العدد العاشر يونيو 2022م

الاجتهاد للأبحاث العلمية

مجلة علمية نصف سنوية محكمة تصدر عن كلية التربية البدنية جامعة الزيتونة بترهونة ليبيا

كلية التربية البدنية

ZZTEAM2009

الاجتهاد للأبحاث العلمية
العدد العاشر يونيو 2022م

مجلة الاجتهاد

مجلة علمية نصف سنوية محكمة تصدر عن كلية التربية البدنية جامعة الزيتونة

بترهونة ليبيا

تنويه

- المعلومات والآراء والأفكار العلمية الواردة في المجلة مسؤولية الباحث ولا تعبر عن وجهة نظر المجلة.
- الباحث هو المسئول عن الأمانة العلمية على ما تم تداوله من معلومات في بحثه.

رقم الإيداع القانوني (2020/117- دار الكتاب الوطنية)

الإشراف العام

أ. صالح امعمر صالح الهمالي

رئيس التحرير:

د. عبدالحافظ غوار

مدير التحرير:

أ. سعيد أحمد سعيد

المراسلات : مجلة الاجتهاد لكلية التربية البدنية– جامعة الزيتونة- ترهونة – ليبيا

E.mail:ejthadTR@yahoo.com

Facebook:كلية التربية البدنية – جامعة الزيتونة- ترهونة– ليبيا

كلمة رئيس التحرير

مجلة الاجتهاد مجلة علمية محكمة نصف سنوية تهتم بنشر البحوث العلمية في مجال التربية وعلوم الرياضة وكذلك العلوم الأخرى.

منذ نشأت كلية التربية البدينة، جامعة الزيتونة وهي تسعى لمساهمة في نشر العلم والمعرفة والاهتمام بالبحث العلمي، من خلال نشر أبحاث ودراسات علمية مميزة، مما يسهم في تعزيز دور الكلية في خدمة العلم والمعرفة.

نأمل أن يكون فريق المجلة قد وفق في اختيار دراسات علمية مميزة تتوفر فيها شروط البحث العلمي، وتتطلع المجلة دائماً لإسهامات الباحثين الفاعلة والجادة في تقديم الدراسات وبحوث علمية مميزة.

ندعوا جميع الاكاديميين للمشاركة ونشر بحوثهم بمجلة الاجتهاد، ونعتذر عن أي خطأ خارج عن إرادتنا، كما يسعدنا استلام أي ملاحظات التي ستكون دعماً قوياً لنا في تقديم الأفضل في الأعداد القادمة.

وأخيراً،،،

نشكر كل من ساهم وساعد بإصدار وإخراج هذا العدد وكذلك الشكر موصول للبحاث الذين ساهموا في هذا العدد وكذلك للمحكمين الذين قيموا البحوث.

والله الموفق...

والـســـلام عليـــكم ورحمة الله وبركاته

أ. صالح امعمر صالح الهمالي

عميد الكلية والمشرف العام للمجلـة

أولا : متطلبات البحث المقدم للنشر

أن تتضمن البحوث إضافة علمية جديدة أو مبتكرة في مجال

لتخصص للعلوم الرياضية أو العلوم الأخرى بشرط:-

- أن لا يكون البحث قد نشر مسبقاً.
- أن لا يكون البحث قد تم تقيمه أو نشره في مجلة أخرى.
- أن لا يكون البحث من رسالة منشورة للدكتوراه أو الماجستير أو جزءً من كتاب منشور.
- تكتب البحوث باللغة العربية أو لانجليزية .
- البحوث المكتوبة باللغة الانجليزية يرفق معها ملخص باللغة العربية على أن تشتمل الصفحة على عنوان البحث وجزء من مقدمة البحث وهدف البحث وأهم إجراءاته وطريقة اختياره لأفراد العينة وبعض قياسات وأدوات البحث وأهم النتائج والتوصيات.
- ألا تزيد عدد صفحات البحث عن (15) صفحة،وألا يزيد عدد السطور بالصفحة الواحدة عن (20–24) سطراً،حجم خط العناوين(12)وباقي المقاطع بحجم(12). Simplified Arabi
- تترك مسافة 4 سنتمتر من أعلى الصفحة و 3 سنتمتر من أسفل الصفحة و 2،5 من كلا الجانبين .
- أن تشمل محتويات البحث على (المقدمة ،مشكلة البحث، الأهداف، الفروض، عرض للدراسات السابقة، إجراءات البحث، نتائج البحث، استنتاجات وتوصيات البحث ، المراجع) وأن تكتب البحوث على نظام Microsoft word .
- تسلم البحوث إلى مكتب المجلة العلمية من نسختين ورقية على A4 بالإضافة لنسخة على CD مرفق بقيمة الاشتراك نقدا.

- تحال الا بحاث للجنة تقويم البحوث العلمية المكونة من قبل أساتذة متخصصة كلاً في مجال تخصصه.

- الباحث ملزم بإجراء التعديلات الواردة من قبل لجنة التقويم إن وجدت وتحمل التعديلات على CD أخر .
- الباحث له الحق في مراجعة هيئة تحرير المجلة في حالة عدم اقتناعه ببعض التعديلات الواردة من لجنة التقويم .
- البحث غير المعدل يتم استبعاده من عدد المجلة ، وإذا تطلب لأمر يتم عرضه على اللجنة الاستشارية بالمجلة وفي حالة عدم يستبعد من النشر نهائيا أما في حالة قبوله فعلى الباحث الالتزام بالتعديلات المطلوبة ويتم إضافته بالعدد القادم دون دفع الاشتراك .
- عند قبول البحث للنشر بالتعديلات يجب ألا تتجاوز مدة التعديلات من طرف الباحث (10) أيام .
- تنشر البحوث بمجلة متخصصة من إصدارات كلية التربية البدنية جامعة الزيتونة.
- يمنح الباحث نسخة من عدد المجلة المنشور فيها بحثه ورسالة إيفاد بالشر .

ثانياً: التحكيم:

- تقوم هيئة التحرير بإجراء تقييم مبدئي للبحوث المقدمة قبل إرسالها إلى المحكمين من ذوي الخبرة البحثية والمكانة العلمية المتميزة وفي المجال المقدم فيه البحث، ويتم الاستعانة بالقائمة المعتمدة من الجامعات الليبية.
- تستعين هيئة التحرير بمحكمين اثنين على الأقل لكل بحث لتقييمه بشكل سري ، ويجوز لمدير التحرير اختيار محكم ثالث في حال اختلاف رأى المحكمين بشأن صلاحية النشر.
- يخطر الباحث بنتيجة التحكيم خلال أسبوع من وصول النتيجة لمدير التحرير من قبل المحكمين، مع احتفاظ هيئة التحرير بنسخة الإصدار الأولية .

ثالثاً: حقوق المجلة:

لهيئة التحرير حق الفحص الأولي للبحث وتقرير أهليته للتحكيم، وبعد رأي المحكمين إلزامياً .

يجوز لمدير التحرير إفادة الباحث ببحثه غير المقبول للنشر برأي المحكمين عند طلبه دون ذكر أسماء المحكمين .

يعد البحث في حكم المسحوب إدا تأخير الباحث عن إجراء التعديلات المطلوبة على البحث لمدة تزيد عن أسبوعين من تاريخ تسلمه الرد من مدير المجلة ، مالم يكن هناك عذراً قهرياً تقدره هيئة التحرير .

لهيئة التحرير حق نشر البحث ورقياً كان أو إلكترونياً .

إدا ثبت لهيئة التحرير قيام الباحث بنشر بحته مرة أخرى يحق لهيئة التحرير حرمانه من مستقبلاً ، كما تخطر الجهة التي يعمل بها .

البحوث المنشورة في المجلة لا تعبر بالضرورة الإ عن رأي صاحبها وتتحمل المسئولية اذا كان البحث منشور بجهة أخرى.

إذا لم يلتزم الباحث بأجراء التعديلات المطلوبة من قبل المحكمين ،أو قام بسحب البحث قبل نشره، يتحمل أجور التحكيم

والبريد وغيرها من النفقات التي تحملتها هيئة التحرير بالمجلة .

المستلمات: يمنح الباحث نسختين مجانية من المجلة .

ترتيب البحوث في المجلة لا يخضع لأهمية البحث ولا لمكانة الباحث، بل يتم الترتيب وفق الأسبقية في الانتهاء من التحكيم والتعدي

فهـــــرس المحتـــويـــات

التوتر النفسي للاعبي كرة القدم "الدرجة الأولى"

أ.ك.د صبحي العجيلي القلالي **6**

الثقة بالنفس وعلاقتها بنتائج المباريات للاعبي كرة الطاولة في بطولة ليبيا للأكابر(2021)

أ.ك.د فاطمة سالم الشعاب **16**

المعوقات التي تحول دون استخدام تكنلوجيا التعليم بدرس التربية البدنية في مرحلة التعليم الأساسي

ايمان فرج بشير عطية صالح عبد الرسول **25**

The Impact of Exposure to Second Language Acquisition Theories on English Language Development (Overview and evaluation)

38 Amal Abdulla Mohamed Asma Ahmed Alfasi

تصور مقترح من منظور طريقة تنظيم المجتمع لتحقيق متطلبات جودة التعليم الهجين بمؤسسات تعليم الخدمة الاجتماعية

أ. ياسمين ياسين سليمان عبد القادر **51**

The problems of English pronunciation at (Libya) secondary schools

75 Alemmari A.M Almusbahi

دور منظمة الأمم المتحدة في حماية المدنيين أثناء النزاعات الداخلية المسلحة (دراسة عن الثورة الليبية 2011)

أ. علي عمر علي الورفلي **83**

الحذف في الاساليب العربية

د. محمد مسعود عرقوب **109**

تدريس مادة السباحة بإستراتيجيات قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة وقياس أثرها على نواتج التعلم بكلية التربية البدنية وعلوم الرياضة جامعة طرابلس

د. عبد اللطيف سعد حبلوص د. جمال سوندي يخلف د. خالد جموم **130**

الدرس البنيوي في سورة نوح عليه السلام

د. محمد مسعود عرقوب 142

" دوافع ممارسة النشاط الترويحي الرياضي لدى طلاب المرحلة الثانوية ببلدية المرج

د. أحمد بدر حمد د. ونيس سليمان عبدالرحيم د. مراد مصطفى علي **172**

التوتر النفسي للاعبي كرة القدم "الدرجة الأولى"

أ.ك.د صبحي العجيلي القلالي

مقدمة البحث وأهميته:

يتزايد الاهتمام بعلم النفس الرياضي على المستويين العالمي والعربي لفاعليته ودوره الكبير في تحقيق التقدم ويأتي في أولويات الوسائل المعينة لنجاح العملية التدريبية والكادر التدريبي ليكون مكملا للجوانب الأخرى التي تتطلبها الوحدات التدريبية لنجاح المدرب.

والتوتر النفسي أحد أهم المظاهر النفسية التي تواجه اللاعبين في الوقت الحاضر المليء بالتعقيدات والمطالب الكثيرة وتصادف اللاعبين في مواقف المنافسة الرياضية عشرات المواقف التي تحتاج إلى مواجهة وحلول عاجلة وفورية سعيا للتفوق والفوز وخوفا من الهزيمة والفشل وإن عدم قدرة الرياضيين على مواجهة تلك المواقف والمطالب تجعلهم لا يشعرون فقط بالضيق وعدم الارتياح بل تصل إلى درجة شديدة من الانفعال تشمل الرياضي ككل وتؤثر في سلوكه وخبرته ووظائفه الفسيولوجية الداخلية وتتميز عندئذ بحالة شديدة من التوتر والتهيج التي تسيطر على اللاعبين وتؤثر على مستوى أدائهم نتيجة لتبديد قدراتهم البدنية والمهارية وإن درجة مقبولة من التوتر لدى اللاعبين يمكن أن تعد حافز مهم يحفزهم على الأداء بجدية وحماس خلال التنافس لتحقيق الأهداف والانجاز الرياضي الذي يطمحوا إليه.

ويذكر علي السيد سليمان (**1996**) أن الفرد بحاجة إلى التوتر النفسي بقدر معقول ليحرك فيه الدافعية والنشاط للقيام بأعماله وتحقيق ما يصبوا إليه من أهداف إذ كلما زاد التوتر عن هذا المستوى يبدأ التأثير السلبي على الفرد. (**5** : **19**).

يعتبر علم النفس الرياضي من العلوم التي اهتمت في تفهم سلوك وخبرة الشخص وعملياته العقلية ودراسة ما يمر به من ظروف وذلك من أجل التعرف على أسرار الإنسان.

والتوتر صفة ملازمة للإنسان وذلك لأن التوتر جاء نتيجة لأحداث تمس وتخص الفرد أو أحداث متوقعة لدى الفرد ترفع من مقدار توتره الطبيعي ومن أمثلة ذلك إصابة الفرد بالمرض أو اجتياز الامتحان أو خوضه منافسة أو توقع نتائج سيئة. (**2** :**17**).

فالتوتر النفسي يعد ضرورة للمدربين وذلك من أجل القيام بواجبهم على أكمل وجه حيث يشير محمود الأطرش وهاشم إبراهيم (**2008**) إلى أن هناك نوعين من التوتر النفسي نوع مفيد لبقاء ونوع الفرد ونوع ضار معيق لنمائه والتوتر هو شيء طبيعي في حياتنا ومن المستحيل تجنبه حيث أن الإنسان يحتاج إلى قليل من التوتر المعقول فالتوتر المعقول ضروري للفرد إذ يعمل على تنشيطه ودعم قدراته على الانجاز أما إذا أزداد التوتر عن حده الطبيعي للفرد فانه يتحول إلى عامل هدم وذلك لإعاقة أنشطة الإنسان الطبيعية والعقلية والجسدية. (**9**: **3**).

ويذكر محمد حسن علاوي (1997) أن الأعباء والمتطلبات المتزايدة التي تقع على كاهل المدرب الرياضي تؤدي إلى حالة الإنهاك العقلي والانفعالي والبدني وخاصة عندما يدرك المدرب الرياضي الجهود التي يبذلها أو علاقته مع الآخرين لم تسهم في حدوث العائد أو المقابل الذي توقعه. (8 : 56)

ويشير صباح إبراهيم (1994) أن عدم توفير الحوافز المادية والمعنوية والأدوات والأجهزة المتطورة يؤدي بالمدرب إلى الإحباط والتوتر مما يؤدي على عطائه وعدم تنفيذ الخطة التدريبية بالشكل الصحيح. (4 : 97)

وبالرغم من اعتماد التدريب الرياضي الحديث على الأسس والمبادئ العلمية إلا أنه لا يؤتي ثماره إلا إذا وجد المدرب المؤهل القادر على إدارة عملية التدريب حيث يشير محمد حسن علاوي (1984) أن الوصول إلى أن المستويات الرياضية العليا ترتبط ارتباطا وثيقا بمدى قدرة المدرب الرياضي على إدارة عملية التدريب. (7: 11)

ومن هنا تكمن أهمية البحث الحالي بدراسة حالة التوتر النفسي التي تظهر على لاعبي كرة القدم والتي تعد من المواضيع المهمة إذ أن عملية القياس من خلال ما تفرزه من نتائج تعمل على محاولة إيجاد الحلول أو الوسائل لعلاج أو تخفيف الانفعالات النفسية.

مشكلة البحث:

يعتبر التوتر النفسي من أهم المشكلات التي تواجه أغلب اللاعبين في كرة القدم لما له من أثار سلبية كثيرة كالحرمان من الاستمتاع بممارسة النشاط الرياضي فاللاعب عندما يعتقد بأنه غير كفء قد يسبب له نوع من الضعف في الثقة بالنفس وكذلك ممكن أن يسبب حالة صراع داخلية وإمكانية تعرضه للإصابة وغالبا ما يكون سببا رئيسيا في الابتعاد عن ممارسة النشاط الرياضي وهنا يأتي دور المدرب الرياضي من خلال تفعيل الجوانب والمظاهر النفسية الايجابية التي تساعد في تحقيق التفوق والحد من الجوانب النفسية لأنها تؤثر سلبا على متطلبات الأداء حيث نلاحظ أن تنمية الجوانب البدنية والمهارية والخططية ليس بالأمر الصعب عند المدربين إلا أن النواحي النفسية تحتاج إلى طرق وأساليب خاصة للتعامل مع اللاعبين وتوجيههم سواء بشكل فردي أو جماعي ومحاولة زرع الثقة بالنفس للتخلص من كل المظاهر السلبية التي يمكن أن تظهر عليهم عند المنافسة ومن خلال خبرة الباحث في المجال الأكاديمي والمجال التدريبي لاحظ أن معظم المدربين في كرة القدم يركزون على الجانب البدني والمهاري والخططي ولا يعيرون أهمية للجانب النفسي أو تنقصهم الخبرة أو عدم درايتهم بما يتعلق بالتوتر النفسي والضغوط النفسية والانفعالات وبما أن الجانب النفسي مهم في عملية تهيئة اللاعبين وذلك من أجل بذل الجهد والتفوق في المنافسات لذا ينبغي من الجهات والمؤسسات الرياضية جلب المتخصصين في الجانب النفسي لغرض إعداد اللاعبين نفسيا وقياس التوتر النفسي قبل وبعد المشاركة في المنافسات الرياضية والحد من الأعراض النفسية السلبية على اللاعبين واستخدام الأساليب الصحيحة في التعامل مع التوتر النفسي بوصفه سلاح ذو حدين وذلك بتشجيع الدرجة المقبولة منه باعتبارها حافز مهم للاعب.

هذا مما دفع الباحث للقيام بهذا البحث " التوتر النفسي للاعبي كرة القدم ".

هدف البحث:

يهدف البحث للتعرف على:

– التوتر النفسي للاعبي كرة القدم بالفريق الأول لنادي صقور العلالقة.

تساؤل البحث:

– ما هي نسبة التوتر النفسي للاعبي كرة القدم بالفريق الأول لنادي صقور العلالقة.

مصطلحات البحث:

– التوتر النفسي

" هو عدم التوازن بين إدراك ما هو مطلوب عمله من الفرد وإدراك قدرته على إنجاز هذا العمل. (1 : 441)

الدراسات السابقة:

1– دراسة فاطمة سالم الشعاب (2021) (6)

العنوان: " التوتر النفسي لمدربي كرة الطاولة في بطولة ليبيا (2021)"

الهدف: – التعرف على التوتر النفسي لمدربي كرة الطاولة في بطولة ليبيا (2021).

المنهج: المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي.

العينة: اشتملت العينة على (6) مدربين.

الاستنتاجات: أن نسبة التوتر النفسي لمدربي كرة الطاولة كانت قليلة.

أن مدربي كرة الطاولة يتميزون بالثقة بالنفس من خلال تقليل نسبة التوتر النفسي.

2– دراسة ثامر محمود دنون ومنهل خطاب سلطان (2011) (3)

العنوان: " التوتر النفسي وعلاقته بمستوى الانجاز الرياضي للاعبي منتخبات كليات جامعة الموصل لبعض الألعاب الفردية والفرقية "

الهدف: – التعرف على العلاقة بين التوتر النفسي ومستوى الانجاز لدى لاعبي منتخبات كليات جامعة الموصل لبعض الألعاب الفردية والفرقية.

– التعرف على الفروق في درجة التوتر النفسي بين لاعبي فرق المقدمة ولاعبي فرق الأربعة الأخيرة.

المنهج: المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي.

العينة: اشتملت العينة على (260) لاعبا موزعين على (20) كلية.

الاستنتاجات: – إن درجة مقبولة إلى حد ما من التوتر النفسي تعد حافزا ودافعا للاعبين لتحقيق أفضل مستوى انجاز.

3– دراسة هيثم صالح كريم (2011) (10)

العنوان " التوتر النفسي بكرة السلة عند طلاب التربية الرياضية ضمن مراحلها الثلاثة "

الهدف: – التعرف على التوتر النفسي لدى طلبة المرحلة الأولى والثانية والرابعة في لعبة كرة السلة.

– مقارنة التوتر النفسي للمراحل الثلاثة في لعبة كرة السلة.

المنهج: المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي.

العينة: طلاب كلية التربية الرياضية للمراحل الأولى والثانية والرابعة.

الاستنتاجات: – حصل طلاب المرحلة الأولى على توتر نفسي عالي.

– طلاب المرحلتين الثانية والرابعة يمتلكون أقل نسبة من المرحلة الأولى بالتوتر النفسي.

– حصلت المقارنة في التوتر النفسي عند طلاب الكلية في لعبة كرة السلة.

إجراءات البحث:

المنهج المستخدم:

استخدم الباحث المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي وذلك لملائمته لطبيعة البحث وأهدافه.

مجتمع البحث:

تمثل مجتمع البحث على لاعبي كرة القدم بالفريق الأول لنادي صقور العلالقة وكان عددهم (35) لاعب.

عينة البحث:

تم اختيار عينة البحث بالطريقة العمدية من لاعبي كرة القدم بالفريق الأول لنادي صقور العلالقة والبالغ عددهم (23) لاعب.

الأدوات المستخدمة في البحث:

– استبيان مقياس التوتر النفسي.

استخدم الباحث استبيان لقياس التوتر النفسي وذلك بعد الاطلاع على العديد من المقاييس حيث تم اختيار الأنسب لهذا البحث والتي تم اقتباسها من موقع (السيكولوجي) عبر الانترنت ويتكون المقياس من (28)عبارة منها (13) موجبة و (15) سالبة.

– تصحيح المقياس:

تم وضع أمام كل عبارة (5) بدائل على المقياس (أوافق بدرجة كبيرة جدا – أوافق بدرجة كبيرة –أوافق بدرجة متوسطة – أوافق بدرجة قليلة – أوافق بدرجة قليلة جدا).

– صدق المقياس:

للتأكد من صدق الاستبيان تم عرضه على عدد من الخبراء في المجال النفسي وقد تمت بعض التعديلات على فقرات الاستبيان قبل توزيعها على اللاعبين عينة البحث.

– ثبات المقياس:

قام الباحث بتوزيع الاستبيان على عدد (12) لاعب من مجتمع البحث ومن خارج العينة الأساسية وأستخدم الباحث اختبار ألفا كرونباخ حيث يعتبر من الاختبارات الإحصائية المهمة لاختبار مدى مصداقية إجابات أفراد العينة على أسئلة الاستبيان وتبين أن قيمة معامل ألفا كرونباخ قد بلغت (0.79) وهذا يعتبر كافيا للإشارة على موثوقية البيانات إذا كان مساويا أو أكبر من (0.70) مما يعطي مؤشر جيد لإمكانية الاعتماد على الإجابات المتحصل عليها من الاستبيان.

التجربة الأساسية:

تم توزيع الاستبيان على اللاعبين عينة البحث 13 – 8 – 2021 وتم استلام الاستبيان من اللاعبين بعد الإجابة عليه وقام الباحث بتفريغ البيانات ومن تم القيام بإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة للوصول إلى نتائج هذا البحث.

المعالجات الإحصائية:

استخدم الباحث المعالجات الإحصائية الآتية:

– النسبة المئوية.

– ألفا كرونباخ.

عرض النتائج:

الجدول رقم (1) يوضح النسبة المئوية بين عبارات الاستبيان للاعبي كرة القدم بالفريق الأول لنادي صقور العلالقة

ن = 23

ت	العبارات	أوافق بدرجة كبيرة جدا		أوافق بدرجة كبيرة		أوافق بدرجة متوسطة		أوافق بدرجة قليلة		أوافق بدرجة قليلة جدا	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
1	اشعر باسترخاء تام قبل التدريب	8	34.78	6	26.09	5	21.74	2	8.70	2	8.70
2	يخفق قلبي بشدة عندما ادخل للملعب وفيه جمهور كبير	3	13.04	1	4.35	7	30.43	7	30.43	5	21.74
3	أتصبب عرقا عندما أتعرض لمواقف محرجة في التدريب	2	8.70	0	0.00	3	13.04	4	17.39	14	60.87
4	اشعر بالارتياح عندما يتكلم المدرب معي في شئوني الخاصة	16	69.57	3	13.04	1	4.35	1	4.35	2	8.70
5	استطيع أن اتخذ قرارا حاسما بسرعة في المواقف المفاجئة	7	30.43	5	21.74	5	21.74	2	8.70	4	17.39
6	أقوم بالضغط على أسناني عندما ألاحظ عدم اهتمام زملائي بالتدريب	7	30.43	2	8.70	4	17.39	3	13.04	7	30.43
7	تبقى شهيتي للطعام جيدة حتى في يوم المباراة	13	56.52	2	8.70	3	13.04	1	4.35	4	17.39
8	أستطيع تذكر أحداث في التدريب بشكل جيد	12	52.17	3	13.04	2	8.70	3	13.04	3	13.04
9	كثيرا ما أعاني من تقطع في النوم قبل المباراة	9	39.13	1	4.35	4	17.39	3	13.04	6	26.09
10	أستطيع تصور ما يمكن أن يحدث في المباراة قبل بدايتها	2	8.70	5	21.74	8	34.78	6	26.09	2	8.70
11	أشعر بجفاف الحلق والبلعوم عندما يشاهد أدائي أشخاص مهمين	5	21.74	3	13.04	7	30.43	1	4.35	7	30.43
12	أشعر بالحاجة إلى دخول الحمام لمرات عديدة قبل المباراة	3	13.04	1	4.35	1	4.35	4	17.39	14	60.87

13	اشعر بقدرتي على أداء الواجب المطلوب مني بمستوى عالي	14	60.87	6	26.09	2	8.70	1	4.35	0	0.00
14	أشعر بالسعادة عندما يرشدني المدرب أو زملائي إلى أخطائي بصراحة	17	73.91	3	13.04	2	8.70	1	4.35	0	0.00
15	استطيع تركيز انتباهي حتى عندما يسير التدريب على نحو غير مخطط	8	34.78	5	21.74	7	30.43	2	8.70	1	4.35
16	أتحدث بهدوء وثقة مع المدرب حتى عندما يتخذ ضدي قرارا خاطئا	15	65.22	4	17.39	4	17.39	0	0.00	0	0.00
17	أسيطر على جميع حركاتي مهما كان الموقف محرجا	10	43.48	6	26.09	3	13.04	1	4.35	3	13.04
18	اشعر أنني املك الطاقة الكافية للقيام بالواجب المطلوب	9	39.13	8	34.78	4	17.39	1	4.35	1	4.35
19	افقد القدرة على التركيز كلما زاد عدد الجمهور	1	4.35	4	17.39	5	21.74	6	26.09	7	30.43
20	يضايقني التمييز بين اللاعبين في المعاملة من قبل المدرب	15	65.22	2	8.70	2	8.70	3	13.04	1	4.35
21	يسهل عليا تمييز دقائق الأمور	4	17.39	9	39.13	5	21.74	4	17.39	1	4.35
22	ترتفع حرارة جسمي بشكل غير اعتيادي عندما تسند إلي مسؤولية معينة	3	13.04	2	8.70	7	30.43	6	26.09	5	21.74
23	أميل إلى انتزاع شعر رأسي عندما أفكر بموضوع مهم	2	8.70	1	4.35	3	13.04	4	17.39	13	56.52
24	حصول شجار بين اللاعبين يسبب لي ألما في المعدة	1	4.35	2	8.70	5	21.74	1	4.35	14	60.87
25	قبل المباراة اشعر بألام العضلات المفاجئ	2	8.70	1	4.35	1	4.35	5	21.74	14	60.87
26	اشعر بالسيطرة والهدوء حتى لو كان أدائي غير جيد في المباراة	5	21.74	3	13.04	7	30.43	5	21.74	3	13.04
27	اشعر بالضغط على راسي وكأنه سيتفجر عندما ارتكب خطأ ما	8	34.78	5	21.74	5	21.74	2	8.70	3	13.04
28	اشعر بأنني مبالغ في ردود أفعالي اتجاه المتغيرات المفاجئة	5	21.74	2	8.70	9	39.13	2	8.70	5	21.74

يتضح من الجدول (1) والخاص بالنسبة المئوية بين عبارات الاستبيان للاعبي كرة القدم بالفريق الأول لنادي صقور العلالقة أن :

1 – الاستجابة على أوافق بدرجة كبيرة جدا.

– أن العبارة (14) "أشعر بالسعادة عندما يرشدني المدرب أو زملائي إلى أخطائي بصراحة" تمت الإجابة عليها بأعلى تكرار حيث بلغت نسبة الإجابة (73.91%). والعبارة (19) " أفقد القدرة على التركيز كلما زاد عدد الجمهور"والعبارة (24) "حصول شجار بين اللاعبين يسبب لي ألما في المعدة". تمت الإجابة عليها بأقل تكرار حيث بلغت نسبة الإجابة (4.35%).

2 – الاستجابة أوافق بدرجة كبيرة

– أن العبارة (21) "يسهل عليا تمييز دقائق الأمور" تمت الإجابة عليها بأعلى تكرار حيث بلغت نسبة الإجابة (39.13%). والعباراة (3) " أتصبب عرقا عندما أتعرض لمواقف محرجة في التدريب" تمت الإجابة عليها بأقل تكرار حيث بلغت نسبة الإجابة (0%).

3 – الاستجابة أوافق بدرجة متوسطة

– أن العبارة (28) " أشعر بأنني مبالغ في ردود أفعالي تجاه المتغيرات المفاجئة" تمت الإجابة عليها بأعلى تكرار حيث بلغت نسبة الإجابة (39.13%).

والعبارة (4) "اشعر بالارتياح عندما يتكلم المدرب معي في شؤوني الخاصة والعبارة (12)"أشعر بالحاجة إلى دخول الحمام لمرات عديدة قبل المباراة" والعبارة (25) "قبل المباراة أشعر بآلام العضلات المفاجئ" تمت الإجابة عليها بأقل تكرار حيث بلغت نسبة الإجابة (4.35%).

4 – الاستجابة أوافق بدرجة قليلة

– أن العبارة (2) "يخفق قلبي بشدة عندما ادخل للملعب وفيه جمهور كبير" تمت الإجابة عليها بأعلى تكرار حيث بلغت نسبة الإجابة (39.13%) والعبارة (16) "أتحدث بهدوء وثقة مع المدرب حتى عندما يتخذ ضدي قرارا خاطئا" تمت الإجابة عليها بأقل تكرار حيث بلغت نسبة الإجابة (0%).

5 – الاستجابة أوافق بدرجة قليلة جدا

– أن العبارة (12) "أشعر بالحاجة إلى دخول الحمام لمرات عديدة قبل المباراة" تمت الإجابة عليها بأعلى تكرار حيث بلغت نسبة الإجابة (60.87%) والعبارة (13) "أشعر بقدرتي على أداء الواجب المطلوب مني بمستوى عالي" والعباراة (14) "أشعر بالسعادة عندما يرشدني المدرب أو زملائي إلى أخطائي بصراحة" والعبارة (16) "أتحدث بهدوء وثقة مع المدرب حتى عندما يتخذ ضدي قرارا خاطئا" تمت الإجابة عليها بأقل تكرار حيث بلغت نسبة الإجابة (0 %).

مناقشة النتائج:

– مناقشة نتائج تساؤل البحث " ما هي نسبة التوتر النفسي للاعبي كرة القدم بالفريق الأول لنادي صقور العلالقة.

يتضح من الجدول رقم (1) والخاص بالنسبة المئوية بين عبارات الاستبيان:

– أن أعلى نسبة لإجابة (أوافق بدرجة كبيرة جدا) كانت (73.91%) في العبارة رقم (14) وبتكرار (17) وهي " أشعر بالسعادة عندما يرشدني المدرب أو زملائي إلى أخطائي بصراحة ".

– أن أعلى نسبة لإجابة (أوافق بدرجة كبيرة) كانت (39.13%) في العبارة رقم (21) وبتكرار (9) وهي " يسهل عليا تمييز دقائق الأمور ".

– أن أعلى نسبة لإجابة (أوافق بدرجة متوسطة) كانت (39.13%) في العبارة رقم (28) وبتكرار (9) وهي " اشعر بأنني مبالغ في ردود أفعالي اتجاه المتغيرات المفاجئة ".

– أن أعلى نسبة لإجابة (أوافق بدرجة قليلة) وكانت (30.43%) بتكرار (7) في العبارة رقم (2) وهي " يخفق قلبي بشدة عندما ادخل للملعب وفيه جمهور كبير "

– أن أعلى نسبة لإجابة ((أوافق بدرجة قليلة جدا) وكانت (60.87%) بتكرار (14) في العبارة رقم (3) وهي " أتصبب عرقا عندما أتعرض لمواقف محرجة في التدريب " والعبارة رقم (12) بنسبة (60.87%) وتكرار (14) وهي " أشعر بالحاجة إلى دخول الحمام لمرات عديدة قبل المباراة " والعبارة رقم (24) بنسبة (60.87%) وبتكرار (14) وهي " حصول شجار بين اللاعبين يسبب لي ألما في المعدة " والعبارة رقم (25) بنسبة (60.87%)) وتكرار (14) وهي " قبل المباراة اشعر بألام العضلات المفاجئ "

– أن أقل نسبة لإجابة (أوافق بدرجة كبيرة جدا) كانت (4.35%) بتكرار (1) في العبارة رقم (19) وهي " افقد القدرة على التركيز كلما زاد عدد الجمهور " والعبارة رقم (24) بنسبة (4.35%) وتكرار (1) وهي " حصول شجار بين اللاعبين يسبب لي ألما في المعدة ".

– أن أقل نسبة لإجابة (أوافق بدرجة كبيرة) كانت (0.00%) بتكرار (0) في العبارة رقم (3) " أتصبب عرقا عندما أتعرض لمواقف محرجة في التدريب".

– أن أقل نسبة لإجابة (أوافق بدرجة متوسطة) كانت (4.35%) بتكرار (1) في العبارة رقم (4) وهي " اشعر بالارتياح عندما يتكلم المدرب معي في شئوني الخاصة " والعبارة رقم (12) بنسبة (4.35%) وتكرار (1) وهي " أشعر بالحاجة إلى دخول الحمام لمرات عديدة قبل المباراة ". والعبارة رقم (25) بنسبة (4.35%) وتكرار (1) وهي " قبل المباراة اشعر بألام العضلات المفاجئ ".

– أن أقل نسبة لإجابة (أوافق بدرجة قليلة) كانت (0.00%) بتكرار (0) في العبارة رقم (16) وهي " أتحدث بهدوء وثقة مع المدرب حتى عندما يتخذ ضدي قرارا خاطئا "

– أن أقل نسبة لإجابة (أوافق بدرجة قليلة جدا) كانت (0.00%) بتكرار (0) في العبارة رقم (13) وهي " اشعر بقدرتي على أداء الواجب المطلوب مني بمستوى عالي " والعبارة رقم (14) بنسبة (0.00%) وتكرار (0) وهي " أشعر بالسعادة عندما يرشدني المدرب أو زملائي إلى أخطائي بصراحة ". والعبارة رقم (16) بنسبة (0.00%) وتكرار (0) وهي " أتحدث بهدوء وثقة مع المدرب حتى عندما يتخذ ضدي قرارا خاطئا ".

حيث يعزو الباحث بأن ثقة اللاعبين في أنفسهم وإصرارهم على تحقيق نتائج جيدة من خلال المثابرة في التمرين وأيضا حبهم لناديهم ساعدهم كثيرا على التقليل من نسبة التوتر حيث أن الدرجة العالية جدا من التوتر سوف تؤثر سلبا في نهاية الأمر على مستوى الأداء الفني ودقة الأداء المهاري للاعبين وأن الدرجة المعقولة والمقبولة في حالة التوتر والاستثارة يمكن أن تكون دوافع مهمة تدفع باللاعبين بحماس وجدية إلى المنافسة والفوز وتحقيق النجاح. وهذا ما أكده أسامة كامل راتب (2004) (1) أن حالة الطاقة النفسية المثلى تعد أفضل تهيئة أو تعبئة نفسية لدى الرياضي حتى يستطيع من خلالها تحقيق أفضل أداء أثناء المنافسة.

ويذكر ثامر محمود ومنهل خطاب (2011) (3) أن هناك درجة مقبولة من التوتر لدى المدرب واللاعبين يمكن أن تكون حافزا مهما يحفزهم على الأداء بجدية وحماس خلال المنافسة لتحقيق الأهداف والانجاز الذي يطمحون إليه.

ويضيف أن أهم القضايا المطلوب توفرها عند مدرب كرة الطاولة هي الثقة بالنفس لغرض التقليل من التوتر النفسي عند التدريب فالثقة بالنفس عندما تكون عالية عند مدرب كرة الطاولة تقلل من التوتر النفسي لديه مما يساعده على أداء مهامه بالشكل الصحيح وهذا ينعكس على أداء اللاعبين أثناء المنافسات.

الاستنتاجات والتوصيات:

أولا: الاستنتاجات

يستنتج الباحث من خلال نتائج هذا البحث الأتي:

1– أن نسبة التوتر النفسي للاعبي كرة القدم بنادي صقور العلالقة".

كانت قليلة.

2– أن مدربي كرة القدم بنادي صقور العلالقة يتميزون بالثقة بالنفس من خلال تقليل نسبة التوتر النفسي للاعبين.

ثانيا: التوصيات

من خلال الاستنتاجات يوصي الباحث بالأتي:

1– استخدام نفس المقياس للاعبي الألعاب الرياضية الأخرى.

2– التركيز على زيادة رفع درجة الثقة بالنفس للمدربين من خلال تطويرهم وتأهيلهم.

المراجع :

1– أسامة كامل راتب (2004) : النشاط البدني والاسترخاء ،دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

2– ألفت محمد حقي (1993) : الاضطراب النفسي، دار الفكر الجامعي ، الإسكندرية.

3– ثامر محمود دنون منهل خطاب سلطان (2011) : التوتر النفسي وعلاقته بمستوى الانجاز الرياضي للاعبي منتخبات كليات جامعة الموصل لبعض الألعاب الفردية والفرقية، مجلة الرافدين للعلوم الرياضية، المجلد 17،العدد 56.

4– صباح إبراهيم (1994) : المعوقات التي تواجه المدربين العاملين بالتدريب في الضفة الغربية ومقترحات حلها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأردنية، الأردن، عمان.

5– علي السيد سليمان (1996) : مؤشرات الصحة النفسية والعوامل المساعدة على تنميتها في شخصية الطالب، محاضرات الدورة التأسيسية الأولى للأخصائي النفسي المدرسي، مركز البحوث والدراسات النفسية، جامعة الكويت.

6– فاطمة سالم الشعاب (2021) : التوتر النفسي لمدربي كرة الطاولة في بطولة ليبيا (2021)،مجلة التربية الرياضية والعلوم الأخرى، العدد الثامن، كلية التربية البدنية، جامعة المرقب.

7– محمد حسن علاوي (1984) : علم التدريب الرياضي، دار المعارف، القاهرة، مصر.

8- ـــــــــــــــ (1997) : علم نفس المدرب والتدريب الرياضي، دار المعارف، القاهرة، مصر

9- محمود الأطرش هاشم إبراهيم (2008) : مصدر التوتر النفسي لدى مدربي كرة القدم في الضفة الغربية والحلول المقترحة لها، مجلة جامعة النجاح للأبحاث " العلوم الإنسانية "، مجلد 22،فلسطين.

10- هيثم صالح كريم (2011) : التوتر النفسي بكرة السلة عند طلاب التربية الرياضية، مجلد 4،العدد 1،كلية التربية الرياضية، جامعة بابل، العراق.

الاجتهاد للأبحاث العلمية
العدد العاشر يونيو 2022م

الثقة بالنفس وعلاقتها بنتائج المباريات للاعبي كرة الطاولة في بطولة ليبيا للأكابر(2021)

أ.ك.د فاطمة سالم الشعاب

مقدمة البحث:

كثيراً ما نتحدث عن عوامل النجاح فنذكر منها الصفات البدنية والمهارية والخططية وقليلاً ما نتطرق إلى الجوانب النفسية وسلوك اللاعبين والمدربين في الوحدات التدريبية والمباريات الرسمية وانعكاسات ذلك على الأداء ونتائجه فينجح اللاعب حين تجتمع هذه الجوانب والعوامل التي تؤهله للتفوق على المنافسين وبدونها لن يتمكن اللاعب من تحقيق أي نتائج ايجابية.

و يلعب العامل النفسي دورا رئيسيا في إعداد اللاعبين ويعتبر عامل الثقة بالنفس في مقدمة العوامل النفسية كونه أحد العوامل النفسية المرتبطة بتحقيق الفوز والانجاز الرياضي حيث يثير العديد من الانفعالات الايجابية لدى اللاعبين. (7:23)

ولقد أهتم العديد من الباحثين في مجال علم النفس الرياضي بإيجاد وسائل وطرق تسهم في رفع مستوى الأداء للاعب من خلال حصوله على الاستقرار في الاتزان النفسي قبل وأثناء المنافسات الرياضية والذي يتمثل بمنحه الثقة بالنفس في مواجهة ظروف اللعب المختلفة ولا سيما عند تقارب المستويات الفنية في الأداء وهذا ما يشير إليه أسامة كامل راتب (2000) في مفهومه للثقة بالنفس "عندما تشعر بالثقة بالنفس فأنك تصبح أكثر هدوءاً واسترخاء في المواقف أو الظروف الضاغطة وهذه الحالة العقلية والجسمية تسمح لك أن تتصرف بنجاح في بعض مواقف الأداء الحرجة (1: 305).

وتعتبر الثقة العالية بالنفس من أهم القيم السلوكية التي يمكن أن تعتمدها الفرق الرياضية لأنها تؤدي إلى نجاحها واستمراريتها وتنميتها في عدة طرق ومسارات كما أنها تعمل على تحقيق نجاحات باهرة في الألعاب الرياضية والسباقات والبطولات التي يخوضونها مع الفرق المنافسة.

و الثقة بالنفس تلعب دوراً هاماً في فوز اللاعب حيث أن منافسات كرة الطاولة تتميز بنوع من الضغوط النفسية التي تصاحب اللاعب إضافة لأن مستوى اللاعبين غالبا ما يكون متقارب وفي هذه الحالة فإن اللاعب الذي يمتلك حالة عالية من الثقة بالنفس والتركيز الذهني سوف يحقق الفوز.

ولعبة كرة الطاولة من الألعاب التي تتصف بالسرعة الانتقالية لأداء اللعب وتتطلب أن يكون اللاعب على قدر كبير من الثقة بالنفس سواء في الخطط الدفاعية أو الخطط الهجومية وما يصاحبها من عوامل النجاح والفشل في جميع أوقات المباراة بالإضافة إلى الضغوط النفسية الداخلية للاعب والخارجية من الجمهور وسرعة إحراز النقاط إلى مكان اللعب ذلك كله يتطلب قدرات عالية من الحالات النفسية ومن أهمها الثقة بالنفس.(11: 279)

ولا شك أن اللاعب بشكل عام في الألعاب الفردية أو الجماعية يتعرض إلى نوع من الضغوط النفسية المتباينة في شدتها والتي تؤدي إلى حدوث حالة من الخوف والقلق والتوتر أثناء المباراة مما يؤدي إلى فقدان الثقة بالنفس وعدم السيطرة والتحكم على انفعالاته واستقراره في الأداء إذ يشعر الفرد بأنه قد نسي خبراته السابقة وشعوره بالخوف من المنافس والإحساس في فقد الثقة بقدراته الذاتية. (4 : 368)

حيث من الأهمية أن تؤخذ بعين الاعتبار عند إعداد اللاعب للمنافسات أن يركز المدرب اهتمامه بالناحية النفسية للاعب وإعطائه مزيد من الثقة بقدراته في التعامل مع المواقف وظروف اللعب المختلفة إذ أن ثقة اللاعب في قدرته على التعامل مع الأشياء والتحكم في المواقف الغير متوقعة يوصله للنجاح. (3 : 489)

مشكلة البحث:

من خلال الدور الذي يشكله الجانب النفسي في عملية إعداد اللاعب نفسيا والذي لا يقل أهمية عن عملية إعداده في الجوانب البدنية والمهارية والخططية عند تنفيذ الوحدات التدريبية والمباريات التجريبية والتهيئة لجو المنافسات والذي غالبا ما تزيد فيه الضغوطات النفسية بشكل ملحوظ عند اللاعبين.

حيث يتعرض لاعب كرة الطاولة إلى الكثير من الضغوطات النفسية أهمها فقدان الثقة بالنفس التي تؤثر على أدائه وبالتالي يكون نتائج ذلك عدم تقديم أفضل ما عنده للحصول على نتائج مرضية.

أن الثقة بالنفس سمة شخصية تشعر الفرد بالكفاءة والقدرة على مواجهة الصعاب والظروف المختلفة مستخدماً كل الإمكانيات لتحقيق الفوز وهي مزيج من الفكر والشعور في السلوك الذي يعمل على تشجيع النمو النفسي والوصول بالفرد إلى مستوى عالي من الحالة النفسية حيث أن لعبة كرة الطاولة من الألعاب التي تحتاج لتركيز وجهد كبير مما يتطلب صفات وخصائص نفسية يمتلكها اللاعبون لمواجهة مواقف اللعب خلال المباريات حيث أن ضعف الإعداد النفسي يولد القلق والخوف عند اللاعبين وبالتالي سيولد شعور بعدم الثقة بالنفس مما يؤثر على الأداء الفني للاعب.

لدى رأت الباحثة دراسة حالة الثقة بالنفس لدى لاعبي كرة الطاولة المشاركين في بطولة ليبيا (2021) باعتبار أن الحالة النفسية و المتمثلة بالثقة بالنفس للاعبين هو أحد العوامل الهامة والحاسمة في الحصول على نتائج جيدة من خلال الوصول باللاعب لحالة الاستقرار النفسي لأنه كلما ارتفعت درجة الثقة بالنفس كلما تحسن مستوى الأداء الفني للاعبين.

هدفا البحث:

يهدف البحث للتعرف على:

– مستوى الثقة بالنفس للاعبي كرة الطاولة المشاركين في بطولة ليبيا للأكابر(2021).

– التعرف على العلاقة بين مستوى الثقة بالنفس ونتائج المباريات للاعبي كرة الطاولة المشاركين في بطولة ليبيا للأكابر (2021).

تساؤلا البحث:

– ما هي نسبة الثقة بالنفس للاعبي كرة الطاولة المشاركين في بطولة ليبيا للأكابر (2021). ؟

– ما هي العلاقة بين مستوى الثقة بالنفس ونتائج المباريات للاعبي كرة الطاولة المشاركين في بطولة ليبيا للأكابر (2021). ؟

مصطلحات البحث:

– الثقة بالنفس:

" هي إدراك الفرد لكفاءته ومهارته وقدرته على التعامل بفعالية مع المواقف المختلفة.(10 : 197)

الدراسات السابقة:

1–دراسة سعود بن شايش العنزي (2003) (6)

العنوان: " الثقة بالنفس ودافع الانجاز لدى عينة من الطلاب المتفوقين دراسيا والعاديين في المرحلة المتوسطة"

الهدف: – التعرف على العلاقة بين الثقة بالنفس ودافع الانجاز لدى الطلاب المتفوقين دراسيا والعاديين.

– التعرف على الفروق في الثقة بالنفس بين الطلاب المتفوقين دراسيا والعاديين.

– التعرف على الفروق في دافع الانجاز بين الطلاب المتفوقين دراسيا والعاديين.

المنهج: المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي.

العينة: اشتملت العينة على (300) طالب تراوحت أعمارهم ما بين (12–16) سنة موزعة على مجموعتين:

المجموعة الأولى: شملت الطلاب المتفوقين دراسيا وعددهم (150) طالب.

المجموعة الثانية: شملت الطلاب العاديين دراسيا وعددهم (150) طالب.

النتائج: – توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الثقة بالنفس ودافع الانجاز لدي عينة من المتفوقين دراسيا في المرحلة المتوسطة بمدينة عرعر.

– لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الثقة بالنفس ودافع الانجاز لدي عينة من العاديين دراسيا في المرحلة المتوسطة بمدينة عرعر

2–دراسة عصام محمد عبد الرضا (2004) (8)

العنوان: " دراسة مقارنة لحالة الثقة بالنفس لدى لاعبي كرة السلة في جامعة الموصل "

الهدف: – التعرف على الفروق الفردية في حالة الثقة بالنفس لدى لاعبي كرة السلة.

المنهج: المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي.

العينة: اشتملت العينة على (30) لاعبا موزعين على (3) كليات " الاقتصاد – علوم الحاسبات – الزراعة ".

النتائج: – عدم وجود فروق معنوية لحالة الثقة بالنفس لدى لاعبي الفرق الثلاثة بكرة السلة.

– تمتع لاعبي الفرق الثلاثة بمستوى متقارب من حالة الثقة بالنفس.

3–دراسة أفراح رحمان كاظم (2014) (2)

العنوان: " علاقة دافعية الانجاز والثقة بالنفس بدقة التصويب من القفز عاليا بكرة اليد"

الهدف: – التعرف على دافعية الانجاز والثقة بالنفس بدقة التصويب من القفز عاليا بكرة اليد.

المنهج: المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي.

العينة: اشتملت العينة على (12) لاعبا يمثلون منتخب جامعة القادسية لكرة اليد.

النتائج: – يتمتع لاعبي منتخب جامعة القادسية لكرة اليد بدافعية الانجاز وثقة بالنفس عالية.

– وجود علاقة إيجابية بين دافعية الانجاز ودقة التصويب.

– عدم وجود علاقة ارتباط بين الثقة بالنفس ودقة التصويب من القفز عاليا.

4–دراسة غفران جليل فرحان (2014) (9)

العنوان: " علاقة الثقة بالنفس بالأداء المهاري في الكرة الطائرة لطالبات كلية التربية الرياضية للبنات "

الهدف: – التعرف على العلاقة بين الثقة بالنفس والأداء المهاري في الكرة الطائرة لطالبات كلية التربية الرياضية للبنات.

المنهج: المنهج الوصفي بأسلوب العلاقات الارتباطية.

العينة: اشتملت العينة على (30) طالبة من طالبات المرحلة الثانية بالكلية.

النتائج: – أن زيادة الثقة له أثر ايجابي في مستوى الأداء المهاري بالكرة الطائرة.

إجراءات البحث:

المنهج المستخدم:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي وذلك لملائمته لطبيعة البحث وأهدافه.

مجتمع البحث:

تمثل مجتمع البحث على لاعبي كرة الطاولة الأكابر المشاركين في بطولة ليبيا للأندية وكان عددهم (16) لاعبا(2021).

عينة البحث:

تم اختيار عينة البحث بالطريقة العمدية من لاعبي كرة الطاولة الأكابر المشاركين في بطولة ليبيا (2021) الذين تأهلوا للدور الثاني وكان عددهم (8) لاعبين.

الأدوات المستخدمة في البحث:

– استبيان مقياس الثقة بالنفس.

استخدمت الباحثة استبيان لقياس مستوى الثقة بالنفس وذلك بعد الاطلاع على العديد من المقاييس حيث تم اختيار الأنسب لهذا البحث والذي تم اقتباسه من موقع (السيكولوجي) عبر الانترنت ويتكون المقياس من (21)عبارة منها (12) عبارة ايجابية وهي (1–2–4–6–8–9–10–11–13–16–18–20) ، (9) عبارات سالبة وهـــي (3–5–7–12–14–15–17–19–21). وتم وضع أمام كل عبارة (3) بدائل على المقياس (نعم– أحيانا – لا).

– صدق المقياس:

للتأكد من صدق المقياس تم عرضه على عدد من أعضاء هيئة التدريس بالكلية وذلك للتعديل أو الإضافة أو الحذف وقد تمت بعض التعديلات على عبارات المقياس وتم توزيعها على عين البحث.

– ثبات المقياس:

قامت الباحثة بتوزيع المقياس على (8) لاعبين من مجتمع البحث ولم يكونوا من ضمن عينة البحث واستخدمت الباحثة اختبار ألفا كرونباخ حيث يعتبر من الاختبارات الإحصائية المهمة لاختبار مدى مصداقية إجابات أفراد العينة على أسئلة المقياس وتبين

أن قيمة معامل ألفا كرونباخ قد بلغت (0.79) ويعتبر هذا الاختبار كافيا للإشارة على موثوقية البيانات إذا كان مساويا أو أكبر من (0.70) مما يعطي مؤشرا جيدا لإمكانية الاعتماد على الإجابات المتحصل عليها من المقياس.

التجربة الأساسية:

لقد تم توزيع الاستبيان على اللاعبين في يوم البطولة قبل بداية المنافسات (المباريات) وذلك يوم الجمعة الموافق 18– 6 – 2021 وتم استلام الاستبيان من اللاعبين بعد الإجابة عليه وقامت الباحثة بتفريغ البيانات ومن تم القيام بإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة للوصول إلى نتائج هذا البحث.

المعالجات الإحصائية:

استخدمت الباحثة المعالجات الإحصائية باستخدام برنامج (spss) لإيجاد الأتي:

– النسبة المئوية.

– النسبة المطلقة.

– معامل الارتباط.

– ألفا كرونباخ.

الجدول رقم (1) يوضح النسبة المئوية والنسبة المطلقة لمقياس الثقة بالنفس للاعبي كرة الطاولة عينة البحث

ن = 8

ت	العبارة	نعم	النسبة %	أحيانا	النسبة %	لا	النسبة %	النسبة المطلقة
1	امتلك القدرة الكافية للدفاع عن حقوقي	6	%75	2	%25	0	0	%87.5
2	اعمل جاهداً من اجل تحقيق أهدافي	7	%87.5	1	%12.5	0	0	%93.75
3	أحس بضيق التنفس في المواقف العامة	2	%25	2	%25	4	%50	%37.5
4	اعتمد على نفسي في حل مشاكلي	6	%75	2	%25	0	0	%87.5
5	تزداد دقات قلبي عند مقابلة أشخاص جدد	3	%37.5	2	%25	3	%37.5	%50
6	أتكلم بطلاقة تامة عند التحدث مع الآخرين	6	%75	2	%25	0	0	%87.5
7	ترتجف إطرافي عند التحدث أمام مجموعة من الأفراد	2	%25	4	%50	2	%25	%37.5
8	لا أجد صعوبة في بناء علاقاتي الاجتماعية	7	%87.5	1	%12.5	0	0	%93.75
9	اعبر عن رأيي بسهولة تامة	7	%68.42	1	%31.57	0	0	%93.75
10	لدي القدرة على اختيار الكلمات المناسبة عند التحدث في موضوع ما	6	%75	1	%12.5	1	%12.5	%81.25

11	أناقش الآخرين بجرأة	5	%62.5	2	%25	1	%12.5	%75
12	في الأماكن أفضل الجلوس بعيدا عن الآخرين	3	%37.5	3	%37.5	2	%25	%50
13	أتصرف بحرية تامة في مختلف المواقف	5	%62.5	2	%25	1	%12.5	%75
14	يضطرب صوتي عند التحدث أمام مجموعة من الأفراد	2	%25	2	%25	4	%50	%37.5
15	أجد صعوبة في التعبير عما يدور في خاطري	4	%50	2	%25	2	%25	%62.5
16	أتمكن من تحقيق أهدافي التي احددها	5	%62.5	2	%25	1	%12.5	%75
17	أتردد عند انجازي لعمل ما	3	%37.5	2	%25	3	%37.5	%50
18	أعبر عما يدور بخاطري دون خجل	5	%62.5	3	%37.5	0	0	%81.25
19	أتجنب مشاركة الآخرين في كثير من النشاطات الاجتماعية	2	%25	2	%25	4	%50	%37.5
20	أواجه المواقف الطارئة بثبات دون انفعال	3	%37.5	5	%62.5	0	0	%68.75
21	أخشى الفشل عند القيام بعمل ما	5	%62.5	2	%25	1	%12.5	%75

يتضح من الجدول السابق أن هنالك فروق معنوية في النسبة بين الإجابات ولصالح الإجابة (بنعم) في الفقرات (1,2,4,6,8,9,10,11,13,16,18,21) وبلغت النسبة المطلقة في الفقرات السابقة ما بين (75% إلى 93.75%) وكذلك في الفقرات (7،20) ولصالح (أحيانا) وبلغت النسبة المطلقة في الفقرات السابقة ما بين (37.5%الى68.75%) أما بالنسبة للفقرات (3،14،19) كانت لصالح (لا) وبلغت النسبة المطلقة في الفقرات السابقة إلى (37.5%)

الجدول رقم (2) يوضح العلاقة بين الثقة بالنفس ونتائج اللاعبين

قيمة معامل الارتباط	نوع العلاقة	قوة العلاقة	مستوى الدلالة	الدلالة	المتوسط للثقة بالنفس	المتوسط لترتيب اللاعبين
0.611	عكسية	قوية	0.108	معنوي عند 0.01	2.30	4.00

العلاقة بين المتغيرين علاقة عكسية قوية ودالة عند مستوى 0.01 وبلغ المتوسط الحسابي للثقة بالنفس (2.30) والمتوسط الحسابي لنتائج اللاعبين (4.00)

مناقشة النتائج:

أولا– مناقشة نتائج التساؤل الأول "ما هي نسبة الثقة بالنفس للاعبي كرة الطاولة المشاركين في بطولة ليبيا للأكابر(2021)"

يتضح من الجدول (1) والخاص بالنسبة المئوية والنسبة المطلقة لمقياس الثقة بالنفس للاعبي كرة الطاولة.

– أن أعلى نسبة لإجابة ب (نعم) كانت (87.5%) في العبارات (2–8–9) " اعمل جاهداً من اجل تحقيق أهدافي " والعبارة " لا أجد صعوبة في بناء علاقاتي الاجتماعية "

وكانت أقل نسبة للإجابة ب (نعم) كانت بنسبة (25%) في العبارات (3–7–14–19) " أحس بضيق التنفس في المواقف العامة " "ترتجف إطرافي عند التحدث أمام مجموعة من الأفراد " " يضطرب صوتي عند التحدث أمام مجموعة من الأفراد " " أتجنب مشاركة الآخرين في كثير من النشاطات الاجتماعية ".

– كانت أعلى نسبة للإجابة ب (أحيانا) (62.5%) للعبارة " أواجه المواقف الطارئة بثبات دون انفعال "

وكانت أقل نسبة للإجابة ب (أحيانا) (12.5%) للعبارات (2–5–8–9–10) " اعمل جاهداً من اجل تحقيق أهدافي " " تزداد دقات قلبي عند مقابلة أشخاص جدد " " لا أجد صعوبة في بناء علاقاتي الاجتماعية " " أعبر عن رأيي بسهولة تامة " " لدي القدرة على اختيار الكلمات المناسبة عند التحدث في موضوع ما "

– أن أعلى نسبة لإجابة ب (لا) كانت (50%) للعبارات (3–14–19) " أحس بضيق التنفس في المواقف العامة " " يضطرب صوتي عند التحدث أمام مجموعة من الأفراد " "أتجنب مشاركة الآخرين في كثير من النشاطات الاجتماعية ".

– أن أقل نسبة لإجابة ب (لا) كانت (0%) للعبارات (1–2–4–6–8–9–18–20) " امتلك القدرة الكافية للدفاع عن حقوقي " " اعمل جاهداً من اجل تحقيق أهدافي " " اعتمد على نفسي في حل مشاكلي " " أتكلم بطلاقة تامة عند التحدث مع الآخرين " " لا أجد صعوبة في بناء علاقاتي الاجتماعية " " أعبر عما يدور بخاطري دون خجل " " أواجه المواقف الطارئة بثبات دون انفعال ".

حيث تعزو الباحثة بأن المدربين قد اتبعوا الأسلوب العلمي في تهيئة وإعداد اللاعبين نفسيا للبطولات وأن الدرجة العالية من الثقة بالنفس سوف تساهم في رفع مستوى اللاعبين من النواحي البدنية والمهارية والخططية ويمكن أن تكون دوافع مهمة تدفع باللاعبين بحماس وجدية إلى المنافسة والفوز وتحقيق نتائج ايجابية. وهذا ما أكده أسامة كامل راتب (2004) (1) أن حالة الطاقة النفسية المثلى تعد أفضل تهيئة أو تعبئة نفسية لدى الرياضي حتى يستطيع من خلالها تحقيق أفضل أداء أثناء المنافسة.

ويذكر ثامر محمود ومنهل خطاب (2011) (5) أن هناك درجة مقبولة من التوتر لدى المدرب واللاعبين يمكن أن تكون حافزا مهما يحفزهم على الأداء بجدية وحماس خلال المنافسة لتحقيق الأهداف والانجاز الذي يطمحون إليه بثقة عالية.

ويضيف أن أهم القضايا المطلوب توفرها عند لاعبي كرة الطاولة هي الثقة بالنفس لغرض التقليل من التوتر النفسي عند التدريب فالثقة بالنفس عندما تكون عالية عند لاعب كرة الطاولة تقلل من التوتر النفسي لديه مما يساعده على أداء مهامه بالشكل الصحيح وهذا ينعكس على أداء اللاعبين أثناء المنافسات.

ثانيا– مناقشة نتائج التساؤل الثاني " ما هي العلاقة بين مستوى الثقة بالنفس ونتائج المباريات للاعبي كرة الطاولة المشاركين في بطولة ليبيا للأكابر(2021)".

يتضح من الجدول (1) والخاص بالعلاقة بين الثقة بالنفس وترتيب اللاعبين

حيث يتضح أن قيمة معامل الارتباط هي (0.611) وهي علاقة عكسية قوية ودالة عند مستوى (0.01) وبالرجوع إلى درجات المتوسط الحسابي للثقة بالنفس حيث بلغت (2.300) وترتيب اللاعبين بلغ المتوسط الحسابي (4.000)

عليه تبين أن درجة ترتيب اللاعبين كانت مرتفعة ودرجة الثقة بالنفس كانت منخفضة وهذه العلاقة غير منطقية ومن المفترض كلما زادت درجة الثقة بالنفس زادت درجة ترتيب اللاعبين.

حيث تعزو الباحثة أن هذه النتائج العكسية كانت نتيجة لعدة ظروف ومن أهمها الظروف الصحية والنفسية والاجتماعية والأمنية لأنها تؤثر على نفسية اللاعبين والثقة بأنفسهم.

وتتفق نتائج هذا البحث مع نتائج بحث أفراح رحمان كاظم (2014) (2) عدم وجود علاقة ارتباط بين الثقة بالنفس ودقة التصويب عند لاعبي كرة اليد.

وتختلف نتائج هذا البحث مع نتائج بحث غفران جليل فرحان (2014) (9) أنه كلما زاد مستوى الثقة بالنفس ارتفع مستوى الأداء بشكل ايجابي.

الاستنتاجات والتوصيات:

أولا: الاستنتاجات

تستنتج الباحثة من خلال نتائج هذا البحث الأتي:

1- أن درجة مستوى الثقة بالنفس للاعبي كرة الطاولة كانت منخفضة.

2- أن درجة نتائج اللاعبين في المباريات كانت مرتفعة.

3- أن العلاقة بين الثقة بالنفس ونتائج المباريات علاقة عكسية قوية ودالة معنويا.

ثانيا: التوصيات

من خلال الاستنتاجات توصي الباحثة بالآتي:

1- استخدام مقاييس أخرى للثقة بالنفس للاعبين.

2- الاهتمام بالإعداد النفسي للاعبين أثناء الوحدات التدريبية.

3- التركيز على رفع درجة الثقة بالنفس للاعبين من خلال تطويرهم وتأهيلهم.

المراجع :

1- أسامة كامل راتب (2004) : النشاط البدني والاسترخاء ،دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

2- أفراح رحمان كاظم (2014) : علاقة دافعية الانجاز والثقة بالنفس بدقة التصويب من القفز عاليا بكرة اليد، مجلة علوم التربية الرياضية، مجلد 8،العدد 4،كلية التربية الرياضية، جامعة بابل، العراق.

3- إبراهيم مجدي أحمد (1996): السمات الانفعالية للاعبي منتخب كرة القدم تحت 18 سنة وعلاقتها بنتائج البطولة الدولية الثالثة للشباب، مجلة علوم وفنون الرياضة، مجلد 8،العدد 1,2,3 ، العراق.

4- السعدي عامر جبار هيثم عبد الرحيم الراوي (1994) : الانفعالات النفسية المصاحبة للمباريات عند لاعبي الكرة الطائرة للمتقدمين، مجلة التقني والعلوم التقنية، العدد 19،بغداد، العراق.

5- ثامر محمود دنون منهل خطاب سلطان (2011): التوتر النفسي وعلاقته بمستوى الانجاز الرياضي للاعبي منتخبات كليات جامعة الموصل لبعض الألعاب الفردية والفرقية، مجلة الرافدين للعلوم الرياضية، المجلد

17،العدد 56. العراق.

6- سعود بن شايش العنزي (2003) : الثقة بالنفس ودافع الانجاز لدى عينة من الطلاب المتفوقين دراسيا والعاديين في المرحلة المتوسطة بمدينة عري، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

7- عبد الرحمن ناصر راشد (2010) : دراسة مقارنة لمستوى الاستجابة الانفعالية والثقة بالنفس بين لاعبي فرق المراكز الأولى والأخيرة في الدوري العراقي الممتاز بكرة القدم، مجلة التربية الرياضية،المجلد22،العدد 4،جامعة بغداد، العراق.

8- عصام محمد عبد الرضا (2004) : دراسة مقارنة لحالة الثقة بالنفس لدى لاعبي كرة السلة في جامعة الموصل، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، المجلد 1،العدد 4، العراق.

9- غفران جليل فرحان (2014) : علاقة الثقة بالنفس بالأداء المهاري في الكرة الطائرة لطالبات كلية التربية الرياضية للبنات، مجلة الرياضة المعاصرة، مجلد 14،العدد 4، جامعة بغداد، العراق.

10- محمد عادل عبد الله (2000): بعض الخصائص النفسية المرتبطة بالعزلة الاجتماعية بين الشباب الجامعي، دراسات في الصحة النفسية، دار الرشاد، القاهرة.

11- مجدي أحمد شوقي (2002): تنس الطاولة، أسس نظرية – تطبيقات عملية، المركز للنشر، مصر

المعوقات التي تحول دون استخدام تكنلوجيا التعليم بدرس التربية البدنية في مرحلة التعليم الأساسي

ايمان فرج بشير عطية صالح عبد الرسول

مستخلص البحث :

يهدف البحث الي التعرف علي المعوقات التي تحول دون استخدام تكنولوجيا التعليم في درس التربية البدنية في مرحلة التعليم الاساسي، وقد استخدمت الباحثان المنهج الوصفي، وتمثل مجتمع البحث في معلمي ومعلمات التربية البدنية بمرحلة التعليم الاساسي بمدينة طبرق للعام الدراسي 2021/2020 م والبالغ عددهم (153) معلم ومعلمة وقد تم اختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية وقد بلغ عدد عينة البحث (75) معلم ومعلم، وقد تم استخدام الاستبيان اداة لجمع البيانات ، ومن اهم نتائج البحث ان اكثر المعوقات التي تحول دون استخدام تكنولوجيا التعليم بدرس التربية البدنية هي المعوقات الخاصة بكيفية استخدام اجهره وادوات تكنولوجيا التعليم وكذلك هناك قصور في توجيه التربية البدنية في توفير تكنولوجيا التعليم والحرص علي استخدمها بدرس التربية البدنية كما يحتاج معلمو التربية البدنية الي دورات تدريبية على كيفية استخدام تكنلوجيا التعليم بدرس التربية البدنية.

