

مجلة التربوي

مجلة علمية محكمة تصدر عن

كلية التربية الخمس

جامعة المرقب

العدد السابع

يوليو 2015م

هيئة التحرير

رئيس هيئة التحرير

د/ صالح حسين الأخضر

أعضاء هيئة التحرير

د . ميلود عمار النفر

د . عبد الله محمد الجعكي

د . مفتاح محمد الشكري

د . خالد محمد التركي

استشارات فنية وتصميم الغلاف: أ. حسين ميلاد أبو شعالة

المجلة ترحب بما يرد عليها من أبحاث وعلى استعداد لنشرها بعد التحكيم .
المجلة تحترم كل الاحترام آراء المحكمين وتعمل بمقتضاها .
كافة الآراء والأفكار المنشورة تعبر عن آراء أصحابها ولا تتحمل المجلة تبعاتها .
يتحمل الباحث مسؤولية الأمانة العلمية وهو المسؤول عما ينشر له .
البحوث المقدمة للنشر لا ترد لأصحابها نشرت أو لم تنشر .
حقوق الطبع محفوظة للكلية .

بحوث العدد

- أثر الثقافة في تصوير المرأة بالبقرة الوحشية في الشعر الجاهلي.
- إعداد الأستاذ الجامعي وتأهيله.
- الاكتئاب النفسي "الأسباب- الأعراض- أساليب العلاج"
- جهود المالكية في تخريج الفروع على الأصول.
- تقويم المرشد التربوي لمظاهر السلوك المدرسي.
- الحركة التشكيلية المعاصرة في ليبيا.
- تلوث البيئة البحرية في مدينة الخمس.
- سلوك المدرب الرياضي في الإعداد الدافعي قبل المباريات في كرة السلة.
- السلاسل الزمنية: نموذج لاسترجاع المعلومات.
- اتجاهات مدرسات ومدرسي المواد المختلفة نحو التربية البدنية تبعاً لحجم الممارسة الرياضية".
- الصرف الصحي المنزلي. طرقه وأساليبه "دراسة تطبيقية على منطقة الخمس".
- تجربة التشرد "التهجير القسري" وتأثيره على الأسر والأطفال في ليبيا.
- تاريخ الجالية الإيطالية في ليبيا ونشاطها الاقتصادي.
- "الشاذ والقليل" معناهما ونماذج منهما في بعض اللغات.

- نمط التسوييف الأكاديمي وأسبابه لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة المرقب.
- مسائل صرفية اتبع فيها ابن مالك مذهب سيويه.
- آراء النحاة في "لا سيما"
- آثار الاستعمار الأوري على أفريقيا .
- Teaching Large Classes
- Mixed; Axisymmetric and Non- axisymmetric Field Generation
- Writing an Argument
- Perceptions and Preferences of ESL Students Regarding the Effectiveness of Corrective Feedback in Libyan Secondary Schools
- nthesis of ZnS nanocombs-like by thermal evaporation method



الافتتاحية

غني عن البيان ما للجامعات من مسئولية في صنع المستقبل، الذي لا يتحقق إلا بالبحث في المشكلات الاجتماعية والتربوية التي تواجه المجتمع ومعرفة أسبابها، وإيجاد الحلول العلمية لها، والباحثون مطالبون اليوم أكثر من أي وقت مضى بالتصدي لتلك المشكلات وتسخير العلم لخدمة المجتمع، ويتطلب تحقيق هذا الهدف النزاهة من الباحثين وبذل الكثير من الجهد في سبيل الوصول إلى حقيقة تلك المشكلات.

والعقل البشري هو أهم أداة من أدوات البحث العلمي، وللوثق به فإنه يحتاج إلى التدريب والإلمام بالمهارات الأساسية التي تجنب الباحثين الوقوع في الخطأ، ومع إيماننا بعدم وجود منهج علمي جامد ذي خطوات محددة تلزم كل الباحثين بتتبعها بنفس الترتيب، إلا أن على الباحثين في مجالات العلوم الإنسانية المختلفة الإلمام بالمبادئ الأساسية للبحث العلمي.

والبحوث التي يتضمنها هذا العدد ما هي إلا نقطة في بحر من البحوث التي تعنى بالمشكلات التربوية، وكلنا أمل في أن تكون علمية في منهجيتها، دقيقة في نتائجها، مرشدة لتحقيق الإفادة العلمية في مجالات التطبيق والعمل من أجل حل المشكلات التي تكابد مجتمعنا، ومواكبة المعرفة العلمية المعاصرة للحاق بالجديد في عالم سريع التغير دائب التقدم.

هيئة التحرير

د. محمد سليمان عبد الحفيظ

الجامعة الأسمرية الإسلامية

المقدمة

حظيت المرأة العربية بعناية كبيرة من قبل شعراء ما قبل الإسلام، وهي عناية تتناسب مع الدور الذي تلعبه المرأة في دورة الحياة واستمرارها على الأرض، ومع ما تمثله في حياة العربي وثقافته، ومع ما تحلله من مكانة بارزة في عقله ووجدانه، وأحاسيسه ومشاعره، سواء أكانت هذه المرأة أمًا، أم زوجة، أم حبيبة، أم عشيقه، أم غيرها .

وظاهرة الأمومة والخصوبة، هي من أهم المظاهر التي يحرص العرب على تمثّلها في المرأة، وهذا ما عبروا عنه في القول السائر بينهم: " شوهاء ولود خير من حسناء عاقر " (1). كما عبروا عنه بالتتويه بالمُنْجِبات من نسائهم، وضرب الأمثال ببعض منهنّ، في مثل قولهم: أنجب من فاطمة بنت الخرشب، وأنجب من أم البنين، وأنجب من خبيئة، وأنجب من عاتكة، وأنجب من ماوية (2).

والمرأة في الثقافة العربية هي رمز الجمال الأول، الذي لا تبلغ مبلغه فيه بقية الرموز الأخرى؛ من حيوانات ونباتات وغيرها. يقول الجاحظ على لسان صاحب الغلمان: " وقد نعلم أن الجارية الفاتكة الحسن أحسن من البقرة ، وأحسن من الظبية،

(1) كتاب الصناعتين الكتابة والشعر، أبو هلال العسكري (الحسن بن عبد الله بن سهل) تحقيق: علي محمد الجاوي ومحمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر العربي ، بيروت، ط2 (د . ت) ص 278 .

(2) ينظر: مجمع الأمثال، الميداني (أبو الفضل أحمد بن محمد النيسابوري) دار مكتبة الحياة، بيروت، 1415 هـ 1995م، 402/2 . 403 .

وأحسن من كل شيء شبهت به، كذلك قولهم : كأنها القمر، وكأنها الشمس، فالشمس وإن كانت حسنة فإنما هي شيء واحد، وفي وجه الإنسان الجميل وفي خلقه ضروب من الحسن الغريب، والتركيب العجيب، ومن يشك أن عين الإنسان أحسن من عين الطيبة والبقرة، وأن الأمر بينهما متفاوت⁽¹⁾.

والتصوير عنصر جوهري من عناصر الشعر، وركن من الأركان الأساسية التي يقوم عليها الإبداع الشعري، وخاصية من الخصائص النوعية التي يتميز بها عن غيره من الأنواع الأدبية، إذا انعدم من القصيدة الشعرية صارت نظماً، وفقدت روح الشعر⁽²⁾. والصورة الشعرية لا تعطي بعداً واحداً للنص الشعري، وإنما تعطي له مجموعة أبعاد "فقد نجد لأول وهلة بعداً قريباً، ولكن بعد التأمل المستمر نرى أنها تحمل أبعاداً خلفية أخرى، وكلما ازداد التأمل ظهرت هذه الأبعاد أكثر فأكثر، وهذه الأبعاد لا تأتي إلا إذا كانت الصورة بألفاظها وتركيبها وعاطفتها قادرة على الإيحاء بهذا البعد أو الأبعاد"⁽³⁾. وتمثل الثقافة بمختلف فروعها المصدر الرئيس الذي يستقي منه الشاعر مكونات الصورة الشعرية وعناصرها الأساسية، والطبيعة أو البيئة بمختلف عناصرها ومظاهرها هي من أهم فروع الثقافة التي يعتمد عليها الشاعر في بناء صورته الشعرية؛ لكنه لا ينقل إلينا هذه العناصر أو المظاهر نقلاً حرفياً، لغرض الزخرفة والتزيين، أو لغرض الإيضاح والبيان وإنما يدخل معها في جدل، فيرى منها، أو تريحه من نفسها جانباً يتوحد معه

(1) كتاب مفاخرة الجواري والغلمان ، ضمن كتاب رسائل الجاحظ ، الجاحظ (أبو عثمان عمرو بن بحر) شرحه وقدمه له وعلق على حواشيه: عبدا مهنا، دار الحداثة، بيروت، ط1، 1988م، 2 / 79 .

(2) ينظر: النقد الأدبي الحديث، محمد غنيمي هلال، دار الثقافة ودار العودة، بيروت، 1973م، ص 377 .

(3) الشعر الجاهلي تفسير أسطوري، مصطفى عبد الشافي الشورى، الشركة المصرية العالمية للنشر. لونجمان، القاهرة، ط 1، 1996م ، ص 85 . 86 .

بإدراك حقيقة كونية وشخصية معاً، ففي التجربة الشعرية، كما في بناء الصورة، تتنفس الذات والموضوع في اتحاد مطلق، يعيد للرؤية الإنسانية مداها اللا محدود⁽¹⁾.

وتعجّ البلاد العربية في العصر الجاهلي بالعديد من الحيوانات الأليفة والوحشية، التي شكلت جزءاً من الثقافة الطبيعية لأبنائها، ورمزاً من رموز الثقافة الدينية والأسطورية والاجتماعية، وصارت مكوناً رئيساً من مكونات صورهم الشعرية، من بينها بقر الوحش الذي عرف عندهم بالعديد من الصفات، وروبت بشأنه العديد من القصص والأساطير، وبخاصة ما يتصل منها بالماء والسقيا⁽²⁾.

والشعر الجاهلي ليس واضحاً أو ساذجاً كما يتصور البعض، والعلاقة فيه بين المشبه والمشبه به ليست ظاهرية في جميع الأحوال " فالحكم على أي شعر بالوضوح يعني أنه كالأرض الموات التي لا تغلّ ولا تنبت، والوضوح في الشعر سذاجة غير محببة، وما الشعر الجاهلي بواضح، وما هو بساذج، وقد يكون مردّ ما قيل عن الشعر الجاهلي من الوضوح، هو الفصل البتّار بين ذلك الشعر والمعتقدات الجاهلية... والمشبه والمشبه به إذا ما كثر ترددهما يدلان على علاقة رمزية أبعد من العلاقة الظاهرية بين الطرفين"⁽³⁾.

ويقوم البحث على عدد من التساؤلات التي تتعلق بأثر الثقافة في تصوير المرأة

(1) الصورة والبناء الشعري، محمد حسن عبد الله، دار المعارف، القاهرة (د. ت) ص 33 .

(2) ينظر: كتاب الحيوان، الجاحظ (أبو عثمان عمرو بن بحر) تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الجيل، بيروت، 1416هـ/1996م، 1/18، 19، 4/466، 469. وحياة الحيوان الكبرى، الدميري (كمال الدين الدميري) دار الفكر، بيروت (د. ت) 1/152-153، 2/330-331. ويلوغ الأرب في معرفة أحوال العرب، الألويسي (السيد محمد شكري) عنى بشرحه وتصحيحه وضبطه: محمد بهجة الأثري، دار الكتب العلمية، بيروت (د. ت) 2/301-304.

(3) الصورة الفنية في الشعر الجاهلي في ضوء النقد الحديث، نصرت عبد الرحمن، مكتبة

الأقصى، عمان، 1403هـ/1982، ص 109 . 110 .

بالبقرة الوحشية في الشعر الجاهلي، مثل: من هي المرأة التي صورها الشعراء الجاهليون بالبقرة الوحشية؟ وما صفاتها وأحوالها؟ وما أبرز صفات البقرة الوحشية التي حرص الشعراء على إبرازها عند تصوير المرأة بها؟ وما العلاقة بين المرأة والبقرة الوحشية؟ وما أثر الثقافة في كل ذلك؟

ويقف البحث عند النصوص الشعرية التي جاءت في تصوير المرأة بالبقرة الوحشية على ألسنة الشعراء الذين عاشوا في العصر الجاهلي، أو الذين أمضوا معظم حياتهم فيه، واستمر شعرهم بعد الإسلام على النمط الذي كان عليه قبل الإسلام، وبخاصة شعرهم الذي جاء في تصوير المرأة بالبقرة الوحشية.

ويهدف البحث إلى الوقوف على أبرز صفات وأحوال المرأة والبقرة الوحشية، التي شكلت بنية هذه الصور، وما تمثله هذه الصفات والأحوال، وما تدل عليه من رموز ومظاهر ثقافية، وأثر ذلك في بناء الصور.

وترجع أهمية البحث إلى كونه يتناول معظم الأساليب والطرق التي جاءت في تصوير المرأة بالبقرة الوحشية في الشعر الجاهلي، وأثر الثقافة فيها.

وهذا الموضوع لم أقف على أحد من الباحثين قد تناوله بهذه الكيفية، أو جمع له هذا العدد من الشواهد، موضحاً أثر عدد من مكونات الثقافة فيه، وليس أثر مكون واحد فقط من هذه المكونات، وإن كان تصوير المرأة بالبقرة الوحشية قد تعرضت له العديد من الدراسات⁽¹⁾.

(1) ينظر على سبيل المثال: الصورة في الشعر العربي حتى آخر القرن الثاني الهجري، دراسة في أصولها وتطورها، علي البطل، دار الأندلس، بيروت، ط2، 1401هـ. 1981م، ص 57، 69، 71، 72، 91، 95. والصورة الفنية في الشعر الجاهلي في ضوء النقد الحديث، ص119، 120، 187، 188. والشعر الجاهلي قضاياها الفنية والموضوعية، إبراهيم عبد الرحمن محمد، الشركة المصرية العالمية للنشر. لونغمان، القاهرة، 2000م، ص 179، 213، 215.

ولهذا فإن البحث سيعتمد على المنهج التكاملي، الذي يقوم على الاستفادة من معظم المناهج، وبخاصة المناهج التي تسهم في الكشف عن مظاهر وعناصر الثقافة التي شكلت بنية الصور في النصوص الشعرية موضوع البحث .

العرض والتحليل

تنوعت بنية الصور التي جاءت في تصوير المرأة بالبقرة الوحشية، وتداخلت في هذه البنية صفات وأحوال المرأة والبقرة الوحشية، بحيث صار من الصعب أن تجد نصاً يدل على حال واحد، أو على صفة واحدة تخص المرأة، أو تخص البقرة الوحشية، دون أن يدل على حال آخر، أو تدل على صفة أخرى من أحوالهما أو صفاتهما، ومع ذلك، ولغرض العرض والتحليل، فإن طبيعة البحث قضت بتجزئته على الأقل إلى أربع فقرات، تحت عناوين هي: سنّ البقرة الوحشية وأسمائها، وصفات المرأة، وأحوال المرأة، والبقرة الوحشية ومظاهر الأمومة والخصوبة.

أولاً - سنّ البقرة الوحشية وأسمائها:

الطابع العام الذي غلب على تصوير المرأة بالبقرة الوحشية، عدم ذكر سن البقرة الوحشية صراحة، لكن هناك إشارات تشير إلى أن سن البقرة هو سن الشباب، وتتمثل هذه الإشارات في بعض الأسماء التي تسمت بها البقرة الوحشية، وجرت على ألسنة الشعراء بصيغ الأفراد أو بصيغ الجمع عند تصوير المرأة أو النساء بها، هذه الأسماء هي: (المهاة) و (الجؤذر) و (اليعفرور)، فالمهاة: ما شبّ من بقر الوحش، والجؤذر واليعفور: ما ارتفع منهما عن سن الرضاع⁽¹⁾ . يقول أحبحة بن الجلاح :

بَالِيًا بَعْدَ حَاصِرٍ ذِي أَنَيْسٍ مِنْ سُلَيْمِي إِذْ تَعْتَدِي كَالْمَهَاةِ⁽²⁾

(1) ينظر: فقه اللغة وسرّ العربية، الثعالبي (أبو منصور عبد الملك بن محمد) حققه ورتبه ووضع فهرسه: مصطفى

السقا وإبراهيم الأبياري وعبد الحفيظ شبلي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع (دمم) ط3 (د.ت) ص115 .

(2) كتاب الأغاني، أبو الفرج الأصفهاني (علي بن الحسين بن محمد) تحقيق: عبد الستار أحمد فراج، دار

ويقول عنتر بن شداد:

وَمِنْ عَجَبِي أَصِيدُ الْأَسَدَ قَهْرًا وَأَفْتَرِسُ الضَّوَارِي كَالهَوَامِ
وَتَقْنَصُنِي ظَبَا السَّعْدِي وَتَسْطُو عَلَيَّ مَهَا الشَّرْبَةِ وَالخُرَامِ⁽¹⁾

ويقول تميم بن مقبل:

سَبَبْتَنِي بَعِيَّتِي جُوْدِرٍ حَفَلْتُهُمَا رِعَاثٌ وَرِزَاقٌ مِنَ اللَّوْنِ وَاصِحُ⁽²⁾

ويقول بشر بن أبي خازم:

نِعَاءُ الْحِسَانِ الْمُرْشِقَاتِ كَأَنَّهَا جَاذِرٌ مِنْ بَيْنِ الْخُدُورِ تَطَّلَعُ⁽³⁾

ويقول طرفة بن العبد:

أَرْقَ الْعَيْنَ خَيْالٌ لَمْ يَبْرَ طَافَ وَالرَّكْبُ بِصَحْرَاءٍ يُسْرُ
جَاذَتِ الْبَيْدَ إِلَى أَرْحَلِنَا آخِرَ اللَّيْلِ بِيَعْفُورٍ خَدِرُ⁽⁴⁾

فالبقرة الوحشية التي شبه بها أحيحة بن الجلاح صاحبه سليمة، هي مهاة، ويقر الوحش اللاتي استعارهن عنتر بن شداد للنساء اللاتي تعلق قلبه بهن هن مها الشربة

= الثقافة، بيروت، ط5، 1401هـ 1981م، 42/15 .

(1) ديوانه، اعتنى به وشرحه: حمدو طماس، دار المعرفة، بيروت، ط9، 1425هـ 2004م، ص174 . مها الشربة والخزام: بقر وحش نسب إلى هذين المكانين .

(2) ديوانه، شرحه: مجيد طراد، دار الجبل، بيروت، ط1، 1418هـ 1998م، ص176. حفل: زَيْنٌ وَحَسَنٌ، الرعاث: القرط يعلق في الأذن، اليزاق: أراد به وجهها المشرق، واللون هو لون وجهها.

(3) ديوانه، عنى بتحقيقه: عزة حسن، دار الشرق العربي، بيروت . لبنان، و حلب . سوريا، 1414هـ 1995م، ص145 . نغاء الحسان: محادثة الحسان وملاطفتهن عند المغازلة. المرشقات: جمع المرسق، والمرشق من بقر الوحش أو من الطباء: التي تمد عنقها وتتظر .

(4) ديوانه، دار بيروت للطباعة والنشر، بيروت، 1406هـ 1986م، ص50 . أرق: أسهر. لم يقر: لم يثبت . يسر: موضع قريب من اليمامة . جازت: قطعت . البيد: الواحة بيداء: الفلاة. إلى أرحلنا: أراد إلينا. الخدر: فاتر العظام.

والخزّام، كما استعار لهؤلاء النسوة ظبا السَّعْدِي، بينما استعار السطو عليه؛ لتعلق قلبه بهن . وعينا البقرة الوحشية اللتان استعارهما تميم بن مقبل لعيني سليمى وقد زينتهما بالقرط المعلق في الأذن، والوجه المشرق اللون، هما عينا جوذر، كما استعار السبي؛ لتعلق قلبه بهذه المرأة وعشقه لها، وبقر الوحش اللاتي شبه به بشر بن أبي خازم النساء حين تمدّ أعناقها من بين الخدور لتتنظر، هي جآذر، وبقرة الوحش التي استعارها طرفة بن العبد لهزّ حين جاز خيالها البيد زائرًا له، هي يعفور فاتر العظام.

وإذا كانت أسماء (المهاة) و(الجوذر) و(اليعفر) تشير بشكل ما إلى سنّ البقرة الوحشية، فإن هناك أسماء أخرى جرت على ألسنة الشعراء عند تصوير المرأة أو النساء بها، قد لا تشير كسابقاتها إلى سن البقرة الوحشية، من أبرزها: (النعجة) أو (النَّعَاج) و(البقر) و(الربرب) و(الصوار) و(العين) . يقول تميم بن مقبل:

تُبْدِي صُدُودًا وَتُخْفِي بَيْنَنَا لَطْفًا تَأْتِي مَحَارِمَ بَيْنِ الْأَوْبِ وَالْعَيْنِ
كَنْعَجَةِ الْحَادَةِ الْحَوَاءِ الْجَاهَاً حَامِي الْوَدِيقَةِ بَيْنَ السَّاقِ وَالْفَنَنِ (1)

ويقول طفيل الغنوي:

تَبَصَّرَ خَلِيلِي هَلْ تَرَى مِنْ ظَعَانِنِ تَحْمَلْنَ أُمَّنَالَ النَّعَاجِ عَقَائِلُهُ (2)

ويقول لبيد بن ربيعة:

فَكَأَنَّ ظُعْنَ الْحَيِّ لَمَّا أَشْرَفَتْ بِالْأَلِ وَارْتَفَعَتْ بِهِنَّ حُرُومُ
بَقَرٌ مَسَاكِنُهَا مَسَارِبُ عَارِبٍ وَارْتَبَهُنَّ شَقَائِقُ وَصَرِيمُ (1)

(1) ديوانه، ص 153 . الأوب: من آب بمعنى رجع، وأوب الحبيب يعني وصاله ورضاه . العن: الرفض والإعراض والصرم . النعجة: البقرة الوحشية . الحادة: اسم شجرة يألفها بقر الوحش . الحواء: من الحوة وهي اللون الأحمر الضارب إلى السواد . الوديقة: شدة الحر عند الظهيرة . الفنن: غصن الشجرة .

(2) ديوانه، شرح الأصمعي، تحقيق: حسان فلاح أوغلي، دار صادر، بيروت، ط1، 1997م، ص114 . عقائله: كرائمه، وعقيلة الحي: كريمته .

ويقول الأسود بن يعفر :

وَلَمْ يُعْرِنِي الشَّيْبُ أَثْوَابَهُ أُصْبِي عِيُونَ الْبَيْضِ كَالرَّزْبِ (2)

ويقول طرفة بن العبد :

وَجَالَتْ عَدَارَى الْحَيِّ شَتَّى كَأَنَّهَا تَوَالِي صُورًا وَالْأَسِنَّةُ تَزْعَفُ (3)

ويقول عبيد بن الأبرص :

فَقَدْ أَلِجُ الْخِبَاءَ عَلَى الْعَدَارَى كَأَنَّ عِيُونَهُنَّ عِيُونُ عَيْنِ (4)

فالبقرة الوحشية التي شبه بها تميم بن مقبل صاحبته وهي تظهر الصدود وتخفي اللطف، وتراوح بين الوصل والقطع، هي نعجة حواء أجاها شدة الحرّ عند الظهيرة إلى الاحتماء بسيقان الشجر وأغصانه، وبقر الوحش اللاتي شبه بها طفيل الغنوي النساء اللاتي تحملها الظعائن، هي نعاج، وبقر الوحش اللاتي شبه بها لبيد بن ربيعة النساء في الهوداج لما ارتفعت بالسراب وما غلظ من الأرض، هن بقر تسكن مراعي حشيش بعيدة لم تطأها الأقدام، بينما بقر الوحش اللاتي شبه بهن الأسود بن يعفر النساء اللاتي أصبى عقولهن، هنّ ربرب، وقد جعل للشيب أثوابا تعار على سبيل الاستعارة المكنية،

(1) ديوانه، دار صادر، بيروت (د.ت) ص152. ظعن الحي: النساء في الهوداج . أشرفت:

ارتفعت . الأّل: السراب . الحزوم: جمع حزم وهو الحزن؛ أي: الغليظ من الأرض .

المسارب: المراعي، العازب: الحشيش البعيد الذي لم تطأه الأرجل . ارتبهنّ: رتاهنّ .

الشقائق: جمع شقيقة وهي أرض بين رملتين . الصريم: جمع صريمة، وهي الرملة المنفردة .

(2) منتهى الطلب من أشعار العرب، ابن ميمون (محمد بن المبارك بن محمد) تحقيق وشرح:

محمد نبيل طريقي، دار صادر، بيروت، 1999م، 1/440. الربرب: القطيع من بقر الوحش.

(3) ديوانه، ص69 . أراد بجالت: أنها كثرت حركتها من الخوف . توالي: تتابع . الصوار:

القطيع من بقر الوحش .

(4) ديوانه، تقديم وشرح وتعليق: محمد حمود، دار الفكر اللبناني، بيروت، 2000م، ص103 .

العين: جمع عيناء، وهي البقرة الوحشية .

وكنى عن النساء الجميلات بالبيض، وفي قوله (عيون) مجاز مرسل علاقته السببية؛ لأن العقول هي التي تصبو وليس العيون، وتتابع بقر الوحش اللائي شبه به طرفه بن العبد حركة عذارى الحي أثناء المعركة، هو تتابع صُور، بينما استعار الرعف لسيلان الدم من الأسنة. وعيون بقر الوحش اللائي شبه بها عبيد بن الأبرص عيون العذارى اللاتي قد يدخل عليهن الخباء، هن عيون عين .

إن ما يلاحظه الدارس على الأسماء التي تسمت بها البقرة الوحشية، وجرت على أسنة الشعراء بصيغ الإفراد والجمع عند تصوير المرأة أو النساء بها، يمكن تسجيله في النقاط الآتية:

1- إن معظم الأسماء التي أطلقت على البقرة الوحشية تشترك في اللفظ مع عناصر أخرى لها رمزية دينية وأسطورية، تتصل بالخصوبة والأمومة، والحسن والجمال، وليس من بينها ما هو خاص بالبقرة الوحشية غير اسم (الجؤذر) واسم (الصّوار) الذي يطلق على القطيع من بقر الوحش، وإن كان اسم (الصّوار) يشترك فيه مع (النخلة) في الجذر اللغوي (صور) فالصّور: النخل الصّغار، أو أصل النخل، أو الجماعة من النخل، أو جماع النخل، أو جماعة النخل الصغار، والصورة: النخلة⁽¹⁾.

والنخلة شجرة أسطورية مقدسة عند العرب، وعند عدد من شعوب العالم القديم؛ كالبابليين، والفينيقيين، والمصريين، والآشوريين، والإغريقين، وغيرهم، ترمز للخصوبة والتجدد واستمرار الحياة، وارتبطت بموروث الشاعر الأسطوري، ورافقت القصيدة العربية في رحلة الطعائن، ووصف المرأة، والبكاء على الراطلين، وغيرها⁽²⁾.

2- يعد اسم (المهاة) من أكثر الأسماء جريانا على أسنة الشعراء الجاهليين عند

(1) ينظر: لسان العرب، ابن منظور (أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم)، دار في صادر، بيروت، ط3، 1414هـ، 1994م، 4/475: (صور) .

(2) ينظر: مظاهر الحضارة والمعتقد في الشعر الجاهلي، أنور أبو سويلم، دار عمّار، عمّان،

1410 هـ، 1991م، ص47 . 99 .

تصوير المرأة بالبقرة الوحشية، واسم (المهاة) وإن كان من بين الأسماء التي تدل على سن البقرة الوحشية، فإنه في الوقت نفسه من الأسماء التي تطلق على الشمس. جاء في اللسان: " المهاة: الشمس؛ قال أمية بن أبي الصلت:

نَمْ يَجْلُو الظَّلَامَ رَبُّ رَجِيمٍ بِمَهَاةٍ شُعَاعُهَا مَنُشُورٌ ⁽¹⁾.

وهذا الاشتراك في لفظ (المهاة) بين البقرة الوحشية والشمس، قد يفسح المجال في فهم دلالة بعض الصور، وبخاصة التي جاءت في تصوير جمال المرأة وبياضها، أو إشراق وجهها.

أما علاقة المرأة بالبقرة الوحشية والشمس، فهي أبعد من الرمزية للجمال والبياض والإشراق، إنها تعود إلى موروث ثقافي، يمثل ثقافة دينية كانت شائعة في فترة من فترات التاريخ العربي القديم، لها علاقة بالخصوبة واستمرار الحياة على الأرض.

فالشمس كانت معبودة في أماكن من جزيرة العرب، ومن قبل شعوب أخرى، كالبابليين، والكنعانيين، والعبرانيين، وهي تمثل عند العرب الجنوبيين دور الأم في الثالوث السماوي المقدس عندهم ⁽²⁾.

والشمس اسم مؤنث في العربية، ومن أسمائها (الإلهة). جاء في اللسان: "وقد سميت العرب الشمس لما عبدوها إلهة" ⁽³⁾. ومما يؤكد عبادة عرب الجنوب لها، ما جاء في قصة بلقيس ملكة سبأ مع سيدنا سليمان . عليه السلام . في قوله تعالى: ﴿وَوَجَدْتَهَا وَقَوْمَهَا بِسُجُودٍ لِلشَّمْسِ مِنْ دُونِ اللَّهِ وَزَيَّنَ لَهُمُ الشَّيْطَانُ أَعْمَالَهُمْ فَصَدَّهُمْ عَنِ

(1) لسان العرب، 15/298: (مها) .

(2) ينظر: المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، جواد علي، ساعدت جامعة بغداد على نشره، بغداد (د . ت) 6 / 55 ، 176 .

(3) لسان العرب، 13/468: (أله) .

السَّبِيلِ فَهُمْ لَا يَهْتَدُونَ ﴿١﴾ . وقد يكون السبب في شيوع عبادة الشمس لدى عرب الجنوب، هو اعتمادهم على الزراعة في حياتهم، والشمس مهمة لخصوبة أرضهم، ونمو أشجارهم ومزروعاتهم، فعبدت بوصفها أمًا للخصب والنماء، أما مرحلة التبدي التي يحددها البعض بالنصف الأخير من الألف الثاني قبل الميلاد، فإن سرَّ اتِّجاه العرب إلى عبادة الشمس لكونها الأظهر في حياة أهل الصحراء (2) .

وذكر جواد علي أن (اللات) إلهة أنثى يراد بها الشمس، رسمت في بعض النصوص السامية الشمالية على شكل امرأة عارية، وأن القمر إله ذكر، رمز له عند شعوب سامية قديمة بـ (ثور)، وأن هبل صنم قريش الرئيس يرمز للقمر، قد وضع في الكعبة على هيئة إنسان (3) .

بينما ذكر الألوسي أن من شريعة عبدة القمر " أنهم اتخذوا له صنما على شكل عجل، ويبد الصنم جوهره، يعبدونه ويسجدون له، ويصومون له أياما معلومة من كل شهر، ثم يأتون إليه بالطعام والشراب والفرح والسرور " (4) .

وعليه فإن علاقة المرأة بالمهابة في الثقافة العربية القديمة، تتمثل في رمزيتها للشمس الإلهة الأنثى المعبودة، مثلما كان الرجل والثور رمزين للإله القمر الذكر، فكما رمز القدماء للقمر بالرجل والثور، وعناصر أخرى " فقد رمزوا للشمس بالمرأة، والفرس، والغزالة، والمهابة، والنخلة، وهذه رموز تختلط فيها الحيوانات بالنباتات والإنسان، وتعكس بسبب ذلك صفات بعينها، هي صفات الخصوبة والقوة والجمال التي كانت تتصف بها هذه الآلهة الأم، كما تعكس صفات أخرى جسدية تجعل منها صورة مثالية للجمال

(1) سورة النمل ، الآية 24 .

(2) ينظر : الصورة في الشعر العربي حتى آخر القرن الثاني الهجري، ص 57 .

(3) ينظر: المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، 743/6، 323، 328 .

(4) بلوغ الأرب في معرفة أحوال العرب، 216/2 .

والعطاء والحياة في لينها وقسوتها" (1) .

3- الغزال هو أكثر الحيوانات أو العناصر الثقافية التي تشترك مع البقرة الوحشية في بعض أسمائها، فهي تشترك معها في أسماء: (النعجة) و (اليعفور) و (الربرب) (2) .
والغزال حيوان أسطوري مقدس، تُروى بشأنه العديد من القصص الأسطورية(3)، فهو " رمز من رموز الشمس، وتسمى أيضا الغزالة؛ (لأنها تمدّ حبالاً كأثها تغزل) وكلاهما رمز أنثوي؛ ذلك أن الغزال وأسماءه طبيياً ورشاً وشادناً من النعوت التي تطلق على المرأة في الغزل في أقدم ما وصلنا من الصور الشعرية، وكذلك الشمس، والصلة الرابطة بينهما هي طبعاً الأنوثة والخصوبة"(4) .

معنى ذلك أن الغزال يشترك مع المرأة والبقرة الوحشية في الرمزية للشمس، وما تمثله هذه الرمزية من الدلالة على معنى الأنوثة والخصوبة واستمرار الحياة، وهذا قد يفسر سبب اقتران البقرة الوحشية بالغزال في العديد من صور الشعراء التي جاءت في تصوير المرأة .

وهذا لا يعني أن تصوير شعراء هذه المرحلة من مراحل الجاهلية المتأخرة للمرأة بالمهاة، أو بالغزالة، أو الشمس، كان نابغاً من ثقافة دينية سائدة بينهم، أو يعبر عن طقوس دينية تتعلق بعبادة الشمس، فمعظم هذه الطقوس " قد درست ولم يبق منها إلا آثار باهتة حتى في الممارسات الدينية، ولكننا نرى أن الصور المترسبة في الشعر من

(1) الشعر الجاهلي قضاياه الفنية والموضوعية، ص 29 .

(2) ينظر: لسان العرب، 2/380 : (نعج)، 4/ 585 : (عفر)، 1/409 : (ربب) .

(3) ينظر: موسوعة أساطير العرب عند الجاهلية ودلالاتها، محمد عجينة، دار الفارابي، بيروت، دار محمد علي للنشر، صفاقس، ط2، 2005م، ص 305 . 307 . وأثر المكونات الثقافية في بناء الصور البلاغية، محمد سليمان عبد الحفيظ، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة، 1430هـ، 2009م، ص 95 . 98 .

(4) موسوعة أساطير العرب عن الجاهلية ودلالاتها ، ص 306 .

الدين القديم، هن من آثار احتذاء الشعراء لنماذج فنية سابقة . لم تصلنا . كانت وثيقة الصلة بالدين، أو . بمعنى آخر- لقد تحولت الصور الدينية إلى قوالب وتقاليد فنية، قد تخالف أحيانا النماذج القديمة، ولكنها في كثرتها تشي بتتابع لهذه النماذج من حيث ظهور الصورة المقدسة للأم . بشكل غير واع . عند حديثهم عن المرأة، إذ جمعوا لها صفات الخصوبة والأمومة المعبودة، التي ارتبطت بالزيرة الشمس في الدين القديم" (1).

4- اسم (البقر) هو اسم لا يختص بالبقر الوحشي، وإنما يشترك فيه مع البقر الأهلي، فإذا كانت قدسية البقر أو رمزيته في الثقافة العربية تنجبه بشكل رئيس إلى بقر الوحش، فإنه في ثقافات أخرى قديمة تنجبه إلى البقر الأهلي، فهناك البقرة الإلهية في ديانة مصر القديمة (2)، والبقرة في الهند أكثر الحيوانات " قدسية عند الهندوس، فلها تماثيل في كل معبد ومنزل وميدان، وهي تتمتع بحرية مطلقة في ارتياد الطرقات كيف شاءت، ولا يجوز للهندوسي تحت أي ظرف من الظروف أن يأكل لحمها، أو يستعمل جلدها في أي صناعة من الصناعات، وهي إذا ماتت وجب دفنها بجلال مع أعظم طقوس الدين" (3). ولمصر والهند علاقات تجارية مع قدماء العرب (4). فرما أدت هذه العلاقات إلى تسرب شيء من هذه المعتقدات إلى جزيرة العرب.

5- اسم (العين) هو في الأصل ليس اسمًا، وإنما صفة غالبية على بقر الوحش، للدلالة على سعة العينين وسوادهما، المفرد منه (عيناء) (5).

6- جميع الأسماء التي أطلقها الشعراء على البقرة الوحشية عند تصوير المرأة بها ليس من بينها الأسماء التي تدلّ على سن الرضاع، كالفرّ، والفرقد، والفرير، أو التي تدلّ

(1) الصورة في الشعر العربي حتى آخر القرن الثاني الهجري، ص 57 .

(2) ينظر: قصة الديانات، سليمان مظهر، المجلس الأعلى للثقافة، مصر، 2000م، ص 25 .

(3) نفسه، ص 85 . 86 .

(4) ينظر: المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، 237/7، 262 . 263 .

(5) ينظر: لسان العرب، 302/13: (عين) .

على تقدم السن، كالقهرّب، أو الفارض⁽¹⁾، وإنما هي أسماء تدل على أن سنّها يتراوح بين أول الشباب ووسط السنّ، وهذه هي السن المثلى لإتمام عملية الإخصاب، والقيام بدور الأمومة على أكمل وجه.

7- إن هذا التنوع والتعدد في الأسماء يدل على اتساع اللغة العربية، واشتمالها على المترادف، وعلى المشترك اللفظي، كما يدل على ما يمتلكه هؤلاء الشعراء من ثقافة بيئية تمكنهم من التعبير عن المعاني بطرق مختلفة، وتصويرها بعناصر ومظاهر تمثل جزءاً من ثقافتهم .

ثانياً . صفات المرأة:

إذا كانت بعض الصور لا تبرز فيها بشكل واضح صفات المرأة، ويكتفى فيها بتصوير المرأة بالبقرة الوحشية، دون الإشارة إلى صفة من صفات هذه المرأة، فإن الكثير من الصور تبرز فيها بعض صفات المرأة، أو يشار إليها، وهي تتمثل في الإشارة إلى سن المرأة، أو التصريح ببعض صفاتها الجسمية.

أ . سن المرأة:

من صفات المرأة التي تشير إلى سنّها، وجرت على ألسنة الشعراء عند تصويرها بالبقرة الوحشية، وصفها بأنها : (عذراء) أو (بكر) أو (عوان) أو (غريرة) أو (غير موشومة الكف) . فالعذراء: البكر قبل افتضاض بكارتها، والبكر: العذراء التي لم تفتضّ، أو هي التي ولدت بطناً واحداً، وبكرها ولدها، والعوان: النصف في سنّها، وهي بين الفارض والبكر، أو هي التي نتجت بعد بطنها البكر، والغريرة: حديثة السن التي لم تجرّب الأمور⁽²⁾. يقول طفيل الغنوي:

(1) ينظر: فقه اللغة وسرّ العربية ، ص115 .

(2) ينظر: لسان العرب 4/551، 78: (عذر) و (بكر)، 13/299: (عون) ، 5/16: (غرر) .

عَدَارِي يَسْحَبْنَ الذُّيُولَ كَأَنَّهَا مَعَ الْقَوْمِ يَنْصُفْنَ الْعَضَارِيَطَ رِزْبُ(1)

ويقول النابغة الذبياني :

لَا أَعْرِفُنَّ رِزْبًا حُورًا مَدَامِعُهَا كَأَنَّ أَبْكَارَهَا نِعَاجُ دُورِ(2)

ويقول لبيد بن ربيعة :

تِلْكَ الْمَكَارِمُ إِنْ حَفِظْتُ تَ فَلَنْ تُرَى أَبْدَأُ غَيْبِنَا

فِي رِزْبٍ كَنِعَاجِ صَنَا رَةَ يَبْتَسِنَنَّ بِمَا لَقِينَا

مُتَسَلِّبَاتٍ فِي مُسَوِّحِ الشَّعْرِ أَبْكَارًا وَعُونَا(3)

ويقول ثعلبة المزني :

وَلَرُبَّ وَاضِحَةٍ حَبِيبٍ غَرِيرَةٍ مِثْلُ الْمَهَاءِ تَرُوقُ عَيْنَ النَّاطِرِ(4)

ويقول عبيد بن الأبرص :

وَأَنَّهَا كَمَهَاءِ الْجَوِّ نَاعِمَةٌ تُدْنِي النَّصِيفَ بِكَفِّ غَيْرِ مَوْشُومَةٍ(5)

فالنساء اللاتي شبههن طفيل الغنوي وهن يسحبن ذيول أثوابهن ويخدمن الأجراء بالريزب، هن عذارى أسيرات، والنساء اللاتي شبههن النابغة الذبياني بنعاج دوار، هن الأبكار منهن، وذلك بعد أن استعار الريبز لكل النسوة، ووصفهن بشدة سواد

(1) ديوانه ، ص65 . ينصفن العضاريط : يخدمن العضاريط وهم الأجراء .

(2) ديوانه، شرح وتقديم: عباس عبد الستار، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1405هـ 1984م، ص123، الحور : شدة سواد العينين في شدة بياضهما .

(3) ديوانه ص 216 . 217 . صارة: اسم موضع . متسلبات: يلبسن السلب، وهي ثياب سود تلبسها النساء في المآتم . المسوح: جمع مسح وهو كساء من شعر .

(4) المفضليات، المفضل الضبي (المفضل بن محمد بن يعلى) تحقيق وشرح : أحمد محمد شاكر وعبد السلام محمد هارون ، دار المعارف ، القاهرة ، ط3 (د.ت) ص131 .

(5) ديوانه ص 93 . النصيف: ثوب تتجلى به المرأة فوق ثيابها كلها. الجو: ما اتسع من الأرض واطمأن وبرز .

وبياض عيونهن، بينما النساء اللاتي شبههن لبيد بن ربيعة بنعاج صارة بعد أن استعار لهن الريب، هن أبكار وعون، والمرأة التي شبهها ثعلبة المزني بالمهاة، هي غريرة لم تجرب الأمور، أمّا المرأة التي شبهها عبيد بن الأبرص بمهاة الجو، فهي غير موشومة الكفّ، كناية عن أنها فتاة.

إن المتأمل لصفات المرأة المصورة بالبقرة الوحشية من حيث السن، لا يجد من بينها الصفات التي تشير إلى الطفلة الصغيرة التي لم تبلغ الحلم، كما لا يجد من بينها الصفات التي تشير إلى المرأة الكبيرة التي بلغت سن اليأس، فهي إما فتاة في أول شبابها، أو امرأة في منتصف سنّها؛ أي أنها في أفضل سن تبرز فيها معالم أنوثة المرأة وجمالها، ومن ثم أفضل سن تأهلها للقيام بدورها المنوط بها في ثقافة هؤلاء الشعراء.

وظهورها في بعض الصور بكرةً أو عذراء لا يتعارض مع المكانة الدينية للمرأة، ورمزيتها للأمومة والخصوبة واستمرار الحياة، فبكاراة الفتاة الشابة وعذريتها، تعني طهارتها ونقاءها " وفكرة العذراء أم الإله فكرة صاحبت الذهن الإنساني، وسيطرت عليه أمداً بعيداً" (1). وربما كان لهذه الفكرة تأثير على معتققيها من مريم العذراء، وابنها المسيح - عليه السلام - إلهين من دون الله. يقول الله تعالى: ﴿وَإِذْ قَالَ اللَّهُ يَا عِيسَى ابْنُ مَرْيَمَ أْنَتَ قُلْتَ لِلنَّاسِ اتَّخِذُونِي وَأُمِّي إِلَهَيْنِ مِن دُونِ اللَّهِ﴾ (2).

ومما يؤكد احتمال العلاقة الدينية بين المرأة والبقرة الوحشية في الثقافة الدينية القديمة، وتسربها إلى الشعراء، وظهورها في صورهم الشعرية دون وعي منهم لهذه العلاقة، ما جاء في بيت النابغة من تصوير أبكار النساء بنعاج دوار، أو ما جاء في قول امرئ القيس من تصوير قطيع من بقر الوحش بعذارى دوار :

فَعَنَّ لَنَا سِرْبٌ كَأَنَّ نِعَاجَهُ عَدَارَى دَوَارٍ فِي مُلَاءٍ مَدْبِلٍ (3)

(1) الصورة في الشعر العربي حتى آخر القرن الثاني الهجري ، ص 56 .

(2) سورة المائدة ، من الآية 116 .

(3) ديوانه ص 57، دار بيروت للطباعة والنشر، بيروت 1406 هـ / 1986م ، الملاءة : جمع

فأبكار النساء شبهت بنعاج دوار في بيت النابغة، والنعاج شبهت بعذارى دوار في بيت امرئ القيس؛ أي أنّ كلا منهما شبه بالآخر، مما يعني وجود علاقة بينهم، وأقوى الاحتمالات أن تكون هذه العلاقة متصلة بالثقافة الدينية؛ لأن الدوار يعني الصنم المسمى بهذا الاسم، أو الطواف بالموضع الذي حول الصنم (1).

ب . الصفات الجسمية للمرأة :

تتمثل الصفات الجسمية للمرأة التي صرح بها الشعراء عند تصويرها بالبقرة الوحشية في تصوير بعض أعضائها وأوصافها وحركاتها الجسمية، بما يماثله أو يناظره من أعضاء وأوصاف وحركات جسم البقرة الوحشية .

فأعضاء جسم المرأة التي صورها الشعراء بنظائرها من أعضاء جسم البقرة الوحشية هي: (العينان) و (الكشاحان) و (الخد) . يقول زهير بن أبي سلمى :

وَأَمَّا الْمُقْلَتَانِ فَمِنْ مَهَاةٍ وَلِلدَّرِّ الْمَلَاخَةُ وَالصَّفَاءُ (2)

ويقول عمرو بن شأس :

لِيَالِي تَسْتَبِيكَ بِجِيدِ رَيْمٍ وَعَيْنِي جُودِرٍ يَفْرُو الصَّرِيمَا (3)

ويقول طرفة بن العبد :

وَلَهَا كَشْحًا مَهَاةٍ مُطْفَلٍ تَقْتَرِي بِالرَّمْلِ أَفْنَانَ الرَّهْرِ (4)

ويقول تميم بمقبل :

(1) ينظر : لسان العرب، 4/297 : (دور) .

(2) شعر زهير بن أبي سلمى، صنعة الأعلام الشنتمري، تحقيق: فخر الدين قباوة ، منشورات دار الآفاق الجديدة ، بيروت، ط3، 1400هـ، 1980م، ص126 .

(3) منتهى الطلب من أشعار العرب، 8/73 . تستبيك: تذهب عقلك، يَفْرُو: يتتبع، الصريم من الرمل: القطعة الضخمة من الرمال .

(4) ديوانه ، ص51 . تقترى: تتبع . أفنان: أنواع .

مجلة التربوي

أثر الثقافة في تصوير المرأة بالبقرة الوحشية في الشعر الجاهلي العدد 7

وَالْحَدُّ حَدُّ مَهَاةٍ رَاقِهَا لَقَطٌ غَضُّ بَدْرٍ هَشُومٍ ذَاتِ دَوَارٍ⁽¹⁾

فزهير بن أبي سلمى شبه عيني صاحبتة ليلي بعيني مهاة، وشبه ملاحظتها وصفاءها بملاحة الدر وصفائه، وعمر بن شأس كذلك شبه عيني صاحبتة ليلي بعيني جوذر يتتبع الصريم، بعد أن شبه جيدها بجيد الرئم، بينما شبه طرفة بن العبد كشحا صاحبتة بكشحي مهاة ذات طفل تتبع أنواع الزهر، أما تميم بن مقبل فقد شبه خد صاحبتة بخد مهاة راقها لقط طري بمكان منح ومنحدر لين الأرض.

ومن الأوصاف الجسمية للمرأة المصورة بالبقرة الوحشية: بياض الجسم والحد والجبين، وتامم الخلق، وطول العنق، وضخامة الجسم ونعومته. يقول عبيد بن الأبرص:

أَنْتِ بِيضَاءُ كَالْمَهَاةِ وَإِذَا آ تِيكَ نَشْوَانٌ مُرْخِيًّا أَذْيَالِي⁽²⁾

ويقول أيضا :

وَعَبَلَةٌ كَمَهَاةِ الْجَوِّ نَاعِمَةٌ كَأَنَّ رِيْقَنَهَا شِيبَتٌ بِسَلْسَالٍ⁽³⁾

كما يقول:

بَانَ الْخَلِيْطُ الْأَوْلَى شَافُوكَ إِذْ شَحَطُوا وَفِي الْحُدُوجِ مَهَا أَعْنَاقُهَا عَيْطٌ⁽⁴⁾

ويقول ثعلبة المزني :

وَأَلْرُبُّ وَأَصْحَةُ الْجَبِينِ غَرِيْزَةٌ مِثْلُ الْمَهَاةِ تَرُوقُ عَيْنَ النَّاطِرِ⁽⁵⁾

ويقول ليبيد بن ربيعة :

(1) ديوانه ص 60 . اللقط: أنواع من البقول طيبة. الدر: الميل والاتحناء. الهشوم: المكان المنحدر من الأرض مع ليونة .

(2) ديوانه ص 79. نشوان: مرح وهو فرح ناتج من شدة السكر، مرخيا ذيله: يمشي مرحا مختالا.

(3) نفسه ص 77 . العبله : الضخمة . السلسال: الخمر . شيبت: خلطت .

(4) نفسه ص 65 . الخليط: الزوج والصاحب والخليل والمعاشر . بان: بعد . شحطوا : بعدوا .

الحدوج : جمع حدج وهو من مراكب النساء . العيط: الطويلة الأعناق .

(5) المفضليات، ص 131.

مَنَازِلُ مِنْ بِيضِ الْخُدُودِ كَأَنَّهَا نِعَاجُ الْمَلَا مِنْ مُعْصِرٍ وَعَوَانٍ⁽¹⁾

ويقول الأعشى :

مُبْتَلَةٌ الْخَلْقِ مِثْلَ الْمَهَا ةَ لَمْ تَرَ شَمْسًا وَلَا رَمْهَرِيرًا⁽²⁾

فالوصف الذي شبه به عبيد بن الأبرص صاحبه في بيته الأول بالمهاة، عندما يأتيها فرحا مختالا من شدة السكر، هو بياض الجسم، وفي بيته الثاني كان الوصف الذي شبه به عبيد المرأة التي بات يلعبها، بالمهاة، هو ضخامة الجسم ونعومته، أما في بيته الثالث فإن الوصف الذي استعار لأجله المها للنساء في مراكبهن، هو طول الأعناق. والوصف الذي شبه به ثعلبة المزني فتاة بات يلعبها، بالمهاة، هو بياض الجبين وحسنه، بينما الوصف الذي شبه به ليبيد بن ربيعة النساء بنعاج الملا، هو بياض الخدود، أما الأعشى، فإن الوصف الذي شبه المليكيّة التي لم تر شدة حرّ أو برد، بالمهاة، هو تمام الخلق، وانفراد كل عضو من الجسم بحسنه.

ومما جاء في تصوير بعض الحركات الجسمية للمرأة، قول ابن عمرو السكوني:

وَلَيْلَى أَنَاةٌ كَالْمَهَاةِ غَرِيرَةٌ مُنَعَّمَةٌ نُصْبِي الْحَلِيمِ وَتَخْلُبُ⁽³⁾

وقول الأعشى :

فَلَمَّا أَدْرَكْتُ الْحَيَّ أَتْلَعُ أُتْسُ كَمَا أَتْلَعَتْ تَحْتَ الْمَكَانِسِ رِزْبُ⁽⁴⁾

(1) ديوانه ص212 . الملا: اسم موضع . المعصر: التي بلغت عصر شبابها . العوان: النصف في سنها .

(2) شرح ديوانه ص87 ، تحقيق: كامل سليمان، دار الكتاب العربي، بيروت، ط1، دت، مبتلة الخلق: تمام الخلق وانفراد كل شيء من الجسم بحسنه . الزمهرير: شدة البرد .

(3) منتهى الطلب من أشعار العرب، 368/8 . الأناة من النساء: التي فيها تأن وفتور عند القيام . نصبي: تستهوي . الحليم: الصبور العاقل . تخب: أي تخذعه وتفتن قلبه .

(4) شرح ديوانه، ص15 . أتلع: مد عنقه . أتس: جمع آنسة وهي الطيبة النفس . المكانس: جمع مكنس، وهو الكناس الذي تسكن فيه بقر الوحش .

وقول تميم بن مقبل :

يَرْفُلْنَ فِي الرَّيْطِ لَمْ يَنْقَبْ دَوَابِرُهُ مَشَى النَّعَاجِ بِحِفْهِ الرَّمْلَةِ الْحُرْنِ⁽¹⁾

فقد شبه ابن عمرو السكوني صاحبه ليلى بالمهابة في تأنيها وفتورها عند القيام، بينما شبه الأعشى مد النساء الطبيبات النفس لأعناقهن من تحت الأخبية، بمدّ قطع من بقر الوحش لأعناقهن من تحت المكان الذي تسكن فيه، أما تميم بن مقبل، فقد شبهه بتختر النساء في مشيتهن، وجرهنّ لذيول أثوابهن ذات القطعة الواحدة والنسج الواحد، بمشي النعاج فيما استطال واعوجّ من الرمل، وفي قوله (لم ينقب دوابره) كناية عن ترف هؤلاء النسوة وتعمهنّ .

إن المتأمل لهذه الصور التي جاءت في تصوير بعض أعضاء جسم المرأة ، أو بعض أوصافها أو حركاتها الجسمية ، تبرز له ثلاثة أمور ينبغي عليه التوقف عندها هي :

1 . العينان، هما من أبرز أعضاء الجسم التي شاعت في صور الشعراء عند تصوير المرأة بالبقرة الوحشية، وهذا الشيوع يدفع إلى نوع من التساؤل عن السبب، هل هو المظهر الخارجي المتمثل في جمال العينين، أم أنه سبب آخر له صلة بالثقافة ؟
قد يكون السبب الظاهر لدى شعراء المرحلة المتأخرة من الجاهلية هو جمال العينين، لكون جمال العينين أو قبحهما له تأثير على جمال الإنسان والحيوان أو قبحهما، وهذا يعني تأثر شعراء هذه المرحلة بمظاهر أو مقاييس جمال العينين في الثقافة السائدة بينهم، لكن أصل الصورة لدى الشعراء الأوائل - في تصوري - له صلة بالثقافة السائدة في ذلك الزمن .

(1) ديوانه، ص154 . رفل: جرّ ذيله من الكبرياء وتبختر في مشيته . الريط: جمع ريطة وهي الثوب من قطعة واحدة ونسج واحد . لم ينقب دوابره: لم تيل أطرافه . الحقف: ما استطال واعوجّ من الرّمل . الحرن: جمع حرون، وهي التي تلازم مكانها .

وبالرجوع إلى معاجم اللغة، باعتبارها من أهم مصادر الثقافة العربية القديمة، نجد أن لفظ (العين) لا يختص بالإنسان والحيوان أو بجمالهما، وإنما له صلة بعناصر ثقافية أخرى، ترمز للخصوبة والأثوثة واستمرار الحياة؛ كالأرض، والماء، والشمس. تقول العرب: " إذا سقطت الجبهة، نظرت الأرض بإحدى عَيْنَيْهَا، فإذا سقطت الصَّرْفَةُ نظرت بهما جميعًا ... والعين: عين الماء. والعين ينبوع الماء الذي ينبع من الأرض ويجري، أنثى، والجمع أعين وعيون... وعين القناة مصب مائها. وماء معين: ظاهر، تراه العين جاريا على وجه الأرض... وعانت البئر عينا: كثر ماؤها... والعين من السحاب: ما أقبل من ناحية القبلة وعن يمينها، يعني قبلة العراق... وكانت العرب تقول: إذا نشأت السحابة من قبل العين، فإنها لا تكاد تخلف... والعين: مطر أيام لا يقلع، وقيل: هو المطر يدوم خمسة أيام أو سنة أيام أو أكثر لا يقلع... والعين: عين الشمس، وعين الشمس: شعاعها الذي لا تثبت عليه العين، وقيل: العين الشمس نفسها"⁽¹⁾.

والعين مرآة الروح بالنسبة للعشاق والشعراء، وهي في الرمزية الهندية العلامة المميزة للمعرفة الجسدية، وفي الرمزية المسيحية هي أحيانا رمز الإله الأب، وعند العبرانيين عين يهوه، وعند الماسونية ترمز لعين الشمس، وللحكمة، ولمهندس الكون العظيم، والشمس في كثير من الديانات القديمة هي عين الألوهية لإله كبير بصورة عامة، مثل عين حوريس في مصر، والعين شافية وحامية من المرض في عدد من ثقافات العالم القديم⁽²⁾.

وبالنظر إلى ما تأخذه كلمة (العين) من معاني ودلالات في اللغة العربية، وما تمثلته من رمزية في عدد من ثقافات العالم القديم، هل يمكن القول بأن العين في الثقافة العربية القديمة لا ترمز لشيء، وإنما هي أداة للبصر فقط، توصف فقط بالحسن أو القبح؟.

(1) لسان العرب، 13/305.303: (عين).

(2) ينظر: الرموز في الفن. الأديان. الحياة، فليب سيرنج، ترجمة: عبد الهادي عباس، دار دمشق، ط1، 1992م، ص264. 266.

لا أعتقد بإمكانية هذا القول، واعتبار العرب أمة مختلفة عن بقية الأمم الأخرى أو منعزلة عنها، تعيش حياة مادية لا تعرف الرموز أو المثل العليا .

2 . اللون الأبيض، هو اللون الذي وصفت به المرأة، وهو لون جسمها ووجهها، وبه شبه الشعراء المرأة بالبقرة الوحشية، وهو لون الشمس، والبياض صفة من صفاتها، ووصف المرأة أو وجهها بالبياض، وإن كان يدل على إشراق وجهها ونقائه من السواد، فإنه يرمز في الثقافة العربية إلى الطهارة والنقاء من العيوب. جاء في لسان العرب: " البيضاء: الشمس لبياضها... إذا قالت العرب فلان أبيض، وفلانة بيضاء، فالمعنى نقاء العرض من الدنس والعيوب" (1) .

ورمزية اللون الأبيض للطهارة والنقاء ليس خاصا بالثقافة العربية، وإنما منتشر في العديد من ثقافات العالم القديم، كما أنه في بعض الثقافات علامة الاستقامة والعدالة وإشعاع الخير، وعلامة الفرح والسعادة واليمن والصحة(2) .

3 . الصفات الجسمية للمرأة التي ظهرت من خلال هذه الصور: تمام الخلق، وحسن المظهر، وضخامة الجس، ونعومته، وطراوته، وهي صفات تبرز معالم الأنوثة في جسم المرأة، وتجعلها أكثر جمالاً وجاذبية لدى الرجل، وتؤهّلها للقيام بدور الأمومة على الأرض، وتعبّر عن مقاييس ومظاهر جمال المرأة في الثقافة العربية القديمة، التي هي جزء من المكون الاجتماعي للثقافة، ثم صارت جزءاً من المكون الأدبي، تجري على ألسنة الشعراء عند وصف المرأة أو تصويرها.

وتضخيم جسم المرأة، وإظهارها بمظهر تمام الخلق في الأعمال الإبداعية، سواء أكانت أدباً أم نحتاً أم تصويراً، وإظهارها بمظهر الاستعداد الجسدي لإتمام عملية الخصوبة والقيام بدور الأمومة، لم يكن قاصراً على الثقافة العربية، وإنما كان شائعاً في

(1) لسان العرب، 7/123-124: (بيضاء) .

(2) ينظر: الرموز في الفن . الأديان . الحياة، ص 428 .

العديد من ثقافات العالم القديم. يقول براندون في وصف تماثيل العصر الحجري: " ففي عديد من المدن وجدت تماثيل من الحجر أو العظام لنساء يلفت النظر إليها شيئان: إن أعضاء الأنوثة قد بولغ في تضخيمها، وأن الوجه لا يحمل أي ملامح... ومغزى تضخيم أعضاء الأنوثة مع الوجه الخالي من الملامح، أنهم لم يكونوا يرسمون امرأة بشخصها المعين، ولكنهم يستحضرون (المرأة) بوصفها (أمًا) أي: مصدر الخصوبة واستمرار الحياة، لذلك كان أناس العصر (الباليوليتي) مهتمين بإلحاح بالخصوية التي تبرزها فنونهم على جدران الكهوف، فبالنسبة لهذه المجتمعات البدائية كان الاحتياط لتحصين أنفسهم ضد أخطار البيئة، والحاجة إلى تأكيد أنهم سينجبون أبناء، كان ذلك على الدرجة القصوى من الأهمية، لذلك كانت أشكال الأنثى القابلة للحمل، تحمل وعدًا دائمًا بتجديد الحياة واستمرارها، والتغلب على عدوان الموت الضاري" (1) .

ثالثا . أحوال المرأة :

اختلفت أحوال المرأة المصورة بالبقرة الوحشية بين أن تكون ظاعنة تركب الهودج على ظهور الإبل، أو أن تكون مقيمة مع قومها، تنعم بحياة هادئة، أو تمرّ عليها حالات اضطراب وعدم استقرار. فمما جاء في تصويرها وهي ظاعنة تركب الهودج على ظهور الإبل قول امرئ القيس :

وَفَوْقَ الْحَوَايَا غِرْلَةٌ وَجَادِرٌ تَضَمَّخَنَ مِنْ مِسْكِ ذَكِيٍّ وَرَنْبِقٍ (2)

وقول سلامة بن جندل :

يُطَالِعُنَا مِنْ كُلِّ جِدْجٍ مُخَدَّرٍ وَأَوَانِسُ بَيْضٌ مِثْلُهُنَّ قَلِيلُ

(1) يزوغ العقل البشري، نورمان بريل، ترجمة : إسماعيل حقي، مكتبة نهضة مصر بالاشتراك

مع مؤسسة فرانكلين، القاهرة، 1964م، ص13 . 14 .

(2) ديوانه، ص133، غزلة: جمع غزال . الزنيق: دهن الياسمين .

يُشَبِّهُهَا الرَّأْيِي مَهَا بِصَرِيْمَةٍ عَلَيْنَهُنَّ فَيَنَانُ الْغُصُونِ ظَلِيلُ (1)

وقول عمر بن الأهتم :

كَأَنَّ عَلَى الْجِمَالِ نِعَاجَ قَوٍّ كَوَانِسَ حُسْرًا عَنْهَا السُّتُورُ (2)

فامرؤ القيس استعار الغزلة والجأذر للنساء الطاعنات وهن في مراكبهن على ظهور الإبل، وقد تضمخن بمسك ذكي الرائحة، ودهن ياسمين، بينما شبه سلامة بن جندل ما يطالعه من كل مركب للنساء مستور بثوب، من نساء بيض جميلات طيبات النفس، بمها في موضع ظليل قريب من اللوى، عليهن الأغصان المتشعبة والمستقيمة طولاً وعرضاً، أما عمر بن الأهتم، فقد شبه النساء في مراكبهن على الجمال، وقد كشفت عنها الستور، بنعاج قوّ داخل كنسهن.

إن وصف المرأة الطاعنة وتصويرها يمثل مظهراً من مظاهر الكون الأدبي للثقافة العربية في العصر الجاهلي، الذي شاع بين شعراء هذا العصر، وبخاصة في مقدمات قصائدهم، وهو في الوقت نفسه، يمثل مظهرًا من مظاهر المكون الاجتماعي لتلك الثقافة، دعت إليه الظروف البيئية للمنطقة العربية، يتمثل في التنقل من مكان لآخر طلباً للماء والكلاء، أو طلباً للأمان، كما أنه يعبر عن ثقافة دينية وأسطورية، كانت شائعة في فترة من فترات التاريخ العربي القديم، متصلة بتقديس الشمس ورمزيتها للخصوبة والنماء، قبل أن يتحول إلى مظهر من مظاهر الثقافة الاجتماعية، والثقافة الأدبية، في المرحلة التي سبقت ظهور الإسلام.

ويلاحظ على صور المرأة الطاعنة، تصورها بالبقرة الوحشية، وبأنثى الغزال

(1) ديوانه، صنعة: محمد بن الحسن الأحول ، تحقيق : فخر الدين قباوة ، دار الكتب العلمية، بيروت ، ط2، 1407هـ-1987م، ص186 . 187 .المخدر: اليهودج ذي الخدر؛ أي: المستور بثوب . صريمة: موضع قريب من اللوى . الفينان: الأغصان المستقيمة طولاً وعرضاً وما تشعب منها .

(2) المفضليات، ص409 . قوّ: اسم موضع . كوانس: داخلات في كنسهن .

كذلك، والبقرة الوحشية وأنثى الغزال، هما من رموز الشمس على الأرض، كما يلاحظ على هذه الصور، إظهار المرأة في أجمل صورها، وأبهى حللها، تتضمن بشتى أنواع الطيب، مع أن الموقف موقف فراق، يستدعي مظاهر الأسى والحزن. ويربط الدكتور أحمد كمال زكي ضعن المرأة برحلة الشمس، فيقول متسائلاً: لم صوّرت المرأة الطاعنة "بأبهى حللها وكمال زينتها، مع أن ذلك يجري في ذكر الطلل، والطلل يقترن بالحزن؛ لأنه فراق، فهل ترى يسعد شاعر وهو يفارق صاحبتة؟ لا بد أن يكون وراء تلك الأبهة شيء آخر يتصل باعتقاده، فإذا دققنا النظر، نعرف أن هذه المرأة هي الشمس نفسها، وأن رحلتها رحلة عودة؛ بل هي ترحل إلى ينابيع الماء، ولقد تطوف ما تطوف، ثم تحط رحالها عند الماء" (1).

أما تصوير المرأة في أحوال الإقامة، فإنه يشمل تصويرها في الظروف العادية، تعيش مع قومها حياتهم الاجتماعية التي تعارفوا عليها، كما يشمل تصويرها في أحوال الاضطراب وعدم الاستقرار الاجتماعي أو النفسي، التي تتمثل في حال الحرب، وحال السبي، وحال الحزن على الميت.

فما جاء في تصويرها تعيش مع قومها في ظروف عادية، قول علقمة بن عبدة:

تَرَاءتْ وَأَسْتَارَ مِنَ الْبَيْتِ دُونَهَا
إِلْبِنَا وَحَانَتْ غَفْلَةً الْمُتَقَفِّدِ
بِعَيْنِي مَهَاةً يَخْدُرُ الدَّمْعُ مِنْهُمَا
بَرِيمِينَ شَتَّى مِنْ دُمُوحٍ وَأَثْمِدِ (2)

وقول عبيد بن الأبرص:

(1) الأساطير، دراسة حضارية مقارنة، أحمد كمال زكي، الهيئة العامة لقصور الثقافة، القاهرة،

ط2، 2000م، ص74.

(2) أشعار الشعراء الستة الجاهليين، الأعلام الشنتمري (يوسف بن سليمان بن عيسى) شرح

وتعليق: محمد عبد المنعم خفاجي، دار الجبل، بيروت (د.ت) 168/1. تراءت: برزت لما

غفل الرقيب المتفقد. يخدر: يسقط. بريمين شتّى: لونين مختلفين. الإثم: حجر يتخذ منه

الكحل.

فَقَدْ أَلِجُ الْخِبَاءَ عَلَى الْعَذَارَى كَأَنَّ عَيْوُنَهُنَّ عَيْوُنُ عَيْنٍ (1)

وقول المرقش الأكبر :

عَلَى أَنْ قَدْ سَمَا طَرْفِي لِنَارٍ يُشَبُّ لَهَا بِذِي الْأَرطَى وَفُودُ
حَوَالِيهَا مَهَاجُمُ التَّرَاقِي وَأَرَامٌ وَغَزْلَانٌ رُفُودُ (2)

وقول تميم بن مقبل :

فِي نَسْوَةٍ شُمُسٍ لَا مَكْرَهٍ عَنَفٍ وَلَا فَوَاحِشَ فِي سَرٍّ وَلَا عُلُنٍ
يِرْفُلُنَ فِي الرِّبَطِ لَمْ يُنْقَبْ دَوَابِرُهُ مَشْيَ النَّعَاجِ بِحَفِّفِ الرِّمْلَةِ الْحُرْنِ (3)

فالمراة التي شبهه علقمة بن عبدة عينيها والدمع يسقط منهما بلونين مختلفين؛ لون الدموع، ولون الإثمد، بعيني مهاة، هي امرأة مقيمة ومحروسة ومراقبة، برزت لهم من وراء الأستار، منتهزة غفلة الرقيب عنها، والعذارى اللاتي شبهه عبيد بن الأبرص عيونهن بعيون العين هن عذارى محجوبات داخل الأخببية، قد يتمكن من الدخول عليهن، والنساء اللاتي استعار لهن المرقش الأكبر المها اللاتي غمر تراقبيها اللحم، والأرام والغزلان الرقود هن نساء مقيمت، مجتمعات في ساحة الحي، حول نار يرفع لها الحطب بموضع ينبت فيه، لغرض السمر، والنساء اللاتي استعار لهن تميم بن أبي الشمس للدلالة على نفورهن من الريبة، ووصفهن بعدم كراهية المنظر، وعدم الفحش في القول، وشبه تبخترهن في المشي، وجرهن لأذيال أثوابهن الجديدة، المصنوعة من قطعة واحدة، ونسج واحد، هن نساء مقيمت كريمات منعمات، يمشين في ربوع الحي بتبختر وكبرياء .

(1) ديوانه، ص 103 .

(2) المفضليات، ص 223. سما: ارتفع . يشبُّ : يرفع الحطب حوليها وهو الوقود . الأرتى:

شجر ينبت في الرمال. وذو الأرتى: موضع ينبت فيه. جم التراقي: لا حجم لعظامه قد غمرها اللحم، والتراقي: جمع ترقوة وهي مقدم الحلق في أعلى الصدر. الأرام: الظباء البيض

(3) ديوانه، ص 154. الشمس: جمع شمس، وهي الفرس التي لا تمكن أحد من ركوبها. المكره:

المراة الكريهة المنظر، العنف : اللواتي لا يفحشن في القول لا في السر ولا في العلن .

ومما جاء في تصوير المرأة بالبقرة الوحشية في أحوال الاضطراب وعدم الاستقرار قول طرفة بن العبد :

وَجَالَتْ عَدَايَ الْحَيِّ شَتَّى كَأَنَّهَا (1)
تَوَالِي صُورًا وَالْأَسِنَّةُ تَرَعَفُ
وقول عمرو بن بريقة :

كَأَنَّ نِسَاءَهُمْ بَقَرٌ مِرَاجٍ (2)
خِلَالَ شَقَائِقٍ تَطَأُ الْوُحُولَا
وقول ابن زغبة الباهلي :

وَجِئْنَا بِأَمْتَالِ الْمَهَا مِنْ نِسَائِهِمْ (3)
صُدُورُ الْقَنَا وَالْمَشْرِفِي مُهُورَهَا
وقول النابغة الذبياني :

أَوْ حُرَّةٍ كَمَهَاةِ الرَّمْلِ قَدْ كُبِلَتْ (4)
فَوْقَ الْمَعَاصِمِ مِنْهَا وَالْعَرَاقِيبِ
وقول خرز بن لوزان :

وَمُشَفَّقَاتٍ لِلْجَبُورِ (5)
بِ عَلِيٍّ كَالْبَقْرِ الْحَوَائِمِ
وقول عبيد بن الأبرص :

وَقَدْ بَاتَتْ عَلَيْهِ مَهَا رُمَاحٍ (6)
حَوَاسِرَ مَا تَنَامُ وَلَا تُنِيمُ

(1) ديوانه، ص 69 .

(2) منتهى الطلب من أشعار العرب، 206/4 . بقر مراج: أي مضطربات في السير من سرعتهن، الواحد مرج . تطأ: تدوس . الشقائق: سحائب تبعتت بالأمطار الغدقة .

(3) نفسه، 396/8 . القنا : الرماح الواحدة قناة . المشرفي: السيف المنسوب إلى المشارف، وهي القرى الواقعة على حدود جزيرة العرب . المهور: جمع مهر .

(4) ديوانه ص 37. المعاصم: الواحد معصم وهو موضع السوار من اليد. العراقيب: أسفل القدم.

(5) المؤلف والمختلف في أسماء الشعراء وكناهم وألقابهم وأنسابهم وبعض شعرهم، الأمدي (أبو القاسم الحسن بن بشر) تحقيق: ف . كرنكو، دار الجيل، بيروت، ط1، 1411هـ / 1991م ص 128 .

(6) ديوانه، ص 98، رماح : موضع في بلاد بني ربيعة . حواسر: سافرات .

فحال العذارى اللائي شبه طرفة بن العبد كثرة حركتها من الخوف بتتابع صوار من بقر الوحش، هو حال حرب، وحال نساء الأعداء اللائي شبهن عمرو بن بركة ببقر مضطربات في السير تدوس الوحول خلال سحائب تبعجت بالأمطار الغدقة، هو كذلك حال حرب، بينما حال من جاءوا بهنّ من النساء اللائي شبههن ابن زغبة الباهلي بالمها، هو حال سبي، وحال المرأة الكريمة وقد قيّدت يداها ورجلاها، والتي شبهها النابغة الذبياني بمهاة الرمل، هو أيضا حال سبي، أما حال النساء المشققات للجيوب اللائي شبههن خرز بن لوذان بالبقر الحوائم، هو حال حزن على ميّت، وحال النساء اللائي أمضين الليل سافرات لا تنام ولا تنيم، واستعار لهن عبيد بن الأبرص مها رماح، هو كذلك حال حزن على ميّت.

إن صور المرأة في حال الإقامة تأثرت ببعض مظاهر الثقافة الاجتماعية الشائعة في تلك الفترة، المتصلة بحياة المرأة، سواء في حال عيشها مع قومها في ظروف عادية، أو في أحوال الاضطراب وعدم الاستقرار؛ كحال الحرب، أو حال السبي، أو حال الحزن على الميت.

فهي في حال الظروف العادية وصفاء المعيشة، إما أن تكون داخل الأخبية ووراء الأستار، أو تكون خارجها، فعندما تكون داخل الأخبية ووراء الأستار، قد يتمكن الأجنبي من الدخول عليها، وقد لا يتمكن، نظرا لحجبها عن أعين الغرباء، ووضعها تحت المراقبة خوفاً عليها، وبخاصة إذا كانت فتاة، وعندما تكون خارج البيوت، فهي في النهار عادة ما تتمشى في ربوع الحي للنزهة، أو لقضاء بعض الحاجيات، أما في الليل فهي عادة ما تجلس مع نساء قومها حول النار في ساحة الحيّ للسمر .

فالمرأة في هذه الصور امرأة جميلة ومنعمة، حرة وكريمة، محميّة ومصانة، تظهر رغبة في لقاء الرجل، وسبي عقله، بما تظهره له من حسن ودلال، كي يسعى للظفر بها، وهذه الأوصاف تؤكد على أنوثة المرأة، ورمزيّتها للخصوبة والأمومة واستمرار الحياة.

هذه الرمزية قد تتراءى للدارس حتى في صورها أثناء حالات الاضطراب وعدم الاستقرار؛ فهي في حالة الحرب تظهر خائفة مضطربة، كارهة للحرب ومنزعجة منها؛ لأن الحرب لا تجلب إلا الموت والخراب والدمار، وهذا يتعارض مع رمزيتها للأومة والخصوبة واستمرار الحياة.

وهي في حالة الحزن على الميت، تظهر حزينة، تمرق ثيابها، وتمضي ساعات الليل في البكاء والصراخ؛ لأن الموت يعني انتهاء الحياة وليس استمرارها. أما في حالة السبي، فإن صور الشعراء عادة ما تتجه إلى نساء الأعداء، وسبي نساء الأعداء يمثل أشد التكتيل بهم، بحرمانهم من رمز الخصوبة والأومة.

وحالات الاضطراب هذه تمثل جزءاً من مظاهر الثقافة الاجتماعية السائدة في تلك الفترة، وهي كثرة الحروب الدائرة بين القبائل والعشائر العربية، أو بين بعض القبائل والعشائر، وبعض الإمارات والممالك العربية، وتعرض النساء للسبي في هذه الحروب، واعتبار ذلك من أقوى الهزائم وأشد التكتيل بالعدو، وتصويرهن من قبل الشعراء في هذا الحال يعدّ نكايّةً وتعريضاً بأهلهن، بينما يمثل تمزيق الثياب، وكثرة البكاء والصراخ، مظهرًا من مظاهر الحزن على الميت في هذه الثقافة.

والمرأة المصورة بالبقرة الوحشية، وإن كانت في أكثر الصور امرأة حرة منعمة، فإنها في بعض الصور أمة، أو قينة على حدّ قول الشعراء، ووصف المرأة بأنها قينة، وإن كان يقلل من مكانتها الاجتماعية، فإنه لا ينفى عنها صفة الخصوبة والأومة، فالتاريخ يحدثنا عن العديد من الإماء، اللاتي أصبحن أمهات لأولاد كان منهم الشعراء والفرسان الشجعان . يقول سلامة بن جندل :

وَعِنْدَنَا قَيْنَةٌ بِيضَاءُ نَاعِمَةٌ مِثْلُ الْمَهَاءِ مِنَ الْحُورِ الْعَرَاقِيبِ⁽¹⁾

ويقول بشر بن أبي خازم :

(1) ديوانه، ص 225 . الخراعيب : اللينات المتشنيات .

الْحَافِظُ الْحَيَّ الْجَمِيعَ إِذَا شَتَّوَا الْوَاهِبُ الْقَيْنَاتِ شِبْهَ الرَّيْرِبِ (1)

فالمراة البيضاء الناعمة التي شبيها سلامة بن جندل بالمهاة هي قينة، والنساء اللائي يهبهن ممدوح بشر بن أبي خازم والمشبهات بالريرب، هن قينات .

رابعا . البقرة الوحشية ومظاهر الأمومة والخصوبة :

ظهرت في الكثير من الصور التي جاءت في تصوير المراة بالبقرة الوحشية بعض من مظاهر الأمومة والخصوبة، من أبرزها : رعاية الولد والعطف عليه، والأماكن التي تكثر فيها المياه والأشجار والنباتات. يقول عبيد بن الأبرص:

وَإِذْ هِيَ حَوْرَاءُ الْمَدَامِعِ طَفْلَةً كَمِثْلِ مَهَاةٍ حُرَّةٍ أُمَّ فَرْقَدِ
تُرَاعِي بِهِ نَبْتَ الْخَمَائِلِ بِالضُّحَى وَتَأْوِي بِهِ إِلَى أَرَاكِ وَعَرْقَدِ
وَتَجْعَلُهُ فِي سَرْبِهَا نُصَبَ عَيْنِهَا وَتَنْتَنِي عَلَيْهِ الْجِيدَ فِي كُلِّ مَرْقَدِ (2)

ويقول المزرد الغاطفاني :

لَيْالِي إِذْ نُصَبِي الْحَلِيمَ بِدَلِّهَا وَمَشْنِي خَزِيلِ الرَّجْعِ فِيهِ تَفَانُ
وَعَيْنِي مَهَاةٍ فِي صَوَارٍ مَرَادُهَا رِيَاضُ سَرَتْ فِيهَا الْغُيُوثُ الْهَوَاطِلُ (3)

ويقوم تميم بن مقبل :

سَبَبْتُكَ بِمَأْشُورِ الثَّنَائِيَا كَأَنَّهُ أَقَاجِي غَدَاةٍ بَاتَ بِالذَّجْنِ يُنْصَحُ

(1) ديوانه، ص 83 .

(2) ديوانه، ص 44 . الأراك والغرقد : نوعان من الشجر . الخمائيل : جمع خميلة وهي الأرض السهلة التي تنبت، وقيل الشجر الكثير المجتمع الملتف، وقيل منقعة ماء ومنبت شجر . السرب: القطيع . المرقد: مكان الرقاد .

(3) المفضليات، ص 94 . دلها: ما تدل به من حسنها وملاحتها . الخزيل: المنقطع . الرجع: الرجوع . التفاتل: الانتفال . ومرادها: ما تروء فيه أي: ترعى . سرت الغيوث: أمطرت ليلا .

لَيْلِي دَهْمَاءُ الْفُؤَادِ كَأَنَّهَا مَهَاءُ تَرَعَى بِالْفَقِيَيْنِ مُرْشِحُ (1)

ويقول أيضا :

تَرْنُو بِعَيْنِي مَهَاءَ الرَّمْلِ أَفْرَدَهَا رَحْصٌ ظَلُوفْتُهُ إِلَّا الْقَنَا ضَرَعُ (2)

فالمهاة التي شبه بها عبيد بن الأبرص صاحبتة سعدة في حور عينيها ونعومة جسمها، هي مهاة كريمة، أم فرقد، تراعي به في الضحى نبت الأرض السهلة، ذات مناقع المياه، والشجر الكثير الملتف، وتأوي به إلى شجر الأراك والغرقد، وتجعله في قطيعها أمام ناظريها خوفاً عليه، وتنتهي عليه جيدها عطفًا وحنانًا عندما يكون في المرقد، والمهاة التي شبه بعينيها المزرد الغطفاني عيني صاحبتة سلمى، هي مهاة في قطيع من بقر الوحش، ترود وترعى في بساتين حسنة، وأرض خضراء، نزلت عليها الأمطار الكثيفة ليلا، بينما المهاة التي شبه بها تميم بن مقبل صاحبتة في بيتيه الأولين، هي أم ولد خالطها، ومشى معها، واعتمد على نفسه، ترعى بموضع فيه نخيل لبني الغبر، أمًا المهاة التي شبه بها تميم في بيته الثالث صاحبتة أم مثنوى، فهي مهاة رمل، جعلها ولدها الصغير العاجز عن المشي للين قوائمه منفردة عن سائر القطيع ومتخلفة عنه .

إن مظاهر الأمومة والخصوبة في هذه الصور، تتمثل في مظاهر الأمومة التي ظهرت على البقرة الوحشية؛ وهي كونها أما لولد تلازمه، وتحفظه وترعاه، وتحنّ وتعطف

(1) ديوانه، ص35 . المأثور: صفة للقم ذي الأسنان المتباعدة الرقيقة الحادة . الثنايا: الأسنان الأربعة الأمامية؛ اثنان من فوق واثنان من تحت . الأفاحي: زهور الأقحوان . الدجن: المطر الكثير . الفقي: موضع فيه نخيل لبني الغبر، وقد ثناه الشاعر للضرورة الشعرية .

المرشح: البقرة التي لها ولد قد قوي فخالطها ومشى معها واعتمد على نفسه .
(2) نفسه، ص93 . أفردها: جعلها منفردة عن سائر القطيع . رخص ظلوفته: لين القوائم لا يستطيع المشي لأنه حديث الولادة . القنا: جمع قناة أراد بها فقرات الظهر . الضرع: الضعف والاستكانة .

عليه، فهو يخالطها ويمشي معها إذا قوي على المشي، ومع ذلك تجعله نصب عينيها ولا يفارقها بحال، وهي تنفرد عن القطيع، وتتخلف عنه، لترعى ولدها إذا كان غير قادر على المشي، وهي تثني عليه جيدها، عطفًا وحنانًا، وحفظًا ورعايةً، عندما يرقد .

ومن مظاهر الخصوبة المرتبطة بالبقرة الوحشية في هذه الصور، وجودها في الأراضي التي تكثر فيها المياه والأشجار والنباتات، فهي في صورة عبيد بن الأبرص تراعى بولدها نباتات الأراضي السهلة، ذات مناقع المياه والشجر الكثيف، وتأوي به إلى شجر الأراك والغرقد، وهي في صورة المزرد الغطفاني، ترعى في بساتين حسنة، وأرض خضراء، نزلت عليها الأمطار الكثيفة ليلاً، وهي في صورة تميم بن مقبل الأولى ترعى بموضع فيه النخيل .

فقد جمع الشعراء في هذه الصور بين أمومة وخصوبة البقرة الوحشية، وأمومة الأرض وخصوبتها، فلا أمومة أو خصوبة لبقرة وحشية، ما لم تكن أمًا لولد ترعاه وتعطف عليه، ولا أمومة أو خصوبة لأرض لم تنبت النباتات والأشجار عندما تسقى بالماء .

وكان الشعراء في مثل هذه الصور، يربطون بين البقرة الوحشية والمرأة والأرض، في صفة الأمومة والخصوبة، دون وعي منهم نتيجة احتذائهم بصور شعرية قديمة، كانت وثيقة الصلة بمعتقد يربط بين هذه الثلاث في صفة الأمومة والخصوبة، في المرحلة التي سبقت مرحلة التبدي، فقد ربط الإنسان القديم " سر الخصوبة في المرأة بسر الخصوبة في الأرض في المجتمعات الزراعية بشكل خاص، لذلك عبدت الأرض بوصفها أمًا، ورمز لها في الدين القديم بآلهات أمهات؛ أي: أن معنى الأمومة هو المعبود في حالة الآلهة الأرض، والآلهة المرأة، وحتى بعد اكتشاف دور الرجل في الإخصاب، وتدخل هذا المعنى في إيجاد إلهات للجمال الجسدي، ظلت آثار الأمومة عالقة بالإلهات الجديديات" (1)

(1) الصورة في الشعر العربي حتى آخر القرن الثاني الهجري ، ص55 . 56 .

ومما يقوي احتمال صلة البقرة الوحشية بالأرض، ما تمثل في العديد من الصور من نسبة البقرة الوحشية إلى قطعة من الأرض، أو إلى أماكن محدّدة منها، فقد تردد في العديد من الصور من نسبة البقرة الوحشية إلى (الرمل) أو إلى (الجوّ). والرمل: نوع معروف من التراب. والجوّ: المنخف والمطمئن والمتسع والمنبت من الأرض⁽¹⁾. كما تردد نسبتها أو وجودها في أماكن محدّدة من الأرض مثل: (الملا) و (قوّ) و(الفتي) و(صارة) و(رماح) و(عالج) و(صريمة) و(الشريّة والخزام) و(دره هشوم) و(مسارب عازب) .

فإذا كان المقصود من تصوير المرأة بالبقرة الوحشية، هو مجرد وصف جمال المرأة، وبخاصة جمال عينيها، فما معنى وصف هذه البقرة بالأمومة، وبالرعاية والعطف على ولدها؟ وما معنى وجودها في أماكن الخصب التي تكثر فيها المياه والنباتات والأشجار، مع أن معظم البلاد العربية صحراء قاحلة؟ ثم ما معنى نسبة البقرة الوحشية إلى قطعة من الأرض أو إلى أماكن محددة منها؟ إذ لا فرق في جمال البقرة أو جمال عينيها، بين أن تكون أمًا أو لا تكون، أو تكون موجودة في أماكن الخصب، أو في الفلوات، أو على رؤوس الجبال، كما لا فرق بين أن تنسب إلى قطعة من الأرض، أو لا تنسب، أو تنسب إلى هذا المكان أو ذاك.

معنى ذلك، أن ما ذكره الشعراء من مظاهر وعناصر الثقافة البيئية، عند تصوير المرأة بالبقرة الوحشية له دلالات أخرى غير الحسن والجمال، هذه الدلالات وإن كانت على صلة بمظاهر وعناصر الثقافة البيئية، فإنها تحمل في طياتها دلالات أخرى متصلة بالثقافة الاجتماعية، وبالثقافة الدينية والأسطورية القديمة التي قد لا يعيها الشعراء .

النتائج

تتضح بعد هذا العرض جملة من النتائج نوجزها في الآتي :

- صور المرأة بالبقرة الوحشية في الشعر الجاهلي، هي في معظمها صور جزئية

(1) لسان العرب، 11/294 : (رمل) ، 14/159.157 : (جوا) .

- رمزية، تعتمد على الأنماط البلاغية للصورة، وبخاصة التشبيه، ثم الاستعارة، والعلاقة فيها بين طرفي الصورة، تأثرت بالموروث الثقافي الذي تراكم عبر السنين والأجيال .
- العلاقة بين المرأة والبقرة الوحشية هي في الأصل علاقة دينية وأسطورية، تتمثل في رمزيتهما للشمس الإلهة المعبودة المانحة للخصوبة في الثقافة العربية القديمة، وتعبير الشعراء عن هذه العلاقة من خلال هذه الصور كان لا شعورياً؛ نتيجة احتذائهم بصور أخرى لشعراء سابقين، كانوا يعتقدون بهذه العلاقة، أو على دراية بها .
 - الصفات الجسمية للمرأة التي حرص الشعراء على إبرازها من خلال هذه الصور تتمثل في حسن المظهر، وتمام الخلق، وفتور الحركة، وضخامة الجسم وبياضه ونعومته، وجمال العينين، والخددين، والكشحين، والعنق، وهي صفات تؤهلها لإتمام عملية الإخصاب، ثم القيام بدور الأمومة، وتجعل منها مثالا للحسن والجمال .
 - يعد سن المرأة الذي تراوح بين أول الشباب إلى منتصف السنّ، هو السنّ المثالي لخصوبة المرأة، واضطلاعها بدورها المنوط بها على الأرض .
 - تمثلت صفات البقرة الوحشية، في توسط سنّها، وجمال مظهرها، وتناسق أعضاء جسمها، وأمومتها لولد تعطف عليه، وتقوم برعايته، وبوجودها في أرض تعددت فيها مظاهر الخصب وعناصره، وهذه الصفات تأثرت برمزية البقرة الوحشية للأمومة والخصوبة .
 - تأثر بناء الصور بعدد من مظاهر وعناصر الثقافة الاجتماعية، وبخاصة المتعلقة بأحوال المرأة في حال ظعنها، أو في أحوال إقامتها .
 - من مظاهر وعناصر الثقافة البيئية التي أثرت في بناء الصور تلك المتعلقة بصفات البقرة الوحشية، وأماكن وجودها، وأحوالها المختلفة .
 - من أبرز مظاهر تأثير الثقافة اللغوية في بناء الصور، دلالة بعض الألفاظ على أكثر من معنى، والتعبير عن المعنى الواحد بأكثر من لفظ، مع وجود فوارق بسيطة بين الألفاظ أو عدم وجودها .

