الهيئة الليبية للبحث العلمي

الجمعية الليبية لدروب المعرفة

مجلة آفاق المعرفة

مجلة علمية محكّمة نصف سنوية

تُعنى بنشر البحوث العلمية

العـدد السادس

مارس 2024م

مجلة آفاق المعرفة

مجلة علمية محكمة نصف سنوية

تُعنى بنشر البحوث العلمية

هيئة التحرير	الهيئة الاستشارية للمجلة
أ.د. عبدالكريم ميلود حامد	أ.د. موسى محمد زنين
أ.د. أسامة جمعة العجمي	أ.د. حميدة علي البوسيفي
د. محمد حسين بشير	أ.د. سالم امحمد سالم التونسي
د. الطاهر أحمد الكري	أ.د. سميرة محمد ميلاد العياطي
د. إبراهيم محمد الصغير	أ.د. عبدالسلام عمار الناجح
د. المهدي محمد المهدي	أ.د. إبراهيم علي اجبيل
	أ.د. الناجح أحمد الطيب

مراسلات المجلة تكون على النحو التالي:

مجلة آفاق المعرفة/ الأصابعة/ الجبل الغربي

للاستفسار يرجى التواصل والاتصال عبر الأرقام والعناوين التالية:

هاتف: 0926459217 0918412998

فايبر – واتساب: 0926251156

فايبر : 0926251156

البريد الالكتروني: afaqalmaarifaa@gmail.com

صفحة الفيس بوك: مجلة آفاق المعرفة

موقع المجلة: www.afaqjournal.ly

رقم الإيداع القانوني: 549 /2020 دار الكتب الوطنية. بنغازي

الآراء التي تنشر في المجلة لا تعبر إلا عن رأي أصحابها ولا تمثل وجهة نظر هيئة تحرير المجلة.

حقوق النشر محفوظة

الجمعية الليبية لدروب المعرفة/ 2024م

قواعد وشروط وضوابط ومواصفات النشر بمجلة آفاق المعرفة

ترحب مجلة آفاق المعرفة بنشر البحوث العلمية إذا توافرت بها الشروط والضوابط الآتية:

أ. قواعد النشر وشروطه:ـ

– تنشر المجلة البحوث الأصيلة والمبتكرة الرصينة المكتوبة بأسلوب علمي منهجي.

– تنشر المجلة البحوث المقدمة إليها باللغات (العربية والإنجليزية والفرنسية) على أن يرفق البحث بملخص في أقل من صفحة. وكلمات مفتاحية ما بين 3 – 5 كلمات.

– ألا يكون قد سبق نشره أو قدم للنشر إلى جهة أخرى أثناء تقديمه للمجلة، ويتحمل الباحث كامل المسئولية القانونية حيال ذلك.

– تخضع البحوث المقدمة للنشر في المجلة للتحكيم من قبل محكم أعلى درجة من الباحث ومتخصصين في الموضوع المراد نشره.

– البحوث المقدمة للنشر بالمجلة تعبر عن رأي أصحابها ولا تعكس بالضرورة رأي المجلة وأعضاء هيئة تحريرها.

– يتحمل الباحث المسؤولية الكاملة لبحثه من الناحية القانونية والسارقات العلمية.

ب. ضوابط النشر ومواصفاته: ـ

– يقدم الباحث نسخة ورقية من البحث مطبوعة على ورق A4، ونسخة إلكترونية على قرص ليزري (CD) ترسل إلى هيئة التحرير أو عبر البريد الكتروني للمجلة.

– يكتب البحث على برنامج (Microsoft Word) بحيث يكون العناوين بحجم 16 وبقية الفقرات بحجم 14 بصيغة (simplified) للغة العربية، وخط نوع (Times New Roman) بحجم 11 للغة الإنجليزية، وتترك مسافة (1.15) للتباعد بين الأسطر.

– يشار إلى جميع المصادر والمراجع التي استعان بها الباحث في متن البحث بطريقة (هارفارد) وهي بإبراز لقب المؤلف وسنة النشر ورقم صفحة الاقتباس بين قوسين مثلاً: (عيسوي، 2009: ص53) بخط حجم 12. وفي نهاية البحث بقائمة المصادر والمراجع تكتب على النحو التالي: عيسوي، عبدالرحمن محمد.(2009): "الصحة النفسية وضغوط العصر"، دار طيبة للنشر والتوزيع، القاهرة.

– يجب أن تحتوي واجهة البحث على اسم الباحث أو الباحثين ثلاثياً، وعنوان البحث، والتخصص العام والدقيق، والدرجة العلمية، وجهة العمل، والهاتف، والبريد الإلكتروني. ويعاد كتابة عنوان البحث في الصفحة الخاصة بالملخص.

– ترقم صفحات البحث أسفل الصفحة في الوسط.

– ألا يقل عدد صفحات البحث عن (12) صفحة، وألا يزيد عن (25) صفحة.

– رسوم البحث المقدم للنشر (250 دينار) تدفع (50 دينار) عند تسليم البحث لهيئة التحرير – لا ترد – وباقي القيمة (200 دينار) تدفع عند قبول البحث نهائياً للنشر.

هيئة تحرير المجلة

افتتاحية العدد السادس

بسم الله الرحمن الرحيم

تسعى مجلة آفاق المعرفة العلمية المحكمة إلى إنتاج المعرفة وذلك من خلال البحوث والدراسات العلمية في مجال العلوم الإنسانية والتطبيقية، وأيضا تسعى جاهدة لتحقيق أهدافها ومواكبة التطور في مجال البحث والنشر العلمي.

يسعدنا أن نضع بين أيديكم العدد السادس من مجلتكم آفاق المعرفة التي تعنى بنشر البحوث، حيث جاء هذا العدد حافلاً بأبحاث علمية رصينة في شتى التخصصات.

كما لا يفوتنا أن نتقدم بالشكر والعرفان لكل من أسهم في إخراج هذا العدد إلى حيز الوجود ونشد على البحاث الالتزام بإتباع المنهجية العلمية السليمة، ونؤكد لكم على السرية التامة أثناء تحكيم الأبحاث المقدمة للمجلة. ونأمل أن يكون هذا العدد من مجلتكم آفاق المعرفة على أعلى مستوى من حيث قيمة البحوث وجودتها، كما تدعوكم هيئة التحرير تقديم أبحاثكم العلمية لنشرها في هذا المجلة.

سألين الله أن يوفقنا جميعاً لما فيه خير للعلم والمعرفة

هيئة تحرير المجلة

محتويات العدد

الإفتتاحية	ز

أولاً / البحوث باللغة العربية:

	عنوان البحث	الصفحة
1	**سلطة القاضي في تعديل آثار العقد في ظل الظروف الطارئة** أ. ندى المهدى المختار التومي	**1**
2	**أثر الضرورة في إعراب المعتل الآخر** د. الطاهر عمار علي الدبار	**29**
3	**واقع تطبيق معايير الجودة الشاملة في رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمين** - دراسة ميدانية بمدينة الخمس د. سميحة منصور عبد الله المغربي	**42**
4	**التخلص من النفايات الصلبة بطريقة الطمر الصحي دراسة حالة للتخلص من النفايات الصلبة بمدينة سوسة** أ. ماجد عبد الجليل الحاسي ، أ. أيمن علي الحاسي أ. ناصر عمر شليمبو ، أ. رافع عبد السلام الصلابي	**68**
5	**نظام الادارة المحلية والحكم المحلي في ليبيا " إطار نظري ومقترحات تطبيقية لمرحلة ما بعد 2011م"** د. خالد بشير المبروك الحراري	**90**
6	**الذكاء الانفعالي وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلاب المرحلة الجامعية بكليتي الآداب والتربية بالأصابعة للعام الجامعي** أ. طارق سعد المرغني	**114**
7	**معايير جودة التعليم بمدارس التعليم الأساسي من وجهة نظر المفتشين** - دراسة ميدانية بمنطقة الأصابعة أ. كريمة علي إمحمد الكليش	**155**
8	**الزوايا السنوسية وأثرها في الحياة العلمية والاجتماعية في ليبيا** أ. أحمد عمر أحمد خليفه	**180**
9	**الإدمان على وسائل التواصل الاجتماعي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي** د. عمرو علي عمر القماطي	**201**
10	**سيميائية العنوان في ديوان أنين الجذوع للشاعر سعيد فاندي** د. مصطفى محمد محمد زنين	**227**

	عنوان البحث	الصفحة
11	**آراء الكسائي النحويَّة والصرفيَّة في كتاب " مجالس العلماء" للزجَّاجي** د. محمد عبد الرحمن عامر أبوريمة	**247**
12	**مدى إمكانية تطبيق أساليب المحاسبة الإدارية الحديثة في الشركات الصناعية الليبية** د. خالد محمد ريح	**267**
13	**الضغوط النفسية وعلاقتها بمستوى أداء المعلمين وجهة نظر معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمكتب تعليم الرابطة** أ. سالم رحومة السباعي	**295**
14	**أهمية التمثيل بالقصص لترسيخ مبادئ وقيم التربية الإسلامية** أ. احمد ابشير عمر	**318**
15	**التركيبة السلالية والدينية لسكان طرابلس الغرب في العهد الحفصي (625 – 916 هـ/ 1227 – 1510م)** د. عبدالمنعم محمد جمال الدين الصادق	**349**
16	**المشاكل والصعوبات التي تواجه استخدام أسلوب التكلفة المستهدفة في تسعير الخدمات المصرفية (دراسة على عينة من المصارف التجارية العاملة في ليبيا)** أ. محمد بلقاسم علي الزعماطي ، أ. سليمان محمد سليمان يونس	**369**
17	**دور عمليات إدارة المعرفة في تحسين أداء الخدمات الصحية دراسة ميدانية بالمستشفى التعليمي طرابلس** أ. علي محمد القادري ، أ. أسامة محمد بن رجب	**389**

ثانياً/ بحوث باللغة الانجليزية:

عنوان البحث	الصفحة
Investigate the effectiveness of using mobile phones applications to improve English language (Libyan students) NARJES ALI A. ESSAYAH	**1**
HP VEE-based Model for Studying P-Q Relationship of Transmission Line with Induction Loads Sadek M. F. Elkuri	**2**

سلطة القاضي في تعديل آثار العقد في ظل الظروف الطارئة

أ. ندى المهدى المختار التومي
قسم القانون الخاص - كلية القانون والعلوم السياسية جامعة غريان

المستخلص:

الأصل أن مبدأ "القوة الملزمة للعقد" ملزمة للجميع بحيث يلتزم المتعاقدين بتنفيذ التزاماتهما طبقاً لم ثم الاتفاق عليه في العقد تطبيقاً لقاعدة "العقد شريعة المتعاقدين" دون تدخل من القضاء إلا أن المشرع الليبي أجيز تعديل العقد في حالة حدوث ظروف استثنائية تجعل من تنفيذ الالتزام مرهقاً للمدين لإعادة التوازن العقدي الذي أختل بسبب الظروف الطارئة ولضمان حسن سير المعاملات، يتعين على القاضي مراعاة الضوابط التي وضعها المشرع في سبيل إعادة التوازن العقدي وللوقوف على حدود سلطة القاضي في حالة الظروف الطارئة، وسلطة القاضي عند تطبيق نظرية الظروف الطارئة في تعديل بنود العقد المبرم تكون بإنقاص الالتزام المرهق، أو زيادة الالتزام المقابل أو وقف تنفيذ الالتزام التعاقدي مؤقت إلي حين زوال الظروف الطارئة.

الكلمات المفتاحية: سلطة القاضي، العقد شريعة المتعاقدين، تنفيذ العقد، تعديل العقد، الظروف الطارئة.

المقدمة

العقد قانون الأطراف فلا يملك أحد المساس بقوته الملزمة بموجب مبدأ قانوني "العقد شريعة المتعاقدين" مضمونه أن ينفذ كل طرف التزامه وأن يكون تنفيذه كاملاً حسب الاتفاق، خلال المدة المتفق عليها.

وهذا هو الأثر التنفيذي للعقد، فإن لم يقم أحد المتعاقدين بالتزامه جاز إلزامه بالتنفيذ، فإن أراد أحدهم أن ينقضه أو يجري تعديلاً في أحكامة، عند ذلك يجب أن يكون برضا الطرف الآخر. إلا أن المشرع أتى ليجيز التعديل في حدود ضيقة جداً توخياً لمتطلبات العدالة وحمايةً للطرف الضعيف. وذلك في حالة حدوث ظروف استثنائية تجعل من تنفيذ الالتزام مرهقاً للمدين. فيكون ذلك استثناء على الأصل العام، فتتمثل سلطة القاضي في تعديل العقد أثناء التنفيذ في حالة الظروف الطارئة، وفي هذه الحالة يجيز القانون للقاضي التدخل من أجل إعادة التوازن العقدي.

وتفرض نظرية الظروف الطارئة وجود عقد يتراخى وقت تنفيذه إلى أجل وعندما يحل هذا الأجل تطرأ طروف استثنائية عامة لم يكن في الوسع توقعها من قبل الأطراف، ويترتب عليها اختلال التوازن الاقتصادي للعقد بين طرفيه اختلالاً خطيراً بحيث يصبح تنفيذ المدين للعقد يهدده بخسارة فادحة تخرج عن الحد المعقول، وهنا يحق للطرف المتضرر اللجوء للقضاء لإعادة التوازن خروجاً عن مبدأ العقد شريعة المتعاقدين، وكل ذلك يؤدي إلى الاختلال بالالتزامات العقدية والتي قد يستحيل مع وجودها تنفيذ العقد أو يصبح مرهقاً يؤدي إلى اختلال أحد طرفي العقد لذا كان لابد من التفكير في خلق توازن بين التزامات المتعاقدين .

أهداف الدراسة: تتمثل الأهداف الرئيسية لدراسة سلطة القاضي في تعديل العقد في ظل الظروف الطارئة فيما يلي:

- فهم أساس سلطة القاضي في تعديل العقد في ظل الظروف الطارئة .تستند هذه السلطة إلى عدة مبادئ قانونية، منها مبدأ العدالة والمساواة، ومبدأ حماية المتعاقدين من الضرر، ومبدأ حسن النية.
- تحديد شروط تطبيق سلطة القاضي في تعديل العقد في ظل الظروف الطارئة .تتمثل هذه الشروط في وجود ظروف طارئة، وأثر هذه الظروف على تنفيذ العقد، ووجود اختلال في التوازن العقدي.

- تحديد حدود سلطة القاضي في تعديل العقد في ظل الظروف الطارئة .يجب على القاضي أن يراعي في تعديله للعقد مصلحة الطرفين المتعاقدين، وألا يمس بجوهر العقد.
- تحليل الأحكام القضائية الصادرة بشأن سلطة القاضي في تعديل العقد في ظل الظروف الطارئة .تساعد هذه الأحكام على فهم كيفية تطبيق القضاة لهذه السلطة في الواقع العملي.

بالإضافة إلى هذه الأهداف الرئيسية، يمكن أن تساهم دراسة سلطة القاضي في تعديل العقد في ظل الظروف الطارئة في تحقيق ما يلي:

- تقليل النزاعات القضائية المتعلقة بتعديل العقد في ظل الظروف الطارئة .يمكن أن تساعد هذه الدراسة على توعية المتعاقدين بشروط وحدود سلطة القاضي في تعديل العقد، مما قد يؤدي إلى حل المنازعات المتعلقة بهذا الموضوع خارج القضاء.

أهمية الموضوع: تكمن أهمية البحث في سلطة القاضي في تعديل أثار العقد في ظل الظروف الطارئة في عدة نقاط، أهمها:

- حماية مصالح المتعاقدين: حيث أن الظروف الطارئة قد تؤدي إلى اختلال التوازن العقدي، مما قد يلحق ضرراً بأحد المتعاقدين أو كلاهما. ولذلك، فإن سلطة القاضي في تعديل العقد في هذه الحالة تساعد على حماية مصالح المتعاقدين وتجنيبهما الأضرار.
- تحقيق العدالة :حيث أن سلطة القاضي في تعديل العقد في ظل الظروف الطارئة تساعد على تحقيق العدالة بين المتعاقدين، وذلك من خلال إعادة التوازن العقدي الذي اختل بسبب الظروف الطارئة.
- ضمان حسن سير المعاملات :حيث أن سلطة القاضي في تعديل العقد في ظل الظروف الطارئة تساعد على ضمان حسن سير المعاملات، وذلك من خلال منع حدوث نزاعات بين المتعاقدين بسبب اختلال التوازن العقدي.
- للبحث أهمية علمية كبيرة، حيث أنه يتناول موضوعاً شائكاً له صلة مباشرة بحقوق المتعاقدين، ويساهم في توضيح طبيعة سلطة القاضي في تعديل العقد في ظل الظروف الطارئة.

سبب اختيار موضوع البحث: هناك عدة أسباب لاختيار موضوع سلطة القاضي في تعديل العقد في ظل الظروف الطارئة، منها:

- أهمية الموضوع :تُعد سلطة القاضي في تعديل العقد في ظل الظروف الطارئة من الموضوعات المهمة في القانون المدني، حيث تُعد هذه السلطة استثناءً على الأصل العام في أن العقد شريعة المتعاقدين، ولا يجوز تعديله أو إنهائه إلا باتفاق الطرفين.
- الحاجة إلى الدراسة :هناك حاجة إلى دراسة هذا الموضوع بشكل أكاديمي، وذلك بهدف تحليل سلطة القاضي في تعديل العقد في ظل الظروف الطارئة، وتحديد نطاقها وحدودها، ومدى توافقها مع المبادئ العامة للقانون.

ونظرًا لهذه الأسباب، فإن موضوع سلطة القاضي في تعديل العقد في ظل الظروف الطارئة يعتبر موضوعًا مناسبًا للبحث العلمي.

إشكالية الموضوع: تكمن إشكالية سلطة القاضي في تعديل العقد في ظل ظروف الطارئة في الإشكاليات الآتية: -

1- مدى أتساق هذه السلطة مع مبدأ القوة الملزمة للعقد ويعرف مبدأ القوة الملزمة للعقد بأنه "الالتزام الذي يفرض على المتعاقدين تنفيذ التزاماتهما طبقاً لما تم الاتفاق عليه في العقد، دون تدخل من القضاء".
2- سلطة القاضي في تعديل العقد في ظل ظروف الطارئة تؤدي إلى تقييد مبدأ القوة الملزمة للعقد، حيث تمنح القاضي سلطة تعديل العقد بما يراه مناسباً، وذلك على الرغم من أن الطرفين قد اتفقا على شروطه بشكل مسبق.
3- هذه السلطة ضرورية لحماية المتعاقدين من الأثار السلبية التي قد تنجم عن حدوث ظروف استثنائية خارجه عن إرادتهما، حيث أن هذه الظروف قد تؤدي إلى اختلال التوازن العقدي، مما يلحق ضرراً بأحد الطرفين أو كلاهما.

فرضيات البحث: تنطلق هذه الدراسة من فرضية رئيسية مفادها أن سلطة القاضي في تعديل العقد في ظل الظروف الطارئة هي سلطة تقديرية، تمارس من قبل القاضي وفقاً لظروف كل حالة على حدة.

منهجية البحث: يعتمد هذا البحث على المنهج الوصفي التحليلي للإجابة على كل هذه الإشكاليات سيتم دراسة الأحكام القانونية التي تنظم سلطة القاضي في تعديل العقد

في ظل الظروف الطارئة، وتطبيقاتها القضائية، وذلك بهدف تحليل هذه السلطة وتحديد نطاقها وحدودها، عليه تم تقسيم هذا البحث إلى مبحثين على النحو التالي:

المبحث الأول

مفهوم الظروف الطارئة في القانون الليبي

تمهيد

إن المشرع الليبي من خلال القانون المدني الليبي لم يعرف الظرف الطارئ بل ترك المسألة للفقه القانوني، إنما اكتفى بذكرها في مواد مختلفة تارة كالسبب الأجنبي وتارة بالحادث المفاجئ فنصت المادة (168) مدني ليبي على أنه ((إذا اثبت الشخص أن الضرر قد نشأ عن سبب أجنبي لا يد له فيه كحادث مفاجئ أو قوة قاهرة أو خطأ من المضرور أو خطأ من الغير كان غير ملزم بتعويض هذا الضرر ما لم يوجد نص أو اتفاق على غير ذلك)).

كما نصت المادة (218) مدني ليبي على أنه((إذا استحال على المدين أن ينفذ الالتزام عينا حكم عليه بالتعويض لعدم الوفاء بالتزامه ما لم يثبت أن استحالة التنفيذ قد نشأت عن سبب أجنبي لا يد له فيه ويكون الحكم كذلك إذا تأخر المدين في تنفيذ التزامه)).

والغالبية من الفقه وأحكام القضاء لا تفرق بين القوة القاهرة والحادث الفجائي فهما مترادفان، وقد عرف الحادث الفجائي أو القوة القاهرة بأنه ((أمر غير متوقع الحصول وغير ممكن الدفع، يجعل تنفيذ الالتزام مستحيلاً، دون أن يكون هناك خطأ في جانب المدين))، أنظر في مفهوم ذلك (الأزهري، 2003: ص 353).

فقد أعطى سلطة واسعة للقاضي لقياس الظروف الاستثنائية، وحسناً فعل إذ أن ذلك يدخل ضمن دور الفقه والقضاء لما في التشريع من جمود وصعوبة إعادة صياغة التعريف ليشمل حالات لم تكن وقت صدور القانون تشكل ظرف طارئي، ومن هنا يأتي دور الفقه في محاولة خلق تعريف جامع قدر المستطاع يساعد القضاء في تطبيق هذه المادة بما يتوافق مع المقاصد الذي يرجوها المشرع.

ومن تطبيقات هذه النظرية حكم المحكمة العليا الليبية في الطعن الإداري رقم 59/10ق في حكمها الصادر بتاريخ 9/ أغسطس/2016 م بأنه "القوة القاهرة من شأنها أن توقف ميعاد الطعن إذا يستحيل على صاحب الشأن مع قيامها اتخاذ الإجراءات اللازمة لرفع

الطعن ذلك أن وقف الميعاد كأثر للقوة القاهرة مردة إلى أصل عام هو عدم سريان المواعيد في حق من يستحيل عليه اتخاذ الإجراءات للحفاظ على حقة".

الطعن المدني رقم 61/277ق في حكمها الصادر بتاريخ 7/ مايو/2017 بأنه "وجود القوة القاهرة حالت دون تمكن المحكمة من نظر الدعوى بما يجعل وقف السير فيها من قبيل التأجيل الإداري ..."

في الطعن الجنائي رقم59/107ق في حكمها الصادر 2007/12/26م بأنه (القوة القاهرة التي حالت بينها وبين التقرير بالطعن في الميعاد وهي ثورة السابع عشر من فبراير..) (تاريخ الزيارة:2020/9/8)[online] *https://supremecourt.gov.ly*

عموما بالنسبة إلى شرط استحالة التنفيذ فإن المشرع لم يتطلب أن تكون هذه الاستحالة مطلقة، وهي الحالة التي تدوم فيها القوة القاهرة، بل يمكن أن يحدث ما يعتبر من القوة القاهرة ويؤدي إلى استحالة التنفيذ وإنما التأخير فيه وفقاً للمادة (218) مدني ليبي وهو ما يعني الاستحالة النسبية.

- أثار القوة القاهرة على العقود:

نصت المادة 360 من القانون المدني الليبي منه على: ((ينقضي الالتزام إذا أثبت المدين أن الوفاء به أصبح مستحيلاً عليه لسبب أجنبي لا يد له فيه)).

أي ان العقد يفسخ بقوة القانون لا حاجة لتدخل القضاء فيه، إلا أن وجود القوة القاهرة والاحتجاج بها عبء إثباتها يقع على عاتق من يدعيها. وبالتالي قد يدفع الجدل فيها إلى ضرورة عرض الأمر على القضاء. لإثباتها وليحكم بفسخ العقد حكم مقرر أو كاشف لا منشئ دون أن يتمتع بسلطة تقديرية في ذلك بل ليلتزم بما ورد في النص .

وفي حالة الاستحالة النسبية الناشئة عن القوة القاهرة فأن الالتزامات لا تنقضي والعقد لا ينحل. وإنما يتوقف تبعاً للمدة التي تستمر فيها الظروف غير العادية المؤدية للقوة القاهرة فإذا ما انقضت هذه الظروف يتعين على كل متعاقد أن يقوم بما ألتزم به في العقد.

بل تسمح هذه النظرية للقاضي بتعديل التزامات المتعاقدين بحيث يسمح بإعادة التوازن المالي للعقد إذا طرأت ظروف استثنائية أثرت على هذا التوازن، نصت المادة 147 من القانون المدني الليبي على أنه ((إذا طرأت حوادث استثنائية عامة لم يكن في الوسع توقعها، وترتب على حدوثها أن تنفيذ الالتزام التعاقدي، وإن لم يصبح مستحيلاً، صار

مرهقاً للمدين، بحيث يهدده بخسارة فادحة، جاز للقاضي تبعاً للظروف، وبعد الموازنة بين مصلحة الطرفين، أن يرد الالتزام المرهق إلى الحد المعقول، ويقع باطلاً كل اتفاق على خلاف ذلك)).

على القاضي عند تطبيق نظرية الظروف الطارئة عليه أن يتحقق من تطابق الأحوال المحيطة بالنزاع محل العقد طبقاً لمضمون المادة المبينة أعلاه من خلال توافر الشروط الواردة فيها لذلك فمن المهم أن نبين مفهوم الظروف الاستثنائية، وبعد ذلك شروط تحققها على النحو التالي:

المطلب الأول

أهمية نظرية الظروف الطارئة

تكمن أهمية تطبيق نظرية الظروف الطارئة على العقود بتحقيق استقرار المعاملات وإعادة التوازن العقدي لذلك سوف نقوم بتقسيم هذا المطلب إلى فرعين على النحو التالي:

الفرع الأول

نظرية الظروف الطارئة أداة لاستقرار المعاملات

عند وقوع الظروف الطارئة تؤدي إلى عدم مقدرة المدين من تنفيذ التزامه، مما يؤدي إلى فسخ العقد، و يتسبب عنه عدم الاستقرار بالمعاملات بين الأفراد، لدلك تدخل المشرع هنا لتفادي عدم استقرار المعاملات حيث نصت المادة 147 من القانون المدني الليبي على أنه ((إذا طرأت حوادث استثنائية عامة لم يكن في الوسع توقعها، وترتب على حدوثها أن تنفيذ الالتزام التعاقدي، وإن لم يصبح مستحيلاً، صار مرهقاً للمدين، بحيث يهدده بخسارة فادحة، جاز للقاضي تبعاً للظروف، وبعد الموازنة بين مصلحة الطرفين، أن يرد الالتزام المرهق إلى الحد المعقول، ويقع باطلاً كل اتفاق على خلاف ذلك)).

من خلال هذا النص أعطى المشرع للقاضي سلطة تعديل العقد في حالة وقوع الظروف الطارئة ، و ذلك لإعادة التوازن الاقتصادي إلى العقد وحماية الطرف المتضرر، لتفادي خراب الذمة المالية للمدين، وهنا لاستمرار العقد من خلال إعادة التوازن أفضل من فسخه، من خلال تعديل العقد لا يكون عاملاً من عوامل عدم الاستقرار بل على العكس يؤدي إلى استمرار العلاقة العقدية، حيث يستهدف تفادي عدم الاستقرار الناشئ عن

الظروف الطارئة(الأهواني، 2000: ص423)، وفكرة تعديل العقد و ملاءمة التغيرات التي تحدث في الظروف الاقتصادية التي أبرم العقد في ظلها تساهم بدور كبير في إعادة التوازن الاقتصادي للعقد، تعيد توزيع ما حل بالمدين من خسارة بسبب حدوث الظروف الطارئة بين طرفي العلاقة التعاقدية حتى لا يترك المدين ضحية ظروف سيئة لا يدّ له فيها، يتحمل الدائن جزء من هذه الخسارة، من خلال تعديل الموازنة بين مصلحة الطرفين برد الالتزام المرهق إلى الحد المعقول ولا شك أن هذا الأمر يؤدي إلى استقرار المعاملات بين الطرفين(رشوان، 1994: ص8).

الفرع الثاني

نظرية الظروف الطارئة أداة لإعادة التوازن العقدي

نظرية الظروف الطارئة تعتبر محور هام من محاور الحماية القانونية لأحد المتعاقدين ضد النتائج المترتبة على اختلال التوازن الاقتصادي للعقد بعد إبرام العقد، بسبب ظروف طرأت لم يكن في الوسع توقعها، تؤدي إلى أن يكون تنفيذ الالتزام مرهقاً، هنا يتدخل القانون لتحقيق العدالة الاقتصادية والعقدية، وأعطى للقاضي سلطة تعديل العقد وذلك بهدف حماية الطرف المتضرر اقتصادياً.

تهدف هذه النظرية إلى حماية الطرف المتضرر من نتائج الظرف الطارئ من واقع العقد الدى أبرمه لا ينظر في تطبيق النظرية إلى المركز المالي العام للمضرور من الظرف الطارئ فهو يستفيد من النظرية ولو كان هو الطرف الأقوى مالياً واقتصادياً، (عبد الرحمان، 1999: ص57).

ما تقوم عليه نظرية الظروف الطارئة هو تحقيق العدالة بين المتعاقدين بإعادة التوازن للعقد الذي أدت الظروف الطارئة إلى اختلال توازن المصالح المتقابلة للطرفين ، فكل طرف يسعى إلى تحقيق مصلحة معينة من خلال ارتباطه بموجب العقد ، الا أن تغيير الظروف يؤدي إلى اختلال التوازن للمصالح المتقابلة وانعدام التعادل بينهما بحيث تلحق خساره فادحه لأحد المتعاقدين، ويتحقق للآخر ربح فاحش (شنيتي، 1995: ص61)، لذلك تدخل المشرع حرصاً منه على إعادة التوازن الاقتصادي للعقد بالموازنة بين مصلحة الطرفين من العقد ،عن طريق تطبيق نظرية الظروف الطارئة، حيث نصت المادة 147 من القانون المدني الليبي على أنه ((إذا طرأت حوادث استثنائية عامة لم يكن في الوسع توقعها، وترتب على حدوثها أن تنفيذ الالتزام التعاقدي، وإن لم يصبح مستحيلاً، صار مرهقاً للمدين، بحيث يهدده بخسارة فادحة، جاز للقاضي تبعاً للظروف، وبعد الموازنة

بين مصلحة الطرفين، أن يرد الالتزام المرهق إلى الحد المعقول، ويقع باطلاً كل اتفاق على خلاف ذلك)).

وهذا ما قضت به محكمة النقض المصرية في الطعن رقم 085 لسنة 34 بتاريخ 10 مارس 3791م بأن مفاد نص الفقرة الثانية من المادة 741 من القانون المدني.

أنه "متى توافرت الشروط التي يتطلبها القانون في الحادث الطارئ على القاضي تعديل العقد برد الالتزام الذي صار مرهقاً إلى الحد المعقول، وهو حينما يختار في حدود سلطته التقديرية الطريق المناسب لمعالجة الموقف الذي يوجهه لا يرفع كل خسارة التي ستصيب المدين، ويصل بها إلى الحد المعقول، بتحميل المدين الخسارة المألوفة التي كان من الممكن توقعها عادة وقت التعاقد، ويقسم ما يزيد على ذلك من خسارة غير مألوفة بين المتعاقدين بالتساوي فيما بينهما، باعتبار أن ذلك إفراط في مراعاة الموازنة بين مصلحة كل منهما، بغض النظر عن الظروف الذاتية للمدين لان المشرع، وعلى ما أفصحت عنه الأعمال التحضيرية للقانون أضفى على نظرية الحوادث الطارئة صيغة مادية، ولم يأخذ فيها بمعيار ذاتي أو شخصي، و إنما معيارها موضوعياً" حكمة محكمة النقض المصرية في الطعن رقم 0231 لسنة 42ق، بتاريخ 02 ديسمبر 3791م، **أورده** (السنهوري، 2003م: ص 825).

المطلب الثاني

شروط تطبيق نظرية الظروف الطارئة

إن تطبيق نظرية الظروف الطارئة يتطلب توافر عدة شروط، وعلى الرغم من التشريعات الوضعية للعديد من الدول قد نصت على هذه الشروط، إلا أنه لا يوجد اتفاق تام بشأن هذه الشروط في تلك التشريعات، حيث تقوم بعض هذه التشريعات بتناول هذه الشروط بشكل موسع، بينما يتناولها البعض الأخر بشكل ضيق، الأمر الذي حدا بالفقه لتولي دوره في هذا الشأن باستنباط شروط هذه النظرية، ومع ذلك فقد أختلف الفقه حول تحديدها وتقسيماتها (الفزاري، 1979: ص237).

ولهذا سوف نبحث مجموعة من الشروط الواجب توافرها في نظرية الظروف الطارئة والتي تعد محل اتفاق من الفقه وعلية سوف نقسم هذا المطلب إلى الآتي:

الفرع الأول

الشروط الخاصة بالظروف الطارئة

يشترط لتطبيق نظرية الظروف الطارئة توافر عدة شروط تتعلق بالظرف الطارئ ذاته وهي أن يكون استثنائياً وأن يكون عاماً وأن يحدث بعد إبرام العقد وقبل تمام تنفيذه، ونتناول هذه الشروط بالشرح على النحو التالي:

أولاً:أن يكون الظرف الطارئ استثنائياً.

ويقصد بالظروف أو الحدث الاستثنائي "ذلك الظرف الذي يندر حصوله بحيث يبدو شاذاً بحسب المألوف من شؤون الحياة فلا يعول علية الرجل العادي ولا يدخل في حسبانه" (السناري، 1998: ص 44-45)، كما عرفه الفقه أيضاً بأنه "الحادث الاستثنائي هو الحادث الذي لا يتدرج في عداد الحوادث التي تتعاقب وفقاً لنظام معلوم" (العطار، 1997: ص219).

وعلى ذلك فإن الاستثناء وفقاً لهذا المعني يعني ندرة الوقوع أو الخروج عن مألوف الحياة ولذلك فإن من الظروف ما يكون بطبيعته استثنائياً لا يحدث إلا في النادر القليل مثل اندلاع الحرب أو وقوع الزلازل (لسنهوري، 1964: ص720)، بينما توجد بعض الظروف الآخرة تكون بطبيعتها غير استثنائية مثل ارتفاع وانخفاض الأسعار بمعدلات طفيفة وتكرار ظاهرة الفيضانات بمنسوب معلوم، إلا أنه في بعض الحالات تتغير صفة هذه الظروف وتصبح استثنائية مثلاً أن يكون ارتفاع أو انخفاض الاسعار بمعدل غير مألوف لعظمته أو فداحته، وقد يحدث الفيضان بمنسوب عال يخرج بكثير عما اعتاد الناس في حياتهم (رشوان، 1994: ص453-454). كما حدث في مدينة درنه.

وقد اشترطت التشريعات الوضعية هذا الشرط صراحة حيث نص المشرع الليبي في الفقرة الثانية من المادة147 من القانون المدني الليبي" ومع ذلك إذا طرأت حوادث استثنائية عامة لم يكن في الوسع توقعها وترتب على حدوثها أن تنفيذ الالتزام التعاقدي، وإن لن يصبح مستحيلاً، صار مرهقاً للمدين بحيث يهدده بخسارة فادحة، جاز للقاضي تبعاً للظروف وبعد الموازنة بين مصلحة الطرفين ان يرد الالتزام المرهق إلى الحد المعقول ،ويقع باطلاً كل اتفاق على خلاف ذلك" وبالتالي عندما تجاوز القانون مبدأ القوة الملزمة للعقد وسمح للقاضي بالتدخل في تعديل بنود العقد، واشترط الاستثنائية وصفاً في الظروف الطارئ هو أمر منطقي يتلاءم مع العلة من الاعتراف بالنظرية إذ لا يستساغ أن يهرع المشرع لتعديل الالتزامات التعاقدية لمجرد حادث مألوف ويقع

دائماً و وفقاً للسير الطبيعي لأمور الحياة فكان لزاماً اشتراط هذا الوصف إذ إن ذلك يتفق مع حسن النية ومقتضيات العدالة(رشوان، 1994: ص453-454).

ولقد اعترض بعض الفقهاء على شرط الاستثنائية استنادا إلى أن شرط عدم التوقع في الظرف الطارئ يغني عن اشتراط صفة الاستثنائية في هذا الظرف حيث إن اشتراط عدم التوقع في الظرف الطارئ لا يتصور إلا باعتبار هذا الظرف استثنائياً فالظرف المتوقع هو ذلك الظرف المألوف المتكرر وقوعه دوماً، أما الظرف غير المتوقع فبالطبع يكون استثنائياً، وأن خاصية عدم التوقع أهم من وصف الاستثنائية. حيث إنه يتضمن الطابع الاستثنائي للحادث أو الظرف الطارئ (سليم، 2010: ص 250).

ثانياً: أن يكون الظرف الطارئ عاماً.

ويقصد بعمومية الحدث "هو ألا يكون الحادث الاستثنائي خاصاً بالمدين، ولا يشترط فيه أن يعم جميع البلاد، بل يكفي أن يشمل أثره عدداً كبيراً من الناس، كأهل بلد أو إقليم منهم.

وبالتالي فإنه وفقاً لشرط العمومية فلا يجب أن يكون الظرف شاملاً لجميع الناس في الدولة، بل يكفي أن يكون المتعاقد قد شارك طائفة من الناس في هذا الحادث وكان ضحية مثلهم، (رشوان، 1994م: ص461). وتطبيقاً لذلك يمكن اعتبار الفيضان الذي أصابه مدينة درنه ظرفاً طارئاً.

وقد اشترطت التشريعات الوضعية هذا الشرط صراحة ومنها القانون المدني الليبي في نص المادة 147مدني.

ويرى البعض أن شرط العمومية في نظرية الظروف الطارئة هو شرط مجحف ومصطنع ولا تمليه طبيعة الظروف الطارئة وذلك لأمرين هما.

1-شرط غير منطقي: لأنه يقيس الأثر الجزئي بالمثقال الكلي، فما يصيب المتعاقدين من أثر الظروف لابد أن يقدر بقدره لا أن يقدر بقدر الأثار البعيدة عنه.

2- شرط غير عادل: لأنه شرط يحرم المدين المرهق من تطبيق أحكام نظرية الظروف الطارئة وهي تخفيف الإرهاق، لسبب أن هذا الارهاق لم يلحق بغيره كما أن العدالة تقتضي أن يحصر إطار تطبيق النظرية، في حدود العلاقة العقدية بين طرفي العقد المتأثرة بالظرف الطارئ (عنبر، 1987: ص48).

بينما يرى البعض الأخر أنه حينما اشترطت هذه التشريعات الوضعية شرط العمومية فإنهم رغبوا من ذلك تضييق نطاق نظرية الظروف الطارئة حتى لا تزعزع كثيراً من القوة الملزمة للعقد، بمعنى ألا تشمل النظرية الحوادث الخاصة بالمدين كإفلاسه أو موته لأنها لا تعد حوادث عامة (السنهوري، 1989: ص721).

ويرى الباحث أن الرأي الأول الذي يطلب بإسقاط وصف العمومية عن الظروف الطارئ هو الرأي الراجح، وذلك لأن الروح التشريعية التي جعلت ضرورة الأخذ بنظرية الظروف الطارئة هي الأخذ بين المتعاقد المنكوب من تعثره وذلك بدليل اشتراط الخسارة الفادحة بالنسبة للمدين يجب أن ينظر إليها من خلال ظروفه الخاصة، إذ لا يعقل أن نطلب المدين بضرورة الوفاء بالتزاماته لمجرد ان الظرف خاص قد هلك كل ما لدية، فمن أين يأتي بالمال الذي يسعفه ليقوم بتنفيذ التزاماته فالهدف من أحكام النظرية هو تفادي الخراب الذي سيحل بالمدين ،وعلية يجب أن يمتد هذا الهدف على كل إرهاق بصرف النظر عن سببه بمعنى سواء كان حادثاً فرداً أو جماعياً.

ثالثاً: أن يقع الظرف الطارئ بعد توقيع العقد وقبل تمام التنفيذ.

يشترط لتطبيق النظرية أن يقع الظرف الطارئ بعد إبرام العقد وقبل تمام تنفيذه والمقصود بتمام التنفيذ اكتمال التنفيذ، فالسمة الأساسية التي يتسم بها هذا الظرف أو الحادث الذي يبيح تطبيق نظرية الظروف الطارئة هو أن يكون طارئاً بمعنى أن يقع بعد إبرام العقد وقبل تمام التنفيذ (مرسي، 2000: ص650).

ومن ثم لتحقيق هذا الشرط يتطلب شرط آخر ضمنياً وهو أن يكون العقد الذي تثار النظرية بشأنه متراضي، ذلك أن طرأ حوادث استثنائية عامة لم يكن في الوسع توقعها وقت التعاقد يقتضي ان تكون هناك فترة زمنية تفصل ما بين صدور العقد وتنفيذه (السناري، 1998: ص717).

فإذا كان الحادث الطارئ قد وقع قبل إبرام العقد فإنه لا يصلح سبباً لطلب تطبيق نظرية الظروف الطارئة، لأنه في هذه الحالة يكون الطرفان من المفترض على علم تام بهذا الظرف و ارتضياه وقاموا بإبرام العقد على اعتبار وجوده، ومن ثم لا يجوز تطبيق نظرية الظروف الطارئة استناداً إليه، أما إذا ثبت عدم العلم به فإنه يأخذ حكم الظرف الطارئ بعد إبرام العقد ويجوز تطبيق نظرية الظروف الطارئة في هذه الحالة. كما أن هذه النظرية لا تطبق في حالة وقوع الظرف الطارئ بعد تنفيذ العقد تماما و انتهاء كل آثاره، لأنه لن يؤثر على العقد ولن يلحق أضراراً بأحد المتعاقدين، أما إذا كان الظرف

الطارئ قد وقع بعد تنفيذ بعض أثار العقد دون البعض الأخر، فإنه في هذه الحالة يتم تطبيق النظرية على آثار العقد التي لم تنفذ بعد ولا تطبق على الآثار التي نفذت بالفعل قبل حدوث الظرف الطارئ (العطار، 1997: ص217-218).

بالإضافة إلى ما سبق فإنه إذا اتفق أطراف العقد على امتداد مدة تنفيذ العقد ووقع الحادث خلال هذا الامتداد فإنه يجوز تطبيق نظرية الظروف الطارئة، في حين لا يجوز التطبيق إذا وقع الحادث بعد انتهاء المدة المحددة للتنفيذ- دون الانتهاء الفعلي من تنفيذ العقد بسبب يرجع إلى المدين (السناري، 1998: ص70،71).

الفرع الثاني

الشروط الخاصة بالمتعاقد

إن الشروط الواجب توافرها في نظرية الظروف الطارئة لا تنحصر فقط في الظرف الطارئ بل تشمل أيضاً الشروط المتعلقة بالمتعاقد، ونتناول هذه الشروط بالشرح على النحو التالي:

أولاً: أن المتعاقد ليس في وسعة توقع الظرف الطارئ.

ويقصد بشرط عدم توقع المتعاقد للظرف الطارئ "أنه لم يكن يعلم بأن واقعة معينة ستحدث أو أنها لن تحدث في وقت تنفيذ العقد ، بحيث يكون غير معلوم أن حدوث هذا التعريف أن هذا الشرط يعتبر شرطاً هاماً ومنطقياً في تطبيق نظرية الظروف الطارئة، إذ أن المدين الذي كان يتوقع حدوث الظرف الطارئ عند التعاقد ومع ذلك أقدم على التعاقد يكون قد ارتضى بالنتائج التي قد يسفر عنها هذا الظرف، ومن ثم لا يلوم إلا نفسه، لأنه من غير المنطقي أن يسمح له بالمطالبة بتطبيق الظرف الطارئة عندما تصبح هذه النتائج حقيقية واقعية (الغزاري، 1979: ص329،330).

ويعتبر مفهوم عدم التوقع بالنسبة للفعل أو الحادث الذي اعترض تنفيذ العقد هو مفهوم نسبي، بمعني أنه لا يوجد عدم توقع مطلق، ولهذا فإن فكرة عدم التوقع لا تقدر بذاتها و إنما بعلاقتها بالظروف الآخرة المعاصرة للعقد، فكل عقد يحمل في طياته بعض المخاطر، وكل متعاقد حذر بقدر هذه المخاطر عند إبرام العقد، فإذا قصر في ذلك فعليه أن يتحمل نتيجة تقصيره، أما إذا كان الظرف يفوق كل تقدير يمكن أن يتوقعه الطرفان المتعاقدان فهنا يتم تطبيق نظرية الظروف الطارئة (السناري، 1998: ص54).

ويتم إثبات توقع المدين طرفاً معيناً إثباتاً لأمر ضمني وليس ظاهراً، ومن تم يدخل في اختصاص القاضي الذي يقوم باستنتاجه من خلال معيار موضوعي للتثبت من توقع المدين ظرفاً معيناً أو عدم توقعه، والمعيار الموضوعي يقصد به أن قوامه الرجل المعتاد وليس معياراً ذاتياً أو شخصياً، فلو أن حرباً مثلاً كانت وشيكة الوقوع عند إبرام العقد وكان الرجل المعتاد يتوقع اندلاعها فلا تعتبر في هذه الحالة ظرفاً طارئاً إذا ما اندلعت الا بالنسبة للنتائج غير المتوقعة التي ترتبها حتى و لم يكن المتعاقد ذاته يتوقع نشوبها (فوده، 2014: ص50).

ثانياً: أن المتعاقد ليس في وسعة دفع الظروف الطارئ.

أن تطبيق نظرية الظروف الطارئة لا يتطلب فقط أن يكون الحادث او الظرف الطارئ استثنائياً عاماً لم يكن في الوسع توقعه، ولكن يتطلب أيضاً فضلاً عن ذلك أن تكون الظروف مما لا يستطيع المتعاقد تحاشيها أو دفعها عن نفسه أو التقليل من آثارها، فالحادث الذي يستطيع دفعه يستوي في شأنه أن يكون متوقعاً أو غير متوقع. (السناري، 1998:ص722).

لأن المدين الذي لم يستطيع دفع الظرف أو تقليل آثاره، فإذا كان له القدرة على دفع الظرف الطارئ ولم يقم بذلك فإن المدين يقوم على مبدأ حسن النية في تنفيذ العقود (سليم، 2007: ص254).

والتشريعات الوضعية التي أقرت نظرية الظروف الطارئة لم تنص صراحة على شرط عدم القدرة على دفع الظرف الطارئ، لأنها من الأمور البديهية التي تقتضيها طبيعة الفكرة التي تقوم عليها نظرية الظروف الطارئة (الغزاري، 1979: ص346).

ومعيار تحديد كون الحادث ممكناً تفاديه أو دفعه هو معيار موضوعي قوامه الرجل العادي وليس معياراً ذاتياً قوامه المتعاقد ذاته، إلا أن تقدير شرط دفع الظرف الطارئ من عدمه، يعتبر من المسائل التي يستقل بها قاضي الموضوع قياساً على شرط عدم التوقع (السناري، 1998: ص67).

ثالثاً: أن المتعاقد ليس له دخل في حدوث الطرف الطارئ.

يشترط لتطبيق نظرية الظروف الطارئة أن تكون العلاقة بين حدوث الظرف الطارئ والمتعاقدين مقطوعة تماماً، أي لا يكون هناك أيه علاقة من أي نوع سواء كانت عن عمد أو إهمال بين المتعاقد وحدوث الظرف الطارئ، أو أن يكون المتعاقد قد قصر في

مواجهة أو دفع الخطر ببذل الجهود اللازمة لتوقي الظرف الطارئ أو توقي الآثار المترتبة علية (السناري، 1998: ص68).

ويعد هذا الشرط والذي يطلق عليه البعض مسمي "شرط عدم الإرادية" شرطاً بديهياً يقتضيه منطق الفكرة ذاتها فلا يعقل أن يسبب المدين في إعاقة تنفيذ التزامه ثم يستفذ بنظرية الظروف الطارئة بهدف إغاثته والأخذ بيده وتجنيبه الخسارة الفادحة في حين أن ما حدث له هو ثمرة ما جنته يده، والقول بغير ذلك يخالف منطق الأشياء ويتعارض مع مبادئ العادلة والتوازن بين المتعاقدين فضلاً عن أنه يحتوي على مخالفة للروح التي تجب أن تسود العلاقة بين المتعاقدين وهي روح الاخلاق وحسن النية. ولهذا لم تنص التشريعات الوضعية على هذا الشرط لكونه من الشروط البديهية التي يفترض وجودها دون الحاجة إلى النص عليها صراحة (سليم، 2007: ص259).

وبالتالي فإن هذا الشرط يجب توافره لتطبيق نظرية الظروف الطارئة حتى لا يستفيد المتعاقد سيئ النية أو المهمل من سوء نيته أو اهماله ،فالفرض أن هذا المتعاقد يستحق العقاب لا أن يكافأ على ذلك، كما أن إغفال هذا الشرط قد يدفع المتعاقد إلى اتخاذ أي إجراء من شأنه إحداث التغيير في ظروف إبرام العقد إضراراً بالمتعاقد الآخر متى كان من المقرر أن هذا المسلك لا يحول بينه وبين المطالبة بتطبيق نظرية الظروف الطارئة (الغزاري، 1979: ص318).

رابعاً: أن يصاب المتعاقد بخسارة فادحة بحدوث الظرف الطارئ.

يشترط لتطبيق نظرية الظروف الطارئة أن تؤدي هذه الحوادث أو الظروف إلى أن يصبح تنفيذ الالتزام بالنسبة للمتعاقد مرهقاً، أي يتسبب له في خسارة فادحة، وهذا الشرط هو الذي يفرق بين نظرية الظروف الطارئة ونظرية القوة القاهرة، فهما يشتركان في أن كلاً منهما لا يمكن توقعه ولا يستطاع دفعه، إلا أنهما يختلفان في أن القوة القاهرة تجعل تنفيذ الالتزام مستحيلاً، بينما نظرية الظروف الطارئة تجعل تنفيذ الالتزام مرهقاً للمدين (السناري، 1998: ص69).

وقد اشترطت التشريعات الوضعية هذا الشرط صراحة وأيضاً أوضحت هذه التشريعات المقصود بالإرهاق بأن الخسارة الفادحة التي تلحق بالمدين نتيجة الظروف الطارئة ومن هذه التشريعات القانون المدني المصري الفقرة الثانية من المادة 147 والقانون المدني الليبي في الفقرة الثانية من المادة 147 شرط أن يصبح الالتزام العقدي مرهقاً بالنسبة للمدين ويتسبب له في خسارة فادحة.

فالإرهاق من أهم الشروط الواجب توافرها لتطبيق أحكام نظرية الظروف الطارئة ذلك أنها شرعت في الأصل من أجل رفع الإرهاق الذي يلحق بالمدين هذا من جانب، ومن جانب آخر يعتبر هذا الشرط الوحيد من بين الشروط المطلوبة لتطبيق نظرية الظروف الطارئة الذي ينتج عن العقد ذاته، أما بقية الشروط الأخرى خرجة عن نطاق العقد، (الديب، 2012: ص 46).

وبالتالي فإنه يوجد نوعان من الإرهاق هما إرهاق مؤثر وإرهاق غير مؤثر، أما الإرهاق المؤثر فهو الذي يؤدي إلى تهديد المدين بخسارة فادحة كما تتطلب نظرية الظروف الطارئة، أما الإرهاق غير المؤثر فهو الذي يهدد المدين بخسارة بسيطة وهذا النوع الأخير لا يتطلب تطبيق نظرية الظروف الطارئة (الغزاري، 1979: ص367).

ويرى غالبية الفقه أن المعيار الموضوعي هو الأنسب في تحديد درجة الإرهاق الذي يهدد بخسارة فادحة للمدين، حيث يتم تقديم الخسارة الفادحة عن طريق النظر إلى الصفقة التي أبرم بشأنها العقد، دون الاعتداد بظروف الصفقة التي أبرم بشأنها العقد، ودون الاعتداد بظروف المدين الشخصية (السنهوري، 1989: ص723).

كما أن العبرة في تحديد الإرهاق يكون الالتزام دون الملتزم الخاسر لأن الغاية من تطبيق أحكام النظرية يكون في تعديل التوازن الاقتصادي في عقد أختلت بتوازنه خسارة فادحة غير مألوفة حصلت من طارئ غير متوقع، فإذا لم تلحق المتعاقد أية خسارة أو لحقت به خسارة لا تزيد عن الحد المألوف، فلا مجال لتطبيق النظرية علما بأن فوات الربح لا يعتبر من قبيل الخسارة.

المبحث الثاني

ضوابط ونطاق سلطة القاضي أثناء التحقق من توافر شروط الظروف الطارئة

عند توفر شروط تطبيق نظرية الظروف الطارئة المبينة فيما سبق و ترتب عليها اختلال التوازن بين التزامات الطرفين اختلال جسيما بحيث أصبح التزام أحدهما مرهقا يهدد بخسارة فادحة، هنا يجوز للقاضي التدخل تبعا للظروف المحيطة، النظر بإعادة التوازن إلى العقد الذي أدى تطور الظروف إلى اختلال التوازن بين الالتزامات المتقابلة ، فيجوز له أن يرد التزامات المرهق إلى الحد المعقول بحيث يتوازن مع التزام الدائن، ويجوز له إذا رأى ان الظروف الطارئة مؤقتة ولن تلبث طويلا حتى تزول أن يأمر بوقف تنفيذ التزام المدين، إذا لم يترتب على وقف التنفيذ ضرر جسيم للدائن ، إلا أن سلطة القاضي

غير مطلقة، بل مقيدة بضوابط يتعين مراعاتها تطبيقا لنص المادة 147 من القانون المدني الليبي على أنه ((إذا طرأت حوادث استثنائية عامة لم يكن في الوسع توقعها، وترتب على حدوثها أن تنفيذ الالتزام التعاقدي، وإن لم يصبح مستحيلاً، صار مرهقاً للمدين، بحيث يهدده بخسارة فادحة، جاز للقاضي تبعاً للظروف، وبعد الموازنة بين مصلحة الطرفين، أن يرد الالتزام المرهق إلى الحد المعقول، ويقع باطلاً كل اتفاق على خلاف ذلك)).

المطلب الأول

ضوابط سلطة القاضي في تعديل العقد

يتعين على القاضي مراعاة الضوابط التي وضعها المشرع وهو في سبيل إعادة التوازن العقدي وللوقوف على حدود سلطة القاضي في حالة الظروف الطارئة قسمنا هذا المطلب إلى ثلاثة فروع: -

الفرع الأول

مراعاة الظروف المحيطة بالقضية

إن القاضي خلال تناوله للقضية التي تتضمن تطبيق نظرية الظروف الطارئة يرد الالتزام المرهق، فإنه لا ينظر إلى الالتزام المرهق بمعزل عن الظروف المحيطة به لأن هذه الظروف هي التي ساهمت في إضفاء الإرهاق على هذا الالتزام.

وقد ألزم المشرع الليبي القاضي ببحث الظروف المحيطة حال تطبيق نظرية الظروف الطارئة حيث نص في الفقرة الثانية من المادة 147"...جاز للقاضي تبعاً للظروف وبعد الموازنة بين مصلحة الطرفين أن يرد الالتزام المرهق إلى الحد المعقول... ".

يتبين من نص المادة أن عبارة "تبعا للظروف" الواردة في نفس المادة تفتح للقاضي مجالا واسعاً في أداء مهمته في تعديل العقد مختل التوازن اقتصاديا بسبب الظرف الطارئ سواء قبل إبرام العقد أو بعده، وهكذا فإنه يتعين على القاضي أن يقوم بفحص جميع الظروف المحيطة بالدعوى سواء المتعلق بالعقد أو بالتنفيذ لأن هذه الظروف هي التي أضفت على التزامات المدين وصف الإرهاق وكان السبب الرئيسي في تطبيق نظرية الظروف الطارئة، (بلقاسم، 2014: ص73).

وهي السبب الذي يمنح القاضي سلطة التدخل في تعديل العقد(وبوزيان، 2018: ص30)، ومعرفة ما إذا كانت الظروف الطارئة ذات تأثير مؤقت أو مستمر وحدود استمراريته

على التزامات الطرفين، وذلك للوصول إلى الحل المناسب لإعادة التوازن العقدي ومناسب للفصل في النزاع القائم امامه، من خلال الظروف المحيطة و الحلول المناسبة للطرفين واستمرار العقد مع الحفاظ على توازنه من خلال السلطة التقديرية للقاضي، وهذه الظروف قد تكون مؤقتة وسرعان ما تنتهي، ومن ثم تكون هذه الظروف واضحة أمام القاضي ويستطيع بسهولة ويسر الوقوف علية وتقديرها مباشرة و إيجاد الحل المناسب مثل ارتفاع اسعار هذه الظروف لم تقف بعد بل إنها مستمرة لفترة زمنية أطول ولا يستطيع أحد بالتالي توقع ما سيحدث مستقبلاً مثل الحرب أو الفيضانات (سليم، 2007، ص432 وما بعدها).

ومثال ذلك تعهد مقاول بإقامة مبنى، ترتفع أسعار بعض مواد البناء كحادث طارئ ارتفاعا فاحشا، ولكن هذا الارتفاع يوشك أي يزول لتزامن دلك مع فتح مجال الاستيراد فيوقف القاضي التزام المقاول بتسليم المبنى في الموعد المحددة لتجنيبه الإرهاق في التزامه إذا لم يكن في هذا الوقف ضرراً جسيماً للدائن صاحب المبني، (السنهوري، 1989: ص528).

الفرع الثاني

الموازنة بين مصلحة الطرفين

لضمان عدم تعسف القاضي في استعمال سلطته عند تطبيق نظرية الظروف الطارئة قيدت سلطة القاضي في التدخل عند تطبيق نظرية الظروف الطارئة، بضوابط و أهمها التزام القاضي بضرورة الموازنة بين مصلحة المتعاقدين عند تطبيق نظرية الظروف الطارئة (عبدالرحمان، 1972م: ص 663) ، وذلك من خلال التزام القاضي عند توزيع عبء الظرف الطارئ على الطرفين البدء باستبعاد ما يمثل الخسارة المألوفة والاقتصار على توزيع ما يجاوزها بعد ذلك على الطرفين، (الجمال، 1999: ص322)، والتي يمكن من خلالها تحديد مقدار الالتزام المرهق للمتعاقد ودرجة الخسارة غير المألوفة الناجمة عن الظرف الطارئ ،وتقسيم نسبة الخسائر الفادحة التي لحقت بالمتعاقد بسبب الظرف الطارئ مع الاخذ بعين الاعتبار قيمة الأعباء الملتزم بها عند التعاقد وأثناء التنفيذ، قصد تقدير نسبة الاختلال في التوازن العقدي موضوع التنفيذ، (بالجيلالي، 2018: ص162).

الفرع الثالث

الحد المعقول الذي يجب أن يصل إليه القاضي في رد الالتزام

إذا كانت ظروف تنفيذ العقد تستدعي تدخل القاضي لتعديل بعض بنود العقد المبرم بقصد رد الالتزام المرهق (بالجيلالي، 2018: ص163).

إلى الحد المعقول في حال اختلال التوازن الاقتصادي للعقد حيث أعطى للقاضي سلطة تقديرية واسعة في الحد الذي يجب أن يصل إليه الالتزام المرهق للمدين من خلال البحث في الظروف المحيطة بالقضية والموازنة بين مصلحة الطرفين، وهذا ما نصت عليه المادة (147) من القانون المدني الليبي "... جاز للقاضي تبعاً للظروف وبعد الموازنة بين مصلحة الطرفين ان يرد الالتزام المرهق إلى الحد المعقول..."

فالمقصود برد الالتزام إلى الحد المعقول، هو إشراك طرفي العقد معاً (الدائن والمدين) في الخسارة الناجمة عن الظروف الطارئة، وغير المتوقعة، فلا يتحملها الطرف المدين وحده تجنباً لفسخ العقد الذي لم ينص عليه القانون المدني الليبي، ويختلف الأمر في رد الالتزام المرهق إلى الحد المعقول من قضية إلى أخرى بحسب ظروفها وملابساتها، (صاغي وأ. مقري، 2014: ص 53).

المشرع هنا لم يحدد لنا بصفة دقيقة المعنى الحقيقي (لرد الالتزام المرهق)، وبالتالي ما يفهم من مصطلح (الرد) أنه يحمل في الغالب معنى التخفيف من الأعباء المرهقة للالتزام التعاقدي والخسارة الفادحة التي تلحق المتعاقد بسبب الظروف الطارئة، (سليم، 2010: ص234)، وهو ما يعطي للقاضي سلطة تقديرية في تحديد معنى(الرد)، وتفسير مضمون العقد، وسلطته في تعديل شروط العقد، لرد الالتزام المرهق إلى الحد المعقول، قصد معالجة أثار الظرف الطارئ على العقد الأصلي موضوع التنفيذ الأمر الذي أكدت عليه محكمة النقض المصرية في حكمها الصادر بتاريخ 1مارس 1973م، قضت محكمة النقض المصرية في الطعن رقم 085 لسنة 34 بتاريخ 10 مارس 3791م بأن مفاد نص الفقرة الثانية من المادة741 من القانون المدني أنه متي توافرت الشروط التي يتطلبها القانون في الحادث الطارئ على القاضي تعديل العقد برد الالتزام الذي صار مرهقاً إلى الحد المعقول، وهو حينما يختار في حدود سلطته التقديرية الطريق المناسب لمعالجة الموقف الذي يواجهه لا يرفع كل خسارة عن عاتق المدين، ويحملها للدائن وحدة، ولكنه يحد من فداحة هذه الخسارة التي ستصيب المدين، ويصل بها إلى الحد المعقول، بتحميل المدين الخسارة المألوفة التي كان يمكن توقعها عادة وقت التعاقد،

ويقسم ما يزيد على ذلك من خسارة غير مألوفة بين المتعاقدين بالتساوي فيما بينهما، باعتبار أن ذلك إفراط في مراعاة الموازنة بين مصلحة كل منهما، بغض النظر عن الظروف الذاتية للمدين، لأن المشرع وعلى ما أوضحت عنه الأعمال التحضيرية للقانون ،أضفى على نظرية الحوادث الطارئة صيغة مادية، ولم يأخذ فيها بمعيار ذاتي أو شخصي، و إنما جعل معيارها موضوعياً" أورده،(السنهوري، 1989: ص 825).

المطلب الثاني

ما يدخل في نطاق سلطة القاضي التقديرية وما يخرج عنها

يترتب على توفر شروط تطبيق نظرية الظروف الطارئة إنقاص الالتزام المرهق إلى الحد المعقول أو زيادة الالتزام المقابل للالتزام المرهق أو وقف تنفيذ الالتزام المرهق، ويبقى تقدير ذلك للقاضي في محاولة إعادة التوازن لالتزامات الطرفين إما بإنقاص الالتزام المرهق، أو زيادة الالتزام المقابل للالتزام المرهق، وقد يرى القاضي وقف تنفيذ العقد حتى يزول الظرف الطارئ إذا كان مؤقتاً.

وعليه سنتناول في هذا المطلب الوسائل الثلاثة الممنوحة للقاضي تباعا.

الفرع الأول

التعديل بإنقاص الالتزام المرهق.

إنقاص مقدار التزام المدين يعتبر أهم وسيلة من وسائل رفع الإرهاق، (ويوزيان، 2017: ص31). فقد يلجأ القاضي إلى أسلوب الإنقاص لرفع الإرهاق وإعادة التوازن المالي للعقد إلى الحد المعين (ناصيري، 2021: ص125). وسلطة القاضي في إنقاص الالتزام المرهق هي سلطة تقديرية، حيث يتمتع القاضي بسلطة تقدير الظروف الطارئة ومدى اختلال التوازن بين التزامات الطرفين، ومدى خطورة الخسارة التي يتعرض لها المتعاقد.

مثال ذلك يتعهد شخص بتوريد كمية من حديد الصلب ثم يرتفع سعره ارتفاعا باهضاً بسبب حرب جعلت استرادة متعذراً، وهنا تنقص الكميات الموجودة منه في السوق، وفي هذه الحالة يجوز للقاضي أن ينقص الكمية التي يلتزم المدين بتوريدها، وذلك في الحدود التي تجعل تنفيذ الالتزام ميسوراً غير مرهق (سعد، 2004: ص294).

وعلى الرغم من سلطة القاضي في إنقاص الالتزام المرهق، إلا أنه يجب أن يراعي في ذلك مصلحة الطرفين المتعاقدين، وأن يسعى إلى تحقيق التوازن العقدي بينهما.

هذا ويدور حكم المحكمة بإنقاص الالتزام المرهق إلى الحد المعقول مع الظرف الطارئ وجوداً وعدماً فإذا زال الظرف الطارئ زال معه الإنقاص ورجع العقد إلى ما كان عليه والعكس صحيح في حالة اشتداد وتفاقم آثار الظرف الطارئ.

الفرع الثاني

التعديل بزيادة الالتزام المقابل للالتزام المرهق

أحد التعديلات التي يجوز للقاضي إجراؤها في هذه الحالة هو زيادة الالتزام المقابل للالتزام المرهق. ويجوز للقاضي اللجوء إلى هذا التعديل في الحالات التي يكون فيها الالتزام المرهق لا يمثل القيمة الحقيقية للالتزام المقابل، بحيث يتسبب في حصول المتعاقد الآخر على فائدة فائقة على حساب المتعاقد الذي يتحمل الالتزام المرهق.

وسلطة القاضي في زيادة الالتزام المقابل للالتزام المرهق هي سلطة تقديرية، حيث يتمتع القاضي بسلطة تقدير الظروف الطارئة ومدى اختلال التوازن بين التزامات الطرفين، ومدى تناسب الالتزام المقابل مع الالتزام المرهق.

ويمكن القول أن التعديل بزيادة الالتزام المقابل للالتزام المرهق يهدف إلى تحقيق العدالة بين الطرفين المتعاقدين، وذلك من خلال إعادة التوازن إلى العقد وحماية المتعاقد الذي يتحمل الالتزام المرهق من حصول المتعاقد الآخر على فائدة فائقة على حسابه، **أنظر في مفهوم ذلك** (عبد الرحمان، 1999: ص497).

أسباب لجوء القاضي إلى زيادة الالتزام المقابل للالتزام المرهق

يمكن أن يلجأ القاضي إلى زيادة الالتزام المقابل للالتزام المرهق في الحالات التالية:

- إذا كان الالتزام المرهق لا يمثل القيمة الحقيقية للالتزام المقابل، بحيث يتسبب في حصول المتعاقد الآخر على فائدة فائقة على حساب المتعاقد الذي يتحمل الالتزام المرهق.
- إذا كان الالتزام المرهق يمثل عبئا غير متناسب على المتعاقد الذي يتحمله، بحيث يعرضه للخسارة الفادحة.

- إذا كان الالتزام المرهق يؤثر على توازن العقد، بحيث يمنح أحد المتعاقدين ميزة غير عادلة على حساب المتعاقد الآخر.

ضوابط سلطة القاضي في زيادة الالتزام المقابل للالتزام المرهق

تخضع سلطة القاضي في زيادة الالتزام المقابل للالتزام المرهق لبعض الضوابط التالية:

- يجب أن يكون هناك اختلال جوهري في التوازن العقدي، بحيث لا يكون التعديل بزيادة الالتزام المقابل مجرد إجراء شكلي.
- يجب أن يكون التعديل بزيادة الالتزام المقابل عادلاً ومتناسباً مع الظروف الطارئة التي أدت إلى اختلال التوازن العقدي.
- يجب أن يراعي القاضي في التعديل بزيادة الالتزام المقابل مصلحة الطرفين المتعاقدين، وأن يسعى إلى تحقيق التوازن العقدي بينهما.

وعلى الرغم من أن سلطة القاضي في زيادة الالتزام المقابل للالتزام المرهق هي سلطة تقديرية، إلا أنه يجب على القاضي أن يراعي في ذلك مصلحة الطرفين المتعاقدين، وأن يسعى إلى تحقيق التوازن العقدي بينهما.

الفرع الثالث

التعديل بوقف الالتزام

دور القاضي في ظل الظروف الطارئة في تعديل العقد بوقف تنفيذ الالتزام هو دور مهم وضروري، حيث يقوم القاضي بحماية الطرف المتعاقد الذي يتعرض للخسارة الفادحة بسبب الظروف الطارئة.

إذا طرأت بعد إبرام العقد وقبل تمام تنفيذه حوادث لم تكن متوقعة ترتب عليها اختلال التوازن بين التزامات الطرفين اختلالا جسيما بحيث أصبح التزام أحدهما مرهقا يهدده بخسارة فادحة، عند ذلك يجوز للقاضي أن يعدل العقد بوقف التنفيذ.

وفي حالة تعديل العقد بوقف تنفيذ الالتزام، يلجأ القاضي إلى هذا الإجراء خلال فترة محدده أو غير محددة من الوقت، إذا كانت الظروف الطارئة تتميز بطابع وقتي والحكم بوقف تنفيذ العقد لا يمس مضمون هذا العقد سواء من الناحية الموضوعية أو المادية (عنبر، 1987: ص136)، ولهذا طالما ينتهى أثر الظروف الطارئ تعود إلى العقد قوته الملزمة كاملة ، أي كما هي في الأصل، ومن تم يتم التنفيذ طبقا ما أشتمل عليه من

شروط وأحكام (السنهوري، 2003: ص627)، ويمكن القول أن تعديل العقد بوقف تنفيذ الالتزام يهدف إلى حماية المتعاقد الذي يتعرض للخسارة الفادحة بسبب الظروف الطارئة، وذلك من خلال إعطاء هذا المتعاقد مهلة للبحث عن حلول أو البدائل التي تساعده على تجنب الخسارة، مع استمرار تنفيذ الطرف الآخر لالتزاماته في العقد.

يمكن أن يلجأ القاضي إلى تعديل العقد بوقف تنفيذ الالتزام في الحالات التالية:

- إذا كان استمرار تنفيذ الالتزام المرهق يعرض المتعاقد الذي يتحمله للخسارة الفادحة، ولكن في نفس الوقت لا يكون هناك ضرورة لوقف تنفيذ العقد بالكامل.
- إذا كان استمرار تنفيذ الالتزام المرهق يضر بالمصالح العامة.

ضوابط سلطة القاضي في تعديل العقد بوقف تنفيذ الالتزام

تخضع سلطة القاضي في تعديل العقد بوقف تنفيذ الالتزام لبعض الضوابط التالية:

- يجب أن يكون هناك اختلال جوهري في التوازن العقدي، بحيث لا يكون وقف تنفيذ الالتزام مجرد إجراء شكلي.
- يجب أن يكون تعديل العقد بوقف تنفيذ الالتزام عادلا ومتناسبا مع الظروف الطارئة التي أدت إلى اختلال التوازن العقدي.
- يجب أن يراعي القاضي في تعديل العقد بوقف تنفيذ الالتزام مصلحة الطرفين المتعاقدين، وأن يسعى إلى تحقيق التوازن العقدي بينهما.

الخاتمة

في ختام هذا البحث، يمكن القول إن سلطة القاضي في تعديل آثار العقد في ظل الظروف الطارئة هي سلطة ضرورية لتحقيق العدالة وحماية حقوق المتعاقدين في حالة اختلال التوازن العقدي. ولذلك، فإن توسيع نطاق هذه السلطة، ووضع ضوابط واضحة لممارستها، من شأنه أن يساهم في تحقيق هذه الأهداف.

النتائج

خلص هذا البحث إلى أن سلطة القاضي في تعديل آثار العقد في ظل الظروف الطارئة إلى النتائج التالية:

1- أن الأصل في القانون المدني أن العقد شريعة المتعاقدين، وأن العقد يجب تنفيذه وفقاً لما ورد فيه، ولا يجوز تعديله أو إلغاؤه إلا باتفاق الطرفين أو بحكم من القضاء.

2- أن الظروف الطارئة هي أحداث غير متوقعة، تحدث بعد إبرام العقد، وتؤدي إلى اختلال التوازن العقدي، بحيث يصبح تنفيذ الالتزام مرهقاً للمدين أو يهدده بخسارة فادحة.

3- أن المشرع الليبي حينما قرر منح القاضي سلطة تعديل العقد في حالة الظروف الطارئة كان يميل إلى تقييد هذه السلطة وحصرها في تحقيق الشروط التي تمليها النصوص القانونية في هذا الشأن من ناحية وتحقيق التوازن المالي للعقد من خلال توازن الالتزامات المتقابلة في الالتزام العقدي ومنع الضرر بأحد أطرافه من ناحية أخري.

4- تستند سلطة القاضي في تعديل العقد في ظل الظروف الطارئة إلى عدة مبادئ قانونية، منها:

- مبدأ العقد شريعة المتعاقدين، الذي يقضي بأن العقد هو القانون الذي يحكم العلاقة بين المتعاقدين، ولا يجوز تعديله إلا باتفاقهما.
- مبدأ العدالة، الذي يقضي بأن القانون يجب أن يحقق العدل بين الناس، ويحميهم من الظلم.
- مبدأ المصلحة العامة، الذي يقضي بأن القانون يجب أن يحقق المصلحة العامة، ويضمن استقرار المجتمع.

بناءً على هذه المبادئ، فقد نشأت نظرية الظروف الطارئة، التي تسمح للقاضي بتعديل العقد في ظل ظروف استثنائية،

إذا كان ذلك ضرورياً لتحقيق التوازن العقدي، وحماية المتعاقدين من الضرر.

5- أن سلطة القاضي في تعديل العقد في ظل الظروف الطارئة هي سلطة تقديرية، تمارس وفقاً لمعايير موضوعية وذاتية.

6- أن المعايير الموضوعية لسلطة القاضي في تعديل العقد في ظل الظروف الطارئة تتمثل في، طبيعة الالتزام، ومدى تأثير الظروف الطارئة على تنفيذ الالتزام، ومدى تحمل المدين للظروف الطارئة.

7- أن المعايير الذاتية لسلطة القاضي في تعديل العقد في ظل الظروف الطارئة تتمثل في، مصلحة الطرفين، وتحقيق العدالة، والمصلحة العامة.

8- أن التعديل الذي يجريه القاضي على العقد في ظل الظروف الطارئة يجب أن يكون في حدود المعقول، وأن يهدف إلى تحقيق التوازن العقدي بين الطرفين.

التوصيات

بناءً على النتائج السابقة، وما ورد في متن الدراسة من معلومات، يمكن تقديم المقترحات التالية:

- ضرورة توسيع نطاق سلطة القاضي في تعديل العقد في ظل الظروف الطارئة، وذلك لتلبية متطلبات العدالة وحماية المتعاقدين من الآثار السلبية للظروف الطارئة.
- ضرورة وضع ضوابط محددة لممارسة القاضي لسلطته في تعديل العقد في ظل الظروف الطارئة، وذلك لضمان عدم إساءة استعمال هذه السلطة.
- ضرورة توعية المتعاقدين بأحكام الظروف الطارئة، وذلك لتجنب الوقوع في النزاعات التي قد تنشأ عن تطبيق هذه الأحكام.
- ضرورة إدراج شرط في العقد ينص على إمكانية تعديل العقد في حال حدوث ظروف طارئة.
- وضع آلية واضحة لتفسير العقد في ظل الظروف الطارئة، وذلك لتجنب الاختلاف في التفسيرات، وضمان تحقيق العدالة بين أطراف العقد.
- ضرورة وضع ضوابط محددة لسلطة القاضي في تعديل العقد، تنص المادة (147) من القانون المدني الليبي على أن (... للقاضي أن يرد الالتزام المرهق إلى الحد المعقول، وذلك مع مراعاة المصلحة المشتركة للمتعاقدين). فإن هذه المادة لا تحدد بشكل واضح طبيعة التعديل الذي يجوز للقاضي أن يجريه على العقد، ولذلك يُنصح بوضع ضوابط محددة لسلطة القاضي في تعديل العقد، وذلك من أجل منع القاضي من التدخل بشكل تعسفي في العقد، من هذه الضوابط ،أن يقتصر التعديل على تغيير

مقدار الالتزام المرهق، دون المساس بجوهر العقد، أن يراعي القاضي عند تعديل العقد المصلحة المشتركة للمتعاقدين، بما في ذلك مصلحة الطرف غير المدين بالالتزام المرهق، أن يضع القاضي حداً أقصى للتعديل، بحيث لا يتجاوز الحد المعقول الذي يحقق العدالة والإنصاف بين المتعاقدين.

- ضرورة سرعة البت في طلبات تعديل العقد بسبب الظروف الطارئة، وذلك من أجل حماية حقوق المتعاقدين، ومنع وقوعهم في خسائر فادحة.

قائمة المصادر والمراجع

المراجع العامة:

1- عبد الرحمان، حمدي (1999): الوسيط في نظرية الالتزام، نظرية العقد والإرادة المنفردة، دار النهضة العربي.

2- الاهواني، حسام الدين كامل (2000): النظرية العامة للالتزام، المصادر والإرادية، ج، المجلد الأول، ط30.

3- فوده، عبد الحكيم (2014): أثر الظروف الطارئة والقوة القاهرة على الأعمال القانونية، منشأة المعارف الإسكندرية.

4- العطار، عبد الناصر توفيق (1997): مصادر الالتزام الإرادية في القانون المعاملات المدنية الإماراتي، مطبوعات جامعة الإمارات العربية المتحدة.

5- السنهوري، عبد الرزاق أحمد (1989): الوسيط في شرح القانون المدني الجديد، نظرية الالتزام، بوجه عام، مصادر الالتزام، ج1، ط3 الجديدة، منشورات الحلبي الحقوقية، بيروت لبنان.

6- السنهوري، عبد الرزاق أحمد (2003) :(الوسيط في شرح القانون المدني نظرية الالتزام بوجه عام، مصادر الالتزام)، منشأة المعارف، الإسكندرية.

7- الجمال، مصطفي (1999): مصادر الالتزام، دار المطبوعات الجامعية، الإسكندرية.

8- الأزهري، محمد البدوي (2003): النظرية العامة للالتزام، الجزء الأول (مصار الالتزام)، المركز القومي للبحوث والدراسات العلمية طرابلس، الطبعة الرابعة.

9- سعد، نبيل (2004): النظرية العامة للالتزام، مصادر الالتزام، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية.

المراجع المتخصصة:

10- بوزبان، بوداود خليفة السعيد (2018): دور القاضي في إعادة التوازن المالي للعقد، كلية الحقوق والعلوم السياسية جامعة بوضياف المسيلة.

11- رشوان، رشوان حسن أحمد (1994): أثر الظروف الاقتصادية على القوة الملزمة للعقد، الطبعة الأولى، دار الهاني للطباعة، مصر.

12- عبد الرحمان، عياد (1972): أساس الالتزام العقدي، المكتب المصري الحديث للطباعة والنشر، الإسكندرية.

13- فوده، عبد الحكيم (2014): أثار الظروف الطارئة والقوة القاهرة على الأعمال القانونية، منشأة المعارف، الإسكندرية.

14- سليم، محمد محي الدين إبراهيم (2010): نظرية الظروف الطارئة بين القانون المدني والفقه الإسلام، دراسة مقارنة، دار المطبوعة الجديدة الإسكندرية.

15- السناري، محمد (1998): الضوابط القانون لتطبيق نظرية الظروف الطارئة في مجال العقود، دار النهضة العربية، القاهرة.

16- عنبر، محمد عبد الرحيم (1987): الوجيز في نظرية الظروف الطارئة، مطبعة زهران.

17- رمضان، وليد صلاح مرسي (2000): القوة الملزمة للعقد، دراسة مقارنة، دار الجامعة الجديدة الإسكندرية.

رسائل دكتوراه:

18- رشوان، رشوان حسن (1994): أثر الظروف الاقتصادية على القوة الإلزامية للعقد (عرض لفكره ملائمة العقد للظروف الاقتصادية)، رسالة دكتوراه، جامعة عين شمس.

19- الفزاري، حسب الرسول الشيخ (1979): أثار الظروف الطارئة على الالتزام العقدي في القانون المقارن، رسالة دكتوراه، كلية الحقوق جامعة القاهرة، مطبعة الخبرة، الإسكندرية.

رسائل ماجستير:

20- صاغي، زينة، و أ. مقري، نسيمة (2014): سلطة القاضي في تعديل العقد، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، تخصص القانون الخاص الشامل، جامعة عبد الرحمان ميرة، بجاية، الجزائر.

21- الديب، هبة محمد محمود (2012): أثر الظروف الطارئة على العقود المدنية في القانون المدني الفلسطيني، رسالة ماجستير، كلية الحقوق جامعة الأزهر. عزة.

22- بلقاسم، زهرة (2014): أثر نظرية الظروف على العقود، رسالة ماجستير، جامعة أكلي محند أو لحاج، البويرة، كلية الحقوق والعلوم السياسية، الجزائر.

23- ويوزيان، بوداود خليفة (2018): دور القاضي في إعادة التوازن المالي للعقد، مذكره مقدمة لنيل شهادة الماجستير، جامعة محمد بوضياف، المسيلة.

المجلات العلمية:

24- بالجيلالي، خالد (2018): سلطة القاضي في رد التوازن العقدي عند تحقق الظروف الطارئة دراسة في القانونين الليبي والجزائري، مجلة دراسات قانونية، كلية القانون، جامعة بنغازي، العدد السابع والعشرون.

25- ناصيري، ربيعة، سلطة القاضي في تعديل العقد في القانون المدني الجزائري، مجلة القانون العقاري والبيئة، المجلد 09/ العدد 01(2021)، جامعة طاهري محمد بشار الجزائر، تاريخ النشر 2021/1/14.

أثر الضرورة في إعراب المعتل الآخر

د. الطاهر عمار علي الدبار ـ كلية الآداب/ الاصابعة جامعة غريان

المستخلص:

يُعَدُّ الإعراب سمة بارزة من سمات اللغة العربية، فالإعراب لغةً مصدر أَعْرَبَ الكلام، أي أظهره بما يوافق القواعد النحوية، وأعرب الكلمة: أظهر محلّها من الإعراب.

أمّا في الاصطلاح: فهو تغيّر الحركة الإعرابية على آخر الكلمة بسبب تغيّر العوامل الداخلة عليها، وله علامات أصلية هي: الفتحة، والضمة، والكسرة، والسكون، وعلامات فرعية هي الألف والواو والياء، ويعرض هذا البحث آراء النحويين في الأثر الإعرابي على المعتل الآخر، فمنهم من يرى أنّ حرف العلّة المذكور هو لام الكلمة، وأنّه ثبت مع الجازم ضرورة، وهناك من ذهب إلى أنّ ثبوت حرف العلّة مع الجازم جائز في سعة الكلام، وليس خاصًّا بالضرورة الشعريّة، وهناك من يقول إنّ هذه الحركات نشأت عن إشباع الحركات التي قبلها، وقد حاول البحث تفصيل هذه الآراء وترجيح الرأي الراجح منها ما أمكن.

الكلمات المفتاحية: الإعراب، الضرورة، المعتل، الصحيح.

مقدمة:

الإعراب في اللغة له معانٍ كثيرة، منها: البيان، والإجادة، والحسن، والتغيير، وإزالة الفساد عن الشيء، والتكلّم باللغة العربية (لسان العرب 588/1)، واصطلاحا: بناء على القول بأنّه معنويّ؛ هو تغيّر أواخر الكلم بسبب اختلاف العوامل الداخلة عليها، وبناء على أنّه لفظيّ عرّفه ابن هشام بأنّه أثر ظاهر أو مقدَّر يجلبه العامل في آخر الكلمة (أوضح المسالك 64/1). وأنواعه أربعة: رفع ونصب في اسم وفعل، نحو: "زَيْدٌ يَقُومُ، وإِنَّ زَيْدًا لن يَقُومَ" وجرّ في اسم نحو "لزيدٍ" وجزم في فعل نحو: "لم يقمْ" ولهذه الأنواع الأربعة علامات أصول، وهي: الضمة للرفع، والفتحة للنصب، والكسرة: للجر، وحذف الحركة: للجزم، وعلامات فروع عن هذه العلامات.

فهل يصل أثر هذا العامل إلى ما آخره حرف علّة فيحذف؟ أم أنّه يبقى في بعض الأحيان؟ وهل يجوز في سعة الكلام؟ أم أنّه خاص بالضرورة الشعرية؟ وما رأي النحويّين في ذلك؟ للإجابة على هذه الأسئلة كان عنوان هذا البحث (أثر الضرورة في إعراب المعتل الآخر) واقتضت منهجيّة البحث تقسيمه على مقدمة، وثلاثة مطالب، وخاتمة، وقائمة بأهمّ المصادر والمراجع، واتّبعت فيه المنهج الوصفي التحليلي في عرض آراء النحويّين في هذه المسألة وتحليلها وترجيح الرأي الحقيق بالقبول ما أمكن.

اختلف النحويّون في ثبوت حرف العلّة مع الجازم على ثلاثة مطالب، هي:

المطلب الأول

ثبوت حرف العلة مع الجازم ضرورة

ذهب سيبويه وتبعه بعض النحويّين إلى أنّ حرف العلّة المذكور هو لام الفعل، وأنّه ثبت مع الجازم ضرورة، ويكون الفعل مجزومًا وعلامة جزمه السكون معاملة للمعتلّ معاملة الصحيح.

قال سيبويه: (أنشدنا من نثق بعربيته:

أَلَمْ يَأْتِيكَ وَالأَنْبَاءُ تَنْمِي بِمَا لاَقَتْ لَبُونُ بَنِي زِيَادِ

فجعله حين اضطرّ مجزومًا من الأصل) (الكتاب 315/3، 316)، والشاهد في البيت السابق قوله (يَأْتِي) حيث لم يحذف حرف العلّة للضرورة الشعريّة.

ومثال ما أُقِرَّتْ فيه الواو مع الجازم قوله:

هَجَوْتَ زَبَّانَ ثُمَّ جِئْتَ مُعْتَذِرًا مِنْ هَجْوِ زَبَّانِ لَمْ تَهْجُو وَلَمْ تَدَعِ

والشاهد في قوله: " لَمْ تَهْجُو" حيث بقيت الواو مع الجازم، وكان على الشاعر أن يقول "لم تَهْجُ " بحذف الواو التي هي لام الفعل؛ لأنّ الفعل المضارع المعتلّ اللام يجزم بحذف لامه.

واختلف النحويون فيما حذفه الجازم، فمنهم من ذهب إلى أنّ المحذوف هو الضمّة الظاهرة التي كانت على الواو والياء، إذ هما جاءا مضمومين ضمّة ظاهرة في الشعر، نحو قوله:

إِذَا قُلْتُ عَلَّ القلبَ يَسْلُوُ قُيِّضَتْ هَوَاجِسُ لا تَنْفَكُّ تُغْرِيهِ بِالْوَجْدِ

الشاهد فيه قوله: " يَسْلُوُ " فقد جاء الفعل مرفوعًا بضمّة ظاهرة على الواو.

ونحو قوله:

فَعَوَّضَنِي مِنْهَا غِنَايَ، ولَمْ تَكُنْ تُسَاوِيُ عِنْدِي غَيْرَ خَمْسِ دَرَاهِمِ

الشاهد في قوله: " تُسَاوِيُ" حيث جاء الشاعر بالفعل مرفوعًا بالضمة الظاهرة، ولم يبال بأنّ الضمّة ثقيلة على الياء.

فمن زعم أنّ المحذوف هي الضمّة الظاهرة لم يُجِزْ إقرار الألف للجازم؛ لأنّ الألف لا تظهر فيها الضمّة، ولا حركة غيرها، ومن زعم أنّ المحذوف هي الضمّة المقدّرة أجاز ذلك، واستدلّ مجيز ذلك بقوله:

إِذَا الْعَجُوزُ غَضِبَتْ فَطَلِّقِ وَلاَ تَرَضَّاهَا وَلَا تَمَلَّـــــــــــقِ

فقوله: " وَلاَ تَرَضَّاهَا" نهي، وقد أثبتت الألف (ينظر التذييل والتكميل في شرح التسهيل 207/1).

وقد تبع سيبويه كثير من النحويّين، فيرى المازني أنّه يجوز في الشعر أن تقول: زَيْدٌ يَرْمِيُكَ ويَغْزُوُكَ برفع الياء والواو، وهذا قاضيٌ بالتنوين فيجري الحرف المعتلّ مجرى الحرف الصحيح من جميع الوجوه، فقال: (ويجوز في الشعر أن تقول: زَيْدٌ يَرْمِيُكَ برفع الياء، ويَغْزُوُكَ برفع الواو، وهذا قاضيٌ بالتنوين، فيجري الحرف المعتلّ مجرى الحرف الصحيح من جميع الوجوه في الأسماء والأفعال جميعًا لأنّه الأصل) (الانتصاف من الإنصاف لمحمد محيي الدين عبدالحميد بهامش الصفحة 30/1).

وحكى أبو القاسم الزجاجي في كتابه الجمل:(أنّ من العرب من يجري المعتلّ من الجنس مجرى الصحيح فيرفعه في موضع الرفع ويفتحه في موضع النصب ويسكّنه في موضع الجزم، وعلى هذه اللغة قال الشاعر:

أَلَمْ يَأْتِيْكَ وَالأَنْبَاءُ تَنْمِي بِمَا لاَقَتْ لَبُونُ بَنِي زِيَادِ

فسكّن الياء في موضع الجزم، لأنّه كان نصبها في موضع النصب، وضمّها في موضع الرفع) (الجمل ص406، 407).

والشاهد في البيت السابق قوله: " أَلَمْ يَأْتِيكَ" حيث أثبت الياء للضرورة الشعريّة، ويروى: " وهَلْ أَتَاكَ" و "أَلَمْ يَأْتِكَ"، و"أَلَمْ يَبْلُغْكَ" ولا شاهد في هذه الروايات.

ونحا نحوهم الزمخشري في ثبوت الواو والياء في حالة الجزم فقال: (وتسقطان في الجزم سقوط الحركة، وقد ثبتتا في قوله:

هَجَوْتَ زَبَّانَ ثُمَّ جِئْتَ مُعْتَذِرًا مِنْ هَجْوِ زَبَّانِ لَمْ تَهْجُو وَلَمْ تَدَعِ

وقوله:

أَلَمْ يَأْتِيكَ وَالأَنْبَاءُ تَنْمِي بِمَا لَاقَتْ لَبُونُ بَنِي زِيَادِ

... وأمّا الألف فتثبت ساكنة أبدًا إلّا في حال الجزم، فإنّها تسقط سقوطهما، نحو لم يَخْشَ، ولم يَدَعِ، وقد أثبتها من قال:

... ... كَأَنْ لَمْ تَرَى قَبْلِي أَسِيرًا يَمَانِيَا

فقيل: الألف إشباع، إذ الأصل: كأن لم تَرَ.

ونحوه:

مَا أَنْسَ لَا أَنْسَاهُ آخِرَ عِيشَتِي مَا لَاحَ بِالمِعْزَاءِ رَيْعَ سَرَابِ)

(المفصل ص511، 512).

والشاهد في قوله:

... ... كَأَنْ لَمْ تَرَى قَبْلِي أَسِيرًا يَمَانِيَا

حيث أثبت الشاعر الألف للضرورة الشعرية، وتأوّله أبو علي الفارسي على أنّ أصله " تَرْأَى " في لغة من قال رَأَى يَرْأَى بإثبات الهمزة في المضارع، فلما دخل الجازم ـــ

وهو لم ـــ حذف الألف، ثم نقل حركة الهمزة إلى الراء، وأبدل الهمزة ألفًا، كما قالوا في المرأة والكمأة: المَرَاة والكَمَاة ولم يحذف الهمزة على قياس النقل والتخفيف الكثير في كلامهم(ينظر التذييل والتكميل210/1)، وروي عن الأخفش "كأن لم تَرَيْ " فالتاء للخطاب، والتفت من الغيبة إلى الخطاب، وعلامة الجزم فيه حذف النون إذ أصله تَرَيْنَ (ينظر خزانة الأدب 201/2)، وقال ابن جني: (جاء به على تقديره محقّقًا: " كَأَنْ لَمْ تَرْأَ " ثم إن الراء لما جاورت ـــ وهي ساكنة ـــ الهمزة متحرّكة، صارت الحركة في التقدير كأنّها قبل الهمزة، واللفظ بها: " كَأَنْ لَمْ تَرَأْ" ثمّ أبدل الهمزة ألفًا لسكونها وانفتاح ما قبلها فصارت " تَرَ" فالألف في هذا التقدير بدل من الهمزة التي هي عين الفعل، واللام محذوفة للجزم على مذهب التحقيق، وقول من قال: رَأَى يَرْأَى، قال سراقة البارِقِيّ :

أَرَى عَيْنَيَّ مَا لَمْ تَرْأَيَاهُ كِلَانَا عَالِمٌ بِالتُّرَّهَاتِ) (سر صناعة الإعراب 96/1، 97)

ومن ذلك قراءة ابن كثير (مَنْ يَتَّقِي وَيَصْبِر) يوسف/90، وقد خُرِّجَتْ قراءة "يَتَّقِي" بالياء على ثلاثة أوجه:

1ـــ الياء حُذِفَتْ للجزم، فصار الفعل " يَتَّقِ " ثم أُشْبِعَتْ كسرة القاف فنشأت الياء، وصار "يَتَّقِي"، فهذه الياء الثابتة ليست ياء الفعل وإنّما هي ياء الإشباع.

2ـــ أنّه قدّر حركة الإعراب على الياء، ثمّ حذف هذه الحركة في الجزم، وجعل حرف العلّة كالصحيح، على لغة من يقول: لَمْ يَرْمِي زَيْدٌ، وقد حكوا ذلك لغة، ويجعلون من هذا الباب قول الشاعر:

أَلَمْ يَأْتِيكَ وَالأَنْبَاءُ تَنْمِي بِمَا لَاقَتْ لَبُونُ بَنِي زِيَادِ

3ـــ جعل "مَنْ" بمعنى الذي، والفعل على هذا مرفوع، والضمة مقدّرة على الياء، ولا جزم (ينظر الخطيب: معجم القراءات القرآنية 433/4، 434).

وذكر ابن يعيش أنّ العرب ربّما أثبتوا الواو والياء في موضع الجزم ساكنتين، فقال في شرح المفصل: (وربّما أثبتوهما في موضع الجزم، من ذلك قوله:

هَجَوْتَ زَبَّانَ ... إلخ

وقول الآخر:

أَلَمْ يَأْتِيْكَ ... إلخ

ووجه ذلك أنّه قدّر في الرفع ضمّة منويّة، فحذفها وأسكن الواو كما يفعل في الصحيح) (شرح المفصل 202/10).

وذهب ابن عصفور في شرح الجمل إلى أنّ الفعل إذا كان معتلّ الآخر بالياء أو بالواو أو بالألف فجزمه يكون بحذفها من آخره وقد يجزم بالسكون وذلك قليل جدّاً، فقال: (وإن كان معتلّ الآخر بالياء أو بالواو أو بالألف فجزمه بحذفها من آخره، وقد يجزم بسكون آخره فيقال: "لَمْ يَقْضِي" و " لَمْ يَغْزُو" و " لَمْ يَخْشَى" وذلك قليل جدّاً وعليه قوله:

أَلَمْ يَأْتِيْكَ وَالأَنْبَاءُ تَنْمِي .....

فجزم "يأتيك" بسكون آخره) (شرح الجمل 190/2).

ويرى ابن مالك أنّ الألف والياء والواو هي الثلاثة التي ينوب حذفها عن السكون، وقد يكتفى بتقدير طرآن السكون مسبوقاً بحركة في الضرورة.

قال في شرح التسهيل: (الثلاثة التي ينوب حذفها عن السكون هي الألف والياء والواو اللذان يشبهانه، نحو: مَنْ يَهْدِ الله يخشَه ويرجُه، فحذفت للجزم ياء يهدي، وألف يخشى، وواو يرجو، ويكتفى بتقدير طرآن السكون مسبوقًا بحركة في الضرورة كقول الراجز:

إِذَا الْعَجُوزُ غَضِبَتْ فَطَلِّقِ وَلاَ تَرَضَّاهَا وَلَا تَمَلَّقِ

وكقول الشاعر:

أَلَمْ يَأْتِيْكَ وَالأَنْبَاءُ تَنْمِي بِمَا لاَقَتْ لَبُونُ بَنِي زِيَادِ

وكقول الآخر:

هَجَوْتَ زَبَّانَ ثُمَّ جِئْتَ مُعْتَذِرَاً مِنْ هَجْوِ زَبَّانَ لَمْ تَهْجُو وَلَمْ تَدَعِ) (شرح التسهيل 55/1، 56)

وذكر الرضي أنّ الأحرف الثلاثة الألف والياء والواو لا تحذف في الضرورة، فقال:

(وقد لا تحذف الأحرف الثلاثة في الضرورة، قال:

إِذَا الْعَجُوزُ غَضِبَتْ فَطَلِّقِ وَلاَ تَرَضَّاهَا وَلَا تَمَلَّقِ

وقال: أَلَمْ يَأْتِيْكَ وَالأَنْبَاءُ تَنْمِي بِمَا لاَقَتْ لَبُونُ بَنِي زِيَادِ

فيقدّر أنّها كانت متحرّكة، فحذفت حركتها للجزم، أو يقال: إنّ الحروف حذفت للجزم، والحروف الموجودة الآن للإشباع، كما في قوله:

وَأَنَّنِي حَيْثُمَا يُدْنِي الْهَوَى بَصَرِي مِنْ حَيْثُ مَا سَلَكُوا أَدْنُو فَأَنْظُورُ) (شرح الرضي على الكافية 25/4، 26) .

ويرى أبوحيان أنّ إقرار هذه الأحرف مع الجازم ضرورة، فقال:(وإقرارها مع الجازم ضرورة) (ارتشاف الضرب 17/2).

وهو ما ذهب إليه السيوطي في أنّ إبقاء هذه الحروف مع الجازم من قبيل الضرورة وهو مذهب جمهور النحاة، فقال: (... وورد إبقاء هذه الحروف مع الجازم كقوله:

... ... وَلاَ تَرَضَّاهَا وَلَا تَمَلَّقِ

... ... لَمْ تَهْجُو وَلَمْ تَدَعِ

أَلَمْ يَأْتِيْكَ وَالأَنْبَاءُ تَنْمِي ... ...

فالجمهور على أنّه مختصّ بالضرورة) (همع الهوامع 179/1) .

وحكى البغدادي أنّ حرف العلّة قد لا يحذف للجازم في الضرورة، فقال: (قال أبو علي في إيضاح الشعر في باب ما كان لامه من الأفعال حرف علّة:

قال الشاعر:

هَجَوْتَ زَبَّانَ ثُمَّ جِئْتَ مُعْتَذِرَاً مِنْ هَجْوِ زَبَّانَ لَمْ تَهْجُو وَلَمْ تَدَعِ

وقال:

أَلَمْ يَأْتِيْكَ وَالأَنْبَاءُ تَنْمِي

وقال:

مَا أَنْسَى لَا أَنْسَاهُ آخِرَ عِيشَتَي

هذه الحروف قد تحذف في موضع الجزم في الاختيار كما تحذف النون في التثنية والجمع وفعل المؤنثة المخاطبة. وربما لم تحذف في الشعر.

فقدّر الشاعر في الواو والياء الحركة كالأبيات التي قدّمناها، فتشبَّه الألف بالياء في نحو "لَا أَنْسَاهُ" في البيت، ونحو قوله:

إِذَا الْعَجُوزُ غَضِبَتْ فَطَلِّقِ وَلاَ تَرَضَّاهَا وَلَا تَمَلَّقِ

ويدلّ على تقدير الشاعر الحركة في الياء والواو وحذفها في الضرورة أنّ سيبويه زعم أنّ أعرابياً أفصح الناس من كليب أنشد لجرير:

فَيَوْمَاً يُوَافِينِي الْهَوَى غَيْرَ مَاضِيٍ وَيَوْمَاً تَرَى مِنْهُنَّ غُولاً تَغَوَّلُ) (خزانة الأدب 359/8)

ويجوز في الشعر بعد حذف هذه الحروف تشبيهًا بما لم يحذف منه شيء، تقول: لَمْ يَغْزْ، ولم يَخْشْ، ولم يَرْمْ، فتسكن بعد الحذف لأنّك تشبّه الكلمة بعد الحذف بما لم يحذف منه شيء، فكما أنّك تجزم يضربُ إذا أدخلت عليه الجازم، فكذلك تفعل بتلك، ومن ذلك قول الشاعر:

وَمَنْ يَتَّقْ فَإِنَّ اللهَ مَعَهْ وَرِزْقُ اللهِ مُنْتاب وَغَادِ

حذف الياء من يتقي، ثم حذف حركة القاف (التذييل والتكميل 210/1).

المطلب الثاني

ثبوت حرف العلة مع الجازم في سعة الكلام

ذهب بعض النحويين إلى جواز ثبوت حرف العلّة مع الجازم في سعة الكلام وأنّ ذلك ليس خاصًّا بالضرورة الشعريّة.

قال السيوطي: (... وقال بعضهم: إنّه يجوز في سعة الكلام، وإنّه لغة لبعض العرب، وخرّج عليه قراءة (لا تَخَف دَرَكاً وَلَا تَخْشَى) طه/77، وقوله تعالى: (إِنَّهُ مَن يَتَّقِ وَيِصْبِرْ) يوسف/90) (همع ال هوامع179/1).

ومن ذلك قراءة حمزة، قال الفراء: (قرأ يحيى بن وثاب وحمزة (فَاضْرِبْ لَهُمْ طَرِيقاً فِي الْبَحْرِ يَبَساً لَّا تَخَافُ دَرَكاً وَلَا تَخْشَى) بالجزاء المحض) (معاني القرآن 160/1).

ومنه قول رسول الله ـــ صلى الله عليه وسلم ـــ في إحدى الروايتين: " مُرُوا أَبَا بَكْرٍ فَلْيُصَلِّي" وقول عائشة ـــ رضي الله عنها ـــ: " إِنَّ أَبَا بَكْرٍ رَجُلٌ أَسِيفٌ إِنْ يَقُمْ مَقَامَكَ يَبْكِي".

أمّا قراءة " يَتَّقي " بإثبات الياء وصلاً ووقفاً، والباقون بحذفها فيهما، وأمَّا قراءةُ الجماعة فواضحة لأنه مجزوم، وأما قراءةُ قنبل فاخْتَلَفَ فيها الناسُ على قولين، أجودهما: أنَّ إثباتَ حرفِ العلّة في الحركة لغةٌ لبعض العرب، وأنشدوا على ذلك قولَ قيس ابن زهير:

أَلَمْ يَأْتِيكَ وَالْأَنْبَاءُ تَنْمي ... بِمَا لَاقَتْ لَبونُ بني زيادِ

المطلب الثالث

ثبوت حروف العلة مع الجازم للإشباع

ذهب بعض النحويّين إلى أنّ هذه الحروف الثابتة مع الجازم ليست لام الفعل بل هي حروف إشباع تولّدت عن الحركات قبلها، قال بذلك ابن جنّي وكثيرون (شرح الكافية للرضي 26/4، وارتشاف الضرب 849/2، وتوضيح المقاصد 353/1، والتصريح 88/1، والهمع 181/1).

قال ابن جنّي في قول الشاعر:

أَلَمْ يَأْتِيْكَ وَالأَنْبَاءُ تَنْمِي بِمَا لاَقَتْ لَبُونُ بَنِي زِيَادِ

(أنّه أشبع الكسرة فمطّها فبلغت ياء .. . وعليه أيضاً ما وجّه بعضهم قوله:

كَأَنْ لَمْ تَرَ قَبْلِي أَسِيراً يَمَانِيَا

قال: أراد: لَمْ تَرَ ثم أشبع الفتحة فأنشأ عنها ألفاً) (المحتسب 68/1، 69).

وقد اختار هذا التوجيه أبو البركات الأنباري (الإنصاف 23/1 ــ 28)، وذكر أنّ ذلك كثير في استعمالهم.

وقال الشاعر في إشباع الفتحة:

فَأَنْتَ مِنَ الْغَوَائِلِ حِينَ ترمي وَمِنْ ذَمِّ الرِّجَـــــــــالِ بِمُنْتَزَاحِ

أراد "بِمُنْتَزَحِ" فأشبع الفتحة فنشأت الألف (ينظر ضرائر الشعر لابن عصفور ص32).

وإشباع الحركات حتى تنشأ عنها هذه الحروف ليس خاصًّا بالشعر بل ورد منه في النثر، قال ابن جنّي: (وقد جاء من هذا الإشباع الذي تنشأ عنه الحروف شيء صالح نثرًا ونظمًا، فمن المنثور قولهم: بَيْنَا زيدٌ قائمٌ جاءَ عمرٌو، إنّما يراد بين أوقات زيد قائم جاء فلان، فأشبع الفتحة فأنشأ عنها ألفاً ... وأخبرنا أبو علي عن أحمد بن يحيى أنّه قال: يقال: جيء به من حيث ولَيْسا، وروى الفراء عن بعضهم أنّه سمعه يقول: أَكَلْتُ لَحْمَا شَاةٍ، وهو يريد لَحْمَ شَاةٍ فأشبع الفتحة فأنشأ عنها ألفًا) (المحتسب 285/1).

وقد ورد ذلك في بعض القراءات القرآنية، فمن ذلك قراءة أحمد بن صالح عن ورش، عن نافع (مَلَكِي يوم الدين) الفاتحة/4، قال ابن كثير: (وَأَشْبَعَ نَافِعٌ كَسْرَةَ الْكَافِ فَقَرَأَ (مَلَكِي يَوْمِ الدِّينِ) (تفسير القرآن العظيم 46/1).

ومن ذلك قراءة الحسن أيضاً (سَأُوريكُمْ دَارَ الفَاسِقِين) الأعراف/145، قال السمين: (وقرأ الحسن البصري: (سأُوْريكم) بواو خالصة بعد الهمزة وفيها تخريجان:

أحدهما قاله الزمخشري: وهي لغةٌ فاشية بالحجاز يُقال: أَوْرَني كذا وأَوْرَيْتُه، فوجهه أن يكون مِنْ أَوْرَيْتُ الزندَ فإنّ المعنى: بَيِّنْه لي وأَنِرْه لأستبينَه.

والثاني: ذكره ابن جني وهو أنّه على الإشباع فيتولَّد منها الواو قال: وناسب هذا كونَه موضعَ تهديدٍ ووعيد فاحتمل الإتيان بالواو) (الدر المصون 455/5).

وجاء في تفسير الكشاف قوله: (وقرأ الحسن(سأوريكم) وهي لغة فاشية بالحجاز) (الكشاف 158/2).

وأمّا قوله تعالى: (سَنُقْرِؤُكَ فَلَا تَنسَى) الأعلى/6 فلا نافية لا ناهية، أي: فَلَسْتَ تَنْسَى.

قال أبو جعفر النحاس: (معناها فيه قولان: أحدهما: فلا تترك.

والآخر أن يكون من النسيان. فهذا أولى، قال مجاهد: كان النبي ـــ صلى الله عليه وسلم ـــ يقرأ في نفسه لئلا ينسى ... والمعنى في القولين جميعاً فليس تنسى وهو خبر وليس بنهي، ولا يجوز عند أكبر أهل اللغة أن ينهى إنسان عن أن ينسى، لأنّ النسيان ليس إليه) (إعراب القرآن ص1308).

وحكى السمين في قوله تعالى: (فلا تنسى) قيل: هو نفي، أخبر تعالى أنّ نبيه عليه الصلاة والسلام لا ينسى، وقيل: نهي ... ومنع مكّي أن يكون نهياً، لأنّه لا ينهى عمّا ليس باختياره) (الدر المصون 761/10).

وهو ما ذهب إليه الزمخشري في قوله: (وقيل: قوله (فَلا تَنْسى) على النهي، والألف مزيدة للفاصلة، كقوله السَّبِيلَا يعنى: فلا تغفل قراءته وتكريره فتنساه، إلا ما شاء الله أن ينسيكه) (الكشاف739/4)، ومنع مكّي ابن أبي طالب أن يكون نهيًا، لأنّه لا ينهى عمّا ليس باختياره، بل إنّ أبو حيان حكم بالضّعف على القول بأنّ "لا" في قوله ــ تعالى: (سَنُقْرِؤُكَ فَلَا تَنسَى) الأعلى/6 للنهي، فقال:(وكذلك القول بأنّ "لا" في (فَلَا تَنسَى) للنهي والألف ثابتة لأجل الفاصلة، وهذا قول ضعيف) (البحر المحيط 454/8) .

وتأوّله السيرافي على أنّه مجزوم بحذف الألف، وهذه الألف جيء بها لمراعاة الفواصل، كما جاءت في قوله: (الظنونا) الأحزاب/10، و (السبيلا) الأحزاب/67.

وتأوّله الفراء على أنه مرفوع لا مجزوم، وهي جملة استئنافية (معاني القرآن 187/2)، وقدّره الفارسي: وأنت لا تخشى، أخبر تعالى موسى حين نهاه عن الخوف أنّه لا يخشى، فـ " لا " حرف نفي لا حرف نهي (الحجة للقراء السبعة 239/5).

يتبيّن للباحث ممّا سبق أنّ الراجح من هذه المذاهب المذهب الثالث القائل بحذف حرف العلّة على الأصل في المعتلّ المجزوم وحرف العلّة المذكور حرف إشباع أي أشبعت الفتحة فنشأت الألف، وأشبعت الضمة فنشأت الواو، وأشبعت الكسرة فنشأت الياء، وذلك لأنّ الإشباع ورد كثيراً في لغة العرب، قال الأنباري:

(فالواو عن إشباع الضمّة، والألف عن إشباع الفتحة، والياء عن إشباع الكسرة) (الإنصاف في مسائل الخلاف 26/1).

الخاتمة

يمكن إثبات ما توصل إليه البحث فيما يلي:

1 ـــ الإعراب خصيصة من خصائص اللغة العربية امتازت به دون سائر اللغات لبيان المعنى وحسنه وإجادته.

2 ـــ الإعراب يكون ظاهرًا في الصحيح الآخر ويكون مقدّرًا في المعتل الآخر.

3 ـــ ينوب حذف الألف أو الواو أو الياء عن السكون إلا في الضرورة.

4 ـــ ذهب سيبويه ومن تابعه إلى أنّ حرف العلّة الثابت بعد الجازم ضرورة، وأنّ الفعل مجزوم وعلامة جزمه السكون معاملة للمعتلّ معاملة الصحيح.

5 ـــ اختلف النحويّون فيما حذفه الجازم في المعتلّ الآخر، فمنهم من ذهب إلى أنّ المحذوف هو الضمّة الظاهرة التي كانت على الواو أو الياء، وهؤلاء لم يجيزوا إقرار الألف للجازم، لأنّ الألف لا تظهر فيها الضمّة، ومن ذهب إلى أنّ المحذوف هو الضمة المقدّرة أجاز ذلك.

6 ـــ يرى بعض النحويّين أنّ ثبوت حرف العلّة مع الجازم جائز في سعة الكلام، وأنّ ذلك ليس خاصًا بالضرورة الشعريّة.

7ـــ بعض النحويّين ذهب إلى الألف أو الواو أو الياء الثابتة مع الجازم ليست لام الفعل بل هي حروف إشباع تولّدت عن الحركات قبلها.

المصادر والمراجع

- القرآن الكريم برواية حفص عن عاصم.

1ـــ إعراب القرآن، أبو جعفر النحاس، اعتنى به الشيخ خالد العلي، دار المعرفة بيروت، لبنان، ط2، 1429ه ـــ 2008م.

2 ـــ الإنصاف في مسائل الخلاف، الأنباري، ومعه كتاب الانتصاف من الإنصاف للشيخ محمد محي الدين عبدالحميد، مطبعة السعادة، ط4، 1380ه ـــ 1961م.

3ـ البحر المحيط، أبو حيان الأندلسي، دراسة وتحقيق الشيخ عادل أحمد عبد الموجود، والشيخ علي محمد معوض، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1413ه ـــ 1993م.

4 ـــ التذييل والتكميل في شرح كتاب التسهيل، أبو حيان الأندلسي، تحقيق: حسن هنداوي، دار القلم، دمشق، ط1، 1418ه ـــ 1997م.

5ـــ التصريح بمضمون التوضيح، الشيخ خالد الأزهري، تحقيق: محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1421ه ـــ 2000م.

6ـــ الجمل في النحو، الزجاجي، تحقيق: علي توفيق الحمد، مؤسسة الرسالة، دار الأمل، ط1، 1404ه ـــ1984م.

7ـــ حاشية الخضري على شرح ابن عقيل على الألفية، دار الفكر.

8 ـــ خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب، البغدادي، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط4، 1418ه ـــ 1997م.

9ـ الدر المصون في علوم الكتاب المكنون، السمين الحلبي، تحقيق: أحمد محمد الخراط، دار القلم، دمشق، ط1، 1414ه ـــ1993م.

10ـ سرّ صناعة الإعراب، أبوالفتح عثمان بن جني، تحقيق: حسن هنداوي.

11ـــ شرح التسهيل، ابن مالك، تحقيق: عبد الرحمن السيد ومحمد بدوي المختون، دار هجر للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، 1410ه ـــ 2006م.

12 ــ شرح جمل الزجاجي، ابن عصفور، تحقيق: فوّاز الشعار، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1419ه ـــ 1998م.

13ــ شرح الرضي على الكافية، الرضي، تحقيق: يوسف حسن عمر، منشورات جامعة قاريونس، بنغازي، ط2، 1996م.

14 ــ شرح المفصل، ابن يعيش، الناشر إدارة الطباعة المنيرية، القاهرة.

15ــ الكتاب، سيبويه، تحقيق: عبدالسلام محمد هارون، الناشر مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3، 1408ه ـــ 1988م.

16ـــ تفسير القرآن العظيم، ابن كثير، تحقيق: محمد حسين شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1419ه.

17ــ الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، الزمخشري، تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود وعلي محمد معوض، مكتبة العبيكان، ط1، 1418ه ـــ 1998م.

18ــ المحتسب في تبيين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها، ابن جني، تحقيق علي النجدي ناصف والدكتور عبد الفتاح إسماعيل شلبي، ط2، 1406ه.

19ـ معاني القرآن، أبو زكرياء يحيى بن زياد الفراء، تحقيق: أحمد يوسف نجاتي وآخرون، عالم الكتب، ط3، 1403ه ــ 1983م.

20ـ معجم القراءات القرآنية، الدكتور عبد اللطيف الخطيب، دار سعدالدين للطباعة والنشر والتوزيع.

21 ــ المفصل في صنعة الإعراب، الزمخشري، منشورات محمد علي بيضون، بيروت، لبنان، ط3، 2011م.

22ـــ همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، السيوطي، تحقيق: أحمد شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1418ه، 1998م.

واقع تطبيق معايير الجودة الشاملة في رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمين دراسة ميدانية بمدينة الخمس

د. سميحة منصور عبد الله المغربي - كلية الآداب العلوم. جامعة بنغازي

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى تطبيق معايير الجودة الشاملة برياض الأطفال من وجهة نظر المعلمين، ومدى تطبيق معايير الجودة الشـــاملة في رياض الأطفال المتعلقة بكل من الابعاد:(أداء المعلم – أداء الطالب- الإدارة المدرســية – المشـــاركة المجتمعية) والتعرف على الفروق بين متوســطات تقدير أفراد العينة لدرجة تطبيق معايير الجود الشـاملة في رياض الأطفال والتي قد تعزى لمتغير(سـنوات الخبرة)،وقد طبقت الدراســة على عينة من معلمات رياض الاطفال بمدينة الخمس بواقع (21) معلمة من(7) رياض أطفال، وتم إعداد اســتبيان لمعايير الجودة الشـــاملة الخاصـــة برياض الاطفال، وتم الوصول إلى النتائج التالية:

- إن تطبيق معايير الجودة الشـــاملة في رياض الاطفال من وجهة نظر المعلمين جاءت مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للاستبيان ككل (2.53) بانحراف معياري (0.36).
- إن معـايير الجودة المتعلقـة بـأداء المعلمين وأداء الطلبـة والمتعلقـة بـالإدارة المدرسية والمشـاركة المجتمعية كانت مرتفعة في كل فقراتها ما عدا فقرة (4) في أداء المعلم كانت منخفضـــة، وقد حازت العبارات (1،2،5) على التوالي بمعدل مرتفع في بُعد المشـــاركة المجتمعية، بينما كانت بقية العبارات ذات معدلات متوسطة.
- عدم وجود فروق بين أفراد العينة من حيث ســنوات الخبرة على كل أبعاد أداة البحث.

الكلمات المفتاحية: معايير الجودة الشاملة، المعلمين، رياض الأطفال.

مقدمة:

يعتبر التعليم إحدى أبرز أســـاســـيات بناء المجتمع والأطفال يمثلون مجتمع الغد، فالتعليم الجيد يخلق جيلا قادرا على مواجهة التحديات وقادر على حل المشـــكلات ومواجهة الصعاب كما يساعد على بناء شخصية الطالب وتعليمه وتثقيفه والإسراع في معدل نموه، وإذا أرادت الدولة بناء مجتمع حضاري متقدم ستبدأ من التعليم وخير دليل على ذلك تجارب العديد من الدول المتقدمة التي بدأت ببناء الطفل واهتمت بشـــكل خاص بأول خطوة يبدأ بها الطفل في التعلم ألا وهي الروضـــة، حيث أصـــبح دخول الروضـــة أمرا رسـميا في العديد من دول العالم بل ووضـــعت معايير خاصـــة بجودة رياض الأطفال.

ومن أهم معايير الجودة لرياض الأطفال توفير مناخ تربوي ملائم وتحقيق كل ما ذكرناه عن مخرجات التعليم الجيد والتي تشـــمل معايير خاصـــة لكل من الإدارة والمعلمين ومســـتوى الأطفال والأســـر والمشـــاركة المجتمعية والبيئة الدراســـية وتجهيزاتها، فما هو واقع توفر هذه المعايير في مجتمعنا الليبي؟ ســـؤال يحتاج إلى إجابة وهي ما تسعى إليه هذه الدراسة.

مشكلة الدراسة:

"تضـــم رياض الأطفال جميع الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين الثالثة والسادسة، أي إنها تضم الأطفال في مرحلة ما قبل التعليم الأساسي، ويقع على عاتق مدرسيها تحضير الطفل وتهيئته من الناحية الأكاديمية والتربوية قبل دخول المدرسة، وتعتبر رياض الأطفال من المراحل التعليمية المهمة، ويُلزم بها الأطفال في العديد من دول العالم، لذلك تحرص على تطبيقها لمعايير الجودة الخاصـــة بها بهدف تخريج جيل فعال وسوي"(الزبون،2017: ص2)، ولقد بات التوسع الكبير في مؤسسات التعليم موضـــوعا يجعلنا لا نغفل عن الجودة والتميز، وفي عصـــرنا الحالي وما اتســـم به من التوســـع الاقتصـــادي والانفتاح العلمي والتكنولوجي ظهر التنافس الكبير الذي لا حدود لـه فقد ظهرت هيئات رســـمية وقانونية من أجل الرقابة على جودة التعليم للنهوض بالمؤســـســـات من الركود والدفع بها إلى التحســـن ومواكبة النهضـــة الاقتصـــادية والاجتماعية، فالموارد البشرية هي رأس المال الأول للدولة ونموها ولا يتم للدولة ذلك إلا من خلال جودة تأهيل هذه الموارد.

ومن هنا تكونت مشكلة الدراسة التي تسعى الى التعرف على واقع تطبيق معايير الجودة الشاملة بمرحلة رياض الأطفال وذلك من وجهة نظر المعلمين.

تساؤلات الدراسة: تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة على التساؤلات التالية:

- ما مدى تطبيق معايير الجودة الشاملة برياض الأطفال من وجهة نظر المعلمين؟
- ما مدى تطبيق معايير الجودة الشاملة في رياض الأطفال المتعلقة بكل من الابعاد:(أداء المعلم – أداء الطالب- الإدارة المدرسية – المشاركة المجتمعية)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقدير أفراد العينة لدرجة تطبيق معايير الجود الشاملة في رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير (سنوات الخبرة)؟

أهداف الدراسة:

- التعرف على واقع تطبيق معايير الجودة الشاملة في رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمين.
- التعرف على معايير الجودة الشاملة لرياض الأطفال المتعلقة بكل من: أداء المعلمين، أداء الطالب، الإدارة المدرسية، المشاركة المجتمعية.
- التعرف على الفروق بين وجهات نظر أفراد العينة على مدى تطبيق معايير الجودة الشاملة في رياض الأطفال تعزى لسنوات الخبرة.

أهمية الدراسة:

•الأهمية النظرية:

- موضوع الدراسة يتضمن دراسة واقع معايير الجودة، حيث إن معايير الجودة الشاملة تعمل على تحسين المخرجات وتحقيق الكفاءة والفاعلية في نواتج التعليم.
- يساعد التعرف على واقع تطبيق معايير الجودة المختصين والمراقبين على مراقبة وتقييم العملية التعليمية ومن ثم تصحيح الأخطاء والتحسين من المدخلات التعليمية.
- التعرف على واقع تطبيق معايير الجودة يساعد على التعرف على مدى تحقيق الأهداف المرجوة من التعليم.

- **الأهمية التطبيقية:**

- إعداد أداة تساعد المهتمين والمختصين في الكشف عن معايير الجودة الشاملة في رياض الأطفال ولو بشكل عام ويمكن تطويرها لتصبح أداة يعتمد عليها في قياس المعايير الخاصة برياض الأطفال بالدولة.

-الوصول إلى حكم على مدى فعالية التعليم وجودته يساهم في تحسين البيئة التعليمية وتطويرها.

-دراسة واقع التعليم والتعرف على جودته يساعد في عمليات التنمية وهو الخطوة الأولى في طريق التنمية البشرية والمجتمعية.

-ضرورة إجراء فحص وتقويم بشكل دوري على مدى جودة التعليم بناء على التغذية الراجعة لتحسين المادة العلمية وأداء المعلمين والإدارة المدرسية وطرائق التدريس ومستوى الطالب.

مصطلحات الدراسة:

المعايير standards

تُعرف (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بمصر ،2011: ص13) المعايير على انها موجهات أو خطوط مرشدة Guide lines مصاغة في عبارات متفق عليها من قبل مجموعة من الخبراء المتخصصين، تعبر عن المستوى النوعي الذي يجب أن تكون عليه جميع مكونات العملية التعليمية من قيادة وتوكيد جودة ومشاركة مجتمعية وطلاب ومعلمين ومناهج ومناخ تربوي وموارد بشرية ومادية.

وتعرف الباحثة المعيار إجرائياً: بأنه الوصف الذي يجب ان يكون عليه الشيء- أو المستوى التعليمي- والذي من خلاله يمكن الوصول الى احكام على الشيء الذي نقومه.

معايير الجودة: quality standards

هي إخراج المنتج بصورته النهائية وهو الشخص المتعلم الذي يقوم على حمل جميع المهارات التي ترتكز على مجموعة من الأمور مثل: البحث والتفكير، التحليل والنقد، والشخصية القوية، والتمكن وامتلاك القدرة على التعبير عن الرأي، من أجل القيام على تلبية احتياجات ومتطلبات سوق العمل والمجتمع أيضا. (شاكر، 2020: ص2)

تُعرف الباحثة معايير الجودة إجرائياً بأنها مفهوم اجتماعي ومؤسسي وثقافي يرتكز على المخرجات اللازمة والمرغوب الوصول اليها والتي يمكن قياسها والتعرف على مدى تواجدها لدى الفرد أو لدى المؤسسة.

معايير الجودة الشاملة في التعليم comprehensive quality standards in education

تختلف معايير الجودة بإختلاف المجالات التي تطبقها وتبعا لأنظمة التقييم التي تراقبها، إلا أنها تلتقي جميعها في كثير من المواصفات والمقاييس التي تستند إلى مبادئ ومرتكزات أساسية تهتم كلها بجودة المنتوج النهائي مرورا بمختلف مراحل الإنتاج. والجودة في التعليم لا تخرج عن هذا الإطار إذ تهتم بمواصفات الخريجين من المدارس ونتائج تحصيلهم الدراسي عبر مختلف المراحل والعمليات وكذا القدرة على تجاوز كل المشاكل والمعيقات التي قد تعترض مسارهم عملا بمبدأ الوقاية خير من العلاج. (سليم، 2015: ص6)

ومن ذلك فيمكن أن نعرف معايير الجودة الشاملة إجرائياً على أنها أسلوب ومنهج منظم يضع استراتيجيات محددة يفترض أن يسير عليه العاملون بالمؤسسة التعليمية من أجل الخروج بنتائج تعليمية جيدة وهادفة.

رياض الأطفال Kindergarten

عرفت منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) (2011) روضة الأطفال بأنها تتمثل في المراكز أو المدارس التي تتبنى برامج التعليم المبكر لمرحلة ما قبل المدرسة والتي تتضمن هذه البرامج محتوى تعليميا بنسبة 50 % على الأقل ويشرف عليها طاقم مؤهل يوفر إعدادات تربوية متكاملة تغطي شريحة من الأطفال من سن ثلاث أو أربع سنوات حتى سن التعليم الابتدائي الإلزامي. (P 6).

وتعرف الباحثة رياض الأطفال إجرائياً بانها مؤسسات تعليمية وتربوية تتبنى تأهيل الاطفال الصغار من عمر أربع سنوات حتى سن الدراسة النظامية من جميع النواحي الفكرية والتربوية والنفسية والاجتماعية.

حدود الدراسة: - الحدود المكانية: رياض الأطفال بمدينة الخمس الليبية (روضة: المناهل، طيور الجنة، براعم الطفولة، أزهار الحياة، منار السبيل، عالم الاطفال، النابغة الصغير).

- الحدود البشرية: معلمات رياض الأطفال بمدينة الخمس.
- الحدود الزمنية: تم التطبيق الميداني لأداة الدراسة خلال (شهري 7-2023/8)
- الحدود الموضـوعية: يهتم البحث بدراسـة الواقع الحالي لتطبيق معايير الجودة الشـــاملـة لريـاض الأطفـال من وجهـة نظر المعلمين العاملين بها والتي تشـــمل معايير خاصة بكل من (المعلمين- الطلاب – الإدارة – المشاركة المجتمعية).

الإطار النظري:

- **المحور الأول مفهوم الجودة الشاملة ومعاييرها**
  - **مفهوم الجودة:**

الجودة هي نظام إداري يرتكز على مجموعة من القيم ويعتمد على توظيف البيانات والمعلومات الخاصـة بالعاملين قصـد اسـتثمار مؤهلاتهم وقدراتهم الفكرية في مختلف مسـتويات التنظيم على نحو إبداعي قصـد تحقيق التحسـن المسـتمر للمؤسـسـة، وتشـير الجودة في المجـال التربوي إلى مجموعـة من المعـايير والإجراءات يهدف تنفيذها إلى التحسين المستمر في المنتوج التعليمي. (سليم، 2015: ص4-5)

- **الجودة الشاملة في التعليم:**

الجودة الشـــاملة من المفاهيم التعليمية الحديث وتهدف بشـــكل كبير للارتقاء بالعملية التعليميـة، والقدرة على عمل ما يســـمى بالنقلة النوعية، حيث تكون النقلة النوعية عن طريق السعي والسير في تطبيق حزمة من الإجراءات والأنظمة التعليمية وعمل توثيق لجميع البرامج التعليمية المقدمة للاسـتفادة من مواطن القوة والضـــعف بها. (ناصـــر، 2021: ص 3-5)

وتعتبر جودة التعليم العام في ليبيا كما في معظم الدول العربية ضـــعيفة جدا وذلك كما يبدو ظاهر على مخرجات ذلك التعليم، وهذا ليس بالأمر المفاجئ أو الغريب فحتى الدول المتقدمـة تمر في بعض الأحيـان ببعض الركود في الجـانب التعليمي وخير مثال على ذلك الولايات المتحدة الأمريكية فقد أشـار إلى ذلك (Harris and Partelow ،2019) Sargrad، في تقريرهم عن التعليم الجيـد للأطفـال قـائلين بـأن نتـائج نظـام التعليم في الولايات المتحدة ليست في المكان الذي يجب أن تكون فيه بين عامي 2000 و2017، تراجعت الولايات المتحدة من المرتبة الخامســة إلى العاشــرة بين دول منظمة التعاون الاقتصــادي والتنمية (OECD) في معدل حصــولها على درجة ما بعد الثانوية، فقد أدى

النظـام الحـالي إلى فجوات هائلـة في الموارد المقدمـة للطلاب على أســاس الجغرافيا والدخل والعرق، كما أن الفارق في الإنفاق بين الولايات كبير.

ولكن للولايات المتحدة الأمريكية لها أسبابها التي ذكرت في أحداث ضـعف في جود التعليم من أهمها الاهتمام بالتعليم في بعض الولايات دون الأخرى وذلك حسـب ما هو مفهوم بسـبب التفرقة العنصـرية والفقر ومسـتوى الدخل، ولكن الدول العربية وعلى الأخص ليبيا لا يوجد بها مثل هذه الأسـباب التي قد تكون سـببا في تدني جودة التعليم ونحن نأمل من خلال هذه الدراسة أن تكون جودة التعليم أفضل- حسب ما تتوصل إليه من نتائج- مما سبق لتحقق مخرجات أفضل للأجيال القادمة.

وفي (2014) ذكر Vogel and Zhaoyu ،Fengchun أنـه يجـب فهم جودة التعليم على أنها درجة تلبي فيها مدخلات وإجراءات ومخرجات احتياجات التعلم للطلاب، وبالنسبة للطلاب يجب أن تنعكس جودة التعليم بأكملها على مسـتواهم، كما يهتم أولياء الأمور بمخرجات التعليم وأداء أطفالهم المدرسي، فهم يرغبون في أن يتقدم أطفالهم باستمرار من خلال النظام التعليمي. (p89)

أن الجودة في التعليم تعني إيجـابيـة النظـام التعليمي بمعنى أن تكون المخرجـات بشكل جيد ومتفقة مع أهداف النظام من حيث احتياجات المجتمع ككل في تطوره ونموه واحتياجـات الفرد باعتباره وحدة بناء هذا المجتمع. ومن هنا نميز بين ثلاثة جوانب في معنى الجودة الشاملة في التعليم وهي:

جودة التصـميم: وتعني تحديد المواصـفات والخصـائص التي ينبغي أن تراعى في التخطيط للعمل.

جودة الأداء: يعني القيام بالأعمال وفق المعايير المحددة.

جودة المخرج: وتعني الحصـول على منتج تعليمي وخدمات تعليمية وفق الخصـائص والمواصفات المتوقعة. (البوهي والمصري وماجد وعبد الرحيم، 2018: ص5)

وتعرف جودة التعليم على أنها عبارة عن مجموعة من الإجراءات الأســاســية، التي تهدف من خلال القيام على تطبيقها وتنفيذها تحسـين البيئة التعليمية، بحيث تضـم تلك المعايير المؤسـسـة التعليمية بأشـكالها وأكثرها المتعددة والمتنوعة، والكادر الإداري، والهيئـة التدريسـية، وأحوال وظروف جميع الموظفين والعاملين الذين تربطهم علاقة وثيقة بصورة مباشرة أو غير المباشرة مع المنظومة التعليمية. (شاكر، 2020: ص1)

- **معايير جودة التعليم:**

يتم تصنيف المعايير في عدة مجموعات، من أهمها:

1- معايير زمنية: وهي التي تركز على عنصر الزمن كأحد عناصر الأداء، وتقاس معدلات حدوث الأداء بالساعات، أو الأيام، أو الأشهر (مثل عدد أيام العمل في السنة الواحدة، الفترة الزمنية لكل مرحلة من مراحل الخدمة).

2- معايير التكلفة: تركز على عنصر التكلفة سواء كانت تكلفة منتج، أو خدمة، أو تكلفة مرحلة او نحوه.

3- معايير كمية: تركز على عنصر الكمية سواء للمدخلات أو المخرجات، مثل: عدد الوحدات المنتجة، أو الحجم، أو الوزن، أو الطول، أو الكثافة، أو نحوه.

4- معايير الجودة أو النوعية: تركز على عنصر النوعية للسلع، أو الخدمات المنتجة، أو المدخلات.

5- معايير الإنتاجية: وترتكز على العلاقة بين المخرجات والمدخلات الفعلية للنشاط.

6- معايير البيئة: وهي التي تعبر عن المظاهر المتعلقة بالمحافظة على البيئة وإدامتها وتحسينها.

ويمكن تصنيف المعايير حسب إمكانية التحقيق إلى:

7-معايير مثالية أو نظرية: وهي المعايير التي تفترض وجود ظروف مثالية للنشاط واستغلال كامل للوقت وتوفر الخدمات وعدم وجود أي توقفات أو هدر. (أبو عرابي، محمود، 2017: ص55-56)

- **المحور الثاني: معايير الجودة الشاملة برياض الأطفال**

رياض الأطفال مؤسسات تربوية تنموية لها دور هام في تنشئة الطفل وإكسابه فن الحياة باعتبار دورها هو امتداد لدور الأسرة، فالروضة توفر للطفل الرعاية لكل صورها وتحقق مطالب نموه وتشبع حاجاته وتتيح له فرص اللعب المتنوعة ليكتشف ذاته ويعرف قدراته ويعمل على تنميتها ويتشرب ثقافة مجتمعه.

وتهدف العملية التعليمية بمرحلة رياض الأطفال إلى تنمية الطفل في المجالات العقلية والجسمية والحركية والانفعالية والاجتماعية والخلقية مع الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية، كما تهدف إلى تنمية مهارات الأطفال اللغوية والعددية والفنية من

خلال الأنشطة الفردية والجماعية، وإنماء القدرة على التفكير والابتكار والتخيل، ومن أهم المعايير الواجب توافرها برياض الأطفال الشكل العام للروضة فيجب أن تكون:

بعيدة عن الشكل التقليدي للمباني، مساحة الروضة لا بد أن تفي بالحاجات الأساسية للأطفال (المساحة الداخلية 50 قدما) لكل طفل بغض النظر عن الأثاث للحجرة الدارسة، وينصح بتخصيص 15-20 مترا مربعا لكل طفل للملاعب الخارجية ليفي بمطالب النمو الحركي لدى الطفل من جري وحركة.

إن يتكون المبنى من طابق واحد ملحق به حديقة مناسبة للإشراف عليها تخصيص المرافق الصحية بأن تكون ملحقة لمجموعة من الفصول، أن تكون أحجام الأدوات الصحية مناسبة لطول الأطفال وحجمهم إذ يفضل القائمون على تربية الطفل فيما قبل المدرسة بأن تكون الروضة أقرب إلى البيت من المدرسة النظامية في حجمها وتجهيزاتها والمناخ العام فيها.

وتعتمد أحدث النظم التعليمية في كثير من البلاد المتقدمة على ما يطلق عليه تجربة «المعلم الدائم أو الشامل»، حيث تتولى معلمات الفصل الدراسي معظم اليوم الدراسي للطالب، وذلك بمعدل 15 ساعة أسبوعيا، وهي تجربة ثرية تخلق ألفة بين الطالب والمعلمة، كما أنها تتيح للمعلمة تنمية مهارات الطفل العقلية والجسدية والاجتماعية، بالإضافة لإكسابه مفاهيم ومهارة لغوية وحسابية ومراعاة الفروق الفردية للطفل. (الجعبري، 2020: ص2-5)

- **ومن أهم المجالات التي تهتم بها معايير جودة رياض الأطفال:**

1- مجال الإدارة: وتحتوي على معايير مرتبطة بإدارة الروضة من حيث الالتزام بالجودة ومتابعة إنجاز الأعمال في ظل العلاقات الإنسانية الجيدة.

2- مجال المعلمة: تتمثل في وجود عدد كاف من المعلمات والمهارة في إدارة الصف والاهتمام بالتنمية المهنية والتقويم الذاتي لتحسين الأداء.

3- مجال الطفل: يشمل نسبة عدد الأطفال إلى المعلمات ودافعيه الطفل واستعداده للتعلم.

4- مجال المبنى: يشمل ملاءمة المبني لمرحلة رياض الأطفال واستيفائه لشروط الأمن والسلامة بالإضافة إلى وجود التجهيزات الصفية.

5- مجال المناهج: يتمثل في مدى ملاءمة المناهج لخصـــائص نمو الأطفال وجودة مستواها ومحتواها وارتباطها بالواقع، ومدى فاعلية الأنشطة في تشجيع الأطفال على الإبداع والابتكار.

6- مجال المشـاركة المجتمعية: تتمثل في علاقة الروضــة بالأسـرة والمجتمع وتفاعل الروضة الإيجابي مع المجتمع. (المطيري، 2020: ص10)

الدراسات السابقة:

- دراســة الأحول(2014) بعنوان: تقييم الواقع التربوي لرياض الأطفال في ليبيا في ضوء معايير الجودة الشاملة، هدفت إلى دراسة تقييم الواقع التربوي لرياض الأطفال في ليبيا في ضــوء معايير الجودة الشــاملة بمنطقة غرب الزاوية عام 2011-2012، بلغ عدد أفراد العينة (44) معلمة من عدة رياض لمدن الغرب الليبي، واســتخدم اســتبيان لجمع البيانات وقد أســفرت النتائج على أن البرامج التربوية تطبيق بنســب ضعيفة بين المعلمين بسبب قلة إمكانيات الروضة، وان مواقع الرياض جيدة بالنسبة لســكن الأطفال، أما باقي معايير الجودة (المباني والمكتبات والمديرين والمعلمات) فهي لا تنطبق على هذه الرياض كما أن المعلمين غير مؤهلين أكاديميا وتربويا.

- دراسة شبكة (2014) بعنوان: واقع إعداد طفل ما قبل المدرسة في مصر في ضوء معايير الجودة الشــاملة هدفت إلى التعرف على واقع إعداد طفل ما قبل المدرســة في مصـر في ضـوء معايير الجودة الشـاملة، وقد تم تصـميم استبانة للتعرف على الواقع الراهن لإعداد الطفل في الروضــة، وتوصـلت الدراسـة إلى قلة الوعي بأهمية التربية في مرحلة الطفولة المبكرة وتدني نســب الالتحاق برياض الأطفال وانخفاض جودة الإمكانات البشــرية في مؤســســات رياض الأطفال من حيث عدم توفر المعلمات والمديرات المؤهلات تربويا، وقلة ارتباط البرامج والأنشــطة التربوية بالمتغيرات المحلية والبيئية.