مقدمة ومشكلة البحث :

يشكل التقدم العلمي الكبير في السنوات الاخيرة تحديا قويا للباحثين والمتخصصين في مجال العلوم المختلفة وخاصة في مجال التدريس ، فاستخدام هذا التقدم في مجال التدريس يعتمد على تعديل السلوك الذى يؤدي الى عملية التعلم وهو من اهم المظاهر والسمات التي تلعب دورا فعالا ورئيسا في تقدم الامم ،حيث يؤثر تأثيرا إيجابيا في تنشئة الاجيال الجديدة على أسس علمية متطورة وحديثة. (3: 1)

ويشهد العالم الآن ثورة هائلة في التكنولوجيا والتقدم العلمي الواسع بحيث اصبح التنافس بين الدول يرتكز أساسا على القدرات والامكانات العلمية والتكنولوجية ،لذلك كان لابد ان تتكاتف الامه العربية ويستيقظ لديها النشاط والفكر العلمي في معركة التقدم العلمي لكى تستطيع ان تواكب تلك الثورة التكنلوجية الهائلة .(10: 15)

وتعنى تكنولوجيا التعليم اكثر من مجرد الاجهزة والأدوات والمواد المستخدمة في التعليم ،فهي طريقة منهجية تقوم اساسا على تطبيق المعرفة القائمة على أسس علمية ،لتخطيط ،وتصميم ، وانتاج ، وتنفيذ وتقويم ،وضبط شامل للعملية التعليمية في ضوء أهداف محدده (9 :1)

ويذكر عبدالحميد شرف (200) ان تكنولوجيا التعليم هي نتاج تفاعل بين البشر والاجهزة والمعينات والافكار والمواد الإمكانات لحل العديد من مشكلات التعليم والتعلم ومساعد المعلم علي تحقيق أهداف التعليم الإجرائية (7 :19)

ويرى الغريب زاهر واقبال البهباهي (1999) ان توفر الادوات الازمة والاجهزة التكنلوجية الحديثة في مجال التعليم لا يعتبر هو العامل المحدد لرقي التعليم ، ولكن الأهم هو الكيفية التي توظف بها هذه الادوات في الموقف التعليمي من اجل تحقيق الاهداف المنشودة (5 :6)

ويشير ابو النجا احمد (2001) الى ان التربية البدنية تعد من المباديين التربوية الحديثة التي تهدف الى تنمية الفرد ، فاصبح من حق معلم التربية البدنية ان يرى في مادته أهمية يستشعرها في نفسه وفي متعلميه وحيث ان التربية البدنية هي نظام تربوي قائم بذاته، لذا فهي تهدف الي تنمية قدرات التلميذ وإكسابه اللياقة البدنية، والنواحي المهارية، والرقي بقيمته الاجتماعية المقبولة لتحقيق الشخصية المتكاملة (1 :13)

وتشير ايضا كلا من نوال شلتوت وميرفت خفاجة (2002) الي ان طرق تدريس التربية البدنية مثلها مثل باقي المواد تستمد اساسها النظري من نظريات التدريس، كما توضح لنا طرق تدريس التربية البدنية كيفية تطبيق الطرق المختلفة لتنمية الصفات البدنية، وتطوير المهارات الحركية، حيث تستند في ذلك علي الخبرة العلمية للمعلم من ناحية وعلي تقدم العلوم الآخر وتطبيق نتائجها من ناحية اخر (14 :67)

ويؤكد محمد السيد علي (2005) الي ان التقدم العلمي الحاصل في المجتمعات المتقدمة مرجعه الي توظيف التكنولوجيا بإدارتها وأجهزتها الحديثة في مجال التعليم كما ينتج عنة وجود جيل من المتعلمين الذين يمتلكون المعارف والمهارات التكنلوجية اللازمة لتطوير العمليات الصناعية واجهزتها وهكذا تتضح العلاقة المتبادلة بين التقدم التكنولوجي والتعليم(11 :6)

ويعد استخدام تكنولوجيا التعليم بمختلف انواعها في مجال تدريس الربية البدنية ذو دور هام في عملية التعلم لما لها تأثير فعال ف مساعدة المعلم على تنويع العملية التعليمية، ومساعدة المتعلم علي التركيز والانتباه لا ستعاب الوجبات الحركية ذات التوافق العالي واكتساب التصور الحركي الدقيق وبقاء اثر التعلم وفاعلية التدريس والعمل علي مبداء السرعة في عملية التعلم.

ومن خلال اطلاع الباحثان علي المراجع العلمية والدراسات المرتبطة بموضوع البحث وكذلك البحث علي شبكة المعلومات العالمية، اتضح ان هناك اهتمام وتركيز علي استخدام تكنولوجيا التعليم بشكل كبير ضمن المناهج والمقررات الدراسية وتوظيفها في خدمة العملية التعليمية .

وكذلك لاحظ الباحثان من خلال تدريسه لمادتي طرق تدريس التربية البدنية وتكنولوجيا التعليم ،ان هناك قصور كبير في استخدام وسائل تكنلوجيا التعليم في التدريس ، حيث لاتزال الاساليب التقليدية تسيطر وتطغي علي استخدام تكنولوجيا التعليم .

ومن هذا المنطلق ومواكبة للتقدم العلمي في مجال تكنولوجيا التعليم الذي يشهده هذا العصر جاءت فكرة البحث في كونها وسيلة للتعرف علي المعوقات التي تحول دون استخدام تكنولوجيا التعليم في درس التربية البدنية بمرحلة التعليم الاساسي .

1ـــ2 أهمية البحث . تكمن اهمية البحث فيما يلي :

سهم البحث في الكشف عن الصعوبات التي تحول دون استخدام تكنولوجيا التعليم في درس التربية البدنية.

لتعرف علي المعوقات التي تواجه معلمي التربية البدنية عند استخدام تكنولوجيا التعليم في درس التربية البدنية.

نشر الوعي بين المعلمين والمسؤولين علي النظام التعليمي بأهمية استخدام تكنولوجيا التعليم في عمليات التعليم والتعلم.
درة البحوث التي تتناول موضوع استخدام تكنولوجيا التعليم في تدريس التربية البدنية .

1ـــ3 هدف البحث

يهدف البحث الي التعرف علي المعوقات التي تحول دون استخدام تكنولوجيا التعليم في درس التربية البدنية .

1ـــ4 تسأل البحث

ما المعوقات التي تحول دون استخدام تكنولوجيا التعليم بدرس التربية البدنية بمدينة طبرق .

1ـــ5 مصطلحات البحث

المعوقات :

مجموعة الصعوبات التي تواجه كلآ من المعلم والمتعلم اثناء تنفيذ الخطوات الموضوعة لتحقيق اهداف معينة سواء كانت مادية او بشرية .(6 :7)

تكنولوجيا التعليم .

هي عملية مركبة متكاملة تتضمن الافراد والاساليب والافكار والاجهزة وتنظيمها لتحليل وتصميم وتنفيذ وتقويم الحلول والمشكلات التعليمية التي تتطلب تعلما هادفا ومضبوطا (2 :7)

درس التربية البدنية.

هو الوسيلة لتحقيق اهداف واغراض المنهاج الشامل، وتعتمد الخطة ونجاحها علي مدي اعداد وتنفيذ واخراج درس التربية البدنية ،ومن خلال الدرس يمكن ان يكتسب التلاميذ المهارات ، ويتعلموا كيفية ممارسة وتطبيق التمارين اضافة الي ممارسة الانشطة الرياضية المتعددة المختلفة.(8 :99)

1ـــ6 مجالات البحث

المجال المكاني: بعض مدارس التعليم الاساسي بمدينة طبرق

المجال الزماني: الفصل الدراسي الاول **2021/2020**

المجال البشري: معلمي ومعلمات التربية البدنية في مدارس مدينة طبرق .

2ـــ الدراسات السابقة .

دراسة سامح محمد حمدي (**2004**)(**6**)

عنوانها "معوقات استخدام الوسائط المتعددة بدرس التربية الرياضية" وهدفت الدراسة للتعرف علي معوقات استخدام الوسائط المتعددة بدرس التربية الرياضة للمرحلة الاعدادية ، استخدام الباحث المنهج الوصفي ، وقد اشتملت عينة البحث علي (**80**) معلما ومعلمة تربية بدنية للمحلة الاعدادية ،ومن اهم نتائج الدراسة ان من ابرز معوقات استخدام المتعددة عدم توفر ميزانية للتربية الراضة بالمدارس وعدم امكانية التعامل مع اجهزة الوسائط المتعددة.

دراسة خالد الهادي محمد(**2007**)(**4**)

عنوانها " المشكلات التي تحول دون استخدام الوسائط المتعددة بدرس التربية البدنية لمرحلة التعليم الاساسي، وهدفت الدراسة للتعرف علي المشكلات التي تحول دون استخدام الوسائط المتعددة بدرس التربية البدنية لمرحلة التعليم الاساسي بمنطقة تاجوراء ، استخدم الباحث المنهج الوصفي وقد استخدم الباحث الاستبيان وسيلة لجمع البيانات ، واشتملت عينة البحث البحث علي (150) معلما ومعلمة من معلمي التعليم الاساسي ،ومن اهم نتائج البحث عدم وجود تدريب و تأهيل المعلمين وكذلك عدم توفر ميزانية خاصة بالتربية البدنية .

دراسة محمد نافز ايوب (2009)(13)

عنوانها "معوقات استخدام الوسائط التعليمية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المدريين والمعلمين" وهدفت الدراسة للتعرف علي اهم المعوقات في استخدام الوسائط التعليمية بالمدارس الحكومية، جامعة القدس المفتوحة فلسطين حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي كما استخدم الاستبيان كأداة جمع البيانات ،وتكونت عينة البحث من المديرين والمعلمين بالمدارس الحكومية بفلسطين ،ومن اهم نتائج الدراسة ان نقص اجهزة الحاسب الالي بالمدارس الحكومية ونقص البرمجيات الخاصة بالمنهج كانت من اهم المعوقات.

دراسة يحي محمود لملوم ، ايمان فرج بشير (2014) (15)

وعنوانها "معوقات استخدام التقنيات التربوية بدرس التربية البدنية في مرحلة التعليم الاساسي " وهدفت الدراسة للتعرف علي علي واقع استخدام التقنيات التربوية والمشكلات التي تعوق توظيفها في التعليم بدرس التربية البدنية ،واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، وتم استخدام الاستبيان لجميع البيانات وكانت عينة البحث قومها(80) معلم ومعلمة تربية بدنية بمدينة بنغازي ومن اهم نتائج الدراسة ان معلمي التربية البدنية لا يستخدمون التقنيات التربوية بدرس التربية البدنية وذلك لعدم توفرها وكذلك عدم مناسبة بئية الصف وعدم وجود مادة لتدريس التقنيات ضمن المقررات الخاصة بالأعداد المهني لمعلمي التربية البدنية .

دراسة محمد عبدالوهاب ،وليد زغلول (2016) 12)

عنوانها" معوقات استخدام التقنيات التعليمية بدرس التربية الرياضة" وهدفت الدراسة الي محاولة التعرف علي معوقات استخدام التقنيات التعليمية بدرس التربية الرياضة، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي وكذلك استخدما الاستبيان كأداة جمع البيانات وقد اشتملت عينة البحث علي (115) معلم ومعلمة تربية رياضية من محافظتي الاسكندرية والبحيرة لمعرفة آرائهم حول معوقات استخدام التقنيات التعليمية بدرس التربية الرياضة. ومن اهم نتائج الدراسة عدم وجود حوافز للمعلم والطلاب لاستخدام طرق ووسائل التعليم التكنولوجي بدرس التربية الرياضية وايضا عدم توفر المربين المؤهلين لتدريب المعلمين علي استخدام التقنيات التعليمية المختلفة .

2ـــ1 التعليق علي الدراسات السابقة.

جميع الدراسات السابقة كانت تهدف للتعرف علي معوقات ومشكلات استخدام وسائل ووسائط وتقنيات التعليم في درس التربية البدنية ، وقد استخدمت جميع الدراسات المنهج الوصفي .وكذاك استخدمت الاستبيان لجمع البيانات وقد تراوحت حجم العينة في تلك الدراسات ما بين (80ـــ 150)معلم ومعلمة تربية بدنية.

2ـــ2 الاستفادة من الدراسات السابقة.

تحديد المنهج المناسب لهذه الدراسة.

اختيار وتصميم وسيلة جمع البيانات الخاصة بالبحث .

اختيار الاجراء الاحصائي المناسب وكذلك في كيفية عرض ومناقشة النتائج .

3.اجراءات البحث .

3ـــ1 منهج البحث : استخدم الباحثان المنهج الوصفي لمناسبة لطبيعة البحث .

3ـــ2 مجتمع البحث : اشتمل مجتمع البحث علي معلمي ومعلمات التربية البدنية بمرحلة التعليم الاساسي بمدينة طبرق، والبالغ عددهم(153)معلم ومعلمة.

3ـــ3 عينة البحث: وتم اختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية من معلمي ومعلمات التربية البدنية بمرحلة التعليم الاساسي بمدينة طبرق والمكلفين بجدول، والبالغ عددهم (75) معلم ومعلمة وبنسبة (49%) من العدد الكلي.

3ـــ4 أداة جمع البيانات .

الاستبيان : خطوات اعداد استمارة الاستبيان:

من خلال اطلاع الباحثان علي بعض المراجع العلمية والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع البحث تم تحديد تصور مبدئي لاستمارة .

تم وضع خمس محاور لاستمارة الاستبيان.

قام الباحثان بعرض الصورة الاولية للاستبيان علي (10) خبراء في مجال التدريس وتكنولوجيا التعليم بهدف التعرف علي مدي مناسبة هذه المحاور والعبارات المدرجة وتعديل وحذف ما يراه الخبراء غير مناسب لهدف الاستبيان .وقد اتفق الخبراء علي المحاور والعبارات التالية :

المعوقات الخاصة باستخدام تكنولوجيا التعليم . عدد العبارات (7)

المعوقات الخاصة بتوجيه التربية البدنية . عدد العبارات (6)

المعوقات الخاصة بطلاب المدرسة . عدد العبارات (5)

المعوقات الخاصة بالإدارة المدرسية . عدد العبارات (4)

المعوقات الخاصة بالاعدد المهني والاكاديمي . عدد العبارات (4)

اجمالي عدد العبارات (26)

3ـــ5 المعاملات العلمية لأداة البحث : قام الباحثان بأجراء دراسة استطلاعية بهدف التعرف علي المعاملات العلمية(الصدق ــ الثبات) لأداة جمع البيانات .

1/ثبات وصدق الاستبيان :تحقق الباحثان من ثبات وصدق استمارة الاستبيان عن طريق عرض استمارة جمع البيانات علي عينة استطلاعية من داخل مجتمع البحث وخارج العينة الاساسية وعددهم (10) معلمين . وذلك بطريقة اعادة الاختبار بفاصل زمني (10) ايام لحساب معامل الثبات.

جدول رقم (1)

ن 10

التطبيق الاول		التطبيق الثاني		معامل	معامل
س1	ع1	س2	ع2	الثبات	الصدق
18.60	6.3	17.9	5.96	0.99	0.99

قيمة ر 0.01 = 0.765

يتضح من الجدول رقم (1) معامل ثبات الاستبيان بطريقة أعادة الاختبار بفاصل زمني (10) ايام كان (0.99) وهو معامل دال احصائيا عند مستوي (0.01)، كما بلغ معامل الصدق الذاتي (0.99).

3ـــ 6 الدراسة الاساسية: قام الباحثان بتطبيق الدراسة الاساسية (الميدانية) علي معلمي ومعلمات التربية البدنية بمرحلة التعليم الاساسي بمدينة طبرق وذلك بعرض الاستبيان الخاص بالبحث عليهم وذلك في الفترة من (2021.2.27) الي (2021.3.30) ومن ثم تم تفريغ الدرجات ومعالجتها احصائيا.

3ـــ7 المعالجات الاحصائية :

.الوزن المرجح

حيث تم احتساب :نعم (1)درجة ـــ الي حد ما (2) درجتان ـــ لا(3) درجات

$$\text{النسبة المئوية} = \frac{\text{مجموع الدرجات المقدرة}}{\text{أعلى ميزان تقديري X ن}}$$

الدرجة الكلية = عدد العبارات x اعلي ميزان تقديري x ن

4ـــ عرض ومناقشة النتائج

4ـــ1 عرض النتائج

جدول (2)

المحور الاول: المعوقات الخاصة باستخدام تكنلوجيا التعليم

م	العبارات	التكرارات			مجموع الدرجات المقدرة	النسبة المئوية الدرجات المقدرة	الترتيب
		نعم	إلى حد ما	لا			
1	هل تستخدم الكمبيوتر التعليمي في تدريس المهارات الحركية بدرس التربية البدنية؟	5	3	67	212	94.22	الثاني
2	هل تستخدم اللوحات التعليمية في تدريس المهارات الحركية بدرس التربية البدنية؟	2	3	70	218	96.88	الاول
3	هل تستخدم جهاز عرض الشرائح في تدريس المهارات الحركية بدرس التربية البدنية ؟	56	6	13	107	47.55	الخامس
4	هل تؤمن بأهمية استخدام تكنولوجيا التعليم في تدريس التربية البدنية ؟	63	2	10	97	43.11	السابع
5	هل يسمح وقت الدرس باستخدام تكنولوجيا التعليم دون تأثير علي زمن الدرس ؟	16	7	52	186	82.66	الثالث
6	هل يمكن اصلاح الاخطاء الشائعة في المهارات المختلفة باستخدام تكنولوجيا التعليم ؟	20	8	47	177	78.66	الرابع
7	هل توظف معامل تكنولوجيا التعليم بالمدرسة في خدمة مادتك العلمية ؟	53	17	5	102	45.33	السادس

يتبين من الجدول (2) والخاص بالمحور الاول: المعوقات الخاصة باستخدام تكنلوجيا التعليم ان العبارة رقم (2) هل تستخدم اللوحات التعليمية في تدريس المهارات الحركية بدرس التربية البدنية ؟ كان عدد الذين اجابوا بلا (70) وكانت النسبة المئوية 9688% وكتن ترتيبها الاول، وكانت النسبة المئوية للعبارة رقم (1) هل تستخدم الكمبيوتر التعليمي في تدريس المهارات الحركية بدرس التربية البدنية ؟ 94.22% وكان ترتيبها الثاني، في حين كانت النسبة المئوية للعبارة رقم(5) هل يسمح وقت الدرس باستخدام تكنولوجيا التعليم دون تأثير علي زمن الدرس ؟ 82.66% وكان ترتيبها الثالث، وكانت النسبة المئوية للعبارة رقم (6) هل يمكن اصلاح الاخطاء الشائعة في المهارات المختلفة باستخدام تكنولوجيا التعليم ؟ 78.66% وكان ترتيبها الرابع. في حين كانت النسبة المئوية للعبارة رقم (3) هل تستخدم جهاز عرض الشرائح في تدريس المهارات الحركية بدرس التربية البدنية ؟47.55 وكان ترتيبها الخامس ،بينما كانت النسبة المئوية للعبارة رقم (7) هل توظف معامل تكنولوجيا التعليم بالمدرسة في خدمة مادتك العلمية ؟ 45.33 وكان ترتيبها السادس ، بينما كانت النسبة المئوية للعبارة رقم(4) هل تؤمن بأهمية استخدام تكنولوجيا التعليم في تدريس التربية البدنية ؟ 43.11 وكان ترتيبها السابع .

جدول (3)

المحور الثاني: المعوقات الخاصة بتوجيه التربية البدنية

م	العبارات	التكرارات			مجموع الدرجات المقدرة	النسبة المئوية الدرجات المقدرة	الترتيب
		نعم	إلى حد ما	لا			
1	هل يوصي الموجة باستخدام تكنولوجيا التعليم في درس التربية الرياضية ؟	7	11	57	200	88.88	الاول
2	هل يقوم الموجة بتوضيح كيفية استخدام تكنولوجيا التعليم في درس التربية الرياضية ؟	6	52	17	161	71.55	الثاني
3	هل يقوم التوجيه بعقد دورات تدريبية علي باستخدام تكنولوجيا التعليم في درس التربية الرياضية ؟	7	58	10	153	68.00	الرابع
4	هل يؤمن الموجة بأهمية استخدام تكنولوجيا التعليم في تدريس التربية البدنية ؟	30	24	21	141	62.66	السادس
5	هل من خطة التوجيه الاستفادة من تكنولوجيا التعليم في تدريس التربية البدنية ؟	15	40	20	155	68.88	الثالث
6	هل يسهم التوجيه في توفير تكنولوجيا التعليم اللازمة لتدريس التربية البدنية؟	7	59	9	152	67.55	الخامس

يتبين من الجدول (3) والخاص بالمحور الثاني: المعوقات الخاصة بتوجبة التربية البدنية ان العبارة رقم (1) هل يوصي الموجة باستخدام تكنولوجيا التعليم في درس التربية الرياضية ؟ كان عدد الذين اجابوا بلا (57) وكانت النسبة المئوية 88.88% وكان ترتيبها الاول، وكانت النسبة المئوية للعبارة رقم (2) هل يقوم الموجة بتوضيح كيفية استخدام تكنولوجيا التعليم في درس التربية الرياضية ؟ 71.55% وكان ترتيبها الثاني، في حين كانت النسبة المئوية للعبارة رقم(5) هل من خطة التوجيه الاستفادة من تكنولوجيا التعليم في تدريس التربية البدنية ؟ 68.88% وكان ترتيبها الثالث، وكانت النسبة المئوية للعبارة رقم (3) هل يقوم التوجيه بعقد دورات تدريبية علي باستخدام تكنولوجيا التعليم في درس التربية الرياضية ؟ 68.00 % وكان ترتيبها الرابع. في حين كانت النسبة المئوية للعبارة رقم (6) هل يسهم التوجيه في توفير تكنولوجيا التعليم اللازمة لتدريس التربية البدنية؟ 66.66% وكان ترتيبها الخامس ،بينما كانت النسبة المئوية للعبارة رقم (4) هل يؤمن الموجة بأهمية استخدام تكنولوجيا التعليم في تدريس التربية البدنية ؟62.66% وكان ترتيبها السادس.

جدول (4)

المحور الثالث: المعوقات الخاصة بطلاب المدرسة

	العبارات	التكرارات			مجموع للدرجات المقدرة	النسبة المئوية للدرجات المقدرة	الترتيب
		نعم	إلى حد ما	لا			
1	هل يوجد تعاون بين ادارة المدرسة لتوفير البيئة المناسبة لاستعمال تكنولوجيا التعليم في تدريس التربية البدنية ؟	33	23	19	136	%60.44	الثاني
2	هل يوجد تعاون بين اخصائي تكنولوجيا التعليم ومعلم بالتربية البدنية ؟	37	18	20	133	%59.11	الثالث
3	هل يوجد تعاون من ادارة المدرسة لتوفير مكتبة تحتوي علي وسائل تكنولوجيا التعليم خاصة بدرس التربية البدنية ؟	6	4	65	209	%92.88	الاول
4	هل تؤمن ادارة المدرسة بأهمية استخدام تكنولوجيا التعليم ؟	49	19	7	108	% 48	الرابع

يتبين من الجدول (4) والخاص بالمحور الثالث: المعوقات الخاصة بطلاب المدرسة ان العبارة رقم (5) هل يوجد مكان مجهز بتكنولوجيا التعليم يستخدمه الطلاب في تلقي درس التربية البدنية؟ كان عدد الذين اجابوا بلا (13) وكانت النسبة المئوية 53.33% وكان ترتيبها الاول، وكانت النسبة المئوية للعبارة رقم (3) هل تعمل تكنولوجيا التعليم علي اتقان الطلاب للنواحي البدنية والمهارية في التربية البدنية ؟ 50.22% وكان ترتيبها الثاني، في حين كانت النسبة المئوية للعبارة رقم(2) هل تساعد تكنولوجيا التعليم علي استيعاب الطلاب للمعارف والمعلومات المرتبطة بالتربية البدنية ؟ 44.88% وكان ترتيبها الثالث، وكانت النسبة المئوية للعبارة رقم (1) هل تجذب تكنولوجيا التعليم انتباه الطلاب نحو العلمية التعليمية ؟ 44.44 % وكان ترتيبها الرابع. في حين كانت النسبة المئوية للعبارة رقم (4) هل يوجد مكان مجهز بتكنولوجيا التعليم يستخدمه الطلاب في تلقي درس التربية البدنية ؟43.55 % وكان ترتيبها الخامس .

جدول (5)

المحور الرابع: المعوقات الخاصة بالإدارة المدرسية

	العبارات	التكرارات			مجموع للدرجات المقدرة	النسبة المئوية للدرجات المقدرة	الترتيب
		نعم	إلى حد ما	لا			
1	هل يوجد تعاون بين ادارة المدرسة لتوفير البيئة المناسبة لاستعمال تكنولوجيا التعليم في تدريس التربية البدنية ؟	33	23	19	136	%60.44	الثاني
2	هل يوجد تعاون بين اخصائي تكنولوجيا التعليم ومعلم بالتربية البدنية ؟	37	18	20	133	%59.11	الثالث
3	هل يوجد تعاون من ادارة المدرسة لتوفير مكتبة تحتوي علي وسائل تكنولوجيا التعليم خاصة بدرس التربية البدنية ؟	6	4	65	209	%92.88	الاول
4	هل تؤمن ادارة المدرسة بأهمية استخدام تكنولوجيا التعليم ؟	49	19	7	108	% 48	الرابع

يتبين من الجدول (5) والخاص بالمحور الرابع: المعوقات الخاصة بالإدارة المدرسية ان العبارة رقم (3) هل يوجد تعاون من ادارة المدرسة لتوفير مكتبة تحتوي علي وسائل تكنولوجيا التعليم خاصة بدرس التربية البدنية ؟ كان عدد الذين اجابوا بلا (65) وكانت النسبة المئوية 9288% وكتن ترتيبها الاول، وكانت النسبة المئوية للعبارة رقم (1) هل يوجد تعاون بين ادارة المدرسة لتوفير البيئة المناسبة لاستعمال تكنولوجيا التعليم في تدريس التربية البدنية ؟ 60.44% وكان ترتيبها الثاني، في حين كانت النسبة المئوية للعبارة رقم(2) هل يوجد تعاون بين اخصائي تكنولوجيا التعليم ومعلم بالتربية البدنية ؟ 59.11% وكان ترتيبها الثالث، وكانت النسبة المئوية للعبارة رقم (4) هل تؤمن ادارة المدرسة بأهمية استخدام تكنولوجيا التعليم ؟ 48% وكان ترتيبها.

جدول (6)

المحور الخامس: المعوقات الخاصة بالإعداد المهني والاكاديمي

م	العبارات	التكرارات			مجموع للدرجات المقدرة	النسبة المئوية للدرجات المقدرة	الترتيب
		نعم	إلى حد ما	لا			
1	هل كانت مقرر تكنولوجيا التعليم ضمن المقررات الدراسية لمواد التربية البدنية اثناء فترة دراستك ؟	32	3	40	158	%70.22	الرابع
2	هل كان محتوي تكنولوجيا التعليم خاصا بكيفية استخدامها لتدريس التربية البدنية؟	19	8	48	179	%79.55	الثاني
3	هل هناك دورات للمدرسين عن كيفية استخدام تكنولوجيا التعليم في درس التربية البدنية ؟	13	10	52	189	%84	الاول
4	هل هناك بعثات يقدمها التعليم للمدرسين للتدريب علي استخدام تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية ؟	25	9	41	166	%73.77	الثالث

جدول رقم(7)

النسبة المئوية لمحاور الاستبيان وفقا لمستوي اعاقتها

المحور	المعوقات	مجموع الدرجات المقدرة للمحاور	المتوسط	النسبة المئوية للدرجات المقدرة	الترتيب وفقا لمستوي الاعاقة
الاول	المعوقات الخاص باستخدام تكنولوجيا التعليم	1099	0.187	18.78	الاول
الثاني	المعوقات الخاص بتوجيه التربية البدنية	962	0.164	16.44	الثاني
الثالث	المعوقات الخاص بطلاب التربية البدنية	532	0.090	9.09	الخامس
الرابع	المعوقات الخاص بالإدارة المدرسية	586	0.100	10.01	الرابع
الخامس	المعوقات الخاص بالأعداد المهني والاكاديمي	692	0.118	11.82	الثالث

الدرجة الكلية =عدد العبارات ×أعلي ميزان تقدير ×ن

5850 =75×3×26=

4ـــ2 مناقشة النتائج :

يعرض الجدول رقم(7) المعوقات التي تحول دون استخدام تكنولوجيا التعليم بدرس التربية البدنية بمرحلة التعليم الاساسي والموزعة علي محاور الاستبيان ،وذلك فيما يتعلق بالمعوقات الخاصة استخدام تكنلوجيا التعليم ،توجيه التربية البدنية، طلاب المدرسة، الإدارة المدرسية ،الاعداد المهني والاكاديمي .

حيث تبين نتائج هذا الجدول ان المعوقات الخاصة باستخدام تكنولوجيا التعليم كانت نسبتها المئوية للدرجات المقدرة **18.78%** وكان ترتيبها وفقا لمستوي الاعاقة الاول ،وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كلا من خالد الهادي محمد(**2007**) ودراسة يحي محمود لملوم وايمان فرج بشير(**2014**).

وكانت النسبة المئوية للدرجات المقدرة للمعوقات الخاصة بتوجيه التربية البدنية **16.44%** وكان ترتيبها الثاني وفقا لمستوي الاعاقة ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة محمد عبدالوهاب ووليد زغلول (**2016**).

بينما كانت النسبة المئوية للدرجات المقدرة للمعوقات الخاصة بالأعداد المهني الاكاديمي **11.82%** وكان ترتيبها الثالث وفقا لمستوي الاعاقة ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كلا من خالد الهادي محمد(**2007**) ودراسة محمد عبد الوهاب ووليد زغلول (**2016**) .

وكانت النسبة المئوية للدرجات المقدرة للمعوقات الخاصة بالإدارة المدرسية **10.01%** وكان ترتيبها الرابع وفقا لمستوي الاعاقة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كلا من سامح محمد حمدي (**2004**) ودراسة محمد نافز ايوب (**2009**).

بينما كانت النسبة المئوية للدرجات المقدرة للمعوقات الخاصة بطلاب المدرسة **9.09%** وكان ترتيبها الخامس وفقا لمستوي الاعاقة ،وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كلا من سامح محمد حمدي (**2004**). ودراسة محمد عبد الوهاب ووليد زغلول (**2016**) .

5ـــ الاستنتاجات والتوصيات :

5ـــ1 الاستنتاجات :

1ـــ ان اكثر المعوقات التي تحول دون استخدام تكنولوجيا التعليم بدرس التربية البدنية هي المعوقات الخاصة بكيفية استخدام اجهره وادوات تكنولوجيا التعليم .

2ـــ هناك قصور في توجيه التربية البدنية في توفير تكنولوجيا التعليم والحرص علي استخدمها بدرس التربية البدنية .

3.يحتاج معلمو التربية البدنية الي دورات تدريبية على كيفية استخدام تكنلوجيا التعليم بدرس التربية البدنية .

5ـــ2 التوصيات :في ضوء نتائج البحث والاستنتاجات يوصي الباحثان بالاتي.

1ـــ ضرورة توفير الاجهزة والبرامج التعليمة بمدارس التعليم الاساسي لاستخدامها بدرس التربية البدنية.

2ـــ ضرورة اقامة دورات تدريب وتأهيل لمعلمي وموجهي التربية البدنية لتوضيح كيفية استخدام اجهزة وادوات تكنلوجيا التعليم بدرس التربية البدنية.

3ـــ تصميم دروس نموذجية باستخدام وسائل تكنولوجيا التعليم يستعين بها معلمي التربية البدنية لرفع مستوي الاداء لديهم في العملية التعليمية .

4ــ ضرورة الاهتمام بتطوير طرق التدريس المتبعة في درس التربية البدنية ، وادراج المواد التكنولوجية ضمن المقررات الدراسية للطلاب .

المراجع

1. بو النجاء احمد عزالدين (2001) معلم التربية الرياضية ، مكتبة الاصدقاء ، المنصورة .
2. امل عبدالفتاح سويدان ، مني الصفي الجزار (2007) استخدام تكنولوجيا التعليم في التربية الخاصة ،مركز الكتاب للنشر ، القاهرة.
3. حسام الدين نبيه (2002) تأثير استخدام بعض وسائل تكنولوجيا التعليم في تعلم بعض المهارات الاساسية لكرة اليد ، رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية الرياضية بالهوم ، جامعة حلون .
4. خالد الهادي محمد (2007) المشكلات التي تحول دون استخدام الوسائط المتعددة بدرس التربية البدنية ، رسالة ماجستير ، غير منشورة ، كلية التربية البدنية . جامعة الفاتح .
5. زاهر الغريب ، اقبال البهبهاني (1999) تكنولوجيا التعليم نظره مستقبلية ، دار الكتاب الحديث ط2،القاهرة .
6. سامح محمد حمدي (2014) معوقات استخدام الوسائط المتعددة بدرس التربية الرياضية للمرحلة الاعدادية رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الرياضية ،جامعة المنصورة .
7. عبدالحميد شرف (2000) تكنولوجيا التعليم في التربية الرياضية، مركز الكتاب للنشر، القاهرة.
8. عدنان الجبوري ،ناهد سكر (1988): المبادئ الاساسية في طرق تدريس التربية الرياضية،بغداد،العراق.
9. كمال عبدالحميد زيتون (2004) تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات والاتصالات ،عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة،ط2، القاهرة .
10. محمد سعد زغلول واخرون (2001) تكنولوجيا التعليم واساليبها في التربية الرياضة .مركز الكتاب للنشر ،القاهر .
11. محمد السيد علي (2005): تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية ،دار الفكر العربي ، القاهرة .
12. محمد عبدالوهاب المبروك ، وليد زغلول حامد (2016) :معوقات استخدام التقنيات التعليمية بدرس التربية الرياضية ، مجلة تطبيقات علوم الرياضة ، كلية التربية الراضية للبنين ،جامعة الاسكندرية ،العدد87 شهر مارس .
13. محمد نافز ايوب (2009): معوقات استخدام الوسائط التعليمية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المدرين والمعلمين ،جامعة القدس ،فلسطين .
14. نوال ابراهيم شلتوت ، ميرفت خفاجة (2002): طرق التدريس في التربية الرياضة ،التدريس والتعليم والتعلم ، مكتبة ومطبعة الاشعاع الفني ، ج2، الاسكندرية .
15. يحي محمود لملوم ،ايمان فرج بشير (2014) : معوقات استخدام التقنيات التربوية بدرس التربية البدنية ،كلية علوم التربية البدنية والرياضة ،جامعة بنغازي .

The Impact of Exposure to Second Language Acquisition Theories on English Language Development (Overview and evaluation)

Amal Abdulla Mohamed Asma Ahmed Alfasi

Abstract

There is no doubt that English language plays a significant role in many different sections in society. In addition, English language appears to be a method of communication between speakers of different nationalities. In terms of that there are many factors affecting the progress of the learners in acquiring another language beside their mother tongue. The purpose of this paper is emanated after noticing that most of students upon graduation are not qualified for communicating in English fluently and accurately. Thus this paper attempt to overview some of the most influential theories of second language acquisition in order to shed light on the challenges faced by L2 learners. The researchers collect data by using case studies on two different L2 learners as this format of qualitative research assist to explore the participants in depth.

Key words: *case study, second language acquisition, L2 learners, Krashen's theory, behaviorism theory, cognitive theory, lingua franca.*

ملخص الدراسة:

مما لا شك فيه أن اللغة الإنجليزية تلعب دور مهم في العديد من القطاعات في المجتمع. وبالإضافة الي ذلك، تعتبر اللغة الإنجليزية وسيلة تواصل بين المتحدثين من جنسيات مختلفة. فيما يتعلق في هذا، هناك العديد من العوامل التي تؤثر في التقدم للمتعلمين الذين يرغبون في أكتساب لغة أخرى بجانب لغتهم الأم. الغرض من كتابة هذه الورقة أنبثق بعد ملاحظة أن معظم الطلاب بعد التخرج غير مؤهلين بالتواصل بطلاقة ووضوح. لذلك هذه الورقة تحاول استعراض بعض من نظريات أكتساب اللغة الثانية الأكثر تأثيرا لتسليط الضوء على التحديات التي يواجهها متعلمين اللغة الثانية. لقد قام الباحثون في هذه الورقة باستخدام دراسة الحالة لمتعلمين مختلفين لأن هذا البحث النوعي يساهم في استكشاف المشاركين بطريقة ذات تأثير عميق على الدراسة المستخدمة.

The Impact of Exposure to Second Language Acquisition Theories on English Language Development (Overview and evaluation)

1.Introduction

English is one of the major world-languages as well as the fastest growing language due to the large number of organisations and countries that incorporate it as the official language. However, the reason behind this dominance is not entirely due to its large number of native users but due to its incorporation into many academic systems as and compulsory second language. According to (Harmer, 2007) the proportion of non-native speakers is larger than that of native speakers. (Crystal, 2003) exemplifies this by asserting that currently there are roughly 360 million native English speakers. In addition, the British council estimates that there are more than one million second language English speakers and one billion learners currently studying English as a foreign language. English is also known as "a lingua franca'' which is a term used to refer to a language that is used for communication or exchanging information between speakers whose mother language differs from each other. However, there are many reasons why English has become a world language. Crystal, (2003) argues that there are two credible approaches that explain the spread and dominance of English, they include, the geographical-historical approach as well as the socio-cultural. This research will thus seek to elaborate the theories associated with the spread and learning of English by second language learners with the assistance of two case studies for better understanding.

On the other hand, (Crystal, 2003) moves further to elaborate the `socio-cultural` approach which also played an important role in the spread of the English language. He asserts that English acts as a tie between people of different backgrounds, to achieve this, politics, education and the media commonly use English as their primary communication language. To exemplify this, various forms of media such as the Cable News Network (CNN) which has global coverage uses English as its communication language in a bid to make certain that listeners from all parts of the world understand the gist of their stories, in addition political events such as the United Nations meetings use English as the main language during their sessions. Moreover, (Harmer, 2007) believes that the status of English as global language has a large extent been influenced by the worldwide expansion in the business and technological arena. In other words, this implies that advancements in trade and technology have contributed to the spread of English globally, more often than not, people willing to work in a foreign country or venture into international business are obliged to learn how to read, write and speak English fluently in order to boost their communication skills, as a result the demand of learning English has been on the rise and is not about to end anytime in the foreseeable future.

English can be learnt in various ways. This paper presents case studies on two English learners with the aim of understanding their learning processes. According to (Ellis, 1994) one of the methods used to investigate second language acquisition is through the study of individual L2 learners based on observation and interviews. Although the interaction did not last long, it

proved to be quite informative as these two learners shared their learning experience and the pros and cons that came with it in a bid to identify the potential hindrances experienced by learners.

The paper begins with a literature review followed by methodology used for collecting data from the two learners. The longest section is devoted to error analysis in order to discuss the reasons behind making such errors taking the cognitive and socio-cultural theories into consideration.

2.Literature Review

This section aims to investigate and clarify the main and most prominent theories of second language learning. It begins with behaviourism which perceives learning as a habitual individual response to stimuli (Jordan, Carlile & Stack, 2008). Secondly, it will discuss a group of cognitivist theories that state that second language learners have an instinctive ability to learn and is more concerned with second language acquisition processes rather than how they process and learn new information (Mitchell and Myles, 2004). Lastly, socio-cultural theories which view learning as a product of collective experiences in a range of social surroundings will be discussed in this section.

2.1. Behaviourism theory

To begin with, the behaviourism theory came into prominence between the 1950s and 1960s. According to (Skinner, 1957 cited in Mitchell, Myles, & Marsden, 2013) a learners learn a language through a stimuli- response fashion and assumes that learners learn through imitation, repetition and practice of these responses. (Crain & Lillo-Martin, 1999) argue that children learn a language as they learn any other subject. They learn exactly what they hear and pick up from their parents and teachers. It is also believed that there is a link between a stimuli and various responses such that if a learner receives stimuli information in his/her environment, then the response will be triggered and thus learning occurs. Furthermore, this theory claims that, just as the first language develops through information habits, acquisition of the second/ foreign language takes the same approach. This implies that an adult learner who already speaks one language will face problems since they need to substitute the old habits with new ones. As a result, the first language interferes with the target language either positively or negatively. This process is known as the contrastive analysis hypothesis (Mitchell and Myles, 2004).

According to (Gass & Selinke, 2000, p.72) “contrastive analysis is a way of comparing languages in order to determine potential errors for the ultimate purpose of determining what needs to be learned and what does not with regard to second language learning.” This theory asserts that language should be learned by comparing the structures of two languages including the systems of sounds, morphological systems and syntactic considerations in order to realize

which areas will be easy or difficult to learn. On the contrary, this has a negative view for second language acquisition since carrying on the structures of the native language to the target language may forward or create new errors since the structure may not apply in the second language.

However, this theory has a number of limitations; it was fiercely attacked by Chomsky since it cannot logical pin point the problem of language learning. The major criticism that Chomsky uses to challenge this theory is that children can learn and create new words that they have never heard before. Children acquiring a language can be recognized at an early age when they try to assume rules that are not grammatical such as "Daddy comed". In addition, the fact that children make ungrammatical errors that persist even after constant correction challenges the behaviourism theory. This theory also overlooks the fact that are rebellious in nature and do are not easily correctable, this necessitates motivation where parents are advised to reward their children whenever they make an effort to learn new languages in a bid to counter their rebellious nature (Crain & Lillo- Martin, 1999). Chomsky also highlighted the fact that the behavioural theory to a large extent applies to first language learners rather than second language learners.

According to (Ellis, 1994 & Savila-Troike, 2006) inadequacies of the behaviourist theory of language had important suggestions as to how a second language learner learns a language. Since children are not just imitators and are not significantly influenced by reinforcement when they learn their first language it is assumed that the same applies for a second language learner. Moreover, many researchers examined errors that learners made while learning a second language which were not attributed to the first language. The findings led to the conclusion that errors can be described better if analysed with regards to a learner developing knowledge pertaining to the structure of a target language rather than trying to transfer patterns of their first language. They also looked at the nature of the learner's acquisition rather than to grammatical forms by analysing how the minds interprets and learns a new language. This marked the shift from behaviourism to mentalism which plays a significant role during second language learning. Since then, other alternative theories emerged through linguistics and this raised questions as discussed below.

2.2. Cognitive theories

The cognitive learning theory perceives second language learning as a conscious as well as reasoned thinking process whereby learning strategies are deliberately used. These strategies enhance play a key role in enhancing comprehension, learning and retention of information. It strongly contrasts with behaviourism where learning is perceived as an unconscious process. Cognitive theories direct attention to learning strategies that are approved through prior success on learners.

These approved strategies are then incorporated in the classroom in a bid to achieve general success.

(Ellis, 1997) states that human beings are born with the ability to learn a language by using a language acquisition device LAD in order to control and assist the process of language acquisition. According to (Savila-Troike, 2006) for instance, children have an innate capacity to master the language rules and develop grammatical principles through interaction with their environment. Moreover, Universal Grammar (UG) provides as an essential concept explaining cognitive theory in relation to language acquisition LA. (White, 2003) believed that the underlying concept of UG`s explanation is that all languages have common rules despite their deep and differentiated structures, these rules are referred to as principles. These principles have certain variables that are specific to a particular language and are called parameters. According to (Gasa & Silnker, 2002) this theory argues that input alone is insufficient and thus children need innate linguistic properties to enable them to learn a language. In fact, children come to know certain grammar structures that are not clearly learnable from input.

Another explanation provided by cognitive theory for LA is interlanguage. (Selinker 1972, cited in Ellis 1994, p.33) states that the idea of interlanguage refers to a situation where a second language learner assimilates rules that are part of the first language but in a different form and which are also different from the target language to create a unique linguistic system which is a blend of the first and second language. Moreover, (Ellis, 2008) states that interlanguage consists of two different systems with interconnected ideas. Interlanguage consists of the series of interlocking systems which describe acquisition. At this stage, a learner of language is considered as the interlingua continuum. Secondly, Interlanguage appears as a structured system that a learner forms at a specified stage in his/her development. At this stage, the learner develops various forms of errors such as omission, addition and substitution which are more likely to appear. For this reason, errors are considered as signs of a learner's interlanguage. In addition, fossilization which refers to cessation of learning plays an important role to explain interlanguage. (Hyltenstam and Abrahamsson, 2003, cited in Ellis, 2008, p. 28) believed that the proficiency of native- speaker cannot be achieved by L2 acquisition. This was supported by (Selinker 1972, cited in Ellis, 2008, p. 28), who stated that "only 5 per cent of learners succeed in achieving full competence''. However, fossilization could be for two reasons. First and foremost, there is significant difference in the level at which point in their acquisition of an L2 they fossilize. Some stop their growth at a very early stage and settle for simple language knowledge which is partially produced in their own mind while others fossilize at a much more advanced level. Secondly, a learner may achieve the target language`s standards in some features of the L2 language but not in others. For instance, they could be proficient in grammar but their accent continues to be clearly foreign.

2.3. Krashen's theory

Krashen's Monitor Model (1980) is regarded as an attempt to further develop Chomsky's concepts of language acquisition. His theory is based on five basic hypotheses. The first of these hypotheses the Acquisition – Learning hypothesis in which he highlights the difference between acquisition and learning processes.

He asserts that in acquisition, people acquire the language unconsciously while learning involves a conscious process in which learners obtain knowledge about language (Savile- Troike, 2006). The second hypothesis is the Monitor hypothesis where he suggests that conscious learning is performed only through monitoring of learners. Monitor could be achieved where the learner has enough time and he is concerned with the language rules (Kraehen, 1979). In this hypotheses Krashen states that there are three categories to clarify individual differences in learners which includes Monitor 'over-use' which focuses on the form of the language and pay less attention to fluency. On the contrary, Monitor 'under use' is a situation where learners do not pay much attention to the errors as their focus is more on speed and fluency. The last category is the 'optimal Monitor users' where the Monitoring system tries to strike a balance between fluency, speed and language form for the purpose of not non-interrupted communication (Mitchell & Myles, 2004). The third hypothesis is the Natural Order and was based on the findings that learner of the first and second languages acquire the rules of a language in a natural order since the rules are in a predictable manner (Lightbown & Spada, 2006). Hypothesis number four is the Input hypothesis which means that language acquisitions occurs when the learners of a language acquires more knowledge thus moving from I to 'i+1'. The 'i' refers to current level of L2 learners and '+1' is a symbol for additional and comprehensible language skills such as words and grammatical forms which are considered as the next step beyond the current level (Lightbown & Spada, 2006). The last hypothesis is the Affective Filter where Krashen argues that there is a difference between learners who receive comprehensible input due to feelings, motivations, needs, attitudes, and emotional states. Learners who are concerned too much about mistakes and the correct form when they are communicating in L2 possibly use the L2 practically since they are not contented with their fluency levels. It is clear that the Krashen theory plays a significant role in learning a language and will be illustrated later in a case study section.

2.4. Socio-cultural theory

This theory was brought forth by a Russian psychologist named Lev S. Vygotsky and sought to find out how individual functioning is relative to institutional, historical and cultural influence thus the purpose of this theory was to focus on the roles of social and cultural interactions in the learning process and psychological development. Sociocultural theory has become a major concerns of linguistics pertaining to the process of language acquisition since

the 1990s.Vygotsky's theory is considered as one of the most important theories that stress the fundamental role of social interaction in language acquisition, and his current developments are often labelled 'sociocultural theory' (Cameron, 2001). (Ratner, 2002 cited in Lantolf & Thorne, 2006 p.197) believed that Social interaction and material environments plays a critical role in the learning process since the learners are able to apply current cultural items and create new ones to enable them to regulate and control their biological and behavioural activity. In this point view, sociocultural language learning would more likely take place in a social context, in other words the learners interact with other people who are around them. One of the most significant ideas created by Vygotsky is the concept of scaffolding or the Zone of Proximal Develop (ZPD). The ZPD was defined by Vygotsky as:

> "the difference between the child's developmental level as determined by independent problem solving and the higher level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers (Vygotsky, 1978, p.85 cited in Mitchell & Myles 2004, p.192)''.

Within ZPD the child will be in a position to perform at high learning levels due to the presence of support from adults and peers, this concept also applies in learning a foreign language (Cameron,2001). Moreover, there are various effective personal characteristic of the learner that have a great effect on the success of L2 learner and these include intelligence, aptitude, learning style, personality, motivation, learner beliefs and attitude (Lightbown & Spada,2006).

In terms of intelligence (Garadner, 1993) includes personal abilities such as music and interpersonal relation. (Caroll, 1973) refers to the term aptitude as the ability of the learner to learn quickly thus if the learner has a high aptitude the learning is easier and fast. Learning style refers to an individual's preferred way of perceiving, organizing, processing and recalling information. Personality refers to personal behaviour such as self-confidence, anxiousness, introversion and extroversion which may play a significant in SLA. (Savila-Troike, 2006). Motivation is the reason or desire behind the learner`s quest to learn a language. There are two main types of motivation, integrative motivation and an instrumental motivation which will be further explained in the case studies (Schumann, 1986). Finally, learner beliefs and attitude are believed to be the learner's opinions on the target language, a positive attitude yields better outcome than negative attitude (Lightbown & Spada, 2006).

3.Methodology

The study is based on two learners from different backgrounds but share the common pursuit of learning. Both subjects learned English through different methods. The first one learned English in the classroom while the other learned it both in the classroom and through regular communication with native speakers. The methodology used in this case involved the study of

collected samples from each learner`s speech and writing skills. The two different methods were used to collect information were observation through different occasions such as friendly conversation while the second method entailed formal interviews.

The first case study was twenty-two years old Liala from Tarhuna who started learning English as a subject in a curriculum taken two sessions (one hour) a week starts on the primary and high school. Laila did not complete her study directly after completing secondary school. She stayed at home for two years for specific circumstance then she decided to complete her study. At present she is studying of English language department in 6th semester at Azzaytuna University. She had little formal requirements in English at university because she only had to use a language as (syllabus) in the classroom due to her line of study needs. In addition, she had no chance to learn English outside of the classroom as it is considered as a foreign language hence it is barely spoken. The second case study featured twenty-three years old Ahmed from Tripoli. He had extensive English skills since he had studied extensive courses at different levels (beginner, intermediate and advanced) in besides his public education. He had studied English for ten years, six of which he spent in his home country before travelling to the UK. For four years, he had been residing in xxx Britain with his father who prepared a PhD in the UK. After living in Britain for a year he decided to complete his studies. Besides this, he had held a part-time job in the university since he started the study. At the currently he is at the last year at Tripoli University studying BA in Computer sciences.

3.1. Case study analysis

This section will explore the errors made by the two subjects of our case study. We began by taking some samples of errors that were committed by the Libyan student and exploring the reasons behind the error in relation to the theories that were debated in literature review. The most recurrent grammatical errors that were observed in the data collected were chosen for analysis of each case study. The following section will explain the errors made by Miss Laila.

3.1.1First case study (Miss Laila)

From the observation, it was noted that, although Laila had good pronunciation e.g. she has good intonation in addition to the ability to communicate in English, she faced challenges in terms of fluency in speaking English. For example, she spent more time to answer questions asked by her friend pertaining to what she had done the previous weekend. She said “Ah ah I went shopping with my friend then we ah ah had a cup of tea while we were chatting”. In other words, she cannot express herself freely and sometimes she hesitates and consequently stammers. Actually she was able to comprehend any utterance in English but she could not always respond quickly. This is probably because she is fearful that she will make mistakes if she speaks too much or quickly as Krashen`s theory states where the Affective Filter hypothesis

proposes that learners who are worried too much about making mistakes and the correct form of language when they are communicating in L2 maybe not acquire the much needed fluency (Lightbown & Spada, 2006). (Krashen, 1982, p. 31 cited in Mitchell& Myles, 2004, p. 48) claims that "Those whose attitudes are not optimal for second language acquisition will not only tend to seek less input but they will also have a high or strong affective filter-even if they understand the message." This is applying in the case of Laila where she always thinks too much about her grammar, wondering if it is correct or not and at times corrects the rules while speaking. Among other things, I was interested in her ability to practically employ different number of grammatical features. It was also important to see whether Laila had the ability to use grammar accurately or not. Researchers noticed that, although she could use some grammatical aspects correctly such as the third personal singular and simple regular verbs. However, she does not have the ability to use other irregular verbs for example, her constant use of "eated" instead of "ate" in the sentence. She once stated that "We eated chicken and rice for dinner yesterday". This exemplifies the errors she makes in her every day interactions leading to overgeneralisation. According to (Ellis, 1994, p. 59) overgeneralization ''happens when L2 learners create a deviant structure based on other structures in the target language''. After learning the grammatical rules at school and university after which she did not have the chance to interact with other English speakers. We can thus conclude that such errors were made because she did not remember that irregular verbs (e.g. eat) are different from regular verbs with regard to past tense hence she used it in a simple way just to way just communicate despite the fact that it was wrong. In addition, the errors are probably due to the learners' development pattern since her mental abilities are designed in such that they blend her native language with English. It is argued that these abilities regulate what a learner takes in as input and how they store information in their mind (Ellis, 1997). Another possibility for making such an error it probably due to fossilization. As mentioned above the learner learned in the past then halted her learning at a certain point of the time hence she forgot grammatical rules such as in the case of irregular verbs due to lack of practise. According to (Han, 2003 p: 40) fossilization is "the habitual deviation from the standard grammatical rules, fossilized forms are assumed to be permanent''. In other words, it is difficult to get rid of an error once a learner gets used to repeating the same error. Moreover, due to the fact that Laila lives in a country where very little to hear English, she does not have many opportunities to hear the correct form of English, and as a result she fossilized. In addition, it seems that even she studied English more than ten years she still unable to communicate in English language in effecting way. This may due to Laila study English to pass exam and to get Diploma certificate. As (Jonnson, 1996 cited in Han, 2003 p.14) says, "the concept of stopping when needs are met persists in fossilization studies''. This simply implies that if a learner uses a language for a sole purpose such as communication only, once this purpose is met, the learner refrains from using this language.

Another grammatical error which was evident during the interviews was that she did not use the indefinite articles ‘a’ and ‘an’ in all context, instead she just used the definite article ‘the’. For example, she said that ‘I have to go now, we have the lesson and ‘I have not received the email yet’. Instead of stating that “I have to go we have a lesson and I have not received an email yet”. In these sentences she did not use indefinite articles and the reason probably due to the direct transfer of concepts in her native language. According to (Swan & Smith, 2001) in Arabic only definite articles exist hence these errors could be attributed to the transfer errors which is defined by (Ellis, 1976) as the influence of the learners’ first language while learning second language. There is possibility that Liala applies the rule of her first language (Arabic) to the English language while dealing with both definite and indefinite articles.

3.1.2. Second case study (Mr. Ahmed)

On the contrary, Ahmed speaks very fluently and confidently. Throughout the conversation it noticed that, he focuses on fluency more than grammatical rules. This is elaborated when Krashen argues that in the Monitor hypothesis there are three ways to explain individual differences in learners. One of them is the Monitor ‘under use’ where the learners do not focus much to the grammatical forms as much as they focus on speed and fluency. Moreover, he has the ability to communicate in English even when he had restricted terms. For instance, when he asked, I observed that Ahmed did not care what listener will say if he pronounces the words incorrectly or ungrammatically. Furthermore, during the conversation I noticed that Ahmed had a confident voice when he spoke. However, this can be attributed to two main reasons which are his personality and motivation.

With regard to, personality as mentioned in the section of effective factors personality refers to personal behavioural characteristics that play a great role in SLA. In addition, confidence and anxiousness have received a lot of interest in the success of SLA. For example, it is argued that an anxious learner will not learn as fast as a relaxed learner. (Savila-Troike, 2006 p. 90) states that “self-confidence, lower anxiety may be manifested by risk-taking or more adventurous behaviour’’. This is probably Ahmed has self-confidence even in his native language helps him to speak confidently and fluently in English compared with Laila.

In terms of the motivation Ahmed said that when he was living in Libya he had no desire to learn English at first. He further asserted that English in Libya is consider a compulsory subject and is dependent on memorizing rules in order to pass exam only. However, after travelling to the UK he acquired a desire to understand English and within the three years in the UK, he learnt much more than he ever learnt in his native country. He said that although studying English courses really help him to understand English better, it was not as well as the learning environment in the UK. He found many reasons to improve his English such as to complete his

studies, to communicate and to get a job at university and to interact with his peers. He views that improving his English will be as a chance to get a job in his country, so he has a highly motivated to learn English. This commonly referred to as instrumental motivation. Instrumental motivation is the reason behind the desire to learn another language for more utilitarian goals such as getting a job. According to (Gass & Selinke, 2000) research has sought to explain the effectiveness of motivation in learners and their zeal to learn new languages. They believe that the higher the level of motivation to learn a targeted language, the higher the level of proficiency and accomplishment.

An interesting thing about Ahmed is that his style is quite informal (slang). For example, he said "fair enough! Let's go to have a coffee''. ''oh dear''. In addition, it seems that he spent much of his time with native English speakers when he was in the UK. This could probably be so due to the socio-cultural impact of English on his personality. He said that interaction with English speaking people plays a significant role in his English improvement. Furthermore, he said that he never understood the English culture until he travelled to Britain. For example, he said that although he read about ''Halloween day'' in textbooks at high school he did not understand it until he came to the UK. In addition, his desire to learn about the English culture may be due to the aspect of motivation that is referred to as integrative motivation. According to (Schumann, 1986 p: 383) integrative motivation occurs when the learner intends to learn about the people who fluently speak the targeted second language in order to meet with, talk to, find out about and perhaps become like these native speakers of the target language whom he/she admires.

From the above case studies, we can, therefore conclude that motivation and social-culture played an indispensable role to improve Ahmed's English language skills since as mentioned above Ahmed loves to integrate and interact with native speakers during all his free time. On the contrary, Laila, uses English only for her communicative needs which has a negative impact on her grammatical skills.

4.Conclusion

In conclusion, the above case studies examine the spread and development of English language, in addition, it brings to light the various approaches used by second language learners in their abilities to learn the language. The two case studies present learning with an opportunity to identify the errors commonly experience by second language learners. Furthermore, the application of theories that explain the cause of various errors creates awareness such that an English learner is conscious of the possible mistakes that he/ she is likely to make, with such awareness, the probability of making the same errors lowers since a problem well identified is a problem half solved. With this in mind, clearly second language learners can attain proficiency in English as long as they accurately pinpoint the expected errors in advance. English is undoubtedly on a constant growth curve that is not going to fall anytime soon, this implies that

learning English is essential since it grants one a competitive edge in the global arena such that one can study, travel or work in all parts of the world due to its 'Lingua Franca'.

References :

Burns, A., & Coffin, C. (2001). *Analysing English in a global context: A reader*. London: Routledge in association with Macquarie University and the Open University.

Barber, C. L. (1993). *The English language: A historical introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press.

Carroll, J. B. (1973, September 15). Implications of Aptitude Test Research and Psycholinguistic Theory for Foreign-Language Teaching. *Linguistics, 112*, 5-14.

Crain, S., & Lillo-Martin, D. C. (1999). *An introduction to linguistic theory and language acquisition*. Malden, Mass: Blackwell Publishers.

Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press

Ellis, R. (1997). *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (2008). The study of second language acquisition. Oxford: Oxford University Press.

Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York, NY: Basic Books.

Gass, S. M., & Selinker, L. (2000). *Second language acquisition: An introductory course*. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.

Han, Z. (2004). *Fossilization in adult second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.

Jordan, A., Carlile, O., & Stack, A. (2008). *Approaches to learning: A guide for teachers*. Maidenhead: Open University Press

Kraehen, S. D. (1979,June 27). A RESPONSE TO McLAUGWLIN, “THE MONITOR MODEL: SOME METHODOLOGICAL CONSIDERATIONS”1. *Language Learning, 29*, 1, 151-168.

Lantolf, J. P., & Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.

Lightbown, P., & Spada, N. M. (2006). *How languages are learned*. Oxford [England: Oxford University Press.

Mitchell, R., & Myles, F. (2004). *Second language learning theories*. London: Hodder Arnold.

Mitchell, R., Myles, F., & Marsden, E. (2013). *Second language learning theories.* London: Routledge White, L. (2003). *Second language acquisition and universal grammar*. Cambridge, U.K: Cambridge University Press.

Saville-Troike, M. (2006). *Introducing second language acquisition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Schumann, J. H. (1986, January 01). Research on the Acculturation Model for Second Language Acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 7*, 5, 379-92.

Smith, B., & Swan, M. (2001). *Learner English: a teacher's guide to interference and other problems*. Cambridge; New York: Cambridge University Press.

الاجتهاد للأبحاث العلمية
العدد العاشر يونيو 2022م

تصور مقترح من منظور طريقة تنظيم المجتمع لتحقيق متطلبات جودة التعليم الهجين بمؤسسات تعليم الخدمة الاجتماعية

أ. ياسمين ياسين سليمان عبد القادر

الملخص: يشهد مجتمع التعليم محاولات جادة لدمج التكنولوجيا في العملية التعليمية بغرض الاستفادة منها من أجل رفع مستوي جودة التعليم والتعلم الذي يقدمه لمنتسبيه، وتعد ممارسة في مؤسسات تعليم الخدمة الاجتماعية نتاج لتلك أسلوب التعليم الهجين الجهود .لذا فهذه الدراسة تهدف إلى تحديد متطلبات تحقيق جودة التعليم الهجين بمؤسسات تعليم الخدمة الاجتماعية ثم التوصل إلى تصور مقترح من منظور طريقة تنظيم المجتمع لتحقيق تلك المتطلبات .وتوصلت الدراسة في أهم نتائجها إلى أن مستوى تحقيق التعليم الهجين لجودة التعليم بمؤسسات تعليم الخدمة الاجتماعية مرتفع، وتوصلت أيضاً أن مستوى متطلبات تحقيق جودة التعليم الهجين بمؤسسات تعليم الخدمة الاجتماعية مرتفعاً.

Abstract: The education community is witnessing serious attempts to integrate technology into the educational process with the aim of benefiting from it in order to raise the quality of education and learning that it provides to its members. The practice of hybrid learning in social service education institutions is a product of those efforts. Therefore, this study aims to determine the requirements for achieving the quality of hybrid education in social service education institutions. Then arrive at a suggested vision from the perspective of how the community is organized to achieve these requirements.

مشكلة الدراسة:

يشهد العالم في العقد الأخير من القرن العشرين وبداية القرن الحادي والعشرين، نقلة حضارية هائلة شملت كل أوجه ومجالات الحياة، وهذه التحولات قد ألقت بظلالها علي بنية النظام التعليمي، ومن ثم فنحن في حاجة إلي تعليم غير تقليدي، والتصدي لكل هذه التحولات والتغيرات يتطلب إعادة النظر في النظم التعليمية مفهوماً ومحتوي وأسلوباً، وذلك علي أسس جديدة قائمة علي استراتيجيات علمية فعالة تستوعب الإمكانات المادية والبشرية المتاحة (عقل وأبو موسي، 2019 ،ص20) وفي إطار ذلك تبذل الجامعات العربية جهوداً متنامية للوصول إلي المستويات العالمية في التعليم الجامعي، من خلال إعادة ترتيب النظم التعليمية التقليدية سواء بالتغيير أو الإصلاح حتي تتفق مع المعايير الدولية للجودة في التعليم (ابراهيم،2020 ،ص 630).

وبالرغم من أن التعليم التقليدي المباشر قد خدم العملية التعليمية لفترة طويلة وقام بدوره بشكل كبير إلا أن التطور يحتم علينا النظر دائما إلى ما هو أفضل، وعليه فإن العملية التعليمية يجب أن تنظر دائما في آليات ووسائل تعينها على القيام بدورها بشكل فعال ومن الوسائل التي تعين المنظومة التعليمية على تجديد نفسها وجعلها مسايرة للزمن التطورات التكنولوجية التي لابد أن يكون لها دور في العملية التعليمية بما يعيد تشكيلها ويحسن عملياتها ومخرجاتها، فإنه عندما تكون عملية التعليم التقليدي مرتكزة على طريقة التلقين ونقل المعارف والحقائق من المعلم إلى الطالب فإن هذا لا يخدم العصر الذي نعيش فيه والذي يتطلب العديد من المهارات المعقدة حتى يتمكن الطالب من أن يتعامل بشكل فعال في المجتمع وسوق العمل بعد التخرج (جلول وأخرون، **2020** , ص**289**)

ولقد ساعد التطور في تقنيات المعلوماتية، والاتصالات الحديثة في إعادة النظر في هيكلة المؤسسات التعليمية لتقديم بيئات جديدة وطرق حديثة للتعليم، مما مهد لظهور نمط جديد من أنماط التعليم الذي يمزج بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني وهو ما يسمى بالتعليم الهجين ويطلق عليه أسماء عديدة منها: التعليم الخليط، والتعليم المتمازج (المزيج)، والتعليم المدمج وتسميات أخرى في اللغة العربية. (خليفة والحيلة والصرايرة، **2013**).

وأظهرت نتائج دراسة لوبني(**2018**) أهمية استخدام التعليم المدمج وأثره الايجابي في تحسين دافعية الانجاز والأداء لدى الأستاذ والطالب الجامعي على حد سواء وأوصت بالاهتمام بمفهوم الجودة الشاملة في التعليم ومعايير ضمان جودة متطلبات التعليم المدمج في الجامعة .كما هدفت دراسة جلول وآخرون(**2020**) التعريف بالتعليم المدمج والأسباب التي أدت الي اعتماده ودوره في تحسين مستوي العملية التعليمية وتوصلت أن التعليم المدمج غير في شكل وطرق التدريس خاصة في مستوى التعليم العالي كما قلل التعليم المدمج من سلبيات كلا النوعين من التعليم سواء التعليم التقليدي أو التعليم الالكتروني واستفاد في تحسينه للعملية التعليمية من الإيجابيات الموجودة في كليهما.

وللتعليم الهجين العديد من المزايا والفوائد التي يتضح أثرها بجلاء من خلال ملاحظة مخرجات التعليم ومنها إثراء المعرفة الإنسانية، وجودة المنتج التعليمي، وكفاءة المعلمين لوبني (**2018**، ص **207**). وتنوع وسائل المعرفة، وتحقيق التفاعل، والمرونة التعليمية، واتقان المهارات العملية، وتوفير الممارسة والتدريب في بيئة التعليم، ومصداقية التقييم السيد (2018، ص**260**).

وقد دعت دراسة الكاف(**2020**) إلى ضرورة تدريب أعضاء الهيئة التدريسية على التعليم المدمج، وإقرار التعليم المدمج في المقررات داخل الكليات وتجهيز القاعات الدراسية لاستخدام التعليم المدمج.

ويعد التعلم الهجين مكملا للأساليب التعليمية الاعتيادية القائمة، وبناء منظومته تتطلب مجموعة من الإجراءات تتمثل في (تحديد الاهداف، طرائق وأساليب التدريس والوسائل والأنشطة المرافقة، تحليل المحتوى، البنية التحتية، المتطلبات التقنية، المتطلبات البشرية، الدعم المادي، التعبئة المجتمعية، الشراكة) جبر وحربي (2014، ص **161**).

وحددت دراسة مرسي (**2008**) إن أهم متطلبات تطبيق التعليم المدمج اللازم توافرها بمؤسسات التعليم الجامعي متطلبات بشرية ثم تربوية ومادية واقترحت وضع مقررات دراسية تتفق وطبيعة التعليم المدمج باستخدام الوسائط المتعددة وكذلك وجود أشكال متنوعة من التفاعل بين عضو هيئة التدريس والطلاب سواء في قاعة الدراسة أو خارجها عبر التقنيات.