المصادر والمراجع

1. كتاب الله العزيز القرآن الكريم برواية حفص عن عاصم .
2. أثر المكونات الثقافية في بناء الصور البلاغية، محمد سليمان عبد الحفيظ، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة، 1430هـ 2009م .
3. الأساطير، دراسة حضارية مقارنة، أحمد كمال زكي، الهيئة العامة لقصور الثقافة، القاهرة، ط2، 2000م .
4. أشعار الشعراء الستة الجاهليين، الأعلام الشنتمري (يوسف بن سليمان بن عيسى)، شرح وتعليق: محمد عبد المنعم خفاجي، دار الجيل، بيروت (د.ت).
5. بزوغ العقل البشري، نورمان بريل، ترجمة: إسماعيل حقي، مكتبة نهضة مصر بالاشتراك مع مؤسسة فرانكلين، القاهرة، 1964م .
6. بلوغ الأرب في معرفة أحوال العرب، الألويسي (السيد محمود شكري) عنى بشرحه وتصحيحه وضبطه: محمد بهجة الأثري، دار الكتب العلمية، بيروت (د. ت) .
7. حياة الحيوان الكبرى، الدميري (كمال الدين الدميري) دار الفكر، بيروت (د.ت) .
8. ديوان امرئ القيس، دار بيروت للطباعة والنشر، بيروت، 1406هـ 1986م .
9. ديوان بشر بن أبي خازم الأسدي، عنى بتحقيقه: عزة حسن، دار الشرق العربي، بيروت . لبنان، وحلب . سوريا، 1416هـ 1995م .
10. ديوان تميم بن أبيّ بن مقبل، شرحه: مجيد طراد، دار الجيل، بيروت، ط1، 1418هـ 1998م .
11. ديوان سلامة بن جندل، صنعة: محمد بن الحسن الأحول، تحقيق: فخر الدين قباوة، دار الكتب العلمية، بيروت، ط2، 1407هـ 1987م .
12. ديوان طرفة بن العبد، دار بيروت للطباعة والنشر، بيروت، 1406هـ 1986م .
13. ديوان طفيل الغنوي، شرح: الأصمعي، تحقيق: حسان فلاح أوغلي، دار صادر، بيروت، ط1، 1997م .

مجلة التربوي

- أثر الثقافة في تصوير المرأة بالبقرة الوحشية في الشعر الجاهلي العدد 7
14. ديوان عبيد بن الأبرص، تقديم وشرح وتعليق: محمد حمود، دار الفكر اللبناني، بيروت، 2000م .
15. ديوان عنتر بن شداد، اعتنى به وشرحه: حمدو طمّاس، دار المعرفة، بيروت، ط9، 1425هـ 2004م .
16. ديوان لبيد بن ربيعة، دار صادر، بيروت (د.ت) .
17. ديوان النابغة الذبياني، شرح وتقديم: عباس عبد الستار، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1405هـ 1984م .
18. الرموز في الفن . الأديان . الحياة ، فليب سيرنج، ترجمة: عبد الهادي عباس، دار دمشق، دمشق، ط1، 1992م .
19. شرح ديوان الأعشى، تحقيق: كامل سليمان، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ط1 (د.ت).
20. الشعر الجاهلي تفسير أسطوري، مصطفى عبد الشافي الشورى، الشركة المصرية العالمية للنشر . لونجمان، القاهرة، ط1، 1996م .
21. الشعر الجاهلي قضاياها الفنية والموضوعية، إبراهيم عبد الرحمن محمد، الشركة المصرية العالمية للنشر . لونجمان، القاهرة، 2000م .
22. شعر زهير بن أبي سلمى، صنعة: الأعلام الشتنمري، تحقيق: فخر الدين قباوة، منشورات دار الآفاق الجديدة، بيروت، ط3، 1400هـ 1980م .
23. الصورة الفنية في الشعر الجاهلي في ضوء النقد الحديث، نصرت عبد الرحمن، مكتبة الأقصى، عمّان، 1403هـ 1982 .
24. الصورة في الشعر العربي حتى آخر القرن الثاني الهجري، دراسة في أصولها وتطورها، على البطل، دار الأندلس، بيروت، ط2، 1401هـ 1981م .
25. الصورة والبناء الشعري، محمد حسن عبد الله، دار المعارف، القاهرة (د.ت).
26. فقه اللغة وسرّ العربية، الثعالبي (أبو منصور عبد الملك بن محمد) حققه ورتبه

مجلة التربوي

أثر الثقافة في تصوير المرأة بالبقرة الوحشية في الشعر الجاهلي العدد 7

- ووضع فهارسه: مصطفى السقا وإبراهيم الأبياري وعبد الحفيظ شبلي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع (د.م) ط3 (د.ت).
27. كتاب الأغاني، أبو الفرج الأصفهاني (علي بن الحسين بن محمد) تحقيق: عبد الستار أحمد فزّاج، دار الثقافة، بيروت، ط5، 1401هـ 1981م.
28. كتاب الحيوان، الجاحظ (أبو عثمان عمرو بن بحر) تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الجيل، بيروت، 1416هـ 1996م .
29. كتاب الصناعتين الكتابة والشعر، أبو هلال العسكري (الحسن بن عبد الله بن سهل) تحقيق: علي محمد الجاوي ومحمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر العربي، بيروت، ط2 (د.ت).
30. كتاب مفاخرة الجوّاري والغلمان، ضمن كتاب رسائل الجاحظ، الجاحظ (أبو عثمان عمرو بن بحر) شرحه وقدم له وعلق على حواشيه: عبدأ مهنا، دار الحدائثة، بيروت، ط1، 1988م .
31. لسان العرب، ابن منظور (أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم)، دار صادر، بيروت، ط3 ، 1414هـ 1994م.
32. المؤتلف والمختلف من أسماء الشعراء وكناهم وألقابهم وأنسابهم وبعض شعرهم، الأمدي (أبو القاسم الحسن بن بشر) تحقيق: ف . كرنكو، دار الجيل، بيروت، ط1، 1411هـ 1991م .
33. مجمع الأمثال، الميداني (أبو الفضل أحمد بن محمد النيسابوري) ، دار مكتبة الحياة، بيروت، 1415هـ 1995م .
34. المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، جواد علي، ساعدت جامعة بغداد على نشره، بغداد(د.ت) .
35. المفضليات، المفضل الضبي (المفضل بن محمد بن يعلى) تحقيق وشرح: أحمد محمد شاكر وعبد السلام محمد هارون، دار المعارف، القاهرة، ط3 (د.ت) .

مجلة التربوي

- أثر الثقافة في تصوير المرأة بالبقرة الوحشية في الشعر الجاهلي العدد 7
36. مظاهر الحضارة والمعتقد في الشعر الجاهلي، أنور أبو سويلم، دار عَمّار، عَمّان، 1410هـ 1991م .
37. منتهى الطلب من أشعار العرب، ابن ميمون (محمد بن المارك بن محمد) تحقيق وشرح: محمد نبيل طريفي، دار صادر، بيروت، 1999م .
38. موسوعة أساطير العرب عند الجاهلية ودلالاتها، محمد عجيبة، دار الفارابي، بيروت، دار محمد علي للنشر، صفاقس، ط2، 2005م ،
39. النقد الأدبي الحديث، محمد غنيمي هلال، دار الثقافة ودار العودة، بيروت، 1973م .



د . جمعة محمد علي بدر
كلية التربية - جامعة المرقب

مقدمة:

يعد التعليم في جميع دول العالم القاعدة الأساسية لتقدم المجتمع و تطوره، وذلك من خلال بناء الشخصية وتكوينها وفقا لمتطلباتها السوية الملتزمة بالأصول الدينية و الاجتماعية .

إن تحقيق الهدف المشار إليه لا يتأتى تلقائيا من خلال التعايش مع الثقافة العامة للمجتمع، أو الفطرة التي جبل الناس عليها؛ بل يتحقق هذا الهدف من خلال برنامج تربوي علمي مدروس ومخطط له بجدية. في مقدمة عناصر هذا البرنامج - المعلم - الذي يعد العنصر المهم و الفعال، والذي ينبغي أن يعد إعدادا علميا وثقافيا ومهنيا لدوره التعليمي في البرنامج التربوي العام .

إن دور المعلم التدريسي يدخل في إطار الإعداد المهني، وكل مهنة من المهن في المجتمع لها أصولها وأسرارها ومتطلباتها، ومهنة التدريس تحت هذا الإطار، لها أصولها ومتطلباتها التي تتماشى وطبيعة كل مرحلة تعليمية من المراحل المعتمدة في المجتمع، والتمثلة في المرحلة الأساسية، المرحلة المتوسطة، المرحلة العالية .

عليه فإن إعداد وتكوين المعلم ينبغي أن يتمشى والمراحل المشار إليها، بحيث تتوزع برامج إعداد المعلم وتكوينه إلى تكوين معلم التعليم الأساسي، ومعلم التعليم المتوسط ، ومعلم التعليم العالي . و ذلك وفقا للمتطلبات العلمية لإعداد المعلم و تأهيله .

هذا وينبغي الإشارة في هذا المجال إلى أن أصول مهنة التدريس ومتطلباتها لا يمكن أن

يكتسبها الإنسان بالفطرة، بل يكتسبها الإنسان من خلال برنامج تربوي علمي مدروس تتوافر فيه المتطلبات الأساسية لمهنة التدريس، فضلا عن القول ليس كل إنسان يمتلك الخصائص اللازمة للمعلم . بل هناك فئة معينة في كل مجتمع تمتلك هذه الخصائص . إن المتعايش مع واقع إعداد المعلم وتأهيله في ليبيا يلاحظ وجود كليات إعداد معلم مرحلة التعليم الأساسي والمتوسط . أما في المجال العملي فيلاحظ بوضوح تعيين الخريجين من غير كليات إعداد المعلمين مثل:كلية الآداب، العلوم، الاقتصاد، الزراعة، الهندسة ... في مجال التدريس، بدون إعداد مهني . أما على المستوى الجامعي فلا يوجد برنامج لإعداد الأستاذ الجامعي وكل ما هو معمول به في هذا المجال هو الحصول على الإجازة العالية أو الدقيقة في مجال من مجالات المعرفة، وكأن المقررات التربوية والنفسية التي تمثل الإعداد المهني لا فائدة منها، وهذا ما لم يقر به أي برنامج لإعداد المعلم على مستوى العالم .

مشكلة البحث:

إن المتابع لواقع التعليم في ليبيا يلاحظ بوضوح الاهتمام المتزايد بالتعليم على مختلف المراحل، مما أدى إلى نشر التعليم الجامعي في المدن والقرى كافة تماشيا مع متطلبات خطط التنمية في مختلف القطاعات الخدمية، فضلا عن حاجات الأفراد إلى الترقى في سلم التعليم حتى نهايته، وذلك لما يتمتع به الإنسان مكانة مرموقة في الوسط الثقافي والاجتماعي، فضلا عن ارتباط العديد من الوظائف الخدمية بضرورة توافر المؤهل الدراسي المتخصص .

بناء على ما تقدم فقد واجه التعليم الجامعي مشكلة عدم توافر عضو هيئة التدريس من الوطنيين، مما أدى إلى الاستعانة بالدول الصديقة والشقيقة . وهذا الأمر رفع تكلفة الطالب الواحد إلى الضعف تقريبا .

وبالرغم من الاهتمامات المشار إليها والتي يطمح المجتمع الليبي إلى تحقيقها في مجال التعليم الجامعي . فإن مشكلة عدم توافر عضو هيئة التدريس الوطني مازالت

قائمة . وإن وجدت بعض الحلول عن طريق التوسع في برنامج الدراسات العليا في الداخل، وإرسال البعثات إلى الخارج، إلا أن هذا البرنامج لم يستند على أصول علمية وفقا لمتطلبات تكوين المعلم وتأهيله؛ لأن الحصول على درجة الإجازة العالية أو الدقيقة في تخصص معين لا يعني الحصول على عضو هيئة تدريس جامعي، بل الحصول على باحث علمي، وذلك بسبب قصور برنامج الحصول على الإجازة العالية أو الدقيقة على المقررات الأكاديمية فقط دون المقررات المهنية اللازم توافرها في برنامج إعداد المعلم . وفي هذا المجال أوضح تقرير لجنة وضع إستراتيجية لتطوير التربية العربية "أن هناك نقص في الجوانب المهنية والتربوية في التعليم العالي، وغلبة الأساليب التقليدية في إلقاء المحاضرات والوقوف عند نصوص الكتب المقررة في كثير من الحالات واتخاذ الطلبة مواقف سلبية إزاء المشكلات العلمية والنقص في تطوير المناهج وفي استخدام الوسائل التعليمية " . (الشريف وآخرون ، 1979 ، ص 151) .

وجاء في دراسة التعليم العالي في ليبيا أن ضعف مستوى طرائق التدريس في مؤسسات التعليم العالي يرجع إلى: (الفنيش ، 1998 ، ص 108 ، 114) .

1- إن كثيرا من أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي تنقصهم الثقافة التربوية ذات العلاقة بطرائق وأساليب وسائل التعليم و التدريس، و القليل منهم من سبقت له دراسة نظامية في مجال التربية و طرق التعليم .

2- إن عدم دراسة أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي لطرائق وأساليب ووسائل التدريس الحديثة بأصولها وأسسها النظرية وتطبيقاتها العملية السليمة يجعلهم لا يهتمون بها، و ربما قللوا من شأنها .

وجاء في توصيات الدراسة المشار إليها سابقا ما يأتي :

1- التوصية رقم - 30 - أن يحدد في لوائح وقوانين تنظيم الجامعات ضرورة الإعداد التربوي للأستاذ الجامعي واعتباره شرطا مسبقا للالتحاق بالمهنة . مع ربط ترقية الأستاذ بنتيجة تقويم نشاطه التدريسي .

2- أن يوجه الاهتمام لإعداد الأستاذ الجامعي إعدادا علميا سليما لمواكبة التطورات العلمية الحديثة ومواجهة الزيادة الهائلة في عدد الطلاب والتوسع في مؤسسات التعليم العالي .

بناء على ما تقدم فقد تحددت مشكلة البحث في التساؤلات الآتية :

- 1- ما أهمية إعداد و تأهيل الأستاذ الجامعي ؟
- 2- ما المتطلبات المهنية لإعداد و تأهيل الأستاذ الجامعي ؟
- 3 - ما الآلية المقترحة لإعداد و تأهيل الأستاذ الجامعي ؟

أهمية البحث:

تكمن أهمية هذا البحث فيما يتوصل إليه من نتائج واستنتاجات وتوصيات ومقترحات قد تسهم في معالجة المشكلة مجال الدراسة . وبما أن موضوع هذا البحث قد تحدد في متطلبات الإعداد و التأهيل المهني للأستاذ الجامعي، فيمكن تحديد أهميته في الآتي :

1 - دراسة واقع الأستاذ الجامعي في العملية التربوية، و تبيان الجوانب الإيجابية والسلبية في هذا الواقع قد تكون دافعا لمن يرغب الانتماء إلى فئة أعضاء هيئة التدريس الجامعي. وذلك للتعرف على أصول مهنة التدريس ومتطلباتها وأساسياتها، فضلا عن التعرف على مدى توافر الاستعدادات والخصائص التي تمكن الإنسان من الالتحاق بهذه المهنة .

2 - يفيد هذا البحث من خلال نتائجه وتوصياته ومقترحاته مراجعة وتقييم الخطط والبرامج المعدة في ميدان إعداد الأستاذ الجامعي وتأهيله، والمعمول بها حاليا؛ وذلك بهدف إعداد خطط علمية متكاملة المتطلبات العلمية التي تماثل المعمول بها في العديد من دول العالم .

3 - يفيد هذا البحث قطاع التخطيط في تبني خطة علمية مدروسة ومتكاملة العناصر والمتطلبات، تتمتع بالثوابت العلمية والاستقرار لفترة زمنية طويلة، وذلك في مجال إعداد

الأستاذ الجامعي وتأهيله مستقبلا، كما أنها قد تفيد قطاع التنفيذ في معالجة القصور لدى أعضاء هيئة التدريس العاملين في مجال التدريس الجامعي حاليا .

4 - يسهم هذا الحث في فتح الآفاق العلمية لدى المهتمين بالتعليم الجامعي في مواصلة البحث والدراسة وعقد المؤتمرات المهنية وحلقات الحوار العلمي الهادف وورش العمل، من أجل الوصول إلى توافق الاتجاهات والآراء العلمية في ميدان إعداد الأستاذ الجامعي و تأهيله .

5 - إن إعداد مقترح علمي من شأنه أن يسهم في تقييم واقع إعداد وتأهيل الأستاذ الجامعي، واقتراح البرنامج العملي لآلية هذا التكوين وفقا للمتطلبات المهنية المتعارف عليها، والتي من شأنها إعداد الأستاذ الجامعي وتأهيله القادر لأداء مهنته التدريسية والبحثية بكفاءة عالية .

أهداف البحث :

يهدف هذا البحث في صورة مجملته إلى دراسة واقع برنامج إعداد الأستاذ الجامعي وتأهيله، ومحاولة اقتراح تصور لآلية التكوين المشار إليه. ويمكن تحديد الأهداف الفرعية في الآتي :

- 1- التعرف على أهمية إعداد الأستاذ الجامعي وتأهيله .
- 2- العمل على تحديد المتطلبات المهنية لبرنامج إعداد الأستاذ الجامعي .
- 3- التعرف على تجارب بعض الدول في مجال إعداد الأستاذ الجامعي
- 4 - العمل على اقتراح آلية عملية لبرنامج إعداد الأستاذ الجامعي .

منهج البحث :

اعتمد الباحث المنهج الاستنباطي الذي يعتمد على القراءات الموسعة للمراجع العلمية ذات العلاقة بالموضوع المطروح للدراسة، وأدبيات البحوث والدراسات المتعلقة بالموضوع، ودراسة الخلفية العلمية دراسة وصفية تحليلية تقويمية، واستنباط الآراء والاتجاهات الفكرية في المجال المحدد لهذا البحث وهو: متطلبات التكوين والتأهيل

المهني للأستاذ الجامعي، وبذلك كانت الأداة الأساسية لجمع المعلومات هي طريقة القراءة المكتيية المتواضعة للمراجع و البحوث في حدود قدرة الباحث و إمكاناته .
حدود البحث :

يقتصر هذا البحث على دراسة واقع تكوين الأستاذ الجامعي، واقتراح آلية علمية متواضعة لبرنامج التأهيل المهني للأستاذ الجامعي وفقا لمتطلبات العملية التدريسية التي تتماشى وطبيعة التعليم الجامعي .

مصطلحات البحث :

يستعرض الباحث مجموعة من المصطلحات ذات العلاقة بموضوع البحث، و ذلك تسهيلا للقارئ في معرفة المراد و المقصود بكل مصطلح ورد في البحث . و من هذه المصطلحات الآتية:

الأستاذ الجامعي: يقصد بالأستاذ الجامعي في هذا البحث كل شخص يحمل الإجازة العالية أو الدققة في مجال من مجالات المعرفة العلمية، ويعمل في مجال مهنة التدريس في مرحلة التعليم الجامعي .

الجامعة: يقصد بالجامعة المرحلة التعليمية التي تلي مرحلة التعليم المتوسط، وتضم مجموعة من الكليات في مختلف ميادين المعرفة، ومدة الدراسة بها من 04 إلى 07 سنوات حسب نوع التخصص .

الإعداد: يقصد بالإعداد في هذا السياق مجموعة الإجراءات النظرية والعملية التي تقوم بها مؤسسات متخصصة وفقا للسياسة التربوية العامة للمجتمع، والتي تهدف إلى تأهيل مجموعة من الأفراد علميا وثقافيا ومهنيًا بما يمكنهم من مزاوله مهنة التدريس .

الموقف التدريسي: « الموقف التدريسي يعبر عن سلسلة من التفاعلات المؤدية إلى أنواع من التكيف بين مجموعة من العناصر البشرية وغير البشرية بهدف إحداث مجموعة من التغيرات السلوكية في شخصيات أفراد المجتمع والمتمثلة في النمو الشامل: جسميا، عقليا، وجدانيا، حركيا » . (جمعة بدر ، 2004 ، ص 34) .

العملية التدريسية: « العملية التدريسية عملية مبرمجة يحدث فيها التفاعل والنشاط داخل الفصل الدراسي بين المعلم والمتعلم، وبين المتعلمين أنفسهم، هدفها إكساب المتعلم المعلومات والحقائق والمهارات، وتغيير في سلوك المتعلم من النواحي الانفعالية والجسمية والعقلية والوجدانية كافة، بحيث تظهر مدلولاتها واضحة في سلوك المتعلم من خلال البرامج والاستراتيجيات والطرق والوسائل التي يتبعها في عملية التعلم ». (العجيلي سرکز، 1998 ص 334) .

أسس عملية التدريس:

إن العملية التربوية مركبة من مجموعة من العناصر والأركان الأساسية والمتمثلة في المعلم، المتعلم، المحتوى المعرفي، الوسائل والمتطلبات . فضلا عن المتطلبات المادية اللازمة . ومن أسس مهنة التدريس ما يأتي :

1 - إن التدريس كمهنة وخاصة في شخصية المعلم يتكون من أساسين هما: الأساس العلمي التخصصي، والأساس المهني التربوي الذي يعتمد على المهارات الفنية الراقية التي تتطلبها مهنة التدريس، فضلا عن الأساس الثقافي الذي ينبغي أن يتحقق في شخصية كل فرد .

2 - إن الأسس الرئيسية التي ينبغي توافرها في شخصية المعلم لا يمكن أن تتكون بالفطرة، بل تتكون عن طريق برنامج علمي مخطط له بدقة، يهدف أساسا إلى تكوين وتأهيل المعلم لمهنة التدريس . مع الاستعداد للاستمرار في التدريب ورفع الكفاءة .

3 - إن مهنة التدريس تتطلب مجموعة من الخصائص الشخصية والمهنية والميول والقدرات والكفاءات التدريسية التي تمكن الفرد من التفاعل الإيجابي مع متطلبات مهنة التدريس، وفقا لتطورات العصر . حيث أكد أحد التربويين على أهمية الخصائص المميزة لشخصية المعلم بقوله : ((و لعل في ذلك ما يلقي الضوء على أهمية مسألة الاختيار والانتقاء بالنسبة للعناصر التي تقبل بمؤسسات إعداد المعلمين فيما يتعلق بخصائصهم وسماتهم والتي تعكس مدى استعدادهم للقيام بهذا الدور)) . (فاروق البوهي، ص 87) .

- 4 - إن العقل البشري لا يقر بمزاولة مهنة التدريس في مختلف المراحل التعليمية بدون الالتحاق ببرنامج إعداد وتأهيل تربوي مهني تخصصي، واجتياز هذا البرنامج بنجاح .
- 5 - هناك تباين واختلاف بين الأفراد في الميول والقدرات والإمكانات ، وبالتالي قد لا يصلح لمهنة التدريس بعض الأفراد، وهذا ليس نقصا من شأنهم، وإنما مكانهم الصحيح مهن أخرى تتماشى مع ميولهم وقدراتهم .
- أهمية إعداد وتأهيل الأستاذ الجامعي :

وفي بداية الحديث عن أهمية الأستاذ الجامعي ينبغي الإشارة إلى « أن المعلم هو نقطة الانطلاق وخاتمة المطاف، وشخصيته أقوى عامل فعال في نفس الطالب ... فالإى العناية بالمعلم: بحسن اختياره، بصحة تدريبه، بتتمية روح المسؤولية فيه، ببعث روحه القومية، بتعزيز شأنه في المجتمع، إلى هذا يجب أن تتجه أنظارنا لإدراك غايتنا في التوحيد القومي، بل في كل غاية من غايات التربية » . (قسطنطين ، 1953 ، ص 338)

هذا ويمكن تحديد أهمية إعداد الأستاذ الجامعي وتأهيله في المحددات الآتية :

1 - العملية التعليمية مبنية على الفلسفة التربوية للمجتمع، وتنفيذ الأهداف التربوية المحددة في هذه الفلسفة موكولة إلى العناصر البشرية العاملة في مجال التدريس، ومن بين هذه العناصر المدرس الذي ينبغي أن يخضع لبرنامج إعداد وتأهيل، يتعرف من خلاله على الأهداف والفلسفة التي حددها المجتمع وكيفية تحقيقها؛ "لأن المعلم العنصر الأكثر تأثيرا في العملية التعليمية، حيث يتوقف على جودته وكفاءته وفاعليته العبء الأكبر في العملية التعليمية، وبدون وجود هذا المعلم الجيد من حيث شخصيته صدق رغبته في التدريس وحسن إعداده، فإن العملية التعليمية لن تحقق الغاية المرجوة منها " . (عمر التومي الشيباني، 1975 ، ص 142)

2 - إن مهنة التدريس من أرقى المهن؛ لأنها تتعامل مع الإنسان أفضل مخلوقات الله على الأرض، وتعمل على إعداده إعدادا متكاملا ليتمكن من التفاعل و التكيف الإيجابي

مع البيئة ومتطلبات الحياة، وذلك من خلال تأهيله للحياة المهنية والاجتماعية. وإن تأهيل الإنسان المشار إليه يتطلب مدرسا معدا إعدادا علميا ومهنيا عاليا، يمكنه من تفهم هذه الأهداف وصياغتها بدقة، وإعداد المحتوى المعرفي والطرق اللازمة لتحقيقها. وهذا الأمر يتطلب وجود برنامج علمي لإعداد المدرس وتأهيله. و يؤكد أهمية هذا البرنامج أحد التربويين بقوله: « يعتبر إعداد معلمي المستقبل عملية بالغة الأهمية لنجاح المعلم في عمله، يتوقف بالدرجة الأولى على نوع الإعداد المهني الذي تلقاه. ومهما تحدثنا عن تطوير العملية التربوية فإن المعلم الجيد يمثل شرطا رئيسيا فيها. إن أحسن المناهج الدراسية قد تموت في يد معلم لا يقدر على تدريسها، والمنهج الميت قد تعود إليه الحياة إذا ما وجد معلما قديرا متفتحا، ومن هنا يمكن أن نتصور ببساطة أهمية إعداد المعلم إعدادا جيدا. ويمثل اختيار الشخص المناسب منذ البداية حجر الأساس في إعداد المعلم الناجح ». (مرسي ، ص 184)

3 - إن المتتبع لواقع العملية التدريسية في جميع المراحل التعليمية يلاحظ بوضوح التركيز على المادة الدراسية واعتبارها الهدف والغاية، خلافا للنظرة التربوية المعاصرة التي تركز على الإنسان - الطالب - و اعتباره الهدف والغاية، وما المادة الدراسية إلا وسيلة من وسائل تعليم الطالب وتأهيله. إن التباين المشار إليه في النظر إلى الهدف الأساسي من التربية مرجعه إلى القصور في برنامج الإعداد والتأهيل، أو انعدام وجود هذا البرنامج كما في مدرس التعليم الجامعي. وهذا الأمر يؤكد على ضرورة وجود مراكز الإعداد والتأهيل المهني والتربوي التي تعمل إلى الوصول بالطالب المعلم إلى تفهم العملية التربوية وأهدافها والتعامل معها بايجابية .

4 - إن نجاح الموقف التعليمي مرهون بمدى وجود عناصره و متطلباته . وإن حلقة الوصل بين المعلم والمتعلم أساليب التدريس المتعددة وفقا للمستويات العمرية والتخصصات العلمية . ومن المعروف أن التعرف على هذه الأساليب لا يمكن اكتسابها من خلال الفطرة، بل لا بد من برنامج إعداد وتأهيل يعمل على تعريف - الطالب المعلم

- هذه الأساليب وأهميتها وكيفية التعامل معها . وهذا ما يعزز القول بأهمية تكوين المدرس وتأهيله عن طريق برنامج معد خصيصا لهذا الغرض.

5 - إن المعلم هو قائد الموقف التعليمي والموجه التربوي والنفسي للمتعلمين، فضلا عن كونه المصدر الأساسي للمعارف والمهارات والاتجاهات التي ينبغي نقلها للمتعلمين. وإذا لم يكن معدا ومؤهلا تأهيلا عاليا من الناحية العلمية والنفسية والمهنية فإنه لا يستطيع أداء هذه المهام بفاعلية. والمصدر الأساسي لهذا التكوين والإعداد برامج الإعداد والتأهيل التي ينبغي أن يخضع لها من أراد أن يمتهن مهنة التدريس في أي مرحلة من مراحل التعليم .

6 - حددت أدبيات التعليم العالي ولوائحه وقوانينه الأهداف العامة لهذا التعليم في: التدريس، البحث العلمي، خدمة المجتمع. وإن المشاركة الفعالة للأستاذ الجامعي في تحقيق هذه الأهداف تتطلب الإعداد العلمي والثقافي والمهني المسبق قبل مزاوله المهنة، والإسهام في تحقيق هذه الأهداف « وخير أداة لبناء هذه الثقافة، وذلك الأساس العلمي هو الإعداد العلمي السليم، والتدريب المستمر، والقراءة والاطلاع المستمران اللذان بدونهما تصبح معلوماته جفاء جافة فاقدة للنماء والتجدد المستمر . كذلك لا يتحمس الطلبة لمادة ولا لدرس من قطع صلته بالقراءة المستمرة؛ لأنه يقول درسه ويقدم ما لديه من معلومات وهو غير متمكن منها، فتصل طلبته باهتة وليس لها رنين، وليس فيها عاطفة . والشيء إذا خرج من القلب استقر في القلب، وأما إذا قيل من طرف اللسان فإنه لا يتجاوز الأذن » . (الشيباني ، 1975 ، ص 307) .

7 - الجميع يعرف أن مدى تحقيق العملية التعليمية لأهدافها يتضح من خلال مستويات المخرجات، وذلك من خلال نتائج برنامج القياس والتقييم العلمي الشامل. وإن تفهم مفهوم هذا البرنامج وأهدافه ووسائله لا يمكن أن يكتسبها الإنسان من خلال الثقافة العامة في المجتمع، بل يكتسبها من خلال التعلم في مؤسسات علمية متخصصة في هذا المجال، وهي مراكز تكوين المدرسين وتأهيلهم، وهكذا تتضح أهمية هذه المراكز والمؤسسات في

تكوين الأستاذ الجامعي والتي ينبغي توافرها .

المتطلبات المهنية لتكوين الأستاذ الجامعي وتأهيله

يعد محور المتطلبات المهنية لتكوين الأستاذ الجامعي وتأهيله من المحاور الأساسية في هذا البحث . وذلك انطلاقا من أهمية الأستاذ الجامعي في مجالات: التدريس، البحث العلمي، خدمة المجتمع « بذلك فإن الحاجة أصبحت ملحة لوجود مصدر بشري من النوع الجيد لمزاولة التعليم وتقوية فاعليته، وتزويد من يزاوله بالتدريب اللازم له، وقد أصبحت قضية إعداد المعلم قضية تهتم العالم أجمع، حيث أصبح من الضروري النظر وباستمرار إلى كل ما يتعلق بدوره في العملية التربوية، وما يجب أن يقوم به إزاء ذلك، وبنوع المعلومات اللازمة له، فضلا عن خصائصه الشخصية والأساليب التي يجب اتباعها في إعداده وتدريبه، الأمر الذي أدى إلى تعدد أساليب هذا الإعداد وهذا التدريب واختلاف نظمه » (عدس، 1996 ، ص 307) .

ويمكن تناول المتطلبات المهنية لإعداد الأستاذ الجامعي من خلال المحددات

الآتية :

1 - التخطيط العلمي : يبنى التخطيط على الخبرات المحلية والعربية والعالمية، التخطيط الذي يستند على خبرات الخبراء في مجال التكوين والتأهيل . التخطيط الذي يتميز بالعلمية والموضوعية والثبات والاستقرار . فعلى المستوى الجامعي يلاحظ عدم وضوح التخطيط المطلوب، فهناك تغييرات وتعديلات شبه مستمرة، وأوضح دليل على ذلك عدم وجود برنامج علمي لإعداد الأستاذ الجامعي وتأهيله. والاكتفاء بحصول الأستاذ على الدرجة العالية أو الدقيقة ليصبح عضوا في هيئة التدريس الجامعي .

2- اختيار الطالب المعلم: إن اختيار الطالب الذي يرغب في امتحان مهنة التدريس من الأسس المهمة والفعالة في برنامج التكوين والتأهيل المهني . ومن الشروط الضرورية اللازمة في مجال إعداد المعلم .

إن المطلع على ما كتب في هذا المجال يلاحظ الاهتمام بهذا الأساس من

عشرات السنوات. حيث تناول المؤتمر الثالث لوزراء التربية العرب 1968م شروط اختيار طلبة مؤسسات تكوين المعلم وتأهيله في الآتي: « أن يكون للطلاب الذين يختارون للالتحاق بدور المعلمين قوة الشخصية والقدرة على القيادة والتوجيه، وأن يتوافر لديهم العطف على المتعلمين والميل لمهنة التعليم، فضلا عن جودة النطق وحسن الفهم ووضوح التفكير والقدرة على التعاون والالتزان العاطفي والإيمان بالمثل العليا والتحلي بالأخلاق الفاضلة، على أن تعمل دور المعلمين على تنمية هذه الصفات الشخصية وغيرها في أثناء الدراسة والإعداد الدور ». (جامعة الدول العربية ، 1968 ، ص 123)

وأوصى المؤتمر الإقليمي لوزراء التربية العرب: « ضرورة العناية باختيار المعلمين من الحوافز المادية والأدبية ما يجعل مهنة التعليم اختيارا اجتماعيا مشوقا للطلبة. من حيث المنزلة الاجتماعية والمستوى المادي والتحرك الاجتماعي، باعتبار التعليم من أهم وظائف المجتمع ». (اليونسكو ، 1970 ، ص 34) .

إذا كانت هذه النظرة قبل عشرات السنوات، فكيف تكون النظرة في الوقت الحاضر وفقا للتطورات المعاصرة في مجال التربية بصفة عامة، وفي مجال تكوين المدرس وتأهيله بشكل خاص. فهناك المئات من البحوث والدراسات والمقالات التي تناولت برنامج تكوين وتأهيل المعلم. إلا أنها حبيسة الأوراق التي كتبت عليها . ولو تم الاستفادة من ربع هذه البحوث فقط وتحويلها إلى إجراءات عملية لأمكن الوصول إلى أرقى وأفضل البرامج في مجال تكوين المعلم و تأهيله.

3- اختيار أعضاء هيئة التدريس: يعد اختيار من يقوم بالتدريس في مؤسسات إعداد المعلم وتأهيله من الأسس المهمة التي ينبغي أن ينظر إليها باهتمام وجدية صادقة، وبما أنه لا يوجد برنامج يمكن أن يطلق عليه برنامج إعداد الأستاذ الجامعي وأن البديل الذي يعتبره البعض برنامج إعداد وتأهيل هو برنامج للدراسات العليا فقط، ويهدف إلى إعداد بحث لا مدرسين . إلا أن المخططين لبرنامج الدراسات العليا في الجامعات

كافة مسؤولون عن النقص في هذا البرنامج وكان بإمكانهم تطوير هذا البرنامج وجعله في مستوى إعداد الأستاذ الجامعي، وذلك بإقرار المقررات التربوية والنفسية والمهنية، واختيار الأساتذة المتخصصين والذين لديهم خصائص المدرس في مجال التدريس .

4- المبنى التعليمي والمتطلبات: إن إعداد المبنى التعليمي وتوفير المتطلبات من إدارة ومعامل ومكتبات ... من الأسس المهمة لمؤسسات إعداد وتأهيل المدرسين؛ لأن تنفيذ الخطة المشار إليها سابقا والذي يعتبر الموقف التدريسي من أهم متطلباتها؛ لأنه يجمع أهم العناصر البشرية المعلم والمتعلم . لا يمكن أن تنفذ بمعزل عن المبنى التعليمي متكامل الشروط والمتطلبات . وهناك العديد من البحوث التي تناولت مواصفات و متطلبات المبنى التعليمي.

المتطلبات المهنية لإعداد الأستاذ الجامعي و تأهيله

يقصد بالمتطلبات المهنية التي ينبغي توافرها في برنامج إعداد الأستاذ الجامعي وتأهيله . المحددات التي تتمحور حول الثقافة العامة والتخصص العلمي الدقيق فضلا عن الأساس الرئيسي المتمثل في محددات مزاوله مهنة التدريس من مقررات تربوية و نفسية . ولا يعتقد بوجود من يقر بوجود عضو تدريس جامعي بدون برنامج تكوين وتأهيل وفقا للأصول المتعارف عليها عالميا؛ « لأن الأستاذ الجامعي لا يولد مطبوعا بمهنة التدريس، ولكنه يعد لهذه المهنة إعدادا متكاملًا علميا وثقافيا ومهنيًا وفق مسارات وأصول يحددها النظام التربوي والسياسة التربوية في المجتمع، وبذلك لا يجوز وفقا للمنطق ممارسة مهنة التدريس في التعليم الجامعي إلا لمن تحصل على درجة التأهيل التربوي » . (بدر ، 2004، ص 42) .

هذا و يمكن مناقشة و تحليل المحددات المشار إليها باختصار في الأتي:

1- المحددات الشخصية: يقصد بالمحددات الشخصية السمات والخصائص التي ينبغي أن تتوفر في شخصية من يرغب امتحان مهنة التدريس باعتباره إنسانا عربيا مسلما. وإن هذه السمات والخصائص عديدة ومتعددة لا يتسع المجال لتناولها بالتفصيل. ويمكن

الإشارة في هذا المجال إلى المظهر العام واللياقة الصحية، والالتزام الديني والوطني، والقدرة على التفاعل مع الطلبة بروح الأب والأخ والمعلم، فضلا عن البشاشة والابتسامه والتحلي بالآداب العامة والأخلاق الفاضلة. وأن يتقهم أدبيات دستور مهنة التدريس ويؤمن به قولاً وعملاً.

2- المحددات العلمية: يقصد بالمحددات العلمية مستوى الكفاءة في مجال من مجالات العلوم، ولا يختلف اثنان على أن الكفاءة العلمية العالية هي من المتطلبات الأساسية لجميع المهن وخاصة مهنة التدريس باعتبارها المهنة المسؤولة عن التكوين والإعداد للمهن الأخرى، وبوصفها تتعامل مع جوهر العملية التربوية وموضوعها الأساسي وهو -الطالب الإنسان- وإن الخسارة في هذا الميدان خسارة مضاعفة.

إن التخصص الدقيق في فرع من فروع المعرفة مطلباً أساسياً في نجاح المعلم في أداء مهمته التدريسية بكفاءة وفاعلية، وخاصة إذا توافقت مع الميل والرغبة وهما من متطلبات مواصلة التنمية العلمية المستمرة بهدف مواكبة المستجدات العلمية المعاصرة . إن المتعايش مع التعليم الجامعي يلاحظ عدم الاهتمام بهذا الجانب و يتضح ذلك من خلال تدريس الأستاذ الجامعي لمجموعة من المقررات وصلت لدى البعض إلى أكثر من قدراته. وهذا بالتأكيد له انعكاساته السلبية على المدرس و الطلبة .

3- المحددات الثقافية : يقصد بالمحددات الثقافية الإلمام بمعرفة عناصر الثقافة في المجتمع، وعلاقة هذه العناصر مع بعضها في حياة الإنسان والمجتمع وبذلك فإن معرفة عناصر الثقافة والتعامل معها بإيجابية من المتطلبات المهمة في تكوين المدرس . « حيث إن الثقافة العامة الواسعة هي التي تدعم تخصصه وتكسبه وعياً بمشكلات مجتمعه وقضايا عمره، وبالواقع المحيط به من جميع نواحيه الجغرافية، التاريخية، الاجتماعية، الاقتصادية، السياسية، إذ بقدر سعة ثقافة المعلم يكون نجاحه في تدريسه وتوجيهه وإرشاده للناس و يكون تأثيره فيمن حوله و تقديره بين تلاميذه و من يجالسهم » (الشيباني ، 1985 ، ص 174)

إن المقررات الدراسية التي ينبغي توافرها في مؤسسات إعداد وتكوين المعلم لجميع المراحل التعليمية ليست منعزلة عن بعضها، بل تشكل كيانا و نسقا علميا فكريا ثقافيا يعمل على إعداد وتأهيل الشخصية المهنية القادرة على التفاعل والتكيف الإيجابي مع عناصر الموقف التدريسي .

4- المحددات المهنية: يقصد بالمحددات المهنية السلوكيات والمهارات المتعلقة بأصول وأساسيات الأداء العملي لمهنة التدريس، وهناك مجموعة من المعايير للحكم على المهنة وهي: « مجموعة من المعارف والمهارات المتعلقة أو المرتبطة بالمهنة، وهذا واضح جلي فيما يتلقاه المعلم أثناء إعداده، وجانب كبير من هذه المعارف والمهارات يتعلق بالمادة الدراسية التي سيقوم بتدريسها بعد الانتهاء من الإعداد ». (البوهي ، ص 24)

إن إعداد المدرس وتأهيله وفقا للمفهوم العلمي للمهنة التدريسية يتطلب الإلمام الكامل بالعلوم التربوية والنفسية التي تعني: « العلوم التي تتصل بعملية التربية حيثما تتم، وكيفما تمارس، في المنزل أو المدرسة، في البيئة أو المجتمع، فهي تدرس طبيعة السلوك البشري من زوايا مختلفة، وتركز بصفة خاصة على العملية التعليمية التي تضطلع بها المدرسة، أو المؤسسات التثقيفية التي يتعلم فيها الفرد». (عرفات، 1982، ص83)

إن الإعداد والتأهيل المهني للمدرس يمكنه من تفهم العملية التدريسية وأهدافها ومتطلباتها، فضلا عن تفهم الطلبة والتواصل معهم بإيجابية: «إن الاتصال مع الآخرين - وهو نقل الأفكار من عقل شخص إلى عقول الآخرين- هو أحد الأنشطة الرئيسية عند الجنس البشري، وعليه يعتمد الكثير من التفاهم فيما بينهم، وتيسير سبل حياتهم، والقدرة على الاستمرار فيها، إنه مهارة قد يصيب المرء بسببها نجاحا كبيرا في حياته، وقد يفشل فشلا كبيرا بسبب ذلك، وهو فن يصبح الشخص العبقري بدونه شخصا بليدا، يعيش في جيروت ذكائه كالوحش دونما هدف معين». (عدس، 1996، ص 127)

إن المطلع على ما كتب في مجال إعداد المعلم وتأهيله قديما وحديثا يلاحظ درجة الاهتمام بضرورة هذا الإعداد، وقد تبين هذا الاهتمام من خلال تعدد البحوث والندوات وورش العمل التي تتطلب وتوصي بضرورة اعتبار الكفاءة العلمية والمهنية من الأسس الرئيسية في نجاح عملية التدريس: « ولكي يستطيع المدرس أن يقن عمله، وأن يبدع فيه عليه أن يكون قادرا على تنظيم المادة وعرضها بمهارة الخطيب المتمرس، وذلك بجانب قيامه بتحضير محتوى المادة تحضيراً منظماً ودقيقاً ». (مجدي، 1993، ص 193)

وفي مجال المحددات المهنية المطلوبة لإعداد الأستاذ الجامعي وتأهيله يمكن الإشارة إلى آراء أحد المهتمين بهذا المجال في قوله: «فإن ذلك يتطلب تكوينه وإعداده إعداداً مهنياً جيداً في أساليب التدريس الجامعي، وسيكولوجية تعليم المواد الجامعية وتعلمها، وتقويم أداة التعلم فيها. إن مراجعة أدبيات التعليم الجامعي تشير إلى أن الحصول على درجة الدكتوراه أو ما يعادلها تهيئ حاملها وتعدّه في مهارات البحث العلمي بشكل أساسي وهي ليست بالضرورة كافية لإعداد المدرس - الأستاذ الجامعي - وضمان نجاحه في التدريس الجامعي. وبوجه عام فإن سياسات الدراسات العليا في الجامعات لا تأخذ من حيث المبدأ بعين الاعتبار مسؤولية إعداد الأستاذ الجامعي في مهارات التدريس، ولكنها تحصر مسؤولياتها في التدريب على البحث العلمي ومهاراته». (زينتون، 1995، ص 19).

وخلاصة القول في المجال المهني المطلوب لإعداد الأستاذ الجامعي وتأهيله وفقاً للمحددات المتعارف عليها على المستوى العالمي . وفي هذا المجال يمكن الإشارة إلى أهم المقررات التي ينبغي أن تقرر في برنامج التكوين المهني، والمتمثلة في: أصول التربية وطرائق التدريس، علم النفس التربوي بفروعه المتعددة، تقنيات التعليم، المناهج التربوية، التقويم بمفهومه العلمي الشامل المتطور، الإدارة المدرسية إلى غير ذلك من المقررات اللازمة . وهناك تباين واختلاف بين المعلمين في كيفية التعامل مع هذه

المحددات. وقد يرجع هذا التباين إلى القصور الواضح في برنامج إعداد الأستاذ الجامعي: «فهناك طائفة من المعلمين اتخذت هذه المهنة كهواية محببة إلى نفوسهم، ولا شك أن مثل هؤلاء يبدعون ويبتكرون في وسائل أدائهم في هذا المجال، وذلك عكس الذين يتخذون هذه المهنة وسيلة للارتزاق، فإن هؤلاء عالة عليها وحجر عثرة في سبيل تطورها» (النعمي، 1996 ص31).

تجارب بعض الدول في مجال إعداد الأستاذ الجامعي

في مجال إعداد الأستاذ الجامعي وتأهيله ومواصلة نموه المهني اهتمت جميع دول العالم بهذا البرنامج، بما في ذلك بعض الدول العربية وذلك بتطوير برامج الإعداد والنمو المهني للأستاذ الجامعي من خلال إنشاء مكاتب خاصة تختلف مسمياتها كما في: مكاتب التطوير التعليمي، أو مراكز فاعلية التدريس، أو وحدات تنمية أعضاء هيئة التدريس، أو مكاتب تطوير العملية التدريسية، أو مراكز التدريب وتطوير طرائق التدريس، وتهدف في مجملها إلى تحسين المهارات التدريسية لعضو هيئة التدريس الجامعي. «وتتعلق فكرة النمو المهني لعضو هيئة التدريس في الجامعات - محليا وإقليميا وعالميا- من الحقيقة التي تؤكد أن عضو هيئة التدريس يفترض أنه ينال تأهيلا علميا معمقا في حقل تخصصه. وبالمقابل فإنه في حاجة ماسة إلى تأهيل تربوي - مسلكي مماثل في العلوم التربوية، وذلك لتحسين مهاراته التدريسية». (زيتون، 1995، ص126).

وفي هذا المجال يمكن الإشارة إلى الجهود المبذولة على مستوى الجامعات العربية، وذلك بإنشاء ما يعرف بالشبكة العربية للتطوير المهني لأعضاء الهيئات التدريسية بالجامعات العربية، ومقرها الرئيسي في جامعة الإسكندرية، وقد جاء في لائحة النظام الأساسي لهذه الشبكة وأدبياتها أنها تهدف إلى الآتي: (زيتون، 1995، ص127).

- 1- تنظيم ورشات عمل تدريبية، وعقد ندوات حول التطوير المهني.
- 2- إنشاء مركز إقليمي عربي للتدريب والتطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس.

- 3- إنتاج المواد التعليمية بأنواعها المختلفة- المطبوعة، المسموعة، المرئية - .
 - 4- مساعدة مراكز التدريب والتطوير المهني بغية الرفع من كفاءتها .
 - 5- إجراء الدراسات و البحوث التي تهدف إلى تطوير التدريس في الجامعات .
- وبناء على هذه اللائحة هناك تجارب في بعض الجامعات العربية يمكن الإشارة إليها بصورة مختصرة في الآتي :

أولا : - تجربة الجامعات المصرية : (أبو حطب ، 1994 ، ص 131)

تعد جامعة عين شمس من أوائل الجامعات المصرية في إجراء الدورات التدريبية لإعداد أعضاء هيئة التدريس الجامعيين، فضلا عن جامعة الإسكندرية، جامعة حلوان، جامعة القاهرة. وتشتمل الدورات التدريبية موضوعات تربوية مهنية، نظرية وتطبيقية كما في: المحاضرات، حلقات النقاش، الندوات العامة، التدريس المصغر، إعداد نصوص محاضرات في أصول التربية وعلم النفس ومناقشتها، إعداد المناهج والبرامج الجامعية، تخطيط الوحدات التدريسية، إعداد نماذج للتقويم وبناء الاختبارات، أساليب التعلم . . . إلى غير ذلك من الأنشطة والإجراءات الخاصة بالنمو المهني لأعضاء هيئة التدريس . ويهدف برنامج النمو المهني لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات المصرية إلى تحقيق مجموعة من الأهداف أهمها ما يأتي :

- 1- إعطاء خلفية ثقافية عامة عن التعليم الجامعي في مصر والعالم من حيث تاريخه وفلسفته وتطوره، ودوره في التنمية الاجتماعية، فضلا عن خصائص المدرسين .
- 2- التعريف بالأسس التربوية لعملية التعليم، ووضع المناهج، وأساليب التدريس، والتقويم في الجامعة، مع التدريب العملي على مهارات التدريس عمليا، وتوعية أعضاء هيئة التدريس، ودور الجامعة في خدمة المجتمع.
- 3- الاحتكاك بين أعضاء هيئة التدريس في كليات الجامعة ؛ و كذلك التعارف بين أجيال هيئات التدريس تمهيدا لتكوين رأي عام واع يوجه نشاط الجامعة نحو مشكلات الجامعة والمجتمع واقتراح الحلول لها.

4- اكتساب معلومات عن واجبات أعضاء هيئة التدريس وحقوقهم وأبعاد مسؤولياتهم نحو الطالب والجامعة والمعرفة والمجتمع . وتنمية الاتجاه الإيجابي لدى أعضاء هيئة التدريس نحو مهنة التعليم الجامعي .

5- اكتساب المعلومات والمهارات اللازمة للقيام بعملية التدريس الجامعي، وتطبيق أسسها ومبادئها، وكيفية مساعدة الطلبة على مواجهة المشكلات الدراسية وعلاجها ، وأساليب توجيه الطلبة علميا ونفسيا واجتماعيا .

6- اكتساب المعلومات والمهارات الخاصة بأساليب القياس والتقييم في تعلم أداء الطلبة، وبناء وسائله وأدواته الحديثة وتقنينها واستخدامها . فضلا عن الإلمام بالمفاهيم والمبادئ التربوية والنفسية ونظريات التعلم في التعليم الجامعي، وبخاصة فيما يتعلق برفع مستوى وتحسين المهارات التدريسية لعضو هيئة التدريس .

ثانيا : تجربة الجامعة الأردنية : (زيتون ، 1995 ، ص 128)

في ظل تطوير التعليم الجامعي، استجابت الجامعة الأردنية للتطورات الحديثة المتعلقة بتطوير النمو المهني لعضو هيئة التدريس وتحسينه والاهتمام به وتنميته ونموه نموا مهنيا (تربويا - وعلميا) وذلك بإنشاء مكتب خاص يسمى مكتب تطوير العملية التدريسية ليقوم بالمهام والوظائف التالية :

1- إعداد وتنسيق ورش العمل المتعلقة بتطوير العملية التدريسية في الجامعة ومتابعة تنفيذها بالتعاون مع كليات الجامعة الأردنية المعنية .

2- تنسيق النشاطات الأخرى المرتبطة بتطوير العملية التدريسية في الجامعة .

3- تنسيق وتنظيم عملية تقييم الطلبة لأعضاء الهيئات التدريسية في الجامعة .

هذا وتتم عملية تطوير أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية وتنميتهم نموا مهنيا من خلال نشاطات وإجراءات عديدة من بينها: عملية التدريس نفسها، والبحث العلمي، إجازات التفرغ العلمي، الإجازات بدون راتب، المنح البحثية، المؤتمرات العلمية الوطنية والإقليمية والعالمية، فضلا عن ورش العمل، إعداد خطة المادة الدراسية، ورش

العمل الخاصة بأساليب التدريس الجامعي، وأساليب القياس والتقويم، وبرامج التربية العملية الخارجية، إلى غير ذلك من الإجراءات .

أما مساعدي البحث والتدريس في الجامعة الأردنية فيتم تأهيلهم مهنيا عن طريق إنشاء برنامج تدريسي خاص لهم يسمى - برنامج تأهيل مساعدي البحث والتدريس- ويهدف هذا البرنامج بشكل خاص إلى تدريب وتأهيل مساعدي البحث والتدريس والمحاضرين المتفرغين في الجامعة المنوي إيفادهم في بعثات إلى الخارج لتأهيلهم مهنيا في التدريس الجامعي .

عليه فان الطالب في هذا البرنامج يدرس المقررات الدراسية الآتية :

1- سيكولوجية تعليم المواد الخاصة: تشتمل على موضوعات ذات علاقة بالأسس النفسية للتعليم والتعلم، الأهداف التعليمية، الاتجاهات السائدة في التعليم، أنماط تعلم الطلبة تعليم البنية المعرفية، مشكلات التعلم والتعليم .

2- أساليب التدريس الجامعي: تشتمل على موضوعات مثل. طبيعة وبنية المواد الدراسية، خصائص التدريس الجامعي، عناصر التدريس الجامعي التخطيط للدرس، من جانب عناصر الخطة ومواصفاتها، أساليب التدريس الجامعي بأنواعها المختلفة .

3 - تقييم التعليم و التعلم في الجامعة: ويشتمل على مفهوم القياس والتقويم وموقعهما في عملية التدريس ووسائل التقييم المتعددة .

4- إعداد البرامج والمناهج للتعليم الجامعي وتطويرها، يشتمل هذا البرنامج على: دراسة مفهوم المنهج وعناصره، ونماذج لإعداد المناهج، القراءات المنهجية، تخطيط الخبرات والنشاطات التعليمية، أنواع الخبرات ومبادئ عامة في إعدادها، تحسين المناهج وتطويرها، وتطبيقات عملية على أعداد البرامج والمناهج الجامعية.

ثالثا: تجربة جامعة الإمارات العربية المتحدة: (اسكندر، 1994 ، ص 133)

لقد أصبح من الأهداف الأساسية لبرنامج النمو المهني لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات هو جعل أعضاء هيئة التدريس أكثر حساسية لطرائق التعلم وأساليبه لدى

الطلبة ولحاجاتهم وتوقعاتهم وشخصياتهم . من هنا، أنشأت جامعة الإمارات العربية المتحدة مركزا لاستقطاب وتنمية أعضاء هيئة التدريس من بينها وحدة خاصة تسمى (وحدة الجامعة) هدفها الأساسي اقتراح وتنفيذ السياسات الخاصة بالتنمية الشاملة لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة . ويشكل ذلك، بشكل خاص سبل تطوير المهارات التدريسية والبحثية لدى أعضاء هيئة التدريس لرفع مستوى الأداء الجامعي تدريسياً وبحثياً وخدمة للمجتمع . هذا وتقوم وحدة التنمية بمركز استقطاب وتنمية أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمارات العربية بإجراءات عمل متعددة عن فعالية التدريس حول تطوير طرق التدريس، التعليم القائم على الكفاية، أدوار المعلم في التربية الحديثة، تقييم المدرس لأداء الطلبة، تقييم الطلبة للعملية التعليمية، استخدام التدريس المصغر في التعليم الجامعي .

رابعا : تجربة جامعة الخرطوم : (عبد الرحيم 1996 ، ص 133) ،

لقد تم إنشاء مركز لتطوير الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الخرطوم، وذلك تحقيقا للكفاءة والفاعلية في أداء الجامعة لرسالتها، وتعميق دورها في الإسهام في تنمية المجتمع وتطويره الذي يتأثر بمدى قدرة أعضاء هيئة التدريس على التدريس والبحث العلمي . ويشكل خاص يسعى المركز لتحقيق الأهداف التالية :

1 - التأهيل التربوي المهني لأعضاء هيئة التدريس، وذلك من خلال تحسين مهارات التدريس لدى أعضاء هيئة التدريس، وتنمية نظم التعليم من خلال التنمية المستمرة المتطورة .

2 - تنمية المهارات البحثية لدى أعضاء هيئة التدريس تشجيعا للبحث العلمي وربطه بقضايا المجتمع ومشكلاته .

3- تنمية القدرة الإدارية و القيادية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة .

4 - التدريب على طرق تقديم الاستشارات العلمية والفنية ودراسات الجدوى لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة .

ولتحقيق الأهداف السابقة، تم اقتراح أنشطة وورشات عمل خاصة لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الخرطوم كما في برامج التطوير لتطوير طرق التدريس، وبرامج لتنمية المهارات البحثية، وبرامج لتنمية القدرات الإدارية والقيادية، وبرامج التدريب على طرق تقديم الاستشارات الفنية وإعداد المشروعات، ودراسة الجدوى .

هذه تجارب بعض الدول العربية التي تحصل عليها الباحث والتي تختص بإعداد وتأهيل الأستاذ الجامعي في وجهات نظر متعددة . وفي هذا الصدد، عقدت الشبكة العربية للتطوير المهني لأعضاء الهيئات التدريسية بالجامعات العربية ورشة عمل خاصة بتجارب الجامعات العربية في مجال التطوير المهني لأعضاء الهيئات التدريسية في رحاب الجامعة الأردنية - كلية العلوم التربوية - عام 1990 م . وقد خلصت الورشة بتوصيات عديدة أهمها ما يأتي :

1 - دعوة الجامعات العربية إلى دعم وتشجيع برامج ودورات مراكز التطوير المهني لأعضاء الهيئات التدريسية فيها، وكذلك دعوة الجامعات العربية التي لم تبدأ بعد هذه البرامج فيها إلى أن تبادر إلى تكوينها و تطبيقها .

2 - البدء في تشكيل برامج أكاديمية للتأهيل المهني التربوي لمساعدتي التدريس والبحث والمعيديين والمحاضرين المتفرغين بحيث يحصلون بعده على إجازة تؤهلهم لشغل الوظيفة، "عضو هيئة تدريس".

3 - تصميم دراسات وبرامج بحثية لتقويم تجارب الجامعات العربية في مجال التطوير والنمو المهني لأعضاء الهيئات التدريسية فيها، وذلك من خلال المحاور الآتية: محور الأهداف، محور القدرة على إنجاز المهمات التعليمية، محور تحديد مدى ضرورة المواد اللازمة لتأهيل ونمو أعضاء هيئة التدريس .

وما ينبغي الإشارة إليه في هذا المجال هو: ما واقع الجامعات الليبية من هذه البرامج؟ أعتقد أن الإجابة الصحيحة يعرفها كل عضو هيئة تدريس في هذه الجامعات.

البرنامج المقترح لإعداد الأستاذ الجامعي و تأهيله

في البداية ينبغي الإشارة إلى أن برنامج الدراسات العليا المعمول به في الجامعات الليبية لا يعد أستاذا جامعيا، بل يعد متخصصين في مجال من مجالات المعرفة، والدليل على ذلك هو خلو هذه البرامج من المقررات المتعارف عليها في برامج تكوين وتأهيل المعلم . وبذلك فإن الحصول على الإجازة العالية أو الدقيقة لا يؤهل للتدريس الجامعي ما عدا المتخرج من أقسام التربية وعلم النفس، باعتباره قد درس المتطلبات المهنية أثناء الدراسة الجامعية .

هذا و يمكن تحديد أساسيات هذا المقترح في المحورين الآتيين :

المحور الأول: خاص بأعضاء هيئة التدريس العاملين في التدريس .

بداية ينبغي التأكيد على ضرورة إنشاء مركز الإعداد والتأهيل المهني لأعضاء هيئة التدريس في كل جامعة، يقابله على المستوى الأعلى مركز يتبع وزارة التعليم العالي، وعلى المستوى الأدنى مركز يتبع كل كلية من كليات الجامعة. تحدد مهام هذه المراكز وأساليب عملها وكل ما يخصها من خلال لائحة علمية يعدها جملة من المتخصصين . أما البرنامج العملي فينبغي أن يحدد حسب البيان الآتي :

1 - برنامج علمي مدروس على مستوى الكلية، يهدف إلى تأهيل الأستاذ الجامعي لمزاولة المهنة بفاعلية، وذلك من خلال دراسة بعض المقررات المهنية وحلقات النقاش والندوات المفتوحة، فضلا عن المشاركة العملية من خلال إعداد الخطط التدريسية والبحثية والتطبيق العملي، على أن يكون هذا البرنامج منظما وثابتا ومحدد المواعيد .

2 - برنامج علمي مدروس على مستوى الجامعة، وعلى مستوى الجامعات يتم إعداده والتخطيط له من قبل لجنة متخصصة على مستوى كل جامعة وعلى مستوى وزارة التعليم العالي.

بتطبيق هذا البرنامج يمكن مساعدة أعضاء هيئة التدريس العاملين في مجال التدريس حاليا على رفع الكفاءة ومعالجة بعض المشكلات . وخاصة الجدد منهم المتخرجين من كليات لا تدرس المواد المهنية التدريسية، فضلا عن تبادل الخبرات

التدريسية بين أعضاء هيئة التدريس كافة، والاستفادة من خبرات من مارسوا العملية التدريسية فترة طويلة .

المحور الثاني: خاص بأعضاء هيئة التدريس الجدد:

يقصد بعضو هيئة التدريس الجديد كل من يتقدم بطلب للحصول على معيد، أو من يرغب في الالتحاق ببرنامج الإعداد والتأهيل لمهنة التدريس من غير المعيدين .

المرحلة الأولى: مرحلة المعيد: وهي المرحلة التي تبدأ من بداية قبول المعيدين الراغبين في الالتحاق ببرنامج إعداد وتأهيل الأستاذ الجامعي، وينبغي أن يقبل في هذا البرنامج من تتوافر فيهم الخصائص والمتطلبات اللازمة لمن يعد لمزاولة مهنة التدريس، على أن يتم القبول وفق شروط علمية محددة بما في ذلك امتحان القبول.

المدة المقترحة لهذه المرحلة سنة دراسية واحدة، يتم دمج الطالب في العملية التدريسية بطريقة غير مباشرة، من خلال حضور بعض المحاضرات وحلقات النقاش والندوات المفتوحة التي يعدها قسم التربية وعلم النفس، فضلا على ما يكلف به من نشاطات إدارية وتنظيمية، وقرارات موجهة على أن يخضع لبرنامج تقييم شامل يؤهله للانتقال للمرحلة الثانية .

المرحلة الثانية: مرحلة الدراسة المهنية: مدة الدراسة في هذه المرحلة سنتان دراسيتان .

1 - السنة الأولى: يدرس فيها الطالب المقررات التخصصية بعمق مع التركيز على المقرر الدقيق الذي سوف يقوم بتدريسه بعد إتمام مرحلة التأهيل والتخرج بنجاح مع بعض المقررات المهنية .

2 - السنة الثانية : يدرس فيها الطالب مجموعة من المقررات المهنية التي يعدها قسم التربية وعلم النفس أو لجنة علمية متخصصة الجامعة أو وزارة التعليم العالي، فضلا عن برنامج التطبيقات العملية في مجال التدريس بإشراف متخصصين في هذا المجال.

المرحلة الثالثة: مدتها سنتان دراسيتان يتم فيهما دراسة الأتي :

أ- دراسة بعض المقررات وقرارات موسعة في المجال التخصصي والمهني .

ب- تطبيقات عملية في مجال التدريس بإشراف أساتذة متخصصين .
ج- إعداد بحث علمي للحصول على الإجازة العالية في برنامج التكوين والتأهيل التربوي لمزاولة مهنة التدريس الجامعي . على أن توزع درجة الحصول على المتطلبات المشار إليها في الفقرة : أ ، ب ، ج ، من المرحلة الثالثة .
المرحلة الرابعة :

تختص هذه المرحلة بإعداد درجة الإجازة الدقيقة الدكتوراه، وتبدأ وفقاً لرغبة الطالب بشرط الحصول على الإجازة العالية الماجستير في مجال الإعداد والتأهيل المهني . وتحدد الخطة الخاصة بهذه المرحلة من خلال لجنة متخصصة على مستوى وزارة التعليم العالي .

التوصيات

من خلال الاطلاع على تجارب بعض الدول في مجال تكوين وتأهيل الأستاذ الجامعي، و من خلال نتائج هذا البحث يوصي الباحث بالآتي :

- 1 - إنشاء جامعة مستقلة على مستوى الدولة، أو كلية في كل جامعة مهمتها الأساسية تكوين الأستاذ الجامعي وتأهيله ومتابعة نموه المهني وفقاً للتطورات المعاصرة في هذا الميدان .
- 2 - إنشاء إدارة عامة تتبع وزارة التعليم العالي مهمتها متابعة برنامج الإعداد والتأهيل التربوي من الجانب الإداري والتنظيمي، على أن يقابلها مكاتب أو إدارات على مستوى الجامعة والكلية .
- 3 - الاهتمام بالمؤتمرات التربوية والندوات المفتوحة وورش العمل التي تهدف إلى الإسهام في رفع الكفاءة التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس على مختلف المستويات بما في ذلك حضور المؤتمرات الخارجية .
- 4 - الاهتمام بمكتبة الأستاذ الجامعي وتزويدها بالمراجع والدوريات وشبكة المعلومات، وتجهيزها وفقاً لمتطلبات المكتبة العلمية الحديثة وبما يمكن الأستاذ الجامعي من مواصلة

نموه المهني .

5 - الاهتمام بالإجازات العلمية والعمل على ربطها بالجامعات العالمية وذلك من أجل الاحتكاك بالمتخصصين على مستوى العالم والاستفادة من تجارب الآخرين في هذا المجال .

6 - تشجيع أعضاء هيئة التدريس على البحث العلمي؛ لأن البحث العلمي يؤدي إلى الاطلاع على الجديد في المجال المهني مما ينعكس إيجاباً على المستوى المهني للمعلم.

7 - العمل على رفع مرتبات أعضاء هيئة التدريس الجامعي بما يتماشى ومتطلبات الحياة، الأمر الذي قد يؤدي إلى التقليل من البحث عن برنامج التعاون والتفرغ الكامل لمهنة التدريس والاستعداد لها بالبحث والاطلاع على الجديد .

المراجع

- 1 - أحمد علي الفنيش وآخرون، التعليم العالي في ليبيا . طرابلس: ليبيا ، الهيئة القومية للبحث العلمي، 1988 م
- 2 - أحمد يوسف عبد الرحيم، ورقة حول تجربة جامعة الخرطوم في مجال ترقية أعضاء هيئة التدريس في الجانب المهني، كلية العلوم التربوية، جامعة الأردن ، 1994 م .
- 3 - العجيلي سرکز، الواجبات المنزلية وأثرها في العملية التربوية، دورة المدربين لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي، طرابلس- ليبيا- مطابع التعليم، 1988م.
- 4 - جامعة الدول العربية، الإدارة الثقافية، مؤتمر وزراء التربية العرب، الكويت، 1968 م .
- 5 - جمعة محمد بدر، واقع الأساليب التدريسية في الجامعة ومبررات استخدامها، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة المرقب، الخمس- ليبيا - 2004 م .
- 6- عايش محمود زيتون، أساليب التدريس الجامعي، عمان: الأردن، دار الشروق .1995
- 7 - عرفات عبد العزيز سليمان، المعلم والتربية، الطبعة الثانية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية ، 1982 م .
- 8 - عمر محمد التومي الشيباني، من أسس التربية الإسلامية، طرابلس: ليبيا، المنشأة العامة للنشر والتوزيع والإعلان 1982 م .
- 9 _____ ، فلسفة التربية الإسلامية، طرابلس: ليبيا، الشركة العامة للنشر والتوزيع والإعلان 1985 م .
- 10 - فاروق البوهي، عنتر لطفي، مهنة التعليم وأدوار المعلم، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية (بدون تاريخ) .

مجلة التربوي

العدد 7

إعداد الأستاذ الجامعي وتأهيله

- 11- فؤاد أبو حطب، تجربة جامعة عين شمس في مجال التطوير والتدريب لأعضاء الهيئات التدريسية، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، 1994م .
- 12 - قسطنطين زريق، التربية العربية، مجلة الأبحاث، السنة 06، الجزء 02، 1953م .
- 14 - كمال يوسف اسكندر، مركز استقطاب وتنمية أعضاء هيئة التدريس، وحد التنمية في جامعة الإمارات العربية المتحدة، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية 1994 م .
- 15 - مجدي عزيز إبراهيم، الأصول التربوية لعملية التدريس، القاهرة: الأنجلو المصرية 1998 م .
- 16 - محمد أحمد الشريف وآخرون، إستراتيجية تطوير التربية العربية. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم 1979 .
- 16 - محمد عبد الرحيم عدس، المعلم الفاعل والتدريس الفعال، عمان: الأردن، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع 1996 م .



د/ عبد السلام عماره إسماعيل
كلية الآداب - الخمس / جامعة المرقب

المقدمة:

خلق الله الإنسان وجعله وحدة متكاملة فريدة هي وحدة النفس والجسم، وحث ديننا الإسلامي على ضرورة التوازن بين متطلبات النفس والجسم، ومن المعروف أن الحالة الصحية لجسم الفرد تلعب دوراً حيوياً في صحته النفسية، ولأن العلاقة بين النفس والجسم علاقة تفاعلية، فقد تلعب الأمراض الجسمية دوراً هاماً في ظهور العديد من الاضطرابات النفسية، وفي المقابل أن الحالة النفسية للفرد لها نفس التأثير على الحالة الجسمية.

وكان الفضل لأوائل العلماء المسلمين في الوصول إلى التعرف هذا المرض وعرفوه منذ القدم باسم الهمّ والوجد، ويرجع السبب في الاكتئاب عندهم إلى الإفراط في العمليات العقلية كالتفكير والتذكر والإدراك مما يجلب الهم والغم.

وقد نالت الاضطراب النفسية التي يمكن أن يتعرض لها الأفراد في حياتهم اهتمام القائمين بالعمل في مجال الصحة النفسية، سواء كانوا سيكولوجيين أو أطباء نفسيين، والاكتئاب من الأمراض التي لا يزال انتشارها يتسع يوماً بعد يوم، الأمر الذي يجعل من الضروري فهم هذا المرض على حقيقته، وتسهيلاً لاكتشافه منذ بدايته، وقبل أن يصل إلى مراحلهِ القصوى.

وتعد ضغوط الحياة اليومية وكثرة متطلباتها والتغير السريع في النواحي الاجتماعية والمادية والحضارية والثقافية، وكذلك الحروب والأزمات كلها عوامل تجعل من الإنسان في هذه الأيام إنساناً مضطرباً ومريض نفسياً.

ويعد الاكتئاب النفسي المستمر هو أحد أكثر الأمراض النفسية المنتشرة هذه الأيام، إن لم يكن أخطرها حيث أكدت الكثير من البحوث والدراسات التي أجريت حديثاً أن الاكتئاب هو أحد أخطر الأمراض النفسية على حياة الإنسان فهو بمثابة الدائمة التي تجرف معها الشخص غير المقاوم لهذا المرض والذي ليس لديه مناعة نفسية، وإذا لم تتوفر لديه الإرادة والهمة والدعم الأسري للخروج منها.

والاكتئاب يبدأ بسيطاً ثم يكبر، وتتأزم حالة الإنسان المصاب به، وإذا لم يتجه إلى عرض حالته على معالج نفسي ليساعده على التخلص منه قد يصل إلى حد تأزم الحالة، ومنها ورود أفكار لدى الشخص المصاب بهذا المرض إلى درجة الانتحار وقتله لنفسه كحل هروبي مما يعانيه.

والاكتئاب يكون وراءه عدة أسباب قد يعلمها المريض وقد لا يعلمها. ولا يمكن أن نقول أن مجرد عرض عابر نشعر به، مثل: حالة الحزن التي قد تنتابنا تجاه أمر ما أنه اكتئاب مزمن ونفلق حياله، إلا إذا أعاق هذا العرض مسيرة حياتنا المعتادة، وعزلنا عن العالم المحيط بنا ولم نعد نندوق طعم الحياة وأصبحنا ننظر إلى العالم نظرة تشاؤمية سوداوية.

أهمية البحث:

تتبع أهمية البحث من الآتي:

1. يلقي هذا البحث الضوء على أشد الأمراض النفسية خطراً على حياة الفرد وأعمقها أثراً على سلوكه وتفاعله مع الآخرين.
2. تكمن أهمية البحث في أنه يوضح بعض الأساليب العلاجية لهذا المرض.

أهداف البحث:

1. التعرف على ماهية الاكتئاب.
2. التعرف على الأسباب المؤدية لإصابة الفرد بالاكتئاب.
3. عرض بعض الأساليب العلاجية التي تتناسب مع حالة المرضى بالاكتئاب النفسي.

التعريف بمرض الاكتئاب النفسي:

الاكتئاب هو حالة من الحزن والتكدر الشديدين المستمرين لأسباب مجهولة المصدر لدى الشخص المضطرب، فنرى هذا الشخص وكأن هموم الدنيا قد وقعت على رأسه وأثقلت كاهله، والاكتئاب هو حالة صراع عنيف وقاسٍ داخلي، يحدث بين الشخص وذاته. فيشعر الشخص المصاب باحتقار الذات والشعور بالذنب والنقص ولوم الذات واتهامها بشيء لم تفعله، أو لومها عن فعل بسيط لا يصل عند الإنسان العادي إلى مستوى عقاب الذات .

ويعتبر الاكتئاب أحد الأمراض النفسية التي يعاني منها العديد من الأفراد، يظهر في المراحل العمرية المختلفة عبر الحياة، وبذلك فإن الفرق بين أنواع الاكتئاب لا يكون في النوع ولكن في الدرجة، ومصطلح اكتئاب في حد ذاته يشير إلى درجة تتراوح من المزاج الطبيعي الذي يتأثر أغلبنا بأي تغيير في حياتنا سواء تأثراً بسيطاً أو شديداً وبين المزاج غير الطبيعي، ومعظم الأفراد يصيبهم اكتئاب خفيف، استجابة للعديد من الأحداث الصادمة في حياتهم، بينما عدد أقل لديهم رد فعل اكتئابي شديد تجاه نفس هذه الأحداث، ويعتمد تشخيص الاكتئاب لدى الأفراد أو قابليتهم للإصابة به على عوامل عديدة كالعوامل البيولوجية والوراثية، والعوامل البيئية. والفرق بين الاكتئاب النفسي (العصابي) والاكتئاب الذهاني فرق في الدرجة، ففي الاكتئاب الذهاني يسيء المريض تفسير الواقع الخارجي وتصاحبه أوهام وهذات خطية وهلاوس.

وقد عرف العديد من الباحثين في ميدان علم النفس والصحة النفسية الاكتئاب النفسي بعدة تعريفات نذكر منها:

عرّف "حامد زهران" الاكتئاب بأنه حالة من الحزن الشديد المستمر، تنتج عن الظروف المحزنة الأليمة، وتعبير عن شيء مفقود، وإن كان المريض لا يعي المصدر الحقيقي لحزنه. (زهران، 1977: 429).

وعرّف "طارق كمال" الاكتئاب: بأنه حالة من الحزن والكدر والشعور بالذنب، وقد لا يعرف المريض سبباً لهذه المشاعر، ويصاحبها فقدان القدرة على النوم، وفقدان الشهية، وصعوبة وبطء في التفكير والكلام، ونقص في النشاط الحركي، ورغبة المريض في معاقبة نفسه. (كمال، 2005: 88)

كما عرّفنا "عطا الله فؤاد ودلال سعد الدين" الاكتئاب: بأنه حالة من الحزن الشديد المستمر نابع من ظروف مخزونة أليمة، ولا يعي المريض المصدر الحقيقي لحزنه. (الخالدي، العلمي، 2009: 228)

كما ساق "طه عبد العظيم" تعريفاً آخر للاكتئاب بأنه زُملة إكلينيكية تشتمل على انخفاض في الإيقاع المزاجي ومشاعر الامتعاض المؤلم، وصعوبة في التفكير، وتأخر حركي، وشعور بالذنب مصحوباً بنقص ملحوظ في الإحساس بالقيمة الشخصية. (حسين، 2010: 73)

وعرفت "منتهى مطشر" الاكتئاب: بأنه شعور بالضيق وانقباض الصدر والتقدير السلبي للذات والقلق ونقد الذات، والتشاؤم والشعور بالذنب. (أوصاحب، 2013: 346)

ونستخلص مما سبق أن الاكتئاب هو حالة من الشجن المتواصل والحزن المستمر، لا يدرك الفرد مصدرها على الرغم من أنها تنجم عن خبرات أليمة، وأحداث مؤثرة انفعالياً قد مرت به، وتتميز هذه الحالة بهبوط في الطاقة النفسية والحركية، والشعور بالإعياء من أقل مجهود، وبالقلق وعدم الارتياح، وفقدان الاهتمام بالأشخاص والأشياء والأحداث والنشاطات، وعدم المقدرة على الاستمتاع بالحياة، كما تتميز بسيادة مشاعر اليأس والذنب، وفقدان القيمة والثقة بالنفس، وفقدان المقدرة على التركيز والتحكم، أو الضبط والتوجيه الذاتي، كما تشيع لدى الحالات الحادة أفكاراً أكثر سوداوية تدور حول الموت، والرغبة في الانتحار.

المبحث الثاني: أسباب الاكتئاب، أعراض الاكتئاب

أسباب الاكتئاب

تتعدد الأسباب والعوامل التي تؤدي إلى ظهور حالات الاكتئاب عند الإنسان ومنها :

أولاً- العوامل البيولوجية:وتتضمن الآتي:

1. الجينات الوراثية:

كشفت الدراسات الأسرية، ودراسات التوائم، عن أدلة تشير إلى وجود عامل جيني، له دور مهم في ظهور حالات الاكتئاب، فقد لوحظ أن الاكتئاب ينتشر في عائلات معينة، واستنتج من ذلك أهمية الأصول الجينية في حدوث الاكتئاب، والتفسير الوراثي للاكتئاب يظهر وجود علاقة بين الاستدعاء الوراثي للإصابة بالاكتئاب ومدى استعداد الفرد لذلك، أي: توفر المكونات الوراثية المحفزة للإصابة به، وذلك إذا كان لدى الوالدين أو أحدهما تاريخ مرضي بالاضطرابات النفسية، وبخاصة إذا هيأت الظروف البيئية بما فيها من ضغوط لإظهار تلك الاستجابات الاكتئابية.

2. الأمينات الحيوية: وتشمل:

نقص الأمينات الحيوية، ينتج عنه مرض الاكتئاب، أي: نقص الناقل العصبي (السيروتونين) كما في حالة تعاطي العقاقير المهدئة أو الأدوية المثبطة للسيروتونين) الذي يؤدي تناولها إلى الارتخاء الجسمي، والرغبة في النوم، وهي مضادات لزيادة السيروتونين مما يؤدي إلى الإصابة بالاكتئاب، ويحدث الاكتئاب عند حالات مدمني الكحول، وأحياناً بعد ترك التعاطي، ويعرف بالحالات الانسحابية، وهناك حالات اكتئابية أخرى تنتج من تعاطي المخدرات.

ثانياً- العوامل النفسية:وتتضمن:

التوتر الانفعالي، والظروف المحزنة والخبرات الأليمة، الحرمان، فقد الحب والمساندة العاطفية، أو فقد ثروة أو مكانة اجتماعية، أو فقد الكرامة، أو التعرض للاغتصاب، الصراعات اللاشعورية، الإحباط والفشل، والكبت والقلق، والحنوسة، وسن

القعود، وأسلوب التربية الخاطئ (القسوة، التسلط، الإهمال، الانتقاد الدائم للطفل)، وجود عاهة أو إعاقة، والتربية الاعتمادية. (زهران، 1977: 330)

ثالثاً- العوامل الاجتماعية:ومنها:

الطلاق، التفكك الأسري، وانشغال الوالدين بشؤونهم الخاصة، والانفصال بين الوالدين (يعيشون في نفس البيت ولكن منفصلين نفسياً)، تعرض الفرد للعنف في المدرسة، تصلب الأم أو الأب في المعاملة، الظروف الاقتصادية السيئة، وتعاطي الكحول والمخدرات بشراهة. (كمال، 2005: 90)

رابعاً- العوامل الفسيولوجية:وتتمثل في:

خلل في التوازن الهرموني، أو خلل في الغدة الدرقية وفي كيمياء المخ يسبب النقص في الناقلات العصبية مثل السيروتونين والدوبامين.

أعراض الاكتئاب

الأعراض النفسية:

يصاحب الاكتئاب عدد من الأعراض النفسية ومنها: الحزن والكدر الشديدين، الشعور بالذنب، والرغبة في معاقبة الذات واحتقارها، والشعور بالتشاؤم المفرط، والعجز واليأس، وهبوط الروح المعنوية، والشعور بالخوف والقلق، وفقدان القدرة على الاستمتاع بمباهج الحياة، والشعور بعدم قيمة الحياة وعبثية الوجود وتمني الموت، وخيبة الأمل، ونقص الاهتمامات والميول والدافعية وفقدان الأمن النفسي، وضعف الثقة بالنفس، واللامبالاة الانفعالية.

1-الأعراض الجسمية: ومنها:

الهزال الجسمي وضعف الجسم، شحوب الوجه، اضطراب الشهية، فالمريض بالاكتئاب إما أن يأكل كثيراً دون الشعور بلذة الطعام، أو يفقد الرغبة في الأكل، اضطراب النوم بالزيادة أو النقصان، زيادة الوزن، الصداع، الإمساك، آلام في الظهر، فقدان الرغبة الجنسية، عسر الهضم، توهم المرض، وكثرة الكوابيس المزعجة.

2-الأعراض السلوكية:

ويقصد بها ما يقوم به الشخص المكتئب من سلوكيات وهي: نقص القدرة على العمل والإنتاج والشعور بالكسل وسرعة التعب ونقص الحركة والخمول الجسدي، عدم القدرة على اتخاذ القرارات، بطء أو توقف الكلام، انخفاض الصوت، عدم القيام بالأنشطة اليومية المعتادة، الصراخ وعدم القدرة على ضبط النفس، العدوانية أحياناً، والسلبية. (كمال، 2005: 89)

3-أعراض الاكتئاب الفكرية والمعرفية:

التفكير الدائم في الانتحار واجترار الأفكار السوداوية، صعوبة في التفكير وبطؤ في التفكير، والانشغال بالتفكير التشاؤمي والانهمامي، ونقص الانتباه للمثيرات الخارجية، والإدراك السلبي للحياة، وضعف التركيز، والسرحان. (زهران، 1977: 432)

المبحث الثالث: أساليب علاج الاكتئاب، التوصيات

أساليب علاج الاكتئاب

يتم علاج حالات الاكتئاب النفسي عادة خارج المستشفى إذا لم يكن هناك خطراً من محاولة الانتحار، أما إذا كان هناك محاولات فيفضل العناية بالمريض داخل المستشفى، ويحسن بعد انتهاء العلاج أن يتردد المريض على العيادة النفسية مرة كل شهر لمدة 6 أشهر إلى سنة للتأكد من عدم الانتكاس، وأن يكون التحسن ليس مجرد فترة انتقالية إلى طور آخر من ذهان الهوس ولاكتئاب.

1. العلاج النفسي: ويتم عن طريق إتاحة الفرصة للمريض للتعبير عن ما يقلقه ويسبب له الاكتئاب وذلك من خلال التداعي الحر، وعلاج الأسباب الأصلية والعوامل التي رسبت الاكتئاب، والفهم بحل الصراعات وإزالة عوامل الضغط والشدة، والتخلص من الشعور بالذنب والغضب المكبوت، والبحث عن الشيء المفقود بالنسبة للمريض، وإبراز

إيجابيات الشخصية والمساندة العاطفية، والتشجيع وإعادة الثقة في النفس، والوقوف بجانب المريض وتنمية بصيرته وإشاعة روح التفاؤل والأمل.

2. التصريف الانفعالي: وهو أسلوب يعتمد على تصريف وتفريغ الانفعالات التي لم يعبر عنها المريض أثناء الصدمة أو الموقف الذي صاحبه تعبير كاف، ويتم العلاج بهذا الأسلوب عن طريق تهيئة أجواء مناسبة لتفريغ انفعالاته وجعلها تطفو على السطح، فالخبرات والأحداث والذكريات والصراعات التي تمر دون حل مصاحبتها الانفعالية المكبوتة تعتبر بمثابة حمولة نفسية، ولا بد أن تتناسب الحمولة النفسية للفرد مع قوته وطاقته وقدرته على التحمل، ويجب دائماً التخلص من الحمولة النفسية وتفريغ الشحنة الانفعالية الزائدة عن طاقة التحمل، وهذا التصريف عن طريق وسائل عديدة وهي: الأسئلة، والتفسير، والتداعي الحر والترابط الطليق.

3. العلاج البيئي: يتم بإشراف الأخصائيين النفسيين ووفق خطط إرشادية وبرامج هادفة لتخفيف الضغوط والتوترات، وتناول الظروف الاجتماعية والاقتصادية (بتغييرها أو التوافق معها والاستعانة بالوالدين في تهيئة مناخ أسري هادئ والعناية بالأبناء ورعايتهم نفسياً).

4. النشاط البدني: قيام المرضى فرادى أو في شكل مجموعات بمزاولة النشاط البدني، وخصوصاً التمارين الرياضية بشكل منظم لما له من تأثير فعال في تخفيف الاكتئاب وعلاجه، وينصح بالقيام بنشاط بدني موجه لمدة نصف ساعة يومياً.

5. العلاج بالعمل: وذلك عن طريق توجيه المريض إلى عمل يقوم على نشاط حركي وعقلي مثل: النجارة والحدادة، وكلاهما يتضمن الطرق التي تؤدي إلى تفادي المريض استدخال العدوان، ويتمكن من توجيه هذا العدوان خارجاً، واسترداد الأمل والثقة في النفس، وللمريض الحرية في اختيار العمل الذي يرغب فيه.

6. العلاج الطبي: العلاج الطبي في الحالات التي تصل إلى مرحلة الشدة والخطورة وتهدد حياة المريض، ومنها محاولات الانتحار أو عدم الاستجابة للعلاج النفسي، أو

لأساليب العلاجية السابقة باستخدام العقاقير الطبية ومنها: مضادات الاكتئاب، وهي أدوية تنظم الانفعال والحالة المزاجية وتحصح التغيرات الشاذة التي تحدث في الاكتئاب، وتفيد في حالات الاكتئاب البسيط والاكتئاب التفاعلي وذهان الهوس والاكتئاب، ومن أمثلة مضادات الاكتئاب المعروفة وأشيعها استعمالاً توفرانيل، تريبتيزول، وأدوية ترفع من مادة السيروتونين والدوبامين.

التوصيات:

- من خلال الدراسة النظرية لأسباب الاكتئاب وأعراضه يمكن التوصية بالآتي:
1. تغيير الأفكار السلبية والمتشائمة إلى أفكار إيجابية وعقلانية تجاه الذات.
 2. تغيير روتين الحياة: مثل تغيير مكان السكن، الذهاب في رحلات، مخالطة الناس وزيادة العلاقات الاجتماعية أو التوسع فيها يمكن أن يسهم في الوقاية من الاكتئاب.
 3. تغيير مفهوم الذات من سالب إلى موجب عن طريق البحث عن نقاط القوة في الشخصية واستغلالها وتميئتها.
 4. تفريغ الانفعالات وعدم كبتها والقفز على المواقف المؤلمة وعدم اجترارها والتفكير الدائم فيها.
 5. الرجوع إلى الله بذكره، وقراءة القرآن وأذكار الصباح والمساء (ألا بذكر الله تطمئن القلوب) حتى تزول مشاعر الضيق والحزن والكدر والهم.
 6. عدم اليأس من حالة المريض فلكل داء دواء، فالإكتئاب يعتبر من الأمراض النفسية التي تحتاج إلى صبر وطول بال وتحمل من قبل الشخص المريض نفسه أو من قبل الأهل والأصدقاء.
 7. القضاء على شيء اسمه (وقت الفراغ) حيث أن انهماك الشخص في عمل ما يبعد الشخص عن الأفكار السوداوية.
 8. ممارسة الرياضة بشكل دائم فهناك طاقة في جسم الإنسان إذا لم تصرف فإنها ستؤدي إلى أمراض نفسية جسدية.

مجلة التربوي

الاكتئاب النفسي " الأسباب- الأعراض-أساليب العلاج" العدد 7

9. ضرورة توفير جو أسري ملائم خالي من الخلافات والمشاجرات وأساليب التربية الخاطئة (كالقسوة، التدليل الزائد، عدم العدل بين الأبناء).

10. يجب على الشخص أن يتوسط في أهدافه وطموحاته ولا يضع لنفسه أهدافا أعلى من قدراته وإمكانياته.

المراجع

1. أوصاحب، منتهى مطشر، (2013)، أنماط الشخصية، الأردن، ط1.
2. حسين، طه عبد العظيم، (2010)، الصحة النفسية ومشكلاتها لدى الأطفال، القاهرة، ط1، دار الجامعة الجديدة.
3. الخالدي، عطا الله فؤاد، العلمي، دلال سعد الدين (2009)، الصحة النفسية وعلاقتها بالتكيف والتوافق، الأردن، ط1، دار الصفا.
4. زهران، حامد عبد السلام، (1977)، الصحة النفسية والعلاج النفسي، القاهرة، ط2، عالم الكتب.
5. كمال، طارق، (2005)، الصحة النفسية للأسرة، الإسكندرية، ط1، مؤسسة شباب الجامعة.



د/ إبراهيم مفتاح الصغير
الأكاديمية الليبية / فرع مصراته

المقدمة

الحمد لله حمداً كثيراً طيباً مباركاً فيه كما يحب ربنا ويرضى، أحمده سبحانه وأشكره على ما أنعم وأولى، وأكرم وأعطى، وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له العلي الأعلى، وأشهد أن محمداً عبده ورسوله نبيه المصطفى، وخليفه المجتبي، صلى الله وسلم عليه وعلى آله وأصحابه أئمة الهدى، وبدور الدجى، ومن سار على هديهم واقتفى،،،، أما بعد.

مما لا شك فيه أن علماء مذهب المالكية اهتموا اهتماماً بالغاً بقضية الاستدلال للأقوال وبنائها على قواعد أصولية، وقد ظهر ذلك جلياً في أول تأليفهم الفقهية، ثم تتابعوا على ذلك مستحضرين الاستدلال للأقوال في شروحهم المختلفة سواء كانت شرحاً لكتب الأحاديث أم شروحاً لكتب المتون الفقهية.

ومن أهم أوجه الاستدلال عند المالكية هو بناء الفروع الفقهية على أصولها لما لذلك من أهمية كبرى لتكون للفروع الفقهية قوتها.

للقوف على جهود المالكية في تخريج الفروع الفقهية على أصولها ولبيان اهتمام المالكية بذلك ودفع كثيراً مما يُبهمُّ به مذهب المالكية من كونه غير مهتم بقضية التدليل وبناء الفروع على الأصول، فأردت من هذا البحث إظهار جهود المالكية في ذلك وبيان أن علماء المالكية اهتموا بعلم تخريج الفروع على الأصول وكانت لهم جهود كبيرة في هذا العلم واستحضاره في معظم كتبهم في جميع مراحل وأطوار المذهب.

وقد تناولت ذلك في هذا البحث من خلال هذه المقدمة ومبحثين وخاتمة ذكرت

فيها أهم النتائج.

ففي المبحث الأول ذكرت فيه التعريف بعلم تخريج الفروع على الأصول وأول من وضعه من العلماء نظرياً وتطبيقياً، وفضل هذا العلم وموضوعه، واستمداد هذا العلم وفائدته وثمرته.

والمبحث الثاني تناولت فيه علم تخريج الفروع على الأصول عند المالكية، ونشأة هذا العلم وتطوره والاهتمام به عندهم مما يوضح جهود المالكية في علم تخريج الفروع على الأصول.

أما الخاتمة فقد بينت فيها أهم النتائج التي وصلت إليها من خلال هذين المبحثين.