- دراسة الزهرة وجمعة (2019) بعنوان: التوصل إلى تصور مقترح لتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات رياض الأطفال وهدفت الدراسة إلى التعرف على التوصل إلى تصور مقترح لتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات رياض الأطفال في مدينة إدرار بالجزائر، تكونت عينة البحث من(40) مربية برياض الأطفال، وتم اعداد استبيان لجمع البيانات وتوصلت الدراسة إلى أن مؤسسات رياض الأطفال في مدينة إدرار لا تتبنى نظام الجودة الشاملة وهي بعيدة كل البعد نظرا لعدم توفر

الوسائل التكنولوجيا وقلة التفكير في فكرة إدخال التكنولوجيا داخل رياض الأطفال واستخدامها في عملية التدريس والتربية.

- دراسة السيد وحنفي وأحمد (2019) بعنوان: الوضع الراهن بمؤسسات رياض الأطفال بمحافظة قنا، هدفت إلى التعرف على الوضع الراهن بمؤسسات رياض الأطفال بمحافظة قنا والتعرف على معايير الجودة الشاملة بمؤسسات رياض الأطفال، وتم اعداد استبانة لجمع البيانات، وتوصلت إلى وجود جوانب قصور عديدة داخل مؤسسات رياض الأطفال وافتقار أغلب مؤسسات رياض الأطفال لمدير متخصص ومتفهم لمرحلة رياض الأطفال، وجود قصور في تدريب وتأهيل إدارة الروضة للعاملات بها في مجال الجودة، ضعف استخدام طفل الروضة للحاسب الآلي.

- دراسة المطيري (2020) بعنوان: مدى جاهزية رياض الاطفال بمدينة الرياض لتطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة، هدفت إلى معرفة مدى جاهزية رياض الأطفال بالمدينة المنورة لتطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة، واستخدمت المقابلة والاستبانة لجمع البيانات والتي طبقت على (18) مديرة شملت مجتمع البحث بأكمله من المديرين و(121) معلمة من مجتمع البحث، وتوصلت الدراسة إلى أن رياض الأطفال الحكومية جاهزة لتطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة، وان أكثر المجلات تحقيقا لذلك هو مجال المعلمة بينما مجال المبنى والتجهيزات الصفية كان أقل تحقيقا للجودة الشاملة.

- دراسة البدوي وعاشور وحجازي (2021) بعنوان: واقع برنامج إعداد المعلمين بالمرحلة الأساسية ورياض الأطفال في ضوء معايير الجودة، هدفت إلى التعرف على واقع برنامج إعداد المعلمين بالمرحلة الأساسية ورياض الأطفال في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر طلبة جامعة القدس، استخدمت استبانة لجمع البيانات، تكونت عينة الدراسة من 75 طالبة بنسبة 30.3 % من مجتمع البحث، وتوصلت الدراسة إلى أن واقع تطبيق معايير الجودة في برنامج المرحلة الأساسية ومرحلة رياض الأطفال جاء بدرجة عالية.

منهج الدراسة:

يتبع هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يرتكز على جمع البيانات والمعلومات الكمية والنوعية الملاءمة وتحليلها، ويهدف إلى رصد الواقع الحالي عن الجودة الشاملة في رياض الأطفال من وجهة نظر معلمي هذه المرحلة، بطريقة علمية ومنهجية منظمة.

مجتمع وعينة الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراســة في جميع معلمات رياض الاطفال بمدينة الخمس (الرياض المنفصلة عن المدارس اي ليست فصول روضة بداخل المدارس - أي روضة منفصلة كمبنى-) وعددها حوالي 30 روضـــة و بعض هذه الرياض مقفل لأنهم لا يزالون في فترة عطلة- أثناء فترة التطبيق- ولم تبدأ الدراسة بها بعد لأن معظمها جديدة، تم تطبيق أداة الدراســة على عينة من معلمات رياض الأطفال بمدينة الخمس اعتماداً على العينة العشــوائية وعددها(21 معلمة) من 7 رياض (روضــة: المناهل، طيور الجنة، براعم الطفولة، أزهار الحياة، منار السبيل، عالم الاطفال، النابغة الصغير) وهذا العدد يعتبر مناســب باعتبار إن خصــائص مجتمع البحث متشــابهة بشــكل كبير- من حيث النوع والاعمار والبيئة الصفية التي يدرسون بها والمرحلة العمرية المتقاربة للأطفال الذين يقومون بتدريســهم وقلة عدد المواد وتشــابه طرق تدريســها وغيرها من خصــائص مجتمع البحث- وبتشابه افراد مجتمع البحث قد يتطلب ذلك من الباحث مابين10% إلى 20% من أفراد المجتمع كعينة للدراسة في البحوث الوصفية، كما أن الحجم المناسب للعينة يعتمد على مجتمع الدراســة ونمط العلاقة بين المجتمع والعينة.(خالد، 2022: ص4-5)،وبذلك ترى الباحثة إن حجم العينة مناســب باعتبار إن عدد المعلمات بكل روضــة صــغير جداً- في معظم الرياض ما بين 2-3 معلمات حسب معلومات الباحثة التي تقصــت عنها بزيارتها لهذه الرياض، ما عدا روضــة المناهل التي تعتبر اكبر روضة بمدينة الخمس وتحوي عدد يزيد عن عشر معلمات – كم تم الغاء الاستبيانات التي لم تجب عنهن المعلمات بشكل كامل.

أداة الدراسة: تم إعداد استبيان لمعايير الجودة الشاملة تكون من (40) فقرة موزعة على أربع محاور وهي كما يلي:

محور جودة أداء المعلمين (11 فقرة) - محور جودة أداء الطلاب (6 فقرة) - محور جودة أداء الإدارة المدرسية (17 فقرة) -محور جودة المشاركة المجتمعية (6 فقرة).

والإجابة على هذه الفقرات يكون باختيار أحد الإجابات الثلاث:(تطبق- تطبق بدرجة متوسطة – لا تطبق).

وقد وضعت هذه الخيارات وفق أوزان متدرجة واستخدم لذلك ميزان مقياس لسكرت الثلاثي كما في الجدول رقم (1):

جدول رقم (1) يبين ميزان درجات مقياس ليكرت الثلاثي

مستوى اتجاه الاجابة	الوسط الحسابي المرجح
منخفض (لا تطبق)	1.66 -1
متوسط (تطبق بدرجة متوسطة)	2.32 -1.67
مرتفع (تطبق)	3 – 2.33

وقد تم إعداد الاستبيان وفق ما يلي:

- الاطلاع على الدراسات السابقة والأدبيات التي تناولت موضوع معايير جودة التعليم الأساسي ورياض الأطفال بشكل خاص.

-الاطلاع على آراء المختصين في مجال التدريس والمهتمين بالجودة في التعليم.

- الاستفادة من القوائم والمقاييس التي تناولت الجودة الشاملة في التعليم منها:

- معايير الجودة الشاملة في التعليم الابتدائي إعداد (ظلال محمد عادل 2016)
- معايير الجودة في التعليم إعداد (نجيب سليم 2015)
- وثيقة معايير ضـــمان الجودة والاعتماد لمؤســـســـات ما قبل التعليم الجامعي "وثيقة رياض الأطفال" إعداد (الهيئة القومية لضـــمان جودة التعليم والاعتماد 2011) -
- الجودة الشاملة في التعليم إعداد (البوهي وآخرون 2018)
- دليل معايير جودة التعليم الإلكتروني إعداد (عطية وآخرون بإشـــراف نبيل كاظم عبد الصاحب 2020).

-**الدراســة الاســتطلاعية**: تم تطبيق الاســتبيان على عينة اســتطلاعية (8) معلمات من بعض رياض الاطفال بمدينة الخمس وهذا العدد قد لا يعتبر قليل مقارنة بعدد افراد العينة وتم استخراج صدق وثبات الاستبيان.

صدق أداة الدراسة: للتعرف على صدق أداة البحث في قياس ما وضعت لأجله، فقد عرض الاستبيان في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين (6) من الخبراء في هذه المجال والتعرف على ملاحظاتهم حول صـــلاحية الفقرات ومناســبتها للأبعاد التي تنتمي إليها وتم إجراء التعديلات التي اتفق عليها المحكمون.

ثبات الأداة: تم التأكد من ثبات الاستبيان وذلك باستخراج معامل الفا كرونباخ الذي وصل إلى89% وهو معدل ثبات مناسب للدلالة على ثبات الأداة وصلاحيتها للتطبيق.

عرض وتفسير نتائج الدراسة:

- **إجابة السؤال الأول:** ما مدى تطبيق معايير الجودة الشاملة برياض الأطفال من وجهة نظر المعلمين؟ تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتوصل إلى مستوى تطبيق هذه المعايير وترتيبها كما يبينها الجدول رقم (2).

جدول رقم (2) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى التطبيق لاستجابات أفراد العينة على ابعاد تطبيق معايير الجودة الشاملة في رياض الاطفال

الابعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التطبيق	الترتيب
جودة أداء المعلمين	2.57	0.35	مرتفع	2
جودة أداء الطالب	2.48	0.46	مرتفع	3
جودة أداء الإدارة المدرسية	2.59	0.40	مرتفع	1
جودة المشاركة المجتمعية	2.33	0.47	مرتفع	4
مجموع ابعاد الاستبيان	**2.53**	**0.36**	**مرتفع**	-

يتضح من الجدول رقم(2) أن تطبيق معايير الجودة الشاملة في رياض الاطفال من وجهة نظر المعلمين جاءت مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للاستبيان ككل(2.53) بانحراف معياري (0.36)، وجاءت ابعاد الاستبيان على مستوى مرتفع بالترتيب التنازلي (جودة أداء الادارة المدرسية، جودة أداء المعلمين، جودة أداء الطالب، جودة المشاركة المجتمعية)،و يمكن أن يعزى ذلك الى توفر البيئة الغنية و الداعمة لتطبيق معايير الجودة الشاملة في التعليم في رياض الاطفال خصوصاً ان رياض الأطفال المتوفر في مدينة الدراسة اغلبها قطاع خاص إن لم تكن كلها، والقطاع الخاص غالباً ما يولي اهتماماً كبيراً بمعايير جودة التعليم حتى ولو من باب استقطاب الطلبة وتشجيع اولياء الامور على تعليم ابنائهم بهذه الرياض، والتنافس الشديد بين هذه الرياض من حيث جودتها وتوفيرها للخدمات اللازمة لتعلم الاطفال.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة المطيري (2020) ودراسة البدوي وعاشور وحجازي (2021)، وتختلف مع بقية الدراسات السابقة التي توصلت الى عكس هذه النتيجة.

- **إجابة التساؤل الثاني**: ما مدى تطبيق معايير الجودة الشاملة في رياض الأطفال المتعلقة بكل من (أداء المعلم – أداء الطالب- الإدارة المدرسية – المشاركة المجتمعية)؟ تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونسب وتكرارات ومستويات التطبيق وترتيبها لكل فقرة من فقرات كل بعد من أبعاد الاستبيان سيتم عرضها في الجداول التالية كما يلي:

جدوا رقم (3) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستويات تطبيقها لاستجابات افراد العينة على مدى تطبيق معايير الجودة الشاملة الخاصة بأداء المعلم.

الرقم	الفقرة		البدائل			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
			تنطبق	تنطبق بدرجة متوسطة	لا تنطبق				
1	يحمل المعلمون مؤهلا تربويا عالياً	ت	10	9	2	2.38	0.66	مرتفع	10
		%	47.6	42.9	9.5				
2	ينوع المعلمون من طرائق التدريس	ت	17	4	0	2.81	0.40	مرتفع	3
		%	81	19	0				
3	يستخدم المعلمون افكار وأساليب جديدة اثناء التعليم تناسب قدرات التلميذ	ت	18	3	0	2.86	0.35	مرتفع	1
		%	85.7	14.3	0				
4	يستخدم المعلمون منصة الكترونية لعرض الشروح	ت	2	6	13	1.48	0.68	منخفض	11
		%	9.5	28.6	61.9				
5	المعلمون يتسمون بالعدالة في تقييم التلاميذ	ت	15	6	0	2.71	0.46	مرتفع	5
		%	71.4	28.6	0				
6	المعلمون يعاملون تلاميذهم برحابة صدر	ت	17	4	0	2.81	0.40	مرتفع	4
		%	81	19	0				
7	يجيد المعلمون استخدام الوسائل التعليمية في التعليم	ت	14	6	1	2.62	0.59	مرتفع	7
		%	66.7	28.6	4.8				
8		ت	18	3	0	2.86	0.35	مرتفع	2

الرقم	الفقرة		البدائل			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
			تنطبق	تنطبق بدرجة متوسطة	لا تنطبق				
	يهتم المعلمون بالبيئة المدرسية للطفل كتعليق الصور و المجسمات والأدوات اللازمة للتعلم داخل الفصل	%	85.7	14.3	0				
9	يوجد عدد كاف من المعلمين في كافة التخصصات	ت	16	3	2	2.67	0.65	مرتفع	6
		%	76.2	14.3	9.5				
10	يضع المعلمون الاختبارات وفق معايير الجودة	ت	14	6	1	2.62	0.59	مرتفع	8
		%	66.7	28.6	4.8				
11	المعلمون يساهمون في تطوير المناهج	ت	13	6	2	2.52	0.68	مرتفع	9
		%	61.9	28.6	9.5				
المستوى الكلي للبعد الاول						**2.57**	**0.35**		

يتضـــح من الجدول رقم(3) إن معايير الجودة المتعلقة بأداء المعلمين كانت مرتفعة في كل فقرات بُعد تطبيق معـايير الجودة في اداء المعلمين، وكـانـت الفقرة(3،8) في المراتب الأعلى وقد يكون المســـتوى العـالي لأداء المعلم نتيجة لأن تعليم الاطفال في هذه الاعمـار لا يحتـاج إلى الكثير من الجهد والتدريب من قبل المعلم كما إن المعلمات برياض الاطفال اغلبهن متحصـلات على تعليم جامعي ولديهن مسـتوى جيد من الأداء ،ثم تتدرج باقي الفقرات تنازليا حتى فقرة (4) والتي تحصـلت على مسـتوى منخفض من أداء المعلم وهذا يدل على ان المعلمين لا يســـتخدمون منصـــة الكترونية لعرض بعض شـــروحهم أو دروســـهم وهذه النتيجة تتفق مع دراســـة الزهرة وجمعة (2019) دراسة الأحول (2014) ودراسة شبكة (2014) ودراسة السيد وحنفي وأحمد(2019). وقد يكون ســـبب ضـــعف أدائهم في الفقرة رقم (4) هو أن المعلمات غير مؤهلات لاسـتخدام المنصـات الالكترونية لاسـتخدامها في دعم عملية تعليم الطفل، وقد لا توفر الروضة الامكانيات التكنولوجية المناسبة لذلك.

جدول (4) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستويات تطبيقها لاستجابات افراد العينة على مدى تطبيق معايير الجودة الشاملة الخاصة بأداء الطالب

	الفقرة	البدائل				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
			تنطبق	تنطبق بدرجة متوسطة	لا تنطبق				
1	التلاميذ يتميزون من الناحية العلمية	ت	12	7	2	2.48	0.60	مرتفع	3
		%	57.1	3.33	9.5				
2	يستطيع التلاميذ التعامل مع التكنولوجيا والتعلم الالكتروني	ت	12	4	5	2.33	0.85	مرتفع	5
		%	57.1	19.0	23.8				
3	يتوصل التلاميذ الى المعلومات بشكل ذاتي إذا تطلب الامر ذلك	ت	9	9	3	2.29	0.71	متوسط	6
		%	42.9	42.9	14.3				
4	يتحصل التلاميذ على تعليم ذو جودة مبني على تكافؤ الفرص في التعلم	ت	16	5	0	2.76	0.43	مرتفع	1
		%	76.2	23.8	0				
5	يتجاوب التلاميذ مع المعلمين في شرح الدروس	ت	13	7	1	2.57	0.59	مرتفع	2
		%	61.9	33.3	4.8				
6	يلتزم التلاميذ بالأنظمة والقواعد المعمول بها في المدرسة	ت	11	9	1	2.48	0.60	مرتفع	4
		%	52.4	42.9	4.8				
	المستوى الكلي للبعد الثاني					2.48	0.46	مرتفع	

يتضح من الجدول(5) أن وجهات نظر المعلمين حول توفر معايير الجودة في أداء الطالب مرتفعة، وتأتي الفقرة رقم (4) ثم الفقرة رقم (5) في المرتبة العليا وقد يكون ارتفاع أداء الطالب نتيجة متوقعة عندما اظهرت النتائج ارتفاع أداء المعلم -كما اشرنا إلى ذلك في تفسير الجدول رقم(3)- فبما إن أداء المعلم مرتفع فسيكون له تأثير على أداء الطالب ويكون هناك تجاوب من قبل الطلبة مع المعلمين ويكون هناك تكافؤ

لفرص التعلم لدى الطلبة، خصوصا وانها التجربة الأولى لهم في التعليم – قبل الدخول في المرحلة الابتدائية-فقد يكون الاقبال على التعلم والتشجيع على ذلك سبباً في ارتفاع أداء الطالب، ثم تليها تنازلياُ فقرة(1،2،6) وتحصلت الفقرة (3) على مستوى تطبيق متوسط لمعايير الجودة وذلك قد يكون لعدم تمرن التلاميذ على البحث عن المعرفة والتوصل الى المعلومة بشكل ذاتي، وقلة تدريبه داخل المدرسة بشكل جيد على محاولة الوصول إلى المعلومة من خلال الاستفادة من المعطيات الموجودة في البيئة.

جدول (5) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستويات تطبيقها لاستجابات افراد العينة على مدى تطبيق معايير الجودة الشاملة الخاصة بالإدارة المدرسية

الرقم	الفقرة		البدائل			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التطبيق	الترتيب
			تنطبق	تنطبق بدرجة متوسطة	لا تنطبق				
1	تهتم الادارة بالعلاقات الإنسانية مع المعلمين	ت	18	2	1	2.81	0.51	مرتفع	3
		%	85.7	9.5	4.8				
2	تمتلك المؤسسة منصة تعلم الكتروني يستخدمها المعلمون والطلبة والإدارة	ت	4	6	11	1.67	0.79	متوسط	17
		%	19	28.6	52.4				
3	الالتزام بالعدل بين كافة المعلمين	ت	17	4	0	2.81	0.40	مرتفع	4
		%	81	19	0				
4	توفير المعدات والاجهزة اللازمة اثناء عملية التعليم	ت	17	2	2	2.71	0.64	مرتفع	8
		%	81	9.5	9.5				
5	القدرة على مواجهة الازمات	ت	18	2	1	2.81	0.51		5
		%	85.7	9.5	4.8				
6	تنظيم فصول تقوية للطلاب المتأخرين دراسياً	ت	11	6	4	2.33	0.79	مرتفع	14
		%	52.4	28.6	19				
7	الاهتمام بالأنشطة اللاصفية وربط	ت	16	1	4	2.57	0.81	مرتفع	12
		%	76.2	4.8	19				

الرقم	الفقرة		البدائل			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التطبيق	الترتيب
			تنطبق	تنطبق بدرجة متوسطة	لا تنطبق				
	التعليم بالمهارات الحياتية								
8	تحديث الامكانات البشرية بالدورات وبالاطلاع على كل جديد في مجال تدريس الاطفال	ت	17	4	0	2.81	0.40	مرتفع	7
		%	81	19	0				
9	الاهتمام بعمل مسابقات بين الطلاب	ت	14	6	1	2.62	0.59	مرتفع	10
		%	66.7	28.6	4.8				
10	تقوم الادارة بتفويض السلطات لذوي القدرة من المعلمين	ت	12	4	5	2.33	0.85	مرتفع	15
		%	57.1	19	23.8				
11	تعطي الادارة المدرسية فرصة لأولياء الامور والطلبة لإبداء أرائهم حول جودة المنهج او طرائق التدريس بالمدرسة	ت	12	7	2	2.48	0.68	مرتفع	13
		%	57.1	33.3	9.5				
12	الاهتمام بنشر ثقافة الجودة بين المعلمين	ت	17	4	0	2.81	0.40	مرتفع	6
		%	81	19	0				
13	القدرة على إدارة الوقت	ت	18	3	0	2.86	0.35	مرتفع	1
		%	85.7	14.3	0				
14	تشجيع الدراسات والتقويم الذاتي للمؤسسة	ت	15	6	0	2.71	0.46	مرتفع	9
		%	71.4	28.6	0				
15	تقوم المدرسة باختبارات سريعة وشهرية ونهائية للطلبة	ت	12	4	5	2.33	0.85	مرتفع	16
		%	57.1	19	.23				

الرقم	الفقرة	البدائل				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التطبيق	الترتيب
			تنطبق	تنطبق بدرجة متوسطة	لا تنطبق				
	وفق برامج الكترونية مؤمنة								
16	يتمتع الطلاب بالراحة لوجود بنية تحتية مناسبة للتعلم بالروضة	ت	18	3	0	2.86	0.35	مرتفع	2
		%	85.7	14.3	0				
17	الإدارة المدرسية مركزية	ت	14	6	1	2.62	0.59	مرتفع	11
		%	66.7	28.6	4.8				
المستوى الكلي للبعد الثالث						**2.59**	**0.40**	**مرتفع**	

يتضح من الجدول رقم (5) أن مستوى تطبيق معايير الجودة الشاملة في رياض الاطفال المتعلقة بالإدارة مرتفع وتأتي العبارة رقم (13،16) في أعلى مستوى من التطبيق وهي على التوالي(القدرة على إدارة الوقت، يتمتع الطلاب بالراحة لوجود بنية تحتية مناسبة للتعلم بالروضة)،ثم تليها باقي الفقرات في الارتفاع ولكن جاءت فقرة (2) في المستوى المتوسط، قد تكون هذه النتيجة متوقعة في رياض الاطفال في وقتنا الحالي نظراً لازدياد عدد رياض الاطفال بالمدن وتنافسها الشديد لجذب التلاميذ وتوفير سبل التعلم الجيدة بما فيها الانضباط والتحكم في إدارة الروضة وتوفير بنية تحتية مناسبة لأعمار التلاميذ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة السيد وحنفي وأحمد(2019) وتختلف مع دراسة المطيري (2020) ودراسة شبكة (2014) ودراسة الأحول (2014) التي توصلت الى عكس ذلك، ويظهر من خلال تفسير الجدول رقم (5) إن تطبيق معايير الجودة الشاملة الخاصة بالإدارة المدرسية مرتفعة في أغلب فقراتها وذلك قد يكون عائد للإدارة الحكيمة والمنضبطة في أداء عملها والتي تسعى إلى أن يكون لها سمعة جيدة في الأداء مما قد يجعل الآباء يطمئنون لوضع ابنائهم بهذه الرياض.

جدول (6) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستويات تطبيقها لاستجابات افراد العينة على مدى تطبيق معايير الجودة الشاملة الخاصة بالمشاركة المجتمعية

الرقم	الفقرة		البدائل			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التطبيق	الترتيب
			تنطبق	تنطبق بدرجة متوسطة	لا تنطبق				
1	التعليم يساهم في تطوير المجتمع وتنميته	ت	19	2	0	2.90	0.30	مرتفع	1
		%	90.5	9.5	0				
2	الاهتمام بالتوعية الصحية في المجتمع المحلي	ت	15	6	0	2.71	0.46	مرتفع	2
		%	71.4	28.6	0				
3	الاهتمام بعقد مجالس الآباء شهريا	ت	7	10	4	2.14	0.72	متوسط	4
		%	33.3	47.6	19.0				
4	تنظيم فصول محو الأمية لغير المتعلمين	ت	5	6	10	1.76	0.83	متوسط	6
		%	23.8	28.6	47.6				
5	تشارك الروضة المجتمع في المناسبات العامة المختلفة	ت	11	6	4	2.33	0.79	مرتفع	3
		%	52.4	28.6	19				
6	دعوة الأسر وأولياء الأمور لحضور الأنشطة الطلابية	ت	7	10	4	2.14	0.72	متوسط	5
		%	33.3	47.6	19				
المستوى الكلي للبعد الرابع						**2.33**	**0.47**	**مرتفع**	

يتضح من الجدول رقم (6) ارتفاع مستوى تطبيق معايير الجودة المتعلقة بالمشاركة المجتمعية من وجهة نظر المعلمين، وقد حازت عبارات(التعليم يساهم في تطوير المجتمع وتنميته، الاهتمام بالتوعية الصحية في المجتمع المحلي ،تشارك الروضة المجتمع في المناسبات العامة المختلفة)على التوالي بمعدل مرتفع، بينما كانت بقية العبارات ذات معدلات متوسطة، وهذه النتيجة ذات علاقة بنتائج البعد الثالث فحيثما كانت هناك إدارة ناجحة كان هناك ظهور ومشاركة داخل المجتمع والبيئة المحلية، وقد اتضح من خلال هذه الدراسة ان رياض الأطفال بمدينة الخمس تساهم في تطوير المجتمع من وجهة نظر المعلمين وتهتم بالتوعية الصحية في المجتمع وتشارك في

المناسبات العامة المختلفة وهذا يظهر في نشاطات هذه الرياض سواء النشاطات الاسبوعية أم الشهرية أم السنوية التي تقيمها هذه الرياض.

- **إجابة السؤال الثالث:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقدير أفراد العينة لدرجة تطبيق معايير الجود الشاملة في رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير (سنوات الخبرة)؟ للإجابة على هذا السؤال تم استخراج قيمة F للتعرف على دلالة الفروق بين افراد العينة في تقييم جودة التعليم من حيث سنوات الخبرة، وقد تم التأكد من تجانس افراد العينة قبل أجراء اختبار(f) وذلك بإجراء اختبار التجانس، والجدول رقم (7) يبين نتيجة اختبار(f).

جدول (7) يبين قيم اختبارF ومستويات الدلالة لكل بعد من أبعاد الاستبيان لاختبار دلالة الفروق بين افراد العينة في متغير سنوات الخبرة.

الابعاد	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمةF	مستوى الدلالة
الاول	بين المجموعات	21.486	2	10.743	.655	.531
	داخل المجموعات	295.181	18	16.399		
	الكلي	316.667	20			
الثاني	بين المجموعات	4.935	2	2.467	.269	.767
	داخل المجموعات	164.875	18	9.160		
	الكلي	169.810	20			
الثالث	بين المجموعات	132.613	2	66.307	1.371	.279
	داخل المجموعات	870.625	18	48.368		
	الكلي	1003.238	20			
الرابع	بين المجموعات	18.188	2	9.094	1.076	.362
	داخل المجموعات	152.097	18	8.450		
	الكلي	170.286	20			

يتضـــح من الجدول رقم (7) عدم وجود فروق بين افراد العينة من حيث ســـنوات الخبرة على كل أبعاد أداة البحث، حيث أن مســـتوى الدلالة في الابعاد الاربعة على التوالي(.531،.767،.279،.362) وهي أكبر من (0.05)، وهذه النتيجة تدل على قلة تأثير ســـنوات الخبرة على وجهات نظر المعلمين في معايير الجودة الشـــاملة في تعليم رياض الاطفال في مدينة الخمس، وقد يرجع ذلك إلى أن المرحلة العمرية والدراســـية التي يتعامل معها المعلمون قد لا تحتاج الى ســـنوات خبرة طويلة ليكون لها تأثير على المعلمين فمن الســـهل التعرف على متطلبات هذه الفئة واكتســـاب الخبرة في تعليمهم في فترات بســـيطـة نظراً لأن المرحلـة العمريـة للطلبـة في ريـاض الأطفال ذات متطلبات بسـيطة ويسـتطيع المعلم خلال فترة قصـيرة التعرف عليها والتعامل معها دون الحاجة الى ســـنوات خبرة طويلـة كي يتعرف المعلم على هذه المتطلبات ومن خلال التعـامل اليومي للمعلم مع أطفال الروضـة ومن خلال مجال تخصـصـه يسـتطيع التعامل بشـكل جيد ومناسب مع هذه الفئة.

التوصيات:

- ضرورة الاستفادة من نتائج هذه الدراسة والدراسات المشابهة في تطوير وتطبيق معايير جودة التعليم في رياض الاطفال.
- إقامة دورات تدريبية للمعلمين، وزيارات ميدانية للمختصين لتطوير عملية التعلم برياض الاطفال.

المقترحات:

- إجراء المزيد من الدراسات تتناول دراسة واقع المستوى التعليمي لأطفال رياض الاطفال في ضوء متطلبات العصر.
- إجراء دراسات لأساليب التعليم الحديثة برياض الاطفال ودلالات تأثيرها على مستوى التلاميذ.

المراجع:

اولاً: المراجع العربية:

- ابو عرابي، سلطان، محمود، محمد رأفت. (2017):"دليل الجودة لمؤسسات التعليم العالي العربية"، عمان، المملكة الاردنية الهاشمية: مجلس ضمان الجودة والاعتماد، اتحاد الجامعات العربية.
- الاحول، سالم خليفة. (2014):"تقييم الواقع التربوي لرياض الأطفال في ليبيا في ضوء
معايير الجودة الشاملة "دراسة تحليلية ميدانية لرياض الأطفال بمنطقة غرب الزاوية العام الدراسي 2012-2011"، مجلة كلية التربية، (ع 1)،20-50.
- البدوي، بشرى، عاشور، وفاء، حجازي، جولتان. (2021):"واقع توفر بعض معايير الجودة في برنامج التربية الأساسية ورياض الأطفال في جامعة القدس من وجهة نظر الطلاب "، مجلة العلوم الانسانية والطبيعية، مج 2 (ع 7)،50-75.
- البوهي، رأفت عبد العزيز، المصري، إبراهيم جابر، ماجد، احمد محمد، عبد الرحيم، منى احمد. (2018):"الجودة الشاملة في التعلي"، دار العلم والايمان للنشر والتوزيع، دار الجديد للنشر والتوزيع.
- الزهرة، بن مشيش، جمعة، جيلالي. (2019):" الجودة الشاملة في ايصال التعليم التكنولوجي في مرحلة رياض الاطفال في مدينة ادرا"، (رسالة ماجستير غير منشورة) الجزائر.
- السيد، محمد سيد محمد، حنفي، نور الهدى احمد محمد، احمد، ننسي احمد فؤاد. (2019):"بعض المشكلات التي تواجه تطبيق معايير الجودة الشاملة بمؤسسات رياض الأطفال وسبل مقترحة لحلها"، مجلة العلوم التربوية، جامعة جنوب الوادي، (ع 38)588 – 570 .
- شبكة، راندا أيمن محمد، (2014):"واقع اعداد طفل ما قبل المدرسة في مصر في ضوء معايير الجودة الشاملة. مجلة كلية التربية"، جامعة بور سعيد، (ع17)،568-608.
- عادل، ظلال محمد. (2016):"وجهة نظر معلمي مدارس المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض في معايير الجودة الشاملة"، مجلة دراسات في التعليم الجامعي، (ع32).233- 292.

- عطية، علاء عبد الحسن، زيارة، خالد شناوة، الامير، عامر سليم، الجعفري، احمد كنعان، سلمان، عبود سلمان، علوش، جليل ابراهيم، عبد الجبار، براء ظافر. (2020):"دليل معايير جودة التعليم الالكتروني"، الاصدار الاول.
- المطيري، وفاء ثواب. (2020):"مدى جاهزية رياض الاطفال بالمدينة المنورة لتطبيق مدخل ادارة الجودة الشاملة"، المجلة الالكترونية الشاملة متعددة التخصصات EIMJ، (ع 31) شهر12.
- الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد. (2011):"وثيقة معايير ضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات ما قبل التعليم الجامعي/وثيقة رياض الاطفال". جمهورية مصر العربية.

ثانياً: المراجع الاجنبية:

- ECED. (2001). *Encouraging Quality in Early Childhood Education and Care* (ECEC). INTERNATIONAL COMPARISON: MINIMUM STANDARDS.

- Fengchun Cheng ,Vogel Linda R , Zhaoyu Zheng.(2014).Evaluating education quality in terms of ISO 9000 *standards .International Journal of Educational Administration and Policy Studies*.vol.6(6). 87-100.

- Sargrad, Scott, Harris, Khalilah M, Partelow, Lisette. (2019). *A Quality Education for Every Child. A New Agenda for Education Policy*. REPORT JUL2,.Retrieved from

https://www.americanprogress.org/article/quality-education-every-child/

ثالثاً: المواقع الالكترونية:

- الجعبري، محمد. (10،1،2020). *تقييم شامل لتجربة مرحلة رياض الأطفال*. صحيفة الوطن الالكترونية .تم الاسترجاع من موقع: https://www.al-watan.com/article/217604/NEW
- خالد، تقى. (2022يونيو 11). ما هي خطوات تحديد حجم العينة في البحث العلمي؟ [مدونة]. *مكتبتك شبكة المعلومات العربية*. تم الاسترجاع من موقع: https://www.maktabtk.com/blog/post/73
- الزبون، اسلام (2017). معايير الجودة لرياض الأطفال. تم الاسترجاع في 19 أبريل من موقع: https://mawdoo3.com

- سليم، نجيب (2015). *الجودة في التعليم، مفهومها، معاييرها، وآلياتها. مفاهيم*. نشر في 2015/09/03.من موقع:https://www.new-educ.com

- شاكر، اسماء (2020). مقال: *ما هي معايير جودة التعليم؟* تم الاسترجاع في 13 اكتوبرمن موقع:

https://e3arabi.com

- ناصر، أية. (2021). *مقدمة عن الجودة الشاملة في التعليم*. تم الاسترجاع في مايو 4. من موقع:

https://www.yallanzaker.org/introduction-to-the-overall-quality-in-education/

التخلص من النفايات الصلبة بطريقة الطمر الصحي

دراسة حالة للتخلص من النفايات الصلبة بمدينة سوسة

م. ماجد عبد الجليل الحاسي ، كلية العلوم التقنية
م. أيمن علي الحاسي ، كلية الفنون والعمارة ، جامعة درنه.
م. ناصر عمر شليمبو ، كلية العلوم التقنية.
م. رافع عبد السلام الصلابي ، كلية العلوم التقنية.

المستخلص:

تضمن هذا البحث دراسة النفايات الصلبة في مدينة سوسة لإيجاد السبل الكفيلة للتخلص منها، ومن خلال معايشة ومراجعة أدبيات الموضوع ودراسته دراسة ميدانية للسيطرة عليها ووضع الحلول المناسبة لها، ولقد تم إجراء هذه الدراسة خلال عام 2021-2022 ولفترة تصميمية لعشر سنوات، ومن خلال هذه الدراسة تم اقتراح طريقة الطمر الصحي للنفايات الصلبة لتقليل الأثر البيئي وفي نفس الوقت في خفض التكاليف وحل لمشكلة تعاني منها أغلب المدن والمناطق في ليبيا خاصة والعالم العربي عامة.

الكلمات المفتاحية: النفايات الصلبة، التلوث البيئي، إدارة النفايات، الطمر الصحي.

1. المقدمة

تعد النفايات الصلبة من مشكلات البيئة البارزة على مستوى العالم ,كما تختلف أيضآ باختلاف على نوعية وكمية النفايات في الدول المتقدمة أكبر من نفايات الدول النامية، لذلك تعد مصدر من مصادر التلوث البيئي. حيث تساهم بشكل ملموس في تلويث عناصر البيئة وتعمل على تشويه المنظر العام بسبب تزايدها بشكل أكثر وعدم اتباع الطرق المناسبة في عملية جمع ونقل وتخزين ومعالجة هذه النفايات.

فقد تم أدراك المخاطر من النفايات الصلبة مؤخراً في النمو المستمر، ولازال الكثير من المدن تتبع اساليب قديمة في خزن ونقل النفايات الصلبة، ولا تعتمد على الحسابات العلمية فاصبح ذلك من الأوليات التي يجب الاهتمام بها البلديات والمدن بسبب زيادة المقادير هذه المواد نتيجة الازدحام السكاني والتطور الصناعي، لذلك يتم رصد مبالغ وزيادة عدد العاملين والمنشأة والمعدات فيها، وكيفية التخلص من النفايات الصلبة الناتجة عن الفعليات المنزلية والتجارية والصناعية والإنشائية وغيرها.

أصبحت النفايات الصلبة تهديداً خطيراً على صحة المجتمع وسلامته مما يستدعي جهود الجميع من حكومات ومنظمات لتصدي لهذه المشكلة وإيجاد الحلول لها لكي نحافظ على صحة البيئة.

2. مشكلة البحث:

تكمن مشكلة البحث في دراسة النفايات الصلبة في مدينة سوسة، بناء على الظروف وآلية التعامل معها ومدى أمكانية ايجاد الحلول لها، وإن كان هناك تخطيط لإدخال تقنيات جديده لتخلص من النفايات الصلبة أو تدويرها. ولبيان مدى أمكانية القيام بتنمية البيئة الناجحة حسب كمياتها وطريقة التعامل ووضع الحلول المناسبة لهذه المشكلة، من أجل تحقيق نتائج أفضل ومخاطر أقل وتحقيق النجاح بجودة عالية.

3. أهمية البحث:

1. تعد مشكلة النفايات الصلبة من أبرز المشاكل التي تقف كتحدي أمام التنمية الاقتصادية والاجتماعية في المجتمع مما يتطلب الوقوف على اسباب القصور وإيجاد الحلول لها.
2. تسلط الضوء على الاضرار الناجمة عن مشكلة النفايات الصلبة ومنها الاضرار الصحية كانتشار الأمراض وغيرها، وتلويث المصادر الطبيعة كالأرض والمياه،

وقلة استغلالها من الجانب السياحي نظراً لتشوية المشهد الطبيعي بسبب مشكلة النفايات الصلبة.

4. أهداف البحث:

1. تقييم آليات أدارة النفايات الصلبة في المنطقة ابتداء من مصدر النفايات وصولاً الي أماكن تجميعها وطرق معالجتها.
2. التعرف على الاضرار الصحية والاقتصادية التي يعاني منها سكان المنطقة الناتجة من مشكلة النفايات الصلبة ومدى التلوث.
3. الخروج بتوصيات من شأنها توعية السكان بحجم الأخطار الناتجة عن التلوث بالنفايات الصلبة.
4. التعرف على الخطط المستقبلية للجهات المسؤولة كالبلديات ووزارة البيئة مما يخص تدوير النفايات الصلبة وادخال تقنيات جديدة للتخلص منها.

5. أسئلة البحث:

1. ماهي الاضرار الناتجة عن التلوث بالنفايات الصلبة على كل الجوانب الصحية والاقتصادية للسكان؟
2. ماهي الطرق المتبعة في إدارة ونقل النفايات الصلبة من بداية جمع ونقل وترحيل وصولاً للمكب؟

6. منهجية البحث:

1. المنهج الوصفي الإيضاحي: وصف المنطقة ودراسة من حيث حدودها ومساحتها وعدد سكانها ووصف الوضع البيئي القائم بما يخص النفايات الصلبة.
2. المنهج التحليلي الكيفي والكمي: حيث يتم تحاليل واستبيانات التي تستخدم لاستطلاع الآراء حول مشكلة النفايات الصلبة في المنطقة.

7. حدود البحث:

1. الحدود المكانية: تمت هذه الدراسة في داخل الحدود الإدارية لمدينة سوسة وهي مدينة صغيرة تقع على ساحل البحر المتوسط في الجبل الأخضر بدولة ليبيا شرق مدينة البيضاء بمسافة 30كم. (ar.m.wikipedia.org)، وإحداثياتها: $32°53′48″N21°57′47″$.
2. الحدود الزمانية: كانت الحدود الزمانية لهذا البحث في فترة 3 / أكتوبر/ 2021.

8. الجانب النظري:

1.8. النفايات الصلبة:

تعد النفايات الصلبة من المشكالت البيئية البارزة على مستوى العالم ومصدر من مصادر التلوث البيئي، حيث تساهم مساهمة ملموسة في تلويث عناصر البيئة من تربة وماء وهواء، وتعمل على تشويه المنظر العام وذلك بسبب تزايدها بشكل عام وعدم اتباع الطرق المناسبة في عملية جمع ونقل وتخزين ومعالجة هذه النفايات. (العمر، 2000: ص30)

2.8. تعريف النفايات الصلبة:

يوجد هناك عدة تعريفات للنفايات الصلبة منها: (خان وآخرون، 2005: ص18)

1. **تعريف منظمة الصحة العالية:** إن مصطلح النفاية يقصد القمامة أو القاذورات أو المخلفات وهي بعض الأشياء التي أصبح صاحبها لا يريدها في مكان ما ووقت ما وأصبحت ليست لها أهمية أو قيمة.
2. **التعريف البيئي:** من وجهة نظر بيئية تشكل النفاية خطرا ابتداء من الوقت الذي تحدث علاقة بينها وبين البيئة هذه العلاقة يمكن إن تكون مباشرة أو نتيجة للمعالجة.
3. التعريف الاقتصادي: من وجهة نظر اقتصادية تعتبر نفاية كل مادة أو شيء قيمته الاقتصادية معدومة أو سلبية بالنسبة لمالكه.
4. **التعريف القانوني:** هو ما ورد في المادة 83 من قانون حماية البيئة حيث تعرف النفاية كما يأتي: تعتبر نفاية كل ما تخلفه عملية أنتاج أو تحويل أو استعمال. وهو كل مادة أو منتج أو بصفة اعم كل شيء منقول بهمل أو تخلى عنه صاحبة.

ومن خلال كل ما سبق من تعريفات يمكن القول إن كل التعريفات تلتقي في معنى واحد وهو إن النفايات الصلبة مواد ليس لها قيمة علي جميع المستويات سواء الاجتماعية أو الاقتصادية .

3.8. أنواع النفايات الصلبة:

تشمل النفايات الصلبة مجموعة عديدة من النفايات تختلف كمياتها ونوعياتها من بلد لأخر بل من مدينة إلي أخرى داخل البلد الواحد وذلك حسب الكثافة السكانية والحالة

الاقتصادية والمستوى المعيشي والثقافي والاجتماعي للسكان. كما تختلف أيضا باختلاف فصول السنة والموقع الجغرافي والتخطيط العمراني والديموغرافي للمدينة. يمكن تقسيم أنواع النفايات الصلبة تبعا لدرجة خطورتها إلى نفايات صلبة خطوة ونفايات صلبة غير خطرة: (الشمري واخرون، 2010: ص43)

1. **النفايات الصلبة الخطرة:** هي نفايات الأنشطة والعمليات المختلفة أو رمادها المحتفظة بخواص المادة الخطرة التي ليس لها استخدامات تالية أصلية أو بديلة، وتعتبر مصدرا للخطر الداهم على صحة الإنسان ومقومات البيئة لما تحتويه من مواد سامة أو قابلة للانفجار أو الاشتعال، كما تتعدد مصادر هذه النفايات فتشمل المصادر الصناعية والزراعية والمستشفيات والمنشئات الصحية والدوائية، كما تنتج أحيانا من نفايات الأنشطة السكانية داخل المنازل، كما يمكن إن تحتوي حماة الصرف الصحي او الصناعي على مكونات تكسبها صفة الخطورة.
2. **النفايات الصلبة غير الخطرة:** هي النفايات الصلبة التي تحتوي على مواد أو مكونات لها صفات المواد الخطرة كما تتباين في خصائصها الكيميائية والفيزيائية وتشتمل على مواد عضوية وغير عضوية نذكر منها على سبيل المثال:

- **النفايات الصلبة البلدية (القمامة):** والتي تتضمن عادة من النفايات الناتجة من نفايات المنازل، والمنشئات التجارية كالمحلات والأسواق التجارية. والمؤسسات الخدمية كالمدارس والمنشئات الإدارية والشوارع والحدائق والفنادق والمستشفيات ومعالجة الصرف الصحي ... الخ.
- **نفايات عملية الهدم والبناء:** وهي نفايات ناتجة عن التطور العمراني المنتشر في معظم المدن والقرى وينتج عنه أكوام من الأتربة ومخلفات البناء التي يتم تركها على الأرصفة والطرقات العامة.
- **النفايات الزراعية:** ويقصد بها بقايا المخلفات التي تنشا من الأنشطة الزراعية المختلفة.
- **النفايات الصناعية:** هي المخلفات الناتجة عن الأنشطة الصناعية المختلفة كالصناعات الغذائية والكيماوية والتعدين وصناعات مواد البناء، وإذاً تتكون النفايات الصلبة من مواد مختلفة كثيرة تختلف في الحجم والوزن إلى والكثافة واللون والشكل والتركيب الكيميائي والمحتوى الحراري، ويمكن تقسيم مكونات النفايات

الأقسام الشائعة الاتية: الزجاج، الورق والكرتون، بقايا الأطعمة والمواد العضوية الأخرى، مواد التغليف واللدائن، الحديد، الألمنيوم، مخلفات الهدم والبناء، الخشب ومواد أخرى عادة تكون نسبتها بسيطة.

4.8. مصادر النفايات الصلبة:

تتولد النفايات الصلبة حيثما وجد نشاط بشري وتختلف تلك النفايات باختلاف مراحل التطور البشري والحضري، ويمكن أن نجمل اهم أنواع النفايات مصادرها كالاتي: (عباس وآخرون، 2012: ص228-242)

1. **النفايات المنزلية:** تتضمن النفايات المنزلية عادة على مخلفات المطابخ الخاصة بالنازل والمطاعم والفنادق بالإضافة إلى مخلفات محلات الخضر والفواكه والمحلات التجارية، وتصل نسبة هذه النفايات في كثير من الدول إلى نحو ثلاثة أرباع مجموع النفايات الكلية عدا النفايات الإنشائية، وتحوي هذه النفايات بقايا الطعام والخضر والفواكه والمواد اللدنة والزجاج والاوراق ومعادن مختلفة ونفاية الحدائق المنزلية والأقمشة، وتمتاز النفايات المنزلية التي تخزن لفترة أيام برائحتها الكريهة نتيجة تحللها وتخمرها، وأحيانا تحوي النفايات المنزلية على قطع كبيرة الحجم كالأثاث القديمة والمعدات المنزلية القديمة والتالفة كالثلاجات والسيارات حيث يمكن الاستفادة من هذه القطع وإعادة استخدام موادها في مراحل صناعية مختلفة بعد فرز المواد المتشابهة وكبسها.
2. **نفايات الشوارع والأسواق:** تجمع نفايات الشوارع والأسواق قرب الأماكن العامة من قبل عمل البلدية ولتسهيل جمعها فيجب وضع حاويات صغيرة في أماكن متفرقة وعدم السماح بوضعها في المماشي أو الشوارع، وقد تستخدم المنكسات في الأماكن الضيقة وتغسل هذه المواقع بين فتره وأخرى بالماء. ويفضل إن يتم التنظيف ليلا، ويتم نقل الحيوانات الميتة كالكلاب والأبقار والتي تحصل عادة نتيجة دهس المركبات إلى محارق بعيدة عن المدن لأنها واسطة لانتقال الإمراض بالإضافة إلى الروائح الناتجة عن تعفنها. وترفع السيارات القديمة وترمى في موقع خاص ليتم معالجتها فيما بعد، وتوجد أسواق أو شوارع تخصصية كأسواق بيع القماش والملابس وبيع الكتب والقرطاسية وبيع الأواني الزجاجية، حيث توضع حاويات عند هذه الأسواق أو الشوارع لتجميع النفايات التي يعاد تصنيعها كالزجاج والأوراق والقماش، وتكون هذه الحاويات عادة كبيرة ولها ألوان خاصة

وتكتب لوحة عليها لتوضيح نوعية النفايات المطلوب تجميعها وتوضع في أماكن عامة. يتم كنس النفايات الشوارع بعد رش الشوارع رشا خفيفاً، ويجب تثقيب أفراد المجتمع برمي النفايات في حاويات خاصة توضح في الشوارع وعدم رميها على أرضية الشارع، وتوجد مدن عديدة في العالم النامي ترمى في شوارعها النفايات بدون ضوابط، فمثلا تلقى ألاف الأطنان من النفايات في الشوارع في مدينة مكسيكو حيث تتلوث البيئة وتفقد المدينة جمالها.

3. **النفايات الصناعية:** يتم تجميع ومعالجة النفايات الصناعية من قبل المصانع نفسها أو من قبل البلدية، وقد تحوي النفايات الصناعية على مواد كيميائية سامة والتي قد تلوث المياه السطحية والجوفية، ولا يفضل تواجد النفايات الصناعية بكميات كبيرة قرب المصانع لأنها تكون واسطة جيدة للحرائق، وأحيانا تجمع النفايات الصناعية مع النفايات المنزلية عند تشابه المكونات مثل نفايات المصانع الغذائية حيث تتميز هذه النفايات باحتوائنا على مواد عضوية قابلة للتفسخ، وعند تركها بدون معالجة فأنها تؤدى إلى انتشار الروائح الكريهة والحشرات والقوارض، وتعتبر الصناعات التعدينية أكثر الصناعات إنتاجا للنفايات وخاصة في الدول المتقدمة وهي في معظمها مواد غير عضوية وغير قابلة للتفسخ ويمكن إرجاعها للاستفادة منها في الصناعة، ووجد إن إنتاج كل ثلاثة أطنان من الفحم يؤدى إلى طرح طن واحد من النفايات.

ووجد إن عادة استخدام النفايات الصناعية في العمليات الصناعية المختلفة لها مردودات مالية بالإضافة إلى تقليص تأثيرها البيئي، فمثلا إن إحدى الشركات الأمريكية حققت إرباحا صافية نتيجة تدوير النفايات قيمتها 200 مليون دولار سنوياً، وتقدر النفايات الصلبة الصناعية في الولايات المتحدة بنحو بليون وربع البليون طن سنوياً، وعادة يتم تدوير المواد المعدن والزيوت والحوامض من نفايات الصناعات الكيميائية.

4. **النفايات الإنشائية**: تتضمن معظم النفايات البنائية والإنشائية على مواد غير عضوية كالأحجار والخرسانة بالإضافية إلى مواد عضوية كالأخشاب، وهي أقل النفايات تأثيرا على البيئة حيث إن قابلية هذه المواد على التعفن معدومة أو ضعيفة، وتتكون نتيجة الأعمال الإنشائية أو الهدم، لذلك لا يسمح بوضعها أمام المبنى بعد الانتهاء من الإنشاء وإنما يخصص موقع لرميها. وينظف الموقع جيداً ويرش بالماء بعد رفعها. وتتم الاستفادة من هذه النفايات في أعمال الطريق والردم، وعادة تحدد بلديات المدن مواقع لرمي هذه النفايات، وتستخدم كذلك في ردم النفايات

المنزلية في موقع الدفن الصحي، ويمكن استخدامها في ردم الشواطئ والبرك الأسنة والمنخفضات التي يمكن إن تتجمع فيها المياه.

إن بقاء هذه المواد على جوانب الشوارع يشوه إلى درجة كبيرة جمالية هذه الشوارع، وتهمل كثيراً من الجهات المسئولة عن عمليات الحفر مواد الحفر بدون رفعها بعد الانتهاء من العمل مما يؤثر على أرضية الطريق أو الممشى.

5. **نفايات المستشفيات**: وهي مخلفات الاستخدامات الطبية المختلفة والعملية الجراحية والعلاجية. وتشمل القطن الطبي الملوث والمضادات والكمامات العمليات والأقمشة المستخدمة للأغراض المختلفة وبقايا الأدوية والحقن ونواتج العمليات كالقبيح وغيرها. ولو إن كميات هذه النفايات ضئيلة إلا أنها شديدة الخطورة لما تحويه من جراثيم ناقلة للإمراض وسموم المختلفة. ويبلغ معدل الإنتاج الفرد الواحد في الدول العربية نحو 19 غم يوميا من نفايات المستشفيات. إن عدد من المستشفيات تجمع نفاياتها في حاوية كبيرة قرب الموقع المستشفى حيث يمكن إن تتأثر النفايات الملوثة في الأماكن القريبة مع احتمال تسرب سوائل النفايات على الجراثيم المرضية خلال السواقي. وأحيانا يتم حرق نفايات الحاوية مما يؤدى إلى تلوث الجو بالجراثيم.

5.8. خزن النفايات: (الدغيري ،2017: ص60)

إن أساس كل خزن هو الوعاء الصغير (السطل أو السلة أو صندوق النفايات) داخل المطبخ أو قربة أو أي موقع مناسب أخر، من أساليب حزن النفايات استعمال السلال البلاستيكية، أكياس النايلون، صندوق النفايات، النظام المركزي، نظام كارشي.

6.8. إدارة النفايات الصلبة: (الدغيري،2017: ص60)

أصبح التسلسل الهرمي لعمليات إدارة النفايات الصلبة طريقة إرشادية مقبولة على نطاق واسع لعمليات إدارة النفايات في جميع أنحاء العالم، حيث أن التسلسل الهرمي لإدارة النفايات الصلبة كماهو مبين في الشكل رقم (1) يقوم بترتيب خيارات إدارة النفايات وفقًا لما هو أفضل للبيئة، كما وأنه يعطي أولوية قصوى لمنع تولد النفايات في المقام الأول. ولكن عند تولد النفايات، تُعطى الأولوية أولًا لعملية إعادة استخدامها، ثم إعادة تدويرها، ثم استردادها، وأخيرًا التخلص منها (مثل المكبات).

الشكل رقم (1) يمثل التسلسل الهرمي لإدارة النفايات. (المصدر: دليل الإدارة في الأردن)

1. **مرحلة منع تولد النفايات:** تقوم هذه المرحلة على تشجيع استخدام كميات أقل من المواد الخطرة والمواد أقل خطورة في أنشطة التصميم والتصنيع، مع الحفاظ على استخدام منتجات دائمة وأكثر أمانًا من أجل إعادة استخدامها لفترة أطول.
2. **مرحلة إعادة الاستخدام:** فهذه الطريقة تشجع على إعادة استخدام المواد (دون مزيد من المعالجة) مثل عمليات التنظيف والإصلاح والتجديد للمواد بأكملها أو لجزء منها.
3. **مرحلة إعادة التدوير:** تعنى بمعالجة النفايات وتحويلها إلى مادة أو منتج (حيوي)جديد، عملية إعادة تدوير النفايات تجعل المواد المستخدمة تنافسية في السوق بالإضافة إلى أنها تحافظ على البيئة والموارد الطبيعية.
4. **أنشطة الاسترداد الأخرى:** كعمليات إعادة استخدام وإعادة تدوير وإعادة معالجة واسترداد للطاقة، بما يتفق مع الاستخدام الأمثل ولأكفئ للموارد التي تم استردادها.
5. **مرحلة التخليص:** إن التسلسل الهرمي لعمليات إدارة النفايات الصلبة يشير إلى أن التخلص من النفايات (الطمر في المكبات) هو خيار الإدارة الأنسب خصيصًا لبعض أنواع النفايات.

7.8. طرق معالجة النفايات الصلبة:

يقصد هنا الطرق التي يمكن من خلالها تغيير خواص النفايات الصلبة الخطرة لجعلها غير خطرة أو أقل خطورة، حيث يمكن بعدها التعامل معها بأمان أكثر، فيمكن نقلها أو جمعها أو تخزينها أو التخلص منها دون أن تسبب أضراراً للإنسان أو البيئة. ومن الطرق المستخدمة ما يأتي: (حافظ، 2012: ص59)

1. **الطمر الصحي:** تتطلّب أيّة خطّة لإدارة ومعالجة النفايات الصلبة ممطرا صحّيًا لضمان التخلّص البيئي السليم من النفايات، يعمل أي ممطر من خلال عزل هذه

النفايات حتى تصبح آمنة بفعل العوامل الطبيعيّة، الممطر هو إذًا ضروريّاً، ليس فقط للتخلّص من النفايات بشكلٍ عام، بل للتخلّص من بقايا عمليّات إعادة التدوير والتسبيخ والحرق وغيرها، كما يمكن الاعتماد على المطار في حال تعطّل أحد المرافق الأخرى، ولكي يُعتبر أيّ مطمر مطمرا صحّيًا، يجب أن تتوفّر تدابير رقابيّة معيّنة، أهمّها:

1. عازل باطني :يعزل الجزء السفلي من الممطر لحماية البيئة ومصادر المياه.
2. نظام تجميع الرشح: يجمع أيّ سائل يرشح إلى الأسفل (يحتوي هذا السائل على كمّيّات كبيرة من المواد السامّة).
3. نظام معالجة الرشح: يعالج الرشح قبل تصريفه.
4. نظام تجميع الغاز: يجمع الغازات التي قد تتسرّب في الهواء، وخاصّةً غاز الميثان . يجب إدارة هذه الغازات من خلال إعادة استعمالها، حرقها لإنتاج الطاقة، أو معالجتها.
5. التغطية المستمرّة: يتمّ تغطية الممطر من الأعلى لتجنّب انبعاث الروائح الكريهة وانتشار الأمراض أو ما قد يؤدّي لمشاكل صحّيّة.
6. الرقابة الدائمة: تُستخدم المسابير وتؤخذ القياسات والعيّنات لمراقبة المياه السطحيّة والجوفيّة المجاورة، بالإضافة إلى نوعيّة الهواء.
7. يجب كذلك أخذ بعض المسائل المتعلّقة بالتخطيط والبيئة بعين الاعتبار، أهمّها أنّه:

- يجب أن يلتزم المطمر بالمعايير المحلّيّة لاستخدام الأرض وتقسيمها، بما في ذلك قيود الأوزان على الطرقات وغيرها، لكيلا يؤثّر على المناطق الخارجية الحسّاسة بيئيّاً.
- يجب أن تكون طريق الممطر سالكة في كافّة الأحوال الجوّيّة.
- يجب حماية المياه السطحيّة والجوفيّة.
- يجب السيطرة على الانبعاثات الغازية والرشح.
- يجب توفّر مادة سهلة الاستخدام لتغطية النفايات.
- ينبغي أن يحتوي المطمر على مساحة تكفي لإقامة منطقة عازلة عن المناطق المجاورة وتحفظ إمكانيّة توسيع الممطر لاحقاً.
- يجب أخذ كلفة نقل النفايات من المسافات البعيدة بعين الاعتبار أثناء اختيار موقع للمطر.

9. الجانب التطبيقي:

1.9. تحديد حجم النفايات الناتجة يومياً وعدد الحاويات المطلوبة في مدينة سوسة:

$$Po = No \times (1+ n)^{\{T\}} \quad \ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots (1)$$

حيث:

Po ..... عدد السكان المستقبلي.

No ..... عدد السكان عند اخر تعداد.

N ..... نسبة الزيادة السنوية.

T ..... الفترة الزمنية بين السنة عند اخر تعداد والسنة المراد حساب عدد السكان عندها.

T = السنة عند اخر تعداد - السنة المراد حساب عدد السكان عندها .... (2)

$$T = 2021\text{-}2007 = 14 \text{ year}$$

- التعداد السكاني لمدينة سوسة المتوقع لعام 2021 م:

$$Po = 7000 \times (1+0.0286)^{\{14\}} = 10389 \text{ نسمة}$$

يعتمد هذا العدد في حالة عدم وجود طفرات في الزيادة السنوية, ولكن من خلال الملاحظة وجد أن من بعد سنة 2007 قد حدثت طفره في الزيادة السكانية نتيجة لوجود مخططات السكنية المستحدثة وعدم وجودها في القرى المجاورة مما ادى الي الهجرة الي المدينة.

الوحدات السكنية المتزايدة = 1500 قرض + 500 إسكان عام = 2000 وحدة سكنية .... (3)

بفرض وجود 4 اشخاص في كل منزل:

عدد الزيادة السكنية المتوقعة = عدد الوحدات السكنية × متوسط عدد الأفراد لكل وحدة سكنية

$$= 2000 \times 4 = 8000 \text{ نسمة}$$

عدد السكان الفعلي لعام 2021 م = 10389 + 8000 = 18389 نسمة

- يراد حساب الكمية لفترة 10 سنوات (سنة 2031):

نسمة 24380 = $Po=18389\times(1+0.0286)^{\{10\}}$

لأخذ بنظر الاعتبار المصادر الأخرى للنفايات الصلبة تم عمل مقابلة شخصية مع السيد ناصر بلقاسم عضو المجلس لبلدية سوسة بتاريخ 24 / 11 / 2021، والتي تم تلخيصا في النقاط التالية:

المصدر	العدد
عدد المدارس	16
عدد الطلبة	3500
عدد المحلات التجارية	185
عدد العمالة في المحلات التجارية	90
متوسط عدد العاملين في المحلات	2
عدد المستشفيات	1
عدد العاملين في المستشفى (أطباء + ممرضين + إدارة)	360
عدد الأسرة العاملة بشكل دائم	100

(المصدر: ناصر بالقاسم ،2021)

أما بالنسبة لمعدل طرح النفايات لكل مصدر من المصادر اعلاه كالتالي:(دليل إدارة النفايات)

- معدل طرح النفايات لكل شخص =0.75 كجم/يوم
- معدل طرح النفايات في المدارس =0.2 كجم/يوم
- معدل طرح النفايات في المحلات =5 كجم/يوم
- معدل طرح النفايات في المستشفى =4 كجم/يوم
- معدل طرح النفايات العامل في المستشفى =1 كجم/يوم

1. كمية النفايات الناتجة يومياً من السكان:

W1 = التعداد السكاني (2031) × معدل طرح النفايات لكل شخص

..... (4)

W1 = 24380 × 0.75 = 18285 كجم / يوم

2. كمية النفايات الناتجة يومياً عن المحلات:

W2 = عدد المحلات التجارية × معدل طرح النفايات في المحلات

(5) .....

W2 = 185 × 2 × 5 = 1850 كجم / يوم

3. كمية النفايات الناتجة يومياً عن المدارس:

W3 = عدد المدارس × معدل طرح النفايات في المدارس

(6) .....

W3 = 3500 × 0.2 = 700 كجم / يوم

4. كمية النفايات الناتجة يومياً عن المستشفى:

W4 = عدد المستشفيات × معدل طرح النفايات في المستشفيات

(7) .....

W3 = (4 × 100) + (1 × 360) = 760 كجم / يوم

وبالتالي تكون كمية النفايات الناتجة يومياً عن المدنية:

Wd = var × (W4+W3+W2+W1) ..... (8)

حيث var هو معامل اختلاف في كمية النفايات الناتجة باختلاف مواسم السنة, ويطلق عليه أسم معامل التغيير الموسمي يساوي (1.2).

Wd = 1.2 × (760+700+1850+18285) = 25914 كجم / يوم ----- 26 طن / يوم

بعد حساب كمية النفايات الناتجة يومياً عن المدينة سوف نعتبر ان عملية الجمع سوف تتم بتواتر (3) مرات اسبوعياً، وذلك بسبب الكثافة السكانية القليلة للمدينة.

وبالتالي لحساب حجم النفايات التي يلزمنا جمعها يجب توضيح الامور الاتية:

1. اعتماد حجم الحاوية الثابتة المستعملة في عملية الجمع هو ($1.25m^3$) وهو الحجم المعتمد والمستخدم الان في دول العالم.

2. تم فرض كثافة النفايات ضمن الحاوية هو ($200\ Kg/m^3$).
3. بفرض ان عامل استثمار الحاوية هو (0.8) مناسب ويضمن عملية جمع سليمة صحياً وبيئياً.

ولحساب حجم النفايات المتجمعة يومياً من المدينة:

كمية النفايات الناتجة يومياً عن المدينة = V_d (Wd) / كثافة النفايات ..... (9)

$$V_d = 26000 / 200 = 130\ م^3$$

حجم النفايات المتجمعة يومياً (V_{Timc}) = (V_d) × الجمع يتم كل يومين ..... (10)

$$V_{Timc} = 2 \times 130 = 260\ م^3$$

وبالتالي يكون عدد الحاويات اللازمة لإستيعاب نفايات المدينة:

عدد الحاويات (C_d) = (V_{Timc} / حجم الحاوية) × عامل استثمار الحاوية ..... (11)

$$C_d = (1.25 / 260) \times 0.8 = 260\ حاوية$$

تحديد زمن رحلة السيارة وعدد سيارات التخديم:

$$V_{Timc} = V_d \quad \text{..... (12)}$$

حجم النفايات التي يتم جمعها يوميا = 130 $م^3$.

عدد الرحلات التي تنفذ يوميا:

$$N_d = (d_{fs} \times r \times V) / V_d \quad \text{..... (13)}$$

حيث تم فرض الاتي.

- حجم السيارات المستخدم $V=12m^3$
- نسبة الرص $R=2.5$
- نسبة ملئ السيارات $d_{fs} = 0.9$

$$N_d = (0.9 \times 2.5 \times 12) / 130 = 5\ رحلات / يوم$$

- تحديد الزمن اللازم لإتمام رحلة واحده من المعادلة:

$$Tscs = Pscs + s + a + bx \quad \text{..... (14)}$$

- تحديد زمن تحميل الرحلة الواحدة من المعادلة:

$$Pscs = (Ue \times Ct) + (1 - np) \times dbc \quad \text{..... (15)}$$

- تحديد عدد الحاويات المفرغة خلال رحلة واحدة من المعادلة.

$$Ct = (f \times c) / (dfs \times r \times V) \quad \text{..... (16)}$$

حيث:

$$Ct = (12 \times 2.5 \times 0.9) / (1.25 \times 0.8) = 27 \text{ حاوية / رحلة}$$

- لتحديد زمن الرحلة الواحدة يجب معرفة الاتي.

متوسط زمن تحميل الحاوية وتفريغها وتنزيلها. Uc = 0.05h/container

عدد مواقع الحاويات المخدومة خلال رحلة واحدة. Np = 27 location/trip

متوسط الزمن المنقضي خلال الانتقال بين الحاويات. Dbc = 0.033 h/location

$$Pscs = (0.05 \times 27) + (1 - 27) \times 0.033 = 2.208 \text{ ساعة / رحلة}$$

- لتحديد الزمن اللازم لإتمام رحلة واحدة يجب معرفة التالي:

الزمن الضائع في موقع التخلص $S = 0.16$ h/trip

تحديد الثوابت (a×b) فرض سرعة السيارة هو 40Km/h وبالاستعانة بالجدول

$$a = 0.025 \qquad b = 0.05 \qquad x = 2 \times 7 = 14km$$

- مسافة الرحلة كاملة بالاتجاهين:

$$Tscs = (2.208 + 0.16 + 0.025 + 0.05) \times 14 = 3.093 \text{ رحلة / ساعة}$$

- لتحديد فترة العمل اليومي:

فرض ان عدد الرحلات التي تقوم بها السيارة الواحدة في فترة العمـــــــل (H) هو رحلتين يومياً Nt = 2

الزمن المنقضي لوصول السيارة من المراب الي موقع اول حاوية. T1 =0.3hour

الزمن المنقضي لوصول السيارة من الموقع الي المراب. T2 =0.1hour

الزمن المنقضي لنشاطات غير مجدية. T3 =0.15hour

(T3 - 1) / (Tscs × Nt) + (T2 + T1) = H ..... (17)

(0.15 - 1) / (3.093 × 2) + (0.1 + 0.3) = 7.7 ساعة --- 8 ساعات = H

- حيث ان عدد الرحلات التي تقوم بها السيارات (Nd=5) رحلة.
- حيث كل سيارة تقوم برحلتين فيكون عدد السارات اللازم (3) ولأخذ بالنظر الصيانة والاعطال يجب ان تكون:

$$Ncar = 1.25*3 = 4_{cars}$$

- إذا كان حجم السيارات ($6m^3$).
- تحديد زمن رحلة السيارة وعدد سيارات التخديم:
- حجم النفايات التي يتم جمعها يوميا. $Vd = V_{Time} = 130M^3$.
- عدد الرحلات التي تنفذ يوميا:

$$\mathbf{(d_{fs} \times r \times V) / V_d = N_d}$$

حيث اعتبرنا أن حجم السيارات المستخدم ($V=6m^3$) نسبة الرصاص (R=2.5) نسبة ملئ السيارات (d_{fs}=0.9).

(0.9 × 2.5 × 6) / 130 = N_d حلات / يوم = 10

- تحديد الزمن اللازم لإتمام رحلة واحده من المعادلة:

$$\mathbf{bx + a + s + Pscs = Tscs}$$

- تحديد زمن تحميل الرحلة الواحدة من المعادلة:

$$\mathbf{dbc \times (1 - np) + (Ue \times Ct) = Pscs}$$

- تحديد عدد الحاويات المفرغة خلال رحلة واحدة من المعادلة:

$$\mathbf{(f \times c) / (dfs \times r \times V) = Ct}$$

Ct = 6) × 2.5 × 0.9) / (1.25×0.8) = 14 حاوية / رحلة.

- لتحديد زمن الرحلة الواحدة يجب معرفة الاتي.

متوسط زمن تحميل الحاوية وتفريغها وتنزيلها: Uc = 0.05h/container

عدد مواقع الحاويات المخدومة خلال رحلة واحدة: Np = 14 location/trip

متوسط الزمن المنقضي خلال انتقال بين الحاويات: Dbc = 0.033 h/location

Pscs = (0.05 × 14) + 0.033 × (1 –14) = 1.129 ساعة / رحلة

- مسافة الرحلة كاملة بالاتجاهين:

Tscs = 1.129) + 0.16 + 0.025 + 0.05) × 14 = 2.014 ساعة / رحلة

- لتحديد فترة العمل اليومي:

H = 0.3) + 0.1) + (2.014 × 2) / (0.15 - 1) = 5.2 ساعة --- 6 ساعات

- حيث ان عدد الرحلات التي تقوم بها السيارات (Nd=10) رحلة. حيث كل سيارة تقوم برحلتين فيكون عدد السارات اللازم (5) ولأخذ بالنظر الصيانة والاعطال يجب أن تكون:

$$Ncar = 1.25*5 = 7_{cars}$$

2.9. الطرق المقترحة لتخلص من النفايات:

الطمر الصحي (دفن النفايات):

1. كمية النفايات سابقة الدراسة:

$$Wd = 26_{T/day}$$

2. بفرض كثافة النفايات في مكان الطمر بعد عملية الدمك ($650\ Kg/m^3$)
3. ان حجم النفايات الناتجة يومياً الواجب طمرها في الخندق:

$$Vd = 26000/650 = 40M^3/day$$

4. حساب ابعاد الخندق (الدفن كل شهر): خندق N = 10*365/30 = 122

5. فرض ابعاد الخندق: عرض القاعدة العليا (10M) عرض القاعدة السفلية (5M) ارتفاع الخندق (2.5M) الميول الجانبية (1:1) طابق سمك التغطية (20cm) مسافة من الأسفل للمياه الراشحه بعمق (0.5m).
   - عرض القاعدة العليا للنفايات: $B1 = 10-2\times0.2 = 9.6m$
   - عرض القاعدة السفلة للنفايات: $B2 = 5+2\times0.5 = 6m$
   - ارتفاع الخندق: $H = 2.5-0.2-0.5 = 1.8m$
6. حساب مساحة مقطع الخندق (شبه منحرف): $A = (B1+B2/2) \times H$

$$(9.6+6/2) \times 1.8 = 14.04m^2$$

7. حساب طول الخلية (جزء من الخندق) لتغطية يوم من النفايات:

$Ld = Vd/A \qquad 40/14.04 = 2.9m/day$

8. حساب الطول الكلي للخلية:

توجد فواصل ترابية بين كل خليتين بسمك 20cm.

الخندق يحتوي على 30 خلية $L = (2.9\times30) + (29\times0.2) = 92.8 \sim 93m$

9. حساب مساحة الموقع الاجمالية:

عرض الموقع: $BL = (10\times30) + (0.5\times29) = 314.5m$

طول الموقع: $LL = (93\times4) + (10\times3) = 402m$

اجمالي مساحة الموقع: $AL = (314.5\times402) / 10^4 = 12.642 \sim 13hac$

10. طبيعة التربة وأعمال التسوية اللازمة:
   - أعمال الحفر.

إزالة التربة الزراعية سماكتها (0.5m).

فرش طبقة التغطية سمك (0.2m).

تعاد فرش التربة الزراعية فوق الخندق (0.5m).

11.حساب الاتربة المزالة من الخندق الواحد تحت الطبقة الزراعية:

- المساحة العليا للطبقة المزالة: $A1 = 9\times93 = 837m^2$
- المساحة الدنيا للطبقة المزالة: $A2 = 6\times93 = 558m^2$
- عمق الطبقة المزالة: $H = 1.5m$

12.حجم التربة المزالة من خندق الواحد: **V1 = H/3(A1+A2+ ✓A1 A2)**

$$\mathbf{V1 = 1.5/3\ (837+558+\ \checkmark 837*558) = 1039m^3}$$

13.اعمال التغطية والتكتيم:

- نحتاج لتغطية سطح الخندق بطبقة سماكتها (20cm):

$$\mathbf{V = 10*93*0.2 = 186m^3}$$

- يكون حجم طبقة التغطية اللازمة بين الخلايا:

$$\mathbf{V` = 0.2(9.6+6\times1.8/2) \times (30-1) = 81m^3}$$

- يكون حجم التراب الكلي لتغطية كل خندق:

$$\mathbf{Vt = 186+81 = 267m^3}$$

- يكون حجم التراب الواجب ترحيله من كل خندق:

$$\mathbf{V1 = 1039-267 = 772m^3}$$

- يكون حجم التراب اللازم ترحيله لكل خندق:

$$\mathbf{V2 = 772*122 = 94184m^3}$$

14.قناة تجميع المياه الراشحة:

لقد تم ترك مسافة (0.5m) من اسفل الخندق لتحيط بقناة تجميع المياه الراشحة حيث تخترقها هذه القناة على طول الخندق لتجميع المياه الراشحة بحيث تكون في منتصف طبقة التكتيم بعمق (40cm) وعرض من الاعلى (50cm) ومن الاسفل (30cm) ويغطى التربة على جانبي القناة الراشحة ميلاً مقدار (0.035) كما تغطى القناة ميلاً طولياً قدره (0.001).

15.السيطرة على حركة المياه الراشحة:

يتم تجميع المياه الراشحة بواسطة اقنية محفورة في اسفل الخندق والتي تمتد على كامل طولة حيث يتم ملئ هذه القناة بالبحص وفي نهاية كل قناة نضع شباك لمنع البحص من الانزلاق اثناء عملية الدمك النفايات وتتصل كل قناة تجميع في نهايتها بغرفة تجميع المياه الراشحة وهي غرفة من البيتون المسلح بأبعاد (0.5×0.5×0.5×2m) وبسماكه جدران (0.2m) حيث يتم تفريغ كل غرفة دورياً بواسطة سيارة تضخ المياه من الغرفة الي الخزان محمول عليها حيث تؤخذ المياه الي محطة المعالجة.

16.السيطرة على الغاز:

حتى لا تشكل جيوب غازية نتيجة تخمر النفايات المطمورة في خلايا الردم الصحي يتم غرز انابيب مثقبة ضمن طبقة من البحص موضوعة ضمن شباك معدني حيث تقوم هذه الانابيب بتجميع هذا الغاز عبر ثقوب في جدران الانابيب وتنقل الغاز الي الوسط الخارجي ويتم وضع انبوب بقطر (5cm) في وسط كل خلية وبحيث يكون مرتفع حوالي (50cm) عن سطح قناة التجميع المياه الراشحة ويرتفع فوق سطح الخندق بمقدار(50cm) ويغطى بقلنسوة لتوزيع الغاز بانتظام ولمنع دخول أي جسم داخل الانبوب قد تؤدي الي سده.

10. التوصيات:

- ❖ نشر التوعية بين المواطنين لتعريفهم بالأخطار التي تنتج عن النفايات الصلبة وتعزيز الدور الاعلامي في التوعية والتربية البيئية عن طريق التعاون بين كافة الجهات الاعلامية.
- ❖ تخفيض استهلاك المواد الخام والحد من الروح الاستهلاكية في كافة المجالات البلدية والصناعية والتجارية والزراعية.
- ❖ إجراء مسح شامل لكافة النفايات الصلبة البلدية والمعامل والمصانع والمزارع والمناطق الحرفية ونوعية المواد الداخلة اليها والناتجة عنها وكمية النفايات المتولدة عن هذه النشاطات وضع الحلول لمعالجة النفايات الصلبة والاستفادة منها.
- ❖ ضرورة قيام المناطق والبلديات والمدن الليبية بإيجاد الجهاز الفني والإداري عن طريق رصد الاعتمادات المالية اللازمة لتنفيذ المشاريع التالية:

1. تنفيذ فرز النفايات الصلبة ابتداء من المنزل الي نفايات رطبة ونفايات جافة
2. تنفيذ محطات لفرز النفايات الصلبة لأجل اعادة استخدامها أو تدويرها

3. فصل النفايات الطبية عن باقي انواع القمامة ومعالجتها بطريقة الحرق.
4. تنفيذ مشاريع حفريات ردم صحي نظامية للتخلص من النفايات الصلبة التي لا يمكن معالجتها أو اعادة استخدامها اخذين باعتبار الشروط الفنية لمنع تلوث المياه الجوفية والسطحية وتلوث الهواء.
5. فصل النفايات الصناعية من خلال عزل المناطق الصناعية عن المناطق السكنية وإنشاء مناطق صناعية خاصة لكل صناعه على حده تتوفر فيها الشروط والمواصفات البيئية المطلوبة.

❖ ضرورة اهتمام الدولة بالنفايات الصلبة الخطرة ووضع الحلول المناسبة.
❖ قيام الجهات الرسمية بإعفاء او تخفيض نسبة الضريبة للشركات الخاصة التي تقوم بأنشاء مشاريع معالجة النفايات الصلبة.
❖ دعم وتشجيع القطاع الخاص للمساهمة في مشاريع ادارة النفايات الصلبة.
❖ تعزيز دور المشاركة الشعبية والجمعيات الاهلية في مساعدة الجهات الرسمية متمثلة في البلديات والمحافظات في إدارة النفايات الصلبة من خلال اتخاذ القرارات التوعية.
❖ وضع التشريعات والقوانين لضمان إدارة النفايات الصلبة تتضمن:

1. ايجاد تشريع ملزم للمواطنين للتقيد بمواعيد وأماكن الطرح النفايات الصلبة وكيفية إلقائها.
2. وجود تصنيف جامع للبيانات والمواد الخطرة حسب درجة خطورتها وكيفية استعمالها وطرق حفظها أو التخلص منها.
3. وجود جداول بالحدود المسموع بها من المواد الخطرة في المنتجات الغذائية والمصنعة محلياً او المستوردة وفق المعايير الدولية.
4. وجود لائحة تنفيذية خاصة بإجراءات وشروط منح التراخيص والتخلص من النفايات الخطرة والسامة واماكن معالجتها وفقآ للمعايير المحددة.
5. حظر تداول المواد والنفايات الخطرة أو السامة الا بتراخيص من الجهة الإدارية.
6. منع استيراد النفايات الخطرة أو السامة دفنها أو تخزينها أو السماح بدخولها أو مرورها ضمن البلد.

❖ التعاون في وضع قوانين والتشريعات وتبادل الخبرات المتعلقة بالنفايات الصلبة الخطرة والغير خطرة بين الدول العربية وعدم التساهل في تطبيقها وتنفيذها.

- ضرورة التنسيق والتعاون الكامل بين المنظمات العالمية العاملة في المجال البيئي لوضع الية المراقبة ورصد عملية المتاجرة في النفايات الخطرة ونقلها عبر الحدود الدولية.
- تحسين اوضاع العاملين في مجال النفايات الصلبة من خلال اعطائهم الحوافز المادية والمعنوية وتحقيق شروط الصحة والسلامة المهنية وتدريبهم وتطوير مؤهلاتهم بشكل مستمر.

11. المصادر:

1. أمينة محمد حافظ، (2012)، *الإدارة المستدامة للمخلفات الإنشائية*، مؤتمر العمل السابع، دور العمل البلدي في تحقيق الأهداف الإنمائية الألفية، المنامة، البحرين.
2. خان، حسين علي، عبد المطلب حمود، (2005)، تقويم وتطوير إدارة النفايات الصلبة البلدية في مدينة النجف، رسالة ماجستير، كلية الهندسة، جامعة بغداد، العراق.
3. محمد إبراهيم الدغيرى، (2017)، *المخلفات الصلبة، تعريفها، أنواعها وطرق عالجها*، جامعة الملك سعود، سلسلة ثقافية جغرافية العدد 3، المملكة العربية السعودية.
4. دليل الإدارة في الأردن (2016)، المجلس الأردني للأبنية الخضراء.
5. الشمري، كريم كاظم حمادي، (2010)، *دراسة تحليليه لمشاكل البيئة الحضرية (مناطق مختاره من مدينة الحلة)*، رسالة ماجستير، المعهد العالي للتخطيط الحضري والإقليمي، جامعة بغداد، العراق.
6. صلاح مهدي عباس وعلي احمد ابراهيم، (2012)، *تحليل مشكلة نقل النفايات الصلبة باستخدام نموذج النقل بغداد حالة دراسية*، المجلة العراقية للعلوم الاقتصادية، المجلد: 18 الاصدار: 66.
7. مثنى عبد الرزاق العمر، (2000)، *التلوث البيئي*، عمان، ط1 دار النشر.
8. ناصر بالقاسم، (2021)، *المصادر الأخرى للنفايات الصلبة بمدينة سوسة* [مقابلة].

نظام الإدارة المحلية والحكم المحلي في ليبيا

"إطار نظري ومقترحات تطبيقية لمرحلة ما بعد 2011م"

د. خالد بشير المبروك الحراري - كلية الاقتصاد - العجيلات - جامعة الزاوية

المستخلص:

يهدف هذا البحث الى مساعدة الليبيين في الوصول إلى بناء نظام حكم محلي في ليبيا كفء وفعال بعد التغير السياسي الكبير الذي حدث 2011م، وذلك من خلال تقديم اطار نظري للنظام الإداري في الدولة من حيث ارتباطه بقضية التنمية السياسية من جهة ومن حيث طبيعته وخصائصه في أن يكون في شكل إدارة محلية أو نظام حكم محلي أو نظام حكم ذاتي وتطلب ذلك بحث قضية المركزية واللامركزية في النظام الإداري والعلاقة بين المركزي والمحلي في الإدارة، تم وضع تصور تطبيقي لبناء نظام إدارة محلية كفء وفعال في ليبيا وذلك من خلال عدد من العناصر متمثلة في مسلمات والتي هي مجموعة من الافكار والحقائق يرى الباحث ضرورة التسليم بها عند التصدي لمسألة التنظيم الإداري في ليبيا، وكذلك جملة من الأسس والمقومات التي يحدد مدى توفرها او توفيرها سلامة البناء الاداري ونجاحه في تحقيق أهدافه، كما تم وضع اطار عام لأهداف التنظيم الإداري في ليبيا وكذلك اطار عام يبين هيكلية ومستويات التنظيم الإداري في ليبيا، كما تم كذلك بحث المحاذير والمعوقات التي تستوجب الانتباه لها عند التصدي لعملية بناء نظام إدارة محلية في ليبيا، كل ذلك من خلال منهج وصفي تحليلي قائم على تفكيك الكل الى اجزاءه واستخدام التأثير والعلاقات القائمة بين هذه والأجزاء المكونات لإثبات الفرضيات الموضوعة واعتبار كل هذه العناصر كانت بمثابة المتغير المستقل الذي سيؤثر على المتغير التابع، نظام الإدارة المحلية، ليجعله قادرا على تحقيق الكفاءة والفعالية المطلوبة.

الكلمات المفتاحية: النظام الإداري، ليبيا، الإدارة المحلية، الحكم المحلي.

مقدمة

في سياق توظيف البحث العلمي لخدمة القضايا المجتمعية ومحاولة ايجاد وتقديم المعالجات والحلول التي يمكن الاستفادة منها عمليا، تتناول هذه الورقة البحثية نظام الإدارة المحلية والحكم المحلي كأحد أهم التحديات التي تواجهها ليبيا في عملية الانتقال من حالة الثورة إلى مرحلة بناء الدولة ذات المؤسسات المستقرة والفاعلة باعتبار أن ذلك كان هدفا من أهداف التغيير السياسي الذي حدث في فبراير 2011م.

يعتبر البعض أن ليبيا خلال مرحلة حكم القذافي كانت تفتقر الى المؤسسات الإدارية المستقرة والثابتة التي تعبر بمصداقية وكفاءة عن حقيقة التفاعلات السياسية والاقتصادية والاجتماعية في نطاق المجتمع السياسي كنتيجة لرؤية سياسية كانت تهدف الى تكريس نظام حكم الفرد أو كما يراه البعض تجسيد الدولة في فرد أو في شخص واحد. إذا اخذنا في الاعتبار هذا التصور فإن عملية بناء المؤسسات الادارية في ليبيا تتخطى مساءلة الاصلاح والترميم لتتعلق بالإنشاء والتكوين، أي إعادة البناء من نقطة الصفر، وهذا بالتالي يستوجب وضع عدد من الاسس والمحددات التي تعبر عن فلسفة التنظيم الإداري في ليبيا والتي يمكن استخلاصها واستقرائها من خلال الواقع الاجتماعي والثقافي للمجتمع الليبي وكذلك الواقع الاقتصادي شاملا اوجه النشاط الاقتصادي وطبيعة العلاقات والنظام الاقتصادي المعتمد، كما أن طبيعة النظام السياسي من حيث شكل نظام الحكم، ونوعية المؤسسات السياسية المستهدفة ,وطبيعة العلاقة بينها يمثل محددا مهما في عملية وضع الاهداف والغايات المرتبطة باعتماد النظم الادارية وإنشاء وتكوين المؤسسات الادارية.

يحاول الباحث أن يتصدى لهذا الموضوع من خلال ثلاث محاور رئيسية: المحور الأول ويتناول النظام الاداري وقضية التنمية السياسية، ويتناول المحور الثاني مفهوم الإدارة المحلية والحكم المحلي كإطار نظري، ثم يقدم الباحث تصوره ومقترحاته حول ما يجب أن يكون عليه التنظيم الإداري في ليبيا كإطار تطبيقي ضمن المحور الأخير.

الإطار المنهجي للبحث:

1 – المشكلة البحثية: تتصدى هذه الورقة البحثية إلى بحث ماهية الامكانيات والمقومات والظروف التي يمكن الاعتماد عليها في اقامة نظام حكم محلي وإدارة محلية في ليبيا انسجاما مع التغيرات السياسية الجوهرية التي حدثت في البلاد بعد فبراير 2011م.

بحيث يمكن تحديد السـؤال البحثي في الصـيغة التالية: ما هي الامكانيات والمقومات المطلوب توفرها وتوظيفها، وما هي الظروف والاعتبارات التي يجب اخذها في الاعتبار ومراعاتها عند التصدي لعملية بناء نظام إدارة محلية كفء وفعال في ليبيا؟

2-أهمية البحث: تكمن أهمية هذا البحث في انه محاولة عملية لتوظيف البحث العلمي لخدمة قضـايا مجتمعية محددة وطرح حلول وتقديم مقترحات عملية قابلة للتطبيق في سياق واحدة من أهم الموضوعات والقضايا التي تواجه المجتمع الليبي بعد 2011 الا وهي بناء نظام للإدارة المحلية والحكم المحلي.

3- أهداف البحث: يهدف هذا البحث إلى:

1 - تبيان العلاقة بين التنمية السـياسـية كهدف مجتمعي وبين أحد اهم اشـتراطاتها ومتطلباتها الا وهو قدرة النظام السـياسـي على بناء الاجهزة والمؤسـسـات الادارية القادرة على ترجمة وتنفيذ التفاعلات السياسية بمصداقية داخل المجتمع السياسي.

2-التعريف بالإطار النظري والاسس التي تستند عليها النظريات والافكار والتجارب ذات الصـلة بنظام الإدارة المحلية والحكم المحلي، ومدى ملائمة أي منها للتطبيق في المجتمع الليبي وفقا لظروفه الاجتماعية والاقتصادية والسياسية.

3 – تحديد ومناقشـة جملة من الظروف والاشـتراطات اللازمة لعملية بناء نظام حكم محلي أو إدارة محلية في ليبيا تتمتع بالكفاءة والفعالية، من خلال تحديد الاسـس والمقومات والامكانيات والمحاذير والمعوقات ذات الصـلة بعملية بناء نظام للإدارة المحلية في ليبيا.

4- منهج البحث: يعتمد الباحث في هذه الورقة البحثية على استخدام المنهج الوصـفي التحليلي القائم على وصـف مكونات الظاهرة محل البحث وتفكيكها إلى اجزاء للتعرف على العلاقات والتأثيرات المحتملة بين المكونات والاجزاء في إطار اثبات الفرضـيات الموضوعة.

5- فرضيات البحث ومتغيراته: يضـع الباحث الفرضية التالية كفرضية أساسية لهذا البحث:

للوصـول إلى بناء نظام إدارة محلية يتمتع بالكفاءة والفعالية في ليبيا يسـتوجب الأمر الأخذ في الاعتبار جملة من المحددات والاسـس والمقومات ومراعاة جملة من

الاعتبارات والظروف التي يمكن إستقاءها من خلال الواقع الاجتماعي والاقتصادي والسياسي في ليبيا.

المتغير المستقل: محددات، اسس ومقومات، محاذير ومعوقات، يفرضها الواقع الاجتماعي والاقتصادي والسياسي في ليبيا على عملية بناء نظام إدارة محلية أو حكم محلي.

المتغير التابع: إدارة محلية ونظام حكم محلي فعال وكفء.

المبحث الأول: النظام الإداري وقضية التنمية السياسية

لا شك أن التنمية السياسية تمثل جانبا مهما من الجوانب المختلفة للتنمية الاجتماعية بالمعنى الواسع، لا يختلف ولا يقل أهمية عن قضية التنمية الاقتصادية، حيث الانتقال من حالة التخلف الى حالة (التنمية) يعني تحقق جملة من المؤشرات والمكاسب على الصعيد الاقتصادي يمكن من خلالها تصنيف هذا المجتمع في مستوى معين من مستويات التنمية الاقتصادية، كذلك الحال بالنسبة للتنمية السياسية حيث المؤشرات والمكاسب السياسية المحققة تبرز مستوى التنمية السياسية في هذا المجتمع ونظامه السياسي.

التنمية كمفهوم اجتماعي شامل لا يمكن أن تتحقق الا من خلال توازن وتعادل مكوناتها الاقتصادية والسياسية والاجتماعية، وهذا يقود إلى القول إن أي إنجاز على مستوى التنمية الاقتصادية أو الاجتماعية سيكون غير ذي معنى ما لم يتزامن ويترافق مع مستوى مكافٍ له في التنمية السياسية، ولا يعطينا شرعية أن نطلق على هذا المجتمع أنه مجتمع نامٍ أو متقدم بالمعنى الواسع لمفهوم التنمية والتقدم.

لا بد أن ندرك أولاً أن قضية التنمية لا يمكن أن تكون قضية ثورية، بمعنى أن تحقيق التنمية على أي مستوى من المستويات الاجتماعية أو الاقتصادية أو السياسية لا يتأتى من خلال فعل ثوري قائم على التغيير والانتقال السريع من حالة الى حالة، بل لابد لهذه العملية (عملية التنمية) أن تتم بشكل مرحلي ومتدرج يضع في الاعتبار الواقع المعاش، اقتصاديا وسياسيا واجتماعيا، حتى تتم تهيئة الارضية المناسبة لإقامة الاسس التي يمكن البناء عليها في أي جانب من جوانب التنمية، ثم القيام بعملية البناء بشكل متدرج وعلى مراحل مع الحفاظ على إمكانية مستمرة للتعديل والتبديل والتطوير

بهدف الوصول الى النموذج الامثل للتنمية في أي من جوانبها الاقتصادية والاجتماعية والسياسية (التير، 1980: ص 29-30).

اذا كانت مستويات التنمية الاقتصادية يمكن التعرف عليها من خلال مؤشرات مثل الدخل القومي ومتوسط دخل الفرد ومعدلات الانتاج والانتاجية وغير ذلك من المؤشرات الاقتصادية، وكذلك مستويات التنمية الاجتماعية يمكن قراءتها من خلال مؤشرات انتشار التعليم ومستوى الخدمات الصحية والاجتماعية على شاكلة متوسط عمر الفرد، معدلات الجريمة ومستويات الامية، فإن مستويات التنمية السياسية يضع لها الباحثون في ميدان التنمية السياسية عددا من المؤشرات التي تبين الى أي مدى يمكن الحكم على هذا المجتمع السياسي أو هذا النظام السياسي بأنه نامٍ أو متخلفاً، وأهم هذه المؤشرات هي: الهوية – الشرعية – المشاركة السياسية – التوزيع – التغلغل (باري، 2001: ص 64-65).

ما يعنينا في إطار موضوع هذه الورقة البحثية هو " التغلغل" كواحد من مؤشرات أو موضوعات التنمية السياسية.

قد لا يستقيم الامر اذا اعتبرنا هذه الموضوعات في التنمية السياسية مؤشرات يمكن التعامل معها بذات الصيغة التي نتعامل بها مع مؤشرات التنمية الاقتصادية، وذلك لصعوبة تحويل القيم المرتبطة بهذه الموضوعات الى قيم كمية قابلة للقياس، لذلك تعامل أغلب الباحثين في التنمية السياسية مع هذه الموضوعات من خلال مفهوم " الأزمة "، أي اعتبار النظام السياسي محققا لحالة التنمية السياسية النموذجية طالما لا يعاني حالة أزمة متعلقة بأي من هذه الموضوعات (الشرعية – الهوية – المشاركة السياسية – التوزيع – التغلغل) أو يكون قادرا على تخطي حالة الازمة في أي من هذه الموضوعات فيما اذا تعرض لها في أي مرحلة من تاريخ النظام السياسي، ومن ثم تتحقق حالة التنمية السياسية النموذجية اذا كان المجتمع السياسي لا يعيش أي من هذه الازمات (المغيربي، 1994: ص 280)

قبل التعامل مع (التغلغل) كواحدة من الأزمات التي يمكن ان يعيشها المجتمع السياسي، لابد لنا أن نتعرف بشكل مبسط على ماهية هذه الأزمات المرتبطة بحالة التنمية السياسية، فالهوية مثلا أو أزمة الهوية يعيشها النظام السياسي عندما يكون غير قادر على خلق الانتماء والولاء للنظام السياسي والمجتمع السياسي، كأن يعجز النظام السياسي عن صهر مكونات المجتمع السياسي العرقية والدينية والثقافية في بوتقة

وطنية واحدة فيعيش المجتمع السياسي صراعات داخلية ونزعات انفصالية تهدد استقرار النظام السياسي وقد تهدد وجوده اصلا. أما أزمة الشرعية فتعني ما يتعلق باعتراف مكونات المجتمع السياسي، أفرادا وجماعات، بشرعية الصيغ المتعلقة بالنظام السياسي وقبولها في مستوياتها الثلاث:(على مستوى النظام السياسي ككل، على مستوى نظام الحكم، على مستوى الهيئة الحاكمة أو السلطة السياسي (باري، 2001: مرجع سبق ذكره. ص 66). والنظام السياسي يمكن أن يعاني من أزمة المشاركة السياسية عند غياب مشاركة كل أفراد المجتمع السياسي، أفرادا وجماعات، عن المشاركة في الحكم والسياسة، أي المشاركة في عملية صنع القرار النهائي الإلزامي في المجتمع تحت أي صيغة من صيغ الحكم الديمقراطي.

بالنسبة لأزمة التوزيع فهي تقع عندما يكون النظام السياسي غير قادر على تقديم إجابة مقنعة ومقبولة حول السؤال: من يتحصل على ماذا وكيف؟ باعتبار أن هذا السؤال يعبر عن أداء النظام السياسي في وظيفة أساسية له وهي: وظيفة تخصيص القيم في المجتمع.

المطلب الأول: أزمة التغلغل: وهي الموضوع المرتبط بالنظام الإداري في إطار قضية التنمية السياسية، حيث التغلغل يعني مدى قدرة النظام السياسي على بناء الاجهزة والمؤسسات الإدارية القادرة على القيام بدور الالة المحركة لتفاعلات النظام السياسي والمعبرة عنها بمصداقية.

تنطلق التفاعلات من داخل البيئة المحيطة بالنظام السياسي ومن داخل النظام السياسي ذاته لتصل الى صانع القرار السياسي في شكل ضغوط ومطالب، ورغم أن تحديد وبلورة وتجميع وتوضيح المصالح والمطالب وظيفة سياسية تؤديها مجموعة من البنى السياسية في نطاق النظام السياسي مثل: الأحزاب السياسية, مؤسسات المجتمع المدني، الاعلام، قنوات التنشئة السياسية، الا أن النظام الاداري بمؤسساته وأجهزته يلعب أيضا دورا مهما في اطار وظيفة بلورة وتحديد وتجميع المطالب، الا أن دوره الاهم يتضح بعد قيام النظام السياسي بالاستجابة لهذه الضغوط والمطالب أي كان نوع الاستجابة (فعلية، سلبية، رمزية) فالقناة الأهم في التعرف على طبيعة استجابة النظام السياسي للمطالب والضغوط القادمة من البيئة المحيطة هي النظام الإداري والمؤسسات الرسمية للدولة، وتتحدد هنا الكفاءة والفعالية لهذه البنية (النظام الإداري) في أداءها لوظيفتها في عدد من المعطيات أهمها: 1 - طبيعة هذه البنية وهيكليتها 2- نوع وطبيعة العلاقات القائمة بين المستويات المختلفة وتفرعاتها داخل النظام الاداري.

3- نظام الاتصـــالات بين وحدات النظام الإداري والية انتقال المعلومات. وإذا كانت مســاءلة الاســترجاع أو التغذية العكســية مســاءلة مهمة في إطار العلاقة بين النظام السياسـي وبيئته، فإن وجود نظام فعال للاتصـالات في ظل نظام إداري فعال سـيمكن النظام السياسي من التغيير والتعديل والتطوير في مخرجاته بما يتلأم مع مطالب البيئة المحيطة. وكلما كان النظام السياسي قادرا على بناء هيكليته الإدارية ونظامه الإداري بطريقة تتحقق من خلالها الكفاءة والفعالية كلما كان أقدر على الاســتجابة للضـــغوط والمطالب وبالتالي أكثر اسـتقرارا وأقدر على البقاء والاسـتمرار (المغيربي، 1994: ص 166)

المبحث الثاني: الإدارة المحلية والحكم المحلي (إطار نظري)

الإدارة المحلية ظاهرة رافقت المجتمعات الانســانية منذ القدم فقد وجدت تاريخيا على شـكل قرى ثم مدن صـغيرة تعقد اجتماعات لإدارة شـؤونها وحل مشـاكلها المحلية في صـــيغة ديمقراطية يمكن اعتبارها الأســاس الذي بنيت عليه الديمقراطيات الحديثة، وترسخ فيها مبدأ السيادة الشعبية بمفهومها الحديث، وفي ظل المجتمعات الحديثة يتفق فقهاء الادارة على أن قيام التنظيم الإداري على أساس مركزي صـار أمراً لا يتلأم مع مقتضيات الدولة الحديثة التي اتسعت وتشعبت مجالات نشاط الإدارة في نطاقها وصار من الضـــروري وجود وقيام هيئات محلية تشـــارك الســلطة المركزية في إدارة الدولة وتتحمل جزءً من العبء عنها.

المطلب الأول: مفهوم الإدارة المحليـة ومفهوم الحكم المحلي والمفـاهيم المرتبطة بهما:

إن من أكثر المواضـــيع جدلا بين البـاحثين في مجـال الإدارة هو مـا يتعلق بتحـديد وتعريف مفاهيم: الإدارة المحلية، الحكم المحلي، الحكم الذاتي. ففي حين يرى البعض أن هناك اختلافا اسـاسـيا وجذريا بين هذه المفاهيم , فمفهوم الإدارة المحلية هو صـيغة من صـــيغ التنظيم الإداري، الأصـــل فيه الإدارة من خلال فكرة اللامركزية الإدارية القائمة على ممارســة جزء من وظيفة الدولة الإدارية فقط في ظل اختصـاصـات قابلة للتغيير زيادة او نقصـانا، وفي ظل الخضـوع لإشـراف ورقابة السـلطة المركزية، في حين أن نظام الحكم المحلي هو صـيغة من الصـيغ السـياسـية يقوم على توزيع الوظيفة الادارية والتشـريعية والقضـائية على مستوين من السلطة، مستوى مركزي ومستوى محلي وهو بذلك يرتبط بالنظم الاتحادية الفيدرالية(عاشور، 1979: ص 488,487)

البعض الاخر من الباحثين يرى أنه لا اختلاف يذكر بين هذه المفاهيم، وهي فقط عبارة عن مراحل متدرجة في تطبيق النظم الإدارية، إذ تبدأ بمصطلح اللامركزية أو عدم التركيز الإداري ثم الإدارة المحلية ثم الحكم المحلي ثم الحكم الذاتي، ومن ثم يعتبر هولا أن نظام الإدارة المحلية خطوة أو مرحلة اساسية نحو الحكم المحلي، حيث تبدأ بعض الدول عند محاولتها تطبيق اللامركزية الإدارية بتفويض الصلاحيات أو تحويلها أولا من السلطة المركزية إلى ممثليها المحليين في المحافظات أو الولايات ثم تبدأ بتطبيق الإدارة المحلية بعد ذلك (من خلا اصدار تشريع خاص بذلك مثلا)، ثم إذا نجحت في هذه الخطوات تنتقل لتطبيق نظام الحكم المحلي لتكون الغاية من هذا التدرج هي الوصول إلى إدارة أفضل للمناطق الجغرافية.

ويعتقد أصحاب هذا الرأي كذلك ان الفارق الوحيد بين الإدارة المحلية والحكم المحلي هو فيما إذا كان من يتولون السلطة على المستوى المحلي منتخبون أم معينون من قبل السلطة المركزية ففي الحالة الاولى يتحقق الحكم المحلي وفي الثانية تتحقق الإدارة المحلية (عاشور، ص 493).

هناك رأي ثالث يميل إليه أغلب الباحثين يدعو إلى عدم التفرقة بين المصطلحين (الإدارة المحلية والحكم المحلي) برغم الاقرار بوجود الاختلاف بين الحكم والإدارة كمصطلحين يرتبط الأول منهما (الحكم) بالسياسة بينما يرتبط الثاني (الإدارة) بالإدارة، الا أن ما استقر عليه الفكر الإداري الحديث، في إطار استخدام هذين المصطلحين، لا يقيم وزنا يذكر لهذا الاختلاف، فعلى سبيل المثال النظام الإداري الفرنسي يستعمل مصطلح (الإدارة المحلية) برغم أن كل اعضاء المجالس المحلية يتم اختيارهم عن طريق الانتخابات، بينما النظام الانجليزي يستعمل مصطلح الحكم المحلي بالرغم من وجود الرجال الحكماء (Aldermen) في المجالس المحلية والذين يتم اختيارهم بالتعيين وليس بالانتخاب (الموسوعة العربية الميسرة 1969)

نستعرض هنا محاولات بعض الباحثين إعطاء تعريفات محددة لكل من مفهوم الإدارة المحلية ومفهوم الحكم المحلي:

يعرف قاموس اكسفورد الحديث الحكم المحلي أو الحكومة المحلية بأنها: الحكومة المنصبة أو المؤلفة من مجموعة من اشخاص لمكان معين انتخبت من السكان المحليين، ويطلق مفهوم "المجلس" على جماعة الرسميين المنتخبين الذين يتولون مسؤولية الحكومة المحلية، وتتألف السلطة المحلية من الرسميين، وهولا الرسميون

ينفذون القرارات التي يتخذها المجلس، أما الادارة المحلية فتعني: إدارة الشؤون المحلية للمناطق والوحدات الادارية في البلاد بواسطة المواطنين المحليين في ظل رقابة واشراف السلطة (الحكومة) المركزية (الموسوعة العربية الميسرة 1969).

هناك تعريفات متعددة للحكم المحلي والإدارة المحلية وضعها بعض المفكرين والباحثين تتشابه احيانا وتتطابق أو تتباين احيانا اخرى من بينها:

- يعرف الكاتب البريطاني " أكرام عودي" الادارة المحلية بانها: مجلس منتخب تتركز فيه سلطات الوحدة المحلية ويكون عرضة للمساءلة السياسية أمام الناخبين سكان الوحدة المحلية، ويعتبر مكملا لأجهزة الدولة (عواضه، 1983: ص 17)
- يعرف الفقيه الفرنسي "فالين" النظام اللامركزي بقوله: "أنه سحب وظائف من السلطة المركزية واحالتها لسلطة مستقلة ذات اختصاص محدد، سواء كان هذا الاختصاص اقليميا او مصلحيا (عواضه، 1983: ص22)
- مفكر آخر هو " جورج بلير" يعرف الحكومة المحلية بأنها:" أي منظمة لها سكان يقيمون في منطقة جغرافية معينة مع تنظيم مسموح به وهيئة حاكمة بالإضافة إلى شخصية قانونية مستقلة وسلطة تقدم خدمات عامة، أو حكومة معينة مع درجة كبيرة من الاستقلال بما في ذلك سلطة قانونية وفعلية لجباية جزء من ايراداتها على الاقل"(عواضه، 1983: ص 25)
- باحث آخر هو "مارشال" حدد ثلاث خصائص للحكومة المحلية تتمثل في: 1- نطاق جغرافي معين يمثل مجال عمل الحكومة في نطاق حدود الدولة أو الولاية. 2- قيام السكان باختيار وانتخاب هذه الهيئة المحلية. 3- التمتع بالاستقلال الجزئي في جباية الضرائب والرسوم (عواضه، 1983: ص25)
- يرى بعض الباحثين العرب أن الإدارة المحلية تتمثل في تحويل جزء من السلطات الإدارية من السلطة المركزية إلى هيئات محلية تؤلف لتتولى مسائل الإدارة المحلية، وأن الحكم المحلي يعني تحويل جميع السلطات الإدارية وغالبية السلطات التشريعية والقضائية إلى الهيئات المحلية.
- الدكتور حسن محمد عواضه يرى أن الإدارة المحلية تسمية اعتاد معظم الفقهاء استعمالها للدلالة على اللامركزية الاقليمية كأسلوب من بين عدة أساليب مستخدمة

للتنظيم الإداري للدولة، وهي حسب رأيه اسلوب لتقاسم أو توزيع وظائف الدولة في المجالات الإدارية والاقتصادية اقليميا أو محليا. (عواضه، 1983: ص32)

المطلب الثالث: أهمية الإدارة المحلية وأسباب تبني نظام الإدارة المحلية:

من الأمور التي صار متفقا عليها أن اللامركزية هي السبيل الفعال للتخفيف من أعباء الحكومة المركزية، والوسيلة الناجحة لتوزيع الأعباء بينها وبين الأفراد أنفسهم. يقصد باللامركزية هو أن يعهد بسلطة البث في بعض الأمور إلى هيئات تتمتع بنوع من الاستقلال تجاه السلطة المركزية التي تشمل اختصاصاتها اصلا كل أقاليم الدولة، لذلك فان الاستقلالية تعد السمة الأساسية المميزة للنظام الإداري المحلي ويمكن اعتبار تكوين الهيئات المحلية بطريقة الانتخاب ضمانا لهذه الاستقلالية، وتتجسد الاستقلالية في تمتع الهيئات المحلية بشخصية معنوية مستقلة يكون ارتباطها بالسلطة المركزية في شكل نوع من الرقابة او الوصاية الإدارية ولا يعبر عن ارتباط كامل وتبعية مطلقة.

تجدر الاشارة هنا إلى إنه لا يمكن تصور قيام نظام محلي لامركزي مطلق، أو دولة تقوم على النظام المركزي المطلق، حيث لا يمكن الاخذ بالأسلوب المركزي على اطلاقه، إذ لا يمكن عمليا حصر جميع مظاهر الوظيفة الإدارية في يد السلطة المركزية بسبب اتساع نشاط الدولة وتعدد ميادين هذا النشاط وتعقد مناحي الحياة فيها، كما أنه في المقابل لا يمكن تصور نظام إداري لا مركزي مطلق قائم عل استقلالية مطلقة للنظام المحلي عن النظام المركزي فهذا الوضع يقود إلى قيام دولة داخل الدولة مما يهدد الوحدة الوطنية وسيادة الدولة (سالم، الحوار المتمدن 2008: مجلة الكترونية)

يؤدي النظام اللامركزي المتمثل في نظام الإدارة المحلية إلى اعطاء الوحدات المحلية درجة من الاستقلالية في إدارة المرافق الخدمية والمشروعات العامة المتصلة بشكل مباشر بالحاجات العامة للمواطنين مما يحقق مكاسب أهمها، تبسيط الإجراءات، تجنب الروتين، وتحقيق الاسراع في إصدار القرارات المتعلقة بالمصالح المحلية. كما أن نظام الإدارة المحلية يمكن أن يضمن قدرا من العدالة في توزيع الضرائب العامة بما يضمن حصول الأقاليم المحلية على ما تحتاج اليه من الموارد المالية لمواجهة المصالح المحلية (سالم، الحوار المتمدن 2008: مجلة الكترونية)

يسـهم نظام الإدارة المحلية في تقوية البناء الاجتماعي والسـياسـي والاقتصـادي للدولة من خلال توزيع القوى المنتجة بدل تركيزها في العاصـمة فلا تطغى مرافق العاصـمة والمدن الكبرى على مرافق الأقاليم كما هو الحال في نظام المركزية الإدارية.

تعد اللامركزية الإدارية مدرسـة اسـاسـية لتعليم الديمقراطية وتحمل المسـؤوليات، فأعضـاء المجالس المحلية الذين يقع عليهم عبء الإدارة المحلية يجب أن يحوزوا على رضـا وثقة سـكان الوحدة المحلية أو الإقليم وهم مسـؤولون امامهم ويمكن الانتقال بهم والدفع بهم فيما بعد إلى مواقع المسـؤوليات الوطنية على مسـتوى الدولة من خلال هذا السياق الديمقراطي.

يمكن حصـر مجموعة من المبررات والأسـباب التي جعلت الدولة الحديثة تأخذ بنظام الإدارة المحلية فيما يلي:

1- ضـــرورة الاخذ بالنظام الديمقراطي، حيث تســتوجب الديمقراطية بمعناها العام الوصـول إلى اقصـى درجة من المشـاركة السـياسـية من خلال اشـراك المواطنين أفراد المجتمع السـياسـي في إدارة شـؤونهم المحلية من خلال الاشـتراك في إدارة المجالس المحلية وتدريبهم على اصـــول العمل الســـياســـي وإدارة الدولة، وهذا التجانس بين الحكم المحلي والحكم الديمقراطي يثبت اركان النظام الديمقراطي في البلاد فهو يسـاعد على تربية وتنشـئة الناخبين تنشـئة سـياسـية صـالحة ويمد البرلمانات والمجالس التشـــريعية المركزية بأفضـــل الاعضـــاء ويدعم النظام البرلماني بهيئات تشـريعية ثانوية إلى جانب الهيئة التشـريعية المركزية في الدولة ,لذلك تعتبر الديمقراطية المحلية من أهم مقومات الديمقراطية القومية الشـــاملة (الشيخلي، 2001: ص 134. 135)

2- اتســـاع وازدياد وظائف الدولة: فالدولة الحديثة برغم أنها في نموذجها الليبرالي الأمثل هي دولة (الدفاع والأمن) الا أنها واقعيا – بما في ذلك الدول الرأســمالية الليبرالية – مثقلة بوظائف عديدة اخرى غير الدفاع والامن تتعلق بالخدمات العامة والخدمات الاجتماعية والاقتصـــادية – فما بالك إذا كان الأمر يتعلق بدول العالم الثالث حيث تجد الدولة نفســها معنية مباشــرة بكافة مناحي الحياة الاقتصـــادية والاجتماعية والثقافية ومسـؤولة عن تقديم الخدمات المرتبطة بها بشـكل مباشـر لمواطنيها، وبالتالي فإن هذا الكم الهائل من الوظائف سيستوجب بالضرورة اللجوء

إلى تقسيم العمل والتخصص وتوزيع العبء تبعا لذلك بين طرف مركزي وطرف محلي.

3- في ضـــوء تنوع واختلاف الظروف المحلية المتعلقة بكل إقليم من أقاليم الدولة يكون لزاما، في كثير من الأحيان، تبعا لذلك تنوع أساليب الإدارة بما يضمن أداء الخدمات بطريقة تتلأم مع البيئة المحلية لكل وحدة إدارية، وقد يأخذ هذا التنوع والاختلاف بعدا اجتماعيا أو ثقافيا أو اقتصـاديا أو حتى جغرافيا يستوجب بالتالي تنوعا واختلافا في شكل التنظيم الإداري المناسب لكل حالة. (سالم، 2008: ص 77)

4 - نظام الحكم الذاتي هو نظام اوسع مدى من الإدارة المحلية أو الحكم المحلي فيما يتعلق بالصلاحيات والسلطات الممنوحة بموجبه والتي تشمل بالضرورة ما يخص الموارد المالية، ويتم تبني نظام الحكم الذاتي من خلال قرار سياسي تفرضه ظروف طارئة أو ظروف عرقية أو ثقافية تبرز اختلافات واضحة بين اقليم معين وباقي أقاليم الدولة. (سالم، 2008: مرجع سبق ذكره: ص83)

وعلى الرغم من الفوائد التي قد تتحقق من خلال اللامركزية الإدارية باعتماد نظام الإدارة المحلية أو نظام الحكم المحلي الا أن ذلك لا ينفي إمكانية حدوث بعض المساوي والعيوب في ظل اللامركزية الإدارية يمكن الإشارة إلى أهمها فيما يلي:

1- قد يؤدي قيام الهيئات المحلية إلى تغليب الصالح المحلي على الصالح العام.

2- ان قيام وحدات إدارية ذات استقلالية داخل الدولة قد يؤدي إلى غرس بذور التجزئة والانفصال يقود إلى الاخلال بوحدة الدولة وكيانها.

3- قد ينتج عن وجود الإدارة المحلية في بعض المجتمعات المحلية بعض الصراعات والنزاعات بين السكان المحليين وتحد بالتالي من التعاون والمشاركة الذي يعتبر الاساس الذي تعتمد عليه الإدارة المحلية في انجاز اعمالها.

4- قد تخفق بعض الهيئات المحلية في النهوض بدورها في خدمة المجتمع المحلي بسبب ضعف المقدرات والامكانيات المادية والبشرية- (المعاني وابو فارس، 2000: ص 39)

المطلب الثالث: العلاقة بين الحكومة المركزية والإدارة المحلية:

اختلف الباحثون في وصف العلاقة المفترضة بين الحكومة المركزية والإدارة المحلية، ففي حين يرى البعض أنها علاقة (رقابة) حيث تخضع الإدارة المحلية لرقابة الحكومة المركزية، يرى البعض الآخر أنها علاقة (وصاية مركزية)، وكلا المصطلحين – في رأي الباحث – غير دقيقين في التعبير عن طبيعة العلاقة بين الحكومة المركزية والإدارة المحلية، فمصطلح " الرقابة " يعني في دلالته القانونية الارتباط الكامل بين الطرفين بحيث يخضع الطرف الأول (المرَاقب) لهيمنة وتسلط الطرف الثاني (المراقِب) والتي تصل في بعض مستوياتها الى فقدان الاستقلالية التي يفترض ان تتمتع بها الإدارة المحلية، أما مصطلح "الوصاية" فهو مصطلح يعني من خلال دلالته القانونية أن الطرف الخاضع للوصاية هو طرف غير كامل الأهلية، في حين أن الإدارة المحلية تتمتع بأهلية كاملة في ممارسة الصلاحيات والوظائف المحددة لها بموجب القوانين والأنظمة.

في ضوء ما سبق يمكن القول أن الاستقلال الذي تتمتع به الإدارة المحلية ليس استقلالا مطلقا وإنما هو استقلال نسبي حيث تمارس هذه الإدارة مهامها تبعا للقوانين والأنظمة في كل دولة من دول العالم، وبالنظر إلى الاختلاف القائم بين دول العالم في أنظمتها السياسية فإن الاختلاف سيقع بالضرورة في توصيف طبيعة هذه العلاقة وتحديد كيفيتها وأبعادها والغالب في ذلك نظامان، الأول: النظام الانجلو سكسوني، الذي بموجبه تتحدد هذه العلاقة في اطار التعاون والتوجيه والاعلام والمساعدة بحيث تتمتع الإدارة المحلية بالحرية الواسعة ويتركز دور الحكومة المركزية بشكل أساسي في تقديم الدعم والمساعدة بما لديها من خبرة وتجربة. والثاني: النظام المطبق في فرنسا والدول التي اخذت عنها وبموجبه تتميز هذه العلاقة بالشدة، أي بالرقابة المركزية الشديدة والتي تصل – حسب رأي البعض – الى مستوى الوصاية الإدارية. (الموقع الالكتروني https://www.mojtamai.com/books زيارة بتاريخ 2022/2/10م الساعة 6:00م)

من زاوية اخرى يمكن رصد صورتين للعلاقة بين السلطة المركزية والإدارة المحلية على النحو التالي: الصورة الاولى: علاقة رأسية تبدأ من أصغر مستوى في الإدارة المحلية الى المستويات العليا حتى تصل إلى الحكومة المركزية. الصورة الثانية: علاقة افقية وهي التي تعنى بالتعاون وتبادل الخبرات والتجارب بين الإدارات المحلية فيما بينها ومع الحكومة المركزية.

إذا كان الهدف الأساسي من التنظيم الإداري بمختلف مستوياته (المركزي والمحلي) هو تقديم الخدمات للمواطنين فأنه لابد من قيام علاقة وطيدة بين هذه المستويات يتم بموجبها تحديد الأهداف التي تسعى السلطة المركزية لتحقيقها في ضوء الهدف الأساسي المتمثل في تقديم الخدمات للمواطنين، ويمكن تحديد وتصور هذه الأهداف فيما يلي:

1- الحرص على الوحدة السياسية للدولة، باعتبار أن الإدارة المحلية ما هي الا دولاب أو ترس يعمل ضمن آلة أكبر هي الدولة أو الحكومة المركزية وأجهزتها، لذلك لابد أن تكون حركة هذا الدولاب منسجمة مع حركة الالة الأكبر، حيث العكس يؤدي إلى الاضطراب والخلل في مسار الدولة بشكل عام.

2- التأكيد على ان الإدارة المحلية تعمل ضمن القوانين والانظمة التي تضعها الإدارة المركزية ومن ثم فان كافة قرارات ونشاطات الإدارة المحلية يجب أن تكون متوافقة وملتزمة بهذه القوانين والأنظمة.

3- التأكيد على أن الإدارة المحلية يجب أن تقوم بواجباتها ووظائفها بدرجة من الكفاءة والفعالية وذلك من خلال اطلاع الادارة المركزية على موازنة الإدارة المحلية باعتبارها المرآة العاكسة لوضع الإدارة المحلية.

4- إن كفاءة وفاعلية الإدارة المحلية تتضح من خلال حسن سير الخدمات المحلية لذلك فان العلاقة بين الإدارتين تستوجب وضع معايير لنوع ومستوى الخدمات ووضع آليات للتقييم واكتشاف الخلل وتقويمه (غانم، 1981: ص 43 – 67).

المطلب الرابع: أسلوب العلاقة بين الإدارة المحلية والإدارة المركزية

هناك عدد من الأساليب يتم من خلالها التأكد من قيام الإدارة المحلية بواجباتها ووظائفها طبقا لما ترتبه عليها الأنظمة والقوانين المعمول بها.

مع الاقرار باختلاف الدول في صيغ ممارسة هذه الأساليب الا أنه يمكن وضعها في شكلين رئيسيين هما:

أ- أسلوب التصديق على قرارات الادارة المحلية: في اغلب دول العالم يتم تحديد اختصاصات الإدارة المحلية على سبيل الحصر حيث تصنف هذه الاختصاصات إلى فئتين، أحداهما: قرارات يمكن للإدارة المحلية اصدارها دون الحاجة إلى تصديق الإدارة المركزية. والاخرى: قرارات لا يمكن اتخاذ اجراءات تنفيذية لها

الا بعد مصادقة الحكومة المركزية عليها، لذلك تعتبر مشروعات غير كاملة تحتاج إلى هذه المصـادقة قبل تنفيذها، حيث يعتبر التصـديق اجراء سـابقا للتنفيذ وشـرط لازم لإتمامه ولا يخل ذلك في اعتبار القرار صـادرا عن الإدارة المحلية ومنسوب إليها وهو قرار كامل من الناحية القانونية فلا يترتب على التصـــديق الزام الإدارة المحلية بتنفيذ القرار، كما أنه لا يؤثر على المحتوى القانوني للقرار فيما إذا كان معيبا أو قابلا للطعن، وتتحمل الإدارة المحلية، باعتبارها جهة اصـــدار القرار، التبعات القانونية المترتبة عليه، وفي حالة عدم المصـــادقة على القرار فإن ذلك يعتبر الغاء ضمنيا له.

ب- الانظمة المحلية: في حالة صـــدور أنظمة محلية من قبل الإدارة المحلية (المجلس المحلي) فإن ذلك يتطلب موافقة الحكومة المركزية عليها، لأن الانظمة المحلية تتطلب التوحيد على مســتوى الدولة بالرغم انها تنظم الأمور التنظيمية الداخلية التي تتعلق بـأجهزة الإدارة المحليـة وهيئـاتهـا المختلفـة- (الشـــيخلي، 2001: ص142- 145)

ت- إن اسـتقلال السـلطات المحلية بمباشـرة سـلطاتها لا ينبغي أن ينظر إليه على أنه استقلال مطلق والا أصبحت اللامركزية المحلية خطرا على وحدة الدولة وسلامة كيانها، فاذا كانت اللامركزية تعني اســاســا اســتقلال الهيئات المحلية بمباشــرة اختصـاصـاتها المقررة فإن ذلك يتم في ظل ارتباطها بالسـلطة المركزية التي تملك فرض رقابتها عليها في حدود معينة للحفاظ على كيان الدولة وحمايته من التفتت.

إذا كانت اللامركزية السياسية تعني توزيع سلطات الدولة الثلاث (التشريعية، التنفيذية، القضـائية) بين السـلطة المركزية وبين المكونات المحلية (الجمهوريات، الولايات) فإن مضـمون اللامركزية الإدارية يقتصـر على توزيع بعض مظاهر الوظيفة الإدارية بين السلطة المركزية والهيئات المحلية مما يعني أن قدرا كبيرا من الاختصاصات الإدارية يظل بالضـرورة بيد السـلطة المركزية، وهي تلك التي تتعلق بالمصـالح القومية العليا والعامة (عواضه، 1983: ص 43)

المبحث الثالث: تصورات ومقترحات حول التنظيم الإداري في ليبيا((اطار تطبيقي))

ليس في نية الباحث أن يقدم تصـورا تفصـيليا للتنظيم الإداري في ليبيا يبين تقسـيماته ومســتوياتـه ومـا يرتبط بـه من اهداف وآليات عمل – ذلك لأن مثل هذا العمل هو في

الواقع عمل فني يتطلب اتضاح الأسس التي سيبنى عليها هذا التنظيم الإداري والتي أهمها طبيعة النظام السياسي ونوعية المؤسسات السياسية المعتمدة بالدولة وطبيعة العلاقات بينها، وكذلك نوعية النظام الاقتصادي من حيث هيكليته وأهدافه وآليات عمله، بالإضافة إلى قاعدة بيانات واسعة وشاملة تتعلق بالخصائص البشرية والاقتصادية والجغرافية والاجتماعية والثقافية لكافة المناطق في ليبيا.

إن ما يهدف الباحث الى تبيانه في إطار هذه الجزئية من البحث هو وضع تصور ومقترحات لجملة من العناصر المرتبطة بعملية بناء النظام الإداري في ليبيا بعد التغير السياسي الذي حدث في 2011 مستندا في ذلك الى: 1 – رصيد معرفي يتعلق بالإلمام – الى حد ما – بموضوع التنظيم الإداري والإدارة الحكومية في ابعاده النظرية. 2 – معايشة واقع التنظيم الإداري في ليبيا قبل سنة 2011م وما كان يعتريه من قصور وسلبيات واشكاليات جعلته يتسم بنوع من الفوضى وعدم الاستقرار. 3 – معايشة واستقراء لتطلعات المواطن الليبي في ان يرى ليبيا دولة القانون والمؤسسات المستقرة المعبرة بمصداقية عن حقيقة التفاعلات السياسية والاقتصادية والاجتماعية في ليبيا. 4 – رؤية شخصية تتعلق بتفضيل الباحث وانحيازه لبعض الخيارات والبدائل المطروحة في عملية بناء التنظيم الإداري في ليبيا.

انطلاقا من ذلك يقدم الباحث تصوره للتنظيم الإداري في ليبيا من خلال العناصر التالية:

المطلب الأول: مسلمات: وهي عبارة عن مجموعة من الأفكار والحقائق يرى الباحث ضرورة التسليم بها عند التصدي لمسألة التنظيم الإداري في ليبيا، منها:

1 – التأكيد على الوحدة الوطنية لليبيا واعتبار ليبيا دولة موحدة بسيطة من منظور سياسي، وهذا يعني أنه لا مكان للفدرالية في صيغتها السياسية.

2 – اللامركزية هي جوهر التنظيم الإداري المقترح لليبيا من خلال الإدارة المحلية وليس من خلال الحكم المحلي أو الحكم الذاتي باعتبار ان البعد الإداري هو الاساس في هذه اللامركزية وليس البعد السياسي.

3 – الهدف الاساسي للامركزية الإدارية هو تحقيق عدالة وتبسيط وتسريع تقديم الخدمات العامة لكافة المواطنين إلى اقصى درجة ممكنة في ظل وحدة الدولة وتماسكها وسيادتها.

4 – قيام نظام ديمقراطي سليم في صيغته السياسية هو بمثابة حجر الاساس في بناء نظام إداري فعال وكفء.

المطلب الثاني: الأسس والمقومات: يعتمد التنظيم الإداري على جملة من الأسس والمقومات التي يحدد مدى توفرها او توفيرها سلامة البناء الإداري ونجاحه في تحقيق أهدافه، وأهمها:

1 – قاعدة بيانات واسعة وشاملة تتضح من خلالها جملة من الخصائص الكمية والكيفية لكافة مكونات التنظيم الإداري البشرية والمادية، والتي من بينها على سبيل المثال لا الحصر ما يتعلق بالعنصر البشري كأحد مكونات التنظيم الإداري شاملا اعداد السكان وتصنيفاتهم " ذكور، اناث، شباب, كهول، نساء، اطفال" بشكل عام، وبشكل خاص ما يتعلق بكل منطقة على حدا، وكذلك القدرات البشرية من حيث اعداد القوى العاملة المنتجة وتخصصاتها العلمية والفنية والمؤشرات المستقبلية المتعلقة بها، وغير ذلك من البيانات المتعلقة بالعنصر البشري كمكون من مكونات التنظيم الإداري. بالإضافة إلى ما يتعلق بالعنصر المادي كمكون من مكونات التنظيم الإداري بالمعنى الواسع لهذا العنصر ليشمل متغيرات كثيرة من بينها على سبيل المثال لا الحصر: المساحات والخصائص الجغرافية، الطبيعة الاقتصادية للمكان، المرافق الخدمية والانتاجية واقعا وتصورات مستقبلية، مقومات البنية التحتية الاساسية – المواصلات والاتصالات، المياه والطاقة، المباني الإدارية. (قواعد البيانات الموقع الالكتروني: https://www.mdrscenter.com)

إن توفر هذه القاعدة من البيانات بعنصريها الاساسيين "الواقع والمؤشرات المستقبلية" هو الاساس الذي ستنطلق منه عملية بناء التنظيم الإداري فيما يخص هيكليته وأهدافه وآليات عمله.

2 – إدارة سياسية جادة وصادقة في بناء تنظيم إداري لليبيا تتحقق فيه اللامركزية وتسهيل تقديم الخدمات للمواطنين ويهدف إلى إنهاء التهميش أو التميز الذي قد تحظى به منطقة على حساب المناطق الأخرى، وهذا يعني أن عملية بناء التنظيم الإداري لليبيا يجب أن تخرج الى حيز الوجود في صيغتها القانونية والتنفيذية غير ملوثة بأي شكل من اشكال التوجهات السياسية والجهوية لتُبنى على أسس علمية هدفها الأساسي هو خدمة ليبيا والليبيين دون تمييز أو تهميش أو إقصاء، ويبقى أي اختلاف أو تميز

مناطقيا أو خدميا هو ما تفرضه الاعتبارات الموضوعية (الجغرافية، الاقتصادية، البشرية) وليس ما تفرضه الاعتبارات السياسية والجهوية.

3 – بناء تشريعي محكم (من خلال اصدار قانون الإدارة المحلية مثلا) قادر على الربط بشكل عملي بين الأهداف والغايات من جهة والهيكلية المقترحة وما يرتبط بها من صلاحيات واختصاصات من جهة أخرى، في صيغة تستهدف الثبات والاستقرار والديمومة في هيكليتها الأساسية، ليطال التغيير والتبديل والتطوير عند الضرورة ما يتعلق بالتفاصيل الثانوية لا ما يطال الجوهر والاساس. والحرص على اخراج هذه الصيغة القانونية خالية من أي تأثيرات سياسية أو جهوية.

4 – دراسات جدوى اقتصادية تتعلق بالتكاليف المالية للتنظيم الإداري في جانبين أساسيين هما: أ – البنية التحتية للتنظيم الادري والتي تتضمن إعادة هيكلة وتوزيع الامكانيات والقائم من المقرات والمباني الإدارية وصيانتها واستكمال توفير الاحتياجات في المباني والامكانيات الإدارية. ب – التكاليف التشغيلية للتنظيم الإداري والتي عادة ما تترجم من خلال الميزانيات الإدارية ووضع تقديرات لها على المدى القصير والمتوسط على الأقل.

5 – نشاط تثقيفي واسع يعّرف بأهداف التنظيم الإداري وهيكليته، يتم التركيز فيه على المضمون الإداري كأصل لهذا التنظيم وليس المضمون السياسي وإن كافة الاعتبارات المتعلقة بالتنظيم الإداري هي اعتبارات علمية وموضوعية ولا مكان للاعتبارات السياسية والجهوية، ويفترض أن تتولى هذا النشاط التثقيفي المؤسسة الاعلامية بكافة أدواتها ومؤسسات المجتمع المدني بكل مسؤولية وطنية وتاريخية (سليماني، 2015: ص 161-185)

6 – حد أدنى من الاستقرار الأمني والسياسي في المجتمع تضمن العمل على بناء التنظيم الإداري خاليا من التأثيرات السياسية.

المطلب الثالث: الإطار العام للأهداف في التنظيم الإداري: لا شك أن أهداف التنظيم الإداري في أي مجتمع تتأسس على الاهداف المجتمعية العامة والمتمثلة في نطاق المجتمع الليبي في: العدالة الاجتماعية والمساواة، التنمية والرفاه الاجتماعي، الديمقراطية والحرية والوحدة الوطنية ... لذلك يجب أن تُرسم اهداف التنظيم الإداري بما يخدم هذه الأهداف المجتمعية ويحققها من خلال التركيز على الاتي: أ – اللامركزية كهدف جوهري في التنظيم الإداري. ب - صيغة ديمقراطية تحقق درجة

من المشاركة المحلية في إدارة الشؤون المحلية. جـ - عدالة توزيع المرافق والخدمات الإدارية الاساسية. د – تسهيل وتسريع تقديم الخدمات للمواطنين دون تهميش أو تمييز. هـ - التحديد الواضح للأهداف المتعلقة بكل مستوى من المستويات الإدارية وكل نوع من الخدمات المقدمة للمواطنين. ز – وضع ورسم الأهداف العامة والتفصيلية للتنظيم الإداري من خلال قراءة واقعية وعلمية للإمكانيات المتاحة لتحقيق الأهداف.

المطلب الرابع: الإطار العام لهيكلية التنظيم الاداري في ليبيا:

تعني الهيكلية في التنظيم الإداري المستويات المختلفة له والعلاقات المفترضة بين هذه المستويات وما يرتبط بذلك من صلاحيات وسلطات لكل منها (كينث وتشارلز 2006: ص 103 – 106).

أول ما تجدر الاشارة إليه والتأكيد عليه في هذا الصدد هو العمل على بناء هيكلية للنظام الإداري في ليبيا تتسم بالاستقرار والديمومة، حيث أن أسوء ما عانته ليبيا خلال فترات سابقة هو حالة عدم الاستقرار في الهيكل الإداري وتعدد التغيرات الجوهرية في التنظيم الإداري مما انعكس في شكل اخفاق وفشل في الكثير من برامج التنمية والتطوير المجتمعي مع بروز حالات التهميش أو التميز التي عانت منها بعض المناطق في ليبيا، وكذلك حالة من العبث والفوضى في الامكانيات والمقدرات وغياب التوظيف الامثل لهذه الامكانيات ومحصلة كل ذلك كانت مخرجات سيئة للتنظيم الإداري تمثلت في حرمان المواطن في الكثير من الاحيان والكثير من المناطق من الحصول على الخدمات الأساسية وانخفاض جودة ما امكن تقديمه من خدمات وضياع وقت وجهد وهدر للإمكانيات عانى منه الطرفان الرئيسيان في العملية الإدارية، المواطن والدولة. أن وضع هيكلية للتنظيم الإداري من شأنها أن تحقق له الاستقرار والديمومة بتجاوز كافة السلبيات والاحباطات التي عُرفت في تاريخ التنظيم الإداري في ليبيا يعتمد على الأخذ في الاعتبار عدد من المحددات يمكن تصورها على النحو التالي:

1 – هيكلية للتنظيم الإداري تعتمد على ثلاث مستويات أساسية للتنظيم الإداري (المستوى المركزي، المستوى المحلي الأول، المستوى المحلي الثاني) ليترجم في صيغته العملية في شكل جهاز إداري مركزي تمثله الحكومة بوزاراتها المختلفة والمؤسسات العامة التابعة لها، وجهاز إداري محلي تمثله " المحافظة" على المستوى

المحلي الأول، و"البلدية" على المستوى المحلي الثاني، على أن يتضمن المستوى المحلي (الأول والثاني) المؤسسات والإدارات التي تقابل نظيراتها في المستوى الاعلى (المركزي) وتعبر عن تدرج للسلطة وتفويض لها من الطرف الأعلى إلى الطرف الأدنى وفقا للصيغة البيروقراطية في الإدارة القائمة على خصائص النموذج البيروقراطي في الإدارة الذي يرتكز على التدرج الهرمي للسلطة وتحديد الصلاحيات والاختصاصات بوضوح ويعتمد على الخبرة والكفاءة والمؤهل العلمي في تولى الوظائف والمناصب المختلفة في ضوء مبدأ التخصص وتقسيم العمل.

2 – المشاركة المحلية في الإدارة تتم من خلال صيغة ديمقراطية تنتج مجلسا محليا منتخبا في كلا المستويين المحليين للإدارة ... ويمارس هذا المجلس سلطة المتابعة والاشراف والرقابة على الجهاز التنفيذي في نطاقه المحلي دون أن يتولى ممارسة العمل التنفيذي بشكل مباشر، بينما يمارس الاختصاصات شبه التشريعية المرتبطة برسم السياسة العامة في القطاعات والمجالات الخدمية والإنتاجية على المستوى المحلي في ضوء السياسة العامة للدولة، كما يمكن أن توكل إليه اختصاصات تنفيذية محدودة مثل اعتماد والتصديق على بعض القرارات والإجراءات التي يتخذها الجهاز التنفيذي المحلي، كما يمكن ان تمنح له صلاحية اقتراح الاشخاص المعنيين بتولي الوظائف القيادية في الجهاز التنفيذي على المستوى المحلي.

3 – التوسع في منح الإدارة المحلية أكبر قدر من السلطات والصلاحيات فيما يخص الشأن المحلي في ظل وجود نظام رقابة فعال يمنع التجاوزات وسوء استخدام هذه السلطات والصلاحيات .... وإن من واقع التجربة في تاريخ التنظيم الاداري في ليبيا فإن صلاحيات مثل، التعيين والتعاقد والايفاد كانت من بين أهم المداخل لظاهرة الفساد الاداري والمالي لا سيما عندما انزلت الى مستويات ادارية غير مركزية،.. وهذه ليست دعوة لجعل هذه الصلاحيات مركزية، لكنها دعوة لتحصينها بجملة من الضوابط والاحكام الرقابية التي تمنع أي فرصة للتجاوز سواء على المستوى المركزي أو فيما إذا تم إنزال بعض هذه الصلاحيات الى مستويات الإدارة المحلية.

4 – إن نجاح أي نظام اداري يعتمد بشكل كبير على نجاح نظام الرقابة المرتبط به، وأحد أهم مكونات نظام الرقابة الفعال هو منظومة الثواب والعقاب والتي تتضمن في جانب منها الحوافز والمكافآت والتميز وفي الجانب الآخر العقوبات الشديدة والصارمة.

5 – إذا كان جوهر اللامركزية في التنظيم الاداري هو تسـهيل وتسـريع وعدالة تقديم الخدمة للمواطن، فإن الوصـــول الى هذه الغاية يتطلب التركيز على عدد من الامور أهمها:

ا – تناسب عدد مراكز تقديم الخدمة والعاملين بها مع مستوى الاحتياج لهذه الخدمة مع الاخذ في الاعتبار عنصري الزمان والمكان.

ب – دراســة موضــوع تبســيط الإجراءات بجدية وعلمية من حيث المســتندات والمصـوغات المطلوبة لاتخاذ اجراء معين وآلية حركة هذه المستندات والوقت اللازم للبث في الإجراء أو الموضوع.

جـــــ - التحديد الواضـــح للجهة المعنية باتخاذ الاجراء او تقديم الخدمة، وحصـــر الموضـوعات المعني بتقديم الخدمة أو اتخاذ الاجراء فيه الجهاز المركزي (المسـتوى الأول في التنظيم الإداري) بشكل مباشر للمواطنين، حصـرها في اضـيق نطاق ممكن واعتماد نظام المندوبين في المناطق المحلية بالإضـــافة إلى نظام الإدارة الالكترونية لتسهيل وتسريع تقديم الخدمات.

د – توســيع نطاق تقديم الخدمات من خلال نظام الإدارة الالكترونية بما يحقق توفير الجهد والوقت ويضمن سلامة الاجراءات.