فتوظيف التعليم الهجين يمكن أن يساعد علي تدعيم اهتمام الطلاب بالتطبيق العملي للأفكار النظرية ومحاولة ربطها بالواقع، كما يسهم في تجاوز المشكلات التعليمية (كمشكلة الكثافة الطلابية، ونقص أعضاء هيئة التدريس، والكفاءة الادارية) وتنمية كفاءة الطالب، وكذلك توظيف المصادر البشرية وغير البشرية لتحقيق تعليم أكثر فاعلية، فهو يعمل علي إثارة دافعية الطلاب للتعليم وزيادة التحصيل واختصار زمن التعلم، كما يدعم الاتجاهات الايجابية نحو الأنشطة التعليمية ووسائل استخدامها، ويسهم في توفير البدائل المختلفة للتعليم كالتعليم عن بعد والتعليم التقليدي، كما يعمل علي الارتقاء بأعضاء هيئة التدريس وتطوير أدوارهم في التوجيه والإرشاد بجانب الأدوار التقليدية في التدريس والتقديم، كما يلبي حاجة الطالب في الوقت والمكان الذي يناسبه(عبد الحميد، 2008 ، ص 55 _ 91)

إن من أبرز ثمار التقدم العلمي والتكنولوجي الذي يشهده مجال التعليم ظهور نمط التعّليم الهجين والذي فرض بالتالي واقعاً تعليمياً وتربوياً جديداً على المؤسسات التعليمية ومن منطلق أهمية التعليم الهجين كأسلوب جديد في التعليم لما يتمتع به من قدرة علي دمج التكنولوجيا الحديثة مع الأساليب الاعتيادية في التعليم، لذلك تتحدد مشكلة الدراسة في هل للتعليم الهجين أهمية في الوقت الحالي والمستقبل وهل يمكن أن يحقق جودة في مؤسسات تعليم الخدمة الاجتماعية وهل من معوقات تواجه تنفيذه وهل هناك متطلبات لتحقيق جودة التعليم الهجين وما التصور الذي يمكننا وضعه لتحقيق جودة التعليم الهجين من وجهة نظر طريقة تنظيم المجتمع.

أهمية الدراسة:

1. يستمد البحث أهميته من حداثة وحيوية وأهمية الموضوع الذي يطرحه، حيث إن التعليم الهجين سيكون أكثر الأنماط التعليمية شيوعاً في المستقبل القريب، وحيث أشارت الدراسات المستقبلية إلى أهمية وضرورة التحول من صيغة التعليم التقليدي إلى التعليم الالكتروني المدمج تمشياً مع الاتجاهات الحديثة التي تنادي بالتوسع في استخدامه.
2. يمكن أن تضيف هذه الدراسة تحديد أكثر المتطلبات أهمية لتحقيق جودة التعليم الهجين بمؤسسات تعليم الخدمة الاجتماعية والتوصل الي المعوقات التي تواجه تنفيذه.
3. ترجع أيضاً أهمية البحث إلى إمكانيه التوصل إلى تصور مقترح من منظور طريقة تنظيم المجتمع لتحقيق متطلبات جودة التعليم الهجين بمؤسسات تعليم الخدمة الاجتماعية.

أهداف الدراسة:

1. تحديد مستوي تحقيق التعليم الهجين لجودة التعليم بمؤسسات تعليم الخدمة الاجتماعية.
2. تحديد المعوقات التي تواجه تنفيذ التعليم الهجين بمؤسسات تعليم الخدمة الاجتماعية.
3. تحديد متطلبات تحقيق جودة التعليم الهجين بمؤسسات تعليم الخدمة الاجتماعية.
4. وضع تصور مقترح من منظور طريقة تنظيم المجتمع لتحقيق متطلبات جودة التعليم الهجين بمؤسسات تعليم الخدمة الاجتماعية.

فروض الدراسة:

1. "وجد فروق جوهرية دالة إحصائياً بين استجابات الطلاب وأعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بتحديدهم لمستوي تحقيق التعليم الهجين لجودة التعليم بمؤسسات تعليم الخدمة الاجتماعية."
2. " من المتوقع أن يكون مستوى متطلبات تحقيق جودة التعليم الهجين بمؤسسات تعليم الخدمة الاجتماعية مرتفعاً "، ويمكن اختبار هذا الفرض من خلال الأبعاد التالية: متطلبات خاصة بـــ (التخطيط، الإعداد والتدريب المستمر، تنمية مهارات الطلاب، دعم كفاءة عضو هيئة التدريس، تطوير وإعداد المقررات الالكترونية، توفير البنية الأساسية والتجهيزات الفنية، الدعم الاداري، المتابعة والتقويم).
3. " توجد فروق جوهرية دالة إحصائياً بين استجابات الطلاب وأعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بتحديدهم لمتطلبات تحقيق جودة التعليم الهجين بمؤسسات تعليم الخدمة الاجتماعية"

مفاهيم الدراسة:

1. مفهوم المتطلبات: يشير كلمة متطلبات في معجم " Webster " المتطلب هو الشيء الذي يشترط توافره أو يحتاج اليه أو شرط مطلوب (Webster new world Dictionary, 1999, p..**846**)

وتقصد الباحثة بمفهوم المتطلبات في هذه الدراسة بأنه :

- الشروط أو الاحتياجات أو الأشياء التي يستلزم توافرها من أجل تحقيق جودة التعليم الهجين بمؤسسات تعليم الخدمة الاجتماعية.
- تتمثل هذه المتطلبات في ضوء نتائج الدراسات السابقة في :متطلبات خاصة بـــ (لتخطيط، الإعداد والتدريب المستمر، تنمية مهارات الطلاب، دعم كفاءة عضو هيئة التدريس، تطوير وإعداد المقررات الإلكترونية، توفير البنية الاساسية والتجهيزات الفنية، الدعم الاداري، المتابعة والتقويم)

2. مفهوم الجودة: يشير المعني اللغوي للفظ " جودة " أي صار جيداً، أي أتي بما هو جيد من القول والعمل (المعجم الوسيط، **1997**، ص145).

وتحدد الباحثة مفهوم الجودة في تلك الدراسة بأنها :

- مجموعة المعايير والاجراءات والمواصفات المحددة.
- تهدف إلى استمرار تطوير وتحسين التعليم بمؤسسات تعليم الخدمة الاجتماعية.
- تشمل هذه المعايير والاجراءات سائر عناصر منظومة المؤسسة من مقومات مادية وبشرية وإدارية وتنظيمية وعلمية ومن مدخلات وعمليات تحويلية.

3. الأمر الذي ينعكس على تحقيق أهداف مؤسسات تعليم الخدمة الاجتماعية ورضا الطلاب

مفهوم التعليم الهجين: يعد التعليم الهجين Hybrid learning نمطاً تعليما تعليمياً له جذور قيمة تشير في معظمها إلى مزج طرق التعليم واستراتيجياته مع الوسائل المتنوعة، ويطلق عليه عدة تسميات منها التعليم المدمج، والتعليم المختلط، التعليم المزيج، التعليم الخليط، التعليم. المتمازج، التعليم المؤلف (جلول وآخرون، **2020**، ص **29**)

وتقصد الباحثة بمفهوم التعليم الهجين في هذه الدراسة بأنه :

❖ أسلوب التعليم، الذي يجمع بأسلوبه ما بين استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وأساليب التدريس التقليدية الأخرى.

❖ يهدف الي مساعدة الطالب خلال تعلمه لتحقيق الأهداف التعليمية.

❖ يعتمد فيه على وسائل التواصل الافتراضية بهدف اتساع دائرة التواصل بين الطلاب والمعلمين.

❖ يعمل على إيجاد بيئة تعليمية تفاعلية جذابة للطلاب تساعد على الحصول على أفضل المخرجات التعليمية

الإجراءات المنهجية للدراسة:

❖ نوع الدراسة :في ضوء الدراسة الحالية وأهدافها فإن أنسب أنواع الدراسات التي تستخدم لذلك هي الدراسة الوصفية ويتحدد هدف الدراسة الحالية في تحديد متطلبات تحقيق جودة التعليم الهجين بمؤسسات تعليم الخدمة الاجتماعية.

❖ منهج الدراسة :استخدمت الباحثة منهج المسح الاجتماعي بنوعيه الشامل وبالعينة منهج المسح الاجتماعي بالعينة للطلاب الذين تم تدريبهم على نظام التعليم الهجين بكلية الآداب / قسم الخدمة الاجتماعية جامعة طرابلس للعام الجامعي **2021/2020** م وعددهم (30) مفردة وكذلك منهج المسح الاجتماعي الشامل لأعضاء هيئة التدريس بكليات المختارة وعددهم (**20**) مفردة واستخدمت منهج المسح الاجتماعي بالعينة .

❖ أدوات الدراسة: تمثلت أدوات جمع البيانات في:

- استمارة استبيان للطلاب حول متطلبات تحقيق جودة التعليم الهجين بكلية الآداب قسم الخدمة الاجتماعية.
- استمارة استبيان لأعضاء هيئة التدريس حول متطلبات تحقيق جودة التعليم الهجين بكلية الآداب قسم الخدمة الاجتماعية.

❖ قامت الباحثة بتصميم استمارة استبيان إلكترونية باستخدام Google Drive Models للطلاب ولأعضاء هيئة التدريس حول متطلبات تحقيق جودة التعليم الهجين بمؤسسات تعليم الخدمة الاجتماعية في صورتها الأولية اعتماداً على الإطار النظري للدراسة وبعض استمارات الاستبيان المرتبطة بموضوع الدراسة لتحديد العبارات التي ترتبط بأبعاد الدراسة.

❖ اعتمدت الباحثة على الصدق المنطقي من خلال الاطلاع على الأدبيات والأطر النظرية، ثم تحليل هذه الأدبيات والبحوث والدراسات وذلك للوصول إلى الأبعاد المختلفة المرتبطة بمشكلة الدراسة، وذلك لتحديد متطلبات تحقيق جودة التعليم الهجين بمؤسسات تعليم الخدمة الاجتماعية.

❖ وقد أجرت الباحثة الصدق الظاهري للأداة بعد عرضها على عدد (5)من أعضاء هيئة التدريس بكليةالآداب قسم الخدمة الاجتماعية جامعة طرابلس، وقد تم الاعتماد على نسبة اتفاق لا تقل عن (**80**%)، وتم صياغة الاستمارة في صورتها النهائية.

❖ كما أجرت الباحثة ثبات إحصائي لعينة قوامها(10) مفردات من الطلاب مجتمع الدراسة باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ (لقيم الثبات التقديرية، وبلغ معامل الثبات(**0.92**)، وهو مستوى مناسب للثبات الإحصائي.

❖ كما أجرت الباحثة ثبات إحصائي لعينة قوامها(10) مفردات من أعضاء هيئة التدريس مجتمع الدراسة استخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ (لقيم الثبات التقديرية، وبلغ معامل الثبات) **0.89**) وهو مستوى مناسب للثبات الإحصائي.

❖ مجالات الدراسة:

(أ) المجال المكاني:

تمثل المجال المكاني للدراسة في كليات الآداب/ قسم الخدمة الاجتماعية جامعة طرابلس.

(ب) المجال البشري:

تمثل المجال البشري للدراسة فيما يلي:

المسح الاجتماعي بأسلوب العينة للطلاب الذين تم تدريبهم على نظام التعليم الهجين بكلية الآداب قسم الخدمة الاجتماعية جامعة طرابلس، وعددهم **30** مفردة.

عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس بكليات الآداب قسم الخدمة الاجتماعية المختارة المدرسين، الأساتذة المساعدين، الأساتذة وعددهم (20) مفردة.

جدول (**1**) يوضح مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بالكليات المختارة

م	الكلية	عدد المبحوثين
	الآداب / قاطع ب	**10**
	الآداب / السواني	**5**
	الآداب / القصر بن غشير	**5**
المجموع		**20**

(ج)مجال الزمني :وهي الفترة التي استغرقتها عملية جمع البيانات من الميدان وهي فترة إجراء الدراسة الميدانية والتي تتمثل في العام الجامعي **2021/2020** م.

نتائج الدراسة الميدانية:

المحور الأول :وصف مجتمع الدراسة:

(أ) وصف الطلاب مجتمع الدراسة:

- متوسط سن الطلاب (21) سنة، وبانحراف معياري سنة واحدة تقريباً .
- أكبر نسبة من الطلاب إناث بنسبة **61.9 %** بينما الذكور بنسبة **38.1 %**.
- أكبر نسبة من الطلاب بالفرقة الأولي بنسبة (**28.1%**)، يليه الفرقة الثانية بنسبة. (**26.3%**)، ثم الفرقة الثالثة بنسبة (**25 %**)، وأخيراً الفرقة الرابعة بنسبة (**20.6 %**).

أكبر نسبة من الطلاب محل إقامتهم بالريف بنسبة (**70 %**)، يليه الحضر بنسبة (**30%**).

(ب) وصف أعضاء هيئة التدريس مجتمع الدراسة:

- متوسط سن أعضاء هيئة التدريس (37) سنة، وبانحراف معياري (11) سنة تقريباً.
- متوسط عدد سنوات الخبرة في مجال العمل (16) سنة، وبانحراف معياري (3) سنوات.
- أكبر نسبة من أعضاء هيئة التدريس إناث بنسبة (61 %)، بينما الذكور بنسبة (39 %)
- أكبر نسبة من أعضاء هيئة التدريس درجتهم العلمية أستاذ مشارك بنسبة (46.7 %)، يليه أستاذ مساعد بنسبة (30.5%)، وأخيراً أستاذ بنسبة (22.9%)

المحور الثالث :المعوقات التي تواجه تنفيذ التعليم الهجين بمؤسسات تعليم الخدمة الاجتماعية:

جدول (2) يوضح المعوقات التي تواجه تنفيذ التعليم الهجين بمؤسسات تعليم الخدمة الاجتماعية كما يحددها أعضاء هيئة التدريس (ن=20)

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	افتقاد الطلاب مهارات التعامل مع تقنيات التعليم الالكتروني.	2.23	0.7	1
	ضعف البنية التحتية لخطوط اتصال متطورة (شبكة الانترنت)	2.14	0.69	2
	ضعف مستوي البرمجيات المستخدمة في التعليم الالكتروني.	2.18	0.73	3
	نقص الدورات التدريبية المناسبة لتنمية مهارات التعليم الالكتروني.	2.04	0.73	4
	صعوبة معرفة الهوية الحقيقية للطلبة التي يتم التواصل معهم افتراضياً.	1.99	0.74	5
	سيطرة الطرق التقليدية في الدراسة والبحث والتقويم.	1.86	0.74	6
	ندرة الإمكانيات اللازمة لتطبيق هذا النوع من التعليم.	1.89	0.76	7
	عدم موائمة المقررات التقليدية لمتطلبات التعليم الالكتروني.	1.79	0.73	8
	البعد ككل	2.01	0.57	متوسط

يوضح الجدول السابق أن :مستوى المعوقات التي تواجه تنفيذ التعليم الهجين بمؤسسات تعليم الخدمة الاجتماعية كما يحددها أعضاء هيئة التدريس متوسط حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.01)، وجاء في الترتيب الأول افتقاد الطلاب مهارات التعامل مع تقنيات التعليم الالكتروني بمتوسط حسابي (2.23) وأخيراً عدم موائمة المقررات التقليدية لمتطلبات التعليم الالكتروني بمتوسط حسابي (1.79) ويرجع ذلك نتيجة فلسفة التعليم القائمة في الجامعات التقليدية،

المحور الرابع :متطلبات تحقيق جودة التعليم الهجين بمؤسسات تعليم الخدمة الاجتماعية:

1 ــ المتطلبات الخاصة بالتخطيط :

جدول (3) يوضح المتطلبات الخاصة بالتخطيط

م	العبارات	الطلاب (ن = 30)			أعضاء هيئة التدريس (ن= 20)		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	وضع خطة مفصلة لعملية إدارة التعليم الإلكتروني الهجين	2.77	0.48	1	2.52	0.57	4
	وضع رؤية ورسالة وأهداف واضحة وعملية لإدارة التعليم الهجين	2.66	0.57	4	2.53	0.57	3
	تطوير اللوائح والأنظمة لتناسب وأنظمة التعليم الهجين	2.59	0.55	7	2.55	0.59	1
	تحديد الاحتياجات المتعلقة بهيئة التدريس وإدارة التعليم الهجين	2.65	0.53	5	2.54	0.62	2
	وضع الخطط اللازمة لتنمية مهارات هيئة التدريس لتوظيف التعليم الهجين	2.69	0.54	3	2.47	0.65	7
	حصر احتياجات الطلاب لتطبيق وإدارة التعليم الهجين	2.58	0.55	8	2.42	0.68	8
	وضع استراتيجيات مستقبلية لتطوير تعليم الهجين	2.72	0.55	2	2.48	0.64	6
	تخطيط الموازنة التي يحتاجها التعليم الهجين	2.64	0.55	6	2.48	0.59	5
البعد ككل		2.66	0.36	مستوى المرتفع	2.5	0.43	مستوى مرتفع

يوضح الجدول السابق أن :مستوى المتطلبات الخاصة بالتخطيط لتحقيق جودة التعليم الهجين بمؤسسات تعليم الخدمة الاجتماعية كما يحددها الطلاب مرتفع حيث بلغ المتوسط الحسابي(2.66)، وجاء في الترتيب الأول وضع خطة مفصلة لعملية إدارة التعليم الإلكتروني الهجين بمتوسط حسابي (2.77) ويرجع ذلك لأهمية عملية التخطيط في توجيه مختلف جوانب العمل بحيث يسير وفق خطط علمية مدروسة والتعليم الهجين له العديد من الجوانب التي يجب وضع الخطط المناسبة لها من أجل تفعيل تطبيق وإدارة النظام ومنها (الامكانات المتاحة، المقررات، عمليات التقويم، الأجهزة، الطلاب، أعضاء هيئة التدريس)وجاء في الترتيب الأخير حصر احتياجات الطلاب لتطبيق وإدارة التعليم الهجين بمتوسط حسابي (2.58)

-مستوى المتطلبات الخاصة بالتخطيط لتحقيق جودة التعليم الهجين بمؤسسات تعليم الخدمة ، الاجتماعية كما يحددها أعضاء هيئة التدريس مرتفع حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.5) وجاء في الترتيب الأول تطوير اللوائح والأنظمة لتتناسب وإدارة التعليم الهجين بمتوسط حسابي (2.55) ويتفق ذلك مع دراسة آل مزهر (2006) والتي أشارت الي ضرورة وضع اللوائح والتشريعات والتنظيمات والسياسات التي تدعم التعليم الالكتروني. وجاء في الترتيب الأخير حصر احتياجات الطلاب لتطبيق وإدارة التعليم الهجين بمتوسط حسابي .(2.42)

2 ــ المتطلبات الخاصة بالإعداد والتدريب المستمر:

جدول (4) يوضح المتطلبات الخاصة بالإعداد والتدريب المستمر

م	العبارات	الطلاب (ن = 30)			أعضاء هيئة التدريس (ن= 20)		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	توجيه التدريب لكافة فئات ومستويات المؤسسة	2.67	0.51	1	2.56	0.55	2
	متطلبات كل فئة حسب تلبية التحديات التي تواجهها	2.64	0.55	2	2.5	0.61	4
	التدريب على إدارة جلسات التعليم الهجين	2.5	0.62	7	2.53	0.59	3
	التدريب على كيفية التواصل مع الطلاب ومتابعتهم في نظم إدارة التعليم الهجين	2.62	0.61	3	2.6	0.57	1
	التدريب على وسائل التقويم الإلكتروني	2.59	0.63	4	2.48	0.64	5
	التدريب على المهارات الخاصة بتصميم وإدارة محتوى المقرر الإلكتروني	2.58	0.61	5	2.48	0.68	6
	التدريب على إدارة الحوارات الإلكترونية في الفصول الافتراضية	2.48	0.66	8	2.46	0.68	7
	التدريب على طرق قياس الأداء	2.55	0.62	6	2.45	0.62	8
	البعد ككل	2.58	0.43	مستوى مرتفع	2.51	0.43	مستوى مرتفع

يوضح الجدول السابق أن :مستوى المتطلبات الخاصة بالتدريب المستمر لتحقيق جودة التعليم الهجين بمؤسسات تعليم الخدمة الاجتماعية كما يحددها الطلاب مرتفع حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.58)، وجاء في الترتيب الأول توجيه التدريب لكافة فئات ومستويات المؤسسة بمتوسط حسابي (2.67)، ويرجع ذلك لأهمية التدريب على نظام التعليم الهجين بالنسبة لكافة فئات المؤسسة فهم بحاجة الي التدريب على العديد من المهارات والقدرات التي تمكنهم من أداء مهامهم بشكل إيجابي دون أي صعوبات، وجاء في الترتيب الأخير. التدريب على إدارة الحوارات الإلكترونية في الفصول الافتراضية بمتوسط حسابي (2.48)

-مستوى المتطلبات الخاصة بالتدريب المستمر لتحقيق جودة التعليم الهجين بمؤسسات تعليم الخدمة الاجتماعية كما يحددها أعضاء هيئة التدريس مرتفع حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.51) وجاء في الترتيب الأول التدريب علي كيفية التواصل مع الطلاب ومتابعتهم في(نظم إدارة التعليم الهجين بمتوسط حسابي (2.6) بينما جاء في الترتيب الأخير التدريب علي طرق قياس الأداء بمتوسط حسابي (2.45)

المتطلبات الخاصة بتنمية مهارات الطلاب:

جدول (5) يوضح المتطلبات الخاصة بتنمية مهارات الطلاب

م	العبارات	الطلاب (ن = 30)			أعضاء هيئة التدريس (ن= 20)		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	إجادة الطلاب لمهارات استخدام الحاسب الآلي وتطبيقاته	2.61	0.57	3	2.52	0.61	3
	الإلمام بكيفية الاتصال لكل من هيئة التدريس وزملائه إلكترونيا	2.54	0.64	8	2.57	0.57	1
	القدرة على استخدام المحادثة الإلكترونية في التعليم	2.59	0.61	4	2.55	0.57	2
	يعرف الطرق والأساليب المختلفة لتقويم المعلومات المكتسبة من المواقع الإلكترونية	2.56	0.64	6	2.4	0.61	7
	الإلمام بطرق استخدام الواجبات وإرسال الإجابات والاستفسارات إلى هيئة التدريس	2.57	0.61	5	2.41	0.65	6
	القدرة على أداء التكاليف التي تطلب منه بسرعة وجودة	2.54	0.62	7	2.3	0.7	8
	تدريب الطلاب على مهارات التعلم الذاتي	2.62	0.62	2	2.41	0.63	5
	تدريب الطلاب على تفاعل مع المواقف التعليمية الإلكترونية	2.69	0.59	1	2.44	0.6	4
	البعد ككل	2.59	0.45	مستوى مرتفع	2.453	0.44	مستوى مرتفع

ـــ يوضح الجدول السابق أن :مستوى المتطلبات الخاصة بتنمية مهارات الطلاب لتحقيق جودة التعليم الهجين بمؤسسات تعليم الخدمة الاجتماعية كما يحددها الطلاب مرتفع حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.59)، وجاء في الترتيب الأول تدريب الطلاب على التفاعل مع المواقف التعليمية إلكترونياً بمتوسط حسابي (2.69) وجاء في الترتيب الأخير الإلمام بكيفية. الاتصال يكلاً من هيئة التدريس وزملائه إلكترونياً بمتوسط حسابي (2.54)

ـــ مستوى المتطلبات الخاصة بتنمية مهارات الطلاب لتحقيق جودة التعليم الهجين بمؤسسات تعليم الخدمة الاجتماعية كما يحددها أعضاء هيئة التدريس مرتفع حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.54) وجاء في الترتيب الأول الإلمام بكيفية الاتصال يكلاً من هيئة التدريس وزملائه إلكترونياً بمتوسط حسابي (2,57) ,ويتفق ذلك مع دراسة مصباح (2020)مرسي (2008)والشوملي (2007) والتي اقترحت وجود أشكال متنوعة من التفاعل والاتصال بين عضو هيئة التدريس والطلاب سواء في قاعة الدراسة أو خارجها عبر التقنيات، وجاء في الترتيب الأخير القدرة علي أداء التكاليف التي تطلب منه بسرعة وجودة بمتوسط حسابي (2.3)

المتطلبات الخاصة بكفاءة عضو هيئة التدريس:

جدول (6) يوضح المتطلبات الخاصة بدعم كفاءة عضو هيئة التدريس

م	العبارات	الطلاب (ن = 30)			أعضاء هيئة التدريس (ن= 20)		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	التمكن من طرق التدريس الإلكتروني وأساليب تقويمه	2.62	0.62	2	2.6	0.51	1
	إتقان استخدام المقرر الإلكتروني كيفية التعامل مع محتوياته	2.63	0.62	1	2.51	0.57	4
	تقديم التغذية العكسية في الوقت المناسب حول تساؤلات الطلاب عن أجزاء المقرر	2.58	0.6	5	2.57	0.59	2
	إتقان كيفية التعامل مع إدارة جلسات التعليم الهجين المستخدم بمهارة	2.54	0.61	7	2.54	0.6	3
	التنوع في برامج الوسائط المتعددة (الصوت ـــ الصورة ـــ الفيديو) المستخدمة في تقديم المحتوى الإلكتروني بكفاءة مما يساعد الطالب على بقاء أثر التعليم	2.52	0.62	8	2.49	0.65	5
	إتقان استخدام وسائل الاتصال المتزامنة (المحادثة والفصول الافتراضية) وغير المتزامنة (المنتديات والبريد الإلكتروني) المستخدمة في تعليم الهجين	2.59	0.57	4	2.46	0.57	6
	استخدام أساليب التعليمية الإلكترونية متنوعة بما يخدم الموقف التعليمي الحالي	2.56	0.61	6	2.45	0.62	8
	استخدام وسائط التخزين في حفظ البيانات واسترجاعها المتعلقة بالمقرر	2.61	0.56	3	2.45	0.54	7
	البعد ككل	2.58	0.42	مرتفع	2.51	0.4	مرتفع

-يوضح الجدول السابق أن :مستوى المتطلبات الخاصة بدعم كفاءة عضو هيئة التدريس لتحقيق جودة التعليم الهجين بمؤسسات تعليم الخدمة الاجتماعية كما يحددها الطلاب مرتفع حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.58) ، وجاء في الترتيب الأول إتقان استخدام المقرر الالكتروني وكيفية التعامل مع محتوياته بمتوسط حسابي(2.63) ,ويتفق ذلك مع دراسة أحمد (2015) الشوملي (2007) علي ضرورة تعزيز مهارات أعضاء هيئة التدريس في تصميم المواد التعليمية والمتنوعة للتدريس، جاء في الترتيب الأخير التنوع في برامج الوسائط المتعددة (الصوت، الصورة، الفيديو) المستخدمة في تقديم المحتوي الالكتروني .بكفاءة مما يساعد الطالب علي بقاء أثر التعليم بمتوسط حسابي (2.52).

- مستوى المتطلبات الخاصة بدعم كفاءة عضو هيئة التدريس لتحقيق جودة التعليم الهجين بمؤسسات تعليم الخدمة الاجتماعية كما يحددها أعضاء هيئة التدريس مرتفع حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.51)، وجاء في الترتيب الأول التمكن من طرق التدريس الالكتروني وأساليب تقويمه بمتوسط حسابي (2.6) الترتيب الثاني تقديم التغذية العكسية في الوقت المناسب حول تساؤلات الطلاب عن أجزاء المقرر بمتوسط حسابي (2.57) ,ويتفق ذلك مع الموجهات النظرية للدراسة في بعد المصادر وأخيراً استخدام أساليب تعليمية إلكترونية متنوعة بما يخدم الموقف التعليمي الحالي بمتوسط حسابي (2.45)

المتطلبات الخاصة بتطوير وإعداد المقررات الالكترونية:

جدول (7) يوضح المتطلبات الخاصة بتطوير وإعداد المقررات الإلكترونية

م	العبارات	الطلاب (ن = 30)			أعضاء هيئة التدريس (ن= 20)		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	المحتوى التعليمي المنظم وبشكل متدرج	2.53	0.64	8	2.5	0.56	3
	أن يكون هناك ارتباط وثيق بين اهداف المقرر التعليمي الإلكتروني ومحتواه وأنشطته	2.68	0.53	1	2.51	0.54	1
	توافر فرق عمل متخصصة في تطوير محتوى المقررات الإلكترونية	2.65	0.57	2	2.5	0.61	4
	مرونة محتوى المقرر في البرنامج التعليمي من حيث إتاحة الفرص للتعديل أو الإضافة أو الحذف	2.54	0.56	6	2.51	0.62	2
	اشتماله على أدوات التفاعل الإيجابي بين الطلاب وهيئة التدريس وبين الطلاب أنفسهم وبين الطلاب والمقرر	2.56	0.58	5	2.4	0.63	6
	أن يهتم بتوفير الفرصة للطالب لتنفيذ	2.58	0.57	4	2.42	0.58	5

	اختبارات بنائية توضح مدى تقدمه في العملية التعليمية واختبارات نهائية تحدد مستواه التعليمي بدقة						
	استمرارية تطوير التقييم البنائي للمحتوى الإلكتروني في ضوء نتائج تطبيقه	2.6	0.6	3	2.39	0.63	8
	أن يصمم محتوى مقررات البرنامج التعليمي وفق معايير المقررات الالكترونية المعتمدة عالميا	2.54	0.58	7	2.39	0.55	7
البعد ككل		2.58	0.4	مستوى مرتفع	2.45	0.4	مستوى مرتفع

-يوضح الجدول السابق أن :مستوى المتطلبات الخاصة بتطوير وإعداد المقررات الالكترونية لتحقيق جودة التعليم الهجين بمؤسسات تعليم الخدمة الاجتماعية كما يحددها الطلاب مرتفع حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.58) ، وجاء في الترتيب الأول أن يكون هناك ارتباط وثيق بين أهداف المقرر التعليمي الالكتروني ومحتواه وأنشطته بمتوسط حسابي (2.56) وأخيراً المحتوي التعليمي منظم وبشكل متدرج بمتوسط حسابي (2.53)

-مستوى المتطلبات الخاصة بتطوير وإعداد المقررات الالكترونية لتحقيق جودة التعليم الهجين بمؤسسات تعليم الخدمة الاجتماعية كما يحددها أعضاء هيئة التدريس مرتفع حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.45)وجاء في الترتيب الأول أن يكون هناك ارتباط وثيق بين أهداف المقرر التعليمي الالكتروني ومحتواه وأنشطته بمتوسط حسابي (2.51) ,وتتفق النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة Freedenberg (2002) أن هناك العديد من المجالات اللازم توافر معايير الجودة العالمية لها في نظام التعليم الإلكتروني المدمج وكان منها تصميم وبناء التدريس وتطوير المقررات والمحتويات على شبكة الإنترنت وفق احترافيات وجودة عالية، وجاء في النهاية استمرارية تطوير التقييم البنائي للمحتوي الالكتروني في ضوء نتائج تطبيقه بمتوسط حسابي (2.93)

المتطلبات الخاصة بتوفير البنية الأساسية والتجهيزات الفنية:

جدول (8) يوضح المتطلبات الخاصة بالبنية الأساسية والتجهيزات الفنية

م	العبارات	الطلاب (ن = 30)			التدريس (ن= 20) هيئة أعضاء		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1.	وجود وحدة للتعليم الهجين بالمؤسسة تنسق عمليات التعلم والتسجيل وتطور البرامج التي يحددها أعضاء هيئة التدريس	2.61	0.53	2	2.46	0.59	4

.2	توفير الأجهزة المناسبة ووسائط التعليم الحديثة التي تجعل عملية التعلم أكثر سرعة	2.58	0.59	3	2.48	0.56	2
.3	وجود المرشدين الأكاديميين في الوحدة الخاصة بالتعليم الهجين مما يسهل عملية التوجيه والإرشاد	2.58	0.61	4	2.47	0.59	3
.4	توفير شبكة أنترنيت قوية	2.54	0.65	8	2.5	0.62	1
.5	توافر القاعات ومعامل الدراسة الكافية لعقد لقاءات واجتماعات للمحاضرين مع الطلاب	2.66	0.57	1	2.39	0.58	5
.6	توفير الفنيين المؤهلين لتشغيل وصيانة النظام الإلكتروني	2.55	0.6	6	2.35	0.6	7
.7	وجود مكتبة إلكترونية تحتوي على عددا من الكتب الإلكترونية	2.54	0.59	7	2.32	0.64	8
.8	توفير كادر إداري مؤهل لإدارة التعليم الهجين	2.56	0.58	5	2.36	0.56	6
البعد ككل		2.58	0.43	مستوى مرتفع	2.42	0.43	مستوى مرتفع

-يوضح الجدول السابق أن : مستوى المتطلبات الخاصة بتوفير البنية الأساسية والتجهيزات الفنية لتحقيق جودة التعليم الهجين بمؤسسات تعليم الخدمة الاجتماعية كما يحددها الطلاب مرتفع حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.58)، وجاء في الترتيب الأول توافر القاعات والمعامل الدراسة الكافية لعقد لقاءات واجتماعات للمحاضرين مع الطلاب بمتوسط حسابي,(2.66) وبالتالي فإن من الأمور الهامة لتحقيق جودة التعليم الهجين في المؤسسة التعليمية أن تتوفر خدمة شبكة الانترنت وكذلك الأجهزة والمعامل المرتبطة بها ،وجاء في النهاية توفير شبكة انترنت قوية بمتوسط حسابي (2.54)

-مستوى المتطلبات الخاصة بتوفير البنية الأساسية والتجهيزات الفنية لتحقيق جودة التعليم الهجين بمؤسسات تعليم الخدمة الاجتماعية كما يحددها أعضاء هيئة التدريس مرتفع حيث بلغ المتوسط الحسابي(2.42) ، وجاء في الترتيب الأول توفير شبكة انترنت قوية بمتوسط حسابي, (2.5) ويرجع ذلك إلي أن التعليم الهجين قائم أساساً علي شبكة الانترنت والحاسب الآلي وبدونهما لا يمكن تفعيل استخدام النظام ، وجاء في الترتيب الأخير وجود مكتبة .الكترونية تحتوي على عددا من الكتب الالكترونية بمتوسط حسابي (2.32)

المتطلبات الخاصة بالدعم الإداري:

جدول (9) يوضح المتطلبات الخاصة بالدعم الإداري

م	العبارات	الطلاب (ن = 30)			أعضاء هيئة التدريس (ن= 20)		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	توفير دليل إرشادي للطالب وهيئة التدريس بكيفية استخدام التعليم المهجن	2.58	0.64	4	2.49	0.62	3
	توفير الاستشارة الفنية بشكل سريع ومتواصل للطلاب وهيئة التدريس	2.63	0.58	2	2.46	0.59	4
	التخفيف في النصاب التدريسي بمعدل ساعتين للمشاركة بالتعليم الهجين	2.51	0.57	6	2.5	0.61	2
	التزام مؤسسي نحو دعم وتشجيع التعليم الهجين	2.69	0.5	1	2.5	0.59	1
	توفير الحوافز التشجيعية لهيئة التدريس المشاركة في التعليم الهجين	2.51	0.62	7	2.43	0.6	6
	تنمية اتجاهات الطلاب الإيجابية نحو التعليم الهجين	2.59	0.59	3	2.46	0.64	5
	توفير أنظمة حماية آلية متطورة	2.56	0.65	5	2.4	0.6	7
	دعم الجامعة للطالب ولعضو هيئة التدريس بتوفير أجهزة حاسب آلي محمول بأسعار مخفضة	2.51	0.67	8	2.32	0.63	8
	البعد ككل	2.57	0.43	مرتفع	2.44	0.44	مرتفع

-يوضح الجدول السابق أن : مستوى المتطلبات الخاصة بالدعم الإداري لتحقيق جودة التعليم الهجين بمؤسسات تعليم الخدمة الاجتماعية كما يحددها الطلاب مرتفع حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.57) ، وجاء في الترتيب الأول التزام مؤسسي نحو دعم وتشجيع التعليم الهجين بمتوسط حسابي, (2.69) ويرجع ذلك في أن البيئة التي تحتضن نظام التعليم الهجين يجب أن تكون داعمة ومؤيدة لتطبيق النظام في المؤسسة التعليمية ومقتنعة بجدوي هذا النوع من التعليم ومؤيدة لاستخدامه وهذا لا يتأتى إلا إذا توافرت ثقافة التعليم الهجين لدي جميع العاملين، وجاء في الترتيب الأخير دعم الجامعة للطالب ولعضو هيئة التدريس بتوفير أجهزة حاسب آلي محمول بأسعار مخفضة بمتوسط حسابي (2.51)

-مستوى المتطلبات الخاصة بالدعم الإداري لتحقيق جودة التعليم الهجين بمؤسسات تعليم الخدمة الاجتماعية كما يحددها أعضاء هيئة التدريس مرتفع حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.44) ، وجاء في الترتيب الأول التزام مؤسسي نحو دعم وتشجيع التعليم الهجين متطورة بمتوسط حسابي) ,2.5) وجاء في الترتيب الأخير دعم الجامعة للطالب ولعضو هيئة التدريس بتوفير أجهزة حاسب آلي محمول بأسعار مخفضة بمتوسط حسابي (2.32)

المتطلبات الخاصة بالمتابعة والتقويم:

جدول (10) يوضح المتطلبات الخاصة بالمتابعة والتقويم

م	العبارات	الطلاب (ن = 30)			أعضاء هيئة التدريس (ن= 20)		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	وضع الحلول اللازمة لمعالجة المشكلات التي تظهر أثناء عمليات المتابعة والمراقبة	2.67	0.55	1	2.37	0.58	5
	الإشراف على الخطط الدراسية لهيئة التدريس	2.53	0.6	7	2.43	0.6	2
	المتابعة الدورية لقياس مدى استفادة واستخدام هيئة التدريس من نظام التعليم الإلكتروني	2.53	0.66	8	2.38	0.61	4
	المتابعة والتقويم لأداء كل من الطالب وهيئة التدريس وجود سجل متابعة خاص بكل منها	2.64	0.56	2	2.38	0.59	3
	متابعة المستجدات في مجال التعليم الهجين في الجامعات العالمية	2.59	0.64	3	2.44	0.6	1
	إصدار التقارير المتعلقة بسير عمل وإدارة التعليم الهجين	2.55	0.58	6	2.35	0.64	7
	استخدام استمارات التقويم الالكتروني لتقويم هيئة التدريس	2.57	0.59	5	2.37	0.59	6
	استخدام البرامج الالكترونية لتحليل نتائج التعليم الهجين	2.58	0.6	4	2.34	0.6	8
	البعد ككل	2.58	0.44	مرتفع	2.38	0.42	مرتفع

-يوضح الجدول السابق أن : مستوى المتطلبات الخاصة بالمتابعة والتقويم لتحقيق جودة التعليم الهجين بمؤسسات تعليم الخدمة الاجتماعية كما يحددها الطلاب مرتفع حيث بلغ المتوسط الحسابي(2.57) ، وجاء في الترتيب الأول وضع الحلول

اللازمة لمعالجة المشكلات التي تظهر أثناء عمليات المتابعة والمراقبة بمتوسط حسابي (2,67),مما يدل علي أهمية عمليات المتابعة والمراقبة لإيجاد الحلول المناسبة للعوائق التي تواجه التعليم الهجين، حيث أن من الأهداف الرئيسية لعملية المتابعة والمراقبة هي اكتشاف جوانب القوة في العمل والعمل علي تنميتها ، وكذلك اكتشاف جوانب الضعف أو القصور والعمل علي ايجاد الحلول المناسبة لها وبالتالي فإن عملية المتابعة والمراقبة إن لم يكن لها أثر رجعي يعود بالفائدة علي العمل فلا جدوي منها ، ثم جاء في الترتيب الأخير المتابعة الدورية لقياس مدي استفادة واستخدام هيئة التدريس من نظام التعليم الالكتروني بمتوسط حسابي (2.53)

-مستوى المتطلبات الخاصة بالمتابعة والتقويم لتحقيق جودة التعليم الهجين بمؤسسات تعليم الخدمة الاجتماعية كما يحددها أعضاء هيئة التدريس مرتفع حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.38)، وجاء في الترتيب الأول متابعة المستجدات في مجال التعليم الهجين في الجامعات العالمية بمتوسط حسابي (2.44)ويرجع ذلك أن الهدف من عملية المتابعة هو التقييم للوضع القائم في المؤسسة حول التعليم الهجين بحيث يمكن المقارنة بين الوضع القائم في المؤسسة والوضع القائم في تلك المؤسسات العالمية والمراحل والتي وصلت إليها في مجال تطبيق وإدارة التعليم الهجين ، ثم جاء في الترتيب الأخير استخدام البرامج الالكترونية لتحليل نتائج التعليم الهجين بمتوسط حسابي (2.34)

المحور الخامس :اختبار فروض الدراسة:

(1) اختبار الفرض الأول للدراسة :توجد فروق جوهرية دالة إحصائياً بين استجابات الطلاب وأعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بتحديدهم لمستوي تحقيق التعليم الهجين لجودة التعليم بمؤسسات تعليم الخدمة الاجتماعية

جدول (11) يوضح الفروق المعنوية بين استجابات الطلاب وأعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بتحديدهم لمستوي تحقيق التعليم الهجين لجودة التعليم بمؤسسات تعليم الخدمة الاجتماعية (ن= 50)

م	الأبعاد	مجتمع البحث	العدد (ن)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية (df)	قيمة T	الدلالة 0.01
1	مستوي تحقيق التعليم الهجين لجودة التعليم	طلاب	30	2.49	0.38	199	2.447 –	**
		أعضاء	20	2.63	0.37			

-يوضح الجول السابق أن :توجد فروق جوهرية دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (0.01) بين استجابات الطلاب وأعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بتحديدهم لمستوي(تحقيق التعليم الهجين لجودة التعليم بمؤسسات تعليم الخدمة الاجتماعية لصالح استجابات أعضاء هيئة التدريس .مما يجعلنا نقبل الفرض الأول للدراسة والذي مؤداه " :توجد فروق جوهرية دالة إحصائياً بين استجابات الطلاب وأعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بتحديدهم لمستوي تحقيق التعليم الهجين لجودة التعليم بمؤسسات تعليم الخدمة الاجتماعية".

2) اختبار الفرض الثاني للدراسة " :من المتوقع أن يكون مستوى متطلبات تحقيق جودة التعليم الهجين بمؤسسات تعليم الخدمة الاجتماعية مرتفعاً":

جدول (12) يوضح مستوى متطلبات تحقيق جودة التعليم الهجين بمؤسسات تعليم الخدمة الاجتماعية ككل

م	العبارات	الطلاب (ن = 30)			أعضاء هيئة التدريس (ن= 20)		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	المتطلبات الخاصة بالتخطيط	2.66	0.36	1	2.5	0.43	3
	المتطلبات الخاصة بالتدريب المستمر	2.58	0.43	5	2.51	0.43	2
	المتطلبات الخاصة بتنمية مهارات الطلاب	2.59	0.45	2	2.45	0.44	5
	المتطلبات الخاصة بكفاءة عضو هيئة التدريس	2.58	0.42	4	2.51	0.4	1
	المتطلبات الخاصة بتطوير المقررات الالكترونية	2.58	0.4	3	2.45	0.4	4
	المتطلبات الخاصة بالبنية الأساسية والتجهيزات الفنية	2.58	0.43	5	2.42	0.43	7
	المتطلبات الخاصة بالدعم الإداري	2.57	0.43	7	2.44	0.44	6
	المتطلبات الخاصة بالمتابعة والتقويم	2.58	0.44	6	2.38	0.42	8
	البعد ككل	2.59	0.35	مرتفع	2.46	0.35	مرتفع

– يوضح الجدول السابق أن: مستوى متطلبات تحقيق جودة التعليم الهجين بمؤسسات تعليم ،)الخدمة الاجتماعية كما يحددها الطلاب مرتفع حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.59)مؤشرات ذلك وفقاً لترتيب المتوسط الحسابي الترتيب الأول المتطلبات الخاصة بالتخطيط بمتوسط حسابي (2.66) ,ثم الترتيب الثاني المتطلبات الخاصة بتنمية مهارات الطلاب بمتوسط حسابي (2.59) ,يليه الترتيب الثالث المتطلبات الخاصة بتطوير المقررات الالكترونية بمتوسط حسابي (2.58) وبانحراف معياري (0.4) ,وأخيراً الترتيب السابع المتطلبات الخاصة بالدعم الإداري بمتوسط حسابي (2.57)

-مستوى متطلبات تحقيق جودة التعليم الهجين بمؤسسات تعليم الخدمة الاجتماعية كما يحددها أعضاء هيئة التدريس مرتفع حيث بلغ المتوسط الحسابي(2.46) ، ومؤشرات ذلك وفقاً لترتيب المتوسط الحسابي :الترتيب الأول المتطلبات الخاصة بكفاءة عضو هيئة التدريس بمتوسط حسابي(2.51) وبانحراف معياري, (0.4) ثم الترتيب الثاني المتطلبات الخاصة بالتدريب المستمر بمتوسط حسابي (2.51) وبانحراف معياري (0.43) ,يليه الترتيب الثالث المتطلبات الخاصة بالتخطيط بمتوسط حسابي, (2.5) وأخيراً الترتيب الثامن المتطلبات الخاصة بالمتابعة والتقويم بمتوسط حسابي (2.38)

-مما يجعلنا نقبل الفرض الثاني للدراسة والذي مؤداه: "من المتوقع أن يكون مستوى متطلبات تحقيق جودة التعليم الهجين بمؤسسات تعليم الخدمة الاجتماعية مرتفعاً."

(3) اختبار الفرض الثالث للدراسة " :توجد فروق جوهرية دالة إحصائيا بين استجابات الطلاب وأعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بتحديدهم لمتطلبات تحقيق جودة التعليم الهجين بمؤسسات تعليم الخدمة الاجتماعية":

جدول (13) يوضح الفروق المعنوية بين استجابات الطلاب وأعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بتحديدهم لمتطلبات تحقيق جودة التعليم الهجين بمؤسسات تعليم الخدمة الاجتماعية (ن=50)

م	الأبعاد	مجتمع البحث	العدد (ن)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية (df)	قيمة T	الدلالة 0.01
1	المتطلبات الخاصة بالتخطيط	طلاب	30	2.66	0.36	263	3.314	**
		أعضاء	20	2.5	0.43			
2	المتطلبات الخاصة بالتدريب المستمر	طلاب	30	2.58	0.43	263	1.323	غير دال
		أعضاء	20	2.51	0.43			
3	المتطلبات الخاصة بتنمية مهارات الطلاب	طلاب	30	2.59	0.45	263	2.504	*
		أعضاء	20	2.45	0.44			
4	المتطلبات الخاصة بكفاءة عضو هيئة التدريس	طلاب	30	2.58	0.42	263	1.367	غير دال
		أعضاء	20	2.51	0.4			
5	المتطلبات الخاصة بتطوير المقررات الالكترونية	طلاب	30	2.58	0.4	263	2.566	*
		أعضاء	20	2.45	0.4			

6	المتطلبات الخاصة بالبنية الأساسية والتجهيزات الفنية	طلاب	30	2.58	0.43	263	3.003	**
		أعضاء	20	2.42	0.43			
7	المتطلبات الخاصة بالدعم الإداري	طلاب	30	2.57	0.43	263	2.356	*
		أعضاء	20	2.44	0.44			
8	المتطلبات الخاصة بالمتابعة والتقويم	طلاب	30	2.58	0.44	263	3.618	**
		أعضاء	20	2.38	0.42			
المتطلبات ككل		طلاب	30	2.59	0.35	263	3.024	**
		أعضاء	20	2.46	0.35			

** معنوي عند (0.01) * معنوي عند (0.05)

-يوضح الجدول السابق أنه :توجد فروق جوهرية دالة إحصائياً عند مستوى معنوية(0.01) و (0.05) استجابات الطلاب وأعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بتحديدهم للمتطلبات الخاصة بالتخطيط، والمتطلبات الخاصة بتنمية مهارات الطلاب، والمتطلبات الخاصة بتطوير المقررات الالكترونية، والمتطلبات الخاصة بالبنية الأساسية والتجهيزات الفنية، والمتطلبات الخاصة بالدعم الإداري، والمتطلبات الخاصة بالمتابعة والتقويم، ومتطلبات تحقيق جودة التعليم الهجين بمؤسسات تعليم الخدمة الاجتماعية ككل لصالح استجابات الطلاب.

-لا توجد فروق جوهرية دالة إحصائياً بين استجابات الطلاب وأعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بتحديدهم للمتطلبات الخاصة بالتدريب المستمر، والمتطلبات الخاصة بكفاءة عضو هيئة التدريس كأحد متطلبات تحقيق جودة التعليم الهجين بمؤسسات تعليم الخدمة الاجتماعية.

-مما يجعلنا نقبل الفرض الثالث للدراسة جزئياً والذي مؤداه" :توجد فروق جوهرية دالة إحصائياً بين استجابات الطلاب وأعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بتحديدهم لمتطلبات تحقيق جودة التعليم الهجين بمؤسسات تعليم الخدمة الاجتماعية."

❖ عاشراً :النتائج العامة:

تشير النتائج العامة للدراسة أن مستوى تحقيق التعليم الهجين لجودة التعليم بمؤسسات تعليم الخدمة الاجتماعية مرتفع كما يحددها الطلاب وأعضاء هيئة التدريس حيث يعمل علي رفع مستوي الكفاءة المهنية لعضو هيئة التدريس وتوفير بيئة تعليمية

تفاعلية لجذب اهتمام الطلاب، وتوصلت أيضاً أن مستوى متطلبات تحقيق جودة التعليم الهجين بمؤسسات تعليم الخدمة الاجتماعية كما يحددها الطلاب وأعضاء هيئة التدريس مرتفعاً" ، كما أكدت نتائج الدراسة أن التخطيط ، وتنمية مهارات الطلاب من أهم متطلبات تحقيق جودة التعليم الهجين بمؤسسات تعليم الخدمة الاجتماعية كما يحددها الطلاب وتمثلت في وضع خطة مفصلة لعملية إدارة التعليم الالكتروني الهجين، ووضع استراتيجيات مستقبلية لتطوير التعليم الهجين، وتدريب الطلاب علي التفاعل مع المواقف التعليمية إلكترونياً، تدريب الطلاب علي مهارات التعلم الذاتي، أما من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس كانت دعم كفاءة أعضاء هيئة التدريس ، والاعداد والتدريب المستمر من أهم متطلبات تحقيق جودة التعليم الهجين بمؤسسات تعليم الخدمة الاجتماعية وتمثلت في التدريب علي كيفية التواصل مع الطلاب ومتابعتهم في نظم إدارة التعليم الهجين، توجيه التدريب لكافة فئات ومستويات المؤسسة ، تقديم التغذية العكسية في الوقت المناسب حول تساؤلات الطلاب عن أجزاء المقرر، والتمكن من طرق التدريس الالكتروني وأساليب تقويمه، وتبين أنه يوجد بعض المعوقات التي تواجه تنفيذ التعليم الهجين بمؤسسات تعليم الخدمة الاجتماعية وتتمثل في ضعف مستوي البرمجيات المستخدمة في التعليم الالكتروني ، وافتقاد الطلاب مهارات التعامل مع تقنيات التعليم الالكتروني، وضعف البنية التحتية لخطوط اتصال متطورة(شبكة الانترنت). ومن خلال ما سبق يتضح أهمية التعليم الهجين في تحقيق جودة التعليم بمؤسسات تعليم الخدمة الاجتماعية.

الحادي عشر :تصور مقترح من منظور طريقة تنظيم المجتمع لتحقيق متطلبات جودة التعليم الهجين بمؤسسات تعليم الخدمة الاجتماعية.

١ .الرؤية :مؤسسات تعليم خدمة اجتماعية متميزة بالكفاءة والفعالية والقدرة على اشباع كافة الاحتياجات.

٢ .المهمة :العمل على التطوير والتحسين المستمر من خلال تحقيق معايير جودة التعليم الهجين.

٣ .آليات تحقيق المهمة: (التخطيط، التدريب، المتابعة والتطوير المستمر، التقييم، التقويم).

٤ .القيم الجوهرية: (العمل بروح الفريق، المشاركة، الإدارة بالإنجاز، الابداع والابتكار، تنمية الموارد البشرية والمادية، المصداقية والشفافية، المساءلة).

٥ .المبادئ الأساسية لتحقيق متطلبات جودة التعليم الهجين بمؤسسات تعليم الخدمة الاجتماعية:

-تنمية الموارد البشرية والتخطيط لها.

-التخطيط المستمر في ضوء الموارد المتاحة.

-متابعة وتقويم العمل بشكل مستمر.

-التوعية المستمرة لضرورة الحفاظ علي جودة الأداء.

-التحديث المعلوماتي والتكنولوجي في العمل.

ثانياً :مداخل التصور المقترح:

١ .مدخل التقويم الاداري :وذلك من خلال الاعتماد على التقويم المستمر بمؤشرات علمية ومتابعة مدي تحقيق المؤسسة لجودة التعليم الهجين.

٢ .مدخل التدريب البشري :وذلك من خلال ثقل مهارات وقدرات أعضاء هيئة التدريس والطلاب وزيادة معلوماتهم وتعديل اتجاهاتهم نحو التعليم الهجين.

٣ .مدخل تغيير السلوك :وذلك من خلال تغيير أفكار وسلوكيات الأفراد في العمل المؤسسي ليسير وفق معايير الجودة وذلك بنشر ثقافة التعليم الهجين والجودة بنتائجها المختلفة.

ثالثاً :أهداف التصور المقترح:

1 العمل على تعزيز فكر جودة التعليم الهجين بما يشمله من (تنمية موارد بشرية ومادية، دعم كفاءة عضو هيئة التدريس، البنية التحتية، رضا الطلاب، الدعم الفني، الدعم الإداري).

2 .تعزيز القدرات البشرية داخل مؤسسات تعليم الخدمة الاجتماعية سواء الطلاب أو أعضاء هيئة التدريس عن طريق عمل دورات تدريبية في كافة الجوانب اللازمة لهم المتعلقة بالتعليم الهجين.

3 .تحقيق جودة التعليم الهجين واستمراريته في مؤسسات تعليم الخدمة الاجتماعية.

رابعاً :أهداف طريقة تنظيم المجتمع كآلية في تحقيق متطلبات جودة التعليم بمؤسسات تعليم الخدمة الاجتماعية:

1. أهداف تخطيطية :وذلك من خلال وضع خطة داخل المؤسسة لتحقيق جودة التعليم الهجين والإعلان عنها، والتخطيط بشكل مستمر لبرامج التنمية البشرية لتحسين المستوي المهارى والمعرفي للطلاب وأعضاء هيئة التدريس، بالإضافة لوجود خطط مشتركة بين المؤسسة والجامعة لضمان الدعم المادي والمعنوي.

2 .أهداف تنموية :وذلك من خلال تحديد الاحتياجات التدريبية وضع وتنفيذ برامج تدريبية للطلاب وأعضاء هيئة التدريس لصقل مهاراتهم وخبراتهم في مجال جودة التعليم الهجين وكيفية تطبيقها، والقيام بعمل بحوث ودراسات علمية تكشف عن معوقات تطبيق التعليم الهجين وكيفية التغلب عليها، والتأكيد على قيم العمل الفريق والانتماء المؤسسي سعياً لتحقيق الأهداف.

3 .أهداف مرتبطة بنشر الوعي :وذلك من خلال ايجاد قيادات قانعة بتطبيق جودة التعليم الهجين وتمتلك القدرة على الإقناع وترسيخ الشفافية والمساءلة، ونشر ثقافة جودة التعليم الهجين من خلال توضيح فوائدها

خامساً :الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها لتحقيق التصور المقترح:

1 .استراتيجية الإقناع :حيث يمكن للمنظم الاجتماعي إقناع وتوعية الطلاب وأعضاء هيئة التدريس وتحسين مستوي معرفتهم بمفاهيم وفوائد جودة التعليم الهجين ومعايير تطبيقها.

2 .استراتيجية التدريب :وذلك من خلال تدريب الطلاب وأعضاء هيئة التدريس لإكسابهم مهارات الاتصال عبر الوسائل الإلكترونية واستخدام الوسائط المتعددة وإنتاج العروض التقديمية واستخدام الجداول الإلكترونية حتى يتمكنوا من استخدام تقنيات التعليم الهجين

3 .استراتيجية التمكين :من خلال بناء قدرة العاملين واكسابهم مهارات تؤهل للارتقاء بمستوي البرامج.

4 .استراتيجية التنسيق :حيث يعمل المنظم الاجتماعي على التنسيق بين كافة الأقسام داخل المؤسسة وتبادل الخبرات والمعلومات.

5 .استراتيجية حل المشكلة :للتعرف على المعوقات التي تواجه تنفيذ التعليم الهجين، والتدريب على كيفية التعامل مع هذه المعوقات والعمل على استثمار الموارد والخدمات المتاحة داخل الجامعة وخارجها.

6 .استراتيجية التعاون :تستخدم لتهيئة فرص التعاون بين المجتمع الجامعي وقادته لتحقيق أحسن استخدام ممكن للموارد والامكانيات المتاحة لضمان نجاح الخطة في تحقيق أهدافها

سادساً :الأدوار التي يمكن أن يستخدمها المنظم الاجتماعي في تحقيق متطلبات جودة

التعليم الهجين بمؤسسات تعليم الخدمة الاجتماعية:

1 .دور المخطط :هنا يقوم المنظم الاجتماعي بالمساهمة في رسم الخطط لكيفية تحقيق متطلبات جودة التعليم الهجين

2 .دور المساعد :يقوم المنظم الاجتماعي فيه بالتدخل ليقدم العون والمساعدة سواء كانت مباشرة أو غير مباشرة.

3 .دور المعلم :حيث يقوم بتعليم العاملين مهارة حل المشكلة وتحسين إدراكهم وتقديم المعلومات المناسبة التي تعزز من ثقافة جودة التعليم الهجين.

4 .دور معالج البيانات :من خلال تنظيم التعامل مع جوانب العمل الالكتروني وتطويرها

سابعاً :المهارات التي يمكن أن يستخدمها المنظم الاجتماعي في تحقيق متطلبات جودة التعليم الهجين بمؤسسات تعليم الخدمة الاجتماعية:(مهارات تنظيمية، مهارات عملية، مهارة الاتصال، مهارة العلاقة).

ثامناً :الأدوات التي يمكن أن يستخدمها المنظم الاجتماعي في تحقيق متطلبات جودة التعليم الهجين بمؤسسات تعليم الخدمة الاجتماعية: (الانترنت ومواقع التواصل الاجتماعي، الدورات التدريبية، البحوث والدراسات، اللجان، الندوات، وورش العمل التكنولوجية، الاجتماعات).

❖ المراجع:

1. ابراهيم، قصي عبد الله محمود(2020)، معوقات برامج تعليم الخدمة الاجتماعية في الجامعات العربية من وجهة نظر الطلبة، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، المجلد 47، العدد 2، الجامعة الأردنية، عمادة البحث العلمي.

2. أحمد جلول وآخرون (2020). التعليم المدمج ودوره في تحسين مستوى العملية التعليمية، مجلة العلوم. الإنسانية لجامعة أم البواقي، المجلد 7، العدد 1.

3. أحمد الزيات وآخرون، المعجم الوسيط، القاهرة، دار الدعوة [ترقيم الكتاب موافق للمطبوع] ،1997.

4. السيد، هبة محمد (2018) فاعلية استخدام التعليم المدمج الالكتروني استراتيجيات التدريس المتمركز حول المتعلم وفق نموذج فارك على مخرجات التعلم والدافعية، مجلة كلية التربية، العدد ٢، جامعة كفر الشيخ، كلية التربية.

5. سعد محمد جبر، وحربي، ضياء عويد (2014). التعلم المزيج وضمان الجودة في التدريس الجامعي) دراسة نظرية(، الجامعة المستنصرية، كلية التربية الأساسية.

6. خليفة غازي، والحيلة، محمد، والصرايرة، خالد (2013)."صعوبات تطبيق التعلم المدمج في التدريس الجامعي في جامعة الشرق الأوسط"، مجلة اتحاد جامعات الدول العربية.

7. محمد عبد الحميد (2008). البحث العلمي في تكنولوجيا التعليم، القاهرة، عالم الكتب.

8. عقل، مجدي وأبو موسي، إيمان (2019). فاعلية بيئة تعليمية إلكترونية توظف استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير المستقبلي في التكنولوجيا لدي طالبات الصف السابع الأساسي، فلسطين، الجامعة الاسلامية، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس

9. علي محمد الكاف (2020)، متطلبات التعلم المدمج أو المزيج في كليات جامعة حضر موت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم، مجلة الأندلس للعلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة الأندلس للعلوم والتقنية، العدد 28.

10. وفاء حسن مرسي (2008) التعليم المدمج كصيغة تعليمية لتطوير التعليم الجامعي المصري فلسفته ومتطلبات تطبيقه في ضوء خبرات بعض الدول، مجلة رابطة التربية الحديثة، العدد 2، جامعة الإسكندرية.

11. لبنى بن ماضي (2018) التعليم المدمج رؤية معاصرة لتجويد التعليم وتنمية دافعية الانجاز لدى الطلبة الجامعيين (دراسة نظرية)، مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، المجلد 6، العدد 1، جامعة محمد لمين دباغين، سطيف.

The problems of English pronunciation at (Libya) secondary schools

Alemmari A.M Almusbahi

Background:

Pronunciation plays an important role in communication in English language. No matter how rich our lexicon in English language in and how familiar we are with the structures and rules of the English language, it is not possible to convey our messages accurately without proper pronunciation, rhythm, intonation. In short, pronunciation is an important aspect of language that makes our speech comprehensible and intelligible to native speakers.

So students are required not only to have good knowledge of vocabulary and eligible grammar, the four language skills but also correct pronunciation. Accurate pronunciation is a must in English learning for students. Therefore, learning English pronunciation is of great importance to students, even for their exams. In addition, this will help them to have a good job in their future and enable them to communicate will foreigners successfully if they have a change and the need.

Correct pronunciation is part and parcel of any foreign language, which one wants to learn. One might have mastered the grammar and gained perfect knowledge of vocabulary, but when it comes to an oral interaction, a complete communication breakdown may occur, when one is not able to pronounce in way which is intelligible to the partner.

Despite realizing this importance, Libyan students still can't acquire correct English pronunciation. The main reason is that the traditional teaching laid the emphasis on grammar has led to this problem. Many students can't pronounce English words and sentences correctly. There are no separate lesson for teaching pronunciation, teachers don't pay much attention on correcting students pronunciation. English pronunciation seems has become the most serious problem that students meet when they learn English. This is happening at almost secondary schools in Libya .

Because of the above reasons, I decided to do research at secondary schools, entitle: "the problems of English pronunciation at secondary school". The study was conducted to seek the answers to the question of what difficulties secondary school students meet when they try to pronounce English words.

Statement of the problems:

Pronunciation has occupied a peculiar position throughout the history of English language teaching as its status has varied considerably over the years.

And pronunciation is probably one of the hardest skills in English to learn. It takes a lot of time and effort to improve your pronunciation.

Secondary school students face many problems in learning English language, among these problems is "pronunciation".

A great of words are mis-pronounced by school students.

This research explores some factors influencing English pronunciation at Libyan secondary school.

The researcher wants to investigate this problem and provide solutions for students' problems in pronunciation at Libyan secondary school.

Hypothesis of the study:

the study will try to test the following hypothesis

-Teachers don't pay much attention on correcting students pronunciation.

-There are no separate lesson for teaching pronunciation.

-The influence of the mother tongue on pronunciation.

Objectives of the study:

this research aims at the following:

-To show the benefit of correcting students pronunciation by teacher.

-To discover the importance of separate lesson for teaching pronunciation.

-To investigate how mother tongue influence the English pronunciation.

Questions of the study:

-What is the benefits of correcting students pronunciation by teacher…..?

-What is the importance of making separate lesson for teaching pronunciation…..?

-What is the effect of mother tongue on pronunciation…..?

Significance of the study:

The study is consider significance for the following:

The result of this research will be useful for teachers of the secondary level to help them improve their performance in teaching.
The study will solve the English pronunciation problems for both teachers and students in our secondary schools.
The result of this study can be used by teacher of English to be able to get useful information of teaching English.

limitation of the study:

This study is limited to the student's at Al-Quwaiah

/Al-garbouli secondary schools for boys in Algarbouli. From (2015-2016) this study focus on the second class at secondary school.

Tools of the study:

The tools of this study include data collections, questionnaire and data analysis. The researcher prepare the questionnaire to investigate among teachers.

Why to teach pronunciation:-

Teaching pronunciation has undergone a long evolution. At the is beginning of the twenties century everything was subordinated to teaching grammar and lexis and pronunciation was totally overlooked. Many things have changed since that time but on the other hand there are still some teachers who do not pay enough attention to pronunciation. According to Scrivener this is partly because teaches themselves may feel more uncertain about it than about grammar and lexis, worried that they don't have enough technical knowledge to help students appropriately (2005:284).

It is widely recognized that acquiring good pronunciation is very important because bad pronunciation habits are not easily corrected. Kelly state that a learner who consistently mispronunciation a range of phonemes can be extremely difficult for a speaker from another language community to understand. This can be very frustrating for the learner who may have a good command of grammar and lexis

but have difficulty in understanding and being understood by a native speaker (2002: 11).

In my opinion pronunciation is still neglected as schools. When teaching pronunciation it is difficult to create a lesson that would be only focused on pronunciation practice because pronunciation is taken as an additional practice in all course books. Another problem can be caused by the fact that emphasis is frequently given on individual sounds or distinguishing sounds from each other. According to Gilbert there are two main reasons why pronunciation is neglected in classes. First, teachers do not have enough time in their lessons, which would be dedicated to pronunciation, and if there is time attention is usually given to drills lead to discouraged students and teachers who both want to avoid learning and teaching pronunciation.

Second, psychological factor plays a relevant role in learning pronunciation because students are not as sure about their pronunciation as they are about their knowledge of grammar and lexis. Gilbert claims that the most basic elements of speaking are deeply personal and our sense of community is bound up in the speech rhythms of our first language (2008:1). These psychological barriers are usually unconscious but they prevent speakers from improving the intelligibility (ibid). to be able to overcome the fears of speaking, teachers should set at the outset that the aim of pronunciation improvement is not to achieve a perfect imitation of a native accent, but simply to get the learner to pronounce accurately enough to be easily and comfortably comprehensible to other speakers(Ur 1984:52).

Defining pronunciation:

Pronunciation can be defined as "the act or result of producing the sounds of speech, including articulation, intonation, and rhythm" (McArthur, 1992:810). Similarly, Richards and Renandya (2002:175) state that …pronunciation also know as phonology includes the role of individual sounds and sound segments, that is, features at the segmental level, as well as supra-segmental futures as stress, rhythm and intonation. This is why, these components; articulation, stress, intonation, and rhythm cannot be taught in an isolated way. All of them are necessary as they are part of speaking. Furthermore, it seems that pronunciation is the first thing that native speakers notice during a conversation (Gilakjani, 2011). Learning grammar

and vocabulary is important for communication, but if the speaker is unable to pronounce correctly she/he would be hardly understood.

The important of pronunciation:

The way we speak immediately conveys something about ourselves to the people around us. Learners with good pronunciation in English are more likely to be understood even if they make errors in other areas, whereas learners whose pronunciation is difficult to understand will not be understood, even if their grammar is perfect!. We also often judge people by the way they speak, and so learners with poor pronunciation may be judged as incompetent, uneducated or lacking in knowledge, even though listeners are only reacting to their pronunciation. Yet many learner find pronunciation one of the most difficult aspects of English to acquire, and need explicit help from the teacher(Morley 1994; Fraser 2000). Thus some sort of pronunciation work in class in essential.

Features of pronunciation:

Pronunciation is a way how sounds are articulated by speakers marking their social class, education and so forth. According to Dalton and Seidlhoffer there are two ways how pronunciation as a production of significant sounds can be characterized:

First, sound is significant because it is used as part of a code of a particular language. So we can talk about the distinctive sounds of English, French, Thai and other languages. In this sense we can talk about pronunciation as the production and repetition of sounds of speech.

