



# مجلة القلم للداسات التربوية والنفسية واللغوية



ISSN: 1858 - 9995

## علمية محكمة ربع سنوية تصدر عن

مركز بحوث ودراسات دول محكمة حوض البحر الأحمر- السودان بالشراكة مع جامعة بخت الرضا- السودان

### في هذا العدد :

- التنوع في أنماط إدارة الصف ودورها في الحد من مظاهر التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل - فلسطين  
د. فريال عبدالعزيز عمرو- أ. مريم رفيق مسوده
- برنامج تدريبي قائم على توظيف التكنولوجيا المساندة لتطوير المهارات الاستقلالية لذوي الإعاقة العقلية في مصر تم تطبيق البرنامج التدريبي وأدوات الدراسة الحالية في الفصل الدراسي الثاني (2021-2022).  
أسوزان فخري أحمد ياسين - د. هيام موسى التاج
- التأويل وأثره في القواعد النحوية عند النحاة  
د. أحمد شمس الدين أحمد
- رأي العيان في أدب العميان  
د. صديق عبد الرحمن إبراهيم موسى

Investigating Teaching Vocabulary Through Playing Games.  
Magdi Abdelmoati Kamil Mohamed Ali



العدد الحادي عشر - صفر 1444 هـ - سبتمبر 2022 م

مجلة القلم للدراسات التربوية والنفسية واللغوية- العدد الحادي عشر - صفر 1444 هـ - سبتمبر 2022 م

ردميك ISSN: 1858 - 9995



دار أريثيريا للنشر والتوزيع  
Institute for Publishing and Distribution

فهرسة المكتبة الوطنية السودانية-السودان  
مجلة القلزم: Alqulzum Journal for educational,  
linguistic and psychological studies

الخرطوم : مركز بحوث ودراسات دول حوض البحر الأحمر 2022

تصدر عن دار آريثيريا للنشر والتوزيع - السوق العربي

الخرطوم - السودان.

ردمك: 1858-9995

الخرطوم- السودان

## مجلة القلم للدراسات التربوية والنفسية واللغوية

### الهيئة العلمية والإستشارية

### هيئة التحرير

#### المشرف العام

أ.د. منى إبراهيم عبد الله محمد

مدير جامعة بخت الرضا

#### رئيس هيئة التحرير

أ.د. حاتم الصديق محمد احمد

#### رئيس التحرير

د. عوض أحمد حسني شبا

#### سكرتير التحرير

د. سلوى التجاني فضل جبر الله

#### التدقيق اللغوي

أ. الفاتح يحيى محمد عبد القادر

#### الإشراف الإلكتروني

د. محمد المأمون

#### التصميم والايخارج الفني

أ. عادل محمد عبد القادر

- أ.د. آمال محمد إبراهيم - جامعة الزعيم الأزهرى - السودان  
أ.د. محجوب محمد آدم - جامعة الزعيم الأزهرى - السودان  
أ.د. حمى الأمين الأصم - جامعة بخت الرضا - السودان  
أ.د. أسامة نبيل محمد أحمد - جامعة الزعيم الأزهرى - السودان  
أ.د. أمينة أحمد الشريف - جامعة الزعيم الأزهرى - السودان  
د. أحمد جمعة صديق - جامعة الزعيم الأزهرى - السودان  
د. الطيب أحمد حسن - جامعة الزعيم الأزهرى - السودان  
د. هالة أباي زيد بسطان محمد - جامعة أم درمان الأهلية - السودان  
د. طه ناجي محمد العوبلي - جامعة إب - اليمن  
د. ضياء جاسم محمد راضي - جامعة الجفرة - ليبيا  
د. محمد موسى محمد علي - جامعة بخت الرضا - السودان  
د. نفيسة عمر الطيب - جامعة بخت الرضا - السودان  
د. آمنة علي نوري - جامعة دنقلا - السودان  
د. عبد الغني علي ويس أحمد المقبلي - جامعة صنعاء - اليمن  
د. زهر الدين الأمين حامد الأمين - جامعة أم درمان الإسلامية - السودان  
د. عصام الدين سر الختم الطيب - جامعة بخت الرضا - السودان  
د. محمد الطيب عمر - جامعة طيبة - المملكة العربية السعودية  
د. علي بن عبد الله فرحان العنزي - جامعة جازان - المملكة العربية السعودية  
د. حسين محمد أحمد الرباعه - جامعة البلقاء التطبيقية - المملكة الأردنية الهاشمية.  
د. أماني مختار عوض الله محمد - جامعة الزعيم الأزهرى - السودان  
د. الوسيلة إبراهيم محمد درار - جامعة شندي - السودان  
د. سعاد عبد الواحد فضل الله علي - جامعة كسلا - السودان  
د. سعاد موسى أحمد بخيت - جامعة الأحفاد للبنات - السودان  
د. أحمد عيسى محمود حماد - جامعة سنار - السودان  
د. مجتبي نور الدائم حسن - جامعة الزعيم الأزهرى - السودان  
د. معتصم يوسف مصطفى محمد - جامعة أم القرى - المملكة العربية السعودية  
د. عمر إبراهيم رفاي حمد - جامعة الزعيم الأزهرى - السودان  
د. الصادق آدم محمد آدم - جامعة السودان المفتوحة - السودان

الآراء والأفكار التي تنشر في المجلة  
تحمل وجهة نظر كاتبها ولا تعبر بالضرورة عن آراء المركز

## موجهات النشر

### تعريف المجلة:

مجلة (الْقُلُوم) للدراسات التربوية والنفسية واللغوية مجلة علمية محكمة تصدر عن مركز بحوث ودراسات دول حوض البحر الأحمر بالشراكة مع جامعة بخت الرضا- السودان. تهتم المجلة بالبحوث والدراسات التربوية والنفسية واللغوية والمواضيع ذات الصلة.

### موجهات المجلة:

1. يجب أن يتسم البحث بالجودة والأصالة وألا يكون قد سبق نشره قبل ذلك.
  2. على الباحث أن يقدم بحثه من نسختين. وأن يكون بخط (Traditional Arabic) بحجم 14 على أن تكون الجداول مرقمة وفي نهاية البحث وقبل المراجع على أن يشارك إلى رقم الجدول بين قوسين دائريين ( ).
  3. يجب ترقيم جميع الصفحات تسلسلياً وبالأرقام العربية بما في ذلك الجداول والأشكال التي تلحق بالبحث.
  4. المصادر والمراجع الحديثة يستخدم أسم المؤلف، اسم الكتاب، رقم الطبعة، مكان الطبع، تاريخ الطبع، رقم الصفحة.
  5. المصادر الأجنبية يستخدم اسم العائلة (Hill, R).
  6. يجب ألا يزيد البحث عن 30 صفحة وبالإمكان كتابته باللغة العربية أو الإنجليزية.
  7. يجب أن يكون هناك مستخلص لكل بحث باللغتين العربية والإنجليزية على ألا يزيد على 200 كلمة بالنسبة للغة الإنجليزية. أما بالنسبة للغة العربية فيجب أن يكون المستخلص وافياً للبحث بما في ذلك طريقة البحث والنتائج والاستنتاجات مما يساعد القارئ العربي على استيعاب موضوع البحث وبما لا يزيد عن 300 كلمة.
  8. لا تلزم هيئة تحرير المجلة بإعادة الأوراق التي لم يتم قبولها للنشر.
  9. على الباحث إرفاق عنوانه كاملاً مع الورقة المقدمة (الاسم رباعي، مكان العمل، الهاتف البريد الإلكتروني).
- نأمل قراءة شروط النشر قبل الشروع في إعداد الورقة العلمية.

## المحتويات

- وجهة نظر الأسرة في ظاهرة التحرش الجنسي بالأطفال والمراهقين بمركز حماية الأسرة والطفل بولاية الخرطوم (2020-2022م).....(22-7)
- أ. إعتدال صديق شرف - د. إبتسام محمد أحمد محمد خير أحمد  
التأويل وأثره في القواعد النحوية عند النحاة.....(34-23)
- د. أحمد شمس الدين أحمد  
قلق المستقبل وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات لدى أمهات أطفال صعوبات التعلم  
بمراكز التربية الخاصة بمحلية كرري (2020 - 2022).....(58-35)
- أ. راوية عبد السلام محمد حسن - أ. د. الرشيد اسماعيل الطاهر البيلي  
التنوع في أنماط إدارة الصف ودورها في الحد من مظاهر التنمر لدى طلبة المرحلة الاساسية من وجهة نظر المعلمين في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل - فلسطين (2021 - 2022).....(92-59)
- د. فريال عبدالعزيز عمرو- أ. مريم رفيق مسوده  
آراء الصرفيين في التصغير «دراسة وصفية استقرائية تحليلية».....(112-93)
- د. وديع قسم الله عبد الفتاح عبد الله - د. زينب سالم مصطفى - د. محمد علي حريكة عبدالله  
برنامج تدريبي قائم على توظيف التكنولوجيا المساندة لتطوير المهارات الاستقلالية لذوي الإعاقة العقلية في مصر تم تطبيق البرنامج التدريبي وأدوات الدراسة الحالية في الفصل الدراسي الثاني (2021-2022).....(152-113)
- أ. سوزان فخري أحمد ياسين - د. هيام موسى التاج  
معايير إختيار المعلم في الفكر التربوي الإسلامي .....(190-153)
- د. مرضية الزين مختار محمد  
رأي العيان في أدب العميان.....(208-191)
- د. صديق عبد الرحمن إبراهيم موسى  
Investigating Teaching Vocabulary Through Playing Games.....(209-276)

## كلمة التحرير



الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على خير الخلق أجمعين.

### القارئ الكريم:

بعد السلام وكامل التقدير والاحترام يسعدنا أن نضع بين يديك العدد الحادي عشر من مجلة القلزم للدراسات التربوية والنفسية واللغوية والذي يأتي في إطار الشراكة العلمية مع جامعة بخت الرضا (السودان) وهي الجامعة الرائدة في مجال الدراسات التربوية بمختلف فروعها .

### القارئ الكريم:

يأتي هذا العدد من المجلة بعد نجاح العدد العاشر من هذا العام، وهو أكثر شمولاً وتنوعاً من حيث المواضيع وطريقة طرحها وتحليلها ومعالجتها. ونسأل الله تعالى أن يجد المهتمين والمختصين والباحثين في مجال التربية وطرق التدريس واللغات وكذلك الدراسات النفسية منبراً للنشر في العدد الثاني عشر من مجلة القلزم العلمية للدراسات التربوية والنفسية واللغوية مع خالص الشكر للجميع.

هيئة التحرير

# وجهة نظر الأسرة في ظاهرة التحرش الجنسي بالأطفال والمراهقين بمركز حماية الأسرة والطفل بولاية الخرطوم (2020 - 2022م)

باحثة - جامعة السودان للعلوم  
والتكنولوجيا

أ. إعتدال صديق شرف

جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا

د. إبتسام محمد أحمد محمد خير أحمد

## المستخلص :

هدفت الدراسة إلى الكشف عن وجهة نظر الأسرة في ظاهرة التحرش الجنسي بالأطفال والمراهقين ، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وإجراء المقابلات ، تكونت عينة الدراسة من (300) أسرة بولاية الخرطوم ، تمثلت أدوات الدراسة في دراسة الحالة والمقابلات و بالإضافة إلى الملاحظة ، وأثبتت نتائج الدراسة أن أكثر حالات الاعتداء جاءت من الأقارب أو الجيران أو المعارف المتداخلين مع الأسر ، أن غالبية الأسر حينما يتعرض أطفالهم للتحرش يعملون على منعهم من الخروج من المنزل ، الآثار النفسية قد تظهر على الطفل المتحرش به جنسياً. مما يعرضه لاضطرابات نفسية وسلوكية مستقبلاً تؤثر على حياته بشكل كبير ، أن أسر الأطفال ينظرون إلى التحرش كظاهرة خطيرة ينبغي الانتباه لها ووضع الآليات للحد منها ، معظم الأسر تتحاشى الحديث عن التحرش لحساسية الموضوع ، أن التدابير التي تحرص الأسر على أتباعها لحماية أطفالهم من التحرش الجنسي، متابعة الأطفال ومعرفة رفاقهم خارج المنزل، والحرص على ارتداء زي محتشم .  
الكلمات المفتاحية : التحرش الجنسي ، الأطفال والمراهقين ، الأسرة

## The family's view of the phenomenon of sexual harassment of children and adolescents

At the Family and Child Protection Center in Khartoum State  
(2020-2022AD)

Eatdal Siddeg Shreef Ibraheem

Dr.Ibtsam Mohmed Ahmed Mohmed

### Abstract:

The study aimed to reveal the family's viewpoint on the phenomenon of sexual harassment of children and adolescents. The study used the descriptive analytical approach and conducting interviews. The study sample consisted of (300) families in Khartoum State. The study tools consisted of case studies, interviews and in addition to observation. The study results proved that Most of the cases of abuse came from relatives, neighbors, or acquaintances interfering with families. The majority of families, when their children are subjected to harassment, work to prevent them from leaving the house. The psychological effects may appear on the sexually harassed child. Which exposes him to psychological and behavioral disturbances in the future that will affect his life greatly. Families of children view harassment as a dangerous phenomenon that should be paid attention to and mechanisms to be put in place to reduce it. Most families avoid talking about harassment due to the sensitivity of the issue. Follow-up children and know their companions outside the home, and make sure to wear a decent dress, and the study recommended, seeking to confront the problem and reduce it by carrying out scientific research to know everything surrounding the causes and risks of child molestation.

**Keywords:** sexual harassment, children and adolescents, family

## المقدمة :

التحرش الجنسي بالأطفال من أخطر الجرائم التي تفتشت في المجتمع في الآونة الأخيرة وهو نوع من أنواع الاستغلال الجنسي والتحرش بالأطفال أو الاعتداء الجنسي على الطفل باللغة الانجليزية *child sexual abuse redophilia* وهو استخدام الطفل لإشباع الرغبات الجنسية لبالغ ويشمل التحرش تعريض الطفل لأي نشاط أو سلوك جنسي ويتضمن غالباً التحرش بالطفل من قبيل ملامسته أو حمله على ملامسة المتحرش جنسياً. ومن الأشكال الأخرى للاعتداء الجنسي الاستغلال الجنسي للطفل عبر الصور الخليعة ويمكن أن يحدث الاعتداء الجنسي على الأطفال في مجموعة متنوعة من الأماكن وبوسائل مختلفة بما في ذلك المدرسة ومكان العمل والمنزل كما أنه شائع في الأماكن التي بها عمالة أطفال حيث يوجد في الحياة الكثير من المخاطر التي تستحق التفكير ، خاصة اذا كان الأمر يتعلق بالأطفال وتزيد أهميتها اذا كانت هذه المخاطر تحمل في طياتها قضايا يتحتم فيها عند كثير من الناس الكتمان والصمت والتجاهل وهو ما ينطبق على مشكلة التحرش الجنسي بالأطفال<sup>(1)</sup>

إن رعاية الأطفال والاهتمام بهم من واجبات الأسرة بتوفير الأمن والعاطفي والهدوء النفسي لبناء شخصية سوية ، فالتحرش بالطفل له آثار عاطفية مدمرة بالإضافة إلى سوء المعاملة وهو ينطوي على خذلان البالغ للطفل وخيانة ثقته واستغلال سلطته عليه. ورغم أن التحرش بكل إشكاله يترك اثراً عميقة مريعة الا أن التحرش باستخدام القوة يخلف صدمة عنيفة في نفس الطفل بسبب عنصر الخوف والعجز مما يسبب أذى يستمر لمدة طويلة من عمر الطفل وتنعكس سلبا على بقية جوانب حياته<sup>(2)</sup>

على الرغم من أن المسؤولية الأساسية تقع على الجاني إلا أن للأسرة دورها الأساسي والهام، فغالباً ما يخجل الآباء والأمهات من الإفصاح لأبنائهم عن أمور هامة للطفل كيف يحافظ على نفسه ويحميها كما يجب أن يشرح الآباء لأطفالهم أنه ليس من اللائق أن يكشف هذه المناطق من جسمه بل يجب أن يستترها وأن يمنع أي شخص من لمسه أو الاقتراب منه ومن هم يتعلم الطفل كيف يحافظ على نفسه<sup>(3)</sup>.

كما يجب الاهتمام بالدور الثقيفي للطفل بأسلوب بسيط وبطريقة تدريجية تناسب مع مستواه وان يمنع أي شخص من لمسه ، فقد أصبحت هذه الظاهرة منتشرة في المجتمع السوداني مما يستوجب الوقوف عندها

## مشكلة الدراسة:

تعالج الدراسة مشكلة التحرش الجنسي بالأطفال والمراهقين وما يرتبط بالتحرش من مشكلات اجتماعية. فهي مشكلة جديرة بالاهتمام فقد لفت انتباه الباحثة المشكلة الأسرية التي تترتب على التحرش بأحد أطفالها وما يتركه ذلك من أثر على أفراد الأسرة من الحرج الاجتماعي والتوتر ، عليه يمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال المحوري التالي:

## ما دور الأسرة السودانية في حماية الأطفال والمراهقين من التعرض للتحرش الجنسي؟:

تتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما الوسائل التي تتبعها الأسرة في حماية أطفالها من التعرض للتحرش الجنسي؟
2. ما مدى وعي الأسرة التي يتعرض ابنها لحالة تحرش جنسي بالآثار المترتبة على هذه الحالة اجتماعياً ونفسياً؟
3. ما هي الأسباب التي تؤدي إلى تفشي ظاهرة التحرش الجنسي في المجتمع السوداني؟
4. ما هي الأساليب التي يمكن أن تتبعها الأسر للوقاية من تعرض أطفالها للتحرش الجنسي؟

### أهمية الدراسة :

وتتبع أهمية هذه الدراسة من كونها ظاهرة اجتماعية خطيرة تحولت إلى مشكلة أصبح يعاني منها المجتمع السوداني كله فهي تحتاج الي تضافر ودرء الأضرار المترتبة عليها وذلك بتضافر جهود الأسرة والمؤسسات التربوية والدينية في المجتمع

### أهداف الدراسة:

1. التعرف على مدى متابعة الأسر لأبنائها وعدم وجود وسائل لحماية أطفالها من التعرض للتحرش الجنسي.
2. التعرف على مدى وعي الأسرة التي يتعرض أطفالها للتحرش وعدم معرفتهم بالآثار المترتبة عليه نفسياً واجتماعياً.
3. التعرف على العلاقة بين عدم الكشف عن الأسباب التي تؤدي إلى تفشي ظاهرة التحرش الجنسي في المجتمع وبين انتشارها وتحولها إلى مشكلة.

### أسئلة الدراسة:

1. اغلب المتحرشين من الجيران و الأصدقاء.
2. معظم الأسر لا تقوم باي إجراء ضد المتحرش.
3. توجد اثار نفسية واجتماعية سالبة تظهر على الطفل المتحرش به .
4. نظرة الاسرة للتحرش الجنسي بانه موضوع خطير
5. عدم توعية الأسر للأطفال بالتحرش خوفا من الحرج
6. الأسرة تمنع أطفالها من الخروج من المنزل خوفا من التحرش

### الحدود المكانية:

ولاية الخرطوم بمحلياتها الثلاثة.

الحدود الزمانية: 2020-2022.

### مصطلحات الدراسة :

#### الأسرة: اصطلاحاً:

الأسرة هي جماعة اجتماعية بيولوجية نظامية تتكون من رجل وامرأة (تقوم بينهما رابطة زوجية مقررة) وأبنائهما.<sup>(4)</sup>

## التحرش الجنسي :

التحرش لغة في اللغة العربية حرش - حرشاً؛ خدشة والدابة: حك ظهرها بعصا، والصيد: هيجة ليصيده، حرش بينهم: افسد، والإنسان والحيوان: اغراه، تحرش به: تعرض له ليهيجه. وفي الانجليزية (harass) يرهق وينهك ويضايق باستمرار.

وإصطلاحاً هو اتصال جنسي بين طفل وبالغ من اجل إرضاء رغبات جنسية عند الأخير مستخدماً القوة والسيطرة عليّة ويقصد بهذا النوع من الاستغلال القيام بممارسات مثل كشف الأعضاء التناسلية للطفل، ازالة الملابس والثياب عن الطفل، ملامسة او ملاطفة جسدية للطفل، التلصص على الطفل، تعريض الطفل لصور وأفلام فاضحه، إجبار الطفل على القيام بأعمال مشينة غير أخلاقية، اغتصاب الطفل<sup>(5)</sup>

## الإطار النظري و الدراسات السابقة :

### مفهوم التحرش الجنسي :

ويعرف التحرش الجنسي بالأطفال على أنه ” اتصال جنسي بين طفل وبالغ من اجل إرضاء رغبات جنسية عند الأخير مستخدماً القوة والسيطرة عليه، ويقصد بهذا النوع من الاستغلال القيام بممارسات مثل كشف الأعضاء التناسلية للطفل، ازالة الملابس والثياب عن الطفل، ملامسة أو ملاطفة جسدية للطفل، التلصص على الطفل، تعريض الطفل لصور وأفلام فاضحة، إجبار الطفل على القيام بأعمال مشينة غير أخلاقية كأجباره على التلفظ بألفاظ فاضحة، اغتصاب الطفل<sup>(6)</sup>

التحرش الجنسي بأنه تصرفات جنسية غير مرغوبة، و يعتبر نوع من الاعتداء يستخدم فيه المعتدي قوته للسيطرة على الضحية، وهو يمكن أن يأخذ أشكالاً جسدية مثل سحب الملابس و ملامسة غير مرغوبة للجسم وحتى مرحلة الاغتصاب، ويمكن أن يأخذ أشكالاً لفظية مثل التعليقات الجنسية أو النكات الجنسية أو نشر الشائعات<sup>(7)</sup>

التحرش الجنسي عادة يكون بين شخصين غير متكافئين حيث يتعرض الطفل للاعتداء من شخص بغرض إشباع رغباته الجنسية ويكون الطفل في حالة عدم قدرة على الدفاع عن نفسه مما يصيبه بحالة من الرعب والفرع كما أنه يصاب بالخجل من التعبير والإفصاح لوالديه عما جري خوفاً من إلقاء اللوم عليه وتأنيبه مما يزيد المشكلة تعقيداً<sup>(8)</sup>.

أشارت دراسة الطنباري<sup>(9)</sup> ان الاعتداء الجنسي على الأطفال يمثل 18 % من إجمالي حوادث الإساءة للطفل وانه في تزايد مستمر وقد رصد تقرير مصر الدوري المقدم للجنة حقوق الطفل بالأمم المتحدة (2017) عدداً من الحالات، وقد شخّصت الى ان الأسباب تعود الى تربية الذكر تركز على الأفعال الجنسية بدلاً من بث الجوانب العاطفية وان الرجال بطبيعتهم أكثر عدوانية، وتاخذ الإساءة الجنسية عدة أشكال حددتها دراسة الزيود وعكروش (10) مثل مشاهدة حقيقية لممارسات جنسية وقد تكون على شكل اغتصاب او هتك للعرض من قبل الاخ الاكبر او أصدقاءه، ويقف وراء اشكال الاساءة الجنسية للطفل اثار متعددة حيث انحصرت في البدايات على الاثار الجسمية

الانها اثبتت بعد ذلك حدوث الاضطرابات العقلية والنفسية ، كما افادت دراسة عمران (11) ان صمت الاطفال المساء اليهم جنسيا ما هو الا الام جسدية و نفسية يصعب التعامل معها وتحتاج للمساندة ودعم الاخرين ، وهذا ما اتفقت عليه دراسة السوالفه (12) على اهمية تقديم المساعدة الاجتماعية والنفسية والدعم المباشر للمعتدى عليهم جنسيا تحت اشراف متخصصين بهذا المجال .

التحرش الجنسي بالأطفال وكما تشير العديد من الإحصائيات يشكل ظاهره منتشرة في جميع المجتمعات وفي جميع الطبقات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية ، وفي تقرير المعهد القومي للعدالة في امريكا عام 1997 اتضح ان هناك من بين 22.3 مليون طفل بين عمر 12 الى 17 يوجد 1.8 مليون طفل كانوا عرضة للأساءة الجنسية (13).

اما في الأردن فتشير التقارير ان الحالات التي تمت معاينتها خلال عام 1998 قد بلغ 437 حالة ، ام في مصر فتشير الدراسات ان الاعتداء الجنسي على الأطفال يمثل 18 % من اجمالي الحوادث المتعلقة بالطفل ، وان 35 % من الجناة كانوا من أقارب الأطفال الضحايا (14)

### أشكال التحرش الجنسي بالأطفال :

ان هنالك العديد من أشكال التحرش الجنسي بالأطفال منها المضايقة ، الاعتداء الجنسي ، الاغتصاب الذي يؤدي الى إصابة او عاهة ، مداعبة الطفل بشكل لا يهدف الى التودد والألفة ، تصوير الأطفال في مشاهد إباحية ، كشف الأعضاء التناسلية ، ازالة الملابس والثياب عن الطفل ، ملامسة او ملاطفة جسدية خاصة ، التلصص على الطفل ، تعريض الطفل لصور فاضحة او افلام ، اعمال مشينة غير أخلاقية كإجباره على التلفظ بالفاظ فاضحة (15)

وقد يتدرج الاستغلال الجنسي من التقرب للطفل لكسب وده مرورا بتهديده وترهيبه، انتهاء بالتحرش به أو اغتصابه. وفي بعض الحالات يتم الاستغلال الجنسي للأطفال بشكل عنيف ومفاجئ ودون مقدمات، ولكن وفي معظم الحالات، لا يكون هذا الاستغلال مصحوبا بممارسة العنف الجسدي لكي لا يترك أثرا على جسد الطفل مما قد يلفت انتباه أحد البالغين من أهل الطفل أو أقاربه أو مدرسته، ويؤدي بالتالي إلى التعرف على الجاني ومحاسبته، إلا أنه وبغض النظر عن ممارسة العنف الجسدي أو لا، فالدراسات تفيد بأن الأضرار النفسية والجسدية والاجتماعية لضحايا العنف الجنسي من الأطفال خطيرة لها تبعات سلبية تؤثر على حياة الضحية بغض النظر عن كونها ذكرا او انثى (16)

إن الطفل الذي يتعرض للاعتداء الجسدي أو الجنسي أو العاطفي لا يعاني من الآثار العديدة و المدمرة لتجربة الاعتداء فحسب، و إنما يصبح أكثر عرضة لتكرار تجربة الاعتداء الأليمة مرة أخرى (17)

1. دراسة (18) Ganga: أفادت هذه الدراسة خوف السيدات العاملات من التبليغ الرسمي عن حالات التحرش الجنسي خوفا من الانتقام عن التحرش، وتكتفي بتعرضها لآثار نفسية سيئة مثل الاكتئاب والتوتر والغضب والاعراض الجسدية مثل فقدان الوزن ،

وبالتالي تزداد تغييبن عن العمل وإشارت الدراسة أيضاً إلى خسارة الشركات الحكومية  
لحوالي 189 مليون دولار خلال سنتي (2007-2008) نتيجة التغيب عن العمل انخفاض  
الإنتاجية وزيادة مطالب التامين الصحي

2. دراسة محمد ضو<sup>(19)</sup>: بعنوان: الاعتداءات الجنسية على الأطفال دراسة في مركز  
الطبابة الشرعية بحلب أهداف الدراسة: التعرف على حجم هذه الظاهرة في مجتمعنا.  
التعرف على كيفية تشخيص حالات الاعتداء. التوصيات بالطرق التي تكفل القضاء  
إلى هذه الظاهرة أو الحد منها. مجال الدراسة: تحليل احصائي لحالات العنف ضد  
الأطفال التي تم الكشف عليها في مركز الطبابة الشرعية في مدينة حلب خلال عام  
2002م. عينة الدراسة: وتم تقسيم الفئات العمرية إلى ثلاثة مجموعات:

- المجموعة الأولى: من عمر 0 - 8 سنوات.
- المجموعة الثانية: من عمر 8 - 15 سنة.
- المجموعة الثالثة: من عمر 15 - 18 سنة.

### منهج الدراسة:

تحليل احصائي لحالات العنف الجنسي ضد الأطفال التي تم الكشف عليها للوقوف على  
حجم هذه الظاهرة ومحاولة تحديد العوامل التي تقف خلفها والمقترحات التي تساعد في القضاء  
على هذه الظاهرة.

نتائج الدراسة: عدم وجود نص تشريعي صريح في قانون العقوبات المصري أو أي قانون  
آخر يجرم التحرش الجنسي ويضع له العقوبة المناسبة. تبدو آثار رافة القضاة بتبديل العقوبة  
على الرغم من التشدد في العقوبات التي نظمها المشرع المصري مؤخرًا لحماية العرض عدم  
جدوي عقوبة الوضع تحت مراقبة الشرطة في شأن مكافحة التحرش والاعتصاب. ان الضرر المترتب  
على عدم تنفيذ القانون الدولي الإنساني تنفيذاً فعلياً في ظل ظروف النزاعات المسلحة والاحتلال  
الحربي- خاصة في أن حماية الأطفال - غالباً يكون ضرراً لا يعوض ويتعذر تداركه أو إصلاحه، وهكذا  
تبدو الضرورة الملحة التي تقتضي تنفيذ هذا القانون. إجماع عدد كبير من المجني عليهم في مثل  
هذه الجرائم عن الإبلاغ بالأقسام والمراكز لما يسببه هذا الأمر من حرج بالغ لهن نظراً لعدم  
الرغبة في التعامل في مثل هذه الموضوعات.

### 3/ دراسة الصافي<sup>(20)</sup> :

بعنوان: الاعتداءات الجنسية المرتكبة ضد الأطفال وأثارها الاجتماعية والنفسية ، دراسة  
حالة وحدة حماية الأسرة والطفل ولاية الخرطوم ، أهداف البحث: هدف البحث إلى التعرف على  
اسباب انتشار ظاهرة جريمة الاعتداء الجنسي على الأطفال في السودان والقضاء الضوء على الآثار  
النفسية والاجتماعية المترتبة عليها والعمل على وضع المعالجات لها.

### منهجية البحث:

المنهج الوصفي التحليلي الاحصائي.

## أهم النتائج:

العنف الجنسي ضد الأطفال يشكل انتهاكاً جسيماً انتهاكاً جسمياً لحقوق الطفل، ومع ذلك يمثل أيضاً واقعاً عالمياً في كافة البلدان وبين جميع الفئات الاجتماعية، تعتبر ظاهرة التحرش الجنسي ضد الأطفال مشكلة عالمية تعاني منها المجتمعات المتقدمة والمتخلفة، التقليل من هذه الظاهرة ينبغي أن يكون وفق إستراتيجية تشارك فيها جميع المؤسسات الاجتماعية كل منها حسب نطاق عملها حتي تتحقق الفاعلية في مواجهة الظاهرة والتقليل قدر الإمكان من مخلفاتها.

### 4/ دراسة عمر<sup>(21)</sup>:

**بعنوان: جريمة اغتصاب الأطفال بولاية الجزيرة الأسباب والحلول أهداف البحث:** القاء الضوء على جريمة الاغتصاب بولاية الجزيرة والتعرف عليها ومعرفة الأسباب التي أدت إلى بروزها وظهورها في الفترة الأخيرة ووضع الترتيبات ومقدمات الحلول اللازمة لمعالجة المشكلة والتعرف على الدور الذي تقوم به وحدة حماية الأسرة والطفل بولاية الجزيرة. فرضيات البحث: الثقة الزائدة في الأقارب والجيران تؤدي إلى ظهور مثل هذه الجرائم، الدور الذي تقوم به وحدة حماية الأسرة والطفل في التوعية والحد من الجريمة ساعد بحدوث الجريمة في العلن، القوانين الموجودة والآليات الخاصة بتنفيذها تكفي لتقليل أو انتهاء هذه الجرائم أو الحد منها، الخوف من المجتمع والوصمة الاجتماعية يساعد في ازدياد وتكرار الجريمة، الاستقرار الأسري والأمان والمحبة الأسرية من أبرز وسائل الحماية من هذه الجريمة.

### منهج الدراسة وإجراءاتها الميدانية:

#### منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي والإحصائي وإجراء المقابلات مع الأسر ذات الصلة واستطلاع الآراء

#### أدوات الدراسة :

تستخدم الباحثة المسح بالعينة ودراسة الحالة والمقابلات و بالإضافة إلى الملاحظة. مجتمع الدراسة: ويقصد بالمجتمع الأفراد الذين يُجرى عليهم البحث بغرض التوصل إلى نتائج قابلة للتعميم ويمثل مجتمع هذا البحث الأسر التي تعرض أحد أبنائها إلى حالات تحرش جنسي، وقد استعانت الباحثة بمركز حماية الأسرة والطفل ولاية الخرطوم

#### جدول (1) يوضح مجتمع البحث الكلي

العدد	الفئة
٤٥٠	الأطفال المتحرش بهم جنسياً

#### عينة الدراسة :

تتكون العينة من (300) أسرة بولاية الخرطوم بمحلياتها الثلاث، استطاعت الباحثتان الالتقاء بهم في المركز على مدى ستة شهور. وقد استطاعت الالتقاء بالغالبية العظمى منهم، مع إحجام عدد قليل جداً في التجاوب مع الأسئلة

جدول (2) توزيع أفراد العينة حسب النوع

النسبة المئوية	العدد	النوع
41.3 %	124	ذكر
58.7 %	176	أنثى
100 %	300	المجموع

يتبين من الجدول والشكل أن العينة مكونة من 41.3 % من الذكور، و58.7 % من الإناث، وقد لاحظت الباحثة من خلال الدراسة الميدانية أن الأمهات هن في الغالب يرافقن أطفالهن ممن تعرضوا لحالات تحرش جنسي. كما يلاحظ أن التحرش يقع على الإناث بصورة أعلى من الذكور ومرافقة الأمهات توضع أن الأعباء تقع عليهن لغياب الآباء لأي سبب كالعمل لفترات طويلة أو السفر أو الطلاق

### أدوات الدراسة :

ولتحقيق هذا الغرض استخدمت الباحثتان استبانة تحتوى على (6) أسئلة تم عرضهم على مجموعة من المحكمين المختصين أصحاب الخبرات الواسعة في مجال علم الاجتماع وعلم النفس وممن لديهم مكانة علمية، وخبرة في الظاهرة موضوع الدراسة

### المعالجات الإحصائية:

1. التكرارات والنسب المئوية .

2. اختبار (ت) للعينة الواحدة.

3. اختبار تحليل التباين الأحادي.

عرض وتحليل نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول : الأشخاص المحتمل أن يتعرضوا للأطفال بالتحرش الجنسي حسب وجهة نظر

أسرهم:

جدول (3) توزيع أفراد العينة حسب الأشخاص المعتدين على الأطفال

النسبة المئوية	العدد	صفة المعتدي
19.3 %	58	صاحب الدكان في الحي
34 %	102	أحد الجيران المتداخلين مع الأسرة
42.3 %	127	الأقارب والأصدقاء والمعارف
4.3 %	13	أي شخص ففي الشارع العام
100 %	300	المجموع

يتبين من الجدول أن أكثر حالات الاعتداء جاءت من الأقارب أو الجيران أو العارف المتداخلين مع الأسر، حيث يمثلون 76 % من حالات الاعتداء، و19 % تعرضوا لحالات تحرش من أصحاب المتاجر بالحي، و4 % فقط من شخص ما في الشارع. تلاحظ الباحثتان أن غالبية الحالات هي من الاقارب او الجيران، أي أنها من المجتمع المحيط القريب من الأسرة، وهذا يتناسب مع

انحياز الباحثين لنظرية الضبط الاجتماعي في تفسير ظاهرة التحرش الجنسي بالأطفال، حيث أن انتشار الظواهر سالبة أو إيجابية في المجتمع إما تتعلق مباشرة بخصائص المجتمع التي يتشكل منها، سواء كان الوازع الديني أو الأخلاقي، أو غيره من الضوابط التي تشكل سمة هذا المجتمع.

### السؤال الثاني: الإجراء الذي قام به الوالدان تجاه تعرض طفلهم لاعتداء جنسي:

جدول (4) الإجراءات التي يتبعها الوالدان في حالات الاعتداء على أطفالهم

النسبة المئوية	العدد	الإجراء
5.7 %	17	القيام باتباع إجراءات قانونية ضد المتحرش
28 %	84	التدخل مباشرة وحسم الأمر مع المتحرش
36.7 %	110	منع الأطفال من الخروج من المنزل
29.7 %	89	السكوت على ما حدث
100 %	300	المجموع

يتبين من الجدول أن غالبية أفراد العينة حينما يتعرض أطفالهم للتحرش يعملون على منعهم من الخروج من المنزل، حيث أجاب 37 % منهم بذلك. أما الذين يتدخلون مباشرة لحسم الأمر فنسبتهم 28 %، و30 % يفضلون الصمت والتكتم على الأمر، و6 % فقط يعملون على اتباع إجراءات قانونية بحق المتحرش. ترى الباحثان أن تدني نسبة الاستعانة القانونية في حدث التحرش يرجع لاعتبارات اجتماعية سيكولوجية أسرية. كذلك ترى الباحثة أن غالبية الأسر يلجأون لمنع الأطفال من الخروج من المنزل، وهذا لا يحد من حدوث المشكلة فعلياً، لأنه من الجداول السابقة قد تبين أن البيئة المتحرشين هم من الأقارب والجيران، وهي فئات متاح لها دخول منزل الأسرة. وهذا أيضاً يفسر قلة اللجوء إلى الإجراءات القانونية من قبل الأسر.

### السؤال الثالث : الآثار النفسية والاجتماعية السالبة التي قد تظهر على الطفل المتحرش به جنسياً:

جدول (5) الآثار النفسية والاجتماعية التي قد تظهر على الطفل

النسبة المئوية	العدد	الآثار
35.3 %	106	الخوف والقلق والتوتر من التعامل مع الآخرين
28 %	84	الخجل وضعف الشخصية
36.7 %	110	موجات من البكاء والتشنج
0 %	0	لا يحدث له شيء
100 %	300	المجموع
	1.99	الوسط الحسابي
	0.85	الانحراف المعياري
	3.92	قيمة كاي <sup>2</sup>
	0.14	القيمة الاحتمالية

يتبين من الجدول أن نسبة 37% يرون أن الطفل المتحرش به جنسياً تنتابه موجات من البكاء والتشنج، و35% يرون أنه يشعر بالخوف والقلق والتوتر من التعامل مع الآخرين، و28% يرون أنه يشعر بالخجل وضعف الشخصية. ويُلاحظ أن النسب هذه متقاربة، وبالنظر إلى قيمة كاي 2 3.92، والقيمة الاحتمالية المقابلة لها 0.14 تشير إلى عدم دلالة الفروق بين هذه النسب عند مستوى دلالة إحصائية (0.05).

يُستنتج من هذه النتيجة أن هذه الآثار النفسية جميعها قد تظهر على الطفل المتحرش به جنسياً. مما يعرضه لاضطرابات نفسية وسلوكية مستقبلاً تؤثر على حياته بشكل كبير، وهذا ما أكدته دراسة السوالفه (12) على أهمية تقديم المساعدة الاجتماعية والنفسية والدعم المباشر للمعتدى عليهم جنسياً تحت إشراف متخصصين بهذا المجال.

### السؤال الرابع : نظرة الأسر للتحرش الجنسي بالأطفال والمراهقين:

جدول (6) نظرة الأسر للتحرش الجنسي بالأطفال المراهقين

النسبة المئوية	العدد	نظرة الأسره للتحرش الجنسي
53.3 %	160	مشكلة خطيرة ينبغي الانتباه لها
38.3 %	115	موضوع بسيط وعادي ضخمه الأعلام فقط
8.3 %	25	لا يوجد
0 %	0	قضية وراءها منظمات أجنبية
100 %	300	المجموع
	2.45	الوسط الحسابي
	0.64	الانحراف المعياري
	94.5	قيمة كاي 2
	0.00	القيمة الاحتمالية

يتبين من الجدول أن نسبة 53% يرون أن التحرش بالأطفال والمراهقين مشكلة خطيرة ينبغي الانتباه له، و38% يرون أنها موضوع عادي تم تضخيمه من قبل الإعلام، و8% يرون أنه لا توجد مشكلة تحرش جنسي كظاهرة تفتت في المجتمع وإنما حالات نادرة. وبالنظر إلى قيمة كاي 2 94.5، والقيمة الاحتمالية المقابلة لها 0.00 تشير إلى دلالة الفروق إحصائياً بين هذه النسب عند مستوى دلالة إحصائية (0.05).

يُستنتج من هذه النتيجة أن أسر الأطفال ينظرون إلى التحرش كظاهرة خطيرة ينبغي الانتباه لها ووضع الآليات للحد منها ومحاربتها وهذا ما أكدته دراسة الطنباري (9) ان الاعتداء الجنسي على الأطفال يمثل 18% من إجمالي حوادث الإساءة للطفل وانه في تزايد مستمر.

## السؤال الخامس: توعية الأسر لأطفالهم بموضوع التحرش الجنسي:

جدول (7) أسباب عدم توعية الأسر لأبنائهم بموضوع التحرش الجنسي

النسبة المئوية	العدد	السبب
52.3 %	157	لحساسية الحديث عن التحرش
38.3 %	115	مسألة خلقها الإعلام ولا وجود لها في الواقع
9.3 %	25	الشعور بوعي الأبناء وعدم حاجتهم للحديث معهم في الأمر

يتبين من الجدول والشكل أن نسبة 52 % أجابوا بعدم خوضهم في الحديث عن التحرش الجنسي مع أبنائهم لحساسية الموضوع، و38 % يرون أنه لا حاجة للحديث عنه في الأساس لعدم وجوده وإنما تم تضخيمه من قبل الإعلام، و9 % يرون أنه لا توجد مشكلة تحرش جنسي كظاهرة تفشت في المجتمع وإنما حالات نادرة.

السؤال السادس : تتبع الأسر تدابير لحماية أطفالها من التعرض للتحرش الجنسي.

جدول (8) التدابير التي تتبعها الأسر لحماية أطفالها من التعرض للتحرش الجنسي

الاستنتاج	القيمة الاحتمالية	قيمة (ت)	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	السبب
دالة	0.00	3.63	0.76	2.16	سؤال الطفل عن يتعاملون معهم خارج المنزل
دالة	0.00	2.70	0.81	2.13	الحرص على إلباس الأطفال والمراهقين لبساً محتشماً
دالة	0.00	2.59	0.76	2.11	عدم تركهم لوحدهم
دالة	0.00	5.25	0.81	2.25	عدم السماح لهم بالكلام مع أشخاص غريبين
سلبية دالة	0.00	-0.71	0.82	1.97	تفقد الأطفال ومعرفة مكانهم إذا كانوا خارج المنزل

يتبين من الجدول أن المتوسطات الحسابية لأربع من التدابير الواردة في الجدول جاءت أكبر من الوسط المحكي (2) حسب مقياس ليكارت الثلاثي وقيم (ت) لمقارنتها مع الوسط المحكي جاءت موجبة والقيم الاحتمالية 0.00 تشير إلى دلالة الفروق بينها وبين الوسط المحكي بمستوى ثقة أعلى من 99 % . وهذه التدابير التالية:

- سؤال الطفل عن يتعاملون معهم خارج المنزل
- الحرص على إلباس الأطفال والمراهقين لبساً محتشماً
- عدم تركهم لوحدهم

- عدم السماح لهم بالكلام مع أشخاص غريبين

أما (تفقد الأطفال ومعرفة مكانهم إذا كانوا خارج المنزل، فجاء الوسط الحسابي 1.97 وقيمة (ت) سالبة الإشارة أي الوسط المحسوب أقل من الوسط المحكي مع وجود دلالة إحصائية (القيمة الاحتمالية أقل من مستوى الدلالة المعنوية 0.05).

يمكن استخلاص الآتي من هذه النتيجة: أن التدابير التي تحرص الأسر على اتباعها لحماية أطفالهم من التحرش الجنسي، متابعة الأطفال ومعرفة رفاقهم خارج المنزل، والحرص على ارتداء زي محتشم

### خاتمة الدراسة :

تلخص الدراسة إلى أن اغلب حالات التحرش قد تكون من الأقارب والأصدقاء والجيران وهي فئات متاح لها دخول منزل الأسرة وان اغلب الأسر تمنع الأبناء من الخروج من المنزل بعد حادثة التحرش والقليل من الأسر تقوم بإجراءات قانونية ضد المتحرش ، وان الطفل المعتدى عليه تظهر عليه الأعراض النفسية ، واغلب الأسر لا تتحدث في الجنس للحساسية المفرطة في هذا الجانب

### نتائج الدراسة :

1. أن أكثر حالات الاعتداء جاءت من الأقارب أو الجيران أو العارف المتداخلين مع الأسر
2. أن غالبية الأسر حينما يتعرض أطفالهم للتحرش يعملون على منعهم من الخروج من المنزل.
3. الآثار النفسية قد تظهر على الطفل المتحرش به جنسياً. مما يعرضه لاضطرابات نفسية وسلوكية مستقبلاً تؤثر على حياته بشكل كبير.
4. أن أسر الأطفال ينظرون إلى التحرش كظاهرة خطيرة ينبغي الانتباه لها ووضع الآليات للحد منها ومحاربتها
5. معظم الأسر تتحاشى الحديث عن التحرش لحساسية الموضوع
6. أن التدابير التي تحرص الأسر على اتباعها لحماية أطفالهم من التحرش الجنسي، متابعة الأطفال ومعرفة رفاقهم خارج المنزل، والحرص على ارتداء زي محتشم

### توصيات الدراسة :

1. أن أكثر حالات الاعتداء جاءت من الأقارب أو الجيران أو العارف المتداخلين مع الأسر لذلك يجب الانتباه ومعرفة مكان الطفل في كل الاوقات
2. أن غالبية الأسر حينما يتعرض أطفالهم للتحرش يعملون على منعهم من الخروج من المنزل.
3. الآثار النفسية قد تظهر على الطفل المتحرش به جنسياً يجب التعامل معها بشكل علمي بعرضه على المختصين
4. التحرش ظاهرة خطيرة ينبغي الانتباه لها ووضع الآليات للحد منها ومحاربتها
5. على الأسر الحديث مع الابناء عن التحرش الجنسي بصورة عامة

6. متابعة الأطفال ومعرفة رفاقهم خارج المنزل، والحرص على ارتداء زي محتشم
7. السعي لمواجهة المشكلة وتحجيمها من خلال القيام بأبحاث علمية لمعرفة كل ما يحيط بأسباب ومخاطر التحرش بالأطفال

## الهوامش :

- (1) سرور ، سعيد فاعلية برنامج ارشادي للحماية من الاساءة الجنسية لذوات الاعاقة البسيطة ، مجلة علوم التربية(2005) ع (29) المجلد (3) ص 25.
- (2) غيث،عاطف :قاموس علم الاجتماع، دار المعرفة الجامعية،(2006) الإسكندرية.ص65.
- (3) كرار، الشيخ: الأسرة في الغرب أسباب تغير مفهوما ووظيفتها، دراسة نقدية تحليلية، مطابع السودان للعملة، (2005) الخرطوم.ص 41.
- (4) سوييف، مصطفى. : معجم العلوم الاجتماعية، الهيئة المصرية العامة للكتاب،(1975) القاهرة ص 41.
- (5) القواسمي ، حكمت شكري عبد الغني ، درجة انتشار التحرش الجنسي لدى عينة من الاطفال في مدينة الخليل ، رسالة ماجستير ، (2012) جامعة القدس فلسطين ص66.
- (6) عبد اللطيف، ريم، عبد الغفور، شاهيناز. ( 2004 ) : الاستغلال الجنسي لجسد الطفل. أوراق المؤتمر الإقليمي لحماية الطفل،(2004) عمان، الأردن ص 22
- (7) David A. Wolfe, Ph.D.: Sexual Harassment and Related Behaviours Reported Among Youth from Grade 9 to Grade 11. Debbie Chiodo, M.A., M.Ed. CAMH Centre for Prevention Science(2008), University of Toronto
- (8) عبده، جنان. : المرشد حول الاعتداءات الجنسية على الشبيبة وصغار السن، الكشف عنا وطريق تقديم المساعدة، (دليل تدريبي معلوماتي)، السوار - الحركة النسوية لعربية لدعم ضحايا الاعتداءات الجنسية(2009)، حيفا، فلسطين ص 95.
- (9) الطنباري ، رندا مصطفى التحرش الجنسي بالاطفال وطرق الوقاية منه دراسة استطلاعية ، بحث منشور بمجلة رعاية وتنمية الطفولة ،(2002) جامعة المنصورة ص36.
- (10) الزيود ، محمد ، العكروش ، ميسون : المسؤولية التربوية والاخلاقية لالاساءة تجاه الالاطفال في المجتمع الاردني ، مجلة دراسات العلوم التربوية ، (2007)الجامعة الاردنية .. ص 75.
- (11) عمران ، منى مصطفى اثر الاتصال الشخصي في تنمية الوعي بمفاهيم الحماية من الاساءة الجنسية للاطفال ذوى التخلف العقلي البسيط ، مجلة دراسات الطفولة ، (2008) جامعة عين شمس ص 18.
- (12) السوالفه ، رولا عودة(المساندة الاجتماعية للفتيات القاصرات المساء اليهن جنسيا ، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية ،(2016) الجامعة الاردنية ص 60.
- (13) زيدان، أحمد وإعلام، اعتماد : التغير الإجتماعي، مكتبة الأنجلو المصرية،(2006) القاهرة ص 106.
- (14) الخولي، سناء : الأسرة والحياة العائلية، دار المعرفة الجامعية،(2009) الإسكندرية ص 33.
- (15) عبادة، مديحه: الأبعاد الاجتماعية للتحرش الجنسي في الحياة اليومية (دراسة ميدانية بمحافظة سوهاج). كلية الآداب، جامعة سوهاج(2007)، مصر ص 45

- وجهة نظر الأسرة في ظاهرة التحرش الجنسي بالأطفال والمراهقين بمركز حماية الأسرة والطفل بولاية الخرطوم (2020 - 2022م)
- (16) بريص, خالد, عويضه, ساما. كيف نحمي أطفالنا من الاستغلال القدس, مركز الدراسات النسوية,(2006) فلسطين ص 80
- (17) مجيد, سوسن.: العنف والطفولة دراسات نفسية, الطبعة الأولى, دار صفاء للنشر والتوزيع, (2008)عمان ص (45)
- (18) Ganga. V., Reporting Sexual Harassment: The Important of organization culture and trust,(2008) PHD, Department of Sociology, and University of Illinois p(28)
- (19) محمد ضو, ظاهرة جنوح الأحداث: الأسباب والعلاج, مجلة العلوم الاجتماعية,(2002م: 1-2)
- (20) الصافي , مبارك سعيد: الاعتداءات الجنسية المرتكبة ضد الأطفال واثارها الاجتماعية والنفسية, دراسة حالة وحدة حماية الأسرة والطفل ولاية الخرطوم رسالة ماجستير , اكااديمية الشرطة (2016) ص 110
- (21) عمر , الطيب احمد (2015) جريمة اغتصاب الأطفال بولاية الجزيرة الأسباب والحلول ولاية الجزيرة , رسالة ماجستير , اكااديمية الشرطة ,(2015) السودان ص 18.

# التأويل وأثره في القواعد النحوية عند النحاة

أستاذ مساعد - جامعة دنقلا

د. أحمد شمس الدين أحمد

## المستخلص:

تهدف هذه الدراسة إلى التأويل وأثره في القواعد النحوية، وفهمها وتقدير العامل فيها، وتكمن أهمية هذه الدراسة لتفسير بعض الظواهر اللغوية ويقف البحث فيها على أثر التأويل في القواعد النحوية ومدى ذلك الأثر في فهم تلك القواعد وشرحها عند النحاة، مثل: فهم النصوص، والتوفيق بين الشواهد والقواعد الأصول، واتبع الباحث المنهج التحليلي الوصفي وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: أن التأويل في النحو إما أن يكون بالحذف وإما أن يكون بالاستتار و التقدير أو الإضمار، كذلك التأويل عند البصريين يجري على قواعدهم النحوية ولكن عند الكوفيين تجري قواعدهم النحوية عليه، ويوصي الباحث بالاهتمام بالتأويل في الدراسات النحوية لتفسير بعض القواعد التي طرأ عليها الغموض في كثير من الدراسات  
الكلمات المفتاحية: التفسير، التأويل، التقدير، الأثر، الإضمار

## Interpretation and its impact on grammar rules for grammarians Ahmed Shams Eldin Ahmed –Assistant professor –University of Dongola Abstract:

This study aims at interpretation and its impact on grammatical rules, understanding them and evaluating the factor in them. Evidence and rules of origins, and the researcher followed the analytical descriptive approach, and the study reached the most important results: that interpretation in grammar is either by deletion or it is by concealment and appreciation or implication, as well as interpretation according to the visuals based on their grammatical rules, but for the Kufics their grammatical rules run on it, and the researcher recommends Paying attention to interpretation in grammatical studies to explain some of the rules that have become ambiguous in many studies

### المقدمة:

وقد اهتم النحاة العرب بفكرة العامل، وأقاموا أبواب النحو على فكرة أنه لا بد من عامل ومعمول في كل تركيب، والعامل في اصطلاح النحاة هو: «ما أوجب أن يكون آخر الكلمة مرفوعاً أو منصوباً أو مجروراً أو ساكناً<sup>(1)</sup> وقسموا العوامل إلى صنفين؛ أولاً- عوامل معنوية مثل: الابتداء، وثانياً: عوامل لفظية مثل: الأفعال. وتدور فكرة العامل في كثير من أبحاث النحو العربي، ولهذه الفكرة فلسفتها وقوانينها؛ من ذلك اعتبار النحاة بعض العوامل أصلاً كالأفعال، وبعضها فرعاً كالأسماء والحروف، وبعض العوامل أقوى من غيرها، وغير ذلك من آراء النحاة التي يمكن الاطلاع عليها بشكل واسع في كتب النحو، ولم نذكرها في هذا الموضوع لأنها ليست بذى صلة وثيقة بالتحويل. وفكرة العامل في النحو العربي مسؤولة بشكل كبير عن التأويل والتقدير، وتعدد الاحتمالات الإعرابية للكلمة الواحدة إلى قوانين العامل، إذ لا بد من إيجاد عامل لكل أثر إعرابي داخل النص، من هنا ظهر مفهوم تقدير المحذوف، وهو أحد مظاهر التخريج في النحو، مثل: تقدير المبتدأ والفعل وحرف الجر وغيرها من العوامل المحذوفة التي يقدِّرها النحوي لسيطرة فكرة العامل<sup>(2)</sup>.

### تعريف التأويل لغة واصطلاحاً:

التأويل في اللغة هو: «تفسير ما يؤول إليه الشيء، وقد أوَّلته تأويلاً وتأوَّلته بمعنى»<sup>(3)</sup> أما التأويل في الاصطلاحاً يوجد مفهوم التأويل النحوي لدى النحاة القدامى بشكل صريح، بل نقل السيوطي عن أبي حيان الأندلسي ما يفيد وظيفته وعرفه بقوله: «التأويل إنما يُسوّغ إذا كانت الجادة على شيء ثم جاء شيء يخالف الجادة فيتأوَّل»<sup>(4)</sup> والجادة المقصودة هنا هي القواعد النحوية، فما جاء مخالفاً للقواعد يجب أن يؤوَّل. و«التأويل في المصطلح النحوي عند المعاصرين يعني النظر في النصوص والأساليب التي ورد ظاهرها مخالفاً للأحكام والأقيسة التي استنبطها

النحاة واعتمدها، ومحاولة توجيهها وجهة تجعلها متفقة مع هذه الأحكام والأقيسة غير المخالفة لها»<sup>(5)</sup>. وقد تناول التراكيب المشكّلة الخارجة عن ظاهر القواعد النحوية المطّردة. أو كما يراه الغامدي هو: «تقدير أصل غير منطوق به تخرج على مقتضاه العبارة المنطوقة»<sup>(6)</sup>.

والتأويل لغة من أول الكلام: أي فسّره ورده إلى الغاية المرجوة منه<sup>(7)</sup>. وعرفه علاء الدين علي بن محمد بن إبراهيم البغدادي المعروف بالخازن في كتابه تفسير التأويل: التأويل هو الرجوع إلى الأصل يقال أولته أي صرفته فانصرف أي رد الشيء إلى الغاية والمراد منه بيان نهايته المقصودة منه، فالتأويل بيان المعاني المستنبطة الموافقة للفظ. وجاء «في التفسير والمفسرون» أن التأويل ينقسم إلى قسمين أحدهما التأويل عند السلف وثانيهما التأويل عند الخلف.

فالتأويل عند السلف هو: تفسير الكلام وبيان معناه سواء وفق ظاهره أم خالفة فيكون التأويل والتفسير على هذا مترادفين.

هو نفس المراد بالكلام فإن كان الكلام طلب كان تأويله نفس الفصل المطلوب وإن كان خبر كان قبله ظرف ظاهر. وأما التأويل عند المتأخرين فهو صرف اللفظ عن المعنى الراجح إلى المعنى المرجوح لدليل يقتضيه به. وهذا هو التأويل الذي يتكلمون عليه في أصول الفقه ومسائل الخلاف<sup>(8)</sup>. ويرى الباحث أن التأويل والتفسير كلمتان مترادفتان ومتى ما عرف المعنى يوفي فيهما بالغرض. والتأويل في النحو البصري يختلف عما هو عليه في النحو الكوفي، فإذا تعارضت الشواهد والأمثلة مع القواعد والأصول في النحو البصري، فزرع النحاة إلى التأويل، حتى يخضع الكلام المسموع للقواعد، وإلا وُصف بالشذوذ أو بالندرة أو بالتخطئة أحياناً. أما الكوفيون فيعملون جاهدين على أن يُغيروا الأصول والقواعد لتتوافق مع الشواهد والأمثلة المستعملة المسموعة<sup>(9)</sup>.

إذا الفرق بين التأويل عند البصريين والكوفيين في رأي الباحث أن التأويل عند البصريين يجري على قواعدهم النحوية ولكن عند الكوفيين تجري قواعدهم النحوية عليه.

مثال ذلك: منع البصريون أن يجيء الاسم المرفوع بعد «إن» و«إذا» الشرطيتين. وقال الكوفيون: يجوز ذلك ولا طعن في صحته ولا فصاحته، محتجين بقول الله تعالى: ﴿وَإِنْ أَحَدٌ مِنَ الْمُشْرِكِينَ اسْتَجَارَكَ﴾ (التوبة: 6).

فكلمة «أحد» في الآية الكريمة على مذهب الكوفيين فاعل للفعل المذكور؛ إذ لا يمنع مذهبهم تقدّم الفاعل على فعله، وكلمة «مُنْفُسٌ» في قول الشاعر:

لا تجزعي إن مُنْفَس أهلكته	فإذا هلكت فعند ذلك فاجزعي
----------------------------	---------------------------

هي مبتدأ خبره الجملة الفعلية التي بعده، واستدلوا بهذا الشاهد على جواز أن يلي «إن» و«إذا» الشرطيتين الاسم المرفوع، على حين لجأ البصريون إلى التأويل لتتوافق النصوص مع القواعد، فقدروا في الآية الكريمة فعلاً محذوفاً، وتقدير الكلام: وإن استجارك أحد من المشركين استجارك<sup>(10)</sup>.

## أغراض التأويل:

التأويل إما أن يكون لغرض لغوي، والمقصود به فهم النصوص والبعد عن إشكال المعنى<sup>(12)</sup> أو أن يكون لإثبات توافق الشواهد والنصوص مع القواعد.<sup>(13)</sup>

### أولاً - التأويل بغرض فهم النصوص:

والمقصود بالفهم في هذا البحث فهم القارئ لا النحوي، لأن النحوي يفهم المراد، ثم يعمل بالتأويل على إيصال هذا الفهم إلى المتلقي. ويقتضي التأويل النحوي إرجاع الجملة إلى الأصل الذي عدل بها عنه، وقانونه التمسك بالأصل اللغوي العرفي في فهم المعنى العميق للجملة أو النص<sup>(14)</sup> فهناك تراكيب تستدعي التقدير<sup>(15)</sup> ليتم فهم المقصود من النص، وهذه التراكيب واردة في القرآن الكريم في بعض المواضع؛ إذ يصعب فهم المراد من الآية بدون تقدير أو تأويل. من ذلك قوله تعالى: ﴿قُلْ تَعَالَوْا أَتْلُ مَا حَرَّمَ رَبُّكُمْ عَلَيْكُمْ أَلَّا تُشْرِكُوا بِهِ شَيْئًا وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَانًا﴾ (الأنعام: 151)، اجتماع الأوامر مع النواهي في الآية، وتقدم فعل التحريم قبلها، استلزم تقديراً حتى يتضح المعنى، وهو: (قل تعالوا أتل ما نهاكم ربكم عنه، وما أمركم به)، فحذف (وما أمركم به) لدلالة (ما حرّم عليكم) لأن معنى (ما حرّم ربكم عليكم) ما نهاكم ربكم عنه، وبهذا التقدير يصح أن تكون (أن) تفسيرية لفعل النهي الدال عليه التحريم، وفعل الأمر المحذوف، فإنه يجوز أن تقول: «أمرت أن لا تكرم جاهلاً وأكرم عالماً»؛ إذ يجوز عطف الأمر على النهي، والنهي على الأمر.<sup>(16)</sup> فالتركيب العميق للآية: (أتل ما نهاكم ربكم عنه، وما أمركم به). ثم حذفت عبارة (ما أمركم به). وأول النحاة (ما حرم عليكم) بد (ما نهاكم عنه). ويستلزم التأويل النحوي التقدير؛ إذ لا يتم المعنى ولا يتضح إلا بذكر المحذوف وردّ التركيب وإعادته إلى أصل وضعه (16) والتقدير أسلوب من أساليب الوصول إلى معنى الكلام يقوم به النحوي لتصحيح اللفظ والمعنى، أو لتوضيح المعنى. ويرى النحاة أن تقدير التركيب الأصلي المعدول عنه يكون باعتبار المعنى<sup>(17)</sup>.

فالتقدير توفيق للفظ مع المعنى؛ فهو يرتق النص بحيث يضع ما لم يذكره النص مما هو مفهوم ضمناً وواجب تركيبياً، إذا في رأي الباحث أن التأويل تقدير يوضع لبيان المعاني غير المفهومة لتوضيح المقصود. وقد تشترك العبارة بين الإفادة وعدمها بحسب التقدير، نحو قولنا: (الحضور عندك) و(الخوف منك)، فإن قدّرت الطرف أو المجرور خيراً كان المعنى تآمراً، وإن قدرته متعلقاً بالمصدر لم يتم المعنى واحتاج إلى خبر، كأن تقول: (الحضور عندك نافع) و(الخوف منك لا داعي له)<sup>(18)</sup> فالعبارة الواحدة تحتمل أن تكون مفهومة أو غير مفهومة بحسب تقدير البنية العميقة. ومن ذلك أيضاً التراكيب التي فيها أفعال تتعدى بحروف جر متضادة فتعطي معاني مختلفة وفقاً للتقدير، نحو قوله تعالى: ﴿وَتَرَعْبُونَ أَنْ تَنكحُوهُنَّ﴾ (النساء: 127)، فيحتمل التركيب بنيتين عميقتين لكل واحدة معنى مختلف، وفقاً لتقدير حرف الجر المحذوف، وهما:

- وترغبون في أن تنكحوهن لجمالهن.
- وترغبون عن أن تنكحوهن لدمامتهن.<sup>(19)</sup>

## التأويل بغرض توافق النصوص والشواهد مع القواعد النحوية:

حدّد النحاة الكلام المحتجّ به بيئة مكانية يتوفّر فيها البعد عن الأعاجم، وهي قبائل محصورة في عدد معين، كما حددوا الفترة الزمنية بثلاثة قرون، تبدأ بقرن ونصف قبل الإسلام وتنتهي بمنصف القرن الثاني للهجرة<sup>(20)</sup> لكنهم اصطدموا -بعد وضع القواعد النحوية- بنصوص وشواهد أخرى وردت في القرآن الكريم، أو عن عرب فصحاء وتدخل في عصور الاحتجاج، لكنها لا تتفق مع القواعد المطردة التي وضعوها، فكان لا بدّ من اللجوء إلى التقدير أو التأويل لتنسجم النصوص مع القواعد ولا تشدّ عنها، ويرى الغامدي أن وصف هذه التراكيب بالشذوذ لا يعني الحكم عليها بالرداءة على الإطلاق، بل المعنى الذي أرادته النحاة هو خروج هذه التراكيب عن النظام السائد في اللغة، وأسباب الشذوذ عن معهود اللغة غالباً ما تتعلّق بالمستوى الشعري أو مستوى النظم القرآني المخالف بالضرورة نسق الكلام المعهود، ويرى أن قضية التأويل ليست بالساذجة التي يصورها بعض المحدثين الداعين إلى تعديل القواعد بناء على ما ورد في الشواهد، أو المناداة إلى التوسّع في السماع؛ للخروج من إشكال التأويل كما يُنسب إلى الكوفيين؛ لأن مثل هذه الدعوات تحيل القواعد إلى الفوضى<sup>(21)</sup>. ويرى تمام حسان أن التأويل هو ردّ التركيب إلى أصل القاعدة، وقد يكون بوساطة القول بالحذف أو الزيادة أو الإضمار أو التقديم والتأخير أو التضمين...، وإذا تعدّدت الأصول الصالحة أن يُرد إليها التركيب بالتأويل اختلفت النحاة في الاختيار عند إجراء التوجيه فيختار هذا النحوي وجهاً ويختار الآخر غيره؛ وهذا سبب تشعّب مسائل النحو العربي.

(22)

## التأويل وأثره في قواعد النحو العربي:

إن الهدف العام من فكرة التأويل هو تصحيح مسار الانحراف بحسب ما يراه النحاة في مجال التراكيب أو الدلالة للجملة العربية، فالفرض والتوفيق بين أساليب العربية المنقولة من النصوص وقواعد النحو التي ارتضاها النحاة معياراً للكلام العربي، وعند وجود تعارض بينهما يلجأ النحاة إلى التأويل خروجا من هذه المشكلة.

ومن أجل الوصول للتأويل الصحيح ظهر مفهوم (التقدير) الذي يمهّد السبيل للحالة التوفيقية بين التعارض اللغوي والنحوي. فالتأويل يعد محاولة لإرجاع النصوص التي لم تتوفر فيها شروط الصحة نحويًا إلى مواقف تتسم بالسلامة النحوية أو بتعبير آخر هو صب ظواهر اللغة المنافية للقواعد في قوال بهذه القاعدة، والمتحري عن استعمال العرب لمصطلح التأويل يتبين أنهم يطلقون التأويل على أساليب مختلفة ترمي إلى إضفاء صفة اتساق على العلاقة بين النص القاعدة، أي عند صرف الظاهرة اللغوية إلى وجه خفي يحتاج إلى تقدير وتدبر، فهذا نوع توفيقي لأسلوب اللغة والقاعدة النحوية، فالتأويل كان الوسيلة التي لجأ إليها النحاة للتوفيق بين القواعد وبين النصوص المخالفة.<sup>(23)</sup>

ويرى الباحث أن التأويل يعرض الحالة بين التعارض النحوي واللغوي ويرجع النص إلى معناه اللغوي الصحيح .

ومعنى التأويل في النحو يعني النظر في ما نقل من فصيح الكلام مخالفا للأقيسة والقواعد المستنبطة من النصوص الصحيحة والعمل على تخريجها وتوجيهها لتوافق بالملاطفة والرفق هذه الأقيسة والقواعد على أن لا يؤدي هذا التوجيه إلى تغيير القواعد أو زعزعة صحتها واطرادها<sup>(24)</sup>. ولعل أهم العوامل والأسباب لظهور قضية التأويل هي نظرية العامل، فافتراض وجود عامل مؤثر في الجملة العربية حمل النحويين على النظر والبحث عنهم ما اضطروا إلى تقديره إذا كان محذوفاً.. وكذلك البحث عن أثره في اللفظ وهل أثره مباشر أو غير مباشر... إلى غير ذلك من التأويل والتضمن وذلك لتستقيم عندهم نظرية العامل. ومن أسباب التأويل أيضاً تعدد الأوجه الإعرابية للفظ بحسب القرائن<sup>(25)</sup>.

### مظاهر التأويل النحوي:

المظاهر التي يجعلها النحاة من بابا لتأويل في النحو العربي هي مجموعة من الإجراءات التي تحدث للجملة العربية وهي منقسمة إلى قسمين:

قسم له علاقة بالتركيب الداخلي للجملة أو ما يسمى بالبنية العميقة عند اللسانيين المحدثين، ونوع له علاقة بدلالة بعض الأدوات في الجملة؛ ولذلك نجد النحاة يلجؤون إلى التأويل عند إعادة صياغة تركيب الجملة ويشمل التقديم والتأخير وكذلك الحذف فهما موطنان للتأويل في الجملة عند خروجها عن التركيب الأصلي أو غياب أحد العناصر في البنية السطحية للجملة. ويضم إلى هذا ما يسمى بالزيادة النحوية والتي يقصد بها مجيء أداة أو لفظ زائد على التركيب الأساسي للجملة، وهو الذي يكون وجوده كعدمه من ناحية

التركيب وليس الدلالة وقسم له علاقة بالجانب الدلالي وهو ما يسمى بالتضمن والذي يقصد به إعطاء الكلمة في الجملة معنى كلمة أخرى غيرها (26) وأكثر ما يكون ذلك في حروف الجر، ويضاف إلى هذا النوع ما يسمى بالحمل على المعنى عند النحاة<sup>(27)</sup>.

يمكن إيجاز المظاهر في التأويل في النحو العربي في أمور عدة هي: الحذف والاستتار وصوغ المصدر والتقدير في الجمل والمفردات<sup>(1)</sup>، والحمل على المعنى والتضمن<sup>(28)</sup>.

إذا التأويل في النحو أربعة أقسام:

الأول - الحذف، وهو ينقسم إلى أربعة أقسام، كما يأتي:

#### 1- في الجملة الفعلية: مثل:

- القسم مثل: والله لا فعل وأصله أقسم بالله.
- أفعال الأمر نحو قولك: "زيدا" إذا أردت أن تقول "أضرب زيدا"
- حذف الجملة من الخبر المقصود. والخبرية نحو قولك خبر مقدم أي قدمت خبر مقدم.
- الشرط نحو الناس مجزيون بأعمالهم إن خيرا فخيروا وإن شرا فشرأ.

#### 2- حذف الاسم. وأهم ذلك كما يلي:

- المبتدأ أو الخبر وذلك كثيرا كقوله تعالى و لم يلبثوا الساعة من نهار بلا أي طاعة وقول معروف.

- المضاف، مثل: ولكن البر من اتقى.
- المضاف إليه، مثل: لله الأمر من قبل ومن بعد.
- المفعول به، مثل: وأوتيت من كل شئى أى شيئاً.
- 3- حذف الفعل وحده. وذلك أن يكون الفاعل مشغولاً عنه مرفوعاً به وذلك كقوله تعالى: «إذا السماء انشقت».
- 4- حذف الحروف. كحذف الهمزة الإستفهامية.

### الثانى : الاستتار، وهو صنفان:

- أ. اضمار الضمير المستتر سواء كان مستتيراً وجوباً أو جوازاً
- ب. اضمار "أن" فى نصب الفعل المضارع سواء عن طريق الحجوب بعد لام الجحود أو متى أو فاء السببية وواو المعية أو طريق الجواز بعد اللام التى ليست الجحود، وكذلك الواو و الفاء.
- وقسم الغلابيني الحذف بأقسام كثيرة، كما يلى:

### أولا - حذف فعل الشرط:

- قد يحذف فعل الشرط بعد "أن المردفة بلا" نحو تكلم بخير إلا فسكت، أى وإلا تتكلم بخير فليسكت.
- ويكون ذلك بعد "من مردفة بلا" كقولهم: من يسلم عليك فسلم عليه ومن لا فلا يعاب به.
- يحذف فيه فعل الشرط إذ يقع بعد الشرط وقد يكون حذف جواب الشرط.

### ثانياً: حذف حرف الجر قياسياً. وهو فى ستة مواضع:

- قبل "أن" كقوله تعالى: «ويحبون أن جاءهم منذر منهم» أى لأن جاءهم.
- قبل كي الناصبة للمضارع كقوله تعالى: «فرددناه إلى أمه كي تقرأ عينها» أى لكي تقرأ.
- قبل لفظ الجلالة فى القسم نحو: الله لأحد من الأمة صادق أى والله.
- قبل مميذ كم الاستفهامية إذا دخل عليه حرف الجر نحو بكم درهم أى بكم من درهم. (29).

### ثالثاً- وقد يكون التأويل فى حذف المبتدأ والخبر فيما يلى:

- يحذف المبتدأ والخبر إذا دل عليه دليل جوازاً أو وجوباً. مثل حذف الخبر كما تقول "زيد" التقدير زيد عندنا.

يحذف المبتدأ جوازا فيما يلي:

- 1- أن يكون المبتدأ في اليمين نحو: لعمرك لافعلن، التقدير "لعمرك قسمي".
- 2- أن يقع بعد المبتدأ واو هي نص في المعية.
- 3- أن يكون المبتدأ مصدرا وهذه حال سد مسد الخبر نحو ضربى العبد مسيئا<sup>(30)</sup> التقدير ضربى العبد إذا كان مسيئا.

### ويحذف المبتدأ وجوبا فى أربعة مواضع :

1. النعت المقطوع المرفوع للمدح أو للذم أو للترحيم، مثل: مررت بزید الكريم، ومررت بزید الخبيث، ومررت بزید المسكين.
2. أن يكون الخبر مخصوص نعم و بئس. نحو نعم رجل زيد، بئس رجل عمر.
3. ما حكى الفارسى من كلامهم فى ذمة يمين نحو لافعلن .
4. أن يكون الخبر مصدرا نائبا مناب الفعل نحو صبر جميل.

### رابعا- حذف عامل المفعول المطلق جوازا أو وجوبا:

ويحذف عامل المفعول المطلق وجوبا فهو فى ثلاثة مواضع:

1. إذا وقع المصدر بدلا من فعله وهو مقيس فى الامر والنهى نحو قياما لا تعودا التقدير قم قياما ولا تقعد قعودا.
2. إذا وقع المصدر بعد الإستفهام ويقصد به التوسيح.
3. إذا وقع المصدر إقامة الفعل ويقصد به الخبر. نحو أفعل وكرامة أى أكرمك.
4. والإضمار فى كتاب جامع الدروسقد يكون جوازا وقد يكون وجوبا.

الإضمار جوازا بعد ستة أحرف:

1. لام كى أو تسمى لام التعليل أيضا. نحو و انزلنا إليك الذكر لتبين للناس اى لاجل أن تبين.
2. لام العاقبة. نحو: جئت لاتعلم بالتقدير جئت لان اتعلم.
3. الواو و الفاء و ثم و أو العاطفات  
مثال الواو: يا ابن الشجاع الغراب وسلم التأويل يا ابن الغراب السلامة.  
مثال ثم: يرضى الجيان بالهوان ثم سلم: أى يرضى الجيان ثم السلامة.  
مثال أو: الموت أو يبلغ الانسان أمه أفضل اى الموت بلوغ الامل أفضل.

### والاضمار وجوبا فهو بعد:

1. لام الجحود وهى اللام التى بعد النفى (بعد ما كان أو لم يكن النافيتين) نحو: لم يكن الله ليغفر لهم، ما كان الله ليظمهم.

2. فاء السببية. نحو: لا يؤذن لهم فتعذرون اى ليس هناك إذن لهم والاعتذار منهم.
3. واو المعية. نحو: لا تعص الله ويراك اى وهو يراك والمعنى هو يراك فلا تعصيه.
4. حتى. نحو: اطلب الله حتى تفوز برضاه اى إلى ان ترجع وتفوز.
5. بعد أو.

### الثالث- التقدير فى الجمل المفردة:

هذا هو المظهر الثالث من التأويل فى النحو بجانب الحذف والاستتار. ومن أهم مظاهر التأويل فيه هى باختصار الجمل التى لها محل من الاعراب ويبدو التأويل فيها فى جعلها محل لمفرد كان صفة أن يكون فى مكانها.

يقول الهاشمي: أن التأويل فى النحو هو حذف وتقدير، وهو كما يلي:

1. أن يكون المبتدأ صريحا فى القسم نحو: ايمن الله لانستنصر المظلوم أي ايمن الله يمين.
2. أن يكون المبتدأ بعد لولا والخبر قول عام نحو: لولا ما حفظت الأمة على استقلالها.... بتقدير موجود.
3. أن يكون المبتدأ معطوفا عليه اسم بواو تدل المصاحبة نحو كل إنسان وعمله اى مقترنان.
4. أن يكون المبتدأ مصدرا مضافا إلى مصدر صريح أو مؤول. نحو: أكثر سفر سليم ماشيا، أي إذا كان ماشيا (31).

### الخاتمة :

إن التأويل فى النحو العربي له ارتباط قوي جدا فى فهم المعاني وتفسيرها وتوضيحها وبيان الغرض منها، وهو كذلك يفسر كثير من القواعد النحوية التى كانت غامضة، ويشرح العلل، وهو الذى يقوم بترتيب الجملة، وبيان المقصود من تلك المعاني، ويوصي الباحث بضرورة البحث فى هذا الجانب مع الاهتمام بالجانب النحوي فيه .

### النتائج:

وقد توصلت هذه الدراسة إلى عدة نتائج وهى :

1. الذى لا يعرف التأويل ليس بإمكانه فهم اللغة ولا معرفتها وأيضا لا يعرف قواعدها فالتأويل يفسر القواعد ويبين المقصود منها.
2. التأويل فى اللغة العربية يبحث فى ترتيب الجملة وقواعدها ووظيفتها خاصة فى إعراب الجملة .

3. إن التأويل في النحو إما أن يكون بالحذف وإما أن يكون بالاستتار و التقدير أو الإضمار .
4. إن التأويل عند البصريين يجري على قواعدهم النحوية ولكن عند الكوفيين تجري قواعدهم النحوية عليه .
5. أن التأويل والتفسير كلمتان مترادفتان ومتى ما عرف المعنى يوفي فيهما بالغرض ، كذلك التأويل تقدير يوضع لبيان المعاني غير المفهومة لتوضيح المقصود.

## الهوامش:

- (1) الغامدي، محمد، «اللغة والكلام في التراث النحوي العربي»، مجلة عالم الفكر، المجلس الوطني للثقافة والفنون، الكويت، العدد3، المجلد34، 2006م، ص77.
- (2) حسام الدين، كريم، أصول تراثية في اللسانيات الحديثة، (مصر: مكتبة النهضة المصرية، ط3، 2001م)، ص237؛ وابن عقيل، بهاء الدين عبدالله، شرح ابن عقيل، تحقيق: محمد محي الدين عبدالحميد، (بيروت: المكتبة العصرية، 1995م)، ج2، ص320.
- (3) الجوهري، أبو نصر إسماعيل، تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق: إميل يعقوب ومحمد طريف، (بيروت: دار الكتب العلمية، 1999م)، ج4، ص416.
- (4) السيوطي، عبدالرحمن، الاقتراح في علم أصول النحو، تحقيق: محمد الشافعي، (بيروت: دار الكتب العلمية، 1998م)، ص47.
- (5) ابن عقيل، بهاء الدين عبد الله. شرح ابن عقيل على الفية ابن مالك. ج1 القاهرة: دار العلوم، دون سنة.
- (6) الذهبي، محمد حسين. التفسير والمفسرون. ج1. ط2؛ القاهرة: دار الكتب الحديثة، 1396هـ/1976م ص 17-18
- (7) الخثران، عبدالله، ظاهرة التأويل في الدرس النحوي، (الرياض: النادي الأدبي، 1988م) ص9.
- (8) الغامدي، محمد، «اللغة والكلام في التراث النحوي العربي»، مقال سابق، ص81.
- (9) المخزومي، مهدي، مدرسة الكوفة ومنهجها في دراسة اللغة والنحو، (أبوظبي، المجمع الثقافي، 2002م)، ص462.
- (10) ابن عقيل، بهاء الدين عبدالله، شرح ابن عقيل، مرجع سابق، ج1، ص472، 473.
- (11) صبرة، محمد حسنين، تعدد التوجيه النحوي، (القاهرة: دار غريب، 2006م)، ص314.
- (12) المرجع السابق نفسه، ص317.
- (13) عبدالسلام، أحمد شيخ، تفسير مقصود المتكلم في التحليل اللغوي، مجلة كلية الدراسات الإسلامية والعربية، دبي، العدد20، 2001م، ص319.
- (14) راشد، الصادق، دور الحرف في أداء معنى الجملة، (بنغازي، منشورات جامعة قاربونس، 1996م) ص99.
- (15) الأندلسي، أبو حيان، تفسير البحر المحيط، تحقيق: عادل عبدالجواد وعلي معوض، (بيروت: دار الكتب العلمية)، ج4، ص250.
- (16) انظر: عبدالسلام، أحمد شيخ، تفسير مقصود المتكلم في التحليل اللغوي، مقال سابق، ص319.
- (17) المقال السابق نفسه، ص318.
- (18) السامرائي، فاضل، الجملة العربية والمعنى، (عمان: دار الفكر، 2007م)، ص77.
- (19) الزمخشري، محمود بن عمر، الكشف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، (بيروت: دار المعرفة، د.ت)، ج1، ص301.

- (20) السيوطي، عبدالرحمن، الاقتراح في علم أصول النحو، مرجع سابق، ص33.
- (21) الغامدي، محمد، «اللغة والكلام في التراث النحوي العربي»، مقال سابق، ص83-85.
- (22) حسان، تمام، الأصول: دراسة إبستمولوجية للفكر اللغوي عند العرب، (القاهرة: عالم الكتب، 2000م)، ص145، ص147.
- (23) أصول التفكير النحوي، علي أبو المكارم، دارغريب - القاهرة، ( 2007م) ص231.
- (24) أثرالتأويل النحوي في فهم النص، غازي مختار طليمات، مجلة كلية الدراسات الإسلامية والعربية، دبي، العدد(151998) م، ص249.
- (25) التأويل أسبابه ووسائله في النحو العربي، ساممبسيوني عبدالعزيز، حويلات كلية اللغة العربية العدد 32 2017 ص ٦٧٨ - ٦٧١.
- (26) مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، ابن هشام الأنصاري ص 762
- (27) التأويل النحوي عند ابن جنيفي الفسّر شرح ابن جني الكبير على ديوان المتنبي د. سعيد بن محمد بن علي ألموسى / د. عبد الغنيش وقيم وسى الأدبعي ص 143.
- (28) الغامدي، محمد، «اللغة والكلام في التراث النحوي العربي»، مقال سابق، ص 462
- (29) مصطفى الغلاييني، الدروس العربية ، ص 193.
- (30) شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك ص 45.
- (31) الهاشمي: القواعد الأساسية للغة العربية ، ص 132.

# قلق المستقبل وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات لدى أمهات أطفال صعوبات التعلم بمراكز التربية الخاصة بمحلية كرري (2020 - 2022)

باحثة - جامعة النيلين

أ. رابحة عبد السلام محمد حسن

جامعة النيلين

أ.د. الرشيد اسماعيل الطاهر البيلي

## مستخلص:

هدفت الدراسة إلى معرفة قلق المستقبل وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات لدى أمهات أطفال صعوبات التعلم بمراكز التربية الخاصة بمحلية كرري، اتبع الباحثان المنهج الوصفي، بلغ حجم العينة (100) من الأمهات تم اختيارهم بالطريقة القصدية، تمثلت أدوات البحث في مقياس قلق المستقبل، ومقياس القدرة على حل المشكلات، لتحليل البيانات اتبعت عدة أساليب أهمها اختبار وليكسون، واختبار مان وتني، واختبار كلومنكروفو، توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: يتسم قلق المستقبل لدى أمهات أطفال صعوبات التعلم بمراكز التربية الخاصة بمحلية كرري بالارتفاع، تتسم السمة العامة للقدرة على حل المشكلات لدى أمهات أطفال صعوبات التعلم بمراكز التربية الخاصة بمحلية كرري بالانخفاض، توجد علاقة ذات دلالة بين قلق المستقبل والقدرة على حل المشكلات لدى أمهات أطفال صعوبات التعلم بمراكز التربية الخاصة بمحلية كرري، لا توجد فروق في قلق المستقبل لدى أمهات أطفال صعوبات التعلم بمراكز التربية الخاصة بمحلية كرري تعزي لمتغير العمر، لا توجد فروق في القدرة على حل المشكلات لدى أمهات أطفال صعوبات التعلم بمراكز التربية الخاصة بمحلية كرري تعزي لمتغير العمر. الكلمات المفتاحية: قلق المستقبل، القدرة على حل المشكلات، صعوبات التعلم.

## Future anxiety and relationship with the ability to problems solving among mothers of children with learning difficulties in the special education centers in Karari locality (2020-2022)

Rawya Abdel Salam Mohamed Hassan

Al-Rasheed Ismail Al-Taher Al-Baili

### Abstract:

The study aimed to know the future anxiety and relationship with the ability to problems solving among mothers of children with learning difficulties in the special education centers in Karari locality, to analyze the data, several methods were followed, the most important the Wilixon test, the Mann Whitney test, and the Klumgrovo test. The study reached the following results: The future anxiety of mothers of children with learning difficulties in the special education centers in Karari locality was high, the general feature of problem-solving ability among Mothers of children with learning difficulties in special education centers in the locality of Karari was low, there were a significant relationship between future anxiety and the ability to problems solving among mothers of children with learning difficulties in special education centers in Karari locality, there were no differences in future anxiety among mothers of children with learning difficulties in special education centers in Karari locality attributable to the age variable, there were no differences in the ability to problems solving among mothers of children with learning difficulties in the special education centers in Karari locality due to the Age change.