المطلب الخامس: محاذير ومعوقات:

وهي عبارة عن مسائل يجب الانتباه لها عند التصـدي لعملية بناء التنظيم الإداري في ليبيا، وأهمها:

1 – بقدر ما ان الاســتفادة ممكنة من تجارب الاخرين، فإن اســتيراد نموذجا للتنظيم الاداري من خلال تجارب دول وشـــعوب اخرى ومحاولة تطبيقه على علاته في ليبيا أمر محفوف بالكثير من المخاطر، ذلك لأن الاختلاف قائم وأن لكل بيئة خصـوصـيتها التي تميزهـا عن غيرهـا، ومن ثم فـإنـه بـالإمكـان الاطلاع على تجـارب الآخرين ودراسـتها باسـتفاضـة للتحقق من أي من عناصـرها يمكن أن يكون قابلا للتطبيق في البيئة الليبية.

2 – الاعتبارات المتعلقة بالعادات والتقاليد الاجتماعية قد تلعب دورا سـلبيا في التأثير على كفاءة التنظيم الاداري في ليبيا، لذلك يجب الانتباه الى احتمالات تأثيرها في كل

مرحلة أو كل عنصر من عناصر التنظيم الإداري، لوضع ضمانات معينة للحد من تأثيرها السلبي المحتمل.

3 – لا يمكن لأي نظام اداري أن يعمل بكفاءة خارج نظام الملاكات الإدارية، لذلك فإن بناء نظام اداري يعمل من خلال الملاكات الوظيفية يعتبر حجر الاساس في بناء هذا النظام. بالنظر الى الواقع الاداري الحالي في ليبيا وتراكماته السابقة المتمثلة في تضخم الجهاز الاداري مع غياب ملحوظ في الكثير من الاحيان لنظام الملاكات الوظيفية، فإن الأمر يحتاج الى درجة عالية من الشجاعة والحكمة للتصدي لهذا الموضوع من خلال وضع استراتيجية وطنية شاملة لمعالجة الاثار والتبعات التي تنتج عند التعامل مع مشكلة فائض العمالة بالجهاز الاداري والخدمي والعمل من خلال ملكات وظيفية بكل المرافق والمؤسسات الحكومية على وجه الخصوص.

4 – عند التعامل مع موضوع البناء الهيكلي للتنظيم الإداري في ليبيا يجب الانتباه إلى مساءلة في غاية الأهمية والخطورة طالما كانت عائقا كبيرا أمام فعالية وكفاءة التنظيم الإداري، بالإضافة إلى كونها كانت في كثير من الأحيان مدخلا لمشاكل مجتمعية تمثلت في صراعات جهوية ومناطقية، آلا وهي مساءلة تحديد النطاق الإداري للكيان الإداري المحلي (المحافظة، البلدية ,...الخ) , فما كان يحدث سابقا هو أن تحدد النطاقات الإدارية للكيانات الإدارية بإهمال – في الكثير من الأحيان متعمد – للعامل الاجتماعي، وإهمال كذلك لوضع خرائط تبين المساحات والحدود بشكل تفصيلي وواضح للكيان الإداري , وبالإضافة إلى المشاكل المجتمعية التي أحدثها هذا الوضع كان هناك أيضا مشاكل إدارية تمثلت في تداخل الاختصاصات وتنازعها. وحيث أن العامل الاجتماعي المرتبط بهذا الموضوع يتمثل في حقيقة أن المجتمع الليبي مجتمع قبلي أنتج ارتباطا تاريخيا بين كل جماعة اجتماعية ومكان جغرافي محدد، واستقر على وضعية توزيعية للجماعات الاجتماعية المختلفة في ليبيا تكاد تكون شبه ثابتة وهي محددة ومعروفة في الذاكرة الاجتماعية – مع الاعتراف بوجود بعض الخلافات ومناطق التداخل – منذ أواخر العهد العثماني في ليبيا.

إن تجاهل هذه الحقيقة والقفز عليها عند وضع التقسيمات المتعلقة بالتنظيم الإداري إعمالا لاعتبارات أخرى اقتصادية أو بشرية مثلا، أو قد تكون سياسية وأمنية، كما كان يحدث سابقا، أمر غير صحيح، فمع الاخذ في الاعتبار العوامل الاخرى المحددة لطبيعة ونطاق التقسيم الإداري المحلي كالعوامل الاقتصادية والبشرية والجغرافية، فإن العامل الاجتماعي يبقى هو الاخر عاملا مهما في هذا الصدد ارتكازا على قاعدة

أن كل كيان اجتماعي له خصـوصـية اجتماعية واحدة يفترض أن يُعبر عنه في شـكل كيـان إداري واحد، حتى ولو أدى ذلك إلى اختلاف طبيعة وحجم الكيانات الإدارية في ذات التقسـيم، ويمكن أن يكون الحل هنا هو اعتماد نظام التصـنيف للكيانات الإدارية المحلية كـأن تصـنف البلديات مثلا إلى أ و ب و ج وكذلك المحافظات ليكون لكل تصـنيف خصـائص موحدة من شـأنها تسـهيل آلية عمل النظام الإداري ككل، هذا بالإضـافة إلى ضـرورة وجود خرائط لكل كيان إداري بإحداثيات ومسـاحات وحدود واضـحة ... وهو أمر في غاية الاهمية برغم كل الاشـكاليات التي قد تظهر عند بداية اقراره.

الخاتمـة: "نتائج وتوصيات"

تلخيصـا لكل ما تم استعراضه ومناقشته وتناوله في سياق هذا البحث فـإن أهم مـا يمكن الوصـــول إليـه من نتـائج هو أن هنـاك إمكانية كبيرة امام الليبيين في الوصـــل إلى بنـاء نظـام إدارة محلية كفء وفعال يحقق طموحات الليبيين في أن يروا ليبيا دولة القانون والمؤسسات والعدالة والرفاه الاجتماعي، ان بناء نظـام إداري يحقق هذه الطموحـات يعد من أهم التحديات التي يواجهها المجتمع الليبي خلال هذه المرحلة خاصـــة في ظل اسـتمرار حالة عدم الاسـتقرار على الصـعيدين السياسي والأمني ..... لذا فإن الأمر يفرض على النخبة الوطنية المثقفة والمتخصصة في هذا الميدان أن تجمع أمرها وتخوض غمـار هذا التحدي لبنـاء نظـام إداري لـدولـة ليبيا اسـترشـادا بما ورد في هذا البحث وما يمكن أن يضـاف إليه من أفكار أو تعديلات أو تغييرات من قبل متخصصين وخبراء تصب جميعها في هدف بناء نظام إداري في الدولـة الليبيـة يتسـم بـالاسـتقرار والديمومة ويحقق ما يتطلع إليه الليبيون من عدالة اجتماعية ومسـاواة وتنمية ورفاه من خلال ما يقدمه من خدمات للمواطن تتسم بالكفاءة والجودة.

مصادر ومراجع البحث

1 - التير، مصطفى، التنمية والتحديث "نتائج دراسة ميدانية في المجتمع الليبي"، معهد الانماء العربي، منشورات جامعة قاريونس – بنغازي 1980م.
2 - الشيخلي، عبد الرزاق، الإدارة المحلية، جامعة مؤتة، الأردن، 2001م
3 - المعاني، احمد عودة ومحمود ابو فارس، الادارة المحلية "اسس وتطبيقات"، الجامعة الأردنية، عمان 2000م.
4 - المغيربي، محمد زاهي، قراءات في السياسة المقارنة، منشورات جامعة قاريونس – بنغازي 1994م.
5 - باري، بير تراند، التنمية السياسية، ترجمة أحمد نوري المهدي، تالة للطباعة والنشر 2000م.
6 - عاشور، احمد صقر، الادارة العامة – مدخل بيئي مقارن -، دار النهضة، بيروت 1979م.
7 - سالم، اكرم، حقائق ومعايير عن الادارة المحلية، مجلة الحوار المتمدن الالكترونية: https://www.alhewar.org
8- عواضه، حسن محمد، الإدارة العامة وتطبيقاتها في الدول العربية – دراسة مقارنة – المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت 1983م.
9 – غانم، عبد المطلب، المحليات، دراسة مقارنة في الإدارة والنظم المحلية، مكتبة نهضة الشرق، القاهرة 1981م.
10-العلاقة بين الادارة المحلية والحكومة المركزية:
https://www.mogtamai.com/books - 9
11-الموسوعة العربية الميسرة، القاهرة، 1969م.
12- ايوان فيرلي وآخرون، دليل اكسفورد في الادارة العامة، (سلسلة ترجمان)، ترجمة شحدة فارع، المركز العربي للابحاث ودراسة السياسات، 2022م
13-قواعد البيانات، تعريفها وانواعها وقواعد تصميمها، عبر الموقع الالكتروني https://www.mdrscenter.co
14-محمد السلماني وعلى بايزيد، أهمية الإدارة المحلية في تحقيق التنمية المحلية المستدامة، مجلة الاقتصاد والتنمية، الجزائر، المجلد 3 العدد الأول، 2015م.

الذكاء الانفعالي وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلاب المرحلة الجامعية بكليتي الآداب والتربية بالأصابعة

أ. طارق سعد المرغني - قسم علم النفس كلية الآداب الاصابعة جامعة غريان

المستخلص:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الذكاء الانفعالي والسلوك العدواني لدى طلاب المرحلة الجامعية بكليتي الآداب والتربية بالأصابعة، حيث اتبع الباحث المنهج الوصفي الارتباطي لبيان العلاقة بين متغيرات دراسته، وبلغ مجتمع الدراسة (1070) طالباً وطالبةً، واختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية النسبية الطبقية، حيث بلغ عدد أفرادها (152) طالباً وطالبةً، أي بنسبة 33%، أما عن أدوات الدراسة فقد استخدم الباحث مقياس الذكاء الانفعالي (2010) من اعداد أحمد العلوان، ومقياس السلوك العدواني (2003) اعداد أمال باظة، وتوصلت هذه الدراسة إلى وجود علاقة دالة احصائياً عند مستوى (0.5) بين الذكاء الانفعالي والسلوك العدواني وهي علاقة ارتباطية سالبة، كذلك تمتع أفراد العينة بذكاء انفعالي مرتفع، وبإنخفاض في السلوك العدواني.

كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة احصائياً بين الذكور والإناث في متغيري الذكاء الانفعالي والسلوك العدواني وكانت الفروق لصالح الذكور.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الإنفعالي – السلوك العدواني – طلاب المرحلة الجامعية.

مقدمة:

يعتبر العنصر البشري أغلى وأعظم الموارد لأي دولة تسعى للتنمية، حيث يُقاس تقدم الشعوب على أساس ما تملكه من موارد بشرية معدّة إعداد سليماً، ونظراً لأهمية الذكاء الانفعالي خصوصا ونحن في بداية الألفية الثالثة حيث نجد المجتمع يواجه العديد من المشكلات المتعلقة بالمجال الاجتماعي والثقافي والاقتصادي، وليس هناك ثمة شك في أن الحلول لمعظم هذه المشكلات التي تسبب الضيق والقلق للمجتمع هو أن يمتلك الفرد ليس فقط للقدرات الفكرية المطورة بطريقة جيدة، بل عليه أيضا أن يمتلك مهارات اجتماعية وانفعالية تتكامل مع المهارات الفكرية لحل المشكلات الراهنة، ومن هنا تتضح أهمية المهارات بين الأشخاص والقدرة على الانسجام فيما بينهم بفاعلية، وقد ساهم كل هذا في الاهتمام بالذكاء الانفعالي، أي أنه يجب الاهتمام بالناحية الانفعالية أو الانفعالية للفرد على اعتبار أنها وسيلة من وسائل توافق الفرد مع المتغيرات المتلاحقة و المتصارعة التي تحيط به، حيث يمثل العدوان في العصر الحديث ظاهرة سلوكية واسعة الانتشار تكاد تشمل العالم بأسره، ولم يعد العدوان مقصوراً على الأفراد، وإنما اتسع نطاقه ليشمل الجماعات والمجتمعات، ولم تفلت الطبيعة من شر العدوان المتمثل في إبادة بعض عناصرها أو تلويث البعض الآخر، وسواء كان التعبير عن هذا السلوك العدواني بالعنف أو غيره فإنها جميعاً تشير إلى مضمون واحد وهو العدوان، ومما لا شك فيه أن الإنسان يولد ولديه قدر كبير من العدوان والتدمير، ولكنه يعتبر الحد الأدنى في دافعية الإنسان، وإذا سلّمنا أن الإنسان لديه قدر من العدوان الفطري فهو ليس تلقائياً ولكنه يؤدي دور الدفاع ضد أي تهديد، كما أن سلوك العدوان يظهر غالباً لدى جميع الأطفال وبدرجات متفاوتة، ورغم أن ظهور السلوك العدواني لدى الإنسان يعد دليلاً على أنه لم ينضج بعد بالدرجة الكافية التي تجعله ينجح في تنمية الضبط الداخلي اللازم للتوافق المقبول مع نظم المجتمع وأعرافه وقيمه، وأنه عجز عن تحقيق التكيف والمواءمة المطلوبة للعيش في المجتمع، وأنه لم يتعلم بالدرجة الكافية أنماط السلوك اللازمة لتحقيق مثل هذا التكيف والتوافق، وإذ أننا بصدد هذه الدراسة على شريحةٍ هامة من المجتمع ألا وهي طلاب المرحلة الجامعية التي تعتبر من أهم المراحل في السّلم التعليمي في أي مجتمع، إذ أن لها دورها الرئيسي في صقل شخصية الطالب وتحديد مستقبله، وهي مرحلة انتقالية بامتياز تحتاج إلى تضافر العديد من المقومات للنجاح فيها، وعلى صعيد أخر هي فترة حرجة، لأن الانتقال من مرحلة تعليمية إلى أخرى يتطلب الوعي الكامل بعدة أمور

منها: أسـلوب التعلم والدور المنوط بالطالب والمعلم، وكذلك أسـاليب تقييم طالب هذه المرحلة واكتسـابه العديد من المهارات العلمية والعملية والشـخصـية، حيث أن هذه المرحلة خليط غريب من الذكريات والنجاح والفشـل، والتحديدات والإنجاز ات وتقديم البحوث وخليط من النشـاط والمتعة، فهي مرحلة التعلم والاسـتكشـاف والبحث عن الذات، ومن هذا المنطلق رأى الباحث أن يُولي هذه الشريحة أو المرحلة اهتماماً خاصاً في هذه الدراسة ويبرز طبيعة العلاقة بين الذكاء الانفعالي والسلوك العدواني لديها.

مشكلة الدراسة: تتمثل مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤل التالي:

ما طبيعة العلاقة بين الذكاء الانفعالي والسـلوك العدواني لدى طلاب المرحلة الجامعية بكليتي الآداب والتربية بالاصابعة؟

أهداف الدراسة:

1. التعرف على طبيعة العلاقة بين الذكاء الانفعالي والسـلوك العدواني لدى طلاب المرحلة الجامعية بكليتي الآداب والتربية بالاصابعة.
2. الكشـف عن طبيعة الفروق بين الذكاء الانفعالي والسـلوك العدواني لدى طلاب المرحلة الجامعية بكليتي الآداب والتربية بالاصـابعة وفقاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

فروض الدراسة:

1. توجد علاقة ارتباط ذو دلالة إحصـائية عند مسـتوى (0.5) بين الذكاء الانفعالي والسلوك العدواني لدى أفراد عينة الدراسة.

2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.5) بين الذكاء الانفعالي والسلوك العدواني لدى أفراد العينة وفقاً لمتغير الجنس (ذكور- إناث).

أهمية الدراسة:

1- الحداثـة النسبية لمفهوم الذكاء الانفعالي بشكل عام وقلة الأبحاث التي أجريت في حدود علم الباحث في مجال الذكاء الانفعالي على طلاب المرحلة الجامعية.
2- تفرّد هذه الدراسة في أنها تبحث عن علاقة الذكاء الانفعالي بالسلوك العدواني فقط، حيث أنه من المعروف أن هناك الكثير من سـمات الشـخصـية وهي مواضـيع تتميز بغزارة البحث فيها، ولكن الباحث اختار هذه السـمة لان هذه الدراسـة تجرى على

طلاب الجامعة، وهذا يكسبها أهمية من جانبين رئيسيين الأول: يتمثل في كون طلاب الجامعة شريحة هامة من المجتمع تقوم بمهام كبيرة في البناء، لاسيما وأن ليبيا تمر بمرحلة استثنائية تتطلب توظيف الكوادر الفاعلة، ولا شك أن الشباب على رأس هذه الطاقات.

الثاني: يتمثل في أهمية الجامعة بما تهدف إليه من تغيرات في مختلف جوانب شخصية الطالب الاجتماعية، والفكرية، والعاطفية، بشكل يتوازن مع تطورات الأحداث التي تحدد المستقبل.

3-من المتوقع لهذه الدراسة أن تلفت أنظار المسئولين والمربيين والأساتذة والمتخصصين والقائمين على العملية التربوية، وذلك لإعطاء الصورة الواضحة عن الذكاء الانفعالي وكيفية تنميته لدى طالب الجامعة.

4- من الممكن أن تكون هذه الدراسة في المستقبل إطاراً مرجعياً يستفاد منه بحيث تثرى المعرفة العلمية وتضيف ما هو مفيد عن هذا الموضوع.

حدود الدراسة:

1- الحد الموضوعي: تتحدد الدراسة بمعرفة العلاقة بين الذكاء الانفعالي والسلوك العدواني لدى طلاب المرحلة الجامعية بكليتي الآداب والتربية بالاصابعة، كما تتحدد بالأدوات المستخدمة لقياس الذكاء الانفعالي والسلوك العدواني.

2- المجال الزمني للدراسة: أجريت هذه الدراسة في العام الجامعي (2022-2023م).

3- المجال الجغرافي والمكاني: أجريت الدراسة في كليتي الآداب والتربية بمدينة الاصابعة.

4- المجال البشري للدراسة: أجريت هذه الدراسة على طلاب المرحلة الجامعية بكليتي الآداب والتربية بالاصابعة.

مصطلحات الدراسة:

الذكاء لغةً: ورد في معجم لسان العرب ذكا: ذكت النار ذكواً واستذكت: اشتد لهبها واشتعلت، والذكاء ممدود حدة الفؤاد، والذكاء: سرعة الفطن.

الذكاء الانفعالي: يعرّفه (**ماير وسالوفي**) بأنه: القدرة على إدراك الانفعالات بدقة، وتقييمها، والتعبير عنها، والقدرة على توليد الانفعالات، أو الوصول إليها لتسهيل

عمليـة التفكير والقـدرة على فهم الانفعـال والمعرفـة الانفعـاليـة، والقـدرة على تنظيم الانفعالات بما يعزز النمو الانفعالي والعقلي.

كما يعرّفه (**عبد السـتار إبراهيم**) بأنه: عبارة عن مجموعة من الصـفات الشـخصـية والمهارات الاجتماعية والانفعالية التي تمكن الشـخص من تفهم مشـاعر وانفعالات الآخرين، ومن ثم يكون أكثر قدرة على ترشـيد حياته النفسـية والاجتماعية انطلاقاً من هذه المهارات.

ويُعرّف الذكاء الانفعالي بأنه: قدرة الفرد على التعرف على دلالة انفعالاته وتحديدها وفهمها جيداً وتنظيمها واسـتثمارها في فهم مشـاعر الآخرين ومشـاركتهم انفعالياً وتحقيق النجاح في الاتصـال بالآخرين، وتنظيم العلاقات الشـخصـية المتبادلة كمهارة نفسية اجتمـاعية يتحقق من خلالها الصحة النفسية والتوافق مع العالم المحيط (سعادة، 2009: 139).

التعريف الإجرائي للذكاء الانفعالي: هو مجموع الدرجات (الدرجة الكلية) التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الذكاء الانفعالي.

وتعتبر الـدرجـات المرتفعـة دليـل على أن صـاحبهـا يتمتع بقـدرة على التعبير عن انفعالاته، وفهم انفعالات الآخرين والتعامل معها بشكل سليم.

السلوك العدواني: هي سلوك يهدف إلى إلحاق الأذى بالآخرين مادياً أو جسدياً، لفظياً أو معنوياً، مباشـراً أو غير مباشـر (سـخرية، اسـتهزاء، تحقير) وقد يكون هذا السـلوك موجهاً نحو الذات أو الآخرين أو المؤسسات المختلفة (الأرياني، 2005: 16).

التعريف الإجرائي للسلوك العدواني: هو الدرجة التي يتحصل عليها المفحوص عندما نطبق عليه مقياس العدوانية أو السلوك العدواني المعد لقياس هذه السمة.

المرحلة الجامعية: هي أعلى مراحل السـلم التعليمي والتأهيل التخصـصـي الذي يلبي احتياجات المجتمع من الكفاءات المؤهلة والمتخصصـة بما يوفره من فرص التعليم في مختلف المجالات التعليمية (الفنيش، 1987: 58).

إطار النظري ودراســـات السابقة

مفهوم الذكاء وتعريفاته:

المفهوم اللّغوي للذكاء : لقد شاع استعمال مصطلح الذكاء في اللغات الأوروبية حيث يذكر بعض المؤرخين أن (**شـيشـرون Shechron**) أراد أن يشـير إلى اختلاف في القدرات العقلية بين البشـر، فسـمى تلك القدرات بالذكاء، أما في لغتنا العربية فقد ورد في المعجم الوسيط ما يلي : يُقـــال : ذَكَتْ النار ذكوًّا وذكاءاً أي بمعنى اشتعلت واشتدّ لهيبها ويُقـــال : ذَكَتْ الشمس أي بمعنى اشـتدّت حرارتها، ويقال : ذَكَتْ الحرب أي بمعنى اتقدت واشـــتدّ وطيســـها، ويقول **الجوزى** في كتابه (أخبار الأذكياء) بأن: حدة الذكاء تعني جودة الفهم والحدس.

المفهوم الفلســفي للذكاء: يعتبر مصــطلح الذكاء قديم في نشــأته في علم النفس حيث ترجع كلمة الذكاء "Intelligence" إلى الكلمة اللاتينية" Intelligential "، وأشــار إلى ذلك (**بيرت Burt**) حيث لم يكن تناول موضـوع النشـاط العقلي تأخراً على علماء النفس، وإنما تناوله العلماء والفلاسـفة من قبلهم، فقد توصـل **افلاطون** إلى تقسـيم النفس الإنســانية إلى ثلاثة مكونات وهي: العقل – الشــهوة- الغضــب، وهذه المكونات التي ذكرها افلاطون تقابل في علم النفس الحديث الإدراك – الوجدان – النزوع (عمران، والعجمي، 2006: 234 – 239).

المفهوم البيولوجي للذكاء: يعود الفضــل في إدخال مصــطلح الذكاء إلى علم النفس آواخر القرن التاسع عشر إلى عالم النفس (**هربرت سبينسر Spensir Herbert**) الذي اعتبر أن حياة الكائن الحي هي تكيف مســتمر بين العلاقات الخارجية المحيطة وعلاقاتـه الداخلية، وأن تكيف الإنســان يتم بواســطة ذكائه، أما الحيوان فإنه يتكيف بفضـل الغرائر، ومن جهة أخرى فالذكاء يتطور من البسيط إلى المعقد ومن التفرد إلى التعدد والتنوع، ويؤكد (**سـبنسـر Spensir**) على أهمية الفص الجبهي من الدماغ في ذكاء الفرد وفي تكيفه.

المفهوم الفســيولوجي للذكـاء: لقد كـان (**ثورندايك Thorndike**) من أوائل الذين تحدثوا عن وجود علاقة بين الذكاء والجهاز العصـبي المركزي، حيث ربط بين الذكاء وقدرة الخلايا العصـبية في المخ على التوصـيل والربط بين المثيرات والاسـتجابات، وتوصـل إلى أن صـنّف الحيوانات حسـب درجة ذكائها، وذلك من خلال تحديد درجة تطور جهازها العصبي بأكمله وسلامة مراكز عصبية محددة في القشرة المخية، وأن

الروابط العصـبية التي تقوم بين هذه المراكز إضـافة إلى ظهور روابط الروابط عند الإنسـان، تشـكّل نظـاماً هـائلاً من العلاقـات فيمـا بينهـا، وفي هـذا الصـدد يقول(**سـبينسـرSpensir**) أن للحياة العقلية مظهران رئيسـيان هما: الجانب المعرفي والعقلي، والجانب الانفعالي والانفعالي(الأسطل، 2010: 13 – 15).

المفهوم الاجتمـاعي للـذكـاء: يؤكـد بعض العلمـاء على دور المجتمع في تنميـة ذكـاء الإنسـان أو إعاقته عن طريق التأثير على نمو الفرد بأشكال مختلفة، فالإنسان لا يعيش في فراغ وإنما يعيش في مجتمع يتأثر به كما يؤثر فيه، ولكل مجتمع حضـارته وثقافته المادية والروحية وله عاداته وتقاليده وأعرافه، كما أن له طريقة في التفكير وأسـاليب السـلوك، ومن هذا المنطلق فقد ميّز (**ثورندايك Thorndike**) بين ثلاثة أنواع للذكاء هي: - (عمران، والعجمي: 2006: 235 – 240)

أ- الذكاء المجرد: وهو القدرة على معالجة الألفاظ والرموز.

ب- الذكاء الميكانيكي: وهو القدرة على معالجة الأشـياء والمواد العيانية ويتجلى ذلك في المهارات اليدوية.

ج- الذكاء الاجتماعي: وهو القدرة على التعامل بفاعلية مع الآخرين وفهمهم والتصرف بنجاح في المواقف الاجتماعية المختلفة.

تعريف الذكاء الانفعالي: يعرّفه (**جولمان Goleman**) بأنه: قدرتنا على التعرّف على انفعالاتنا وانفعالات الآخرين، والقدرة على تحفيز أنفسـنا وإدارة الانفعالات بصـورة فعّالة في ذواتنا وعلاقاتنا (Goleman , 1998 :317).

في حين أكدت دراسـة **محسـن محمد** أن الذكاء الانفعالي هو: الفروق الفردية الثابتة نسـبياً بين الأفراد في طريقة الإدراك الجيد للانفعالات الذاتية والتحكم فيها، وذلك من خلال مراقبة مشـاعر الآخرين وانفعالات التعاطف والتواصـل معهم، مما يؤدي إلى اكتسـاب المزيد من المهارات الانفعالية والاجتماعية والعلاقات الإنسـانية (عبد النبي، 2001: 144).

كما عرّفه **عبد الهادي السـيد عبده، وفاروق السـيد عثمان** بأنه: القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشـاعر الذاتية وفهمها وصـياغتها بوضـوح وتنظيمها وفق مراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشـاعرهم، للدخول معهم في علاقات

انفعالية اجتماعية إيجابية تساعد الفرد على الرقي العقلي والانفعالي والمهني وتعلم المزيد من المهارات الإيجابية للحياة (عبده، وعثمان: 2002: 256).

نظريات التكوين العقلي:

أ – نظرية سبيرمان (Spearman)

صاحب هذه النظرية (**تشارلز سبيرمان Speaman Charles**) أحد علماء النفس الإنجليز، وقد نشر بحثه حول الذكاء العام قياسه، وتحديده موضوعياً، ثم صاغ هذا البحث في كتاب "قدرات الإنسان" عام (1927) وكان هذا الكتاب أساس نظريته التي أطلق عليها نظرية (العاملين) والذي يرى فيها أن الذكاء يتكون من عاملين، عامل عام (General Factor) وأسماه العامل (g)، وعامل خاص (Specific Factor) وأسماه العامل (S)، ويؤثر العامل العام في جميع أوجه النشاط العقلي بدرجات متفاوتة، ويؤثر العامل الخاص على نوع معين من النشاط، وبالتالي فإن كل إنتاج عقلي يؤثر في أدائه عاملان :عامل عام مشترك يؤثر في كل نشاط عقلي يؤديه الفرد، وعامل نوعي يقتصر أثره على نوع واحد من النشاط العقلي، (أبوناشي، 2002: 176).

وقد أكد **سبيرمان** على أهمية العامل العام في القياس النفسي حيث يرى أن الهدف الرئيسي للقياس العقلي هو قياس مقدار العامل العام في المفحوص، لأنه ما دام العامل العام يوجد في جميع قدرات الإنسان فإنه يصبح الأساس الوحيد للتنبؤ بأدائه من وقت لأخر، وبالرغم من أن نظرية (**العاملين) لسبيرمان** كانت محاولة علمية موضوعية لتحليل نتائج الاختبارات العقلية، إلا أن بعض علماء النفس أخذوا عليها بعض العيوب وهي:

1- أن عدد الاختبارات التي استُخدمت في تكوين النظرية كان قليلاً جداً بالإضافة إلى أنها حسّية بسيطة لا تعكس تنوع النشاط العقلي المعرفي الذي يميز الإنسان.

2- حجم العينات كان صغيراً، وكانوا تلاميذ مدارس وكانوا أطفالاً لم يصلوا إلى مرحلة المراهقة حيث يستقر فيها الذكاء ويتنوع النشاط العقلي، وتتميز القدرات العقلية بشكل واضح.

3- طريقة الفروق الرباعية التي اعتمد عليها كأسلوب في تحليله الإحصائي تحتاج إلى مجهود شاق لتطبيقها وخصوصاً إذا زادت عدد الاختبارات المستخدمة.

ب - نظرية العوامل المتعددة لثورندايك (Thorndike)

يقترح **ثورندايك** تصـــنيفاً للذكاء يتكون من ثلاثة أنواع في المفهوم الاجتماعي للذكاء وهي:

1- الذكاء الميكانيكي Concrete Mechanical Intelligence

وهو القدرة على معالجة الأشـياء المادية والمواد العلمية ويتحلى ذلك في المهارات اليدوية، والحسية، والحركية، واستخدام الآلات والأجهزة ونحو ذلك.

2- الذكاء المجرد Abstrct Intelligence

ويشـــمل القدرات العقلية التي تعالج الألفاظ والمعاني والأفكار والرموز والمعادلات والرسوم البيانية.

3- الذكاء الاجتماعي Social Intelligence

ويشمل القدرات التي تعتمد على علاقة الفرد بالآخرين والتفاعل معهم ومقدرة الفرد على التكيف مع الظروف الاجتماعية

جـ - نظرية القدرات العقلية الأولية لثرستون (Thurston)

ترى هذه النظرية أن النشاط العقلي ليس نتاجاً للعامل العام في كل العمليات العقلية كما يدّعى **سبيرمان** في نظريته، ولا نتاجاً لعدد من العوامل كما يدّعى **ثورندايك**، وفي هذا السياق يشير **السيد** إلى أن نشأتها العلمية تعود إلى الأبحاث التي قام بها **ثرستون** عام (1931) حول الاتجاهات والسمات المزاجية الشخصية، حيث اكتشف طريقة جديدة في التحليل العاملي تسـمى (الطريقة المركزية في التحليل العاملي Centroids Methods of Factor Analysis) بحيث تؤدي نتائجها إلى العامل الاختباري والعوامل الطائفية التي تتكون منها النظرية.

وفى هذا السياق اكدت الأبحاث التي أجراها **ثرستون** إلى عدة نتائج أبرزها رفضه للعامل العام الذي نادى به **سبيرمان**، وقال بوجود قدرات أولية سمّاها (القدرات العقلية الأولية Primary Mental Abilities) وقد وضع **ثرستون** اختبارات تقيس هذه العوامل على أساس أن اختبارات الذكاء لا تقيس قدرة عامة واحدة، بل سبعة من القدرات العقلية أو العوامل الأولية وهي:

1- القدرة على فهم الألفاظ والطلاقة اللفظية: ويقصد بها سهولة استرجاع الألفاظ أو تأليف كلمات من حروف معينة.

2- القدرة العددية: وهي القدرة على إجراء العمليات الحسابية الأربع الجمع، والطرح، والضرب، والقسمة في سرعة ودقة.

3- القدرة على التصوير البصري المكاني: وهي القدرة على تصوير العلاقات المكانية والإشكال والحكم عليها بدقة، أو على تصور حركات الأشياء وأوضاعها المختلفة أثناء هذه الحركة.

4- سرعة الإدراك: وتبدو في سرعة تعرّف الشخص على أوجه الشبه والاختلاف بين عدة أشياء.

5- القدرة على التذكر: أي استرجاع وتذكر مجموعة من الأرقام والكلمات.

6- القدرة على الاستقراء: أي الكشف عن مبدأ عام أو قانون أو نظام خاص في سلسلة من الأشياء. (راجح، 1995: 321 - 324).

أهمية الذكاء الانفعالي والعوامل المؤثرة فيه:

أ – **أهميته في مجال الصحة النفسية:** مما لا شك فيه أن الصحة النفسية حالة من التكيف والسيطرة على المواقف المحبطة وتحويل الأخطاء إلى خطوات سلوكية سديدة وناجحة يجد الفرد معها بأنه يسيطر على انفعالاته، ويستطيع أن يستثمر قدراته استثماراً إيجابياً لصالح نفسه ولصالح الآخرين من حوله، بل يتصرف بحكمة ومرونة ويتسم سلوكه بالتفاؤل وانعدام التشاؤم، ومن جهة أخرى فالصحة النفسية تقترن بتوكيد الفرد لشخصيته ومفهومه لذاته ونظرته الموضوعية لقدراته ومتطلبات العالم الخارجي الذي يحيط به، بحيث يعيش علاقات طيبة مع أفراد أسرته ومع زملائه في العمل أو في المدرسة أو في الجامعة، فالتوافق المناسب من جانب الفرد هو أساس الصحة النفسية ومظهر من مظاهر ضبط الانفعالات، ويتمثل ذلك في قدرة الفرد على مواجهة الظروف غير العادية والأزمات الطارئة والتعايش معها، وإيجاد الحلول المناسبة لها، كذلك الشعور بالسعادة والرضا عن النفس كمظاهر تبدو على سلوك الفرد والتأكيد على تكامل شخصيته وسوائها، والربط بين الجانب العقلي والجانب الانفعالي، لكي يحقق ذاته ويرفع من درجة الاتّزان الانفعالي لديه في المواقف التي يمر بها (الخالدي، 2002: 27 – 28).

وعن الحديث عن أهمية الذكـــــاء الانفعالي في مجال الصحة النفسية أوضحت دراسة (**كاثرين ويير Katherine weare**) أن تعلم المهارات الانفعالية والاجتماعية له أثر كبير على الصـــحة الاجتماعية والنفســـية للفرد، فالكفاءات الانفعالية والاجتماعية أصبحت قلب التنمية البشرية للوصول إلى مجتمعات فعّالة، فهي تساعد الأفراد على التخلص من المشكلات السلوكية والانفعالية، وإقامة علاقات إيجابية مع الآخرين عن طريق تفهّم مشـــاعرهم والرّد عليها بطرق جيدة ومفيدة، وبالتالي فالذكاء الانفعالي يعتبر من المؤشرات الهامة الدالة على تمتع الفرد بالصحة النفسية (107 – 109 : Katherine weare , 2007) .

ب- **أهميته في مجال العمل أو المهنة**: إن إتقان أي مهنة وأداء العمل بالصورة السليمة لا يتوفر إلا بوجود شخص يتمتع بصحة جسمية ونفسية سليمتين ، فمفتاح الأداء الجيد في العمل هو الذكاء الانفعالي ، والدليل على ذلك هو أن الإداري الناجح هو الذي يأخذ قراراتـه بنـاءاً على تفاعل مزيج من المهارات الاجتماعية والقدرة على إدارة الفرد لمشـــاعره وإدارته لمشـــاعر الآخرين، وفي هذا الســـياق أشـــار(**بار أون Bar on** , 2005) إلى وجود علاقة دالة إحصـــائيا بين الذكاء الانفعالي والاجتماعي والأداء المهني الجيد، وأوضحت النتائج التي توصل إليها إلى أن أكثر قدرات الذكاء الانفعالي الاجتماعي التي شاركت في الأداء المهني بشكل قوي وفعّال هي:

أ- القدرة على الوعي بالذات وقبول الذات.

ب- القدرة على الوعي بحاجات ومشاعر واهتمامات الآخرين.

ج- القدرة على إدارة المشاعر.

د- القدرة على إدراك الواقع ووضع الأشياء في موضعها الصحيح.

هـ- القدرة على امتلاك ميول إيجابية (حميد، 2011: 35 – 37).

ج – **أهميته في المجال الأسري**: لتوضيح أهمية الذكاء الانفعالي في المجال الأسري لا بد من إلقاء الضوء على عدة عوامل داخل الأسرة تؤثر إما سلباً أو إيجاباً على تنمية الانفعالات والمشـــاعر الانفعالية لدى الأبناء، ومن هذه العوامل حجم الأســـرة، ونوع الســـكن، ودخل الأســـرة أو العوامل الاقتصـــادية، والعلاقات الأســـرية والاجتماعية، وتوزيع الأدوار، وترتيـب الابن بين الإخوة، ومســـتوى تعلم الوالـدين، فمثلاً الجو الأسري المتميز بالهدوء والاستقرار يساعد على تنمية وتنشئة الأبناء تنشئة اجتماعية

ونفسية سليمة، أما إذا كانت الأسرة غير سوية في تعاملها مع أبنائها وغير مستقرة، فإن القلق وعدم الاستقرار خاصة عند تفكك الروابط الأسرية أو انفصال أحد الأبوين يجعل أولياء الأمور يهتمون بأمور أخرى تصرفهم عن رعاية أبنائهم، فالبيت الذي يعاني من حالات التصدع الأسري ويسيطر على جوه النفسي والاجتماعي التشاؤم والخلاف والشجار بين أفراده بصورة مستمرة يطمس التعبير عن الانفعالات عند الأبناء، فالمعاملة الأسرية ليست واحدة عند جميع الأسر، حيث تتبع بعض الأسر منهجاً قائماً على الحوار المتبادل مع الأبناء آخذين بعين الاعتبار مشاعرهم وأحاسيسهم والتعبير عن آرائهم تاركين لهم حرية التعبير عن رغباتهم وميولهم واتجاهاتهم بحيث يكون لهم دور فعّال في شئون الأسرة، في حين تتبع أسر أخرى منهجاً مغايراً تماماً إذ تكون علاقاتها مبنية على الاستبداد والتسلط وتستند إلى القمع، مما يؤدي إلى قتل روح المبادرة والاستقلالية وبناء الذات والتعبير عن الانفعالات بصورة سليمة، وأخيراً فإن الطفل الذي يعيش في كنف أسرة متماسكة ومتوازنة تتسم علاقاتها بالحب والتعاون ويتلقى فيها معاملة حسنة من والديه ورعاية وتشجيع واهتمام، يكون هذا الطفل أقدر من غيره على استثمار مواهبه وطاقاته وإمكانياته وتوظيفها لخدمة أهدافه (الشيباني، 1990: 141 – 144).

د- **أهميته في مجال التربية والتعليم** : لتقريب الصورة عن أهمية الذكاء الانفعالي أو الانفعالي في مجال التربية والتعليم نستطيع القول بأنه : معظم المهارات التي يشتمل عليها الذكاء الانفعالي يمكن تحسينها وتنميتها من خلال العملية التعليمية، فليس من الغريب أن ننظر إلى المدارس على أنها أماكن لتطوير وتحسين الخصائص الانفعالية والانفعالية يتعلم من خلالها التلميذ كيفية التعبير عن مشاعره وشعوره بالاستقلالية، وتكوين ذات سليمة عن طريق المشاركة في داخل الفصل أو الملتقيات الثقافية وغيرها، ولقد اعتبر (**جولمان Goleman**) بأن المدارس من الأولويات التي يمكن أن تديرها المجتمعات لتصحيح القصور في الكفاءة الاجتماعية والانفعالية لدى الطلاب، إذاً فتعلم المهارات الانفعالية الانفعالية يبدأ من المدرسة، حيث نجد أن الأطفال يدخلون إلى المدارس وهم مختلفين من الناحية الانفعالية، وبالتالي فإن المدارس تواجه تحدي عملية التغيير ومعالجة المهارات الانفعالية للأطفال، وهذا التحدي يمكن أن يواجهه من خلال وعي وتثقيف انفعالي ، للقضاء على الأمية العاطفية وذلك من خلال مناهج معدة لهذا الغرض، وكذلك خلق مناخ مدرسي يعمل على تنمية

المهارات الانفعالية والانفعالية واستخدامها في مجالات متعددة(السمادوني، 2007 : 189).

ويرى الباحث أنه لابد من التركيز على الذكاء الانفعالي وإعطائه القدر الكافي من الاهتمام من قبل الأطباء والأخصائيين النفسيين والمرشدين الاجتماعيين في مجال الصحة النفسية، وكذلك توعية وتثقيف أولياء الأمور في المجال الأسري بأهمية بناء الشخصية السوية الخالية من العقد والصراعات النفسية، أما في مجال العمل أو المهنة فإن إدارة المشاعر وتنظيمها وفهمها يتيح للعامل الجو النفسي الملائم لإتقان مهنته، وفي مجال التربية والتعليم لابد من إعداد المعلم الجيد القادر على فهم سمات وخصائص الشخصية والمؤهل تأهيلاً تربوياً وعلمياً جيداً، لذلك علينا جميعاً فهم جميع هذه الخصائص لا سيما الخصائص الانفعالية والمزاجية التي يصعب قياسها، فمن هذا المنطلق يجب تضافر جميع الجهود سواء في البيت أو المدرسة أو المؤسسات التعليمية أو المهنية أو التربوية، لخلق الإنسان النموذجي القادر على البناء والعمل بكفاءة لتطوير وتنمية المهارات العاطفية والاجتماعية .

العوامل المؤثرة على الذكاء الانفعالي:

1-عوامل بيئية: وتشمل العوامل المتعلقة بالبيئة التي يعيش فيها الفرد مثل:

أ - الأسرة : لا أثرها الكبير في تربية الأبناء ليس في المرحلة الأولى من حياتهم فحسب، بل وعلى امتداد مراحل نموهم، وهي منظمة تربوية وثقافية واقتصادية واجتماعية تقوم بالعديد من الأدوار التي تقوم بها مؤسسات المجتمع المختلفة، فإذا كان منهج الأسرة في تربية أبنائها جيداً صلحت الأسرة بأكملها وصلح أفرادها، وبالتالي أفراد المجتمع، فمن وظائف الأسرة الوظيفية البيولوجية، والوظيفة التربوية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية، وبالتالي فإن الأسرة تعتبر عاملاً مهماً في تشكيل شخصية أبنائها وتكوين اتجاهاتهم وميولهم وانفعالاتهم ورغباتهم، ومن جهة أخرى أكدت العديد من الدراسات على استقرار البيت الأسري، حيث أن مظاهر سوء العلاقة بين الوالدين والأبناء واضطراب الأسرة وتصدعها وانعدام التفاعل الإيجابي بين أفرادها أو الحرمان من الوالدين وخاصة الأم، يؤدي إلى سوء التوافق والرحمان العاطفي (العابد، و الأزرق، 1996: 148 – 151).

وبالتالي فإن الأسرة تلعب الدور الرئيسي في التأثير على شخصية وخصائص الفرد، حيث أظهرت العديد من الدراسات أن الرعاية الأبوية من سن الطفولة وعلى مدى

الحياة، ومستوى الذكاء الانفعالي يتأثر بأساليب المعاملة الوالدية، وأن التربية العاطفية المبكرة للأهل تساعد الطفل على أن يصبح راشداً ويتمتع بذكاء انفعالي جيد يمكّنه من الاندماج مع المجموعة التي ينتمي إليها (نصّار، 2005: 166).

ب - المدرسة: تعتبر المدرسة من أهم العوامل المؤثرة على الذكاء الانفعالي للفرد، وهي مرحلة تأتي بعد البيت أو الأسرة يندمج فيها الطفل مع الكثير من الشخصيات مثل التلاميذ والأساتذة والمفتشين، فنجده ينتقل عبر مراحل التعليم المختلفة الابتدائية، والإعدادية، والثانوية، وصولاً إلى المرحلة الجامعية التي نحن بصدد دراستها، فنقول: أن هناك مجموعة من الظروف التي تواجه الفرد المتعلم أثناء عملية التعليم منها : المبنى الصحي اللائق الخاص بالعملية التعليمية، وكذلك الإدارة الجيدة، والأستاذ المؤهل والمناهج الدراسية المعدة لكل مرحلة عمرية، وطرق التدريس والوسائل التعليمية السليمة، كل ذلك ينعكس على شخصية الفرد ويؤثر فيها، فمثلاً تمكّن الأستاذ من تخصصه ومقدرته على التدريس والتقويم وإقامة الحوار والنقاش مع الطلاب من أهم مقومات العملية التعليمية، كذلك تفاعل الأستاذ المباشر والمرن من شأنه أن يثري تقبل طلابه للمدرسة وله أثره في خلق التوافق الإيجابي، حيث تؤكد التربية الحديثة أنه في المواقف التعليمية يكون أثر شخصية الأستاذ أهم من المادة التي تُدرّس للطالب، فاستجابة الطالب نحو أستاذه لها أثر عظيم وسبب في حب أو كراهية بعض المواد الدراسية، فالمرونة في سير الدروس، وتهيئة فرص النقاش ومراعاة المستويات المختلفة على جميع الأصعدة العقلية، والاجتماعية، والنفسية والانفعالية، من شأنه أن يتيح للطالب تقبل المدرسة وتحقيق النجاح (إبراهيم، وشحاته، 2004: 10 – 12).

2 -عوامل ذاتية: وتشمل العوامل المتعلقة بالفرد نفسه، إن العوامل المؤثرة على الذكاء الانفعالي والمتعلقة بالفرد ذاته كثيرة ومتنوعة كما أشرنا إليها سابقاً ولكن نذكر منها ما يلي:

أ - الجنس (Gender): لقد أشارت الكثير من الدراسات إلى وجود اختلاف في الذكاء الانفعالي باختلاف الجنس، حيث أشار (**بار أونBar on**) إلى أن الإناث يتفوقن على الذكور في الذكاء الاجتماعي وهنّ أكثر وعياً انفعالياً وتعاطفاً، وأكثر تحملاً للمسئولية الاجتماعية، في حين أن الذكور قد تفوقوا في الذكاء الشخصي على الإناث، وهم أكثر اعتباراً للذات وقدرة على التعامل مع الضغوط، ولديهم مرونة أكبر، وأكثر قدرة على حل المشكلات من الإناث (Bar on , 2006 :7).

ويؤكد (**جولمان Goleman**) أن الإناث أكثر تعاطفاً من الذكور وأكثر قدرة على إقامة علاقات اجتماعية، أما الذكور لهم قدرة في إدارة الذات والثقة بالنفس أكثر من الإناث (Goleman , 2003 :27).

ب – العمر (Age): حين نسأل شخصاً ما: كم عمرك؟ يجيبنا على الفور، عشرون أو ثلاثون سنة مثلاً، هذه الإجابة تعتبر قاصرة جداً، لأنه هنا ذكر عمره الزمني فقط، وهذا العمر الزمني لا يفيد كثيراً في معرفة أن العمر عامل مؤثر على الذكاء الانفعالي بصفة خاصة، وعلى سمات الفرد بصفة عامة، لأنه هناك مقاييس وأبعاد أخرى للعمر أحياناً تكون منسجمة مع العمر الزمني وأحياناً أخرى لا تنسجم، منها:

1- العمر الزمني: أي عدد السنوات التي عاشها الإنسان في الحياة.

2- العمر العقلي: ويشير إلى ما إذا كان ذكاء هذا الشخص أقل أو أكثر أو مساوي لعمره الزمني أي الذكاء بالنسبة للعمر الزمني.

3- العمر الاجتماعي: وهو يُقارن النمو الاجتماعي للشخص بعمره الزمني بمعنى هل هذا الشخص يتعامل مع الناس اجتماعياً كما يتوقع لمن هم في مثل عمره الزمني؟

فهذه الأنواع المختلفة من الأعمار لا تسير متوازنة ومتساوية في أغلب الأحوال فنجد بعضاً منها يسبق الأخر، وكلما كانت المسافة كبيرة بينها كلما أدى ذلك إلى اضطراب التوافق، فنجد مثلاً رجل قد بلغ الستين من العمر ولكن علاقاته الاجتماعية تشبه إلى حد كبير علاقات المراهقين، كما أن نضجه الانفعالي لا يتعدى نضج الأطفال، فنحن ليست لدينا سيطرة أو تحكم في عمرنا الزمني، وبالكاد لنا سيطرة ضعيفة على عمرنا العقلي، أما عمرنا الاجتماعي وعمرنا الانفعالي فيمكننا تنميتهما وتحسينهما بدرجة كبيرة وصولاً إلى النضج الاجتماعي والنضج الانفعالي.

ج- **سمات الشخصية (Personal traits)**: تتصف شخصية الإنسان بالعديد من السمات سواء كانت سلبية أو إيجابية، حيث لا يتسع المجال لذكر كل الصفات أو السمات التي يتصف بها جميع الناس والتي قد تُظهر جوانب عديدة من الشخصية، ومن هذه السمات الصدق، والحب، والكراهية والانطوائية، والعطف، والتعاون، والمشاركة الاجتماعية، والبساطة، والواقعية والتوافق، والتفاؤل، والاعتمادية، والعدوان، والانبساط، ويقظة الضمير، والكفاية الذاتية ... إلخ من السمات التي لها علاقة بالذكاء الانفعالي للفرد، حيث توصل **عصام زيدان وكمال أحمد** (2002) إلى وجود علاقة موجبة ودالة بين الذكاء الانفعالي والذكاء العام وبعض متغيرات

الشخصية مثل (الانبساطية، يقظة الضمير، العدوان، الانفتاح على الخبرة) ووجود علاقة سالبة مع سمتي العصابية والعدوان.

مكونات الذكاء الانفعالي: يرى **جولمان Goleman** أن الذكاء الانفعالي يتكون من خمسة أبعاد هي:

1- الوعي بالذات: وهو أن يعي الإنسان ما بنفسه من أوجه قوة وقصور، ويتخذ من هذه المعرفة أساساً لقراراته.

2- معالجة الجوانب الانفعالية: وهو معرفة كيف يتعامل الشخص مع المشاعر التي تؤذيه وتزعجه ويعالج هذه المشاعر على أساس الذكاء الانفعالي.

3- الدافعية: وهي حالة من الاستثارة الداخلية التي تحدث داخل الفرد بسبب عدم التوازن الناتج عن حاجة غير مشبعة توجّه الفرد نحو تحقيق أهدافه وتخلق لديه الحماس والمثابرة لاستمرار السعي.

4- التعاطف العقلي أو التفهّم: وهو قراءة مشاعر الآخرين من أصواتهم وتغيرات وجوههم، فمعرفة مشاعر الآخرين قدرة إنسانية أساسية، إذ يؤكد **جولمان Goleman** أن الذكاء الانفعالي مُتعلم، وأن التعلم يبدأ منذ السنوات الأولى في الحياة ويستمر طوال حياة الفرد.

5- المهارات الاجتماعية: وتعني القدرة على فهم مشاعر الآخرين، ومعرفة أفعالهم وردود أفعالهم من خلال ما يصدر عنهم من إشارات أو إيحاءات مختلفة (روبنس، وسكوت، 2000: 36).

مقدرات الذكاء الانفعالي:

هناك سبع مقدرات قوية وحاسمة ترتبط ارتباطاً مباشراً بالذكاء الانفعالي أو العاطفي وهي:

1- الثقة: أي الإحساس بالسيطرة والتعامل والتمكن في التصرف والتعامل مع العالم المحيط، وأن يشعر الفرد بأنه على الأرجح سينجح فيما يُعدّ إليه.

2- حب الاستطلاع: أي الإحساس أن اكتشاف الأشياء أمر إيجابي يجعل النفس في سرور.

3- الإصـــرار: أي الرغبة والقدرة على أن يكون مؤثراً وعلى ذلك أن يفعل ذلك بأدب وإصرار، وهذه القدرة ترتبط بالشعور بالكفاءة والفاعلية.

4- الســيطرة على النفس: أي القدرة على تغيير الانفعـال والتحكم بـه والإحســـاس والانضباط الداخلي.

5- القدرة على تكوين علاقات الارتباط بالآخرين والتواصل معهم.

6- التعاون: أي المقدرة على التوازن في نشـاط الجماعة بين الاحتياجات الشـخصـية واحتياجات الغير.

خواص الذكاء الانفعالي: استخدم كل من (**ماير وسالوفي Salovey Mayer**) تعبير الذكاء العاطفي لوصف الخواص العاطفية التي تظهر أهميتها في تحقيق النجاح، وهذه الخواص هي:

1- التّقمّص العاطفي، وضبط النزعات أو المزاج، وتحقيق محبة الآخرين.

2. المثابرة أو الاصـرار، التعاطف أو الشـفقة، والتعبير عن الأحاسـيس والمشـاعر وفهمها.

3. القابلية للتكيف، والاستقلالية، وحل المشكلات بين الأشخاص.

4. المودة أو الود والاحترام.

علامات ومظاهر النضج الانفعالي:

1- قدرة الفرد على أن يُحب ويُحَب.

2- القدرة على مواجهة الواقع والتعامل معه.

4- القدرة على النظر إلى خبرات الحياة بشكل إيجابي.

5- القدرة على تحمل الإحباط والتعامل الإيجابي مع مشاعر العدوان.

6- التعبير عن المشاعر أو الأحاسيس وفهمها.

7- الاستقلالية العاطفية عن الآخرين والقابلية للتكيف.

8- التحرر النسـبي من أعراض التوتر والقدرة على حل الصـراعات وقبول الاختلاف والبعد عن التعصّب.

9- القـدرة على التعلم من الخبرات (وجهة الضبط الداخلية) والقدرة على التوازن.

10- الإبداع والقدرة على العمل الجماعي (حسين، 2006: 12).

ثانياً السلوك العدواني:

مفهوم السـلوك: يعتبر السـلوك المحدّد الأسـاسـي لكل شـخصـية إنسـانية، فمن خلال السلوك يمكن أن نصنّف الأفراد إلى شخصيات سوية وأخرى غير سوية، ويتدخل في هذا التصـــنيف مجموعة من العوامل والمحددات، منها العوامل النفســية، والبيولوجية والاجتماعية، إلى جانب التأثير الكبير الذي يحدثه الوسـط الأسـري كالعلاقات السـائدة بين أفراد الأسرة، وخاصة بين الوالدين على الأبناء.

والســـلوك ما هو إلا رد فعل تجاه بعض المؤثرات الخارجية التي تســـمح بتكيف الموجودات الحية مع البيئة التي تعيش فيها، ولمّا كان الســـلوك يمثل المجالات العامة في علاقات الفرد بالعالم الخارجي، أصـــبح بإمكاننا الغوص في أعماق النفس لمعرفة الملاحظات والاختبارات التجريبية والإحصـاءات الانفعالية النفسـية التي تُجسّـد عادة ملاحظاتنا عن سلوك الغير، ويمكن تعريفه بأنه: أي نشاط يقوم به الكائن الحي لإشباع غاية أو أكثر.

أنواع السلوك:

السـلوك الداخلي: ويشـمل عدة عمليات داخلية تتم على المسـتوى الباطني مثل التذكر والإدراك والتخيل، وهي عمليات لا يمكن ملاحظتها مباشـــرة وإنما ندركها من خلال نتائجها.

السـلوك الخارجي: وهو السـلوك الذي ندركه حسّـياً، أي يمكن ملاحظته مباشـرة مثل النشـاط الحركي، أو التعبير اللفظي الذي يقوم به الفرد، وتغيرات الوجه التي تصـاحب بعض الحالات الانفعالية.

ويمكن التدليل على هذا النوع من الســـلوك من خلال ملامح الغضـــب التي تبدو على الإنســـان عند المواقف المزعجة أو غير المرغوب فيها، كاحمرار الوجه عند الخجل وغيرها من مظاهر السلوك التي تبدو في مواقف مختلفة.

السـلوك الفطري: وهو السـلوك الذي يولد الإنسـان مزوداً به، مثل البكاء، والضـحك الرضـاعة، والخوف، وهي سلوكات ينشأ عليها الإنسان فطرياً ولا يستطيع أحد التدخل فيها، أي أنها ليست نتاجاً لعملية التنشئة الاجتماعية.

السلوك المكتسب: وهو عكس السلوك الفطري، فهو سلوك يتعلمه الإنسان ويكتسبه من خلال عملية التقليد والتعليم في الأسـرة والمدرسـة، فالسـلوك المكتسـب هو الذي يتعلمه الكائن الحي من البيئة المادية أو الاجتماعية التي يعيش فيها، ومن أمثلة ذلك الكتابة والقراءة (العيسوي، 1995: 160).

السلوك الإيجابي أو السوي: عادة ما يطلق السلوك السوي على السلوك الذي يتماشى مع ما هو مُتّفق عليه في المجتمع، أي هو السـلوك الذي يتوافق مع العادات والتقاليد والقيم، فهو فعل صـادر عن الفرد ومتماشـياً مع المعايير الاجتماعية التي تحكم الفرد داخل المجتمع.

السلوك السلبي: وهو ما يطلق عادة على السلوكات التي تخالف قيم ومعايير المجتمع ولا تتّفق مع عاداته وتقاليده، وفي الحقيقة أن السلوك العدواني يختلف من مجتمع لآخر حسـب قيمه وقواعده، فما يكون مقبولاً في مجتمع ما قد يكون سـلوكاً غير مقبول في مجتمع آخر، ولكن في الحقيقة أن قياس السـلوك السـلبي يكون وفقاً لقيم المجتمع ومعاييره، فما اتفق معها فهو سلوك سوي، وما خالفها فهو شاذ.

السلوك الإستجابي: وهو السلوك الذي تتحكم به المثيرات التي تسبقه، فبمجرد حدوث المثير يحدث السـلوك، فالحليب في فم الطفل يؤدي إلى إفراز اللعاب، ونزول الدموع من العين عند تقطيع شرائح البصل مثلاً هو سلوك إستجابي، وهكذا تسمى المثيرات التي تسبق السلوك بالمثيرات (القبلية).

إن السـلوك الإسـتجابي لا يتأثر بالمثيرات التي تتبعه وهو أقرب ما يكون من السـلوك اللاّإرادي، فإذا وضع الإنسان يده في ماء ساخن فإنه يسحبها مباشرة، فهذا السلوك لا يتغير وأن الذي يتغير هو المثيرات التي تضبط هذا السلوك.

السـلوك الإجرائي: هو السـلوك الذي يتحدّد بفعل العوامل البيئية مثل العوامل الاقتصـادية، والاجتماعية، والتربوية، والدينية، والجغرافية وغيرها، كما أن السـلوك الإجرائي محكوم بنتائجه، فالمثيرات البعدية قد تضـعفه مثلما قد تقويه، أو قد لا يكون لها تأثير يذكر، ونسـتطيع القول أن: السـلوك الإجرائي أقرب ما يكون من السـلوك الإرادي (الفسفوس، 2006: 12).

السلوك الإدراكي: هو سلوك أساسي وجوهري، لأن كل أنواع السلوك تكاد تلتقي عنده، حيث يمكن تفسير معظم أنواع السلوك بالإحالة إلى هذا النوع، أو بعبارة أخرى يمكن شرح أنواع السلوك كلها على ضوء هذا السلوك الإدراكي، فالإدراك وسيلة معرفة، والمعرفة هي عنصر السلوك الجوهري الذي يكفي مضاهاته ومقارنته بها حتى يتيسّر فهمه.

العوامل المؤثرة في السلوك:

عوامل جسمية: كالطول والوزن.

عوامل عقلية: كالذكاء والغباء.

عوامل نفسية: كالانفعال والهدوء.

عوامل اجتماعية: كالحرية والاستقلال.

عوامل خلقية: كالأمانة، الصدق والوفاء.

عوامل روحية: كالإيمان بالله والرسل والرسالات السماوية.

تعريف السلوك العدواني: يعرّف **محي الدين أحمد حسين وآخرون 1983** السلوك العدواني بأنه: سلوك يُصدره الفرد لفظياً أو بدنياً، صريحاً أو ضمنياً، أو غير مباشر ناشطاً أو سلبياً وحدده صاحبه بأنه سلوك أصّلته عليه مواقف الغضب أو الإحباط أو الإزعاج من قبل الآخرين أو مشاعر عدائية، وترتّب على هذا السلوك أذى بدني أو مادي أو نفسي للآخرين أو الشخص نفسه (معمرية، والجعفري، 2009: 109).

أما **الخطيب** فيعرّفه بأنه: سلوك يهدف إلى إحداث نتائج تخريبية أو مكروهة، وإلى السيطرة من خلال القوة الجسدية أو اللفظية على الآخرين.

كما عرّفه **شابلين Chaplin** بأنه: هجوم أو فعل موجّه نحو شخص أو شيء ما ينطوي على رغبة في التفوق على الآخرين، ويظهر إما في الإيذاء أو الاستخفاف أو السخرية، بغرض إنزال العقوبة بالآخر (الشربيني،2001 :73).

ويعرّف **سعيد** السلوك العدواني بأنه: السلوك الذي يُقصد منه إيذاء أو إقلاق شخص أخر وليس السلوك الذي يكون منه الإيذاء عرضياً بالنسبة لتحقيق هدف من الأهداف (الأعظمي، 2007: 13).

مفهوم العدوان:

يرى **فرويد Freud** أن العدوان: "سلوك واعٍ شعوري ناتج عن تحريرة الموت التي افترض وجودها، والمسئولة عن سلوك العدوان والحرب والتدمير".

ويعرفه **باندورا Bandura** بأنه: "نمط من السلوك المتعلم من خلال مكافأة وتعزيز السلوك العدواني، أو من خلال نماذج موجّهة نحو إلحاق الأذى بالآخرين".

والسلوك العدواني برأي **باس Buss** " أي سلوك يصدره الفرد لفظياً أو بدنياً أو مادياً، صريحاً أو ضمنياً، مباشراً أو غير مباشر، ناشطاً أو سلبياً، يترتب على هذا السلوك إلحاق الأذى البدني أو المادي أو النفسي بالشخص نفسه صاحب السلوك أو الآخرين".

ويرى **عقل** أن " العدوان بمفاهيمه المتعددة يشير إلى أنه سلوك هدفه إيذاء الآخرين وإلحاق الأذى بهم سواءً جسمياً أو نفسياً، وينطوي هذا العدوان على رغبة في التفوق والتسلط على الآخرين". (عمر، 1994: 27 – 28).

دوافع العدوان: ويمكن إيجاز عدة دوافع للعدوان منها:

1- خفض القلق والتوترات الناشئة عن النزوع للعدوان سواء كان مرضياً أو بالطرق البناءة.

2- الدفاع ضد الأخطار والتهديدات المادية والمعنوية التي تهدد حياة الإنسان وبقائه وتهدد ذاته وقيمته كإنسان.

أشكال السلوك العدواني:

1- يُقسّم العدوان من ناحية السواء إلى:

أ- العدوان الحميد (السوي): ويشمل الأفعال العدوانية التي تعتبر مقبولة كالدفاع عن النفس والدفاع عن الممتلكات وغير ذلك، مما يحافظ على حياة الفرد وبقائه في مواجهة الأخطار المحيطة به.

ب- العدوان المرضي الهدّام: وضع هذا التصنيف كل من **فروم وفرويد** وهو العدوان الذي لا يحقق هدفاً ولا يحمي مصلحة، أو هو بالأحرى العدوان للعدوان.

2- حسب الأسلوب، ويمكن تقسيمه إلى:

أ- العدوان الجسدي: ويقصد به السلوك الجسدي المؤذي الموجّه نحو الذات أو الآخرين، ويهدف إلى الإيذاء أو خلق الشعور بالخوف، ومن أمثلته: الذر، الدفع، الركل، العض وشد الشعر، وهذه السلوكيات ترافق غالباً الغضب الشديد.

ب- العدوان اللّفظي: ويقف عند حدود الكلام الذي يرافق الغضب، ومن أمثلته الشتم، السخرية والتهديد وذلك من أحل الإيذاء أو خلق جو من الخوف، وهو كذلك يمكن أن يكون موجّهاً للذات أو للآخرين.

ج- العدوان الرّمزي: ويشمل التعبير بطرق غير لفظية عن احتقار الأفراد الآخرين أو توجيه الإهانة لهم، كالامتناع عن النظر إلى الشخص الذي يُكن العداء له، أو الامتناع عن تناول ما يقدمه له، أو النظر بطريقة ازدراء وتحقير.

د- العدوان الهياجي غير المنظم: وفيه تحدث استثارة عامة في الكائن نتيجة وجود أكثر من مثير، مما يؤدي إلى قيامه بالهجوم بشكل عشوائي غير منتظم وعلى كل الجهات وبمختلف الوسائل التي يستطيع الكائن استخدامها.

ه- عدوان الدفاع عن الإقليم: وفيه يلعب حب الحصول على الموطن أو المكان أو الإقليم دافعاً فطرياً في الكائن للقيام بالعدوان على منافسيه في ذلك الإقليم.

و- العدوان الأمومي: وفيه يكون المثير وجود خطر أو مصدر خطر يهدد أبناء الجنس الأنثوي في الفصيلة.

ز- العدوان البيئي: يكون فيه سبب الإثارة خطر غير معين وغير معروف فيعيش الكائن مُستثاراً مُهتاجاً، ويقوم بالعدوان ولا يعرف بالضبط سبب عدوانه (مختار، 1999: 52 – 59).

3-حسب الضحية، ويتمثل في:

أ- عدوان فردي: هو الذي يصدر عن فرد واحد ضد آخر، أو ضد جماعة، أو ضد معايير المجتمع.

ب- عدوان جمعي: هو العدوان الذي تمارسه جماعة ما ضد فرد، أو أفراد آخرين.

4- حسب مشروعيته، ويقسم إلى:

أ- عدوان اجتماعي: ويشمل الأفعال العدوانية التي يظلم بها الفرد ذاته أو غيره، وتؤدي إلى فســـاد المجتمع، وهي الأفعـال التي فيهـا تعد على الكليـات الخمس وهي: النفس والمال والعرض والعقل والدين.

ب- عدوان إلزام: ويشمل الأفعال التي يجب على الشخص القيام بها لرد الظلم والدفاع عن النفس والوطن والدين.

ج- عدوان مباح: ويشمل الأفعال التي يحق للإنسان الإتيان بها قصاصاً، فمن اعتدى عليه في نفسه أو عرضه أو ماله أو دينه أو وطنه.

5- عدوان نحو الذات: إن العدوانية عند بعض الأطفال المضطرين سلوكياً قد تُوجّه نحو الذات، وتهدف إلى إيذاء النفس وإيقاع الأذى بها، ويأخذ أشكالاً متعددة منها تمزيق الطفل لملابسه، أو كتبه، أو كراسته، أو لطم الوجه، أو شد شعره، أو ضرب الرأس بالحائط أو السرير، أو جرح الجسم بالأظافر، أو عض الأصابع، أو حرق أجزاء من الجسم، أو كيها بالنار أو السجائر، وأخطرها هو إدمان الخمر أو المخدرات، أو الاستغراق في لعب الميسر وهو قمة العدوان المرتد على الذات.

مظاهر السلوك العدواني:

1- يبدأ السلوك العدواني بنوبة مصحوبة بالغضب والإحباط ويصاحب ذلك مشاعر من الخجل والخوف.

2- تتزايد نوبات السلوك العدواني نتيجة للضغوط النفسية المتواصلة أو المتكررة في البيئة.

3- الاعتداء على الأقران انتقاماً أو بغرض الإزعاج باستخدام اليدين أو الأظافر أو الرأس.

4- الاعتداء على ممتلكات الغير والاحتفاظ بها أو إخفائها لمدة من الزمن بغرض الإزعاج.

5- يتّسم في حياته اليومية بكثرة الحركة، وعدم أخذ الحيطة لاحتمالات الأذى والإيذاء.

6- عدم القدرة على قبول التصحيح، وتوجيه الشتائم والألفاظ النابية.

7- مشاكسة غيره وعدم الامتثال للتعليمات وعدم التعاون والتّرقب والحذر، أو التهديد اللّفظي وغير اللّفظي.

8- سرعة الغضب والانفعال وسرعة الضجيج والامتعاض والغضب.

9- إحداث الفوضى في الصف عن طريق الضحك والكلام واللّعب وعدم الانتباه.

10 - الاحتكاكات بالمعلمين وعدم احترامهم والتهريج في الصف.

11- استخدام المفرقعات النارية سواء داخل المدرسة أم خارجها، وعدم الانتظام في المدرسة ومقاطعة المعلم أثناء الشرح (الفسفوس، 2006: 29).

أهداف السلوك العدواني:

ليس هناك إجماع على الأهداف التي يسعى العدوان إليها، وهل المعتدون يريدون أساساً توجيه الأذى إلى ضحاياهم أم يحاولون أن يفعلوا أشياء أخرى؟ ويمكن عرض الإجابة من خلال التعرف على أهداف العدوان.

أولاً: هناك أهداف غير مؤذية وغير ضارة: يعتقد عدد لا بأس به من علماء الاجتماع أن معظم الهجمات العدوانية تدفعها أكثر من رغبة لإلحاق الأذى بأحد الضحايا، والغرض الأساسي هو أن المعتدين يتصرفون بطريقة عقلانية، وهذا المنظور يؤكد أن المهاجمين لهم هدف آخر وهو بناء قيمهم الذاتية، ويذكر **ليونارد** مثالاً على هذا النوع وهو "أن رجلاً غضب غضباً شديداً من زوجته بسبب ملاحظة أبدتها زوجته وفي ثورة غضبه ضربها، إن هذا الاعتداء مدفوع إلى حد لا بأس به بدافع داخلي، ويهدف إلى إيذاء المسيء، بينما على النقيض من ذلك يؤكد علماء الاجتماع على أن هناك أهدافاً معينة غير الأذى المستهدف، فيظهر الرجل أنه يضربه زوجته ويستطيع أن يؤكد سيطرته عليها ويعلّمها ألا تضايقه مرة أخرى ... وهكذا"، وفي هذا السياق أكدت دراسة سامية بوشاشي (2012) على أنه توجد فروق دالة احصائياً في السلوك العدواني بين الجنسين ، وكانت الفروق لصالح الذكور.

ثانياً: الإكراه والإجبار: أكد **باترسون وجيمز تديش Patterson & James Tedesch** أن العدوان في الغالب محاولة إكراه، فالمهاجمون يلحقون الأذى بضحاياهم في محاولة للتأثير على سلوكهم لإجبارهم على أن يفعلوا ما يريدون.

ثالثاً: السلطة والهيمنة: ذهب **دارسون وآخرون** إلى أن السلوك العدواني يتضمن ما هو أكبر من الإجبار، حيث أن السلوك العدواني يهدف غالباً إلى الحفاظ على سلطة المعتدين وتعزيزها والحفاظ على هيمنتهم، وربما يضرب المعتدون ضحاياهم في محاولة لفرض طريقتهم ليؤكدوا أوضاعهم المهيمنة في علاقاتهم بضحاياهم، فعلى الأقل هم يحاولون أن يبيّنوا أنهم ليسوا في مرتبة ثانوية بالنسبة لضحاياهم، والدراسات في هذا المجال أوضحت وبصورة متكررة أنه عندما يهاجم أحد أفراد الأسرة فرد آخر، فإن الأقوى عادة هو الذي يظلم الضعيف ويجعل منه الضحية وهذا يتفق مع معتقد أن العدوان يزيد من تقدير الذات.

رابعاً: إدارة الانطباع (تكوين انطباع جيد عند الآخرين): إن العدوانيين يهتمون أساساً فيما يظنهم الآخرون فيهم، وقد توسّع عالم الاجتماع **ريتشارد فيلسون Richard Felson** في تفسير عميق التفكير للعدوان كمحاولة لإدارة الانطباع (تكوين انطباع جيد عند الآخرين) وفي تحليله وجد أن التحدي الشخصي يقذف بهم إلى ضوء سلبي وخاصة إذا هُوجموا، وربما يلجئون إلى الهجوم المضاد جاهدين في محو الهوية السلبية المهتمة بإظهار القوة والكفاءة والشجاعة في ضرب المسيئين، وهذا ما يدعّم المعتقد بأن العدوان يعمل على محو الصورة السلبية للذات.

خامساً: العدوان الأداتي (الوسيلي): بالرغم من أن العدوان يتضمن دائماً الإيذاء والضرر فليس هذا دائماً هو الهدف الرئيسي فيمكن أن يكون للعدوان أهداف أخرى في التفكير عند الاعتداء على الضحايا، فربما يريد الجندي أن يقتل عدوه إلا أن أمنيته يمكن أن تنبع من رغبته في حماية حياته، ويمكن أن تكون لإظهار وطنيته أو ربما لكسب قبول ضابطه وأصدقائه.

سادساً: العدوان الانفعالي: يؤكد عدد من علماء النفس الاجتماعي على وجود نوع آخر من العدوان هدفه الأساسي هو الإيذاء، وهذا النوع من العدوان يسمى في معظم الأحيان (العدوان العدائي أو العدوان الغاضب)، وهذا العدوان يحدث عندما يُثار الناس بصورة غير سارة ويحاولون إيذاء شخص ما (العقاد، 2001: 102 – 105).

الآثار السلبية للسلوك العدواني:

للآثار السلبية تأثير نفسي واجتماعي واقتصادي على كل من الفرد والمجتمع، ويمكن تحديد هذه الآثار فيما يلي:

أولاً: من يقع عليه (العدوان الضحية): حيث يزداد احتمال إصابته بالأمراض النفسجسمية والاضطرابات الانفعالية كالخوف، والسلبية، والاكتئاب، والانعزال، وانخفاض تقدير الذات، والاستغراق الانفعالي، وغيرها من الاضطرابات التي تلحق به سواء كان فرداً أو جماعة، وقد يصبح الفرد أكثر عدوانية مع الآخرين إذ أن العدوان يولّد العدوان، وهنا قد يُعتقد بمشروعية العدوان لأنه الحل السليم للتعايش في مثل هذا السياق الانفعالي، وقد يقع العدوان على شيء مادي كالممتلكات العامة والخاصة، وبالتالي فإنها تتعرض للإتلاف الظاهر والعنف الظالم الذي سوف تنعكس آثاره على أصحاب هذه الممتلكات أو مستخدميها.

ثانياً: بالنسبة لمن يقوم بالعدوان (المعتدي): قد يتعرض لنبذ الجماعات له وكراهيتها أيضاً، فضلاً عن أنه قد يتعرض لإجراءات قانونية، وقد يواجهه الآخرون بعدوان مضاد، وبالتالي تكون آثاره كلها سيئة عليه.

ثالثاً: بالنسبة للمجتمع: إن المجتمع الذي يسود بين أعضائه العدوان والعنف وجميع أشكال السلوكات اللّاسوية، مجتمع مريض، وبالتالي لا يلبث أن يعاني السلبية المجحفة التي قد تؤدي به إلى أخطر الأمراض الاجتماعية كالحروب الأهلية، والتفكك الاجتماعي، فضلاً عن الآثار الاقتصادية التي تلحق به، وما يتعرض له من خسائر مادية وبشرية وتذبذب القيم الاجتماعية والدينية وضياعها (أبو رياح، 2006: 37 – 38).

ومن جهة أخرى أكدت دراسة ديكوفك Dekovic (2003) على أن السلوكيات المضادة للمجتمع ترتبط ارتباطاً شديداً بالحرية والاستقلال، وأن الإختلاف بين الذكور والإناث في السلوكيات العدوانية المضادة للمجتمع ترجع إلى مقدار الحرية والاستقلال المعطاة لكل جنس.

النظريات المفسرة للسلوك العدواني:

النظرية السلوكية : Behavioural Theory يرى أنصار الاتجاه السلوكي أن العدوان شأنه شأن أي سلوك يمكن اكتشافه ويمكن تعديله وفقاً لقوانين التعلم، ولذلك ركّزت البحوث والدراسات السلوكية في دراستهم للعدوان على حقيقة وهي: أن السلوك برمّته مُتعلم من البيئة، ومن ثم فإن الخبرات المختلفة التي اكتسب منها شخص ما السلوك العدواني قد تمّ تدعيمها بما يعزز لدى الشخص ظهور الاستجابة العدوانية كما تعرّض للموقف المحيط، وانطلق السلوكيون إلى مجموعة من التحارب التي

أُجريت بداية على يد رائد السـلوكية **جون واطسـون** حيث أثبت أن **الفوبيا** بأنواعها مكتسبة بعملية تعلم، ومن ثم يمكن علاجها وفقاً للعلاج السلوكي الذي يستند على هدم نموذج من التعلم الغير سوي وإعادة نموذج تعلم جديد سوي. (العقاد، 2001: 112).

نظرية التعلم بالإشـراط الإجرائي: ارتبطت هذه النظرية بالعالم الأمريكي **سـكنر Skinner** الذي ركّز على السلوك الإجرائي الذي تحكمه المثيرات اللاحقة، فلم يركّز **سكنر** على العلاقة بين المثير والاستجابة بحد ذاتها على نتائجها النفسية والمادية على الفرد، فقد افترض أن الإنسـان يتعلم سـلوكه بالثواب والعقاب عن طريق التعزيز لاستجابته ؛ فالسلوك الذي يُثاب عليه يميل إلى تكراره ويساعده على هذا التعزيز الذي يلي الاسـتجابة، أما السـلوك الذي يُعاقَب عليه فيبتعد عنه، فالتعلم بالإشـراط الإجرائي ينطبق على العدوان أيضاً، فإذا مارسه الفرد وعُوقب عليه كف عنه، أما إذا كُوفئ عليه كان أميل إلى تكراره (المطوع، 2008: 65).

وقد استنتج بعض الباحثين في ضوء تفسير **سكنر Skinner** أن معاملة الآباء لأبنائهم في مواقف العدوان هي المسئولة عن تعليمهم العدوان، فالآباء الذين يشـجعون أبناءهم في مواقف العدوان صراحة أو ضمناً، يقدمون لهم المكافأة التي تدعّم سلوكهم العدواني وتنمّيه وتجعلهم يكررونه في مواقف كثيرة.

نظرية تعلم العدوان بالملاحظة: يري **باندورا Bandura** أن السـلوك العدواني كثيراً ما يُتعلم عن طريق تقليد نماذج عدوانية كالآباء والمعلمين والأفراد المعجب بهم، ولكن تعلم هذا السلوك يتوقف على ما يترتب عليه من ثواب أو عقاب، ويؤيد ذلك ما توصل له **الشـربيني** (2008) في دراسـته إلى أنّ لعنف الآباء على الأمهات انعكاسـات على أطفالهم يصـابون بالهلع والخوف والصـياح عند مشـاهدتهم لمواقف عنف تتعرض له أمهاتهم، وأحياناً يدافع الأبناء عن أمهاتهم، ومن جهة أخرى توصـلت دراسـة **بيلير وآخرون** (2000) إلى أن تأثير الجماعات الإرشادية ودعم الأقران له أثر على التوافق السـلوكي وخفض المشـكلات السـلوكية والانفعالية، وقد أرجع **باندورا** تفسـير سـلوك الفرد إلى الحتمية المتبادلة التي تؤكد التفاعل بين أنماط التفكير والبيئة والسـلوك، إلا أنه يرى أن الفرد يستطيع إعادة تنظيم ذاته وتفسير أسباب توقعاته، وأنه إذا اتّضـحت لديه الكفاية الذاتية لموقف معين تعاظم إنجازه الفعلي لهذا الموقف، فقيم الفرد ترتبط بقدرة آدائه، وذلك يرتبط عند **باندورا** بالنمذجية والتعزيز، ويؤيد ذلك دراسـة **العرفج** (2000) والتي أظهرت فعالية التدريب على الضـبط الذاتي عن طريق تقديم التعليمات للذات في خفض السلوك العدواني، (باظة، 2003: 131).

وتتميز هذه النظرية عن غيرها بميزتين:

الأولى: أنها نظرية مصقولة ودقيقة في معالجتها.

الثانية: أنها متفائلة فيما يتعلق بإمكان الوقاية من السلوك العدواني الصريح أو التحكم فيه وضبطه، فإذا كان العدوان شكلاً متعلماً من السلوك، سيصبح عرضة للتعديل المباشر والتغيير، وكنتيجة لهذين السببين (الدقة والتفاؤل) فإن نظرية التعلم الاجتماعي قد نالت شعبية وانتشاراً علمياً واسعاً.

ويرى الباحث أن اكتساب العدوان كسلوك هو أمر نسبي وتؤثر فيه عوامل أخرى متعددة، كما أنه ليس من الضروري أن يؤدي العدوان الملاحظ إلى تعلم السلوك العدواني.

النظرية البيولوجية : تشير النظرية البيولوجية إلى أن العنف يرجع إلى عوامل بيولوجية في تكوين الشخص، كما عزى بعض العلماء ظهور السلوك العدواني إلى عوامل تكوينية وبيولوجية، حيث لاحظوا اختلاف بناء المجرمين الجسماني عن غيرهم من عامة الناس، وفي ذات السياق اعتمدت بعض الدراسات التي تمت على المجرمين من حيث التركيب التشريحي وعدد الكروموسومات (الصبغيات) (xyy-47)، (xxy-47)، ومن هذه النظريات ما اتّجه إلى دراسة الهرمونات، حيث لاحظت ارتباطاً بين زيادة هرمون الذكورة التستوسترون، والذي تؤدي زيادته إلى ظهور العدوان، ومنها ما اتجه إلى دراسة الناقلات العصبية، ولوحظ أن نقص السيروتوتين يرتبط بحدوث سرعة الاستثارة وزيادة العدوان لدى الحيوانات .

كما يؤكد أصحاب هذه النظرية أن هرمون الذكورة (الأندروجين) هو السبب المباشر لوقوع العنف بدرجات كبيرة بين الرجال، وأن هذا الهرمون يفرز بنسبة عالية أوقات النهار، مما يزيد من حدة الغضب لدى الشباب وينمّي مشاعر الانفعال لديهم بينما ينخفض إفرازه في المساء.

علاج السلوك العدواني:

أولاً: العلاج السلوكي: ويقوم هذا العلاج على إحداث تغيير في بيئة الفرد من خلال التحكم بمثيرات العدوان القبلية، والبعدية بتوظيف برامج التعديل السلوكي المناسبة، ويمكن من هذه البرامج استخدام المبادئ التالية:

1- استخدام إجراءات العقاب السلبي: ويتمثل ذلك في حرمان الطالب من المعززات أو الامتيازات، أو الحرمان من اللعب عندما يمارس السلوك العدواني، أو اللجوء إلى استخدام إجراءات العزل والإقصاء عن طريق نقل الطفل من البيئة المعززة إلى بيئة غير معززة.

2- استخدام إجراءات التعزيز التفاضلي: وفي هذا الإجراء يتم تعزيز السلوكيات الاجتماعية الإيجابية أو الاستجابات التي تكون باتجاه السلوك الجيد وتجاهل السلوك العدواني وعدم تعزيزه.

3- التصحيح الزائد للسلوك العدواني: ويتم من خلال إجراءات مثل: الطلب من الطفل إعادة ممتلكات الآخرين عندما يأخذها منهم بالقوة، والاعتذار لهم عن هذا السلوك، والطلب من الطفل طلب الصفح، والسماح من الآخرين يتصرف بطريقة عدوانية اتجاههم، والتحذير اللفظي بضرورة عدم تكرار مثل هذا الفعل العدواني.

4- الممارسة السلبية: وفيها يطلب من الفرد تكرار السلوك العدواني الذي قام به اتجاه الآخرين مرات، ومرات (تمثيل الفعل) والهدف من ذلك تحقيق الإشباع لدى الفرد على نحو يجعله يكف عن هذا السلوك لاحقاً.

ثانياً: العلاج من خلال النمذجة ولعب الأدوار: وفي هذا النوع يتم تعريض الطفل إلى نوعين من النماذج أحدهما يمارس سلوكيات عدوانية تعاقب عليها بشدة، وأخرى تمارس سلوكيات اجتماعية وتعزز عليها، والهدف من ذلك كف السلوك العدواني وتشجيع السلوك الاجتماعي لدى الطفل، كما يمكن تعزيز الطفل وتشجيعه على لعب الأدوار من أجل استمرار استجابات غير عدوانية.

ثالثاً: العلاج النفسي: ترى نظرية التحليل النفسي عدم إمكانية ضبط أو تغيير الدافع العدواني لدى الأفراد، لكن يمكن تعليمهم تحويل هذه الطاقة وتفريغها في أنشطة اجتماعية مقبولة، وعليه يمكن استخدام وسائل متعددة لتفريغ طاقة العدوان لدى الطفل عن طريق استخدام اللعب، والرسوم والكتابة والتمارين الرياضية، والموسيقى وغيرها من الأنشطة المحببة الأخرى (حمودة، 1993: 90).

الإجراءات المنهجية للدراسة:

أولاً: منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي لملاءمته طبيعة الدراسة وأهدافها باعتباره يهتم بوصف الظاهرة، وبما أن لهذا المنهج عدة أساليب فقد تم اختيار

الأسلوب الارتباطي، للتعرف على العلاقة بين الذكاء الانفعالي والسلوك العدواني لدى طلاب المرحلة الجامعية.

وانطلاقاً من طبيعة الدراسة الحالية وما تتطلبه من قواعد لجمع المعلومات والبيانات تم اللُّجوء إلى المنهج الوصفي باعتباره من أفضل المناهج تلاؤما وطبيعة المشكلة المطروحة بما تفرضه من خطوات منهجية دقيقة للوصول إلى نتائج علمية وموضوعية.

ثانياً: مجتمع وعينة الدراسة: تمثل مجتمع الدراسة الحالية في طلاب كليتي (الآداب والتربية) بالأصابعة / جامعة (غريان) للعام الجامعي (2022 – 2023م) والبالغ عددهم (1070) طالباً وطالبة، وقد اختيرت عينة الدراسة عشوائياً وبالطريقة العشوائية النسبية الطبقية (Random sample) ليتم التجانس بين العدد الكلي لمجتمع الدراسة، حيث بلغ عدد افراد العينة (152) طالباً وطالبة وبنسبة (33%).

ثالثاً: أدوات الدراسة:

1- مقياس الذكاء الانفعالي:

وصف المقياس: أعد هذا المقياس أحمد العلوان سنة (2010) وهو موجّه لفئة الطلبة الجامعيين، ويتكون من (41) فقرة موزعة على أربعة أبعاد وهي: المعرفة الانفعالية - تنظيم الانفعالات – التعاطف - التواصل الاجتماعي.

الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الانفعالي:

1- حساب الصدق بطريقة الاتساق الداخلي: قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد من الأبعاد المكونة لمقياس الذكاء الانفعالي والدرجة الكلية للمقياس، وفيما يلي جدول توضيحي للنتائج المتحصلّ عليها.

الجدول رقم (1) يوضح قيم معامل الارتباط بين درجات الأبعاد الأربعة لمقياس الذكاء الانفعالي والدرجة الكلية للمقياس.

أبعاد المقياس	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
المعرفة الانفعالية	0.67	دالة عند 0.01
تنظيم الانفعالات	0.41	دالة عند 0.05
التعاطف	0.88	دالة عند 0.01
التواصل الاجتماعي	0.47	دالة عند 0.01

ويتضح من خلال الجدول السابق دلالة معامل الارتباط لكل من بعد المعرفة الانفعالية والتعاطف والتواصل الاجتماعي عند مستوى (0.01)، أما قيمة معامل الارتباط لبعد تنظيم الانفعالات فقد بلغت (0.41) وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة (0.05).

يتضح من خلال نتائج صدق مقياس الذكاء الانفعالي بطريقة الاتساق الداخلي أن الأداة على درجة مناسبة من الصدق وهي صالحة للاستخدام في الدراسة الأساسية.

2- حساب الثبات بطريقة آلفا كرونباخ (∝) بعد تطبيق معادلة **آلفا كرونباخ Alpha Cronbach** لحساب ثبات مقياس الذكاء الانفعالي على مستوى الأبعاد الأربعة والاختبار الكلي تم التوصل إلى النتائج التالية:

والجدول رقم (2) يوضح معاملات الثبات لمقياس الذكاء الانفعالي بطريقة آلفا كرونباخ

أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي	معامل الثبات (∝)
المعرفة الانفعالية	0.67
تنظيم الانفعالات	0.56
التعاطف	0.56
التواصل الاجتماعي	0.79
الاختبار الكلى	0.87

وتشير بيانات الجدول السابق إلى ارتفاع قيمة **ألفاكرونباخ** بالنسبة للاختبار الكلى، حيث بلغت (0.87) في حين جاءت قيم الأبعاد الخاصة بالمقياس مرضية إذا تراوحت بين (0.67) لبعد المعرفة الانفعالية و (0.56) لكل من بعد تنظيم الانفعالات وبعد التعاطف، في حين أن بعد التواصل الاجتماعي كان معامل ثباته (0.79).

يتضح من خلال نتائج ثبات مقياس الذكاء الانفعالي بطريقة ألفا كرونباخ، أن الأداة تتمتع بدرجة من الثبات وهي صالحة بالتالي للاستخدام في الدراسة الأساسية.

2- مقياس السلوك العدواني والعدائي للشباب والمراهقين:

وصف المقياس: قامت آمال باظة (2003) ببناء مقياس السلوك العدواني والعدائي للشباب والمراهقين، ويتكون المقياس من (56) فقرة موزعة على أربعة أبعاد وهي: العدوان المباشر - العدوان اللفظي - العدائية – الغضب.

الخصائص السيكومترية لمقياس السلوك العدواني والعدائي:

1- الصـــدق الذاتي: يُســـتخرج الصـــدق الذاتي من الجذر التربيعي لمعامل الثبات المحسوب بأي طريقة من طرق الثبات، ولمّا كان معامل ثبات مقياس السلوك العدواني بطريقة التجزئة النصـفية (0.812) فإن الصـدق الذاتي (0.901)، في حين أن معامل ثبات مقياس الســلوك العدواني بطريقة ألفاكرونباخ Alpha Cronbach (0.750) فإن الصدق الذاتي (0.866)، وهما معاملا صدق عاليين ويشيران إلى صدق المقياس وصلاحيته للاستخدام أو التطبيق في الدراسة الأساسية.

2- حساب الثبات بإعادة الاختبار: حيث استخرج معامل ثبات المقياس بطريقة الإعادة على عينة الدراسة الاستطلاعية والبالغ عددها (36) طالباً وطالبة من طلاب الجامعة، ثم أُعيد تطبيق المقياس على نفس المجموعة للمرة الثانية بعد مضـــى ثلاثة أســـابيع من التطبيق الأول، وجرى اسـتخراج معاملات الثبات للأبعاد المختلفة للمقياس عن طريق حساب (معامل ارتباط بيرسون Persoon) بين التطبيق الأول والثاني.

جدول رقم (3) يُبين نتائج معامل ثبات مقياس السلوك العدواني بطريقة إعادة الاختبار.

أبعاد مقياس السلوك العدواني	طريقة الاعادة	طريقة ألفا كرونباخ
العدوان المباشر	0.73	0.79
العدوان اللفظي	0.84	0.83
العدائية	0.69	0.81
الغضب	0.81	0.76
الدرجة الكلية لأبعاد مقياس السلوك العدواني	0.78	0.82

بالنظر إلى الجدول السـابق نلاحظ أن معاملات ثبات المقياس بطريقة الإعادة تراوحت بين (0.69) وبين (0.84)، وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى دلالة أقل من (0.01)، الأمر الذي يُدلل على درجة جيدة من الثبات تســمح باســتخدام المقياس في الدراســة الأساسية.

رابعاً: الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة: مقاييس النزعة المركزية - مقاييس التشـتت - معادلة ألفا كرونباخ - معامل الارتباط ليبرسـون - مسـتوى الدلالة المعنوية.

خامسـاً: عرض النتائج وتفسـيرها: بعد تطبيق أدوات الدراسـة يتم الآن عرض النتائج وتفسـيرها في ضـوء ما اسـفرت عنها المعالجة الاحصـائية، حيث جاءت نتائج الدراسة مرتبة بترتيب فرضياتها على النحو الأتي:

أولاً: النتيجة المتعلقة بالفرض الأول والذي ينص على أنه:

توجد علاقة ذات دلالة إحصـائية عند مسـتوى (0.5) بين الذكاء الانفعالي والسـلوك العدواني لدى طلاب المرحلة الجامعية.

جدول (4) يوضح معاملات الارتباط بين الذكاء الانفعالي وعلاقته بالسلوك العدواني والدرجة الكلية

الارتباط				
		الذكاء الانفعالي	سمة العدوانية	الدرجة الكلية
الذكاء الانفعالي	Pearson Correlation	1	-.102	.547**
	Sig. (2-tailed)		.209	.000
	N	152	152	152
السمة العدوانية	Pearson Correlation	-.102	1	.745**
	Sig. (2-tailed)	.209		.000
	N	152	152	152
الوسط الحسابي الكلي	Pearson Correlation	.547**	.745**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	
	N	152	152	152

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* معامل الارتباط دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01 و0.05)

جدول (5) يبين إحصائيات العلاقة ذات دلالة عند مستوى (0.5) بين الذكاء الانفعالي والسلوك العدواني لدى طلاب المرحلة الجامعية.

		الذكاء الانفعالي	سمة العدوانية
N	العينات	152	152
الوسط الحسابي المرجح		3.8738	2.2582
نسبة الخطاء في الوسط الحسابي		.03428	.05161
الوسيط		3.9300	2.1700
المنوال		4.17	1.59[a]
الانحراف المعياري		.42261	.63630
معامل التباين		.179	.405
المدى		2.49	3.05
أقل قيمة		2.44	1.27
أكبر قيمة		4.93	4.32
مجموع الأوزان		588.81	343.25

من خلال نتائج الجدول (4) و نتائج الجدول (5) يتبين أن العلاقة بين الذكاء الانفعالي والسلوك العدواني هي علاقة ارتباط سالبة تقدر (102.-) كما أن العلاقة بين الذكاء الانفعالي و الدرجة الكلية (0.547) وهي علاقة طردية، كما تبين أن قيمة الوسط الحسابي الموزون الإجمالي للفقرات الخاصة بمتغير (الذكاء الانفعالي) لعدد أفراد عينة الدراسة بلغ (3.87)، وبانحراف معياري قدره (0.423)، ويدل هذا على مستوى (عالٍ للذكاء الانفعالي) وفق مقياس ليكرت الخماسي، كما أن معامل الاختلاف لا يشكل إلا نحو (17.9%)، مما يشير إلى أن هناك تجانساً واتفاق بنسبة (79.1%) بين إجابات أفراد عينة الدراسة، مما يعني أن لديهم ذكاء انفعالي مرتفع.

كما تبين أن قيمة الوسط الحسابي الموزون الإجمالي للفقرات الخاصة بمتغير (السلوك العدواني) لأفراد عينة الدراسة بلغ (2.26) وبانحراف معياري قدره (0.64)، وهذا يدل على مستوى منخفض للسلوك العدواني وفق مقياس ليكرت الخماسي، كما أن معامل الاختلاف لا يشكل إلا نحو (40.5%)، مما يشير إلى أن هناك تجانساً واتفاق بنسبة (59.5%) بين إجابات أفراد عينة الدراسة، مما يعني أن لديهم سلوك عدواني

منخفض، كما أن العلاقة بين العدوانية والدرجة الكلية (0.745) وهي علاقة طردية مرتفعة.

إذا نتيجة الفرض الأول تشير إلى وجود علاقة دالة إحصائياً عند مستوى (0.5) بين الذكاء الانفعالي والسلوك العدواني وهي علاقة ارتباطية سالبة، كذلك تمتع أفراد عينة الدراسة بذكاء انفعالي مرتفع، وبانخفاض في السلوك العدواني.

ويفسر الباحث ذلك بأن تمتع أفراد عينة دراسته بذكاء انفعالي مرتفع تمثل في القدرة على فهم الذات والعواطف وإدارتها، وفهم مشاعر الآخرين، والتواصل معهم والاستفادة من المهارات الاجتماعية والقدرة على مواجهة الواقع والتعامل معه، والاهتمام بالعطاء بنفس قدر الاهتمام بالأخذ، والاستقلالية العاطفية عن الآخرين والقابلية للتكيف، والقدرة على التعلم من الخبرات، كل ذلك يمثل مظاهر النضج الانفعالي التي يجب أن تتوفر في طالب المرحلة الجامعية، وبالتالي يصبح فرداً مقدراً لذاته ويكوّن مفهوماً موجباً نحو الذات، وفي المقابل فإن هذا الفرد سوف يتمتع بانخفاض مستوى العدوانية لديه.

ثانياً: النتيجة المتعلقة بالفرض الثاني والذي ينص على أنه:

توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.5) بين الذكاء الانفعالي والسلوك العدواني لدى طلاب المرحلة الجامعة حسب متغير الجنس (ذكور- إناث).

1- الفروق الإحصائية عند مستوى (0.5) بين الذكاء الانفعالي وسمة العدوانية حسب متغير الجنس (ذكور) .

جدول (6) يوضح الفروق الإحصائية عند مستوى (0.5) بين الذكاء الانفعالي وسمة العدوانية حسب متغير الجنس (ذكور)

مقياس الذكاء الانفعالي حسب متغير الجنس (ذكور)				مقياس سمة العدوانية حسب متغير الجنس (ذكور)			
الدرجة	العدد	النسبة	وصف المقياس	الدرجة	العدد	النسبة	وصف المقياس
82 - 41	0	0	ذكاء انفعالي منخفض	56 – 112	29	50.88 %	عدوانية منخفضة

مقياس الذكاء الانفعالي حسب متغير الجنس (ذكور)				مقياس سمة العدوانية حسب متغير الجنس (ذكور)			
83 - 164	25	43.86 %	ذكاء انفعالي متوسط	113 – 223	26	45.61 %	عدوانية متوسطة
165 - 205	32	56.14 %	ذكاء انفعالي مرتفع	224 - 280	2	% 3.51	عدوانية مرتفعة
المجموع 57				المجموع 57			
نسبة الذكور إلى العينة الكلية %35.5							

2- الفروق الإحصائية عند مستوى (0.5) بين الذكاء الانفعالي وسمة العدوانية حسب متغير الجنس (إناث).

جدول (7) يوضح الفروق الإحصائية عند مستوى (0.5) بين الذكاء الانفعالي وسمة العدوانية حسب متغير الجنس (إناث)

مقياس الذكاء الانفعالي حسب متغير الجنس (إناث)				مقياس سمة العدوانية حسب متغير الجنس (إناث)			
الدرجة	العدد	النسبة	وصف المقياس	الدرجة	العدد	النسبة	وصف المقياس
41 - 82	0	0	ذكاء انفعالي منخفض	56 – 112	37	%38.95	عدوانية منخفضة
83 - 164	60	%63.16	ذكاء انفعالي متوسط	113 – 223	58	%61.05	عدوانية متوسطة
165 - 205	35	%36.84	ذكاء انفعالي مرتفع	224 - 280	0	% 0	عدوانية مرتفعة
المجموع 95				المجموع 95			
نسبة الإناث إلى العينة الكلية % 62.5							

إذا نتيجة الفرض الثاني تشـير إلى وجود فروق دالة إحصـائياً بين الذكور والإناث في متغير الذكاء الانفعالي، وكانت الفروق لصـالح الذكور، حيث كانت الدرجة العليا في الذكاء الانفعالي للذكور (56.14%)، وكانت درجة الإناث (36.84%)، أما في سـمة

العدوانية فكانت الفروق لصـــالح الذكور حيث بلغت درجة العدوانية (3.51%)، في حين بلغت درجة الإناث في سمة العدوانية (0 %).

ويفســـر الباحث ذلك بأن تمتع أفراد عينة الدراســـة بذكاء انفعالي، وبارتفاع مســـتوى العـدوانيـة أكثر من الإنـاث قـد يعود مؤخراً إلى التـذبـذب أو التهـاون في عـدم تطبيق اللوائح والقوانين المعمول بها في الجامعة، إضـــافة إلى أســـلوب التربية الذي تلقاه الطالب في أسـرته المتمثل في القسـوة والعنف، والأسـلوب التسـلطي من قبل الوالدين، وعدم فتح باب الحوار والمناقشـــة وإبداء الرأي، إضـــافة إلى مشـــكلات أخرى نفســـية ومادية واجتماعية لا يسـع المجال لذكرها، كل ذلك يرى فيه الباحث من شـأنه أن ينمي بـذرة العدوان والعنف الذي يظهر في ســـلوكيات منافية للواقع وخارجة عن المألوف، فتجد أن الذكور يصـــبحون مع مرور الوقت أكثر عدوانية من الإناث، على الرغم من تمتعهم بقدر لا بأس به من الذكاء الانفعالي .

التوصيات:

1- العمل على الاهتمام بأبعاد الذكاء الانفعالي المتمثلة في المعرفة الانفعالية، وتنظيم الانفعالات، والتعاطف، والتواصل الاجتماعي، وذلك من خلال تصـميم وإعداد برامج علمية من قبل المهتمين بالعملية التعليمية خاصـــة أســـاتذة الجامعات، والأخصـــائيين النفسيين لتنمية وتطوير الذكاء الانفعالي.

2- إعداد دورات تـدريبيـة وورش عمـل وبحوث ممـاثلـة من شـــأنهـا أن تثري هذا الموضوع، حتى يتم تأهيل الطالب الجامعي وإعداده لمراحل لاحقة الإعداد الأمثل.

3- ضـــرورة توفير خليفة معرفية لأســـس الذكاء الانفعالي للقائمين على عملية التربية بصفة عامة، لتوضيح دور الذكاء الانفعالي وأهميته في نجاح أبنائهم وتقدمهم في جميع مناحي الحياة.

4- رفع كفاءة الطلبة المعرفية والانفعالية من خلال الممارســـات الجيدة والضـــرورية لعملية التعلّم الســـليم، مثل: الرحلات، والتعلم التعاوني، وأســـلوب الحوار والمناقشـــة الجماعية، وكيفية حل المشـــكلات، وهذا لا يتم إلا من خلال نشـــر الثقافة النفســـية بين الطلاب، وتوفير المناخ الأكاديمي الإيجابي.

المقترحات:

1. إجراء دراسات تتبعيّة لنمط الذكاء الانفعالي، وكذلك أهم السمات المسئولة عن بناء الشخصية السوية عبر مراحل تعليمية متنوعة وعلى عينات أخرى، وبمتغيرات أخرى، ومقارنتها بالدراسة الحالية، وهذا يقع بالدرجة الأولى على عاتق طلبة الدراسات العليا.

2. يقترح الباحث إعداد مقاييس متفردة لكل سمة من سمات الشخصية، حتى يسهل على الباحثين قياس كل سمة بصورة دقيقة، لمعرفة العلاقة بينها وبين الذكاء الانفعالي، لأن من أكثر سمات الشخصية صعوبة في القياس هي السمات الانفعالية أو المزاجية.

3. اجراء المزيد من البحوث التي تهتم بدراسة سمات الشخصية والتي يمكن دراستها خلال ربطها بالذكاء الانفعالي مثل: الاعتمادية – التفاؤل – الانبساطية – الانطوائية أو العزلة – العصابية – يقظة الضمير.

قائمة المراجع:

1. إبراهيم، أحمد، وشحاته، السيد (2004) عناصر إدارة الفصل والتحصيل الدراسي، مكتبة المعارف الحديثة، الإسكندرية.
2. أبو ناشي، منى (2002) الذكاء الوجداني وعلاقته بالذكاء العام والمهارات الاجتماعية وسمات الشخصية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد 12، العدد 35، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
3. أبورياح، محمد مسعد (2006) المشكلات السلوكية لدى التلاميذ مرتفعي ومنخفضي القابلية للاستهواء، رسالة ماجستير في الصحة النفسية، جامعة الفيوم، المكتبة الالكترونية أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة.
4. الأرياني، الهام (2005) السلوك العدواني وعلاقته بكل من التفاؤل والتشاؤم وإدراك مشاق الحياة لدي المرأة اليمنية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة صنعاء.
5. الأسطل، مصطفي رشاد (2010) الذكاء العاطفي وعلاقته بمهارات مواجهة الضغوط لدي طلبة كليات التربية بجامعات غزة، رسالة ماجستير في التربية، قسم علم النفس، إرشاد نفسي، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

6. الأعظمي، سعيد رشيد (2007) أساسيات علم النفس الطفولة والمراهقة، دار جهينة، عمان.
7. باظة، أمال عبد السميع (2003) الصحة النفسية والعلاج النفسي، دار عسكر للطباعة، طنطا.
8. بام، روبنس، وجين، سكوت (2000) الذكاء الوجداني، ترجمة صفاء الأعسر، وعلأ كفافي، دار قباء للنشر والتوزيع، القاهرة.
9. بوشاشي، سامية (2012) السلوك العدواني وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي لدي طلبة الجامعة، دراسة ميدانية بجامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر.
10. حسين، طه (2006) مهارات توكيد الذات، دار الوفاء للطباعة والنشر، الإسكندرية.
11. حمودة، محمود عبد الرحمن (1993) دراسة تحليلية عن العدوان، مجلة علم النفس، العدد 27، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.
12. حميد، صفية مبارك موسي (2011) فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني لدي المعوقين بصريا المقيمين داخل المدرسة من طلاب المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه في التربية، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
13. الخالدي (2002) المرجع في الصحة النفسية، الدار العربية للنشر والتوزيع، المكتبة الجامعية، غريان، ليبيا.
14. راجح، أحمد عزت (1995) أصول علم النفس، دار المعارف، القاهرة، ط2.
15. سعادة، رشيد (2009) الذكاء الانفعالي مقاربة بالكفاءات، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، العدد 5، غرداية، الجزائر.
16. السمادوني، السيد إبراهيم (2007) الذكاء الوجداني – أسسه وتطبيقاته وتنميته، دار الفكر، عمان.
17. الشربيني، زكريا (2001) المشكلات النفسية عند الأطفال، دار الفكر العربي، القاهرة.
18. الشيباني، عمر التومي (1990) التعليم وقضايا المجتمع المعاصر، منشورات جامعة قاريونس، بنغازي، ليبيا.
19. العابد، عبد الله، والأزرق، عبدالرحمن (1996) الأسرة في التربية والتنشئة الاجتماعية للطفل في مرحلة ما قبل المدرسة، مجلة كلية التربية، العدد21، جامعة الفاتح، طرابلس، ليبيا.

20. عبد النبي، محسن محمد (2001) العلاقات التفاعلية بين الذكاء الانفعالي والتفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي للطالبات الجامعيات السعوديات، مجلة البحوث التربوية والنفسية، المجلد4 ، العدد16، كلية التربية، جامعة المنوفية
21. عبده، عبد الهادي السيد، وعثمان، فاروق السيد (2002) القياس والاختبارات النفسية، دار الفكر العربي، القاهرة.
22. العقاد، عصام عبد اللطيف (2001) سيكولوجية العدوانية وترويضها – منحى علاجي معرفي جديد، دار غريب، القاهرة.
23. عمر، عبدالله محمد (1994) العلاقة بين السلوك السلبي في المجتمع وبين الشخصية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة عين شمس، القاهرة.
24. عمران، محمد، والعجمي، حمد (2006) أسس علم النفس التربوي – رؤية تربوية إسلامية معاصرة، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.
25. العيسوي، عبد الرحمن (1995) الإرشاد النفسي، دار المعارف، الإسكندرية، مصر.
26. الفسفوس، عدنان أحمد (2006) أساليب تعديل السلوك الإنساني، المكتبة الالكترونية، أطفال الخليج، ط2.
27. الفنيش، أحمد (1987) التربية وعلم النفس، دار الجماهيرية، طرابلس، ليبيا.
28. مختار، وفيق صفوت (1999) مشكلات الأطفال السلوكية وطرق العلاج، دار العلم والثقافة، القاهرة.
29. المطوع، محمد بن عبد الله (2008) العلاقة بين العنف الأسري تجاه الأبناء والسلوك العدواني لديهم – دراسة ميدانية على عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، مجلة العلوم الاجتماعية، مجلس النشر العلمي، المجلد 36، العدد 1، جامعة الكويت.
30. معمرية، والجعفري، ممدوح (2009) السلوك العدواني في الجامعة ودور التربية في مواجهته، المكتبة العصرية للنشر.
31. نصار، كرستين (2005) الذكاء العاطفي أساس الحوار بين الأهل والطفل، مجلة العربي، العدد 56، ص (166 – 169)، الكويت.

المراجع الاجنبية:

(1) Bar – On ,R. (2006) .The Bar - On model of emotional – social intelligence (ESI). Psicothema, 18 , supl , 13 – 25 .

(2) Goleman . D. (1998). working with emotional intelligence .NY. Bantam books, 317.

(3) Goleman, D.(2003).Maxed Emotions . Business strategy review, 14, 2, 26- 32 .

(4) Katherine Weare. (2007) .Delivering health education: The contribution of Social and Emotional learning. Health Education, 107 , 2, 109 – 113 .

معايير جودة التعليم بمدارس التعليم الأساسي من وجهة نظر المفتشين دراسة ميدانية بمنطقة الأصابعة

أ. كريمة علي إمحمد الكليش - كلية التربية الأصابعة، جامعة غريان

المستخلص:

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة توفر معايير جودة التعليم بمدارس التعليم الأساسي بمنطقة الأصابعة من وجهة نظر المفتشين، وتكونت عينة الدراسة من(34) مفتش منهم (25) مفتش تربوي و(9) مفتش إداري، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس معايير الجودة واعتماد المدارس الصادرة عن المركز الوطني لضمان الجودة واعتماد مدارس التعليم الأساسي والثانوي(2020)، حيث تكون من سبع معايير(القيادة المدرسة، المعلم والكوادر الداعمة, المنهج وطرق التدريس، تقييم أداء المتعلمين، المبنى المدرسي والمرافق، التعليم الالكتروني والتعلم عن بعد، الجودة والتحسين المستمر)، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة توفر معيار القيادة المدرسية والمعلم والكوادر الداعمة, المبنى المدرسي والمرافق جاء بدرجة متوسطة، وأن باقي المعايير جاءت بدرجة ضعيفة، كذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لتوفر معايير جودة التعليم وفقاً لمتغيرات الدراسة (الجنس, الخبرة, المؤهل العلمي).

الكلمات المفتاحية: المعايير، جودة التعليم، المفتشين، مدارس التعليم الأساسي.

المقدمة:

يعد التعليم الجيد جسر الوصول لتحقيق التنمية المستدامة التي يتطلع لها المجتمع، التي لا يمكن تحقيقها إلا عن طريق رأس المال البشري الذي يمثل الدعامة الأساسية لكل نهضة اقتصادية واجتماعية تقود الدول للاندماج في محيط عالمي يمتاز بالمنافسة ومواكبة التطور والتحولات المتسارعة التي يشهدها العصر مع تنامي اقتصاديات المعرفة وتحديات العولمة.

حيث تواجه مؤسسات التعليم العام في بعض الدول العربية تحديات وتهديدات بالغة الخطورة نتيجة للظروف السياسية السائدة والانفلات الأمني، مما أثر على انخفاض جودة التعليم من خلال ما أفصحت عنه نتائج (مؤشر دافوس حول التعليم) سابقاً، الأمر الذي يستدعي البحث وراء تلك الأسباب التي دعت إلى ذلك والوقوف عليها ومعالجتها.

ولكي نتمكن من استرجاع المنظومة التعليمية لمكانتها المحلية والعالمية نحن بحاجة ماسة إلى تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في المدارس، وإعادة النظر في سياسات واستراتيجيات العملية التعليمية وأساليب التقويم والمناهج الدراسية ومدى توافقها مع متطلبات الحياة المعاصرة وحاجات الطلبة وأولياء الأمور وأفراد المجتمع.

ومن هنا نؤكد على ضرورة تفعيل مكاتب ضمان الجودة على مستوى المدارس وتنسيق جهودها مع رؤساء أقسام الجودة بمراقبات التعليم لنشر ثقافة الجودة واستثمار المواهب والقدرات الفكرية والإبداعية لجميع العاملين في قطاع التربية والتعليم من أجل تحقيق التحسين المستمر للمؤسسات التعليمية.

مشكلة الدراسة:

تنبع مشكلة الدراسة من استقراء الباحثة للواقع الميداني الذي تعيشه مدارس التعليم الأساسي الحكومية، وما يحيط بها من مشكلات تمثلت في عدم استقرار الوضع السياسي، وبعض الضغوط الاجتماعية التي أثرت على طبيعة عمل المؤسسات التعليمية, مما اثر على انخفاض جودة التعليم فيها مقارنة بما كانت علية في السابق, حيث تمثل مرحلة التعليم الأساسي من أهم المراحل التي يجدر الإهتمام بها، فهي نقطة الارتكاز لباقي المراحل التعليمية اللاحقة، فمن الصعب الحصول على نظام تعليمي أفضل بدون الاهتمام بالتعليم المقدم لأطفالنا من أجل مخرجات مستقبلية تتماشي ومتطلبات سوق العمل.

وقد جاءت هذه الدراسة للكشف عن درجة توفر معايير جودة التعليم في مدارس التعليم الأساسي من وجهة نظر المفتشين من خلال الإجابة عن السؤال الأتي:

1. ما درجة توفر معايير جودة التعليم في مدارس التعليم الأساسي في منطقة الأصابعة من وجهة نظر المفتشين؟

أهداف الدراسة وأسئلتها: تهدف الدراسة إلى التعرف على درجة توفر معايير جودة التعليم في مدارس التعليم الأساسي من وجهة نظر المفتشين من خلال الإجابة عن التساؤلات الآتية:

1. ما درجة توفر معايير جودة التعليم في مدارس التعليم الأساسي في منطقة الأصابعة من وجهة نظر المفتشين؟
2. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة توفر معايير جودة التعليم في مدارس التعليم الأساسي في منطقة الأصابعة من وجهة نظر المفتشين تُعزى لمتغيرات: الجنس والخبرة والمؤهل العلمي.

أهمية الدراسة:

1. يؤمل من هذه الدراسة أن تفيد نتائجها وزارة التربية والتعليم العام ومركز ضمان الجودة والاعتماد المؤسسي، بواقع توافر مستويات جودة التعليم في مدارس التعليم الأساسي.
2. يمكن أن تفيد نتائج هذه الدراسة مديري مدارس التعليم الأساسي التعرف على نقاط القوة والضعف في العملية التعليمية.
3. يمكن أن تفيد نتائج الدراسة جهاز التمويل بمنطقة الجبل الغربي بما تحتاج إليه الإدارات المدرسية للرفع من مستوى جودة التعليم فيها.
4. يمكن أن تكون هذه الدراسة منطلقاً لأبحاث ودراسات أخرى في مرحلة دراسية أخرى.

مصطلحات الدراسة:

المعايير: نموذج للأداء يحدد بمعرفة أفراد أو هيئات علمية ومهنية متخصصة يعبر عن محتوي علمي وعملي قابل للتطبيق وقاعدة أساسية مرشدة للعمل والاختيار. (الفحطاني، 2020: ص128)

جودة التعليم: هي عبارة عن نظام شامل متكامل يتناول جوانب النظام التعليمي من حيث المدخلات والعمليات والمخرجات بقصد تحسين منتجاتها. (الحارثي، 2014: ص23)

المفتشون التربويون: هم الذين وكلت لهم مهام متابعة كل ما يختص بسير العملية التعليمية

وتقويمها وفق خبرا تهم في تخصصاتهم العلمية من قبل وزارة التربية والتعليم العام.

مدارس التعليم الأساسي: هي مدارس التعليم الموحد توفره الدولة الليبية لجميع الأطفال مدته تسع سنوات، تقوم على توفير الاحتياجات التعليمية الأساسية من المعلومات والمعارف والمهارات، وتنمية الاتجاهات والقيم التي تمكن المتعلمين من الاستمرار في التعليم والتدريب وفقاً لميولهم واستعدادهم.

حدود الدراسة: اقتصرت الدراسة الحالية على استطلاع أراء المفتشين عن درجة توفر معايير جودة التعليم بمدارس التعليم الأساسي.

الحدود المكانية: مدارس التعليم الأساسي بمنطقة الأصابعة.

الحدود الزمنية: أجريت البحث خلال العام الدراسي. (2023-2024)

الإطار النظري:

مفهوم الجودة الشاملة في التعليم :

يمكن النظر إلى مفهوم إدارة الجودة في قطاع التعليم أنها نظام متطور يهدف إلى تحقيق التحسين المستمر للنواتج التعليمية.

وهي جملة من الخصائص والمعايير التي ينبغي أن تتوافر في جميع العناصر التعليمية، سواء ما يتعلق منها بالمدخلات أو العمليات أو المخرجات والتي تلبي احتياجات المجتمع ومتطلبات ورغبات المتعلمين وحاجاته ويتحقق من خلال الاستخدام الفعُال لجميع العناصر المادية والبشرية بالمؤسسة التعليمية. (البوهي وآخرون، 2018: ص66)

معايير الجودة الشاملة في التعليم العام:

تباينت معايير الجودة الشاملة في التعليم وفق الفلسفات القائمة عليها والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، حيث اتفق العاملون في إدارة الجودة على تبني مجموعة من المعايير

التي تقيس مستويات تطبيق الجودة في المؤسسات التعليمية، يمكن التطرق لها على النحو الأتي:

1- معايير مرتبطة بالإدارة المدرسية :إن جودة الإدارة المدرسية تتوقف إلى حد كبير على دور مدير المدرسة في تبني الخطط والاستراتيجيات ومتابعة الأنشطة التي تقود إلي نشر ثقافة إدارة الجودة وإيجاد مُناخ للعلاقات الإنسانية بين جميع العاملين في المؤسسة التعليمية، والاهتمام بالتنمية المهنية لديهم، وحثهم على تضافر الجهود من أجل تحقيق التحسين المستمر .

2-معايير مرتبطة بالمنهج المدرسي :تحتل المناهج التربوية مكانةً هامة في العملية التعليمية باعتبارها أداة للتنمية الاجتماعية حيث تعمل على ترجمة الفكر إلي واقع تعليمي ملموس، وتمثل وسيلة يتخذها المجتمع لتربية النشء, وتزويده بثقافة المجتمع لمواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية

الحديثة، كما يعمل المنهاج على تنشئة الأجيال تنشئة اجتماعية وفق فلسفة اجتماعية وخلفية ثقافية، تجعل من المتعلم مواطنا صالحا قادرا على تحمل المسؤولية في كل وقت.

فجودة المناهج التعليمية تتطلب مراجعة مكونات المنهاج من أهداف ومحتويات وطرق تقويم والرقابة والتوجيه والتطوير وتحسين عمليات التعلم. (ضياء الدين، 2005: ص84)

3- معايير مرتبطة بالمعلم :إن نجاح المعلم في القيام بمهامه المتوقعة منه يستلزم امتلاكه جملة من الكفاءات والقدرات التي تساعده في توظيف الاستراتيجيات التعليمية والتكنولوجيا الحديثة داخل حجرة الصف وخارجها، وكذلك الاستجابة لحاجات التلاميذ ومراعاة الفروق الفردية والعمل على توفير مناخ صفي للمناقشة وتقبل الرأي الأخر، والإسهام في تطوير العملية التعليمية.

4- معايير مرتبطة بجودة المتعلم: حيث أكدت الدراسات الشاملة التي أجريت في ميادين التربية وعلم النفس على ضرورة الاهتمام بالمتعلم واحتياجاته وميوله وقدراته ومهاراته واستعداداته، ووضعه في بؤرة الاهتمام واختيار أساليب التقويم الشاملة التي تساعد على معرفة مهارته ومعارفه وقدراته من أجل تحقيق التحسين المستمر في مستوى التلميذ.

5- معايير مرتبطة بالمباني التعليمية ومرافقها وتجهيزاتها: يمثل المبنى المدرسي الوسط الذي تدور فيه العملية التعليمية والذي يحدد نجاحها وفشلها ومدى قدرتها على تحقيق

الأهداف المنشودة من التربية، والتي تتطلب توفر مجموعة من المعايير كالحجرات الصفية المناسبة لعدد الطلبة والإضاءة والتهوية الجيدة والمعامل والمكتبات والتقنيات التعليمية الحديثة.

6 - معايير مرتبطة بجودة التعلم الالكتروني والتعلم عن بعد: أسهم التعليم الإلكتروني في دعم العملية التعليمية باستخدام آليات الاتصال الحديثة المتمثلة في الحاسوب وشبكاته ووسائطه المتعددة من صوت وصورة ورسومات, والمكتبات الإلكترونية سواء كان عن بعد أو في الفصل الدراسي, مما يمكن المتدرب من بلوغ أهداف العملية التدريبية من خلال تفاعله مع مصادرها في أقصر وقت ممكن وأقل جهد مبذول وأعلى مستويات الجودة دون التقيد بحدود الزمان والمكان. (علي، 2020: ص128)

7- معايير مرتبطة بالجودة والتحسين المستمر: إن تطوير الأداء وتحسينه بصفة مستمرة يجعل المؤسسات التربوية أكثر استقراراً وأطول بقاءً, مما يفرض ضرورة التخطيط الواعي واكتشاف جوانب الضعف والقصور ومعوقات التحسين والتعامل معها, والانتقال من الطرق التقليدية في التعامل مع المواقف والمعوقات إلي طرق أكثر تطوراً وإبداعاً من خلال مشاركة جميع العاملين في المؤسسة التربوية. (رحمة، 2019: ص692)

مزايا وفوائد تطبيق نظام الجودة الشاملة في مدارس التعليم العام:

اتجهت الدول المتقدمة إلي تبني نظام الجودة الشاملة في مجال التعليم لضمان الوصول إلى خدمة تعليمية غير متذبذبة وانضباطاً إدارياً داخلياً يوفر مُناخ التوسع والتميز في الوقت نفسه، ويمكن تلخيص أثر تطبيق الجودة الشاملة ونظامها فيما يلي: (البوهي واخرون, 2018: ص15)

1 - الوفاء لمتطلبات الطلاب وأولياء الأمور وإرضائهم.

2 - مشاركة جميع العاملين في إدارة المؤسسة التعليمية ليكون كل فرد على علم ودراية واضحة بدوره ومسؤولياته.

3 - المساعدة على إيجاد دليل موثق لضمان الأداء في حالة تغيب أحد الأفراد وترك الخدمة.

4 - المساعدة على وجود نظام شامل ومدروس للمؤسسة التعليمية.

5 - المساعدة في خفض الهدر التربوي.

الدراسات السابقة:

1. دراسة العمري وخميس (2022): هدفت إلى معرفة متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة مسقط بسلطنة عمان واتبعت الباحثتان المنهج الوصفي للدراسة، كما استخدمت الاستبانة كمقياس للدراسة، وتوصلت نتائج الدراسة أن 78 % من المعلمين والهيئات الإدارية ترغب بتطبيق نظام إدارة الجودة في المدارس؛ لما له من أهمية كبيرة في شعور الموظف بالإنصاف والتميز، وأن قيام أقسام الجودة بمتابعة العمل في المدارس يسهل العمل بشكل كبير على الهيئة الإدارية.

2. دراسة قرواني(2019) :والتي هدفت إلى التعرف لدور مديري المدارس ومديراتها في تحقيق جودة التعليم في المدارس الأساسية في محافظة سلفيت واستخدم الباحث الاستبانة لجمع البيانات من أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم (79) معلماً ومعلمة، وأظهرت نتائج الدراسة أن استجابات أفراد العينة نحو دور مديري المدارس ومديراتها في تحقيق جودة التعليم في المدارس الأساسية جاءت مرتفعة جداً, كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق في استجاباتهم نحو دور مديري المدارس ومديراتها في تحقيق جودة التعليم تعزى إلى متغيرات (العمر، والتخصص، وسنوات الخدمة)، كما أظهرت وجود فروق تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

3. دراسة ربايعه (2018)**:** والتي هدفت التعرف إلى درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في التخطيط التربوي لدى عينة تكونت من (195) مدير ومديرة في المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية, وصممت استبانه موزعة على أربعة مجالات (تحسين جودة أداء المعلمين، تطوير جودة عمليات التعليم والتعلم، تطوير المناهج الدراسية، تحديد أهداف التعليم)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود تطبيق لمعايير الجودة الشاملة في التخطيط التربوي، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير (المؤهل العلمي، التخصص, سنوات الخبرة).

4. دراسة العمري(2018): لمعرفه درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في المدارس الثانوية بمحافظه النمُاص بالسعودية, حيث تكونت عينه الدراسة من 230 معلماً ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة,

وأظهرت نتائج الدراسة أن المدارس أن تطبق نظام معايير الجودة الشاملة في جميع المجالات القيادة والتخطيط وأداء المعلم والموارد المالية والمجتمع المحلي وأداء مكاتب التعليم بدرجه متوسط, كما تبين وجود فروق بين أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي وموقع المدرسة وعدم وجود فروق تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

5. دراسة مسلم (2018): هدفت لمعرفة درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في المدارس الأردنية، من وجهة نظر عينة تكونت من (298) معلم ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وأظهرت نتائج الدراسة، أن درجة تقدير أفراد العينة لتطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة جاءت متوسطة، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة)

الطريقة والإجراءات:

أولاً: منهج الدراسة: تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي باعتباره المنهج الأمثل لمثل هذه الدراسة.

ثانياً: مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع المفتشين بمرحلة التعليم الأساسي بمراقبة التربية والتعليم الأصابعة والبالغ عددهم (62) حسب الإحصائيات الصادرة من مكتب التفتيش التربوي بالمنطقة.

ثالثاً: عينة الدراسة :تم تمرير الاستبيان على عينة تمثلت في (25 مفتشاً تربويًا و9 مفتشاً إدارياً)، الذين وكلت إليهم مهام متابعة سير العملية التعليمية بمدارس التعليم الأساسي في منطقة الأصابعة حيث تم اختيارهم بطريقة عشوائية.

رابعاً: أداة الدراسة: قامت الباحثة باستخدام مقياس معايير الجودة واعتماد المدارس الصادر من المركز الوطني لضمان الجودة واعتماد مدارس التعليم الأساسي والثانوي (2020)، حيث تكون المقياس من سبع معايير (القيادة المدرسة، المعلم والكوادر الداعمة، المنهج وطرق التدريس، تقييم أداء المتعلمين، المبنى المدرسي والمرافق، التعليم الالكتروني والتعلم عن بعد، الجودة والتحسين المستمر).

الكفاءة السيكومترية للمقياس:

صدق المقياس: تم عرض المقياس على عدد من الخبراء في مجال الإدارة التعليمية والتخطيط التربوي من أساتذة الجامعات داخل ليبيا وخارجها، حيث اجتمعت أراءهم

استخدام مقياس معايير الجودة واعتماد المدارس الصادر من المركز الوطني لضمان الجودة واعتماد مدارس التعليم الأساسي والثانوي (2020) مع إجراء بعض التعديلات البسيطة لبعض فقرات محاور الدراسة.

ثبات المقياس: للتأكد من ثبات أداة الدراسة قامت الباحثة باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test – retest) بتطبيق الأداة على عينة مكونة من (19 مفتش تربوي,6 مفتش إداري، وتم إعادة تطبيق الاختبار على العينة، وتم إيجاد معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا Cronbach –Alphaوالجدول التالي يوضح معاملات الثبات لكل معيار من معايير الدراسة.

الجدول (1) معاملات الثبات بطريقة الإعادة والتجزئة النصفية والاتساق الداخلي.

المعيار	معامل الاستقرار	معامل الثبات	معامل الاتساق الداخلي
القيادة المدرسية	0.86	0.88	0.90
المعلم والكوادر الداعمة	0.82	0.84	0.94
المنهج وطرق التدريس	0.76	0.80	0.88
تقييم أداء المتعلمين	0.81	0.82	0.90
المبنى المدرسي والمرافق	0.84	0.86	0.92
التعليم الالكتروني والتعلم عن بعد	0.79	0.82	0.85
الجودة والتحسين المستمر	0.77	0.79	0.92
الدرجة الكلية	**0.80**	**0.84**	**0.96**

تم ترميز المتغيرات وإدخالها إلى البرنامج الإحصائي: الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وكانت الإجراءات الإحصائية على النحو التالي:

أولا: متغيرات الدراسة: اشتمل المقياس على المتغيرات المستقلة: البيانات الشخصية (الجنس – الخبرة – المؤهل العلمي)، والمتغيرات التابعة: وتتمثل في استجابة عينة الدراسة على فقرات الاستبيان وتشمل الإجابة عن أسئلة المعايير السبع.

ثانياً: المعالجة الإحصائية المستخدمة: لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها قامت الباحثة باستخدام الوسائل الإحصائية (المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، والتكرارات والنسب المئوية).

ثالثاً: اعتماد ميزان تقديري وفقا لمقياس تقسيم ليكرت الخماسي:

جدول (2) يبين الميزان التقديري وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي

الاستجابة	المتوسط المرجح	الترتيب
بدرجة ضعيفة جدًّا	من 1 إلى 1.80	1
بدرجة ضعيفة	من 1.81 إلى 2.60	2
بدرجة متوسطة	من 2.61 إلى 3.40	3
بدرجة عالية	من 3.41 إلى 4.20	4
بدرجة عالية جدًّا	أكبر من 4.21 إلى 5.00	5

رابعاً: عرض النتائج ومناقشتها:

جدول (3) يبين البيانات الديموغرافية لعيِّنَة الدِّرَاسَة.

		التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	22	%64.7
	أنثي	12	%35.3
عدد سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	4	%11.8
	من 5 سنوات ـــ أقل من 10 سنوات	1	%2.9
	من 10 سنوات فأكثر	29	%85.3
المؤهل العلمي	ليسانس	12	%35.3
	بكالوريوس	6	%17.6
	دبلوم	12	%35.3
	ماجستير	4	%11.8

يتضح من الجدول أعلاه أن عدد الذكور بالعينة 22 بنسبة64.7%، وعدد الإناث 12 بنسبة35.3%, وبالنسبة لعدد سنوات الخبرة ويتضح أن نسبة11.8% من أفراد العينة تتراوح سنوات خبراتهم أقل من 5 سنوات، ونسبة 2.9% كانت خبراتهم من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات, كما يتضح أن نسبة 85.3% من أفراد العينة تتراوح سنوات خبراتهم من 10 سنوات فأكثر, وبالنسبة للمؤهل العلمي فنسبة الحاصلين على ليسانس 35.3%وهي نفس النسبة للحاصلين علي الدبلوم، تليها درجة البكالوريوس17.6%،

وأخيرا درجة الماجستير بنسبة 11.8%, حيث نلاحظ من نتائج الدراسة أغلبية أفراد العينة لديهم خبرة كافية في مجال التفتيش التربوي ولديهم المعرفة الكافية بواقع العملية التعليمية في المدارس.

السؤال الأول: ما درجة توفر معايير جودة التعليم في مدارس التعليم الأساسي في منطقة الأصابعة من وجهة نظر المفتشين.

جدول رقم (4) يبين التكرار والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمعيار جودة القيادة المدرسية

المعيار الأول: القيادة المدرسية								المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ر	الفقرة		بدرجة ضعيفة جداً	بدرجة ضعيفة	بدرجة متوسطة	بدرجة عالية	بدرجة عالية جدا		
1	للمدرسة ترخيص قانوني ساري المفعول صادر عن الجهة الواقعة في حدودها الإدارية	تكرار	0	2	9	11	12	3.97	0.937
		%	0	5.9	26.5	32.4	35.3		
2	للمدرسة هيكل تنظيمي يوضح المسؤوليات والصلاحيات	تكرار	0	5	18	4	7	3.38	0.985
		%	0	14.7	52.9	11.8	20.6		
3	للمدرسة مجلس إدارة معتمد ومفعل يمارس مهامه المكلف به	تكرار	2	4	22	3	3	3.03	0.904
		%	5.9	11.8	64.7	8.8	8.8		
4	للمدرسة ملاك وظيفي معتمد يتناسب مع رسالتها وأهدافها	تكرار	2	6	13	11	2	3.15	0.989
		%	5.9	17.6	38.2	32.2	5.9		
5	للمدرسة رؤية و رسالة منسجمة مع رؤية و رسالة وزارة التعليم	تكرار	10	5	13	4	2	2.50	1.212
		%	29.4	14.7	38.2	11.8	5.9		
6	للمدرسة خطة سنوية شاملة تتضمن البرامج والأنشطة التي تقدمها خلال السنة الدراسية	تكرار	3	2	15	12	2	3.24	0.987
		%	8.8	5.9	44.1	35.3	5.9		
7	فريق العمل الإداري والتعليمي بالمدرسة على درجة من التأهيل والكفاءة	تكرار	6	2	14	8	4	3.06	1.229
		%	17.6	5.9	41.2	23.5	11.8		
8	تلتزم المدرسة بقرارات وتعليمات وزارة التعليم بخوص سير الدراسة والامتحانات	تكرار	5	7	8	12	2	2.97	1.193
		%	14.7	20.6	23.5	35.3	5.9		
9	للمدرسة إجراء يشرك من خلاله المعلمين والعاملين وتمثيل لمجلس الآباء في صنع القرار	تكرار	9	13	8	3	1	2.24	1.046
		%	26.5	38.2	23.5	8.8	2.9		
10	للمدرسة إجراء يحفز العاملين والمتعلمين على ممارسة القيم الايجابية التي تخدم المجتمع	تكرار	0	13	19	2	0	2.68	0.589
		%	0	38.2	55.9	5.9	0		
11	للمدرسة إجراء للإشراف ومتابعة العاملين والمعلمين وتقييم الأداء	تكرار	1	10	16	4	3	2.94	0.952
		%	2.9	29.4	47.1	11.8	8.8		

12	للمدرسة إجراء يضمن تحليل أداء العاملين والمعلمين والاستفادة منها في التطوير والتحسين	تكرار	0	14	12	4	4	2.94	1.013
		%	0	41.2	35.3	11.8	11.8		
13	للمدرسة إجراء يضمن حضور العاملين والمعلمين	تكرار	0	7	12	15	0	3.24	0.781
		%	0	20.6	35.3	44.1	0		
14	للمدرسة إجراء يضمن التواصل مع مؤسسات الدولة والمجتمع المحلي.	تكرار	0	9	21	4	0	2.85	0.610
		%	0	26.5	61.8	11.8	0		
15	للمدرسة إجراء يضمن تنفيذ المنهج بشكل فعال و لإجراء الامتحانات.	تكرار	0	11	13	7	3	3.06	0.952
		%	0	32.4	38.2	20.6	8.8		
16	للمدرسة إجراء يضمن تطوير قدرات المعلمين والفنيين.	تكرار	5	5	14	7	3	2.94	1.153
		%	14.7	14.7	41.2	20.6	8.8		
17	للمدرسة إجراء يضمن تهيئة بيئة محفزة للتعلم.	تكرار	3	7	13	7	4	3.06	1.127
		%	8.8	20.6	38.2	20.6	11.8		
18	للمدرسة إجراء يضمن التواصل بين المعلم والمفتش التربوي.	تكرار	1	8	15	6	4	3.12	1.008
		%	2.9	23.5	44.1	17.6	11.8		
19	للمدرسة إجراء يمنع ممارسة أي نوع من التحيز والمحاباة.	تكرار	5	6	12	8	3	2.94	1.179
		%	14.7	17.6	35.3	23.5	8.8		
20	للمدرسة إجراء يطلع من خلاله أولياء الأمور عن سلوك أبناءهم ومستوى تحصيلهم العلمي.	تكرار	6	8	13	2	5	2.76	1.257
		%	17.6	23.5	38.2	5.9	14.7		
21	للمدرسة أرشيف يحتفظ بسجلات المتعلمين خلال فترة الدراسة.	تكرار	9	5	9	6	5	2.79	1.409
		%	26.5	14.7	26.5	17.6	14.7		
المتوسط المرجح والانحراف المعياري لكل الاجابات								**2.9930**	**0.22482**

يتضح من الجدول (4) أن الفقرة التي نصت على "للمدرسة ترخيص قانوني ساري المفعول صادر عن الجهة الواقعة في حدودها الإدارية" جاءت في المرتبة الأولى بانحراف معياري (0.937)، ومتوسط حسابي (3.97) بدرجة عالية، فيما جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة التي نصت على "للمدرسة إجراء يشرك من خلاله المعلمين والعاملين وتمثيل لمجلس الآباء في صنع القرار" بانحراف معياري (1.046) ومتوسط حسابي قيمته (2.24) بدرجة ضعيفة، أن المتوسط المرجح للإجابات بلغ قيمة (2.9930) بانحراف معياري (0.22482) بدرجة متوسطة.