Second, sound is significant because it is used to achieve meaning in context of use. Here the code combines with other factors to make communication possible. In this sense we can talk about pronunciation with reference to acts of speaking (1995:3). When studying pronunciation we deal with theoretical context of phonetics and phonology. Catford describes phonetics as the study of the physiological aerodynamic, and acoustic characteristics of speech-sounds. Whereas phonology studies how sounds are organized into systems and utilized in language(1992: 187).

Factors Contributing to students' Pronunciation:

Although some researchers believe that all learners have the same capacity to learn a second or foreign language because they have learned first language, a number of EFL teachers have difficulties in improving the students' pronunciation

problems. As a result, in the past, several researchers have put great efforts, asserted and suggested many factors affecting students' pronunciation (e.g. Brown, 1994; Celce-Murica et al, 2000; Gillette, 1994; Kenworthy, 1987). In this regard, these previous studies have been repeatedly substantiated that factors such as native language, age, exposure, innate phonetic ability, identity and language, ago, and motivation and concern for good pronunciation ability, appeared to have an influence on teaching and learning pronunciation.

Results:

Due to the questionnaire the researcher has come to the

following results:-

-Teachers don't pay much attention on correcting students pronunciation.
-Absence of separate lessons for teaching pronunciation .
-Spelling of some words causes wrong pronunciation.
-Teachers don't practice phonetic transcription.

Recommendations:-

In the light of the above results, the following

recommendations can be given.

-Teachers should encourage student to pronounce words properly.
-Teachers have to employ some funny methods during teaching pronunciation so that students enjoy every moment while learning and participate spontaneously in class activities.
-Students should be given chances to listen to native speaker.
-Teachers should speak clearly and slowly in pronunciation class and they have to make sure that their language is standard and understandable.
-Teachers should correct the students pronunciation.
-The use of phonetic alphabet is very useful as secondary school. It will pave the way for better pronunciation.
-Students moods and needs should also be taken into account while teaching English pronunciation.

-Teachers should encourage and motivate the students to speak English outside the classroom.

Conclusion:

In conclusion, this chapter presents of English pronunciation problems which includes many related issues such as the importance of English pronunciation, factors contributing to students' pronunciation**:**
features of pronunciation, and common problems that students in general and Libyans students in particular often meet.

References:-

Bradley-Bennett,k. (2007). Teaching pronunciation: and independent course study for adult English as a second language learners.

Brown,H.D.(2001). Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy (2nd ed) Addison Wesley Longman.

Burns, A.& Seidlhofer, B. (2002). Speaking and pronunciation. In Schmitt, N.(ed.). An introduction to applied linguistics. Oxford University Press. New Yourk. 211-232.

Celce-Murica, M. and J. Goodwin. (1991). Teaching pronunciation. In Celce-Murica, M.(ed.) teaching English as a second or foreign language. Boston: Heinle & publishers, 123-153.

Dahmardeh, M. (2009). Communicative Textbooks: English language Textbooks in Iranian Secondary school. Linguistic

Eckman, F.R. and Iverson, G. K (2003). Some principles of second language phonology. Second language Research,19(3). 169-208.

Faser, H (2000). Coordinating improvements in pronunciation teaching for adult learners of English as a second language. Canberra: DETYA (Australia National

Training Authority Adult literacy project).
Fraser, H. 2002. Change, challenge and opportunity in pronunciation and oral communication. Plenary Address at English Australia Conference, Canberra.
Gilbert, J.B (2008). Teaching pronunciation using the prosody pyramid. Cambridge University press. New Yurok.
Hall, S. (1997). Integrating pronunciation for fluency in presentation skills.
Harmer, J (2001), the practice of English language teaching, (3rd ed.), Pearson education, London.
Harmer, J (2007). How to teach English. Person Education Limited. Essex.
Hayati, M. (2010). Notes on teaching English pronunciation to EFL learners: A case of Iranian High school students. English language teaching, 3(4): 121-126.
Jenkins, J.(2004). Research IN TEACHING PRONUNCIATION AND INTONATION. Annual Review of applied linguistics 24. Cambridge University press. 109-125
Johns, R.H., (1997). Beyond "Listen and repeat" pronunciation teaching materials and theories of second language acquisition. System, 25 (1): 103-112.

الاجتهاد للأبحاث العلمية
العدد العاشر يونيو 2022م

دور منظمة الأمم المتحدة في حماية المدنيين أثناء النزاعات الداخلية المسلحة (دراسة عن الثورة الليبية 2011)

علي عمر علي الورفلي

مُنذ أن كان الإنسان كان العُنف، وفي نفس الوقت سعى لتحقيق السلام، فمنذ مطلع التاريخ، قامت المجتمعات البشرية بتشكيل مجموعاتها بذاتها من بين أبنائها تتولى مهام القتال والحرب، وفي ذات الأمر حرص كل مجتمع عبر التاريخ أن يعلن إنّ على رأس أهداف مقاتليه كفالة أمن وحماية أبنائه المدنيين، إلا أن مع ذلك تُشير الإحصاءات إلى أن أعداد ضحايا الحروب من القتلى والجرحى والمُعاقين المدنيين عبر التاريخ تفوق كثيرًا أعداد نُظرائهم من المقاتلين.

وإنّ نسبة الضحايا المدنيين تتزايد كلما تطوّرت وتنوّعت أدوات القتال، فلا مجال مثلًا للمقاربة في نسبة ضحايا القتال في الحروب القديمة من بين المدنيين، ونسبة أولئك الضحايا نتيجة إلقاء أول قنبلة على هيروشيما ونجازاكي .

لقد تنبأ المجتمع الدولي إلى خطورة ذلك، وعزم على توفير الحماية الدّولية التي تضمن عدم المساس بالأهداف المدنية، وتجسّدت هذه الحماية عن طريق ايجاد الصيغ القانونية التي تتلاءم مع متطلبات الحياة الحديثة، والتي يمكن بواسطتها تجنُّب ضرب المدنيين والأعيان المدنية، وأول تلك المحاولات كانت مُنذ عام **1864**، حينما عقدت أول اتفاقية إنسانية تُعنى بحماية جرحى الحرب، وكان أول تطبيقا لها هو في (معركة سولفرينو) التي جرت بين الجيش النمساوي والجيش الفرنسي عام **1866**. (**13**– ص **113**)

وبعد هذه المحاولة ظهرت عدة محاولات أخرى لتعزيز الاتفاقية، منها عقد اتفاقية لاهاي عام **1899**، التي تُعنى بتنظيم قواعد الحرب البرية والمنقّحة عام **1907**، وكذلك عقدت اتفاقية جنيف عام **1906**، الخاصة بالحرب البرية، واتفاقية جنيف عام **1929**، التي تمخّض عنها اتفاقيتين الأولى تُعنى بتحسين حال الجرحى والمرضى من القوات المسلحة في الميدان، والثانية تعنى بتحسين حال الأسرى .

وقد دعا مجلس الاتحاد السويسري إلى عقد مؤتمر دولي لإعادة النظر في الاتفاقيات المذكورة، وانعقد المؤتمر في جنيف من **21** مارس إلى **12** أغسطس من عام **1949**، وتمخّض عنه توقيع جنيف الأربعة لحماية ضحايا الحرب، الموقّعة في **12** أغسطس **1949**، من بينها اتفاقية جنيف الرابعة الخاصة بحماية المدنيين .

ومع تطوّر صناعة وسائل التدمير الشامل، الأمر الذي تطلب عقد مؤتمر دبلوماسي لتأكيد وتطوير القانون الدولي الإنساني المطبق في النزاعات المسلحة، الذي عقد في جنيف (**1974**–**1977**) وتمخض عنه لإصدار بروتوكولان الإضافيان الملحقان باتفاقيات جنيف لعام **1949**. أحداهما خاص بالنزاعات الدولية والآخر بالنزاعات غير الدولية، حيث حاولا هذان البروتوكولان جهد الإمكان سد النقص الحاصل في الاتفاقيات المذكورة حول حماية الأهداف المدنية .

ولم يقف المجتمع الدولي عند هذه الاتفاقيات الدولية الإنسانية فحسب؛ بل أعد اتفاقيات دولية أخرى تهتم بمسألة حماية الأهداف المدنية، والتي من آخرها إقرار النظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية، الخاص بمعاقبة مرتكبي الجرائم الدولية .

كذلك تجسدت الحماية الدولية من جانب آخر، بجهود المنظمات الدولية سواءً أكانت غير الحكومية وتقف على رأس هذه المنظمات اللجنة الدولية للصليب الأحمر، أم حكومية وأبرزها منظمة الأمم المتحدة، وتتركز جهود هذه المنظمات في مجال حماية الأهداف المدنية، بسعيها إلى ضمان تنفيذ – أو تطبيق – الاتفاقيات الدولية الإنسانية، كذلك سعيها لوقف انتهاكات، أو على الأقل الحد منها .

إشكالية الدراسة :

من خلال ما تقدم، يمكن طرح إشكالية موضوع الدراسة، حيث تكمن مشكلة الدراسة حول مدى فعالية دور منظمة الأمم المتحدة وآلياتها بشأن حماية المدنيين أثناء النزاعات المسلحة في الثورة الليبية، وخاصة مدى تفعيل أجهزتها لمواجهة الانتهاكات المسلحة بحق المدنيين .

ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1. ماهي الحماية التي وفرتها الأمم المتحدة للمدنيين في الحرب بليبيا .
2. ما الآليات التي وظّفتها الأمم المتحدة لحماية المدنيين أثناء النزاع المسلح بليبيا.
3. ما هو دور الأمم المتحدة ومجلس الأمن وحلف الناتو في الثورة الليبية .

أهمية الدراسة :

تكتسب هذه الدراسة التي تحمل عنوان : دور منظمة الأمم المتحدة في حماية المدنيين أثناء النزاعات الداخلية المسلحة (دراسة عن الثورة الليبية)، أهميتها من طبيعة الموضوع الذي تتناوله، والذي يعدَ من المواضيع الحساسة في الوقت الحاضر، وتكمن أهميتها في :

1. إنَ الموضوع يكتسب اهتماماً مُتزايداً – لا سيما مع تزايد النزاعات المسلحة – نظراً لتزايد تعرّض المدنيين والأعيان المدنية لويلات وآثار هذه النزاعات، حيث شاهد العالم الانتهاكات التي وقعت للمدنيين في ليبيا وسوريا، دون اعتبار لأبسط قواعد القانون الدولي الإنساني، وحقوق الإنسان من قبل قوات التحالف .
2. توضيح نصوص الاتفاقيات الإنسانية، وجهود المنظمات الدولية في مجال حماية هذه الأهداف .
3. إن الموضوع لم يُبحث في نطاق البحث العلمي باللغة العربية كبحث مُتكامل، لا سيّما أنَ الموضوع مطروح في المجتمع الدولي منذ سنوات عديدة، وبالرغم من خطورته وأهميته؛ فإنه لم يظفر بعناية المحافل الدولية والسياسية، لذلك يعمل هذا البحث على سد النقص – بقدر الإمكان– عسى أن يُضيف ولو شيئاً إلى بحوث القانون الدولي الإنساني، أو أن يصبح قطرة في بحرِ علومه، ونأمل أن نوفق في ذلك .

أهداف الدراسة:

تتبلور أهداف الدراسة فيما يلي :

1. معرفة حقيقة دور الأمم المتحدة في النزاع المسلح في ليبيا .

2. بيان حقيقة تدخل مجلس الأمن وحلف الناتو في ليبيا .

الإطار الموضوعي والزمني للدراسة:

يمكن بلورة الإطار الموضوعي والزمني فيما يلي:

1- الإطار الموضوعي

يتحدد موضوع الدراسة، في تحليل دور منظمة الأمم المتحدة في حماية المدنيين في الثورة الليبية عام 2011 .

2- الإطار الزمني:

تتحدد الفترة الزمنية للدراسة إبان تدخل حلف الناتو عام 2011 في الثورة الليبية.

مصطلحات الدراسة :

هناك العديد من المصطلحات التي تناولتها الدراسة أهمها:

• القانون الدولي الإنساني: وهو القانون المُطبق في المنازعات المسلحة، ويعني القواعد الدولية الاتفاقية منها والعرفية، التي تهتم بحل المشاكل الإنسانية كلها بصورة مباشرة، في المنازعات الدولية وغير الدولية، وتحد قواعد هذا القانون لاعتبارات إنسانية، حق الأطراف في النزاع من اختيار طرق ووسائل الحرب، وتستهدف حماية الأشخاص والممتلكات التي تتأثر بالنزاع . (24 – ص113).

• المدنيون في ضوء اتفاقية جنيف الرابعة لعام (1949): الأشخاص الذين تحميهم الاتفاقية، وهم أولئك الذين يجدون أنفسهم في لحظة ما وبأي شكل كان، في حال قيام نزاع أو احتلال، تحت سلطة طرف في النزاع ليسوا من رعاياه، أو دولة احتلال ليسوا من رعاياها، ولا تحمي الاتفاقية رعايا الدولة غير المرتبطة بها. أما رعايا الدولة المحايدة الموجودون في أراضي دولة محاربة ورعايا الدولة المحاربة فإنهم لا يعدون أشخاصًا محميين مادامت الدولة التي ينتمون إليها ممثلة تمثيلاً دبلوماسياً عادياً في الدولة التي يقعون تحت سلطتها. (5 – اتفاقية جنيف)

منهج الدراسة :

استدعت طبيعة الموضوع وتعقيده الاعتماد على أكثر من منهج، فقد ابتدأت هذه الدراسة بالمنهج التاريخي، والذي يعدّ منهجاً ضرورياً لا يمكن الاستغناء عنه في مثل هذه الدراسات السياسية والقانونية، وذلك عن طريق الرجوع إلى جذور الحالة موضوعة البحث، كما اعتمدت الدراسة بشكلٍ أساس على المنهج التحليلي حيث سيتم من خلاله بشكل موجز تحليل ما اتخذته منظمة الأمم المتحدة ومحكمة الجنايات الدولية من قرارات وإجراءات من شأنها حماية هذه الأهداف، فضلاً عن الاستعانة بمنهج دراسة الحالة، وذلك بطرح نموذج تطبيقي للحالة الليبية موضوع الدراسة .

الدراسات السابقة :

هناك مجموعة من الدراسات تناولت النزاعات المسلحة الدولية والغير دولية من أهمها:

1. دراسة ليندة (2012) بعنوان: "دور مجلس الأمن في تنفيذ قواعد القانون الدولي الإنساني لحل النزاعات المسلحة" .

وخرجت هذه الدراسة بأهم النتائج كان أهمها خضوع عملية التنفيذ التي تقوم بها الأمم المتحدة إلى السياسة الدولية؛ لافتقارها للأموال الخاصة، ولاستئثار الأعضاء الدائمين لمجلس الأمن بسلطة القرار، مما جعل مصالحها تتغلب على الدواعي

الإنسانية لعملية التنفيذ . كذلك أصبحت الأمم المتحدة أداة للسياسة الخارجية للدول الكبرى، لا سيما الولايات المتحدة، وأيضاً أكدت الدراسة على التأكيد على أن فاعلية القانون الدولي الإنساني لا يمكن أن تكون واقعية إلا في حالة وجود جزاء، وعلى أن لا يعمل بسياسة الكيل بمكاييل مختلفة .

2. دراسة العبيدي (2008) بعنوان : حماية المدنيين في النزاعات المسلحة في القانون الدولي الإنساني والشريعة الإسلامية:

هدفت هذه الدراسة إلى توضيح موقف الشريعة الإسلامية من القواعد الإنسانية للحرب والمبادئ والقواعد الدولية في الدين الإسلامي الحنيف، وفي فصل مستقل والذي قريب من دراستنا قد تناولت فئات المدنيين المحمية في النزاعات المسلحة قانونيا وأخلاقيا وحماية الأعيان، وكذلك سلطت الدراسة الضوء على الجهود الدولية في تطبيق القانون الدولي الإنساني، وأكدت على دور القضاء الإسلامي في تطبيق ورقابة قواعد القانون الدولي الإنساني، وخلصت الدراسة على عدة نتائج كان من أهمها، إنشاء لجنة مهنية دولية، تكون مهمتها مراقبة التزام أطراف النزاع بحماية المدنيين، وتوثيق الاعتداءات التي يتعرضون لها، ويمكن أن تكون ملحقة بالأمم المتحدة أو اللجنة الدولية للصليب الأحمر، التي تعمل في مناطق النزاعات المسلحة، وتفعيل منظومة القضاء الدولي في ملاحقة مرتكبي هذه الجرائم، وعدم السماح بإفلاتهم من العقاب؛ من خلال تشديد الإجراءات القانونية، وتقديمهم لمحكمة الجنايات الدولية للامتثال أمامها .

3. دراسة قديح (2013)، بعنوان: "التدخل الدولي الإنساني: (دراسة حالة ليبيا) .

هدفت هذه الدراسة على تحليل وفهم طبيعة العلاقة بين المتغيرات والتحولات الدولية من جهة، ومفهوم التدخل الإنساني من جهة أخرى، حيث سلطت الضوء على ظاهرة التدخل الإنساني، من حيث المفهوم، والتطور، والأشكال، والآليات، واستخلاص مدة تأثير التدخل الإنساني على سيادة الدول، وأكدت الدراسة على بيان مشروعية وضوابط التدخل الدولي الإنساني؛ لأجل حماية حقوق الإنسان في ضوء أحكام القانون الدولي الإنساني، وخرجت الدراسة بمجموعة من النتائج أهمها، ارتبط التدخل الدولي الإنساني في ليبيا بنزعات تفكيكية، وحركات انفصالية في شرق ليبيا (إقليم برقة) وجنوبها، مما قد يؤدي إلى تفكيك ليبيا إلى دويلات صغيرة .

هيكلية الدراسة :

نظرا لأهمية الموضوع كونه يبحث في حماية الأهداف المدنية، حيث تزامن مع ما تعرضت له سوريا وليبيا من انتهاكات في حق المدنيين، ارتأيت أن يكون توزيع البحث على ثلاث محاور أساسية سنتناول في المحور الأول التعريف بحماية المدنيين وبالنزاعات المسلحة ذات الطابع غير دولي، أما المحور الثاني سنتناول فيه، دور منظمة الأمم المتحدة ومجلس الأمن ومنظمة العفو الدولية ومحكمة الجنايات الدولية في حماية المدنيين في النزاعات المسلحة، فيما خصصنا المحور الثالث والأخير لبحث، دور الأمم المتحدة في حماية المدنيين في الثورة الليبية، وأخيرا نتائج وتوصيات الدراسة.

المحور الأول: التعريف بحماية المدنيين وبالنزاعات المسلحة ذات الطابع غير دولي

سنقوم في هذا المحور بتعريف حماية المدنيين، وبتعريف النزاعات المسلحة ذات الطابع غير دولي .

أولاً: التعريف بحماية المدنيين :

1. الحماية في اللغة :

بداية يقصد بلفظ الحماية في اللغة هي حماية الشيء أو منعِهِ، أي بمعنى رد الأذى عنهُ (22 – ص ، ص 138–139) ويقال حميت القوم نصرتُهم، ويقال حميتُ المكان: منعتهُ أن يُقرب، ويُقال هذا شيءٌ حميٌ بمعنى محظور من أن يُقرب. وبوجه عام، فإن الحماية تأتي على معانٍ عدة مثل: المنع والنُصرة، كما يختلف معنى الحماية باختلاف المُضاف إليها، مثلاً حماية المريض منعه مما يؤذيه من طعام أو شراب أو غير ذلك مما يؤذي صحته ويزيد من علته، وبالتالي فإن الحماية في اللغة تؤدي معنى حفظ الشيء من الهلاك، أو من أذى يهدده، والشيء قد يكون مكاناً أو إنساناً أو حاجة مما ينتفع بها. (42 – موقع الكتروني)

2. حماية المدنيين في القانون الدولي الإنساني :

إن معاناة المدنيين في الحرب ليست ظاهرة جديدة، فعلى مر التاريخ تم استهداف المدنيين من قبل المتحاربين، الذين في الغالب لا يميزون بين المقاتلين وغير المقاتلين أثناء العمليات الحربية، ولقد كانت المذابح والاغتصابات والتعذيب والتجويع والاستعباد، والتجنيد القسري والتشريد، بمثابة السمات المشتركة للحرب في كل زمن وفي أماكن مختلفة، وفي بعض الأحيان كانت معاناة المدنيين نتيجة غير مقصودة للقتال، وتارة أخرى صنفت على أنها استراتيجية عسكرية متعمدة . (27 – ص 3)

إن حماية المدنيين أثناء الصراعات المسلحة "هي ضمان سلامة المدنيين من الأضرار الجسيمة التي قد يتعرضون لها نتيجة الصراع، أو نتيجة لعدم الاستقرار السياسي الذي يطول أمده، مما يعرض المدنيين للتهديد وزيادة خطر العنف والاساءة المتعمدة . (27 – ص 3)

وهذا ما وضعت لأجله اتفاقيات جنيف لعام 1949، وعلى وجه الدقة (اتفاقية جنيف الرابعة بشأن حماية المدنيين في وقت الحرب)، فالحماية تعتبر الركن الأساسي لقواعد القانون الدولي الإنساني، إضافة إلى ذلك، توّجت اتفاقيات جنيف 1949، باعتماد البروتوكولين الإضافيين الملحقين في العام 1977، حيث أختص الأول (بحماية المدنيين في الصراعات المسلحة الدولية)، بينما يتعلق البروتوكول الإضافي الثاني (بحماية المدنيين في الصراعات المسلحة غير الدولية)

وفي إشارة أخرى لمصطلح الحماية، تُشير الأدبيات إلى أن "الحماية تُعد نظام تكفله اتفاقيات جنيف على مبدأ أساسي وهو وجوب احترام وعدم التعرض للأشخاص المشمولين بالحماية في جميع الظروف، ومعاملتهم معاملة إنسانية دون تمييز ضار على أساس الجنس، أو العنصر، أو الجنسية، أو الدين، أو الآراء السياسية، أو أية معايير مماثلة أخرى وفقاً للمواد التالية: المادة 12 من الاتفاقيتين الأولى والثانية، والمادة 16 من الاتفاقية الثالثة، والمادة 27 من الاتفاقية الرابعة . (20 – ص 62)

إن الحماية كمبدأ الهدف منه "تمكين الفرد من الحق في الحياة، ومنع تعذيبه وحقه في المعاملة الإنسانية وعدم الاعتداء على شخصه، والحق في الصحة والتمتع بالضمانات الأساسية أثناء المحاكمات القضائية، وكذلك تمكين بعض الشرائح من حماية خاصة كالأطفال والنساء والمرضى والمسنين والمعوقين، وتمكين الأسرة بوجه عام من حماية خاصة وتقديم المساعدات الإنسانية لها . (24 – ص35)

من هذا المنطلق حول مصطلح الحماية، نجد أن القانون الدولي الإنساني يهدف إلى حماية فئة من الأشخاص الذين يكونون في نطاق بيئة الصراع إلا أنهم ليسوا أطرافا فيه، ورغم هذا فإنهم يعتبرون الأكثر عرضة للآثار الناتجة عنه، لذا سنتطرق إلى التعريف بفئات المدنيين المشمولة بالحماية، بشكل موجز وبما يُفيد دراستنا هذه .

3. المقصود بالمدنيين

يولي القانون الدولي الإنساني عناية خاصة لوضع الفرد والجماعات غير المشاركين في الأعمال القتالية أثناء الصراعات المسلحة، فقد نصت الكثير من أحكام وقواعد القانون على ضرورة توفير الحماية اللازمة لهذه الفئة من الأشخاص الذين لا يحملون صفة المقاتلين، إلى جانب ضمان الحماية لأولئك المقاتلين الذين اعتزلوا الأعمال القتالية، وضرورة معاملتهم معاملة المدنيين الذين ليس من مهامهم ممارسة الأعمال القتالية، وهؤلاء يوصفون بحسب القانون الدولي الإنساني بأنهم مدنيون. فكيف عرف القانون الإنساني المدنيين؟ .

لم يرد تعريف مباشر للمدنيين ضمن اتفاقية جنيف الرابعة **1949**، إلا أنه وردت إشارة للمدنيين بالمعنى السلبي، حيث جاءت الإشارة إلى الأشخاص غير المنتمين للقوات المسلحة، وبالتالي فإن المدنيين هم أولئك "الأشخاص الذين لا يشتركون في الأعمال العدائية، بمن فيهم أفراد القوات المسلحة، والأشخاص العاجزون عن القتال بسبب المرض أو الجرح أو الاحتجاز، أو لأي سبب آخر، فالمدنيون هم أولئك الأشخاص الذين تشملهم الحماية حسب ما أقرته نصوص اتفاقية حماية المدنيين، وقد ورد في نص الاتفاقية بأن المدنيين هم أولئك "الأشخاص الذين تحميهم الاتفاقية والذين يجدون أنفسهم في لحظة ما وبأي شكل كان في حالة نزاع أو احتلال، تحت سلطة طرف في الصراع ليسوا من رعاياه، أو دولة احتلال ليسوا من رعاياها. (الملحق (البروتوكول) الأول الإضافي إلى اتفاقيات جنيف **1949**، **1977**، المادة **43**، **55**)

إضافة إلى السابق، ورد في المادة (**50**) من البروتوكول الإضافي الأول "بأن الشخص المدني هو الشخص الذي لم تتم الإشارة إليه بوصفه أحد العناصر المسلحة، وقد حُددت الفئات المسلحة ضمن المادة (**4**) من الاتفاقية الثالثة من اتفاقيات جنيف، فيعتبر مدني كل من ليس في الفئات التالية: (البروتوكول الثالث : **1979**، المادة **4**)

1. أفراد القوات المسلحة لأحد أطراف الصراع، والمليشيات أو الوحدات المتطوعة التي تشكل جزءاً من هذه القوات .

2. أفراد المليشيات والوحدات المتطوعة الأخرى، بمن فيهم أعضاء حركات المقاومة المنظمة، الذين ينتمون إلى أحد أطراف الصراع ويعملون داخل أو خارج إقليمهم .

3. أفراد القوات المسلحة النظامية الذين يعلنون ولائهم لحكومة أو سلطة لا تعترف بها الدولة الحاجزة .

4. سكان الأراضي غير المحتلة الذين يحملون السلاح من تلقاء أنفسهم عند اقتراب العدو لمقاومة القوات الغازية ... شريطة أن يحملوا السلاح جهراً وأن يراعوا قوانين الحرب وعاداتها .

5. أفراد القوات المسلحة لطرف الصراع والذين يعتبروا من فئة المقاتلين، بمعنى أن لهم حق المساهمة المباشرة في الأعمال العدائية.

وتجدر الإشارة إلى أنه لم يرد ضمن البروتوكول الإضافي الثاني المتعلق بحماية ضحايا الصراعات المسلحة غير الدولية ما يشير مباشرة إلى تعريف محدد للمدنيين، بل تمت الإشارة إلى الامتيازات التي تعطى للأشخاص الذين لا يشتركون بصورة مباشرة، أو الذين يكفون عن الاشتراك في الأعمال العدائية، وهؤلاء ضمناً يمكن تصنيفهم من المدنيين، فبحسب النص "يكون لجميع الأشخاص الذين لا يشتركون بصورة مباشرة، أو الذين كفوا عن الاشتراك في الأعمال العدائية – سواء قُيدت حريتهم أم لم تُقيد– الحق في أن تحترم أشخاصهم وشرفهم ومعتقداتهم وممارساتهم لشعائرهم الدينية، ويجب معاملتهم في جميع الأحوال معاملة إنسانية.(البروتوكول الثاني، 1949،المادة 4)

مما سبق ذكره، يمكننا القول بأن من معايير تصنيف الأشخاص كمدنيين تتمحور في الآتي:

1–عدم حمل السلاح جهراً بغية المشاركة في الأعمال القتالية .

2– عدم الانتماء إلى القوات المسلحة لأحد أطراف الصراع، أو إحدى الجماعات أو المليشيات المسلحة .

3–عدم الاشتراك بصورة مباشرة في الأعمال القتالية أو غير مباشرة وذلك عن طريق تقديم الدعم لأحد أطراف الصراع ضد الآخر .

4– الكف عن المشاركة في الصراع، فأفراد القوات المسلحة وغيرهم ممن حملوا السلاح والذين ألقوا سلاحهم من بعد وكفوا عن الاستمرار في المشاركة في الأعمال القتالية، فهم يعاملون معاملة المدنيين المشمولين بالحماية ولهم ذات الحقوق التي نصت عليها اتفاقية جنيف لحماية المدنيين، وما ورد في البروتوكولين التابعين لها بالشأن ذاته .

إضافة إلى النقاط السالفة الذكر، "وبموجب القانون الإنساني فإن مصطلح المدنيين لا يقتصر فقط على من هم ليسوا منخرطين في الخدمة العسكرية، بل يشمل جميع الأشخاص الذين لم يكونوا طرفاً في الأعمال القتالية بما فيهم العسكريين الذين من مهامهم ممارسة الأعمال القتالية، إضافة لهؤلاء فقد أعطي القانون الدولي الإنساني اهتماماً خاصاً بفئة محددة من المدنيين، الذين ليس من طبيعتهم المشاركة في الأعمال القتالية، حيث تُعد هذه الفئة الأكثر ضعفاً وتهميشاً، وهم فئات النساء والأطفال واللاجئين والمُشردين. (28 – ص 5)

ثانياً: التعريف بالنزاعات المسلحة ذات الطابع غير الدولي

تعد ظاهرة المنازعات المسلحة غير الدولية من الظواهر التي لا يكاد يمر عام دون أن يخلف وراءه نزاعا طويلا، وأحيانا لا يدوم النزاع سوى أيام أو بضعة أسابيع وتكون النتيجة أو الحصيلة من النزاع سقوط العديد من الضحايا، حيث أن هذه النزاعات مازالت تهدد الإنسانية .

فالنزاع المسلح غير الدولي ينظر إليه على أنه يشمل جميع أعمال العنف التي تحدث ضمن نطاق إقليم الدولة، يتراوح ما بين حرب أهلية إلى أعمال العصيان من مظاهرات، وشغب مسلح . (15 ص81)

حيث أن النزاعات المسلحة غير الدولية مازالت تثير جدلا كبيرا لعدم الاتفاق على ضوابط موضوعية، يمكن على أساسها تمييز هذه المنازعات عن غيرها .

وقد حاول العديد من الفقهاء تحديد مضمون هذه المنازعات مضيقاً وموسعاً تارة أخرى.

موقف الفقه الدولي :

إلى جانب الحروب الدولية وجدت نزاعات أخرى تحمل في طياتها أفعالا مثل التي تقوم عليها الحرب، حيث أن هذه النزاعات توصف بمسميات مختلفة: كالثورة، التمرد، العصيان، الحرب الأهلية حيث ذهب جروسيوس في تعريفه للحرب الأهلية بوصفها بالحرب المختلطة التي يجابه فيها الحاكم بعض من رعاياه، وقد ذهب مارتنز إلى أنها هي التي يكون فيها أفراد المجتمع الواحد يتناحرون فيما بينهم .

كما ذهب الفقيه (روجيه) إلى القول بأن الحرب الأهلية هي الضد الحرب الدولية، وفي رأي الفقيه فاتال عندما يشكل حزب معين، ويتوقف عن طاعة الملك، ويتمتع بقوة لاتخاذ أي موقف ضده، أو عندما تنقسم الجمهورية إلى فئتين متضاربتين، وكلا الجانبين يحمل السلاح حينها نكون بصدد حرب أهلية، وعرفها "كلوسوتيز" بأنها عمل من الحياة الاجتماعية، بأنها نزاع المصالح الكبرى الذي لا يمكن حله إلا بإراقة الدماء. (**16** – ص **19**)

لقد تركزت المفاهيم السابقة في تعريفها لما اصطلح بتسميتها فيما بعد بالنزاعات المسلحة غير الدولية على معيارين هما: صفة الأطراف المتنازعة من جانب، ونطاق النزاع المسلح من جانب آخر، بمعنى أن الحرب الأهلية وفقاً للمصطلح التقليدي هي التي تقوم بين أطراف يحملون صفة الرعايا "المواطنين" داخل الدولة الواحدة .

ورغم اتفاق الفقه الدولي المعاصر على خطورة المنازعات المسلحة غير الدولية، وتأثيرها السلبي على حياة المدنيين وممتلكاتهم تهديداً للسلم والأمن الدوليين، إلا أنهم لم يتفقوا على تعريف جامع مانع لها، فغموض هذا الاصطلاح وارتباطه بالخلفية السياسية لكل فقيه أدى إلى تعدد الأساليب المتبعة للوصول إلى تعريف واضح ومحدد لها، وظهر اتجاهان رئيسيان، اتجاه شمولي يحاول بسط هذا الاصطلاح ليشمل كافة صور التمرد ضد الحكومة القائمة، واتجاه عصري يضيق مفهومها بصورة يخرج فيها عن هذا المفهوم طوائف من التمرد يصعب استبعادها عن مدلول النزاع المسلح غير الدولي .

الاتجاه الموسع:

لقد وجد أنصار الفريق الأول فرصتهم السانحة في ابراز اتجاههم التوسيعي بتحليلهم العبارة غير الواضحة التي تضمنتها المادة الثالثة المشتركة بين اتفاقيات جنيف الأربعة لعام **1949**، ونقصد المنازعات المسلحة غير الدولية .

حيث ذهب الدكتور صلاح الدين عامر في دراسته لهذا الموضوع إلى تبني التفسير الواسع لهذه المنازعات مبررا موقفه بأن فكرة الإنسانية تعد بمثابة النواة لاتفاقيات حماية ضحايا الحرب، والتي وجدت التعبير عنها في صيغة مارتنز الشهيرة تؤدي إلى الأخذ بذلك التوسيع الواسع، وبذلك تركزت عبارة النزاع المسلح غير الدولي لتتحدد تبعا إلى الحاجة الدولية. (**17** – ص ص **97**، **98**)

الاتجاه المضيق :

يذهب أنصار هذا الاتجاه إلى حصر اصطلاح المنازعات المسلحة غير الدولية في صورة من صور التمرد، ويقصد بذلك الحرب الأهلية في معناها الدقيق .

حيث ذهب الدكتور محمد بنونة إلى تعريفها بأنها " كل كفاح مسلح ينشب داخل حدود دولة ما...يسعى إلى الاستيلاء على السلطة في الدولة، أو إنشاء دولة جديدة عن طريق الانفصال. (16 – ص 6) حيث أن الملاحظة الأولى على التعريف أنه يغطي الحرب الأهلية دون أن يشمل باقي صور المنازعات المسلحة غير الدولية التي لا تقل ضراوة عنها .

أن هذا التصور الضيق للنزاعات المسلحة غير الدولية الذي أيده الكثير من الفقه الدولي المعاصر .

والحرب الأهلية عند بنتو هي: ذلك النزاع الذي يقوم بين السلطة القائمة والمتمردين، أو بين جماعات متمردة يأخذ طابعاً دموياً على نحو يفترض معه تدخل قواعد القانون الدولي لضمان كفالة قدر من مقتضيات إنسانية بمناسبة إدارة الصراع المشروع في نظر القانون الدولي التقليدي. (16 – ص9)

والواقع أنه إذا تعددت التعريفات فأنها تدور حول مضمون واحد وهو أن الحرب الأهلية إحدى صور المنازعات المسلحة غير الدولية وليست مرادفا لها وأكثر عنفاً إذ بمناسبتها يبلغ التمرد دروته، وتتحلل مقتضيات الوحدة الوطنية لقيام مواجهات بين الجماعة المتمردة فيما بينها أو ضد الحكومة القائمة بهدف الوصول إلى السلطة، أو أحداث تغيرات سياسية، أو اجتماعية، أو الانفصال بشطر من إقليم الدولة وتكوين دولة جديدة وتجدر الإشارة في هذا المجال إلى التنبيه الذي قال به شارل فويك في وجوب التفرقة بين الحروب الأهلية، وحروب الانفصال، حيث تهدف الأولى إلى إحداث تغيرات داخلية، في حين يستهدف النوع الأخير الانفصال بشطر الإقليم وإقامة دولة جديدة، ويرجع ذلك في الكثير من الحالات إلى أسباب تتعلق بحق تقرير المصير، إذا كانت دولة الأصل تنطوي على أجناس مختلفة. (26 – ص 66)

المحور الثاني: دور منظمة الأمم المتحدة في حماية المدنيين في النزاعات المسلحة:

سنتناول في هذا المحور دور كلا من الجمعية العامة للأمم المتحدة بصفتها الجهاز الرئيسي لأكبر وأهم منظمة دولية وهي منظمة الأمم المتحدة، وكذلك سنتطرق لدور مجلس الأمن في تطوير وتطبيق قواعد القانون الدولي الإنساني بصفته الجهاز التنفيذي لمنظمة الأمم المتحدة، وسنتناول أيضًا كلا من دور محكمة العدل الدولية، ومنظمة العفو الدولية، وأخيرا سنسلط الضوء على دور المحكمة الجنائية الدولية من خلال توضيح تشكيلها والقانون الذي تطبقه واختصاصاتها وكيفية ممارستها لهذا الاختصاص .

أولاً: الجمعية العامة للأمم المتحدة :

بوصفها الهيئة الرئيسية لمنظمة الأمم المتحدة والتي نص ميثاقها في فقرته الثالثة من المادة الأولى على ضرورة العمل على احترام حقوق الإنسان وتعزيز التعاون الدولي في هذا الصدد فإن الجمعية العامة للأمم المتحدة لم تفتأ أن شاركت بأنشطتها في وضع المعايير والقواعد التي تساعد في تطوير حقوق الإنسان عموماً، وقد نهضت الجمعية في هذه المهمة بكفاءة فأصدرت عام 1948 الإعلان العالمي لحقوق الإنسان ليكون نموذجاً في التعامل بين الحكومات والإنسان ويكون هادياً للدول في وضع تشريعاتها الوطنية ودساتيرها، وكانت المسائل المتعلقة باحترام حقوق الإنسان أثناء النزاعات المسلحة وحماية المدنيين من آثار الحروب موضع اهتمام من الجمعية العامة فسرعان ما اعتمدت الجمعية عدداً من المبادئ والقرارات بشأن حقوق وحماية المدنيين وكذلك معايير بشأن احتجاز المدنيين في جرائم الحرب، والجرائم ضد الانسانية واعتقالهم وتسليمهم. (2 – ص 2005))

كذلك أصدرت الجمعية العامة قرار عام **1965** مؤيدًا لمؤتمر الصليب الأحمر الثاني عشر والذي أرسى ثلاثة مبادئ هامة في مجال حماية الإنسان أثناء النزاعات المسلحة وهي: **(19 – ص 177)**

أن حق أطراف النزاع في استخدام وسائل الحاق الضرر بالعدو ليس حقاً مطلقاً .

أن شن هجمات تستهدف السكان المدنيين بصفتهم أمراً محظوراً .

أنه يجب التمييز دائما بين فئة الأشخاص المشاركين في الأعمال القتالية، وغير المشاركين فيها بهدف حماية أصحاب الفئة الأخيرة .

في فترة السبعينات قامت الجمعية العامة للأمم المتحدة بإصدار سلسلة من القرارات في موضوعات القانون الدولي الإنساني وأهم ما تناولته هذه القرارات (قرارات الجمعية العامة ذات أرقام **(2597/د240)** ، **(2675/د25)** ، **(2676/ د25)** الآتي :

أن حقوق الإنسان الأساسية المقبولة في القانون الدولي المنصوص عليها في الصكوك الدولية تظل مطبقة بصورة كاملة في النزاعات المسلحة .

أن أفراد حركات المقاومة الوطنية والمناضلين في سبيل الحرية يجب معاملتهم كأسرى حرب حالة القبض عليهم.

وجوب إعادة أسرى الحرب المصابين بجراح وأمراض خطيرة إلى وطنهم وإعادة أسرى الحرب الذين قضوا فترة طويلة في الأسر إلى وطنهم .

عدم جواز القيام بعمليات عسكرية ضد المساكن والملاجئ ومناطق الإيواء وغيرها من المناطق المخصصة للمدنيين وعدم الجواز القيام بأي عمليات عدائية أو نقلهم بأي صورة من صور القوة والإكراه أو الاعتداء بأي شكل على سلامتهم .

أن تقديم الإغاثة الدولية للسكان المدنيين أمر يتفق مع ميثاق الأمم المتحدة والإعلان العالمي لحقوق الإنسان وغيره من الصكوك الدولية لحقوق الإنسان .

معاملة جميع الأشخاص المتمتعين بحماية اتفاقية جنيف الثالثة معاملة إنسانية، وقيام دولة حامية أو منظمة إنسانية كاللجنة الدولية للصليب الأحمر بعمليات تفتيش لأماكن الاحتجاز .

كذلك قامت الجمعية العامة بإنشاء العديد من هيئات الرقابة واللجان الفرعية التابعة لها مباشرة تتولى من خلالها وبواسطتها مراقبة تنفيذ حقوق الإنسان والشعوب ومن هذه اللجان:

لجنة القانون الدولي: تم إنشاء هذه اللجنة بمقتضى قرار الجمعية العامة رقم **174** لعام **1947**، وكانت تختص بإعداد مشروعات اتفاقيات للموضوعات التي لم يتناولها بعد القانون الدولي، وساهمت هذه اللجنة في إعداد الكثير من المواثيق في مجال حقوق الإنسان وقواعد القانون الدولي الإنساني ومن هذه الاتفاقيات اتفاقية منع جرائم الإبادة الجماعية والعقاب عليها. **(19، ص 178)**

اللجنة الخاصة المعنية بالتحقيق في الممارسات الإسرائيلية التي تمس حقوق الإنسان لسكان الأراضي المحتلة، وأنشئت هذه اللجنة بمقتضى القرار رقم **3376** لسنة **1970** وتختص بالنظر في برنامج للتنفيذ يكون القصد منه تمكين الشعب الفلسطيني من ممارسة حقوق الإنسان مع الأخذ في الاعتبار الاختصاصات والسلطات المعهود بها للأمم المتحدة . **(11 – ص 289)**.

وفي نهاية الحديث عن الجمعية العامة ودورها في تطوير وتطبيق قواعد القانون الدولي الإنساني فأننا نرى أنه وإن كانت الجمعية العامة هيئة تابعة للأمم المتحدة ولا تستطيع أن تتخذ تدابير لحماية المدنيين إلا أنها تبقى تقوم بدور هام في تطوير قواعد القانون الدولي الإنساني وليس ذلك فقط بل لها دور أيضاً في تنفيذه وكفالة احترامه من خلال القرارات التي تصدرها والتي لها اعتقاد كبير لدى الدول بقوة الإلزام وهذا الاعتقاد قد يرقى مع الوقت ليصبح عرفاً دولياً ملزماً لجميع الدول أو من خلال توقيع اتفاقيات بهذه القرارات تلزم الأطراف فيها بضرورة وكفالة احترامها .

تستطيع الجمعية العامة بوصفها الجهاز الرئيسي للأمم المتحدة والتي تشكل من جميع الدول الأعضاء في الأمم المتحدة أن تتخذ قرارات وتضعها موضع التنفيذ ولكن بشرط أن تتوافر الإرادة السياسية وذلك للخروج من الهيمنة المتواصلة والمستمرة لبعض الدول الكبرى وأصحاب المصالح على هذه الهيئة .

ثانياً: مجلس الأمن الدولي :

يعد مجلس الأمن هو الجهاز الوحيد داخل منظمة الأمم المتحدة الذي يملك اختصاصات أكثر فعالية وذلك طبقاً إلى سلطاته الواردة في ميثاق المنظمة، ناهيك عن الإضافة التي يمثلها طريقة تشكيله واجراءات التصويت داخله، والتي تمثل قوة إضافية تتمثل في إرادة الدول الكبرى الأطراف في المجلس، حيث أن المجلس له عدد من الصلاحيات الممنوحة بناء على المادة الثالثة من ميثاق الأمم المتحدة أو المادة (34) والتي تلزم المجلس أن يؤدي واجباته والتزاماته وفق مقاصد الأمم المتحدة وأهدافها وبطبيعة الحال فإن مقاصد وأهداف الأمم المتحدة هو الحفاظ على حقوق الإنسان وحرياته الأساسية . (19 – ص 181)

لقد دأب المجلس منذ وقت طويل على اعتماد القرارات في الحالات القطرية التي قد يكون السلم والأمن الدوليين فيها معرضين للخطر، وغالباً ما يكون قد اندلع فيها نزاعاً مسلحاً على وشك الوقوع، وفي هذا طالب المجلس مراراً وتكراراً بضرورة أن تحترم الأطراف في النزاع حقوق الإنسان والالتزامات الناتجة عن القانون الدولي الإنساني . (1 – ص 101)

وقد بدا مجلس الأمن في اتخاذ القرارات بهذا الصدد مع بداية الحرب الكورية عام 1950 وذلك بخصوص الترتيبات الخاصة بأسرى الحرب غير الراغبين في الرجوع إلى بلادهم. (قرار مجلس الأمن 160، 1983)

كما نص في قراره رقم (237 لعام 1967) على أنه "ينبغي احترام حقوق الإنسان الأساسية وغير القابلة للتصرف حتى في أطوار الحرب"

كذلك أكد مجلس الأمن على ضرورة الالتزام التام من جانب الكيان الإسرائيلي بالمبادئ الواردة في اتفاقيات جنيف وكافة المبادئ الإنسانية التي تحكم معاملة الأسرى والمدنيين تحت الاحتلال .

وأشار المجلس في قراره رقم 465 لعام 1980 إلى انتهاك إسرائيل الجسيم للاتفاقية الرابعة الخاصة بمعاملة المدنيين، كما أكد المجلس على المبادئ السابقة عقب الغزو الإسرائيلي للبنان للعام 1982 . (قرارات مجلس الأمن 512، 513، 515، 1982)

وواصل مجلس الأمن منذ التسعينات في تطوير ممارسته لاختصاصه والمتمثلة في إدراج اعتبارات حقوق الإنسان في قراراته بشأن حالات النزاع المسلح فعلى سبيل المثال طالب المجلس بأن "تحترم جميع الفصائل والقوات المتنازعة في سيراليون حقوق الإنسان والالتزام بالقواعد السارية للقانون الإنساني الدولي. (قرار مجلس الأمن **1181** ، **1998**)

كذلك أكد على الأطراف الكنغولية بضرورة احترام حقوق الإنسان والقانون الدولي الإنساني وحماية السكان المدنيين . (قرار مجلس الأمن**1493**، **2003**)

وقد أدان مجلس الأمن في مناسبات مختلفة انتهاكات حقوق الإنسان والقانون الدولي الإنساني في النزاعات المسلحة ودعا إلى مساءلة مرتكبيها من ذلك على سبيل المثال إدانة المجلس لجميع انتهاكات حقوق الإنسان والقانون الدولي الإنساني في الصومال ودعا إلى تقديم جميع المسئولين عن الاعتداءات المرتكبة إلى المحاكمة، ونفس الأمر للسودان حيث دعا إلى أن تضع حداً لمناخ الافلات من العقاب في دارفور بتحديد هوية جميع الأشخاص المسئولين عن الاعتداءات المرتكبة في مجال حقوق الإنسان والقانون الإنساني الدولي . (قرار مجلس الأمن رقم **1814** ، **2008**)

كذلك اعتمد مجلس الأمن قرارات دورية وموضوعية بشأن حماية فئات معينة من الأشخاص في النزاعات المسلحة كالمدنيين والأطفال والنساء، من ذلك على سبيل المثال قرار المجلس رقم **1265** لعام **1999** والذي حث في الأطراف على الامتثال بدقة لالتزاماتها بموجب القانون الدولي الإنساني والقانون الدولي لحقوق الإنسان وقانون اللاجئين. (**1** – ص **102**)

وباعتماد نظام روما الأساسي، تم إسناد دور فعال لمجلس الأمن، في مكافحة الإفلات من العقاب على جريمة الإبادة الجماعية، وجرائم الحرب، والجرائم ضد العدوانية والعدوان، حيث نص نظام روما الأساسي على أنه يجوز لمجلس الأمن وهو يتصرف بموجب الفصل السابع من الميثاق، أن يحيل إلى نظر المحكمة الجنائية الدولية الحالات التي يبدو فيها أن واحدة أو أكثر من هذه الجرائم قد ارتكبت وبالفعل في إطار ممارسة هذه السلطة أحال مجلس الأمن إلى المدعي العام الحالة في دارفور حيث أكد في قرار الإحالة على أهمية العدالة والمسائلة في تحقيق السلام والأمن في دارفور. (القرار **1593** لعام **2005**)

وفي ختام الحديث عن دور مجلس الأمن في تطبيق وتطوير القانون الدولي الإنساني يتضح لنا الدور الهام الذي يقوم به مجلس الأمن بوصفه الجهاز التنفيذي في المنظمة الذي له سلطات الإنفاذ، ومن ثم فهو يُلقى على عاتقه مسؤولية كبيرة ورئيسية في إعمال مقاصد ومبادئ الأمم المتحدة، والتي منها الحفاظ على حقوق الإنسان كاملة، خاصة في حالات خرق السلم والأمن الدوليين .

وبالرغم من أهمية دور مجلس الأمن ومساهمته الواضحة في تطوير قواعد القانون الدولي من خلال القرارات المتعددة التي أصدرها إلا أن السؤال الهام في هذا الصدد يبقى مثار للبحث عن حقيقة هذا الدور؟ وعما إذا كان مجلس الأمن يضطلع بمهامه في حماية أمن المجتمع الدولي ومن ثم حماية المدنيين من جرائم الحروب والنزاعات المسلحة بشكل كامل وحياد واضح دون تحيز لأي طرف على حساب الآخر؟

وواقع الأمر فإن إجابة هذا السؤال تبدو لنا جلية وواضحة دون حتى مجرد الخوض في تفاصيل القرارات التي اتخذها المجلس منذ تأسيسه، حيث أن تشكيل المجلس نفسه وإجراءات التصويت فيه توضح بجلاء مقدار التحيز الواضح، فالمجلس مشكل من **15** عضوا من الدول الخمس الدائمين وهي الدول الكبرى في المنظومة العالمية وتوزع باقي العضويات على باقي

الدول بشكل مؤقت وبالتناوب حسب إجراءات معينة، فضلاً عن ذلك فإن حق هذه الدول الخمس في استخدام حق الفيتو لإيقاف أي قرار يتعارض مع مصالحها أو مصالح حلفاؤها وهو ما حدث بالفعل من قبل الولايات المتحدة التي استخدمت هذ الحق لمنع صدور أي قرارات ضد الكيان الصهيوني عقاباً على مجازره التي ارتكبها ويرتكبها كل مرة في حق الشعب الفلسطيني .

ثالثاً: محكمة العدل الدولية

لا يوجد في نصوص ميثاق الأمم المتحدة ما يجعل محكمة العدل الدولية تختص بنظر موضوعات بشأن حقوق الإنسان، إلا أن المادة (96) من الميثاق تمنح الجمعية العامة ومجلس الأمن وسائر فروع منظمة الأمم المتحدة الحق في طلب الرأي الاستشاري لمحكمة العدل الدولية، وطلبت الجمعية العامة ومجلس الأمن في عدة مناسبات الرأي الاستشاري بخصوص مسائل مرتبطة بحقوق الإنسان ومن هذه المسائل المسألة القانونية التي عرضت على المحكمة بناء على طلب الجمعية العامة لأخذ رأيها الاستشاري حول قانونية التهديد أو استخدام الأسلحة النووية .

وبطبيعة الحال فإن مسألة استخدام الأسلحة النووية تعتبر من الأمور وثيقة الصلة بالحظر ضد المعاناة غير الإنسانية وذلك وفقاً لما تضمنه البرتوكول الإضافي الأول في المادة 3/35 المتعلقة بوسائل الحرب .

وبالفعل قضت المحكمة برأيها في هذه المسألة بأنه نظراً للطبيعة الفريدة للأسلحة النووية، وبصفة خاصة قدرتها التدميرية التي لا يمكن احتوائها بالنسبة لأجيال قادمة، وامكانياتها التدميرية للحضارة بأسرها والنظام البيئي الكامل، فإن استخدام تلك الأسلحة لا يبدو متوافقا مع احترام متطلبات قانون الصراع المسلح .

وقضت بالإجماع بأن التهديد أو استخدام القوة باللجوء للأسلحة النووية الذي يخالف المادة "51" يعتبر غير قانوني، ويجب أن يتمشى التهديد أو استخدام الأسلحة النووية بمتطلبات القانون الدولي المطبق لصراع المسلح خاصة مبادئ القانون الدولي الإنساني، وذلك خاصة أن المبدأين الأساسيين في القانون الدولي الإنساني القابلان للتطبيق على الصراع المسلح – بعدم شرعية الأسلحة التي تسبب ضرراً غير تمييزي ضد المدنيين وعدم شرعية الأسلحة التي تزيد المعاناة غير الازمة للمحاربين – هي أكثر النصوص القانونية ارتباطاً بذلك مباشرة .

رابعاً: منظمة العفو الدولية

تقوم منظمة العفو الدولية بنشاط يتعلق بمشكلات حقوق الإنسان التي تتعلق بوجود حالات الطوارئ، وهي بذلك تلعب دوراً فعالاً في التصدي لأخطر صور الانتهاكات التي ترتكب ضد حقوق الإنسان، ومكافحة التعذيب والمعاملات أو العقوبات اللاإنسانية أو المهينة التي ترتكب أو توقع ضد الأشخاص مقيدي الحرية من المعتقلين والسجناء . (12 – ص 264)

وتلعب المنظمة دوراً هاماً في التعاون مع مجموعات العمل التي تشكلها لجنة الأمم المتحدة ومجلس حقوق الإنسان في انتهاكات قواعد القانون الدولي الإنساني وتقوم بإمدادها بالمعلومات والتقارير وكذلك تقدم المساعدات للمقرر الخاص ففي عام 1987، 1988 قدمت المنظمة معلومات للمقرر الخاص بحالات الطوارئ عن حالات الطوارئ في (35) دولة وأوضاع حقوق الإنسان فيها .

وتنشر منظمة العفو الدولية تقاريراً سنوية تتضمن نتائج جهودها في رصد ومراقبة أحوال حقوق الإنسان في معظم دول العالم .

ونظمت المنظمة مؤتمراً عقد في باريس عام 1972 لبحث الوسائل الفعالة للقضاء على التعذيب والمعاملات اللاإنسانية . (19 – ص 199)

وحقيقة الأمر فإن السبب الذي ساعد منظمة العفو الدولية على تحقيق أهدافها يعود إلى حرصها الدائم على التأكيد لاستقلاليتها وحيدتها، بالإضافة إلى تمتعها بالصفة الاستشارية للعديد من المنظمات الإقليمية كمجلس أوروبا، ومنظمة الدول الأمريكية ومنظمة الوحدة الأفريقية .

سادساً: محكمة الجنائية الدولية

بدأت فكرة إنشاء محكمة جنائية دولية أثناء قيام منظمة عصبة الأمم حيث أقر مجلس العصبة بالإجماع في العاشر من نوفمبر لعام 1934، توصية تقدم بها المندوب البريطاني لتكوين لجنة لوضع مشروع اتفاقية دولية لإنشاء محكمة لمكافحة الجرائم التي ترتكب لأهداف سياسية وإرهابية، وبالفعل انعقدت اللجنة ووضعت مشروع إنشاء محكمة جنائية دولية عام 1937، وبالرغم من أن هذه المحكمة لم يقدر لها الظهور إلا أن الاتفاقية المنشئة لها بما تضمنته من أحكام خاصة بها تعتبر خطوة هامة في مجال الاعتراف بمبدأ المسئولية الشخصية الجنائية على المستوى الدولي .

وتواصلت الجهود نحو إنشاء قضاء دولي جنائي بعد ميلاد منظمة الأمم المتحدة، وكانت البداية مع تقنين جريمة إبادة الجنس حيث ارتبط الحديث عنها بوجوب إنشاء قضاء دولي جنائي يتكفل بمحاكمة ومعاقبة مرتكبيها، وتبلورت الفكرة في أعمال لجنة نيويورك 1953، والتي انتهت بإنشاء مشروع متكامل عن المحكمة الجنائية الدولية، تضمن المشروع النص على محاكمة المسئولين عن ارتكاب الجرائم الدولية دون تلك الجرائم غير ذات الطابع الدولي أو الحروب الداخلية .

وتوالت نفس الفكرة في عديد من المؤتمرات بعد ذلك مثل مؤتمر بروكسل عام 1973 ومؤتمر كاركاس في فنزويلا عام 1980، ولكن لم ترى أي من هذه المشروعات النور إلى أن صدر النظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية الدائمة والتي تم اقراره في مؤتمر روما الدبلوماسي عام 1988 . (19 – ص 226)

تضمن النظام الأساسي للمحكمة وعلى نحو رائع أهم مبادئ محكمة نورمبرغ وأحكام اتفاقيات جنيف وبروتوكولاتها الإضافية وكذلك أحكام المادة الثالثة المشتركة من اتفاقيات جنيف والخاصة بالنزاعات غير الدولية .

فالمحكمة الجنائية الدولية مؤسسة دولية دائمة، تم إنشاؤها بموجب معاهدة دولية، هدفها هو التحقيق ومحاكمة الأشخاص الذين يرتكبون جرائم شديدة الخطورة والتي تنال اهتمام المجتمع الدولي وهي جرائم الإبادة الجماعية وجرائم ضد الإنسانية وجرائم الحرب وجرائم العدوان، والمحكمة الجنائية الدولية ملزمة للدول الأعضاء فيها فقط فليست ملزمة ولا تختص بالجرائم التي ترتكب في دول ليست أعضاء في نظامها الأساسي. (21 – ص144)

وهي أيضاً ليست بديلة عن النظام القضائي الوطني، بل تعد مكملاً له، إلا أن الأولوية تكون للقضاء الوطني وفقا للحدود التي نصت عليها نظام روما الأساسي إلا أن هناك حالات تكون للمحكمة الجنائية الدولية ممارسة اختصاصاتها وهما:

الحالة الأولى: حالة انهيار النظام القضائي الوطني

الحالة الثانية: حالة رفض أو عجز النظام القضائي الوطني عن القيام بالتزاماته القانونية، أو عدم قدرته على القيام بها نتيجة لظروف غير عادية، كعدم وجود استقلال وطني أو لوجود تدخل من جانب السلطة التنفيذية أثناء التحقيق أو محاكمة الأشخاص المتهمين بارتكاب تلك الجرائم المنصوص عليها في اختصاص المحكمة . (17 – ص87)

وفي هذا الاختصاص تختلف المحكمة الجنائية عن محكمتي يوغسلافيا ورواندا حيث أن لكليهما اختصاص متلازم ومتزامن مع القضاء الوطني، ولعل السبب في ذلك يعود لكون هاتين المحكمتين قد أنشئتا بناءً على قرارات من مجلس الأمن وليس بموجب معاهدات دولية تقوم على أساس اتفاقية تؤكد احترام السيادة الوطنية واستقلال القضاء الوطني .

إن نظام روما الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية حدد قواعد إسناد الاختصاص إلى المحكمة فيشمل الدولة التي تصبح طرفاً في النظام الأساسي للمحكمة، حيث أنها بذلك تقبل اختصاص المحكمة بنظر الجرائم التي تدخل في اختصاصها، إذا كان المتهم بارتكاب الجريمة أحد رعاياها. (المادة (12)، النظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية)

أما الدولة غير طرف في النظام الأساسي؛ إذا قبلت اختصاص المحكمة بنظر الجريمة، بموجب إعلان تودعه لدى مسجل المحكمة؛ فتلتزم هذه الدولة بالتعاون مع المحكمة. ونشير هنا إلى أن إعلان قبول الدولة لاختصاص المحكمة مقيد بنظر جريمة محددة، ويجب تحديده في كل مرة .

ويمكن تحريك الدعوى من قبل مجلس الأمن، حتى لو كانت جميع الدول ليست أطرافا في النظام الأساسي، وحتى لو لم توافق تلك الدول على اختصاص المحكمة، ويجب أن تتعاون معها الدول ذات العلاقة بالجريمة، فنصوص المعاهدات المبرمة في هذا الشأن تقتضي بعدم انصراف أثر المعاهدة إلى الدول التي لم تقبل بها، أي ولاية المحكمة للنظر في الجريمة تكون إجبارية، إذا حرك الدعوى مجلس الأمن. (المادة (2) من نظام روما الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية)

ونشير في النهاية إلى أن المحكمة الجنائية الدولية مستقلة عن الأمم المتحدة، وليست جهازاً تابعاً لها، وإنما تنظم العلاقة بينهما بموجب اتفاق تعتمده الدول الأطراف في النظام .

المحور الثالث : دور الأمم المتحدة في حماية المدنيين في الثورة الليبية:

في عام **2011** اندلعت ثورة شعبية في ليبيا من خلال احتجاجات ومظاهرات سلمية قام بها الشعب الليبي في فبراير **2011** تطالب بتنحي النظام السابق (معمر القذافي) فقامت قوات النظام باستخدام الأسلحة النارية والقصف الجوي لقمع المتظاهرين العزل، مما أدى إلى ظهور مأساة إنسانية، وكانت هناك انتهاكات رصدتها المنظمات الدولية الحكومية وغير الحكومية، أثبتت أن الهجمات لم تفرق بين المدنيين، سواء كانت الهجمات من قبل قوات القذافي، أو من جهة الثوار، وأيضاً هناك الانتهاكات التي قام بها حلف الناتو .

بموجب القانون الدولي الإنساني فإن النزاع في ليبيا نزاع داخلي، ولكن مع تطورات الأحداث خضع النزاع المسلح في ليبيا إلى القانون الدولي الإنساني، حيث أصدر مجلس الأمن القرارات (**2011/1970**) و (**2011/1973**) من أجل حماية المدنيين؛ لذلك سنتطرق في هذا المحور لدور منظمة الأمم المتحدة في حل النزاع الليبي من خلال تدخل مجلس الأمن وحلف الناتو في **2011** .

أولاً: دور مجلس الأمن في حماية المدنيين في ليبيا

تسلمت الأمم المتحدة ملف الأزمة الليبية بتوصية من التنظيم الإقليمي الذي تنضم إليه ليبيا وهو جامعة الدول العربية في مارس 2011 م، حيث أصدر مجلس الأمن الدولي القرار (1973) بناءً على طلب الجامعة والتي دعت فيها المجتمع الدولي للقيام بمسؤولياته لحماية المدنيين الليبيين والمطالبة بفرض منطقة حظر جوي على الطيران العسكري التابع للنظام، الذي تم اقمامه بشنّ غارات جوية على المدنيين والمناطق الآهلة بالسكان، ولإضفاء المشروعية على القرار استند مجلس الأمن الدولي في إصدار قراره (1973) على الفصل السابع من الميثاق، وهنا يعتبر مجلس الأمن هو الجهة المخولة دوليًا بناء على ميثاق الأمم المتحدة التي تمنح صلاحية حق التدخل، وبموجب ذلك أذن المجلس بالتدخل في ليبيا.

ولمجلس الأمن صلاحية إسناد مهمة حفظ الأمن باستخدام القوة المسلحة لقوات يكلفها بالمهمة وذلك بحسب نص المادة (43) من الفصل السابع وتنص المادة (39) من ميثاق الأمم المتحدة على أن " يقرر مجلس الأمن ما إذا كان قد وقع تهديد للسلم أو إخلال به أو كان ما وقع عملاً من أعمال العدوان ويقدم في ذلك توصياته أو يقرر ما يجب اتخاذه من التدابير طبقاً لأحكام المادتين (41)، (42) لحفظ السلم والأمن الدوليين أو إعادتهما إلى نصابهما" .

وقد قرر في نص المادة (42) الآتي (إذا رأى مجلس الأمن أن التدابير المنصوص عليها في (41) لا تفي بالغرض أو ثبت أنها لم تفي به جاز له أن يتخذ بطريق القوات الجوية والبحرية والبرية من الأعمال ما يلزم لحفظ السلم والأمن أو لإعادته لنصابه). (23 – 172)

1. صلاحيات التدخل الدولي في ليبيا

لقد منح مجلس الأمن الدولي في قراره (1973) عدة صلاحيات لضمان حماية المدنيين والمناطق الآهلة بالسكان في ليبيا من الهجمات التي شنها قوات النظام السابق، والتي اتهمت بارتكاب جرائم ضد الإنسانية في حق المتظاهرين ضد النظام وتتمحور هذه الصلاحيات في الآتي: (الأمم المتحدة، قرار مجلس الأمن رقم 2011/1973، 17 مارس 2011)

أ- فرض منطقة حظر للطيران، يستثني منها الرحلات ذات الطابع الإنساني .

ب- اتخاذ كافة التدابير اللازمة لتنفيذ الامتثال للحظر الجوي المفروض .

ج- تبليغ الدول الأعضاء (دول التحالف المتدخلة في ليبيا) بالإبلاغ الفوري للأمين العام لمجلس الأمن والأمين العام لجامعة الدول العربية بأي إجراءات وتدابير تقوم باتخاذها .

د- تنفيذ فرض حظر صارم على الأسلحة ومنع وصولها إلى السلطات الليبية بأي طريقة، وإخضاع كافة الرحلات الجوية والبحرية والبرية المتجهة إلى ليبيا للتفتيش من قبل دول الجوار وكافة الأطراف المعنية بتطبيق قرار مجلس الأمن .

ه- فرض حظر على كافة الرحلات الجوية من وإلى ليبيا لكل الطائرات المسجلة باسم ليبيا .

و- تجميد لأصول الليبية .

ز- التأكيد على قائمة أسماء الممنوعين من السفر التي تشتمل على شخصيات في النظام الليبي بما فيهم معمر القذافي كما ورد في قرار مجلس الأمن رقم 1970 .

ح- تكوين لجنة من الخبراء للقيام بمهام في ليبيا يحددها الأمين العام للمجلس .

بوجه عام يمكن القول بأن قراري مجلس الأمن الدولي (1970 –1973) تميزا بخصوصية مهمة، وهي أنهما يمثلان أول تطبيق عملي لمسؤولية الحماية التي تم طرحها من قبل اللجنة الدولية المعنية بالتدخل وسيادة الدول، ويعتبران قرارين مهمين في مجال حماية المدنيين أثناء الصراعات المسلحة .

ويعتبر الدافع الأساسي وراء التدخل الدولي في ليبيا في منتصف مارس 2011 إنسانياً الغرض منه توفير الحماية للمدنيين والمناطق الآهلة بالسكان من الهجمات التي تتعرض لها من قبل قوات النظام السابق، ويعتبر هذا التدخل الذي أتى بناءً على قرار مجلس الأمن رقم (1973) أول تطبيق لمبدأ مسؤولية الحماية عبر استخدام القوة العسكرية منذ اعتماده في مجلس القمة العالمي في العام 2005، ومنذ التصديق عليه من قبل مجلس الأمن في العام 2006 .

2. تدابير الحماية الصادرة عن مجلس الأمن الدولي :

نظراً لتصاعد حالة العنف في ليبيا وسقوط عدد من المحتجين، وخوف المجتمع الدولي من حدوث جرائم ضد الإنسانية تقرر فرض جملة من العقوبات بهدف منع النظام من ارتكاب جرائم ضد الإنسانية حيث تمثلت تلك الإجراءات في الحظر السياسي والاقتصادي والعسكري وإحالة الوضع لمحكمة الجنايات الدولية، وقد جاء هذا القرار استجابةً من المجتمع الدولي للوقوف دون وقوع الجرائم التي تستهدف المدنيين .