المبحث الأول: التعريف بعلم تخريج الفروع على الأصول

تحدثت بعض الدراسات الأصولية عن تخريج الفروع على الأصول باعتباره منهجاً من مناهج التأليف في أصول الفقه، ولم تعتبره علماً مستقلاً عن علم الأصول؛ إلا أن الدراسات الحديثة استطاعت تطبيق المنهج العلمي لتأسيس العلوم وتأسيسها، أصبح لعلم تخريج الفروع على الأصول حقيقته التي تميز بها عن غيره من العلوم، وسيكون هذا المحور للحديث عن حقيقة علم تخريج الفروع على الأصول.

تعريف تخريج الفروع على الأصول لغة :

التخريج لغة : التخريج مصدر خرَج المضعف على وزن فعل تفعيلاً، ويطلق على عدة معان يهمنها منها معنيين هما :

الأول : النفاذ من الشيء والظهور عنه.

الثاني: اجتماع أمرين متناقضين في شيء واحد، ومنه أرض مخرجة نبتها في مكان دون مكان، وعام فيه تخريج خصب وجذب⁽¹⁾.

(1) معجم مقاييس اللغة، لأبي الحسن بن فارس،: 1126/2، المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية بالقاهرة: 224.

والمعنى الأقرب لمعنى التخريج في الاصطلاح هنا هو المعنى الأول: النفوذ من الشيء والظهور عنه، وذلك لأن التخريج مصدر خَرَجَ المضعف وهو يفيد التعدية بأن لا يكون الخروج ذاتياً؛ بل من خارج عنه (1).

أما التخريج في الاصطلاح : فقد استعمل هذا اللفظ في العديد من العلوم كمصطلح خاص بكل علم، فله معنى عند علماء الحديث، وآخر عند الفقهاء والأصوليين، حيث إن الأصوليين أطلقوا التخريج على أكثر من استعمال إلا أن بينها تقارب وانسجام، فمن استعملاتهم بمعنى التخريج :

1. إطلاق التخريج على التوصل إلى أصول الأئمة وقواعدهم التي بنوا عليها أحكامهم في المسائل المنقولة عنهم وتعليل تلك الأحكام وتوجيهها .
 2. إطلاق التخريج على الاستنباط المقيد: أي: بيان رأي الإمام في المسألة الجزئية التي لم يرد عنه فيها نص وإلحاقها بما يشبهها من المسائل المروية عن الإمام.
 3. إطلاق التخريج على رد الخلافات الفقهية إلى القواعد الأصولية، وبيان أن الاختلافات في الأقوال وتعددتها ناشئ عن اختلاف في القواعد الأصولية (2).
- وكل هذه الإطلاقات تفيد في معنى تخريج الفروع على الأصول الذي هو محور هذه الدراسة .

تعريف الفروع لغة :

الفروع: لغة جمع فرع ومعناه التفريق، أي: إخراج شيء من شيء، وعرف بأنه المنفصل عن الأصل، ومنه فرع الرجل، أي: أولاده من صلبه، وفرع الشجرة، أي: الأغصان التي خرجت منها، أو من أصلها (3).

(1) التخريج عند الفقهاء والأصوليين، دراسة نظرية تطبيقية تأصيلية، ليعقوب بن عبد الوهاب الباسين: 56 .

(2) التخريج عند الفقهاء والأصوليين: 12. 13.

(3) معجم مقاييس اللغة: 4/491 ، المعجم الوسيط: 684.

أما الفرع في اصطلاح الأصوليين: فيطلق عموماً على ما يبني على غيره، وما يتفرع عن غيره، وما يؤخذ من غيره⁽¹⁾.

وتطلق الفروع عند الأصوليين أيضاً على عدة معاني منها :
. ما ثبت حكمها بغيرها .

. ما استتدت في وجودها إلى غيرها استناداً ثابتاً.

. المسائل التي ولدت عن اجتهاد المجتهدين⁽²⁾.

تعريف الأصول لغة :

الأصول في اللغة جمع أصل، وهو أساس الشيء ومنشؤه الذي ينبت منه⁽³⁾.

أما الأصل في اصطلاح الأصوليين : فيطلق عامة على ما يبني عليه غيره، وعلى ما له فرع؛ لأن الفرع لا ينشأ إلا عن أصل⁽⁴⁾.

ويطلق عند الأصوليين أيضاً على عدة معاني منها :

. الدليل : يقال أصل هذه المسألة الكتاب أو السنة.

. القاعدة : الأصل في الأمر أنه للوجوب إلا ما صرفته القرائن .

. الرجحان : يقال الأصل في الكلام حمله على الحقيقة دون المجاز .

. المستصحب : يقال الأصل الطهارة، أي : المستصحب .

. المقيس عليه : يقال الخمر أصل للنبيذ⁽⁵⁾.

(1) متن الورقات، لإمام الحرمين الجويني:7، كتاب الفقيه والمتفقه، للخطيب البغدادي:1/512.

(2) تخريج الفروع على الأصول للفرفور :22.

(3) معجم مقاييس اللغة :1/ 109، لسان العرب :89.

(4) متن الورقات: 7 ، شرح الكوكب المنير، المسمى بمختصر التحرير في أصول الفقه،

لمحمد بن أحمد الفتوحى المعروف بابن النجار : 1/ 38 39.

(5) فواتح الرحموت شرح مسلم الثبوت، لعبد العلي محمد بن نظام الدين الأنصاري:1/8، حاشية

البناني على شرح جمع الجوامع، وبهامشها تقريرات الشيخ عبد الرحمن الشربيني:1/25،

تعريف تخريج الفروع على الأصول اصطلاحاً

علم تخريج الفروع على الأصول لم يكن علماً مدوناً ليكون له تعريفاً لقبياً، وباعتبار ما فيه من كتابات قليلة، ووجود مادته متناثرة في كتابات العديد من الفقهاء والأصوليين على اختلاف مذاهبهم، فقد خلص بعض المؤلفين والباحثين في هذا العلم بمعناه اللقبى إلى صياغة تعريف له بناءً على ما وجدوه من إشارات في بعض المؤلفات لهذا العلم، وما ظهر من موضوعاته ومسائله، وما له من ثمره، ولعل أفضل تعريف لعلم تخريج الفروع على الأصول هو تعريف الدكتور جبريل بن المهدي ميغا حيث عرفه بقوله: "علم يُتَوَصَّلُ به إلى معرفة مآخذ المسائل الفقهية، ومعرفة أسباب الاختلاف فيها، ويقدر به على تعييدها وتنظيرها والمقارنة بين المختلف فيه، ورد النوازل إلى تلك المآخذ والاعتلاء على مقام الاجتهاد الاستنباطي" (1).

أما واضع هذا العلم فيمكن القول أن الواضع له هم علماء الأصول والفقهاء والخلاف، وأما إذا نظرنا إلى استحضار هذا العلم في الأذهان؛ فإنه من الممكن القول أن أغلب الفقهاء الذي اعتمدوا على التدليل في كتاباتهم كانوا يستحضرون تخريج الفروع على الأصول في أذهانهم في الفروع التي لم يرد في شأنها نص عن الأئمة. وبالنظر إلى تأسيس علم التخريج من الناحية النظرية ووضع تعريف له، والبحث عن أصوله وقواعده وأركانه، وما يترتب عليه من ثمرات وفوائد، والدراسة المعمقة في المؤلفات التي تناولت تخريج الفروع على الأصول، فأول مؤلف في ذلك هو الدكتور يعقوب البا حسين في كتابه التخريج عند الفقهاء والأصوليين، ثم تتابعت التأليف والدراسات بعد ذلك .

ويستمد علم تخريج الفروع على الأصول فضله من الأدلة الدالة على فضل العلوم الشرعية ودراستها والعكوف عليها؛ لأن هذا العلم هو العلم الموصل للفروع الفقهية

= البحر المحيط في أصول الفقه، لبدر الدين الزركشي: 1/ 16-17.

(1) دراسة تحليلية مؤصلة لتخريج الفروع على الأصول: 224

ودراسة علم الفقه، ولا يخفى لما لعلم الفقه من فضائل، وقد بين رسول الله صلى الله عليه وسلم فضل هذا العلم ، وذلك في قوله صلى الله عليه وسلم: "من يرد الله به خيراً، يفقهه في الدين"⁽¹⁾.

ويدخل في ذلك جميع العلوم المعينة على التفقه في الدين ويأتي في مقدمتها علم تخريج الفروع على الأصول.

ويمكن إجمال موضوعات هذا العلم في الآتي:

1. علم تخريج الفروع على الأصول يتناول الأدلة والقواعد الأصولية من حيث بناء أحكام الفروع عليها، وتعليل أحكامها وفقاً لتلك الأدلة والقواعد الأصولية، بياناً لما أخذ الأئمة، ومعرفةً لأصولهم⁽²⁾.
2. يتناول هذا العلم الفروع الفقهية، وذلك من حيث إيجاد أحكام لها وفقاً لأصول الأئمة وطرق استنباطهم⁽³⁾.
3. يتناول هذا العلم أحد أسباب الاختلاف بين الفقهاء، وهو الاختلاف في القواعد الأصولية، وبيان ما كان منها مبنياً على أصل صحيح يحتج به، مع صحة تخريج الفرع المختلف فيه على هذه القواعد الأصولية⁽⁴⁾.
4. يتناول هذا العلم المخرّج وما ينبغي أن يكون عليه من صفات تؤهله لهذا العلم مع توفر شروط التخريج فيه⁽⁵⁾.

(1) أخرجه البخاري: 42/1، كتاب: العلم ، باب: من يرد الله به خيراً يفقهه في الدين ، حديث رقم 42/1: 71.

(2) التمهيد في تخريج الفروع على الأصول: 25 ، تخريج الفروع على الأصول للزنجاني: 44: مفتاح الوصول في بناء الفروع على الأصول، لأبي عبد الله محمد التلمساني: 297.

(3) التمهيد في تخريج الفروع على الأصول: 25 ، تخريج الفروع على الأصول للزنجاني: 44.

(4) التمهيد في تخريج الفروع على الأصول: 26.

(5) تخريج الفروع على الأصول للفرور: 26 ، التخريج عند الفقهاء والأصوليين : 56 .

5. يبين هذا العلم كيفية رد النوازل والحوادث إلى تلك الأصول وبيان حكمها بإيجاد أصول لها تبنى عليها⁽¹⁾

وبالنظر إلى موضوع علم تخريج الفروع على الأصول، يتضح أن هذا العلم مستمد من عدة علوم لها صلة بموضوعه؛ فأول هذه العلوم هو علم أصول الفقه بمعناه الشامل للأدلة التفصيلية والقواعد الأصولية والمقاصدية؛ لأنه مدار استنباط الأحكام وإرجاعها إلى أصولها، ولا تعرف القواعد الأصولية موضوع هذا العلم إلا بعلم أصول الفقه، وثاني هذه العلوم علم الفقه؛ إذ به تعرف الفروع الفقهية التي لا بد لها من أصول تبنى عليها، وثالث هذه العلوم علم الخلاف والبحث والمناظرة، فتخريج الفروع على الأصول هو رد للفروع المختلف عليها إلى أسباب الاختلاف فيها، وبيان مأخذ كل إمام لما ذهب إليه، ورابع هذه العلوم هي العلوم المعينة على الاستدلال والاستنباط، كعلم اللغة العربية والمنطق وغيرها.

وتظهر فائدة دراسة علم الأصول على الفروع في النقاط التالية :

1. بيان أن الاختلافات الفقهية مردها إلى الاختلاف في الأصول التي انبنت عليها هذه الآراء، فكان الوقوف على إرجاع المسائل الفقهية إلى الأصول يوضح الأسباب والعلل التي دعت الفقهاء إلى الأخذ بالآراء التي ذهبوا إليها وأنها مردودة إلى أسس علمية ومناهج مختلفة في الاستنباط .
3. يساعد هذا العلم في تحرير محل النزاع ومعرفة صورة المسألة المختلف فيها.
4. بعلم تخريج الفروع على الأصول يتحقق من نسبة الأقوال والآراء لقائلها.
5. إظهار ومعرفة ما يقع بين القواعد الأصولية من تداخل وترابط وتنازع وتجادب، وضم العديد من الفروع الفقهية تحت هذه القواعد.
7. علم تخريج الفروع على الأصول يجعل علم الفقه متيناً راسخاً؛ لأن علم الفقه

(1) دراسة تحليلية مؤصلة لتخريج الفروع على الأصول: 206.

والخلاف إذا لم يستند إلى القواعد الأصولية يكون ضعيفاً هزلياً .

8. بالوقوف على أصول الأقوال والآراء الفقهية ومعرفة أصولها وما انبنت عليه يستطيع الفقيه من خلالها إيجاد الأحكام الفقهية المناسبة للعديد من القضايا المستجدة التي تحتاج إلى أحكام فقهية مبنية على قواعد أصولية تعطي هذه الأحكام الصبغة المؤصلة مخرجة على أصول الأئمة .

10. رد الأحكام الفقهية إلى قواعد الأصول يساعد على معرفة دليل الراجح والمرجوح من الآراء وأن المرجوح لم يكن الإتيان به اعتباطاً وإنما بني على قاعدة أصولية كما أنه يساعد على الجمع بين الأقوال ونبذ التعصب لأحدها تعصباً أعمى .

المبحث الثاني: علم تخريج الفروع على الأصول عند المالكية.

من خلال ما تقدم من التعريف بعلم تخريج الفروع على الأصول وبيان ثمرته وأهميته على وجه العموم، فلا شك أن لعلماء المالكية اهتماماً بهذا العلم، وتتبعاً له لما يحققه من غاية كريمة وأهداف نبيلة، وإن نظرة علماء المالكية للاجتهاد بأنه تخريج أحكام المسائل الواقعة والإفتاء فيها على أساس ما استخرجه الأقدمون من مناط الأحكام أمر لا بد منه ولا ينقطع إلى الأبد لتجدد الحوادث ووجوب معرفة حكم الله تعالى. لذلك فإن الفقهاء في المذهب المالكي قد أعطوا أنفسهم من حق التفرع والتخريج والاستنباط على أصول الإمام التي لوحظ أنه كان يقيد نفسه بها حظاً كبيراً⁽¹⁾.

ومن خلال المطللين القادمين سيتضح جهد المالكية ومدى اهتمامهم بعلم تخريج الفروع على الأصول، وأنه لم يفارق تأليفهم في أي طبقة من طبقات المذهب، وكيف كان لهذا العلم الأثر الواضح في الفقه المالكي من حيث التأصيل وبناء الأقوال والروايات.

(1) مالك، حياته وعصره، آراؤه وفقهاءه، للإمام محمد أبو زهرة: 467.

المطلب الأول: نشأة علم تخريج الفروع على الأصول عند المالكية.

ممن الممكن القول أن علم تخريج الفروع على الأصول، بمعنى إرجاع الفروع الفقهية إلى القواعد الأصولية، كان حاضراً منذ بدأ التأليف في الفقه المالكي، فقد نشأة علم تخريج الفروع على الأصول مصاحباً لتأليف الإمام وتلاميذه. حيث لاحظ الإمام مالك هذه المنهجية في تأليفه للموطأ فكان كثيراً ما يُرَجِّع قوله ويبينه على قاعدة أصولية، مما يدل على سبق مالك في بناء مذهبه الفقهي على قواعد أصولية محكمة .

وقد استطاع ابن العربي من خلال شرحه للموطأ أن يبين هذه المنهجية ويؤكد عليها فقال: " إذ قد بناه مالك على تمهيد الأصول للفروع ونبه فيه على علم عظيم من معظم أصول التي ترجع إليه مسائله وفروعه، وأنا . إن شاء الله . أنبئكم على ذلك عياناً، وتحيطون به يقيناً عند التنبيه عليه في موضعه إن شاء الله" (1).

ولبيان ذلك فهذان نموذجان من الموطأ لتوضيح مدى اهتمام الإمام مالك ببناء الفروع على الأصول .

قال مالك: "الأمر عندنا الذي لا اختلاف فيه أنه لا يكره الاعتكاف في كل مسجد يجمع فيه، ولا أراه كره الاعتكاف في المساجد التي لا يجمع فيها، إلا كراهية أن يخرج المعتكف من مسجده الذي اعتكف فيه إلى الجمعة أو يدعها، فإن كان مسجداً لا تجمع فيه الجمعة، ولا يجب على صاحبه إتيان الجمعة في مسجد سواه، فإنني لا أرى بأساً بالاعتكاف فيه؛ لأن الله . تبارك وتعالى . قال ﴿وَأَنْتُمْ عَاكِفُونَ فِي الْمَسَاجِدِ﴾ (2) فعم الله المساجد كلها ولم يخص شيئاً منها، قال مالك: فمن هنالك جاز له أن يعتكف في المساجد التي لا يجمع فيها الجمعة إذا كان لا يجب عليه أن يخرج منه إلى المسجد

(1) المسالك في شرح موطأ مالك، للقااضي أبو بكر محمد ابن العربي: 420/1، القبس شرح

موطأ مالك بن أنس، لابن العربي: 25/1.

(2) البقرة : الآية : 187

الذي تجمّع فيه الجمعة⁽¹⁾ .

فجواز الاعتكاف في جميع المساجد مبني عند مالك على أن الجمع المعروف بـ"أل" يفيد العموم .

وقال مالك في الموطأ . أيضاً . : " الأمر عندنا أنه ليس على سيد العبد أن يكتبه إذا سأله ذلك، ولم أسمع أن أحداً من الأئمة أكره رجلاً على أن يكتب عبده، وقد سمعت بعض أهل العلم إذا سئل عن ذلك، فقول له: إن الله تبارك وتعالى يقول في كتابه ﴿ فَكَاتِبُوهُمْ إِنْ عَلِمْتُمْ فِيهِمْ خَيْرًا ﴾⁽²⁾ يتلو هاتين الآيتين ﴿ وَإِذَا حَلَلْتُمْ فَاصْطَادُوا ﴾⁽³⁾ فَإِذَا قَضَيْتُمُ الصَّلَاةَ فَاذْكُرُوا فِي الْأَرْضِ وَأَبْتَغُوا مِنْ فَضْلِ اللَّهِ ﴾⁽⁴⁾ قال مالك : وإنما ذلك أمر أذن الله عز و جل فيه للناس وليس بواجب⁽⁵⁾ .

فبنى الإمام هذا الحكم على اعتبار قاعدة أن صيغة الأمر الواردة بعد الحظر تقتضي الإباحة .

ووفقاً لهذه المنهجية التي وضعها الإمام مالك في إرجاع الفروع إلى الأصول سار تلاميذه وفقهاء مذهبه، فهم يخرجون الفروع الفقهية على قواعد الإمام وأصوله، ليعرفوا بذلك مأخذها، ويوصلوا بها أقوال المذهب .

جاء في المدونة: " قال مالك: ووقت المغرب إذا غابت الشمس للمقيمين، وأمّا المسافرين فلا بأس أن يمدوا الميل ونحوه، ثم ينزلون ويصلون، وقد صلى رسول الله صلى الله عليه وسلم حين أقام له جبريل الوقت في اليومين جميعاً المغرب في وقت واحد

(1) الموطأ للإمام مالك بن أنس، رواية يحيى بن يحيى الليثي: 220/1. 221

(2) النور : الآية : 33

(3) المائدة : الآية : 2

(4) الجمعة : الآية : 10

(5) الموطأ : 344/2

حين غابت الشمس، وقد كان ابن عمر يؤخّرها في السفر قليلاً⁽¹⁾، فتأخير صلاة المغرب قليلاً بالنسبة للمسافر مبني على أصل، وهو حجية مذهب الصحابي، وقال ابن القاسم في المدونة: "قلت: رأيت إن صام تسعة وخمسين يوماً ثم جامع ليلاً أو نهراً، يستأنف الكفارة أم لا؟"، قال مالك: يستأنف الكفارة ولا تجزئه تلك الكفارة، قلت: وكذلك إن أطمع بعض المساكين ثم جامع؟، قال: قال مالك: يستأنف وإن كان بقي مسكين واحد، قلت: رأيت الطعام إذا أطمع عن ظهره بعض المساكين ثم جامع امرأته، لم قال مالك هذا يستأنف الطعام ولم يذكر الله سبحانه وتعالى في التنزيل في إطعام المساكين من قبل أن يتماسا وإنما قال ذلك في العتق والصيام؟، قال: إنما محمل الطعام عند مالك محمل العتق والصيام؛ لأنها كفارة الظهر كلها فكل كفارة الظهر تحمل محملاً واحداً تجعل كلها قبل الجماع"⁽²⁾، فبنى ابن القاسم قول الإمام في هذه المسألة وخرجه على قاعدة أصولية، وهي حمل المطلق على المقيد مع اتحاد السبب واختلاف الحكم .

وذكر القاضي عياض في ترجمته لمحمد ابن المواز أنه قصد بكتابه الموازية، بناء المسائل على أصول المذهب، وإلحاق الفروع بأصولها، حيث قال: "... لأن صاحبه قصد إلى بناء فروع أصحاب المذهب على أصولهم في تصنيفه"⁽³⁾.

وبذلك يتضح أن علم تخريج الفروع على الأصول نشأ عند المالكية منذ المراحل الأولى للمذهب.

المطلب الثاني: تطور علم تخريج الفروع على الأصول والاهتمام به عند المالكية.

بالتتبع لبعض الفروع الفقهية في المذهب المالكي اتضح من خلالها أن موضوع علم تخريج الفروع على الأصول، بمعنى إرجاع الفروع الفقهية إلى القواعد الأصولية،

(1) المدونة الكبرى، للإمام مالك بن أنس، رواية سحنون بن سعيد عن ابن القاسم: 156/1.

(2) المدونة الكبرى: 321/2 . 322 .

(3) ترتيب المدارك وتقريب المسالك لمعرفة أعلام مذهب مالك ، لأبي الفضل عياض بن موسى

اليحصبي: 72/2 .

وبناء الخلاف في الفروع على الخلاف في الأصول مستحضر في أذهان فقهاء المذهب، فحيث وجدوا فرعاً فقهياً أرجعوه إلى قاعدة أصولية، فبذلك تعرف مأخذ الأحكام، وتنتظم الفروع تحت قاعدة أصولية، فيسهل بذلك جمعها، وتعطي للفرع الفقهي قوته، يقول القرافي: "وأنت تعلم أن الفقه وإن جَلَّ، إذا كان مفترقاً تبددت حكمته، وقلت طلاوته، وبعدت عند النفوس طليته، وإذا رتبت الأحكام مخرجة على قواعد الشرع، مبنية على مأخذها، نهضت الهمم حينئذ لاقتباسها وأعجبت غاية الإعجاب بتقص لباسها"⁽¹⁾ .

وذلك هو الذي شدَّ اهتمام فقهاء المالكية في تأليفهم لإرجاع الفروع الفقهية التي لم يرد بشأنها نص من الإمام وبنائها على القواعد الأصولية، وإرجاع الخلاف فيها إلى الخلاف في القاعدة الأصولية، فقد زخرت مؤلفات المالكية وخاصة تلك التي اعتنى أصحابها بالتدليل والتعليل بتخريج الفروع على الأصول، فجلُّ مصنفات المالكية في المرحلة الثانية من مراحل المذهب، وهي مرحلة التطور التي تبدأ من بداية القرن الرابع الهجري إلى بداية القرن السابع الهجري،⁽²⁾ استحضر مؤلفوها علم تخريج الفروع على الأصول وطبقوه في التأصيل للروايات والتدليل على الآراء والأقوال وجمعها تحت القواعد الأصولية، حيث إن فقهاء هذه المرحلة اهتموا بقضية الاستنباط والاستدلال والتأصيل . وهذه بعض النماذج من علماء المذهب في هذه المرحلة توضح مدى اهتمام هؤلاء

الأعلام برد الفروع إلى الأصول، واستحضرهم لعلم تخريج الفروع على الأصول . فمن نهج هذا المنهج القاضي ابن القصار حيث اهتم في كتابه عيون الأدلة اهتماماً كبيراً بتدليل نصوص المذهب وتخرجها على القواعد الأصولية، فقد قال في مقدمة كتابه مبيناً ذلك: "وقد رأيت أن أقدم لكم بين يدي المسائل جملة من الأصول التي وقفت عليها من مذهبه وما يتبين به، وأذكر لكم نكتته، يجمع لكم الأمرين جميعاً، أعني

(1) الذخيرة، لشهاب الدين أبو العباس أحمد بن إدريس القرافي: 36/1.

(2) اصطلاح المذهب عند المالكية : 181 .

علم أصوله ومسائل الخلاف في فروعه"⁽¹⁾.

وقد تبعه في ذلك القاضي عبد الوهاب البغدادي فقد اهتم بإرجاع الفروع إلي أصولها والتدليل بأصول المذهب على فروعه، وبناء الخلاف فيها على الخلاف في القاعدة الأصولية⁽²⁾.

وقد سلك ابن رشد الجد ذلك المسلك في كتابيه المقدمات، والبيان والتحصيل بتبعه للروايات وشرحها وبيان مأخذها الأصولية⁽³⁾.

وإرجاع الفروع إلى أصولها وبيان ذلك في مذهب الإمام مالك، كان دافعاً للقاضي أبا بكر بن العربي لشرحه لموطأ مالك؛ للتعريف من خلاله لأصول الإمام وتخريج الفروع عليها، فهو يؤكد ذلك دائماً بقوله عن الموطأ: " إذ قد بناه مالك على تمهيد الأصول للفروع، ونبه فيه على علم عظيم من معظم أصوله التي ترجع إليه مسائله وفروعه، وأنا . إن شاء الله . أنبئكم على ذلك عياناً وتحيطون به يقيناً عند التنبيه عليه في موضعه إن شاء الله "⁽⁴⁾.

ويقول السليمانى في مقدمة تحقيقه لكتاب المسالك لابن العربي: " يوصل مسائل

(1) عيون الأدلة في مسائل الخلاف بين فقهاء الأمصار (كتاب الطهارة) لأبي الحسن علي بن

عمر المعروف بابن القصار: 47/1 .

(2) الإشراف على نكت مسائل الخلاف، للقاضي عبد الوهاب البغدادي: 124/1، وللدكتور

محمد بن المدني الشنتوف كتاب عن القواعد الأصولية عند القاضي عبد الوهاب من

خلال كتاب الإشراف على مسائل الخلاف، يستفاد منه في بيان اهتمام القاضي عبد

الوهاب ببناء الفروع على الأصول .

(3) البيان والتحصيل والشرح والتوجيه والتعليل في مسائل المستخرجة، لأبي الوليد محمد بن

أحمد بن رشد: 31/1، 261/4، المقدمات الممهدة،: لأبي الوليد محمد بن أحمد بن

رشد: 192/1، 171/1.

(4) القيس: 25/1، المسالك : 335/1 .

الفقه بحسب الإمكان بالأصول، ويرجع ما يستطيع إرجاعه إلى أصل من الأصول⁽¹⁾.
وظهر علم تخريج الفروع على الأصول جلياً في كتابات القاضي أبي الوليد الباجي فقد زخر كتابه المنتقى في شرح الموطأ بالعديد من الفروع الفقهية المخرجة على قواعد أصولية، كان لها أثر كبير في استفادة فقهاء المذهب من هذه المنهجية الرائعة في التأصيل لروايات المذهب والتدليل لها، وإرجاع الخلاف فيها إلى الخلاف في القواعد الأصولية.

كما تجدر الإشارة هنا إلى جهود الإمام أبي الطاهر ابن بشير في تطبيق الفروع على الأصول، وبناء الاختلاف داخل المذهب على الاختلاف في القواعد الأصولية، فكتابه التنبية على مسائل التوجيه، أقرب مثل على ذلك، كما وقفت لبعض العلماء أن له كتاباً يدل على اهتمامه لهذا المنهج وهو كتاب استنباط أحكام الفروع من قواعد الأصول⁽²⁾.

هذه بعض نماذج من مؤلفات المالكية التي اهتمت بالتطبيق العملي لعلم تخريج الفروع على الأصول في هذه المرحلة من مراحل المذهب، ولعل السبب في ذلك هو جمع فقهاء هذه المرحلة بين علمي الفقه والأصول، فنمت عندهم ملكة الاستدلال فاستثمروها أفضل استثمار.

وبالنظر إلى المرحلة الثالثة من مراحل المذهب، وهي مرحلة الاستقرار والتقنين⁽³⁾، وإن كان التوجه فيها إلى عدم الحاجة إلى المزيد من الاجتهاد، والاكتفاء بالعمل على نقل نصوص المذهب وتحريرها، وبيان الراجح والمشهور، والمعتمد والضعيف والشاذ، ووضع قواعد التشهير والترجيح، وتقديم الروايات والأقوال والآراء،

(1) المسالك : 264/1 .

(2) المدخل الوجيز في التعريف بمذهب إمام الفقه والحديث مالك بن أنس، للدكتور أحمد طه ريان:243.

(3) اصطلاح المذهب عند المالكية : 377

والكعب على التأليف بالاختصار والشرح ووضع الحواشي على الشروح، إلا أن عدداً من الفقهاء المتمكنين من علمي الفقه والأصول، اهتموا بعلم تخريج الفروع على الأصول، ووظفوه في جمع الآراء والأقوال، والتأصيل للمشهور والراجح، ورد الخلاف في بعض ذلك إلى الخلاف في القواعد الأصولية، فحققوا بذلك غرضاً مهماً وهو تطبيق القواعد الأصولية وبناء الفروع عليها والاستفادة من علم الأصول في تخريج الفروع على الأصول (1).

فالعديد من كتب الشروح في هذه المرحلة وخاصة تلك التي تعنى بجمع الروايات والأقوال اهتم أصحابها بتخريج هذه الروايات والأقوال وإرجاعها إلى مصادرها الأصولية، وبناء الخلاف فيها على الخلاف في القاعدة الأصولية، لا سيما بعد أن استقر في هذه المرحلة علم أصول الفقه وكثرت فيه التأليف وانتشرت عليه الشروح والحواشي، فجاء كتاب التلمساني مفتاح الوصول إلى بناء الفروع على الأصول تطبيقاً عملياً لعلم تخريج الفروع على الأصول .

ومن المؤلفات التي اهتمت بتخريج الفروع على الأصول في هذه المرحلة، وذلك للتمثيل وليس للحصر، شرحي مختصر ابن الحاجب تنبيه الطالب لفهم كلام ابن الحاجب لابن عبد السلام، والتوضيح على مختصر ابن الحاجب للشيخ خليل بن إسحاق الجندي، وكذلك شروح مختصر خليل كشرح بهرام الصغير والأوسط والكبير، وغيرها من الشروح التي اهتمت بتخريج الفروع على الأصول .

فقد تبين من خلال ما تقدم مدى اهتمام فقهاء المالكية بتخريج الفروع على الأصول وتطبيقه في كتاباتهم وتأليفهم، واستحضاره في أذهانهم، وتطوره في تأليفهم.

الخاتمة .

في ختام هذا البحث هذه أهم النتائج:

(1) المدخل الوجيز في التعريف بمذهب إمام الفقه والحديث: 252 .

1. إن لهذا العلم فائدة عظيمة وأهمية كبرى، إذ هو عمدة الاجتهاد وعدته فيما لا نص فيه ولا إجماع، فبه تستنبط الأحكام الشرعية للنوازل والقضايا المستجدة التي لا نص فيها ولا إجماع.

2. بغياب علم تخريج الفروع على الأصول، يجمد الفقه الإسلامي ويضيع التأصيل والتجديد المنشود في الدراسات الشرعية في هذا العصر.

3. إن لفقهاء المالكية اهتماماً بعلم تخريج الفروع على الأصول وتتبعاً له، لما يحققه من غاية كريمة وأهداف نبيلة، فقد أعطوا التفريع والتخريج والاستنباط على أصول الإمام حظاً كبيراً.

4. إن علم تخريج الفروع على الأصول كان حاضراً منذ بدأ التأليف في الفقه المالكي، فقد نشأ هذا العلم عند المالكية مع المراحل الأولى للمذهب.

5. إن علم تخريج الفروع على الأصول تطور عند المالكية خلال مراحل المذهب كالآتي:

- حيث إن فقهاء المالكية في المرحلة الأولى للمذهب اهتموا بقضية الاستنباط والاستدلال والتأصيل فطبّقوا علم تخريج الفروع على الأصول في التأصيل للروايات والتدليل على الآراء والأقوال وجمعها تحت القواعد الأصولية.

- في المراحل المتأخرة من المذهب وظّف فقهاء المالكية علم تخريج الفروع على الأصول، في جمع الآراء والأقوال، والتأصيل للمشهور والراجح، بناء الخلاف بين تلك الآراء والأقوال، والمشهور والراجح.

وأخيراً أسأل الله العليّ القدير أن يبارك لي في هذا العمل، وينفعني به في الدارين، وسبحانك اللهم وبحمدك أشهد أن لا إله إلا أنت أستغفرك وأتوب إليك.

المصادر والمراجع.

1. الإشراف على نكت مسائل الخلاف، للقاضي عبد الوهاب البغدادي، تحقيق: الحبيب بن طاهر، دار ابن حزم، بيروت. لبنان، ط1، 1999م .
2. اصطلاح المذهب عند المالكية، لمحمد إبراهيم علي، دار البحوث للدراسات الإسلامية وإحياء التراث، دبي - الإمارات العربية، ط2، 2002م .
3. البحر المحيط في أصول الفقه، لبدر الدين الزركشي، تحقيق: عبد القادر العاني، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية بالكويت، ط2، 1992م
4. البيان والتحصيل والشرح والتوجيه والتعليل في مسائل المستخرجة، لأبي الوليد محمد بن أحمد بن رشد، تحقيق: محمد حجي، دار الغرب الإسلامي، بيروت . لبنان، 1988م .
5. التخريج عند الفقهاء والأصوليين، دراسة نظرية تطبيقية تأصيلية، ليعقوب بن عبد الوهاب الباحسين، دار الرشد، الرياض . السعودية، 1414هـ .
6. ترتيب المدارك وتقريب المسالك لمعرفة أعلام مذهب مالك، لأبي الفضل عياض بن موسى اليحصبي، عارضه بأصله وعلق حواشيه وقدم له، محمد بن تاويت الطنجي، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، الرباط . المملكة المغربية .
7. الجامع المسند من حديث رسول الله وسننه وأيامه، لأبي عبد الله محمد بن إسماعيل البخاري، اعتنى به: محب الدين الخطيب ومحمد فؤاد عبد الباقي، المطبعة السلفية، القاهرة . مصر ط1، 1400هـ .
8. حاشية البناني على شرح جمع الجوامع، وبهامشها تقارير الشيخ عبد الرحمن الشربيني، دار الفكر .
9. دراسة تحليلية مؤصلة لتخريج الفروع على الأصول عند الأصوليين والفقهاء، لجبريل بن المهدي بن علي ميغا، رسالة دكتوراة بإشراف الدكتور: شعبان محمد إسماعيل، مقدمة بشعبة أصول الفقه، بكلية الشريعة والدراسات الإسلامية، بجامعة

مجلة التربوي

العدد 7

جهود المالكية في تخريج الفروع على الأصول

- أم القرى بمكة المكرمة، سنة 1423 هـ .
10. الذخيرة، لشهاب الدين أبو العباس أحمد بن إدريس القرافي، تحقيق: محمد حجي، دار الغرب الإسلامي، بيروت . لبنان، ط1، 1994م .
11. شرح الكوكب المنير، المسمى بمختصر التحرير في أصول الفقه، لمحمد بن أحمد الفتوحي المعروف بابن النجار، تحقيق: محمد الزحيلي ونزير حماد، مكتبة العبيكان، الرياض . السعودية، 1993م .
12. عيون الأدلة في مسائل الخلاف بين فقهاء الأمصار (كتاب الطهارة) لأبي الحسن علي بن عمر المعروف بابن القصار، تحقيق: عبد الحميد بن سعد ناصر السعودي، منشورات جامعة محمد بن سعود الإسلامية، الرياض . السعودية، 1426 هـ .
13. فواتح الرحموت شرح مسلم الثبوت، لعبد العلي محمد بن نظام الدين الأنصاري، مطبوع مع المستصفي بالمطبعة الأميرية ببولاق . مصر، ط1، 1903م .
14. القبس شرح موطأ مالك ابن أنس، لأبي بكر محمد بن عبد الله بن محمد ابن العربي، تحقيق : محمد عبد الكريم ولد كريم، دار الغرب الإسلامي، بيروت لبنان، ط1 ، 1992 م .
15. كتاب الفقيه والمتفقه، للخطيب البغدادي، تحقيق: عادل يوسف العزازي، دار ابن الجوزي، الرياض . السعودية، ط1 ، 1996م .
16. لسان العرب، لابن منظور، تحقيق: عبد الله علي الكبير، وآخرون، دار المعارف، القاهرة . مصر .
17. مالك، حياته وعصره، آراؤه وفقهه، للإمام محمد لأبو زهرة، دار الفكر العربي، ط2، 1947م .
18. متن الورقات، لإمام الحرمين الجويني، دار الصميعي، الرياض . السعودية، ط1، 1996، .

مجلة التربوي

العدد 7

جهود المالكية في تخريج الفروع على الأصول

19. المدخل الوجيز في التعريف بمذهب إمام الفقه والحديث مالك بن أنس، للدكتور أحمد طه ريان، دار السلام، القاهرة. مصر، ط1، 2009م .
20. المدونة الكبرى، للإمام مالك بن أنس، رواية سحنون بن سعيد عن ابن القاسم، دار الكتب العلمية، بيروت. لبنان، ط1، 1999م .
21. المسالك في شرح موطأ مالك، للقاضي أبو بكر محمد ابن العربي، تحقيق: محمد بن الحسين السليمانى وعائشة بنت الحسين السليمانى، دار الغرب الإسلامي، ط1، 2007م: 420/1 .
22. شرح موطأ مالك بن أنس، لابن العربي، تحقيق: محمد عبد الكريم ولد كريم، دار الغرب الإسلامي، بيروت. لبنان، ط1 .
23. المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية بالقاهرة، مكتبة الشروق الدولية، ط4، 2004م
24. معجم مقاييس اللغة، لأبي الحسن بن فارس، تحقيق: عبد السلام هارون، دار الفكر، 1979م .
25. مفتاح الوصول في بناء الفروع على الأصول، لأبي عبد الله محمد التلمساني، تحقيق: محمد علي فركوس، مؤسسة الريان، بيروت. لبنان، ط1، 1998م .
26. المقدمات الممهدة،: لأبي الوليد محمد بن أحمد بن رشد، تحقيق: محمد حجي، دار الغرب الإسلامي، بيروت. لبنان، ط1، 1988م .
27. الموطأ للإمام مالك بن أنس، رواية يحيى بن يحيى الليثي، تحقيق: بشار عواد معروف، دار الغرب الإسلامي، ط2، 1997م .



د. مفتاح محمد الشكري

كلية التربية - جامعة المرقب

مقدمة:

يقابل الطفل عند دخول المدرسة تحديات جديدة أهمها: التخلي عن بعض أنماط اعتماده السابق على أبويه وعلى بيئته المنزلية، كما يتوجب عليه أن يقضي ساعات طويلة في بيئة جديدة مع أطفال وراشدين غير مألوفين له وليس من المقربين منه، والمدرسة بما تحويه من قواعد تنظمها، وبما فيها من أشخاص يؤثرون تأثيراً فاعلاً في سلوك أطفال يتطلعون بشغف لبداية مرحلة جديدة، يفتخرون فيها بذاتهم ويحسون فيها بالإشباع والرضا. ومع توقعنا بوجود استثناءات لوجهة النظر الإيجابية، فأحياناً نجد أطفالاً يعتمدون على أسرهم بصورة مفرطة ويفتقدون أساليب الاختلاط مع الآخرين، وينتابهم الخوف والقلق نتيجة انفصالهم عن الأسرة وتواجدهم في بيئة لها معايير ونظم في التعامل لم يتعلموها.

ولا شك أن المدرسة تعكس الأوضاع الاجتماعية والدينية والسياسية والثقافية والأيدولوجية، السائدة في الأسرة والمجتمع، ويلاحظ اليوم أن الشكوى أصبحت متكررة من غياب الاهتمام بدور المدرسة ووظيفتها حيال التلميذ، ومدى قدرتها على تجسيد الأوضاع السائدة وما صاحبها من انهيار للقيم الأخلاقية في المجتمع، ويفتقر المجتمع الليبي في الماضي كما في الحاضر لدراسات تتناول طبيعة العلاقة التي تتضمنها البيئة المدرسية ومعرفة مقدار تدخلها في بناء شخصية التلميذ؛ بعيداً عن التطرف والغلو في جميع جوانب الحياة؛ وبما يسهم إيجابياً في بلورة قدرات التلميذ واستعداداته.

وتسهم المدرسة مع البيت في مهمة مساعدة الأطفال على النمو الذهني والبدني والانفعالي والاجتماعي، وتزداد أهمية الدور الذي تقوم به المدرسة في نمو شخصية التلميذ بازدياد تحرره من البيت وما تنطوي عليه حياة الأسرة من تعلق شديد بأفرادها

واعتماد مسرف عليهم من ناحية، وما تستطيع المدرسة أن تقدم للطفل من ضروب الرعاية التربوية والصحية التي تعين على تفتحه ونموه من ناحية أخرى.

ومع أهمية الدور الذي تقوم به الأسرة؛ فإنه ينبغي على المدرسة الانتباه إلى كيفية تعامل التلاميذ داخل المدرسة بشكل عام وفي غرفة الصف بشكل خاص، والاهتمام بكيفية تعاملهم في المواقف التربوية من حيث انضباطهم واحترامهم للنظام وحرية التعبير عن المواقف، وتعزيز وتنمية سلوكهم الإيجابي في مختلف مجالات الحياة، وتوعيتهم بالطرق والأساليب غير المرغوبة في المدرسة والمجتمع.

وإذا كان الطفل بحاجة إلى الحرية لكي ينمو؛ فإنه بحاجة أيضاً إلى الضبط والتوجيه لكي تتحقق الغايات والأهداف المرجوة للوصول به إلى حالة من التوازن وتحقيق أفضل ما لديه من الإمكانيات؛ بعيداً عن المنهج الذي يجعل من التلميذ أوعية لاستقبال الكم المتراكم من المعارف واختزانها وفق نظام صارم يكون الأساس فيه للثواب والعقاب؛ بعيداً عن المنهج الحر الذي يتيح للتلميذ بيئة خالية من القيود ومستفيداً من فرص النشاط البدني والعقلي والاجتماعي. (كلير فهيم، 1998: 13، 10)

ويعد المعلمون والمرشدون التربويون بالمدرسة هم المؤهلون للقيام بتعديل سلوك التلاميذ؛ وذلك نتيجة لإعدادهم المهني ولكونهم في الغالب لا يملكون انطباعات شخصية سلبية عن تلاميذهم؛ بل يتعاملون معهم من وحي إحساسهم بالمسئولية التربوية والإنسانية والوطنية، ويقومون بمعالجة السلوك كما يبدو لحظة حدوثه، وبحكم وظيفتهم فهم مسئولون شرعيون ووكلاء المجتمع الرسميون لتحقيق أهدافه المنشودة، وبحكم علاقتهم المباشرة والرسمية مع تلاميذهم والوقت المنظم المتوفر لهم خلال الجدول الرسمي، قادرون بسرعة وبسهولة نسبية على ضبط البيئة المدرسية وإحداث التعديل المطلوب في سلوك التلاميذ ثم متابعة تركيزه واستقراره لديهم. (زياد بركات، 2006:

يبدأ الطفل عملية اكتساب قواعد السلوك والأسس المنظمة له من الأسرة، وتقدم المدرسة الدعم بصفقتها مؤسسة متخصصة موكل إليها مهمة التربية، ولا يتحقق التقدم في أي بلد يُنشد الرقي والتقدم إلا بتوفر قدر من الوعي والشعور بالمسؤولية الذاتية تجاه أبنائه، وتقدم الدراسة الحالية وصفاً للأساليب التربوية المناسبة التي تضمن تقديم الرعاية والتعديل المتدرج، الذي يسهم في تقويم الأخطاء التي يمكن أن تحصل من التلاميذ، وتوعيتهم بأنماط التصرف الذي يعد مقبولاً في مواجهة المواقف المختلفة وتنتقل آثار ذلك فيما بعد إلى المجتمع بأكمله. ويتحقق ذلك بالتركيز على مظاهر السلوك المخالفة التي يمكن أن تعيق عمل المدرسة، وتكون ناتجة إما بسبب قصور من العاملين فيها أو تقصير من الأسرة أو التلاميذ في أداء ما عليهم من واجبات. وتقدم الدراسة بطاقة تتضمن حقوق التلاميذ والواجبات المنوطة بهم؛ بهدف وضعها في متناول المعلمين والمرشدين التربويين والآباء، الذين بدورهم سيعملون على رعاية وحماية التلاميذ من الوقوع في السلوكيات الخاطئة، على أمل أن تكون محتويات هذه البطاقة ملزمة لكل العاملين في المدرسة، وأن يتم توضيح محتواها للمعلمين وأسر التلاميذ منذ بداية العام الدراسي، ويقوم المرشد التربوي بمتابعة كل مجموعة من خلال خلفيته عن المنهج الوقائي وسبل استخدامه، ويقوم كذلك بتسجيل المخالفات والتعامل معها حسب الحالة ووفق حدة المخالفة السلوكية التي تكون واضحة لدى كل من قام بالاطلاع على البطاقة.

ولذلك فإن الدراسة تجيب على السؤالين الآتيين:

- 1- ما واجبات المدرسة تجاه التلاميذ؟ وتجيب الدراسة عن هذا السؤال من خلال معرفة الترتيب النسبي لتقدير المرشد التربوي بالمدرسة لمدى أدائها للدور المنوط بها.
- 2- ما الأعمال التي يجب على التلاميذ الالتزام بها في المدرسة؟ وتجيب الدراسة عن هذا السؤال من خلال تقدير المرشد التربوي في المدرسة لمدى التزام التلاميذ في مرحلة التعليم الأساسي بقواعد السلوك والأسس المنظمة له.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في الآتي:

1- تعد من الدراسات القليلة التي تعمل على تبصير وتوعية العاملين في مجال التربية والتعليم بأنماط السلوك المناسب وغير المناسب في التعامل مع التلاميذ في المرحلة الأولى من دراستهم.

2- تعد هذه الدراسة حلقة مكملة لسلسلة من الأبحاث التي تسهم على الصعيد المحلي في إثراء المكتبة وتوجيه الباحثين لبذل جهودهم في تشخيص دوافع السلوك السلبي لدى التلاميذ بما يساعد في وضع الخطط الإجرائية الفاعلة لتعديله.

3- تعمل الدراسة على مساعدة صانعي القرار في وزارة التربية والتعليم على مراجعة اللوائح النافذة التي تنظم العلاقة بين المدرسة والتلميذ، وذلك بوضعها في نصوص تكون واضحة للأسرة والمدرسة على حدٍ سواء. وبما يسهل من وضع الخطط الإجرائية الفاعلة لتعديل السلوك السلبي والابتعاد عن العشوائية.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تحديد مظاهر السلوك السلبي والوقوف على درجة المخالفات التي يمكن أن يوقعها العاملون في المدرسة على التلاميذ وتسهم في الحد من تمتع أولئك التلاميذ بحقوقهم المشروعة في تلك المرحلة العمرية. كما تسعى الدراسة إلى وضع الآباء والأمهات في مستوى المسؤولية وتوعيتهم بما يجب على أبنائهم الالتزام به أثناء ترددهم على المدرسة. ومن خلال نتائج الدراسة يمكن إعداد قائمة تبين حقوق التلاميذ ومظاهر السلوك المرغوب فيه تربوياً داخل غرفة الصف والمدرسة.

المفاهيم والمصطلحات الإجرائية:

1- حقوق التلميذ: هي الحاجات العامة التي ينبغي توفيرها لكل التلاميذ الدارسين بالمرحلة الابتدائية في سبيل مساعدتهم على التقدم في دراستهم والتغلب على المشاكل التي قد تواجههم. وتتضمن كل ما "يؤدي إلى تحسين المناخ النفسي للتلميذ في حد ذاته وللتلميذ كعضو في جماعة الفصل أو المدرسة أو المجتمع ويحقق له الحرية والاطمئنان بما يتيح الفرصة لنمو شخصيته من كافة جوانبها وبالتالي تحقيق تسهيل عملية التعلم".

(هادي مشعان، 2005: 22-23)

2- واجبات التلميذ: ويقصد بها في هذه الدراسة مدى التزام التلميذ بضوابط السلوك وأدائه للأدوار والمهام المكلف بها واحترامه للنظام المدرسي بما يحقق الأهداف المنشودة للنظام التربوي.

3- المرشد التربوي: هو شخص متخصص حاصل على الشهادة الجامعية الأولى في أحد فروع العلوم الإنسانية الآتية: إرشاد نفسي، توجيه وإرشاد، صحة نفسية، تربية وعلم نفس، خدمة اجتماعية، ويقدم مساعدة لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بهدف إيصالهم إلى أقصى إمكانات التقدم والتوافق من خلال متابعة ظروفهم التي يعيشون فيها داخل المدرسة وخارجها ويعمل من أجل الوصول إلى الحلول الملائمة التي تسهم في تمكينهم من إدارة أنفسهم والتغلب على مشاكلهم.

4- مظاهر السلوك المدرسي: يشير هذا المفهوم إلى كل الأنشطة الحركية والحسية والعقلية والوجدانية والاجتماعية التي يقوم بها تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي أثناء تفاعلهم مع البيئة المحيطة مدفوعين بحاجة ما تؤدي إلى استجابة معينة في ظروف محددة.

5- السلوك: وهو كل ما يصدر عن التلميذ من أقوال وأفعال تجاه الآخرين خلال مواقف الحياة العامة والخاصة داخل المدرسة.

6- السلوك الإيجابي: وهو كل ما يصدر عن التلميذ من أقوال و أفعال تجاه غيره ويوافق الشريعة والأنظمة والقوانين المعمول بها في المدرسة ويقبله المجتمع.

7- السلوك السلبي: وهو كل ما يصدر عن التلميذ من أقوال وأفعال تجاه غيره أو نفسه ويخالف الشريعة والأنظمة والقوانين المعمول بها في المدرسة ولا يقبله المجتمع.

8- مرحلة التعليم الأساسي: هي مرحلة تعليمية مدرسية يلتحق بها التلميذ عند بلوغه السن السادسة وتستمر حتى وصوله إلى الصف التاسع، وهي مرحلة إلزامية، يكون التعليم فيها مجاناً.

المنطلقات النظرية والدراسات السابقة:

بيئة المدرسة: تلعب البيئة المادية والنفسية دوراً جوهرياً في التأثير على السلوك الإنساني، وتسهم بدرجة كبيرة في تحديد معالم شخصية الفرد وإظهار قدراته وإمكانياته

وإبداعاته، لذلك لا بد من الانتباه إلى كيفية تعامل التلاميذ داخل المدرسة بشكل عام وفي المواقف التربوية بشكل خاص، وتساعد البيئة المدرسية التي تتسم بالتقبل والأمان والحرية على تهيئة الظروف التي تساعد على النمو الأفضل، ففيها يقوم المعلم بتقبل التلميذ كما هو، وهذا التقبل يقوم على معرفة وفهم إمكانيات التلميذ وتكييف العملية التعليمية وفقاً لذلك. (صالح أبو جادو، 2000: 340)

ونمو الإنسان هو محصلة للتفاعل بين عوامل البيئة والوراثة، وقد يتعرض للكف في حالة الضبط المتكرر المتتابع، وهذا لا يعني إلغاء الضبط من النظام المدرسي، فالحرية الزائدة والتساهل يؤديان إلى إثارة الفوضى في سلوك التلاميذ. فالتلميذ يحتاج إلى أن تكون مواقف الفصل الدراسي والأنشطة المختلفة منظمة إلى حد ما. (محي الدين توف وأخرون، 2003: 121)

ويحتاج التلميذ وقتاً حتى يعرف القواعد التي ينبغي أن يسير عليها وأن يتوقع العقاب في حالة تحطيم هذه القواعد، ومن المهم أن يتعلم الطفل تقبل حدود السلوك التي تفرضها الحياة الواقعية؛ لأن ما يحتاجه التلميذ هو مزيج من الحرية والضببط. فالانضباط الصفي واحترام النظام وتعزيز وتنمية السلوك الإيجابي وتوعية التلاميذ بالطرق والأساليب المناسبة داخل المجتمع المدرسي تُمكن التلاميذ من اكتساب مهارات العمل الاجتماعي، وممارسة أدوار مختلفة منها: القيادة والتبعية، الأخذ والعطاء، والديمقراطية والتدريب على ممارسة المسؤولية، وغير ذلك من مقومات النضج الاجتماعي. وتتحدد حرية الطفل داخل المدرسة بحرية الآخرين واحترامه لحقوق زملائه.

والبيئة المدرسية التي تشجع الوحدة والتضامن الاجتماعي وتتسم بوضوح الرؤية والعلاقات الاجتماعية البناءة بين مكوناتها تتيح للتلاميذ تشرب الاتجاهات السليمة، أما البيئة المدرسية التي يقل فيها الاتصال بين المدرسين والتلاميذ وتكون الأدوار فيها غير متكاملة فإنها تؤدي إلى سوء فهم أعضائها لبعضهم، وظهور روح العداة بينهم، أما عندما يكون هناك اتصال وتواصل بين الفئات المختلفة فإنهم يميلون إلى تكوين إدراك واقعي ومشاعر إيجابية نحو بعضهم البعض، وعندما يتوفر للتلاميذ إدراك واضح

للأهداف المشتركة وشعور بالتماسك، ويرون بعضهم بعضاً بصورة حسنة، فإن من يشاركونهم ويختلط بهم سوف يميل إلى أن يتقبل أنماط سلوكهم، وتنتشر مظاهر التأييد المتبادل بينهم، أما الاتصالات التي تتم في بيئة تتعدم فيها الأهداف المشتركة وتضعف فيها روح الفريق؛ فإن العلاقات داخلها لا ترى إلا الجانب السيئ في الشخص الآخر؛ مما ينتج عنه اتجاهات يغلب عليها عدم التقبل وعدم التأييد.

وينجذب التلاميذ نحو الأنشطة التي يجدون فيها فرصة لإشباع حاجاتهم ويشعرون بالتوحد معها، في حين أنهم لا ينجذبون نحو الأنشطة التي يرون فيها فرصاً ضعيفة لإشباع حاجاتهم ولا يشعرون بالتوحد معها. (أبو بكر مرسي، 2002: 186)

مقومات النمو السليم في المدرسة: يتجسد السلوك الفعال في ما يبديه الفرد للتفاعل مع البيئة وتسخيرها لصالحه، وهو ينتج في العادة عن إرادة الفرد الذاتية واختياره، اللتين يحكمهما نوع النتائج المترتبة على السلوك نفسه، وتمثل المدرسة الوحدة الأساسية للمجتمع، وتشيع داخلها عدد من مظاهر السلوك الفعال التي تساعد الطفل على النمو السليم، منها الآتي:

1- كمية التقبل والرفض داخل الجماعة: ويقصد به درجة التفاعل التي تتسم بالصدقة أو مدى إيجابية العواطف أو سلبيتها، ويمكن معرفة ذلك من خلال دراسة العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ وذلك بالكشف عن مدى حب التلاميذ لبعضهم وإلى أي حد يعتقدون أن المعلمين يحبونهم.

2- كمية العمل التعاوني والعدواني داخل الجماعة: وهذا يشير إلى مدى الحركة الإيجابية أو السلبية مع الآخرين أو ضدهم، وإلى أي درجة يتم تقديم المعونة مقابل القوة والتهديد أو الإكراه والأذى، ويكتشف المعلمون ذلك عندما يوجهون إلى الطلاب أسئلة عن مدى الالتفاف حول بعضهم، وفي حالة الاتجاه السوي ستكون الغلبة للأعمال التعاونية على الأعمال العدوانية.

3- كمية الاندماج في عمليات الفصل الدراسي والانسحاب منها: ويشير ذلك إلى درجة المشاركة في مقابل الانعزال، أو التوجه نحو الآخرين في مقابل الابتعاد عنهم،

ويمكن التعرف على ذلك بالكشف عن التلاميذ الذين يشعرون أنهم جزء من الفصل المدرسي، وكذلك معرفة الحالات التي تعاني الشعور بالعزلة ونقص العلاقات مع الآخرين، ووجود هذا الاندماج أكثر من وجود الانسحاب يعد ظاهرة صحية.

4- كمية الشعور بالارتياح أو القلق في المدرسة: ويقصد بذلك الأنماط السلوكية الهادئة التي تشير إلى الشعور بالارتياح مقابل التوتر والأنماط السلوكية العصبية. ويمكن للمعلمين تقويم ذلك عن طريق تقديم فرص للطلاب للتعبير عن السعادة أو الشقاء بالنسبة لإجراءات الفصل، وكذلك بالنسبة للتلاميذ الآخرين والمعلمين. (عادل الأشول، 1999: 496)

النظام المدرسي: تنشأ مشكلات النظام في المدرسة من إحباط بعض الحاجات الأساسية لدى التلميذ، وقد يستجيب التلميذ للإحباط بعدوان صريح يؤدي إلى إثارة الاضطراب داخل جماعة الفصل الدراسي، ومع المعلمين وقيادة المدرسة، وهنا يصبح الطفل حالة من مشكلات النظام المدرسي، أما الطفل الذي يستجيب للإحباط بعدوان موجه نحو الذات فإنه سيظهر اضطراباً أكبر في نظام الشخصية من الطفل الذي يأتي برد فعل نضالي موجه نحو الآخرين. وبعض التصرفات السيئة التي تظهر لدى بعض الأطفال، قد تحركها عوامل مثل: الحاجة إلى النجاح، فالمواد الدراسية الصعبة من شأنها أن تزيد من شعور التلميذ بالإحباط، والتوتر المصاحب لها يدفعه للإحباط وإلى إثارة الفوضى أو التحدي الذي يأخذ شكل إزعاج المعلم أو إتلاف الكتب والمقاعد الدراسية، فملائمة المواد الدراسية لقدرات التلاميذ وإمكاناتهم يساعد على حل بعض مشاكل النظام المدرسي. (زياد بركات، 2006: 850)

ومن العوامل المهمة التي ينبغي على المعلمين مراعاتها الاعتراف بقدرات التلاميذ وإنجازاتهم، وتزكية مشاعر الكفاءة الشخصية لديهم. فما يحتاجه الطفل هو الشعور بأن الآخرين يحبونه كما هو، والمعلم القادر على فهم هذه الحاجة النفسية يستطيع أن يشبعها لدى تلاميذه باختلاف مستوياتهم وشخصياتهم، فلا يحاول التقليل من شأن التلميذ؛ بل يسعى دائماً لمساعدته على الاحتفاظ باحترام ذاته، فالعلاقة بين المعلم

وتلاميذه ينبغي أن تتم بشكل يجعل التلاميذ يشعرون بالأمن الانفعالي، ويكون الجو العام في الفصل الدراسي باعثاً على الاسترخاء والصدقة.

وفهم المعلم للحاجات النفسية للتلاميذ يساعده على مزاولة اختصاصاته المختلفة داخل الفصل وخارجه، ولا يلجأ إلى أساليب حفظ النظام إلا عندما يرى ضرورة لذلك، ولا يلجأ كذلك إلى استخدام الخوف كوسيلة للضبط؛ لأن الشعور بعدم الأمان يخلق مشكلات سلوكية واضحة.

دور المعلم في ضبط السلوك:

يتوقف تحقيق الأهداف التي ينشدها المجتمع بدرجة كبيرة على المعلمين، وهذا يستلزم بالضرورة توفر خصائص تربوية وسمات شخصية معينة لدى المعلم، ويحدد "راكن" الخصائص الآتية للمعلمين الأكفاء:

- يكون المعلم الكفاء متوافقاً ومتمتعاً بالصحة النفسية، ويعمل على تجسيد ذلك في تلاميذه بالأساليب التربوية التي يمارسها معهم.

- المعلم الكفاء محب لتلاميذه وملم بقواعد الصحة النفسية وعلاقتها بعمله التربوي.

- يراعي المعلم الكفاء مبادئ تطور نمو الطفل ومظاهر النمو ويمكنه التعرف على الحاجات الأساسية وتلبيتها.

- يستطيع المعلم الكفاء التعرف على مشكلات التلاميذ ويزود الفصل الدراسي بالمناخ الذي يهيئ إلى تحقيق الصحة النفسية للتلاميذ والارتقاء بها.

ومن الدراسات التي تناولت سلوك المعلم والتلاميذ داخل المدرسة، دراسة براك 2005 Brak (نقلاً عن زياد بركات 2006) وتهدف إلى التعرف على المصادر النفسية والعاطفية للسلوك السلبي، وتكونت عينتها من (166) تلميذاً وتلميذة، وكشفت النتائج عن وجود ارتباط موجب بين العوامل النفسية والعاطفية والسلوك السلبي، وأنه توجد فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في إظهار السلوك السلبي لصالح الذكور، كما بينت النتائج أن مظاهر السلوك السلبي عند الذكور تتمثل في العدوانية الجسدية وأخذ

ممتلكات الآخرين، أما الإناث فكان من أهم مظاهر السلوك السلبي لديهن هو الصراخ في الصف والتعبير اللفظي غير المناسب. أما دراسة Windle, 2005 فكانت تهدف إلى الكشف عن الخصائص الحميمة وبعض أنماط السلوك السلبي لدى تلاميذ المرحلة الأساسية، وتكونت عينة الدراسة من (84) تلميذاً من الجنسين، وأظهرت نتائجها فروقاً جوهرية بين الذكور والإناث في خصائص السلوك السلبي لصالح الذكور. بينما جاءت هذه الفروق لصالح الإناث في مظاهر السلوك الحميمي الإيجابي. وأجرى أيضاً كوبر Cooper, 2004 دراسة كان من ضمن أهدافها التعرف على أهم مظاهر المشكلات السلوكية السلبية لدى عينة من التلاميذ بلغت (754) تلميذاً وتلميذة، وأشارت نتائجها إلى أن أهم مظاهر السلوك السلبي الذي يظهره التلاميذ في الصف هو التكلم بصوت مرتفع والتشويش أثناء شرح المعلم، وأن أهم العوامل المؤثرة في المشكلات السلوكية هي العوامل الأسرية والنفسية والمادية على الترتيب.

وذكر الأشول 1999 نتائج سلسلة من الدراسات التي قام بها "أندرسون وزملائه" وأشارت هذه النتائج إلى طبيعة العلاقة بين سلوك الأطفال وتفاعلهم مع المعلمة المسيطرة والمعلمة المتكاملة اجتماعياً، وقد اهتم هؤلاء الباحثون باختبار فرضيتين شعروا بإمكانية تطبيقهما على العلاقة بين المعلم والطفل.

الفرضية الأولى: ويطلق عليها "فرضية دائرة النمو" وتشير إلى أن: "السلوك المتكامل (أي العطاء والأخذ بطريقة ديمقراطية) عند شخص يؤدي إلى زيادة السلوك المتكامل عند الآخرين".

الفرضية الثانية: ويطلق عليها "فرضية الدائرة الفاسدة" وتتص على أن: "السلوك المسيطر التسلطي عند شخص يميل إلى إثارة السيطرة عند الآخرين".

وقد رأى هؤلاء الباحثون في ملاحظاتهم للتفاعلات بين المعلمة والتلميذ أن سلوك المعلمات المسيطر يتمثل في أنماط سلوكية مثل: استخدام القوة وإلقاء الأوامر للتلاميذ وتهديدهم وتوبيخهم والإحراج والإصرار الجامد على المسابرة، ومن ناحية أخرى فقد تمثلت الأنماط السلوكية التكاملية في الموافقة والدعوة إلى النشاط وسؤال الطفل عن ميله

ومشاركته وجدانياً.

وتبين من بعض الدراسات أن الأطفال الذين تعلموا على يد معلمة أكثر تكاملاً وديمقراطية، قد سلكوا سلوكاً أكثر تكاملاً عند مقارنتهم بالأطفال الذين تعلموا على يد معلمة أكثر سيطرة، كما قاموا بتصرفات تعبر عن التلقائية والمبادأة والاتجاهات الاجتماعية البناءة في اتصالهم بغيرهم، وأيدت النتائج الفرض القائلة بأن: "التكامل عند المعلمة يؤدي إلى سلوك متكامل عند الطفل".

ومن ناحية أخرى أبدى الأطفال الذين يتعلمون على يد معلمة مسيطرة سلوك عدم المسaire، أي أن السيطرة تحت على المقاومة، وأبدى تلاميذ المعلمة المسيطرة اهتماماً وتحمساً أقل بمعلمتهم، وانغمسوا بدرجة أكبر في نشاطات مثل: التلقت حولهم والهمس لزملائهم، وإذا كان من الأهداف التربوية التي ينبغي أن يعمل المعلم على تحقيقها خفض الصراع بين التلاميذ في حجرة الدراسة وزيادة الوئام بينهم فإن هذا البحث قد أظهر أن المعلمة المسيطرة تقصد هدفاً من أهداف التربية التي تريد تحقيقه.

وتتبع الباحثون المعلمات والأطفال بعد مضيء سنة أخرى، ووجدوا أن المعلمات ينهجن في سلوكهن نفس المنوال عاماً بعد آخر، أما الأطفال فإنهم من ناحية أخرى لم يبق سلوكهم على نفس الوتيرة، إذ أظهروا مرونة أكبر، واستجابوا استجابات تتسم بالسيطرة عندما كانت معلماتهم مسيطرة، كما استجابوا استجابات تدل على التكامل عندما كانت المعلمة متكاملة الشخصية.

وهكذا تكشف نتائج هذه الدراسات أن سلوك التلاميذ يعتمد بدرجة كبيرة على سلوك معلماتهم، وأشارت نتائج دراسات أخرى إلى أن المعلمين المسيطرين والعنوانيين يؤثران تأثيراً عكسياً على التوافق الحسن للتلاميذ وعلى النمو بشكل عام، بينما يساعد المعلم الذي يعتمد أساليب التشويق مع تلاميذه على التوافق الحسن ويسهم إيجابياً في التأثير على عملية النمو. (عادل الأشول، 1998: 502)

وقامت منظمة الصحة العالمية عام 2005 بدراسة استقصائية عن الصحة المدرسية شملت نطاق واسع من المدارس بعدد من البلدان النامية، أشارت نتائجها إلى

أن نسبة 20 إلى 65% من الأطفال في سن المدرسة تعرضوا للترهيب شفهيًا أو بدنيًا خلال ثلاثين يوماً من إجراء الدراسة عليهم. وأشار "Currie et al." 2002 إلى أن الترهيب كثير الحدوث حتى في الدول الصناعية.

<http://www.cdc.gov/gshs> or

http://www.who.intl/school_youth_health/gshs

إجراءات الدراسة:

أولاً: حدود عينة الدراسة:

تحددت الدراسة بعينة من المرشدين التربويين بقطاع التعليم العام التابعين لمكتب تعليم زليتن من المشاركين في الدورة التنشيطية التي أقيمت بمسرح مدينة زليتن في الفترة من 16: 27 / 11 / 2014م، وكذلك من المشاركين في نفس الدورة بمدينة مسلاتة في الفترة من 11 / 30 / 4 / 12 / 2014م وتم اختيار العينة بالطريقة العمدية، بناءً على رغبة المبحوث في التعاون مع الباحث، وتم استبعاد المرشدين الذين لم تتجاوز فترة عملهم بالمدرسة سنة واحدة، وبهذا بلغ عدد المستهدفين في الدراسة (80) مرشداً، منهم (31) مرشداً من مدينة زليتن، و(49) مرشداً من مدينة مسلاتة.

أداة الدراسة وخصائصها السيكمترية:

من خلال فحص النظريات التي تهتم بدراسة حقوق الطفل وسلوكه المدرسي وتحليل بعض الدراسات المتعلقة بهذا الموضوع ومن خلال المقابلات التي أجريت مع عدد من العاملين في قطاع التربية تم العمل على إعداد أداة لقياس مظاهر السلوك لمرحلة التعليم الأساسي، تنقسم إلى قسمين:

الأول: ويهدف لقياس واجبات المدرسة نحو تلاميذها، وكان عدد عبارته في الصورة النهائية (27) عبارة مقسمة إلى (6) مجالات أساسية تبعاً لهدف بنائها وهي:

- 1- مجال أساليب المعاملة ويتكون من (5) عبارات.
- 2- مجال سلوك العاملين ويتكون من (5) عبارات.
- 3- مجال الإشراف المدرسي ويتكون من (4) عبارات.

مجلة التربوي

العدد 7

تقويم المرشد التربوي لمظاهر السلوك المدرسي

- 4- مجال الأهداف التعليمية ويتكون من (4) عبارات.
 - 5- مجال أساليب التدريس ويتكون من (3) عبارات.
 - 6- مجال العلاقات الخارجية ويتكون من (6) عبارات.
- القسم الثاني: ويهدف إلى قياس مدى التزام التلاميذ بقواعد السلوك، ويتكون في صورته النهائية من (44) عبارة تمثل (7) مجالات أساسية تبعاً للهدف من بنائها وهي:

- 1- مجال الحرص على الدراسة وعدد عبارته (8).
 - 2- مجال التزام الهدوء وعدد عباراته (4).
 - 3- مجال احترام الآخرين وعدد عباراته (6).
 - 4- مجال التفاعل مع الأنشطة وعدد عبارته (4).
 - 5- مجال القيم الدينية والشخصية وتم تمثيله بعدد (10) عبارات.
 - 6- مجال المحافظة على الممتلكات وتم تمثيله بعدد (6) عبارات.
 - 7- مجال الشعور بالمسؤولية وتم تمثيله بعدد (6) عبارات.
- بحيث تكون الإجابة عن جميع هذه العبارات وفقاً لسلم ثلاثي يشير إلى درجة الموافقة التي إما أن تكون: كبيرة ودرجتها (3) أو متوسطة ودرجتها (2) أو ضعيفة ودرجتها (1) بالنسبة للعبارات الإيجابية، وعلى العكس بالنسبة للعبارات ذات الاتجاه السلبي، وبذلك تتراوح الدرجة الكلية على المقياس الأول بين (0- 54) درجة، وعلى المقياس الثاني بين (0- 88) درجة.

خطوات إعداد أداة الدراسة:

مرت عملية إعداد أدوات تقويم مظاهر السلوك المدرسي لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بالخطوات الإجرائية الآتية:

- 1- اختيار عينة استطلاعية مكونة من (12) مرشداً تربوياً يمارسون العمل الإرشادي بمدارسهم مدة تزيد عن عامين دراسيين، لم يدخلوا في عينة الدراسة الأساسية، طُلب منهم الإجابة عن سؤالين هما: ما واجبات المدرسة نحو تلاميذها؟ ما الأعمال التي

- 2- يجب على التلاميذ الالتزام بها في المدرسة؟.
- 3- قام الباحث بتحليل وتصنيف وتنظيم استجابات أفراد العينة الاستطلاعية على كلا السؤالين، فحصل بذلك على (30) فقرة تمثل السؤال الأول و(46) فقرة تمثل السؤال الثاني.
- 4- ومن أجل تفسير النتائج ومعرفة مدى انتشار بعض مظاهر السلوك ومدى التزام التلاميذ في المدرسة اعتمدت النسب المئوية وفقاً للآتي:
- أ- أقل من (50%) يعد مؤشراً منخفضاً ويدل على عدم الالتزام ونقص التعاون إذا كانت العبارة تسيير في الاتجاه الإيجابي وعلى عكس ذلك إذا كانت العبارة تسيير في الاتجاه السلبي، ويرمز له ب (*).
- ب- من (50%) إلى أقل من (60%) يعد مؤشراً متوسطاً يدل على انخفاض في تطبيق قواعد السلوك ووجود بعض العادات السيئة، ويرمز له ب (**).
- ج- من (60%) إلى أقل من (80%) يعد مؤشراً على احترام قواعد السلوك في المدرسة، وذلك بحسب الاتجاه الذي تشير إليه العبارات، ويرمز له ب (***) .
- د- من (80%) فأكثر يعد مؤشراً على الارتفاع الشديد الذي يدل على انتشار العلاقات الطيبة والحرص على احترام اللوائح المعمول بها في المدرسة، أما إذا كانت العبارات ذات مدلول سلبي فيتم تفسيرها بحسب ما يتضمنه المعنى، ويرمز له ب (****).

صدق أداة الدراسة:

أ- صدق المحتوى: للتحقق من صدق استمارة تقويم مظاهر السلوك المدرسي تم استخدام طريقة صدق المحتوى بأسلوب صدق المحكمين، وذلك من خلال عرض الفقرات في صورتها المبدئية على عينة استطلاعية مكونة من عدد (4) مرشدين تربويين يحملون نفس خصائص العينة السابقة، وعدد (3) من أساتذة الإرشاد التربوي بالجامعة، طلب منهم الحكم على مدى ملائمة الفقرات لموضوع البحث، وبعد مراجعة تلك الأحكام واعتماداً على معيار محدد سلفاً لقبول العبارات وهو (70%) تم اعتماد

مجلة التربوي

العدد 7

تقويم المرشد التربوي لمظاهر السلوك المدرسي

(27) فقرة تمثل السؤال الأول و(44) فقرة تمثل السؤال الثاني، وتم حذف (5) فقرات، وتصحيح وتعديل بعض الفقرات الأخرى.

ب- صدق الاتساق الداخلي (صدق المفردات): تتكون بعض أدوات جمع البيانات من عدد من الفقرات والمجالات التي تقيس سمة واحدة Single trait والاستمارة في هذه الحالة تكون بمثابة مقياس مركب من مجموعة سمات، وهذا التوصيف ينطبق على الدراسة الحالية حيث تتكون استمارة جمع البيانات من عبارات تنتمي لمجالات والمجالات تنتمي للأداة المستخدمة، وهذا يُظهر أهمية حساب صدق الاتساق الداخلي لاستمارة تقويم مظاهر السلوك المدرسي وذلك بحساب معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة والمجموع الكلي لدرجات المجال الذي تنتمي إليه، وكذلك درجة كل مجال بالمجالات الأخرى وبالمجموع الكلي للدرجة على الاستمارة، ويوضح الجدول (1) و (2) و (3) و (4) هذه المعاملات.

الجدول (1)

معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات استمارة واجبات المدرسة نحو

تلاميذها ومجموع درجات المجال الذي تنتمي إليه (ن = 80)

المجال	العبارة	الارتباط	المجال	العبارة	الارتباط	المجال	العبارة	الارتباط
أساليب المعاملة	1	0.415	العلاقات الخارجية	4	0.431	سلوك المعاملين	16	0.654
	2	0.458		8	0.672		17	0.243
	3	0.511		9	0.761		18	0.563
	15	0.325		10	0.488		22	0.540
	20	0.432		21	0.665		23	0.232
الأهداف التعليمية	7	0.622	أساليب التدريس	5	0.438	الإشراف المدرسي	26	0.287
	24	0.298		6	0.327		11	0.342
	25	0.632		13	0.456		12	0.563
	27	0.546		14	0.354		19	0.544

قيمة معامل الارتباط الجدولية عند مستوى دلالة 0.01 ودرجة حرية 78 = 0.286

قيمة معامل الارتباط الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية 78 = 0.220

مجلة التربوي

العدد 7

تقويم المرشد التربوي لمظاهر السلوك المدرسي

الجدول (2)

معاملات الارتباط بين مجالات استمارة واجبات المدرسة نحو تلاميذها

م	المجال	1	2	3	4	5	6	7
1	أساليب المعاملة	//	//	//	//	//	//	//
2	سلوك العاملين	0.82	//	//	//	//	//	//
3	الإشراف المدرسي	0.69	0.74	//	//	//	//	//
4	الأهداف التعليمية	0.64	0.72	0.67	//	//	//	//
5	أساليب التدريس	0.73	0.75	0.81	0.86	//	//	//
6	العلاقات الخارجية	0.71	0.82	0.74	0.67	0.66	//	//
7	الدرجة الكلية	0.72	0.76	0.74	0.77	0.65	0.77	//

الجدول (3)

معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات استمارة مدى التزام التلاميذ في

المدرسة ومجموع درجات المجال الذي تنتمي إليه

المجال	العبارة	الارتباط	المجال	العبارة	الارتباط	المجال	العبارة	الارتباط
القيم الدينية والشخصية	6	0.453	الحرص على الدراسة	1	0.672	احترام الآخرين	2	0.564
	42	0.657		3	0.548		12	0.299
	7	0.564		22	0.497		14	0.453
	10	0.354		23	0.398		20	0.521
	11	0.564		31	0.472		27	0.623
	13	0.657		32	0.632		33	0.765
	28	0.761		39	0.257		25	0.379
المحافظة على الممتلكات	40	0.583	التزام الهدوء	41	0.754	الشعور بالمسؤولية	26	0.644
	43	0.623		4	0.645		29	0.437
	44	0.562		5	0.753		35	0.643
	15	0.471		24	0.512		36	0.318
	16	0.459		37	0.465		38	0.462
	17	0.329		8	0.265		//	//
	18	0.243		9	0.651		//	//

مجلة التربوي

العدد 7

تقويم المرشد التربوي لمظاهر السلوك المدرسي

//	//	////////	0.389	21	الأشطة	0.654	19
//	//		0.647	34		0.288	30

قيمة معامل الارتباط الجدولية عند مستوى دلالة 0.01 ودرجة حرية 78 = 0.286

قيمة معامل الارتباط الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية 78 = 0.220

الجدول (4)

معاملات الارتباط بين مجالات استمارة مدى التزام التلاميذ في المدرسة

م	المجال	1	2	3	4	5	6	7	8
1	الحرص على الدراسة	//	//	//	//	//	//	//	//
2	التزام الهدوء	0.78	//	//	//	//	//	//	//
3	احترام الآخرين	0.68	0.77	//	//	//	//	//	//
4	القيم الدينية والشخصية	0.84	0.81	0.73	//	//	//	//	//
5	التفاعل مع الأشطة	0.81	0.74	0.57	0.65	//	//	//	//
6	المحافظة على الممتلكات	0.68	0.68	0.61	0.58	0.63	//	//	//
7	الشعور بالمسئولية	0.88	0.69	0.76	0.56	0.68	0.72	//	//
8	الدرجة الكلية	0.80	0.82	0.79	0.77	0.62	0.73	0.78	//

يلاحظ من بيانات الجدول (1) و (3) وجود ارتباطات موجبة ودالة بين العبارات والأبعاد التي تنتمي إليها في استمارتي جمع البيانات باستثناء بعض العبارات كانت قيم ارتباطها أقل من القيمة الجدولية وهي العبارة رقم 17 و 23 من عبارات استمارة واجبات المدرسة نحو تلاميذها، وكذلك العبارات 8 و 18 و 37 من استمارة مدى التزام التلاميذ في المدرسة، وتبين أيضاً من بيانات الجدول (2) والجدول (4) وجود ارتباطات قوية بين أبعاد كل استمارة من استمارتي جمع البيانات والدرجة الكلية، وهذا يعطي مؤشراً لصدق أدوات جمع البيانات على عينة الدراسة، مع ملاحظة التحفظ عند تفسير نتائج العبارات المشار إلى أرقامها سلفاً.

ثبات أداة الدراسة:

تم حساب ثبات مفردات استمارة تقويم مظاهر السلوك المدرسي باستخدام معامل

مجلة التربوي

العدد 7

تقويم المرشد التربوي لمظاهر السلوك المدرسي

ألفا لكافة عبارات الاستمارة وهذا يتطلب مقارنة قيم المفردات بقيمة ألفا الكلية، وقد أظهرت تلك المقارنة أن قيم معاملات ألفا عند حذف المفردة لجميع المفردات أقل من قيمة ألفا الكلية، مما يدل على عدم وجود أي مفردة تقلل أو تضعف من ثبات الاستمارة، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه المفردات.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي يتعلق بواجبات المدرسة نحو تلاميذها:

ويمكن عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بهذا الجانب من خلال النسب المئوية لإجابات المرشدين التربويين على كل فقرة في كل مجال من مجالات استمارة واجبات المدرسة ومسئولياتها في التعامل مع التلاميذ مع مراعاة ترتيب الفقرة حسب درجة انتشار المظهر السلوكي، وهي على النحو الآتي:

1- أساليب المعاملة: تعبر فقرات هذا المجال عن أسس العلاقة بين التلاميذ والمعلمين ومدى اتساقها مع مبادئ التربية السليمة، ويبين الجدول (5) العبارات التي تنتمي لهذا المجال كما قدرها المرشدون التربويون.

الجدول (5)

معايير الموافقة على العبارات التي تنتمي إلى مجال أساليب المعاملة

المعيار	نسبة الموافقة	أساليب المعاملة	ترتيب الفقرة	رقم مسلسل
**	51%	تعامل المعلمون مع التلاميذ بأساليب تربوية مناسبة.	3	1
**	52%	التعامل مع التلاميذ على أساس القبيلة أو العائلة التي ينتمي إليها	4	2
*	34%	التفرقة بين التلاميذ على أساس اللون أو المظهر.	5	3
***	76%	عدم تبليغ التلاميذ بالتعليمات والأنظمة قبل تطبيقها عليهم.	1	15
**	57%	إيجابية العلاقة بين المعلمين وتلاميذهم.	2	20
**	54%	المجموع		

يتضح من بيانات الجدول (5) أن المرشد التربوي بالمدرسة يرى أن هناك إهمالاً واضحاً وبدرجة مرتفعة في شرح وبيان اللوائح المنظمة للعمل المدرسي، وتشير النتائج أيضاً إلى

مجلة التربوي

العدد 7

تقويم المرشد التربوي لمظاهر السلوك المدرسي

أن هناك انخفاضاً في مستوى العلاقة الإيجابية بين المعلمين وتلاميذهم وأنهم لا يميلون إلى معاملة التلاميذ بأساليب تربوية، فضلاً عن انتشار مظاهر التفرقة بين التلاميذ على أساس القبيلة أو العائلة التي ينتمي إليها التلاميذ. ومن خلال هذه المؤشرات تجدر الإشارة إلى أن هناك انخفاض في وعي المعلم بالمهام الموكلة إليه خلال هذه المرحلة، في الوقت الذي ينبغي أن تحرص إدارة المدرسة على توعية المعلمين بأن دورهم لا يقف عند حدود التنظير؛ بل عليهم الإكثار من التطبيق العملي لما تتادي به المناهج من مبادئ وقيم نبيلة وتوجيه سلوك التلاميذ وتعديله، وأن يعلموا جيداً أنهم هم الأقدر والأكثر تأهيلاً لإجراء التغييرات المنظمة والمقننة في سلوك تلاميذهم.

1- سلوك العاملين: تعبر فقرات مجال سلوك العاملين عن مدى إحساس العاملين بالمدرسة بالمسؤولية التربوية، ذلك لأن الكثير من الأفراد يمكنهم القيام بدور فاعل في تغيير سلوك الأطفال أو تعديله من خلال مشاهدتهم المستمرة ثم الاقتداء بهم. والجدول (6) يوضح نسب ومعايير بعض مظاهر سلوك العاملين في المدرسة من وجهة نظر المشرف التربوي.

الجدول (6)

معايير الموافقة على العبارات التي تنتمي إلى مجال سلوك العاملين

رقم التسلسل	ترتيب الفقرة	سلوك العاملين	نسبة الموافقة	المعيار
4	2	تجسيد مظاهر القدوة الحسنة في العاملين بالمدرسة.	68%	***
8	3	اهتمام المعلمون بمراعاة الظروف الاجتماعية والأسرية للتلاميذ.	63%	***
9	1	مراعاة المعلمون للظروف الاقتصادية والمعيشية للتلاميذ.	69%	***
10	4	حرص العاملون بالمدرسة على توفير المناخ المحبب للتلاميذ.	58%	**
21	5	اهتمام المدرسة بالتوجيه الديني المعتدل للتلاميذ.	54%	**
		المجموع	62.4%	***

مجلة التربوي

العدد 7

تقويم المرشد التربوي لمظاهر السلوك المدرسي

أشارت نتائج الجدول (6) إلى انخفاض مؤشر اهتمام المدرسة بالتوجيه الديني للتلاميذ وكذلك إهمال العاملين بها لجانب مهم آخر وهو الحرص على توفير المناخ المحبب للتلميذ، في حين حققت بعض المظاهر الإيجابية الأخرى ارتفاعاً؛ وإن كان ينسب لم تتجاوز (69%) من استجابات المرشدين التربويين، وقد تعبر هذه النتائج عن نقص في وعي المعلمين والعاملين بالمدرسة بالدور الإرشادي الذي ينبغي أن يتجسد في سلوكهم، فالمعلم الجيد يتسم باليقظة ولا يفلت من رقابته شيء داخل الفصل وذلك انطلاقاً من مبدأ التربية بالملاحظة، والعمل على تسهيل عملية توافق التلميذ داخل المدرسة وخارجها، فالإرشاد والتوجيه الفعال ينبغي أن يكون منذ البداية، وقبل أن تكون عملية الإرشاد مستعصية عندما يستفحل السلوك ويتعود التلميذ على ممارسته.

2- الإشراف المدرسي: الإشراف عملية مستمرة وهو على درجة كبيرة من الأهمية، ويتمثل هذا الدور في متابعة الأعمال وتوفير الحماية للتلاميذ طيلة اليوم الدراسي. والجدول (7) يبين استجابات المرشدين التربويين المتعلقة باهتمام المدرسة بهذا الجانب.

الجدول (7)

معايير الموافقة على العبارات التي تنتمي إلى مجال الإشراف المدرسي

الترتيب	النسبة	الإشراف المدرسي	الترتيب	الترتيب
**	56%	اهتمام المدرسة بالإشراف الفاعل طيلة اليوم الدراسي.	2	5
*	41%	تكليف التلاميذ بأعمال داخل المدرسة مخالفة لطبيعة وجودهم بها.	4	6
*	47%	توفر الحماية اللازمة للتلاميذ خلال حضورهم وانصرافهم من المدرسة.	3	13
**	59%	توفر الحماية اللازمة للتلاميذ أثناء مزاولتهم للأنشطة بالمدرسة.	1	14
**	51%	المجموع		

يبين الجدول (7) مظاهر السلوك المدرسي المتعلقة بعملية تحمّل المدرسة لمهمة الإشراف والمتابعة وحماية التلاميذ من الأخطار التي قد يتعرضون لها وهم بعيدون عن أسرهم، وفي هذا الصدد تُظهر استجابات أفراد العينة من المرشدين التربويين

مجلة التربوي

العدد 7

تقويم المرشد التربوي لمظاهر السلوك المدرسي

قصوراً في بعض المهام المتعلقة بهذه العملية، حيث لوحظ أن التلاميذ يمكن أن يتم تكليفهم بمهام مخالفة لطبيعة وجودهم بالمدرسة وأن المدرسة غير مؤهلة لتحمل مسؤوليتها في حماية التلاميذ من الأخطار التي قد يتعرضون لها، غير أن هذه الاستجابات في رأيي قد تكون لها علاقة بظروف الانفلات الأمني الذي مرت بها البلاد خلال زمن تطبيق أدوات جمع البيانات. ولا شك أن شعور التلاميذ بفقدان الأمن وانخفاض مستوى الطمأنينة لديهم ينعكس سلباً على سلوكهم ويؤثر في تكوين شخصياتهم.

3- الأهداف التعليمية: إن ما يحدد التغير المنشود أو التغير الذي نود أن يحدث لدى التلاميذ ونوعه هو الأهداف التدريسية. وهذه الأهداف ستصبح نواتج للتعلم وهي حصيلته المنتظرة أو المتوقعة، وبعبارة أخرى هي ما نود أن يحققه التلاميذ في نهاية الحصة أو الوحدة التي يدرسونها، كما يكشف لنا عن مدى ملائمتها للتلاميذ فإذا كانت فوق مستواهم أو دونه علينا أن نعدلها ليستطيعوا تحقيقها. والجدول (8) يتناول رؤية المرشد التربوي داخل المدرسة - باعتباره طرفاً محايداً بين المعلم والتلميذ - لمدى اهتمام ووعي المعلمين بأهداف النظام التعليمي ومدى قدرتهم على غرس الأدوار المناسبة.

الجدول (8)

معايير الموافقة على العبارات التي تنتمي إلى مجال الأهداف التعليمية

رقم التسلسل	ترتيب الفقرة	الأهداف التعليمية	النسبة	المعيار
7	4	بشكل عام يُكَلَّف التلاميذ بواجبات تتناسب مع قدراتهم.	42%	*
24	2	وعي المعلمون بالأهداف العامة التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها.	53%	**
25	1	التزام المعلمون بتحقيق أهداف المدرسة بغض النظر عن توجهاتهم.	55%	**
27	3	العمل على غرس الأدوار المناسبة لكلا الجنسين.	48%	*
		المجموع	49.5%	*

مجلة التربوي

العدد 7

تقويم المرشد التربوي لمظاهر السلوك المدرسي

يتضح من الجدول (8) أن تقييم المرشد التربوي لدور المدرسة في تحقيق الأهداف التعليمية كان يشير إلى انخفاض ملحوظ، فلم تتجاوز نسبة الموافقة على عبارات هذا المجال (55%) وهو مؤشر ضعيف يدل على إهمال تحقيق الأهداف التربوية، وهي تمثل ما ينشده المجتمع والمعلم بحكم وظيفته وكيل رسمي ينبغي أن يعمل على تحقيق هذه الأهداف والخصائص لدى الناشئة من الجنسين، وتعد الأهداف مؤشرات نستطيع بناءً عليها تقييم عملية التعلم وتقدم المتعلمين، ففاعلية التعلم تكمن في تحقيق الأهداف وهي المرتكزات الأساسية التي تسعى المدرسة لتحقيقها لدى الناشئة عن طريق ما تقدمه لهم من خبرات وأنشطة تعليمية.

4- أساليب التدريس: يتبع المعلم في عرضه للدرس طرقاً متنوعة حتى يصل لتحقيق فهم واضح لما تتطلبه المهمة أو العمل، ويعمل أيضاً على توفير الأنشطة ويخصص لها الوقت المناسب، ذلك لأن كل ما يتعلمه التلميذ يتطلب الاستخدام المتكرر إلى أن يتحقق الإتقان ويتم اكتساب المهارة. والجدول (9) يبين العبارات التي تشير إلى مدى حرص المدرسة على تنوع الأنشطة وتوفير التقنيات اللازمة للتدريس.

الجدول (9)

معايير الموافقة على العبارات التي تنتمي إلى مجال أساليب التدريس

المعيار	النسبة	أساليب التدريس	ترتيب الفقرة	رقم التسلسل
**	%53	حرص المعلمون على تنوع أساليب التدريس.	2	11
*	%43	توفر المدرسة أنشطة متنوعة يحبها التلاميذ.	3	12
**	%57	توفر الوسائل والتقنيات اللازمة للتدريس.	1	19
**	%51	المجموع		

تشير العبارات المبينة في الجدول أعلاه إلى بعض مظاهر السلوك التي ينبغي أن تكون شائعة في المدرسة، "وبعد التنوع في التقنيات التدريسية من الواجبات والمهام الملقاة على عاتق المدرسة، وتمثل جانباً مهماً في عملية التدريس المباشر الذي

مجلة التربوي

العدد 7

تقويم المرشد التربوي لمظاهر السلوك المدرسي

يهتم بقدرة المعلم وطريقته في عرض البيانات أمام تلاميذه" (جابر عبد الحميد، 2008: 47).