Keywords: future anxiety, problems-solving ability, learning difficulties.

### مقدمة :

إن وجود طفل ذوي صعوبات التعلم في أسرة ما ينجم عليه من مشكلات قد يكون لها الأثر الكبير في إحداث تغيير في تكيف الأسرة لأفرادها بغض النظر عن درجة تقبل الأسرة لهذا الطفل، وبما أن الأم من أهم مكونات أي مجتمع من المجتمعات، فهي معرضة للضغوطات الناتجة عن الواجبات المنزلية وتربية الأبناء وتوفير الراحة للعائلة، فتعرض الأم المستمر لهذه الضغوطات تجعلها في دوامة الصراعات والمشكلات النفسية التي تضعف قدرتها على المواجهة الإيجابية لمصادر ضغوطها اليومية.

بدأ الاهتمام بدراسة القلق تجاه المستقبل باستخدام مصطلحات مختلفة، وقد يكون من أبرز المصطلحات الخوف من المستقبل، أو التوقعات السالبة نحو المستقبل أو التشاؤم من المستقبل، أو التوجه من المستقبل<sup>(1)</sup>.

تظهر في حياة الفرد مشكلات لا حصر لها، فهناك مشكلات تتصل بعلاقة الأفراد ببعضهم البعض، ومشكلات تتصل بفهم المدركات والمشاعر والانفعالات، وبعضها تتعلق بإدراك العلاقات واكتساب المهارات وممارستها، لذلك يمكن القول أن حل المشكلات يحتاج إلى طرق علمية سواء كانت بطرق مباشرة أو غير مباشرة ويحتاج ذلك إلى مهارة وقدرات يستخدم فيها المعلومات للوصول إلى الحلول المنشودة<sup>(2)</sup>. ويتوقع من حل المشكلة الفعال ان يقلل من التأثيرات السلبية للضغوط على الرفاهية في الحياة، بينما يتوقع من حل المشكلة غير الفعال ان يزيد من التأثيرات السلبية للضغوط على الرفاهية في الحياة<sup>(3)</sup>. وبناءً على ذلك، يمكن القول أن لدى هذا الإنسان أزمة أخلاقية تتصل بدرجة تحمل المسؤولية، وأنه قد يعاني من المشكلات والأزمات الشخصية والاجتماعية لأنه لا يستطيع حلها.

### مشكلة الدراسة:

إن وجود طفل ذو صعوبات تعلم في أسرة ما ينجم عنها من مشكلات قد يكون لها الأثر الكبير في إحداث تغيير في تكييف الأسرة وإيجاد خلل في التنظيم النفسي لأفرادها، وبما ان المرأة من اهم مكونات أي مجتمع من المجتمعات، فهي معرضة لا محالة لتك المواقف الشديدة، تتحدد مشكلة البحث في التساؤل الرئيسي الآتي: ما علاقة قلق المستقبل بالقدرة على حل المشكلات لدى امهات الاطفال بمراكز صعوبات التعلم محلية كرري؟ تتفرع بالإجابة على التساؤلات الفرعية التالية:

1. ماهي السمة العامة لقلق المستقبل لدى أمهات أطفال صعوبات التعلم بمراكز التربية الخاصة محلية كرري؟
2. ماهي السمة العامة للقدرة على حل المشكلات لدى أمهات أطفال صعوبات التعلم بمراكز التربية الخاصة محلية كرري؟
3. هل توجد علاقة ارتباطية بين قلق المستقبل والقدرة على حل المشكلات لدى أمهات أطفال صعوبات التعلم بمراكز التربية الخاصة محلية كرري؟
4. هل توجد فروق في قلق المستقبل لدى أمهات أطفال صعوبات التعلم تعزي لمتغير العمر بمراكز التربية الخاصة محلية كرري؟
5. هل توجد فروق في القدرة على حل المشكلات لدى أمهات أطفال صعوبات التعلم تعزي لمتغير العمر بمراكز التربية الخاصة محلية كرري؟

### أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في جوانب متعددة منها خطورة مشكلة الشعور بقلق المستقبل على الأبناء باعتبارهما من الاضطرابات المؤثرة على صحة الامهات والحاجة المتزايدة لربط متغير

قلق المستقبل بغيره من المتغيرات التي لها تأثير على حياة الفرد، الاستفادة من نتائج البحث في مجال وضع البرامج العلاجية المناسبة لمن يعانون من عدم القدرة على حل المشكلات لدى أمهات أطفال صعوبات التعلم.

### أهداف الدراسة:

1. التعرف على السمة العامة لقلق المستقبل لدى أمهات أطفال صعوبات التعلم بمراكز التربية الخاصة بمحلية كرري.
2. التعرف على السمة العامة للقدرة على حل المشكلات لدى أمهات أطفال صعوبات التعلم بمراكز التربية الخاصة بمحلية كرري.
3. التعرف على العلاقة بين قلق المستقبل والقدرة على حل المشكلات لدى أمهات أطفال صعوبات التعلم بمراكز التربية الخاصة بمحلية كرري.
4. الكشف عن الفروق في قلق المستقبل لدى أمهات أطفال صعوبات التعلم بمراكز التربية الخاصة بمحلية كرري تعزي لمتغير العمر.
5. الكشف عن الفروق في القدرة على حل المشكلات لدى أمهات أطفال صعوبات التعلم بمراكز التربية الخاصة بمحلية كرري تعزي لمتغير العمر.

### فروض الدراسة:

1. يتسم قلق المستقبل لدى أمهات أطفال صعوبات التعلم بمراكز التربية الخاصة بمحلية كرري بالارتفاع.
2. تتسم القدرة على حل المشكلات لدى أمهات أطفال صعوبات التعلم بمراكز التربية الخاصة بمحلية كرري بالانخفاض.
3. توجد علاقة ذات دلالة بين قلق المستقبل والقدرة على حل المشكلات لدى أمهات أطفال صعوبات التعلم بمراكز التربية الخاصة بمحلية كرري.
4. توجد فروق في قلق المستقبل لدى أمهات أطفال صعوبات التعلم بمراكز التربية الخاصة بمحلية كرري تعزي لمتغير العمر.
5. توجد فروق في القدرة على حل المشكلات لدى أمهات أطفال صعوبات التعلم بمراكز التربية الخاصة بمحلية كرري تعزي لمتغير العمر.

### حدود الدراسة:

الحدود المكانية: مراكز التربية الخاصة محلية كرري.

الحدود الزمانية: 2020-2022م

### مصطلحات الدراسة:

### 1/ قلق المستقبل اصطلاحياً :

يعرف على أنه «خلل أو اضطراب نفسي المنشأ ينجم عن خبرات ماضية غير سارة مع تشويه وتحريف إدراكي معرفي للواقع وللذات من خلال استحضار للذكريات والخبرات الماضية

غير السارة، مع تضخيم للسلبيات محض للإيجابيات الخاصة بالذات والواقع، تجعل صاحبها في حالة من التوتر وعد الأمن، مما قد يدفعه لتدمير الذات، والعجز الواضح وتعميم الفشل وتوقع الكوارث، وتؤدي به إلى حالة من التشاؤم من المستقبل، وقلق التفكير في المستقبل، والخوف من المشكلات الاجتماعية والاقتصادية المستقبلية المتوقعة، والأفكار الوسواسية وقلق الموت والبأس<sup>(4)</sup>.  
قلق المستقبل إجرائياً: هي الدرجة التي يتحصلن عليها الأمهات في مقياس قلق المستقبل.

## 2/ القدرة على حل المشكلات اصطلاحياً:

قدرة الفرد على اكتساب المعلومات والمهارات المتاحة بشكل صحيح وجيد، والقيام بتوظيف ذلك في قدرته على مواجهة الموقف الغامض الذي تعرض له<sup>(5)</sup>  
3/ أمهات أطفال صعوبات التعلم إجرائياً: هم الأمهات اللاتي لديهم أطفال ذوي صعوبات تعلم بمراكز التربية الخاصة بمحلية كرري.

4/ المراكز الخاصة إجرائياً: المكان الذي يتلقى فيه الأطفال خدمات تربوية، واجتماعية ويكون عمل هذه المراكز في الفترة الصباحية.

## الإطار النظري للدراسة والدراسات السابقة: 1/قلق المستقبل:

يُعرف العصر الحالي بعصر القلق بسبب تعقيد الحياة وتطورها الهائل في مختلف المجالات، والقلق بسبب الضغط الذي يتحمله الفرد، مما يجعله كأنه مغترب اجتماعياً عنه بالإضافة إلى لمطالب الحياة الكثيرة وقلة فرص العمل، كما أن هناك الكثير من الحروب والدمار والقتل والظلم، وتزايد الإرهاق والقلق لدى الإنسان يضعه في حالة من عدم الاستقرار. لم يعد المجتمع الحديث ضحية للمجاعة والمرض والأوبئة، بل تم استبداله بجيش من الأوبئة النفسية الشريرة للقلق والاكئاب واضطراب الوسواس القهري والاضطرابات الشخصية والعقلية، لذلك هذا هو عصر القلق والشك و الوهم<sup>(6)</sup>.

أوضح «عكاشة» بأن القلق يتميز فسيولوجياً بدرجة عالية من الانتباه، واليقظة المرضية في وقت الراحة، مع بطيء التكيف للكرب، أي أن الأعراض لا تقل عن استمرار التعرض للإجهاد نظراً لصعوبة التكيف في مرض القلق، هذه الموصلات العصبية<sup>(7)</sup>.

عرف بلكيلاني قلق المستقبل أنه « اضطراب نفسي ناتج عن حالة خوف من المستقبل لأسباب ظاهرة أو مجهولة، تجعل من صاحبها في حالة من التوتر، أو السلبية، أو العجز تجاه الواقع وتحدياته على المستويين الفردي والجماعي»<sup>(8)</sup>. ويؤكد فرويد أن القلق يظهر أصلاً كرد فعل لحالة من حالات الخطر التي تواجه الشخص فإذا انخفضت هذه الحالة انخفضت أو تلاشت أعراض القلق ولكنها إذا عادت إلى الفرد ظهرت الأعراض من جديد<sup>(9)</sup>.

بينما يفسر الفريد ادلر القلق على أنه تفاعل دينامي بين الفرد والمجتمع وأن الإنسان إذا حقق الانتماء للمجتمع الذي يعيش فيه فإن هذا مدعاة لتقوية الروابط الاجتماعية التي تربط الفرد بالمحيطين فيه وبالتالي إمكانية تغلبه على إحساسه بالنقص والعجز والكسل<sup>(10)</sup>.

- يتسم الأشخاص ذوي قلق المستقبل بمجموعة من السمات من أهمها ما يلي:
1. التشاؤم وذلك لأن الخائف من المستقبل لا يتوقع إلا الشر، ويهيأ له أن الأخطار محدقة به.
  2. استغلال العلاقات الاجتماعية لتأمين مستقبل الفرد الخاص.
  3. الانسحاب من الأنشطة البناءة ودون المخاطرة.
  4. عدم الثقة في أحد مما يؤدي إلى اصطدام بالآخرين.
  5. اتخاذ تدابير وقائية من أجل الحفاظ على الوضع الراهن بدلاً من المخاطرة من أجل زيادة الفرص في المستقبل.
  6. استخدام آليات دفاعية ذاتية مثل الإزاحة والكبت من أجل التقليل من شأن الحالات السلبية.
  7. التركيز الشديد على أحداث الوقت والحاضر والهروب نحو الماضي.
  8. الانطواء وظهور علامات الحزن والشك والتردد.
  9. الخوف من التغيرات الاجتماعية والسياسية المتوقع حدوثها في المستقبل.
  10. صلابة الرأي والتعنت وظهور الانفعالات لأدنى الأسباب.
  11. الحفاظ على الظروف الروتينية والطرق المعروفة في التعامل مع مواقف الحياة.
  12. الانتظار السلبي لما قد يقع<sup>(11)</sup>.

## 2/ القدرة على حل المشكلات:

يواجه العديد من المشكلات والصعاب التي تختلف في بساطتها أو تعقيدها من فرد لآخر، والعكس صحيح وعلى الرغم من التفاوت الذي قد يبدو واضحاً في أحجام المشكلات، إلا أنها جميعها تحتاج إلى حل وبطريقة مرضية، مما يستدعي استثارة العديد من العمليات العقلية والمعرفية، وتحريك واستثارة المشاعر لدى الفرد نتيجة الخبرة والتوتر واختلال التوازن، كما يزداد احتمال حدوث النشاط الفكري عندما تفشل عادات الفرد وخبراته السابقة في إيجاد حلول مناسبة لهذه المشكلات، الأمر الذي يدعو إلى البحث عن طريق التفكير بطرق جديدة تمكنه من تجاوز الصعوبات التي يواجهها<sup>(12)</sup>. والقدرة على حل المشكلات تعتمد على عاملين أساسيين هما: التعلم السابق ومستوى الاستثارة وقد ألحق كثير من علماء النفس مصطلح الانتقال الموصي على أثر الخبرات السابقة في التعلم وحل المشكلات ومع استمرار الممارسة تتحسن دقة الفرد في الانتقاء بالإضافة إلى تنمية بعض المهارات الأساسية مثل تركيز الانتباه وكيفية التوصل إلى مبادئ ومفاهيم المشكلة واتباعها<sup>(13)</sup>.

## مفهوم حل المشكلات:

تعرف مهارات حل المشكلات بأنها استخدام عدد من الاستراتيجيات والمهارات المختلفة باستخدام مبدأ المحاولة والخطأ بهدف الوصول إلى حلول ممكنة من خلال اختيار أحد البدائل أو الحلول المناسبة لحل المشكلة<sup>(14)</sup>.

ويشير<sup>(15)</sup> «أن حل المشكلة يعني أن الفرد يستخدم المعلومات المناسبة والخبرات الجيدة، ويعمل على تطبيقها في المواقف الجديدة والمختلفة»

وتعتبر حل المشكلة هي حالة يسعى من خلالها الفرد للوصول إلى هدف يصعب الوصول إليه بسبب عدم وضوح أسلوب الحل أو صعوبة في وسائل وطرق تحقيق الهدف، أو بسبب عقبات تعترض هذا الحل وتحول دون وصول الفرد إلى ما يريد، وأن الأداة التي يستخدمها الفرد في حل المشكلة هي عملية التفكير وما يبذله من جهد عقلي يحاول خلاله انجاز مهمات عقلية أو الخروج من مأزق يتعرض له<sup>(16)</sup>.

ويرى<sup>(17)</sup> أن هناك عدة شروط يجب توافرها لاعتبار الموقف الذي يمر به الفرد يمثل مشكلة بحاجة لحل من أهمها:

1. أن تكون المشكلة جديدة ومحددة تستثير التعلم.
2. أن تكون واقعية قابلة للحل في نطاق الإمكانيات المتاحة للفرد.
3. أن تتوفر لدى المتعلم الرغبة الصادقة في تعلم أسلوب حل المشكلة.
4. أن تتوافر لدى المتعلم المتطلبات الأساسية اللازمة لحل المشكلة كالقواعد والمبادئ.
5. أن تتوفر لدى المتعلم القدرة على إدراك العلاقات بين أجزاء المشكلة.
6. أن يدرك المتعلم الطرق المختلفة لحل المشكلة.
7. أن تنظم الأفكار بصورة متسلسلة تؤدي إلى حل المشكلة.

#### أهمية تعلم أسلوب حل المشكلة:

أسلوب حل المشكلات لا تقتصر أهمية تعلمه على الموقف المشكل بل وتمتد أهميته لمجالات عدة، وهي كم حددها<sup>(18)</sup> بالتالي:

- أ- تنمية مهارات التفكير لدى الفرد أو تطور طرائق تفكيره بشكل عام.
- ب- التخطيط الجيد قبل البدء بحل المشكلة.
- ت- تنمية مهارات البحث والتحليل.
- ث- إدراك وتقبل الفرد لمشاكل المستقبل.
- ج- تنمية مهارات العمل الجماعي والمهارات الاجتماعية.
- ح- تنمية مهارات التعلم الذاتي في دراسة الموضوعات الجديدة.
- خ- تنمية الثقة بالنفس والدافع نحو الإنجاز.
- د- تنمية مهارات اتخاذ القرار في الوقت المناسب.

#### خصائص المشكلات:

1. فردية: المشكلة في الأصل فردية لأنها تخص فرد معين وما يعتبره شخص ما مشكلة قد يراه شخص آخر على أنها ليست مشكلة وذلك بسبب الفروق الفردية بين الأفراد، وقد تصبح المشكلة جماعية عندما يشترك بنفس المشكلة عدد من الناس في وقت معين.

2. المشكلة لها جانب إدراكي: إن من خصائص أي مشكلة أن يكون لها جانب عقلي فالمشكلة تتطلب الوعي والتفكير لإدراك وجودها.
3. المشكلة لها جانب انفعالي: يصاحب المشكلة الكثير من الانفعالات كالتوتر والخوف والقلق والاكتئاب وغيرها.
4. المشكلة لها أبعاد متعددة: أي مشكلة يواجهها الفرد قد يكون لها أبعاد متعددة كالبعد الشخصي أو الاجتماعي أو الاقتصادي أو السياسي، وقد يرتبط حلها بمشاركة الآخرين أو بصورة فردية.
5. المشكلة تأخذ أشكال متعددة: يواجه الناس أشكال متعددة من المشكلات فقد يكون موضوعها انفعالياً أو شخصياً أو معرفياً أو حركياً أو اجتماعياً أو أخلاقياً أو لغوياً أو حسابياً وغيرها<sup>(19)</sup>.

ويرى الباحثان أن معظم المشكلات التي نواجهها في حياتنا اليومية تنطبق عليها تلك الخصائص السابقة الذكر، بالإضافة لكون المشكلة تتبع طبيعة المرحلة العمرية التي يمر بها الفرد، فما نعتبره مشكلة في مرحلة عمرية قد لا يعتبر مشكلة في مرحلة عمرية أخرى. ويمكن حصر أنواع المشكلات كما أوضحتها (5) في خمسة أنواع استناداً إلى درجة وضوح المعطيات والأهداف، وهذه الأنواع هي:

1. مشكلات تحدد فيها المعطيات والأهداف بوضوح تام.
2. مشكلات توضح فيها المعطيات، والأهداف غير محددة بوضوح.
3. مشكلات أهدافها محددة وواضحة، ومعطياتها غير واضحة.
4. مشكلات تفتقر إلى وضوح الأهداف والمعطيات.
5. مشكلات لها إجابات صحيحة، ولكن الإجراءات اللازمة للانتقال من الوضوح القائم إلى الوضع النهائي غير واضحة، وتعرف بمشكلات الاستبصار.

### **المتغيرات المؤثرة في حل المشكلات:**

- أ. الاستعداد أو الوضع العقلي: ويقصد بالوضع العقلي بأنه حالة من الاستعداد أو التهيؤ التي تجعل الفرد يستجيب بطريقة معينة فكرياً أو ظاهرياً، أما التوقع فيعتبر جزءاً من الوضع العقلي الذي يؤدي بالمتعلم إلى التوافق والانسجام مع العملية التعليمية الجديدة، فالوضع العقلي يساعد في إمكانية حل المشكلات بسرعة.
- ب. الدافعية: للدافعية أثر كبير في حل المشكلات التعليمية، فهي تحدد نوع التفكير المناسب للحل، كما أن لها أثراً كبيراً في التعليم، وتشير الكثير من الدراسات إلى أن هناك علاقات وطيدة بين التعلم والدافعية، إذ وجد أن الدافعية تؤدي إلى تفعيل التعلم داخل الصف.
- ج. الخبرة السابقة: إن مجموعة الخبرات التعليمية السابقة والقيم والاتجاهات تعطي التلميذ قدرة على حل المشكلات فمن خلال مجموعة الخبرات السابقة التي يمتلكها

يكتشف العوامل الداخلية المؤثرة في المشكلة، وعندما يواجه مشكلة معينة يأخذ بالتنقيب والبحث من خبراته السابقة المتراكمة لديه، ويتعلم كيف يواجهها<sup>(16)</sup>. والقيم هي التي تحدد المشكلات، بل وكثيراً ما تقف في سبيل حلها، وقد يحاول الناس حل المشكلة، ولكنهم لا يعلمون شيئاً، أو قد لا يعلمون إلا القليل، لأن أموراً أو حاجات أو ميولاً يكون لها الأسبقية في ترتيب القيم التي يعتنقونها<sup>(20)</sup>. ويرى الباحثان أن هناك مجموعة من العوامل التي تؤثر في حل المشكلة من أهمها الفهم السليم لطبيعة المشكلة والذي بدوره يصعب حل المشكلة، وكذلك ضعف حصيلة الفرد من الاستراتيجيات الملائمة لحل المشكلات، وعدم امتلاكه للمهارات والمعارف الأساسية التي تساعده في حل المشكلة والفروق الفردية بين الأفراد التي يجب الانتباه لها عند حل المشكلة بالإضافة لعامل العمر والثقافة المجتمعية والجنس والتكرار في حدوث المشكلة.

### مصادر الخطأ في حل المشكلة:

يتولى البعض حل المشكلة. إلا أنه وأثناء حل المشكلة قد يقع في بعض الأخطاء، والتي من أسبابها ومصادرها كما حددها (15) بالتالي:

1. عدم الدقة في قراءة المشكلة: والذي يعني عدم التركيز على فهم المعنى، وتعني عدم اختبار الذات في التوصل لفهم واضح، بالإضافة للقراءة السريعة على حساب الاستيعاب وعدم إعادة قراءة المشكلة واستيعابها.
2. عدم الدقة في التفكير: والذي يتضمن التسرع في التفكير وعدم إعطاء الدقة الأولية القصوى وعدم تنفيذ العمليات بدقة أو قصور الملاحظة، كما يفتقر الفرد لتقويم الحل والسرعة في العمل مما يؤدي للوقوع في الخطأ بالإضافة للتسرع في الوصول إلى استنتاجات قبل الوصول لأفكار كافية.
3. الافتقار للمثابرة: حيث يقوم الفرد بإجراء محاولات قليلة لحل المشكلة بسبب عدم ثقة الفرد بنفسه وعدم قدرته على التعامل مع المشكلة وإقناع نفسه بالتالي بأن التفكير المنطقي غير مناسب لحل هذه المشكلة ويحدث ذلك عندما يبدأ بالحل وهو مضطرب أو عندما يتعامل مع المشكلة بتوتر.

### الدراسات السابقة :

1. 1- دراسة (21)عنوان الدراسة: «دراسة تجريبية لخفض قلق المستقبل وتحسين جودة الحياة لدى عينة من أمهات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة»،هدفت الدراسة: التحقق من فاعلية برنامج إرشادي لخفض قلق المستقبل وتحسين جودة الحياة لدى الأمهات اللائي لديهن أطفال ذوي إعاقة عقلية بسيطة تكونت العينة من 20 أمماً من اللائي لديهن أطفال معاقين عقلياً من مدرستي عزيز المصري للتربية الفكرية والمركز التدريبي للتربية الفكرية بعين شمس،اتبعت الدراسة المنهج شبه

- التجريبي، وقد أكدت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج الإرشادي المستخدم مع أمهات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في خفض قلق المستقبل وتحسين جودة الحياة لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، اتسام قلق المستقبل بالارتفاع لدى الأمهات.
2. دراسة<sup>(22)</sup> عنوان الدراسة: «قلق المستقبل لأمهات الأيتام وعلاقته بالطموح والحساسية الانفعالية لأبنائهن»، هدفت الدراسة: بيان العلاقة بين قلق المستقبل لدى أمهات الأيتام والطموح والحساسية الانفعالية لأبنائهم، تكونت العينة من (191) من أمهات الأيتام و(191) ابن لنفس الأم، اهم النتائج: توجد علاقة ارتباطية سالبة بين قلق المستقبل لدى الأمهات ومستوى الطموح لدى أبنائهم الأيتام، توجد علاقة ارتباطية طردية بين قلق المستقبل لدى الأمهات والحساسية الانفعالية لدى أبنائهم الأيتام، لا توجد فروق في قلق المستقبل لدى أمهات الأيتام تعزى إلى كل من (طبيعة وفاة الزوج، مدة وفاة الزوج، عدد الأبناء، المستوى التعليمي) بينما وجدت الفروق في متغير الحالة الاجتماعية للمتزوجات.
3. دراسة<sup>(23)</sup> عنوان الدراسة: «الصلابة النفسية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى أمهات المراهقات الصم والكفيفات»، هدفت الدراسة: الكشف عن الفروق بين أمهات المراهقات الصم وأمهات المراهقات الكفيفات في الصلابة النفسية وقلق المستقبل، وكذلك التعرف على العلاقة بين الصلابة النفسية وقلق المستقبل لدى أمهات المراهقات الصم والكفيفات، والكشف عن الفروق بين الأمهات منخفضات ومرتفعات الصلابة النفسية في قلق المستقبل، وطبقت الدراسة على عينه عددها (116) أم من أمهات المراهقات الصم والكفيفات، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق بين أمهات المراهقات الصم وأمهات المراهقات الكفيفات في الصلابة النفسية وقلق المستقبل، كما أوضحت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين الصلابة النفسية وقلق المستقبل، وأظهرت الدراسة فروق داله إحصائياً بين الأمهات منخفضات ومرتفعات الصلابة النفسية في قلق المستقبل لصالح الأمهات منخفضات الصلابة النفسية.
4. دراسة<sup>(24)</sup> عنوان الدراسة: «الضغوط الحياتية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الحركية بدار شيشر»، هدفت الدراسة: دراسة الضغوط الحياتية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى أمهات الأطفال المعاقين حركياً بمرکز شيشر وفقاً لبعض المتغيرات، العينة: (70) من أمهات الأطفال المعاقين حركياً، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، النتائج: تتسم السمة العامة للضغوط الحياتية لدى أمهات المعاقين حركياً بالارتفاع وعلاقتها بقلق المستقبل، تتسم السمة العامة لقلق المستقبل لدى أمهات المعاقين حركياً بالارتفاع، وجود علاقة ارتباطية بين الضغوط الحياتية وقلق المستقبل لدى أمهات المعاقين حركياً.

5. دراسة<sup>(25)</sup> عنوان الدراسة: «وجهات نظر أمهات الأفراد ذوي الإعاقة العقلية الشديدة»، هدفت الدراسة: التعرف على مشاعر ومعتقدات الأمهات تجاه ابنائهن المعوقين عقلياً، تكونت العينة من 20 أسرة من أسر الأفراد ذوي الإعاقة العقلية الشديدة الذين تتراوح أعمارهم بين (15-22) عام، النتائج: أن الأمهات يشعرون بمخاوف متعددة تجاه مستقبل الابن المعوق عقلياً، وتأمل الكثيرات منهن أن تستمر حياتهن فترة طويلة حتي يوفرن الرعاية والحماية اللازمة لأطفالهن، ومن أهم المخاوف التي يشعرون بها أن يتعرض الابن للضرر والأذى في حالة وفاته.

6. دراسة<sup>(26)</sup> عنوان الدراسة: «الأسرة والاعاقة»، هدفت الدراسة: وصف بعض أسر الافراد ذوي الإعاقة العقلية، وتسليط الضوء جودة الحياة لديهم وحق تقرير المصير، العينة: 4 أسر من آباء وأمهات الافراد ذوي الإعاقة العقلية، النتائج: تعتبر المخاوف الخاصة بمستقبل الافراد ذوي الإعاقة العقلية من أهم التحديات التي تواجه وتقلق هذه الأسر.

7. دراسة (27) عنوان الدراسة: «مخاوف الحاضر والمستقبل لدى الآباء كبار السن على أبنائهم وبناتهم ذوي الإعاقة العقلية»، هدفت الدراسة: التعرف على أهم المخاوف الحالية والمستقبلية لدى آباء المعوقين عقلياً، العينة: 132 أسرة من آباء وأمهات الأفراد ذوي الإعاقة العقلية، حيث بلغ متوسط عمر الأمهات 62 عاماً ومتوسط عمر الآباء 63 عاماً النتائج: إن الآباء يشعرون بقلق شديد تجاه مستقبل أولادهم ذوي الإعاقة العقلية، ومن أهم النقاط التي تثير قلق الآباء: القلق حول مستقبل الرعاية المقدمة للأبناء، القلق حول المستقبل المهني والوظيفي للأبناء، القلق إزاء تمويل الخدمات المقدمة للأبناء، والقلق حول تقديم المساعدة لأبنائهم كي يصبحوا أعضاء منتجين وفعالين في المجتمع.

### منهج الدراسة وإجراءاتها الميدانية: منهج الدراسة:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي وذلك لأنه يصف الظاهرة محل الدراسة وصفاً دقيقاً، وقد عرفه العزاوي بأنه «أكثر أنواع المناهج انتشاراً في دراسة الظواهر النفسية والتربوية، وأنه يمكن اعتباره يشابه دراسة استطلاعية تمهد لأبحاث تجريبية، إذ يمكن أن تكون نتائجه فروضاً تبدأ بها الأبحاث التجريبية»<sup>(28)</sup>

### مجتمع الدراسة:

يشمل مجتمع الدراسة جميع الامهات اللاتي لديهن ابناء بمراكز صعوبات التعلم محلية كرري كما هو موضح بالجدول التالي

جدول (1) يوضح مجتمع البحث الكلي

العدد	الفئة
450	أمهات اطفال صعوبات التعلم بمحلية كرري

عينة الدراسة:

قام الباحثان باختيار العينة بالطريقة القصدية وكان حجم العينة ( 100 ) كما في الجدول

التالي:

جدول رقم (2) يوضح عينة البحث

العدد	المراكز	
17	مركز ام كتي لذوي الاحتياجات الخاصة	1
10	مركز التقوى	2
14	مركز الرحمة	3
18	مركز السوداني	4
15	مركز مدى رحب	5
7	مركز اشراقات الامل	6
8	مركز المستقبل	7
11	مركز حسن المهاد	8
100	المجموع	

جدول رقم (3) يوضح توزيع أفراد العينة حسب العمر

النسبة المئوية	العدد	العمر
% 39	39	39-29
% 41	41	49-40
% 14	14	59-50
% 6	6	60 فأكثر
% 100	100	المجموع

من الجدول اعلاه أعمار عينة البحث يلاحظ ان الفئة من (40-49) كانت الاعلى اذ تمثل ( 41% ) من عينة البحث، تليها الفئة العمرية (29-39) بواقع ( 39% ) ، ثم الفئة العمرية (50-59) ( 14% ) ، وفي المرتبة الأخيرة (60 فأكثر) ( 6%).

**أدوات الدراسة:**

وللتحقيق من أهداف هذه الدراسة استخدم الباحثان الأدوات الآتية:

1/ استمارة البيانات الأولية: وهي من أعداد الباحث وقد تكوّنت من المعلومات الأساسية التي تشمل متغيرات الدراسة وهي: (العمر).

2/ مقياس قلق المستقبل: قام بإعداده غالب بن محمد على المشيخي<sup>(29)</sup> يتكون المقياس من (24) عبارة يتكون المقياس من خمسة أبعاد (التفكير السلبي نحو المستقبل، النظرة السلبية للحياة، القلق من الاحداث الحياتية الضاغطة، المظاهر النفسية لقلق المستقبل، المظاهر الجسمية) تم تقيهم على البيئة السودانية وعرضهم على مجموعة محكمين مختصين، ومن ثم تم استخراج الصدق الداخلي والجدول التالي يبين الإجراء:

جدول (4) يوضح معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية بالمقياس

جدول (3-6) يوضح الاتساق الداخلي لبنود مقياس قلق

رقم العبارة	درجة الارتباط	رقم العبارة	درجة الارتباط	رقم العبارة	درجة الارتباط	رقم العبارة	درجة الارتباط
1	0.531	6	0.405	11	0.651	16	0.610
2	0.467	7	0.674	12	0.786	17	0.625
3	0.751	8	0.874	13	0.022	18	0.775
4	0.539	9	0.588	14	0.647	19	0.522
5	0.688	10	0.539	15	0.751	20	0.647
21	0.047	22	0.786	-	-	-	-

يتضح من الجدول أعلاه والذي يوضح معامل الارتباط لفقرات المقياس تبين أن ارتباط العبارات ذو دلالة إحصائية وعند مستوى دلالة 0.05 ما عدا العبارات رقم (13، 21) ذات ارتباط ضعيف لذلك تم حذفها حتى لا تؤثر في ثبات المقياس، وبذلك تصبح عدد بنود المقياس (20) عبارة.

### معاملات الثبات:

جدول رقم (5) يوضح الثبات بواسطة الفاكرونباخ والصدق الذاتي بواسطة الجزر التربيعي

لمقياس قلق المستقبل :

الصدق الذاتي بواسطة الجزر التربيعي	الثبات بواسطة الفاكرونباخ	عدد العبارات		عدد العبارات
		الضعيفة	السالبة	
0.811	0.658	2	-	22

يتضح من الجدول اعلاه والذي يوضح معامل الفاكرونباخ للثبات والذي بلغ (0.658) والصدق الذاتي بواسطة الجزر التربيعي والذي بلغ (0.811) لمعامل الثبات لمقياس قلق المستقبل وبعد حذف العبارات الضعيفة والسالبة الارتباط نستنتج ان المقياس يتمتع بمعاملات ثبات جيدة ودالة إحصائياً وبالتالي يصلح لقياس السمة المبحوثة.

### 3/ مقياس القدرة على حل المشكلات

من اعداد صفاء سمعان (30) تكونت الأداة من (24) فقرة موزعة على 3 ابعاد (الانفعالي، الادراكي، السلوكي).

الصدق الظاهري: للتأكد من الصدق الظاهري قامت الباحثة بعرض هذه المقياس علي عدد من الخبراء والمحكمين المختصين.

#### الاتساق الداخلي لمقياس القدرة على حل المشكلات:

لمعرفة الاتساق الداخلي لبنود مقياس القدرة على حل المشكلات قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط كل بند مع مجموع البنود التي يشملها البعد المعين فظهرت نتيجة هذا الإجراء في الجدول التالي:

جدول (6) يوضح الاتساق الداخلي لبنود مقياس القدرة على حل المشكلات باستخدام معامل ارتباط بيرسون العزمي ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للمقياس

رقم العبارة	درجة الارتباط	رقم العبارة	درجة الارتباط	رقم العبارة	درجة الارتباط	رقم العبارة	درجة الارتباط
1	-0.132	6	0.534	11	0.685	16	0.372
2	0.784	7	0.489	12	0.610	17	0.375
3	0.701	8	0.244	13	0.519	18	0.216
4	0.197	9	0.541	14	0.410	19	0.483
5	0.456	10	0.294	15	0.628	20	0.782
21	0.443	22	0.509	23	0.355	24	-0.374

يتضح من الجدول أعلاه والذي يوضح معامل الارتباط ل فقرات المقياس تبين أن ارتباط العبارات ذو دلالة إحصائية وعند مستوى دلالة 0.05 ما عدا العبارة رقم ( 4 ) ذات ارتباط ضعيف، والعبارات رقم (1,24) ذات ارتباط سالب لذلك يجب حذفها حتى لا تؤثر على الاتساق الداخلي للمقياس ليصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من 21 عبارة بدلاً عن 24 عبارة .

2/ معاملات الثبات:

جدول رقم (7) يوضح الثبات بواسطة الفاكرونباخ والصدق الذاتي

بواسطة الجزر التربيعي لمقياس القدرة على حل المشكلات

الصدق الذاتي بواسطة الجزر التربيعي	الثبات بواسطة الفاكرونباخ	عدد العبارات		عدد العبارات
		الضعيفة	السالبة	
0.900	0.810	1	2	24

يتضح من الجدول أعلاه والذي يوضح معامل الفاكرونباخ للثبات والذي بلغ (0.810) والصدق الذاتي بواسطة الجذر التربيعي والذي بلغ (0.900) لمعامل الثبات لاستبيان حل المشكلات وبعد حذف العبارات الضعيفة الارتباط نستنتج ان المقياس يتمتع بمعاملات ثبات عالية ودالة إحصائياً وبالتالي يصلح لقياس السمة المبحوثة.

**المعالجات الإحصائية:**

1. التكرارات والنسب المئوية لوصف المتغيرات الديمغرافية.
2. معامل ارتباط بيرسون لمعرفة الارتباط لكل فقرة ومجموع الفقرات.
3. اختبار (ت) للعينة الواحدة.
4. اختبار تحليل التباين الأحادي.
5. معادلة الفاكرونباخ.

### عرض وتحليل نتائج الدراسة ومناقشتها :

### عرض نتيجة الفرض الاول ومناقشتها وتفسيرها :

للتحقق من صحة الفرض الأول والذي نصه يتسم قلق المستقبل لدى أمهات أطفال صعوبات التعلم بالمراكز محلية كرري بالارتفاع، استخدم الباحثان اختبار (ت) لعينة واحدة فأظهر هذا الإجراء الجدول التالي:

جدول رقم (8) يوضح اختبار T للعينة الواحدة لمعرفة السمة العامة لقلق المستقبل لدى أمهات أطفال صعوبات التعلم محلية كرري.

المتغير	الوسط الحسابي	الوسط المحكي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
قلق المستقبل	40.48	33	7.735	9.671	99	0.000	يتسم بالارتفاع عند مستوى الدلالة 0.01

يلاحظ من الجدول أعلاه والذي يوضح اختبار ت للعينة الواحدة لمعرفة السمة العامة لقلق المستقبل لدى أمهات أطفال صعوبات التعلم محلية كرري. حيث يلاحظ ان الوسط الحسابي (40.48)، وقيمة ت المحسوبة (9.671) والقيمة الاحتمالية (0.000) دالة، مما يدل على أن السمة العامة السمة العامة لقلق المستقبل لدى أمهات أطفال صعوبات التعلم محلية كرري تتسم بالارتفاع وعند مستوى الدلالة 0.01 وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (21) التي أكدت ان قلق المستقبل مرتفع لدى الأمهات اللائي لديهن أطفال ذوي إعاقة عقلية بسيطة، كما وتتفق أيضاً مع نتيجة دراسة (22) التي اشارت الى ارتفاع قلق المستقبل لدى الامهات، كما وتتفق ايضا مع نتيجة دراسة (24) والتي من نتائجها تتسم السمة العامة لقلق المستقبل لدى أمهات المعاقين حركياً بالارتفاع، كما اتفقت أيضاً مع نتيجة دراسة (25) التي اشارت الى أن الأمهات يشعرون

بمخاوف متعددة تجاه مستقبل الابن المعوق عقلياً، كما تتفق ايضاً مع نتيجة دراسة (26) التي اشارت الى ان أمهات الافراد ذوي الإعاقة العقلية من أهم التحديات التي تواجه وتقلق هذه الأسر، كما اتفقت ايضاً مع نتيجة دراسة (27) والتي من نتائجها إن الآباء يشعرون بقلق شديد تجاه مستقبل أولادهم ذوي الإعاقة العقلية، ومن أهم النقاط التي تثير قلق الآباء: القلق حول مستقبل الرعاية المقدمة للأبناء المقلق إزاء تمويل الخدمات المقدمة للأبناء و والقلق حول تقديم المساعدة لأبنائهم كي يصبحوا أعضاء منتجين وفعالين في المجتمع.

كما وتتفق النتيجة على ما ذكره عكاشة (7) بأن القلق يتميز فسيولوجياً بدرجة عالية من الانتباه، واليقظة المرضية في وقت الراحة، مع بطيء التكيف للكرب، أي أن الأعراض لا تقل عن استمرار التعرض للإجهاد نظراً لصعوبة التكيف، كما أن القلق يظهر أصلاً كرد فعل لحالة من حالات الخطر التي تواجه الشخص فإذا انخفضت هذه الحالة انخفضت أو تلاشت أعراض القلق ولكنها إذا عادت إلى الفرد ظهرت الأعراض من جديد(9) .

كما ان القلق يعد سلوكاً متعلماً من بيئة الفرد تحت شروط التدعيم الإيجابي أو التدعيم السلبي وقد أشار دولارد أن اضطراب القلق يرجع إلى تعلم سلوكيات خاطئة في البيئة التي يعيش فيها الفرد وتسهم الظروف الاجتماعية التي ينشأ فيها إلى تدعيم تلك السلوكيات والعمل على استمرارها وبقائها(31).

أن توقع الفرد للأخطار هي المكونات الأساسية التي تميز مرضى القلق والذي يعتمد أساساً على كيفية إدراكه لتلك المخاطر وتقديره لها، فالمبالغة في تقدير الأخطار المحتمل حدوثها للفرد في المستقبل تجعله دائم الشك في قدرته على المواجهة والمقاومة مما يسبب له قلقاً مستمراً. (8) يفسر الباحثان النتيجة من واقع ان القلق ليس مجرد خبرة انفعالية يمر بها الإنسان تحت ظروف خاصة أو استجابة يكتسبها الفرد أثناء عملية التعلم وإنما هو طبيعة النفس الإنسانية، فالإنسان هو الكائن الحي الوحيد الذي يستشعر القلق كخبرة يومية مستمرة تبدأ من بداية حياته، فالأبغريزتها وفطرتها تكون الأكثر مشغولية بالأبناء ونجاحهم ومستقبلهم وصحتهم ومرضهم والام التي يكون لها احد الابناء من ذوي صعوبات التعلم تكون اكثر انشغالا بمستقبل ابنها وكيفية نجاحه في الحياة وتعمل بكل جهدها ان يجتاز طفلها كل المصاعب في الحياة وان يحقق النجاحات مثل اقرانه الاصحاء وان قلق الامهات في هذه الحالة يندرج تحت مسمى القلق الموضوعي او العادي الذي ينبع من الواقع وظروف الحياة اليومية، ويمكن معرفة مصدره وحصر مسبباته، لأنه يكون غالباً محدوداً في الزمان والمكان وينتج عن أسباب خارجية واقعية معقولة، فهو مفيد للإنسان لأنه يجعله أكثر انتباهاً واستعداداً لمواجهة الظروف الطارئة والمواقف التي تهدد أمنه وسلامته وتوازنه الحيوي، ويزيد من طاقته وحماسه واستعداداته لمجابهة الخطر، فالأم تبحث طرق التعليم المناسبة لطفلها الذي لديه صعوبات تعلم وتلجأ للمراكز لتختار الاجود والمناسب لحالة طفلها.

## عرض نتيجة الفرض الثاني ومناقشتها وتفسيرها :

ينص الفرض الثاني من فروض الدراسة (تتسم القدرة على حل المشكلات لدى أمهات أطفال صعوبات التعلم بالمراكز محلية كرري بالانخفاض). وللتحقق من صحة الفرض قامت الباحثة باختبار (ت) لعينة واحدة كما في الجدول التالي:

جدول رقم (9) يوضح اختبار T للعينة الواحدة لمعرفة السمة العامة للقدرة على حل المشكلات لدى أمهات أطفال صعوبات التعلم محلية كرري

المتغير	الوسط الحسابي	الوسط المحكي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
البعد الانفعالي	17.38	16	3.293	1.351	99	0.240	تتسم بالانخفاض عند مستوى الدلالة 0.01
البعد الادراكي	16.76	16	2.825	0.258	99	0.204	تتسم بالانخفاض عند مستوى الدلالة 0.01
البعد السلوكي	17.45	16	2.855	1.817	99	0.301	تتسم بالانخفاض عند مستوى الدلالة 0.01
المجموع	51.69	48	8.956	1.517	99	0.521	تتسم بالانخفاض عند مستوى الدلالة 0.01

يلاحظ من الجدول أعلاه والذي يوضح اختبار ت للعينة الواحدة لمعرفة السمة العامة للقدرة على حل المشكلات لدى أمهات أطفال صعوبات التعلم محلية كرري. حيث يلاحظ انالوسط الحسابي (51.69)، وقيمة ت المحسوبة (1.517) والقيمة الاحتمالية (0.521) غير دالة مما يدل على أن السمة العامة السمة العامة للقدرة على حل المشكلات لدى أمهات أطفال صعوبات التعلم محلية كرري تتسم بالانخفاض وعند مستوى الدلالة 0.01

يمكن ان تفسر النتيجة من خلال ان القدرة على حل المشكلات تلعب دوراً هاماً في التكيف مع التوترات فالأمهات اللاتي لديهن اطفال ذوي صعوبات تعلم لديهن معتقدات خاطئة عن قدراتهن على التكيف فالقدرة على حل المشكلات تعد اسلوباً منظماً ويتضمن عدة خطوات علمية ومدروسة ومنها التوجه الايجابي نحو المشكلة والتوجه السلبي نحو المشكلة والمهارات العقلية لحل المشكلة ومن هنا يمكن للباحثة الربط بين ارتفاع قلق المستقبل لدى الامهات وانخفاض قدرتهن على حل المشكلات لعدم معرفة الامهات بمهارات حل المشكلات ونظراً لأهمية دور الام

في تعليم الاطفال فانه يجب تدريبهن على كيفية التعامل معهم وبالتالي يكتسبن المهارات اللازمة لحل المشكلات وبالتالي يقل لديهن التوتر، ويشير (15) أن حل المشكلة يعني أن الفرد يستخدم المعلومات المناسبة والخبرات الجيدة، ويعمل على تطبيقها في المواقف الجديدة والمختلفة، وتعتبر حل المشكلة هي حالة يسعى من خلالها الفرد للوصول إلى هدف يصعب الوصول إليه بسبب عدم وضوح أسلوب الحل أو صعوبة في وسائل وطرق تحقيق الهدف، أو بسبب عقبات تعترض هذا الحل وتحول دون وصول الفرد إلى ما يريد، وأن الأداة التي يستخدمها الفرد في حل المشكلة هي عملية التفكير وما يبذله من جهد عقلي يحاول خلاله انجاز مهمات عقلية أو الخروج من مأزق يتعرض له.

### عرض نتيجة الفرض الثالث ومناقشتها وتفسيرها:

الفرض الثالثمن فروض الدراسة (توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين قلق المستقبل والقدرة على حل المشكلات) وللتأكد من صحة الفرض قامت الباحثة بالإجراء التالي:  
جدول (10) يوضح معامل ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بينقلق المستقبل وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات لدى أمهات أطفال صعوبات التعلم بمحلية كرري

المتغيرات	قيمة الارتباط بين المتغيرين	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
قلق المستقبل والقدرة على حل المشكلات	*0.331	0.019	توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين المتغيرات عند مستوى الدلالة 0.05

يلاحظ من الجدول أعلاه والذي يوضح معامل ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين قلق المستقبل والقدرة على حل المشكلات لدى أمهات أطفال صعوبات التعلم بمحلية كرري. حيث يلاحظ ان قيمة الارتباط (0.331) والقيمة الاحتمالية (0.019) مما يدل على وجود علاقة بين المتغيرين وعند مستوى دلالة 0.05 . وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة (23) التي اشارت الى وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين الصلابة النفسية وقلق المستقبل من حيث ان تمتع الام بالصلابة النفسية من الممكن ان يضيف لها مهارة القدرة الى حل المشكلات، كما وتتفق ايضا مع نتيجة (24) التي اشارت الى وجود علاقة ارتباطية بين الضغوط الحياتية وقلق المستقبل لدى أمهات المعاقين حركياً من حيث ان الضغوط الحياتية من الممكن ان تنمى خبرات الامهات في حل المشكلات، وترى الباحثة ان تفكير الامهات في مستقبل اطفالهن مع عدم وجود حلول قاطعه لمشكلتهم جعل هناك ارتباط وثيق بين قلقهن وعدم القدرة على حل المشكلة سبب القلق.

### عرض نتيجة الفرض الرابع ومناقشتها وتفسيرها :

الفرض الرابع ينص على (توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق المستقبل لدى أمهات أطفال صعوبات التعلم تعزى لمتغير العمر). ولتحقق من صحة الفرض قامت الباحثة باختبار تحليل التباين الأحادي والجدول التالي يبين هذا الاجراء:

جدول رقم (11) يوضح اختبار تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق في قلق المستقبل لدى أمهات أطفال صعوبات التعلم محلية كرري حسب العمر.

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات	درجات الحرية	قيمة ف	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
قلق المستقبل	بين المجموعات	1625.984	62.538	26	1.062	0.406	لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى 0.05
	داخل المجموعات	4296.976	58.863	73			
	المجموع	5922.960		99			

يلاحظ من الجدول أعلاه و الذي يوضح تحليل التباين الأحادي لمعرفة ما إذا كانت هنالك فروق في قلق المستقبل لدى أمهات أطفال صعوبات التعلم محلية كرري حسب العمر. حيث يلاحظ أن قيمة ف (1.062) والقيمة الاحتمالية (0.406) غير دالة مما يدل على أنه لا توجد فروق في قلق المستقبل لدى أمهات أطفال صعوبات التعلم محلية كرري حسب العمر وعند مستوى الدلالة 0.05.

يمكن تفسير هذه النتيجة من خلال ذكره فرويد أن القلق يظهر أصلاً كرد فعل لحالة من حالات الخطر التي تواجه الشخص فإذا انخفضت هذه الحالة انخفضت أو تلاشت أعراض القلق ولكنها إذا عادت إلى الفرد ظهرت الأعراض من جديد. (9) وهذا ما يظهر في النتيجة بان القلق يظهر من خلال ما يظهر للفرد من مشكلات وليس له علاقة ارتباطية بعمر الفرد.

ان القلق هو استجابة الفرد للاستثارة المزعجة، انه استجابة خوف تستثار بمثيرات ليس من شأنها ان تثير هذه الاستجابة وانها اكتسبت القدرة على اثاره الاستجابة نتيجة عملية تعلم سابقة، فاستجابة القلق هي استجابة اشتراطية كلاسيكية تخضع لقوانين التعلم. (32) فالأمهات يعشن حالة القلق المستقبل على اطفالهن نتيجة لمعرفتهم بالمشكلة وتأثيرها على أطفالهم و تعتبر مثيرات مزعجه وليس لعامل العمر أي تدخل في ذلك فمهما كان عمر الام فإنها تعيش مشكلة طفلها ويصيبها القلق وتكون متوترة على مستقبله أن القلق مثله مثل الإحباط والصراع عملية نفسية شائعة بين جميع الناس، فكلنا يعرف القلق ويعاني منه في بعض المواقف أي أنه خبرة يومية حياتية عند الإنسان في جميع الأعمار.

### عرض نتيجة الفرض الخامس ومناقشتها وتفسيرها:

ينص الفرض الخامس (توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة على حل المشكلات لدى أمهات أطفال صعوبات التعلم تعزى لمتغير العمر). وللتحقق من صحة الفرض استخدمت الباحثة تحليل التباين الاحادي كما في الجدول التالي:

جدول رقم (12) يوضح اختبار تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق في القدرة على حل المشكلات لدى أمهات أطفال صعوبات التعلم بمحلية كرري حسب العمر

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات	درجات الحرية	قيمة ف	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
البعد الانفعالي	بين المجموعات	233.353	8.975	26	0.508	0.972	لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى 0.05
	داخل المجموعات	840.207	11.510	73			
	المجموع	1073.560		99			
البعد الادراكي	بين المجموعات	8.975	4.654	26	0.780	0.758	لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى 0.05
	داخل المجموعات	11.510	9.168	73			
	المجموع	790.240		99			
البعد السلوكي	بين المجموعات	164.488	6.326	26	0.719	0.826	لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى 0.05
	داخل المجموعات	642.262	8.798	73			
	المجموع	806.750		99			
المجموع	بين المجموعات	1233.214	19.548	26	0.759	0.833	لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى 0.05
	داخل المجموعات	982.214	29.359	73			
	المجموع	1984.239		99			

يلاحظ من الجدول أعلاه والذي يوضح تحليل التباين الأحادي لمعرفة ما إذا كانت هنالك فروق في القدرة على حل المشكلات لدى أمهات أطفال صعوبات التعلم بمحلية كرري حسب العمر، حيث يلاحظ أن قيمة ف (0.759) والقيمة الاحتمالية (0.833) غير دالة، مما يدل على أنه لا توجد فروق في القدرة على حل المشكلات لدى أمهات أطفال صعوبات التعلم بمحلية كرري حسب العمر وعند مستوى الدلالة 0.05. وتفسر هذه النتيجة من خلال ما ذكره (13) بأن القدرة على حل المشكلات تعتمد على عاملين أساسيين هما: التعلم السابق ومستوى الاستثارة وقد ألحق كثير من علماء النفس مصطلح الانتقال الموحي على أثر الخبرات السابقة في التعلم وحل المشكلات

ومع استمرار الممارسة تتحسن دقة الفرد في الانتقاء بالإضافة إلى تنمية بعض المهارات الأساسية مثل تركيز الانتباه وكيفية التوصل إلى مبادئ ومفاهيم المشكلة وإتباعها ومن هذه العوامل نجد ان للعمر ارتباط بالقدرة على حل المشكلات وانما تعتمد بشكل أساسي على التعلم ومستوى الاستثارة فالأمهات مهم كان المستوى العمري لهن فلا يوجد رابط بينه وبين قدرتهن على حل مشكلة أطفالهن.

### الخاتمة :

يخلص الباحثان الى ان قلق المستقبل مرتفع لدى أمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وان مهارة القدرة على حل المشكلات تتميز بالانخفاض مما يدل على ان هناك علاقة ارتباطيه بين قلق الأمهات على الأبناء وعدم امتلاكهم للحلول لمشكلاتهم التعليمية ، وان قلق المستقبل لدى الأمهات غير مرتبط بالعمر فقد بنشاء القلق في أي سن عمرية للام وهو قد يبدأ مع أول معرفة الام بصعوبات ابنها التعليمية وحاجته للرعاية المستمرة والمساعدة

### النتائج :

1. يتسم قلق المستقبل لدى أمهات أطفال صعوبات التعلم بمراكز التربية الخاصة محلية كرري بالارتفاع.
2. تتسم السمة العامة للقدرة على حل المشكلات لدى أمهات أطفال صعوبات التعلم بمراكز التربية الخاصة محلية كرري بالانخفاض.
3. توجد علاقة ذات دلالة بين قلق المستقبل والقدرة على حل المشكلات لدى أمهات أطفال صعوبات التعلم بمراكز التربية الخاصة محلية كرري.
4. لا توجد فروق في قلق المستقبل لدى أمهات أطفال صعوبات التعلم بمراكز التربية الخاصة محلية كرري تعزي لمتغير العمر.
5. لا توجد فروق في القدرة على حل المشكلات لدى أمهات أطفال صعوبات التعلم بمراكز التربية الخاصة محلية كرري تعزي لمتغير العمر.

### التوصيات :

- بناءً على ما توصلت اليه نتائج الدراسة، تقدم عدداً من التوصيات و المقترحات لدراسات مستقبلية يمكن أن تسهم في زيادة المعرفة في المجالات التي شملتها الدراسة.
1. إعداد برامج إرشادية لأمهات أطفال صعوبات التعلم لتخفيف قلق المستقبل لهن.
  2. الاهتمام بمهارة القدرة على حل المشكلات لدى أمهات أطفال صعوبات التعلم والعمل على تنميتها وتقويتها.
  3. الاهتمام بتقديم خدمات إرشادية للأسر التي لديها أطفال ذوي صعوبات تعلم.
  4. كما تقترح الدراسة مزيد من الدراسات المستقبلية استكمالاً للدراسة الحالية منها: برنامج لتنمية القدرة على حل المشكلات لأمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم. برنامج إرشادي لزيادة الضبط الانفعالي لدى أمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

## الهوامش:

- (1) سميرة شند- «دراسة لقلق المستقبل وقلق الموت لدي طلاب الجامعة من متغيري الجنس و التخصص»- مجلة كلية التربية جامعة عين شمس-المجلد 8-العدد3-(2002)،ص120.
- (2) صالح أبو جادو و محمد نوفل- «تعليم التفكير النظرية والتطبيق»- ط1، عمان- دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع-(2007)، ص 137.
- (3) Bell, A. ,C. &D'Zurilla, T. J. Problem-solving therapy for depression: A meta-analysis. Clinical Psychology Review,(2009) Vol. 29,pp. 348-353
- (4) زينب شقير- «مقياس قلق المستقبل»- القاهرة- مكتبة النهضة المصرية-(2005)، ص 35.
- (5) اسماء عبد القادر غراب-«فاعلية العلاج المعرفي السلوكي بأسلوب حل المشكلات في التخفيف من الضغوط النفسية لدى زوجات مرضى الفصام»- رسالة ماجستير غير منشورة جامعة غزة - كلية التربية-(2015)، ص 35.
- (6) اديب محمد الخالدي- «الصحة النفسية»- الطبعة الأولى-الدارالعربية للنشر والتوزيع المكتبة الجامعية- غريبان- (2001)،ص 114.
- (7) احمد عكاشة -«الطب النفسي المعاصر»- مكتبة الانجلو المصرية- القاهرة- (1998)، ص 111.
- (8) إبراهيم محمد بلكيلاني-«تقدير الذات و قلق المستقبل لدي الجالية العربية المقيمة بمدينة أوسلو في النرويج»- رسالة ماجستير- جامعة أوسلو-(2008)، ص 27.
- (9) محمد محروس الشناوي-«نظريات الارشاد والعلاج النفسي»- دار الغريب للطباعة والنشر- القاهرة - مصر-(2000)،ص377.
- (10) فاروق السيد عثمان- «القلق وإدارة الضغوط النفسية»- الطبعة الاولى- مكتبة الإسكندرية- دار الفكر العربي- القاهرة-(2001)، ص 22.
- (11) احمد محمد حسانين- «قلق المستقبل وقلق الامتحان في علاقتهما ببعض المتغيرات النفسية لدى عينة من طلاب الصف الثاني الثانوي»-رسالة ماجستير غير منشورة- كلية الآداب- جامعة المنيا-(2000)،ص19.
- (12) رفاء الصفار -«التفكير الحادق»- ط1، عمان- دار صفاء للنشر والتوزيع-(2011)، ص 89.
- (13) عادل العدل وصلاح عبد الوهاب-«القدرة على حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة لدى العاديين والمتفوقين عقلياً»- مجلة كلية التربية- العدد السابع والعشرون-الجزء الثالث-(2003)، ص 186.
- (14) عفاف حداد وباسم حدادحة- «فاعلية برنامج إرشاد جمعي في التدريب على حل المشكلات و الاسترخاء العضلي في ضبط التوتر» - مركز البحوث التربوية بجامعة قطر-العدد 13- (1988)،ص55.
- (15) أسامة أسماعيل إبراهيم - «توظيف أسلوب حل المشكلات في حل المشكلات الرياضية المتضمنة في مقرر الرياضيات»- مجلة كلية التربية - العدد 24- الجزء الثاني-2000.
- (16) رافع النصير الزغول وعماد عبدالرحيم الزغول-«علم النفس المعرفي»- ط1- دار الشروق للنشر والتوزيع - عمان- (2008)، ص 268.

- (17) نبيل أحمد عبد الهادي- «النمو المعرفي عند الأطفال»- الطبعة الأولى- داروائل للنشر والتوزيع- عمان- الأردن-(2004)، ص 149.
- (18) جيهان جودة- «ابداعات المعلم العربي»- الحل الإبداعي للمشكلات مفاهيم و تدريبات - ط1، عمان- دار صفاء للنشر والتوزيع- (2010)، ص 24.
- (19) عدنان يوسف العتوم- «علم النفس المعرفي»- الطبعة الأولى- دار المسيرة للنشر والتوزيع- عمان-الأردن-(2004)، ص 237.
- (20) مرجع سابق (5) ص 56
- (21) مرجع سابق (16) ص 151
- (22) لويدألن كوك، «المشكلات المدرسية في العلاقات الإنسانية»، ترجمة عفاف محمد فؤاد، دار الفكر العربي، القاهرة (1990) ص 31.
- (23) مرجع سابق (15) ص 304-305
- (24) مروة طارق محمد أنور سالم-«برنامج لخفض قلق المستقبل لتحسين جودة الحياة لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة»- رسالة ماجستير- جامعة عين شمس- كلية البنات- (2017).
- (25) محمد على أبو مطير-«قلق المستقبل لأمهات الايتام وعلاقته بالطموح والحساسية الانفعالية لأبنائهن»-دراسة ماجستير- كلية التربية الجامعة الإسلامية- غزة- (2013).
- (26) 23.شيماء حمدي عبداللطيف أحمد البيومي-«الصلابة النفسية وعلاقتها بقلقالمستقبل لدى أمهات المراهقات الصم والكفيفات»- رسالة ماجستير- جامعة المنصورة- مصر-(2018).
- (27) 24.صفاء عمر صالح محمود- 2018، «الضغوط الحياتية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الحركية بدار شيشر»- كلية الآداب- جامعة النيلين.
- (28)Hubert, J .My heart is always where he is perspectives of mothers of young people with severe intellectual disabilities and challenging behavior living at home, British Journal of learning disabilities (2001)39,3, 216-224
- (29)Weeks, L. E. Nilsson, T. Bryanton, O. and Kozma, A.. Current and future concerns of older parents of sons and daughters with intellectual disabilities. Journal of policy and practice in intellectual disabilities (2009), 6, 3, 180-188.
- (30) رحيم يونس كرو العزاوي- «مقدمة في منهج البحث العلمي»- دار دجلة للنشر والتوزيع- الطبعة الأولى- عمان- (2008)، ص 105.
- (31) غالب محمد المشيخي-«قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف»- رسالة دكتوراه غير منشورة- جامعة أم القرى- المملكة العربية السعودية- (2009)، ص 85.
- (32) صفاء سمعان-«قوة الانا وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الأساسية بغزة»- رسالة ماجستير غير منشورة- (2014)، ص 65

– قلق المستقبل وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات لدى أمهات أطفال صعوبات التعلم بمراكز التربية الخاصة بمحلية كرري (2020- 2022)

(33) أسامة أسماعيل إبراهيم- «توظيف أسلوب حل المشكلات في حل المشكلات الرياضية المتضمنة

في مقرر الرياضيات»-مجلة كلية التربية- العدد 24-الجزء الثاني- (2000)، ص 65.

(34) وفاء محمد احميدان القاضي-«قلق المستقبل وعلاقته بصورة الجسم ومفهوم الذات

لدى حالات البتر بعد الحرب على غزة»-رسالة ماجستير منشورة-كلية التربية- الجامعة

الإسلامية- (2009).

(35) حافظ بطرس-«خفض حدة بعض اضطرابات القلق لدى أطفال ما قبل المدرسة»-بحث

منشور لمركز الارشاد النفسي- جامعة عين شمس- (2004)- ص 14.

# التنوع في أنماط إدارة الصف ودورها في الحد من مظاهر التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل - فلسطين (2021 - 2022)

جامعة القدس المفتوحة - فلسطين

د. فريال عبدالعزيز عمرو

جامعة القدس المفتوحة - فلسطين

أ. مريم رفيق مسوده

## المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على التنوع في ممارسة المعلمين والمعلمات لأنماط إدارة الصف ودورها في الحد من مظاهر التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية في مدارس تربية وتعليم جنوب الخليل، وتكون مجتمع الدراسة من (1332) معلماً ومعلمة، واستخدمت الباحثان المنهج الوصفي، حيث تم تطوير استبانة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (188) معلماً ومعلمة، وأظهرت النتائج أن النمط التقليدي احتل المركز الأول، تلاه النمط الديمقراطي ثانياً، وجاء في المرتبة الثالثة النمط الفوضوي، وأن أهم مظاهر التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل من وجهة المعلمين جاءت بدرجة متوسطة، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة عكسية بين كل من النمط التقليدي والنمط الديمقراطي من جهة ومظاهر التنمر من جهة أخرى، بينما وجدت علاقة طردية دالة إحصائياً بين النمط الفوضوي ومظاهر التنمر، كما تبين أن أنماط إدارة الصف (التقليدي والديموقراطي) تحد من مظاهر التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات أنماط إدارة الصف لدى معلمي المرحلة الأساسية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، وفي مظاهر التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية لصالح الذكور، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات مظاهر التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح ماجستير فأعلى. وفي سنوات الخبرة كانت لصالح سنوات الخبرة أكثر من 5 سنوات. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة حول أنماط إدارة الصف لدى معلمي المرحلة الأساسية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغيري المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة. وأوصت الباحثتان مجموعة من التوصيات.

**الكلمات المفتاحية:** أنماط إدارة الصف، مظاهر التنمر، المرحلة الأساسية.

## **Diversity in classroom management styles and their role in reducing the manifestations of bullying among primary school students from the point of view of teachers in the schools of the South Hebron Education Directorate – Palestine( 2021-2022)**

**Feryal Abdulaziz Mohammad Amro**

**Maryam Rafiq Mohmmad Maswadeh**

### **Abstract:**

The study aimed to identify the diversity in the teachers' practice of classroom management styles and their role in reducing the manifestations of bullying among primary school students in the schools of Directorate of Education South Hebron. The study population consisted of (1332) teachers. The study sample consisted of (188) teachers, and the results showed that the traditional style occupied the first place, followed by the democratic style in the second place, and the chaotic style came in third place, and that the most important manifestations of bullying among students of the basic stage in the Directorate of Education in South Hebron from the teachers' point of view came to a medium degree, and the results revealed an inverse relationship between the traditional and democratic patterns on the one hand, and the manifestations of bullying on the other hand, while there was a direct statistically significant relationship between the chaotic pattern and the manifestations of bullying. Bullying among basic stage students, and the study found that there are statistically significant differences. And the presence of statistically significant differences in the averages of classroom management patterns among primary school teachers due to the gender variable in favor of females, and in the manifestations of bullying among students of the basic stage in favor of males, and the presence of statistically significant differences in the averages of manifestations of bullying among basic school students due to the educational qualification variable in favor of a master's degree and above. And in the years of experience, it was in favor of the years of experience, more than 5 years. And the absence of statistically significant differences in the mean scores of the study sample members about classroom management patterns among primary school teachers in the South Hebron Education Directorate from the teachers' point of view due to the variables of academic qualification and years of experience. The researchers recommended a set of recommendations.

**Keywords:** Classroom Management Styles, Manifestations of Bullying, The Basic Stage.

## مقدمة:

إن للإدارة بشكل عام دوراً مهماً في حياة الأمة، ولا تستطيع أي أمة أن تسير أمورها إلا من خلال الإدارة، فهي على مستويات حتى في مجال التربية، فمنها الإدارة العامة المتمثلة بإدارة المؤسسات العامة على مختلف مستوياتها ثم الإدارة التربوية المتمثلة بإدارة المؤسسات التربوية فقط والتي تعني بتربية النشء وتعليمهم ثم الإدارة المدرسية والتي تهتم بإدارة المدارس كوحدات تربوية وتعليمية مستقلة، وتتبع إلى مديريات التربية ثم الإدارة الصفية<sup>(1)</sup>.

تسهم المدرسة بدور فاعل في بناء شخصية الطالب وغموه النفسي والمعرفي والاجتماعي ليكون عضواً فاعلاً في المجتمع الذي يعيش فيه، وفي ظل التحديات التي ألقَتْ بظلالها على المجتمعات في عصر التقدم العلمي والتكنولوجي المتسارع، وما رافقها من انتشار الثقافات المختلفة والانفتاح على الآخر، وانتشار الفضايات المتنوعة، كل ذلك كان له انعكاساته على العملية التربوية إيجاباً أو سلباً، مما أدى إلى ازدياد بعض المشكلات التربوية والسلوكية بين طلبة المدارس تمثلت في سلوكهم، وتكيفهم، وانجازاتهم وكان منها التمر واستقواء الطلبة على بعضهم البعض، وكانت بداية ظهور التمر لدى طلاب المدارس حتى ان معظم الباحثين ربطوا بينه وبين البيئة المدرسية، بوصفها المكان الأكثر خصوبة لنشأة هذا السلوك وممارسته، والذي يترتب عليه عديد من التداعيات السلبية، سواء من الناحية النفسية او الانفعالية او الاكاديمية او الاجتماعية<sup>(2)</sup>. وقد ذكر مخامرة وأبو سمرة<sup>(3)</sup> أن من المشكلات التي تهدد استمرار المعلم في التعليم أو تسريه منه هي قضية إدارة الصف، لذا فالإدارة الصفية ذات أهمية خاصة في العملية التعليمية، لأنها تسعى إلى توفير وتهيئة جميع الأجزاء والمتطلبات النفسية والاجتماعية والتربوية اللازمة لتحقيق أهداف العملية التربوية والتعليمية داخل غرفة الصف. ويعد سلوك التمر المدرسي من السلوكيات المنتشرة عالمياً في جميع البلدان، بالإضافة الى ان كلاً من المتتمر والضحية معرضين للإصابة بالعديد من المشكلات النفسية والاجتماعية والجسمية التي قد تستمر الى مرحلة البلوغ<sup>(4)</sup>.

كما أن للتمر آثاراً خطيرة، حيث تؤثر في صحة الأطفال النفسية، وتعوق تقدمهم النفسي والانفعالي والاجتماعي والأكاديمي، ولا سيما حينما تصبح العلاقات الاجتماعية في المدرسة مصدراً من مصادر التهديد، فشعور الطفل بالقبول أو الرفض من قبل الآخرين يترتب عليه الشعور بالأمن من عدمه، لذلك فإن هذا له تأثير كبير في بناء الهوية وتحقيق الذات، بالإضافة الى الاضطرابات النفسية كالقلق والاكتئاب، والايذاء البدني، وزيادة الحساسية للمرض والشكوى<sup>(5)</sup>.

## الخلفية النظرية:

### أنماط الإدارة الصفية:

تعد أنماط الإدارة الصفية التي يمارسها المعلمون ذات أثر بالغ في ضبط سلوك الطلبة، إذ تختلف من معلم إلى آخر تبعاً لشخصية المعلم من حيث خصائصه النفسية ومستواه الأكاديمي، وخبراته وتجاربه، وقناعاته ونظراته إلى الطلبة، فالإدارة الصفية لا تعني ضبط الصف وكفى؛ بل هي أساليب واستراتيجيات وممارسات إدارية ووظيفية تدلل على مهارات المعلم التي يمتلكها،

والتي تصبو في النهاية إلى تحقيق نتائج العملية التعليمية المنشودة بالشكل الصحيح<sup>(6)</sup>. وعُرِّفت وزارة التربية والتعليم العالي<sup>(7)</sup> الإدارة الصفية بأنها: جميع الإجراءات المنظمة التي يقوم بها المعلم والمتعلمون لتوفير مناخ دراسي فعال داخل غرفة الصف، يهدف إلى تحقيق الأهداف التعليمية وفق أنماط سلوكية مرغوبة، تعمل من خلالها على بناء شخصية الطلبة لتحقيق غايات وأهداف المجتمع الذي يعيشون فيه.

وقد أشار سليمان والموسوي<sup>(8)</sup> إلى أن أهمية الإدارة الصفية الفعالة تكمن في المواقف الآتية:

- توفير فرص التفاعل الإيجابي بين المعلم والمتعلمين وبين المتعلمين أنفسهم.
- تنظيم الوقت بما يكفل تنفيذ الأنشطة التعليمية بشكل فعال.
- تقليل من فرص الصراع وحوادث المشكلات.
- ترفع من مستوى الأداء والتحصيل الأكاديمي لدى المتعلمين.
- تفرز لدى المتعلمين قيم إيجابية مثل التعاون واحترام الآخرين.
- تنمي الاستقلالية وحرية الرأي والثقة بالنفس لدى المتعلمين.

### عناصر العملية الإدارية الصفية:

أجمل الكحلوت وآخرون<sup>(9)</sup> عناصر العملية الإدارية في الآتي:

### التخطيط:

يقوم هذا العنصر على وضع الخطط اللازمة والشاملة للعملية الدراسية، والتي تتضمن عمل الخطط الفصلية والسنوية وأساليب التقويم المتنوعة وغيرها من الأمور.

**التنظيم والتنسيق:** يحرص المعلم على الاستفادة من الموارد المادية المتاحة في المدرسة، والموارد البشرية المتمثلة في الطلاب أنفسهم، فهو يحرص على تنظيم مشاركتهم وتنسيق أدوارهم، واستبعاد كل ما من شأنه توليد التناقضات والمنافسات غير الإيجابية فيما بينهم.

**القيادة:** هي قيادة المعلم للعملية التعليمية في صفه من أهم الأعمال التربوية، وبنجاحها تشرع التربية في تحقيق أهدافها، والمعلم الناجح هو الذي يحسن قيادة طلابه في الغرفة الصفية.

**التوجيه:** وهو توجيه العاملين والإشراف على أدائهم، ومتابعة مختلف الأعمال في المؤسسة التعليمية، والتأكد من أن كل عنصر يؤدي دوره كما ينبغي.

**التقويم:** يعتبر عملية استمرارية، وبذلك يقوم المعلم بمراجعة العمليات السابقة، مما يقوم به هو أو يُوَدِّيه طلابه في الغرفة الصفية، للتأكد من مدى إسهامها في تحقيق الأهداف المرسومة، وتشخيص قصورها، إذا وجد، وتصحيح مسارها.

### أنماط الإدارة الصفية:

الأنماط المتعددة للإدارة الصفية تعني أساليب متعددة تظهر داخل غرفة الصف، فبعض المعلمين يؤمن بفلسفة إدارية تقوم على أساس الانفراد بالسلطة وإصدار الأوامر، بينما يتمتع آخرون بوعي واضح بمشاركة جميع الطلبة في العملية التعليمية، وهنالك من يُعطي الحرية الكاملة للطلبة ويجعل الصف يسير وفق ما يراه الطلبة أثناء قيامهم بعملهم، وتبصرهم في مشكلاته، وهذا أسلوب لا يتضمن تدخلًا من المعلم<sup>(10)</sup>.

أولاً: النمط الديمقراطي: يحاول المعلم أن يُنمّي قدرات الطلبة من خلال إتاحة الفرصة لهم للمشاركة من خلال المناقشة، ويجعلهم يعبرون عن آرائهم ويتبادلها معهم حول الأهداف المشتركة والمشكلات وبعض القرارات ذات الصلة بهم، ويقوم بتنسيق العمل بينه وبينهم فيشعرون بالأمن والطمأنينة، وقد يعطي المعلم الطالب الفرصة لطرح حلول لمشكلاتهم، لتحقيق نوع من التوازن بين ما هو مطلوب منهم وبين معاملته لهم ورعايته لسلوكهم ومن ثم تتولد لديهم دافعية نحو العلم<sup>(11)</sup>.

ثانياً: النمط الفوضوي (التسيبي): يشمل هذا النمط غياب التوجيه لكافة الأنشطة الصفية وعزوف المعلم عن تقديم الخطة بصورة منظمة ومرئية وقيادية تميل للضعف، وترك قيادة الصف للطلبة وإكسابهم المرونة العالية في الحرية والتي قد تصل إلى حد الإهمال<sup>(12)</sup>.

ثالثاً: نمط الإدارة التقليدي: التربية التقليدية تركز على أن الكتاب المدرسي هو الغاية الأساسية، ودور المعلم هو نقل هذه المعرفة إلى ذهن التلميذ باستخدام أسلوب واحد فقط وهو التلقين، وأن المعلم هو المصدر الوحيد للمعرفة، ودوره الوقوف على مشكلات التلاميذ التحصيلية دون الأخذ بعين الاعتبار عوامل النمو الأخرى، ما ينطلق منه جانب واحد من جوانب الإدارة الصفية لتحقيق هذا الهدف وهو حفظ النظام والضبط في الصف<sup>(13)</sup>.

وقد أجريت العديد من الدراسات حول أمهات الإدارة الصفية منها دراسة منيع وآخرين<sup>(14)</sup> التي هدفت إلى التعرف على الأساليب التي يستعملها المدرسون داخل الفصول الدراسية وتحديد علاقتها بتعديل المشكلات السلوكية الصفية لتلاميذ الطور الثانوي، وقد استخدم المنهج الوصفي في هذه الدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من جميع أساتذة ثانوية زين محمد بن رابع بجاسوس وعددهم (43) أستاذاً وأستاذة، حيث اعتمدت الدراسة على استمارة لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى تحديد علاقة أمهات الإدارة الصفية في تعديل سلوك التلاميذ، فرغم لجوء الأساتذة للنمط التسلطي بنسبة معتبرة قصد التحكم بصرامة في بعض السلوكات، إلا أن النمط الديمقراطي هو السائد وتبين تفضيل الأساتذة لأسلوب التوجيه والإرشاد على حساب أسلوب العقاب، إلا في الحالات التي تتطلب إجراءات تأديبية، كما لمسنا توجه الأساتذة للنمط التسيبي بدرجة أقل وهذه النتائج تعكس دور شخصية الأستاذ وخبرته المهنية في استخدام مختلف الأساليب الممكنة الملائمة في إدارة السلوك الصفية وفق قواعد سليمة تسعى لتحقيق أهداف تربوية، ونجاح العملية التربوية في إطار بيئة صفية آمنة. وهدفت دراسة طريف وبزيز<sup>(15)</sup> إلى معرفة أمهات الإدارة الصفية لدى المعلمين الفائزين بجائزة الملكة رانيا العبد الله للمعلم المتميز من وجهة نظرهم في الأردن، وتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين الفائزين من عام (2006) إلى عام (2013) وبالبالغ عددهم (2014) معلماً ومعلمة، وأظهرت نتائج الدراسة: أن النمط الديمقراطي أكثر الأمهات استخداماً يليه التسلي، ويليه التسلطي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس للنمط الديمقراطي ووجود فروق للنمطين التسلي والتسلطي لصالح الإناث، ووجود

فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير المؤهل العلمي لصالح الدبلوم العالي ولجميع الأنماط، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير سنوات الخبرة لصالح أصحاب سنوات الخبرة (أكثر من 10 سنوات) ولجميع الأنماط. وهدفت دراسة جامبو (Jambo)<sup>(16)</sup> إلى تحديد وسائل ضبط الصف دون استخدام العقاب البدني في المدارس الابتدائية النرويجية، وقد طبق استبانة على عينة مكونة من (286) معلم، وبينت الدراسة أن استخدام الوسائل التشجيعية كالمديح وإعطاء نشاط ترفيهية ممتعة وإعطاء استراحات مدرسية قد تساعد في تخفيض المشاكل والشغب التي كانت تحدث في أوساط الطلبة. وهدفت دراسة توني (Tony)<sup>(17)</sup> إلى معرفة تأثير الإدارة الصفية على انضباط طلاب الصفوف الابتدائية، وقد تم تطبيق الاستبانة أداة البحث على عينة قدرها (300) معلم ومعلمة في مدارس الولاية، فقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وبينت نتائج الدراسة أن درجة انضباط طلاب الصفوف الابتدائية ترتفع كلما كانت الإدارة الصفية تميل إلى النمط الديمقراطي. وهدفت دراسة بوعموشة<sup>(18)</sup> إلى التعرف على أساليب المدرس في إدارة الصف التي تسهم تعديل بعض المشكلات السلوكية للتلاميذ المرحلة الثانوية، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع أساتذة ثانوية بورزاق أحمد تاكسنة وعددهم (49) أستاذ وأستاذة، وأظهرت النتائج أن لأساليب الإدارة الصفية دور في تعديل بعض المشكلات السلوكية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، فمن خلال النتائج التي توصل إليها الباحث يتضح أن كلا من أسلوب الإدارة الصفية التسلطي وأسلوب الإدارة الصفية الديمقراطي يساهم في تعديل بعض المشكلات السلوكية داخل الصف، حيث يحتل هذين النمطين مكانة هامة ضمن الأساليب التي يتبعها المدرس لتحقيق ما يصبو إليه وهو تحقيق أهداف العملية التعليمية العملية ومردودها في سلام وأمان، وفرض أو خلق النظام والانضباط داخل الصف.

## التنمر:

لقد وُجد التنوع في أنماط إدارة الصف للتعامل مع قضايا الطلبة المعرفية والسلوكية التربوية ومحاولة إيجاد حلول لها، ومن هذه القضايا قضية التنمر، ويعتبر موضوع التنمر من الموضوعات المتجددة، حيث إنه موجود بصورة مستمرة في البيئة المدرسية والمجتمعية، ولكن بصور وأشكال مختلفة حيث إنه يختلف باختلاف المكان، والزمان، والفروق الفردية بين الأفراد وصحتهم الجسدية، وطريقة تنمرهم أو تعرضهم للتنمر المدرسي.

يُعرف التنمر: بأنه «إساءة استخدام القوة الحقيقية أو المدركة بين التلاميذ داخل المدرسة، ويحدث ذلك بصورة مستمرة ومتكررة بغرض السيطرة على الآخرين»<sup>(19)</sup>.

كما عرّف التنمر من الناحية الاجتماعية بأنه: «السلوكيات العدوانية غير المباشرة، وتحدث نتيجة الخلل في الحالة النفسية للأفراد، والعلاقات الاجتماعية للأفراد التي تسمح لمرتكبي هذه السلوكيات أن يبقوا مجهولي الهوية قصد تسليمهم للعدالة بطريقة سرية»<sup>(20)</sup>. وعُرّف القحطاني<sup>(21)</sup> التنمر المدرسي بأنه: «أفعال سلبية متعمدة من جانب تلميذ أو أكثر لإلحاق الأذى بتلميذ آخر،

وتتم بصورة متكررة وطوال الوقت، ويمكن ان تكون هذه الأفعال السلبية بالكلمات مثل التهديد، التوبيخ، الاغاظه، الشتائم، ويمكن أيضا ان تكون الاحتكاك الجسدي كالضرب، والدفع، والركل، ويمكن ان تكون كذلك بدون استخدام الكلمات مثل التكشير بالوجه او الإشارات الغير لاثقة بقصد وتعمد عزله من المجموعة او رفض الاستجابة لرغبته».

### عناصر عملية التنمر :

ذكر شطبي وبوطاف<sup>(22)</sup> أن عملية التنمر تتكون من ثلاثة عناصر هي:

#### المُتَنَمِّر:

هو الذي يتشاجر مع الآخرين كي يحاول فرض سيطرته عليهم والاستيلاء على ممتلكاتهم.

#### الضحية:

وهو الطفل الذي يكون عرضة للاعتداء وسلب الممتلكات.

#### المتفرجون:

وهم الملاحظون لعملية التنمر وينقسمون الى: المعززون، والمدافعون، والخارجون.

### العوامل المؤدية للتنمر المدرسي:

هناك دوافع مختلفة لسلوك التنمر، فقد يكون تصرفاً طائشاً او عند الشعور بالملل او عدم ادراك المتنمر بأن هذا السلوك خاطئ، كما ان الخصائص الانفعالية للضحية مثل الخجل وقلة الأصدقاء وبعض المهارات الاجتماعية قد تجعله عرضة للتنمر، او عندما يشعر المراهق بالإحباط في المدرسة عندما يكون مهملًا، فإن ذلك يولد لديه الشعور بالغضب والانفعال لوجود عوائق تحول بينه وبين تحقيق أهدافه مما يؤدي الى ممارسة التنمر سواء على الآخرين او على ذاته<sup>(23)</sup>.

من العوامل المؤدية للتنمر المدرسي الموقف السلبي تجاه الطفل من قبل الوالدين او مقدمي الرعاية والموقف المتسامح تجاه السلوك العدواني للطفل أو المراهق، وأسلوب الابوة السلطوية الذي يستخدم القوة والعنف للسيطرة على الطفل او المراهق، والميل الطبيعي للطفل او المراهق الى ان يكون متعجرفاً<sup>(24)</sup>.

كذلك تؤثر الاسرة في نمو شخصية الطفل من خلال طريقة التعامل معه، فإذا افتقرت الطريقة للدفع والشعور بالعاطفة فهناك احتمالية كبيرة لان يصبح الطفل عنيفاً وعدوانياً تجاه الآخرين، كذلك فإن مدى تساهل الام مع السلوكيات العنيفة والعقاب البدني الذي يمارس ضد الطفل ومزاجه كلها عناصر متوافره، لذا فإنه اذا كان مزاج يميل الى ان يكون شخصاً عنيفاً، ويزداد السلوك العدواني والتنمر لديه<sup>(25)</sup>. ولوسائل الاعلام تأثير في حدوث التنمر، ومنها البرامج والمسلسلات والأفلام التي يعرضها التلفاز وافلام السينما، سواء المخصص للأطفال او المراهقين لما لها من تأثير مباشر في السلوك الاجتماعي، اذ تستثير خيالهم وتدفعهم في بعض الأحيان الى تقمص الشخصيات التي يشاهدونها خصوصاً ما اتصل منها بالمغامرات والحركة والعنف، والخصائص الشخصية والنفسية غير السوية، كل هذه عوامل تساعد على تقوية وإظهار سلوك التنمر من قبل الطلبة، وعادة ما يكون الطفل العدواني نتاج خلل أسري حاد وغياب القدوة، وحيث إن الطفل يتعلم السلوك العدواني من خلال محاكاة الأشخاص الأقرب له<sup>(26)</sup>.