وبما أن مجلس الأمن الجهة التي لها حق صلاحية اتخاذ القرارات المناسبة لمواجهة الوضع ووقف الانتهاكات ضد الإنسانية المشار إليها في ميثاق روما للمحكمة الجنائية الدولية، ومنع أطراف الصراع من استهداف المدنيين، ففي حالة عدم الاستجابة لقرارات مجلس الأمن من أحد أطراف الصراع أو كليهما، يحق لمجلس الأمن اتخاذ قرارات أكثر شدة ترقى لاستخدام القوة، ومنعهم بالقوة المسلحة من أجل القيام بمسؤولية حماية المدنيين تحت أحكام الفصل السابع من الميثاق، وهذا ما ظهر واضحاً في القرار رقم (1973) الصادر من مجلس الأمن الدولي من أجل حماية المدنيين في ليبيا، ولا يعد اللجوء إلى استخدام القوة المسلحة لحماية المدنيين الأساس في تطبيق الحماية، بل يعتبر الحل الأخير لحماية المدنيين، أي إذا فشلت التدابير والوسائل الدبلوماسية والإنسانية في حماية المدنيين يتم اللجوء إلى تدابير أكثر شدة حيث يتم اللجوء إلى استخدام القوة استناداً إلى الفصل السابع من الميثاق، بشرط أن يتم هذا الإجراء بعد تفويض من مجلس الأمن الدولي .

وبهذا يكون على المجتمع الدولي البدء في جمع القدرات والإرادة من أجل الاستجابة في الوقت المناسب وبطريقة حاسمة بحسب ما تنص عليه الفقرة (139) من الوثيقة الختامية لمؤتمر القمة للعام 2005 . (2 – ص 41)

وبالنسبة للحالة الليبية نجد أن مجلس الأمن قد تدرج في تطبيق الحماية ابتداءً من تذكير الدولة الليبية للقيام بمسؤولياتها لحماية المدنيين عن طريق ممارسة نوع من وسائل الضغط غير القسرية التي لا ترقى إلى استخدام القوة، وقد تمثلت هذه الضغوطات ضمن قرار مجلس الأمن رقم (1970) ونظرًا لاقتناع الأطراف الدولية، بأن السلطات الليبية لم تستجيب للقرار الدولي (1970)، تغير مجلس الأمن إلى مستوى التعاملات القسرية استناداً إلى الفصل السابع .(3 – 2009)

إذ استخدام القوة المفرطة من قبل السلطات الليبية ضد جموع المحتجين نتج عنه تبني عدة جهات إقليمية ودولية إجراءات تهدف إلى مناشدة السلطات الليبية لوقف استخدام القوة المسلحة في مواجهة المدنيين الذين خرجوا ضد النظام، وفي خطوة تهدف إلى السيطرة على حالة العنف قبل تحولها إلى صراع مسلح تمثل الرد الإقليمي في الإجراءات الصادرة عن جامعة

الدول العربية التي استنكرت سلوك السلطات الليبية تجاه المحتجين السلميين، التي بدورها أحالت الإجراء إلى مجلس الأمن الدولي لحماية المدنيين في ليبيا، ودعم إجراء جامعة الدول العربية بموافقة منظمة المؤتمر الإسلامي، وبناء على هذا تبنى مجلس الأمن الدولي اتخاذ التدابير إزاء حالة العنف، ومن التدابير الدولية التي اتخذها مجلس الأمن القراران (1970 ، 1973)

3. قرار مجلس الأمن الدولي (1970 / 2011) :

بحسب التقارير الصادرة عن لجان التحقيق الدولية والمنظمات الإنسانية ثبت بأن الأجهزة الأمنية الليبية تعمدت استخدام الأسلحة النارية لقمع المتظاهرين العزل، مما أدى إلى حدوث انتهاكات جسيمة لحقوق الإنسان والقانون الدولي الإنساني حيث قتل عدد من المدنيين مما اضطر الكثيرين لمغادرة ليبيا إلى دول أخرى كلاجئين. (8– ص 25)

إن قرار مجلس الأمن رقم (1970) لم يخول أية دولة بالدفاع عن المدنيين الليبيين أو اللجوء إلى القوة لحمايتهم، بل اكتفى بإلقاء المسؤولية لحماية السكان المدنيين على عاتق السلطات الليبية، وذلك من منطلق أن ليبيا تعتبر طرفًا عضوًا في الاتفاقيات الدولية، وأكد القرار على ضرورة التزام السلطات الليبية بتطبيق مبدأ مسؤولية الحماية، كما دعا مجلس الأمن الدولي ضمن قراره (1970) جميع الدول الأعضاء إلى أن تقوم بالتنسيق فيما بينها وبالتعاون مع الأمين العام في تيسير ودعم عودة الوكالات الإنسانية وتقديم العون لها حتى تتمكن من إيصال المساعدات للمتضررين، وقد وافق غالبية أعضاء مجلس الأمن على فرض جملة من العقوبات على ليبيا، تمثلت في فرض حظر على بيع أو نقل الأسلحة أو المعدات العسكرية، وحظر السفر لعدد من المسئولين الليبيين، وتجميد الأصول الأجنبية التي بحيازة الحكومة، وكذلك إحالة الوضع في ليبيا إلى المحكمة الجنائية الدولية، حيث أشار المدعي العام للمحكمة الجنائية الدولية إلى وجود نوعين من الحوادث بحسب الأدلة التي تم جمعها بشأن الحوادث الجنائية التي وقعت في ليبيا حيث اشتملت الحوادث على:

الزعم أن قوات الأمن قد شنّت هجمات على مدنيين عزل، وهو ما شكل جرائم ضد الإنسانية.

وجود نزاع مسلح ينطوي على جرائم حرب مزعومة فضلًا عن جرائم أخرى ضد الإنسانية يبدو أن مختلف الأطراف قد ارتكبتها. (المحكمة الجنائية الدولية، التقرير الأول المقدم من المدعي العام إلى المحكمة الجنائية الدولية إلى مجلس الأمن التابع للأمم المتحدة عملًا بقرار مجلس الأمن رقم 1970 /2011 (البند 31) ص 6)

ونظرًا لعدم استجابة السلطات الليبية لقرار مجلس الأمن الدولي رقم (1970) بشأن وقف أعمال العنف، اتجه مجلس الأمن الدولي إلى الأخذ باستخدام القوة وفقًا للمادة (42) من أحكام الفصل السابع الذي تجسد في إصدار القرار رقم (1973).

قرار مجلس الأمن الدولي رقم (1973 / 2011).

رأت الجمعية العامة ومجلس الأمن وعدد من أطراف المجتمع الدولي أن السلطات الليبية لم تستجب للقرار الدولي رقم (1970) الذي يقضي بالوقف الفوري للعنف الذي تمارسه السلطات الليبية تجاه المدنيين، ونتيجة لتدهور الوضع وتصاعد العنف وازدياد نسبة الخسائر في صفوف المدنيين، أصدر مجلس الأمن القرار 1973 حيث صوّت على القرار عشر دول منها بريطانيا وفرنسا ولبنان والولايات المتحدة الأمريكية، وامتنعت خمس دول على التصويت هي روسيا والصين وألمانيا والبرازيل والهند، حيث أدان في هذا القرار الانتهاكات الجسيمة لحقوق الإنسان والقانون الدولي الإنساني، حيث قرر فيه أن الحالة في ليبيا مازالت تشكل تهديدًا للسلم والأمن الدوليين، ويؤكد مسؤولية السلطات الليبية عن حماية السكان المدنيين.

لقد أعطى مجلس الأمن الدولي بموجب الفقرة الرابعة من القرار (1973) الإذن للدول الأعضاء أن تتصرف على الصعيد الوطني أو عن طريق منظمات إقليمية، وبالتعاون مع الأمين العام باتخاذ جميع التدابير اللازمة لحماية المدنيين مع استبعاد أي قوة احتلال أجنبية أيًا كان شكلها وعلى أي جزء من الأراضي الليبية (1)، وتعد هذه التدابير مكملة للتدابير التي نص عليها قرار مجلس الأمن (1970) في إطار فقرته التاسعة التي تطلب من جميع الدول أخذ جميع التدابير لمنع توريد الأسلحة وما يتصل بها من عتاد للنظام بليبيا.

وبناءً على الفقرة السادسة من القرار (1970) قرر مجلس الأمن فرض منطقة حظر طيران فوق الأجواء الليبية على جميع الرحلات الجوية باستثناء الرحلات المصرح بها التي تتصف بالطابع الإنساني، وقد منح مجلس الأمن الدول الأعضاء اتخاذ التدابير اللازمة لتنفيذ الحظر المفروض، على أن تبلّغ الدول الأعضاء المعنية الأمين العام والأمين العام للجامعة العربية بشكل فوري بالتدابير المتخذة، وأن يقوم الأمين العام بتبليغ مجلس الأمن فورًا بأية إجراءات تتخذها الدول الأعضاء الممارسة للسلطة المخولة بموجب (الفقرة 8) وأن يقدم تقريرًا في غضون سبعة أيام بأي انتهاكات لحظر الطيران، وبناء على هذا القرار سارعت كل من فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا بتطبيق الحظر ضمن الخطوات التي تبناها حلف الناتو بعد (19 مارس 2011)، وبالاستناد إلى ما ورد في المادة (43) من الفصل السابع من ميثاق الأمم المتحدة، أوكل مجلس الأمن الدولي مهمة تطبيق التدابير الدولية حسب القرار رقم (1973) إلى منظمة حلف شمال الأطلسي (الناتو) بالإضافة إلى عدد من الدول التي وضعت قواتها تحت تصرف مجلس الأمن الدولي من أجل تطبيق مسئولية الحماية الدولية للمدنيين في ليبيا، وبناء عليه قامت قوات التحالف الدولي باستخدام كافة الموارد اللازمة من أجل تطبيق القرار رقم (1973) بتاريخ 19 مارس 2011، حيث بدأ التحالف الدولي بقيادة فرنسا والولايات المتحدة وبريطانيا الهجوم على ليبيا في عملية أطلق عليها اسم "فجر أوديسا" وقامت القوات بقصف جوي وبحري لأهداف عسكرية ليبية، وكل ما يشتبه في أنه يشكل تهديدًا لشن هجوم ضد المدنيين.
(الجمعية العامة، مجلس الأمن، القرار (1973 / 2011 ، 2011)

وبناءً على ما سبق فإن أطراف الصراع المسلح الداخلي المتمثلة في القوات المسلحة الحكومية الليبية التابعة للنظام السابق وجماعات المعارضة، تعتبر مسؤولة بشكل غير مباشر عما تقوم به القوات التابعة لهما، وأن رؤساء القوات المسلحة الحكومية وجماعات المعارضة المسلحة الذين يصدرون الأوامر إلى مرؤوسيهم يعتبرون مسئولين عن أفعال مرؤوسيهم بوصفهم المعنيين باحترام قواعد قانون الحرب أثناء العمليات القتالية، وتترتب عليهم مسئولية تقديم المتهمين بارتكاب جرائم منصوص عليها في المادة الخامسة من نظام روما الأساسي إلى القضاء لمحاكمتهم .

ثانياً: حلف الأطلسي (الناتو) ودوره في التدخل :

يشكل الحلف الأطلسي كإطار لمنظمة إقليمية أمنية أبرز حالة للتدخل الدولي الإنساني خاصة بعد نهاية الحرب الباردة وظهور الأحادية القطبية وعجز الأمم المتحدة على التدخل في عدة مرات، وقد جاء تدخل الحلف الأطلسي في ليبيا من خلال ممارسة ذلك بتفويض من مجلس الأمن وفق للقرارين 1970 و 1973 لسنة 2011 .

(1) الجمعية العامة، مجلس الأمن، القرار رقم (1973 / 2011) فقرة 4، نيويورك، 16 مارس 2011.

1. تحول قوات الناتو من الحماية إلى طرف في الصراع ضد النظام

يشكل التدخل الدولي الإنساني أحد الاستثناءات الواردة على المبادئ التي تضمنتها قواعد القانون الدولي المعاصر، وارتبط بحماية الإنسان، وقد كان للتحولات الدولية اثر بارز على بلورته.

لقد شكل الحلف الأطلسي كإطار لمنظمة إقليمية أمنية ابرز حالة للتدخل الدولي الإنساني خاصة بعد نهاية الحرب الباردة وظهور الأحادية القطبية وعجز الأمم المتحدة على التدخل في عدة مرات، حيث تضمن مبدأ مسؤولية الحماية معيار النية الصحيحة أو السلمية، الذي يحدد غرض التدخل في تطبيق الحماية فقط دون السعي وراء أهداف أو مصالح خاصة من وراء التدخل، لذلك لم يرد في قرار مجلس الأمن (1973) ما يدل على وجود إذن لدول التحالف بأن تصبح طرفاً في الصراع الليبي، أو الانحياز إلى أحد أطراف الصراع ضد الآخر، كما شدد القرار على منع أي تواجد قوة احتلال على أي جزء من الأراضي الليبية. ومع مرور الوقت على بدء عمليات التحالف الدولي في ليبيا " أضحت قوات الناتو أكثر قرباً وتعاملاً مع قوات المعارضين، فقد تم نشر مجموعات من جنود حلف الأطلس لتقديم معلومات لوجستية تدعم العمليات الجوية، والقيام بتدريبات عسكرية ودعم عملياتي لمعارضين النظام، وقد تولت قوات المعارضة تحديد عدة أهداف لتدميرها من قبل الناتو، كما تم إنشاء غرفة مشتركة في بنغازي بهدف إعطاء المعلومات بسرعة وفاعلية للناتو. إضافة إلى قيام عدد من الدول المتدخلة بدمج قوات المعارضة مع قواتها المتواجدة على الأرض. (32 ص 414)

لقد اشتمل القرار على حظر للأسلحة في إطار سياسة مجلس الأمن للحد من العنف وضمان اتمام مهمة الحماية والمحافظة على السلم، إلا أن قوات التحالف قد أخلت بنص القرار في هذا الشأن، "ففي شهر يونيو بعد تدخل الناتو لليبيا بثلاثة أشهر اعترفت السلطات الفرنسية بتوريد بنادق هجومية وقاذفات صواريخ، وصواريخ مضادة للدبابات لمصلحة قوات المعارضة، معتبرة ذلك إنها أعمال مبررة أخلاقياً وضمن المعايير القانونية لقرار مجلس الأمن، وهذه المساهمة الفرنسية تعتبر ضئيلة إذا ما قورنت بتلك القادمة من قطر التي يُشار إنها دعمت المعارضة بالتعاون مع المجلس الانتقالي بثمانية عشر شحنة بلغت 20,000 طن من الأسلحة.(30 – ص 12)

ونتيجة لتلك الحالة من عدم التوافق بين الصلاحيات التي أتت ضمن قرار مجلس الأمن وبين درجة التزام دول التحالف بنص القرار، أشار (Lawrence Emeka Modeme)، "إن العمل العسكري في ليبيا في الواقع ليس عمل الأمم المتحدة وإنما عمل الدول المشاركة ومنظمة حلف شمال الأطلسي، وأن غياب رقابة الأمم المتحدة والإشراف على العملية في ليبيا بات ظاهراً، ففي حين كان القرار رقم (1973)، مصمماً ظاهرياً لحماية المدنيين من خلال فرض منطقة حظر الطيران والتدابير الأخرى، فإن المتدخلين أعادوا تغيير البعثة لتشتمل تغيير النظام وتوفير الدعم الجوي والإمكانات العسكرية والمستشارين لمقاتلي المعارضة.(31 – ص 34)

بناء على ما ذُكر فأن التحول على أرض الواقع الذي قامت به قوات التحالف يمكن اعتباره مخالفة لمعيار النية الحسنة الذي يفترض وقف أو تجنب الفظائع ضد الإنسانية وليس تغيير أو إسقاط الأنظمة القائمة، وهو ما يترتب عليه الإخلال بمعيار آخر من معايير الواجب توفرها للتدخل الإنساني وهي القضية العادلة، ففي حال تحول التدخل من حماية المدنيين إلى تدخل في شؤون الدولة ونظامها الداخلي، فإن هذا يعتبر مساساً بسيادة الدولة وانتهاكاً صريحاً لميثاق الأمم المتحدة والقانون الدولي بشكل عام .

2. عدم التزام قوات التحالف المتدخلة في ليبيا بمبدأ التناسب

يقصد بمبدأ التناسب " كيفية التعاطي مع الهدف المُراد مهاجمته بعد تحديد شرعية هذا الهجوم بفضل مبدأ التمييز، وبأنه – مبدأ التمييز– وسيلة تحديد مستوى التدخل لتحقيق التوازن بين الضرورة العسكرية والإنسانية، لذلك فإن أي اخلال في تطبيق هذا المبدأ يعرض مرتكبيه لواقع انتهاك القانون تحت طائلة عقوبة الاستخدام المُفرط للقوة.(**10** – ص **215**)، أي أن التعامل مع الأهداف التي يتم تمييزها على إنها تشكل مصدر لتهدد المدنيين يجب أن يكون وفق نطاق محدود ومتناسب، بحيث لا يتم استهداف كل المنشآت حتى وإن كانت ذات طابع عسكري ما لم تشكل أي تهديد للمدنيين، ولكن من واقع التجربة التي عاصرها الباحث في ليبيا، فإن مجال القصف الجوي من قبل قوات الناتو قد شمل تقريباً ما نسبته **85%** من المنشآت العسكرية في ليبيا، مع العلم أن معظمها كان بعيداً عن دائرة الصراع .

إلى جانب استهداف المنشآت العسكرية والتي تعتبر في مناطق صحراوية وشبه مكشوفة، ويمكن رصد أية تحركات فيها بسهولة من قبل دول التحالف التي تعتبر المالك الأول لنظم المراقبة والاتصالات في العالم وهم الولايات المتحدة الأمريكية وفرنسا وبريطانيا، تم استهداف عدد من مخازن الأسلحة وهو ما تسبب في سقوط عدد من المدنيين ما بين جرحى وقتلى وإلحاق الضرر بالمباني والمنشآت المدنية في المناطق المجاورة لتلك المخازن. مثال ذلك "قصف قوات الناتو بتاريخ **2011/4/6** مخازن للأسلحة بمدينة مزدة جنوب غرب العاصمة طرابلس، كانت تشتمل على صواريخ أسفر القصف عن انفجارها واندفاعها ما تسبب في اصطدامها بمبان وأعيان مدنية فكانت المحصلة إصابة أكثر من **200** شخص، وموت **9** مدنيين في سكان المنطقة، كما أصابت الصواريخ المندفعة جراء قصف الناتو قسم الباطنة والتوليد بمستشفى مزدة العام " .

ومن بين أكبر الخسائر في صفوف المدنيين بليبيا التي وقعت جراء قصف الناتو لمنطقة ماجر بمدينة زليتن، حيث سقط ما يتجاوز **85** مدنياً جراء القصف، ففي الوقت الذي سارع فيه أهل المنطقة لإنقاذ من أصيبوا في الضربة الأولى من القصف أتت مباشرة عملية القصف الثانية ما تسبب في سقوط ذلك العدد من المدنيين.(**36** – موقع الكتروني)، وهذا يعد انتهاكاً صريحاً لمبدأ التناسب الذي يُقر بعدم استخدام القوة في الوقت الذي يتوقع فيه نتائج أكثر مأساوية فيما لو قورنت بتحقيق الهدف المقصود .

خلاصة لما ذكره، إن معادلة التناسب ما بين ما ورد من صلاحيات في قرار مجلس الأمن الدولي رقم (**1973**) وبين درجة الالتزام من قبل دول التحالف قد تعرضت إلى حالة من عدم التوازن بين الصلاحيات والالتزام، الأمر الذي دعا عدد من الأطراف الدولية إلى الاحتجاج على الأفراط في استخدام القوة من قبل دول التحالف ضد ليبيا، بما في ذلك تحفظ الأمين

العام لجامعة الدول العربية، على الحملة العسكرية التي يشنها حلف الناتو على ليبيا رغم أن قرار مجلس الأمن 1973 صدر بناء على مطالبة من جامعة الدول العربية بإنشاء منطقة الحظر الجوي. (33 – موقع الكتروني)

بناء على هذا يمكن القول إن نجاح قوة التحالف الدولي في تطبيق مسؤولية الردع التي تحققت في منع قوات النظام من الوصول إلى داخل مدينة بنغازي، إضافة إلى المساهمة المباشرة في الحد من قدرة النظام على استعادة السيطرة على المناطق التي سيطرت عليها قوات المعارضة، ومنع خطر أي هجوم وشيك قد يتعرض له المدنيون في تلك المناطق، إلا أن ذلك النجاح يقابله فشلاً في الالتزام بجوهر قرار مجلس الأمن في الاقتصار على إقامة منطقة حظر جوي بهدف حماية المدنيين، وضمان الحماية للمناطق الآهلة بالسكان المهددة بوقوع هجمات وشيكة، وبالتالي فإن اتساع نطاق استخدام القوة من قبل قوى التحالف بدعوى حماية المدنيين أثار عدة تحفظات من أطراف دولية وإقليمية التي فسرت الإفراط في استخدام القوة من قبل منظمة الناتو على أنه يذهب إلى أبعد من تطبيق المسؤولية عن حماية المدنيين. بمعنى آخر أن مهمة حماية المدنيين في ليبيا تم إعادة توجيهها لتتحول إلى عملية تحكمها أبعاد سياسية ومصالح قومية تسعى دول الحلف إلى تحقيقها، وبغض النظر عما هو عليه أو ما سيؤول له الوضع الإنساني في ليبيا، أو ما قد يحمله التدخل من تهديد لأمن واستقرار ليس الأمن الليبي فقط بل أمن واستقرار دول شمال أفريقيا والدول العربية ككل .

الخاتمة :

ولا يسعني أخيراً إلا القول: إنه بالرغم من الجهود الدولية التي بُذلت من أجل تجنب ضرب الأهداف المدنية عن طريق إيجاد الاتفاقيات الإنسانية التي تكفل حماية هذه الأهداف، وظهور المنظمات الدولية، لضمان تطبيق هذه الاتفاقيات، فضلاً عن تنامي الشعور الإنساني الدولي وتطور الأفكار الإنسانية التي تسود المجتمع الدولي بضرورة حماية الأهداف المدنية التي لا علاقة لها بالمجهود الحربي إلا إن مُشكلة ضرب الأهداف المدنية لا تزال قائمة حتى الوقت الحاضر، ذلك بسبب سيطرة النزعة العدوانية على بعض أنظمة الحكومات في العديد من الدول.

لقد خرجت الدراسة بعدة نتائج وتوصيات، كانت على النحو التالي:

أولاً : النتائج :

يمكن لنا أن نستخلص من الدراسة النتائج التالية:

أن الأمم المتحدة قد عقدت الكثير من الاتفاقيات، التي من شأنها حماية المدنيين في النزاعات المسلحة، ومن هذا الاتفاقيات جريمة الحرب وجريمة ضد الإنسانية، لكنها لم تتابع تنفيذ هذه الاتفاقية، ولم تُحاسب عبر أجهزتها القضائية، مرتكبيها من مجرمي الحرب، الذين يقترفون هذه الجريمة بحق المدنيين العزل .

انتهاك أطراف الصراع القانون الدولي الإنساني باستخدام الأسلحة الثقيلة والمضادة للطيران والدبابات ضد بعضهم البعض، وجعل الأماكن المكتظة بالسكان ساحة حرب بينهم، حيث تم قصف المنازل وحرقها وموت العشرات من المدنيين، كذلك الضربات العشوائية لحلف الناتو التي قتلت المدنيين .

إن دور منظمة الأمم المتحدة، ومجلس الأمن، ومحكمة العدل الدولية، والمحكمة الجنائية الدولية، كان ضعيفاً، أو منعدماً في محاسبة، ومعاقبة مجرمي الحرب لما اقترفوه من انتهاك لقواعد ومبادئ القانون الإنساني سواء في 2011 أو ما بعدها .

من النتائج التي تواصلت لها الدراسة، حدوث تجاوز كبير من قوات التحالف المتدخلة في ليبيا للصلاحيات الممنوحة بموجب قرار مجلس الأمن رقم **1973** بشأن حماية المدنيين، حيث تغير دورهم من حماية المدنيين إلى تحقيق مصالح خاصة .

كذلك لعبت الأمم المتحدة، وقرارات مجلس الأمن على وجه الخصوص دورًا كبيرًا ومؤثرًا في عملية التدخل الدولي الإنساني في ليبيا، حيث إن سلوك المجلس يتم بالانتقائية وازدواجية المعايير وسياسة الكيل بمكيالين في تطبيقاته لعمليات التدخل، فأحياناً نجده غير قادر على اتخاذ قرارات عادلة اتجاه الانتهاكات الواسعة لحقوق الإنسان التي حدثت في الكثير من المدن الليبية من خلال أطراف النزاع .

أخيراً، يمكن القول بأن التحالف الدولي استطاع ردع قوات النظام في الدخول لمدينة بنغازي، ومنع احتمال وقوع جرائم محتملة ضد الإنسانية بحق سكان المدينة، إلا أنه سرعان ما غيّر سير العمليات في ليبيا من حماية المدنيين إلى إعلان الحرب ضد النظام، والسعي إلى إسقاطه باستخدام القوة تحت مظلة الشرعية الدولية، ما يعني أن الدول التحالف خاصة الولايات المتحدة وفرنسا والمملكة المتحدة قد سعت إلى الاستفادة من قرارات مجلس الأمن الدولي بشأن الوضع في ليبيا للتخلص من نظام القذافي، الذي طالما كان يشكل مصدراً لعرقلة مصالحهم خاصة في القارة الأفريقية، وذلك أكثر من حرصها على حماية المدنيين في ليبيا .

التوصيات :

إعادة النظر في الاتفاقيات، وعقد اتفاقيات جديدة، تكفل الحماية للمدنيين في كل النزاعات الدولية وغير الدولية.

لا شك أن المحاكمة أمام المحاكم الوطنية وفق القانون المحلي أو الدولي الذي تتم المصادقة عليه هي خير وسيلة لتطبيق القانون، وإحقاق العدالة، لكن إخفاق بعض الدول أو عجزها أو رفضها القيام بذلك، لا ينبغي أن يفسح المجال أمام المجرمين والقتلة الفرار من ساحة العدالة، الأمر الذي يرجئ للقضاء الدولي الجنائي لتوليه .

إجراء التحقيقات في الأفعال التي تتمثل في الجرائم بموجب القانون الدولي، الذي زعم أن جميع الأطراف ارتكبها بما في ذلك الجماعات المسلحة في ليبيا منذ فبراير **2011** .

يجب تفعيل دور الجامعة العربية في التعامل مع قضايا الشعوب العربية بشكل أكثر إيجابية وعدم نهج سياسة الانتقائية في التعامل مع حالة إلى أخرى، كما فعلت في إعلان الحرب على العراق، ومن ثم ليبيا في **2011**، حيث فتحت المجال للتدخل في الأخيرة، دون أن يكون لديها أية خطة لكيفية إعادة الأمن فيها، لذا فإن فتح باب التدخلات الخارجية يتوجب التعامل معه بحذر شديد وسط عالم تسعى فيه أقطاب دولية كبرى إلى بسط هيمنتها وتحقيق مصالحها على حساب أهداف ومصالح دول المنطقة .

قائمة المراجع

أولاً: القرارات والتقارير الدولية

1. الحماية القانونية الدولية لحقوق الإنسان في النزاعات المسلحة، منشورات الأمم المتحدة HR / PUB / 11/1، 2011، نيويورك، جنيف .

2. الأمم المتحدة، الجمعية العامة، نتائج مؤتمر القمة العالمي لعام 2005، نيويورك، الجمعية العامة، الدورة 60، 16 سبتمبر 2005، البندان 46، 120.

3. الأمم المتحدة، الجمعية العامة، تنفيذ مسؤولية الحماية، تقرير الأمين العام، نيويورك، 12 يناير 2009 .

4. الأمم المتحدة، الأمن الدولي، قرار مجلس الأمن رقم 2011/1973، نيويورك، مجلس الأمن، الجلسة 4698، 17 مارس 2011 .

5. الملحق (البروتوكول) الأول الإضافي إلى اتفاقيات جنيف 1949 المتعلق بحماية ضحايا النزاعات الدولية المسلحة، المادة (50) والبنود الأول والثاني والثالث والسادس من المادة (4/ف–أ)، والمادة (43) من نفس البروتوكول: جنيف، 1977 .

6. الملحق (البروتوكول) الثاني الإضافي إلى اتفاقيات جنيف 1949 المتعلق بحماية ضحايا النزاعات المسلحة غير الدولية، المادة (4/ف1)،: جنيف، 1977

7. المركز الفلسطيني لحقوق الإنسان والمنظمة العربية لحقوق الإنسان، تقرير بعثة المجتمع المدني لتقصي الحقائق في ليبيا، يناير 2012 .

8. المحكمة الجنائية الدولية، التقرير الأول المقدم من المدعي العام إلى المحكمة الجنائية الدولية إلى مجلس الأمن التابع للأمم المتحدة عملًا بقرار مجلس الأمن رقم 1970 /2011 (البند 31) .

9. الجمعية العامة، مجلس الأمن، القرار رقم (1973 / 2011) فقرة 4، نيويورك، 16 مارس 2011.

ثانياً: الكتب

10. أسامة دمج، الأسلحة المحرمة في القانون الدولي الإنساني، بيروت، منشورات الحلبي الحقوقية، 2012 .

11. الشافعي محمد بشير، قانون حقوق الإنسان، منشأة دار المعارف، الإسكندرية، 2009 .

12. الشافعي محمد بشير، القانون الدولي الإنساني في السلم والحرب، بدون تاريخ نشر، مكتبة الجلاء، المنصورة .

13. آرثر نوسبوم، الوجيز في تاريخ القانون الدولي، ترجمة رياض القيسي، بيت الحكمة، بغداد، 2002 .

14. براء منذر عبداللطيف، الإرهاب والمحكمة الجنائية الدولية، جامعة الكويت، بدون سنة نشر .

15. بلال علي النسور، رضوان محمد المجالي، الوجيز في القانون الدولي الإنساني، دار الأكاديميون للنشر والتوزيع، الأردن، 2012 .

16. شارل زور غبيب، الحرب الأهلية، ترجمة، أحمد برو، منشورات عويدات، بيروت، 1981.

17. صلاح الدين عامر: اختصاص المحكمة الجنائية الدولية، بملاحقة مجرمي الحرب، أحمد فتحي سرور، القانون الدولي الإنساني، دراسات للتطبيق على الصعيد الوطني

18. صلاح الدين عامر، المقاومة الشعبية المسلحة في القانون الدولي العام، دار الفكر العربي، القاهرة، بدون سنة نشر .

19. عصام عبدالفتاح مطر، القانون الدولي الإنساني، دار النهضة العربية، القاهرة، 2011.

20. فريتس كالسهوفن–إليزابيت تسغفلد، "ضوابط تحكم الحرب"، في مدخل للقانون الدولي الإنساني، أحمد عبدالعليم (ترجمة)، جنيف، اللجنة الدولية للصليب الأحمر، يونيو 2004.

21. محمود شريف بسيوني، القانون الدولي الإنساني، دار النهضة العربية، القاهرة، 2010 .

22. محمد بن أبي بكر الرازي، مختار الصحاح، بيروت، دائرة المعاجم بمكتبة لبنان، 1986.

ثالثاً: المجلات

23. إيف سينغهام "التدخل العسكري لأغراض إنسانية" المجلة الدولية للصليب الأحمر، جنيف، المجلد 91، العدد 876 ديسمبر 2009 .

24. ستاتيسلاف نهليك، "عرض موجز للقانون الدولي الإنساني"، المجلة الدولية للصليب الأحمر، جنيف، اللجنة الدولية للصليب الأحمر، يوليو 1984 .

رابعاً: الرسائل العلمية

25. خليل العبيدي، حماية المدنيين في النزاعات المسلحة الدولية في القانون الدولي الإنساني والشريعة الإسلامية، رسالة دكتوراه، جامعة القاهرة، كلية الحقوق، 2008 .

26. زكريا حسين عزمي، من نظرية الحرب إلى نظرية النزاع المسلح مع دراسة خاصة بحماية المدنيين في النزاع المسلح، رسالة دكتوراه، جامعة القاهرة، كلية الحقوق، 2013.

خامسا: المصادر الأجنبية

27. Camilla Was Zink, "Protection of Civilians Under International Humanitarian Law :Trends and Challenges ", Noref Report (Norwegian, Resource Centre-Norwegian Ministry of Foreign Affairs, August2011)

28. Humanitarian Policy Group (HPG), "Protective Incorporating Civilian Protection Into Humanitarian Response", HPG Report (London, Humanitarian Policy Group, December 26-2007).

29. policy Roundtable on civilian protection: Issues and Challenges", A report of The Proceedings of The Policy Round Table (Singapore, Nan yang Technological University - The RSIS Centre for Non -Traditional Security Studies-NTS.February2010).

30. Simon Adams, "Libya and The Responsibility to Protect" Occasional Paper Series, (New York – USA, Global Center for the Responsibility to Protect, No.3, October 2012).

31. Lawrence Emeka Modemed, "The Libya Humanitarian International intervention: Is it Lawful International Law? "Academia.edu. (Manchester-UK, Metropolitan University, Shool of Law, October 2011). This article available at: http://academia.edu/576116/The_Libya_Humanitarian_ intervention_Is_It_Lawful_in_ International Law

32. Kubo Macaka and Noam, Zamirb, "The Applicability of International Humanitarian Law to The Conflict in Libya "International Community Law Review (Leiden- Nederland, Martinus Nijjhoff Pub, No.14,2012),p.414 .

سادسا: شبكة المعلومات الدولية (الانترنت)

27. . الجزيرة نت، "موسى يتحفظ إزاء حملة الناتو "، (شبكة المعلومات الدولية، الجزيرة نت، 22يونيو 2011) من الموقع: http://www.aljazeera.net/news/

28. . قاموس المحيط متوفر على الموقع www.baheth.info

29. . الموسوعة الحرة ويكيبيديا، عملية فجر أوديسا (شبكة المعلومات الدولية، ويكيبيديا، 20 مارس 2011) الموقع http://ar.wikipedia.org/wiki

30. سي جيه تشيفيرز، وإريك شميدت، "هجمات الناتو... والمسكوت عنهم من الضحايا المدنيين"، صحيفة الشرق الأوسط (لندن، الشركة السعودية البريطانية للأبحاث والتسويق، العدد 1274، 19 ديسمبر 2011). من الموقع: http://www.aawasat.com

الاجتهاد للأبحاث العلمية
العدد العاشر يونيو 2022م

الحذف في الاساليب العربية

د. محمد مسعود عرقوب

المقدمة

الحمد لله الذي أنزل القرآن بلسان عربي مُبين ، والصلاة والسلام على أبلغ الفصحاء والمتكلمين، سينا محمد أشرف المرسلين، وعلى آله أصحابه الهداة المهتدين.

وبعد : فإن اللغة العربية كغيرها من اللغات الحية تنمو وتتطور فهي لغة أدبية ذات تعبيرٍ فنّي مقصود ، طوّعها المتكلمون بها للتّعبير عن المواقف الكلامية والنفسية المختلفة ، وأكب دارسوها على تأصيل قواعدها، وبيان جماليات مستويات الأداء فيها ، وكان ممّا تعرضوا له بالبيان والتوضيح ، المواضع التي لا يكون فيها الكلام جاريا على وفق القياس اللُغوي للجملة من حيث تكامل أركانها ، ومنها الحذف الذي هو ضرب من ضروب الإيجاز، وهذا هو ديدن لغة الضاد التي توصف بأنها لغة الفصاحة والبيان والإيجاز، والحذف في اللغة العربية دقيق المسلك ، لطيف المأخذ عجيب الأمر، شبيه بالسحر، فإنك ترى ترك الذكر أفصح من الذكر، والصمت عن الإفادة أزيد في الإفادة ، وقد تعرض اللغويون الأوائل للمواضع التي يقع فيها مُبينين أثره في الإعراب بإسهاب ، ومُشيرين إلى أثره الجمالي باقتضاب .

وفي العصر الحديث دعا كثيرٌ من القائلين بالمنهج الوصفي إلى ترك القول بالحذف في حين ظل أخرون يلتزمون القول به ، ويتناولون بعض اللمسات الجمالية فيه .

وفي هذا البحث سنتطرق في عرض بعض مواضع الحذف في نصوص القرآن الكريم والحديث الشريف والأبيات الشعرية .

تعريف الحذف :

الحذف لغة : حذف الشيء يحذفه حذفا : إذا قطع طرفه والحَجَّام يَحذف الشعر ، من ذلك ، والحُذافة : ما حُذِف مِن شيء فطرح ، وخَصَّ اللحيانيّ به حُذافة الأديم ، الأزهري : تَحْذيف الشَّعر : تطويره وتسويته ، وإذا أخذت من نواحيه فقد حذفته ... (34 :366/2) ، إذن : الحَذْفُ هو القَطْعُ .

الحذف اصطلاحاً : هو عبارة عن حذف بعض لفظه ؛ لدلالة الباقي عليه . (16 :275/1) وقصد به النحاة : حذف العامل مع بقاء أثره الإعرابي ، أو هو : أسقاط صِيغ ــ ألفاظــ داخل التركيب في بعض المواقف اللغوية ...(15 : 196)

ويرى ابن هشام : " أن الحذف الذي يلزم النحوي النظر فيه ، هو ما اقتضته الصناعة ، وذلك بأن نجد خبراً بدون مبتدأ أو العكس ، أو شرطاً بدون جزاء أو العكس أو معطوفا أو معمولا بدون عامل ".(176/42:2)

القول بالحذف :

يُجمع اللغويون على أن الحذف في كلام العرب كثير ، وهو أكثر من أن يحصى في القرآن الكريم ، إذا كان في الكلام ما يدل عليه ، ومن أقوالهم في ذلك ما ذكره ابن جني في كتابه (الخصائص) تحت عنوان: باب في شجاعة العربية ، قال : " اعلم أن

معظم ذلك إنما هو الحذف ، والزيادة ، والتقديم والتأخير ، والحمل على المعنى ..." وقال أيضا : " قد حذفت العرب الجملة ، والمفرد ، والحرف ، والحركة ".(544/17:2)

ويذكر علماء اللغة والبلاغة ، أن الحذف في الكلام لا يكون عبثاً وإنما يكون لغرض وفائدة ، كأن يكون الحذف بقصد التفخيم والتعظيم أو زيادة اللذة باستنباط المعنى المحذوف ، أو طلبا للإيجاز والاختصار أو لغير ذلك من الفوائد البلاغية .

إن النحويين الأوائل قد خطوا الخطوة الأولى في بيان معني النحو وغاياته البلاغية ، وقد اعتمد البلاغيون على تلك الخطوة وواصلوا المسير، ولكن المتأخرين من النحاة أغفلوا ذلك، في حين دعت كل مناهج التجديد النحوية إلى أعادة ذلك إلى النحو.

وقد تناول النحويون بعض أغراض الحذف وأسبابه ، وذلك لإعطاء صورة واضحة لتلك الأغراض والأسباب ، وقد عقب الخليل (ت 175هـ) على قوله تعالى: ﴿ٱنتَهُواْ خَيۡرٗا لَّكُمۡۚ ١٧١﴾ .

بقوله : (كأنك تحمله على ذلك المعنى ، كأنك قلت : انته ، وادخل فيما هو خير لك ؛ فتنصبه لأنك عرفت أنك إذا قلت له: انته تحمله على امر آخر فلذلك انتصب ، وحذفوا الفعل لكثرة استعمالهم إياه في الكلام ولعلم المخاطب أنه محمول على أمر حين قال له : انته ، فصار بدلاً من قوله : أنت خيراً لك ، وادخل فيما هو خير لك). (32: 341،240/1) وهو بذلك يشير إلى أن ذلك الحذف جعل الكلام أرصن نظما وأشد تماسكا وتأثيرا .

وسار تلميذه سيبويه على خطاه فذكر أن الكلام قد يحذف اختصاراً؛ لأن في الإطالة ملالة للسامع ، فمن ذلك عقد بابا قال فيه : (هذا باب ما يكون فيه المصدر حينا لسعة الكلام والاختصار: وذلك قولك : متى سِيرَ عليه ؟ فتقول : مقدم الحاج ، وخفوق النجم ، وخلافة فلان ، وصلاة العصر ، فإنما هو : زمن مقدم الحاج وحين خفوق النجم ، ولكنه على سعة الكلام والاختصار) .(282/32:2).

وذكر المبرد اختصار الكلام بالحذف خشية الإطالة المفضية إلى السآمة حين قال :

فأما قوله :﴿لَآ أُقۡسِمُ﴾ الشمس 1.

فإنما وقع القسم على قوله :﴿ٱللَّهُ يَخۡتِمۡ عَلَىٰ قَلۡبِكَ﴾ الشمس: ٩ وحذفت اللام لطول القصة ، لأن الكلام إذا طال كان الحذف أجمل) . (43 : 337/2) .

ثم وقف النحويون المتأخرون عند ما قاله الأوائل ولم يزيدوا عليه شيئاً ، أما البلاغيون فإنهم تابعوا النحويين ، فمنهم من وقف على ما قالوه ، ومنهم من زاد عليه .

وخلاصة القول : إن النحويين الأوائل قد خطوا الخطوة الأولى في بيان معاني النحو وغاياته البلاغية ، وقد اعتمد البلاغيون على تلك الخطوة وواصلوا المسير ، ولكن المتأخرين من النحاة اغفلوا ذلك ، في حين دعت كل مناهج التجديد إلى إعادة ذلك النحو .

الحذف في المرفوعات :

1 ــ حذف المبتدأ :

وهو من أكثر المحذوفات وقوعا في النصوص الأدبية ، فهو يكثر في القرآن الكريم ، والحديث الشريف ، والشعر والنثر ، وأغلب تلك المحذوفات تكون لغاية بلاغية ، بعضها يظهر بالتأمل وتحكم الذوق ، وبعضها يتبين من خلال دراسة السياق الذي وردت فيه، ومنها ما نفهمه من خلال دراسة حال قائل النص والظروف المحيطة به ، ومن أبرز مواضع حذف المبتدأ :

ــ قوله تعالى : ﴿بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ ۝١﴾ الفاتحة:1

الباء في " بسم الله " متعلقة بمحذوف ؛ فعند البصريين المحذوف مبتدأ والجار والمجرور خبره، والتقدير: ابتدائي بسم الله ؛ أي كائن باسمِ الله ، وقال الكوفيون: المحذوف فعلٌ تقديره ابتدأت، أو أبدأ ؛ فالجار والمجرور في موضع نصب المحذوف . (9 : 12/1) .

ــ قوله تعالى : ﴿صُمٌّ بُكْمٌ عُمْيٌ فَهُمْ لَا يَرْجِعُونَ ۝١٨﴾ البقرة: ١٨

قوله : " صُمٌّ بُكْمٌ " الجمهور على الرفع، على إنه خبر لمبتدأ محذوف ، أي هم صم ، وكذلك " بُكْمٌ عُمْيٌ ، أي : هم بكم عمي . (9 : 37/1) ، (1 :151) .

ــ وقوله تعالى : ﴿بَدِيعُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ ۖ ۝١١٧﴾ البقرة: ١١٧

" بديعُ السمواتِ " خبر لمبتدأ محذوف ، أي هو بديع .

ــ وقوله تعالى : ﴿مَّنْ عَمِلَ صَالِحًا فَلِنَفْسِهِ ۖ ۝٤٦﴾ فصلت: ٤٦

" فلنفسيه " : خبر مبتدأ محذوف ؛ أي فعَمَله لنفسه . (9 : 334/2 ، (1 : 151/3)

ــ وقوله تعالى : ﴿ذَٰلِكَ الَّذِي ۗ﴾ النور: ١

والتقدير : هذه سورة ، ولا يصح أن تكون سورة مبتدأ ؛ لأنها نكرة . (9 : 196/2 ، 45 390/1) .

ــ وقوله تعالى :﴿إِنَّ اللَّهَ لَا يَسْتَحْيِي أَن يَضْرِبَ مَثَلًا مَّا بَعُوضَةً ۝٢٦﴾ البقرة: ٢٦

قرأت (بعوضة) بالرفع على أن تجعل ما بمعنى الذي ويحذف المبتدأ ، أي : الذي هو بعوضة . (7 :198/1) .

ــ وقوله تعالى :﴿وَقَالَتِ امْرَأَتُ فِرْعَوْنَ قُرَّتُ عَيْنٍ لِّي وَلَكَ ۖ لَا تَقْتُلُوهُ ۝٩﴾ القصص٩

"قرت عين " أي : هو قُرّت عَيْن . (9 : 242/1) .

ــ وقوله تعالى : ﴿بَدِيعُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ ۖ وَإِذَا قَضَىٰ أَمْرًا فَإِنَّمَا يَقُولُ لَهُ كُن فَيَكُونُ ۝١١٧﴾ البقرة: ١١٧

" بَدِيعُ السمواتِ " خبر لمبتدأ محذوف ، أي : هو بديع . (2 : 163/1) .

ـــ وقـــولـــه تعـــالى : ﴿* وَإِن كُنتُمْ عَلَىٰ سَفَرٍ وَلَمْ تَجِدُوا۟ كَاتِبًا فَرِهَٰنٌ مَّقْبُوضَةٌ ۖ ﴿٢٨٣﴾﴾ البقرة: ٢٨٣

فرهان " خبر مبتدأ محذوف تقديره : فالوثيقة أو التوثيق . (9 : 191/1)."

ـــ قوله تعالى : ﴿فَضْلِهِۦ ۚ وَٱلْكَٰفِرُونَ﴾ القارعة: ١١

أي : هي نارٌ . (45 :390/1) .

ـــ ومنه قول الشاعر:

ألا ما لِسَيفِ الدَّولةِ اليومَ عاتبا فِداهُ الوَرى أَمضَى السُّيوفِ مَضَاربا (20 : 111/1) .

فـــأمضى السيوف : خبر مبتدأ محذوف ، تقديره : هو أمضى .

ـــ ومنه قوله صلى الله عليه وسلم : " ألا وأنه يُجاء برجالٍ من أمتي فيؤخذ بهم ذات الشمال ، فأقول : يا رب أصيحابي ، فيقال : لا تدري ما أحدثوا بعدك" . (27 : 169/4) .

أي : هؤلاء أصيحابي . (31 : 353/5) .

حذف الخبر :

يحذف الخبر في مواضع عدة منها :

ـــ قوله تعالى : ﴿ثُمَّ تَوَلَّيْتُم مِّنۢ بَعْدِ ذَٰلِكَ ۖ فَلَوْلَا فَضْلُ ٱللَّهِ عَلَيْكُمْ وَرَحْمَتُهُۥ لَكُنتُم مِّنَ ٱلْخَٰسِرِينَ ﴿٦٤﴾﴾ البقرة: ٦٤

فَضْلُ الله " : مبتدأ ، والخبر محذوف تقديره : لولا فضل الله حاضر. (9 : 68/1)

ـــ وقوله تعالى : ﴿فِيهِ ءَايَٰتٌۢ بَيِّنَٰتٌ مَّقَامُ إِبْرَٰهِيمَ ۖ وَمَن دَخَلَهُۥ كَانَ ءَامِنًا ۗ ﴿٩٧﴾﴾ آل عمران: ٩٧

" مقام إبراهيم" : مبتدأ ، والخبر محذوف ، أي : منها مَقَامُ إبراهيم . (9 : /229)

ـــ وقوله تعالى : ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ لَا تَقْتُلُوا۟ ٱلصَّيْدَ وَأَنتُمْ حُرُمٌ ۗ وَمَن قَتَلَهُۥ مِنكُم مُّتَعَمِّدًا فَجَزَآءٌ مِّثْلُ مَا قَتَلَ مِنَ ٱلنَّعَمِ يَحْكُمُ بِهِۦ ذَوَا عَدْلٍ مِّنكُمْ ﴿٩٥﴾﴾ المائدة: ٩٥

" فَجَزَاءٌ " : مبتدأ ، والخبر محذوف ، والتقدير : فالواجب جزاء (9 : 532/1).

ـــ ومنه قوله تعالى فص وصف الجنة : ﴿* أُكُلُهَا دَآئِمٌ وَظِلُّهَا ۚ تِلْكَ عُقْبَى ٱلَّذِينَ ٱتَّقَوا۟ ۖ وَّعُقْبَى ﴿٣٥﴾﴾ الرعد: ٣٥

"وظلها " مبتدأ حذف خبره ، أي : دايم . (9 : 1/ 33) ، (151/1:3) ، (103/2:4) .

ـــ وقوله تعالى : ﴿أَفَمَن كَانَ عَلَىٰ بَيِّنَةٍ مِّن رَّبِّهِۦ وَيَتْلُوهُ شَاهِدٌ مِّنْهُ ﴿١٧﴾﴾ هود: ١٧

" أفمن كان " : رفع بالابتداء ، والخبر محذوف ؛ تقديره : أفمن كان على هذه الأشياء كغيره . (9 :532/1) .

ـــ وقوله تعالى : ﴿قَالُواْ جَزَٰٓؤُهُۥ مَن وُجِدَ فِي رَحۡلِهِۦ فَهُوَ جَزَٰٓؤُهُۥۚ ٧٥﴾ يوسف: ٧٥

" قالوا جزاؤه " فيه ثلاثة أوجه :

أحدهما : أنه مبتدأ ، والخبر محذوف ، تقديره : جزاؤه عندنا كجزائه عندكم . (9 :17/2)

ـــ وقوله تعالى : ﴿قَالَ هَٰٓؤُلَآءِ بَنَاتِيٓ إِن كُنتُمۡ فَٰعِلِينَ ٧١﴾ الحجر: ٧١

هؤلاء بناتي " : يجوز أن يكون مبتدأ ؛ و " بناتي " خبره وفي الكرم حذف ؛ أي : فتزوجهن ". ويجوز أن يكون " بناتي " بدلاً ، أو بيانا ، والخبر محذوف ؛ أي :

أطهر لكم .

ويجوز أن يكون هؤلاء في موضع نصب بفعل محذوف ؛ أي قال : تزوجوا هؤلاء (9 : 54/2) .

ـــ وقوله تعالى : ﴿وَلَوۡلَآ إِذۡ دَخَلۡتَ جَنَّتَكَ قُلۡتَ مَا شَآءَ ٱللَّهُ ٣٩﴾ الكهف: ٣٩

" ما شاء الله " : في (ما) وجهان :

أحدهما : هي بمعنى الذي ، وهو مبتدأ والخبر محذوف ، أو خبر مبتدأ محذوف ؛ أي الأمر ما شاء الله .

والثاني : هي شرطية في موضع نصب بـــ " يشاءُ " والجواب محذوف ؛ أي ما شاء الله كان . (9 : 104/2) ، (2 : 494/4) .

ـــ وقوله تعالى : ﴿إِمَّآ أَن تُعَذِّبَ وَإِمَّآ أَن تَتَّخِذَ فِيهِمۡ حُسۡنٗا ٨٦﴾ الكهف: ٨٦

أن : (أن) في موضع رفع بالابتداء ، والخبر محذوف ؛ أي إما العذاب واقع منك بهم . وقيل : هو خبر ؛ أي إما هو أن تعذب ، أو إما الجزاء أن تعذب .

وقيل : هو في موضع نصب ؛ أي إما توقع العذاب أو تفعل . (9 : 113/2) .

ـــ وقوله تعالى : ﴿أَسۡـَٔلُكُمۡ عَلَيۡهِ أَجۡرًا إِلَّا﴾ ق: ٣٦

" محيص " مجرور لفظا مرفوع على الابتداء محلا ، والخبر محذوف تقديره : لهم أو لغيرهم ، أو التقدير : أي من مهرب . (9: 375/2) ، 2(: 278/7).

- وقوله تعالى : ﴿وَيُحِقُّ ٱلۡحَقَّ بِكَلِمَٰتِهِۦٓۚ إِنَّهُۥ عَلِيمُۢ بِذَاتِ ٱلصُّدُورِ﴾ النازعات: ٢٧

" أم السماء " : هو مبتدأ ، والخبر محذوف ، أي : السماء أشد . (9 : 449/2) ،(2 :212/8) .

عن أنس ابن مالك رضى الله عنه : " قالت أمُّ سُليم للنبي صلى الله عليه وسلم : إنَّ لي خويصة ، قال : ما هي؟ قالت : خادمك أنس ، فما ترك خيرَ آخرةٍ ولا دنيا إلاّ دعا لي به . (27 : 699/2).

فقولها : خادمك أنس ، مبتدأ ، والخبر محذوف ، تقديره : اطلب منك الدعاء له . (30 : 228/1).

ـــ ومنه قول البحتري :

كُلُّ عُذْرٍ مِنْ كُلِّ ذَنْبٍ ولكنْ أعوزَ العُذرُ مِنْ بَيَاض العِذار . (19 : 29/2) .

قال ابن الأثير : " وهذا قد حذف منه خبر المبتدأ ، إلا أنه مفرد غير جملة ، وتقديره : كل عذر من كل ذنب مقبول ، أو مسموع ، أو ما جرى هذا المجرى . (35 :103/2).

ما يحتمل الأمرين (المبتدأ والخبر) :

- ومنه قوله تعالى : ﴿وَمَن قَتَلَ مُؤْمِنًا خَطَـًٔا فَتَحْرِيرُ رَقَبَةٍ مُّؤْمِنَةٍ ﴿٩٢﴾﴾ النساء: ٩٢

فتحرير رقبة " : فتحرير مبتدأ ، والخبر محذوف ـــ أي : فعليه تحرير رقبة .

" ويجوز أن يكون خبراً ، والمبتدأ محذوف ، أي : فالواجب عليه تحرير. (9 : 305/1)، (2 : 87/2) .

ـــ وقوله تعالى : ﴿طَاعَةٌ وَقَوْلٌ مَّعْرُوفٌ ﴿٢١﴾﴾ محمد: ٢١

يجوز أن يكون في الآية السابقة الخبر محذوف أو المبتدأ محذوف ، والتقدير عند حذف المبتدأ ، أمري طاعة ، والتقدير عند حذف الخبر ، وطاعة وقول معروف أمثل .(32 : 195/1) ، (2 : 208/7) .

ـــ وقوله تعالى : ﴿وَلَقَدْ جَآءَتْ رُسُلُنَآ إِبْرَٰهِيمَ بِٱلْبُشْرَىٰ قَالُوا۟ سَلَٰمًا ۖ قَالَ سَلَٰمٌ ۖ فَمَا لَبِثَ أَن جَآءَ بِعِجْلٍ حَنِيذٍ ﴿٦٩﴾﴾ هود: ٦٩

" قال سَلامٌ " هي خبر مرفوع على وجهين :

أحدهما : هو خبر مبتدأ محذوف ؛ أي : أمري سلام ، أو جَوابي ، أو قولي .

والثاني : هو مبتدأ والخبر محذوف ، أي : سرمٌ عليكم . (9: 542/1) ،(2 : 485/3) .

ـــ وقوله تعالى : ﴿قَالَ مُوسَىٰ مَا جِئْتُم بِهِ ٱلسِّحْرُ ۖ إِنَّ ٱللَّهَ سَيُبْطِلُهُۥٓ ﴿٨١﴾﴾ يونس: ٨١

في يقوله " السحر " وجهان : أحدهما : هو خبر مبتدأ محذوف ؛ والثاني أن يكون الخبر محذوف ، أي : السحر هو . (9 :525/1) ، (2: 366/3، 367).

ـــ وقوله تعالى : ﴿ٱللَّهِ ٱلَّذِى لَهُۥ مَا فِى ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَمَا فِى ٱلْأَرْضِ ۗ ﴿٢﴾﴾ إبراهيم: ٢

قوله " الله الذي " يقرأ بالرفع على ثلاثة أوجه :

أحدها : على الابتداء ، وما بعده خبر . والثاني : على الخبر والمبتدأ محذوف ؛ أي : هو الله ، والذي صفته ، والثالث : هو مبتدأ ، والذي صفته ، والخبر محذوف تقديره : الله الذي له ما في السماوات وما في الأرض العزيز الحميد ، وحُذف لتقدُّم ذكره . (9 : 35/2) ، (2 : 112/4).

- وقوله تعالى : ﴿ذِكْرُ رَحْمَتِ رَبِّكَ عَبْدَهُۥ زَكَرِيَّآ ۝٢﴾ مريم: ٢

في الآية الكريمة أوجه منها :

أحدهما : هو خبر مبتدأ محذوف ؛ أي : هذا ذكر .

والثاني : هو مبتدأ والخبر محذوف ؛ أي : فيما يُتلى عليك ذِكْر . (9 : 118/2) ،(2 :564/4) .

ـــ وقوله تعالى : ﴿قَالُوا۟ سَمِعْنَا فَتًى يَذْكُرُهُمْ يُقَالُ لَهُۥٓ إِبْرَٰهِيمُ ۝٦٠﴾ الأنبياء: ٦٠

في قوله " : يُقالُ له أبراهيم " في ارتفاع أبراهيم عليه السلام ، أوجه منها :

هو خبر مبتدأ محذوف ؛ أي : هو، أو هذا . وقيل : هو مبتدأ والخبر محذوف، أي : أبراهيم فاعل ذلك . (9 : 162/2) .

- وقوله تعالى : ﴿فَصَبْرٌ جَمِيلٌ ۖ وَٱللَّهُ ٱلْمُسْتَعَانُ عَلَىٰ مَا تَصِفُونَ ۝١٨﴾ يوسف: ١٨

" فَصَبْرٌ جَميلٌ " ؛ أي : فشأني ، فحذف المبتدأ ؛ وإن شئت كان المحذوف الخبر ؛ أي :فلِي ، أو عندي . (7/9:2) ، (151/1:3)، (619/42:2) .

ـــ ومنه قول الشاعر :

يَشْكو إليّ جَمَلِي طُولَ السُّرى صَبْرٌ جَميلٌ فكِلانا مُبْتَلي . (384/1 :32)

الشاهد قوله : " صبر جميلٌ " حيث رفع صبر على أنه خبر لمبتدأ محذوف ، وقيل : هو مبتدأ خبره محذوف بتقديره : وصبر جميل كائن (أو أفضل) ، وقيل : هو :

مبتدأ ناب مناب الفعل والفاعل فلا يحتاج إلى الخبر .(384/32:1).

حذف الفاعل وبناء الفعل للمجهول :

وهو كثير جدا ، وله دور كبير في جزالة العبارة وتأثيرها فمنه قوله تعالى :

- ﴿زُيِّنَ لِلنَّاسِ حُبُّ ٱلشَّهَوَٰتِ مِنَ ٱلنِّسَآءِ ۝١٤﴾ آل عمران: ١٤

الفعل " زُين" مبني للمجهول مبني عل الفتح ، و" حُبُّ " نائب فاعل مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره وهو مضاف ، والشهوات مضاف إليه مجرور بالكسرة . (2 : 404/1) ، (3 :439/1).

- وقوله تعالى : ﴿وَضُرِبَتْ عَلَيْهِمُ ٱلذِّلَّةُ وَٱلْمَسْكَنَةُ ۝٦١﴾ البقرة: ٦١

" وضُرِبَتْ " الواو استئناف ، ضُرِب فعل ماض مبني للمجهول مبني على الفتح ، والتاء للتأنيث . (3 :80/1) .

ـــ وقوله تعالى : ﴿وَقِيلَ ٱقْعُدُوا۟ مَعَ ٱلْقَٰعِدِينَ ۝٤٦﴾ التوبة: ٤٦

" وقِيلَ " : الواو حرف عطف ، قيل فعل ماض مبني للمجهول مبني على الفتح ،

" اقْعُدُوا " : فعل أمر مبني على حذف النون ، والواو ضمير متصل مبني على

السكون في محل رفع فاعل ، والألف فارقة ، والجملة في محل رفع نائب فاعل (3 :365/3) .

ـــ وقوله تعالى : ﴿وَلَئِن لَّمْ يَفْعَلْ مَآ ءَامُرُهُۥ لَيُسْجَنَنَّ وَلَيَكُونًا مِّنَ ٱلصَّٰغِرِينَ ﴿٣٢﴾﴾ يوسف: ٣٢

لَيُسْجَنَنَّ " : اللام جواب القسم ، يسجنن : فعل مضارع مبني على الفتح في محل رفع ، والنون نون التوكيد وهو مبني للمجهول . ونائب الفاعل ضمير مستتر فيه

جوازا تقديره هو. (4:3/32).

- وقوله تعالى : ﴿مِّن ﴿٢٦﴾ * وَلَوْ بَسَطَ ٱللَّهُ ٱلرِّزْقَ لِعِبَادِهِۦ لَبَغَوْا۟ فِى ٱلْأَرْضِ﴾ الحج: ١٩

" قُطِعِتْ " : فعل ماضي مبني للمجهول ، مبني على الفتح ، والتاء دال على التأنيث . و " ثِيَابٌ " نائب فاعل مرفوع ، وعلامة رفعة الضمة الظاهرة ، وجملـــــة (قطعت لهم ثياب) في محل رفع خبر المبتدأ . (5:3/264).

ـــ وقوله تعالى : ﴿فَبِمَا كَسَبَتْ أَيْدِيكُمْ وَيَعْفُوا۟ عَن كَثِيرٍ﴾ الشعراء: ٣٨

" فجُمِعَ السَّحَرَةُ " : الفاء حرف عطف ، وجمع : فعل ماض مبني للمجهول ، والسحرة : نائب فاعل .(2 :5/402) .

ـــ وقوله تعالى : ﴿بِكَلِمَٰتِهِۦ ۚ إِنَّهُۥ عَلِيمٌۢ بِذَاتِ﴾ الزلزلة: ١

" زُلزِلَتِ " : فعل ماض مبني للمجهول مبني على الفتح ، والتاء للتأنيث .

" الأَرْضُ " : نائب فاعل مرفوع ، وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره.(2 :8/379) ، (8:3/682) .

حذف الفاعل وإبقاء الفعل على حاله :

وهو قليل . إلا في مواضع قويت فيها الدلالة عليه ، ومنها :

ـــ قوله تعالى : ﴿كَذَٰلِكَ يُوحِىٓ إِلَيْكَ وَإِلَى ٱلَّذِينَ مِن قَبْلِكَ ٱللَّهُ ﴿٣﴾﴾ الشورى: ٣

ـــ الشاهد : رفع لفظ الجلالة " الله " على أنه فاعل لفعل محذوف تقديره : يوحيه الله إليك ، وهذا على قراءة فتح الحاء في : " يوحى " .(4:4/71) .

ـــ ومنه قول الشاعر: الحارث بن نهيك :

لِيُبْـــــكَ يَزِيدُ ضارعٌ لِخُصومةٍ ومُختبِط مِمّا تُطيحُ الطوائحُ .(1:16/303) ،(5 :447).

الشاهد : حذف عامل الفعل لقرينة ، والتقدير : يبكيه ضارع . و " ضارع " فاعل لفعل محذوف دلّ عليه مدخول الاستفهام المُقدّر ، كأنه قيل : من يبكيه؟ فقيل : ضارع ، أي يبكيه ضارع . ثمّ حذف الفعل ، و يزيد " نائب فاعل "يبك " المجزوم بلام الأمر. (32: 1/ 345، 346).

ـــ وقوله تعالى : ﴿فَقَالَ إِنِّىٓ أَحْبَبْتُ حُبَّ ٱلْخَيْرِ عَن ذِكْرِ رَبِّى حَتَّىٰ تَوَارَتْ بِٱلْحِجَابِ ﴿٣٢﴾﴾ ص: ٣٢

" توارت بالحجاب " : توارت فعل ماض ، وفاعله : ضمير مستتر ، تقديره : هي ، أي : الشمس ، وقيل : الخيل .
(463/6:2) ،(311/2:9).

ـــ وقوله تعالى : ﴿وَإِنْ أَحَدٌ مِّنَ ٱلْمُشْرِكِينَ ٱسْتَجَارَكَ ﴿٦﴾﴾ التوبة: ٦

" وإنْ أحدٌ " : وأن : شرطية ، وأحدٌ فاعل لِفعل محذوف دل عليه ما بعده ،
والتقدير: وأن استجارك أحدٌ استجارك (9 :488/1) ،(2 :183/3).

ـــ وقوله تعالى : ﴿إِنَّهُۥ﴾ الواقعة: ٨٣

" بلغت الحلقوم " : بلغت : فعل ماض ، وفاعله ضمير مستتر تقديره : النفس أو
الروح ، أي : إذا بلغت النفس أو الروح الحلقوم عند الموت .(2 413/7).

ـــ وقوله تعالى : ﴿وَإِنِ ٱمْرَأَةٌ خَافَتْ مِنۢ بَعْلِهَا نُشُوزًا ﴿١٢٨﴾﴾ النساء: ١٢٨

" وإن امْرأةٌ " : امرأةٌ مرفوع بفعل محذوف ؛ أي : وإن خافت امرأةٌ ، واستغنى
عنه بخافت المذكور. (9 :315/1).

- وقوله تعالى : ﴿ٱلْقُرْبَىٰ وَمَن يَقْتَرِفْ﴾ الانشقاق: ١

" السماءُ " فاعل بفعل محذوف يفسره ما بعده ، والتقدير: إذا انشقّت السماءُ انشقّت .(2: 260/8) .

ـــ قال أبو نواس :

رَسولي قال : قَد قرؤوا الكِتابا ولكنْ لَيْسَ يُعْطونَ الجَوابا
فَقُلتُ : أليسَ قَد قرؤوا كتابي؟ فَقال بلى ، فَقُلتُ : الآن طابا
.(288:18)

الشاعر حذف فاعل الفعل " طاب " ، وكأن لسان حاله يقول : لقد طاب عيشي أو طاب قلبي أو طاب سمعي أو طاب وقتي

الحذف في المنصوبات :

أولا : حذف المفعول به :

إن حذف المفعول به باب واسع جدا في القرآن الكريم، وفي كلام العرب ، قال ابن جني (ت392هـ) : إن حذف المفعول به لا يصدر إلا عن طريق فصاحة عذبة ، وإن ذلك أقوى دليل على عربية الناطق بها . (37 :420/2) .

ومنه قوله تعالى :﴿مَٰلِكِ يَوْمِ ٱلدِّينِ ﴿٤﴾﴾ الفاتحة: ٤

في الكلام حذْف مفعولٍ ، تقديره : مالك أمْرَ يَوْمِ الدين ، أو ملك يومَ الدين الأمر. (9: 16/1).

ـــ وقوله تعالى : ﴿كُلُوا۟ مِن طَيِّبَٰتِ مَا رَزَقْنَٰكُمْ ﴿٥٧﴾﴾ البقرة: ٥٧

قوله " كلوا من طيباتِ " المفعول محذوف ، والتقدير : كلوا شيئا من طيبات. (9 :63/1) .

ـــ وقوله تعالى : ﴿وَلَا تَقُولُوا لِمَن يُقْتَلُ فِي سَبِيلِ اللَّهِ أَمْوَاتٌ ۚ بَلْ أَحْيَاءٌ وَلَٰكِن لَّا تَشْعُرُونَ ﴿١٥٤﴾﴾ البقرة: ١٥٤

قوله " ولكن لا تشعرون " : المفعول هنا محذوف ، تقديره : لا تشعرونَ بحياتهم . (9: 112/1) .

- وقوله تعالى : ﴿عَلَىٰ أَن تَأْجُرَنِي ثَمَانِيَ حِجَجٍ ۖ ﴿٢٧﴾﴾ القصص: ٢٧

قوله : " تأجرني " : فعل متعد ، مفعوله الثاني محذوف ، أي : تأجرني نفسك.

(2 :595/) ، (8: 163/3) .

ـــ وقوله تعالى : ﴿* وَإِنْ أَرَدتُّمْ أَن تَسْتَرْضِعُوا أَوْلَادَكُمْ ﴿٢٣٣﴾﴾ البقرة: ٢٣٣

قوله : " تسترضعوا " : مفعولُه محذوفٌ ، تقديره : أجنبية ، أو غير الأم .