جدول رقم (5) يبين التكرار والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمعيار جودة المعلم والكوادر الداعمة

ر	الفقرة		بدرجة ضعيفة جدا	بدرجة ضعيفة	بدرجة متوسطة	بدرجة عالية	بدرجة عالية جدا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	المعيار الثاني: المعلم والكوادر الداعمة								
1	للمعلم مؤهل علمي وتربوي يخوله القيام بواجباته التعليمية والتربوية	تكرار	0	1	19	9	5	3.53	0.788
		%	0	2.9	55.9	26.5	14.7		
2	للمعلم ملف شخصي يحوي مؤهلاته والتقارير المتعلقة به	تكرار	1	9	12	8	4	3.15	1.048
		%	2.9	26.5	35.3	23.5	11.8		
3	المعلم ملتزم بتنفيذ الخطة الدراسية	تكرار	0	2	16	12	4	3.53	0.788
		%	0	5.9	47.1	35.3	11.8		
4	للمعلم اهتمام بالتخطيط للدرس وإعداده	تكرار	0	1	18	6	9	3.68	0.912
		%	0	2.9	52.9	17.6	26.5		
5	للمعلم المقدرة على توظيف المعامل والمختبرات في العملية التعليمية.	تكرار	3	14	14	3	0	2.50	0.788
		%	8.8	41.2	41.2	8.8	0		
6	يتعاون المعلم مع زملائه لتحقيق الأهداف العلمية	تكرار	0	9	15	10	0	3.03	0.758
		%	0	26.5	44.1	29.4	0		
7	يهتم المعلم بمتابعه تقويم أعمال المتعلمين الصفية والاصفية.	تكرار	1	2	13	14	4	3.53	0.896
		%	2.9	5.9	38.2	41.2	11.8		
8	يهتم المعلم بالواجبات المدرسية للمتعلمين من حيث الكم والنوع والمعرفة	تكرار	0	2	15	17	0	3.44	0.613
		%	0	5.9	44.1	50	0		
9	يوظف المعلم نتائج متابعة وتحليل أعمال المتعلمين في تطوير وتحسين العملية التعليمية.	تكرار	0	8	17	9	0	3.03	0.717
		%	0	23.5	50	26.5	0		
10	المعلم ملتزم باستخدام اللغة العربية الفصحى في الإعداد والتدريس باستثناء المواد التي يتوجب تدريسها الاستعانة بلغة أخرى	تكرار	2	7	14	5	6	3.18	1.141
		%	5.9	20.6	41.2	14.7	17.6		
11	للمعلم إسهامات في تطوير العمل التعليمي والنقد الموضوعي للمقررات الدراسية.	تكرار	1	10	12	10	1	3.00	0.921
		%	2.9	29.4	35.3	29.4	2.9		
12	للمعلم العدد الكافي من حصص الاحتياط لتنفيذ النشاطات اللاصفية.	تكرار	10	12	9	2	1	2.18	1.029
		%	29.4	35.3	26.5	5.9	2.9		
13	يهتم المعلم بتطوير ذاته مهنياً وتربويًا في مجال التدريس وتوظيف التقنيات التربوية.	تكرار	1	10	14	7	2	2.97	0.937
		%	2.9	29.4	41.2	20.6	5.9		
		%	8.8	20.6	64.7	5.9	0		

14	للمدرسة إجراء يلزم المعلم بتقديم تقرير دوري عن سير تنفيذ المادة التعليمية	تكرار	5	12	14	3	0	2.44	0.860
		%	14.7	35.3	41.2	8.8	0		
15	يقوم الأخصائي الاجتماعي بعمليه التوجيه الفردي والجماعي للمتعلمين ووضع خطه سنوية شامله لكافة النشاطات المتعلقة بالمتعلمين	تكرار	2	10	15	2	5	2.94	1.099
		%	5.9	29.4	44.1	5.9	14.7		
16	للأخصائي الاجتماعي دور يعزز العلاقة بين المدرسة والبيئة ويوظفها لخدمه المدرسة والمتعلمين	تكرار	2	15	9	8	0	2.68	0.912
		%	5.9	44.1	26.5	23.5	0		
17	للمرشد النفسي دور في تقديم الخدمات الإرشادية للمتعلمين والمعلمين	تكرار	3	11	9	10	1	2.85	1.048
		%	8.8	32.4	26.5	29.4	2.9		
18	معلمو النشاط الرياضي والموسيقي بالمدرسة على القدر من الكفاءة المهنية	تكرار	8	12	12	1	1	2.26	0.963
		%	23.5	35.3	35.3	2.9	2.9		
19	للمدرسة الآلية والكادر البشري لتفعيل أنشطة المهن السنوية والتربية الزراعية	تكرار	3	19	8	4	0	2.38	0.817
		%	8.8	55.9	23.5	11.8	0		
0.23797	**2.9485**	المتوسط المرجح والانحراف المعياري لكل الإجابات							

يتضح من الجدول (5) أن الفقرة التي نصت على "للمعلم اهتمام بالتخطيط للدرس وإعداده" جاءت في المرتبة الأولى بانحراف معياري (0.912)، ومتوسط حسابي (3.68) بدرجة عالية، فيما جاء في المرتبة الأخيرة الفقرة التي نصت على " للمعلم العدد الكافي من حصص الاحتياط لتنفيذ النشاطات اللاصفية " بانحراف معياري (1.029) ومتوسط قيمته (2.18) بدرجة ضعيفة، وأن المتوسط المرجح للإجابات بلغ قيمة (2.9485) بانحراف معياري (0.23797) بدرجة متوسطة .

جدول رقم (6) يبين التكرار والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمعيار المنهج وطرق التدريس

ر	الفقرة		بدرجة ضعيفة جدا	بدرجة ضعيفة	بدرجة متوسطة	بدرجة عالية	بدرجة عالية جدا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	المعيار الثالث: المنهج وطرق التدريس								
1	للمدرسة إجراء ملزم بإعداد مذكرة الدروس بالمنهجية الصحيحة والتأكد من احتوائها الأهداف العملية التعليمية	تكرار	0	11	21	1	1	2.76	0.654
		%	0	32.4	61.8	2.9	2.9		
2	للمدرسة إجراء لمتابعة سجلات تنفيذ المنهج الدراسي وحفظها	تكرار	2	9	16	7	0	2.82	0.834
		%	5.9	26.5	47.1	20.6	0		
3	تشارك المدرسة في أعمال تطوير المناهج الدراسية وتحسينها	تكرار	5	11	8	8	2	2.74	1.163
		%	14.7	32.4	23.5	23.5	5.9		
4	للمدرسة إجراء يضمن اهتمام المعلم بالفروق الفردية بين المتعلمين ومتابعتها	تكرار	6	11	15	2	0	2.38	0.853
		%	17.6	32.4	44.1	5.9	0		
5	للمدرسة إجراء بأن المقررات الدراسية تنمي الإبداع والتفكير العلمي للمتعلم.	تكرار	9	10	11	4	0	2.29	1.001
		%	26.5	29.4	32.4	11.8	0		
6	للمدرسة إجراء لمناقشة طرق ووسائل اكتساب وتنمية المهارات الأساسية مع المعلمين وتحتفظ بسجلات اجتماعها	تكرار	8	11	12	2	1	2.32	1.007
		%	23.5	32.4	35.3	5.9	2.9		
7	للمدرسة إجراء لتنظيم اجتماعات المعلمين مع المرشد النفسي والاختصاصي الاجتماعي وتحتفظ بسجلاتها	تكرار	4	13	15	1	1	2.47	0.861
		%	11.8	38.2	44.1	2.9	2.9		
8	للمدرسة إجراء لاختيار الأنشطة المتصلة بالمادة التعليمية كماً ونوعاً	تكرار	7	15	7	5	0	2.29	0.970
		%	20.6	44.1	20.6	14.7	0		
9	تقوم المدرسة بإعداد تقرير سنوي عن محتوى المنهج الدراسي وتنفيذه بإشراف خبراء المقررات الدراسية	تكرار	7	12	11	4	0	2.35	0.950
		%	20.6	35.3	32.4	11.8	0		
10	للمدرسة إجراء لمراقبة وتدقيق الوعاء الزمني المحدد للمقررات الدراسية	تكرار	2	15	9	7	1	2.71	0.970
		%	5.9	44.1	26.5	20.6	2.9		
11	للمدرسة خبير من ذوي الخبرة والقدرة العلمية لكل مقرر دراسي	تكرار	13	13	8	0	0	1.85	0.784
		%	38.2	38.2	23.5	0	0		
12	للمدرسة إجراء لمتابعة	تكرار	8	8	14	2	2	2.47	1.107

		5.9	5.9	41.2	23.5	23.5	%	الاجتماعات الدورية لخبراء المقررات الدراسية مع المفتشين التربويين والمعلمين	
0.945	2.32	1	1	13	12	7	تكرار	تتقيد المدرسة بتنفيذ البرامج الدراسية وفق الخطة المعتمدة	13
		2.9	2.9	38.2	35.3	20.6	%		
1.080	2.50	1	6	8	13	6	تكرار	للمدرسة إجراء يمكن المتعلمين من تنمية مهاراتهم من خلال النشاطات اللاصفية	14
		2.9	17.6	23.5	38.2	17.6	%		
0.954	2.62	0	7	11	12	4	تكرار	للمدرسة إجراء لتعزيز التعليم الذاتي لدى المتعلمين	15
		0	20.6	32.4	35.3	11.8	%		
0.684	2.32	0	0	15	15	4	تكرار	للمدرسة برامج فعالة وأنشطة تربوية لإثراء الموهوبين	16
		0	0	44.1	44.1	11.8	%		
1.160	2.56	4	1	10	14	5	تكرار	للمدرسة برامج فعالة لعلاج ذوي صعوبات التعلم وضعف التحصيل الدراسي	17
		11.8	2.9	29.4	41.2	14.7	%		
0.834	2.03	0	1	9	14	10	تكرار	للمدرسة إجراء لتنمية المهارات الأساسية للتلاميذ والطلاب في اللغة والعلوم والرياضيات	18
		0	2.9	26.5	41.2	29.4	%		
0.21578	**2.4346**	المتوسط المرجح والانحراف المعياري لكل الإجابات							

يتضح من الجدول (6) أن الفقرة التي نصت على "للمدرسة إجراء لمتابعة سجلات تنفيذ المنهج الدراسي وحفظها" جاءت في المرتبة الأولى بانحراف معياري (0.834) ومتوسط حسابي (2.82) بدرجة متوسطة، فيما جاء في المرتبة الأخيرة الفقرة التي نصت على "للمدرسة خبير لكل مقرر دراسي" بانحراف معياري (0.784) ومتوسط قيمته (1.85) بدرجة ضعيفة، وأن المتوسط المرجح للإجابات بلغ قيمة (2.4346) بانحراف معياري(0.21578) بدرجة ضعيفة.

جدول رقم (7) التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمعيار تقييم أداء المتعلمين

المعيار الرابع: تقييم أداء المتعلمين								المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ر	الفقرة		بدرجة ضعيفة جدا	بدرجة ضعيفة	بدرجة متوسطة	بدرجة عالية	بدرجة عالية جدا		
1	للمدرسة إجراء لتقييم التحصيل العلمي للمتعلمين، بناء على مخرجات التعلم المستهدفة	تكرار	0	6	24	2	2	3.00	0.696
		%	0	17.6	70.6	5.9	5.9		
2	للمدرسة إجراء للتقييم المستمر (التكويني)للمتعلمين	تكرار	1	13	17	3	0	2.65	0.691
		%	2.9	38.2	50	8.8	0		
3	للمدرسة إجراء دقيق لرصد الدرجات	تكرار	1	9	16	5	3	3.00	0.953
		%	2.9	26.5	47.1	14.7	8.8		
4	للمدرسة لضبط الغش ومكافحته	تكرار	7	6	14	7	0	2.62	1.045
		%	20.6	17.6	41.2	20.6	0		
5	للمدرسة سجل لكل متعلم تدون فيه ملاحظات المعلمين	تكرار	11	11	9	3	0	2.12	0.977
		%	32.4	32.4	26.5	8.8	0		
6	للمدرسة إجراء لمعالجة ظاهرة التسرب بين المتعلمين	تكرار	7	10	12	5	0	2.44	0.991
		%	20.6	29.4	35.3	14.7	0		
7	للمدرسة إجراء لتحليل ومعالجة نتائج الامتحانات وتوظيفها في تحسين العملية التعليمية	تكرار	4	10	13	6	1	2.71	1.001
		%	11.8	29.4	38.2	17.6	2.9		
8	للمدرسة إجراء يضمن الاهتمام بالفروق الفردية للمتعلمين	تكرار	6	9	12	7	0	2.59	1.019
		%	17.6	26.5	35.3	20.6	0		
9	للمدرسة إجراء للاهتمام بالأعمال التي يكلف بها المتعلمين خارج الصف	تكرار	7	13	12	1	1	2.29	0.938
		%	20.6	38.2	35.3	2.9	2.9		
10	للمدرسة إجراء يلزم المتعلم التقيد بالتعليمات المدرسية	تكرار	0	13	15	4	2	2.85	0.857
		%	0	38.2	44.1	11.8	5.9		
11	تنظم المدرسة لقاءات تربوية دورية مع أولياء الأمور	تكرار	11	15	8	0	0	1.91	0.753
		%	32.4	44.1	23.5	0	0		
المتوسط المرجح والانحراف المعياري لكل الإجابات								**2.5615**	**0.28429**

يتضح من البيانات الواردة بالجدول (7) أنها جاءت في المرتبة الأولى الفقرتين التي نصتا على "للمدرسة إجراء لتقييم التحصيل العلمي للمتعلمين، بناء على محرجات التعلم المستهدفة" "للمدرسة إجراء دقيق لرصد الدرجات" بانحراف معياري (0.696) ، (0.953) ومتوسط حسابي (3.00)، وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة التي نصت علي" تنظم المدرسة لقاءات تربوية دوريه مع أولياء الأمور" بانحراف معياري (0.753)

ومتوسط قيمته (1.91) بدرجة ضعيفة, وأن المتوسط المرجح للإجابات بلغ قيمة (2.5615) بانحراف معياري)0.28429) بدرجة ضعيفة.

جدول رقم (8) التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمعيار المبنى المدرسي والمرافق

ر	الفقرة		المعيار الخامس: المبنى المدرسي والمرافق						المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
			بدرجة عالية جدا	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	بدرجة ضعيفة جد			
1	للمدرسة موقع جغرافي مناسب	تكرار	5	4	19	6	0		3.24	0.923
		%	14.7	11.8	55.9	17.6	0			
2	توفر المدرسة مكاتب خاصة لكل من المرشد النفسي والاختصاصي الاجتماعي، والخدمات الإدارية والمعلمين	تكرار	5	4	12	10	3		2.94	1.179
		%	14.7	11.8	35.3	29.4	8.8			
3	توفر المدرسة الفصول الدراسية والمكتبات والمعامل والأجهزة والمعدات التعليمية.	تكرار	7	8	13	5	1		3.44	1.078
		%	20.6	23.5	38.2	14.7	2.9			
4	تضع المدرسة برنامجاً زمنياً للاستفادة من المكتبة	تكرار	2	3	18	8	3		2.79	0.946
		%	5.9	8.8	52.9	23.5	8.8			
5	الأثاث المدرسي يناسب استخدامات المتعلمين ويلبي حاجتهم	تكرار	0	4	14	12	4		2.53	0.861
		%	0	11.8	41.2	35.3	11.8			
		%	0	23.5	38.2	29.4	8.8			
6	أرضية المدرسة والساحات مناسبة للاستعمال. ويراعى فيها الشروط الصحية والبيئية	تكرار	0	8	13	9	4		2.74	0.963
		%	0	23.5	38.2	26.5	11.8			
7	للمدرسة حجرة للعناية الصحية	تكرار	0	12	14	4	4		3.00	0.985
		%	0	35.3	41.2	11.8	11.8			
8	للمدرسة مداخل ومخارج وممرات لذوي الإعاقة ومخارج للطوارئ	تكرار	1	2	13	9	9		2.32	1.036
		%	2.9	5.9	38.2	26.5	26.5			
9	تهتم المدرسة بإنتاج الوسائل التعليمية وتلزم المعلمين على استخدامها	تكرار	6	2	13	8	5		2.88	1.274
		%	17.6	5.9	38.2	23.5	14.7			
10	للمدرسة إجراء لاستخدام الوسائل التقنية لدعم العملية التعليمية والتربوية	تكرار	1	5	16	8	4		2.74	0.963
		%	2.9	14.7	47.1	23.5	11.8			
11	للمدرسة مقصف تتوفر فيه الشروط الصحية	تكرار	2	1	15	9	7		2.47	1.051
		%	5.9	2.9	44.1	26.5	20.6			
12	المدرسة توفر وسائل ومعدات الطوارئ وإطفاء الحرائق	تكرار	4	9	6	10	5		2.91	1.288
		%	11.8	26.5	17.6	29.4	14.7			
13	للمدرسة خارطة استرشاديه تحدد أماكن كل مرافقها	تكرار	0	1	25	3	5		2.65	0.774
		%	0	2.9	73.5	8.8	14.7			
14	تقوم المدرسة بالصيانة الدورية لمرافقها	تكرار	0	1	13	13	7		2.24	0.819
		%	0	2.9	38.2	38.2	20.6			
0.30209	**2.7765**	المتوسط المرجح والانحراف المعياري لكل الإجابات								

يتضح من الجدول**(8)** أنها جاءت في المرتبة الأولى الفقرة التي نصت على "المدرسة توفر الفصول الدراسية والمكتبات والمعامل والأجهزة والمعدات لتسيير العملية التعليمية"، بانحراف معياري (1.078)، ومتوسط حسابي (3.44) بدرجة عالية، فيما جاء في المرتبة الأخيرة الفقرة التي نصت على "تقوم المدرسة بالصيانة الدورية لمرافقها" بانحراف

معياري (0.819) ومتوسط قيمته (2.24) بدرجة ضعيفة، وأن المتوسط المرجح للإجابات بلغ قيمة (2.7765) بانحراف معياري (0.30209) بدرجة متوسطة.

جدول رقم (10) التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمعيار التعلم الالكتروني والتعليم عن بعد

ر	الفقرة		بدرجة ضعيفة جدا	بدرجة ضعيفة	بدرجة متوسطة	بدرجة عالية	بدرجة عالية جدا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المعيار السادس: التعلم الالكتروني والتعليم عن بعد									
1	للمدرسة موقع إلكتروني على شبكة الانترنت	تكرار	7	11	13	2	1	2.38	0.985
		%	20.6	32.4	38.2	5.9	2.9		
2	للمدرسة منصة تعليمية لتنفيذ العملية التعليمية	تكرار	7	13	12	2	0	2.26	0.864
		%	20.6	38.2	35.3	5.9	0		
3	للمدرسة بريد إلكتروني	تكرار	2	11	9	5	7	3.12	1.250
		%	5.9	32.4	26.5	14.7	20.6		
4	تقوم المدرسة بنشر الجداول الدراسية ونشاطها على موقعها الالكتروني	تكرار	7	14	11	2	0	2.24	0.855
		%	20.6	41.2	32.4	5.9	0		
5	المدرسة تضمن إمكانية التواصل الالكتروني بين المتعلمين وأولياء الأمور والمعلمين	تكرار	6	13	14	1	0	2.29	0.799
		%	17.6	38.2	41.2	2.9	0		
6	توفر المدرسة المادة التعليمية إلكترونيا على هيئة (كتب، أشرطة، أقراص مدمجة)	تكرار	7	14	12	1	0	2.21	0.808
		%	20.6	41.2	35.3	2.9	0		
7	للمدرسة إجراء تلزم به المعلمين بالرد على استفسارات المتعلمين وأولياء الأمور	تكرار	13	11	7	2	1	2.03	1.058
		%	38.2	32.4	20.6	5.9	2.9		
8	للمدرسة إجراء لاستطلاع أراء المتعلمين وأولياء الأمور بخصوص نمط التعلم الالكتروني	تكرار	9	7	10	8	0	2.50	1.135
		%	26.5	20.6	29.4	23.5	0		
9	للمدرسة خطط تدريب للمعلمين والمتعلمين والعاملين على أدوات التعلم الالكتروني والمنصات التعليمية	تكرار	7	11	12	4	0	2.38	0.954
		%	20.6	32.4	35.3	11.8	0		
10	للمدرسة إجراء للاستفادة من برامج التعلم الإلكتروني المتاحة	تكرار	16	9	8	0	1	1.85	0.989
		%	47.1	26.5	23.5	0	2.9		
0.34410	**2.3265**	المتوسط المرجح والانحراف المعياري لكل الاجابات							

يتضح من الجدول رقم (9) التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد الدراسة، حيث جاء في المرتبة الأولى الفقرة التي نصت على "للمدرسة بريد الكتروني" بانحراف معياري (1.250) ومتوسط حسابي (3.12) بدرجة متوسطة، فيما جاء في المرتبة الأخيرة الفقرة التي نصت على " للمدرسة إجراء للاستفادة من برامج التعلم الالكتروني المتاحة" بانحراف معياري (0.989) ومتوسط قيمته (1.85) بدرجة ضعيفة، وأن المتوسط المرجح للإجابات بلغ قيمة (2.3265) بانحراف معياري (0.34410) وبدرجة ضعيفة.

جدول رقم (11) التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمعيار الجودة والتحسين المستمر

ر	الفقرة		بدرجة ضعيفة جدا	بدرجة ضعيفة	بدرجة متوسطة	بدرجة عالية	بدرجة عالية جدا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	المعيار السابع: الجودة والتحسين المستمر								
1	للمدرسة مكتب خاص يتولى الإشراف على تخطيط عمليات ضمان جودة وتنفيذها	تكرار	12	8	12	2	0	2.12	0.977
		%	35.3	23.5	35.3	5.9	0		
2	يتولى مكتب الجودة معلم مؤهل له خبرة ودراية كافية بجودة العملية التعليمية	تكرار	9	11	14	0	0	2.15	0.821
		%	26.5	32.4	41.2	0	0		
3	للمدرسة فريق عمل يتولى تنفيذ خطط ضمان الجودة بالمدرسة	تكرار	10	11	10	3	0	2.18	0.968
		%	29.4	32.4	29.4	8.8	0		
4	للمدرسة خطة لنشر ثقافة الجودة	تكرار	6	11	14	3	0	2.41	0.892
		%	17.6	32.4	41.2	8.8	0		
5	للمدرسة إجراء للتقييم الذاتي وفق الاعتماد	تكرار	6	14	11	2	1	2.35	0.950
		%	17.6	41.2	32.4	5.9	2.9		
6	للمدرسة خطة للتحسين لها أهداف قابلة للقياس	تكرار	5	9	13	7	0	2.65	0.981
		%	14.7	26.5	38.2	20.6	0		
7	للمدرسة إجراء لمشاركة أولياء الأمور والمجتمع المحلي في خطط التحسين المستمر	تكرار	7	9	11	6	1	2.56	1.106
		%	20.6	26.5	32.4	17.6	2.9		
8	تعمل المدرسة تطوير وتنفيذ خطط التحسين تتوافق مع رسالتها وأهدافها	تكرار	6	2	15	10	1	2.94	1.099
		%	17.6	5.9	44.1	29.4	2.9		
9	تبلغ المدرسة جهة الاعتماد عن أي تغييرات لها تأثير على معايير الاعتماد	تكرار	6	7	13	6	2	2.74	1.136
		%	17.6	20.6	38.2	17.6	5.9		
10	تحتفظ المدرسة بسجلات استطلاع أراء المعلمين والتلاميذ والطلاب عما تقدمه	تكرار	10	7	14	2	1	2.32	1.065
		%	29.4	20.6	41.2	5.9	2.9		
11	للمدرسة نظام للاحتفاظ بسجلات ملاحظات المفتشين	تكرار	1	9	14	10	0	2.97	0.834
		%	2.9	26.5	41.2	29.4	0		
12	للمدرسة سجل يحفظ تقارير الاختصاصي الاجتماعي والنفسي	تكرار	6	11	14	2	1	2.44	0.960
		%	17.6	32.4	41.2	5.9	2.9		

13	للمدرسة إجراء للاستفادة من تقرير الأخصائي الاجتماعي والنفسي	تكرار	4	11	11	5	3	2.76	1.130
		%	11.8	32,4	32.4	14.7	8.8		
14	للمدرسة إجراء للاستفادة من ملاحظات المفتشين في تطوير وتحسين العملية التعليمية	تكرار	3	7	19	5	0	2.76	0.819
		%	8.8	20.6	55.9	14.7	0		
15	للمدرسة خطط بديلة للطوارئ والظروف الطارئة	تكرار	11	18	5	0	0	1.82	0.673
		%	32.4	52.9	14.7	0	0		
	المتوسط المرجح والانحراف المعياري لكل الإجابات							**2.4784**	**0.31507**

يتضح من الجدول (11) استجابات أفراد الدراسة حول المعيار السابع (الجودة والتحسين المستمر)، حيث جاء في المرتبة الأولى الفقرة التي نصت على "للمدرسة نظام للاحتفاظ بسجلات ملاحظات المفتشين" بانحراف معياري (0.834)، ومتوسط حسابي (2.97) بدرجة متوسطة، فيما جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة التي نصت على "للمدرسة خطط بديلة للطوارئ والظروف الطارئة" بانحراف معياري (0.673) ومتوسط قيمته (1.82) بدرجة ضعيفة، وأن المتوسط المرجح للإجابات بلغ قيمة (2.4784) بانحراف معياري (0.31507) بدرجة ضعيفة.

إجابة السؤال الأول: ما درجة توفر معايير جودة التعليم في مدارس التعليم الأساسي في منطقة الأصابعة من وجهة نظر المفتشين. للإجابة عن هذا السؤال تم حساب الدرجة الكلية للمتوسطات الحسابية لأبعاد المقياس وفق أهميتها لدى أفراد العينة.

جدول رقم (12) المتوسط الحسابي وترتيب معايير درجة توفر معايير جودة التعليم في مدارس التعليم الأساسي في منطقة الأصابعة من وجهة نظر المفتشين

المعيار	متوسط المتوسطات	الترتيب
القيادة المدرسية	2.9930	1
المعلم والكوادر الداعمة	2.9485	2
المنهج وطرق التدريس	2.4346	6
تقييم أداء المتعلمين	2.5615	4
المبنى المدرسي والمرافق	2.7765	3
التعليم الالكتروني والتعلم عن بعد	2.3265	7
الجودة والتحسين المستمر	2.4784	5
الدرجة الكلية	2.645	

يتضح من الجدول أعلاه أن درجة توفر معايير جودة التعليم في مدارس التعليم الأساسي جاءت بدرجة متوسطة, حيث جاء في المرتبة الأولى معيار القيادة المدرسية بمتوسط حسابي (**2.9930**) بدرجة متوسطة, بينما جاء في المرتبة الأخيرة معيار التعليم الالكتروني والتعلم عن بعد بمتوسط حسابي (**2.3265**) بدرجة ضعيفة, ويمكن تفسير ذلك على ضوء الزيارات الميدانية لبعض مدارس التعليم الأساسي بأن آلية التعليم لازالت تسير بوتيرة بطيئة, فالقيادة المدرسية وما يتصل بها بقدر متوسط من الكفاءة وتحتاج للمزيد من التطوير المهني، وأن المناهج المدرسية ضعيفة تسير بطريقة التلقين وتفتقر للأنشطة الصفية واستخدام الوسائل التعليمية الحديثة التي تُنمي القدرات العقلية للمتعلمين, وأن العملية التعليمية في مدارس التعليم بشكل عام بحاجة إلى التحسين المستمر للوصول لمستويات الجودة.

كما اتفقت الدراسة مع الدراسات السابقة من حيث مقياس الدراسة المستخدم، واتفقت مع دراسة قرواني(2019) ودراسة العمري وخميس(2022) حيث تناولت جودة التعليم في المدارس التعليم الأساسي, وكذلك منهج الدراسة المستخدم، واختلفت مع دارسة ربايعة(2018) ودراسة مسلم (2018) من حيث حدود الدراسة و عينة الدراسة.

إجابة السؤال الثاني: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة توفر معايير جودة التعليم في مدارس التعليم الأساسي في منطقة الأصابعة من وجهة نظر المفتشين وفقاً لمتغير الجنس، الخبرة، المؤهل العلمي.

للتحقق من هذه الفرضية تم إجراء اختبار (ت) للعينات المستقلة Independent Samples T-Test)) وبعد التأكد من فرضيات الاختبار وشروطه كانت النتائج كالتالي:

جدول (13) يبين نتائج اختبار ت للفرق بين متوسط درجة توافر معايير جودة التعليم تبعاً لمتغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
ذكر	22	2.7740	0.33475	1.855	.0730**0**	غير دال إحصائيا
أنثي	12	2.5364	0.39594			

يتضح من بيانات الجدول رقم (13) أن متوسط درجة توافر معايير جودة التعليم من وجهة نظر الذكور بلغ قيمة (2.7740) بانحراف معياري (0.33475) وهو أعلى من متوسط درجة توافر معايير جودة التعليم من وجهة نظر الإناث البالغ (2.5364) بانحراف

معياري (0.39594), كما جاءت نتيجة اختبار (ت) (1.855) بقيمة احتمالية (0.073) أكبر من مستوى الدلالة (0.05), وعليه نقرر أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط عند الذكور ومتوسط عند الإناث ويمكن تفسير ذلك إلى تقارب وجهات النظر بين الفئتين حول موضوع الدراسة, كما اتفقت نتائج الدارسة الحالية مع دارسة مسلم (2018) واختلفت مع باقي الدراسات السابقة.

جدول رقم (14) نتائج اختبار التباين الأحادي (ANOVA) تبعاً لمتغير الخبرة

الخبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
أقل من 5 سنوات	2.5023	0.94880	0.573	0.570	غير دال إحصائيا
من 5 سنوات ـــ أقل من 10 سنوات	2.7455	-			
من 10 سنوات فأكثر	2.7141	0.39316			

يوضح (13) نتائج تحليل التباين الأحادي حيث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر معايير جودة التعليم وفقاً للخبرة، حيث جاءت قيمة (ف) (0.573) بقيمة احتمالية (0.570) أكبر من 0.05 غير دالة إحصائيا، والسبب في ذلك تقارب قيمة المتوسطات، واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة قرواني (2019) ودراسة العمري (2018) ودارسة ربايعة(2018).

جدول رقم (14) نتائج اختبار التباين الأحادي (ANOVA) تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
ليسانس	2.5970	0.30484	0.394	0.758	غير دال إحصائيا
بكالوريوس	2.7758	0.56066			
دبلوم	2.7250	0.33231			
ماجستير	2.7364	0.42277			

يوضح الجدول (15) نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر معايير جودة التعليم وفقاً للمؤهل العلمي، حيث جاءت قيمة (ف) (0.394) بقيمة احتمالية (0.758) أكبر من (0.05) غير دالة إحصائياً، والسبب في ذلك تقارب قيمة المتوسطات ويعزى ذلك لتقارب المدركات العقلية للمفتشين، كما اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة ربايعة(2018) ودراسة

مسلم (2018) و اختلفت مع دراسة قرواني (2019) ودراسة العمري (2018) حيث أظهرت وجود فروق وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.

التوصيات :

1. إلزام مراقبات التربية والتعليم بتطبيق نظام الجودة في المدارس ومتابعة مجرياتها.
2. إقامة ورش عمل ودورات تدريبية لجميع العاملين بقطاع التعليم العام لنشر ثقافة الجودة وتعميمها ووضع الخطط الإستراتيجية للرفع من مستوى العملية التعليمية.
3. تدريب الجهاز الإداري والتعليمي في المدارس من أجل رفع كفاءة استخدام المنصات التعليمية الافتراضية.
4. توفير الخطط البديلة لسد الاحتياجات المادية التي أثرت في جودة المباني المدرسية وتجهيزاتها.
5. إجراء دراسات وأبحاث حول معايير جودة التعليم في المدارس في مراقبات تعليمية أخري للحصول على مؤشرات جديدة.

المراجع :

1. الحارثي، إبراهيم مسلم (2014) تجويد التعليم باستخدام المعايير وإدارة الجودة الشاملة، مكتبة فهد الوطنية، الرياض، ط1.
2. خليفة، ابتسام سالم (2019) التعليم في ليبيا وواقع تطبيق معايير الجودة الشاملة، مجلة جامعة الزاوية، العدد 15.
3. علي، راى (2020) أهمية التعليم الالكتروني خصائصه وأهدافه ومميزاته وسلبياته، المجلة العربية، الجزائر، المجلد 7، ص128.
4. سلامة، عزة يوسف (2019)، متطلبات تطبيق منهجية كايزن لتطوير أداء إدارات التعليم قبل الجامعي في مصر، مجلة البحث العلمي في التربية، العدد 20.
5. البوهي، رأفت عبد العزيز، واخرون (2018) الجودة الشاملة في التعليم، دار الجديد للنشر والتوزيع، ط2, ص15.
6. العمري، كوثر، خميس، هاجر (2022) متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة بمدارس التعليم الأساسي، سلطنة عمان، المجلة العربية، العدد 45.

7. قرواني، خالد نظمي (2019) دور مديري المدارس في تحقيق جودة التعليم في المدارس الأساسية، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية، مجلد 11, العدد 29.

8. ربايعة، ديمة داود (2018) درجة تطبيق معايير الجودة في التخطيط التربوي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية.

9. العمري، أيمن مغرم (2018) درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة بمحافظة النماص، السعودية، مجلة البحث العلمي في التربية، العدد التاسع.

10. مسلم، رامي محمد (2018) درجة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المدارس الأساسية الحكومية في مدينة العقبة، جامعة الشرق الأوسط، رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن.

11. ضياء الدين، زاهر (2005) إدارة النظم التعليمية للجودة الشاملة، دار السحاب للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1.

12. الفحطاني، عبد الهادي ناصر (2020) تطوير معايير اختيار المشرف التربوي في المملكة العربية السعودية في ضوء رؤية 2020, المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، المجلد 4، العدد 12.

13. دليل معايير الجودة واعتماد المدارس الصادر من المركز الوطني لضمان الجودة واعتماد مدارس التعليم الأساسي والثانوي (2020)، الإصدار الثاني.

الزوايا السنوسية وأثرها في الحياة العلمية والاجتماعية في ليبيا

أ. أحمد عمر أحمد خليفه - كلية الآداب والعلوم الشقيقة، جامعة غريان

المستخلص:

ظهرت الحركة السنوسية في منتصف القرن التاسع عشر في ليبيا وقد حملت علي عاتقها مهمة الإصلاح وإعادة بناء المجتمع، حيث بدأت بدعوة دينية إصلاحية على يد مؤسسها محمد بن علي السنوسي، للسنوسية أسس ومبادئ سارت عليها وقد سعي الباحث إلي التعريف بالزوايا السنوسية، والأسلوب الذي تبني به الزاوية، ومواقعها، ووظائفها، والتعليمات الخاصة. بنظام الزوايا، وأسماء بعض الزوايا التي أنشأها ابن السنوسي في عدة مناطق من ليبيا، وتسليط الضوء على الواقع المعاش في ذلك العصر، واتبع في هذه الدراسة المنهج التاريخي الوصفي والتحليلي.

ونستنتج أن الحركة السنوسية قد نجحت سياسياً، كما نجحت اجتماعياً وتربوياً في تكوين مجتمع متماسك.

الكلمات الافتتاحية: السنوسية، حركة، زوايا، مبادي، مواقع، وظائف موارد، تعليمات

المقدمة

بسم الله الرحمن الرحيم والحمد لله الذي حفظ شريعته بحفظ كتاب المبين، وقيض في كل قرن ائمة يجددون الدين، والصلاة والسلام على سيدنا محمد إمام الدعاة والمصلحين وصفوة الخلق اجمعين. **أما بعد:**

إن الزوايا كانت موجودة في العالم الإسلامي قبل ظهور الحركة السنوسية حيث كانت الزاوية هي المكان الذي يجتمع فيه الصوفية ، ويتلون أورادهم وصلا واتهم الخاصة بهم ولم تتطور لتؤدي دوراً آخر إلا في عهد الإمام السنوسي حيث ظهرت الحركة السنوسية سنه - 1843م كطريقة صوفية تهدف إلى الإصلاح في الوقت الذي أصيب فيه كيان دولة الخلافة في أواخر العهد العثماني بالضعف والجمود واستبداد السلاطين فتفشى الجهل وكثرت الصراعات وانتشرت الإنحرافات في كافة مناطق الحكم العثماني وهنا تبرز مشكلة هذه الدراسة حيث ظهرت بحكم هذه الأوضاع المتردية حركات إصلاحية في العالم الإسلامي تعمل على محاربة البدع والانحرافات وتنشد تحسين أوضاع المسلمين، وتهدف إلى إصلاح ما تم إفساده والتي من أبرزها الحركة السنوسية على يد الإمام والمؤسس محمد بن على السنوسي في ليبيا التي كانت خاضعه للحكم العثماني واهتمت السنوسية بالتعليم وجعلته من أول أولوياتها، فبنت الزوايا على هيئة قلاع علمية تخرج دفعات من حفظة القرآن والمتفقهين في الدين، بعيدة عن الدفوف والأعمال البهلوانية ، ولم تكن الزوايا في ليبيا صوامع للرهبان بل هي مركز نشاط ديني واجتماعي وسياسي يعلم الحِرْفّ، والمهارات، وسعت إلى ترسيخ قيم الإسلام في النفوس ... ووطأت قيم التعاون والتأخي بين الناس، ونشرت دين الإسلام في الكثير من بقاع المعمورة .

ولم يقتصر دورها على ذلك، بل توسعت مهامها إلى الجهاد في سبيل الله ومواجهة المستعمر، وتوحيد القبائل (الذي ما أحوجنا إليه اليوم)، وتجييش المجاهدين عن طريق ربط جميع الزوايا برباط متين من المخابرات والمخاطبات، وفق نظام دقيق، وإدارة ناجحة تمتد منها الحياة الصالحة إلى سائر جسم الأمة الإسلامية.

وعلى الرغم من أن السنوسي مالكي المذهب فإنه لا يرى خيراً من الخروج على آراء المالكية إذا ارتاح الي رأي غيرهم.

إن مفهوم التوكل عند ابن السنوسي، يعني الأخذ بالأسباب المادية المتاحة، مع الاعتماد على الله، ولذلك استطاع أن يبني الزوايا البناء التنظيمي البديع المتين، وفق أساس ونظم رائعة وإليك تفصيلها في البحث إن شاء الله.

إشكالية البحث: تتبلور إشكالية هذا البحث في الأوضاع المتردية والانحرافات والتنافس والخلاف الفكري الديني بين بعض الأقاليم الليبية، حيث لم تمر فتره من تاريخ الإنسان إلا وفيها مظاهر من هذا النوع، حيث سيطرت تيارات صوفية، تصنف في أقصى يسار الحركة الصوفية، على المنابر والخطاب الديني تميل إلى التشدد والتطرف في مسائل الأولياء والصالحين.

ولفهم الواقع الحالي لا يتحقق إلا بنظرة فاحصة على جذور هذا الواقع وأصوله التاريخية غير البعيدة، لذا يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي في تساؤل رئيس، هو ماهية الرعاية الإصلاحية للمجتمع في الإسلام؟

حدود الدراسة: تنحصر هذه الدراسة زمنيا في الربع الأخير من القرن الثامن عشر، والنصف الأول من القرن التاسع عشر من(1202 هـ -1787 / م 1276 هـ - 1859م)

ومكانياً: يمكن تحديدها في النطاق الجغرافي للشمال الإفريقي في ليبيا.

وموضوعيا: تحدد في جهود الإمام الإصلاحية وأثرها في المجتمع الليبي.

أهمية البحث:

1 -المساهمة في دراسة مفهوم الزوايا بشكل موضوعي. لكشف الغموض والالتباس الذي حملته في طياتها بعض الروايات التاريخية حول حركة هذه الزوايا، واخذ به البعض دون تحليل.

2- اعتقاد الباحث أن هذا النوع من البحوث يضاف إلى حلقات محاولة تطبيع العلاقات بين قبائل المجتمع الليبي خاصة والمجتمع العربي عامة.

3-التأصيل لموضوع الزوايا في المجتمع رغم الاختلافات الثقافية والقيمية.

4-المساهمة في إثراء المجتمع عبر الزوايا بثقافة دينية وسطية بعيدة عن التشدد والتشضي والخلاف.

5-فتح المجال أمام الباحثين لتركيز الضوء على دراسة الزوايا مما يساعد في المستقبل لوضع استراتيجيات لتحسينها وتطويرها.

أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى هدف عام يتمثل في محاولة بيان الاهتمام بالزوايا لما لها من دور في بناء المجتمع، ويتحقق من خلال الأهداف الفرعية الآتية:

1 محاولة تحديد مفهوم الزوايا في الإسلام.

2 - التعرف على أهداف الزوايا ونشاطاتها.

3-تنقية العقائد الدينية للمجتمع من الخرافات التي كانت تسيطر على عقولهم وثقافتهم.

4-تحقيق عقد اجتماعي وثيق للقبائل في المجتمع الليبي تحت راية موحده هي راية الإسلام. ومحاربة التنافس السلبي والخلاف الفكري

5- إحياء التعاليم الإسلامية عير الزوايا والتصدي للتحريفات التي طغت على الدين

6 - التواصل بين الزوايا فى الوطن العربي لتقريب وجهات النظر، والمساهمة في وحدة الصف ومحاربة التطرف

منهجية البحث: سرت خلال هذا البحث وفق ضوابط المنهج العلمي، حيث اتبعت: المنهج التاريخي الوصفي والتحليلي. ومن الأمور التي التزمت بها في هذا البحث ما يلي:

- الإحالة على المصادر والمراجع كالآتي: عند ذكر الكتاب لأول مرة أذكر لقب المؤلف وتاريخ الطبعة والجزء إن وجد والصفحة.

- إذا تكرر نقلي من المصدر أذكر لقب المؤلف والجزء إن وجد والصفحة.

- إذا تكرر نقلي من المصدر أو المرجع الواحد متتابع أشير بلفظ المصدر نفسه

- إذا تكرر نقلي من المصدر أو المرجع الواحد بوجود فاصل بينهما أذكر مصدر سابق.

- ذيلت البحث بفهرس المصادر والمراجع.

- وقد اعتمدت في ترتيب المصادر والمراجع ترتيبا هجائياً.

هيكلية البحث: لا يسمح المجال في هذا البحث بتقسيمه إلى فصول ومباحث ومن ثم يأتي الحديث موجزاً وفق نقاط تتناولها بالشرح المبسط والنقاش الموجز على النحو الآتي:

العنوان الأول: الأسلوب الذي تبنى به الزاوية.

ثانيا: مواقع الزوايا.

ثالثا: وظائف الزاوية.

رابعاً: السلطة في الزاوية.

خامساً: طريقة فض المنازعات في الزاوية.

سادسا: أراضي الزاوية.

سابعاً: موارد الزاوية.

ثامناً: التعليمات الخاصة بنظام الزوايا.

تاسعا: أسماء بعض الزوايا التي أنشأها ابن السنوسي.

وأخيراً خاتمة البحث، وقائمة المصادر والمراجع.

أولاً: الأسلوب الذي تبنى به الزاوية:

تبنى الزاوية بالاتفاق بين أحد القبائل التي ترغب في بنائها مع ابن السنوسي(1)، ويكون البناء وفق الأسلوب الآتي: تبنى الزاوية في قطعة من الأرض المختارة بالاتفاق مع القبيلة التي تملك الناحية ومع ممثل ابن السنوسي أو السنوسي نفسه، يعين ابن السنوسي لهذه الزاوية رئيساً يلقب بالشيخ إذا كانت الزاوية قد بنيت، وإن لم تكن فيخطط الشيخ زاويته في الموضع المتفق عليه، وتكون أرضها وقفاً، وعادة تكون على ربوة عالية تشرف على ما حولها ويتوخى فيها المناخ الصحي. (الطاهر، 1969: ص 314).

إلى جانب علمه وثقافته كان بارعا في اختياره لموقع الزوايا، وتنظيمها من جميع النواحي، وتكون تكاليف بناء مسكن الشيخ والمسجد والمدرسة من الأهالي.

كما أن للزاوية(2) حرما كبيرا يحيط بها من الجهات الأربع؛ يكون أمناً لمن دخله واستجار به، ولا يجوز أن يطلق داخله الرصاص، أو بشهر السلاح، وكذلك المشاجرة،

1- هو محمد ين علي السنوسي من النساب المختارة الطاهرة التي تنتهي إلى الإمام علي بن أبي طالب كرم الله وجه زوج فاطمة الزهراء بنت الرسول صلي الله عليه وسلم، ينظر السنوسي الكبير محمد الأشهب، ص5.

2- الزوايا كانت معروفة في العهد الإسلامي والشمال الإفريقي ، ولاكن اتباع الطريقة والقائمون عليها يتقربون إلى الله ليلاً ونهاراً مقطعين عن الناس مكتفين بكفالة الناس لهم، السنوسي الكبير الأشهب، ص93.

وإعلاء الصوت بالغناء أو الخصام، كما يمنع فيه رعي الحيوانات (عامر وفارس، 2000: ص 31)، وكان محافظا على الزوايا، وعدم العبث بها، وأنها بيوت علم للشريعة الإسلامية، وقراءة لكتاب الله، من المشهور عند ابن السنوسي أنه عند بدأ بناء الزاوية يرسل عددا من الإخوان بينهم من يشتغل بالبناء والعمارة والتجارة، وكل المهارات التي تحتاج إليها القبيلة في تشييد الزاوية (الصلابى، 2001: ص26)، وأحيانا كان يشرف على البناء بنفسه، ليضمن الجودة في البناء وبتجاوز العشوائية.

ومن الطبيعي أن يستغرق البناء وقتاً يطول أكثر من العام، ومن ثم يهتم الشيخ ورجال القبيلة ببناء المسجد أولاً، ثم بناء دار لإقامة الشيخ وأسرته، ويتبع ذلك استكمال بقية البناء لتشمل الزاوية في النهاية بيوتاً لوكيل الزاوية، ومعلم الأطفال، ومساكن للضيوف والخدم، ومخزناً لحفظ الموؤن، واسطبل، وبستاناً، ومتجراً على الأقل، وحجرة خاصة بالفقراء الذين لا عائل ولا مأوى لهم، وفرن لسد حاجة السكان بالخبز، وتقوم حولها. مبان أخرى يقوم بإنشائها أغنياء الأهالي، ليأووا إليها في موسم الصيف، ويكون لها متسع من الأراضي الزراعية والآبار الجوفية، والصهاريج لحفظ الماء. (الأشهب، 1956: ص 25)

ثانياً: مواقع الزوايا:

تتميز مواقع الزوايا، بصفات سياسية ، وتجارية ، وعسكرية؛ فمن الناحية السياسية نجد الزوايا تنتشر في الدواخل أكثر من انتشارها في السواحل، وذلك راجع إلى حرص ابن السنوسي عن الابتعاد عن نفوذ السلطة الحكومية، ولذلك اختار ابن السنوسي أن يتوغل بزواياه في الصحراء، وحرص على أن يوضح غرضه الدعوي من بناء الزوايا لسلطات الحكم العثماني في ليبيا تفادياً للصدام بها، فكتب إلى مصطفى باشا حاكم فزآن عند بناء زاوية هناك: إن الزاوية في الحقيقة إنما هي بيت من بيوت الله ومسجد من مساجده، والزاوية إذا حلت بمحل نزلت فيه الرحمة، وتعمر بها البلاد، ويحصل بها النفع لأهل الحضر والبدو؛ لأنها ما أسست إلا لقراءة القرآن، ولنشر شريعة سيد الأنام.

هذا هو الغرض من بناء الزوايا لتكون منابر لطلب العلم، وأوضح نفس الغرض الديني للزاوية للمشير محمد أمين باشا والي طرابلس الغرب العثماني فقال: وأما نحن فقد ألفنا ما اعتدناه، ورضيت به نفوسا، فتزيد بذلك أن تكون تلك العمارة مستمرة، ونفوس سكانها مستقرة، ليحصل المقصود منها، ويدوم من تعلم العلم وتعلميه، وتدريس القرآن وتفهيمه، وإقامة شعائر الدين للوافدين عليها والمقيمين بها. (مصدر سابق، ص 24) وإلى جانب

تدريس القرآن والفقه في هذه الزوايا، لها جوانب سياسية واقتصاية، أما الجوانب الاقتصادية في بناء الزوايا فتظهر في المواقع الإستراتيجية للبناء، حيث أقيمت معظم الزوايا في طريق تجارة القوافل، فليبيا تحتوي على ثلاثة طرق رئيسية للقوافل التجارية:

الطريق الأول للقوافل يتجه جنوباً من الساحل الليبي عبر واحة فزان إلى بحيرة تشاد، والطريق الثاني ينعطف جنوباً غرباً عبر غدامس وغات (1) إلى تمبكتو (2)، والطريق الثالث يسير جنوب شرقي عبر واحة الجفرة ثم سوكنة وزويلة إلى وادي دارفور الغني بخصبه وثروته.

والمتتبع لمواقع هذه الزوايا في الأراضي الليبية مثلاً يلاحظ ارتباطها بطرق قوافل التجارة، مما جعل ابن السنوسي يستخدم زواياه والقبائل التي توجد الزوايا في أراضيها للاستثمار في التجارة وتنشيطها، وهذا كان له أثر كبير في تحريك عجلة البلاد الاقتصادية، بسبب دور الزوايا في تشجيع تجارة القوافل التي كانت تعتبر حتى بداية القرن العشرين مورداً هاماً في حياة البلاد اقتصاديا. (بعيو، 1945: ص 60)

يقول بريتشارد: إن من درس توزيع الزوايا السنوسية في برقة يلاحظ أنها أقيمت وفق خطة سياسية اقتصادية، فقد بنى عدد كبير منها على منشأت يونانية ورومانية، وأسست على طرق القوافل الهامة، وفي مواقع دفاعية قوية (توللى، 2012: ص78)، وقد وظب ابن السنوسي أفكاره للإهتمام بالزوايا من جميع النواحي: الاقتصادية، ولم يحصرها في التجارة فقط، بل إنه أولى الاهتمام بالزراعة وحث عليها أهل القبيلة أو القبائل الواقعة في أراضيها الزاوية أو الزوايا. (غنيمي، 2005: ص 258)

ومن الوظائف التي تؤديها الزوايا، وهو دور مهم وأساسي، ألا وهو الدور العسكري، لأن هذا الدور لا يقل أهمية عن سابقيه، وذلك أن معظم الزوايا تقام على مناطق مرتفعة حصينة، حتى يمكن الإخوان السنوسية الدفاع عنها ضد المغيرين من الداخل، أو الأعداء

1- غات :واحدة من واحات ليبيا الصحراوية، تقع في الجنوب الغربي من فزان على مسافة 430كم، وتقع شرقي الحدود الجزائرية بنحو: 15 كم وتقع فى الجنوب الغربي من طرابلس بنحو : 1130 كم، وهي مركز مهم للمواصلات عبر الصحراء الكبرى ، يسكنها البربر المعروفون بالطوارق ،ينظر:معجم البلدان الليبية للطاهر الزاوي، ص 238 – 241.

2- تمبكتو: مدينة بناها ملك يدعى منسى سليمان عام :600 هـ، على مسافة 12 ميلا من فرع النيجر، بها بها آبار عذبة ويكثر بها الحبوب والمواشي، وهي مقر رئيسي لتجمع قوافل التجارة ينظر وصف إفريقية لأبن الوزان الزياني ، ص 539 – 542.

من الخارج، ومن ثم بنيت الكثير من الزوايا على أنقاض الأطلال الإغريقية والرومانية فيما مضى، والعثمانيين فيما بعد، هذا إلى جانب أن ابن السنوسي اتبع في إنشاء الزوايا نظاماً خاصاً يدل على الأهمية العسكرية للمواقع التي اختارها للزوايا، فبدأ من مواقع على شاطئ البحر المتوسط وبنى بهذه المواقع الحصينة زوايا تبعد كل زاوية عن التي تجاورها مسافة ست ساعات، ثم أنشأ خلفها زوايا مقابلة لها تبعد كل منها عن الأخرى بنفس المسافة، حتى إذا هوجمت الزوايا الأمامية التي بالشاطئ، استطاع الإخوان وأهل الزوايا أن ينتقلوا بسهولة إلى الزوايا الخلفية (شكرى، 1948: ص22)، وذلك من إبداع محمد بن علي السنوسي في اختيار مواقع زواياه وفق خطط عسكرية.

وبمعنى آخر استطاع ابن السنوسي أن يقيم من الزوايا خطوط دفاع متتالية بحيث تساند الخط الثاني الخط الأول، ويساند الخط الثالث الخط الثاني، وهكذا، وكل هذا تم بدون أن يثير ابن السنوسي ثائرة أو شكوك الحكومة العثمانية. (غنيمي، ص259)

قال شكيب أرسلان: " وأغلب هذه الزوايا مختار لها أجمل البقع، وأخصب الأرضين، وفيها الآبار التي لا تنضب من كثرة مائها، وفي الجبل الأخضر هي بجانب عيون جارية، وأنهار صافية، وقل أن مررت بزاوية ليس لها بستان أو بستانين، فيها من كل أنواع الفواكه. (ستو دارد، 1971: ص298/1)

والاهتمام بالناحية الاقتصادية للزوايا وتواجدها بالقرب من مصادر المياه، له أهميته في جلب السكان، وامتداد العمران، وتوفير فرص العمل بين الأهالي، وتغطية نفقات الزوايا.

ثالثاً: وظائف الزاوية:

من خلال الاطلاع على الكثير من المراجع التي اهتمت بالحركة السنوسية، تبين لي أن الزوايا السنوسية انفردت في وظيفتها عن غيرها من الزوايا التابعة لحركات أخرى، فقد كانت الزوايا السنوسية تمارس وظائف متعددة تعليمية، واجتماعية، واقتصادية، وعسكرية، ويلاحظ أن الرسالة الدينية استحوذت على اهتمام كبير، الذي يتمثل في التنفيذ العملي لأحكام الإسلام ومبادئه بين الناس، والتربية الدينية والأخلاقية للمريدين والإخوان والأهم من ذلك نشر الرسالة المحمدية، وحملها إلى الشعوب الوثنية في إفريقيا، حتى اهتدت تلك القبائل إلى الإسلام.

ومن الأعمال التي تقوم بها الزوايا كالآتي:

1- التنفيذ العملي لأحكام ومبادئ الشريعة بين المواطنين، والتربية الدينية والخلقية للأتباع والإخوان وإعداد الدعاة.
2- الدعوة إلى الالتزام بالفضائل، وتجنب الرذائل، والقدوة الحسنة التي وجدها الناس في شيوخ الزوايا.
3- الاهتمام بدعوة الشعوب الوثنية إلى الإسلام وهذه وظيفة الزوايا المتغلغلة في الصحراء الكبرى، التي وصلت في قلب إفريقيا الغربية والسودان، واهتدت على يدها هذه القبائل إلى الإسلام طائعة مختارة.
4- تنقية الإسلام مما علق به على يد الغلاة من المتصوفة من بدع وتعاليم تبعده عن سماحة عقيدته، وأصوله المحكمة، حيث قام ابن السنوسي بمجهود جبار لم يقم به علماء العصر الحديث، من اجتهاد وتجديد في ذلك الوقت.
5- قامت الزوايا بدور تعليمي، وكانت أشبه بالمراكز الإسلامية المنتشرة في العالم وكانت الزاوية تمثل مدرسة قرآنية لتحفيظ الأطفال القرآن الكريم، ومبادئ الدين الإسلامي، واللغة العربية. (غنيمي، ص 349) ومن شمولية الزوايا أنها تحتوي على محضرة للأطفال، ليتمكنوا من تعلم القرآن الكريم وعلومه، ومن يتميز يلتحق بعاصمة الزوايا سواء كانت البيضاء أو الجغبوب، التي صارت مناخ العلوم ، ومنبع القرآن الكريم، والتي حوت مكتبتها على ثمانية آلاف مجلد في علوم متنوعة من تفاسير وحديث وأصول وتوحيد وفقه وغير ذلك من العلوم المعقولة والعلوم الطبيعية (نفسه 262)، في عصر المملكة الليبية في منتصف القرن العشرين وهذا ما دأبت عليه الدولة الليبية حتى الآن حيث قامت بتجديد تلك الزاوية وجعلتها مقرا للجامعة الإسلامية اليوم، وكانت المناهج التربوية في الزوايا تشتمل على جميع العيون الإسلامية من توحيد، وتصوف وتفسير، وحديث، وفقه، وأصول فقه، وفرائد، ونحو وصرف وبلاغه، وغيرها.
6- كانت الزوايا تدرب تلاميذها على إتقان الحرف والصناعات، مثل صناعة البارود والأسلحة التي تعين على الجهاد ضد الاحتلال.
7- قامت الزوايا بدور اجتماعي مهم، حيث وفرت الأمن والطمأنينة، وتبادل المصالح بين القبائل، ووفرت أيضا استقرار السكان، فبحكم استقرار هذه الزوايا اضطرت كل قبيلة أن تحافظ على صلتها الدائمة بزاويتها الخاصة بها، وقد اقتضى منها هذا الموقف عدم البعد عنها، حتى يسهل لها الاتصال بها كلما دعت الضرورة إلى ذلك،

وبمرور الزمن تعودت القبيلة نوعاً ما على حياة الاستقرار والإقامة بعد أن كانت لا تعرف إلى ذلك سبيلا.

8- شجعت الزوايا الحركة التجارية والزراعية، وعمرت الطرق بالقوافل المحملة بالمواد والسلع، وكانت تقوم بتقديم مساعدات وتسهيلات لراحة المسافرين التجار، مما شجع على التبادل التجاري بين منتجات الزاوية، وبين ما تحمله القوافل من سلع لا تتوفر في أرض الزاوية (نفسه، ص263).

9- قامت الزوايا بدورها الجهادي في مواجهة الغزو الفرنسي المتقدم وسط إفريقيا وفي الكفاح ضد الاحتلال الإيطالي في ليبيا، ولولا الله ثم استعداد الزوايا الجهادي لما استطاع الليبيون أن يصمدوا ضد إيطاليا أكثر من عشرين سنة. (مصدر سابق، ص263-264).

رابعاً: السلطة في الزاوية:

السلطة في الزوايا لها الدور البناء في تسييرها على أكمل وجه، وهي تتألف من شيخ الزاوية، وهو المسؤول الأول، ومن مجلس يضم: وكيل الزاوية، وشيوخ وأعيان القبيلة المرتبطة بها ووجهاء المهاجرين، ومهمة هذا المجلس النظر في مشاكل الأهالي، وفض المنازعات، وشيخ الزاوية، يطلق عليه اسم المقدم، وهو كما يقول أرسلان القيم على الزاوية والذي يتولى أمور القبيلة، ويفصل الخصومات، ويبلغ الأوامر الصادرة من رئيس النظام، ويليه وكيل الدخل والخرج، وإليه النظر في زراعة الأراضي، وجميع الأمور الاقتصادية وبالإضافة إلى هذين هناك الشيخ الذي يقيم الصلاة في مسجد الزاوية، ويعلم أطفال القبيلة، ويعقد فيها عقود النكاح، ويصلي على الجنائز. (الدجاني، 1967: ص 239)

هكذا كان نظام الزوايا، كل فرد من المسؤولين على الزاوية له مهمة يقوم بها، ولا يخطب هذا الشيخ الجمعة؛ لأنها من مهام شيخ الزاوية مقدمها ومن مهام شيخ الزاوية التي ذكرها بريتشارد: أنه هو الذي يمثل رئيس النظام، ويقود رجال القبيلة في الجهاد، ويصل بين القبيلة ورجال الإدارة العثمانيين، ويقوم بضيافة المسافرين، ويشرف على حصاد الزرع، ويؤم صلاة الجمعة، ويساعد في الوعظ والتعليم (نفسه، ص 86).

فما أحوجنا لمثل هذه المبادئ التي حاربها المغرضون في ليبيا.

خامساً: طريقة فض المنازعات في الزاوية:

يتضح دور الزاوية في قض المنازعات التي تحدث في أي قرية من القرى بالطرق السلمية، إذ يتخذ رئيس الزاوية مجلساً من الشيوخ والأعيان، فيدرسون القضية من كل جانب، فما كان يقض منها بطريقة شرعية يصدر رئيس الزاوية التي يتولى فيها منصب القضاء الحكم في القضية، وما كان يفض بطريقة التقاليد المتبعة، والعادات فيحسم أيضاً بذلك، ومنها ما يفض بطريقة الصلح فيتفق المجلس على ما يجب إجراؤه ويصبح الأمر نافذ المفعول.

وكل مشكلة عويصة تحدث بين القبائل، ويخشى بسببها وقوع الفتن، والفساد يتعاون رئيس الزاوية بشيوخ القبائل وأعيانها ورؤساء الزوايا أو الزاوية المتاخمة له ويضرب لذلك موعداً يحدد زمانه ومكانه، وهناك يحسم بدون عناء، وما صعب من ذلك، وتشعبت المداولة فيه، والأخذ والرد بين رؤساء الزاوية والشيوخ يرفع إلى الجغبوب، حيث يصدر القرار النهائي. (الطاهر، ص 315)

فمهمة الزاوية ليست هيئة، فكان دور الزوايا السنوسية كبيرا وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على حنكة محمد بن علي السنوسي، وفهمه لعواقب الأمور.

وقد عثر المؤرخ أحمد الدجاني على وثيقة بتاريخ 9 رجب 1297ه تتحدث عن خصام وقع بين: أهالي هون وأهالي سوكنة استطاعت زاوية هون السنوسية أن تزيل الإشكال والوثيقة مقدمة من ثمانية عشر رجلاً من أعيان هون إلى متصرف فزان يخبرونه بانتهاء الخلاف (الدجاني، ص239).

سادساً: أراضي الزاوية:

كانت أراضي الزوايا السنوسية وقفا عليها فلا تباع ولا تشترى، وتبقى مرتبطة بالزاوية، ويتم وقفها عادة بعد امتلاكها الذي يكون عن طرق مختلفة منها الهبة والتبرع ومنها، الشراء ومنها، إحياء الأراضي البور، وإصلاح الأبار الخربة، ومنها نزع المواقع المتنازع عليها بين الأفراد والجماعات برضا المتخاصمين، وتحويلها للزاوية (نفسه، ص 240).

وقد ذكر المؤرخ الدجاني في إحدى الرسائل التاريخية التي تبين كيف تتحول الأرض المحيطة بالزاوية إلى وقف، والوثيقة هي عبارة عن رسالة بعث بها أحد الإخوان إلى أحد علماء طرابلس يحدثه فيها عن بعض مسائل تتعلق بالحركة، ويرد فيها وأيضاً

نخبركم أنه في محل ببرقة يقال له إجدابيا قصرين معلومات أن العرب الذين بجوار ذلك هم المغاربة وزوية راغبين في الأستاذ أن ينشئ لهم زاوية هناك، وكتبوا حجج في إعطاء تلك الأرض، ومهدوا إلى كل المشايخ، وأرسلوا منهم واحداً مخصوصاً إلى حضرت جنابه يعني ابن السنوسي (البيور لدي، 1287هـ: ص 241)، والقصد لا يتعدى على الأرض، وتاريخ الرسالة 15 محرم 1276م، أي قبل وفاة ابن السنوسي بشهر، فالأرض في هذه الصورة أعطيت للزاوية هبه وتبرعاً من مشايخ القبيلتين، ثم صدر فيها مرسوم بتحويلها إلى وقف (مصدر سابق، ص241).

ومن خلال ما سبق من الحديث عن نظام الزوايا وحدودها وتوزيع مخصصاتها ندرك أن الحركة السنوسية كانت منظمة غير عشوائية، لها قيادة مركزية، ومركز دعوى قائم بذاته، كما أن الإطار التنظيمي الذي طرحه الإمام السنوسي يمثل القمة في تنسيق العمل في تلك المرحلة فاق به كل الحركات التي ظهرت في عصره، وكانت مساحة أراضي الزاوية كبيرة نسبياً وتصل أحياناً إلى 2500 هكتار، بعضها مزروع، والبعض الآخر يترك للرعي، وقد ذكر ريتشارد أن مجموع أراضي الزاوية في برقة يبلغ نصف مليون هكتار (توللى، ص77)، ويقوم بزراعة الأرض سكان الزاوية تحت إشراف شيخها، ويساعدهم في الزرع رجال القبيلة، وقد ذكر شكيب أرسلان أن من عادة سكان الزوايا أن يتبرع كل فرد من أفراد القبيلة بحراثة يوم وحصاد يوم ودراسة يوم في أرض الزاوية، ولذلك يسهل العمران بدون نفقة كبيرة (ستو دارد، ص 298)، وهنا يبرز دور سكان القبيلة، وتعاونهم مع شيوخ الزوايا في جميع المجالات.

وكانت الزوايا مختلفة من حيث الكبر وعدد السكان، وذلك بحسب أهميتها، ويبلغ عدد السكان في أصغر الزوايا حوالي الخمسين بما في ذلك الأطفال والنساء، ويصل العدد في زوايا أخرى إلى المئة، أما الزوايا الكبيرة، كالجغبوب فيتجاوز الألف، ولم تكن الزاوية مقصورة في تنظيماتها على هذا العدد من سكانها، وإنما على القبيلة التي تقيم في منطقتها فسلطاتها تسير شؤون أفراد القبيلة الذي يبلغ عددهم أضعاف عدد سكان الزاوية"(الدجاني، ص 242).

سابعاً: موارد الزاوية:

تتكون موارد الزاوية المالية من الزراعة وتربية المواشي والهبات الخيرية والزكاة الشرعية، وأهل القبيلة لا يبخلون بالهبات والمساعدات لشيوخ الزوايا، وقد كانت الهبات الخيرية تقدم من أهالي القبيلة كما كانت الزاوية تجبي الزكاة من القبيلة رسمياً، بعد أن

أعفت السلطات العثمانية الزوايا من الضرائب، وأعطت لها حق جباية الزكاء، وكانت الزاوية تنفق بعض هذه الموارد على احتياجاتها وفق نظام معروف فيها، أما ما يتبقى فيبعث إلى المركز الرئيسي حيث يتصرف فيه رئيس النظام (الأشهب، ص242).

ثامناً: التعليمات الخاصة بنظام الزوايا:

كانت هناك تعليمات وأعراف وعادات تلتزم الزوايا بتطبيقها، ومن ذلك ما ذكر الأشهب من أن شيخ الزاوية لا يتزوج إلا بعد استشارة رئيس النظام، وأخذ موافقته، وتكون الزاوية ملزمة بنفقات هذا الزواج، والانفاق على الزوجة وأولاده منها، أما في حالة ما إذا تزوج الشيخ بأخرى فنفقات ذلك على حسابه الخاص، كذلك حدد بدقة ما يأخذه شيخ الزاوية سنوياً:

1- يتألف كساء شيخ الزاوية سنوياً من عشر بدل، وتتكون البدلة من قميص وسروال، وغطاء الرأس وحذاء، شريطة أن لا يكون منها حرير، وكذلك حرامين صيفيين ومثلهما شتويين وبرنس، لشيخ الزاوية الحق في شراء سلاحه وفرسه الخاصين به من أجود الأنواع، وله أيضاً مهر ونفقات زوجة واحدة، وإذا ما أراد أن يتزوج مثنى أو ثلاث أو رباع فيكون ذلك على نفقته الخاصة (زياده، 2002: ص 71)
2- لشيخ الزاوية الحق في تعيين معلم الصبيان، والمنادي للصلاة المؤذن، وعدد من الخدم، والعمال حسب مقتضيات الضرورة " وتكون نفقاتهم وأجورهم من موارد الزاوية.
3- من واجبات شيخ الزاوية إحضار الطعام الكافي لعشرة أشخاص يومياً في موعدي الغذاء والعشاء، وذلك باسم الضيوف المحتمل مجيتهم للزاوية، فإن نقص هذا العدد فعلى شيخ الزاوية أن يكمل العدد من الفقراء ومجاوري الزاوية (شهره، 2004: ص36) وإذا تجاوز الضيوف هذا العدد فعليه إحضار ما يكفي في وقته، ولا يتجاوز الطعام نوعاً واحداً، إلا في الحالات الخاصة.
4- إذا تجاوز عدد الضيوف خمسة أشخاص، ورأى الشيخ أن ينحر لهم فله ذلك.
5- لشيخ الزاوية الحق في أن يختص بالعشر من محصولات الزاوية، وذلك للإنفاق منها في حالاته الخاصة، وفيما يترتب عليه لأقاربه الذين لاحق لهم من موارد الزاوية.
6- على الشيخ أن يحتفظ بما يكفي لنفقاتها سنوياً من مجموع الواردات، وإرسال الباقي منها إلى المركز الرئيسي (ستو دارد، ص 298).

7- لا حق لشيخ الزاوية أن يضيف أقاربه على حساب الزاوية ويمنح عشر الواردات، ويسمح له بامتلاك المواشي وتعاطي الزراعة لحسابه الخاص كي يواجه بذلك نفقاته الخاصة.
8- للعمال وخدم الزاوية الحق في أكل اللحم كل يوم جمعة من الأسبوع.
9- لكل زاوية حدود تفصل بينها وبين الزاوية المتاخمة لها، ولا يجوز لشيخ الزاوية أن يتعدى هذه الحدود.
10- على شيوخ الزوايا أن يجتمعوا سنوياً كلهم أو بعضهم إذا ما رأوا وجوب ذلك، وعليهم أن يتشاوروا في تحديد موعد الاجتماع ومكانه، إن لم يكن أحد شيوخ الزوايا هو الداعي لعقد الاجتماع.
11- إذا التجأ شخص أو أشخاص إلى إحدى الزوايا لسبب ما فعلى الزاوية والحالة هذه حمايته، والسعي لإزالة السبب الذي دفعه للالتجاء بموجب نصوص الشريعة أو ما يتفق عليه من العرف والتقاليد المتبعة.
12- تتكون موارد الزاوية من الزراعة وتنمية المواشي والهبات الخيرية، والزكاة الشرعية.(الأشهب، ص 32-33).

تاسعاً: أسماء بعض الزوايا التي أنشأها ابن السنوسي:

هناك العديد من الزوايا التي قام بإنشائها ابن السنوسي، وكان لها الأثر الفاعل في تجديد ونشر الإسلام في ربوع المعمورة، ومن بين هاته الزوايا ما يلي:

1- زاوية أبي قبيس بمكة المكرمة، وهي أولى الزوايا السنوسية على الإطلاق، تم تأسيسها عام 1242هـ وكان أول شيخ لها العلامة عبدالله التواتي، ومن بين من تولى مشيختها السادة مصطفى الغماري، وحامد غانم المكاوي، وعلى حامد، والشارف حامد، والصادق السنوسي حامد.
2- زاوية المدينة المنورة، تم إنشاؤها عام 1266هـ وكان أول شيخ لها هو العلامة محمد الشفيع، ومن بين من تولى مشيختها، العلامة مصطفى العماري، ومحمد عبدالله الزاوي، وعبد السلام فركاش.
3- زاوية جدة (الحجاز) .
4- زاوية الطائف (الحجاز).
5- زاوية منى (الحجاز).
6- زاوية بدر الحجاز (الدجاني، ص 33 – 38).

7- زاوية البيضاء (برقة) أنشئت عام 1257هـ، وهي أول مركز رئيسي في ليبيا وكان أول شيخ لها هو العلامة محمد بن أحمد الفيلالي، ومن بين من تولى مشيختها الأعلام عمران بن بركة الفيتوري، وحسين الغرياني، ومحمد بن إبراهيم الغماري، والعلمي الغماري ومحمد العلمي الغماري.

8- زاوية مارة (1) (برقة) وكان أول شيخ لها هو العلامة عمر الأشهب، وكان من بين من تولى مشيختها، أحمد علي أبو سيف، وأحمد بن إدريس الأشهب، وعبد الله أبو يوسف. زاوية درنة (برقة)، وكان أول شيخ لها هو العلامة عمر الأشهب، ومن بين من تولى مشيختها؛ مفتاح خوجة، والسنوسي الغرياني وعبد الرحمن العجال، وتعددت الزوايا حيث أصبحت منارات للعلم.

9- زاوية الجوف (واحة الكفرة) كان ابن السنوسي قد عهد ببنائها إلى المشايخ الحاج مصطفى أبو شايدة، والحاج محمد أبو حليقة، وعقيلة الحليق (الصلابي، ص90)، وذلك عقب إجلاء قبائل التبو البربرية بضغط من قبائل زوية العربية، وكانت الكفرة يومذاك مأوى للدعارة واللصوص، ومعقل حصين لقطاع الطريق، وكان يتناوب غزوها ثلاث قبائل كل منها يدعي ملكيتها وهي قبائل الجهمة من مصر، وقبائل التبو من شمال السودان، وقبائل زوية من برقة، وبذلك فقد كونت خطراً على السابلة وقوافل التجارة إلى أن أنشئت بها زوايا السنوسية ، فأصبحت دار أمن وسلام، ومشرق الهداية والعرفان.

وكان أول شيخ لها هو عمر أبو حواء الفضيل، ومن بين من تولى مشيختها عبد الهادي الفضيل ثم محمد عمر الفضيل (الاشهب، ص 33).

10- زاوية قفنطة برقة وكان أول شيخ لها هو المختار ابن عمور، وبقيت مشيختها في عقبه.

11- زاوية شحات برقة أنشئت عام 1261ه، وكان أول شيخ لها هو العلامة مصطفى الدردفي، ومن بين من تولى مشيختها، محمد الدردفي، ورافع بدر فركاش، ومصطفى محمد الدردفي.

12- زاوية العرقوب (برقة) وكان أول شيخ لها هو محمد الجبالي.

---

1) مارة: اسم قرية بالجبل الأخضر ببرقة، وبها زاوية للسنوسية، وبجوارها عين ماء غزيرة النبع تسمى عين مارة، ينظر: معجم البلدان الليبية: للطاهر الزاوي، ص 299.

13- زاوية مسوس (برقة) وكان أول من تولاها بالوكالة الشيخ فهيد العاقوري، وكان أول شيخ لها هو أحمد علي أبوسيف وفي سنة 1271هـ تولى مشيختها العلامة عمر الأشهب إلى سنة 1297ه حيث توفاه الله فتولى مشيختها ابنه السيد السنوسي الأشهب وبعد وفاته سنة 1332هـ تولى مشيختها ابنه محمد يحيى، وفي سنة 1367هـ تولى مشيختها محمد عثمان أبوعريقيب (الصلابي، ص91).

14- زاوية الطيلبون (1) برقة كان أول شيخ لها هو مصطفى المحجوب ثم العلامة علي المحجوب، فالسيد أحمد محمد المحجوب.

15- زاوية القصور برقة كان أول شيخ لها هو العلامة محمد المبخوت التواتي، ثم محمد مقرب حدوث، فالشهيد الكبير عمر المختار.

16- زاوية المرج (برقة) كان أول شيخ لها هو أحمد بن سعد، فالسيد على العابدي فالعلامة محمد السكوري، فالعلامة محمد ابن عبدالله التواتي، فعمران السكوري، فابنه أحمد.

17- زاوية بنغازي (برقة) وكان أول من تولى مشيختها هو العلامة عبد الله التواتي فالعلامة عبد الرحيم بن أحمد المحجوب، وكان ممن تولى مشيختها السادة: محمد أبو القاسم العيساوي، فالسيد صالح العوامي، فالعلامة أحمد أبو القاسم العيساوي. (الأشهب، ص33-38).

18- زاوية مرزق فزان كان أول شيخ لها هو العلامة أحمد أبو القاسم التواتي.

19- زاوية وأو فزان وكان أول شيخ لها هو العلامة أحمد أبو القاسم التواتي، ومن بين من تولى مشيختها بالوكالة العلامة، محمد بن الشفيع ثم أسندت مشيختها إلى محمد علي بن عمر الأشهب، فابنه نجم الدين.

20- زاوية زويلة (2) فزان كانت تحت إشراف العلامة أحمد أبو القاسم التواتي.

21- زاوية هون واحة الحفرة كان أول من تولى مشيختها أحمد بن علي بن عبيد.

22- زاوية مزدة جبل نفوسة كان أول شيخ لها هو العلامة عبدالله السني، وقد بقيت مشيختها في عقيه

23- زاوية طبقة (3) بجبل نفوسة، وكان أول شيخ لها هو العلامة محمد الأزهري، وبقيت مشيختها في عقيه.

24- زاوية العزيات (4) (برقة) أنشئت سنة 1270ه وكان من بين من تولى مشيختها عمر جالو.

---

1) طيلمون : اسم مكان ببرقة ، غربي سلوق ، وبه زاوية للسنوسية. ينظر الزاوي، ص223.

2) زويلة: على وزن سفينة، أو بضم الراء وفتح الواو على صيغة التصغير، وهي من بلاد فزان المشهورة، وتقع في الجنوب الشرقي من مدينة طرابلس بنحو 770كم فتحها عقبة بن نافع سنة 22هـ ثم ارتدوا وأعاد فتحها سنة 49هـ نفسه من 177- 178.

3) طبقة: قرية تقع في وسط البادية تبعد عن منطقة الغربية العربية بنحو 45كم وتقع جنوبي مزدة بنحو بنحو157ك م بهازاوية للأستاذ محمد الأزهري أحد علماء الزنتان المعاصرين للإمام السنوسي نفسه ص-220.

4) العزبات قرية تقع في الجنوب الشرقي من الجبل الأخضر، قبل إنها سميت بالعزيات نسبة إلى المعز لدين الله لأنه ربما تكون أحد القصور التي بناها، وبها زاوية السنوسية بنيت سنة 1270هـ نفسه، ص226.

20- زاوية المخيلي (1) (برقة) وكان أول شيخ لها هو العلامة الحسين الحلافي، وتعاقب ورثته على مشيختها.
21- زاوية تازربو (2) واحات الكفرة وكان من بين من تولى مشيختها العلامة محمد المدني (الديجاني، ص237).
22- زاوية ربيانة (3) واحات الكفرة وكان أول شيخ لها هو حسين بازامه، وبقيت مشيختها في عقبه
23- زاوية دريانة (4) برقة وكان أول شيخ لها هو العلامة إبراهيم العماري، فابنه السيد الحسن، فالسيد محمد الحسن العماري.
24- زاوية سيوه مصر كان أول شيخ لها هو العلامة أحمد أبو القاسم التواتي.
25- زاوية الزيتون (5) سيوه تابعة المشيخة أحمد أبو القاسم التواتي.
26- زاوية سوكنة (6) واحات الخضرة.
27- زاوية الرجبان وكان أول شيخ لها هو العلامة أبو القاسم العيساوي، وبقيت مشيختها في عقبه.
28- زاوية الواحات البحرية مصر وكان أول شيخ لها هو العلامة محمد السكوري.
29- زاوية الداخلة (مصر) وكان أول شيخ لها هو العلامة حسين الموهوب الدرسي.
30- زاوية حوش عيسى (مصر).
31- زاوية الفيوم (مصر)
32- تونين غدامس جبل نفوسة وكان أول شيخ لها هو الشريف الغدامسي.
33- زاوية طلميتة (8) (برقة) وكان من بين من تولى مشيختها محمد الكليل (الصلامي 92 - 93).
34- زاوية توكرة (1) (برقة) وكان من بين من تولى مشيختها، عبدالله الجيلاني عبدالله عمر الفضيل، يونس الموهوب. (مصدرق سابق، ص94).
35- زاوية أم ركبة (برقة) وكان من بين من تولى مشيختها، علي بن عبد الله .
36- زاوية الفايدية (2) (برقة) وكان أول شيخ لها هو العلامة إسماعيل الفزاني، وبقيت مشيختها في عقبه.

---

1) قصر قديم في الجنوب من الجبل الأخضر، وشرقي بنغازي بنحو 200 كم، وهو من أكثر القصور التي تهدمت وبقيت آثارها ينظر: مصدر سابق، ص 302.
2) تازربو، واحة من واحات الكفرة وهي من أكبر واحاتها، وتقع شمالي الجوف وتمتد من الشرق إلى الغرب نفسه، ص 77.
3) ربيانه واحة من واحات الكفرة، غربي واحة الجوف نفسه، ص 144.
4) قرية شرقي بني غاري بنحو 35 كم، يسكنها ا الخفيفات ينتظر معجم البلدان الليبية للطاهر الزاوي، ص132.
5) زاوية الزيتون تابعة الواحة سيوة، كانت تتبع ليبيا وهي الآن تابعة الجمهورية مصر. ينظر الحركية السنوسية في ليبيا: العلي الصلابي دار البيادق، الطبعة الأولى، 1999م ، 1/ 142.
6) مدينة قديمة من مدن الحفرة عدبة المياه طيبة الهواء، فتحها يسر بن أرطاة سنة 23هـ ثم ارتد أهلها وأعاد فتحها عقبة بن نافع سنة 04هـ تقع في الشمال الشرقي من منطقة مرزق بنحو 380 كم وإلى الجنوب الشرقي من طرابلس جنوب سرت وتقع غربي هون بنحو 23 كم بها سهول خصبة، وغابات من النخيل، وسكانها خليط من العرب والبربر مصدر سابق، ص 198.
7) الرجبان بلدة بجبل نفوسة تسكنها قبيلة الرجبان العربية ينظر الزاوي، ص144.
8) طلميته بلدة على ساحل البحر شرقي بنغازي بنحو 104 كم، وهي محرفة عن اسم المدينة القديمة بطوليمايس التي أسست في القرن السادس ق م، تتميز بمركزها التجميل بين البحر والجبل والغابات بها أثار للرومان نفسه، 221.

38- زاوية ترت (برقة) وكان أول شيخ لها هو عبد القادر الغزالي وبقيت مشيختها في عقبه.
39- زاوية أم الرخم (مصر).
40- زاوية النجيلة (مصر).
41- زاوية الحقنة (مصر)
42- زاوية دفنه (3) (برقة) وكان أول شيخ لها هو العلامة حسين الغرياني، وبقيت مشيختها في عقبه (ستو دارد، ص298).
43- زاوية أم الرزم (4) (برقة) كان أول شيخ لها هو المرتضى فركاش، فابنه المرتضى الثاني، فالأمين فركاش، فمحمد الأمين فركاش.
44- زاوية مصراته (طرابلس) وكان أول شيخ لها خليفة شنيشح.
45- زاوية زليتن (طرابلس) .
46- زاوية زلة (5) الجنوب الليبي.
47- زاوية الجريد (تونس) وكان أول شيخ لها هو العلامة محمد بن الصادق.
48- زاوية بن تكوك في مستغانم بالجزائر، وشيخها الجيلاني بن تكوك.
49- زاوية جنات وشيخها: أمود بن المختار.
50- زاوية عين صالح: وشيخها: المهدي باجودة. (انظر الأشهب، ص33-38)

1) توكرة قرية من قرى برقة على ساحل البحر، شرقي دريانة على الطريق العام، وبها قليل من النخل، وتقع شرقي بني غاري بنحو 66 كم، وشمالي المرج بنحو 13 كم مصدر سابق، ص 84.
2) الفيادية مكان في الشمال الشرقي من بني غازي بنحو 206 كم، نفسه، ص247.
3) دفنه قرية بالجبل الأخضر، ببرقة بها زواية للسنوسيين، نفسه، ص 133.
4) أم الرزم اسم مكان ببرقة، على حدود منطقة البطنان من الغرب وبه زاوية السنوسي، وتقع شرقي بنغازي إلى الجنوب بنحو 324 كم نفسه، ص 39.
5) زلة: واحة من واحات الحفرة في الجنوب الشرقي، تبعد عن ودان بنحو 150 كم، وتقع غربي مراده بنحو 200 كم نفسه، ص169.

الخاتمة

بعد هذه الدراسة:

توصلت إلى النتائج الآتية:

حيث يظهر البعد التنظيمي في شخصية ابن السنوسي في بناء الزوايا التي يتربى فيها أتباعه، والمنهج التربوي الذي ساروا عليه، فاستطاع بعقليته التنظيمية أن يطور مفهوم الزوايا بحيث أصبحت تمثل النواة الأولى لمجتمع تحكمه سلطه وعليه واجبات: اجتماعية، واقتصادية، وسياسية، ودعوية، وجهادية.

واستطاع ابن السنوسي أن يختار من بين المسلمين مجموعة خيرة من العلماء، والفتها، والدعاة والمصلحين ممن اتصفوا بالتميز الايماني، والتفوق الروحي، والرصيد العلمي، والزاد الثقافي، ورجاحة العقل، وقوة الحجة، ورحابة الصدر، وسماحة النفس وأصبحوا من أعمدة الحركة أثناء حياته وبعد مماته. كما ركز ابن السنوسي في دعوته المنطلقة من الزوايا على أصول توحيد المجتمع، وهي وحدة العقيدة ومحاربة. البدع والخرافات، وتحكيم الكتاب والسنة، وصدق الانتماء إلى الإسلام، وطلب الحق والتحري في ذلك وتحقيق الأخوة بين أفراد المجتمع من خلال الاصلاح والمصالحة. ونجح ابن السنوسي في إرشاد الطرق الصوفية المنحرفة إلى الطريق الصحيح الذي يحث عليه ديننا الإسلامي وتعامل مع الرفيق من الأفاقة في بلادنا (اي ما يشبه الهجرة غير القانونية الآن) بأسلوب حضاري رفيع: حيث استثمرهم استثماراً بناءً كلا حسب قدرته ومهنيته:

ومنهم على سبيل المثال لا الحصر من علمهم ثم أرسلهم إلى بلدانهم وقبائلهم وزعمائهم دعاة إلى الله تعالى.

كما توصل الباحث إلى أن الحركة السنوسية التي قادها الإمام محمد بن على السنوسي، استطاعت أن تدرك الألم الذي آلم بالأمة الإسلامية، وتفشي الجهل بين القبائل، وضياع الحكومة في داخل الأقطار، فانصرفت الناس عن إقامة شعائر الدين وانشغلوا بأمور دنياهم،(مثل حالنا اليوم)؛ فكان أهل هذه المناطق في أشد الحاجة، إلى الإرشاد والتوجيه والمعرفة، بقواعد دينهم وهذا ما تبنته السنوسية، كحركة دينية، ودعوة إسلامية تجديدية، قامت على أساس الكتاب والسنة واعتمدت المنهج الشمولي للإسلام، فجمعت بين العلم والعبادة والعمل، في الزوايا، وأدركت أن التغيير الإيجابي ينطلق من التعبير الذاتي، والتوجيه السليم، وهذا ما تبنته السنوسية، إلى جانب نشاط الحركة السياسي الذي غرس في النفوس حب الجهاد من خلال زوايا هم، والذي من خلاله استطاعت أن تظفر

باستقلال ليبيا الحديثة ، وبصفة عامة نجحت الحركة السنوسية اجتماعياً وتربوياً وسياسياً، في تكوين مجتمع متماسك، ومتعاون الذي ما أحوجنا إليه اليوم في ظل هذه الأزمات.

هذه بعض المراكز الإصلاحية التي تمكنت من ذكرها في زمن ابن السنوسي ولا أزعم أني استطعت حصرها كلها، ومن هذا يتضح لي انتشار الحركة، وتوسعها واقبال الناس عليها، وقوة نظامها، وحسن إدارتها.

فيجب علينا اليوم أن نهتم بالزوايا من جميع النواحي الادارية والتنظيمية والرقابية وتطويرها وتوجيهها واستثمارها في خدمة الدين الإسلامي بعيداً عن النعرات الطائفية والقبلية التي تعصف بالمجتمع بحيث تعطى الصورة السمحة للإسلام والمسلمين.

المصادر والمراجع

أولاً: القرآن الكريم برواية .....

1- اعلام ليبيا، الطاهر أحمد الزاوي، دار المدار الإسلامي، الطبعة الثالثة، 2004م.
2- برقه الدولة العربية الثامنة، نقولا زيادة، الأهلية للنشر والتوزيع، بيروت، الطبعة الأولى، سنة: 2002م.
3- تاريخ الحركة السنوسية في إفريقيا، على محمد الصلابي، الطبعة الخامسة، 2001 م، دار المعرفة بيروت.
4- تاريخ العرب الحديث، راف الشيخ غنيمي، الطبعة الأولى، سنة النشر 2005 م.
5- تاريخ المغرب العربي الحديث المغرب الأقصى، محمود عامر، ومحمد فارس، منشورات جامعة دمشق سنة النشر: 2000م.
6- حاضرة العالم الإسلامي، لوثروب ستودارد، ترجمة: عجاج نويهض، تعليق شكيب أرسلان، دار الفكر الطبعة الثالثة، سنة النشر 1391 هـ / 1971م.
7- الحركة السوسية نشأتها ونموها في القرن التاسع عشر، أحمد صدقي الدجاني، دار لبنان، الطبعة الأولى، 1967م.
8- دار المحفوظات طرابلس تاريخ البيورلدي، عام 1287هـ.
9- دراسات في التاريخ اللوبي، مصطفى بعيون القاهرة، 1945م.
10- السنوسي الكبير محمد الطبيب الأشهب، مطبعة محمد عاكف، القاهرة ميدان الخزندار، سنة النشر 1956م.

11- السنوسية دين ودوله، محمد فؤاد شكري، بيروت دار الفكر العربي سنة النشر 1948م.
12- الطرائق الصوفية في الجزائر السنية، المهدي شهرة دار الأديب للنشر والتوزيع، 2004م.
13- عشر سنوات في بلاط طرابلس، ريتشارد تولللي، ونقله للعربية عمر الديراوي أبو حجله، لندن، 2012م.
14- المجتمع الليبي، عبد الجليل الطاهر، المكتبة العصرية صيدا، بيروت، طبعة عام، 1969م.
15- معجم البلدان الليبية: للطاهر أحمد الزاوي، منشورات مكتبة النور، طرابلس ليبيا، الطبعة الأولى 1968م.

الإدمان على وسائل التواصل الاجتماعي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الاساسي

د. عمرو علي عمر القماطي - كلية الآداب. جامعة غريان

المستخلص:

تناولت الدراسة الحالية موضوع (**الإدمان على الانترنت وعلاقته بالتحصيل لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي**) وهدفت الدراسة إلى التعرف على مدى ادمان تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي على الانترنت ومعرفة الفروق بين الذكور والاناث في مدى الإدمان على الانترنت والتحصيل الدراسي، وطبقت الدراسة على عينة قوامها 45 تلميذاً بمدرسة أبوبكر الصديق بمنطقة قماطة. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وأسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والاناث في مستوى الإدمان على الانترنت والتحصيل الدراسي ووجود علاقة وثيقة بين الإدمان على الانترنت والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي.

الكلمات المفتاحية – الإدمان – وسائل التواصل الاجتماعي – التحصيل.

مقدمة.

إن التطور الهائل الذي شهده العالم في مجال تكنولوجيا الاتصال الحديثة يلعب أدواراً عديدة سياسية، واقتصادية، واجتماعية ويتناول قضايا عديدة التي تربط علاقة التلميذ بالتحصيل الدراسي فبفضل تكنولوجيا الاتصال أصبح بإمكان أي فرد أن ينشئ موقعه الخاص على شبكات التواصل الاجتماعي بسهولة والالتقاء بالأصدقاء القدامى وزملاء الدراسة، فهذا الفضاء الالكتروني قرب المسافات بين الشعوب وألغى الحدود الجغرافية بحيث تتيح هذه المواقع خدمات متنوعة تختلف من موقع لآخر مثل: **الفيسبوك، واليوتيوب، والتويتر**. ويتفق الجميع أن شبكة الانترنت أصبحت اليوم ثورة علمية بحد ذاتها نتيجة وفرة المعارف والمعلومات التي يحصل الفرد عليها من هذه الشبكة.

فهذه الخدمة لم تعد ترفاً بل أصبحت حاجة قد ترقى إلى الضرورة في بعض الأحيان ولكن القضية الأولى والأخيرة هي كيفية استخدام وتنظيم المستخدم أوقاته، وعدم الاكثار من هذا الامر حتى يبعده عن شبح الانحراف، وخاصة لو كان المستخدم من المراهقين فقد بات اليوم أي مراهق لا يتجاوز الخامسة عشر من عمره صغيراً محترفاً في استخدام الانترنت الذي أصبح متوافراً في كل مكان تقريباً بل أصبح المراهقون يستخدمونه، في المنزل او المقاهي الموجودة في الحي.

فالمراهقون فضوليون بطبعهم، وهذا يسعدهم بزيارة المواقع المثيرة ولا يستغرق الأمر وقتاً طويلاً للوصول الى الصفحات والمواقع ذات المحتوى الإباحي، والعنيف، وتلعب التفاعلية مع المواقع دوراً مهما في سهولة اغرائهم لارتكاب أي سلوك منحرف فيصبح مستقبلا محترفاً بسهولة.

وهكذا في ظل العولمة الحديثة والانفتاح الاقتصادي وثورة الاتصالات وما أتاحته من سهولة التداول ونقل المعلومات ورغم ما تحمله هذه الظاهرة من بشائر إلا أنها تعتبر من جانب آخر (سلاح ذو حدين) وهذا ما تحاول الدراسة الحالية التأكيد عليه والوصول اليه، لاسيما في مجال إنحراف هؤلاء الأطفال والمراهقين عن السلوك السوي والذي يعتبر بداية لكل عمل مستقبلاً.

ومن اهم النتائج السلبية للإدمان على الاستخدام وخاصة الإدمان السيء هو سهولة ارتكاب الفرد لأي سلوك غير سوي فضلا عن فقدان الحس الاجتماعي للفرد داخل الأسرة بسبب تحطم القيم والمبادئ المثلى من خلال غرف المحادثة أو الإدمان

على المواقع الإباحية أو العنف والذي كثيراً ما يدفع التلميذ للإصابة بعدوى الامراض الاجتماعية والنفسية، وإضافة إلى تدني مستوى التحصيل الدراسي لديهم. والدراسة الحالية تتمثل في معرفة مدى العلاقة بين الإدمان على وسائل التواصل الاجتماعي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الاساسي.

مشكلة الدراسة: تتمثل مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤل التالي:

س. ما مدى العلاقة بين الإدمان على وسائل التواصل الاجتماعي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي؟

أهداف الدراسة.

1. الكشف على مدى العلاقة بين الإدمان على وسائل التواصل الاجتماعي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الاساسي.

2. التعرف على الفروق بين افراد العينة في متغير الإدمان على وسائل التواصل الاجتماعي، والتحصيل الدراسي يعزى لمتغير الجنس (ذكور، اناث)

فروض الدراسة.

1. توجد علاقة بين الإدمان على وسائل التواصل الاجتماعي، والتحصيل الدراسي لدى طلاب مرحلة التعليم الأساسي.

2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين افراد العينة في الإدمان على وسائل التواصل الاجتماعي، ومستوى التحصيل الدراسي وفق متغير الجنس (الذكور، الإناث)

أهمية الدراسة: تتمثل أهمية الدراسة الحالية في تناولها لظاهرة هامة يشهدها العصر الحالي وهي ظاهرة الإدمان على وسائل التواصل الاجتماعي، التي مست كل المراحل الدراسية والفئات العمرية خاصة فئة المراهقة وما قد يترتب عليها من اضطرابات نفسية، واضطرابات السلوك، والتأثير على التحصيل والمستوى الدراسي، وكذلك تسليط الضوء على تأثير إدمان الانترنت على متغيرات الدراسة خاصة ما يتعلق بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الاساسي، وبسلوك المراهقين المتمثل في مدة ساعات استعمال الأنترنت، وكذلك الوصول إلى مرحلة الإدمان.

حدود الدراسة: تقتصر الدراسة الحالية عن التعرف على مدى العلاقة بين الإدمان على وسائل التواصل الاجتماعي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الاساسي، بمدرسة أبوبكر الصديق/ الكائنة بمنطقة قماطه. للعام الدراسي 2023-2024م.

مصطلحات الدراسة.

شبكات التواصل الاجتماعي: هي مصطلح يطلق عليها بأنها: مجموعة من المواقع على شبكة الإنترنت ظهرت مع الجيل الثاني للويب أو ما يعرف باسم ويب٢ تتيح التواصل بين الأفراد في بيئة مجتمع افتراضي يجمعهم حسب مجموعات اهتمام أو شبكات انتماء (بلد، جامعة، مدرسة، شركة ... الخ) كل هذا يتم عن طريق خدمات التواصل المباشر مثل إرسال الرسائل أو الاطلاع على الملفات الشخصية للآخر ين ومعرفة أخبارهم التي يتيحونها للعرض.

وكما تعرف ايضاً بأنها. مواقع فعالة جداً لتسهيل الحياة الاجتماعية بين مجموعة من المعارف والأصدقاء، كما تمكن الأصدقاء القدامى من الاتصال ببعضهم البعض وبعد طول سنوات، وتمكنهم أيضاً من التواصل المرئي والصوتي وتبادل الصور وغيرها من الإمكانات التي توطد العلاقة بينهما (المنظور، 2012: 123)

التعريف الاجرائي. وهو الدرجة التي يتحصل عليها المفحوص عند تطبيق الاختبار المستخدم في الدراسة الحالية.

التحصيل الدراسي: يعرف بأنه. مجموعة المعلومات والمعطيات الدراسية والمهارات والكفايات التي يكتسبها التلميذ من خلال عملية التعلم، وما يحصله من مكتسبات علمية عن طريق التجارب والخبرات، ضمن إطار المنهج التربوي المعمول به. وتتحدد اهمية هذا التحصيل ومقدار الكمية التي حصلها التلميذ من الامتحانات والاختبارات الخطية والشفوية التي يخضع لها من علامات التقييم المستمر والنهائي، التي تؤكد مستوى امتلاكه لذلك التحصيل المدرسي. (خرخاش، عبد السالم، 2027: 24).

ويعرف ايضاً بأنه: مقدار ما يحصل عليه التلميذ من معلومات أو معارف أو مهارات، معبراً عنها بدرجات في الاختبار المعد بشكل يمكن قياس المستويات المحددة، يتميز الاختبار بالصدق والثبات والموضوعية.

التعريف الاجرائي. وهو الدرجة التي يتحصل عليها المبحوث عند تطبيق اختبار التحصيل المستخدم في الدراسة الحالية

الإطار النظري..

تعريف مواقع التواصل الاجتماعي: تتيح فرصة (World Wide Web) مصطلح يطلق على مجموعة من المواقع على شبكة الانترنت التواصل بين الأفراد في بيئة مجتمع افتراضي، يجمعهم الاهتمام أو الانتماء للبلد، أو مدرسة، أو فئة معينة، في نظام عالمي لنقل المعلومات.

وهي خدمة الكترونية تسمح للمستخدمين بإنشاء وتنظيم (Social networking) فالشبكات الاجتماعية ملفات شخصية لهم، كما تسمح لهم بالتواصل مع الاخرين، (رشا أديب محمد عوض، 2014: 21).

وكما تعرف ايضاً بأنها: منظومة من الشبكات الإلكترونية التي تسمح للمشترك فيها بإنشاء موقع خاص به، ومن ثم ربطه عن طريق نظام اجتماعي الكتروني مع أعضاء أخرين لديهم الاهتمامات والهوايات نفسها". (مركز المحتسب للانتشارات، 2017: 16).

نشأة مواقع التواصل الاجتماعي:

بدأت مجموعة من الشبكات الاجتماعية في الظهور في أواخر التسعينات عام 1997 وظهرت في تلك المواقع الملفات الشخصية للمستخدمين وخدمة ارسال الرسائل الخاصة لمجموعة من الأصدقاء، و بالرغم من توفير تلك المواقع لخدمات مشابهة لها توجد في الشبكات الاجتماعية الحالية الا أن تلك المواقع لم تستطيع أن تحقق النجاح الكبير بين الأعوام 1999 ،2000و Myspace وهو موقع googl مع بداية عام 2005 ظهر موقع يبلغ عدد مشاهدات صفحاته أكثر من الأمريكي الشهير ويعتبر من أوائل وأكبر الشبكات الاجتماعية على مستوى العالم ومعه منافسه الشهير **فيسبوك** في عام 2007 بإتاحة تكوين التطبيقات للمطورين وهذا ما أدى الى زيادة اعداد مستخدمي فيسبوك بشكل كبير. (مروى عصام، 2015: 246،247)

خصائص وسائل التواصل الاجتماعي:

تتميز وسائل التواصل الاجتماعي بخصائص كانت سبباً في انتشارها على مستوى العالم منها:

1.**التفاعلية التشاركية:** تتسم وسائل التواصل الاجتماعي بالتفاعلية بأن يقوم كل عضو بإثراء صفحته الشخصية سواء ما يتعلق بشخصيته. رياضة، او أزياء، او

موسيقى، او ما يتعلق بموطنه (احداث سياسية، خرائط، أو صور لمدينته) التي يرغب بتقديمها للأخرين، وتسمح مواقع التواصل الاجتماعي للأعضاء بمشاركة تلك المنشورات أو التعليق عليها أو ابداء الاعجاب بها.

2.**التلقائية:** يتسم التواصل الاجتماعي بأنه تلقائي وغير رسمي أو متوقع، فليس هناك تخطيط أو تنسيق للتواصل بين الأعضاء وكذلك عدم وجود لوائح وقيود تنظيم تحكم ذلك التواصل فهو يتسم بالتلقائية بين طرفي الاتصال.

3.**قلة التكلفة:** ان التسجيل في مواقع التواصل الاجتماعي مجاني على الصفحة الرئيسية لشبكة الفيسبوك والتويتر وغيره.

4.**سهولة الاستخدام:** لا يحتاج العضو الى مهارات لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعي ومعظم شبكات التواصل الاجتماعي توفر صفحات خاصة باللغة الرسمية لكل المجتمع.

5.**الحضور الدائم غير المادي**: إذ لا تتطلب عملية الاتصال إذ يمكن للعضو الاتصال بالعضو الاخر عن طريق ترك رسالة نصية، أو صور أو معلومات عن أفلام أو موسيقى أو غيرها.

6.**الانفتاح:** يمثل المحتوى المرسل من المستخدمين اغلبية المحتوى المنشور على مواقع التواصل الاجتماعي، وذلك يزيد الرغبة لدى الأعضاء بالمزيد من التواصل والتفاعل والمشاركة لأنهم من يقوم بعملية انتاج المحتوى عكس وسائل الاعلام التقليدية التي يمثل بها الشخص دور المتلقي أو المستهلك للمحتوى.

أنواع مواقع التواصل الاجتماعي: ومن أبرزها وأشهرها:

1. **موقع الفيسبوك:** هو شبكة اجتماعية استأثرت بقبول وتجاوب كبير من الناس خصوصاً من الشباب في جميع أنحاء العالم، وهي لا تتعدى حدود مدونة شخصية، كانت نشأتها في أبريل عام 2004 بجامعة **هارفاد** في الولايات المتحدة الامريكية من قبل طالب متعثر في الدراسة يدعى مارك زوكوبيرج(مسلماني، 2016: 130).

2. تويتر: هو موقع تواصل اجتماعي لا يقل أهمية عن **الفيس بوك** ويعتبر المنافس الأكبر له، الأمريكية على اجراء بحث تطويري (Obvious) وكانت بدايات ميلاد هذا الموقع عام 2006م عندما أقدمت شركة لخدمة التدوين المصغرة، ثم أتاحت الشركة المعنية ذاتها استخدام هذه الخدمة لعامة الناس في أكتوبر من نفس العام، ومن ثم أخذ هذا الموقع بالانتشار باعتباره خدمة حديثة في مجال التدوينات المصغرة، بعد ذلك قدمت الشركة ذاتها بفصل هذه الخدمة المصغرة عن الشركة الأم، واستحدثت لها اسما خاصاً

يطلق عليه (تويتر) وذلك في أبريل عام2007م وأخذ (تويتر) اسمه من مصطلح (تويت) الذي يعني (التغريد)، وأتخذ من العصفور رمزاً له، ويسمح للمغردين ارسال رسائل نصية قصيرة لا تتعدى (140) حرفا للرسالة الواحدة ويجوز للمرء أن يسميها نصاً موجزاً مكثفاً لتفاصيل كثيرة.

3. يوتيوب: هو موقع ويب معروف متخصص بمشاركة الفيديو، يسمح للمستخدمين مشاهدة ومشاركة مقاطع الفيديو بشكل مجاني، ويستخدم تقنية **الأدوبي فلاش** لعرض المقاطع المتحركة.

ومحتوى الموقع يتنوع بين مقاطع أفلام التلفزيون، والموسيقى، والفيديو المنتج من قبل الهواة، في أكتوبر 2006 أعلنت شركة **جوجل** الوصول إلى اتفاقية لشراء الموقع بمليار دولار وهو يعتبر من مواقع ويب المستخدمة من قبل عوام الناس (الرزاق،2013: 32)

4. إنستجرام: هو أحد أشهر مواقع التواصل الاجتماعي وهو تطبيق يسمح للمستخدم بأخذ الصور وإجراء التعديلات الرقمية والفلاتر عليها حسب الرغبة، ثم مشاركتها مع الأصدقاء عبر مواقع التواصل الاجتماعي. بدأ تطويره في عام 2010 بهدف تقديم طريقة مباشرة لمشاركة الصور مع قائمة الأصدقاء الخاصة على مواقع التواصل الاجتماعي، بلغ عدد المشتركين فيه أكثر من 30 مليون.

النتائج المترتبة على الإدمان على الانترنت:

إلى جانب كل الفوائد المتحققة من استخدام الانترنت، فان مشاكل الافراط في استخدامه تعتبر من المشكلات التي يتعرض لها المدمنون على الانترنت قد تكون بمستويات طفيفة أو معتدلة او قوية وهي تتركز في **المجالات التالية:**

1. **مشكلات أكاديمية**: صعوبات في الدراسة.
2. **مشكلات في ميدان العلاقات**: العلاقات الزوجية والعلاقات الأسرية والصداقات المقربة.
3. **مشكلات مالية**: تتعلق بالأموال التي تنفق.
4. **مشكلات مهنية**: مرتبطة بالعمل.
5. **مشكلات جسمية ومنها**:

أ. الم الظهر والرقبة والصداع الشديد.

ب. الم الرسغ واليدين.

ج. جفاف العيون ومشكلات في الرؤية.

د. اضطرابات النوم المرتبطة بالحرمان من النوم.

ه. الزيادة الواضحة في الوزن أو فقدان الوزن الزائد (معيجل، 2016: 10)

فوائد الانترنت:

1. بحيث يناقش عدة أفراد حول العالم آنياً. 1CHAT. تكوين موقع للمحادثة الآنية.

2. تسهيل إمكانيات التعاون بين الأفراد والمؤسسات في الوطن الواحد وفي العالم اجمع.

3. تسهيل الحصول على المعلومات عن شركات وأفراد.

4. توسيع أفق التلميذ وتكوين الروح العلمية عنده وتشجيعه للدخول في منافسات أكاديمية وذهنية مع تلاميذ من دول أخرى (الملاح، 2006: 20 -21).

5. الحصول على معلومات تجارية واقتصادية وأسعار الأسهم وغيرها.

7. الحصول على البحوث الطبية، العلمية والنفسية، والتربوية (عليان، المومني، 2006: 301).

إيجابيات وسلبيات الأنترنت.

أولاً: ايجابيات الانترنت:

1. **زيادة وسائل الترفيه والترويج.** فشبكة الأنترنت تضم عدداً كبيراً من مواقع الترويج والترفيه والألعاب لشغل وقت الفراغ.

2. **ممارسة العمل عن بعد**. فمثلا يستطيع المهندس المعماري أن يقوم بإرسال تصاميمه الهندسية للشركة التي يعمل بها عن طريق شبكة الأنترنت وهو في منزله (الدليمي،2011: 129).

3.**التعليم عن بعد (الافتراضي).** يعرف التعليم عن بعد بأنه ذلك النوع من التعليم الذي يقوم به المعلم (أو المؤسسة التي تقدم التعليم) بعيداً عن المتعلم.

4.**الإعلان الالكتروني (عبر الانترنت)** إذا كان الإعلان حسب التعريف الذي أوردته جمعية التسويق الأمريكية" جهود غير شخصية لتقديم الأفكار أو السلع أو الخدمات بواسطة جهة معلومة ومقابل أجر مدفوع (لونيس،2007:81).

5.**التقارب والتفاهم العالمي.** فالأنترنت جعلت العالم قرية صغيرة ينظر إليها من خلال شاشة الحاسوب لأنها تمثل اختراقاً طبيعياً للحدود الجغرافية والسياسية للدول لذا يمكن استثمار هذا التقارب بين شعوب العالم والتفاهم بين الأمم والشعوب (الدليمي، 2011: 127).

6.**نقل التقنية.** فيمكن الاستفادة من شبكة الأنترنت في طلب الاستشارات العلمية وفي طرح الاستفسارات وانتظار الإجابات فتوجيه سؤال لمجموعة مختصة في الشبكة سيقابل بإجابات تطوعية عديدة يستطيع السائل أن يقتنص منها ما يجيب على تساؤله وإتقان طريقة البحث في الشبكة والانضمام للجمعيات العلمية المتخصصة وغيرها من الوسائل التي تعين على نقل التقنية (بوزيان، 2013: 59).

ثانياً: سلبيات الأنترنت.

1. الترويج للمعلومات اللاأخلاقية أحياناً.

2. تجاوز حقوق النشر والطبع والتأليف للمعلومات المتوفرة على الشبكة.

3. هناك بعض المعلومات التي تشجع على أعمال العنف والإجرام الفردي أو المنظم، كذلك المعلومات التي تخص الجانب الديني، السياسي، العنصري.

4. الإفتقار إلى سرية المعلومات.

5.توفير كمية كبيرة من المعلومات وبالتالي صعوبة الحصول على الكمية المفيدة منها.

6.التحديث المستمر لمعلوماتها، مما يسبب الإرباك عند الرجوع إلى معلومات سابقة.

7.تعمل على تغيير: سلوك الفرد ومبادئه وقيمه وأخلاقه، لأن ما يراه الفرد صحيحاً في مجتمع ما يكون خطأ في مجتمع آخر (الدليمي، 2011: 187،188).

الأساليب الوالدية المتبعة للحد من استخدام الانترنت

الطريقة الأولى: وهي الأكثر انتشارا هي التجاهل والسبب أن الأب يحدث نفسه قائلا: إن الجميع يدعو ويحث على ان يتعلم الابناء استخدام الانترنت كجزء من التكنولوجيا الحديثة، فهي موجودة في المدارس وفي أماكن العمل، وفي كثير من المنازل، لذا على أن لا أمنع أبنائي من استخدامه أسوة بغيرهم.

الطريقة الثانية: فهي أن بعض الآباء يمنع أبناءه من استخدام الانترنت جملة وتفصيلا .وعلى أية حال فإن جهل الأبوين بالحاسب الآلي وعدم القدرة على تشغيل جهاز الكمبيوتر بأنفسهم يجعلهم أكثر جهلا بكيفية عمل الانترنت، وكيفية تكيف وتعامل أبنائهم معها، كما أن كثيرا من الآباء يعتقد بأن استخدام أبنائهم للإنترنت بالتأكيد أفضل من إضاعة وقتهم في مشاهدة التلفاز، وذلك لأن الانترنت يفترض بها ان تكون وسيلة تعليمية، لذا لا يتدخل الآباء ابداً ولا يوجهون لأبنائهم الكثير من الأسئلة المفترضة، والسبب أن فاقد الشيء لا يعطيه ليس هذا فحسب، بل إنهم لا يراقبون وقت استخدام الانترنت ولا فيما يستخدم، وهم سعداء بأن أبناءهم يعرفون بالأنترنت أكثر مما يعرفون هم.

أما النوع **الآخر** من الإباء هم الذين يمنعون أبنائهم من استخدام الانترنت داخل المنزل منعا تاماً، تحسباً وخوفاً من ذلك(الوحش) الجديد الذي يهدد سلامة أطفالهم، وهذا الخوف ناجم عما سمعوه حول المشاكل التي يمكن أن يسببها الانترنت للأطفال والتي تتناقلها وسائل الإعلام وما يدور حولها من قصص الإدمان المثيرة على الانترنت.

طرق الوقاية من ادمان الانترنت:

هناك بعض من المهارات المعرفية السلوكية التي تمكن الفرد من كسر قيود السلوك الادماني والتحرر منه من **خلال الاتي**:

1. على الفرد ان يحرر نفسه من النمطية في حياته.

2. على الفرد ان يدرب نفسه على أسلوب حياة صحي، في مواعيد نومه، والاستيقاظ، ومواعيد تناول الوجبات دون اسقاط بعضها.

3. تعلم المزيد من المهارات المختلفة: رسم، عزف على آلة موسيقية، تعلم حرفة، أو الاشتراك في الاعمال الخيرية أو التطوعية، أو الأنشطة الاجتماعية من خلال منظمات وجمعيات المجتمع الأهلي.

4. أن يخطط الفرد لممارسة مجموعة من الأنشطة المشتركة مع الأصدقاء او افراد الاسرة.

5. أن يخطط الفرد لتكوين نسيج اجتماعي من العلاقات الاجتماعية مع الاخرين، ويدعم العلاقة مع الاخر بشكل يؤثر على الفرد ويخرجه من عزلته.

6. أن يقاوم فكرة الجلوس امام الكمبيوتر بكل عزم، بإرادة قوية من خلال الالهاء السلوكي، والذهني فعندما يشعر الفرد بحاجة ملحة للجلوس امام شاشة الكمبيوتر يقوم ببعض من الاعمال، والأنشطة اليدوية.

7. يفضل في النهاية ان يستعين مريض الإدمان على الانترنت بطلب المساعدة من الاختصاصي النفسي المدرب على علاج الإدمان لمساعدة المريض على الخروج من براثن الإدمان، والعودة للتعافي منه. من خلال البرامج العلاجية المتنوعة، وبرامج العلاج الجمعي، ومنع الانتكاسة والتأهيل للعودة مرة أخرى معافى من السلوك السلبي (فخري، 2008 :55)

النظريات المفسرة للإدمان على الانترنت.

1. النظرية الديناميكية النفسية الشخصية: ترى هذه النظرية ان ادمان الانترنت هو استجابة هروبيه من الضغوط والإحباطات من اجل الحصول على لذة بديلة مباشرة لتحقيق الاشباع، كما يعد الافراط في الانكار أحد مؤشرات هذا النوع من الإدمان. وكما ان الاعتماد على خبرات الطفولة التي تلعب دوراً أساسياً ومؤثراً في تطور شخصياتهم وتحدد مدى ميولهم لسلوكيات إدمانيه ولضغوط الحياة والأزمات النفسية التي يتعرض لها الفرد واستعداده وخبراته الشخصية تجعله أكثر ميلاً للإدمان

2.النظرية السلوكية: وترى سلوك الإدمان من خلال الخبرات السابقة للفرد والبيئة التي تحدث فيها المثيرات وما يرافقها من تدعيم وعقاب لاستجابات دون أخرى من خلال عملية التعلم التي يتم فيها تغيير سلوك الفرد في استجابته للبيئة، وان الوظائف والسلوكيات الفردية يخضع للاشتراط الاجرائي (لسكنر علي واخرون،2019: 25) (والذي يتم فيه مكافأة الشخص ايجابياً أو سلبياً أو معاقبته على السلوك)

كما استخدام الانترنت يقدم مكافآت عديدة كالترفيه، والمرح، واشباع حاجات الفرد ويعد فرصة لتواصل الفرد الخجول مع الاخرين تجعله يشعر بالرضا والارتياح بما يعزز اشباع الحاجة الى الاهتمام والتقدير والحب الذي قد لا يتحقق على ارض الواقع (شاهين، 2015: 364).

3.النظرية الاجتماعية الثقافية: ترى النظرية ان تباين واختلاف ادمان الانترنت طبقاً للعادات، والثقافة الاجتماعية لكل مجتمع والتي تحدد وتؤثر في بناء شخصيته الاجتماعية بما ينسجم مع متطلبات الثقافة الاجتماعية، وكون اننا لا يمكن ان نفهم أي ظاهرة او اضطراب نفسي الا في اطاره البيئي والثقافي الذي يحدد السلوك السوي، فما يعد ادمان في مجتمع قد لا يعد كذلك في مجتمع أخر، وبهذا ركزت النظرية على البناء الاجتماعي والاسري والتواصل الاجتماعي والطبقات الاجتماعية (أرنؤوط، 2007: 13).

4.النظرية العقلانية الانفعالية: يشير (**أليس**) على ان الأفكار اللاعقلانية سبباً في الاضطراب الانفعالي والسلوكي، وصاحب السلوك الادماني لا يلجأ لإدمانه فقط لإشباع حاجة وتحقيق لذة، والمشاعر السلبية والدونية تجعله يشعر بالتوتر، والضيق نتيجة تحكم تلك الأفكار اللاعقلانية بتصرفاته مما يجعله مغلوباً على امره ويجدون أنفسهم بمرور الزمن وقد تضاءلت ذواتهم ومكانتهم الاجتماعية مما يدفعه للإنترنت والانغماس فيه لفترة زمنية طويلة (اعلام، شاكر،2002: 369).

ثانياً: التحصيل الدراسي.

مفهوم التحصيل الدراسي: **لغة**. مشتق من الفعل حصل عليه أو جمعه (ابن منظور)

اصطلاحاً: فهو يدل على كل ما يكتسبه الفرد من مهارات فكرية أو غيرها، وغالباً ما يقترن التحصيل بالدراسة، فتقول تحصيل دراسي، ويعني مدى استيعاب التلميذ لما تلقاه من خبرات معينة من خلال مقررات الدراسة، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في الاختبارات التحصيلية المعدة لهذا الغرض (حيزية بلهذلي، 2015: 30).

ويعرف أيضاً " بانه كل أداة يقوم بها التلميذ في الموضوعات المدرسية المختلفة، والتي يمكن اخضاعه للقياس عن طريق درجات الاختبار او التقديرات المدرسية او كليهما. (أبو الحطب، 1990: 391)

وكما يعرف أيضاً "بأنه سلوك يعبر عن تجاوز الأداء التحصيلي للفرد لأداء أفراده من نفس العمر العقلي والزمني". (أبو النيل، 2007: 34)

ويشار الى التحصيل الدراسي الضعيف بأنه. حالة ضعف أو نقص وبعبارة أخرى عدم اكتمال النمو التحصيلي نتيجة عوامل عديدة عقلية وجسمية أو اجتماعية بحيث تنخفض درجات أو نسبة الذكاء عن المستوى العادي. (زهران،1997: 66)

أنواع التحصيل الدراسي:

إن الاختلاف الظاهر في درجات التحصيل بين التلاميذ ان دل على شيء يدل على التباين الحاصل في هذه الدرجات يدفعنا الى القول ان التحصيل الدراسي ثلاث أنواع وهي:

1. **التحصيل الدراسي الجيد:** وهو سلوك يعبر عن تجاوز الأداء الشخصي عند الفرد للمستوى المتوقع منه في ضوء قدراته واستعداداته الخاصة أي أن الفرد المفرط تحصيله في نفس العمر العقلي والزمني ويتجاوزهما بشكل غير متوقع، وعادة ما يفسر ذلك التجاوز في ضوء مؤثرات أخرى كالقدرة على المثابرة من طرف ذاته وارتفاع درجة المنافسة والثقافة العلمية. (حيزية، زيداني، 2021: 26)

2. **التحصيل الدراسي المتوسط:** وفي هذا النوع من التحصيل تكون الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ تمثل نصف الإمكانات التي يمتلكها، ويكون ادائه متوسط ودرجة احتفاظه واستفادته من المعلومات متوسطة. (بومنجل هاجر وآخرون، 2020: 15).

3. **التحصيل الدراسي الضعيف:** هو ظاهرة تعبر عن وجود فجوة أو عدم التوافق في الأداء بين المتعلمين وبين ما هو متوقع من الفرد وما ينجزه فعلا من تحصيل دراسي، فالتلميذ الذي يتأخر تحصيله المدرسي بشكل واضح على الرغم من امكانياته العقلية واستعداداته تؤهله الى ان يكون أفضل من ذلك، يقال إنه متاخر تحصيلياً أي تأخره الدراسي والتحصيلي هذا يرجع الى ضعف في قدرات التلميذ او قصور في استعداداته وانما يرجع الى أسباب أخرى خارجة عن نطاق التلميذ. (زلوف، 2014: 47).

شروط التحصيل الدراسي: ومن الشروط التي تساعد على عملية التعلم ما يلي:

1. **الذكاء:** مما لا شك فيه أن عامل الذكاء شرط أساسي في عملية التحصيل الدراسي، فقد أثبتت العديد من

الدراسات بأن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء والتحصيل الدراسي، حيث أنه يلعب دوراً مهماً في عملية التفوق التحصيلي أو التحصيل الدراسي.

2. **الدافع:** أكدت العديد من الدراسات والأبحاث العلاقة الطردية بين الدافعية والتحصيل الدراسي، ومن هذه الدراسات التي أجريت في هذا المجال ما قام به "بركال"، حيث تقدم لنيل درجة الدكتوراه من "فوردهام" والتي كانت دراسة بعنوان الدافعية

التحصيل الأكاديمي، وأثرها على النجاح، والتي خرج منها بأهمية الدافعية في ارتفاع مستوى التحصيل.

3. **التكرار:** إن للتكرار فوائد غير خافية في ترسيخ وحفظ المادة العلمية، مما يؤدي الى تحسين الأداء وإتقان المادة العلمية.

4. **الإرشاد والتوجيه:** إن التعليم القائم على أساس الارشاد والتوجيه من طرف المختصين يعمل على رفع مستوى تحصيل التلميذ، إذ عن طريق التوجيه والإرشاد يتعلم التلميذ الأساليب الصحيحة منذ البداية.

5. **النشاط الذاتي:** إن التعليم الذي يقوم على النشاط الذاتي يجعل التلميذ فعالاً في عملية البحث والاطلاع واكتشاف الحقائق العلمية بنفسه.

6. **التدريب أو التكرار الموزع والمركز:** يقصد بالتدريب المركز ذلك الذي يتم في وقت واحد وفي دورة واحدة، أما التدريب الموزع فيتم في فترات متباعدة تتخللها فترات من الراحة أو عدم التدريب، والتدريب المركز يؤدي الى التعب والشعور بالملل، كما أن ما يتعلمه الفرد بالطريقة المركزة يكون عرضة للنسيان، ذلك أن فترات الراحة التي تتخلل دورات التدريب الموزع تؤدي الى تثبيت ما يتعلمه الفرد هذا الى جانب نشاط المتعلم بعد فترات الانقطاع وإقباله على التعلم باهتمام أكبر. (ينظر، 2005: 237 - 238)

7. **الطريقة الكلية والطريقة الجزئية:** لقد أثبتت التجارب أن الطريقة الكلية أفضل من الطريقة الجزئية، حتى تكون المادة المراد تعلمها سهلة وقصيرة، وكلما كان الموضوع المراد تعلمه متسلسلا تسلسلا منطقياً وطبيعياً كلما سهل تعلمه بالطريقة الكلية، فالموضوع الذي يكون وحدة طبيعية يكون أسهل في تعلمه بالطريقة الكلية عن الموضوعات المكونة من أجزاء لا رابط بينها. (العيسوي، 2009: 69)

8. **معرفة المتعلم بالنتائج لما تعلمه بصفة مستمرة**: يقال إنك لو كنت ترمي هدفاً برميات متباعدة ولم تعرف نتائج ضرباتك، فإن تعلمك لإصابة الهدف لن يكون دقيقا على ميزان معرفتك بنتيجة كل رمية معينة على تكيف رميتك، فإن كانت أعلى من الهدف انزلتها، وإن كانت أسفل من الهدف رفعتها وهكذا.

أهمية التحصيل الدراسي:

1. يعد التحصيل الدراسي ذو أهمية كبيرة في العملية التعليمة كونه من أهم مخرجات التعلم الذي يسعى إليها المتعلمين.

2. يعتبر التحصيل الدراسي من المجالات العامة التي حظيت باهتمام الإباء والمربين باعتباره من الأهداف التربوية التي تسعى لتزويد الفرد والمعارف التي تنمي مداركه وتفسح للشخصية لتنمو نمواً صحيحاً.

3. يشبع التحصيل الدراسي الحاجات النفسية التي يسعى إليها الدارسون وفي عدم إشباع هذه الحاجة فإنها تؤدي الى شعور التلميذ بالإحباط الذي ينتج عنه استجابات غير سوية.

4.تكمن أهمية التحصيل الدراسي في العملية التعليمية كونه يعالج كمعيار لقياس مدى كفاءتها في تنمية مختلف المواهب والقدرات المتوفرة في المجتمع (رابح، واخرون، 2014 :22)

أسباب ضعف التحصيل الدراسي:

للتحصيل الدراسي عدة أسباب تؤدي الى تدني وضعف التحصيل منها.

أ. أسباب فسيولوجية: إن الأطباء يرجعون صعوبات التعلم إلى أسباب فسيولوجية، فهم يرون بأن العامل الجيني هو أحد الأسباب الرئيسية لصعوبات التعلم، الأفراد الذين لديهم خلل في القراءة يختلف أدائهم عن الأفراد الآخرين في كل المقاييس.

ب. **أسباب كيميائية عضوية**: ومن هذه العوامل سوء التغذية والتهاب الأذن الوسطى والمشكلات البصرية والحساسيات، والعلاج بالعقاقير، فقد أشارت بعض الدراسات إلى إن نقص الغذاء يشكل سبباً في صعوبات التعلم، كما وأن تأخر النمو في التكامل بين الأحاسيس يعود النقص في البروتين، فقد أجريَ فحص على (129) طفلا عندما كانوا في السادسة من أعمارهم وكانوا قد عانوا في السنة الأولى من أعمارهم من نقص في البروتين والطاقة ثم قورنوا بمجموعة من رفاقهم لم يكن لها نفس المستوى. (مولاي، 2004: 235).

قياس التحصيل الدراسي:

أن التحصيل الدراسي يقاس في المدرسة بالاختبارات التحصيلية التي يعدها الأستاذ بنفسه وذلك نظراً لاختلاف الأهداف الخاصة المباشرة للتعلم من قسم إلى قسم أو من أستاذ الى أستاذ، لأنه مطالب بمعرفة ما إذا كان تلميذه قد اتقن المفاهيم والخبرات والمهارات التي قدمت له حجرة الدراسة ام لا لذا يمكن القول ان الاختيارات التحصيلية

التي يعدها الأستاذ بنفسه لا يمكن استخدامها أو الاعتماد عليها في كثير من الأغراض العلمية أو أغراض البحوث النفسية والتربوية وكذلك لا يمكن استخدامها في اصدار احكام مقارنة بين التلاميذ في المدارس إن الأقسام المختلفة معظمها ينقصها كثير من الشروط العلمية التي يجب توفرها في تقسيم الاختبارات والمعرفة بالصدق والثبات والقدرة على التمييز(القدومي، 43:2007).

ومنه تعتبر عملية قياس التحصيل الدراسي عملية هادفة وبناءه والغرض منها معرفة مدى تحقيق المتعلم النتائج المتوقعة منه، ومن وسائل قياس التحصيل الدراسي الاختبارات التحصيلية والتي منها.

1.الاختبارات التقليدية: وضعت لكي يتجدد من خلالها مدى تقدم العملية التربوية والتعليمية ومدى استيعاب المتعلم للمعلومات والمعارف والخبرات التي يتلقاها في مسيرته التعليمية، ويقصد بالامتحانات التقليدية امتحان مقالي وانشائي يعطي فيه الفاحص بضعة أسئلة للتلميذ ويطلب منه أن يجيب عنها في حصة أو أكثر وغالبا ما تبدأ بكلمات مثل عدد، أذكر، اشرح، ناقش.... الخ وتسمى الامتحانات التقليدية أحيانا الإنشائية أو المقالة، وتندرج تحت هذه الاختبارات.

2.الاختبارات الشفهية (الشفوية): ويقصد بها أسئلة غير مكتوبة تقدم للتلاميذ ويطلب منهم الإجابة عنها دون كتابة والهدف منها معرفة مدى استيعاب وفهم التلاميذ المادة المتعلمة وقدراته على التعبير على نفسه والمقصود من هذه الاختبارات تقويم المتعلم وتوجيهه كما انها غير مقننة بل هي من صنع المعلم (تغريد عبد الرحيم القدومي، 44).

3.الاختبارات المقالية: وهي مجموعة من ردود الأفعال السلوكية التي يسلكها التلميذ من خلال المواقف التي يتعرض لها وذلك عن طريق كتابة المقال لمعرفة قدرة التلميذ على فهم السؤال وتفسير المواقف وحل المشكلات وهي تعد من أقدم وسائل القياس في المجال التربوي وأحيانا تمتد إجاباتها إلى عشرات الصفحات.

4.الاختبارات العملية: وتعتمد على الأداء العلمي وتعتبر أحدث من الاختبارات سابقة الذكر إلا أنها لازالت تعاني النقص فمثل هذه الاختبارات تفتقر الى الأداء اللغوي والنظري والمعرفي.

5.الاختبارات الموضوعية: إذا كانت الاختبارات التقليدية تعتمد على أسلوب الإجابة الحرة من قبل التلميذ حيث يحتمل أكثر من طريقة للجواب ويختلف فيها مصححان في وضع الدرجة ومنه فإن الاختبارات الموضوعية والتي منها:

أ. اختبار الصواب والخطأ: إذ يطلب من تحيدها إذا كانت عبارة ما أو إجابة لسؤال ما صحيحة أو خطأ.

ب. اختبار الاختيار من متعدد: يطلب منه إجابة واحدة من عدة إجابات معطيات لسؤال واحد على ان تكون بينها إيجابه واحدة فقط صحيحة. (عبد الرحيم القدومي، 45)

ج. اختبار إعادة الترتيب: يستخدم في ترتيب بعض الحوادث أو الخطوات او الاعداد كما تستخدم في ترتيب بعض الجمل بعد قراءتها وفهمها لتكوين القصة

د. اختبار التكملة: تصاغ الأسئلة في صورة عبارات يطلب من تكملتها وعادة ما تكون ورقة الإجابة هي نفسها ورقة الاسئلة وتستعمل في قياس قدرة التلميذ على التذكر.

ه.اختبارات متطابقة (المزاوجة): يقصد بها الربط بين كل عبارة من عبارات قائمة الأسئلة بما يقابلها من عبارات من قائمة الأجوبة ويعتبر مثل هذا الاختبار أقل شيوعاً وذلك لمحدودية الفائدة من استخدامها ومن خلال هذا العرض المختص لأنواع الوسائل المستخدمة في قياس التحصيل الدراسي لاحظنا ان الاختبارات الأكثر شيوعاً في منظومتنا التربوية هي الاختبارات المقالية والموضوعية . (تغريد عبد الرحيم القدومي، 46).

الدراسات السابقة.

1. **دراسة عبد الحميد (2002م)، بعنوان: اتجاهات طلبة الجامعة نحو الإنترنت واستخدامه وعلاقته بالتحصيل الدراسي " دراسة مقارنة بين الجنسين".**

هدفت الدراسة لبحث قضية الاتجاه نحو الإنترنت، ومجالات استخدامه لدى طلبة الثانوية من الجنسين في ظل تباين التخصص الدراسي للطالب، وعلاقة الاتجاه والسلوك المتعلقين بالإنترنت من جهة، والتحصيل الدراسي العام للطلبة من جهة أخرى. وتكونت عينة الدراسة من (112) طالباً و(116) طالبة، وهم من الدارسين بالمدارس الثانوية بقسميها العلمي والأدبي، ويتماثل الجنسان من حيث العمر، وبالنظر للمتوسط الحسابي للعمر نلاحظ أن مستواهم الدراسي يتراوح بين المستويين الأول والثالث، وأعد الباحث

استبياناً يتكون من (38) عبارة تقريرية لقياس معتقدات ومشاعر الطلبة نحو استخدام الإنترنت كوسيلة تعليمية، واختيرت عينة هذه الدراسة من خلال 2002م.

وقد توصلت الدراسة لعدد من النتائج **أهمها**:

1. نسبة إقبال الذكور على استخدام الإنترنت أكثر منها لدى الإناث، فهي حوالي (91.1%) لدى الذكور، مقابل (58.6%) لدى الإناث.
2. هناك فروق دالة إحصائياً في كل من الاتجاه نحو الإنترنت، ومعدل استخدامه شهرياً، وذلك في ظل تفاعل متغيري الجنس والتخصص الدراسي، وليست هناك فروق دالة بين الجنسين –صرف النظر عن التخصص – من حيث هذين المتغيرين، في حين هناك فرق دال إحصائياً في الاتجاه نحو الإنترنت بين طلبة الثانوية تخصص أدبي.
3. استخدام الإنترنت لدى كلا الجنسين غير منتظم، حيث بلغت النسبة المئوية لغير المنتظمين في استخدام الإنترنت من الذكور (73.2%)، مقابل (69.2%)من الإناث.

2.دراسة المغذوي (2007م)، بعنوان: "الآثار التربوية لاستخدام الإنترنت على طلاب الثانوية العامة بالمدينة المنورة". هدفت الدراسة في بيان الآثار التربوية لاستخدام الإنترنت على طلاب الثانوية العامة بالمدينة المنورة واقتراح آلية يمكن من خلالها الاستفادة من هذه التقنية وتفادي سلبياتها، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على جمع الحقائق والمعلومات والبيانات ومن ثم تحليلها وتفسيرها لاستخلاص النتائج

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. 68% من عينة الدراسة يمتلكون حاسباً خاصا بهم.
2. 35% من عينة الدراسة يسبب لهم استخدام الانترنت تأخيراً في الواجبات المدرسية.
3. غالبية من يمتلكون حاسباً شخصياً تزداد لديهم نسبة الاستخدام السيئ للإنترنت.
4. 59% من أفراد عينة الدراسة يبحثون عن المقالات الساخرة.
5. 66% من عينة الدراسة لا يتلقون التوجيه المناسب في الاستخدام الأمثل للإنترنت.

3.دراسة الشبل (2007م)، بعنوان : "تأثير تقنية شبكة الإنترنت في حصول الباحثين على المعلومات لأغراض البحث العلمي" هدفت الدراسة إلى التعرف على أكثر التخصيصات العلمية تعرضا للحجب وأكثرها تأثيرا بالحجب، وموقف الباحثين من

التقنية سواء من تعرض منهم للحجب أو الذين لم يتعرضوا له، وأخيراً هدفت الدراسة إلى معرفة انطباعات المشاركين عن الإنترنت، ومميزاتها ومدى أهميتها للبحث العلمي، واستخدمت الدراسة أداء الاستبانة، حيث وزعت على عينة مكونة من (1075) طالباً وطالبة من طلاب وطالبات الدراسات العليا بالجامعات الرئيسية بالرياض، وقد تم معالجة البيانات التي تم جمعها وتحليلها باستخدام الاساليب الإحصائية المناسبة كالتوزيعات التكرارية والنسب المئوية. وأسفرت الدراسة عن العديد من النتائج أهمها: أن حوالي ثلثي المشاركين في الدراسة من الذين يستخدمون الإنترنت تعرضوا للحجب بنسبة قدرها 65%، وأن نسبة 66.1% منهم تأثرت أبحاثهم بسبب الحجب، إضافة إلى أن 70% من هؤلاء يضطرون للرجوع إلى مراجع ومصادر أخرى للحصول على المعلومات.

4. **دراسة صادق والديب (2008م)، بعنوان: "إدمان الإنترنت واستخداماته وعلاقته بالتخصص الأكاديمي لدى طلاب كلية المعلمين بمحافظة جدة"**. هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى إدمان الإنترنت واستخداماته وعلاقته بالتخصص الأكاديمي لدى طلاب كلية المعلمين بمحافظة جدة، حيث استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من الطلاب المنتظمين بالدراسة بكلية المعلمين بمحافظة جدة، وقد راع الباحثان قدر الإمكان تحقيق أهداف الدراسة في اختبار العينة وهي أن تمثل عينة الدراسة الأقسام الأكاديمية المختلفة بالكلية مع مراعاة ضبط متغيرات مثل السن والمستوى الأكاديمي وعدد سنوات الدراسة بالكلية. **واسفرت نتائج الدراسة ما يلي:**

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصات الأكاديمية العلمية في عدد ساعات استخدام الإنترنت، وهي الحاسب الآلي والعلوم والرياضيات والتربية الخاصة.
2. أظهرت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة تخصص اللغة العربية ومجموع تخصص اللغة الإنجليزية، وذلك لصالح قسم اللغة العربية.

إجراءات الدراسة:

أولاً: منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي لملائمة طبعيه الدراسة وأهدافها وباعتباره يهتم بوصف الظاهرة، وبما أن لهذا المنهج عدة أساليب قد تم اختبار الأسلوب الارتباطي للتعرف عن مدى العلاقة بين الإدمان على الانترنت والتحصيل الدراسي.

ثانياَ: مجتمع وعينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة الحالية من (45) تلميذاً من مجتمع أصلي يتكون من (255) تلميذاً بمدرسة أبوبكر الصديق الكائنة بمنطقة قماطة للعام الدراسي (2023- 2024)

ثانياً: أدوات الدراسة:

1.اختبار الإدمان على الانترنت: استخدم الباحث في هذه الدراسة مقياس الإدمان علي الانترنت من إعداد (محمد احمد الشرقاوي) ويتكون هذا المقياس من (30) فقرة معظمها تتمثل في مدى استخدم وسائل التواصل الاجتماعي – الفيس بوك – التويتر – اليوتيوب -ويقوم المفحوص بوضع (✓) أمام الفقرة التي تناسبه.

ثالثاً: صدق وثبات الأداة: للتحقق من صدق الاختبار استخدم الباحث (الصدق الظاهري): أي عرض الاختبار على مجموعة من الخبراء والأساتذة بقسم علم النفس من ذوي الخبرة في مجال العلوم النفسية والتربوية، حيث دلت النتائج إلى صلاحية فقرات الاختبار.

ثبات الاختبار: للتحقق من ثبات الاختبار تم حساب معامل الثبات على عينة استطلاعية تكونت من (40) طالباً وطالبة وقد احتسب معامل الثبات باستخدام معادلة " ألفا " إذ بلغت (0.83) مما يجعله ملائماً لاستخدامه في هذه الدراسة.

2: اختبار التحصيل:

صدق وثبات الأداة: اعتمد الباحث على إيجاد معاملات الصدق لإبعاد الاختيار في ضوء قيم التشبعات لبنود الاختبار الناتجة عن التحليل العاملي وذلك على عينة قوامها 30 تلميذاً.

التجزئة النصفية. قام الباحث بإيجاد معاملات الثبات لمكونات اختبار التحصيل بطريقة التجزئة النصفية بإيجاد معاملات الارتباط بين نصفي المقياس (البنود الفردية والبنود الزوجية) ثم إيجاد معامل الثبات لأبعاد الاختبار كما يتضح في الجدول التالي:

جدول رقم (1) معاملات ثبات مكونات اختبار التحصيل بطريقة التجزئة النصفية

المتغير	معامل الارتباط بين نصفى المقياس	معامل الثبات
الإدمان على الانترنت	**0.88**	**0.92**

وكانت درجة معامل الثبات في الجدول السابق (0.92) وهو معامل ثبات مقبول مما يجعله ملائماً لاستخدامه في هذه الدراسة.

المعالجة الإحصائية: لمعالجة بيانات الدراسة والتحقق من صحة فروضها استخدمت الطرائق الإحصائية الوصفية والإستنتاجية والمتمثلة في المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، معامل الارتبـاط بيرسون)

(S.P.S.S وباستعمال الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية).

عرض النتائج وتفسيرها:

إجابة الفرض الأول: والذي ينص على وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين افراد العينة في التواصل الاجتماعي والتحصيل الدراسي.

وللتعرف على مدى الارتباط بين وسائل التواصل الاجتماعي والتحصيل الدراسي تم استخدام معامل الارتباط كما هو مبين بالجدول التالي.

جدول رقم (2) مصفوفة معامل الارتباط بين الإدمان على التواصل الاجتماعي والتحصيل الدراسي وقيم مستوى الدلالة

متغيرات الدراسة	التواصل الاجتماعي	التحصيل الدراسي
التواصل الاجتماعي		**0.255** ***0.000**
التحصيل الدراسي		

*** دال عند مستوى (0.05):**

عند حساب معامل الارتباط بين متغير الادمان على التواصل الاجتماعي بمتغير التحصيل الدراسي.

اتضح إن قيمة معامل الارتباط (0.255) حيث إن قيمة احتمال الخطاء تساوي (0.000) أقل من مستوى الدلالة الذي حدد في هذه الدراسة (0.05).

ومن خلال العرض السابق للجداول رقم (2) وبالنظر إلى مستوى الدلالة يتضح لنا وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين وسائل التواصل الاجتماعي والتحصيل الدراسي. وهذا ما يجعلنا نرفض الفرضية الصفرية الأولى للمتغير الأول التي تنص على عدم وجود علاقة الإدمان على وسائل التواصل الاجتماعي والتحصيل الدراسي، ونقبل الفرضية البديلة والتي تنص على وجود علاقة بينهما.