## أشكال التنمر المدرسي :

يمكن أن يأخذ التنمر صوراً كثيرة، فيمكن أن يكون التنمر طويل المدى أو قصير المدى، ويمكن أن يكون فردياً أو جماعياً، ويمكن أن يكون وجهاً لوجه أو من وراء ظهر الضحية، ويمكن أن يكون جسدياً أو لفظياً، ويمكن أن يحدث من الذكور أو الإناث<sup>(27)</sup>.

ومن أشكاله التنمر العنصري: يحدث في كل البلدان، وعادةً ما يستهدف أعضاء الأقليات وتتمركز الاطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة: الطلاب ذوي الإعاقة، سواء المرئية وغير المرئية، وأيضاً البلطجة الجنسية: اهتمام جنسي غير مرغوب فيه يجعل المستسلم يشعر بشعور غير مريح أو مهين، عادة ما يتم توجيهها ضد الإناث ولكن يمكن أن يكون أيضاً ضد الذكور<sup>(28)</sup>.

وقد بين عبد الجواد وحسين<sup>(29)</sup> اشكال التنمر كالتالي:

تنمر مباشر: ويشمل الهجوم الجسدي على الآخرين وابتزازهم و اغتصاب ممتلكاتهم، ومناداتهم بأسماء غير لائقة، وتعمد اهانتهم واذلالهم وإساءة معاملتهم بشكل عام. تنمر غير مباشر: خصام الضحية واستبعادها بشكل مكرر من الانضمام للمجموعات ورفضها بشكل دائم.

تنمر جنسي: وتتضمن عرض صور خليعة على الطلاب وسرد بعض النكات التي تخدش الحياء امامهم او ملامسة أجسادهم، وطلب سلوكيات جنسية منهم، وإطلاق أسماء والقاب جنسية بذيئة وتعليقات ذات محمل جنسي.

تنمر عنصري: ويمتد هذا النوع ليشمل الفئة العمرية التي تنتمي اليها الضحية حيث يقوم المتنمر بمناداة الضحية بأمة او ابيه او يتعرض لفصيلته وجنسه ولونه وديانته.

التنمر الالكتروني: ويتضمن سوء تصرفات المتنمر نتيجة لسوء استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة كالتليفون المحمول والانترنت وتوجيه رسائل فاضحة لتهديد قرانه عبر البريد الالكتروني، وتصويرهم رغماً عنهم وابتزازهم.

التنمر الاجتماعي: ويتضمن الممارسات الاجتماعية الخاطئة كالإقصاء الاجتماعي والخصام ونشر الشائعات التي تمس السمعة والحقد على الآخرين والتعامل السلبي معهم.

## دور المدرسة في التخفيف من التنمر المدرسي:

إن وجود التنمر في المدرسة يؤثر سلباً على المناخ المدرسي، والذي يتمثل في ارتفاع درجة الخوف لدى الطلاب، والاكئاب، والاضطراب النفسي والسادية وزيادة الشكاوى الصحية والبدنية من قبل الطلاب، هذه العوامل بدورها تؤثر على انتباه الطلاب وتركيزهم، وفي نهاية المطاف على الأداء الأكاديمي، وبما أن للمعلمين تأثيراً كبيراً فإن بإمكانهم لعب دوراً محورياً في الحد من التنمر<sup>(30)</sup>. إن أولوية مسؤولي المدارس والمؤسسات التعليمية في الوقت الحالي، هو جعل حرم المؤسسة التعليمية آمناً للطلبة والمدرسين والإداريين وجميع الموجودين فيها، كما يجب على إدارة المدارس الانتباه إلى الثقافة السائدة في الوسط المدرسي، والعمل على ترسيخ مفهوم الوئام، والتفاهم، والاحترام المتبادل، وإن تدخل الإدارة المدرسية لعلاج هذه المشكلة لا ينبغي أن يكون عقابياً محضاً،

وإنما يقتضي تعبئةً جماعيةً للمدرسين والطلبة والإدارة العليا للمدرسة على حد سواء بقصد مراعاة المصلحة الجماعية للطلبة وإشراك الجميع في ترسيخ بيئة اجتماعية صحية في المدرسة<sup>(31)</sup>.

فبدون توفر بيئة تعليمية آمنة، لا يمكن للمدرسين أن ينجحوا في مهامهم التدريسية، ولا يمكن للطلبة أن ينجحوا في مشوارهم الدراسي، ورغم تعدد التحليلات حول مدى تعقد هذه الظاهرة وتركيبها، فإن الشيء الأساس والحاضر في مختلف الدراسات حول التمر المدرسي، هو أهمية التعاطي مع هذه الظاهرة من خلال مقارنة متكاملة تعمل على إشراك الآباء والأسرة والمدرسين والإداريين بالإضافة إلى الطالب المتأثر نفسه لحل المشكلة<sup>(32)</sup>.

لقد أجريت العديد من الدراسات التي بحثت مشكلة التمر المدرسي منها دراسة سويسري والظاهر<sup>(33)</sup> التي هدفت الى الكشف عن واقع وأسباب التمر في المؤسسات التعليمية الجزائرية من وجهة نظر عينة من تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط ، وقد اعتمد الباحثان في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (100) تلميذ وتلميذة، وقد توصلت الدراسة الى ان التمر المدرسي ينتشر بدرجة منخفضة من خلال ابعاد : التمر اللفظي، والتمر المادي، التمر الرمزي، التمر الاجتماعي، كما تبين عدم وجود فروق دالة احصائيا في اتجاهات عينة الدراسة نحو واقع التمر المدرسي ترجع الى متغيرات (الجنس، السن، المستوى الدراسي)، ووجود فروق دالة ترجع لمتغير المنطقة السكنية لصالح المنطقة الحضرية، وهذا يعني أن تلاميذ المناطق الحضرية اكثر تنمراً من تلاميذ المناطق شبة الحضرية. وهدفت دراسة بوغاني وكورات<sup>(34)</sup> إلى التعرف على علاقة سلوك التمر بصعوبات التعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط بولاية سعيدة، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحثان المنهج الوصفي، تكونت عينة الدراسة بعد الفرز والتشخيص من(60) تلميذا وتلميذة يتوزعون على أربع مستويات دراسية، تم اختيارهم بطريقة قصدية، حيث أسفرت الدراسة على أن سلوك التمر المدرسي ينتشر بدرجة عالية بين تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط ذوي صعوبات التعلم، كما أشارت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أشكال التمر لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة تعزى إلى متغير الجنس ولصالح الذكور، كما توجد علاقة ارتباطية موجبة بين التمر المدرسي وصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة من ذوي صعوبات التعلم. وهدفت دراسة جينكينز وآخرون (Jenkins et al.)<sup>(35)</sup> إلى فهم العلاقة بين تجارب التمر (التمر، والإيذاء، الدفاع ) والعوامل الاجتماعية العاطفية والإدراكية، وتم جمع بيانات عن إدراك الطلاب لمهاراتهم الاجتماعية وصعوباتهم العاطفية وسلوكهم المتسلط، من خلال عينة تكونت من (246) طالبا من الصف السادس حتى الصف الثامن، أشارت النتائج أن الصعوبات العاطفية كانت مرتبطة بشكل كبير وإيجابي مع الإيذاء للذكور والإناث، كذلك كانت الصعوبات العاطفية مرتبطة بشكل كبير وإيجابي بالدفاع عن الإناث، وكان أداء السلطة التنفيذية مرتبطين بشكل كبير وسلبي بالدفاع عن الذكور، وأيضا كانت المهارات الاجتماعية مرتبطة بشكل كبير وإيجابي بسلوك الدفاع عن الذكور والإناث، تؤكد هذه النتائج على أهمية دراسة العوامل الاجتماعية والعاطفية والإدراكية المرتبطة بالتسلط، ومن المظاهر أن المهارات الاجتماعية والوظائف

العاطفية والتنفيذية تختلف بشكل منتظم عبر ادوار التنمر، وينبغي أخذها بعين الاعتبار عند تطوير التدخلات الاجتماعية المستهدفة لإيقاف الترهيب وزيادة الدفاع ودعم الضحايا أو أولئك الذين يعانون من خطر الإيذاء. وهدفت دراسة خوخ<sup>(36)</sup> إلى التعرف على الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التنمر المدرسي في المهارات الاجتماعية، بالإضافة إلى التعرف إلى المهارات الاجتماعية التي يمكن أن تسهم في التنبؤ بالتنمر المدرسي لدى عينة الدراسة التي اشتملت على (243) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف السادس بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، وأظهرت النتائج وجود علاقة دالة وسالبة بين التنمر المدرسي، وبين المهارات الاجتماعية، أي تكون العلاقة عكسية، أي يؤثر التنمر المدرسي على المهارات الاجتماعية، والعكس صحيح، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مرتفعي التنمر المدرسي ومنخفضي التنمر المدرسي في المهارات الاجتماعية لصالح منخفضي التنمر المدرسي. وهدفت دراسة مرقة<sup>(37)</sup> إلى التعرف على العلاقة بين مستوى التنمر المدرسي وواقع المناخ المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس مدينة الخليل، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، وقد بلغ إجمالي العينة (800) طالباً وطالبة، وخلصت الدراسة إلى أن مستوى التنمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل كان بدرجة منخفضة، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التنمر المدرسي بشكل عام لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل تعزى لمتغيري الجنس، والتحصيل الدراسي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة سالبة ودالة إحصائية بين التنمر المدرسي بأبعاده المختلفة (الجسدي، اللفظي، النفسي)، وبين واقع المناخ الاجتماعي بأبعاده (العلاقة بين الطلبة، العلاقة بين الطلبة والمعلمين، والعلاقة بين الطلبة والإدارة). وهدفت دراسة كريج وآخرون (Craig, et, al.)<sup>(38)</sup> إلى استكشاف تصورات المعلمين قبل الخدمة عن التنمر المدرسي، وتكونت مجتمع الدراسة من جميع المعلمين في مدينة بوسطن، وطبقت الدراسة على عينة عشوائية بواقع (105) من معلمي المدارس في مدينة بوسطن الأمريكية، وتم بناء أداة الدراسة على شكل استبانة لمعرفة تصورات المعلمين حول التنمر المدرسي، وقد أشارت نتائج الدراسة أن المدرسين في جميع الأقسام الأكاديمية عرضة للتنمر ويعتبرون التنمر المدرسي مصدر قلق خطير لتأثيره على دورهم في المهنة، كما أشارت النتائج بأن هناك فروقاً كبيرة بشأن خبرة ما يعرفه المعلمون عن التنمر، مع تردد بإمكانية تدخلهم لوضع حد له، كما اعتبر المعلمين قبل الخدمة بأنهم يخشون أكثر أشكال التنمر السري المتمثل في التنمر الجنسي وخاصة عند المثليين، والتنمر الإلكتروني ويعتبرونه أقل خطورة من التنمر العلني وبالتالي فهو أقل اهتماماً بالنسبة لهم، وقد أوصت الدراسة إلى أهمية تدريب المعلمين قبل الخدمة على استراتيجيات مكافحة التنمر بأشكاله المختلفة.

### مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تعتبر الإدارة الصفية عملية مهمة لإتمام الأهداف الدراسية بشكل سليم وتحقيقها، فمن خلالها يستطيع المعلم ممارسة مهام إدارة الصف وضبط الطلبة وبناء حلقة وصل بين المعلم والطالب.

ان وجود بعض المشكلات السلوكية عند الطلبة وبشكل خاص في المرحلة الأساسية يؤدي الى مشكلات تربوية واجتماعية وشخصية بالغة الخطورة، ومن هنا جاءت مشكلة هذا البحث والتي تتمثل في السؤال الرئيس التالي:

« ما دور ممارسة معلمي المرحلة الأساسية لأهواط إدارة الصف في الحد من مظاهر التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل من وجهة المعلمين؟»

ويتفرع عن هذ السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:  
ما أهم أهواط الإدارة الصفية السائدة في المدارس الأساسية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل من وجهة نظر المعلمين؟

ما أهم مظاهر التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل من وجهة المعلمين؟

هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين ممارسة أهواط إدارة الصف وبين الحد من مظاهر التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل من وجهة نظر المعلمين؟

هل تختلف متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة حول أهواط إدارة الصف لدى المعلمين ومظاهر التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل باختلاف (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟

### **أهداف الدراسة:**

### **تهدف الدراسة إلى:**

الكشف عن دور ممارسة معلمي المرحلة الأساسية لأهواط إدارة الصف في الحد من مظاهر التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل من وجهة المعلمين.  
التعرف إلى أهم أهواط الإدارة الصفية السائدة في المدارس الأساسية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل من وجهة نظر المعلمين.

التعرف إلى أهم مظاهر التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل من وجهة المعلمين.

الكشف عن طبيعة واتجاه العلاقة بين ممارسة أهواط إدارة الصف وبين الحد من مظاهر التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل من وجهة نظر المعلمين.  
التعرف إلى طبيعة الفروق في متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة حول أهواط إدارة الصف لدى المعلمين ومظاهر التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل باختلاف (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

### **أهمية الدراسة:**

تكمن أهمية الدراسة في كونها تسعى إلى معرفة أهواط الإدارة الصفية التي يمارسها المعلمون. تتبع أهمية الدراسة من أهمية موضوعها المتمثل في دور أهواط إدارة الصف والحد من مظاهر التنمر.

## اقترح آليات للحد من التنمر:

وتكمن أهمية الدراسة فيما يؤمل أن تقدمه من معلومات جديدة إلى المكتبة العربية والمعرفة الإنسانية حول موضوع الإدارة الصفية وأنماطها لما لهذه الأنماط من أثر كبير في تحقيق النتائج التعليمية التعليمية المنشودة وتكوين شخصية الطلبة، وهي ركيزة أساسية من ركائز الفاعلية الذاتية للمعلم.

يؤمل أن تقدم نتائج الدراسة فرصة للمعلمين في الميدان التربوي فرصة للتعرف على أنماط الإدارة الصفية وماهيتها بما يدفعهم لإتباع أنماط إدارة صفية مناسبة يمكن لهم من خلالها ضبط سلوك الطلبة وإدارة دفة التعليم نحو بر الأمان، ومعرفة إيجابيات وسلبيات هذه الأنماط مما يؤدي إلى إتباع أفضل السبل في إدارة الصف والعملية التعليمية بشكل عام وتحقيق النتائج المنشودة، وتقديم مقترحات لتطوير إدارة الصف في المدارس الفلسطينية.

## محددات الدراسة:

### الحدود الموضوعية:

أنماط ادارة الصف ودورها في الحد من مظاهر التنمر.

### الحدود البشرية:

اقتصرت الدراسة على معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية في مدارس مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل.

الحدود الزمانية: 2021./2022

الحدود المكانية: مدارس المرحلة الاساسية التابعة لمديرية تربية وتعليم جنوب الخليل.

مصطلحات الدراسة

### الأنماط الإدارية اصطلاحاً:

هي «السلوكيات التي يتبعها المعلم في ممارسة السلطات الممنوحة له، وتختلف من معلم إلى آخر»<sup>(39)</sup>.

### تنوع الأنماط الإدارية اصطلاحاً:

هو عبارة عن تعدد لاستخدام الأنماط التعليمية، ولتحقيق الأهداف التعليمية ولتسهيل استخدام أساليب مختلفة لاستخدام الحقيبة التعليمية<sup>(40)</sup>.

### مظاهر التنمر:

أفعال سلبية متعمدة من جانب تلميذ أو أكثر لإلحاق الأذى بتلميذ آخر، تتم بصورة متكررة وطوال الوقت، ويمكن ان تكون هذه الأفعال السلبية بالكلمات مثل: التهديد، التوبيخ، الإغاظه، والشتائم، كما يمكن ان تكون بالاحتكاك الجسدي كالضرب والدفع والركل، او حتى بدون استخدام الكلمات او التعرض الجسدي مثل التكشير بالوجه، او الإشارات غير اللائقة بقصد، وتعمد عزل من المجموعة او رفض الاستجابة لرغبته<sup>(41)</sup>. (أبو شمالة، 2018).

## منهج الدراسة:

استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي، وهو طريقة في البحث عن الحاضر، وتهدف إلى تجهيز بيانات لإثبات فروض معينة تمهيداً للإجابة على تساؤلات محددة - سلفاً - بدقة تتعلق بالظواهر الحالية والأحداث الراهنة التي يمكن جمع المعلومات عنها في زمان إجراء البحث وذلك باستخدام أدوات مناسبة. والهدف من استخدام المنهج الوصفي هو التعرف على «التنوع في أنماط إدارة الصف ودورها في الحد من مظاهر التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل».

## مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل للعام الدراسي 2021-2022، والبالغ عددهم (1332) معلماً ومعلمةً.

## عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (188) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الأساسية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، والجدول (1) يوضح خصائص أفراد العينة الديموغرافية:

### الجدول (1)

#### خصائص أفراد العينة الديموغرافية

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة %
الجنس	ذكر	96	51.1
	أنثى	92	48.9
	المجموع	188	100.0
المؤهل العلمي	دبلوم	16	8.5
	بكالوريوس	137	72.9
	ماجستير فأعلى	35	18.6
المجموع	188	100.0	
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	34	18.1
	من 5-10 سنوات	65	34.6
	أكثر من 10 سنوات	89	47.3
المجموع	188	100.0	

## أداة الدراسة:

لدراسة أنماط إدارة الصف ودورها في الحد من مظاهر التنمر طلبة المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل، قامت الباحثتان بتطوير الاستبانة،

التنوع في أنماط إدارة الصف ودورها في الحد من مظاهر التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين

بالاستعانة بالعديد من الدراسات السابقة مثل دراسة مخامرة وأبو سمرة<sup>(42)</sup>، ودراسة منيع وآخرين<sup>(43)</sup>، ذات العلاقة بمشكلة الدراسة البحثية، وقد تكونت الاستبانة من محورين، المحور الأول لقياس مستوى ممارسة المعلمين والمعلمات لأنماط إدارة الصف، والمحور الثاني لقياس مستوى مظاهر التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية، وقد تكون المحور الأول من (15) فقرة تقيس مستوى ممارسة أنماط إدارة الصف، وقد خصص المحور الثاني من أداة الدراسة لقياس مستوى مظاهر التنمر، وتكون من (15) فقرة.

### صدق أداة الدراسة:

للحصول على مصداقية عالية لأداة الدراسة، ولضمان تحقيقها للأهداف التي وضعت من أجلها، تمت مراجعتها وتحكيمها من قبل عدد من الأكاديميين والمتخصصين من أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة، وبلغ عدد المحكمين (4) محكمين، بهدف إبداء ملاحظاتهم وتقييم مدى ملاءمتها لموضوع الدراسة، ومدى مناسبة كل فقرة، ومدى قدرة فقرات الاستبانة على تحقيق الهدف الذي أعدت من أجله بشكل سليم، وقد تم الأخذ بكافة ملاحظات المحكمين، وتم اعتماد سلم ليكرت الخماسي وذلك على النحو التالي: (5) بدرجة كبيرة جداً، 4 بدرجة كبيرة، 3 بدرجة متوسطة، 2 بدرجة قليلة، 1 بدرجة قليلة جداً).

### صدق البناء لاستبانة أنماط إدارة الصف:

تم التحقق من صدق الأداة بحساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لكل فقرة من فقرات المجال مع الدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، وذلك كما هو واضح في الجدول (2).

### الجدول (2)

نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط كل فقرة من فقرات المجال مع الدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه.

رقم الفقرة	الفقرة	(ر)
1	يشجع الطلبة على العمل ضمن الفريق	.687**
2	يزرع في الطلبة فضائل الاخلاق الحميدة	.646**
3	يوفر جو يتيح تكافؤ الفرص بين الطلبة	.824**
4	يحث على مشاركة الطلبة في الانشطة المدرسية المتنوعة	.723**
5	يتيح الفرصة للطلبة للتعبير عن ذواتهم	.721**
الدرجة الكلية للنمط الديمقراطي		

رقم الفقرة	الفقرة	(ر)
6	يستخدم المعلم اسلوب العقاب لفض النزاعات بين الطلبة	.811**
7	يطبق العقاب الجماعي على الطلبة	.791**
8	يمنع الطلبة من المشاركة في اتخاذ القرار	.722**
9	يتعامل مع مشاكل الطلبة بشكل عنيف	.769**
10	يتعامل المعلم بحزم عند تعدي طالب على آخر	.786**
<b>الدرجة الكلية للنمط التقليدي</b>		
11	يتغاضى المعلم عن ترويع الطلبة لزملائهم	.838**
12	يهمل المعلم تشجيع الطلبة على الالتزام بالألفاظ الحسنة	.758**
13	يتعامل المعلم بسخرية مع اخطاء الطلبة	.843**
14	يهمل المعلم عقاب الطالب المعتدي على زميله لفظيا وجسديا	.802**
15	يتغاضى المعلم عن ضبط الصف	.817**
<b>الدرجة الكلية للنمط الفوضوي</b>		

### \*\* دالة إحصائية عند ( $\alpha \leq 0.01$ )

تشير المعطيات الواردة في الجدول (2) إلى أن جميع قيم مصفوفة ارتباط فقرات كل مجال ترتبط مع الدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه ارتباطاً دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، مما يشير إلى قوة الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة، وهذا يعبر عن صدق فقرات الاستبانة في قياس ما وضعت من أجل قياسه، وأنها تشترك معا في قياس مستوى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية لأنماط إدارة الصف في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل.

### صدق البناء لاستبانة مظاهر التنمر:

تم التحقق من صدق الأداة بحساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لكل فقرة من فقرات المجال مع الدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، وذلك كما هو واضح في الجدول (3).

### الجدول (3)

نتائج معامل الارتباط بيرسون (*Pearson correlation*) لمصفوفة ارتباط كل فقرة من فقرات المجال مع الدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه.

رقم الفقرة	الفقرة	(ر)
1	يعرض الطلبة أنفسهم للإهانة من خلال عصيانهم للأوامر	.769**
2	يصرخ الطلبة عند شعورهم بالتوتر والغضب	.767**
3	يقضم الطلبة اظفارهم عند التوتر	.787**
4	يعض الطلبة بأسنانهم على شفاههم كتعبير عن العصبية	.748**
5	يقوم الطلبة بالكتابة على أجزاء من أجسامهم	.703**
<b>الدرجة الكلية للتنمر نحو الذات</b>		
6	يهدد الطلبة المتنمرين زملائهم بالضرب في نهاية الدوام	.785**
7	يتهجم بعض الطلبة على المعلمين بألفاظ نابية	.710**
8	يسعى بعض الطلبة لتشويه سمعة الاشخاص الذين يكرهونهم	.803**
9	يتلف بعض الطلبة حاجات ملائهم للانتقام منهم	.787**
10	يحرض الطلبة المتنمرين زملائهم على إثارة الفوضى	.821**
<b>الدرجة الكلية للتنمر نحو الآخرين</b>		
11	يعبث الطلبة في اللوحات الموجودة في المدرسة	.812**
12	يتعمد الطلبة كسر وتخريب صنادير المياه	.787**
13	يتجّه الطلبة الى الكتابة والرسم على جدران المدرسة بغرض التشويه	.742**
14	يخرّب الطلبة مقابض الابواب والنوافذ	.739**
15	يعتدي الطلبة على ممتلكات زملائهم	.793**
<b>الدرجة الكلية للتنمر نحو الممتلكات</b>		

**\*\* دالة إحصائية عند ( $\alpha \leq 0.01$ )**

تشير المعطيات الواردة في الجدول (3) إلى أن جميع قيم مصفوفة ارتباط فقرات المجال ترتبط مع الدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه ارتباطاً دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، مما يشير إلى قوة الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة، وهذا يعبر عن صدق فقرات الاستبانة في قياس ما وضعت من أجل قياسه، وأنها تشترك معاً في قياس مستوى مظاهر التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل. وللتحقق من صدق الاتساق الداخلي للمجالات قامت الباحثتان بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات مظاهر التنمر مع الدرجة الكلية للاستبانة والجدول (4) يوضح ذلك.

**الجدول (4)**

مصفوفة معاملات ارتباط درجة كل مجال من مجالات مظاهر التنمر مع الدرجة الكلية للاستبانة		
المتغيرات	معامل ارتباط بيرسون (r)	القيمة الاحتمالية (Sig.)
التنمر نحو الذات* الدرجة الكلية	.794**	0.000
التنمر نحو الآخرين* الدرجة الكلية	.935**	0.000
التنمر نحو الممتلكات* الدرجة الكلية	.895**	0.000

**\*\* دالة إحصائية عند ( $\alpha \leq 0.01$ )**

يتضح من خلال البيانات الواردة في الجدول (4) أن جميع مجالات التنمر ترتبط بالدرجة الكلية للاستبانة ارتباطاً ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0.01$ )، حيث إن معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين درجة كل مجال والدرجة الكلية للاستبانة كان قوياً، مما يشير إلى قوة الاتساق الداخلي لفقرات المقياس وأنها تشترك معاً في قياس مستوى مظاهر التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل.

**شبات أداة الدراسة:**

حسب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي وبحساب معامل الثبات كرونباخ ألفا، وكذلك تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية، وذلك كما هو موضح في الجدول (5).

جدول (5): معاملات الثبات لأداة الدراسة

المتغيرات	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا	
		معامل الثبات	معامل الارتباط
النمط الديمقراطي	5	.767	.562
النمط التقليدي	5	.832	.718
النمط الفوضوي	5	.870	.803
التنمر نحو الذات	5	.811	.564
التنمر نحو الآخرين	5	.838	.755
التنمر نحو الممتلكات	5	.829	.763
التنمر الكلي	15	.914	.732

التنوع في أنماط إدارة الصف ودورها في الحد من مظاهر التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين

تشير المعطيات الواردة في الجدول (5) أن قيمة معامل ثبات كرونباخ ألفا للدرجة الكلية للنمط الديمقراطي كانت مرتفعة، حيث بلغ معامل ثبات كرونباخ ألفا للدرجة الكلية للنمط الديمقراطي (0.767)، وبلغ معامل ثبات كرونباخ ألفا للدرجة الكلية للنمط التقليدي (0.832) كذلك بلغ معامل ثبات كرونباخ ألفا للدرجة الكلية للنمط الفوضوي (0.870). وبلغت قيمة معامل ثبات كرونباخ ألفا للدرجة الكلية لاستبانة مظاهر التنمر (0.914)، حيث تراوحت معاملات ثبات كرونباخ ألفا لمجالات مظاهر التنمر ما بين (0.811-0.838). وهذا يشير إلى أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، ويعد مؤشراً على أن الاستبانة يمكن أن تعطي النتائج نفسها إذا ما أعيد تطبيقه على العينة نفسها وفي ظروف التطبيق نفسها.

### تصحيح أداة الدراسة:

تم تصحيح هذا المقياس حيث أعطيت الاستجابة: التقدير (قليلة)، إذا قل المتوسط الحسابي عن (2.33) والتقدير (متوسطة) إذا وقع المتوسط الحسابي في الفترة (2.33-3.66)، وتحظى الاستجابة بالتقدير (كبيرة) إذا زاد المتوسط الحسابي عن (3.67).

### متغيرات الدراسة:

المتغيرات التصنيفية: الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة.

المتغير المستقل: أنماط إدارة الصف

المتغير التابع: مظاهر التنمر بمجالاته.

### أساليب المعالجة الإحصائية

تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، كما تم استخدام معامل ارتباط بيرسون، ومعامل الثبات كرونباخ ألفا، واختبار تحليل الانحدار المتعدد، واختبار تحليل التباين المتعدد (MANOVA)، واختبار شيفيه (Scheffe).

### نتائج الدراسة:

تضمن هذا الجزء تحليلاً إحصائياً للبيانات الناتجة عن الدراسة، وذلك من أجل الإجابة عن أسئلة الدراسة.

نتائج السؤال الأول: ما أهم أنماط الإدارة الصفية السائدة في المدارس الأساسية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن السؤال الأول، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لأهم أنماط الإدارة الصفية السائدة في المدارس الأساسية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل من وجهة نظر المعلمين. كما هو موضح في الجدول (6).

## الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان لأهم أمط الإدارة الصفية السائدة في المدارس الأساسية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل من وجهة نظر المعلمين، مرتبة تنازلياً

الرقم	النمط	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	%	درجة الموافقة
1	النمط التقليدي	4.32	0.37	86.4	كبيرة
2	النمط الديمقراطي	4.31	0.40	86.2	كبيرة
3	النمط الفوضوي	1.83	0.40	36.6	قليلة

تشير البيانات الموضحة في الجدول (6)، أن المتوسطات الحسابية لمجالات أمط الإدارة الصفية السائدة في المدارس الأساسية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل من وجهة نظر المعلمين تراوحت بين (1.83-4.32)، إذ كان أعلى متوسط للنمط التقليدي بمتوسط حسابي (4.32) بنسبة مئوية بلغت (86.4%)، تلاه النمط الديمقراطي بمتوسط حسابي (4.31) بنسبة مئوية بلغت (86.2%)، وجاء في المرتبة الثالثة النمط الفوضوي بمتوسط حسابي (1.83) بنسبة مئوية بلغت (36.6%).

أما فيما يتعلق بأمط إدارة الصف السائدة من وجهة نظر المعلمين في المدارس الأساسية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل على فقرات المجالات الفرعية لدرجة الممارسة، فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية، لكل نمط من أمط إدارة الصف على حدا، وهي كالآتي:

## أولاً: النمط الديمقراطي:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمستوى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية للنمط الديمقراطي في إدارة الصف في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل من وجهة نظرهم. كما هو موضح في الجدول (7).

## الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان لمستوى ممارسة المعلمين للنمط الديمقراطي في إدارة الصف من وجهة نظرهم، مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	%	درجة الموافقة
2	يزرع في الطلبة فضائل الاخلاق الحميدة	4.48	0.54	89.6	كبيرة
1	يشجع الطلبة على العمل ضمن الفريق	4.40	0.52	88.0	كبيرة
4	يحث على مشاركة الطلبة في الانشطة المدرسية المتنوعة	4.27	0.51	85.4	كبيرة
3	يوفر جو يتيح تكافؤ الفرص بين الطلبة	4.20	0.69	84.0	كبيرة
5	يتيح الفرصة للطلبة للتعبير عن ذواتهم	4.17	0.63	83.4	كبيرة
	الدرجة الكلية لممارسة النمط الديمقراطي	4.31	0.40	86.2	كبيرة

تشير البيانات الموضحة في الجدول (7)، أن درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية للنمط الديمقراطي في إدارة الصف في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل من وجهة نظرهم كانت كبيرة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لممارسة النمط الديمقراطي (4.31) بنسبة مئوية بلغت (86.2%). وحصلت الفقرة (2) على أعلى درجة موافقة، وقد نصت على: (يزرع في الطلبة فضائل الاخلاق الحميدة)، بينما حصلت الفقرة (5) على أقل درجة موافقة، وقد نصت على: (يتيح الفرصة للطلبة للتعبير عن ذواتهم). ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن المعلمين والمعلمات يلجأون إلى النمط الديمقراطي في إدارة الصف، بحيث يستمعون للطلاب ويحتونونه، ليكونوا أمانه وملاذه، كما يقومون بتوجيه طاقاته إلى ما فيه نفعه في الحاضر والمستقبل، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة طريف وبزير<sup>(44)</sup>، ودراسة منيع وآخرين<sup>(45)</sup>، ودراسة توني (Tony)<sup>(46)</sup>.

### ثانياً: النمط التقليدي:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمستوى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية للنمط التقليدي في إدارة الصف في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل من وجهة نظرهم. كما هو موضح في الجدول (8).

#### الجدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان لمستوى ممارسة المعلمين للنمط التقليدي في إدارة الصف من وجهة نظرهم، مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	%	درجة الموافقة
8	يمنع الطلبة من المشاركة في اتخاذ القرار	4.57	0.51	91.4	كبيرة
9	يتعامل مع مشاكل الطلبة بشكل عنيف	4.56	0.50	91.2	كبيرة
10	يتعامل المعلم بحزم عند تعدي طالب على آخر	4.35	0.64	87.0	كبيرة
7	يطبق العقاب الجماعي على الطلبة	4.13	0.58	82.6	كبيرة
6	يستخدم المعلم اسلوب العقاب لفض النزاعات بين الطلبة	3.99	0.92	79.8	كبيرة
	الدرجة الكلية لممارسة النمط التقليدي	4.32	0.37	86.4	كبيرة

تشير البيانات الموضحة في الجدول (8)، أن درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية للنمط التقليدي في إدارة الصف في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل من وجهة نظرهم كانت كبيرة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لممارسة النمط التقليدي (4.32) بنسبة مئوية بلغت (86.4%). وحصلت الفقرة (8) على أعلى درجة موافقة، وقد نصت على: (يمنع الطلبة من المشاركة في اتخاذ القرار)،

بينما حصلت الفقرة (6) على أقل درجة موافقة، وقد نصت على: (يستخدم المعلم أسلوب العقاب لفض النزاعات بين الطلبة). وتعزى هذه النتيجة إلى أنه بالنسبة للنمط التقليدي الذي تصدر الترتيب فهذا أمر منطقي وممارس فعلياً على أرض الواقع، وكذلك نتيجة لطبيعة الظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، لذا فإن الطلبة في حالة من عدم الضبط وعدم الالتزام، مما يضطر المعلم إلى أن يمارس النمط التقليدي في إدارة الصف.

### ثالثاً: النمط الفوضوي:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمستوى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية للنمط الفوضوي في إدارة الصف في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل من وجهة نظرهم. كما هو موضح في الجدول (9).

#### الجدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان لمستوى ممارسة المعلمين للنمط الفوضوي في إدارة الصف من وجهة نظرهم، مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	%	درجة الموافقة
11	يتغاضى المعلم عن ترويع الطلبة لزملائهم	2.11	0.82	42.2	قليلة
12	يهمل المعلم تشجيع الطلبة على الالتزام بالألفاظ الحسنة	1.82	0.51	36.4	قليلة
15	يتغاضى المعلم عن ضبط الصف	1.79	0.71	35.8	قليلة
14	يهمل المعلم عقاب الطالب المعتدي على زميله لفظياً وجسدياً	1.73	0.53	34.6	قليلة
13	يتعامل المعلم بسخرية مع اخطاء الطلبة	1.67	0.49	33.4	قليلة
	الدرجة الكلية لممارسة النمط الفوضوي	1.83	0.40	36.6	قليلة

تشير البيانات الموضحة في الجدول (9)، أن درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية للنمط الفوضوي في إدارة الصف في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل من وجهة نظرهم كانت قليلة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لممارسة النمط الفوضوي (1.83) بنسبة مئوية بلغت (36.6%). وحصلت الفقرة (11) على أعلى درجة موافقة، وقد نصت على: (يتغاضى المعلم عن ترويع الطلبة لزملائهم)، بينما حصلت الفقرة (13) على أقل درجة موافقة، وقد نصت على: (يتعامل المعلم بسخرية مع اخطاء الطلبة). ولعل السبب في مجيء استخدام المعلمين والمعلمات لهذا النمط في الأخير، لأن المعلم الفلسطيني أحرص ما يكون على إدارة صفه بطريقة مثلى، حيث إن إدارة الصف الناجحة تؤدي إلى رفع مستوى

التنوع في أنماط إدارة الصف ودورها في الحد من مظاهر التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين

تحصيل الطلبة وإنجازاتهم، اختلفت هذه النتيجة مع دراسة طريف وبزیز<sup>(47)</sup>، ودراسة منيع وآخرين<sup>(48)</sup>، ودراسة توني (Tony)<sup>(49)</sup>.

### نتائج السؤال الثاني:

ما أهم مظاهر التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل من وجهة المعلمين؟

للإجابة عن السؤال الثاني، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لأهم مظاهر التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل من وجهة المعلمين. كما هو موضح في الجدول (10).

#### الجدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لأهم مظاهر التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل من وجهة المعلمين، مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	%	درجة الموافقة
12	يتعمد الطلبة كسر وتخريب صابير المياه	2.75	1.01	55.0	متوسطة
15	يعتدي الطلبة على ممتلكات زملائهم	2.67	0.87	53.4	متوسطة
13	يتجه الطلبة الى الكتابة والرسم على جدران المدرسة بغرض التشويه	2.60	1.03	52.0	متوسطة
11	يعبث الطلبة في اللوحات الموجودة في المدرسة	2.54	0.96	50.8	متوسطة
14	يخرّب الطلبة مقابض الابواب والنوافذ	2.42	1.05	48.4	متوسطة
	<b>الدرجة الكلية للتنمر نحو الممتلكات</b>	<b>2.60</b>	<b>0.74</b>	<b>52.0</b>	<b>متوسطة</b>
9	يتلف بعض الطلبة حاجات زملائهم للانتقام منهم	2.71	1.03	54.2	متوسطة
10	يحرّض الطلبة المتنمرين زملائهم على إثارة الفوضى	2.66	1.13	53.2	متوسطة
7	يتهجم بعض الطلبة على المعلمين بألفاظ نابية	2.56	0.88	51.2	متوسطة

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	%	درجة الموافقة
8	يسعى بعض الطلبة لتشويه سمعة الاشخاص الذين يكرهونهم	2.46	1.03	49.2	متوسطة
6	يهدد الطلبة المتنمرين زملائهم بالضرب في نهاية الدوام	2.35	1.09	47.0	متوسطة
	<b>الدرجة الكلية للتنمر نحو الآخرين</b>	<b>2.55</b>	<b>0.72</b>	<b>51.0</b>	<b>متوسطة</b>
4	يعرض الطلبة بأسنانهم على شفاههم كتعبير عن العصبية	2.63	1.18	52.6	متوسطة
2	يصرخ الطلبة عند شعورهم بالتوتر والغضب	2.59	1.06	51.8	متوسطة
1	يعرض الطلبة أنفسهم للإهانة من خلال عصيانهم للأوامر	2.52	0.96	50.4	متوسطة
3	يقضم الطلبة اظفارهم عند التوتر	2.44	0.94	48.8	متوسطة
5	يقوم الطلبة بالكتابة على أجزاء من أجسامهم	2.31	0.98	46.2	قليلة
	<b>الدرجة الكلية للتنمر نحو الذات</b>	<b>2.50</b>	<b>0.79</b>	<b>50.0</b>	<b>متوسطة</b>
	<b>الدرجة الكلية للتنمر العام</b>	<b>2.55</b>	<b>0.64</b>	<b>51.0</b>	<b>متوسطة</b>

تشير البيانات الموضحة في الجدول (10)، أن أهم مظاهر التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل من وجهة المعلمين جاءت بدرجة متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للتنمر العام (2.55) بنسبة مئوية بلغت (51.0%). ويتضح من الجدول (10) أن التنمر نحو الممتلكات احتل المركز الأول بمتوسط حسابي بلغ (2.60) ونسبة مئوية بلغت (52.0%)، وحصلت الفقرة (12) على أعلى درجة موافقة بالنسبة للتنمر نحو الممتلكات، التي نصت على: (يتعمد الطلبة كسر وتخريب صنابير المياه)، في حين حصلت الفقرة (14) على أقل درجة موافقة بالنسبة للتنمر نحو الممتلكات التي نصت على: (يخرب الطلبة مقابض الأبواب والنوافذ). وتعزى هذه النتيجة إلى أن المتنمر يسعى بالدرجة الأولى إلى تخريب الممتلكات، وذلك لأن هذا النوع من التنمر يمارس ضد ممتلكات ويتسبب بأضرار

تمس مجموعة كبيرة من الناس، فهو من وجهة نظره يمارس هذا السلوك لتوجيه أكبر أذى لهم. اختلفت هذه النتيجة مع دراسة سويسبي والظاهر<sup>(50)</sup>. وجاء في المركز الثاني التنمر نحو الآخرين بمتوسط حسابي بلغ (2.55) ونسبة مئوية بلغت (51.0%)، وحصلت الفقرة (9) على أعلى درجة موافقة بالنسبة للتنمر نحو الآخرين، التي نصت على: (يتلف بعض الطلبة حاجات زملائهم للانتقام منهم)، في حين حصلت الفقرة (6) على أقل درجة موافقة بالنسبة للتنمر نحو الآخرين، التي نصت على: (يهدد الطلبة المتنمرين زملائهم بالضرب في نهاية الدوام). ويعود سبب ذلك إلى أن المتنمر عندما يريد أن يعبر عن سلوكه السلبي فإنه يوجهه نحو الآخرين ويؤذيهم، ضارباً عرض الحائط كل المعايير والقيم الإنسانية والأخلاقية، اختلفت هذه النتيجة مع دراسة مرقعة<sup>(51)</sup>. وجاء في المركز الثالث التنمر نحو الذات بمتوسط حسابي بلغ (2.50) ونسبة مئوية بلغت (50.0%)، وحصلت الفقرة (4) على أعلى درجة موافقة بالنسبة للتنمر نحو الذات، التي نصت على: (يعض الطلبة بأسنانهم على شفاههم كتعبير عن العصبية)، في حين حصلت الفقرة (5) على أقل درجة موافقة بالنسبة للتنمر نحو الذات، التي نصت على: (يقوم الطلبة بالكتابة على أجزاء من أجسامهم). وتعزى هذه النتيجة إلى أن هذا النوع من التنمر نادراً ما يلاحظ، حيث إن المتنمر حافظاً على صورته وهيبته لا يبدي تنمره على ذاته لأحد.

### نتائج السؤال الثالث:

هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين ممارسة أنماط إدارة الصف وبين الحد من مظاهر التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن السؤال الثالث، استخدم معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لإيجاد العلاقة بين أنماط إدارة الصف لدى معلمي المرحلة الأساسية وبين الحد من مظاهر التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل، كما هو واضح من خلال الجدول (11).

الجدول (11)

نتائج معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين أنماط إدارة الصف لدى معلمي المرحلة الأساسية وبين الحد من مظاهر التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل

المتغيرات	التنمر نحو الذات	التنمر نحو الآخرين	التنمر نحو الممتلكات	التنمر الكلي
النمط الديمقراطي	-.341**	-.233**	-.464**	-.409**
النمط التقليدي	-.358**	-.301**	-.516**	-.462**
النمط الفوضوي	.327**	.189**	.468**	.388**

\*\* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ( $\leq 0.01\alpha$ )، \* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة

( $\leq 0.05\alpha$ )

تشير المعطيات الواردة في الجدول (11) إلى وجود علاقة عكسية سالبة بين ممارسة معلمي المرحلة الأساسية للنمط الديمقراطي وبين مظاهر التمر لدى طلبة المرحلة الأساسية، حيث بلغ معامل الارتباط للعلاقة بين ممارسة النمط الديمقراطي ومظاهر التمر الكلي (-0.409) بدلالة إحصائية (0.000)، وهذا يدل على أنه كلما زادت ممارسة النمط الديمقراطي لدى معلمي المرحلة الأساسية كلما قلت مظاهر التمر لدى طلبتهم، والعكس صحيح. وتعزى هذه النتيجة إلى أن الطالب يميل إلى المعلم الذي يحترم إنسانيته ويشعر بآلامه ويساعده في تحقيق آماله، ويتفهم ظروفه ويساعده على تجاوز مشكلاته، لذا فإن هذا النمط يؤدي إلى خفض التمر لدى الطلبة. اتفقت هذه النتيجة مع دراسة مرقعة<sup>(52)</sup>.

كما أظهرت النتائج وجود علاقة عكسية سالبة بين ممارسة معلمي المرحلة الأساسية للنمط التقليدي وبين مظاهر التمر لدى طلبة المرحلة الأساسية، حيث بلغ معامل الارتباط للعلاقة بين ممارسة النمط التقليدي ومظاهر التمر الكلي (-0.462) بدلالة إحصائية (0.000)، وهذا يدل على أنه كلما زادت ممارسة النمط التقليدي لدى معلمي المرحلة الأساسية كلما قلت مظاهر التمر لدى طلبتهم، والعكس صحيح. ويعزى ذلك إلى أن الطالب في هذه الحالة ينضبط فقط خوفاً من العقاب وليس قناعة بأن ما يقوم به خطأ. اتفقت مع دراسة خوخ<sup>(53)</sup>. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة طردية موجبة بين ممارسة معلمي المرحلة الأساسية للنمط الفوضوي وبين مظاهر التمر لدى طلبة المرحلة الأساسية، حيث بلغ معامل الارتباط للعلاقة بين ممارسة النمط الفوضوي ومظاهر التمر الكلي (0.388) بدلالة إحصائية (0.000)، وهذا يدل على أنه كلما زادت ممارسة النمط الفوضوي لدى معلمي المرحلة الأساسية كلما زادت مظاهر التمر لدى طلبتهم، والعكس صحيح. ويمكن إرجاع ذلك إلى أن الفوضى والتمر رديفان، وأن كلاً منهما تعبير عن الآخر. اتفقت هذه النتيجة مع دراسة بوعناني وكورات<sup>(54)</sup>.

### **نتائج السؤال الرابع: ما دور ممارسة معلمي المرحلة الأساسية لأنماط إدارة الصف في الحد من مظاهر التمر لدى طلبة المرحلة الأساسية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل من وجهة المعلمين؟**

للإجابة عن السؤال الرابع، تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد كما هو موضح في الجدول (11):

الجدول (11)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد لدور ممارسة أنماط إدارة الصف في الحد من مظاهر التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل من وجهة نظر المعلمين

المتغيرات المستقلة	B	الخطأ المعياري	Beta	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية	قيمة (ف) ودلالاتها الإحصائية
المقدار الثابت	6.201	0.849		7.303	0.000*	24.02
النمط الديمقراطي (X <sub>1</sub> )	-0.367	0.118	-0.230	-3.118	0.002*	
النمط التقليدي (X <sub>2</sub> )	-0.552	0.130	-0.316	-4.262	0.000*	0.000*
النمط الفوضوي (X <sub>3</sub> )	0.171	0.127	0.107	1.347	0.180	
معامل الارتباط =	معامل	التحديد=0.281		معامل التحديد المعدل=0.270		
0.530						

\* دالة إحصائياً عند مستوى دلالة  $(0.05 \geq \alpha)$

من خلال النتائج الواردة في الجدول (11) يتبين ثبات صلاحية النموذج، حيث بلغت (F) المحسوبة (24.02) وبقيمة احتمالية (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05)، وتدلل على قدرة تنبؤيه مرتفعة.

وتبين أن المتغيرات المستقلة (النمط الديمقراطي، النمط التقليدي) تحد من (مظاهر التنمر) لدى طلبة المرحلة الأساسية استناداً إلى قيمة (ت) المحسوبة التي بلغت للمتغيرات المستقلة على الترتيب (7.303، 3.118)، التي هي أكبر من قيمة (ت) الجدولية (1.96) عند مستوى دلالة (0.05)، بينما تم استبعاد (النمط الفوضوي) من النموذج لأن قيمة الدلالة الإحصائية بلغت (0.180) وهي غير دالة إحصائياً، وبالاعتماد على قيمة معامل التحديد المعدل ( $R^2$ ) تبين أن المتغيرات المستقلة (النمط الديمقراطي، النمط التقليدي) تفسر ما مقداره (27.0%) من التباين في المتغير التابع المتمثل في «مظاهر التنمر». وتم تمثيل المتغير التابع من خلال العلاقة الخطية التالية:

$$Y = (3.841) - (0.367) X_1 - (0.552) X_2 + (1)$$

المتغير التابع (مظاهر التنمر Y). المتغيرات المستقلة (النمط الديمقراطي (X<sub>1</sub>)، النمط التقليدي (X<sub>2</sub>)).

نتائج السؤال الرابع: هل تختلف متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة حول أنماط إدارة الصف لدى المعلمين ومظاهر التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل باختلاف (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟

للإجابة عن السؤال الرابع، استخدم تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة (MANOVA) لغايات فحص الفروق في متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة حول أنماط إدارة الصف لدى

المعلمين ومظاهر التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل باختلاف (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)، وذلك كما يشير الجدول (12):

### الجدول (12)

نتائج تحليل التباين المتعدد (MANOVA) للفروق في متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة حول أنماط إدارة الصف لدى المعلمين ومظاهر التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل باختلاف (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة) بدون التفاعل بينها

الدالة الإحصائية	قيمة (ف) المحسوبة	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	المتغيرات التابعة	مصدر التباين
0.017	5.81*	0.91	1	0.91	النمط الديمقراطي	الجنس
0.261	1.27	0.17	1	0.17	النمط التقليدي	
0.558	0.34	0.06	1	0.06	النمط الفوضوي	
0.014	6.18*	3.62	1	3.62	التنمر نحو الذات	
0.003	8.92**	4.10	1	4.10	التنمر نحو الآخرين	
0.000	12.81**	6.21	1	6.21	التنمر نحو الممتلكات	
0.000	13.10**	4.58	1	4.58	التنمر الكلي	المؤهل العلمي
0.189	1.68	0.26	2	0.52	النمط الديمقراطي	
0.823	0.19	0.03	2	0.05	النمط التقليدي	
0.804	0.22	0.04	2	0.07	النمط الفوضوي	
0.050	3.04*	1.78	2	3.57	التنمر نحو الذات	
0.002	6.45**	2.96	2	5.92	التنمر نحو الآخرين	
0.027	3.69*	1.79	2	3.58	التنمر نحو الممتلكات	سنوات الخبرة
0.003	6.03**	2.11	2	4.22	التنمر الكلي	
0.587	0.53	0.08	2	0.17	النمط الديمقراطي	
0.666	0.41	0.06	2	0.11	النمط التقليدي	
0.198	1.63	0.26	2	0.52	النمط الفوضوي	
0.102	2.31	1.35	2	2.70	التنمر نحو الذات	
0.125	2.10	0.97	2	1.93	التنمر نحو الآخرين	الخطأ
0.030	3.56*	1.73	2	3.45	التنمر نحو الممتلكات	
0.040	3.26*	1.14	2	2.28	التنمر الكلي	
		0.16	182	28.42	النمط الديمقراطي	
		0.14	182	24.64	النمط التقليدي	
		0.16	182	29.25	النمط الفوضوي	
		0.59	182	106.64	التنمر نحو الذات	المجموع
		0.46	182	83.60	التنمر نحو الآخرين	
		0.49	182	88.28	التنمر نحو الممتلكات	
		0.35	182	63.61	التنمر الكلي	
			188	3514.84	النمط الديمقراطي	
			188	3537.32	النمط التقليدي	
			188	656.40	النمط الفوضوي	
			188	1292.96	التنمر نحو الذات	
			188	1319.64	التنمر نحو الآخرين	
			188	1369.92	التنمر نحو الممتلكات	
			188	1297.41	التنمر الكلي	

\*\* دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) / \* دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)

يتضح من خلال النتائج الواردة في الجدول (12) ما يلي:

أولاً: الفروق في متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة حول أنماط إدارة الصف لدى

المعلمين ومظاهر التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل تعزى لمتغير الجنس.

- أظهرت النتائج الواردة في الجدول (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) في متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة حول أنماط إدارة الصف لدى معلمي المرحلة الأساسية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس.

- كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) في متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة حول مظاهر التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل تعزى لمتغير الجنس، والجدول (13) يوضح ذلك:

### الجدول (13)

المتوسطات الحسابية والخطأ المعياري لأنماط إدارة الصف لدى المعلمين ومظاهر التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل تعزى لمتغير الجنس

المتغير	الجنس	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
النمط الديمقراطي	ذكر	4.21	0.05
	أنثى	4.35	0.05
النمط التقليدي	ذكر	4.27	0.05
	أنثى	4.33	0.05
النمط الفوضوي	ذكر	1.80	0.05
	أنثى	1.84	0.05
التنمر نحو الذات	ذكر	2.70	0.10
	أنثى	2.42	0.10
التنمر نحو الآخرين	ذكر	2.75	0.09
	أنثى	2.46	0.09
التنمر نحو الممتلكات	ذكر	2.78	0.09
	أنثى	2.42	0.09
التنمر الكلي	ذكر	2.74	0.08
	أنثى	2.43	0.08

يتبين من الجدول (13) أن الفروق في ممارسة النمط الديمقراطي لدى معلمي المرحلة الأساسية كانت لصالح الإناث بمتوسط حسابي (4.35) مقابل (4.21) للذكور. اختلفت هذه النتيجة مع دراسة طريف وبزير<sup>(55)</sup>.

أما بالنسبة للفروق في التنمر الكلي وأبعاده فقد كانت الفروق في مظاهر التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين لصالح الذكور بمتوسط حسابي (2.74) مقابل (2.43) للإناث. ويعود ذلك إلى أن المعلمة في المرحلة الأساسية أكثر احتمالاً من المعلم، كون المعلمة هي أم وأكثر قدرة على التعاطي مع مشاكل الأبناء وإيجاد حلول لها. اختلفت مع دراسة سويسي والطاهر<sup>(56)</sup>.

ثانياً: الفروق في متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة حول أنماط إدارة الصف لدى المعلمين ومظاهر التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

- أظهرت النتائج الواردة في الجدول (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) في متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة حول أنماط إدارة الصف لدى معلمي المرحلة الأساسية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

- في حين أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) في متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة حول مظاهر التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

لإيجاد مصدر الفروق استخدم اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات الثنائية البعدية للفروق، وذلك كما هو واضح من خلال الجدول (14).

#### الجدول (14)

نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات الثنائية البعدية للفروق في متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة حول مظاهر التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي

المتغير	المقارنات	المتوسط الحسابي	بكالوريوس	ماجستير فأعلى
التنمر نحو الذات	دبلوم	2.35	0.15	0.47 <sup>*</sup>
	بكالوريوس	2.50	-----	0.32 <sup>*</sup>
	ماجستير فأعلى	2.82	-----	-----
التنمر نحو الآخرين	دبلوم	2.34	0.18	0.61 <sup>*</sup>
	بكالوريوس	2.53	-----	0.42 <sup>*</sup>
	ماجستير فأعلى	2.95	-----	-----
التنمر نحو الممتلكات	دبلوم	2.32	0.28	0.55 <sup>*</sup>
	بكالوريوس	2.60	-----	0.27 <sup>*</sup>
	ماجستير فأعلى	2.87	-----	-----
التنمر الكلي	دبلوم	2.34	0.20	0.54 <sup>*</sup>
	بكالوريوس	2.54	-----	0.34 <sup>*</sup>
	ماجستير فأعلى	2.88	-----	-----

\* الفرق في المتوسطات دال إحصائياً عند مستوى (0.05)

يتضح من الجدول (14) أن الفروق في مظاهر التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي كانت بين الذين مؤهلاتهم العلمية (دبلوم) وبكالوريوس من جهة والذين مؤهلهم العلمي (ماجستير فأعلى) من

التنوع في أنماط إدارة الصف ودورها في الحد من مظاهر التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين

جهة أخرى، لصالح الذين مؤهلهم العلمي (ماجستير فأعلى)، الذين كانت مظاهر التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية من وجهة نظرهم أعلى. وهذا يعود إلى أن ذوي المؤهل العلمي الأعلى أكثر دراية وخبرة أكاديمية وعرفية بأسباب التنمر وآليات معالجته، كذلك بأنماط إدارة الصف والذكاء في توظيف التنوع فيها لصالح العملية التعليمية التعلمية. اتفقت هذه النتيجة مع دراسة طريف وبرزيز<sup>(57)</sup>.

ثالثاً: الفروق في متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة حول أنماط إدارة الصف لدى المعلمين ومظاهر التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

- أظهرت النتائج الواردة في الجدول (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) في متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة حول أنماط إدارة الصف لدى معلمي المرحلة الأساسية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

- بينما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) في متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة حول مظاهر التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة. حيث ظهرت الفروق في التنمر الكلي وفي بعد التنمر نحو الممتلكات، بينما لم تظهر فروق دالة إحصائية في بعدي (التنمر نحو الذات والتنمر نحو الآخرين).

لإيجاد مصدر الفروق استخدم اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات الثنائية البعدية، وذلك كما هو واضح من خلال الجدول (15).

#### الجدول (15)

نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات الثنائية البعدية للفروق في متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة حول مظاهر التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة

المتغير	المقارنات	المتوسط الحسابي	من 5-10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
التنمر نحو الممتلكات	أقل من 5 سنوات	2.80	0.39 <sup>*</sup>	0.22 <sup>*</sup>
	من 5-10 سنوات	2.41	-----	0.17
التنمر الكلي	أكثر من 10 سنوات	2.58	-----	-----
	أقل من 5 سنوات	2.78	0.30 <sup>*</sup>	0.28 <sup>*</sup>
	من 5-10 سنوات	2.48	-----	0.02
	أكثر من 10 سنوات	2.50	-----	-----

\* الفرق في المتوسطات دال إحصائياً عند مستوى (0.05)

يتضح من الجدول (15) أن الفروق في مظاهر التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة، كانت بين الذين

سنوات خبرتهم (أقل من 5 سنوات) من جهة والذين سنوات خبرتهم (من 5-10 سنوات) و(أكثر من 10 سنوات) من جهة أخرى، لصالح الذين سنوات خبرتهم (من 5-10 سنوات) و(أكثر من 10 سنوات)، الذين كانت مظاهر التمر لدى طلبة المرحلة الأساسية من وجهة نظرهم أعلى. وهذا منطقي لأن الخبرة التراكمية تشكل رصيماً هاماً وغنياً للمعلم لمواجهة المواقف المختلفة للطلبة سواء السلوكية أو التحصيلية، وهذا التراكم في الخبرات يكون بمثابة رصيد للمعلم يعينه على مواجهة المستجدات والإشكاليات التي تواجهه في كل الظروف. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة طريف وبزير<sup>(58)</sup>.

### الخاتمة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على التنوع في ممارسة المعلمين والمعلمات لأنماط إدارة الصف ودورها في الحد من مظاهر التمر لدى طلبة المرحلة الأساسية في مدارس تربية وتعليم جنوب الخليل، وذلك نابع من أهمية دور المعلم في الحد من مظاهر التمر لدى الطلبة من خلال استخدام التنوع في استخدام أنماط الإدارة الصفية، كما أن ما قدمته هذه الدراسة من معلومات جديدة حول موضوع الإدارة الصفية وأنماطها التي ستساهم في تحقيق النتائج التعليمية التعليمية المنشودة وتكوين شخصية الطلبة. ويؤمل أن تقدم نتائج الدراسة فرصة للمعلمين في الميدان التربوي فرصة للتعرف على أنماط الإدارة الصفية وماهيتها مما يدفعهم لإتباع أنماط إدارة صفية مناسبة يمكن لهم من خلالها ضبط سلوك الطلبة وإدارة دفة التعليم نحو بر الأمان، ومعرفة إيجابيات وسلبيات هذه الأنماط مما يؤدي إلى إتباع أفضل السبل في إدارة الصف والعملية التعليمية التعليمية بشكل عام وتحقيق النتائج المنشودة. وأظهرت النتائج أن الأنماط الأكثر ممارسة من قبل معلمي المرحلة الأساسية في مدارس تربية وتعليم جنوب الخليل كانت النمط التقليدي والنمط الديمقراطي، بينما لم يكن النمط الفوضوي قليل الممارسة من قبل المعلمين والمعلمات. ولوحظ أن مظاهر التمر لدى طلبة المرحلة الأساسية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل من وجهة المعلمين لم تكن منتشرة بشكل كبير، وأن استخدام المعلمين للنمط التقليدي والنمط الديمقراطي في إدارة الصف يحد بشكل كبير من مظاهر التمر لدى الطلبة.

### التوصيات:

من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة، توصي الباحثان بمايلي:  
العمل على تدريب المعلمين على أنماط إدارة الصف والتركيز على النمط الديمقراطي.  
تفعيل دور المرشد المدرسي من خلال تقديم محاضرات ودروس تثقيفية وتوعوية لظاهرة التمر المدرسي وما تولده من سلوكيات سيئة على المستوى البعيد.  
تفعيل دور معلمي التربية الإسلامية في المدارس من خلال إشراكهم في عملية التحذير من التمر سواء اللفظي أو الجسدي أو الاجتماعي أو الاعتداء على الممتلكات من خلال بيان تحريم الاعتداء على الآخرين وعقوبته في الإسلام، ودور الدين في تهذيب السلوك.  
الاهتمام بالكشف عن المتتمرين وضحايا التمر في المدارس واعداد البرامج المناسبة لعلاج هذه المشكلة.

عمل برامج تدريبية لتوعية المعلمين والمعلمات بهذه الظاهرة في جميع المراحل الدراسية وكيفية التعامل معها.

## الهوامش:

- (1) المساعيد، مفضي، والخرابشة، سعود. (2012). الإدارة الصفية. دار ومكتبة حامد للنشر والتوزيع، عمان - الأردن، ص17.
- (2) الزبون، محمد، والزغلول محمد. (2016). برنامج تربوي مقترح للحد من الاستقواء لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الاردن، مجلة دراسات وإبحاث، المجلة العربية في العلوم الانسانية والاجتماعية، 1(25)، 112-141
- (3) مخامرة، كمال خليل وأبو سمرة، محمود أحمد. (2012). «أنماط الإدارة الصفية لدى معلمي مدارس مديرية تربية وكالة الغوث في الخليل وبيت لحم» مجلة جامعة الأزهر، سلسلة العلوم الإنسانية، 14(1)، 254-280.
- (4) Brown, C, Demaray, M. Secord, S (2014). Cyber victimization in middle school and relations to school emotional out comes, *computer in human behavior*, (35), 12- 21.
- (5) القرني، محمد عبد العزيز. (2018). التنمر الإلكتروني وانعكاساته على الأمن الاجتماعي في المجتمع السعودي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الامنية، كلية العلوم الإستراتيجية، قسم الدراسات الإستراتيجية، السعودية، 71.
- (6) طريف، عاطف، وبزبز، محمد. (2018)«أنماط الإدارة الصفية لدى المعلمين الفائزين بجائزة الملكة رانيا العبد الله للمعلم المتميز من وجهة نظرهم في الأردن»، مجلة دراسات العلوم التربوية، 45(4)، 115-136.
- (7) وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية. (2015). الإدارة الصفية وتعزيز الانضباط المدرسي. غزة- فلسطين، ص13
- (8) سليمان، محمد، والموسوي عباس نوح. (2015)، علم النفس التربوي، مفاهيم ومبادئ، ط1، عمان: دار الرضوان، ص27.
- (9) الكحلوت، أحمد؛ و خليل، محمد الحاج؛ وأبو طالب، صابر. (2015). إدارة الصف وتنظيمه. كلية العلوم التربوية، منشورات جامعة القدس المفتوحة، عمان - الأردن، ص42.
- (10) مخامرة، كمال خليل وأبو سمرة، محمود أحمد. (2012). مرجع سبق ذكره، ص23.
- (11) عبد العالي، عائشة ولغزال، فتيحة. (2018). « أنماط الضبط المدرسي وعلاقتها بفاعلية الإدارة الصفية من وجهة نظر الأساتذة». رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية، جامعة أحمد دراية أدرار، الجزائر، ص15.
- (12) المساعيد، مفضي، والخرابشة، سعود. (2012). مرجع سبق ذكره، ص62.
- (13) أبو خليل، فاديا. (2020). إدارة الصف وتعديل السلوك الصفوي. ط2، دار النهضة العربية، بيروت- لبنان، ص103.
- (14) منيع، سهام؛ وبو عسيلا، إيمان؛ وقارة، عزيزة. (2018). « أنماط الإدارة الصفية وعلاقتها بتعديل السلوك». رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة محمد الصديق بن يحيى، الجزائر، ص37.

- (15) طريف، عاطف، وبزبز، محمد. (2018). مرجع سبق ذكره، ص124.
- (16) Jampo, Yaso. (2015). "Classroom management and discipline without coral punishment, in Norwegian elementary school", *Instructional Norays*, 17(1): 53-72.
- (17) Tony, Motery. (2015). «Classroom management and discipline among primary school students», *Emoners University*, 14(1): 234-236.
- (18) (( بوعموشة، نعيم. (2014). أساليب الادارة الصفية ودورها في تعديل بعض المشكلات السلوكية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية: دراسة ميدانية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة جيجل، الجزائر، ص29.
- (19) شطيبي، فاطمة، وبوطاف علي (2015) واقع التنمر في المدرسة الجزائرية، مرحلة التعليم المتوسط، مجلة الباحث، 7(13)، 1-48.
- (20) Bulach, T; Osborn, R., & Samara, M. (2012). *Bullying in Secondary Schools: What it looks like atilt How to Manage it?* New York: Sage Publishing, p11.
- (21) القحطاني، نورة. (2018). التنمر بين طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض: دراسة مسحية واقتراح برامج التدخل المضادة بما يتناسب مع البيئة المدرسية، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة الملك سعود، السعودية، ص117.
- (22) شطيبي، فاطمة، وبوطاف علي. (2015). مرجع سبق ذكره، ص17.
- (23) أبو الحديد، فاطمة. (2017). المسؤولية الاجتماعية للمرشدة الطلابية في مواجهة مشكلة التنمر المدرسي: دراسة ميدانية على طالبات المرحلة الثانوية بالدمام، المجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية، 1(8)، 168-194.
- (24) Petter K. smith, Debra Pepler, and Ken Rigby. (2004). *bulling in schools: how successful can intervention be?* Cambridge university press, p13.
- (25) عبد العاطي، عبد الكريم. (2018). الاسهام النسبي لبعض المتغيرات النفسية والاجتماعية في سلوك التنمر لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم، مجلة الدراسات العربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، القاهرة، 1(97)، 286-312.
- (26) بوخييط، سليمة، وكثفي، ياسمين. (2021). ظاهرة التنمر المدرسي -المظاهر، العوامل وآليات الحد منها (تحليل نظري سوسيولوجي)، مجلة سوسيولوجيا، 5(1)، 175-197.
- (27) عبد العاطي، عبد الكريم. (2018). مرجع سبق ذكره، ص289.
- (28) () Domench, Dan. (2009). *bulling at school En online "quick facts for parents"*, American Association of School Administrators education.com, p53.
- (29) عبد الجواد، وفاء محمد، وحسين، رمضان عاشور. (2015). المناخ الأسري وعلاقته بالتنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية، مجلة الإرشاد النفسي، 1(1)، 1-43.
- (30) مرقة، رشا. (2013). علاقة التنمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الاساسية العليا بالمناخ المدرسي في مدارس مدينة الخليل، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس ابو ديس، فلسطين، ص21.
- (31) الزبون، محمد، والزغلول محمد. (2016). برنامج تربوي مقترح للحد من الاستقواء لدى طلبة المرحلة الاساسية العليا في الاردن، مجلة دراسات وابحاث، المجلة العربية في العلوم الانسانية والاجتماعية، 1(25)، 112-141.

- (32) Craig, K. Bell D, Leschield A. (2011). Pre-service Teachers' Knowledge and Attitudes Regarding School-Based Bullying. *Canadian journal of education*, 34(2): 215-227.
- (33) سويسي، عمار، والطاهر عبد الرحمن. (2020). التنمر المدرسي من وجهة نظر تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، دراسة ميدانية ببعض متوسطات ولاية المسيلة، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 6(2)، 375-348.
- (34) بوغنائي، مصطفى، وكورات، كريمة. (2019). علاقة سلوك التنمر بصعوبات التعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط: دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ متوسطات ولاية سعيدة، مجلة حقائق للدراسات النفسية والاجتماعية، 1(11)، 39-25.
- (35) Jenkins, L., Demaray M. and Tennant J. (2017). Social, Emotional, and Cognitive Factors Associated with Bullying. *School Psychology Review*, 46 (1): 42-64.
- (36) خوخ، حنان. (2012). التنمر المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 13(4)، 218-187.
- (37) مرقة، رشا. (2013). مرجع سبق ذكره، ص 1-150.
- (38) Craig, K. Bell D, Leschield A. (2011). aforementioned reference, p215-227.
- (39) محرز، نجاح. (2017). أنماط السلوك الإداري لمديرات رياض الأطفال في محافظة دمشق وفقاً لنظرية رنسيس ليكرت وعلاقتها بالسلوك الإبداعي للمعلمات، مجلة جامعة البعث، 39(46)، 55-11.
- (40) محرز، نجاح. (2017). المرجع نفسه والصفحة نفسها.
- (41) أبو شمالة، عادل احمد. (2018). واقع ظاهرة التنمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة خان يونس، وسبل مواجهتها، رسالة ماجستير غير منشورة، مجلس البحث العلمي، وزارة التربية والتعليم العالي، غزة، فلسطين، ص 9.
- (42) مخامرة، كمال خليل وأبو سمرة، محمود أحمد. (2012). مرجع سبق ذكره، ص 265.
- (43) منيع، سهام؛ وبو عسيلة، إيمان؛ وقارة، عزيزة. (2018). مرجع سبق ذكره، ص 38.
- (44) طريف، عاطف، وبزبز، محمد. (2018)، مرجع سبق ذكره، ص 130.
- (45) منيع، سهام؛ وبو عسيلة، إيمان؛ وقارة، عزيزة. (2018). مرجع سبق ذكره، ص 112.
- (46) Tony, Motery. (2015). aforementioned reference, p215-227.
- (47) طريف، عاطف، وبزبز، محمد. (2018)، مرجع سبق ذكره، ص 131.
- (48) منيع، سهام؛ وبو عسيلة، إيمان؛ وقارة، عزيزة. (2018). مرجع سبق ذكره، ص 113.
- (49) Tony, Motery. (2015). aforementioned reference, p215-227.
- (50) سويسي، عمار، والطاهر عبد الرحمن. (2020). مرجع سبق ذكره، ص 360.
- (51) مرقة، رشا. (2013). مرجع سبق ذكره، ص 91.
- (52) مرقة، رشا. (2013). المرجع نفسه، ص 92.
- (53) خوخ، حنان. (2012). مرجع سبق ذكره، ص 190.
- (54) بوغنائي، مصطفى، وكورات، كريمة. (2019). مرجع سبق ذكره، ص 32.
- (55) طريف، عاطف، وبزبز، محمد. (2018). مرجع سبق ذكره، ص 126.
- (56) سويسي، عمار، والطاهر عبد الرحمن. (2020). مرجع سبق ذكره، ص 362.
- (57) طريف، عاطف، وبزبز، محمد. (2018). مرجع سبق ذكره، ص 130.
- (58) طريف، عاطف، وبزبز، محمد. (2018). المرجع نفسه والصفحة نفسها.

## آراء الصرفيين في التصغير «دراسة وصفية استقرائية تحليلية»

الأستاذ المشارك - قسم اللغة العربية  
كلية التربية - جامعة غرب كردفان

قسم اللغة العربية - كلية التربية  
جامعة كردفان

قسم اللغة العربية - كلية التربية  
جامعة غرب كردفان

د. وديع قسم الله عبد الفتاح عبد الله

د. زينب سالم مصطفى

د. محمد علي حريكة عبدالله

### مستخلص:

اشتملت هذه الدراسة على التعريف بالتصغير، ثم تصغير الثلاثي والرباعي والخماسي، تصغير ما كان في آخره تاء التانيث، أو ألفها لمقصورة و الممدودة، والمختوم بألف ونون زائدتان، ثم تصغير الجمع واسم الجنس الجمعي، والمركب، وتصغير الأسماء المبنية، ورد التصغير الأسماء إلى أصولها. والتصغير هو بناء الكلمة على هيئة معينة بغرض تحقير قدر الشيء نحو: (رَجُلٌ)، أو تقليبه نحو: (دُنَيْبِرَات) ، أو للشفقة والتلطف نحو: (يا بُنَيَّ ويا أُخِيَّ). أو للتقريب نحو: (قُبَيْلٌ وبعِيد)، أو للتلميح نحو: (وَلَيْدٌ وِعَزَيْلٌ)، أو للتعظيم. وقد أثبتته الكوفيون، وتأوله البصريون. وقد قصد العرب بالتصغير الاختصار؛ وذلك مصداقاً لقولهم: (رَجُلٌ) أخف من قولهم: (رَجُلٌ صَغِيرٌ أو حَقِيرٌ)، وزيادة (ياء) ساكنة بعده، وكسر ما بعدها إن لم يكن حرف إعراب. ويُنْبني ما بعد ياء التصغير على الكسر إن لم يكن حرف إعراب. واعتلَّ السيرافي لضم أوله بأنهم لما فتحوا في التكسير لم يبق إلا الكسر والضم، فكان الضم أولى بسبب (الياء)، والكسر بعدها في (فَعَعِيلٌ و فَعَعِيلٌ). لقد وقع اختيار الباحثين لهذه الدراسة الموسومة بـ(آراء الصرفيين في التصغير «دراسة وصفية استقرائية تحليلية»؛ لأسباب كثيرة منها: إنَّ التصغير من الأبواب المهمة في الصرف العربي. وتهدف هذه الدراسة إلى جمع المادة الصرفية وترتيبها. ثم الوقوف على آراء الصرفيين ومذاهبهم في هذه المسائل الخاصة بالتصغير. اتبع الباحثون في هذه الدراسة المنهج الوصفي والاستقرائي والتحليلي لوصف هذه الظاهرة وصفاً دقيقاً لا تطويل ولا إسهاب فيه، وآراء الكوفيين في التصغير والرد عليهم. وقد توصل الباحثون إلى أهم النتائج وهي: أن التصغير يضيف إلى اللغة العربية ثروة لغوية ضخمة عن طريق توليد الألفاظ اللغوية، مما يؤدي هذا بدوره إلى زيادة مفردات اللغة العربية. كما أن التصغير يؤدي إلى إضافة خاصية أخرى كالتحقير، التلميح، الشفقة، التلطف، التقليل، التعظيم، والاختصار، كما يبين قرب الزمان والمكان. توصل الباحثون إلى أن تصغير اسم الجنس الجمعي من خلال القياس يكون على لفظه. كما أن التصغير يرد الأسماء إلى أصولها.

كلمات مفتاحية: التصغير، التحقير، التعظيم، التلميح، الاختصار.

## The opinions of the morphologists in the small “An analytical descriptive study”

**Dr.WadiaQismallah Abdul-Fattah Abdullah - Associate Professor at West Kordufan University - College of Education**

**Dr.zeinab Salim Mostafa - -Associate Professor at Kordufan University - College of Education**

**Dr. Mohammed Ali Harika Abdullah - Associate Professor at West Kordufan University - College of Education -**

### **Abstract:**

This study included the definition of diminutive, then the diminutive of the triple, quadruple, and quintuple, the diminutive of what was at the end of the feminine t, or the affiliation of the masculine and the elongated, and sealed with a thousand and two extra nouns, then the diminutive of the plural and the plural gender, compound, and the diminutive of built nouns, and the diminutive of nouns returned to their origins. Minimizing is building the word in a specific form with the purpose of belittling the value of something towards: (legal), or reducing it towards: (Denira), or for pity and kindness towards: (O my son and my brother). Or to approximate towards: (before and far), or to approximate towards: (Walid and Ghazal), or to glorify. The Kufics proved it, and the visuals interpreted it. And the Arabs intended by minimizing the abbreviation, in support of their saying: “Rajeel” is lighter than their saying: “A small man or a vile man,” and an addition (Ya) is a consonant after it, and the break of what follows it if it is not an inflectional letter. The post-J is built on the diminutive of the fraction if it is not an inflectional letter. And the seraphic plural took the first place because when they opened in the cracking, there was nothing left but the fracture and the damm, so the damm was first due to the (Ya), and the fracture after it was in (Fu’a’il and Fa’il). The researchers chose this study, tagged with (the opinion of the morphologists in miniaturization, as an “inductive descriptive study”), for many reasons, including: The miniaturization of the important doors in the Arab exchange. This study aims to collect and arrange the morphological material. Then stand on the views of the morphologists and their doctrines in these issues of miniaturization. In this study, the researchers followed the descriptive, inductive and

analytical approach to describe this phenomenon in an accurate manner, without making it lengthy or exaggerating, and the views of the Kufics in minimizing and responding to them. The researchers reached the most important results, which are: That miniaturization adds to the Arabic language a huge linguistic wealth by generating linguistic expressions, which in turn leads to an increase in the vocabulary of the Arabic language. Also, minimization leads to the addition of another characteristic such as belittling, appreciating, pitying, benevolent, belittling, glorifying, and brevizing, as it shows the proximity of time and place. The researchers concluded that reducing the name of the collective gender by analogy is based on its pronunciation. The diminutive also returns the names to their origins.

**Key words:** minimizing-legal -glorify-Approximate-Rajeel-

### مقدمة:

الحمد لله حمداً كثيراً كما أمر الصلاة والسلام على المبعوث رحمة للعالمين، سيدنا محمد بن عبد الله وعلى آله وصحبه ومن تبعهم بإحسانٍ إلى يوم الدين. أما بعد.  
للتصغير ثلاثة أبنية هي: (فُعَيْلٌ) ، ولما كان على ثلاثة أحرف اختلفت حركاتها أم لم تختلف. و(فُعَيْعِلٌ) وهو لما كان على أربعة أحرف بغير زيادة أو زيادة سواءً تحركت جميع أحرفه أم لم تتحرك ، وسواءً اختلفت حركاتها أم لم تختلف. و (فُعَيْعِيلٌ) وهو لما كان على خمسة أحرف وكان رابعه واواً أو ياءً أو ألفاً.

لقد وقع اختيار الباحثين لهذه الدراسة الموسومة بـ(رأي الصرفيين في التصغير) «دراسة وصفية استقرائية» ؛ لأهداف كثيرة منها:

1/ يُعَدُّ باب التصغير من الأبواب المهمة في الصرف العربي.

2/ الوقوف على آراء الصرفيين ومذاهبهم في المسائل الخاصة بالتصغير.

3/ جمع المادة الصرفية وترتيبها.

4/ التحقق من أقوال الصرفيين والفقهاء المنسوبة إليهم.

### أغراض الدراسة:

1. بيان قرب الزمان نحو: (قُبيل الغروب) ، أو بيان قرب المكان نحو: (تُعيد المدرسة).
2. قد يكون التصغير للتلميح نحو: (وُلَيْدي) في تصغير ولدي ، أو للتحويل نحو: (نُكَيْبة) ؛ للدلالة على عظم النكبة.
3. تحقير قدر الشيء نحو: (رُجَيْلٌ) ، أو تقليله نحو: (دُئَيْنيرات) ، أو للشفقة والتلطف نحو: (يا بُنَيَّ ويا أُخِيَّ)، أو التلميح نحو: (وُلَيْدٌ وُعَزَيْلٌ) ، أو للتعظيم. وقد أثبتته الكوفيون ، وتأوله البصريون. وقد قصد العرب بالتصغير الاختصار.

## منهج الدراسة:

سيتبع الباحثون في هذه الدراسة المنهج الوصفي الاستقرائي والتحليلي لوصف هذه الظاهرة. التصغير: هو بناء الكلمة - الاسم المعرب - على هيئة (فُعَيْلٌ أو فُعَيْعِلٌ)؛ للدلالة على صغر مدلوله نحو: (ذئب - ذُوَيْب) ، أو تقليبه نحو: (دِرْهَم - دُرَيْهَمَات) ، أو تحقيره نحو: (رجل - رُجَيْل) ، أو شفقته وتلطفه نحو: (يَابُنَيَّ ، ويا أُخِيَّ) ، أو تقريبيه نحو: (قُرَيْبٌ وُبُعَيْدٌ) ، أو تملّحه ، ومنه قول الشاعر:

يَا مَا أَمِيلِحَ غَزْلَانًا شَدَنَّا لَنَا\*\*\*مِنْ هَوْلِيَاكِنَ الصَّالِ وَالسَّمْرِ<sup>(1)</sup>

أو للتعظيم. وقد أثبتته الكوفيون ، واستدلوا على ذلك بقول الشاعر:

وَكُلُّ أَنَاثٍ سَوْفَتَدُخْلُبَيْنَهُمْ\*\*\*دُوَيْهِيَّةٌ تَصْفُرُ مِنْهَا الْأَنَاثُ<sup>(2)</sup>

وتأوله البصريون بأنها صُغرت لاحتقار الناس لها وتهاونهم بها لا لتعظيمهم إياها<sup>(3)</sup>.

وقد قصد العرب بالتصغير الاختصار فقولهم: (رُجَيْلٌ) أخف من قولهم: (رَجُلٌ صغير أو حقير). ويكون تصغير الاسم بضم أوله وفتح ثانيه ، وزيادة (ياء) ساكنة بعده وكسر ما بعدها إن لم يكن حرف إعراب. وإنما ضموا أوله لهدفين:

أولاً أن الاسم المصغر يتضمن المكبر ويدل عليه ، فأشبه فعل ما لم يُسَمَّ فاعله ، فكما بُني أول فعل ما لم يُسَمَّ فاعله على الضم فكذلك أول الفعل المصغر.

ثانياً أن التصغير لما صيغ له بناء جُمع له جميع الحركات ، فبُني الأول على الضمة ؛ لأنه أقوى الحركات وبُني الثاني على الفتح تبييناً للضمة ، وبُني ما بعد ياء التصغير على الكسر إن لم يكن حرف إعراب.

واعتدَّ السيرافي لضم أوله بأنهم لما فتحوا في التكسير لم يبق إلا الكسر والضم ، فكان الضم أولى بسبب (الياء) والكسر بعدها في (فُعَيْعِلُوْفُعَيْعِيلِ) وهي أشياء متجانسة وتجانس الأشياء عادة مما يُستتقل<sup>(4)</sup>. وللتصغير ثلاثة أبنية هي: (فُعَيْلٌ) ، ولما كان على ثلاثة أحرف اختلفت حركاتها أم لم تختلف. و(فُعَيْعِلٌ) وهو لما كان على أربعة أحرف بغير زيادة أو زيادة سواءً تحركت جميع أحرفه أم لم تتحرك ، وسواءً اختلفت حركاتها أم لم تختلف. و(فُعَيْعِيلٌ) وهو لما كان على خمسة أحرف وكان رابعه (واواً) أو (ياءً) أو (ألفاً)<sup>(5)</sup>.

## الاسم المصغر:

الاسم المتمكن إذا صُغِرَ صُمَّ صدره ، وفتح ثانيه وألحق ياء ساكنة تالفة ولم يتجاوز ثلاثة أوزان «فُعَيْلٌ ، وفُعَيْعِلٌ ، وفُعَيْعِيلٌ» كـ(فُلَيْس) و(دُرَيْهَم) و(دُنَيْنِير). وإلى هذا أشار ابن مالك بقوله:

فُعَيْلًا اجعل الثلاثي إذا\*\*\*صغرت، نحو «قَدَى» في «قَدَى»

«فُعَيْعِيلٌ» مع «فُعَيْعِيلٌ لما» \*\*\*فاق كجعل درهم دريها<sup>(6)</sup>

## يُضم الاسم المصغر لسببين:

أولاً أن الاسم المصغر يتضمن المكبر ويدل عليه ، فأشبه فعل ما لم يُسَمَّ فاعله ، فكما بُني أول فعل ما لم يُسَمَّ فاعله على الضم ، فكذلك أول الاسم المصغر.

ثانياً - أن التصغير لما صيغ له بناء ، جمع له جميع الحركات ؛ فبُني الأول على الضم ؛ لأنه أقوى الحركات ، وبُني الثاني على الفتح تبييناً للضمة ، وبُني ما بعد ياء التصغير على الكسر ، في التصغير مازاد على ثلاثة أحرف ، دون ما كان على ثلاثة أحرف ؛ لأن ما كان على ثلاثة أحرف ، يقع ما بعد الياء منه حرف الإعراب ، فلا يجوز أن يُبنى على الكسر. والسبب الذي جعل التصغير يكون بزيادة حرف ولم يكن بنقصان حرف ؛ لأن التصغير يقوم مقام الصفة ، ألا ترى أنك إذا قلت في: (رجل - رُجِيل) ، وفي (دُرْهَم - دُرَيْهَم) ، وفي (دينار - دُنَيْنِير) قام (رُجِيل) مقام رجل صغير ، وقام دُرَيْهَم مقام درهم صغير ، وقام دُنَيْنِير مقام دينار صغير. فلما قام التصغير مقام الصفة ، وهي لفظ زائد، جُعِل بزيادة حرف ، وجُعِل ذلك الحرف دليلاً على التصغير ؛ لأنه قام مقام ما يوجب التصغير<sup>(7)</sup>.

### تصغير الثلاثي:

يصغر كل اسم على ثلاثة أحرف مجرداً خالياً من علامات التأنيث ، ويكون في (فَعَلَ) نحو: (قمر - قُمَيْر) و (جبل - جُبَيْل) ، وفي (فَعَلَ) نحو: (كَبِد - كُبَيْد) و (كَتَف - كُتَيْف) ، وفي (فَعَلَ) نحو: (صقر - صُقَيْر) و (صعب - صُعَيْب) ، وفي (فَعَلَ) نحو: (ضلع - ضُلُيع) و (عنب - عُنَيْب) ، وفي (فَعَلَ) نحو: (عشق - عُشُوق) و (جذع - جُذَيْع) ، وفي (فَعَلَ) نحو: (إبل - أُبَيْل) ، وفي (فَعَلَ) نحو: (صرد - صُرَيْد) ، وفي (فَعَلَ) نحو: (قرط - قُرَيْط) و (عنق - عُنَيْق). وهذا لكل اسم مفرد على ثلاثة أحرف أيّاً كانت حركاتها متشابهة أم مختلفة ، صحيحة أم معتلة ، نحو: (باب - بُوَيْب) ، (فتى - فُتَيْ) و (ظبي - ظُبَيْ) و (عصا - عَصِيَّة) و (دلو - دُلَيْ) <sup>(8)</sup>. ويصغر على (فُعَيْل) كل اسم ثلاثي كان آخره (ها التأنيث) أو ألفه المقصورة والممدودة.