(9 :156/ 1) ، (41 :314/ 1) ، (2 :305/1) .

ـــ وقوله تعالى : ﴿* رَبِّ قَدْ آتَيْتَنِي مِنَ الْمُلْكِ وَعَلَّمْتَنِي مِن تَأْوِيلِ الْأَحَادِيثِ ۚ فَاطِرَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ ﴿١٠١﴾﴾ يوسف: ١٠١

ـــ قوله تعالى : " مِنَ المُلك " و " مِنْ تَأويلِ الأحادِيثِ " قيل المفعول محذوف ؛ أي : آتيتني شيئا عظيما من الملك ، وحظا من التأويل . (9: 23/ 2) ، (2 : 42/4) .

ـــ وقال أبو فراس الحمداني :

تَغَابَيتُ عَنْ قومي فَظَنّوا غَباويَ ... بِمَفْرِقِ أغبانا حَصىً وترابُ

ولو عَرفوني حَقّ مَعْرفتي بهم ... إذا عَلموا أنّي شَهدتُ وغابوا

(18: 26)

فحذف مفعول " شهدت " ، والتقدير : لو عرفوني قومي حقا .

ثانيا : حذف الحال : قال ابن مالك : " يجوز حذف الحال مالم تنب عن غيرها ، أو يتوقف المراد على ذكرها ، وقد يعمل فيها غير عامل صاحبها ، خلافا لمن منع ذلك "

وأكثر ما يتكرر في تعريف الحال ،أو في إعرابه أحيانا ، أنه اسم فضلة ، أي : ليس أساسا في تركيب الجملة ، فهو من متممات الجملة ، وهناك بعض الآراء التي تجعل من الحال ملحقا بالمفاعيل الخمسة ، ومما هو جدير بالذكر أن الحال وأن كانت فضلة يمكن الاستغناء عنها وحذفها من ناحية التركيب اللغوي .

والأصلُ في الحال أنه يجوز ذكرها وحذفها . وإن حذفت فإنما تُحذف لقرينة . وأكثر ما يكونُ ذلك إذا كانت الحال قولاً أغنى عنه ذكر المَقول ، كقوله تعالى : ﴿وَالْمَلَائِكَةُ يَدْخُلُونَ عَلَيْهِم مِّن كُلِّ بَابٍ ﴿٢٣﴾﴾ الرعد: ٢٣

أي : يدخلون قائلين : سلام عليكم . (14 : 71/3).

فالحال قائلين ، وقد حذفت لدلالة الدليل عليها ، لأن السلام يكون قولا.

ـ وقوله تعالى : ﴿وَإِذْ يَرْفَعُ إِبْرَٰهِـۧمُ ٱلْقَوَاعِدَ مِنَ ٱلْبَيْتِ وَإِسْمَٰعِيلُ رَبَّنَا تَقَبَّلْ مِنَّآ﴾ البقرة: ١٢٧

أي : " يرفعان القواعد قائلين : ربّنا تقبل منّا " . (14: 71/3) .

ـ وقوله تعالى : ﴿فَوَيْلٌ لِّلَّذِينَ يَكْتُبُونَ ٱلْكِتَٰبَ بِأَيْدِيهِمْ ثُمَّ يَقُولُونَ هَٰذَا مِنْ عِندِ ٱللَّهِ لِيَشْتَرُوا۟ بِهِۦ ثَمَنًا قَلِيلًا ۖ فَوَيْلٌ لَّهُم مِّمَّا كَتَبَتْ أَيْدِيهِمْ وَوَيْلٌ لَّهُم مِّمَّا يَكْسِبُونَ﴾ البقرة: ٧٩

قال أبو حيان : (ولا بد من حال محذوفه يدل عليها ما بعدها ، والتقدير : يكتبون الكتاب بأيدهم محرفا) . (7 : 444/1)

ـ وقال تعالى : ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓا۟ إِذَا قُمْتُمْ إِلَى ٱلصَّلَوٰةِ فَٱغْسِلُوا۟ وُجُوهَكُمْ وَأَيْدِيَكُمْ إِلَى ٱلْمَرَافِقِ وَٱمْسَحُوا۟ بِرُءُوسِكُمْ وَأَرْجُلَكُمْ إِلَى ٱلْكَعْبَيْنِ﴾ المائدة: ٦

أي: إذا قمتم إلى الصلاة محدثين . (4: 459/1) .

ـ وقال تعالى : ﴿وَٱلْبَلَدُ ٱلطَّيِّبُ يَخْرُجُ نَبَاتُهُۥ بِإِذْنِ رَبِّهِۦ ۖ وَٱلَّذِى خَبُثَ لَا يَخْرُجُ إِلَّا نَكِدًا﴾ الأعراف: ٥٨

قال أبو حيان : (وفي الكلام حال محذوف ، أي : يخرج نباته وافياً حَسناً ، وحذفت لفهم المعنى ودلالته " والبلد الطيب" عليها ، ولمقابلتها بقوله " نكدا " ، ولدلالة " بأذن ربه " ؛ لأن ما أذن الله في إخراجه لا يكون على أحسن حال) . (7 :88/5) .

ـ وقوله تعالى :﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ كُونُوٓا۟ أَنصَارَ ٱللَّهِ كَمَا قَالَ عِيسَى ٱبْنُ مَرْيَمَ لِلْحَوَارِيِّۧنَ مَنْ أَنصَارِىٓ إِلَى ٱللَّهِ ۖ قَالَ ٱلْحَوَارِيُّونَ نَحْنُ أَنصَارُ ٱللَّهِ﴾ الصف: ١٤

قال الزمخشري : (من أنصاري إلى الله يتعلق بمحذوف حالاً من الياء ، أي : من أنصاري ذاهباً إلى الله ملتجئاً إليه) . (33: 1104) .

ـ وقال أبو السعود : (أي : من جندي متوجها إلى الله) . (10: 246/8) .

ـ ومنه قول النبي صلى الله عليه وسلم : " أعطوا السائل وإن جاء على فرس " . (40: 93/11) ، (26: 109/4) .

قال الزرقاني : (ت:1122هـ) أي : أعطوه كائناً ما كان) . (22: 540/4).

ـ ومثله قوله صلى الله عليه وسلم : " لا تَحقرنّ من المعروف شيئاً ولو أنْ تلقى أخاك بوجهٍ طَلق " قال المناوي : (الواو لعطف حال على حال محذوفة يتضمنها

السياق ، تقديره : لا تحقرن من المعروف شيئاً على كل حال ، كائناً ما كان). (31: 121/1) .

ـــ وقال المتنبي:

علـــيٌّ لـــيس يَمـــنعُ مِـــنْ مجـــــيءٍ مُـــــبارِزَهُ ويَمـــنَعُه الـــرُّجوعا

(255/2 : 20). (

أي : يمنعه الرجوع سالماً

وقد يحذف صاحبُها لقرينة ، كقوله تعالى : ﴿يَشَآءُ إِنَّهُۥ بِعِبَادِهِۦ خَبِيرُۢ بَصِيرٌ﴾ الفرقان: ٤١

أي : بعثُه . (20 : 255/2) .

حذف عامل الحال :

يحذف العامل في الحال . وذلك على قسمين : جائز وواجب .

فالجائز كقولك لقاصد السفر : راشداً ، أي : تسافر راشدا . وللقادم من الحج : ماجورا ، أي : رجعت ماجوراً ، وكقوله تعالى : ﴿أَيَحْسَبُ ٱلْإِنسَٰنُ أَلَّن نَّجْمَعَ عِظَامَهُۥ ۝٣ بَلَىٰ قَٰدِرِينَ عَلَىٰٓ أَن نُّسَوِّيَ بَنَانَهُۥ ۝٤﴾ القيامة . أي : نجمعها قادرين . (14 : 72/3) .

والواجب على خمس صور : (14 : 72/3، 73) .

1 ـــ أن يُبين بالحال ازدياد أو نقص بتدرج ، مثل : (تصدق بدرهم فصاعدا أو فأكثر)، ومثل : (اشتريت الثوب بدينار فنازلا ، أو فأقل أو فسافلا)

وشروط هذه الحال أن تكون مصحوبة بالفاء أو بثم ، والفاء اكثر .

2 ـــ أن تذكر للتوبيخ ، مثل : (أقاعدا عن العمل ، وقد قام الناس ؟) ومثل : (أمتوانيا ، وقد جدّ قُرناؤك؟). ومنه قولهم : (أتميميّا مرة ، وقيسيّا أخرى ؟).

3 ـــ أن تكون مؤكدة لمضمون الجملة ، مثل : (أنت أخي مواسيا) .

4 ـــ أن تسد مسُدّ خبر المبتدأ ، مثل : (تأديبي الغلام مسيئا) .

5 ـــ أن يكون حذفه (أي : حذف العامل) سماعا ، مثل : هنيئا لك .

ثالثا : حذف التمييز :

ذكر صاحب كتاب التأويل النحوي في القرآن الكريم د .عبد الفتاح الحموز في الجزء329/1

إن حذف التمييز جائز إذا علم من الحال ، تم أورد نصا لأبن جني في الخصائص 379/2 وكلاما لابن هشام يجيزه بعد العدد وكم الاستفهامية ويرى شذوذه في باب نعم ، تم قال الحموز : وجاء حذف التمييز في التنزيل مما يدل على أن حذفه جائز في مواضع منها :

ـــ قوله تعالى : ﴿وَكُلُوا۟ وَٱشْرَبُوا۟ حَتَّىٰ يَتَبَيَّنَ لَكُمُ ٱلْخَيْطُ ٱلْأَبْيَضُ مِنَ ٱلْخَيْطِ ٱلْأَسْوَدِ مِنَ ٱلْفَجْرِ ۖ﴾ البقرة: ١٨٧

" من الفجر " في موضع التمييز لـــ " الخيط الأبيض " اكتفاء ؛ لأن بيان أحد الخيطين بيان للثاني والتقدير : من الخيط الأسود من الليل ، وقيل إن حذف التمييز الفضلة جائز .

- وقوله : ﴿فَمَن لَّمْ يَجِدْ فَصِيَامُ ثَلَٰثَةِ أَيَّامٍ فِى ٱلْحَجِّ وَسَبْعَةٍ إِذَا رَجَعْتُمْ ۗ تِلْكَ عَشَرَةٌ كَامِلَةٌ ۗ ﴿١٩٦﴾﴾ البقرة: ١٩٦

أي : سبعة أيام وتلك عشرة أيام . (7: 87/2) .

ـــ وقوله تعالى : ﴿أَوْ كَٱلَّذِى مَرَّ عَلَىٰ قَرْيَةٍ وَهِىَ خَاوِيَةٌ عَلَىٰ عُرُوشِهَا قَالَ أَنَّىٰ يُحْىِۦ هَٰذِهِ ٱللَّهُ بَعْدَ مَوْتِهَا ۖ فَأَمَاتَهُ ٱللَّهُ مِا۟ئَةَ عَامٍ ثُمَّ بَعَثَهُۥ ۖ قَالَ كَمْ لَبِثْتَ ۖ قَالَ لَبِثْتُ يَوْمًا أَوْ بَعْضَ يَوْمٍ ۖ ﴿٢٥٩﴾﴾ البقرة: ٢٥٩

أي : كم يوماً لبثت . (7 : 303/2) .

ـــ وقوله تعالى : ﴿وَلَقَدْ ذَرَأْنَا لِجَهَنَّمَ كَثِيرًا مِّنَ ٱلْجِنِّ وَٱلْإِنسِ ۖ لَهُمْ قُلُوبٌ لَّا يَفْقَهُونَ بِهَا وَلَهُمْ أَعْيُنٌ لَّا يُبْصِرُونَ بِهَا وَلَهُمْ ءَاذَانٌ لَّا يَسْمَعُونَ بِهَا ۚ أُو۟لَٰٓئِكَ كَٱلْأَنْعَٰمِ بَلْ هُمْ أَضَلُّ ۚ أُو۟لَٰٓئِكَ هُمُ ٱلْغَٰفِلُونَ ﴿١٧٩﴾﴾ الأعراف: ١٧٩

أي : بل هم أضل سبيلا . (7: 426/4) .

ـــ وقوله تعالى : ﴿إِن يَكُن مِّنكُمْ عِشْرُونَ صَٰبِرُونَ يَغْلِبُوا۟ مِا۟ئَتَيْنِ ۚ وَإِن يَكُن مِّنكُم مِّا۟ئَةٌ يَغْلِبُوٓا۟ أَلْفًا مِّنَ ٱلَّذِينَ كَفَرُوا۟ بِأَنَّهُمْ قَوْمٌ لَّا يَفْقَهُونَ ﴿٦٥﴾﴾ الأنفال: ٦٥

أي : عشرون رجلاً ، ومائة رجل . (42 : 813/2) .

رابعا : حذف المنادى :

قال ابن يعيش في كتابه شرح المفصل : " وقد يحذف المنادى فيقال : يا بؤس لزيد ، بمعنى يا قوم بؤس ، ومن أبيات الكتاب :

يا لَعْنَةُ اللهِ والأقْوَامُ كُلِّهِمُ والصَّالِحونَ على سِمْعانَ مِنْ جار

المراد : يا قوم أو يا هؤلاء لعنة الله على سمعان .

وفي التنزيل : ألا يا اسجدوا " ، والتقدير ألا يا هؤلاء اسجدوا لله . (23: 24/2)، (9: 233/2) .

ـــ ومنه قول الفرزدق :

ألا يا أخبروني أيُّها الناسُ إنما سألتُ ومَن يسأل عن العِلمِ يعلمِ

ألا هل عَلمتم ميـــتاً قبل غالبٍ قـــــرى مـــئةٌ ضيفاً ولـــــــم يتكلّـــــم . (24: 384/2). حُذِف المنادى ، والتقدير : ألا يا هؤلاء أخبروني .

ــ ومثله ما جاء في المثل : (يا ضَلّ ما تجري به العصا)، والتقدير : يا قوم ضل ، أراد : ضلُل بالضم ، وهي من أبنية التعجب . (36 : 114/2) .

ــ ومنه أيضا في المثل : (يا لَلْفَلِيقَةَ) ، والفليقة : هي الداهية ، يقولها الرجل إذا أصيب بها ، كأنه يدعو الناس لشاهدوا ذلك ويتعجبوا منه ، والمنادى محذوف ،

واللام لام المستغاث له والمدعو إليه . (38 : 407/2) .

خامساً : حذف المستثنى :

قال ابن يعيش : (والمستثنى يحذف تخفيفا وذلك قولهم : " ليس إلا " وليس غير"

وقد حذفوا المستثنى بعد " إلا" و " غير" ، وذلك مع " ليس" خاصة دون غيرها مما يُستثنى به من ألفاظ الجَحْد ، لعلم المخاطب بمراد المتكلم ، وذلك قولك : "ليس غير" وليس إلا " والمراد : " ليس إلا ذاك " و " ليس غير ذاك " ، ولو قلت بدل " ليس " : " لا يكون إلا " أو " لم يكن غير " لم يجز ، فإن قالوا : " ليس إلا "و " ليس غير" فإنهم حذفوا المستثنى منه اكتفاء بمعرفة المخاطب نحو : ما جاءني إلا زيدُ " المراد : ما جاءني أحدٌ إلا زيدٌ. ومثل ذلك "ما منهم إلا قد قال ذاك " يريد : ما منهم أحد إلا قد قال ذاك . (23: 95/2 ،96) .

ــ ومنه قوله تعالى : ﴿وَيَعۡفُواْ عَنِ ٱلسَّيِّـَٔاتِۚ وَيَعۡلَمُ مَا تَفۡعَلُونَ ٢٥﴾ الغاشية: ٦

فالمستثنى محذوف ، أي : ليس لهم من طعام من شيء إلا من ضريع . (11 : 114/3) .

ــ ومنه قول النبي صلى الله عليه وسلم : " لا يتوضأ رجلٌ فيصلي هذه الصلوات الخمس إلا غُفِر له " . (28 : 207/1) .

قال الإمام العيني : (التقدير لا يتوضأ رجلٌ إلا رجل غُفر له ، فالمستثنى محذوف ؛ لأن الفعل لا يقع مستثنى) . (29 : 13/3) .

ــ ومثله قوله صلى الله عليه وسلم لبعض أصحابه : " وانك لن تنفقَ نفقة تبتغي بها وجه الله إلا أجرت حتى ما تجعل في امرأتك " . (27 : 2343/5) ، (28: 125/3) .

فقد قال فيه العيني : (والمستثنى محذوف ؛ لأن الفعل لا يقع استثناء ، والتقدير : لن تنفق نفقة تبتغي بها وجه الله إلا أجرت بها ، ويكون " أجرت بها " صفة للمستثنى

" . (29 :319/1) .

سادساً : المفعول المطلق :

ينوب عن المفعول المطلق كل كلمة تدل عليه وتؤدي معناها ، وليست من لفظه ،

ويكون النائب عن المفعول المطلق واحدا مما يأتي : (13: 289 ،290) .

1ــ مرادفه : أي : مرادف المفعول المطلق في معناه من غير لفظه ، مثل : فرحتُ جدلاً ، وقمتُ و قوفاً ، فالجدل ناب عن الفرح ، والوقوف ناب عن القيام .

2 ــ صفته : سرْنا سريعاً ، وقوله تعالى : ﴿وَٱذۡكُرُواْ ٱللَّهَ كَثِيرٗا ١٠﴾ الجمعة: ١٠

فـ " سريعاً " نائب عن المفعول المطلق منصوب ، لأنه صفه له ، أي : سيرا سريعا ، وكذلك قوله " كثيراً " ، أي : ذكرا كثيرا . **(13 : 290) ، (14: 27/3)**

3 ــ الإشارة إليه : مثل : ضَرَبْتهُ ذلك الّضرْب ، فـــــ ــ " ذلك " ناب عن المفعول المطلق . و " ظَنَنْتُ ذَاكَ " ، أي : ظننت ذاك الظن ، فذاك إشارة إلى الظن . (21 :562/1) .

4 ــ ضميره : مثل : ضَرَبْتهُ زَيْداً ، أي : ضربتُ الضربَ ، ومنـــــه قولـــــه تعالى :

﴿لَآ أُعَذِّبُهُۥٓ أَحَدٗا مِّنَ ٱلۡعَٰلَمِينَ ١١٥﴾ المائدة: ١١٥

أي : لا أعذب العذاب . (21: 562/1) .

5 ــ ما يدل على نوعه : مثل : رَجَعَ القهْقري ، مشي الخيْزلي ، سار الهيْدَبى .

فكل من (القهقرى . الخيزلى . الهيدبى) نائب عن المفعول المطلق للدلالة على نوع الرجوع والمشي والسير .

6 ــ ما يدل على عدده : مثل : دقت الساعة مرتين ، وقوله تعالى : ﴿ٱلسَّيِّـَٔاتِ وَيَعۡلَمُ مَا فَضَّلۡتُم﴾ النور: ٤

فـــــ " مرتين " نائب عن المفعول المطلق ، وكذلك في الآية القرآنية ناب عن المصدر في الانتصاب على المفعول المطلق ما دلّ على عدده ، فالتقدير : اجلدوهم

جلداً عدده ثمانون . (13: 290 ، 291) .

7 ــ ما يدل على آلته : مثل : ضربته سوطاً ، والأصل : ضربته ضرب سوطٍ ، فـــ " سوطاً " نائب عن المفعول المطلق منصوب بالفتحة .

8 ــ لفظ كل أو بعض مضافين للمصدر : مثل : قوله تعالى : ﴿فَلَا تَمِيلُواْ كُلَّ ٱلۡمَيۡلِ ١٢٩﴾ النساء: ١٢٩

وسعيت بعض السعي ، والتقدير : فلا تميلوا ميلاً كل الميل . وسعيت سعيا بعض السعي . ناب عن المصدر في الانتصاب على المفعول المطلق ما دل على كليته ، وما دل على بعضه . (6: 219/2) ، (14: 29/3) .

سابعا : المفعول لأجله :

يجوز حذفه لدليل يدل عليه عند الحذف ؛ كأن يقال : (إن الله أهلٌ للشكر الدائم ؛ فاعبده شكراً ، وأطعه) . والتقدير : أطعمه شكراً ؛ فحذف الثاني لدلالة الأول عليه ومثل : (إن الضيف الذي سيزورنا جدير أن نظهر له التكريم في كل حركاتنا؛ فنقف تكريماً ، ونتقدم عند قدومه تكريماً ، ونصافحه ...) أي : نصافحه تكريما (44 :240/2) .

- ومنه قولـه تعـالى :﴿يُبَيِّنُ ٱللَّهُ لَكُمۡ أَن تَضِلُّواْۗ وَٱللَّهُ بِكُلِّ شَيۡءٍ عَلِيمُۢ ١٧٦﴾ النساء: ١٧٦

والأصل : كراهة أن تضلوا . أي : كراهة ضلالكم .(42: 240/2) .

ثامناً : الظرف:

وقد يحذف الظرف وينوب عنه المصدر عن ظرف المكان قليلاً ، كقولك : " جلَسْتُ قُرْبَ زَيْدً ، أي : مكان قرب زيدٍ ، فحذف المضاف وهو " مكان " وأقيم المضاف إليه مكانه ، فأعرب بإعرابه ، وهو النصب على الظرفية ولا يناقش ذلك ؛ فلا تقول " آتيك جُلُوسَ زيدٍ " تريد مكان جلوسه . (21: 588/1) ، (44: 264/2) .

ويكثر إقامة المصدر مقام ظرف الزمان ، نحو : " آتيك طلوع الشمس " وقُدوم الحاج ، وخروج زيدٍ " والأصلُ : وقت طلوع الشمس ، ووقت قدوم الحاج ، ووقت خروج زيد ؛ فحذف المضاف ، وأعرب المضاف إليه بإعرابه ، وهو مقيس ف كل مصدر . (21: 588/1) ، (44: 264،265/2) .

الحذف في المجرورات :

ــ حذف حروف الجر :

يجوز حذف حرف الجرّ ، ويبقى عمله كما كان قبل الحذف ، والدّاعي إلى اعتبار الجار المحذوف كالموجود هو المحافظة على سلامة المعنى ، أو صحة التركيب .

ويطّرد حذف الجار في مواضع قياسية منها :

1 ــ يجوز حذف " رُبّ " لفظاً مع إبقاء عملها ومعناها كما كانت . وهذا الحذف قياسي بعد " الواو " ، و " الفاء " ، و " بل " . ولكنه بعد الأول أكثر ، وبعد الثاني كثير ، وبعد الثالث قليل بالنسبة للحرفين الآخرين .(44: 528/2) . نحو:

وَلَيْلٍ كِمَوْجِ الْبَحْرِ أَرْخَى سُدُولَهُ عليَّ بأنواعِ الهمُومِ لِيَبْتَلي

فـ " ليل " مجرور لفظاً بـ "ربّ " المحذوفة المقدرة بعد " الواو " مرفوع محلا على أنه مبتدأ . (6 : 68/3) .

ونحو : أن تسمع من يقول : (ما أعجبَ ما قرأته على صفحات الوجه اليوم !) فتقول : (فحزين قضَى الليلَ هَمّاً طلع النهار عليه بما بدَّد أحزانه ، ومبتهجٍ نام ليلة قريراً ، ثم فاق على هَمٍّ وبلاء) ، ونحو : (بل حزينٍ قد تأسى بحزينٍ) ، أي : ربّ حزين قضى الليل ... ــ وربّ مبتهج ... ــ رُبّ حزين قد تأسى ... وكل حرف من هذه الثلاثة يسمى : " العوض " عن : " رب " أو " النائب عنها " ؛ لأنه يدل عليها ، وهو مبني لا محل له من الإعراب ، والاسم المجرور بعدها برُبّ المحذوفة وليس مجروراً في الصحيح بالعوض عنها أو النائب . (44: 529/2) .

2 ــ أن يكون الاسم المجرور بالحرف المحذوف مصدراً مؤولاً من (أنّ) وصلتها أو (أنْ) وصلتها ، مثل :

فرحت ... أنّ الطلبة ناجحون ، والأصل : فرحت بأنّ الطّلبة ناجحون ، أي : فرحت بنجاح الطلبةِ .

ومثل : أفرحُ أنْ ينجحَ الطّلبةُ ، والأصل : أفرح بأنْ ينجحَ الطّلبةُ ، أي : أفرح بنجاح الطلبة

غير أنّ حذف الجّار هنا مع (أنّ) و (أنْ) وصلتيهما لابد من أمن اللّبس ، فإذا قلت : رغبت في أنْ أفعل كذا يتعين ذكر الجار ، فلو حذفته وقلت : رغبت أن أفعل كذا لم يعرف ما إذا كنت ترغب فيه أ عنه . (44: 532/2) .

3 ــ أن يكون حرف الجر حرفاً من حروف القسم ، والاسم المجرور به هو لفظ الجلالة (الله) ، نحو : اللهِ لأكثرن من العمل النافع ، أي : بالله ... (44: 533/2)

4 ــ أن يكون حرف الجر مع مجروره واقعين في جواب سؤال ، وهذا السؤال مشتمل على نظير لحرف الجر المحذوف ؛ كأن يقال : في أي بلد قضيت الأمس ؟ فيجاب :القاهرة . أي : في القاهرةِ . (44: 533/2) .

5 ــ أن يكون حرف الجر هو : " لام التعليل " الداخلة على " كي " المصدرية نحو : يجيد الصانع صناعته كي يقبل الناس عليه . أي : لـــــكي يقبل الناس عليه ، بمعنى لإقبالهم عليه . (44: 533/2) .

ــ ومنه قوله تعالى : ﴿وَإِذْ قُلْنَا لِلْمَلَٰٓئِكَةِ ٱسْجُدُوا۟ لِـَٔادَمَ فَسَجَدُوٓا۟ إِلَّآ إِبْلِيسَ قَالَ ءَأَسْجُدُ لِمَنْ خَلَقْتَ طِينًا ﴿٦١﴾﴾ الإسراء: ٦١

أي : من طين ، على نزع الخافض . (12 : 254/3) ، (10 : 183/5) .

- وقوله تعالى : ﴿وَٱسْتَبَقَا ٱلْبَابَ وَقَدَّتْ قَمِيصَهُۥ مِن دُبُرٍ ﴿٢٥﴾﴾ يوسف: ٢٥

أي : وتسابقا إلى الباب على حذف الجار وإيصال الفعل . (33: 511)، (12: 283/3) ، (10: 276/4) .

ــ وقوله تعالى : ﴿وَلَقَدْ جَآءَتْ رُسُلُنَآ إِبْرَٰهِيمَ بِٱلْبُشْرَىٰ قَالُوا۟ سَلَٰمًا ۖ قَالَ سَلَٰمٌ ۖ فَمَا لَبِثَ أَن جَآءَ بِعِجْلٍ حَنِيذٍ ﴿٦٩﴾﴾ هود ٦٩

التقدير: فما لبث عن أن جاء . (39 : 369/1) ، (9: 542/1) ؛ لأن لبث بمعنى تأخر .

ــ ومنه قول حسان بن ثابت رضي الله عنه :

أمْـا النـــهار فـــلا افتـــر ذكـــرها حـــتى تُغَـــيَّبَ الـــضَّـريحِ عظـامـي . (25: 418) أي : افتر عن ذكرها .

ــ وقوله تعالى : ﴿وَإِنْ عَزَمُوا۟ ٱلطَّلَٰقَ فَإِنَّ ٱللَّهَ سَمِيعٌ عَلِيمٌ ﴿٢٢٧﴾﴾ البقرة: ٢٢٧

أي : على الطلاق ؛ فلما حذف الحرف نصب ، يجوز أن يكون حمل على نوى ،

فعدّاه بغير حرف ، والطلاق : اسم للمصدر ، والمصدر التطليق . (9: 152/1) .

أما حذف الجار والمجرور معاً فجائز إذا لم يتعلق الغرض بذكرهما ، بشرط وجود قرينة تعينهما ، وتعين مكانهما ، وتمنع اللبس

مثل قوله تعالى : ﴿وَٱتَّقُوا۟ يَوْمًا لَّا تَجْزِى نَفْسٌ عَن نَّفْسٍ شَيْـًٔا ﴿٤٨﴾﴾ البقرة: ٤٨

أي : لا تجزي فيه ، ثم حذف الجار والمجرور عند سيبويه ؛ لأن الظروفَ يُتسع فيها ويجوز فيها ما لا يجوز في غيرها . وقال غيره : تحذف " في " فتصير تجزيه ، فإذا حذف بنفسه حُذِف المفعول به بعد ذلك . (44: 536/2) ، (9: 59/1).

حذف المضاف إليه :

يجوز حذف المضاف إليه ، وله صور ، منها :

1ــ أن يُحذفَ المضافُ إليه وينوى ثُبوتُ لفظه ، فيبقى الإعرابُ وترك التنوين ، كما لو ذكر المضاف إليه ، كقوله :

ومَنْ قَيْلٍ نَادى كُلُّ مَوْلى قَرَابَةٍ فما عَطَفَتْ مـــولّى عليه العواطِفُ . (16: 501/6) .

أي : ومِنْ قَيلِ ذلك ، وقرئَ ﴿لِلَّهِ ٱلْأَمْرُ مِن قَبْلُ وَمِنۢ بَعْدُۚ ﴿٤﴾﴾ الروم: ٤

بالجر من غير تنوين ، أي : من قبل الغلب ومن بعده . (6: 119/3، 118)، (44: 165/3) ، (21: 80/2) .

2 ــ أن يُحْذفَ ولا يُنْوى شيء ، فيبقى الإعراب ، ولكن يرجع التنوين لزوال ما يُعَارِضه في اللفظ والتقدير ، كقراءة بعضهم ﴿مِنْ قَبْلِ وَمِنْ بَعْدِ ﴿٤﴾﴾ الروم: ٤

وقد جُرّا هنا مع التنوين على تقدير حذف المضاف إليه وعدم نية لفظه ، وإعرابهما كإعرابهما مجرورتين من غير تنوين . (6: 119/3) .

ــ ومنه قول الشاعر :

فَسَاغَ لِيَ الشَّرَابُ وَكُنْتُ قَبْلاً أكـــادُ أغُصُّ بالمـــاءِ الحمَيمِ . (16: 426/1).

فـــ " قبلاً " مقطوع عن الإضافة ، ولم يُنْوَ لفظ المضاف إليه ولا معتله ، ولذلك أعرب منوناً منصوباً على الظرفية . (6: 120/3) .

ــ وقول الشاعر :

ونحنُ قَتَلْنا الأُسْدَ أُسْدَ خَفِيّةٍ فَما شَرِبُوا بَعْداً لَـــذّةٍ خَمْراً . (16: 501/6) .

فـــ " بعداً " مقطوعة عن الإضافة لفظاً ومعنى ، لذلك وردت منصوبة على أنها مفعول فيه . (6: 120،121/3).

فإن نُوي معنى المضاف إليه دون لفظه بُنيا على الضم ، نحو : ﴿لِلَّهِ ٱلْأَمْرُ مِن قَبْلُ وَمِنۢ بَعْدُۚ ﴿٤﴾﴾ الروم: ٤ (9: 257/2) .

المصادر والمراجع

1 ــ الإتقان في علوم القرآن ، للسيوطي ، تحقيق : عبد الرحمن فهمي الزواوي ، دار الغد الجديد ، القاهرة ــ المنصورة ، ط1 ، 1427 هـــ ــ 2006م .

2 ــ إعراب القرآن الكريم وبيانه ، تأليف الأستاذ محيي الدين الدرويش ، اليمامة للطباعـــة والنشر والتوزيع ، دمشق ــ بيروت ، دار ابن كثير ، دمشق ــ بيروت ، ط11 ، 1432هـــ ــ 2011م .

3 ــ إعراب القرآن ، تأليف محمد جعفر الشيخ إبراهيم الكرباسي ، منشورات دار ومكتبة الهلال ، بيروت ، ط1 ، 1422هـــ ــ2001م .

4 ــ إعراب القرآن لأبي جعفر أحمد بن محمد بن إسماعيل النحّاس ، (ت338هـــ) ، تحقيق : زهير غازي زاهد ، عالم الكتب ، ط3 ، 1409هـــ ــ1988م.

5 ــ أمالي ابن الحاجب لأبي عمرو بن عثمان بن الحاجب ، دراسة وتحقيق ، د . زهير غازي زاهد ، عالم الكتب ، ط3 ،1409 ــ1988م ، 71/4 .

6 ــ أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك لابن هشام الأنصاري (ت 761هـ) ، تحقيق : د . محمود مصطفى حلاوي ، دار إحياء التراث العربي ، بيروت ــ لبنان ، ط1 ، 1418هـ ــ 1998م .

7 ــ البحر المحيط : تأليف محمد بن يوسف الأندلسي ، مكتبة الإيمان ، السعودية

8 ــ البرهان في علوم القرآن للإمام بدر الدين بن عبد الله زركشي ، تحقيق ، محمد أبو الفضل إبراهيم ، دار الجيل بيروت ، 1408 ــ 1988 م .

9 ــ التبيان في إعراب القرآن ، تأليف أبي البقاء عبد الله بن الحسين العكبري (ت 616هـ) ، وضع حواشيه ، محمد حسين شمس الدين ، دار الكتب العلمية ، بيروت ــ لبنان ، ط2 ، 2010 م

10 ــ تفسير أبي السعود : (إرشاد العقل السليم إلى مزايا القرآن الكريم) : أبو السعود محمد بن محمد العبادي (ت 915هـ) ، دار إحياء التراث العربي ، بيروت .

11ــ تفسير الألوسي (روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني) ، أبو الفضل محمود الألوسي (ت1270هـ) ، دار إحياء التراث العربي ، بيروت .

12 ــ تفسير البيضاوي (أنوار التنزيل وأسرار التأويل) ، (ت 791هـ) ، تحقيق : عبد القادر عرفات ، دار الفكر ، بيروت ، 1416هـ ــ 1996م

13 ــ التمهيد في النحو الصرف ، د . محمد مصطفى رضوان ، د . عبد الله درويش ، د . محمد التونجي ، منشورات جامعة قار يونس 1973 .

14 ــ جامع الدروس العربية : تأليف الشيخ مصطفى الغلاييني (1303 ــ 1346هـ ــ1886 ــ 1944م ، ضبطه وخرّج آياته وشواهده الشعرية ، د . عبد المنعم خليل إبراهيم ، منشورات محمد علي بيضون ، دار الكتب العلمية ، بيروت ــ لبنان ، ط1 ،1421هـ ــ 2000م .

15 ــ الحذف والتقدير: تأليف علي أبو المكارم ، دار غريب ، القاهرة ، ط1 ،2001م.

16 ــ خزانة الأدب ، تقي الدين أبو بكر عبد الله الحموي الأزراري (ت 837هـ) ، تحقيق : عصام شعيتو ، ط1 ، دار مكتبة هلال، بيروت ، 1987م .

17 ــ الخصائص ، لابي الفتح عثمان بن جني ، تحقيق : محمد علي النجار ، عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع ، بيروت ــ لبنان ، ط1 ،1477هـ ــ 2006م .

18 ــ ديوان أبي فراس الحمداني ، شرح علي العسيلي ، ط1 ، مؤسسة الأعلى للمطبوعات ، بيروت ، 1418هـ ــ1997م .

19 ــ ديوان البحتري ، تحقيق : يوسف الشيخ محمد ، ط1 ، دار الكتب العلمية ، بيرت ،1407هـ ــ 1987م .

20 ــ ديوان المتنبي ، بشرح أبي البقاء العكبري ، تحقيق : مصطفى السقا وآخرون ، الطبعة الأخيرة ، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده ، مصر ، 1391هـ ــ1971م

21 ــ شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك ، تحقيق : محمد محي الدين عبد الحميد 562/1 .

22 ــ شرح الزرقاني على موطأ الإمام مالك : محمد بن عبد الباقي الزرقاني (ت122هـ) ، ط1 ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، 1411هـ .

23 ــ شرح المفصل لابن يعيش ، تأليف موفق الدين بن يعيش النحوي (ت643هـ) ، عالم الكتب ، بيروت .

24 ــ شرح ديوان الفرزدق ، تحقيق : إيليا الحاوي ، ط1 ، دار الكتاب اللبناني ، بيروت ، 1983م .

25 ــ شرح ديوان حسان بن ثابت الأنصاري ، وضعه وضبط الديوان وشرحه ، عبد الرحمن البرقوقي ، دار الكتاب العربي ، بيروت 1420هـ ــ 2008م .

26 ــ صحيح ابن خزيمة : محمد بن إسحاق بن خزيمة ، تحقيق : د . محمد مصطفى الأعظمي ، المكتب الإسلامي ، بيروت ،1390هـ ــ 1970م .

27 ــ صحيح البخاري : محمد بن إسماعيل البخاري الجعفي (ت 256هـ) ، تحقيق : د . مصطفى ديب الغا ، ط3 ، دار ابن كثير ، اليمامة ، بيروت ، 1407هـ ــ 1987م

28 ــ صحيح مسلم ، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي ، دار إحياء التراث العربي ، بيروت ــ لبنان ، ط1 ،1956م .

29 ــ عمدة القاري بشرح صحيح البخاري : بدر الدين محمود بن أحمد العيني (ت 855هـ) ، دار إحياء التراث العربي ، بيروت .

30 ــ فتح الباري بشرح صحيح البخاري : أحمد بن علي بن حجر العسقلاني (ت 538هـ) تحقيق : محمد فؤاد عبد الباقي ، ومحب الدين الخطيب ، دار المعرفة ، بيروت ، 1379م .

31 ــ فيض القدير بشرح الجامع الصغير: عبد الرؤوف المناوي ، ط1 ، المكتبة التجارية الكبرى ، مصر ،1356م .

32 ــ الكتاب ، تأليف عمرو بن عثمان بن قنبر الملقب سيبويه ، علق عليه ووضع حواشيه وفهارسه ، د. أميل بديع يعقوب ، منشورات محمد علي بيضون ، دار الكتب العلمية ، بيروت ــ لبنان ، ط1 ، 1420هـ ــ1999 م .

33 ــ الكشاف : تأليف أبي القاسم جار الله محمود بن عمر الزمخشري ، دار المعرفة بيروت ــ لبنان .

34 ــ لسان العرب : للإمام العلامة ابن منظور ، طبعة مراجعة ومصححة بمعرفة نخبة من السادة الأساتذة المتخصصين ، دار الحديث ، القاهرة ، 1423هـ ت2003م

35 ــ المثل السائر في أب الكاتب والشاعر : أبو الفتح نصر بن أبي الكرم محمد بن محمد بن الأثير (ت637هـ) ، تحقيق : محمد محيي الدين عبد الحميد ، المكتبة العصرية للطباعة والنشر ، بيروت ،1995 .

36 ــ مجمع الأمثال : أبو الفضل أحمد بن محمد الميداني (ت 518هـ) ، تحقيق : محمد محيي الدين عبد الحميد ، دار المعرفة ، بيروت

37 ــ المحتسب لابن جني ، تحقيق علي النجدي وآخرين ، المجلس الأعلى للشئون الإسلامية 1969 .

38 ــ المستقصي في أمثال العرب : أبو القاسم محمود بن عمر الزمخشري ، ط2 ، دار الكتب العلمية ، بيروت ،1987م .

39 ــ مشكل إعراب القرآن : مكي بن طالب القيسي (ت 437هـ) ، تحقيق : د. حاتم صالح الضامن ، ط2 ، مؤسسة الرسالة ، بيروت 1405هـ .
40 ــ مصنف عبد الرزاق : عبد الرزاق بن هشام الصنعاني (ت211هـ) ، تحقيق : حبيب الرحمن الأعظمي ، ط2 ، المكتب الإسلامي ، بيروت ، 1403هـ .
41 ــ معاني القرآن وإعرابه للزجاج أبي إسحق إبراهيم السّري ، شرح وتحقيق : د . عبد الجليل عبده شلبي ، عالم الكتب ، ط1408هـ ــ 1988م .
42 ــ مغني اللبيب عن كتب الأعاريب لابن هشام الأنصاري ، (ت761هـ) ، تحقيق : محمد محيي الدين عبد الحميد ، دار الطلائع ، القاهرة 2005م .
43 ــ المقتضب ، لأبي العباس محمد بن يزيد المبرد ، تحقيق : محمد عبد الخالق عظيمة ، عالم الكتب
44 ــ النحو الوافي ، عباس حسن ، ط5 ،دار المعارف ــ مصر.
45 ــ همع الهوامع في شرح جمع الجوامع ، تأليف الإمام جلال الدين عبد الحميد أبي بكر السيوطي (ت911هـ) ، يتحقيق : عبد الحميد هنداوي ، المكتبة التوفيقة ، القاهرة ــ مصر .

تدريس مادة السباحة بإستراتيجيات قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة وقياس أثرها على نواتج التعلم بكلية التربية البدنية وعلوم الرياضة جامعة طرابلس

د. عبد اللطيف سعد حبلوص د. جمال سوندي يخلف د. خالد جموم

المقدمة ومشكلة البحث :

إن الاهتمام برقي العملية التربوية كان ولا يزال مسعى متواصلاً من مساعي العاملين في القطاعات التربوية المختلفة في البلاد كافة وبالأخص الجامعات ، وما انفك أولئك العاملون يترصدون المشكلات المختلفة التي تعترض سير العملية التربوية وتؤثر سلباً على مخرجاتها ، وملتمسين الحلول المناسبة لها ، وحيث إن اعضاء هيئة التدريس بجميع مراحل التعليم هم حجر الأساس في بناء التربية ، فلا تصلح التربية والتعليم إلا إذا صلحوا ، ولا يستقيم التعليم إلا إذا أوجدنا معلمون وأعضاء هيئة تدريس ملتزمون و قادرون على تنظيم التعلم بكفاية وفاعلية تؤدي إلى خلق جيل متعلم واعٍ يعرف كيف يتعلم ، وكيف يواصل التعلم حتى بعد تخرجه ، فعضو هيئة التدريس يحتل مركزاً أساسياً في النظام التعليمي ، ولا يمكن لأي عضو هيئة تدريس أن يقوم بدوره على الوجه الأكمل إلا إذا كان على وعي بالفلسفة التربوية التي توجه النظام التربوي الذي يعمل داخله وأن يكون واعياً بأهداف المؤسسة التعليمية التي يعتبر عضواً هاماً فيها والتي تجعله يهتم بالنشاط المصاحب للمواد التعليمية لأهميته في تشكيل شخصيات الطلاب في سلوكهم وقيمهم واتجاهاتهم كما عليه أن يشارك في إدارة الكلية في تنظيم برامجها التربوية داخلها وخارجها ،ومناهج كليات التربية البدنية هي الوسيلة لتحقيق تلك التطلعات انطلاقا من الاعتماد على الاسلوب العلمي في تصميمها وتطويرها بصفة مستمرة وتطبيقها على الانشطة المختلفة ، وتعد مادة ومنهج السباحة احد المواد العملية الاساسية التي تدرس بالكلية والتي تتميز بأهمية خاصة في العملية التدريسية لما لها من قيمة ودور كبير وفعال لباقي المواد ، بل هي ام لكافة مواد التربية البدنية والرياضية الاخرى بكلية التربية البدنية وتعتبر ايضا من الرياضات الاساسية في تدريس مادة التربية البدنية بالمدارس .

والواقع أن نظرية الذكاءات المتعددة أحدثت منذ ظهورها ثورة في مجال الممارسة التربوية والتعليمية ، فهي غيرت نظرة المدرسين عن تلاميذهم وطلابهم وأضحت الأساليب الملائمة للتعامل معهم وفق قدراتهم الذهنية ، وأساليب تقويمهم بالطرق العلمية الحديثة ، كما شكلت هذه النظرية تحدياً للمفهوم التقليدي للذكاء .

ويشير عبدالمنعم الدرديري (**2004**) أن جاردنر يرى بأن أي فرد لديه متسعا من الذكاءات تعمل بدرجات متفاوتة تؤدي إلى الاختلاف بين الأفراد حيث توصل بدراساته إلى قائمة للذكاءات المتعددة والتي كانت في البداية سبعة ذكاءات ثم أضاف نوعاً ثامناً من الذكاء يسمى الذكاء الطبيعي بالاضافةإلى نوعين آخرين من الذكاء توصل إليهما جاردنر عام(**1999**) وهما الذكاءالروحي والذكاءالوجودي وهما مازالا قيدالبحث والدراسة.(7:**36–43**)

ويرى الباحثون ان الإستراتيجيات المبنية على نظرية الذكاءات المتعددة توفر إسهاماً كبيراً في مجال التدريس ، حيث أنها تقترح استخدام طرق متعددة لتدريس الطلاب بحيث تزيد من قدراتهم ومهاراتهم المختلفة ، فقد يتضمن التدريس في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة كتابة مقالة أو رسماً مخططاً بيانياً أو تحليل أفكار أو تصميم برنامج باستخدام الكمبيوتر أو تمثيل أدوار مسرحية وذلك حتى يتمكن الطلاب بالتحديد الذاتي لذكاءاتهم .

وفي ضو هذه الاهمية قام الباحثون بالاطلاع على بعض الدراسات السابقة في تدريس بعض مواد التربية البدنية والتي تناولت تدريسها بطرق التدريس المباشرة وغير المباشرة وبالطريقة الكلية والجزئية ، ومن هذا المنطلق اكد الباحثون ان تدريس مادة التمرينات بالكلية تحتاج الى إستراتيجيات تراعي الاختلاف في القدرات والاستعدادات للوصول بها لاقصى ما يمكن تحقيقه ، أي بمعنى آخر ان تدريس مادة السباحة بالكلية يحتاج إلى إستراتيجيات اكثر تطورا مثل الاستراتيجيات المبنية على الذكاء المتعدد التي تأكد مبدأ الفروق الفردية من حيث انماط التعلم ودرجة ونوعية القدرات لدى كل طالب وطالبة ، وتسهم إستراتيجيات التدريس في تثبيت المعلومات في ذهن الطلبة ، وتكون عادات ثابتة في اسلوب التفكير ، ويؤكد استاذ مادة السباحة بالكلية وهو احد الباحثين في هذا البحث ان طرق واساليب التدريس المتبعة بتدريس مادة السباحة هي طرق واساليب قديمة تفتقر الى التعبير الشخصي للطالب ولا تسمح له بإبراز قدراته وإمكاناته .

ويرى الباحثون ان مشكلة البحث تتلخص في ان الطلبة والطالبات بكلية التربية البدنية بجامعة طرابلس لديهم قدرات مختلفة وبذلك توجد فروق فردية في تحصيلهم لمحتوى منهج مادة السباحة ، ونظرا لتعدد انماط الذكاء لديهم فكانت الحاجة لتحديد هذه الانماط والتي يتم على ضوئها تحديد إستراتيجيات التدريس التي تقابل هذه الانماط حتى يتم مخاطبة الطلاب حسب الذكاء المتميز به .

أهداف البحث :يهدف البحث الي تطبيق إستراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاء المتعدد وذلك للتعرف على تأثير استخدامها في الناتج التطبيقي والمعرفي لمنهج مادة السباحة لطلبة كلية التربية البدنية والرياضية جامعة طرابلس

فروض البحث :

1_ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي للناتج المعرفي والناتج التطبيقي لصالح المجموعة التجريبية .

2_ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي والبعدي لأنماط الذكاء العامة وأنماط الذكاء في منهج مادة السباحة لصالح القياس البعدي .

3_ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لأنماط الذكاء العامة وأنماط الذكاء في مادة السباحة لصالح القياس البعدي .

4– عدم وجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين انماط الذكاء العامة وأنماط الذكاء في منهج مادة السباحة وبين الناتج المعرفي للمجموعة الضابطة ، ووجود ارتباط دال احصائيا في الناتج التطبيقي للمجموعة الضابطة .

5– توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين انماط الذكاء العامة وأنماط الذكاء في منهج مادة السباحة وبين درجات الناتج المعرفي والتطبيقي للمجموعة التجريبية .

مصطلحات البحث :

– نظرية الذكاءات المتعددة : multiple intelligences

يعرفها جاردنر Gardner (1999) بأنها " قدرة أو طاقة بيوسيكولوجية كامنة لمعالجة المعلومات التي يمكن تنشيطها في بيئة ثقافية لحل المشكلات ، أو خلق المنتجات التي لها قيمة في ثقافة ما ". (33:14)

إستراتيجيات التدريس Teaching Strategies : هي خطة وطريقة من اجل تحقيق الاهداف التعليمية التي يتبعها المعلم داخل وخارج الفصل الدراسي (الاجراءات) . (تعريف إجرائي)

نواتج التعلم : هي التغيرات والتحصيل النهائي للمتعلمين والمحصلة عن عملية التعلم والذي يحدد مدى فاعلية المنظومة التعليمية لأهدافها .

(تعريف إجرائي)

الدراسات السابقة :

1– دراسة منال محمد زكي الجندي (2006)(11) عنوان الدراسة : " تدريس منهج الإيقاع الحركي المطور بإستراتيجيات قائمة على نظرية الذكاء المتعدد وقياس أثره على نواتج التعلم "هدف الدراسة : يهدف البحث إلى إعداد وتطبيق إستراتيجيات لتدريس منهج الإيقاع الحركي قائمة على نظرية الذكاء المتعدد .منهج الدراسة : استخدمت الباحثة أحد تصميمات المنهج التجريبي والذي يعتمد على إتباع القياس البعدي لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة . نتائج الدراسة : وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية أثناء تدريس منهج الإيقاع الحركي بإستراتيجيات قائمة على نظرية الذكاء المتعدد .

2– دراسة إيهاب فتحي عبدالحليم عبدالجواد (2007) (1) عنوان الدراسة : " استخدام مدخل قائم على الذكاءات المتعددة في تدريس مادة العلوم لتنمية بعض الذكاءات والتفكير ألابتكاري لتلاميذ الصف الاول الاعدادي "هذف الدراسة : هو استخدام مدخل قائم على الذكاءات المتعددة في تدريس مادة العلوم لتنمية بعض الذكاءات والتفكير الابتكاري لتلاميذ الصف الاول الاعدادي .منهج الدراسة : اتبع الباحث المنهج التجريبي ذو التصميم الثنائي لمجموعتين إحداهما ضابطة والاخرى تجريبية لملائمته لطبيعة البحث .نتائج الدراسة : استخدام مدخل قائم على الذكاءات المتعددة له فاعلية في تنمية التحصيل والتفكير الابتكاري في مادة العلوم لتلاميذ الصف الاول الاعدادي .

3– دراسة رشا هاشم عبد الحميد (2008) (3) عنوان الدراسة : " فعاليه استخدام بعض استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تنميه التحصيل والاتجاه نحو مادة الرياضيات للصف الرابع الابتدائي "منهج الدراسة : استخدمت الباحثة في هذا البحث المنهج التجريبي ذو المجموعتين ضابطه وتجريبية.نتائج الدراسة : الوحدة المعدة وفق استراتيجيات الذكاءات المتعددة لها فعاليه في تنمية التحصيل نحو ماده الرياضيات لدى تلاميذ المجوعة التجريبية .

4– دراسة السيد على سيد احمد(2009)(16) عنوان الدراسة " نظرية الذكاءات المتعددة وتطبيقاتها في مجال صعوبات التعلم ".هدف الدراسة : تهدف الدراسة إلى محاولة إلقاء الضوء على نظرية الذكاءات المتعددة والكشف عن إمكانية الاستفادة من تطبيقاتها التربوية في مجال التدريس لذوى صعوبات التعلم .منهج الدراسة : استخدم الباحث المنهج التجريبي

ذو التصميم الثنائي لمجموعتين أحداهما ضابطة والأخرى تجريبية لتلاميذ ذوى صعوبات في التعلم .نتائج الدراسة : أوضحت الدراسة أن أساليب التدريس المنبثقة عن نظرية الذكاءات المتعددة قد أدت إلى تحسين واضح في مستوى التحصيل الدراسي لدى ذوى الصعوبات التعلم بالمقارنة بالأساليب التقليدية .

إجراءات البحث :

أولاً– منهج البحث : اختار الباحثون احد تصميمات المنهج التجريبي ذو التصميم الثنائي لمجموعتين إحداهما ضابطة والاخرى تجريبية لملائمته لطبيعة البحث

.ثانياً– مجتمع البحث : تكون مجتمع البحث من طلبة كلية التربية البدنية جامعة طرابلس فصل الخريف للعام الجامعي 2018م/2019م.

ثالثاً– عينة البحث : تكونت عينة البحث من (30) طالب تم تقسيمهم لمجموعتين متساويتين (15) طالب من الفصل الثالث قسم التدريب كمجموعة ضابطة و(15) طالب من الفصل الثاني كمجموعة تجريبية بكلية التربية البدنية جامعة طرابلس .

رابعاً / ألاختبارات والأدوات المستخدمة في البحث :

– اختبار الذكاءات المتعددة لمعرفة أنماط الذكاءات المتميز لكل طالب.

– اختبار قائمة مؤشر الذكاء المتعدد في مادة السباحة .

– قائمة استراتيجيات تدريس منهج السباحة والتي تقابل انماط الذكاء المتعدد.

– اختبارات نواتج التعلم المعرفي والتطبيقي. (11: 65–67)

خامساً / خطوات البحث:

إجراء التكافؤ على مجموعتي البحث في متغيرات السن والطول والوزن والجدول رقم (1) يوضح ذلك.

جدول رقم (1) دلالة الفروق بين متوسطات درجات عينة البحث في متغيرات السن والطول والوزن

المتغيرات	وحدة القياس	المجموعة التجريبية ن = 15		المجموعة الضابطة ن = 15		قيمة (ت) والدلالة
		متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	
السن	سنة	18،20	00،05	18،13	00،56	00،959
الطول	سم	161،96	5،15	161،23	5،19	00،691
الوزن	كجم	61،93	9،63	61،03	8،18	00،482

يتضح من جدول رقم (1) انه لا توجد فروق دالة احصائيا بين مجموعتي البحث في متغيرات السن والطول والوزن حيث قيمة (ت) المحسوبة اقل من قيمة (ت) الجدولية مما يشير الى تكافؤ مجموعتي البحث الضابطة والتجريبية في متغيرات السن والطول والوزن.

إجراء القياسات القبلية لجميع المتغيرات قيد البحث للمجموعتين الضابطة والتجريبية في الفترة ما بين (23–2021/8/26).

تطبيق الوحدات الدراسية المعرفية والعملية لمادة السباحة على عينة البحث بالمجموعة الضابطة حيث تم تدريسها بطرق التدريس التقليدية (المباشرة وغير المباشرة، وبالطريقة الكلية والجزئية).

تطبيق الوحدات الدراسية المعرفية والعملية لمادة السباحة على عينة البحث بالمجموعة التجريبية حيث تم تدريسها بإستراتيجيات قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة لمدة (8) أسابيع، وكان ذلك في الفترة من (2021/9/4 إلى 2021/10/28)، وبواقع محاضرة كل اسبوع.

إجراء الاختبارات البعدية للمجموعتين الضابطة والتجريبية للمتغيرات قيد البحث.

سادساً / الاجراءات الاحصائية للبحث:

تم استخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) للإجابة على فروض البحث والتي تمثلت في (الوسط الحسابي، الإنحراف المعياري، إختبار "ت"، معامل إرتباط بيرسون، ومعامل ألفا كرونباخ).

عرض ومناقشة النتائج:

1– عرض نتائج البحث: في ضوء اهداف البحث وفروضه، وفي ضوء المعالجات الاحصائية المستخدمة سوف يقوم الباحثون بعرض النتائج.

جدول رقم (2) دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي للناتج المعرفي والتطبيقي

القياس	المجموعة الضابطة (ن = 20)		المجموعة التجريبية (ن = 20)		متوسط الفرق	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري			
المعرفي	54،68	8،75	69،05	4،92	14.37	10،253	0،000
التطبيقي	16،55	2،68	24،11	4،52	7.56	9،316	0،000

يتضح من جدول رقم (2) والخاص بالفرق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية للقياس المعرفي والتطبيقي، وعلى التوالي نجد أن المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة بلغ (54.68)، وبإنحراف معياري بلغ (8.75)، وللمجموعة التجريبية بلغ المتوسط الحسابي (69.05)، وبإنحراف معياري (4.62)، وقيمة (ت) بلغت (10.253) وبمستوى دلالة (0.00) للقياس المعرفي، وعن القياس التطبيقي نجد أن المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة بلغ (16.55)، وبإنحراف (2.68)، والمجموعة التجريبية بلغ متوسطها الحسابي (24.11)، وبإنحراف معياري (4.52)، وقيمة (ت) بلغت (9.316)، وبمستوى دلالة (0.00)، وهو دال عند مستوى (0،05)، وبالرجوع إلى قيمة المتوسطات الحسابية للقياس المعرفي والتطبيقي للمجموعتين الضابطة والتجريبية يتضح أن متوسط الفرق بلغ (14.37)، (7.56) ولصالح المجموعة التجريبية في القياسين المعرفي والتطبيقي.

جدول رقم (3) دلالة الفروق بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة
في أنماط الذكاء العامة وانماط الذكاء في مادة السباحة

أنماط الذكاءات العامة						
	القبلي		البعدي		اختبار (ت) للفروق	
الذكاءات	متوسط	انحراف معياري	متوسط	احراف معياري	قيمة (ت)	الدلالة
اللغوي	3،300	1،104	4،200	1،066	10،929	0،000
المنطقي	3،675	1،497	4،325	1،561	6،898	0،000
المكاني	3،975	1،408	4،725	1،217	5،804	0،000
الحركي	4،075	1،612	4،950	1،306	6،550	0،000
الموسيقي	4،125	1،329	4،950	1،349	6،855	0،000
الاجتماعي	4،650	1،520	5،375	1،377	6،631	0،000
الذكاءات	انماط الذكاءات في مادة السباحة					
اللغوي	2،475	1،760	3،800	1،402	11،665	0،000
المنطقي	2،175	1،775	3،450	1،383	9،638	0،000
المكاني	2،500	1،716	3،800	1،341	8،387	0،000
الحركي	3،375	2،316	4،300	1،878	8،806	0،000
الموسيقي	3،775	1،893	4،675	1،472	7،794	0،000
الاجتماعي	3،775	2،315	4،650	1،860	6،992	0،000

يتضح من جدول رقم (3) وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى (0،05) بين متوسطات القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة في أنماط الذكاءات العامة وانماط الذكاء في مادة السباحة لصالح القياس البعدي حيث بلغت قيمة(ت) المحسوبة لكل نمط من الذكاء العامة في مادة السباحة اعلى من قيمة (ت) الجدولية.

جدول رقم (4) دلالة الفروق بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية
في أنماط الذكاء العامة وانماط الذكاء في مادة السباحة

أنماط الذكاءات العامة						
	القبلي		البعدي		اختبار (ت) للفروق	
الذكاءات	متوسط	انحراف معياري	متوسط	احراف معياري	قيمة (ت)	الدلالة
اللغوي	3،393	1،494	6،321	1،311	18،551	0،000
المنطقي	4،107	1،614	6،839	1،360	18،654	0،000
المكاني	125،4	1،563	6،554	1،515	16،416	0،000
الحركي	4،268	1،806	6،946	1،306229	15،649	0،000
الموسيقي	3،929	1،614	6،768	1،196	18،729	0،000
الاجتماعي	5،446	1،600	8،018	1،366	20،122	0،000
الذكاءات	انماط الذكاءات في مادة السباحة					
اللغوي	2،232	1،433	5،554	1،461	17،644	0،000

المنطقي	2،036	1،228	5،339	1،260	19،347	0،000
المكاني	2،536	1،722	5،679	1،465	19،169	0،000
الحركي	3،036	1،904	6،143	1،719	16،633	0،000
الموسيقي	3،607	1،823	6،554	1،681	18،374	0،000
الاجتماعي	3،839	1،930	6،893	1،526	19،800	0،000

يتضح من جدول رقم (4) وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى (0،05) بين متوسطات القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية في أنماط الذكاء العامة وانماط الذكاء في مادة السباحة لصالح القياس البعدي حيث بلغت قيمة(ت) المحسوبة لكل نمط انماط الذكاءات العامة والموظفة في مادة السباحة اعلى من قيمة(ت) جدولية.

جدول رقم (5) معاملات الارتباط بين انماط الذكاء العامة وأنماط الذكاء في مادة السباحة وبين درجات الناتج المعرفي والتطبيقي للمجموعة الضابطة

أنماط الذكاءات العامة			
الذكاءات	قيمة (ر)	قيمة (ت)	الدلالة
اللغوي	- 0،262	0،400	0،691
المنطقي	- 0،135	0،619	0،540
المكاني	- 0،077	0،758	0،453
الحركي	0،181	1،961	0،057
الموسيقي	- 0،097	0،706	0،484
الاجتماعي	- 0،146	0،595	0،556
الذكاءات	أنماط الذكاءات في مادة السباحة		
اللغوي	- 0،287	0،367	0،715
المنطقي	- 285،0	0،371	0،713
المكاني	0،040	1،156	0،255
الحركي	- 0،130	0،629	0،533
الموسيقي	- 0،307	0،344	0،733
الاجتماعي	- 0،212	0،473	0،639

يتضح من جدول رقم (5) عدم وجود معاملات ارتباط دالة احصائيا بين أنماط الذكاء العامة وبين الناتج المعرفي للمجموعة الضابطة فيما عدا نمط الذكاء الحركي، كما يتضح ايضا عدم وجود معاملات ارتباط دالة احصائيا بين أنماط الذكاءات في مادة السباحة وبين الناتج المعرفي.

جدول رقم (6) معاملات الارتباط بين انماط الذكاء العامة وأنماط الذكاء

في مادة السباحة وبين درجات الناتج المعرفي والتطبيقي للمجموعة الضابطة

أنماط الذكاءات العامة			
الذكاءات	قيمة (ر)	قيمة (ت)	الدلالة
اللغوي	0،423	5،142	0،000
المنطقي	0،366	4،068	0،000
المكاني	- 0،007	0،976	0،335
الحركي	- 0،086	0،733	0،468
الموسيقي	0،042	1،168	0،205
الاجتماعي	0،057	1،230	0،226

الذكاءات	أنماط الذكاءات في مادة السباحة		
اللغوي	0،056	1،270	0،212
المنطقي	0،180	1،959	0،057
المكاني	- 0،088	0،729	0،471
الحركي	0،041	1،160	0،253
الموسيقي	0،278	2،860	0،007
الاجتماعي	- 0،186	1،998	0،053

ويتضح من جدول رقم (6) عدم وجود معاملات ارتباط دالة احصائيا بين أنماط الذكاء العامة وبين الناتج التطبيقي للمجموعة الضابطة فيما عدا نمط الذكاء اللغوي والذكاء المنطقي، كما يتضح من جدول (6) ايضا عدم وجود معاملات ارتباط دالة احصائيا بين أنماط الذكاء في مادة السباحة وبين الناتج التطبيقي ماعدا نمط الذكاء الموسيقي.

جدول رقم (7) معاملات الارتباط بين انماط الذكاءات العامة وأنماط الذكاء في مادة السباحة وبين درجات الناتج المعرفي والتطبيقي للمج التجريبية

أنماط الذكاءات العامة			
الذكاءات	قيمة (ر)	قيمة (ت)	الدلالة
اللغوي	0،011	1،045	0،303
المنطقي	0،039	1،168	0،250
المكاني	0،251	2،812	0،008
الحركي	0،287	3،283	0،002
الموسيقي	0،312	3،652	0،001
الاجتماعي	0،306	3،553	0،001
الذكاءات	أنماط الذكاءات في مادة السباحة		
اللغوي	0،107	1،542	0،131
المنطقي	ث	3،972	0،000
المكاني	0،406	5،529	0،000
الحركي	0،387	5.073	0،000
الموسيقي	0،425	6،019	0،000
الاجتماعي	0،461	7،100	0،000

يتضح من جدول رقم (7) وجود معاملات ارتباط دالة احصائيا بين أنماط الذكاء العامة وبين الناتج المعرفي للمجموعة التجريبية فيما عدا نمط الذكاء اللغوي والذكاء المنطقي، كما يتضح من جدول (7) ايضا وجود معاملات ارتباط دالة احصائيا بين أنماط الذكاءات في مادة السباحة وبين الناتج المعرفي للمجموعة التجريبية فيما عدا نمط الذكاء اللغوي.

جدول رقم (8) معاملات الارتباط بين انماط الذكاءات العامة وأنماط الذكاء في مادة السباحة وبين درجات الناتج المعرفي والتطبيقي للمج التجريبية

أنماط الذكاءات العامة			
الذكاءات	قيمة (ر)	قيمة (ت)	الدلالة
اللغوي	0،002	1،006	0،321
المنطقي	0،058	1،262	0،215

المكاني	0،072	1،337	0،189
الحركي	0،166	1،966	0،057
الموسيقي	0،058	1،263	0،214
الاجتماعي	0،261	1،932	0،006
الذكاءات	أنماط الذكاءات في مادة السباحة		
اللغوي	0،077	1،364	0،180
المنطقي	0،036	1،157	0،254
المكاني	0،121	1،635	0،110
الحركي	0،005	1،021	0،314
الموسيقي	0،129	1،689	0،099
الاجتماعي	- 0،136	1،736	0،091

ويتضح من جدول رقم (8) عدم وجود معاملات ارتباط دالة احصائيا بين أنماط الذكاء العامة وبين الناتج التطبيقي للمجموعة التجريبية فيما عدا نمط الذكاء الاجتماعي، كما يتضح من جدول (8) ايضا عدم وجود معاملات ارتباط دالة احصائيا بين أنماط الذكاءات في مادة السباحة وبين الناتج التطبيقي للمجموعة التجريبية.

2– مناقشة نتائج البحث:

الفرض الأول: والدي نص على وجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي للناتج المعرفي والناتج التطبيقي لصالح المجموعة التجريبية. وللتحقق من هذا الفرض، نسترشد بنتائج الجدول رقم (2) الدي يوضح فيه الفرق بين المتوسطات للقياسين المعرفي والتطبيقي البالغ على التوالي (**14.37**، **7.56**)، ولصالح المجموعة التجريبية، حيث يرجع الباحثون تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الناتج المعرفي والتطبيقي إلى استخدام استراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة لما لها من فوائد علمية هامة في تشخيص الاساليب التعليمية التي درس بها كل طالب بحسب نوع الذكاء المميز به، بعكس الاسلوب التقليدي الذي اتبع في تدريس المجموعة الضابطة والذي يعتمد على الشرح وأداء النموذج وبناء المهارات كليا او جزئيا من جانب الاستاذ فيصبح الطالب مستمع ومقلد، كما يرى الباحثون ان تفوق المجموعة التجريبية سببه القيام بالتقويم المرحلي طوال تدريس محتوى مادة السباحة وتشجيع الطلبة على القيام ببعض الانشطة في ضوء استراتيجيات الذكاء المتعدد، مما يحقق الفرض الاول والخاص بنواتج التعلم.

مناقشة الفرض الثاني: والخاص بالفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي والبعدي لأنماط الذكاء العامة وانماط الذكاء في مادة التمرينات لصالح القياس البعدي، حيث أشارت نتائج الجدول رقم (3) وجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي والبعدي لأنماط الذكاء العامة وانماط الذكاء في مادة السباحة لصالح القياس البعدي، وهذا يعني الزيادة في درجات انماط الذكاء للمجموعة الضابطة التي درست المنهج بالطريقة التقليدية مما يدل على تنشيط انماط الذكاء، ويفسر الباحثون هذا التنشيط في انماط الذكاء الى تعود الطلبة على الطريقة التقليدية التي تعتمد على الشرح والنموذج، والى تكرار الجمل في السباحة اكثر من مرة والتدريب المستمر، وتؤكد على ذلك كاتي تشيكلي Kathy ckeckley (**1997**) (**17**) في ان الذكاء يمكن تنشيطه بالتدريب.