وتفسر هذه النتيجة بوجود علاقة بين هذين المتغيرين، ويمكن عزو ذلك إلى ادمان تلاميذ مرحلة التعليم الاساسي على الانترنت وينشغل به ويأخذ حيزاً كبيراً من تفكيره واهتمامه، وعدم تخصيص أوقات لتصفح هذه الشبكة، ويقابل ذلك نقص نشاطه في مجالات الحياة المختلفة ومنها حياته الدراسية أو أنهم يمضون وقتاً طويلاً من أجل الدردشة واشياء أخرى وكل هذه العوامل تؤثر بشكل أو بأخر على مستوى التحصيل الدراسي للتلميذ وهذه الدراسة اتفقت مع دراسة (الشندوري، 2010) ومع دراسة (المليجي، 2000) التي مفادها وجود علاقة بين الإدمان على الانترنت والتحصيل الدراسي.

2. إجابة الفرض الثاني: والذي ينص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين افراد العينة في الإدمان على وسائل التواصل الاجتماعي وفق متغير الجنس (الذكور، اناث)

وللكشف عن الفروق في التواصل الاجتماعي والتحصيل وفق متغير الجنس تم استخدام الآتي:

جدول رقم (3) يبين التوصيف الإحصائي لعينة الدراسة لمقياس التواصل الاجتماعي تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث)

المتغير	الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
الإدمان على وسائل التواصل الاجتماعي	ذكور	21	78.22	9.20		
					2.241	*0.027
	إناث	39	77.33	7.78		

* دال عند مستوى (0.05).

يبين لنا جدول رقم (3) أن قيمة المتوسطين الحسابيين متساويان، سجل الذكور متوسطاً حسابياً أعلى حيث بلغ (78.22)، بينما سجلت الاناث متوسطاً حسابياً قدره (77.33)، وقيمة الانحراف المعياري كان للذكور (9.20) وللإناث (7.78).

ويتضح أن قيمة اختبار(t.test) التي بلغت (2.241) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، حيث أن قيمة مستوى الدلالة المقابلة لها (0.027) أقل من قيمة مستوى الدلالة الذي حدد في هذه الدراسة، وهذا يشير إلى وجود فروق بسيطة بين الذكور والإناث في الإدمان على الانترنت.

يعزو الباحث هذه النتيجة الى ان اهتمام الطلبة الذكور، والاناث بالأنترنت كان متقارباً، فالذكور والاناث لديهم اتجاهات متقاربة ورغبة مشتركة نحو استخدام هذه الوسائل ومتابعة اهتمامهم من خلالها، والاستفادة منها في التواصل والترفيه والتسلية ومن ناحية أخرى فالإنترنت يتيح للذكور والاناث ما يتناسب مع احتياجاتهم ورغباتهم واهتماماتهم وتتفق هذه النتيجة الى ما توصلت اليه نتيجة (الشرقاوي) ولا تتفق مع ما أسفرت إليه نتائج دراسة (السعيطي) التي كان مفادها وجود فروق دالة بين الذكور والاناث في الإدمان على الانترنت.

وللكشف عن الفروق بين الطلبة والتلميذات في (التحصيل الدراسي) تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (t) كما هي مبينه بالجدول الآتي: رقم (4)

المتغير	الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
التحصيل الدراسي	ذكور	21	12.03	2.78		
					1.222	0.266
	إناث	39	11.44	2.55		

نلحظ من الجدول رقم (4) أن قيمة المتوسطين الحسابيين متباينتان حيث سجلت الإناث متوسطاً حسابياً أقل من الذكور الذي بلغ قدره (11.44)، بينما سجل الذكور متوسطاً حسابياً قدره (12.03)، وقيمة الانحراف المعياري كان (2.78)، وللإناث قدره (2.55) لكل من الذكور والإناث على التوالي.

ولمعرفة الفروقات بين المتوسطين الحسابيين تبين لنا قيمة اختبار(t-test) التي بلغت (1.222) ومستوى الدلالة التي تقابلها كانت (0.266)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في متغير التحصيل الدراسي.

ويعزو الباحث هذه النتيجة الى ان الوضع الذي يعيشه التلاميذ من الجنسين (الذكور، الاناث) هو نفسه وظروف الحياة والاحداث تواجه الجميع. مما يجعل معدل تحصيلهم الدراسي متقارباً.

قائمة المراجع:

1. أبو النيل، (2007)، ثقافتنا التربوية، غزة كلية التربية.
2. أبو حطب، فؤاد، (1990)، علم النفس التربوي، مكتبة الأنجلو المصرية.
3. أبو منجل، هاجر وأخريات، (2020)، مشكلات التحصيل الدراسي لدى المراهقين في الطور الثانوي، مذكرة الليسانس في علم النفس التربوي، جامعة الصديق يحي تاسوست.
4. أحمد، محمد شاهين (2015)، فاعلية برنامج إرشادي معرفي – سلوكي في خفض إدمان الانترنت لدى عينة من الطلبة الجامعيين، مجلة جامعة الأقصى، المجلد التاسع عشر، العدد الثاني، غزة، فلسطين.
5. ارنؤوط، بشرى إسماعيل (2007)، ادمان الانترنت وعلاقته بكل من ابعاد الشخصية والاضطرابات النفسية لدى المراهقين، دراسة مقارنة، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر، العدد (55).
6. اسماء صالح علي، وآخرون، (2019)، ادمان الانترنت وعلاقته بالتسويف الأكاديمي لدى عينة من طلبة الجامعة، مجلة أبحث البصرة للعوم الإنسانية، العدد 4 ب، المجلد 44. 14.
7. اعلام، احمد هويد، شاكر، ومحمود حمدي، (2002)، الصحة النفسية والعلاج النفسي، دار الاندلس، حائل، السعودية.
8. الدليمي، عبد الرزاق محمد، (2011)، الصحافة الإلكترونية والتكنولوجيا الرقمية، الأردن.
9. الزهران، عبد السلام، (1977)، الصحة النفسية والعلاج النفسي، دار المعارف، القاهرة.

10. بلهزي، حزيه، (2014 - 2015)، الأداء التربوي في ضوء المقاربة بالكفاءات لدى تلاميذ الثانوي، دراسة تربوية بثانوية مالك بن نبي بولاية برج بوعريريج، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر تخصص علم الاجتماع التربوي، جامعة بوضياف المسلية.
11. بن حسين، حيزية، وزيداني، فاطمة، (2021)، الدروس الخصوصية وأثرها على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، مؤسسة بصمة للتدريب والدعم والاستشارة، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر تخصص علم الاجتماع، جامعة ادرار.
12. تغريد، عبد الرحيم القدومي، (2007)، أثر التعلم على التحصيل الدراسي والاحتفاظ في مادة اللغة الإنجليزية لدى طلبة الصف الرابع أساسي في مدارس مدينة الحكومية، قدمت هذه الأطروحة استكمالا لمتطلبات درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس بكلية الدراسات العليا بجامعة فلسطين.
13. رابح، مدقن، ونعيمة الغول، (2014)، التوجيه المدرسي وعلاقته بالتحصيل لدى التلاميذ السنة الأولى الثانوي، شهادة مكملة لنيل درجة الماستر ورقلة.
14. رأفت مهند عبد الرزاق، (2013) مواقع التواصل الاجتماعي في تشكيل الوعي السياسي، مذكرة مكملة لنيل الماجستير، جامعة البترا الأردنية.
15. رشا أديب محمد عوض، (2014) أثار استخدام مواقع التواصل الاجتماعي على التحصيل الدراسي للأبناء في محافظة طولكرم من وجهة نظر ربات البيوت، مشروع تخرج استكمالا للحصول على درجة البكالوريوس في تخصص خدمة اجتماعية، جامعة القدس المفتوحة.
16. رضا أمين، (2015) الإعلام الجديد، دار الفجر، القاهرة.
17. زلوف، منيرة، (2014)، أثر العنف الأسري على التحصيل الدراسي، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر.
18. عبد الرحمن، العسوي، (2009)، علم النفس المدرسي في خدمة المدرسة الحديثة، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1.
19. عليان ربحي مصطفى، المومني حسن أحمد، (2006)، المكتبات والمعلومات والبحث العلمي، (ط1)، عمان، دار الصفاء للنشر والتوزيع.
20. فخري أحمد، (2008)، الإدمان على الإنترنت، ملاحظات جامعة عين شمس، مسترجع من بالتاريخ www.hayathafs.com2013\10\2
21. قنديلجي عامر إبراهيم، النجار حسن رضا، (2005)، علم المعلومات والنظم والتقنيات، (ط1)، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

22. لونيس باديس، (2007)، جمهور الطلبة الجزائريين والأنترنت، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في الإعلام والاتصال، جامعة قسنطينة.
23. المنصور، محمد (٢٠١٢م) تأثير شبكات التواصل الاجتماعي على جمهور المتلقين دراسة مقارنة للمواقع الاجتماعية والمواقع الإلكترونية، رسالة ماجستير غير منشورة، الأكاديمية العربية المفتوحة.
24. محمد، برو، أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية، دراسة نظرية للطلبة الجامعيين المستغلين في التربية والتعليم.
25. محمد حسن، (2010)، المشكلات الصفية السلوكية الأكاديمية أسبابها وعلاجها، الطبعة الثالثة، دار المسيرة للنشر، عمان.
26. مركز المحتسب للانتشارات، (2017) دور مواقع التواصل الاجتماعي في الاحتساب، ط1، الرياض.
27. مسلماني، جواد علي، (2016) الإعلام والمجتمع ط1، دار المجد.
28. مروى عصام صلاح، (2015) الاعلام الإلكتروني الأسس وأفاق المستقبل، ط1، دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع، عمان.
29. معيجل، أسماء مطشر، (2016)، الإدمان على الإنترنت وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة، مجلة أبحاث ميسان، المجلد الثاني عشر، العدد الرابع والعشرون.
30. مولاي، بو دخيلي محمد، (2004)، طرق التحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، ديوان المطبوعات الجامعية، بن كعنون، الجزائر.
31. ينظر، محمد جاسم، (2008)، سيكولوجية الغدارة التعليمية والمدرسية وأفاق التطوير العام، دار الثقافة، عمان، الأردن، ط1.
32. ينظر، وائل عبد الرحمن، وأحمد محمد الشعراوي، (2005)، أصول التربية التاريخية، دار أحمد، عمان، الأردن، ط3.

سيميائية العنوان في ديوان أنين الجذوع للشاعر سعيد فاندي

د. مصطفى محمد محمد زنين - كلية الآداب الأصابعة، جامعة غريان

المستخلص:

المنهج السيميائي هو منهج نقدي حديث تجاوز المناهج النقدية السابقة في دراسة العمل الأدبي في محاولة منه للولوج إلى أعماق النص وكشف دلالاته، حيث تحفز القارئ على قراءة النص قراءة نقدية واعية يكشف من خلالها مضمون النص وما يخفيه من صور ورموز ودلالات لا يمكن الوصول إليها إلا من خلال المنهج السيميائي.

وفي هذا البحث نتناول ديوان أنين الجذوع للشاعر سعيد فاندي بالدراسة والتحليل من خلال المنهج السيميائي من أجل فك شفرات النص للولوج إلى أعماقه وكشف خباياه.

وتشمل هذه الدراسة العنوان والإهداء ونماذج من العناوين الداخلية للديوان وبيان انسجامها وترابطها في تكوين النص، ومدى قدرة الشاعر في توظيف هذه العناصر في ديوانه باعتبارها العتبات الأولى لدراسة النص.

الكلمات المفتاحية: سيميائية، أنين الجذوع، العنوان، الشاعر.

تمهيد:

يمثل النقد عملية بنائية غايتها النهوض بالأدب والرقي به من خلال تقويم الأعمال الأدبية ودراستها وتحليلها وفق معايير وأسس تنطلق منها المناهج النقدية الحديثة كل حسب نظرته للأدب، وهي مناهج متعددة ومختلفة في دراسة الأعمال الأدبية، ولكن وإن اختلفت طريقة دراستها للأعمال الأدبية فقد أسهمت في تطور الأدب والرقي به.

ويعتبر المنهج السيميائي أحد هذه المناهج النقدية الحديثة التي كان لها دور في تحليل النص الأدبي، وتفكيك شفراته وكشف الغموض الذي يحيط بالنص من خلال دلالات النص وبنيته، فالمنهج السيميائي تجاوز المناهج النقدية السابقة في دراسة النص الأدبي وتحليله وذلك بالكشف عن البنيات اللغوية، وتحليل مستوياتها المتعددة محاولا من خلالها الوصول إلى الغوص في أعماق النص، والكشف عن دلالاته من خلال عدة معايير وأسس ينطلق منها المنهج.

وكانت الغاية المعلنة للمنهج السيميائي هو تزويد القارئ بمعلومات ومعارف جديدة تساعده على فهم النص الأدبي، وعلاقته بالوجود البشري، يضاف إلى ذلك ساهم المنهج السيميائي في تجديد الوعي النقدي والتعامل مع النصوص الأدبية في تحليلها ودراستها.

وشهد المنهج السيميائي في تطوره عدة مصطلحات يُعرف بها منها: علم العلامة – علم الإشارة، حتى رسخ المصطلح السيميائي الذي وضعه العالم السويسري (فرديناند دو سوسير) في كتابه (محاضرات في علم اللسان العام).

العنوان:

يمثل العنوان المدخل الأول للولوج للنص الأدبي ومعرفة ما يرمي إليه من دلالات ورموز، وبما ما يثيره من قضايا وإشكاليات أثارت اهتمام النقاد والأدباء مما جعلهم يهتمون به، ويقيمون الدراسات حول أهميته ووظيفته، ولما تمتاز به تسمية العنوان من أهمية في النص، فهو يسهل مهمة القراءة والولوج إلى أعماق النص، فهو المفتاح الذي يعبر من خلاله المتلقي لفهم ما يطرحه الكاتب في نصه من قضايا وإشكاليات يكشف عنها، أو عن جزء منها العنوان.

وجاء الاهتمام بالعنوان باعتباره علامة إجرائية ناجحة في مقاربة النص لاستقرائه وتأويله، ونلاحظ أن الدراسات النقدية الحديثة قد أولت اهتمامًا واسعًا لبنية العنوان؛ لما لها من قيمة دلالية تستطيع أن تكشف عن النص بكامله، كذلك اعتبارها أول مثير أسلوبي تصطدم به عين المتلقي في قراءة أي نص إبداعي، بل هو نص صغير يهدف إلى تحقيق وظائف تشكيلية وجمالية ودلالية تعد مدخلاً لنص كبير.

ولهذا اهتم علم السيمياء بالعنوان وأهميته في دراسة النص، فهو يؤدي وظائف أساسية تربط النص بالقارئ فهو وسيلة إجرائية في التعامل مع النص من الناحية الدلالية والرمزية والتركيبة، وللوقوف على أهميته يجب الوقوف عنده وتحديد مفهومه اللغوي والاصطلاحي.

أولاً مفهوم العنوان لغةً:

وردت لفظة (العنوان) بضم العين وكسرها أو (العلوان) في ثلاث وحدات معجمية (عنن – عنا - علن) حيث جاء في لسان العرب لابن منظور ويمكن توضيح ذلك من خلال الوقوف على كل وحدة وبيان معناها المعجمي وعلاقتها بغيرها كما يلي:

1 – جاء في مادة (عنن): عننت الكتاب وأعننتُه لكذا أي عرّضته له وصرفته إليه. وعنَّ الكتاب يعُنَّه عناً وعنَّنه، كعنّونه، وعنونته وعلونته بمعنى واحد، مشتق من المعنى. وقال اللحياني: عنّنت الكتاب تعنيناً وعنّيته تعنية إذا عنونته، أبدلوا من إحدى النونات ياء وسمي عنواناً لأنه يعُنُّ الكتاب من ناحيته، وأصله عنان، فلما كثرت النونات قلبت إحداهما واواً، ويقال للرجل الذي يُعرض ولا يُصرّح: قد جعل كذا وكذا عنواناً لحاجته؛ وأنشد:

وتُعرف في عنوانها بعض لحنها وفي جوفها صمعاء تحكي الدواهيا

قال ابن بير: والعنوان الأثر؛ قال سوار بن المُضرِّب:

وحاجة دون أخرى قد سنحتُ بها جعلتها للتي أخفيتَ عُنوانا

وقال: كلما استدللت بشيءٍ تُظهره على غيره فهو عُنوان له كما قال حسان بن ثابت يرثي عثمان، -رضي الله تعالى عنه=:

ضحوا بأسمطَ عنوانُ السجودِ به يُقطّع الليلَ تسبيحاً وقرآنا

قال الليث: العُلوان لغة في العنوان غير جيدة، والعُنوان، بالضم، هي اللغة الصحيحة؛ وقال أبو دواد الرَّواسي: لمن طلل كعُنوان الكتاب ببطنِ أواقَ، أو قَـــرَنِ الذّهابِ؟

قال ابن بري: ومثله قال الأسود الدّؤلي:

نظرتُ إلى عُنوانه فنبذته كنبذكَ نعلاً أخلقت من نِعالِكا.(ابن منظور، مج13: ص 294)

2 – وجاء في مادة (علن)، عُلوان الكتاب: يجوز أن يكون فِعله فَعْوَلْتُ من العلانية. يقال: علونت الكتاب إذا عنونته. وعُلونُ الكتب: عُنوانه. (ابن منظور، مج13، ص 289)

3 – وفي مادة (عنا) ورد لفظة العنوان مشتقة في العديد من المعاني منها: وعُنوان الكتاب: مشتق فيما ذكروا من المعنى، وفيه لغات: عَنونتُ وعنّيتُ وعنّنتُ. وقال الأخفش: عنونت الكتاب واعنه؛ وأنشد يونس:

فطِنِ الكتابَ إذا أردتَ جوابه واعنُ الكتاب لكي يُسرّ ويُكتما

قال ابن سيدة: العُنوان والعِنوان سمة الكتاب. وعنونه وعنواناً وعنَّاه، كلاهما: وسَمه بالعنوان، وقال أيضاً: قال ابن سيده: وفي جبهته عُنوان من كثرة السجود أي أثر. (ابن منظور، مج15: ص 106)

ثانياً مفهوم العنوان اصطلاحاً:

يُعد العنوان العتبة الأولي التي تعترض القارئ ولا يمكنه الولوج إلى النص الأدبي قبل المرور بها حتى يمسك بالخطوط الأولى للنص ولا يمكن تجاوز عتبة العنوان فهي تشكل نقطة مركزية مهمة ينطلق من خلالها إلى تجاوز باقي عتبات النص, ومما لاشك فيه أن العنوان أصبح يلعب دورًا أساسيًا في الولوج إلى النص، وفهم معانيه وعباراته ودلالاته, ولهذا فقد اهتم السيميائيون بالعنوان اهتمامًا كبيرًا فبينوا العلاقة بين النص والعنوان ومدى ارتباطهما، وتداخلهما في علاقة تكمل بعضها البعض, لذا عدّوه من أهم عناصر النص وذلك ((باعتباره مصطلحًا إجرائيًا نجعًا في مقاربة النص الأدبي, ومفتاحًا أساسيًا يتسلح به المحلل للولوج إلى أغوار النص العميقة قصد استنطاقها وتأويلها))(جميل حمداوي، 1997م: ص96)

العنوان في الأدب العربي القديم:

إن الدارس للأدب العربي القديم يلاحظ غياب العنونة للقصائد الشعرية، واستمر ذلك لفترة طويلة من الزمن، فقد كانت تعنون القصائد أحياناً حسب القافية مثل (لامية العرب) للشنفرى، أو حسب الحادثة التي قِيلت فيها مثل قصيدة (البردة) لكعب بن زهير وغيرها.

وما يحسن ذكره هنا أن الشعر العربي القديم كان معظمه شعر مناسبات، ولهذا كانت المناسبة أو الغرض الذي قيلت فيه هو العنوان لهذه القصيدة, وأحيانًا كان مطلع القصيدة يسد مسد العنوان, ولذلك اهتم الشعراء بمطالع قصائدهم لأن الحكم عليه سيكون من مطلع القصيدة, فتكون قوية تشد انتباه السامع وتستهوي الأفئدة وترسخ في أذهان السامعين, وقد برع في ذلك الكثير من الشعراء أمثال امرئ القيس, وجرير, والمتنبي, وبشار بن برد وغيرهم, وقد أشار ابن رشيق إلى ذلك بقوله: ((فإن الشعر قفلٌ أوله مفتاحه, وينبغي للشاعر أن يجوِّد ابتداء شعره, فإنه أول ما يقرعُ السمع، وبه يستدل على ما عنده من أول وهلة))(ابن رشيق ،1996,ج1, ص356). فجاءت بعض القصائد تحمل عنوان مقدمتها مثل (ودع هريرة) للأعشى وبعضها الآخر يحمل عنوان الغرض الذي قيلت فيه القصيدة مثل قال جرير في الهجاء, أو المتنبي في المدح, أو غيرها من أغراض الشعر الأخرى, ولما للعنوان من أهمية كبرى في الدراسات السيميائية الحديثة باعتباره عامل مؤثر في دلالات النص فهو يُعد أكثر علامة دلالية تحمل كثافة تشمل النص كله فالعنوان مفتاح للولوج إلى النص, ومن هنا تأتي دراسة العنوان وفق ما يقوم به من وظائف جمالية وإغرائية ودلالية ((ولما كانت طبيعة الإبداع لا تقوم إلا على الإخبار أو تبليغ المعاني, وإنما تقوم على التخيل والإيحاء والترميز, أي إنتاج الدلالة, فإن العنوان في الإبداع وفي الشعر منه بخاصة يجب أن يحمل بعض هذه السمات))(بسام قطوس، 2001م: ص60).

وهكذا استمر الحال في العصور اللاحقة (الإسلامي والأموي والعباسي) لم يتم الاهتمام من قبل الشعراء بوضع عنوان لقصائدهم, رغم ازدهار الحياة الثقافية والتطور الذي شهده العرب في جميع المجالات, وبداية حركة التأليف في جميع العلوم, ومما يلاحظ على هذه الفترة أنها شهدت حركة تأليف، وقد وضع الكتّاب عناوين لمؤلفاتهم يتفق مع محتوى الكتاب وقد أجادوا في ذلك, مثل كتاب طبقات الشعراء لابن سلام, والشعر والشعراء لابن قتيبة, والبيان والتبيين للجاحظ, وغيرها وممّا يُشار إليه هنا أن هذه المؤلفات عنوانها مطابق لما تحتويه من موضوعات وهذا يدل على أن الأدباء

العرب قد فطنوا لأهمية العنوان ودوره في فك شفرات النص والمفتاح الذي يولج من خلاله القارئ إلى النص, فالعنوان يشكل أول اتصال بين المرسل والمتلقي ومن هنا يغدو العنوان العتبة الأولى التي ينطلق منها في دراسة النص وتحليله. ويشير الصولي ت335هـ في كتابه (أدب الكاتب) إلى أهمية العنوان قائلا: ((والعنوان العلامة كأنك علمته حتى عرف بذكر من كتبه ومن كتب إليه))(الصولي، 1341هـ: ص 143) وممّا يحسن ذكره أن الصولي أفرد حيزًا للعنوان في كتاب (أدب الكاتب) تناول فيه عدة موضوعات منها, مفهوم العنوان في اللغة وأراء بعض النقاد في مفهوم العنوان مستدلا ببعض الأبيات الشعرية, مشيرًا إلى كيفية كتابة العنوان إلى الرئيس وغيرها من الموضوعات التي تخص جانب العنوان ومفهومه قديمًا، (الصولي، 1341هـ: ص 143- 147) ومجمل القول أن الصولي نبّه إلى أهمية العنوان في النص المكتوب وأن النقاد العرب قد فطنوا إلى ذلك قديماً ولكن في الجانب النثري فقط، أمّا الشعر فاستمر على ما هو عليه في السابق، فالشعراء لم يولوا اهتماماً بوضع عناوين لقصائدهم, واستمر الوضع حتى عصر النهضة وبدأت عملية التأثر بالأدب الغربي والنهج على منواله في وضع العناوين للقصائد الشعرية وكذلك للدواوين الشعرية.

العنوان في الأدب الحديث:

أولاً الدراسات الغربية:

حظي العنوان حديثًا بكثير من الاهتمام لدى النقاد الغربيين فقد بينوا أهمية العنوان ومدى علاقته بمضمون الكتاب فهو عتبة لها علاقات جمالية ووظيفية مع النص, فهو المدخل الأساسي لقراءة النص الأدبي, وهو العتبة التي يلج القارئ من خلالها إلى عالم النص, وهو الإشارة الأولى التي يلتقطها القارئ ليقتحم بها فضاء النص وما يختزله من معاني وتصورات ودلالات تختفي وراء العنوان, ولذلك احتل العنوان مكانة متميزة في الدراسات السيميائية الحديثة كونه ((نظامًا سيميائيًا ذا أبعاد دلالية وأخرى رمزية تغري الباحث بتتبع دلالاته, ومحاولة فك شيفرته الرامزة))(بسام قطوس، 2001م: ص33)، وهذا فرض على الكاتب مراعاة تقنيات علم العنونة ليكون عنوانه مصطلحاً إجرائيًا في المقاربات النصية ((فالعنوان ضرورة كتابية))(محمد فكري الجزار، 1998م: ص 15) للولوج منه إلى أغوار النص واستنطاقها من خلاله.

ومن أوائل النقاد الغربيين الذين تناولوا العنوان بالدراسة هو العالم (ليوهوك) حيث عرّف العنوان بأنه((مجموعة العلامات اللسانية, من كلمات وجمل, وحتى

نصوص, قد تظهر على رأس النص لتدل عليه وتعينه, تشير لمحتواه الكلي, ولتجذب جمهوره المستهدف)) (عبدالحق بلعابد، 2008م: ص67)، ثم يذكر صيغ العنوان المألوفة فهي((إما عناوين ذات ميسم مكاني, أو ذات ملمح زمني, أو عناوين تيمية, أو عناوين ذات وظيفة ميطاتخييليه وهي العناوين التي تحدد نوع النص المقروء))(عبدالمالك أشهبون، 2011م: ص 16) وبهذا يُعد (ليوهوك) المؤسس الأول لعلم العنونة((لأنه قام بدراسة العنونة من منظور مفتوح, يستند إلى العمق المنهجي, والاطلاع الكبير على اللسانيات, واستيعاب نتائج السيميوطيقا، والاستفادة من تاريخ الكتاب والكتابة. فقد رصد العنونة رصدًا سيميوطيقيًا، بالتركيز على بناها ودلالاتها، ووظائفها))(جميل حمداوي، 2016م: ص64)

أمّا (رولان بارت) فكان له وجهة نظر في تحديد مفهوم العنوان فهو ((يرى العناوين عبارة عن أنظمة دلالية سيميائية تحمل في طياتها قيمًا أخلاقية، واجتماعية، وإيديولوجية، وهي رسائل مسكوكة مضمنة بعلامات دالة، مشبعة برؤية العالم، يغلب عليها الطابع الإيحائي، لذلك على السيميائيات أن تدرس العناوين الإيحائية الدالة قصد فهم الدلالات التي تزخر بها))(فيصل الأحمر، 2010م: ص226)

أمّا (جيرار جنيت) فقد قدم دراسة مفصلة عن العنوان من خلال كتابه (عتبات) مبينًا فيه مفهوم العنوان وما قاله النفاد السابقون في قضية العنوان، ثم دراسته التي وضع فيه الخطوط العريضة لدراسة العنوان من حيث أهميته وأنواعه ووظيفته، فالعنوان عنده ((يعد من أهم عناصر المناص(النص الموازي)، لهذا فإن تعريفه يطرح بعض الأسئلة ويلح علينا في التحليل، فجهاز العنونة كما عرفه عصر النهضة أو قبل ذلك، العصر الكلاسيكي كعنصر مهم، كونه مجموعة معقدة أحيانًا أو مربك، وهذا التعقيد ليس لطوله أو قصره، ولكن مرده مدى قدرتنا على تحليله وتأويله))(عبدالحق بلعابد، 2008م: ص65)، ثم يعرض (جنيت) أهم الدراسات التي تناولت العنوان وما قدمته في هذا الموضوع، ثم يُعرف العنوان بأنه ((عبارة عن كتله مطبوعة على صفة العنوان الحاملة لمصاحبات أخرى مثل اسم الكاتب أو دار النشر...,والمهم في العنوان هو سؤال الكيفية, أي كيف يمكننا قراءته كنص قابل للتحليل والتأويل يناص نصه الأصلي؟)) (عبد الحق بلعابد، 2008م: ص67).

ونظراً لأهمية العنوان في عملية الولوج إلى النص باعتباره العتبة الأولى التي يمر القارئ من خلالها فقد تنبّه النقاد إلى العنوان، وخاصة بعد ظهور المناهج التي تهتم بالنص، حيث أولت السيميائيات أهمية كبرى للعنوان باعتباره مصطلحًا إجرائيًا ناجحًا

في مقاربة النص الأدبي ومفتاحًا يتسلح به المحلل للولوج إلى أغوار النص قصد استنطاقها وتأويلها.

ثانيا الدراسات العربية:

بدأ اهتمام النقاد العرب بالعنوان حديثًا كاشفين أهميته في النص الأدبي ووظائفه ومفهومه من خلال دراسات مكثفة أنتجت علمًا جديدًا هو علم العنوان متأثرين بالدراسات الغربية في هذا المجال، وقد أسهمت هذه الدراسات في فتح المجال أمام الباحثين لدراسة العنوان وتطبيق ذلك على النصوص الأدبية شعرًا ونثرًا، وأول ما بدأ النقاد العرب دراسته هو تحديد مفهومًا لمصطلح العنوان ينطلقون من خلالها في دراسة باقي العناصر.

فالعنوان في مفهوم الناقد (بسام قطوس) بالإضافة ((إلى كونه يشكل حمولة دلالية، فهو قبل ذلك علامة أو إشارة تواصلية له وجود فيزيقي / مادّي، وهو أول لقاء مادي محسوس يتم بين المرسل (الناص) والمتلقي أو مستقبل النص. ومن هنا يغدو العنوان إشارة مختزلة ذات بعد إشاري سيميائي, ... يؤسس لفضاء نصي واسع, قد يفجر ما كان هاجعًا أو ساكنًا في وعي المتلقي أو لاوعيه من حمولة ثقافية أو فكرية يبدأ المتلقي معها فورًا عملية التأويل)) (بسام قطوس، 2001م: ص36)، فالعنوان بهذا المفهوم يحمل في طياته الكثير من الدلالات والإيحاءات, فهو المنطلق في العبور للنص وهو نقطة التلاقي بين الكاتب والقارئ، وهو المؤثر في نفسية القارئ من خلال تفاعله مع العنوان، مما يدفع بالقارئ إلى إعادة قراءة النص لما في العنوان من ((حمولات دلالية, وعلامات إيحائية شديدة التنوع والثراء مثله مثل النص, بلهو نص موازٍ...)) (بسام قطوس, 2001م: ص37).

أمّا الناقد (محمد مفتاح) فالعنوان في نظره ((هو المحور الذي يتوالد ويتنامى ويعيد انتاج نفسه، وهو الذي يحدد هوية القصيدة, فهو - إن صحت المشابهة - بمثابة الرأس للجسد, والأساس الذي تبنى عليه)) (محمد مفتاح، 1990م: ص 72)، فالعنوان يتطور بتطور النص، فهو المدخل لدراسة النص، ولا يمكن تجاوزه.

ويعرفه الناقد (محمد فكري الجزار) بأن ((العنوان للكتاب كالاسم للشيء، به يُعرف وفضله يتداول، يُشار به إليه، ويدل به عليه، يحمل وسم الكتاب، وفي الوقت نفسه يسمه العنوان - بإيجاز يناسب البداية - علامة ليست من الكتاب جُعلت له؛ لكي تدل عليه، وهذا التعريف الأولى له)) (محمد فكري الجزار، 1998م: ص 15) فالعنوان

ضرورة تفرضها الحاجة إليه في التعريف بالكتاب وما يحتويه من موضوعات، فهو البطاقة التي تُعرف القارئ بالكتاب.

أمّا الناقد(عبدالله الغذامي) فقد تناول العنوان وعلاقته بالقصيدة فيقول:((العنوان في القصيدة - أية قصيدة - هو آخر ما يكتب منها، والقصيدة لا تولد من عنوانها، وإنما العنوان هو الذي يتولد منها،... وعلى الرغم من (لا شاعرية) العنوان فإنه هو أول ما يداهم بصيرة القارئ)) (عبدالله الغذامي، 1988: ص 263)، فهو يرى أن العنوان يوضع بعد كتابة النص، أمّا المحلل السيميائي للنص فيبدأ دراسته من العنوان للولوج إلى النص، ولكن له وجهة نظر مختلفة في موضوع العنوان فهو يرى أن ((العناوين في القصائد ما هي إلا بدعة حديثة، أخذ بها شعراؤنا محاكاة لشعراء الغرب، والرومانسيين خاصة))(عبدالله الغذامي، 1988م: ص 263)، حجته في ذلك أن العرب قديمًا لم يضعوا عناوين لقصائدهم،((مضى العرف الشعري عندنا لخمسة عشر قرنًا أو تزيد دون أن يقلد القصائد عناوين، ومن النادر أن تحدد هوية القصيدة بعنوان، وإذا حدث ذلك فإن العنوان حينئذ يكون صوتيًا - لا دلاليًا - كأن يقال لامية العرب، سينية البحتري، وهذا أقرب إلى روح الشعر، لما يحمله من إشارة صوتيه هي من صميم الصياغة الشعرية)) (عبدالله الغذامي :1988م، ص 263)

في حين يرى الناقد (بلقاسم دفة) أن ((العنوان عبارة عن رسالة يبثها المرسل إلى المرسل إليه، وهي مزودة بشفرة لغوية، يحللها المستقبل ويؤولها بلغة الواصفة، وترسل عبر قناة وظيفتها الحفاظ على الاتصال)) (بلقاسم دفة، 2000م: ص40) فهذه هي وظائف العنوان التي يقوم بها وهي تمكين القارئ من فك شفرات النص وفهم دلالاته ورموزه.

ونختم الحديث عن مفهوم العنوان برأي الناقد (جميل حمداوي) في دراسته، حيث يقول: ((يعد العنوان أول مفتاح إجرائي به تفتح مغالق هذا النص سيميائيًا، من أجل تفكيك مكوناته قصد إعادة بنائها من جديد))(جميل حمداوي، 1997م: ص107) ويختم دراسته بعد عرضه لقضية العنوان في الدراسات السيميائية الحديثة وما تمخض عن تلك الدراسات من نتائج بأن ((العنوان هو مرجع يتضمن بداخله العلامة والرمز، وتكثيف المعنى، بحيث يحاول المؤلف أن يثبت فيه قصده برمته، أي أنه النواة المتحركة التي خاط المؤلف عليها نسيج النص، وهذه النواة لا تكون مكتملة ولو بتذييل عنوان فرعي، فهي تأتي كتساؤل يجيب عنه النص إجابة مؤقتة للمتلقي)) (جميل حمداوي، 1997م: ص109).

وخلاصة القول حول مفهوم العنوان عند النقاد أنه العتبة الأولى التي يجب على القاري استنطاقها قبل الولوج إلى النص من خلال الوظيفة التي يؤديها والتي تكون عاملاً في جذب القارئ إلى فك شفرات العنوان وتفكيك رموزه، وأن العنوان مرتبط بالنص الذي يعنونه، فهو يوضع على رأس النص ليُعرف به، وتتم عملية المرور إلى النص انطلاقًا من العنوان.

العنوان في ديوان أنين الجذوع:

أنين الجذوع رحلة قلم ينفث فيها الشاعر مشاعره وأحاسيسه عبر قصائد متنوعة تخبرنا عن عالمه الخاص بلغته الترميزية الخاصة, ولغته السهلة الممتنعة, ويشكل ديوان أنين الجذوع للشاعر (سعيد فاندي) نقطة انطلاق في سرد مسيرة الدعوة الإسلامية منذ بداية البعثة النبوية, وما رفقها من أحداث, ومدى تعلق قلب الشاعر مع هذه السيرة العطرة فجاءت قصائده دفقات غريزية حسب تسلسل الأحداث معبرة عن عالم الشاعر الباطني، وما يختلجه من أحاسيس ومشاعر نحو هذه السيرة العطرة, فأنين الجذوع عنوان يحمل في طياته الكثير من الدلالات والرموز التي يجب كشفها للولوج إلى داخل النص الشعري ومعرفة خفاياه وأسراره.

بدأ العنوان باسم نكرة مفرد وهو (أنين) لأغراء المتلقي وجعله يكمل بقية العنوان وما يوحي من دلالات، ويُعرب خبر لمبتدأ محذوف تقديره هذا، ثم أُضيف هذا الاسم (أنين) إلى الجذوع لمعرفة مصدر ذلك الأنين، وفي أنين الجذوع نجد الحروف ذات الأصوات المجهورة التي يتطلبها المقام والتي تعلن عن حالة الحزن والألم التي يشعر بها الشاعر، فالعنوان يحتاج إلى شيء من الجهر والشدة حتى يلائم الحالة النفسية التي يريد الشاعر أن يبوح بها فكانت الأصوات الجهرية هي المناسب لهذا المقام (أ . ن .ي .ن .ا .ل .ج .ذ .و .ع).

ومن خلال المعنى الدلالي الضمني الذي يصاحب مضمون العنوان (أنين الجذوع) تبين أن ألفاظه وحروفه تبوح بحالة الحزن والألم التي تعتصر قلب الشاعر وتجعل المتلقي يتأثر بها ويتعاطف معه, فديوان أنين الجذوع يمثل الشعر الرومنسي فهو تعبير عن تجربة شعورية ذاتية صادقة يطغى عليها الشعور بالحزن، وهذا ما نجده في أغلب عناوين القصائد التي يحتويها هذا الديوان, وقد استطاع الشاعر أن يضيف سمات جمالية على العنوان جعلت منه عنوانًا إغرائيًا وإيحائيًا يجذب المتلقي ويثير انتباهه للولوج إلى داخل النص، واكتشاف ما يحتويه من عناوين فرعية أخرى.

وممّا يحسن ذكره هنا أن الشاعر سعيد فاندي قد امتص هذا العنوان (أنين الجذوع) من قصة جذع النخلة الذي كان النبي ρ يخطب فوقه، ثم صُنع له منبرًا فصعد فوقه لخطبة الجمعة، ومما ورد في هذه الحادثة ما رواه البخاري في صحيحه ((أن امرأة من الأنصار قالت لرسول الله ρ: يا رسول الله، ألا أجعل لك شيئًا تقعد عليه؟ فإن لي غلامًا نجارًا. قال: إن شئتِ، فعملت له المنبر، فلما كان يوم الجمعة قعد النبي ρ على المنبر الذي صُنع، فصاحت النخلة التي كان يخطب عندها حتى كادت أن تنشق، نزل النبي ρ حتى أخذها فضمها إليه، فجعلت تئن أنين الصبي الذي يُسكَّتُ حتى استقرت. قال: بكت على ما كانت تسمع من الذكر)) (البخار، 2022م: ص 504).

وللولوج إلى النص الشعري في ديوان أنين الجذوع لابد من فك شفرة العنوان التي من خلالها ننطلق في دراسة العناوين الداخلية وفهم دلالاتها ورموزها، ففي الجانب اللغوي كلمة (أنين) لها عدة معان منها:

الأنين في اللغة: أنَّ الرجل من الوجع يئنّ أنيناً، قال ذو الرمة:

يشكو الحِشاش ومجرى النّسعتين، كما أنَّ المريض إلى عُوادِه، الوصِبُ يقول ابن سيده: وأنّ يئن أنّاً وأنيناً وأناناً وأنَّه تأوّه. التهذيب: أنَّ الرجل يئن أنيناً ورجل أنَّان وأُنّانٌ وأُنّةٌ: كثير الأنين، وقيل: الأُننةُ الكثير الكلام والبث والشكوى (ابن منظور، مج13: ص 28)

أمّا في معجم اللغة العربية المعاصرة فجاءت فيه: أنَّ المريضُ: تأوّه ألماً بصوتٍ عميق وشكوى متواصلة (أحمد مختار عمر، مج1، 2008م: ص 133)

أمّا كلمة (الجُذوع) بضم الجيم فجاءت في لسان العرب بمعنى: الجِذعُ: واحد جُذوع النخلة، وقيل هو ساق النخلة، والجمع أجذاع وجُذوع (ابن منظور، مج8، ص 45).

وانطلاقًا من هذه المعاني اللغوية للعنوان (أنين الجذوع)، وأن العنوان هو رسالة وصل بين الكاتب والمتلقي، فهو يؤدي عدة وظائف تدرك من خلال النص، ((فالنّص هو الذي يحدد طبيعة هذه الوظيفة, لأن الباحث قد لا يدرك دور العنوان أو وظيفته في الشعر خاصة إلا بعد إتمام قراءة القصيدة , فمن خلال النّص يمكن فهم محتوى العنوان))(عبدالقادر رحيم، 2010م: ص53)، وبما أن للعنوان وظيفة لغوية تكشف عن دلالة الألفاظ وتراكيبها, فإن له أيضًا وظيفية سيميائية تتكشف من خلال فك شفرة العنوان

والولوج إلى داخل النصّ, فالعنوان هو النص الموازي كما سماه جرار جنيت(عبدالحق بلعابد، 2008م: ص28)

وظائف العنوان:

يمثل العنوان رسالة يتبادلها الكاتب والقارئ، وهذه الرسالة تحتاج إلى فك رموزها ومعرفة دلالاتها, ومن هنا فإن العنوان يؤدي وظائف, ولكن ((التوصل إلى هذه الوظائف ليس بالأمر اليسير في مجال الإبداع, وذلك لأن العلاقة بين العنوان والنص معقدة جدًا)) (عامر رضا، 2007: ص62)، فوظائف العنوان كثيرة ومتنوعة ومعظمها يدرك من خلال النص, فهو الذي يحدد طبيعة هذه الوظيفة، ولكن من النقاد من يرى أن ((وظيفة العنوان في الأدب لا يمكن أن تكون مرجعية أو إحالية فحسب، بل إن من واجب العنوان أن يخفي أكثر مما يظهر، وأن يسكت أكثر مما يصرح، ليعمل أفق المتلقي على استحضار الغائب أو المسكوت عنه، أو الثاوي تحت العنوان))(بسام قطوس، 2001م: ص50). ويمكن حصر وظائف العنوان في ديوان أنين الجذوع في الوظائف التالية:

1 - الوظيفة التعيينية: وهي أن العنوان هو اسم الكتاب الذي يُعرف به كما جرت العادة في تسمية الأشياء, وهذا يعني اختيار العنوان بدقة قدر الإمكان, وألاّ يكون مكررًا حتى لا يحدث التباس لدى القارئ في تحديد الكتاب ونسبه، فالشاعر سعيد فاندي اختار أن يسمي ديوانه أنين الجذوع مشتملاً على العديد من النصوص الشعرية المعبرة عن تجربة الشاعر الوجدانية مصورة لأحاسيسه ومشاعره, وبالتالي أصبح أنين الجذوع اسمًا لديوان شعري للشاعر سعيد فاندي, ويرى جنيت أن الوظيفية التعيينية ((هي من أهم الوظائف التي يمكنها أن تتجاوز بقية الوظائف, لأنها تريد أن تطابق بين عناوينها ونصوصها)) (عبدالحق بلعابد، 2008م: ص78) وبهذا تبقى الوظيفة التعيينية ضرورية وإلزامية وتفرض وجودها فلا كتاب بدون عنوان, وهي التي تفرق بين الأعمال الفنية.

2 - الوظيفة الوصفية: وهي الوظيفة الثانية للعنوان ((والتي يقول العنوان عن طريقها شيئًا عن النص, وهي الوظيفة المسؤولة عن الانتقادات الموجهة للعنوان)) (عبدالحق بلعابد، 2008م: ص87)، فعنوان الديوان أنين الجذوع أفصح عن الكثير مما يحتويه الديوان منها السيرة النبوية وما واكبها من أحداث ومنها حادثة الجذع، والتي أشرت إليها سابقًا، ثم العديد من القصائد التي تعبر عن أنين الشاعر، وما يختلج في نفسه من

مشاعر وأحاسيس تحمل الكثير من التأويلات ((وهذه الوظيفة لا منأى عنها لهذا عدّها أمبورتو إيكو كمفتاح تأويلي للعنوان))(عبدالحق بلعابد، 2008م: ص87).

3 - الوظيفة الإغرائية: وهي وظيفة مهمة للعنوان؛ وهي المعول عليها في إغراء القارئ وتحفيزه على الشراء, ولهذا يُشترط أن ((يكون العنوان مناسبًا لما يغري جاذبًا قارئه المفترض وينجح لما يناسب نصه, محدثًا بذلك تشويقًا وانتظارًا لدى القارئ)) (عبدالحق بلعابد، 2008م: ص88) ويسهم في ذلك شهرة الكاتب وطريقته في الكتابة وأسلوبه الجذاب, كل ذلك من عوامل الإغراء لدى المتلقي, ولذلك يلجأ العديد من الكتّاب لوضع عناوين رنانة يحاولون من خلالها جذب المتلقي لشراء أكبر كمية من الكتاب وجعلوا من العنوان سمسارًا للكتاب, لذلك يرى جنيت أنه ((لا بد من إعادة النظر في هذا التمادي الإستلابي وراء لعبة الأغراء الذي سيبعدنا عن مراد العنوان, وسيضر بنصه))(عبدالحق بلعابد، 2008م: ص88), وفي ديوان أنين الجذوع وفق الشاعر في اختياره لهذا العنوان؛ وذلك بما يختزله من دلالات ورموز يجب فكها وتحليلها لمحاولة الغور في أعماق الشاعر وكشف ما يريد الشاعر البوح به عبر اختياره لهذا العنوان, ويضاف إلى ذلك شهرة الشاعر وجمال أسلوبه, وثقافته الدينية والأدبية وغيرها جعلت من المتلقي يقبل على أي عمل للشاعر.

أهمية العنوان في ديوان أنين الجذوع:

إن الأهمية الكبيرة للعنوان في النص الأدبي جعلت علم السيمياء يهتم بهذا العنصر كونه آلية إجرائية في مقاربة النص، وهو العتبة الأولى للولوج للنص، فهو يزود القارئ بالكثير من المعلومات حول النص، وبالتالي فالعنوان والنص تربطهما علاقة دلالية فلا، يمكن دراسة النص دون العنوان، فدلالة العنوان في تقاطع مستمر مع دلالة النص ولهذا ((لا يمكن على مستوى التحليل دراسة العنوان بالتغاضي عن النص الذي يعنونه لأن العنوان يدخل في علاقة، فالأول يعلن والثاني يشرح))(بولرباح عثماني، 2014: ص212).

وتكمن أهمية عنوان ديوان الجذوع أنه نفّس عن مكبوتات في وجدان الشاعر لا يستطيع البوح بها أمام الملاء، فالأنين يوحي بشدة الحزن والألم والتأوّه بصوتٍ عميقٍ وشكوى متواصلة، وهذا العنوان الذي اختاره الشاعر يطرح العديد من التساؤلات التي يجب البحث للإجابة عنها، منها لماذا اختار الشاعر هذا العنوان لديوانه؟ وهل وفق الشاعر في اختياره؟ وهل للعنوان علاقة بما يختلج الشاعر من مشاعر وأحاسيس مكبوتة

بداخله؟ فالشاعر أختار مفردات العنوان من حادثة الجذع وهي إحدى معجزات النبوة، وعلى الرغم من وضوح العنوان وسهولته إلاّ أنه ليس من المعهود أن كل الجذوع تنين، ولماذا تأن؟ فهذا على غير المألوف، وهذا ما يثير في نفس القارئ الحيرة والقلق مما يدفعه إلى قراءة النص قراءة متأنية ومتأملة والغوص في أعماقه للوقوف على إجابة لتلك التساؤلات حول هذا العنوان.

فديوان أنين الجذوع عنوان وضعه الشاعر ليوهم القارئ أن المهمة سهلة لدرجة أنك أول ما تبدأ قراءة الديوان تظن أنك أمام شاعر صوفي ترك ملذات الدنيا وتعلق قلبه بالسيرة النبوية ((فالنّص الصوفي مثل النّص الشعر يمتاز بصدق التجربة لكونها وليدة معاناة، ذلك لأن الصوفي عاشق يُنفس عن مشاعره بكلمات تتسم بالرمزية التي تفرضها طبيعة المعاني الروحية، فهو لا يعير بلغة العموم، بل يلجأ إلى لغة الخصوص))(بولعشار مرسلي، 2015م: ص11)، وهذا ما نجده في ديوان أنين الجذوع ففي الوهلة الأولى تظن أن الشاعر ولهان ومغرم في رحاب السيرة النبوية لا يشغله عنا متاع الدنيا، وهذا ما توحي به العناوين الأولى في الديوان (من قبس السراج - حراء - فداء - في الطائف - العروج) وغيرها، فهي تسرد أحداث السيرة النبوية مرتبة ترتيبًا زمنيًا في قصائد شعرية تبرز من خلالها طاقات الشاعر الإبداعية، ولهذا يجب أن تكون عناوين النصوص متضمنة علامات دالة وإيحائية يحاول القارئ فهم ما توحي به هذه العناوين، يقول رولان بارت:((إذا قرأت ما تحت العنوان ستدرك السبب، وكلها قراءات على قدر كبير من الأهمية في حياتنا, إنها تتضمن قيما مجتمعية، أخلاقية وأيديولوجية كثيرة، لابد للإحاطة بها من تفكير منظم, هذا التفكير هو ما ندعوه هنا على الأقل سيميولوجيا)) (بلقاسم دفة، 2000م: ص39)، ولذلك اهتم علم السيمياء بالعنوان لما يُشكله من مرآة تعكس كل العناوين الفرعية في النص، وكذلك أفكار الشاعر وخلجاته وهذا ما يتضح من خلال عمق النصوص ومدى تعبيرها عن تجربة الشاعر الفنية.

الإهداء في ديوان أنين الجذوع:

وإذ انتقلنا من العنوان الرئيس الذي سماه جنيت بالنص الموازي إلى العناوين الفرعية لكي يكتشف القارئ مصدر ذلك الأنين ومبعثه وبالتالي يتذوق النص إذ ((لابد أن ندرك أن للشعر نخوة تجعل من القصيدة غيورة كأشد النساء غيرة وحصانة, فهي لا تسلم قيادها إلا لمن صدق في حبه لها، وأخلص في ذلك وأتاها من أهم الأبواب))(شادية شقرون، 2000: ص274): وأول لقاء يكون مع العنوان المزيف، ثم الإهداء الذي لم يخص به شخصًا محددًا، ولكنه خصصه للقارئ الذي يستوعب ما جاء في ديوان أنين

الجذوع من دلالات وإيحاءات ورموز يكتشفها القارئ الذي تمعّن في قراءة النصوص وفك طلاسمها، فجاء الإهداء بهذه الصيغة

إلى ...

القارئ الذي

يسكنه وجع النص

وترسم ظله القراءة الفاعلة

فالإهداء أول خطوة تقودنا لمعرفة ما يريد الشاعر البوح به، فبدأ الإهداء بحرف الجر (إلى)، ثم ثلاث نقاط وهي تدل على شيء محذوف فما هو؟ ثم تأتي جملة (القارئ الذي يسكنه وجع النص), وهذا شرط فرضه الشاعر على القارئ، فالشاعر يعبر عن تجربته الشعرية ويفرض على القارئ أن يشاركه هذه التجربة، فوجع النص هو الإحساس بما يحس به الشاعر من كبت وألم وشكوى، ولكن هذا يتم من خلال القراءة الفاعلة المتأملة لكل لفظ، بل لكل حرف في الديوان, وبذلك يلتقي الأنين مع الوجع ليشكلا لنا ((جسرًا صلبًا نطل من خلاله على ظلال المعنى الذي يفلت من قبضتنا كلما حاولنا الإمساك به)) (شادية شقرون، 2000: ص278)، وبما أن الإهداء كان تقليدًا ثقافيًا يتبعه الكتّاب يبرز من خلاله الناحية الأخلاقية التي يتحلى بها الكاتب تتمثل في هدية يمنحها لمن يحب, ولم يتم الوقوف على وظائفه التي يؤديها مثل وظائف العنوان إلاّ في الدراسات السيميائية حديثًا, حيث بدأ الاهتمام بالإهداء كونه من الموازيات للنص الأدبي له, وقد بيّن جنيت وظائف الإهداء ومكانه، وما يشترط فيه (عبدالحق بلعابد، 2008م: ص93 وما بعدها)، ولذلك وضع الشاعر سعيد فاندي في حسابه كل الاعتبارات في وضع الإهداء ليكون منسجمًا مع العنوان يؤديان وظيفة واحدة هي البوح بما يخفيه الشاعر وراء الكلمات, وليفتح بابًا للتأويل والتحليل للوصل إلى النصوص وكشف دلالاتها ورموزها، وهكذا يبقى الإهداء عتبة من عتبات النص لا تنفصل دلالتها عن السياق العام للعمل الشعري بأبعاده الإيحائية والرمزية.

العناوين الداخلية في ديوان أنين الجذوع:

تمثل العناوين الداخلية للنص أهمية كبرى فهي تحدد التقسيمات الداخلية مثل الفصل - المبحث - القصيدة وغيرها, وهي المكمل للعنوان الرئيسي ومرتبطة به, وهي التي تحدد للقارئ ما يريد البحث عنه وقراءته, فوظائف العناوين الداخلية هي تفسير

وتحليل للعنوان الرئيسي ولها نفس وظائفه وبالتالي فهي ((تمكننا من ربط العلاقة بين العناوين الداخلية وفصولها من جهة، والعناوين الداخلية وعنوانها الرئيسي من جهة أخرى، لأن العناوين الداخلية كبنى سطحية هي عناوين واصفة / شارحة لعنوانها الرئيسي كبنية عميقة، فهي أجوبة مؤجلة لسؤال كينونة العنوان الرئيسي، لتحقق بذلك العلاقة التواصلية بين العناوين (الداخلية والرئيسية) والنص بانية سيناريوهات محتملة لفهمه))(عبدالحق بلعابد، 2008م: ص126 -127).

والقارئ لديوان أنين الجذوع سيلاحظ ارتباط العناوين الداخلية للقصائد بالعنوان الرئيسي للديوان فجاءت منقسمة منه في دفقات غريزية متتابعة نحاول أن نصل من خلالها إلى ما يريد الشاعر أن يظهره أو يخفيه من مشاعر وأحاسيس، يمكن كشفها من خلال العناوين الداخلية التي عنّون بها الشاعر قصائده, فالشاعر يمسك بزمام اللغة وله المقدرة على التخفي وراء عناوينه, فالشاعر عادة لا يبوح بالحقيقة ولا يسعى إليها, ولكنه يترك للقارئ كشف هذه الحقيقة من خلال الولوج إلى النص متدرجًا في عتباته حسب الأولوية بداية من العنوان الرئيسي.

نشير هنا إلى أن ديوان الجذوع يشتمل على عدد كبير من العناوين بلغ عددها مائتين وخمسة وعشرون عنوانًا متنوعة المضمون والأغراض، سنختار نماذج منها لدراستها وتحليلها وبيان مدى علاقتها بالعنوان الرئيسي، وأول النماذج الشعرية قصيدة بعنوان (اللقاء الأخير)

يقول الشاعر: (سعيد فاندي، 2020م: ص49)

رجّعت في صدرها لحن الأسى ورمت بالنظرة الحيرى ورائي

قـــد قـرأت الـلـوم في إشعاعها أنت من غلقت أبواب الرجاء

أيــهــا الـــمـزروع شوقًـا وهـوى أين ما سطرت من نص الوفاء

ثم ألــقت دمـعـة في جـفـنـهـــا أخـرستـهـا هـمـمـات الـكـبريـاء

وأشـــارت أن ودعـــــًا وانـثنت تحبس العتبى بأضلاع الحياء

وأنا بالصمت اجتاح اضطرابي مطرقـــًا أغرق في جرحي ندائي

وفـــــؤادي هـــامسى مـستـصرخ ليتني ما ذقت ألطاف اللقاء

فالنص الشعري يوحي بالحزن والألم الذي يعتصر قلب الشاعر، فالألفاظ التي اختارها الشاعر لقصيدته تبرز ما يحاول الشاعر البوح به مثل، (لحن الأسى - أبواب الرجاء - دمعة - اضطرابي - جرحي) وغيرها، وحتى العنوان الذي وضعه الشاعر لقصيدته (اللقاء الأخير) كان موفقًا فيه معبرًا عن تجربة الشاعر، وهو ينسجم مع العنوان الرئيسي ويفصح عن الكثير من الأنين الذي يكتنف الشاعر ويؤرقه.

وفي نص آخر يبث فيه الشاعر سعيد فاندي أنينه بعنوان (إلى الوداع) يقول:(سعيد فاندي، 2020م: ص53).

فارقيني ومض حرف في متاهات القصيدة

وصدى من زفرة الإصباح في صدر الأصيل

وانسفي جسر التلاقي

واقذفي في اليم أطواد النجاة

واتركيني في اغترابي

أعبر الأشواق والليل الطويل

وأقاضي الوصل والحلم الجميل

فالشاعر يعبر عن تجربة شعرية يعيشها ويكتوي بنارها وهذا ما يُسمى الشعر الرومانسي الذي يعبر عن العاطفة التي تصدر عن تجربة صادقة عاشها الشاعر، فهذا النص كالسابق في دلالات ألفاظه وما توحي به من حزن وألم وفراق.(فارقيني- انسفي - واقذفي - واتركيني).

والملاحظ أن العناوين الداخلية للديوان توافق وتنسجم مع العنوان الرئيسي منها على سبيل المثال لا الحصر(لذة القهر - تحت جناح الليل - في الصراع - اللحن الباكي) وغيرها.

وأخيرًا فالعنوان من أهم عناصر النص الأدبي وهو العتبة الأولى التي تواجه المتلقي وتجعله يمسك بخيوط النص؛ ولهذا أهتم الكتّاب والشعراء باختيار عناوين تكون مناسبة، ومعبرة عن المحتوي الداخلي.

الخاتمة

ها نحن أولاء قد وصلنا معا إلى نهاية هذا البحث الذي تناولنا فيه سيميائية العنوان في ديوان أنين الجذوع للشاعر سعيد فاندي وقد توصلنا إلى جملة من النتائج أهمها:

1 - العنوان هو نقطة الانطلاق في تحليل النص وفك دلالاته ورموزه ولهذا اهتم علم السيمياء بهذا العنصر، ومنحوه الكثير من الدراسات لبيان أهميته في العمل الأدبي، ولأنه يمثل علامة سيميائية.

2 - العنوان هو الوجهة الأولى للنص، وهو الذي يكشف لنا على ما في داخل النص، حيث أجمل مضمون النص دون أن يفصل، وشكل جسرًا للعبور إلى ثنايا الديوان، فاتحًا أمام القارئ باب التأويل ومحفزًا له لاكتشاف المضمون، وهذا ما يفسر اهتمام الكتّاب والشعراء في وضع عناوين لكتابتهم تكون موافقة لما يحتويه النص.

3 - الإهداء يمثل العتبة الثانية التي تساعد القارئ على الولوج للنص، وله وظائفه التي تساعد القارئ في فهم النص.

4 - أحكم الشاعر سبك عنوان ديوانه سيميائيًا، فهو أولى عتبات النص، يخفي ورائه شفرات إغرائية، ورموز إيحائية، ودلالات ضمنية تعين على مواجهة النص وكشف جمالياته.

5 - وفق الشاعر في اختيار العنوان متلائمًا مع الحالة النفسية التي يمر بها، منفّسًا عمّا يختزله الشاعر في داخله من مشاعر وأحاسيس لم يجرؤ على البوح بها.

6 - العناوين الداخلية في ديوان أنين الجذوع كانت مكملة للعنوان الرئيسي، ومؤدية وظائفها الدلالية والرمزية.

7 - الشاعر يميل إلى الإيجاز في وضع عناوينه مما يوسع هامش التأويل والتحليل أمام القارئ.

8 - وأخيرًا يبقى ديوان أنين الجذوع نصًا منفتحًا على كافة التأويلات باختلاف القراء، فالديوان يحمل الكثير من المعاني المتعددة والقارئ يحاول فهمها وكشف خباياها.

المصادر والمراجع:

1 - ابن رشيق، 1996 العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده، تح /صلاح الدين الهواري ـــ هدى عودة، دار ومكتبة الهلال، بيروت، ط1، 1996م.

2 - ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، د. ط، د. ت.

3 - أبو بكر الصولي، أدب الكاتب، تح. محمد بهجة الأثري، المكتبة العربية، بغداد، المطبعة السلفية، مصر.

4 - أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتاب، القاهرة، ط 1، 2008م.

5 – البخاري، صحيح البخاري، دار ابن كثير، دمشق. بيروت، ط1، 2002م.

6 - بسام قطوس، سيمياء العنوان، وزارة الثقافة، الأردن، ط1، 2001م.

7 - بلقاسم دفة، علم السيمياء والعنوان في النص الأدبي، محاضرات الملتقى الوطني الأول السيمياء والنص الأدبي، جامعة بسكرة، الجزائر 2000م.

8 - بولرباح عثماني، سيميائية العنوان في ديوان خبر كان، مجلة مقاليد، الجزائر،ع ، 2014م.

9 – بولعشار مرسلي، الشعر الصوفي في ضوء القراءات النقدية الحديثة- ابن الفارض - أنموذجا، جامعة وهران، الجزائر، 2015م.

10 - جميل حمداوي، السيميوطقيا والعنوان، مجلة عالم الفكر، ع3، 1997م.

11 - جميل حمداوي، شعرية النص الموازي (عتبات النص الأدبي)، شبكة الألوكة، ط2، 2016م.

12 سعيد فاندي، أنين الجذوع، دار الكتب الوطنية، بنغازي، ط1، 2020م.

13 - شادية شقرون، سيمياء العنوان في ديوان (مقام البوح) للشاعر عبدالله العشي، محاضرات الملتقى الوطني الأول السيمياء والنص الأدبي، جامعة بسكرة، الجزائر 2000م.

14 - عامر رضا، سيميائية العنوان في ديوان سنابل النيل لـ: هدى ميقاتي، رسالة ماجستير، جامعة محمد خيضر، الجزائر،2007.

15 - عبدالحق بلعابد، عتبات (جيرار جنيت من النص إلى المناص)، منشورات الاختلاف، الجزائر الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، ط1، 2008م.

16 - عبدالقادر رحيم، علم العنونة دراسة تطبيقية، دار التكوين، دمشق، ط1، 2010م.

17 - عبدالله الغذامي، الخطيئة والتكفير من البنيوية إلى التشريحية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ط4، 1998م.

18 - عبدالمالك أشهبون، العنوان في الرواية العربية، دار محاكاة، سوريا، ط1، 2011م.

19 - فيصل الأحمر، معجم السيميائيات، منشورات الاختلاف، الجزائر، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، ط1، 2010م.

20 - محمد فكري الجزار، العنوان وسميوطيقا الاتصال الأدبي، الهيئة المصرية للكتاب، القاهرة، ط1، 1998م.

21 - محمد مفتاح، دينامية النص، المركز الثقافي العربي الدار البيضاء، ط2، 1990م.

آراء الكسائي النحويَّة والصرفيَّة في كتاب " مجالس العلماء" للزجَّاجي

د. محمد عبد الرحمن عامر أبوريمة - كلية الآداب ـ الأصابعة، جامعة غريان

المُستخلَص:

اهتمَّ الزجَّاجي في كتابه "مجالس العلماء" بجمع الخلافات الواردة بين العلماء، وليس المقصود هنا بالخلافات تلك التي ذاع صيتُها وكان لكلِّ جماعة رأيٌّ فيها، كالخلافات بين مدرسة الكوفة والبصرة مثلًا، وإنما يُقصد بتلك الخلافات ما وقع بين عالمين أو أكثر وتم النقاش فيها وجهًا لوجه، كأن يكون العالمين أو العلماء مثلًا مجتمعين عند خليفة أو أمير، ثم تُثار قضية؛ فيتناقش فيها العلماء وجهًا لوجه، وقد اهتمَّ "أبو القاسم عبد الرحمن بن إسحاق الزجاجي" بجمع تلك الخلافات في كتابه المذكور.

ويُعدُّ الكسائي أحد أكثر العلماء الذين روى الزجَّاجي عنهم مجالسَ في كتابه؛ فقد ضمَّ الكتاب مئة وستة وخمسين مجلسًا لعلماء العربية، كان للكسائي وحده ثمانيةَ عشرَ مجلسًا، مما يدلُّ على مكانته بين علماء العربية؛ فقد كان أحدَ أعمدة المدرسة الكوفية في النحو والصرف، وفي هذا البحث سنعرض آراء الكسائي النحوية والصرفية في تلك المجالس.

الكلمات المفتاحية: مجالس العلماء – الزجَّاجي – الكسائي – النحو – الصرف

المقدمة

لم يشتهر علم من علوم العرب بالخلافات التي وصلت في بعض الأحيان إلى حدّ المجادلة اشتهار علمي النحو والصرف، وقد ظهر نتيجة لتلك الخلافات مدرستان في النحو والصرف: مدرسة البصرة، ومدرسة الكوفة. وكان لكلِّ مدرسة من المدرستين علماء متعصبون لمذهبهم النحوي، ويُعد الكسائي المؤسس الحقيقي لمدرسة الكوفة؛ مما جعل آراءه معتبرة يتناقلها العلماء وطلاب العلم، ومن هنا جاءت فكرة هذا البحث؛ فقد هَدَفَ الباحث إلى جمع آراء الكسائي في كتاب "مجالس العلماء" للزجاجي، وبيان وجهة نظر الكسائي فيها، وكيف ردَّ على خصومه وحاجَّهم، ثم بيان ما أصاب فيه الكسائي وما أخطأ.

وقد اقتضت طبيعة البحث أن يأتي في مقدمة ومبحثين وخاتمة؛ أما المقدمة فقد تكلمت فيها عن طبيعة البحث، وخطة الدراسة، والمنهج المتبع في الدراسة. وأما المبحث الأول فجعلته مخصصًا للتعريف بالكسائي، وفضله ورأي العلماء فيه. وأما المبحث الثاني فقد جعلته لعرض وتحليل المجالس التي ناظر فيها الكسائي خصومه في مسألة نحوية أو صرفية، وسأتجنبُ المجالسَ التي ذُكر فيها الكسائي وكانت عامة، أي لم تناقش قضية نحوية ولا صرفية معينة، وسأعرض هذه المسائل حسب ترتيبها في الكتاب، ثم أبين وجهة رأي الكسائي في هذه المسائل. وأما الخاتمة فسوف أذكر فيها النتائج التي توصل إليها البحث.

أما خطة البحث؛ فسأعتمد في هذا البحث على المنهج الوصفي التحليلي، فسأبدأ بجمع المجالس التي وردت في الكتاب وكان الكسائي طرفًا فيها، ثم أحدد مسائل الخلاف النحوي أو الصرفي فيها، ومن ثم ألخص المسألة الطويلة منها، أما القصيرة فأوردها بنصِّها، ثم أبين رأي الكسائي ورأي من يخالفه إن وجد، ثم أستنتج ما اعتمد عليه الكسائي في بيان وجهة نظره، ثم أستنتج الصواب منها والخطأ.

وأدعو الله أن يوفقني فيما أنا قادم عليه، فهو نعم المولى ونعم النصير.

المبحث الأول: ترجمة الكسائي:

الكسائي هو: الإمام، شيخ القراءة والعربية أبو الحسن علي بن حمزة بن عبد الله بن بهمن بن فيروز الأسدي، مولاهم الكوفي، الملقب بالكسائي لكساء أحرم فيه (الذهبي، 1402ه-1982م: 131/9). قيل في سبب تسميته بالكسائي: أنه " كان أيام تلاوته على حمزة يلتفُّ في كساء، فقالوا: الكسائي" (الذهبي، 1402ه-1982م: 133/9).

وُلد في حدود سنة عشرين ومئة، وسمع من جعفر الصادق والأعمش وزائدة وسليمان بن أرقم وجماعة يسيرة، وقرأ القرآن وجوَّده على حمزة الزيَّات، وعيسى بن عمر الهمداني ... كما قرأ على محمد بن عبد الرحمن بن أبي ليلى، واختار لنفسه قراءة، ورحل إلى البصرة، فأخذ العربية عن الخليل بن أحمد (الذهبي، 1402هـ-1982م: 120/1).

قال الشافعي: "من أراد أن يتبحَّر في النحو؛ فهو عيالٌ على الكسائي" (البغدادي، 1422هـ-2001م: 349/13). وقال ابن الأنباري: "اجتمع فيه أنه كان أعلم الناس بالنحو، وواحدهم في الغريب، وأوحد في علم القرآن، كانوا يكثرون عليه حتى لا يضبط عليهم؛ فكان يجمعهم ويجلس على كرسي، ويتلو وهم يضبطون عنه حتى الوقوف". قال إسحاق بن إبراهيم: "سمعت الكسائي يقرأ القرآن على الناس مرتين". وعن خلف، قال: "كنت أحضر بين يدي الكسائي وهو يتلو، وينقطون على قراءته مصاحفهم" (الذهبي، 1402هـ 1982م: 132/9).

وكان الكسائي مَهيبًا ذا مكانة عظيمة يوقِّره كل من يعرفه، حتى الخلفاء كانوا يوقرونه ويستحون منه، جاء في تاريخ بغداد: " قَالَ الكسائي: صليتُ بهارون الرشيد، فأعجبتني قراءتي، فغلطت فِي آية ما أخطأ فيها صبيٌّ قط، أردت أن أقول: (لَعَلَّهُمْ يَرْجِعُونَ) [آل عمران، 72]؛ فقلت: لعلهم ترجعين! قَالَ: فوالله ما اجترأ هارون أن يَقُول لي أخطأتَ، ولكنه لمَّا سلمتُ قَالَ لي: يا كسائي أي لغة هذه؟ قلت: يا أمير المؤمنين قد يعثر الجواد. فقال: أما هذا فنعم!" (البغدادي، 1422هـ-2001م: 350/13).

ومع ذلك فقد كان الكسائي متواضعًا، يقرُّ بخطئه إن أخطأ، وقد رويَ عنه أكثر من موقف يرجع فيه عن خطئه، منها موقفه سالف الذكر مع هارون الرشيد في الصلاة، ومنها ما رواه عنه خلف، "قال أبو بكر بن حماد عن خلف قال: كان الكسائي إذا كان شعبان وُضع له منبر فقرأ هو على الناس في كل يوم نصف سبع يختم ختمتين في شعبان، وكنت أجلسُ أسفلَ المنبَر؛ فقرأ يومًا في سورة الكهف (أنا أكثرَ منك) [الكهف: 33] فنصب أكثر، فعلمت أنه قد وقع فيه، فلما فرغَ أقبل الناس يسألونه عن العلَّة في "أكثر" لِمَ نصبه؟ قال خلف: فثُرت في وجوههم، فقال الكسائي: بل هو: "أكثرُ" [بالرفع]، فمحوه من كتبهم، ثم قال لخلف: ياخلف أيكون أحدٌ من بعدي يسلمُ من اللَّحن، قلت: لا؛ أما إذ لم تسلم أنت فليس يسلم منه أحدٌ بعدك؛ قرأتَ القرآن صغيرًا وأقرأتَ الناس كبيرا وطلبتَ الآثار فيه والنحو"(الجزري، 1427هـ-2006م: 476/1). فقد أخطأ

الكسائي، وأراد حمزة أن يدافع عنه ويدفع عنه الخطأ، لكنه أقرَّ بخطئه وتراجع عنه؛ ولم تمنعه مكانته وهيبته.

وقد تتلمذ على يد الكسائي عدد كبير من العلماء؛ فقد " قرأ عليه أبو عُمر الدوري، وأبو الحارث الليث، ونصير بن يوسف الرازي، وقتيبة بن مهران الأصبهاني، وأحمد بن أبي سريج النهشلي، وأبو حمدون الطيب بن إسماعيل، وعيسى بن سليمان الشيزري، وأحمد بن جبير الأنطاكي، وأبو عبيد القاسم بن سلام، ومحمد بن سلام، وخلق سواهم.

وحَدَّثَ عنه يحيى الفرَّاء، وخلف البزاز، ومحمد بن المغيرة، وإسحاق بن أبي إسرائيل، ومحمد بن يزيد الرفاعي، ويعقوب الدَّورقي، وأحمد بن حنبل، ومحمد بن سعدان، وعدد كثير، وإليه انتهت الإمامة في القراءة والعربية" (الذهبي، 1402هـ-1982م: 121/1).

مؤلفاته: ألف الإمام الكسائي عددًا من المصنَّفات، منها: كتاب معاني القرآن، وكتاب القراءات، وكتاب العدد، وكتاب النوادر الكبير، وكتاب النوادر الأوسط، وكتاب النوادر الأصغر، وكتابًا في النحو، وكتاب العدد واختلافهم فيه، وكتاب الهجاء، وكتاب مقطوع القرآن وموصوله، وكتاب المصادر، وكتاب الحروف، وكتاب الهاءات، وكتاب أشعار (الجزري، 1427هـ-2006م: 477/1).

وفاته: توفِّي -رحمه الله- سنة تسع وثمانين ومائة (189ه) على الأرجح، وذلك عندما كان في صحبة هارون الرشيد بقرية "رنبويه" من عمل "الرِّي" متوجهين إلى خراسان، ومات معه بالمكان المذكور الإمام الفقيه محمد بن الحسن القاضي صاحب أبي حنيفة، فقال الرشيد: دفنَّا الفقه والنحو بالرِّي ... قال الحافظ أبو العلاء الهمذاني: وبلغني أن الكسائي عاش سبعين سنة، ورثاه أبو محمد اليزيدي مع محمد بن الحسن، فقال (الزجاجي، 1420هـ-1999م: ص9):

تَصَرَّمتِ الدنيا فليسَ خلودُ ... وما قد ترى من بهجةٍ سَيبيدُ
لكلِّ امرئ منا من الموت منهلٌ ... وليس له إلا عليه ورود
ألم تر شيباً شاملاً يُنذرُ البِلى ... وإن الشبابَ الغضَّ ليس يعودُ
سيأتيك ما أفنى القرونَ التي خَلَتْ ... فكن مستعدًا فالفناءُ عتيدُ
أسيتُ على قاضي القضاةِ محمدٍ ... فأذرَيتُ دمعي والفؤادُ عميدُ
وقلتُ إذا ما الخطبُ أشكلَ مَنْ لنا ... بإيضاحه يومًا وأنت فقيدُ

وأقلقني موتُ الكسائيّ بعدهُ وكادتْ بي الأرضُ الفضاءُ تَميدُ
فأذهلني عن كلِّ عيشٍ ولذةٍ وأرَّقَ عيني والعيونُ هُجود
هما عالمانا أوديا وتخرّما وما لهما في العالمين نَديدُ
فخرنيَ إنْ تَخْطُر على القلبِ خَطرةٌ بذكرهما حتى الممات جديدُ

المبحث الثاني: المجالس التي كان الكسائي طرفًا فيها:

المجلس الرابع في الكتاب:

"مجلس سيبويه مع الكسائي وأصحابه بحضرة الرشيد" (الأنباري، مسألة رقم99).

ملخص المجلس: قامت بين سيبويه والكسائي مناظرة في حضرة الرشيد، وقد دعا إليها يحيى بن خالد البرمكي وزير الرشيد؛ فقال الكسائي لسيبويه: "تسألني أم أسألك؟". فقال: " لا بل سلني أنت". فأقبل عليه الكسائي فقال له: "ما تقول أو كيف تقول: "قد كنت أظن أن العقرب أشد لسعة من الزنبور فإذا هو هي، أو فإذا هو إياها؟" فقال سيبويه: فإذا هو هي، ولا يجوز النصب. فقال له الكسائي: لحنت. ثم سأله عن مسائل من هذا النوع: خرجت فإذا عبد الله القائمُ، أو القائمَ؟ فقال سيبويه: في كل ذلك بالرفع دون النصب. فقال الكسائي: ليس هذا كلام العرب، العرب ترفع في ذلك كله وتنصب. ووافقت جموع العرب الموجودة الكسائي في رأيه. فأقبل يحيى بن خالد على سيبويه، فقال له: قد تسمع أيها الرجل.

قال: فاستكان سيبويه، وأقبل الكسائي على يحيى، فقال: أصلح الله الوزير، إنه قد وفد عليك من بلده مؤملا، فإن رأيت ألا تردُّه خائبًا. فأمر له بعشرة آلاف درهم، فخرج وصيّر وجهه إلى فارس، فأقام هناك حتى مات، ولم يعد إلى البصرة.

موطن الخلاف: يرى سيبويه في هذه المناظرة أن الاسم الثاني الواقع بعد "إذا" الفجائية لا يجوز فيه سوى الرفع؛ لأن "هو" مرفوع بالابتداء، ولا بُدَّ للمبتدأ من خبر، وليس هاهنا ما يصلح أن يكون خبرًا عنه، إلا ما وقع الخلاف فيه؛ فوجب أن يكون مرفوعًا، ولا يجوز أن يكون منصوبًا بوجه ما؛ فوجب أن يقال: "فإذا هو هي"، فهو: راجع إلى الزنبور لأنه مذكر، وهي: راجع إلى العقرب لأنه مؤنث.

بينما يرى الكسائي الرفع والنصب جائزين في الاسم الثاني بعد "إذا" الفجائية، ووجه الدليل من هذه الحكاية أن العرب وافقت الكسائي، وتكلمت بمذهبه، وقد حكى أبو زيد الأنصاريّ عن العرب: "قد كنت أظن أن العقرب أشد لسعة من الزنبور فإذا هو إياها" مثل مذهبه؛ فدلَّ على صحة ما ذهب إليه. وأما من جهة القياس؛ فقالوا: إنما قلنا

ذلك لأن "إذا" إذا كانت للمفاجأة كانت ظرف مكان، والظرف يرفع ما بعده، وتعمل في الخبر عمل وجدت؛ لأنها بمعنى وجدت. وقد قال أبو العباس أحمد بن يحيى ثعلب: إن "هو" في قولهم: "فإذا هو إياها" عماد، ونصبت "إذا"؛ لأنها بمعنى وجدت على ما قدمناه (ابن قنبر، سيبويه 1408هـ-1988م: 356/1، 358).

وهذه المسألة مشهورة جدًا بين النحاة، وقد أطلقوا عليها اسم " المسألة الزنبورية"، وقد تناقلتها الكتب، وتناولها كثير من العلماء بالشرح والتحليل قديمًا وحديثًا، وغالبًا ما ينحازون لرأي سيبويه والبصريين؛ أي يقولون بوجوب الرفع.

ولا داعي لذكر أقوال العلماء في هذه المسألة هنا؛ فالباحث يرى أن قصة هذه المناظرة قد لا تكون حقيقية أصلًا، والدليل على ذلك أن سيبويه نفسه في بعض المواضع في كتابه قد أجاز نصب الاسم الثاني بعد "إذا" الفجائية، قال في باب" ما يُنتصب فيه المصدر المشبه به على إضمار الفعل المتروك إظهاره": "فإذا قلت: مررتُ به" فإذا هو "يصوَّتُ صوتَ الحمار فعلى الفعل غير حال. فإن قلت: صوتَ حمارٍ " فألقيتَ الألفَ واللامَ " فعلى إضمارك فعلاً بعد الفعل المظهَر سوى الفعل المظهر، وتَجعل صوتَ حِمارٍ مثالاً عليه يُخرج الصوتُ أو حالاً، كما أردتَ ذلك حين قلتَ: فإذا له صوتٌ. وإن شئتَ أوصلتَ إليه يصوّت، فجعلته العامَل فيه، كقولك: يَذهب ذَهابا. ومثل ذلك: مررتُ به فإذا له دَفْعٌ دَفعَك الضعيفَ. ومثل ذلك أيضاً: مررتُ به فإذا له دَقٌّ دَقَّك بالمِنحازِ حبَّ الفُلْفُلِ.

ويَدُلُّكَ "على أنّك" إذا قلت: "فإذا" له صوتٌ صوتَ حَمارٍ؛ فقد أَضمرت فعلاً بعد "له صوتٌ"، وصوتَ حمارٍ انتَصب على أنه مثالٌ أو حالٌ يَخرج عليه الفعلُ أنّك إذا أَظهرتَ الفعلَ الذي لا يكون المصدرُ بدلا منه احتجتَ إلى فعلٍ آخَرَ تُضمِره" (الذهبي، 1402هـ-1982م: 351/8).

فسيبويه يرى أن المصدر الثاني بعد "إذا" الفجائية يجوز رفعه ونصبه؛ فإذا اعتبرت "إذا" ظرفًا محضًا، فما بعدها مبتدأ يحتاج إلى خبر، فصار المصدر الثاني هو الخبر ووجب رفعه. وإذا اعتبرت "إذا" خبرًا مقدمًا صار ما بعدها مبتدأ، وصار الكلام جملة لا تحتاج إلى شيء بعدها من أركانها، فينصب المصدر الثاني على أنه مفعول مطلق لفعل محذوف، أو على الحال. وهذا يدل على أن سيبويه لم يقل برفع الاسم الثاني بعد إذ الفجائية في المطلق، بل أجاز النصب في بعضها.

والدليل الآخر على إمكانية عدم صحة هذه المناظرة أن هذه المناظرة لم ترد في كتاب قبل كتاب "مجالس العلماء" للزجاجي؛ فلم نجدها في المصادر القريبة من زمن المناظرة، مثل كتب الفرَّاء كمعاني القرآن، ولا في نوادر أبي زيد، ولا في معاني الأخفش، ولا مجاز القرآن لأبي عبيدة، ولا نجدها في تاريخ الطبري، ولا في كتب الجاحظ كالبيان والتبيين والحيوان، ولا في عيون الأخبار لابن قتية... ولا في غيرها من الكتب المتقدمة على الزجاجي.

أما الكتب التي رويت فيها المناظرة؛ فكلها متأخرة عن كتاب مجالس العلماء للزجاجي؛ فقد ذكرها الخطيب البغدادي في تاريخ بغداد، والزبيدي في طبقات النحويين، والقفطي في إنباه الرواة، ثم ذكرها ابن الأنباري في الإنصاف في مسائل الخلاف، وغيره من النحويين.

إن الزجاجي قد توفي في القرن الرابع الهجري، وهذه المناظرة حتمًا قد وقعت – إن كانت قد وقعت- في القرن الثاني الهجري، وقد ظهرت كتب الأدب والنحو والأخبار والتراجم والتاريخ، واهتمت بمثل هذه الأخبار، وهذه المسألة على شهرتها لم ترد في أي منها، وكان بداية ظهورها في القرن الرابع الهجري، وهذا غير منطقي.

وهناك دليل آخر وهو أن الذهبي عندما أورد هذه القصة وصفها بالكذب، قال في سير أعلام النبلاء في ترجمة سيبويه: " وقد جمع يحيى البرمكي ببغداد بينه [يعني سيبويه] وبين الكسائي للمناظرة بحضور سعيد الأخفش والفراء، وجرت مسألة "الزنبور"، وهي كذب" (الزجاجي، 1420هـ-1999م: 20).

المجلس العاشر في الكتاب:

مجلس الكسائي مع يونس. (الزجاجي، 1420هـ-1999م: 35)

ملخص المجلس: قَدَم الكسائي البصرة مع الرشيد؛ فجلس إلى يونس في حلقته، فألقى عليه بعض من حضر في المجلس ببيت الفرزدق:

غداةٌ أحلَّت لابنِ أصرمَ طعنةٌ ... حصينٍ عبيطاتِ السدائفِ والخمرُ

فأنشده هكذا، فقيل للكسائي: على أي شيءٍ رفعت؟ فقال: أضمرت فعلا، كأنه: وحَلَّتْ لي الخمرُ. فقال يونس: ما أحسن والله ما وجهته، غير أني سمعت الفرزدق ينشده:

غداة أحلت لابن أصرم ضربةً ... حصينٍ عبيطاتُ السدائفِ والخمرُ

فقد وجَّه الكسائي الرواية الأولى وهي رفع " طعنة "، ونصب عبيطات، ورفع الخمر. بينما كان إنشاد الفرزدق للبيت بنصب "ضربة"، ورفع عبيطات والخمر. وهذا البيت مشهور بالروايتين، وقد أعجب يونس بتخريج الكسائي، وفيما يلي عرض الخلاف بين الروايتين، وتخريج كل منهما.

اشتهر هذا البيت في كتب النحويين بروايتين: أولاهما – وهي إنشاد الفرزدق هنا- بنصب "طعنة" ورفع "عبيطات" فاعلاً و"الخمر". وتخرَّج هذه الرواية على أنَّ " طعنة " مفعول به وإنْ كان فاعلاً في المعنى، و"عبيطات"، و"الخمر": معطوفان عليه، ولكن الشاعر قد أتى بالفاعل منصوبًا وبالمفعول مرفوعًا على طريقة من قال: "خرقَ الثوبُ المسمارَ".

والرواية الثانية برفع "طعنة" ونصب "عبيطات" ورفع "الخمر"، وقد خرجها الكسائي على أنَّ "طعنة" فاعل "أحلَّت"، و"عبيطات" مفعول به، و"الخمر" فاعل لفعل محذوف، والتقدير: "وحلت لي الخمرُ".

ويرى بعض العلماء أن فصيح الإعراب في هذا البيت أنْ يرفع الطعنة، وينصب العبيطات، لأنَّ الطعنة هي المُحِلَّة والعبيطات والخمر المُحلَّتان. وقد رأى المبرد أن رواية الكسائي هي الأفصح والأحسن، قال بعد أن روى هذه الحكاية: " والذي ذهب إليه الكسائي أحسن في محض العربية، وإن كان إنشاد الفرزدق جيدًا" (الزجاجي، 1420هـ-1999م: 55).

بينما يرى بعض العلماء أن رواية الكسائي إنما هي إصلاح منه، جاء في شرح الجمل: "وأما قول أبي القاسم: ومنهم من يرويه برفع الطعنة ونصب العبيطات، فليست برواية وإنّما هو إصلاح من الكسائي" (الأنصاري، 1408هـ-1988م).

يتضح من هذا الموقف أن الكسائي كان حريصًا على تصحيح ما يراه خطأ إذا ظن أنه خطأ رواية، وربما كان علمه بالنحو يؤثر في روايته للأشعار، كما كان يستطيع تخريج روايات الأشعار تخريجًا حسنًا.

المجلس السابع عشر في الكتاب:

مجلس الكسائي مع الأصمعي عند الرشيد (البغدادي، 1403هـ-1983م: 11/147، 148).

ملخص المجلس: اجتمع الكسائي والأصمعي عند هارون الرشيد، وأنشد الكسائي أبياتًا آخرها:

أَمْ كَيْفَ يَنْفعُ مَا تُعْطِي الْعَلُوقُ بِهِ... رِئْمَان أَنْفٍ إِذَا مَا ضُنَّ بِاللَّبَنِ

فقال الأصمعي: ريمانُ أنفٍ. فأقبل عليه الكسائي، فقال له: اسكت، ما أنت وهذا؟ يجوز ريمانَ وريمانُ وريمانِ. ولم يكن الأصمعي صاحب عربية.

قال أبو العباس :إذا رفع رفع بينفع، أم كيف ينفع رئمانُ أنف. وإذا نصب نصب بتعطى. وإذا خفض رده على الهاء التي في به. والهاء مكنى، ولا يرد الظاهر على المكني، وجاز رده هنا لتقدم ذكره اللبن؛ لأن العلوق قد تقدمت، وقد علم أن لها لبنًا فصار المكنى لذلك كالظاهر، وبه كناية عن اللبن.

وجاء في خزانة الأدب نقلًا عن الزجاجي أن الأصمعي قال للكسائي: إنما هو رئمانَ أنفٍ، بالنصب. فقال له الكسائي: اسكت، ما أنت وهذا؟ يجوز بالرفع والنصب والخفض. أما الرفع فعلى الرد على "ما"، لأنها في موضع رفع بـ " ينتفع "، فيصير التقدير: أم كيف ينفع رئمانُ أنفٍ. والنصب بـ" تعطي"، والخفض على الرد على الهاء التي في به. قال: فسكت الأصمعي ولم يكن له علم بالعربية، كان صاحب لغة ولم يكن صاحب إعراب (الزجاجي، 1420هـ-1999م: 129).

وهذا الموقف كالموقف السابق يوضح تصرف الكسائي في رواية الشعر إن وافق تصرفه وجهًا صحيحًا، وتخريجه لوجوه الإعراب تخريجًا جيدًا.

المجلس الحادي والثلاثين في الكتاب:

مجلس الأصمعي مع الكسائي (الزجاجي، 1420هـ-1999م: 131).

نصُّ المجلس: قال أبو يعلى بن أبي زرعة: حدثنا أبو عثمان المازني قال: حدثنا الأصمعيُّ قال: قلت للكسائي: "طيف من الشيطان" ما هو من الفعل؟ قال: فَيْعِل، ولكنه حذف كما قيل: ميِّت وميْت، وهَيِّن وهَيْن.

قال أبو عثمان: وكان عند الكسائيِّ أنه "طيِّف"، فحذف فقال: طيْف. قال أبو عثمان: وهذا اعتلالٌ نحوي، ولكن الاشتقاق يرده. قال الأصمعي: فقلت له: أخطأت. فقال: ما يدريك؟ فقلت: يقال طاف يطيف طيفًا إذا ألم، مثل باع يبيع بيعًا. ثم أنشدته فقلت: أنشدني ابن أبي طرفة الهذلي:

ما لِدُبَيّةَ منذ العامِ لم أرَهُ وَسْطَ النَّديِّ ولم يُلْمِمْ ولمَ يَطِفِ

قال أبو عثمان: ففي هذا القول هو فَعْل مثل بَيْع.

والظاهر من كلام ابن منظور في اللسان أن طاف الخيال يطوف، أي أن الفعل وواي وليس يائيًا، غير أنه ذكر أن الأصمعي يجعله يائيًا، جاء في اللسان: " طاف به الخيال طوفًا: ألم به في النوم، وسنذكره في طيف أيضا؛ لأن الأصمعي يقول: طاف الخيال يطيف طيفًا، وغيره يطوف" (الزجاجي، 1420هـ-1999م: 194). وذلك يتوافق مع ما ذكره الزجاجي في مجالسه، وبذلك يمكننا القول أن هذا الفعل واوي يائي، ومعناه بكلا الحرفين واحد.

وبهذا يتبيَّنُ عدم صحة رأي الكسائي في هذه المسألة إذ جعل " طَيْف" مثل " ميت"، و"هيْن"، والصحيح أن " طيف " على فَعْل مثل " بَيْع".

المجلس الثامن والسبعون في الكتاب:

مجلس أبي محمد مع أبي عبيد الله والكسائي (البغدادي، 1403هـ-1983م).

نصُّ المجلس: قال أبو محمد: وسألني أبو عبيد الله ونحن بعيساباذ فقال: ما تقول يا أبا محمدٍ في الشراء، مقصور أو ممدود؟ قلت له: ممدود. قال: والكسائي حاضر. قال: فسأل الكسائي فقال: مقصور. قلت: أخطأ الكسائي. قال: وكيف ذاك؟ قلت له: كيف تجمع شِرًى؟ قال: أشرية. قلت: فإن هذا دليل على أن شراء ممدود؛ لأن كل ممدودٍ جماعة بالهاء، مثل قولك: كساء وأكسية، وبناء وأبنية، وسماء وأسمية، وفناء وأفنية. فقال الكسائي: ما سمعت أعرابيًا إلا وهو يقصره. فقلت: برح الخفاء، ادع بالأعراب فهم ها هنا حولك –وقد كانت أصابتهم مجاعة- فدعا منهم بعدةٍ فدخلوا عليه. قال أبو محمد: فكلمت الأعراب الفصحاء وناشدتهم الشعر حتى عرفنا مذاهبهم في العلم، ثم قلت للكسائي: ترضى أن يكونوا بيننا وبينك؟ قال: نعم. فقلت لأفصحهم: كيف تقول في الكلام: اكتب هذا في شراك. قال: سبحان الله، اكتب هذا في شرائك، فمدّ. فخجل الكسائي.

ويبدو من موقف الكسائي هذا أنه أخطأ ورجع عن خطئه، والدليل أن أبا عبيد الله قال: "فخجل الكسائي". لما لم يوافق قول الأعرابي قوله، وذلك يدل على أن الكسائي يرجع للحق إن اقتنع بخطئه.

المجلس الثمانون في الكتاب:

مجلس أبي محمد مع الكسائي (البغدادي، 1403هـ - 1983م، 346/13).

ملخص المجلس: أمر المهدي بالجمع بين أبي محمد والكسائي، فقال أبو محمد للكسائي: أسألك أم تسألني؟ قال الكسائي: سل. قال: كيف تقول: "مررت حجَّامًا برجل".

قال الكسائي: كما قلت. فقال أبو محمد: أخطأت. فقال المهدي للكسائي: مكانك، أخبرني، أنت الحجام أم الرجل؟ لئن كنتَ الحجام فأَقْبِح بهذه المسألة، أو يكون الحجام هو الرجل فهو أقبح منها أن تفرق بين الحجام ونعته فتقدمه. فقال الكسائي: العرب تفعل هذا، قالت:

لعزة موحشًا طلل ...

فسكت المهدي حين سمع ذلك، فقال أبو محمد: ما يوحشك من هذا، إنَّ "مررت" إذا جاءت أبدًا لا تتعلق إلا باسم تخفضه، ولا يحال بينها وبين الخافض، وليس هذا في:

لعزة موحشًا طلل ...

قال: فاشتهاها المهدي وقال: صدقت. واستخفني المهدي وضحك.

ومن الواضح أن المهدي قد انحاز في هذه المسألة لأبي محمد اليزيدي، والدليل على ذلك أن العرب – كما رأى الكسائي- تقدم الصفة على الموصوف وتنصبها على الحالية.

أما ما احتجَّ به أبو محمد من أن "مررت" لا يمكن أن يُفصل بينها وبين الاسم الذي تخفضه أبدًا فغير صحيح، فمن الممكن أن يفصل بينهما، وذلك من المشهور الذي لا يحتاج إلى دليل أو بحث، فإنك تقول مثلا: " مررت اليوم بفلان". وقد فصلت بين مررت ومخفوضها بظرف، بل إن "مررت" نفسها التي قال اليزيدي إنها لا يُمكن أن يُفصل بينها وبين مخفوضها، مفصول أصلا بينها وبين مخفوضها بفاعلها، ولا يحتاج ذلك إلى تعليل أو إثبات.

ويتضح من المسألة السابقة ميل المهدي إلى اليزيدي، والدليل على ذلك أنه لم يدع المناظرة تدور بين الكسائي واليزيدي، بل تدخل عندما خطَّأ اليزيديُّ الكسائيَّ، وكأنه خصم للكسائي، ثم إنه استعمل ألفاظًا فيها تقليل من شأن الكسائي مثل قوله: " مكانك"، " أقبح بهذه المسألة"، " فهو أقبح منها".

ثم إن الكسائي لما ردَّ واقتنع المهدي برده، فكر اليزيدي في حيلة تثني المهدي اقتناعه، فقال ما قال، فما لبث المهدي أن اشتهاها، وقال لليزيدي: صدقت. واستخفه وضحك. وذلك كله يدلك على ميل المهدي لليزيدي، مع صحة ما قاله الكسائي.

المجلس التاسع عشر بعد المئة:

مجلس الكسائي مع يونس وابن أبي عيينة (الزجاجي، 1420هـ-1999م، 195).

نصُّ المجلس: " حَدَّثَنا محمد بن يحيى قال: حدثنا المغيرة بن محمد المهلبي قال: حدثنا أبي، وحدثنا محمد بن يزيد النحوي، عن التوجي قالا:

لما دخل الكسائي البصرة أول دخلةٍ جلسَ في حلقة يونس ينتظر خروجه، فسأله ابن أبي عيينة عن "أولق" ينصرف أو لا ينصرف. فقال: "أولق" أفعل لا ينصرف. قال ابن أبي عيينة: خطأ والله! وخرج يونس فَسُئِلَ عن "أولق"، فقال: هو فوعل وليس بأفعل؛ لأن الهمزة فاء الفعل، لأنك تقول: "رجل مألوق" فتثبت الهمزة. وكذلك أرنبٌ ينصرف لأنه فعلٌ، لأنك تقول أرض مؤرنبة فتثبت الهمزة. والمألوق: المجنون.

والحق أن الكسائي قد أخطأ في هذه المسألة، جاء في اللسان: "الأَلْقُ والأُلاقُ والأَوْلَقُ: الجُنُون. وهو فَوْعل. وقد أَلَقَه اللهُ يأْلِقُه أَلْقًا، ورجل مأْلُوق ومُأَوْلَقٌ على مثال مُعَوْلَقٍ من الأَوْلَق (الزجاجي، 1420هـ-1999م، 196). إذن فأولق من " ألق " لا من " ولق" كما ظن الكسائي، وهو على وزن " فوعل" لا "أفعل"؛ وبالتالي يكون مصروفًا.

وقد يقول قائل: إن الكسائي هو من هو في النحو، وهو إمام أهل الكوفة، فكيف يخطئ مثل هذا الخطأ الساذج؟ والإجابة عن هذا السؤال يسيرة؛ فيمكننا إرجاع ذلك الخطأ الذي وقع فيه الكسائي إلى أنه كان في بداية طلبه للعلم، وكان قد تعلم النحو على الكبر (الزجاجي، 1420هـ-1999م: 201)، فلم يكن على دراية كافية بعد بعلمي النحو والقافية، ويقوي هذه الإجابة التي ذهبتُ إليها أن راوي المسألة قال: "لما دخل الكسائي البصرة أول دخلةٍ جلسَ في حلقة يونس ينتظر خروجه". فهذه كانت المرة الأولى التي يدخل فيها الكسائي البصرة لتلقي النحو عن يونس بن حبيب.

المجلس العشرون بعد المئة:

مجلس الكسائي مع أبي محمد اليزيدي بحضرة الرشيد (الطبري، 1422هـ-2001م، 24،25/13).

حدَّثنا أبو إسحاق الطلحي قال: حدثنا أحمد بن إبراهيم بن إسماعيل الكاتب عن أبيه قال: سأل اليزيديُّ الكسائيَّ بحضرة الرشيد وقال: انظروا، في هذا الشعر عيب؟ وأنشده:

مـا رأينـا خــربا نــ ... ــقر عنه البيض صقرُ

لا يكون العيرُ مهرًا ... لا يكـون المـهرُ مهـرُ

فقال الكسائي: قد أقوى الشاعر. فقال اليزيدي: انظر جيدا. فقال: أقوى؛ لا بد أن ينصب المهر الثاني على أنه خبر كان.

قال: فضرب اليزيدي بقلنسوته الأرض، وقال: أنا أبو محمد، الشعر صواب، إنما ابتدأ فقال: المهرُ مهرٌ. فقال له يحيى بن خالد: أتتكنى بحضرة أمير المؤمنين وتكشف رأسك! والله لخطأ الكسائي مع أدبه أحب إلينا من صوابك مع فعلك. فقال: لذة الغلب أنستني من هذا ما أحسن.

والحقيقة أن اليزيدي على الصواب، وقد أخطأ الكسائي في هذه المسألة، فالصواب رفع المهر الثانية على أنها خبر للمهر الأولى؛ لأن المعنى يتم بهذا، ويكون المعنى فاسدًا إذا اعتُبر المهر الثانية خبرًا لـ " لا يكون "، و " لا يكون " الثانية إنما هي تأكيد لـ " لا يكون" الأولى، والكلام بعدها مبتدأ وخبر.

إذن فالشاعر لم يقوِ، والقافية مرفوعة، وقد أخطأ الكسائي، ولكن هناك أمر مهم: فما دلالة شدة فرح اليزيدي بخطأ الكسائيّ وغلبته؟ ألا يدلُّ ذلك على مكانة الكسائي وعلو شأنه وغزير علمه؟ ألا يدلُّ نسيان اليزيدي نفسه وكشف رأسه وكنيته لنفسه أمام الرشيد أنه من الصعب التغلب على الكسائي؟ إن هذه المسألة مع خطأ الكسائي فيها تدلُّ على رفعته وغزير علمه وصعوبة مِرَاسِه.

المجلس الحادي والعشرون بعد المئة:

مجلس الكسائي مع أبي يوسف (الزجاجي، 1420هـ-1999م: 220).

نصُّ المجلس: حدثني الحسن بن عليل العنزي قال: حدثنا محمد بن عبد الله بن آدم العبدي قال: حدثنا الأحمر النحوي قال: دخل أبو يوسف الفقيه على الرشيد وعنده الكسائي يحدثه، فقال: يا أمير المؤمنين، قد سعد بك هذا الكوفي وشغلك. فقال الرشيد: النحو يستفرغني، أستدل به على القرآن والشعر. فقال الكسائي: إن رأى أمير المؤمنين أن يأمره بجوابي في مسالةٍ من الفقه. فضحك الرشيد فقال: أبلغت إلى هذا يا كسائي، يا أبا يوسف أجبه. فقال: ما تقول في رجل قال لامرأته: أنت طالقٌ إن دخلتِ الدارَ؟ فقال: فقال أبو يوسف: إن دخلت فقد طلقت. فقال الكسائي: خطأ، إذا فتحت أن فقد وجب الأمر، وإذا كسرت فإنه لم يقع بعد. فنظر أبو يوسف بعد ذلك في النحو.

وقد قَصد الكسائي بقوله: "إذا فتحت أن فقد وجب الأمر" أن همزة " أنْ" إن فُتحت في هذه الجملة تكون للسبب والتعليل؛ فقول القائل: " أنت طالق أنْ دخلتِ الدار". يوقع الطلاق بامرأته؛ لأنه كأنه قال لها: " أنت طالق لأنكِ دخلتي الدار". فقوله فقد وجب الأمر يعنى: فقد وقع الطلاق.

أما قوله: "وإذا كسرت فإنه لم يقع بعد". فإنه يدل على أن كسر همزة "إنْ" في هذه الجملة يجعلها شرطية، فقول القائل: "أنت طالق إن دخلتِ الدار". لا يقع به الطلاق؛ لأن الطلاق معلق بدخولها الدار؛ لأن إن شرطية.

وفي هذه المسألة فائدتان:

الأولى: أن علوم الدين كلها كالتفسير والحديث والفقه والأصول ... وغيرها مرتبطة أشد الارتباط بعلوم اللغة، والدليل على ذلك أن الرشيد عندما قال له أبو يوسف: " قد سعد بك هذا الكوفي وشغلك". قال: "النحو يستفرغني، أستدل به على القرآن والشعر". كما أن أبو يوسف نفسه اقتنع بذلك وأخذ ينظر بعد هذه المسألة في النحو.

الثانية: أن الكسائي لم يكن عالمًا باللغة والنحو والقراءة فقط، بل كان عالمًا بالفقه أيضًا؛ فكانت لديه القدرة على استنباط الأحكام الفقهية من خلال معرفته باللغة والنحو.

المجلس الرابع والعشرين بعد المئة:

مجلس الكسائي مع عيسى بن عمر الثقفي (الزجاجي، 1420هـ-1999م: 223).

نصُّ المجلس: "حدثني عمر بن علي بن الهيثم بن عثمان النوري المقرئ بطرسوس قال: حدثني أبو جعفر أحمد بن جبير صاحب الكسائي قال: انحدر الكسائي البصرةَ، فسأل عن عيسى بن عمر الثقفي، فقيل: هو عليلٌ. فاستأذن فدخل، فألقى تحته وسادة وقال: أنت الكسائي؟ فقال له: نعم. فقال له: كيف تقرأ هذا الحرف: **{أَرْسِلْهُ مَعَنَا غَدًا}** ماذا؟ قال: **{يَرْتَعْ وَيَلْعَبْ}**؟ (الزجاجي، 1420هـ-1999م: 259) فقال له عيسى بن عمر: لِمَ لَمْ تقرأها يرتعي ويلعب، فتثبت الياء أو تشير إليها؟ فقال له الكسائي: إنما هي من رَتَعْتُ لا من رعيتُ. فقال له عيسى بن عمر: صدقت يا أبا الحسن.

والحق أنها قُرِأت بالقراءتين جميعًا، فَقُرأت "يرتعْ" بتسكين العين، وكذلك "يرتعِ" بكسر العين، وقراءة الكسائي مثلها مثل باقي قراء الكوفة " يرتعْ " بسكون العين، فهي من الفعل "رتع" أي من اللهو واللعب، وقراءة عامة أهل المدينة "يرتعِ" من الرعي.

جاء في تفسير الطبري: "واختَلَفت القرأةُ في قراءةِ ذلك؛ فقرأته عامةُ قرأةِ أهلِ المدينةِ (يَرْتَعِ ويَلْعَبْ) بكسرِ العينِ مِن (يرتعِ)، وبالياءِ في (يَرْتَعِ ويَلْعَبْ)، على معنى: يفتعلُ، من الرعى: ارتعيتُ فأنا أرتَعِى، كأنهم وَجَّهوا معنى الكلامِ إلى: أرسِلْه معنا غدًا يرتعِ الإبلَ ويلعبْ {وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ}. وقرأ ذلك عامةُ قرأةِ أهلِ الكوفةِ: {أَرْسِلْهُ مَعَنَا غَدًا يَرْتَعْ وَيَلْعَبْ}. بالياءِ في الحرفين جميعًا، وتسكينِ العينِ، من قولِهم: رتَع فلانٌ في مالِه. إذا لَهَا فيه ونَعِمَ، وأنفَقَه فى شهواتِه (ابن هشام، 1964: 1/77،76).

المجلس الثالث والثلاثون بعد المئة:

مجلس الكسائي مع أبي محمد اليزيدي.

ملخص المجلس: كان الكسائي وأبو محمد اليزيدي في حضرة المهدي قبل أن يُستخلف، فقال المهدي لليزيدي: كيف نسبوا إلى البحرين فقالوا "بحراني"، أو إلى الحصنين فقالوا "حصني"؟ فقال اليزيدي: أيها الأمير، لو قالوا في النسب إلى البحرين "بحري" لالتبس فلم يدر: النسبة إلى البحرين وقعت أم إلى البحر، فزادوا ألفًا ونونًا للفرق بينهما، كما قالوا في النسب إلى الروح روحاني. ولم يكن للحصنين شيء يلتبس به فقالوا حصني على القياس.

وأراد الكسائي أن يعلل تعليلًا يراه أفضل من تعليل اليزيدي، فقال: أصلح الله الأمير، كرهوا أن يقولوا: "حصناني"؛ فيجمعوا بين نونين، ولم يكن في البحرين إلا نون واحدة، فقالوا بحراني لذلك.

فردَّ عليه اليزيدي بقوله: "فكيف تنسب إلى رجل من بني جنان؟ إن لزمت قياسك قلت: جني فجمعت بينه وبين المنسوب إلى الجن، وإن قلت جناني رجعت عن قياسك وجمعت بين ثلاث نونات".

ثم إن الرجلين قد تناظرا في مسألة أخرى، فقال اليزيدي: كيف تقول: إن من خير القوم وأفضلهم أو خيرهُم بتةً زيدٌ. فأطرق الكسائي مفكرًا وأطال الفكر، ثم قال: إن من خير القوم وأفضلهم أو خيرهُم بتةً زيدًا. فقال اليزيدي: أخطأت. قال: كيف؟ قال: لرفعه "خيرهم" قبل أن تأتي باسم إن، ونصبه "زيدًا" بعد الرفع، وهذا لا يجيزه أحد. فقال شيبة بن الوليد عمّ دُفافة، متعصبًا للكسائي: لعله أراد بأو: بل. فقال اليزيدي: هذا المعنى لعمري معنى. فلقَّنَه الكسائي، فقال الكسائي: ما أردت غيره. فقال: أخطأتما جميعًا؛ لأنه غير جائز "إن من خير القوم وأفضلهم بل خيرهُم زيدًا". فقال المهدي للكسائي: ما مرَّ

بك مثل اليوم. قال: فكيف الصواب عندك؟ قلت: [إن] من خير القوم وأفضلهم أو خيرَهم بتةً زيدٌ، على معنى تكرير "إنَّ". ودُعي فصحاء العرب للفصل بينهما فوافقوا اليزيدي.

أما المسألة الأولى وهي مسألة النسب؛ فقد حاول كل من اليزيدي والكسائي مسألة النسب إلى" البحرين"؛ فالأصل والقياس في النسب أن تنسب للمفرد، فنقول: " دَوْلِي" بالمفرد، ولا نقول: "دُوَلِي"، فلا يجوز أن ننسب للجمع، وكذلك لا يجوز أن ننسب للمثنى.

وقد استفسر المهدي عن سبب مخالفة "البحرين" للقياس فنقول " بحريني" ولا نقول "بحري" على القياس والقاعدة، وعلل اليزيدي هذا بأمن اللبس كي لا يظن المستمع أنه ينسب إلى البحر لا البحرين.

بينما علَّله الكسائي بالتقاء النونين. والحق أن تعليل اليزيدي أقوى وأكثر إقناعًا من تعليل الكسائي، وإن كانت تلك التعليلات مجرد آراء شخصية لا يُجزَم بها.

أما المسألة الثانية فهي مختلقة للإيقاع بالكسائي، وقد ردَّ الزجَّاجي بنفسه على هذا الادعاء بعد المجلس، قال: " المسألة مبينة على الفساد للمغالطة. فأما جواب الكسائي فغير مرضى عند أحد، وجواب اليزيدي أيضًا غير جائز عندنا؛ لأنه أضمر إن وعملها، وليس من قوتها أن تضمر [فتعمل]. فأما تكريرها فجائز. قد جاء في القرآن والفصيح من الكلام.

قال الله جل وعز: (إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَالَّذِينَ هَادُوا وَالصَّابِئِينَ وَالنَّصَارَى وَالْمَجُوسَ وَالَّذِينَ أَشْرَكُوا إِنَّ اللَّهَ يَفْصِلُ بَيْنَهُمْ يَوْمَ الْقِيَامَةِ) (سورة الحج، الأية 17) فجعل إن الثانية مع اسمها وخبرها خبرًا عن الأولى. وقال الشاعر:

إن الخليفة إن الله سربله ... سربال ملكٍ به تزجى الخواتيم

والصواب عندنا في المسألة أن يقال: إن من خير القوم وأفضلهم أو خيرهم البتة زيدٌ، فيضمر اسم إن فيها ويستأنف ما بعدها.

وذكر سيبويه أن "البتَّة" مصدر لم تستعمله العرب إلا بالألف واللام، وأن حذفهما منها خطأ".

المجلس الثاني والخمسون بعد المئة:

مجلس أبي يوسف صاحب أبي حنيفة مع علي بن حمزة بحضرة الرشيد.

نصُّ المجلس: حدَّث أبو العباس أحمد بن يحيى قال: حدثني سلمة عن الفرَّاء قال: كتب الرشيد في ليلة من الليالي إلى أبي يوسف صاحب أبي حنيفة: أفتنا حاطك الله في هذه الأبيات:

فإنْ ترفقي يا هندُ فالرفقُ أيمن ... وإن تخرقي يا هندُ فالخرقُ أشأمُ

فأنتِ طلاقٌ والطلاقُ عزيمةٌ ... ثلاثًا ومن يخرقْ أعقُ وأظلمُ

فبيني بها إن كنت غير رفيقةٍ ... وما لامرئ بعدَ الثلاثِ مقدمُ

فقد أُنشدَ البيتُ "عزيمةٌ ثلاثٌ" و"عزيمةٌ ثلاثًا" بالنصب، فبكم تطلق بالرفع؟ وبكم تطلق بالنصب؟ قال: قال أبو يوسف: هذه مسألة فقهيةٌ نحوية، إن قلت فيها بظني لم آمن الخطأ، وإن قلت لا أعلم قيل لي: كيف تكون قاضي القضاة وأنت لا تعرف مثل هذا. ثم ذكرت أن أبا الحسين علي بن حمزة الكسائي معي في الشارع، فقلت: ليكن رسول أمير المؤمنين بحيث يكرم، وقلت للجارية: خذي الشمعة بين يدي، فدخلت إلى الكسائي وهو في فراشه، فأقرأته الرقعة، فقال لي: خذ الدواة واكتب: " أما من أنشد البيت بالرفع فقال عزيمةٌ ثلاثٌ، فإنما طلقها واحدة، وأنبأها أن الطلاق لا يكون إلا بثلاثة، ولا شيء عليه. وأما من أنشد عزيمةٌ ثلاثًا فقد طلقها وأبانها، لأنه كأنه قال: أنت طالق ثلاثًا". وأنفذت الجواب، فَحُمِلَت إليَّ آخرَ الليل جوائزُ وصلاتٌ، فوجهت بالجميع إلى الكسائي.

بذلك نرى أن الكسائي يرى أن إنشاد الأبيات برفع " ثلاث" لا يقع به الطلاق سوى مرة واحدة؛ لأن الكلام يكون قد تم بقوله " أنت طالق" وما بعده مستأنف. أما في حالة النصب فيقع الطلاق ثلاثًا، كأنه قال: أنت طالق ثلاثًا، فهي نائب عن المفعول المطلق، وما بينهما جملة معترضة.

ويرى ابن هشام أن الطلاق يقع في الحالتين؛ يقول في المغني: " وَأَقُول إِن الصَّوَاب أَن كلًا من الرّفْع وَالنّصب مُحْتَمل لوُقُوع الثَّلَاث ولوقوع الْوَاحِدَة أما الرّفْع فَلِأَن أل فِي الطَّلَاق إِمَّا لمجاز الْجِنْس كَمَا تَقول زيد الرجل أَي هُوَ الرجل المعتد بِهِ وَإِمَّا للْعهد الذكري مثلهَا فِي (فعصى فِرْعَوْن الرَّسُول) أَي وَهَذَا الطَّلَاق الْمَذْكُور عَزِيمَة ثَلَاث وَلَا تكون للْجِنْس الْحَقِيقِيّ لِئَلَّا يلْزم الْإِخْبَار عَن الْعَام بالخاص كَمَا يُقَال الْحَيَوَان إِنْسَان وَذَلِكَ بَاطِل إِذْ لَيْسَ كل حَيَوَان إنْسَانا وَلَا كل طَلَاق عَزِيمَة وَلَا ثَلَاثًا فعلى العهدية

يَقع الثَّلَاث وعَلى الجنسية يَقع وَاحِدَة كَمَا قَالَ الْكسَائي وَأما النصب فَلِأَنَّهُ مُحْتَمل لِأَن يكون على الْمَفْعُول الْمُطلق وَحِينَئِذٍ يَقْتَضِي وُقُوع الطَّلَاق الثَّلَاث إِذْ الْمَعْنى فَأَنت طَالِق ثَلَاثًا ثمَّ اعْترض بَينهمَا بقوله وَالطَّلَاق عَزِيمَة وَلِأَن يكون حَالا من الضَّمِير الْمُسْتَتر فِي عَزِيمَة وَحِينَئِذٍ لَا يلْزم وُقُوع الثَّلَاث لِأَن الْمَعْنى وَالطَّلَاق عَزِيمَة إِذا كَانَ ثَلَاثًا فَإِنَّمَا يَقع مَا نَوَاه هَذَا مَا يَقْتَضِيهِ معنى هَذَا اللَّفْظ مَعَ قطع النّظر عَن شَيْء آخر" .

الخاتمة: تولدت عن هذا البحث نتائج. وهي على النحو الآتي:

- كان الكسائي عالمًا في القراءة والنحو، وله قراءةٌ خاصةٌ به، وكان مهيبًا ذا مكانة رفيعة، وكان مع ذلك متواضعًا يقرُّ بخطأه إن أخطأ، وقد أخذ العلم عن علماء عصره الأجلاء، وتتلمذ على يده كثير من أئمة النحو والقراءات.
- اشتهرت المسألة الزنبورية، وتناقلتها كتب التراجم والنحو المتأخرة –نسبيًا- عن زمن المناظرة، ويرى الباحث أنه لابُدَّ من إعادة النظر في صحة وقوع هذه المناظرة لأسباب، أهمها: أن سيبويه نفسه أجاز نصب الاسم الثاني بعد إذ الفجائية في بعض الحالات. وكذلك قد أنكر الذهبي في سير أعلام النبلاء هذه المناظرة وقال بكذبها. وأخيرًا لم تنقل الكتب القريبة من وقت المناظرة هذه الواقعة.
- كان الكسائي –رحمه الله- يخرِّج االروايات المختلفة تخريجًا حسنًا، وكان ربَّما يصلح بعض الراوايات بحسِّه اللغوي، كما قال أبو القاسم في رواية الكسائي لبيت الفرزدق: " ومنهم من يرويه برفع الطعنة ونصب العبيطات، فليست برواية وإنّما هو إصلاح من الكسائي". فكان الكسائي يتصرف في رواية الشعر إن وافق تصرفه وجهًا صحيحًا، وتخريجه لوجوه الإعراب كان تخريجًا جيدًا.
- كان الكسائي –غفر الله له- يخطئ أحيانًا في إرجاع بعض الألفاظ لأصولها، مثلما حدث في "طيف" الذي جعل أصله "طيِّف" مثل " مَيْت" و"ميِّت"، بينما هو من " طاف" "يطيف" أو "يطوف". ومثل ذلك خطؤه في جعل "أولق" على وزن "أفعل" من "ولق"، والصحيح أنها على وزن "فوعل" من "ألق". وكذلك خطؤه في تخطئة الشاعر في قوله: "المهرُ مهرُ"، فالصواب رفع المهر الثانية على أنها خبر للمهر الأولى، لا ما قاله الكسائي من أنها خبر يكون. وكان لا يجادل في الخطأ، بل كان يرجع عنه، أو يسكت خجلا من خطئه مثلما حدث عندما قال إن " الشراء" مقصور؛ فعندما جاءت الأعراب ووافق قولهم قول أبي محمد سكت الكسائي خجلًا.

- كان في بعض المجالس تجنٍّ على الكسائي وميل عليه، وربما كان هذا الميل من الخليفة نفسه، مثلما حدث معه في حضرة المهدي؛ فقد تدخل عندما خطَّأ اليزيديُّ الكسائيَّ، وكأنه خصم للكسائي، ثم إنه استعمل ألفاظًا فيها تقليل من شأن الكسائي. وكان الكسائي على الحق في هذه المسألة.
- إن علوم الدين كلها كالتفسير والحديث والفقه والأصول ... وغيرها مرتبطة أشد الارتباط بعلوم اللغة، ولم يكن الكسائي عالمًا باللغة والنحو والقراءة فقط؛ بل كان عالمًا بالفقه أيضًا؛ فكانت لديه القدرة على استنباط الأحكام الفقهية من خلال معرفته باللغة والنحو. كما كان يخِّرج وجه قراءته التي قرأ بها، ويعلم توجيهها النحوي.
- هناك بعض المسائل في المناظرات كانت تبنى على الفساد والمغالطة، ومن ذلك قول اليزيدي: " إن من خير القوم وأفضلهم أو خيرهُم بتةً زيدٌ". فقد جاء بهذه المسألة الفاسدة للإيقاع بالكسائي، ولا أصل لمثل هذا الكلام

المصادر والمراجع:

1 القرآن الكريم برواية حفص عن عاصم الكوفي.

2 الأنباري، الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين البصريين والكوفيين، وعبد الحميد، الانتصاف من الإنصاف، المكتبة العصرية: بيروت. د. ت.

3 البغدادي، تاريخ مدينة السلام وأخبار محدثيها وذكر قطانها العلماء من غير أهلها وواردیها المعروف بـ " تاريخ بغداد"، تحقيق: بشَّار عواد معروف، الطبعة الأولى: 1422هـ - 2001م.

4 الطبري، جامع البيان عن تفسير آي القرآن، تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي، دار هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان - القاهرة، الطبعة الأولى: 1422 هـ - 2001م.

5 البغدادي، خزانة الأدب ولُبُّ لباب لسان العرب، تحقيق: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي- القاهرة، الطبعة الأولى: 1403هـ - 1983م.

6 الذهبي، سير أعلام النبلاء، تحقيق: شعيب الأرناؤوط وكامل الخرَّاط، مؤسسة الرسالة- بيروت، الطبعة الأولى: 1402هـ - 1982م.

7 الإشبيلي، شرح جمل الزجاجي، تحقيق: فوَّاز الشعار، دار الكتب العلمية: بيروت – لبنان، الطبعة الأولى: 1419هـ - 1998م.

8 الجزري، غاية النهاية في طبقات القرَّاء، تحقيق: ج برجستراسر، دار الكتب العلمية: بيروت – لبنان، الطبعة الأولى: 1427هـ - 2006م.

9 المبّرد، الكامل في اللغة والأدب، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد – المملكة العربية السعودية، 1419هـ - 1998م.
10 ابن قنبر، " سيبويه "، تحقيق: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي- القاهرة، الطبعة الثالثة: 1408هـ - 1988م.
11 الأنصاري، لسان العرب، دار صادر: بيروت – لبنان، الطبعة: الثالثة - 1414 هـ.
12 الزجاجي، مجالس العلماء، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي بالقاهرة، 1420هـ - 1999م.
13 الذهبي، معرفة القرَّاء الكبار على الطبقات والأعصار، تحقيق: بشَّار عواد معروف وشعيب الأرناؤوط وصالح مهدي عباس، مؤسسة الرسالة: بيروت – لبنان، الطبعة الثانية: 1408ه-1988م.
14 ابن هشام، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تحقيق: د. مازن المبارك ومحمد على حمد الله، راجعه: سعيد الأفغاني، دار الفكر: دمشق، الطبعة الأولى: 1964م.

مدى إمكانية تطبيق أساليب المحاسبة الإدارية الحديثة في الشركات الصناعية الليبية

د. خالد محمد ريح - كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة طرابلس

المستخلص:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على الإطار المفاهيمي لأساليب المحاسبة الادارية الحديثة ومدى امكانية تطبيقها في الشركات الصناعية الليبية، ولتحقيق هذا الهدف تم طرح أسئلة البحث وصياغة الفرضيات ومراجعة الأدبيات المتعلقة بالموضوع، ومن أجل جمع البيانات اللازمة لهذه الدراسة، تم تصميم استبيان واختيار عينة الدراسة، وهي الشركة الليبية للحديد والصلب، ولاختبار فرضيات الدراسة تم الاستعانة بمجموعة من الأساليب الإحصائية، تم استخدامها لخدمة إعداد دراسة ميدانية، بهدف تحقيق أغراض البحث، وقد توصلت الدراسة الى مجموعة من النتائج كان أهمها: يتوفر لدى الشركة نظام محاسبة التكاليف متطور الى حدا ما، وتتوفر لدى الشركة إمكانيات التي تجعلها تستطيع تطبيق بعض أساليب المحاسبة الادارية الحديثة، بالإضافة الى إنه لا توجد صعوبات أو معوقات تحد من تطبيق أساليب المحاسبة الإدارية الحديثة.

الكلمات المفتاحية: المحاسبة الإدارية، التكاليف على أساس الانشطة، الانتاج في الوقت المحدد، التكلفة المستهدفة، اسلوب هندسة القيمة، التكاليف المعيارية.

المقدمة:

ظهرت المحاسبة الإدارية نتيجة للثورة الصناعية، وكذلك نتيجة عجز المحاسبة المالية التقليدية في تلبية طلبات الإدارة التي عرفت اتساعاً في مفهومها ووظائفها، وازدادت مشاكلها وحاجاتها الى بيانات ومعلومات تساعدها في اتخاذ قراراتها، لهذا جاءت المحاسبة الإدارية لتحل المشاكل التي كانت تتخبط فيها الإدارة، حيث اعتمدت في البداية بأدوات وأساليب عرفت بالتقليدية لتوفير الإدارة بالمعلومات الضرورية التي تساعدها في مزاولة وظائفها في التخطيط، التوجيه، الرقابة واتخاذ القرارات المناسبة في الوقت المناسب.

ونظرا للتغيرات التي حدثت في البيئة الاقتصادية والتطور التكنولوجي والمنافسة الشديدة بين المؤسسات بصفة عامة والتي تنتج سلع مشابهة بصفة خاصة، إن هذا التطور قد واكب ظهور فلسفات ونماذج محاسبية إدارية حديثة، ومن الأساليب المحاسبية الإدارية الحديثة التي تطورت مع مرور الزمن لتواكب التغييرات في مجال بيئة الاعمال: التكلفة على أساس النشاط وتكلفة دورة الحياة وبطاقة الأداء المتوازن، وتحليل ربحية العميل، وتحليل سلسلة القيمة، وتحليل تكلفة الجودة والتكلفة المستهدفة وغيرها (بن حميد، 2023: ص339).

ليبيا ومنذ فترة السبعينات شهد اقتصادها وخاصة القطاع الصناعي سيطرت القطاع العام على الأنشطة الاقتصادية، مما اعترضه عدة مشاكل، منها ارتفاع تكاليف الإنتاج، تدني الجودة وعدم مرونة التسعير وغيرها ومن أسباب هذه المشاكل التخطيط المركزي، والتي لم تكن هدفها الرئيسي الربح وانما غرضها كان اجتماعي أكثر من اقتصادي، حتى وجدت نفسها امام نظام اقتصاد السوق، وهذا ما أدى الى خلق العديد من المشاكل التي عانت ولازالت تعاني منها المؤسسات الاقتصادية الليبية في تحديد تكلفة منتجاتها.

مشكلة الدراسة:

تتمثل الصعوبة الرئيسية التي تواجه المؤسسات مؤخراً في زيادة تكلفة الإنتاج، والتي يمكن أن تؤدي إلى صعوبة إدارتها وتخفيضها، مما يجعل من الصعب على معظم المؤسسات العمل على حلول فعالة لهذه المشكلة، وكذلك يجب على كل مؤسسة ترغب في البقاء والحفاظ على عملائها أن تسعى إلى تحسين منتجاتها وبأقل التكاليف، وتحتاج كل مؤسسة إلى إدارة تكاليفها بالدقة وتخفيضها إلى أقل حد ممكن.

اتفقت عدد من الدراسات على أن تبني أساليب المحاسبة الإدارية الحديثة في الشركات الصناعية في البيئة الليبية ضعيف جداً. فنجد في دراسة Leftesi (2008) إن تبني أساليب المحاسبة الإدارية الحديثة في الشركات الصناعية مازال ضعيفاً، إن هناك عدد بسيط جدا من الشركات التي تطبق بعض الأساليب الحديثة للمحاسبة الإدارية والتي من أهمها دورة حياة المنتج والتكلفة المستهدفة، وفي دراسة Abulghasim (2006) كانت نتائج الدراسة، أن الشركات الصناعية مازالت تطبق الأساليب التقليدية للمحاسبة التكاليف، والتي من أهمها التكلفة الكلية والفعلية وغيرها وأن هناك بعض الشركات تستخدم في التكاليف المعيارية واتفقت معها كذلك دراسة Alkizza (2006) في أن الشركات الصناعية الليبية مازالت تطبق الأساليب التقليدية مثل التكاليف الكلية، وأن من أهم الأسباب هو قلة الوعي بأهمية الأساليب الحديثة للمحاسبة الإدارية ونقص محاسبين المهرة، ومن هنا يتمثل الدافع الرئيسي للبحث في التعرف على مفهوم المحاسبة الادارية وأساليبها وأدواتها الحديثة واهمية تطبيقها في شركات الصناعية والاستفادة من ايجابياتها، وتتمثل مشكلة الدراسة في التساؤل التالي: **هل الشركات الصناعية الليبية تستخدم الاساليب الحديثة للمحاسبة الادارية؟ وهل تتوفر لدى الشركات الصناعية الليبية إمكانيات لتطبيق الأساليب الحديثة للمحاسبة الإدارية الحديثة وهل هناك صعوبات لتطبيقها؟**

فرضيات الدراسة:

بناءً على تساؤل مشكلة الدراسة يمكن صياغة فرضيات الدراسة كالاتي:

- تستخدم الشركات الصناعية الليبية أنظمة التكاليف غير كافية وغير ملائمة لأهدافها.
- إمكانية تطبيق بعض الأساليب المحاسبة الإدارية الحديثة لشركات الصناعية الليبية.
- توجد صعوبات ومعوقات تحد من تطبيق أساليب المحاسبة الإدارية الحديثة للشركات الصناعية الليبية.

أهمية الدراسة:

تلعب هذه الدراسة دوراً هاماً في كلاً من المجالين العلمي والعملي كما يلي:

- **فمن الناحية العلمية:** تكتسب الدراسة أهميتها من أهمية استخدام أساليب المحاسبة الإدارية الحديثة والإيجابيات التي سوف تحققها هذه الأساليب ومن أهمية تطبيقها في الشركات الصناعية الليبية وذلك لتحقيق أهدافها، كما ان الموضوع سيعطي صورة واضحة على مختلف أساليب المحاسبة الإدارية التقليدية والحديثة وكيفية استخدامها في الشركات.

- **ومن الناحية العملية:** أهمية تفعيل أساليب المحاسبة الإدارية الحديثة في الشركات الصناعية، حيث لم تعد أساليب المحاسبة التقليدية قادرة على تلبية متطلبات البيئة الحالية ودعم الإدارة، فالاستناد على أساليب محاسبية إدارية حديثة يعتبر من أبرز الأولويات الإدارة، لقياس التكاليف الصناعية بأساليب تتلاءم مع متطلبات البيئة الصناعية الحديثة، ومن الضروري مواكبة التغييرات والتطورات في ظل المنافسة الحادة بكافة الأصعدة المحلية والعالمية في القطاعات الصناعية.

أهداف الدراسة:

من خلال عرض مشكلة الدراسة وأهميتها تم تقسيم اهداف الدراسة الى **عدة اهداف تتمثل في:**

- معرفة أساليب المحاسبة الإدارية الحديثة وتطورها.
- معرفة إمكانية تطبيق أساليب المحاسبة الإدارية الحديثة في الشركات الصناعية الليبية.
- التعرف على الصعوبات والمعوقات التي تحد من تطبيق أساليب المحاسبة الإدارية الحديثة.

حدود الدراسة:

كانت حدود هذه الدراسة كما يلي:

- الحدود المكانية: أجريت هذه الدراسة على الشركة الليبية للحديد والصلب
- الحدود الزمنية: تم اجراء الدراسة على الشركة خلال الربع الاول من 2024.
- الحدود الموضوعية: شملت الدراسة الجوانب المرتبطة بالمحاسبة الإدارية والتكاليف واساليبها ومدى امكانية استخدامها في الشركات الصناعية.

الدافع الى الدراسة:

لم يكن اختياري لهذا الموضوع من قبيل الصدفة، وانما كان له دوافع تبرر القيام به، حيث أصبحث التكاليف الباهضة ترهق الشركات والمؤسسات الاقتصادية وخاصة في ظل المنافسة القوية التي نشهدها في عصرنا، واصبح مطلباً هاماً في كيفية إدارة وتخفيض هذه التكاليف الى أقل حد ممكن، بدون فقدان الميزة التنافسية وكذلك عملائها، وخصوصاً عند تشابه الصناعات فلكل يحاول تحقيق ربحية اكثر وكسب زبائن، مما جعلهم يبحثون عن الاليات وأساليب المناسبة لتحديد التكاليف بدقة، ورغبة الباحث في ان يكون للمحاسبة الإدارية دوراً رياديا في هذا المجال.

الدراسات السابقة:

فيما يلي بعض الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة والتي تناولت موضوع أدوات وأساليب المحاسبة الإدارية والتي تم ربطها بمتغيرات أخرى متعددة، ومن أهم هذه الدراسات هي:

دراسة نجلاء نوبلي (2014) إستخدام أدوات المحاسبة الإدارية في تحسين الأداء المالي للمؤسسة الاقتصادية، دراسة حالة مؤسسة المطاحن الكبرى للجنوب بسكرة، حيث هدفت هذه الدراسة الى تقييم الأداء المالي في المؤسسة الاقتصادية لتحقيق الكفاءة والفعالية والاكتشاف المبكر لنقاط الضعف حتى يتسنى معالجتها في الوقت المناسب، وقد توصلت هذه الدراسة الى ان افضل أساليب تحسين الأداء المالي قياسه وتحليله لتحديد فرص التحسينات وإلغاء الانحرافات التي لا تضيف قيمة للمؤسسة، فعملية تقييم وقياس الأداء المالي يحمل عدة دلالات اقتصادية تسمح بإعطاء الصورة الحقيقية للمؤسسة، فهو أداة من أدوات الرقابة التي تعتمد عليها المؤسسات في دراسة وتحليل مركزها المالي وربحية أموالها، وانه بات من الضروري ان تعتمده كل المؤسسات مهما كان حجمها وطبيعة نشاطها.

دراسة هبة جعفر (2017) دور أساليب المحاسبة الإدارية الحديثة في تخطيط ورقابة العملية الإنتاجية، وهدفت هذه الدراسة الى التعريف بأهمية استخدام أساليب المحاسبة الإدارية الحديثة بصورة سليمة توفر البيانات والمعلومات الصحيحة والدقيقة لتخطيط العملية الإنتاجية مما ينعكس على تحسين أداء المؤسسات، وتوصلت الدراسة الى ان نظام التكاليف المبني على أساس الأنشطة يوفر معلومات تتصف بالدقة، مما

يساعد في تخطيط العملية الإنتاجية وزيادة الرقابة في المؤسسات الصناعية، وان أسلوب بطاقة الأداء المتوازن يزيد من فاعلية العملية الإنتاجية ويسهل عملية الرقابة.

دراسة الفضيل (2018) المقارنة بين الأدوات التقليدية والحديثة للمحاسبة الإدارية واثرها على تحسين الأداء في المؤسسات الاقتصادية، وهدفت هذه الدراسة الى المقارنة بين الأدوات التقليدية والحديثة للمحاسبة الإدارية وقياس مدى تأثير هذه الأدوات على تحسين الأداء في المؤسسات الاقتصادية، وهدفت أيضا الى ضرورة اعتماد هذه الأنظمة والبحث عن الاسباب التي تحول دون تطبيقها في المؤسسات الاقتصادية مع القيام بعملية التحليل والتشخيص والتقييم لمختلف الأدوات لاستخراج الفروقات فيما بينها والوقوف على احسن أداة من هذه الأدوات، مع ضرورة ربط الرقابة والتكلفة وتحسين الأداء، وتوصلت هذه الدراسة الى ضرورة تبني الأنظمة الحديثة للمحاسبة الإدارية لأنها تحقق العديد من المزايا من ناحية المعلومات وتحسين الأداء وذلك باشراك جميع المستويات الإدارية في المؤسسة عند تطبيق هذه الأنظمة لتسهيل عملية التحليل، التقييم واتخاذ القرار.

دراسة Lindong et al (2022) المحاسبة الإدارية الإستراتيجية في المؤسسات الصغيرة والمتوسطة في الدول النامية، وهدفت الدراسة إلى استكشاف مدى استخدام الشركات الصغرى والمتوسطة لتقنيات المحاسبة الإدارية الحديثة في البلدان النامية، واستخدمت الدراسة طريقة البحث النوعي وتم تجميع البيانات من خلال مقابلة مع مديرين وموظفين هذه الشركات، وأشارت النتائج الى أن كبار المديرين في الشركات الصغرى والمتوسطة ليس لديهم فهم للمحاسبة الإدارية، ولا يولون اهتماما كافياً بدور المحاسبة الإدارية الإستراتيجية، وعلى الرغم من أن المديرين الماليين يكتسبون المعرفة بها، إلا أنهم لا يستطيعون إشراكه بشكل كامل في اتخاذ قراراتهم الاستراتيجية.

دراسة Abulghasim (2006) تقنيات المحاسبة الإدارية في شركات الليبية الصناعية، هدفت الدراسة إلى التعرف على أساليب المحاسبة الإدارية بالشركات الصناعية العامة في ليبيا، وتوصلت الدراسة الى مجموعة من النتائج أهمها: أن معظم الشركات الصناعية العامة الليبية تتبنى طريقة التكلفة الكلية، وأن معدل تبني التكاليف المعيارية منخفض جداً، وأن من أهم الأسباب وراء ذلك هو نقص المحاسبين المهرة، وقلة الوعي بأهمية معلومات التكاليف، كما أن تطبيق الأساليب الحديثة للمحاسبة

الإدارية غير مطلوب بحكم القانون، وأن الشركات تصنع منتجات نمطية مع انخفاض التنوع في الإنتاج وانخفاض في درجة الميكنة.

ويرى الباحث أن المحاسبة الإدارية وأساليبها الحديثة تحقق العديد من المزايا من أهمها تحديد المعلومات بشكل جيد عن التكاليف وبالتالي يمكن معرفة التكاليف المرغوب فيها ومما يسهل على الإدارة اتخاذ القرارات المناسبة والسليمة في إدارة التكاليف.

المحور الاول: الإطار المفاهيمي للمحاسبة الإدارية:

قبل الخوض في مفهوم المحاسبة الإدارية وأهدافها ومجالاتها يجب الحديث عن بعض المفاهيم عن التكلفة.

اولاً: المفاهيم العامة حول التكلفة

التكلفة: تعرف التكلفة على أنها التضحية، أو المبلغ الذي تتكبده المنشأة في سبيل الحصول على سلعة أو خدمة أو منفعة ما، أو تحقيق هدف معين، وحتى يكون هناك معنى لتعريف التكاليف فلابد من ربطها بموضوع التكلفة، أي ما هو الموضوع الذي يراد إيجاد تكلفته، هل هو إنتاج سلعة أو تقديم خدمة، أو قسم من أقسام أو مرحلة تصنيع معينة. (أبو نصار، 2008، ص14)

التكاليف المباشرة: وهي التكاليف التي تحدث خصيصاً من اجل وحدة النشاط (موضوع التكلفة) معينة (منتج معين، أمر تشغيل،.....الخ) بحيث يمكن تحديد مقدار ما استفادت به وحدة النشاط (موضوع التكلفة) من هذه العناصر بدقة وسهولة، وتنقسم هذه التكاليف الى مواد واجور مباشرة.(بسيوني واخرون، 2017: ص31)

التكاليف غير المباشرة: وهي تمثل عناصر التكاليف التي يصعب تخصيصها مباشرة الى وحدة المنتج أو أمر الإنتاج أو الطلبية، وتكمن صعوبة تخصيص هذه التكاليف الى الإنتاج، لكونها ذات طبيعة عامة تستفيد منها وحدات و أوامر وطلبيات الإنتاج بصورة غير مباشرة، ولا تدخل بطبيعتها في تشكيل وتصنيع المنتج، أي هذه التكاليف يكون لها تأثيرها غير مباشر على المنتج الذي يتم تصنيعه في الشركة، وتنقسم عناصر هذه التكاليف الى مواد غير مباشرة واجور غير مباشرة وتكاليف صناعية غير مباشرة. (الرواشدة، 2011: ص37)

التكاليف الثابتة: وهي تمثل التكاليف التي لا تتغير بتغير حجم الإنتاج، بل تظل ثابتة إلى مدى معين من الإنتاج، ومن صفات هذه التكاليف أنها ثابتة بالإجمالي متغيرة للوحدة الواحدة، فكلما زاد حجم الإنتاج انخفضت التكلفة الثابتة للوحدة.