### تصغير الرباعي والخماسي:

الاسم يحول إلى صيغة (فُعَيْل) خاصة إذا كان رباعياً وُصغر لم يُحذف منه شيء كجمعه جمع التكسير ، لم يُحذف منه شيء ، نحو: (دِرْهَم - دِرَاهِم) ، و(دِرْهَم - دُرَيْهَم). أما إذا كان خماسياً يحول إلى صيغة (فُعَيْل) ، وعند تصغيره فإنه يُحذف منه حرف كما يُحذف من جمعه جمع تكسير نحو: (سفرجل - سفارج) ، فتقول في التصغير: (سُفَيْرج) ، وفي (مستدع - مُدَيْع) فتحذف في التصغير ما حُذف في الجمع ، فتقول: في (عَلَنْدي - عَلَنْدِي) كما تقول في الجمع (عِلاند) و(عِلاند)<sup>(9)</sup>. وإلى هذا أشار ابن مالك بقوله:

ومابه لمنتهى الجمع وُصِل\*\*\* به إلى أمثلة التصغير صِل<sup>(10)</sup>

فالاسم إن كان خماسياً يُحذف آخر حروفه في التصغير ، نحو: (سفرجل ، وُسْفَيْرج) ، وإنما وجب حذف آخر حروفه في التصغير ؛ لطوله كما يُحذف أيضاً في جمع التكسير ؛ لأن التصغير يجري مجرى التكسير (سفارج) ؛ ولهذا أيضاً إذا كانت الزيادة غير رابعة حُذفت ، وإذا كانت رابعة لم تُحذف ، حملاً للتصغير على التكسير ؛ لأن التصغير والتكسير من نحو واحد. يجوز أن يُعوض مما حذف في التصغير أو التكسير ياءً قبل الآخر ، فتقول: في (سفرجل) (سُفَيْرج) و (سفارج). وإلى هذا أشار ابن مالك بقوله:

وجائزٌ تعويضٌ (يا) قبل الطرف \*\*\*إن كان بعضُ الاسمِ فيهما انحذف<sup>(11)</sup>

قد يأت كل من التصغير والتكسير على غير لفظ واحد ، فيحفظ ولا يقاس عليه ، كقولهم في تصغير (مغرب - مُغِيربان) وفي (عشية - عَشِيْشِيَّة). وفي قولهم: (رهط - أراهط) وفي (باطل - أباطيل). وإلى هذا أشار ابن مالك بقوله:

وحائذٌ عن القياس كَلِّمًا\*\*\*خالف في البابين حكماً رُسمًا<sup>(12)</sup>

يجب فتح ما ولي ياء التصغير ، إن وليته تاء التأنيث ، أو ألفه المقصورة ، أو الممدودة ، أو ألف أفعالٍ جمعاً ، أو ألف فعلان الذي مؤنثه على وزن فعلى ، فتقول: في (تمرة - مُميرة) ، وفي (حبل - حُبيل) ، وفي (حمراء - حُمراء) ، وفي (أجمال - أُجيمال) ، وفي (سكران - سُكران).

فإن كان فعلان غير صفة ، لم يفتح ما قبل ألفه بل يكسر ، فتقلب الألف ياء ، فتقول: في (سرحان - سُريحين) كما تقول في الجمع (سراحين)<sup>(13)</sup><sup>(13)</sup>. ويكسر ما بعد ياء التصغير في غير ما ذكر ، إن لم يكن حرف إعراب ، فتقول: في (دُرْهَم - دُرَيْهَم) ، وفي (عصفور - عُصْفِير) ، وفي (قنديل - قُنَيْدِيل) ، وفي (مفتاح - مُفَيْتِيح) ؛ لأن حرف اللين إن كان ياءً في المكبر سلمت في التصغير ، وإن كان واواً أو ألفاً قلبتا ياءين ؛ لسكونهما وكسر ما قبلهما. وإن كان حرف إعراب حركته بحركة الإعراب ، نحو: (فليس - فُلَيْساً - فُلَيْسٍ). وإلى هذا أشار ابن مالك بقوله:

تلويا التصغير من قبل علم\*\*\*تأنيثٍ أو مدته الفتحان حتم

كذا كما مدة أفعالٍ سبق\*\*\*أو مدَّ سكران وما به التحق<sup>(14)</sup>

### تصغير المؤنث المختوم بتاء التأنيث:

تاء التأنيث لا تخلو من أن تكون ظاهرة أو مقدره ، فالظاهرة ثابتة دائماً ، والمقدرة تثبت في كل ثلاثي إلا ما شدَّ ، نحو: (عريس وعُريب).

تاء التأنيث إذا كانت ظاهرة في الاسم تثبت في تصغيره قلَّت حروفه أم كثرت ؛ لأنها بمنزلة اسم ضَمَّ إلى اسم ، نحو: (حضر موت) ، ألا ترى أنها تدخل على المذكر فلا تغير بناءه ، ويكون ما قبلها مفتوحاً ، وإذا كان كذلك فالباب فيها أن الاسم من أي باب كان تأتي بها كما تفعل بالمركب ، ومن ذلك قولك في: (تمرة - مُميرة) ، وفي (حمدة - حُميدة) ، وفي (قرقرة - قُرَيْقِرَة) وفي (سفرجلة - سُفْرِيْجَة). وأما التاء المقدره فهي تظهر في تصغير كل اسم مؤنث ثلاثي ؛ وذلك في قولك: (قدم - قَدِيمَة) ، وفي (يد - يَدِيَة) ، وفي (هند - هُنَيْدَة) ، وإما لحقت التاء الاسم المصغر إذا كان على ثلاثة أحرف لسببين:

أولاً- أن أصل التأنيث أن يكون بعلامة

ثانياً- خفة الثلاثي ، فلما اجتمع هذان السببان ، وكان التصغير قد يرد الأشياء إلى أصولها فأظهروا العلامة المقدره لذلك. وشذت أسماء لم تُختَم بتاء التأنيث عند تصغيرها نحو: (ناب - نُيَيْب) ، و (حرب - حُرَيْب) ، و(فرس - فُرَيْس).

أما الناب من الإبل فإنها قالوا نُيَيْب ؛ لأن الناب من الأسنان مذكر ، وأما الحرب فمصدر وصف به ، كقولهم: رجلٌ عدلٌ ، وكان الأصل مقاتلة حرب ، أي: حاربة للمال والنفس ، ثم حذف

الموصوف ، وقيل حرب كما قيل عدل ، وأما فرس فاسم يقع على المذكر والمؤنث كالإنسان ، والبشر في وقوعه على الرجل والمرأة. وإلى هذا أشار ابن مالك بقوله:

واخْتِمَ بِتَاءِ التَّائِيثِ مَا صُغِرَ مِنْ \*\*\* مُؤْنِثِ عَارٍ ثَلَاثِي كَسْنٌ<sup>(15)</sup>

يصغر تصغير الثلاثي كل اسم ثلاثي الأصول خُتِمَ بِتَاءِ التَّائِيثِ.

### تصغير الاسم المختوم بألف التائيث المقصورة:

إذا كانت أَلِفُ التَّائِيثِ المقصورة على أربعة أحرف فلا يُحذف منها شيئاً في التصغير ؛ لأنها لم تخرج عن بناء التصغير وهو (فُعَيْعِل) ، نحو: (حُبلى - حُبيلَى) ، و (بشرى - بُشِيرَى). وإذا كانت أَلِفُ التَّائِيثِ المقصورة خامسة فصاعداً وجب حذفها في التصغير ؛ لأن بناءه يخرج البناء عن مثال (فُعَيْعِل) ، وفُعَيْعِل) فتقول في (قرقى - قُرَيْقِر) ، وفي (لغيزى - لُغَيْزَى). وإذا كانت خامسة وقبلها مدّة زائدة جاز حذف المدّة المزيدة ، وإبقاء أَلِفِ التَّائِيثِ ، فتقول: في (حُبَارَى - حُبَيْرَى) ، وجاز حذف أَلِفِ الاثني وإبقاء المد ، فتقول: (حُبَيْرٌ)<sup>(16)</sup>. وإلى هذا أشار ابن مالك بقوله:

وأَلِفُ التَّائِيثِ ذُو القصر متى \*\*\* زاد على أربعة لن يُبْتَأَ

وعند تصغير حُبَارَى حُبَيْرٌ \*\*\* بين الحُبَيْرَى فادو الحُبَيْرِ

واردُ لأصلٍ ثانياً لينا قلباً \*\*\* فقيمةً صيرَ قومهً تصب<sup>(17)</sup>

وشدُّ تركِ دون لبسٍ وندرٌ \*\*\* لحاقتا في ما ثلاثياً كثر<sup>(18)</sup>

فإن خيف اللبس لم تلحقه ، فتقول: في (شجر ، بقر ، خمس) ، (شُجَيْر ، بُقَيْر ، حُمَيْس)

؛ لالتباسها بتصغير شجر وبقر وخمس. وإلى هذا أشار ابن مالك بقوله:

مالم يكن بالتأيرى ذ البس \*\*\* كشجرٍ وبقرٍ وخمس

وشدُّ تركِ دون لبسٍ وندرٌ \*\*\* لحاق تا فيما ثلاثياً كثر<sup>(19)</sup>

يصغر تصغير الثلاثي كل اسم ثلاثياً لأصول خُتِمَ بِأَلِفِ التَّائِيثِ المقصورة<sup>(20)</sup>.

### تصغير المختوم بألف التائيث الممدودة:

لا تحذف أَلِفُ التَّائِيثِ الممدودة عند التصغير ، نحو: (خُنفساء - خُنَيْفَسَاء) ؛ لانتهاء بقاء التصغير دونها ، وقيل أن الألف الممدودة بقاء التائيث فصارت له مزيّة ، وصارت مع الأول اسم ضم إلى اسم ؛ ولذلك تسقطان في التاكسير ، فيقال: في (خُنفساء - خنافس) ، كأنك قلت خُنفساء وخنافس ، ومثلها ياء النسب والألف والنون الزائدتان ، كقولنا: (زعفران - زُعيفران ، سلهيبي - سُلهيبي). والألف المقصورة ليست كذلك ؛ لأنها حرف ميت للسكون الذي يلزمها فحذفت ؛ لأنها لا تشبه الاسم الذي يضم إلى الاسم بل هي متصلة بما قبلها فنزلت منزلة الجزء منه بدليل ثبوتها في جمع التاكسير ، نحو: حُبلى وحبالى ، وسكرى ، وسُكارى<sup>(21)</sup>. وإلى هذا أشار ابن مالك بقوله:

وأَلِفُ التَّائِيثِ حيث مدا \*\*\* وتاؤه منفصلين عدا

كذا المزيد آخرًا للنسب \*\*\* وعجز المضاف والمركب

وهكذا زيادتا فَعَلاناً \*\*\* من بعد أربع كَرَعَفَـرانا

وقَدَّر انفصالاً مادلاً على \*\*\*تثنية أوجمع تصحيح جلاً<sup>(22)</sup>

ومعنى هذا لا يعتد - لا يضرُّ بقاؤها مفصولة عن ياء التصغير بحرفين أصليين - في التصغير بألف التأنيث الممدودة، ولا بتاء التأنيث، ولا بزيادة ياء النسب، ولا بعجز المضاف ولا بعجز المركب، ولا بالألف والنون المزيديتين بعد أربعة أحرف فصاعداً، ولا بعلامة التثنية، ولا بعلامة جمع التصحيح نحو: (حنظلة - حُنَيْظَلَة)، و (عبقري - عُبيقري)، و (بعلبك - بُعيلبك) و (عبدالله - عُبيد الله)، و (زعفران)، و (مسلمين - مُسيلمين)، و (مسلّمات - مُسيلمات)، و (جُخْدباء - جُخْدبَاء).

يصغر تصغير الثلاثي كل اسم ثلاثي الأصول حُتَم بألف التأنيث الممدودة<sup>(23)</sup>.

### تصغير المختوم بألف ونون زائدتين:

يشترط في المختوم بألف ونون زائدتين هنا، ألا يختم مؤنثه بتاء التأنيث نحو خمصان الذي مؤنثه خمصانة، فإنه حينئذ يصغر على خميصين، ويشترط أيضاً ألا يجمع على فَعَالٍ ينكسر حان وسلطان، فإنهما يصغران على سريحين وسليطين، على أنه ذين النوعين قليلان في اللغة. يصغر تصغير الثلاثي كل اسم ثلاثي الأصول حُتَم بألف ونون زَائِدَتَيْنِ<sup>(24)</sup>.

### تصغير الجمع واسم الجمع واسم الجنس الجمعي والمركب:

يصغر جمع الكثرة على لفظه؛ لأن المقصود من تصغير الجمع تقليل العدد، فمعنى عند يُعْلِيْمَة أي عدد منهم قليل، وليس المقصود تقليل ذواتهم، فلم يجمعوا بين تقليل العدد بالتصغير وتكثيره بإبقاء لفظ جمع الكثرة؛ لكونه تناقضاً، وأما أسماء الجموع فمشاركة بين القلة والكثرة، وكذا جمع السلامة على الصحيح كما جاء في شرح الكافية، في صغر جميعها نظراً إلى القلة، فلا يلزم التناقض، ولم يصغر شيء من جموع الكثرة على لفظه إلا أُصْل أن جمع أُصِل<sup>(25)</sup>.  
جُمُوعُ الْقِلَّةِ تُصَغَّرُ عَلَى لَفْظِهَا نَحْو: (أَحْبَابٍ، أُحْيَابٍ) و (أَحْمَالٍ - أُحَيْمَالٍ) و (أَنْفُسٍ - أُنْفُسٍ) و (أَنْهَرٍ، أُنْهَرٍ) و (أَعْمِدَةٌ، أُعْمِيدَةٌ) و (عَلْمَةٌ، عُلْمَةٌ) و (فَتِيَّةٌ - فُتِيَّةٌ)، و جُمُوعُ الْكَثْرَةِ يُصَغَّرُ مُفْرَدُهَا، ثُمَّ تُجْمَعُ مَعِ مُؤنثٍ سَالِماً إِذَا كَانَ مُؤنثاً أَوْ مذكراً غير عاقل، وجمع مذكر سالماً إِذَا كَانَ مُذْكَراً عَاقِلاً نَحْو: (كَوَاتِبٍ، كُؤَيْبَاتٍ)، و (جِبَالٍ، جُبَيْلَاتٍ) و (صُنَاعٍ، صُؤَيْعُونَ) و (عَمَلَةٌ، عَوْمِلُونَ).

يصغر اسماً لجمع على لفظه وهو ما لا واحد له من لفظه نحو: (رَهْطٌ - رُهِيطٌ) و (رَكِبٌ - رُكَيْبٌ) و (صَحْبٌ صُحَيْبٌ) و (قَوْمٌ قَوَيْمٌ) و (سَفَرٌ) ومنه «جماعة المسافرين» و (شَرِبٌ) ومنه «جماعة الشاربين»<sup>(26)</sup>.

يصغر اسم الجنس الجمعي على لفظه، وهو ما يدل على أكثر من اثنين، ويُفْرَقُ بينه وبين واحده غالباً بالتاء أو ياء النسب، نحو: (كَلِمٌ - كَلِمَةٌ، وبقرة - بَقْرَةٌ، و (تَرْكِيٌّ - تَرْكِيَّةٌ)<sup>(27)</sup>، فيقولون في تصغيره: (كَلِمٌ - كَلِيمٌ، بَقْرٌ - بُقَيْرٌ، و (تَرْكِيٌّ - تَرْكِيَّةٌ)<sup>(28)</sup>.

يصغر تصغير الثلاثي كُلُّ جَمْعٍ تَكْسِيرٍ عَلَى وَزْنِ أَفْعَالٍ فَلَا يَكْسَرُ فِيهِمَا بَعْدَ يَاءِ التَّصْغِيرِ، بَلْ يَبْقَى عَلَى أَصْلِهِ مَفْتُوحاً.

يصغر صدر المركب الإضافي والمركب المزجي، فتقول في تصغير (عبدالله - عبّيدالله)، وفي تصغير (سمرقند - سُميرقند)<sup>(29)</sup>.

### تصغير الأسماء المبنية:

الأسماء المبهمة القياس فيها أن لا تصغر من حيث كانت مبنية على حرفين ك(من) و (ما) إلا أنها كانت شبيه بالظاهر من حيث كانت تثني وتُجمع، وتوصف ويُوصف بها، والتصغير وصف في المعنى فدخلها التصغير كما دخلها الوصف، ولما كانت مخالفة للأسماء، والمتمكنة خالفوا بين تصغيرها، وتصغير المتمكنة بأن غيروها على غير منهاج تغيير الأسماء المتمكنة، وصار ذلك دلالة على حقارة المشار إليه، كما كان تغيير الأسماء المتمكنة بضم أوائلها وبنائها على (فُعِيل وفُعَيْعِل) دلالة على صغر المسمى، فإذا أردت تصغير المبهم تركت أوله على حاله، وزدت فيه ياء التصغير وألحقت في آخره ألفاً كالعوض من ضم أوله تدل على ما كانت الضمة<sup>(30)</sup>، فتقول: في (ذا - ذِيَا) وفي (تا - تِيَا) وفي (الذي - اللذِيَا) وفي (التي - اللتِيَا) وتصغر هذه وهذي ذِيَا وهذه الهاء للتنبية، وإذا قلت: ذِيَاك، وتِيَاك فتلقه علامة الخطاب كما تلحق المكبر منه<sup>(31)</sup>. وإلى هذا أشار ابن مالك بقوله:

وصَغَّرُوا شذوذاً الذي التي\*\*\*وذا مع الفروع منها (تاوتي)<sup>(32)</sup>

### التصغير يرد الأسماء إلى أصولها:

أولاً- أن يكون الاسم المصغر من حروف اللين، وجب رده إلى أصله، فإن كان أصله الواو قلب واواً، فتقول في (قيمة - قُومِيَة) لأنالياء فيهما من قبلة عن واو، وفي (باب - بُويِب)؛ لأن ألفه عن واو؛ وذلك لأنك تضم أول الاسم المصغر دائماً إذا كان اسماً متمكناً، والألف لا تثبت مع انضمام قبلها؛ لأنها مدة لا تكون حركة ما قبلها إلا من جنسها. فإن لم يعرف له أصل في الواو والياء قلبت إلى الواو؛ لأن ذوات الواو في هذا الباب أكثر من ذوات الياء؛ فلذلك تقول: في (سار - سُوير) تريد السائر، فتحذف الهمزة... وكذلك تقول: في رجل (خاف - خُويِف) سواء كان أصله خائفاً ثم خُفّف أم خَوْفاً. وإن كان أصله الياء قلب ياءً؛ فتقول: في (مُوقِن - مُيقِن)؛ لأن واوه عنياء، وفي (ناب - نُيب) وهو السن- نيب؛ لأن ألفه عن ياء، وشذ قولهم: في (عيد - عُييد)، والقياس بقلب الياء واواً؛ لأن أصلها من عاد يعود. وإذا رد الثاني في ذلك إلى أصله لزوال سبب نقله. وتصغير (مِيزان - مُوزين) لأنياءه عن واو بدليل موازين، و (مُتعد - مُويعد) من الوعد، و (مُتسر - مُييسر) من اليسر، فإذا صُغرت اسماً قلبت الفاء تاء منها؛ لوقوع تاء الافتعال بعدها حذفها لكون الاسم بها خمسة أحرف، وإذا حذف التاء عادت الواو والياء إلى أصلها. ثانياً- ما كان لينام بدلا من حر فصحيح غير همزة نحو: دينار وقيراط، فإن أصلهما دينار وقيراط، والياء فيهما بدل من أول المثليين، فتقول في تصغيرهما: (دنينير وقيريط) بدليل جمعهما على دنانير وقيراط؛ لزوال سبب الإبدال<sup>(33)</sup>.

ثالثاً. ما كان لينام بدلا من همزة لا تلي همزة نحو ذيف إن أصله الهمزة، والياء فيه بدل من الهمزة، فإذا صغرت قلت: ذؤيب - بالهمزة- رجوعا إلى أصله؛ لأن قلب الهمزة ياء إن مال انكسار ما قبلها.

وخرج بالشرط الأول ما ليس بلين، فإنه لا يرد إلى أصله ولو كان مبدا من لينف تقول في: (قائم - فُوَيْم) بالهمزة، وفي (متعد- مُتِعد)؛ خلاف اللزجاج في متعد، فإنه يرد إلى أصله، فيقول فيه: (مُوِعد)، والأول مذه بسبويه، وهو الصحيح؛ لأنه إذا قيل فيه (مُوِعد) أوهم أن مكبره (موعد) ، و (مُتِعد) لا إبهام فيه.

وخرج بالشرط الثاني ما كان لينام بدلا من همزة تليهمزة كألف (آدمياء أئمة) فإنهما لا يردان إلى أصلهما، أما آدم فتقلب ألفه واوًا، وأما (أئمة) في صغر على لفظه<sup>(34)</sup>. وإلى هذا أشار ابن مالك بقوله:

واردد لأصل ثانياً لنا قلب \*\*\* فقيمة صرّ قومة تُصب  
وشدّ في عيد عبيد وحتم \*\*\* للجمع منذ امال تصغير علم  
والألف الثاني المزيد يُجعل \*\*\* واوًا كذا ما الأصل فيه يُجعل<sup>(35)</sup>

### الخاتمة:

لقد تمت بحمد الله هذه الدراسة المتواضعة عن «رأي الصرفيين في التصغير» دراسة وصفية استقرائية تحليلية». وبعد الوقوف على آراء الصرفيين والفهاء والمفسرين في هذا الصدد فقد توصل الباحثون إلى أهم النتائج:

1. إن التصغير يضيف إلى اللغة العربية ثروة لغوية ضخمة عن طريق توليد الألفاظ ، وهذا بدوره يؤدي إلى زيادة كلمات اللغة العربية.
2. توصل الباحثون إلى أن تصغير اسم الجنس الجمعي من خلال القياس يكون على لفظه.
3. إن التصغير يرد الأسماء إلى أصولها.
4. إن التصغير يبيّن قرب الزمان والمكان ، كما يكون للتلميح و التهويل.
5. تحقير قدر الشيء أو تقليله أو للشفقة والتلطف ، أو للتعظيم. وقد قصد العرب بالتصغير الاختصار.

### التوصيات :

يوصي الباحثون بالرجوع والبحث في التصغير خاصةً فيما يتعلق بالأحكام الفقهية الخاصة

به.

## الهوامش:

- (1) الجليس الصالح الكافي والأنيس الناصح الشافي، أبو الفرج المعافى بن زكريا بن يحيى الجريري النهرواني(ت390هـ)، تحقيق عبد الكريم سامي الجندي، (لبنان: بيروت، دار الكتب العلمية للنشر، ط1 1426هـ/2005م)، ص 661.
- (2) دمية القصر وعصرة أهل العصر، علي بن الحسن بن علي بن أبي الطيب البخارزي أبو الحسن(ت467هـ)، (لبنان: بيروت، دار الجيل، ط1 1414هـ)، ج1، ص85.
- (3) خزانة الأدب ولبلبا بلسان العرب، عبد القادر بن عمر البغدادي(ت1093هـ)، تحقيق وشرح عبد السلام محمد هرون، (مصر: القاهرة، مكتبة الخانجي للنشر، ط4 1418هـ/1997م)، ج9، ص363.
- (4) شرح ديوان المتنبي للعكبري، أبو البقاء عبد الله بن الحسين بن عبد الله العكبري البغدادي محب الدين(ت616هـ)، تحقيق مصطفى السقا، أبراهيم الأبياري، عبد الحفيظ شلبي، (لبنان: بيروت، دار المعرفة للنشر)، ج1، ص353.
- (5) نهاية الأرب في فنونا لأدب، أحمد بن عبد الوهاب بن محمد بن عبد الدائم القرشي التميمي البكري شهاب الدين النويري(ت733هـ)، (مصر: القاهرة، دار الكتب والوثائق القومية، ط1 1423هـ)، ج7، ص188.
- (6) المستطرف في كل فن مستطرف، شهاب الدين محمد بن أحمد بن منصور الأبيهي أبو الفتح(ت852هـ)، (لبنان: بيروت، عالم الكتب، ط1 1419هـ)، ص 12.
- (7) السحر والحلال في الحكم والأمثال، أحمد بن أبراهيم بن مصطفى الهاشمي(ت1362هـ)، (لبنان: بيروت، دار الكتب العلمية للنشر)، ص93.
- (8) جواهر الأدب في أديبات وإنشاء لغة العرب، أحمد بن أبراهيم بن مصطفى الهاشمي(ت1362هـ)، أشرفت على تحقيقه وتصحيحه لجنة من الأساتذة الجامعيين، (لبنان: بيروت، مؤسسة المعارف للنشر)، ج2، ص95.
- (9) الذخائر والعقريات - معجم ثقافي جامع، عبد الرحمن بن عبد الرحمن بن سيد بن أحمد البرقوني الأديب المصري(ت1363هـ)، (مصر: القاهرة، مكتبة الثقافة الدينية)، ج1، ص278.
- (10) في الميزان الجديد، محمد مندور(ت1385هـ)، (مصر: القاهرة، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، ط 2004م)، ص147. شرح ديوان المتنبي للعكبري، ج1، ص353.
- (11) مجمع الأمثال، أبو الفضل أحمد بن محمد بن أبراهيم الميداني النيسابوري(ت518هـ)، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، (لبنان: بيروت، دار المعرفة للنشر)، ج1، ص32.
- (21) ديوان المعاني، أبو هلال الحسن بن عبد الله بن سهل بن سعيد بن يحيى بن مهران العسكري(ت395هـ)، (لبنان: بيروت، دار الجيل للنشر)، ج1، ص118.
- (31) سمط اللآلي في شرح أمالي القاضي، أبو عبيد عبد الله بن عبد العزيز بن محمد البكري الأندلسي(ت487هـ)، صححه ونقحه وحققه عبد العزيز الميمني، (لبنان: بيروت، دار الكتب العلمية للنشر)، ج1، ص199.

- (14) فصل المقال في شرح كتاب الأمثال ، أبو عبيد عبد الله بن عبد العزيز بن محمد البكري الأندلسي(ت487هـ) ، تحقيق حسان عباس ، (لبنان: بيروت ، مؤسسة الرسالة للنشر ، ط 1 1971م) ، ص370.
- (15) الوساطه بين المتنبى وخصومه ونقد شعره، أبو الحسن علي بن عبد العزيز القاضي الجرجاني (ت392هـ) ، تحقيق وشرح محمد أبو الفضل إبراهيم علي بن محمد البجاوي ، (مصر: القاهرة، مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاه للنشر) ، ص458).
- (16) الصناعتين: الكتابة والشعر ، أبو هلال الحسن بن عبد الله بن سهل بن سعيد بن يحيى بن مهران العسكري(ت395هـ) ، تحقيق علي محمد البجاوي ومحمد أبو الفضل إبراهيم ، (لبنان: بيروت ، المكتبة العصرية ، ط 1419هـ) ، ص351.
- (17) المعاني الكبير في أبيات المعاني، أبو محمد عبد الله بن مسلم بن قتيبة الدينوري(ت276هـ) ، تحقيق المستشرق د. سالم الكرنكوي(ت1373هـ) ، وعبد الرحمن بن يحيى بن علي اليماني(1313 - 1386هـ) ، (الهند: حيدر أباد ، مطبعة دائرة المعارف العثمانية ، ط 1368هـ/1949م) ، ثم صور في (لبنان: بيروت ، دار الكتب العلمية للنشر ، ط 1405هـ/1984م) ، ج 2، ص859.
- (18) العقد الفريد ، أبو عمر شهاب الدين أحمد بن محمد بن عبد ربه ابن حبيب ابن حرير ابن سالم المعروف بابن عبد ربه الأندلسي(ت328هـ) ، (لبنان: بيروت ، دار الكتب العلمية للنشر ، ط 1404هـ) ، ج4، ص268.
- (19) انظر. همع الهوامع في شرح جمع الجوامع ، عبد الرحمن بن أبي بكر جلال الين السيوطي(ت911هـ) ، تحقيق عبد الحميد هنداوي ، (مصر: القاهرة ، مكتبة مصر التوفيقية) ، ج 2 ، ص 185.
- (20) وشرح شافية ابن الحاجب ، الاسترأبادي. رضي الدين محمد بن الحسن (ت686هـ) ، تحقيق محمد نور الحسن ، ومحمد الزفزاف ، ومحمد محي الدين ، (لبنان: بيروت ، دار الكتب المصرية للنشر ، ط 1402هـ/ 1982م ، ط 1419هـ/ 1998م) ، ج1، ص189.
- (21) أسرار العربية ، لابن الأنباري(ت577هـ). عبد الرحمن بن محمد بن عبيد الله أبو البركات كمال الدين الأنباري ، (دار الكتب العلمية منشورات محمد علي بيضون ، ط 1416هـ/1995م) ، ص 142 - 143. وهمع الهوامع ، ج2 ، ص 185
- (22) أبنية الصرف في كتاب سيبويه ، د. خديجة الحديثي ، (العراق: بغداد ، منشورات مكتبة النهضة ، ساعدت على نشره جامعة بغداد ، ط 1385هـ/1965م) ، ص341.
- (23) ضياء السالك إلى أوضاع المسالك ، محمد عبد العزيز النجار ، (مصر: القاهرة ، مؤسسة الرسالة ، ط 1422هـ/2001م) ، ج 4، ص231.
- (24) شرح ابن عقيل عل نألفية ابن مالك، ابن عقيل. بهاء الدين عبد الله بن عبد الرحمن العقيلي الهمداني المصري (ت:769هـ) ، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد ، (مصر: القاهرة ، دار التراث، دار مصر للطباعة ، سعيد جودة السحار وشركاه ، ط 20 1400هـ /1980م) ، ج 4، ص139.

- توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك، المرادي. أبو محمد بدر الدين حسن بن قاسم بن عبد الله بن عليّ، تحقيق عبد الرحمن علي سليمان أستاذ اللغويات في جامعة الأزهر، (مصر: القاهرة، دار الفكر العربي، ط 1428هـ / 2008م)، ج 3، ص 1420.
- (25) شرح التصريح على التصريح والتوضيح لمحمد بن عبد الله بن أبي بكر بن محمد الجرجاوي الأزهرى زين الدين المصري (ت 905هـ)، شرح التصريح على التوضيح أو التصريح بمضمون التوضيح في النحو، (لبنان: بيروت، دار الكتب العلمية، ط 1421هـ / 2000م)، ج 2، ص 562.
- (26) شرح ابن عقيل على الألفية، ج 4، ص 112. أسرار العربية، ص 184.
- (27) الكتاب، سيويه، أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر الحارثي بالولاء (180هـ)، تحقيق عبد السلام محمد هرون، (مصر: القاهرة، مكتبة الخانجي، ط 3 1408هـ / 1988م)، ج 2، ص 127، 132، 136، 137.
- (28) المقرب ومعه مثل المقرب، ابن عصفور. أبو الحسن بن علي، تحقيق عادل أحمد وآخرون، (لبنان: بيروت، دار الكتب)، ص 478.
- (29) ألفية ابن مالك، محمد بن عبد الله ابن مالك الطائي الجبالي أبو عبد الله جمال الدين (672هـ)، دار التعاون، ص 68. توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك، ج 3، ص 1422. شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، ج 4، ص 140. شرح التصريح على التوضيح لمحمد بن عبد الله بن أبي بكر بن محمد الجرجاوي الأزهرى زين الدين المصري (ت 905هـ)، شرح التصريح على التوضيح أو التصريح بمضمون التوضيح في النحو، (لبنان: بيروت، دار الكتب العلمية، ط 1421هـ / 2000م)، ج 2، ص 563.
- (30) حاشية الصبان على شرح الأشموني لألفية ابن مالك، الصبان (ت 1206هـ). أبو العرفان محمد بن علي الشافعي، (لبنان: بيروت، دار الكتب العلمية، ط 1417هـ / 1997م)، ج 3، ص 64.
- (31) النحو الوافي، عباس حسن (ت 1398هـ)، (مصر: القاهرة، دار المعارف للنشر، ط 15)، ج 4، ص 698. ضياء السالك إلى الأوضح والمسالك، ج 4، ص 232.
- (32) ألفية ابن مالك، ص 68.
- (33) شرح الكافية الشافية، محمد بن عبد الله ابن مالك الطائي الجبالي أبو عبد الله جمال الدين (ت 672هـ)، تحقيق عبد المنعم أحمد هريدي، (المملكة العربية السعودية: مكة المكرمة، الناشر جامعة أم القرى، مركز البحث العلمي وإحياء التراث الإسلامي، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، ج 4، ص 1873).
- (34) أصول النحو 1، كود المادة: GARB5353، المرحلة ماجستير، مناهج جامعة المدينة العالمية، جامعة المدينة العالمية للنشر، ص 59.
- (35) ألفية ابن مالك، ص 68. شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، ج 4، ص 141.
- (36) شرح شافية ابن الحاجب، ركن الدين الاسترأبادي، ج 2، ص 1097. شرح ابن عقيل، ج 4، ص 114.
- (37) ألفية ابن مالك، ص 68.

- (38) ضياء السالك إلى أوضح المسالك، ج4، ص245. شرح الكافية الشافية، ج4، ص1913. حاشية الصبان على شرح الأشموني على ألفية ابن مالك، ج3، ص364.
- (39) النحو الواضح في قواعد اللغة العربية، علي الجارم، ومصطفى أمين، (مصر: القاهرة، الدار المصرية السعودية للنشر والتوزيع)، ج2، ص377.
- (40) شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب، شمس الدين محمد بن عبد المنعم بن محمد الجوّجري القاهري الشافعي (ت889هـ)، تحقيق نواف بن جزاء الحارثي، (المملكة العربية السعودية: المدينة المنورة، عمادة البحث العلمي جامعة المدينة المنورة، «أصل الكتاب رسالة ماجستير للمحقق»، ط1 1423هـ/2004م)، ج2، ص845.
- (41) شرح الأشموني على ألفية ابن مالك، الأشموني الشافعي (ت900هـ). علي بن محمد بن عيسى أبو الحسن نور الدين، (لبنان: بيروت، دار الكتب العلمية، ط1 1419هـ/1998م)، ج3، ص137.
- (42) تداخل الأصول اللغوية وأثره في بناء المعجم، عبد الرزاق بن فراج الصاعدي، (المملكة العربية السعودية: المدينة المنورة، عمادة البحث العلمي جامعة الاسلامية بالمدينة المنورة، ط1 1422هـ/2002م)، ج1، ص464.
- (43) المقتضب، محمد بن يزيد بن عبد الأكبر الثمالي الأسدي أبو العباس المعروف بالمبرد (ت285هـ)، تحقيق محمد عبد الخالق عزيمة، (لبنان: بيروت، دار الكتب العلمية)، ج2، ص261.
- (44) للمع في العربية، ابن جنّي. أبو الفتح عثمان (ت392هـ)، تحقيق فائز فارس، (الكويت: الكويت، دار الكتب الثقافية)، ص216.
- (45) اللباب في علل البناء والإعراب، اللباب في علل البناء والإعراب، العكبري (ت616هـ). أبو البقاء عبد الله بن الحسين بن عبد الله البغدادي محب الدين أحمد ابن عبد الله، تحقيق د. عبد الإله النبهان، (سوريا: دمشق، دار الفكر، ط1 1416هـ/1995م)، ج2، ص162.
- (46) ألفية ابن مالك ص69.
- (47) الضرورة الشعرية ومفهومها لدى النحويين دراسة على ألفية ابن مالك، إبراهيم بن صالح الحنود، (المملكة العربية السعودية: المدينة المنورة، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، للنشر، ط33 العدد الحادي عشر بعد المائة 1421هـ/2001م)، ص493. شرح الكافية الشافية، ج4، ص1898.
- (48) ألفية ابن مالك ص69. شرح التصريح على التوضيح أو التصريح بمضمون التوضيح في النحو، ج2، ص581.
- (49) ألفية ابن مالك، ص69.
- (50) النحو الواضح في قواعد اللغة العربية، ج2، ص377.
- (15). شرح شذور الذهب للجوجري، ج2، ص845. شرح الأشموني لألفية ابن مالك ج3، ص137. تداخل الأصول اللغوية وأثره في بناء المعجم، ج1، ص464.
- (52) شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، ج4، ص117.

- (53) توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك، ج 3، ص 1428.
- (54) النحو الواضح في قواعد اللغة العربية، ج 2، ص 377.
- (55) شرح شذور الذهب، للجوجري، ج 2، ص 845. شرح الأشموني لألفية ابن مالك، ج 3، ص 137. تداخل الأصول اللغوية وأثره في بناء المعجم، ج 1، ص 464.
- (56) النحو الواضح في قواعد اللغة العربية، ج 2، ص 377. ج 2، ص 377.
- (75). شرح شذور الذهب للجوجري، ج 2، ص 845. شرح الأشموني لألفية ابن مالك، ج 3، ص 137. تداخل أصول اللغوية وأثره في بناء المعجم، ج 1، ص 464.
- (58) شرح شافية ابن الحاجب، الرضي الأسترابادي، ج 1، ص 267.
- (59) جامع الدروس العربية، مصطفى بن محمد سليم الغلاييني (ت 1364هـ)، (لبنان: بيروت - صيدا، ط 28 1414هـ/1993م)، ج 2، ص 93. النحو الواضح في قواعد اللغة العربية، ج 2، ص 391.
- (60) الأصول في النحو، ابن السراج (ت 316هـ). أبو بكر محمد بن سهل النحوي، تحقيق عبد الحسين الفتلي، (لبنان: بيروت، مؤسسة الرسالة للنشر، ط 1 1405هـ/1985م)، ج 2، ص 412.
- (61) الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين البصريين والكوفيين، عبد الرحمن بن محمد بن عبيد الله الأنصاري أبو البركات كمال الدين الأنباري (ت 577هـ)، (المكتبة العصرية، ط 1 1424هـ/2003م)، ج 1، ص 260.
- (62) النحو الواضح في قواعد اللغة العربية، ج 2، ص 377. شرح شذور الذهب للجوجري، ج 2، ص 845. شرح الأشموني لألفية ابن مالك، ج 3، ص 137. تداخل الأصول اللغوية وأثره في بناء المعجم، ج 1، ص 464.
- (63) شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، ج 4، ص 120.
- (64) حاشية الصبان، ج 4، ص 244.
- (65) ألفية ابن مالك ص 69.
- (66) المفتاح في الصرف، أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد الفارسي الأصيل الجرجاني الدار (ت 471هـ)، تحقيق الدكتور علي توفيق الحمد، كلية الآداب - جامعة اليرموك - إربد - عمان، (لبنان: بيروت، مؤسسة الرسالة، ط 1 1407هـ/1987م)، ص 94.
- (67) الممتع الكبير في التصريف، علي بن مؤمن بن محمد الحضرمي الإشبيلي أبو الحسن المعروف بابن عصفور (ت 669هـ)، (لبنان: بيروت، مكتبة لبنان، ط 1996م)، ص 245.
- (68) إيجاز التعريف في علم التصريف، محمد بن عبد الله ابن مالك الطائي الجبالي أبو عبد الله جمال الدين (ت 672هـ)، تحقيق محمد المهدي عبد الحي عمار سالم، (المملكة العربية السعودية: المدينة المنورة، الناشر عمادة البحث العلمي بالجامعة الإسلامية، ط 1 1422هـ/2002م)، ص 148.

(69) شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك ، ج4 ، ص113.

(70) ضياء السالك إلى أوضح المسالك، ج4، ص240. توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك، ج3، ص1431.

## المصادر والمراجع:

أولاً: القرآن الكريم.

ثانياً: المصادر والمراجع:

- (1) الأصول في النحو، ابن السراج (ت316هـ). أبو بكر محمد بن سهل النحوي، تحقيق عبد الحسين الفتلي، (لبنان: بيروت، مؤسسة الرسالة للنشر، ط1 1405هـ/1985م).
- (2) أصول النحو 1، كود المادة: GARB5353، المرحلة ماجستير، مناهج جامعة المدينة العالمية، جامعة المدينة العالمية للنشر.
- (3) أبنية الصرف في كتاب سيويه، د. خديجة الحديثي، (العراق: بغداد، منشورات مكتبة النهضة، ساعدت على نشره جامعة بغداد، ط1 1385هـ/1965م).
- (4) أسرار العربية، لابن الأباري (ت577هـ). عبد الرحمن بن محمد بن عبيد الله أبو البركات كمال الدين الأباري، (دار الكتب العلمية منشورات محمد علي بيضون، ط1 1416هـ/1995م)، ص142 - 143. وهمع الهوامع، ج2.
- (5) شرح الأشموني على ألفية ابن مالك، الأشموني الشافعي (ت900هـ). علي بن محمد بن عيسى أبو الحسن نور الدين، (لبنان: بيروت، دار الكتب العلمية، ط1 1419هـ/1998م)، ج3.
- (6) ألفية ابن مالك، محمد بن عبدالله ابن مالك الطائي الجبالي أبو عبد الله جمال الدين (ت672هـ)، دار التعاون.
- (7) الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين البصريين والكوفيين، عبد الرحمن بن محمد بن عبيد الله الأنصاري أبو البركات كمال الدين الأباري (ت577هـ)، (المكتبة العصرية، ط1 1424هـ/2003م)، ج1.
- (8) إيجاز التعريف في علم التصريف، محمد بن عبد الله ابن مالك الطائي الجبالي أبو عبد الله جمال الدين (ت672هـ)، تحقيق محمد المهدي عبد الحي عمار سالم، (المملكة العربية السعودية: المدينة المنورة، الناشر عمادة البحث العلمي بالجامعة الإسلامية، ط1 1422هـ/2002م).
- (9) تداخل الأصول اللغوية وأثره في بناء المعجم، عبد الرزاق بن فراج الصاعدي، (المملكة العربية السعودية: المدينة المنورة، عمادة البحث الجامعية بالجامعة الإسلامية بالمنورة، ط1 1422هـ/2002م)، ج1.
- (10) شرح التصريح على التوضيح أو التصريح بمضمون التوضيح في النحو، خالد بن عبد الله بن أبي بكر بن محمد الجرجاوي الأزهرى زين الدين المصري (ت905هـ)، شرح التصريح على التوضيح أو التصريح بمضمون التوضيح في النحو، (لبنان: بيروت، دار الكتب العلمية، ط1 1421هـ/2000م)، ج2.
- (11) توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك، المرادي. أبو محمد بدر الدين حسن بن قاسم بن عبد الله بن علي، تحقيق عبد الرحمن علي سليمان أستاذ اللغويات في جامعة الأزهر، (مصر: القاهرة، دار الفكر العربي، ط1 1428هـ/2008م)، ج3.

- (12) جامع الدروس العربية ، مصطفى بن محمد سليم الغلاييني(ت1364هـ) ، (لبنان: بيروت - صيدا ، ط 28 1414هـ/1993م) ، ج2 ، ص93. النحو الواضح في قواعد اللغة العربية، ج2.
- (13) الجليس الصالح الكافي والأنيس الناصح الشافي، أبو الفرج المعافي بن زكريا بن يحيى الجريري النهرواني(ت390هـ) ، تحقيق عبد الكريم سامي الجندي ، (لبنان: بيروت ، دار الكتب العلمية للنشر ، ط 1 1426هـ/2005م).
- (14) جواهر الأدب في أدبيات وإنشاء لغة العرب ، أحمد بن إبراهيم بن مصطفى الهاشمي (ت1362هـ) ، أشرفت على تحقيقه وتصحيحه لجنة من الأساتذة الجامعيين ، (لبنان: بيروت ، مؤسسة المعارف للنشر) ، ج2.
- (15) حاشية الصبان على شرح الأشموني لألفية ابن مالك ، الصبان(ت1206هـ). أبو العرفان محمد بن علي الشافعي ، (لبنان: بيروت ، دار الكتب العلمية ، ط 1 1417هـ/1997م) ، ج3.
- (16) خزانة الأدب ولبلبا بلسان العرب ، عبد القادر بن عمر البغدادي(ت1093هـ) ، تحقيق وشرح عبد السلام محمد هرون ، (مصر: القاهرة ، مكتبة الخانجي للنشر ، ط 4 1418هـ/1997م) ، ج9، ص363.
- (17) دمية لقصر وعصرة أهلالعصر ، علي بن الحسن بن علي بن أبي الطيب البخارزي أبو الحسن(ت467هـ) ، (لبنان: بيروت ، دار الجيل ، ط 1 1414هـ) ، ج1.
- (18) الذخائر والعقريات - معجم ثقافي جامع ، عبد الرحمن بن عبد الرحمن بن سيد بن أحمد البرقوني الأديب المصري(ت1363هـ) ، (مصر: القاهرة ، مكتبة الثقافة الدينية) ، ج1.
- (19) السحر الحلال في الحكم والأمثال ، أحمد بن إبراهيم بن مصطفى الهاشمي (ت1362هـ) ، (لبنان: بيروت ، دار الكتب العلمية للنشر).
- (20) سمط اللآلي في شرح أما ليال قالي ، أبو عبيد عبد الله بن عبد العزيز بن محمد البكري الأندلسي(ت487هـ) ، صححه ونقحه وحققه عبد العزيز الميمني ، (لبنان: بيروت ، دار الكتب العلمية للنشر) ، ج1.
- (21) شرح شافية ابن الحاجب ، الاسترأبادي. رضي الدين محمد بن الحسن (ت686هـ) ، تحقيق محمد نور الحسن ، ومحمد الزفزاف ، ومحمد محي الدين ، (لبنان: بيروت ، دار الكتب المصرية للنشر ، ط 1402هـ/1982م ، ط 1419هـ/1998م) ، ج1.
- (22) شرحشذورالذهب في معرفة كلام العرب ، شمس الدين محمد بن عبد المنعم بن محمدالجوّجري القاهري الشافعي(ت889هـ) ، تحقيق نواف بن جزاء الحارثي ، (المملكة العربية السعودية: المدينة المنورة ، عمادة البحث العلمي جامعة المدينة المنورة ، «أصل الكتاب رسالة ماجستير للمحقق» ، ط 1 1423هـ/2004م) ، ج2.
- (23) الصناعتين: الكتابة والشعر ، أبو هلال الحسن بن عبد الله بن سهل بن سعيد بن يحيى بن مهران العسكري(ت395هـ) ، تحقيق علي محمد البجاوي ومحمد أبو الفضل إبراهيم ، (لبنان: بيروت ، المكتبة العصرية ، ط 1419هـ).

- (24) الضرورة الشعرية ومفهومها لدى النحويين دراسة على ألفية ابن مالك ، أبراهيم بن صالح الحندود ، (المملكة العربية السعودية: المدينة المنورة ، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة للنشر ، ط 33 العدد الحادي عشر بعد المائة 1421هـ/2001م).
- (25) ضياء السالك إلى أوضح المسالك ، محمد عبد العزيز النجار ، (مصر: القاهرة ، مؤسسة الرسالة ، ط 1 1422هـ/2001م) ، ج 4.
- (26) العقد الفريد ، أبو عمر شهاب الدين أحمد بن محمد بن عبد ربه ابن حبيب ابن حريير ابن سالم المعروف بابن عبد ربه الأندلسي (ت328هـ) ، (لبنان: بيروت ، دار الكتب العلمية للنشر ، ط 1 1404هـ) ، ج 4.
- (27) شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك ، ابن عقيل. بهاء الدين عبد الله بن عبد الرحمن العقيلي الهمداني المصري (ت:769هـ) ، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد ، (مصر: القاهرة ، دار التراث ، دار مصر للطباعة ، سعيد جودة السحار وشركاه ، ط 20 1400هـ /1980م) ، ج 4.
- (28) فصل المقال في شرح كتاب الأمثال ، أبو عبيد عبد الله بن عبد العزيز بن محمد البكري الأندلسي (ت487هـ) ، تحقيق حسان عباس ، (لبنان: بيروت ، مؤسسة الرسالة للنشر ، ط 1 1971م).
- (29) شرح الكافية الشافية ، محمد بن عبد الله ابن مالك الطائي الجبالي أبو عبد الله جمال الدين (ت672هـ) ، تحقيق عبد المنعم أحمد هريدي ، (المملكة العربية السعودية: مكة المكرمة ، الناشر جامعة أم القرى ، مركز البحث العلمي وإحياء التراث الإسلامي ، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية ، ج 4.
- (30) الكتاب ، سيويه. أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر الحارثي بالولاء (180هـ) ، تحقيق عبد السلام محمد هرون ، (مصر: القاهرة ، مكتبة الخانجي ، ط 3 1408هـ/1988م) ، ج 2.
- (31) اللباب في علل البناء والإعراب ، اللباب في علل البناء والإعراب ، العكبري (ت616هـ). أبو البقاء عبد الله بن الحسين بن عبد الله البغدادي محب الدين أحمد ابن عبد الله ، تحقيق د. عبد الإله النبهان ، (سوريا: دمشق ، دار الفكر ، ط 1 1416هـ/1995م) ، ج 2.
- (32) اللمع في العربية ، ابن جنبي. أبو الفتح عثمان (ت392هـ) ، تحقيق فائز فارس ، (الكويت: الكويت ، دار الكتب الثقافية).
- (33) شرح ديوان المتنبي للعكبري ، أبو البقاء عبد الله بن الحسين بن عبد الله العكبري البغدادي محب الدين (ت616هـ) ، تحقيق مصطفى السقا ، أبراهيم الأبياري ، عبد الحفيظ شلبي ، (لبنان: بيروت ، دار المعرفة للنشر) ، ج 1.
- (34) مجمع الأمثال ، أبو الفضل أحمد بن محمد بن أبراهيم الميदاني النيسابوري (ت518هـ) ، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد ، (لبنان: بيروت ، دار المعرفة للنشر) ، ج 1.
- (35) المستطرف في كل فن مستطرف ، شهاب الدين محمد بن أحمد بن منصور الأبشيهي أبو الفتح (ت852هـ) ، (لبنان: بيروت ، عالم الكتب ، ط 1 1419هـ).

- (36) ديوان المعاني ، أبو هلال الحسن بن عبد الله بن سهل بن سعيد بن يحيى بن مهران العسكري (ت395هـ) ، (لبنان: بيروت ، دار الجيل للنشر) ، ج1.
- (37) المعاني الكبير في أبيات المعاني، أبو محمد عبد الله بن مسلم بن قتيبة الدينوري (ت276هـ)، تحقيق المستشرق د. سالم الكرنكوي (ت1373هـ) ، وعبد الرحمن بن يحيى بن علي اليماني (1313 - 1386هـ) ، (الهند: حيدر أباد ، مطبعة دائرة المعارف العثمانية ، ط1 1368هـ/1949م) ، ثم صور في (لبنان: بيروت ، دار الكتب العلمية للنشر ، ط1 1405هـ/1984م) ، ج2.
- (38) المفتاح في الصرف ، أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد الفارسي الأصيل الجرجاني الدار (ت471هـ) ، تحقيق الدكتور علي توفيق الحمد ، كلية الآداب - جامعة اليرموك - إربد - عمان ، (لبنان: بيروت ، مؤسسة الرسالة ، ط1 1407هـ/1987م).
- (39) المقتضب ، محمد بن يزيد بن عبد الأكبر الثمالي الأسدي أبو العباس المعروف بالمبرد (ت285هـ)، تحقيق محمد عبد الخالق عزيمة ، (لبنان: بيروت ، دار الكتب العلمية) ، ج2.
- (40) المقرب ومعه مثل المقرب ، ابن عصفور. أبو الحسن بن علي ، تحقيق عادل أحمد وآخرون، (لبنان: بيروت ، دار الكتب).
- (41) في الميزان الجديد ، محمد مندور (ت1385هـ) ، (مصر: القاهرة ، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع ، ط 2004م) ، ص147. شرح ديوان المتنبي للعسكري ، ج1.
- (42) الممتع الكبير في التصريف ، علي بن مؤمن بن محمد الحضرمي الإشبيلي أبو الحسن المعروف بابن عصفور (ت669هـ) ، (لبنان: بيروت ، مكتبة لبنان ، ط1996م) ، ص245.
- (43) النحو الواضح في قواعد اللغة العربية ، علي الجارم ، ومصطفى أمين ، (مصر: القاهرة ، الدار المصرية السعودية للنشر والتوزيع) ، ج2.
- (44) النحو الوافي ، عباس حسن (ت1398هـ) ، (مصر: القاهرة ، دار المعارف للنشر ، ط 15) ، ج4.
- (45) نهاية الأرب في فنون الأدب ، أحمد بن عبد الوهاب بن محمد بن عبد الدائم القرشي التميمي البكري شهاب الدين النويري (ت733هـ) ، (مصر: القاهرة ، دار الكتب والوثائق القومية ، ط1 1423هـ) ، ج7.
- (46) همع الهوامع في شرح جمع الجوامع ، عبد الرحمن بن أبي بكر جلال الين السيوطي (ت911هـ)، تحقيق عبد الحميد هنداوي ، (مصر: القاهرة ، مكتبة مصر التوفيقية) ، ج2.
- (47) الوساطه بين المتنبي وخصومه ونقد شعره، أبو الحسن علي بن عبد العزيز القاضي الجرجاني (ت392هـ) ، تحقيق وشرح محمد أبو الفضل إبراهيم علي بن محمد البجاوي ، (مصر: القاهرة ، مطبعة عيسى البايي الحلبي وشركاه للنشر).

# برنامج تدريبي قائم على توظيف التكنولوجيا المساندة لتطوير المهارات الاستقلالية لذوي الإعاقة العقلية في مصر تم تطبيق البرنامج التدريبي وأدوات الدراسة الحالية في الفصل الدراسي الثاني (2021-2022)

كلية العلوم والتربية النفسية - جامعة عمان العربية  
المملكة الأردنية الهاشمية

جامعة عمان العربية - المملكة الأردنية الهاشمية

أ. سوزان فخري أحمد ياسين  
د. هيام موسى التاج

## المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي قائم على توظيف التكنولوجيا المساندة لتطوير المهارات الاستقلالية لذوي الإعاقة العقلية المتوسط، تكونت عينة الدراسة من (30) طالبا وطالبة موزعين إلى مجموعتين تجريبية (15) وضابطة (15) ذكور وإناث، تم التطبيق في أحد مراكز التربية الخاصة لتأهيل الطلبة ذوي الإعاقة العقلية بمحافظة القاهرة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اتباع المنهج التجريبي وتطوير أدوات الدراسة متمثلة بمقياس المهارات الاستقلالية لذوي الإعاقة العقلية، بالإضافة إلى برنامج تدريبي قائم على التكنولوجيا المساندة. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مجموعتي الدراسة على مقياس المهارات الاستقلالية لصالح المجموعة التجريبية، كما كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على الدرجة الكلية لمقياس المهارات الاستقلالية تعزى لمتغير الجنس، كما وكشفت نتائج الدراسة أيضا عدم وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار البعدي والتبعي، مما يبين استمرارية البرنامج وتأثيره في تنمية المهارات الاستقلالية.

الكلمات المفتاحية: التكنولوجيا المساندة، ذوي الإعاقة العقلية، المهارات الاستقلالية.

## The Effectiveness of a Training Program Based on The Use of Assistive Technology in Developing Independence Skills for Children with Intellectual Disability in Egypt (2021-2022AD)

Suzan Fakhri Ahmed Yasin

Heyam Musa Al-Taj

### Abstract:

This study aims at identifying the effectiveness of a training program utilizing assistive technology to develop the skills for people with Intellectual Disability. This sample of this study consisted of thirty students being distributed equally between females and males. The study was conducted in one of the special private centers for rehabilitating students Intellectual Disability in Cairo. In order to achieve the study goals, an experimental approach was applied and developed the study variables that illustrate the independence skills scale for people with Intellectual Disability. The results of the study indicated that there were significant differences between the averages of the two study groups on the scale of independence skills in favor of the experimental group. While there were no significant differences in the averages on the scale of independence skills based on the gender variables. The study highlighted several recommendations most importantly the necessity of using assistive technology to develop the independent skills of people Intellectual Disability

**Keywords:** Assistive Technology, People with Intellectual Disability Independent skills.

### المقدمة:

ظهرت التكنولوجيا المساندة في الفترة الأخيرة، والتي نالت في الوقت الحاضر اهتمامًا كبيرًا من قبل المربين؛ نظرًا لقدرتها على الإسهام في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة؛ ومن ثم باتت هذه التكنولوجيا المساندة جزءًا متكاملًا مع المنهج الدراسي بمقرراته وأوجه النشاط المتعلقة بها وطرائق وأساليب التدريس المختلفة؛ لذا تزايد الاهتمام بالتدريب على تكنولوجيا التعليم في مختلف مؤسسات التعليم بجميع مراحلها ولجميع فئات المعلمين الطلبة. وتعتبر التكنولوجيا المساندة ذات أهمية بالغة في حياة الأفراد ذوي الإعاقة العقلية، فهي تساعد على الاستقلالية والاعتماد على أنفسهم في إدارة شؤونهم الخاصة، وقد ظهرت التكنولوجيا المساندة البسيطة، والتي اعتمدت على سبيل المثال على جهاز عرض الشرائح، وجهاز عرض فوق الرأس، وغيرهما، وفي أوائل الثمانينيات برزت أجهزة تقنيات التعليم الحديثة، والتي تمثلت في جهاز الكمبيوتر، والفيديو، أما

في أوائل التسعينيات فقد لعبت شبكة الإنترنت، البريد الإلكتروني، الأقراص المدمجة، تطبيقات الكمبيوتر، تحويل الكلام من الرموز المنطوقة إلى رموز بصرية مكتوبة، وغيرها، دورًا كبيرًا في تربية وتعليم الطلبة ذوي الإعاقة العقلية

### مشكلة الدراسة:

نبعت مشكلة الدراسة الحالية من خلال عمل الباحثة بأحد مراكز التربية الخاصة التي تقوم بتأهيل وتدريب الطلبة ذوي الإعاقة العقلية بمحافظة القاهرة، وكذلك بعد اطلاعها على العديد من البحوث والدراسات العربية والأجنبية الخاصة بالطلبة ذوي الإعاقة العقلية، فقد لاحظت الباحثة أن هؤلاء الطلبة لديهم قصور واضح في العديد من المهارات الاستقلالية أو الاعتماد على أنفسهم بصورة طبيعية مقارنة بأقرانهم من غير ذوي الإعاقة، مما يعرضهم دائمًا للأخطار نتيجة لعدم قدرتهم على استخدام مهاراتهم الاستقلالية في الحياة اليومية، كما إنهم بحاجة لوسائل تعليم وتدريب مختلفة عن تلك الوسائل التقليدية بحيث تزيد من دافعيتهم لتعلم المهارات المطلوبة.

### أسئلة الدراسة:

جاءت مشكلة الدراسة للإجابة على الأسئلة الآتية:

1. السؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha = 0.05)$  بين درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس المهارات الاستقلالية تعزى للبرنامج التدريبي؟
2. السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha = 0.05)$  بين درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي تعزى لمتغير الجنس؟
3. السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha = 0.05)$  بين درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي على مقياس المهارات الاستقلالية تعزى للبرنامج التدريبي؟

وقد انبثقت الأسئلة عن الفرضيات الآتية:

1. الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha = 0.05)$  بين المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة على التطبيق البعدي لمقياس المهارات الاستقلالية تعزى للبرنامج التدريبي المستخدم؟
2. الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha = 0.05)$  بين المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعة التجريبية على التطبيق البعدي لمقياس المهارات الاستقلالية تعزى لمتغير الجنس؟
3. الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha = 0.05)$  بين المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعة التجريبية على التطبيق التتبعي لمقياس المهارات الاستقلالية تعزى للبرنامج التدريبي المستخدم؟

## أهداف الدراسة:

- تتمثل أهداف الدراسة بما يأتي:
- التعرف إلى فاعلية البرنامج التدريبي القائم على توظيف التكنولوجيا المساندة لتطوير المهارات الاستقلالية لذوي الإعاقة العقلية.
  - بناء برنامج تدريبي مستند إلى التكنولوجيا المساندة لتطوير المهارات الاستقلالية لذوي الإعاقة العقلية.
  - استقصاء فاعلية البرنامج التدريبي في تطوير المهارات الاستقلالية.
  - معرفة إذا كان هناك أثر لمتغير الجنس في مستوى تطوير المهارات الاستقلالية للطلبة ذوي الإعاقة العقلية.

## أهمية الدراسة:

تظهر أهمية الدراسة بجانبين مهمين أحدهما نظري، والثاني تطبيقي على النحو الآتي:

### أولاً: الأهمية النظرية

تستمد هذه الدراسة أهميتها النظرية من كونها تركز على موضوع في غاية الأهمية وهو التكنولوجيا المساندة وآثرها في حياة الأفراد ذوي الإعاقة، كما يمكن أن تقدم مؤشرات نوعية لمراكز التربية الخاصة ومدارس دمج الطلبة ذوي الإعاقة العقلية عن فاعلية توظيف التكنولوجيا المساندة في تدريب وتعليم ذوي الإعاقة، كما توفر النتائج رؤى لصانعي القرار في مراكز التربية الخاصة المختلفة عندما يتعلق الأمر بتقييم الفرص المرتبطة بتبني التكنولوجيا بناءً على الأدلة التجريبية، وتوفر النتائج أيضاً فهماً شاملاً للعوامل التي تؤثر على اعتماد التكنولوجيا مثل مستوى الوعي ومستوى الدعم المطلوب الذي يساعد على اتخاذ قرارات.

### ثانياً: الأهمية التطبيقية:

يؤمل أن توفر هذه الدراسة دليلاً تجريبياً محدثاً لاستخدام برنامج تدريبي قائم على التكنولوجيا المساندة في تطوير المهارات لذوي الإعاقة العقلية، ليس فقط من منظور تكنولوجي بل من جانب تربوي أيضاً، ومن الممكن أن نلفت انتباه صناع القرار في وزارة التنمية الاجتماعية ومراكز التربية الخاصة المختلفة لفكرة تبني التكنولوجيا المساندة لما لها من أثر بالغ في تدريب ذوي الإعاقة، كما يمكن لنتائج الدراسة أن يكون لها أهمية في تشجيع المراكز الأخرى لتبني التكنولوجيا المختلفة بكفاءة وفعالية، وإحداث التغيرات الجذرية في طرق تعليم وتدريب ذوي الإعاقة، ومن الممكن أن توفر هذه الدراسة برنامجاً تدريبياً لذوي الإعاقة العقلية قد يستفاد منه في دراسات لاحقة، ويمكن تطبيقه على عينات أخرى.

### حدود الدراسة ومحدداتها:

#### أولاً: حدود الدراسة:

حدود مكانية: تم تطبيق أدوات الدراسة الحالية في مركز (اللوتس) لتأهيل وتدريب الطلبة ذوي الإعاقة العقلية التابع لمديرية التضامن الاجتماعي بمحافظة القاهرة.

حدود بشرية: تم تطبيق أدوات الدراسة الحالية على عينة من الطلبة ذوي الإعاقة العقلية المتوسطة بالمرحلة الابتدائية قوامها (30) طالبًا وطالبة، وتتراوح أعمارهم ما بين (8-10) تم تقسيمهم إلى مجموعتين مجموعة تجريبية قوامها (15) طالبًا ومجموعة ضابطة قوامها (15) طالبًا وكلاهما من ذوي الإعاقة العقلية المتوسطة بالمرحلة الابتدائية.

### التعريفات النظرية والإجرائية:

وردت في الدراسة الحالية مجموعة من المصطلحات على النحو التالي:

البرنامج التدريبي: وتعرفه الباحثة إجرائيًا على أنه مجموعة من الجلسات التدريبية تعتمد على استخدام وتوظيف التكنولوجيا المساندة والتي تتمثل في الوسائل التعليمية التكنولوجية الحديثة مثل (الكمبيوتر- الإنترنت- السبورة التفاعلية- الداتا شو- الهاتف الجوال) من خلال تطبيق تفاعلي يعتمد على النمذجة وتعديل السلوك لعرض المادة التعليمية والتدريبية التي تحتوي على المزج بين النصوص المكتوبة والرسومات والصور الثابتة والمتحركة والأصوات، والتي تهدف تطوير بعض المهارات الاستقلالية للطلبة ذوي الإعاقة العقلية.

التكنولوجيا المساندة: كل أداة أو وسيلة معقدة أو غير معقدة يستخدمها معلمي التربية الخاصة بهدف شرح وتسهيل المادة التعليمية للطلبة ذوي الإعاقة، كأجهزة الكمبيوتر الشخصية والبرامج الخاصة والوسائل المعززة للتواصل، والوسائل المعينة على التحكم في البيئة المحيطة، والآلات الحاسبة وأجهزة التسجيل، والنظارات المكبرة، والكتب المسجلة على شرائط كاسيت، وغيرها من الوسائل المخصصة لهم.<sup>(2)</sup> وتعرفها الباحثة إجرائيًا: فهي توظيف تطبيق إلكتروني تفاعلي مساند يساعد الطالب على نمذجة وتقليد المهارات الاستقلالية ويحوي نماذج مثل تنظيف الأسنان، ارتداء الملابس وتناول الطعام والشراب، ومهارات السلوك الاجتماعي، بالإضافة للحماية من المخاطر.

المهارات الاستقلالية: ويعرفها محمد وسليمان على أنها تلك المهارات التي يحقق من خلالها الطفل ذو الإعاقة، الاستقلالية والاعتماد على النفس والتي تشمل (مهارات تناول الطعام والشراب ومهارات السلوك الاجتماعي بالإضافة إلى ارتداء الملابس وخلعها والنظافة الشخصية).<sup>(3)</sup> كما تعرف المهارات الاستقلالية إجرائيًا من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب ذو الإعاقة العقلية على المقياس المعد لهذه الغاية والتي تتمثل أبعاده في مهارات النظافة الشخصية- مهارات السلوك الاجتماعي- مهارات ارتداء وخلع الملابس- مهارات الحماية من المخاطر.

الإعاقة العقلية: يعرفها الخطيب، والحديدي على أنها تدن ملحوظ لا يقل عن انحرافين معياريين عن المتوسط وفي مستوى الأداء العقلي العام ويرافقه عجز في السلوك التكيفي، كما وتصنف الإعاقة العقلية إلى أربعة مستويات بسيطة ومتوسطة، شديدة وشديدة جدًا، وقد تنجم عن عوامل عضوية أو ثقافية - أسرية، وتؤثر على مظاهر النمو العقلي والجسمي والانفعالي والاجتماعي واللغوي والشخصي.<sup>(3)</sup> ويعرف الطلبة ذوي الإعاقة العقلية إجرائيًا: على أنهم الطلبة المشخصون بإحدى أدوات التشخيص الطبية والرسمية على أنهم من ذوي الإعاقة العقلية ويلتحقون بأحد المراكز المتخصصة لتلقي الخدمات المناسبة.

## الإطار النظري والدراسات السابقة: الإعاقة العقلية Intellectual Disability

تعتبر ظاهرة الإعاقة العقلية من الظواهر المألوف وجودها على مر العصور ولا يكاد يخلو مجتمع ما منها، ويعود الاهتمام بها في ميادين متنوعة مثل: علم النفس والتربية والطب والقانون، ويعود السبب في ذلك إلى تعدد الجهات العلمية التي ساهمت في تفسير هذه الظاهرة وأثرها في المجتمع، كما أن لهذه الظاهرة امتداد متشعب في عدة أبعاد منها البعد التربوي والمهني والنفسي والاجتماعي وهذا أدى إلى تشابك أبعادها بحيث أصبح من الصعب الفصل بينها عند تناولها بالبحث والدراسة وهذا الأمر ساهم في تعدد مفاهيم الإعاقة العقلية تبعاً للتخصص وتبعاً للخلفية النظرية والمجال العلمي ولم يكن هناك تعريف واحد متفق عليه.<sup>(5)</sup>

والأطفال ذوي الإعاقة العقلية لديهم قدرات ومهارات لا بد من تنميتها وتطويرها، كما أن مراحل النمو العقلي لدى كل الأفراد من ذوي الإعاقة والأفراد من غير ذوي الإعاقة متشابهة، ولكن الفرق يبدو في درجة التشابه ونوعيته، حيث يمر الأطفال ذوي الإعاقة العقلية بنفس مراحل النمو الأربعة في نظرية بياجيه ولكن بمعدل أبطأ وبزمن أطول، حيث يعتمد ذلك على درجة الإعاقة والتدريب الذي يتلقونه لتنمية قدراتهم.<sup>(6)</sup>

### أولاً: التعريف الطبي:

تعتمد التعريفات الطبية للإعاقة العقلية على وصف السلوك وعلاقته بإصابة عضوية أو قصور في وظائف الجهاز العصبي المركزي المتصل بالأداء العقلي ومن أمثلة هذه التعريفات. بينما عرفت الإعاقة العقلية من الناحية الطبية على أنها حالة توقف أو عدم استكمال النمو العقلي نتيجة مرض أو إصابة قبل سن المراهقة أو قد تكون نتيجة لعوامل جينية.<sup>(7)</sup>

### ثانياً: التعريف السيكومتري:

ظهر التعريف السيكومتري للإعاقة العقلية نتيجة للانتقادات التي وجهت إلى التعريف الطبي، حيث يصف الطبيب الحالة ومظاهرها وأسبابها دون أن يعطي وصفاً دقيقاً للقدرات العقلية، كما ظهر هذا التعريف نتيجة للتطور الذي ظهر في عام (1905) على يد العالم الفرنسي (بينية) لحركة القياس النفسي وما بعدها، وبظهور مقياس ستانفورد بينية، وبعد ذلك ظهور مقاييس أخرى للقدرات العقلية ومنها مقياس ولكسلر للذكاء عام 1949، حيث اعتمد التعريف السيكومتري على نسبة الذكاء كحك في تعريف الإعاقة العقلية، فقد اعتبر الأفراد الذين تقل نسبة ذكائهم عن (75) درجة على مقياس الذكاء معاقون عقلياً.<sup>(8)</sup>

### ثالثاً: التعريف الاجتماعي:

ظهر هذا التعريف نتيجة إلى الانتقادات المتعددة لمقاييس القدرة العقلية وقدرتها على قياس القدرة العقلية للفرد، الأمر الذي أدى إلى ظهور المقاييس الاجتماعية كقياس فينلاندر للنضج الاجتماعي (Vineland Social Maturity Scale) التي تقيس مدى تفاعل الفرد مع مجتمعه واستجابته للمتطلبات الاجتماعية الذي عبر عنه بمصطلح السلوك التكيفي.<sup>(8)</sup>

#### رابعاً: التعريفات التربوية Education Definition:

تشير التعريفات التربوية إلى مدى قدرة الطفل على التعلم واكتساب المهارات اللازمة لعملية التعلم، وتؤكد هذه التعريفات على التدني الواضح في الأداء العقلي والتحصيلي للأطفال مقارنة بأقرانهم في نفس عمرهم الزمني، كما عرُفت الإعاقة العقلية تحت مسمى المتأخرين تحصيلياً وهم هؤلاء الذين يحتاجون بسبب قدراتهم المحدودة أو ظروف أخرى نتج عنها تأخر تحصيلهم الدراسي للتعليم العادي كلياً أو جزئياً، فقد يكون القصور أو السبب الرئيسي راجعاً للنظام التعليمي ولقدرات الطفل.<sup>(9)</sup>

#### خامساً: التعريفات السلوكية:

تعتمد هذه التعريفات على محكات أساسية، وهي نسبة ذكاء الفرد والقدرات التكيفية له، كم اهتمت هذه التعريفات بسلوكيات الأشخاص المعاقين عقلياً، وسلوكهم التكيفي ومهاراتهم الاجتماعية، ومن أشهر هذه التعريفات في هذا الاتجاه ما يلي:

تعريف هيبير Heber والذي يعد أساس التعريفات الحديثة، وقد تبنته الجمعية الأمريكية للإعاقات التطورية والفكرية (AAIDD) لعدة أعوام وينص ذلك التعريف على أن الإعاقة الفكرية: حالة تتميز بمستوى عقلي وظيفي دون المتوسط، تبدأ أثناء فترة النمو، ويصاحبها قصور في السلوك التكيفي للفرد، ويشترط هيبير Heber أن يقل مستوى الأداء الوظيفي العقلي عن متوسط الذكاء بانحراف معياري واحد، ويصاحبه خلل في السلوك التكيفي، ويظهر أثناء مراحل العمر النمائية للفرد منذ الميلاد وحتى 16 سنة.<sup>(10)</sup>

#### تشخيص الإعاقة العقلية Intellectual Disability Diagnosis of

#### معايير عملية التشخيص:

يعتمد التشخيص على عدة معايير أساسية تعتبر شروطاً أساسية للحكم على الحالة بأنها حالة إعاقة عقلية تتلخص في الآتي:-  
أن تكون القدرة العقلية العامة للطفل دون المتوسط ونسبة الذكاء أقل من 75 درجة على مقياس الذكاء.

- أن يكون لدى الطفل قصور في السلوك التوافقي.

- أن يكون لدى الطفل قصور في النمو الحركي.

إن يكون لدى الطفل قصور في النمو اللغوي.<sup>(11)</sup>

#### نظريات التعلم المفسرة للإعاقة العقلية:

تقوم الباحثة بعرض مبسط لبعض النظريات المفسرة للإعاقة العقلية والتي يمكن الاستفادة منها في الدراسة الحالية:

#### أولاً: نظرية التعلم الاجتماعي Social Learning Theories:

يتمثل الإطار النظري لهذه النظرية في حدوث التعلم لتغير في الأداء نتيجة ملاحظة سلوك الآخرين وتقليدهم والافتداء بهم. ويرى باندورا Bandore إن هناك حتمية تبادلية بين التفاعلات

مع الآخرين والأحداث البيئية التي تمر بنا والتي ينتج منها سلوك الأفراد، ولهذا ظهرت مصطلحات تعبر عن هذا النوع من التعلم مثل التعليم بالتقليد Learning by initiation والتعلم بالتمذجة Learning by modeling، والتعلم بالملاحظة Learning by observation. ومما يدل على ذلك تعلم الأطفال لكثير من السلوكيات بواسطة هذه الطريقة وخاصة في المواقف السهلة والصعبة على حد سواء بل قد تبدو فعالية هذه الطريقة أكبر من التعلم الاجرائي أيضا.<sup>(12)</sup>

ويصف باندورا أربع عمليات تحكم التعلم الاجتماعي وهي كالتالي:

1. عمليات الأداء الحركي للسلوك (الاسترجاع): هي العمليات الحركية فالمهارات لن تؤدي من خلال الملاحظة بمفردها ولا من خلال المحاولات والأخطاء ولكن تؤدي من خلال عملية الممارسة ثم القيام بعمل تغذية راجعة لهذا الأداء لكي يتم علاج القصور في بعض جوانب السلوك وتكرار الممارسة حتى يتم التعلم وهذا ما يسمى بلعب الدور والتغذية راجعة.
2. عمليات الدفاعية: فمن المحتمل أن تنطفئ الاستجابات المتعلمة عن طريق الملاحظة إذا لم يتم تدعيمها أو إذا تم عقابها فلا بد إذن من توافر شروط باعثة مناسبة حتى يمكن أداء الاستجابة المتعلمة
3. عمليات الانتباه: ويرى باندورا أن الأشخاص لا يستطيعون التعلم بالملاحظة إذا لم ينتبهوا للنموذج السلوكي ومن ناحية أخرى فإن النموذج لا بد من أن يكون مؤثرا على الشخص الملاحظ حتى ينتبه لسلوكه وحتى يتوفر قدر من درجة ادخال المثبرات النموذجية كي يتم التعلم.
4. عمليات الحفظ: وتتلخص في انتباه الشخص للمعلومات المناسبة الخاصة بالسلوك النموذج واستطاعته أن يفهم جوانبها، فإنه يحتاج أيضا أن يكون قادرا على تذكر المادة التي استقبلتها حواسه سمعيا أو بصريا أو كليهما. ويساعد اقتران الجوانب البصرية مع الجوانب السمعية، وكذلك تكرار المعلومات على حفظ المادة المنمذجة.<sup>(13)</sup>

يرتبط بمصطلح النمذجة مصطلحان هما: التقليد Imitation، التعلم بالملاحظة Learning by observation وبالطبع فإن التعلم بالملاحظة يعتبر أمرا حيويا في التدريب على بعض المهارات والمهام، لا بد إذن أن يسبق الممارسة نوع من التعلم المبني على المشاهدة، ويمكن القول إن الأطفال ذوي الإعاقة العقلية يتأثرون بما يشاهدونه من سلوكيات الآخرين على النحو الذي يتأثر به الأسوياء.<sup>(15)</sup>

### أنواع النمذجة:

النمذجة المباشرة أو الصريحة: وهي اقتداء الطفل بشخص واقعي أمامه، يقلد سلوكه مثل تقليد الطفل لأبيه أو أمه أو معلمه، وكلما كانت العلاقة طيبة بين المتعلم والنموذج كانت عملية الاقتداء متيسرة

النمذجة الرمزية: مثل التسجيلات، الكتب، النشرات الإرشادية وذلك في حالة تعذر نموذج حي.

النمذجة الضمنية (التخيلية) Covert moiling: تقوم النمذجة في هذه الحالة على أساس أن يتخيل الطفل نماذج تقوم بالسلوكيات التي يود المرشد لهذا الطفل أن يقوم بها، وبذلك فإن مساعدة الطفل على تخيل سلسلة من الأحداث يمكن أن تؤدي وظيفة النمذجة الصريحة.

النمذجة بالمشاركة: Participant modeling: وهي عرض السلوك من جانب نموذج Model، وكذلك قيام المتعلم أو المرشد بأداء هذا السلوك مع مساعدته بتوجيهات وإرشادات تقويمية من جانب المرشد أو المعلمة

### العوامل المؤثرة على كفاءة النمذجة:

ما يتصل بالطفل، فرغم أن سلوك الاقتداء يعد سلوكاً بسيطاً إلا أن هذا السلوك يتضمن بعض العمليات وهي الانتباه Attention وهي تهيئة الطفل للملاحظة والتقليد والاحتفاظ Retention هو احتفاظ الطفل بتمثيل رمز للحدث إعادة الإنتاج الحركي (التقليد) Moto reproduction وهي أن يكون الطفل قادراً على القيام بالسلوك. الدافعية Motivation حيث يجب أن يكون لدى الطفل دافعيه لتقليد السلوك. لأن انعدام الدافعية تؤدي إلى الفشل.<sup>(15)</sup>

ومن بين العمليات الأربع السابقة، فإن الانتباه والاحتفاظ يختصان بالاكتمال، في حين أن الإنتاج أو الاستدعاء الحركي والدافعية يختصان بشكل رئيسي بالأداء علماً بأن العمليات الأربع تخص الطفل في المقام الأول.<sup>(16)</sup>

من خلال ما سبق يتضح للباحثة أن نظرية التعلم بالنمذجة أو التقليد تعتبر من بين النظريات التي شاع استخدامها في ميدان الإعاقة العقلية، ويعود السبب في ذلك إلى تعلم الكثير من أشكال السلوك من طرف الأطفال ذوي الإعاقة العقلية عن طريق التقليد سواء كانت سلوكيات غير مرغوب فيها، للطفل ذوي الإعاقة العقلية حيث تعمل على نبذة وعزله عن الآخرين وهذا ما يؤدي بالطفل إلى إصدار ردة فعل انفعالية كالعدوان والصراخ، وفي بعض الأحيان قد تلجأ الأسرة إلى وضع الطفل في إحدى المؤسسات الداخلية لكي تنقص من ثقل عبئه عليها، وهذا ما يؤثر سلباً على علاقاته الاجتماعية وموهه العقلي.

### ثانياً: النظرية السلوكية الإجرائية : Operant Behaviourism

يعتبر سكر (F. B. Skinner) عالم النفس الأمريكي، من الرواد في مجال علم النفس وخاصة في مجال التعلم، وإليه يعود الفضل في وضع أسس النظرية السلوكية الإجرائية (The operant Behaviorism Theory) فهو يعرف السلوك الإجرائي على أنه ذلك السلوك أو الاستجابات التي تصدر عن الكائن الحي نتيجة تفاعله مع البيئة من حوله دون التركيز على مثير محدد أو مثيرات محددة ويؤكد سكر على أن هناك هدفاً أساسياً لعلم النفس وهو التنبؤ والسيطرة على السلوك المستقبلي، ومما يميز سكر في التعلم هو تركيزه على السلوك الإجرائي وما يتبعه من مثيرات معززة تعمل على تقوية أو إضعاف العلاقة بين السلوك الإجرائي (الاستجابة) والمعززات سواء كانت إيجابية أم سلبية، وعلى ذلك فقد حدد سكر الإطار العام لنظريته والتي تركز على الاستجابات وما يليها من معززات، فهي تنص على: "يقوى احتمال ظهور الاستجابة الإجرائية إذا اتبعت

بالمعززات الإيجابية في حين يضعف ظهور الاستجابة الإجرائية إذا اتبعت بأي شكل من أشكال العقاب. مرجع سابق

### **المفاهيم الأساسية في نظرية السلوك الإجرائي: أولاً: التعزيز (التدعيم): Reinforcement:**

كل حدث يمكن أن يعقب استجابة ما ويزيد من احتمال (أو معدل) حدوثها سمي معززاً Reinforcer. وتنقسم المعززات إلى نوعين أساسيين هما:

المعززات الموجبة: Positive Reinforcers

وهي المعززات التي تمد الفرد بما يبعث في نفسه السرور بعد كل سلوك أو استجابة

المعززات السالبة: Negative reinforcers

في حين يقدم للكائن الحي في حالة التعزيز الإيجابي شيء ما يرغبه، إلا أنه في حالة التعزيز السلبي يتم استبعاد شيء ما لا يرغبه

### **ثانياً: العقاب: Punishment:**

يتضمن العقاب إزالة معزز موجب أو إضافة معزز سالب.

- أنواع العقاب:
- العقاب الإيجابي: وهو كل إضافة لشيء غير مرغوب أو مؤلم يتعرض له الكائن العضوي بعد إتيانه استجابة ما على أمل أن يترتب على ذلك إضعاف هذه الاستجابة أو توقفها كلية وينقسم إلى:
- العقاب الإيجابي المادي: وهو كل ما يعرض حياة الكائن العضوي لخطر كالضرب أو الصدمات الكهربائية والعمل الشاق المتواصل كما في أعمال السخرة وأحكام الأشغال الشاقة التي تصدر على السجن أو غيرها.
- العقاب الإيجابي المعنوي: وهو العقاب الذي يرتبط عادة بالعقاب الإيجابي الأولي في الصغر عادة كالسب واللوم والتوبيخ
- العقاب السلبي: وهو كل استبعاد لشيء سار أو مرغوب يتعرض له الكائن العضوي بعد إتيانه استجابة ما على أمل أن يترتب على هذا العقاب أضعاف الاستجابة أو توقفها المحادين.<sup>(17)</sup>

### **المهارات الاستقلالية:**

#### **تعريف المهارات الاستقلالية:**

يُعرف فراج المهارات الاستقلالية بأنه فاعلية الطفل في التعامل مع المطالب الطبيعية والاجتماعية المجتمع من خلال مجموعة من المجالات السلوكية التي تهدف إلى ارتقاء الاستقلال الشخصي في الحياة اليومية (العمل الاستقلالي- النمو الجسمي- النشاط الاقتصادي- ارتقاء اللغة- الأعداد والوقت- الأنشطة المنزلية- النشاط المهني- التوجيه الذاتي تحمل المسؤولية الاجتماعية). مرجع سابق.