وبالرغم من أن ما ورد في الجدول (9) يعد من أهم الحقوق التي ينبغي أن توفرها المدرسة والنظام التعليمي للتلاميذ؛ إلا أن استجابات المرشدين التربويين تبين تردياً ملحوظاً في هذا الجانب الذي يعد أساسياً في العملية التعليمية. حيث لم تتجاوز مؤشرات استجابات أفراد العينة نسبة (57%).

5- العلاقات الخارجية: يحتاج التلاميذ في مراحل تعليمهم الأولى إلى المساعدة في مواجهة المواقف المعقدة، والمدرسة التي تفتقد لأسس التواصل مع العالم الخارجي ولا تميل إلى مشاركة آراء الآخرين يصعب على التلاميذ فيها تحقيق التوافق والوصول إلى التغيير المطلوب. والجدول (10) يركز على مدى حرص المدرسة على توثيق الصلة مع محيطها في سبيل ترسيخ القيم التي تسعى لتحقيقها.

الجدول (10)

معايير الموافقة على العبارات التي تنتمي إلى مجال العلاقات الخارجية

رقم التسلسل	ترتيب الفقرة	العلاقات الخارجية	النسبة	المعيار
16	3	اهتمام المدرسة بتوثيق علاقتها بالبيت.	64%	***
17	1	تواصل المدرسة بأولياء أمور التلاميذ.	67%	***
18	2	التعامل بإيجابية من طرف المدرسة مع أي شكوى ترد إليها.	66%	***
22	6	ممارس المدرسة لنورها في مواجهة العادات الاجتماعية السيئة.	46%	*
23	5	متابعة المدرسة للأحداث السياسية والإسهام في توعية التلاميذ بها.	54%	**
26	4	حرص المدرسة على محاربة العادات الضارة المنتشرة في محيطها	48%	*
		المجموع	57.5%	**

أفادت بيانات الجدول (10) بأن مظاهر السلوك التي تنتشر خارج محيط المدرسة وخاصة تلك التي يتعلق بمحاربة السلوك الضار ومواجهة العادات الاجتماعية السيئة؛ قد حظت باهتمام ضعيف من المدرسين والمرشدين بالمدرسة، أما بالنسبة لدور

مجلة التربوي

العدد 7

تقويم المرشد التربوي لمظاهر السلوك المدرسي

المدرسة في متابعة الأحداث السياسية فقد حضي على موافقة ما يقرب من نصف أفراد العينة وهذا يشير إلى أن المدرسة قد تخلت حتى عن أهم الأدوار المنوطة بها في تواصلها مع البيئة المحيطة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي يتعلق بمدى التزام التلاميذ في

المدرسة:

ويمكن عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بهذا الجانب من خلال النسب المئوية لإجابات المرشدين التربويين عن كل فقرة في كل مجال من مجالات استمارة الاستبانة المتعلقة بالالتزام التلاميذ وحرصهم على الدراسة، مع مراعاة ترتيب الفقرة حسب درجة انتشار المظهر السلوكي، وهي على النحو الآتي:

1- الحرص على الدراسة: وتُعبّر فقرات هذا المجال عن حرص واهتمام التلاميذ على احترام بيئة المدرسة والتعليمات التي تصدر عنها والإسهام الإيجابي الفعال في جعلها بيئة مستقرة، ويبين الجدول (11) العبارات التي تنتمي لهذا المجال كما قدرها المرشدون التربويون.

الجدول (11)

معايير الموافقة على العبارات التي تنتمي إلى مجال حرص التلاميذ على الدراسة

المعيار	النسبة	الحرص على الدراسة	ترتيب الفقرة	رقم التسلسل
****	%86	الالتزام بالحضور والانصراف من المدرسة في الوقت المحدد	1	1
****	%84	الحرص على دخول الفصل في الأوقات المحددة للحصص	2	3
***	%73	الاعتماد على النفس في حلل واجبات وأداء الاختبارات.	3	22
**	%52	الحرص على عدم اللجوء للغش مهما كان الأداء في الامتحان.	6	23
**	%58	التحضير للدرس مسبقاً.	5	31
***	%66	الجدية في إنجاز ما يطلب منه من واجبات.	4	32
*	%46	الحرص على الاستفادة مما تحتويه المكتبة	7	39
*	%44	استغلال الوقت بما يعود بالنفع	8	41
**	%63.6	المجموع		

مجلة التربوي

العدد 7

تقويم المرشد التربوي لمظاهر السلوك المدرسي

يبدو من استقراء عبارات المجال الذي يركز على سلوك التلاميذ ومظاهر اهتمامهم بالدراسة في الجدول (11)؛ أن الحرص على الالتزام بالبرنامج الدراسي قد حقق ارتفاعاً ملحوظاً وخاصة فيما يتعلق بمواعيد الحضور والانصراف من المدرسة والالتزام بمواعيد الحصص الدراسية، وعلى الطرف الآخر نلاحظ انخفاضاً ملحوظاً في تقديرات المشرفين التربويين لمدى استفادة التلاميذ من محتويات المكتبة المدرسية واستغلال الزمن المحدد للدراسة فيما يعود عليهم بالنفع، وهذا يعد مؤشراً على أن قيمة الاستفادة من الوقت لم تحض باهتمام المعلمين والعاملين في المدرسة بالرغم من كونها هدفاً نبيلاً ينبغي غرسه في التلاميذ في المراحل الأولى من دراستهم.

2- التزام الهدوء: تواجه المدرسة مشكلات عديدة تستدعي التدخل الإرشادي لمواجهتها، فبعض التلاميذ يعانون من النشاط الزائد وفرط الحركة ويسببون في كثير من الفوضى مما يؤثر سلباً على العملية التعليمية، وتم التركيز في هذا المجال على مدى حرص التلاميذ على النظام والهدوء خلال اليوم الدراسي، والجدول (12) يبين تقدير المرشد التربوي لمستوى المحافظة على النظام والتزام الهدوء.

جدول (12)

معايير الموافقة على العبارات التي تنتمي إلى مجال التزام الهدوء ضمن إطار المدرسة

رقم التسلسل	ترتيب الفقرة	التزام الهدوء	النسبة	المعيار
4	3	الحرص على الخروج من الفصل بهدوء بعد انتهاء الحصة.	66%	***
5	4	الحرص على العودة إلى الفصل بهدوء في الوقت المحدد.	63%	***
24	1	الفوضى داخل الفصل أثناء سير العملية التعليمية.	71%	***
37	2	التعرض للزملاء داخل المدرسة أو خارجها.	67%	***
		المجموع	66.8%	***

تكشف التحليلات الإحصائية لاستجابات أفراد العينة من المرشدين التربويين أن هناك خللاً في مستوى التربية الأخلاقية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، حيث تحصلت بعض العبارات التي تنتمي لهذا المجال على نسب مرتفعة تدل على عدم قدرة نسبة كبيرة من المعلمين على حفظ النظام أثناء أدائهم للحصص وأن هناك

مجلة التربوي

العدد 7

تقويم المرشد التربوي لمظاهر السلوك المدرسي

اعتداءات متكررة من بعض التلاميذ على زملائهم. وهنا ننوه إلى دور المرشد التربوي باعتباره المسئول الأساس عن حل مشاكل التلاميذ في المدرسة ومتابعة ذلك مع أولياء الأمور والمعلمين من أجل أن يسهموا جميعاً في علاج هذه المشاكل.

3- احترام الآخرين: يعد احترام الآخر من القضايا المركزية المتعلقة بالحقوق والواجبات التي تنص عليها الشرائع السماوية والوضعية، ومن الغريب بمكان أن نلاحظ في المؤسسات التربوية بعض الأساليب الخاطئة في التعامل من بعض التلاميذ تجاه معلمهم وزملائهم، والشكوى أصبحت متكررة من الاعتداءات والتطاول على الآخرين دون مبرر. والجدول (13) يبرز بعض المظاهر التي تبين مدى حرص التلاميذ في المدرسة على احترام الآخرين.

جدول (13)

معايير الموافقة على العبارات التي تنتمي إلى مجال احترام الآخرين

المعيار	النسبة	احترام الآخرين	ترتيب الفقرة	رقم التسلسل
****	87%	الحرص على الاستئذان في حالة وجود مبرر للانصراف.	1	2
****	84%	التعاون مع المعلمين والمرشد في مواجهة أي مشكلة.	3	12
***	79%	احترام العاملين بالمدرسة وعدم الاعتداء عليهم بالقول أو الفعل.	4	14
**	58%	مهاجمة الآخرين والتحرش بالزملاء بالسلوك الشاذ.	5	20
*	33%	التطاول على الآخرين بالسلاح أو بالآلات الحادة.	6	27
****	85%	العلاقة مع المعلمين قائمة على الاحترام.	2	33
***	71%	المجموع		

يلاحظ من الجدول (13) شيوع بعض مظاهر السلوك السلبي بين تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي أثناء تواجدهم بالمدرسة وإن كان بعضها يندرج في الفئة المنخفضة مثل: التطاول على الآخرين بالسلاح أو بالآلات الحادة، وبعضها يندرج تحت الفئة المتوسطة مثل: مهاجمة الآخرين والتحرش بالزملاء، وفي ظل هذه المؤشرات ليس بالإمكان تبني وجهة نظر دون إعطاء تبريرات، خاصة مع وجود عبارات تشير استجاباتها إلى نسب مرتفعة في العلاقات الطيبة المبنية على التعاون والاحترام.

مجلة التربوي

العدد 7

تقويم المرشد التربوي لمظاهر السلوك المدرسي

4- القيم الدينية والشخصية: يعد غرس القيم من الأهداف الرئيسية للتربية، ويبرز دور المدرسة في هذا المجال من خلال تهيئتها للظروف الملائمة لتلاميذها لتوطيد هذه القيم وتنميطها في التعامل اليومي حتى تصبح من ضمن سلوكياتهم. والعبارات المتضمنة في الجدول (14) تبين مدى حرص التلاميذ على ممارسة القيم المرغوبة.

جدول (14)

معايير الموافقة على العبارات التي تنتمي إلى مجال القيم الدينية

المعيار	النسبة	القيم الدينية	ترتيب الفقرة	رقم التسلسل
****	%81	الحضور إلى المدرسة بملابس مقبولة اجتماعياً.	1	6
***	%72	التمتع بالخلق النبيل.	3	7
***	%68	الاستعداد للصلاة قبل دخول وقتها.	4	10
***	%66	الانضباط في المصلى قبل أداء الصلاة في الوقت المحدد.	5	11
**	%55	التزام الصدق والأمانة وأداب الحديث وحسن الخلق.	7	13
*	%32	التعاطي أو الترويج للسجائر والمخدرات وما في حكمهما.	10	28
**	%52	المبادرة بالسلام وإقامة علاقات طيبة.	9	40
***	%79	العناية بنظافة الجسم والملبس.	2	42
**	%57	الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر دون المساس بحقوق الآخرين.	6	43
**	%53	تطبيق ما يتعلمه من العلم الشرعي في حياته.	8	44
***	%61.5	المجموع		

يبدو من استقراء عبارات هذا المجال أن أفراد العينة من المرشدين التربويين في مرحلة التعليم الأساسي قد أبدوا موافقات متوسطة على العبارات التي تتعلق بالعلاقة بالآخرين مثل: الصدق والأمانة والأمر بالمعروف، حيث تحصلت على مؤشرات تتراوح بين 55 إلى 65%، ومن جانب آخر نلاحظ أن بعض العبارات قد أظهرت تبايناً في انتشار الوازع الأخلاقي والديني بين التلاميذ، ففي حين أشارت الاستجابات إلى أن نسبة 72% من المرشدين التربويين يرون أن التلاميذ يتمتعون بالخلق النبيل، فإننا نجد أن هناك انخفاضاً في مؤشر المبادرة بالسلام وإقامة العلاقات الطيبة التي بلغت نسبة

مجلة التربوي

العدد 7

تقويم المرشد التربوي لمظاهر السلوك المدرسي

الموافقة على انتشارها 52%. وطبقاً لهذه النتائج يمكن الإشارة إلى بعض الجهود التي يستطيع المرشد التربوي القيام بها للحد من المظاهر السلبية وتصحيح الاستجابات الخاطئة وذلك بحث المعلمين على ضرورة استخدام أسلوب المكافأة مع التلاميذ والحرص على تكوين علاقات تمكن التلاميذ من تبادل الآراء والاستفادة من المواقف التنافسية التي تشجع على بذل المزيد من الجهد والنشاط كبديل للكراهية والحدق بين التلاميذ. (هادي مشعان، 2005: 210)

5- التفاعل مع الأنشطة: تهدف التربية إلى تحقيق التنمية الشاملة لجميع جوانب النمو الإنساني، وأحد أهم وسائلها في ذلك هي الأنشطة الثقافية والرياضية التي تنظمها في مناسبات متعددة، حيث تمنح التلاميذ فرصة الاحتكاك بغيرهم ويتأثر فيها الفرد بمن يتعامل معهم في تلك المناسبات، وعن طريقها يستمد الفرد قيم الشعور بالولاء للوطن وينمو لديه الضمير الجمعي. ولمعرفة مدى حرص التلاميذ على المشاركة في الأنشطة تم استفتاء المرشدين التربويين على العبارات الواردة في الجدول (15).

الجدول (15)

معايير الموافقة على العبارات التي تنتمي إلى مجال التفاعل مع الأنشطة

رقم التسلسل	ترتيب الفقرة	التفاعل مع الأنشطة	النسبة	المعيار
8	1	التفاعل مع برنامج الطابور الصباحي.	82%	****
9	3	التفاعل مع البرامج الرياضية والثقافية في المدرسة.	74%	***
21	4	الحرص على تنمية المواهب من خلال الأنشطة والمسابقات.	53%	**
34	2	الحرص على أداء النشيد الوطني في الطابور الصباحي.	81%	****
		المجموع	72.5%	***

تفيد النسب المبينة في الجدول (15) بأن تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي يحرصون بشكل كبير على التفاعل مع برنامج الطابور الصباحي والنشيد الوطني، ويعكس هذا السلوك أحد أهم الأهداف العامة للعملية التعليمية، وتشير نتائج الاستجابات

مجلة التربوي

العدد 7

تقويم المرشد التربوي لمظاهر السلوك المدرسي

المبينة أعلاه أنه لا توجد جدية عالية في إدارة الأنشطة والمسابقات الذي قد يكون بسبب عدم تنوع الأنشطة أو عدم توافرها مما يؤدي إلى انخفاض جاذبية البيئة المدرسية وشعور التلاميذ بالملل، ومما لا شك فيه أن هذا ينعكس سلباً على التفاعل الإيجابي بين التلاميذ.

6- المحافظة على الممتلكات: المدرسة هي أحد أهم المؤسسات الاجتماعية التي تسهم بشكل كبير في تعلم التلاميذ لبعض مظاهر السلوك وتهذيبها بما يتوافق مع قيم المجتمع وفي ضوء توقعات الأفراد الذين يتعاملون معه، وبيانات الجدول (16) توضح الكيفية التي يتعامل بها تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي مع ممتلكاتهم الخاصة وما توفره المدرسة من إمكانات.

الجدول (16)

معايير الموافقة على العبارات التي تنتمي إلى مجال المحافظة على الممتلكات

رقم التسلسل	ترتيب الفقرة	المحافظة على الممتلكات	النسبة	المعيار
15	3	المحافظة على نظافة المدرسة.	56%	**
16	4	الحرص على سلامة تجهيزات المعامل وعدم العبث بها.	44%	*
17	2	المحافظة على قواعد الأمن والسلامة.	62%	***
18	1	المحافظة على الكتب والكراسات الخاصة.	68%	***
19	5	التداول على ممتلكات الغير بالعبث بها أو سرقتها.	42%	*
30	6	الحرص على نظافة المقاعد وعدم العبث بها.	32%	*
		المجموع	50.7%	**

بالتأمل في النسب ودلالة المعايير المبينة في الجدول أعلاه يتضح أن التلاميذ حريصون بشكل كبير على ممتلكاتهم الخاصة أكثر من حرصهم على تجهيزات المدرسة والممتلكات العامة، حيث يلاحظ الإهمال بشكل أكبر حين يتعلق الأمر بنظافة مقاعد الدراسة وممتلكات الآخرين، وهذا يعني أن على المعلم مسئولية فهم دوافع التلاميذ وتوجيهها نحو أهداف محددة؛ فأي سلوك يقوم به المتعلم ليس عشوائياً؛ بل لا بد أنه يسعى من خلاله لتحقيق أهداف ترضي رغباته، وهذا ما ينبغي أن تركز عليه التربية

مجلة التربوي

العدد 7

تقويم المرشد التربوي لمظاهر السلوك المدرسي

الحديثة حتى يكون التعلم هادفاً ويسهم في تنمية حب التلميذ لمدرسته التي هي جزء لا يتجزأ من وطنه الكبير. (نصرة جلجل، 2000: 29)

7- الشعور بالمسؤولية: يدل الشعور بالمسؤولية على إدراك التلميذ لمكانته وأدواره في البيت والمدرسة ويدل على رغبته في الإسهام في تقدم الجماعة ورفع شأنها، وهي استجابات الفرد الدالة على اهتمامه وفهمه وسعيه لبلوغ أهدافه. ولتقييم مستوى الشعور بالمسؤولية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي طلب من المرشدين التربويين إبداء رأيهم في بعض المواقف السلوكية ذات العلاقة بهذا المتغير، والجدول (17) يبين ذلك.

الجدول (17)

معايير الموافقة على العبارات التي تنتمي إلى مجال الشعور بالمسؤولية

رقم التسلسل	ترتيب الفقرة	الشعور بالمسؤولية	النسبة	المعيار
25	1	تبليغ إدارة المدرسة عن أية مخالفة تشكل خطراً.	88%	****
26	6	الحرص على عدم عرض أي مواد أو مطبوعات ممنوعة على الغير.	77%	***
29	2	اصطحاب أجهزة الاتصال دون موافقة إدارة المدرسة.	86%	****
35	5	الحرص على تسليم ما يستلم من المدرسة من رسائل إلى ولي أمره.	78%	***
36	3	تبليغ ولي الأمر بما يُطلب منه.	85%	****
38	4	إحضار الوثائق التي تطلبها المدرسة دون تأخير	82%	****
		المجموع	82.7%	****

أفاد المرشدون التربويون بحسب النسب المبينة في الجدول أعلاه؛ بأن الشعور بالمسؤولية حقق نسباً مرتفعة من القبول في بعض جوانبه السلوكية، حيث أظهرت المؤشرات أن التلاميذ حريصون بشكل كبير على التبليغ عن المخالفات التي تشكل خطراً، وحريصون كذلك على عدم عرض أي مطبوعات أو مواد ممنوعة داخل مدرستهم، وبالمقابل فإن المؤشرات تُظهر بعض المخالفات التي تعبر عن عدم التزام التلاميذ بتعليمات إدارة المدرسة فيما يتعلق باصطحاب أجهزة الاتصال وعدم تبليغ أولياء

الأمر بما يطلب منهم في المدرسة وكذلك التأخر في إحضار الوثائق المطلوبة، وهذه الأنماط السلوكية السلبية تعد من المخالفات التي ينبغي التنبيه إليها والحرص على ضبط السلوك بما يتفق مع اللوائح وبما يعكس أهداف المدرسة؛ ذلك لأن إهمال هذه المظاهر سيكون له تأثيراته السلبية التي ستكون أشد وطأة على النظام المدرسي.

التوصيات: في ضوء نتائج الدراسة يمكن الخروج بالتوصيات الآتية:

1- ضرورة إعداد قائمة بمظاهر السلوك السلبي وإطلاع أولياء أمور التلاميذ على محتواها حتى يحرصوا على توجيه أبنائهم على عدم ممارسة تلك السلوكيات؛ ويكون ذلك عقداً ملزماً لهم.

2- توعية العاملون بالمدرسة بحقوق التلاميذ وحثهم على ضرورة احترامها.

3- عقد دورات تدريبية للمرشدين التربويين وتعريفهم بألية التعامل مع ظواهر السلوك السلبي وكيفية تحليل ومتابعة المخالفات دون أن يسبب ذلك حرجاً للتلميذ وأسرته.

4- عقد لقاءات دورية للتلاميذ وحثهم على الالتزام بقواعد الانضباط الصفية وتحديد معايير السلوك المقبول والسلوك السلبي.

5- إجراء المزيد من الدراسات حول دور المرشد التربوي بمراحل التعليم المختلفة وتقييم سلوك التلاميذ بتلك المراحل؛ فالموضوع مازال بكراً ويسهم في فهم شخصية التلاميذ بطريقة شمولية تمكننا من اقتراح العلاجات المبكرة لمظاهر الانحراف المختلفة.

قائمة المراجع:

- 1- أبو بكر مرسي محمد، (2002): أزمة الهوية في المراهقة والحاجة للإرشاد النفسي، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- 2- جابر عبد الحميد جابر، (2008): استراتيجيات التدريس والتعلم، القاهرة: دار الفكر العربي.
- 3- زياد بركات، (2006): دوافع السلوك الصفي السلبي، مجلة دراسات عربية في علم النفس، مج(5)، ع(4)، أكتوبر، ص 845-882.
- 4- صالح محمد أبو جادو، (2000): علم النفس التربوي، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- 5- عادل عز الدين الأشول،(1999): علم نفس النمو من الجنين إلى الشيخوخة، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- 6- كلير فهميم، (1998): أولادنا والمدرسة، القاهرة: دار جهاد للنشر والتوزيع.
- 7- محيي الدين توق وآخرون، (2003): أسس علم النفس التربوي، ط3، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
- 8- نصره عبد المجيد جلجل، (2000): علم النفس التربوي المعاصر، القاهرة: دار النهضة المصرية.
- 9- هادي مشعان ربيع، (2005): الإرشاد التربوي والنفسي من المنظور الحديث، عمان: مكتبة المجتمع العربي.

10- <http://www.cdc.gov/gshs> or

http://www.who.intl/school_youth_health/gshs

باستخدام بيانات من الدراسة الاستقصائية التي أجرتها منظمة الصحة العالمية خلال الفترة من 2003: 2005

مجلة التربوي

العدد 7

تقويم المرشد التربوي لمظاهر السلوك المدرسي

11- C. Currie et al., Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) Study :international report from the 2001/2002 survey. Health Policy for Children and Adolescents, No. 4 (Geneva, World Health .Organization, 2004)



أ/ حسين ميلاد أبو شعالة
كلية التربية/ جامعة المرقب

مما لا شك فيه أن الفن في ليبيا يرجع إلى العصور القديمة، الذي تطور تبعاً للظروف المختلفة التي مرت بها ليبيا خلال الفترة التاريخية، فشهدت الصحراء الليبية حضارات قديمة خلفت الآلاف من الرسوم الصخرية التي تعود إلى عصر ما قبل التاريخ في العديد من المناطق منها جبال الأكاكوس وتاسيلي والجبارين.

كما تعاقبت على ليبيا العديد من الحضارات المختلفة كال يونانية والرومانية والبيزنطية والإسلامية، وقد عاشت ليبيا فترة من الاحتلال التركي العثماني في القرن التاسع عشر مما أدى إلى جعل ليبيا تعيش في تقلبات اجتماعية وسياسية وحالة من الجهل والتخلف، ولم يكن الفن التشكيلي المعاصر أيام الاحتلال الإيطالي الاستعماري بارزاً بسبب انشغال الليبيين بالكفاح والنضال ضد الاستعمار، ومع ذلك فقد كان عدد من الفنانين الفطريين يمارسون بعض الحرف اليدوية والزخرفة والرسوم الواقعية.

مشكلة البحث:-

إن لوطننا العربي عمقاً حضارياً وتاريخياً عريقاً في فنونه وآدابه، وهذا ما يفرض على الفنان مسؤولية إعادة بناء ذلك الفن وبناء الهوية الوطنية والقومية، وأن يجعل من أعماله أعمالاً فنية معاصرة يستجيب لكل ما هو إنساني في الفن ويتجاوز التأثيرات الخارجية.

ومن هنا تأتي مشكلة البحث في إبراز الفن التشكيلي الليبي المعاصر والتعرف

على أساليبه الفنية .

أهمية البحث :-

ترجع أهمية البحث إلى خلو المكتبة العربية من الدراسات الفنية التي تتعلق بالفن الليبي المعاصر، وما مدى الدور الذي قام به الفنان الليبي من التقدم والرقي بالفن المعاصر .

أهداف البحث:-

- 1 - التعرف على الأساليب الفنية التشكيلية المعاصرة للفنان الليبي.
- 2 - إبراز الفنان الليبي المعاصر وأعماله الفنية التشكيلية.
- 3 - تطور الحركة الفنية التشكيلية في ليبيا.
- 4 - إبراز ما في الفن الليبي من قيم جمالية.

حدود البحث:

التعريف بالفنانين مؤسسي الحركة التشكيلية في ليبيا وإلقاء الضوء على حياتهم الفنية وأعمالهم من نهاية القرن التاسع عشر حتي منتصف القرن العشرين.

منهجية البحث:

يتبع الباحث المنهج الوصفي التاريخي .

المقدمة:

مر الوطن العربي بفترة ركود فترة الاحتلال العثماني، فكان هذا من أهم الأسباب التي بددت تراثنا العزيز واستلبوا أمجادنا، حيث قضى السلاطين العثمانيين في أعقاب استعمارهم لبلادنا على فنوننا المحلية، إذ قاموا بترحيل أغلب الفنانين المهرة والصناع إلى الآستانة⁽¹⁾، كما استولوا على العديد من التحف التي تزينت بها القصور والمساجد ونقلوها إلى بلادهم، وبهذا استطاعوا أن يقيموا بيننا وبين النشاط الفني سوراً منيعاً، وجاءت بعد ذلك التيارات الثقافية الفنية الغربية لمحو والقضاء على كل المقومات الأصلية الباقية من تراثنا الفني بعد الاستعمار الأوربي على بلادنا، ولكن بعض الفنانين الوطنيين والقوميين لم ينجروا ولم يقبلوا طمس حقائق فننا الأصيل؛ بل حرصوا على الاحتفاظ بشخصيتهم الفنية وأساليبهم الفردية.

تاريخ الفن الحديث في الوطن العربي:

هي الفترة التي أعقبت سقوط الدولة العباسية في العراق ودولة الموحدين في المغرب العربي، ففي النصف الأول من القرن الثالث عشر حيث سادت عوامل الضعف السياسي في الوطن العربي والتخلف الثقافي بسبب التجزئة والانقسام تعرض الوطن العربي للغزو الأجنبي الاستعماري المتعدد الجنسيات من المغول والفرس والعثمانيين والأوربيين، هذا ما جعل التخلف الثقافي في كافة العلوم والفنون والآداب .. وغيرها⁽²⁾، وظهر الانحطاط والتدهور في الفن التشكيلي وكاد أن يندثر الفن العربي الإسلامي، وذلك لعدم اهتمام الحكام العثمانيين بالفن التشكيلي وجهلهم له، وكان همهم الوحيد هو التوسيع في الرقعة الجغرافية والسيطرة على العديد من البلاد، إلا أنه ظهر بعض الفنانين الواقعيين الهواة.

الفن المعاصر في الوطن العربي:

تبدأ هذه المرحلة بانتهاء الحرب العالمية الأولى سنة 1918م وكان الوطن العربي تحت الانتداب الاستعماري الأجنبي البريطاني والفرنسي والإيطالي، وأخذ ينقل هؤلاء المستعمر ثقافتهم إلى أي قطر الذي يسيطرون عليه، وعندما حلت الحكومات الوطنية في الأقطار العربية بعد استقلالها بدأ بعض الحكام المثقفين يفكرون باللاحق بالغرب في ثقافتهم وفنونهم وعلومهم، فاستطاع هذا الاستعمار أن يبيث ثقافته وفنونه عن طريق إرسال البعثات الدراسية بالخارج، وعن طريق الكتب والمجلات والصحف والنشرات الثقافية لترسيخ أفكاره ومفاهيمه في الثقافة والفن، فأخذ يشبع أساليب المدارس الفنية الحديثة في الوطن العربي وبيث هذه الثقافة في نفس الفنان العربي لطمس الشخصية العربية وتقليد أساليب تلك المدارس والتأثر بها وتعميق دراستها في نفوس الأجيال الصاعدة .

الفن المعاصر في ليبيا :

لم يكن الفن التشكيلي المعاصر إبان الحكم الإيطالي الاستعماري في ليبيا فناً

يستحق الذكر وليس له مكانة متميزة بسبب انشغال الليبيين بالجهاد والنضال ضد المستعمرين، ومع ذلك فقد كان هناك عدد من الفنانين الفطريين الذين يمارسون الحرف اليدوية والزخارف النحاسية والملابس النسائية والتطريز وغيرها من الحرف الفنية، وفي نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين ظهرت بوادر ثقافية كان لها تأثير على الفن التشكيلي الليبي والتي منها إنشاء مدرسة الفنون والصنائع الإسلامية بطرابلس والتي تعتبر من أهم أوائل المراكز الثقافية ذات الاهتمام بالفنون والتي أنشئت في ليبيا خلال العهد العثماني، وقد شرع في بنائها سنة 1895م في عهد الوالي "تامق باشا" الذي عين والياً على طرابلس في بداية سنة 1895م⁽¹⁾، وعندما غزت إيطاليا ليبيا توقفت أعمال مدرسة الفنون والصنائع ونشاطها عقب احتلال إيطاليا مدينة طرابلس، وفي سنة 1914م بدأت هذه المدرسة في استعادة دورها، وقد عين فيها معلمون من الفنانين الأجانب وأغلبهم من الإيطاليين من بينهم الأستاذ "كلانتس"، والأستاذ "كورنيللي" مع بعض المدرسين من العناصر الوطنية المتخرجين من هذه المدرسة ومن بينهم الأستاذ "المهدي الهادي الشريف" حيث ترأس قسم الطلاء والزخرفة ثم الخزف⁽¹⁾، وبالرغم من أن هذه المدرسة كانت تهتم دراستها بالجانب التطبيقي الحرفي إلا أن هناك مجموعة من الطلاب كان لديهم موهبة الرسم والتصوير بجانب دراستهم للفنون التطبيقية، وقد تأثروا بالفنانين الإيطاليين، واقتبسوا منهم بعض الأشكال والصيغ الفنية والتي ظهرت في إنتاجهم، أما الفنان المهدي الشريف، ومحمد الأرنؤوطي وعضو عبيدة، وغيرهم فقد مارسوا الفن بأسلوب فطري واقعي فرسموا المنازل القديمة والبيئة الليبية والعادات والتراث، وصوروا حركة الجهاد وغيرها.

وفي منتصف القرن العشرين ومع استقلال ليبيا بدأت بوادر ثقافية ساعدت على ظهور الحركة الفنية التشكيلية، وانتعشت مدرسة الفنون والصنائع الإسلامية وأصبحت من أهم المؤسسات التعليمية في المجتمع الليبي، كما افتتح معهد الأشغال اليدوية تحت مظلة اليونسكو، وفي تلك الفترة كان التوجه نحو التوسع في التعليم الحديث، وارتفع

معدل الإيفاد بالخارج في كثير من التخصصات، وكذلك برزت النوادي والجمعيات الفنية في طرابلس وبنغازي وبعض المدن الأخرى، وذلك لتوفير مناخ فني يزيد من إنتاج الفنانين ويصقل مواهبهم وينمي التذوق لدى أفراد المجتمع، عملت على تكوين مجموعات من الفنانين التشكيليين والذين حملوا البداية الحقيقية للفن التشكيلي الليبي، كما أنشئت قاعات للعرض والمراكز الثقافية لإقامة المعارض ونشر الثقافة، وتوالت البلاد في فتح المعاهد المتخصصة، وفي عام 1977م تم افتتاح قسم التربية الفنية بجامعة طرابلس، وفي سنة 1987م تحول القسم إلى كلية الفنون والإعلام والذي كان لها الدور الأكبر في النشر والنهوض بالفن التشكيلي في ليبيا.

تعريف ببعض الفنانين مؤسسي الحركة التشكيلية في ليبيا:

* مصطفى محمد الخازمي "الخمسي"⁽¹⁾

ولد الفنان مصطفى الخازمي في مدينة الخمس محلة بن جحا في سنة 1937م، كانت بداية دراسته في المرحلة الأولى بمدرسة إبراهيم الرفاعي بالخمس، ثم التحق بمعهد الأشغال الفنية بطرابلس سنة 1953م، تخرج من المعهد فعين أستاذاً فيه، وفي سنة 1961م أوفد في بعثة دراسية لاستكمال دراسته الجامعية بإيطاليا، وأكمل دراسته بعد العام الأول على حسابه الخاص، وذلك ببيع لوحاته حتى أنهى دراسته الجامعية في سنة 1966م، ثم أكمل دراسته العليا ماجستير في جمهورية مصر العربية سنة 1976م، وتعتبر أول رسالة ماجستير في ليبيا في الفنون التشكيلية، يعتبر الفنان مصطفى الخمسي من رواد الفن التشكيلي في ليبيا حيث أقيم معرض خاصاً للوحاته الزيتية بمدينة فينيسيا بإيطاليا أثناء دراسته هناك في صالة فالريا مرتيلي GallatiaMortelle بالقرب من ميدان سان ماركو Son Marco سنة 1964م وكتبت عنه الصحيفة الإيطالية نسيون سيرا Nasiona Sera بتاريخ 1964.4.4م مقالا بعنوان "الفنان مصطفى الخمسي يسهر الليل وسط عمله الفني من خلال لوحاته".

كانت معظم أعماله الفنية تتصل بالبيئة العربية الليبية الواقعية، حيث رسم الحياة

اليومية ورسم الطبيعة والأشجار، رسم أشجار النخيل والمباني، والريف والصحراء.

* عوض عبيدة:

ولد الفنان عوض عبيدة بمدينة بنغازي القديمة سنة 1923م، ونشأ في أسرة كان همها مقاومة الاحتلال الإيطالي والتصدي له، لم يدخل مدارس الفنون وإنما تعلم من الطبيعة، وكانت لوحاته مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالبيئة الشعبية وبالعرف والفنون الشعبية القديمة، وعندما يسأل الفنان عن اختيار الموضوعات لعمله الفني يقول: كنا نرسم من الذاكرة حيث نشاهد الأشياء ونحفظها لتتحول الصورة إلى خطوط على أول جدار، وكانت منازلنا العتيقة هي الإطار العام⁽¹⁾ حيث أخذ يحول كل ما رآه واختزله وعائشه من صور إلى لوحات، قام الفنان بالعديد من المعارض من سنة 1946م إلى 1951م، وتحولت لوحاته إلى متحف يتوافد عليه هواة الفن، وبيعت العديد من لوحاته، وأقام معرضاً في أفينا بإيطاليا سنة 1968م وكذلك في مدينة ميلانو سنة 1971م⁽¹⁾.

* محمد الزواوي:-

ولد الفنان محمد الزواوي بضواحي مدينة بنغازي سنة 1936م، وقد عاش في بيئة بدوية تعتمد حياتها على الرعي والزراعة، مارس الرسم منذ الصغر عندما كان عمره أقل من عشر سنوات⁽²⁾ وحظي بالاهتمام والتشجيع من قبل بعض مدرسيه خلال دراسته الأولى، وبرزت موهبته يوم بعد يوم، وقد اتجه للفن الساخر والذي وصل به إلى قمة الإبداع الفني بأسلوب متميز جعلت شهرته ترتفع من خلال نشر أعماله في الصحف المحلية والعربية، وقد عالج في رسومه كافة القضايا الاجتماعية والسياسية، أقام العديد من المعارض الفنية بالداخل والخارج في جمهورية مصر والكويت، وله كتابان عن الفن الساخر "الوجه الآخر" و"أنتم".

وهناك العديد من الفنانين الذين أسهموا في تأسيس الحركة التشكيلية في ليبيا

ومن بينهم:-

* **محمد علي لاغا:-** ولد في طرابلس سنة 1878م، وهو من أوائل الرسامين الليبيين الهواة الذي برزوا في نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين، تخرج من الكلية الحربية كضابط مشاة، رسم المئات من اللوحات كان معظمها منفذة بأقلام الفحم والحبر، وبعضها بالألوان الزيتية.

* **محمد الاناؤوطي:-** ولد في مدينة طرابلس سنة 1904م تخرج من مدرسة الفنون والصنائع الإسلامية بطرابلس، رسم البيئة الليبية وكانت محور أغلب أعماله.

* **فؤاد الكعبازي:-** ولد بطرابلس سنة 1923م، اهتم بالرسم الساخر، وقام بتدريس التربية الفنية بمدرسة طرابلس الثانوية، وتقلد العديد من المناصب في الدولة الليبية .

* **عبد الحميد الجليدي:-** ولد بمنطقة الزنتان سنة 1938م تخرج من مدرسة الفنون والصنائع الإسلامية بطرابلس من قسم الخزف، اهتم بالرسم الساخر واستعمل التصوير الزيتي، التحق بالعمل بالصحافة كرسام ومخرج صحفي .

* **محمد البارودي:-** ولد بمدينة طرابلس سنة 1931م وهو من الفنانين الذين أخلصوا وأعطوا الكثير للفن التشكيلي الليبي، لم يتلمذ في مدارس الفن أو المعاهد أو الكليات؛ بل مدرسته الحياة، شارك في العديد من المعارض الفنية بالداخل والخارج منها الولايات المتحدة وألمانيا.

* **علي قانه:-** ولد بمدينة طرابلس سنة 1936م، تخرج من أكاديمية الفنون الجميلة بروما تخصص نحت، شارك في العديد من المعارض الدولية والمحلية، كلف بإعداد تمثالين للشاعرين أحمد رفيق المهدي، وأحمد الشارف .

* **الطاهر المغربي:-** ولد في مدينة فزان سنة 1941م، تخرج من أكاديمية الفنون الجميلة بروما، وهو عضو مؤسس للاتحاد العام للفنانين التشكيليين العرب، نظم وشارك في العديد من المعارض والندوات عن الفن التشكيلي بليبيا وكثير من الدول العربية والأوروبية وأمريكا.

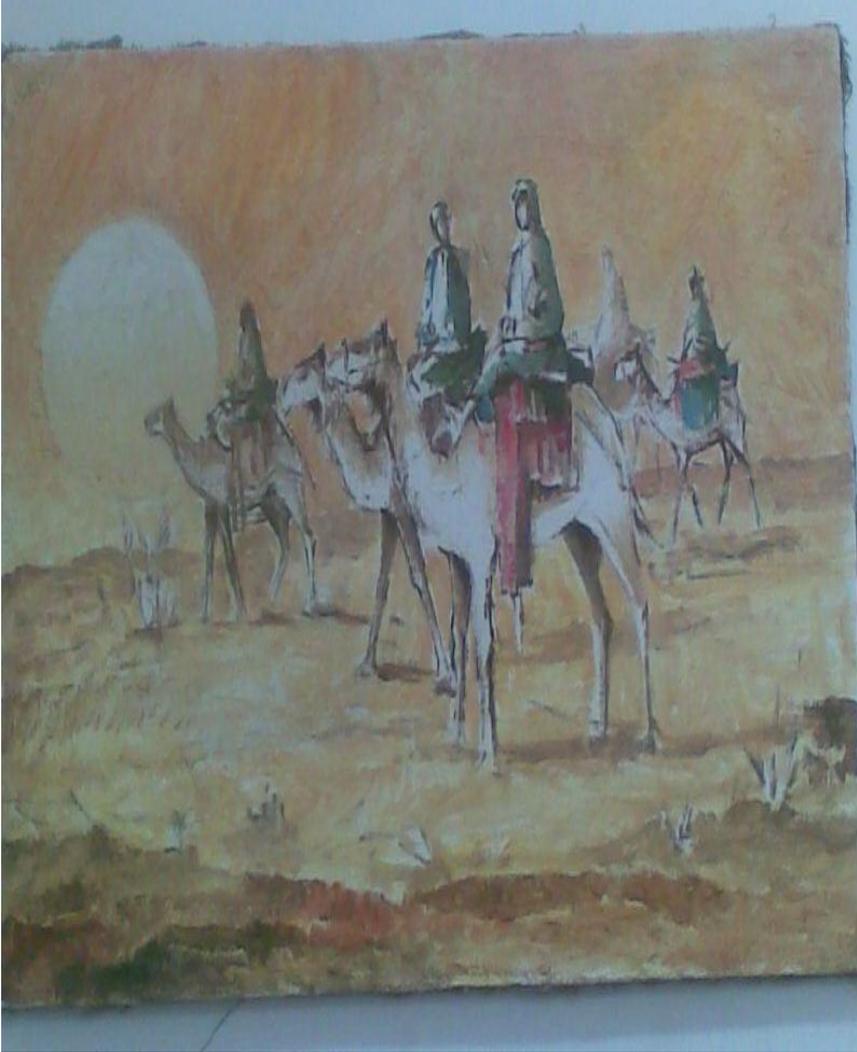
* **عبد المنعم بن ناجي:-** ولد في مدينة طرابلس سنة 1936م، درس في أمريكا فن

السينما، وأقام معرضاً بها، وكذلك بتونس، وله العديد من المعارض في الداخل، كان الخط العربي من أهم اهتماماته.

* **على مصطفى رمضان**:- ولد في طرابلس سنة 1938م درس الفن في هولندا وأقام بها عدة معارض، ونظم وشارك في معارض محلية، كما شارك في المؤتمرات العربية للفنون والبحوث العلمية.

التوصيات:-

- 1 - العمل على إنشاء قاعات لإقامة المعارض في مختلف مدن ليبيا .
- 2 - العمل على إنشاء متحف للفن الليبي الحديث يضم أعمال الفنانين التشكيليين الليبيين.
- 3 - تشجيع الفنانين التشكيليين والأخذ بأيدي الهواة لمزاولة الإنتاج الفني .
- 4 - التشجيع على إقامة المعارض والمسابقات المحلية والدولية .
- 5 - العمل على فتح الكليات المخصصة في كافة المدن الليبية .



لوحة الفنان مصطفى محمد الخازمي



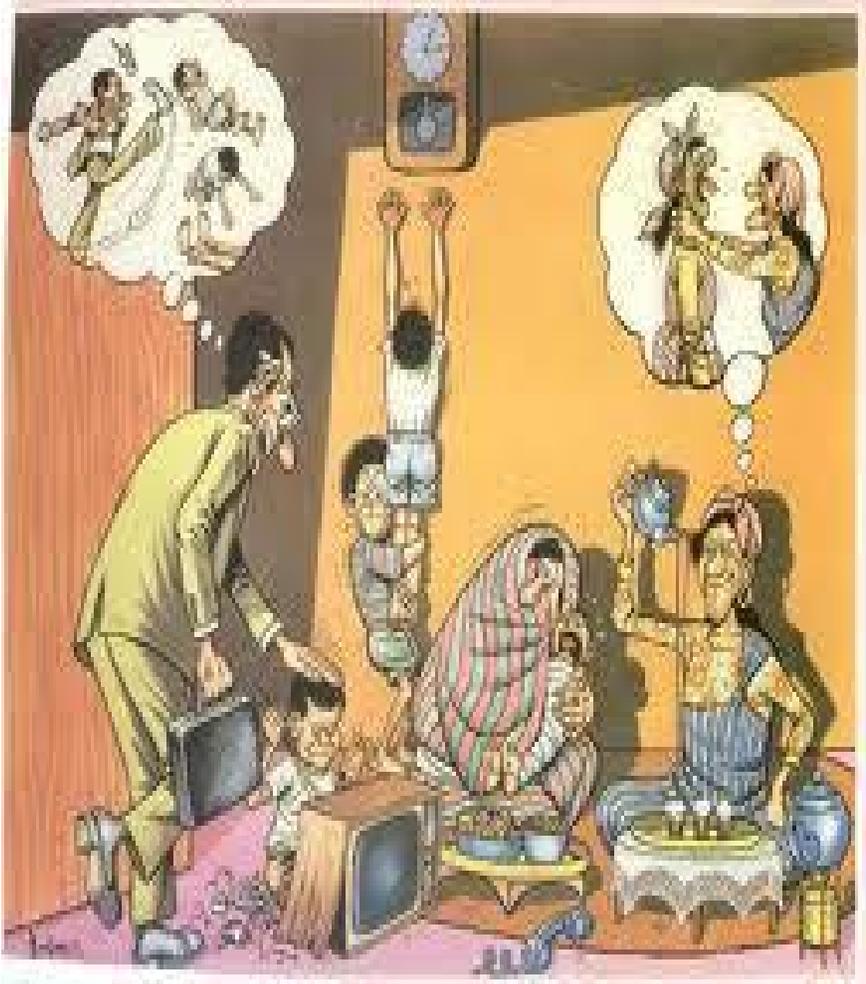
لوحة الفنان مصطفى محمد الخازمي



لوحة الفنان عوض عبيدة



لوحة الفنان عوض عبيدة



لوحة الفنان: محمد الزواوي



لوحة الفنان محمد الزواوي

المراجع

- 1 - محمد حسين جودي . الحركة التشكيلية المعاصرة في الوطن العربي، عمان دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، ط1، 1998، ص15 .
- 2 - عفيف بهنسي . الفن الحديث في الوطن العربي ،اليونسكو، دار الجنوب للنشر ، 1980، ص30-31.
- 3- محمود أبو الصديق وآخرون . مدرسة الفنون والصنائع الإسلامية بمدينة طرابلس في مائة عام، ليبيا، مركز جهاد الليبي للدراسات التاريخية 2000 ، ص 20-21 .
- 4- محمود أبو الصديق وآخرون، المرجع السابق ، ص332-337 .
- 5 - لقاءات الباحث مع الفنان .
- 6 - عبد الفتاح المنصوري . عوض عبيدة، مجلة الثقافة العربية، عدد10، 1975م ، ص69 .
- 7 - عبد الجواد العبد جبريل، التصوير المعاصر في ليبيا، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المنيا، كلية الفنون الجميلة 2005 م .
- 8 - مجلة المرايا . اللجنة الشعبية العامة للتعليم، ليبيا، العدد الثالث، السنة الأولى 1995م ، ص 62 .



أ/خالد أحمد قناو

كلية التربية - جامعة المرقب

المقدمة:

البيئة البحرية هي جزء من النظام البيئي العالمي، وتتكون من البحار والمحيطات والأنهار وما يتصل بها من روافد، وما تحتويه من كائنات حية سواء كانت نباتية أو حيوانية، كما تضم موارد أخرى مثل المعادن بمختلف أنواعها، وتعتمد هذه الكائنات كلّ منها على الآخر وتتفاعل مع بعضها في علاقة متزنة ويختل هذا التوازن عند الإخلال في المواصفات الفيزيائية والكيميائية للبيئة البحرية، وقد جاء تعريف البيئة البحرية في اتفاقية الأمم المتحدة لقانون البحار عام 1982م بأنها "نظام بيئي" Ecosystem تتكون من عناصر عضوية وغير عضوية ذات تفاعلات متداخلة فيما بينها، وكذلك العلاقة بين الكائنات الحية بعضها ببعض وعلاقتها بالظروف المادية المحيطة بها⁽¹⁾.

ويعتبر التلوث البحري أحد الأخطار التي تهدد كوكبنا الذي نعيش عليه، ومع تطور حياة الإنسان تزايدت أهمية الظروف البيئية وتزايد تأثره بها، ولقد أسهم الإنسان منذ أقدم الحضارات بتلويث المياه الطبيعية بأشكال ودرجات مختلفة، وأدى نمو وتطور المجتمعات الإنسانية وزيادة الرفاهية إلى الانفجار السكاني وما صاحب ذلك من ارتفاع معدلات التحضر (نمو المدن وخاصة الساحلية) التي نجم عنها إفراز العديد من أنواع النفايات والملوثات المختلفة الأمر الذي استلزم البحث عن أماكن للتخلص منها،

(1) - عتيق العربي الهوني ، علم البيئة البحرية ، منشورات جامعة الفاتح ، طرابلس ، 2005 ، ص2.

ونتيجة لعدم الوعي بأهمية البحار والشواطئ التي تحولت إلى مكبات للنفايات والمخلفات ومصبات لمياه الصرف الصحي والصناعي بمختلف أنواعها الأمر الذي أدى إلى انعدام الحياة بشكل جزئي أو كلي في بعض المناطق وذلك حسب نوع الملوثات الملقاة بها، وبالتالي كان الحرص على نظافة المياه البحرية أمرًا حتميًا لاستمرار الحياة بها.

وتعد منطقة الدراسة من المناطق التي لم تسلم من التلوث البحري الحاصل بفعل السفن الوافدة والمغادرة لميناء منطقة الدراسة، والمخلفات الصناعية والتجارية التي يتم طرحها في البحر مثل مصنع تعبئة الزيوت النباتية ومرافق الصيد البحري، وكذلك التلوث بمياه الصرف الصحي التي تُقذف في البحر دون معالجة محملة بالمخلفات المنزلية والطبية والتجارية السائلة، بالإضافة إلى استعمال الشاطئ كمكبات للقمامة ومخلفات الهدم والبناء والمخلفات الناتجة عن عملية الاصطيف في فصل الصيف وغيرها، كما أن التلوث الجوي له دور في زيادة نسبة التلوث بالحموضة عن طريق الغازات والأتربة والغبار المنبعثة من مصانع الإسمنت التي تلقي بمخلفاتها في الهواء الجوي وبالتالي تصل تلك المخلفات إلى البحر عن طريق الرياح التي تنقلها لمسافات بعيدة فتسقط بواسطة الأمطار والرياح مما يسبب ضررًا للكائنات البحرية، ومن الجدير بالذكر أيضًا أن التلوث الناتج عن محطة التحلية الموجودة خارج حدود منطقة الدراسة من ناحية الشرق والتي تقذف بمخلفاتها في البحر يسبب أضرارًا كبيرة لشواطئ المدينة نتيجة حركة الأمواج والتيارات البحرية التي تنقل معها كميات كبيرة من المخلفات الناتجة جراء تفريغ ناقلات النفط التي تزود المحطة بالوقود أو أثناء تعبئة مياه الموازنة فتتسرب كميات من النفط إلى البحر، كما أن مياه الأمطار التي تصرف إلى البحر عبر الشبكة العامة والجريان السطحي لبعض الأودية (كوادي عمارة والفاني ووادي الزناد ووادي لبدة) لها دور في نقل كميات كبيرة من المخلفات والفضلات والحيوانات الميتة والقمامة الناتجة من الاستعمال البشري التي تلقى في تلك الأودية، وبالتالي تصل إلى البحر مسببة

أضراراً وروائح كريهة لها تأثير على الكائنات البحرية وعلى حركة السياحة الشاطئية. وبالتالي فإن أهم التساؤلات المطروحة في هذه الدراسة تتمثل فيما يلي:

س1- إلى أي مدى تواجه البيئة البحرية مشاكل بيئية تتعلق بتلوثها بالمخلفات الصلبة والسائلة ؟ .

س2- ما النتائج المترتبة على هذه المشكلة؟، وما أثر هذا التلوث على طبيعة الاستخدامات البشرية للمياه والأحياء البحرية المختلفة ؟ .

الأهداف:-

1-تقصي الحقائق العلمية عن طريق الملاحظة والمشاهدة والزيارات الميدانية للمنطقة الساحلية في منطقة الدراسة .

2- إثبات التلوث عن طريق أخذ عينات من البيئة البحرية (المياه والأسماك) وتحليلها مخبرياً لمعرفة نوعية وتركز الملوثات بها.

3- معرفة مدى تركز الملوثات التي تطرح في البحر وعلى الشاطئ وإبراز الأضرار الناتجة عنها وأثرها على البيئة البحرية.

أهمية البيئة البحرية :-

للبيئة البحرية أهمية كبيرة في النظام البيئي، فمن الناحية الحيوية فهي تمتاز باتصال أجزائها اتصالاً حراً طبيعياً يتيح التفاعل والتأثير بين أرجائها، حيث يعتبر للبيئة البحرية دور بارز في تحقيق التوازن المناخي وذلك من خلال ارتفاع درجة حرارتها النوعية عند السطح وبرودتها من الأسفل مما يمكنها من امتصاص قدر كبير من أشعة الشمس الساقطة على الأرض ومن ثم تبخر جزء من هذه المياه إلى الجو بفعل الرياح الصاعدة وتجمعها على هيئة سحب تندفع في اتجاه اليابسة محدثةً أمطاراً والتي تعد مصدر الماء العذب للكائنات الحية الأخرى على اليابسة، كما تتميز بقدرتها على امتصاص ثاني أكسيد الكربون وذلك من خلال عملية البناء الضوئي (التمثيل

الكلوروفيلي) الذي تقوم به البلاكتونات النباتية في الوسط البحري بكميات كبيرة فتتفصل ذرات الكربون إلى مواد عضوية وينطلق الأكسجين ليذوب في الماء فتتنفس به الكائنات الحية الأخرى في البيئة البحرية، وإذا ما عرفنا بأن معدل تولد غاز ثاني أكسيد الكربون على الأرض وتزايد به بدرجة كبيرة وخطره على الإنسان والبيئة بشكل عام فإننا ندرك أهمية البيئة البحرية ودورها في الإسهام للتقليل من نسبته في الغلاف الجوي (1).

كما تعتبر أهميتها الغذائية مصدراً لغذاء الإنسان وبقية الكائنات الأخرى، فهي تحتوي على كميات هائلة من الأنواع المختلفة من الأحياء البحرية ذات القيمة الغذائية العالية ومن أهمها الأسماك التي تسهم بنسبة 71% من إنتاجها لغذاء الإنسان والباقي على هيئة مساحيق أو مواد خام تدخل في العديد من الصناعات كالأسمدة وغذاء الحيوان قال تعالى ﴿ وَهُوَ الَّذِي سَخَّرَ الْبَحْرَ لِتَأْكُلُوا مِنْهُ لَحْمًا طَرِيًّا وَتَسْتَخْرِجُوا مِنْهُ حَبًا يُبَسُّونَهَا وَتَرَى الْفُلْكَ مَوَازِرَ فِيهِ وَلِتَبْتَغُوا مِنْ فَضْلِهِ وَلِعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ ﴾ (2).

أما أهميتها الصناعية فإنها تكمن في استخراج معظم الزيوت التي تستخدم في صناعة الدهون، كما إن بعض الأسماك تستعمل كدقيق سمكي أو كعلف للحيوانات ومن ثدييات البحر "الفقم" الذي يستفاد من فرائه ذي الجودة العالية، علاوة عن استخراج اللؤلؤ والإسفنج، والعديد من الاستخدامات البشرية المستخرجة من البيئة البحرية، كما أنها تحتوي حسب الأبحاث العلمية على كميات هائلة من النفط والغاز الطبيعي، إذ تؤكد هذه الأبحاث على أن ثلث المخزون العالمي من النفط والغاز يتواجد في باطن البحار في المناطق القريبة من الشواطئ، وخاصة في منطقة الجرف القاري، حيث تمد العالم حالياً بما يتجاوز 25% من احتياجاته من النفط، بالإضافة إلى توليد الطاقة من

(1) - جمعة طنطيش ، اقتصاديات المياه المالحة ، محاضرات في اقتصاديات البيئة ، أكاديمية الدراسات

العليا ، طرابلس 2008 ، ص 90.

(2) - سورة النحل ، الآية رقم 14 .

خلال حركتي المد والجزر ومن الفرق في درجة حرارة ماء البحر، وكذلك من خلال حركة الأمواج والتيارات البحرية باستخدام ما يسمى بالمحرك الموجي (1) .

أما أهميتها كمصدر للثروات المعدنية فقد قدرت الأملاح الذائبة في البحار حوالي 166 مليون طن لكل ميل مكعب من مياه البحار ويأتي كلوريد الصوديوم على رأس هذه الأملاح بنسبة 88.7% من إجمالي الأملاح الذائبة ، أما بالنسبة للمعادن الأخرى فتقدر كمية الماغنسيوم بـ 26 مليون طن لكل ميل مكعب بنسبة 10.8% (2) .

موقع منطقة الدراسة :

تمتد حدود منطقة الدراسة على طول الشواطئ الساحلية لمدينة الخمس عند التقاء حافة جبل نفوسة بالشاطئ، أي من وادي اعمارة غرباً وحتى وادي لبدة شرقاً بمسافة تقدر بنحو 15 كم (3)، أما جنوباً فتحددها الحدود الإدارية لمدينة مسلاتة، وتقع هذه المنطقة في الركن الشمالي الغربي لليبيا بين دائرتي عرض (52" 36. ُ 32°) و(44" 40 . ُ 32°) شمالاً، وبين خطي طول (49" 14 . ُ 14°) و(11" 18 . ُ 14°) شرقاً (4) .

أما عن منهجية الدراسة فتتناول بجمع البيانات والمعلومات الإحصائية ميدانياً عن طريق أخذ العينات من البيئة البحرية وإجراء التحاليل اللازمة لها في المختبر لغرض معرفة تركيز الملوثات في هذه العينات وتحديد نوعية العوامل المؤثرة فيها .

(1) جمعة طنطيش، محمد أزهر السماك ، دراسات في جغرافية مصادر الطاقة ، منشورات ELGA

مالطا ، 1999 ، ص 206 .

(2) يحيى عباس حسين ، مقدمة في جغرافية الموارد المائية ، الجامعة المفتوحة ، طرابلس ، 2002 ،

ص25.

(3) Google Earth.

(4) مصلحة المساحة 1978 ، لوحة رقم 2/2190.

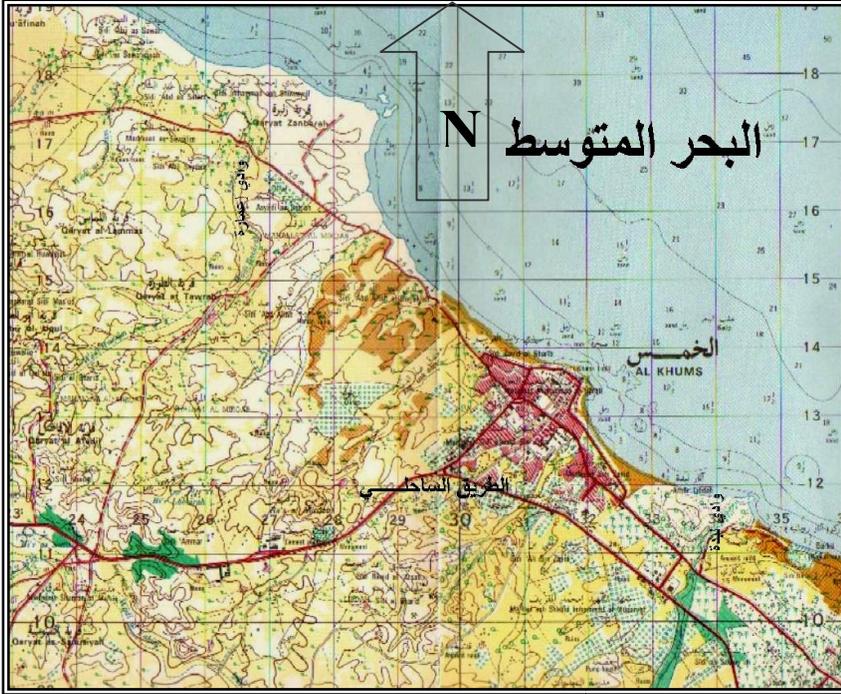
أما عن طبيعة السهل الساحلي فإنه يتميز بالانحدار وخاصة من وادي اعمارة غربا إلى وادي لبدة شرقا الذي يعتبر من أكثر المناطق الكثيفة بالسكان وذلك لأهمية الأنشطة الاقتصادية السائدة فيه من نشاط تجاري وصناعي وخدمي، وبذلك نجد أنه يتميز بضيق مساحته وشدة انحداره نحو البحر ويرجع ذلك إلى اقتراب حافة مرتفعات الجبل الغربي تدريجيا نحو البحر، كما توجد العديد من الأودية التي تقطع هذا السهل والتي يغلب عليها شدة انحدارها وضيق مجاريها مما أدى إلى وصول بعضها إلى البحر ومن أهمها وادي لبدة ووادي اعمارة، وعلى الرغم من ذلك فإن الساحل خال من التعاريج إلا في بعض الفجوات البسيطة كالأسنة الصخرية والرمال الصغيرة والتي بدورها ساعدت على ظهور مرفأئ طبيعية وخاصة غرب منطقه الدراسة عند رأس المس الذي أقيم عليه ميناء الخمس التجاري، وكذلك رأس وصيف الذي يوفر الحماية لميناء الخمس البحري لصيد الأسماك من الرياح الشمالية والشمالية الغربية (1).

وبخصوص السكان ونموهم وتوزيعهم فإن الزيادة السكانية تتصف بطبيعة ديناميكية وذلك بسبب الحركة الدائبة التي قد ينتج عنها التزايد أو التناقص العددي فلا وجود لمجتمع سكاني ساكن، فمدينة الخمس يتزايد عدد السكان فيها بين تعدادي 1995م - 2006م بحيث بلغت الزيادة السكانية 6243 نسمة حيث كان عدد السكان سنة 1995م (35963 نسمة) وارتفع سنة 2006م إلى 42206 نسمة، ومن المتوقع أن يصل عدد السكان سنة 2015 م إلى 52000 نسمة وذلك حسب معدل النمو (2).

(1) حسين مسعود أبو مدينة، الموانئ الليبية، دراسة في الجغرافيا الاقتصادية، كلية الآداب، مصراته، 2004، ص 24-29.

(2) الهيئة القومية للتوثيق والمعلومات، النتائج النهائية لتعدادات السكان 1984م-1995م-2006م.

خريطة رقم (1) الموقع الجغرافي لمنطقة الدراسة



المصدر: عمل الباحث استناداً إلى مصلحة المساحة، 1978، لوحة رقم 2/2190.
إن زيادة عدد السكان وارتفاع مستوى المعيشة وتحسنها يواكبه زيادة في معدل الدخل مع زيادة في معدل الاستهلاك مما ينتج عنه زيادة في كمية ونوعية المخلفات سواء كانت مخلفات صلبة أو سائلة، وبالتالي يصل تأثيرها إلى البحر كمخلفات القمامة

والهدم والبناء والمخلفات التجارية ومخلفات الصرف الصحي ومخلفات النشاط السياحي وغيرها وهي مقسمة كالآتي :

أولاً: مياه الصرف الصحي:-

تمثل مياه الصرف الصحي مصدراً خطراً من مصادر التلوث البحري، حيث تلجأ معظم المستوطنات الحضرية إلى التخلص من مياه مجاريها بطرحها في البحر كالموجودة بمدينة الخمس والتي تتكون من خمسة مخارج رئيسية لمياه الصرف الصحي التي تصرف في البحر دون معالجة ولو أولية، والسبب الذي ساعد على مد أنابيب الصرف الصحي في البحر دون حدوث خسائر مادية هو الميل الطبيعي لسطح الأرض نحوه لمنطقة الدراسة والتي ترتفع على سطح البحر بحوالي 20 - 55 متراً ، كما أن سوء التخطيط للبنية التحتية لشبكات الصرف الصحي زاد من تفاقم المشكلة نتيجة مد مخارج الصرف الصحي إلى البحر مما أدى إلى تلوث مياه البحر بالروائح الكريهة وتغيير الصفات الفيزيائية والكيميائية للمياه والأحياء البحرية، إضافة إلى توقف جهاز المعالجة منذ فترة طويلة ولم يستعمل تشغيله إلا لمدة قصيرة .

وتتكون هذه المياه من مجموع المياه المستعملة في المنازل كمياه المطابخ والحمامات والمياه المستخدمة في بعض المصانع والورش والمحلات التجارية كالمسالخ، بالإضافة إلى مجموع مياه الأمطار التي تصرف في شبكة الصرف الصحي فتصل جميعها إلى البحر عبر الشبكة العامة ، والشكل الآتي يبين أحد المخارج التي تصب في البحر مباشرة .

شكل رقم (1)

أنابيب لصرف الصحي ممتدة إلى البحر قرب ميناء الخمس التجاري



المصدر: عدسة الباحث، 2014.

كما أن مخلفات المياه المستعملة في محطات غسيل السيارات والمنتكونة من فضلات الزيوت والشحوم المستهلكة تصرف إلى مياه المجاري دون مراعاة المواصفات البيئية وذلك بفصل هذه المخلفات عن الماء ووضعها في غرف خاصة مصممة من قبل جهاز حماية البيئة، ولكن من خلال الزيارة الميدانية لتلك المحطات تبين أنه لم تراعى المواصفات القانونية والبيئية لفصل تلك المخلفات عن الماء فتصل إلى البحر مهددة أحيائه بالموت نتيجة تركيباتها الخطيرة والسامة⁽¹⁾، أضف إلى ذلك بعض مصبات الصرف الصحي التي تصب في الأودية وتصل إلى البحر وذلك نتيجة لفيضان غرف

(1) - مقابلة شخصية مع المهندس مرعي العمري، جهاز حماية البيئة بمنطقة الخمس، مع زيارة ميدانية

لبعض محطات الغسيل 2014.

الصرف المعمولة من قبل الشركة علاوة على انتشار الروائح الكريهة في وسط المدينة مسببة تلوثاً هوائياً ومنظراً مزرئياً يؤثر على مورفولوجية المدينة، وبالتالي فإن إلقاء هذه النفايات الملوثة بالكيمياء والميكروبات والفيروسات وما تحتويه من مواد عضوية كثيراً ما تفسد مياه الشواطئ بحيث يتغير لونها ورائحتها، وتصبح مرتعاً خصباً لتكاثر البكتيريا الضارة والفيروسات محدثة تلوثاً ميكروبياً يؤثر على صحة الإنسان، كما تسبب البكتيريا والفيروسات والطفيليات أمراضاً خطيرة عند الاستحمام والسباحة في المياه الملوثة أو أكل كائنات بحرية ملوثة مثل مرض الحمى والتيفود والكوليرا والتهاب الكبد الوبائي والكلبي والإنهال والقيء وأمراض الجهاز العصبي وغيرها من الأمراض الأخرى، وكذلك تعمل بعض الملوثات على استهلاك الأوكسجين الذائب في الماء بكميات كبيرة مما يؤثر على الأحياء المائية كالقتل الجماعي للأسماك أو تغير طعمها كما هو ملاحظ عندما أجريت التحاليل المخبرية لعينات من الأسماك فوجدت ملوثة، بالإضافة إلى ذلك فإن تركيز هذه البكتيريا على سطح الماء يضر باقتصاديات الإنسان كتآكل المنشآت الحديدية للسفن أو الخشبية للقوارب من جزاء إفرزها لمواد تحللها (1).

وقد جاء التأكيد على مخاطر هذا التلوث في الحديث الذي يرويه معاذ بن جبل عن الرسول ﷺ حيث قال: "اتقوا الملاعن الثلاث: البراز في الموارد، وفي قارعة الطريق، وفي الظل" (2) والحديث الشريف فيه نهى ولعن عن تلويث المياه ولو كان بكميات قليلة فما بالك عند إلقاء قاذورات مياه صرف مدينة كاملة في البحر حيث يترتب على ذلك

(1) محمد منير وإيمان صيام ، حماية البيئة البحرية من التلوث ، منشأة الشنهاي للطباعة ، القاهرة 2003م ، ص13.

(2) الحافظ ابن حجر العسقلاني، بلوغ المرام من أدلة الأحكام ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، بيروت ، لبنان ، 2002 ، ص28 .

مجلة التربوي

العدد 7

تلوث البيئة البحرية في مدينة الخمس

مخاطر على الإنسان والأحياء البحرية من الناحية الصحية والجمالية، ومن خلال ذلك فقد تم تجزئة ساحل منطقة الدراسة إلى ثلاثة أجزاء لمعرفة تركيز الملوثات بالأحياء البحرية، وبالتالي فإن نتائج التحاليل الآتية تبين مدى صحة خطر هذا التلوث على البيئة البحرية .

جدول رقم (1) نتائج التحليل البكتيري لعينات المياه

اسم المنطقة	مجموعة بكتيريا القولون	بكتيريا القولون الغائبية
منطقة الميناء	6 cfu / ml ^(*) (MPN)	خالية
منطقة الرقاقة	5 cfu / ml	موجبة
منطقة لبددة	Zero ml	خالية

المصدر: من عمل الباحث، مركز الرقابة على الأغذية، الخمس 2014 .

(*) cfu / ml مستعمرة/ لكل ملي لتر من المياه .

• درجة حرارة المياه كانت 24⁰ م. ودرجة الحموضة PH 7.9 .

يتبين من الجدول المدون أعلاه أن التلوث البكتيري لعينات المياه يختلف من منطقة إلى أخرى حيث بلغ التلوث ببكتيريا القولون أعلاه في منطقة الميناء بعدد وصل إلى 6 cfu / ml ، والسبب في ذلك وجود مخرج للصرف الصحي داخل الميناء مع مخرج آخر خارج الميناء من جهة الشرق، بينما تأتي منطقة الرقاقة في المرتبة الثانية بعدد وصل إلى 5 cfu / ml ، بينما نجد أن منطقة لبددة خالية من تلوث بكتيريا القولون، والسبب في ارتفاع نسبة التلوث هو تركيز مصبات مياه الصرف الصحي على الشاطئ .

أما عن بكتيريا القولون الغائبية المحتملة للحرارة قد سجلت في منطقة الرقاقة فقط، والسبب في ذلك أن أكثر وأكبر مخارج للصرف الصحي كانت في تلك المنطقة مع شدة الدفق لمياه الصرف، ومما ساعد على تركيز الملوثات في تلك المنطقة أيضاً أن

مجلة التربوي

العدد 7

تلوث البيئة البحرية في مدينة الخمس

المخارج تصب في منطقة محصورة بين حاجز الأمواج لميناء الخمس التجاري وحاجز صخري طبيعي في الجهة الشرقية منه ، واستناداً إلى النتائج المدونة آنفاً فإن ارتفاع مستوى التلوث يعود أساساً إلى مياه الصرف الصحي غير المعالجة التي يتم صرفها إلى البحر عند مواقع عديدة وذلك نتيجة لعدم توفر شبكة لمعالجة مياه الصرف الصحي بهذه المدينة .

دول رقم (2) نتائج التحليل البكتيري لعينات الأسماك

نتائج الاختبارات			
اسم العينة	العدد(*)	مجموعة بكتيريا القولون	بكتيريا القولون الغائبية المتحملة للحرارة
بطاطا	2	العدد الأكثر احتمالاً لمجموعة بكتيريا القولون/100مل: <11000 خلية بكتيريا	العدد الأكثر احتمالاً لمجموعة بكتيريا القولون الغائبية /100مل: 1800 خلية
قراقوز	2	العدد الأكثر احتمالاً لمجموعة بكتيريا القولون/100مل: 11000 خلية	العدد الأكثر احتمالاً لمجموعة بكتيريا القولون الغائبية /100مل: 230 خلية
صبارص	5	العدد الأكثر احتمالاً لمجموعة بكتيريا القولون/100مل: <11000 خلية	العدد الأكثر احتمالاً لمجموعة بكتيريا القولون الغائبية /100مل: 2100 خلية
غراب	2	العدد الأكثر احتمالاً لمجموعة بكتيريا القولون/100مل: <11000 خلية	العدد الأكثر احتمالاً لمجموعة بكتيريا القولون الغائبية /100مل: 930 خلية
منكوس	3	العدد الأكثر احتمالاً لمجموعة بكتيريا القولون/100مل: <11000 خلية	العدد الأكثر احتمالاً لمجموعة بكتيريا القولون الغائبية /100مل: 93 خلية

مجلة التربوي

العدد 7

تلوث البيئة البحرية في مدينة الخمس

العدد الأكثر احتمالاً لمجموعة بكتيريا القولون الغائطية /100مل: <11000 خلية بكتيريا	العدد الأكثر احتمالاً لمجموعة بكتيريا القولون/100مل: <11000 خلية	2	الشلبة
------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------	---	--------

المصدر: من عمل الباحث ، مركز بحوث الأحياء البحرية ، طرابلس .
(*) الاختلاف في العدد يرجع إلى وزن العينة .

ومن خلال النتائج المسجلة في الجدول رقم (2) يلاحظ أن جميع العينات ملوثة بمجموعة بكتيريا القولون فالعدد الأكثر احتمالاً لمجموعة بكتيريا القولون بلغ في 100مل <11000 خلية بكتيريا إلا في عينة القراقوز التي بلغت 11000 خلية، أما باقي العينات فتجاوزت العدد أي: عندما تتجاوز البكتيريا في العينة 11000 خلية تصبح ملوثة، وهذا يؤكد تلوث مياه البحر بمياه الصرف الصحي وذلك لأن تلك الملوثات الناتجة عن فضلات الإنسان والحيوان تتواجد بصورة طبيعية في أمعائه ذات الدم الحار كما أنها قادرة على البقاء عند درجات حرارة بين 2°م إلى 5°م وتنتج مستعمرات واضحة خلال 12- 16 ساعة عند 37°م⁽¹⁾ .

أما عن بكتيريا القولون الغائطية المتحملة للحرارة فإنها تنتج الأحماض والغازات عندما تنمو عند درجات حرارة بين 44- 46°م⁽²⁾ ، ويختلف تركيزها من عينة إلى أخرى، فعينات سمكة الشلبة هي التي تواجد فيها التلوث ببكتيريا القولون الغائطية بعدد <11000 خلية بكتيريا لكل 100مل، أما في العينات الأخرى فإنها لم تسجل بأعداد كبيرة، وعند المقارنة بين الأرقام الموجودة في الجدول لبكتيريا القولون المتحملة للحرارة

(1) أم الخير زلطوم، عزل وتعريف بعض البكتيريا الممرضة للإنسان من أسماك شاطئ مدينة الخمس ،

رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية الآداب والعلوم ، الخمس ، 2007م ، ص 18.

(2) نفس المرجع السابق ، ص 19 .

يلاحظ وجود تفاوت كبير بينها حيث كان أعلى مستوى للتلوث لعينات سمكة الشلبة، مع العلم بأنه تم اصطياد جميع العينات من نفس منطقة الصيد، ومن الممكن أن يرجع السبب في اختلاف تركيز التلوث إلى اختلاف نوعية أكلها أو نمط معيشتها، وبالتالي فإن وجود التلوث البكتيري بهذه العينات يؤكد أن الأحياء البحرية مهددة بخطر الانقراض والموت أو على الأقل التغيير في طعمها وفائدتها للإنسان وبالتالي تصبح ضرراً على صحته .

ثانياً: مخلفات النشاط السياحي :-

لعبت الشواطئ البحرية منذ زمن بعيد دوراً هاماً كمنتجعات سياحية صيفية يتجمع فيها عدد كبير من الناس لقضاء إجازاتهم وشغل أوقات فراغهم حيث إنهم يتمتعون ويروحون عن أنفسهم بعيداً عن أعمالهم خاصةً مع توفر مقومات السياحة كالموقع المناسب والمناخ المعتدل وعمق المياه والتيارات البحرية غير القوية ووجود مناطق جبلية مجاورة تكسوها الغابات وتوفر الخدمات السياحية كالفنادق والمسارح والمنتزهات والمراكز الطبية، علاوة على أن تكون هذه الشواطئ نظيفة وبعيدة عن مصادر التلوث⁽¹⁾.

إنّ الاهتمام بالسياحة وتتميتها يتطلب حماية البيئة السياحية من التلوث وخاصة إذا كانت ساحلية كالشاطئ الليبي الذي يعتبر مهذاً لأعرق الحضارات وأعمقها أثراً في تطور الإنسان كحضارة الفينيقيين والرومان المتمثلة في مدن صبراته وطرابلس ولبدة والتي تعتبر من أهم المدن السياحية في ليبيا وذلك لأهميتها الحضارية التي مرت بها عبر العصور القديمة حيث تركت هذه الحضارات آثاراً منتشرة على مساحات واسعة، وتعتبر مدينة لبدة الأثرية من أهم المعالم السياحية في المدينة والتي تقع على مصب

(1) جمعة طنطيش ، اقتصاديات السياحة البحرية، محاضرات في اقتصاديات البيئة ، 2007م ، مرجع

سبق ذكره ، ص 105.

وادي لبدة إلى الشرق من مركز المدينة والتي هي مقصد السياح فقد بلغ عدد زوارها 49230 خلال الفترة مابين (2001 - 2011م) ، وبذلك يتركز موسم السياحة فيها في فصل الصيف نتيجة لوقوع المنطقة على ساحل البحر، فخلال الفترة الصيفية يتزايد عدد المصطافين على شواطئ المدينة بأعداد كثيرة حيث بلغ عدد المصايف المقامة على الشاطئ بحوالي 7 مصايف إضافة إلى وجود بعض المرافق الخدمية التي تشجع على السياحة مثل القرية السياحية الموجودة على شاطئ البحر الشرقي من مدينة الخمس والتي تستقبل حوالي 9000 شخصاً شهرياً وخاصة في أشهر الصيف وناصر وهانيبال والفتاح علاوة على وجود فنادق يصل عددها إلى 6 فنادق موزعة في جميع أرجاء المدينة تستقبل معظم السياح الوافدين إلى مدينة الخمس، ومن خلال الزيارة الميدانية لبعض المصائف تبين وجود أعداد كبيرة من الفضلات السياحية على شاطئ البحر كفضلات الأطعمة وأوانيها البلاستيكية والنايلون وقنينات اللدائن وغيرها من قبل المصطافين وذلك نتيجة لعدم وجود أماكن مخصصة لوضع المخلفات فيها وبالتالي فإن تلك المخلفات تصل إلى البحر بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، كما تعتبر تلك الفضلات مرتعاً خصباً لتكاثر الحشرات والبكتيريا والقوارض والقطط والكلاب مما له أثر كبير على البيئة البحرية، كما أن قلة الوعي البيئي لدى المواطنين لخطورة هذا النوع من التلوث زاد من كمية المخلفات المطروحة في البحر وعلى الشاطئ.

ثالثاً: المخلفات الصلبة:-

تُعد المخلفات الصلبة (Solid waste) من المشكلات الرئيسية التي تعاني منها المجتمعات الحضرية المعاصرة، ولها تأثيرات وانعكاسات محلية في أغلب الأحيان، ولذلك اهتمت الكثير من الدراسات العلمية بعلاج هذه المشكلة ووضعت السياسات المستديمة لإدارة هذه المخلفات بأسلوب بيئي وصحي متكامل، ومعظم هذه الدراسات ركزت على المخلفات الصلبة الناجمة عن الأنشطة البشرية من مصادرها المختلفة مثل

المنازل والمحلات التجارية والمطاعم والشركات الصناعية وتأثير هذه المخلفات على البيئة وخاصة البيئة البحرية كالموجودة على سطح البحر أو في قاعه والتي عادةً ما تُنسى هناك وكأنها وصلت إلى مئوها الأخير، فتلوث البيئة البحرية وتؤثر على نوعية مياه البحر، وتتعاكس سلبياً على الأحياء البحرية فتؤدي إلى هلاكها في الكثير من الأحيان .

وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن المخلفات البلاستيكية تمثل نحو 50% من مجموع المخلفات الصلبة على سواحل البحار، كما يقدر مجموع الطيور البحرية التي تموت بسبب هذه المخلفات البلاستيكية بمليون طائر سنوياً على المستوى العالمي ومائة ألف من الكائنات البحرية الفطرية، حيث أشارت الدراسة التي أجريت في الجزء الشرقي من قاع البحر المتوسط أن المخلفات البلاستيكية تشكل أكثر من 63% من مجموع المخلفات الموجودة في قاع البحر، وهذا النوع من المخلفات في ازدياد مضطرب بسبب ارتفاع المواد المصنوعة من البلاستيك حالياً، كذلك أكدت الدراسة التي أجريت على نوع واحد من السلاحف البحرية تعرف بالسلفاة ذات الرأس الكبير التي تعيش في الجزء الغربي من البحر المتوسط على أن جهازها الهضمي مملوء بالمخلفات البحرية الصلبة، وأن 75.9% من المخلفات كانت مواداً بلاستيكية، والباقي شباك صيد وأخشاب وأوراق وريش، وهذه الدراسة تؤكد خطورة المخلفات البحرية على السلاحف بوجه خاص والحياة الفطرية البحرية بشكل عام (1) .

وتقدر منظمة الصحة العالمية بأن متوسط بقايا النفايات من القمامة 1كجم /يوم/ للفرد الواحد (2) ، حيث أشارت بعض الدراسات إلى أن معدل الفرد الواحد من النفايات

(1) www . aradina.kenanaonline.com

(2) منظمة الصحة العالمية ، معالجة النفايات الصلبة في البلدان النامية ، المكتب الإقليمي لشرق البحر

المتوسط ، الإسكندرية 1988م ص 17 .

في منطقة الدراسة وصل بحوالي 0.900 كجم/يوم ، وعند حساب تلك الكمية مع عدد السكان يتبين أنه خلال تعداد 2006م بلغ مجموع النفايات 37.9 طنًا/ يوم أي بمعدل سنوي 13833 طنًا/سنة ، وهكذا فمع زيادة عدد السكان وتطور مستوى المعيشة وزيادة الرفاهية والإهمال المباشر من قبل الجهات المسؤولة على برامج النظافة وعدم الوعي بنظافة البيئة البحرية تتزايد كمية المخلفات الموجودة على الشاطئ بحيث تقدر كميتها حسب إحصائية 2010م بحوالي 46.5/طنًا/ يوم أي بمعدل 17000 طنًا / سنة مع الأخذ بعين الاعتبار تحسن الظروف الاقتصادية والاجتماعية في هذا التعداد عن سابقه وبالتالي تكون كمية المخلفات أكثر من 0.900 للفرد الواحد/اليوم، وهذا الأمر له آثار سلبية على البيئة البحرية.

ومن خلال الزيارة الميدانية لشاطئ منطقة الدراسة تبين أن هناك العديد من المصادر التي تسبب تلوث البيئة البحرية بالمخلفات الصلبة، ومنها المخلفات الصلبة التي تلقى على الساحل كمخلفات الهدم والبناء والقمامة المنزلية والنفايات التجارية والمخلفات التي يلقيها الصيادون ومرتا دو البحر بشكل عام (شكل رقم 2) ومنها المخلفات التي تلقيها السفن أثناء وجودها في البحر بحيث تترسب في نهاية المطاف في قاع البحر أو على سطحه إذا كانت مخلفات بلاستيكية، فالمخلفات البلاستيكية غير القابلة للتحلل بشكل خاص كالأوراق واللدائن والأكياس الملونة والزجاجات والقنينات البلاستيكية التي لها القدرة على الثبات قد تلتهمها الأسماك الكبيرة طنا منها أنها طحالب الأمر الذي يؤدي إلى اختناقها وموتها، كما أن بعض شباك الصيد التي تُهمل وتُترك في البحر نتيجة لتغير الظروف البحرية أو سقوط الأمطار، فتتعرض لها الطيور الغواصة فتموت فيها أو أنها تعيق حركة الأسماك والكائنات البحرية الأخرى فتهلك فيها أو تحجب الضوء عنها، إضافة إلى التأثيرات المباشرة لهذه المخلفات على محركات

القوارب والسفن في البحر علاوة على تشويه المنظر الجمالي العام للبيئة البحرية السطحية والقاعية .

شكل رقم (2) مخلفات الهدم والبناء والقمامة المنزلية محدثة منظرًا مزريًا للشاطئ الغربي



المصدر: عدسة الباحث، 2014.

رابعاً: المخلفات الطبية:-

تعتبر المخلفات الطبية للمستشفيات والمرافق الصحية من أكثر الأخطار التي تهدد البيئة خاصة وهي تزداد يوماً بعد يوم وذلك نتيجة لازدياد عدد السكان والتوسع في الخدمات الطبية وزيادة عدد المستشفيات والعيادات والمختبرات الطبية وغيرها حيث حظيت مدينة الخمس بمستشفى واحد وعيادة مجمعة واحدة بالإضافة إلى 10 مصحات خاصة وعدد كثير من المختبرات ومراكز التحاليل، ومن خلال الزيارة الميدانية لتلك

المراكز الطبية الموجودة في منطقة الدراسة تبين أن المخلفات الطبية السائلة مثل المخلفات المصاحبة لإجراء العمليات من دم وسوائل ومخلفات مصارف الدم منتهية الصلاحية والمطهرات ومواد التعقيم المستخدمة في عناية المريض بلغت أعداد كبيرة، فمثلا بلغ عدد مخلفات الدم المنتهي الصلاحية خلال سنة 2009م بحوالي 21000 مل، أما مخلفات المختبرات الطبية فقد بلغت 119 لتراً / بول من مستشفى منطقة الدراسة⁽¹⁾، وهذه جميعها تصرف إلى المجاري ثم تمر عبر الشبكة العامة للصرف الصحي، ثم أخيراً إلى البحر مصحوبة بالجرانيم والفيروسات الدموية المعدية، كما أن المخلفات الطبية الصلبة لها تأثير على البيئة، حيث بلغ مجموع مخلفات قسم العمليات والمرضى 912 كيلوجراماً / السنة، إضافة إلى ذلك مخلفات معامل التحاليل وقسم الإسعاف من إبر وحقن بمجموع 86400 حقنة سنوياً حيث يمكن التخلص منها برميها في أكياس القمامة فتنتقل عبر سيارات الشركة العامة للنظافة إلى المكب وينتهي بها المطاف بالحرق فتنتج عنها أبخرة سامة نتيجة تركيبها الزئبقية مما له آثار سيئة على البيئة بشكل عام⁽²⁾.

خامساً : الوضع البيئي بمرافق الصيد البحري :-

تعتبر الأسماك من أهم مصادر الثروة المائية منذ زمن بعيد بحيث يؤدي قطاع الصيد البحري دوراً رئيساً في الحياة الاجتماعية والاقتصادية، ومن هذه الأسماك ما يمكن تمييزه بسهولة مثل أسماك البوري والشلبة والصبارص الموجودة في شواطئنا .
فعمليات الصيد تجري منذ القدم في المياه القريبة من الشواطئ باستخدام قوارب صغيرة مزودة بمحركات خارجية، ويتألف أسطول الصيد أساساً من مراكب يتراوح

⁽¹⁾ الطاهر الثابت، أخطار سوء التعامل مع النفايات الطبية، الهيئة العامة للبيئة، السنة الثانية، العدد

السابع، 2001م، ص 32.

⁽²⁾ مكتب النظافة وحماية البيئة، تقرير عن كمية المخلفات الصلبة بمدينة الخمس 2012.

حجمها بين الصغيرة والمتوسطة والكبيرة يملكها ويقوم بتشغيلها أفراد من القطاع الخاص، وقد بلغ مجموع مراكب الصيد 154 مركباً من مختلف الأنواع وذلك حسب إحصائية 2014م⁽¹⁾.

ويسبب تلوث البيئة على المستوى العالمي والمحلي ازدياد تلوث الأسماك بالمواد الضارة بالصحة إلى درجة أن تلوث الأسماك في مكان ما يعطي دلالة قاطعة على مدى تلوث البيئة، فمن خلال الزيارة الميدانية للمرفأ وإجراء مقابلة شخصية مع عدد من الصيادين تبين أن مياه المرفأ ملوثة بدرجة كبيرة بمخلفات زيوت وشحوم قوارب الصيد نتيجة لعدم توفر أماكن خاصة لتفريغ الزيوت المستهلكة، بالإضافة إلى ذلك فإنه توجد الكثير من المخلفات الناتجة عن عملية الصيد كالشباك والصنارات وخيوطها والأكياس والبالستيك المستخدمة في عملية الصيد (شكل رقم 3) علاوة على أن هناك نشاطاً تجارياً في نفس المرفأ لبيع الأسماك بحيث يتم رمي مخلفات الأسماك وغيرها على الشاطئ أو في البحر كقشور الأسماك وبقايا لحومها والمياه المستعملة في غسل الأسماك مما يسبب انبعاث روائح كريهة وتعفنًا للمياه، وبيئة خصبة لتكاثر الحشرات والقوارض والبكتيريا ومنظرًا مزرياً لتلك الشواطئ، ونتيجة لهذا التلوث فقد تناقصت كميات الأسماك المصطادة، فمثلاً كان معدل الصيد اليومي لتشاركية واحدة يتراوح ما بين 200 إلى 250 كيلوجراماً، وبسبب هذا التلوث تناقصت الكمية حتى وصلت إلى 30 كيلوجراماً من كمية الأسماك المصطادة نتيجة لتركز الملوثات في المياه وعلى الشاطئ بدرجات كبيرة مما أدى إلى هجرة بعض الأسماك إلى أماكن أخرى خالية من التلوث، مع الأخذ في الاعتبار تغيرات الظروف المناخية والبحرية كحركة الأمواج والأمطار ودرجات الحرارة التي تقف عائقاً أمام الصيادين أثناء عملية الصيد .

(1) مكتب الثروة البحرية بالخمس، تقرير عن أعداد مراكب الصيد 2014.

شكل رقم (3) مخلفات الصيد والقمامة بمرفأ صيد الأسماك بالخمس



المصدر: عدسة الباحث، 2014.

ومن خلال سرد تلك الحقائق المتعلقة بتلوث البيئة البحرية من مخلفات الصرف الصحي والمخلفات الصلبة والسائلة والمخلفات الطبية قامت الدراسة بإجراء التحاليل المخبرية للعناصر الكيميائية (الكاديوم - الزئبق - النحاس) على المياه والأسماك الموجودة في نطاق منطقة الدراسة وذلك لغرض إثبات التلوث السالف الذكر وتعزيز البحث بالنتائج الميدانية المذكورة في الجداول الآتية.

جدول رقم (3) نتائج تحاليل العناصر الكيميائية الثقيلة في عينات المياه

اسم المنطقة	الكاديوم Cd	الزئبق Hg	النحاس Cu
منطقة الميناء	0.162 * ppm /mgl	0.00491 ppm /mgl	0.0292 ppm /mgl
منطقة الرقاقة	0.206	0.00991	0.0497

مجلة التربوي

العدد 7

تلوث البيئة البحرية في مدينة الخمس

0.0513	0.00791	0.192	منطقة لبدية
1.0	0.001	0.05- 0.01	الحد المسموح به دوليا mg/l

المصدر: من عمل الباحث، مركز الرقابة على الأغذية، الخمس 2014 .

(*) ppm /mg/l نسبة العنصر كجزء بالمليون في الملي غرام لكل لتر .

• درجة حرارة المياه كانت 24⁰ م، ودرجة الحموضة PH 7.9 .

من خلال نتائج تحليل العناصر الثقيلة لعينات المياه يتبين أن تركيز عنصر الكاديوم والزنك يختلف من منطقة إلى أخرى، فمنطقة الرقابة بلغ أعلى تركيز للتلوث بهذه العناصر حيث بلغ 0.206 ppm/mg/l للكاديوم وبتركيز 0.00991 ppm/mg/l للزنك، وبالتالي فإن مستوى عنصري الكاديوم والزنك قد تجاوزا الحد المسموح به دوليا (حسب منظمة الصحة العالمية) .