التكاليف المتغيرة: تعرف التكاليف المتغيرة بأنها "التكاليف التي يتغير مجموعها طردياً مع التغير في حجم النشاط فإذا زاد حجم النشاط مثلا بنسبة 10% يزداد مجموع التكاليف المتغيرة بنسبة 10%.

التكاليف المختلطة: وهي التكاليف التي لا يمكن تقسيمها بسهولة الى تكاليف متغيرة وثابتة، وهي تتميز بالمرونة حيث يكون جزء منها ثابت والجزء الاخر متغير يتغير تبعا لحجم الإنتاج. (المطارنة، 2003: ص31)

ثانياً: المحاسبة الإدارية:

تعتبر المحاسبة الإدارية علم حديث بالنسبة لفروع المحاسبة الأخرى، الا ان له جذور تاريخية تعود الى أوائل القرن العشرين، وقد كان اول ظهور لفكرة المحاسبة الإدارية بصورتها الحالية في أواسط القرن العشرين، حيث كانت المحاسبة المالية مهتمة بالعلاقات المالية الخارجية وتكلفة رأس المال مما أدى لوجود فجوة بينها وبين متطلبات الإدارة حيث أن اتساع حجم الأنشطة الاقتصادية وتطورها أدى إلى استخدام التقنيات الحديثة وتزايد كميات الإنتاج مما ولد حاجة ملحة للقيام بعمليتي التخطيط والرقابة لمساعدة الإدارة للقيام بمهامها.(حبيب، 2017: ص43)

و**عرفها Kaplan بانها** "النظام الذي يقوم بجمع وتصنيف وتلخيص وتحليل وايصال المعلومات التي تساعد المديرين في اتخاذ القرارات والرقابة على التنفيذ" (الفضل وآخرون، 2007: ص13)

أهداف المحاسبة الإدارية:

تسعى المحاسبة الإدارية الى مجموعة من الأهداف والتي من أهمها: (يوسف وآخرون، 2019: ص4)

* توفير المعلومات اللازمة لمساعدة المديرين في اتخاذ القرارات والتخطيط،

* مساعدة المدراء في توجيه ورقابة الأنشطة التشغيلية،

* تقييم الوضع التنافسي للمؤسسة والعمل مع بقية الإدارات الأخرى،

* قياس أداء وإنجاز إدارات المؤسسة واقسامها وتقييمه بغية الوصول لأهداف المؤسسة.

مجالات المحاسبة الإدارية:

تتمثل مجالات المحاسبة الإدارية في المنظومة الإدارية بمساعدة الإداريين على تأدية مهامهم في مختلف المستويات الإدارية، وذلك بتوفير البيانات والمعلومات الضرورية لتأدية الوظائف الرئيسية التالية:

* دور المحاسبة الإدارية في مجال التخطيط: تساهم المحاسبة الإدارية في هذا المجال في توفير البيانات على مستوى الوحدات الإدارية للمؤسسة ككل، وتساهم في تعديل الخطط ومقارنة الإنجاز بالخطط الموضوعة. (الرجبي، 2007: ص17)

* دور المحاسبة الإدارية في مجال الرقابة: تساعد التقارير المحاسبة الإدارية بشكل كبير في تحسين أداء الإدارة عن طريق قياس الأداء الفعلي، ومقارنته بالأداء المخطط، وإبراز الانحرافات، وتحليلها لمعرفة مسبباتها، لاتخاذ الإجراءات اللازمة. (عيد وآخرون، 2017: ص14).

* دور المحاسبة الإدارية في مجال التنظيم والتوجيه وتوزيع الموارد: توفر المحاسبة الإدارية معلومات دقيقة كتحديد أفضل مستوى للإنتاج في المؤسسة، وكذلك حول إمكانية شراء الة جديدة او استئجارها وهذا بغية اتخاذ القرارات السليمة.

* دور المحاسبة الإدارية في مجال اتخاذ القرار: ان جودة ما يتخذ من القرار يتوقف على جودة المعلومات المحاسبية والغير المحاسبية التي تتلقاه الإدارة. (ظاهر، 2008: ص8)

المحور الثاني: أساليب المحاسبة الإدارية المستخدمة لإدارة وتحديد التكاليف

اولاً: الأساليب التقليدية للمحاسبة الإدارية المتعلقة بالتكلفة:

لغرض تحديد التكاليف لابد من الاعتماد على أدوات مناسبة، من اجل تقديم معلومات ملائمة لتحقيق الأهداف، والقيام بعمليات التخطيط والرقابة وتقييم الأداء، واتخاذ القرارات المناسبة، وهذه الأساليب تعددت من حيث علاقتها بالتكاليف، وهذا راجع إلى طرق تحميل التكاليف بحيث ان هذا الاختلاف أدى الى ظهور مبدأين هما: مبدأ التحميل الشامل، ومبدأ التحميل الجزئي، ومن أهم هذه الأساليب ما يلي: -

1- **طريقة التكاليف الكلية(الاجمالية):** تعرف هذه الطريقة بأنها" طريقة أساسية في محاسبة التكاليف، وهي تقوم على مجموعة من الإجراءات، حيث يتم توزيع إجمالي التكاليف المباشرة وغير المباشرة التي تتحملها الشركة بين المنتوجات، والأنشطة المراد تحديد أسعار تكلفتها. فهدف هذه الطريقة هو التحميل الشامل لكل الأعباء على المنتجات. (حجازي، 2013: ص38)

أي إن المنتج يتم تحميله بجميع التكاليف التي انفقت عليه حتى وصولها إلى المشتري، وهذا ما يعرف بسعر التكلفة الحقيقية، وهو تحميل الوحدات المباعة بجميع تكاليف انتاجها وبيعها. ولكنها لا تأخذ بعين الاعتبار تغيرات مستوى النشاط نظراً لثبات التكاليف الثابتة، وكذلك أن تقويم المخزون السلعي حسب تكلفة الإنتاج يؤدي إلى تحويل جزء من التكاليف الثابتة التي تقع ضمن المصروفات الصناعية غير المباشرة إلى فترات مقبلة.

2- **طريقة التكاليف المتغيرة**: ويقصد بها تلك التكاليف التي يتغير حجمها طردياً مع حجم الإنتاج أو المبيعات، فإذا زاد حجم الإنتاج زادت معه التكلفة الإجمالية لعناصر هذه التكاليف، والعكس صحيح، ويعاب على هذه الطريقة بأنها لم تحل مشكلة توزيع عناصر التكاليف غير المباشرة بالكامل، فما زال المحاسب يواجه مشكلة تحديد نصيب وحدة المنتج النهائي من عناصر التكاليف.

3- **طريقة التكاليف المعيارية:** هي مقاييس أو مقادير معبر عنها بوحدات القياس المستعملة، توضح ما يجب استعماله من كل عنصر من عناصر التكاليف المختلفة، لإنجاز عملية معينة أو مرحلة محددة أو منتج ما، حيث يتم تحديد هذه المقادير وفق أسس علمية تتطلب توفير المعلومات والقيام بدارسة فنية دقيقة خاصة بتلك المتعلقة بمكونات المنتجات، دون ان تنسى الأنشطة المساعدة والتي لها علاقة بالعمليات الإنتاجية. (صالح، 2010: ص 185)

4- **طريقة التكاليف المباشرة:** وفقا لهذه الطريقة تحمل وحدات الإنتاج بنصيبها من التكاليف المباشرة فقط، أما التكاليف غير مباشرة بجميع أنواعها سواء كانت إنتاجية أو تسويقية أو إدارية لا تحمل لوحدات الإنتاج باعتبارها نفقات زمنية تحمل لحساب الأرباح والخسائر مباشرة. (الاخرس وآخرون،2001: ص 240).

ثانياً: الاساليب الحديثة للمحاسبة الإدارية المتعلقة بالتكلفة:

تميزت السنوات الاخيرة بالتقدم التكنولوجي المستمر في طرق الإنتاج والتسويق وتقديم الخدمات مما أحدث تغييرات جوهرية في بيئة الأعمال وانعكست آثارها على مختلف النواحي الاقتصادية، وأدى ذلك إلى زيادة حدة المنافسة الأمر الذي فرض على الباحثين من ناحية والمنشآت من ناحية أخرى الاهتمام بالجانب الفكري والتطبيقي للمحاسبة وأنظمة التكاليف، وهذا التطور أدى إلى ظهور اتجاهات معاصرة لقياس التكاليف كنتيجة للطلب المتزايد على مخرجات أنظمة التكاليف لاستخدام بياناتها لاتخاذ القرارات المختلفة، وكان من نتيجة هذا التقدم التكنولوجي إلقاء الضوء على عدم قدرة أنظمة محاسبة التكاليف المتعارف عليها على قياس وتحديد تكلفة الإنتاج بدقة، مما أدى بالباحثين الى تطوير وابتكار أساليب حديثة تتماشى مع التطورات الراهنة والتي توفر أساس أفضل وأكثر عدالة في توزيع التكاليف خاصة التكاليف غير المباشرة. (محمد وآخرون، 2022، ص484)

1- اسلوب التكاليف على أساس النشاط (ABC):

يعد اسلوب التكاليف على أساس النشاط (ABC) أسلوب هام من أساليب المحاسبة الإدارية الحديثة الذي اكتسب دعماً سريعاً في الجانب العملي (عبد الرحمن، 2012: ص130)، حيث يعتبر تطوراً وتحسيناً لنظام التكاليف التقليدي لأنه يركز على تقليل التكاليف الصناعية غير المباشرة للمنتجات مع الحفاظ على جودة المنتجات، وظهر في الممارسة العملية في أوائل عام 1987م عندما نشر العالمان Cooper Kaplan and أسلوب (ABC)، والذي بدأ تطبيقه من قبل كبرى الشركات اليابانية والأمريكية (حبيب، 2021: ص38). وأورد العديد من الباحثين والكتاب تعريفاً لأسلوب التكاليف على أساس النشاط حيث عرف بأنه: "نظام لتخصيص التكاليف على مرحلتين إذ تم في المرحلة الأولى تخصيص عناصر التكاليف على مجمعات الكلفة والتي تتمثل بمراكز الأنشطة، ثم يتم في المرحلة الثانية تخصيص تلك التكاليف على المنتجات بموجب الأنشطة اللازمة لإنجازها" (التكريتي، 2008: ص163). ومن أهم العوامل التي ساعدت في ظهور هذا الأسلوب ما يلي:

* زيادة نسبة التكاليف الصناعية غير المباشرة الى اجمالي التكاليف الصناعية نتيجة استخدام الشركات الصناعي الآلات وأجهزة التصنيع المتطورة.

* زيادة عدد المنتجات واختلاف مواصفاتها وتنوع أصناف المنتج الواحد.

* زيادة المنافسة بين الشركات نتيجة العولمة وسهولة دخول منتجين جدد الى الأسواق، مما أدى الى قلة الاحتكار وبالتالي ضعف تأثير اية شركة بمفردها على أسعار بيع المنتجات.

* زيادة وعي الإدارة بأهمية موضوع التكاليف واهمية بيانات التكاليف في مساعدة الإدارة في وظائف التخطيط والرقابة والتقييم واتخاذ القرارات. (أبو نصار، 2008: ص192)

ويهدف هذه النظام الى عدة اهداف من أهمها:

* تحقيق العدالة في توزيع التكاليف غير المباشرة بين المنتجات المختلفة،

* تقديم معلومات مفيدة للإدارة في اتخاذ القرارات وتحديد أسباب ارتفاع التكاليف،

* التخلص من العشوائية في توزيع التكاليف غير المباشرة بين المنتجات المختلفة،

* يساعد في تخفيض التكاليف من خلال تحديد الأنشطة التي لا تضيف قيمة للمنتوج. (التكريتي،2007: ص 164)

يمتاز هذا النظام بعدة مزايا ومن أهمها تحديد تكاليف المنتجات بصورة دقيقة مما يؤدي الى اتخاذ القرارات ذات جودة، كذلك تحسين الأداء من خلال تحليل الأداء لمجموعة من الأنشطة ويتم العمل على تخفيض التكاليف من خلال التخلص او التقليل من الأنشطة التي لا تضيف قيمة للمنتج.

2- أسلوب التكلفة المستهدفة (Target costing): بدأ ظهور أسلوب التكلفة المستهدفة خلال 1973 ثم ازداد الاهتمام بدراسة وتأهيل جوانب تطبيق هذا الأسلوب في العديد من دول العالم المتقدمة بدءاً من 1995 بعد أن اثبتت تجارب تطبيقية نجاحات كبيرة كنتائج جهود مهندسين التصميم والإنتاج في سعيهم لتصميم وتطوير المنتج في إطار مستوى الجودة والتكلفة التي تفي بمتطلبات العملاء وظروف المنافسة السائدة في السوق، حيث اتضح العديد من الصناعات الكبيرة أي ما نسبته 80% يتم إنتاجها بهذه الطريقة (عوض، 2022: ص105).

يهدف أسلوب التكلفة المستهدفة الى تقديم منتج للسوق بجودة عالية وبسعر منخفض يتماشى مع أسعار المنافسين محققاً الأرباح المطلوبة وذلك من خلال تخفيض تكاليف الإنتاج خلال دورة حياة المنتج ابتداءً من مرحلة التخطيط والتصميم وحتى بيع المنتج (المطارنة، 2008: ص 298)

ويعرف أسلوب التكلفة المستهدفة على أنه "أسلوب لتخطيط التكلفة يستخدم خلال دورة حياة المنتج، ويهدف إلى تحليل تكاليف المنتجات، وتقصير دورة حياة المنتج إلى أدنى حد معقول" (Atkinson,et al,2012).

ويعتبر أسلوب التكلفة المستهدفة انسب اسلوب يمكن استخدامه لإدارة التكاليف في مرحلة ما قبل الإنتاج لغرض التخفيض، لإن أساس عمل أسلوب التكلفة المستهدفة هو السعر السوقي الذي يدفعه الزبون مقابل المنتج والخصائص المطلوب توافرها في المنتج وبالتالي هو يركز على بداية سلسلة القيمة وهو الزبون، وهو لا يهتم فقط بالتكلفة المستهدفة وانما يهتم أيضا بفهم خصائص المنتج، وبالتالي تحديد تكلفة المنتج التي يجب الوصول إليها لتحقيق العائد المرغوب فيه (السامرائي وصالح، 2017.ص369).

3- أسلوب الإنتاج في الوقت المحدد (JIT): ظهر مفهوم الإنتاج في الوقت المحدد (JIT) من قبل Ohno Taiichi مدير الإنتاج السابق لشركة تويوتا، حيث يشير هذه الأسلوب إلى ضرورة الوصول إلى الحد الأدنى من مستويات المخزون سواء المواد الخام أو الإنتاج تحت التشغيل أو السلع تامة الصنع، أي أن أي تراكم للمخزون سوف يؤدي إلى تحمل الشركة لتكاليف إضافية يمكن تجنبها عند الوصول إلى المخزون الصفري، ويعرف أسلوب (JIT) بأنه: "نظام يشير إلى ما هو أبعد من السيطرة على المخزون يشمل نظام الإنتاج كله حيث يتم العمل على إزالة كل مصادر الهدر وأي نشاطات لا تؤدي إلى إضافة قيمة إلى الإنتاج عن طريق توفير الجزء المناسب في الوقت المناسب" (بن بايرة، 2021: ص129). ويعرف أيضا بأنه نظام إنتاج، غايته الاساسية إنتاج نوع معين من المنتجات الصناعية المطلوبة في الوقت المحدد بالضبط وبالكمية المطلوبة دون زيادة أو نقصان (العامري، 2008، ص141).

4- أسلوب هندسة القيمة (Value Engineering) : يتضح دور هندسة القيمة باعتباره منهج إداري حديث في خفض التكاليف، مع ضمان تحسين الجودة والأداء، من خلال تحليل وظائف المشروع، ومن ثم طرح بدائل تلبي رغبات العملاء بتكلفة أقل، ويتم ذلك عن طريق تخفيض التكاليف وتحسين الإنتاجية، واستمرارية إجراء التحسينات على المنتج، مما يخلق لها ميزة مقارنة بالأساليب الأخرى المستخدمة في خفض التكلفة، والتي تعمل على تجزئة المنتج، وإلغاء بعض الأجزاء المكونة له(الهيئة السعودية ،2017: ص8) وتعتبر هندسة القيمة تنظيم جماعي تعمل من خلاله مجموعة من الوسائل والأساليب الإدارية (تخطيط ورقابة) بهدف ضمان الوصول إلى منتجات أكثر فعالية وأقل تكلفة مجموعة من الوسائل والاساليب الادارية. (Cooper,et.al,1996:pp88-89)

المحور الثالث: دراسة إمكانية تطبيق بعض أساليب المحاسبة الإدارية الحديثة عينة من الشركات الصناعية الليبية:

تمهيد: بعد عرض الجانب النظري للمحاسبة الإدارية ومعرفة أساليبها المهمة، سنحاول في هذا الجزء من الدراسة اسقاط ذلك عملياً على عينة من الشركات الصناعية الليبية الكبيرة الحجم، لمحاولة الوقوف على مدى إمكانية تطبيق بعض أساليب المحاسبة الإدارية الحديثة في هذه الشركات، وذلك من خلال معرفة عوامل نجاح تطبيق هذه الأساليب بهذه الشركات والصعوبات والمعوقات التي يمكن ان تحول دون ذلك، علماً أننا لن نتطرق لكل الأساليب التي وردت في الجانب النظري من البحث وإنما سنكتفي فقط ببعضها والتي اخترنا أن تكون: التكاليف على أساس النشاط، أسلوب الإنتاج في الوقت المحدد، التكلفة المستهدفة، أسلوب هندسة القيمة.

1- فرضيات الدراسة: تتمثل فرضيات الدراسة الميدانية التي سنحاول اختبار صحتها والتي قمنا بصياغتها على ضوء اهداف الدراسة فيما يلي:

الفرضية الأولى: تستخدم الشركة محل الدراسة أنظمة التكاليف كافية وملائمة لأهدافها.

الفرضية الثانية: إمكانية تطبيق بعض الأساليب المحاسبة الإدارية لشركة محل الدراسة.

الفرضية الثالثة: توجد صعوبات ومعوقات تحد من تطبيق أساليب المحاسبة الادارية للشركة محل الدراسة.

2- منهجية الدراسة: لأجل تحقيق أهداف الدراسة سنقوم باستخدام الأسلوب الوصفي التحليلي، حيث سيتم تجميع البيانات من أفراد عينة الدراسة بتوزيع استبيان عليها، ومن ثم تفريغها وتحليلها باستخدام البرنامج الاحصائي SPSS، واستخدام الاختبارات الإحصائية المناسبة بهدف الوصول إلى دلالات ذات قيمة ومؤشرات تدعم موضوع الدراسة.

3- أداة الدراسة: قمنا بتصميم استبيان مكون من ثلاثة محاور، لجمع البيانات من افراد عينة الدراسة، بحيث تغطي عناصر الاستبيان فرضيات واهداف الدراسة، المحور الأول: يناقش نظام محاسبة التكاليف في الشركة من حيث كفايته وملائمته لأهداف الشركة، والمحور الثاني يدرس إمكانية تطبيق بعض أساليب المحاسبة الإدارية الحديثة والمحور الثالث يناقش أهم المعوقات والصعوبات التي تحول دون تطبيق أساليب

المحاسبة الإدارية الحديثة في الشركة عينة الدراسة. وقد صنفنا إجابات المستجوبين وفق سلم ليكرت الخماسي.

4- مجتمع وعينة الدراسة: تحقيقاً لأهداف الدراسة يتكون مجتمع الدراسة الشركات الصناعية الليبية وعينة الدراسة الشركة الليبية لصناعة الحديد والصلب، وقد تم اختيار هذه الشركة بشكل انتقائي حيث تعتبر من الشركات الكبرى في الليبية، وبالتالي تعتبر الأساليب المحاسبة الإدارية الحديثة مهمة بنسبة لها، وقد تم تجميع معلومات عن طريق الاستبيان حيث تم توزيع عدد 28 استمارة الاستبيان على أفراد العينة وتم استردادها بالكامل بنسبة 100%.

5- الخصائص الديمغرافية لعينة الدراسة:

الجدول التالي يوضح الخصائص الديمغرافية لعينة الدراسة كما يلي:

جدول رقم (1) الخصائص الديمغرافية لعينة الدراسة

المتغير	فئـــات	تكرار	النسبة%
التبعية	إدارة التكاليف	18	%64.285
	إدارة المالية	7	%25
	إدارة المشتريات	3	%10.715
		28	**%100**
الوظيفة	محاسب	28	%100
		28	**%100**
المؤهل العلمي	بكالوريوس	12	%42.857
	ماجستير	12	%42.857
	دكتوراه	4	%14.286
		28	**%100**
الخبرة	من1 الى 6 سنوات	4	%14.286
	من 7 الى اقل من 13	8	%28.571
	أكثر من 21 سنة	16	%57.143
		28	**%100**

من الجدول رقم 1 يتضح ان كل افراد العينة محاسبين ومن حملة الشهادات الجامعية، وتدل نتائج الجدول على قدرة المستجيبين على فهم واستيعاب فقرات الأسئلة والإجابة عليها بدقة وذلك لما لهم من خبرة حيث بلغت أعلى نسبة لديهم خبرة أكثر من 21 سنة، مما يعطي نتائج يمكن الاعتماد عليها.

6- صدق وثبات الاستبيان

يقصد بصدق الاستبيان توافق مضمون العناصر مع المفاهيم التي يتم قياسها، ولقد اعتمد على بناء الاستبيان على ما تم التوصل اليه في الجانب النظري، اما ثبات الاستبيان فيتم استخدام معامل ألفا كرونباخ لقياس الثبات لفقرات الاستبيان، والجدول رقم 2 يبين صدق وثبات الاستبيان.

جدول رقم 2: معامل الثبات (اختبار ألفا كرونباخ)

محاور الاستبيان	عدد الفقرات	ألفا كرونباخ
المحور الأول	11	.798
المحور الثاني	13	.626
المحور الثالث	6	.592

من خلال الجدول رقم 2 نلاحظ ان معامل الثبات ألفا لكل الفقرات أكبر من 592. وهذا يعني ان هناك تناسق مقبول داخلي للمفاهيم المدروسة والاستبيان مقبول ويمكن اعتماد نتائجه والاطمئنان لمصداقيتها في تحقيق أهداف الدراسة.

7- تحليل البيانات واختبار الفرضيات

بعد التحقق من مصداقية الاستبيان وثبات فقراته سنقوم بتحليل البيانات واختبار الفرضيات.

ونشير الى انه تم احتساب المتوسط الحسابي لكل عبارة من عبارات محاور الدراسة، ومن ثم استخراج المتوسط الحسابي لكل محور، ولقبول أو رفض فرضيات الدراسة تم الاعتماد على الأساس الذي ينص على انه إذا كان المتوسط الحسابي أكبر من (3) يتم قبول الفرضية، وإذا كان أقل من أو يساوي (3) يتم رفض الفرضية، كما تم تحديد فئات دراجات الموافقة لكل درجة وذلك على النحو التالي:

جدول رقم 3 فئات دراجات الموافقة

درجات الموافقة	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة
الفئات	1.79-1	2.6 – 1.8	3.41- 2.61	4.19-3.42	5-4.2

وفيما يلي تحليل ردود عينة الدراسة حول أسئلة الدراسة وذلك على النحو التالي:

1-7 تحليل بيانات المحور الأول: تقييم نظام محاسبة التكاليف ومدى ملائمته لنشاط الشركة.

سيتم تحليل هذا المحور من خلال دراسة نظام محاسبة التكاليف في الشركة، وظيفته وأهدافه ووصفه.

جدول رقم 4 مدى ملائمة نظام محاسبة التكاليف لنشاط الشركة

الرقم	الفقرة	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	متوسط الحسابي	درجة الموافقة
1	يصنف نظام التكاليف الحالي الى مباشرة وغير مباشرة	0	1	2	21	4	4.00	موافق
2	يصنف التكاليف الحالي الى متغيرة وثابتة	0	2	0	25	1	3.89	موافق
3	يحدد نظام التكاليف الحالي تكاليف معيارية	0	4	13	5	6	3.46	موافق
4	نظام التكاليف في شركتكم مرتبط بنظام متكامل	0	2	1	24	1	3.86	موافق
5	يعمل النظام التكاليف الحالي على تقييم المخزون بشكل دقيق	0	3	5	19	1	3.64	موافق

الرقم	الفقرة	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	متوسط الحسابي	درجة الموافقة
6	تستخدم الشركة نظام التكاليف في تحديد أسعار المنتوجات	0	0	7	17	4	3.89	موافق
7	يوفر نظام التكاليف الحالي معلومات تساعد في اتخاذ القرارات على مختلف المستويات الإدارية	0	6	5	17	0	3.39	موافق
8	يوفر نظام التكاليف الحالي معلومات تساعد على تقييم الأداء	0	6	5	15	2	3.46	موافق
9	يوفر نظام التكاليف الحالي معلومات تساهم في صياغة وتنفيذ الاستراتيجية ووضع الخطط والسياسات العامة	0	7	3	17	1	3.43	موافق
10	يحدد نظام التكاليف الحالي تكاليف مختلف المراحل التي يمر بها المنتوج	0	6	5	11	6	3.61	موافق
11	يتم اعداد تقارير توضح انحرافات التكاليف الفعلية عن المعيارية وأسباب هذه الانحرافات	0	7	4	17	28	3.36	موافق

الرقم	الفقرة	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	متوسط الحسابي	درجة الموافقة
	المتوسط الحسابي العام						3.664	موافق

يتضح من الجدول رقم (4) والمتعلق بمدى كفاءة وملائمة نظام المحاسبة لنشاط الشركة، أن المتوسط الحسابي العام بلغ 3.664، مما يعني أن أراء عينة الدراسة حول هذا المحور تتجه نحو درجة الموافقة، أي أن أفراد عينة الدراسة يوافقون على أن نظام محاسبة التكاليف في الشركة يعمل على توفير معلومات كافية بحيث يصنف الأعباء الى مباشرة وغير مباشرة، ثابتة ومتغيرة، يحدد تكاليف مختلفة المراحل التي يمر بها المنتوج، كما يسمح بتحديد تكاليف معيارية بناءً على أسس موضوعية مع مراعاة ظروف الإنتاج الطبيعية، ويوفر تقارير عن انحرافات التكاليف واسبابها وعليه يتم رفض فرضية العدم وقبول فرضية الدراسة.

خلاصة تحليل بيانات المحور الأول: من خلال تحليلنا لبيانات هذا المحور يمكننا تلخيص النتائج المتوصل إليها فيما يلي: أن الشركة لديها نظام محاسبة التكاليف التقليدي متطور، وانه يوفر القدر الكافي من المعلومات التي تسمح له بتحقيق الوظيفة والأهداف إلى وضع لأجلها، بحيث يعمل على توفير معلومات تساعد في اتخاذ القرارات على مختلف المستويات الإدارية وتساعد على تقييم الأداء وتقييم المخزون بشكل دقيق، إضافة الى استخدام معلوماته في تحديد أسعار المنتجات. مما يعني قبول صحة الفرضية الاولى التي تم صياغتها في إطار الدراسة، غير أنه وعلى رغم من أن هذه الشركة أفادت بان لها أنظمة محاسبة تكاليف متطور ويوفر القدر الكافي من المعلومات، الا أنها تبقى مجرد أنظمة تقليدية لحساب التكاليف ولا تعمل على تخفيضها، مما يعني الحاجة لإعادة النظر فيها والتفكير في مبادرة دراسة إمكانية الانتقال إلى الأساليب الحديثة لمحاسبة التكاليف (الإدارية).

2-7 تحليل بيانات المحور الثاني: مدى إمكانية تطبيق أساليب المحاسبة الإدارية الحديثة في الشركة:

سنحاول هنا اختبار إمكانية تطبيق بعض أساليب المحاسبة الإدارية الحديثة من خلال مدى توفر مقومات تطبيقها في الشركة عينة الدراسة.

جدول رقم 5 مدى إمكانية تطبيق أساليب المحاسبة الإدارية الحديثة في الشركة

الرقم	الفقرة	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	متوسط الحسابي	درجة الموافقة
12	يمكن تحديد الأنشطة والعمليات المختلفة في إطار ما يسمى بسلسة القيمة من المورد الى العميل	1	8	7	12	0	3.07	موافق
13	يمكن اعداد مخطط لتدفق الأنشطة والوقت اللازم لكل نشاط وكذلك الموارد اللازمة له	1	4	5	18	0	3.43	موافق
14	يمكن تحديد عوامل (مسببات) التكلفة لكل نشاط	1	4	4	19		3.46	موافق
15	يمكن تصنيف الأنشطة الى أنشطة ذات قيمة مضافة وأخرى بدون قيمة مضافة وتحديد مقاييس الأداء الأنشطة	1	6	4	17		3.32	موافق
16	يوجد علاقة جيدة بالموردين بحيث يمكن التأثير عليهم فيما يخص نوعية المواد واسعارها وطريقة التسليم		10	4	14		3.14	موافق
17	يمكن تصميم وتحسين المنتوجات بصفة مستمرة لرفع جودتها وتخفيض تكلفتها لإرضاء العملاء		5	5	18		3.46	موافق
18	يمكن تخفيض فترة انتظار العميل والاستجابة له بسرعة		6	10	12		3.21	موافق
19	يمكن تخفيض كميات المخزون من المواد الأولية والإنتاج التام وتخفيض تكاليف النقل	3	4	6	15		3.18	موافق

20	يمكن تخفيض وقت اعداد وضبط الآلات وتخفيض تكلفة الصيانة		1	8	15	4	3.79	موافق
21	يمكن القيام بتحليل وظيفي لمنتوجاتكم وتحديد تكلفة وقيمة كل وظيفة		2	6	20		3.64	موافق
22	يمكنكم وضع مقاييس لمعرفة مدى رضى العملاء عن مونتاتكم وتحديد حاجاتهم		3	4	21		3.64	موافق
23	يمكنكم متابعة الأداء المالي وغير مالي ومدى تحقيقه للأهداف الموضوعة		3	6	19		3.57	موافق
24	لديكم نظام معلومات فعال يسمح بتدفق المعلومة المناسبة وتوفرها في الوقت المناسب			2	26		3.93	موافق
	المتوسط الحسابي العام						**3.45**	**موافق**

من خلال الجدول رقم (5) والمتعلق بمدى إمكانية تطبيق أساليب المحاسبة الإدارية بالشركات الليبية عينة الدراسة وإن متوسط الحسابي العام 3.45، مما يعني رفض فرضية العدم واراء افراد العينة تتجه للقبول فيما يخص بإمكانية تطبيق أساليب المحاسبة الإدارية الحديثة بشكل عام.

خلاصة تحليل بيانات المحور الثاني: من خلال تحليلنا لبيانات هذا المحور يمكننا تلخيص النتائج المتوصل اليها فيما يلي: إن آراء بعض افراد العينة تتجه الى احتمالية رفض فيما يخص إمكانية تطبيق مدخل سلسلة القيمة، حيث افادة اغلبية الآراء بعدم إمكانية تحديد الأنشطة والعمليات المختلفة في اطار ما يسمى بسلسة القيمة من المورد الى العميل، وعدم وجود علاقة جيدة بالموردين بحيث يمكن التأثير عليهم فيما يخص نوعية المواد واسعارها وطريقة التسليم، أما إمكانية استخدام باقي الأساليب فإن أغلبية افراد العينة تتجه الى الموافقة على إمكانية تطبيقها مما يعني رفض الفرض العدم وقبول فرضية الدراسة.

3-7 تحليل بيانات المحور الثالث: الصعوبات والمعوقات

سنحاول هنا اختبار هل هناك صعوبات ومعوقات قد تواجه الشركة محل الدراسة في تطبيق بعض أساليب المحاسبة الإدارية الحديثة على عينة الدراسة.

جدول رقم 6 الصعوبات والمعوقات التي تحول تطبيق أساليب المحاسبة الإدارية الحديثة

الرقم	الفقرة	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	**متوسط الحسابي**	**درجة الموافقة**
25	يوجد وعي بأهمية تطبيق أساليب المحاسبة الإدارية الحديثة في تحديد وإدارة تكلفة الإنتاج		2	4	22		3.71	موافق
26	يوجد قابلية واستعداد للتغير من النظم الإدارية التقليدية الى الحديثة		3	1	24		3.75	موافق
27	يتوفر الكفاءات اللازمة لتطبيق أساليب المحاسبة الإدارية الحديثة		4	2	22		3.64	موافق
28	توفر الإمكانيات المادية والتقنية التي تسمح باستخدام التقنيات الحديثة في الإنتاج والاتمتة والتطور التقني		3	3	22		3.68	موافق
29	هل البيئة التي تعمل فيها الشركة		15	4	9		2.79	غير موافق

الرقم	الفقرة	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	**متوسط الحسابي**	**درجة الموافقة**
	لا تستدعي الانتقال الى الأساليب الحديثة والأساليب التقليدية تعتبر كافية							
30	هل حجم نشاط لا يستدعي للانتقال الى الأساليب الحديثة		19	4	5		2.5	غير موافق
	المتوسط الحسابي العام						3.35	موافق

من خلال الجدول رقم 6 والمتعلق بالصعوبات والمعوقات التي تحول دون إمكانية تطبيق أساليب المحاسبة الإدارية بالشركات الليبية عينة الدراسة أن يتضح أن المتوسط الحسابي 3.35، مما يعني أنه ليس هناك صعوبات او معوقات تحول الى تطبيق بعض الأدوات الحديثة للمحاسبة الإدارية بالشركة، حيث ثبت أن هناك وعي بأهمية تطبيق أساليب المحاسبة الإدارية الحديثة في تحديد وإدارة تكلفة الإنتاج، وهناك قابلية للتغير للأنظمة الحديثة، ويتوفر لدى الشركة الكفاءات اللازمة، وتوفر الإمكانيات المادية والتقنية، وان أراء بعض افراد العينة يرفضون أن البيئة وحجم نشاط الشركة سوف تكون السبب لعدم تطبيق أو استخدام الأساليب الحديثة للمحاسبة الإدارية.

النتائج والتوصيات:

اولاً: النتائج

1- أساليب المحاسبة الإدارية ليست مجرد أسلوب لحساب التكاليف فقط، وانما أنظمة متكاملة لتحقيق اهداف الشركة، وان أساليب المحاسبة الإدارية ترتبط مع بعضها البعض سواء كانت تقليدية او حديثة علاقة تكاملية.

2- أن الشركة لديها نظام محاسبة التكاليف التقليدي، وانه يوفر القدر الكافي من المعلومات التي تسمح له بتحقيق الوظيفة والاهداف الي وضع لأجلها، بحيث يعمل على توفير معلومات تساعد في اتخاذ القرارات على مختلف المستويات الإدارية وتساعد

على تقييم الأداء وتقييم المخزون بشكل دقيق، إضافة الى استخدام معلوماته في تحديد أسعار المنتجات

3- تتوفر لدي الشركة إمكانيات تسمح لها بتطبيق بعض الأساليب الحديثة للمحاسبة الإدارية مثل أسلوب التكاليف على أساس النشاط وأسلوب الإنتاج في الوقت المحدد وأسلوب التكلفة المستهدفة.

4- على الرغم من عدم وجود الصعوبات أو معوقات تمنع من تطبيق بعض الأساليب الحديثة للمحاسبة الإدارية من وعي لدى الشركة وإمكانيات مادية وتقنية إلا أن الشركة مازالت تستخدم في أنظمة التكاليف التقليدية.

ثانياً: التوصيات

1- على الشركات الصناعية أن تطبق أساليب المحاسبة الإدارية الحديثة والتي من شأنها أن تساعد في تطوير وتحسين قيمة المنتجات وذلك بتخفيض تكاليفها وزيادة جودتها وذلك في ظل التطورات السريعة في بيئة الأعمال.

2- ضرورة إقامة دورات تطويرية وتدريبية للعاملين في القطاع الصناعي فيما يخص باستخدام وتطبيق أساليب المحاسبة الإدارية الحديثة في ظل الإمكانيات المتاحة لها.

3- التفكير في إعادة هيكلة الأنظمة المحاسبية التقليدية للشركات لتتماشى مع تبني الأساليب الحديثة للمحاسبة الإدارية.

4- ضرورة تعرف الشركات الصناعية على مجالات استخدام أساليب المحاسبة الإدارية الحديثة، واستخدام الأساليب التي تتناسب مع طبيعة أنشطتها حتى تستطيع من تحقيق أهدافها الاستراتيجية.

ثالثاً: أفاق الدراسة

من خلال عرضنا لموضوع دراستنا تبين للباحث مواضيع أخرى نأمل ان تكون محل دراسات مستقبلية نذكرها كما يلي:

1- أثر استخدام أساليب المحاسبة الإدارية على قطاع المصارف.

2- أثر استخدام بعض الأساليب المحاسبة الإدارية على قرارات التسعير في الشركات الصناعية.

3- دور استخدام بعض الأساليب المحاسبة الإدارية الحديثة في إدارة وتخفيض التكلفة في ظل الميزة التنافسية.

المراجع والمصادر

1- احمد حسن ظاهر، المحاسبة الإدارية، دار وائل، الطبعة الثانية، عمان، الأردن، 2008.

2- احمد محمود يوسف واخرون، المحاسبة الإدارية، بدون ناشر، الطبعة الأولى، القاهرة، مصر،2019.

3- إسماعيل يحي التكريتي، محاسبة التكاليف المتقدمة (قضايا معاصرة)، دار الحامد، الطبعة الثانية، عمان، الأردن، 2008.

4- إسماعيل حجازي، معاليم سعاد، محاسبة التكاليف الحديثة من خلال الأنشطة، دار أسامة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، الأردن، 2013.

5- الفضيل محمد الصديق، المقارنة بين الأدوات التقليدية والحديثة للمحاسبة الإدارية وأثرها على تحسين الأداء في المؤسسات- أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر، 2017-2018.

6- بدر بن حميد، رجاء محمد صالح، أثر خصائص الإدارة العليا على تنبي أساليب المحاسبة الإدارية الحديثة: دراسة في القطاع الصناعي السعودي، المجلة العربية للآدب والدراسات الإنسانية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، المجلد 7 العدد 27، مصر، 2023.

7- ثناء على القباني، إدارة التكلفة وتحليل الربحية، دار صفاء للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية، عمان، 2014.

8- خالد العامري، المرجع العالمي لإدارة الجودة، دار الفاروق للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، القاهرة، 2008.

9- ريمة بن بايرة، دور نظام الإنتاج في الوقت المحدد JIT في تخفيض تكاليف المنتج: دراسة حالة عينة من المؤسسات الجزائرية، مجلة الإبداع، مجلد11، عدد الأول، 2021.

10- سناء علي محمد عوض، الاتجاهات الحديثة في المحاسبة الإدارية ودورها في تقويم الأداء المالي للمصارف السودانية: دراسة حالة مصرف المزارع التجاري، مجلة القلزم للدراسات الاقتصادية والاجتماعية، العدد 13، 2022.

11- صالح عبدالرزاق، عطا الله خليل، محاسبة التكاليف الفعلية، دار الزهران للنشر، عمان، الأردن، 2010.

12- صلاح بسيوني عيد وآخرون، المحاسبة الإدارية، الطبعة الأولى، 2017.

13- صلاح بسيوني عيد واخرون، محاسبة التكاليف، الطبعة الأولى، 2016-2017.

14- عاطف الاخرس وآخرون، محاسبة التكاليف الصناعية، دار البركة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، الاردن، 2001-

15- عيسى عبد العزيز الرواشدة، محاسبة التكاليف، دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، الأردن، 2011-

16- غسان فلاح المطارنة، مقدمة في محاسبة التكاليف، دار وائل للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، الأردن، 2003.

17- غسان فلاح المطارنة، متطلبات ومعوقات تطبيق مدخل التكلفة المستهدفة في الشركات الصناعية المساهمة العامة الأردنية- دراسة ميدانية، مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية، المجلد 24، العدد2، 2008.

18- محمد أبونصار، محاسبة التكاليف، دار وائل للنشر، الطبعة الأولى، عمان، الأردن، 2008.

19- محمد عبدالحكيم الرجبي، المحاسبة الإدارية، دار وائل، الطبعة الرابعة، عمان، الأردن، 2007.

20- محمد عبد الرحيم محجوب، وخميس هارون آدم، ومازن يحي مقدم، وسند ياسر تاج، دور الاتجاهات المعاصرة لإدارة التكلفة في دعم الميزة التنافسية بالمنشآت الصناعية: دراسة ميدانية على شركة دال للصناعات الغذائية (كوكاكولا)، مجلة اقتصاديات شمال افريقيا، مجلد 18 العدد 29، 2022.

21- منال جبار السامرائي، وصالح مهند هادي، منهج التكلفة الشاملة لدورة حياة المنتج كأحد المناهج الحديثة لتخفيض التكاليف، مجلة دراسات إدارية، مجلد 9، العدد 18، 2017.

22- مهند جعفر حسن حبيب، استخدام منهج قياس التكاليف على أساس النشاط (ABC) لضبط تكلفة إنتاج الاسمنت في السودان: دراسة ميدانية على مصانع الاسمنت -مجلة الدراسات المالية والمحاسبية والإدارية، المجلد8، العدد، 3، http://search.mandumah.com/Record/1253483

23- مؤيد محمد الفضل وآخرون، المحاسبة الإدارية، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2007.

24- نجلاء نوبلي، استخدام أدوات المحاسبة الإدارية في تحسين الأداء المالي للمؤسسة الاقتصادية- دراسة حالة مؤسسة المطاحن الكبرى، أطروحة دكتوراه، جامعة محمد خيضر، الجزائر، 2014-2015.

25- هبة جعفر حسن الحبيب، دور أساليب المحاسبة الإدارية الحديثة في تخطيط ورقابة العملية الإنتاجية- دراسة ميدانية على الشركات الصناعية بولاية نهر النيل، أطروحة دكتوراة ، جامعة مشندين السودان، 2017.

26- Atkinson, Anthony A., Kaplan, Robert S., Matsumura, Ella Mae & Young, S. Mark (2012). Management Accounting: Information for Decision-Making and Strategy Execution, (6th Edition), London, United Kingdom: Pearson Education

27- Anthony A J& Atlinson & AL, Management Acounting, information of decision- making and strategy execution, pearson eduction, USA, 6th edition, 2011

28- Abulghasim, A. (2006) "Management Accounting Techniques in Libyan Manufacturing Companies", Unpublished Ph.D. Thesis, Lincoln University, UK 12- 29- Alkizza, A. (2006) "The Impact of Business Environment on Management Accounting Practices: Libyan Evidence", Unpublished Ph.D. Thesis, University of Liverpool, UK

30- Cooper, R. Control to tomorrow's costs through today's designs. Harvard Business Review, 74(6), (1996).

31- Leftesi, A. (2008) "The Diffusion of Management Accounting Practices in Developing Countries: Evidence from Libya", Unpublished Ph.D. Thesis, University of Huddersfield, UK

32- Lindong Ma, Xihui Chen, ,Jiawen Zhou andLuigi Aldieri, (2022)," strategic management accounting in small and medium-sized enterprises in emerging countries and markets: a case study from China", Journals Economies,10 (4),March 2022,https://doi.org/10.3390/economies10040074.

الضغوط النفسية وعلاقتها بمستوى أداء المعلمين وجهة نظر معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمكتب تعليم الرابطة

أ. سالم رحومة السباعي - كلية التربية، جامعة غريان

المستخلص:

هدف البحث إلى التعرف على الضغوط النفسية التي يتعرض لها المعلم وانعكاساتها على أدائه المهني، وتحديد مدى وجود فروق في الضغوط النفسية تعزى لمتغيرات كل من: الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة، كما هدف أيضا إلى تحديد مدى وجود علاقة ارتباطيه بين الضغوط النفسية وأداء المعلم، وقد تم اختيار عينة عشوائية لتمثيل مجتمع الدراسة بلغ قوامها (97) معلماً ومعلمة، وقد توصلت نتائج البحث إلى ما يلي:

وجود ضغوط نفسية وبدرجة مرتفعة لدى المعلمين العاملين في مدارس مكتب تعليم الرابطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الضغوط النفسية لمعلمي مدارس مكتب تعليم الرابطة تعزى لمتغيرات: الجنس والسن وسنوات الخبرة، وأشارت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه عكسية بين الضغوط النفسية وأداء المعلم.

الكلمات المفتاحية: الضغط النفسي، أداء المعلم، التعليم.

مقدمة:

لقد أصبحت الضغوط النفسية تشكل جزءا من حياة الأفراد والمجتمعات نظرا لكثرة تحديات هذا العصر وزيادة مطالبه، فلا يكاد يخلو مجتمع من المجتمعات من هذه الضغوط، حيث بات من الصعوبة تفاديها أو تجاهلها، وهذا ما دفع بالغالبية من الناس إلى العمل على مجابهتها أو محاولة التعايش والتكيف معها.

إن مجال مهنة التدريس من أكثر مجالات العمل ضغوطا وذلك من خلال ما تدخره من مثيرات ضاغطة نتيجة للتفاعل بين المعلم وبيئته العملية وما يترتب على هذا التفاعل من كثرة المطالب والتحديات ومن كل هذا نشأت الضغوط النفسية باعتبارها حالة من القلق والغضب والاكتئاب نتيجة للشعور السلبي الذي يحسه المعلم اتجاه نفسه وما يحيط به، وقد أصبحت بذلك تهدد ذاته (محمد عدس، 1998: ص67)، ويوجد نوعان من الضغوط: فهناك الإيجابية منها التي تعطي الدافعية والتحفيز للفرد على النجاح والإنجاز وهناك السلبية التي تهدر طاقته وتدفع به نحو الانهيار وتعيق قدرته على التكيف مع بيئته ومحيطه.

وتتنوع مصادر الضغوط النفسية: فبعضها يرتبط بظروف الحياة اليومية كالمطالب الاجتماعية وبعضها الآخر يرتبط بظروف العمل ومطالبه. وتعد الضغوط المرتبطة بظروف العمل من أكثر الضغوط تأثيراً في حياة الأفراد والمجتمعات نظراً لآثارها السلبية على الصحة النفسية للفرد وعلاقاته مع الآخرين وتدني مستوى أدائه الإنتاجي. (خليفات والزغول، 2003: ص32).

ولقد أظهرت نتائج الدراسات المختلفة أن مستوى ضغوط العمل لدى المعلمين عال ويمكن تفسير ذلك بإن طبيعة العمل الذي يقوم به المعلم في قطاع التعليم تجعله يقضي معظم وقته مع تلاميذه، ويكون على اتصال مباشر ومستمر معهم بهدف تقديم المساعدة لهم، بغض النظر عن الضغوط التي يتعرض لها في سبيل تحقيق تلك الرغبة.

من هنا كانت الضرورة لتسليط الضوء على واقع الضغوط النفسية التي يعيشها المعلم، خاصة في ظل الظروف المهنية الراهنة التي لا تخفى على أحد .إن تناول موضوع علاقة الضغوط النفسية بمستوى أداء المعلم إنما يستند في هذا السياق إلى بعض خلاصات الدراسات الميدانية باختلاف البيئات الثقافية والاجتماعية وكذلك بعض التحليلات العلمية في توصيف الظاهرة من النواحي النفسية والاجتماعية لدى الفرد العامل بصفة عامة، مع تقديم نظرة تفحصيه أقرب لمجال عمل المعلم والبيئة التربوية

بصفة خاصة بهدف محاولة المساهمة في إثراء الموضوع من جهة وتحفيز الباحثين المهتمين بدراسته وتطوير تصورات عملية لخفض التوترات الناجمة عن الضغوط النفسية ومدى تأثيرها السلبي على مستوى المعلم على حد سواء.

مشكلة البحث: تتلخص مشكلة البحث في الكشف عن مستوى الضغوط النفسية لدى عينة من معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمكتب تعليم الرابطة وفق بعض المتغيرات، ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق في الضغوط النفسية تعزى لمتغيرات (الجنس، العمر، الخبرة). بالإضافة إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الضغوط النفسية ومستوى الأداء والكفاءة المهنية للمعلم. وبشكل محدد تحاول هذه الدراسة الإجابة عن التساؤل التالي:

ما مستوى الضغوط النفسية لدى المعلمين بمكتب تعليم الرابطة ببلدية غريان؟ وما علاقتها بأداء المعلم؟

أهمية البحث: تكمن أهمية هذا البحث في انه يتناول مشكلة شائعة في المجتمع الليبي وفي المجتمعات العربية بصفة عامة، وهي مشكلة الضغوط النفسية للمعلمين لما لها من أثر بالغ الأهمية على نفسياتهم وعلى وعطائهم وأيضا يكتسب البحث أهميته من أهمية الشريحة المستهدفة ـــــ وهي شريحة المعلمين ـــــ باعتبارها شريحة ذات دور فعال في بناء المجتمعات، كما يمكن أن تساعد نتائج هذا البحث في بناء برامج إرشادية تساعد المعلم في التعامل مع الضغوط النفسية.

أهداف البحث: يهدف البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

1-التعرف على مستوى الضغوط النفسية لدي المعلمين بمكتب تعليم الرابطة ببلدية غريان.

2-التعرف على مستوى الضغوط النفسية لدي المعلمين وفق متغير الجنس.

3- التعرف على مستوى الضغوط النفسية لدي المعلمين وفق متغير العمر.

4- التعرف على مستوى الضغوط النفسية لدي المعلمين وفق متغير الخبرة.

5-التحقق من مدى وجود علاقة ارتباطيه بين الضغوط النفسية ومستوى الأداء لدي المعلمين.

تساؤلات البحث: تتحدد تساؤلات البحث بالنقاط التالية:

1- ما هو مستوى الضغوط النفسية لدى المعلمين بمكتب تعليم الرابطة ببلدية غريان؟

2- هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية لمستوى الضغوط النفسية لدى المعلمين تبعا لمتغير الجنس؟

3- هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية لمستوى الضغوط النفسية لدى المعلمين تبعا لمتغير العمر؟

4- هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية لمستوى الضغوط النفسية لدى المعلمين تبعا لمتغير سنوات الخبرة؟

5- هل توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين الضغوط النفسية وبين أداء المعلمين؟

حدود البحث: يتحدد هذا البحث بالأداة المستخدمة فيه والمتمثلة في مقياس الضغوط النفسية للتعرف على مستوى الضغوط النفسية للمعلمين بمكتب تعليم الرابطة ببلدية غريان والبالغ عددهم (97) معلم ومعلمة، وكذلك للتعرف على مستوى أدائهم المهني، وما مدى العلاقة بينهما وفقا لمتغيرات الجنس والعمر والخبرة للعام الدراسي (2024-2023).

مصطلحات البحث:

- الضغوط النفسية: هي مجموعة من الانفعالات السلبية التي تنشأ من مثيرات ضاغطة من بيئة العمل مما تنتج عنها اضطرابات جسمية أو نفسية أو سلوكية أو مهنية (جودة، 2003: ص97).

- أداء المعلم: هو ما يصدر عن المعلم من سلوك أثناء الموقف التعليمي ويتصل بمسار العملية التعليمية على نحو مباشر أو غير مباشر مثل إدارة الصف، المناقشة، الإلقاء، استخدام الوسائل، توجيه الأسئلة تخطيط النشاط الصفي، التفاعل اللفظي، التقويم. (خديجة عميري، 2018: ص 10)

وتعرف الضغوط النفسية للمعلم إجرائيا على أنها: الدرجة الكلية التي يحصل عليها المعلم علي مقياس ضغوط العمل المستخدم في هذا البحث.

الدراسات السابقة: تحتل الدراسات السابقة أهمية كبيرة بالنسبة لكل بحث جديد، حيث لها أكبر الأثر في توجيه البحث ورسم خطواته ومنهجه وطرق اختيار عينته، وهناك العديد من الدراسات التي تناولت موضوع الضغوط النفسية وأداء المعلم، وفيما يلي سيتم التطرق لبعض هذه الدراسات التي تناولت هذا الموضوع:

- **دراسة خليفات والزغول(2003)** هدفت الدراسة إلى الكشف عن ظاهرة الضغط النفسي لدى معلمي مديريات تربية محافظة الكرك وعلاقتها ببعض المتغيرات وتكونت عينة الدراسة من **(406)** معلمى ومعلمات تم اختيارهم عشوائيا من المدارس التابعة لمديريات تربية محافظة الكرك ، طبقت عليها أداة تم إعدادها للتعرف على مصدر الضغوط النفسية، وأظهرت النتائج أن معلمي المديرية يعانون من مستوى مرتفع من الضغوط، وان هناك فروق ذات دلالة إحصائية على بعض أبعاد عملية الإشراف التربوي والعلاقات بالمجتمع المحلي وأولياء الأمور تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح حملة الماجستير.

- **دراسة بصيرة وآخرون (2014)** وهدفت إلى معرفة الضغوط النفسية وعلاقتها بالتوافق المهني لدى عينة من معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي في محافظة اللاذقية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي على عينة الدراسة من **(688)** معلم ومعلمة. وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود علاقة ارتباطيه بين الضغوط النفسية والتوافق المهني لدى أفراد العينة، كما لا توجد فروق على مقياس الضغوط النفسية والتوافق المهني وفق متغير الجنس ومتغير الخبرة.

- **دراسة حمزة شاعة (2015)** بعنوان "الضغوط النفسية وعلاقتها بالصحة النفسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية" بمدينة المسيلة بالجزائر" وهدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى الضغوط النفسية لدى المعلمين وكذلك التعرف على الفروق في الضغوط النفسية بين المعلمين والتي تعزي لمتغيري الجنس والخبرة، وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي الارتباطي على عينة بلغ قوامها (110) معلما ومعلمة، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط عكسي بين الضغوط النفسية والصحة النفسية، وأفادت الدراسة بعدم وجود فروق في متغيري الجنس والخبرة. (حمزة شاعة، 2015: ص 2).

- **دراسة خديجة عميري (2018م)** بعنوان "الضغوط النفسية وأثرها على أداء المعلم" وهدفت هذه الدراسة للتعرف على الضغوط النفسية وتأثيرها على أداء المعلمين في ولاية إدرار الجزائرية والكشف عن مصادر الضغوط،

بالإضافة إلى معرفة ما إذا كانت هناك علاقة بين الضغوط النفسية وأداء المعلم، وهل هناك فروق في الضغوط النفسية تعزى لمتغيرات الجنس والسن والأقدمية وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي في دراستها التي أجريت على عينة بلغ قوامها (70) معلم ومعلمة وتوصلت إلى النتائج التالية:

- توجد علاقة ارتباطيه بين الضغوط النفسية وأداء المعلم.

- توجد فروق بين أفراد عينة الدراسة في الضغوط النفسية تعزى لمتغير الجنس.

- توجد فروق بين أفراد عينة الدراسة في الضغوط النفسية تعزى لمتغير السن.

- توجد فروق بين أفراد عينة الدراسة في الضغوط النفسية تعزى لمتغير الاقدمية (عميري خديجة، 2018: ص3).

- **دراسة مريم أبو دلال (2021)** بعنوان "الضغوط النفسية لدى معلمات الشق الأول من مرحلة التعليم الأساسي ببلدية جنزور". وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى الضغوط النفسية لدى معلمات الشق الأول من مرحلة التعليم الأساسي ببلدية جنزور، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (41) معلمة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود ضغوط نفسية لدى المعلمات. (مريم أبودلال، 2021: ص 179).

- **دراسة سالم عبد الهادي (2022)** بعنوان "الضغوط النفسية لدى بعض المعلمين وعلاقتها بمستوى أدائهم المهني في ضوء التحديات المعاصرة من وجهة نظر المعلمين أنفسهم" وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى وجود علاقة بين الضغوط النفسية لدى المعلمين وبين أدائهم المهني وكذلك التعرف على الفروق في الضغوط النفسية بين المعلمين والتي تعزي لمتغيرات: الجنس والعمر والخبرة، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وبلغ حجم عينة الدراسة (400) معلم ومعلمة، وقد توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج كان من أهمها : وجود علاقة بين الضغوط النفسية لدى بعض المعلمين وبين أدائهم المهني ووجود فروق في الضغوط النفسية

تعزي لمتغير سنوات الخبرة ، وعدم وجود فروق في الضغوط النفسية تعزي لمتغيري الجنس والعمر. (سالم عبد الهادي، 2023: ص24).

الإطار النظري

تمهيد:

لقد أصبحت الضغوط النفسية مصاحبة لحياة البشر نتيجة لطبيعة الحياة السريعة، فقديما كانت الحياة بسيطة وبالتالي لم يكن هناك ما يضغط على أعصاب الناس ويسبب لهم الضغوطات النفسية، بينما في الوقت الحالي مع التطورات التكنولوجية المتقدمة أصبح هناك جانب يؤثر على نفسية الأشخاص بسبب كثرة المسؤوليات وتشتت ذهن الإنسان في العديد من الجوانب، ويظهر ذلك من خلال تزايد عدد الأشخاص الذين يزورون العيادات النفسية وأصبحنا نسمع كثيرا عن الضغط النفسي.

مفهوم الضغوط النفسية: هي عملية تعارض وتفسد على الفرد سعادته وصحته النفسية والبدنية، وتحدث عندما يطالب الفرد بأداء يفوق إمكاناته العادية.(أكرم عثمان، 2002: ص14).

وتعرف بأنها حالة نفسية وذهنية واجتماعية يتعرض لها الإنسان وتتسم بالشعور بالإرهاق الجسمي والبدني الذي قد يصل إلى حد الاحتراق، كما تتسم بالشعور بالضيق والتعاسة وعدم القدرة على التوافق وما يصاحب ذلك من عدم الرضا عن النفس أو المنظمة أو المجتمع بصفة عامة .

وتعرف بأنها: تجربة ذاتية تحدث اختلالا نفسيا أو عضويا لدى الفرد ينتج عن عوامل في البيئة الخارجية أو الفرد نفسه. (نائف علي أيوب، 2019: ص42).
وهي الاستجابة التلقائية في الجسم التي يعدها هرمون الأدرنالين وسائر هرمونات الضغط في الجسم، والتي تثير تشكيلة من التغيرات الفسيولوجية مثل سرعة نبضات القلب وضغط الدم والتنفس وتورم العضلات واتساع بؤرة العين (سمير شيخاني، 2003: 234).

أنواع الضغوط: تعتبر الضغوط النفسية الأساس الرئيسي والعامل المشترك في جميع أنواع الضغوط الأخرى مثل: الضغط الدراسى والضغط المهنى والضغط الأسرى والضغط الاجتماعى. وتتعدد تقسيمات الضغوط إلى الأنواع التالية:

(1) ضغوط غير حادة :وتنتج عنها استجابات طفيفة مع مجموعة علامات الضغط وأعراضه التي من السهولة ملاحظته.

(2) ضغوط حادة: وينتج عنها استجابات شديدة القوة لدرجة أنها تتجاوز قدرة الفرد على المواجهة، وتختلف هذه الاستجابات من شخص لأخر ولا تشير بالضرورة إلى وجود أمراض عقلية أو جسمية، وإنما هي استجابات عادية تشير إلى ضرورة التدخل ويمكن تقسيم هذه الضغوط إلى:

ضغوط متأخرة: وهي لا تظهر دائما أثناء وقوع الحدث إنما تظهر بعد فترة.

ضغوط بعد الصدمة: وهي ناتجة عن حوادث عنيفة وشديدة وعالية وتترك آثارها على الكائن الحي بشكل طويل المدى. (أبو السعود، 2009: ص27).

ومن المهم معرفة الضغوط النفسية التي أصبحت جزءا من الحياة اليومية مما يحتم علينا التعرف على مسبباتها بهدف التخفيف من حدتها.

أسباب الضغوط النفسية: ويمكن تصنيف أسباب الضغوط النفسية للمعلمين إلى ثلاثة عوامل هي

عوامل ذاتية: وتتمثل في الاستعداد الشخصي ومستوى الإدراك ونمط الشخصية والاتجاه نحو المهنة والصراع الشخصي أو الذاتي.

عوامل وظيفية: وتتمثل في الضغوط الإدارية والعلاقة مع الزملاء والعبء المهني وسوء سلوك التلاميذ وضعف النظام المدرسي وعدم وجود معايير واضحة وظروف العمل الرديئة وضغط الوقت.

عوامل اجتماعية: وتتمثل في نظرة المجتمع للمهنة والدعم الاجتماعي. **(نائف علي أيوب، 2019: ص83).**

مصادر الضغوط النفسية: من مصادر الضغوط النفسية ما يلي:

1- المشكلات النفسية كالثورة والغضب والاكتئاب والفتور والإثارة وسرعة التهور.

2-المشكلات الاقتصادية: فالأفراد الذين يعانون ضغوط نفسية هم الأفراد الذين يعيشون مستوى اقتصادي منخفض.

3 –المشكلات العائلية الأسرية: فالضغوطات الأسرية وغياب أحد الوالدين عن الأسرة والطلاق كلها تعتبر مصادر للضغوط النفسية وتتسبب في ظهور بعض الاضطرابات لدى الفرد.

4-الضغوط الاجتماعية والمتمثلة في سوء العلاقات بالآخرين وصعوبة تكوين صداقات معهم.

5-المشكلات الصحية المرتبطة بالصحة الجسدية الفسيولوجية كالصداع وارتفاع معدل ضربات القلب.

6- المشكلات الشخصية: كالهروب والمقاومة وانخفاض تقدير الذات وانخفاض مستوى الطموح وصعوبة اتخاذ القرار والتردد.

7- المشكلات الدراسية والمتعلقة بظروف الدراسة مثل: صعوبة التعامل مع الزملاء والمعلمين وصعوبة التحصيل الدراسي وضعف القدرة على التركيز والفشل في الامتحانات. (الفرماوي، 2009: ص 85).

بعض النظريات المفسرة للضغوط النفسية:

(1) نظرية هانز سيلي :عرض الطبيب "هانز سيلي" تفسيرا فسيولوجيا للضغوط، حيث يرى أن الضغوط متغير مستقل، فهو استجابة لعامل ضاغط يميز الشخص ويضعه على أساس استجابته لبيئته الضاغطة وتهدف الاستجابة الفسيولوجية للفرد لتكون بغرض الدفاع عن الذات والمحافظة على الحياة،وإنها تنتج عن حشد الفرد لطاقاته من اجل مواجهة العوامل الضاغطة التي يتعرض لها. ولقد حدد ثلاثة مراحل للتكيف العام ضد الضغوط وهي:

1 ـــــ مرحلة الإنذار: حيث تظهر تغيرات واستجابات نتيجة درجة التعرض للضغط، ونتيجة لهذه التغيرات تقل مقاومة الجسم وقد تحدث الوفاة عند الزيادة الشديدة للضغط.

2 ـــــ مرحلة المقاومة: وتختفي فيها التغيرات التي ظهرت في المرحلة السابقة ويتلازم معها ظهور تغيرات التكيف مع هذا الضغط .

3 ـــــ مرحلة الاستنزاف: وتكون الطاقة الضرورية قد استنفذت في هذه المرحلة ويؤدي استمرار الاستجابات الدفاعية إلى أمراض التكيف كالإجهاد وبعدها الاحتراق **(حسن مصطفى عبد المعطى، 2006: ص24).**

(2) نظرية التقدير المعرفي: نشأت هذه النظرية نتيجة الاهتمام الكبير بعملية الإدراك والعلاج الحسي الإدراكي والتقدير المعرفي وهو مفهوم أساسي يعتمد على طبيعة الفرد، حيث أن التقدير ليس مجرد إدراك مبسط للعناصر المكونة للموقف، ولكن يجب الربط بين البيئة المحيطة بالفرد وخبراته الشخصية مع الضغوط، وبذلك يستطيع الفرد تفسير الموقف، ويعتمد تقييم الفرد للموقف على عدة عوامل منها: العوامل الشخصية والعوامل الخارجية الخاصة بالبيئة الاجتماعية والعوامل المتصلة بالموقف نفسه. وتعرف نظرية التقدير المعرفي الضغوط بأنها ضغوطات تنشأ عند وجود تناقص بين المتطلبات الشخصية للفرد ويؤدي ذلك إلى تقييم التهديد وإدراكه في مرحلتين هما:

1 - المرحلة الأولى: وهي تحديد ومعرفة أن بعض الأحداث في حد ذاتها شيء يسبب الضغوط.

2 - المرحلة الثانية: وتحدد فيها الظروف التي تصلح للتغلب على المشكلات التي تظهر في الموقف (فاروق السيد عثمان، 2001: ص 101).

(3) نظرية المواجهة أو الهروب: ترتبط هذه النظرية بالعالم "والتركانون" واعتمدت على الجوانب الفسيولوجية في دراسة الضغوط النفسية وتفسير الكيفية التي يستجيب بها الفرد للتهديدات الخارجية ويعتبر كانون من أوائل الذين استخدموا مصطلح الضغوط النفسية، ويعني بها رد الفعل في حال الطوارئ وتستند هذه النظرية إلى مفهوم الاتزان (Homeostasis) الذي يعبر عن قدرة الجسد على استعادة خصائصه الأساسية والمحافظة على الاستقرار.

ويرى كانون أن الكائن الحي بشكل عام يستطيع مقاومة الضغوط التي يتعرض لها بمستوى منخفض، أما الضغوط الشديدة فيمكن أن تتسبب له انهيارا في الأنظمة البيولوجية التي يستخدمها الجسم في مواجهة تلك الضغوط. (حسن، 2013: ص21).

(4) نظرية موراي: في هذه النظرية يعتبر مفهوم المحدد الجوهري للسلوك والضغط المحدد المؤثر للسلوك في البيئة ضروريان لتفسير الموضوعات البيئية أو الشخصية التي تيسر أو تعوق جهود الفرد للوصول إلى هدف معين. ويميز "موراي" بين نوعين من الضغط :ضغط بيتا" BETA" الذي يشير إلى دلالة الموضوعات النسبية والشخصية كما يدركها الفرد، وضغط ALPHA" الذي يشير إلى خصائص الموضوعات. (عبد العزيز عبد المجيد محمد، 2005: ص35).

آثار ونتائج الضغوط النفسية:

لقد أوضحت الدراسات وجود علاقة سببية بين الضغوط وبين التعرض للأحداث الضاغطة والإصابة بمختلف ألاضطرابات النفسية والجسدية **(حسن مصطفى، 1994: ص8)**. حيث أشار محمد علي كامل إلى أن الضغوط تساعد إلى حد كبير في اختلال التوازن النفسي وتؤدي إلى الإجهاد العصبي والتعب الشديد لدرجة تصل إلى حد الوفاة أو احتمالات الإصابة بالأمراض السيكوماتية: كارتفاع ضغط الدم ومرض السكري والقروح الدامية وغيرها. **(محمد علي كامل، 2004: ص9)**. وتوضح "آسيا عقون" آثار ونتائج الضغوط النفسية في الجدول التالي:

الجدول رقم (1)

يوضح آثار ونتائج الضغوط النفسية

النتائج الفسيولوجية لزيادة الضغوط	تأثير المعرفية لزيادة الضغوط	تأثيرات انفعالية لزيادة الضغوط	تأثيرات سلوكية لزيادة الضغوط
زيادة الأدرينالين بالدم مما يؤدي إلى تنشيط وزيادة فعله وإذا استمر هذا الضغط لمدة طويلة قد يؤدي الى فشل في تلك الأجهزة مثل اضطرابات الدورة الدموية وأمراض القلب	عدم القدرة على التركيز	زيادة التوترات الطبيعية والنفسية حيث تقل القدرة على الاسترخاء	زيادة مشاكل التخاطب المتمثلة في تزايد التلعثم والتأتأة
زيادة إفراز الغدة الدرقية مما يؤدي الى زيادة تفاعلات الجسم وزيادة استنفاذ الطاقة وإذا استمر هذا الضغط لمدة طويلة يحدث إجهاد ونقص بالوزن وأخيرا انهيار جسمي	قرارات متسرعة وخاطئة	زيادة الإحساس بالمرض حيث يحدث تهيؤ أمراض الضغط واختفاء مشاعر الإحساس بالصحة	نقص في الاهتمامات والتحسس والتنازل عن الأهداف الحياتية
زيادة إفراز الكولسترول من الكبد يعطي طاقة للجسم إذا استمر الضغط لفترة طويلة يحدث تصلب شرايين وأمراض ونوبات القلب	يزداد معدل الخطأ	حدوث تغيرات في صفات الشخصية	زيادة النسيان.
توجد أجهزة أخرى تساعد على التغييرات الفسيولوجية السابق ذكرها	تدهور في القدرة علي التنظيم والتخطيط بعيد المدى	تتفاقم المشاكل المتواجدة ويتزايد القلق والحساسية المفرطة.	انخفاض مستوى الطاقة وانحدارها من يوم الى آخر بدون سبب واضح.

النتائج الفسيولوجية لزيادة الضغوط	تأثير المعرفية لزيادة الضغوط	تأثيرات انفعالية لزيادة الضغوط	تأثيرات سلوكية لزيادة الضغوط
امتناع الجهاز الهضمي وتحول الدم من المعدة والأمعاء إلى الرئتين وإذا طالت فترة امتناع الجهاز الهضمي يحدث اضطرابات هضمية بالمعدة	عدم تحري الدقة والحقيقة وتصبح الأفكار متداخلة وغير معقولة	ظهور الاكتئاب وفشل في تقدير الذات وتطور الشعور بالعجز وعدم القيمة.	الميل لإلقاء اللوم والمسؤوليات على الغير

(آسيا عقون، 2012: ص6).

إجراءات البحث: تناول هذا البحث جملة من الإجراءات التي تم إتباعها لتحقيق أهداف البحث والإجابة على التساؤلات حيث تضمن وصفا لمنهج ومجتمع وعينة البحث والأداة المستخدمة فيه، مع بيان كيفية استخراج الصدق والثبات لها، وطريقة تطبيق الأداة وتصحيحها، والأساليب الإحصائية التي استخدمت لمعالجة البيانات.

منهج البحث: المنهج الذي يتناسب مع موضوع البحث هو المنهج الوصفي التحليلي، فهو الذي يقوم على وصف ظاهرة من الظواهر للوصول إلى أسبابها والعوامل التي تتحكم فيها واستخلاص النتائج لتعميمها، ويتم ذلك وفق خطة بحثية معينة من خلال تجميع البيانات، وتنظيمها، وتحليلها. (محمد الصاوي محمد أمبارك، 1992: ص30).

مجتمع البحث: تكون مجتمع البحث من جميع معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي بمكتب تعليم الرابطة ببلدية غريان للعام الدراسي (2022-2023) والبالغ عددهم (720) معلم ومعلمة.

عينة البحث: تكونت عينة البحث من (97) معلم ومعلمة من مرحلة التعليم الأساسي بمكتب تعليم الرابطة، اختيرت بالطريقة العشوائية، وقد تم توزيع الاستمارات الخاصة بالبحث باليد مباشرة على جميع أفراد عينة البحث، كما تم جمع هذه الاستمارات بالطريقة نفسها حيث بلغ عدد الاستمارات المسترجعة (97) استمارة جميعها كانت صالحة لأغراض البحث.

وتبين الجداول التالية توزيع أفراد مجتمع البحث وفق متغيرات الجنس والعمر والخبرة.

الجدول رقم (2)

توزيع أفراد عينة البحث وفق متغير الجنس

الرقم	الجنس	العدد	النسبة %
1	ذكور	25	% 25.8
2	إناث	72	74.2
المجموع		97	% 100

الجدول رقم (3)

توزيع أفراد عينة البحث وفق متغير العمر

1	أقل من 30 سنة	16	% 16.5
2	من 30 إلى أقل 40 سنة	41	42.2
3	من40 إلى أقل من50سنة	31	% 32
4	50 سنة فأكثر	9	% 9.3
المجموع		97	%100

الجدول رقم (4)

توزيع أفراد عينة البحث وفق متغير الخبرة

الرقم	الخبرة	العدد	النسبة %
1	من سنة إلى أقل من 5 سنوات	22	22.7
2	من 10 إلى أقل 20 سنوات	52	53.5
3	من 20 إلى أقل من 30	18	18.6
4	30 سنة فأكثر	5	5.2
المجموع		97	%100

أداة البحث: مقياس الضغوط النفسية: تم استخدام مقياس مكون من 32 فقرة مقسمة إلى 5 أبعاد وهو من إعداد الباحثة "خديجة عميري" ويهدف إلى قياس الضغوط النفسية التي يتعرض لها المعلم أثناء ممارسته لمهنته وهو يتكون من خمسة مجالات هي: أثر الضغوط النفسية - أسباب الضغوط النفسية - الشعور بالضغوط النفسية - مواجهة الضغوط النفسية وكذلك أداء المعلم.

وقد شمل كل جانب من هذه الجوانب عدد من الفقرات ليصبح العدد الكلي لفقرات المقياس في صورته النهائية (32) فقرة. وقد تم تصميم المقياس وفقا لطريقة ليكرت (likert)، كما زود ببيان يشتمل على البيانات الشخصية لأفراد عينة الدراسة وهي: الاسم (اختياري)، الجنس، العمر، الخبرة.

صدق الأداة: وهو من الشروط المهمة التي يجب أن تتوفر في أداة البحث، وتعد جوانب الصدق من أهم خصائص الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية. ويقصد به أن يقيس المقياس ما وضع من أجل قياسه ويحقق الأهداف التي وضعت له قبل إعداده. (أحمد حسين اللقاني، على احمد الجمل، 1999: ص 151).

وللتأكد من صدق مقياس الضغوط النفسية المستخدم في هذا البحث تم عرضه على لجنة من المحكمين من الأساتذة المتخصصين في التربية وعلم النفس، وعلم الاجتماع، حيث طلب منهم التفضل ببيان آرائهم واقتراحاتهم حول صلاحية فقراته ومدى وملاءمتها للجوانب التي تنتمي إليها. وقد دلت نتائج التحكيم على صلاحية فقرات المقياس، بعد تعديل بعض فقراته وحذف البعض منها، وبذلك تكون المقياس في صورته النهائية من (32) فقرة موزعة على جوانب المقياس الخمسة، بحيث كان بعضها ايجابيا وبعضها الآخر سلبيا، جميعها كانت صالحة لأغراض البحث، وبهذا يكون قد تحقق الصدق الظاهري للمقياس، أما الصدق الذاتي فقد تحقق بعد إيجاد قيمة الثبات للمقياس، حيث تم احتسابه من خلال معامل ثبات المقياس وذلك باستخدام المعادلة التالية:

الصدق الذاتي = (الثبات تحت الجذر الربيعي) = (0.86) وهذا معامل صدق عالي وبذلك يكون الباحث قد تحقق من صدق الأداة المستخدمة في البحث.

ثبات الأداة: ويقصد به أن يعطي الاختبار النتائج نفسها للمجموعة نفسها من الأفراد إذا ما طبق عليهم مرة أخرى في الظروف نفسها وبعد فترة قصيرة، والاختبار الذي يتغير وضع المفحوصين فيه بعد إعادة تطبيقه لا يعد ثابتا (زكريا محمد الظاهر، 1999م: ص 14)، والاختبار الصادق ثابت عادة، وقد تم التحقق من ثبات المقياس عن طريق حساب معامل الثبات على عينة استطلاعية قوامها (20) فردا وذلك باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (cronbach alpha) وكانت النتيجة (0.74) مما يؤكد ثبات المقياس بدرجة عالية.

وبذلك يكون المقياس على درجة عالية من الصدق والثبات، ومن ثم يمكن تطبيقه لقياس الضغوط النفسية.

طريقة تطبيق أداة البحث: بدأ الباحث بتطبيق أداة البحث في أوقات مختلفة، فبعد توزيع

المقياس على أفراد العينة وأعطوا فكرة عن الأداة مع الشرح عن كيفية اختيار الفقرات المناسبة وذلك بوضع علامة (√) أمام الاختيار المناسب، وبعد الانتهاء من تعبئة المقاييس تمت عملية جمعها لغرض تصحيحها وإدخالها الحاسب الآلي لغرض إجراء المعالجة الإحصائية اللازمة لها

طريقة تصحيح أداة البحث: بما أن الأداة مصممة وفق مقياس ليكرت الخماسي، فان أفراد العينة يجيبون على فقرات هذا المقياس عن طريق اختيار الإجابة التي تتناسب معهم طبقا للخيارات التالية: (موافق بشدة، موافق، لا أدرى، غير موافق، غير موافق بشدة). وأعطيت كل إجابة على كل فقرة من فقرات المقياس درجة معينة، فكانت للفقرات الإيجابية الدرجات التالية:

الجدول رقم (5)

طريقة تصحيح الفقرات الايجابية للمقياس

موافق بشدة	موافق	لا أدرى	غير موافق	غير موافق بشدة
5	4	3	2	1

وكانت للفقرات السلبية الدرجات التالية:

الجدول رقم (6)

طريقة تصحيح الفقرات السلبية للمقياس

موافق بشدة	موافق	لا أدرى	غير موافق	غير موافق بشدة
1	2	3	4	5

وبهذه الطريقة تمت عملية تحويل الإجابات إلى أرقام لتحديد درجة الضغوط النفسية.

التحليل الوصفي لمحاور مقياس البحث: في هذا العنصر تم تحليل محاور المقياس بغية الإجابة على أسئلة البحث، حيث تم استخدام الإحصاء الوصفي باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية (على مقياس ليكرت1-5) لاستجابات أفراد عينة البحث على عبارات المقياس المتعلقة بالضغوط النفسية بعدها تم ضبط الحدود الدنيا والعليا للمقياس بغرض الحصول على المتوسط المرجح وذلك من خلال حساب المدى عن طريق الفرق بين أكبر وزن أو درجة وبين أصغرها أي (5-1=4) بعدها تم تقسيم ناتج المدى على عدد الأوزان أو الدرجات الموجودة في المقياس والبالغ عددها(5) وبالتالي

تم الحصول على طول الوزن أو الدرجة الواحدة لهذا المقياس (طول الفئة) والمقدر بـــــ 0.8، بعدها تم إضافة هذه القيمة في كل درجة للمقياس فتم الحصول على الحدود الدنيا والعليا وبذلك يكون طول كل فئة لإجابات المبحوثين عن كل عبارة كما هو موضح في الجدول التالي.

الجدول رقم (7)

طول الفئة والخيارات المتاحة لها ومستواها

طول الفئة	الخيارات	المستوى
(1-1.79)	غير موافقة بشدة	منخفض
(1.80-2.59)	غير موافق	منخفض
(2.60-3.39)	محايد	متوسط
(3.40-4.19)	موافق	مرتفع
(4.20-5)	موافق بشدة	مرتفع

المعالجة الإحصائية: لمعالجة البيانات الخاصة بالبحث والإجابة على تساؤلاته والوصول إلى النتائج أجريت خطوات تطلبتها طبيعة البحث، حيث تمت عملية تفريغ البيانات المعبرة عن استجابات الأعضاء على بنود المقياس، وقد تم استخدام برنامج الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) في تحليل هذه البيانات الخاصة بالبحث حيث تم استخراج واستخدام الاتي:

- النسب المئوية.
- المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد العينة.
- الانحرافات المعيارية لوصف الدرجات في ضوء تشتتها عن المتوسطات الحسابية.
- اختبار ت(T.Test) لإيجاد قيمة الدلالة الإحصائية للفروق بين وسطين حسابين مستقلين للدرجات حسب متغير الجنس.
- تحليل التباين الأحادي (0ne way ANOVA) لاختبار دلالة الفروق بين المتوسطات حسب متغيرات الجنس والعمر وسنوات الخبرة .
- معادلة كرونباخ ألفا (cronbach alpha) لاستخراج ثبات المقياس.

عرض نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:

فيما يلي سيتم عرض النتائج التي تم التوصل إليها وفق تساؤلات البحث ومناقشة هذه النتائج في ضوء الإطار النظري الذي تضمن المفاهيم الأساسية للبحث، وذلك وفق التساؤلات التالية:

أولا / النتائج المتعلقة بالتساؤل الأول والذي ينص على: ما هو مستوى الضغوط النفسية لدى المعلمين بمدارس مكتب تعليم الرابطة؟

وللإجابة على هذا التساؤل تم التعرف على مستوي الضغوط النفسية عن طريق استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وأقل قيمة وأكبر قيمة ومجموع القيم لأداء أفراد مجتمع البحث على كامل المقياس وفق الجدول التالي:

الجدول رقم (8)

التوصيف الإحصائي لمجتمع البحث لمقياس الضغوط النفسية

المتغير	العينة	أقل قيمة	أكبر قيمة	مجموع القيم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الضغوط النفسية	97	2.73	4.57	336.70	3.47	.37724

وللتعرف على الضغوط النفسية ومن خلال الجدول السابق يتضح ما يلي:

بالنظر إلى الجدول السابق يتضح أن قيم درجات الضغوط النفسية تراوحت بين (2.73 ـــــ4.57) في حين بلغ مجموع القيم (336.70) وان المتوسط الحسابي لأفراد مجتمع البحث بلغ (3.47) في حين بلغت قيمة الانحراف المعياري (37724.) ومن الملاحظ من هذا الجدول أن قيمة المتوسط الحسابي كانت (3.47) وهي تقع ضمن نطاق الدرجات (3.40-4.19) مما يشير إلى وجود الضغوط النفسية لدى معلمي مدارس مكتب تعليم الرابطة وبدرجة مرتفعة. وقد اتفقت نتيجة هذا البحث بشأن هذا التساؤل مع نتيجة كل من: خليفات والزغلول، 2003م، وكذلك دراسة مريم أبو دلال، 2021م.

ثانيا/ النتائج المتعلقة بالتساؤل الثاني والذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية لمستوى الضغوط النفسية لدى معلمي مدارس مكتب تعليم الرابطة تبعا لمتغير الجنس؟

وللإجابة على هذا التساؤل تم استخدام اختبار ت T – Test لوسطين حسابيين مستقلين لمعرفة الفروق بين الجنسين (ذكور، إناث) في الضغوط النفسية . حيث تم استخراج قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم اختبار ت T - Test ومستوى الدلالة لأفراد مجتمع البحث كما هو موضح بالجدول التالي:

الجدول رقم (9)

التوصيف الإحصائي لمجتمع البحث على لمقياس الضغوط النفسية وفق متغير الجنس

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الجنس	ذكور إناث	25 72	3.48 3.46	.38142 .37839	.178	.859

وللتعرف على الفروق في الضغوط النفسية وفق متغير الجنس على المقياس ومن خلال الجدول السابق يتضح ما يلي: -

بالنظر إلى الجدول رقم (8) يتضح أن المتوسط الحسابي لأداء أفراد مجتمع البحث من الذكور على هذا المقياس قد بلغ (3.48) في حين بلغ المتوسط الحسابي للإناث (3.46) وهذه القيم متباينة قليلا ولصالح الذكور، في حين بلغت قيمة الانحراف المعياري للذكور (.38142) أما الإناث فقد بلغت (.37839) أما قيمة(ت) فقد كانت (.178) وان قيمة مستوى الدلالة المقابلة لها كانت(.859) وهي قيمة غير دالة إحصائيا لأنها اكبر من القيمة المحددة (0.05)، وهذا يعني انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الضغوط النفسية لمعلمي مدارس مكتب تعليم الرابطة تعزى لمتغير الجنس.

وقد اتفقت نتيجة هذا البحث بشأن هذا التساؤل مع نتيجة كل من: حمزة شاعة، 2015م، ودراسة سالم عبد الهادي، 2021م، واختلفت مع دراسة خديجة عميري، 2018م.

ثالثا/ النتائج المتعلقة بالتساؤل الثالث والذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية لمستوى الضغوط النفسية لدى معلمي مدارس مكتب تعليم الرابطة تبعا لمتغير السن؟

وللإجابة على هذا التساؤل فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي "One way Anova" لمعرفة الفروق بين متوسطات أفراد العينة على مقياس الضغوط النفسية

والتي تعزى لمتغير السن، حيث تم استخراج قيم مجموع المربعات ودرجات الحرية، ومتوسط المربعات، وقيمة F، تم مستوى الدلالة الإحصائية كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول رقم (10)

تحليل التباين الأحادي على مقياس الضغوط النفسية وفقا لمتغير السن

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
السن	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	.923 12.739 13.662	3 93 96	.308 .137	2.246	.088

وللتعرف على الفروق في الضغوط النفسية وفق متغير السن ومن خلال الجدول السابق يتضح ما يلي:

لقد أشارت نتائج تحليل التباين الأحادي إلى مصدر التباين بين المجموعات، وقد بلغت قيمة مجموع المربعات (.923)، وكانت درجة الحرية (3) وكان متوسط المربعات (.308)، أما داخل المجموعات فقد بلغت (12.739) وكانت درجة الحرية (93) وكان متوسط المربعات (.137)، أما قيمة (ف) فقد كانت (2.246) وإن قيمة مستوى الدلالة المقابلة لها كانت (.088) وهي قيمة غير دالة إحصائيا لأنها أكبر من القيمة المحدد (0.05) وهذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الضغوط النفسية لمعلمي مدارس مكتب تعليم الرابطة تعزى لمتغير السن.

وقد اتفقت نتيجة هذا البحث بشأن هذا التساؤل مع نتيجة كل من: حمزة شاعة، 2015 م، ودراسة خديجة عميري، 2018م، ودراسة سالم عبد الهادي، 2022م.

رابعا / النتائج المتعلقة بالتساؤل الرابع والذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية لمستوى الضغوط النفسية لدى معلمي مدارس مكتب تعليم الرابطة تبعا لمتغير سنوات الخبرة؟

وللإجابة على هذا التساؤل فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي "One way Anova" لمعرفة الفروق بين متوسطات أفراد العينة على مقياس الضغوط النفسية والتي تعزى لمتغير سنوات الخبرة، حيث تم استخراج قيم مجموع المربعات ودرجات

الحرية، ومتوسط المربعات، وقيمة F، تم مستوى الدلالة الإحصائية كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول رقم (11)

تحليل التباين الأحادي على مقياس الضغوط النفسية وفقا لمتغير سنوات الخبرة

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
سنوات الخبرة	بين المجموعات	.549	3	.183	1.298	.280
	داخل المجموعات	13,113	93	.141		
	المجموع	13.662	96			

وللتعرف على الفروق في الضغوط النفسية وفق متغير سنوات الخبرة ومن خلال الجدول السابق يتضح ما يلي: لقد أشارت نتائج تحليل التباين الأحادي إلى مصدر التباين بين المجموعات، وقد بلغت قيمة مجموع المربعات (549.)، وكانت درجة الحرية (3) وكان متوسط المربعات (183.)، أما داخل المجموعات فقد بلغت (13.113) وكانت درجة الحرية (93) وكان متوسط المربعات (141.)، أما قيمة (ف) فقد كانت (1.298) وان قيمة مستوى الدلالة المقابلة لها كانت (280) وهي قيمة غير دالة إحصائيا لأنها أكبر من القيمة المحدد (0.05) وهذا يعني انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الضغوط النفسية لمعلمي مدارس مكتب تعليم الرابطة تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

وقد اتفقت نتيجة هذا البحث بشأن هذا التساؤل مع نتيجة كل من: دراسة بصيرة وآخرون، 2014م ودراسة حمزة شاعة، 2015، ودراسة سالم عبد الهادي 2021م.

خامسا/ النتائج المتعلقة بالتساؤل الخامس والذي ينص على: هل توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) بين الضغوط النفسية وبين أداء المعلم؟

وللإجابة على هذا التساؤل فقد تم التعرف على مدى العلاقة الارتباطية بين الضغوط النفسية وأداء المعلم، حيث تم استخراج قيم معامل ارتباط بيرسون ومستوى الدلالة المعنوية كما هو مبين بالجدول التالي:

جدول رقم (12)

مستوى الدلالة ومعامل الارتباط بين الضغوط النفسية وأداء المعلم

المتغيرين	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الضغوط النفسية أداء المعلم.	**-0.596	0.000

** دال عند مستوى (0.01)

وعند حساب قيمة معامل الارتباط بين المتغيرين، أتضح أن قيمة معامل الارتباط بلغت (0.596 -) في حين بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.000) وعليه يمكن القول بوجود علاقة ارتباطيه عكسية ذات دلالة إحصائية بين الضغط النفسي وأداء المعلم.

وقد اتفقت نتيجة هذا البحث بشأن هذا التساؤل مع نتيجة كل من: دراسة حمزة شاعة، 2015م ودراسة خديجة عميري، 2018م، ودراسة سالم عبد الهادي، 2021م، واختلفت مع دراسة بصيرة وآخرون، 2014م.

التوصيات والمقترحات:

بناءا على ما توصل إليه هذا البحث من نتائج يوصي الباحث بما يلي:

تطوير نظام المكافآت والحوافز للمعلمين لتحسين أوضاعهم المعيشية، وتقليص المهام الإدارية المناطة بالمعلمين الجدد، وتطوير برامج تدريب وتأهيل لهم ليكونوا أقدر على مواجهة الضغوط النفسية. وكذلك تعيين أخصائيين نفسانيين على مستوى كل مؤسسة تربوية للوقوف على المشكلات النفسية التي يعاني منها المعلم، وأخير إجراء المزيد من البحوث والدراسات التي تتعلق بالضغوط النفسية لدى المعلمين والاستراتيجيات التي يستخدمونها للتوافق مع هذه الضغوط.

قائمة المـــراجع

(1) أحمد العزيز، أحمد أبو السعود، التعامل مع الضغوط النفسية، عمان، دار الشروق، 2009.

(2) أحمد حسين اللقاني، على أحمد الجمل، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، ط2 القاهرة، عالم الكتب، 1999.

(3) آسيا عقون، "الضغط النفسي المهني وعلاقته باستجابة القلق لدى معلمي التربية الخاصة"، سطيف جامعة فرحات عباس، 2012.

(4) أكرم عثمان، الخطوات المثيرة لإدارة الضغوط النفسية، بيروت، دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع 2002.

(5) السيد عثمان فاروق، القلق وإدارة الضغوط النفسية، القاهرة، دار الفكر العربي، 2001.

(6) إنعام هادي حسن، الذكاء الانفعالي وعلاقته بأساليب التعامل مع الضغوط النفسية، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع، 2013.

(7) حسن مصطفى عبد المعطي، ضغوط أحداث الحياة وأساليب مواجهتها، القاهرة، المجلة المصرية للدراسات النفسية، 1994.

(8) حمدي علي الفرماوي، رضا عبد الله، الضغوط النفسية في مجال العمل والحياة، عمان، الأردن، دار الصفاء، عمان 2009.

(9) حمزة شاعة، "الضغوط النفسية وعلاقتها بالصحة النفسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية " المسيلة الجزائر كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، 2015م.

(10) خديجة عميري، "الضغوط النفسية وأثرها على أداء المعلم"، رسالة ماجستير غير منشورة، الجزائر جامعة أحمد دراية أدرار، 2018م.

(11) زكريا محمد الظاهر، مبادئ القياس والتقويم في التربية، عمان، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، 1999.

(12) سالم خليفة سالم عبد الهادي " الضغوط النفسية لدى بعض المعلمين وعلاقتها بمستوى أدائهم المهني في ضوء التحديات المعاصرة من وجهة نظر المعلمين أنفسهم " مجلة الأصالة، الزاوية، كلية التربية، ع7، ج2، يونيو 2023.

(13) عبد الفتاح خليفات، عماد الزغول، "مصادر الضغوط النفسية لدى معلمي مديرية تربية محافظة الكرك وعلاقتها ببعض المتغيرات"، مجلة العلوم التربوية، الكرك، 2003.

(14) عبد المجيد محمد عبد العزيز، سيكولوجية مواجهة الضغوط في المجال الرياضي، القاهرة، المركز العربي للنشر، 2005.

(15) فؤاد صبيرة وآخرون، "الضغوط النفسية وعلاقتها بالتوافق المهني لدى عينة من معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي"، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات، اللاذقية، جامعة تشرين، مج 36 ع 4 2014م.

(16) محمد الصاوي محمد مبارك، البحث العلمي، القاهرة، المكتبة الأكاديمية، 1992.

(17) محمد عبد الرحيم عدس، المدرسة مشاكل وحلول، دار الفكر للطباعة والنشر، 1998.

(18) محمد علي كامل، الضغوط النفسية ومواجهتها، القاهرة، مكتبة ابن سينا، 2004.

(19) مريم سالم مسعود أبودلال، "الضغوط النفسية لدى معلمات الشق الأول من مرحلة التعليم الأساسي ببلدية جنزور"، جنزور، مجلة كليات التربية، ع 21، ابريل 2021م.

(20) نائف على أيوب، الضغوط النفسية، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع، 2019.

(21) يحيي عبد الجواد جودة، "مصادر ضغوط العمل لدى الممرضين والممرضات العاملين في مستشفيات محافظات شمال الضفة الغربية"، رسالة ماجستير غير منشورة، نابلس، جامعة النجاح الوطنية، 2003.

أهمية التمثيل بالقصص لترسيخ مبادئ وقيم التربية الإسلامية

أ. أحمد بشير عمر - كلية التربية ككله، جامعة غريان

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أهمية التمثيل بالقصة الدينية في تربية الطفل، بالتعرف إلى مفهوم القصة القرآنية، ومصادرها، وأهدافها، ودورها في ترسيخ القيم والمبادئ والسلوك. واعتمد الباحث كذلك على نتائج الدراسات السابقة ومقارنتها بنتائج الدراسة الحالية للاستفادة من نتائجها لتدعيم نتائج الدراسة، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي. وكشفت الدراسة عن نتائج من أهمها: أهمية التمثيل بالقصة الدينية في ترسيخ المبادئ والعقيدة الإسلامية في نفس الطفل، وربطه بالقرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة، وتبصير الطفل بالقيم الفاضلة، وتنمية إعجابه وحبه للصفات الطيبة، وتحذيره من السلوكيات والرذائل المنافية لمبادئ الإسلام وآدابه. وفي ضوء النتائج أوصى الباحث بعدد من التوصيات ذات الصلة.

الكلمات المفتاحية: التمثيل بالقصة – المبادئ – القيم.

مقدمة.

تعد القصة من طرق التدريس القديمة الحديثة، فقد استخدمت القصة في التدريس منذ قديم الزمن، ومازالت تستخدم حتى الآن وبطريقه فعاله وناجحة جداً، وخاصة في المناهج الدراسية القابلة لهذا النوع من طرق التدريس. مثل: (اللغة العربية – التربية الدينية – الجغرافيا – التاريخ – العلوم)، ويعد هذا الأسلوب – الأسلوب القصصي أو طريقة القصة- من الطرق التي استخدمها القرآن الكريم في العديد من الآيات، كما تعد القصة من الطرق التي استخدمها النبي صلى الله عليه وسلم في تعليم الصحابة آداب السلوك والمعاملات والعبادات.

لقد عرف الإنسان أهمية التمثيل بالقصة في حياته منذ القدم لما لها من سحر يؤثر على النفوس حيث اصبحت وسيلة من وسائل العملية التعليمية، واتخذت القصة لغرس بعض القيم الدينية والخلقية والاجتماعية في نفوس الأطفال. كما استخدمت القصة لنقل التراث الاجتماعي من عادات وتقاليد وخبرات ومواعظ وعبر، وتعد مرحلة الطفولة من أهم المراحل في حياة الإنسان، حيث تتشكل شخصيته من خلال هذه المرحلة، وهنا يأتي دور التربويين والأهالي لخلق بيئة مناسبة وداعمة لنمو الطفل تحفز قدراته ومواهبه. ومع الاعتراف بأهمية المرونة في استخدام أساليب متنوعة في تربية الأطفال، إذ يدخل التمثيل بالقصة في صلب العملية التربوية، فتخاطب الطفل وتذكي روحه وتثير وجدانه وتلبي حاجته للتخيل وتقدم له عوالم منوعة من الصور التي تجذبه وترضي فضوله المعرفي وتوسع أفقه وتنمي لغته. (العسلي، 2004: ص10-11).

ان من أهداف تربية الطفل الاجتماعية في الإسلام ضبط سلوكه وكفه عن الإعمال التي لا يقبلها المجتمع، وأن تكون هده السلوكيات نابعة من المنهج الرباني. (علوان، 1981: ص357).

وتتعدد الأساليب التربوية التي تتحقق بها التربية الإسلامية الشاملة للطفل ومن تلك الأساليب: أسلوب التربية بالقدوة الحسنة وأسلوب التربية بالعادة وأسلوب التربية بضرب الأمثال إلا أن من انجح تلك الأساليب ومن أقواها أثرا تربويا في الطفل أسلوب التمثيل بالقصة الدينية (التمثيل القصصي) نظرا للميزات والسمات التي انفردت بها دون غيرها من الأساليب نظرا لطبيعة البشر التي ترفض التوجيه المباشر وتنفر منه. (الحريري، 2002: ص33)

ومن عمل الباحث خلال مسيرته التدريسية الطويلة ترسخ لديه اقتناع بوجود خلل في القيم والمبادئ عند التلاميذ وذلك من خلال الملاحظات شبه اليومية لبعض السلوكيات مثل الكذب بشكل مستمر ومتعمد وكثرة الحلف بالله من غير مبرر والتهاون في أداء الصلاة وتداول الألفاظ والكلمات غير اللائقة بالطالب المسلم، ومن هنا تبرز الحاجة إلى تنمية القيم الفردية في نفوس الطلاب بسبب كثرة الانحرافات السلوكية وهذا أيضا ما أكدته دراسة (حماد، 1964: ص2) إذ يقول: "إن التربية الإسلامية لا تزال لم تصل ولم تنعكس في سلوك الأبناء ولم تحقق الأهداف المرجوة منها في تكوين العادات السلوكية الحميدة". ولذا فأن الاهتمام بالقيم والمبادئ وإكسابها للتلاميذ في المراحل الأولى من التعليم هي من أهم أهداف التعليم.

وقد أجمع المربون من خلال دراساتهم على أن الأسلوب القصصي من أكثر أنماط الأدب حيوية وأقواها جاذبية ومتعة، مثل دراسة (الخطيب، 1995م) و (محمد، 2008م)، كما أوصى (الوادعى، 2005م) بضرورة استخدام الأسلوب القصصي في السنة المطهرة في كتب الحديث.

ونستطيع أن نشير إلى بعض الأمثلة والاستنتاجات التربوية للقصص الديني في تربية الطفل المسلم علي سبيل المثال لا الحصر:

- إذا كانت التربية تهدف إلى إكساب الطفل قيمة الأمانة فان قصة تجارة الرسول صلى الله عليه وسلم في أموال السيدة خديجة "رضي الله عنها" لعبرة وعظة.

- إذا كانت التربية تهدف إلى إكساب الطفل قيمة العفو والتسامح فان في موقف الرسول صلى الله عليه وسلم من أهل مكة يوم الفتح مادة ثرية تصلح لغرس هذه القيمة في نفوس الأطفال.

ولقد كان الدافع وراء هذه الدراسة هو إبراز أهمية التمثيل بالقصة لترسيخ المبادئ والقيم لدى الطفل لذلك نرجوا من المولى سبحانه وتعالى التوفيق والسداد.

مشكلة الدراسة: قد لاحظ الباحث من خلال عمله في التربية العملية بالمدارس أن أنشطة الخبرات العلمية تكون في اغلبها تلقينية لا تجذب اهتمام التلاميذ كما أنها – اي الخبرات العلمية- لا تلقي رعاية واهتمام المدارس التي تركز بالدرجة الأولي على الخبرات اللغوية وهذا ما أكدته دراسة (سلامة، 2004م) فقد تبين أن نسبة (20%) هي نسبة القصص الدينية المقدمة للطفل من مجموع القصص المقدمة له.

من هنا تكمن مشكلة هذه الدراسة في إبراز تدني القيم والوعي الديني لدى الشباب بشكل عام ولدى الأطفال بشكل خاص نظرا لضعف الوازع الديني مما يتطلب نشر الوعي الديني وتهذيب الأخلاق وتعديل السلوك وترسيخ المبادئ الدينية وتنمية جوانب نموهم المختلفة. وبالتحديد حاولت هذه الدراسة الإجابة عن السؤالين التاليين: ما مفهوم القصة الدينية؟ وما أهمية التمثيل بالقصة الدينية في ترسيخ القيم والمبادئ الإسلامية؟

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلي

- التعرف عن مفهوم القصة وعلاقتها بتربية الطفل.

- أهمية التمثيل بالقصة في ترسيخ المبادئ والقيم الإسلامية في عقل الطفل.

أهمية الدراسة: تجلت أهمية الدراسة في مساهمتها في إبراز أهمية التمثيل بالقصة كأسلوب تربوي يمكن للتربويين الاستعانة به وإبراز دور التمثيل بالقصة في ترسيخ القيم والمبادئ الدينية، وإبراز الأسلوب الغير مباشر في حث الناس على القيم والمبادئ هو الأسلوب الأمثل والأثبت في النفوس وذلك من خلال القصة الهادفة.

منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على تحليل التمثيلات الواردة في القصص القرآنية وجمع المعلومات والعمل على تنظيمها وتحليلها ومن ثم استخراج الاستنتاجات ذات المغزى بالنسبة للمشكلة.

حدود الدراسة: اجريت هذه الدراسة بالعام الجامعي 2022\2023م، ويمكن التعامل مع نتائج الدراسة الحالية على الجانب النظري المتمثل في الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بالقصة الدينية واقتصارها على نوع واحد من أنواع القصص (القصة القرآنية).

مصطلحات الدراسة:

التمثيل القصصي: يعبر عن احوال الأمم الماضية بغية استخلاص العبر والتشابهات. يعرف بإعطاء منزلة لشيء عن طريق التشبيه، الاستعارة، أو المجاز. ينقسم التمثيل إلى أقسام مختلفة:

1-التمثيل الرمزي: ينقل معاني دقيقة عن طريق رموز وتعميمات، كما في كتاب (كليلة ودمنة) لابن المقفع.

2-التمثيل في القران الكريم: يظهر بيان أحوال الأمم الماضية للاستفادة منها.

3-توظيف القصص والتمثيل في تنمية مهارة المحادثة: يستخدم في تطوير مهارات الحوار والتواصل، مثل لعب الادوار واستخدام الدمى المتحركة. بشكل عام، يعد التمثيل القصصي وسيلة فعالة لنقل المعاني وتوجيه الفهم نحو قضايا مختلفة بطريقة ملهمة وجذابة. (صافي عباس، 2013: ص23)

القصة القرآنية: هي القصة التي تهدف الى تحقيق هدف تربوي ينسجم مع غاية الإسلام الربانية في تحقيق العبودية لله وحده وتحقيق مهمة الخلافة في الأرض ومصدرها القرآن الكريم والسيرة النبوية أو سير الأنبياء والمرسلين أو حياة الصحابة والصالحين وتاريخ الإسلام.

التربية بالقصة: هي استخدام القصة القرآنية كأسلوب تربوي يساهم في تربية الأطفال تربية دينية إسلامية في مراحل طفولتهم الأولى وتنميتهم في جوانب نموهم المختلفة نظراً لما تمتاز به من قدرة عجيبة على جذب انتباههم نحوها وضمان بقاء أثرها فيهم إلى ما بعد سماعهم أو قراءتهم لها بالإضافة إلى تضمينها الكثير من الأهداف التربوية الإسلامية التي يسعون لبلوغها والوصول إليها (الشيخ، 1997: ص113).

القيم التربوية: تعرّف القيم التربوية بأنها السلوك المكتسب في المجال التربوي سواء كان ايجابيا أو سلبيا. (محمد قطب، 1980: ص24)

الدراسات السابقة: تناول الباحث (5) دراسات. وهي مرتبة بحسب تسلسلها الزمني كما يلي:

- أجرت شفاء (2005) دراسة بعنوان: "قصص عبد التواب يوسف الديني للأطفال". هدفت إلى التعرف إلى مصادر قصص عبد التواب يوسف الديني للأطفال وتحليل نماذج منها لإبراز الأثر التربوي التوجيهي لها والكشف عن قيمتها الفنية. وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: أن قصص عبد التواب يوسف الدينية للأطفال قصص أدب إسلامي متوافق مع طفل العصر، وأن عبد التواب يوسف استطاع بنتائجه الأدبية التقريب بين الأطفال وبين مصادر دينهم الإسلامية: قرآن كريم وحديث شريف وسيرة نبوية ليعزز الثقة بذلك في نفوسهم ويحفزهم على إكمال طريق بطولات أجدادهم والتقدم في جميع مجالات الحياة بعد أن أحدث فيهم ذلك النتاج القصصي الأثر التربوي الإسلامي المطلوب.

- أجرى التجاني (2003م) دراسة بعنوان: "القيم التربوية في سورتي يوسف والنحل". هدفت إلى التعرف على القيم التربوية التي تضمنتها سورة يوسف وكذلك التعرف على القيم التربوية التي تضمنتها سورة النحل واستنباط الموجهات القرآنية التي تربي النشء

في المجتمع المسلم. واستخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي . وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها إن سورة يوسف ركزت على مجموعة من القيم تمثلت في الآتي:

-القيم الإيمانية 8.22 % - القيم الأخلاقية 7.22 % - القيم المعرفية 14.6 % - القيم الاجتماعية 13.6-2 % . وركزت سورة النحل على مجموعة من القيم يمكن توضيحها على الترتيب الآتي :- القيم الإيمانية 7.44 % - القيم الأخلاقية 7.20 % - القيم المعرفية 6.10 % - القيم الاجتماعية 1.6%

-هنالك تشابه كبير بين السورتين من حيث نوع وترتيب وحجم القيم حيث جاءت القيم الأربعة الأولى كما هي في السورتين مع اختلاف الموضوعات التي تناولتها كل سورة .

- أجرى جبر الله (2002م) دراسة بعنوان:" منظومة القيم التربوية في قصة موسى عليه السلام من القرآن الكريم وفي القصة العربية القصيرة الحديثة (دراسة مقارنة)". هدفت إلى توضيح الصورة التي رسمها القرآن الكريم للتربية بالقصة من خلال قصة موسى عليه السلام – فهي من أعظم القصص القرآنية التي تخللتها قيما تربوية هامة، وكذلك توضيح أسلوب القصة القرآنية في غرس القيم التربوية وتوضيح الجوانب السلوكية المتدنية التي تبثها القصة العربية القصيرة الحديثة لانسياقها وراء القصة الغربية. وتوضيح القيم التربوية التي أخفقت أو استفادت منها القصة العربية القصيرة الحديثة من قيم قصة موسى عليه السلام وصولا بالقصة إلى تربية المجتمع الإنساني واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي والمنهج الاستنباطي في دراسته. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: إن القصة شكل أدبي نثري بلغه سهلة تنأى عن العامية وتبعد عن المحسنات اللفظية المتكلفة. وان القصة العربية القصيرة تأثرت بالقصة الغربية القصيرة في الجوانب الفنية والتربوية .ولا يوجد تكرار في القصص القرآني بمعنى تكرار الألفاظ والمعاني والأسلوب وإنما يتكرر الجوهر العام .ولا يهتم القصص القرآني بتحديد الزمان والمكان إلا إذا كان مقصودا. وهنالك قيما تربوية هامة لم تذكرها القصة العربية مقارنة بقصة موسى عليه السلام.

- أجرى محمد (2001) دراسة بعنوان: "أثر شخصيات القصة في تنمية بعض القيم الأخلاقية لدى طفل الروضة من خلال برنامج قصصي مقترح ". هدفت إلى معرفة أثر شخصيات القصة في تنمية بعض القيم الأخلاقية لدى طفل الروضة ببرنامج قصصي مقترح. واستخدم الباحث في دراسته المنهج التجريبي. وتوصلت الدراسة إلى نتائج من

أبرزها وجود علاقة بين شخصيات القصة، وتنمية بعض القيم الإسلامية لدى طفل الروضة، وأن أطفال هذه المرحلة يميلون للقصص ذات الشخصيات البشرية أكثر من غيرها.

(5) أجرى جرار (1988) دراسة بعنوان: "وضع منهج للقصة الإسلامية بقصص القرآن والحديث الشريف." هدفت في ربط منهج للقصة الإسلامية بقصص القرآن والحديث الشريف، ومن ثم إبراز الخصائص المميزة لها. واستخدم الباحث في دراسته أكثر من منهج ومنها: المنهج التاريخي، والمنهج الفني الفكري. وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها: أن القصة الدينية هي القصة التي يتجلى فيها التصور الإسلامي للكون والحياة والإنسان والمجتمع.

التعقيب على الدراسات المشابهة:

لوحظ من خلال عرض الدراسات السابقة الآتي: من العرض السابق للدراسات التي تطرق إليها الباحث والبالغ عددها (خمس دراسات – معظمها تحدثت عن القيم والمبادئ التربوية مما يدل على أهمية القيم والمبادئ في مجال التربية بصفة خاصة وفي الحياة بصفة عامة. اتفقت بعض هذه الدراسات في بعض نتائجها من حيث فاعلية استخدام القصة الدينية في تربية الأطفال؛ وأثر ذلك الاستخدام في تحصيل الطلبة، وفي سلوكهم الديني، وتنمية القيم الدينية لديهم، وإبراز الأثر التربوي التوجيهي لدراسة القصص كدراسة محمد (2001)، وكدراسة شفاء (2005) و...الخ.

اختلفت بعض هذه الدراسات في المنهجية المستخدمة، فاستخدمت شفاء (2005) وجبر الله (2002م) المنهج التحليلي الفني، واستخدم محمد(2004) المنهج التجريبي. واستخدم جرار (1988) المنهج التاريخي والوصفي واستخدم صالح (2001م) المنهج الوصفي القائم على الدراسة الميدانية. وأكدت كل الدراسات ضرورة الرجوع إلى القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة واستنباط القيم منهما مع ضرورة الاهتمام بها وإدخالها في المناهج الدراسية وتناولها في وسائل الإعلام خاصة في ضوء المتغيرات العالمية المعاصرة. وتتميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بالعمل على تعميق مشكلة الدراسة بالتعرف على أهمية التمثيل بالقصة القرآنية في ترسيخ القيم والمبادئ الإسلامية. وتبيّن أن المحور العام للقصة وهدفها في القرآن هي القيم والمبادئ، وتؤكد أن أسلوب القصة هو الأسلوب الأمثل للتربية والتعليم. هذا وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في

المنهجية المتبعة والمسوغات التي أوردتها، وبعض توصياتها. وفي تحديد مصادر القصص الديني المستخدمة في تربية الطفل في الإسلام.

الإطار النظري

(1)- القصة لغة: الجملة من الكلام. والقصص: تتبع الأثر، قال تعالى: {وَقَالَتْ لِأُخْتِهِ قُصِّيهِ فَبَصُرَتْ بِهِ عَن جُنُبٍ وَهُمْ لَا يَشْعُرُونَ}. (سورة القصص، آية 28)، والقاصّ: الذي يأتي بالقصة على وجهها كأنه يتتبع معانيها وألفاظها.

والقَصّ: الإخبار، نقول قَصَصْتُ الرؤيا على فلان أي أخبرته بها) .(ابن منظور: 2003م، ص7).

فلا بد أن يكون في القصة متكلّم وكلام عن أحداث وأشخاص يسردها الراوي على هيئة الإخبار لغيره.

(2)-القصة اصطلاحا: مجموعة من الأحداث يرويها الكاتب ، وهي تتناول حادثة واحدة أو حوادث عدة، تتعلق بشخصيات إنسانية مختلفة ، تتباين أساليب عيشها وتصرفها في الحياة ، على غرار ما تتباين حياة الناس على وجه الأرض. ويكون نصيبها في القصة متفاوتا من حيث التأثّر والتأثير. (نجم، 1979: ص9).

فتعريف القصة الفني ينطبق على القصة القرآنية، إلا أن القصة القرآنية تمتاز بأنها جاءت لتحقيق غرض ديني، وهو عبادة الناس الله تعالى من خلال توحيد عقيدتهم وحسن معاملتهم لبعضهم البعض، وطيب أخلاقهم وقيَمهم وجمال عاداتهم، شأنها في ذلك شأن القرآن الكريم

مما سبق يمكن القول بأن تعرف القصة القرآنية بما يلي: مجموعة من الأحداث السابقة زماناً يُخبرنا الله تعالى عنها للاعتبار والاتّعاظ، تتناول حادثة واحدة أو عدة حوادث تتعلّق بشخصيات إنسانية أو غير إنسانية حقيقية سابقة برزت في الخير أو الشر على غرار ما تقوم به الشخصيات الإنسانية الحاليّة، ويكون دور هذه الشخصيات دافعاً للتأثّر والتأثير في الخير اقتداءً أو في الشر ابتعاداً.

(3)- القصص القرآني: القصة في القرآن هي تتبع أحداث ماضية لعرض ما يري عرضه منها. ومن هنا كانت تسمية الأخبار التي جاء بها القرآن قصصاً. وقد استعمل القرآن الكريم الخبر والنبأ بمعني التحدث عن الماضي. (عبد الكريم الخطيب، 1994: ص47).

وعرّفت قصص القرآن أيضاً بأنها (أخبار عن أحوال الأمم الماضية والنبوات السابقة والحوادث الواقعة، وقد اشتمل القرآن علي كثير من وقائع الماضي وتاريخ الأمم وذكر البلاد والديار وتتبع آثار كل قوم وحكي عنهم صورة ناطقة لما كانوا عليه. (مناع القطان، 1987م: ص306).

(4)- القصة الدينية في القرآن الكريم: القصة الدينية في القرآن الكريم ثلاثة أنواع وهي كالآتي:

الأول: قصص الأنبياء، وتضمن دعواتهم إلى أقوامهم والمعجزات التي أيدهم الله بها وموقف المعاندين منهم ومراحل الدعوة وتطورها وعاقبة المؤمنين والمكذبين: كقصة نوح وإبراهيم وموسى وهارون وعيسى ومحمد وغيرهم من الأنبياء والمرسلين عليهم جميعًا أفضل الصلاة والسلام.

الثاني: قصص قرآني يتعلق بحوادث غابرة وأشخاص لم تثبت ثبوتهم كقصة الذين أخرجوا من ديارهم، وطالوت وجالوت، وابني آدم، وأهل الكهف، وذي القرنين، وقارون، وأصحاب السبت، ومريم وأصحاب الأخدود، وأصحاب الفيل ونحوهم.

الثالث: قصص يتعلق بالحوادث التي وقعت في زمن رسول الله ε كغزوة بدر وأُحد في سورة آل عمران، وغزوة حنين وتبوك في التوبة، وغزوة الأحزاب في سورة الأحزاب، والهجرة، والإسراء، ونحو ذلك.

(5)- مفهوم أسلوب القصة :

تنمي القصة خيال الطالب وتهذب وجدانه وتسهم في شد الانتباه والتركيز وتكسب القصة الطالب كثيراً من القيم والأخلاق الحسنة وتنمي الميول والاتجاهات الإيجابية دون تأثير خارجي بل يفهم الطالب المغزى بطريقة الإيحاء والتأثير الذاتي .ومن النماذج الواردة في السيرة النبوية على استخدام القصة: قصة المعراج، "قال ابن إسحاق: وحدثني من لا أتهم عن أبي سعيد الخدري رضي الله عنه أنه قال: سمعت رسول الله يقول: لما فرغت مما كان في بيت المقدس أتي بالمعراج، ولم أر شيئاً قط أحسن منه، فأصعدني صاحبي فيه حتى انتهى بي إلى بابٍ من أبواب السماء يقال له باب الحفظة، عليه ملك من الملائكة يقال له إسماعيل، تحت يديه اثنا عشر ألف ملك، تحت يدي كل ملك منهم اثنا عشر حين علم بهذا الحديث: "وما يعلَم جنُود ربك إِلَّا هو وما هي إِلَّا ألف ملك- يقول رسول الله ذكْرى لِلْبشَرِ" (المدثر: 31) فلما دخل بي قال: من هذا يا جبريل؟ قال: هذا محمد. قال: أو قد بعث؟ قال: نعم. قال: فدعا لي بخير وقال: لما دخلت

السماء الدنيا رأيت بها رجلاً جالساً تعرض عليه أرواح بني آدم فيقول لبعضها إذا عرضت عليه: خيراً ويسر بـه، ويقـول: روح طيبـة خرجت من جسد طيب. ويقول لبعضها إذا عرضت عليه: أف! ويعبس بوجهـه ويقـول: روح خبيثة خرجت من جسد خبيث. قلت: من هذا يا جبريل؟ قال: هذا أبوك آدم، تعرض عليه أرواح ذريته فإذا مرت به روح المؤمن منهم سر بها وقال: روح طيبة خرجت من جسد طيـب! وإذا مرت به روح الكافر منهم أفف منها وكرهها وساءه ذلك، وقال: روح خبيثة خرجت من جسد خبيث. ثم رأيت رجالاً لهم مشافر كمشافر الإبل، في أيديهم قطع من النار كالأفهار، يقذفونها في أفواههم فتخرج من أدبارهم. فقلت: من هؤلاء يا جبريل؟ قال هؤلاء أكلة أموال اليتامى ظلما. ثم رأيت رجالاً لهم بطون لم أر مثلها قط، بسبيل آل فرعون يمرون عليهم كالإبل المهيومـة حـين يعرضون على النار، يطئونهم لا يقدرون على أن يتحولوا من مكانهم ذلك. قلت من هـؤلاء يـا جبريل؟ قال: هؤلاء أكلة الربا. ثم رأيت رجالاً بين أيديهم لحم سمين طيب، إلى جنبه لحم غـث منتن يأكلون من الغث المنتن ويتركون السمين الطيب. قلت: من هؤلاء يا جبريل؟ قال: هـؤلاء الذين يتركون ما أحل الله لهم من النساء، ويذهبون إلى ما حرم الله عليهم منهن. ثم رأيت نـساء معلقات بثديهن، فقلت من هؤلاء يا جبريل؟ قال هؤلاء اللاتي أدخلن على الرجال من ليس مـن أولادهن. ثم أصعدني إلى السماء ثانية، فإذا فيها ابني الخالة: عيسى ابـن مـريم، ويحيـى بـن زكريا. ثم أصعدني إلى السماء الثالثة، فإذا فيها رجل صورته كصورة القمر ليلة البـدر، قلـت : من هذا يا جبريل؟ قال هذا أخوك يوسف بن يعقوب، ثم أصعدني إلى السماء الخامسة، فإذا فيهـا كهل أبيض الرأس واللحية، عظيم العثنون (اللحية)، لم أر كهلاً أجمل منه، قلت مـن هـذا يـا جبريل: قال: هذا المحبب في قومه هارون بن عمران. ثم أصعدتي إلى السماء الـسادسة، فـإذا فيها رجل آدم طويل أقنى، فقلت له: من هذا يا جبريل؟ قال: هذا أخوك موسى بن عمـران. ثـم أصعدني إلى السماء السابعة، فإذا فيها كهل جالس على كرسي إلى باب البيت المعمور، يدخلـه كل يوم سبعون ألف ملك، لا يرجعون إلى يوم القيامة لم أر رجلاً أشبه بصاحبكم ولا صـاحبكم أشبه به منه. قلت: من هذا يا جبريل؟ قال: هذا أبوك إبراهيم، ثم دخل بي الجنـة فرأيـت فيهـا جارية لعساء. فسألتها: لمن أنت؟ وقد أعجبتني رؤيتها. فقالت: لزيد بن حارثة، فبشر بها رسول: فأقبلت راجعاً، فلما مررت بموسى بن عمران، ونعـم زيد بن حارثة. قال رسول الله الصاحب كان لكم، سألني. كم فرض عليك من الصلاة؟ فقلت: خمسين صلاة كل يوم. فقـال: إن الصلاة ثقيلة، وإن أمتك ضعيفة، فارجع إلى ربك فاسأله أن يخفف عنك وعن أمتـك. فرجعـت

فسألت ربي أن يخفف عني وعن أمتي، فوضع عني عشراً. ثم انصرفت فمررت على موسى فقال لي مثل ذلك، فرجعت فسألت ربي فوضع عني عشراً، ثم انصرفت فمررت على موسى فقال مثل ذلك، فرجعت فسألته فوضع عني عشراً، ثم لم يزل يقول لي مثل ذلك، كلما رجعت إليه قال: فارجع فاسأل. حتى انتهيت إلى أن وضع ذلك عني، إلا خمس صلوات في كل يوم وليلة. ثم رجعت إلى موسى فقال لي مثل ذلك، فقلت: قد راجعت ربي وسألته حتى استحييت منه فما أنا بفاعل ،فمن أداهن منكم إيماناً بهن واحتساباً لهن كان له أجر خمسين صلاة مكتوبة (هارون، 1989: 84).

ومن خلال قصة المعراج السابقة يمكن استنتاج بعض الواجبات التي يفترض على المربي المسلم القيام بها :

1-تعزيز الإيمان بالغيب في نفوس التلاميذ وربطهم بالآخرة وبما ينتظر الناس من جزاء على أعمالهم عند الله يوم القيامة لما في ذلك من أثر مباشر على سلوكهم وأخلاقهم.

2-التأكيد على أهمية الصلاة، فقد فرضت في السماء بين النبي وربه دون وساطة من أحد فهي عمود الدين وركن من أركان الإسلام، فمن واجب المعلم التأكيد على ضرورة التزام التلاميذ بها وبأدائها في وقتها وعلى صورتها المطلوبة وذلك من أجل ربط التلميذ بدينه وعقيدته .

3-حثهم على التحلي بالقيم والأخلاق النبيلة والابتعاد عن أكل أموال اليتامى بالباطل وأكل الربا والزنا والتذكير بالصور المنفرة جزاء لمرتكبيها كما شاهدهم النبي المعراج

4-ترغيب التلاميذ بالأعمال الصالحة من أجل نيل مرضاة الله والفوز بالجنة وبنعيمها المقيم الذي لا يفنى.

(6)- أهمية القصة: تمثل القصص خبرات وتجارب ومشاعر وأحداث تستخدم للتوافق بين رسالة وقيم المؤسسات فيها مثل الحاجة للانتماء والمساهمة إذ وجد الباحثون أن رواية القصص مقنعة أكثر للمستمعين إذا ما قورنت بالمناقشات والإحصائيات والحقائق التي يمكن التشكيك بها. فالقصة تجعل الموضوع حقيقي للمتلقي أو الجمهور وذلك لسهولة فهمها. وللقصة دور في تقليل مقاومة التغيير. (الشيباني، 1988: ص41)

وللقصة المقدمة للطفل طابع خاص يميزها عن القصص الأخرى المقدمة لمن هم أكبر منه سناً، رغم اشتراكها معها في العناصر والأسس البنائية التي تقوم عليها كل

منها. فهي من أحب أنواع الأدب الذي يقبل عليه الطفل بشغف وإعجاب، منفساً به عما يعتريه من انفعالات وضغوط نفسية، ومفسراً لما يدور في العالم من حوله، مما لا يجد له إجابة ترضي تطلعه ورغبته الدائمة في الاكتشاف (إسماعيل، 2004: ص121-123).

وتُعد القصة أيضاً من أقوى عوامل استثارة الطفل، والتأثير فيه تأثيراً لا ينحصر على وقت سماعه أو قراءته وإنما يتجاوز إلى تقليد ما يجري فيها من أحداث وما تنطوي عليه من شخصيات ووقائع وسلوك وأخلاق في حياته اليومية الواقعية (أحمد، 2004: ص 68).

وتعطي القصة الطفل فرصة لتحويل الكلام المنطوق إلى صورة ذهنية خيالية يتمثلها، فيبحر معها وينطلق في أجوائها بمتعة وراحة نفسية تمكنه من تشرب القيم والأخلاق بيسر وسهولة وتتيح له فرصة الخلوة مع النفس والكلمة مما يعطيه فرصة للتفكير والتأمل الذاتي في الكلام المكتوب ، ومن ثم الاقتناع به دون تدخل خارجي واضح، وتجذب انتباهه بحركتها المستمرة السارية فيها، وبالتطور التاريخي لأحداثها الذي ينجم عنه صراع يصل به إلى حل نموذجي مثالي يكتسب الطفل به أسلوباً للحياة أو نموذجاً للتفكير أو سلوكاً يحتذي به، ومن غير وعظ أو إرشاد للكبار المحيطين به والذين غالباً ما يواجهونه بأسلوب قهري ينفره من معاني الخير وقيم الفضيلة (الظهار، 2003: ص153). مع مساعدتها له على أن يتعرف إلى أناس كثيرين وأشياء متنوعة وأزمنة وأماكن متنوعة ومواقف وأحداث مختلفة ولغات ولهجات متباينة يتصل بهم ويتفاعل معهم، موسعاً بذلك دائرة خبراته ومنمياً بذلك شخصيته في جوانب شتى وفي تقريب المفاهيم المجردة وإبرازها في صورة حية مجسدة خصوصاً مفاهيم العقيدة الإسلامية والأخلاق الفاضلة بأسلوب يتناسب ومستوى إدراك الطفل واستيعابه للأمور.(الشيخ، 1997: ص113).

وحتى لا يكون الكلام مرسلا يمكن القول بأن أهمية القصة وتأثيرها في الخطاب الدعوي إنما ترجع إلى أسبابٍ كثيرة، من أهمها:

أولا: **عنصر الإثارة والتشويق ولفت الانتباه:** فالقصص من الوسائل الهامة التي يستعان بها في الخطاب الدعوي لإثارة المدعوين، وذلك لما تثيره من التشويق لدى المستمعين ولما تستدعيه من الانتباه إلى تتبع الأحداث التي تُروى في القصة . فالقصة بطبيعتها تؤثر في القلوب وتحرك النفوس وتثير العواطف والانفعالات نحو ما تُوجه إليه، ولا يزال الأسلوب القصصي هو الأنفع – خاصة عند عامة الناس – لجذب الانتباه، ومما ذكره الإمام الطبري في تفسيره: أن أصحاب رسول الله صلى الله عليه وسلم حصل لهم

ملل، فأنزل الله سورة يوسف وقال في أولها (نحن نقص عليك أحسن القصص) (سورة يوسف: الآية 3) قال الطبري: نزلت (على رسول الله لمسألة أصحابه إياه أن يقُص عليهم)(عبد الرحمن حسن، 2013: ص 162،163)

إن مما يميز القصة أنها تصور نواحي الحياة فتعرض لك الأشخاص وحركاتهم، وأخلاقهم وأفكارهم واتجاهات نفوسهم.. وتمتاز القصة كذلك بأن النفس تميل إليها، فغريزة حب الاستطلاع تعلق عين السامع وأذنه وانتباهه بشفتي الراوي البارع، استشراقا لمعرفة ما خفي من بقية الأنباء والقصة بهاتين الميزتين من خير الوسائل التي يتوصل بها الراوي لإبلاغ تعاليمه إلى أعماق القلوب.

وعن سحر القصة الذي يسحر النفوس يتساءل أ. محمد قطب أي سحرٍ هو وكيف يؤثر على النفوس؟ لا يدري أحد على وجه التحديد أهو انبعاث الخيال يتابع مشاهد القصة ويتعقبها من موقفٍ إلى موقف، ومن تصرفٍ إلى شعور؟ أهو المشاركة الوجدانية لأشخاص القصة وما تثيره في النفس من مشاعر تتفجر وتفيض؟ أهو انفعال النفس بالمواقف حين يتخيل الإنسان نفسه في داخل الحوادث، ومع ذلك فهو ناجٍ منها متفرجٍ من بعيد؟ أيا كان الأمر فسحر القصة قديم قدم البشرية، وسيظل معها حياتها كلها على الأرض لا يزول، والراوي البارع هو الذي يستطيع من خلال مهارات السرد القصصي أن يثير الحيوية في أحداث بعيدة عن أذهان المدعوين في زمانها ومكانها، فتتحول من أخبار جامدة لا تعنيهم إلى أدوات لزرع الأفكار فيهم وإثارة المشاعر والأحاسيس النبيلة، كما يجعل منها أدوات لنقد الصور السيئة في حياتنا .والقصة في الغالب تدخل في أعماق النفوس وبدون استئذان؛ لأنها تحكي –ولو توهما – حدثًا تحقق في الواقع، والنفوس مفطورة على حب معرفة الأحداث التي وقعت، وكيف وقعت، وما هي النهايات التي انتهت إليها، والنتائج التي كانت السبب في حصولها لتأخذ منها العبر والعظات، فتعمل بمثل ما جر نفعا وتجتنب فِعلَ كلِّ ما جر ضرا أو شرا من أحداث القصة .والقصة تقدم الأفكار والأعمال والأخلاق وسائر أنواع السلوك النفسي والظاهر مجسدةً في صور تُشعِر بأنها أشياء واقعية وليست مجرد نصائح تقدمها رؤى ونظرات فكرية مجردة عن واقعيات الحياة الإنسانية. (عبد الكريم بكار، 2002: ص 170 ،171)

ثانيا: القصة وسيلة رائعة للتوجيه غير المباشر: قسمت طرق التوجيه إلى طريقين رئيسين هما:

الطريق الأول: طريق التوجيه المباشر: ويكون بمواجهة من يراد دعوتهم وتذكيرهم بالمقصود الرئيسي مباشرة ودون أي تورية أو استخفاء .

الطريق الثاني: طريق التوجيه غير المباشر: ويكون بهداية من يراد دعوتهم وتذكيرهم بوسائل غير صريحة، إذ لا يبدو في ظاهرها المقصود الرئيسي وإنما يأتي متواريا مستخفيا متسترا بأفكار وحِيل كلامية أو حكايات أو أعمال تدل بما فيها من تشبيه أو لوازم فكرية أو إشارات أو معارض، أو مثل يقاس عليها وهكذا يبدو جليا أن القصة هي إحدى وسائل التوجيه غير المباشر، إذ لا يواجه فيها المخاطب بأمرٍ أو نهي، وإنما هو الحديث عن غيره، فتكون له منه العبرة والموعظة والقدوة .ومن ميزات التوجيه غير المباشر: شعور الإنسان الذي يكتسب المعارف والخبرات والمهارات عن طريقه، بأنه يتوصل إلى معارفه وقناعاته وخبراته ومهاراته بنفسه، وبأنه يقوم بأعماله دون توجيه من أحد ودون إلزام أو إكراه أو تعليم مقرون باستعلاء من أحد، فهو يفكر بحرية، ويعمل بحرية ولا يشعر بأنه مكْره أو مكلَّف ولا يشعر بأن أحدا يستعلي عليه بفضل علمٍ أو خبرةٍ أو سبقٍ . وكلما كان التوجيه غير مباشر كان ذلك أكثر تأثيرا وأقل تعرضا لعقبات صادةٍ من عقبات النفوس التي تكون هدف التوجيه . ولما كانت القصة من وسائل التوجيه غير المباشر، فهي لذلك تؤثر بمضامينها تأثيرا قويا في الفكر وفي النفس، وتدفع إلى المحاكاة والتقليد في الأقوال والأعمال والأخلاق وسائر أنواع السلوك، إذا حركت هذه المحكيات في القصة إعجابا بنفس سامعها أو قارئها، ولامستْ عظاتُها انفعالًا إيجابيا معها.

ونظرا إلى تأثير القصة في النفوس الإنسانية تأثير التوجيه غير المباشر، فقد رأينا مختلف الشعوب، حتى الشعوب البدائية، تعتمد على استخدام القصة في التعليم والتربية والتأديب والتوجيه (الشيخ، 1997: ص 194)

ومن الأمثلة التطبيقية: أن الراوي قد يعمد إلى وضع أدلته في شكل قصصي، فيذكر حال جماعة تشابه الجماعة التي يخاطبها، ويذكر ما يجري بينها من مناقشات في الموضوع الذي يتكلَّم فيه، ويجري الحجة على ما يدعو إليه على ألسنة الفريق الذي يدعو إلى الرشاد، وذلك حين لا يناسب التوجيه المباشر لأي سبب من الأسباب .ومن أبلغ القصص الذي كان طريقًا منتجا للاستدلال قصص الحسن البصري (رحمة الله

عليه)، ومن أبلغ ما قاله في بيان أن الناس متساوون، لا فرق بين شريفٍ ووضيع بعد الموت ، قال: **قدم علينا بِشْر بن مروان أخو الخليفة وأمير المصريين وأشب الناس ، فلما صِرنا به إلى الجبانة فإذا نحن بأربعة سودان، يحملون صاحبا لهم ، فصلوا عليه ، ثم حملنا بشرا إلى قبره، وحملوا صاحبهم إلى قبره ، ودفنَّا بشرا، ودفنوا صاحبهم، ثم انصرفوا وانصرفنا، ثم التفتُّ التفاتةً فلم أعرف قبر بِشْر من قبر الحبشي، فلم أر شيئًا قط كان أعجب منه !**(أبو عثمان عمرو: 1998م/147)

انظر إليه قد بين مساواة الناس بعد الموت في ذلك القصص الواضح الذي يدفع إلى التسليم قسرا، وفيه من لُطف الإشارة وحسن التعريض ما يزيده جمالًا، ويستغني به عن كل استدلال أو توجيه مباشر قد لا يكون مناسبا. (محمد ابو زهرة، 1980: ص110)

وهكذا تصلح القصة وسيلة من وسائل التوجيه غير المباشر، فالإنسان بفطرته يميل إلى تقليد غيره، وتعليم الأخلاق وغرس المبادئ بالمواعظ وحدها أضعف كثيرا وأقل تأثيرا من القصص، إذ أن توجيه الراوي للمدعو بأن يفعل كذا وينتهي عن كذا بالأمر المباشر لا يكون له التأثير نفسه لو ساق له قصة تبين الأثر الطيب للفعل المرغوب فيه، والنتيجة السيئة للفعل المكروه.

ثالثا: القصة وسيلة تأثير تناسب الصغار والكبار معا: فهي وسيلة تأثير في المستمعين بمختلف مراحلهم العمرية، وهي فن يشغف به الصغار والكبار على السواء، ويصبح له التأثير المؤكد على الجميع إذا أجيد عرضه، وأُحسِن تلقِّيه، ومن ثم يصبح للقصة – وقد تلقاها الفرد كأنما يراها مشاهد أمامه تُحكى وتُرى بخيال ذهنه – متعتها الخالصة، وأثرها القوي الذي لا يضيع .

ومن الملاحظ أنه منذ فجر البشرية، عرِف الإنسان ولعه الشديد بسماع القصص، ولعل أكثر فترة يمكن أن نلاحظ فيها هذا: فترة الطفولة بصفة خاصة، حيث تكاد تختفي أية اهتمامات أو دوافع أخرى يمكن أن تكون هامة بالنسبة للطفل أمام فرصة أن يستمع أو يشاهد قصة .وبطبيعة الحال لا يقف الأمر عند حد مرحلة الطفولة فحسب، بل يمتد إلى مختلف مراحل العمر، فحتى الكبار يجدون أنفسهم مشدودين إلى القصص المقروء والمسموع والمشاهد أكثر من المحاضرات والخطب والأحاديث والمقالات التي تعتمد على النظريات المجردة والتوجيه المباشر . وليست آثار القصة في نفوس الأطفال محصورة خلال سردها أو سماعها أو قراءتها، بل إنهم كثيرا ما يقلدون أقوال

ما يجري من القصة وما فيها من أحداث وأخلاق وسلوك في حياتهم العملية الواقعية اليومية.

ثم إن هذه الآثار للقصة تصاحب الفرد الإنساني في جميع مراحل النمو النفسي والتربوي والاجتماعي، لذا فطالب الدراسة الابتدائية والإعدادية والثانوية والجامعية، وكل إنسان، سواء أكان أميا أم مثقفًا، فإنه يخضع لتأثير القصة، وإن كانت تختلف مواضيع القصة وطبيعتها باختلاف مراحل النمو التكوينية، وباختلاف المستويات العقلية والاجتماعية والمزاجية، كما تختلف حسب مجالات الميول والاهتمامات. (محمد قطب عبد العال، 1980: 1، 25) وتتنوع هذه المادة التراثية فهي تحوي: قصص الأخبار والمغازي وحكايات الأبرار والصالحين، وما ورد في القرآن والسنة من قصص، وكذا قصص الفتوحات الإسلامية وقصص الشعوب الأخرى التي تم فتحها ونشر الإسلام فيها، وكذا ما ورد من قصص على ألسنة الحيوانات والطيور ونحو ذلك.