## تصنيف المهارات الاستقلالية:

تتعدد تصنيفات المهارات الاستقلالية التي تناولتها الكتابات العلمية، وعلى الرغم من وجود بعض الاختلافات التي تضمنتها تلك التصنيفات من حيث إجمال مجالات المهارات الاستقلالية أو تنفيذها؛ إلا أن جميعها اتفقت على ضرورة ارتباطها بمهارات العيش المستقل والاعتماد على الذات وفقاً للفئة العمرية للطفل، حيث تتسم كل مرحلة عمرية بمجموعة من المهارات الاستقلالية التي تناسب قدرات تلك الفئة العمرية وتصنف الجمعية الأمريكية للاضطرابات الذهنية والمائة المهارات الاستقلالية إلى مهارات تناول الطعام، ومهارات استعمال المرحاض، ومهارات المظهر الشخصي (ارتداء الملابس وخلعها والعناية بها)، ومهارات النظافة الشخصية، ومهارات التنقل، وهو أحد التصنيفات التي تعتمد على مظاهر السلوك التوافقي تفصيلاً.<sup>(18)</sup>

### تطور المهارات الاستقلالية لدى الطلبة ذوي الإعاقة العقلية وأهميتها:

تُعد المهارات الاستقلالية أحد مظاهر النمو الانفعالي الاجتماعي حيث تؤثر في سلوك الطلبة ذوي الإعاقة العقلية وتصرفاتهم في حياتهم المستقبلية، والتي ينعكس أثرها على المجتمع إيجابياً أو سلباً، فالسلوك الاستقلالي والمهارات المرتبطة به من المظاهر السلوكية المميزة لسلوك الطالب ذي الإعاقة العقلية، وهو من السمات الرئيسة في شخصيته بما يساعد على نموها وتمنحه الثقة بالنفس وتقديره لذاته.<sup>(19)</sup>

### المهارات الاستقلالية لدى الطلبة ذوي الإعاقة العقلية:

تعد المهارات الاستقلالية من المهارات الأساسية في حياة كل فرد، سواء أكان لديه إعاقة أم لا، ويتلقى الطفل في بداية حياته هذه المهارات من خلال الأسرة وخاصة الوالدين، ثم يأتي دور بقية أفراد مجتمعه فيما بعد من أجل الحفاظ على استمرارية اكتساب الطفل للإستقلالية في إدارة شؤونه الخاصة وتلبية احتياجاته، وتنمية تلك المهارات بما يتناسب مع المرحلة العمرية التي يمر بها الفرد. مرجع سابق

### التكنولوجيا المساندة:

### مفهوم التكنولوجيا المساندة (Assistive Technology):

تُمثل التكنولوجيا المساندة (Assistive Technology) أهمية بالغة في مساعدة الطلبة ذوي الإعاقة العقلية على اكتساب مهارات متنوعة، وهي جزء من الخدمات المساندة لبرامج التربية الخاصة، التي إذا أحسن استخدامها وتوظيفها، مكنتهم من تلبية احتياجاتهم الخاصة، وهذا يتطلب ضرورة تدريب المعلمين قبل الخدمة، وفي أثنائها على المعرفة المتعلقة بتطبيقات التكنولوجيا المساعدة في مجال تربية ورعاية ذوي الإعاقة العقلية.<sup>(19)</sup>

### مُبررات استخدام التكنولوجيا المساندة في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة:

توجد العديد من المُبررات لاستخدام التكنولوجيا المساندة الحديثة في تربية وتعليم الطلبة ذوي الإعاقة العقلية، في أنها تُسهم في تحفيز ذوي الإعاقة العقلية، وتساعدهم في تنمية مهارات التعلم، كما أنها تمثل جزءاً من مستقبلهم سواء أكان داخل المدرسة أم خارجها، إضافة إلى كثير

من المبررات، من أهمها:

- التعرف على ماهية التكنولوجيا المساندة: تعريف الطلبة ذوي الإعاقة العقلية بالأجهزة التكنولوجية، واستخداماتها، إضافة إلى تعلمهم بعض المفردات والمصطلحات الخاصة بهذه التكنولوجيا، التي تزيد من حصيلتهم اللغوية.
- التعلم من التكنولوجيا المساندة: من خلال الأنشطة التي تساعد في تنمية المهارات الاستقلالية، والحياتية، والمعرفية لدى الطلبة ذوي الإعاقة العقلية، وتُساعدهم على إجراء بعض الأنشطة الصفية والمنزلية، بالإضافة إلى تعويدهم الاستقلالية والاعتماد على النفس.<sup>(20)</sup>

### أهمية التكنولوجيا المساندة للطلبة ذوي الإعاقة العقلية:

ترجع أهمية التكنولوجيا المساندة إلى ضرورة تطويع التكنولوجيا المساندة الحديثة في خدمة وتعليم الطلبة ذوي الإعاقة، واستخدامها في تحقيق كثير من أهداف التربية الخاصة، كعملية الدمج وتطبيق الخطة التربوية الفردية التي تتعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة العقلية بشكل فردي بناءً على إمكاناته وقدراته، ولن تحقق هذه الأهداف جميعاً دون توفر عناصر مهمة كالمعلم الكفاء والوسائل التكنولوجية المساندة الهادفة، والدعم المادي والفني المناسب، وإزالة جميع العقبات التي تحول دون استخدام التكنولوجيا المساندة في تعليم هؤلاء الطلبة، وتوفر بيئة تعليمية هادفة تُسهم في بناء اتجاهات إيجابية نحو استخدام هذه التكنولوجيا المساندة، واستخدام وسائل التواصل المختلفة التي تسهم في إدماج تلك الفئة بالمجتمع الخارجي. مرجع سابق

### الدراسات السابقة ذات الصلة:

هنالك العديد من الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، والتي حصل عليها الباحثة وسيقوم بعرضها حسب متغيرات الدراسة والترتيب الزمني من الأحدث للأقدم.

هدف دراسة لكحل إلى إبراز مدى تأثير استخدام الوسائط المتعددة على تعلم بعض المهارات الأساسية في كرة السلة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (10-12) سنة ولهذا الغرض استخدمنا المنهج التجريبي على عينة مكونة من 20 طفلاً من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (ذكور) من المركز النفسي البيداغوجي بولاية الشلف، تم توزيعهم بالتساوي على مجموعتين (ضابطة وتجريبية)، لجمع البيانات استخدمنا اختبارات مهارات كرة السلة، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى أن للبرنامج التعليمي المقترح باستخدام الوسائط المتعددة تأثيراً إيجابياً على تعلم بعض المهارات الأساسية في كرة السلة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (10-12) سنة وعلى هذا الأساس أوصت الدراسة باعتماد البرنامج التعليمي المقترح واستخدام الوسائط المتعددة وتحقيق أقصى فائدة منها بما يتناسب مع واقع وخصائص هذه الفئة.<sup>(21)</sup> ودراسة حلمي وآخرون التي هدفت إلى التحقق من فعالية برنامج قائم على استخدام التابلت وشبكة الانترنت في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية، وتكونت عين الدراسة من (20) طالباً، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي وأما أدوات الدراسة فتمثلت باختبار ستانفورد بينيه واختبار تحصيلي لقياس مهارات

القراءة والتحدث والكتابة والاستماع والحساب بالإضافة للبرنامج التدريبي، وأسفرت نتائج الدراسة عن ظهور تحسن لدى تلاميذ المجموعة التجريبية مما يدل على فعالية البرنامج التدريبي ومدى أهمية استخدام التابلت وشبكة الانترنت في تعليم هذه الفئة.<sup>(22)</sup> وتناولت دراسة السبيعي والخولي أثر نمذجة الفيديو في بيئة التعلم الافتراضية القائمة على نظرية العقل في تطوير المهارات اللغوية التعبيرية والاستقبلية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة وتم استخدام المنهج التجريبي (التصميم شبه التجريبي)، وشملت أدوات الدراسة اختبار ستانفورد بينه للذكاء، ومقياس السلوك التكيفي (المعايير السعودية)، كما أعد الباحثان جلسات تدريبية باستخدام البرنامج المقترح القائم على نمذجة الفيديو في ضوء نظرية العقل ومقياس المهارات اللغوية التعبيرية والإستقبلية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (5) أطفال بلغ متوسط عمرهم الزمني (12.8) عاماً، وتراوحت نسب ذكائهم بين (55-68)، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدى للمهارات التعبيرية والاستقبلية لصالح القياس البعدى.<sup>(23)</sup>

كما أجرى (&Hadzic, Memisevic) دراسة هدفت إلى فحص فاعلية مفهوم علاجي مشترك يجمع بين العلاج الوظيفي ونمذجة الفيديو عبر الكمبيوتر لدعم المهارات الاستقلالية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي والتصميم شبه التجريبي من مجتمع الدراسة، بمدينة سان باولو، البرازيل، وتكونت عينة الدراسة من (5) أطفال من ذوي الإعاقة العقلية، متوسط العمر ما بين 8-12 سنة بأحد مراكز رعاية الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، واستخدمت الأدوات التالية: مقياس المهارات الاستقلالية، الملاحظات المباشرة للأطفال، وأسفرت نتائج الدراسة عن ظهور تحسن عام في المهارات الاستقلالية بين عينة المشاركين الخمسة، حيث تأثرت سلوكيات الاستقلال للأطفال إيجابياً نتيجة للمشاركة في البرنامج القائم على الكمبيوتر، نتيجة للتحسن في المهارات الاستقلالية عموماً نتيجة للمشاركة بالبرنامج، ظهور فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الأطفال خلال التطبيقين القبلي والبعدى لصالح القياس البعيد نتيجة لتطبيق البرنامج القائم على الكمبيوتر، وقد استمر التحسن دالاً إحصائياً خلال قياسات المتابعة بعد مرور 6 شهور. (24) وتناولت دراسة (Anderson)، بحث تأثير استخدام برنامج قائم على تكنولوجيا الكمبيوتر على تنمية المهارات الحياتية الوظيفية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية في سن 9 سنوات. واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، حيث تكونت عينة البحث من 20 طفلاً وطفلة من ذوي الإعاقة العقلية بأحد فصول الدمج في مركز لرعاية وتأهيل ذوي الإعاقة العقلية بمدينة أنقرة، شارك الأطفال في 13 جلسة تم خلالها استخدام برنامج الكمبيوتر الترفيهي (العب مع تيمو) مع قياس مستوى التقدم في المهارات الحياتية الوظيفية قليلاً وبعدياً لرصد الفروق. واستخدام الأدوات التالية: برنامج الكمبيوتر التفاعلي، المهارات الحياتية الوظيفية، استمارة تحليل التفاعل مع التكنولوجيا من خلال جهاز الكمبيوتر للأطفال مع البرنامج. وأسفرت النتائج عن: ظهور فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات الأطفال على التطبيقين القبلي والتعدي على مقياس المهارات

الحياتية الوظيفية لصالح التطبيق البعيد، أظهرت استمارة تحليل التفاعل مع التكنولوجيا مستويات مرتفعة من التفاعل التكنولوجي بين الأطفال والبرنامج يعزى لثراء البرنامج بالعناصر التفاعلية.<sup>(25)</sup>

### التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال ما تم عرضه من دراسات سابقة نجد أن تلك الدراسات قد تناولت متغيرات متنوعة منها التكنولوجيا المساندة والمهارات الاستقلالية، إذ ترى الباحثة أن تلك الدراسات العربية والأجنبية قد تباينت في موضوعاتها وأهدافها، فقد تناولت بعض الدراسات التكنولوجيا المساندة دراسة السبيعي والخولي (2016) ودراسة Anderson، (2008)، Memisevic، & Hadzic، (2013)، حلمي وآخرون (2019) ودراسة لكحل (2021). (مراجع سابقه) وتناولت بعض الدراسات تنمية وتحسين المهارات الاستقلالية من خلال إعداد وتصميم برنامج تدريبي للأطفال ذوي الإعاقة العقلية مثل Memisevic، & Hadzic. وكذلك فقد ظهر التباين في حجم العينات المستخدمة بالدراسات، ومن ناحية أخرى فإن بعض الدراسات استخدمت مقاييس وبعضها برامج تعليمي قائم على الوسائط المتعددة أو الفيديو وأخرى برامج التكنولوجيا المساندة والواقع الافتراضي، كما لاحظت الباحثة أن غالبية الدراسات استخدمت المنهج شبه التجريبي، إذ قامت الباحثة بتوظيف تلك الدراسات في مراجعة الأدب النظري وتطوير أدوات الدراسة واختيار المنهجية والعينة وقد استفادت الباحثة من تلك الدراسات في مناقشة نتائج الدراسة أيضاً، وما يميز الدراسة الحالية إنها حاولت استخدام برنامج تدريبي قائم على توظيف التكنولوجيا المساندة لتطوير المهارات الاستقلالية لذوي الإعاقة العقلية، بالإضافة إلى تطوير أدوات واختيار المنهجية وإثراء الأدب النظري، كما وتعد هذه الدراسة من الدراسات العربية القليلة التي تناولت توظيف التكنولوجيا المساندة لتطوير المهارات الاستقلالية لذوي الإعاقة العقلية. (مراجع سابق)

### منهج الدراسة وتصميمها:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج التجريبي التصميم شبه التجريبي -Quasi Experimental Design ملاءمته لأغراض الدراسة، إذ تم تقصي فاعلية برنامج تدريبي قائم على توظيف التكنولوجيا المساندة لتطوير المهارات الاستقلالية لذوي الإعاقة العقلية، من خلال تطبيق برنامج قائم على توظيف التكنولوجيا المساندة لتطوير المهارات الاستقلالية لذوي الإعاقة العقلية قبل وبعد تطبيق البرنامج، من خلال مقياس المهارات الاستقلالية، حيث قامت الباحثة بتصميم وبناء مقياس المهارات الاستقلالية للطلبة ذوي الإعاقة العقلية، والتأكد من خصائصه لاسيكومتريّة

### عينة الدراسة:

#### أ- عينة الدراسة الاستطلاعية:

هدفت الدراسة الاستطلاعية إلى الوقوف على مدى مناسبة الأدوات المستخدمة لمستوى أفراد العينة والتأكد من وضوح تعليمات الأدوات، والتأكد من وضوح البنود المتضمنة في أدوات الدراسة والتعرف على الصعوبات التي قد تظهر أثناء التطبيق والعمل على تلاشيها والتغلب عليها إلى جانب التحقق من صدق وثبات أدوات الدراسة. ولتحقيق هذه الأهداف قامت الباحثة

بتطبيق أدوات الدراسة على عينة استطلاعية خارج عينة الدراسة الأصلية روعي عند اختيارها أن يتوافر فيها معظم خصائص العينة الأساسية للدراسة. وقد تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (30) طفلاً من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية المتوسطة. ممن تراوحت أعمارهم بين 8-10 سنوات

(متوسط 101)) شهراً بانحراف معياري (2.35)

### عينة الدراسة الرئيسية المجموعة التجريبية:

تكونت عينة الدراسة من (15) طفلاً (سبعة ذكور وثمان من الإناث) تتراوح أعمارهم الزمنية بين (8 - 10) سنوات والذين تم اختيارهم لتطبيق البرنامج التدريبي

### أدوات الدراسة:

1- مقياس المهارات الاستقلالية (إعداد الباحثة).

2- برنامج قائم على توظيف التكنولوجيا المساندة (إعداد الباحثة).

### أولاً: مقياس المهارات الاستقلالية: إعداد الباحثة:

قامت الباحثة بإعداد مقياس المهارات الاستقلالية من خلال الخطوات التالية

خطوات إعداد المقياس: مر بناء المقياس بعدة خطوات:

مبررات تصميم المقياس: هناك العديد من الأسباب التي دعت إلي تصميم المقياس منها قلة وجود بعض المقاييس المستخدمة لقياس مهارات المهارات الاستقلالية وتفضيل الباحثة تصميم مقياس خاص به للاستخدام في الدراسة الحالية.

اجراءات إعداد وتصميم المقياس: تتكون عملية إعداد وتصميم المقياس المصمم للدراسة الحالية من عدة خطوات كل خطوة من هذه الخطوات تشتق من الخطوة التي تسبقها وتهدف للخطوة التي تليها، حتي تترابط جميع الخطوات ويصبح العمل متكامل او في صورته النهائية، ويمكن من خلال الشكل التالي توضيح تلك الخطوات:

وتمثلت أبعاد المقياس في التالي:

جدول رقم (3) أبعاد مقياس المهارات الاستقلالية

الأبعاد	عدد الفقرات
مهارات النظافة الشخصية	15
مهارات السلوك الاجتماعي	15
مهارات ارتداء وخلع الملابس	15
مهارات الحماية من المخاطر	15
الإجمالي	60

## حساب الخصائص السيكومترية للمقياس: الصدق المنطقي:

وقد قامت الباحثة ببناء مقياس المهارات الاستقلالية بأبعاده ووضوح مفردات مناسبة لقياس كل مكون على حدة من خلال حساب المتوسط والوزن النسبي لكل مكون، ويندرج تحت هذا النوع من الصدق ما يسمى صدق المحكمين، وذلك لتأكيد من مدى وضوح المفردات وحسن صياغتها، ومدى مطابقتها للبعد الذي وضعت لقياسه، وتم عرض المقياس في صورته الأولية على أحد عشر من المحكمين هم من المتخصصين في مجال التربية والمناهج علم نفس الطفل، والتربية الخاصة، ومناهج وطرق التدريس، مناهج تكنولوجيا التعليم، حيث تم تقديم المقياس مسبقاً بتعليمات توضح لهم ماهية المهارات الاستقلالية وسبب استخدام المقياس، طبيعة العينة،

### صدق المحك الخارجي:

قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين المهارات الاستقلالية ومقياس المهارات الاستقلالية من إعداد (زايد سلوى) وقد بلغ معاملات الارتباط (0,774) وهو ما يؤكد على صدق المقياس وصلاحيته للاستخدام في الدراسة الحالية. (26)

### الاتساق الداخلي لبنود وعبارات المقياس Internal Consistency:

تم إيجاد التجانس الداخلي للمقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، ويتضح ذلك من الجدول التالي:

جدول (5) معاملات الاتساق الداخلي لبنود المقياس

مهارات النظافة الشخصية		مهارات السلوك الاجتماعي		مهارات ارتداء وخلع الملابس		مهارات الحماية من المخاطر	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	**0,621	1	**0,513	1	**0,637	1	**0,623
2	**0,641	2	**0,720	2	**0,741	2	**0,736
3	**0,630	3	**0,747	3	**0,734	3	**0,534
4	**0,639	4	**0,736	4	**0,748	4	**0,648
5	**0,691	5	**0,742	5	**0,782	5	**0,532
6	**0,566	6	**0,782	6	**0,748	6	**0,568
7	**0,687	7	**0,784	7	**0,729	7	**0,639
8	**0,711	8	**0,869	8	**0,630	8	**0,530
9	**0,732	9	**0,718	9	**0,741	9	**0,634
10	**0,753	10	**0,857	10	**0,632	10	**0,532
11	**0,635	11	**0,637	11	**0,784	11	**0,684
12	**0,682	12	**0,748	12	**0,755	12	**0,655
13	**0,686	13	**0,781	13	**0,768	13	**0,568
14	**0,743	14	**0,730	14	**0,689	14	**0,536
15	**0,539	15	**0,708	15	**0,781	15	**0,753

\*\* معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى (0,01).

ويتضح من الجدول السابق ما يلي: إن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة المقياس الذي تنتمي إليه تكون دالة إحصائياً عند مستوى (0,01)، وهذا يدل على اتساق البناء الداخلي لمقياس المهارات الاستقلالية. ثم قامت الباحثة بإيجاد معامل الارتباط بين درجات الأفراد على الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس. وفيما يلي عرض لمعاملات الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس مع الدرجة الكلية والنتائج كما هي مبينة في جدول (6)

جدول (6) معاملات الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس

الأبعاد	مهارات النظافة الشخصية	مهارات السلوك الاجتماعي	مهارات ارتداء وخلع الملابس	مهارات الحماية من المخاطر
مهارات النظافة الشخصية	-	-	-	-
مهارات السلوك الاجتماعي	**0.711	**0.639	-	-
مهارات ارتداء وخلع الملابس	**0.656	**0.542	-	-
مهارات الحماية من المخاطر	**0.720	**0.610	**0.578	-
الدرجة الكلية	**0.749	**0.705	**0.712	**0.709

ويتضح من الجدول السابق ما يلي: إن جميع معاملات الارتباط بين درجة البنود وبعضها البعض ودرجة المقياس الكلية الذي تنتمي إليه تكون دالة إحصائياً عند مستوى (0,01)، وهذا يدل على اتساق البناء الداخلي لمقياس المهارات الاستقلالية.

### الثبات:

قامت الباحثة بحساب ثبات المهارات الاستقلالية باستخدام الطرق التالية:

(أ) معادلة ألفا كرونباخ: وذلك لعينة بلغت (30) من المفحوصين، وذلك لأن المقياس علمتدرجتلاثي

ومن ثم يصلح هذا النوع من أنواع معاملات حساب الثبات وكانت النتائج كما هي ملخصة في جدول (7)

جدول (7) معاملات الثبات بطريقة ألفا ن = 30

الأبعاد	ألفا كرونباخ
مهارات النظافة الشخصية	0.723
مهارات السلوك الاجتماعي	0.756
مهارات ارتداء وخلع الملابس	0.771
مهارات الحماية من المخاطر	0.733
الدرجة الكلية	0.811

أ) طريقة إعادة التطبيق: قامت الباحثة بحساب معاملات ارتباط القياسين اللذين تم بفصل زمني قدره أسبوعين على عينة الدراسة الاستطلاعية وكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة في جدول (8)

جدول (8) معاملات الثبات بطريقة إعادة التطبيق ن = 30

إعادة التطبيق	الأبعاد
0.745	مهارات النظافة الشخصية
0.762	مهارات السلوك الاجتماعي
0.719	مهارات ارتداء وخلع الملابس
0.766	مهارات الحماية من المخاطر
0.786	الدرجة الكلية

#### الخطوة الخامسة: التعليمات وطريقة التصحيح:

أولاً: التعليمات: يعتمد هذا المقياس على تقرير المعلم أو الأخصائي أو أحد الوالدين لأهم المهارات الإستقلالية وتقدم الباحثة توضيحاً لمن يقدم التقرير بالتركيز على سلوكيات الطالب خلال الأسبوع السابق علي التطبيق.

ثانياً: طريقة التصحيح: تقدر الدرجة علي المقياس وفقا لميزان التصحيح الثلاثي وفقا للجدول التالي:

جدول (9) أبعاد وأرقام عبارات المقياس

الدرجة العظمي	الدرجة الصغري	عدد العبارات	الأبعاد الأساسية
45	15	15	مهارات النظافة الشخصية
45	15	15	مهارات السلوك الاجتماعي
45	15	15	مهارات ارتداء وخلع الملابس
45	15	15	مهارات الحماية من المخاطر
180	60	60	الدرجة الكلية

يتكون البرنامج من (40) جلسة يتم تنفيذها على مدى شهرين ونصف بواقع (4) جلسات أسبوعياً وتستغرق مدة الجلسة الواحدة (35) دقيقة ويسبقها القياس القبلي باستخدام المقاييس المستخدمة في الدراسة ويلحق بها القياس البعدي .

## صدق البرنامج (صدق المحكمين):

بعد صياغة محتوى جلسات البرنامج تم عرض البرنامج ملحق رقم (5) على (11) من الاستاذة المتخصصة في التربية الخاصة وعلم النفس والصحة النفسية، وتكنولوجيا التعليم، وذلك لمعرفة آرائهم حول محتوى الجلسات وحدودهم الزمنية والفنيات والأدوات التي تحتويها، ومعرفة مدى مناسبة الأنشطة والتدريبات التي يتضمنها البرنامج، ومدى مناسبتها للأهداف الخاصة بالبرنامج.

## أساليب التقييم المستخدمة في البرنامج:

التقييم القبلي: وهو القياس القبلي ويتم ذلك قبل تطبيق البرنامج بتطبيق مقياس المهارات الاستقلالية للطلاب ذوي الإعاقة العقلية.

التقييم العبدي: وهو القياس العبدي ويتم تطبيقه بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج القائم على توظيف التكنولوجيا المساندة لتطوير المهارات الاستقلالية وذلك بتطبيق مقياس المهارات الاستقلالية.

التقييم التبعي: وهو القياس التبعي ويتم تطبيقه بعد مرور شهر من الانتهاء من تطبيق البرنامج القائم على توظيف التكنولوجيا المساندة لتطوير المهارات الاستقلالية كفترة متابعة لتطبيق مقياس المهارات الاستقلالية ومعرفة مدى استمرارية أثر البرنامج وتحقيق الهدف العام للبرنامج.

جدول (10) خطة سير جلسات البرنامج

رقم	محور الجلسة	عنوان الجلسة	الفنيات المستخدمة	زمن الجلسة
1	التهيئة للبرنامج	التعارف والتمهيد	التعزيز، طرح الاسئلة، لعب الدور.	35 دقيقة
2				35 دقيقة
3	العناية بالذات والنظافة الشخصية	التعرف على وظيفة أعضاء الجسم	التعزيز، التوجيه- التقليد، لعب الدور، النمذجة، النشاط المنزلي	35 دقيقة
4	العناية بالذات والنظافة الشخصية	(أنا أعتني بنظافتي)	التعزيز، طرح الاسئلة، لعب الدور، النمذجة، النشاط المنزلي	35 دقيقة
5			الحوار والمناقشة، التعزيز، طرح الاسئلة، لعب الدور، النمذجة، التغذية الراجعة، النشاط المنزلي.	35 دقيقة

رقم	محور الجلسة	عنوان الجلسة	الفنيات المستخدمة	زمن الجلسة
6	الحماية من المخاطر	الأمن والسلامة والحماية من المخاطر	الحوار والمناقشة، التعزيز، النمذجة، الواجب المنزلي.	35 دقيقة
7	العناية بالذات والنظافة الشخصية	تنظيف الأسنان	التعزيز، إعادة التعلم، التدريب على الاسترخاء، النشاط المنزلي.	35 دقيقة
8	إعداد الطعام	إعداد الطعام	الحوار والمناقشة، التعزيز، طرح الاسئلة، النمذجة، النشاط المنزلي.	35 دقيقة
9	السلوك الاجتماعي	آداب تناول الطعام	التغذية الراجعة، النشاط المنزلي.	35 دقيقة
10		تناول الطعام	الحوار والمناقشة، التعزيز، التغذية الراجعة، النشاط المنزلي.	35 دقيقة
11	العناية بالذات والنظافة الشخصية	الاهتمام بنظافة وترتيب غرفة الطالب الخاصة	الحوار والمناقشة، التعزيز، طرح الاسئلة، التغذية الراجعة، الواجب المنزلي.	35 دقيقة
12	السلوك الاجتماعي	التواصل والتفاعل الاجتماعي	التعزيز، إعادة التعلم، النشاط المنزلي.	35 دقيقة
13		التعاون وحب مساعدة الغير	الحوار والمناقشة، التعزيز، لعب الدور، النمذجة، التغذية الراجعة، النشاط المنزلي	35 دقيقة
14	السلوك الاجتماعي	استخدام بعض الأدوات البسيطة في إعداد الطعام	الحوار والمناقشة، النمذجة، التغذية الراجعة، الواجب المنزلي.	35 دقيقة
15		استخدام بعض الادوات الحادة مثل المقص	التعزيز، طرح الاسئلة، النمذجة، إعادة التعلم، النشاط المنزلي	35 دقيقة

رقم	محور الجلسة	عنوان الجلسة	الفنيات المستخدمة	زمن الجلسة
16	الحماية من المخاطر	استخدام بعض الأدوات الحادة مثل المقص	التعزيز، لعب الدور، التغذية الراجعة، النشاط المنزلي.	35 دقيقة
17	مهارات السلوك الإجتماعي	مهارة إعداد العصائر والمشروبات	الحوار والمناقشة، التعزيز، النمذجة، الواجب المنزلي	35 دقيقة
18	مهارات السلوك الاجتماعي	لعبة الهاتف المحمول	التعزيز، طرح الاسئلة، لعب الدور، النمذجة، التغذية الراجعة، النشاط المنزلي.	35 دقيقة
19	مهارة العناية بالذات	مسرحية عن أهميه نظافة الجسم	التعزيز، طرح الاسئلة، لعب الدور، النمذجة، التغذية الراجعة، النشاط المنزلي.	35 دقيقة
20	والنظافة الشخصية	ملابس الجميلة	الحوار والمناقشة، التعزيز، النمذجة، النشاط المنزلي.	35 دقيقة
21	مهارات السلوك الاجتماعي	التعرف على النقود	الحوار والمناقشة، التعزيز	35 دقيقة
22	مهارات السلوك الاجتماعي	تعابير الوجه	التعزيز، طرح الاسئلة، لعب الدور، النمذجة، التغذية الراجعة، النشاط المنزلي.	35 دقيقة
23	مهارات السلوك الاجتماعي	آداب الذهاب عند الأقارب مع الأهل	التعزيز، طرح الاسئلة، لعب الدور، النمذجة، التغذية الراجعة، النشاط المنزلي.	35 دقيقة
24	مهارات السلوك الاجتماعي	لعبة أنا أحب هذه الأشياء	الحوار والمناقشة، التعزيز، طرح الاسئلة، لعب الدور، النمذجة، التغذية الراجعة، النشاط المنزلي.	35 دقيقة
25	مهارات السلوك الاجتماعي	القدرة على الوصف من حيث الشكل	الحوار والمناقشة، التعزيز، طرح الاسئلة، لعب الدور، النمذجة، التغذية الراجعة، النشاط المنزلي.	35 دقيقة

رقم	محور الجلسة	عنوان الجلسة	الفنيات المستخدمة	زمن الجلسة
26	مهارات السلوك الاجتماعي	عائلي	التعزيز، طرح الاسئلة، لعب الدور، النمذجة، التغذية الراجعة، الواجب المنزلي.	35 دقيقة
27		التواصل مع الآخرين	التعزيز، طرح الاسئلة، لعب الدور، النمذجة، التغذية الراجعة، النشاط المنزلي.	35 دقيقة
28		أنشطة فنية وحركية	التعزيز، طرح الاسئلة، لعب الدور، النمذجة، التغذية الراجعة، النشاط المنزلي.	35 دقيقة
29	مهارات السلوك الاجتماعي	قدرة الطالب على التمييز بين الأشكال والأحجام	التعزيز، طرح الاسئلة، لعب الدور، النمذجة، التغذية الراجعة، النشاط المنزلي.	35 دقيقة
30		قدرة الطالب على التمييز بين الأشياء المختلفة	التعزيز، طرح الاسئلة، لعب الدور، النمذجة، التغذية الراجعة، النشاط المنزلي.	35 دقيقة
31	العناية بالذات والنظافة الشخصية	منزلي ومديني نظيفة	التعزيز، طرح الاسئلة، لعب الدور، النمذجة، التغذية الراجعة، النشاط المنزلي.	35 دقيقة
32	مهارات السلوك الاجتماعي	أنشطة قصصية (القدرة على التعبير الانفعالي)	الحوار والمناقشة، التعزيز، طرح الاسئلة، لعب الدور، النمذجة، التغذية الراجعة، النشاط المنزلي.	35 دقيقة

رقم	محور الجلسة	عنوان الجلسة	الفنيات المستخدمة	زمن الجلسة
33	التفاعل الاجتماعي مع الأقران والمحيطين	التفاعل الاجتماعي مع الأقران والمحيطين	الحوار والمناقشة، التعزيز، طرح الاسئلة، لعب الدور، النمذجة، التغذية الراجعة، الواجب المنزلي.	35 دقيقة
34		عمل جماعي (فكر وارسم)	الحوار والمناقشة، التعزيز، طرح الاسئلة، لعب الدور، النمذجة، التغذية الراجعة، النشاط المنزلي.	35 دقيقة
35		التفاعل الاجتماعي وفن التعامل مع الأقران والمحيطين	التعزيز، طرح الاسئلة، لعب الدور، النمذجة، التغذية الراجعة، النشاط المنزلي.	35 دقيقة
36		قدرة الطالب على التمييز بين الأشياء المختلفة	التعزيز، طرح الاسئلة، لعب الدور، النمذجة، التغذية الراجعة، النشاط المنزلي.	35 دقيقة
37	مهارات السلوك الاجتماعي	أنشطة قصصية (التعبير الانفعالي)	التعزيز، طرح الاسئلة، لعب الدور، النمذجة، التغذية الراجعة، النشاط المنزلي.	35 دقيقة
38	مهارات السلوك الاجتماعي	المشاركة المجتمعية (مشاركة الأقران في المناسبات السعيدة)	الحوار والمناقشة، التعزيز، طرح الاسئلة، لعب الدور، النمذجة، التغذية الراجعة، الواجب المنزلي.	35 دقيقة
39	مهارات السلوك الاجتماعي	الاستجابة للتعليمات (طاعة الوالدين)	الحوار والمناقشة، التعزيز، طرح الاسئلة، لعب الدور، النمذجة، التغذية الراجعة، النشاط المنزلي.	35 دقيقة
40		الختامية	الحوار والمناقشة، التعزيز	35 دقيقة

## نتائج الدراسة:

أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة ذوي الإعاقة العقلية الذين يستخدمون الوسائل التكنولوجية المساندة في عملية التدريب والتعليم يكونون أكثر نشاطاً أثناء عملية التعلم عن طريق ما يوفره البرنامج التدريبي من أنشطة متنوعة تتضمن أكثر من موقف اختباري، مما يقدم للطالب تغذية راجعة عن مستوى تقدمه في التدريب على المهارات المطلوبة وتمكنه من تحقيق مستويات تعلم أفضل.

كما أن استخدام التكنولوجيا المساندة والكمبيوتر التعليمي يعتبر إحدى استراتيجيات التعلم التي تستهدف رفع كفاءة عملية التدريب والتعليم، عن طريق ما تتميز به التكنولوجيا المساندة من إمكانيات تتفوق ومبادئ التعليم، وما ينفرد به من خصائص تساعد في علاج مشكلة الفروق الفردية بين الطلبة ذوي الإعاقة العقلية.

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين الذكور والإناث وترجع هذه النتيجة إلى أسباب عديدة منها أن طبيعة المهارات الاستقلالية لا تتأثر باختلاف الجنس لذا فهي لا تختلف بين فئة وأخرى، كما أن أنشطة البرنامج التدريبي القائم على توظيف التكنولوجيا المساندة لا يفرق بين الذكور والإناث في تطوير المهارات الاستقلالية، وربما يكمن السبب وراء عدم وجود فروق دالة إحصائية على مقياس المهارات الاستقلالية لدى الطلبة ذوي الإعاقة العقلية المتوسطة تعزى لمتغير الجنس هو التشابه والتقارب بين الخصائص النفسية والمائية للطلبة ذوي الإعاقة العقلية المتوسطة في هذه المرحلة، ولا يكون للجنس سواء كان (الذكور- الإناث) أثر واضح في التدريب على تطوير المهارات الاستقلالية الأساسية. ونستنتج مما سبق أنه يمكن توظيف التطورات التكنولوجية المتسارعة لصالح ذوي الإعاقة، من خلال تطوير مهاراتهم الاستقلالية من خلال الاستخدام الأمثل للتقنيات الحديثة المتعددة ومن خلال التكنولوجيا المساندة التي تساهم في حل بعض المشكلات التي تواجههم، كما لا شك في أن كثيراً من المهارات يمكن تعلمها والتدريب عليها بسهولة إن أمكن تمثيلها أو محاكاتها باستخدام النماذج المناسبة إذ يمكن وباستخدام استراتيجيات النمذجة مع ذوي الإعاقة العقلية تسهيل استقبال المعلومات والاحتفاظ بها، وباستخدام الواقع الافتراضي والمحاكاة في بيئة تفاعلية قد يتحقق أفضل تطوراً للمهارات المختلفة.

## التوصيات:

- بناءً على نتائج الدراسة توصلت الباحثة إلى التوصيات الآتية:
- ضرورة مراعاة المسؤولين عند تخطيط البرامج التربوية أن تكون ملائمة مع قدرات الطلبة ذوي الإعاقة العقلية المتوسطة وتراعي الفروق الفردية الموجودة بين الطلبة.
  - ضرورة الاستفادة من توظيف استخدام التكنولوجيا المساندة في مواقف التدريس الخاصة بذوي الإعاقة العقلية.
  - الاهتمام بتدريب المعلمين الذين يتعاملون مع ذوي الإعاقة العقلية على توظيف واستخدام التكنولوجيا المساندة أثناء التدريس.

## نتائج الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى بيان فاعلية برنامج تدريبي قائم على توظيف التكنولوجيا المساعدة لتطوير المهارات الإستقلالية لذوي الإعاقة العقلية، وقد تم اختبار الفرضيات الموضوعة من أجل تحقيق هدف الدراسة كما يأتي:

### النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول والذي ينص على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha = 0.05)$  بين درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس المهارات الإستقلالية تعزى للبرنامج التدريبي؟ فقد تمت الإجابة عن السؤال الذي انبثقت عنه الفرضية الأولى:

ولاختبار هذه الفرضية، تم فحص الفروض التي تعزى لأثر متغير المجموعة في الدرجة الكلية لمقياس المهارات الإستقلالية، حيث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على كل من القياسين القبلي والبعدي لمقياس المهارات الإستقلالية، كما هو موضح في الجدول (11).

جدول (11) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري في القياسين القبلي والبعدي لأبعاد المهارات الإستقلالية والدرجة الكلية للمجموعة التجريبية

الضابطة		التجريبية		البعدي		القبلي		البعدي
الانحراف المعياري	المتوسط							
1.39	18.66	1.64	18.00	1.75	38.33	1.42	18.20	مهارات النظافة لشخصية
1.16	20.93	1.53	19.93	1.73	39.00	1.74	19.80	مهارات ارتداء وخلع الملابس
1.44	21.33	1.44	21.33	0.91	38.13	1.53	21.26	مهارات السلوك الاجتماعي
1.50	20.86	1.33	20.26	1.4	38.26	1.31	20.00	مهارات الحماية من المخاطر
1.47	81.80	3.88	79.53	4.31	153.73	3.65	79.26	الدرجة الكلية

يلاحظ من الجدول (11) وجود فروق ظاهرية في استجابات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس المهارات الإستقلالية بعبء متغير المجموعة، ولمعرفة تأثير ذلك تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي المصاحب والجدول (12) يوضح ذلك:

جدول (12) نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب لفحص فاعلية البرنامج في أبعاد المهارات الإستقلالية والدرجة الكلية

حجم التأثير	مستوى الدلالة	قيمة (ف)	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	
0.63	0.196	1.761	2.462	1	2.462	القبلي	مهارات النظافة الشخصية
0.174	0.027	5.482	7.662	1	7.662	المجموعة	
			1.398	26	36.338	الخطأ	
				29	2971.50	المجموع المصحح	
0.36	0.334	0.970	1.052	1	1.052	القبلي	مهارات ارتداء وخلع الملابس
0.444	0.00	20.723	22.474	1	22.474	المجموعة	
			1.085	26	28.197	الخطأ	
				29	2249.467	المجموع المصحح	
0.116	0.077	3.401	4.600	1	4.600	القبلي	مهارات السلوك الاجتماعي
0.454 454	0.00	21.622	29.246	1	29.246	المجموعة	
			1.353	26	35.168	الخطأ	
				29	2412.167	المجموع المصحح	
0.008	0.656	0.203	0.445	1	0.445	القبلي	مهارات الحماية من المخاطر
0.188	0.021	6.005	13.184	1	13.184	المجموعة	
			2.195	26	57.080	الخطأ	
				29	2333.367	المجموع المصحح	
0.082	0.140	2.320	17.296	1	17.296	القبلي	الدرجة الكلية
0.158	0.36	4.883	36.412	1	36.412	المجموعة	
			7.457	26	193.872	الخطأ	
				29	39.099	المجموع المصحح	

تشير نتائج الجدول (12) إلى الآتي:

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha = 0.05$ ) في الدرجة الكلية لمقياس المهارات الاستقلالية، بين المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس القبلي لمقياس المهارات الاستقلالية حيث بلغت قيمة اختبار قيم (ف) (1.761)، (0.970, 3.401, 0.203, 2.320) وجميعها غير دالة إحصائياً كما كان حجم الأثر منخفض (0.063)، (0.082, 0.008, 0.116, 0.036) وبالنظر إلى المتوسطات تبين تشابه متوسطات المجموعتين في القياس القبلي.

وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في أبعاد المهارات الاستقلالية والدرجة الكلية في القياس البعيد حيث كانت قيمة (ف) (5.482)، (5.483, 4.005, 6.622, 21.723) وجميعها غير دالة إحصائياً كما كان حجم الأثر منخفض (0.174)، (0.158, 0.188, 0.454, 0.444) وبالنظر إلى المتوسطات تبين تفوق متوسطات المجموعة التجريبية عن المجموعة الضابطة مما يشير إلى أن أداء المجموعة التجريبية على القياس البعيد قد تحسن بصورة ملحوظة بفضل التدريب على البرنامج.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني والذي ينص على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha = 0.05$ ) بين درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبادي تعزى لمتغير الجنس؟

فقد تمت الإجابة عن السؤال الذي انبثقت عنه الفرضية الثانية:

ولاختبار هذه الفرضية تم فحص الفروض في المهارات الاستقلالية للطلبة ذوي الإعاقة العقلية المتوسطة تبعاً لمتغير الجنس (الذكور، الإناث) في الدرجة الكلية لمقياس المهارات الاستقلالية، حيث تم حساب متوسطات الرتب ومجموع الرتب وقيمة (Z) ودلالاتها للفروق بين الذكور والإناث في المهارات الاستقلالية لاستجابات الطلبة على الدرجة الكلية لمقياس المهارات الاستقلالية تبعاً لمتغير الجنس (الذكور، الإناث)، كما هو موضح في الجدول (13).

جدول (13) المتوسطات الرتب ومجموع الرتب وقيمة (Z) ودلالاتها للفروق بين الذكور

والإناث في المهارات الاستقلالية

أبعاد المقاييس	للمجموعات	المتوسطات	الانحرافات للعيارية	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني	قيمة Z	مستوي الدلالة
مهارات النظافة الشخصية مهارات ارتداء وخلع الملابس	ذكور	38.14	1.34	8.25	66.00	17.00	1.386	غير دالة
	إناث	39.37	1.40	10.63	85.00			
مهارات ارتداء وخلع الملابس	ذكور	38.00	1.15	7.71	54.00	26.00	0.248	غير دالة
	إناث	38.25	0.70	8.25	66.00			

أبعاد المقاييس	للمجموعات	للمتوسطات	الانحرافات للمعيارية	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني	قيمة Z	مستوي الدالة
مهارات السلوك الاجتماعي	ذكور	38.25	2.13	6.43	45.00	17.00	1.322	غير دالة
	إناث	39.62	1.06	9.83	75.00			
مهارات الحماية من المخاطر	ذكور	37.71	1.79	6.64	46.50	18.50	1.129	غير دالة
	إناث	38.75	1.03	9.19	73.50			
الدرجة الكلية	ذكور	152.14	4.74	5.43	38.00	18.00	1.098	غير دالة
	إناث	156.00	2.32	10.25	82.00			

تشير نتائج الجدول (13) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha = 0.05$ ) في الدرجة الكلية لمقياس المهارات الاستقلالية تبعاً لمتغير الجنس، مما يعني إنه لم تكن هناك فروق بين الذكور والإناث في المهارات الاستقلالية للطلبة ذوي الإعاقة العقلية المتوسطة.

### النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث والذي ينص على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha = 0.05$ ) بين درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتبعي علي مقياس المهارات الاستقلالية تعزى للبرنامج التدريبي؟"

فقد تمت الإجابة عن السؤال الذي انبثقت عنه الفرضية الثالثة:

ولاختبار هذه الفرضية، تم فحص الفروض التي تعزى لأثر متغير المجموعة في الدرجة الكلية لمقياس المهارات الاستقلالية تم استخدام اختبار ويلكوكسون (*Wilcoxon test*) للكشف عن دلالة واتجاه الفروق بين متوسطات رتب درجات القياسين البعدي والتبعي للمجموعة التجريبية علي المهارات الاستقلالية للطلبة ذوي الإعاقة العقلية كما هو موضح في الجدول (14) جدول (14) قيمة (*Z*) لمعرفة الفروق بين القياسين البعدي والتبعي لأبعاد المهارات الاستقلالية والدرجة الكلية باستخدام معادلة ويلكوكسون

الأبعاد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوي الدالة
مهارات النظافة الشخصية	الرتب الموجبة	2	1.50	3.00	1.414-	غير دالة
	الرتب السالبة	0	0.00	0.00		
	التساوي	13				
	المجموع	15				
مهارات ارتداء وخلع الملابس	الرتب الموجبة	2	1.50	3.00	1.414-	غير دالة
	الرتب السالبة	0	0.00	0.00		
	التساوي	13				
	المجموع	15				

مستوي الدلالة	قيمة Z	مجموع الرتب	متوسط الرتب	العدد	الرتب	الأبعاد
غير دالة	1.000-	1.00	1.00	1	الرتب الموجبة	مهارات السلوك الاجتماعي
		0.00	0.00	0	الرتب السالبة	
				14	التساوي	
				15	المجموع	
غير دالة	1.000-	3.00	1.50	2	الرتب الموجبة	مهارات الحماية من المخاطر
		0.00	0.00	0	الرتب السالبة	
				13	التساوي	
				15	المجموع	
0.08	2.070-	15.00	3.00	5	الرتب الموجبة	الدرجة الكلية
		0.00	0.00	0	الرتب السالبة	
				11	التساوي	
				15	المجموع	

قيمة (Z) عند مستوى 0.05 = 2.00 قيمة (Z) عند مستوى 0.01 = 2.60

يتضح من الجدول السابق أن قيم (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي للأبعاد قيم غير دالة مما يشير إلى عدم وجود فروق بين القياسين البعدي والتتبعي ، وهذا يعد مؤشرا علي استمرار فاعلية البرنامج المستخدم في تنمية المهارات الإستقلالية لدى أفراد العينة التجريبية. والجدول التالي يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية للقياسين البعدي والتتبعي . جدول (15) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري في القياسين البعدي والتتبعي لأبعاد المهارات الإستقلالية والدرجة الكلية للمجموعة التجريبية

تتبعي		بعدي		البعد
الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	
1.68	38.46	1.75	38.33	مهارات النظافة الشخصية
1.57	39.06	1.73	39.00	مهارات السلوك الاجتماعي
1.09	38.26	0.91	38.13	مهارات ارتداء وخلع الملابس
1.59	38.40	1.4	38.26	مهارات الحماية من المخاطر
4.42	154.20	4.31	153.73	الدرجة الكلية

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للقياس البعدي مقارب من المتوسط الحسابي للقياس التبعي في الأبعاد الأربعة والدرجة الكلية للمقياس مما يشير إلى استمرار فاعلية البرنامج لدى أفراد المجموعة التجريبية، وهذا يوضح استمرارية البرنامج وتأثيره في تنمية المهارات الاستقلالية

### مناقشة النتائج والتوصيات:

#### مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي ينص على، هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha = 0.05)$  بين درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس المهارات الاستقلالية تعزى للبرنامج التدريبي؟ "والفرضية التي انبثقت منه.

أشارت النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والفرضية التي انبثقت عنه إلى وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة بفضل التعرض للبرنامج القائم على توظيف التكنولوجيا المساندة لتطوير المهارات الاستقلالية لذوي الإعاقة العقلية لصالح القياس البعدي للمجموعة التجريبية. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى توظيف التكنولوجيا المساندة وذلك من خلال الوسائط التعليمية التفاعلية المتعددة في: تعليم الطلبة ذوي الإعاقة العقلية ذوي الخلفيات الثقافية المتباينة، والتي تزيد من فترة انتباههم في المواقف التعليمية، إضافة إلى زيادة دافعيتهم للتعليم من خلال مواقف تعليمية تقدم لهم معلومات عن المهارات الاستقلالية والحياتية من خلال مشيرات بصرية وسمعية، كما أنها تخصص وقتاً لدمج التكنولوجيا المساندة في تربية وتعليم الطلبة ذوي الإعاقة العقلية وذلك له أهمية كبيرة في مساعدتهم على التعليم بشكل أفضل. وترى الباحثة أن توظيف التكنولوجيا المساندة ذات أهمية بالغة في حياة الأفراد ذوي الإعاقة العقلية، فهي تساعدهم على الاستقلالية والاعتماد على أنفسهم في إدارة شؤونهم الخاصة، كما تعتبر أحد أهم محاور استراتيجية التربية الخاصة التي تهدف إلى توفير خدمات التربية الخاصة لجميع الطلبة ذوي الإعاقة، حيث إنه إذا كانت التقنية الحديثة مهمة لتيسير متطلبات الحياة في العصر المعلوماتي لجميع الأشخاص من غير ذوي الإعاقة، فإنها تعود ضرورة حتمية لا جدال فيها للطلبة ذوي الإعاقة، فالقدرة على استخدامها ستضمن لهم الاعتماد على أنفسهم وأن يكونوا أكثر استقلالية، والقدرة على الإنتاج والمشاركة في المجتمع.

كما يرى عبد لله وسليمان أن تطوير المهارات الاستقلالية لدى الطلبة ذوي الإعاقة العقلية له أهمية بالغة، إذ تمكن من عملية دمجهم مع أقرانهم من غير ذوي الإعاقة وتقبلهم لهم، وقد اعتبرت في بعض الحالات الشديدة أكثر أهمية من تدريب المهارات الأكاديمية، كونها تمكن الطالب ذوي الإعاقة من الاعتماد على نفسه في مستقبل حياته القادمة من جهة أخرى. (27) ومن ناحية أخرى يرى (السبيعي، وخولي) إنه يمكن توظيف التطورات التكنولوجية المتسارعة لصالح ذوي الإعاقة، من خلال تطوير مهاراتهم الاستقلالية من خلال الاستخدام الأمثل للتقنيات الحديثة المتعددة ومن خلال التكنولوجيا المساندة التي تساهم في حل بعض المشكلات التي تواجههم، كما

لا شك في أن كثيراً من المهارات يمكن تعلمها والتدرب عليها بسهولة إن أمكن تمثيلها أو محاكاتها باستخدام النماذج المناسبة إذ يمكن وباستخدام استراتيجيات النمذجة مع ذوي الإعاقة العقلية تسهيل استقبال المعلومات والاحتفاظ بها، وباستخدام الواقع الافتراضي والمحاكاة في بيئة تفاعلية قد يتحقق أفضل تطوراً للمهارات المختلفة. (مرجع سابق)

بينما يرى الخوالدة الإمام (أن الأطفال ذوي الإعاقة العقلية لديهم قدرات لا بد من تنميتها، وأشار إلى أن مراحل النمو العقلي لدى كل من الأطفال من غير ذوي الإعاقة والأطفال ذوي الإعاقة العقلية متشابهة، ولكن الفرق يبدو في درجة التشابه ونوعيته، حيث يمر الأطفال ذوي الإعاقة العقلية بنفس مراحل النمو الأربعة في نظرية بياجيه ولكن بمعدل أبطأ وبزمن أطول، حيث يعتمد ذلك على درجة الإعاقة والتدريب الذي يتلقونه لتنمية قدراتهم. (29)

اتفقت نتيجة الفرض الأول للدراسة الحالية مع دراسة (Anderson) والتي هدفت إلى معرفة تأثير استخدام برنامج قائم على التكنولوجيا المساعدة في تنمية المهارات الحياتية الوظيفية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية، وأسفرت النتائج عن: ظهور فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات الأطفال على التطبيقين القبلي والتعدي على مقياس المهارات الحياتية الوظيفية لصالح التطبيق البعيد، أظهرت استمارة تحليل التفاعل مع التكنولوجيا مستويات مرتفعة من التفاعل التكنولوجي بين الأطفال والبرنامج يعزى لثراء البرنامج بالعناصر التفاعلية. (مرجع سابق) وافقت أيضاً مع دراسة (&Hadzic, Memisevic) التي هدفت فحص فاعلية مفهوم علاجي مشترك يجمع بين العلاج الوظيفي ونمذجة الفيديو عبر الكمبيوتر لدعم المهارات الاستقلالية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية، وأسفرت نتائج الدراسة عن ظهور تحسن عام في المهارات الاستقلالية بين عينة المشاركين الخمسة، حيث تأثرت سلوكيات الاستقلال للأطفال إيجابياً نتيجة للمشاركة في البرنامج القائم على الكمبيوتر، نتيجة للتحسن في المهارات الاستقلالية عموماً نتيجة للمشاركة بالبرنامج، ظهور فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الأطفال خلال التطبيقين القبلي والبعدى لصالح القياس البعيد نتيجة لتطبيق البرنامج القائم على الكمبيوتر، وقد استمر التحسن دالاً إحصائياً خلال قياسات المتابعة بعد مرور 6 شهور. (مرجع سابق)

كما أن الطلبة ذوي الإعاقة العقلية المتوسطة الذين يستخدمون الوسائل التكنولوجية المساندة في عملية التدريب والتعليم يكونون أكثر نشاطاً أثناء عملية التعلم عن طريق ما يوفره البرنامج التدريبي من أنشطة متنوعة تتضمن أكثر من موقف اختباري، مما يقدم للطالب تغذية راجعة عن مستوى تقدمه في التدريب على المهارات المطلوبة وتمكنه من تحقيق مستويات تعلم أفضل.

كما أن استخدام التكنولوجيا المساندة والكمبيوتر التعليمي يعتبر إحدى استراتيجيات التعلم التي تستهدف رفع كفاءة عملية التدريب والتعليم، عن طريق ما تتميز به التكنولوجيا المساندة من إمكانات تتفق ومبادئ التعليم، وما ينفرد به من خصائص تساعد في علاج مشكلة الفروق الفردية بين الطلبة ذوي الإعاقة العقلية المتوسطة.

## مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

مناقشة نتائج الإجابة على سؤال الدراسة الثاني والذي ينص على هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha = 0.05$ ) بين درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي تعزى لمتغير الجنس؟ والفرضية التي انبثقت عنه.

أشارت النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والفرضية التي انبثقت عنه إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha = 0.05$ ) بين المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة على التطبيق البعدي لمقياس المهارات الاستقلالية تعزى لمتغير الجنس.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أسباب عديدة منها أن طبيعة المهارات الاستقلالية لا تتأثر باختلاف الجنس لذا فهي لا تختلف بين فئة وأخرى، كما أن أنشطة البرنامج التدريبي القائم على توظيف التكنولوجيا المساندة لا يفرق بين الذكور والإناث في تطوير المهارات الاستقلالية، وربما يكمن السبب وراء عدم وجود فروق دالة إحصائية على مقياس المهارات الاستقلالية لدى الطلبة ذوي الإعاقة العقلية المتوسطة تعزى لمتغير الجنس هو التشابه والتقارب بين الخصائص النفسية والنمائية للطلبة ذوي الإعاقة العقلية المتوسطة في هذه المرحلة، ولا يكون للجنس سواء كان (الذكور- الإناث) أثر واضح في التدريب على تطوير المهارات الاستقلالية الأساسية.

كما ترى الباحثة أن المهارات الاستقلالية والتي تتمثل في (مهارات النظافة الشخصية، مهارات السلوك الاجتماعي، مهارات ارتداء وخلع الملابس، مهارات الحماية من المخاطر). تعتبر مهارات حياتية يستخدمها الطلبة ذوي الإعاقة العقلية المتوسطة من (الذكور- والإناث) يوميًا بنفس القدر والأهمية، كما تُعد المهارات الاستقلالية أحد مظاهر النمو الانفعالي الاجتماعي حيث تؤثر في سلوك الطلبة ذوي الإعاقة العقلية وتصرفاتهم في حياتهم المستقبلية، فالسلوك الاستقلالي والمهارات المرتبطة به من المظاهر السلوكية المميزة لسلوك الطالب ذوي الإعاقة العقلية دون النظر للجنس (الذكور- الإناث).

اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (Brinkerhof) والتي هدفت استخدام التكنولوجيا المساندة من خلال برامج الحاسوب التعليمية في تنمية المهارات الحياتية لدى الطلبة ذوي الإعاقات (عقلية- سمعية- بصرية)، وأسفرت نتائج هذه الدراسات عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي لمقياس المهارات الحياتية تعزى لمتغير الجنس. (30)

### مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

مناقشة نتائج الإجابة على سؤال الدراسة الثالث والذي ينص على هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha = 0.05$ ) بين درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي على مقياس المهارات الاستقلالية تعزى للبرنامج التدريبي؟

أشارت النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والفرضية التي انبثقت عنه إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha = 0.05$ ) بين المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعة التجريبية على التطبيق التتبعي لمقياس المهارات الاستقلالية تعزى للبرنامج التدريبي المستخدم؟

اتفقت نتائج الدراسة بصفة عامة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة كل من (Prabhala, Anna) حيث توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياس التبعي على مقياس مهارات السلوك التكيفي لدى الأطفال ذوي الإعاقة تعزى للبرنامج التدريبي. (31) ودراسة (Alptekin) التي أسفرت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياس التبعي على مقياس المهارات اللغوية للطلبة ذوي الإعاقة العقلية (المجموعة التجريبية) عن طريق استخدام التكنولوجيا المساعدة. (32)

### **التوصيات:**

بناءً على نتائج الدراسة توصلت الباحثة إلى التوصيات الآتية:

- ضرورة مراعاة المسؤولين عند تخطيط البرامج التربوية أن تكون ملائمة مع قدرات الطلبة ذوي الإعاقة العقلية المتوسطة وتراعي الفروق الفردية الموجودة بين الطلبة.
- ضرورة الاستفادة من توظيف استخدام التكنولوجيا المساندة في مواقف التدريس الخاصة بذوي الإعاقة العقلية.
- الاهتمام بتدريب المعلمين الذين يتعاملون مع ذوي الإعاقة العقلية على توظيف واستخدام التكنولوجيا المساندة أثناء التدريس.

## الهوامش:

- (1) زيتون، كمال (2015). رؤية جديدة في التعليم الإلكتروني (المفهوم- القضايا- التطبيق- التقييم). دار الصولتية للتربية، القاهرة. (173)
- (2) الباتع، حسن (2014). تكنولوجيا تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة والوسائل المساعدة. الاسكندرية: دار الجامعة الجديدة. (12)، (25)
- (3) محمد، عادل عبدالله محمد، و سليمان، سليمان محمد. (2005). المهارات الاجتماعية لأطفال الروضة ذوي قصور المهارات قبل الأكاديمية كمؤشر لصعوبات التعلم. المؤتمر السنوي الثاني عشر للإرشاد النفسي: الإرشاد النفسي من أجل التنمية في عصر المعلومات، مج 1 ، القاهرة: مركز الإرشاد النفسي . جامعة عين شمس، 405 - 443
- (4) الخطيب، جمال والحديدي، (2021). تعليم الطلبة ذوي الاعاقة . دار الشروق للنشر والتوزيع. (15)
- (5) أبو النصر، مدحت (2015). الاعاقة النفسية المفهوم والانواع وبرامج الرعاية. القاهرة: مجموعة النيل العربية. (132)
- (6) شقير، زينب. (2002:105). خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة المبرمج شامل - التدخل المبكر - التأهيل المبكر. القاهرة، مكتبة النهضة. (105)
- (7) فراج، إيمان (2013). تنمية بعض المهارات الاستقلالية واللغوية للأطفال المعاقين عقلياً. القابلين للتعليم باستخدام برامج الكمبيوتر. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس
- (8) الروسان، فاروق (2018). مقدمة في الإعاقة العقلية. القاهرة: دار الفكر للنشر والتوزيع. (16)، (17)
- (9) عامر، طارق، عامر ربيع (2014). الإعاقة العقلية. القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع. (42)
- (10) Chen, DChen.Y&Zhang.J (2007). Early Intervention on Children with Mental Retardation. Chinese Mental Health Journal. (1), 10-13
- (11) عبد الرحيم، سامية. (2011). فاعلية برنامج سلوكي في تنمية بعض مهارات السلوك التكيفي للأطفال المعوقين عقلياً القابلين للتعليم. مجلة جامعة دمشق. (27)، 89-156.
- (12) Ozmen&Unal. (2008). Comparing the Effectiveness and Efficiency of Two Methods of Teaching Geometric Shape Concepts to Students with Mental Retardation. Educational Sciences: Theory and Practice, 8(2), 669-680
- (13) توفيق، سهير (2015). فاعلية برنامج بورتاجفى التنمية اللغوية والمعرفية للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة- جامعة عين شمس.
- (14) الجلبى، سوسن (2014). فاعلية فنيتي السيكودراما والنمذجة في تحسين بعض المهارات الحياتية لدى التلاميذ ذو الإعاقة العقلية البسيطة. رسالة ماجستير غير منشورة، منتدى الدراسات

- والبحوث كلية التربية، جامعة عين شمس.
- (15) مايلز، كريستين (2013). التربية المختصة دليل تعليم الأطفال المعوقين عقلياً. الطبعة العربية ورشة الموارد العربية، للرعاية الصحية وتنمية المجتمع. (33)
- (16) نمر، عبد المعطي (2018). تعديل السلوك. دار اليازوري للنشر والتوزيع. عمان الاردن. (60)، (161)
- (17) الجليبي، سوسن (2014). فاعلية فنيتي السيكوندرااما والنمذجة في تحسين بعض المهارات الحياتية لدى التلاميذ ذو الإعاقاة العقلية البسيطة. رسالة ماجستير غير منشورة، منتدى الدراسات والبحوث كلية التربية، جامعة عين شمس.
- (18) المحادين، حسين طه (2008). تعديل السلوك نظريا وارشاديا . دار الشروق. عمان. الاردن. (22)
- (19) السريع، إحسان، غديفان، علي. (2016). مستوى المهارات الاستقلالية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد المدمجين في المدارس في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية من وجهة نظر المعلمين النظاميين في الأردن. التربية (الأزهر): مجلة علمية محكمة للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، (35 (170 جزء 2)، 299-322.
- (20) المالكي، منال (2020). واقع توظيف التعليم الإلكتروني في العملية التعليمية لطلبة ذوي الإعاقاة الفكرية من وجهة نظر المعلمين. المجلة العربية لعلوم الإعاقاة والموهبة، 4(11)، 86-51.
- (21) التركي، يوسف (2015). التكنولوجيا المساعدة والحاسوب التعليمي وتطبيقاته التربوية. دار المسيرة، عمان. (77)
- (22) لكحل، عبد القادر (2021). تأثير برنامج تعليمي مقترح باستخدام الوسائط المتعددة على تعلم بعض المهارات الأساسية لدى الأطفال ذوي الإعاقاة العقلية البسيطة. المجلة العلمية لعلوم والتكنولوجية للنشاطات البدنية والرياضية، 18(3)، 134-148.
- (23) حلمي، أيمن، سليم، دنيا، إبراهيم، منى فرحات. (2019). فعالية برنامج تدريبي قائم على استخدام التابلت وشبكة الإنترنت في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقاة الفكرية البسيطة. المجلة العربية لعلوم الإعاقاة والموهبة، 6، 155 - 179
- (24) السبيعي، محمد، والخولي، منال (2015). أثر استخدام نمذجة الفيديو في بيئة التعلم الافتراضية القائمة على نظرية العقل في المهارات اللغوية التعبيرية والاستقبالية لدى الأطفال ذوي الإعاقاة العقلية البسيطة. مجلة العلوم التربوية، (29)، 16-44.
- (25) Memisevic, &Hadzic, (2013) speech and language disorders in children with intellectual disability in Bosnia and Herzegovina. Disability, CBR& inclusive Development, 24(2). 92-99. - National Dissemination Center for Children with Disabilities (NDCC) (2004). Mental retardation, Disability fact sheet, N.(8) Ltd
- (26) Anderson, J. L. (2008). The kids got game: Computer/video games, gender and learning outcomes in science classrooms. Boston College, Lynch School of Education
- (27) زايد، سلوى (2018). برنامج لتنمية بعض المهارات الحياتية لدى طفل الحضانة في ضوء معايير

- الجودة، رسالة ماجستير، كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة القاهرة .
- (28) عبد الله، عادل، ومحمد سليمان (2016). المهارات الاجتماعية والاستقلالية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية، المؤتمر السنوي الثاني عشر لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس. المنعقد في الفترة من 8-9 أبريل.
- (29) الجوالدة، فؤاد، الامام محمد (2014).فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية العقل في تنمية مهارات أدائية حياتية لدى الاطفال المعاقين عقليا في الاردن. دراسات العلوم التربوية. المجلد (41).العدد (1).
30. Brinkerhoff,J,D.(2001). The effects of advisement and informal cooperative groups (30) on learning from a multimedia database. Arizona State University
- 31.Prabhala,Anna (2007). Mental Retardation Is No More- New Name is Intellectual. (13) and Developmental Disabilities. Education and Training in Developmental Disabilities, 42, no.3, p252-269
- 32.Alptekin, S. (2010). The effect of direct instruction with modeling the social skills (32) by the peers of the mentally retarded student on his/her acquiring, maintaining and generalizing the social skills and his/her social acceptance(Doctoral Dissertation). Gazi University Institute of Educational Sciences, Ankara, Turkey

## الملاحق:

مقياس المهارات الاستقلالية“

المقياس بصورته النهائي

برنامج تدريبي قائم على توظيف التكنولوجيا المساندة لتطوير المهارات الاستقلالية لذوي

الإعاقة العقلية

مقياس المهارات الاستقلالية لذوي الإعاقة العقلية

إعداد: سوزان فخري أحمد ياسين

ولغايات تحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتطوير أداة الدراسة الثانية المتمثلة في

(مقياس المهارات الاستقلالية لذوي الإعاقة العقلية المتوسطة، حيث تكون المقياس من عدد من

الفقرات التي عملت الباحثة على تطويرها بالرجوع للأدوات والتي تعكس مستوى المهارات

الاستقلالية لذوي الإعاقة العقلية المتوسطة، يتكون المقياس من (60) فقرة يجاب عليها بنادراً،

أحياناً، غالباً.

مقياس المهارات الاستقلالية

البيانات الأولية: الأسم \_\_\_\_\_ ذكر \_\_\_\_\_ أنثى \_\_\_\_\_

البعد الأول: مهارة النظافة الشخصية:

م	العبرة	نادراً	أحياناً	غالباً
1	يأخذ فوطة من إحدى الوالدين ويمسح اليدين والوجه			
2	يغسل يديه ووجهه مستعملاً الصابون			
3	يجفف الوجه واليدين دون مساعدة عندما يعطى فوطة			
4	يغسل يديه ورجليه بنفسه عندما يستحم			
5	يفرش الأسنان مقلداً			
6	يفرشي أسنانه عندما يعطى تعليمات لغوية			
7	يغتسل ويستحم بنفسه ما عدا الظهر، والرقبة			
8	يفرشي أسنانه			
9	يمشط الشعر باستعمال الفرشاة أو المشط			
10	يوازن درجة حرارة الماء عندما يأخذ دش أو حمام			
11	يجفف نفسه بالمنشفة دون مساعدة			
12	يتمكن من ترتيب غرفته بمفرده دون مساعدة			
13	يتمكن من وضع المهملات في سلة النفايات.			
14	يستخدم منديل ورقي عند العطس			
15	يحافظ على نظافة ملابسه باستمرار			

### البعد الثاني: مهارات ارتداء وخلع الملابس:

م	العبرة	نادرًا	أحيانًا	غالبًا
16	يعبر عن بلل أو اتساخ في ملابسه بالإشارات أو الصوت			
17	يخلع الجاكيت أو القميص بدون مساعدة			
18	يبيدي رغبة في تغيير الملابس عندما تكون مبتلة أو فترة			
19	يفرد ذراعيه ورجليه عند لبس ملابسه			
20	يرتدي بنطلون له حزام مطاطي			
21	يخلع البنطلون عندما يكون مفكوكا			
22	يقوم بارتداء ملابسه بمفرده ما عدا رباط الحذاء			
23	يضع الملابس النظيفة جانبا ودون مساعدة عندما يطلب منه ذلك			
24	يقفل أو يفتح سحاب كبير ولكنه لا يركب طرفيه في بعضهما			
25	يفكازرار الملابس			
26	يلبس نفسه مع المساعدة عند لبس بلوزا أو إيشيحتا للتزير			
27	يميز بين الملابس الصيفية والشتوية			
28	يظهر رغبته في تغيير الملابس عندما تكون مبتلة			
29	يقوم بارتداء ملابس بنفسه			
30	أن يختار ملابس مناسبة لحالة الطقس			

### البعد الثالث: السلوك الاجتماعي:

م	العبرة	نادرًا	أحيانًا	غالبًا
31	يبدأ بتحية الآخرين بالسلام باليد.			
32	يقدم نفسه للآخرين يذكر (الاسم - العنوان - رقم الهاتف - العمر).			
33	يستطيع التعرف على النقود ويتعامل بها			
34	يدعو أقرانه للانضمام له في الأنشطة أو الألعاب التي يقوم بها.			

م	العبرة	نادراً	أحياناً	غالباً
35	يستطيع التواصل والتفاعل مع الآخرين			
36	يُقلد سلوك وتصرفات أقرانه الإيجابية لجذب انتباههم.			
37	يحب التعاون و مساعدة الغير			
38	يستطيع التعرف على تعبيرات الوجه (حزين - سعيد- غضبان)			
39	يُظهر سعادته عند مجيئ أقرانه (من يحب).			
40	يُحافظ على المسافة المناسبة بينه وبين أقرانه عند ممارسة الأنشطة الصفية.			
41	يحافظ على مستوى صوت مناسب عند الحديث			
42	يُبادر بتقديم المساعدة لأقرانه.			
43	يستجيب لدعوة أقرانه لينضم إليهم في الأنشطة.			
44	يحافظ على آداب الذهاب عند الأقارب مع الأهل			
45	ينتظر للاستماع إلى التعليمات الخاصة باللعب.			

#### البعد الرابع: الحماية من المخاطر:

م	العبرة	نادراً	أحياناً	غالباً
46	يستطيع النزول والصعود من على درج السلم بأمان			
47	يبتعد عن الأدوات الحادة مثل السكين والمقص			
48	يتجنب الأبتعاد عن الأماكن المرتفعة			
49	يتجنب استخدام الأدوات الحادة مثل السكين والمقص			
50	يبتعد عن الأسلاك الكهربائية المكشوفة			
51	يتجنب الاقتراب من المرواحة الكهربائية اثناء التشغيل			
52	يبتعد عن الزجاج المكسور ولا يمسكه بيده			

م	العبارة	نادرًا	أحيانًا	غالبًا
53	يبعد عن النيران المشتعلة ولا يقترب منها مطلقًا			
54	يتجنب اللعب بالمواد الضارة مثل الكلور ومسحوق الغسيل			
55	يستطيع التمييز بين الأشياء الساخنة والباردة			
56	ينظر إلى جانبي الطريق عن عبور الشارع			
57	يبتعد عن الروائح النفاذة التي تصيب بالاختناق			
58	يبتعد عن موقد الغاز قدر الإمكان أثناء تشغيله			
59	يتعمد إشعال عيدان الثقاب			
60	يتجنب تناول الأطعمة التي تقف عليها الحشرات خوفاً من المرض			

# معايير إختيار المعلم في الفكر التربوي الإسلامي

أستاذ مساعد - قسم أصول التربية - كلية التربية -  
جامعة أم درمان الاسلامية

د. مرضية الزين مختار محمد

## المستخلص:

تناولت الدراسة معايير إختيار المعلم في الفكر التربوي الاسلامي، وهدفت الدراسة للتعرف علي معايير إختيار المعلم في الفكر التربوي الإسلامي كما تبدو عند سبعة من أئمة العلماء المسلمين وهم ابن مسكويه، الماوردي، بن عبد البر، البغدادي، الغزالي، الزرنوجي؛ وابن جماعة، ومعرفة أهم المعايير الإيمانية والأخلاقية والإجتماعية والأكاديمية لإختيار المعلم في الفكر التربوي الإسلامي لديهم؛ إستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج التاريخي؛ وتوصلت الدراسة لعدة نتائج أهمها؛ هنالك معايير إيمانية لإختيار المعلم وفق ما يراه العلماء المسلمون وهي؛ ترغيب الطلاب بالدين والعلم، العامل بالعلم، التقى، الورع، التدين، الرطب اللسان بذكر الله والكثير الصلاة على رسول الله ﷺ والملازم لتلاوة القرآن، ومعايير خلقية منها؛ حسن الخلق، الصابر على تعليم من يطلب العلم، والمتحلي بالأمانة العلمية؛ ومعايير إجتماعية؛ كمقوم أخلاق المتعلمين باللفظ، التارك للخصام والنزاع، العادل بين الطلاب في المعاملة، المراعي للفروق الفردية بين طلابه، والساعي في مصالح الطلاب، ومعايير عقلية ومعرفية؛ مثل المجيب عن السؤال في العلم بما يعلم، الأوفر عقلاً، والأكثر (الأغزر) علماً، الحريص على الاستفادة من العلم حيث ما كان، والأجود تفهيماً، والأحسن تعليماً، والغير متعصب لمذهبه، ومعايير جسمية، منها الوقور، الطيب الرائحة حسن الهيئة، والأكبر سناً (والأكثر خبرة)

الكلمات المفتاحية: المعايير. الإختيار. المعلم. الفكر التربوي الاسلامي.

## Criteria for selecting a teacher in Islamic educational thought

Mardia Elzain Moktar Mohammed

### Abstract:

The study dealt with the criteria for selecting a teacher in Islamic educational thought, and the study aimed to identify the criteria for selecting a teacher in Islamic educational thought as they appear with seven imams of Muslim scholars, they are Ibn Miskawayh, Al-Mawardi, Ibn Abd al-Bar, al-Baghdadi, al-Ghazali, al-Zarnuji; and Ibn Jama`ah, and to know the most important Faith, ethical, social and academic criteria for selecting a teacher in their Islamic educational thought; the study used the descriptive analytical approach, and the historical approach; the study reached several results, the most important of which are; Encouraging students with religion and knowledge, working with knowledge, piety, piety, piety, moist tongue with the remembrance of God and a lot of prayer on the Messenger of God, may God bless him and grant him peace, and the companion to the recitation of the Qur'an, moral standards thereof; Good manners, patient in educating those who seek knowledge, possessing scientific honesty, and social standards, such as the educator of morals with kindness, abandoning quarrels and conflict, fair treatment between students, taking into account individual differences among his students, seeking in the interests of students, and mental and cognitive standards; such as the respondent to Asking about knowledge what he knows, the most intelligent, the most (the most prolific) in knowledge, the keenest to benefit from knowledge wherever it is, the best in understanding, the best educated, the one who is not intolerant of his doctrine, and bodily standards, among which are dignified, good-smelling, good looks, the oldest and (the most expertise).

**Keywords:** standards. choice.teacher. Islamic

## الإطار العام للدراسة:

### مقدمة:

أصبحت الحاجة في الوقت الحاضر ماسة، أكثر من أي وقت مضى، إلى إعتداد معايير دقيقة في عملية إختيار المعلم في مراحل التعليم العام، أو المدرس الجامعي، نظراً لتغير طبيعة العصر، وتعدد المثيرات الثقافية الناشئة عن هذا التغير. وقد أولى العلماء المسلمون على مرّ العصور عملية إختيار المعلم عناية خاصة، لكنهم تركوا إختياره منوط، إلى حد ما، بالطالب. لكن نظراً لما تتسم به هذه العملية حالياً من صعوبة على الطالب، لما تكتنفها من مشقة ناتجة عن الأنظمة التربوية والتعليمية السائدة من حيث التعيينات، وتوزيع الجداول الدراسية، وإختيار مدرسي المواد الدراسية، وطبيعة المواد الدراسية التي يتلقاها الطالب، مما جعلها تحتاج إلى كفاءة عالية، وجهود كبيرة، وأدوات كثيرة ودقيقة، لا يقدر على قياسها الطالب وحده. لذا، فإن الدعوة موصولة أن تظلم المؤسسات التربوية والتعليمية بدورها المنوط بها، وتتحمل مسؤولياتها، من أجل العمل على مساعدة الطالب في أن يحسن إختيار المعلم الذي يتلقى العلم عليه، وذلك من خلال إعتداد قواعد سلوكية يحتكم إليها عند ضم المعلم إلى حق التعليم العام، أو ضم المدرس إلى التعليم الجامعي، لأن هذا المعلم أو المدرس هو الذي سيسهم بشكل كبير في تشكيل، أو تغيير، أو تعديل، الأماط الفكرية والسياسية والاجتماعية وغيرها عند الطلاب.

إلى جانب هذا وذلك، فإن على الطالب مسؤولية أخرى، لا تقل أهمية عن إختيار المعلم أو المدرس، ولكنها تقح على حد كبير على كاهله، ويقع الضبط فيها عليه، وهي مسؤولية إختيار الشريك في التعلم، لأ، الشريك في التعلم له أثر كبير، إيجاباً أو سلباً، في بناء أو ترسيخ قواعد سلوكية عنده. كما أن له أثر في صياغة، أو إعادة صياغة، أهدافه، وفي التخطيط لمستقبله وفي نظرتة أو رؤيته للحياة. كما وتكسبه ميول وعادات جديدة نحو العلم، ونحو المعلم أو المدرس، ونحو المجتمع الذي يعيش فيه، ونحو أمته التي ينتمي إليها. من هنا، ومساهمة من الباحثة في إيجاد معايير لإختيار المعلم أو المدرس، ومعايير لإختيار الشريك في التعلم، فقد رأت أهمية الكشف عن المعايير كما تبينتها في فكر سبعة من العلماء المسلمين.

### ثانياً مشكلة الدراسة وأسئلتها:

في ضوء أهمية التعرف إلى معايير إختيار المعلم، في الفكر التربوي الإسلامي. وفي ضوء أهمية الكشف عن درجة أهمية هذه المعايير تحدد الباحثة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

- ما معايير إختيار المعلم في الفكر التربوي الإسلامي؟
- وللاجابة عن السؤال الرئيسي قامت الباحثة الأسئلة الفرعية التالية:
- 1. ما المعايير الإيمانية لإختيار المعلم في الفكر التربوي الإسلامي؟
- 2. ما المعايير الأخلاقية لإختيار المعلم في الفكر التربوي الإسلامي؟
- 3. ما المعايير الإجتماعية لإختيار المعلم في الفكر التربوي الإسلامي؟
- 4. ما المعايير لإختيار المعلم في الفكر التربوي الإسلامي؟

## أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في ذات الموضوع الذي تناولته بالدراسة، وفي إجابتها عن أسئلة الدراسة الفرعية، إضافة لما يلي:

1. يُتوقع أن تفيد نتائج هذه الدراسة كليات التربية بتضمينها المواد الدراسية التالية: مادة مدخل التربية، ومادة أصول التربية، ومادة تاريخ التربية، ومادة فلسفة التربية، ومادة فلسفة التربية الإسلامية.
2. يُتوقع أن تسهم نتائج هذه الدراسة في إثراء الدراسات التربوية المعاصرة بالدراسات المتعلقة بالفكر التربوي الإسلامي.
3. يُتوقع أن تفيد نتائج هذه الدراسة طلاب العلم في يتعلق بإختيار أساتذتهم الذين يدرسون على أيديهم ومشرفيهم على رسائلهم في مرحلتي الماجستير والدكتوراه.

## أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى ما يلي:

1. التعرف علي معايير إختيار المعلم في الفكر التربوي الإسلامي كما تبدو عند سبعة من العلماء المسلمين وهم الإمام ابن مسكويه (ت 421هـ)، والإمام الماوردي (ت 45هـ)، والإمام يوسف بن عبد البر القرطبي (ت 463هـ) والخطيب البغدادي (ت 463هـ)، والإمام الغزالي (ت 505 هـ) والإمام الزرنوجي (ت 591هـ) الإمام ابن جماعة (ت 733هـ).
2. معرفة عن المعايير الإيمانية لإختيار المعلم في الفكر التربوي الإسلامي كما تبدو عند سبعة من العلماء المسلمين ( عينة الدراسة).
3. الكشف عن المعايير الأخلاقية لإختيار المعلم في الفكر التربوي الإسلامي كما تبدو عند سبعة من العلماء المسلمين (عينة الدراسة).
4. تعرف المعايير الاجتماعية لإختيار المعلم في الفكر التربوي الإسلامي كما تبدو عند سبعة من العلماء المسلمين ( عينة الدراسة).
5. التعرف علي أهم المعايير الأكاديمية لاختيار المعلم في الفكر التربوي الإسلامي كما تبدو عند سبعة من العلماء المسلمين(عينة الدراسة)

## المنهج المستخدم:

إستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج التاريخي.

## سادساً : محددات الدراسة: تحددت هذه الدراسة بما يلي:

- 1.1. أنها اقتصرت على دراسة مفهوم واحد هو مفهوم الاختيار من بين مفاهيم التعلم الأخرى مثل: التأهب، أدب النفس، الدافعية، الأنشطة، الحفظ والنسيان، صحة البدن والتعلم، إجتماعية التعلم.

2. دراسة مفهوم الاختيار في التعلم عند سبعة من العلماء المسلمين وهم الإمام ابن مسكويه (ت 421هـ)، والإمام الماوردي (ت 45هـ)، والإمام يوسف بن عبد البر القرطبي (ت 463هـ) والخطيب البغدادي (ت 463هـ)، والإمام الغزالي (ت 505هـ) والإمام الزنوجي (ت 591هـ) الإمام ابن جماعة (ت 733هـ).
3. إقتصرت هذه الدراسة على مفهوم فرعي من بين المفاهيم، وهي مفهوم الإختيار الفرعية في التعلم، وكما يبدو في فكر سبعة من العلماء المسلمين السبعة، وهو مفهوم اختيار المعلم في التعلم.

### سابعاً : التعريفات الإجرائية:

تعرف الباحثة المصطلحات الواردة في عنوان الدراسة تعريفاً إجرائياً على النحو التالي:المعيار:هو الضابط الفكري والخلقي والعملي المنظم للسلوك الخاص في إختيار طالب العلم لشريكه في التعلم والمعلم.

#### 1.الاختيار:

هو عملية تكمن من خلال عناصر المجتمع التعليمي الإنسانية إنتقاء وإصطفاء بعضها البعض من أجل تحقيق الفائدة التربوية والتعليمية المرجوة، وقد إستخدم هذا التعريف إجرائياً من خلال تحديد معايير إختيار طالب العلم للمعلم، ومعايير إختيار طالب العلم لشريكه في التعلم.

#### 2.التعلم:

هو العملية التبادلية التي يقوم بها المعلم وتتمثل في نقل العلم لطالبه والتي يقوم بها الطالب والمتمثل في تلقي العلم من عامله، وغالباً ما كانت تحدث في الكتابيب، أو في زوايا المساجد، ثم تطورت فأصبحت تتم في المدارس والجامعات.

#### 3.الفكر التربوي الإسلامي:

هو النتائج التربوية والتعليمية عبر مسيرة الإسلام والتي يمكن الوقوف عليها عما يصدر عن المعلم من أقوال، أو من مؤلفات إختطها، أو نقلها إلينا غيره من المعلمين.

#### الإطار النظري للدراسة والدراسات السابقة:

#### ماهية التعلم في الفكر التربوي الإسلامي:

#### مفهوم الاختيار:

الاختيار في اللغة: الاختيار في اللغة الاصطفاء<sup>(1)</sup> قال تعالى: (وَرَبُّكَ يَخْلُقُ مَا يَشَاءُ وَيَخْتَارُ<sup>(2)</sup>) وخار الشيء انتقاء<sup>(3)</sup> واصطفاء<sup>(4)</sup>. قال تعالى: ( وَأَنَا اخْتَرْتُكَ فَاسْتَمِعْ لِمَا يُوحَى )<sup>(5)</sup> وخاره وخيره : فضله<sup>(6)</sup>. قال تعالى: ( وَأُولَئِكَ لَهُمُ الْخَيْرَاتُ )<sup>(7)</sup>. جمع خيره: وهي الفاضلة من كل شيء<sup>(8)</sup> وتخيـرأخـتاره<sup>(9)</sup>. قال تعالى: (إِنَّ لَكُمْ فِيهِ لَمَا تَخَيَّرُونَ)<sup>(10)</sup> وقال تعالى: (وَفَاكِهَةً مِّمَّا يَتَخَيَّرُونَ)<sup>(11)</sup>،والخيرة بمعنى الخيار،والخيار هو الاختيار<sup>(12)</sup>،قال تعالى: (أَنْ يَكُونَ لَهُمُ الْخَيْرَةُ)<sup>(13)</sup> خير جمع خيره وهي الفاضلة من كل شيء<sup>(14)</sup>،قال تعالى: (فِيهِنَّ خَيْرَاتٌ حِسَانٌ)<sup>(15)</sup>، خار صار ذات خير، وخار الرجل على غيره خيره وفضله وانتقاه<sup>(16)</sup>.

## الاختيار في الاصطلاح:

هو عملية تكمن من خلال عناصر المجتمع التعليمي الإنسانية إنتقاء. مفهوم الإختيار: تنبثق من الدافعية الذاتية للتعلم حرية المتعلم، ومن حرته هذه تنشأ وتنمو مسؤوليته عن تعلمه، ومن هذه المسؤولية أن يختار ما يقدر أنه الأنسب لتحقيقه تعلماً أمثل. ومن مظاهر الاختيار إختيار العلم الذي يحتاج إليه في أمر دينه في الحال، وما يحتاج إليه في المال وكذلك إختيار المعلم الذي يعلمه من بين من هم أعلم وأروع، وأسن، وينصح ألا يتعجل بالإختيار إذ على المتعلم أن يمكث فيتأمل ويتشاور ثم يختار معلمه، ثم ثالثاً إختيار الشريك في التعلم<sup>(17)</sup>.

## الدراسات السابقة:

قامت الباحثة بتصنيف الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة على النحو التالي:

1. دراسات ذات الصلة بالمعلم عينة الدراسة.
2. دراسات ذات الصلة بمفهوم الإختيار في التعلم.
3. دراسات ذات الصلة بالمعلم عينة الدراسة ومفهوم الاختيار في التعلم.
4. دراسات ذات الصلة بمفاهيم التعلم.