بينما تأتي في المرتبة الثانية منطقة لبدية بتركيز 0.192 للكاديوم وبتركيز 0.00791 للزنك، في حين حظيت منطقة الميناء بالمرتبة الأخيرة بتركيز بلغ 0.162 للكاديوم وبتركيز 0.00491 للزنك، وعليه فإن التركيزات السابقة قد تجاوزت الحد المسموح به دوليا (0.001 mg/l) .

وأخيرا تلوث المياه بعنصر النحاس فتركيزاته متفاوتة من منطقة إلى أخرى، حيث أخذت منطقة لبدية المرتبة الأولى بتركيز 0.0513، في حين حلت في المرتبة الثانية منطقة الرقابة فبلغ تركيزه نحو 0.0497، وأخيرا منطقة الميناء بتركيز بلغ 0.0292 وبالتالي فإن تركيزات عنصر النحاس في العينات لم تتجاوز الحد المسموح به دوليا 1.0 mg/l .

وللمقارنة بين المناطق الثلاثة لتركيز العناصر الثقيلة في المياه يتبين أن عنصر الكاديوم والزنك سجلا أعلى قيمة لهما في منطقة الرقابة والسبب في ذلك راجع إلى

مجلة التربوي

العدد 7

تلوث البيئة البحرية في مدينة الخمس

مصبات الصرف الصحي والصناعي وإلى مخلفات السفن والبواخر الآتية إلى ميناء منطقة الدراسة، وهذا يدل على خطورة هذا النوع من التلوث، بينما عنصر النحاس فقد سجل أعلى قيمة في منطقة لبددة لكنه لم يتجاوز الحد المسموح به دولياً، والسبب في ارتفاع عنصر النحاس في منطقة لبددة راجع أيضاً إلى مصبات الصرف الصحي ولمخلفات محطة التحلية في المنطقة التي تصب في البحر من مياه راجعة تحمل بين تركيباتها كميات كبيرة من المخلفات المعدنية، وتأتي في المرتبة الثانية منطقة لبددة في تسجيلها لعنصر الكاديوم والزنبق، ومنطقة الرقراقة لعنصر النحاس، بينما حظيت منطقة الميناء بالمرتبة الأخيرة في تسجيلها لجميع العناصر، ولكن بنسب لا تتفاوت كثيراً عن المناطق الأولى وذلك راجع إلى حركة السفن والبواخر وناقلات الوقود الثقيل وجرافات الصيد التي تلقي بمخلفاتها في البحر من زيوت وشحوم وبقايا مخلفات أخرى كالمياه المستعملة في المطابخ والحمامات، ناهيك عن بقايا مخلفات الزيوت الناتجة أثناء عملية التفريغ من البواخر إلى الأنبوب الرئيس داخل الميناء والذي يصل إلى مصنع تعبئة الزيوت النباتية.

جدول رقم (4) نتائج تحاليل العناصر الكيميائية الثقيلة لعينات الأسماك

اسم العينة	العدد	الكاديوم Cd	الزئبق Hg	النحاس Cu
بظاظا	2	0.75 mg/kg (ppm)	0.03 mg/kg (ppm)	0.8470 mg/kg (ppm)
قراقوز	2	0.63	0.04	1.1605
صبارص	5	0.22	0.01	0.7516
غراب	2	1.04	1.01	0.9969
منكوس	3	0.79	0.02	1.0116

مجلة التربوي

العدد 7

تلوث البيئة البحرية في مدينة الخمس

1.0275	0.03	1.03	2	الشلبي
2.0 - 1.0	0.5	2.0 - 0.5	--	الحد المسموح به دوليا mg/kg

المصدر: من عمل الباحث، مركز بحوث الأحياء البحرية، طرابلس .

(*)ppm (mg/kg) نسبة تركيز العنصر بالميلي غرام في الكيلو غرام .

من خلال نتائج تحليل العناصر الثقيلة لعينات الأسماك يتبين أن تركيز عنصر الكاديوم يختلف من عينة إلى أخرى، فعينة الغراب والشلبي بلغت أعلى تركيز للتلوث بهذا العنصر حيث بلغت 1.04 mg/kg ، ولعينة الشلبي بتركيز بلغ 1.03 mg/kg، أما باقي العينات فسجلت بتركيزات قليلة مقارنة بالمواصفات العالمية، وبالتالي فإن مستوى عنصر الكاديوم للعينات السابقة لم يتجاوز الحد المسموح به دوليا 0.5 إلى 2.0 mg/kg.

أما عن تلوث الأسماك بعنصر الزئبق فتركيزه يختلف من عينة إلى أخرى حيث أخذت عينة الغراب أعلى تركيز بلغ 1.01 mg/kg، أما باقي العينات فكانت بدرجات تركيز مختلفة وذلك حسب نوعيتها وطبيعتها معيشتها، وعليه فإن التركيزات السابقة لهذا العنصر لم تتجاوز الحد المسموح به دوليا 0.5 mg/kg إلا في عينة الغراب حيث ارتفع التركيز إلى 1.01 mg/kg.

وأخيرا تلوث الأسماك بعنصر النحاس فتركيزاته متفاوتة من عينة إلى أخرى، حيث أخذت عينة القراقوز أعلى تركيز فبلغ 1.1605 mg/kg، في حين حصلت عينة الصبارص على أقل تركيز بهذا العنصر، وبالتالي فإن تركيزات عنصر النحاس في العينات لم تتجاوز الحد المسموح به دوليا 1.0 إلى 2.0 mg/kg .

وللمقارنة بين العينات لتركز العناصر الثقيلة فيها يتبين أن عنصر الكاديوم والنحاس لم يتجاوزا الحد المسموح به دوليا في معظم العينات؛ بينما تجاوز الحد

المسموح به دوليا في عينة الغراب لعنصر الزئبق، والسبب وراء اختلاف تركيز العناصر الثقيلة من عينة إلى أخرى وخاصة في عينة الغراب يكمن في اختلاف الدور الفسيولوجي لكل نوع منها (القدرة التنظيمية . عادات الغذاء)، وعليه فان العينات السابقة أثبتت بوجود التلوث بالمخلفات السائلة والصلبة حتى لو كانت معظم التركيزات لم تتجاوز الحد المسموح به دوليا .

النتائج :

- لقد توصلت الدراسة إلى بعض النتائج التي تدرس تلوث البيئة البحرية نتيجة المخلفات الصلبة والسائلة والتي من أهمها :-
- 1- يعتبر الازدحام السكاني لمنطقة الدراسة سبب رئيس في ازدياد التلوث البحري حيث إن زيادة عدد السكان تصاحبه زيادة في كمية المخلفات المطروحة في البحر وخاصة مياه الصرف الصحي والقمامة .
 - 2- تلوث شواطئ منطقة الدراسة بمخلفات السفن والبواخر وقوارب الصيد نتيجة عدم وجود أماكن مخصصة لوضع الزيوت المستهلكة والمخلفات النفطية التي أفسدت شواطئ المدينة برائحة القطران على رمالها .
 - 3- نتيجة لعدم وجود رقابة إدارية على المنشآت الاقتصادية أدى ذلك إلى زيادة كمية المخلفات التي تطرح في البحر وعلى الشاطئ .
 - 4- تصريف مياه الصرف الصحي غير المعالجة إلى البحر على النحو المتبع حاليا في مدينة الخمس يعتبر مخالفاً للمادة رقم (34) من القانون رقم (15) لسنة 1371 بشأن حماية وتحسين البيئة .
 - 5- أكدت النتائج المخبرية لعينات المياه والأسماك أن تواجدها مجموعة بكتيريا القولون وبكتيريا القولون المتحملة للحرارة بكثافة في عينات شواطئ منطقة الدراسة والممتدة حتى على بعد 2000 متر من الشاطئ يعتبر مؤشراً خطيراً لتلوث المياه والأحياء البحرية

- 6- بالكائنات الممرضة وبالتالي انعكاساته على الصحة العامة والاقتصاد الوطني .
- 7- أثبتت نتائج التحاليل المخبرية أن عينات المياه المأخوذة من شواطئ منطقة الدراسة يتركز فيها التلوث بالعناصر الثقيلة بتركيز لمعدن الكاديوم تراوحت بين (0.162-0.192) وقد تجاوز الحد المسموح به دولياً (0.01-0.05) ، كما أثبتت نتائج تحاليل معدن الزئبق أن تركيزاته تراوحت بين (0.00491-0.00991) وقد تجاوزت الحد المسموح به دولياً (0.001) ، أما عن نتائج معدن النحاس فلم تتجاوز الحد المسموح به دولياً (1.0) فتراوحت بين (0.0292-0.0513) وهذا دليل واضح على تعرض البيئة البحرية للتلوث من خلال المخلفات الصلبة والسائلة .
- 8- أثبتت نتائج التحاليل أن التلوث بالعناصر الثقيلة لعينات الأسماك كانت بتركيزات منخفضة ولم تتجاوز الحد المسموح به دولياً إلا في عينة الغراب لعنصر الزئبق حيث تجاوز الحد المسموح به دولياً 0.5 فبلغ 1.01 mg/kg ، وبالتالي فإن تركيز التلوث في العينات بهذه العناصر يعتبر مؤشراً واضحاً على تعرض البيئة البحرية للتلوث.
- 9- بينت نتائج التحاليل أن هناك أضراراً أدت إلى تعرض الأحياء البحرية من خلال التلوث بمخلفات الصرف الصحي والصناعي التي تستهلك قدرًا كبيراً من الأكسجين الذائب في الماء والذي تحتاجه الكائنات البحرية للقيام بوظائفها.
- 10- بينت نتائج التحاليل والأشكال أن التيارات البحرية والأمواج لها علاقة في انتشار الملوثات إلى داخل البحر لمسافة وصلت إلى 2000 متر من الشاطئ.

التوصيات :

- 1- الاستفادة من المخلفات السائلة ومعالجتها كميّاه الصرف الصحي والصرف الصناعي في ري المسطحات الخضراء والغابات أو في مجال الزراعة السمكية أو في المجالات الصناعية.

- 2- معالجة مياه الأمطار ومحاولة الاستفادة منها في أغراض الشرب والزراعة بدلاً من صرفها عبر الشبكة العامة ومن ثم إلى البحر.
- 3- الاهتمام بإنشاء شبكة مجاري ومحطات لمعالجة مياه الصرف الصحي في المدينة بدلاً من تصريفها إلى البحر وذلك لما تشكله هذه المدينة من أهمية سياحية .
- 4- تخصيص عدة أماكن لوضع القمامة والمخلفات بدلاً من رميها على الشاطئ أو في مياه البحر .
- 5- وضع ونشر أفكار مبتكرة بشأن استخدام أو إعادة تدوير النفايات الصلبة كالقمامة والمواد البلاستيكية والاستفادة منها صناعياً وتجارياً.
- 6- غرس المفاهيم البيئية لدى الأفراد من منظور إسلامي بأن المحافظة على البيئة البحرية وحمايتها ضرورة دينية .
- 7- وضع آلية لتنفيذ ما صدر من قوانين وتشريعات تختص بحماية البيئة البحرية من التلوث بأشكاله المختلفة، وتجريم المخالفين من أفراد ومؤسسات وتضمين مبدأ المحاسبة البيئية للمؤسسات الصناعية والمؤسسات ذات العلاقة بالتلوث البحري.
- 8- حث الجهات الرقابية المختصة بتنفيذ التشريعات الخاصة بمراقبة وحماية البيئة البحرية من التلوث وتزويدها بكافة التجهيزات والإمكانات المادية والفنية لتحقيق ذلك .
- 9- دعم المسوحات والأبحاث البحرية لدراسة وتحديد مستويات التلوث البيولوجي والكيميائي لمياه البحر على طول الساحل الليبي.

المصادر والمراجع :-

- 1- أم الخير زلطوم ، عزل وتعريف بعض البكتيريا الممرضة للإنسان من أسماك شاطئ مدينة الخمس، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية الآداب والعلوم، جامعة المرقب 2007م .
 - 2- الحافظ ابن حجر العسقلاني، بلوغ المرام من أدلة الأحكام، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان 2002.
 - 3- الطاهر الثابت ، أخطار سوء التعامل مع النفايات الطبية ، الهيئة العامة للبيئة ، السنة الثانية ، العدد السابع ، 2001م
 - 4 -جمعة طنطيش ، اقتصاديات المياه المالحة ، محاضرات في اقتصاديات البيئة ، أكاديمية الدراسات العليا ، طرابلس 2008.
 - 5 - جمعة طنطيش ،محمد أزهر السماك ، دراسات في جغرافية مصادر الطاقة ، منشورات ELGA ، مالطا ، 1999 .
 - 6- حسين مسعود أبو مدينة ، الموانئ الليبية ، دراسة في الجغرافيا الاقتصادية ، كلية الآداب ، مصراته، 2004 .
 - 7- عتيق العربي الهوني ، علم البيئة البحرية ، منشورات جامعة الفاتح ،طرابلس ، 2005 .
 - 8- محمد منير وإيمان صيام ، حماية البيئة البحرية من التلوث ، منشأة الشنهابي للطباعة ، القاهرة ، 2003م.
 - 9- يحيى عباس حسين ، مقدمة في جغرافية الموارد المائية ، الجامعة المفتوحة ، طرابلس ، 2002 .
- النشرات والتقارير :
- مصلحة المساحة 1978، لوحة رقم 2/2190.

مجلة التربوي

العدد 7

تلوث البيئة البحرية في مدينة الخمس

- المركز الوطني للأرصاد الجوية، إدارة المناخ ، طرابلس ، 2009 .
 - الهيئة القومية للتوثيق والمعلومات ، النتائج النهائية لتعدادات السكان 1984-1995-2006م.
 - مكتب النظافة وحماية البيئة ، تقرير عن كمية المخلفات الصلبة بمدينة الخمس ، 2012.
 - مكتب الثروة البحرية بالخمس ، تقرير عن أعداد مراكب الصيد، 2014م .
- الإنترنت:

[www . aradina.kenanaonline.com](http://www.aradina.kenanaonline.com)



092 – 5870965

Khaled.2014.587@gmail.com

أ/ إبراهيم محمد سعد الجدي
كلية التربية غريان - جامعة الجبل الغربي

المقدمة ومشكلة البحث:

إن من واجبات المدرب قبل بدء المباريات التعرف على الفريق المنافس من حيث آخر نتائجه ومركزه في الدوري، والعمل على اكتشاف المنافس في أقرب مباراة حساسة أقيمت لاستكشاف المنافس من خلال ورقة التسجيل مع فرق أخرى، والتعرف على خططهم الدفاعية والهجومية وتحديد نقاط القوة والضعف، والتعرف على طبيعة الملعب والجمهور وشخصية الحكم وأسلوبه في التحكيم، والاتفاق مع اللاعبين على خطة الدفاع والهجوم والحالات الطارئة في آخر تدريب قبل المنافسة والاهتمام بالإعداد النفسي للاعبين.

وبعض المدربين لا يهتمون بالإعداد الدفاعي بالمباريات مما يفقد الفريق فرصة تطوير أداء اللاعبين، والتغلب على العديد من المشاكل والصعوبات التي تواجه المدرب واللاعبين في ظروف المباريات المختلفة، وتشمل الدفاعية الداخلية والخارجية التي تعمل على توجيه السلوك في كل مرحلة من مراحل الحياة، وعلم النفس يدرك السلوك ويتطرق إلى دراسته وعلاقته بالأهداف الذي يسعى إلى تحقيقها في البيئة.

أهمية البحث:

إثراء المعرفة النظرية بموضوع الإعداد الدفاعي للفريق قبل المباريات الذي قد يبدو أن مؤلفات علم النفس الرياضي لم تقم بدراسته والتعرف على سلوك المدرب في الإعداد للمباريات.

أهداف البحث:

- التعرف علي سلوك المدرب في الإعداد الدافعي قبل المباراة في الكرة السلة.

تساؤلات البحث:

- ما السلوك العام لمدربي الكرة السلة في التصرف في المواقف الرياضية المختلفة؟
- ما السلوك العام للمدربين في التصرف عند المواقف الرياضية المختلفة قيد الدراسة؟
- ما الفروق في سلوك المدرب في كرة السلة في كل موقف رياضي تنافسي علي حده؟

مصطلحات البحث:

السلوك:

"ذلك النشاط الذي يصدر من الكائن الحي نتيجة لعلاقته بظروف بيئته معينة والذي يتمثل بالتالي في محاولته المتكررة في التعديل والتغيير في هذه الظروف، حتى يتناسب مع مقتضيات حياته. (162:14)

العوامل المؤثرة في السلوك:

ذكر فؤاد أبو حطب (1980)(9) أن: هناك مجموعة من العوامل تؤثر في سلوك الفرد، وهي تتكون من سبعة عوامل مرتبة ترتيباً منطقياً، حيث إنها تعتبر ممثلة للبيئة الداخلية للفرد والبيئة الخارجية، وهذه العوامل هي:

• أولاً: الشخصية:

وتعرف الشخصية بأنها ذلك المفهوم الذي يشير إلي دراسة الخصائص أو السمات المميزة للفرد والعلاقة القائمة بين هذه السمات والطرق التي يستخدمها الفرد لتكييف نفسه مع باقي الأفراد والمواقف المحيطة به، وعلي ذلك فإن تلك الخصائص والسمات المميزة لشخصية الفرد تحدد طرق استجابة الرد للمواقف السائدة في حياته، وتعتبر حجر الزاوية لسلوك الإنسان.

• ثانياً: الأسرة:

تؤثر الأسرة في حياة الفرد تأثيراً كبيراً، إذ يتعلم الفرد منها كيف ينكيف ويعيش

مجلة التربوي

سلوك المدرب الرياضي في الإعداد الدافعي قبل المباريات في كرة السلة العدد 7

في مجتمعه، وكيف يتعامل مع الأفراد الآخرين في هذا المجتمع، كما أن سلوك الأبوبن يؤثر علي الفرد وتصوره للبيئة حوله، فالأسرة تعتبر من أهم المؤسسات الاجتماعية، فهي عبارة عن مؤسسة اجتماعية تتبعث عن ظروف الحياة وهي ضرورة حتمية لبقاء الجنس البشري.

• ثالثا: المحيط الجغرافي:

يتمثل المحيط الجغرافي في البيئة الريفية والبيئة المدنية، ومما لاشك فيه أن الحياة في الريف تختلف عنها في المدنية، فإلي جانب الاختلافات المادية والمعنوية، فإن هناك اختلافا في نمط الحياة بين البيئتين، ويكمن الفرق الجوهرى بينهما ليس في أفكار الناس وعاداتهم وتقاليدهم فحسب وإنما في سلوكهم.

• رابعا: التعلم:

التعلم هو التحسن المستمر في المعرفة والمهارة العلمية بطريقة التدريب والتمرين ، أو بمعنى آخر هو نشاط جسماني عقلي يصل بالفرد إلي تعديل خبراته السابقة أو اكتشاف خبرات ومهارات جديدة . (44:9)

المدرب الرياضي

عرفه عادل عبد البصير علي (1999) بأنه " شخصية موهوبة ذات أبعاد مميزة، فهو يمتلك إمكانيات خاصة عن أقرانه من عامة البشر " (55:7)

واجبات المدرب الرياضي

ذكرت إلين وديع فرج (1990) (4) أن واجبات المدرب العامة هي :

• العمل على احتفاظه بلياقة بدنية وتنمية قدراته العملية مثل إتقان مهارات اللعبة وخططها.

• التوسع في الإلمام بالمعلومات النظرية التي ترتبط بعملية التدريب في اللعبة كالتربية وعلم النفس الرياضي وفسولوجيا الرياضة والتشريح وعلم الحركة والميكانيكا الحيوية إلى

مجلة التربوي

سلوك المدرب الرياضي في الإعداد الدفاعي قبل المباريات في كرة السلة العدد 7

غير ذلك من العلوم التي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بإتمام عملية التدريب في رفع مستوى اللاعبين إلى أعلى درجة.

- التعرف على كل جديد في اللعبة ومعرفة النواحي التنظيمية لها والإلمام بالأدوات المساعدة والأجهزة المستخدمة فيها وتفهم القوانين واللوائح المرتبطة بها.
 - توسيع دائرة معارفه ومعلوماته ومهارته العامة، ومداومته على التقدم والارتقاء بها حتى يكون شخصية متكاملة متزنة يمكنها التأثير على اللاعبين وعلى حسن قيادتهم.
- (8: 279)

الإعداد الدفاعي

لابد للمدرب من القيام بإجراء التخطيط الدفاعي الجيد قبل بدء موسم المباريات لضمان تأمين الظروف اللازمة المحيطة بالفريق، وعدم إساءة التعامل مع لاعبيه ويفضل أن يستعين المدرب بملف اللاعب الخاص بسمات شخصيته ليرشده، وتطوير جدول حوافز ودوافع اللاعب التي تتصاعد حسب المعلومات عن اللاعب كما هو مذكور في ملفه الشخصي. (9: 45)

أنواع الإعداد الدفاعي

ذكر محمد حسن علاوي (1993) أن للإعداد الدفاعي أنواعاً هي :

أولاً : الإعداد الدفاعي قصير المدى

يبدأ الاستعداد الدفاعي قصير المدى للمباراة والخصم اللاحق مباشرة بعد إنهاء مقابلة معينة، فللمدرب دور كبير في ما يتوجب عمله بخصوص نتائج المباراة في أعقاب مباراة رائعة على المدرب أن يبذل جهداً للإبقاء على المستوى الدفاعي للاعبين، ويعد مباراة ضعيفة يشرع فوراً في بناء ثقافتهم، لأن عليه أن يدعم اللاعبين ويعيد بناء ما فقد، ويجب أن يكون المدرب مستعداً إذا ما أراد أن يحقق مستوى عالياً من الدفاعية لتغيير طريقة التعامل مع كل فرد رياضي بعد كل مباراة، ففي وقت معين قد يتحدث

مجلة التربوي

سلوك المدرب الرياضي في الإعداد الدفاعي قبل المباريات في كرة السلة العدد 7

اللاعب على أساس ما قد حققه فعلاً في مباراة سابقة، وفي وقت آخر يمكن أن يحفز المدرب لاعبيه بالإشارة إلى غرضه من اللعب، وقد يستعين المدرب بمعلومات مساعدهم والد الرياضي وعشقه للرياضة، أو الجمهور وفي مناسبة أخرى يستطيع المدرب أن يؤكد على عادات الرياضي الشخصية الراسخة، كذكائه وجرأته وطموحه، فعن طريق تبادل هذه المقاربات الثلاث (الأداء في المباراة السابقة، والبيانات المساعدة، والغرض من اللعب، والعادات الشخصية) يستطيع المدرب أن يحافظ على نسبة عالية من تكريس اللاعبين أنفسهم لمهامهم . (61:12)

ثانياً : الإعداد الدفاعي طويل المدى

لابد من رسم أهداف الموسم في مرحلة مبكرة، فيجب التأكيد على التوجيهات والإرشادات جنباً إلى جنب مع تقييم فعلي حقيقي لنقاط قوة الفريق، وينبغي أن يتبع هذا مناقشات مع الفريق لمنح اللاعبين صوتاً لرسم خطة معينة، والأصل أن يقدم المدرب واللاعبون معاً إجابات على سؤال (إلى أين نحن ذاهبون ؟) ، فيوسع المدرب بعد الاطلاع على الإجابات أن يعدل من تفكيره حيال جميع جوانب اللعب، فينبغي أن يبدأ الاستعداد الدفاعي إزاء الخصم قبل الاستعداد للمباراة بوقت طويل .(18:11)

ثالثاً : الإعداد الدفاعي الداخلي

تختلف درجة الإعداد الداخلي لدى الرياضيين إلى حد شاسع بسبب المشاركة والدرجة التي يكون الرياضيون مستعدين للعمل لتحقيق النجاح، ولها عوامل لا يملك المدرب الكثير ما يفعله نحوهم على الأقل في البداية، فبعض الرياضيين يتحفزون داخلياً إلى حد كبير، فهم يقضون وقتاً طويلاً في العمل نحو مهارتهم دون الحاجة إلى أن يحثهم المدرب أو يمتلقهم، في حين أن لاعبين آخرين يصرفون وقتاً قصيراً لذلك الغرض، فيقوم المدرب بالتحفيز اللازم لمساعدتهم في إبراز خبراتهم الكامنة، وفي معظم الوقت يكون من الواضح تماماً من هو المحفز وإلى أي درجة، فمن السهل تشخيص

مجلة التربوي

سلوك المدرب الرياضي في الإعداد الدفاعي قبل المباريات في كرة السلة العدد 7

الرياضي الذي يبقى بعد التدريب يطور مهاراته، وكذلك الرياضي الذي يغادر التدريب قبل الآخرين. (10:23)

رابعاً : الإعداد الدفاعي الخارجي

إن المشكلة التي تصادف جميع المدربين هي تحفيز الرياضي خارجياً مع تزويده في الوقت نفسه بمعلومات تخص المباراة، ويستطيع المدرب أن يجعل اللاعب يؤدي ما يريده عن طريق مدحه ومعاقبته أيضاً، والفرق يكمن في أن المدح يجعله يتخذ موقفاً أكثر إيجابية حيال المدرب والمنافس واتجاهه نحو بناء نفسه، كما أن المدح يعطي الرياضي فكرة عما هو صائب، في حين أن العقاب يسيء كذلك، فهو يشعره بأنه مخطئ، ولا يفعل شيئاً بخصوص تكوين مشاعر إيجابية، ولذلك فإن المكافأة على الأداء الجيد لمهارة ما يبني ثقة اللاعب ويساعده على تحقيق مزيد من النجاح في محاولات أخرى للمباراة، في حين أن العقاب ينمي الشك والارتياب في نفس اللاعب. (11: 139)

الدراسات المرتبطة

• دراسة جمال صالح حسن (1981) (6)

موضوع الدراسة : مقارنة سلوك مدربي كرة القدم ذوي الخبرة العالية مع أقرانهم ذوي الخبرة القليلة.

هدف الدراسة : تقنين طريقة تقويم السلوك التدريبي للمدرب الرياضي على البيئة المصرية .

منهج الدراسة : المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي .

عينة الدراسة : اشتملت عينة الدراسة على عدد (25) مدرباً للناشئين .

نتائج الدراسة : إمكانية تدريب الملاحظين على تسجيل السلوك التدريبي للمدرب بدرجة كبيرة من الثبات والصدق، وتمكن استخدامات هذه الطريقة في تقويم السلوك التدريبي للمدرب الرياضي لمعرفة نواحي الضعف في العلاقة التربوية بين المدرب

مجلة التربوي

سلوك المدرب الرياضي في الإعداد الدافعي قبل المباريات في كرة السلة العدد 7

ولاعبيه؛ لما لها من أهمية في تنشئة اللاعب تربوياً وفتياً، ويمكن تطبيق الطريقة في جميع الأنشطة الرياضية بعد تعديل في صياغة محتوى الطريقة حتى تناسب النشاط الملاحظ، كما يمكن تطبيق الطريقة بملاحظة السلوك البشري بصفة عامة بعد تعديل أجزائها لتناسب سلوك الملاحظ.

• دراسة إيزيس سامي جرجس (1986) (5)

موضوع الدراسة : السلوك القيادي لمدربي كرة الطائرة وعلاقته بالإنجاز الرياضي للفريق .

هدف الدراسة : التعرف على السلوك القيادي لمدربي كرة الطائرة وعلاقته بالإنجاز الرياضي للفريق .

منهج الدراسة : المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي .

عينة الدراسة : اشتملت عينة الدراسة على عدد (12) مدرباً للكرة الطائرة ، وعدد (119) لاعباً للكرة الطائرة .

نتائج الدراسة : عدم وجود فروق دالة معنوياً بين السلوك القيادي والمبادرة وفقاً للنقد الذاتي للمدربين ، كما أظهرت النتائج الخاصة بوصف السلوك القيادي وجود فروق ذات دلالة معنوية بين البعدين السابقين، ووجود ارتباط دال معنوياً بين السلوك القيادي للمدربين والإنجاز الرياضي للفريق .

• دراسة علي محمد مطاوع وآخرون (2003) (8)

موضوع الدراسة : بيان متوسط درجات السمات الإرادية عند التخطيط لبرنامج إعدادي نفس طويل المدى للاعبين كرة القدم (16-18) سنة ببلدية الخمس .

هدف الدراسة : التعرف على العلاقة المعنوية بين سمات الإرادة (الحافز، والعدوانية، والتصميم، والقيادة) وكل من المهارات الأساسية وعناصر اللياقة البدنية لدى لاعبي كرة القدم، ومعرفة الفروق المعنوية في سمات الإرادة بين لاعبي خطوط اللعب

في كرة القدم (دفاع-وسط-هجوم) ، والتعرف على نسب إسهامات سمة الإرادة في كل من المهارات الأساسية وعناصر اللياقة البدنية لدى لاعبي كرة القدم، وبيان متوسط درجات السمات الإرادية لدى لاعبي كرة القدم (16-18) سنة .

منهج الدراسة : المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي .

عينة الدراسة : اشتملت عينة الدراسة على (103) لاعب كرة قدم يمثلون جميع لاعبي فرق أندية كرة القدم (16-18) سنة، وتم اختيارهم بالطريقة العمدية، وتصنيفهم طبقاً لخطوط اللعب (37) لاعباً في خط الدفاع (34) لاعباً في خط الوسط (32) لاعباً في خط الهجوم.

نتائج الدراسة: وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين كل من سمة التصميم والقيادة والتحمل الدوري التنفسي، ووجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين سمة التصميم والقدرة العضلية للرجلين، ووجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين كل من سمة العدوانية والتصميم والجري المتعرج بالكرة والرشاقة لدى لاعبي خط الوسط أعلى من لاعبي خط الهجوم والدفاع في سمتي الحافز والتصميم .

التعليق على الدراسات السابقة

أوضحت نتائج دراسة جمال صالح حسن (1981) (6) إمكانية تدريب الملاحظين على تسجيل السلوك التدريبي للمدرب بدرجة كبيرة من الثبات والصدق، وتكمن استخدامات هذه الطريقة بتقويم السلوك التدريبي للمدرب الرياضي لمعرفة نواحي الضعف في العلاقة التربوية بين المدرب ولاعبيه لما لها من أهمية في تنشئة اللاعب تربوياً وفنياً، ويمكن تطبيق الطريقة في جميع الأنشطة الرياضية بعد التعديل في صياغة محتوى الطريقة حتى تتناسب النشاط الملاحظ، كما يمكن تطبيق الطريقة بملاحظة السلوك البشري بصفة عامة بعد تعديل أجزائها لتناسب سلوك الملاحظ .

كما تبين نتائج دراسة إيزيس سامي جرجس (1986) (5) عدم وجود فروق دالة معنوياً بين السلوك القيادي والمبادرة وفقاً للتقييم الذاتي للمدربين، كما أظهرت النتائج الخاصة بوصف السلوك القيادي وجود فروق ذات دلالة معنوية بين البعدين السابقين، ووجود ارتباط دال معنوياً بين السلوك القيادي للمدربين والإنجاز الرياضي للفريق .

وأظهرت نتائج دراسة علي محمد مطاوع وآخرون (2003) (8) وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين كل من سمة التصميم والقيادة والتحمل الدوري التنفسي، ووجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين سمة التصميم والقدرة العضلية للرجلين، ووجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين كل من سمة العدوانية والتصميم والجري المتعرج بالكرة والرشاقة لدى لاعبي خط الوسط أعلى من لاعبي خط الهجوم والدفاع في سمتي الحافز والتصميم .

• إجراءات البحث :-

- منهج البحث : استخدم الباحث المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي لملاءمته لأهداف البحث وتساؤلاته .
- مجتمع البحث : اشتمل مجتمع البحث علي جميع مدربي الدرجة الأولى لكرة السلة طبقاً للتقسيم الإداري بالاتحاد العام لكرة السلة بلبيبا (11) مدرباً تم اختيارهم بطريقة الحصر الشامل .
- عينة البحث : اشتملت عينة البحث علي بعض مدربي الكرة السلة بمدينة طرابلس .
- أداة البحث : تم استخدام استبيان سلوك المدرب في الإعداد الدفاعي قبل المباراة ويشتمل هذا الاستبيان علي (12) موقفاً دافعياً، وعلي المدرب أن يختار لكل موقف تصرف واحد فقط من خلال ثلاثة احتمالات .

الدراسة الأساسية

طبقت الدراسة الأساسية علي عينة البحث باستخدام أداة البحث وهي استبيان

مجلة التربوي

سلوك المدرب الرياضي في الإعداد الدافعي قبل المباريات في كرة السلة العدد 7

سلوك المدرب في الإعداد الدافعي قبل المباراة، وذلك يوم 3-2-2007 إلى غاية 5-2007-3 .

الإجراءات الإحصائية

- معامل ألفا .
- النسبة المئوية .
- الوسط الحسابي المرجح .
- مقياس حسن المطابقة .

عرض النتائج :

جدول (1)

تحليل التباين في سلوك المدرب في المواقف الدافعية

المواقف	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ت
الأول	بين	25.47	3	8.49	
	داخل	66776.12	52	1284.15	0.006
	الكلي	66801.59	55		
الثاني	بين	918.01	3	306.00	
	داخل	26764.79	52	514.70	0.594
	الكلي	27682.80	55		
الثالث	بين	652.16	3	217.39	
	داخل	33088.7	52	636.32	0.003
	الكلي	33740.73	55		
الرابع	بين	946.20	3	315.40	
	داخل	37606.92	52	723.21	0.436
	الكلي	38553.12	55		
الخامس	بين	1237.53	3	412.51	
	داخل	33399.60	52	642.30	0.064
	الكلي		55		

مجلة التربوي

سلوك المدرب الرياضي في الإعداد الدفاعي قبل المباريات في كرة السلة العدد 7

	245.9	3	737.70	بين	السادس
0.375	654.8	52	34049.60	داخل	
		55	34787.30	الكلي	
	321.05	3	963.15	بين	السابع
0.499	642.13	52	33390.76	داخل	
		55	34353.91	الكلي	
	314.32	3	942.96	بين	الثامن
1.06	296.41	52	15413.32	داخل	
		55	16356.28	الكلي	
	284.0	3	852.0	بين	التاسع
0.895	371.05	52	16486.6	داخل	
		55		الكلي	
	306.20	3	918.60	بين	العاشر
0.973	314.60	52	16359.20	داخل	
		55	1777.80	الكلي	
	414.3	3	1242.9	بين	الحادي عشر
0.748	553.6	52	8787.2	داخل	
		55	30030.1	الكلي	
	361.21	3	1083.63	بين	الثاني عشر
0.874	413.28	52	21490.56	داخل	
		55	22574.19	الكلي	

قيمة $0.05 = 7.06$ يتضح من جدول (1) أن قيم ت المحتسبة كانت أقل من قيمة ت الجدولية، مما يشير إلى عدم وجود فروق في سلوك المدربين في المواقف الدفاعية .

مجلة التربوي

سلوك المدرب الرياضي في الإعداد الدافعي قبل المباريات في كرة السلة العدد 7

جدول (2)

استجابات عينة الدراسة مدربي الكرة السلة علي استبيان سلوك المدرب الرياضي في الإعداد الدافعي

(ن=11)

الوسيط المرجح	مجموع		التصرف الثالث		التصرف الثاني		التصرف الأول	تصرف	م	ع
	العدد	%	العدد	%	العدد	%				
						100	11	* إشعار اللاعبين بالمسئولية * علي اللاعبين إرضاء الجمهور * العمل علي الحفاظ علي سمعة الفريق	الإعداد لمباراة تقليدية هامة	1
5.50	11	0	0	0						
						54.55	6	* علي اللاعبين أن يقبلوا التحدي * اختبار قدرات اللاعبين * تنمية روح الحماس لدي اللاعبين	الإعداد لمباراة فريق متوقع فوزه بالبطولة	2
4.17	11	3	18.18	2						
						9.091	1	* تجنب الكلام عن الفوز والهزيمة * وضع أهداف للاعبين وتحققها * كل لاعب متوقع منه أداء أفضل	الإعداد لمباراة يتوقع المدرب خسارتها	3
3.17	11	4	54.55	6						

مجلة التربوي

العدد 7

سلوك المدرب الرياضي في الإعداد الدافعي قبل المباريات في كرة السلة

						81.82	9	° كل لاعب يؤدي ما عليه من مسئولية ° يحاول المدرب الحصول علي التزم ° يناقش ما قد يحدث بصراحة	الإعداد لفريق منافس ضعيف	4
			18.18	2						
5.17	11	0								
						72.73	8	° يطلب من كل لاعب أن يبذل أفضل ما يستطيع ° إقناع اللاعبين أن يهتموا بأنفسهم فقط ° الفريق هو مسئولية المدرب	الإعداد لمشكلة هبوط الفريق	5
			27.27	3						
5.22	11	0								
							1	° يظهر اهتمامه بما يشعر به اللاعبين من فشل ° يوضح للاعبين أن الهزيمة بفارق بسيط من الأنواط تحدث عادة ° يظهر للاعبين الثقة بهم	الإعداد في حالة هزيمة الفريق بفارق بسيط من الأنواط	6
			45.45	5						
3.00	11	5								

يتبع جدول (2)

استجابات عينة الدراسة مدربي الكرة السلة علي استبيان سلوك المدرب الرياضي في الإعداد الدافعي

مجلة التربوي

العدد 7

سلوك المدرب الرياضي في الإعداد الدافعي قبل المباريات في كرة السلة

(ن=11)

الوسيط المرجح	مجموع	التصرف الثالث		التصرف الثاني		التصرف الأول		تصرف	موقف	م
		%	العدد	%	العدد	%	العدد			
						100	11	*يحاول أن يعيد ثقة اللاعبين بأنفسهم *يعاقب اللاعبين *يرك الفريق	إعداد الفريق في حالة هزيمته بفارق كبير	7
				0	0					
6.50	11	0	0							
						0	0	*ترك الأمور علي ما هي عليه *إقناع اللاعبين بأنهم علي الطريقة السليمة *يوضح النقاط التي يمكن أن تحسن من مستواهم	إعداد الفريق بعد فوزه بفارق بسيط	8
				0	0					
1.83	11	100	11							
						0	0	*كل لاعب يؤدي ما عليه من مسؤولية *عدم مغالاة اللاعبين بالثقة بالنفس *التركيز علي تقدم الفريق	إعداد الفريق بعد فوزه ساحق	9
				90.91	10					
3.50	11	9.09	1							
								*يركز علي التفوق الذي اكتسبوه من قبل *يوضح الحالات التي أجادوها في المباراة الأخيرة *يحذر اللاعبين من زيادة الثقة بالنفس	الإعداد لمقابلته فريق سبق هزيمته بفارق بسيط أو كبير من الأضواء	10

مجلة التربوي

العدد 7

سلوك المدرب الرياضي في الإعداد الدفاعي قبل المباريات في كرة السلة

						36.36	4	° يوضح للاعبين النقاط التي أدت إلى هزيمتهم ° يضع أهدافا لكل لاعب والعمل على تحقيقها ° يتحقق الفوز إذا حقق اللاعبون أهدافاً محددة	إعداد مقابلته فريق سبق هزمنه بفارق كبير أو بسيط	11
4.33	11	0	0		63.64	7				
						81.82	9	° أدخل على التدريب عوامل التشويق والتحدى ° أن يكون التدريب على هيئة مباريات ° ينمي لدى اللاعب الشعور بالاستمرارية	إعداد الفريق للفترة التدريبية	12
5.00	11	9.09	1		9.091	1				

مناقشة النتائج :

مناقشة تساؤل الدراسة والذي مفاده: ما السلوك العام للمدرب في التصرف في

المواقف الرياضية المختلفة ؟

يتضح من جدول (2) والخاص باستجابات عينة مدربي كرة السلة على استبيان سلوك المدرب في الإعداد الدفاعي أن الوسط المرجح للتصرف الثالث في المواقف الاثني عشر كان كالتالي (5.50 ، 4.17 ، 3.17 ، 5.17 ، 5.22 ، 3.00 ، 6.50 ، 1.83 ، 3.50 ، 3.33 ، 4.33 ، 5.00) .

ويتضح من جدول الثاني أن قيمة "ف" غير دالة في كل من مواقف اللعب في سلوك المدرب في الألعاب الجماعية، وهذا يدل على أن موقف اللعب مشتبهة في جميع الألعاب، كما أن سلوك المدرب لا يختلف من لعبة إلى أخرى في جميع مواقف اللعب .

مجلة التربوي

سلوك المدرب الرياضي في الإعداد الدافعي قبل المباريات في كرة السلة العدد 7

واتفق مدربي كرة السلة بنسبة 100% على اختيار التصرف (1) وهو إشعار اللاعبين بالمسؤولية عند الإعداد لمباراة تقليدية مهمة، فالمدرب الناجح يكون مستعداً لتحمل المسؤولية في جميع الأوقات وخاصة في حالة الفشل ويسعى إلى ممارسة النقد الذاتي قبل نقد الآخرين .

كما اتفق مدربي كرة السلة بنسبة 54.55% على اختيار التصرف الأول وهو أنه على اللاعبين أن يقبلوا التحدي في الموقف الثاني وهو الإعداد لمباراة فريق متوقع فوزه بالبطولة، وهذه سمة المواجهة وبذل الجهد الكبير المفرد المدى يفتقر سمة التحدي نجده يدعم المقدرة في مواجهة الصعاب التي تصادفه سواء في التدريب أو المنافسات الرياضية .

واتفق مدربي كرة السلة بنسبة 54.55% على اختيار التصرف الثاني وهو وضع أهداف للاعبين وتحقيقها في الموقف الثالث وهو الإعداد لمباراة يتوقع المدرب خسارتها، ويذكر محمد حسن علاوي (2001) أن التربية نحو الهدفين تبدأ بتحديد الهدف أو الأهداف الواضحة التي يسعى إليها الفرد الرياضي في محاولة لتحقيقها مع مراعاة ألا يتميز هذا الهدف بالسهولة أو الصعوبة الزائدة . (13: 149) .

واتفق مدربي وكرة السلة بنسبة 81.82% على اختيار التصرف الأول كل لاعب يؤدي ما عليه من مسؤولية في الموقف الرابع الإعداد لفريق منافس ضعيف، وقد ذكر محمد حسن علاوي (1993) بأن المدرب الرياضي الناجح هو الذي ينمي الطريقة الديمقراطية، وفي نفس الوقت يسلك مسلك الطريقة المرنة، ويظهر سلطته عند الضرورة ويقوم بتوجيهه في الملاحظات المناسبة عندما يحتاج إليها اللاعب . (12: 83) .

واتفق مدربي كرة السلة بنسبة 72.73% على اختيار التصرف الأول فيطلب من كل لاعب أن يبذل أفضل ما يستطيع في الموقف الخامس وهو الإعداد لمشكلة هبوط

مجلة التربوي

سلوك المدرب الرياضي في الإعداد الدفاعي قبل المباريات في كرة السلة العدد 7

الفريق، وهذا يعني أن المدرب الناجح يتميز بالدفاعية نحو المستويات الرياضية العالية، ونتيجة لذلك يسعى إلى دفع اللاعبين وتوجيههم وتشجيعهم لتحقيق أعلى مستوى ممكن. واتفق مدربو كرة السلة بنسبة 100% على اختيار التصرف الأول يحاول فيه أن يعيد ثقة اللاعبين بأنفسهم في الموقف السابع إعداد الفريق في حالة هزيمته بفارق كبير، وهذا يعني أن يعيد ثقة اللاعبين بأنفسهم ويمكن للمدرب الرياضي تنظيم عملية اشتراك الفرد الرياضي في المنافسة التجريبية المتعددة بصورة تسهم في تنمية سمة الهادفة . (10 : 155)

واتفق مدربو كرة السلة بنسبة 0% في الموقف الثاني على اختيار التصرف الثالث يوضح النقاط التي يمكن أن تحسن من مستواهم في الموقف الثامن وهو إعداد الفريق بعد فوزه بفارق بسيط، وهذا يعني أن الهدف الذي يضعه الفرد الرياضي لتنظيم ما هو إلا حافز يعمل على توجيه سلوكه، ونظراً لأن الفرد الرياضي وضع نصب عينه هدفاً محدداً حتى لو كان هذا الهدف بعيد المنال فإن ذلك يحفزه على بذل المزيد من الجهد والكفاح في المستقبل لتحقيق هذا الهدف ويتمنى أن تتناسب الأهداف البعيدة المدى والأهداف القصيرة المدى مع إمكانيات الفرد وقدرته واستعداداته . (3 : 150)

واتفق مدربو كرة السلة بنسبة 99.1% على اختيار التصرف الثاني عدم مغالاة اللاعبين بالثقة بالنفس في الموقف التاسع وهو إعداد الفريق بعد فوز ساحق، حيث أن الفرد الرياضي الواصل من نفسه لديه القدرة على مواجهة الصعاب الرياضية بطريقة جيدة ويكون واثق من قدرته وإمكانياته .

واتفق مدربو كرة السلة بنسبة 63.64% على اختيار التصرف الثالث يحذر اللاعبين من زيادة الثقة بالنفس في الموقف العاشر وهو الإعداد لمقابلة فريق سبق أن هزيمته بفارق بسيط أو كبير، وهذا يعني أن علاقة المدرب باللاعبين تتأسس على

مجلة التربوي

سلوك المدرب الرياضي في الإعداد الدافعي قبل المباريات في كرة السلة العدد 7

الاحترام والثقة المتبادلة، كما أن الشعور الصادق للمدرب واتجاهه للاعبين يعمل على اكتساب الثقة للجميع . (8: 84)

واتفق مدربي كرة السلة بنسبة 63.64% على اختيار التصرف الأول يوضح للاعبين النقاط التي أدت إلى هزيمتهم في الموقف الحادي عشر إعدادا لمقابلة فريق سبق أن هزمني بفارق كبير أو بسيط، أن التدريب على التنسيق والتدريب المنظم بمجهودات جماعية من أجل التوصل إلى تطوير مستوى قدرات ومهارات الفريق واللاعبين إلى أقصى درجة يعتبر من السمات المهمة للمدرب الناجح . (7: 84)

واتفق مدربي كرة السلة بنسبة 81.82% على اختيار التصرف الأول إدخال عوامل التشويق والتحدي على التدريب في الموقف الثاني عشر وهو إعداد الفريق للفترة التدريبية، إن القدرة على الابتكار واستخدام العديد من الإمكانيات الخلاقة أثناء التدريب، وكذلك التشكيل المتنوع للتعلم والمتعلم والقدرة على استخدام أنواع متجددة ومبتكرة في مجال عملية التدريب من أهم النواحي التي تظهر فيه قدرته على الإبداع . (5: 84)

• الاستنتاجات:

في ضوء أداة البحث وعينته ونتائجه وما أسفرت عنه الإجراءات الإحصائية يتأتى للبحث الخروج بالاستنتاجات الآتية :

1. لا توجد فروق داله في سلوك المدرب في جميع مواقف اللعب .
2. اتفاق مدربي كرة السلة: بنسبة 100% على اختيار التصرف الأول وهو إشعار اللاعبين بالمسؤولية عند الإعداد لمباراة تقليدية مهمة .
3. اتفق مدربي كرة السلة: بنسبة 54.55% على اختيار التصرف الأول وهو على اللاعبين أن يقبلوا التحدي في الموقف الثاني وهو الإعداد لمباراة فريق متوقع فوزه بالبطولة.
4. اتفق مدربي كرة السلة : بنسبة 54.55% على اختيار التصرف الثاني وهو وضع

مجلة التربوي

سلوك المدرب الرياضي في الإعداد الدفاعي قبل المباريات في كرة السلة العدد 7

أهداف للاعبين وتحقيقها في الموقف الثالث وهو الإعداد لمباراة يتوقع المدرب خسارتها.

5. اتفق مدربي كرة السلة : بنسبة 81.82% على اختيار التصرف الأول وهو كل لاعب يؤدي ما عليه من مسؤولية في الموقف الرابع وهو الإعداد لفريق منافس ضعيف.

6. اتفق مدربي كرة السلة : بنسبة 72.73% على اختيار التصرف الأول وهو الطلب من كل لاعب أن يبذل أفضل ما يستطيع في الموقف الخامس وهو الإعداد لمشكلة هبوط الفريق.

7. اتفق مدربي كرة السلة : بنسبة 45.54% على اختيار التصرف الثاني وهو الذي يوضح للاعبين أن الهزيمة بفارق بسيط تحدث عادة في الموقف السادس وهو الإعداد في حالة هزيمة الفريق بفارق بسيط .

8. اتفق مدربي كرة السلة : بنسبة 100% على اختيار التصرف الأول وهو محاولة إعادة ثقة اللاعبين بأنفسهم في الموقف السابع إعداد الفريق في حالة هزيمته بفارق كبير.

9. اتفق مدربي كرة السلة : بنسبة 0% على اختيار التصرف الثالث الذي يوضح النقاط التي يمكن أن تحسن من مستواهم في الموقف الثامن وهو إعداد الفريق يعد فوزه بفارق بسيط.

10. اتفق مدربي كرة السلة: بنسبة 99.1% على اختيار التصرف الثاني وهو عدم مغالاة اللاعبين بالثقة بالنفس في الموقف التاسع وهو إعداد الفريق بعد فوز ساحق .

11. اتفق مدربي كرة السلة : بنسبة 63.64% على اختيار التصرف الثالث الذي يحذر اللاعبين من زيادة الثقة بالنفس في الموقف العاشر وهو الإعداد لمقابلة فريق سبق أن هزيمته بفارق بسيط أو كبير .

مجلة التربوي

سلوك المدرب الرياضي في الإعداد الدفاعي قبل المباريات في كرة السلة العدد 7

12. اتفق مدربي كرة السلة: بنسبة 63.64% على اختيار التصرف الأول وهو الذي يوضح للاعبين النقاط التي أدت إلى هزيمتهم في الموقف الحادي عشر وهو إعداد لمقابلة فريق سبق أن هزمني بفارق كبير أو بسيط .

13. اتفق مدربي كرة السلة : بنسبة 81.82% على اختيار التصرف الأول وهو الذي أدخل على التدريب عوامل التشويق والتحدي في الموقف الثاني عشر وهو إعداد الفريق للفترة التدريبية.

• التوصيات :

في ضوء ما توصلت إليه استنتاجات البحث يوصي الباحث بالنقاط الآتية :-

1. الاهتمام بعملية الإعداد النفسي الدفاعي طويل المدى للاعبين .
2. إقامة دورات في علم النفس الرياضي في الإعداد الدفاعي للاعبين .
3. تشجيع المدربين علي الاستمرار في الدراسات تهتم بالإعداد الدفاعي .
4. توجيه أنظار المدربين إلي السلوك المناسب في كل موقف .
5. تحليل نتائج المباريات السابقة في كرة السلة ومعرفة نتائجها مع الفريق الوطني حتى يمكن الإعداد لنتائج مستقبلاً .

مجلة التربوي

سلوك المدرب الرياضي في الإعداد الدافعي قبل المباريات في كرة السلة العدد 7

المراجع:

1. أحمد عزت راجح (1995) .
2. أكرم زكي خطابية (1996): موسوعة الكرة الطائرة الحديثة، دار المعارف، القاهرة.
3. الزهراء رشاد محمد (2003) : الضغوط المهنية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى معلمين ومعلمات التربية الرياضية بالمرحلتين الإعدادية والثانوية محافظة المنيا، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية الرياضية .
4. إلين وديع فرج (1990): الكرة الطائرة . دليل المعلم والمدرّب واللاعب، منشأة المعارف، الإسكندرية .
5. إيزيس سامي جرجس (1986) : السلوك القيادي لمدرّبي الكرة الطائرة وعلاقته بالإنجاز الرياضي للفريق، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية الرياضية للبنات، الإسكندرية .
6. جمال صالح حسن (1981) : مقارنة سلوك مدرّبي الكرة الطائرة ذوي الخبرة العالية مع إقرانهم ذوي الخبرة القليلة، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية الرياضية للبنين، الإسكندرية .
7. عادل عبد البصير علي (1999): التدريب الرياضي المتكامل بين النظرية والتطبيق، مركز الكتاب للنشر، القاهرة .
8. علي محمد مطاوع وآخرون (2003) : بيان متوسط درجات السمات الإرادية عند التخطيط لبرنامج إعدادي نفسي طويل المدى للاعبين كرة القدم (16-18) سنة بمدينة الخمس، بحث منشور، كلية التربية البدنية، جامعة الفاتح ، طرابلس .
9. فؤاد أبو حطب (1980) : الثواب والعقاب وتربية الطفل، مجلة مكتبة التربية، جامعة عين شمس، القاهرة .
10. محمد حسن علاوي (2006) : علم النفس الرياضي، ط5، مركز الكتاب، القاهرة .

مجلة التربوي

سلوك المدرب الرياضي في الإعداد الدافعي قبل المباريات في كرة السلة العدد 7

11. — (2002): علم النفس التدريب والمنافسة الرياضية، القاهرة دار الفكر العربي.
12. — (1993): سيكولوجية التدريب والمنافسة، ط8، دار المعارف، القاهرة.
13. محمد صبحي حسانين وأمين أنور الخولي (2001) : الخدمة للعاملين في التربية الرياضية والإدارة الرياضية والطب الرياضي والأعلام الرياضي، دار الفكر العربي، القاهرة .
13. محمد عماد الدين إسماعيل (1981) : الإطار النظري لدراسة النمو، دار القلم، الكويت .



أ.نورس كاظم يوسف
كلية الآداب والعلوم قصر الأخيار
جامعة المرقب

أ.عماد عبد الأمير الشريفي الحسيني
كلية التربية
جامعة المرقب

الملخص:

يعاني الكثير من مستخدمي شبكة الإنترنت وخاصة طلبة وأساتذة وباحثي مؤسسات التعليم العالي من صعوبة في الحصول على الكم الكافي من المعلومات المسترجعة من شبكة الإنترنت في مراكز المعلومات في فترة زمنية قياسية، ويعتمد ذلك على عدة عوامل منها: زيادة عدد المستخدمين الفعلي، وتقادم الأجهزة، وضعف خط الإنترنت وغيرها. ويهدف البحث الى إيجاد معادلة تقديرية لكمية المعلومات المسترجعة تم استنتاجها من خلال تطبيق أسلوب السلاسل الزمنية في مركز تقنية المعلومات - أكاديمية الدراسات العليا طرابلس، واختيار فترات زمنية متتابعة تم فيها تنفيذ عدة مشاهدات وتسجيل كم من المعلومات المسترجعة إزاء كل فترة زمنية، مع مراعات اختلاف عدد المستخدمين الفعلي. وإن هذه المعادلة التقديرية يمكن اعتبارها نموذج ومعادلة اتجاه عام يتم استثمارها للتنبؤ بمستقبل استخدام الإنترنت في المركز، وبالتالي تحقيق احتياجات مستفيديه من المعلومات بأقل وقت ممكن.

مقدمة:

يعتبر التطور الأكثر أهمية وجوهية في استخدام شبكة الإنترنت في كافة مجالات التعليم بسرعة فائقة، هو تطوير شبكة الويب العالمية التي تعتبر المحاولة الأكثر نجاحا حتى الآن لجمع كافة المعلومات المتوافرة على الإنترنت وتسهيل عملية الوصول إليها بناء على أساليب بحث النص الفائق Hypertext و Hypermedia.

ويتوافر مدى واسع وضخم من قواعد البيانات المختلفة على الإنترنت التي تغطي أنواعاً عديدة من المعلومات كالمصادر الجغرافية ونصوص الوثائق الإلكترونية الكاملة وقواعد البيانات التقليدية المتقدمة، بالإضافة إلى موارد الكترونية أخرى تختار من قبل شخص وتتوافر له [1].

ويقدم موضوع تصفح موارد المعلومات واسترجاعها ثروة معلوماتية مهمة عن أي موضوع من موضوعات البحث والتقصي وبوجود الأدوات المناسبة المطورة التي تهدف إلى جعل البحث في قواعد البيانات سهلاً وبسيطاً إلى حد كبير [2]. ويسعى العديد من مستخدمي شبكة الإنترنت وبخاصة طلبة وأساتذة مؤسسات التعليم العالي لاستغلال ما يتوافر من معلومات لإضافة ذلك إلى دراساتهم وبحوثهم كحاجة معلوماتية تماشياً مع ما ينشر من جديد في حقل الاختصاص، أو مع ما يستحدث من معلومات up-to-date. كما تسعى العديد من جامعات العالم ومؤسسات التعليم العالي الأخرى إلى استغلال استخدام الشبكة الإلكترونية من خلال إقامة المراكز الخاصة التي تستقطب النخب العلمية ذات الحاجة المستمرة إلى تلك المعلومات، وبدورها -تلك المراكز- فإنها تسعى إلى تطوير إمكانياتها لتحقيق أهدافها وبخاصة تلك المتعلقة باستخدام الشبكة الإلكترونية من قبل مجتمع الدارسين والأساتذة والباحثين وتحقيق جدوى من هذا الاستخدام المتمثل بتلبية احتياجاتهم المعلوماتية بأسرع وقت ممكن [3].

مشكلة البحث:

لوحظ أن الكثير من مستخدمي الشبكة الإلكترونية في مؤسسات التعليم العالي يحاولون قدر المستطاع سد النقص من المعلومات التي يحتاجونها في فترة زمنية مناسبة وقياسية. فهم من جهة يسعون إلى الحصول على تلك المعلومات الهامة، وكذلك يحاولون استثمار الوقت وتقسيم ساعات اليوم ما بين العمل والمطالعة والدراسة والبحث من جهة أخرى. والسؤال هنا هل أن تلك المؤسسات تضع خططاً مستقبلية تتبناها

لاستثمار الوقت في مراكز معلوماتها لتحقيق أكبر فاعلية من استخدام الشبكة الإلكترونية وحصول مستخدميها على كميات مناسبة من المعلومات في وقت قياسي؟

هدف البحث:

يهدف البحث إلى إيجاد معادلة تقديرية (اتجاهية) لكمية المعلومات المسترجعة من الشبكة الإلكترونية باستخدام أسلوب السلاسل الزمنية يمكن استثمارها للتنبؤ بمستقبل استخدام الشبكة الإلكترونية في مؤسسات التعليم العالي ويمكن اعتبارها كنموذج للتنبؤ باسترجاع أكبر كم من المعلومات بأقل وقت ممكن.

أهمية البحث:

1. دعم تطوير العملية التعليمية والبحثية من خلال عمل موازنة بين اتجاهين أحدهما تعليمي والآخر بحثي.
2. المساعدة في تقديم تصور عن كيفية التعامل مع أعداد المستخدمين للشبكة الإلكترونية وحالة كمية المعلومات المسترجعة في وحدة الزمن.
3. تحسين الأداء الفني لمراكز الشبكة الإلكترونية في مؤسسات التعليم العالي.
4. مساعدة إدارات مؤسسات التعليم العالي على وضع منهجيات عامة ومناسبة لاستخدام الشبكة الإلكترونية والاستفادة منها.

فرضية البحث:

يقوم البحث على الفرضية التالية:

يتناقص الاتجاه العام للسلسلة الزمنية المتضمنة كمية المعلومات المسترجعة من الشبكة الإلكترونية في وحدة الزمن بتأثير العوامل التالية:

1. زيادة عدد المستخدمين الفعلي للشبكة.
2. ثبوت سرعة خط الشبكة الإلكترونية وما يترتب عليها من عوامل فيزيائية.
3. ثبوت كفاءة أجهزة الحاسوب المستخدمة.

4. ثبوت معرفة المستخدم للمصطلحات الدلالية في استرجاع المعلومات.

5. ثبوت أدوات البحث المناسبة.

منهجية البحث:

طبق أسلوب السلاسل الزمنية الاحصائي - طريقة المربعات الصغرى - لإيجاد معادلة الاتجاه العام (المعادلة التقديرية) لكمية المعلومات المسترجعة من الشبكة الإلكترونية في مركز تقنية المعلومات في أكاديمية الدراسات العليا طرابلس بتاريخ 5/2/2014 ليوم دراسي واحد، واستخدمت الملاحظة كأداة لجمع البيانات.

السلاسل الزمنية TIME SERIES

تعرف السلاسل الزمنية على أنها مجموعة من المشاهدات والبيانات الاحصائية مفاصة بالطريقة نفسها دون تغيير في الصفات التي تشاهد أو تسجل لظاهرة ما لفترة زمنية مثل ساعات، أيام، شهور، سنين ... الخ بصفة متتابعة. ومن أمثلتها درجات الحرارة كل ساعة والمعلن عنها بواسطة مكتب التنبؤات الجوية في مدينة ما، المجموع الشهري لإيصالات المبيعات في أحد المتاجر، سعر الإقفال اليومي، الإنتاج الكلي في السنة من منتج ما في دولة ما وغيرها. ودراسة السلاسل الزمنية من الأمور الهامة حيث يتم التعرف على العوامل المؤثرة على الظاهرة في الماضي ومحاولة التنبؤ عما يحدث لها مستقبلا [4][5].

وتعرف السلسلة الزمنية رياضيا بالقيم y_1, y_2, y_3, \dots والتي يأخذها المتغير y (درجات الحرارة، سعر الإقفال) عند الزمن t_1, t_2, t_3, \dots ، أي أن y دالة مكتوبة بدلالة t ، وتكتب بالشكل التالي : $y = f(t)$.

وبيانها قد تأخذ السلسلة الزمنية خطا مستقيما (معادلة من الدرجة الأولى)، أو منحنيا (معادلة من الدرجة الثانية).

إن تحليل السلاسل الزمنية يمكن أن يساعد في تكوين مجموعة من المعادلات

تمكن من الوقوف على الكيفية التي تحدد ما إذا كانت الظاهرة تتجه نحو الزيادة أو النقصان أو التذبذب، وبوجود مثل تلك المعادلات يمكن التنبؤ بما سيكون عليه وضع الظاهرة نفسها مستقبلا. بمعنى آخر أن هدف دراسة السلاسل الزمنية يبرز في غرضين [4] [5]:

1. وصف سلوك الظاهرة في الماضي.
 2. تحليل هذا السلوك للتنبؤ بسلوكها المحتمل في المستقبل.
- وأن التغيير الذي يحدث على قيم الظاهرة قد يكون أحد أو جميع العناصر التالية:
1. تغيرات الاتجاه العام Secular Trend: يشير إلى الاتجاه العام الذي يظهر به الشكل البياني للسلسلة الزمنية على مدى فترة طويلة من الزمن.
 2. تغيرات موسمية Seasonal: تشير إلى النمط المتماثل لحركة السلسلة الزمنية في الأيام أو الأشهر المتقابلة خلال السنوات المتتالية مثلا.
 3. تغيرات دورية Cyclical: وتشير إلى الذبذبات طويلة المدى حول خط أو منحنى الاتجاه العام، وتكون لفترات تتجاوز السنة.
 4. تغيرات عرضية أو فجائية Irregular: وتشير إلى التغيير الذي يحدث نتيجة حدوث أسباب طارئة وتكون مدتها قصيرة.

تقدير الاتجاه العام باستخدام طريقة المربعات الصغرى

الهدف من تقدير الاتجاه العام للظاهرة هو وصف الاتجاه أو الحركة العامة لتلك الظاهرة، ولذلك أول ما يتبادر إلى الذهن هو رسم نقط الظاهرة بيانيا حتى يتم التمييز ما إذا كان الشكل البياني يمثل خطا مستقيما أو منحنيا. وعموما فعندما يتم تمهيد خط أو منحنى الاتجاه العام فإنه يتوافر لدينا لكل نقطة زمنية t قيمتان: الأولى هي قيمة الظاهرة y ، والثانية هي القيمة على الخط أو المنحنى ويطلق عليها القيمة الاتجاهية وسنرمز لها بالرمز \bar{y} .

ولحساب القيمة الاتجاهية أو التقديرية فإنه يتم حسابها من خلال المعادلات التالية وفق شكل المنحنى إذا كان خطأ مستقيماً أو منحنياً وعلى التوالي كما يلي: [4][5]

$$\bar{y} = a + bt$$

$$\bar{y} = a + bt + ct^2$$

حيث a, b, c هي معالم المعادلة المراد حسابها .

وتجدر الإشارة هنا إلى أنه يتحدد خط أو منحنى الاتجاه العام على أساس أن يكون مجموع مربعات انحراف القيم المحسوبة عن القيم المشاهدة أصغر ما يمكن.

استرجاع المعلومات من الشبكة الإلكترونية

تعني عملية استرجاع المعلومات، اختيار المعلومات والبيانات من مستودعها. وهي تعتمد بطريقة متزايدة على الحواسيب والاتصالات عن بعد [3]. ويرى كورنين Cornin أن المصطلح يشير إلى أساليب تخزين واسترجاع المعلومات من قواعد البيانات النصية، وخصوصاً تلك التي تحتوي على استشهادات بيبليوغرافية Bibliographic Citations مثل مقالات المجالات، والتقارير، وبراءات الاختراع Patents... الخ.

[2][6][7]

وأهم عمليتين في استرجاع المعلومات هما:

- 1- تحليل المعلومات: وتتم من خلال تخصيص مؤشرات دالة ومصطلحات وصفية تعبر بدقة عن محتوى المعلومات مثل قوائم رؤوس الموضوعات والمكان.
- 2- تنظيم الملف: وكذلك بحث الملف وتحديد استراتيجية البحث عن المعدات المتاحة لتنفيذ أعمال الاسترجاع.

ويهدف الباحث في عملية الاسترجاع إلى استرجاع تسجيلات كافية ذات صلاحية وعلاقة بطلبه على أن يتجنب: [8]

1- استرجاع تسجيلات غير صالحة.

2- استرجاع تسجيلات قليلة جداً.

والنجاح الذي يمكن أن يحزره الباحث في استراتيجية البحث يعتمد على معرفته بالموضوع وبقاعدة البيانات وبالإنجاز الفكري الذي يقوم به.

إيجاد المعادلة التقديرية

تم ومن خلال مشاهدات فعلية أجريت لاسترجاع كميات من المعلومات من خلال البحث في الشبكة الإلكترونية في مركز تقنية المعلومات في أكاديمية الدراسات العليا في ساعات متتابعة خلال يوم واحد مع الأخذ بنظر الاعتبار تأثير العامل (زيادة أو نقصان عدد المستخدمين الفعلي للشبكة في المركز) وثبوت العوامل التالية:

1- سرعة خط الشبكة الإلكترونية في المركز.

2- معرفة الباحث الجيدة في وضع استراتيجية بحث مناسبة ووضع المصطلحات الدلالية المناسبة.

3- كفاءة أجهزة الحاسوب المستخدمة.

4- أدوات البحث.

وتم تسجيل كمية من المعلومات وكما يلي:

عدد المستخدمين الفعلي	كمية المعلومات المسترجعة بالـ KB	الوقت بالساعات من - الى	المشاهدة
8	2070	1000-900	1
25	1684	1100-1000	2
45	1002	1200-1100	3
60	680	1300-1200	4
60	640	1400-1300	5

مجلة التربوي

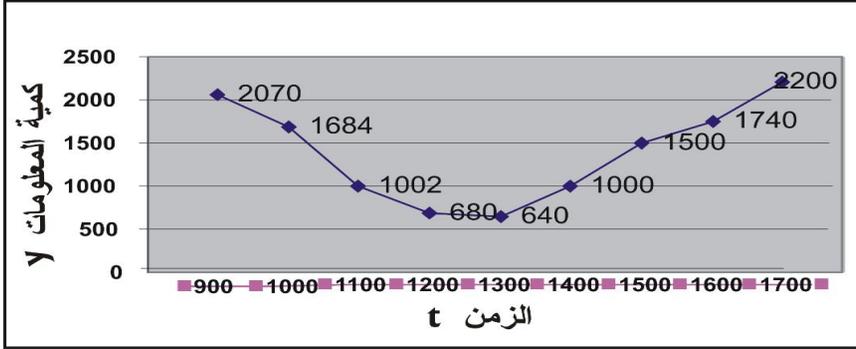
العدد 7

السلاسل الزمنية: نموذج لاسترجاع المعلومات

50	1000	1500-1400	6
30	1500	1600-1500	7
20	1740	1700-1600	8
5	2200	1800-1700	9

جدول يوضح الكميات المسجلة من المعلومات

من خلال البيانات السابقة نرسم الشكل البياني الذي يمثل القيم الفعلية المشاهدة وكما يوضحها الشكل التالي:



الشكل البياني الذي يمثل القيم الفعلية المشاهدة

يتضح من خلال الشكل أن القيم الفعلية للظاهرة تأخذ شكل منحنى يعتمد بالدرجة الأساس على زيادة أو نقصان عدد المستخدمين الفعلي يتبعه تغيير في كمية المعلومات المسترجعة خلال كل ساعة.

نستخدم المعادلة: $\bar{y} = a + bt + ct^2$ لإيجاد القيم الاتجاهية بعد إعطاء

قيم إلى t واعتبار الساعة 1100-1200 هي منتصف السلسلة وإعطائها القيمة (صفر) ، كما تستخدم المعادلات القياسية التالية لإيجاد قيم a, b, c [3][4]: حيث

تمثل n عدد المشاهدات

مجلة التربوي

العدد 7

السلاسل الزمنية: نموذج لاسترجاع المعلومات

$$\sum y = na + b \sum t + c \sum t^2 \dots\dots\dots (1)$$

$$\sum ty = a \sum t + b \sum t^2 + c \sum t^3 \dots\dots (2)$$

$$\sum t^2 y = a \sum t^2 + b \sum t^3 + c \sum t^4 \dots\dots (3)$$

وبحل المعادلات الثلاثة نحصل على قيم:

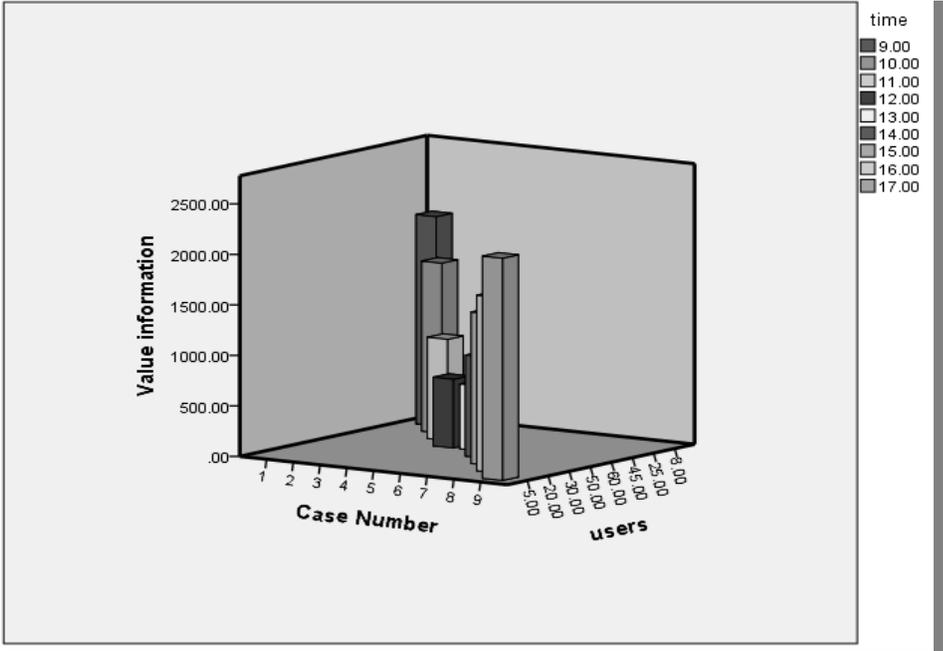
$$a = 848.6$$

$$b = 46.3$$

$$c = 80.7$$

وبهذا تكون معادلة منحنى الاتجاه العام بالشكل التالي:

$$\bar{y} = 848.6 + 46.3 t + 80.7 t^2$$



مجلة التربوي

العدد 7

السلاسل الزمنية: نموذج لاسترجاع المعلومات

منحني كمية المعلومات المسترجعة بناء على عدد المستخدمين خلال وحدات زمنية مختلفة

$T^2 y$	$T y$	T^4	T^3	T^2	Y	
33120	8280 -	256	64 -	16	2070	4 -
14832	4944 -	81	27-	9	1684	3 -
4008	2004 -	16	8 -	4	1002	2-
680	680 -	1	1-	1	680	1-
0	0	0	0	0	640	0
1000	1000	1	1	1	1000	1
6000	3000	16	8	4	1500	2
13230	3480	81	27	9	1740	3
35200	4400	256	64	16	2200	4
مج 108070	مج 27788	مج 708	مج 0	مج 60	مج 12480	مج 0

ولاختبار صحة الفرضية نستخدم اختبار ارتباط بيرسون الاحصائي وكما يلي:

H1: تتناقص كمية المعلومات المسترجعة بزيادة عدد المستخدمين الفعلي.

H0: لا توجد علاقة بين كمية المعلومات المسترجعة وعدد المستخدمين الفعلي للشبكة.

Correlations

		informatio n	users
informatio n	Pearson Correlation	1	-.997**
	Sig. (1-tailed)		.000
N		9	9

مجلة التربوي

العدد 7

السلاسل الزمنية: نموذج لاسترجاع المعلومات

users	Pearson Correlation	-.997**	1
	Sig. (1-tailed)	.000	
	N	9	9

** . Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

نرى من خلال الاختبار أن هناك علاقة عكسية (سالبة) قوية (-) correlation= 0.997 بين كمية المعلومات المسترجعة وعدد المستخدمين الفعلي كما أن قيمة مستوى الدلالة الظاهر في الاختبار (sig=0) وهو أصغر من القيمة الافتراضية (0.01) مما يدل على قبول الفرضية H1 ورفض فرضية العدم H0. وهذا ما يدل صحة معادلة الاتجاه العام.

باستخدام معادلة الاتجاه العام المستخرجة وبالتعويض عن قيم t المناظرة نحصل على القيم الاتجاهية:

القيم الاتجاهية لكمية المعلومات	كمية المعلومات المشاهدة	الوقت بالساعات من - الى
1954	2070	1000-900
1436	1684	1100-1000
878	1002	1200-1100
783	680	1300-1200
848	640	1400-1300

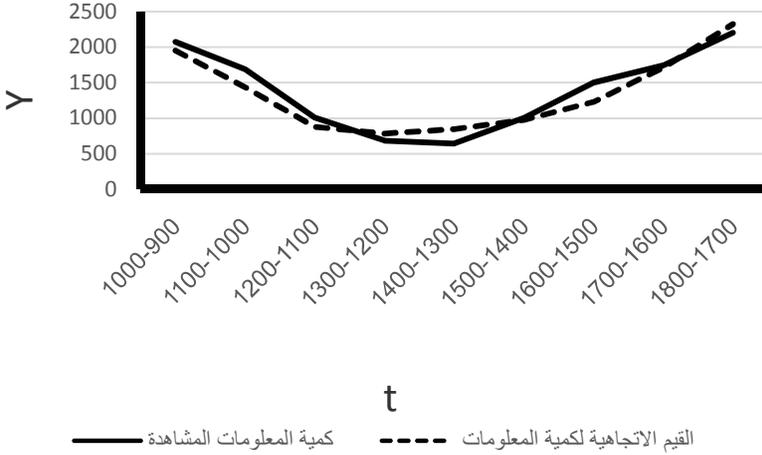
مجلة التربوي

العدد 7

السلاسل الزمنية: نموذج لاسترجاع المعلومات

975	1000	1500-1400
1226	1500	1600-1500
1713	1740	1700-1600
2325	2200	1800-1700

جدول يوضح القيم الاتجاهية لكمية المعلومات المشاهدة



وبمقارنة القيم الاتجاهية بالقيم الفعلية نلاحظ أن الفروق بينهما قليلة نسبياً ما عدا نقطة المنتصف مما يدل على أن العلاقة التقديرية لمنحنى الاتجاه العام التي تم الحصول عليها قريبة من الواقع، ويمكن استخدامها للتنبؤ عن كمية المعلومات المسترجعة من الشبكة الإلكترونية في المركز خلال أي فترة زمنية. بمعنى آخر إن هذه

المعادلة تصف حركة أو اتجاه استخدام الشبكة الإلكترونية للحصول على كميات من المعلومات المطلوبة لتمثل فاعلية العملية الإنتاجية التي يسعى المركز الى تحقيقها كجزء من أهدافه، وبالتالي يمكن التعرف على الأوقات المناسبة لجمع أكبر كم من المعلومات خلال فترة زمنية قصيرة لتحقيق أكبر فاعلية من استخدام الشبكة الإلكترونية، وذلك باختيار أوقات محددة بناء على المعادلة اعلاه. وعليه يجب توظيف الموارد بشكل أمثل بناء على المعادلة التنبؤية لتحقيق فاعلية المركز.

النتائج

إن نتائج التعامل مع السلاسل الزمنية في تحقيق أكبر كم من المعلومات أثبتت

ما يلي:

1. ظاهرة استخدام الشبكة الإلكترونية تتأثر بمرور الزمن بعدد المستخدمين الفعلي، أي أن فعل الزمن فيها بارزا بشكل موجب . وأن درجة التأثير هذه تتحكم بها سرعة خط الانترنت.

2. الحصول على معادلة تقديرية ($\bar{y} = 848.6 + 46.3 t + 80.7 t^2$) تمثل وصفا لحركة استخدام الانترنت خلال اليوم الدراسي الواحد تمثل هذه المعادلة نموذجا للتنبؤ بكمية المعلومات المسترجعة خلال وحدة الزمن وفي أي وقت .

3. بما أن معيار الزمن هو أحد معايير الفاعلية الرئيسية، فقد تم إثبات أن الزمن المرتبط باستخدام السلاسل الزمنية له تأثير إيجابي على تدفق عدد المستخدمين في أوقات مختلفة من اليوم الدراسي. ويمكن استثمار عامل الزمن لاسترجاع أكبر كم من المعلومات (كمخرجات) بناء على التقدير الذي تضعه المعادلة السابقة، وبالتالي تحقيق أكبر فاعلية من استخدام الإنترنت (كخدمة مقدمة).

التوصيات

نكتفي في بحثنا هذا بدراسة الاتجاه العام للسلسلة الزمنية والعوامل المؤثرة فيه،

مستبعدين بذلك مشاهداتنا للتغيرات الموسمية والدورية والعرضية وحسبما يقتضي الوقت، والأخذ فقط بنظر الاعتبار يوم دراسي بأكمله مجزأ إلى ساعات متتابعة تعتبر معياراً لتدفق المستخدمين على استخدام الإنترنت، وهذه الظاهرة تأخذ شكلها اليومي المتماثل، مع أنه يمكن توسيع هذا البحث بأخذ مشاهدات أخرى يمكن اعتبارها موسمية على سبيل المثال حيث يمكن تجزئة الفصل الدراسي إلى ثلاثة أشهر، واختيار يوم من كل شهر تجرى فيه المشاهدات، أي: مجموعة من المشاهدات في بداية الفصل الدراسي، وأخرى في منتصف الفصل الدراسي وأخرى في الامتحانات النهائية للفصل.

المراجع

- 1- أحمد بدر. تكنولوجيا المعلومات وأساسيات استرجاع المعلومات. - الإسكندرية: دار الثقافة العلمية , 2000.
- 2- موراي ر. شبيجل. نظريات ومسائل في الإحصاء- القاهرة: الدار الدولية 1996.
- 3- عبد العزيز فهمي هيكل، يحيى سعد زغلول. التحليل الإحصائي - بيروت: الدار الجامعية 1986.
- 4- مجبل المالكي . " تقييم نظم استرجاع المعلومات " - مجلة رسالة المكتبة، مج34 , ع 3 , 1999 ..
- 5- Christopher D. Maning, "Introduction to information technology", Cambridg University Press, 2008. Online Edition 2009. <http://nlp.stanford.edu/IR-book/pdf/01bool.pdf>.
- 6- Baeza-Yates, R. A., and Ribeiro-Neto, B. (2010). Modern Information Retrieval (2nd ed.). Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- 7- Recardo Yates, Modern information retrieval, ACM Press, New York, Addison Wesley. <ftp://mail.im.tku.edu.tw/seke/slide/baeza>.
- 8- Introduction to Time Series Analysis. Engineering statistics hand book. <http://www.itl.nist.gov/div898/handbook/pmc/section4/pmc4>



د/ ميلود عمار النفر / كلية التربية / جامعة المرقب
أ/ محمد عبد الله ترجمات / كلية التربية قصر بن غشير / طرابلس
أ. عبد الجليل أمحمد سليمان
كلية التربية قصر بن غشير / طرابلس

المقدمة وأهمية البحث:

في هذا البحث الذي نتناول فيه موضوع الاتجاهات الذي اعتبره العلماء في الدراسات السلوكية والنفسية أنه من أهم مواضيع علم النفس الاجتماعي؛ بل لقد ذهب البعض إلى اعتبار أنه هو الميدان الوحيد لذلك العلم، ويستند أصحاب هذه الآراء إلى جميع الظواهر النفسية والاجتماعية. بسيطة كانت أم مركبة، خاصة أو عامة تخضع في أساسها إلى محدد السلوك الإنساني الذي يواجهه ويسيطر عليه تركيب خاص يسمى الاتجاه. بالإضافة إلى أن القيم والاهتمامات تؤثر بشكل واضح وفعال على هذا السلوك، ويعتبر ميدان التربية البدنية ونجاح برامجها في المدرسة يعتمد على تعاون وتضامن كافة العناصر والقيادات التربوية فمن الخطأ اعتبار برامج التربية البدنية موضوعاً مستقلاً عن بقية موضوعات وأنشطة المدرسة، وأن مدرس التربية البدنية يمكن أن ينفذ برامجه بنجاح بمعزل عن تأييد وتفهم هيئة التدريس في المدرسة والتي تشكل البنيان الأساسي للمناخ التعليمي والتربوي بالمدرسة، والتي تؤثر بشكل واضح على سياستها التعليمية والنشاطات التي تقوم بها.

ويعتبر سوء الفهم الذي تواجهه التربية البدنية هو أحد العقبات التي تواجه المهنة لمدرسي التربية البدنية، ويشعرون بها كثيراً، ولكلا الجنسين وللأسف- من قبل مدرسي المواد الأخرى ونظرتهم إلى التربية البدنية نظره متدنية وغير صحيحة، لكون مدرسي

التربية البدنية يهتمون بأمور التدريب البدني والتدريس العملي وممارسة الأنشطة الصفية. وقد أوضح شتلون (1969) حاجة التربية البدنية إلى الجمهور في مجال العلاقات العامة في مواجهة الاتجاهات السلبية والمفاهيم الخاطئة التي نجدها بين المربين وأعضاء الهيئات التدريسية في المدارس وإدارتها، وممن يعتبرُ أوجه النشاط الرياضي شبه دخيل على التربية والتعليم. (21:1) وهناك دلائل تشير إلى عدم إعطاء التربية البدنية حقها، ويظهر ذلك من خلال ضعف الاهتمام بدرس التربية البدنية، وقلة التسهيلات والأدوات والأجهزة وعدم كفاية الوقت المخصص لحصة التربية البدنية في المدارس، وكذلك عدم اهتمام إدارة المدارس بدعم النشاط الرياضي.

من هنا جاءت أهمية دراسة هذا الموضوع، وأيضاً هذا دافع لمدرسي التربية البدنية للقيام بواجباتهم واستعدادهم للعام الدراسي مع المجالات الأخرى في المدرسة لغرض تطوير التربية وتنمية النشاط البدني والاهتمام به من خلال التعاون التام مع إدارة المدرسة والمعنيين بشؤون التربية البدنية يقع على عاتقهم لعب دور كبير في توضيح أهمية النشاط البدني في حياة الإنسان وتحسين النظرة لدرس التربية البدنية وبرامجها التتموية وكسب تأييد الغير لهم، وتوضيح أهمية المهنة في الميدان الرياضي ورسالتها عن طريق كسب الزملاء من أعضاء الهيئات التدريسية للمواد الأخرى، والعمل معهم على خدمة أهداف المدرسة ورسالتها في التربية، والتربية البدنية وبناء المجتمع.

مشكلة البحث:

إن أي معالجه تتناول موضوع وطبيعة نشاط الطلبة يجب أن تدخل في حسابها التغيرات التي حدثت في اتجاهات المدرسات والمدرسين نحو برامج النشاط المدرسي، وتشكل اتجاهات المدرسات والمدرسين وعلاقتهم ببعضهم جانبا هاما من جوانب المناخ التربوي بالمدرسة في تحديد مدى وإمكانية نجاح النشاط المدرسي وسير العمل فيه كما

مجلة التربوي

اتجاهات مدرسات ومدرسي المواد المختلفة نحو التربية البدنية تبعا لحجم الممارسة الرياضية
العدد 7

تتبعكس طبيعة هذه العلاقة على اتجاهات الطلبة أنفسهم، الأمر الذي يحدد حجم ودرجة الممارسة والمشاركة في الأنشطة المدرسية باعتبار أنهم يتخذون من المدرسات والمدرسين نموذجا لهم، وقدوةً حسنة يقتدون بها. (6 : 52)

ومشكلة اتجاهات مدرسي ومدرسات المواد الأخرى نحو التربية البدنية التي تتطلب البحث والتوضيح لكافة الأبعاد المتضمنة لها، وتأتي أهمية هذا البحث في توضيح هذه الأبعاد حتى يمكن مواجهة الاتجاهات السلبية نحو التربية الرياضية والعمل على كسب تأييد ومؤازرة أعضاء هيئة تدريس المواد الأخرى للتربية البدنية، وهذا البحث هو محاولة للتعرف على الاتجاهات نحو التربية البدنية ووضع الحلول المناسبة والكفيلة لمعالجة الخلل وإصلاحه.

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى:

- التعرف على اتجاهات مدرسات ومدرسي المواد المختلفة (غير التربية البدنية) نحو التربية البدنية تبعا لحجم الممارسة.

فروض البحث:

يفترض الباحثون أن هناك اتجاهات لمدرسي ومدرسات المواد المختلفة نحو التربية البدنية إيجابية وسلبية والعمل على مواجهة السلبية منها .

مجالات البحث:

1 - المجال البشري: مدرسي ومدرسات المواد المختلفة في بعض المدارس الإعدادية في طرابلس

2 - المجال الزمني: من الفترة 1 /10/ 2012 لغاية 2013/2/1

3 - المجال المكاني: المدارس الإعدادية في مدينة طرابلس

المصطلحات المستخدمة في البحث:

مجلة التربوي

اتجاهات دراسات ومدرسي المواد المختلفة نحو التربية البدنية تبعا لحجم الممارسة الرياضية
العدد 7

الاتجاه النفسي: هو استعداد وجداني مكتسب ثابت نسبياً يحدده شعور الفرد وسلوكه إزاء موضوعات معينه أو عدم تفضيلها.
حجم الممارسة: تعرف إجرائياً بأنها ممارسة الرياضة بأحد الأشكال الآتية: بصفة دائمة، أو ممارستها أحياناً، أو عدم الممارسة مطلقاً.
الدراسات النظرية والمشابهة:

مفهوم الاتجاهات: إن موضوع الاتجاه النفسي من المواضيع التي أثارت اهتمام علماء النفس وعلماء الاجتماع منذُ فترة طويلة والاتجاه النفسي للفرد نحو فعالية في الحياة يعد من العوامل المهمة التي تؤثر في اختيار الفرد لتلك الفعالية، والتفاعل معها وممارستها أو تجنبها، وإن تغير الاتجاه للفرد نحو الفعالية أو المؤسسة أو الأفراد سؤال أثار اهتمام المربين والعاملين في الميدان التربوي وميادين الحياة المختلفة، وبالنتيجة فهو يهم كل فرد أو مؤسسة في توجيه سلوك الأفراد والجماعات نحو الاتجاه الذي يخدم أهدافه.

والاتجاه النفسي للرياضة يمثل دافعاً للسلوك، ويعد استعداد التلميذ لممارسة الرياضة، وكذلك توجيه المربين وخاصة في الألعاب الجماعية على أساس توجه معين يعتقد المدرس أو المدرب في صحته وصدقه قد يضمن له النجاح في المنافسة الرياضية. (24:1)

خصائص الاتجاه النفسي:

هناك عدة خصائص نذكر منها ما يلي:

1- الاتجاه: تكوين فرضي

بعض الأفراد الذين تتسم استجاباتهم بالإيجابية نحو نشاط معين (بمارسون. يشاهدون. يقرؤون الموضوعات الرياضية) نقول اتجاه هؤلاء الأفراد اتجاه إيجابي.

2- الاتجاه: متعلم (المكتسب)

أي: مكتسب من الثقافة عن طريق عملية التطبيع الاجتماعي والتي تعني (إعداد الفرد للحياة في المجتمع الذي يعيش فيه) فالفرد الذي يكتسب من مجتمعه وثقافته الاتجاهات المناسبة نحو الآخرين ونحو بعض الأنشطة الرياضية أو الاجتماعية، لذلك ينطبق على اكتساب الاتجاهات نحو النشاط الرياضي بالكثير من مبادئ التعلم ونظرياته. (33:6)

3- الاتجاه: يتكون من عناصر معرفية ووجدانية ونزوعية.
ويقصد بالعنصر المعرفي (الاعتقاد، أو عدم الاعتقاد) أما العنصر الوجداني فيمثل التفضيل وعدم التفضيل، أو بمعنى آخر الشعور الإيجابي والسلبي، والعنصر النزوعي يتضمن الاستعداد للاستجابة (السلوك).
4- الاتجاه إما إيجابي أو سلبي أو محايد:

ويمكن تشبيهه بخط مستقيم يمتد بين نقطتين تمثل إحداهما التأييد التام (أقصى الإيجابية) وتمثل الطرف الآخر الخط المعارض (أقصى السلبية) ونقطة الوسط هي نقطة الحياد. (22:4).
مكونات الاتجاه النفسي:

إن الهدف من دراسة الاتجاهات هو فهم وتوقع سلوك الأفراد والسيطرة على نزاعاتهم بصورة تربوية، وهذا لا يتم إلا عن طريق فهم ومكونات الاتجاهات النفسية المتداخلة وهي:

- 1 - المكون المعرفي
- 2 - المكون العاطفي
- 3 - المكون النزوعي أو السلوكي (18:3)

أنواع الاتجاهات وأشكالها:

- 1- تصنف الاتجاهات حسب الهدف الذي يوجه إليه موضوع الاتجاه وهي:

- أ - الاتجاه نحو الأشياء مثل: الاتجاه نحو الملابس، أو النفور من نوع آخر.
ب - اتجاه نحو الأشخاص: حب الأصدقاء والأقران، وكره الآخر.
ج - اتجاه نحو الجماعات: التعاطف مع الآخرين أو كرههم.
د - اتجاه نحو الذات الفرد نفسه موضوع لاتجاه نفسي: حب الذات واحترامها، أو استصغارها.
هـ - اتجاه نحو الأفكار: الاتجاه نحو الديمقراطية، أو نحو الاشتراكية، حب أو نفور منها. (14:2)
الدراسات المشابهة:

دراسة محمد صبحي حساين 1982 (7)

عنوان الدراسة: المدركات الخاطئة حول التربية الرياضية حيث شملت هذه الدراسة 27 مدرسا من مدرسي المرحلة الإعدادية والثانوية، والذي استخدم فيه استفتاء تضمن 80 عبارة اشتملت على مدركات خاطئة حول المجالات الأساسية في التربية الرياضية حيث أوضحت لنا هذه الدراسة أن أكثر من 50% من المدركات الخاطئة للمدرسين نحو التربية الرياضية تتصل بأسلوب إعداد المدرس ودوره المكلف به في المدرسة، وهي من الأمور المهمة في معرفة النشاطات التي يقوم به مدرس التربية البدنية، وقد استنتج من هذه الدراسة أن هناك مدركات خاطئة في التربية الرياضية، ويشير ملخص البحث أن هناك مدركات خاطئة كثيرة ومتفشية بين المدرسين في هاتين المرحلتين، وقد تم تصنيفها إلى أربع مستويات.