رابعا: القصة وسيلة فعالة من وسائل التغيير: نظرا لما تحمله القصة من التشويق والإثارة وما تقدمه من التوجيه غير المباشر، وما تتركه من أثر في نفوس الصغار والكبار على السواء، في تُعد –بحقٍّ– أداة من أدوات الإقناع ووسيلة من وسائل التغيير، بمعنى أن لها من التأثير بحيث تساعد على التحول في الشخصية أو الإيمان بمعتقد جديد وقيم أخلاقية جديدة، أو التخلي عن عادات رذيلة لا تتلاءم والفطرة البشرية السوية، مما يدل على أن القصة لها أثرها الحيوي في تربية الإنسان وتوجيهه والأخذ بيده نحو الأفضل .إن القصة الهادفة التي تستحوذ على الإعجاب وتتضمن المتعة تقود سامعها إلى القناعة التامة بكل ما تحوي هذه القصة من مقاصد، لاسيما وأن القصص تشكل مزيدا من التجارب تلقى مزيدا من الضوء على واقع الحياة فتتضح أمام الأعين حقائق الأشياء كما هي. (الإمام جلال الدين السيوطي، 1984: ص 8)

ونظرا لما للقصة من تأثير تعليمي وتربوي فقد أولاها الإسلام عناية فائقة واهتماما كبيرا مبرزا فيها مواطن العظة والتذكير، تلك المواطن التي تفتح الباب للتغيير . ونحن نرى المشاهد التمثيلية التي هي في الأصل حكايات للقصص بصورة مجسدة مماثلة للواقع الذي تحكيه هذه القصص، ونلمس مدى تأثيرها واستثارتها لعواطف المشاهدين وتحريك انفعالاتهم وتوجيه أفكارهم وتوليد قناعاتهم. ورغم أن المشاهد يعلم منذ البدء أنه يشاهد حكاية تمثيلية لا واقعا تجري حوادثه الآن، إلا أن قوة إيحاء المشهد تجعله يندمج اندماجا تاما فيه، حتى ينسى أنه يشاهد حكاية ممثلة، وبسبب ذلك ينفعل في مشاركاته الوجدانية انفعالًا تاما، إنه يبكي لمواقف الحزن ويسر لمواقف السرور، وقد

تستثار شهوته عند المشاهد المثيرة للشهوة، ويغضب عند المواقف المثيرة للغضب، وقد يحدث نفسه بأن ينتصر للمظلوم وينتقم من الظالم، حتى لا يكاد يكون بينه وبين أن يقوم بأعمال مادية ضمن المشهد التمثيلي، إلا لحظات غفلة تحجب عن تصوره أنه يشاهد حكاية ممثلة لا واقعا تجري الآن حوادثه، فمعرفته هذه هي التي تجعله يتراجع عن هواجسه. ونظرا لخطورة القصة بشكلٍ عام، والمجسدة في مشاهد تمثيلية بشكلٍ خاص فقد استخدم غزاة الإغواء المضلِّلون التمثيل المسرحي والسينمائي استخداما واسعا جدا ملأ العالم كله وأخذ نصيب الأسد من التأثير في الناس بين مختلف وسائل الإعلام، لاسيما بعد أ ن صار ركنًا أساسيا في برامج التلفاز الذي أمسى النافذة الإعلامية والتعليمية والترفيهية المؤثرة في كل بيت وعلى مستوى العالم كله. (الميداني، 2013: ص 1)

ولا زلنا نتذكر مسرحية ((مدرسة المشاغبين)) وأثرها السيئ على سلوكيات الطلاب والطالبات – لاسيما المراهقين منهم - وما اهتمام أمريكا بمدينة الإنتاج السينمائي ((هوليود)) عنا ببعيد نظرا لما تمثله الأعمال الفنية والقصص السينمائية من دورٍ خطير في تشكيل الوعي وغرس القناعات. ومما سبق يتبين لنا أن القصة تؤدي دورا خطيرا في إحداث التغيير، إيجابا أو سلبا نحو الأفضل أو نحو الأسوأ، وتكمن خطورة القصة في كونها تمثل توجيها غير مباشرا، فهي تترك أثرها في المتلقي سواء أدرك ذلك أو لم يدركه. (نجيب الكيلاني، 1992: ص12)

لقد كان منطقيا أن يهتم التربويون بالقصة كأسلوب من أساليب التربية من أجل غرس قيم أو تغيير اتجاهات، لهذه الأسباب تبدو لنا أهمية القصة ومدى تأثيرها في الخطاب العلمي، فهي تمثل أداة قوية وسلاحا فعالًا يستعين به الداعية في أداء مهمته التعليمية والتربوية والتوجيهية.

(7)- الفوائد التربوية من أسلوب التربية بالقصة:

القدوة الحسنة: في القصة القرآنية وخاصة قصص الأنبياء_ عليهم الصلاة والسلام _ في القران الكريم بها الكثير من القدوة البشرية والأخلاق الحميدة والقيم التي يقتدي بها كل الخلق، فقد حث القرآن الكريم في أكثر من موضع على الاقتداء بالأنبياء عليهم الصلاة والسلام وعلى سبيل المثال قوله تعالى: **[لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِمَنْ كَانَ يَرْجُو اللَّهَ وَالْيَوْمَ الْآخِرَ وَذَكَرَ اللَّهَ كَثِيرًا]**(سورة الأحزاب: 21/33)

القدوة السيئة: توضيح وإظهار المساوئ بضرب أمثلة عن النفوس المريضة التي تدعو قصصهم إلى النهى عن تتبع طريقهم. قال تعالى:**[إِنَّ قَارُونَ كَانَ مِنْ قَوْمِ مُوسَى فَبَغَى عَلَيْهِمْ وَآتَيْنَاهُ مِنَ الْكُنُوزِ مَا إِنَّ مَفَاتِحَهُ لَتَنُوءُ بِالْعُصْبَةِ أُولِي الْقُوَّةِ إِذْ قَالَ لَهُ قَوْمُهُ لَا تَفْرَحْ إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ الْفَرِحِينَ]** (سورة القصص، 76/28**).**

أخذ العظة والعبرة من القصة: يدل على ذلك إنهاء الكثير من القصص القرآنية بما يوضح أن إيرادها عبرة وعظة، قال تعالى:**[لَقَدْ كَانَ فِي قَصَصِهِمْ عِبْرَةٌ لِأُولِي الْأَلْبَابِ مَا كَانَ حَدِيثًا يُفْتَرَى وَلَكِنْ تَصْدِيقَ الَّذِي بَيْنَ يَدَيْهِ وَتَفْصِيلَ كُلِّ شَيْءٍ وَهُدًى وَرَحْمَةً لِقَوْمٍ يُؤْمِنُونَ]** (سورة يوسف، 11/12).

(8)- مصادر القصة الدينية: تتعدد المصادر التي يستقي منها القاص المسلم قصته الدينية ومنها القرآن الكريم باعتباره المصدر الأول من مصادر القصة الدينية ، فهو يحتوي على العديد من القصص التي تذكر الناس وتشرح لهم طريق الخير وتحذرهم من طريق الشر بأسلوب لغوي جزل وقوة بيان ووضوح معنى، ينفذ إلى القلوب؛ ليفتح مغاليق العقول ويحصل الاعتبار والعظة لأولي الألباب، قال تعالى: **[لَقَدْ كَانَ فِي قَصَصِهِمْ عِبْرَةٌ لِأُولِي الْأَلْبَابِ]** (يوسف: آية 111). وموضوعات القصة الدينية متنوعة وشخصياتها وأحداثها متعددة، فهناك القصة التي يدور موضوعها حول الصراع بين الخير والشر، كقصة آدم υ في صراعه مع الشيطان، وهناك القصة التي يدور موضوعها حول رعاية الله تعالى لعباده المؤمنين، وإهلاكه للمكذبين، كقصة إبراهيم υ وإحراقه في النار ونجاته منها، وقصص هلاك الأقوام المكذبة كقصة نوح υ وأصحاب مدين وغيرهم

وهناك القصة التي تنتمي شخصياتها إلى عالم الغيب؛ من ملائكة، وشياطين وجن والقصة التي تنتمي شخصياتها إلى عالم الشهادة: من المؤمنين الصالحين، نساءً ورجالاً؛ كزوجة آدم وامرأة فرعون وأم موسى υ وأصحاب الكهف والكافرين كامرأة لوط وامرأة العزيز وهامان وقارون وقوم عاد، وقوم ثمود وغيرهم. وهناك أيضاً شخصيات لا تنتمي إلى عالم الإنس والجن، كبقرة بني إسرائيل ونمل وهدهد سليمان والتي تُعد من الشخصيات الحيوانية المحببة إلى عالم الطفل والذي لا يمل ولا يضجر من سماع القصص التي تدور حولها. لقد أدى ارتباط الحدث بالشخصية إلى تنوع الأحداث في القصة الدينية ما بين أحداث خارقة تمثل القدرة الإلهية في صورة خارجة عن مألوف البشر مثل: الملائكة الذين تجسدوا في صورة بشر مستضاف من قبل إبراهيم υ، وشق البحر وتفجير العيون بعصا موسى υ،

وما بين أحداث مألوفة قد يقع مثلها في حياة الإنسان، فيها العظة والنفع الكبير(جرار، 1988: ص75 - 83)

ومن القصص الدينية المستمدة من القرآن الكريم والمناسبة للأطفال: قصص الأنبياء وقصص الطير والحيوان كقصة أصحاب الفيل وقصة أصحاب الجنة. ويُعد الحديث الشريف المصدر الثاني للقصة الدينية، وإذا كانت القصة بارزة في القرآن الكريم فإنها كذلك في حديث رسول الله ε (شفاء، 2005م: ص96). فهناك القصة الواقعة للرسول ε في فترة من فترات حياته المختلفة تحت ظروف متعددة، كقصة الإسراء والمعراج، وهناك القصة التي تروي واقعة حدثت في الزمن الماضي لأشخاص لهم وجود حقيقي: كقصة الملك والغلام والساحر والراهب المسماة بقصة أصحاب الأخدود، والقصة الغيبية التي تقص ما سيقع في المستقبل مما لم يطلع عليه الإنسان والذي هو تحت القدرة الإلهية المعجزة: كقصة الدجال وقصة آخر رجل يخرج من النار ويدخل الجنة. وتتنوع الشخصيات والأحداث في الحديث الشريف كما تنوعت في قصص القرآن الكريم فهناك الشخصيات التي تنتمي إلى عالم الغيب: كجبريل وميكائيل والشخصيات التي تنتمي إلى عالم الشهادة من الأنبياء والصالحين: كمحمد ε في قصة الإسراء والمعراج والخضر في قصة موسى υ، والملك والساحر في قصة أصحاب الأخدود، بالإضافة إلى تنوع الأحداث بما ينسجم مع طبيعة وغايات القصة في الحديث الشريف ما بين أحداث خارقة للعادة كرؤية الملائكة في صورة حسنة وحفر الملك لزمزم، ومخاطبته لهاجر في قصة بناء الكعبة، وأحداث غيبية وأخرى معتادة قد تقع بعد ذلك (جرار، 1988: ص113-161) ومن قصص السنة النبوية المناسبة للأطفال: قصة المرأة المعذبة للهرة وقصة الرجل الذي سقى كلباً فغفر الله له لفعله ذلك تقص عليهم من قبل المعلم أو المعلمة كما وردت في أحاديث رسول الله ε بصورة مبسطة.

وتُعد كتب السيرة من مصادر القصة الدينية، فهي ممتلئة بقصص وقعت أحداثها لأناس سيرهم وحياتهم مليئة بالمواقف الأخلاقية والبطولية التي تهذب الأخلاق وتقوم السلوك: كالقصص الموجودة في سيرة الخلفاء الراشدين ψ أجمعين. ومن قبلهم سيرة الرسول ε من مولده وحتى وفاته، وقصص الصحابة والتابعين والصالحين أمثال: خديجة وأسماء وعمار وبلال الحبشي الذين يجد فيهم الأطفال القدوة الحسنة والمثال المحتذى والذي لو ساروا عليه وانتهجوا نهجه لكلل سعيهم بالفلاح والنجاة في الدنيا والآخرة. ومن قصص كتب السيرة المناسبة للأطفال: قصة حفر الخندق وقصة ذات النطاقين وقصة الشقيقين معاذ ومعوذ (شفاء عبدالله حامد، 2005: ص60).

ويُعد الواقع المعاش من مصادر القصة الدينية، فالأحداث مليئة بالأحداث وبيئة الطفل مليئة أيضاً، فالطبيعة وجمالها وزينتها وعادات الشعوب وطبائعها ومشاكل المجتمع ومظاهر حضارته مجال خصب أمام الأديب لكتابة قصته التي تفيد الطفل وتعرفه بالعالم من حوله، لاسيما في مراحل طفولته الأولى التي يكتشف فيها عالمه المحيط به بوجهة التصور الإسلامي لذلك العالم والنابع من التزام الأديب المسلم الذي يعبر تعبيراً فنياً هادفاً بتصور إسلامي واضح عن الكون والإنسان والحياة (الظهار، 2003: ص185-186).

(9)- القيم والمبادئ التربوية في القصص المختارة: لا يمكن للتربية أن تنعزل عن القيم والمبادئ، فهي تصوغ العمل التربوي وتوجهه، كما تتصل اتصالاً مباشراً بالأهداف التربوية التي تسعي التربية إلي تحقيقها في المتعلم. ولقد جاء القرآن بقصص تربوية ذات أثر في علاقات الإنسانية الخلقية والوجدانية مع جمال الأسلوب وبلاغة المعني، والقصة القرآنية وسيلة للتعليم والإرشاد ولها دور فاعل في بناء الفرد والمجتمع وتعتبر من أهم الأساليب المؤثرة في تقويم الأخلاق وغرس القيم والمبادئ السامية والتخلص من القيم والمبادئ المنحرفة.

وقد تضمن القرآن الكريم أنواعاً مختلفة من القصص: كقصص الأنبياء والرسل عليهم السلام مع أممهم، وقصص بشر من غير الأنبياء كلقمان وصاحب الجنتين، وقصص لعوالم غيبية كعالم الملائكة والجان وقصص لعوالم أخري كالطيور والحشرات والحيوان، ولما كان من الصعوبة بمكان استنباط القيم والمبادئ التربوية من كل قصص القرآن في دراسة واحدة فقد اختار الباحث نماذج من القصص القرآني تمثلت في **ثلاثة قصص** علي النحو التالي:

(1)- القيم والمبادئ التربوية في قصة آدم عليه السلام: ورد ذكر آدم عليه السلام في القرآن خمساً وعشرين مرة في تسع سور هي : سورة البقرة، آل عمران، المائدة ، الأعراف، الإسراء الكهف ، مريم، طه، ويس. وذكر بصفته في سورتي الحجر و ص) .

هل كان آدم نبياً؟ الصواب أنه كان نبياً مكلماً، والدليل ما رواه ابن حيان في صحيحه أن النبي صلي الله عليه وسلم سئل عن آدم أنبي هو؟ قال نعم نبي مكلم ولكنه ليس برسول، لقوله صلي الله عليه وسلم في حديث الشفاعة أن الناس يذهبون إلي نوح فيقولون: (أنت أول رسول بعثه الله إلي أهل الأرض).(سعد يوسف أبوعزيز، 2004: ص 1) قصة آدم عليه السلام تبين القدرة الإلهية والعظمة الربانية والإعجاز في تكوين هذا الإنسان الذي خلقه

الله تعالي فأحسن خلقه وبدأ خلقه من طين، ثم جعل نسله من سلالة من ماء مهين ثم سواه ونفخ فيه من روحه وجعل له السمع والبصر والفؤاد، كما تلقي الضوء على الحلقة الأولي من حلقات التربية وهي تربيـة الله سبحانه وتعالي لأب البشرية آدم عليه السلام ، وقبل أن يمتن الله علينا بخلق آدم دار حوار بين رب العزة وبين ملائكتـه – قال تعالي (وإِذْ قَالَ ربك لِلْملاَئِكَةِ إِنِّي جاعِلٌ فِي الأَرضِ خَلِيفَةً قَالُواْ أَتَجعلُ فِيهـا من يفْسِد فِيها ويسفِك الدماء ونَحن نُسبح بِحمدِك ونُقَدس لَك قَالَ إِنِّي أَعلَم مـا لاَ تعلَمون).(سورة البقرة، الآية 30).

لقد أخبر الله ملائكته بخلق آدم قبل أن يخلقه لحكمة لا نعلمها علي وجه اليقين ولعل الله عز وجلّ قد عرض هذا الأمر علي الملائكة ليتهيئوا لاستقبال آدم عليه السلام وليعدوا أنفسهم لخدمته وخدمة ذريته علي النحو الذي أراده الله لهم (فاخبرهم بذلك علي سبيل التنويه بخلق آدم وذريته كما يخبر بالأمر العظيم قبـل كونـه فقالـت الملائكة سائلين علي وجه الاستكشاف والاستعلام عن وجه الحكمة لا علي وجـه الاعتراض والتنقيص لبني آدم) (ابن آثير، ص 33) وقول الله تعالي للملائكة (إِنِّي جاعِلٌ فِي الأَرضِ خَلِيفَةً) يشعر بأن لهذا المخلوق شأناً عظيماً ودوراً كبيراً في هذا الكون الفسيح، بل يشعر بأنه المخلوق الوحيد الذي خلق الله مـا فـي السموات والأرض لأجلـه والخلافة تعني عبادة الله وتنفيذ أحكامه في الأرض وهذه الخلافة هي الركيزة الأولي لكل عمليات التربية المقصودة وغير المقصودة، والملائكة عندما سألت الله سبحانه وتعالي عن الحكمة من خلق آدم– وهم يعبدون الله دائماً ولا يعصونه - إنما سؤالهم علي وجه الاستفسار – لا علي وجه الاعتراض والجدل، وقالوا ذلـك قبل أن يكشف الله لهم عن ملكات هذا الإنسان ومداركه السامية وقدراتـه علـي الإبداع والابتكار فأجابهم شأنه (إِنِّي أَعلَم ما لاَ تَعلَمون) أي أعلم من المصلحة في خلق هؤلاء ما لا تعلمون ثم بين لهم فيما بعد ما يتميز به آدم عليهم وما استحق به الخلافة في الأرض دون غيره .هذه الآية تتضمن مجموعة من القيم والمبادئ التربوية منها:

*اتخاذ القرارات السليمة (إِنِّي جاعِلٌ فِي الأَرضِ خَلِيفَةً).

*إكرام النفس الإنسانية (فالخلافة شرف لآدم وذريته) (ولَقَد كَرمنَا بنِـي آدم وحملْنَاهم فِي الْبر والْبحرِ ورزقْنَاهم من الطَّيباتِ وفَضلْنَاهم علَى كَثِيرٍ ممن خَلَقْنَـا تَفْضِيلاً).

بعد أن ذكر الله تعالي بعض الكرامات التي خص بها آدم عليه السلام صدر الأمر الإلهي للملائكة بالسجود لآدم فقال تعالي (وإِذْ قُلْنَا لِلْملاَئِكَـةِ اسـجدواْ لآدم 1فَسجدواْ إِلاَّ إِبلِيس

أَبى واستَكْبر وكَان مِن الْكَافِرِين) (سورة البقرة، آية 34)، هنا اختلف المفسرون في سجود الملائكة لآدم ورجح أكثرهم أن السجدة لآدم كانت سجدة إكرام وتعظيم واحترام فقد صدر الأمر الإلهي لسائر الملائكة بالسجود لآدم فسجدوا وامتنع إبليس وأبي أن يسجد استكباراً وعلواً لأنه رأي نفسه أشرف من آدم (قَالَ أَنَا خَير منْه خَلَقْتَنِي مِن نَّارٍ وخَلَقْتَه مِن طِينٍ) (سورة ص، آية 76) ولما رفض إبليس السجود طرده الله من رحمته ولعنه إلي يوم الدين – وعليه يمكن استنباط القيم والمبادئ التربوية الآتية من هذه الآية:

*احترام المعلم (المعلم هنا هو آدم عليه السلام حيث كرمه الله سبحانه وتعالى.

*التحلي بالصبر وضبط النفس.

وهكذا نري أن قصة آدم عليه السلام احتوت على مجموعة من القيم والمبادئ التربوية نجملها فيما يلي: اتخاذ القرار السليم، أدب الحوار والنقاش، التوحيد وعبادة الله، التقوى، إكرام النفس استعداد الإنسان للتربية والتعليم، التواضع، حفظ التراث الثقافي، الاعتذار، الطاعة، عدم التكبر والغرور والعصيان، ترك الحسد، التحلي بالصبر وضبط النفس، الحرية، التوبة، الندم على الخطأ، التسامح والعفو، الرحمة والشفقة، التفكر في خلق الله، الشكر.

(2)-القيم والمبادئ التربوية في قصة موسي عليه السلام :(هو موسي بن عمران بن قاهث بن عازر بن لاوي بن يعقوب بن اسحق بن إبراهيم عليه السلام، وهو من أولي العزم من الرسل، ويلقب ب (كليم الله) لأن الله كلمه بلا واسطة)(سعد يوسف أو عزيز، 2004: ص 207) قال تعالي (يا موسي إني اصطفيتك علي الناس برسالاتي و بكلامي فخذ ما أتيتك وكن من الشاكرين) .(سورة الأعراف، آية 144). (وأمه: لوخا بنت هاند بن لاوي بني يعقوب، وقيل اسمها (يوكابد) وهو الاسم المشهور في كتب التاري).(محمد بكر إسماعيل، 1997: ص 160).

وقد وردت قصة موسي عليه السلام بمشاهدها المختلفة ومواقفها المتعددة في سورة البقرة والأعراف ويونس وهود والإسراء والكهف وطه والشعراء والنحل والقصص والصافات وغافر والذاريات والنازعات وغيرها وأكثر ما ورد في هذه السور حديث عن رسالته ومواجهته لطغيان فرعون وملئه وموقفه من بني إسرائيل وبعد خروجه منها.(محمد بكر إسماعيل، 1997: ص 157)

ويلاحظ الباحث أن قصة موسي عليه السلام وردت في (26) موضعاً من السور المكية بينما وردت القصة في خمسة مواضع أو سورة من السور المدنية، ويمكن تحليل ذلك

بأن المرحلة الأولي من مراحل الدعوة الإسلامية كانت في حاجة ماسة إلى قصص الرسل والأنبياء والصالحين حتى يصبروا علي إيذاء الكافرين ويعرفوا أن ما يحدث لهم قد حدث لأمم ورسل قبلهم. وأن الله سبحانه وتعالي دائماً ينصر رسله وينجي عباده المؤمنين. كما لاحظ الباحثان أن الحديث عن قصة موسي – كما وردت في سور القرآن حديث طويل متشعب بداخله قصص فرعية متنوعة وأخبار متفرقة مثل قصص موسي مع بني إسرائيل، وقصصه مع كثير من الشخصيات: منهم الأنبياء والصالحين الذين عاصرهم موسي وتعامل معهم وهنالك أيضاً شخصيات غير مؤمنة، مما يدخل البحث في تفاصيل لا حاجة إليها، وعليه سوف تركز الباحثة على شخصية سيدنا موسي في استنباط القيم التربوية.

يذكر الله تعالي في سورة القصص ملخصاً لقصة سيدنا موسي عليه السلام ثم يبسطها بعد ذلك في مواضع متعددة متفرقة من القرآن الكريم، ويقول تعالي (طسم (1) تِلْك آياتُ الْكِتَابِ الْمبِينِ(2) نَتْلُوا علَيك مِن نَّبإِ موسى وفِرعون بِالْحقِّ لِقَومٍ يؤْمِنُون (3) إِن فِرعون علَا فِي الْأَرضِ وجعلَ أَهلَها شِيعاً يستَضعِفُ طَائِفَةً منْهم يذَبح أَبنَاءهم ويستَحيِي نِساءهم إِنَّه كَان مِن الْمفْسِدِين (4) ونُرِيد أَن نَّمن علَى الَّذِين استُضعِفُوا فِي الْأَرضِ ونَجعلَهم أَئِمةً ونَجعلَهم الْوارِثِين (5) ونُمكِّن لَهم فِي الْأَرضِ ونُرِي فِرعون وهامان وجنُودهما مِنْهم ما كَانُوا يحذَرون.) (سورة القصص، أيات 1-6). بدأت الآيات بذكر ما كان عليه فرعون وقومه من علو واستكبار وظلم وطغيان، وما لقيه بنو إسرائيل في عهده من ذل وهوان، وكان فرعون يخشي علي ملكه وقيل أن الكهنة اخبروه بأن زوال ملكه سيكون علي يد مولود لبني إسرائيل ، فأمر بقتل كل ذكر من أولادهم حتي لا يكثر عددهم وقد ذكر احد من المفسرين أن القبط شكوا إلي فرعون قلة بني إسرائيل بسبب قتل ولدانهم الذكور وهم الذين يقومون بالخدمة، فأمر فرعون بقتل الأبناء عاماً وأن يتركوا عاماً، فذكروا أن هارون عليه السلام ولد في عام المسامحة عن قتل الأبناء وأن موسي عليه السلام ولد في عام قتلهم، لما ولدته أمه خبأته عن العيون فلم يتسرب خبره إلي فرعون فألهمها الله أن تتخذ لأبنها تابوتاً فاتخذته ووضعت فيه موسي وربطته في حبل وذات يوم ذهلت أن تربط الحبل عندها فذهب التابوت مع النيل فمر علي دار فرعون فألتقطه آل فرعون ووضعوه بين يدي امرأته – وكانت امرأة صالحة تدين بدين إبراهيم وإسماعيل عليهما السلام – فأرسلت في طلبه فلما جاء فرعون غضب من وجوده في بيته وأمر بذبحه ولكن امرأته قالت له دعه حياً عل أن ينفعنا أو نتخذه ولداً، فاستجاب لها بعد اخذ ورد وتركه بين يديها وانصرف. وهكذا حفظ الله تعالي

موسي عليه السلام وأحاطت به الرعاية الإلهية من كل مكان فكان لا يراه أحد إلا أمه، ثم بدأت بعد ذلك رحلته الشاقة مع فرعون وقومه ومع بني إسرائيل مع ما فيها من الجهاد والابتلاء. (محمد بكر إسماعيل، 1997م: ص 157-161)

وهكذا نري أن قصة موسي عليه السلام احتوت على العديد من القيم والمبادئ التربوية نجملها فيما يلي:

شكر نعم الله، الاستغفار والتوبة، الإيمان باليوم الأخ ، التقوى، التفكر في خلق الله، الإيمان بالله ، الإيمان بالأنبياء والرسل، التوكل علي الله، الصبر، الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر اختيار الرفيق، الاستئذان في طلب العلم، تقدير المعلم، الصبر علي المعلم، احترام الوقت الاعتراف بالذنب، إسداء النصيحة للآخرين، التعاون ومساعدة الآخرين، الحياء والتهذيب بذل الجهد في تحصيل العلم، الجزاء علي المعروف، تعبير المرأة عن رأيها ، إظهار فضل الآخرين، الزهد في الدنيا ، الوفاء بالوعد ، التحكم بانفعال الغضب، التودد والتلطف في طلب العلم، إكرام اليتامى ومساعدتهم، الأمانة والقوة.

(3)-القيم والمبادئ التربوية في قصة لقمان الحكيم: لقد طوى القرآن الكريم الحديث عن شخصه ولكنه فصل حكمه الغراء لعظيم نفعها، ولو كان التعريف بشخصه كبير فائدة لذكر القرآن ذلك ومع هذا فلا بأس بجمع شيء من كلام المفسرين عنه ويكاد ينعقد إجماعهم علي أنه كان حكيماً لا نبياً، وقيل هو لقمان بن عنقاء بن سدون ، ويقال لقمان بن ثاران، وقال بعض المفسرين أدرك لقمان داوود عليه السلام وكان قاضياً يفتي في بني إسرائيل، فما بعث داوود قطع لقمان الفتوى، فسئل عن السبب فقال: ألا أكتفي إذا كفيت. (سعد يوسف أبو عزيز، 2004: ص 348)

(هو لقمان بن باعوراء بن ناحور بن تارح، وقيل هو لقمان بن عنقاء بن سدون، وقال قتادة: ولم يكن نبياً ولم يوح إليه، وعن مجاهد أنه قال: لقمان رجل صالح ولم يكن نبياً، وقال: كان لقمان الحكيم عبداً حبشياً، وقال عمرو بن قيس: كان عبداً أسوداً، غليظ الشفتين، مصفح القدمين) (أبو جعفر الطبري، 208-209.) وبعضهم يقول انه (ابن أخت لقمان أيوب عليه السلام أو ابن خالته، فتعين أنه عاش في بني إسرائيل وذكر بعضهم أنه كان عبداً فأعتقه سيده، وقيل كان راعيا للغنم، وقيل كان نجاراً، وقيل خياطاً، وكان لقمان معروفاً عند خاصة العرب ، وقد روي أن قريشاً سألوا رسول الله صلي الله عليه وسلم عن لقمان فأنزل الله في شأنه قرآن يتلي(محمد بكر إسماعيل، 1997: ص 293-294) .

تناولت قصة لقمان – من خلال وعظه لابنه – مجموعة من الجوانب التي يمكن أن تدخل في إطار القيم والمبادئ التربوية، وجاءت معظم الوصايا في الجوانب الأخلاقية مثل الصبر وعدم التكبر والعجب بالنفس وعدم الكذب والتواضع والزهد وغيرها مما يدل على اهتمام لقمان بالتربية الأخلاقية وأهميتها في حياة الإنسان . بدأ الله سبحانه وتعالي قصة لقمان بقوله في سورة سميت باسمه (ولَقَد آتَينَا لُقْمان الْحِكْمةَ أَنِ اشْكُر لِلَّهِ ومن يشْكُر فَإِنَّما يشْكُر لِنَفْسِهِ ومن كَفَر فَإِن اللَّه غَنِي حمِيد) (سورة لقمان، آية 269).

منّ الله تعالي علي لقمان فآتاه الحكمة وهذا فضل عظيم (يؤتِي الْحِكْمةَ من يشَاء ومن يؤْتَ الْحِكْمةَ فَقَد أُوتِي خَيراً كَثِيراً وما يذَّكَّر إِلاَّ أُولُواْ الأَلْبابِ) (سورة البقرة، آية 69) آتيها لقمان حكمة ربانية وليست من الحكم المكتسبة التي يحصلها الحكماء والفلاسفة بالبحث والنظر وإنما هي فضل من الله كالرسالة والنبوة وعليه فإن أول القيم في قصة لقمان الحكيم هي:

* عدم الشرك بالله: من أول الوصايا التربوية التي أوصي بها لقمان الحكيم ابنه عدم الشرك بالله فنهاه عنه وحذره منه.

* بر الوالدين: جاءت وصية لقمان لأبنه ببر الوالدين بعد وصيته بعدم الشرك بالله مباشرة مما يدل على أن محبة الوالدين وطاعتهما ترتبط ارتباطا وثيقاً برضاء الله وعلي أن طاعة الوالدين بعد عبادته مباشرة في المنزلة.

* الصلاة :يقول تعالي على لسان لقمان واعظاً ابنه موصياً له: (يا بنَي أَقِمِ الصلَاةَ). في هذه الآية يأمر لقمان أبنه بالصلاة، والصلاة عماد الدين ومن أهم العبادات التي آمر الله تعالي بها عباده وإقامة الصلاة تعني أداء الصلاة بفروضها وحدودها وفي أوقاتها والصلاة دليل الإيمان واليقين ووسيلة القربى إلي الله وتحقيق رضوانه، وتترتب عليها أثار تربوية عظيمة في النواحي الروحية والخلقية والجسمية والاجتماعية، (الصلَاةَ تَنْهى عنِ الْفَحشَاء والْمنكَرِ) (سورة العنكبوت: آية 45).

* القصد في المشي :بعد أن نهى لقمان الحكيم ابنه عن الخيلاء والتبختر في المشي أبان له المشية الصحيحة التي ينبغي أن يمشيها فقال له (واقْصِد فِي مشْيِك) (سورة لقمان: آية 19).

وعلى هذا يمكن أن نجمل القيم والمبادئ التربوية في قصة لقمان من خلال وعظه لأبنه في الأتي: شكر الله، عدم الشرك بالله، بر الوالدين، الصلاة، الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر عدم الكبر، القصد في المشي، التواضع، الشفقة والرحمة، الحكمة.

(10)- القصص القرآنية ودورها في بناء شخصية الأطفال: ليس القرآن كتاب قصص وحكايات وإنما هو كتاب تربية وتوجيه وهداية، ولكن الدقة في الأداء والبراعة في الأسلوب وجعل استخدام القصص للتربية على إطلاقها جزءاً من منهج التربية الإسلامية. واستخدام القرآن الكريم، والرسول صلى الله عليه وسلم القصة في التربية، وفي تالف القلوب وتنوير العقول، وأخذ العظة والعبرة من قصص الأقوام السابقة، ومن ثم استخدمتها الأمهات في التربية وفي تزويد أطفالهن بنماذج وقدوات لم يعاصروها، بدءاً بالرسول صلى الله عليه وسلم وحتى يومنا الحاضر.

تمثل القصة القرآنية ربع القرآن الكريم. والقصة لها تأثير فعال لأنها تستوي في أذهان الناس وتفضل سماعهم وتترك أثرا واضحا في نفوسهم. فقد استخدم القرآن الكريم القصة كوسيلة لغرس قيمه وأفكاره واتجاهاته. وفي القرآن الكريم ثروة ضخمة من القصص والحكايات، وقد سلك أساليب متنوعة لتحقيق أهدافه واتخذ وسائل مختلفة للوصل إلى غايته، ونجد في قصص القرآن الكريم مادة ثرية للأطفال يمكن أن تروى لهم بصورة مبسطة، وكذلك في السيرة النبوية ومواقف الصحابة والخلفاء والرحالة المسلمين. ولو نظرنا نظرة متفحصة لقصص القرآن الكريم لوجدنا ما يحقق أهداف التربية الإسلامية بجوانبها الروحية والأخلاقية والاجتماعية والسياسية والعلمية. وتتميز القصة القرآنية بثبوت الوقائع المسرودة كما تميز في سيرة الرسول صلى الله عليه وسلم بما يكفي الغايات التربوية المنشودة لتربية الطفل المسلم. (الظهار، 2003: ص55)

نتائج الدراسة وتفسيرها

نتائج السؤال الأول وتفسيره: نص السؤال الأول للدراسة على: ما مفهوم القصة الدينية؟

وللإجابة عن سؤال الدراسة يستعرض الباحث العديد من الدراسات والأبحاث التي تناولت مفهوم القصة القرآنية وهي نوع من القصص يتناول موضوعات دينية كالعبادات والعقائد والمعاملات وسير الأنبياء والرسل وقصص القرآن الكريم والكتب السماوية والبطولات والأخلاق الدينية وما أعده الله تعالى لعباده من ثواب أو عقاب، وأحوال الأمم الخالية وعلاقتها بقضية الإيمان بالله تعالى وموقفها من الخير والشر. وقد شاع في القصة الدينية قراءة قصص الأنبياء والصالحين وقصص الحيوان في القرآن الكريم، وغزوات النبي ε، وفجر الدعوة وقبلة المسلمين وحياة الرسول الكريم وأصحاب محمد ε، وأمهات المؤمنين، والنساء الخالدات، والسيرة، وكلها حكايات تدعو إلى الفضائل وتنفر من الرذائل، وتجمع بين المتعة والتشويق والمغزى الخلقي. والمواقف القيمية أسلوبها

قصصي وعقدتها الصراع بين الخير والشر مستمدة غالباً من الكتب السماوية وتستخدم لغة سهلة ومفردات مألوفة غالباً، وفيها حقائق دينية مفيدة، وفيها مواقف للعظة والاعتبار ودلائل على أن حياة الأنبياء والرسل حياة مثالية كريمة، تصور مواقف البذل والعطاء والتضحية في سبيل المبدأ والعقيدة.

وتوضح القصة الدينية أسس الدعوة إلى الله وبيان أصول الشرائع التي يبعث بها كل نبي وتثبيت قلب رسول الله ε وقلوب الأمة المحمدية على دين الله وتقوية ثقة المؤمنين بنصرة الحق وجنده، وخذلان الباطل وأهله، وتصديق الأنبياء السابقين وإحياء ذكراهم وتخليد آثارهم، وإظهار صدق رسالة سيدنا محمد ε في دعوته بما أخبر به عن أحوال الماضين عبر القرون والأجيال ومقارعته أهل الكتاب بالحجة فيما كتموه من البينات والهدى، وتحديه لهم بما كان في كتبهم قبل التحريف والتبديل. (الشيخ، 1997: ص105)

ويرى الباحث أن من أغراض القصة الدينية: تنبيه أبناء آدم إلى خطر غواية الشيطان وإبراز العداوة الخالدة بينه وبينهم منذ أبيهم إلى أن تقوم الساعة، وإبراز هذه العداوة عن طريق القصة أروع وأقوى وأدعى إلى الحذر الشديد من كل هاجس في النفس يدعو إلى الشّر، ولما كان هذا موضوعًا خالدًا فقد تكررت قصة آدم في مواضع شتى، مما يدعو المربي إلى الإلحاح على هذا الموضوع وتوجيه الأطفال إلى الحذر من غواية الشيطان في كل مناسبة ملائمة.

نتائج السؤال الثاني وتفسيره: نص السؤال الثاني للدراسة على: ما دور وأهمية التمثيل بالقصة الدينية في ترسيخ القيم والمبادئ الإسلامية؟

وللإجابة عن هذا سؤال أستعرض الباحث العديد من الدراسات والأبحاث التي تناولت دور القصة الدينية في التربية سلوكياً وقيمياً. حيث أدرك الآباء والأمهات قديماً قيمة القصة وأثرها النفسي والتربوي في نفوس الناشئة الذين ينبغي أن يربوا على مآثر قومهم، وشعائرهم الدينية السائدة فحكت الأمهات لأطفالهن قصصاً عن أمجاد قومهم وبطولاتهم في الأيام والحروب والمعارك فشبوا وهم أكثر ولاءً لهم، وأكثر حماساً واندفاعاً للذود عنهم والحفاظ على مجدهم وكرامتهم. ويرسخ التمثيل القصصي الديني العقيدة في نفس الطفل وتبصره بالقيم الخُلقية الفاضلة وتنمي إعجابه وحبه للصفات الطيبة، وتحذره من السلوكيات والرذائل المنافية لمبادئ الإسلام وآدابه وتقديم المفاهيم الدينية المجردة بصورة محسوسة ليقرب فهمها للأذهان. (الكيلاني، 1992: ص130)

وعندما جاء الإسلام أكد القرآن الكريم أهمية التمثيل القصصي في تنمية التفكير الناقد، ولم يقف عند ذلك التأكيد بل تجاوزه مستخدماً إياها في التربية، ومحققاً من ورائها أهدافاً تربوية متعددة، "فربي بها النبي ε وصحابته الكرام والمسلمين من بعدهم، ورهب بها الكفار والعصاة من سوء العاقبة مدخلاً بذلك الرعب والخوف في نفوسهم.(جرار، 1988: ص99) واستخدمت القصة الدينية استخداماً واسعاً في تثبيت القيم الإيمانية وترسيخها في النفوس، لذا عند ذكرها للطفل يجب أن يراعى تبسيطها ليتمكن من استيعابها، وينشأ محباً للحق والعدل والخير ويحيا على التسامح والإحسان.

لقد تطور أسلوب تعلم القيم حديثاً حتى أصبح أسلوب للتحليل والمناقشة وإصدار الحكم والوصول إلى الإجابة عن طريق الصواب والخطأ.

ويرى الباحث من خلال نتائج هذه الدراسة أن التمثيل بالقصة الدينية واهميتها تساهم بشكل فاعل في تنمية القيم والمبادئ الإسلامية لدى الأطفال، إذ تعمل أيضاً على تحسين السلوك الديني في المواقف المختلفة، إلى جانب تحسين العمليات العقلية لديهم على مستوى الفهم والتذكر، وتؤدي دوراً مفيداً في تربيتهم وحملهم على مكارم الأخلاق. والإسلام يدرك هذا الميل الفطري إلى القصة الدينية، ويدرك مالها من تأثير ساحر على القلوب، فيستغلها لتكون وسيله ناجعة من وسائل التربية وتقويم السلوك، وان التمثيل القصصي يؤثر في نفسية المتلقي علي عكس الكلام المباشر.

ويتم التركيز على استخدام أنماط شخصية وأبطال في التاريخ بالقصة الدينية ومنها تتبلور الفضيلة أو السمات المرغوبة للشخص مثل: الأمانة والتحضر والشجاعة والمثابرة والولاء والتحكم في النفس والتسامح والعدالة واحترام كرامة الفرد والمسؤولية، وإن استخدام الأبطال في القصة الدينية يعكس ثوابت أخلاقية وقيم عالمية، فالبطل لا يقصد به شخص ذائع الصيت إنما يضحى ليفيد الآخرين والمجتمع ويكون مصدر إلهام لهم.

وتبين ايضا من خلال هذه الدراسة أهمية التمثيل بالقصة الدينية في مجتمعنا لحماية أجيالنا من الانحراف وإكسابهم العادات الصحيحة الإسلامية السليمة بما تعرضه لهم من سلوكيات صحيحة حول المأكل والمشرب والملبس والمسكن والتعامل مع الآخرين وطريقة الحفاظ عليها.

وتعتبر قصص آدم عليه السلام وموسى عليه السلام ولقمان والإسراء والمعراج التي تناولتها الدراسة من القصص الدينية التي تنمي القيم والمبادئ التربوية الإسلامية عند الأطفال.

التوصيات: في هذه الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

*ضرورة أن تكون القصص الدينية مستوحاة من القرآن الكريم والسنة بالدرجة الأولى.

*اعتماد التمثيل بالقصة الدينية بالمدارس في ترسيخ القيم والمبادئ للأطفال.

*مراعاة استخدام القصة الدينية عند تأليف وإعداد المناهج الدراسية.

*توعية المعلمين والمعلمات بأهمية التمثيل القصصي الديني، وضرورة مراعاتها في تعليم المواد المختلفة في المدارس.

المراجع:

(1)- العسلي، باسمة.(2004م) : قصص الأطفال ودورها التربوي، بيروت: دار العلم للملايين.

(2)- علوان، عبدالله ناصح.(1981م): تربية الأولاد في الإسلام ،(ط3)، بيروت: دار السلام.

(3)- الحريري، رافدة.(2002م):نشأة وإدارة رياض الأطفال من المنظور الإسلامي والعلمي،(ط1)، الرياض، مكتبة العبيكان.

(4)- صافي عباس، (2013):التمثيل القصصي في تفسير الميزان، معهد المعارف الحكمية للدراسات الدينية والفلسفية، لبنان.

(5)- الشيخ، محمد عبد الرؤوف،(1997م): أدب الأطفال وبناء الشخصية (منظور تربوي إسلامي)، (ط1)، دبي، دار العلم.

(6)- محمد قطب،(1980م): منهج التربية الإسلامية، ج1، دار الشروق، بيروت - لبنان.

(7)- ابن منظور، مكرّم، (2003م) : لسان العرب (9 مج).ط2، القاهرة: دار الحديث بدون.

(8)- نجم، الدكتور محمد يوسف، (1979م): فن القصة، ط7، بيروت: دار الثقافة.

(9)- عبد الكريم الخطيب،(1994م): القصص القرآني في منطوقه ومفهومه، (ط1)، مطبعة المحمدية.

(10)- مناع القطان، (1987م): مباحث في علوم القرآن، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان.

(11)- هارون، عبد السلام محمد، (1989): تهذيب سيرة ابن هشام، مكتبة السنة، مصر.

(12)- الشيباني، التومي،(1988م):فلسفة التربية الإسلامية،(ط2)، طرابلس، الدار العربية للكتاب.

(13)- إسماعيل، محمود حسن،(2004م):المرجع في أدب الأطفال،(ط1)، القاهرة، دار الفكر.

(14)- أحمد، سمير عبد الوهاب،(2004م): قصص وحكايات الأطفال وتطبيقاتها العملية،(ط1)، عمان، دار المسيرة.

(15)- شفاء عبدالله حامد،(2005): قصص عبد التواب يوسف الديني للأطفال، رسالة ماجستير غير منشورة، مكة المكرمة، جامعة أم القرى.

(16)- الظهار، نجاح عبد الكريم،(2003م): أدب الطفل من منظور إسلامي،(ط1)، جدة، دار المحمدي.

(17)- عبد الرحمن حسن حبنكة الميداني، (2013م):غزو في الصميم، (ط5)، دار القلم، دمشق.

(18)- عبد الكريم بكار،(2002م): بناء الأجيال، كتاب المنتدى، الصادر عن مجلة البيان، مطابع أضواء المنتدى، السعودية، الأولى.

(19)- أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ،(1998م): لبيان والتبيين،(ط7)، مكتبة الخانجي، القاهرة. تحقيق وشرح: عبد السلام هارون.

(20)-الامام محمد ابو زهرة،1980: ابن حزم حياته وعصره، آراؤه وفقهه، مطبعة مخيمر 29 شارع الجيش، مصر.

(21)- الإمام جلال الدين السيوطي،(1984م): تحذير الخواص من أكاذيب القُصاص،(ط2)، مقدمة التحقيق، المكتب الإسلامي، بيروت . تحقيق د. محمد بن لطفي الصباغ.

(22)- نجيب الكيلاني،**(1992م):** مدخل إلى الأدب الإسلامي ،(ط2)، دار ابن حزم، بيروت.

(23)-جرار، مأمون فريز،(1988م) خصائص القصة الإسلامية، (ط1)، جدة، دار المنارة،.

(24)-شفاء محمد هيتو،(2024): الفقه، الفقه الشافعي،(ط1)، دار الضياء، الكويت.

(25)-سعد يوسف أبوعزيز،(2004م): قصص القرآن(دروس وعبر)، دار الفجر للتراث، القاهرة.

(26)-محمد بكر إسماعيل،(1997م): قصص القرآن، ط2، دار المنار للطبع والنشر والتوزيع، مصر.

(27)- أبو جعفر محمد بن جبير الطبري: تفسير الطبري المسمي جامع البيان في تأويل القرآن، المجلد العاشر، دار الكتب العلمية، بيروت.

القران الكريم: - سورة القصص الآية (28) ، (1) - (6).

-سورة يوسف الآية (3)، (12)، (111).

-سورة مريم الآية (5).

-سورة طه الآية (3)، (13).

-سورة الأحزاب الآية (33)، (69).

-سورة البقرة الآية (30)، (34)، (45)، (69).

-سورة ص الآية (76).

-سورة الأعراف الآية (144).

-سورة لقمان الآية (19)، (269).

-سورة العنكبوت الآية (45).

التركيبة السلالية والدينية لسكان طرابلس الغرب في العهد الحفصي

(625 – 916 هـ/ 1227 – 1510م)

د. عبدالمنعم محمد جمال الدين الصادق - كلية الآداب الأصابعة، جامعة غريان

المستخلص:

طرابلس الغرب من أكبر واقدم المدن في شمال افريقية وبلاد المغرب عموما، وقد مكنها موقعها الجغرافي المميز على الساحل الجنوبي للبحر الأبيض المتوسط من أن تكون مركزا حضاريا وتاريخيا عظيما بفضل ذلك التنوع البشري الذي ساهم في وجود تلك التركيبة السلالية للسكان الذين شكلوا ذلك النسيج الاجتماعي، والذي تنوعت مصادره بين السكان المحليين الذين يشكلون العنصر الأساسي في التركيبة السلالية والسكانية، إضافة الى العناصر الأخرى من والوافدين في مختلف الحقب التاريخية، وقد تعاقب على هذا النطاق الجغرافي عديد الدول كان لها دورها في تشكيل تاريخ هذه المنطقة ونسيجها الاجتماعي. في هذا البحث محاولة لتسليط الضوء على تلك العناصر السكانية وتنوعها واختلاطها وعلاقاتها وبعض عاداتها وتقاليدها التي ميزتها عن بعضها.

الكلمات المفتاحية: طرابلس الغرب، عناصر السكان، البربر أو الامازيغ، نفوسة، افريقية.

مقدمة:

تعاقبت على منطقة طرابلس الغرب الواقعة في الشمال الأفريقي شعوب مختلفة، ودول كثيرة كان أقدم هذه الشعوب والأمم أمة البربر السكان الأصليين في المناطق الداخلية والساحلية، وظل البربر ولا زالوا يكونون عنصراً أساسياً من سكان إقليم طرابلس الغرب.

أمَّا الفينيقيون والوندال والروم وغيرهم من الشعوب الوافدة على شمال إفريقية فلم يبق منهم بعد الفتح العربي الإسلامي وهجرة بني هلال وبني سليم التي تمت في القرن الخامس الهجري / الحادي عشر الميلادي سوى مجموعات حافظ بعضهم على دينه مستفيداً من عهد اهل الذمة الذي وفره الإسلام لغير المسلمين وبعضهم أسلم واختلط مع العناصر الأخرى.

والي جانب عناصر السكان السابقة كانت توجد أقلية ضئيلة من اليهود والنصارى، ينتشرون في المدن الساحلية، وبعض مدن الدواخل، ولبيان هذا النسيج الاجتماعي نتناول في هذا البحث كل عنصر من عناصر سكان منطقة طرابلس الغرب على حده:

1- البربر وعلاقتهم بالتراب الطرابلسي وعاداتهم وتقاليدهم ومكانتهم في المجتمع:

البربر هم سكان المغرب الأصليون (ابن خلدون، العبر، 1992:104/6) واختلف المؤرخون في إثبات وطنهم الأصلي فمنهم من يرى أنهم وفدوا من أوربا، ومنهم من يرى أنهم وفدوا من آسيا في عصر ما قبل التاريخ (ابن خلدون، العبر، 6، 1992/107، عبد الوهاب، 2001: 15، مفتاح، ليبيا منذ الفتح، 1978: 65).

إلاَّ أنَّ أقدم المصادر تشير إلى أنهم كانوا يسكنون فلسطين والذي أخرجهم منها هم بعض ملوك الفرس، وهجرتهم إلى الشمال الأفريقي على مرحلتين: الأولى كانت نتيجة لتنازع بني سام مع بنـي حام حيث انهـزم بنو حام ففروا إلى بلاد المـغرب، وتناسلوا به، واتصلت شعوبهم من أرض مصر إلى آخر بلاد المغرب وإلى تخوم السودان وبقي أغلبية أولاد سام في بلاد فلسطـين بأرض الشام إلى زمن داود عليـه السلام، وكان ملكهم جالوت فأمر بإجلائهم من بلاد كنعان وفلسطين إلى أرض بلاد المغرب فاتجهوا إلى لوبيا ومراقية (كورتان من كور مصر الغربية) فتفرقوا هناك (ابن غلبون، التذكار، 1967: 14 - 15)، ويؤكد ابن خلدون هذا الرأي في أصل البربر فيذكر بأنَّ الحق الذي لا ينبغي التعويل على غيره في شأن أصل البربر بأنهم من ولد كنعان بن حام بن نوح وأنَّ اسم أبيهم مازيغ (ابن خلدون، العبر، 1992: 113/6).

إنَّ جد البربر هو مازيغ بن كنعان بن حام، والبربر يسمُّون أنفسهم (الأمازيغ) ويعتدون بهذا الاسم ولا يطلقونه إلا على الأقحاح منهم والصرحاء فيهم، أمَّا النزلاء والدخلاء عليهم الذين يعتبرونهم عبيدهم ومواليهم فإنَّهم لا يسمونهم أمازيغ، لأنَّهم ليسوا من سلالة مازيغ، ومعنى الأمازيغ عندهم هم الأشراف يعني الصرحاء أبناء مازيغ الذين يحملون شخصية البربر العظيمة، ويتصفون بأخلاقهم التي تطبعها بها الوراثة الأمازيغية الزكية ، ويسمي البربر لغتهم (اتْمَازغت) نسبة إلى الأمازيغ، ولغتهم لا يفهمها غيرهم اختصوا من أجلها بهذا الاسم (البربر) (ابن خلون، العبر، 1992: 104/6، دبوز، 25/1 - 26).

وقد حاول بعض الكتّاب تفسير كلمة بربر، فردها بعضهم إلى أن افريقش بن قيس بن صيفي من ملوك التبابعة عندما غزا المغرب وإفريقية، سمع السكان يتحدثون بأصوات لم يفهمها، فقال لهم، ما أكثر بربرتكم، فسموا البربر، والبربرة باللسان العربي هي اختلاط الأصوات غير المفهومة (ابن خلدون، العبر، 1992: 104/6).

ولازال هناك خلاف في أصل البربر ونسبهم لجهلنا بأصولـــهم العرقيــة، فالدراسات الحديثة تشير إلى أنَّ البربر خليط من الشعوب التي هاجرت إلى شمال أفريقيا في القرون القديمة، وَّكونت على مَّر الأيام المجموعة التي يطلق عليها اسم البربر ومن المحتمل أن هذه الهجرات أتى بعضها من الشمال عن طريق جبل طارق ومن الشرق عن طريق مصر أو من وسط أفريقيا وجنوبها (ابن خلدون، العبر، 1992م: 104/6، إبراهيم، 2001: 243 - 244).

ويقسمهم ابن خلدون أكبر مؤرخ للبربر إلى قسمين كبيرين مستنداً في ذلك إلى المعلومات التي استقاها من النسَّابة البربر وهما: أنَّ البربر ينقسمون إلى فرعين كبيرين: البرانس والبتر والبرانس هم أبناء برنس، والبتر أبناء (مادغيس الأبتر) وهما أخوان من نسل مازيغ بن كنعان بن حام بن نوح.

وقال ابن خلدون: ((وأمَّا شعوب البرانس فعند النسابين أنهم يجمعهم سبعة أجذام وهي: أزداجة ومصمودة، وأوربة، وعجيسة، وكتامة، وصنهاجة، وأريغة، وزاد سابق بن سليم المطماطي (النسابة البربري) لمطة، وهسكورة، وكزولة)) هذه أصول البرانس وهي عشرة أصول، وكل قبيلة تنقسم إلى بطون كثيرة.

وقال أيضاً: ((وأما شعوب البتر فجمعهم أربعة أجذام اداسة، ونفوسة وبنو لوا الأكبر وهم: لواتة، ونفزاوة)) (ابن خلدون، العبر، 104/6 - 106)، هذه هي الأصول الكبرى

لشعوب البتر، ويتفرع فيها كل أصل إلى بطون كثيرة، عمَّرت بلاد المغرب من أدناه إلى أقصاه وانتشرت في كل اتجاه كما قال ابن خلدون (العبر، 1992: 105/6 - 106 - 125، دبوز، 1/ 28).

ينقسم البربر من الوجهة الاجتماعية إلى مجموعتين، البربر الحضر الذين يسكنون السهول الخصبة والمدن والهضاب المزروعة، والبربر الرحل الذين يعيشون على الرعي.

وعندما فتح العرب بلاد المغرب قسَّموا البربر إلى قسمين عظيمين من حيث الجد، برنس الذي ينتسب إليهم البربر البرانس أي البربر الحضر ومادغيس (الأبتر) الذي ينتسب إليه البربر البتر أي البربر الرحل (ابن خلدون، العبر، 1992، 105/6، عبد الوهاب، 15،2001: مفتاح، 1978: 167).

انتشر البربر في المنطقة الممتدة من مصر إلى بلدة الرمادة الواقعة بين برقة والإسكندرية، وفي برقة وطرابلس حتى المغرب الأقصى (الانصاري، 1899م: 16).

أمَّا سكان طرابلس فكانوا عبارة عن خليط من الناس، وبالقرب من طرابلس جبل نفوسة، وأهله قوم أعجم الألسن كلهم أباضية، لهم رئيس يقال له إلياس لا يخرجون عن أمره وديارهم متصلة من حد طرابلس مما يلي القبلة إلى مقربة من القيروان، ويسكن المنطقة ما بين طرابلس وقابس قوم من البربر من زناتة، ولواتة والأفارق الأول ويرجَّح أَنْ يكون هؤلاء الأفارقة من الرومان الأوائل في أواخر القرن الثاني قبل الميلاد واستوطنوها وتركوا سلالتهم بها (ابن خلدون، العبر، 1992: 112/6، الانصاري: 1899: 116 -117).

- قبيلة هوارة: ومن القبائل البربرية التي استوطنت طرابلس الغرب (قبيلة هوارة) ، وهي قبيلة لعبت دوراً في تاريخ شمال أفريقيا، بعد أن أسلم أهلها بعد الفتح العربي الإسلامي ، وكان لهم دورٌ في فتح إسبانيا سنة (91 هـ / 711 م)، وكان لقبيلة هوارة دورٌ قياديٌ في ترسيخ الوجود الإسلامي في إسبانيا ، وفي طرابلس الغرب تشكل هوارة نسبة كبيرة من العنصر البربري في مناطق الزاوية وزنزور (تازة ومجريس) وتاجوراء والجفارة (بنو خيار) ومسلاتة (اسم قديم لقبيلة قديمة من هوارة) ومصراتة (مصراتة وزمور) وتاورغاء وسرت وورفلة (من ورفل) وسوكنة وغريان اسمان قديمان لقبيلة قديمة من هوارة، ويفرن ومزدة وفزان وغدامس، وكذلك طوارق الشمال (هجار)، وكتامة: من القبائل التي عملت على القضاء على سيادة الأغالبة بإفريقية، وفي

تونس ضد ثوار زناتة الذين يقودهم أبويزيد سنة (321 – 336هـ /933-947 م)، وقد اندثر اسمها الآن و في طرابلس الغرب في منطقة الخمس (قبيلة سيلين) (ابن خلدون، العبر، 1992: 126/6، اغسطيني، 1/ 24).

وعلى العموم أن هوارة تمتد منازلها من منطقة سرت في الشرق حتى مدينة طرابلس في الغرب ومسلاتة في الجنوب (ابن خلدون، العبر، 1992: 120/6، عبد الوهاب، 15، مفتاح، 174).

- قبيلة صنهاجة: سادت على أفريقيا الشمالية وتولت حكمها أسر من سلالتها (الزيريون والحماديون) وما تزال بقايا صنهاجة حتى الآن في المغرب وينحدر منهم في طرابلس الغرب، أولاد أبي سيف القبيلة البدوية المرابطة المعروفة بمناطق مزدة وغريان وككلة وورفلة وقسم من قبائل الطوارق والتبو (ابن خلدون، 1992: 179/6- 180، اغسطيني، 25، كمال، 1997: 24).

- **قبيلة كتامة:** أسهمت قبيلة كتامة في قيام الدولة الفاطمية وتأكيد وجودها في بلاد المغرب كقوة جديدة أثَّرت تأثيراً اجتماعياً واضحاً في التغير الديموغرافي للقبائل وتوزيعها الجغرافي في بلاد المغرب (ابن خلدون، العبر، 175/6، كمال، 1997: 24).

- قبيلة نفوسة: سكنت نفوسة المنطقة الواقعة جنوب طرابلس وحتى قريباً من القيروان (ابن خلدون، العبر، 6/ 134 - 135 مفتاح، 1978: 174)، واستطاعت عبر القرون المحافظة على لغتها ومذاهبها وتقاليدها ومقار إقامتها القديمة.

وفي زمن الفتح الإسلامي الأول (القرن السابع الميلادي) كانت تمثلون وحدة من المجموعات كثيرة العدد وتقيم في المنطقة التي تقع بين شاطئ طرابلس الغربي وجبل نفوسة وكانت أهم مراكزها مدينة صبراتة.

يبدو أنَّ أبناء نفوسة عند أول ظهور للعرب انسحبوا إلى الجبل وتركوا المدينة للفاتحين، كما بقوا متحدين بشدة، بالاشتراك مع هوارة وزناتة الأباضيتين مثلهم وصمدوا بشدة في وجه سيطرة العرب.

ومن الأمثلة النبيلة للاعتزاز الذي أبدته نفوسة دائما كان عدم التنكر لوطنيتها وعدم التخلي عن مذهبها وتقاليدها، كما فعل بخلاف ذلك جميع مواطنيهم الآخرين (ابن خلدون، العبر، 19/6، اغسطيني، 27).

- **قبيلة زناتة:** تتواجد قبيلة زناتة في المنطقة الواقعة بين طرابلس والحدود القريبة من الجزائر وبعض المناطق في المغرب الأقصى (وادي أم الربيع) إذ أن تواجدها في

طرابلس الغرب يشمل منطقة الزنتان وورشفانة ويفرن وزوارة والعلاونة وغريان وبعض مناطق الساحل الطرابلسي (ابن خلدون، العبر، 1992: 109/6 ،137 - 138، اغسطيني، 26 - 27).

- **قبيلة لواتة:** يكونون أحد الفروع البربرية القوية، ويرتبط تاريخ لواتة باسم القبائل البربرية الكبيرة الثائرة على الحكم العربي، وينتمي إلى عشيرة لواتة، قسم كبير من بربر طرابلس الغرب، وما تزال شعب منها حتى الآن تحمل اسمها وهي منتشرة في الزاوية ومسلاتة وتاورغاء، وقد توغلت عشيرة لواتة نحو تونس والجزائر، ومن لواتة أمراء بني مكي الذين تولوا حكم قابس لمدة معينة من الزمن أثناء العهد الحفصي (ابن خلدون، العبر، 1992: 137/6 - 139: اغسطيني، 27 - 28).

وخلاصة القول: إن البربر سكنوا المنطقة الممتدة من مصر حتى المغرب الأقصى، وبانتشار الإسلام في هذه المنطقة الواسعة انتشرت اللغة العربية والتقاليد الإسلامية، مما حدا بكثير من البربر إلى مراجعة أنسابها وربطها بأنساب وأصول عربية (ابن خلدون، العبر، 1992: 107/6، 109، 112 - 113، ناجي، 115).

- **ديانة البربر:** كانت ديانة البربر قبل الإسلام الماجوسية إلى جانب الوثنية التي يدين بها قسمٌ منهم، وعندما خضع البربر لعدد من الشعوب الوافدة، فإن بعضهم قد اعتنق ديانة الوافدين، وبخاصة القبائل اليمنية من حمير ومن بعدهم الفنيقيين.

وبعد ظهور المسيحية اعتنقها الروم وحاولوا دعوة الشعوب المغلوبة إليها (ابن خلدون، العبر، 1992، 6/ 110، الزاوي، 2004: 23 - 24)، فكان بعض المغاربة ومن بينهم الليبيون قد اعتنقوا المسيحية (ابن خلدون، العبر، 1992: 110/6، عمر، 1971، 36 - 37).

أما الديانة اليهودية فقد عرفت طريقها إلى بلاد المغرب نتيجة الهجرات التي تمت ابتداءً من القرن الثالث قبل الميلاد حيث اعتنقها بعض المغاربة كمحصلة لجهود اليهود في نشر ديانتهم في المنطقة وبخاصة في طرابلس (ابن خلدون، العبر، 1992: 110/6: عمر، 1971، 37).

وخلاصة القول فإن البربر قد اعتنقوا عدداً من الديانات السماوية والكونية أملاً في حياة لها قيمة روحية، وتساعدهم على العيش بأمن واطمئنان وفق طقوس وعادات وتقاليد اختارتها كل جماعة منهم لنفسها (ابن خلدون، العبر، 1992: 6/ 110، الفرد بل، 1969: 55 - 68).

1- عادات البربر وتقاليدهم الاجتماعية قبل الإسلام:

يرى بعض الباحثين أنَّ عادات البربر وتقاليدهم قبل الإسلام لم يحدث عليها تغيير كبير طيلة القرون السابقة للإسلام (مفتاح، 1978: 176، صفر، 1959: 1/ 57).

أما اجتماعياً فإن نواة المجتمع البربري هي الجماعة التي يرأسها رجل قوي ومن عائلة لها أصالتها في المجتمع، وتخضع له جميع الأسر وأفرادها الذين يتزوجون فيما بينهم للمحافظة على سلالتهم وعلى قوتهم وعلاقتهم بالرئيس الذي يخضعون لأوامره ونواهيه ويقودهم نحو حياة أكثر أمناً واستقراراً أما الأسرة الصغيرة في المجتمع البربري (دبوز، 75/1)، فعند وفاة الأب يتولى أكبر أبنائه الإشراف على الأسرة ورعايتها (مفتاح، 1978: 177، دبوز، 75/1).

وهكذا نجد أن العائلة البربرية هي النواة الأولى للمجتمع البربري، ولكن نتيجة لمقتضيات وضروريات الحياة البدوية، والشعور بالحاجة الملحة للسلام والأمن والطمأنينة عمد البربر إلى تكوين كتل بشرية أكبر وأوسع من العائلة لتكون هذه الجماعات في مأمن من كل شر وعدوان وهذه الكتل البشرية هي القبائل ومكونات القبيلة (العائلات)، ويكون على رأس هذه القبيلة الكبراء من المشايخ (دبوز، 74/1، مفتاح، 1978: 177).

أمَّا مساكن البربر فكانت تختلف من مكان إلى آخر حسب نوع حياة البربري الحضري الذي يسكن القرى والبربر الرحل الذين يسكنون الخيام(ابن خلدون، العبر، 104/6، دبوز، 41/1)، وكانت المساكن عبارة عن بيوت من الحجارة والطين ومن الأخصاص والشجر ومن الأشعار والأوبار(ابن خلدون، العبر، 104/6)، وكانت ديار قراهم بسيطة يبنوها لتتلاءم مع الطبيعة الموجودة فيها فأهل الجبل حيث تتراكم الثلوج وتتجمع الأمطار كانوا يبنوها بالطوب ويسقفونها بالأخشاب المغطاة بالطين من أعلى بينما كان أهل الجنوب حيث يوجد الجو الجاف وقلة المطر يبنون بيوتهم بالطوب ويسقفونها بالخشب والأشجار وغيرها من ضروب النبات، ومنهم من كان يتخذ لسكناه خصاً مصنوعاً من فروع الأشجار، أمَّا البربر الرحل فكانت مساكنهم عبارة عن خيام تصنع من الشعر والوبر لسهولة نقلها من مكان إلى أخر يتناسب ومواضع الكلأ والمرعى (ابن خلدون، العبر، 1992: 104/6، دبوز: 41/1 - 42).

أمَّا عن مأكلهم، فإنهم كانوا يأكلون الحلزون الذي يسمى باللغة البربرية (البيوش) إلاَّ أنَّ الطعام المفضَّل عندهم هو (الكسكسي) ولبن النعاج ولحم الصيد والعسل (مفتاح،

1978: 178، صقر، 1959: 62/1 - 64)، وكانت أكثر ملابسهم من الصوف حيث يلبسون الأكسية المعلمة أو الملونة والمميزة بعلامات معينة، وكانوا ينزلون عليها البرانس الكحل ورؤوسهم في الغالب حاسرة وربما يتعهدونها بالحلق (ان خلدون، العبر، 104/6، دبوز، 1/ 42).

كما كانوا يلبسون القشابة في الشتاء حيث كانت سائدة للجميع وهي مصنوعة من الصوف، ولها كمان ولباس للرأس موصول بها من الخلف وتحت القشابة، أو البرنس يلبس البربر القميص أو الجبة، والسراويل والبناطيل القصيرة التي تنتهي إلى أسفل الركبة وأحيانا الطويلة التي تصل إلى الكعبين، وهذا الأخير ما زال إلى اليوم في طرابلس الغرب، بالإضافة إلى ما سبق ذكره كان يلبس البربر الحائك وهو رداء من الصوف يشتملون به، ولا زال هذا اللباس إلى الآن في ليبيا بما فيها طرابلس الغرب وجنوب تونس وهو لباسهم المحبب في كل الفصول، خاصة في المناسبات الاجتماعية ، وبالإضافة لما سبق فإنَّهم يضعون على روؤسهم (القنور) وهو قلنسوة من الصوف ملبدة ومدورة توضع فوق الرأس، ويلبس فوقها لحاف صغير من الصوف رهيف (ناعم) ينسج خصيصاً للرأس أو يلبس فوقها حائك رقيق ويشد من أعلى بعمامة سوداء تصنع من خيوط الوبر (ابن خلدون، العبر، 104/6، دبوز، 1/ 42 - 43).

وكان البربر يشتغلون بحرفة الزراعة، أو الرعي. فيشتغل بحرفة الرعي السكان البدو والرحل أمَّا الذين يشتغلون بحرفة الزراعة فهم المستقرون فمنهم من يشتغل بحرفة التشجير، ومنهم من يجمع بين زراعة الحبوب، وتربية الأغنام والماشية في الأقاليم الصالحة للجمع بين الحرفتين كما في طرابلس الغرب (ابن خلدون، العبر، 104/6، مفتاح، 1978: 179/1).

هذا ويعتقد البربر أنَّ أرواح الشر ساكنة البيوت القديمة والكهوف والمياه والرياح، إن هذا الاعتقاد في الأرواح الشريرة، يتطلب من البربر طقوساً، وربما عبادات متفاوتة مثلما يوجد في الشمال الإفريقي في كل وقت من أوقات السنة الزراعية، من مواسم قديمة غرضها في الغالب دائماً أن تطرد عن المساكن، والحقول والمحاصيل الأرواح الشريرة المؤذية، والشياطين التي تسكنها وتتهددها أو تقلل من غضبها وأن تستجلب رضاها بالقرابين (الفرد بل، 1969: 61)، ومع دخول الإسلام اختفت هذه الأشياء ولم تعد ظاهرة يجب ذكرها.

وبطبيعة الحال فإن أمور السحر والشعوذة التي كانت عند سكان الشمال الإفريقي ظلت لها بقايا وجذور حتى بعد الإسلام، ولكنها لا تمثل ظاهرة يمكن القياس عليها (الفرد بل، 1969: 61 - 62).

2 – العرب وعلاقتهم بالتراب الطرابلسي وعاداتهم وتقاليدهم ومكانتهم في المجتمع:

بالرغم من أن بعض المصادر تُرجع أصول البربر إلى أصول عربية فإن هذه المصادر لا تشير إلى حركة متبادلة بين المشرق والمغرب قبل الإسلام ، فإنه يمكن القول إنه مع بداية القرن (الخامس الهجري / الحادي عشر الميلادي) (ابن خلدون، العبر، 1992: 105/6) ازدادت هجرة العرب وبخاصة قبائل بني هلال وبني سليم فيما عرف بالغزوة الهلالية التي تركت أثاراً واضحة في اللغة والعادات والتقاليد العربية فضلاً عمن وفد من العرب منذ بداية القرن الأول الهجري / السابع ميلادي كل ذلك جعل بلاد المغرب امتداداً طبيعياً للمشرق ، بل أن المغرب أصبح متنفساً لأصحاب الأفكار، والمذاهب كالشيعة والخوارج لنشر أراءهم وإقامة دول لهم في الشمال الإفريقي (ابن خلدون، العبر، 1992: 15/1- 19، إبراهيم، 2001: 3).

وخلاصة القول: ((اقتسمت العرب بلاد إفريقية سنة ست وأربعين هجرية: فكان لزغبة طرابلس وما يليها، ولمرداس بن رياح باجة وما يليها، ثم اقتسموا البلاد ثانية فكان لهلال من تونس إلى المغرب وهم (رياح وزغبة والمعقل وجشم وقرة والاثبج والخلط وسفيان)، وتصرم الملك من يد المعز وتغلب عائد أبي الغيث على مدينة تونس وسباها وملك أبو مسعود من شيوخهم بونة صلحاً، وعامل المعز على خلاص نفسه، وصاهر ببناته ثلاثة من أمراء العرب: مارس بن أبي الغيث وأخاه عائداً، والفضل بن أبي علي المرادي)) (ابن خلدون، الهبر، 1992: 6/ 19).

ولم يقتصر تأثير القبائل العربية على النواحي السياسية فقط بل شمل الحياة الاقتصادية والعمرانية، فاجتاحت البلاد موجه من الدمار شملت معالم الحضارة من زراعة وصناعة ومنشآت وخربت مدنٌ ومنازل وقرى وضياع وتركها العرب قاعاً صفصفاً (ابن خلدون، العبر، 1992: 19/6- 20، إبراهيم، 2001: 258 - 259).

ومن ناحية أخرى فإنَّ الهلالية أحدثوا تأثيرات حضارية مهمة في المجتمع المغاربي، مثل تعريب البلاد من حيث اللغة والعادات والتقاليد والانتساب إلى أصول عربية لأن الفتح الإسلامي الأول وإن طبعهم بالدين إلا أن تأثيرهم اللغوي والعرقي لم يكن كبيراً لصغر المجموعات العربية التي استوطنت بالمغرب، وأما الهلاليون فقد كان

تأثيرهم العرقي واللغوي واضحاً (ابن خلدون، العبر، 1992: 19/6 - 20، إبراهيم: 2001: 258 - 259) لدرجة أصبح الأثر البربري القديم لا يلتمس إلا في معاقل طبيعية ضيقة ، وذلك لكبر حجم مجموعاتهم التي استقرت وسط البربر (ابن خلدون، العبر، 1992: 6/ 19 - 20، إبراهيم: 2001: 258 - 259).

أمَّا العنصر العربي بطرابلس الغرب كما هو بالنسبة للشمال الأفريقي فهو يستمد أصوله من تلك الهجرة الكبرى التي تمت في القرن (الخامس الهجري / العاشر الميلادي) وهي الهجرة التي تعرف باسم الهجرة الهلالية، نسبة إلى أول الجماعات المهاجرة وأكبرها التي تدفقت على المنطقة.

وقد تغلغلت هذه المجموعات نحو الغرب في شكل موجات متعاقبة ناقلين الدمار الكامل على حد قول بعض المؤرخين (ابن خلدون، العبر: 1992، 6/ 15 - 16، اوغسطيني، 29/1) ، وبرسوخ وجودهم في إفريقية انغمسوا على الفور في التنافس الواقع بين القبائل البربرية الحاكمة وأقاموا معها علاقات مختلفة الأشكال بين تحالف واتحاد والتزام بالتبعية مقابل بعض المكافآت.

وبذلك أصبحت القبائل العربية تشكل الجهاز الدفاعي للأسر البربرية الحاكمة، وصارت المحرك الرئيسي لتلك الدورة التاريخية الحافلة بالاضطرابات التي تتمثل في تاريخ الأسر الحاكمة البربرية، ولكن لعب العرب لهذا الدور قد أدى إلى ظاهرة عكسية وهي سيطرة العرب على السلطة وجلوسهم مكان الأسرة البربرية الحاكمة وقد استفادوا في تحقيق ذلك من ضعف البربر ونظام وراثة العرش عندهم (ابن خلدون، العبر، 1992: 19/6 - 20).

ونتيجة لاختلاط وانتساب قبيلتي بني هلال وبني سليم العربيتين الكبيرتين مع البربر حصل مزج بين العرب والبربر وقد فقد البربر بسبب امتزاجهم مع العرب إباءهم وعاداتهم ولغتهم وأصبحوا عرباً أقحاحاً إلى درجة أن القبيلتين البربريتين هوارة وزناتة سعيتا إلى نسيان جنسيتهما وحاولتا الادعاء بأنهما من قبائل حمير اليمنية على حد قول بعضهم (ابن خلدون، العبر، 1992: 19/6 - 20، ناجي، 1995: 115 - 117).

لقيت العادات والتقاليد العربية قبولاً حسناً وإعجاباً لدى البربر وازداد الإسلام تمكناً في كل ليبيا بما فيها طرابلس الغرب بل انتقل عن طريق واحاتها بوساطة القوافل العابرة بها إلى أفريقيا الوسطى وقد رافق انتشار الإسلام انتشار اللغة العربية والعادات والتقاليد العربية.

ويبدو أن الكثرة من عرب بني هلال وسليم استطاعت أن تفرض عاداتها وتقاليدها على المنطقة التي حلت بها فضلاً عن تصحيح وتقويم اللسان العربي (ابن خلدون، العبر، 1992: 20/6، مفتاح، 1978: 190 - 191).

وقد كان لهذه القبائل دورٌ محوري في الصراع الذي شهدته الدولة الحفصية، وبخاصة عند وصول قراقوش وبني غانية، فبنو سليم ومنهم بنو ذباب، وبنو زغب وجدوا في تلك الفوضى متنفساً لهم فسارعوا إلى تأييد كل خارج عن سلطة الحفصيين في تونس وطرابلس الغرب فكان نتيجة ذلك وصول أبي زكرياء اللحياني إلى كرسي السلطة لمدة امتدت من سنة (711ه/1311م) إلى سنة (718هـ/1318م) (ابن خلدون، العبر، 1992: 6/ 19 - 20، اغسطيني، 34/1).

وخلاصة القول عن القبائل العربية بطرابلس الغرب إنَّ بني ذباب لهم الأغلبية الساحقة في تكوين العنصر العربي بطرابلس الغرب (ابن خلدون، العبر، 1992: 227/6).

إن الدم العربي اختلط بالدم البربري في طرابلس الغرب، وإنَّ التقاليد والعادات العربية لقيت قبولاً وإعجاباً لذا أصبحت عادات البربر وتقاليدهم متشابهة مع عادات وتقاليد العرب ويبدو أن السلالات المتشابهة التي تعيش في بيئات متشابهة تخلق عادات وتقاليد متشابهة، وحضارات متشابهة وإن الإسلام قد تغلغل في طرابلس بل انتقل عن طريق طرابلس الغرب بوساطة القوافل العابرة بها إلى أفريقيا الوسطى ورافق انتشار الإسلام انتشار اللغة العربية والعادات والتقاليد العربية (ابن خلدون، العبر، 1992: 19/6، مفتاح، 1978: 190).

3 – القبائل الشريفة أو المرابطة:

بالإضافة إلى ما تم ذكره من قبائل بربرية وعربية توجد قبائل شريفة تكونت هذه القبائل من اختلاط السكان المحليين مع القبائل العربية تنتسب إلى النبي محمد - صلى الله عليه وسلم - ينتمي إليها جميع أشراف أفريقيا الشمالية وتنقسم إلى ثلاثة فروع كلها منحدرة من الإخوة الأشراف إدريس الأول، وجدتهم كنزة وسليمان ومحمد النفس الزكية، وهم من سلالة علي بن أبي طالب وفاطمة الزهراء ويرجعون في أصلهم إلى الحسن السبط، ولهم شجرة تؤكد هذا النسب وتدل عليه إنَّ لقب الأشراف له قيمة في

التدليل على الأصل العربي مثل قماطة* والفواتير بزليطن** وأولاد يربوع بالزاوية***(الزاوي، 2004 150 ،151 ، 170، 171، 284) (****).

أمَّا الفروع التي تنتمي إلى الشرف من سكان طرابلس الغرب فمنهم أشراف (النواحي الأربع) و(شرفاء الملاحة)، و(شرفاء الوسط)،و(شرفاء المجينين)، و(شرفاء النوفليين) ومسلاتة، (الجعارين والقبائل النازحة من ودان) وساحل الحامد (شرفاء الحماموشرفاء العويق)، والشرفاء المشهورين بودان، وشعب كثيرة متناثرة تعرف باسم الشرفاء.

وتوجد قبائل يحيط الشك بأصلها الشريف فقد تورد الإشارة إليها مقترنة بهذه العبارة (يعتقد أنَّها شريفة، تعتبر شريفة، نقول إنَّها شريفة).

وتوجد بعض القبائل يرتبط أصلها ببعض الأولياء المحاطين بقداسة وإجلال في مواطن القبيلة، وينظر إليهم أنهم وافدين من (الساقية الحمراء) (المغرب الجنوبي) مهد أغلب الحجاج المبجلين وقد جاءوا إلى الشرق عند نهاية القرن الثامن الهجري / الرابع عشر الميلادي وما تلاه.

وتبدو بشكل واضح الأهمية التي كانت للمرابطين في الميدان الاجتماعي كأداة تجميع لوحدات مشتتة مختلفة من القبائل خاصة البربرية التي تشتَّت بسبب الأحداث المضطربة في القرون الوسطى (ابن خلدون، العبر، 1992: 6/ 214 - 215).

* قماطه: تقع بين مسلاته والخمس ويسكنها قوم من العرب يقال لهم قماطه وتتوفر فيهم خصال العرب من الكرم والشجاعة وسماحة الأخلاق. الزاوي: معجم البلدان الليبية، ص 284.

** زليتن : اسم مدينة من مدن طرابلس الغرب ، وتقع شرقها بنحو 158كم وغربي مصراته بنحو 54 كم ، هي مدينة عامرة وأهالة وهي من مدن طرابلس المشهورة ومن سكانها الأشراف الفواتير ويشاركهم في هذا النسب الشيخ عبد السلام الأسمر لأنه فيتوري.
الزاوي: معجم البلدان الليبية، ص 170-171.

*** الزاوية: هي التي نسميها الآن الزاوية الغربية، وكانت في المائة السادسة للهجرة ذات شأن وكانت مجمع العرب وسوقهم التي يجلبون إليها أمتعتهم، ويجتمعون فيها لبيع وشراء ما يحتاجون بيعه وشراءه وتعتبر من أكبر مدن طرابلس الغرب ومن الأقاليم الممتازة في الثروة والثقافة والعمران والتعليم والحياة الاجتماعية ورفه الحياة.
الزاوي: معجم البلدان الليبية، ص 150-151.

(****) شجرة الشرف النبوي لسيدي قائد ونسله نسخة من مخطوطة بمكتبة عبد الكريم محمد أبو القاسم وأصل المخطوطة بمكتبة القاضي محمد أحمد القايدي.

وتنسب إلى الجماعات من سلالة أولئك الأولياء صفة الولي الذي يسمونه جدهم، وهي صفة لا تؤدي إلى وراثة القداسة الدينية فحسب، ولكنها تمنح لورثته امتيازاً واحتراماً خاصين، ونظراً للأصل الممتزج لهذه القبائل فإنَّها تعتبر من الوجهة السلالية مكونة من العنصرين العربي والبربري. وهي صفة تحدد بها وبوجه عام الجماعات المكونة من عناصر مختلفة، والجماعات التي لا يعرف أصلها على التحقيق أو يحيط الشك بالمناطق والأماكن التي وفدت منها.

وهنالك قبائل مرابطة معروفة بأصلها العربي المحدد وهي تستمد قوتها وامتيازها من جدها أو من قوته وقيمته مثل (أولاد أبي عيسي وأولاد أبي حميرة بالزاوية، وأولاد أبي سيف بمزدة والمزاوغة بترهونة)، وهي تعتبر قبائل بربرية، أو عربية معروفة النسب.

ومن القبائل المرابطة، ما يشكل جماعات قوية بالمنطقة، تكسبها وضعاً متغلباً مسيطراً مثل (القذاذفة) بسرت (والفرجان) بترهونة (وأولاد جربوع) بالزاوية.

وهنالك قبائل مرابطة أخرى ليس لها وضع متميز، وأخرى ضعيفة يضطرها ضعفها إلى الانضمام أو الانتماء إلى عشائر وقبائل قوية، وتعتبر في هذه الحالة تابعة، وتعرف بصفة (ذوي)، ولهذا الوضع المتفاوت بالنسبة للقبائل المرابطة أهمية سياسية خاصة (اغسطيني، 40/1 - 40)

وللشرف مزايا اجتماعية ودور اجتماعي كبير حيث يعتبر كل واحد من الشرفاء نفسه حاملاً لشرارة مقدر لها أن تضيء العالم ويتمتع بأفضليه أخلاقية على البشر (الازهري ، 14)، والمثال على ذلك أن أولاد أبي سيف كانوا لا يدخلون الفتنة وتحترمهم الناس ببركة أوليائهم وتمسكهم بالشريعة ، وكان جدهم عبد النبي الأصفر دفين زاوية أبي ماضي (الأزهر الصغير) وهو المؤسس لها أتى من المغرب وبقي بتيجي زمناً ثم انتقل منها وهو رجل صالح ذو كرامات (الازهري، 16)، وكان أولاد أبي سيف كذلك يدخلون في الإصلاح والعلاج في مشاكل المجتمع الطرابلسي ، ولم يتعرض لهم أحد من عامة الطرابلسيين واشتهروا بالصلاح والإصلاح واتباع الحلال والبعد عن الحرام (الازهري، 17)، وكان لأولاد أبي سيف غلبة ومكانة لشدة تمسكهم بالدين.

وعلى العموم أن أولاد أبي سيف كانوا يحضون بالاحترام والتقدير على مر الزمن لدرجة أنهم خلال الحكم التركي لطرابلس تم إعفاؤهم من ضريبة الأعشار الشرعية

(السلطانية) مقابل دعواتهم للسلطان العثماني (وثيقة مخطوطة بمكتبة حسن عبد الله عمر البوسيفي)،

بالإضافة إلى أن هذه القبيلة تمتعت بنفوذ واحترام كبيرين لدى عرب الدواخل، وكان أعيان طرابلس الغرب من أنصارهم، وكانوا يتمتعون بالعديد من الامتيازات عند سيطرة الأتراك على طرابلس وهي:

1- الإعفاء من الضرائب.
2- الإعفاء من أي خدمة عسكرية.
3- ضمان عدم مرابطة أي وحدات عسكرية مسلحة بالمناطق التي يسيطرون عليها (بيلاردينيلي، 118).

ومهما يكن من أمر، فإن هذه القبيلة تمتعت ولازالت تتمتع بمكانة اجتماعية مرموقة بين القبائل الأخرى، وكان لها دائماً الصدارة في حل الخصومات بين المتنازعين، حتى أصبحت شهرت أولاد أبي سيف في حل المشكلات بين القبائل مضرباً للمثل، وأصبح التسليم بحكمهم وواسطتهم أمر واجب على كل فرد من أفراد القبائل الأخرى والذي يرفض وساطتهم يصبح موضع انتقاد ولوم حتى من أقاربه وأهله وإذا ما حدث له أي ضرر حتى مصادفة يردوه على عدم قبوله أو رده وساطة أولاد أبي سيف مثل ما جاء في المثل الشعبي (تكسرت فيه دعوة أولاد أبي سيف أو المرابطيين).

4 – اليهود والنصارى:

يعود تاريخ اليهود في ليبيا إلى قرون موغلة في القدم منذ زمن الفنيقيين، واستمرت هذه الهجرات اليهودية ، ففي زمن الموحدين وصلت جالية إلى جادو ومسلاته نازحة من جربة وقدمت هجرة يهودية إلى طرابلس سنة (902ه / 1496م) من جادو وشروس بسبب تدهور الأوضاع الاقتصادية الناجمة عن الحروب والصراعات الداخلية، وعند احتلال الإسبان لطرابلس الغرب سنة (916ه/1510 م) التجأ اليهود إلى أدغال غريان، ويفرن، وجادو، وبقوا هناك زهاء نصف قرن، ثم عادوا إلى طرابلس الغرب مرة ثانية سنة (959ه/1551 م) بعد جلاء فرسان مالطا عنها (مجهول، 1980: 144، الاحول، 2005، 80 - 84).

عقب الفتح العربي وقبل بدأ هجرة القبائل العربية انتشر الإسلام في معظم أرجاء ليبيا إلاَّ أنَّ هناك بعض الجيوب التي ظلت على المسيحية واليهودية، وذلك لأنَّ المسيحية قد انتشرت بين القبائل (البرانسية) التي كانت تعيش قريباً من ساحل البحر الأبيض

المتوسط، وفي المدن، لأنَّهم كانوا يتعايشون مع الروم المسيحيين أما القبائل البدوية (البتر) فكان انتشار المسيحية بينهم محدودا (ابن خلدون، العبر، 1992: 105/6، مفتاح، 1978: 191/1).

ويوجد نصارى حول مدينة طرابلس الغرب بالإضافة إلى جالية يهودية كبيرة في جادو* وتوجد جاليات يهودية كبيرة في طرابلس تمارس التجارة ويقال: بأنَّ عدداً كبيراً من هؤلاء اليهود قد انحدروا

من نسل البربر الذين اعتنقوا الديانة اليهودية بعد أنْ هاجر الكثير من يهود فلسطين إلى شمال أفريقيا في القرن الأول الميلادي بعد هدم معبدهم وطردهم منها (البكري، 9، مفتاح، 1978: 192 - 194، ناجي، 1995: 118).

في العهود الأولى للفتح الاسلامي كان العنصر اليهودي منتشراً في كافة أرجاء أفريقيا الشمالية مثل نفوسة بطرابلس الغرب ونفزاوة بتونس، إلاَّ أنَّ هذه الفئة قد قل عددها وأثرها بشكل واضح نتيجة لاعتناق معظمها للإسلام ، وحدثت هجرتان كبيرتان تدفق منهما اليهود إلى الشمال الأفريقي من إسبانيا (Espana) وجزر البليار (Islas Baliares) الأولى حدثت عقب الثورة الشاملة التي قامت ضدهم هنالك سنة (794هـ/1391م) والثانية عقب سقوط غرناطة سنة (897هـ/1492م) نتيجة للإبعاد العام لليهود ومسلمي إسبانيا أنفسهم، بعد خروج السلطة من أيدي المسلمين (اغسطيني، 1 /44 - 45).

عاش معظم يهود مدينة طرابلس الغرب داخل حي خاص بهم، عرف باسم (الحارة) تميز بتكدس سكاني عن بقية الأحياء الأخرى، واحتل الحي اليهودي في طرابلس الركن الشمالي الغربي من المدينة القديمة، وأطلقت على الحي اليهودي تسميات عدة أكثرها شيوعاً (الحارة)، ويقصد بها المحلة التي اقتربت منازلها من بعضها لأن اليهود أقلية اعتادوا على بناء منازلهم ملاصقة لبعضهم البعض رغبة منهم في الحماية (الاحول، 2005: 45 - 46). واحترف اليهود الكثير من الصناعات المحلية كصناعة

* جادو مدينة من المدن البربرية القديمة في جبل نفوسة وكانت إحدى عواصم جبل نفوسة زمن الفتح الإسلامي، فتحها عمرو بن العاص حينما فتح شروس سنة 22 هـ، وهي غير موجودة الآن، ومازال اسمها معروفاً وقد انشئت في مكانها أو على مقربة منها مدينة فساطو التي تبعد عن مدينة طرابلس 187 كم إلى الجنوب الغربي منها على طريق بئر الغنم يفرن، وتقع في وسط الجبل.
الزاوي: معجم البلدان الليبية، ص86.

الحلي والحياكة والدباغة والقزدرة والصباغة والحدادة (الاحول، الجاليات اليهودية، العدد 1 /2002: 92 - 93).

أما علاقتهم مع سكان مدينة طرابلس الغرب، كانت مرضية إذ امتزجوا مع السكان في العادات والتقاليد بحيث تعذر على الغرباء تمييزهم عن بعضهم البعض سواء من ناحية اللغة أم المظهر، وكانت العلاقة بينهم على أحسن ما يرام من المعاملة والإخاء وكانوا يتبادلون الهدايا في الأعياد والمناسبات، ومارس اليهود حياتهم الدينية بكل حرية دون أن يتعرض لهم أحد لا بالقول ولا بالفعل (الاحول، الجاليات الاجنبية، 1 /2002: 93).

وكانت هناك طرق متبعة في تجهيز وإعداد الطعام لليهود لا تختلف عن أكلات سكان مدينة طرابلس الغرب وبنفس الأسلوب المتبع عند الطرابلسين (الأحول، 2005: 74)، وكذلك التشابه في اللباس الذي لا يمكن تمييزه بين سكان طرابلس الغرب واليهود (الأحول، 2005: 74).

أما الظروف السياسية لليهود في طرابلس الغرب، فكانت حسنة للغاية باستثناء مرحلة حكم الإسبان (الأحول، الجاليات الاجنبية، 2002: 103).

أما النصارى في مدينة طرابلس فكان تواجدهم منذ القرن (السابع الهجري / الثالث عشر للميلاد)، عندما تكونت المدن البرجوازية: جنوة، والبندقية، ونابلي، وقد أشار المؤرخون إلى الفنادق التي أقاموها الجنويون لتكون محطة استراحة لتجارهم (الاحول، الجاليات الأجنبية، 2002: 113). Franceseo Coro .L,artigiato Libico nella intero della Tripolitania , Tripoli,1932.P34.

5- الأفارقة (السود):

كان لتجارة الرقيق أثر في تواجد أعدادٍ من الأفارقة في مدن طرابلس الغرب وأصبحوا عنصراً من عناصر السكان امتزجوا بالسكان الأصليين واستوطنوا مناطق معروفة مثل تاورغاء وفزان ويشكل هؤلاء تكتلات اجتماعية لها عادات وتقاليد لا تختلف عن عادات وتقاليد السكان الأصليين بسبب رباط الإسلام الوثيق الذي يربط بينهم، وبسبب هذه العلاقات الطيبة بين الطرفين فإنه لم يحدث بينهما ما يعكر صفو هذه العلاقة بل أنهم عاشوا إخوة متحابين تحت راية الإسلام (اغسطيني، 1/ 44).

وخلاصة القول إنَّ الأفارقة هم أخلاط من أمم شتى وبقايا أمم قديمة وعناصر بربرية تجمعها صفة الخدمة في المزارع، والحرف، ولذلك يمثلون طبقة العامة في مختلف المرافق وعلى الرغم من أن هؤلاء الأفارقة دخلوا الإسلام فإنَّ الكثير منهم ظلوا يتكلمون لغة خاصة بهم (مفتاح، 1978: 182).

إنَّ انتشار البربر والروم والأفارقة في أراضي بلاد المغرب كلها يجعلنا نقول: إنَّه كان ينسكب في علاقتين اثنتين علاقة الامتداد من الشرق إلى الغرب، وعلاقة الامتداد من الشمال إلى الجنوب، فالروم، ومعهم الأفارقة ينتشرون على امتداد الساحل، وفي الوقت نفسه كانت تقل أعدادهم كلما توغلنا نحو الصحراء بينما تستقر في الصحراء على امتدادها، من الشرق إلى الغرب الغالبية الكبرى من القبائل البربرية، اللهم إلاَّ قبائل البربر البرانس التي كانت تسكن المنطقة الساحلية خلال العهد الحفصي (مفتاح، 182 - 183).

الخلاصة:

أن التركيبة السلالية والدينية لسكان طرابلس الغرب قبل وخلال العهد الحفصي تبين أنه تعاقب على منطقة طرابلس الغرب بإفريقية شعوب مختلفة ودول كثيرة كان أقدم هذه الشعوب والأمم (أمة البربر) السكان الأصليين للمناطق الداخلية والساحلية وظل البربر ولازالوا يكونون عنصراً أساسياً من عناصر سكان طرابلس الغرب.

أمَّا الفنيقيون والوندان وغيرهم من الشعوب الأخرى الوافدة على شمال إفريقية فلم يبق منهم بعد الفتح الإسلامي وهجرة بني هلال وبني سليم في القرن (الخامس الهجري / الحادي عشر الميلادي) سوى بعض المجموعات التي حافظت على دينها مستفيدين من عهد الذمة الذي وفَّره الإسلام لغير المسلمين والبعض الأخر أسلم واختلط مع العناصر الأخرى ، والأشراف الذين وجدوا نتيجة لاختلاط السكان المحليين مع القبائل العربية، والأفارقة التي كان لتجارة الرقيق أثر في تواجد أعدادٌ منهم في طرابلس الغرب، فامتزجوا بالسكان الأصليين واستوطنوا مناطق معروفة في طرابلس مثل تاورغاء وفزان.

وإلى جانب البربر والعرب كذلك وجدت أقليات ضئيلة من اليهود والنصارى انتشروا في المدن الساحلية وبعض مدن الدواخل.

ولذا فإن البربر والعرب والأشراف واليهود والنصارى والأفارقة كانوا يكونون التركيبة السلالية والدينية لسكان طرابلس الغرب في العهد الحفصي

المصادر والمراجع

أولاً المخطوطات:

1- الأزهري: كناش الأزهري، مخطوط، مكتبة حسن عبد الله عمر البوسيفي.
2- شجرة الشرف النبوي، لسيدي قائد ونسله، نسخة من مخطوطة بمكتبة عبد الكريم محمد أبو القاسم وأصل المخطوطة بمكتبة القاضي محمد أحمد القايدي.
3- وثيقة مخطوطة بمكتبة حسن عمر عبدالله البوسيفي.

ثانياً المصادر العربية:

1- الأنصاري، أحمد النائب: (ت 1335 هـ) المنهل العذب في تاريخ طرابلس الغرب، مكتبة الفرجاني، طرابلس الغرب – ليبيا، 1899م.
2- البكري، أبو عُبيد الله: (ت 487 هـ) المغرب في ذكر بلاد إفريقية والمغرب وهو جزء من كتاب الممالك والمسالك، دار الكتاب الإسلامي، القاهرة (د ت).
3- ابن خلدون، عبد الرحمن: (ت 808 هـ) العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر، منشورات علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، 1413هـ/1992م، جـ 6.
4- عبد الوهاب، حسن حسني: خلاصة تاريخ تونس، تقديم وتحقيق حمادي الساحلي، دار الجنوب للنشر والتوزيع، 2001م.
5- ابن غلبون: (ت 1150هـــ) التذكار فيمن ملك طرابلس وما كان من الأخبار، عني بتصـــحيحه والتعليق عليه: الطاهر أحمد الزاوي، مكتبة النور، طرابلس– ليبيا، ط 2، 1386هـ / 1967م.
6- مؤلف، مجهول: (ت القرن السادس الهجري)، الاستبصار في عجائب الأمصار، نشر وتعليق سعد زغلول عبد الحميد، دار النشر المغربية، بغداد، 1980م.

ثالثاً: القواميس والمعاجم:

1- الزاوي، الطاهر أحمد: مختار القاموس، مرتب على طريقة مختار الصحاح والمصباح المنير، الدار العربيّة للكتاب، الجماهيرية، 1980م -1981م.
2- معجم البلدان الليبية، مكتبة النور، طرابلس ليبيا 1388هـ / 1968م.

رابعاً: المراجع العربية:

1- إبراهيم، عفيفي محمود: الحضارة الإسلامية في بلاد المغرب منذ انتقال الخلافة الفاطمية إلى مصر حتى منتصف القرن السادس الهجري، (362 – 558 هـ / 973 – 1163 م)، دار الفكر العربي، القاهرة، 1422 هـ / 2001 م.
2- الأحول، محمد خليفة سالم: يهود مدينة طرابلس تحت الحكم الإيطالي، 1911 – 1943م، مركز جهاد الليبيين للدراسات التاريخية، الجماهيرية، 2005م.
3- دبوز، محمد على: تاريخ المغرب الكبير، دار الفكر، بيروت، جـ 1 (د ت).
4- الزاوي، الطاهر أحمد: تاريخ الفتح العربي في ليبيا، دار الكتب الوطنية، بنغازي – ليبيا، ط 4، 2004م.
5- صقر، أحمد: مدنية المغرب العربي في التاريخ، دار النشر تونس، جـ1، 1959.
6- العقاد، صلاح: المغرب العربي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، (د ت).
7- عمر، أحمد مختار: النشاط الثقافي في ليبيا من الفتح الإسلامي حتى بداية العصر التركي، كلية التربية، الجامعة الليبية، 1391هـ / 1971م.
8- مفتاح، صالح مصطفى: ليبيا منذ الفتح العربي حتى انتقال الخلافة الفاطمية إلى مصر، منشورات الشركة العامة للنشر والتوزيع والإعلان، بيروت لبنان، ط 1، يوليو 1978 م.

خامساً: المراجع الأوربية المعربة:

1- أغسطيني، هنريكودي: سكان ليبيا، ترجمة وتقديم: خليفة محمد التلّيسي، توزيع الدار العربية للكتاب، (د ت)، جـ1.
2-بل، الفرد Bel Alfred: الفرق الإسلامية في الشمال الإفريقي، ترجمه عن الفرنسية: عبد الرحمن بدوي، دار ليبيا للنشر والتوزيع، بنغازي، 1969م.
3- بيلار دينيلي: القبلة، القيادة العامة للقوات المسلحة الاستعمارية لقطر طرابلس الغرب، المطبعة الحجرية، طرابلس.
4- كمال، إسماعيل: سكان طرابلس الغرب، تعريب وتعليق: حسن الهادي بن موسى، الدار الوطنية للكتاب، 1997م.
5- ناجي، محمود: تاريخ طرابلس الغرب، ترجمة: عبد السلام أدهم ومحمد الأسطى، دار الفرجاني، طرابلس – ليبيا، 1995م.

سادساً: الدوريات:

1- الأحول، محمد خليفة سالم: الجاليات الأجنبية بليبيا، مجلة البحوث التاريخية، السنة الرابعة والعشرون، العدد الأول يناير 2002م.

سابعًا - المراجع الأجنبية:

1- Franceseo Coro. L artigianto Libico nella intero della Tripolitania, Tripoli, 1932.

المشاكل والصعوبات التي تواجه استخدام أسلوب التكلفة المستهدفة في تسعير الخدمات المصرفية

(دراسة تطبيقية على عينة من المصارف التجارية العاملة في ليبيا)

أ. محمد بلقاسم علي الزعماطي — أ. سليمان محمد سليمان يونس

المعهد العالي للعلوم والتقنية ككلة — كلية طرابلس للعلوم والتقنية

المستخلص:

دخل العالم في حقبة جديدة تميزت في انفتاح المجتمعات والأسواق على بعضها البعض، الأمر الذي استدعى المنظمات للسعي لتقليل التكاليف بينما تسعى إلى تحسين الجودة في الوقت ذاته، وذلك من خلال تبني الأساليب الحديثة التي تكفل ذلك ومن بينها اسلوب التكلفة المستهدفة، سواء كان في المنشآت الصناعية أو الخدمية، وبناء على ذلك جاءت هذه الدراسة لمعرفة أهم المشاكل والصعوبات التي تعيق استخدامه من قبل المصارف التجارية العاملة في ليبيا في تسعير خدماتها المصرفية، ولتحقيق ذلك تم استخدام الاستبانة كوسيلة لجمع البيانات والتي تم توزيعها على عينة الدراسة والمتمثلة في المصرف التجاري الوطني، مصرف الجمهورية، وقد تم تحليل البيانات باستخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية، ومن خلال التحليل الإحصائي واختبار فرضيات الدراسة، تم التوصل إلى أن هناك مجموعة من المشاكل والصعوبات التي تعيق استخدام التكلفة المستهدفة في تسعير الخدمات المصرفية والتي من أهمها عدم وجود نظام تكاليف فعال في المصارف، بالإضافة إلى بعض المشاكل الأخرى.

الكلمات المفتاحية: التكلفة المستهدفة، الخدمات المصرفية، التسعير، تسعير الخدمات المصرفية.

الإطار العام للدراسة:-

1. المقدمة :

نشأت المحاسبة ثم تطورت مثلها مثل العلوم الاقتصادية والاجتماعية تلبية لأشكال وحاجات التقدم والنمو الاقتصادي والاجتماعي، حيث إن للمحاسبة مكانتها في المجتمعات المتقدمة فهي تعتبر من المهن الراقية التي تستند عليها دنيا الأعمال، ومع زيادة حدة التطور والمنافسة في جميع المجالات كان لابد من تحقيق مزايا تنافسية للمنشآت، فظهرت محاسبة التكاليف التي بدورها تطورت نظرياتها لتواكب سوق

المنافسة مما جعلها تركز على التكلفة، وذلك من خلال تخفيض التكاليف، وعلى الرغم من الدور المهم الذي تقوم به أنظمة المحاسبة الإدارية ومحاسبة التكاليف في قرارات التسعير وخفض التكلفة إلا أنها مازالت قاصرة على مواكبة التطور وسوق المنافسة خاصة في المجال المصرفي للحصول على اكبر عدد ممكن من العملاء والمحافظة عليهم، من خلال تقديم الخدمات المصرفية بأسعار ترضي العملاء، حتى ظهرت أساليب حديثة استطاعت مواكبة التكنولوجيا والتقدم ومن الأساليب الحديثة لتخفيض التكلفة منهج التكلفة المستهدفة، والتي من شأنها ان تساعد في عملية اتخاذ قرارات التسعير بصورة سليمة، إلا ان استخدم اسلوب التكلفة المستهدفة قد يواجهه بعض المشاكل والصعوبات التي تحول دون تطبيقه، لذلك جاءت هذه الدراسة للتعرف على هذه المشاكل والصعوبات.

2. الدراسات السابقة:

- **دراسة تهامي، (2002):** هدفت إلى بيان دور التكاليف المستهدفة كمدخل مستحدث في رفع كفاءة عملية اتخاذ قرارات التسعير للمنتجات الجديدة في المنشآت الصناعية المصرية في ظل بيئة الأعمال الحديثة التي تتسم بالمنافسة الشديدة وسرعة التقدم التكنولوجي. وكانت من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن المنهج المحاسبي للتسعير يقوم على تحليل هيكل التكاليف في المنشأة وذلك لهدف التوصل إلى الحد الأدنى لسعر البيع الذي يغطى التكاليف الكلية ويحقق الفائض المرغوب فيه وأنه يمكن تطبيق التكلفة المستهدفة من تخطيط المنتج بالمواصفات وبالسعر المرغوب فيهما من المستهلك بأقل تكلفة ممكنة وهي تعتبر من أهم عوامل النجاح في بيئة الأعمال. وكانت أهم التوصيات: الحاجة إلى المزيد من البحوث المتعلقة بمداخل نظم الإدارة الإستراتيجية التي تلائم البيئة الصناعية الحديثة ومنها مدخل التكلفة المستهدفة مع التركيز على البحوث التجريبية والعملية والاهتمام بمدخل التكلفة المستهدفة في مجال التعليم الجامعي والمعاهد والقيام بالدورات التعليمية والتدريب المستمر وذلك بهدف زيادة معرفة المحاسبين بأهمية مدخل التكلفة المستهدفة ومزاياها.

- **دراسة هاشم، (2003):** هدفت إلى إبراز دور أسلوب التكلفة المستهدفة في دعم ونجاح تطبيق إستراتيجية زيادة التكلفة خاصة في بيئة الأعمال المعاصرة في جمهورية مصر العربية، ودورها الحيوي في مجالات التخطيط وخفض وتجنب التكلفة بأسلوب غير تقليدي، وتوفير إطار منظم لتعظيم الاستفادة من أسلوب التكلفة المستهدفة في منشآت الأعمال المعاصرة. وقد أظهرت الدراسة إلى عجز نظام التكاليف التقليدية

بأدواتها وأساليبها عن مواكبة بيئة منظمات الأعمال الحديثة، لدرجة أنه قد يكون معوقا لتطوير الأداء التكاليفي في تلك البيئة، وأن هناك تكامل واضح ما بين أسلوب التكلفة المستهدفة من ناحية وإستراتيجية ريادة التكلفة من ناحية أخرى، وأن هناك دور لأسلوب التكلفة المستهدفة في دعم إستراتيجية ريادة التكلفة، وأن أسلوب التكلفة المستهدفة يساهم في توفير البيانات التكاليفية اللازمة لتحديد بدائل وبرامج التطوير والنماذج والتصميمات المختلفة، وهذا الأمر ينعكس على ترشيد تخصيص الموارد وتحقيق الأهداف التكاليفية، كما يساهم أسلوب التكلفة المستهدفة بما يوفره من بيانات في فحص الأداء التكاليفي في البيئة الداخلية والخارجية للمنظمة لتحديد درجة تحقيق الأهداف التكاليفية المنشودة، وتوفير البيانات اللازمة لاتخاذ القرارات.

- **دراسة أبو عواد، (2011):** هدفت إلى استكشاف ما إذا كانت البنوك التجارية العاملة في الأردن تدرك المزايا المترتبة على تبني منهج التكلفة المستهدفة في تسعير خدماتها المصرفية وأهمية هذا المنهج في تحسين كفاءة تسعير الخدمات المصرفية.وخلصت الدراسة إلى أن منهج التكلفة المستهدفة يوفر المزيد من المرونة في تسعير الخدمات المصرفية وذلك من خلال توليد الحوافز لتخفيض تكلفتها، كما أن تسعير الخدمات المصرفية بموجب منهج التكلفة المستهدفة أكثر عدالة من وجهة نظر العميل من تسعيرها بموجب منهج التكلفة الفعلية، وتدرك معظم البنوك التجارية المزايا المترتبة على تطبيق منهج التكلفة المستهدفة، كما تسود سوق الخدمات المصرفية منافسة شديدة تحتم على المصرف الذي يسعى إلى استقطاب مزيد من العملاء العمل على تحسين خدماته وتطويرها باستمرار وفقا لمتطلبات العملاء ورغباتهم وبحيث تكون ذات جودة عالية وبسعر مقبول من طرفه، كما تتوفر لدى معظم البنوك التجارية أقسام متخصصة في التكاليف ولكن لا يتم الاستفادة منها في معظم الأحيان في تحسين تسعير الخدمات المصرفية، كما لا تقوم أقسام التكاليف بدراسة سلاسل القيمة للخدمات المصرفية عند محاولة تخفيض تكلفة تلك الخدمات، وقد أوصت الدراسة بضرورة تفعيل دور محاسبة التكاليف في البنوك التجارية لما يحققه ذلك من ترشيد وتحسين في القرارات الإدارية المختلفة، وإلى توعية العاملين في البنوك التجارية وإداراتها بدور منهج التكلفة المستهدفة في تحسين كفاءة تسعير الخدمات المصرفية ودورها في تخفيض تكلفة الخدمات وزيادة الكفاءة الإنتاجية، وإلى ضرورة إشراك العملاء في عملية التحسين والتطوير للخدمات المصرفية لما له من دور في سوق الخدمات المصرفية.

- **دراسة المطارنة، (2008):** هدفت إلى التعرف على مجالات استخدام التكلفة المستهدفة في الشركات الصناعية الأردنية والتعرف على مدى توافر العناصر اللازمة لتطبيق هذا المدخل، كذلك المشاكل التي تحول دون تطبيقه، وقد تم من خلال الجانب النظري التعرف إلى مفهوم التكلفة المستهدفة وأهداف التكلفة المستهدفة وخصائصها فضلا عن آلية تطبيق هذا المدخل وطرق تقدير التكلفة المستهدفة، وقد تمت الدراسة على إحدى وثلاثون شركة من الشركات الصناعية المساهمة العامة الأردنية التي لها اهتمام ومعرفه بهذا المدخل. وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها أن الشركات الصناعية الأردنية لا تقوم بتطبيق هذا المدخل، ويتوافر عدد من العناصر اللازمة لتطبيق هذا المدخل في الشركات الصناعية الأردنية إلا أن هناك عددا من المعوقات التي تحول دون تطبيق هذا المدخل منها الخوف من تبني أساليب جديدة مختلفة عن الأسلوب المستخدم حاليا، وعدم وجود المنافسة الشديدة، وعدم توافر المعلومات الواضحة والمفصلة لتكاليف المنتجات. وقد أوصت الدراسة بضرورة توعية الشركات الصناعية الأردنية بفوائد ومزايا وأهمية هذا المدخل، فضلا عن عقد الندوات في هذا المجال.
- **دراسة محمد، (2016):** والتي هدفت الى بيان دور أسلوب التكلفة المستهدفة في تحسين كفاءة تسعير الخدمات المصرفية ومزايا تطبيق هذا الأسلوب، وتمثلت عينتها في مدير ورئيس القسم ومحاسبي وموظفي المصرف السوداني الفرنسي، واستخدمت أداة الإستبانة لجمع البيانات وفقا للمنهج التاريخي والمنهج الوصفي والمنهج الاستقرائي والاستنباطي، وتوصلت الدراسة إلى إمكانية تطبيق أسلوب التكلفة المستهدفة وأن المصارف على معرفة بالمزايا التي تتحقق من تطبيق هذا الأسلوب، وأنه يتوفر للمصارف إمكانية لتحسين كفاءة تسعير الخدمات.
- **دراسة العماري، (2017):** هدفت إلى معرفة مدى إدراك الشركات الصناعية الليبية بالمزايا، وكذلك التعرف على ما إذا كانت الشركات الصناعية الليبية تطبق أسلوب التكلفة المستهدفة، وتمثلت عينتها في مدراء الإدارات المالية وإدارات الموظفين العاملين بإدارات الشركات الصناعية الليبية الواقعة في المنطقة الغربية من واستخدمت أداة الاستبانة لجمع البيانات، وفقا للمنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك معرفة من قبل المدراء والموظفين المشاركين في الدراسة بالمزايا التي يحققها تطبيق أسلوب التكلفة المستهدفة، وأن أغلب الشركات لا تطبق أسلوب التكلفة المستهدفة.

من خلال الدراسات السابقة يتبين لنا أن جميعها تتفق في أهمية استخدام منهج التكلفة المستهدفة لما لها من مزايا في عملية التسعير وتحقيق مزايا تنافسية في ظل المنافسة السوقية، وان اغلب الدراسات قامت بدراسة أهم المزايا من تطبيق اسلوب التكلفة المستهدفة، أو مدى امكانية تطبيقه في الشركات الصناعية، بينما تطرقت بعض الدراسات الاخرى إلى دراسة تحسين جودة الخدمات المصرفية.

ما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة هو تسليط الضوء بشكل خاص على المشاكل والصعوبات التي تواجه تطبيق التكلفة المستهدفة في القطاع المصرفي لتسعير الخدمات المصرفية.

3. **مشكلة الدراسة :** إن تصاعد حدة المنافسة في سوق الخدمات المصرفية وكذلك تعدد وتنوع هذه الخدمات بالإضافة الى تعاظم استخدام التكنولوجيا في تقديمها يضع المصارف التجارية في ليبيا أمام عدة تحديات وذلك في سعيها للنجاح والاستمرارية. إذ أصبح لزاماً عليها ليس فقط السعي إلى ابتكار خدمات جديدة تلبي رغبة العملاء وإنما أيضا الحرص على تقديم تلك الخدمات بالجودة والسعر الذي يرضي العميل ويكون قادرا على دفعه ثمنا لتلك الخدمة ولكي يتم تطبيق مدخل التكلفة المستهدفة وتمكينه من تحقيق أهدافه المرجوة ليس مرهونا فقط برغبة إدارة المصرف في تبني ذلك المنهج بل يجب ايضا أن تتوفر لدى المصرف المقومات اللازمة لتطبيقه، إلا انه قد يواجه ذلك مجموعة من المشاكل والصعوبات تحول دون تطبيقه، وبالتالي تتلخص مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤل التالي:

هل توجد مشاكل وصعوبات تواجه تطبيق مدخل التكلفة المستهدفة في المصارف التجارية عند تسعير الخدمات المصرفية؟ وماهي هذه المشاكل والصعوبات؟

4. أهمية الدراسة: تنبع أهمية هذه الدراسة من الوقوف على اهم المشاكل والصعوبات التي تواجه تطبيق أحد الأساليب الحديثة في مجال التكاليف وهو أسوب التكلفة المستهدفة والذي يعتبر احد الأساليب الاستراتيجية في هذا المجال وذلك لما يحققه من مزايا في مجال خفض التكاليف وزيادة القدرة التنافسية، واتخاذ القرارات المناسبة مثل قرارات التسعير وغيرها، حيث هذا الاسلوب يجعل من العميل المحور الأساسي في تحديد السعر الذي يدفعه مقابل حصوله على سلعة أو خدمة معينة، وهذا ما يساهم في زيادة القدرة التنافسية لدى المنشآت واستمرارها في السوق ومحاولة وضع أهم التوصيات لهذه المشاكل.

5. **أهداف الدراسة:** يتمثل الهدف من هذه الدراسة في توضيح اهمية أسلوب التكلفة المستهدفة، والمزايا التي تتحقق من تطبيق هذا الأسلوب في تسعير الخدمات المصرفية، ومعرفة ما إذا كان هناك مشاكل وصعوبات تحول دون استخدام أسلوب التكلفة المستهدفة في المصارف التجارية الليبية.

6. فرضية الدراسة: لتحقيق الهدف من هذه الدراسة تم صياغة الفرضية التالية:

هناك بعض المشاكل والصعوبات تحول دون استخدام أسلوب التكلفة المستهدفة في تسعير الخدمات المصرفية.

7. منهجية الدراسة: للوصول إلى أهداف الدراسة تم الاستناد إلى المنهجيتين التاليتين:

1. المنهج الاستقرائي: وذلك للحصول على البيانات الثانوية من خلال الكتب والمجلات العلمية والرسائل لعرض الجانب النظري للدراسة.
2. المنهج التحليلي: للحصول على البيانات الأولية وتجميعها تم الاعتماد على استبانة وتوزيعها على عينة الدراسة وتحليل هذه البيانات واستخلاص النتائج.

8. الإطار النظري للدراسة:

للوصول إلى الهدف من الدراسة يجب إعطاء نبذة مختصرة عن متغيرات الدراسة والمتمثلة في توضيح اسلوب التكلفة المستهدفة ومزاياه في تسعير الخدمات المصرفية والمشاكل والصعوبات التي تحول دون استخدامه في المصارف التجارية.

1.8 مفهوم التكلفة المستهدفة: تعددت المفاهيم والتعريفات ولم يتفق الكتاب والباحثين على تعريف محدد للتكلفة المستهدفة، فقد عكست التعريفات وجهات نظر مختلفة، حيث عرفت على أنها" عبارة عن عملية ضبط وتحديد إجمالي تكاليف المنتج المقترح والمحدد والذي يؤدي إنتاجه إلي توليد الربحية المطلوبة عند السعر الذي يتوقع البيع به في المستقبل" (ابوعودة، 2010)، كما عرفت بأنها "مدخل يهدف إلى تقديم منتج للسوق بجودة عالية وسعر منخفض يتماشى مع أسعار المنافسين محققًا الأرباح المطلوبة وذلك من خلال تخفيض تكاليف الإنتاج خلال دورة حياة المنتج ابتداء من مرحلة التخطيط والتصميم وحتى بيع المنتج" (العمرو، 2007: ص16) وأيضا تم تعريفها بأنها " اسلوب لإدارة التكلفة أثناء مراحل التخطيط والتطوير والتصميم التفصيلي للمنتج هدفه الأساسي مساعدة المديرين في ايجاد طرق لتخفيض تكاليف المنتج

على مدى دورة حياته لزيادة الربحية فالركيزة الأساسية هي تصميم المنتج الذي يرضي العملاء ويمكن تصنيعه بتكلفته المستهدفة " (عبدالدايم، 2001: ص391)، وكذلك عرفت بأنها " أحد الأدوات الاستراتيجية التي تعمل على خفض تكاليف المنتجات خلال دورة حياتها " (سليمة، وأخرون، 2018: ص17).

ومما سبق يمكن القول إن التكلفة المستهدفة هي أسلوب يهدف إلى خفض تكاليف المنتجات في المراحل المبكرة من دورة حياة المنتج عن طريق حسن استخدام الموارد المتاحة، مع الأخذ بعين الاعتبار مستوى الجودة المطلوبة وذلك في ضوء التكلفة التي يتقبلها العملاء من أجل تحقيق أهداف المنشأة.

2.8 مبادئ التكلفة المستهدفة: هناك مجموعة من المبادئ الأساسية والتي يتضمنها اسلوب التكلفة المستهدفة متمثلة في الاتي: (العماري، وآخرون، 2019: ص49):

1- قيادة سعر البيع المستهدف للتكلفة (PRICE LED COSTING): لتحديد التكلفة المستهدفة يجب القيام أولا بتحديد السعر الذي يمكن أن يباع به المنتج، ويطرح الربح المستهدف من السعر للحصول على التكلفة المستهدفة التي يجب تصنيع المنتج في حدودها.

2- التركيز على العملاء (FOCUS ON THE CUSTOMER): حيث أنه لابد من الاهتمام بمتطلبات العملاء من ناحية الجودة، والسعر، والوقت المناسب للحصول على المنتج.

3- التركيز على عملية التصميم (FOCUS ON PRODUCT DESIGN): في هذا السياق يتم التأكيد على مراقبة التكاليف في مرحلة تصميم المنتج، لذلك يجب أن تتم التغييرات الهندسية قبل بداية الإنتاج لينتج عنها تكاليف منخفضة وأقل زمن لإطلاق منتج جديد في السوق.

4- فرق عمل متداخلة المهام (Cross-Functional Teams): يتطلب تصنيع المنتج في حدود التكلفة المستهدفة استخدام فريق عمل متنوع الاختصاصات، ومن مختلف إدارات الشركة كالمتخصصين في بحوث التسويق، والبيع، وهندسة التصميم، وهندسة الإنتاج، وجدولة الإنتاج، والتجهيز، وإدارة التكلفة.

5- دورة حياة التكاليف(Live-Cycle Costs): ينبغي التركيز عند تحديد التكلفة المستهدفة على أهمية أخذ جميع التكاليف ذات العلاقة بدورة حياة المنتج في الاعتبار، والعمل على تخفيض تكلفة دورة حياة المنتج سواء تكاليف التوزيع أو

الشراء أو التشغيل أو الصيانة وصولا إلى تكلفة التخلص منه بعد انتهاء الغرض من استخدامه.

6- توجيه سلسلة القيمة (Value Chain Orientation): في بعض الاحيان، قد تزيد التكلفة المخططة عن التكلفة المستهدفة، وهنا يتم بذل الجهود لحذف التكاليف التي لا تضيف قيمة من أجل تخفيض التكلفة المخططة، يمكن أن تساعد النظرة الفاحصة لسلسلة القيمة لكامل أنشطة الشركة على تحديد فرص تقليل التكلفة.

3.8 خطوات التسعير وفق اسلوب التكلفة المستهدفة:

للتسعير على أساس التكلفة المستهدفة يتم اتباع الخطوات التالية (خضر، 2005: ص 5).

1. تحديد السلعة او الخدمة التي تحقق احتياجات الزبائن المرتقبين وذلك من خلال أبحاث السوق.
2. تحديد السعر المستهدف للسلعة أو الخدمة، وهو السعر المقدر الذي يكون الزبائن على استعداد لدفعه.
3. تحديد هامش الربح المرغوب.
4. تحديد التكلفة المستهدفة وذلك بطرح هامش الربح المرغوب من سعر البيع المستهدف، وإذا كانت تكلفة السلعة أو الخدمة أكبر من التكلفة المستهدفة، هنا يجب البحث عن الفرصة المتاحة لتخفيض التكاليف دون التأثير على مواصفات وخصائص السلعة أو الخدمة عن طريق ما يعرف بهندسة القيمة.

   التكلفة المستهدفة = سعر البيع المستهدف – الربح المستهدف.
5. إجراء تحليل هندسة القيمة، وهو الأسلوب الذي من خلاله تستطيع المنشأة تخفيض التكلفة حتى تصل إلى التكلفة المستهدفة مع المحافظة على الجودة.

4.8 الخدمات المصرفية:

1.4.8 مفهوم الخدمة المصرفية: الخدمة عبارة عن عمل أو تسهيلات تقود للمساعدة في إنجاز الأعمال مقابل أجر معين، وتعد الخدمات المصرفية بصفة عامة الواجهة الرئيسية للمتعاملين مع المصرف ووسيلة هامة لجذب عملاء جدد والمحافظة على العملاء الحاليين، فالخدمات المصرفية هي مجموعة من الأمور الاقتصادية التي تقوم بها بعض الشركات والمؤسسات المالية الخاصة بإدارة الأموال واستثمارها (عباس، 2018).

وقد وردت عدة مفاهيم للخدمة المصرفية، حيث تم تعريفها بأنها "مجموعة من الأنشطة والعمليات ذات المضمون المنفعي الكامن في العناصر الملموسة وغير الملموسة والمقدمة من قبل المصرف والتي يدركها المستفيدون من خلال قيمتها النفعية والتي تشكل مصدر لإشباع حاجتهم ورغباتهم المالية والائتمانية الحالية والمستقبلية وفي نفس الوقت هي مصدر أرباح للمصرف من خلال العلاقة التبادلية بين الطرفين" (العجارمة، 2005: ص32).

كما عرفها البعض الاخر بأنها "عبارة عن مجموعة من الأنشطة والمنافع غير الملموسة التي يعرضها المصرف للبيع وتتضمن الحسابات الجارية والتوفير لأجل والتحويلات والقروض بأنواعها وتبديل العملات" (جبر، 2007: ص80).

2.4.8 خصائص الخدمات المصرفية:

تتميز الخدمات المصرفية كغيرها من الخدمات بعدد من الخصائص وذلك على الشكل التالي:(عباس، 2018: ص284)

1. لا يمكن صنع الخدمة مقدما: حيث لا يمكن إنتاج الخدمة مقدماً وتخزينها لحين طلب العميل فالموظف يقوم بإنتاج الخدمة بمجرد أن يطلبها العميل.
2. منتجات غير ملموسة: تتصف الخدمات المصرفية بأنها غير ملموسة حيث إنها لا تشغل حيزاً من الفراغ، لذا فان المصارف تعتمد على الجهود الترويجية التي يمكن من خلالها شرح وتوضيح مزايا الخدمات المقدمة.
3. لا يمكن للموظف إنتاج عينات من الخدمة: إن الاستفادة من الخدمة تتم في نفس الوقت، لذا من المستحيل إنتاج الخدمة وإرسال عينات منها إلى العميل بشكل مسبق.
4. التأكد من تقديم ما يطلبه العميل: من المعروف أن الخدمات المصرفية تتميز بعدم الملموسية، لذا فإن الحكم النهائي على جودة الخدمة المصرفية يكون من قبل العميل.
5. الخدمات المصرفية تنتج وتستهلك في نفس الوقت: وعليه فإن العميل لا يمكنه الحكم على جودتها الا بعد الاستفادة منها.
6. الخدمات المصرفية غير قابلة للاستدعاء: يحدث في بعض الأحيان أن يسحب المنتجون سلعهم من السوق في حال تبين وجود أخطاء فنية فيها، هذا الأمر يختلف في الخدمات المصرفية وسائر الخدمات الأخرى.

7. جودة الخدمات المصرفية غير قابلة للفحص قبل تقديمها للعميل: حيث يتعامل الموظف المصرفي مباشرة مع العميل، فالاستهلاك يتم بمجرد تقديم الخدمة وبالتالي لا يمكن إجراء عملية الفرز والرقابة على الجودة بعد الإنتاج، فالاستهلاك قد تم بالفعل في نفس لحظة الإنتاج.

5.8 المشاكل والصعوبات التي تحول دون استخدام مدخل التكلفة المستهدفة في تسعير الخدمات المصرفية:

هناك العديد من المشاكل والصعوبات التي تواجه استخدام التكلفة المستهدفة من قبل المصارف التجارية في تسعير خدماتها المصرفية (غنيمي، 2014: ص48)، والتي يمكن توضيحها كما يلي:

1. تطبيق اسلوب التكلفة المستهدفة يتطلب تطبيق نظام فعال للتكاليف قادر على توفير مقومات تطبيقه.
2. يحتاج تطبيق اسلوب التكلفة المستهدفة اعادة تنظيم الهيكل الإداري واجراء العديد من التغيرات التنظيمية داخل أقسام المصرف.
3. يتطلب اسلوب التكلفة المستهدفة تكاليف إضافية لتطوير الخدمات وهذه التكاليف يصعب إدراجها ضمن عناصر التكلفة المستهدفة.
4. التزام المديرين بالإجراءات الروتينية لنظام العمل ومقاومة التغيير يمثل عائقا لنجاح اسلوب التكلفة المستهدفة.
5. تطبيق اسلوب التكلفة المستهدفة يحتاج إلى جهود كبيرة ومكثفة مما يمثل نوع من الضغط على فريق العمل.
6. إن تطبيق اسلوب التكلفة المستهدفة يعتبر قرار إستثماري يحتاج إلى إستثمارات إضافية وعليه يجب دراسة التكلفة والعائد من اتخاذ هذا القرار.

9. الإطار العملي للدراسة:

بعد أن تناولنا الجانب النظري للدراسة سيتم في هذه الجزئية عرض الجانب العملي وربط الجانب النظري بالجانب العملي بحيث يكتمل موضوع الدراسة. لقد تم إعداد استمارة استبيان يستطلع فيها الباحثان رأي أفراد عينة الدراسة بالمصارف التجارية الليبية والتي من خلالها يتم الحصول على البيانات المطلوبة لإجراء التحليل الإحصائي ومن ثم الوصول إلى النتائج وتحقيق الهدف الذي يسعى لتحقيقه هذا الدراسة.

1.9 مجتمع وعينة الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من المصارف التجارية الليبية حيث تم اختيار عينة متمثلة في المصرف التجاري الوطني، ومصرف الجمهورية، وتم توزيع

عدد (75) استمارة استبانة على العاملين بإدارة المصرف وإدارة الفروع ولقد تم استرجاع (67) استبانة وتم استبعاد 7 استبانات لعدم ملاءمتها لعملية التحليل الإحصائي وبالتالي كانت عدد الاستبانات الخاضعة للتحليل (60) والجدول التالي يبين ذلك: -

جدول رقم (1) عدد استمارات الاستبيان الموزعة والمستردة والصالحة للتحليل

عدد الاستبيان الموزع	عدد الاستبيان المسترد	عدد الاستبيان الغير صالح للتحليل	عدد الاستبيان الصالح للتحليل	نسبة الاستبيان الصالح للتحليل إلى الاستبيان الموزع
75	67	7	60	%80

2.9 مصادر جمع البيانات: لقد تم توزيع استمارات الاستبيان على أفراد عينة الدراسة وذلك لتجميع البيانات ومن ثم تفريغها وتحليلها باستخدام برنامج SPSS الإحصائي إصدار (23) واستخدام الاختبارات الإحصائية المناسبة.

3.9 أداة جمع البيانات: استخدم الاستبيان كأداة رئيسية لجمع البيانات اللازمة لتحقيق أهداف الدراسة واختبار فرضيات هذه الدراسة وقسم هذا الاستبيان إلى جزئين هما:

الجزء الأول: ويحتوي هذا الجزء على المعلومات الشخصية لأفراد عينة الدراسة، وتمثلت في (المؤهل العلمي، التخصص، الوظيفة، عدد سنوات الخبرة).

الجزء الثاني: ويحتوي هذا الجزء على أسئلة غطت جوانب الدراسة وفرضيتها واحتوت على عدد (10) أسئلة، واستخدم الباحثان مقياس ليكرث الخماسي لقياس إجابات المبحوثين على كل فقرة في الاستبانة، وفيما يلي الجدول الذي يوضح الأوزان الرقمية لفقرات الدراسة وفق مقياس ليكرث.

جدول رقم (2) الأوزان الرقمية لفقرات الدراسة وفق مقياس ليكرث الخماسي

الصيغة الوصفية	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غيرموافق بشدة
الصيغة الرقمية (الأوزان)	5	4	3	2	1

وبالتالي يكون متوسط هذه الإجابات يساوي (3) فإذا كان متوسط الإجابة يساوي (3) فهو يشير إلى أن الإجابة حول الفقرة بالحياد، وإذا كان متوسط الإجابة أكبر من (3) فهو يشير إلى أن الإجابة حول الفقرة بالموافقة، أما إذا كان متوسط الإجابة أقل من (3) فهذا يشير إلى أن الإجابة حول الفقرة بعدم الموافقة وبالتالي فإنه سوف يتم اختبار ما إذا كان متوسط درجة الإجابة تختلف عن المتوسط الحسابي (3) أم لا.

4.9 الأساليب الإحصائية لتحليل البيانات:

لتحليل البيانات التي تم تجميعها من استمارة الاستبانة تم استخدام الاسلوب الاحصائي الوصفي بحساب
المتوسط الحسابي والانحراف المعياري إلى جانب الأساليب الإحصائية الاستدلالية باستخدام اختبار (t).

5.9 عرض وتحليل البيانات واختبار الفرضية: في هذا الجزء سيتم استعراض خصائص مجتمع وعينة الدراسة وأهم نتائج التحليل الإحصائي التي تم الحصول عليها من خلال تحليل البيانات التي اشتملتها الاستمارة، وذلك بعد تفريغها في جداول توضيحية وتحليلها باستخدام الإحصاء الوصفي والاستدلالي لاختبار فرضية الدراسة.

توصيف وتحليل البيانات العامة للمبحوثين: سيتم تحليل البيانات والمعلومات الخاصة بخصائص المبحوثين وذلك فيما يتعلق بالمؤهل العلمي، التخصص، الوظيفة، وعدد سنوات الخبرة على النحو التالي:

خصائص عينة الدراسة وفقاً للمؤهل العلمي: الجدول أدناه يبين توصيف خصائص أفراد عينة الدراسة تبعاً للمؤهل العلمي، حيث تم احتساب التكرارات والنسب المئوية لإجابات أفراد عينة الدراسة.

جدول رقم (3) وصف خصائص أفراد عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة المئوية
دبلوم متوسط	5	%8
دبلوم عالي	10	%17
بكالوريوس	29	%48
ماجستير	13	%22
دكتوراه	3	%5
المجموع	60	%100

المصدر: البيانات الواردة في الجدول من إجابات المبحوثين في الإكسل

من خلال الجدول السابق نلاحظ أن معظم المبحوثين (75%) لديهم مؤهلات جامعية (بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه)، ما نسبته (25%) من أفراد عينة الدراسة من حملة الدبلوم (عالي، متوسط)، وهذا يدل على أن معظم عينة الدراسة لديها الكفاءة العلمية تجاه موضوع الدراسة مما يزيد من الثقة في الإجابات.

خصائص عينة الدراسة وفقاً للتخصص: الجدول التالي يبين توصيف أفراد عينة الدراسة وفقاً للتخصص، حيث تم حساب التكرارات والنسب المئوية لإجابات أفراد عينة الدراسة.

جدول رقم (4) يبين وصف خصائص أفراد عينة الدراسة وفقاً للتخصص

التخصص	التكرار	النسبة المئوية
محاسبة	22	% 36
تمويل ومصارف	19	% 32
اقتصاد	7	% 12
إدارة	12	% 20
المجموع	60	% 100

المصدر: البيانات الواردة في الجدول من إجابات المبحوثين في الإكسل

أوردت بيانات الجدول السابق إلى أن معظم المبحوثين (36%) تخصصهم محاسبة، وأن (32%) تخصصهم تمويل ومصارف، و(20%) من أفراد العينة تخصصهم إدارة، في حين أن (12%) من أفراد عينة الدراسة تخصصهم اقتصاد، أي أن معظم العينة متخصصون في العلوم الإدارية والمالية مما يزيد من الثقة في النتائج.

الوظيفة: يبين الجدول أدناه توصيف خصائص أفراد العينة حسب الوظيفة.

جدول رقم (5) وصف خصائص أفراد عينة الدراسة حسب الوظيفة

الوظيفة	التكرار	النسبة المئوية
مدير فرع	3	%5
مدير إدارة	3	%5
رئيس قسم	12	%20
موظف	42	%70
المجموع	60	%100

المصدر: البيانات الواردة في الجدول من إجابات المبحوثين في الإكسل.

تشير بيانات الجدول السابق أن أغلب المشاركين (70%) موظفين، و(20%) رؤساء أقسام، و(5%) وهي النسبة الأقل مدراء فروع، وأيضا مدراء الإدارة (5%)، وهذا يدل على توزيع العينة على وظائف متنوعة مما يؤدي إلى زيادة الثقة في النتائج.

خصائص عينة الدراسة وفق عدد سنوات الخبرة: فيما يلي الجدول الذي يوضح توصيف خصائص أفراد عينة الدراسة وفقاً لعدد سنوات الخبرة.

جدول رقم (6) وصف خصائص أفراد عينة الدراسة حسب عدد سنوات الخبرة

عدد سنوات الخبرة	التكرار	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	16	%27
من 5-10 سنوات	19	%32
من 10-15 سنة	11	%18
من 15 فأكثر	14	%23
المجموع	60	%100

المصدر: البيانات الواردة في الجدول من إجابات المبحوثين في الإكسل

إذا ما نظرنا للجدول السابق نجد أن ما نسبته (32%) يمتلكون خبرة علمية من 5 إلى 10 سنوات و(27%) من المشاركين يمتلكون خبرة عملية أقل من 5 سنوات، و(23%) من المشاركين يمتلكون خبرة من 15 سنة فأكثر، في حين أن النسبة الأقل لذوي الخبرة من 10 إلى 15 سنة، ما يدل على تنوع سنوات الخبرة لدى عينة الدراسة وهذا يشير إلى الاستفادة من الخبرات.

صدق وثبات أداة الاستبيان:

صدق التكوين أو البنية: لقد تم معرفة صدق تكوين القياس من خلال استخدام معامل ارتباط بيرسون، والجدول التالي يوضح نتائج معامل الارتباط لفقرات أبعاد استبانة هذه الدراسة.

جدول رقم (7) معامل ارتباط بيرسون لفقرات أبعاد الاستبيان

المجال	معامل الارتباط
	0.902

المصدر: نتائج التحليل الاحصائي لبرنامج SPSS

ثبات الاستمارة: تم استخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronpach Alpha) لقياس مدى ثبات القياس.

وفي هذه الدراسة وكما هو في الجدول أدناه كانت قيمة معامل ألفا كرونباخ (92.7%) وهي قيمة عالية جداً مما يؤكد صلاحية الاستبانة ومن ثم يمكننا الاعتماد عليها واستخدامها في الدراسة، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (8) معامل ألفا كرونباخ لقياس مدى ثبات القياس

المجال	معامل الثبات
	0.927

المصدر: نتائج التحليل الإحصائي لبرنامج SPSS

تحليل ومناقشة تساؤل الدراسة واختبار الفرضية:

للإجابة على سؤال الدراسة تم استخدام الإحصاء الوصفي الذي يعتمد على مقاييس النزعة المركزية (المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري) بالإضافة إلى استخدام اختبار (t).

عرض ومناقشة نتائج الفرضية: تنص الفرضية على أنه "هناك بعض المشاكل والصعوبات تحول دون استخدام مدخل التكلفة المستهدفة في تسعير الخدمات المصرفية في المصارف التجارية محل الدراسة".

لقد تم اختبار هذه الفرضية استناداً على فقرات الاستبيان التي تم صياغتها، والجدول التالي يوضح الإحصاءات الوصفية لأراء عينة الدراسة حول المشاكل والصعوبات التي تحد من تطبيق مدخل التكلفة المستهدفة في المصارف التجارية محل الدراسة.

جدول رقم (9) الإحصاءات الوصفية لآراء عينة الدراسة حول المشاكل والصعوبات التي تحد من تطبيق مدخل التكلفة المستهدفة في المصارف التجارية محل الدراسة.

رقم العبارة	الفقـــــــرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي%	قيمة t	مستوى الدلالة	الترتيب
1	عدم وجود الأفراد المؤهلين إداريا وعلميا في مجال التكاليف	3.6833	1.09686	74	4.826	.000	2
2	عدم توفر الإمكانيات اللازمة لتطبيق مدخل التكلفة المستهدفة	3.5667	0.98060	71	4.476	.000	4
3	جهل وعدم إدراك الإدارة العليا للأساليب الحديثة في التكاليف	3.5000	1.21432	70	3.189	.002	5
4	إن تطبيق مدخل التكلفة المستهدفة يتطلب تكاليف	3.2833	0.92226	66	2.380	.021	7

م	الفقـــــــرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي%	قيمة t	مستوى الدلالة	الترتيب
	مرتفعة تفوق الفائدة المتوقعة منها						
5	الخوف من تبني أساليب تكاليف حديثة مختلفة عن الأسلوب الحالي المستخدم في المصرف	3.6000	0.86749	72	5.357	.000	3
6	عدم توفر البيئة الملائمة لتطبيق مدخل التكلفة المستهدفة	3.6000	1.12295	72	4.139	.000	3
7	عدم توفر المعلومات الواضحة والمفصلة المتعلقة بتكاليف الخدمات	3.6167	1.07501	72	4.443	.000	3
8	عدم توفر المعلومات المحاسبية وغير المحاسبية اللازمة لتطبيق منهج التكلفة المستهدفة حائل أمام تطبيقه	3.4167	1.13931	68	2.833	.006	6
9	عدم وجود نظام تكاليف فعال في المصرف	3.7833	0.97584	76	6.218	.000	1
10	عدم وجود دراية كافية لدى إدارة المصرف حول كيفية تطبيق مدخل التكلفة المستهدفة	3.4833	1.11221	70	3.366	.001	5
جميـع الفقـرات معـاً		3.55333	1.0506	71	4.1227	0.003	

المصدر: نتائج التحليل الاحصائي برنامج SPSS

نلاحظ من بيانات الجدول السابق أن:

في الفقرة الأولى: "عدم توفر الأفراد المؤهلين إدارياً وعلمياً في مجال التكاليف"، قد بلغ متوسطها الحسابي (3.6833) وانحراف معياري (1.0960)، ووزن نسبي (72) وبلغت قيمة (t=4.826) وبمستوى دلالة إحصائية (sig= 0.000) وهي أصغر من (0.05) مما يعني أنه، هناك موافقة بعدم توفر الأفراد المؤهلين اداريا وعلمياً في مجال التكاليف.