## أولاً : دراسات ذات الصلة بالمعلم عينة الدراسة:

الدراسة الأولى: دراسة سعيد الديرة جي (1988م) وعنوانها: ابن مسكويه<sup>(18)</sup>:

1. الهدف من الدراسة: هدفت الدراسة إلى الوقوف على الآراء التربوية لابن مسكويه
2. منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.
3. أسئلة الدراسة: تتمثل مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:  
ما هي الآراء التربوية لابن مسكويه ؟

## نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. يعلق ابن مسكويه أكبر الأثر على شخصية المعلم، وحسن تصرفه مع الأطفال، وأن يكون من ذوي الأخلاق الفاضلة حلو الكلام، طلق الوجه.
2. يبدأ بدرس نفوس الأطفال وما يميلون إليه، ويرغبون به، ويقبلون على تلقيه فيستغل هذا ويتبع معهم طريقة رشيدة في توجيههم.
3. كرامة النفس من أول الأمور التي تنمي في الطفل، فيعامل معاملة رجل، له كلمته ورأيه فيما يبذله.
4. إن لم ينجح في توجيهه، فلا ييأس منه بل يعاود الكرة ثانية وثالثة بطرق حسنة مختلفة يستهويه إلى تلقيها.
5. اللعب ضروري للطفل، يبعث به النشاط ويزل عنه التعب وينمي جسمه ويقوي عضلاته.

## الدراسة الثانية : دراسة أكرم ضياء المري (1988م) وعنوانها: الخطيب البغدادي سيرته الذاتية، بينته الحضارية، إنتاجه الفكري واهتماماته التربوية<sup>(19)</sup>:

الهدف من الدراسة : هدفت هذه الدراسة إلى الوقوف على الاهتمامات التربوية للخطيب البغدادي، وإلى الوقوف على سيرته الذاتية: وبيئته الحضارية، وإنتاجه الفكري.

منهج الدراسة : استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي

مشكلة الدراسة وأسئلتها: حدد الدارس مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: ما هي

الاهتمامات التربوية عند الخطيب البغدادي؟

### نتائج الدراسة : توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. اهتم الخطيب البغدادي ببيان مكانة العلم وأنه فريضة دينية على كل مسلم
2. العلم في نظر الخطيب البغدادي يرتبط ارتباطاً بحملته، وهو ينقص يموت العلماء
3. أكد الخطيب البغدادي على أهمية طلب العلم في الصغر
4. نصح الخطيب البغدادي أهل الحديث بأن يتفقهوا في الحديث، وألا يكتفوا بحفظه وروايته، مبيناً أن التفقه يكون بمعرفة استنباط معاني الحديث وإمعان النظر فيه.
5. تمثل بعض كتب الخطيب البغدادي خلاصة لما وصل إليه العلم في فنها
6. إن كتابة العلم تحفظه من الضياع، وتمنع احتكاره من قبل فئات محدودة، وتؤدي إلى نموه المنظم وتراكمه، وتحديده كمياً ونوعاً. وتمكن من الإضافة عليه بوضوح ودقة.
7. أكد الخطيب البغدادي على أهمية اقتزان العلم بالعمل.
8. أسهم الخطيب البغدادي في تجلية مناهج البحث العلمي عند العلماء المسلمين.
9. يرى الخطيب البغدادي ختم مجلس العلم بالحكايات ومستحسن النوادر والانسدادات للترويج عن النفوس
10. يؤكد الخطيب البغدادي على وجوب استمرار طلب العلم وقت الشباب وفي الشبية.
11. يميل الخطيب البغدادي إلى حرية الطالب في اختيار شيخه واختيار الموضوعات التي يدرسها، ولم يلتزم الخطيب بالتعليم الرسمي الذي انتشر في عصره في مجموعة المدارس الزامية، فقد أكد على حسن اختيار الشيوخ وصفاتهم في كتابيه ( الفقيه والمتفقه ) والجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع).
12. يرى الخطيب البغدادي كراهة أخذ الأجر على التحديث.
13. يبدو أ سمة المكتبة الإسلامية وما تولده من الحيرة وربما الضياع لطالب العلم قد دفعت الخطيب البغدادي إلى تقديم قائمة بأهم كتب الحديث وعلومه التي يقدمها طالب العلم على سواها.
14. يستحب الخطيب البغدادي لطالب العلم أن لا يقتصر في إملائه على الرواية عن شيخ واحد من شيوخه بل يروي عن جماعتهم.
15. يرغب الخطيب البغدادي أن يتجنب المحدث ي أماليه رواية ما لا تحتمله عقول العوام.

16. يرى الخطيب البغدادي وجوب مراعاة المظهر العام للمعلم وعقد عدة أبواب تتعلق بجملة أحوال الشيخ، ومظهره الخارجي من الثياب، والوقار، والزينة وإصلاح الهيئة.
17. الاستعداد الذهني لدى الأستاذ.
18. انتقاده استخدام العنف مع الطلاب.
19. عقد الخطيب البغدادي في الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع ( باب ذكر ما ينبغي للراوي والسامع أن يتميزا به من الأخلاق الشريفة. وإذا كان يوصي الأستاذ بحسن المظهر والوقار فإنه يوصي طالب العلم أن يتجنب اللعب والعبث والتبذل في المجالس بالسخف والضحك.
20. يرى أنه إذا كان للطالب عيال ولا كاسب لهم غيره، فيكره له أن ينقطع عن معيشته، ويشغل بالحديث عن الاحتراف لهم.
21. استحب الخطيب البغدادي لطالب العلم أن يكون عزيزاً ما أمكنه ذلك، لئلا يقتطعه الاشتغال بحقوق الزوجة والاهتمام بالمعيشة عن طلب العلم.
22. التعاون بين الطلبة في تحصيل العلوم.
23. يرى الخطيب البغدادي أهمية ترتيب العلوم حسب أهميتها، فقد حذر طالب العلم من أن يشتغل بالحديث عن القرآن اشتغالاً إلى نسيان القرآن.
24. أكد على وجوب اقتران العلم بالسلوك بحيث لا يقتصر على حشد المعلومات في رأسه، بل لا بد أن يبدأ أثرها في سلوكه.
25. يوصي الخطيب البغدادي بالكور إلى مجال العلم ولكن من لم يتفرغ له نهائياً فإنه يحسد ليلاً .
26. يرى أن للأستاذ آداباً وجب الالتزام بها، منها التقشف في المظهر
27. يرى أن للأستاذ آداباً وجب الالتزام بها منها: التواضع، ومجانبة العجب والورع
28. يرى الخطيب البغدادي أنه (يستحب للمحدث أن يجعل حديثه في المسجد وأن لا يخلي يوم الجمعة من الإملاء في مسجد الجامع).
29. نبه الخطيب البغدادي إلى مسئولية العلم، فعقد فصلاً طويلاً للكلام عن شروط الراوي وعدالة العلم مما بين خطورة العلم عظيم مسئولته، وأنه يؤخذ عن الثقات العدول ولا يؤخذ عن الضعفاء والمتروكين.

### ثانياً : الدراسات ذات الصلة بمفهوم الإختيار في التعلم:

وقفت الباحثة على دراسة واحدة ذات صلة بمفهوم الإختيار، وهي:  
الدراسة الثالثة: دراسة سيد أحمد عثمان (1998م) وعنوانها:(برهان الإسلام الزنوجي وكتابه تعليم المتعلم طريق التعلم)<sup>(120)</sup>.

### الهدف من الدراسة :

هدفت الدراسة إلى الوقوف على الإنتاج العلمي الإسلامي للإمام الزنوجي من خلال كتابه تعليم المتعلم طريق التعلم.

### منهج الدراسة : حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما هية العلم والفقہ وفضله عند الإمام الزرنوجي ؟
2. ما معايير اختيار المعلم أو الأستاذ والشريك في التعلم عند الإمام الزرنوجي ؟
3. ما هي الصفات الخلقية التي ينبغي أن تتوافر في طالب العلم؟
4. ما هي صفات صاحب العلم ؟
5. ما هي عناصر التعلم عند الزرنوجي ؟

### نتائج الدراسة : توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. يدور الحديث كله في كتاب ( تعليم المتعلم ) حول موضوع واحد هو ما اختياره مؤلفه مما يتصل مباشرة بالتعليم والتعلم والعلم.
2. يهدف الزرنوجي بكتابه إلى أن يتعلم المتعلم طريق التعلم والعلم والتطبيقي موضوع التعلم .
3. تنعكس النظرة التكاملية إلى المتعلم في تناول الزرنوجي للتعلم في اهتمامه بجوانب شخصية المتعلم كلها.
4. تبين للباحث من قراءته الحرة لكتاب الزرنوجي أنه استوعب معظم العناصر الأساسية لعملية التعلم وسماها ( عناصر نسق التعلم ) وهي التأهب، أدب النفس، الدافعية، الاختيار، الأنشطة، الحفظ والنسيان، صحة البدن، اجتماعية التعلم.

### الدراسة الرابعة : دراسة حسن إبراهيم عبد العال، (1998م ) وعنوانها : (الفكر التربوي عند بدر الدين بن جماعة) <sup>(1)21</sup>.

الهدف من الدراسة : هدفت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

- أدرك بدر الدين بن جماعة أن المعلم عامل أساسي في نجاح العملية التعليمية، وأنه من أهم عناصر التعليم، ويؤكد على أن تحقيق أهداف التعليم منوطة بحسن إختيار معلميه بحيث يعتمد في كل فمّن من هو أحسن تعليماً له، وأكثر تحقيقاً وتحصيلاً منه، وأخبرهم، وذلك بعد مراعاة الصفات المقدمة من الدين والصلاح والشفقة وغيرها.
- يلفت ابن جماعة النظر في دعوته لاختيار أصلح المعلمين للتعليم، إلى أن معيار الصلاح ليس في كل الحالات ذبوع الشهرة، وبعد الصيت، ولم تتطير سمعته عبر الآفاق، وهو يحذر المتعلم من إختيار المعلمين اعتماداً على ذبوع شهرتهم دونما تفكير في قدرتهم على التدريس وإفادة طلابهم.
- كان بدر الدين بن جماعة محقاً في اهتمامه بتوعية المعلم وضرورة تحري الدقة في اختياره، فلم يعد الآن لدى التربويين أدنى شك في أهمية الدور الذي يقوم به المعلم.
- أن المعلم الكفاء الذي يستطيع أن يقوم بوظائفه الكثيرة، وهو من اكتملت في شخصيته أبعاد ثلاثة، تشكل في مجموعها ما يمكن أن نطلق عليه ( الكفاية الخاصة

للمعلم) وهذه الأبعاد هي : المعلم التام بمواد التخصص، الثقافة العامة للمعلم، معرفة المعلم بطبيعة المتعلم.

- أدرك ابن جماعة أن ثمة سمات شخصية وصفات وخصائص ومزايا نفسية لا بد وأن يتمتع بها المعلم لكي ينجح في تعليم التلاميذ، ومن أهم هذه الصفات : الالتزام بأداب تعليم العلم، تنزيه العلم عن المطامع، الرفق بالتلاميذ والصبر عليهم، العدل والموضوعية في معاملة التلاميذ، العناية بالمظهر العام.

### **الدراسة السابعة : دراسة فاطمة محمد رجا سرور ( 1998 ) بعنوان: الفكر التربوي:**

عند الخطيب البغدادي<sup>(1)22</sup>. /1. الهدف من الدراسة : تهدف هذه الدراسة إلى:

1. التعرف إلى الأخلاق والآداب التربوية لكل من العلماء والمربين والطلاب كما حددها الخطيب البغدادي.
2. التعرف إلى أخلاق المعلم التربوية المتعلقة بذاته ومهنته
3. التعرف إلى آداب الطالب التربوية المتعلقة في نفسه ودروسه ومعلمه
4. التعرف إلى أساليب التدريس وأنواع التعليم
5. الإسهام في بلورة القواعد الأخلاقية والأدبية لمهنة التعليم عند العالم والمتعلم التي تسعى لصياغتها المؤسسات التربوية في العالم العربي المعاصر، والاستفادة من آرائه في التطبيقات العلمية لإعداد المعلم إعداداً سليماً.

### **/2 أسئلة البحث:**

تحدد تساؤلات البحث في السؤال الرئيس التالي:

-ما آراء الخطيب البغدادي التربوية؟

ويتفرع من هذا السؤال أسئلة أخرى تقوم الباحثة بالإجابة عنها وهي فيما يتعلق ب:

1. التعليم والتعلم.
  2. أساليب التدريس.
  3. أنواع التعليم.
- ويتفرع منه الأسئلة التالية:
1. ما أخلاق المعلم المتعلقة بذاته ومهنته؟
  2. ما آداب المتعلم في نفسه وطلبه للعلم ودروسه وغيره؟
  3. ما أثر مفهوم الخطيب البغدادي لأخلاق العلماء في أساليب التدريس وعملية التدريس؟
  4. ما الإسهامات التي قدمها الخطيب البغدادي في مجال التربية والتعليم والتي تساعدنا في بلورة القواعد الأخلاقية لمهنة التعليم التي تسعى إلى صياغتها المؤسسات التربوية في العالم الإسلامي

### 3/ منهج الدراسة : استخدمت الدراسة المنهج التاريخي التحليلي: 4/ نتائج الدراسة : توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. يجب أن لا تتركز العملية التربوية على الجانب المعرف وإعداد الطالب بالمعلومات، وإما يجب أن تمتد لتشمل جوانب الأخلاق والسلوك
2. أن تنمية الدورات الأخلاقية تحتاج إلى إعداد خاص للمعلمين وإلى حسن اختيارهم، لأن المعلم يشكل عاملاً رئيساً في هذا الميدان
3. أن البيئة العامة التي يعيش فيها المتعلم والعلاقات الاجتماعية التي تسود هذه البيئة لهما أثر كبير في نجاح التربية الأخلاقية
4. يجب أن تكون الأساليب في عملية التدريس مستوحاة من الواقع الثقافي

#### رابعاً : دراسات ذات صلة بمفاهيم التعلم:

الدراسة الخامسة : دراسة وائل عبد الرحمن التل (1998م ) وعنوانها: (التوجيه الأخلاقي في اجتماعية التعلم عند علماء المسلمين في القرن الخامس الهجري)<sup>(1)23</sup>.

1. هدف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى بلورة مكون واحد من مكونات التوجيه الأخلاقي التي تشكل مفهوم اجتماعية التعلم كأحد مفاهيم نسق التعلم، وهو تعظيم العالم، عند أربعة من علماء المسلمين هم : الماوردي، وابن حزم الأندلسي، وابن عبد البر القرطبي، والخطيب البغدادي، الذين عاشوا معظم سنين عمرهم، وتضج فكرهم في القرن الخامس الهجري. تمكن البحث من تحديد (23) سمة من سمات العالم الحقيقي، كما تمكن من بلورة مظاهر تعظيم طالب العلم لعالمه كما يراها التوجيه الأخلاقي في اجتماعية التعلم عند علماء المسلمين، وتبين أنه اشتمل على (98) توجيهاً أخلاقياً، منها (34) توجيهاً أخلاقياً رئيساً، و(64) توجيهاً أخلاقياً فرعياً.
2. منهج الدراسة : استخدمت الدراسة المنهج الوصفي حيث قام الباحث بعملية مسح لكل ما ورد في فكر علماء المسلمين الأربعة من خلال مؤلفاتهم وآرائهم التربوية والتعليمية في مكونات التوجيه الأخلاقي في اجتماعية التعلم، ثم قام الباحث بتحليل هذه الآراء، ثم استنبط الدلالات التربوية منها.

3. أسئلة الدراسة : حدد الباحث مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس التالي: ما التوجيه الأخلاقي في اجتماعية التعلم عند علماء المسلمين في القرن الخامس الهجري؟

#### 4 - نتائج الدراسة : توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. عمل التوجيه الأخلاقي في اجتماعية التعلم عند علماء المسلمين في القرن الخامس الهجري على تمكين طالب العلم من المعايير والأدوات اللازمة التي تمكنه من تقومي العالم، وتمييز العالم الحقيقي الذي يستحق التعظيم عن غيره، والذي يجب عليه أن يؤدي له الحقوق والواجبات، فبين العالم الذي يسمى عالماً حقيقة لا مجازاً.
2. أوجب التوجيه الأخلاقي في اجتماعية التعلم للعلماء في مجالسهم واجبات ووجب على

طالب العلم أن يعرفها حتى يلتزمها ويؤديها لهم تعظيماً وجلالاً، وهي: مجالسته، البكور إلى مجلسه، المشي على بساط مجلسه نازع النعلين، التأدب في جلسته بمجلسه، توقيير مجلسه.

3. أوجب التوجيه الأخلاقي في اجتماعية التعلم على طالب العلم واجبات تكون نحو ذات العالم، لعيه أن يعرفها ويؤديها تعظيماً للعالم، وهي: الاستئذان عليه، خصه بالسلام، التواضع له، الرفقة به، مداراته، تعظيم خطابه.

4. أوجب التوجيه الأخلاقي في اجتماعية التعلم على الطالب واجبات سلوكية ونفسية عليه أن يؤديها نحو عالمه ي كل مكان وفي كل وقت، وهي: المشي إليه على تودة، أن يستعمل في مشيه إليه السمات الصالح والهدى الصالح والهيبة له، وأ، يحبه ويصافيه، والاعتراف بجميل فعله، وفضلته، وشكره، والدعاء، والاستغفار له، وتقبيله، وخدمته، والأخذ بركابه، وأن يعتقد الكمال فيه.

5. حذر التوجيه الأخلاقي في اجتماعية التعلم طالب العلم من أن ينزع نفسه إلى ما لا يليق بحق العالم، وهي: تبسطه على العالم والاستيلاء عليه، ولبه لياًتيه، اظهاره الاستكفاء منه والاستغناء عنه، واعتراضه عليه، وتعنيته، والأزدراء به، ومراجعته مراجعة المكابر.

### الدراسة السادسة : دراسة وائل عبد الرحمن التل (1998 م ) وعنوانها: ( مفهوم التأهب

وأدب النفس في التعلم في فكر الإمام يوسف بن عبد البر القرطبي التربوي، 368-463هـ)<sup>(24)</sup>.

1. هدف الدراسة : هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مفهومين رئيسين من مفاهيم التعلم، هما التأهب وأدب النفس عند يوسف بن عبد البر القرطبي أحد أعلام الفكر التربوي في الإسلام، وذلك من خلال استخلاصها من آرائه في التربية والتعليم التي جمعها على طريقة المحدثين الفقهاء في كتابه جامع بيان العلم وفضله، وقد تبين للباحث أن مفهوم التأهب عند يوسف بن عبد البر يتكون من (26) مفهوماً فرعياً، تقوم على ربط التعلم بالله سبحانه وتعالى، كما تبين للباحث أن مفهوم أدب النفس عنده يتكون من (38) مفهوماً فرعياً.

2. منهج الدراسة : استخدم الباحث المنهج الوصفي، واعتمد على وحدة (النص) كوحدة لتحليل آراء يوسف بن عبد البر التربوية والتعليمية.

3. مشكلة الدراسة وأسئلتها : تحددت مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس التالي : ما مفهوم التأهب وأدب النفس في التعلم في فكر الإمام يوسف بن عبد البر القرطبي التربوي؟ ويجب الباحث عن هذا السؤال الرئيس من خلال الإجابة عن أسئلة البحث الفرعية

الآتية:

السؤال الأول: ما المفاهيم الفرعية التي تكون مفهوم التأهب في التعلم في فكر يوسف بن عبد البر القرطبي التربوي، والتي تعمل على تهيئة طالب العلم تهيئة نفسية، وتحفظ طاقاته العقلية والجسدية لجعل التعلم أكثر فاعلية، ويحقق للطالب الانتفاع به؟

السؤال الثاني : ما المفاهيم الفرعية التي تكون مفهوم أدب النفس في التعلم في فكر يوسف بن عبد البر القرطبي التربوي والتي تعمل على إكساب طالب العلم صفات حميدة تؤثر في اتزان شخصيته النفسية وتحقق اعتدالها السلوكي؟

### **نتائج الدراسة : توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:**

1. أن مفهوم التأهب مفهوم رئيس من مفاهيم التعلم في فكر يوسف بن عبد البر القرطبي التربوي وهو يتكون من مفاهيم النية، والهمة، والتوكل، والتي يتكون كل منها من مفاهيم فرعية بلغت (23) مفهوماً فرعياً تعمل على هيئة طالب العلم نفسياً، وتحفز طاقاته العقلية والعقلية والجسدية ليتمكن من تحقيق القدر الأكبر من الفائدة في طلب العلم، ويكون بها التعلم أكثر فاعلية.
2. أن مفهوم أدب النفس مفهوم رئيس من مفاهيم التعلم في فكر الإمام يوسف بن عبد البر القرطبي التربوي، وهو يتكون من مفاهيم تعظيم العلم، وتعظيم العالم وتوقيره، والورع، والتي يتكون كل منها من مفاهيم فرعية بلغت (35) مفهوماً فرعياً تعمل على إكساب طالب العلم صفات ذات قيمة رفيعة، ترتبط بأصول التربية الإسلامية، ويعتمد عليها في بناء شخصية طالب العلم بناء يحقق لها اتزاناً نفسياً، واعتدالاً سلوكياً، يسهم في تكوين الشخصية السرية التي تهدف التربية الإسلامية إلى إيجادها.

### **بعد عرض هذه الدراسات تبين للباحثة ما يأتي:**

1. أن الدراسات السابقة كلها اعتمدت فيها الدراسة النظرية، في حين إستخدمت الدراسة الحالية الدراسة
2. الميدانية إلى جانب الدراسة النظرية.
3. إن الدراسات السابقة اختلفت في موضوعها عن الدراسة الحالية.

### **موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:**

تضيف هذه الدراسة إلى الدراسات السابقة دراسة جادة حسب اعتقاد الباحثة، حددت من خلالها معايير اختيار العالم واختيار الشريك في التعلم إلى حيز التطبيق العملي من خلال التعرف إلى آراء أساتذة كلية التربية بجامعة ولاية الخرطوم بأهميتها، وكذلك التعرف إلى إمكانية الاستفادة منها عملياً في الوقت الحاضر، ومن النقاط التي أفادت الباحثة من خلال الدراسات السابقة.

1. اختيار المنهج المناسب لهذه الدراسة.
2. استفادات الباحثة من الدراسات الثلاثة الأولى ذات الصلة بالعلماء عينة الدراسة في التعرف إلى المصادر والمراجع الأصلية ذات الصلة إضافة إلى المنهج الذي يمكن أن يتبع في الدراسة، والتعرف إلى بعض خصائص العالم (الأستاذ).
3. استفادات الباحثة من الدراسات ذات صلة بمفهوم الاختيار الرابعة والخامسة والسادسة والسابعة في التعرف إلى مفهوم الاختيار في التعلم ومعرفة أهمية مفهوم اختيار الأستاذ ومفهوم اختيار الشريك من التعلم.

4. استفادت الباحثة من الدراسات ذات الصلة بمفاهيم التعلم الثامنة والتاسعة من التعرف على طبيعتها وخصائصها.

### مناقشة النتائج:

تناقش الباحثة نتائج الدراسة وفق أهمية معايير إختيار المعلم الـ (37) معيار، ، سواء حسب أهميتها من وجهة نظر العلماء المسلمين السبعة عينة الدراسة ، أو حسب درجة أهميتها من وجهة نظر الباحثة وعلى النحو التالي:

أولاً : مناقشة النتائج المتعلقة بمعايير إختيار المعلم في الفكر التربوي الإسلامي.

تناقش الباحثة النتائج المتعلقة بمعايير إختيار المعلم ببيان أهمية هذه المعايير في ضوء فكر العلماء المسلمين، وفي ضوء أهميتها من وجهة نظر الباحثة وحسب محاور إختيار المعلم الخمسة. **المحور الأول:الإيماني:تضمن المحور الإيماني(8) ثمانية معايير إيمانية لإختيار المعلم وهي:**

1. **ترغيبه بالدين والعلم:** تري الباحثة أهمية معيار ترغيب الطلاب بالدين والعلم لإختيار المعلم بدرجة كبيرة، وقد إعتد العلماء المسلمون هذا المعيار مكوناً أساسياً من مكونات شخصية المعلم، قد ذكر الغزالي أنه على المعلم أن يندرج في ترقيته في رتب العلم من رتبة إلى أخرى،فقال:(وإن كان متكفلاً بعلوم فينبغي أن يراعى التدرج في ترقية المتعلم من رتبة إلى رتبة<sup>(25)</sup>)، وذكر بن جماعة أن على المعلم (أن يرغب في العلم وطلبه في أكثر الأوقات بذكر ما أعد الله تعالى للعلماء من منازل الكرامات، وأنهم ورثة الأنبياء، وعلى منابر من نور يغطيهم الأنبياء والشهداء أو نحو ذلك مما ورد في فضل العلم والعلماء من الآيات والآثار والأخبار والأشعار، ويرغبه مع ذلك بتدرج على ما يعين على تحصيله من الاقتصار على الميسور وقدر الكفاية من الدنيا والقناعة بذلك على شغل القلب بالتعلق بها وغلبة الفكر وتفريق الهم بسببها)<sup>(26)</sup>.
2. **العامل بالعلم:** تري الباحثة أهمية معيار العمل بالعلم لإختيار المعلم بدرجة كبيرة وهو ما يتفق مع آراء العلماء المسلمين، فقد ذكر الماوردي:(وليكن من شيمته العمل بعلمه وحث النفس على أن تأمر بما يأمر به، ولا يكن ممن قال الله تعالى فيهم: (مثل الذين حملوا التوراة ولم يحملوها كمثل الحمار يحمل أسفارا)<sup>(27)</sup>)،<sup>(28)</sup>. وقد قال قتادة في قوله تعالى:(وإنه لذو علم لما علمناه)<sup>(29)</sup> إنه العامل بما علم، وروى عن النبي صلى الله عليه وسلم أنه قال: ( ويل لجماع القول ويل للمصرين)<sup>(30)</sup> ، يريد الذين يستمعون القول ولا يعملون به، وأورد الماوردي أن نبينا الخضر عليه السلام قال لموسى عليه السلام: ( يا ابن عمران تعلم العلم لتعمل به ولا تتعلمه لتحدث به فيكون عليك بوره ولغيرك نوره) . وأن علي بن أبي طالب قال (إمّا زهد الناس في طلب العلم لما يرون من قلة من عمل بما علم). وأن أبا الدرداء قال:(أخوف ما أخاف إذا وقفت بين يدي الله أن يقول قد علمت فماذا عملت)<sup>(31)</sup>. كما

روى ابن عبد البر عن علي بن أبي طالب رضي الله عنه أنه قال: (قال رجل يا رسول الله ما ينفي عني حجة الجهل؟ قال: (العلم)، قال فما ينفي عني حجة العلم؟ قال (العمل)<sup>(32)</sup>، وقال الخطيب البغدادي: (وليعلم أن الله تعالى سائله عن علمه فيم طلبه؟ ومجازيه على عمله به)<sup>(33)</sup>). وقال رسول صلى الله عليه وسلم: (لا تزول قدما عبد يوم القيامة حتى يسأل عن أربع خصال: عن عمره فيما أفناه؟ وشبابه فيما أبلاه؟ وعن ماله من أين اكتسبه؟ وفيما أنفقه؟ وعن علمه ماذا عمل فيه)<sup>(34)</sup>. وقال رجل لإبراهيم بن أدهم: قال الله عز وجل: (أدعوني استجب لكم)<sup>(35)</sup>، فمالنا ندعو لا يستجاب لنا؟ فقال إبراهيم: من أجل خمسة أشياء، قال: وما هي؟ قال: عرفتم الله فلم تؤدوا حقه، وقرأتم القرآن فلم تعملوا بما فيه، وقتلتم نحب الرسول وتركتم سننه، وقتلتم نلعن إبليس وأطعتموه، والخامسة تركتم عيوبكم وأخذتم من عيوب الناس)<sup>(36)</sup>. وذكر الغزالي أنه (يجب على المعلم أن يكون عاملاً بعلمه، فلا يكذب قوله فعله، لأن العلم يدرك بالبصائر، والعمل يدرك بالأبصار، وأرباب الأبصار أكثر، فإذا خالف العمل العلم منع الرشد، وكل من تناول شيئاً وقال لناس لا تتناولوه فإنه سمّ مهلك، سخر الناس به، واتهموه، وزاد حرصهم على ما نهوا عنه، يقولون لولا أنه أطيّب الأشياء، وألذها لما كان يستأثر به، ومثل المعلم المرشد من المسترشدين مثل النقش من الطين، والظل من العود؛ فكيف ينتقش الطيب بما لا نقش فيه، ومتى إستوى الظل والعود أوعوج. وقال الله تعالى: (أتأمرون الناس بالبر وتنسون أنفسكم أفلا تعقلون)<sup>(37)</sup>. ولذلك كان وزر العالم في معاصيه أكبر من وزر الجاهل، إذ يزل بزله كثير، ويقتدون به، ومن سن سنة سيئة فعله وزرها ووزر من عمل بها)<sup>(38)</sup>. وتربط الباحثة ما سبق بما يأتي (فقد رسم الشافعي صورة لإنقلاب الموازين عندما يتهتك العالم فلا يعمل بعلمه ويسك الجاهل رغم جهله، ويرى أن هذا هو الفساد بعينه، فالجاهل يغش الناس بتنسكه الذي لإصلاح فيه لعدم قيامه على العلم، فيقدم للناس صورة مشوهة للإسلام، والمعلم ينفر الناس بتهتكه لأن الناس يقولون لو كان لعلمه فائدة لانصلح به حاله فينفرون من هذا العلم، وإن كان علماً إسلامياً، لأن هذا المعلم لم يترجمه إلى سلوك في نفسه، فالحقيقة أن المعلم لا يكون عالماً إماماً معلماً إلا إذا ترجم علمه إلى سلوك عملي يعيش به بين الناس)<sup>(39)</sup>.

3. **التقى:** تري الباحثة أهمية معيار التقوى لإختيار المعلم بدرجة كبيرة، هذا يتفق مع ما يراه العلماء المسلمون؛ فقد قال الإمام الغزالي: (على المعلم أن يكون دائم المراقبة لله تعالى في سره وعلنه حفاظاً على أمانة ما أودع من العلوم، وعلى ما منح من الحواس)<sup>(40)</sup>. وذكر ابن جماعة أنه على المعلم (دوام مراقبة الله تعالى في السر والعلن، والمحافظة على خوفه في جميع حركاته وسكناته وأقواله وأفعاله، فإنه أمين على ما أودع من العلوم وما منح من الحواس والفهوم)<sup>(41)</sup>. وقد أكد ابن جماعة

على ذلك بقوله تعالى: (لا تخونوا الله والرسول وتخونوا أماناتكم وأنتم تعلمون)<sup>(42)</sup>.  
وبقوله تعالى: (هما استحفظوا من كتاب الله وكانوا عليه شهداء، فلا تخشوا الناس  
وأخشون)<sup>(43)</sup>. وترى الباحثة أن من أميز ما يجب أن يتصف به المرابي صفة التقوى،  
وهي كما عرفها العلماء الربانيون: (أن لا يراك الهل حيث نها، وأن لا يفقدك حيث  
أمرك) أو هي كما قال البعض: واتقاء عذاب الله بصالح العمل، والخشية منه في السر  
والعلن)، وكلا التعريفين ينصان حول مفهوم واحد وهو إتقاء عقاب الله بالمراقبة  
الدائمة لله، وإلتزام المنهج الرباني في السر والعلن، وبذل الجهد دوماً لتحري الحلال  
 واجتناب الحرام، ومن المؤكد حقاً أن المرابي إذا لم يكن متصفاً بالتقوى، وملتزمًا في  
سلوكه ومعاملته منهج الإسلام، فإن الولد لا شك ينشأ على الانحراف، لأنه وجد الذي  
يشرف على تربيته وتوجيهه قد تلوث في أحوال المنكرات فينشأ الولد وليس له من  
الله رادع، فعلى المرابين أن يفهموا هذه الحقيقية إن أرادوا لأولادهم أو تلاميذهم حتى  
ينشأوا على الخير والهدى والإصلاح في عالم من الطهر ودينا من الصفاء<sup>(44)</sup>.

4. **الورع**: تري الباحثة أهمية معيار الورع لإختيار المعلم بدرجة كبيرة، وهذا يتفق  
مع ما يراه العلماء المسلمون، فقال ابن جماعة: (على المعلم أن يأخذ نفسه بالورع  
في جميع شأنه ويتحرى الحلال من طعامه، وشرابه، ولباسه، ومسكنه، ومن جميع  
ما يحتاج إليه هو وعياله، ليستتير قلبه، ويصلح لقبول العلم، ونوره، والنفع به، ولا  
يقنع نفسه بظاهر الحل شرعاً، مهما أمكنه التورع، ولم تلجنه حاجة، أو يجعل حظه  
الجواز، بل يطلب الرتبة العالية، ويقتدي بمن سلف من العلماء الصالحين في التورع  
عن كثير مما كانوا يفتنون بجوازه، وأحق من اقتدى به في ذلك سيدنا رسول الله  
صلى الله عليه وسلم، حيث لم يأكل التمرة ابتي وجدها في الطريق خشية أن تكون  
من الصدقة، مع بعد كونها منها، ولأن أهل العلم يقتدي بهم ويؤخذ عنهم، فإذا  
لم يستعملوا الورع فمن يسعمله، وينبغي له أن يستعمل الرخص في مواضعها عند  
الحاجة إليها، ووجود سببها، ليقتدي بهم فيه فإن الله تعالى يحب أن تؤتي رخصة  
كما يجب أن تؤتي عزائمها)<sup>(45)</sup>

5. **التدين**: تري الباحثة أهمية معيار التدين لاختيار العالم بدرجة كبيرة، وقد اعتبر  
العلماء المسلمون هذا المعيار مكوناً أساسياً من مكونات شخصية العالم الذي يجلس  
إليه الطلاب لتلقي العلم، فقد ذكر ابن جماعة: (أن على المعلم أن يحافظ على القيام  
بشعائر الإسلام للخواص والعوام، والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، والصبر على  
الأذى، بسبب ذلك صادعاً بالحق عند السلاطين، باذلاً نفسه لله لا يخاف فيه لومة  
لائم، ذاكراً قوله تعالى: (واصبر على ما أصابك إن ذلك من عزم الأمور)<sup>(46)</sup><sup>(47)</sup>. والتدين  
هو ( أن يصبر الإنسان مؤمناً عابداً لله، قال تعالى: (وما خلقت الجن والإنس إلا  
ليعبدون)<sup>(48)</sup>، وأرسل الرسل بالبيان ليأمرهم بعبادته وبين لهم الطريق)<sup>(49)</sup>. ومعنى

الدين (الحساب والجزاء) يقال في المثل : كما تدين تدان ولا يدينون دين الحق، مجازة: لا يطيعون الله طاعة الحق، وكل من أطاع ملكاً فقد دان له، ومن كان ي طاعة سلطان فهو في دينه، والمعاني الرئيسة للدين الجزاء، والطاعة، والعادة حيث (أن أصل الدين: الطاعة، ودان اناس مملكهم أي أطاعوه، ويجوز أن يكون أصهل العادة، ثم قيل لطاعة دين لأنها تعناد وتوطن النفس عليها)<sup>(50)</sup>.

(6، 8، 7) الرطب اللسان بذكر الله، الكثير الصلاة على رسول الله صلى الله عليه وسلم،

### الملازم لتلاوة القرآن:

تري الباحثة أهمية معايير الرطب اللسان بذكر الله والكثير الصلاة على رسول الله صلى الله عليه وسلم لإختيار المعلم بدرجة كبيرة والملازم لتلاوة القرآن لإختيار المعلم، بدرجة متوسطة، ويرى العلماء المسلمين أهمية هذه المعايير لإختيار المعلم: فقد ذكر ابن جماعة: (إن على المعلم أن يحافظ على المندوبات الشرعية القولية والفعلية فيلازم تلاوة القرآن، وذكره الله تعالى بالقلب واللسان، وكذلك ما ورد من الدعوات والأذكار في آناء الليل والنهار، من نوافل العبادات، الصلاة والصيام وحج البيت الحرام والصلاة على النبي صلى الله عليه وسلم، فإن محبته وإجلاله وتعظيمه واجب، والأدب عند سماع اسمه وذكر سنته، حيث كان مالك رضي الله عنه إذا ذكر النبي صلى الله عليه وسلم يتغير لونه وينحني، وكان جعفر بن محمد إذا ذكر النبي صلى الله عليه وسلم عنده اصفر لونه. كما كان يجف لسانه من فيه هيبة الرسول صلى الله عليه وسلم<sup>(51)</sup>. وقال ابن جماعة: (وينبغي للمعلم إذا تلا القرآن يتفكر في معانيه وأوامره ونواهيه ووعده ووعيدته، والوقوف عند حدوده، ويحذر من نسيانه بعد حفظه، والأولى أن يكون له منه في كل يوم ورد راتب لا يخل به، فإن غلب عليه يوم ويوم، فإن عجز ففي ليلتي الثلاثاء والجمعة، لإعتياد بطالة الأشغال فيها وقراءة القرآن في كل سبعة أيام ورد حسن وورد في الحديث)<sup>(52)</sup>.

### المحور الثاني: الخلق: تضمن المحور الخلق (6) ستة معايير خلقية لإختيار المعلم، وهي:

1. **حسن الخلق:** تري الباحثة أهمية معيار حسن الخلق لإختيار المعلم، وذلك بدرجة كبيرة جداً، وهذا يتفق مع ما يراه العلماء المسلمون، فقد ذكر الماوردي: (فأما ما يجب أن يكون عليه العلماء من الأخلاق التي بهم أليق، ولهم ألزم، فالتواضع ومجانبة اعجب وهو بكل أحد قبيح وبالعلماء أقبح، لأن الناس بهم يقتدون وكثيراً ما يداخلهم الإعجاب لتوحدتهم بفضيلة العلم، ولو أنهم نظروا حق النظر وعملوا بموجب العلم، لكان التواضع بهم أولى، ومجانبة العجب بهم أخرى، لأن العجب نقص ينافي الفضل<sup>(53)</sup>). قال عمر رضي الله عنه: (وتعلموا العلم، وتعلموا للعلم السكينة والوقار والحلم، وتواضعوا لمن تتعلمون منه ليتواضع لكم من تعلمونه، ولا يتكبروا من جبايرة العلماء فلا يقوم علمكم بجهلهم)<sup>(54)</sup>. وقال بعض السلف: من تكبر بعلمه وترفع وضعه لله به، ومن تواضع بعلمه رفعه الله به<sup>(55)</sup>، ومن آدابهم: (أن

يقصدوا وجه اله بتعليم من علموا ويطلبوا ثوابه بإرشاد من أرشدوا من غير أن يتعاضوا عليه عوضاً ولا يلتمسوا عليه رزقاً، قال الله تعالى: (ولا تشتروا بآياتي ثمناً قليلاً)<sup>(56)</sup>. ومن آدابهم الحذر من إتباع السلاطين فيما يجانب الدين ويضاد الحق مواقة لرأيه ومتابعة لهواه، فرما زلت أقوام العلماء في ذلك رغبة أو رهبة، فضلوا مع سوء العاقبة وقبح الآثار)<sup>(57)</sup>. وقد روى واورد الخطيب البغدادي<sup>(58)</sup>، في حسن الخلق أحاديث كثيرة نذكر منها: أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: (إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق)<sup>(59)</sup>. وأكد الغزالي<sup>(60)</sup>، والزرنوجي<sup>(61)</sup>، أنه ينبغي للمعلم أن يكون مشفقاً ناصحاً غير حاسد، فالحسد يضر ولا ينفعه، وقال الزرنوجي: (إن ابن المعلم يكون عالماً، لأن المعلم يريد أن يكون تلاميذه علماء، فبركة اعتناؤه وشفقته يكون ابنه عالماً<sup>(62)</sup>)، وأن يكون مشفقاً على المتعلمين وأ، يجريهم مجرى بنيه، قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: (وإنما أنا لكم مثل الوالد لولده)<sup>(63)</sup>. ومن الصفات الخلقية التي يجب أن يتحلى بها المعلم المسلم صفة التواضع وما يندرج تحتها من الصفات الحميدة والصفات المذمومة التي تقتضي صفة التواضع التخلي عنها، وإذا كان ذلك مسلم يحتاج إلى هذه الصفة للنجاح في علاقته مع الناس، ولتجنب الناس، فيه ولكسب قلوب من حوله وكسب محبتهم، فإن حاجة المعلم إلى التواضع أشد وأقوى، لأن عمله العلمي والتعليمي يقتضي الاتصال بالناس والدخول في علاقات معهم وإزالة الوحشية بينه وبينهم حتى لا يجدوا حرجاً في سؤاله ومناقشته والإخفاء له بما في نفوسهم وحتى تستريح نفوسهم إليه، لأن النفوس لا تستريح لمتكبر، والكبرياء لا يجتمع مع العلم في نفس واحدة<sup>(64)</sup>.

2. الصابر على تعليم من يطلب العلم: تري الباحثة أهمية معيار الصبر لإختيار المعلم بدرجة كبيرة جداً، ومن المبادئ التربوية التي نادى بها الخطيب البغدادي (الرفق بالمتعلم وعدم التشديد عليه)<sup>(65)</sup>، واستدل الخطيب على ذلك بالحديث الشريف: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : ويسروا ولا تعسروا وبشروا ولا تنفروا)<sup>(66)</sup>. وهم مع قلة كتبهم له، وعدم معرفتهم به أعظم الناس كبراً، وأشد الخلق تيهاً وعجباً، لا يراعون لشيخ حرمة ولا يجيبون لطالب ذمة يخرقون بالراوين، ويغضون على المتعلمين، خلاف ما يقتضيه العلم الذي سمعوه و ضد الواجب مما يلزمهم أن يفعلوه<sup>(67)</sup>، وقد وصف أمثالهم بعض السقف فيما روى الخطيب البغدادي<sup>(68)</sup>، عن أبي هريرة قال : قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : ( قال : من أعطى حظه من الرفق فقد أعطى حظه من الخير ومن حرم حظه من الرفق فقد حرم حظه من الخير)<sup>(69)</sup>. ومن الصفات الخلقية التي يجب أن يتحلى بها المسلم هي صفة الصبر التي يما تعني (حبس النفس عن الجزع والتسخط وحسن اللسان عن الشكوى وحبس الجوارح عن التشويش)<sup>(70)</sup>. وتجزع المرأة من غير تعيس والوقوف مع البلاء

بحسن الأدب، والثبات على أحكام الكتاب والسنة - وتحلي المعلم بالصبر يعطيه قدرة على تحمل المشاق البدنية مع الناس، ويمنحه جلدًا على معايشة ومكابدة المكاره والمشاكل وثقة في النفس وقوة في الإرادة وإطمئناناً في القلب والسير الذي يحتاجه المعلم المسلم لا يكون على المكاره، فقط بل يكون أيضاً على النعم من صحة وجاه ومال<sup>(71)</sup>.

3. المتحلي بالأمانة العلمية: تري الباحثة أهمية معيار التحلي بالأمانة العلمية لإختيار المعلم بدرجة كبيرة جداً. وهذا يتفق مع رأي العلماء المسلمين، حيث ذكر الماوردي أن من آداب المعلمين: (أن لا يبخلوا بتعليم ما يحسنون، ولا يمتنعوا من إفادة ما يعلمون، فإن البخل لؤم وظلم، والمنع منه حس وإثم، وكيف يسوغ لهم البخل بما منحوه جوداً من غير بخل وأتوه عفواً من غير بذل، أم كيف يجوز لهم الشح بما إن بذلوه زاد ونماء، وإن كتموه تناقص، وهي، ولو استن بذلك من تقمهم، لما وصل العلم إليه، ولانقرض عنهم بإنقراضهم، ولصاروا على مرور الأيام جهالاً وتقلب الأحوال وتناقصها (إزلاًلاً) (72). وقد قال الله تعالى: (وإذ أخذ الله ميثاق الذين أوتوا الكتاب لتبيننه للناس ولا تكتموه) (2/73). وقال علي بن أبي طالب: (ما أخذ الله العهد على أهل الجهل أن يتعلموا حتى أخذ العهد على أهل العلم أن يعلموا) (3/74). كما يؤكد الإمام الشافعي على ضرورة القول بالمعلوم تماماً فيقول: (فالواجب على العالمين أ، لا يقلوا إلا من حين علموا، وقد تكلم في العلم من لو أمسك عن بعض ما تكلم فيه لكان الإمساك أولى وأقرب من السلامة له إن شاء الله) (4/75). لأن من تكلف ما جهل ولم تثبه معرفته كانت موافقته للصواب إن وافقه من حيث لا يعرفه غير محمود، وكان يخطئه غير معذور) (5/76). ونجد أن صفة الأمانة في نظر الشارع واسعة الدلالة، وهي ترمز إلى معاني شتى مناطها جميعاً المفاضة على حقوق الله وحقوق العباد، ووضع كل شيء في المكان الجدير به واللائق له، وفوق ذلك شعور الوء بتبعته في كل أمر يوكل إليه، وإدراكه الجازم بأنه مسئول عنه أمام ربه، ومن معاني الأمانة الداخلية في هذا المعنى العام حفظ حقوق المجالس التي يشارك فيه المعلم، ولا يدع لسانه يفشي أسرارها ويسر أبارها، وهكذا نجد أن الأمانة بمعناها الواسع الشامل فضيلة ضخمة لا يستطيع حملها إلا أقوياء النفوس العامرة قلوبهم بالإيمان، وقد ضرب الله المثل بالأمانة لضخامتها فأبان أنها تثقل كاهل الوجود كله، فلا ينبغي للإنسان أن يستهين بها أو يفرط في حقها (1/77). قال تعالى: (إننا عرضنا الأمانة على السموات والأرض والجبال فأبين أن يحملنها وأشفقن منها وحملها الإنسان إنه كان ظلوماً جهولاً) (2/78).
4. المستمع إلى السؤال كاملاً من كل أحد: تري الباحثة أهمية معيار الإستماع إلى السؤال كاملاً من كل أحد لإختيار المعلم بدرجة كبيرة، وقد ذكر ابن جماعة (وأن يسمع السؤال من مورده على وجهه وإن كان صغيراً ولا يترفع على سماعه فيحرم الفائدة،

وإذا عجز السائل عن تقرير ما أورده أو تحرير العبارة فيه لحياء أو قصور ووقع على معنى عبر عن مراده وبين وجه إيراده ورد على من عليه ثم يجيب بما عنده أو يطلب ذلك من غيره ويتروى فيما يجيب به رده، إذا سئل عن ما لم يعلمه قال لا أعلمه أو لا أدري فمن العلم أن يقول لا أعلم<sup>(379)</sup>. كما قال (وأعلم أن قول المسئول لا أدري لا يضع من قدره كما يظن بعض الجهلة ليرفعه لأنه دلي عظيم على عظم محله وقوة دينه وقوى ربه وطهارة قلبه وكمال معرفته، وقد أدب تعالى العلماء بقصة موسى الخضر عليهما السلام حين لم يرد موسى عيه الصلاة والسلام العلم إلى الهل تعالى لما سئل هل أحد في الأرض أعلم منك)<sup>(80)</sup>

5. المتحفظ في منطقته ولفظه: تري الباحثة أهمية معيار التحفظ في المنطق لإختيار المعلم بدرجة كبيرة، كما أنه هو ما يراه العلماء المسلمون، فقد أورد الخطيب البغدادي أن عمر بن عثمان قال: ( كنا عند عمر بن عبد العزيز، قال رجل لرجل: تحت أبط، فقال عمر: وما على أحدكم أن يتكلم بأجمل ما يقدر عليه. قالوا: وما ذاك؟ قال: لو قال تحت يدك كان أجمل)<sup>(81)</sup>.

6. المحترم لكل العلوم الأخرى غير المتخصص بها: تري الباحثة أهمية معيار إحترام العلوم الأخرى لإختيار المعلم وذلك بدرجة كبيرة، ومن العلماء المسلمين الذين وردت عندهم هذه الصفة الإمام الغزالي، فقد ذكر: (إن المتكفل ببعض العلوم ينبغي أن لا يقبح في نفس المتعلم العلوم التي وراءه كمعلم اللغة إذا عادته تقبيح علم الفقه، وأن، ذلك نقل محض وسماع وهو شأن العجائز ولا نظر للعقل فيه، ومعلم الكلام ينفر عن الفقه، ويقول ذلك فروع، فهذه أخلاق معلومة للمعلمين ينبغي أن تجتنب بل المتكلف بعلم واحد ينبغي أوسع على المتعلم طريق التعلم من غيره)<sup>(82)</sup>. وعلى المعلم أن يحترم غير من المعلمين وكذلك العلوم الأخرى التي لا يدري بها ولا يعرفها، قال الإمام الشوكاني، ( وإن لأعجب من رجل يدعى الإنصاف ولمحبة للعلم ويجري على لسانه الطعن في علم من العلوم لا يدري به ولا يعرف موضوعه ولا غايته ولا فائده ولا يتصوره لوجه من الوجوه)<sup>(83)</sup>. فما أحق من كان هكذا بالسكو والاعتراف بالقصور والوقوف حيث أوقفه الله، والتمسك في الجواب إذا سئل عن ذلك يقول لا أدري<sup>(84)</sup>.

### المحور الثالث: الاجتماعي: تضمن المحور الاجتماعي (10) عشرة معايير إجتماعية لإختيار المعلم، وهي:

1. المقوم أخلاق المتعلمين باللطف: تري الباحثة أهمية معيار تقويم أخلاق المتعلمين باللطف وذلك بدرجة كبيرة جداً، وهذا يتفق مع ما يراه العلماء المسلمون، فقد ذكر الماوردي (أن من آداب المعلمين نصح من علموه والرفق بهم وتسهيل السبيل

عليهم، وبذل الجهود في ردهم ومعونتهم، فإن ذلك أعظم لأجرهم وأسنى لذكرهم وأنشر لعلومهم وأرسخ لمعلوماتهم، ومن آدابهم أن لا يعنفوا متعلماً ولا يحقدوا ناشئاً ولا يستصغروا مبتدئاً فإن ذلك أذعى إليه وأعطف وأحن على الرغبة فيما لديهم، ومن آدابهم أن لا يمنعوا طالباً ولا ينفروا ولا يؤيسوا متعلماً لما في ذلك من قطع الرغبة فيم والزهد فيما لديهم واستمرار ذلك مفض إلى انقراض العلم بانقراضهم<sup>(85)</sup>. وقد ذكر الخطيب البغدادي عن أبي حاتم أنه قال: قال الأصمعي (إذا كانت في المعلم خصال أربع، ومن المتعلم خصال أربع، اتفق أمرهما وتم، فإن نقصت من واحد منها خصلة لم يتم أمرهما، أما اللواتي في المعلم فالعقل، والصبر، والرفق، والبذل، وأما اللواتي في المتعلم: فالحرص والفراغ، والحفظ والعقل، لأن المعلم إن لم يحسن تدبير المتعلم بعقله خلط عليه أمره، ولم يبذل علمه لما ينتفع به، وأما المتعلم، فإن لم يكن له عقل لم يفهم، وإن لم يكن له حرص لم يتعلم، وإن لم يفرغ للعلم قلبه لم يعقل عن معلمه وساء حفظه، وإذا ساء حفظه كن ما يكون بينهما مثل الكتابة على الماء<sup>(86)</sup>). وعن أبي حاتم ابن عبد الأعلى قال: (سمعت الشافعي يقول: سياسة الناس أشد من سياسة الدواب)<sup>(87)</sup>. عن جرير بن عبد الله قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم (من أعطى حظه من الرفق فقد أعطى حظه من الخير)<sup>(88)</sup>. وذكر الغزالي: (أن على المعلم أن يزرع المتعلم سوء الأخلاق بريق التعريض ما أمكن ولا يصرح، وبطريق الرحمة لا بطريق التوبيخ، فإن التصريح يهتك حجاب الهيئة، ويورث الجرأة على الهجوم، ويهيج الحرص على الإصرار، وينبهك على هذا قصة آدم وحواء عليهما السم وما نهيها عنه فما ذكرت القصة معك لتكون سمرّاً بل لتثنيه بها على سبيل العبرة ولأن التعريض أيضاً يميل النفوس الفاضلة والأذهان الذكية إلى إستنباط معانيه)<sup>(89)</sup>. وقد رغبت التربية الإسلامية أيضاً في التحلي بصفات اللطف واللين والرحمة والرفق والبشاشة وحسن المعشر، لأن الفرد بهذه الصفات يكون أنجع في علاقاته مع غيره وأكثر تأثيراً من غيره. وهي إذا كانت لازمة لكل فرد فهي ألزم بالنسبة للمعلم الذي يقوم عمله على العلاقات الإنسانية ويتوقف النجاح فيه على مدى ما يوفره المعلم من جو نفسي سليم قوامه الحب والعطف والشفقة، والمعلم المسلم يحاول أن يساهم في اكتساب هذه الصفات وفي تدعيمها في نفسه<sup>(90)</sup>.

2. التارك للخصام والنزاع: تري الباحثة أهمية معيار التارك للخصام والنزاع لإختيار المعلم وبدرجة كبيرة، وقد قال الزرنوجي في هذه الصفة: (وينبغي على المعلم ألا ينازع أحد ولا يخاصمه، لأنه يضيع أوقاته، فإذا قيل: المحسن سيجزي بإحسانه والمسيء ستكيه مساويه، وعليك أن تشتغل بمصالح نفسك لا بقر عدوك، فإذا قمت بمصالح نفسك تضمن ذلك قهر عدوك، وإياك والمعادة فإنها تفضح وتضح أوقاتك، وعليك بالتحمل لا سيما من السفهء، قال عيسى عليه السلام احتملوا السفيه واحدة كي

3. **العادل بين طلابه في المعاملة:** تري الباحثة أهمية معيار العدل بين الطلاب في المعاملة لإختيار المعلم بدرجة كبيرة، وقد اعتبر العلماء المسلمون هذا المعيار مكوناً أساسياً من مكونات شخصية المعلم الذي يجلس إليه الطلاب لتلقي العلم، فقد أكد ابن عبد البر القرطبي على مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بتأكيد على وجوب العدل بين الطلاب في المعاملة سواء بين الفقير منه وبين الغني، أو بين غيرهما من فئات الطلاب<sup>(92)</sup>. والعالم الذي يعطي العلم لكل طلبته دون تمييز هو العالم المؤمن، وهو أفضل الناس، أورد ابن عبد البر القرطبي ( قيل للقمان الحكيم : أي الناس أفضل؟ قال مؤمن عالم إن ابتغى عنده الخير وجد)<sup>(93)</sup>. وذكر ابن جماعة أنه على المعلم (أن لا يظهر للطلاب تفضيل بعضهم على بعض عنده في مودة واعتناء مع تساويهم في الصفات، فإن ذلك يوحش منه الصدر وينفر منه القلب، فإن كان بعضهم أكثر تحصيلاً وأشد اجتهاداً أو أحسن أدباً فأظهر إكرامه وتفضيله وبني أن زيادة إكرامه لتلك الأسباب فلا بأس بذلك لأنه ينشط ويبعث على الاتصاف بتلك الصفات)<sup>(94)</sup>. وذكر القابسي (أن من حق الطلاب على المعلم أن يعدل بينهم في التعليم ولا يفضل بعضهم على بعض وإن تفاضلوا في الجهل، وإن كان بعضهم يكرمه بالهدايا)<sup>(95)</sup>. ويفاجأ المعلم بأن الطفل مصدر للحكم على حركاته وألفاظه. فيجب ألا يقف موقفاً يرى منه الأطفال الميل إلى أحدهم دون الآخر، لغرض شخصي أو نفسي، حتى يمتلكهم جميعاً. وألا يضع نفسه موضع نقد، فالطفل الذي يعلمه خير ناقد، ينظر بعين الطبيعة والنزاهة والعدالة، ومن الملاحظ أن الطفل في المرحلة الابتدائية الدنيا يحكم على المعلم من ناحية المعاملة<sup>(96)</sup>.

4. **المراعي للفروق الفردية بين طلابه:** تري الباحثة أهمية معيار مراعاة الفروق الفردية لإختيار المعلم بدرجة كبيرة، وقد اعتبر العلماء المسلمين هذا المعيار مكوناً أساسياً من مكونات شخصية المعلم الذي يجلس إليه الطلاب لتلقي العلم، وقد أكد على ذلك ابن مسكويه بقوله: (إن هناك تفاوت في الاستعداد من جانبين: الأول، من حيث التعليم الذي يلائمه، فإذا كان ممن خلق للصناعات والأعمال الحسية وجه إليها. ومن هنا لا بد من الكشف عن إستعداداته، وتشجيعه على السير في طريق ماهر مخلوقاً له)<sup>(97)</sup>. وقد ذكر الماوردي (لأن الناس يتفاوتون في أفهامه ففئة تميل للعلم أصلاً، وفئة قليلة الفهم قاصرة الإدراك، وفئة تتشوق للعلم وتقبل عليه، ويستحسن عدم دعوة الفئة الأولى للتعليم، بينما تترك الفرصة للفئة الثانية لتأخذ من العلم بقدر طاقتها، لأن أدنى مراتب العلم خير من الجهل، أما الفئة الأخيرة فيجب العناية بها وإقبال المعلم عليها بكل ما عنده، ولا بد للعالم من الفراسة والخبرة اللتين تساعدانه على إستكشاف مستويات المتعلمين، لأنه لا يعدم أن يكون فيهم ذكي محتاج إلى الزيادة

وبليد يكتفي بالقليل فيضجر الذي منه، ويعجز البليد عنه<sup>(98)</sup>، وهذه صفة تقتضي الوقوف على درجة الاستعداد الذاتي عند المتعلم، لذلك يجب أن يقتصر كل أمرئ على ما يناسب طاقاته واستعداداته<sup>(99)</sup>، ولقد أوضح ابن القيم أن مستوى الاستفادة بالمعارف يختلف من إنسان لآخر بحسب الطاقة المذكورة في داخله التي تمكنه من تلقي العلوم والاستفادة منها<sup>(100)</sup>، وذلك لأن الله خلق الإنسان مزوداً بالذكاء الذي به يستطيع الإدراك والتأمل، والتذكر والتحليل بالقدر الذي يمكن معه الإنجاز في المجال الثقافي بما ينتج له العرفة والتجانس ليحقق في نهاية الأمر ذاته<sup>(101)</sup>.

5. **الأكثر قدرة على ضبط مجلسه من الشغب واللغظ:** تري الباحثة أهمية معيار المقدرة على ضبط المجلس من الشغب لإختيار المعلم وذلك بدرجة كبيرة، وفي الفكر التربوي الإسلامي ذكر ابن جماعة: (على المعلم أن يصون مجلسه عن اللغظ فإن اللغظ تحت اللغظ وعن رفع الأصوات واختلاف جهات البحث. قال الربيع: كان الشافعي إذا ناصر إنسان في مسألة فعدا إلى غيرها يقول نفرغ من هذه المسألة ثم تصير إلى ما تريد. ويتلطف في دفع ذلك من مبادئه قبل انتشاره وثوران النفوس، ويذكر الحاضرين بما جاء في كراهية الممارسة لا سيما بعد ظهور الحق وأن مقصود الاجتماع ظهور الحق وشفاء القلوب وطلب الفائدة، وأنه لا يليق بأهل العلم تعاطي المنافسة والشحناء لأنها سبب العداوة والبغضاء، بل يجب أن يكون الاجتماع ومقصوده خالصاً لله تعالى ليميز الفائدة في الدنيا والسعادة في الآخرة ويتذكر قوله تعالى: (ليحق الحق ويبطل الباطل ولو كره الكافرين)<sup>(102)</sup>. فإن ذلك مفهوم إرادة إبطال الحق أو تحقيق الباطل صفة إجرام فيلحذر منه)<sup>(103)</sup>.

6. **مراعاة أحوال المتعلمين النفسية:** تري الباحثة أهمية معيار مراعاة أحوال المتعلمين النفسية وذلك بدرجة كبيرة، وقد ذكر الماوردي أن للنفس أحوالاً ثلاثة<sup>(104)</sup>:

أ. **حال العدل والإنصاف:** هو حالة توازن في النفس تجعل طالب العلم يقبل على البحث والدرس دون غلو في العمل، أو ميل إلى الكسب، وهذه هي الحالة المناسبة.

ب. **حال الغلو والإسراف:** وهو إقبال الطالب على الدرس في جميع أوقاته وأحواله، وهذه قد تنتهي بالطالب إلى الكلال والترك فتصير الزيادة نقصاناً، والربح خسراناً، ويصبح مثل طالب العلم مثل آكل الطعام، الذي يسرف في طعامه فيصيبه المرض وربما كان فيه منيته.

ج. **حال التقصير والإجحاف:** وهو الكسل عن العمل والجد في الدرس، وبذلك يعجز عن التحصيل. كما قد يكون للنفس حالتان مشتركان كأن يكون للنفس ميل للدراسة وملل منها في آن واحد، فيتقلب الطالب بين الجد والكسل، وهذه حالة تقتضي رياضة النفس واستقلال أحسن حالاتها، وأن تتوازن ظروفها بين الاستراحة والعمل<sup>(105)</sup>. وأشار الخطيب البغدادي إلى أنه يستحسن أن يكون الدرس عند نشاط المعلم والمتعلم، فإذا

كان أي منهما في حالة نفسية لا توفر لهما هذا النشاط أضر بالمتعلم، إذ لا يثبت من عقله ما يسمع وقد لا يفهمه، الأمر الذي يتسبب للمعلم بالضجر وللمتعلم بالملل، ويحتاج المتعلم إلى النشاط أكثر من المعلم، ولمعالجة ذلك يجب أن يتوفر لهما نصيب من الدعة والراحة واللذة، وأن يجعل المتعلم لنفسه حداً كلما انتهى إليه وقف عنده حتى يستقر ما في ذهنه ويريح بتلك الوقفة نفسه، فإذا انتهى التعلم بنشاط عاد إليه، وإن اشتهاه بغير نشاط لما يعرض له، لن الإنسان إذا أقبل عل العلم بدون نشاط لم يثبت ما يتعلمه في ذهنه، وإذا اشتهاه بنشط ثبت ما سمعه وحفظه، وقد وقف العلماء على العلاقة بين الانفعالات والتعلم وأدركوا أن الانفعالات الشديدة تترك آثاراً ضارة على عملية التعلم، حيث تعطل القدرة على الانتباه والتركيز، وتضعف القدرة على التذكر. وهما أهم لوازم التعلم، فالفرد في الموقف التعليمي إذا كان مغموماً أو مشغول القلب أو قد بطر فرحاً أو إمتلاً غضباً لم يقبل قلبه ما سمع وإن ردد عليه الشيء وكرر، فإن فهم لم يثبت في قلبه ما فهمه حتى ينساه، وإن استعجم قلبه على الفهم كان ذلك داعية للفتنة للمعلم إلى الضجر وللمتعلم إلى الملل<sup>(106)</sup>. كما أن معرفة المعلم بطلابه ينبغي أن تكون أكثر من معرفة الطلاب بأنفسهم وذلك لما يتمتع به من العلم والخبرة وسعة الفهم، إذ أن معرفته التامة بطلابه تمكنه من مساعدتهم على بلوغ أهدافهم، فقد يخطئ المتعلم في تقدير إمكانياته وتقييم قدراته، ويحاول جاهداً بلوغ أهداف تقتصر دونها استعداداته، ويضع لنفسه مستوى من الطموح يفوق ما عنده من قدرات، وهنا تبدو أهمية معرفة المعلم بطلابه فيسارع إلى إرشاده وتوجيهه إلى ما يتلاءم مع قدراته وإلى ما يعجز عن تحقيقه وبلوغه من غايات وأهداف<sup>(107)</sup>.

7. الساعي في مصالح الطلاب: تري الباحثة أهمية معيار السعي في مصالح الطلاب لإختيار المعلم بدرجة كبيرة، وهو ما رآه العلماء المسلمون، فقد ذكر ابن جماعة أنه: (على المعلم أن يسعى في مصالح الطلاب وجمع قلوبهم ومساعدتهم بما تيسر عليه من جاه ومال عند قدرته على ذلك وسلامة دينه وعدم ضرورته، فإن الله تعالى في عون العبد ما دام العبد في عون أخيه، ومن كان في حاجة أخيه كان الله تعالى في حاجته، ومن يسر على معسر يسر الله عليه حسناته يوم القيامة، ولا سيما إذا كان ذلك إعانة على طلب العلم الذي هو أفضل القربات، وإذا غاب بعض الطلاب أو ملازمي الحلقة زائداً عن العادة سأل عنه وعن أحواله وعن من يتعلق به، فإن لم يخبر عنه شيء أرسل إليه أو قصد منزله بنفسه وهو أفضل، فإن كان مريضاً عاده وإن كان مسافراً تتفقد أهله<sup>(108)</sup>). ومن يتعلق به، وسأل عنهم وتعرض لحوائجهم ووصلهم بما أمكن، وإن كان فيما يحتاج إليه أعانه وإن لم يكن شيء من ذلك تردد عليه ودعا له). (وأعلم أن الطالب الصالح أعود على العالم بخير الدنيا والآخرة من أعز الناس عليه وأقرب أهله إليه، ولذلك كان علماء السلف الناصحون لله ودينه

يلقون بشبك الاجتهاد لصيد طالب ينتفع الناس به في حياتهم، ومن بعدهم ولوم يكن للعالم إلا طالباً واحداً ينتفع الناس بعلمه وعمله وهديه وإرشاده لكفاه ذلك الطالب عند الله تعالى، فإنه لا يتصل شيء من علمه إلى أحد فينتفع به إلا كان له نصيب من الأجر(109).

7. 8- 9 - 10: المؤقر للأعلم من طلبته، المؤقر للأكثر صلاحاً وشرفاً من طلبته، المؤقر للأكبر سناً من طلبته: تري الباحثة أهمية معيار توقيير الأعلم من طلبته والأكثر صلاحاً وشرفاً لإختيار المعلم بدرجة كبيرة، والأكبر سناً من طلبته لإختيار المعلم بدرجة متوسطة، وقد كد الفكر التربوي الإسلامي على أهمية هذه المعايير، فقد ذكر الخطيب البغدادي عن أبي محمد البصري أنه قال: (توسع المجالس لثلاثة: لحامل القرآن، لحامل الحديث، ولذي الشبهة في الإسلام(110)، وعن أبي وهبة أنه قال سمعت مالكا يقول: (كنا نجلس إلى ربيعة وغيره، فإذا أتى ذو السن والفضل قالوا له: ها هنا حتى يجيء قريباً منهم، قال: وكان ربيعة ربما أتاه الرجل ليس له ذلك السن فيقول له: ها هنا، فلا يرضى ربيعة حتى يجلسه إلى جانبه، كأنه يفعل ذلك الفضل عنده)(111). عن عبد الله بن أحمد بن حنبل أنه قال: (رأيت أبي إذا جاءه الشيخ والحدث من قريش أو غيرهم من الأشراف لا يخرج من باب المسجد حتى يخرجهم، فيكون هم يتقدمونه ثم يخرج بعدهم)(112). عن أبي أمامة قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: (يقوم الرجل للرجل إلا بني هاشم، فإنهم لا يقومون لأحد)(113). عن جرير قال: لما بعث رسول الله صلى الله عليه وسلم أتيته لأبائعه، فبسط لي كساء له، وقال: (إذا أتاكم كريم قوم فأكرموه)(114).

المحور الرابع: العقلي المعرفي: تضمن المحور العقلي المعرفي تسعة معايير عقلية معرفية لإختيار المعلم وهي:

1/ المجيب عن السؤال في العلم بما يعلم: تري الباحثة أهمية معيار الإجابة عن السؤال بما يلي العلم بما يعلم لإختيار المعلم بدرجة كبيرة جداً، وهذا يتفق مع ما يراه العلماء المسلمون، فقد وجه العالم إن سئل عن مسألة في العلم فلم يعلم جوابها ألا يستحي أن يقول لسائلها الله أعلم، روى ابن عبد البر القرطبي أن علي بن أبي طالب قال: (ولا يستحي عالم إن لم يعلم أن يقول الله أعلم)(115) لكن عليه أن يدل السائل إلى من يكون عنده جواب مسألته، روى ابن عبد البر لقرطبي أن أبا مسعود الأنصاري قال: (جاء رجل إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم، فقال: يا رسول الله إحملني فإنه قد أبدع بي، قال: ما أجد ما أحملك عيه فأت فلاناً فحمله، فأت رسول الله صلى الله عليه وسلم فأخبره، قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: الدال على الخير كفاعله)(116). وقد ذكره ابن القيم (أن السلف الصالح - رضي الله عنهم. كانوا لا يحسنون السكوت على قول: لا أدري، فذاك ابن عمر الذي سئل عن ميراث العمّة، فقال: لا أدري، فقال السائل أنت ولا تدري؟ قال: نعم إذ هب إلى العلماء بالمدينة فأسألهم، فلما أدبر الرجل السائل، قبل يديه)

(117). والمعلم المنتمي إلى مهنته، المؤمن بشرفها، يحرص كل الحرص على التزود بالمعرفة الصحيحة، وخصوصاً في مجال التربية الإسلامية، وهو المكلف بتعليم طلابه مما أفاض الله عليه من العلوم والمعارف، وبالتالي لا يعلم إلا ما يتقن منه بدليل اطمانت له نفسه، ولذلك العالم يتوقف عن الإجابة في كثير من المسائل التي يتسرع فيها قليل العلم، فالملم الكفاء لا يخجل من قول: لا أدري فيما لا يدري، لأن هذا دليل صدق وإخلاص، فهو لا يلزم إلا حقاً، وهمه الحقيقة، وربما أخذها من أفواه طلابه(118).

2 - 3 الأوفر عقلاً، والأكثر (الأغزر) علماً: تري الباحثة أهمية معيار وفور العقل وغزارة المادة العلمية لإختيار المعلم بدرجة كبيرة جداً، وقد اعتبر العلماء المسلمين هذا المعيار مكوناً أساسياً من مكونات شخصية العالم الذي يجلس إليه الطلاب لتلقي العلم، فقد ذكر بن جماعة أن على المعلم أن يكون غزير المادة العلمية، يعرف ما يعلمه أتم معرفة وأعمقها، يتحقق فيه دائماً (تمام الإطلاع)، وله من يوثق بهم مشائخ (علماء) عصره كثرة بحث وطول إجتماع(119). ولا يرضى ابن جماعة للمعلم أن يقوم بتعليم علوم أو فنون، أياً كانت هذه العلوم وتلك الفنون، إلا إذا كان (عارفاً بتلك الفنون وإلا فلا يتعرض لها، بل يقتصر على ما يتقنه)(120). فقد ذكره ابن جماعة عن الشافعي رضي الله عنه (لو أوحى لأعقل الناس لصرف إلى الزهاد فليت شعري من أحق من العلماء بزيادة العقل وكماله، وقال يحي بن معاذ لو كانت الدنيا تبراُ بفنى والآخرة خزفاً يبقى لكان ينبغي للعقال إثثار الخرف الباقي على التبر الفاني، فكيف والدنيا خزف فإن والآخرة تبر باق)(121). والمعلم لا يوصف بالكفاءة، ولا يوص تعليمه بالجودة، حتى تكتمل له معرفة مادته التي يقوم بتدريسها، وحتى لا يلم بطبيعتها من حيث محتواها، وما تشتمل عليه من تفاصيل وفروع، وحتى يكون مستوعباً لها، متفهماً لأصولها(122). ومما لا شك فيه أن الملم إذا دأب على لبحث في مادته وحرص على تحصيل مهاراتها أمكنه أن يجعل درسه ممتعاً، واستطاع أن يقدم موضوعات مادته لطلابه بطريقة شيقة تنفي عنهم السأم، وترفع عنهم الملل، (وكلما كانت إحاطة المعلم بمادته أوس، كان ميل تلاميذه إليه أعظم، فيحبونه، ويعجبون به ويقبلون عليه لما يجدون عنده من غزارة المادة وحسن التصرف في أطراف الحديث. فإذا شئنا أن نكون معلمين صالحين وجب علينا أن نملاً عقولنا من الموضوع الذي نعلمه، وهذه قاعدة أولية من قواعد التعليم)(123).

#### (4-5) الدرس على الفائدة حيث كانت، والمستفيد من علم طلابه (أسئلتهم) ومناقشتهم:

تري الباحثة أهمية معياري الحرص على الاستفادة من العلم حيث ما كان، ومن أسئلتهم ومناقشتهم، لإختيار المعلم بدرجة كبيرة جداً، وقد اعتبر العلماء المسلمون هذا المعيار مكوناً أساسياً من مكونات شخصية المعلم الذي يجلس إليه الطلاب لتلقي العلم، وقد أوجب ابن عبد البر على العالم الالتزام بمبدأ استمرارية التعلم بأن يحرص على أن يستزيد من العلم إلى علمه فلا يكتفي بما قد علم منه(124). روى ابن عبد البر القرطبي أن مالك بن أنس قال: (لا ينبغي لأحد يكون عنده العلم أن يترك التعلم)(125). كما أن أن يه تحقيق لكمال التقوى لما روى بن عبد البر القرطبي أن عون بن عبد الله قال: (من كمال التقوى أن تطلب إلى ما علمت علم ما

لا تعلم<sup>(126)</sup>). ويكون بحق هو أعلم الناس، قيل للقمان: (أي اناس أغنى؟ قال: من رضى بما أوتي، قالوا: فأيهم أعلم؟ قال: من ازداد من علم الناس إلى علمه)<sup>(127)</sup>. وقد أورد الغزالي: (علم علمك من يجهل وتعلم ممن يعلم ما تجهل، فإنك إذا فعلت ذلك علمت ما جهلت، وحفظت ما علمت)<sup>(128)</sup>. وهو ما أكده ابن جماعة بقوله: (أن لا يستنكف أن يستفيد ما لا يعلمه ممن هو دونه منصباً أو نسباً أو سناً، بل يكون حريصاً على الفائدة حيث كانت، والحكمة ضالة المؤمن يلتقطها حيث وجدها)<sup>(129)</sup>، وكيف يأنف المعلم من الإفادة عما لا يعلم من أي أحد، وقد قيل (أربعة لا يأنف الشريف منهن وإن كان أميراً، منها السؤال عما لا يعلم)<sup>(130)</sup>. إن المعلم يحتاج أبداً إلى العلم وطلب الفائدة، وقد يأتيه العلم، وتحقق له الفائدة من تلاميذه حين يتبادلون في الدرس ما يمتلكون من أفكار ومعارف فيفيد كل منهم الآخر، والمعلم عند ابن جماعة يجب أن يكون متعلم<sup>(131)</sup>، ويستدل على ذلك بقول سعيد بن جبير (لا يزال الرجل عالماً ما تعلم، فإذا ترك التعلم وظن أنه استغنى واكتفى بما عنده فهو أجهل ما يكون)<sup>(132)</sup>.

(6 - 7): الأجدود والأحسن تعليمياً: تري الباحثة أهمية معياري الأجود تفهيماً، والأحسن تعليمياً لإختيار المعلم بدرجة كبيرة جداً، وقد اعتبر المسلمون هذين المعيارين مكونين أساسيين لشخصية المعلم الذي يجلس إليه الطلاب لتلقي العلم، وقد كان ابن جماعة يهتم بحس اختيار المعلم، وعن أهم الصفات الواجب توافرها فيه، قال: ينبغي للطالب أن يقدم النظر ويستخير الله فيمن يأخذ العلم عنه، ويكتسب حسن الأخلاق والآداب منه، وليكن إن أمكن ممن كملت أهليته، وتحققت شفقتة، وظهرت مروءته، وعرفت عفته، وإشتهرت حسناته، وكان أحسن تعليمياً وأجود تفهيماً<sup>(133)</sup>، وليس كل أحد يصلح لتعليم، إنما يحتاج له من تأهل وأعد لذلك إعداداً طيباً، ومن الخطأ أن يزاول الإنسان التعليم قبل أن تكتمل أهليته له، وقبل أن يحيط بفروع المعرفة التي يعلمها لتلاميذه، إحاطة خبير، إنه متى فعل ذلك عرض نفسه للفشل والهوان، والمرء إن شاء أن يجعل تعليمه مؤثراً وفعالاً ووجب عليه أن (لا ينتصب للتدريس إذا لم يكن أهلاً له، ولا يذكر الدرس من علم لا يعرفه فإن ذلك لعب في الدين، وإزدراء بين الناس)<sup>(134)</sup>. قال النبي صلى الله عليه وسلم: (المتشبع بما لم يعط كلابس ثوب زور)<sup>(135)</sup>. كما أن إختيار أصلح المعلمين وأكثرهم كفاءة لا يرجع إلى ذبوع الشهرة وبعد الصيت، فقد يتوفر الصلاح وتحقق الكفاءة فيمن لم ينل حظه من الشهرة، ولم تتطير سمعته عبر الآفاق دونما تفكير في قدرتهم على إفادة طلابهم، وتحقيق النفع على أيديهم فقال: (وليحذر أي المتعلم - من التعبد بالمشهورين وترك الأخذ عن الخاملين (غير المشهورين) فإذا كان الخامل من ترجى بركته، كان النفع به أهم، والتحصيل من جهته أتم)<sup>(136)</sup>. ولم يعد لدى التربويين أدنى شك في أهمية الدور الذي يقوم به المعلم في حجرة الصف، ولقد أثبتت تجاربنا أننا مهما إستحدثنا في التعميم من طرق ووسائل، ومهما أضفنا إليه من موضوعات جديدة، وطورنا في مناهجه، وزودناه بأحدث الأجهزة فإن كل ذلك لا يمكن أن يحقق نفسه ولا تستطيع أن ترجمه إلى مواقف موضوعية وعلاقات وتفاعلات وخصائص سلوكية إلا عن طريق المعلم<sup>(137)</sup>.

8- **الغير متعصب لمذهبه:** تري الباحثة أهمية معيار عدم المذهب لإختيار المعلم وبدرجة كبيرة، وقد ذكر ابن جماعة (أن يلزم الإنصاف في بحثه وخطابه)<sup>(138)</sup>، وقال ابن عبد البر (من بركة العلم وآدابه الانصاف فيه ومن لم ينصف ولم يتفهم)<sup>(139)</sup>. وذكر ابن عبد البر أيضاً من وجوه الانصاف أن يعترف بخطئه وبصواب رأي غيره، قال ابن عبد البر (سأل رجل علياً في مسألة، فقال الرجل : ليس كذلك يا أمير المؤمنين، ولكن كذا وكذا، فقال على رضي الله عنه أصبت وأخطأت وفوق كل ذي علم عليم)<sup>(140)</sup>.

9- **المشتغل بالتصنيف والتأليف:** تري الباحثة أهمية معيار الاشتغال بالتصنيف والتأليف بدرجة قليلة، أما ما يراه العلماء المسلمون فقد ذكر الخطيب البغدادي (أن الاشتغال بالتصنيف والتأليف إنما يقوي النفس، ويثبت الحفظ، ويذكي القلب، يشحذ الطبع، ويبسط اللسان، ويجيد البيان، ويكشف المشتبه، ويوضح الملتبس، ويكسب أيضاً جميل الذكر وتخليده)<sup>(141)</sup>. كما ذكر (ينبغي أن يفرغ المصنف للتصنيف قلبه، ويجمع له همه ويصرف إليه شغله، ويقطع به وقته، وكان بعض شيوخنا يقول: من أراد الفائدة فليكسر قلم النسخ، وليأخذ قلم التخريج)<sup>(142)</sup>. وقد وجه ابن جماعة العالم ( إلى الاشتغال بتصنيف العلم وجمعه وتأليفه، وقيد توجيهه هذا بتمام فضيلته، وبكمال أهميته، لما يتطلبه الاشتغال من إطلاع على حقائق الفنون وحقائق العلوم، ومن قدرة كبيرة على التفتيش، والمطالعة والتنقيب، والمراجعة)<sup>(143)</sup>، ثم حدد ابن جماعة المنهج السليم الذي ينبغي أن ينتهجه العالم عند التصنيف فقال: (والأولى أن يعتني بما يعم نفعه وتكثر الحاجة إليه، وليكن اعتناؤه بما لم يسبق إلى تصنيفه، متحريراً إيضاح العبارة في تأليفه، معرضاً عن التطويل الممل والايجاز المخمل، مع إعطاء كل مصنف ما يليق به، ولا يخرج تصنيفه من يده قبل تهذيبه، وتكريم النظر فيه وترتيبه)<sup>(144)</sup>. وقد أكد ابن القيم على ذلك بقوله: (والمعلم في أشد الحاجة إلى كثرة الإطلاع، ومتابعة مستجدات المعرفة، ويلزم المري أن يكون مستظهِراً مضطلعاً بالعلم، متمكناً منه في غير ضعف فيه، فالمعلم يحتاج لما يساعده على القيام بمهمته على أكمل وجه لأنه معرض لأسئلة لطلاب وعند عجزه يضعف من شخصيته، وتضعف ثقة طلابه به وبالتالي يقل تأثيره فيهم)<sup>(145)</sup>. والمعلم بحاجة إلى حسن هضم الموضوع الذي يعلمه، ولذلك فإن المعلم بحاجة إلى الموازنة بين طاقاته واهتماماته فيحصل على معارف بشكل متوازن من ميادين مختلفة)<sup>(146)</sup>. وتري الباحثة أن السبب في موافقة أفراد عينة الدراسة على هذا المعيار بدرجة قليلة نسبية لل صعوبات المادية التي تواجه الأستاذ الجامعي وعدم توفر الوقت الكافي لانشغالهم مهنة التدريس.

#### **المحور الخامس: الجسمي: تضمن المحور الجسمي (4) معايير جسمية لإختيار المعلم وهي:**

1. **الوقور:** تري الباحثة أهمية معيار الوقار لإختيار المعلم بدرجة كبيرة، وهذا يتفق مع ما يراه العلماء المسلمون، فقد روى ابن عبد البر القرطبي أن عمر ابن الخطاب قال : وتعلموا العلم وعلموه الناس وتعلموا له الوقار والسكينة)<sup>(147)</sup>. وقد وجه ابن عبد البر العالم إلى أن الصمت والوقار هما وسيلته في الدعوة إلى علمه، فأورد أن لقمان

الحكيم قال: (إن العالم يدعو الناس إلى علمه بالصمت والوقار)<sup>(148)</sup>. وأوجب الغزالي على المعلم أن يتسم في سلوكه عند تعليمه العلم بالوقار والسكينة)<sup>(149)</sup>. وأورد ابن جماعة أن مالك بن أنس كتب إلى الرشيد: إذا علمت علماً فلير عليك علمه وسكنته ووقاره وحلمه)<sup>(150)</sup>. وقد أكد ابن القيم على أن صفة الوقار (من أعظم أخلاق البشر، بحيث كان صفة الأنبياء والمرسلين عليهم السلام، كما أن الله سبحانه وصف نفسه به، فأكد حاجة المعلم به، ووصف السكينة والحلم والوقار بأنها كسوة علمه وجماله، وفاقدها يكون علمه كالبدن العاري من اللباس)<sup>(151)</sup>. وبين أن (من محافظة المعلم على وقاره واتزانه محافظته على هيئته ولباسه، ونظافته، وترتيبه فمن يعتني بها ويحافظ على سلوكه، فلا يخرج عن الوقار والسكينة، والحلم، يؤثر في نفوس التلاميذ بشكل كبير)<sup>(152)</sup>. وباعتبار المعلم القدوة لطلابه، والمثل الأعلى، فإنه ينبغي أن يقلل الغضب والتسرع ويلتزم الحلم، وألا يجد متاعب في مواصلة عمله، ولا بد لذلك من مجانية التسرع واللجاج في الصون، والشعث في المظهر، كما يحتاج المظهر الذي يشكل شخصية قوية سمتها الحزم في غير شدة والرحمة من غير ضعف)<sup>(153)</sup>.

2. **الطيب الرائحة:** تري الباحثة أهمية معيار الطيب الرائحة لإختيار المعلم بدرجة كبيرة، وقد أكد الخطيب البغدادي على هذه الصفة في كتابه الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع، وقد ذكر ويتجنب من الأطعمة ما يكره رائحته)<sup>(154)</sup>. وروى عن جابر بن عبد الله أنه قال: (نهى رسول الله صلى الله عليه وسلم عن البصل والكراث فغلبتنا الحاجة فأكلنا منه فقال النبي صلى الله عليه وسلم: من أكل من هذه الشجرة الخبيثة فلا يقربن مسجدنا، فإن الملائكة تتأذى بما يتأذى منه الإنس)<sup>(155)</sup>. وفي بخوره ومسه الطيب روى عن أنس بن مالك أنه قال: (كنا نعرف خروج النبي ﷺ بريح الطيب)<sup>(156)</sup>.