دراسة محمد محمود عبد الدايم 1977 (9)

بحثت هذه الدراسة عن اتجاهات مسؤولي المرحلة الإعدادية نحو التربية الرياضية وعلاقتها بمستوى التربية الرياضية حيث استخدم الباحث مقياس واينر للاتجاهات نحو التربية الرياضية وطبقها على مدرسي الرياضية ومدراء المدارس، وبلغ

عدد المدارس 199 مدرسة إعدادية، وقد أظهرت النتائج أن اتجاهات مدرء المدارس ومعاونيهم كانت منخفضة.

ومن خلال مناقشة الدراستين استفاد الباحثون منهما في معرفة حجم العينة والنتائج التي توصل إليهما، وقد أفاد الباحثون في التعرف على استخدامات المقياس وأيضا أضاف لهم تصورا له فائدة علمية، وهناك تشابه واختلاف في هذه الدراسات .

منهج البحث وإجراءاته الميدانية:

تم استخدام المنهج الوصفي لدراسات مسحية التي تعتمد على جمع البيانات والحقائق الجارية عن موقف معين، والدراسات المسحية تبنى على إمكانية جمع الأوصاف عن الظواهر لبيان ماهية الأوضاع والممارسات.(2) واعتمد الباحثون المنهج الوصفي المسحي لملائمته طبيعة البحث.

عينة البحث:

اختيرت عينة البحث عشوائيا من دراسات ومدرسي المواد المختلفة (غير التربية البدنية) في المدارس الإعدادية في مدينة طرابلس فبلغ حجم العينة 150 مدرسة وبنسبة (13,15%) من المجتمع الأصلي و150 مدرس بنسبة (13,20%) من حجم المجتمع الأصلي، ولتحقيق أهداف البحث تم تصنيف العينة تبعا لحجم الممارسة الرياضية والنشاط الرياضي من خلال حياتهم الدراسية إلى:

- ممارسين للنشاط الرياضي (بصفه دائمة) وبلغ عدد المدرسات (15) وبنسبة (10%) من حجم العينة، أما عدد المدرسين فبلغ (37) مدرسا وبنسبة (24,67%).
- ممارسين النشاط الرياضي أحيانا، وبلغ عدد المدرسات (55) وبنسبة (36,67%) من حجم العينة، أما عدد المدرسين فبلغ (76) وبنسبة (50,66%).
- غير الممارسين للنشاط الرياضي فقد بلغ 80 مدرسة وبنسبة (53,33%) من حجم العينة، اما عدد المدرسين فبلغ 37 مدرسا وبنسبة (24,67%).

أدوات البحث:

- 1- المصادر والمراجع العربية
- 2- استمارة الاستبيان
- 3- استمارة تفرغ المعلومات
- 4- المعالجات الإحصائية
- 5- فريق عمل مساعد

استمارة الاستبيان:

تم اختيار استمارة الاستبيان التي تحتوي على مجموعه من الأسئلة، وتم عرضها على مجموعه من الخبراء * لمعرفة إمكانياتها في معالجة مشكلة البحث وموضوعيتها فكانت النتيجة إيجابية، أي: أن محاورها الرئيسية تعطينا إجابة حقيقية وموضوعية عن مشكلة البحث.

توصيف استمارة الاستبيان:

استخدم الباحثون مقياس الاتجاهات نحو التربية البدنية (مقياس كار لوس. لم. وير) واستخدمت الصورة (أ) من مقياس وير بقياس الاتجاهات نحو التربية البدنية، والذي أعد صورته العربية محمد حسن علاوي (2008) وتمثل الصورة من هذا المقياس (30 عبارة) وأمام كل عبارة مقياس خماسي التدرج يتردد بين الموافق. المتحمس بشدة، وعدم الموافقة مطلقا، وذلك لقياس الاتجاه وقوته حيث تتاح للمفحوصين فرصة التعبير عن اتجاهاتهم نحو مفهوم العبارة الموجودة وقد حدد (وير أغراض التربية البدنية في أربع مجالات هي:

- 1 - الغرض البدني الفسيولوجي
- 2 - الغرض الاجتماعي
- 3 - الغرض العقلي الانفعالي
- 4 - الغرض العام

صدق الاستمارة:

عرضت الاستمارة على مجموعة من الخبراء من ذوي الخبرة والاختصاص وكانت نسبة الاتفاق (94%).

ثبات الاستمارة:

استخدم الباحثون أسلوبين في ثبات الاختبار:

1- صدق الاختبار: استخدمت طريقة صدق المحتوى من خلال إجابات الأساتذة المختصين وملاحظاتهم عن الأسئلة، وكانت النتيجة بوجه عام لصالح الاستفتاء من حيث شمولية الأسئلة، وسهولة أسلوبها، وهذا دليل على صدق الاختبار.

2- موضوعية الاختبار: ونعني به أن يكون للأسئلة نفس المعنى عند مختلف أفراد العينة التي يطبق عليها الاختبار، أي أن السؤال لا يقبل التأويل، وقد تحقق لنا ذلك عند إجراء تجربتنا الاستطلاعية حيث عرضنا الأسئلة على عينة البحث، وطلبنا من كل واحد منهم أن يبين لنا معنى السؤال، ولم تختلف آراؤهم حول الأسئلة، وهذا ما حقق لنا شرط الموضوعية.

3- ثبات الاختبار: تم استخلاص الاختبار بطريقة إعادة الاختبار حيث كانت قيمة الاختبار (76,1%).

4- تم جمع البيانات وتبويبها ومن ثم معاملتها إحصائيا لتحليل وتفسير نتائجها.

الوسائل الإحصائية المستخدمة في البحث:

استخدم الباحثون الوسائل والقوانين الإحصائية الخاصة بمقياس الاتجاهات مقياس التباين داخل المجموعات وبين المجموعات.(5)

التباين داخل المجموعات

$$F = \frac{\text{التباين بين المجموعات}}{\text{الجزء}}$$

التباين بين المجموعات

الجزء

$$\text{النسبة المئوية} = \frac{100 \times \text{الجزء}}{\text{الكل}}$$

مجلة التربوي

اتجاهات دراسات ومدرسي المواد المختلفة نحو التربية البدنية تبعا لحجم الممارسة الرياضية
العدد 7

عرض نتائج البحث ومناقشتها:

تحقيقا لأهداف البحث وفروضه عمد الباحثون إلى اتباع أسلوب علمي موضوعي يتمكنون من خلاله تحليل وتفسير نتائج البحث .

حجم الممارسة	التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة تحت 0,01
دائما	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	4 145 149	67,67 704,33 712,00	16,92 4,86 0	3,48	دال
أحيانا	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	4 145 149	465,1 45,49 50,00	116,3 13,6 0	3,69	دال
لا تمارس	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	4 145 149	541,7 6761,7 6903,0	135,4 43,9	3,09	غير دال

جدول (1) يبين قيمة (F) لدراسة التباين في الاتجاهات نحو التربية البدنية بين المدرسات الممارسات للرياضة تبعا لحجم الممارسة

$$(النسبة المئوية = \frac{الجزء}{الكل} \times 100)$$

مجلة التربوي

اتجاهات دراسات ومدرسي المواد المختلفة نحو التربية البدنية تبعا لحجم الممارسة الرياضية
العدد 7

من خلال الجدول (1) الذي يبين قيمة (F) لدراسة التباين الذي يبين الاتجاه نحو التربية البدنية بين المدرسات الممارسات للرياضة المذكورة أعلاه قد تبين من خلال النتائج أن هناك فروق دالة إحصائية بالنسبة للمدرسات الممارسات للرياضة بصفة دائمة، ومن تمارس الرياضة أحيانا . أما بالنسبة للمدرسات اللواتي لا يمارسن الرياضة فلم تكن هناك فروق داله إحصائيا .

مستوى الدلالة تحت 0,01	قيمة f	متوسط مجموع المربعات	مجموع المربعات	درجة الحرية	التباين	حجم الممارسة
دال	8,29	79,4 11,7	389,6 1703,7 2093,3	4 145 149	بين المجموعات داخل المجموعات الكلية	دائما
غير دال	1,88	116,9 62,1	467,5 9001,8 9469,3	4 145 149	بين المجموعات داخل المجموعات الكلية	أحيانا
غير دال	1,44	33,3 23,6	113,4 3419,2 3502,5	4 145 149	بين المجموعات داخل المجموعات الكلية	لا يمارس

جدول رقم (2)

يوضح قيمة (F) الدراسة المتباينة في الاتجاه نحو التربية البدنية بين المدرسين الممارسين للرياضة بحجم الممارسة (دائما ، أحيانا ، لا يمارس)

وبالنظر للجدول (2) والذي يوضح فيه قيمة (F) لدراسة التباين في الاتجاه نحو التربية البدنية بين المدرسين الممارسين للرياضة تبعا لحجم الممارسة (دائما/ أحيانا/ لا يمارس) يتضح لنا بأن هناك فروق دالة إحصائية بالنسبة للمدرسين الذين يمارسون الرياضة بصفة دائمة، أما بالنسبة للمدرسين الذين يمارسون الرياضة أحيانا والمدرسين الذين لم يمارسوا النشاط الرياضي فلم تكن هناك فروق دالة إحصائية، ولعل التفسير الذي يلائم تنمية الجدولين (1 و 2) هو التعامل مع الرياضة كنظام تنافسي وليس كنظام تربيوي، فالممارسة بشكل دائم وخصوصا في المستويات المتقدمة يهيمه في المقام الأول اعتبارات مثل الفوز أكثر من الاعتبارات التربوية التي تشجع في التربية البدنية (المدرسة) بالإضافة إلى أنه ربما شعر بأن الرياضة التنافسية بمتطلباتها الملزمة والمجهد قد حرمته أمور كثيرة في حياته فتعكس ذلك في شكل اتجاهات سلبية نحو التربية البدنية، ومن جهة أخرى فإن هؤلاء الممارسين أصحاب مستوى الممارسة العالية قد عايشوا في الملاعب نظام جدي من التدريب المنظم ووفرة التسهيلات المتاحة لهم مما قد لا يتوفر في ظروف المدرسة، أما اتجاهات المدرسين والمدرسات الذين لم يمارسوا الرياضة أو من مارسها بشكل بسيط فإنهما تزداد نحو الرياضة نظرًا لتشابه ظروف الممارس مع ظروف الدراسة تقريبا، وقد توصل الباحثون الى هذا التحليل من خلال اللقاءات التي تمت مع بعض مدرسات ومدرسي المدارس الإعدادية (أفراد عينة البحث) ويعزى السبب إلى إقناعهم بأهمية التربية البدنية والرياضة في هذه المرحلة حيث إن التمارين الرياضية المبرمجة لها أهمية كبيرة على هذه المرحلة في الوقت الذي يكون فيه شكل الجسم رجال أو نساء قد اكتمل بناؤه، وعن طريق الحركات تتم دوافع النمو والشباب الذين لا يمارسون

اتجاهات دراسات ومدرسي المواد المختلفة نحو التربية البدنية تبعا لحجم الممارسة الرياضية
العدد 7

التربية الرياضية ولا العمل الجسمي نجد أن النمو عندهم ضعيف، وإمكانياتهم واطئة، وضعف في عضلات الجسم، وأحيانا تصاب أجسامهم بالترهل، وأحيانا تظهر شحوم إضافية من خلال هذا التحليل، تم تحقيق هدف البحث وفروضه
الاستنتاجات والتوصيات:

من خلال البحث توصل الباحثون إلى الاستنتاجات التالية وهي:

- 1- هناك فروق دالة إحصائية بالنسبة إلى المدرسات الممارسات للرياضة بصفة دائمة، ولمن يمارسن الرياضة أحيانا، ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة إلى المدرسات اللواتي لم يمارسن الرياضة
- 2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة للمدرسين الذين يمارسون الرياضة بصفه دائمة ولا توجد فروق دالة بالنسبة للمدرسين الذين يمارسون الرياضة أحيانا والمدرسين الذين لا يمارسون الرياضة .
- 3- هناك ضعف في توجه الكثير من المدرسين نحو ممارسة الرياضة .

التوصيات:

في ضوء الحقائق العلمية التي أظهرتها نتائج البحث فقد تم استخلاص التوصيات التالية

- 1- على مدرسي ومدرسات التربية البدنية بالمراحل التعليمية المختلفة بضرورة التفاعل مع الهيئة التدريسية بالمدرسة وإشراكهم في الأنشطة الداخلية والخارجية وهذا مما يسهم في إكساب اتجاهات إيجابية نحو التربية البدنية وذلك للاستفادة منهم في بعض الواجبات المرتبطة بالبرامج وفق إمكانياته
- 2- أن يستغل مدرسي ومدرسات التربية البدنية في المدرسة الاجتماعات الدورية لغرض توضيح أهمية النشاط الرياضي ودوره في بناء الصحة للإنسان، وتوضيح المفاهيم والمعطيات في التربية البدنية ودورها ووظائفها المهمة في عملية البناء

مجلة التربوي

اتجاهات مدرسات ومدرسي المواد المختلفة نحو التربية البدنية تبعا لحجم الممارسة الرياضية
العدد 7

- الاجتماعي وربطها بخطة المنهاج المدرسي وسياسته .
- 3- العمل على نشر الاتجاهات الإيجابية نحو التربية البدنية في المدرسة عن طريق الاهتمام بالجانب الإعلامي في الوسط المدرسي عن طريق النشرات والدوريات وعرض الأفلام الرياضية إن أمكن .
- 4- إشراك ذوي الخبرة والاختصاص من المدرسين والمعلمين والمشرفين بإلقاء محاضرات في المدارس والاستفادة من خبراتهم العلمية لغرض تعزيز الاتجاه نحو درس التربية البدنية.
- 5- ربط الممارسة بالمجتمع الرياضي من خلال مجالس الآباء والمدرسين، وكذلك إقامة المهرجانات الرياضية لكسب الممارسين للرياضة.

مجلة التربوي

اتجاهات دراسات ومدرسي المواد المختلفة نحو التربية البدنية تبعا لحجم الممارسة الرياضية
العدد 7

المصادر والمراجع

- 1- السيد حسن شلتون : التنظيم والإدارة في التربية الرياضية / القاهرة 1969م
- 2- أحمد بدر: أصول البحث العلمي ومناهجه . ط4. الكويت 1978م .
- 3- جابر عبد الحميد: أحمد خيري . مناهج البحث في التربية وعلم النفس/ القاهرة 1990م .
- 4- عبد الله عبد الحي موسى: المدخل إلى علم النفس. ط3 / جامعة الزقازيق 1988م.
- 5- قيس ناجي عبد الجبار: شامل كامل، مبادئ الإحصاء في التربية الرياضية. مطبوع في التعليم العالي. بغداد 1988م .
- 6- نزار الطالب وكامل الهويس: علم النفس الرياضي، الموصل، دار الكتب 2010م.
- 7- محمد حسن علاوي: علم النفس الرياضي . القاهرة 2008م .
- 8- محمد صبحي حسانين: المدركات الخاطئة المنتشرة حول التربية البدنية كما يراها بعض مدرسي المرحلتين الإعدادية والثانوية . بحث 1989م .
- 9- محمد محمود عبد الدايم: اتجاهات مسؤولي المرحلة الإعدادية . القاهرة 1977م .



أ/ خالد محمد بالنور
كلية التربية / جامعة المرقب

المقدمة :

اعتبر الإنسان ابتكاره لنظام الصرف الصحي نقطة تحول هامة في مسيرة حضارته زادت من سهولة نظافته وإسرافه للمياه، والتي قد تصبح يوماً ما أعلى تكلفة من الوقود المحرك للميكنة. لقد أدى التطور الذي شهده العالم وزيادة عدد السكان وارتفاع مستوى المعيشة إلى ارتفاع ملحوظ في الطلب على المياه، ومن ثم زيادة المكبوت عن طريق الصرف الصحي، مما جعل العديد من طرق وأساليب الصرف الصحي تسهم في التلوث البيئي بشكل كبير، حيث أن معظمها لا يكون بطريقة علمية وعلى أسس سليمة. وتشكل رداءة الصرف الصحي مسألة بالغة الأهمية عبر العالم، إذ ينتج عن سوء إدارة الصرف الصحي مشاكل صحية كبرى على مستوى المجتمعات البشرية، وخاصة الفئات الفقيرة، بالإضافة إلى تهديد التوازن الإيكولوجي للبيئة عند اتصال أنواع أخرى بالمياه الموبوءة. وتسبب رداءة الصرف الصحي، لا سيما في المناطق ذات الكثافة السكانية العالية، التعرض لمساوئ بيئية وخطر انتشار أمراض معدية من خلال الاتصال المباشر بالمياه، ودخول الحشرات في السلسلة الغذائية وتكاثرها.

تمثل مشاكل الصرف الصحي أزمة عالمية تلقي بآثارها على الصحة العامة وتمثل أحد أكبر التحديات أمام العالم. وعلى العكس ينتج عن تحسين الصرف الصحي تعزيز الظروف الصحية، ومراعاة الكرامة الإنسانية، والتنمية الاجتماعية والاقتصادية، وحماية البيئة.

ووفقاً للجنة الأمم المتحدة المعنية بالموارد المائية، يعيش أكثر من 40 % من سكان العالم في بيئات غير متوفرة بها شروط الصرف الصحي. حيث يعيش 2.6 مليار شخص، بمن فيهم مليار طفل، في ظل انعدام القواعد الأساسية للصرف الصحي. ويفارق طفل واحد الحياة كل عشرين ثانية بنتيجة رداءة الصرف الصحي. وتشير التقديرات إلى أن 88 % من العبء العالمي للأمراض يُعزى إلى إمدادات المياه غير المأمونة وانعدام الصرف الصحي والنظافة الصحية. (1)

إن أكثر من 54 % من سكان ليبيا يستخدمون طريقة الطمر تحت سطح الأرض للصرف الصحي. (2) وتعتبر هذه الطريقة من أخطر أنواع التلوث التي تؤثر بدورها على المياه الجوفية عن طريق ترشيح التربة للمواد الكيميائية الموجودة في مياه الصرف الصحي، والتي تؤثر فيما بعد إما على المحاصيل الزراعية عند ريها بالمياه الجوفية أو تؤثر على الإنسان بشكل مباشر عند استعماله لهذه المياه في الغسيل أو الشرب. حيث تدخل العديد من المواد السامة في مياه الصرف الصحي مثل المبيدات الحشرية والمنتجات البترولية والمذيبات الصناعية، والتي يرتبط معظمها بسلسلة من الأمراض تتراوح بين أمراض السرطان، والنشوهات الخلقية عند الإنجاب. وفي كثير من الأحيان لا يعي معظم السكان مدى تأثير ومضار مشكلة الطرق الخاطئة للصرف الصحي، حيث تعتبر طريقة الطمر أو التخمر تحت سطح الأرض من أخطر الطرق على الإنسان والبيئة. يضاف لذلك أن الجهات المسؤولة عن معالجة مياه الصرف الصحي لا تقدم التسهيلات والمساعدات اللازمة للمواطنين.

أهداف الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى الآتي:

1 - التعرف على طرق الصرف الصحي المنزلي خارج المخطط العام للمدينة في نطاق منطقة الدراسة، وذلك لأن المخطط العام للمدن يفترض فيه وجود شبكة عامة للصرف الصحي في نطاقه.

مجلة التربوي

الصرف الصحي المنزلي. طرقه وأساليبه "دراسة تطبيقية على منطقة الخمس" العدد 7

- 2- المساهمة في الترشيد إلى استخدام الطرق الصحيحة لعملية الصرف الصحي.
- 3- محاولة تنبيه الجهات المسؤولة عن خطر طرق الصرف الصحي الغير صحيحة.
- 4-محاولة التقليل أو الحد من التلوث عن طريق استخدام الطرق الصحيحة والبديلة للصرف الصحي بطريقة الطمر تحت سطح الأرض.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية هذه الدراسة في كون أنها توضح كيفية تعامل المواطن (الذي يعيش في المناطق الريفية) مع المياه الناتجة عن الصرف الصحي، وتوضح ما إذا كانت هذه العملية صحيحة نسبياً أو أنها خاطئة. وكذلك محاولة تقديم بعض المقترحات لكي تستفيد منها الجهات المسؤولة في تقديم المساعدة، وتوفير التسهيلات المناسبة للمواطنين في منطقة الدراسة.

مشكلة الدراسة:

هذه الدراسة تسلط الضوء على مشكلة تلوث التربة والمياه الجوفية بمياه الصرف الصحي بسبب الطرق الخاطئة للصرف الصحي في المناطق الريفية. لقد تمت هذه الدراسة في منطقة الخمس، وأخذت العينة من نطاق ست محلات هي محلة المرقب وسيلين ولبنه بالإضافة إلي محلة الوادي ورأس الحمام وكعام. حيث تم أخذ العينة من تلك المحلات وكان عدد أفراد العينة 150 فرداً قُسمت علي أساس 25 فردا لكل محلة. وذلك لأنه، في البحوث المسحية، يجب أن لا يقل حجم العينة عن 100 فرد.(3) ولقد استخدم في جمع المعلومات من أفراد العينة نوع من الاستبيانات يسمى The self-administered questionnaire حيث يقوم الباحث بإعطاء الاستبيان إلي أفراد العينة مباشرة، ويشرح الغرض من الاستبيان للمستبين ثم يتركه لوحده وينتظر حتى يكمل تعبئته. ولهذا الاستبيان مزايا منها، تجنب الباحث إضاعة الوقت وقلة الردود، ودقة المعلومات؛ لأن المستبين بإمكانه السؤال عن أي شيء غير

واضح. وبهذه الطريقة تكون نسبة مشاركة أفراد العينة عالية إذا ما قورنت بالاستبيان المرسل عن طريق البريد.(4) وتم تحليل المعلومات المستقاة من الاستبيان، واستخلاص بعض النتائج المهمة منها، وانتهى البحث إلي بعض التوصيات والتي قد تنفيذ المنطقة إن أخذ بها.

تُعرف مياه الصرف الصحي بأنها مياه تحتوي على بقايا أطعمة، ومخلفات الغسيل والتنظيف ومياه من دورات المياه وغيرها.(5)، في الماضي كانت طريقة الصرف الصحي في المدن بسيطة حتى منتصف القرن التاسع عشر، فقد كانت مياه الصرف الصحي تنزح مباشرة في الشوارع، ثم تزل وتدفن في الأرض في ضواحي المدن، وبزيادة حجم المدن إبان الثورة الصناعية أصبحت تلك الوسيلة سبباً في انتشار الأمراض مما أدى إلي استخدام العريات لنزح مياه الصرف الصحي والتخلص منها. أما في القرن الماضي وفي لندن كان يتم إلقاء مياه المجارى في نهر التيمز. ولكن بعد تفاقم حالة النهر نتيجة تعفن النفايات التي تلقى فيه دون معالجة جعلوا يعالجون النفايات بتصريفها على مساحات واسعة من الأرض سُميت بمزارع المجاري SEWAGE FARMRS وكانت المياه تتسرب خلال التربة وتتولاها بكتيريا التحلل ثم تنقل النفايات بعد ذلك في شبكة صرف المجاري (DRAINS)ومنها إلى النهر، ثم أدت الزيادة السكانية في المدن إلى الحاجة إلى مزارع مجارى أكبر مما أدى إلى تزايد شبكة المجارى ومعالجة النفايات في أحواض خاصة قبل التخلص منها إلى النهر.(6)

طرق الصرف الصحي وأساليبه:

تحتوى مياه الصرف الصحي على العديد من الملوثات الكيميائية والبيولوجية، ونرى الكثير من التجمعات الحضرية والمدن تصرف مياه الصرف الصحي إلى المسطحات المائية سواء كانت أنهاراوبحيرات أو بحارا. وتزداد خطورة مياه الصرف إذ ضُخت إلي المسطحات المائية وبدون عمل المعالجة المناسبة وهذا ما يفعله الكثير، مما

سبب ضرراً كبيراً للبيئة المائية، ولا يخفف حدة التلوث إلا ببناء محطات المعالجة، وكذلك تحتوى مياه الصرف الصحي على كميات كبيرة من المواد الكربوهيدراتية. ويمكن تقدير التلوث بمخلفات الصرف الصحي بحجم أو كمية جزئيات الأوكسجين اللازمة للبكتيريا الهوائية كي تقوم بعملها في تحلل هذه المواد الملوثة. وكلما ازدادت كمية الأوكسجين التي تستهلكها البكتريا التي تقوم بتحليل وتفكيك المواد العضوية في مخلفات الصرف الصحي، دل ذلك على شدة التلوث وتصبح المياه عفنة إذ انخفضت فيها نسبة الأوكسجين الذائب انخفاضاً شديداً، ولا يقل تركيز الأوكسجين الذائب في الماء عادةً عن 5 مليجرام / لتر. وتزيد هذه النسبة في المياه الباردة. وعندما يكون الأوكسجين الذائب في الماء غير كاف للبكتيريا التي تقوم بتحليل المواد العضوية، فإنها تلجأ في هذه الحالة للحصول على حاجتها من الأوكسجين من أملاح النترات وأملاح الكبريتات الذائبة عن طريق تفكيكها، ومن خلال ذلك التفكيك تنبعث غازات مثل كبريتيد الهيدروجين برائحته المماثلة لرائحة البيض الفاسد. وتحدث تلك العملية بصورة تلقائية في جميع مياه الصرف الصحي ومياه البرك والمستنقعات وغيرها. (7)

ومن أهم مصادر مياه الصرف الصحي مياه استعمالات الاغراض المنزلية والتجارية وغيرها كالمدارس والفنادق والمطاعم ومياه الاستعمالات الصناعية. إن عملية معالجة مياه الصرف الصحي تعنى التغيير في خصائصها الكيميائية والفيزيائية أو البيولوجية، وإزالة سمية المركبات، وعزل الملوثات الخطرة وتركيزها في كميات صغيرة، والتثبيت الكيماوي للنفايات وتحويلها إلى مواد صلبة غير ذائبة قبل التخلص منها بشكل نهائي. وهذا يتطلب تطوير استراتيجية فعالة لمعالجة هذا النوع من النفايات الخطرة حيث تتضمن تحديد خصائص هذه النفايات ومحتوياتها، وتقييم أسلوب المعالجة المناسب، ومن النادر أن نجد وسيلة واحدة قادرة على التخلص بشكل نهائي من نوع معين من النفايات الخطرة، ولكن غالباً تستخدم أكثر من طريقة، ويرتبط اختيار

الطريقة المثلي بنوع هذه النفايات والوسائل المتاحة، والتكاليف والخصائص المنشودة في المنتج المولد، ومعايير السلامة.(8)

وتتم معالجة مياه الصرف الصحي عن طريق المعالجة الكيماوية والحيوية. وتعتبر أهم الطرق المتبعة في المعالجة الكيماوية هي تخرن الغروانيات وميكانيكيات إزالة الثبات وكيميائيات إزالة الثبات بالإضافة إلى نموذج التخرن، والترسيب والتخرن، وخزانات الاستقرار المثالية، والتخرن بالجاذبية، والتخرن المستمر، ومحطات التنقية، والطفو بالهواء، وأخيراً المعادلة. أما المعالجة الحيوية فإنها تهدف إلى تجميع وإزالة الغروانيات الصلبة الغير مستقرة، وتثبيت المواد العضوية وتتمثل في عملية الوحل النشط والمستنقعات الهوائية، وتفاعل الخلطة المهواة، وأخيراً عملية الهضم الهوائية.(9)

أما بالنسبة للتخلص من مياه الصرف الصحي، فهناك عدة طرق منها الآبار السوداء وخزانات التحليل. وتستهمل الأولى بالمباني المنعزلة وهي الوسيلة الأكثر عملية في التخلص من مياه الصرف الصحي في العديد من الحالات، بينما تلجأ المنشآت الأخرى مثل المصانع والفنادق إلى نظام المعالجة بواسطة الوحدات الميكانيكية على شكل محطة معالجة صغيرة. ويتكون البئر الأسود من غرفة مستطيلة الشكل تبنى من الطوب أو الخرسانة تحت مستوى سطح الأرض ويكون مصمتاً، أي غير نفاذ ويكون ذا سعة كافية لتخزين مياه الصرف الناتجة من استعمالات المبنى خلال فترة زمنية معينة، ثم تقوم سيارة شفط خاصة بسحب كمية مياه الصرف الموجودة في البئر الأسود ونقلها إلى نقطة التخلص النهائي. يعتبر هذا الأسلوب مكلفاً من الناحية المادية بسبب تكاليف التفريغ والنقل لهذه المياه من الخزان، ويزود البئر بفتحة ملامتمة، ولها غطاء للقيام بالتنظيف الدوري، كما يزود البئر الأسود بماسورة تهوية للتخلص من الغازات التي يمكن أن تنتج عن نشاط البكتيريا اللاهوائية. وتستخدم الآبار السوداء على نطاق واسع في تجميع مياه الصرف الصحي من المباني بالمناطق التي لا توجد بها شبكات صرف

صحي. وتستخدم خزانات التحليل على نطاق واسع في معظم دول العالم للتخلص من مياه الصرف الصحي بالمباني الواقعة خارج نطاق خدمة شبكة الصرف أيضاً. وخزان التحليل عبارة عن غرفة مستطيلة الشكل تُنشأ تحت سطح الأرض من الخرسانة أو الطوب وتكون غير منفذة للمياه وتقسّم من الداخل بواسطة حائط يفصل الغرفة إلى جزأين، يحوى الجزء الأول على فتحة دخول مياه الصرف الصحي ويتم فيه ترسيب المواد العالقة وتحللها بواسطة البكتيريا اللاهوائية ويبلغ طول الجزء الأول ثلثي الخزان، أما الثلث الآخر فيتكون منه الجزء الثاني الذي توجد به فتحة الصرف إلى الخارج بالإضافة إلى حاجز رأسي لمنع خروج المواد الطافية. كما يزود الخزان بماسورة تهوية رأسية تمتد من فوق سطح المياه بداخل الخزان الخارج وبارتفاع مترين على الأقل لصرف الغازات الناتجة عن التحليل البيولوجي للمواد المترسبة. (10)

وتستخدم عدة طرق للتخلص من مياه الصرف المعالجة جزئياً بواسطة خزان التحليل، وهذا يعتمد على كمية المياه المصرفة وحجم خزان التحليل، ويمكن أن يخدم خزان التحليل من مستوى وحدة سكنية إلى تجمع سكني أو خدمي يضم 300 شخص، ويكون زمن مكوث مياه الصرف بخزان التحليل من يومين إلى ثلاث أيام، وللتخلص من مياه الصرف الخارجة من الخزان تستخدم إحدى الطرق التالية :

1 - الري السطحي : تنشأ قنوات مصنعة من مجموعة مواسير توضع تحت سطح التربة وبعمق 1م بطبقة من الزلط ويتم خروج مياه الصرف عبر فتحات بالمواسير وتتسرب إلى التربة المجاورة لغرض الري السطحي .

2 . البخر عن طريق النتح: في هذه الطريقة يتم وضع مواسير الرش على عمق بسيط من سطح التربة(50 سم) وتحاط بطبقة من الزلط وتزرع المنطقة بالأعشاب الخضراء التي تكون نسبة النتح بها عالية تصل ما يعادل 80 % من كمية المياه المتبخرة بصورة طبيعية، ويتم قص الأعشاب من فترة لأخرى .

مجلة التربوي

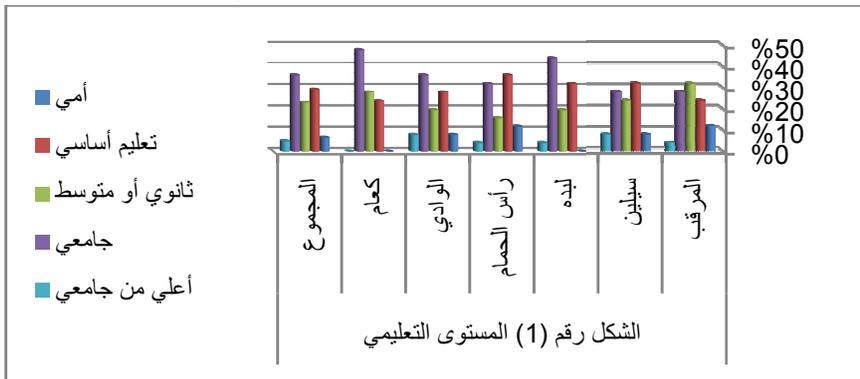
الصرف الصحي المنزلي. طرقه وأساليبه "دراسة تطبيقية على منطقة الخمس" العدد 7

3. بئر الرشح : يُنشأ بجانب الخزان خزان صغير ممتلئ بالزلط والحصى لرفع نسبة تسرب المياه من خلاله، ويتم التخلص من مياه الصرف الخارجة من خزان التحليل برشحها إلى طبقات التربة المجاورة عن طريق بئر الرشح. وفي كل الأحوال يجب أخذ الحيطة من احتمال تلوث المياه الجوفية بالطبقة السطحية بالمنطقة وخاصةً إذا كانت هي المصدر الأساسي لمياه الشرب.(11)

لقد اعتمد في هذا البحث على تحليل المعلومات التي جُمعت بواسطة الاستبيان، وتم تحويلها إلى نسب مئوية وبعض الأشكال البيانية، وذلك لتوضيحها بشكل يبرز مدى أهمية هذا البحث.

ففي البداية تم الاستفسار عن المستوى التعليمي وتبين من الشكل رقم (1) أن المستوى الأكثر وجوداً في منطقة الدراسة هو المستوى الجامعي ونسبته أكثر من 35% من المجموع الكلي وهذا ربما مرده إلى انتشار مؤسسات التعليم العالي على مستوى البلاد. وبما أن المستوى التعليمي يعد متقدماً نسبياً في منطقة الدراسة يفترض أن ينعكس ذلك على كيفية التخلص من مياه الصرف الصحي بالطرق العلمية الصحيحة.

الشكل رقم (1) المستوى التعليمي



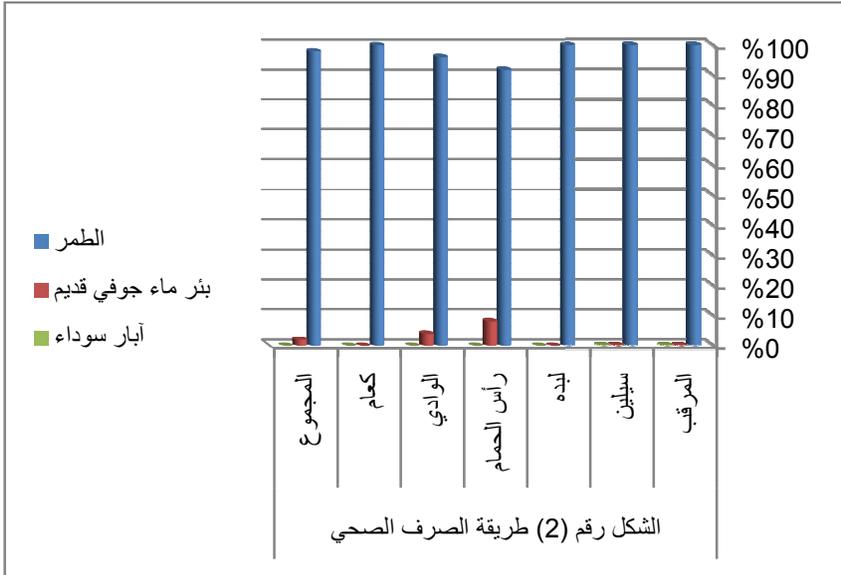
المصدر: عمل الباحث

مجلة التربوي

الصرف الصحي المنزلي. طرقه وأساليبه "دراسة تطبيقية على منطقة الخمس" العدد 7

إن أهم أهداف هذا البحث هو معرفة طرق الصرف الصحي في منطقة الدراسة لذا أفرّد سؤال عن ذلك وكانت الإجابة من خلال الشكل رقم (2) أن 98% من أفراد العينة يستخدمون طريقة الطمر تحت سطح الأرض، وهذا يتوافق مع ما ذكر في المقدمة حيث أن (أكثر من 54% من سكان ليبيا يستخدمون طريقة الطمر تحت سطح الأرض للصرف الصحي). و2% يضحون مياه الصرف الصحي في آبار جوفية قديمة وهذا أمر خطير جداً ذلك لأنها تختلط بالمياه الجوفية مباشرة، أما طريقة الآبار السوداء فلا يستخدمها أحد ممن تم استجوابهم والسبب في هذا أن طريقة الطمر هي أسهل الطرق وأقلها كلفة أما طريقة الآبار السوداء فهي مكلفة من حيث بنائها وأنها تتطلب التفريغ من حين لآخر والسبب الآخر أن المحلات التي شملتها الدراسة لا توجد بها شبكات الصرف الصحي.

الشكل رقم (2) طريقة الصرف الصحي



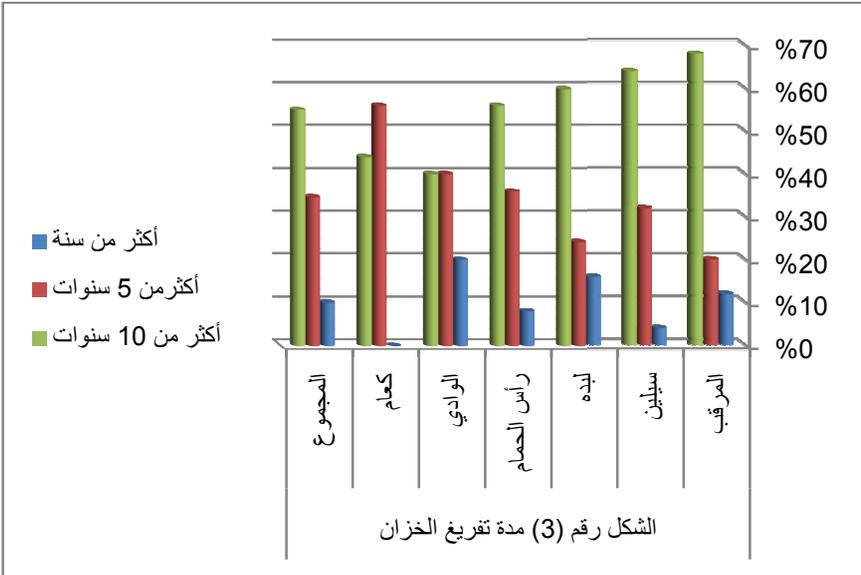
مجلة التربوي

العدد 7 الصرف الصحي المنزلي. طرقه وأساليبه "دراسة تطبيقية على منطقة الخمس"

المصدر: عمل الباحث

وبالنظر للشكل رقم (3) يتضح أن 55% من الأشخاص الذين شملهم الاستبيان لجأوا إلى طريقة الطمر تحت سطح الأرض منذ عشر سنوات ويزيد و35% منذ أكثر من خمس سنوات، وهذا بالطبع له مخاطر على التربة والمياه الجوفية وذلك لأن طول هذه الفترة في استخدام تلك الطريقة يعطي الفرصة لتسرب الملوثات إلى المياه الجوفية خاصة السطحية ومن ثم تلويثها.

الشكل رقم (3) مدة تفريغ الخزان

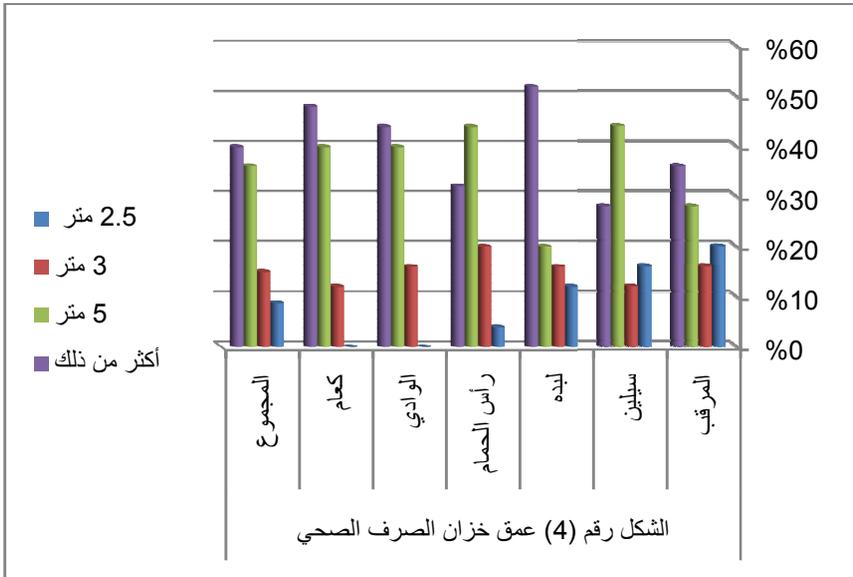


المصدر: عمل الباحث

أما الشكل رقم (4) فإنه يُلاحظ من خلاله أن معظم أفراد العينة يستخدمون حفر آبار يتراوح عمقها ما بين 3 متر وأكثر من 5 متر، ونسبة ذلك أكثر من 85% من المستبنيين، ويعود السبب وراء تعميق الحفر لإمكانية استعمالها لفترة طويلة بحيث لا

يحتاجون لتفريغها من حين لآخر، ولكن هذا العمق سوف يسهل ويسرع عملية وصول الملوثات إلى طبقات التربة المختلفة والمياه الجوفية السطحية كما ذكر آنفاً.

الشكل رقم (4) عمق خزان الصرف الصحي



المصدر: عمل الباحث

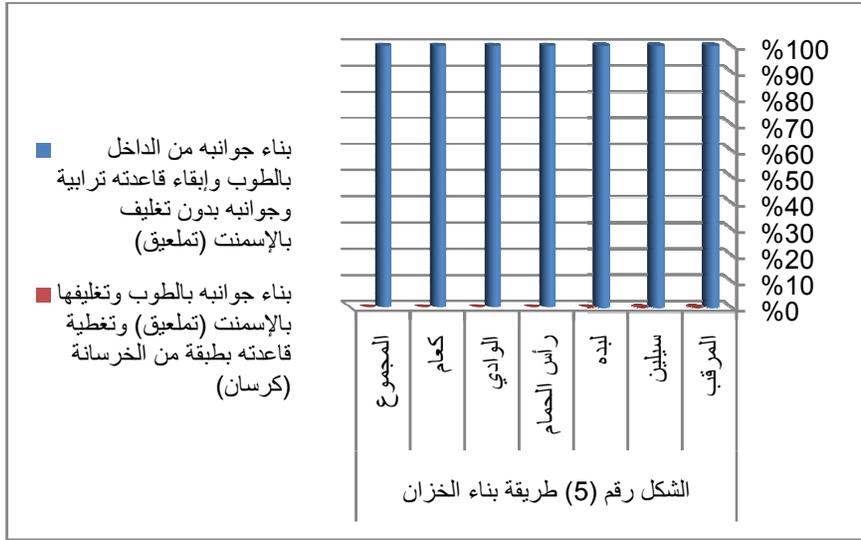
وعند السؤال عن الطريقة المستخدمة في بناء الحفر التي تستعمل في طريقة الطمر تحت سطح الأرض للتخلص من مياه الصرف الصحي. تبين أن كل أفراد العينة يغلفون إطار تلك الحفر بالطوب من الداخل ولا يغطون ذلك الإطار من الداخل بطبقة من الإسمنت ما يسمى (بالتلمعيق) ويتركون قصداً أرضيتها ترابية أي على ما هي عليه بعد الحفر وهذه الطريقة من شأنها أن تسهم وبشكل كبير في ارتفاع نسبة تسرب مياه

مجلة التربوي

الصرف الصحي المنزلي. طرقه وأساليبه "دراسة تطبيقية على منطقة الخمس" العدد 7

الصرف الصحي الملوثة خلال التربة ووصولها للمياه الجوفية السطحية، وهذا ما يوضحه الشكل الآتي.

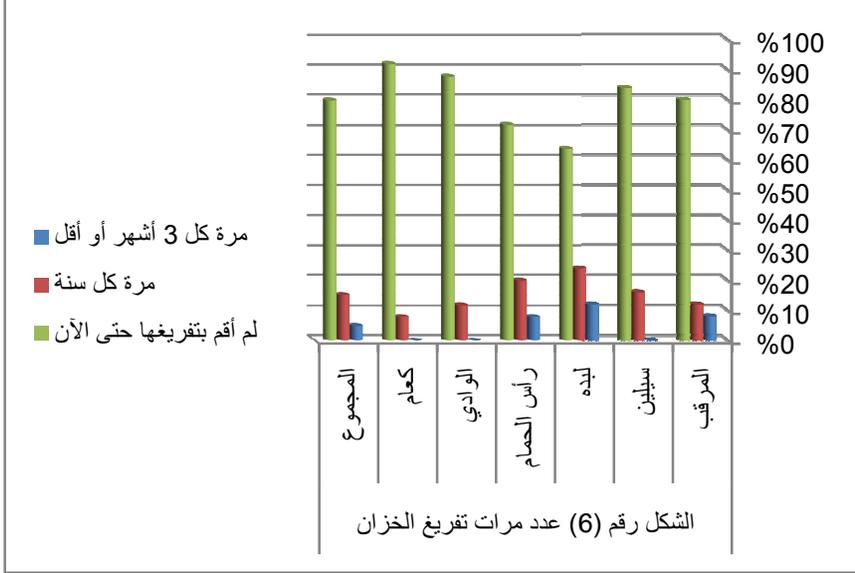
الشكل رقم (5) طريقة بناء الخزان



المصدر: عمل الباحث

ينضح من الشكل رقم (6) أن قرابة 80% من أفراد العينة لم يفرغوا خزان الصرف الصحي الخاص بهم بعد أما باقي أفراد العينة فيفرغونه مرة كل ثلاثة أشهر أو سنة، وهذا مرده إلى أن تلك الخزانات كما لاحظنا من الأسئلة السابقة، تبنى بطريقة تسمح قصداً بتسرب المياه المكبوبة فيها بالإضافة إلى عمقها وكبر مساحتها الأمر الذي يزيد من تسرب كميات أكبر من مياه الصرف الصحي الملوثة إلى طبقات التربة والمياه الجوفية وبالتالي تزداد الخطورة، وهذا أسلوب آخر يضاف إلى ما سبق.

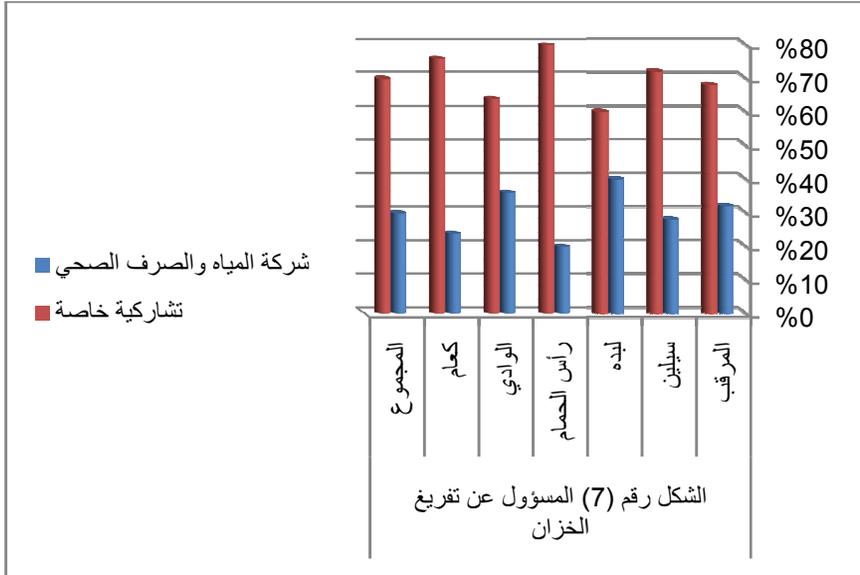
الشكل رقم (6) عدد مرات تفريغ الخزان



المصدر: عمل الباحث

من الواضح أن الناس في منطقة البحث يعتمدون في تفريغ خزاناتهم المخصصة للصرف الصحي على الشركات الخاصة بنسبة 70% أما 30% يعتمدون في ذلك على شركة المياه والصرف الصحي التابعة للدولة، والسبب في ذلك أن شركة المياه لا تملك الإمكانيات الكافية للقيام بالمهمة، وهذا قد يؤدي بالشركات الخاصة إلى عدم الالتزام بتفريغ المخلفات في الأماكن المخصصة لذلك مما يفاقم من مشكلة التلوث بمياه الصرف الصحي غير المعالجة.

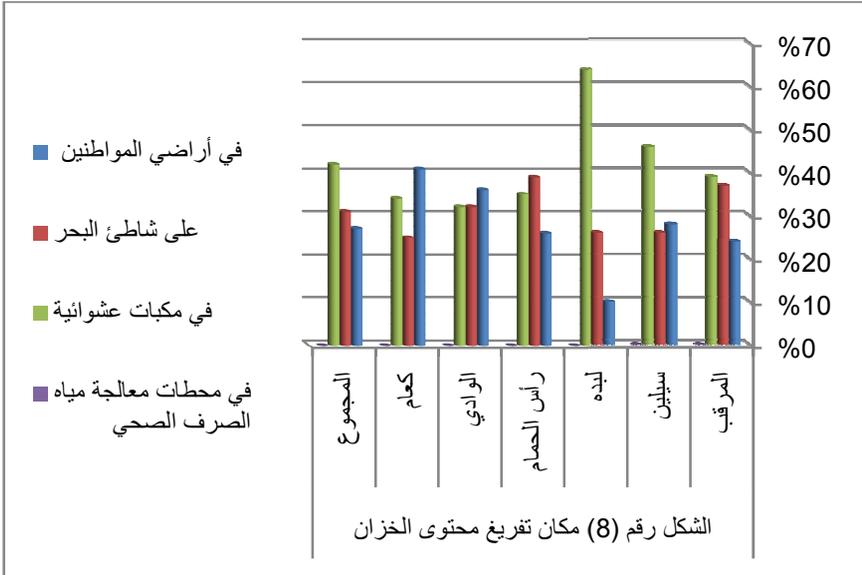
الشكل رقم (7) المسؤول عن تفريغ الخزان



المصدر: عمل الباحث

من الشكل (8) يتبين لنا أن التخلص من مياه الصرف الصحي يتم في عدة أماكن منها 27% في أراضي أصحاب الخزانات حيث ربما يعتقدون أن هذه المخلفات لا تسبب ضرر للتربة وإنما تزيد من خصوبتها، ومنهم من يجذب ذلك ربما لكلفته الأقل. أما 31% فيلقون بمخلفاتهم على شاطئ البحر ما من شأنه أن يضيف عبأ آخر لمشكلة تلوث البحر. بينما 42% يفعلون ذلك في مكبات عشوائية، وكل ما سبق هو خطر على البيئة بشكل عام. ولا يقوم أحد بالتفريغ في محطات معالجة مياه الصرف الصحي لأنها غير موجودة في منطقة البحث.

الشكل رقم (8) مكان تفرغ محتوى الخزان



المصدر: عمل الباحث

النتائج:

مما تقدم اتضح أن طريقة الطمر تحت سطح الأرض للتخلص من مياه الصرف الصحي هي الطريقة الشائعة في منطقة الدراسة، وهذا سبب رئيسي في تسرب مكونات هذه المياه إلى طبقات التربة والمياه الجوفية. بالإضافة إلى ذلك لوحظ أن معظم المستفيدين يستعملون هذه الطريقة منذ فترة طويلة، وبالتالي سوف يفاقم هذا من مشكلة التسرب للمياه الجوفية بسبب طول المدة. ومما يثير الانتباه أن الكثير من الناس يعشقون الحفر التي يستعملونها في عملية الصرف الصحي إلى أكثر من 3 و 5 متر تحت سطح الأرض، ولا أحد منهم يقوم بتغليف أرضية الحفرة بطبقة من الخرسانة والتي تعرف عندنا (بالكرسان). وأيضاً لا يغطون جوانبها بعد بنائها بالطوب بطبقة من

الإسمنت، كي تغلق كل المسام، والعديد منهم لم يفرغوا خزان الصرف الصحي الخاص بهم بعد، كل هذا بالطبع يسهل تسلس مياه الصرف الصحي إلى المياه الجوفية. أيضا دلّت الدراسة على أن معظم عبوة الخزانات المخصصة للصرف الصحي، إن تم تفريغها فإما أن تفرغ في مكبات عشوائية أو على شاطئ البحر وهذا سوف يزيد من مشكلة التلوث الهوائي والتربة والشاطئ ومياه البحر على السواء. من جهة أخرى أشارت الدراسة إلى أن أغلبية أفراد العينة يحضون بمستوى تعليمي جيد، الأمر الذي من المفترض أن ينعكس إيجاباً على الاهتمام بالبيئة ويرفع من مستوى الوعي البيئي، ويترجم إلى أفعال من أهمها استخدام الطرق الأنسب علمياً للتعامل مع مخلفاتنا.

وتخلص الدراسة إلى أن طرق وأساليب الصرف الصحي بمنطقة الدراسة لا تستند إلى الأساليب والطرق العلمية الحديثة، ومرد ذلك لعدة أسباب منها قصور دور الجهات الحكومية المناط بها مهمة التعامل مع المخلفات البشرية، وقلة الإمكانيات، وعدم دراية وعدم مبالاة جل المواطنين بمخاطر الطرق الخاطئة التي يستعملونها للصرف الصحي.

المقترحات:

ولكي نرى اهتماما ملحوظا باستخدام الطرق الصحيحة للصرف الصحي بالمنطقة، لابد من ترشيد المواطنين بتنظيم برامج توعية لذلك وتنبههم بالخطر المحدق بالتربة والمياه الجوفية من تلوث جراء ما يفعلون.

أيضا العمل على إبراز الفائدة الاقتصادية من خلال العمل على إعادة تدوير مياه الصرف الصحي وطرق استغلالها وإعادة استعمالها في عدة أغراض خاصة بالزراعة، وهذا يتطلب من الدولة إنشاء محطات معالجة لمياه الصرف الصحي في كل المناطق، وإلزام وتشجيع كل المواطنين على ترك طريقة الطمر والاستعاضة عنها باستعمال الآبار السوداء المحكمة في طريقة بنائها وتفريغها بشكل دوري في محطات

المعالجة، حتى نحقق الاستفادة المثلى من المياه، هذا العنصر المهم والذي تعاني بلادنا الحبيبة شحاً في كميته بسبب إسرافنا في استعماله وقلةً في مصادره الجوفية، بالإضافة إلى تذبذب كميات الأمطار. وبالتالي نسهم في حل مشكلة استنزاف المياه بشكل عام، والتي تثير اهتمام المسؤولين والعلماء والباحثين والمتخصصين، وذلك لمعاناة العالم المتزايدة اليوم من نضوب المياه، بسبب زيادة الاستعمالات البشرية الخاطئة.

ويزداد الأمر جدية بزيادة عدد السكان وزيادة عدد المباني خارج المخططات، أي: العشوائية، والتي ليست مربوطة بشبكة صرف صحي. الأمر الذي يدعونا إلي الإسراع في الشروع باستعمال التقنيات التي تقنن استهلاك المياه من جهة، وتعيد تدويرها من جهة أخرى، وحث و تحفيز المجتمع علي ذلك، خصوصا إذا ما عرفنا من هذه الدراسة أنه لا أحد يستفيد من مياه الصرف الصحي في أي غرض، مثل الزراعة أو أغراض أخرى وإنما يتكونها تتسرب خلال طبقات التربة ومنها للمياه الجوفية.

قائمة المراجع

- (1) باسكو اليستيدوتو، بيان صحافي للجنة الأمم المتحدة المعنية بالموارد المائية، I كانون الثاني/يناير 2008.
- (2) اللجنة الشعبية العامة، الهيئة العامة للمعلومات، النتائج النهائية للتعداد العام للسكان لسنة 2006 م، طرابلس. 2008. ص 289
- (3) العجيلي سرکز، عياد امطير، البحث العلمي ((أساليبه وتقنياته)) ، طرابلس: الجامعة المفتوحة، 2002. ص 73
- (4) Oppenheim،A.N. (1992) *Questionnaire Design، Interviewing & Attitude Measurement*. London: Pinter Publishing.
- (5) محمود الفلاح، مياه الصرف ومواسير الصرف وملحقاته، محاضرات الهندسة البيئية، الجزء الأول، شبكات الصرف الصحي، جامعة الفاتح كلية الهندسة، 1998. ص 32.
- (6) فتحي أبو عيانة، جغرافية العمران، دراسة تحليلية للقرية والمدينة، دار المعرفة الجامعية 1996، ص 397، 398.
- (7) محمد إسماعيل عمر، مقدمة في علوم البيئة، دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع، 2002، ص 373، 374.
- (8) خالد عنانزة، النفايات الخطرة والبيئة، إصدارات اللجنة الوطنية العليا للإعلان، عمان 2002، ص 109.
- (9) أحمد عون، الماء من المصدر إلى المكب، جامعة الفاتح، طرابلس. 2002. ص 317- 345.
- (10) محمود الفلاح، مرجع سابق ص 49- 56
- (11) عمر سليمان وآخرون، "دراسة وتصميم شبكة مياه الصرف الصحي" المركز العالي للمهن الهندسية، 2004. ص 5- 6

أ . خالد محمد إبراهيم عقيل
كلية التربية / الخمس - جامعة المرقب

المقدمة :

تسعي المجتمعات من خلال حكوماتها ومؤسساتها المختلفة لتذليل الصعاب وتوفير مختلف متطلبات الحياة اليومية لشعبها، وتحاول رعاية مصالحهم وحقوقهم في دولهم وخارجها. وفي خضم الصراعات السياسية الحاصلة في معظم الدول العربية أصبح العديد من أبنائها مهجرين ومشردين في أوطانهم وخارجها من مكان لآخر، ومن دولة إلي أخرى، عربية أو أجنبية. وتعتبر هذه الحالة ظاهرة غير سوية في المجتمعات العربية لما تحمله من أضرار وعواقب وخيمة علي المجتمعات وعلي سلوكيات أفراد الأسر بشكل خاص، بحيث تتركس العنف والحقد والكرهية بينهم وبين من كان وراء تهجيرهم، أو كان سببا من الأسباب التي أدت إلي تشردهم بين الأوطان .

للنزاعات في العالم-عادة- تداعيات عديدة منها: أن يكون هناك نزوح جزئي أو كلي في المدن والقرى التي تحدث على أراضيها المعارك، وحتى تنقي الأسر ويلات هذه الحرب يقررون الهجرة طوعا من مناطقهم، ولكن لأجل مؤقت على أمل العودة، وبمجرد أن تتوقف المعارك والنزاعات يعود النازحون بإرادتهم إلى ديارهم ومنازلهم. لكن ما يحدث في ليبيا لبعض المدن والقرى المنكوبة التي نزح عنها أهلها تجاوز حالة النزوح المعروف للجميع، وأصبح تهجيرًا قسريا، وذلك لأنهم منعوا من العودة، ولا تزال أهالي بعض المدن مثل القوايش والعوينية وتاورغاء وغيرهم من المدن التي تشهد صراعات أنية مهجرة بالرغم من مرور أكثر من أربع سنوات على نزوحهم وانتهاء الحرب!، الأسوأ من ذلك أن يستمر التخريب الممنهج والعبث بملكات النازحين في هذه المناطق حتى

بعد انتهاء الأحداث.

شهدت ليبيا طوال تاريخها وعبر عقود عديدة عمليات تهجير متعددة، تغيرت فيها التركيبة الديموغرافية لبعض مناطقها بشكل كلي، أولى عمليات التهجير كانت في القرن السابع عشر لقبائل (أولاد علي) الذين أجبروا على النزوح من مناطق الشرق الليبي الذي يعرف (بالجبل الأخضر) شرق ليبيا إلى مصر على يد الدولة العثمانية والمتحالفين معها، ومنذ أحداث 1969م، خلق نظام القذافي عداوات بين قبائل وأخري، ومناطق مجاورة لبعضها، من شأن هذا أن يؤدي إلى نتائج كارثية أدت إلى تفكيك النسيج الاجتماعي وانقسام الشعب إلى مؤيدين ومعارضين للنظام -على حد سواء- و تعرض مؤيدي النظام للتشرد بعد سقوطه.(مجلة العربي، 2014، ص1).

إن المتابع والملاحظ لما يحدث في الدولة الليبية لا يمكنه الحصول علي حصر دقيق للنازحين الليبيين جراء الاشتباكات منذ ثورة 17 فبراير حتى الآن، ومما يجعل الأمر صعبا أن معظم النازحين يعيشون داخل المدارس والمباني العامة والمخيمات، ومع بعض الأسر التي تستضيفهم، وغالبا ما تكون من أقرانهم، بالرغم من أن آخر تقرير للمفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين قدر أعداد النازحين في الاشتباكات المندلعة بشرق وغرب ليبيا مؤخرابحوالي 287 ألف نازح في 29 مدينة ليبية، بينما زعمت بعثة الأمم المتحدة للدعم في ليبيا (UNSMIL) واللجان الليبية أن عدد النازحين منذ 17 فبراير عام 2011م هو (150 ألف نازح) أغلبهم لم يعد إلى حياته الطبيعية إلي الآن. بناء علي ما تقدم فإن قانون المعاهدات (157) والقانون الإنساني الدولي العرفي (158) يحظر التهجير القسري للسكان المدنيين في النزاعات المسلحة غير الدولية . ويعتبر التهجير القسري جريمة حرب، وإذا ارتكب علي نطاق واسع أو بشكل منظم، فإنه يرقى إلي مستوى جريمة ضد الإنسانية تتمثل في الاضطهاد. (مجلة العربي، 2014، ص2-3-4)

مشكلة البحث:

تتناقل إلينا بعض الأخبار من وسائل الاتصال والمجلات ووسائل الإعلام الحديث عن الأسر والعوائل المهجرة والمشردة بين المناطق والدول المجاورة بسبب عدة ظروف مختلفة سياسية -اجتماعية- اقتصادية وغيرها، محاولين بذلك وصف الواقع المرير والمآسي والأحزان الذي تعانيه هذه الفئة من أبناء الوطن، فعلى سبيل المثال مشاهدة طفل في عمر الزهور ترك المدرسة ويمتحن التسول ليحصل علي ما يسد به رمق إخوته الصغار في إحدى الدول المجاورة،أعتقد أنه موقف يندى له الجبين، فالباحث شاهد علي هذا الحدث.وغير ذلك من الأنشطة والأعمال الكثيرة التي لها الأثر الجسيم علي الأطفال والأسر المهجرة في تكوين نظرة سلبية عن المجتمع.

مما لاشك فيه أن ظاهرة التهجير ظاهرة قديمة قدم التاريخ موجودة في العالم بأسره منذ القدم، ولكن لم يطرق سمعنا في دولتنا الحبيبة قانون واحد ينصف المهجرين و المشردين ويعطي لهم حقوقهم.

من هنا بدأت تتبلور مشكلة البحث والتي نسعى من خلال البحث فيها إلي توضيح مدى الخطورة المترتبة علي هذه الظاهرة، والتي تعنى بتحديد الآثار الناجمة عن التشرد(التهجير القسري) وسوف يركز البحث أيضا على مشكلة رئيسية يعاني منها الليبيون خلال السنوات الحالية والماضية، وتتمثل هذه المشكلة في بقاء الأسر والأطفال القاصرين بلا مأوى، وفي ظروف اقتصادية صعبة داخل وخارج الوطن.في حين أن هناك القليل من الأبحاث التي ركزت على توضيح ظاهرة التهجير القسري (التشرد) في ليبيا. لذلك فإن الدراسة الحالية ستكون دراسة نوعية و توضيحية لهذه الأسر ومعاناتها.

أهمية البحث :

وتتضح أهمية هذا البحث في عدة نقاط من بينها ما يلي:

1- تحديد قضية مهمة في مجال علم الاجتماع والتي تسعى إلي تحديد آثار التهجير

القسري في ليبيا خلال الفترة الأخيرة على الأسر وأطفالهم، حيث إن هذا لم يكن متاحا للدراسة من قبل، بالإضافة إلى ذلك، يهدف هذا البحث للمساهمة في مناقشة هذا الجانب الذي يرتبط بالحياة الاجتماعية في ليبيا وفي وضع السيناريوهات التي توضح تأثير هذه القضية على طبيعة الحياة الاجتماعية في المجتمع الليبي والأسرة الليبية بشكل خاص.

2- تطوير مستوى فهم المواطن الليبي للعناصر التي قد تؤدي إلى التشرد، لأنه هو عضو في عائلة من قبيلة واحدة أو مجتمع معين.

3- مساعدة الحكومة وعلماء الاجتماع لفهم المراحل المحتملة للتهجير التي مرت بها العائلات في ليبيا واختيار أفضل نظام أو قانون يحافظ على تماسك النسيج الاجتماعي ويحد من الفرقة وتقسيم الأسرة والمجتمع في ليبيا.

أهداف البحث:

ويهدف هذا البحث إلى تحقيق ما يلي:

- 1- تقييم وتفسير تجارب الأسر للتهجير بشكل جماعي.
- 2- التعرف على الجوانب السلبية لظاهرة التشرد (التهجير القسري) وتأثيره على الأطفال.
- 3- تحديد الأسباب الأساسية التي تؤدي بالأفراد أن يكون من الناس الذين لا مأوى لهم في المجتمع.
- 4- التعرف على اتجاهات وآراء الحكومة والمجتمع لهذه القضية .
- 5- دفع الحكومة لإصدار قانون جديد لحماية الناس من هذه المشكلة.

أسئلة البحث:

يسعى هذا البحث إلى الإجابة عن التساؤلات الآتية :-

- 1- ما الذي يؤدي بالأسر للتهجير؟
- 2- ما هو تفسير التهجير الجماعي؟

3- ما هي آثار التهجير على الأطفال في سن المدرسة؟

منهج البحث:

ثم استخدم المنهج التحليلي في جمع واستنباط المعلومات والحقائق عن هذه الظاهرة وإعطاء التفسير اللازمة للإجابة عن تساؤلات البحثما يضمن محاولة الوصول إلي إجابات علمية والخروج بتوصيات مفيدة يستفاد منها في أغلب الجوانب علي مستوي الدولة في سن القوانين والتشريعات وعلي المستوي الاجتماعي في مراعاة هذه الخصوصية وكيفية التعامل معها في المستقبل .

نظرة عامة على البحث:

من الجدير بالذكر أن هذه المشكلة أصبحت تتفاقم يوماً بعد يوم خصوصاً في ليبيا، وفي ظل وجود النزاعات المسلحة بحيث أصبح حال اللبيين يرثى له، ما بين مهجرين داخليا وخارجيا وإلي مشردين يعانون المشاكل الصحية والفقر والمجاعة. فهنا يجدر بنا القول إنه من الصعب الفصل بين مفهوم التشرد ومفهوم التهجير القسري كمفهومين منفصلين، فالحالة الليبية لها خصوصيتها وقد جمعت بين الاثنين، فلسان الحال يري هنا كملاحظ للشأن الليبي ومتخصص في علم الاجتماع أنه يجب إعطاء هذا المشكلة حقها في الدراسة والبحث من جميع الجوانب تشردا كانت أو تهجيراً، قسراً أو طوعاً، فكلهما له عواقب وخيمة، فخذ هذه الحالة مثلا ما حصل للأهالي في باطن الجبل الغربي، أو ما حصل للأهالي في تاورغاء من تهجير وإيقاف لبعض الشباب التي شاركت في النزاعات المسلحة يعتبر تهجيراً قسرياً، في حين يوجد شباب بقت في السجون سواء خاضعة أو غير خاضعة لسلطة الدولة الليبية لمدة سنوات، ومن ثم خرجت فأصبحت شبابا يعاني أمراض صحية ونفسية جراء ما تلقاه في هذا المكان، فأصبحوا علي غرار ذلك أشخاصا مشردين بلا مأوى. وهذا ما جعل من الصعوبة التفريق بين المفهومين أو فصلهما؛ لأن السبب واحد في بادئ الأمر، ولكنه تفاقم من

مجرتهاجير مؤقت ليصبح تشرد و تهجير قسري طويل الأمد (مجلة العربي 2014، ص5)

تعريف التشرد (التهجير القسري) :

إن تحديد مفهوم التشرد يختلف باختلاف الأوطان حول العالم، فالطرق التي يستخدمها من يدرسون هذه المشكلة والأهداف التي يحدونها تؤثر في الطريقة التي يعرفون بها هذا المصطلح . والتعريف الذي يتم تحديده يؤثر هو بدوره في الإحصاءات والبيانات التي ينشرونها. لذلك من الصعب، بل قد يكن من المستحيل أن تكون فكرة دقيقة ومحددة وشاملة عن هذه الظاهرة.

فالتشرد (التهجير القسري) هو أزمة اجتماعية موجودة في الوقت الحاضر في العالم، خاصة في العشر سنوات الأخيرة. والكثير من المختصين يتوقعون ارتفاع نسبة التشرد في العالم، وذلك بسبب عدم التركيز علي هذه الظاهرة بشكل صحيح، وبما أن البحث مستمر لاكتشاف تأكيد الظاهرة، يسعى السياسيون لإيجاد أسباب عالمية وتفسيرات طويلة الأجل (Heintjes 2005:1). Sanchez, 2009) والذي يظهر أن "واحدة من التعريفات النهائية القليلة يمكن أن تطلق على التشرد هو أنه "مفهوم معقد يصعب البت فيه ومن الصعب تعريفه". وفي نفس الوقت تصف المنظمة الأمريكية للمجتمع المشرد (AHS) التشرد أو التهجير بأنه "أي شخص أو عائلة أو مجموعة أخرى من الأشخاص دون سكن، أو الذين يعيشون في ظروف سكنية غير قانونية أو دون المستوى المطلوب" (Springer)، (479: 2000 . ومن هذا فإن التهجير القسري هو ممارسة مرتبطة نوعا ما بالتطهير، وهو إجراء تقوم به الحكومات المتعصبة تجاه مجموعة عرقية أو دينية معينة وأحيانا ضد مجموعات عديدة بهدف إخلاء أراضي الدولة لنخبة من المواطنين أو فئة معينة..

تحديد المهجرين قسرا (المشردين) :

من أهم الأسئلة الرئيسية والمتكررة هو السؤال عن ماهية المشردين أو من هم المهجرون؟ تفسيرات منظمة SAAP تقول: إن الأفراد المهجرين أو الذين لا مأوى لهم هم الأشخاص الذين ليس لديهم القدرة في الإقامة المحمية والأمنة والكافية. وهؤلاء الأفراد ليس لديهم الحق في استخدام الإقامة المحمية والأمنة، إذا كان السكن الوحيد الذي لديهم الحق لاستخدامه يضر بصحتهم أو يروع أمنهم (Noble-Carr, 2006). و يعتبر الفرد مشردا أو مهجرا إذا كان عيشه في أماكن تقدمها منظمة SAAP أو أي نوع آخر من مساكن الحالة الملحة أو الخاصة باللاجئين (AIHW, 2006).

يرى الائتلاف الوطني من أجل المشردين (2007 cited in Sanchez, 2009), أن الأبحاث السابقة قد تركزت على الذكور والإناث العزب، لكن ومع بداية عام 1990 بدأ الوعي من المؤيدين والمسؤولين يعطي للأسر التي لديها أطفال. هذه الأبحاث وجهت إلي فئة واحدة، التي تشمل التشرد العام، وقد تم الآن إعادة النظر في الناس المشردين والمهجرين أو الذين يكونون بلا مأوى من حيث العمر والجنس، والأسرة، والعادات، وضحايا العنف المنزلي والنزاعات المسلحة وغيرها.

ليس هناك شك من أن الأفراد الذين خضعوا للتشرد يعانون ضغوطات كبيرة، ربما لأنهم عاشوا في بيئات مختلفة خلال الوقت الذي كانوا يفتقرون فيه للإقامة، فالكثير منهم يقيم في مساكن مكتظة مع أقربائهم وزملائهم. وهناك آخرون يفضلون البقاء في السيارات والمخيمات أو يقومون بإرسال أطفالهم للعيش مع أقاربهم للابتعاد عن الحياة في الملاجئ. فعندما تكون في المأوى، تكون الأسر بحاجة للتأقلم السريع مع الظروف المزدهمة والمعقدة، والغير مرضية. وعلى الرغم من محاولة العديد من المنظمات إلا أنه لا تزال العديد من الملاجئ صاخبة وغير منظمة، الشيء الذي قد يجعل الضغط علي الأسرة أكثر تعقيدا. (The National Center on Family Homelessness, 2009).

وهناك من صنف التشرد (التهجير القسري) إلى ثلاثة أجزاء: التشرد الأساسي: الذي يشير إلى الناس الذين لا يملكون السكن الدائم، مثل أولئك الذين يعيشون على الطريق . التشرد الثانوي: يشير إلى الناس الذين ينتقلون علي نحو قياسي من سكن إلى آخر؛ التشرد العالي: يشير إلى الناس الذين يعيشون في مساكن الإيواء أو المخيمات في معدل طويل الأمد. ومن المعروف أن الناس الذين يعيشون في مساكن الإيواء أو المخيمات ليس لديهم غرفة نوم خاصة، ولا غرفة معيشة؛ ليس لديهم قدرات على امتلاك المطبخ والحمام. مكانهم ليس مستقلاً؛ وليس لديهم الحصانة التي تقدمها أماكن الإيجار. (Chamberlain and McKenzie 1999) cited in(Noble-Carr, (2006)

وعموماً فإنَّ المهجرين إما أنَّهم الذين نزحوا بشكل مؤقت ضمن مجتمعاتهم نتيجة الخراب الذي لحق بيوتهم أثناء الحرب، أو مجتمعات كبيرة هُجِّروا ولم يكن لديهم القدرة على الرجوع نتيجة المعارضة من سكان مواطنهم الأصلية التي كانت تخاف من أن تجد نفسها عرضة لخطر الوقوع في مشكلة التهجير المطول (williams, 2014)

أسباب التشرد (التهجير القسري):

هناك الكثير من الأسباب التي قد تؤدي بالعائلات والأطفال للتشرد. يعتقد البعض أن تشرد الأسر يرجع إلى أسباب مشتركة كالحاجة للسكن غير المكلف، والفقر الهائل ورفض مساعدة الحكومة لهذه الأسر ومعاونة تربية الأطفال من جانب الأم بمفردها أو الأب بمفرده، والعنف المنزلي، والنزاعات المسلحة ونقص المساعدة الاجتماعية (The National Center on Family Homelessness, 2009) ، فضلاً عن زيادة نفقات المعيشة، والحاجة للتوظيف، الحاجة لمنظمة رفاهية كافية، عوائق الحصول علي الرعاية الصحية، وعدم توفر وسائل النقل العام، العلاج من تعاطي المخدرات والكحول ، والتميز ورعاية الطفل. كل هذه تعتبر من الأسباب التي

تؤدي بالأسر للتشرد

. (Choi and Snyder 1999)

كما يعتقد أنه عندما تبدأ المسافة بين نفقات الإقامة ومعدل الدخل تتجه نحو التمديد، فإن المزيد والمزيد من العائلات تكون في خطر التشرد (The National Center on Family Homelessness, 2009). وهناك مجموعة متنوعة من الأسباب التي تؤثر على تفسير معنى التشرد. وقد تحتوي هذه الأسباب النماذج المناخية والعادات، والعرق، والاتصالات الاجتماعية، وأنظمة السلامة، والتنظيم الاقتصادي والفئة الجنسية (Springer, 2000).

هذه المخاوف تفسر رؤية المنظمة العامة التي ينبغي التركيز عليها بدقة. فالنظام المركزي لم يشارك في محاولة الوصول إلى معرفة أساس مشكلة التشرد(التهجير القسري)، و كأى موقف للناظر فإن التشرد كما تبين هو حالة مؤقتة لا تستحق أكثر من الإفراج عن الحالة الملحة في شكل حماية غير دائمة، وبعض أشكال الدعم الأخرى (Choi and Snyder 1999).

ومع ذلك، فإنه يبدو أن تفسير أسباب ودوافع الأشخاص المهجرين الذين لا مأوى لهم قد تركز على العنف والنزاعات كسبب رئيسي للتشرد، فقد قيل إن السبب الرئيسي لتشرد الأمهات الوحيدات هو الهرب من العنف الأسري . و يري الائتلاف الوطني ضد العنف المنزلي(،(2009 cited in Sanchez, 2001))، أنه على نطاق وطني نصف النساء والأطفال الذين يعانون ظاهرة التشرد أو التهجير بسبب العنف المنزلي، أيضا هناك رأي آخر يقول "إن المجموعات التي تتعامل مع الأطفال ترى أن العنف المنزلي هو السبب الأكثر شيوعا لطلب المساعدة، وحوالي ثلثي الخدمات وفترات دعم الطفل قدمت عندما كان الوالد أو ولي الأمر يحتاج إلى المساعدة بسبب العنف المنزلي" (ALHW، 2004: 17).

إن الأفراد الذين يعانون العنف يكونون أكثر عرضة للتشرد أو يواجهون صعوبة في الحصول علي مسكن بسبب ظروفهم الحياتية في كثير من الأحيان، قد يكون لديهم صعوبة في العثور علي منزل سكني بسبب انخفاض النشاء الإيجابي عليهم أو بعض الأسباب الأخرى.

(The National Center on Family Homelessness, 2009).

(According to Bell (2002:8)

إن معرفة وفهم السبب الأساسي لتشرد الأسرة، والعنف المنزلي والأسري، يجب أن يكون الشغل الشاغل بالنسبة للحكومات. ومن الأسباب الأخرى التي تؤدي إلي تشرد الأسر أو تهجيرها هو النزاعات المسلحة أو الحروب. حيث إن النزاع العنيف يتسبب بتقسيم السكان اجتماعياً وجغرافياً، كما أنه يقود إلي تهجير الناس من بيوتهم ومجتمعاتهم، وهذا ما حدث للأسر في ليبيا. حيث إنه خلال الانتفاضة الشعبية في ليبيا لحق بعض القرى والبلدات دمار كبير، كما تعرضت بعض الجماعات إلي التهجير الجماعي. وقد بدأ التهجير القسري في ليبيا مع بداية الثورة، حيث تم تصنيف مدن وقرى وقبائل وعائلات بتأييدها لنظام القذافي وحملت وزر ما حدث من قتل وانتهاكات خلال المواجهات مع النظام، وما كادت الثورة أن تتجح حتى تم الفتك والقتل والتهجير لسكان العديد من المدن والقرى مثل: "تاورغاء، سرت، المشاشية، القواليش، الريبانية الغربية، الجعافرة، وأخيراً درج"، لم تكف الكتائب بالتهجير؛ بل قاموا بالقتل والسرقة ونهب الممتلكات، وامتألت السجون بأبناء هذه المدن، كذلك ما حدث لمدينة تاورغاء التي أصبحت ندبة في جبين الثورة الليبية، هجر قرابة 40000 مواطن من تعداد المدينة وحرقت وهدمت المنازل وقتل بعض الرجال، وأصبحت المدينة أشبه بمدينة الموتى(منظمة حقوق الإنسان في ليبيا2013).

يتصف التَّهجير القسري في عالمنا الحاضر بعدد من الصفات منها: تعدد أسبابه، وعدم القدرة على التنبؤ بها، وارتفاع أعداد المهجرين في فترة قصيرة، ودمار مجتمعات بأكملها، وأجيال بأكملها في كثير من الأحيان. وسواء أكان المهجرون عابرين للحدود أم نازحين داخلياً في أوطانهم الأصلية، فغالباً ما يلقون كراماً واضحاً من الأفراد والمجتمعات المضيفة. وبالرغم من ذلك، فإنهم في بعض الأحيان يفشلون في الحصول على المساعدة الدولية اللازمة لتخفيف وطأة المعاناة عنهم أو على الإرادة السياسية لحل المشكلة التي علقوا بها. (مجلة العربي 2014)

آثار التهجير القسري (التشرد):

من المعروف جداً أن ظاهرة التشرد(التهجير) لديها العديد من الآثار السيئة علي الآباء وأبنائهم على حد سواء، فالآباء الذين لا مأوى لهم بشكل عام كانت لهم بدايات معقدة في الحياة، والكتلة الساحقة من الأسر المشردة والتي لا مأوى لهم هي الأسر التي ترأسها الأمهات بمفردهن بدون وجود الآباء، حيث إن أغلب أولئك الأمهات قد عانوا مشكلة التشرد عندما كانوا صغاراً بوجودهم في مساكن اللاجئين. والكثير منهم انفصلوا عن أسرهم الأصلية عندما كانوا أطفالاً. فالعائلات المشردة والمهجرة في كثير من الأحيان لا تتمكن من الحصول على الرعاية الصحية إلا بشكل ضئيل. (Hart-Shegos, 1999).

إن معاناة ظاهرة التشرد تؤثر علي الأطفال بطرق مختلفة وعلى عدة مراحل (رايت هوى، 2006: 13). فالتشرد يؤثر علي كل جانب من جوانب حياة الطفل - من البداية إلى الشباب والأبوة. هناك تقييم للمنظمة الخاصة للبحث عن التشرد في الطفولة يكشف لنا نتائج تشاؤمية مهمة ومتركمة للتشرد على نمو الأطفال تؤدي بالكثير منهم إلى تكرار سلسلة التشرد عندما يكونون كباراً. فالتشرد يسبب في تراجع التقدم البدني والعاطفي والمجتمعي والسلوكي لرعاية الأطفال. (Hart-Shegos, 1999).

ومع ذلك-على الرغم من العمر والشروط الأخرى التي تشكل حدا للتجربة-فإنه أصبح بشكل عام و متفق عليه أن للتشرد تأثيرا ضارا على نموالأطفال وحالتهم البدنية العامة وأمنهم (Noble-Carr, 2006), (McNamara, 2003:6) وجد أن "الأطفال من جميع الفئات العمرية يتأثرون من التشرد بطريقتين. أولاً: من خلال تجربتهم الخاصة، وردة الفعل للصددمات المختلفة المرتبطة بالتشرد، وثانياً: من خلال تجربة الحالة الذهنية لوالديهم".

يواجه الأطفال المهجرين الذين لا مأوى لهم العديد من المخاطر الصحية، وفي معظم الحالات يعاني الأطفال المهجرين الذين لا مأوى لهم مشاكل مادية كثيرة، أكثر من الأطفال الفقراء الذين لديهم سكن، فأكثر من 30% من الأطفال المهجرين الذين لا مأوى لهم يعانون أكثر من مرض في الشهر الواحد. ومع هذه المشاكل الصحية الواسعة لا يملك الأطفال المهجرين الذين لا مأوى لهم الحق في الحصول على الرعاية الصحية التي يمكن الاعتماد عليها، وهذا من شأنه أن يؤدي إلي زيادة الأمراض القاسية والخطيرة. كما أن ظروف التشرد والتهجير القاسية تجعل من الصعب علي الأطفال الأداء بشكل جيد في المدرسة. بوضوح فإن التنقل الدائم يؤثر علي التنمية التعليمية للأطفال المهجرين (Hart-Shegos, 199). بالاتفاق مع (Noble-Carr) (2006) فمن الواضح الآن أن التهجير والتشرد يمكن أن يؤثر علي كل سمة من سمات حياة الأطفال، فهم لا يواجهون فقط الكثير من المشاكل والجروح الواقعية ولكن- كما يقول (Evans) (2003)- قد يتكون لديهم خلط بين عدة مفاهيم كاحترام الذات، وأهمية الذات، والسرور، والانتظام، والقيود والشعور بالحماية والرفاهية.

وفي ليبيا حيث وصل تعداد المهجرين منها قرابة مئات الآلاف بدول الجوار" مصر وتونس والمغرب والجزائر وتشاد وغيرها من أغلب مدن العالم "يعيش هؤلاء المهجرون بتلك الدول في ظروف معيشية وعرة وصعبة، فالكثير منهم تم فصله من

العمل أو إيقاف مرتبه، وعجزوا عن توفير أبسط سبل المعيشة، خصوصاً بعد فقدانهم لمصادر رزقهم من مصانع ومحلات تجارية كانت سندهم الاقتصادي، والأسوأ هو معاناة الأرمال وأطفالهم لظروف الحياة الصعبة، كل هذا من شأنه أن يكون له آثار سلبية علي الأسر الليبية خاصة، وأن الأزمة استمرت لمدة طويلة، ولازال هؤلاء المهجرون ينتظرون اليوم الذي يعودون فيه لأسرهم وليوتهم، وينعمون بدفء الوطن بعد ما قاسوا مرارة الغربة والتهجير و التشرد. (منظمة حقوق الإنسان في ليبيا، 2013)

التوصيات :

أهم التوصيات التي من شأنها أن توضح وتبسط هذه المشكلة بحيث نخرج بأقل الأضرار النفسية والاجتماعية علي الأسر المهجرة والمشردة وعلي الأطفال الذين هم ثمرة هذه الحياة تتمثل فيما يلي:

- 1- حث الحكومة والجهات العامة والخاصة في الدولة الليبية علي وضع آلية عمل معينة وقوانين تشريعية لتنظيم حالات التهجير بكافة أسبابه لكي تكون حقوقهم محفوظة ومدنهم و قراهم آمنة في حال انتهاء المشاكل.
- 2- ضرورة توفير ملاذ آمن للأسر المشردة (المهجرة قسراً) وخصوصاً الأطفال لما لهذه العملية من وقع كبير في أنفسهم وعلي علاقاتهم بالآخرين.
- 3 - التعريف بهذه الفئة لعامة الشعب بحيث تلقى تعاون وتآزر في مختلف المجالات المادية والمعنوية بشكل تطوعي عن طريق مؤسسات المجتمع المدني وغيرها من المنظمات العاملة في الدولة الليبية.

References

- 1- Australian Institute of Health and Welfare (AIHW) (2004) Accompanying Children in SAAP 2002–03, AIHW Cat. no. HOU 106. Canberra.
- 2- Australian Institute of Health and Welfare (AIHW) (2006) Homeless People in SAAP: SAAP National Data Collection Annual Report 2004-05 Australia, AIHW Cat no. HOU132, Canberra).
- 3- Bell, K. (2002) 'Family Homelessness – A Story of Exclusion and Violence', *Parity*, 15(2), 8-9.
- 4- Choi , N., G. and Snyder, J., L. (1999) Homeless Families with Children: *A Subjective Experience of Homelessness*. New York: Springer Publishing
- 5 - Crystal, S. (1984) "Homeless Men and Homeless Women: The Gender Gap". Pp. 2-6 in *Urban and Social Change Review*, vol. 17(2).
- Evans, J. (2003) 'A Childhood Lost?', *Parity*, 16, 6.
- 6- Hart-Shegos, E. (1999) Homelessness and its Effects on Children. A Report Prepared for the Family Housing Fund, Hart-Shegos and Associates, Inc.
- 7- Heintjes, A. (2005) 'Responding to Homelessness', *AHURI Research and Policy Bulletin*, Issue 66.
- 8- McNamara, N. (2003) Once Upon a Time in SAAP. A report of the Northern Children in SAAP service data collection, Merri Outreach Support Services, Victoria.
- 9- Noble-Carr, D. (2006) The Experiences and Effects of Family Homelessness for Children. A Literature Review of the Institute of Child Protection Studies, ACU National for the ACT Department of Disability, Housing and Community Services
- 10- Sanchez, R. (2009) Families and Children: Their Experience of Homelessness, Unpublished Master Dissertation, Humboldt State University, US.

11-Springer, S. (2000) "Homelessness: a proposal for a global definition and Classification." *Habitat International* 24:475-484.

12- The National Center on Family Homelessness (2009) The Characteristics and Needs of Families Experiencing Homelessness, available at: www.familyhomelessness.com

13- Williams, Rodrs 2014 at:

<http://www.fmreview.org/ar/north-africa/williams.html#sthash.9RuKCFr7.dpuf>

14- Wright-Howie, D. (2006) 'Children and Homelessness in Australia: Policy and Practice Change Required', paper presented at 4th National Homelessness Conference, 1-3 March 2006, Sydney.

15- منظمة حقوق الإنسان في ليبيا, 2013
at: <http://www.hrw.org/ar/middle-eastn-africa/libya> Human Rights Watch in Libya.

16 – مجلة العربي, 2014
at: <http://www.alaraby.co.uk/investigations/2014/10/14>



د. محمد مسعود عاشور

كلية الاقتصاد و التجارة ترهونة
جامعة الزيتونة

د. محمد محمد سويب

كلية الاقتصاد والعلوم السياسية
جامعة مصراته

تعتبر سنة 1811م هي بداية انطلاق الرحلات الكشفية الجغرافية للإيطاليين في ليبيا على يد الدكتور (سرفيللي) والدكتور (دلشيللا) اللذان دونا ملحوظاتهما حول المناطق والمدن التي تمت زيارتها مثل طرابلس ومصراته وسرت وبنغازي ودرنة وطبرق وبعض المدن الصحراوية في الجنوب الليبي وقد شملت هذه الملاحظات الوضع الاقتصادي والسياسي والثقافي في ليبيا وصدر تقرير عن أهمية ليبيا الاقتصادية في تلك الفترة⁽¹⁾.

وشمل التقرير المذكور شرح مفصل عن أحوال المدن والمناطق الليبية التي مر بها الرحالة في جوانبها الاقتصادية والسياسية والثقافية، وفي سنة 1852م زاد اهتمام قنصل توسكانا بطرابلس بالشأن الاقتصادي والثقافي للمدن الليبية وأصدر هو الآخر تقريرا مفصلا عن أوضاع المدن الاقتصادي والثقافي والسياسي، وبعد أن تم توحيد إيطاليا عام 1871م بدأ الاهتمام والنشاط الكشفي الإيطالي في ليبيا من أجل البحث عن المناطق الغنية بالمعادن، وعن المدن التي يمكن أن تكون أسواقاً مفتوحة لرواج التجارة والمنتجات الإيطالية، ولذلك قامت الجمعية التجارية (بميلانو) سنة 1874م بإرسال بعثة علمية لدراسة الأوضاع الاقتصادية في ليبيا، وقامت هذه البعثة بدراسة الاقتصاد الليبي بشكل مفصل مع الخرائط للموانئ الليبية في طرابلس وبنغازي ودرنة

(1) إيتوري روسي ، ليبيا منذ الفتح الإسلامي حتى سنة 1911م، ترجمة خليفة التليسي، لبنان، دار الثقافة، 1982.