الفرض الثالث: والخاص أيضا بوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لأنماط الذكاء العامة وانماط الذكاء في مادة التمرينات لصالح البعدي، حيث تشير نتائج الجدول رقم (4) الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لأنماط الذكاء العامة وانماط الذكاء في مادة السباحة لصالح القياس البعدي، وهذا يعني الزيادة في درجات انماط الذكاء بصورة أكبر للمجموعة التجريبية التي درست منهج السباحة باستراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاء المتعدد مما يدل على تنشيط انماط الذكاء، ويرجع الباحثون هذا التنشيط في انماط الذكاء الى التأثير الايجابي للتدريس بإستخدام استراتيجيات عديدة قابلت انماط الذكاءات المتنوعة لطلبة المجموعة التجريبية، والى إستخدام الادوات التي ساعدت على ممارسة الانشطة المرتبطة بإستراتيجيات التدريس التابعة لأنماط الذكاء، ووجود بيئة تعليمية ساعدت على إستخدام الادوات المرتبطة بممارسة الانشطة التابعة لأنماط الذكاء التي توفرت في البيئة التعليمية لتدريس منهج السباحة، وفي هذا الصدد يشير محمد عبدالرحيم (1997) (10) بأنه ليس بالإمكان تنشيط الذكاء دون توفر البيئة المناسبة.

الفرض الرابع: عدم وجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين انماط الذكاء العامة وانماط الذكاء في مادة السباحة وبين الناتج المعرفي للمجموعة الضابطة، ووجود ارتباط دال احصائيا في الناتج التطبيقي للمجموعة الضابطة، حيث أشارت نتائج الجدول رقم (5) عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين انماط الذكاء العامة وانماط الذكاء في مادة السباحة وبين الناتج المعرفي للمجموعة الضابطة، ووجود ارتباط دال احصائيا في الناتج التطبيقي للمجموعة الضابطة، ويرجع الباحثون عدم العلاقة الى الاسلوب التقليدي الذي اتبع في تدريس الجانب المعرفي للمجموعة الضابطة وهذا الاسلوب لا يراعي التنوع في استراتيجيات التدريس التي تقابل انماط الذكاء المتنوعة، وبالرجوع إلى نتائج الجدول رقم (6) نجد ارتباط دال احصائيا بين نمط الذكاء اللغوي والمنطقي والبدني في مادة السباحة وبين الناتج التطبيقي للمجموعة الضابطة في حين لم ترتبط بأنماط الذكاءات الاخرى، حيث يرجع الباحثون وجود هذه العلاقة الى الاسلوب التقليدي في التدريس والذي يعتمد على الذكاء اللغوي والمنطقي، اما الذكاء البدني فيفسره الباحثون بانه هناك علاقة طبيعية منطقية بينه وبين الناتج التطبيقي لأنه جل الحركات والمهارات الرياضية تتم بالبدن اثنا السباحة .

الفرض الخامس: والدي ينص على وتوجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين انماط الذكاء العامة وانماط الذكاء في مادة السباحة وبين درجات الناتج المعرفي والتطبيقي للمجموعة التجريبية، فبالرجوع إلى نتائج الجدول رقم (7) يتضح وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين انماط الذكاء العامة وانماط الذكاء في مادة السباحة لكل من نمط الذكاء المنطقي والمكاني والبدني والاجتماعي وبين درجات الناتج المعرفي للمجموعة التجريبية، ويرجع الباحثون وجود هذه العلاقة الى ان الطالب الذي يتمتع بذكاء منطقي كان لديه القدرة على فهم واستخدام الارقام بفاعلية، والناتج المعرفي في منهج السباحة يتطلب التعرف على قيم زمنية محددة في اداء التمرينات والمهارات الحركية وان الذكاء المنطقي له علاقة وطيدة بالجانب المعرفي للمجموعة التجريبية، ويؤكد الباحثون بأن الذكاء المكاني والبدني والاجتماعي لديهم علاقة بالجانب المعرفي للمجموعة التجريبية، وأيضا أشارت نتائج الجدول رقم (8) وجود ارتباط دال احصائيا بين نمط الذكاء الاجتماعي في مادة السباحة وبين الناتج التطبيقي للمجموعة التجريبية في حين لم ترتبط بأنماط الذكاءات الاخرى، ويرجع الباحثون وجود هذه العلاقة الى ان

منهج السباحة يحتاج في تعلمه الى توافر الذكاء الاجتماعي لدى الطلبة والمتمثل في اداء محادثات مثل النداء على التمرين او التصفيق او الانتقال من تمرين او حركة الى اخرى كذلك العمل في مجموعات المتمثلة في الصفوف والقاطرات والدوائر وغيره من التشكيلات الجماعية الأخرى، ويرجع الباحثون الى عدم وجود علاقة بين نمط الذكاء اللغوي والناتج التطبيقي للمجموعة التجريبية الى ان الطالب الذي يتمتع بذكاء لغوي يتعلم اكثر عن طريق القراءة والكتابة والاستماع بينما الناتج التطبيقي في التمرينات يعامل بحركة البدن والتعبير بالجسد.

3– الاستنتاجات:

إستراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة والتي طبقت على المجموعة التجريبية لها تأثير ايجابي في الناتج المعرفي والناتج التطبيقي للقياس البعدي للمجموعة التجريبية عنها للمجموعة الضابطة.

الطريقة التقليدية المستخدمة في تدريس منهج السباحة للمجموعة الضابطة حققت تنشيط لأنماط الذكاء العامة وانماط الذكاء في مادة السباحة

إستراتيجيات تدريس منهج السباحة المبنية على نظرية الذكاء المتعدد حققت تنشيطاً ملحوظاً بين انماط الذكاء العامة وانماط الذكاء في مادة السباحة لصالح المجموعة الضابطة.

عدم وجود علاقة بين الذكاءات العامة وانماط الذكاء في السباحة وبين الناتج المعرفي للمجموعة الضابطة.

وجود علاقة بين نمط الذكاء اللغوي والمنطقي والبدني وبين الناتج التطبيقي للمجموعة الضابطة.

وجود علاقة بين الذكاء المكاني والمنطقي والبدني والموسيقي والاجتماعي والناتج المعرفي للمجموعة الضابطة، وكذلك وجود علاقة بين نمط الذكاء الاجتماعي وبين الناتج التطبيقي للمجموعة التجريبية.

4– التوصيات:

استخدام اختبار الذكاءات المتعددة واختبار مادة السباحة وفق الذكاء المتعدد ضمن اختبارات القبول بالكلية.

تقويم مناهج المواد التطبيقية (العملية) بكلية التربية البدنية في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة.

استخدام استراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاء المتعدد في تدريس مناهج المواد الاخرى بالكلية.

استخدام اختبارات الناتج المعرفي والتطبيقي لمادة السباحة في تقييم اداء الطلبة والطالبات في الفصل الدراسي.

دراسة تتبعيه لأنماط ذكاء الطلبة والطالبات ونواتج التعلم في الانشطة التطبيقية بالكلية.

قائمة المصادر والمراجع

اولا: المراجع العربية

إيهاب فتحي عبد الحليم عبد الجواد(**2007**م) " إستخدام مدخل قائم على نظرية الذكاء المتعدد في تدريس العلوم لتنمية بعض هذه الذكاءات والتفكير الابتكاري لتلاميذ الصف الاول الاعدادي "، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة الاسكندرية،

تغريد عمران (**2001**م): نحو آفاق جديدة للتدريس (نهايات قرن – ارهاصات قرن جديد)، ط**1**، دار القاهرة للكتاب، القاهرة.

رشا هاشم عبد الحميد(2008م): " فعالية استخدام بعض استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل والاتجاه نحو مادة الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية" رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، القاهرة..

صفاء يوسف الأعسر، وعلاء الدين كفافي (2000م) الذكاء الوجداني، ط1، دار قباء للطبع والنشر والتوزيع، القاهرة.

صفاء يوسف الأعسر وآخرون (2005م) : العقل وأشجاره السحرية، كيف تنمي الذكاء والابداع والوجدان السليم لدى طفلك من الميلاد وحتى المراهقة ؟، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.

عبد اللطيف سعد حبلوص (2012) "اساليب تدريس قائمة على الذكاءات المتعددة وأثرها على تعلم بعض المهارات الحركية والتحصيل المعرفي بدرس التربية البدنية لتلاميذ مرحلة التعليم الاساسي بليبيا" رسلة دكتوراه منشورة، كلية التربية الرياضية بنين، جامعة الاسكندرية – الاسكندرية.

عبد المنعم أحمد الدرديري (2004): دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي جزأ (1)، ط1، عالم الكتب، القاهرة.

عصام دسوقي إسماعيل، السيد: عبد الدايم سكران (2003م) "البناء العاملي للذكاءات المتعددة وعلاقتها ببعض المتغيرات" إختبار الصدق لنظرية جاردنر، مجلة كلية التربية، جامعة الازهر العدد (116)

فريد ب شيرناو (2002م) : كيف تنمي ذكائك وتقوي ذاكرتك ؟، ط1، مكتبة جرير، القاهرة.

محمد عبدالرحيم عدس (1997) الذكاء من منظور جديد، ط1 دار الفكر العربي – الاردن.

منال محمد زكي الجندي (2006م) : " تدريس منهج الايقاع الحركي المطور بإستراتيجيات قائمة على نظرية الذكاء المتعدد وقياس أثره على نواتج التعلم "، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية الرياضية للبنات، جامعة الاسكندرية، مصر.

ثانياً: المراجع باللغة الانجليزي:

12. Armstrong، J، (2003) : The Multiple intelligences of reading and writing ، Association for supervision and curriculum Development Alexandria، Virginia، USA

13. Centofanti، M، (2002) : Difference among Kindergatens in learning the Alphabet using tectual \Kinesthetie Multiple intelligences and Montessori pedagogy، PhD، Texas، techuniversity، Diss، Abs، Int، No، AA، 1923726148 .

14. Gardner، H (1999) : Intelligence Reframed، Multiple intelligences for the 21 stcentary، New York، Basic Books، USA.

15. Prescoott، H، (2001) : Helping students say how they know what they know ، clearing House، Jule، Aug،vol، 74 & Lssue، 6

ثالثاً: شبكة المعلومات الدولية (النت)

16. www.gulfkids.com /ar/print.php?

السيد علي سيد (2009)

17. http://www.teaching.strategicforlinguisticintelligence.com(Kathy)(1997)

الدرس البنيوي في سورة نوح عليه السلام

د. محمد مسعود عرقوب

المقدمة

الحمد لله ربّ العالمين ، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين، سيدنا محمد المبعوث رحمة للعالمين ، وعلى آلة أعلام الإسلام، ومصابيح الظلام ، وعلى من سلك طريقه ، واقتفى أثره وتبع سنته إلى يوم الدين وبعد :

فاللغةُ هي الوعاء الذي يختزنُ الفكر ويحمله ، وهي الوسيلة المثلى للتعبير عن حاجات الفرد ومكنونات نفسه ودواخلها ، وقد شغلت دراسةُ اللغة المفكرين منذُ أقدم العصور في محاولةٍ للوقوف على ماهيتها واكتشاف أسرارها .

وإذا كانت دراسة اللغة في حدّ ذاتها ، وفي خطها الصفريّ ، قد شغلت المفكرين والباحثين ، فإن القرآن الكريم الذي اتخذ من اللغة العربية وعاء له ، يحمل دلائل إعجازه ، قد نال حظّا وافرا من العناية والاهتمام ، وكانت لغته محورا لكثير من العلوم التي عني بها علماء العربية ؛ ذلك أنها النص الأمثل الذي تصل فيه اللغة أعلى درجات الفصاحة والبيان " فألفاظ القرآن هي لب كلام العرب وزبدته ، وواسطته وكرائمه ، وعليها اعتماد الفقهاء والحكماء في أحكامهم وحكمهم ، وإليها مفزع حذاق الشعراء والبلغاء في نظمهم ونترهم ، وما عداها وعدا الألفاظ المتفرعات عنها والمشتقات منها هو بالإضافة إليها كالقشور والنوى ، بالإضافة أيضا إلى أطايب الثمرة ، وكالحثالة والتبن ، بالإضافة إلى الحنطة " . (12: 6).

وقد نالت تلك العناية جميع عناصر لغته ، صوتيه وبنيوية وتركيبية ودلالية .

ومن ثم عمدتُ إلى سورة من سوره أنقب عن مكنونها اللغوي من خلال جانبها البنيوي ، وقد جاءت بعنوان : (الدرس البنيوي في سورة نوح عليه السلام) .

أ ــ البنية (مصطلحات ومفاهيم)

تشتق كلمة (بنية) من الفعل الثلاثي (بنى) وتُعني البناءَ أو الطريقة ، وكذلك تدل على معنى التشييد والعمارة التي يكون عليها البناءُ أو الكيفية التي شيّد عليها.(19 :75/1).

قال ابن فارس : " الباء والنون والياء أصلٌ واحدٌ، وهو بناء الشيء بضم بعضه إلى بعض ، تقول بنيتُ البناء أبنية .... ويقال بُنْيةٌ وبُنى ، وبِني بكسر الباء ، كما يقال: جِزيه وجِزى ، ومِشية ومِشى (22: 302/1) وبناء الكلم من ذلك .

وفي النحو العربي تتأسس ثنائية المعنى والمبنى على الطريقة الي تُبنى بها وحدات اللغة العربية ، والتحولات التي تحدث فيها .

ولذلك فالزيادة في المبنى زيادة في المعنى ، فكل تحول في البنية يؤدي إلى تحول في الدلالة ، والبنية موضوع منتظم ، له صورته الخاصة ووحداته الذاتية؛ لأن كلمة (بنية) في أصلها تحمل معنى المجموع والكل المؤلف من ظواهر متماسكة يتوقف كل منها على ما عداه، ويتحدد من خلال علاقته بما عداه .

وفي العربية ظاهرتان متعاكستان وهما على تعاكسهما متداخلتان و متكاملتان ظاهرة الحركة الاشتقاقية فيما تلده وتحييه ، وظاهرة الصياغة القالبية فيما تسبكه وتبنيه، وكلتا الظاهرتين تعود على العربية بالغنى والثراء ، وتهبها القدرة على التطور

والنماء ، ولعل ظاهرة السبك القالبي (الصيغ والأوزان والأبنية) رغم ما توحي به من رتابة وجمود أعود في بعض الوجوه على اللغة بالثراء والنماء من ظاهرة الحركة الاشتقاقية ؛ لما امتازت به العربية من كثرة الأبنية والصيغ التي تعوض بأوزانها المتناسقة والمتنوعة أجمل آيات الاشتقاق والتوليد ..... وإننا إذا تقصينا الكلم العربي وجدنا كل لفظ فيه يرتد إلى قالب حذي على مثاله إلا أن يكون حرفا أو ظرفا جامدا . (7 :328 ، 332) .

البنية والصيغة والوزن :

قبل الخوض في غمار الدراسة البنيوية في سورة نوح عليه السلام ينبغي أن نبين بعض الحقائق التي يشوبها الكثير من الخلط واللبس لدى الدارسين ؛ فالذي نقره أن ثمة فرقا بين كل من (الصيغة والوزن والبناء) حيت تختص الصيغة بما له دلالة صرفية في حين أن الوزن أعم ؛ لأنه يشمل كل كلمة قابلة للتصريف ، وعلى سبيل المثال فإن كلمة (جعفر) وزنها (فَعَلل) وليس لها صيغة ؛ لأن هذا الوزن لا يدل على معنى تصريفي معين ، وهكذا يمكن القول : إن الصيغة أخص من الوزن ، وليس كل وزن صيغة ، أما الفرق بين الصيغة والمبنى، فهو أن الصيغة ــ بالإضافة إلى ما تقدم ــ هي وزن بين الصوائت المخصوصة ، أي : كونها (ألفا أو واوا ، أو فتحة أو كسرة) ولا يبين الصوامت الأصلية على وجه التخصيص ، أي : لا يبين الصامت ميما أو نونا أو غيرهما ، وإنما يكتفي ببيان مواضعها من الصوائت وترتيبها ، وهي في هذا تشترك مع الوزن ، أما المبنى فهو يتكون من أصوات مخصوصة سواء أكانت صوامت أم صوائت ، وبين ترتيبها ومواضعها ،فمبنى كلمة (ضرب) هو من (ض ــ ر ــ ب) ويرسم (ضرب) وصيغتها ووزنها ،

(فَعَلل) وبنا كلمة (عمرو) (ع ــ م ر ــ ن) ويرسم (عمرو) ووزنها (فَعل) وليس لها صيغة (24 :247 ،428).

فالصيغة جزء من التحليل الصرفي ، وأنها باعتبارها مبنى صرفيا لابد من النظر إليها لا على أنها تلخيص شكلي لجمهرة من العلامات لا حصر لها ترد على ألسنة المتكلمين باللغة الفصحى (14 :144) .

لذلك كان من السهل حصر أوزان وصيغ الأفعال والمصادر والمشتقات وجموع التكسير ؛ لأن دلالتها ترتبط بدلالة الصيغة ، بخلاف ما عداها من بقية الأسماء التي تستوحي دلالتها من بنيتها لا من صيغتها ، وذلك مثلا الأعلام المرتجلة وأسماء الذوات وأسماء الأجناس ... مما يصعب حصرها ، على أن بعض الأوزان مشتركة بين الأفعال والأسماء ، لكنها في الفعل صيغة ذات دلالة بخلاف الاسم ، مثل وزن (فاعل) فهي في الفعل تفيد المشاركة مثل (قَاتَل) لكنه في الاسم (خَاتم) لا تحمل دلالة خاصة تستوحي من هذا الوزن ، لكن دلالتها مقتصرة على بنائها من (خ ــ أ ــ ت م) الخاء والصائت الطويل والتاء والفتحة والميم .

وقد الح ابن الحاجب من خلال حديثه عن أحوال الأبنية فيقول : " وأحوال الأبنية قد تكون للحاجة كالماضي والمضارع والأمر واسم الفاعل واسم المفعول والصفة المشبهة واسم التفضيل والمصدر واسمي الزمان والمكان واسم الآلة والمصغر والمنسوب والجمع(8 :15). فلعله يقصد بأحوال الأبنية والصيغ الصرفية ذات الدلالة .

وبناء الكلمة بهذا المفهوم هو ما يفهم من كلام ابن منظور عند حديثه عن اصل كلمة (أسطوانة) حيث يقول : " وأساطينُ مُسَطّنَةٌ ونون الأسطوانة من أصل بناء الكلمة (13: 208/13) .

سورة نوح

هي مكية بالإجماع .

من تربية القرآن الكريم للدعاة أن عرض لهم صورا لحياة الأنبياء في دعوتهم لقومهم ، ومن هؤلاء الأنبياء نبي الله نوح عليه السلام ، فقد دعا قومه ألف سنة إلا

خمسين عاما ، لا يفتر عن دعوتهم ليلا ولا نهارا ، ولا سرا ولا علنا ، ولا جماعات ولا أفرادا ، كل ذلك بصير تزول منه الجبال ولا يزول ، ومع ذلك لم يلق منهم إلا العناد والمكابرة والإصرار على كفرهم ، فأهلكهم الله تعالى وأنجاه ومن اتبعه ، وفي ذلك سلوة لكل داعيه ، والله غالب على أمره ولكن أكثر الناس لا يعلمون .

وقد سميت هذه السورة الكريمة باسم نبي من أنبياء الله تعالى ، ورسول من رسله صلوات الله تعالى عليهم ، وهو نوح عليه السلام ، أول رسول بعثه الله إلى أهل الأرض، ونوح عليه السلام قد عمر طويلا ، قال تعالى في كتابه عن دعوته لقومه : ﴿ وَلَقَدْ أَرْسَلْنَا نُوحًا إِلَىٰ قَوْمِهِۦ فَلَبِثَ فِيهِمْ أَلْفَ سَنَةٍ إِلَّا خَمْسِينَ عَامًا فَأَخَذَهُمُ ٱلطُّوفَانُ وَهُمْ ظَٰلِمُونَ ﴾ العنكبوت: ١

وهو من أولي العزم من الرسل صلوات الله تعالى عليهم ، وأولو العزم من الرسل جاء ذكرهم في قوله تعالى: ﴿وَإِذْ أَخَذْنَا مِنَ ٱلنَّبِيِّـۧنَ مِيثَٰقَهُمْ وَمِنكَ وَمِن نُّوحٍ وَإِبْرَٰهِيمَ وَمُوسَىٰ وَعِيسَى ٱبْنِ مَرْيَمَ ۖ وَأَخَذْنَا مِنْهُم مِّيثَٰقًا غَلِيظًا ﴾ الأحزاب: ٧.

فهم : نوح ، وإبراهيم ، وموسى ، وعيسى ، ومحمد صلى الله عليه وسلم .

ابنيه الأسماء :

الاسم لفظ يفيد الثبوت وغير مقترن بزمن ، ولا يقتضي تجدد المعنى بالشيء ، وللاسم دلالة حقيقة غير مقيدة بزمن ، والإخبار به أعم من الفعل .(12 : 218/4) .

وينقسم الاسم من حيث الجمود والاشتقاق إلى نوعين :

الأول : اسم جامد ، وهو ما لم يؤخذ من غيره ودل على ذات أو معنى ، ولا يصح الوصف به لجموده ، وينقسم من حيث المعنى إلى نوعين :

1ـــ اسم يدل على ذات له حيز ووجود تدركه الحواس نحو : جبل ، صخر ...

2 ـــ اسم يدل على معنى مجرد ، وليس له وجود مادي محسوس ، ولا يشغل حيزا من الفراغ نحو : الشجاعة ، اليقين ، الحب ...

الثاني : الاسم المشتق : وهو ما أخذ من لفظ غيره ، ودل على ذات ، ويصح الوصف به نحو : منظار ، سريع ، حاكم ، مقتول ...

والاشتقاق يقع في الأسماء المعنوية ، وقد سمع عن العرب الاشتقاق من أسماء الأجناس نادرا كقولهم : أورقت الأشجار ، أسبعت الأرض ، (كثر سباعها).

النوع الأول : أبنية المجرد :

أبنية المجرد : ثلاثية ، ورباعية ، وخماسية .

أولا : أبنية الثلاثي المجرد وله عشرة أوزان هي :

1ــ فَعْلٌ ، ويكون أسماً : كشمس ، وصفة : كسَهْلٍ .

2ــ فَعَلٌ ، ويكون أسماً :كفَرَسٍ ، وصفة : كبَطَلٍ .

3ــ فَعِلٌ ، ويكون أسماً : ككَبِدٍ ، وصفة : كحَذِرٍ .

4 ــ فُعُلٌ ، ويكون أسماً : كرَجُلٍ ، وصفة : كيَقُظٍ . 25 .

5ــ فِعْلٌ ، ويكون أسماً : كعِدْلٍ ، وصفة : كنِكْسٍ . 26 .

6ــ فِعَلٌ ، ويكون أسماً : كعِنَبٍ ،وصفة : كماء رِوَى .27 .

7ــ فِعِلٌ ، ويكون أسماً :كإبِلٍ ، وصفة : كإتان إبِدٍ .28 .

8ــ فُعْلٌ ، ويكون أسماً : مقُفْلٍ ، وصفة : كحُلْوٍ .

9 ــ فُعَلٌ ، ويكون أسماً :كصُرَدٍ ، وصفة : كحُطَمٍ .29 .

10 ــ فُعُلٌ ، ويكون أسما : كعُنُقٍ ، وصفة : كجُنُبٍ .

ثانيا : أبنية الرباعي المجرد : وله ستة أوزان هي :

1ــ فَعْلَلٌ ، ويكون اسماً : كجعفَرٍ ، وصفة : كشِهْرِبٍ . 30 .

2ــ فِعْلِلٌ ، ويكون اسما : كزِبرِج ، وصفة : كخِرِمسٍ 31 .

3ــ فِعْلَلٌ ، ويكون اسما : كدِرْهِمٍ ، وصفة : كهِبْلَعٍ 32 .

4ــ فُعْلُلٌ ، ويكون اسماً :كبُرْثُنٍ ، وصفة : كَجُرْشُعٍ 33.

5ــ فِعَلٌ ، ويكون اسما : كفطَحْلٍ ، وصفة : كسبَطْرٍ 34 .

6ــ فُعْلَلٌ ، ويكون اسما : كجُحْدَبٍ ، وصفة : كَجُرْشَعٍ 35 .

وكل ما ورد من الأسماء والصفات على هذا الوزن : (السادس) جاز أن يكون على الوزن الرابع : " فُعْلُلٍ" . ولذلك عده جمهور من العلماء فرعا عنه .

وقد ثبت بالاستقراء أن الرباعي لا بد من إسكان ثانيه أو ثالثه ، كيلا تتوالى أربع حركات في كلمة واحدة . وذلك ممنوع (8 :7/2 ، 8).

أبنية الخماسي المجرد : وله أربعة أوزان هي :

1 ــ فَعَلّل ، ويكون اسما :كسفَرجلٍ ، وصفة : كشَمَرْدَلٍ 36 .

2 ــ فَعْلَلِل ، ولم يجيء إلا صفة : كجَحْمَرِش 37 .

3 ــ فُعَلّلٌ ، ويكون اسما : كخُزَعْبِلٍ ، وصفة : كقُذَعْمِلٍ 38 .

4 ــ فَعْلَلٌ ، ويكون اسما : كزِئْجَفْرٍ ، وصفة : كجِرِدَحْلٍ .39 .

وإن ما خرج عما تقدم من أوزان المجردات الثلاثية والرباعية والخماسية شاذ أو مزيد فيه أو محذوف منه ، أو مركب أو أعجمي .

ثالثا : مزيد الخماسي :

للمزيد فيه من الأسماء أوزان كثيرة لا ضابط لها .

وأحرف الزيادة عشرة ، وهي أحرف (سألتُمُونيها).

ولا يُحكم بزيادة حرف إلا إذا كان معه ثلاثة أحرف أصول .

والحرف الذي يلزم تصاريف الكلمة ، هو الحرف الأصلي ، والذي يسقط في بعض تصاريفها هو الزائد .

والحكم بالزيادة والأصالة إنما هو الأسماء العربية المتمكنة ، أما الأسماء المبنية ، والأسماء الأعجمية ، فلا وجه للحكم بزيادة شيء فيها ((6 :8/2 ،9).

المشتقات :

وهو اسم مشتق من الفعل للدلالة على وصف من قام بالفعل ، فكلمة (كاتب) مثلا اسم فاعل تدل على وصف الذي قام بالكتابة ، واللغويون القدماء يقولون : إن اسم الفاعل يشبه الفعل المضارع ، بل يقولون : إن اسم الفعل المضارع سمي مضارعا لأنه (يضارع) اسم الفاعل أي يشابهه .(4: 73) .

ويصاغ اسم الفاعل على النحو التالي :

أ ــ من الفعل الثلاثي على وزن (فاعِل) : مثل : كتب كاتِب ــ لعب لاعِب ــ قرأ قارئ ــ أخذ آخذ ــ سأل سائل ــ وعد واعد .

فإن كان الفعل أجوف وعينه ألف قلبت هذه الألف همزة في اسم الفاعل فنقول :قال قائل ــ باع بائع ــ دار دائر .

أما إن كان الفعل أجوف ، وعينه حيحة أي : واو أو ياء فإنها تبقى كما هي في اسم الفاعل فنقول :عَوِر عاوِر ــ حَيِد حايِد ــ حَوِلَ حاوِل .

وإن كان الفعل ناقصا : أي أخره حرف علة ، فإن اسم الفاعل ينطبق عليه ما ينطبق على الاسم المنقوص ؛ أي تحذف ياؤه الأخيرة في حالتي الرفع والجر ، وتبقى في حالة النصب ، فنقول : دعا داعٍ ــ مشى ماشٍ ــ رضي راضٍ .

ب ــ ومن غير الثلاثي على وزن الفعل المضارع مع إبدال حرف المضارعة مما مضمومة مع كسر ما قبل الآخر ، مثل : يُدحرج مُدحرج ــ يزلزلَ مُزلزِل ــ يُخرج مُخرِج ــ يُسبِّح مُسبِّح ــ يلاكم مُلاكِم ــ ينطلق مُنطلِق ــيستغفر مُستغفِر .

فإن كان الحرف الذي قبل الآخر ألفا فإنه يبقى كما هو في اسم الفاعل ، مثل :

يختار مُختار ــ يكتال مُكتال ــ يختال مُختال

ويكون وزن اسم الفاعل أيضا هنا : مفتعل ؛ لأن الوزن لا يتأثر بالإعلال أذ أصل هذه الأفعال : يختَير ، يكتَيِل ــ يختَيِل .

هناك أفعال اشتق منها اسم الفاعل على غير القواعد السابقة وهي قليلة جدا .

فقد ورد اسم الفاعل من إسْهَبَ : مُسْهَب بفتح الهاء ، والقياس كسرها .

ومن أحْصَن : مُحصَن بفتح الصاد والقياس كسرها .

كما وردت أفعال رباعية واشتق اسم الفاعل منها على وزن (فاعل) شذوذا ، مثل :

أيفع : يافِع ــ أمحل : ماحِل " (4: 73 ،74) .

اسم الفاعل في سورة نوح

اسم الفاعل	وزنه	فعله	جذره	دلالته
مبين	مفعل	أبان ــ بين	ب ــ ي ــ ن	بانوا بينا وبينونة : فارقوا وبان الشيء بينا ، وبينونا : انقطع وأبانه غيره . وبان بيانا : اتضح فهو أبين وبنته ــ بالكسر وتبنته ــ واستبنت : أوضحته وعرفته فبان ، وبين وتبين وأبان واستبان (16:20)
فاجرا	فاعلا	فجر	ف ــ ج ــ ر	الفجر : ضوء الصبح ــ افجروا : دخلوا في الفجر، والفجور الانبعاث في المعاصي والزنا ، وفجار اسم للفجور فجر فهو فاجر من فجار وفجرة (16 :468) .

الصفة المشبهة :

وهي اسم يصاغ من الفعل اللازم للدلالة على معنى اسم الفاعل ، ومن ثم سموه

" الصفة المشبهة " أي : التي تشبه اسم الفاعل في المعنى ، على أن الصرفيين يقولون : إن الصفة المشبهة تفترق عن اسم الفاعل في أنها تدل على صفة ثابته .(4: 76) .

أوزان الصفة المشبهة هي :

1 ــ إذا كان الفعل على وزن (فَعِل) فإن الصفة المشبهة تشتق على ثلاثة أوزان :

أ ــ فَعِل الذي مؤنثه فَعِلة ، وذلك إذا كان الفعل يدل على فرح أو حزن أو أمر من الأمور التي تعرض وتزول وتتجدد ، مثل :

فَرِحَ : فَرِحٌ وفَرِحَة ــ تَعِبَ : تَعِبٌ وتَعِبَة

طَرِبَ : طَرِبٌ وطَرِبَة ــ ضَجِرٌ :ضَجِرٌ وضَجِرَة .

ب ــ أفْعَل الذي مؤنثه فعْلاء ، وذلك إذا كان الفعل يدل على لون أوعيب أو حيلة ، مثل : حَمِر : أحمر وحمراء زَرِق : أزرق وزرقاء .

حَوِل : أحْوَل وحولاء عَوِر : أعور وعوراء .

حَوِر : أحْوَر وحوراء هَيِف : أهيف وهيفاء .

ح ــ فَعْلان الذي مؤنثه فَعْلى ، وذلك إذا كان الفعل يدل على خلو أو امتلاء ، مثل :

رَوِى : رَيّان ورَيّى عَطِش : عَطْشان وعَطْشى

يَقِظ : يقظان ويقظي ظَمِيء : ظمان وظمأى .

2 ــ إذا كان الفعل على وزن (فَعُل) فإن الصفة المشبهة تشتق علة الأوزان الأتية :

(ا) فَعَل : مثل :

حَسُنَ فهو حَسَن ــ بَطُل فهو بَطَل .

(ب) فُعُل : مثل :

جَنُبَ فهو جَنُب .

(ج) فَعَال : مثل :

جَبُنَ فهو جبان .

(د) فَعُول : مثل :

وَقُرَ فهو وقور .

(هــ) فُعَال : مثل :

شَجُعَ فهو شجاع .

3 ــ إذا كان للفعل وزن (فَعَل) فإن الصفة المشبهة منه التي تختلف عن وزن اسم الفاعل وعن وزن من أوزان صيغ المبالغة ، تأتي غالبا على وزن : فَيْعِل ، مثل :

ساد سَيِّد ــ مات ميِّت ــ جاد جيِّد .

وهناك أوزان أخرى للصفة المشبهة ، مثل :

1 ــ فعيل ، وذلك إذا دلت على صفة ثابتة مثل : كريم ــ بخيل ــ شديد .

2 ــ فَعْل مثل : ضخْم ــ سَهْل ــ صَعْب ــ فَحْل .

3 ــ فِعْل مثل : رِخْو ــ صِفْر ــ مِلْح .

4 ــ فُعْل مثل : صُلْب ــ حُرّ ــ مُرّ . (4: 77، 78) .

الصفة المشبهة في سورة نوح

الصفة المشبهة	وزنها	فعلها	جدرها	الدلالة
أليم	فعيل	ألم	أ ــ ل ــ م	الألم ــ الوجع الألم والأليم المؤلم ــ ومن العذاب الذي يبلغ إيجاعه غاية البلوغ (15 :27).
نذير	فعيل	نذر	ن ــ ذ ــ ر	نذر على نفسه ينذر نذرا ونذورا أوجبه، وماله ونذر الله سبحانه كذا ،والنذير من الجيش : طليعتهم الذي ينذرهم أمر عدوهم . والنذير : الشيب. والنبي صلى الله عليه وسلم : وتناذروا انذر بعضهم بعضا (15 :599).

المصادر :

اختلف القدماء حول المصدر والفعل : أيهما أصل وأيهما فرع ؟ فذهب الكوفيون إلى أن المصدر مشتق من الفعل وفرع عليه، مثل : "ضَرَبَ ضَرَباً ، وقَامَ قِيَاماً " وذهب البصريون إلى أن الفعل مشتق من المصدر وفرعٌ عليه (3 :235).

معنى المصادر :

المصدر كلمة تدل على حالة أو حدث دون الإشارة إلى زمان معين ، أو هو الاسم الدال على حدث مجرد من الزمان كالقيام، والقعود ، والكتابة ، والعطاء .

الفرق بين المصدر والفعل :

من أهم الفروق بينهما :

1 ــ المصدر حدث مجرد من الزمان . والفعل حدث مقترن بزمان معين .

2 ــ المصدر اسم مبهم واقع يدل على الأحداث ، يقع على القليل والكثير والفعل حدث بلفظه .

3 ــ المصدر يعرف بـــ (أل) تقول : القيام ، وأبناء . والفعل لا يعرف .

4 ــ المصدر ينون ويضاف نحو : كتابةٌ ، وكتابة محمد. والفعل لا ينون ولا يضاف.

أنواع المصادر :

المصادر أربعة : أصلي ويسمى (صريح) وميمي . ومصدر بمعنى المرّة والهيئة ومصدر صناعي .(11 :60)

أقسام المصدر :

ينقسم المصدر بحسب أحرف فعله إلى نوعين :

1ــ مصدر ثلاثي .

2 ــ مصدر غير ثلاثي .

1 ــ المصدر الثلاثي : مصدر الثلاثي غير قياسي ، أي : إنه لا تحكمه قاعدة عامة، وإنما الأغلب فيه السماع .

غير أن العلماء حاولوا أن يضعوا بعض الضوابط التي تنطبق على فصائل معينة من الأفعال ، فقالوا :

1 ــ أغلب الأفعال الثلاثية الدالة على حرفة يكون مصدرها على وزن (فِعَالَة) مثل :

فلح فِلاحة ــ نجر نِجارة ــ زرع زِراعة ــ حال حِيالة ــ سفر سِفارة .

2 ــ أغلب الأفعال الدالة على تقلب واضطراب يكون مصدرها على وزن (فَعَلاَن) مثل : غلى غليانا ــ فار فَوَرانا ــ طار طيرانا ــ جال جَوَلانا .

3 ــ أغلب الأفعال الدالة على مرض يكون مصدرها على وزن (فُعَال) مثل :

سَعَل سُعالا ــ صدع صُداعا ــ عطس عُطاسا ــ دار دُوارا ــ هزل هُزالا .

4 ــ أغلب الأفعال الدالة على صوت يكون مصدرها على وزن (فُعال) أو (فَعيل) مثل : عوى عُواء ــ صرخ صُراخا ــ ثغى ثُغاء ــ صهل صهيلا ــ زأر زَئيرا ــ نق نقيقا .

5 ــ أغلب الأفعال الدالة على لون يكون مصدرها على وزن (فُعلة) مثل :

حمر حُمرة ــ زرق زُرقة ــ خضر خُضرة .

6 ــ أغلب الأفعال الدالة على عيب يكون مصدرها على وزن (فَعَل) مثل :

عَمِي عَمي ــ عَرج عَرجاً ــ عَوِر عَوَرا ــ حَوِل حَوَلا .

7 ــ أغلب الأفعال الدالة على معالجة مصدرها على وزن (فُعُول) مثل :

قَدِمَ قُدوما ــ صعد صُعودا ــ لصق لُصوقا .

8 ــ أغلب الأفعال الدالة على معنى ثابت يكون مصدرها على وزن (فُعُولة) مثل :

يَبِس يُبُوسة ــ مَلِح ملوحة .

وغير هذه القواعد يمكن ترتيب الصور الباقية لمصدر الثلاثي على النحو التالي :

1 ــ أغلب الأفعال الثلاثية المتعدية يكون مصدرها على وزن (فَعْل) مثل :

أخذ أخْذا ــ فتح فَتْحا ــ حمد حَمْدا ــ سمع سَمْعا ــ أكل أكْلا .

2 ــ أغلب الأفعال الثلاثية اللازمة المكسورة العين يكون مصدرها على وزن (فَعَل) مثل : تعِب تَعَبا ــ أسِف أسَفا ــ جَزِعا ــ وَجِع وجَعا .

3 ــ أغلب الأفعال اللازمة المفتوحة العين وهي صحيحة يكون مصدرها على وزن (فُعُول) مثل : قعد قعودا ــ سجد سجودا ــ دخل دخولا ــ خرج خروجا .

فإن كان الفعل معتل العين فالأغلب أن يكون مصدره على وزن (فَعْل) أو (فِعَال) مثل : صام صَوْما أو صِياما ــ قام قِياما ــ نام نَوْما .

4 ــ أغلب الأفعال الثلاثية اللازمة المضمومة العين يكون مصدرها على وزن (فَعَالة) أو (فُعُولة) مثل : مَلُحَ مَلاَحة ــ ظَرُف ظرافة ــ شَجُع شجاعة

سَهُل سُهُولة ــ صَعُبُ صُعُوبة ــ عَذُب عُذُبة .

ومهما يكن من أمر فإن مصدر الثلاثي يتوقف على السماع (4: 64).

أما مصادر الأفعال الرباعية قياسية ، وتختلف أوزانها باختلاف صيغ الأفعال

والجدول التالي يوضح ذلك :

أفعل	فاعل	فعّل	فعلل
مصدره الإقعال نحو: اكرم إكراما ، وإذا كانت عينه ألفا تحذف منه الف الإقعال ويعوض منها التاء نحو : أبان إبانة 40 وأقام إقامة ، وإن كانت لامه ألفا تقلب الألف همزة في المصدر نحو: ألفى إلقاء .	مصدره فِعال أو مفاعلة نحو عاين عِيانا ومعاينة ، وقاتل قتالا ومقاتله ، وإذا كانت لامه ألفا تقلب الألف همزة في المدر نحو والى وِلاء.	مصدره التفعيل نحو قدّم تقديما إلا إذا كانت لامه ألفا فمصدره تفعِله نحو : زكّى تزكية وربّى تربية.	مصدره فعللَه نحو : دحرج : دحرجة وفِعلان وفعللة إن كان مضاعفا نحو : وسوس وسواسا ووسوسة .

مصادر الخماسي والسداسي

مصادر الأفعال الخماسية والسداسية قياسية ، وهي كما يلي :

الخماسي		السداسي
المبدوء بالتاء	المبدوء بالهمزة	كله مبدوء بالهمزة
مصدره بزنة ماضيه مع ضم ما قبل آخره نحو : تقدم تقدما وتدحرج تدحرجا إلا إن كانت لامه ألفا فتقلب في المصدر ياء وبكسر ما قبلها نحو : توانى توانيا .	مصدره بزنة ماضيه مع كسر ثالثه وزيادة ألف قبل آخره نحو : انطلق انطلاقاً، وإذا كانت لامه ألفا تقلب في المصدر همزة إن سبقتها ألف نحو : ارعوى ارعواء وانطوى انطواء وافتدى افتداء .	ومصدره كله بزنة الماضي مع كسر ثالثه وزيادة ألف قبل الآخر نحو : احمر احمرارا ، واطمأن اطمئنانا ، وإذا كانت لام الفعل ألفا تقلب في المصدر همزة بعد الألف مثل : استلقى استلقاء ، وإذا كان أجوف عملنا فيه مثل ما عملنا في مصدر أفعل نحو : أستقام استقامة .

المصادر في سورة نوح

المصدر	وزنه	فعله	جذره	الدلالة
إسرارا	إفعالا	أسر	أ ــ س ــ ر	الأسر : الشد والعصب وشدة الخلق والأسر : الخلق والإسار ما يشد به، والإسار : لغة في اليسار الذي هو ضد اليمين(16 :20).
فرارا	فعالا	فرّ	ف ــ ر ــ ر	الفرُّ، والفِرار بالكسر : الروغان والهرب ، كالمفر ، فر يفر فهو فرور ، وفرارا (16 :473).
جهارا	فعالا	جهر	ج ــ هـ ــ ر	أي جهرة بين الناس ، الجهرة ما ظهر أي : عيانا غير مستتر ، وجهر أعلن ، وجهر الصوت أعلاه (16 :118).
وقارا	فِعالا	وقر	و ــ ق ــ ر	أي : عظمة ، قال ابن عباس : لِمَ لا تعظمون الله حق عظمته ، أي : لا تخافون من باسه ونقمته (16 :66).

طباقا	فعالا	طبق	ط ــ ب ــ ق	أي : واحدة فوق واحدة ، ومعها يدور سائر الكواكب تبعا ، وكل يقطع فلكه بحسبه (16:379).
إخراجا	إفعالا	خرج	خ ــ ر ، ج	أي : يوم القيامة يعيدكم كما بدأكم أول مرة ، خرج ، خروجا ، والمخرج بالضم مصدر الخروج واسم مفعول ، لأنه ليس ثلاثي (16: 174) .
مكرا	فعلن	مكر	م ــ ك ــ ر	مكر أي : اتباع الأخرين وهم على ضلال ، والمكر : الخديعة وهو ماكر ومكار ومكور(16 :580).
تبارا	فعالا	تبر	ت ــ ب ــ ر	بمعنى هلاكا، أي : خسارة في الدنيا والأخرة (16: 72).

خسارا	فعالا	خسر	خ ــ س ــ ر	الخسارة : الهلاك والغدر واللؤم خسر كفرح وضرب ، وخسرانا وخسارة وخسارا : ضل فهو خاسر وخسير(16 :179)،
ضلالا	فعالا	ضلّ	ض ــ ل ــ ل	الضلال، والضلالة ، والأضلولة والضلل : ضد الهدى ، وضل يضل ضلالا : ضاع ومات وصارا ترابل وعظاما (16 :374).
استكبارا	استفعال	كبر ــ كبار	ك ــ ب ــ ر	أي : استنكفوا عن اتباع الحق والانقياد له (5 :425/4).والكبرُ: نقيض الصغر، واستكبر الشيء: رآه كبيرا وعظم عنده(13 /577).

الجموع

الجمع :

صيغة مبنية للدلالة على العدد الزائد على الاثنين ، والأصل فيه للعطف أيضا فهو كالتثنية ، إلا إن العرب تدل عن التكرار في التثنية والجمع طلبا للإيجاز والاختصار.

وقد امتازت اللغة العربية ــ شأنها شأن أخواتها اليعربيات ــ عن معظم لغات العالم بنظامها الدقيق وقواعدها المفصلة للتمييز بين فكرة الجمع والأفراد تمييزا واضحا قريب المآخذ .

فتكاد تكون اللغة العربية اللغة الوحيدة التي وجدت فيها مراحل التمييز الدقيقة التدرج بين فكرة الأفراد والجمع . ففيها الاسم المفرد والمثنى والمجموع وفيها اسم الجمع واسم الجنس . وجمع الجمع ، كل ذلك على وفق نظام دقيق محكم يهب العربية اتساعا في القواعد وضبطا في النظام .

وتدخل ضمن دائرة الجموع أسماء كثيرة يمكن أن تطلق عليها (توابع الجمع) وهي

1 ــ جمع الذكر السالم.

2 ــ جمع المؤنث السالم.

3 ــ جمع التكسير

4 ــ اسم الجمع

5 ــ شبه الجمع أو ما يسمى (اسم الجنس الجمعي)

6 ــ جمع الجمع .

جمع المذكر السالم

تعريفه : ويسمى (الجمع الصحيح) . وهو ما دل على أكثر من اثنين ، وياء ونون وسمي سالما ، لأن مفرده سلم من التغيير أثناء جمعه ، ويسمى أيضا (الجمع على هجائين) لأنه تارة يكون بالواو وتارة يكون بالياء (**10** :**26**) .

علامته : جمع المذكر السالم قياسي فيزاد في أخر الاسم المفرد (واو ونون) **41** في حالة الرفع و(ياء ونون) في حالتي النصب والجر.

شروطه : الاسم المراد جمعه جمع مذكر سالما أما أن يكون جامدا أي : (علما) أو يكون مشتقا أي (صفة) ولكل منهما شروط وهي :

أ ــ شروط العلم :

1 ــ أن يكون علما لمذكر عاقل .

2 ــ أن يكون خاليا من التاء .

3 ــ إلا يكون مركبا .

فلا يجمع جمع مذكر سالما نحو : رجل ، لعدم العلمية

ولا نحو : زينب لعدم التذكير .

ولا نحو : جبل لعدم العقل .

ولا طلحة ، لكونه مختوما بالتاء.

ولا نحو : زينب : لعدم التذكير.

ولا نحو : رجل لعدم العلمية .

ولا نحو : جبل لعدم العقل .

ولا نحو : طلحة ، لكونه مختوما بالتاء .

ولا نحو : عبد الله ، أو سيبويه ، أو جاد المولى لوجود التركيب .

ب ــ شروط الصفة :

1 ــ أن تكون صفة لمذكر عاقل .

2 ــ أن تكون خالية من التاء .

3 ــ ألا تكون على وزن (أفْعل) 42 ولا على وزن (فَعْلان) مؤنثه (فَعْلى).

4 ــألا تكون مما يستوي فيه المذكر والمؤنث 43 .

فلا يجمع جمع مذكر سالم نحو :

نَابغة : لكونه صفة مختومة بالتاء .

أحْمَر : لكونه صفة على وزن (أفْعَل) مؤنثه (فَعلاء) .

عَطْشَان : لكونه صفة على وزن (فَعْلان) مؤنثه (فَعلَى) .

صَبُور : لكونه صفه يستوي فيها المذكر والمؤنث .

ما يلحق بجمع المذكر السالم :

تلحق بهذا الجمع ألفاظ لم تستوف شروطه المذكرة أنفا ، ولكنها تجري مجراه في إعرابه وهياته . فعدّت ملقه به . فعلامة رفعها الواو وعلامة نصبها وجرها (الياء) ومن هذه الألفاظ :

1 ــ أولو : بمعنى أصحاب نحو : إنما يعرف الفضل من أولو الفضل .

2 ــ عالمون : (بفتح اللام) وهي ليست بجمع حقيقة مع وجود المفرد " عالم" ، إذ قالو : ليس العالمون جمع عالم ، لأن العالم عام في دلالته يطلق على كل مجموع متجانس عاقل أم غير عاقل ، أما (العالمون) فهي صيغة خاصة بالعقلاء ، والخاص لا يكون جمعا للعام ، هو اسم جمع وليس بجمع حقيقة .

وقيل : إن العالمين جمع عالم من باب التغليب وليس بجمع مذكر سالم حقيقة ، لأنه ليس علما ولا صفة ، فهو ملحق بإعراب هذا الجمع ، ومنه قول تعالى :

﴿ إِنَّ ٱللَّهَ لَغَنِيٌّ عَنِ ٱلۡعَٰلَمِينَ ٦ ﴾ العنكبوت

وقوله تعالى : ﴿ إِلَّا هُوَۚ كُلُّ شَيۡءٍ ﴾ الشعراء: ١٩٢

ــ بنون : جمع ابن ، وسنون44 جمع سنة ، وأهلون 45 جمع أهل .

4 ــ ألفاظ العقود من العشرين إلى التسعين .

وما يلحق بجمع المذكر السالم في هيأته نحو :

ــ حمدون وسعدون وزيدون . فالمشهور فيها إعرابها بالحركات الظاهرة فوق النون لأنها مفردة . ويمكن إعرابها جمع مكر سالم، ويمكن جمعها ، تقول : حمدونون وزيدونون . أما أفلاطون فإنه اسم اعجمي يعرب إعراب ما لا ينصرف .

ــ وهناك ألفاظ جمعت بالواو والنون شذوذا واستعملها العرب استعمالا بلاغيا لأغراض المبالغة والتهويل نحو قولهم : لقيت منه الفتكين أو الأمرين ، وهما من أسماء الدواهي (11: 139) .

جمع المذكر السالم في سورة نوح :

1 ــ الظالمين : في قوله تعالى : ﴿ فَلَيَعْلَمَنَّ ٱللَّهُ ٱلَّذِينَ صَدَقُواْ وَلَيَعْلَمَنَّ ٱلْكَٰذِبِينَ ۝٣ أَمْ حَسِبَ﴾ نوح: ٢٤

الظلم : وضع الشيء في غير موضعه : والمصدر الحقيقي: الظلم بالفتح ظَلَمَ يَظْلِمُ ظلما بالفتح ، فهو ظالم ، وظلوم . وظلمه حقه .

ويقال : ما أشبه أباه فما ظلم . وفي المثل : من استرعى الذئب فقد ظلم .

وتظلم : أحال الظلم على نفسه ومنه : شكا من ظلمه . وتْظلم : احتمله . والمظِلمة بكسر اللام والظلامة : ما تظلمه الرجل . وقوله تعالى " لم تظلم منه شيئا " : أي ولم تنقص .

والظلمة . والظلماء . والظلام : ذهاب النور . وليلة ظلمة ، ظلماء : شديدة الظلمة . ويوم مظلم : كثير شره ....(16 :398)،(15 :405).

قال ابن كثير في تفسير في هذه الآية : دعا منه على قومه لتمردهم وكفرهم وعنادهم كما دعا موسى على فرعون وملئه في قوله " ربنا اطمس على أموالهم وأشدد على قلوبهم فلا يؤمنوا حتى يروا العذاب الأليم " وقد استجاب الله لكل من النبيين في قومه وأغرق أمته بتكذيبهم لما جاءهم به (5 :427/4).

ــ أما إعراب (الظالمين):

مفعول به منصوب ، وعلامة نصبه الياء نيابة عن الفتحة ، لأنه جمع مذكر سالم والجملة معطوفة على قد ضلوا ، والأفصح أن تكون معطوفة على جملة إنشائية مقدرة (2 :383/8).

2 ــ الكافرين : في قوله تعالى : ﴿لِقَآءَ ٱللَّهِ فَإِنَّ أَجَلَ ٱللَّهِ لَءَاتٍۚ وَهُوَ ٱلسَّمِيعُ ٱلْعَلِيمُ ۝٥﴾ نوح: ٢٦

الكفر والكفران : ضد الأيمان، وكفر نعمة الله ، وكفر بها كفرانا : جحدها وسترها ، والمُكَفّر المجحود النعمة مع إحسانه ، وكافرٌ : جاحدٌ لا نعم الله تعالى ، والكافر : الليل ، والزرع الداخل في السلاح ، ومنه قوله تعالى : "لا ترجعوا بعدي كفارا يضرب بعضكم رقاب بعض " ... (16 :533) ،(15 :573).

وقال ابن كثير في تفسير في هذه الآية : أي لا تترك على هذه الأرض منهم أحدا ولا ديارا ، وهذه من صيغ تأكيد الفي ، والديار : الذي يسكن الدار ...(5 : 427/4).

ــ أما إعراب (الكافرين) :

اسم مجرور بـــ (من) ، وعلامة جره الياء نيابة عن الكسرة ؛ لأنه جمع مذكر سالم، والجار والمجرور متعلقان بمحذوف حال من (ديار) (2: 385/8).

3 ــ المؤمنين في قوله تعالى : ﴿۞ ٱللَّهُ ٱلَّذِى خَلَقَ سَبۡعَ سَمَٰوَٰتٍ وَمِنَ ٱلۡأَرۡضِ مِثۡلَهُنَّۖ يَتَنَزَّلُ ٱلۡأَمۡرُ بَيۡنَهُنَّ لِتَعۡلَمُوٓاْ أَنَّ ٱللَّهَ عَلَىٰ﴾ نوح: ٢٨

الإيمان : هو التصديق والإقرار والمعرفة القلبية ، وتؤمن بالله وملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر ، وتؤمن بالقدر خيره وشره.

ــ أما إعراب (المؤمنين) :

الواو حرف عطف ، للمؤمنين : اللام حرف جر ، المؤمنين : اسم مجرور بـــ (اللام) وعلامة جره الياء نيابة عن الكسرة ، والجار والمجرور معطوف على الجار والمجرور السابق (2: 387/8).

جمع المؤنث السالم :

تعريفه : هو ما دل على أكثر من اثنتين بزيادة ألف وتاء مفتوحه على آخره بعد حذف التاء المربوطة . ويشترك في هذا الجمع من يعقل من المؤنث وما لا يعقل .

الأسماء التي تجمع مؤنثا سالما : يجمع هذا الجمع من الأسماء ما يأتي :

1 ــ جمع أعلام الإناث وصفاتها نحو : زينبات ومريمات ومرضعات في : زينب ، ومريم ، ومرضع .

2 ــ كل ما ختم بعلامة تأنيث كالتاء المربوطة ، أو الألف المقصورة ، أو الألف الممدودة نحو: فاطمات ، وسليمات ، وحسناوات في : فاطمة ، وسلمى ، وحسناء ويستثنى مما ختم بتاء التأنيث المربوطة نحو : (امرأة ، أَمَةُ ، أَمّةٌ ، ملّة ، شفة ، شاة) فإنها لا تجمع جمع مؤنث سالما وإنما تجمع جمع تكسير نقول فيها على التوالي: نساء ، اماء ، أمم ، مِلل ، شفاه ، شياه .

ــ ويستثنى مما ختم بألف التأنيث المقصورة ما كان مذكر على وزن (فعلان) نحو: (عطشى) مؤنث (عطشان) .

ــ ويستثنى مما ختم بألف التأنيث الممدودة ما كان مذكره على وزن (افعل) نحو :

(بيضاء) مؤنث (أبيض).

فمثل هذه الأسماء تجمع جمع تكسير . تقول عطاش ، بيض .

3 ــ يجمع جمع مؤنث سالما كل مصدر زاد على ثلاثة أحرف نحو : وجدان ــ وجدانات .

4 ــ ويجمع أيضا مصغر ما لا يعقل نحو : جبل جبيل جبيلات ، دريهم دريهمات .

5 ــ وصفات ما لا يعقل نحو : شاهق ، شاهقات ، وعالي ، عاليات .

6 ــ وأسماء المذكر التي لم يسمع لها جمع تكسير نحو : إيوان ورمضان ، وشعبان، تقول فيها : أيونات ورمضانات وشعبانات.

7 ــ بعض الأسماء الدالة على الجمع مجموعة جمع تكسير فيمكن جمعها جمع مؤنث سالما من باب (جمع الجمع) قصدا للمبالغة وذلك نحو : رجال ، وبيوت ، وطرق ، تقول فيها : رجالات وبيوتات وطرقات

8 ــ أسماء صدرت ابن أو ذي وهي لغير العاقل نحو :

ابن أوي ، وابن عرس ، وذي القعدة ، تقول فيها :

بنات أوي ، وبنات عرس ، وذوات القعدة (4 : 140،141).

ما يلحق بجمع المذكر السالم :

1 ــ يلحق به نحو : أخوات ، بنات ، جمع أخت وبنت ، والتاء فيهما للتأنيث أو دلالة على الواو المحذوفة في المذكر .

2 ــ أسماء ليس لها مفرد من لفظها نحو : (أولات)46 . كما ف قوله تعالى :

﴿وَإِن كُنَّ أُوْلَٰتِ حَمْلٍ فَأَنفِقُواْ عَلَيْهِنَّ حَتَّىٰ يَضَعْنَ حَمْلَهُنَّۚ ٦﴾ الطلاق: ٦

3 ــ ما كان من الأسماء على وزن المؤنث السالم وهو في حكم المفرد . لكنها غي الأصل جمع نحو : بركات ، عرفات ، اذراعات 47 .

جمع المؤنث السالم في سورة نوح :

1 ــ جنات :

في قولــه تعالى : ﴿١١ ٱللَّهُ ٱلَّذِى خَلَقَ سَبْعَ سَمَٰوَٰتٍ وَمِنَ ٱلْأَرْضِ مِثْلَهُنَّۖ يَتَنَزَّلُ ٱلْأَمْرُ بَيْنَهُنَّ لِتَعْلَمُوٓاْ أَنَّ ٱللَّهَ عَلَىٰ﴾ نوح: ٢٨

والجَنَّةُ : الحديقة ذات الشجر والنخيل ، وجمعها جِنان ، وفيها تخصيص ، ويقال للنخل وغيرها ، والجنة : هي دار النعيم في الدار الآخرة ، من الاجتنان ، وهو الستر لتكاثف أشجارها وتظليلها بالتفاف أغصانها ...(13 : 235/2) ،(16 :117).

قال ابن كثير في تفسيره في هذه الآية : أي إذا تبتم إلى الله واستغفرتموه واطعتموه كثر الرزق عليكم وأسقاكم من بركات السماء وأنبت لكم من بركات الأرض وأنبت لكم الزرع وأدّر لكم الضرع وأمدكم بأموال وبنين ، أي : أعطاكم الأموال والأولاد وجعل لكم جنات فيها أنواع الثمار وخللها بالأنهار الجارية بينها (5 :425/4).

وإعراب جنات :

مفعول به منصوب ، وعلامة نصبه الكسرة النائبة عن الفتحة ؛ لأنه جمع مؤنث سالم (2 : 376/8).

2 ــ سماوات : في قوله تعالى : ﴿وَأْتَمِرُواْ بَيْنَكُم بِمَعْرُوفٍ﴾ نوح: ١٥

سما ــ سموا : ارتفع ، وسَما به ، أعلاهُ . وسَمَا لِي الشيءُ : رُفع من بُعْدٍ فاسْتَبَنْتُهُ . والسماء معروفة ، وتُذَكّرُ . والسماء : سقف كل شيء ... (16: 311).

وقال ابن كثير في تفسير في هذه الآية : أي واحدة فوق واحدة ومعها يدور سائر الكواكب تبعاً ... (5 :425/4) .

أما إعراب (سموات) :

فهي مضاف إليه مجرور ، وعلامة جره الكسرة الظاهرة على آخره (2 : 378/7).

3 ــ خطيئات : في قوله تعالى : ﴿يَتْلُواْ عَلَيْكُمْ ءَايَٰتِ إِلَىٰ﴾ نوح: ٢٥

الخَطْ ، وَالخطأ ، وَالخَطاءُ ، ضد الصواب . وقد أخْطَأ إخْطَاء وَأخْطيْتُ : لغة رديئة والخطيئة : الذنب ، أو ما تعمد منه ، وأخطأ سلك سبيل خطأ عامدا أو غيره ، و" مع الخواطئ سهم صائب" يضرب لم يُكثر الخطأ ويصيب أحيانا " (16 :184).

وقال ابن كثير في تفسير : أي من كثرة ذنوبهم وعتوهم وإصرارهم على كفرهم ومخالفتهم رسولهم (5 :427/4).

ــ إعراب (خطيئاتهم) :

خطيئات : مجرورة بمن ، وعلامة جره الكسرة الظاهرة على آخره ، وهو مضاف والهاء ضمير متصل مبني في محل جر مضاف إليه ، والميم علامة الجمع ، والجار والمجرور متعلقان بـــ (اغرقوا) (2 : 384/8).

4 ــ المؤمنات : في قوله تعالى : ﴿۝١١ ٱللَّهُ ٱلَّذِى خَلَقَ سَبْعَ سَمَٰوَٰتٍ وَمِنَ ٱلْأَرْضِ مِثْلَهُنَّ ۖ يَتَنَزَّلُ ٱلْأَمْرُ بَيْنَهُنَّ لِتَعْلَمُوٓاْ أَنَّ ٱللَّهَ عَلَىٰ﴾ نوح: ٢٨

والمؤمناتِ : الواو حرف عطف ، والمؤمنات ، معطوف على المؤمنين مجرور وعلامة جره الكسرة الظاهرة على آخره .

جمع التكسير

سبق أن عرفنا جمع السلامة بنوعيه : المذكر والمؤنث. ووجدنا أن لفظ الواحد في كلا الجمعين يسلم عند الجمع . أما جمع التكسير فأن مفرده لا يسلم عند الجمع ، بل يكّسر ، أي : يحدث فيه تغيير .

ومن هنا سمّي (جمع التكسير) على التشبيه بتكسير الآنية ؛ لأن تكسيرها إنما هو إزالة التئام أجزائها ، فلما أزيل نظم الواحد فك نضده في هذا الجمع (1 : 65).

وعليه يعرّف الصرفيون هذا الجمع بأنه : ما دل على ثلاثة فأكثر مع تغيير ضروري يحدث لمفرده عند الجمع (1 : 63).

وجمع التكسير هذا جمع عام للعقلاء وغير العقلاء ، ذكورا كانوا أم إناثا والتغيير الذي يقع في هذا الجمع أنواع هي :

اــ زيادة في أخر المفرد نحو :حَمْل : حِمْلان ، وجُرْد : جُرْدان .

ب ــ نقص في بناء المفرد نحو : نَخْلة : نَخل ، رُومي :رُوم .

ج ــ تغيير في شكل المفرد كأن تتغير الحركات أو أصوات المدّ نحو : أسَد : أسُد .

د ــ زيادة وتغيير شكل المفرد نحو : رَجُل : رجال ، ونشيد : أناشيد .

هـ ــ نقص وتغيير شكل المفرد نحو : كِتاب : كُتب ، ورَسُول : رُسُل .

و ــ نقص وزيادة وتغيير شكل نحو : فَتَى : فِتْيان (4 : 144) .

أقسام جمع التكسير

الصرفيون يقولون : أن أوزان جمع التكسير تنقسم قسمين :

1 ــ قسم يدل على جموع القلة .

2 ــ قسم يدل على جموع الكثرة .

أولا : جموع القلة :

تستعمل صيغ هذه الجموع للدلالة على عدد ينحصر ما بين الثلاثة إلى العشرة ، أي لا يقل عن الثلاثة ولا يزيد على العشرة . وأشهر أوزان جموع القلة أربعة هي :

1 ــ أفْعُل :

ويطرد هذا الوزن فيا يأتي :

ــ في كل مفرد على وزن (فَعْل) بشرط أن يكون صحيح الأول والثاني وألا يكون مُضعفا ، ومثله نحو :

نَجْم : أنْجُم ، ووَجْه : أوْجُه ، وبَحْر : أبْحُر .

ــ في كل اسم رباعي دال على التأنيث بغير علامة وقبل آخره حرف مد نحو :

يَمِين ، ذراع ، والجمع : أيْمُن ، وأذْرع .

2 ــ أفْعال :

ويصلح أن يكون جمعا لكل ما لم يطرد من أفْعُل السابق .

ففي معتل الأول نحو (وَصْف) وتقول : (أوْصَاف).

وفي معتل الثاني نحو : (العين) نحو (بَاب) تقول : (أبْوَاب) .

وفي المضعفَ نحو : (عمّ) ، تقول : (إعْمام) وفي (جَدُّ) تقول : (أجْدَاد) وفي غير ساكن العين نحو : (جَمَل) و (عُنُق) تقول : (أجْمَال) و(أعْنَاق) .

3 ــ أفْعِلَة :

وهو قياسي على نوعين :

ــ في كل اسم مذكر رباعي قبل آخره حرف مد ، نحو طَعَام ، رَغِيف ، عَمُود ، فتقول : أطْعِمَة ، أرْغِفَة ، أعْمِدَة .

ــ في كل اسم على وزن (فَعَال أو فِعال) بشرط أن تكون عينه ولامه حرفا واحدا من حيث النوع نحو : زِمَام والجمع أزِمّة .

أو يكون معتل اللام (الآخر) نحو :

رِدَاء : أرْدِية قِباء :أقْبِيَة (4 : 144 ، 145) .

4 ــ فِعْلَة :

وهو غير قياسي في أوزان معينة ، لكنه سمع في ألفاظ كثيرة أشهرها ما جاء على الأوزان الأتية :

ــ فَعْل ، نحو : شَيْخ : شِيخَة .

ــ فَعَل ، نحو : فَتَى : فِتْيَة.

ــ فَعِيْل ، نحو : صَبِيٌّ : صِبْيَة .

ــ فُعَال ،نحو : غُلام : غِلْمَة (9 : 145) .