في الفقرة الثانية: "عدم توفر الامكانيات اللازمة لتطبيق مدخل التكلفة المستهدفة "، بلغ المتوسط الحسابي (3.5667)، وانحراف معياري (0.9806) وقيمة (t= 3.189) بمستوى دلالة إحصائية (sig= 0.002) التي بدورها أقل من مستوى المعنوية (0.05) مما يعني موافقة المبحوثين على أنه لا تتوفر الإمكانيات اللازمة لتطبيق مدخل التكلفة المستهدفة.

أما الفقرة الثالثة: "جهل وعدم إدراك الإدارة العليا للأساليب الحديثة في التكاليف"، كانت قيمة المتوسط الحسابي (3.5000) والانحراف المعياري (0.2143) وقيمة (t= 3.189) بمستوى دلالة إحصائية (sig= 0.002) وحيث أن هذه القيمة أقل من مستوى المعنوية (0.05) فإن ذلك يدل على أن المتوسط الحسابي دال إحصائياً وأن أفراد العينة موافقون على أنه هناك جهل وعدم إدراك الإدارة العليا للأساليب الحديثة في التكاليف.

وفي الفقرة الرابعة: "ان تطبيق مدخل التكلفة المستهدفة يتطلب تكاليف مرتفعة تفوق الفائدة المتوقعة منها"، قد بلغ المتوسط الحسابي (3.2833) وانحراف معياري قيمته (0.9222) ووزن نسبي (66) وقيمة(t= 2.380) بمستوى دلالة إحصائية (sig= 0.021)، وحيث أن القيمة الأخيرة أقل من مستوى المعنوية (0.05) فإن ذلك يفسر موافقة المبحوثين على محتوى هذه الفقرة.

والفقرة الخامسة: "الخوف من تبني أساليب تكاليف حديثة مختلفة عن الأسلوب التقليدي"، بلغ متوسطها الحسابي (3.6000) والانحراف المعياري (0.8674) ووزن نسبي (72)، وقيمة (t=5.357) بمستوى دلالة إحصائية (sig= 0.000)مما يدل على موافقة أفراد عينة الدراسة على أنه هناك خوف من تبني تكاليف حديثة مختلفة على الأسلوب التقليدي.

وهكذا وكما هو بالجدول فإن باقي الفقرات تراوح متوسطها الحسابي بين (3.4167، 3.7833) وانحرافها المعياري بين (0.9758، 1.1393) ووزن نسبي بين (68، 76) وقيمة t بين (2.833، 4.443) مستوى الدلالة الإحصائية بين (0.000، 0.006).

كما يدل على موافقة أفراد عينة الدراسة على باقي الفقرات حيث أنه لا تتوفر البيئة الملائمة لتطبيق مدخل التكلفة المستهدفة، لا تتوفر المعلومات الواضحة والمفصلة بتكاليف الخدمات، لا تتوفر أيضاً المعلومات المحاسبية وغير المحاسبية اللازمة لتطبيق منهج التكلفة المستهدفة، عدم وجود نظام تكاليف فعال في المصرف، عدم وجود دراية كافية لدى إدارة المصرف حول كيفية تطبيق مدخل التكلفة المستهدفة.

وبشكل عام يتضح أن قيمة المتوسط الحسابي العام أكبر من (3) وكذلك قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار الإحصاء(t) لكل فقرة من فقرات المحور كانت أقل من مستوى المعنوية (0.05) مما يفسر أن المتوسط الحسابي دال إحصائياً ويعني ذلك أن أفراد عينة الدراسة موافقون على أنه توجد معوقات وصعوبات تحد من تطبيق مدخل التكلفة المستهدفة في تسعير الخدمات المصرفية في المصارف التجارية محل الدراسة.

10. النتائج والتوصيات:

1.10 النتائج:

توصلت هذه الدراسة من خلال التحليل الإحصائي للبيانات بأن هناك مجموعة من المشاكل والصعوبات التي تعيق استخدام منهج التكلفة المستهدفة في تسعير الخدمات المصرفية، ومن أهم هذه المشاكل: عدم وجود نظام تكاليف فعال في المصارف، عدم توفر المعلومات الواضحة والمفصلة المتعلقة بتكاليف الخدمات، الخوف من تبني أساليب تكاليف حديثة مختلفة عن الأسلوب الحالي المستخدم في المصرف، هذا بالإضافة إلى بعض المشاكل والصعوبات الأخرى.

2.10 التوصيات:

بناء على النتائج التي تم التوصل إليها يوصي الباحثان بالعمل على توفير وتطوير أنظمة المصارف المحاسبية وخاصة التكاليفية منها لمواكبة التطور المستمر في بيئة الأعمال المصرفية، والعمل على استخدام كافة الوسائل والسبل المحاسبية والإدارية التي تساعد وتسهل في عملية تطبيق مدخل التكلفة المستهدفة، كما يجب العمل على إزالة الصعوبات التي تحول دون تطبيق مدخل التكلفة المستهدفة والتغلب عليها وذلك من خلال إنشاء قسم التكاليف بالمصارف وإمداده بالكفاءات العلمية والعملية وعقد دورات تدريبية لهم في هذا المجال.

المراجع:

1. أبوعواد، محمد راجح خليل، ومطر، محمد عطية (2011)، أهمية استخدام منهج التكلفة المستهدفة في تحسين كفاءة تسعير الخدمات المصرفية، المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، المجلد 7، العدد 3.
2. أبوعودة، علي عدنان، (2010)، اهمية استخدام منهج التكلفة المستهدفة في تحسين كفاءة تسعير الخدمات المصرفية، رسالة ماجستير، الجامعة الاسلامية - غزة.
3. العجارمة، تيسير، (2005)، التسويق البنكي، الأردن، عمان، دار الحامد للنشر والتوزيع.
4. العماري، حنان سليمان، (2017)، مدى إمكانية تطبيق أسلوب التكلفة المستهدفة في الشركات الصناعية الليبية، رسالة ماجستير غير منشورة، أكاديمية الدراسات العليا، مصراته- ليبيا.
5. العماري، حنان سليمان، وآخرون، (2019)، مدى توفر مقومات تطبيق أسلوب التكلفة المستهدفة بالشركات الصناعية الليبية، مجلة البحوث الأكاديمية.
6. العمرو، زياد عوده انبيه، (2007)، العوامل المؤثرة في تحديد التكلفة المستهدفة في الشركات الصناعية الأردنية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت.
7. المطارنة، غسان فلاح، (2008)، متطلبات ومعوقات تطبيق مدخل التكلفة المستهدفة في الشركات الصناعية المساهمة العامة الأردنية، مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية، المجلد 24، العدد 2.
8. تهامي، عزالدين فكري، (2002)، التكلفة المستهدفة كأداة لتسعير المنتجات الجديدة في ظل بيئة الأعمال الحديثة، بحث محكم، مجلة مركز صالح كامل للاقتصاد الإسلامي، العدد 16.
9. خضر، انس متي، (2005)، قياس التكلفة المستهدفة لتصنيع المنتج خلال مرحلة التصميم لأغراض التسعير، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة الموصل.
10. سليمة تي، وآخرون، (2018)، دور التكلفة المستهدفة في تقييم الأداء - دراسة حالة مؤسسة الرواد للصناعات والخدمات – الوادي، رسالة ماجستير، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي، الجزائر.
11. عباس، نبراس محمد، (2018)، استعمال الية منهج التكلفة المستهدفة في تسعير الخدمة المصرفية – دراسة تطبيقية- مجلة الإدارة والاقتصاد، العدد 114.
12. عبدالدايم، صفاء محمد، (2001)، نحو إطار مقترح لإدارة التكلفة المستهدفة في بيئة التصنيع الحديثة، دراسة تطبيقية، مجلة كلية التجارة للبحوث العلمية، جامعة الاسكندرية، مصر مجلد 38.

13. غنيمي، سامي محمد، (2014)، مدى فعالية دور التكلفة المستهدفة في زيادة القدرة التنافسية لخدمات البنوك التجارية، مجلة البحوث التجارية، كلية التجارة - جامعة الزقازيق، العدد الأول.
14. محمد، صفاء أحمد عبد الماجد، (2016)، دور التكاليف المستهدفة في كفاءة تسعير الخدمات المصرفية (دراسة حالة البنك السوداني الفرنسي)، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجية، السودان.
15. هاشم، محمد صالح، (2003)، تقييم دور أسلوب التكلفة المستهدفة في دعم ونجاح تطبيق استراتيجية زيادة التكلفة ببيئة الأعمال المتقدمة، مجلة البحوث الإداريـة، عـدد خـاص.

دور عمليات إدارة المعرفة في تحسين أداء الخدمات الصحية

دراسة ميدانية بالمستشفى التعليمي طرابلس

أ. علي محمد القادري — أ. أسامة محمد بن رجب

مركز البحوث الطبية — المعهد الصحي أبوسليم

المستخلص:

يهدف هذا البحث إلى التعرف على دور عمليات إدارة المعرفة في تحسين الخدمات الصحية، تم انجازه في العام 2023م بمستشفى التعليمي طرابلس، وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي في هذا البحث وذلك من خلال عرض المفاهيم والنماذج في الاطار النظري وإجراء الدراسة الميدانية بحيث قام الباحث باختيار العينة من الفريق الإداري والخدمي والفريق الطبي، ضم الإدارة العليا، ومدراء الإدارات ورؤساء الاقسام ورؤساء الوحدات والأطباء ومقدمي الخدمات الطبية المساعدة، وبلغ عدد أفراد العينة (350) مفردة، استجاب منهم فقط (287) مفردة في المساهمة في انجاز البحث، وتم تحليل نتائج الاستبانة كأداة رئيسية للدراسة باستخدام برنامج التحليل الاحصائي SPSS.

وقد أظهر البحث نتائج من خلال تحليل لإجابات المبحوثين عن وجود علاقة معنوية بين عمليات إدارة المعرفة الثلاثة (توليد – تشارك – تطبيق المعرفة) وتحسين الأداء في تقديم خدمات الرعاية الصحية. ومن الاستنتاجات التي توصل إليها الباحثين قصور اغلب أفراد العينة لمفهوم إدارة المعرفة والخلط بين المعرفة والمعلومات ونظم المعلومات بالإضافة إلى قلة الوعي بحجم المعلومات التي يمتلكها المستشفى وكيفية الاستفادة منها في توصيات البحث.

الكلمات المفتاحية: عمليات إدارة المعرفة، أداء الخدمات الصحية، المستشفى التعليمي طرابلس.

المقدمة

في المنظمات الخدمية، تعتبر المعرفة أصلاً مركزياً غير ملموس؛ تتعامل إدارة المعرفة مع إنشاء المعرفة واستخدامها وإعادة استخدامها ونشرها. لقد أصبحت إدارة المعرفة (KM) أحد التخصصات خلال الثمانينيات، وقد أدى الدور المتزايد لتكنولوجيا المعلومات إلى تمكين تطوير أدوات إدارة المعرفة الفعالة باستخدام قواعد البيانات والبرمجيات التعاونية.

باعتباره نظاماً متعدد التخصصات، يقوم KM بإعادة تجميع المفاهيم من إدارة تكنولوجيا المعلومات والفلسفة والعلوم المعرفية والدراسات التنظيمية، ولهذا يوجد العديد من المدارس والأساليب في ممارسة إدارة المعرفة. يعتمد تقديم الرعاية الصحية بشكل كبير على المعرفة والطب المبني على الأدلة؛ علاوة على ذلك، فإن تقديم الرعاية يعتمد على تعاون العديد من الشركاء الذين يحتاجون إلى تبادل معارفهم من أجل توفير رعاية جيدة. وينطبق هذا بشكل خاص على الإعداد السريري، ولكن أيضاً على الصحة العامة حيث يعتمد اتخاذ القرار بشكل أساسي على البيانات والأدلة الناتجة عن المعرفة. في مجال الرعاية الصحية، يتم تطوير إدارة المعرفة بشكل رئيسي في مجال إدارة السجلات الصحية الإلكترونية وإدارة المنظمات الصحية؛ وفي هذا السياق، تم تكييف الأبحاث السابقة في مجال الأعمال وتطبيقها على إدارة المعرفة في مجال الرعاية الصحية. لكن إدارة المعرفة في مجال الرعاية الصحية تثير تحديات وقضايا مختلفة بسبب طبيعة معرفتها.

وقد تم تنظيم هذه المقالة في جزأين؛ في الجزء الأول سوف نقوم بإلقاء نظرة عامة على مجال إدارة المعرفة، بدءاً من التعريفات المتعددة لإدارة المعرفة وتاريخ موجز. سنناقش أيضاً النماذج والأطر المختلفة المستخدمة في إدارة المعرفة. وفي الجزء الثاني سنتناول إدارة المعرفة في مجال الرعاية الصحية وسنقدم لمحة عامة عن تطبيقاتها والمزايا التي تقدمها.

مشكلة الدراسة: انطلاقا من عنوان البحث فأن مشكلة البحث تكمن في الإجابة عن السؤال التالي: هل لعمليات إدارة المعرفة دور في تحسين أداء الخدمات الصحية بمستشفى التعليمي طرابلس؟

ينبثق من هذا السؤال ثلاثة أسئلة فرعية تمثل العمليات التي سيتم تطبيقها في هذا البحث وهي:

- ما دور عملية توليد المعرفة في تحسين أداء الخدمات الصحية بمستشفى التعليمي طرابلس؟
- ما دور عملية تشارك المعرفة في تحسين أداء الخدمات الصحية بمستشفى التعليمي طرابلس؟
- ما دور عملية تطبيق المعرفة في تحسين أداء الخدمات الصحية بمستشفى التعليمي طرابلس؟

فرضيات الدراسة:

"وجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين عمليات إدارة المعرفة وتحسين الأداء في الخدمات الصحية المقدمة في مستشفى التعليمي طرابلس." **ويتفرع منها الفرضيات الفرعية التالية:**

▪ يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين توليد المعرفة وتحسين الأداء في الخدمات الصحية المقدمة في مستشفى التعليمي طرابلس"

▪ يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تشارك المعرفة وتحسين الأداء في الخدمات الصحية المقدمة في مستشفى التعليمي طرابلس"

▪ يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تطبيق المعرفة وتحسين الأداء في الخدمات الصحية المقدمة في مستشفى التعليمي طرابلس".

أهمية البحث:

▪ يسهم هذا البحث في إمداد الباحثين والمهتمين بالمعلومات والنتائج والتوصيات الختامية حول هذا الموضوع.

▪ مساعدة القائمين على ادارة المستشفيات في وزارة الصحة على ادراك الدور الذي تؤديه إدارة المعرفة في تحسين مستوى إداء الخدمات الصحية المقدمة في المستشفيات الحكومية وانعكاسه على صحة المواطن.

▪ تقديم نتائج البحث إلى إدارة المستشفى التعليمي طرابلس لتكون على بينة من واقع مستوى الأداء للخدمات الصحية في مستشفاها.

حدود البحث:

- الحد المكاني: المستشفى التعليمي طرابلس، حيث يعتبر هذا المستشفى من أكبر المستشفيات في طرابلس ويجمع عدد كبير من الكفاءات العلمية والمهنية.

- الحدود البشرية: تطلع البحث إلى سرب آراء الجهاز الطبي (أطباء، صيادلة، تمريض وتقنيين صحيين)، والجهاز الإداري والخدمي (إداريين، ماليين، مهندسين، وخدميين) حول موضوع البحث.

- الحد الزمني: اجري البحث في الفترة من 15 يونيو الى 20 نوفمبر/ 2023م.

الدراسات السابقة:

- **دراسة (عليان، 2009)**: دور عمليات إدارة المعرفة في فاعلية أنشطة المؤسسات الأهلية في القدس الشرقية) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع عمليات إدارة المعرفة في المؤسسات الأهلية في القدس الشرقية من خلال رصد واقع تطبيق العمليات المختلفة لإدارة المعرفة (تشخيص المعرفة، تخطيط المعرفة، تحديث المعرفة، نشر وتقاسم وتوزيع المعرفة، توليد واكتساب المعرفة، تنظيم وتخزين المعرفة واسترجاع المعرفة، تطبيق المعرفة، متابعة المعرفة والرقابة عليها.

أظهرت النتائج وجود علاقة معنوية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين تطبيقات إدارة المعرفة وفاعلية أنشطة المؤسسات الأهلية في القدس الشرقية.

- Yohannes Kurniawan (2017) نموذج إدارة المعرفة للمستشفى (دراسة حالة المنهج: التركيز على عملية جمع المعرفة), جامعة بينا نوسانتارا جاكرتا, اندونيسيا.

المشكلة التي تحدث غالباً في مستشفيات إندونيسيا هي ارتفاع عدد الممارسات الخاطئة، مما يؤدي إلى انخفاض ثقة الجمهور في المستشفى. ترتبط المشكلات المشتبه بها المتعلقة بأداء خدمات المستشفى ارتباطاً وثيقاً بقدرات التفاعل الاجتماعي بين العاملين الطبيين وشبه الطبيين، وقيادة المعرفة، وخصائص تكنولوجيا المعلومات وقدرات إدارة المعرفة في المستشفى؛ وسيكشف تصميم هذه الدراسة عن دور قدرات التفاعل الاجتماعي، وقيادة المعرفة، وخصائص تكنولوجيا المعلومات في أداء الرعاية في المستشفى من

خلال قدرات إدارة المعرفة. المجتمع في هذه الدراسة هو مستشفى يقع في جاكرتا، حيث يكون المستجيب هو قادة المستشفى والطاقم الطبي والمساعدين الطبيين. الهدف النهائي لهذا البحث هو إنتاج استراتيجية إطارية لتحسين قدرات إدارة المعرفة في المستشفى للتركيز على العوامل التي تؤثر على أداء خدمات المستشفى في إندونيسيا، وخاصة في جاكرتا. وأظهرت نتائج هذا البحث أن قدرات التفاعل الاجتماعي، وقدرات تكنولوجيا المعلومات، والقيادة المعرفية هي أهم العوامل التي تعمل المستشفى على تحسين قدراتها على إدارة المعرفة.

أدبيات البحث

أولا: إدارة المعرفة:

- لمحة تاريخية: لقد كانت إدارة المعرفة دائماً مسألة مركزية في المجتمعات البشرية. وفي الواقع، يمكن العثور على جذورها في التاريخ المبكر للمجتمعات البشرية. لقد ركز الفلاسفة الغربيون والشرقيون اهتمامهم على مسألة المعرفة؛ في اليونان القديمة، غالباً ما تؤدي المناقشات"العلمية "إلى مناقشات فلسفية، خاصة حول مفهوم المعرفة. لقد أدى خلق نظرية المعرفة أخيرا إلى إضفاء الطابع الرسمي على مسألة المعرفة؛ في الواقع، تتناول نظرية المعرفة في المقام الأول مسألة ‘‘ما هي المعرفة؟ " ويناقش إنشائها واعتمادها. وفي النظام الحالي لإدارة المعرفة، يتم أخذ الاعتبارات الفلسفية من عدة مدارس بعين الاعتبار، على وجه الخصوص في مجال إدارة المعرفة الوجودية (Grenon,2003)

من ناحية أخرى، كانت إدارة المعرفة العملية تحدث دائماً في المجتمع، وكان نقل المعرفة مرتبطاً بشكل كبير بالتقدم التقني. وبدءاً من العصور الوسطى، حدث نقل المعرفة في ظل ما كان يسمى "Wandergesellen " في المانيا، و " Compagnonnage" في فرنسا، حيث يقوم الحرفيون بجولة في البلاد لمدة 6 أشهر أو سنة واحدة للتعلم من العديد من الأساتذة. كانت هذه واحدة من أولى المنهجيات المنظمة لنقل المعرفة الضمنية. وانتشر العلم أولاً شفهيا، ثم الكتابة؛ ولكنها كانت مقتصرة على دائرة قليلة من المتعلمين حتى ظهور الطباعة. وإذا كانت الطبعة الأولى ركزت على الأغراض الدينية والأدبية، فقد بدأت الكتب التقنية والمتخصصة في الانتشار بعد انتشار المطبعة على نطاق واسع.

في القرن العشرين، أدت الإدارة بالإضافة إلى العلوم المعرفية وعلم النفس إلى ظهور إدارة المعرفة اليوم (KM) (Wiig,1999) بدأ الوضع الحالي لإدارة المعرفة في الثمانينيات مع الاستخدام الواسع النطاق لتقنيات المعلومات في الشركات؛ كان التركيز على الأصول غير الملموسة التي تمثلها المعرفة. ظهرت كلمة ادارة المعرفة (KM) نفسها في الثمانينيات وتم إنشاء النظام الأكاديمي في عام 1995 (Stankosky, 2005)

بعد عشرين عاماً مثمراً في إدارة المعرفة، ظهرت الانتقادات الأولى في عام 2002. ناقش (Wilson, 2002) أساس إدارة المعرفة، ويرجع ذلك أساساً إلى صعوبة التمييز بين المعلومات والمعرفة في معظم نظريات إدارة المعرفة. وخلص إلى أن KM كان بدعة إدارية ويجب أن تختفي في السنوات القادمة. في الواقع، نجت إدارة المعرفة جيداً من تلك الانتقادات، حتى لو كانت دقة المفردات لا يمكن مقارنتها بتلك المستخدمة في نظرية المعرفة أو إدارة المعرفة القائمة على علوم الكمبيوتر؛ ربما يكمن السبب في الحاجة الحقيقية للشركات وكذلك المؤسسات العامة لاستخدام أساليب إدارة المعرفة.

يمكننا التمييز بين اتجاهين رئيسيين لإدارة المعرفة: التركيز على الأشخاص وإدارة المعلومات والتركيز على تكنولوجيا المعلومات. كما ينبغي أن نتعرف على اتجاهين رئيسيين آخرين، الأول هو الحاجة إلى التقييم من حيث قياس الأداء، والثاني هو قياس الأصول المعرفية من أجل تقييم قيمة المنظمة (Wiig, 1999).

عرضت الجمعية الأمريكية للتدريب والتطوير مفهوم المعرفة بصيغة معرفة ماذا ومعرفة كيف

(why-Know) (how-Know) واعتبرها إحدى أصول المؤسسة الأكثر أهمية من الأصول المادية، كما وصفها (Bateman &Zeithaml, 1990) و (Endres, 1997) بانها الأصول التي تتمتع بالقدرة على تحمل التقنية من مرحلة البحث إلى مرحلة التطبيق لإنتاج السلع وتقديم الخدمات.

أطر إدارة المعرفة:

تعتمد أطر دعم إدارة المعرفة على الاعتبارات المتعلقة ببنية المعرفة وبنية المنظمات التي يتم فيها تطبيق الأطر. في معظم النماذج، يتم تحديد أنواع المعرفة بناء على معايير مختلفة، مثل وجود معرفة منظمة أو غير منظمة، وامتلاك معرفة ضمنية أو صريحة.

علينا أولاً أن نفرق بين الأطر النظرية والأطر الموجهة نحو التنفيذ. يركز الأخير على "كيفية" تنفيذ إدارة المعرفة في المنظمة، في حين يناقش الأول مسألة "ما هي إدارة المعرفة" (Aspinwall, 2004). وبما ان هدفنا هو التركيز أكثر على سؤال "كيفية القيام بذلك"، فسوف نركز في الفقرات التالية على الأطر الموجهة نحو التنفيذ.

يناقش الإطار النظري كيفية سد الفجوة بين النظرية والتطبيق، وهذا هو الحال في أطر خلق المعرفة على سبيل المثال (Siebert, 2005). يصور (Nonaka & Takeuchi, 1995) خطوات إنشاء المعرفة في الممارسة العملية التي تنتقل من الإدراك إلى التمثيل ومن المعرفة الضمنية إلى المعرفة الصريحة، كما يوضحان كيف يمكن لهذه الخطوات أن تعزز كفاءة الشركات.

وفيما يتعلق بأطر التنفيذ، حدد (Sunassee & Sewry, 2002) ثلاث فئات من الأطر:(توجيهية، ووصفية، وهجينة). التوجيهية تعطي أطر العمل التوجيه بشأن الإجراءات التي ينبغي استخدامها، دون وصف محتواها أو تطبيقاتها بدقة. الوصفية تصف أطر العمل العوامل الرئيسية لإدارة المعرفة التي يمكن أن تدفع مبادرات إدارة المعرفة إلى النجاح أو الفشل، وتكون أشكال تمثيلها في الغالب رسومية (Wong & Aspinwall, 2004). بينماً تجمع الأساليب الهجينة بين الأساليب التوجيهية والوصفية.

من المهم إيجاد طريقة لمقارنة أطر إدارة المعرفة؛ على الرغم من ذلك، فإن الأطر مخصصة لتطبيقات محددة مما يجعل المقارنة بينها معقدة. اقترح (Wong & Aspinwall, 2004) طريقة مقارنة للأطر تعتمد على أربعة عناصر، هيكلها، وأنواع المعرفة التي تمثلها، وعمليات إدارة المعرفة وتأثيرات أو عوامل إدارة المعرفة.

عمليات إدارة المعرفة:

تحتوي الأدبيات المتعلقة بإدارة المعرفة على مجموعة متنوعة من النماذج، بما في ذلك نموذج عملية Demarest's (1997) لبناء المعرفة ونشرها واستخدامها وتجسيدها، ونموذج Darroch's (2003) المكون من ثلاث مراحل لاكتساب المعرفة ونشر المعرفة واستخدام أو الاستجابة للمعرفة. وعمليات Bhatt's (2001) الخمس، خلق المعرفة، والتحقق من صحتها، والعرض، والتوزيع، والتطبيق. هذه العمليات ليست دائمًا خطية وليست دائمًا في تسلسل خطي. المعرفة ذاتية وليست موضوعية، وتعمل

المنظمات كمؤسسات لدمج المعرفة، حيث تدمج معرفة العديد من الأفراد والمجموعات المختلفة في عملية إنتاج السلع والخدمات.

سوف نتعرض في هذا البحث الى نموذج Darroch's (2003) الثلاثي حيث يرى الباحثان ان ادارة المعرفة تتمحور في العمليات والنشاط الفكرية لدى افراد المنظمة والمتمثلة في توليد، وتشارك، وتطبيق المعرفة والتي يمكن توضيحها على النحو التالي:

عملية توليد المعرفة: هي عملية إبداع المعرفة وإيجادها ضمن حدودّ المنظمة، والحصول على معرفة جديدة (Jashapara, 2004) **. ويشير** (Kaun & Eliane, 2004) إلى ضرورة أن يكون لدىّ المنظماتّ عمليات اكتساب المعرفة الجديدة للتطبيق، ومنّ أهم الطرق لتحقيق ذلك خلق المعرفة، وتوليدها، وتطويرها، وبناؤهاّ داخلياً، وهذه المصطلحات متشابهة- إلىّ حد ما- من حيث المعنى، تشير إلىّ عملية اشتقاق الأفكار، والنظرات الجديدة والمفيدة. ويمكن خلق المعرفة داخلياً؛ من خلال البحث والتطوير أو التعليمّ الفردي.

عملية تشارك المعرفة: هيّ عملية تحويل المعرفة ونقلها إلىّ الموظفين، الذين يحتاجون إليها في الوقت المناسب بهدف القيامَّ بمهامٍ جوهرية.(Dalkir, 2005) وعملية نقل المعرفة والتشارك فيها،ّ تتم من خلال العمل المشترك، والتواصلّ والتعلم من العمل، والتدريب، ونقاشات وجهاً لوجه، والجلسات غيرّ الرسمية، أو من خلال تبادل الوثائق (Ghazir Awad & ,2004).

عملية تطبيق المعرفة: هي عملية الممارسة والاستخدامّ الفعلي للمعرفة التيّ تم اكتسابها أو توليدها (Dalkir,2005)، ويشكل تطبيق المعرفة أحد أهداف إدارة المعرفة وأبرزّعملياتها، وتتضمن هذهّ العملية استخدام مصطلحات خاصة بالمعرفة مثل: الاستعمال، وإعادة الاستعمال، والاستفادة والتطبيق (الزيادات، 2008).

إدارة المعرفة في الرعاية الصحية:

خصوصيات مجال الرعاية الصحية: بينما تستخدم أنظمة إدارة المعرفة تكنولوجيا المعلومات (IT) لإدارة إنشاء المعرفة وتخزينها ومشاركتها واستخدامها/ إعادة استخدامها؛ تمثل الرعاية الصحية تحديات خاصة لاستخدام إدارة المعرفة مثل تعقيد النظام، وتأثير الأخطاء الطبية، والنمو الكبير للمعرفة في المجال الطبي، وزيادة تكلفة

الرعاية الصحية. وسنتناول كل عامل من هذه العوامل في الفقرات التالية؛ ثم سنلقي نظرة على الدور الذي يمكن أن تلعبه KM في الرعاية الصحية ومزاياها وتحدياتها.

تعقيد نظام الرعاية الصحية: يعد نظام الرعاية الصحية أحد أكثر الأنظمة تعقيداً التي نواجهها في المجتمع (Anderson & McDaniel,2000) نظرا لانطوائها على العديد من الشركاء العاملين في المجالات المتنوعة التي تحتاج إلى التعاون من أجل تقديم الرعاية للإنسان. يشمل تقديم الرعاية الصحية متخصصي الرعاية الصحية مثل أطباء الأسرة، والمتخصصين، والممرضات، وفنيي تكنولوجيا الأشعة، وفنيي المختبرات، والأخصائيين الاجتماعيين، وعلماء النفس، والمستشارين، وما إلى ذلك. كما يشمل أيضاً أطرافا ثالثة مثل مديري المستشفيات والعيادات، والمديرين الماليين، والموارد البشرية. ووزارة الرعاية الصحية، وشركات الأدوية، وشركات التأمين على الرعاية الصحية، ومجموعات الناشطين، والمنظمات التعليمية، ومجتمعات البحث، وما إلى ذلك. الشركاء في تقديم الرعاية الصحية مشتتون حول العديد من المناطق الجغرافية أثناء عملهم على نفس المريض. من الواضح أن كمية المعرفة التي أنشأها جميع شركاء الرعاية الصحية هائلة وأن أي معرفة أنشأها شريك واحد لها أهمية قصوى لجميع الآخرين من أجل تقديم رعاية عالية الجودة. استخدام تقنيات KM من أجل التسجيل والتواصل وزيادة المعرفة في قطاع الرعاية الصحية أمر مهم بالضرورة. ومع ذلك، فإن تعقيد قطاع الرعاية الصحية يمثل تحدياً خاصاً لاعتماد أنظمة إدارة المعرفة في الرعاية الصحية، على الرغم من أن تأثير هذا التبني من المتوقع أن يكون هائلا (Bali & Dwivedi, 2007).

تكلفة الرعاية الصحية: السمة الثانية لقطاع الرعاية الصحية تكمن في تحدي تصاعد التكلفة. على سبيل المثال، في عام 2006 أنفقت كندا 148مليار دولار على الخدمات الصحية، وهو ما يمثل أكثر من ثلاثة أضعاف الإنفاق على الخدمات الصحية في عام 1975 بعد أخذ تأثير التضخم في الاعتبار (المعهد الكندي للمعلومات الصحية، 2007). في جميع أنحاء العالم، يدفع ارتفاع تكلفة الرعاية الصحية الحكومات إلى إيجاد طرق أكثر كفاءة وأقل تكلفة لتقديم الرعاية. أحد العوامل التي تساهم في ارتفاع تكلفة الرعاية الصحية هو ارتفاع معدلات الإصابة بالأمراض المزمنة؛ في الواقع، قدُرت الوفيات العالمية المرتبطة بالأمراض المزمنة بنحو 35 مليون أمن أصل 58 مليون حالة وفاة عالمية سنوية في عام 2005، كما أن عدد الأشخاص الذين يموتون سنويا بسبب أمراض القلب والأوعية الدموية يكاد يكون ضعف عدد الأشخاص الذين يموتون بسبب جميع

الأمراض المعدية مجتمعة (مثل الإيدز، السل والملاريا)(منظمة الصحة العالمية، 2005). كندا وحدها، بحلول عام، 2015 ولأول مرة في تاريخها، سيكون عدد الأشخاص الذين تبلغ أعمارهم 65عاماً فما فوق أكبر من عدد الأشخاص الذين تقل أعمارهم عن 15عاماً (معهد الشيخوخة - جامعة كولومبيا البريطانية، 2007) مما يزيد عدد المرضى الذين يعانون من الأمراض المزمنة في الارتفاع. إن استخدام تكنولوجيا المعلومات لتقليل تكلفة الرعاية الصحية هو السبب وراء العديد من مشاريع المعلوماتية في مجال الرعاية الصحية: السجل الصحي الإلكتروني (EHR) والرعاية المنزلية الإلكترونية، والتطبيب عن بعد، والأشعة عن بعد، والأمراض الجلدية عن بعد، والرعاية الصحية العامة الإلكترونية، وما إلى ذلك. ولم تكن هناك جهود متضافرة لتخزين وتوصيل المعرفة الناتجة عن كل هذه الأمور مشاريع مختلفة في مجال الصحة الإلكترونية من أجل استخدامها في استراتيجيات خفض التكاليف) على سبيل المثال، إدارة أكثر كفاءة وفعالية للأمراض المزمنة).

الأخطاء الطبية ودعم القرار: المريض هو محور كل نشاط في مجال الرعاية الصحية وأي خطأ طبي يمكن أن يكون له تأثير ضار على صحة المريض أو يؤدي إلى وفاته. في الواقع، في الولايات المتحدة وحدها، تشير التقديرات إلى أن الأخطاء الطبية تسبب مليون إصابة وما يقرب من مائة ألف حالة وفاة كل عام Kohn, Corrigan, & (Donaldson, 2000). علاوة على ذلك; يصاب أو يموت أكثر من 770.000 شخص كل عام في المستشفيات بسبب أحداث دوائية ضارة (ADEs)

(Bates, et al., 1997)

في الولايات المتحدة وحدها، تقدر نفقات المستشفيات لعلاج المرضى الذين يعانون من آثار دوائية عكسية أثناء العلاج في المستشفى بما يتراوح بين 1.56و 5.6 مليار دولار سنوياً (Kass, 2001).

وبالتالي، فإن استخدام أنظمة إدارة المعرفة التي تدعم اتخاذ القرار في وصف الأدوية وبروتوكولات إدارة الأمراض، سيكون له تأثير إيجابي على تقديم الرعاية الصحية لأنه يسمح ب: (1) بتقليل، إن لم يكن القضاء، على الآثار الضارة للأدوية والأخطاء الطبية الناجمة عن الرقابة البشرية، و (2) انخفاض تكلفة الرعاية الصحية الناتجة عن الأخطاء الطبية، مما يساعد على إدارة الموارد المالية للرعاية الصحية.

نمو المعرفة: أظهرت الأبحاث أن الأداء السريري يتدهور بمرور الوقت Soumerai, (Choudhry, Fletcher, & 2005)، بالإضافة إلى أننا كبشر معرضون للخطأ؛ ولذلك، فمن الأفضل أن يبنى القرار على نتائج بحثية متينة ومثبتة علميا، بدلا من أن يبنى فقط على الاستذكار والاعتبارات الشخصية.

هناك حاجة إلى أداة تسمح للممارسين بالعثور على المعلومات الصحيحة في الوقت المناسب. في عام 2000 قدُر أنه تمت إضافة 34.000مرجعاً من أكثر من 4.000مجلة شهرياً إلى قاعدة بيانات MEDLINE التابعة للمكتبة الوطنية للطب (2000 ,Young) يحتوي Medhine حالياً على أكثر من 16 مليون مرجع لمقالات المجلات، مصدرها استشهادات من حوالي 5200 مجلة عالمية في 37 لغة . منذ عام 2005 أصبح عدد المراجع المضافة يوميا يتراوح بين 2000و ،4000 بينما في عام 2007 وحده تمت إضافة أكثر من 670.000 مرجعا إجماليا (Medline, 2008).

يرى (Davenport & Glaser, 2002) أن الطبيب يحتاج إلى أن يكون على دراية بحوالي 10000 مرض ومتلازمات مختلفة، و 3000 دواء، و 1100اختبار معملي، والعديد من المقالات البالغ عددها 400000 التي تضاف كل عام إلى الأدبيات الطبية الحيوية. نحن أمام أزمة الحمل الزائد للمعلومات، وغني عن القول أن هذا الوضع يشكل تحدياً حقيقياً لممارسة طب الأدلة (O'Brien & Cambouropoulos, 2000). وفي هذا السياق، يمكن لإدارة المعرفة أن تلعب دوراً مهماً من خلال تنظيم المعرفة وجعلها في متناول الجميع.

عدم الكفاءة ووقت الانتظار: نظام الرعاية الصحية هو نظام مثل أي نظام آخر، فهو يحتوي على مكونات مترابطة وحدود وهدف وبيئة يتواصل معها وواجهات (دخلات ومخرجات وقيود. كنظام، يحتوي نظام الرعاية الصحية على أوجه قصور؛ وبمجرد تحديد أوجه القصور، ينبغي القضاء عليها لأنها تشكل اختناقات في نظام الرعاية الصحية مما يؤدي إلى تأخير تقديم الرعاية الصحية للمرضى وزيادة تكلفة الرعاية الصحية. وقد تم بالفعل تحديد فترات الانتظار الطويلة باعتبارها واحدة من أوجه القصور في بعض أنظمة الرعاية الصحية في كندا (Brian, 2006). وفي هذا السياق، يمكن لإدارة المعرفة أن تلعب دوراً حيوياً من خلال الدراسة والهيكلة التنظيمية للعمليات وتبادل المعرفة من التجارب الناجحة (Hayes, 2004)

مزايا ادارة المعرفة في الرعاية الصحية

- **الحد من الاخطاء الطبية:** إدارة المعرفة قادرة على الحد من الاخطاء الطبية وبالتالي التقليل من تكلفتها الباهظة من خلال توفير دعم القرار للممارسين (Abidi, 2001). تم الاعتراف بإدارة المعرفة كأداة تستخدم للحد من أخطاء وصف الأدوية؛ بعض الحالات تشير الى انخفاض الاخطاء بنسبة تصل الى 55% (Melymuka, 2002).

- **التعاون والابتكار:** في مجال معقد مثل الرعاية الصحية، تعاون يعد التواصل بين مقدمي الرعاية الصحية المختلفين أمراً حيوياً من أجل تقديم رعاية عالية الجودة (Elliott & O'Dell, 1999) . أظهرت الدراسات أن عدم التعاون في مجال الرعاية الصحية هو السبب الرئيسي للعديد من الأخطاء الطبية. يمكن تحقيق التشخيص التعاوني من قبل الجهات الفاعلة في مجال الرعاية الصحية من خلال تنفيذ أنظمة إدارة المعرفة. (Dieng-Kuntz, et al., 2006)

- **جودة الرعاية:** يعد تحسين جودة الرعاية هدفاً رئيسياً في جميع البحوث الصحية؛ ولذلك، فإن إيجاد الأطباء ومشاركتهم والتعاون معهم وتطويرهم، إلى جانب الكفاءة يمكن تعزيز العمل من خلال اعتماد تقنيات إدارة المعرفة في الممارسة اليومية (Davenport & Glaser, 2002)، وقد أثبتت هذه التقنيات فعاليتها بالفعل في مجالات مختلفة مثل التأمين الصحي (Chae, et.al, 2001).

- **تقليل التكاليف:** أن التعاون يرى (ير على جودة الرعاية التي تعتبر الهدف الرئيسي لتقديم الرعاية الصحية، إلا أنه يؤثر أيضاً على التكلفة لأنه يسمح بمشاركة المعرفة. في الواقع.

يرى (Lamont, 2007) أن منظمات المعلومات الصحية الإقليمية تهدف إلى "زيادة الاستخدام الفعال -من حيث التكلفة - للموارد الصحية من خلال تبادل المعلومات بين تحالف من مقدمي الخدمات والدافعين وأصحاب العمل وأصحاب المصلحة الآخرين.

- **تنظيم المعرفة والتعلم التنظيمي:** تعد المعرفة جزءاً رئيسياً من الأنشطة اليومية للمنظمة الصحية؛ سواء للممارسين أو للمديرين، فالإدارة تشتمل على الإدارة المالية، وإدارة الموارد البشرية، والديناميكيات التنظيمية والحكومية، والتخطيط الاستراتيجي، وإدارة المعلومات، وإدارة المخاطر، وإدارة الجودة (Garman, Burkhart, & Strong, 2006).

إن الهدف النهائي في إدارة المعارف هو تحويل المنظمة الصحية إلى منظمة تعليمية قادر على توليد معرفة جديدة، وإنشاء أنظمة معرفة، وإجراءات تنظيمية مبنية على المعرفة (Driver, 2001). لتحقيق التعلم التنظيمي، من المهم فهم المعرفة (Engstrom, 2007); بالإضافة إلى تنفيذ مناهج مختلفة مثل الذاكرة التنظيمية (Abidi, 2001).

أخيرا، في فرق الرعاية الصحية التعاونية متعددة الثقافات أو اللغات أو الجنسيات، يمكن لإدارة المعرفة أن تلعب دوراً في ترجمة المصطلحات من أجل التغلب على الحواجز اللغوية والثقافية في المنظمة التعليمية؛ وهذا أمر بالغ الأهمية للتأكد من أن التعاون يحدث بطريقة لا لبس فيها (Kisilowska، 2006).

منهجية الدراسة: تعتمد الدراسة على استخدام المنهج الوصفي التحليلي حيث يتم دراسة الظاهرة ووصفها وصفا دقيقا كما هي في الواقع، ويعبر عنها كما ونوعا، كما يقوم هذا المنهج بالتحليل والربط والتفسير للمعلومات والبيانات التي تم جمعها أثناء أجراء الدراسة (قنديلجي، 2009)

مجتمع الدراسة وعينتها: مجتمع البحث المستهدف هو جميع العاملين بمستشفى التعليمي طرابلس من طاقم طبي وفنيين وإداريين وعامليين، بذلك فإن مجتمع الدراسة هو جميع الأفراد الذين يكونون موضع مشكلة الدراسة، وأهدافها والتي تمثلت في الجهاز الطبي بالمستشفى. الجهاز الإداري والخدمي بالمستشفى.

عينة الدراسة: تم اختيار عينة عشوائية طبقية بسيطة بهدف جمع البيانات الأولية اللازمة للدراسة بحيث يتم توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب كل طبقة وحصة كل منها من عينة الدراسة.

إداه الدراسة: قام الباحثان بتصميم استمارة الاستقصاء حيث أنها أداة ملائمة بشكل كبير في تقصي الآراء ووجهات النظر حول مسألة البحث، وقد تم استخدام الاستبانة كأداة رئيسية للحصول على البيانات الأولية من مجتمع الدراسة، والتي تم تصميمها على ضوء أهداف الدراسة. اعتمد الباحثان على تصميم قائمة الاستقصاء طبقا للفرضيات التي تضمنتها الدراسة العلمية فأن الفرضية الرئيسة تنص على: يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين عمليات إدارة المعرفة وتحسين الأداء للخدمات الصحية المقدمة في مستشفى التعليمي طرابلس)، أي أنها تفترض وجود علاقة بين عمليات إدارة المعرفة

ومستوى الأداء الفعلي. وبناء على ذلك تم تقسيم المتغير المستقل (إدارة المعرفة) الى (3) محاور تشكل عمليات إدارة المعرفة كما أوردته بعض الدراسات. ويرى الباحثان أن (تخزين المعرفة) الذي يراه العديد من البحاث من المحاور الرئيسة في عمليات المعرفة انما هو عملية ميكانيكية وليست فكرية بخلاف باقي المحاور.

اشتملت الأداة على (24) فقرة تقيس واقع إدارة المعرفة في المستشفى على النحو التالي:

- توليد المعرفة – يقاس بالفقرات من (1 – 8) ا
- التشارك في المعرفة – يقاس بالفقرات من (1 – 8) ب
- تطبيق المعرفة – تقاس بالفقرات من (1 – 8) ج

صدق وثبات الأداة:

جدول رقم (1)
معامل الصدق والثبات لمحاور الدراسة

	عدد الفقرات	معامل الثبات	معامل الصدق
توليد المعرفة	8	0.876	0.936
تشارك المعرفة	8	0.948	0.974
تطبيق المعرفة	8	0.880	0.938
أداء الخدمات الصحية بالمستشفى	6	0.822	0.907
الإجمالي	32	0.942	0.971

ويتضح من الجدول السابق قيم معاملات الثبات ألفا كرو نباخ لأبعاد الاستبانة وكانت جميعها أكبر من (0.70)، وبهدف التأكد من ثبات الاستبانة تم استخدام معامل الاتساق الداخلي (α) وفقا لمعادلة كرو نباخ وذلك لجميع اجابات المبحوثين وكانت قيمة الفا (α) للاستبانة (97%) وهي نسبة مرتفعة.

المعالجة الإحصائية:

أ. **تحليل استجابات المبحوثين نحو متغيرات البحث:** ويستعرض البحث فيما يلي النتائج التي توصل إليها من إجراء الإحصاء الوصفي لتوصيف اتجاهات العينة نحو متغيرات

الدراسة، ويشمل الإحصاء الوصفي لها نتائج المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ومعامل الاختلاف واختبار T والتي يمكنه توضيحها كما يلي:

الجدول رقم (2)

أ - توصيف اتجاهات العينة نحو توليد المعرفة

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الاختلاف	اختبار T	الرتبة	الدرجة
1	تمتلك المستشفى برامج وانظمة توثق التجارب والممارسات والخبرات المتوفرة للمساعدة في توليد المعرفة.	3.54	0.862	24.35	-4.042	1	متوسطة
2	توفر المستشفى برامج لتطوير المعارف والمهارات الذهنية للموظفين	3.34	0.954	28.56	-7.589	4	متوسطة
3	يتم القيام بإجراء بحوث وتطوير بشكل مستمر للمساعدة على توليد المعرفة	3.26	0.912	27.97	-8.724	7	متوسطة
4	تساعد التقاليد والممارسات بالمستشفى العاملين على تطوير خبراتهم ومعارفهم من خلال الندوات، فرق العمل، ...	3.31	o.990	29.90	-7.982	5	متوسطة

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الاختلاف	اختبار T	الرتبة	الدرجة
5	يتم تشجيع الموظفين على توليد الافكار الخلاقة والمدعة	3.31	1.014	30.63	-7.774	6	متوسطة
6	تقوم المستشفى بالبحث عن الممارسات الفضلى	3.44	0.949	27.58	-5.302	2	متوسطة
7	تنظم المستشفى جلسات للعصف الذهني من وقت لأخر لتوليد الافكار الإبداعية.	3.13	1.033	33.00	-8.701	8	متوسطة
8	تسعى المستشفى لجذب الكفاءات المبدعة والمتميزة من الخارج، كالجامعات والمراكز الاستشارية للمساعدة في توليد المعارف الجديدة.	3.41	1.o51	30.82	-5.721	3	متوسطة
	المتوسط العام	3.34	0.970	29.10	-6.979	-	متوسطة

النتائج تؤكد وجود اتجاهات ايجابية لدى المستشفى نحو توليد المعرفة وهذا يعود الى ان طبيعة عمل المستشفى يتطلب ضرورة توليد المعرفة الجديدة وتطويرها لمواكبة التقدم الحاصل في اليات وادوات العمل الطبي والإداري.

يتضح من الجدول السابق رقم (2) أن توصيف لاتجاهات عينة الدراسة والتي قد اتجهت نحو الموافقة تجاه محور اكتساب المعرفة وذلك بانحراف معياري 0.970 ومعامل اختلاف، 29.10% حيث بلغت قيمة الوسط الحسابي لهذا المتغير 3.34 وهي تختلف بشكل سلبي عن نقطة الاختبار لمقياس ليكرث الخماسي (4) حيث بلغت قيمة اختبار T المحسوبة - 6.979 وهي أقل من قيمة t الجدولية عند مستوى 5% وتشير النتائج إلى وجود تجانس بين آراء عينة البحث والدراسة حول أهمية محور اكتساب المعرفة بنسبة 70.9%.باستثناء العبارة (تنظم المستشفى جلسات للعصف الذهني ..) هي الأقل اتساقاً وتوافقاً بمعامل اختلاف بلغ 33% وتعد درجة تشتت كبيرة ومن ثم فإنه لا يوجد تجانس بين استجابات أفراد العينة تجاه هذه العبارة.

جدول رقم (3)

ب ـ توصيف اتجاهات العينة نحو مشاركة المعرفة

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الاختلاف	اختبار T	الرتبة	الدرجة
1	توفر المستشفى وسائل وأساليب تساعد على مشاركة المعرفة	3.34	1.019	30.50	-7.589	2	متوسطة
2	تمتلك المستشفى برامج وأنشطة لتبادل الخبراء والمختصين بين الأقسام والوحدات لتمكين الموظفين من الافادة من خبراتهم ومعارفهم.	3.18	0.997	31.35	-8.922	5	متوسطة
3	تتبنى المستشفى ثقافة تشجع على تبادل الخبرات والمعارف والتشارك بها من خلال الندوات والنشرات والتقارير المختلفة	3.40	0.971	28.55	-5.443	1	متوسطة
4	تدعم المستشفى بناء القة المتبادلة بين العاملين للتشارك بالمعرفة	3.33	0.893	26.81	-7.852	3	متوسطة

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الاختلاف	اختبار T	الرتبة	الدرجة
5	يحرص العاملون من مالكي المعرفة على الاحتفاظ بمعارفهم، ولا يرغبون في تبادلها مع الآخرين	3.25	1.061	32.64	-8.591	4	متوسطة
6	يتم توفير الوسائل التي تساعد العاملين على تبادل المعارف الصريحة فيما بينهم، كحلقات الحوار وسرد قصص النجاح	3.07	0.971	31.62	-9.466	8	متوسطة
7	يتم توفير وسائل تساعد على الموظفين على تبادل المعارف الضمنية الموجودة في عقول الموظفين	3.08	0.983	31.91	-9.371	7	متوسطة
8	تنظم المستشفى لقاءات دورية وورش عمل لدفع العاملين على التشارك بالمعرفة.	3.16	1.029	32.56	-8.549	6	متوسطة
	المتوسط العام	3.22	0.990	30.74	-8.222	-	متوسطة

تشير النتائج بالجدول رقم (3) إلى أن اتجاهات عينة الدراسة ايجابية نحو مشاركة المعرفة، ويمكن تفسير ذلك بأن الاستراتيجية المتبعة بالمستشفى تقضي بضرورة الاستفادة من المعارف الكامنة لدى العاملين وتشجيعهم على تبادل الخبرات من خلال الوسائل المتاحة بالمستشفى ومنها شبكة الانترنت.

يتضح من الجدول السابق رقم (3) أن توصيف لاتجاهات عينة الدراسة والتي قد اتجهت نحو الموافقة تجاه محور تشارك المعرفة وذلك بانحراف معياري 0.990 ومعامل اختلاف 30.74% حيث بلغت قيمة الوسط الحسابي لهذا المتغير 3.22 وهي تختلف بشكل سلبي عن نقطة الاختبار لمقياس ليكرث الخماسي (4) حيث بلغت قيمة اختبار T المحسوبة -8.222 وهي أقل من قيمة t الجدولية عند مستوى، 5% وتشير النتائج إلى

وجود تجانس بين آراء عينة البحث والدراسة حول أهمية محور تشارك المعرفة بنسبة 69.26%. من العبارات الأقل تجانس بين أفراد العينة العبارة (يحرص العاملون من مالكي المعرفة على الاحتفاظ بمعارفهم ولا يرغبون في تبادلها مع الآخرين) حيث بلغ معامل الاختلاف بين أفراد العينة الى 32.64%.

الجدول رقم (4)

ج - توصيف اتجاهات العينة نحو تطبيق المعرفة

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الاختلاف	اختبار T	الرتبة	الدرجة
1	تمتلك المستشفى وسائل وأساليب تساعد على استخدام المعرفة وتطبيقها.	3.55	0.933	26.28	-4.123	2	متوسطة
2	تقوم المستشفى بإلغاء السياسات والاجراءات التي تحد من قدرتها على تطبيق المعرفة.	3.32	0.942	28.37	-8.251	8	متوسطة
3	يشكل تطبيق المعرفة أحد أهم اولويات المستشفى ارتباطا بإدراكها ان استخدام المعرفة وتطبيقها والافادة منها أكثر أهمية من المعرفة ذاتها	3.41	0.955	28.00	-5.721	7	متوسطة
4	تهتم المستشفى بمدى تطبيق العاملين للمعارف الجديدة عند تقييم أدائهم	3.45	0.966	28.00	-5.524	6	متوسطة
5	تحرص المستشفى على تطبيق الدروس المتعلمة من ممارساتها لتحسين خدماتها	3.50	0.835	23.85	-4.001	5	متوسطة

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الاختلاف	اختبار T	الرتبة	الدرجة
6	يتم تشجيع الموظفين على تطبيق المعرفة والافادة منها	3.52	0.899	25.53	-4.376	4	متوسطة
7	تؤكد المستشفى باستمرار أهمية استخدام وتطبيق المعرفة	3.54	0.931	26.29	-4.042	3	متوسطة
8	يتم استخدام المعارف الجديدة للمساعدة في تحسين اجراءات العمل وتعديل التعليمات.	3.56	0.897	25.19	-3.931	1	متوسطة
	المتوسط العام	3.48	0.919	26.43	-4.996	-	متوسطة

يتضح من الجدول رقم (4) أن اتجاهات عينة الدراسة ايجابية حول محور تطبيق المعرفة بالمستشفى ويرجح سبب ذلك الى حجم الوعي لدى المستشفى خول اهمية تطبيق المعرفة في الأنشطة التي تقوم بها رغبة في التميز.

من الجدول السابق رقم (4) أن توصيف لاتجاهات عينة الدراسة والتي قد اتجهت نحو الموافقة تجاه محور تطبيق المعرفة وذلك بانحراف معياري 0.919 ومعامل اختلاف 26.43% حيث بلغت قيمة الوسط الحسابي لهذا المتغير 3.48 وهي تختلف بشكل سلبي عن نقطة الاختبار لمقياس ليكرث الخماسي (4) حيث بلغت قيمة اختبار T المحسوبة 4.996 وهي أكبر من قيمة t الجدولية عند مستوى، 1% وتشير النتائج إلى وجود تجانس بين آراء عينة البحث والدراسة حول أهمية محور تطبيق المعرفة بنسبة 73.57%.

جدول رقم (5)

توصيف اتجاهات العينة نحو عمليات ادارة المعرفة

الرقم	المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الاختلاف	اختبار T	الرتبة	الدرجة
1	توليد المعرفة	3.43	0.761	29.10	-6.979	2	متوسطة
2	التشارك في المعرفة	3.23	0.698	30.74	-8.591	3	متوسطة
3	تطبيق المعرفة	3.48	0.759	26.43	-4.996	1	متوسطة

الرقم	المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الاختلاف	اختبار T	الرتبة	الدرجة
4	المتوسط العام (لعمليات إدارة المعرفة)	3.35	0.680	28.75	-6.888	-	متوسطة

نتائج الدراسة:

معاملات نموذج الانحدار

جدول رقم (6)

معاملات نموذج انحدار عمليات إدارة المعرفة

النموذج	المعاملات غير المعيارية		المعاملات المعيارية	اختبار T	المعنوية	معامل تضخم التباين
	B	الخطاء المعياري	β			
الثابت	0.115	0.147		0.774	0.489	
توليد المعرفة	0.294	0.030	0.301	9.026	0.000	1.274
تشارك المعرفة	0.315	0.033	0.314	10.116	0.000	1.309
تطبيق المعرفة	0.301	0.030	0.307	9.897	0.000	1.296
متوسط الخطاء المعياري			الانحراف المعياري للخطاء		0.964	

اختبار معنوية المتغيرات المستقلة: من خلال اختبار T نجد أن لأبعاد عمليات إدارة المعرفة تأثير معنوي بنموذج الانحدار المتعدد، وذلك عند مستوى ثقة 99%حيث تراوحت قيمة اختبار T بين 9.026 و 10.116 وكانت جميعها أكبر من القيمة الجدولية 2.58، مما يشير إلى أن قيم Beta لهذه المتغيرات تختلف قيمهم عن الصفر وأن لهم تأثير حقيقي في تحسين أداء الخدمات الصحية المقدمة بالمستشفيات.

معامل تضخم التباين: يظهر من النتائج عدم وجود مشكلة ازدواج خطي بين المتغيرات المستقلة بالنموذج حيث تراوحت قيم معامل تضخم التباين بين 1.274 و1.309 وكانت جميعها ضمن الحد المثالي.

معادلة النموذج: سوف يتم استخدام نموذج الانحدار الخطي البسيط وهي على النحو التالي:

$$Y= \beta_0 + \beta_1 x + \varepsilon$$

- **حيث إن:**

Y : المتغير التابع المراد التنبؤ به (أداء الخدمات الصحية بالمستشفى)

β_0 : تقاطع الخط مع محور Y (القيمة المتوقعة ل Y عندما تكون x = 0)

β_1 : معامل الانحدار او ميل الخط (يظهر مقدار تغير Y عند تغير x بمقدار 1)

x : المتغير المستقل

ε : مصطلح الخطاء (العوامل غير الملحوظة التي تؤثر على Y).

تحسين الخدمات الصحية = 1.494 + 0.294 (توليد المعرفة) + 0.315 (تشارك المعرفة) + 0.301 (تطبيق المعرفة)

من المعادلة يتضح ان الخدمات الصحية تتحسن بمقدار 0.294 إذا ارتفع مستوى توليد المعرفة بمقدار وحدة واحدة، وان الخدمات سوف تتحسن ايضا وبمقدار 0.315 إذا ارتفع مستوى تشارك المعرفة بالمستشفى بمقدار وحدة واحدة. وإذا ارتفع مستوى تطبيق المعرفة بالمستشفى بوحدة واحدة فان الخدمات الصحية سوف تتحسن بمقدار 0.301.

بهذا فان الفرض القائل بوجود علاقة معنوية ذات دلالة إحصائية بين عمليات إدارة المعرفة وتحسين الأداء للخدمات الصحية المقدمة في المستشفى قد تحقق.

مناقشة النتائج:

اظهرت النتائج بأن عينة الدراسة وبنسبة 71.9% قد وافقوا على مدى اهمية محور توليد المعرفة بالنسبة للمستشفى وبمتوسط حسابي 3.43 بمستوى متوسط.

اختبار T Test بين مدى الاتفاق بين افراد العينة حول هذا المحور والذي إذا إلى قبول الفرض الصفري الذي ينص على اهمية توليد المعرفة بالمستشفى محل الدراسة لتحقيق هدف المستشفى في تحسين الخدمات المقدمة للجمهور.

ويظهر جلياً أن أفراد العينة متفقون حول ما لمسوه من برامج واجراءات ووسائل وأدوات وفرتها إدارة المستشفى لغرض تحفيز الموظفين على توليد المعرفة بالمستشفى.

الفرضية الفرعية الثانية نصت على أن هناك اتفاق بين أفراد العينة حول أهمية تشارك المعرفة بين العاملين بالمستشفى لغرض تحسين الخدمات الصحية وقد تحقق هذه الفرضية وبنسبة مئوية 69.26 وبمتوسط حسابي بلغ 3.23 وبدرجة متوسطة.

إن إدارة المستشفى تمتلك خطة سنوية للندوات والمؤتمرات وورش العمل والتي من خلالها يتم مشاركة المعرفة بين افراد المستشفى بالإضافة الى طبيعة العمل الطبي الذي يستوجب عقد الجلسات اليومية حول ملفات الحالات المرضية والتباحث فيما يجب القيام به، أضف إلى ذلك الدور التدريبي لطلبة الكليات الطبية بالمستشفى وما يتحصلون عليه من معرفة وملخص الخبرات والتجارب من خلال انضمامهم للفرق الطبية.

العملية الأخيرة في إدارة المعرفة تعنى بتطبيق المعرفة فهل الموظفون العاملون بالمستشفى مهتمون بتطبيق المعرفة. كان هذا نص الفرضية الفرعية الثالثة.

73.57% من العينة يوافقون على أهمية تطبيق المعرفة لتحسين الخدمات الصحية بالمستشفى وقد حقق هذا المحور أعلى متوسط حسابي حيث كان 3.48 مما يدل على مدى إدراك العينة لتطبيق المعرفة.

إن الاهتمام بتوليد المعرفة ومشاركتها لن يحقق ما يصبوا اليه المستشفى إذا لم يحول المعرفة الى واقع عملي تظهر نتائجه في سلوك العاملين خاصة وأن العمل بالمستشفى يضم كفاءات في كل اوجه المعارف ولا يقتصر على الطبية فقط فالمستشفيات تظم الإداريين والماليين والمهندسين والتقنيين وبالتالي فإن حجم المعرفة المتولدة في هذه البيئة ستكون كبيرة وعلى درجة من الأهمية، وهنا يبرز دور الثقافة التنظيمية السائدة بالمستشفى الداعمة الى ضرورة العمل بالمعارف التي تعد أحد أهم الموارد بالمستشفى من خلال قيادة ادارية تؤمن بأهمية المعرفة وتكرس كل الامكانيات لتطبيقها.

الاستنتاجات: إن التعامل مع المعرفة لازال في بداياته ويرجع سبب ذلك إلى الخطط الخاصة من الناحية الادارية بالإضافة إلى الثقافة السائدة في المستشفيات الحكومية حول العمل بالمعلومات دون الارتقاء إلى مستوى المعرفة وهذا عائد على طبيعة القيادة الادارية وما مدى المامها بإدارة المعرفة. إن الحصول على المعرفة يستوجب توفير الامكانات البشرية والمادية والتقنية والتي قد تكون عائق امام المستشفيات الحكومية نظرا لتردي الأوضاع المالية للدولة كما أن عدم توفر عناصر ادارية مؤهلة تعي وظائف الإدارة وقادرة على ممارستها سيجعل من إدارة المعرفة من اخر أولويات العمل بهذه المستشفيات. إن مفهوم الادارة يلزم متعاطيها القيام بالتخطيط والتنظيم والتوجيه والرقابة

وهذا ما يجب اسقاطه على إدارة المعرفة حتى تحظى المستشفيات بالمعرفة اللازمة لتحقيق التحسين المستمر في الخدمات الصحية.

التوصيات:

- الاستعانة بالكيانات الدولية والمحلية في مجال ادارة المعرفة لإعداد فرق تقوم على وحدات إدارة المعرفة بالمستشفيات.
- اعتماد مبدى التعليم المستمر في كافة مجالات عمل المستشفى.
- اعتبار ادارة المعرفة بالمستشفيات كأحد عناصر اعتماد الجودة.
- التحول نحو اللامركزية والسماح للمستشفيات الحكومية بإعداد الخطط الخاصة بها.
- توفير الميزانيات الخاصة بإدارة المعرفة لإقامه المؤتمرات والندوات وورش العمل والمشاركات بالبحوث مع الجهات الدولية والمحلية في مجالات المعرفة.
- التركيز على التدريب والتطوير لجميع الكفاءات الإدارية.

المراجع

أولا: المراجع العربية:

- الزيادات، محمد عواد(2008) اتجاهات معاصرة في إدارة المعرفة. الأردن، عمان. دار صفاء للنشر ّ والتوزيع.

- حمد خليل محمد عليان. (2009) *دور ادارة المعرفة في فاعلية أنشطة المؤسسات الأهلية في القدس الشرقية*.(Doctoral dissertation, AL-Quds University)

- قنديلجي، عامر إبراهيم وإيمان السامرائي (2009) البحث العلمي الكمي والنوعي. الأردن، عمان. دار اليازوري.

ثانيا المراجع الاجنبية:

Abidi, S. S. R. (2001). Knowledge management in healthcare: towards 'knowledge-driven' decision-support services. *International Journal of Medical Informatics*, *63*(1-2), 5–18. doi:10.1016/S1386 5056(01)00167-8

Aspinwall, L. G. (2004). Dealing with Adversity: Self-regulation, Coping, Adaptation, and Health.

Anderson, R. A., & McDaniel, R. R. (2000). Managing health care organizations: where professionalism meets complexity science. *Health Care Management Review*, *25*(1), 83–92.

Andreas, R. (2005). Three-dozen knowledge sharing barriers managers must consider. *Journal of Knowledge Management*, *9*(3), 18–35. doi:10.1108/13673270510602746

Awad, Elias & Ghaziri, Hassan (2004), Knowledge Management, New Jerse, prentice Hall Upper saddle River.

Bhatt, G. D. (2001). Knowledge management in organizations: examining the interaction between technologies, techniques, and people. *Journal of Knowledge Management, 5*(1), 68-75.

Bali, R. K., & Dwivedi, A. N. (Eds.). (2007). *Healthcare Knowledge Management*: Springer.

Bateman ،T.S. &Zethami C.P. Management Function and Strategy ،Boston، Richard. Irwin،.1990, p89.

Bates, D. W., Spell, N., Cullen, D. J., Burdick, E., Laird, N., & Petersen, L. A. (1997). The costs of adverse drug events in hospitalized patients. Adverse Drug Events Prevention Study Group. *Journal of the American Medical Association*, *277*(4), 307–311. doi:10.1001/jama.277.4.307

Brian, D. P. (2006). *Final Report of the Federal Advisor on Wait Times*. Ottawa, Canada: Health Canada.

Chae, Y. M., Ho, S. H., Cho, K. W., Lee, D. H., & Ji, S. H. (2001). Data mining approach to policy analysis in a health insurance domain. *International Journal of Medical Informatics*, *62*(2-3), 103–111. doi:10.1016/S1386-5056(01)00154-X

Choudhry, N. K., Fletcher, R. H., & Soumerai, S. B. (2005). Systematic review: the relationship between clinical experience and quality of health care. *Annals of Internal Medicine*, *142*(4), 260–273.

Dalkir, Kimiz (2005), Knowledge Management in Theory and Practice, U.S.A. Elservier Buttesworth- Heinemann.

Darroch, J. (2003). Developing a measure of knowledge management behaviors and-practices. *Journal of Knowledge Management, 7*(5), 41-54.

Davenport, T. H., & Glaser, J. (2002). Just-in-Time Delivery Comes to Knowledge Management . *Harvard Business Review*, *80*(7), 5–9.

Demarest, M. (1997). Understanding knowledge management. *Long Range Planning,30*(3), 374-384.

Dieng-Kuntz, R., Minier, D., Ruzicka, M., Corby, F., Corby, O., & Alamarguy, L. (2006). Building and using a medical ontology for knowledge management and cooperative work in a health care network. *Computers in Biology and Medicine*, *36*(7-8), 871–892. doi:10.1016/j.compbiomed.2005.04.015

Driver, M. (2001). Activity-based costing: A tool for adaptive and generative organizational learning? *The Learning Organization*, *8*(3/4), 94. doi:10.1108/09696470110391239 Druss, B. (2005). Evidence based medicine: does it make a difference?: Use wisely. *British Medical Journal*, *330*(7482), 92. doi:10.1136/ bmj.330.7482.92

Elliott, S., & O'Dell, C. (1999). Sharing knowledge & best practices: The hows and whys of tapping your organization's hidden reservoirs of knowledge. *Health Forum Journal*, *42*(3), 34.

Endres A.،Improving R & Performance the Juran way ،John Wiley & Sons ،New York،

1997, p161.

Engstrom, Y. (2007). From Stabilization Knowledge to Possibility Knowledge in Organizational Learning. *Management Learning*, *38*(3), 271. doi:10.1177/1350507607079026

Garman, A. N., Burkhart, T., & Strong, J. (2006). Business Knowledge and Skills.*Journal of Healthcare Management*, *51*(2), 81.

Grenon, P. (2003). *Knowledge Management from the Ontological Standpoint.* Paper presented at the Proceedings of the WM 2003 Workshop on Knowledge Management and Philosophy, Luzern.

Godiard, L., Sauviac, L., Torii, KU, Grenon, O., Mangin, B., Grimsley, NH, & Marco, Y. (2003). ERECTA, an LRR receptor-like kinase protein controlling development pleiotropically affects resistance to bacterial wilt. *The Plant Journal* , *36* (3), 353-365.

Hayes, R. A. (2004). How to Succeed With Process Management. *Behavioral Health Management*, *22*(6), 17.

Jashapara, Ashok (2004), Knowledge Management An Integrated Approach, England, Prentice Hall.

Kass, B. L. (2001). Reducing and Preventing Adverse Drug Events To Decrease Hospital Costs. *Research in Action.* Retrieved October 07, 2008, from http://www.ahrq.gov/qual/aderia/ aderia.htm

Kuan, Y W. & Elaine , A. (2004), Characterizing Knowledge Management in The Small Business Environment , Journal of Knowledge Management , Vol 8 N. 3 pp 44-61. Available at: http://www.wphti.com.

Kisilowska, M. (2006). Knowledge management prerequisites for building an information society in healthcare. *International Journal of Medical Informatics*, *75*(3-4), 322–329. doi:10.1016/j.ijmedinf.2005.08.004

Kohn, L. T., Corrigan, J. M., & Donaldson, M. S. (Eds.). (2000). *To Err Is Human: Building a Safer Health System.* Washington, DC: Committee on Quality of Health Care in America, Institute of Medicine.

Lamont, J. (2007). Decision support systems prove vital to healthcare. *KM World*, *16*(2), 10.

Medline (2008). *Fact Sheet*. Medline. Retrieved October 09, 2008, from http://www.nlm.nih.gov/pubs/factsheets/medline.html

Melymuka, K. (2002). Knowledge management helps cut errors by half. *Computerworld*, *36*(28),44.

Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation.* New York: Oxford University Press.

O'Brien, C., & Cambouropoulos, P. (2000). Combating information overload: a six month pilot evaluation of a KM system in general practice. *The British Journal of General Practice*, *50*, 489–490.

Siebert, M. (2005). Knowledge Creation Framework – Enabling Just-in Time Information Delivery. *Professional Knowledge Management* (pp. 699-709). Berlin: Springer.

Stankosky, M. (2005). *Creating the Discipline of Knowledge Management*. Oxford, UK: Butterworth-Heinemann.

Sunassee, N. N., & Sewry, D. A. (2002). *A theoretical framework for knowledge management implementation.* Paper presented at the The 2002 annual research

conference of the South African institute of computer scientists and information technologists on Enablement through technology (SAICSIT '02), Port Elizabeth, South Africa.

Wiig, K. (1999). Knowledge Management: An Emerging Discipline Rooted in a Long History. *Knowledge Management* (pp. 352). Oxford, UK: Butterworth-Heinemann.

Wilson, T. D. (2002). The nonsense of knowledge management. *Information Research, 8*(1).

Wong, K. Y., & Aspinwall, E. (2004). Knowledge management implementation frameworks: a review. *International Journal of Information Technology and Management*, *11*(2), 93–104.

World Health Organization. (2005). *Preventing Chronic Disease: A Vital Investment*. Geneva, Switzerland: World Health Organization (WHO).

Wiig, K. M. (1999). What future knowledge management users may expect. *Journal of knowledge management*, *3*(2), 155-166.

Young, K. M. (2000). *Informatics for Healthcare Professionals*. Philadelphia: F. A. Davis.

Zeithaml, V.A., Parasuraman, A., & Berry, L.L. (1990). *Delivering quality service: Balancing customer perceptions and expectations* . Simon and Schuster.

-Yohannes Kurniawan, Johan , 2017, Knowledge Management Model for Hospital (A Case Study Approach: Focus on Knowledge Gathering Process) Bina Nusantara University, Jakarta Barat, Indonesua.

DOI: http://dx.doi.org/10.1145/3029387. 3029415

[23] M. E. Baran and F. F. Wu, "Network reconfiguration in distribution systems for loss reduction and load balancing," in IEEE Transactions on Power Delivery, vol. 4, no. 2, pp. 1401-1407, April 1989.
[24] R. S. Rao, S. V. L. Narasimham, S. Srirama Rao and V. U. N. Sri, "Power flow analysis of radial distribution networks," in IEEE Transactions on Power Apparatus and Systems, vol. PAS-104, no. 8, pp. 2029-2034, Aug. 1985.
[25] F. D. Galiana, F. F. Wu and I. Dobson, "Counter-intuitive behavior of load pockets in power systems," in Proceedings of the 30th Hawaii International Conference on System Sciences, 1997, pp. 467-476 vol.6.
[26] A. Merlin and H. Back, "Search for a Minimal-Loss Operating Spanning Tree Configuration in an Urban Power Distribution System," in Proceedings of the 5th Power Systems Computation Conference, 1975.
[27] S. Bera, S. R. Samantaray and J. C. Das, "A Novel Approach for Power Flow Analysis of Radial Distribution Networks Incorporating Distributed Generation," in IEEE Transactions on Power Delivery, vol. 30, no. 1, pp. 367-377, Feb. 2015
[28] A. Y. Abdelaziz, S. F. Mekhamer and M. A. L. Badr, "Power flow analysis for distribution systems including distributed generation using backward/forward sweep method," 2008 International Conference on Clean Electrical Power, Capri, Italy, 2008, pp. 621-626.
[29] M. E. Baran and F. F. Wu, "Network reconfiguration in distribution systems for loss reduction and load balancing," in IEEE Transactions on Power Delivery, vol. 4, no. 2, pp. 1401-1407, April 1989
[30] R. S. Rao, S. V. L. Narasimham, S. Srirama Rao and V. U. N. Sri, "Power flow analysis of radial distribution networks," in IEEE Transactions on Power Apparatus and Systems, vol. PAS-104, no. 8, pp. 2029-2034, Aug. 1985

[11] M. A. Kashem and G. Ledwich, "Multiple distributed generators for distribution feeder voltage support," IEEE Trans. Energy Convers., vol. 20, no. 3, pp. 676–684, Sep. 2005.
[12] R. Majumder, B. Chaudhuri, A. Ghosh, R. Majumder, G. Ledwich, and F. Zare, "Improvement of voltage stability in a distribution network using DG," Int. J. Elect. Power Energy Syst., vol. 31, no. 3, pp. 122–128, Apr. 2009.
[13] M. E. Baran and F. F. Wu, "Optimal capacitor placement on radial distribution systems," IEEE Trans. Power Del., vol. 4, no. 1, pp. 725–734, Jan. 1989.
[14] D. Shirmohammadi and H. W. Hong, "Reconfiguration of electric distribution networks for resistive line losses reduction," IEEE Trans. Power Del., vol. 4, no. 2, pp. 1492–1498, Apr. 1989.
[15] A. Merlin and H. Back, "Search for a minimal-loss operating spanning tree configuration in an urban power distribution system," in Proc. 5th Power Syst. Comput. Conf., Cambridge, U.K., Sep. 1975, pp. 1–18.
[16] C. L. De Marco, "An algorithm for the reconfiguration of distribution feeders for loss reduction," IEEE Trans. Power Del., vol. 9, no. 3, pp. 1454–1460, Jul. 1994.
[17] D. Shirmohammadi, H. W. Hong, A. Semlyen, and G. X. Luo, "A compensation-based power flow method for weakly meshed distribution and transmission networks," IEEE Trans. Power Syst., vol. 3, no. 2, pp. 753–762, May 1988.
[18] R. A. Jabr and B. C. Pal, "Service restoration in distribution systems with consideration of switching constraints," IEEE Trans. Power Syst., vol. 21, no. 2, pp. 1109–1117, May 2006.
[19] F. D. Galiana, F. F. Wu, and I. Dobson, "Counter-intuitive behavior of load pockets in power systems," in Proc. 30th Hawaii Int. Conf. Syst. Sci., vol. 6. Jan. 1997, pp. 467–476.
[20] A. Merlin, "A necessary and sufficient optimality condition for network configuration problems," in Proc. 6th Power Syst. Comput. Conf., Cambridge, U.K., Jun. 1976, pp. 1–12.
[21] S. Bera, S. R. Samantaray and J. C. Das, "A Novel Approach for Power Flow Analysis of Radial Distribution Networks Incorporating Distributed Generation," in IEEE Transactions on Power Delivery, vol. 30, no. 1, pp. 367-377, Feb. 2015.
[22] A. Y. Abdelaziz, S. F. Mekhamer and M. A. L. Badr, "Power flow analysis for distribution systems including distributed generation using backward/forward sweep method," 2008 International Conference on Clean Electrical Power, Capri, Italy, 2008, pp. 621-626.

real power due to increased losses, while an elevation in source voltage directly improved power transfer capability. Such trends offer guidelines for optimal component sizing regarding load demands and power quality.

Future potential applications involve assessing integration of distributed energy resources onto distribution feeders. Flexible AC transmission systems control schemes may also be preliminarily examined. On operations, maintenance outage impacts could be anticipated in advance.

For industrial motor loads, alternative distribution topologies and ratings may be evaluated for maximizing productivity. The model serves as a cost-effective preliminary design tool prior to physical implementation. Overall, this research developed a validated virtual platform for modeling medium voltage distribution networks supplying inductive loads.

References

[1] Hingorani, N. G., & Gyugyi, L. (2000). Understanding FACTS: concepts and technology of flexible AC transmission systems. IEEE press.

[2] P. M. Anderson and A. A. Fouad, Power System Control and Stability, 2nd ed. Ames, IA: Iowa State University Press, 2003.

[3] B. Grainger and W. Stevenson, Power System Analysis. New York, NY: McGraw-Hill, 1994.

[4] W. H. Kersting, Distribution System Modeling and Analysis, 3rd ed. Boca Raton, FL: CRC Press, 2012.

[5] P. Kundur, Power System Stability and Control. New York, NY: McGraw-Hill, 1994.

[6] T. K. A. Gayar, "Modeling and Simulation of Transmission Lines in MATLAB/Simulink," M.S. thesis, Dept. Electrical Eng., Ain Shams Univ., Cairo, Egypt, 2012.

[7] R. C. Dugan, M. F. McGranaghan, and H. W. Beaty, Electrical Power Systems Quality, 3rd ed. New York, NY: McGraw-Hill, 2012.

[8] M. E. Baran and F. F. Wu, "Network reconfiguration in distribution systems for loss reduction and load balancing," IEEE Trans. Power Del., vol. 4, no. 2, pp. 1401–1407, Apr. 1989.

[9] P. Forsyth and A. Molina, "Load modeling in power system analysis," IEEE Trans. Power Syst., vol. 10, no. 2, pp. 932–938, May 1995.

[10] M. E. Baran and I. M. El-Markabi, "A multiagent-based dispatching scheme for distributed generators for voltage support on distribution feeders," IEEE Trans. Power Syst., vol. 22, no. 1, pp. 52–59, Feb. 2007.

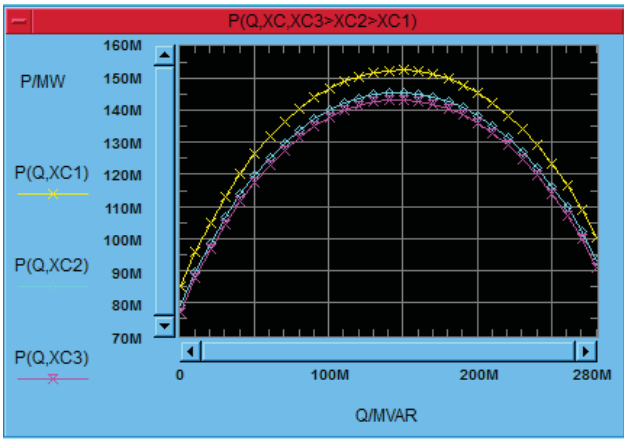

Figure 10: Relationship of effective power to inactive power with capacitive impedance change P(Q) Xc

The divergence between curves also magnifies with rising Xc values. This distinctive behavior can be attributed to the inclusion of Xc terms in Equation 9 governing the model calculations. Compared to other parameters, Xc appears to exert the most influence according to mathematical analysis. The computational approach effectively demonstrates Xc has a dominant effect on defining the fundamental shape of the P-Q curve from the outset. Such insights provide valuable perspective for transmission engineers.

VII. CONCLUSION

In this study, an equivalent circuit model was established to mathematically characterize the interaction between real and reactive power components flowing in a transmission line supplying an induction motor load. By applying circuit theory concepts, the distributed line parameters were incorporated into a T-circuit representation. Through applying Kirchhoff's laws, governing voltage and current relationships were derived relating the source, receiving and branch quantities. This led to obtaining a quadratic equation relating real and reactive power as a function of system operating conditions.

The developed mathematical model was then simulated using the HP VEE software platform. This allowed numerically solving the equations developed to generate P-Q curves under varying source voltage and line resistance scenarios. The simulation outcomes matched well with theoretical expectations, validating the accuracy of the proposed modeling approach.

Analysis of the results provided useful insights for both planning and operational applications. It was observed that higher resistance lowered maximum deliverable

Through simulation via the HP VEE model, this study investigated the impact of varying load resistance (RL) on the P-Q relationship, as depicted in Figure 9. In contrast to previous results, an immediate inverse proportional trend is observed between effective power (P) and non-active power (Q) across changing RL levels.

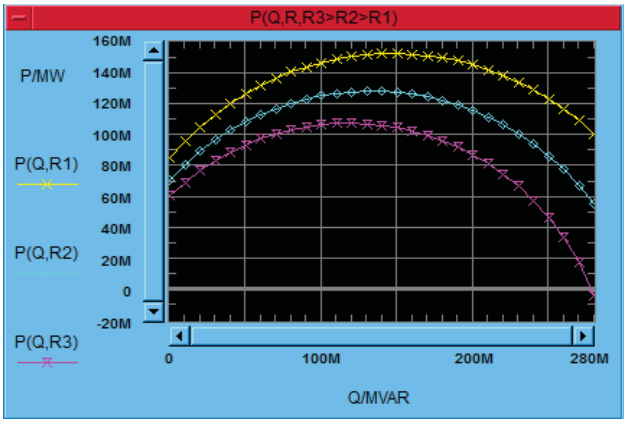

Figure 9: The relationship of effective power to passive power with resistance change P(Q) R

As RL increases in value, the divergence between curves also magnifies from the outset. This distinct behavior can be attributed to RL terms incorporated within Equation 9. Compared to other load parameters, RL exhibits a more potent influence according to the governing equations. The computational analysis effectively demonstrates RL has a dominating effect on shaping the fundamental P-Q curve from the start. Such insights offer valuable perspective for transmission engineers.

This study further leveraged the HP VEE model to analyze the impact of varying load reactance (Xc) on the P-Q relationship. Figure 10 illustrates simulation results plotting effective power (P) against non-active power (Q) for different Xc levels. Interestingly, an immediate inverse proportional trend is exhibited across the range of Q as Xc increases.

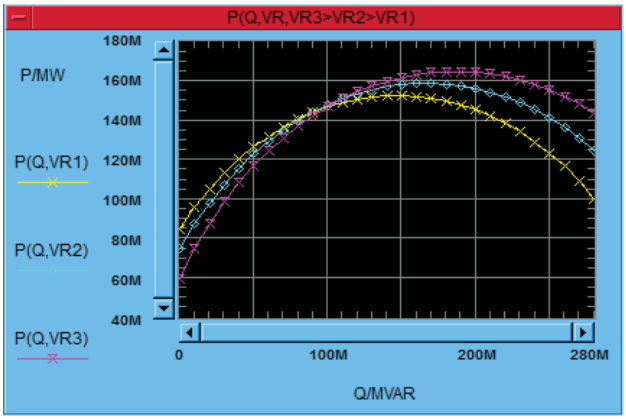

Figure 7: The relationship of effective power to inactive power with changeP(Q) Reception voltage V_R

This study utilized the HP VEE model to analyze the impact of varying load reactance (XL) on the P-Q relationship. Figure 8 plots effective power (P) against non-active power (Q) for different XL levels. The curves initially show P rising proportionally with small Q increases. Upon reaching respective maximum points, an inverse proportional behavior emerges.

As XL increases in value, the difference between curves also enlarges. This behavior can be understood through examination of Equation 9, which incorporates XL terms. At low Q, increases to XL have less impact but magnify effects at higher Q levels. The computational approach effectively demonstrates how varying load properties like XL can substantially modify the defining P-Q curve shape. Such insights are valuable for transmission system design and operation.

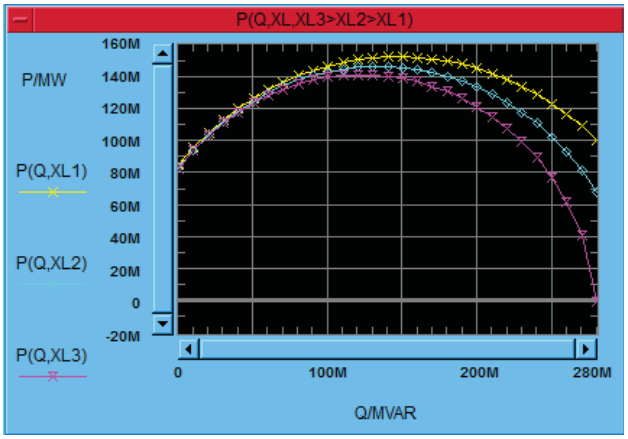

Figure 8: The relationship of effective power to passive capacity withP(Q) Inductive impedance change X_L

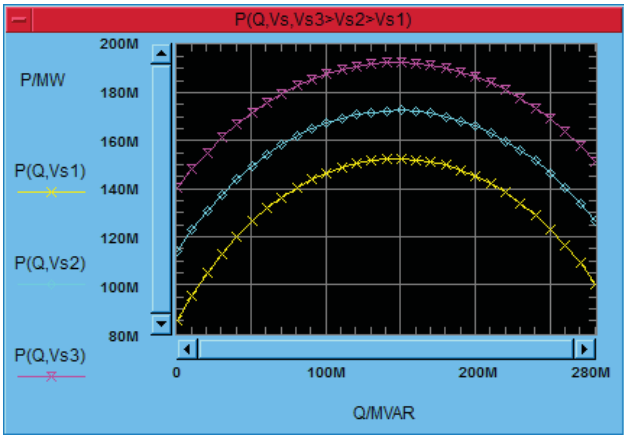

Figure 6: The relationship of effective power to passive power with changeP(Q)

Transmitter voltage V_s

This study further leveraged the HP VEE model to analyze the impact of varying receiving or output voltage (VR) on the relationship between real and reactive power. Simulation results are shown in Figure 7, where effective power (P) is plotted against non-active power (Q) for changing VR levels. Interestingly, an inverse proportional trend is initially observed up to a particular Q value, before transitioning to a direct proportional behavior for higher points.

Examination of equation 9 governing the computational model provides insight into this non-linear response. For lower Q, the equation contains VR terms that are divided, explaining the inverse trend. However, at higher Q the VR terms are instead multiplied. As VR is increased in the simulations, the initial divided VR terms lead to a decrease in P values. Yet once past the threshold, the multiplied VR terms then cause an amplified increase in calculated P. Such complex behavior demonstrates the importance of systematically studying how different network parameters modify the P-Q curve using computational modeling techniques.

This Pmax can be calculated from equation 11 and represents an important operational limit.

Beyond the threshold Q value, further increases instead result in P beginning to decrease. Such behavior has practical implications, as system designers must ensure loads remain within the optimal power factor range. The model affords studying these relationships systematically under changed parameters, which would be challenging using physical experimentation on actual transmission lines. Overall, the developed computational approach has effectively characterized the defining P-Q curve for inductive loads through rigorous simulation based on fundamental circuit principles.

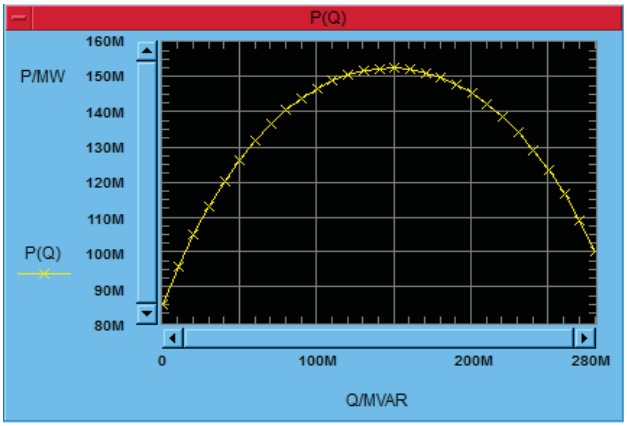

Figure 5: The relationship of effective power to passive power P(Q)

This study utilized the developed HP VEE model to further examine the impact of varying source voltage (Vs) on the real and reactive power relationship for inductive loads. Simulation results are presented in Figure 6, which plots effective or real power (P) against non-active or reactive power (Q) for changing Vs levels. A direct proportional trend can be observed where higher Vs results in proportionally greater P values across the range of Q.

This behavior can be explained through examination of equation 9 governing the model calculations. The equation shows P is defined partially by a term containing Vs under the radical sign. Therefore, increasing Vs has the mathematical effect of enlarging this term's value. Larger values emerging from the radical then lead to an amplified amount calculated for P across all simulated points. Such insights demonstrate the utility of the computational model for systematically studying how different system parameters, such as Vs, can modify the defining P-Q curve under various operating conditions.

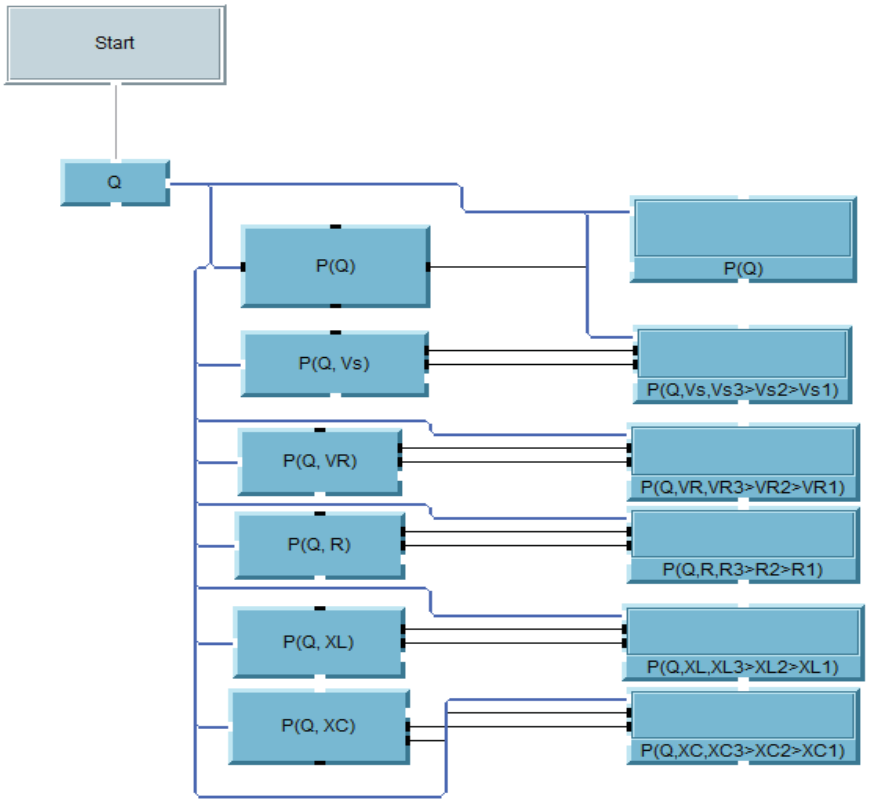

Figure 4: The main program of the mathematical model of simulation P(Q)

VI. RESULTS AND DISCUSSION

This computational study developed an HP VEE-based model to characterize the important power relationship between real and reactive power for inductive loads typically seen in transmission systems. The model incorporated key system parameters into an equivalent circuit representation that accounted for the distributed line properties. Through applying well-established circuit theory principles, governing equations linking voltage and current quantities could be derived.

Simulation results provided critical insights into the power interaction under varying conditions. The first set of findings examined the effective or real power (P) as a function of the non-active or reactive power (Q) for inductive loads. These were plotted based on equation 9, with the results shown in Figure 5. The curve demonstrates that for lower Q values, P matches proportionally. However, as Q increases to a certain threshold, P reaches its maximum achievable value (Pmax).

The equivalent circuit model represented by the voltage and current relationships is programmed in HP VEE. All the relevant line parameters such as source voltage (Vs), receiving voltage (VR), resistance (R), inductive reactance (XL) and capacitive reactance (XC) are defined as variables that can be adjusted. The coefficients AP, BQ, C0 and C(P,Q) from equation (10) are computed as functions of these parameters and stored.

The quadratic equation (10) is then solved through iterative numerical techniques built into HP VEE to obtain the real power (P) as a function of reactive power (Q) at different operating points. This generates the family of P-Q curves under varying system conditions.

Additional outputs tracking parameters like maximum real power transfer (Pmax) are also calculated directly from the model. The program allows automated simulation runs by looping the parameter sweeps to study trends

The HP VEE model thus serves as a virtual testbed to analyze transmission line performance without actual physical experimentation. The results provide valuable insights into optimal system design aspects for maximum power delivery.

$$A_P = 2R - \frac{RX_L}{X_C} + \frac{RX_L{}^2}{4X_C{}^2} + \frac{R^3}{4X_C{}^2} + \frac{R^2X_L}{4X_C{}^2}$$

$$B_Q = 2X_L - \frac{R^2}{2X_C} - \frac{3X_L{}^2}{2X_C} + \frac{X_L{}^3}{4X_C{}^2}$$

$$C_{on} = V_R{}^2 - V_s{}^2 - \frac{X_L V_R{}^2}{X_C} + \frac{R^2V_R{}^2}{4X_C{}^2} + \frac{X_L{}^2V_R{}^2}{4X_C{}^2}$$

$$C_{P,Q} = R^2 + X_L{}^2 - \frac{R^2X_L}{2X_C} + \frac{R^2X_L{}^2}{8X_C{}^2} - \frac{X_L{}^3}{2X_C} + \frac{R^4}{16X_C{}^2} + \frac{X_L{}^4}{16X_C{}^2}$$

Using the discriminant formula, the equation can be solved as follows and the equation can be obtained.

$$P(Q) = -\left(\frac{V_R{}^2A_P}{C_{P,Q}}\right)/2 \pm \sqrt{\frac{1}{4}\left(\frac{V_R{}^2A_P}{C_{P,Q}}\right)^2 - \left(Q^2 + \frac{V_R{}^2B_Q}{C_{P,Q}}Q + \frac{V_R{}^2C_{on}}{C_{P,Q}}\right)}$$

$$\text{if } \frac{1}{4}\left(\frac{V_R{}^2A_P}{C_{P,Q}}\right)^2 \geq \left(Q^2 + \frac{V_R{}^2B_Q}{C_{P,Q}}Q + \frac{V_R{}^2C_{on}}{C_{P,Q}}\right) \quad (11)$$

The maximum real power transfer is obtained by taking the derivative of (10) with respect to Q is taken and set equal to zero. This yields the expression in equation 12:[36]

$$P_{max} = \frac{-\left(\frac{V_R{}^2A_P}{C_{P,Q}}\right) - \left(\frac{V_R}{C_{P,Q}}\right)\sqrt{2V_R{}^2A_P{}^2 - 4C_{on}\,C_{P,Q}}}{2} \quad (12)$$

This derived quadratic equation characterizes the interaction between real and reactive power flowing in the transmission line for all operating conditions.[37] It forms the basis for simulating the P-Q curves and analyzing the impact of system parameter variations on power transfer capabilities.[38]

V. Mathematical Modelling in HP VEE

To simulate the developed P-Q characteristic model and study the impact of system parameters, mathematical modelling is carried out using the HP VEE graphical programming software. HP VEE provides a platform for creating virtual instruments to model physical systems and processes.

$$
\begin{aligned}
&Vs^2 \\
&= \left(V_R - \frac{X_L V_R}{2X_C} + I_R R \cos \emptyset_R + X_L I_R \sin \emptyset_R \ + \frac{R^2 I_R}{4X_C} \sin \emptyset_R - \frac{{X_L}^2 I_R}{4X_C} \sin \emptyset_R \right. \\
&\left. - \frac{2RX_L I_R}{4X_C} \cos \emptyset_R \right)^2 \\
&+ \left(\frac{RV_R}{2X_C} - I_R R \sin \emptyset_R + X_L I_R \cos \emptyset_R + \frac{R^2 I_R}{4X_C} \cos \emptyset_R \ - \frac{{X_L}^2 I_R}{4X_C} \cos \emptyset_R \right. \\
&\left. + \frac{2RX_L I_R}{4X_C} \sin \emptyset_R \right)^2 \qquad (7)
\end{aligned}
$$

IV. Relationship between Real and Reactive Power

The real and reactive power interaction is mathematically modeled based on the developed equivalent circuit and derived voltage equations.[31] Real power P delivered to the load is given by:

$$P = V_R I_R \cos \emptyset_R$$

(7)

Where VR is the receiving voltage, IR is the load current, and φR is the angle between VR and IR. [32] Similarly, the reactive power Q consumed by the load is expressed as:

$$Q = V_R I_R \sin \emptyset_R$$

(8)

Using the current equation derived from the voltage relationships and substituting in the above real and reactive power expressions leads to:

$${I_R}^2 = (P^2 + Q^2)/V_R^2 \quad (9)$$

This relates the apparent power $S=(P^2+Q^2)^{1/2}$ to the real and reactive components.[33] Solving the quadratic equation obtained by rearranging terms in (9) yields the final relationship between P and Q:[34]

$$P^2 + \frac{{V_R}^2 A_P}{C_{P,Q}} P + Q^2 + \frac{{V_R}^2 B_Q}{C_{P,Q}} Q + \frac{{V_R}^2 C_{on}}{C_{P,Q}} = 0 \qquad (10)$$

Where the coefficients AP, BQ, C0 and C(P,Q) are defined in terms of the line parameters R, XL, XC.[35]

Combining equations (1), (2) and (3) yields the overall nodal voltage equation:[27]

$$Vs = V_R + I_R\frac{Z}{2} + \frac{Z}{2}(I_c + I_R) \quad (4)$$

To solve this, the voltage and current quantities are represented using complex phasor notation involving the angle of input voltage α and load current φR.[28] Taking the phasor components of VR, IR and rearranging the terms results in the voltage equation in its final complex form:[29]

$$Vs = V_R + I_R Z + j\left[\frac{(R + jX_L)V_R}{2X_C}\right] + j\left[\frac{(R^2 + 2jRX_L - {X_L}^2)I_R}{4X_C}\right] \quad (5)$$

This derived equation relating the source, receiving and branch voltages and currents forms the basis to establish the real and reactive power interaction characteristics of the transmission line.[30]

Since the output current and the output or transmission voltage can be written the transmitter potential equation in its composite Cartesian form and in its final form as follows: $I_R = I_R \cos \emptyset_R - jI_R \sin \emptyset_R \; V_R = V_R(\cos 0 + j \sin 0) = V_R$

$$Vs = V_R - \frac{X_L V_R}{2X_C} + I_R R \cos \emptyset_R + X_L I_R \sin \emptyset_R + \frac{R^2 I_R}{4X_C} \sin \emptyset_R - \frac{{X_L}^2 I_R}{4X_C} \sin \emptyset_R - \frac{2RX_L I_R}{4X_C} \cos \emptyset_R + j\left(\frac{RV_R}{2X_C} - I_R R \sin \emptyset_R + X_L I_R \cos \emptyset_R + \frac{R^2 I_R}{4X_C} \cos \emptyset_R - \frac{{X_L}^2 I_R}{4X_C} \cos \emptyset_R + \frac{2RX_L I_R}{4X_C} \sin \emptyset_R\right) \quad (6)$$

By squaring the two parts of the equation we get the square of the magnitude of this equation and from it we get the equation (6)(7)

Figure 2 represents the directional diagram of a medium air line by T-method, all angles measured from the reception potential where $V_R$this voltage is a reference for all vectors. Through the figure, we notice that the output current is delayed from the output voltage at an angle, $\emptyset_R$while the angle α is the angle of the transmitter voltage.V_s The voltage is the incident on the capacitor.V_1C

III. Voltage Equation Development

To analyze the power flow in the transmission line, the voltage equations are derived based on the developed equivalent circuit model.[22] Kirchhoff's voltage law is applied by writing nodal equations relating the voltages at different points in the T-circuit.[23] Similarly, Kirchhoff's current law is used to write the mesh equations connecting the branch currents.[24]

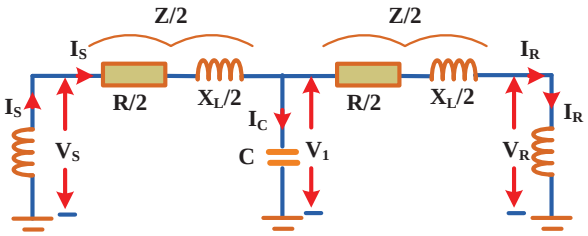

Figure 3: Equivalent circuit of a single-phase T-type medium air transmission line with inductive load.

Starting from the input node at the source voltage Vs in Figure 3, the voltage-current relationships can be written as:[25]

$$Vs = V_1 + \frac{Z}{2} I_s \quad (1)$$

$$V_1 = V_R + I_R \frac{Z}{2} \quad (2)$$

$$I_s = I_c + I_R \quad (3)$$

Where V1 is the voltage across the left half of the line, Z is the line impedance given by Z = R + jXL, and Ic, IR are the current through the capacitor and load respectively.[26]

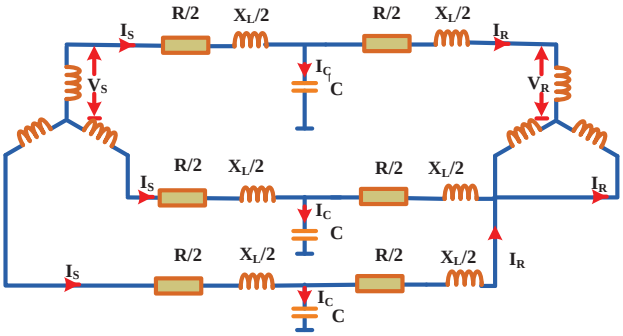

Figure 1: Equivalent circuit of a single-phase medium transmission line using T-method [14]

The circuit consists of resistance R/2 distributed evenly on either side of the center of the line. Similarly, the inductive reactance XL/2 is also distributed on both halves of the line.[15] The capacitive reactance XC, however, is concentrated in the central section between the two halves of the line.[16] This distributed-parameter circuit provides a simplified representation of the actual multi-conductor transmission line while considering the primary line effects like resistance, inductance and capacitance.[17]

In this model, the source voltage Vs acts as the input voltage applied to one end of the line, while VR represents the receiving or load voltage at the other end.[18] Kirchhoff's voltage and current laws can be applied to determine the voltage drops and current flows through the different branches of the equivalent circuit.[19] Solving the network equations relating the voltages and currents will help establish the governing relationships between the line parameters and load characteristics.[20] The developed model serves as the basis to mathematically formulate the transmission line behavior and derive the real and reactive power interaction.[21]

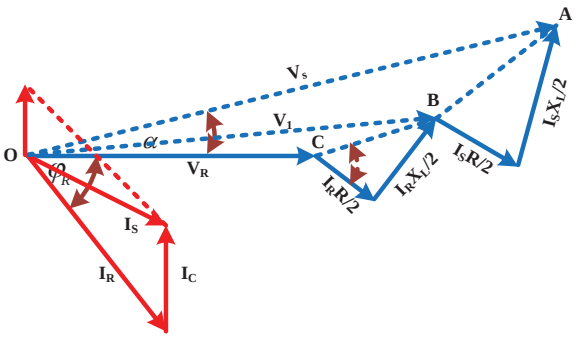

Figure 2: Directional diagram of a single-phase medium air transmission line with inductive load T method

Medium transmission lines ranging from 80-240km consider the effects of both resistance (R) and capacitive reactance (XC) unlike short lines.[4] For medium lines, the two prevalent equivalent circuit models used in analysis are the T-method and π-method, where the distributed line parameters are lumped into either the shape of a T or π.[5] In the T-method, the resistance R is distributed on either side of the line center while the inductive reactance XL is also distributed similarly. The capacitive reactance XC, however, is concentrated in the middle section.[6]

The equivalent circuit helps study the behavior of current and voltage along the transmission line.[7] The directional diagram provides a graphical representation of all voltage and current phasors measured relative to the receiving end voltage VR, which acts as the reference.[8] Accurate determination of the voltage drop and power flow requires evaluating the line parameters in the circuit model.[9] While previous works have analyzed transmission line characteristics, the relationship between real and reactive power delivered to an inductive load connected to a medium line warrants further investigation.[10]

This research work aims to mathematically model a single phase of a medium transmission line using the T-method approach. It seeks to derive the governing equation relating real power P and reactive power Q of an inductive load. The developed model is then simulated using HP VEE software to study the impact of varying system conditions on maximum power transfer capabilities.[11]

II. Equivalent Circuit Modelling

To analyze the voltage and current characteristics, an equivalent circuit model is developed representing the distributed line parameters.[12] For a medium transmission line, the T-method approach is commonly used where the resistance R and inductive reactance XL are distributed along the length and the capacitive reactance XC is lumped in the center.[13] Figure 1 shows the single-line equivalent circuit model of one phase of the transmission line using the T-method approach developed in this study.

دراسة العلاقة بين P و Q لخط النقل مع الأحمال الحثية علي نموذج قائم علي HP VEE

د. الصادق محمد الكري

قسم الهندسة الكهربية والالكترونية، كلية الهندسة، جامعة نالوت، جادو، ليبيا.

المستخلص:

تبحث هذه الدراسة العلاقة بين القدرة الفعلية والقدرة التفاعلية لحمل حثي متصل بخط نقل متوسط. يتم تقديم نموذج دائرة خط أحادي مكافئ باستخدام نهج طريقة T، والذي يأخذ في الاعتبار مقاومة الخط الموزعة (R) ومفاعلة الحث (XL) ومفاعلة السعة .(XC) تتم اشتقاق معادلة الجهد للدائرة وتم تمثيلها في شكل معقد باستخدام كميات المتجه. ثم يتم تطبيق العلاقات المثلثية وتمثيلات الأعداد المركبة للحصول على العلاقة التربيعية الحاكمة بين القدرة الفعلية (P) والقدرة التفاعلية (Q) كدالة.P(Q)

يتم استخدام برنامج HP VEE لتطوير نموذج رياضي لمحاكاة منحنيات P-Q تحت ظروف النظام المختلفة. يتم دمج جميع معلمات الخط ذات الصلة مثل جهد المصدر وجهد الاستقبال والمقاومة والمفاعلات الحثية والسعوية في النموذج. يتم استخدام النموذج لدراسة تأثير تغيير هذه المعلمات على أقصى قدرة نقل حقيقية وشكل خاصية P-Q. لوحظ أن زيادة جهد المصدر أو تقليل قيم مقاومة الخط والحث يؤدي إلى قدرات أعلى للتعامل مع الطاقة الفعلية والتفاعلية. كما تم العثور على مفاعلة سعوية مثالية تسمح بأقصى توصيل للقدرة الفعلية للحمل.

توفر النتائج رؤى مفيدة في تصميم نظام النقل الأمثل ونهج التحكم التي تهدف إلى التشغيل بالقرب من حدود نقل الطاقة الفعلية القصوى. يعزز العمل من فهم كيفية تأثير التعديلات على خصائص الخط على استهلاك الحمل للقدرة الفعلية والتفاعلية. يمكن أن يساعد النموذج والنتائج المتطورة في دراسات تخطيط النقل واستراتيجيات التحكم للتشغيل الفعال للشبكة.

الكلمات المفتاحية: نمذجة خطوط النقل، الدوائر المكافئة، القدرة الفعلية، القدرة التفاعلية، الحمل الحثي، نموذج دائرة T

I. Introduction

Electric power transmission lines play a vital role in efficiently transporting power from generation sources to consumers.[1] Their performance depends on inherent electrical characteristics such as line impedance, capacitance, resistance and more.[2] Accurate mathematical representation of transmission lines requires knowledge of these parameters. Based on length, transmission lines are typically classified as short, medium and long. [3]

HP VEE-based Model for Studying P-Q Relationship of Transmission Line with Induction Loads

Sadek M. F. Elkuri
Electric and Electronic Dept., Faculty of Engineering, Nalut University, jado, libya.

Abstract

This study investigates the relationship between real power and reactive power for an inductive load connected to a medium transmission line. An equivalent single-line circuit model is presented using the T-method approach, which considers the distributed line resistance (R), inductive reactance (XL) and capacitive reactance (XC). A voltage equation is derived for the circuit and represented in complex form using phasor quantities. Trigonometric relationships and complex number representations are then applied to obtain the governing quadratic relationship between real power (P) and reactive power (Q) as a function P(Q).

The HP VEE software is utilized to develop a mathematical model for simulating the P-Q curves under varying system conditions. All relevant line parameters such as source voltage, receiving voltage, resistance, inductive and capacitive reactances are incorporated into the model. The model is used to study the impact of changing these parameters on the maximum real power transfer and shape of the P-Q characteristic. It is observed that increasing the source voltage or lowering the line resistance and inductance values results in higher real and reactive power handling capacities. An optimum capacitive reactance is also found to exist that permits maximum real power delivery to the load.

The results provide useful insights into optimal transmission system design and control approaches aimed at operating close to maximum real power transfer limits. The work enhances understanding of how adjustments to line characteristics influence the load's real and reactive power consumption. The developed model and findings can aid transmission planning studies and control strategies for efficient grid operation.

key words: Transmission line modeling, Equivalent circuits, Real power, Reactive power, Inductive load, T-circuit model.

N	Questions	Number of students	Disagree	Agree	Strongly Agree	Percentage %
16.	Mobile phones applications present chances to practice English outside the classroom with my classmates and teachers.					
17.	Mobile phones applications present chances to practice English with native English language speakers.					

The structured interview questions:

1. What are the most useful application do you use to improve your English language?
2. Could you give me a general idea about the application that you use it?
3. What are the most advantages of this application?
4. What are the most disadvantages of this application?
5. Do you like using applications in English language classroom?

N	Questions	Number of students	Disagree	Agree	Strongly Agree	Percentage %
	Arabic words into English.					
9.	I can understand English words without using mobile phones applications.					
10.	My English teachers allow me to use mobile phones applications to learn English words in the classroom.					
11.	My mobile phones applications help me to improve my English language skills.					
12.	Because of the mobile phones applications, I stopped writing notes on paper and sheets.					
13.	I can improve my English spelling by using mobile phones applications.					
14.	I use some mobile phones applications to share information with my Classmate.					
15.	I always use my mobile phones camera to take photos of the most important information from sheets, or on the white board, etc…….					

Appendix

Table (2) the questionnaire questions:

N	Questions	Number of students	Disagree	Agree	Strongly Agree	Percentage %
1.	During free time, I watch English videos on my mobile phones applications.					
2.	Mobile phones applications can help me to improve my English speaking skills.					
3.	Mobile phones applications help me to learn new words of English					
4.	I need a mobile phone applications to understand English words and sentences					
5.	I use English as a medium of communication while chatting on WhatsApp.					
6.	I use English as a medium of communication while chatting on Facebook.					
7.	Mobile phones applications are necessary for me to translate English words into Arabic.					
8.	I use mobile phones applications to translate					

14. Krause, K. L., Coates, H. (2008). Students' engagement in first year university. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 33(5), 493 – 505.*
15. Lan, Y., and Sie, Y. (2010). Using RSS to support mobile learning based on media richness theory. *Comput. Educ.* 55, 723–732. doi: 10.1016/j.compedu.2010.03.005
16. Nalliveettil, G.M., & Alenazi, T.H. (2016). The Impact of mobile phones on English language learning: Perceptions of EFL undergraduates. *Journal of Language Teaching and Research, 7*(2), 264-272
17. Russell, Debra (2002b). Reconstructing our views: Are we integrating consecutive interpreting into our teaching and practice. In Laurie Swabey (Ed.), New Designs in Interpreter Education: Proceedings of the 14th National Convention of the Conference of Interpreter Trainers (pp. 5–16). St. Paul, MN: Conference of Interpreter Trainers.
18. Sharples, M., J. Taylor, and G. Vavoula. 2005. Towards a theory of mobile learning. In Mobile technology: The future of learning in your hands, mLearn 2005, book of abstracts, 4th world conference on mLearning, ed. H. van der Merwe and T. Brown, 58, October 25–28, in Cape Town.

Websites

https://www.scribbr.com/methodology/questionnaire/
https://www.academia.edu/39137163/Questionnaire_Research_Methodology

https://harver.com/blog/hr-defined-what-is-a-structured-interview/

https://www.one.gob.do/publicaciones?ID=2341

https://www.schoolmoney.org/advantages-using-cell-phones-classroom/

Finally, it has been recommended teachers to encourage their learners to use mobile phones applications in increasing their language abilities.

References

1. Ahmed, M.D. (2017). Mobile devices: Are they tools or toys for Saudi college students. *Global Journal of Educational Studies, 3*(2), 32- 50
2. Ally, M. et al .(2007). *Use of Mobile Learning Technology to Train ESL Adults.* Melbourne Australia.
3. Al-Tameemy, F. (2017). Mobile Phones for Teaching and Learning: Implementation and Students' Attitudes. Journal of Educational Technology Systems, 45(3), 436-451.
4. Babiker, M. (2015). For Effective Use of Multimedia in Education, Teachers Must Develop their Own Educational Multimedia Applications. TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology, 14 (4), 62-68.
5. Brown H. Douglas (2001). Teaching by Principles: An Interactive Approach To language Pedagogy, Second Edition, San Francisco Public University.
6. Chapman, Elwood N., & Mcknight, Wil. (2002). Attitude: Your Most Priceless Possession. Canada: Crisp Publications, Inc.
7. Cooper, D. R., & Schindler, P. S. (2006). Business Research Methods (9th edition). USA: McGraw-Hill.
8. Darmi, R. & Albion, P. (2014). A Review of Integrating Mobile phones for Language Learning. *The 10th international conference mobile learning.*
9. Enhogar 2016 (2018). Encuesta nacional de hogares de propósitos múltiples. *Oficina Nacional de Estadísticas*.
10. Ishaq, M. (2018). The Role of Electronic Dictionary in English Language Learning in ESL Context (Unpublished M. Phil Thesis). Department of English, The Islamia University of Bahawalpur.
11. Kanchana, & Saha, P. R. (2015). Integrating Smart Phones in Teaching Listening, Speaking, Reading and Writing Skills. International Journal of English Language, Literature and Translation Studies (IJELR, 2(1), 8–11.
12. Kara, A., (2003). Duyuşsal Boyut Ağırlıklı bir Programın Öğrencilerin Duyuşsal Gelişimine ve Akademik Başarısına Etkisi (The Effect of a Curriculum Based on the Affective Dimension to the Affective Development and Academic Achievement of Students). Unpublished Doctoral Thesis. Firat University Institute of Social Sciences.
13. Khalid, M. (2018). Role of Mobile Assisted Language Learning (MALL) to improve students' Writing Skills (Unpublished M.Phil Thesis). Department of English, The Islamia University of Bahawalpur.

In addition, they have recommended using (HelloTalk and cake) to communicate with native English language speakers. A number of learners asked to use (Instagram) to watch English reels, as well as it has a lot of useful and great pages.

Summary of students' negative attitude towards using mobile phones applications

Some of students acted negatively to the use of mobile phones applications. There are some negative points about the use of English applications: firstly, it wastes a lot of time as well as the most of applications contains a lot of advertisements that don't let students to focus on topics or subjects that want to learn to. Secondly, some of applications have limited speaking tests. Thirdly, it doesn't focus on all aspects in English language like: grammatical structure or vocabulary building. Fourthly, it is very difficult to use mobile phones applications in noisy environment. Finally, mobile phones have slow Internet connection that couldn't help students to learn English.

5. Conclusion and Recommendation

5.1 Introduction

This part shows the outcomes of this study according to the research questions which are presented in the first chapter. Furthermore, it will present the conclusion and future recommendations for any further research using mobile phones to learn English language based on the data gathered in this research.

5.2 Conclusion

The purpose of the current study was to investigate the effectiveness of using mobile phones applications to improve English language on (Libyan students). However, the present research aimed to know the positive and negative attitude of using mobile phones applications to learn English language as well as to recognize the effectiveness of using mobile phones applications to improve their English language. The findings have shown that most of students have a positive attitude towards using mobile phones applications to learn English languages as well as they play an important role to develop English language skills. At the end, a few students have showed a negative attitude.

5.3 Recommendation

Firstly, the researcher recommends using mobile phones applications in English language classroom by teachers and students. Mobile phones have a lot of applications that have useful topics and subjects that help both teachers and students. Secondly, the researcher advises teachers to find the appropriate ways that help students to use their mobile phones applications in learning English language.

If one practices the English language with this applications daily, they can help her/him to improve the language easily, especially with commitment to training. (Jolly phonics) application helps me to know the sounds of letters and help me to improve my reading and listening skills. (Duolingo) helps me to improve the grammatical structure and speaking skills. There are no disadvantages of using applications except that it needs daily practice to improve the language. I like using applications in English language classroom because sometimes I don't know some new words so I need to translate them."

The ninth participant is (Shima) who said that *"the most useful application that I usually use (cake). It contains aspects of the four skills; also one can watch videos and listen to native speakers as well as one can speak with them. In my opinion, the most advantages of this application there are a lot of free videos and there are a lot of tests after every episode. In my point of view, there are no disadvantages of it. I like using application in English language classroom.*

The tenth interviewer (Mona) said that *"I like using English application to improve my English language, especially (HelloTalk and cake). (HelloTalk) offers you an opportunity to speak with native speakers that they want to learn Arabic and they helped you to learn English it is a great experience. Cake is the application that has different short videos with different topics and situations as well as it has tests after each lesson. The most advantages of (cake) application that contains short English videos. Furthermore, I can learn English in anytime of the day while you are going to sleep. The most disadvantages of using applications that they contain small keyboard and most of English applications need an internet connection. I like using English applications in the classroom".*

Summary of students' positive attitude towards of using mobile phones applications

To summarize what the students have said in general on the use of mobile phones applications, students have a positive feedback to the use of English language applications. They generally feel that their English language skills (listening, writing, speaking and reading) have been improved. In addition, they helped them to develop their grammar and vocabulary by using different applications. Most of the Students acted positively to the suggestion of the using mobile phones applications in the classroom. They all agree that the use of English language applications in the classroom made learning appear easier and more interesting. Some students support using some applications like (Duolingo and cake) because they help them to improve their English language as well as because they have tests after each lesson to evaluate their understanding.

of (Waad) as it was noted by the researcher is listed as follows: *"I like using (YouTube). It contains a large collocation of educational videos of all kinds. The advantages of this application that there are a lot of videos that explain a lot of English lessons as well as if you have faced something difficult, you can look for another videos. This application doesn't have any disadvantages of it. I like using applications in English language classroom but we don't use them."*

The fifth participant (Mawada) has said *"I use (Z American English). It gives me the ability to learn and master the main skills of English like speaking, listening and writing. As I am a student at English Language department it helps me to improve my vocabularies, grammar and pronunciation with a very flexible way and a heavy content. The advantages of this application firstly, it is an easy to reach it any time as well as free which means no need internet connection. Secondly, it suits all levels of the students. Thirdly, at the end of each lesson there is an exam to help to know what you learned. However, disadvantages of this application you cannot communicate interactivity with your teacher also; you have to watch a short advertisement video before each lesson. I like using English language applications in the classroom but, it depends on what I learn, For example, if it is a practical subject, I don't like to use it. I prefer learning through communicating with my classmates and teachers. But if it is a theoretical subject, I like to use it because; it helps me in understanding the new words and sentences."*

The sixth participant (Nousiba) has emphasized that *"for me I use some useful applications that help me to improve my English language like: (Z American English, Taleek, Lingbe) but the most useful and my favorite one is (Taleek). The advantage of (Taleek) application is very simple to understand depending on conversation and listening. It can help you to speak without shy and explain all the grammar by attractive way for learner. Disadvantages of this application you can't study more than two lessons in one day I think this the only drawback.*

According to the seventh participant (Lojain) *"I use (Duolingo) application. Duolingo application is a game style language learning style tools that use it online. This application use digital way to learn new languages. It is the best free language application and gives clear instructions as well as you can check your understanding after each lesson. Disadvantages of this application don't give you listening examinations and grammar explanation. I don't like using English applications in the classroom.*

(Fatima) is the eighth participant who stated that *"I use (Jolly phonics) to improve my listening as well as it is a good application. In addition I use (cake and Duolingo).*

The most negative point that the students mention about the use of mobile phones applications like: camera that most students take photos or pictures of the most important information from sheets, books or the white board.

4.2.2 Structured interview analysis

To discover the positive and negative attitude of using mobile phones applications to learn English.

According to the first participant (Basma) the most useful English application is (Instagram) she said that *"I probably use Instagram because all pages I follow are in English. Instagram is an application where you could communicate with friends and family. Furthermore, you can watch reels which some of them are funny or educational depends on what you are following. And yeah, I follow some educational pages especially tips for teaching English or like how to do a really great PowerPoint tutorials and stuff like that. The advantages of Instagram application is that there are lots and lots of really great and useful pages that you could follow and benefit from them, like tips in teaching English and how to do PowerPoint, learning new words and their meaning in English and organizing your notes in your notebooks and stuff like that. The disadvantages are that once when you open funny reels and start scrolling to the next one and the next one and the next one, suddenly 5 hours has passed without realizing how it is passed so, in my point that the use of Instagram really waste your time on useless thing. Our teachers actually don't allow us to open our mobile phones."*

The second participant is (Shahed) who have stated that *"I use (Istoria) application. In (Istoria) application you can find and improve your reading skills as well as you can improve your pronunciation. The advantages of this application that is free. The disadvantages of this application contain a large number of advertisements. I like using English applications in the classroom."*

The third participant (Farah) informed the researcher that *"the most useful application is (Duolingo) which is described it as a popular application that help me learn languages in general specially English language. This application offers a variety of exercises interactive activities to improve grammar and vocabulary. The advantages of this application are completely free and don't require a subscription to a paid service as well as you can access all the content and practices all the exercises without any cost. It has a variety of exercises. Disadvantages of this application are limited speaking practices. However, it focuses on reading, writing and listening exercises. I like using applications in English language classroom."*

After the interview of the fourth participant (Waad), it is clearly seen that she has a positive opinion on the use of mobile phones applications. The positive impression

The average score of question (11) has demonstrated that students divided their answers into (agree) with percentage (50%) and (strongly agree) with percentage (50%) that mobile phones applications help them to improve their English language skills.

According to item (12) students have strongly agreed with this statement which is stated Because of the mobile phones applications; I stopped writing notes on paper or sheets.

The responses to question (13) students divided into two opinions on one hand, some of them have disagreed with this question I can improve my English spelling by using mobile phone applications with percentage (40%) on the other hand, some of them have strongly agreed with this question with percentage (40%).

The results of question (14) has highlighted that (12) students use mobile phones applications to share information with their Classmates.

In item (15) twelve Students have chosen (strongly agree) with percentage (60%) I always use my mobile phones camera to take photos of the most important information from sheets, or on the white board.

Mobile phones applications present chances to practice English outside the class with my classmates and teachers according to the (16) question which shows that 10 students have chosen the option (agree) and 8 students have chosen the option (strongly agree).

The answer of item (17) is quite satisfactory that mobile phones applications present chances to practice English with native English language speakers.

Summary of questionnaire analysis:

Firstly, students present that the use of mobile phones applications are the most useful technology. However, it utilizes them in daily life because the uses of mobile phones application help learners to improve their English. They use them in different situations and ways; some of the students employ them to watch their favorite English movies. Secondly, they use mobile phones applications to translate difficult sentences and vocabularies from Arabic to English and from English to Arabic. Thirdly, they use the mobile phones applications to learn new words and vocabularies. Finally, Students mention that mobile phones applications present chances to practice English with native English language speakers as well as they give opportunity to practice English outside the classroom with their classmates and teachers.

N	Questions	Number of students	Disagree	Agree	Strongly Agree	Percentage 100 %
	from sheets, or on the white board, etc…….					
16.	Mobile phones applications present chances to practice English outside the classroom with my classmates and teachers.	**20**	**2**	**10**	**8**	**50%**
17.	Mobile phones applications present chances to practice English with native English language speakers.	**20**	**4**	**8**	**8**	**40%**

The (first) item has shown that 17 students have chosen the option (agree) that they use mobile phone applications to watch English videos. The results of item (2) indicate that Mobile phones applications can help students to improve their English speaking skills with percentage (70%).

Most of the students strongly agree with percentage (90%) that mobile phones applications assist them to learn new words of English.

Items number (5) and (6) involve those students stated that they do not use English Language as a medium of communication while chatting on WhatsApp and Facebook with percentage (80% and 60%).

Based on the results of question (7) six of students have chosen (agree) with (60%) that they utilize Mobile phones applications to translate English words into Arabic.

In item (8) just ten students said that I use mobile phones applications to translate Arabic words into English".

In question number (9) has shown that the majority of students cannot understand difficult English words without using mobile phones applications with percentage (90%).

12 students have declared that their English teachers don't allow them to use mobile phones applications to learn English words in the classroom.

N	Questions	Number of students	Disagree	Agree	Strongly Agree	Percentage 100 %
	English words into Arabic.					
8.	I use mobile phones applications to translate Arabic words into English.	**20**	**2**	**10**	**8**	**50%**
9.	I can understand difficult English words without using mobile phones applications.	**20**	**16**	**2**	**2**	**80%**
10.	My English teachers allow me to use mobile phones applications to learn English words in the classroom.	**20**	**12**	**6**	**2**	**60%**
11.	My mobile phones applications help me to improve my English language skills.	**20**	**0**	**10**	**10**	**50%**
12.	Because of the mobile phones applications I stopped writing notes on paper or sheets.	**20**	**2**	**2**	**16**	**80%**
13.	I can improve my English spelling by using a mobile phone.	**20**	**8**	**4**	**8**	**40%**
14.	I use some mobile phones applications to share information with my Classmate.	**20**	**6**	**12**	**2**	**60%**
15.	I always use my mobile phones camera to take photos of the most important information	**20**	**2**	**6**	**12**	**60%**

to express their opinion about the use of them. In addition, it has discussed and interpreted each item separately by the researcher.

4.2 Results of data analysis

4.2.1 Questionnaire analysis

To investigate the effectiveness of using mobile phones applications to improve English language.

Table (1)

N	Questions	Number of students	Disagree	Agree	Strongly Agree	Percentage 100 %
1.	During free time, I watch English videos on my mobile phones applications.	**20**	**0**	**17**	**3**	**85%**
2.	Mobile phones applications can help me to improve my English speaking skills.	**20**	**2**	**4**	**14**	**70%**
3.	Mobile phones applications help me to learn new words of English	**20**	**0**	**2**	**18**	**90%**
4.	I need a mobile phone applications to understand English words and sentences	**20**	**4**	**16**	**0**	**80%**
5.	I use English as a medium of communication while chatting on WhatsApp.	**20**	**16**	**4**	**2**	**80%**
6.	I use English as a medium of communication while chatting on Facebook.	**20**	**12**	**6**	**2**	**60%**
7.	Mobile phones applications are necessary for me to translate	**20**	**2**	**6**	**12**	**60%**

identify the students' view about whether the use of mobile phones helps them in learning English or not. (Keith Leong, 2023) stated that a structured interview is when the interviewer asks candidates the same set of questions in the same order and evaluates each applicant against the same criteria.

3.4 Setting

This study is carried out during the academic year (2023–2024) at Gharyan University, which is located in Gharyan city - Libya. The chosen participants were the second, third and fourth year who are studying English as a second language.

3.5 Sample of the study

The samples of this research consisted of 20 students who were studying in the second, third and fourth year as well as third and fourth year. The respondents of the study included 18 females and 2 males their ages are ranges between 19 and 21 years old. A random sample has been used in this study.

3.6 Data collection

Research data is collected by two instruments namely questionnaire and structured interview. The respondents of the study were encouraged to answer a number of questions through a questionnaire survey and structured interview survey about the use of mobile phones applications in learning English language. Questionnaire is closed-ended questions as well a 17 questions were asked with open time. The students were not allowed to ask each other.

Structured interview is an open-ended question which is allows respondents the freedom to express their experience, knowledge, opinion and thoughts. Structured interview is contained just 5 items. The researcher has interviewed 10 respondents to know their opinion about the use of mobile phones applications to learn English language.

3.7 Data analysis

The analysis of the data was checked by each answered question was analyzed and studied once, or twice by the present researcher. In addition, the questions were analyzed to know the students opinion and attitudes about the use of mobile phones applications in learning English. Data from each answered question were organized and examined by careful way.

4. Research Findings

4.1 Introduction

This chapter presents a detailed analysis of data which has been collected from Libyan university students. They have faced different questions that related to the use of mobile phones applications to learn English language, as well as students have

of 100 BS English students studying at University of Gujrat, Pakistan. Positive findings were reported because students were in favor of using electronic dictionary for improving their vocabulary by learning new linguistic items on daily basis via their mobile phone dictionary.

2.5 Mobile phones in learning English language

(Babiker, 2015) states that the use smart phones in learning English provided learners with new opportunities and various learning techniques; including the relationship between instructors, students and learning items . (Ahmed, 2017) emphasizes that the latest advance in mobile technology, chiefly the growth of wireless network offer learners better opportunities to learn the language whenever and wherever they are. (Ally, 2007) stated from several studies in the use of mobile phones in teaching English and he believed that the use of mobile phones can have developed the ability of the students to improve their results in language learning. Furthermore, (Sharples, 2005) states that teachers should change their view to mobile phones technologies from disruptive devices into useful tools and use them for the benefit of learning practice.

3. Research Methodology

3.1 Introduction

The objective of this part is to provide a general idea about research methodology used in this study. In addition, it presents a description of the research design, the instruments, and samples of the study, data collection and data analysis.

3.2 Research design

Quantitative approach has been used to collect data and analyze it. According to (Cooper & Schindler, 2006) defined quantitative research as a typical research designs where the focus of research is to describe, explain and predict phenomena, uses probability sampling and relies on larger sample sizes as compared to qualitative research designs.

3.3 Instruments

Questionnaire and structured interview have been the right instruments utilized to collect and analyze data. Firstly, Questionnaire was used to recognize students' opinion and attitudes towards using mobile phones applications. According to (Pritha Bhandari, 2021) who defined a questionnaire is a list of questions or items used to gather data from respondents about their attitudes, experiences, or opinions. in addition (Brown, 2001:p.6) mentioned "Questionnaire as any written document that provide respondents with a sequence of questions or statement in which they are to respond either by writing out their answers or choosing from an already existing or given answers". Secondly, it has been chosen an interview by the researcher to

watching movies and contacting with their friends and teachers. According to (Darmi and Albion, 2014) mobile phones are accepted by learners of second language learning and that past studies have substantiated their integration to boost language skills and related language areas.

Mobile phones are used by teachers to prepare their lessons and lectures to find more information about topics and subjects as well as they can find different resources, books, videos and websites According to (Nalliveettil & Alenazi, 2016:p.264) "Mobile phones with internet connectivity can search thousands of web pages and provide details of a high degree of accuracy to the reader. They almost replace reference books and avoid the physical labor of visiting the university library".

2.3 Mobile phones applications in English language classroom

(Kanchana and Saha, 2015) investigated how integration of Smart phones in learning facilitates learners in learning English as a foreign language in India. They concluded that integrating mobile phones in teaching learning process makes teaching more effective so it is helpful for teachers as well as students. Due to internet connectivity and learning apps in phones EFL teachers need to re-design their teaching styles and strategies to get benefit of technology in classroom. It helps learners to work independently as autonomous learners and teachers are only the facilitators to help them when they need.

2.4 The use of Mobile phones has a positive attitude

(Nalliveettil and Alenazi, 2016) explored students' views about using mobile phone for learning English at Aljouf University in Saudi Arabia. A survey method was used for data collection from a sample of 52 undergraduate students majoring in English and results were found positive. Students were found supportive towards learning via their hand help mobile phones**.**

(Al-Tameemy, 2017) explored learners' attitude towards using mobile phones for learning purposes. Students showed positive attitude. They liked learning via mobile phones and were found motivated. (Khalid, 2018) explored the use of mobile phones for improving students' writing skills. He used a questionnaire for data collection from Intermediate level students studying in Pakistan. Again, a positive results were found as majority of the students were found in favor of improving their writing skills via their mobile devices. It was concluded that learning via mobile-phones really helps students in improving their writing skills in English as a second/foreign language and integrating mobile learning in learning English was strongly recommended by the researcher.

(Ishaq, 2018) explored the use of mobile dictionaries for learning English as a second language. Survey method was used for data collection from the sample size

1.3 Objectives of the study

1. To discover the positive and negative attitude of using mobile phones applications to learn English.
2. To recognize the effectiveness of using mobile phones applications on Libyan students to improve their English.

1.4 Research questions

1. Does the use of mobile phones applications have a positive or negative attitude in English?
2. Does the use of mobile phones applications help Libyan students to improve their English?

1.5 Definition of related terms

1.5.1 Attitude

(Brown , 2001:p. 61) stated that attitude is characterized by a large proportion of emotional involvement such as feelings, self, relationships in community. It emphasizes "the power of culture thereby shaping our life and feeling" and therefore our attitudes towards external world. (McKnight, 2002) "Attitude is your general disposition – your mental "starting point" for viewing life, the people and events in it. Attitude is the way you look at things mentally and it all starts inside your head.

1.5.2 Students' positive attitude

(Kara, 2003) said that positive attitudes lead to the exhibition of positive behaviors toward courses of study, with participants absorbing themselves in courses and striving to learn more. Such students are also observed to be more eager to solve problems, to acquire the information and skills useful for daily life and to engage themselves emotionally. **(**Krause, 2008) stated that attitude is determined by the individual's beliefs about outcomes or attributes of performing the behavior. Therefore, it is weighted by evaluations of those outcomes or attributes.

2. Literature review

2.1 Introduction

The literature review presents the previous studies related to the use of mobile phones applications in learning English.

2.2 Mobile phones

Mobile phones are one of the most essential means that students and teachers should have as well as they affected their life day by day. Furthermore, teachers could not explain their subjects and the students could not understand their subjects without using mobile phones. They like: doing researchers, listening to music,

تحسين مهارات اللغة الانجليزية (الاستماع والقراءة والكتابة والمحادثة). وكذلك عرضت نتائج البحث ان أغلب الطلبة لديهم موقف ايجابي تجاه استخدام تطبيقات اللغة الانجليزية في تدريس اللغة الانجليزية. كذلك وضحت نتائج البحث أن قليلا من الطلبة لديهم رأي سلبي باتجاه استخدام تطبيقات اللغة الانجليزية لتحسين مهارات اللغة الانجليزية.

الكلمات المفتاحية: تطبيقات اللغة الانجليزية واللغة الانجليزية والطلاب الليبين وموقف الطلاب الايجابي وتحسين اللغة الانجليزية.

1. Introduction

1.1 Background of the study

Learning English language can be a difficult mission without helping resources. However, students can learn it extremely fast, if they have different types of materials like: books, watching TV and listening to different kinds of songs. (Russell, 2002) suggests that the essential thing in learning English is to immerse the learner to read and write as much as possible and keep in mind that speaking and writing a language go hand-in -hand.

Nowadays, students can learn English by themselves. They have a lot of means to improve their reading, speaking, and listening skills. One of the most available ways and in every hand of all students is mobile phones applications. However, the term "mobile learning" is still developing day by day and its exact meaning is still unclear. Despite the ambiguity, there are some keywords to explain this concept. (Lan and Sie, 2010) describe mobile learning as a learning model that enables learners to access educational materials anywhere and anytime using mobile and internet technologies.

1.2 Statement of the problem

This study has been investigated the effectiveness of using mobile phones applications in English language classroom. Many English teachers encounter difficulties while teaching English skills to their students, because they do not have enough background about English subjects. However, nearly all teachers do not ask students to use their mobile phones applications in English language classroom. This research will focused on the use of mobile phone applications in English language classroom by teachers and students. Teachers can ask for their students to use English to English dictionary to be familiar with some words to know how to pronounce and how to write them in different sentences. When the students face some difficulties just ask their teachers to help them.

Investigate the effectiveness of using mobile phones applications to improve English language (Libyan students)

NARJES ALI A. ESSAYAH

English Department, Faculty of Education, Gharyan University.

Abstract

The purpose of this research is to investigate the effectiveness and the attitude of Libyan students towards using mobile phones Applications to improve their English. The researcher has been employed quantitative research. It utilized a questionnaire and a structured interview to collect the data. However, the questionnaire was containing closed-ended 18 questions and the structured interview was included 5 questions. The numbers of respondents were 20 divided into 2 males and 18 females. The quantitative data were analyzing by using percentage and by analyze each question independently. The findings of the study indicated that most learners had a positive attitude toward using mobile phones applications to improve their English language. The results showed that learners' thoughts were beneficial for developing their listening, reading, writing, speaking skills depend on the English Language applications. Furthermore, they acted optimistically about the use of them in English language classroom. Furthermore, it shows that a few students had a negative attitude towards using English mobile phones applications.

Key words: mobile phones applications, English language, Libyan students, positive attitude, improve English language.

تأثير استخدام تطبيقات الهاتف المحمول في تحسين اللغة الانجليزية

المستخلص:

الهدف من البحث هو معرفة تأثير وموقف الطلاب من استخدام تطبيقات الهاتف في تحسين اللغة الانجليزية. استخدم الباحث البحث الكمي في هذا البحث. في هذا البحث الباحث استخدم الاستبيان والمقابلة لتجميع بعض البينات والمعلومات من الطلاب. الاستبيان كان يحتوي على 18 سؤالا والمقابلة كانت تحتوي على 5 أسئلة. في هذا البحث شارك عشرون طالبا. قام الباحث بتحليل المعلومات الكمية عن طريق النسبة المئوية وتحليل أسئلة المقابلة عن طريق تحليل كل سؤال. توضح نتائج هذا البحث أن أغلب الطلبة لديهم موقف ايجابي فيما يتعلق باستخدام تطبيقات اللغة الانجليزية في