وطبرق ومصراته، وأسهمت هذه الدراسة في توضيح أهمية ليبيا الاقتصادية بالنسبة لإيطاليا حيث بينت هذه الدراسة بأن ليبيا تشتهر بزراعة الزيتون والعنب ويمكن إنشاء المصائف ومصانع التن على الشواطئ الليبية الغنية بمختلف أنواع الأسماك، وأوصت هذه البعثة بضرورة إنشاء نظام مصرفي لتقديم الدعم المالي للإيطاليين الذين يرغبون في الاستثمارات في ليبيا، وزاد اهتمام الجمعية التجارية الإيطالية بدراسة الاقتصاد في ليبيا فأرسلت بعض أعضائها في سنة 1881م إلى بنغازي، واعتبرت هذه المدينة المركز الرئيسي للتجارة مع بقية المدن في ليبيا⁽¹⁾.

وفي عام 1902م أرسلت الجمعية رجل الاقتصاد (مينوتيللي) الذي قام بزيارة العديد من المدن الليبية والتعرف على أهميتها الاقتصادية وقد أصدر كتاباً بعنوان (الصناعة في ليبيا) وصور ليبيا بأنها بلد لا توجد به صناعة، باستثناء بعض الصناعات الخفيفة مثل مدابغ الجلود ومصانع الحياكة وبعض الحرف اليدوية وذكر (مينوتيللي) بأنه لا يمكن التكهن بطول الوقت الذي سيظل فيه ارتفاع أسعار الفحم وعدم توفر المياه الكافية حائلاً دون الإنماء الصناعي، ولكن من المؤكد -حسب قوله- بأن الأشخاص الأذكياء والمجتهدين سوف يسلكون طريقاً أكثر نفعاً في معالجة تلك الصناعات المعتمدة على الزراعة وبشكل خاص المشروبات الكحولية وطحن الحبوب وتكرير زيت الزيتون⁽²⁾.

وزاد الاهتمام الإيطالي بليبيا بعد افتتاح فرع مصرف روما في طرابلس في 15 إبريل 1907م حيث قام في نفس السنة، عضو مجلس الشيوخ الإيطالي (ماركينو جاكومو) بزيارة بنغازي ودرنة وطرابلس.

(1) أميلو مورو، الرحالة والكشف الجغرافي في ليبيا منذ القرن 19 حتى الاحتلال الإيطالي، 1984.

(2) فرنشيسكو، كوري، ليبيا أثناء العهد العثماني، تعريب خليفة التليسي، 1984 ص52.

وفي سنة 1910م قام بزيارة ليبيا (أنياتزوسان، فيليبو) وهو من رجال الصناعة بصقيليا، ومعه مجموعة من الاقتصاديين والمهندسين، لدراسة إمكانية استغلال مناجم الكبريت في سرت، وفي نفس الوقت كانت هناك بعثة أخرى يرأسها _ الكونت (أسكافيوميكلي) التي كانت تقوم بأبحاث بيولوجية ومعدينية في العديد من المدن الليبية، وقامت هذه البعثة بالاتحاد مع بعثة (فليبو) بعد الحصول على الإذن من تركيا بإجراء البحوث، وكان للقنصل الإيطالي دوراً كبيراً في مساندة هاتين البعثتين، واستمر العمل إلى أن قامت الحرب الليبية الإيطالية في أكتوبر 1911م، ونتيجة للحرب تم أسر هذه البعثة في مدينة (سوكنة) ثم أفرج عنهم بعد معاهدة (أوشي لوزان) والتي أبرمت بين تركيا وإيطاليا في 18 أكتوبر 1912م وعلى أثر ذلك غادرت البعثة طرابلس في 11 نوفمبر 1912م ورغم ذلك أسهمت هذه البعثة الكشفية في إيضاح أهمية ليبيا الاقتصادية والتجارية، ونتيجة للمعلومات الجغرافية المهمة التي تم تدوينها زادت عملية التنقل بين ليبيا وإيطاليا من قبل الإيطاليين فزاد تعداد الجالية الإيطالية في ليبيا⁽¹⁾.

مصرف روما والجالية الإيطالية في طرابلس

في سنة 1905م قرر وزير خارجية إيطاليا (توماسو تيتوني) فتح فرع لمصرف روما بطرابلس، وبالفعل تم افتتاحه سنة 1907م وأسهم المصرف في زيادة ارتباط التجارة الإيطالية بليبيا حيث أصبحت ليبيا سوقاً مفتوحاً للبضائع والمنتجات الإيطالية، وبدأت المبادلات التجارية تتخذ صفة النمو والزيادة السريعة، حيث بلغت التجارة عن طريق المصرف في 1909م إلى 4 مليون ليرة إيطالية، وفي سنة 1910م إلى 7.600 مليون ليرة إيطالية، وقد بلغت قيمة التجارة التي كانت تأتي عن طريق مصرف روما بطرابلس إلى 600.000 دولاراً، وقيمة الصادرات من طرابلس إلى إيطاليا 400.000 دولاراً، وقام المصرف في طرابلس بسياسة المنافسة عن طريق استيراد البضائع الإيطالية

(1) تحسين باشا، عبد الحميد وذكريات قصر يلدز، إستنبول، مكتبة المعلم، 1931.

مجلة التربوي

العدد 7

تاريخ الجالية الإيطالية في ليبيا ونشاطها الاقتصادي

وعرضها في السوق الليبي⁽¹⁾....

وقد ساعدت الدراسات التي قامت من قبل القناصل الإيطاليين الموجودين في ليبيا، وخاصةً التقرير المقدم من القنصل (ميدانا) الذي أعده في سنة 1904م والذي أورد فيه حالة البلاد وما بها من مواد معدنية وأسواق مفتوحة يمكن الاستفادة منها واستثمارها عن طريق سياسة تقديم المعروض من المنتجات الإيطالية.

وبدأ المصرف بشراء الأراضي في طرابلس وتقديم القروض المالية للإيطاليين للاستثمار، وفتح المصرف فروعاً له في بنغازي وزوارة والخمس ومصراته وزليتن وطبرق ودرنة والسلوم، كما أسهم المصرف في منح الاعتمادات للشركات الإيطالية وتشجيعها على المجيء إلى ليبيا والاستثمار فيها .. مما نتج عنه زيادة العلاقات التجارية، وذلك بافتتاح خطوط ملاحية وإقامة رحلات أسبوعية بين طرابلس وبنغازي وطبرق والإسكندرية وجنوفة، وبعض الدول الأوربية مثل ألمانيا، وبلجيكا، وأصبحت كل البضائع التي تأتي إلى ليبيا يتم شحنها على بواخر تابعة لمصرف روما بطرابلس .. وفي المجال الصناعي قام المصرف بافتتاح معاصر الزيتون بطرابلس ومسلاته، ومطاحن الحبوب ومصنع للصابون ومصنع للتلج⁽²⁾.

جدول يبين الحركة المالية خلال شهر ديسمبر 1931م بمصرف روما بطرابلس

المبلغ بالليرة الإيطالية	الحركة ونوعية المعاملات
16,542,628,400	الحركة العامة للحسابات بالليرة الإيطالية
448,051,870	كمبيالات تم صرفها
1.926,728,173	حركة الأرصدة والحسابات الخارجية
1,326,771,873	حركة العملة الخارجية

(1) فرنشيسكو مالجيري ، الحرب الليبية، 1911-1912.

(2) المصدر، مركز جهاد الليبي، شعبة المخطوطات، ملف الغزو الإيطالي.

مجلة التربوي

العدد 7

تاريخ الجالية الإيطالية في ليبيا ونشاطها الاقتصادي

316,500,000	إصدار الصكوك
62,9900,00	صكوك منتهية

ونتيجة للتسهيلات التي قدمها مصرف روما بترابلس للإيطاليين، تم في سنة 1906م تأسيس شركة إيطالية تجارية من قبل أحد التجار الأغنياء القادم من إقليم (المباردية) وأسمها (شوسيتاكولونيالي إيطاليانا) وكانت تمارس عملية الاستيراد والتصدير في مختلف البضائع، ودخلت بذلك البضائع الإيطالية إلى السوق الليبي، وكانت هذه البضائع: دقيق، سميد، قهوة، بهارات، خمور، خيوط حرير، أقمشة، أخشاب، قرطاسية، مصنوعات حديدية، ومختلف المواد الغذائية وأدوات زراعية وأسلحة.

جدول يبين بعض البضائع الواردة إلى ليبيا من إيطاليا خلال سنة 1905م⁽¹⁾

نوع البضاعة المستوردة	القيمة بالليرة الإيطالية
أقمشة ومصنوعات حريرية	40000
دقيق وسميد	49600
مصنوعات حديدية	68480
مواد تنظيف صابون	50000
قهوة	5526
مواد نفطية	22400

وأخير يمكن القول بأن فرع مصرف روما قام بدور مهم في تأكيد دور الجالية

الإيطالية بليبيا وتعزيز وجودها، وقد بلغ عدد الإيطاليين في ليبيا عام 1910م [1930] نسمة

(1) مركز جهاد الليبيين، تقرير، القنصل البريطاني سنة 1905 ص 21.

مجلة التربوي

العدد 7

تاريخ الجالية الإيطالية في ليبيا ونشاطها الاقتصادي

جدول يبين المهن التي كان يزاولها الإيطاليون في ليبيا سنة 1904م⁽¹⁾

العدد في كل مهنة	نوع النشاط
15	حرفيون في مختلف التخصصات
5	محامون
16	تجار في مختلف الأنشطة
10	حلاقون
30	صناع أحذية
10	نجارون
18	عمال أجر يومي متجولون
13	ميكانيكيون
5	تطريز وحياسة
6	بناؤون
4	فنانون
56	أصحاب متاجر
6	صباغة الجلود
10	خبازون
8	صيادو سمك
22	رهبان
28	مدرسون ومدرسات
6	أطباء

(1) فرنشيسكو كورو ، مرجع سبق ذكره ص 42.

لقد سهل قرب ليبيا من الموانئ الإيطالية حركة التجارة وتصريف المنتجات، وبذلك أصبحت ليبيا سوقاً كبيراً مفتوحاً للمنتجات الإيطالية وللإيطاليين الذين قدموا إليها، وكان هناك اعتقاداً سائداً بين أعضاء الحكومة الإيطالية في تلك الفترة بأن تكون ليبيا المأوى للفقراء والعاطلين عن العمل من الإيطاليين، حيث بينت التقارير القادمة من القناصل الإيطاليين في طرابلس، بإمكانية مزاوله التجارة بليبيا نظراً لموقعها المتميز الاستراتيجي، وعلاقتها الجغرافية مع الدول الإفريقية، ويسبب هذه العوامل استقر بعض الإيطاليين في بعض المدن الساحلية في ليبيا مثل طرابلس ومصراته والخمس وبنغازي.

انتشار اللغة الإيطالية في ليبيا

نظراً لتزايد عدد الجالية الإيطالية في ليبيا اهتمت القنصلية الإيطالية بطرابلس منذ سنة 1881م بنشر اللغة الإيطالية معتمدة في ذلك على الجالية الإيطالية المقيمة في طرابلس، وقد فتح القنصل الإيطالي أول مدرسة لتعليم اللغة الإيطالية في عام 1884م بطرابلس، ودخل هذه المدرسة عدد من الأتراك وكبار الموظفين العرب وأغلب أبناء اليهود الليبيين بطرابلس⁽¹⁾ ومن هنا بدأت اللغة الإيطالية في الانتشار في ليبيا وتفوقت في انتشارها عن بقية اللغات الأجنبية، وتزايد عدد المدارس الإيطالية بليبيا حتى وصل إلى 8 ثمانية مدارس في عام 1902م وانتشرت اللغة الإيطالية بشكل واسع ... حيث تقوم هذه المدارس بتعليم اللغة الإيطالية إلى جانب بعض اللغات الأخرى مثل (العبرية) و (اليونانية) وكان كل مدرسها إيطاليين ذوي مهارات عالية في شتى التخصصات العلمية والصناعية والأدبية، وقد خصصت الحكومة الإيطالية مبالغ مالية قدرت بحوالي 46 ألف ليرة إيطالية يستقطع منها 17 ألف ليرة للمدرسة الصناعية وحدها، وكان الإسهام المالي يرسل مباشرة إلى القنصلية الإيطالية بطرابلس، ويوجد للجالية الإيطالية

(1) أحمد الدجاني، تاريخ ليبيا الحديث، الوثائق العثمانية 1881-1911، 1974 ص27.

مجلة التربوي

العدد 7

تاريخ الجالية الإيطالية في ليبيا ونشاطها الاقتصادي

مكتبة باسم (دانتي الجيجيري) تضم مجموعة من الكتب العلمية تقدر بحوالي ألفين مجلد، وكذلك سجل الأصول الجوية ومقرها طرابلس⁽¹⁾.

استطاعت الحكومة الإيطالية أن تنشر ثقافتها بواسطة المدارس الإيطالية حيث أصبح هناك متحدثين باللغة الإيطالية في ليبيا، وأصبحت اللغة الإيطالية هي لغة التعامل التجاري الرئيسية ... ومع بداية القرن العشرين وصل عدد المدارس الإيطالية إلى 8 مدارس وبها (1187) طالب وبلغ عدد المدرسين الإيطاليين إلى 59 مدرساً.

الجدول التالي يوضح عدد الطلاب الليبيين + الإيطاليين + اليهود في كل مرحلة تعليمية⁽²⁾ 1911-1922

السنة الدراسية	ابتدائي نظامي عربي	ابتدائي نظامي إيطالي	ثانوي إيطالي	ثانوي إيطالي + يهودي	المجموع في كل سنة
1911-1912	99	373	54	119	643
1912-1913	313	1908	99	107	2427
1913-1914	1031	1721	134	115	3001
1914-1915	725	1947	226	124	3022
1915-1916	287	2137	201	159	2784
1916-1917	422	2231	215	183	3051
1917-1918	506	2076	226	186	2994
1918-1919	779	2066	289	179	3313

(1) ملف التعليم، وثيقة رقم 5، دار المحفوظات التاريخية، طرابلس.

(2) المصدر، وزارة التعليم، ليبيا تطور التعليم منذ العهد العثماني حتى سنة 1973 ص14.

مجلة التربوي

العدد 7

تاريخ الجالية الإيطالية في ليبيا ونشاطها الاقتصادي

3308	197	285	2268	558	1920-1919
3347	215	342	2319	571	1921-1920
3054	243	342	1858	611	1922-1921

وبعد انتهاء حركة المقاومة المسلحة في ليبيا عام 1934م بدأت إيطاليا تقوم في التوسع ببناء المدارس في أغلب المدن الليبية، وقد أشارت مجلة (ليبيا المصورة في سنة 1936م إلى عدد المدارس وما بها من طلاب في جميع المدن حيث بلغ 10.083 طالباً من الليبيين والإيطاليين) وبلغ عدد المدرسين الإيطاليين 428 معلماً، والليبيين إلى 165 معلماً، وكانت إدارة المدرسة تعطي للإيطاليين فقط

جدول يوضح عدد الطلاب والطالبات والمدارس الليبيين والإيطاليين⁽¹⁾ في عام

1936م

اسم المدينة	عدد المدارس	عدد الطلاب	عدد الطالبات	المجموع
طرابلس العاصمة	41	4659	624	5278
مصراته	11	1365	130	1495
بنغازي	20	1887	192	2079
درنة	6	697	70	767
في الجنوب	12	875	39	914
المجموع الكلي	90	9483	1055	10538

(1) المصدر، مجلة ليبيا المصورة، 1936، ص45.

بعد سنة 1934م وعندما توقفت حركة المقاومة المسلحة في ليبيا زاد عدد الشركات والأفراد وازداد النشاط التجاري والشركات الإيطالية التي كانت تقوم بعمليات التصدير والاستيراد. وقد تحصل الإيطاليون على الرخص التجارية لمزاولة مختلف المهن والأعمال التجارية والحرفية. وبلغ عدد التجار الإيطاليين في عام 1938م إلى 1022 تاجر في مختلف التخصصات المهنية، وعدد الشركات إلى 42 شركة في القسم الغربي من ليبيا، أما في القسم الشرقي من ليبيا فكان عدد الشركات 17 شركة وعدد التجار 270 حيث تقوم هذه الشركات بعمليات التصدير والاستيراد معاً.

وفي إحصاء عام 1958م فإن عدد التجار المستوردين بلغ 85 مستورداً، ويملكون توكيلات تجارية لاستيراد مختلف البضائع⁽¹⁾ وعندما دخلت إيطاليا الحرب في 10 يونيو 1940م توقفت عمليات التوريد، وعلى أثر ذلك بدأ التجار الإيطاليون في الرحيل من القسم الشرقي من ليبيا بسبب الأوامر الإنجليزية للخروج من القسم الشرقي من ليبيا، فلم يبق أحد من الإيطاليين في برقة في تلك الفترة، أما في الجزء الغربي فبقى الكثير من الإيطاليين، وقد بلغ عدد الجالية الإيطالية في عام 1943م حوالي (38.200) إيطالي من بينهم (20.525) مزارعاً، وتمكن الإيطاليين من استرجاع مكانهم السابق في النشاط الاقتصادي، وأصبحت حركة التجارة في يد الإيطاليين، وبقت العملة الإيطالية تتداول داخل طرابلس إلى جانب العملة الإنجليزية، أما في الجزء الشرقي من ليبيا فقد ألغى الإنجليز التعامل بالليرة الإيطالية.

لقد استمرت العلاقات التجارية مع إيطاليا أكثر من غيرها من الدول ففي سنة 1958م بلغت قيمة الواردات إلى ليبيا من إيطاليا (94 مليون دولار أمريكي) وهنا يمكن أن نعطي فكرة عامة عما تم توريده إلى ليبيا من إيطاليا بواسطة التجار الإيطاليين

(1) أنتوني ، إستمبوليس، تحليل اتجاهات التجارة الخارجية الليبية.

مجلة التربوي

العدد 7

تاريخ الجالية الإيطالية في ليبيا ونشاطها الاقتصادي

خلال المدة الواقعة من 1962م إلى 1969م من خلال الجدول التالي.
ورادات ليبيا من إيطاليا (عام 1962م - 1969م) في مجال الآلات والمعدات
البتروولية⁽¹⁾

السنة	القيمة بآلاف الدولارات الأمريكية
1962	\$ 40,083
1963	\$ 45,199
1964	\$ 62,545
1965	\$ 76,120
1966	\$ 96,698
1967	\$ 118,788
1968	\$ 162,790

الجالية الإيطالية كقوة اقتصادية في ليبيا

أسهم قرب الشواطئ الليبية من الموانئ الإيطالية في حركة التجارة وتصدير المنتجات الإيطالية إلى ليبيا، وبالتالي أصبحت ليبيا مقصد للعديد من التجار والصناع الإيطاليين، حيث كانت في تلك الفترة فكرة سائدة بأن ليبيا ستكون مأوى للفقراء والعاطلين عن العمل، وقد ساعدت التقارير المقدمة من القناصل المتواجدين بطرابلس الشارحة للعديد من الأمور الاقتصادية والتجارية والمهن الممكن مزاولتها من قبل الإيطاليين في ليبيا، دون مزاحمة من قبل الأوروبيين الآخرين، وإمكانية التوسع في التجارة والصناعة في ليبيا نظراً لموقعها الجغرافي الممتاز ولما لها من علاقات تجارية مع أفريقيا، ولهذا الأسباب استقر بعض الإيطاليين في المدن الساحلية، حيث ذكر القنصل (فيكو) في تقريره للحكومة الإيطالية عام 1901م أن عدد الإيطاليين المقيمين

(1) من سجل الغرفة التجارية، طرابلس، الصادر، عام 1969.

مجلة التربوي

العدد 7

تاريخ الجالية الإيطالية في ليبيا ونشاطها الاقتصادي

في ليبيا بلغ (704) أشخاص، وهذا الجدول يوضح عدد الإيطاليين الذين كانوا يزولون بعض المهن خلال سنة 1904م :-⁽¹⁾

العدد في كل مهنة	نوع النشاط
8	حرفيون في مختلف التخصصات
3	محامون
10	حلاقون
12	تجار في مختلف الأنشطة
25	إسكافيون
4	نجارون
16	عمال متجولون
40	موظفون في القنصلية الإيطالية
22	مدرسون
4	أطباء
13	ميكانيكيون
3	خياطون
6	بناؤون
5	فنانون
56	أصحاب متاجر
3	صباغة
3	خبازون

(¹) - فرنشيسكو كورو، مرجع سابق.

مجلة التربوي

العدد 7

تاريخ الجالية الإيطالية في ليبيا ونشاطها الاقتصادي

8	صيادو سمك
3	رجال دين
16	راهبات
9	سماسرة
268	المجموع

وقد زاد عدد الجالية الإيطالية عما كان عليه في السابق بعد فتح فروع لمصرف روما في المدن الساحلية بعد عام 1907م حيث وصل عدد أفراد الجالية الإيطالية في ليبيا خلال عام 1911م أي قبل الاحتلال الإيطالي ما يقرب من (930) نسمة حيث شجعت التقارير الواردة من القناصل الإيطاليون في ليبيا التجار الإيطاليين لكي ينطلقوا إلى ليبيا بقصد التجارة فيها بالإضافة إلى الدعاية الإعلامية الإيطالية الداعمة لذلك والمشجعة بالذهاب إلى المدن الليبية، ولذلك قرر عدد من رؤوس الأموال الإيطاليين تأسيس عدد من الشركات والوكالات التجارية والملاحية للعمل في ليبيا، وكان نشاطها التصدير والتوريد إلى مدينة طرابلس وبنغازي، حيث ساعد مصرف روما هذه الشركات في فتح الاعتمادات وتسهيل الأعمال التجارية لجميع الإيطاليين، وربط السوق الليبي بإيطاليا ومساندة كبار التجار ومنذ عام 1900م كان السوق الليبي تحت مجموعة من المستوردين الإيطاليين، ومن هنا دخلت البضائع الإيطالية الأسواق الليبية تمثلت في الدقيق والسميد والقهوة والبهارات والتوابل والخمور وخيوط الحرير والأقمشة والمنسوجات والمكرونة والأخشاب وأوات القبطاسية والرخام والبقوليات الجافة والأثاث والأحجار الكريمة ونتيجة لحركة التجارة قدمت إلى ليبيا خلال سنة 1905م سفن تجارية بلغ عددها (333) سفينة بحمولة مختلفة من البضائع والمعدات⁽¹⁾ خلال الفترة

(1) أنتوني جوزيف كاتيا، ليبيا أثناء العهد العثماني الثاني، 1835-1911م، تعريب، يوسف حسين،

من 1905م-1910م. ازدادت الأنشطة التجارية والصناعية للجالية الإيطالية في ليبيا بشكل ملحوظ حيث إنه في نهاية عام 1905م صرحت الحكومة الإيطالية رسمياً عن رغبتها في الاستيلاء على الأنشطة الاقتصادية في ليبيا مع استبعاد الاحتلال العسكري للبيبا، وفي الوقت نفسه زادت الامتيازات الممنوحة للجالية الإيطالية في طرابلس وبنغازي بالإضافة إلى توسعها الثقافي بواسطة ما يوجد لديها من مدارس ومراكز ثقافية، لقد استطاعت الجالية الإيطالية أن تنتشر لغتها وأن تستقطب الكثير من أبناء الجاليات الأخرى، كما تمكنت الجالية الإيطالية في ليبيا من فتح مكتبين للبريد في طرابلس وبنغازي، وكانت المعاملات داخل المكتبين تتم بالليرة الإيطالية وبنفس الرسوم المقررة في إيطاليا⁽¹⁾.

أما عن النشاط الصناعي للجالية الإيطالية يمكن القول بأن الصناعة في ليبيا في أواخر العهد العثماني في الغالب ذات طابع بدائي تعتمد على المنتجات الزراعية والحيوانية، وفي هذا الشأن أسهمت الحكومة الإيطالية في دعم الجالية الإيطالية وخاصة الراغبين والقادرين على إنشاء أي نوع من الصناعات الحديثة في ليبيا تلك الفترة، وأوكلت هذه المهمة إلى مصرف الادخار الصناعي الذي أنشئ بموجبه أمر مؤرخ في 1925/3/21م، حيث يقوم المصرف بتقديم المساعدات المالية للإيطاليين، وفتح القروض لمن يرغب في إنشاء مهنة صناعية، ونتيجة لذلك ظهرت العديد من المهن الصناعية، وأصبحت هناك العديد من الصناعات الغذائية والورش الحرفية كالنجارة والحدادة، وانتشرت هذه المصانع والورش في أغلب المدن الليبية الساحلية.

= بيروت، دار الكتب العربية، 1946م.

(1) أحمد صدقي الدجاني، طرابلس الغرب في أواخر العهد العثماني الثاني 1882-1911م، القاهرة،

المطبعة الفنية الحديثة، 1971م.

مجلة التربوي

العدد 7

تاريخ الجالية الإيطالية في ليبيا ونشاطها الاقتصادي

أما فيما يخص المنتجات البحرية وصناعتها فقد سيطرت الجالية الإيطالية على هذا القطاع منذ عام 1914م ففي ذلك العام منحت الحكومة الإيطالية امتيازات للصيادين الإيطاليين للصيد في المياه الإقليمية الليبية، وإمكانية إقامة المصانع الخاصة بالمنتجات البحرية، وبعد انتهاء الحرب العالمية الأولى ازداد عدد الصناعات الإيطالية في هذا المجال، حيث أقيمت العديد من التتارات في المدن الليبية الساحلية وأقيمت مصانع تعليب الأسماك.

كما منحت إحدى الشركات الإيطالية امتياز خاص لصيد الإسفنج عام 1919م في المنطقة الممتدة من سرت غرباً إلى خليج بومبا شرقاً، وبدأت الشركة العمل على طول الساحل الليبي في اصطياد الإسفنج وتصديره إلى إيطاليا وباقي دول أوروبا⁽¹⁾.
جدول يوضح المصانع التي كانت تدار من قبل ملاكها الإيطاليين خلال المدة من سنة 1939م إلى 1958م⁽²⁾

القسم الغربي من ليبيا خلال عام		القسم الشرقي من ليبيا خلال عام	نوع النشاط
1959	1939	1939	
6	12	5	مصانع المكرونة
4	13	6	مصانع المشروبات
3	6	10	مصانع المياه المعدنية الغازية
3	3		مصانع البسكويت
2	2		مصانع الحلويات

(1) علي عميش، "تلييب الوكالات التجارية" مجلة الدراسات الاقتصادية، المجلد الرابع، العدد الأول، كلية الاقتصاد والتجارة، الجامعة الليبية، 1968م.

(2) المجلة الإيطالية، أفريقيا، جزء ليبيا، النشرة الاقتصادية، العدد 18، 1935م.

مجلة التربوي

العدد 7

تاريخ الجالية الإيطالية في ليبيا ونشاطها الاقتصادي

3	2	2	مصانع الدقيق
4	14	2	مصانع زيت الزيتون
1	1		مخابز
1	1		مصانع معلبات غذائية

الاستيطان الزراعي للجالية الإيطالية في ليبيا

بدأ المشروع في المستوطنات الزراعية الإيطالية بليبيا على أساس استحداث نمط فلاحي جديد من أجل توطين مزارعين إيطاليين في الأراضي الليبية، وقد عززت هذا المشروع مجموعة من القوانين الصادرة عن الحكومة الإيطالية في عام 1928م، وأصبحت هذه القوانين نافذة عام 1932م، ومنذ ذلك الوقت اتخذت الحكومة الإيطالية إجراءات جديدة من أجل الاستيطان حيث أوكلت هذه المهمة إلى مؤسسة تعمير برقة (الإنتي) (ELENTE) حيث منحت الأراضي في الجبل الأخضر لكي يتم استصلاحها واستجلاب أسر إيطالية إليها، وبدأت مؤسسة (الإنتي) في إقامة مستوطنات في عام 1933م على مساحة من الأراضي بالجبل الأخضر بلغت (554941) هكتار، هذه المستوطنات أعدت لاستيعاب (100,000) مزارع إيطالي في غضون خمس سنوات بمعدل سنوي (20,000) مزارع في السنة، وكان الحاكم العسكري الإيطالي لليبيا (إيتالو بالبو) يعتبر أولئك الفلاحين هم من سيقومون بتحويل ليبيا إلى جزء من إيطاليا عبر المستوطنات الزراعية وما يتبعها من مرافق صناعية وزراعية وثقافية وصحية، وإعلامية⁽¹⁾.

لقد رُسمت السياسة الإيطالية على أساس توطين الجالية الإيطالية في ليبيا

(1) كروزون هوجي، ليبيا وميادين القوة الإيطالية في الشمال الأفريقي، ترجمة، عماد غانم، ألمانيا، ليرزيك، 1939م.

بإقامة المستوطنات الزراعية وما يتبعها من مرافق، إلا أن دخول إيطاليا الحرب في عام 1940م كان سبباً في فشل المشروع الإيطالي في المنطقة الشرقية على وجه الخصوص، حيث هاجر أغلب المزارعين الإيطاليين من إقليم برقة بعد الاحتلال الإنجليزي للمنطقة الشرقية، وفي نهاية سنة 1942م خرج ما تبقى من المزارعين المعمرين الإيطاليين وتخلوا عن المستوطنات نهائياً حيث استولت الإدارة البريطانية على جميع المستوطنات الزراعية وتم تدميرها، وبذلك انتهى الوجود الفعلي للجالية الإيطالية بالجبل الأخضر.

أما ما يخص المستوطنات الزراعية في المنطقة الغربية من ليبيا فقد أوكلت هذه المهمة إلى مؤسسات حكومية استعمارية لبناء القرى الاستيطانية بالإضافة إلى الاستعانة بالشركات الخاصة لأفراد الجالية الإيطالية المقيمة بطرابلس، وتولت مهمة البناء للمستوطنات ثلاثة مؤسسات حكومية في الفترة من عام 1932م-1935م وهذه المؤسسات هي :

* شركة التبغ الإيطالية (أنتي)

* شركة تعمير ليبيا (الإنتي)

المؤسسة الوطنية للضمان الاجتماعي (الأنسي)

وباشرت هذه الشركات أعمالها في طرابلس والزاوية والعزيرية والقربولي ومصراته لإنشاء المزارع والمستوطنات الزراعية ومنحها للأسر الإيطالية وبحلول عام 1940م تمكنت هذه المؤسسات من توطین (271) عائلة إيطالية بلغ مجموع أفرادها (1548) شخصاً⁽¹⁾ وبالرغم من صدور قرار استقلال ليبيا عام 1951م إلا أن مسألة الجالية الإيطالية وممتلكاتها في ليبيا بقيت معلقة بدون حل، ولكن الأمم المتحدة أرفقت قراراً

(1) مركز جهاد اللبيين للدراسات التاريخية، شعبة المخطوطات، ملف التمهيد للغزو الإيطالي، وثيقة

آخر مع قرار الاستقلال، يضع الخطوط العريضة لتسوية المشكلة، وتركت التفاصيل لاتفاق ثنائي يتم بين ليبيا وإيطاليا، يتلخص قرار الأمم المتحدة في النقاط التالية :-

1. تؤول ملكية الممتلكات العامة المملوكة للحكومة الإيطالية إلى ليبيا.
2. تحترم ملكية المواطنين الإيطاليين في ليبيا ولهم حرية نقل أو بيع ممتلكاتهم وتحويل ثمنها بدون جمارك عليها.

3. تسلم كل المزارع الإيطالية إلى المعمرين الإيطاليين كممتلكات خاصة، وتصفي شركات الاستيطان الاستعمارية وطبقاً لهذا القرار جرت عدة اجتماعات بين ليبيا وإيطاليا حول تسوية الملكية الإيطالية في ليبيا، إلا أن هذه المفاوضات توقفت عدة مرات بسبب رفض إيطاليا مطلب ليبيا بالتعويض عن أضرار الحرب العالمية الثانية، ورفضت إيطاليا هذا المطلب بحجة أن ليبيا قانوناً كانت جزءاً من إيطاليا أثناء الحرب، ولكنها عادت فوافقت على التعويض بشرط أن تستغل الأموال التي تدفعها إيطاليا عن أضرار الحرب في إعادة بناء وتنشيط التجارة بين البلدين، وبخصوص المستوطنات الزراعية، وافقت ليبيا على ضمان حقوق وممتلكات المعمرين الإيطاليين. كما وافقت ليبيا على استمرار عمل جهاز (ENTE) لاستكمال العمل في المزارع التي توقف بها العمل بسبب الحرب العالمية الثانية.

كما وافقت الحكومة الليبية على إعطاء حق الملكية لجميع المزارعين الإيطاليين الذين وصلت مزارعهم إلى مرحلة الإنتاج الكامل، وتم تملك 1400 مزرعة للمعمرين الإيطاليين، وبذلك باشرت الجالية الإيطالية ممارسة نشاطها الاقتصادي والثقافي في طرابلس. ولكن يساورها الشك والقلق في إمكانية الاستمرار.

الخاتمة

يمكن أن نحدد أهم ما خرج به البحث في النقاط التالية:
أولاً:- إن الجالية الإيطالية التي تواجدت في ليبيا كانت من أهم الجاليات، ذلك لأنها

أقامت العديد من المدارس والمؤسسات الاجتماعية التي أسهمت في انتشار اللغة الإيطالية والثقافة الإيطالية، فأصبح هناك متحدثين باللغة الإيطالية في الشارع الليبي، كما أصبحت اللغة الإيطالية هي لغة التعامل التجاري في ليبيا.

ثانياً :- إن الجالية الإيطالية في ليبيا منذ تواجدها استطاعت أن تقوم بالعديد من الأنشطة التجارية والصناعية، وأن تسيطر على عملية الاستيراد والتصدير إلى ليبيا بمساعدة مصرف روما في طرابلس، وبذلك أصبح الارتباط وثيقاً على المستوى الاقتصادي والثقافي بين ليبيا وإيطاليا، ولازالت إيطاليا حتى الآن هي الشريك الأول لليبيا في المجال الاقتصادي والصناعي وتصل نسبة واردات ليبيا الآن إلى 30% من إيطاليا.

ثالثاً:- انطلاقاً من المعطيات الجغرافية والتاريخية والسياسية والثقافية التي تربط البلدين، فإن آفاق العلاقات الليبية الإيطالية تبدو جداً مشجعة في الوقت الحاضر وخاصة في الميدان الاقتصادي مع الحاجة الماسة لتطوير الجانب الصناعي الذي يعاني من عدم التنظيم، فهو رهين لسياسة المؤسسات الاقتصادية الإيطالية التي تتسم بالمنفعة السريعة وقصيرة الأجل، علاوة على ضرورة تنظيم الاستثمارات البينية بين البلدين.

رابعاً :- تتسم العلاقات التجارية الليبية والإيطالية حالياً بكونها آنية من الناحية الزمنية وكذلك بالفردية من الناحية التنظيمية حيث كانت هذه العلاقات ولازالت (باستثناء القطاع النفطي) أسيرة عدم التأطير القانوني، أي: غياب أي معاهدة ليبية إيطالية تنظم المسائل التجارية في إطار سياسة تنمية تتسم بالشمولية والمردود الاقتصادي، وتبتعد عن الطابع العشوائي الذي يمارس من قبل مدراء المؤسسات الاقتصادية في ليبيا وإيطاليا على حد سواء، لذلك فإن البلدين في حاجة ماسة إلى وضع إطار تنظيمي على المستوى القطاعي والمستوى العام الاقتصادي وذلك انطلاقاً من معطيات الماضي واستناداً على مقتضيات المستقبل.

المراجع

أولاً :- الكتب

1. إيتوري روسي، ليبيا منذ الفتح الإسلامي حتى سنة 1911م ترجمة خليفة التليسي، لبنان، دار الثقافة، 1982م.
2. إيميلو مورو، الرحالة والكشف الجغرافي في ليبيا منذ القرن 19 حتى الاحتلال الإيطالي، 1984م.
3. فرنشيسكو كوري، ليبيا أثناء العهد العثماني، تعريب، خليفة التليسي - 1984م ص52.
4. تحسين باشا، عبد الحميد وذكريات قصر يلدز، استنبول مكتبة المعلم، 1931م.
5. أحمد الدجاني، تاريخ ليبيا الحديث، الوثائق العثمانية، 1881م، 1911م، دار الثقافة، بيروت 1974م.
6. أنتوني جوزيف، ليبيا أثناء العهد العثماني الثاني، 1835م ، 1911م ترجمة يوسف حسن، بيروت، دار الكتب العربية، 1946م.
7. أحمد صدقي الدجاني، طرابلس الغرب في آخر العهد العثماني الثاني 1882م، 1911م، القاهرة، المطبعة الفنية الحديثة، 1971م.
8. كروزون هوجي، ليبيا وميادين القوة الإيطالية في الشمال الإفريقي، ترجمة، عماد غانم، ألمانيا، ليرزيك، 1939م.
9. أنتوني إستامبوليس، تحليل اتجاهات التجارة الخارجية الليبية، بيروت، دار الكتاب العربي، 1968م.

ثانياً :- الدوريات والجرائد

1. وثائق مركز جهاد الليبيين، شعبة المخطوطات، ملف الغزو الإيطالي.
2. ملف التعلم، وثيقة رقم 5، دار المحفوظات التاريخية، طرابلس.

مجلة التربوي

العدد 7

تاريخ الجالية الإيطالية في ليبيا ونشاطها الاقتصادي

3. ملفات ووثائق وزارة التعليم، ملف تطور التعليم منذ العهد العثماني حتى سنة 1973م.
4. مجلة ليبيا المصورة، 1936م.
5. سجل الغرفة التجارية، طرابلس، الصادر، عام 1969م.
6. مجلة الدراسات الاقتصادية، المجلد الرابع العدد الأول، كلية الاقتصاد والتجارة، الجامعة الليبية، 1968م.
7. المجلة الإيطالية، أفريقيا، جزء ليبيا، النشر الاقتصادية، العدد 18 عام 1935م.
8. مركز جهاد الليبي للدراسات التاريخية، شعبة المخطوطات، ملف، التمهيد، للغزو الإيطالي وثيقة رقم 9.



أ/ عبد الرحمن الصابري
كلية التربية - جامعة المرقب

مقدمة:

أحمده تعالى وبه أستعين، وأصلي وأسلم على أشرف الخلق أبي القاسم محمد بن عبد الله وعلى آله الأطهار، وصحبه الأبرار، ومن تبع هداه بإحسان إلى يوم الدين وبعد..

فإن البحث إحدى مجالات اللغة العربية لا بد فيه أن ينطوي تحت علم ما من علومها الواسعة، وقد كانت بداياتها تتضح في معالمها الأولى المتمثلة بقوة الإفصاح ورسانة الأسلوب وشدة الإيضاح له، فضلاً عن تفرع مسالك الإبانة في الكلم العربي شعراً ونثراً.

وعند نزول القرآن الكريم اتضحت أساليب اللغة العربية أكثر عما كانت عليه، وبانت سماتها اللغوية والدلالية والصوتية والصرفية والنحوية وازينت في وضوحها وفي وضعها التعقدي فيما بعد...، وظهرت الحاجة إلى التخصيص والاستقلالية في عرض المفردات التفصيلية لكل علم مع إيضاح دلالاتها ومقاصدها، وتبين أسسها وشروطها، فلهذا أود أن أضع بين حدا يبين الشاذ والقليل، ونماذج من بعض اللغات التي اتسمت بالشذوذ والقلّة.

ونسأل الله سبحانه وتعالى أن يوفقنا إلى ما يحبه ويرضاه إنه الربّ المعين وعليه توكلنا.

الشاذ في اللغة:

ذكر ابن منظور معاني كثيرة للشاذ منها قوله: "شذذ: شذَّ عنه، يشذُّ ويشذُّ شذوذاً؛

مجلة التربوي

العدد 7

"الشاذ والقليل" معناهما ونماذج منهما في بعض اللغات

انفرد عن الجمهور وندر، فهو شاذٌ، وأشدّه غيره، ابن سيده: شدّ الشيء يشدُّ شذّاً وشذوذاً: ندر عن جمهوره، وشذّه هو يشدّه لا غير⁽¹⁾.

الشاذ في الاصطلاح:

لم يختلف التعريف الاصطلاحي كثيراً عن التعريف اللغوي، فقد عرف بأنه: "ما خالف القواعد النحوية والنصوص اللغوية مسموعة أو مروية، ففارق "ما عليه بقيّة بايه، وانفردَ عن ذلك إلى غيره"⁽²⁾.

ويختلف موقف العلماء من إباحتهم القياس على الشاذ وفقاً للضرورة أو الاختيار، ففي الاختيار، يرى النحاة أن القياس على الشاذ ممنوع مطلقاً.

أما الضرورة الشعرية فيجوز فيها ما لا يجوز في النثر، فيجوز في الضرورة أن نقيس على الشاذ، فالنحاة أجازوا القياس على الشاذ في الضرورة الشعرية فقط، وهذا رأي بعض النحاة المتقدمين، أما بعض المتأخرين فقد كان لهم موقف آخر، إذ ألقوا النثر الفني بالشعر، وجعلوا الضرورة رخصة فيهما⁽³⁾.

أما المطرد في السماع المخالف للقياس فلا يجوز القياس عليه، ويكتفي بنصه المسموع، وذكر ابن جني "أن الشيء إذا أُطرد في الاستعمال شدّ عن بعض القياس، فلا بد من اتباع المسموع الوارد به فيه نفسه، لكن لا يتخذ أصلاً يُقاس عليه غيره"⁽⁴⁾.

القليل في اللغة:

(1) لسان العرب، ابن منظور، دار إحياء التراث، بيروت - لبنان، ط2، 1997، م/ج 61/7، مادة شذذ.

(2) أصول التفكير النحوي، علي أبو المكارم، دار الثقافة، بيروت، 1923، ص100.

(3) انظر المرجع السابق، ص100، 101، 110.

(4) الخصائص، ابن جني، تج، محمد علي النجار، دار الكتاب العربي، بيروت - لبنان 1952 م/ج1/99.

مجلة التربوي

العدد 7

"الشاذ والقليل" معناهما ونماذج منهما في بعض اللغات

قلل: القلّة خلاف الكثرة، والقُلُّ: خلاف الكُثر وقد قَلَّ يَقِلُّ قَلَّةً وَقَلًّا، فهو قليل وَقَلالٌ، فهو قيل وَقُلالٌ، وَقَلالٌ بالفتح، عن ابن جني، وَقَلله وأَقَلّه: جعله قليلاً⁽¹⁾.

القليل في الاصطلاح:

يقول السيوطي في الاقتراح على لسان ابن هشام: "اعلم أنّهم يستعملون غالباً، وكثيراً، ونادراً، وقليلاً، ومطرداً، فالمطرّد لا يتخلف، والكثير دونه، والقليل دونه، والقليل دونه، والنادر أقل من القليل، فالعشرون بالنسبة إلى ثلاثة وعشرين غالب، والخمسة عشر بالنسبة إلى ثلاثة وعشرين غالب، والخمسة عشر بالنسبة إليها كثير لا غالب، والثلاثة قليل، والواحد نادر، فاعلم بهذا مراتب ما يقال فيه ذلك"⁽²⁾.

ومن النصوص المروية أو المسموعة ما يخالف النص، أو النصوص القليلة التي يراد القياس عليها، فهناك خلاف بين العلماء، فمنهم من يقبله معللاً لمخالفته للكثير من النصوص، ومن العلماء من يرفضه بدعوى مخالفته للكثير⁽³⁾.

نماذج من القليل والشاذ في اللغة

إلزام الألف للمثنى وملحقاته مطلقاً

اللغة المشهورة:

المثنى: "لفظ دال على اثنين، بزيادة في آخره، صالح للتجريد، وعطف مثله عليه"⁽⁴⁾. وخرج بقوله، صالح للتجريد، نحو: اثنان، فإنه لا يصلح لإسقاط الزيادة منه،

(1) لسان العرب، ابن منظور، مادة: قلل، ج287/11.

(2) الاقتراح في علم أصول النحو، السيوطي، مكتبة المجلد العربي، القاهرة، ط الأولى، 1988، 47.

(3) انظر: أصول التفكير النحوي، 59.

(4) انظر: شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، عبد الله بن عقيل، تح محمد محي الدين عبد

الحמיד، المكتبة المصرية، صيدا - بيروت 1988، 58/1.

مجلة التربوي

العدد 7

"الشاذ والقليل" معناهما ونماذج منهما في بعض اللغات

فلا يجوز لنا أن نقول "أثن" وخرج بقوله: وعطف مثله عليه، نحو: القمرين، والمقصود بهما الشمس والقمر، فهو صالح للتجريد ويعطف على مغايره. والعرب يرفعون المثني والملحق به بالألف وينصبانهما ويجرانهما بالياء.

اللغة القليلة:

من العرب من يجعل المثني والملحق به بالألف مطلقاً: رفعاً ونصباً، وجرأً، فيقول: جاء الزيدان كلاهما، ورأيت الزيدان كلاهما، ومررت بالزيدان كلاهما⁽¹⁾. وهي لغة كنانة، وبنو الحارث بن كعب، وبنو العنبر، وبنو هُجَيْم، ويطون من ربيعة. بكر بن وائل، وزبيد، وحنُعم، وهمدان، وفزارة، وغُدرة. وخرَجَ عليها قوله تعالى: ﴿إِنَّ هَٰذَانِ لَسَاحِرَانِ﴾⁽²⁾. وقوله - صلى الله عليه وسلم - (لا وتران في ليلة)⁽³⁾. وأنشد عليه قوله:

تَرَوَدُّ مِنَّا بَيْنَ أَدْنَاهُ طَعْنَةً دَعَتْهُ هَابِي التُّرَابِ عَقِيمٌ⁽⁴⁾

فمن حق هذان، ووتران، وأدناه، لو جَزَيْنَ على اللغة المشهورة. أن تكون بالياء: فإن الأولى اسم إن، والثانية اسم لآ، وهما منصوبان، والثالثة في موضع المجرور بإضافة الظرف قبلها⁽⁵⁾.

موقف النحويين:

والتوجيه الإعرابي عند من يلزمون المثني الألف في الأحوال كلها، فيكون مرفوعاً بضمّة مقدرة على الألف، ومنصوباً بفتحة مقدرة على الألف، ومجروراً بكسرة مقدرة على الألف، منع من ظهورها التعذر في الأحوال الثلاثة؛ فهو في ذلك مثل المقصور:

(1) انظر: شرح ابن عقيل / 58/1 - 60.

(2) سورة طه، الآية "63".

(3) أخرجه الترمذي في سننه، باب لا وتران في ليلة، رقم الحديث 470، 333/2.

(4) البيت غير منسوب/انظر: شرح التسهيل/63، شرح ابن عقيل/60، همع الهوامع/ 134/1.

(5) انظر: همع الهوامع، 133/1 - 134.

مجلة التربوي

العدد 7

"الشاذ والقليل" معناهما ونماذج منهما في بعض اللغات

ك"الفتى، والهدى، والعصا"، ونحوه⁽¹⁾.

وفي الآية الكريمة تخريجات أخرى تجريها على المستعمل في لغة عامة العرب:

منها أن "إن" حرف بمعنى "نعم" مثلها في قول عبد الله بن قيس الرقيات:

بَكَرَ الْعَوَائِلَ فِي الصَّبُو ح يَلْمَنِي وَالْوُمَهْنَه
وَيَقْلَنُ: شَيْبٌ قَدْ عَلَا لَكَ وَقَدْ كَبُرَتْ فُقُلْتُ: إِنَّهُ⁽²⁾

والهاء على ذلك هي هاء السكت، وهذان، في الآية الكريمة حينئذ مبتدأ، واللام بعده زائدة، وساحران خبر المبتدأ. ومنها أن "إن" مؤكدة ناصبة للاسم رافعة للخبر، واسمها ضمير شأن محذوف، وهذان ساحران مبتدأ أو خبر، والجملة في محل رفع خبر إن، والتقدير: إنه، أي الحال والشأن، هذان لساحران⁽³⁾.

إلزام الياء في باب "سنين" ونحوه وإعرابه بعلامات الإعراب الأصلية

اللغة المشهورة:

من ملحقات جمع المذكر السالم "سنين" وبابه، وهي: كل اسم ثلاثي حُذفت لامه، و عوض عنها بهاء التأنيث، ولم يكسر، فأصل سنَّة، سنَو أو سنَّة؛ بدليل قولهم في الجمع بالألف والتاء أو الهاء، وعوضوا عنها بهاء التأنيث، أرادوا في جمع التكسير أن

(1) منتهى الأرب، بتحقيق شرح شذور الذهب، محمد محي الدين عبد الحميد، دار الثقافة، الزمالك - القاهرة/ 47.

(2) البيت لـ ((عبد الله بن قيس الرقيات))، انظر: شرح ابن عقيل/60، منتهى الأرب بتحقيق شذور الذهب/48.

(3) انظر: شرح ابن عقيل، 60/1، شرح شذور الذهب لابن هشام، دار الثقافة، القاهرة، الزمالك/49.

مجلة التربوي

العدد 7

"الشاذ والقليل" معناهما ونماذج منهما في بعض اللغات

يجعلوه على صورة جمع المذكر السالم، بالواو رفعاً، والياء والنون نصباً جراً، وهي لغة الحجاز وعلياء قيس؛ ليكون ذلك جبراً لما فاته من حذف اللام، كـ "عِيضة"، و"عَضُونَ"، و"عِزَّةٌ" و"عِزُونَ"⁽¹⁾. نحو قوله تعالى: ﴿الَّذِينَ جَعَلُوا الْقُرْآنَ عِضِينَ﴾⁽²⁾. ونحو قوله تعالى: ﴿عَنِ الْيَمِينِ وَعَنِ الشِّمَالِ عِزِينَ﴾⁽³⁾.
اللغة القليلة:

هي لغة بني تميم وبين عامر حيث يستعملون كلمة "سنين" مثل "حين" أي: الفرد الذي في آخره ياء ونون، فيجعلون الإعراب بحركات على النون، ويلتزمون الياء، في جميع الأحوال. وقد تكلم النبي - صلى الله عليه وسلم - بهذه اللغة، وهو يدعو على المشركين من أهل مكة: (اللَّهُمَّ اجْعَلْهَا عَلَيْهِمْ سِنِيناً كَسِنِينَ يُوسُفُ)⁽⁴⁾. وروي هذا الحديث أيضاً، بلغة عامة العرب، (اللَّهُمَّ اجْعَلْهَا عَلَيْهِمْ سِنِيناً كَسِنِي يُوسُفُ). وهناك من قال: إنه - عليه السلام - قد تكلم باللغتين جميعاً مرة بهذه ومرة بتلك، وهناك من قال: إنه قد تكلم بإحدى اللغتين، ورواه الرواة بهما جميعاً، كل منهم رواه بلغة قبيلته. ومثله قول الشاعر:

دَعَائِي مِنْ نَجْدٍ، فَإِنَّ سَنِينَهُ
لِعَيْنِ بَنَى شَيْباً وَشَيْبِينَنَا مُرْدًا⁽⁵⁾

(1) انظر: شرح قطر الندى وبل الصدى، لابن هشام الأنصاري، مطابع الثورة العربية، طرابلس، 49 - 50.

(2) سورة الحجر، الآية (91).

(3) سورة المعارج، الآية (37).

(4) أخرجه البخاري، في باب دعاء النبي - صلى الله عليه وسلم - رقم الحديث 961، 341/1.

(5) البيت للصمة بن عبد الله، شرح ابن عقيل، 66/1.

مجلة التربوي

العدد 7

"الشاذ والقليل" معناهما ونماذج منهما في بعض اللغات

الشاهد فيه: قوله "فإنّ سنينه" حيث نصبه بالفتحة الظاهرة، بدليل بقاء النون مع الإضافة إلى الضمير، فجعل هذه النون الزائدة على بنية الكلمة كالنون التي من أصل الكلمة⁽¹⁾.

موقف النحويين:

بعض العرب يقول هذه سنينّ ورأيت سنيناً، لمعرب النون، وبعضهم يجعلها نون الجمع فيقول هذه سنون، ورأيت سنين. ويرى ابن الأثير: أن أصلها سنّوةً بالواو وتجمع سنوات وسنّهات، فإذا جمعتها جمع صحة كسرت، فقلت: سنينّ، وسنّون، وبعضهم يضمها ويقول سنّون بالضم. ومنهم من يقول: سنينّ على كل حال في النصب، والرفع، والجر، ويجعل الإعراب على النون الأخيرة⁽²⁾. أما الزمخشري فيرى أن إلزام الباء في سنين أكثر ما يجيء في الشعر⁽³⁾.

فتح نون المثني والملحق به

اللغة المشهورة:

إن فتح النون في التثنية ككسر نون الجمع في القلة، والشائع في هذه النون الكسر في المثني⁽⁴⁾.

اللغة القليلة:

ورد عن بعض العرب فتح النون مع المثني، وكسرها مع الجمع، وفتحها مع

(1) انظر: شرح ابن عقيل 65/1 - 67.

(2) انظر: لسان العرب 403/6.

(3) انظر: المفصل في صناعة الإعراب، الزمخشري، دار ومكتبة الهلال، بيروت - لبنان، ط الأولى، 1933، ص136.

(4) انظر: شرح ابن عقيل، ج1/70-71.

المتنى لغة، وكسرهما مع الجمع ضرورة⁽¹⁾. وقيل إن كسرهما خاص بحالة الياء، ومنه قول: حميد بن ثور:

عَلَى أَحْوَذِيِّينَ اسْتَقَلَّتْ عَشِيَّةٌ فَمَا هِيَ إِلَّا لَمَحَةٌ وَتَغْيِيبٌ⁽²⁾

هناك من قال: إن الكسر ليس خاصا بالياء فقط، بل يكون مع الألف أيضاً، ومنه قوله الشاعر:

أَعْرِفُ مِنْهَا الْجَيْدَ وَالْعَيْنَانَ وَمَنْخَرَيْنِ أَشْبَهَا ظَبْيَانًا⁽³⁾

والشاهد فيه قوله: "العينانا" حيث فتح نون المتنى، وقال جماعة منهم الهروي: الشاهد في موضعين: أحدهما "العينانا"، وثانيهما قوله: "ظبياناً" ويأتي ذلك على أن تثنية ظبي، فاسد من جهة المعنى، والصواب أنه مفرد، وهو اسم رجل. وعليه فلا شاهد فيه. وهناك من قال إن نون "منخرين" مفتوحة، وأن فيها شاهداً أيضاً⁽⁴⁾.

موقف النحويين:

يرى ابن مالك أن فتح نون المتنى لغة وليست ضرورة؛ لأن كسرهما يأتي معه الوزن ولا يفوت به غرض⁽⁵⁾. وذهب ابن جني إلى أن من العرب من يضم النون في المتنى، وهو من الشذوذ بحيث لا يقاس عليه. ويرى الشيباني أن ضم نون التثنية لغة.

(1) انظر: همع الهوامع، 160/1.

(2) البيت لـحميد بن ثور" من قصيدة بائية، انظر: شرح ابن عقيل، 70/1، همع الهوامع، 165/1.

(3) البيت لرجل من ضبة، انظر: شرح ابن عقيل/72، همع الهوامع/165.

(4) انظر: شرح ابن عقيل/70-73.

(5) يقول ابن مالك

فافتح، وقل من بكسره نطق

بعكس ذلك استعملوه، فانتبه

ونون مجموع وما به التحق

ونون ما ثني والملحق به

انظر: شرح ابن عقيل/70/1.

مجلة التربوي

العدد 7

"الشاذ والقليل" معناهما ونماذج منهما في بعض اللغات

ويرى أبوحيان أنّ ضمهما يكون مع الألف لا مع الياء لأنها شبّهت بألف غضبان وعثمان⁽¹⁾. نحو قول المطرزي في اليواقيت:

يا أبنا أرْقني القِدَانُ فالنَّوْمَ لا تَطْعَمُهُ العَيْنَانُ

ففي هذا البيت ضمت النون مع الألف لا مع الياء كما في قوله: "العينان".

إعراب أب وأخ وحم

اللغة المشهورة:

من الأسماء التي ترفع بالواو، وتتصب بالألف، وتجر بالياء، أب، وأخ، وحم، نحو: هذا أبوه، رأيت أباه، مررت بأبيه. وكذلك أخ وحم، أي أنها معربة بالحروف، قالوا أو نائبة عن الضمة، والألف نائبة عن الكسرة، وهذه لغة الإتمام. وشروط إعراب هذه الأسماء بالحروف المذكورة ثلاثة أمور:

أحدها: أن تكون مفردة، فلو كانت مثناة أعربت بالألف رفعاً، وبالياء جرّاً ونصباً. الثاني: أن تكون مكبرة؛ فلو صغرت أعربت بالحركات نحو: جاءني أخوك، ورأيت أخاك، ومررت بأخيك.

الثالث: أن تكون مضافة، لو كنت مفردة غير مضافة أعربت أيضاً بالحركات نحو: هذا أب، ورأيت أباً، ومررت بأب، وفي الشرط الأخير أن يكون المضاف إليه غير ياء المتكلم، فإن كان ياء المتكلم أعربت أيضاً بالحركات، لكنها مقدرة⁽²⁾.

اللغات في أب وأخ وحم:

هناك لغتان في أب غير اللغة المشهورة، فإحدى اللغتين النقص، وهو حذف الواو والألف والياء، والإعراب بالحركات الظاهرة على الباء، والحاء والميم، نحو: "هدا

(1) انظر: همع الهوامع/1/166.

(2) انظر: شرح التسهيل 43/1، شرح ابن عقيل: 55/45/1.

أبُه" وهذه لغة نادرة، بها جاء قول الشاعر:

بأبِهْ وَأَقْتَدَى عَدِيٍّ فِي الْكَرْمِ وَمَنْ يُشَابَهُ أَبُهْ فَمَا ظَلَمَ⁽¹⁾

الشاهد فيه: قوله "بأبيه - يشابهه أبه"، حيث جر الأول بالكسرة الظاهرة، ونصبالثاني بالفتحة الظاهرة، وهذا يدل على أن قوماً من العرب يعربون هذا الاسم بالحركات الظاهرة على وآخره، ولا يجتلبون لها حروف العلة لتكون علامة إعرابه⁽²⁾.

أما اللغة القليلة وهي أشهر من لغة النقص فعلمة الرفع، والنصب، والجر حركة مقدرة على الألف وعليها جاء قول الشاعر:

إِنَّ أَبَاهَا وَأَبَا أَبَاهَا قَدْ بَلَّغَا فِي الْمَجْدِ غَايَتَاهَا⁽³⁾

الشاهد فيه: "أباها" الثالثة؛ لأن الأولى والثانية يحتملان الإجراء على اللغة المشهورة الصحيحة، فيكون نصبيهما بالألف، أما الثالثة فهي في موضع الجر بإضافة ما قبلها إليها، ومع ذلك جاء بها بالألف، والأرجح إجراء الأولين كالثالثة، لأنه يبعد جداً أن يجيء الشاعر بكلمة واحدة في بيت واحد على لغتين مختلفتين⁽⁴⁾.

موقف النحويين:

ذهب ابن مالك وأبو حيان وابن هشام: إلى أن "أب" و"أخ" و"حم" معربةٌ بحركات مقدرة على الحروف، وقالوا إن أصل الإعراب أن يكون بحركات ظاهرة أو مقدرة، فإذا أمكن التقدير مع وجود النظير لم يعدل عنه. ومذهب المازني والزجاج: أنها معربة بالحركة التي قبل الحروف، والحروف إشباع. أما رأي الكسائي والفراء، أنها معربةٌ من

(1) البيت لرؤية بن العجاج، انظر: شرح ابن عقيل 52/1، همع الهوامع 128/1.

(2) انظر: شرح التسهيل 52/1.

(3) البيت لأبي النجم العجلي، انظر: شرح ابن عقيل 53/1، همع الهوامع 28/1.

(4) انظر: شرح ابن عقيل 53/1.

مكانين بالحركات والحروف معاً⁽¹⁾.

إعراب "فوه"

اللغة المشهورة:

لغة "فو" المشهورة الإعراب بالحروف، الرفع بالواو، والنصب بالألف، والجر بالياء، ولكن يشترط في إعراب الفم بهذه الأحرف زوال الميم منه، نحو: هذا فوه، ورأيت فاه، ونظرتُ إلى فيه⁽²⁾.

اللغات القليلة في "فم":

هناك عشر لغات في "فم" منها النقص، والقصر، وتشديد الميم، مع فتح الفاء وضمها وكسرها، واتباع الفاء حركة الميم في الإعراب، ومما ورد في القصر:

يَا حَبِذًا عَيْنًا سُلَيْمَى وَالْقَمَا⁽³⁾.

الشاهد فيه: قوله "وَالْقَمَا"، حيث جاءت بلغة القصر، فحذفت الألف، وإعرابها بالحركة الظاهرة على الميم⁽⁴⁾.

موقف النحويين:

ذهب سيبويه إلى أن الإعراب بالحروف من جهة القياس أقوى، لأن الأصل في الإعراب أن يكون بالحركات ظاهرة أو مقدرة، فإن أمكن التقدير على وجه يوجد معه النظر فلا عدول عنه⁽⁵⁾.

(1) انظر شرح التسهيل 45/1-46، همع الهوامع 122/1-124.

(2) انظر: شرح ابن عقيل 49/1-50.

(3) البيت غير منسوب في همع الهوامع 129/1.

(4) انظر: همع الهوامع 129/1.

(5) انظر: شرح التسهيل 48/1.

إعراب "هن"

اللغة المشهورة:

الأفصح في "الهن" النقص، إذا استعمل هن غير مضاف كان الإجماع على أنه منقوص أي: محذوف اللام، معرباً بالحركات، نقول هذا هن، ورأيت هنا، ومَرَرْتُ بهن. وإذا استعمل مضافاً فجمهور العرب تعربه كذلك بلغة النقص، فنقول: جَاءَ هُنَّكَ، ورأيتُ هُنَّكَ، مَرَرْتُ بهُنَّكَ، فيكون في الإفراد والإضافة على حد سواء⁽¹⁾.

اللغة القليلة:

من العرب من يستعمل هن تاماً في حالة الإضافة، فيقول: هَذَا هُنُوكَ، وَرَأَيْتُ هُنَّكَ، وَمَرَرْتُ بهُنَّيْكَ، والإتمام جائز لكنه قليل⁽²⁾. ومنه قول الشاعر:

أَلَا لَيْتَ شِعْرِي هَلْ أَبِينِ لَيْلَةَ وَهَيْ جَادٍ بَيْنَ لِهْمَتِي هُنَّ

الشاهد فيه: قوله "وهني" حيث جاءت معربة بالحروف وهي تمة الإتمام وهو قليل.

موقف النحويين:

أنكر الفراء جواز إتمامه، وهو محجوج بحكاية سيبويه الإتمام عن العرب، و"هن" كناية عما لا يعرف اسمه، أو يكره التصريح باسمه⁽³⁾.

كسر "كاف" الضمير في المثنى والجمع

اللغة المشهورة:

يلي كاف الضمير في التثنية والجمع ما يلي التاء، أي: أوصلها مضمومة بميم

(1) انظر: شرح ابن عقيل 51/1، شذور الذهب 42، قطر الندى وبل الصدى 47.

(2) انظر: همع الهوامع 124/1-126.

(3) انظر: شرح ابن عقيل 51/1، همع الهوامع 123/1.

مجلة التربوي

العدد 7

"الشاذ والقليل" معناهما ونماذج منهما في بعض اللغات

وألف المخاطبين، بميم مضمومة ممدودة للمخاطبين، وبنون مشددة للمخاطبات، وأن تسكن ميم الجمع إن لم يلها ضمير متصل أعرف، وإن وليها لم يجز التسكين، فتقول، **إِنَّكُمْ، وَإِنَّكُمْ، وَإِنَّكُمْ**⁽¹⁾.

اللغة القليلة:

بعض العرب تكسر كاف التثنية والجمع بعد كسرة، أو ياء ساكنة إلحاقاً بالهاء، وهم ناس من بكر بن وائل، فتقول: مررتُ بكِما، وبِكم، وبِكن، ورغبت فيكِما، وفيكم، وفيكِنَّ. قال الشاعر:

وإنَّ قالَ مَولاهُم على جُلِّ حَاديثٍ مِن الدَّهرِ رُدُّوا أَحلامِكُم رَدُّوا⁽²⁾

والشاهد فيه: قوله "أحلامكم" حيث روى هذا البيت بكسر كاف أحلامكم بعد كسره على لغة بكر بن وائل⁽³⁾.

موقف النحويين:

يرى السيوطي أنها لغة حكاها سيبويه عن ناس من بكر بن وائل وقال: إنها رديئة جداً⁽⁴⁾. وذهب ابن مالك إلى أنها لغة قليلة⁽⁵⁾.

اجتماع الحرفيين "من، وعن" وحذف نون الوقاية منها في باب الضمير.

اللغة المشهورة:

إن تلزم نون الوقاية "من، وعن" عند إضافتها إلى ياء المتكلم، فنقول: مني وعني

(1) انظر: شرح التسهيل/3/133.

(2) البيت للحطيئة، انظر: شرح التسهيل/2/134.

(3) انظر: شرح التسهيل/2/134، همع الهوامع/1/203.

(4) انظر: همع الهوامع/1/203.

(5) انظر: شرح التسهيل/2/133.

مجلة التربوي

العدد 7

"الشاذ والقليل" معناهما ونماذج منهما في بعض اللغات

بالتشديد⁽¹⁾.

اللغة القليلة:

من العرب من يحذف النون من "مني، على" فيقول: عني، مني - بالتخفيف. قال

الشاعر:

أَيُّهَا السَّائِلُ عَنْهُمْ وَعَنِي لَسْتُ مِنْ قَيْسٍ وَلَا قَيْسٌ مِنِّي⁽²⁾

الشاهد فيه: قوله "عني ومني" وحذف نون الوقاية منها شذوذا⁽³⁾.

موقف النحويين:

يرى ابن هشام أن "اجتماع مني وعني" وحذف نون الوقاية منهما لغة غير مشهورة من لغات العرب. وقال قومٌ "إن الحذف غير شاذ، ولكنه قليل، في حين ذهب ابن عقيل إلى أن التخفيف في "مني وعني" شاذ وخاص بالضرورة⁽⁴⁾.

إعراب "الذين" الموصولة

اللغة المشهورة:

يستعمل الاسم الموصول "الذين" لجمع المذكر، ويعرب بالياء في الأحوال كلها، ويختص بالعاقل⁽⁵⁾. نحو قوله تعالى: ﴿الَّذِينَ هُمْ فِي صَلَاتِهِمْ خَاشِعُونَ﴾⁽⁶⁾.

اللغة القليلة:

(1) انظر: شرح ابن عقيل/1/109.

(2) البيت غير منسوب، في شرح ابن عقيل/1/109، وهمع الهوامع، 1/244.

(3) انظر: همع الهوامع، 1/111-112.

(4) انظر: شرح ابن عقيل، 1/111-112.

(5) انظر: همع الهوامع، 1/285.

(6) سورة المؤمنون الآية (2).

مجلة التربوي

العدد 7

"الشاذ والقليل" معناهما ونماذج منهما في بعض اللغات

هناك من العرب من يقول: "الذون" في الرفع و "الذنين" في النصب والجر. وقد اختلف العلماء في نسبة هذه اللغة، فمنهم من قال: له هذيل، ومنهم من قال له عقيل، ومنهم من قال لطبي. ومن شواهد هذه اللغة:

نَحْنُ الذُّونَ صَبَّحُوا الصَّبَا حَا يَوْمَ النَّخِيلِ غَارَةً مِلْحَا حَا⁽¹⁾

الشاهد فيه: قوله "الذنين" حيث جاء به بالواو في حالة الرفع، كما لو كان جمعاً مذكراً سالماً⁽²⁾.

موقف النحويين:

بعض النحاة قد اغتر بمجيء "الذون" في حالة الرفع، ومجيء "الذنين" في حالتي النصب والجر، ويرون أن هذه الكلمة معربة، وأنها جمع مذكر سالم حقيقة، ويرى ابن عقيل أن هذا بعيد عن الصواب، والصحيح عنده أنه مبني جيء به على صورة المعرب، والظاهر أنه مبني على الواو والياء، ولم يزد تعليقاً أو توضيحاً على هذا الكلام⁽³⁾.

أما ابن مالك فيرى أن أكثر العرب لم تعرب "الذنين" وإن كان الجمع من خصائص الأسماء؛ لأن "الذنين" مخصوص بأولى العلم، والذي عام، فلم يجر على سنن الجموع المتمكنة، ويقول: إن "الذنين" شبه الشجين في اللفظ وبعض المعنى، فلذلك لم تجمع العرب على ترك إعراب "الذنين" بل إعرابه في لغة هذيل⁽⁴⁾.

(1) البيت لرجل من بني عقيل اسمه: أبو حرب، شرح ابن عقيل، 137/1، قطر الندى، ويل

الصدى، 102/ همع الهوامع، 285.

(2) انظر: شرح ابن عقيل، 137/1، قطر الندى ويل الصدى/101 همع الهوامع/285/1.

(3) انظر: شرح ابن عقيل/138/1.

(4) انظر: شرح التسهيل/191/1.

إعراب "ذو" الطائفة الموصولة

اللغة المشهورة:

لغة طيء استعمال "ذو" موصولة، وتكون للعاقل ولغيره، وأشهر لغاتهم فيها أن تكون مبنية بلفظ واحد: للمذكر، والمؤنث، مفرداً، ومثنى، ومجموعاً، فنقول: جاءني ذو قام، وذو قاما، وذو قامتا، وذو قاموا، وذو قمن⁽¹⁾.

اللغة القليلة:

من أهل طيء من يجعل "ذو" معربة فيقول في المفرد المؤنث: جاءني ذات قامت، وفي جمع المؤنث: جاءني ذوات قمن ومنهم من يثنيها ويجمعها فيقول: "ذوا، وذووا"، في الرفع، و"ذوي" في النصب والجر، و "ذواتا" في الرفع، و"ذواتي" في الجر والنصب، و"ذوات" في الجمع. ومنه قول الشاعر:

فإِذَا كِرَامٌ مُوسِرُونَ لِقَيْتَهُمْ فَحَسْبِي مِنْ ذِي عِنْدَهُمْ مَا كَفَانِيَا⁽²⁾

الشاهد فيه: "ذي" بالياء على الإعراب، أما بالواو على البناء⁽³⁾.

موقف النحويين:

عامل العلماء "ذو" الموصولة معاملة "ذو" التي بمعنى صاحب والتي هي من الأسماء الخمسة، فترفع بالواو، وتنصب بالألف، وتجر بالياء، ومعنى ذلك أنها معربة ويتغير آخرها بتغيير التركيب⁽⁴⁾.

(1) انظر: قطر الندى وبل الصدى، ص102.

(2) البيت لابن منظور بن سحيم الفقي، انظر: شرح ابن عقيل، 143/1، سبيل الهدى بتحقيق شرح قطر الندى/304.

(3) انظر: شرح ابن عقيل/1/ص142،145.

(4) انظر: المرجع السابق/1/49،50.

إعراب "إن" المشبهة بليس

اللغة المشهورة:

"إن" من الحروف التي لا تختص، وكان القياس ألا تعمل، فلذلك منع إعمالها بعض النحاة⁽¹⁾.

اللغة القليلة:

وهي لغة أهل العالية حيث يجعلون "إن" عاملة ويشترط ألا يتقدم اسمها على خبرها، ولا يشترط في اسمها وخبرها أن يكونا نكرتين، بل تعمل في النكرة والمعرفة، فتقول: إن رجل قائماً، وإن زيد القائم، وإن زيد قائماً. وعليه جاء قول الشاعر:

إِنْ هُوَ مُسْتَوِلياً عَلَى أَحَدٍ إِلَّا عَلَى أَضْعَفِ الْمَجَانِينِ⁽²⁾

والشاهد فيه: قوله "إن هو مستولياً" حيث أعمل "إن" إعمال "ليس" فرفع بها الاسم الذي هو الضمير المنفصل، ونصب خبرها الذي هو قوله "مستولياً"⁽³⁾.

موقف النحويين:

ذهب الفراء وأكثر البصرية والمغاربة إلى أنها غير عاملة، وأجاز إعمالها الكسائي وأكثر الكوفيين والفراسي وابن مالك⁽⁴⁾.

أما سيبويه فيقول ابن مالك على لسانه في شرح التسهيل: "أما 'إن' مع 'ما' في لغة أهل الحجاز، فهو بمنزلة 'ما' مع 'إن' الثقيلة تجعلها من حروف الابتداء، وتمنعها أن تكون مع حروف 'ليس' فعلم بهذه العبارة من أن في الكلام حروف مناسبة لـ'ليس' من جملتها 'ما'،

(1) انظر: همع الهوامع 116/2.

(2) البيت غير منسوب، انظر: شرح التسهيل 375/1، شرح ابن عقيل 292/1، همع الهوامع 216/2.

(3) انظر: شرح ابن عقيل 293/1، شذور الذهب 199.

(4) انظر: همع الهوامع 116/2.

ولا شيء من الحروف يصلح لمشاركة "ما" في هذه المناسبة إلا "إِنْ" و"لَا"، فتعين كونهما مقصودتين أي: أن سيبويه أجاز إعمالهما⁽¹⁾.

إلحاق علامة التثنية والجمع بالفعل، وفاعله اسم ظاهر

اللغة المشهورة:

إذا أسند الفعل إلى الفاعل الظاهر فاللغة المشهورة ألا تلحقه علامة تثنية، ولا جمع، فيكون كحاله إذا أسند إلى مفرد، فنقول: قام الزيدان، وقام الزيدون، وقامت الهنات⁽²⁾.

اللغة القليلة:

هناك طائفة من العرب، وهم بنو الحارث بن كعب، ومنهم من قال: هي لغة طيء، وبعضهم قال: هي لغة أزد شنوءة، حيث يلحقون بالفعل الألف، والواو، والنون على أنها حروف دوال، كتاء التأنيث، لا ضمائر. أي: أن هذه الضمائر وما بعدها مبتدأ على التقديم والتأخير، أو تابع على الإبدال من الضمير، وهذه اللغة يسميها النحويون لغة: أكلوني البراغيث، وقد تكلم بها النبي - صلى الله عليه وسلم - فقال: (يتعاقبون فيكم ملائكة بالليل وملائكة بالنهار)⁽³⁾. ومن شواهد هذه اللغة قول الشاعر:

تَوَلَّى قِتَالِ المَارِقِينَ بِنَفْسِهِ وَقَدْ أَسْلَمَاهُ مُبْعَدٌ وَحَمِيمٌ⁽⁴⁾

(1) انظر: شرح التسهيل 375/1.

(2) شرح التسهيل لابن مالك، تح: عبد الرحمن السيد، محمد بدوي المختون، هجر للطباعة والتوزيع، المهندسين، الجيزة، ط: الأولى، 1990، 116/2، وانظر: همع الهوامع 256/1.

(3) أخرجه البخاري في باب فضل صلاة العصر، رقم الحديث 530، 203/1.

(4) البيت لعبيد الله بن قيس الرقيبات، انظر: شرح التسهيل 116/2، شرح ابن عقيل 426/1، همع الهوامع 257/2.

والشاهد فيه قوله: "وقد أسلماه مبعد وحميم" حيث وصل بالفعل ألف التثنية مع أن الفاعل اسم ظاهر، وكان القياس على الفصحى أن يقول: "وقد أسلمه مبعد وحميم"⁽¹⁾. ومنه أيضاً قول الشاعر:

يَلُومُنَنِي فِي اسْتِراءِ النخيلِ أهلي فكلُّهم أَلومٌ⁽²⁾

الشاهد فيه قوله: "يلومونني... أهلي"، حيث وصل واو الجماعة بالفعل، مع أن لهذا الفعل فاعلاً هو اسم ظاهر مذكور بعد الفعل⁽³⁾.

موقف النحويين:

يرى ابن مالك أن بعض النحويين يجعل الضمائر وما بعدها خبراً مقدماً أو مبتدأً مؤخراً، وبعضهم يبذل ما بعد الألف والواو والنون منهن، على أنها أسماء مسند إليها، وهذا غير ممتنع إن كان من سُمع ذلك منه من أهل غير اللغة المذكورة، وأما أن يحمل جميع ما ورد على أن الألف والواو النون فيه ضمائر فغير صحيح؛ لأن أئمة هذا العلم متفقون على أن ذلك لغة لقوم من العرب مخصوصين فوجب تصديقهم في ذلك، وتصديقهم في غيره⁽⁴⁾. ويرى ابن هشام أن هذه اللغة لا تمتنع مع المفردين أو المفردات المتعاطفة، فليس هناك خلاف حسب ما رأى بعضهم لقول الأئمة: إن ذلك لغة لقوم

(1) انظر: شرح ابن عقيل 1/426-428، شرح شذور الذهب 177، همع الهوامع 2/256-257، البيت لأحيحة ابن الجلاح، انظر: شرح ابن عقيل 1/426، همع الهوامع 2/257، أوضح المسالك 2/106 عدة السالك، تحقيق أوضح المسالك، محمد محي الدين عبد الحميد، دار الجبل، بيروت، لبنان، ط: الخامس، 1979، 2/101.

(2) البيت لأحيحة ابن الجلاح، انظر: شرح ابن عقيل 1/426، همع الهوامع 2/257، أوضح المسالك 2/166.

(3) انظر: عدة السالك، إلى تحقيق أوضح المسالك، لمحمد محي الدين عبد الحميد، دار الجبل، بيروت، لبنان، ط: الخامسة، 1979، 2/101.

(4) انظر: شرح التسهيل 2/117.

معينين، وتقديم الخبر والإبدال لا يختصان بلغة قوم بأعيانهم، فإن جعلوا الضمير فاعلاً، وما بعده بدل منه، كان ذلك جارياً على لغة جمهور العرب، ولم يكن خاصاً بلغة قوم منهم⁽¹⁾. ويرى السيوطي في الهوامع أن هذه اللغة، لغة أكلوني البراغيث وليس كما يسميها ابن مالك، لغة: يتعاقبون فيكم ملائكة، وعلل ذلك قائلاً: "إنه وقع اللحن كثيراً فيما روى من الحديث لأن كثيراً من الرواة كانوا غير عرب بالطبع، ولا يعلمون لسان العرب بصناعة النحو، فوقع اللحن كلامهم وهم لا يعلمون ذلك"⁽²⁾.

الخاتمة

إن بلوغ عملية الفهم والإفهام في أي موضوع من موضوعات اللغة العربية لا يتأتى من تحصيل التمعن التام بخصائص اللغة العربية وما احتوته بين جنبتيها من سمات تعبيرية تتعلق بتركيبها الوظيفي تارة، وبنائها الذاتي لكلمها تارة أخرى، والشاذ والقليل من الموضوعات التي يجب أن يتنبه لها من يتعامل مع اللغة، وفي ختام هذا البحث أود تنبيه أهم النتائج المستخلصة من دراستي الموسومة بـ(الشاذ والقليل معناه ونماذج منه في بعض اللغات) وهي على النحو الآتي:

- إن هذا الموضوع لا يقل شأناً عن الموضوعات الأخرى من حيث استعماله وفق استقراء من أصول الكلام العربي المعهودة، فقد ورد مطرداً، وبخاصة في الشعر والنثر.
- استواء معناه، لغة واصطلاحاً مع استيفاء ضوابطه وأقيسته لكل ما تم استقراؤه من كلام العرب بما فيها من شعر ونثر، وما احتواه كل منهما من أساليب العرض

(1) انظر: أوضح المسالك، لابن هشام، دار الجبل، بيروت لبنان، ط: كافة، 1979، 106/2،

منتهى الأرب، 178.

(2) انظر: همع الهوامع 257/2، والاقتراح في علم أصول النحو، 42.

مجلة التربوي

العدد 7

"الشاذ والقليل" معناهما ونماذج منهما في بعض اللغات

- وما خالف قياس قاعدة ما، قد حل محلها ضابط يتلاءم فيه صيغة ودلالة معاً.
 - وجود لغات شاذة ويقاس عليها الكثير مثل لغة الحجاز وتميم خلافاً للغات الأخرى مثل لغة طيء وعقيل وغيرها فهي لغات شاذة لا يقاس عليها.
 - اختلاف النحاة حول هذه اللغات من حيث القليل والشاذ فمنهم من يصف لغة بأنها قليلة، ومنهم من يصف لغة أخرى بأنها شاذة، ومنهم من يصفها بأنها رديئة.
- وفي الختام أسأل الله تعالى أن يتقبل منا هذا الجهد المتواضع بقبول حسن، ولا أدعي الكمال فالكمال لله وحده. والحمد لله رب العالمين

مجلة التربوي

العدد 7

"الشاذ والقليل" معناهما ونماذج منهما في بعض اللغات

المصادر والمراجع

- 1- أصول التفكير النحوي، علي أبو المكارم، دار الثقافة، بيروت، 1923م.
- 2- الاقتراح في علم أصول النحو، للسيوطي، مكتبة المجلد العربي، القاهرة، الأزهر، ط: الأولى، 1988م.
- 3- أوضح المسالك، ابن هشام، دار الجبل، بيروت، لبنان، ط: الخامسة، 1979م.
- 4- الجامع الصحيح سنن الترمذي، تأليف: محمد بن عيسى أبو عيسى الترمذي السلمي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، تح: أحمد محمد شاكر، ط: الثانية، 1975م.
- 5- الخصائص لابن جني، تح: محمد علي النجار، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان.
- 6- سبيل الهدى بتحقيق شرح قطر الندى، محمد محيي الدين، مطابع الثورة العربية، طرابلس.
- 7- شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، عبد الله بن عقيل، تح: محمد محيي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، 1998.
- 8- شرح التسهيل، ابن مالك، تح: عبد الرحمن السيد، محمد بدون المختون، هجر للطباعة والنشر والتوزيع، المهندسين، الجيزة، ط: الأولى، 1990.
- 9- شرح شذور الذهب، ابن هشام، دار الثقافة، الزمالك.
- 10- شرح قطر الندى وبل الصدى، ابن هشام الأنصاري، مطابع الثورة العربية، طرابلس.
- 11- صحيح البخاري، الجامع الصحيح المختصر، المؤلف: محمد بن إسماعيل، تحقيق: د. مصطفى ديب البغا، أبو عبد الله البخاري الجعفي، دار ابن كثير اليمامة، بيروت، ط: الثانية، 1987م.

مجلة التربوي

العدد 7

"الشاذ والقليل" معناهما ونماذج منهما في بعض اللغات

- 12- عدة السالك في تحقيق أوضح المسالك، محمد محيي الدين عبد الحميد، دار الجبل، بيروت، لبنان، ط: الخامسة، 1979م.
- 13- لسان العرب، ابن منظور، دار إحياء التراث، بيروت، لبنان، ط: الثانية، 1997م.
- 14- المفصل في صناعة الإعراب، للزمخشري، دار مكتبة الهلال، بيروت، لبنان، ط: الأولى، 1933م.
- 15- منتهى الأرب بتحقيق شذور الذهب، محمد محيي الدين عبد الحميد، دار الثقافة، الزمالك.
- 16- همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، للسيوطي، تح: عبد العال سالم مكرم، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط: الثانية، 1998.



د/ مفتاح أبو جناح

كلية الأدب الخمس - جامعة المرقب

المبحث الأول:

1-1 مقدمة البحث:

لكل إنسان في هذه الحياة أهدافه الخاصة التي يسعى لتحقيقها، وهذه الأهداف تتطلب منه المبادرة والاستمرار في السعي من أجل تحقيقها، وقد يختلف الأفراد فيما بينهم في طرق تحقيق أو إنجاز هذه الأهداف وزمنها، فمنهم من يبادر بشكل فوري لإنجاز أهدافه، ومنهم من يتباطأ، ويؤجل أو يرجئ إنجاز هذه الأهداف، وهو ما يطلق عليه السلوك التسويفي؛ ولا يوجد أدنى شك في أن التأجيل الاستراتيجي أو المبرمج للواجبات والمهام قد يكون أمراً معقولاً بل ومرغوباً فيه أحياناً، ويسمى عطية أحمد، (2008) هذا النوع من التأجيل "بالتأجيل الوظيفي"؛ هذا إذا كان الشخص له نية مبررة لذلك التأجيل؛ كأن يكون مثلاً مجبراً على تأجيل هذه المهمة إلى اللحظة أو الفرصة المناسبة، خصوصاً عندما تحدث ظروف غير متوقعة تحتاج إلى عمل بعض التغييرات في خطط واستراتيجية إنجاز المهمة، أما النوع الآخر من الأفراد الذين يؤجلون باستمرار إكمال مهماتهم دون سبب يذكر فقط رغبة منهم في التمتع بالراحة والتكاسل واتباع هوى النفس؛ الأمر الذي ربما يجعلهم يشعرون بالندم نتيجة لتبديدهم وإهدارهم للوقت وفقدانهم للفرص، فهذا النوع من التأجيل يطلق عليه "التأجيل غير الوظيفي" (عطية، 2008)، وفي المجال الأكاديمي فإن هذا التأجيل المستمر للواجبات والمهام، وخاصة الأكاديمية منها دون سبب أو عذر يذكر؛ وإنما هو تأجيل لممارسة الحياة العشوائية، وهروباً من

تحديات الحياة هو أمر مُشكل وخطير؛ لوحظ على نسبة كبيرة من الطلاب، ومن بينهم طلاب الدراسات العليا بجامعة المرقب؛ ويسمى هذا النوع من السلوك بالتسوييف الأكاديمي السلبي؛ فالجانب المهم في الحياة الاجتماعية عامة؛ وحياة الطالب الجامعي بصفة خاصة هو النجاح أو الفشل في الساحة الأكاديمية؛ وذلك لأن النتائج التعليمية في الجامعات يمكن أن تؤثر في النجاح مستقبلا في كثير من النواحي والمؤسسات الاجتماعية، فالتسوييف هو عقبة شائكة للإنجاز الأكاديمي في الجامعات على مدى العقود الثلاثة الماضية، ذلك أن التسوييف ارتبط دائما بسوء التوافق الإدراكي والعاطفي لدى طلاب الجامعات، مخلفا نتائج سلبية على مستوى الإنجاز الأكاديمي للطلاب، (Dewitte & Lens, 2000). فالبحوث السابقة تؤيد الفكرة القائلة بأن التسوييف الأكاديمي نتيجة لفشل التنظيم الذاتي المثالي، والعجز في السلوكيات ذاتية التنظيم، مثل: تحديد الأهداف، واستخدام التفكير الاستراتيجي، ورصد أو إدارة التفكير أثناء عمليات التعلم مما يؤدي إلى ضعف التحصيل الدراسي عن طريق تجنب المهمة الأكاديمية، أو عدم استكمالها في وقتها (Steel, 2007). وقد بدأ الباحثون التحقق من السؤال الذي مفاده: لماذا يعتبر هذا السلوك التسوييفي منتشرًا بين طلاب الجامعات؟ وفي ضوء البحوث الأولية التي أجريت على التسوييف التكيفي؛ يوصي الباحثون بضرورة إجراء المزيد من الدراسات حول منظومة التسوييف، فأخذت الدراسات منعطفاً أو اتجاهها آخر لدراسة التسوييف، وهو أنه ليس كل الطلاب المسوفين فاشلين دراسياً، وليس كل الطلاب غير المسوفين متفوقين دراسياً، ومن هنا تبدلت النظرة إلى التسوييف الأكاديمي، فظهرت دراسات تناولت مصطلحات جديدة، كمصطلح التسوييف الإيجابي، أو التسوييف النشط، دراسة (تشو وتشوي، 2005، Chu and Choi) التي أوضح فيها أنه "ليس كل سلوكيات المماثلة أو التسوييف لها عواقب سيئة أو سلبية" وذلك بسبب الاختلافات النوعية، ومكونات الشخصية بين المسوفين، فمنهم من يمارس التسوييف عمداً لكي يحقق

مجلة التربوي

نمط التسويق الأكاديمي وأسبابه لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة المرقب العدد 7

أعلى أداء، ويمارس إنجاز المهام الأكاديمية في ذروة الاستنفار الانفعالي والعقلي واليقظة والانتباه تحت ضغوط الوقت، ويحقق نتائج مبهرة، فيشعر بالمتعة وبالسعادة الذاتية في ظل تلك الظروف الضاغطة، التي هيأها لنفسه عمدا. وبهذا أعيدت صياغة مفهوم التسويق في اتجاهين، وتم التمييز بين نوعين مختلفين من التسويق: التسويق السلبي، التسويق النشط أو الإيجابي، وهو نوع يتسم بإيجابية المماثلة، فيحقق فيها المسوفون استخدام دوافع قوية تحت ضغط الوقت لاتخاذ قرار متعمد للمماثلة ليتمكن من إنجاز المهام قبل المواعيد النهائية، وتحقيق نتائج مرضية. وفي المقابل، فالتسويق السلبي نوع من التسويق بالطريقة التقليدية (أي مماثلة سلبية) حيث يقوم المماثلون في هذه الفئة بتأجيل المهام التي ينبغي عملها حتى اللحظة الأخيرة بسبب عدم قدرتهم على التصرف في الوقت المناسب مع الشعور بالذنب والاكتئاب، وهي أكثر عرضه للفشل في إنجاز المهام (تشو و موران، 2009، Chu & Moran).

1-2 مشكلة البحث:

يشهد عالم اليوم العديد من التوترات والأزمات، والتطورات المتسارعة، التي أثرت على جميع مجالات الحياة، الأمر الذي أدى إلى زيادة الأعباء والصعوبات التي تواجه الفرد، مما دفع بهذا الفرد إلى أن يسوّف في أدائه لبعض المهام، وهذا التسويق قد يكون مقبولا عندما يكون رغم إرادته، أو لأمر تتطلبها المهمة، أما عندما يلجأ الفرد إلى التسويق في كافة أموره حتى اللحظة الأخيرة، عندها يصبح التسويق ظاهرة سلبية لارتباطه بالفشل، وما يترتب على كل هذا من نتائج سلبية؛ حيث لحظ الباحث أثناء عمله بوصفه عضو هيئة تدريس مؤشرات تدل على انتشار سلوكيات ظاهرة التسويق الأكاديمي لدى كثير من طلاب الجامعة في المرحلتين: الجامعية، ومرحلة الدراسات العليا، تمثلت في شكاوى بعض الطلاب من تقديم الواجبات والقيام بالمهام الأكاديمية المطلوبة في وقتها المحدد، والالتزام بمواعيد الامتحانات، ومطالباتهم المتكررة بتأجيل

مجلة التربوي

نمط التسوييف الأكاديمي وأسبابه لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة المرقب العدد 7

إنجاز هذه المهام الأكاديمية، وبناءً على ما تقدم تظهر الحاجة الماسة لبحث انتشار ظاهرة التسوييف الأكاديمي، ومعرفة أسبابه من وجهة نظر الطلبة أنفسهم لما سيترتب على هذه المعرفة من نتائج قد تسهم في تقديم الحلول المناسبة وفقاً للأسباب التي يقدمها الطلبة الذين تظهر لديهم النزعة نحو التسوييف الأكاديمي. ولذلك هدفت الدراسة إلى محاولة التعرف على مدى انتشار التسوييف الأكاديمي وأسبابه من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا بكلية الآداب بقسم علم النفس في ضوء متغيرات التسوييف السلبي، والتسوييف النشط، وأسباب كليهما، وبالتحديد فإن هذا البحث يهدف إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- 1- ما نسبة انتشار التسوييف الأكاديمي "السلبي والنشط" لدى طلبة الدراسات العليا؟ .
- 2- ما أبرز أسباب التسوييف الأكاديمي من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا؟
- 3- ما نوع العلاقة بين كل من التسوييف السلبي، وأسباب التسوييف لدى المبحوثين؟
- 4- ما نوع العلاقة بين كل من التسوييف الإيجابي أو النشط، وأسباب التسوييف لدى المبحوثين؟ .