ثانيا : جموع الكثرة :

وتدل على عدد يبدأ من أحد عشر إلى ما لا نهاية ، وأبنية جموع الكثرة كثيرة جدا ومن أشهرها :

الأوزان	الجموع	مفرداتها
1 ــ فُعْل	سُمر ، عُمى ، حُمْر	سَمْراء ، عمياء ، حمراء
2 ــ فُعُل	سُفُن ، شُجُب ، غُفُر	سفينة ، شجاب ، غفور
3 ــ فُعَل	صُوَر ، صُغَر ، مُدَى	صورة ، صغرى ، مدية
4 ــ فِعَل	نِعَم ، مِجَن ، حِجج	نعمة ، مجنة ، حجة
5 ــ فُعَلة	غزاة ، قُضاة ، رُماة	غازي ، قاضي ، رامي
6 ــ فَعَلة	كَتَبه ، سحرة ، طلبه	كتب ، ساحر ، طالب
7 ــ فِعَلة	فِيَلة ، قِرَدة ، دِببة	فيل ، قرد ، دب
8 ــ فَعْلى	جَرْحى ، هلكى ، موتى	جريح ، هالك ، ميت
9 ــ فُعَّل	قُعَّد ، قُوّم ، نُفّس	قاعد ، قائم ، نفساء
10 ــ فُعّال	حُرّاس ، قُرّاء ، شراء	حارس ، قارئ ، شار
11 ــ فِعال	صِعاب ، ثِياب ، جِمال	صعب ، ثوب ، جمل
12 ــ فُعُول	نُمور ، جُنود ، أسود	نمر ، جندي ، أسد
13 ــ فِعْلان	غِلْمان ، حِيْتان ، نيران	غلام ، حوت ، نار
14 ــ فُعْلان	بُلدان ، كُثبان ، غُدران	بلد ، كثيب ، غدير
15 ــ فُعَلاء	كُرماء ، أُلما ، جُهلاء	كريم ، اليم ، جاهل
16 ــ افْعلاء	انبياء ، اصدقاء ، اعزاء	نبي ، صديق ، عزيز
17 ــ فواعل	خواتم ، شواهق ، زوابع	خاتم ، شاهق ، زوبعة
18 ــ أفاعل	أفاضل ، اعالي ، أكارم	فاضل ، عالي ، كريم
19 ــ أفاعيل	أناشيد ، اغاريد	نشيد ، غريد
20 ــ فعائل	رسائل ، عجائز، سحائب	رسالة ، عجوز ، سحابة
21 ــ فعاليل	عصافير ، قناديل	عصفور ، قنديل
22 ــ مفاعيل	مناديل ، مزامير	منديل ، مزمار
23 ــ فَعالى	عذارى ، صحارى	عذراء ، صحراء
24 ــ فعايل	جعافر ، فرازق	جعفور ، فرزدق
25 ــ فعالي	كراسي ، قماري	كرسي ، قمري

جموع التكسير في سورة نوح

جموع التكسير	وزنه	مفرده	جذره	دلالاته
أذانهم ــ أذان	أفعال	أذن	أ ــ ذ ــ ن	أذِن بالشيء ــ إذانا ، وإذانا : علم به. قال تعالى " فأذنوا بحرب من الله رسوله " : أي كونوا على علم . وأذن له بالشيء : أباحه له . وأستأذنه : طلب منه الأذن(15 : 17).
أصابعهم ــ أصابع	أفعال	أصبع	ص ــ ب ــ ع	الأصبعُ ــ مثلّثه الهمزة ــ ومع كل حركة تُثلثُ الباء ، تسع لغات ، والعاشرة أصْبُوعٌ بالضم ، وقد تُذكّر أصابع وأصابيع . وصبع به ، وصبع عليه : أشار نحوه بإصبعه مُفْتابا .وصَبَع عليه : دلّ عليه بالإشارة (15 : 22) .
ذنوبهم ــ ذنوب	فعول	ذنب	ذ ــ ن ــ ب	الذّنبُ : الإثم ، ذنوب . وجمع الجمع : ذنوبات . وقد أذنب . والذنب : واحد الأذناب . وأذناب الناس وذنابَهم : أتباعهم وسفلتهم (15 : 231).
ثيابهم ــ ثياب	فعال	ثوب	ث ــ و ــ ب	ثاب الرجل يثوب ثوبا وثوبانا : رجع بعد ذهابه . ويقال : ثاب فلان إلى الله ، وتاب ، بالثاء والتاء ن أي عاد ورجع إلى طاعته ، ورجل ثواب : للذي يبيع الثياب ، وثاب الناس : اجتمعوا وجاءوا . وكذلك الماء إذا اجتمع في الحوض . وثاب الشيء توبا وثوبا أي : رجع (13: 716/1).
أموالهم ــ أموال	أفعال	مال	م ــ أ ــ ل	رجل مألٌ ومثل : ضخم كثير اللحم تارة ، والأنثى مالة ومثلةٌ ، وقد مال يَمأل : تملأ وضخم . وجاء أمرٌ ما مأل له مالا وما مال ماله (13: 186/8).
أنهارا	أفعال	نهر	ن ــ هـ ــ ر	والنهْر بسكون الهاء وفتحها واحِد (الأنهار) ، وقوله تعالى " في جنات ونهر" أي : أنهار وقد يعبر بالواحد عن الجمع كما في قوله تعالى ك" ويولون الدبر" ، (ونهر) النهر حفرةُ . ونهر الماء جرى في الأرض وجعل لنفسه نهرا (15 :682).
أطوارا	أفعال	طور	ط ــ و ــ ر	الطّورُ : التارةُ ، تقول : طورا بعد طور ، أي تارة بعد تارة . وجمع الطور أطوار . والناس أطوار أي أخياف

				على حالات شتى ، والطور : الحال ، قال تعالى : " وقد خلقكم أطوارا" معناه ضروبا وأحوالا مختلفة(13 : 658،659/5).. وقال الفراء : " وقد خلقكم أطوارا " نطفة ، ثم علقة ، ثم مضغة ، ثم عظما (18 :188/3) وقال الأخفش : طورا علقة وطورا مضغة (17 : 550/2) .
أنصارا	أفعال	نصر	ن ــ ص ــ ر	نصر المظلوم نصرا ونصورا : أعانه ونصره منه : نجاه وخلّصه ، وهر ناصر من نُصّار ، وأنصار . والنصير: الناصر. وأنصار النبي صلى الله عليه وسلم غلبت عليهم الصفة . والاستنصار : استمداد النصر ، وتناصروا : تعاونوا على النصر(16 : 606) ..
عباد	فعال	عبد	ع ــ ب ــ د	(العبد) ضد الحر وجمعه (عبيد) مثل كلب وكليب وهو جمع عزيز، وتقول : عبد بين (العبودة) و(العبودية) . وأصل العبودية الخضوع والذل...(15 :407، 408)
كفار	فعال	كافر	ك ــ ف ــ ر	الْكُفْرُ : نقيض الإيمان ، آمنا بالله وكفرنا بالطاغوت ، كَفِر بالله يكفر كُفرا وكفورا وكفرانا ، ويقال لأهل دار الحرب : قد كفروا أي : عصوا وامتنعوا ، والكفر : كفر النعمة ، وهو نقيض الشكر وقوله تعالى : " أنا بكل كافرون" أي جاحدون ، ورجل كافر : جاحد لأنعم الله ...(13 :688/7) .

أبنية الأفعال

إن اللغة العربية جهاز متكامل من العلامات الصوتية الدالة ، وأن هذه العلامات تخضع في تكوينها وتضامنها لنظام دقيق ، بالغ الدقة ، وأن هذا الجهاز اللغوي يستخدمه الإنسان وسيلة للتواصل بينه وبين أبناء جنسه .

ولعل النظام الفعلي في اللغات الإنسانية يدل ولو دلالة جزئية على تكامل أنظمتها ، ففي اللغات التي لا تتقيد بالرُتبة ــ كالعربية وأخواتها الساميات ، لا يتميز الفعل إلا بشكله اللفظي ، أي بصيغة form ، أما اللغات التي تتقيد بالرتبة ــ كالفرنسية والإنجليزية ــ فيتميز فيها الفعل بالموقع الذي يشغله في الجملة ، ومن هنا كان الفعل في العربية ذا أشكال صوتيه محددة ، فهو يتخذ صوراً نطقية قياسية مطردة تميزه عن الاسم ، والوصف ، والحرف (20 :89).

صيغ الأفعال :

أ ــ صيغ الفعل الماضي الثلاثي المجرد :

يمثل الفعل الماضي المجرد منطلقا أصيلا لتكوين الأفعال المزيدة والأفعال المضارعة ، مثلما تمثل الأسماء الدالة على المذكر منطلقا لصياغة الأسماء الدالة على المؤنث ، وكما تمثل النكرات منطلقا لصياغة المعارف غالبا .

فالفعل (نَصَرَ) ماض مجرد ، فإذا ألصقنا بأوله حرفا من أحرف : أَنَيْتُ ، وغيرنا بعض الحركات فيه ، تكوّن الفعل المضارع ، أَنْصُرُ ، نَنْصُرُ ، يَنْصُرُ ، تَنْصُرُ .

وإذا زدنا فيه حرفا أخرى تكوّنت منه الأفعال المزيدة : انتصَرَ ، تناصر ، استنصَرَ .. الخ .

أما صيغه فلا تزيد على ثلاث ، هي :

1 ــ فَعَلَ : مثل : قَطَعَ ، وَصَلَ ، نَجَحَ ، باعَ ، شَدَّ .

2 ــ فَعِلَ : مثل : عَلِمَ ، سَئِمَ ، مَرِضَ ، بَخِلَ ، مَلَّ .

3 ــ فَعُلَ : مثل : كَرُمَ ، كَثُر ، حَلُمَ ، نَبُلَ ، طالَ .

ب ــ صيغ المضارع من الثلاثي المجرد :

لما كان الفعل المضارع يصاغ من لفظ الماضي بزيادة لاصقه في أوله ، و تغيير بعض الصُوَيْتات الداخلية التي نسميها " حركات" كان من الطبيعي ألا يكون له إلا ثلاث صيغ أيضا ، هي :

1 ــ يَفْعَلَ : مثل : يَسْأَمُ ، يَقطَع ، ينجح .

2 ــ يفعِلُ : مثل : يصرِفُ ، يجلِسُ ، يحبِسُ .

3 ــ يفعُلُ : مثل : يدخُلُ ، ينصُرُ ، يحلُمُ .

بتأمل في الأمثلة السابقة نجد أن ثمة تغيرا صوتيا يرافق أحرف (أنيت) في صياغة المضارع ، إذ تُسكّنُ فاء الفعل وقد كانت في الماضي متحركة ، إلا إذا كان هناك عارض صَوْتِيّ ، كأن يكون الفعل معتل العين مثل : قال وباع ، أو مضعفاً مثل : شدّ وردَّ ، أو كان مثالاً واوياً مثل : وعد ووصف ، ففي هذه الحالات يقع ما بعد حرف المضارعة متحركاً لا ساكناً مثل :

ــ يَنامُ ، يَقُومُ ، يَبيعُ .

ــ يَشُدُّ ، يَعُدُّ ، يَنمُّ .

ــ يَعِدُ ، يَصِفُ ، يزِنُ .

ج ــ صيغ فعل الأمر من الثلاثي المجرد :

لفعل الأمر صورتان لفظيتان ، تبدأ الأولى بهمزة وصل ، وتتجرد الثانية منها ، وهو في ذلك تابع للفعل المضارع ، فإن سُكّنَ في المضارع ما بعد حرف المضارعة بدأ فعل الأمر منه بهمزة وصل ، وإلا جُرّد منها .

والمبدوء بهمزة الوصل ثلاث صيغ هي :

1 ــ اِفْعَلْ : مثل : اِعْلَمْ ، اِلْعَب ، اِرْبَح .

2 ــ اِفْعِلْ : مثل : اِصْرِف ، اِعْدِل ، اِجْلِس .

3 ــ اُفْعُلْ : مثل : اُدْخُل ، اُكْتُبْ ، اُصْرُخْ .

وبتأمل في الأمثلة السابقة نجد أن الهمزة تكسر ، وتضم بحسب حركة عين الفعل ، فإن كانت العين مضمومة ضمت الهمزة ، وإن كانت مكسورة أو مفتوحة كسرت الهمزة .

أما ما جرد من الهمزة فأمثلته من الأجوف : نَمْ ، وقُلْ ، وبعْ

وأمثلته من المضعف : شُدّ ، ومُدَّ ، وعُدَّ .

وأمثلته من المثال الواوي : : عِدْ ، وصِف ، وزن ، ويلحق بذلك : خُذْ ، وكُلْ ، وسَلْ . على أنه إذا فك إدغام المضعف ابتدأ بهمزة ، مثل : اُشْدُدْ ، وامْدُدْ ، وارْدُدْ .

د ــ الماضي الرباعي المجرد ومضارعه وأمره :

للفعل الماضي المجرد صيغة واحدة وهي : فَعْلَلَ ، مثل : دَحْرَجَ ، زَخْرف ، برهن، بعْثر .

ويأتي المضارع منه على :يُفَعْلِلُ ، مثل : يدحرج ، يزخرف ، يبعثر ، يزمجر ، يبرهن .

أما الأمر منه فصيغته : فَعْلِلْ . مثل : دَحْرِجْ ، زخْرِفْ ، برهنْ ، بعثر ، زمجرْ .

هـ ــ صيغ الفعل المزيد :

تستعمل الأفعال المزيدة كثيرا ، والزيادة فيها تخضع لنظام ثابت مطرد ، لا يطرأ عليه الخلل ، ومن هذه الصيغ :

1 ــ أفعلَ ، مثل : أَخْلَصَ يُخْلِصُ أَخْلِصْ . فعل ثلاثي مزيد فيه حرف .

2 ــ فاعلَ ، مثل :جاوبَ يجاوبُ جاوبْ . فعل ثلاثي مزيد فيه حرف .

3 ــ فعّلَ ، مثل : درّب يدّرب درِّب . فعل ثلاثي مزيد فيه حرف .

4 ــ تَفعللَ ، تدحرجَ يتدحرجُ تدحرجْ . فعل رباعي مزيد فيه حرف .

5 ــ افْتعلَ ، مثل : ارتحلَ يرتحل ارتحل .فعل ثلاثي مزيد فيه حرفان .

6 ــ انفعل ، مثل : انكسَر ينكسر انكسِرْ . فعل ثلاثي مزيد فيه حرفان .

7 ــ تفاعل ، مثل : تبادلَ يتبادل تبادَلْ . فعل ثلاثي مزيد فيه حرفان .

8 ــ تفعَّلَ ، مثل : تقدمَ يتقدمُ تقدّمْ . فعل ثلاثي مزيد فيه حرفان .

9 ــ تفعيل ، مثل : تشيطن يتشيطَنْ تشيطَنْ .فعل ثلاثي مزيد فيه حرفان .

10 ــ تمفعل ، مثل : تمسكن يتمسكنُ تمسكنْ . فعل ثلاثي مزيد فيه حرفان .

11 ــ افعلَلْ ، مثل : اطمأنَّ يطمئنَّ اطئِنَّ . فعل رباعي مزيد فيه حرفان .

12 ــ افْعَنْلَلَ ، مثل : احْرنجم يَحْرنجمُ احرنجمْ48 .فعل رباعي مزيد فيه حرفان

13 ــ استفعل ، مثل : استغفر يستغفر استغفر . فعل ثلاثي مزيد فيه ثلاثة احرف .

14 ــ افعوعل ، مثل : احدودبَ يحدودبُ احدودب . فعل رباعي مزيد فيه ثلاثة أحرف (20 :90).

صور الفعل الماضي في سورة نوح

الآية	الفعل الماضي	وزنه	جذره	دلالاته
﴿ إِنَّآ أَرۡسَلۡنَا نُوحًا إِلَىٰ قَوۡمِهِۦٓ ١ ﴾	أرسل	أفعل	ر ــ س ــ ل	والإرسال : التسليط الإطلاق والإهمال . وتراسلوا : أرسل بعضهم إلى بعض . وألقى الكلام على رسِيْلانه : تَهاوَنَ به (16 :248)، (15 :242).
﴿ قَالَ رَبِّ إِنِّي دَعَوۡتُ قَوۡمِي لَيۡلٗا وَنَهَارٗا ٥ ﴾	دعا	فعل	د ــ ع ــ و	والدعاء الرغبة إلى الله عز وجل ، دَعاءُ دُعاءَ دَعْوَى (13 :3/367). دَعَيْتُ ،لغةٌ في دَعَوْتُ (16 :311) .
﴿ وَإِنِّي كُلَّمَا دَعَوۡتُهُمۡ لِتَغۡفِرَ لَهُمۡ جَعَلُواْ أَصَٰبِعَهُمۡ فِيٓ ءَاذَانِهِمۡ وَٱسۡتَغۡشَوۡاْ ثِيَابَهُمۡ ٧ ﴾	جعل	فعل	ج ــ ع ــ ل	جَعَلَهُ : كمنعه ، جَعْلاء ، وجَعُالة ، واجْتَعَله : صَنَعَهُ . وجعل القبيح حسنا : صيره . وجعل يفعل كذا (16 :107) ، (15: 105).
	استغشى	استفعل	غ ــ ش ــ و	غشيه بالسوط : ضربه ، وغَشِيَ فلانا : أتاهُ . واستغشى ثوبه ، واستغشى به : تغطّى به كيلا يَسْمَعَ ولا يرى(16 :455)، (15 : 475).
﴿ وَأَصَرُّواْ وَٱسۡتَكۡبَرُواْ ٱسۡتِكۡبَارٗا ٧ ﴾	أصرّ	أفعل	ص ــ ر ــ ر	الضّر ضد النفع ، والضرُّ ، بالضم الهزالُ وسوء الحال . وقوله تعالى : " وإذا مس الأنسان الضر دعنا لجنبه " فكل ما كان من سوء حال أو فقر أو شدة في بدن فهو ضر ، وما كان ضدا للنفع فهو ضر(13 : 5/486)،

﴿سِرَاعًا كَأَنَّهُمْ إِلَىٰ نُصُبٍ﴾	خلق	فعل	خ ــ ل ــ ق	الخَلْقُ : التقدير ، والخالق في صِفاته تعالى : المُبْدِعُ للشيء المخترع على غير مثال سبق، خَلُقَت المرْأةُ : حَسُنِ خُلُقها (16 : 193) ، (13 :3/195).
﴿ثُمَّ إِنِّيٓ أَعۡلَنتُ لَهُمۡ وَأَسۡرَرۡتُ لَهُمۡ إِسۡرَارٗا ٩﴾	أعلن	أفعل	ع ــ ل ــ ن	العلانُ والمعالنة والإعلان : المجاهرة ، وعالنه : أعلن أيه الأمر، وعلن الأمر ــ كنصر وضرب ، وكرم ، وفرح ، علنا ، وعلانية ، واعتلن : ظهر (13 : 419/6) ، 16 :436).
	أسرّ	أفعل	س ــ ر ــ ر	السِرّ : الذي يُكْتَم ، وجمعه أسرار، والسر ما اخفيت، ورجل سري : يصنع الأشياء سرا، وأسر الشيء كتمه وأظهره ، وهو من الأضداد ، سررته : كتمته ، وسررته : أعلنته (15 :294)،(13: 554/4).
﴿وَٱسۡتَكۡبَرُواْ ٱسۡتِكۡبَارٗا ٧﴾	استكبر	استفعل	ك ــ ب ــ ر	كَبِر أي أسَنّ ، وكَبُر أي عظُمَ ، والكِبْر بالكسر : العظمة . واكْبر الشيء : استعظمه (15 :561) ، (13: 576/7).

صور الفعل المضارع في سورة نوح

الآية	الفعل المضارع	وزنه	جذره	دلالاته
﴿يَغۡفِرۡ لَكُم مِّن ذُنُوبِكُمۡ وَيُؤَخِّرۡكُمۡ إِلَىٰٓ أَجَلٖ مُّسَمًّىۚ إِنَّ أَجَلَ ٱللَّهِ إِذَا جَآءَ لَا يُؤَخَّرُۘ لَوۡ كُنتُمۡ تَعۡلَمُونَ ٤﴾	يغفر	يفعل	غ ــ ف ــ ر	أي إذا فعلتم ما أمركم به وصدقتم ما أرسلت به إليكم غفر الله لكم ذنوبكم (5 : 424/4).

	تعلم	تفعل	ع ــ ل ــ م	عَلِمَهُ علما : عرفه . وعَلِمَ هو في نفسه :ورجل عالم وعليم ، علماء وعلاّم . وعلمه العلم تعليما ، وأعلمه أياهُ فتعلّمه ، وعَلِمَ به ــ كسمع :شَعَر . وعلم الأمر وتعلّمه : أتقنه (16 :435) ،(15: 451).
﴿يُوفِضُونَ ﴿٤٣﴾ خَٰشِعَةً﴾	ترى	فعل	ت ــ ر ــ ى	ترى يثْرى كَرَمى : تَرَاخى. وأترى : عَمِل أعمالا مُتواتِرة بين كل عملين فترة (16 :75).
﴿ٱلَّذِى يُوعَدُونَ ﴿٤٢﴾ يَوۡمَ يَخۡرُجُونَ مِنَ ٱلۡأَجۡدَاثِ﴾	ترجون ترجوا	تفعل	ت ر ج و	أي عظمة قال ابن عباس : لِمَ لا تعظمون الله حق عظمته ، أي لا تخافون من بأسه ونقمته (5 : 425/4).
﴿أَنِ ٱعۡبُدُواْ ٱللَّهَ وَٱتَّقُوهُ وَأَطِيعُونِ﴾	تسلك	تفعل	ت س ل ك	أي خلقها لكم لتستقروا عليها وتسلكوا فيها أين شئتم من نواحيها وأرجائها وأقطارها (5 : 427/4).
﴿عَلَىٰٓ أَن نُّبَدِّلَ خَيۡرٗا مِّنۡهُمۡ﴾	يرسل	يفعل	ر ــ س ــ ل	أي متواصلة الأمطار وقال ابن عباس : يتبع بعضه بعضاً (5 : 425/4).

﴿وَيُؤَخِّرۡكُمۡ إِلَىٰٓ أَجَلٖ مُّسَمًّىۚ ﴿٤﴾﴾	يؤخر	يفعل	أ خ ر ى	أي يمد في أعماركم ويدرأ عنكم العذاب الذي إن تجتنبوا ما نهاكم عنه أوقعه بكم(5 : 434/4).
﴿وَمَا نَحۡنُ بِمَسۡبُوقِينَ ﴿٤١﴾ فَذَرۡهُمۡ يَخُوضُواْ وَيَلۡعَبُواْ حَتَّىٰ يُلَٰقُواْ يَوۡمَهُمُ﴾	يمدد	يفعل	م ــ د ــ د	المَدّ : السَّيل ، وكثرة الماء ، قال ابن عباس : أي إذا تبتم إلى الله وأطعتموه كثر الرزق عليكم وآسقاكم من بركات السماء وأنبت لكم من بركات الأرض (16 :569)،(5: 425/4).
﴿أَن يَأۡتِيَهُمۡ عَذَابٌ أَلِيمٞ ﴿١﴾ قَالَ﴾	يعيد يخرج	يفعل يفعل	ع ــ ى ــ د خ ــ ر ــ ج	أي إذا متم (5 : 425/4). أي يوم القيامة يعيدكم كما بدأكم أول مرة (5 : 425/4).

﴿□ □ □ □ □ □ □ ﴾	تزيد	فعيل	ت ــ ز ــ د	دعاء منه على قومه لتردهم وكفرهم وعنادهم (5 : 427/4).
﴿۞ ثُمَّ إِنِّيٓ أَعۡلَنتُ لَهُمۡ وَأَسۡرَرۡتُ لَهُمۡ إِسۡرَارٗا ۝٩ فَقُلۡتُ ٱسۡتَغۡفِرُواْ﴾	تذر	تفعل	ت ــ ذ ــ ر	أي لا تترك على وجه الأرض منهم أحدا ولا ديارا (5 : 427/4).
﴿وَٱسۡتَغۡشَوۡاْ ثِيَابَهُمۡ وَأَصَرُّواْ وَٱسۡتَكۡبَرُواْ ٱسۡتِكۡبَارٗا ۝٧ ثُمَّ إِنِّي دَعَوۡتُهُمۡ جِهَارٗا ﴾	يجد	يفعل	ى ــ ج ــ د	أي لم يكن لهم معين ولا مغيث ولا مجير ينقذهم من عذاب الله (5 : 427/4).

صور من فعل الأمر في سورة نوح

الآية	فعل الآمر	وزنه	جذره	دلالاته
﴿أَنۡ أَنذِرۡ قَوۡمَكَ مِن قَبۡلِ أَن يَأۡتِيَهُمۡ عَذَابٌ أَلِيمٞ ۝١﴾	أنذر	افعل	ن ــ ذ ــ ر	الإنْذار : الإبْلاغ ، ولا يكون إلا في التخويف ومنه قوله تعالى :" فكيف كان عذابي ونذر" أي إنْذاري(15 :653).
﴿أَنِ ٱعۡبُدُواْ ٱللَّهَ وَٱتَّقُوهُ وَأَطِيعُونِ ۝٣﴾	أطع	افعل	أ ــ ط ــ ع	أي فيما أمركم به ونهاكم عنه (5 :424/4).
﴿□ □ □ □ □ ﴾	اغفر	افعل	غ ف ر	غَفَرَهُ يَغفِرهُ : ستره . وغَفَرَ المتاع في الوعاء : أدخله وستره ، وغفر الله له ذنبه يغفره غفْراً ومغفرة . وغُفراناً : غطّى عليه وعفَا عنه (16 : 457)، (15 : 457).
﴿أَنِ ٱعۡبُدُواْ ٱللَّهَ وَٱتَّقُوهُ وَأَطِيعُونِ ۝٣﴾	اعبد	افعل	ع ب د	العبد الإنسان حرا كان أو مملوكا ، يذهب بذلك إلى انه مربوب لباريه جلّ وعزّ ، والعبد : المملوك خلاف الحر ، واصل العبودية : الخضوع والتذلل (13 : 48/6).
﴿فَقُلۡتُ ٱسۡتَغۡفِرُواْ رَبَّكُمۡ إِنَّهُۥ كَانَ غَفَّارٗا ۝١٠﴾	استغفر	استفعل	غ ف ر	الغفور والغفار ، جل ثناؤه وهما من أبنية المبالغة ومعناهما الساتر لذنوب عباده المتجاوز عن خطاياهم وذنوبهم (13 : 646/6) .

قائمة المصادر والمراجع ، والهوامش

أولاً : المصادر والمراجع :

1 ــ أسرار العربية ، ابن الأنباري ، تحقيق محمد البيطار ، دمشق 1857م .

2 ــ إعراب القرآن ، تأليف ، محمد جعفر الشيخ إبراهيم الكرباسي ، منشورات دار ومكتبة الهلال ، بيروت ، ط ، الأولى 1422هـ ــ2001م .

3 ــ الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين : البصريين والكوفيين ، تأليف الشيخ الأمام كمال الدين أبي البركات عبد الرحمن ابن محمد بن أبي سعيد الأنباري ، تأليف ، محمد محي الدين عبد الحميد ، المكتبة العصرية ، صيدا ــ بيروت، 1419هـ ــ1998 م .

4 ــ التطبيق الصرفي .الدكتور عبده الراجحي ، دار المعرفة الجامعية ، ط . الثانية.

5 ــ تفسير القرآن العظيم لأبن كثير ، دار المعرفة ــ بيروت .

6 ــ جامع الدروس العربية ، تأليف الشيخ مصطفى الغلاييني ، منشورات محمد علي بيضون ، دار الكتب العلمية ، بيروت ــ لبنان ، الطبعة الأولى 1421هـ ــ 2000م .

7 ــ دراسات في فقه اللغة ، د . صبحي الصالح ، دار الملايين ، ط 3، 1997 .

8 ــ الشافية في علم الصرف لأبن الحاجب ، تحقيق حسن أحمد العثمان ، المكتبة المكية ، مكة المكرمة ،ط1 ،1995 م .

9 ــ شذا العرف في فن الصرف ، تأليف الأستاذ الشيخ أحمد الحملاوي ، مراجعة وتحقيق سعيد محمد اللحام ، عالم الكتب ، بيروت ــ لبنان ، ط 1417،2هـ ــ1997م .

10 ــ شرح ملحمة الإعراب ، الحريري ، مصر 1347هـ .

11 ــ الصرف الوافي ، د . هادي نهر ، الجامعة المستنصرية ،دار الأمل للنشر والتوزيع 1998م .

12 ــ كتاب سيبويه ، أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر، تحقيق عبد السلام هارون، الهيئة المصرية العامة للكّتاب 1397هـ ــ 1977م .

13 ــ لسان العرب ، ابن منظور ، (محمد بن مكرم) دار صابر ، بيروت .

14 ــ اللغة العربية معناها ومبناها .تمام حسان ، دار الثقافة ، الدار البيضاء 1994م .

15 ــ مختار الصحاح ،محمد أبوبكر الرازي ، عني بترتيبه محمود خاطربك ، دار الفكر1392 ــ1972م .

16 ــ مختار القاموس ، الطاهر أحم الزاوي ، الدار العربية للكتاب 1389ــ 1390 1980 ــ1981م .

17 ــ معاني القرآن للأخفش ،تحقيق هدى قراعة ، مكتبة الخانجي للطبع والنشر والتوزيع ، الطبعة الأولى 1411هـ ــ 1990 م .

18 ــ معاني القرآن للفراء ، تحقيق د. عبد الفتاح إسماعيل شلبي ، أ .علي النجدي ناصف ، دار السرور.

19 ــ المعجم الوسيط ، إبراهيم مصطفى ، أحمد الزيات ، حامد عبد القادر ، محمد النجار ، تحقيق : مجمع اللغة العربية ، دار الدعوة .

20 ــ المغني الجديد في علم الصرف ، د . محمد خير الحلواني ، دار النشر العربي ، بيروت ــ لبنان ، ط 5 ، 1420هـ ــ 1999 م .

21 ــ المفردات في غريب القرآن للراغب الأصفهاني ، تحقيق : محمد سيد كيلاني، دار المعرفة ــ لبنان .

22 ــ مقاييس اللغة ، لأبن فارس ، تحقيق ، عبد السلام هارون ، دار الفكر 1399هـ ــ 1979 م .

23 ــ المقتضب : أبو العباس المبرد ، تحقيق ، محمد عبد الخالق عظيمة 1415هـ ــ 1994م .

24 ــ وصف اللغة العربية دلاليا في ضوء الدلالة المركزية ، محمد محمد يونس ، منشورات جامعة الفاتح ،1993م .

ثانياً : الهوامش :

25 ــ يقال يقظ بضم القاف . وبفظ بكسرها .

26 ــ النكس : الرجل الضعيف الدنيء الذي لا خير فيه والمقصر عن غاية النجدة والكرم .

27 ــــ ماء روى : كثير يروي .

28 ــ الأتان : أنثي الحمير ، الإبد : ما تلد كل عام ويقال أيضا امرأة إبد .

29 ــ الصرد : طائر أبقع أبيض اللون وأخضر الظهر وضخم الرأس والمنقار وله مخلب يصطاد به العصافير وصغار الطير ، ويكنى بأبي كثير ، وجمعه صردان بكسر أوله وسكون ثانيه و (الحطم) الراعي الظلوم ، ومثله الحطمة .

30 ــ الجعفر النهر الصغير . واسم رجل ، و(الشهرب) : الشيخ الكبير . ومؤنته شهرية

31 ــ الزبرج : الزينة من نقش وجوهر ونحوهما والذهب . و(الخرمس) : الليل المظلم .

32 ــ الهبلع :الأكول الواسع الجنجور العظيم اللقم .

33 ــ البرثن :من السباع والطير بمنزلة الأصابع من الإنسان . و(الجرشع) : العظيم من الجمال والخيل .

34 ــ القطحل : هو الزمان الذي كان قبل خلق الناس .

35 ــ الجخدب : ذكر الجراد و (الجرشع) : يجوز فيه ضم الشين أيضا كما تقدم

36 ــ الشمردل : الطويل .

37 ــ الجحمرش : العجوز الكبيرة والمرأة السمجة .

38 ــ الخزعبل : الباطل ، و(القذعمل) الضخم من الأبل .

39 ــ الزنجفر : معدن متفتت يعمل منه الحبر الأحمر ويصنع به (الجردحل) : الضخم من الآبل .

40 ــ إذ الأصل أبيانا ، نقلت حركة الياء ثم تحركت الياء بحسب الأصل وانفتح ما قبلها فقلبت ألفا ، فالتقى ساكنان فحذفت الألف الثانية لالتقاء الساكنين ، ثم عوض عنها التاء ، وهكذا يقال في إقامة وما ماثلها أو يقال أعلت بالقلب في المصدر حملا على الفعل .

41 ــ النون عوض عن الحركة والتنوين الذي كان في الاسم المفرد والواحد .

42 ــ إذا كان أفعل للتفضيل فيجوز جمعه جمع مذكر سالم ، قال تعالى : " واتبعك الأرذلون " الشعراء 111.

43 ــ ما يستوي فيه المذكر والمؤنث الاتي :

فعّاله ، علامه ، فهامه ؟

مِفْعَال : مِهدار ، مقدام .

مِفْعِيل : منطيق ، معطير .

فَعيل بمعنى فاعل : نصير ، رحيم .

فَعيل بمعنى مفعول : جريح ، قتيل .

فِعوُل بمعنى فاعل : صبور ، ضروب .

44 ــ قال تعالى ف سورة الكهف: أيه 46 " المال والبنون زينة الحياة الدنيا "

45 ــ قال لبيد : وما المال والأهلون ودائع ولابد يوما أن ترد الودائع .

46 ــ أولات : اسم جمع بمعنى ذات : لا واحد من لفظه . أما ذات فواحدة في المعنى .

47 ــادراعات : قرية بالشام .

48 ــاحرنجم الناسُ : اجتمعوا .

" دوافع ممارسة النشاط الترويحي الرياضي لدى طلاب المرحلة الثانوية ببلدية المرج

د. أحمد بدر حمد د. ونيس سليمان عبدالرحيم د. مراد مصطفى علي

1-1 مقدمة البحث :

إن دراسة مختلف النظريات والقواعد والمبادئ العامة المرتبطة بموضوع علم النفس وعلم النفس الرياضي تساعدنا على جمع حقائق ومعلومات أكثر عن سلوكيات ودوافع الإنسان، حيث تعتبر هذه الدوافع من أهم الموضوعات التي يهتم بها الأستاذ والمربي الرياضي باعتبارها أكثر المواضيع إثارة في علم النفس الرياضي، فهو دائما يتساءل عنها وعن أهميتها وطرق استغلالها أثناء العملية التربوية أو التدريبية، وهي عبارة عن حالات داخلية وقوى داخلية تثير سلوكيات الفرد لتحقيق هدف معين وهو عملية نفسية عضوية نفترض قيامها لدى الكائن لتعليل السلوك الصادر عنه في لحظة ما . (1 :259)

كما يعرف الدافع بصفة عامة أنه عامل انفعالي حركي فطري أو مكتسب شعوري أو لاشعوري يثير نشاط الفرد للأداء والإنجاز أو تحقيق غاية وينشأ داخل الفرد كنتيجة لخبرته في الحياة وقد يكون الدافع ذاتياً حينما تكون مظاهر النشاط التي يحدثها مقصودة بل تكون واسطة أو وسيلة لشيء آخر. (2 : 166)

ورغم اختلاف تصورات الباحثين يبقى أن هناك اتفاقا عاماً على أن الدوافع مصطلح عام أطلق دلالة على العلاقة الديناميكية بين الكائن الحي وبيئته وهذه العلاقة تكون في شكل ظاهرة سلوكية يمكن ملاحظتها ولكن في صورة استدلالية وفهم المراهقة يكمن أن يتضح من خلال تلك العمليات التي تتم بها أيضا فهم الدوافع والرغبات والحاجات المميزة للمراهقين وفهم الظروف و المعوقات التي تحول بينهم وبين إشباع رغباتهم، وكذا أنماط الاستجابات وردود الأفعال التي تشكل السمات العامة للمراهقين، وبما أن المراهقة بمعناها العام هي المرحلة التي تبدأ بالبلوغ وتنتهي بالرشد، فهي لهذا عملية بيولوجية، حيوية وعضوية في بدايتها وظاهرة اجتماعية في نهايتها .(2 : 166)

وبما أن البلوغ مرحلة قصيرة جداً من مراحل حياة التلميذ، وأنها الإرهاص البيولوجي للمراهقة ونظرا لتعدد أنواع الأنشطة الترويحية الرياضية ومجالاتها فإن الدوافع المرتبطة بالنشاط الترويحي الرياضي تتميز بالطابع المركب، ومن الأهمية معرفة المربي الرياضي لأهم الدوافع التي تدفع المراهقين نحو ممارسة الأنشطة الترويحية الرياضية المختلفة وأهمية ذلك بالنسبة للمراهق والمجتمع الذي يعيش فيه، ويمكن تلخيص أهم الدوافع في الإحساس بالرضا وإشباع حاجاته والبحث عن المتعة الجمالية، والشعور بالارتياح، واكتساب الصحة واللياقة عن طريق ممارسة النشاط الترويحي الرياضي ومن المعلوم أن كل سلوك وراءه دافع أي تكمن وراءه قوى دافعية معينة لهذا فإن لموضوع الدوافع أهمية في المجال الرياضي. (4: 50)

2-1 مشكلة البحث:

وبما أن الدافع هو مثير داخلي مصحوب بالتوتر الإيجابي، يؤثر في سلوك الفرد قصد القيام بمواقف معينة في ظروف محددة، كتعلم التلميذ مختلف المهارات الحركية، وهو مرتبط بعمر العملية التعليمية أو قد تستمر إلى أمد طويل، فالدافع

يهدف إلى مساعدة التلميذ المتعلم بمعرفة نفسه وذاته، وكذا معرفة المحيط الخارجي وبالتالي التصرف قصد الظروف والمواقف المختلفة والنضج الفكري والجسمي. (110:11)

وتعد الأنشطة الترويحية من أنواع الرعاية ومظهر من مظاهر النشاط الإنساني، ولها دور هام في تحقيق التوازن النفسي أيضاً ولها إسهاماتها في تحقيق السعادة للإنسان، وللترويح العديد من الأنواع : منها الترويح الرياضي، والثقافي، والاجتماعي، والفني والخلوي، والعلاجي، ولها العديد من التأثيرات على كل من الجوانب البدنية والفسيولوجية والاجتماعية للفرد، كما أن لتلك المناشط تأثيراتها على الجانب النفسي، وإعادة التوازن النفسي، والاقلال من التوتر النفسي والقلق ، وكذلك تنمية مفهوم الذات لدى الفرد، وتنمية الثقة بالنفس.(17 :33)

وعلى ما سبق من تقديم فإن الدوافع هي المسؤول الأول على اتخاذ خطوات هامة في حياة الإنسان ولكن بسبب تنوع أهداف البشر تختلف الدوافع وتتعدد أشكالها، فقد يكون الدافع لدى أحد الأفراد نحو ممارسة النشاط الترويحي الرياضي هو حبه للعبة عينة، وقد يمارسه آخر بسبب رغبته للتخلص من السمنة وهكذا، فالدوافع هي التي تحث الإنسان على اتخاذ أشكال السلوك المختلفة، ولأهمية الدوافع في حياتنا وفي حياة المراهق بالخصوص فقد أبدت مجموعة البحث رغبة في دراسة هذا الشق المهم من علم النفس الرياضي والترويح على حد سواء، من خلال بحثنا والذي هو بعنوان " دوافع ممارسة النشاط الترويحي الرياضي لدى طلاب المرحلة الثانوية ببلدية المرج" .

1-3 أهداف البحث :

يهدف هذا البحث إلى التعرف على :

1. التعرف على دوافع ممارسة النشاط الترويحي الرياضي لدى طلاب المرحلة الثانوية ببلدية المرج .
2. ترتيب دوافع ممارسة النشاط الترويحي الرياضي لدى طلاب المرحلة الثانوية ببلدية المرج حسب استجابات العينة.

1-4 تساؤلات البحث :

1. ماهي دوافع ممارسة النشاط الترويحي الرياضي لدى طلاب المرحلة الثانوية ببلدية المرج.
2. ما هو ترتيب دوافع ممارسة النشاط الترويحي الرياضي لدى طلاب المرحلة الثانوية ببلدية المرج حسب استجابات العينة .

1-2 مصطلحات البحث :

1- الأنشطة الترويحية الرياضية هي " ذلك النوع من الترويح الذي تتضمن برامجه العديد من المناشط البدنية والرياضية كما أنه يعد أكثر أنواع الترويح تأثيراً على الجوانب البدنية والفسيولوجية، للفرد الممارس لأوجه مناشطه، والتي تشتمل على الألعاب والرياضات " . (17 :84)

2- النشاط الرياضي :

هو "مجموعة من الأساليب والطرق والفنيات ، تستهدف إكساب القدرات البدنية والمهارات الحركية والمعرفة والاتجاهات" . (20: 7)

الدوافع :

هي " هي الحالات أو القوى الداخلية التي تحرك الفرد وتوجهه لتحقيق هدف معين." . (19 :181)

: الدراسات السابقة :

1 دراسة : دراسة فائز أبوعريضة وآخرون (2006) (14)

عنوان الدراسة : دوافع المشاركة في الفرق الرياضية عند الطلبة المتفوقين رياضياً في جامعة اليرموك.

هدف الدراسة : هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق في الدوافع تبعاً للجنس ونوع اللعبة والمستوى الدراسي.

أداة الدراسة : الاستبيان

منهج الدراسة : الوصفي

عينة الدراسة: اختيرت العينة بالطريقة العشوائية وبلغ عددها **160** طالب.

النتائج : دوافع المشاركة حسب الاهمية بداية من الإنجاز الرياضي واللياقة البدنية والصحية.

2 دراسة : دراسة علي الطاهر (2007) (13)

عنوان الدراسة : دوافع ممارسة النشاط الرياضي لدى طلاب بيرزيت

هدف الدراسة : هدفت الدراسة إلى التعرف دوافع ممارسة النشاط الرياضي لدى طلاب بيرزيت

أداة الدراسة : الاستبيان

منهج الدراسة : الوصفي

عينة الدراسة : اختيرت العينة بالطريقة العشوائية وبلغ عددها **390** طالب .

النتائج : أسفرت نتائج على أن دوافع الحصول على اللياقة البدنية هي الأعلى بين جميع الدوافع واهمها .

3 دراسة : دراسة محمد الخماجي وآخرون (2007) (18)

عنوان الدراسة : دوافع ممارسة أوجه النشاط الترويحي الرياضي لدى طالبات الثانوية بمحافظة المنيا"

هدف الدراسة : هدفت الدراسة إلى التعرف على دوافع ممارسة أوجه نشاط الترويحي الرياضي لدى طالبات الثانوية بمحافظة المنيا.

أداة الدراسة : الاستبيان

منهج الدراسة : الوصفي

عينة الدراسة : اختيرت العينة بالطريقة العشوائية وبلغ عددها **100** طالبة .

النتائج : أسفرت نتائج على أن الدافع النفسي كأعلى نسبة استجابة وأقل نسبة للدافع الحركي والبدني.

2-2 الاستفادة من الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة والمرتبطة بموضوع الدراسة سوف يعرض الباحث مدى الاستفادة من هذه الدراسات من حيث وضع الأهداف واختيار العينة وكذلك أدوات جمع البيانات والمعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسة وكذلك استخراج البيانات ومناقشتها والتي يمكن وضعها في النقاط التالية :

اشتركت جميع الدراسات المرتبطة في المنهج المستخدم في البحث وهو المنهج الوصفي.

كذلك الاستفادة منها في حجم العينة.

كذلك اشتراك الدراسات السابقة في تسليط الضوء على بعض الأمور التي تشترك فيها مع البحث الحالي من حيث أن بعض الدراسات السابقة تناولت بالدراسة الدوافع لدى الطلاب في ممارسة النشاط الرياضي بشكل عام ودراسات تناولت دوافع ممارسة النشاط الترويحي الرياضي.

3-1 : منهج البحث :

قامت مجموعة البحث باستخدام المنهج الوصفي (الأسلوب المسحي) وذلك لملائمته لطبيعة البحث .

3-2 : مجتمع البحث :

يتمثل مجتمع البحث في طلاب المرحلة الثانوية ببلدية المرج، حيث يتمثل المجتمع في المدارس الحكومية فقط وكان عددها ثلاث وهي مدرسة القرضابية وجمال عبدالناصر والنور.

جدول رقم (1)

توزيع أفراد المجتمع

المجتمع	العدد	النسبة المؤية
القرضابية	450	% 43.27
جمال عبد الناصر	350	% 33.65
النور	240	% 23.08
الإجمالي	1040	%100

3-3 :عينة البحث :

قامت مجموعة البحث باختيار العينة بالطريقة العشوائية ، وكان قوامها 250 طالباً من طلاب المدارس الثلاثة لسنة 2021 / 2022 وبنسبة مئوية بلغت 24.04 % من أصل المجتمع .

الجدول رقم (2)

يوضح توزيع أفراد العينة والنسبة المئوية لهم من أصل المجتمع

العينة	العدد	النسبة المؤية
الطلاب	250	% 24.04

3–4 : مجالات البحث :

المجال البشري : ينحصر المجال البشري في هذا البحث على طلاب المرحلة الثانوية ببلدية المرج لسنة 2021 / 2022 .

المجال الزمني : أجريت الدراسة الاستطلاعية في الفترة من 2022/4/3 م إلى 2022/4/5، وأجريت الدراسة الأساسية في الفترة من 24 /4/ 2022 حتى يوم 28 / 4 / 2022 .

المجال المكاني : أجري البحث في المدارس الثانوية التابعة للدولة ببلدية المرج .

3–5 : أداة البحث :

قامت مجموعة البحث بالاعتماد على استمارة الاستبيان التي قام بتصميمها كل من (مرايمي حمزه –معاطو محمد – 2015 م) حيث اشتمل الاستبيان على 42 عبارة تمثل كل عبارة دافع من الدوافع المتوقعة لدى الطلاب الذي بعثهم بدوره لممارسة النشاط الترويحي الرياضي ، وقد تم اختيار هذا الاستبيان لمناسبته لموضوع البحث .

3–6 : الدراسة الاستطلاعية :

حيث أجريت الدراسة الاستطلاعية يوم في الفترة من 2022/4/3 م إلى 2022/4/5، وقد اعتمدت مجموعة البحث على عدد 15 طالب من مجتمع البحث، ومن خلال الدراسة الاستطلاعية قامت مجموعة البحث بإجراء المعاملات العلمية لأداة البحث وكانت على النحو التالي :

اولاً :الصدق :

الصدق الذاتي :

وهو نتيجة إحصائية تدل على صدق المقياس بناءً على نتيجة معامل الثبات وهو عبارة عن الجذر التربيعي لمعامل الثبات، وكما هو مبين في جدول رقم (8)فإن معامل الثبات كان يساوي(901 .0) وبالتالي فإن الصدق الذاتي هو(94.0)

3–6–2: الثبات :

بعد التأكد من صدق المحتوى وصدق الذاتي لأداة البحث قامت مجموعة البحث أيضاً بإيجاد معامل ثبات الاستبيان وذلك بحساب معامل (ألفا كرونباخ) وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي :

جدول رقم (3)

معامل ألفا كرونباخ لثبات الاستبيان (ن=15)

رقم العبارة	معامل ثبات ألفا كرونباخ للاستبيان	في حالة حذف العبارة للاستبيان
	.901	.895
		.886
		.893
		.887
		.893
		.890
		.881
		.895
		.881
		.881
		.886
		.891
		.895
		.890
		.887
		.887
		.881
		.890
		.891
		.890
		.895
		.888
		.890
		.889
		.890
		.890
		.886
		.888

		.885
		.895
		.881
		.881
		.886
		.891
		.895
		.890
		.887
		.887
		.881
		.881
		.881
		.886

يتضح من جدول رقم (3) أن معاملات الثبات في حالة حذف أي عبارة أصغر من معامل ثبات الاستبيان مما يعني أن حذف أي عبارة سيؤثر سلباً على ثبات الاستبيان، وعليه فلم يتم حذف أي من العبارات، كما أن معامل ألفا لثبات الاستبيان يعد عالياً ويقترب من الواحد الصحيح مما يدل على ثبات عبـــــــارات الاستبيان .

3–7 : الدراسة الأساسية (تطبيق استمارة الاستبيان) :

بعد أن تم التأكد من المعاملات العلمية للاستبيان من صدق وثبات ، قامت مجموعة البحث بتطبيق البحث على عينة الدراسة وذلك بتطبيقها ميدانياً على عين البحث في الفترة من **24 /4/ 2022** حتى يوم **28 / 4 / .2022**

3–8 : الإجراءات الإحصائية :

قامت مجموعة البحث بإستخدام البرنامج الإحصائي spss الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية وتم الاعتماد خلال الإجراءات الإحصائية على المعاملات الإحصائية التالية :

النسبة المئوية .

المتوسط الحسابي .

الانحراف المعياري .

معامل ألفا كرونباخ .

4–1 : عرض النتائج :

جدول رقم (4)

استجابات عينة البحث نحو عبارات الاستبيان (ن=250)

ت	نوع النشاط	أوافق	أحياناً	لا أوافق	اتجاه الاستجابة	متوسط الاستجابة
	أحب ممارسة النشاطات الرياضية الترويحية لأنها تكسبني القوة البدنية.	201	33	16	أوافق	2.74
	أحب ممارسة النشاطات الرياضية الترويحية لأنها تزيد في رشاقة ومرونة جسمي.	189	42	19	أوافق	2.68
	أحب ممارسة النشاطات الرياضية الترويحية التي تمتاز بالسرعة في رد الفعل	119	60	71	أحياناً	2.19
	أحب ممارسة النشاطات الرياضية الترويحية لأنها تعودني على التحمل	110	40	100	أحياناً	2.04
	أحب ممارسة النشاطات الرياضية الترويحية لأنها تكسبني الصحة البدنية.	196	39	15	أوافق	2.73
	أحب ممارسة النشاطات الرياضية الترويحية التي تمتاز بالسرعة في الأداء الحركي.	64	72	114	أحياناً	1.80
	أحب ممارسة النشاطات الرياضية الترويحية التي تمتاز بأداء الكثير من الحركات المتنوعة.	174	49	27	اوافق	2.59
	أحب ممارسة النشاطات الرياضية الترويحية لأنها تساعدني على تنشيط الدورة الدموية.	158	43	49	أوافق	2.44
	أحب ممارسة النشاطات الرياضية الترويحية عندما أشعر بالحب نحو النشاطات المتاحة أمامي	102	49	99	أحياناً	2.01
	أحب ممارسة النشاطات الرياضية الترويحية بأنواعها .	45	25	180	لاأوافق	1.46
	أحب ممارسة النشاطات الرياضية الترويحية القتالية.	155	61	34	أوافق	2.49
	أحب ممارسة النشاطات الرياضية الترويحية عندما تساعدني على تحقيق ميولي وهوايتي.	135	70	45	أوافق	2.36
	اهتمامي وميولي بالرياضة الترويحية يجعلني أقبل على ممارسة الأنشطة الرياضية في المؤسسة التي أدرس بها.	168	48	34	أوافق	2.54
	أحب ممارسة النشاطات الرياضية الترويحية لأنها تتيح لي الفرصة للتعبير عن قدراتي البدنية.	159	60	31	أوافق	2.52
	أحب ممارسة النشاطات الرياضية الترويحية لأنها تهيئ لي فرص تجريب مهارات جديدة.	100	49	101	أحياناً	2.00
	أحب ممارسة النشاطات الرياضية الترويحية التي تتطلب قدرا كبيرا من التفكير.	163	60	27	أوافق	2.55
	أحب ممارسة النشاطات الرياضية الترويحية من أجل الترويح عن النفس.	9	38	203	لاأوافق	1.22
	أحب ممارسة النشاطات الرياضية الترويحية لأنها تساعدني على نمو شخصيتي وتطورها.	10	41	199	لا أوافق	1.24

1.20	لاأوافق	206	37	7	أحب ممارسة النشاطات الرياضية الترويحية لأنها تساعدني على تنمية التركيز والانتباه ودقة الملاحظة.	
2.58	أوافق	31	43	176	أحب ممارسة النشاطات الرياضية الترويحية لأنها تسمح لي بالتفوق العلمي أو الدراسي.	
2.54	أوافق	33	50	167	أستمتع بالوقت الذي أقضيه في ممارسة الأنشطة الرياضية الترويحية مع أصدقائي.	
1.24	لاأوافق	199	42	9	أحب ممارسة النشاطات الرياضية الترويحية التي تمتاز بالمنافسة مع الآخرين.	
2.60	أوافق	28	45	177	أحب ممارسة النشاطات الرياضية الترويحية التي تمتاز بهدف ومعنى سهل وواضح.	
1.87	أحياناً	130	21	99	أحب ممارسة النشاطات الرياضية الترويحية التي تمتاز بالإثارة والتحدي.	
1.20	لاأوافق	209	33	8	أحب ممارسة النشاطات الرياضية الترويحية لأنها تعودني الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية.	
2.12	أحياناً	55	109	86	اختياري للأنشطة الرياضية الترويحية مع الأستاذ يجعلني اقبل أكثر على ممارستها.	
1.23	لا أوافق	204	35	11	أحب ممارسة النشاطات الرياضية الترويحية لأنها تفسح لي المجال لتوسيع العلاقات الاجتماعية مع مختلف الفئات.	
2.12	أحياناً	59	102	89	أحب ممارسة النشاطات الرياضية الترويحية لأنها تزيد من المكانة الاجتماعية للتلميذ .	
1.26	لاأوافق	199	38	13	أحب ممارسة النشاطات الرياضية الترويحية التي تعمل على احترام قيم المجتمع وعاداته وتقاليده.	
2.39	أوافق	45	64	141	أحب ممارسة النشاطات الرياضية الترويحية لأن التلميذ في الرياضة يحصل على مكانة مرموقة في المجتمع.	
2.45	اوافق	38	63	149	اشتراكي في نادي رياضي يشجعني على المواظبة في ممارسة الأنشطة الرياضية الترويحية في حصة الرياضة.	
2.10	أحياناً	62	100	88	أحب ممارسة النشاطات الرياضية الترويحية لأنها تجعلني سعيدا عند ممارستها.	
2.40	أوافق	47	57	146	إن ممارستي للنشاط الرياضي الترويحية يمنحني إحساسا بالتفاؤل نحو المستقبل.	
2.50	أوافق	35	57	158	أحب ممارسة النشاطات الرياضية الترويحية وأسعى لتمثيل مدرستي في المنافسات المدرسية.	
2.34	أوافق	50	65	135	أحب ممارسة النشاطات الرياضية الترويحية التي تمتاز بالقدرة على تحسين مستواي الرياضي.	
1.48	لا أوافق	140	99	11	أحب ممارسة النشاطات الرياضية الترويحية لأنها توفر الكسب المادي الشريف في المستقبل.	
2.43	أوافق	46	51	153	المحيط الاجتماعي يشعرني بأهمية النشاط الرياضي الترويحي .	
1.47	لاأوافق	142	98	10	تأثير الأصدقاء يجعلني أقبل على ممارسة الأنشطة الرياضية الترويحية.	
1.42	لاأوافق	152	90	8	تحفيز وتشجيع أستاذ الرياضة يشجعني على الإقبال على ممارسة الأنشطة الرياضية الترويحية بشدة.	
1.47	لاأوافق	142	99	9	اهتمام الدولة بالرياضة المدرسية تحفزني على ممارسة الأنشطة الرياضية الترويحية في حصة الرياضة.	

	المكافئات التي تقدم في المنافسات الرياضية تحفزني على ممارسة الأنشطة الرياضية الترويحية في حصة الرياضة.	11	35	204	لا أوافق	1.23
	اختياري للأنشطة الرياضية مع الأستاذ يجعلني اقبل أكثر على ممارستها.	88	100	62	أحياناً	2.10

اتجاه الاستجابة : أوافق (1 – 1.66) أحياناً (1.67 – 2.33) لا أوافق (2.34 – 3)

جدول رقم (5)

ترتيب دوافع ممارسة النشاط الرياضي لدى طلاب المرحلة الثانوية (ن=250)

ترتيب	العبارة	اتجاه الاستجابة	متوسط الاستجابة
	أحب ممارسة النشاطات الرياضية الترويحية لأنها تكسبني القوة البدنية.	أوافق	2.74
	أحب ممارسة النشاطات الرياضية الترويحية لأنها تكسبني الصحة البدنية .	أوافق	2.73
	أحب ممارسة النشاطات الرياضية الترويحية لأنها تزيد في رشاقة ومرونة جسمي .	أوافق	2.68
	أحب ممارسة النشاطات الرياضية الترويحية التي تمتاز بالإثارة والتحدي.	أوافق	2.60
	أحب ممارسة النشاطات الرياضية الترويحية التي تمتاز بأداء الكثير من الحركات المتنوعة .	اوافق	2.59
	أستمتع بالوقت الذي أقضيه في ممارسة الأنشطة الرياضية الترويحية مع أصدقائي.	أوافق	2.58
	أحب ممارسة النشاطات الرياضية الترويحية من أجل الترويح عن النفس .	أوافق	2.55
	أحب ممارسة النشاطات الرياضية الترويحية لأنها تتيح لي الفرصة للتعبير عن قدراتي البدنية .	أوافق	2.54
	أحب ممارسة النشاطات الرياضية الترويحية التي تمتاز بالمنافسة مع الآخرين .	أوافق	2.54
	أحب ممارسة النشاطات الرياضية الترويحية لأنها تهيئ لي فرص تجريب مهارات جديدة.	أوافق	2.52
	أحب ممارسة النشاطات الرياضية الترويحية التي تمتاز بالقدرة على تحسين مستواي الرياضي .	أوافق	2.50
	أحب ممارسة النشاطات الرياضية الترويحية عندما تساعدني على تحقيق ميولي وهوايتي.	أوافق	2.49
	أحب ممارسة النشاطات الرياضية الترويحية لأنها تجعلني سعيدا عند ممارستها.	اوافق	2.45
	أحب ممارسة النشاطات الرياضية الترويحية لأنها تساعدني على تنشيط الدورة الدموية .	أوافق	2.44
	تأثير الأصدقاء يجعلني أقبل على ممارسة الأنشطة الرياضية. الترويحية	أوافق	2.43
	أحب ممارسة النشاطات الرياضية الترويحية وأسعى لتمثيل مدرستي في المنافسات المدرسية.	أوافق	2.40
	اشتراكي في نادي رياضي يشجعني على المواظبة في ممارسة الأنشطة الرياضية الترويحية في حصة الرياضة.	أوافق	2.39
	اهتمامي وميلي بالرياضة يجعلني أقبل على ممارسة الأنشطة الرياضية الترويحية في المؤسسة التي أدرس بها.	أوافق	2.36
	أحب ممارسة النشاطات الرياضية الترويحية لأنها توفر الكسب المادي الشريف في المستقبل .	أوافق	2.34
	أحب ممارسة النشاطات الرياضية الترويحية التي تمتاز بالسرعة في رد الفعل	أحياناً	2.19
	أحب ممارسة النشاطات الرياضية الترويحية لأنها تفسح لي المجال لتوسيع العلاقات الاجتماعية	أحياناً	2.12

	مع مختلف الفئات.		
	أحب ممارسة النشاطات الرياضية الترويحية التي تعمل على احترام قيم المجتمع وعاداته وتقاليده.	أحياناً	2.12
	إن ممارستي للنشاط الرياضي يمنحني إحساسا بالتفاؤل نحو المستقبل.	أحياناً	2.10
	مشاركة الأستاذ معنا في ممارسة الأنشطة الرياضية الترويحية في حصة الرياضة تدفعني إلى الإقبال عليها أكثر .	أحياناً	2.10
	أحب ممارسة النشاطات الرياضية الترويحية لأنها تعودني على التحمل	أحياناً	2.04
	أحب ممارسة النشاطات الرياضية الترويحية عندما أشعر بالحب نحو النشاطات المتاحة أمامي	أحياناً	2.01
	أحب ممارسة النشاطات الرياضية الترويحية التي تتطلب قدرا كبيرا من التفكير.	أحياناً	2.00
	أحب ممارسة النشاطات الرياضية الترويحية لأنها تعودني الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية .	أحياناً	1.87
	أحب ممارسة النشاطات الرياضية الترويحية التي تمتاز بالسرعة في الأداء الحركي.	أحياناً	1.80
	المحيط الاجتماعي يشعرني بأهمية النشاط الرياضي الترويحي .	لا أوافق	1.48
	تحفيز وتشجيع أستاذ الرياضة الترويحية يشجعني على الإقبال على ممارسة الأنشطة الرياضية بشدة.	لاأوافق	1.47
	المكافئات التي تقدم في المنافسات الرياضية الترويحية تحفزني على ممارسة الأنشطة الرياضية في حصة الرياضة.	لاأوافق	1.47
	أحب ممارسة النشاطات الرياضية الترويحية القتالية .	لاأوافق	1.46
	اهتمام الدولة بالرياضة المدرسية تحفزني على ممارسة الأنشطة الرياضية الترويحية في حصة الرياضة .	لاأوافق	1.42
	أحب ممارسة النشاطات الرياضية الترويحية لأن التلميذ في الرياضة يحصل على مكانة مرموقة في المجتمع.	لاأوافق	1.26
	أحب ممارسة النشاطات الرياضية الترويحية لأنها تساعدني على تنمية التركيز والانتباه ودقة الملاحظة .	لا أوافق	1.24
	أحب ممارسة النشاطات الرياضية الترويحية التي تمتاز بهدف ومعنى سهل وواضح.	لاأوافق	1.24
	أحب ممارسة النشاطات الرياضية الترويحية لأنها تزيد من المكانة الاجتماعية للتلميذ	لا أوافق	1.23
	توعية الإعلام بأهمية الرياضة بصفة عامة تدفعني أكثر لممارسة النشاط الرياضي الترويحي في حصة الرياضة .	لا أوافق	1.23
	أحب ممارسة النشاطات الرياضية الترويحية لأنها تساعدني على نمو شخصيتي وتطورها .	لاأوافق	1.22
	أحب ممارسة النشاطات الرياضية الترويحية لأنها تسمح لي بالتفوق العلمي أو الدراسي.	لاأوافق	1.20
	اختياري للأنشطة الرياضية الترويحية مع الأستاذ يجعلني اقبل أكثر على ممارستها.	لاأوافق	1.20

اتجاه الاستجابة: لا أوافق (**1 – 1.66**) أحياناً (**1.67 – 2.33**) أوافق (**2.34 – 3**)

4–2: مناقشة النتائج:

يتضح من خلال نتائج الجداول رقم (**4**) الخاصة بنتائج دوافع ممارسة النشاط الترويحي الرياضي لدى طلاب المرحلة الثانوية ببلدية المرج، أنه كان دافع أحب ممارسة النشاطات الرياضية لأنها تكسبني القوة البدنية هو الأعلى من بين دوافع ممارسة النشاط الترويحي الرياضي لدى طلاب المرحلة الثانوية وبمتوسط حسابي بلغ **2.74** وهذه الدرجة تقع في الفترة ما بين (**2.34 – 3**)وبالتالي فإن استجابة عينة البحث اتجاه هذا الدافع هي أوافق ، وكانت أقل درجة في دوافع ممارسة النشاط الترويحي الرياضي لدى طلاب المرحلة الثانوية هو اختياري للأنشطة الترويحية الرياضية مع الأستاذ يجعلني أقبل أكثر على ممارستها وكذلك أحب ممارسة النشاطات الترويحية الرياضية لأنها تسمح لي بالتفوق العلمي أو الدراسي وكلاهما بمتوسط استجابة **1.20** وهي درجة تقع في الفترة من (**1 – 1.66**) وتدل هذه الدرجة على أن استجابة العينة اتجاه هذا الدافع كانت لا أوافق .

ويتضح كم خلال الجدول رقم (**5**) ترتيب نتائج استجابات العينة نحو دوافع ممارسة النشاط الترويحي الرياضي لدى طلاب المرحلة الثانوية ، فاحتلت الدوافع من العبارة رقم **1 – 19** الترتيب الأول باتجاه استجابة أوافق ، ثم الدوافع من **20 – 29** باتجاه استجابة احياناً ، ثم الدوافع من **30 – 42** باتجاه استجابة لا أوافق ، وكان الدافع أحب ممارسة النشاطات الترويحية الرياضية لأنها تكسبني القوة البدنية هو الأعلى من بين دوافع ممارسة النشاط الترويحي الرياضي لدى طلاب المرحلة الثانوية وبمتوسط حسابي بلغ **2.74** وهذه الدرجة تقع في الفترة ما بين (**2.34 – 3**)وبالتالي فإن استجابة عينة البحث اتجاه هذا الدافع هي أوافق ، وكانت أقل درجة في دوافع ممارسة النشاط الترويحي الرياضي لدى طلاب المرحلة الثانوية هو اختياري للأنشطة الترويحية الرياضية مع الأستاذ يجعلني أقبل أكثر على ممارستها وكذلك أحب ممارسة النشاطات الرياضية لأنها تسمح لي بالتفوق العلمي أو الدراسي وكلاهما بمتوسط استجابة **1.20** وهي درجة تقع في الفترة من (**1 – 1.66**) وتدل هذه الدرجة على أن استجابة العينة اتجاه هذا الدافع كانت لا أوافق .

وهذا يتفق مع دراسة كل من فائز أبو عريضة وآخرون (**2006**) ودراسة علي الطاهر (**2007**) حيث أثبتت كلا الدراستين أن أعلى الدوافع أهميةً الدافع المتعلق باللياقة البدنية والصحية.

الاستنتاجات:

أن دافع أحب ممارسة النشاطات الترويحية الرياضية لأنها تكسبني القوة البدنية هو الأعلى من بين دوافع ممارسة النشاط الترويحي الرياضي لدى طلاب المرحلة الثانوية وبمتوسط حسابي بلغ **2.74** وهذه الدرجة تقع في الفترة ما بين (**2.34 – 3**) وبالتالي فإن استجابة عينة البحث اتجاه هذا الدافع هي أوافق.

أن أقل درجة في دوافع ممارسة النشاط الترويحي الرياضي لدى طلاب المرحلة الثانوية هو اختياري للأنشطة الترويحية الرياضية مع الأستاذ يجعلني أقبل أكثر على ممارستها وكذلك أحب ممارسة النشاطات الترويحية الرياضية لأنها تسمح لي بالتفوق العلمي أو الدراسي وكلاهما بمتوسط استجابة **1.20** وهي درجة تقع في الفترة من (**1 – 1.66**) وتدل هذه الدرجة على أن استجابة العينة اتجاه هذا الدافع كانت لا أوافق.

أن ترتيب نتائج استجابات العينة نحو دوافع ممارسة النشاط الترويحي الرياضي لدى طلاب المرحلة الثانوية، فاحتلت الدوافع من العبارة رقم 1 – 19 الترتيب الأول باتجاه استجابة أوافق، ثم الدوافع من 20 – 29 باتجاه استجابة أحياناً، ثم الدوافع من 30 – 42 باتجاه استجابة لا أوافق.

5–2 : التوصيات :

العمل على وضع نشرات توعوية داخل المدارس الثانوية لزيادة الوعي لدى الطلبة بأهمية الدوافع، لأنها تعد جزء من التخطيط للمستقبل.

التعرف على دوافع الطلبة داخل المدارس الثانوية حتى يتسنى لنا استثمار هذه الدوافع لتنمية اتجاهاتهم نحو النشاط الترويحي الرياضي في المستقبل.

1. زيادة الاهتمام بدراسة الدوافع داخل المقررات الدراسية.
2. العمل على إقامة ندوات ومؤتمرات علمية من شأنها زيادة الوعي بأهمية الدوافع.
3. إجراء بحوث مشابهة للدراسة الحالية لزيادة إثراء موضوع الدوافع.

المراجع:

.1	إبراهيم مذكور	: إعداد نخبة من الأساتذة المصريين والعرب متخصصين: معجم العلوم الاجتماعية، الهيئة المصرية للكتاب، القاهرة، 1975.
.2	أحمد زكي بدوي	: معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، انجليزي، فرنسي، عربي، مكتبة لبنان، بيروت، 1978.
.3	أسامة كامل راتب، إبراهيم عبد ربه خليفة	: النمو و الدافعية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1999 .
.4	طلعت منصور، إبراهيم قشقوش	: دافعية الانجاز و قياسها، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 1979.
.5	علي الطاهر	: دوافع ممارسة النشاط الرياضي لدى طلاب جامعة عين زيت ، مجلة جامعة أبحاث النجاح ، العدد (21) ، 2007 .
.6	محمد الحماحمي وعايدة عبد العزيز	الترويح بين النظرية والتطبيق ، مركز الكتاب للنشر ، القاهرة، 2001.
.7	محمد الحماحمي أحمد محمد هاشم نور الهدى مصطفى	دوافع ممارسة أوجه النشاط الترويحي الرياضي لدى طالبات الثانوية بمحافظة المنيا" بحث منشور في مجلة بني سويف لعلوم التربية البدنية والرياضة، العدد 2 ، المجلد 2 ، 2007
.8	محمد حسن علاوي	: مدخل في علم النفس الرياضي، ط2، مركز الكتاب للنشر، القاهرة 2002
.9	محمد حسن علاوي، سعد جلال	: علم النفس التربوي الرياضي، ط7، دار المعارف، القاهرة 1987.
.10	محمد الحماحمي وعايدة عبد العزيز	الترويح بين النظرية والتطبيق ، مركز الكتاب للنشر ، القاهرة، 2001.