3. **الحسن الهيئة:** تري الباحثة أهمية معيار حسن الهيئة لإختيار المعلم بدرجة كبيرة، وهذا يتفق مع ما يراه العلماء المسلمون، وإذا نظرنا في كتب التراث الإسلامي نلاحظ ورود هذه الصفة فيه، فقد ذكر الخطيب البغدادي<sup>(157)</sup>، عن عامر عن أبي عن النبي صلى الله عليه وسلم قال: (إن الله يحب الطيب، نظيف يحب النظافة، كريم يحب الكرم، جواد يحب الجود)<sup>(158)</sup>. وعن ابن عباس (أن رجلاً قال للنبي صلى الله عليه وسلم إني لأحب الجمال حتى إني لأحب أن يكون علاقة سوطي. قال إنك ما لم تسفه الحق وتعمض الناس، فإن الجمال حسن، إن الله جميل يحب الجمال)<sup>(159)</sup>. وينبغي للمحدث أن يكون في حال روايته على أكمل هيئته وأفضل زينة، ويتعاهد نفسه قبل ذلك بإصلاح أموره التي تجمله عند الحاضرين من الموافقين والمخالفين)<sup>(160)</sup>. وبيتي بالسواك، روى الخطيب البغدادي<sup>(161)</sup>، (عن ابن عباس قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: (واستاكوا لا تأتوني قلحاً، لولا أن أشق على أمتي لأمرتهم بالسواك عند كل صلاة)<sup>(162)</sup>). وليقصر أظافره إذا طالت وليأخذ من

شاربه<sup>(163)</sup>، وروى الخطيب البغدادي ( عن عبد الله بن عمر أن رسول الله صلى الله عليه وسلم أمرنا بإحفاء الشارب، وإعفاء اللحية)<sup>(164)</sup>. وليغير شبيهه بالخضاب مخالفة لطريقة أهل الكتاب، روى الخطيب البغدادي<sup>(165)</sup>، عن أبي هريرة رضي الله عنه أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال : (إن اليهود والنصارى لا يصغون فخالقوهم)<sup>(166)</sup> ، ولباس المحدث المستحب الثياب البيض، وصفة قميصه يجب أن يكون قميصه مشمرًا، فإنه أبقى للثوب وأنقى للكبر<sup>(167)</sup>، وأن يكون حسن الزي نظيفًا منظمًا، فالمعلم نموذج لطلابه وإهماله زيه يوحي إليهم بذلك، وقد يجعله موضع سخريتهم وعدم احترامه له، ويدخل في حسن الزي إختيار ألوان الثياب ووسائل التجميل<sup>(168)</sup>.

4. الأكبر سنًا (الأكثر خبرة): تري الباحثة أهمية معيار الأكبر سنًا لإختيار المعلم بدرجة قليلة، وقد ذكر الخطيب البغدادي<sup>(169)</sup>، حول هذه الصفة أحاديث كثيرة نذكر منها عن سمرة بن جندب يقول: (كنت على عهد رسول الله صلى الله عليه وسلم غلامًا، فكنت أحفظ عنه، وما يمنعني من القول إلا أن هاهنا رجالاً هم أسن مني)<sup>(170)</sup>، وعن سلمة بن كهيل قال: (كان إبراهيم والشعبي إذا اجتمعوا لم يتكلم إبراهيم بشيء من السنة)<sup>(171)</sup>، وعن عبد الله بن عمر قال: (كان يحيى بن سعيد يحدثنا فيسح علينا مثل اللؤلؤ ويشير عبيد الله بيديه إحداهما على الأخرى، قال عبيد الله: فإذا طلع ربيعة قطع يحيى حديثه إجلالاً لربيعة وإعظاماً له)<sup>(172)</sup>.

## النتائج:

وقد توصلت الدراسة لأهم النتائج التالية:

1. هنالك معايير إيمانية لإختيار المعلم وفق ما يراه العلماء المسلمون وهي: ترغيب الطلاب بالدين والعلم، العامل بالعلم، التقى، الورع، التدين، الرطب اللسان بذكر الله والكثير الصلاة على رسول الله صلى الله عليه وسلم والملازم لتلاوة القرآن.
2. هنالك معايير خلقية لإختيار المعلم وفق ما يراه العلماء المسلمون وهي: حسن الخلق، الصابر على تعليم من يطلب العلم، المتحلي بالأمانة العلمية، المستمع إلى السؤال كاملاً من كل أحد، المتحفظ في منطقه ولفظه، والمحترم لكل العلوم الأخرى غير المتخصص بها.
3. هنالك معايير إجتماعية لإختيار المعلم وفق ما يراه العلماء المسلمون وهي: المقوم أخلاق المتعلمين باللطف، التارك للخصام والنزاع، العادل بين الطلاب في المعاملة، المراعي للفروق الفردية بين طلابه، الأكثر قدرة على ضبط مجلسه من الشغب والغط.
4. كما أن هنالك معايير نفسية لإختيار المعلم وفق ما يراه العلماء المسلمون وهي: مراعاة أحوال المتعلمين النفسية؛ مثل حال العدل والإنصاف، وهي حالة توازن في النفس تجعل طالب العلم يقبل على البحث والدرس؛ وكذلك حال الغلو والإسراف، وهو إقبال الطالب على الدرس في جميع أوقاته وأحواله، وهذه قد تنتهي بالطالب إلى الكلال والتترك فتصير الزيادة نقصانًا، والربح خسرانًا، وإيضاً حال التقصير والإجحاف،

- وهو الكسل عن العمل والجد في الدرس، والسعي في مصالح الطلاب؛ المؤقر للأعلم من طلبته، المؤقر للأكثر صلاحاً وشرفاً من طلبته، نحو المؤقر للأكبر سناً من طلبته.
5. هنالك معايير عقلية ومعرفية لإختيار المعلم وفق ما يراه العلماء المسلمون وهي؛ المجيب عن السؤال في العلم بما يعلم، الأوفر عقلاً، والأكثر (الأغزر) علماً، الحرص على الاستفادة من العلم حيث ما كان، ومن أسئلة الطلاب ومناقشتهم، إستمرارية التعلم والإستزادة من العلم إلى علمه فلا يكتفي بما قد علم منه، والأجود تفهيماً، والأحسن تعليماً، والغير متعصب لمذهبه، الاشتغال بالتصنيف والتأليف.
6. هنالك معايير جسمية لإختيار المعلم وفق ما يراه العلماء المسلمون وهي؛ الوقور، الطيب الرائحة حسن الهيئة، والأكبر سناً (والأكثر خبرة).

### التوصيات:

- في ضوء نتائج الدراسة قدمت الباحثة التوصيات والمقترحات التالية:
1. إعتداد معايير الإختيار في التعلم في الفكر التربوي الإسلامي عند ضم المعلم إلى حقل التعليم العام أو المدرس إلى حق التعليم الجامعي.
  2. إتاحة ونشر نتائج البحث وتعميمها على المعلمين والمدرسين للإستفادة منها في الممارسات التربوية والتعليمية سواء في تعاملهم مع بعضهم البعض أو في تعاملهم مع طلابهم.
  3. على الطالب الإحتكام إلى القواعد السلوكية التي دلت عليها هذه الدراسة عند إختياره لشريكه في التعلم لما لها من آثار إيجابية كثيرة.
  4. دراسة الفكر التربوي الإسلامي الذي خلفه العلماء المسلمون لبيان الإسهامات التي قدموها والاستفادة منها في نظمنا التعليمية في الوقت الحاضر.
  5. التعرف إلى معايير إختيار العلم في الفكر التربوي الإسلامي، والتعرف إلى أي مدى توفر معايير إختيار المعلم كما حددها الفكر التربوي الإسلامي في معلمي مراحل التعليم العام أو في مدرسي الجامعات من وجهة نظر طلابهم.
  6. التعرف إلى مدى التزام طلاب مراحل التعليم العام أو مرحلة التعليم الجامعي بمعايير إختيار الشريك في التعلم كما حددها الفكر التربوي الإسلامي عند إختيارهم لشركائهم في التعلم.

## الهوامش:

أولاً : المصادر:

- (1) القرآن الكريم.
- (2) الأتباكي، جمال الدين بن المحاسن الأتباكي: النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة، د.ط، القاهرة، الناشر المؤسسة المصرية العامة، د.ت.
- (3) ابن الأثير. علي بن أبي أكرم الشيباني بن الأثير (ت 630هـ) : الكامل في التاريخ. د.ط، بيروت: الناشر دار صادر للطباعة والنشر، 1400هـ - 1982م.
- (4) ابن بشكوال، خلف بن عبد الملك بن يشكوال (ت 578هـ) : الصلة، د.ط، القاهرة، الناشر الدار المصرية للتأليف والترجمة، 1966م.
- (5) البيهقي، أحمد بن الحسين بن علي البيهقي (ت 458هـ) : السنن الكبرى، ط1، الهند: الناشر مطبعة مجلس دائرة المعارف، د.ت.
- (6) الترمذي، محمد بن عيسى الترمذي : السنن ، أو الجامع الصحيح، تحقيق كمال يوسف الحوت، ط1، بيروت: الناشر دار الكتب العلمية، 1408هـ - 1987م.
- (7) التوحيد، أبو حيان التوحيدي: الإمتاع والمؤانسة، صححه وضبطه أحمد أمين وأحمد الزيت، د. ط، بيروت: الناشر منشورات مكتبة الحياة، د.ط.
- (8) ابن الجزري، عز الدين بن الأثير بن الجزري: اللباب في تهذيب الأنساب، د.ط، : الناشر دار صادر، د.ت.
- (9) ابن جماعة الكناني، بدر الدين بن إسحاق بن جماعة، (ت 733هـ): تذكّر السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم، د.ط، بيروت: الناشر دار الكتب العلمية، د.ت.
- (10) ابن الجوزي، عب الرحمن بن علي بن الجوزي (ت 597هـ): المنتظم في تاريخ الملوك والأمم، ط1، حيدر أباد: الناشر دائرة المعارف العثمانية، 1359هـ.
- (11) ابن حجر العسقلاني، أحمد بن علي بن حجر العسقلاني (ت 852هـ) الدرر الكامنة في أعيان المائة الثامنة، حققه محمد سيد جاد الحق، د.ط، القاهرة: الناشر: دار الكتب الحديثة، 1387هـ - 1967م.
- (12) فتح الباري بشرح صحيح البخاري، ط1، بيروت: الناشر دار الكتب العلمية، 1410هـ - 1989م.
- (13) الخطيب البغدادي، أحمد بن علي الخطيب البغدادي (ت 463هـ): تاريخ بغداد، د.ط، بيروت، الناشر دار الكتاب العربي ، د.ت.
- (14) الرحلة في طلب الحديث، تحقيق نور الدين زعتر، ط1، لبنان، الناشر دار الكتب العلمية، 1395هـ - 1975م.
- (51) الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع، تحقيق محمد الطحان، د.ط، الرياض: الناشر مكتبة المعارف، 1982م.
- (16) الفقيه والمتفقه، تحقيق إسماعيل الأنصاري، ط2، الرياض: الناشر مطابع القصيم، 1389هـ.
- (17) ابن خلكان، أحمد بن أبي بكر بن خلكان (ت 681هـ) : وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان،

- تحقيق إحسان عباس ، د.ط، بيروت: الناشر دار صادر ، د.ت.
- (18) أبو داود، سليمان بن الأشعث السجستاني ابوداود: السنن، إعداد عزت الدعاس، ط1، سوريا، الناشر دار الحديث، 1389هـ - 1969م.
- (19) الداودي، محمد بن علي بن أحمد الداودي(ت 945هـ): طبقات المفسرين، ط1، القاهرة: الناشر مكتبة وهبة2، 1352هـ
- (20) الذهبي، محمد بن أحمد بن عثمان الذهبي (ت 748هـ): سير أعلام النبلاء، ط1، بيروت: الناشر مؤسسة الرسالة، 1994م.
- (21) أبو عبد الله محمد: العبر في خبر من غير، تحقيق أبو هاجر السعيد بسيوني زغلول ، د.ط، د.ت.
- (22) الرازي ، محمد بن أبي بكر الرازي : مختار الصحاح، د.ط، القاهرة: الناشر دار الحديث، د.ت.
- (23) الراهرمزي، الحسن بن عبد الرحمن الراهرمزي(ت 361هـ): المحدث الفاصل بين الراوي والداعي، تحقيق/ محمد عجاج الخطيب، ط1، بيروت: الناشر دار الفكر العربي، 1391هـ - 1971م.
- (24) الزركلي، خير الدين الزركلي: الأعلام قاموس تراجع لأشهر الرجال والنساء من العرب والمستشرقين، ط3، القاهرة : الناشر دار العلم للملايين، 1979م.
- (25) الزرنوجي ، برهان الإسلام الزرنوجي (ت 591هـ): تعليم المتعلم طريق التعلم، تحقيق صلاح محمد الخيمي، د.ط، دمشق: الناشر دار ابن كثير 1406هـ - 1985م.
- (26) تعليم المتعلم طريق التعلم، د.ط، بيروت: الناشر المكتبة الشعبية، د.ت.
- (27) السبكي، عبد الوهاب بن علي بن عبد الكافي السبكي (ت 771هـ): طبقات الشافعية الكبرى، تحقيق عبد الفتاح محمد الحلو ومحمود محمد الطناحي، ط1، القاهرة: الناشر مطبعة الباي الحلبي وشركاه، 1966م.
- (28) الشافعي ، محمد بن إدريس الشافعي: الرسالة، تحقيق أحمد محمد شاكر، ط2ن القاهرة: الناشر مكتبة دار التراث، 1399هـ - 1979م.
- (29) الشوكاني، محمد بن علي الشوكاني: طلب العلم وطبقات المتعلمين (أدب الطلب ومنتهى الأدب) ط1، بيروت: الناشر دار الكتب العلمية، 1402هـ - 1982م.
- (30) الشيرازي، أبو إسحق الشيرازي ( ت 476هـ): طبقات الفقهاء، تحقيق إحسان عباس، د.ط، بيروت، الناشر دار الرائد العربي، 1970م.
- (31) ابن عبد البر القرطبي، يوسف بن عبد الله بن عبد البر القرطبي (ت 463هـ): جامع بيان العلم وفضله، د.ط، بيروت، الناشر دار الكر للطباعة والنشر، د.ت.
- (23) جامع بيان العلم وفضله، تحقيق عبد الرحمن محمد عثمان، ط2، المدينة المنورة: الناشر المكتبة السلفية، 1388هـ - 1968م.
- (33) التمهيد لما جاء في الموطأ من المعاني والأسانيد، د.ط، الرباط: الناشر مطبعة فضالة المحمدية، 1977م.

- (34) الغزالي، محمد بن محمد حامد الغزالي (ت 505هـ): إحياء علوم الدين، بقلم بدوي طبانة، د.ط، القاهرة: الناشر دار إحياء الكتب العربية، عيسى الباي الحلبي وشركاه، د.ت.
- (35) (3) الرسالة اللندنية القصور العوالي في رسائل الغزالي، تحقيق محمد مصطفى أبو العلا، د.ط، القاهرة: الناشر مكتبة الجندي، د.ت.
- (36) ميزان العمل، تعليق محمد مصطفى أبو العلا، د.ط، القاهرة: الناشر مكتبة الجندي، د.ت.
- (37) ابن فرحون، عبد الله ابن فرحون : الديباج المذهب في معرفة أعيان علماء المذهب، تحقيق / محمد الأحمدى أبو النور، د.ط، القاهرة: الناشر مكتبة التراث، د.ت.
- (38) الفيومي، محمد بن علي المقرئ الفيومي: المصباح المنير، د.ط، بيروت: الناشر دار القلم، د.ت.
- (39) القاسبي: الرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين، ضمن كتاب الأهوني: التربية في الإسلام.
- (40) ابن قيم الجوزية، محمد بن أبي بكر بن قيم الجوزية، مفتاح السعادة ومنشور العلم والإرادة، تعليق / محمود حسن ربيع، ط2، مصر: الناشر مكتبة الأزهر، 1358هـ 1939م.
- (41) أعلام الموقعين عن رب العالمين، د.ط، بيروت: الناشر دار الفكر، د.ت
- (42) الكتبي، محمد بن شاكر: قوات الوفيات، حققه محمد محي الدين عبد الحميد، د.ط، مصر، الناشر مكتبة النهضة، 1951م.
- (43) ابن كثير، إسماعيل بن عمر بن كثير (ت 774هـ): البداية والنهاية، تحقيق أحمد أبو ملحم وآخرين، ط1، القاهرة: دار الريان للتراث، 1988م.
- (44) البداية والنهاية، ط2، مصر: الناشر مكتبة المعارف، 1977م.
- (54) تفسير القرآن العظيم، د.ط، القاهرة: الناشر دار إحياء الكتب العلمية، د.ت.
- (46) ابن ماجة، محمد بن يزيد الغزويني بن ماجة: سنن ابن ماجة، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي، د.ط، القاهرة: الناشر دار الريان لتراث، د.ت.
- (47) الماوردي . على بن محمد بن حبيب الماوردي (ت 450هـ): أدب الدنيا والدين، تحقيق بي مصطفى السقا، ط1، بيروت: الناشر دار إحياء العلوم، 1988م.
- (48) أدب الدنيا والدين، ط6، القاهرة: الناشر المطبعة الأميرية 1975م.
- (94) تسهيل النظر وتعجيل الظفر في أخلاق الملك وسياسة الملل، تحقيق رضوان
- (50) السيد، ط1، بيروت: الناشر المركز الإسلامي للبحوث، ودار إحياء العلوم العربية، 1987م.
- (51) مسكويه، علي أحمد بن محمد مسكويه(ت 421هـ): تجارب الأمم، د.ط، مصر: الناشر مطبعة التمدن الصناعية، 1333هـ - 1915م.
- (52) تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق، تحقيق قسطنطين زريق، د.ط، بيروت: الناشر الجامعة الأمريكية، 1966م.
- (53) تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق، قدم له الشيخ حسن تميمي، ط2، بيروت: الناشر منشورات دار مكتبة الحياة، د.ت.
- (54) مصطفى، إبراهيم مصطفى وآخرون: المعجم الوسيط، د.ط، القاهرة: الناشر مجمع اللغة العربية ، د. ت.

- (55) المقريزي: كتاب السلوك لمعرفة دول الملوك، د.ط، القاهرة: الناشر مطبعة دار الكتب، 1936م.
- (56) ابن منظور، جمال الدين بن مكرم بن منظور: لسان العرب، د.ط، بيروت: الناشر دار صادر، د.ت.
- (57) النسائي، أحمد بن الأشعث النسائي: سنن النسائي: شرح الحافظ السيوطي، ط2، بيروت: الناشر دار البشائر الإسلامية، 1406هـ - 1986م.
- (58) النيسابوري، مسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري: صحيح مسلم، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي، د.ط، بيروت: الناشر دار الكتب العلمية، 1413هـ - 1993م.
- (59) الهيثمي، علي بن بكر الهيثمي: مجمع الزوائد ومنبع الفوائد، د.ط، القاهرة: الناشر مكتبة القدس، 1353هـ.
- (60) الياضي: عبد الله بن علي الياضي: مرآة الجنان وعبرة اليقظان في معرفة ما يعتبر من حوادث الزمان، ط2، بيروت: الناشر منشورات مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، 1390هـ - 1970م.
- (61) الرومي، ياقوت الرومي: معجم الأدباء، د.ط، دن، : مطبعة دار المأمون، د.ت.

### ثانياً : المراجع :

- (1) الأبراشي، محمد عطية الأبراشي: التربية الإسلامية وفلاسفتها، القاهرة: الناشر مطبعة عيسى الباي الحلبي، 1295هـ.
- (2) روح التربية والتعليم، ط4، القاهرة: الناشر دار إحياء الكتب العربية، 1369هـ.
- (3) أمين، أحمد أمين: ظهر الإسلام، د.ط ، بيروت: الناشر دار الكتاب العربي، د.ت.
- (4) أويبر، رونيه أويبر: التربية العامة، ترجمة عبد الله عبد الدائم، ط4، بيروت: الناشر دار العلم للملايين، 1979م.
- (5) البستاني، بطرس البستاني: محيط المحيط، د.ط، دب، د.ت.
- (6) بينه الفريد : التربية المثلى، ترجمة بنفسلي، د.ط، سوريا: الناشر دار اليقظة العربية للتأليف والترجمة والنشر، 1948م.
- (7) جابر ، جابر عبد الحميد جابر وآخرون: مقدمة في علم النفس، د.ط ، القاهرة: الناشر دار النهضة العربية، 1985م.
- (8) جلال، سعد جلال: التوجيه النفسي والتربوي، د.ط، القاهرة: الناشر مكتبة النهضة المصرية، 1975م.
- (9) حسن، حسن إبراهيم حسن: تاريخ الإسلام ، ط7، القاهرة: الناشر مكتبة النهضة المصرية، 1965م.
- (10) خان، أميمة علي خان: علم النفس، د.ط، العراق، الناشر مكتبة العاني ببغداد، 1930م.

- (11) الخولي، عبد البديع عبد العزيز الخولي: الفكر التربوي في الأندلس، دراسة علمية منشورة في كتاب من أعلام التربية العربية الإسلامية، ط2، القاهرة: الناشر دار الفكر العربي 1985م.
- (12) راجح، أحمد عزت راجح: أصول علم النفس، ط9، الإسكندرية: الناشر المكتب المصري الحديث، دار النهضة العربية، د.ت.
- (13) الزنتاني: عبد الحميد الصيد الزنتاني: أسس التربية الإسلامية في السنة النبوية، ط3، ليبيا: الناشر الدار العربية للكتاب، 1944م.
- (14) الزيايدي، محمود الزيايدي : أسس علم النفس العام، ط1، القاهرة: الناشر مكتبة سعيد رأفت، د.ت.
- (15) سليمان، عرفات عبد العزيز سليمان: المعلم والتربية، ط1، القاهرة: الناشر مكتبة الأنجلو المصرية، 1977م.
- (16) السيد، محمد خيرى السيد: الإحصاء التربوي النفسي، د.ط، الرياض: الناشر مطبوعات جامعة الرياض، 1395هـ - 1875م.
- (17) الشيباني، عرم محمد التومي الشيباني: من أسس التربية الإسلامية، ط2، طرابلس: الناشر المنشأة العامة للنشر والتوزيع والإعلان، 1399 هـ - 1979م.
- (18) صليبا، جميل صليبا: مستقبل التربية في العالم العربي، د.ط ، بيروت: الناشر مكتبة الفكر الجامعي، منشورات عوينات، 1956م.
- (19) عابدين، عبد المجيد عابدين، وعبد العزيز، صالح عبدالعزيز: التربية وطرق التدريس، ط7، د.ب، د.ت.
- (20) عثمان، سيد أحمد عثمان: التعلم عند برهان الإسلام الزرنوجي، ط2، مصر، الناشر مكتبة وهبة، 1981م.
- (21) العثماني ، عبد الكريم العثماني: الدراسات النفسية عند المسلمين، ط2، مصر: الناشر مكتبة وهبة، 1981م.
- (22) عزت عبد العزيز: ابن مسكويه فلسفته الأخلاقية ومصادرها، ط1، مصر: الناشر مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، 1946م.
- (23) عفيفي، محمد الهادي عفيفي، وموسى، سعد موسى: قراءات في التربية المعاصرة، د.ط، القاهرة: الناشر عالم الكتب، 1993م.
- (24) علوان، عبد الله ناصح علوان: تربية الأولاد في الإسلام، ط3، بيروت: الناشر دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع، 1401هـ - 1981م.

- (25) أبو العينين، علي خليل مصطفى أبوالعينين: قراءة تربوية في فكر أبي الحسن الماوردي من خلا كتاب الدنيا والدين، ط1، المنصورة: الناشر دار الوفاء للطباعة والنشر: 1411هـ - 1990م.
- (26) فهمي، أسماء حسن فهمي: مبادئ التربية الإسلامية، د.ط، القاهرة: الناشر لجنة التأليف والترجمة والنشر، 1366هـ - 1947م.
- (27) فينكس، فيليب فينكس: فلسفة التربية، ترجمة محمد لبيب النجحي، د.ط، القاهرة: الناشر دار النهضة العربية، 1965م.
- (28) قشقوش، إبراهيم قشقوش، ومنصور طلعت: دافعية الإنجاز وقياسها، ط1، القاهرة: الناشر مكتبة الانجلو المصرية، 1399هـ - 1979م.
- (29) الكيلاني، ماجد عرسان الكيلاني: تطور مفهوم النظرية التربوية، ط3، دمشق، والمدينة المنورة، الناشر دار ابن كثير، وكتبة التراث الإسلامي، 1407هـ - 1987م.
- (30) مؤسسة آل البيت: من أعلام التربية العربية الإسلامية: الناشر مكتب التربية العربي لدول الخليج، 1409هـ - 1988م.
- (31) النحلوي، عبد الرحمن حسن النحلوي وآخرون: التربية وطرق التدريس، د.ط، السعودية: الناشر الرئاسة العامة للكتاب والمعاهد العلمية، 1389هـ.
- (32) الهماي، عبد الله عامر الهماي: أسلوب البحث العلمي وتقنياته، د.ط، بنغازي: الناشر جامعة قاريونس، 1988م.
- (33) ريتيج، أرنوف ريتيج: مقدمة في علم النفس، ترجمة عادل عزالدين الأشول وآخرون، ط3، القاهرة: الناشر الدار الدولية للنشر والتوزيع، 1995م.
- (34) مقدمة في علم النفس الاجتماعي، ترجمة عادل عزالدين الأشول، د.ط، القاهرة: الناشر، دار مانجرو هيل للنشر، د.ت.

### ثالثاً : المجلات والدوريات:

- (1) التل ، وائل عبد الرحمن التل: التوجيه الأخلاقي في اجتماعية التعلم عند علماء المسلمين في القرن الخامس الهجري، مجلة المنارة، جامعة آل البيت، المجلد الثالث، العدد الأول 1998م، ص 93 - 224.
- (2) التل ، وائل عبد الرحمن التل: مفهوما التأهب وأدب النفس في التعلم في فكر الإمام يوسف بن عبد البر القرطبي (ت 463هـ) ، مجلة الجامعة الإسلامية، غزة، المجلد السادس، العدد الثاني، 1998م، ص 227 .
- (3) عبد العال حسن إبراهيم: التعلم عند الخطيب البغدادي، رسالة الخليج العربي، الناشر مكتب التربية العربي لدول الخليج، 1303هـ - 1983م.

#### رابعاً : الرسائل العلمية:

- (1) سرور، فاطمة محمد رجا سرور: الفكر التربوي عند الخطيب البغدادي من كتابه الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية، 1419هـ - 1998م.
- (2) عرفة ، تيسير راشد محمد عرفة : تطوير النشاط التربوي المدرسي في الأردن، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم درمان الإسلامية، 1416هـ - 1995م.

## رأي العيان في أدب العميان

أستاذ مشارك - قسم الأدب والنقد والبلاغة  
كلية اللغة العربية - جامعة القرآن الكريم  
والعلوم الإسلامية

د. صديق عبد الرحمن إبراهيم موسى

### المستخلص:

تناول البحث رأي العيان في أدب العميان حيث إن تذوق أدب العميان بأشكاله الفنية ولوحاته التصويرية والتشكيلية ومعانيه وإيحاءاته الشعورية قد تجاوزت الحدود التقليدية للحواس البشرية، وتعدت إلى مشاعر غير مرئية لدى العميان. تكمن مشكلة البحث في إظهار الصور البيانية الناطقة التي تميز بها أدب العميان وأخرجها للسامعين من خلف مدارك الناظرين تأتي أهمية البحث للوقوف على هذا النوع من الإبداع الفني في مضمار الشعر الذي يعد من عيون الأدب العربي الصادر من أدياء غابت عنهم حواس العيون التقليدية غير أنهم مبصرون بعيون قلوبهم الفطرية، يهدف البحث إلى صون ذلك التراث الأدبي العميق، والمحافظة عليه بعد أن وصل إلينا من وراء القرون، منهج البحث هو الاستقراء والوصف والتحليل. خلص البحث إلى عدد من النتائج أهمها؛ إن تذوق الأدب بصوره الفنية ليس محصوراً على أصحاب الحواس الذوقية الكاملة، بل تعداه إلى العميان الذين يبصرون بعيون قلوبهم الفطرية. وإن الأدب العربي غني بالقيم الأدبية بصورها المتكاملة لدى كثير من الشعراء العميان، مما أثبت ذوقاً فريداً على غير المؤلف. وخرج البحث بعدة توصيات منها: الإهتمام بالتراث الشعري عبر عصوره المختلفة عامة، والإلتفات إلى شعر العميان بصفة خاصة. وأخذ العبر من إلهام الله تعالي لذوي الحاجات وإعانتهم واللفظ بهم.

كلمات مفتاحية: أدب، العميان، الصور البيانية، حواس ذوقية.

## The literary sight of the blinded poets

Dr.Sedieq Abdul Rahman Ibrahim Musa -Co-professor

### Abstract:

The research dealt with the opinion of the eye in the literature of the blind, as the taste of the literature of the blind in its artistic forms, figurative and plastic paintings, its meanings and emotional overtones has transcended the traditional limits of the human senses, and transcended to the invisible feelings of the blind. The problem of the research lies in showing the graphic images that characterize the literature of the blind and bring them out to the listeners from behind the perceptions of the onlookers. Their innate hearts, the research aims to preserve and preserve that deep literary heritage after it came to us from behind the centuries. The research method is induction, description and analysis. The research concluded a number of results, the most important of which are; Tasting literature in its artistic forms is not limited to those with full taste senses, but rather to the blind who see with the eyes of their innate hearts. Arabic literature is rich in literary values in their integrated forms among many blind poets, which proves a unique taste beyond the ordinary. The research came out with several recommendations, including: paying attention to the poetic heritage through its different eras in general, and paying attention to the poetry of the blind in particular. He learned lessons from God Almighty's inspiration for those in need, their assistance and kindness to them.

**Key Words:** literature, the blind, graphic images, taste senses.

### مقدمة:

إن تذوق الأدب بصورة الفنية ليس محصورا على أصحاب الحواس الذوقية الكاملة، وخاصة البصر الذي يعد ترجمان البيئة المحيطة بالأديب في الكون المنظور، قبل أن يشكل البصر نفسه قاسما مشتركا مع بقية الحواس الجسدية في إخراج الأعمال الأدبية والفنية في لوحة تصويرية تشكيلية تفيض بالمعاني والإيحاءات والمشاعر غير المحدودة، قال الشاعر:

وليس لمكفوف خواطر مبصر وذو العين والتميز جمّ الخواطر

وعلى الرغم من ضرورة الإبصار للأديب أو الشاعر كحاسة حتمية لتوثيق معاني الأدب من الشعر أو النثر هما يتلائم مع الواقع المتجسد أمام المتلقي، ليضفي المصدقية الأدبية على شاعرية الأديب، ويلبي قناعة وطموحات النقاد من أهل الخبرة والدراية في مجالات ترقية الأداء، فعلى الرغم من ذلك كله نجد أن الذوق الأدبي يتجاوز هذه الحدود التقليدية للحواس البشرية،

ويتحصن بمشاعر غير مرئية تقوم مقام الإبصار ذلكم العنصر الأساسي للتصوير الأدبي الفني والذي لا يزال محورا للتحدي والإبداع.

لقد حفل الأدب العربي بمثل هذه القيم الأدبية بصورها المتكاملة في ظل غياب الإبصار لدي كثير من الشعراء، مما أثبت ذوقا فريدا على غير المألوف وأضاف فنا فوق العادة، وهو بذلك يتحدي جودة الإنتاج الأدبي للمصريين، ويتفوق على بصائر المتميزين، ويحرز سبقا على المتقدمين، فهو لا يقف عند حدود المعاني بل يتعداها إلى آفاق البيان بفنونه المختلفة من التصوير بالتشبيه في أرقى مدلولاته البيانية، ولذلك كان هذا النوع من الأدب الفريد محط أنظار المعجبين من الأدباء، فوقفوا عنده وأوضحوا غموضه وأزاحوا الستار عن مسرح تصاويره فأزداد المعجبون إعجابا فصاروا بالوجدان أرحاما وأنسابا، لأن أبصارهم تحولت إلى قلوبهم، قال الله تعالى: (فَإِنَّهَا لَا تَعْمَى الْأَبْصَارَ وَلَكِنْ تَعْمَى الْقُلُوبَ الَّتِي فِي الصُّدُورِ)

نجد أولئك الشعراء الذين فقدوا حاسة البصر في وقت مبكر من حياتهم نجدهم حافظوا على أصالة مذهبهم الأدبي في شعرهم من حيث المضمون والمعاني والأفكار، والمغازي والأغراض، والخيال والصور وتجديدها في ثوب قشيب مع تجدد الخيالات في تشخيص التصوير الأدبي، بما يبعث الحياة ويحرك المعاني والأفكار في الموجودات من الجمادات ويحولها إلى صور أدبية حية توج بالحركة والحياة، وتنبض بالحيوية، وتشع بالألوان والأضواء وترتسم فيها ظلال التصوير الأدبي العميق الغني بالخيال المتناسب مع طبيعة الغرض، ولقد اخترنا لهذه الدراسة الشاعر بشار بن برد من بين العميان، لتوفر تلك الفنون في شعره ولأنه لم ير النور قط في حياته إذ أنه ولد أعمى، فمن خلال الوقوف على أشعاره سوف نبين تلك الصور الفنية التي تبرهن على مقدرته الأدبية في التصوير الأدبي وتثبت ملكته الشعرية وتفوقه على شعراء زمانه في بعض تشبيهاته البيانية.

### البيئة الأدبية والاجتماعية للعميان:

كانت البيئة الأدبية للعميان عامرة بالمساجلات الشعرية التي تبين كثرة تلك الفئة من الأدباء وإهتمامهم بالشعر العربي وفيه يثون شكواهم ويتناقلون مشاعرهم ويعبرون عن إحاسيسهم بالحياة، وكان لإهتمام المصيرين من الشعراء بفئة العميان الأثر الأكبر في إذكاء روح التنافس وبث معاني الإبداع إذ أن الفراغ الذي يعاني منه العميان كان حافزا لطرق أبواب الأدب لتلبية طموحاتهم لجبر النقص الذي لازمهم على حساب التوظف في المواقع المرموقة، غير أن التهميش كان حليف من لا يجيد صناعة الأدب من العميان وبخاصة الشعر، ولقد كان لنوابغ العميان من الشعراء حظ في نيل الدرجات الرفيعة في قصور الأمراء والملوك، فكان الشعر يرتقي بصاحبه الأعمى إلى مصاف الوزراء والمقربين في بلاط الملك، ليجد الرعاية والإهتمام من قبل الحكام، ويساند العميان في هذه المهمة ذكاء مفرط وبصيرة متقدمة، وقيل لقتادة: ما بال العميان أذكي وأكيس من البصراء؟ قال: لأن أبصارهم تحولت إلى قلوبهم، وقال الجاحظ: العميان أذكي وأحفظ، وأدهانهم أقوى وأصفي، لأنهم غير مشتغلي الأفكار بتمييز الأشخاص، ومع النظر تشعب الفكر، ومع إطباق العين اجتماع اللب، وقال عبد الله بن العباس بن عبد المطلب رضي الله عنهما:

إن يأخذ الله من عيني نورهم — فففي لساني وقلبي منهما نور  
قلبي ذكي وعقلي غير ذي دخل وفي فمي صارم كالسيف مشهور  
وقال:

يعيرني الأعداء والعار فيهم وليس بعار أن يقال ضرير  
إذا أصر المرء المرءة والتقى وان عمى العيان فهو بصير<sup>(1)</sup>  
وقال أبو دلف:

وليس العمى في كل حال نقيصة ونقص العمى أجدى عليك من البصر  
فسائل بغال الطحن ان كنت جاهلا ولو حجبوا تلك العيون عن النظر  
ولولا انطباق العين ما كان طاحن ولا كان مطحون بصخر ولا مدر<sup>(2)</sup>

فقد كان العميان يحولون فقدان أبصارهم إلى مكاسب من الذكاء ولذلك قال بشار بن  
برد: عميت جيننا، والذكاء من العمى، ومن فضاء العمى ومحاسنه ومرافقه اجتماع الرأي  
والذهن وقوة الكيس والحفظ، وسقوط الواجب من الحقوق، والأمان من فضول النظر الداعية  
إلى الذنوب.<sup>(3)</sup>

ونرى العميان يستخدمون العمى مطية للمبالغة في الكلام وإعطاءه صورة فنية تروق  
للسامع ومن ذلك قول شاعرهم:

أما والأذى لو شاء لم يخلق الهوى تريينك عين الوهم حتى كأننى  
لئن كان عن عيني أحمد غائباً  
ونقص العمى أجدى عليك من البصر أناجيك من قـرب وإن لم تكن قربي<sup>(4)</sup>

لئن كان عن عيني أحمد غائباً  
له صورة في القلب لم يقصها النوى  
فما هو عن عين الضمير بغائب ولم تتخطفها أكف النوائب<sup>(5)</sup>

ونظرا لهذا اللطف الذي ينتهجه بعض العميان كان لهم حظ لأجل ذلك من مجالسة  
الخلفاء من الحكام ولذلك جاء في كتاب محاضرات الأدباء ومحاورات الشعراء أن المتوكل قال يوما  
لجلسائه: لولا ذهاب بصر أبي العيناء لجعلته نديمي، فقال أبو العيناء لما بلغه ذلك: إن كان يريدني  
لقراءة نقش الخواتم وقراءة الأهله لم أصلح، فضحك واتخذة نديما.<sup>(6)</sup>

لقد كثر العميان في عصر بني أمية فهذا أمير المؤمنين معاوية بن أبي سفيان يبدي ملاحظاته  
في ذلك فقال لعبد الله بن عباس رضي الله عنهما: إنكم يا بني هاشم تصابون في أبصاركم فقال:  
وأنتم يا بني أمية تصابون في بصائركم<sup>(7)</sup>

لقد لاقى العميان إهتماما كبيرا من جهة الحكام فكان الخليفة المنصور يوليهم إهتماما  
لكثرتهم في المجتمع وفي ذلك كتب لعامله زياد بن عبد الله الحارثي ليقسم مالا بين العميان  
والقواعد والأيتام، فدخل عليه أبو زياد التميمي، وكان مغفلا فقال: أصلحك الله اكتبني في القواعد،  
فقال له: عافك الله، القواعد من النساء اللواتي فعدن عن أزواجهن، فقال له: اكتبني في العميان،  
قال: اكتبوه فإن الله سبحانه وتعالى يقول (فإنها لا تعمى الأبصار ولكن تعمى القلوب التي في

الصُّدُور<sup>(8)</sup> فقال أبو زياد: واكتب ابني في الأيتام، قال: نعم من كنت أباه فهو يتيماً.<sup>(9)</sup> وكانت البديهة حاضرة عند العميان ولذلك يقربهم الخلفاء من مجالسهم ويتخذونهم ندماناً ومن ذلك قيل لبشار: ما أذهب الله عيني امرئ إلا عوضه عنهما فما الذي عوضك؟ قال: ألا أرى مثلك، وسأل رجل بشاراً عن دار فهداه إليها فلم يكن يهتدي فقال:

أعمى يقود بصيراً لا أباً لكم قد ضلّ من كانت العميان تهديه

وتزوّج أعمى امرأة فقالت: لو رأيت بياض وحسني لعجبت، فقال: إسكتي فلو كنت كما تقولين لما تركك البصر لي وقيل: الأعمى مكابر والأعمور ظلوم والأحول تيّاه، وتجارى قوم في مجلس فقال أحدهم من كان أعور فهو نصف رجل ومن لا يحسن السباحة فهو نصف رجل، ومن لا يتزوج فهو نصف رجل، وكان معهم رجل اجتمعت فيه هذه كلها فقال: إني أحتاج إلى نصف رجل حتى أكون لا شيء. وقال أعور في نفسه وصاحب له أعور:

ألم ترني وعمراً حين نغدو إلى الحاجات ليس لنا نظير<sup>(10)</sup>

جاء في كتاب غرر الخصائص الواضحة: وأكثر ما يوجد الذكاء المفطر عند العميان، فإنهم عوّضوا عن البصر سرعة الحفظ وبطء النسيان، فكان قتادة بن دعامة أكمه وكان يقول لقائده سعيد بن أبي عروبة تجنب بي الحلق التي فيها الخطأ فإنه ما وصل إلى سمعي شيء فأداه إلى قلبي فنسيه، وممن ولد أكمه بشار بن برد وكان رأس طبقة في الشعراء المولدين، وهم أشجع السلمى، ومسلم بن الوليد، وأبو العتاهية، وأبو نواس، وغيرهم وقال الشعر وله من العمر إحدى عشرة سنة، ومنهم أبو العلاء أحمد بن سليمان المعري ومن عجيب حكاياته: إن أباً زكريا التبريزي كان يقرأ عليه فاتاه رسول من عند أهله من تبريز فجاء حلقة أبا العلاء فسأل عنه فأخبر أنه غائب في بعض شأنه فقال له أبو العلاء ما تريد به قال جئت برسالة من عند أهله فقال هاتها حتى نوصلها إليه، قال إنها مشافهة قال فاسمعناها حتى نوصلها إليه قال إنها بالفارسية، قال لا عليك إن تسمعناها ولا تسقط منها حرفاً فأوردتها عليه، فلما جاء التبريزي أخبر أن رجلاً جاء من تبريز ومعه رسالة من أهلك فقال ليتكم أخذتموها منه فإني مشوق لما يرد من أخبارهم، فقبل له إنه قال إنها مشافهة فتأسف لذلك فلما رأى أبو العلاء تأسفه قال له، لا عليك إني سمعتها منه وحفظتها ثم أملاها عليه فجعل التبريزي يضحك مرة ويبكي مرة، فسأله أبو العلاء عن ضحكه وبكائه فقال تارة تخبرني بما يسرني فأضحك وتارة تخبرني بما يحزنني فأبكي، وعمي أبو العلاء وله من العمر ثلاث سنين من جدري أصابه، وقال الشعر وله إحدى عشرة سنة ولبشار:

وعيرني الأعداء والعيب فيهم  
وليس بعار أن يقال ضرير  
إذا أبصر المرء المرؤة والتقى  
فإن عمي العينين ليس يضير  
رأيت العمي أجراً وذخراً وعصمة  
وإني إلى تلك الثلاث فقير<sup>(11)</sup>

جاء في نهاية الأرب في فنون الأدب عن نوادر العميان أن بعضهم قال: خرجت ليلة من قرية بعض شأني، فإذا أنا بأعمى على عاتقه جرّة ويده سراج، فلم يزل حتى انتهى إلى النهر، وملأ جرّته وعاد، قال: فقلت له: يا هذا، أنت أعمى، والليل والنهار عندك سواء، فما تصنع بالسراج؟

قال: يا كثير الفضول، حملته لأعمى القلب مثلك، يستضىء به لئلا يعثر في الظلمة، فيقع على ويكسر جرتي.<sup>(12)</sup>

ولقد تمثل أصحاب البلاغة بأحوال العميان فقالوا: مثل عكاز العميان وأرادوا: أن عكاز الأعمى لا يستل عن علة حاجته إليه، فإن علة حاجته إليه ظاهرة لا تحتاج إلى بيان وكشف.<sup>(13)</sup> إن مشاهدة الحال في الخارج تعين على تصور المعاني، إلا أن استنباط المعاني لا يفتقر فيه إلى المشاهدة، وقد جاء في الوجود جماعة من العميان الذين لم يشاهدوا الصور في الخارج، وأتوا بالتشبيهات البديعة، مثل بشار بن برد حيث قال.

كأن مثار النُفَع فوق رؤوسنا وأسيافنا ليلاً تهاوى كواكبه

ومثل أبي العلاء المعري حيث يقول:

ولاح هلالٌ مثل نونٍ أجادها بذوب النُّصار الكاتب ابن هلال  
وحيث يقول:

ليأتي هذه عروسٌ من الزّن ج عليها قلائدٌ من جمان  
وسهيلٌ كوجنة الحبّ في اللو ن وقلب المحب في الخفقان  
ثم شاب الدّجى وخاف من الهج ر فغطى المشيب بالزعفران<sup>(14)</sup>

نعم إن التشبيه لا يفتقر إلى الصورة الخارجة لأن الناظم قد يتصور المعنى في ذهنه من غير أن يشاهده في الخارج، ويولد المعنى من معنى آخر كقول ابن المعتز.

وأرى الثريا في السماء كأنها قدمٌ تبدّت من ثياب حداد

فإنه ولد هذا المعنى من قول الشاعر:

كأن كؤوس الشرب والليل مظلمٌ وجوه عذارى في ملاحف سود

وولد المعنى الثاني من قول أبي العلاء المعري في تشبيه البرق:

إذا ما اهتاج أحمر مستطيرا حسبت الليل زنجيا جريحا<sup>(15)</sup>

لقد جاء شعر العميان متضمنا ما يدور في بيئتهم الأدبية والاجتماعية التي كانت عامرة بالأشعار مما يبين كثرة تلك الفئة من الأدباء وإهتمامهم بالشعر العربي، ولقد رأينا تنوع أشعارهم التي تعبر عن مشاعرهم وإحاسيسهم بالحياة، مما زاد من روح التنافس وبث معاني الإبداع الفني والنبوغ التصويري من الخيال الذهني الذي كفل لهم التفوق والظهور بين المبصرين من الشعراء.

### رأي العيان في شعر بشار بن برد:

بشار بن برد، هو أبو معاذ بشار المرعث بن برد، أشعر مخضرمي الدولتين الأموية والعباسية ورأس الشعراء المحدثين، وممهد طريق الاختراع والبديع للمتفنين، وأحد البلغاء المكفوفين، وأصله من فرس طخارستان من سبي المهلب بن أبي صفرة فنشأ بشار فيهم وأختلف إلى الأعراب الضاربين بالبصرة حتى خرج نابغة زمانه في الفصاحة والشعر، وكان أكمه مجدور الوجه قبيح المنظر، مفرط الطول، ضخم الجثة، متوقد الذكاء، لا يسلم من لسانه خليفة ولا سوقة، لا يألّف ولا يؤلّف، وكان من أحد موالي بني عقيل، فهو مولى أمّ الأطباء على ما يقول بنو سدوس، ويقال إنه من أهل

خراسان نازلا في بني عقيل، وله مديح كثير في فرسان أهل خراسان ورجالاتهم، وهو الذي يقول:  
من خراسان وبيتي في الذرى ولدى المسعاة فرعي قد بسق

وقال:

وإني لمن قوم خراسان دارهم كرام وفرعي فيهم ناضر بسق  
لقد أجمع رواة الشعر ونقدته على أن بشاراً هو رأس المحدثين وأسبقهم إلى معاطاة البديع  
وطرق أبواب المجون والخلاعة والغزل والهجاء، وأنه أول من جمع في شعره بين جزالة العرب ورقة  
وفتح عن المعاني الدقيقة والأخيلة اللطيفة حتى عد شعره برزخاً بين الشعر القديم والحديث،  
ومجازاً يعبر عليه الشعر من مرابع البدواة إلى مقاصير الحضارة، ومات سنة 167 هـ.<sup>(16)</sup>  
قال الجاحظ كان بشار شاعراً مفلحاً، خدم الملوك وحضر مجالس الخلفاء، وكان يعد في  
الخطباء البلغاء، رمي بالزندقة فقتله المهدي سنة 168 هـ<sup>(17)</sup> 7. ولما كان بشار جليس الخلفاء كان له  
شعر في المشورة والحكم والنصائح ومن ذلك قوله:

إذا بلغ الرأي المشورة فاستعن	برأي نصيح أو نصيحة حاز
ولا تجعل الشورى عليك غضاضةً	فإن الخوافي قوةً للقوادم
وما خير كَفْ أمسك الغلُّ أختها	وما خير سيفٍ لم يؤيد بقائم
وخلّ الهوينى للضعيف ولا تكن	نؤوماً فإن الحرَّ ليس بنائم
وأدن إلى القرب المقرب نفسه	ولا تشهد النجوى امرأ غير كاتم
فإنك لا تستطرد الغمّ بالمنى	ولا تبليخ العليا بغير المكارم <sup>(18)</sup>

إن مثل هذه الحكم في شعر بشار كفيّلة بالإرتقاء به إلى مجالس الحكام والأمراء فهذه  
صفة لا يستغنى عنها الخلفاء في سلطانهم، بهذا يزاحم بشار المبصرين من الشعراء، ولقد كان  
شاعراً راجزاً، وسجاعاً خطيباً، وصاحب منشور ومزدوج، وله رسائل معروفة، وأنشد عقبة بن ربيعة،  
عقبة بن سلم، رجزاً يمتدحه به، وبشار حاضر، فأظهر بشار استحسان الأرجوزة، فقال له عقبة  
بن ربيعة هذا طراز يا أبا معاذ لا تحسنه، فقال بشار: ألمثلي يقال هذا الكلام؟ أنا والله أرجز  
منك ومن أبيك ومن جدك، ثم غدا على عقبة بن سلم بأرجوزته التي أولها:

يا طلل الحيّ بذات الصمد	بالله خير كيف كنت بعدي
اسلم وحييت أبا الملد	لله أيامك في معدّ
الحر يلحى والعصا للعبد	وليس للملحف مثل الرد
وصاحب كالدمل الممد حملته	في رقعة من جلدي <sup>(19)</sup>

في هذه الأبيات يذكر بشار الأطلال في مطلعها وكأنها من الأمور المشاهدة له فهو يراها رأي  
العيان، فبشار أعمى ولكنه اهتدي لما لا يهتدي إليه المبصرون من حقائق في التمييز فانظر إلى قوله:

وخذي ملابس زينة	ومصبغات فهي أفخر
وإذا دخلت تقنعي	بالحمر إن الحسن أحمر <sup>(20)</sup>

ولقد برع بشار في التشبيه والوصف المقارن وكأنه عاش في الدنيا مبصرا للطبيعة من حوله فكان شعره لا يترك أدني شك للقارئ بأن الشاعر من المبصرين فانظر لقول بشار:

كأن رصف حديثها      قطع الرياض كسين زهرا  
وتخال ما جمعت علي      هد ثيابها ذهبا وعطرا  
كأن تحت لسانها      اروت ينفث فيه سحرا<sup>(21)</sup>

جاء في كتاب الجليس الصالح الكافي أن الحُسَيْنُ بْنُ الْقَاسِمِ الْكُوكَبِيِّ، قال حَدَّثَنَا إِسْحَاقُ بْنُ إِبْرَاهِيمَ الْمُؤَصِّلِي، قَالَ: كَانَتْ بَابِضْرَةَ لرجل من آل سُلَيْمَانَ بْنِ عَلِيٍّ جَارِيَةً، وَكَانَتْ مُحْسِنَةً بَارِعَةً الظُّرْفِ وَالْجَمَالِ، وَكَانَ بشارُ بْنُ بَرْدٍ صديقًا لمولاهَا ومداحا لهُ، فَحَضَرَ مَجْلِسَهُ وَالْجَارِيَةَ تَغْنِيهِمْ، فَشَرِبَ مَوْلَاهَا وسكر ونام ونهض للانصراف من كَانَ بالحضرة، فَقَالَتْ الْجَارِيَةُ لبشار: أَحَبُّ أَنْ نَذْكَرَ مَجْلِسَنَا هَذَا فِي قصيدة مليحة وَترسل بها إِلَيَّ عَلَى أَلَّا تَذْكَرُ فِيهَا اسْمِي وَاسْمَ سَيِّدِي، فَقَالَ بشار وَبعثَ بِهَا مَعَ رَسُولِهِ إِلَيْهَا:

وَدَّاتِ دَلَّ كَأَنَّ الشَّمْسَ صورتَهَا  
إِنَّ الْعُيُونَ التِّي فِي طرفها حور  
يَا حَبذا جبل الريان من جبل  
قَالَتْ: فَهَلَا فدتك النَّفْسَ أحسن من  
يَا قوم أذُنِي لِبَعْضِ الْحَيِّ عاشقة  
قَلْتُ: أَحْسَنْتِ أَنْتِ الشَّمْسُ طالعة  
يَا لَيْتَنِي كنتِ تَفاحًا تمخضه  
فحركتِ عودها ثُمَّ انْتَنَتْ طَرِبًا  
أَصْبَحْتَ أَطْوَعَ خَلَقَ اللَّهُ كلهم  
وَقَلْتُ: أَطْرِبِينَا يَا زَيْنَ مَجْلِسِنَا  
فغنتِ الشَّرْبَ صَوْتًا مؤنقًا رصفا  
لَا يَقْتُلُ اللَّهُ من دَامَتْ مودته

باتت تغني عميد القلب سكرانا  
قتلنا نَمَّ لَمْ يحيين قَتَلَانَا  
وحبذا ساكن الريان من كانا  
هَذَا لمن كَانَ صب القلب حيرانا  
وَالأذُنُ تعشق قبل العين أحيانًا  
أضمرت في القلب والأحشاء نيرانا  
وكنت من قضب الريحان ريحانا  
تبدي الترنم لآ تخفيه كتمانا  
نفسا لأكثر خَلَقَ اللَّهُ عصيانا  
فغننا، أَنْتِ بِالْإِحْسَانِ أولانا  
يُذْكَرُ السَّرُورُ ويبكي العين أحيانًا  
وَالله يقتل أهل الغدر من كانا<sup>(22)</sup>

لقد ذكر بشار التشبيه في البيت الأول وكأنه رأي الشمس عندما قال كأن الشمس صورتها، وفي البيت الثاني يقول إن العيون التي في طرفها حور قتلنا فكيف نظر إلى تلك العيون وحورها، ثم يقول في البيت الثالث يا حبذا جبل الريان من جبل فهل رأي ذلك الجبل حتى يتمناه ويحبه، ويقول في البيت الرابع والأذن تعشق قبل العين أحيانًا وكأن عشق العين عنده طارئ والأصل عنده عشق العين أولًا فكيف أثبتته لنفسه؟، وفي البيت الخامس يقول أنت الشمس طالعة وكأنه ينظر إلى الشمس وإلى من يتغزل بها، ثم يقول في البيت السادس يا ليتني كنت تفاحا الذي من دواعي الإعجاب به النظر إليه فهل نظر إليه؟، وفي البيت السابع يقول ثم حركت عودها طربا ثم انتنت وهو لم ينظر إليها قط!، وفي بقية الأبيات ذكر من المعاني والعبر ما لا يتأتى إلا لبصير، وبذلك كان

شعر بشار صورة ناطقة وكأنه ينظر إلى الدنيا من حوله بأَم عينه، جاء في الأُمالي أن مُحَمَّداً بَن خازمٍ قَالَ: دَعَاكَ بشار بَن برد، وَكَانَتْ عِنْدَهُ قِيتَانٌ تُغْنِيَانِ، فَكَانَ فِي الْمَجْلِسِ مَنْ يَعْبَثُ بِهِمَا وَيَمِدُّ يَدَهُ إِلَيْهِمَا فَأَنْفَثَ لَهُ مِنْ ذَلِكَ فَكَتَبْتَ إِلَيْهِ مِنَ الْعَد:

إِتَّقِ اللَّهَ أَنْتَ شَاعِرِ قَيْسٍ	لَا تَكُنْ وَصْمَةَ عَلِيِ الشَّعْرَاءِ
إِنْ إِخْوَانِكَ الْمُقِيمِينَ بِالْأُمِّ	سَ أَتَوْا لِلزَّنَاءِ لَا لِلغِنَاءِ
أَنْتَ أَعْمِي وَلِلزَّنَاءِ هِنَاتٌ	مَنْكَرَاتٌ تَخْفِي عَلِيِ البَصْرَاءِ
هَبْكَ تَسْتَسْمَعُ الْحَدِيثَ فَمَا	عَلِمَكَ فِيهِ بِالغَمَزِ وَالإِيمَاءِ
وَالإِشَارَاتِ بِالْعَيْونِ وَبِالْأَيْ	دِي وَأَخَذَ الْمَعَادَ لِلإِتْقَاءِ
قَطَعُوا أَمْرَهُمْ وَأَنْتَ حِمَارٌ	مَوْقِرٌ مِنْ بِلَادَةٍ وَغِبَاءِ <sup>(23)</sup>

قَالَ فَأَدْخَلَهُمَا السُّوقَ فَبَاعَهُمَا، وَهَذِهِ مِمَّنْ قَدِمَ لَهُ النِّصْحُ وَالإِشْرَادُ فِي جَلِيسَاتِهِ وَهَذَا أَمْرٌ يَحْتَاجُ إِلَى تَأْكِيدٍ قَدْ يَفْتَحُ عَلَيْهِ بَاباً لَا يَقْدِرُ عَلَى سَدِّهِ فَتَخْلُصُ مِنْهَا، وَفِي نَفْسِ الْوَقْتِ تَضْمَنُ كَلَامَهَا هِجَاءً مَوْجِعاً إِذْ شَبِهَتْهُ بِالْحِمَارِ الْغَبِيِّ، لِأَنَّ مَا يَدُورُ بِمَجْلِسِهِ قَدْ يَخْفَى عَلَى الْبَصْرَاءِ فَكَيْفَ وَهُوَ ضَرِيرٌ لَا يَرَى، فَأَتَى لَهُ تَقْوَى اللَّهِ وَمِرَاقِبَةُ الْحَالِ فَكَانَ جَزَاؤُهَا الطَّرْدَ، وَيَصِفُ نَفْسَهُ يَقُولُ:

زور ملوك عليه أبهة	يعرف من شعره ومن خطبه
لله ما راح في جوانحه	من لؤلؤ لا ينام عن طلب
خرج من فيه في الندى كما	يخرج ضوء السراج من لهبه
ترنو إليه الحداث غادية	ولا تمل الحديث عن عجه
تلعبه تعكف الملوكة به	تأخذ من جده ومن لعبه
يزدحم الناس كل شارق	ببابه مشرعين في أدبه <sup>(24)</sup>

يصف بشار نفسه مادحا ويستخدم التشبيه (كما يخرج ضوء السراج من لهبه) عجباً له يسير بين المبصرين من الشعراء كتفا بكتف ويتفوق عليهم أحياناً، وأما بقية الأبيات فلا تلمس فيها انكفاء العميان على أنفسهم بل العكس من ذلك نجد الشاعر منفتحاً على المجتمع متفاعلاً معه في تحد واضح ومقاومة ملموسة لذلك الشعور المؤدي للإحساس بالنقص وهو فقدان البصر، ولذلك نجد بشاراً يفخر بالعمى فيقول:

إذا ولد المولود أعمى وجدته	جدك، أهدي من بصير وأحولا
عميت جنينا والدكاء من العمى	فجئت عجيب الظن للعلم معقلا
وغاض ضياء العين للعلم رافدا	لقلب إذا ما ضيغ الناس حصلا <sup>(25)</sup>

إن مثل هذا الفخر بفقد البصر يعطي الشاعر قوة معنوية لتجاوز هذه المحنة التي لم يتعرف الشاعر على قيمتها أصلاً لأنه يقول عميت جنينا فكان ذلك سبباً للدكاء وازدياد العلم والعقل، ولذلك تجاوز بشار تلك العقبة التي تلازم العميان فهو يجد لكل الأحداث حوله تصويراً

يبرر فيه فقدان البصر ويثبت أن ذلك لا يؤثر على معاملاته مع المجتمع من حوله، فيقول:

وكاعب قالــــــــــــت لاترابها  
هل يعشق الانسان ما لا يرى  
ن كان عيني لا ترى وجهها  
وقال بشار بن برد:

أحِبُّ بأنْ أكونَ على بيانٍ  
فقدُ أصبحْتُ لا فرِحاً بدُنيا  
وأخسَى أنْ أموتَ منَ البيانِ  
ولا مُستنكراً دارَ الهوانِ  
يُقَلِّبُنِي الهوىَ ظهراً لبطنِ  
فما يخفى على أحدٍ يراني<sup>(26)</sup>

هذه الأبيات واضحة المعنى فإن الشاعر يحب البيان ويخشى أن يهلكه ذلك البيان، فكلمة بيان وحدها كافية لما بفاخر به بشار فهو قوي الشعر وثابت المعنى، ومن أفضل التشبيهات التي قالها بشار قوله:

كأن مثار النقع فوق رؤسنا وأسيفنا ليل تهاوى كواكبه

فشبه النقع بالليل والسيوف بالكواكب وهذا تشبيه للمبالغة والتفخيم وهو من تشبيه التمثيل لأنه شبه صورة بصورة فأجاد وأبدع ليس لأنه شاعر متمرس ولكن لكونه أعمى لم ير النور ولا الأشياء من حوله، وبهذا البيت تميز بشار عن المبصرين من أهل هذا الفن التصويري البارع، واكتسب شهرة مستحقة في هذا الخصوص، ولكن العجب عندما تطلع على بقية أبيات القصيدة التي احتضنت هذا البيت فإنك تجد عددا من الأبيات لا تقل روعة عن البيت سابق الذكر فإلى بقية الأبيات:

إذا المَلِكُ الجَبَّارُ صَعَرَ خَدَّهُ  
ودلفنا له جَهرا بِكُلِّ مَثَقِفٍ  
وجيشٍ كَمَثَلِ اللَّيْلِ يَزْحَفُ بالحصى  
غدونا له وَالشَّمْسُ فِي خَدْرِ أمَهَا  
بضربٍ يَذُوقُ المَوْتَ من ذاق طعمه  
كَأنْ مِثَارِ النَّقْعِ فَوْقَ رؤوسهم  
بعثنا لَهُم نَارَ الفُجَاءَةِ إننا  
فراحوا فريقيّاً فِي الإسارِ وَمِثْلِهِ  
وأرعن يَغشى الشَّمْسُ لونَ حديدِهِ  
مشينا إِلَيْهِ بِالسُّيُوفِ نَعَاتِبِهِ  
وأبيضُ تَسْتَسْقِي الدَّمَاءَ مَضارِبِهِ  
وبالشوكِ والخطي حمرٍ ثعالِبِهِ  
تَطالَعنا وَالطَّلُ لم يَجِرِ ذائِبِهِ  
وتدرك من نَجى الفِرَارِ مِثالِبِهِ  
وَأسيفنا ليلٌ تهاوى كواكِبِهِ  
بَنو المَوتِ خَفائِقُ عَلينا سِبابِهِ  
قَتيلٌ وَمِثْلٌ لآذٍ بِالبحرِ هارِبِهِ  
تخلس أَبصارَ الكِماءِ كِتابِهِ<sup>(28)</sup>

هذه أبيات لا يقولها إلا المحاربون من حملة السيوف وقادة الكتائب ورؤساء الجند، فانظر إليه وهو يقول مشينا إليه بالسيوف نعاتبه وكأنه أحد المقاتلين الأشاوس من أمثال عنتر بن شداد وغيره، ثم يقول دلفنا له جهرا بكل مثقف وهو السيف وبشار ليس من حملة السيوف من المقاتلين، ثم يأتي بتشبيهه في قوله: وجيش كمثل الليل، وهو لا يبصر، ثم يقول غدونا

له والشمس في خدر أمها وهذه إستعارة تحتاج إلي إعمال البصر، ثم يقول: بضرب يذوق الموت من ذاق طعمه، وهذا قول المقاتلين المضاربين بالسيف ممن يري العدو ويضرب هامته، ثم يصف ذروة القتال بقوله كأن مشار النقع فوق رؤوسنا وأسيافنا ليل نهاوى كواكبه، وهذا قمة التصوير الفني في الأدب، وفي الأبيات الثلاثة الأخيرة تصاوير فنية بارعة لحال العدو مع بشار فالذي يسمع هذه الأبيات لا يظن أن قائلها أعمى فجاء هذا الشعر يحكي فصولا من المعركة وكأن القارئ أو السامع ينظر إليها رأي العيان، ولقد كان بشار أشجع شاعر قيس عيلان في وقته، لم يكن فيهم غيره، فصحوا نسبه وتعصبوا له، ألا ترى أن الشعراء أيام الرشيد ليس فيهم من قيس عيلان أحد، ولا منذ أول هذه الدولة الا بشار مولى بنى عقيل وكان يفخر بقيس.<sup>(29)</sup>

ولم يتوقف ذلك السيل الجرار من شعر بشار في التشبيهات فيقول:

كَأَنَّهَا حِينَ رَاحَتْ فِي مَجَاسِدِ      هَا فَارَنْجٌ أَسْفَلُهَا وَاهْتَزَّ أَعْلَاهَا  
حَوْرَاءُ جَاءَتْ مِنَ الْفِرْدَوْسِ مُقْبِلَةً      كَالشَّمْسِ طَلَعَتْهَا وَالْمِسْكِ رِيَاهَا<sup>(30)</sup>

التشبيه ظاهر في البيتين في قول الشاعر: كأنها حين راحت في مجاسدها، وفي قوله: كالشمس طلعتها، ولو أننا ذكرنا التشبيهات التي جاء بها بشار فقط لكفانا في هذا البحث نظرا لمحنة العمى التي لم ير معها الشمس، ويقول بشار.

حَوْرَاءُ إِنْ نَظَرْتَ إِلَيْكَ      سَقَّتَكَ بِالْعَيْنَيْنِ حَمْرَا  
وَكَأَنَّ لَفْظَ حَدِيثِهَا      قَطَعَ الرِّيَاضَ كُوسِينَ زَهْرَا  
وَكَأَنَّ تَحْتَ لِسَانِهَا      هَارُوتٌ يَنْفُثُ فِيهِ سِحْرَا  
وَتَخَالُ مَا جَمَعْتُ عَلَيْهِ      ثِيَابَهَا ذَهَبًا وَعَطْرَا<sup>(31)</sup>

البيان والتشبيه ظاهر في الأبيات السابقة، يقول لو نظرت إليها وهو لا يري!، ثم يأتي بالتشبيهات: كأن لفظ حديثها، وكأن تحت لسانها، ثم يتحدث عن ثيابها (وتخال ما جمعت عليه ثيابها ذهبا) كل هذه الفنون يضعها أماننا الشاعر بشار كأننا ننظر إليها رأي العيان، وفي مشهد فني آخر يقول:

نبت عيني عن التغميض حتى      كأن جفونها عنها قصار  
أقول وليتي تزداد طولاً      أما لليل بعدكم نهار<sup>(32)</sup>

انظر إلي التشبيه في البيت الأول ثم انظر إلى طلبه النهار في البيت الثاني، وماذا يفعل رجل أعمى بالنهار، والليل والنهار عنده سواء، وهذا من قوة شاعريته، بقول بشار بن برد:

أظلت علينا منك يوماً سحابةً      أضاءت لنا برقاً وأبطاً رشاشها  
فلا غيمها يجلي فييأس طامعٌ      ولا غيثها يأتي فتروى عطاشها<sup>(33)</sup>

يقول بشار أظلت علينا منك سحابة وهو لم يرها!، ويقول أضاءت لنا برقاً وكذلك لم ير البرق ولا الضوء، فكل هذه التشبيهات صورة ماثلة أمام عينيك كأنك تنتظر إليها رأي العيان، ثم

يأتي بصورة أخرى فيقول:

لا والذي خَصَّ قلبي منك بالحزنِ  
ما حنَّ قلبي إلى شيءٍ سواك ولا  
وخصَّ للطرفِ جريّ الدمع بالوسنِ  
نظرتُ مذ غبتَ عن عيني إلى حسنِ<sup>(34)</sup>

انظر إلى قول الشاعر في البيت الثاني يقول: ولا نظرت مذ غبت عن عيني! كيف ينظر وهو أعمى، فلقد جاري المبصرين من الشعراء فصار مثلهم وفاقهم، وفي موقف آخر يقول: فقلت: دعوا قلبي وما اختار وارتضى فبالقلب لا بالعين يبصر ذو اللبِّ وما تبصر العيانان في موضع الهوى ولا تسمع الأذنان إلا من القلب<sup>(35)</sup> في البيتين أعلاه أفصح بشار عن موهبته في إخراج التشبيهات من حوله وكأنه ذو عينين، فبين أن القلب هو الذي يري للعينين ويسمع للأذنين، ومن ذلك لوحته الشعرية أدناه التي ملأها بظواهر الطبيعة في خطاب يعجز عنه المبصرون، أنظر إلى كلماته التي أختارها: الدجى، الصبح، النهار، الليل، لقد جمع كل هذه الكلمات في شعر رصين فأخرجه للناظرين عندما قال:

خليلي ما بال الدجى ليس يبرحُ  
أضلُّ النهارُ المستنيرُ طريقه  
وما لعمودِ الصبح لا يتوضَّحُ  
أم الدهرُ ليلٌ كلُّه ليس يبرح  
لطالَ عليّ الليلُ حتى كأنني  
بليلين موصولين لا يتزحزح  
أظنُّ الدجى طالتُ وما طالتِ الدجى  
ولكنَّ أطالَ الليلَ همَّ مبرح<sup>(36)</sup>

وينساب تيار الشعر من بشار فيقول:

يا قرّة العينِ إني لا أسمىك  
أخشى عليّك من الجيران حاسدة  
أكنى بأخرى أسميها وأعنيك  
أوسهم غيران يرميني ويرميك  
إلا شهادة أطراف المساويك<sup>(37)</sup>  
يا أطيب الناس ريقا غير مختبر

يقول الشاعر يا قرّة العين بلا بصر أو معاينة، فلا يخاله أحد بأية حال بأنه أعمى وهو الذي يعطي عينيه حق الإبصار والرؤيا عيانا ويتمثل بذلك في كثير من أشعاره، حقا أنه رأي العيان، ومثل ما تقدم قول بشار:

لله صبرها وصيرها  
نصبا لعينيك لا ترى حسنا  
لاقتك أو لم تلقها ترها  
إلا ذكرت لها به شبها<sup>(38)</sup>

يقول بشار إذا لم يلحقها يرها ويقصد بذلك رؤيتها بقلبه ثم يجد لها شبها من المنظورات من حوله دون نظر، فقط بفطرته القلبية، ثم لم يلبث بشار حتي يوافينا بفطرته الشعرية بعجائب تشبيهاته فيقول:

كأن إبريقنا والقطر من فمه طير تناول ياقوتا بمنقار<sup>(39)</sup>  
وهذا التشبيه صورة طبق الأصل من قوله: كأن مثار النقع فوق رؤوسنا واسيفنا ليل  
تهاوى كواكبها، ويقول بشار بن برد:

أتنني الشمس زائرةً ولم تك تبحر الفلكا<sup>(40)</sup>

وهذه إستعارة جاء بالشرط الثاني ترشيحاً لها، إذ استعار لفظ الشَّمْسِ لزايرته من النساء، فهي استعارة تصريحية مرشحة، وأحوج ما يكون الأديب الشاعر إلى بصره عندما يستخدم الإستعارات، ويسترسل بشار في الشعر ويقول:

خَاطَ لِي «زَيْدٌ» قَبَاءً      لَيْتَ عَيْنَيْهِ سَوَاءً  
قُلْ لِمَنْ يَعْرِفُ هَذَا      أَمْدِيحُ أُمَّ هِجَاءً<sup>(41)</sup>

وللبيتين مناسبة وهي قصده إيراد كلام يَصْلُحُ للمدح وللهجاء معاً، أو الإيمان والكفر، أو الإقرار والإنكار، أو غير ذلك من المعاني المتضادة، ليتأتى له ادعاء إرادة أحد المعنيين دون الآخر عند الحاجة، وذكر البلاغيون أن السَّابِقَ إلى استخدام هذا الفن في الأدب هو بشار بن بُرْد، وأنه كان كثير العبث به، ومن أخباره فيه أنه أراد أن يخيِّط قباءً عند خياط قيل: اسمه «عَمْرُو» فقال له الخياط ممازحاً سأخيط لك هذا الثوب فلا تدري أهو جُبَّةٌ أم قِباء، فقال له بشار: إذا أنظمت فيك شعراً لا يعلم من سمعه أدعوت به لك أم دعوتُ به عليك، وكان الخياط أعور، فلمَّا فعل الخياط ما وَعَدَ به، فقال بشار البيتين<sup>(42)</sup>. وفي البيت الأول يتمني بشار لصاحبه أن يكون مبصرًا بعينيه الإثنتين أو أعمى مثله، ومن هنا نجد بشارا مختصاً ومهتماً بأمر الإبصار لدي الآخرين، قال صاحب العمدة بشار بن برد، تشد شعره فتجده أقصره عروضاً وألينه كلاماً، فتجد له في نفسك هزة وجلبة من قوة الطبع؛ وقد أشبهه تصرفاً وضرباً في الشعر وكثرة عروض مدحاً وهجاءً وافتخاراً وتطويلاً<sup>(43)</sup>.

بعد استعراض وقراءة شعر بشار وتحليله تبين لنا أن الشاعر صاحب ملكة شعرية قوية استطاع من خلالها أن يرتقي بنفسه إلى مصاف المبصرين من الشعراء متجاوزاً محنة العمى التي وُلِدَ بها، ولقد ضَمَّنَ شعره من التشبيهات والإستعارات والتصاوير البلاغية ما لا يحصى، فهو في كل ذلك يعرض المعني علي السامع أو القارئ وكأنه ينظر إليه رأي العيان.

### الخاتمة:

في خلاصة هذا البحث نجد إن تذوق الأدب بأشكاله الفنية ولوحاته التصويرية والتشكيلية ومعانيه وإيحاءاته الشعورية نجدها قد تجاوزت الحدود التقليدية للحواس البشرية، وتعدت إلى مشاعر غير مرئية تقوم مقام الإبصار لدى العميان، لقد ثبت ثراء الأدب العربي يمثل هذه القيم الأدبية في ظل غياب الإبصار لدي كثير من الشعراء، مما أثبت ذوقاً فريداً على غير المألوف. وأضاف فنا تعدى إلى آفاق البيان بفنونه وتصاويره التشبيهية فخاطبت الوجدان وتكلم إلى الضمير. لقد حافظ أدب العميان على أصالته ومذهبيته الأدبية ومضمونه المعنوي وأفكاره، وأغراضه،

وخياله وتجديده في تشخيص التصوير الأدبي، مما بعث الحياة وحرك المعاني في الموجودات من الجمادات وحولها إلى صور أدبية حية متحركة تنبض بالحوية، وتشع بالألوان والأضواء وترتسم فيها ظلال التصوير العميق الغني بالخيال المتناسب مع طبيعة الغرض، المتلائم مع ذوق القارئ والمستمع، والمستوعب لتوجيهات النقد البناء.

لقد كان بشار بن برد شاعرا توفرت فيه فنون الشعر وهو لم ير النور قط في حياته إذ أنه ولد أعمى، فمن خلال الوقوف على أشعاره تبينت الصور الفنية التي ترهن على مقدرته الأدبية في التصوير الأدبي وتثبت ملكته الشعرية وتفوقه على شعراء زمانه في تشبيهاته البيانية.

لقد أظهر البحث الصور البيانية الناطقة التي تميز بها أدب بشار فأخرجها للسامعين من خلف مدارك الناظرين، ليزاحم بها خيال المبصرين ويحلق حول الكون المنظور مصطحبا صور الإبداع دون أن يصطدم بأذواق المتأملين من هواة السابحين في مظاهر الجمال، والمحدثين بأعينهم إلى مكامن الذوق بسهام الأنظار من الأعين الصادقة.

إن الإبداع الفني في شعر العميان من عيون الأدب العربي الصادر من أدباء غابت عنهم حواس العيون التقليدية غير أنهم مبصرون بعيون قلوبهم الفطرية، فهذا البحث يؤصل لذلك الإبداع المتفرد، ويهدف لصون ذلك التراث الأدبي، والمحافظة عليه بعد أن وصل إلينا من وراء القرون، خاصة وأن الأدب العربي يمر بمنحنى خطير من عالم الأندثار في وقت تلاشت فيه ملكة الشعر بين المبصرين فضلا عن العميان، ولذلك تملي الضرورة أن نصون تلك اللوحات الأدبية النادرة ونحافظ عليها ففيها العزاء عن ذلك السلوان.

### النتائج:

من أهم النتائج التي خلصت إليها الدراسة :

إن تذوق الأدب بصورة الفنية ليس محصورا على أصحاب الحواس الذوقية الكاملة، بل تعداه إلى العميان الذين يبصرون بعيون قلوبهم الفطرية.

إن الأدب العربي غني بالقيم الأدبية بصورها المتكاملة لدي كثير من الشعراء العميان، مما أثبت ذوقا فريدا على غير المؤلف.

حافظ العميان على أصالة شعرهم من حيث المضمون والمعاني والأفكار، والمغازي والأغراض، والخيال والصور وتجديدها.

أثبت الشاعر بشار بن برد ملكته الفنية وقدرته الأدبية في التصوير الأدبي وتفوقه على شعراء زمانه. في إظهار الصور البيانية من التشبيهات والإستعارات.

قدرة الخالق جل وعلا في توفيق من أراد من عباده وجبر نقصهم بما شاء من فضله وإحسانه.

### التوصيات:

الإهتمام بالتراث الشعري عبر عصوره المختلفة عامة، والإلتفات إلى شعر العميان بصفة خاصة.

أخذ العبر من إلهام الله تعالى لذوي الحاجات وإعانتهم واللفظ بهم.  
المحافظة على الحكم والعبر والمثل القيمة المتناثرة في أشعار العرب وتهذيب ما يمكن تهذيبه من المعان.

## الهوامش:

- (1) اللطائف والظرائف، عبد الملك بن محمد بن إسماعيل أبو منصور الثعالبي، ص 282
- (2) البغال، عمرو بن بحر بن محبوب الكناي بالولاء، الليثي، أبو عثمان، الشهير بالجاحظ، الناشر دار ومكتبة الهلال، بيروت
- (3) الطبعة: الثانية، 1418 هـ ص411
- (4) تحسين القبيح وتقبيح الحسن، عبد الملك بن محمد بن إسماعيل أبو منصور الثعالبي، المحقق، نبيل عبد الرحمن حياوي، دار الأرقم بن أبي الأرقم، بيروت، لبنان
- (5) الطبعة: لا يوجد، ص 29
- (6) ثمار القلوب في المضاف والمنسوب، عبد الملك بن محمد بن إسماعيل أبو منصور الثعالبي، دار المعارف، القاهرة، ص 692
- (7) المرجع السابق نفس الصفحة
- (8) محاضرات الأدباء ومحاورات الشعراء والبلغاء أبو القاسم الحسين بن محمد المعروف بالراغب الأصفهاني، شركة دار الأرقم بن أبي الأرقم، بيروت، الطبعة الأولى، 1420 هـ ج2 ص315
- (9) المرجع السابق نفس الصفحة
- (10) سورة الحج 46
- (11) التذكرة الحمدونية، محمد بن الحسن بن محمد بن علي بن حمدون، أبو المعالي، بهاء الدين البغدادي، دار صادر، بيروت، الطبعة الأولى، 1417 هـ ج3 ص290
- (12) محاضرات الأدباء ومحاورات الشعراء والبلغاء، مرجع سابق، ج2، ص316
- (13) غرر الخصائص الواضحة، أبو إسحق برهان الدين محمد بن إبراهيم بن يحيى بن علي المعروف بالطواط، ضبطه وصححه وعلق حواشيه ووضع فهرسه: إبراهيم شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 1429 هـ - 2008 م، ص244
- (14) نهاية الأرب في فنون الأدب، أحمد بن عبد الوهاب بن محمد بن عبد الدائم القرشي التيمي البكري، شهاب الدين النويري، دار الكتب والوثائق القومية، القاهرة، الطبعة: الأولى، 1423 هـ ج4 ص22
- (15) نصره الثائر على المثل السائر، صلاح الدين خليل بن أيبك الصفدي، ص 44
- (16) الطراز لأسرار البلاغة وعلوم حقائق الإعجاز، يحيى بن حمزة بن علي بن إبراهيم، الحسيني العلوي الطالببي الملقب بالمويد بالله، المكتبة العنصرية، بيروت، الطبعة الأولى، 1423 هـ ج2 ص71
- (17) المرجع السابق
- (18) البيان والتبيين، عمرو بن بحر بن محبوب الكناي بالولاء، الليثي، أبو عثمان، الشهير بالجاحظ، دار ومكتبة الهلال، بيروت، عام النشر 1423 هـ ج1 ص63
- (19) الحيوان، عمرو بن بحر بن محبوب الكناي بالولاء، الليثي، أبو عثمان، الشهير بالجاحظ، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الثانية، 1424 هـ ج7 ص442

- (20) تاريخ بغداد، أبو بكر أحمد بن علي بن ثابت بن أحمد بن مهدي الخطيب البغدادي، تحقيق الدكتور بشار عواد معروف، دار الغرب الإسلامي، بيروت، الطبعة: الأولى، 1422هـ - 2002 م، ج7ص112
- (21) البرصان والعرجان والعميان والحولان، عمرو بن بحر بن محبوب الكنايني بالولاء، الليثي، أبو عثمان، الشهرير بالجاحظ، دار الجيل، بيروت، الطبعة الأولى، 1410 هـ، ص 291
- (22) البيان والتبيين، مرجع سابق، 1/ 192
- (23) المرجع السابق ج3ص168
- (24) الجليس الصالح الكافي والأئیس الناصح الشافي، أبو الفرج المعافي بن زكريا بن يحيى الجريري النهرواني، تحقيق عبد الكريم سامي الجندي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة: الأولى 1426 هـ - 2005 م، ص 138.
- (25) أمالي الزجاجي عبد الرحمن بن إسحاق البغدادي النهاوندي الزجاجي، أبو القاسم، تحقيق عبد السلام هارون، دار الجيل، بيروت، الطبعة الثانية، 1407 هـ - 1987م، ص 35
- (26) ربيع الأبرار ونصوص الأخيار، جار الله الزمخشري، مؤسسة الأعلمي، بيروت، الطبعة الأولى، 1412 هـ، ج 5 ص229
- (27) البرصان والعرجان، مرجع سابق، ص 48
- (28) تزيين الأسواق في أخبار العشاق، داود بن عمر الأنطاكي، المعروف بالأكمه، ص 201
- (29) الزهرة، أبو بكر محمد بن داود بن علي بن خلف الأصبهاني ثم البغدادي الظاهري، ص 135
- (30) الحماسة المغربية، أبو العباس أحمد بن عبد السلام الجراوي، تحقيق محمد رضوان الداية، دار الفكر المعاصر، بيروت، الطبعة الأولى، 1991م، ج1 ص649
- (31) الأوراق قسم أخبار الشعراء، أبو بكر محمد بن يحيى بن عبد الله الصولي، شركة أمل، القاهرة، 1425هـ ج1 ص74
- (32) المرجع السابق ج2ص986
- (33) المرجع ج2ص1089
- (34) العقد الفريد، أبو عمر، شهاب الدين أحمد بن محمد بن عبد ربه ابن حبيب ابن حدير بن سالم المعروف بابن عبد ربه الأندلسي، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، 1404 هـ، ج6ص260
- (35) التمثيل والمحاضرة، عبد الملك بن محمد بن إسماعيل أبو منصور الثعالبي، تحقيق عبد الفتاح محمد الحلو، الدار العربية للكتاب، الطبعة الثانية، 1401 هـ - 1981 م، ص 240
- (36) المنتحل، عبد الملك بن محمد بن إسماعيل أبو منصور الثعالبي، تحقيق الشيخ أحمد أبو علي، المطبعة التجارية، عرزوزي وجاويش، الإسكندرية، الطبعة 1319 هـ - 1901 م، ص 248
- (37) زهر الآداب وثمر الألباب، إبراهيم بن علي بن تميم الأنصاري، أبو إسحاق الحصري القيرواني، دار الجيل، بيروت، ج1 ص194

- (38) سرور النفس بمدارك الحواس الخمس، أبو العباس أحمد بن يوسف التيفاشي، محمد بن جلال الدين المكرم (ابن منظور) تحقيق إحسان عباس، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى 1980م، ص 28
- (39) الحماسة البصرية، علي بن أبي الفرج بن الحسن، صدر الدين، أبو الحسن البصري، تحقيق مختار الدين أحمد، عالم الكتب، بيروت، ج 2 ص 210
- (40) العمدة في محاسن الشعر وآدابه، أبو علي الحسن بن رشيق القيرواني الأزدي، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد، دار الجيل، الطبعة الخامسة، 1401 هـ - 1981م، ج 1 ص 158
- (41) نهاية الأرب في فنون الأدب، أحمد بن عبد الوهاب بن محمد بن عبد الدائم القرشي التيمي البكري، شهاب الدين النويري، دار الكتب والوثائق القومية، القاهرة، الطبعة: الأولى، 1423هـ، ج 4 ص 124
- (42) البلاغة العربية، عبد الرحمن بن حسن حَبَنَكَة الميداني الدمشقي، دار القلم، دمشق، الدار الشامية، بيروت، الطبعة الأولى، 1416 هـ، 1996م، ج 2 ص 254
- (43) البلاغة العربية، مرجع سابق، ج 2 ص 399
- (44) العمدة في محاسن الشعر وآدابه، مرجع سابق، ج 1 ص 131

# Investigating Teaching Vocabulary Through Playing Games

Magdi Abdelmoati Kamil Mohamed Ali

## Abstract:

his study aimed at exploring the beliefs of both teachers and students towards the use of games in learning vocabulary in Arabic as a foreign language classroom. The researcher used the descriptive and analytical approach as study method and the questionnaire as data collection tool. . The study showed that both teachers and students held the same beliefs except for some few items had some interesting answers that showed a mismatch between students' beliefs and teachers' beliefs. And also showed a mismatch between what teachers do and they believe in. This mismatching in beliefs The study recommended that it is still useful for the teacher to be aware of those beliefs and recognize the differences among his/her students propose that a compromise between teachers and students may be the best solution in dealing with difference or gap in teacher and student beliefs in order to create harmony.

**Keywords:** vocabulary, belief, harmony, game

## تحري تدريس المفردات اللغوية عبر استخدام طريقة اللعب

د. مجدي عبد المعطي كامل محمد علي - جامعة دنقلا

هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف معتقدات كل من المعلمين والطلاب تجاه استخدام الألعاب في تعلم المفردات باللغة العربية كلغة أجنبية. استخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي كما كانت الاستلانة أداة لجمع المعلومات. أظهرت الدراسة أن كلا من المعلمين والطلاب لديهم نفس المعتقدات باستثناء بعض العناصر القليلة التي لديها بعض الإجابات المتكررة التي أظهرت عدم التوافق بين سيرة المعلم ونفس الطلاب . وظهروا أيضا عدم تطابق بين مايفعله المعلمون وما يؤمنون به. يكمن يؤدي عدم التطابق هذا إلى عدم المشاركة والإحباط. أوصت الدراسة بأنه لا يزال من المفيد للمعلم ان يكون على دراية بهذه المعتقدات وان يدرك الاختلاف بين طلابه أو طلابها , وان تكون التسوية بين المعلمين والطلاب أفضل حل في التعامل مع الاختلاف أو الفجوة في معتقدات المعلم والطالب من اجل خلق الانسجام الكلمات المفتاحية: المفردات، اعتقاد، تناسق، العاب.

## Introduction

### 1.1 Background of the study.

Research regarding language learning and teaching shows that challenges students face when learning vocabulary may result from factors like traditional teaching techniques, lack of motivation and/or teachers' and learners' beliefs about targeted tasks. When teachers work with vocabulary in the classroom, they often tend to use traditional vocabulary exercises (Greenwood, 2004), which typically consist of mechanical drills used in conjunction with rote review of vocabulary words. The major complaint by students is that when the above methods are used, they experience poor retention, still cannot remember vocabulary easily and often forget the vocabulary altogether. Faced with such difficulties in learning vocabulary, students feel frustrated and unmotivated to learn. Building and maintaining students' motivation in learning vocabulary is a major challenge for teachers (Greenwood, 2004). If students lose their motivation, this may lead to a chain of reaction that can hinder learning. Kiziltepe (1999) argues in her study that, when students lose motivation, they feel bored in class and have a lack of interest in learning, which will result in a dull classroom environment. This dull environment, in turn, will cause

the teacher and other students to lose their enthusiasm. A loss of enthusiasm in the class will lead to low student participation, in class and lead to added anxiety and frustration.

## 1.2 Statement of the Problem

The learning a language is a hard task and sometimes frustrating. Students who are not exposed to the vocabulary words enough times for those words to be acquired, or who are learning vocabulary in dry lists or in isolation from a meaningful text, are more likely to face learning difficulties when it comes to acquiring vocabulary. Learning vocabulary this way makes it boring, and will lead to loss of motivation, and, with some students, will lead to anxiety. Students should be “learning new words in a cumulative process, with words enriched and established as they are met again” (Nation, 2000, p.6). Well-designed games offer a solution for the problems in vocabulary teaching and learning by giving a context, providing a fun environment, lowering anxiety, and motivating students. Different types of games can fulfill the needs of different types of students. One of the key factors that ensure the effectiveness of this solution, namely using games, is students’ and teachers’ beliefs about using them. What is more important is that the beliefs of both groups are aligned.

This study aims to examine the beliefs of both students and teachers regarding using games in the Arabic as a Foreign Language (EFL) classroom for vocabulary learning. It is believed by the researcher that understanding the beliefs of both teachers and students will bridge the gap between the expectations of both teachers and students, as noted by Richards, (1996). It is important to bridge this gap, as the beliefs of both teachers and students govern their attitudes and practices in the class. A mismatch between both beliefs will lead to different expectations. If students are not in agreement with the teacher’s practices in the class, they may lose interest and will be less

motivated to participate. As for teachers, they may be disappointed in the students' performance.

### 1.3 The Objectives of the study

**This study aims to :**

1. Explore the beliefs of teachers towards the use of games in learning vocabulary in Arabic as a foreign language classroom.
2. Investigate teaching vocabulary through playing games

### 1.4 The significance of the study:

Students lose their motivation while they have taught new words. This may lead to a chain of reaction that can hinder learning and this study attempts to find a solution . This attempting will bridge the gap between the expectations of both teachers and students in teaching vocabulary and it is a new method to change what students' and teachers' beliefs about the use of games in learning vocabulary in the AFL classroom.

### 1.5 Research Questions

This study attempts to find an answer for the following questions:

1. What are students' beliefs towards the use of games in learning vocabulary in the AFL classroom?
2. What are teachers' beliefs towards the use of games in teaching vocabulary in the AFL classroom?
3. Are there any variations between students' and teachers' beliefs?

### 1.6 The hypotheses

This study hypothesizes :

- Students' beliefs that the well-designed games offer a solution for the problems in vocabulary teaching and learning
  - Teacher's belief that learning vocabulary in dry lists or in isolation from a meaningful text, makes it boring, and will lead to loss of motivation, and, with some students, will lead to anxiety.
- 3-Both teachers and students held the same beliefs except for some few items

## 1.7 Delimitations of the Study

This study will explore beliefs of teachers and students at Medani elementary school, Eighth grade 2020

## Literature Review

### 2.1 Introduction

Many research reported that students do not have the needed vocabulary for oral expression (Nagy and Scott, 2000). The importance of vocabulary in language proficiency cannot be ignored. However, to the learner, vocabulary lists can seem endless, and, despite hundreds of flashcards, students may not feel any closer to achieving proficiency goals. This chapter is dedicated to review of the literature on vocabulary learning, the theory of games, and how games help in learning vocabulary. The chapter also addresses the beliefs of teachers and students regarding the use of games, which is expected to have a direct effect on the use of games in AFL classrooms.

The first section will introduce an overview of research about vocabulary learning. The second section discusses the importance of student and teacher beliefs and how they affect the expectations of students and the decisions of teachers. The third section introduces the concept of gaming, research on using games in teaching in general, and specifically in teaching vocabulary. Finally, this chapter discusses how adults perceive games.

### 2.2 Importance and reality of vocabulary:

Learning a foreign language can be exciting but also frustrating. Learning to pick up the sound and recognizing a new language at the supermarket is thrilling. Nunan (1995) asserts that successful language learning is a product of sufficient acquisition of vocabulary, and a lack of vocabulary is typically associated with unsuccessful language learning (Vilaca, 2009). Richards and Renandya (2002) argue that vocabulary is essential to oral proficiency and that vocabulary may dictate a learner's ability in the four skills: speaking, listening, reading, and writing. Despite its impor-

tance, vocabulary has not always been a main concern in language teaching (DeCarrico, 2001). Moreover, vocabulary learning and teaching have been generally neglected, and have fallen second to grammar in the foreign language classroom (Nunan, 1995). According to Al-Batal (2006) this is also true in the case of Arabic; grammar has become the focus in the AFL classroom and vocabulary has been marginalized. Furthermore, Al-Batal (2006) argues that the biggest challenge facing AFL learners is the acquisition of vocabulary (p. 332).

### **2.2.1 Intentionally/teacher directed vocabulary learning:**

In learning one's first language (L1), vocabulary is acquired incidentally, for the most part, and acquired over a period of time with repeated encounters. On the other hand, foreign language learners (L2) do not have the same environment and circumstances as L1 learners; L2 learners do not have the same frequency and range of input of the L1s (Webb and Chang, 2013). Therefore, for most learners, class time becomes very important for successful acquisition of L2 vocabulary learning, especially when learners do not have the opportunity for language use outside of the classroom. In the classroom there should be careful planning as to how

vocabulary should be learned (Webb and Chang, 2013). Webb and Chang (2013) assert that the teacher's approach to teaching, and the classroom activities, are important factors that affect L2 vocabulary learning; hence, it is important to study techniques for enhancing teacher-directed vocabulary learning, such as using games in the classroom, and to study beliefs related to such techniques.

### **2.3 The importance of beliefs:**

In the study of human behavior, beliefs are a fundamental construct (Bernat and Gvozdenko, 2005). Beliefs are "a way to describe a relationship between a task, an action, an event, or another person, and an attitude of a person toward it" (Eisenhart,

Shrum, Harding and Cuthbert, 1988, p. 53). The field of educational psychology supports the importance of student beliefs in language learning. Beliefs are “general assumptions that students hold about themselves as learners, about factors influencing learning, and about the nature of learning and teaching” (Victori and Lockhart, 1995, p.224). Bernat and Gvozdenko (2005, p.1) write that beliefs in general are “personal myths about learning.” Beliefs can also “act as very strong filters of reality” (Arnold 1999 (p. 256), as cited in Bernat and Gvozdenko, 2005).

### **2.3.1 Teachers’ beliefs:**

Beliefs are important because they affect teachers’ behavior. Rokeach (1968) writes that “beliefs are predispositions to actions.” Similarly, teachers’ beliefs affect their practices in the classroom (Richardson, 1997). Furthermore, Feiman-Nemser and Floden (1983) assert that teachers often rely on their beliefs since there is no agreement about best practices in foreign language teaching.

Teacher beliefs inform classroom practices (Richardson, 1997) and an understanding of beliefs is vital to understanding teacher behavior (Kagan, 1992; Golombek, 1998). According to Richards and Lockhart (1996), “what teachers do is a reflection of what they know and believe, and teacher knowledge and ‘teacher thinking’ provide the underlying framework or schema that guides the teacher’s classroom actions” (p. 29). Teacher beliefs can come from a number of sources including their own language learning experience, teaching experience, personality, and their knowledge of methods and approaches (Richards and Lockhart, 1996).

### **2.3.2 Student beliefs:**

In the past few decades, there has been an increase in attention to student beliefs (Berant and Gvozdenko, 2005). However, despite this increase, Wenden (2001, cited in Bernat and Gvozdenko, 2005), argues that student beliefs in the foreign language context have not received the attention they need. The

literature shows that student beliefs have an important role in language learning and achievement (Breen, 2001). Wenden (1987) affirms that students' strategies are affected by their beliefs. A number of studies also conclude that student beliefs about a language and its culture affect the strategies students use in learning that language. It is also found that beliefs are related to student motivation (Csizer and Dornyei, 2005; Masgoret and Gardner, 2003). Bernat and Gvozdenko (2005) write that students may have beliefs about the nature and difficulty of the language they are studying, and may have strong beliefs about what constitutes successful learning strategies. Students may also have strong beliefs about the types of activities and approaches that are useful in the classroom and how effective the teachers' methods are (Richards and Lockhart, 1996). According to Richards and Lockhart (1996), "Learners' belief systems cover a wide range of issues and can influence learners' motivation to learn, their expectations about language learning, their perceptions about what is easy, or difficult, about a language, as well as the kind of learning strategy they favor" (p. 52). Ellis (2008) argues that understanding student beliefs is critical to language pedagogy. An understanding of student beliefs can inform decision making in the classroom and at the curriculum level. Horowitz (1988) asserts that understanding student beliefs can help teachers and curriculum designers better understand learners with regard to their expectations. For example, students may hold strong beliefs about the use of repetition or translation, the importance of accuracy and pronunciation, and about the respective roles of the teacher and the student.

### 2.3.3 The effect of the mismatch of students' and teachers' beliefs

Often times, student expectations and teacher practices, which are informed by their beliefs, may not be aligned. There are a number of studies that explore the similarities and differences in student and teacher beliefs about language learning. Results from a number of such studies show

that students and teachers have differing beliefs with regard to some aspects of language learning (Banya and Cheng, 1997; Peacock, 1998:1999; Siebert, 2003; Davis, 2003).

The language learner and language teacher alike are invested in the learner's success. Both parties approach language learning with their own set of beliefs. These beliefs can affect classroom behavior and also affect each party's expectations in the classroom. A mismatch in beliefs can negatively impact the effectiveness of the class (Kern, 1995), as expectations by each party are not met by the other. It is important to understand the beliefs of each party, and for the student and teacher to communicate their beliefs and expectations. Teachers can use open communication to explain to their students the detrimental effects of mistaken beliefs and the reasons behind pedagogical choices, in hopes of guiding students toward an understanding and acceptance of best practices. Kern (1995) conducted a study of beliefs of French foreign language students and instructors using the Belief About Language Learning Inventory (BALLI). He finds that, on a global level, teachers and students have similar beliefs, but on a particular level, there are differences. He reports that students were excited to learn French, but that they had unrealistic beliefs regarding the time to reach fluency in a foreign language. They believed that they could become fluent in less than two years of non-intensive study. Similarly, Peacock (1999) conducted a study of English foreign language students and teachers, using a combination of interviews and questionnaires. Results show that there were differences between teacher and student beliefs regarding the importance of vocabulary, grammar, and pronunciation, to all of which students gave more importance. Davis (2003) explored the beliefs of teachers and tertiary learners in Macao. He reports that the two groups held very different beliefs, and placed importance on different theoretical bases. For example, the rating for the importance of structure was higher from students. Ultimately, the difference in beliefs resulted in differ-

ing opinions regarding classroom practice. Siebert (2003) studied the beliefs of English as a Second Language students and teachers at institutions of higher education in the US. Results show that there were discrepancies between the beliefs of students and teachers regarding teaching methodology, as well as the importance of vocabulary, grammar, and pronunciation. Similar to the results of Peacock's study (1999), students placed more emphasis on these categories. Also, the results of Baokye's study (2007), which used a modified version of the BALLI, show that a high percentage of South-African students had the expectation that their teachers should engage in constant repetition, and that grammar is most important in language learning.

Schulz (1996) says that a gap in student and teacher beliefs can affect student motivation. Kern (1995) adds that such a gap may cause tension in the classroom. According to Richards and Lockhart (1996), "Differences between learners' and teachers' beliefs can lead to students undervaluing an activity assigned by the teacher" (p. 54). Understanding the gap between teacher and learner beliefs "will certainly facilitate the language teaching and learning process[es]." (Huang 2006, p.67)

## **2.4 Gaming and gamification:**

### **2.4.1 The use of games in teaching:**

The theory of gaming and game-based learning is very broad, and is applied to many different disciplines. Dutta (1999) notes that gaming theory is used in economics, politics, voting, and animal behavior. A substantial amount of research has been done, and many books published, regarding digital game-based learning and its effect on learning processes and classroom dynamics, including material addressing simulation and use of games in learning (Prensky, 2001), (Becker and Parker, 2012). Mubaslat's 2012 study examined the effect of using games on

students' achievement in foreign language classes. The participants were students in grades 4, 7, and 10 in Amman, Jordan. The study took place over a five-month period. There was an experimental group that made extensive use of games, and received little formal instruction. An analysis of variances (ANOVA) was performed based on achievement levels, and Pearson's Correlation (a measure of the linear correlation between two variables X and Y) was used to analyze the relationship between educational games and learning. Results of the post-test show that games had a positive effect on achievement. Karadag's 2015 study explored pre-service teachers' perceptions of using games in a Primary Reading and Writing Instruction Course (PRWIC). After a 12-week teaching period, data were collected from questionnaires and semi-structured interviews. One-hundred-eightynine pre-service teachers answered the questionnaire and 21 volunteered for the semi-structured interviews. Quantitative data were presented as percentages and frequencies, and qualitative data was presented using descriptive analysis techniques.

### **Results of the quantitative and qualitative data show that:**

1. 1. The pre-service teachers held positive opinions about using game-based learning (GBL) scenarios.
2. They reported that game-based activities helped enhance their knowledge.
3. They also reported feeling anxious about "the possibility of failing to design both an age and content-appropriate game." Interview data reveal the following:
  1. The pre-service teachers believe that using game-based learning (GBL) "would provide effective outcomes." 162.
 GBL provides benefits such as:
  - a) capturing students' attention,
  - b) evoking interest in content,
  - c) making learning fun,

d) establishing an effective reading and writing environment,

e) providing feedback to the teacher,

f) making the evaluation process easy, and,

g) ensuring retention of the knowledge learned.

The most common challenges experienced by the pre-service teachers were:

1. being anxious about failing to design an authentic game
  2. time consuming
  3. lack of time to prepare
- Griva and Semoglou's 2012 paper outlines the purpose of project design and implementation on young English as Foreign Language (EFL) learners in Greece.

The aim of this project was to give these learners the chance to develop their language skills through active psychomotor activities. The classroom activities included memory and word games, drawing, and role-play games. This was implemented in two 2nd grade Greek classrooms with a total of 44 students. To examine the effectiveness of the project, a pre- and post- language test, and journals, were used.

The results conclude that the young learners' language skills and motivation increased while practicing these games. More studies were conducted on the use of games in teaching different language skills; some of those studies (including: Ahmed, 2009; Tuan and Doan, 2010; and Yolagelidi and Arikan, 2011) were conducted to specifically evaluate the effectiveness of games in teaching grammar. 17 Ahmed (2009) discusses teaching grammar in L2 classrooms by providing instruction in grammar, then using games, and she provides background information on games and how they are used in today's classrooms. This paper concludes that games are one of the tools that could be used to achieve better results with language learners. The paper by Tuan and Doan (2010) is a review of the litera-

ture regarding the use of games in teaching grammar. In this paper they also discuss: the definition of grammar; different grammar teaching approaches; classifications of games; and the effect of games on the performance of language learners. Also, they introduce prior research on the use of games in teaching English; research that discusses the difficulties in teaching grammar, and recommends the use of games in teaching grammar, because games provide a relaxing and motivating learning environment. Yolagelidi and Arikan (2011) explored the beliefs of EFL teachers about the effectiveness of using games in teaching grammar in the EFL classroom. Fifteen EFL teachers participated in the study in Ankara, Turkey. Results from a questionnaire that utilized a five-point Likert scale show that EFL teachers have different conceptions about using games:

1. They recognize the pedagogical value of using games in their classrooms.
2. They believe using games is effective in teaching young learners.
3. They have positive views regarding the use of games, but do not use games as much as would be expected.

In the field of Arabic language studies, there was not much research found on the use of games in classrooms, however, more research was found on games available online and on language computer games for learning Arabic. Sahrir and Yusri (2012) developed an online vocabulary game because they felt that Arabic vocabulary learning is in “dire need [of] additional teaching<sup>18</sup> and learning aids” (p. 961). They implemented a study to evaluate the usability, practicality, and effectiveness of an online-game prototype. The research was conducted on a group of teenage learners in the Center for Foundational Studies. Sahrir and Yusri evaluated the prototype in three phases using different methods for data collection: interviews, open-ended surveys, class

observations, and testimonials. The usability, practicality, and effectiveness of the prototype was confirmed, and the students' Language acquisition improved.

### **2.4.2 Using games in teaching vocabulary:**

Much research has been conducted to learn how games can facilitate the learning of vocabulary. Uberman (1998) affirms that using games in teaching vocabulary is becoming more popular; games are being used more often by educators and are being recommended by methodologists. Uberman also finds that students are more relaxed while using games. She notes through her observations that students are more motivated and more interested in the lesson when games are being used. Tuan (2012) examined the influence of games in the ability of young learners of English to recollect vocabulary. The research was conducted on two classes at an elementary school in Vietnam. One class was the control group, in which students received learning exercises without games, and the other class was the experimental group, in which labeling games were used in recollecting vocabulary. The classes were chosen based on convenience sampling. There were 31 students in the control group and 32 students in the experimental group. All students were seven years old. Both groups were given a pretest and two post-tests (one post-test was immediate and the other was delayed). The researcher concludes that:

1. Vocabulary recollection is more effective when teachers add more games in class because games motivate students and create a fun learning environment.
2. Games are not a waste of time and they can energize students.
3. Games use should be considered central to lesson plans. Azar (2012) aimed to explore the effectiveness of using games in teaching vocabulary in EFL classrooms. The focus of the study was on the attitudes of the students, and

what students learned through games. The method of this study was action research conducted by the researcher along with assistants. Over a span of four weeks, a large variety of games were used for teaching vocabulary. Games were implemented in the researcher's classes, and the researcher also observed other teachers who were implementing games, and spoke with teachers and students about the use of games in the classroom. A pre-questionnaire was administered to students in order to help them understand the research.

Results show that games contribute to the learning of vocabulary in the classroom because they give students the opportunity to learn, practice, and review in a "pleasant atmosphere." According to the researcher, games allow students to have fun, to relax, feel motivated, and enjoy friendly competition. Moreover, games help students to improve their vocabulary building skills." Efendi (2013) researched the way games improved mastery of vocabulary in a 7th grade classroom. The method of this study was action research. The researcher tested the students before and after the games were administered (games used were "Got It" and "Back to the Board") and also took field notes. The students scored significantly higher after participating in the games, which shows that there was improvement in overall mastery of vocabulary. In addition, the researcher finds that students were highly motivated; they were not nervous and were confident when using English in sentences, and participating in these games taught students the importance of teamwork. Aslanabadi and Rasouli (2013) tested two groups of kindergarten students who were learning English as a foreign language in Tabriz, Iran. The control group was taught by the traditional method of using the textbook. The experimental group was taught the same vocabulary using

online games. The two groups were located at different schools in Medani

The students in the two groups were tested after a seven-week period (21 sessions). Results show that there was a statistically significant difference between test scores; the experimental group (the group that used online games) scored higher on the post-test.

### **2.4.3 Games and adult learners:**

Some people say that playing is for children. When teaching their children, they use games and playing as an educational tool, as it is considered “the brain’s favorite way of learning (Prensky,2001). In the literature, there have been many studies conducted on the use of computer games with adult learners, but not many about in-class games. Bakar and Nosratirad (2013), who conducted one of the studies on using computer games with adult learners, explained the concept of using games in general, and computer games in particular. In their study titled “Sustaining Vocabulary Acquisition through Computer Games: A Case Study” they explored the use of a computer game (SIM 3) to independently sustain vocabulary in adult learners. Participants in this study were selected purposefully. Results of the study suggest that computer games can be a good tool for self-study in adult learners. Participants reported: positive attitudes toward the use of the game, increased motivation, and having fun. Results of the pre and post-tests show that vocabulary test scores also improved after using the game.

## **22: Methodology of the Study:**

### **3.1 Introduction:**

This chapter describes the methodology followed in this research to investigate teachers’ and students’ beliefs regarding using games to teach and learn vocabulary in the AFL classroom. This chapter is divided into the following sections: 1) Study design; 2) Participants; 3) Instruments; 4) Procedures; 5) Data analysis.

### 3.2 Study Design:

This study utilized a mixed methods approach, using both qualitative and quantitative methods. Using a mixed methods approach provides an all-encompassing picture of a research problem (Creswell and Plano Clark, 2007; Greene, 2007; Teddlie and Tashakkori, 2009). The study used questionnaires as a tool for collecting qualitative data in the form of open-ended questions, for collecting quantitative data Likert-scale and closed-ended questions were used. Using questionnaires saves time and effort, as data can be collected from a large number of people in a short period of time (Perry, 2005). The process of collecting data starts with a questionnaire that explores students' and teachers' beliefs about the use of games in teaching Arabic vocabulary. Results are then analyzed in order to find differences in students' and teachers' beliefs.

### 3.3 Participants:

This study used convenience sampling as the method for selecting student and teacher participants for the questionnaires and interviews. Convenience sampling is a method whereby "researchers access participants from a population that is available" (Perry 2005, p.64).

This method is used by the majority of researchers, as it is almost impossible to access all of the members of the entire population of subjects due to financial and time limitations (Perry, 2005).

Students: Participants in this study were students studying at eighth grade

The expected number of participants was 105 students; 66 in the elementary level. The actual number of participants was 88 students. The discrepancy in actual number of participants was due to the following reasons: 1) Student absences due to the questionnaire being administered during normal class time. 2) Some students chose not to participate in the questionnaire, as participation was not

obligatory. Because this study uses convenience sampling as the method for selecting participants, the participants were given an introduction before the questionnaire was distributed, which discussed the purpose of the study and the confidentiality of the information. All participants were volunteers and agreed to answer the questionnaire. They signed a consent form that meets all of the requirements regarding the use of human subjects.

-Teachers: The expected number of teachers participating in this study was nine, and all nine participated. Teacher participants were non-native speakers.. The choice of the participants, both teachers and students, was based on acceptance and availability.

### **3.4 Instrument:**

There were one instruments used in this research; questionnaire, which was given to both students and teachers.

The questions raised in the instruments explore the teachers' and students' beliefs regarding using games to teach and learn vocabulary in the AFL classroom. General beliefs about using games in the classroom with regard to vocabulary are explored, in relation to the particular stage that the student is involved with in the learning process (introducing vocabulary, practicing vocabulary, or reviewing vocabulary). Finally, the effects of using games in the classroom are also explored. As mentioned in the introductory chapter, games can provide context, can lower anxiety levels, and can motivate students.

#### **3.4.1 Questionnaires:**

The questionnaire consisted of two sets; a student set and a teacher set, which were modified slightly to fit each group. Some of the questions in the questionnaire were adapted from other studies and some were developed for this study by the researcher.

The questionnaire was divided into three sections. The second section (Section II) consisted of open-ended questions, whose purpose was to elicit more detailed information about practices experienced in the classroom with regard to vocabulary learning and teaching. The third section (Section III)

consisted of Likert scale/closed-ended questions. The Likert scale consists of five items numbered from 1 to 5. One represents “strongly disagree,” 2 represents “disagree,” 3 represents “neither agree nor disagree,” 4 represents “agree,” and 5 represents “strongly agree. This section was focused on the beliefs of both teachers and students about the use of games in teaching Arabic vocabulary.

### Section II: Open-ended Questions

This section consisted of seven open-ended questions that explored the practices and activities used in the classroom in teaching vocabulary, as applied by teachers and used by students, and also explored their beliefs toward games. Questions 1, 2 and 3 asked about the three stages of learning vocabulary (introduction, practice, and review). The students were asked about what their teachers’ practices are, and the teachers were asked about their own practices.

Question 2 consisted of a group of activities in a box from which participants had the opportunity to choose.

The activities offered were based on the most frequently mentioned activities in the pilot study.

Question 4, presented a definition of “games,” followed by the subjects being asked about their beliefs regarding the utility of games in the classroom. Question 5 explored the types of games typically used, or available for use, in the classroom. Question 6 asked whether games could be used as preparation for exams or not. The last question, Question 7, asked participants if they agreed or disagreed with the provided definition of “games,” and to explain their answer.

### Section III: Likert Scale/Close-ended Questions

This section consisted of 22 Likert-scale items. Three items were adapted from the BALLI (Beliefs about Language Learning Inventory) (questionnaire items 4, 11, and 5). The BALLI was developed by Horwitz, (1985), and is based on a call from En-

glish as a Second Language and English as a Foreign Language teacher educators, along with student and teacher focus groups in the United States. Horwitz developed three different versions of BALLI, the latest version (1988) being developed for US students learning a foreign language. The BALLI contains 34 items to assess student beliefs in five areas: 1) Difficulty of language learning, 2) Foreign language aptitude, 3) Nature of language learning, 4) Learning and communication strategies, 5) Motivation and expectations. Items were adapted from BALLI in order to test students' motivation when using games. These items were chosen according to their relevance to the topic of this research.

Two other items were adapted from a dissertation by Lee (2009), titled *The Relationships among Motivation, Learning Style Preferred and Perception in the Use of Video Games and Language Learning for Taiwanese College Students* (questionnaire Items 14 & 18). Although Lee's dissertation is based on a study conducted to examine Taiwanese college students' perceptions, or beliefs, regarding playing video games to learn English, the questions selected were more general. "More general" means that these questions were focused mostly on the concept of gaming, and not on video games only, which is related to the main topic of the current study.

Item 14 was designed to test students' beliefs about games and anxiety, and Item 18 tested students' beliefs about the use of games in practicing vocabulary.

The other 17 questions in the current study were designed by the researcher and were tested and validated in the pilot study.

Table 3.1: Themes represented in questionnaire items

<b>What is being tested</b>	<b>Item number</b>
Games and motivation	6
Games and context	9
Games and anxiety	11, 14, 19, 21
Games in teaching and learning vocabulary	7, 10, 15, 4, 13, 17
Games for introducing vocabulary for the first time in class	1, 8, 12
Games for practicing vocabulary	2, 16, 20
Games for reviewing vocabulary	3, 18
Games and remembering vocabulary	5
Games and guessing vocabulary	22

Each group of items represents a theme; the choice of the themes being tested was based on other studies and also the results from the pilot study. Wright, Betteridge, Buckby (1984), Ersoz (2000), Kim (1995) related between games and creating context. Ersöz (2000), Kim (1995), Nguyen & Khuat (2003) focus on the relationship between games and motivation, and the relationship between games and anxiety is explored by Richard-Amato (1988) and Lewis & Bedson (1999). Kim (1995), Zdybieweska (1994) shows the relationship between games and practice, while Rixon (1979), Uberman (1998), Hadfield (1999), Tyson (2000) believe that games can be used in all stages of language learning, including introduction, practice, and review. All of the previously mentioned research emphasizes the benefit of using games in the classroom.

The questionnaire in the pilot study had two sections only. Section I consisted of background information, and Section II consisted of a combination of open-ended questions and Liker-scale/close-ended questions.

The questionnaire used for this study was reorganized into

three sections according to question type: background information, open-ended questions, and Likert-scale/close ended questions. Some items in the questionnaire were deleted and some were rephrased based on responses and feedback by participants.

### 3.5 Procedures

3.5.1 Questionnaire setting For student participants, the questionnaire was distributed during the regular class time after obtaining permission from the teacher. The teacher was not present in the classroom during the time of responding to the questionnaire. Teachers responded to the questionnaire in their offices.

#### Data analysis and Discussion

The Likert-scale data in the questionnaire was analyzed using the software program Statistical Package for Social Studies (SPSS). SPSS is used for exploring relationships between responses to questions, and is therefore, ideal for comparing beliefs of students and teachers. Through SPSS, the information is electronically stored and easy to recall and to export into other formats, such as Microsoft Excel. In addition, SPSS

allows for graphical representations of the data. In order to compare the beliefs of teachers and students, the chi-square test was used.

The open-ended questions in the questionnaire were analyzed quantitatively. The

richness of qualitative data, when improved by quantitative statistics, provides a clearer answer to the research question under investigation. (Culp and Pilat, 1998). The answers for each open-ended question were grouped into categories. The categories for each open-ended question were coded for data entry. Data was analyzed using descriptive statistics and chi-square tests. The numeric results represented the number of occurrence for each answer. The themes were analyzed to find how they were connected to each other. These connections are the findings that will be discussed in the discussion chapter.

## 4.2 Research question 1: Students' Beliefs

The first research question was “What are students’ beliefs towards the use of games in learning vocabulary in the AFL classroom?” the answers to the open-ended questions and Likert-scale shed the light on students’ beliefs.

4.2.1 Student beliefs about Importance of games in teaching and learning vocabulary:

A general stance:

Question number 4 in the open-ended section of the questionnaire came to provide more insight about students’ beliefs about using games in learning Arabic vocabulary

Table 4.1: General stance – Students – 4th question - part (a)

Q.4-a: According to the definition mentioned, do you think games are helpful in Arabic classroom?	#	%
Yes	86	97.7%
No	2	2.3%

As seen in table 4.1 above, the majority of students agreed that games are helpful in the Arabic classroom. And just 2.3% disagreed. All students responded to the first part of the question but only 83 replied to part (b) of the question. Students mentioned eight reasons as an answer to the question “why games are helpful in Arabic classroom. As data in table 4.2 above shows the common reason mentioned by students was that games are fun, lighthearted, engaging and enjoyable practice, this was mentioned 31 times. The second reason was that games provide safe environment for taking chances and takes away pressure and lower anxiety that was mentioned 27 times. Then more reasons followed; games help critical thinking, give chance for creativity, and finally help students exchange ideas.

Table 4.3: General stance – Students - Games in Teaching and Learning Vocabulary

Questions	SD/D	NN	SA/A	Total				
#	%	#	%	#	%	#	%	
4- Playing games in class helps me learn Arabic vocabulary.	0	0	0	6.8	82	93.2	88	100
15- It is important to use games in teaching vocabulary in class.	0	0	14	16.1	73	83.9	88	100
17-When it comes to vocabulary learning a vocabulary list is all I need.	59	67	17	19.3	12	13.7	88	100
7- Using games in the classroom wastes class time.	79	89.8	6	6.8	3	3.4	88	100

As it is clear from table 4.3, students' beliefs about using games in teaching and learning vocabulary was represented in the Likert – scale section with four statements. The first statement(statement 4) was testing if students believe that games help them learn Arabic in classroom. The majority (93.2%) confirmed that games do help them to learn Arabic vocabulary and no one disagreed, but 6.8% did not show any opinion. Moreover, 83.9% declared that the use of games is important in class as mentioned in statement 15, while no one disagreed and 16.1% did not show any opinion. The responses to statement 17 stating that vocabulary lists are all what students need to learn vocabulary showed that the majority of students (67%) believe that it is not helpful to rely only on traditional vocabulary lists, while 13.7% agreed and 19.3% did not give any opinion. As a reply to the fourth statement (statement 7), the majority of students with

89.9% did not see games as a waste of time, while 3.4% agreed and 6.8% neutral.

To sum up on this group of statements, it is clear that students hold a positive stance of using games in learning vocabulary as indicated by their clear agreement with 4 & 15 and clear disagreement with statement 7. It is also interesting to note their disagreement with relying only on traditional tools like vocab lists for learning vocab (statement 17).

#### 4.2.2 Student beliefs about purposes of using games

##### 4.2.2.1 Pedagogical purposes

In this section data is presented about student beliefs concerning games they believe they would like to see used in class as well as when/how games should be presented.

- Type of games:

Table 4.4: Pedagogical purposes - Students – Open-ended – 5th question

Q.5: What types of games would you like to use in your Arabic classroom to learn vocabulary?	
Number of times items were mentioned	
Matching	18
Other	15
Charades	12
Pictionary	11
Memory	7
Taboo	7
Board	6
Jeopardy	6
Role play	5
Guessing	4
Storytelling	3
Bingo	3
Puzzles	2
Flying teddy bear	2
Hot seat	1
Rapid fire	1
Speed games	1
Trivia	1
Hangman	1

In this section students' beliefs about the use of games as a pedagogical tool is presented as shown in the data elicited from different questions in the survey. In open-ended question 5 Students were asked "What types of games would you like to use in your Arabic

classroom to learn vocabulary?” only 86 students answered that question. Students mentioned 19 types of activities and labeled them as games although some would not normally be considered as such. For example, matching is not normally regarded as a game but it was more frequently mentioned by the students. Some students mentioned that they consider matching a game when they “match a word to a picture” or matching word cards with cards that have the meaning. This is especially true when the process of matching takes place in competing groups. Other games followed like: Charades, Pictionary, memory, taboo, guessing, storytelling, bingo. Some other games were the least to be mentioned like flying teddy bear, hot seat, rapid fire, speed games, trivia, hangman. When to use games is another issue that was addressed by the Likert scale items in the questionnaire

- Games and introducing vocabulary:

Table 4.5: Pedagogical purposes - Students - Games in Introducing Vocabulary (1st Time)

Questions	SD/D	NN	SA/A	Total				
#	%	#	%	#	%	#	%	
1- The teacher should use games to introduce vocabulary for the first time.	32	36.3	24	27.3	32	36.4	88	100
8- Games are not an effective way to introduce new vocabulary words in a new lesson.	67	76.1	13	14.8	8	9.1	88	100
12- Introducing new vocabulary words through game makes it easier to learn	7	8	23	26.1	58	65.3	88	100

Investigating the use of games to introduce vocabulary for the first time was tested by three statements. Students' reaction to these statements varied as shown in table 4.5. To begin with responses to statement 8 indicated a positive stance towards introducing new vocab using games (only 9.1% agreed that games are not an effective way to introduce new vocabulary, 76.1% disagreed with that and 14.8% did not show any opinion). A similar stance is suggested by statement 12 where 65.3% believed that using games to introduce vocabulary would make learning them easier and only 8% disagreed. It is worth noting here however that 26.1% neither agreed nor disagreed with the statement. The increase in neutral subjects has reduced the general level of agreement to this statement compared to the previous one. Unlike the previous two statements, statement 1 reveal that students were divided when asked if the teacher should use games to introduce vocabulary; 36.4% agreed, 36.4% disagreed and 27.3% neither agreed nor disagreed.

The above suggests a contradiction in students' stance towards using games for introducing new vocabulary. On the one hand using games in the mentioned context is believed to be effective and leading to further learning, while on the other it is not something a teacher should do. This apparent contradiction in results will be further discussed in chapter 5.

- Games and practicing vocabulary:

Table 4.6: Pedagogical purposes - Students - Games in Practicing Vocabulary

Questions	SD/D	NN	SA/A	To- tal					
#	%	#	%	#	%	#	%		
2- The teacher should use games as an activity for practicing vocabulary.	0	0	1	1.2	87	98.8	88	100	
16- Drill and kill practice is the best way to learn vocabulary.	38	43.6	40	46	9	10.4	88	100	
20- Using games will help me practice Arabic vocabulary well.	1	1.2	3	3.4	84	95.4	88	100	

Table 4.6 shows students' belief about using games for practicing vocabulary. Again variation in results could be noted. Almost all students agreed that teachers should use games as an activity for practicing with 98.8% and only 1.2% neutral. Regarding games as a helpful form of practicing Arabic, 95.4% agreed to this statement, 1.2% disagreed and 3.4% did not give any opinion. On the other hand, the students' replies to the use of traditional Audiolingual method type of drills to practice vocab (drill to kill) show that 10.4% agreed and 43.6% disagreed & 46% neither agreed nor disagreed. Responses to this statement were expected to show higher level of disagreement than agreement since this type of drill does not agree in goal or format with games (generally regarded as interactive and cooperative). The low level of disagreement and high level of neutral responses would seem to contradict with previous results. This apparent contradiction will be explained in chapter 5.

## -Games and reviewing vocabulary:

Table 4.7: Pedagogical purposes - Students - Games in Reviewing Vocabulary

Questions	SD/D	NN	SA/A	Total				
#	%	#	%	#	%	#	%	
3- Games should be used only for reviewing vocabulary.	49	55.7	20	22.7	19	21.6	88	100
18- Before an exam I would prefer to use a game to review than a mechanical drill or fill in gaps.	20	22.7	22	25	46	52.3	88	100

In statement 18 games were mentioned as “preferred” way to review compared to other traditional activities. 52.3% agreed to this statement while 22.7% disagreed and 25% were neutral. Limited majority here seems to contradict with the overwhelming positive stance to using games in class indicated in section one about using games in learning. The contradiction with set one statements becomes even more obvious in statement 3. In response statement 3 which indicates that games should be used only for reviewing, 55.7% disagreed, 21.6% agreed and 22.7% neutral. Disagreement with this statement would seem to suggest that students believe games should not be used for reviewing. This will be further discussed in chapter 5.

Table 4.8: Pedagogical purposes - Students – Open-ended - 6th question - part (a)

Q.6-a: In preparation for an exam, would you use games to review vocabulary words?	#	%
Yes	56	63.6%
No	32	36.4%

The open-ended question investigating the belief about the use of games for reviewing is the sixth question; “In preparation for an exam, would you use games to review vocabulary words? Why/ why not?” the answer for part (a), as in table 4.8, shows that 63.6% of students said “Yes” for using games for review and 36.4% said “No”. Thus a moderate majority of students agreed with using games for reviewing before the exam. While this responses supports results of statement 18 in the previous section, it again comes to contradict statement 3 for the same reasons mentioned earlier.

12 reasons were mentioned by the subjects as an answer to part (b) of the question which is “why/why not use games for review”. 87 students answered that question. According to table 4.9 above, the reason to use games that was stated the most was that games help memorize words easier followed by games are less academic which means, as they explained, it is less controlled and gives the student the freedom to use the words and make studying more fun. Adding to this, games are light hearted and less stressful way to revise. Also for group review it is always good for more than one student to carry out. Games can provide focus and context. The aspects that students mentioned as reason not to use games were that games are not serious enough to be used for reviewing before the exam. Students also added that “games are less time efficient” and “always needs a facilitator”. Adding to this “the instructions used in games are not going to be used in the exam”.

#### 4.2.2.2 Cognitive purposes:

Beside pedagogical purposes there are also the cognitive purposes for using games in learning vocabulary. The ones covered in this study are limited to remembering & retrieval, contextualization of learning, and enhancing guessing to fill in gaps in learners' knowledge of the language.

- Games and remembering and retrieval:

One of the most serious challenges that students usually face when learning a new language is remembering learned vocabulary, hence the importance of inspecting students' beliefs about this issue.

Table 4.10: Cognitive purposes – Students - Games and Remembering Vocabulary

Questions	SD/D	NN	SA/A	Total				
#	%	#	%	#	%	#	%	
5- It is easier for me to remember vocabulary because of playing games	0	0	11	12.5	77	87.5	88	100

The reply to statement 5 concerning the use of games for remembering vocabulary, 87.5% of students agreed that games make remembering vocabulary words easier. No one disagreed but 12.5% were neutral. Thus results here indicate a clear majority of students believe that games help remembering and retrieving vocabulary. The answers to question 4 in open-ended questions support the responses to statement 5. One of the reasons why games are helpful mentioned by students is “makes remembering and memorizing words and concepts easier”. This reason came third in list of reasons making games helpful with moderate frequency of references. Thus results in this section point out students believe that using games does help in remembering vocabulary words.

### - Games and context:

Literature about learning in general and learning languages in specific shows that contextualization is an important tool in learning new material (Ommagio, 2001).

Table 4.11: Cognitive purposes – Students - Games and Creating Context

Questions	SD/D	NN	SA/A	Total				
#	%	#	%	#	%	#	%	
9- Using games with vocabulary in class helps to create a context for learning the new words.	2	2.3	7	8.0	79	89.7	88	100

As shown in table 4.11, the majority of students with 89.7% agreed that games can create a context to learn new vocabulary. While 2.3% disagreed and 8% were neutral.

This was also supported by the answers to question 4 when students replied that “games can provide the context where the words could be naturally seen”.

### - Games and guessing:

Guessing is an important learning strategy for filling in gaps in learners’ knowledge of any new language. Beliefs about role of games in enhancing this strategy is therefore important to inspect.

Table 4.12: Cognitive purposes – Students - Games and Guessing Vocabulary Meaning

Questions	SD/D	NN	SA/A	Total				
#	%	#	%	#	%	#	%	
22- Using games with vocabulary helps in guessing the meaning of some words.	2	2.3	9	10.2	77	87.5	88	100

With statement 22, it is clear that the belief about games helping guessing the meaning of some vocabulary words is very strong. 87.5% of students agreed while 2.3% disagreed and 10.2% were neutral.

#### 4.2.2.3 Motivational and Affective purposes

##### - Games and motivation:

Literature about using games in the classroom is filled with advice that encourage using this instrument for increasing level of motivation among learners.

Table 4.13: Affective purposes – Students - Games and Motivation

Questions	SD/D	NN	SA/A	Total				
#	%	#	%	#	%	#	%	
6- Using games motivates me to learn new vocabulary.	2	2.3	19	21.6	67	76.1	88	100

The aim of statement 6 is to investigate students' beliefs towards games and motivation. According to table 4.13, the majority (76.1%) agreed that games motivate them while 2.3% disagreed and 21.6% did not give any opinion. This was also confirmed by the replies to question 4 in the open-ended question when students stated that games “motivate students through

competition”.

Thus, it can be deduced that games are regarded by a reasonable majority of students as a motivating activity. This is further emphasized by the fact that most of students who did not indicate that they agreed with statement were in fact only neutral

-Games and fun:

Table 4.14: General stance – Students - Games and Fun

Questions	SD/D	NN	SA/A	Total				
#	%	#	%	#	%	#	%	
10- Using games in learning vocabulary is fun.	0	0	6	6.8	82	93.2	88	100
13- I don't like games but I play them as the teacher uses them in class.	64	72.7	17	19.3	7	8.0	88	100

Table 4.14 shows that 93.2% of the students believe that using games in the classroom is fun and 6.8% did not show any opinion. As an answer to statement 13, 8% agreed that they play games although they do not like them and 72% disagreed with that statement. 19.3% did not give any opinion. Games are therefore something that a majority of students regard as likable and fun.

**-Games and anxiety:**

Reducing anxiety is an important goal in the language classroom. As indicated by Krashen in the seventies high levels of anxiety leads to reducing effect of input received by learners, hence negatively affecting language acquisition. This has made beliefs held about the effect of games on anxiety important.

Table 4.15: Affective purposes – Students - Games and Anxiety

Questions	SD/D	NN	SA/A	Total				
#	%	#	%	#	%	#	%	
11- I am usually at ease during playing a game in my Arabic class.	11	12.5	9	10.2	68	77.3	88	100
14- Using games in Arabic class, makes me feel less anxious.	16	18.4	22	25.3	49	56.3	88	100
19- I love the challenge of playing games while practicing vocabulary.	3	3.4	12	13.6	73	83	88	100
21- I feel confident when I use vocabulary words in Arabic class in an activity that has a game.	8	9.1	24	27.3	56	63.6	88	100

When talking about games and anxiety in the AFL classroom, responses to open-ended questions and Likert scale items indicate that students generally regard using games as leading to reducing anxiety. In open-ended question 4 one of the reasons for regarding games as helpful (the second most frequently mentioned) is reducing anxiety and lowering pressure. As for the Likert scale items, table 4.15 shows us how students reacted to the statements tying games to reducing anxiety. In statement 11, 77.3% agreed that they are usually at ease during playing

a game in the Arabic classroom, 12.5% disagreed and 10.2% neutral. Asking about the challenge and whether students like the challenge or not in statement 19, a clear majority indicate they love the challenge created by using games (83%), while 3.4% disagreed and 13.6% were neutral.

Students also agreed to statement 21 albeit to a lesser degree compared to the two previous statements since only 63.6% of students agreed that they feel confident when they use an activity that involves a game, 9.1% disagreed. It is also worth noting that a considerable number of students were neutral to this statement compared to the other two (neutral for this statement is 27.3%). As for statement 14, only 56.3% agreed to fact that using games in Arabic class, makes them feel less anxious, 18.4% disagreed and 25.3% neutral, thus indicating a moderate majority of agreement and a higher level of disagreement compared to the other statements and a higher level of neutral subjects. The reduced level of agreement and high level of neutral responses in statements 14 and 21 compared to the other two statements is interesting since all three statements are addressing the positive effect of using games on level of anxiety. Possible explanations for this variation in responses to statements of this section will be further explained in chapter 5.

#### 4.3 Research question 2: Teachers' Beliefs

The second research question was "What are teachers' beliefs towards the use of games in learning vocabulary in the AFL classroom?" the answers to the open-ended questions and 44 Likert-scale shed the light on teachers' beliefs. The teachers were asked the same questions as students. Some of the questions were modified to address teachers.

The fourth question "According to the definition mentioned, do you think games are helpful in the Arabic classroom? Why?" reveals that a clear majority of teachers believes games are helpful. This is indicated in table 4.16 above, where the answers for part (a) are shown in percentage. The majority teach-

ers (88.9%) answered “Yes” and 11.1% said “No”. This is similar to the results from the students’ questionnaire. Table 4.17: General stance – Teachers - Open-ended – 4th question - part (b)

Q.4-b: According to the definition mentioned, do you think games are helpful in Arabic classroom? Why?	
Number of times items were mentioned	
Motivates students	3
Safe environment for taking chances, takes away pressure and lowers anxiety	3
It is a fun, lighthearted, engaging and enjoyable practice	1
Provides context	1
Time consuming	1

In answering part (b) of the question five themes were observed. As shown in table 4.17 above, they are ordered from the most mentioned to the least as suggested by teachers.

Games are believed to be helpful because they motivate students and provides safe environment for taking chances, takes away pressure and lowers anxiety both were mentioned the most. Moreover, it is a fun, lighthearted, engaging and enjoyable practice and provides context. Games are not as helpful because they are time consuming was mentioned once. Thus, like students, teachers view games as useful; the most prominent reasons provided are: motivating and a safe environment for taking chances, takes away pressure and lowers anxiety.

Table 4.18: General stance – Teachers - Games in Teaching and Learning Vocabulary

Questions	SD/D	NN	SA/A	Total				
#	%	#	%	#	%	#	%	
7- Using games in the classroom wastes class time.	9	100	0	0	0	0	9	100
15- It is important to use games in teaching vocabulary in class.	0	0	3	37.5	5	62.5	8	100
4- Playing games in class helps students learn Arabic vocabulary.	0	0	0	0	9	100	9	100
17- When it comes to vocabulary learning a vocabulary list is all students need.	5	55.5	4	44.5	0	0	9	100

As it is clear from table 4.18, teachers' beliefs about using games in teaching and learning vocabulary was represented in the Likert – scale section in four statements. Statement 7 reveals that all teachers disagree with statement indicating games are a waste of time, which in turn indicates a strong positive stance towards using games in class. This is further emphasized by the 100% agreement to statement 4 in the above table. Teachers' stance of statements 15 and 17 however is less clear. Statement 15, indicates teachers believe in the benefit of games in learning vocab but to a lesser extent compared to the two previously mentioned statements; only 62.5% of the teachers agreed that the use of games is

important in the class.

It is interesting to note however that the reduced strength of this statement is not caused by number of teachers disagreeing to it but by number of teachers who are neutral about it (37.7%). Nonetheless, this apparent contrast between teachers' stance regarding first and fourth compared to second 46 statements needs an explanation. As for statement 17, no one agreed that vocab lists are all what students need while learning vocabulary but again it is worth noting that only 55.5% Disagreed and 44.5% were neutral. This extremely high level of neutral responses suggests that a considerable number of teachers are not ready to discard the possibility of relying only on vocab lists for teaching vocabulary.

#### 4.3.2 Teachers' beliefs about purposes of using games

##### 4.3.2.1 Pedagogical purposes

In this section data is presented about games teachers believe could or they would like to use in their Arabic class for teaching vocabulary.

- Type of games:

Table 4.19: Pedagogical purposes - Teachers – Open-ended – 5th question

Q.5: What types of games would you like to use in your Arabic classroom to learn vocabulary?	
Number of times items were mentioned	
Pictionary	4
Taboo	2
Storytelling	2
Bingo	2
Matching	1
Charades	1
Board	1
Jeopardy	1
Role play	1
Cross words	1

This question was directed to subjects to investigate what they consider a useful game. Teachers mentioned ten types of games. By looking at table 4.19, Pictionary was mentioned the most then followed by taboo, storytelling, bingo, charades, board games, Jeopardy, role play, crosswords.

Despite the fact that matching is not a game, it was mentioned by some teachers. Some of them commented on matching as a game “as students have to match cut off cards with words”. It is 47 interesting to note that students introduce a wider variety of games than teachers.

This might however be the result of students’ inclusion of things like role play as games. It is also interesting to note here that Pictionary and Charades are games that both teachers and students agree upon and place highly compared to other games.

- Games and introducing vocabulary:

Table 4.20: Pedagogical purposes - Teachers - Games in Introducing Vocabulary (1st Time)

Questions	SD/D	NN	SA/A	Total				
#	%	#	%	#	%	#	%	
1- The teacher should use games to introduce vocabulary for the first time.	8	88.9	1	11.1	0	0	9	100
8- Games are not an effective way to introduce new vocabulary words in a new lesson.	4	44.4	0	0	5	55.6	9	100
12- Introducing new vocabulary words through game makes it easier to learn	3	33.3	2	22.2	4	44.5	9	100

Teachers' reactions to the statements about the use of games to introduce new vocabulary are shown in table 4.20. Again variation is noted in teacher responses despite the similarity in what all three statements' is testing namely teachers' stance towards using games in introducing new vocabulary.

The majority of teachers (88.9%) disagreed that the teacher should use games to introduce vocabulary, 11.1% were neutral and none agreed. Thus it would seem that teachers are clearly against the mentioned usage of games. Statement 8 stating that games are not an effective way to introduce vocabulary, is only moderately agreed to by 55.6% of teachers while 44.4% disagreed.

Meanwhile, an even smaller percentage of teachers (44.5%) believed that using games to introduce vocabulary would make learning words easier and 33.3% disagreed, while 22.2% did not give any opinion. Therefore, it would appear that teachers believe with a moderate majority games are not effective for introducing new vocabulary, they disagree that teachers should use games for the mentioned purpose, and only weakly agree that games make it easier to learn new vocabulary. This apparent lack of harmony in teachers' stance of using games to introduce new vocab with their general positive stance towards this instrument (indicated in section one of this chapter) will be further discussed in

chapter 5.

Results of open-ended question (1) where teachers' actual in class practices are queried verifies that teacher practices reflect even more clearly their disapproval of using games to introduce new vocabulary. The following table indicates that games as a means of introducing vocabulary was only mentioned once.

Table 4.21: Pedagogical purposes - Teachers – Open-ended – 1st question

Q.1: When starting a new lesson in class, how do you introduce <i>vocabulary</i> .	
Number of times items were mentioned	
Read vocabulary together	6
Creating sentences	4
Using examples	3
Listening and repeating	1
Study at home then discuss in class	1
Play a game	1
Speaking	1
Listen and review next day	1

Eight practices were mentioned as a reply to the first question “When starting a new lesson in class, how do you introduce vocabulary?”. This questions shows how teacher introduce new words in class. As in table 4.21, reading vocabulary together was the first practice followed by teachers (mentioned 6 times). Then creating sentences (4 times) and using examples (3 times).

According to teachers these three practices were followed by other practices that were mentioned once like; listening and repeating, study at home then discuss in class, play a game, speaking and listen and review next day. Teachers’ stance is clear that they do not believe that games are useful in introducing vocabulary as they do not use them as much as the other activities.

- Games and practicing vocabulary:

Table 4.22: Pedagogical purposes - Teachers - Games in Practicing Vocabulary

Questions	SD/D	NN	SA/A	Total				
#	%	#	%	#	%	#	%	
2- The teacher should use games as an activity for practicing vocabulary.	0	0	1	11.1	8	88.9	9	100
16- Drill and kill practice is the best way to learn vocabulary.	8	88.9	1	11.1	0	0	9	100
20- Using games will help students practice Arabic vocabulary well.	1	11.1	0	0	8	88.9	9	100

Table 4.22 shows teachers' belief about using games for practicing vocabulary. This was represented in three statements 2, 16 & 20. Almost all teachers (88.9%) agreed to the first statement; teachers should use games as an activity for practicing. Similarly, a majority of teachers agreed to games being a helpful form of practicing Arabic vocabulary (statement 20), and 11.1% disagreed.

On the other hand, the teachers' replies to the use of traditional Audio lingual type of drills as the best way for practicing. Response to this statement indicate that, unlike students, teachers disapprove of this traditional way of practice often regarded in literature of the field as the opposite of interactive activities like games (generally regarded as cooperative and interactive). Hence, this high level of disapproval is actu-

ally in line with the strong approval of using an interactive type of activity like games in class that appears in the previous sections of the questionnaire. The above therefore suggests that using games for practice of vocabulary is an undisputed belief among teachers.

- Games and reviewing vocabulary:

Table 4.23: Pedagogical purposes - Teachers - Games in Reviewing Vocabulary

Questions	SD/D	NN	SA/A	Total				
#	%	#	%	#	%	#	%	
3- Games should be used only for reviewing vocabulary.	6	66.7	2	22.2	1	11.1	9	100
18- Before an exam I would prefer to use a game to review than a mechanical drill or fill in gaps.	2	22.2	2	22.2	5	55.6	9	100

As for statement 3, 66.7% disagreed that games should be used only for that purpose, 11.1% agreed and 22.2% were neutral. There seems to be here a change of stance regarding using games in class. The apparent message seems to be here that teachers approve of using games for practice (as indicated in the previous section) but do not agree to their usage for revision. It is important to note here however that the strong wording of the targeted statement (should be only used for revision) could have led to that response on the part of teach-

ers. When the use of games was mentioned as a “preferred” way to review (item 18) the percentage changed (though moderately) showing 55.6% agreed while 22.2% disagreed and still 22.2% neutral. Table 4.24: Pedagogical purposes - Teachers - Open-ended – 6th question – part (a)

Q.6-a: In preparation for an exam, would you use games to review vocabulary words?	#	%
Yes	8	88.9%
No	1	11.1%

More support comes with the sixth question which is “In preparation for an exam, would you use games to review vocabulary words? Why/ why not?”. The answer for part (a), as in table 4.24, shows that 88.9% of teachers agreed and 11.1% disagreed. The percentage of teachers agreeing to this statement is high compared to students’ response (63.6%). Table 4.25: Pedagogical purposes - Teachers - Open-ended – 6th question – part (b)

Q.6-b: In preparation for an exam, would you use games to review vocabulary words? Why/ why not?	
Number of times reason was mentioned	
Why Yes	
Light hearted and less stressful way to revise	4
Helps in memorizing words easier	3
Why No	
Not serious enough	2

Three reasons were mentioned by teachers as an answer to part (b) of the question which is “why/why not use games for review”. According to table 4.25, the two reasons to use games mentioned by teachers were that games are light hearted and less stressful way to revise and they help memorize words easier (mentioned 4

times). Some teachers mentioned that they would not use games as they are not serious enough which was also mentioned by some students.

#### 4.3.2.2 Cognitive purposes

- Games for memorization and retrieval:

Table 4.26: Cognitive purposes – Teachers - Games and Remembering Vocabulary

Questions	SD/D	NN	SA/A	Total				
#	%	#	%	#	%	#	%	
5- It is easier for students to remember vocabulary because of playing games	0	0	3	33.3	6	66.7	9	100

The responses to the last two statements concerning the use of games for remembering and guessing are so close. As in table 4.26, two thirds of teachers (66.7%) agreed that games make remembering vocabulary words easier and the other third (33.3%) did not give any opinion.

The majority of teachers (77.8%) also believed that games help in guessing the meaning of some vocabulary words. Only 11.1% disagreed with the second statement and 11.1% neutral.

- Games and context:

Table 4.27: Cognitive purposes – Teachers - Games and Creating Context

Questions	SD/D	NN	SA/A	Total				
#	%	#	%	#	%	#	%	
9- Using games with vocabulary in class helps to create a context for learning the new words.	0	0	1	11.1	8	88.9	9	100

As shown in table 4.27, the majority of teachers (88.9%) believe that games can create a context to learn new vocabulary. while no one disagreed and 11.1% were neutral. In question 4 in opened questions providing context was mentioned once by teachers.

- Games and guessing:

Table 4.28: Cognitive purposes – Teachers - Games and Guessing Vocabulary Meaning

Questions	SD/D	NN	SA/A	Total				
#	%	#	%	#	%	#	%	
22- Using games with vocabulary helps in guessing the meaning of some words.	1	11.1	1	11.1	7	77.8	9	100

The responses to the last two statements concerning the use of games for remembering and guessing are so close. As in table

4.28, two thirds of teachers (66.7%) agreed that games make remembering vocabulary words easier and the other third (33.3%) did not give any opinion.

The majority of teachers (77.8%) also believed that games help in guessing the meaning of some vocabulary words. Only 11.1% disagreed with the second statement and 11.1% neutral.

#### 4.3.2.3 Motivational and Affective purposes - Games and motivation:

Table 4.29: Affective purposes – Teachers - Games and Motivation

Questions	SD/D	NN	SA/A	Total				
#	%	#	%	#	%	#	%	
6- Using games motivates students to learn new vocabulary.	0	0	1	11.1	8	88.9	9	100

Teachers' beliefs towards games and motivation were investigated in one statement. According to table 4.29, the majority of teachers with 88.9% agreed that games are motivating, none disagreed, while 11.1% neither agreed nor disagreed. Thus despite this being the only statement relating motivation to games, the high percentage of agreement, total lack of disagreement, and limited percentage of neutral responses highlights that teachers do regard games as motivating. This was backed by the answer to question 4 that was mentioned the most; "games motivate students" - Games and fun:

Table 4.30: Affective purpose – Teachers – Games and Fun

Questions	SD/D	NN	SA/A	Total				
#	%	#	%	#	%	#	%	
10- Using games in learning vocabulary is fun.	0	0	0	0	9	100	9	100
13- Some students don't like games but they play them as I use them in class.	6	66.6	0	0	3	33.4	9	100

As shown in table 4.30 above, all teachers believe that games in the Arabic classroom are fun. However, only 66.6% disagreed with statement that some students do not like games but they play them anyway while 33.4% agreed to the same statement. This suggests a slight but existing realization on the part of some teachers that not all students may equally enjoy using games.

- Games and anxiety:

Table 4.31: Affective purposes – Teachers - Games and Anxiety

Questions	SD/D	NN	SA/A	Total				
#	%	#	%	#	%	#	%	
11- Students are usually at ease during playing a game in my Arabic class.	1	11.1	0	0	8	88.9	9	100
14- Using games in Arabic class, makes students feel less anxious.	2	22.2	4	44.4	3	33.4	9	100
19- Students love the challenge of playing games while practicing vocabulary.	1	11.1	3	33.3	5	55.6	9	100
21- Students feel confident when I use vocabulary words in Arabic class in an activity that has a game.	1	12.5	3	37.5	4	50	8	100

When talking about games and anxiety in the AFL classroom, table 4.31 shows us how teachers reacted to the statements representing the idea that using games reduce students' anxiety and

increases confidence. It is interesting to note however that teachers' reacted differently to the mentioned statements. Although the first and second (statements 11 & 14) indicate the same idea there is a clear difference to teachers' responses to both statements.

In the first statement, the majority of teachers (88.9%) agreed that students are usually at ease during playing a game in the 54 Arabic class and 11.1% disagreed; on the other hand, in the second statement (using games makes students less anxious) only 33.4% agreed, 22.2% disagreed and noticeably 44.4% were neutral. A closer look at the above mentioned numbers for statement 14 reveals that the highest percentage appears under neutral, followed by teachers who agree to the statement, and finally teachers who disagree. In other words, the highest majority of responses to this statement is for teachers who do not have a clear stance towards it. The following two statements (19 & 21) also show a relatively high level of neutral responses on the part of teachers and a modest level of agreement. Asking about the challenge of playing games and whether students like the challenge or not, half the teachers stated that students love the challenge created by using games (55.6%) 11.1% disagreed and 33.3% did not give any opinion. When teachers were asked if students feel confident when they use an activity that involves a game half the teachers (50%) agreed to this statement while 12.5% disagreed and 37.5% neutral.

All of the above indicates that teachers' beliefs about the role of games in reducing anxiety is not as positive as literature about using games would tend to suggest as will be further pointed out in the following chapter.

#### 4.4 Research question 3: Teachers' vs Students' Beliefs

The third research question is "Is there a gap between teachers' and students' beliefs?" after analyzing the data some significant differences showed up. Most of the students' and teachers' responses to the questions in the open-ended section of the ques-

tionnaire were similar. But some of the responses reflected differences which showed some gaps in beliefs held by teachers and students about the use of games in teaching vocabulary. These gaps were detected in relation to statements under to the following sections:

- 1- Using games in introducing, practicing and reviewing vocabulary words.
- 2- Games and memorization
- 3- Games and fun
- 4- Games and anxiety

The Chi-Square test was used to find a relationship between two nominal or ordinal variables. It does not locate differences; it only shows that a difference exists between two variables.

The researcher has to read through the answers to find the differences located by the test. The study of the asymptotic significance (Asyp. Sig) values will show if there is any difference in the beliefs of teachers and students towards some items in the questionnaire.

4.4.1 Pedagogical purposes: Introducing vocabulary  
Table 4.32: Chi-square results – Introducing vocabulary – Statements 1&8

Question	A syp. Sig.
1- The teacher should use games to introduce vocabulary for the first time.	.001
8- Games are not an effective way to introduce new vocabulary words in a new lesson.	.001

The Asyp. Sig. numbers in table 4.32 that resulted from running the chi-square test are less than 0.05 which means that there is a significant difference between both teachers and students regarding beliefs highlighted by the content of statements 1&8.

4.4.5 Motivational and affective purposes: Games and fun  
The data presented in this section to point out the significant difference in the subjects' responses

to statement 13 concerning games and fun.

Table 4.36: Chi-square results – Games and fun – Statement 13

Question	Asyp. Sig.
13- Some students don't like games but they play them as I use them in class.	.030

In table 4.36 it is noticed that the Asyp. Sig. number is less than 0.05 which means that there is a significant difference between teachers and students beliefs towards this statement.

#### 4.4.6 Motivational and affective purposes: games and anxiety

Table 4.37: Chi-square results – Games and anxiety – Statement 14

Question	Asyp. Sig.
14- Using games in Arabic class, makes students feel less anxious.	.494

The Asyp. Sig. number resulted from running the chi-square test on the responses for statement 14 is 0.494 which bigger than 0.05. This means that statistically there is no significant difference.

## Discussion

### 5.1 Introduction

This chapter discusses the results of the data gathered by the study instruments used namely a Likert scale, close-ended questionnaire and open-ended questions. The chapter discusses results reached in relation to the study research questions which aim to explore the beliefs of students and the beliefs of teachers towards the use of games in the AFL classroom. In addition, the research explores if there is a gap between both sets of beliefs teachers' and students'.

The chapter attempts to relate and interpret results reached in a manner that presents reader with an in depth understanding of beliefs subjects hold about games as an instrument for enhancing students' vocabulary acquisition in the AFL classroom.

As seen from the results in the previous chapter, students and teachers hold generally similar positive beliefs about the use of games in the AFL classroom. However, they do drift apart when it comes to specific aspects relating to using games. These findings match the results of Kern (1995) in his study on students and teachers in the French department at University of California, Berkeley.

The findings of this study showed that students' beliefs were often the same as teachers' beliefs but sometimes they shifted away.

After analyzing the data of the current research, the following were the main conclusions that emerged:

5.2 Research questions 1&2: What are students' and teachers' beliefs towards the use of games in teaching vocabulary?

The following section will discuss teacher and student beliefs about the use of games in teaching and learning vocab.

5.2.1 Teacher and student beliefs about Importance of games in teaching and learning vocabulary: A general stance

The data gathered on this theme reveal both teachers and students agree on the importance of games in teaching vocabulary as indicated by range of statements to which teachers and students hold a positive stance. These include agreement to statement 15, 7 & 4, in Likert-scale items All teachers and the majority of students (93.2%) agreed that playing games in class helps students learn Arabic vocabulary (statement 4) and also agreed that the use of games in the classroom does not waste class time (statement 7). This means that games are considered an effective instrument for teaching vocabulary in AFL classes by teachers and students.

This finding was supported by the answer to question four in the open-ended questions where the majority of both teachers (88.9%) and students (97.7%) agreed that games are helpful in the classroom. According to teachers and students in their response to part (b) of the same question, games are "safe environment for taking chanc-

es” and “fun, lighthearted, engaging and enjoyable practice”. It is worth noting that other more traditional methods of teaching vocab namely vocab lists (indicated in statement17) are not favored by a moderate majority of teachers (55.5% disagreed vocabulary lists is all students need to learn vocab). The relatively high percentage of teachers showing a neutral stance (44.5%) to the mentioned item about vocabulary lists could be the result of the wording of the statement itself indicating that lists are ALL a student needs to learn vocab.

It is possible that this relatively high percentage of teachers showing a neutral stance indicates that slightly less than half the teachers (44%) neither agree to the truth of this statement nor are they ready yet to disagree with it. We can therefore expect that this traditional practice will continue to be used in AFL classes but not necessarily to the exclusion of using games as indicated by the above mentioned general positive stance towards this instrument.

These findings indicate teachers and students beliefs reflected so far agree with the findings of Tuan (2012) whose study indicated games are a central a method to acquisition of knowledge through playing. Similarly, they agree with Uberman (1998) who confirmed that competition provided by games had a positive effect on student learning since they allowed the students to communicate and collaborate using the target language.

#### 5.2.2 Teacher and student beliefs about purposes of using games

The following section will attempt to discuss teacher and student beliefs about the various purposes of using games in the process of learning and teaching and learning vocab. Purposes to be covered are pedagogical, cognitive, and motivational and affective.

##### 5.2.2.1 Pedagogical

The three key phases in the process of teaching vocab are: introducing, practicing, and reviewing targeted feature. Analyzing the data elicited through the instruments used in this

study revealed interesting results about student and teacher beliefs concerning how games should be used within the mentioned 3 phase pedagogical framework.

- Games and introducing vocabulary:

Teachers were clearly resistant to the idea that games should be used to introduce new vocabulary (statement 1). In study questionnaire 88.9% of teachers disagreed to statement 1 while only 36.3% of students disagreed to that practice. It has to be noted however that the above stance on the part of students does not indicate their acceptance of using games to introduce vocab. In fact, the number of students who agreed to this practice was equal to the number who refused it (36.4%) while 27.3% were neutral. The difference in percentage of disagreement to statement 1 between teachers and students may indicate a gap between their beliefs regarding using games to introduce new vocabulary. However, the very similar percentage of students who voted for and those who voted against the same statement may reduce the force of students' stance towards this statement; thus reducing the significance of the suggested gap in beliefs.

Furthermore, it is possible that the mentioned strong teacher disagreement to usage of game for introducing vocabulary could have resulted from the way the questionnaire statement (1) is worded namely that teacher "should" use games for that purpose. In other words, the high level of teacher disagreement could be to the apparent forcefulness resulting from adding the word 'should'.

The responses to the second statement (statement 8); games are not an effective way to introduce new vocabulary words in a new lesson, come to support the above mentioned teacher rejection for using games to fulfill this pedagogical purpose. 55.6% agreed that games are not effective for introducing new vocabulary and 44.4% disagreed.

In the case of students on the other hand, the majority disagreed (76%) and 9% agreed which could fur-

ther strengthen their stance for using games to introduce new vocabulary (i.e. it further reduces the significance of their mild disagreement with the previous statement and further emphasizes the gap between teachers and students regarding using games to introduce new vocab). The gap is also emphasized by the responses to statement 12 which shows that majority students (65%) agreed that introducing new vocabulary through games makes it easier to learn while only 44.5% of teachers agreed to that. This shows that they both hold different stances regarding using games to introduce new vocabulary. The gap and its significance will be further discussed in the coming sections of this chapter.

- Games and practicing vocabulary:

Practicing vocabulary was represented in the Likert scale section in three statements. From the results, teachers and students clearly agreed to two statements namely statement 2 (teacher should use games as an activity for practicing vocabulary) and statement 20 (using games will help students practice Arabic vocabulary). This also matches Azar (2012) when he concluded in his study that games should be considered for practicing and reviewing in EFL classrooms

The results for the third statement (statement 16) were different. It is representing “drill and kill” activities which are an Audio lingual /traditional type of activities. Almost all teachers (88.9%) disagreed with the statement but students (43.6%) did not refuse as clearly.

The limited disagreement on the part of students and the big percentage of neutral responses could however be a result of student ignorance or misunderstanding of the term “drill & kill”. Hence we can sum up that using games of practice is something that both students and teachers generally believe to be useful.

-Games for reviewing vocabulary:

A majority of teachers & students agree that games should not be used ONLY for reviewing as mentioned in statement number 3 in

Likert scale. Furthermore, statement number 18 games in revision for the exam is accepted by slightly over 50% of teachers & students. Open-ended question 6 confirm the same result.

In open-ended question 6 when teachers and students were both asked if they would use games to review before an exam, 63.6% of students agreed as opposed to 88.9% of teachers. This indicates that teachers are more open to using games for exam revision than students. Teachers stance in this case would be similar to Azar's (2012) whose study results emphasized that games should be considered for practicing and reviewing in EFL classrooms.

It has to be mentioned here however that the rather high percentage of neutral responses to statements 3&18 (ranging between 22% and 25%) in both teachers' and students' responses indicate that games may not be the best form of practice for everyone.

#### 5.2.2.2 Cognitive purposes

- Games for remembering and retrieval:

This was represented in the Likert scale section with one statement (statement 5). Both students and teachers agreed that it is easier for students to remember vocabulary because of playing games. Although they both agreed, it seems that students have a stronger belief than teachers since 87.5% of students agreed with this statement as opposed to 66.7% of teachers.

Relating games and remembering also appeared in open-ended question 4 where subjects were asked why they think games can be helpful in the classroom. One of the reasons that students mentioned was "help in memorizing vocabulary". Such a belief would be in line with Al-Shawi (2014) whose study on 27 girls in a high school in Doha found that the use of games to teach vocabulary has enhanced students' ability to memorize words, interact and work as a team and increased their motivation. Furthermore, they are in line with Tun-chalearnpan's (2012) study testing the use of vocabulary games to improve vocabulary knowledge on 40 school students, which

found that students' retention of vocabulary was improved by using games

**- Games and context:**

Both teachers and students have the same stand towards games creating context. They both strongly agree (89.7% of students and 88.9% of teachers). This was also supported by question 4 in the open-ended questions where students and teachers indicated that games help place vocabulary in context. This as Ommagio Hadley (2001) indicates is of great importance in communicative and proficiency-based teaching.

**- Games and guessing:**  
Students had stronger opinion than teachers about games and guessing the meaning of some words. 87.5% of students agreed and 77.8% of teachers but they both agreed with a considerable majority. Guessing meaning of words is considered an important learning strategy (Oxford, 2001) and an important reading strategy (Ommagio Hadley, 2001) for today's learner.

**5.2.2.3 Motivational & Affective purposes**

**- Games and motivation:**

Students' and teachers' responses to the statement related to motivation showed that they both agreed that games can be a motivator. But it seems that teachers (88.9%) have stronger belief than students (76%). This could be caused by the extensive literature that teachers are exposed to indicating that games have motivational benefits as in McFarlane & Sakellariou (2002), Fromme (2003), Thomas (2004) Cornelius-White, (2007), Robbins and Judge (2007), opecky (2009), Prensky (2011), and Mahmoud and Tanni (2012) This is also supported by open ended question 4 responses to which teachers and students respond indicating reasons why they believe games are helpful. This question showed that motivation was referred to by both teachers and students. It is worth noting that motivation was one of the top reasons provided by teachers in response to why they be-

lieved games were helpful to learning vocab. Students in open-ended questions however seemed to emphasize fun factor most; in fact, motivation came fourth preceded by reasons like fun, enjoyment and engaging.

Teachers' and students' stance aligns with what Tham & Tham (2012) study results indicating that game-based strategies have a positive effect on engaging and motivating high school students in Singapore. They found that the competitive element in games triggered students' interest and motivated them and made them more engaged. Similarly, Effendi (2013) concluded that implementing games increased students' mastery of English vocabulary thanks to the fun and relaxed atmosphere they created leading to increasing students' motivation. The same results were also reached by studies like Bennett, (2011), indicating games helped in achieving meaningful learning where students were most productive and motivated. Also Lindfors (1980) and Ozmen (2004) stated that games can have a positive effect on foreign language learning process.

#### **- Games and anxiety:**

Anxiety was represented in four statements in the questionnaire; these are statements 11/14/19 & 21. Statement 11; "I am usually at ease during playing games in Arabic class", statement 14; "using games in Arabic class make students less anxious", statement 19; "students love the challenge of playing games while practicing vocabulary", and finally statement 21; "students feel confident when vocabulary words are used in a game in class". All four statements indicate that using games reduces anxiety.

The response to the first statement (11) is strongly supported by teachers (88.9%) and students (77.3%) indicating that all subjects believe student are at ease while playing games to learn Arabic vocabulary. Hence it could be assumed that all subjects believe games lead to reducing anxiety. This assumption is verified in case of students by results of statements 18 (88 %) as well as statements 21

and 14 albeit to a lesser extent (63% agreement for the former and 56.3% agreement for the latter). Statements 14, 19 and 21 about anxiety seem to be sending a 71 slightly different message in case of teachers. For example, their agreement with the statements 19 & 21 is slightly above 50% indicating their support to these statements is not as clear as their support to statement 11. As for statement number 14 agreement on the part of teachers is only 33.4 %. The percentage of teachers taking a neutral stance in statements 14, 19, & 21 is also considered high; it is 44 %, 33.3% & 37.5% respectively. To conclude, although games teachers' stance indicate that games may add anxiety to students rather than reduce it. This stance is in line with Karadag (2015) who stated that the most reported challenge in her study was anxiety about the possibility of failing to win in a game.

5.3 Research question 3: The gap in teacher and student beliefs and its possible consequences:

After analyzing the data and comparing the results it seems that students and teachers share most of the beliefs about the use of games in teaching Arabic vocabulary. But there were some areas where there was a gap or a possible gap between students' beliefs and teachers' beliefs.

The importance of studying the gap in teacher and student beliefs is that this gap as indicated by Richards & Lockhart (2000) " can lead to students' undervaluing an activity assigned by the teachers" (p. 54). They further point out that the gap in beliefs may indicate and/or lead to a variation in between teachers and students about how teaching should take place leading to anger and frustration on the part of both groups. On the one hand, teachers may be feeling that they are doing what is best for students; on the other hand, students may feel that teachers are wasting their time. "For example, a teacher working with intermediate-level students in a speaking class re-

ported that she included a large number of group and pair work tasks in the course. However, her students gave her poor evaluation for the course. They commented that they could not see the point of such activities.”(Richards and Lochart, 2000; P.54)

### 5.3.1 Questions showing significant gap

#### - Using games for introducing new vocabulary:

In chapter 4 the significant difference between teacher and students' beliefs about using games to introduce new vocabulary was highlighted. Furthermore, a significant difference in both groups' stance of the effectiveness of games in introducing new vocabulary was highlighted (statement 8). This indicates that while students do encourage using games for that purpose teachers are reluctant to do it.

It must be mentioned here however that results show that the same percentage of students have agreed and disagreed to the effectiveness of using games for introducing new vocabulary; thus leading to reducing the forcefulness of the above mentioned gap.

#### - Using games for practicing vocabulary:

In statement 16 where it was suggested that the a traditional 'drill and kill' type of activity would be beneficial for learning vocabulary, a difference – though not a significant one – existed between teachers and students. The importance of the gap here is reduced by two factors.

The first is the fact that the difference is not significant. The second factor is the possible ignorance of students of what the term 'drill & kill' really entails. However, students' acceptance of this type of activity indicates that – often to teachers' surprise – students still feel at home with traditional form of activities and welcome using them in their classes.

#### - Using games for reviewing vocabulary:

Form the responses to question 3 in open-ended questions and statement 3 (Games should be only used for revision) in Likert-scale that were targeting the use of games for reviewing, we can see that there was a significant difference between students' re-

sponses and teachers' responses through Chi square test.

As suggested in chapter 4 however, this gap may be partially the effect of the forceful statement wording ("should only be used for ...").

As such however it is possible to suggest that students and teachers do not see eye to eye about using games for revision.

This means that the pedagogical practice that both teachers and students agree to is using games for practice rather than using them for introducing new vocabulary or for revision. As for the significant gap in responses to yes/no section of open-ended question 6 about using games to review for exams, it highlights that this gap can cause resistance from the students specially that they may feel that this is a waste of time. Also they may need a more focused structured review with feedback. This is also part of the reason students were not as excited about games being the only way for reviewing vocabulary.

- Using games for remembering and guessing the meaning: Although there was not a significant difference after running the chi-square test on statement 5, the percentage for teachers' and students' responses was telling. Students strongly believed that games help them in memorizing vocabulary.

On the other hand, teachers did not have the same strong belief, and 33.3% of them were not decided whether games help memorization or not. Such a gap may affect teachers' tools as they may be missing on an important function of games, that students are enthusiastic about. Hence they are not benefiting from games in that field.

#### - **Games and anxiety:**

Difference between teachers and students regarding statement 14 (Using games in Arabic class, makes students feel less anxious.) and 19 (Students love the challenge of playing games while practicing vocabulary) is not significant; however, since this statements represent a widely held

belief in the field and literature about language teaching the existence of a gap is worth noting.

The fact that more students than teachers agree to those statements raise a number of questions. Is it possible that teachers have witnessed in practice a level of anxiety among students when using games? Is it possible that games are not suitable for ALL our students? This fact has been highlighted by Karadag (2015) – as mentioned in Ch. 4 - who stated that the most reported challenge in her study was anxiety about the possibility of failing to win in a game. Further research however is needed to prove this issue beyond the shadow of a doubt.

#### 5.4 Results ,Recommendation and Suggestions

This section is to discuss the outcome of the data analyzed and discussed recommendations and suggestions. This study aimed at exploring the beliefs of both teachers and students towards the use of games in learning vocabulary in Arabic as a foreign language classroom.

The Results of the study

Results showed that

1. Teachers and students held the same beliefs except for some few items had some interesting answers.
2. There is a mismatch between students' beliefs and teachers' beliefs.
3. The mismatch between what teachers do and they believe in. This mismatching in beliefs can cause lack of participation and frustration.
4. It is difficult and almost impossible for a teacher to tailor instruction to meet all the students' beliefs.
5. The discussion with students was very fruitful.
6. The data obtained from the present study highlighted the importance of mutual student-teacher understanding of beliefs to

- have a successful classroom.
7. It is also very important that some of the intuitive beliefs about teaching instruments like games be tested, since it is possible that some of our widely held beliefs may prove inaccurate.
  8. In case of this study for example games being a means of reducing anxiety is not as widely held among teachers as literature about this instrument may suggest.
  9. Informing the students gives them an idea of what to be expected also make them set realistic goals and expectations from the class activity.
  10. Explaining the goal and the pedagogical reason behind the game makes students understand the seriousness of the game and what
  11. When teachers use games they have to note the effect of fierce group competition on groups' morale since this could elevate anxiety and reduce motivation.

### 5.6 The Recommendations

1. It is still useful for the teacher to be aware of those beliefs and recognize the differences among his/her students propose
2. that a compromise between teachers and students may be the best solution in dealing with difference or gap in teacher and student beliefs in order to create harmony.
3. In the case that students believe in more traditional teaching methods like 'drill to kill' as indicated by this study,) suggest that the teacher begin class with a traditional method and then move to a communicative-interactive style or vice versa
4. Teachers should investigate students' beliefs. This would help the teacher in planning for the class. Also, this would give teachers the opportunity to have realistic expectations from students.
5. games should be used widely and in a more concrete way. They should be primarily used for practicing vocabulary and

for review when it is planned with enough time given before the exam.

6. teachers should be aware of the level of pressure that student-student competition may create.
7. Teachers should inform the students with the goals of the class or activity used in class so students are prepared. Teachers should use clear, simple and straight forward instructions.
8. Teachers should be aware of the fact that though games generally reduce tension and anxiety some games may not do that, though this needs more research to be proven.
9. one of the problems that some students highlighted in students' comments in open-ended questions is that while playing a game sometimes the information provided "go over their heads" and one students mentioned that he needs to "walk away from class with something in hand" like notes.
10. Some students need to have a tangible evidence of what they gained.
- 11.-students do not want only to play and enjoy their time they also want feedback. 11-A given feedback will makes tudent appreciate the game and understand its value.

#### 5.7 Suggestions for further research

1. Understanding teachers' and students' beliefs is important to get the best of classroom practices.
2. The research in this area still did not go far enough and needs further research and stronger theoretical foundation before making any attempt of application in the classroom context (Bernat, 2007). Also, awareness of assumptions of both teachers and students that they bring with them to class helps both of them to set more realistic goals

and helps students to focus on their problems and frustrations and also helps the teacher to get an insight of how to help the student (Kern, 1995). Here are some recommendations for further research.

3. First, widening the scope of this research by testing bigger population.

## References:

- (1)- Ahmad, R. S. (2009). Can Grammar be taught through Games? Tishreen University Journal for Research and Scientific Studies - Arts and Humanities. 31(1), 195
- (2)-Al-Batal M. (2006). Playing with words: Teaching Vocabulary in the Arabic Curriculum. In K. -M. Wahba & Z. A. Taha & L. England (Eds.). Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century (pp. 331-340). New Jersey,.
- (3)-Alsanabadi, H. & Rasouli, G. (2013). The Effect of Games on Improvement of Iranian EFL Vocabulary Knowledge in Kindergartens. International Review of Social Sciences and Humanities. 6, (1), 186-195.
- (4)-Al-Shawi, M. A. (2014). Using Game Strategy for Motivating Students to Learn New English Vocabulary. Journal of American Arabic Academy for Sciences and Technology, 5(12), 137-146  
Azar, A. S., (2012). The Effect of Games on EFL Learners' Vocabulary Learning Strategies. International Journal of Basic and Applied Science. 1(2), 252 – 256. Retrieved from:[http://www.insikapub.com/Vol-01/No-02/11IJBAS\(1\)\(2\).pdf](http://www.insikapub.com/Vol-01/No-02/11IJBAS(1)(2).pdf)
- (5)-Bakar, N.A. & Nosratirad, E. (2013). Sustaining Vocabulary Acquisition through Computer Game: A Case Study. Asian Social Science, 9, 235-242.  
<http://dx.doi.org/10.5539/ass.v9n5p235>
- Davis, A. (2003). Teachers' and students' beliefs regarding aspects of language learning. Evaluation and Research in Education, 17(4), 207-222
- DeCarrico, J. S. (2001). Vocabulary learning and teaching. In M. Celce-Murcia (Ed.), Teaching English as a second or foreign language (3rd ed.). Boston: Heinle & Heinle Dutta, P. K. (1999). Strategies and games: theory and practice. MIT press.
- (6)-Hadfield, J. (1999). Beginners' communication games. Longman

- (7)-Horwitz, E. (1985). Using Students Beliefs about Language Learning and Teaching in the Foreign Language Methods Course. *Foreign Language Annals*.18(4), 333-340
- (8)-Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of educational research*, 62(2), 129-169.
- Mubaslat, M. M. (2012). The Effect of Using Educational Games on the Students' Achievement in English Language for the Primary Stage. Online Submission. Retrieved from: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED529467.pdf>
- (9)-Naguyen, T. T. H. & Khuat T. T. N. (2003). The effectiveness of learning vocabulary through games. *Asian EFL Journal Quarterly*, 5 (4). Available online at: [http://www.asian-efljournal.com/dec\\_03\\_vn.pdf](http://www.asian-efljournal.com/dec_03_vn.pdf)
- Nagy, W. E., & Scott, J. A. (2000). Vocabulary processes. *Handbook of reading research*,3(269-284).
- (10) -Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (11) -Peacock, M. (1999). Beliefs about language learning and their relationship to proficiency. *International Journal of Applied Linguistics*, 9(2), 247-263.
- Perry Jr, F. L. (2005). *Research in applied linguistics: Becoming a discerning consumer*.