1-3 أهمية البحث:

تبرز أهمية هذا البحث في كونه يبحث في ظاهرة عامة قلما حظيت باهتمام الباحثين التربويين على المستوى المحلي بجامعة المرقب، أو غيرها من الجامعات الليبية؛ وهي مشكلة خطيرة معقدة وذات أشكال وأسباب متعددة، تعد عاملاً حاسماً في تهديد سير العملية التعليمية بشكل أمثل، وتمس شخصية الطلاب وسلوكياتهم، ورفاهيتهم النفسية، وإنجازهم الأكاديمي، وتكيفهم الجامعي بشكل عام، ولهذا البحث أهميته العلمية والعملية على حد سواء؛ إذ يهيب هذا البحث إمكانية اطلاع المهتمين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة، والآباء، والمؤسسات التربوية في المجتمع المحلي على انتشار هذه الظاهرة الخطيرة وأسبابها، ودور كل منهم في انتشارها، وبالتالي سيسهم هذا البحث في

مجلة التربوي

نمط التسوييف الأكاديمي وأسبابه لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة المرقب العدد 7

تحقيق فهم متعمق لهذه الظاهرة، وبناء على معرفة الأسباب يمكن أن توضع الحلول، وهذا البحث له أهميته العلمية التي تتمثل في تناول هذه الظاهرة في بعديها السلبي والإيجابي، ولم توجد دراسة محلية أو عربية على حد علم الباحث تناولت التسوييف النشط أو الإيجابي، وبناء على ذلك ستمكن إدارة الجامعة وأعضاء هيئة التدريس والأباء وأصحاب السلطة في المؤسسات من أخذ التدابير التربوية المناسبة للحد من هذه الظاهرة، وضمان سير العملية التعليمية بشكل أفضل، من خلال تطوير برامج وقائية وعلاجية مضادة.

1-4 حدود البحث:

الحدود المكانية لهذا البحث: أُجري هذا البحث في قسم التربية وعلم النفس، كلية الآداب الخمس، جامعة المرقب، وأما الحدود البشرية لهذا البحث: فكانت طلبة وطالبات الدراسات العليا بقسم التربية وعلم النفس حيث لوحظت الظاهرة، والحدود الزمانية: فقد طبقت الاستبيانات على المبحوثين في يومين عند (الساعة التاسعة يومي السبت والأحد: 2015/05/17-16) وتراوحت مدة ملء الاستبيان بين (35 إلى 40) دقيقة، وفيما يخص الحدود الموضوعية فقد تحددت وفق المصطلحات الآتية: التسوييف السلبي، والتسوييف الإيجابي، وأسبابهما لدى مجتمع البحث، وكما ورد بموضوع هذا البحث.

1-5 التعريف بمصطلحات البحث:

التسوييف الإيجابي أو النشط، والتسوييف السلبي: يرى تشو وتشوي (2005) أن سلوكيات التسوييف النشط ترتبط إيجابيا مع نتائج الفاعلية الذاتية والشخصية، مثل الرضا عن الحياة، وأعلى معدل تراكمي.

وتبين البحوث أن الفرق بين التسوييف السلبي والتسوييف النشط تختلف عن بعضها البعض في درجة الاستخدام الهادف للوقت، وإلى عنصر التحكم في الوقت، والفاعلية الذاتية، وقيمة المهمة المنجزة والدرجة على اختبار القلق، ومستوى مهارات

مجلة التربوي

نمط التسويف الأكاديمي وأسبابه لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة المرقب العدد 7

التنظيم الذاتي، مثل إدارة وتنظيم الجهد. (تشو وتشوي، 2005، Chu & Choi، كوركين، يو، و لندت، Corkin, Yu & Lindt, 2011، شين وجوه، 2011) Shin, & Goh. على سبيل المثال، تبين دراسة سيو (2013) Seo أن التنظيم الذاتي يرتبط بدرجة كبيرة بالتسويف النشطة.

التسويف الأكاديمي السلبي: ميل الفرد لتأجيل البدء في المهمات الأكاديمية أو إكمالها، ينتج عنه شعور الفرد بالتوتر الانفعالي، أبو غزال (2012). ويقاس في هذا البحث بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس التسويف الأكاديمي الذي تم اعتماده.

التسويف الإيجابي أو النشط: هو تأجيل المهام عمدا لتحقيق أقصى درجات الاستنهاض أو استنفار الانتباه والتركيز لأداء المهمة في ظروف ضاغطة، بصورة عمدية ومرضية للأفراد الذين يمتلكون القدرات العقلية له، مثل سرعة الفهم، والسلوكيات التي ترتبط به إيجابيا مع تقدير الذات، والمخرجات الشخصية، مثل الرضا عن الحياة، وتحقيق الدرجات والمعدلات العليا تحت ضغط الوقت، تشو وتشوي، (Chu and Choi, 2005)، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس التسويف الأكاديمي الذي تم اعتماده في هذا البحث.

أسباب التسويف الأكاديمي: الأسباب التي يعتقد الطلبة أنها مسؤولة عن تأجيلهم البدء بالمهام الأكاديمية أو إكمالها، أبو غزال (2012). وتقاس في هذا البحث بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس أسباب التسويف الأكاديمي الذي تم اعتماده في هذا البحث.

المبحث الثاني

2- الإطار النظري والدراسات السابقة:

2-1 ماهية التسويف ومفهومه:

لقد عرّف التسويف الأكاديمي بأنه التأجيل الطوعي لإكمال المهمات الأكاديمية ضمن الوقت المرغوب فيه أو المتوقع، رغم اعتقاد الطالب أن تأجيل إنجازه لتلك المهمات والواجبات في وقتها سوف يتأثر سلبيا بسبب هذا التأجيل (أبوغزال، 2011). أما هنري (Henry 2011) فعرف التسويف الأكاديمي بأنه: ظاهرة معقدة من العناصر المعرفية، والانفعالية، والسلوكية التي تتضمن التأجيل المتعمد للمهام والأعمال التي يكلف بها الطالب على الرغم من وعيه بالنتائج السلبية المحتملة لهذا التأجيل، واشترط سكرو (Schraw, et. al 2007)، ثلاثة شروط للحكم على السلوك التسويفي هي: عدم الحاجة للتأجيل، والنتائج العكسية لعملية التأجيل، وأن يترتب عن هذا التأجيل عدم إنجاز المهام، وعدم اتخاذ القرار في الوقت المحدد. أما مصيلحي والحسيني (2004) فقد عرفا التسويف الأكاديمي بأنه: تأجيل الطالب البدء في عمل واجباته الأكاديمية أو تأخيرها، مما يؤدي إلى شعوره بالقلق وعدم الرضا الدراسي وضعف الدافعية للإنجاز.

2-2 مقارنة بسيطة بين التسويف النشط والتسويف السلبي:

لاحظ تشو وتشوي (2005) أن المسوف النشط يختلف عن المسوف السلبي في الأبعاد المعرفية والعاطفية والسلوكية، وخلال بحثهما، تشوي و Moran (2009) Choi, & Moran, لاحظا أن المسوف النشط يفضل العمل واتخاذ القرار تحت ضغط الوقت، وله القدرات السلوكية للوفاء بالمواعيد المحددة، والقدرة على تحقيق نتائج مرضية تحت ضغط الوقت والظروف الصعبة؛ بعكس المسوف السلبي، وتبين البحوث أن المسوف السلبي والمسوف النشط يختلفان عن بعضهما البعض في درجة الاستخدام الهادف للوقت وعنصر التحكم في الوقت، والفاعلية الذاتية، وقيمة المهمة، وتحمل القلق،

ومهارات التنظيم الذاتي، وإدارة وتنظيم الجهد، حيث إن المسوف النشط يرتبط إيجابيا بهذه القدرات بعكس المسوف السلبي، (شين و جوه، Shin & Goh 2011؛ سو، Seo,2013) كما أوضح تشو وتشوي (2005) امتلاك المسوف النشط السلوكيات التي ترتبط إيجابيا مع نتائج الفاعلية الذاتية والشخصية، مثل الرضا عن الحياة وتحقيق أعلى معدل تراكمي، بعكس المسوف السلبي.

2-2 مخاطر التسوييف وآثاره النفسية والاجتماعية والأكاديمية:

أشارت بعض الدراسات إلى أن التسوييف غير المبرر للواجبات الدراسية أو غيرها من الواجبات والمهام له عواقب وخيمة قد لا يشعر بها كل الطلاب بالدرجة نفسها من الخطورة؛ فالتسوييف هو سلوك غير تكيفي بسبب آثاره السلبية، "فهو يؤدي إلى انخفاض معدلات الطلاب، والرسوب، والتسرب من الدراسة (أبو غزال 2012) وليس أقل من ذلك، فهو يسبب ضغوطا نفسية، ووجلا وخوفا، وإحساسا بالدونية من خلال عمليات (النقد الخارجي للمعلم) أو النقد الذاتي، فيؤدي إلى التشكك والخوف من الفشل" (عطية، 2008)؛ وكذلك الخوف من الرفض الاجتماعي، والشعور بالذنب والانتخاب، بل أكثر من ذلك انتقال هذا الأثر إلى حياتهم الشخصية مستقبلاً (صالح علي، وزينة صالح، 2013)، وتدني الصحة النفسية (الزهراني، بن علي 2010) كما أن التسوييف يؤثر سلبا على العمل والعلاقات العامة، ويؤدي إلى انتشار بعض العادات والظواهر السيئة في المجتمع، مثل الكسل واللامبالاة، وعدم الالتزام، وعدم تحمل المسؤولية، وأكثر ما يُستعمل التسوييف للوعد الذي لا إنجاز له والهروب من الواقع، والتخلص من المواقف المحرجة، إيثارا للراحة، وركونا للكسل، أو مخافة الفشل، أو من باب التحمس الزائد، وقلة الوعي بمتطلبات الأمور (الكندري لطيفة و ملك بدر 2014). وللتسوييف آثار سلبية عديدة في السلوك الإنساني، فهو يؤثر سلبا في الإدارة والإنتاج، ويؤثر في كيفية تعاطي الدماغ مع متطلبات الحياة (Ozer, 2011).

2-2 لمحة بسيطة على بعض النظريات المفسرة للتسوييف:

هناك ثلاث جهات نظر مختلفة في تفسير التسوييف الأكاديمي، إذ يعتقد علماء المدرسة السلوكية أن التسوييف عادة متعلمة تنشأ من تفضيل الإنسان النشاطات السارة والمكافآت الفورية، وهذا التفسير ينسجم مع إشباع هوى النفس، والهروب من تحديات الحياة، بينما ينظر أنصار مدرسة التحليل النفسي إلى التسوييف باعتباره ثورة ضد المطالب المبالغ بها، أو التسامح المبالغ فيه من قبل الوالدين. أما وجهة النظر المعرفية فتتجلى في إبراز أثر المتغيرات المعرفية على أساس أنها متنبئات بالتسوييف ومن ضمنها المعتقدات اللاعقلانية، وأسلوب العزو، والمعتقدات المتعلقة بالوقت، وتقدير الذات والتفاؤل، واستراتيجيات التعوييق الذاتي (بوركا و ين، 1983 (Burka & Yuen).

ويبدو أن أكثر النظريات التي بحثت في أسباب التسوييف انتشاراً تلك التي فسرت التسوييف على أنه استراتيجية تستخدم لحماية الإحساس الضعيف بتقدير الذات، فمثلاً: الأفراد الذين يتوقف احترامهم لذواتهم على الأداء المرتفع يسمح لهم التسوييف بتجنب الاختبار الكامل لقدراتهم، لذلك يتمسكون بمعتقداتهم التي تتضمن بأن لديهم قدرات مرتفعة مقارنة بأدائهم الحقيقي (معاوية أبو غزال 2012). وعلى سبيل المثال: الطلاب الذين تسمح لهم قدراتهم العقلية العالية بالإنجاز السريع والتميز يمكن أن يتجنبوا أو يؤجلوا بعض الإنجازات والمهام في وقتها تمسكا منهم بمعتقداتهم -اللاعقلانية- بأن لديهم القدرة الكافية لإنجاز مهام وواجبات أكبر أو أكثر من المهمة المطلوبة، وأنهم على استعداد القيام بها في أي وقت يشاءون، وعلى العكس من ذلك وطبقاً لنظرية الصراع فإن ما يسبق التسوييف هو عملية صراع قوي يتعلق باتخاذ القرار مصحوباً بقلق وتشاؤم قوي نحو إيجاد حل مرضٍ للمشكلة، فيكون التسوييف في هذه الحالة وسيلة للتعامل مع هذا الصراع، وعدم القدرة على اتخاذ القرار (جابر عبد الحميد، 1985) فمثلاً الطالب الذي يكون معتاد على التسوييف فإنه قد يكون في صراع عميق هل يستمر في مراجعة

مجلة التربوي

نمط التسوييف الأكاديمي وأسبابه لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة المرقب العدد 7

الدروس أم يتوقف؟، ويكون في صراع حول أي الدروس سيختار؟، أو قد يكون غير متأكد مما هو مطلوب، أو غير واثق من نفسه، أو يكون مرتبك وحيران أي وسيلة يستخدم.

2-3 أسباب التسوييف:

ظاهرة التسوييف في قطاع الطلاب جذبت انتباه كثير من الباحثين، وهو سلوك يتسم بتأجيل أو تأخير أو تجنب المهام الأكاديمية التي ينبغي القيام بها في وقت لاحق، وهو ينطوي على الطوعية في تأخير بدء أو إكمال الدور المقصود من العمل على الرغم من توقع أن يكون أسوأ حالاً للتأخير (ستيل، 2007، Steel)، والتسوييف ظاهرة شائعة بين طلاب الكليات والجامعات، تشير نتائج الدراسات إلى أن من 80 إلى 95 في المائة من طلاب الجامعات ينطون تحت مظلة التسوييف المتوسط، وحوالي 50 في المائة منهم لديهم درجات عالية من التسوييف الأكاديمي (أونويجبوزي، 2000 Onwuegbuzie، وستيل، 2007، Steel). إن عاملي الخوف من الفشل والمهمة المنفرة سببان للتسوييف (سولومون وروثبلوم 1984، Solomon & Rothblum)، وتشير البحوث إلى أن التسوييف يؤثر تأثيراً سلبياً على التقدم، كما أنه يحد من نوعية العمل وكمية الإنجاز (راكس و دن، 2010، Rakes & Dunn)، وأنه يؤدي إلى عدد من الآثار السلبية على أداء الطلاب الأكاديمي والرفاهية الذاتية له (تشو 2012، Cao، كلينجسيك، وآخرون، 2012، Klingsieck, et. all). نتيجة لأثره السلبي على التحصيل الدراسي للطلاب.

وتباينت وجهات النظر حول أسباب التسوييف، منها: السلطوية في التنشئة الاجتماعية، والثورة المضادة على هذه السلطة، والتفكير بطريقة التمني أو أحلام اليقظة، ووجود مشكلات في التفكير (Ferrari, 2001). فيما يرى أبو غزال (2012) أن أسباب التسوييف الأكاديمي تتمثل في الخوف من الفشل، وأسلوب المدرس، والمهمة

مجلة التربوي

نمط التسويف الأكاديمي وأسبابه لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة المرقب العدد 7

المنفرة، ومقاومة الضبط، وضغط الأقران، كما أشارت بعض الدراسات أن الطلاب المسوفين هم أكثر تعرضا لحالات الإلزام أو الإجبار، ووجد أن الطلاب الملزمين أفضل من غير الملزمين، ويعزى ذلك إلى أن الطلاب عندما يكونون تحت حالات ضغط الوقت يتم استخدامهم لاستراتيجيات عليا لتحقيق أقصى قدر من الفعالية للإنجاز، كما وجد أيضا أن الطلاب المسوفون "النشطون" أو الذين يفضلون الإنجاز تحت ظروف الاستثارة القصوى هم أفضل من الطلبة المسوفين السلبيين أو التقليديين، وهناك ثلاث مجموعات للتسويف السلبي أو التقليدي، وهي الخوف من الفشل والتملص، والكسل (الكندري، وبدر، 2014)

2-4 الدراسات التي تناولت التسويف الأكاديمي:

أولاً الدراسات العربية التي تناولت التسويف الأكاديمي:

أجرى مصيلحي والحسيني (2004) دراسة هدفت إلى دراسة التلكؤ الأكاديمي procrastination وعلاقته ببعض المتغيرات (الرضا الوظيفي، القلق، وجهة الضبط الأكاديمي). تكونت عينة الدراسة من (240) طالبا وطالبة من جامعة الأزهر بجمهورية مصر العربية، أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة ذوي التلكؤ المنخفض كانوا أكثر رضا عن الدراسة مقارنة بأقرانهم مرتفعي التلكؤ، وأشارت النتائج كذلك إلى أن للتلکؤ علاقة ذات دلالة إحصائية بالقلق كسمة، أو القلق كحالة، حيث إن الطلبة ذوي التلكؤ المرتفع لديهم قلق السمة أو الحالة مرتفعا مقارنة بأقرانهم ذوي التلكؤ المنخفض.

وفي دراسة أخرى أجراها عطية أحمد (2008) هدفت إلى دراسة التلكؤ والتنبؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للإنجاز والرضا عن الدراسة لدى طلاب جامعة الملك خالد في المملكة العربية السعودية. تكونت عينة الدراسة من (200) طالب من كلية اللغة العربية وكلية الشريعة. أشارت نتائج الدراسة إلى أن طلبة كلية اللغة العربية لديهم تلكؤ أعلى من طلبة كلية الشريعة، وأن هناك علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين التلكؤ

مجلة التربوي

نمط التسوييف الأكاديمي وأسبابه لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة المرقب العدد 7
والرضا عن الدراسة، وبين التلكؤ والإنجاز الأكاديمي بغض النظر عن التخصص
الأكاديمي.

وأجرى أبو غزال (2012) دراسة هدفت التعرف إلى مدى انتشار التسوييف
الأكاديمي وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين. تكونت عينة الدراسة من
(751) طالباً وطالبةً من جميع كليات جامعة اليرموك بالأردن. أشارت نتائج الدراسة
إلى وجود فروق دالة إحصائية في انتشار التسوييف الأكاديمي تعزى لمنغير المستوى
الدراسي، ولصالح طلبة مستوى السنة الرابعة، ولم تكشف الدراسة عن وجود فروق دالة
إحصائية تعزى لمتغيري الجنس والتخصص الأكاديمي، وإلى وجود أسباب للتسوييف
الأكاديمي تمثلت في الخوف من الفشل، وأسلوب المدرس، والمهمة المنفرة، ومقاومة
الضبط، وضغط الأقران.

ثانياً: لمحة مختصرة لأهم نتائج الدراسات الأجنبية:

في دراسات قديمة نسبياً أظهرت دراسة: سولومون، و روثبلوم (1984)
Solomon, & Rothblum أن التسوييف الأكاديمي ليس مؤسسا على خلل في عادات
الاستذكار -القراءة- أو خلل في تنظيم الوقت، ولكنه يرجع إلى تداخلات معقدة
ومجتمعة من المؤثرات السلوكية والمعرفية والانفعالية دراسة: ساناكال، وآخرون (1995)
Senécal التي أظهرت أن للضغوط بصفة عامة، وتقدير الذات والشعور بالقلق نسبة
مساهمة 14% في حدوث عملية التسوييف؛ بينما يسهم تقدير الذات لوحده 25% في
تكوين التسوييف، وهذه النتيجة تؤيد الفكرة بأن عملية التسوييف أكبر من كونها فشلا في
تنظيم الوقت أو سمة الكسل، وكذلك دراسة: بروجيز وروبجول، (1997) Bridges &
Roigul أن التسوييف (التأجيل - الإرجاء) الأكاديمي يرجع إلى التفكير اللاعقلاني
الكلي، وإلى تجنب المشكلات.

مجلة التربوي

نمط التسويف الأكاديمي وأسبابه لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة المرقب العدد 7

دراسة بدري وآخرين (2011) Badri, أظهرت أن هناك علاقة سلبية بين موضع السيطرة والتحكم في سياق النجاح وبين التسويف الأكاديمي، وكذلك وجود علاقة إيجابية بين موضع المراقبة والاستقرار في سياق الفشل والمماطلة، ويعتقد الباحث أن العزو السببي عنصر أساسي في فهم التسويف في البيئات الأكاديمية المستخدمة من قبل أولئك الذين لديهم المعرفة بأنماط "العزو السببي" لتنظيم تعلمهم.

ووجد في دراسة لزيثا و أوركولو (2011) Zeenath & Orcullo أن هناك عدد كبير من الأسباب التي أسهمت في التسويف الأكاديمي لدى بعض الطلاب كالمسات الشخصية للطلاب، والظروف الخارجية المحيطة به، بالإضافة إلى ذلك نمط المدرس في تعليم المهام الأكاديمية، فالتسويف أدى ليس فقط إلى ضعف الأداء الأكاديمي، ولكن أيضا إلى آثار عاطفية من حيث الصحة والرفاهية للطلاب، والأخطر من ذلك استخدام الطلبة لاستراتيجيات مختلفة للتعامل مع الوضع، ليتأقلموا ويتغلبوا على مشاعرهم السلبية المحيطة بالتسويف الأكاديمي.

كما أظهرت نتائج دراسة علي عبد الرحيم صالح وزينه علي صالح (2013) أنه ليس لدى المبحوثين تسويف أكاديمي، ولكنهم يعانون من سوء إدارة الوقت، وأن العلاقة بين التسويف وإدارة الوقت ضعيفة. وأوضحت نتائج دراسة كوريزا وآخرين (2014) Kroese أن التنظيم الذاتي للمسوف يرتبط سلبيا بتأخير النوم عن مواعده المناسب؛ أي أن المبحوثين الذين سجلوا درجات منخفضة في متغيرات التنظيم الذاتي سجلوا درجات أعلى في درجات المماطلة، وتأخير وقت النوم عن مواعده المناسب، وعدم الكفاية من النوم كانت واضحة عليهم.

وأشارت ثوره وآخرون (2015) Taura, et al, إلى وجود علاقة معنوية بين الفاعلية الذاتية، وقيمة المهمة، واستراتيجيات التنظيم الذاتي، والتسويف النشط.

دراسات كل من ستيل وأوبرين (2007) Steel, 2007؛ O'Brien, 2002؛ اللستان

مجلة التربوي

نمط التسوييف الأكاديمي وأسبابه لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة المرقب العدد 7

توصلنا إلى أن التسوييف أصبح مشكلة في الدراسات الجامعية؛ حيث أصبح ممارسة عامة بين طلاب الكليات في الجامعات المختلفة، وعلى سبيل المثال تقديرات الدراسين أشارتا إلى وجود نسب مرتفعة (80% إلى 90%) من الطلبة يسوفون؛ من بينهم ما نسبته (50%) كانت لديهم إشكالية التسوييف؛ بمعنى "تسوييف مشكل ومستمر consistently and problematically"

2-5 التعليق على الدراسات السابقة:

اقتصر الباحث على توضيح أبرز النتائج لهذه الدراسات نظرا لمحدودية الصفحات المتاحة لهذا البحث، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى لخط الباحث أن معظم الدراسات السابقة المرتبطة بهذه الظاهرة كانت أحادية الجانب في تناولها لظاهرة التسوييف؛ فمثلا كانت أغلب الدراسات جامعية، وقليل ما اهتمت ببقية المستويات التعليمية رغم أهميتها، وركزت على الأسباب أكثر من المخاطر، وتناولت التسوييف السلبي في جها، وأهملت الجانب الآخر من التسوييف- باستثناء قليل منها- الدراسات الحديثة جدا، ولم تدرس التسوييف بصورة واسعة وعريضة، ولكن كانت أغلب الدراسات غير شاملة، على حد علم الباحث، فليس هناك دراسات مقارنة على مستوى التسوييف السلبي والتسوييف الإيجابي أو النشاط، ومعظم الدراسات أجنبية، ونادرة هي البحوث العربية، ولم يعثر الباحث على دراسات محيلة.

المبحث الثالث:

3-1 إجراءات البحث:

تضمن هذا الفصل الإجراءات الموضوعية للبحث وتلخصت في الآتي:

3-2 منهجية البحث:

بناء على تساؤلات البحث وأهدافه؛ اعتمد الباحث في جمع وتحليل بيانات هذا البحث على خطوات المنهج الوصفي الإمبريقي، باستخدام الإجابة عن أسئلة الاستبيانات

مجلة التربوي

نمط التسوييف الأكاديمي وأسبابه لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة المرقب العدد 7

المعتمدة في هذا البحث بالطريقة المسحية المباشرة.

3-3 مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من 25 طالبا وطالبة أصحاب مسجلين بالدراسات العليا لدى قسم التربية وعلم النفس بكلية الآداب الخمس للعام الدراسي 2014-2015م منهم (22 إناث و3 ذكور) ، متوسط العمر (25.16) بانحراف معياري (2.155) ، (7) منهم متزوجون والبقية غير متزوجين، جميعهم يحضرون برنامج الدراسات العليا بانتظام (5) منهم يشتغلون في وظائف حكومية.

3-4 مقاييس البحث وأدواته:

تم اختيار ثلاثة مقاييس جاهزة عالية الصدق والثبات، وهي على التوالي: التسوييف السلبي (0.73)، (0.90) والتسوييف الإيجابي(0.93, 0.83)، وأسباب التسوييف الأكاديمي (0.70, 0.83)، ارجع إلى أبي غزال (2012)، وتشو وتشويز، (2005) Chu and Choi.

تم تصحيح استجابات الطلبة على جميع هذه الاستبيانات وفقاً لأسلوب ليكرت ذي التدرج الخماسي (من 1 إلى 5 درجات)؛ بمعنى أنه كلما ارتفعت الدرجة على المقياس بدرجة واحدة كان ذلك مؤشراً على زيادة سلوك التسوييف الأكاديمي السلبي أو الإيجابي، ويعني أيضاً اتفاق المبحوثين على أسباب التسوييف الأكاديمي. البيانات التي تم جمعها استخدم الحاسب الآلي الكمبيوتر في تحليلها باستخدام منظومة الـ SPSS للتحليل الاحصائي.

3-5 إجراءات جمع البيانات:

بعد التأكد من صدق أدوات البحث، وثباتها وتجريبها على عينة من طلاب الدراسة الجامعية كلية الآداب قام الباحث بتحديد عدد أفراد مجتمع البحث وبحصوله على الموافقة الطوعية من المبحوثين أنفسهم.

مجلة التربوي

نمط التسوييف الأكاديمي وأسبابه لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة المرقب العدد 7

وزعت استبيانات هذا البحث على الأصحاء من طلبة الدراسات العليا، عند الساعة التاسعة صباحاً؛ وهم في قاعات الدراسة قبيل دخولهم للمحاضرات، ثم تليت عليهم أهداف البحث وأهميته وأهمية مشاركتهم في هذا البحث، وما قد يترتب عليها من نتائج إيجابية ستساعد في فهم واقعهم التربوي والتعرف على مشكلاتهم ومواجهتها، وكذلك تم تنبيههم على اشتراطات تعبئة الاستبيانات، وكيفية التعامل مع إجاباتهم من حيث: السرية، وحقوق النشر، وبعد إعطائهم مثالا على كيفية الإجابة على فقرات الاستبيان شرع الحاضرون في الإجابة حسب رأيهم الشخصي بعيدا عن الإيجار أو التقليد.

تم توزيع الاستبيانات على المبحوثين الأول فالأول بالترتيب الآتي: الطالب الأول: التسوييف السلبي، فالتسوييف الإيجابي، ثم أسباب التسوييف، الطالب الثاني: أسباب التسوييف، التسوييف الإيجابي ثم التسوييف السلبي، ثم الطالب الثالث: أسباب التسوييف، فالتسوييف النشط، ثم التسوييف السلبي... وهكذا تم توزيع الاستبيانات على بقية الطلبة؛ وذلك مراعاة لتوزيع عامل الملل إن وجد. وبعد التأكد من أن المبحوثين قد أجابوا على كل الأسئلة بنزاهة، ودون تحيز جمعت الاستبيانات، وتم تنسيقها وترتيبها، ومن ثم جهزت للتفريغ على البرنامج الإحصائي SPSS لتحليلها إحصائيا وإجابة على تساؤلات البحث فكانت كالتالي:

3-6 الإحصاء المستخدم:

بغرض الإجابة على أسئلة البحث استخدم الباحث المعالجات الإحصائية الآتية:

- 1 - استخدم اختبار (ت) للعينة الواحدة، والنسبة المئوية للإجابة على التساؤل الأول.
- 2 - استخدم معامل انقلاق (كندال) باستخدام دلالة (كا²) للإجابة على التساؤل الثاني.
- 3 - استخدم معامل ارتباط (بيرسون) ودلالة اختبار (ت) للإجابة على التساؤل الثالث.
- 4 - استخدم معامل ارتباط (بيرسون) ودلا اختبار (ت) للإجابة على التساؤل الرابع.

مجلة التربوي

نمط التسويق الأكاديمي وأسبابه لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة المرقب العدد 7

المبحث الرابع

4-1 عرض النتائج ومناقشتها:

4-2 فيما يلي عرض لنتائج البحث وفقاً لأسئلته:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "ما نسبة انتشار التسويق الأكاديمي -

السلبي والنشط- لدى طلبة الدراسات العليا؟"

للإجابة على هذا السؤال استخدم اختبار (ت) للعينة الواحدة والنسبة المئوية للمجموع الكلي لقياس استجابات أفراد العينة عن فقرات مقياس التسويق الأكاديمي "السلبي والنشط"، والجدول (1-4) يوضح ذلك.

جدول رقم (1-4) يوضح نسبة انتشار التسويق الأكاديمي السلبي والنشط.

رقم التسويق	النسبة المتوسطة	المعياري	الانحراف المعياري	اختبار "ت" قيمة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	المتوسطات	فروق	نسبة الانتشار
التسويق السلبي	2.12	0.60	9.33	24.00	0.00	1.12	42%		
التسويق النشط	2.04	0.68	7.69	24.00	0.00	1.04	40%		

تبين من الجدول رقم (1-4) أن قيم (ت) كانت دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.00، مما يعني انتشار التسويق لدى المبحوثين من طلبة الدراسات العليا بنوعيه السلبي والنشط، وبالنظر إلى قيم (ت) وكذلك النسب المئوية نجد أن التسويق السلبي أكثر انتشاراً من التسويق النشط لدى طلبة الدراسات العليا بقسم التربية وعلم النفس، وهذه النتيجة تجيب عن السؤال الأول للبحث.

مجلة التربوي

نمط التسوييف الأكاديمي وأسبابه لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة المرقب العدد 7

ثانيا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "ما أبرز أسباب التسوييف الأكاديمي

من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا؟"

للإجابة على هذا السؤال استخدم معامل اتفاق (كندال) باستخدام دلالة (K^2) لإيجاد متوسطات الرتب للمجموع الكلي لاستجابات أفراد العينة عن فقرات مقياس أسباب التسوييف الأكاديمي، والجدول (2-4) يوضح ذلك:

جدول رقم (2-4) متوسط الرتب لأهم أسباب التسوييف الأكاديمي كما يراه طلبة

الدراسات العليا:

مستوى الدلالة	قيمة K^2	درجة الحرية	متوسط الرتب	أسباب التسوييف
0.000	37.2	5	4.84	الخوف من الفشل
			4.2	المهمة المنفرة
			3.76	أسلوب المدرس
			3.54	حب المخاطرة
			2.36	مقاومة الضبط
			2.3	ضغط الأقران

الجدول رقم (2-4) يوضح أن قيمة (K^2) كانت دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.00، مما يعني وجود فروق دالة إحصائيا في استجابات أفراد العينة حول أبرز الأسباب المسببة للتسوييف لديهم، أي: وجود أسباب تحظي باتفاق بين طلبة الدراسات العليا كمسببات حقيقية للتسوييف. ومن خلال النظر إلى متوسطات الرتب نجد أن الخوف من الفشل، والمهمة المنفرة هما أكثر مسببين للتسوييف، تلاهما سببا أسلوب المدرس، وحب المخاطرة بنفس الرتبة تقريبا، في حين كان أقل ما يسبب التسوييف

مجلة التربوي

نمط التسوية الأكاديمي وأسبابه لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة المرقب العدد 7

حسب اتفاق أفراد العينة هما سببا مقاومة الضبط، وضغط الأقران.

ثالثا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: "ما نوع العلاقة بين كل من التسوية

الإيجابي، وأسباب التسوية لدى المبحوثين؟"

للإجابة على هذا السؤال: استخدم معامل ارتباط (بيرسون) ودلالة اختبار (ت)

للمجموع الكلي لقياس استجابات أفراد العينة عن فقرات مقياس التسوية الأكاديمي

الإيجابي، والجدول (3-4) يوضح ذلك:

جدول رقم (3-4) يوضح التسوية الإيجابي وأبعاده وعلاقته بأسباب التسوية.

القلق	الضيق من	الضبط	مقاومة	المخاطرة	الأقران	المنفرة	المهمة	المدرس	أسلوب
ارتياح	.263	.618**	.527**	.215	.584**	.546**			
	.204	.001	.007	.302	.002	.005			
	25	25	25	25	25	25			
القلق	-.059	-.125	-.093	-.231	-.345	-.024			
	.780	.553	.657	.266	.092	.909			
	25	25	25	25	25	25			
التسوية الإيجابي	.057	.144	.134	-.105	-.051	.199			
	.788	.492	.524	.616	.807	.341			
	25	25	25	25	25	25			

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

يتضح من الجدول رقم (3-4) وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا عند

مستوى 0.01 بين بعد الارتياح وأربعة أسباب للتسوية تمثلت في كل من مقاومة

الضبط، وحب المخاطرة، والمهمة المنفرة وأسلوب المدرس، في حين لم توجد علاقة دالة

إحصائيا بين بعد القلق والتسوية النشط بشكل عام وبين أسباب التسوية.

مجلة التربوي

نمط التسويف الأكاديمي وأسبابه لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة المرقب العدد 7

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: "ما نوع العلاقة بين كل من التسويف السلبي، وأسباب التسويف لدى المبحوثين؟"

للإجابة عن هذا السؤال: استخدم معامل ارتباط (بيرسون) ودلالة اختبار (ت) للمجموع الكلي لإجابات أفراد العينة عن فقرات مقياس التسويف الأكاديمي السلبي، والجدول (4-4) يوضح ذلك:

جدول رقم (4-4) يوضح: التسويف السلبي وأبعاده وعلاقته بأسباب التسويف.

المدرس أسلوب	المهمة المنفذة	ضغط الأقران	ج.ب. المخاطرة	مقاومة الضيق	الخوف من القنل	
.398°	.483°	.332	.286	.450°	.254	التنظيم الذاتي
.049	.014	.105	.166	.024	.221	
25	25	25	25	25	25	
-.002	-.109	.485°	-.322	.149	.067	تنظيم الوقت
.993	.604	.014	.117	.478	.749	
25	25	25	25	25	25	
.706**	.811**	.153	.426°	.595**	.420°	العامل النفسي
.000	.000	.464	.034	.002	.037	
25	25	25	25	25	25	
.595**	.663**	.325	.289	.573**	.376	التسويف السلبي
.002	.000	.113	.161	.003	.064	

مجلة التربوي

نمط التسوية الأكاديمي وأسبابه لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة المرقب العدد 7

25	25	25	25	25	25	
----	----	----	----	----	----	--

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

نتائج الجدول رقم (4-4) تشير إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً عند مستوى 0.05 بين بعد التنظيم الذاتي وثلاثة أسباب للتسوية تمثلت في الخوف من الفشل، وحب المخاطرة، والمهمة المنفرة، وأسلوب المدرس. كما تبين وجود علاقة إيجابية عند 0.05 بين بعد تنظيم الوقت وسبب ضغط الأقران، وتبين من نفس الجدول وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً عند مستوى 0.05 بين البعد النفسي للتسوية السلبي وسببي الخوف من الفشل، وحب المخاطرة، وعند 0.01 بين البعد العامل النفسي للتسوية السلبي وأسباب كل من مقاومة الضبط، والمهمة المنفرة، وأسلوب المدرس. كما تبين وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً 0.01 بين التسوية السلبي وأسباب كل من مقاومة الضبط، والمهمة المنفرة، وأسلوب المدرس.

مناقشة النتائج:

3-4 فيما يأتي مناقشة نتائج البحث وفقاً لأسئلته:

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "ما نسبة انتشار التسوية

الأكاديمي -السلبي والنشط- لدى طلبة الدراسات العليا؟"

تبين من الجدول رقم (1-4) انتشار التسوية -بنوعيه السلبي والنشط- لدى الباحثين من طلبة الدراسات العليا بمستوى دلالة (0.00)، وبالنظر إلى قيم النسب المئوية بنفس الجدول نجد أن التسوية السلبي كان أكثر انتشاراً بنسبة بلغت (43%) من التسوية النشط الذي كانت نسبة انتشاره (40%)، لدى طلبة الدراسات العليا بقسم التربية وعلم النفس، وهذه النتيجة تعني أن نسبة 43% من الطلبة يقعون أو يمارسون التسوية المدمر للتحصيل الأكاديمي، وينعكس على بقية منحي حياتهم العادية مما

مجلة التربوي

نمط التسويف الأكاديمي وأسبابه لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة المرقب العدد 7

يصيب وضعهم الاجتماعي بالتأخر، ويصابون بأمراض نفسية وسلوكية إذا لم يُعمل لهم برنامج إرشادي يعينهم على التخلص من هذه الظاهرة أو المشكلة، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسية كل من ستيل وأوبرين، (Steel, 2007; O'Brien, 2002)؛ اللتين توصلتا إلى أن التسويف أصبح مشكلة في الدراسات الجامعية، حيث أصبح ممارسة عامة بين طلاب الكليات في الجامعات المتعددة، وعلى سبيل المثال تقديرات الدراسيتين أشارتا إلى وجود نسب مرتفعة (80% إلى 90%) من الطلبة يسوفون، من بينهم ما نسبته (50%) كانت لديهم إشكالية التسويف، بمعنى "تسويف مشكل، ومستمر consistently and problematically procrastination: تختلف نتائج الدراسة الحالية عن سابقتها من حيث العينة، حيث إن هذه الدراسة أجريت على عينة من طلبة الدراسات العليا التي من المفترض أنهم لا يمارسون التسويف، غير أن النتائج أثبتت العكس، رغم أنها جاءت بنسب أقل من الجامعية، لكنها عالية كما تبين سابقا، بينما الدراسات السابقة أجريت على طلاب المعاهد والجامعات، ثم إن الفرق الثاني وهو هذه الدراسة تناولت التسويف بنوعيه السلبي والنشط، بينما سابقتها ركزت على التسويف السلبي، وهذه النتيجة تؤكد انتشار ظاهرة التسويف بين طلبة الدراسات العليا رغم محدودية العينة وخصائصها.

ثانيا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "ما أبرز أسباب التسويف

الأكاديمي من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا؟"

الجدول رقم (4-2) يوضح وجود أسباب تحظى باتفاق بين طلبة الدراسات العليا كمسببات حقيقية للتسويف، قيمة (كا²) كانت دالة عند مستوى (0.00)، ومن خلال النظر إلى متوسطات الرتب بنفس الجدول نجد أن الخوف من الفشل، والمهمة المنفرة هما أكبر مسببين للتسويف، تلاهما سببا أسلوب المدرس وحب المخاطرة بنفس الرتبة تقريبا، في حين كان أقل ما يسبب التسويف حسب اتفاق أفراد العينة هما سببا مقاومة

مجلة التربوي

نمط التسوية الأكاديمي وأسبابه لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة المرقب العدد 7

الضبط، وضغط الأقران، وقد جاءت هذه النتائج مطابقة تقريبا لدراسة كل من زيناث، وأوركولو، (2011) Zeenath & Orcullo، التي أظهرت أن نمط المدرس في تعليم المهام الأكاديمية يكون سببا في تأجيلها، كذلك دراسة أبو غزال (2012) التي توصلت إلى أن الخوف من الفشل، وأسلوب المدرس، والمهمة المنفرة، ومقاومة الضبط، وضغط الأقران من أهم الأسباب للتسوية الأكاديمي، واختلفت الدراسة الحالية عن سابقتها في عدد المبحوثين ونوعيتهم، وكذلك في نوعية التسوية، فهذه الدراسة كان مبحوثوها أغلبهم من الإناث، وكان عددهم صغيرا، وكلهم من الدراسات العليا، وتناولت التسوية السلبية والتسوية النشطة، كاتجاه جديد في دراسة التسوية، وهذه النتيجة تشير أيضا إلى اعتبار التسوية ظاهرة عامة بين الطلاب بغض النظر عن التخصص، إلا أن ذلك يحتاج إلى دراسة أخرى تهتم بذلك.

ثالثا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: "ما نوع العلاقة بين كل من

التسوية الإيجابي، وأسباب التسوية لدى المبحوثين؟"

نتائج الجدول رقم (3-4) وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 بين بعد الارتياح وأربعة أسباب للتسوية تمثلت في كل من: مقاومة الضبط، وحب المخاطرة، والمهمة المنفرة، وأسلوب المدرس، في حين لم توجد علاقة دالة إحصائيا بين بعد القلق، والتسوية النشطة، بشكل عام، وبين أسباب التسوية، مما يعني أن القلق ليس عنصرا أساسيا في التسوية النشطة، فنتائج هذا التساؤل تؤيد نتائج دراسة تشوي و موران، (2009) Choi, & Moran، حيث لاحظنا أن المسوف النشط يفضل العمل تحت ضغط الوقت، ويتخذ قرارته، وله القدرات السلوكية للوفاء بالمواعيد المحددة، والقدرة على تحقيق نتائج مرضية تحت ضغط الوقت والظروف الصعبة، كما تنطبق نتائج هذا التساؤل أيضا مع ما أشار إليه كل من شين و جوه، (2011) Shin & Goh؛ ودراسة سو (2013) Seo، المسوف النشط يتصف بتحمل القلق، ومهارات التنظيم الذاتي،

مجلة التربوي

نمط التسويف الأكاديمي وأسبابه لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة المرقب العدد 7

وإدارة وتنظيم الجهد، حيث إن المسوف النشط يرتبط إيجابيا بهذه القدرات بعكس المسوف السلبي، كما أوضح تشو وتشوي (2005) امتلاك المسوف النشط السلوكيات التي ترتبط إيجابيا مع نتائج الفاعلية الذاتية والشخصية مثل (الرضا عن الحياة) التي تمثلها عبارات الارتياح في هذا التساؤل التي جاء ارتباطها موجبا، كما هو مبين بالجدول رقم (3-4) في هذا البحث.

رابعا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: " ما نوع العلاقة بين كل من

التسويف السلبي، وأسباب التسويف لدى المبحوثين؟"

نتائج الجدول رقم (4-4) بينت وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 بين بعد التنظيم الذاتي وثلاثة أسباب للتسويف تمثلت في الخوف من الفشل، وحب المخاطرة، والمهمة المنفرة، وأسلوب المدرس، كما تبين وجود علاقة إيجابية عند 0.05 بين بعد تنظيم الوقت وسبب ضغط الأقران، وتبين من نفس الجدول وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 بين البعد النفسي للتسويف السلبي وسببي الخوف من الفشل، وحب المخاطرة، وعند 0.01 بين البعد العامل النفسي للتسويف السلبي وأسباب كل من: مقاومة الضبط، والمهمة المنفرة، وأسلوب المدرس، كما تبين وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا 0.01 بين التسويف السلبي والأسباب التي تعزى إلى كل من: مقاومة الضبط، والمهمة المنفرة، وأسلوب المدرس.

يتضح من خلال النتائج السابقة أن التسويف السلبي منتشر أكثر بين أفرا العينة، وأن له علاقة متشابكة ومركبة ومعقدة، وتؤيد نتائج هذا التساؤل ما توصلت إليه الدراسات السابقة التي أجريت على عينات مختلفة خلصت إلى أن عاملي الخوف من الفشل والمهمة المنفرة سببان للتسويف السلبي (سولومون وروثبلوم، Solomon & Rothblum, 1984)، وأشار هنري، (Henry, 2011)، إلى أن التسويف الأكاديمي السلبي ظاهرة معقدة من العناصر المعرفية، والانفعالية، والسلوكية، فيما يرى أبو غزال

مجلة التربوي

نمط التسوييف الأكاديمي وأسبابه لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة المرقب العدد 7

(2012) أن أسباب التسوييف الأكاديمي السلبي تتمثل في الخوف من الفشل، وأسلوب المدرس، والمهمة المنفرة، ومقاومة الضبط، وضغط الأقران، وأشارت نتائج دراسة مصيلحي والحسيني (2004) إلى أن للتسوييف علاقة ذات دلالة إحصائية بالقلق كسمة أو القلق كحالة، حيث إن الطلبة ذوي التسوييف المرتفع لديهم قلق السمة أو الحالة مرتفعا مقارنة بأقرانهم ذوي التسوييف المنخفض، وكذلك دراسة لزيناث و أوركولو (2011) Zeenath & Orcullo أن هناك عددا كبيرا من الأسباب لها علاقة بالتسوييف الأكاديمي لدى بعض الطلاب؛ كسمات الشخصية للطلاب، والظروف الخارجية المحيطة بالطلاب، بالإضافة إلى ذلك نمط المدرس في تعليم المهام الأكاديمية.

المبحث الخامس:

في إطار محدودية هذا البحث من حيث إن مجتمع هذا البحث صغير، وهو 25 مفردة وأغلبها من الإناث، وفي حدود أدوات القياس المستخدمة يوصي الباحث بالآتي:

1-5 توصيات البحث:

1- ضرورة اهتمام الباحثين بهذه الظاهرة وإجراء مزيد من الدراسات والبحوث حولها، وفي مختلف المراحل الدراسية وغيرها من المهن على عينات تظم الجنسين، وتستخدم مقاييس أكثر تشعبا لقياس أسباب التسوييف وارتباطه بالمشكلات النفسية والاجتماعية والأكاديمية والعقلية، وذلك لشح الدراسات المحلية لهذه الظاهرة حسب اطلاع الباحث.

2- ضرورة عمل دراسات مسحية تشخيصية وتحديد مدى انتشار التسوييف النشاط والتسوييف السلبي بين جماهير الطلاب في كل المستويات الدراسية على المستوى المحلي في المجتمع الليبي.

3- هذا البحث مهم لأولياء الأمور والتربويين في كيفية التعامل مع المسوف وتحديد نمطه التسوييفي، ويساعد في التوجيه والإرشاد، وعليه فإن الباحث يوصي بضرورة النظرة

مجلة التربوي

نمط التسويف الأكاديمي وأسبابه لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة المرقب العدد 7

الشاملة لظاهرة التسويف، لكي يتم التعامل بعلمية مع هذه الظاهرة.

4- إجراء المزيد من الدراسات الارتباطية النوعية مع متغيرات جديدة وعينات مختلفة بدون استثناء، وفي جميع مستويات التعليم.

5- عمل ندوات علمية وتنقيفية لتوعية الطلاب بخطر هذه الظاهر وفهمها وتشجيعهم بعمل نشاطات علمية وعملية تدريبية وتعيدهم التعامل مع هذه الظاهرة .

مجلة التربوي

نمط التسوييف الأكاديمي وأسبابه لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة المرقب العدد 7

المراجع:

أولاً: المراجع العربية

- أبو غزال معاوية (2012) التسوييف الأكاديمي: انتشاره وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 8، عدد 2، 149-131
- أحمد، عطية، التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للإنجاز و الرضا عن الدراسة لدى طلاب جامعة الملك خالد. المكتبة الالكترونية، أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة 2008 www.gulfkids.com
- جابر عبد الحميد (1985) سيكولوجية التعلم ونظريات التعلم، دار النهضة العربية، القاهرة.
- الزهراني، حسين بن علي، (2010) التفكير اللاعقلاني وعلاقته بإدارة الوقت، رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة إلى كلية التربية، جامعة أم القرى، الرياض.
- صالح، علي عبد الرحيم، وصالح، زينه على (2013). التسوييف الأكاديمي وعلاقته بإدارة الوقت لدى طلبة كلية التربية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP)، العدد الثامن والثلاثون، الجزء الثاني (243-268).
- الكندري، لطيفة حسين، ملك بدر محمد (2014) التَّسْوِيفُ باكر إن شاء الله، سلسلة تربية الأبناء الخامسة (عبارات ودلالات)، الصندوق الوقفي للتنمية العلمية والاجتماعية تم استرجاعه 2014/10/23 على الرابط .
- <http://www.latefah.net/artic6%5Ctaswef.pdf>
- مصيلحي، عبد الرحمن؛ الحسيني، نادية، (2004) التلكؤ الأكاديمي لدى عينه من طلبة وطالبات الجامعة، وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية، مجلة التربية، جامعة الأزهر (126)، الجزء الأول، القاهرة.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Badri Gargari R, Sabouri H, Norzad F. Academic procrastination: The relationship between causal
- Bridges, K. R., & Roig, M. (1997). Academic procrastination and irrational thinking: A re-examination with context controlled. *Personality and Individual Differences*, 22 (6), 941-944.
- Burka, J., & Yuen, L.(1983). *Procrastination: why you do it, what to do about it*. New York: Addison-Wesley.
- Cao, L. (2012). Examining ‘active’ procrastination from a self-regulated learning perspective. *Educational Psychology*, 32 (4), 515-545.
- Choi, J. N., & Moran, S. V. (2009). Why not procrastinate? Development and validation of a new active procrastination scale. *Journal of Social Psychology*, 149, 195-211.
- Chu, A. H. C., & Choi, J. N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of “active” procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of Social Psychology*, 145, 245–264.
- Corkin, D. M., Yu, S. L., & Lindt, S. F. (2011). Comparing active delay and procrastination from a self-regulated learning perspective. *Learning and Individual Differences*, 21(5), 602-606.
- Dewitte, S., & Lens, W. (2000). Procrastinators lack a broad action perspective. *European Journal of Personality*, 14, 121-140 .
- Ferrari, J. R. (2001). Procrastination as self-regulation failure of performance: Effects of cognitive load, self-awareness, and time limits on “working best under pressure.” *European Journal of Personality*, 15, 391-406.

- Henry P.H. Chow (2011). Procrastination Among Undergraduate Students: Effect of Emotional Intelligence, School Life Self-Evaluation and Self-Efficacy, Alberta Journal of Educational Research, Vol. 57, No. 2
- Klassen, R.M., Ang, R.P., Chong, W.H., Krawchuk, L.L., Huan, V.S., Wong, I.Y.F., & Yeo, L.S. (2010). Academic procrastination in two settings: Motivation correlates, behavioural patterns, and negative impact of procrastination in Canada and Singapore. Applied Psychology: An International Review, 59 (3), 361-679.
- Onwuegbuzie, A. J. (2000). Academic procrastinators and perfectionistic tendencies among graduate students. Journal of Social Behavior and Personality, 15, 103-109.
- Özer, B.U. & Ferrari, J.(2011). Gender orientation and academic procrastination: Exploring Turkish high school students. Individual Differences Research, . 9 (1), 33-40.
- Rakes, G.C., & Dunn, K.E. (2010).The impact of online graduate students' motivation and self-regulation on academic procrastination. Journal of Interactive Online Learning, 9(1), 78-93.
- Schraw, G., Wadkins, T., and Olafson, L. (2007). Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination. Journal of Educational Psychology, 99 (1), 12-25.
- Senécal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. The Journal of Social Psychology, 135(5), 607-619.
- Seo, E. H. (2013). A comparison of active and passive procrastination in relation to academic motivation. Social Behavior and Personality, 41(5), 777-786.

- Seo, E. H. (2013). A comparison of active and passive procrastination in relation to academic motivation. *Social Behavior and Personality*, 41(5), 777-786.
- Shin, E. J, &Goh, J. K. (2011). The relations between active-passive procrastination behaviour and self-regulated learning strategies. *Korean Journal of Educational Science*, 42, 25-47.
- Shin, E. J, &Goh, J. K. (2011). The relations between active-passive procrastination behaviour and self-regulated learning strategies. *Korean Journal of Educational Science*, 42, 25-47.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of counseling psychology*, 31(4), 503.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133, 65-94.
- Taura, A. A., Abdullah, M. C., Roslan, S., & Omar, Z. (2015). Relationship between self-efficacy, task value, self-regulation strategies and active procrastination among pre-service teachers in colleges of education. *International Journal of Psychology and Counselling*, 7(2), 11-17.



د. علي محمد علي ناجي

كلية العلوم الشرعية - مسلاتة/ الجامعة الأسمرية

الحمد لله، والصلاة والسلام على رسول الله، وعلى آله وصحبه ومن والاه.

ويعد،،

فقد اطّعتُ على كتاب شرح التسهيل لابن مالك غير مرّة، ووقفتُ على الأهميّة التي أولّاهها لكتاب سيبويه، معتمداً عليه في تأصيل كثير من المسائل الصرفية، متّخذاً من نصوصه أدلّة على صحّة ما اختاره وما ذهب إليه من آراء، راداً بها أقوال النحويين الذين سبقوه إذا لم يكن راضياً عنها، وقد رأيت . إتماماً للفائدة⁽¹⁾ . أن أسوق أمثلة على ذلك، لعلّها تكون حافزاً للباحثين على أن يدرسوا المسائل الصرفية في كتاب شرح التسهيل، وقد قسّمتها إلى أربعة مطالب، سائلاً الله أن ينفع بها.

المطلب الأول/ القول في جمع الثلاثي المعوض من لامه أو فائه هاء التانيث:

ذكر ابن مالك أنّ من شروط جمع الاسم جمعاً منكرّاً سالمّاً خلّوه من تاء التانيث، نحو طلحة فإنّه لا يُجمع هذا الجمع، فلا يُقال: طلحون⁽²⁾، إلّا إذا كانت التاء عوضاً من فاء كلمة ثلاثيّة، نحو: عدّة، أو كانت عوضاً من لامها ولم تُكسّر نحو: نُبّة، ورُبّة مخفّفاً وسمّيت بإحداها رجلاً فإنّه يجوز جمعها بالواو والنون، وبالألف والتاء،

(1) كتب الباحث أطروحة الدكتوراه بعنوان: أثر سيبويه في شرح التسهيل لابن مالك، واقتصر على المسائل النحوية.

(2) إلّا عند الكوفيين وابن كيسان فإنّهم يجيزون ذلك. انظر رأيهم في: الإنصاف: 40/1 .

فتقول: جاء عدون، وثُبُون، ورُبُون، ورأيت عِدِين وثُبِين وربِين، وجاءت عِدات وثُبَات وربَات⁽¹⁾.

ثمَّ نسب هذا الرَّأْي لابن السَّرَاج، منبِّها إلى أَنَّهُ أَخَذَهُ من سيبويه. وابن السَّرَاج اعتمد اعتماداً تاماً على نصِّ سيبويه في هذه المسألة، حيث قال في باب: جمع الرجال والنِّساء: "قال سيبويه: ... ولو سَمَّيْتَ رجلاً أو امرأةً بِسَنَةٍ لكنت بالخيار، إن شئت قلت: سنون، وإن شئت قلت: سنوات، وكذلك ثُبَّة، تقول: ثُبَات، وثُبُون، لا تُجاوز جمعهم الذي كان عليه، وشيئةً وطبئةً: شِيَات، وطبَات لأنهم لم يُجاوزوا هذا، وكان اسماً قبل أن يُسمَّى به"⁽²⁾.

ونصُّ ابن السَّرَاج لا يبتعد كثيراً عمَّا ذكره سيبويه، والاختلاف بينهما قد يكون في اختلاف نسخ الكتاب، فالنصُّ في النسخة التي بين يديَّ: "ولو سَمَّيْتَ رجلاً أو امرأةً بسنة لكنت بالخيار، إن شئت قلت: سنوات، وإن شئت قلت: سنون، لا تعدوا جمعهم إيَّها قيل ذلك، لأنَّها ثمَّ اسمٌ غير وصف كما هي ههنا اسم غير وصف. فهذا اسم قد كُفِيت جمعه. ولو سَمَّيْتَهُ ثُبَّةً لم تجاوز أيضاً جمعهم إيَّها قبل ذلك ثُبَاتٍ وثُبُون، ولو سَمَّيْتَهُ بشيئةً أو طبئةً لم تُجاوز شِيَاتٍ وطبَاتٍ؛ لأنَّ هذا اسم لم تجمعه العرب إلَّا هكذا"⁽³⁾.

وذهب بعض النُّحاة إلى أنَّ في جمع (ثُبَّة) بالواو والنون تعويض من المحذوف، قال ابن سيده: "... وفي ثُبَّة: ثُبُون، وهذا كثير جداً، والجمع بالواو والنون له مزية على غيره من الجموع، فجعل عوضاً من المحذوف"⁽⁴⁾. وهو يشير بذلك إلى أنَّ أصل "ثُبَّة" ثبو، فحذفت لامها وعوض عنها بالتاء.

(1) انظر: شرح التسهيل: 1/77 .

(2) الأصول في النحو: 2/421 .

(3) الكتاب: 3/399، 400 .

(4) كتاب العدد في اللغة: ص30 .

واختلف النُحاة في المحذوف، فمنهم من رأى أَنَّهُ عين الكلمة، والأصل عندهم (ثوب)، ومنهم من رأى أَنَّ المحذوف لَامُ الكلمة، والأصل (ثبو)، وقد أقرَّ الزَّجَّاج الأصيلين، وفرَّق بين معنييهما فقال: "الثُّبَاتُ الجماعات المتفرِّقة، واحدها ثُبَّة ... قال سيبويه: ثُبَّة تُجمع ثُبُونٌ وثُبِينٌ، في الرفع والنصب والجرِّ، وإِنَّمَا جُمعت بالواو والنون ... لأنَّ الواو والنونَ جُعِلتا عوضاً من حذف آخر الكلمة، وثُبَّة التي هي الجماعة محذوف آخرها، تُصَغَّر ثُبِيَّةً. وثُبَّة الحوض وسطه حيث يثوب الماء إليه، تُصَغَّر ثوبية؛ لأنَّ هذا محذوفة منه عين الفعل"⁽¹⁾.

ووافق الجوهرِيُّ الزَّجَّاجَ عندما تحدَّثت عن المواضع التي تزداد فيها الهاء فقال: "وقد تكون الهاء عوضاً من الواو الذاهبة من فاء الفعل، نحو: عِدَّةٌ وصِفَةٌ، وقد تكون عوضاً من الواو والياء الذاهبة من عين الفعل، نحو: ثُبَّة الحوض، أصله من ثاب الماء يثوب ثوباً"⁽²⁾.

ورأى ابن جنِّي عدم جواز كون المحذوف فاء الكلمة أو عينها، فقال: "والقول في ظُبة أيضاً كالقول في ثُبَّة، ولا يجوز أن يكون المحذوف منها فاءً ولا عيناً"⁽³⁾ وهو الصحيح. وذهب الصَّبَّانُ إلى أَنَّ المحذوف لَامُ الكلمة، وأَنَّ الواو لا الياء؛ معللاً ذلك بأنَّ ما حذف من اللامات أكثره واو⁽⁴⁾. وأما أبو حيَّان فذهب إلى أَنَّ ما جمع من باب ثُبَّة وسنة بالواو والنون ليس قياساً، بل يُقتصر فيه على ما سمع من كلام العرب، أمَّا عِدَّةٌ فلا تجمع بالواو والنون لعدم سماع ذلك من العرب، ولا يجوز إلحاقها بما عوِّض

(1) معاني القرآن وإعرابه: 75/2 .

(2) الصحاح: مادة "هاء" 410/7 .

(3) سر صناعة الإعراب: 603/2 .

(4) حاشية الصَّبَّان: 127/1 .

من لامة الهاء وجمع قبل التسمية به بالواو والنون مثل ثَبَّة⁽¹⁾. وهو مخالف لرأي سيبويه في (عدة)، حيث أجاز جمعها على "عدون" إذا صارت اسماً كقولك: لِذُون⁽²⁾. واعترض أبو حيان على ذلك بأن المبرد يرى شذوذ (لِدون) فلا يقاس عليه غيره، فلا يقال في (عدة) (عدون)، بل (عدات)⁽³⁾. وقد حاولت الوقوف على قول المبرد فلم أجده. أمّا الدماميني فقد وضع لـ(عدة، وثَبَّة) قيوداً حتى تُجمع بالواو والنون، أحدها: أن تكون التاء عوضاً، فإن لم تكن كذلك لم يُجمع ما هي فيه هذا الجمع. الثاني: كون اللام صحيحة، فإذا كانت حرفَ علة لم يجمع ما هي فيه بالواو والنون⁽⁴⁾.

الثالث: كون الكلمة لا تكسير لها قبل العلمية، نحو عدة وثَبَّة، فإذا كسرت قبل العلمية نحو شفة وشفاه، فلا تجمع بالواو والنون⁽⁵⁾. وهذا لم يأت فيه بجديد. كما قال الدَّلَّائِيُّ . إلا دعواه صحة لام (ثَبَّة)، معتمداً على ما صرح به ابن سيدة من أنّها صحيحة اللام معتلة العين، فهي عنده من ثاب يثوب⁽⁶⁾، وقد وصفه الدَّلَّائِيُّ بأنه واهم فيما ذهب إليه، وعلى ما ذهب إليه الجوهري من أنّ الثَبَّة وسط الحوض الذي يثوب إليه الماء، فأصله من ثاب يثوب وردّه الدَّلَّائِيُّ بأنّ في كلامه تردداً، فقد أورد اللفظة في باب معتلّ اللام، وبأنّ الفيروزآبادي قد جزم بعكسه، وهو الصحيح عند النحويين، خلاف

(1) انظر: التذييل والتكميل: 304/1، 305 .

(2) انظر: الكتاب: 401/3 .

(3) انظر: التذييل والتكميل: 306/1 .

(4) وهذا مخالف لما عليه أكثر النحاة.

(5) انظر: تعليق الفرائد على تسهيل الفوائد: 231/1، 232.

(6) هذا الرأي في خطبة كتاب المخصص، وهو خلاف ما ذكره في كتاب العدد، وقد سبق أن

نقلت منه ما يفيد أنّه يرى حذف لام "ثَبَّة" لا عينها.

الزجاج⁽¹⁾.

وسيبويه أقدم من أشار إلى أنها من باب (ثبو)، حيث قسّم بنات الحرفين عند جمعها بالألف والتاء على قسمين: الأول: ما يردُّ إليه المحذوف من آخره، مثل: سنّوات، وعِصّوات، والثاني: ما لم يردِّ إليه المحذوف من آخره مثل ثُبّات⁽²⁾.
 وذهب الفارسيُّ إلى أنّ حذف اللام من (ثبة) هو الوجه، وأنّه هو الأكثر، وأنّ حذف العين قليل، والحمل على الكثير أولى وأقرب إلى الصواب من الحمل على النادر⁽³⁾، وجعل الـورّاق جمع (ثُبة) بالواو والنون عوضاً من المحذوف، فقال: "وأكثر الأسماء النواقص المؤنّثة يُجمع بالواو والنون، نحو: ثُبة وثُبّون، وقُلة وقلّون، وجعلوا الجمع بالواو والنون عوضاً من النقص الذي دخلها"⁽⁴⁾. وقول الفارسيُّ هو المختار عندي والأصح؛ لكثرتة.

المطلبُ الثاني

القول في جمع الاسم الثلاثي المؤنّث بالهاء والمجرد منها بالألف والتاء:
 فصلّ ابن مالك القول في حكم الاسم الثلاثي المؤنّث إذا جُمعَ بألف وتاء بالنسبة إلى إبتاع عينه لفائه وعدمه، وملخّص ما ذكره في هذا الشأن:
 - الاسم المؤنّث بالهاء، مثل: (تَمْرَة) بفتح فسكون، و (عُرْفَة) بضمّ فسكون و(كِسْرَة) بكسر فسكون، عند جمعه بالألف والتاء تَنبُعُ عينه فاءه في الحركة فنقول في جمع (تَمْرَة) تَمْرَات، وفي جمع (عُرْفَة) عُرْفَات، وفي جمع (كِسْرَة) كِسِرَات.

(1) انظر: نتائج التحصيل: 410/1، 411 .

(2) انظر: الكتاب: 598/3، والمساعد على تسهيل الفوائد: 56/1.

(3) انظر: البغداديات: ص 531 .

(4) علل النحو: ص 682 .

- يجوز في مضموم الفاء نحو (عُرْفَة) - إضافة إلى الإتياع . فتح العين (عُرْفَات)، وتسكينها (عُرْفَات). كما يجوز في مكسور الفاء نحو: (كِسْرَة) - إضافة إلى الإتياع . فتح العين (كِسْرَات)، وتسكينها (كِسْرَات)، فيكون في كل واحد منهما ثلاثة أوجه.

أما مفتوح الفاء مثل (تَمْرَة) فسكت ابن مالك عن ذكر عدم الإتياع فيه، وفي ذلك دليل على لزومه، فلا يجوز غيره إلا إذا اعتلت لام الاسم مثل: (طَبِيَّة) و(شَرِيَّة)، فيجوز تسكين عينه في الجمع، فنقول: (طَبِيَّات) و (شَرِيَّات)، واللغة المشهورة بفتح العين، ونسب هذا إلى ابن جنِّي⁽¹⁾ . ويجوز . أيضاً . العدول عن الفتح إلى السكون لشبهه الصفة، مثل: أهل وأهلات، وأهلات بالفتح أشهر، واستدل عليه بقول الشاعر⁽²⁾:

وَهُمْ أَهْلَاتٌ حَوْلَ قَيْسِ بْنِ عَاصِمٍ إِذَا وَلَجُوا بِاللَّيْلِ يَدْعُونَ كَوْتُرًا

وهو من شواهد سيبويه⁽³⁾.

- ويجوز تسكين عين (فَعَلَات) جمع (فَعْلَة)، مثل: (حَسْرَات) جمع (حَسْرَة) تشبيهاً بجمع (فَعْلَة) صفة، لأنَّ المصدر قد يوصف به، ونسب لابن جنِّي⁽⁴⁾ القول بأنَّ (طَبِيَّات) أسهل من (رَفُضَات)؛ لاعتلال لام الأولى، و(رَفُضَات) أسهل من (تَمْرَات)؛ لأنَّ المصدر يشبه الصفة، وبناءً عليه فإنَّ قولهم: امرأة كلبية يجمع على (كَلْبَات) على

(1) انظر رأي ابن جنِّي في: المحتسب: 171/2، 172 .

(2) من الطويل، للمخبل السعدي في: الكتاب: 600/3، والخزانة: 96/8 . 98، وشرح المفصل

للخوارزمي: 347/2، وغير منسوب في: شرح المفصل لابن يعيش: 31/5.

(3) انظر: الكتاب: 600/3 .

(4) قال ابن جنِّي: "وروينا عن أبي زيد أيضاً عنهم: شَرِيَّة وشَرِيَّات وهو الحنظل، والتسكين

عندي في هذا أسوغ منه في نحو: رَفُضَات ووعُرَات، من قَبْلِ أَنْ قَبِلَ الألف ياء متحركة

مفتوحاً ما قبلها، وهذا شرط اعتلالها بانقلابها ألفاً..." المحتسب: 56/1 .

الأصل، ويُجمع على (كَلْبَات) بالسكون باعتبار الوصف العارض. ولا يجوز العدول عن (فَعَلَات) بفتح العين سوى ما ذكر إلا في ضرورة، ووصفها ابن مالك بأنها من أسهل الضَّرورات؛ لأنَّ العين المفتوحة قد تسكن وإن لم تكن في جمع ولا ساكنة في الأصل، فسكونها إذا كانت في جمع وكانت ساكنة في الأصل أولى، ثمَّ استدلَّ على كونها غير جمع وغير ساكنة في الأصل بقول الشاعر⁽¹⁾:

وَعَزْبَةُ أَرْضٌ لَا يُحِلُّ حَرَامَهَا مِنْ النَّاسِ إِلَّا اللُّوَدَعِيُّ الخَلِجِلُ

أراد: (عَزْبَة) بفتح الراء.

- نسب ابن مالك إلى يونس⁽²⁾ أنَّه جمع (جِرْوَة) على (جِرِّوات) بكسر الراء وحكم على رأيه بأنَّه في غاية الشذوذ.

- أكثر النَّحويين يظنُّون أنَّ جَمَعَ (لَجْبَة) على (لَجَبَات) بفتح الجيم شاذٌّ؛ لأنَّ (فَعْلَة) لا تُجمع على (فَعَلَات) بل على (فَعَلَات) وليس كذلك، لأنَّ في (لَجْبَة) أربع لغات⁽³⁾:

(لَجْبَة) بفتح اللام والجيم، و (لَجْبَة) بفتح فسكون، و (لَجْبَة) بكسر فسكون، و (لَجْبَة) بضمَّ فسكون، وعليه فإنَّ فتح الجيم في الإفراد ثابت، واعتقد بعض النحاة أنَّ

⁽¹⁾ من الطويل، منسوب لأبي طالب بن عبد المطلب عمَّ النبي صلى الله عليه وسلم في: معجم البلدان لياقوت الحموي: 97/4، وغير منسوب في: لسان العرب: 2864/4. قال الفيروزبادي: "والعزْبَةُ محرّكة... وناحية قرب المدينة، وأقامت قريش بعربة فَنُسِبَتِ العرب إليها، وهي باحة العرب، وباحة دار أبي الفصاحة إسماعيل عليه السلام، واضطرَّ الشاعر إلى تسكين رائها" القاموس المحيط: 113/1.

⁽²⁾ انظر رأي يونس في: توضيح المقاصد للمرازي: 1374/3، وهمع الهوامع: 72/1.

⁽³⁾ انظر: الارتشاف: 593/2.

(رَبَعَات) بفتح الباء جمع (رَبْعَةٌ) بسكونها، وإنما هو جمع (رَبْعَةٌ)، ونسبه لابن سيده⁽¹⁾.
ونسب للمبرد القول بجواز جمع (لَجْبَةٍ) بفتح الجيم على (لَجَبَات) بسكونها⁽²⁾، ونسب
لقطرب القول بجواز جمع "فَعَلَةٌ" على "فَعَلَات" مثل: ضَخْمَةٌ وضخمات قياساً على ما
ليس بصفة.

- نَبِهَ ابنُ مالكٍ إلى منع الضمَّةِ قبل الياء، والكسرةِ قبل الواو، عليه فلا يجوز
ضمُّ عين (مُنِيَّةً)، كما لا يجوز كسرُ عين (ذُرْوَةٌ)، بل يُقتصرُ فيهما على التسكين أو
الفتح، أما مكسور الفاء معتلُّ اللام بالياء مثل "لِحِيَةٌ" ففي كسر عينه خلاف، فبعض
البصريين منعه لاستئصال الياء بعد كسرتين، وبعضهم أجازَه. ونسب إلى الفرَّاء منع
(فَعَلَات) مطلقاً؛ لأنَّ وزن "فَعِل" مهمل إلا فيما ندر مثل: إِبِل، وِبِلز، وردَّ عليه ابن مالك
بما يضيق المقام لذكره⁽³⁾.

هذا تفصيل ما ذكره ابن مالك في جمع المؤنث ذي الهاء، وما يهْمُنَا في هذه
المسألة أنَّه جعل هذه الأحكام المتعلقة بجمع المؤنث ذي الهاء مثل: (تَمْرَةٌ) و(عُرْفَةٌ)
و(كِسْرَةٌ)، منطبقة على المؤنث الثلاثي المجرد من الهاء، مثل: (دَعْد) و(جُمْل)،

⁽¹⁾ قال ابن سيده: "والمؤنث (رَبْعَةٌ) و (رَبْعَةٌ) كالمذكر، وأصله له، وجمعهما (رَبَعَات) حركوا
ثانيه وإن كان صفة لأنَّ أصل رَبْعَةٌ اسمٌ مؤنثٌ وقع على المذكر والمؤنث، فوصفا به، وقد
يُقال (رَبَعَات) بسكون الباء فيُجمع على ما يُجمع هذا الضرب من الصفة" المحكم والمحيط
الأعظم: 140/2 .

⁽²⁾ قال المبرد: "... وأما قولهم: شاة لَجْبَةٌ وشاة لَجَبَات، فزعم سيبويه أنَّهم يقولون: لَجْبَةٌ ولَجْبَةٌ،
وإنَّما قالوا: لَجَبَات على قولهم: لَجْبَةٌ، وقال قوم: بل حرَّكْ لأنَّه لا يلتبس بالمذكر، لأنَّه لا
يكون إلا في الإناث، ولو أسكنه فسُكِّن على أنَّه صفة كان مصيباً. وقد جاء في الأسماء
بالإسكان في "فَعَلَةٌ" أنشدوا لذي الرمة:

ورفُضات الهوى في المفاصل " المقترض: 191/2، 192

⁽³⁾ انظر: شرح التسهيل: 100/1 . 104 .

و(هَند)، مستندا على تسوية سيبويه بينهم في جميع الأحكام، محترزاً بذكر الأمثلة الثلاثة: دعد، وجُمَل، وهند، . وهي أسماء ثلاثية صحيحة العين الساكنة غير المضعفة وليست صفة . من الاسم المؤنث الثلاثي معتل العين نحو: جَوَزة، ودَيْمة، ودُوَلة، ومن متحرك العين مثل: شَجَرة، وسَمرة، ونَمرة، ومن مضعف العين مثل: حَجَّة، وحِجَّة، وحُجَّة، ومن الصفة مثل: ضَحْمَة، وجِلْفَة، وحُلوة. وحكم لهذه الأسماء المؤنثة بإطلاق الإلتباع، فلا فرق بين مفتوح الفاء ومضمومها ومكسورها من ذي الهاء والمجرّد منها، نحو: تَمَرَاتٍ وغُرُفَاتٍ وكِسِرَاتٍ، ودَعَدَاتٍ وجُمَلَاتٍ وهِنِدَاتٍ.

وإذا رجعنا إلى سيبويه فإننا نجده يقول: "وقد يجمعون المؤنث الذي ليست فيه هاء التانيث بالتاء، كما يجمعون ما فيه الهاء؛ لأنه مؤنث مثله، وذلك قولهم: عُرُسات وأرَضَات، وعَيْرٌ وعَيْرَاتٌ، حَرَكَوا الياء وأجمعوا فيها على لغة هذيل لأنهم يقولون: بِيَضَاتٍ وجَوَزَاتٍ..."⁽¹⁾. ويقول في موضع آخر: "وإذا سميت امرأة بدعدٍ فجمعت بالتاء قُلْتُ: دَعَدَاتٌ فنَقَلْتُ كما نَقَلْتُ أرَضَاتٍ؛ لأنك إذا جمعتَ الفَعْلَ بالتاء فهو بمنزلة جمعك الفَعْلَةَ من الأسماء، وقولهم: أرَضَاتٍ دليل على ذلك. وإذا جمعتَ جُمَلَ على من قال ظُلُمَاتٌ قُلْتُ: جُمَلَاتٍ، وإن شئتَ كسرتها كما كسرتَ عَمراً فقلت: أدعدُ. وإن سميتَ بهندٍ أو جُمَلٍ فجمعتَ بالتاء فقلت: جُمَلَاتٍ نَقَلْتُ في قول من نَقَلَ ظُلُمَاتٍ، وهِنِدَاتٍ فيمن نَقَلَ في الكسرة فقال: كِسِرَاتٍ، ومن العرب من يقول كِسِرَاتٍ، وإن شئتَ كسرتَ بُرداً وبِشراً فقلت: أهَنَادٌ وأجَمَالٌ"⁽²⁾.

وفي النصين السابقين صرح سيبويه بأن الاسم الثلاثي المجرد من هاء التانيث يجوز جمعه بالألف والتاء كجمع ما فيه الهاء، أي أنه سوى بينهما في الحكم كما نقل عنه ابن مالك، وعلل سيبويه التسوية بينهما في الجمع بالألف والتاء بأن كلاً منهما اسم

(1) الكتاب: 600/3 .

(2) السابق: 397/3 .

مؤنث، ومن خلال الأمثلة التي ساقها (عُرُسات، وأرَضَات) في النصّ الأول، و(جُمَل، ودَعُد، وهِنْد) في النصّ الثاني نلاحظ أنّها أسماء ثلاثية عينها صحيحة ساكنة غير مضعّفة، وليست صفات، وجميعها مجرد من هاء التانيث، وقد استغنى عن سرد القاعدة مكتفياً بذكر الأمثلة، ومع أنّه صرّح بالتسوية بين المؤنث ذي الهاء والمجرّد منها في جمعها بالألف والتاء بقوله في النصّ الأول: "وقد يجمعون المؤنث الذي ليست فيه هاء التانيث بالتاء، كما يجمعون ما فيه الهاء؛ لأنّه مؤنث مثله"، ويقول في النصّ الثاني: "... لأنّك إذا جمعتَ الفَعْلَ بالتاء فهو بمنزلة جمعك الفَعْلَةَ من الأسماء"، لم يكتف بذلك بل ضرب أمثلة توضّح مراده فسوّى بين ظُلْمَة وجُمَل، فجمعهما على ظُلْمَاتٍ وجُمَلَاتٍ، والأول منهما اسم مؤنث بالهاء، والآخر بدونها، وقد ذكر التنقيح فيهما، وهو إتباع عينها الفاء المضمومة وسوّى بين كِسْرَة وهِنْد، فجمعهما على كِسِرَاتٍ وهِنِدَات، بكسر العين تبعاً للفاء، والأول منهما مؤنث بالهاء، والآخر مجرد منها، أمّا في أرضٍ ودعد فقد جمعهما على أرَضَاتٍ ودَعِدَات، بفتح العين تبعاً للفاء، ولكنهما لا يختلفان، فكلاهما اسم مؤنث بغير هاء في مفرده.

وقد وصف سيبويه الإِتْبَاعَ بالتَّنْقِيل، وبين أنّ من العرب من يقول في هِنْدٍ وهِنِدَات، كما يقول في الكِسْرَة: كِسِرَاتٍ بكسرتين، ومنهم من يقول في جُمَلٍ: جُمَلَاتٍ بضم الأول والثاني كما يقول: ظُلْمَاتٍ⁽¹⁾. وفي موضع آخر ذكر أنّ من العرب من يخفّف ويفتح عين (فَعْلَة) فيقول: قِرْبَاتٍ، وسِدْرَاتٍ، وكِسْرَاتٍ، كما فتحوا عين (فَعْلَة) فقالوا في جمع غرفة عُزْفَاتٍ بفتح الراء⁽²⁾.

ومن أمثلة شيخ النحاة نفهم أنّه يجوز في مضموم الفاء نحو (عُرْفَة). إضافة إلى الإِتْبَاع. فتح العين (عُرْفَاتٍ)، وتسكينها (عُرْفَاتٍ). كما يجوز في مكسور الفاء نحو:

(1) انظر: الكتاب: 3/397.

(2) انظر: السابق: 3/581.

(كِسْرَة) - إضافة إلى الإِتْبَاع . فَتَحُ العَيْن (كِسْرَات)، وَتَسْكِينُهَا (كِسْرَات)، فيكون في كلِّ واحد منهما ثلاثة أوجه. أمَّا مفتوح الفاء فالإِتْبَاع فيه لازم إذا استوفى الشروط.

وبعد هذا العرض يمكن القول بأنَّ ابن مالك قد سار على نهج سيبويه في هذه المسألة، غير أنَّه فصلَّ ما أجمله سيبويه فيها، إلَّا أنَّني وجدت بعض النُّحاة يعترضون عليهما في بعض الجزئيات، ومن اعتراضاتهم أنَّ ابن مالك ذكر اللغة المشهورة في (أهلات) وهي الفتح، واستشهد ببيت سيبويه:

وَهُمْ أَهْلَاتٌ حَوْلَ قَيْسِ بْنِ عَاصِمٍ إِذَا أَدْلَجُوا بِاللَّيْلِ يَدْعُونَ كَوْنُرًا

وعلق على الشاهد بقوله: "وقيل أيضاً: أهلة بمعنى أهل، حكاها الفراء، فالأولى بأهلات أن يكون جمعاً له لا لأهل" (1).

واعترض عليه ابن يعيش فقال: "... وأمَّا أهلات فهو جمع أهلة بالتاء، وليس بجمع أهل كما ظنَّه صاحب الكتاب، ألا ترى أنَّ أهلاً مذكر يجمع بالواو والنون نحو أهلون" (2). وعلق البغدادي . أيضاً . على الشاهد بما يدلُّ على مخالفته لما ذهب إليه سيبويه، فقال بعد أن ذكر الشاهد: " على أنَّه جمع أهلة، جُمِعَ باعتبار اسميَّته، ولهذا فتح عينه وفيه ردُّ على سيبويه في زعمه أنَّه جمع أهل" (3).

وسيبويه لم يغفل عن معرفة (أهلات) أهو جمع أهل أم جمع أهلة ؟ فقد فصلَّ الكلام فيه بقوله: "... وقالوا: أهلات، فحَقَّقُوا، شَبَّهُوا بِصُعْبَاتِ حَيْثُ كَانَ أَهْلٌ مَذْكَرًا تَدْخُلُهُ الْوَاوُ وَالنُّونُ، فَلَمَّا جَاءَ مُؤَنَّثًا كَمُؤَنَّثِ صُعْبٍ فُجِعَ بِهِ كَمَا فُجِعَ بِمُؤَنَّثِ صُعْبٍ. وَقَدْ قَالُوا: أَهْلَاتٌ فَتَقَلَّوْا، كَمَا قَالُوا: أَرْضَاتٌ... " (4).

(1) شرح التسهيل: 101/1 .

(2) شرح المفصل: 31/5 .

(3) الخزانة: 96/8، 97 .

(4) الكتاب: 600/3 .

قال الأعم الشنتمري: "الشاهد فيه جمع أهل على أهلات بالألف والتاء وتحريك الثاني، ووجه دخول الألف والتاء فيه حمله على معنى الجماعة؛ لأنّه يؤدي عن معناها وإن لم تكن فيه الهاء، فجمع بالألف والتاء كما تجمع"⁽¹⁾. وفي قوله ترجيح لرأي سيبويه، وتعليل لجمع "أهل" بألف وتاء.

وفي نظري أنّ ابن مالك . أيضاً . يرى ما يراه سيبويه، والدليل على ذلك تضعيفه لرأي الفراء بقوله: "وقيل"، وهي عبارة يفهم منها أنّ هذا ليس بالمرضيّ عنده.

المطلب الثالث/ القول في منع الفراء الجمع على فِعَلات بكسرتين:

اتَّفَق النُّحاة على منع إِتِّبَاع عَيْن (رِشْوَةٌ) فاءها؛ لِمَا يَتَرْتَّبُ عَلَيْهِ من قلب الواو ياء؛ لتطُرُّفها وانكسار ما قبلها، فلا يقال: رِشَوَات لِمَا كَانَ يُوَدِّي إِلَى هذا التَّغْيِير الذي تلتبس معه بنات الواو ببنات الياء⁽²⁾، واختلفوا في إِتِّبَاع عَيْن (فِدْيَةٌ) فاءها فمنهم من منعه لتوالي كسرتين وياء، كأنّها ثلاث كسرات، قال ابن عصفور في باب حكم الاسم المجموع بالألف والتاء: "... وإن كان معتلّ اللام فحكمه حكم الصحيح ما لم تكن اللام ياءً، فإن كانت ياءً فإنّها لا يجوز فيها الإِتِّبَاع، نحو (مِرْيَةٌ) تقول في جمعه: مِرْيَات، ومِرْيَات، ولا يجوز: مِرْيَات بإِتِّبَاع حركة العين للفاء"⁽³⁾.

وقد أجاز ذلك سيبويه حيث قال: "...ولكنّه لا بأس بأن تقول في مِدْيَةٍ مِدْيَاتٌ كما قُلْتَ في حُطْوَةٍ حُطْوَاتٌ؛ لأنّ الياء مع الكسرة كالواو مع الضمّة..."⁽⁴⁾. ونسب أبو

(1) تحصيل عين الذهب بهامش الكتاب: 225/2 .

(2) انظر: المقتضب: 194/2، وشرح التسهيل: 102/1، والتذليل والتكميل: 50/2، وشرح الجمل لابن عصفور: 89/1.

(3) شرح الجمل: 89/1.

(4) الكتاب: 411/4 .

حيّان لشيخه ابن الضائع في مثل مَدِيَّةٍ وَفَدِيَّةٍ جَوَازَ الْإِتْبَاعِ تَبَعاً لِسَيَّبِيهِ وَمَنْ وَافَقَهُ⁽¹⁾.
 أمَّا جمع (فَعْلَةٌ) صحيح اللام مثل (سِدْرَةٌ) فقد نصَّ سيبويه على جواز جمعه
 على (سِدْرَاتٍ) بِإِتْبَاعِ عَيْنِهِ الْفَاءِ⁽²⁾، وإلى مثل ذلك ذهب الأخفش⁽³⁾. وأمَّا الْفَرَاءُ فقد
 نسب إليه ابنُ مالك القولَ بمنع (فَعِلَاتٍ) مطلقاً؛ لأنَّ وزن (فَعِل) مهمل إلا فيما ندر
 مثل: إِبِل، وَبِلِز⁽⁴⁾.

وقد أجاب ابن مالك على ما ذهب إليه الْفَرَاءُ من عدم جواز جمع (فَعْلَةٌ) على
 (فَعِلَاتٍ) بِالْإِتْبَاعِ بِأَرْبَعَةِ أَوْجِهٍ، رابعها أَنَّ الْعَرَبَ اسْتَعْمَلَتْ (فَعِلَاتٍ) جَمْعاً لـ(فَعْلَةٌ)
 كـ(نِعِمَاتٍ) فِي جَمْعِ (نِعْمَةٍ)، معتمداً في ذلك على أَنَّ سَيَّبِيهِ أَشَارَ إِلَى أَنَّ الْعَرَبَ لَمْ
 تَجْتَنِبْ اسْتِعْمَالَهُ كَمَا لَمْ تَجْتَنِبْ اسْتِعْمَالَ (فَعِلَاتٍ)، وَأَنَّ مِنَ الْعَرَبِ مَنْ اسْتَسْهَلَ النَّطْقَ
 بِكسر عين (فَعِلَاتٍ) فيما لآمه واو مثل (رَشِيَوَاتٍ) ولم يستسهل النطق بضمِّ عين فَعِلَاتٍ
 فيما لآمه ياء، وعليه فإنَّ (فَعِلَاتٍ) أَحَقُّ بِالْجَوَازِ مِنْ فَعِلَاتٍ⁽⁵⁾. وما نسبته ابن مالك إلى
 سيبويه من أَنَّ الْعَرَبَ جَمَعُوا (فَعْلَةٌ) عَلَى (فَعِلَاتٍ) نصَّ عليه في الكتاب بقوله: "وَإِنْ
 سَمَّيْتَ بَهْنِدٍ أَوْ جُمْلٍ فَجَمَعْتَ بِالنَّاءِ فَقُلْتَ: جُمْلَاتٍ ثَقُلْتَ فِي قَوْلٍ مِنْ ثَقُلَ ظُلُمَاتٌ،
 وَهِنْدَاتٍ فَيَمِنْ ثَقُلَ فِي الْكسرة فقال: كِسِرَاتٍ، وَمِنَ الْعَرَبِ مَنْ يَقُولُ كِسْرَاتٍ، وَإِنْ شِئْتَ
 كَسَّرْتَ بُرْدًا وَبِشْرًا فَقُلْتَ: أَهْنَادٌ وَأَجْمَالٌ"⁽⁶⁾.

وقال في موضع آخر: "وما كان (فَعْلَةٌ) فإنَّكَ إِذَا كَسَّرْتَهُ عَلَى بِنَاءِ أُدْنِي الْعَدَدِ

(1) انظر: الارتشاف: 596/2.

(2) انظر: الكتاب: 397/3.

(3) انظر: معاني القرآن: 182/1.

(4) انظر: شرح التسهيل: 102/1، 103 .

(5) انظر: السابق: 103/1 .

(6) الكتاب: 397/3 .

أدخلت التاء وحركت العين بكسرة، وذلك قولك: قَرِيَاتٌ وَسِدْرَاتٌ وَكِسِرَاتٌ، ومن العرب من يفتح العين كما فُتِحَتْ عَيْنُ فُعْلَةٍ، وذلك قولك: قَرِيَاتٌ وَسِدْرَاتٌ وَكِسِرَاتٌ⁽¹⁾. وفي النصين دليل على صحة ما نسبه ابن مالك لشيخ النحاة، ودقّة فهمه لمراده.

أمّا أصل المسألة وهو ما نسبه ابن مالك للفراء من منع جمع (فُعْلَة) على (فِعْلَات) بكسرتين ففيه تعسف على الفراء. حسب رأيي. إذ لم يصرّح بالمنع وإنما نسب للعرب قَلَّةً جمعهم (فِعْلَة) على (فِعْلَات)، واختيارهم. في الأغلب. جمعها على (فِعْل)؛ وذلك كراهة النقل من توالي كسرتين، حيث قال عند تفسيره لقوله تعالى: ﴿بِنِعْمَةِ اللَّهِ﴾⁽²⁾: "وقد فُتِرَتْ⁽³⁾: بِنِعْمَاتِ اللَّهِ، وَقَلَّمَا تَفْعَلُ الْعَرَبُ ذَلِكَ بِفِعْلَةٍ: أَنْ تُجْمَعَ عَلَى التَّاءِ، إِنَّمَا يَجْمَعُونَهَا عَلَى فِعْلٍ؛ مِثْلَ: سِدْرَةٍ وَسِدْرٍ وَخِرْقَةٍ وَخِرْقٍ. وَإِنَّمَا كَرِهُوا جَمْعَهُ بِالتَّاءِ لِأَنَّهُمْ يُلْزِمُونَ كَسْرَ ثَانِيهِ إِذَا جُمِعَ، كَمَا جَمَعُوا ظُلْمَةً ظُلُمَاتٍ فَرَفَعُوا ثَانِيَهَا إِتْبَاعاً لِرَفْعَةِ أَوَّلِهَا، وَكَمَا قَالُوا: حَسِرَاتٌ فَأَتْبَعُوا ثَانِيَهَا أَوَّلِهَا، فَلَمَّا لَزِمَهُمْ أَنْ يَقُولُوا: بِنِعْمَاتٍ اسْتَنْقَلُوا أَنْ تَتَوَالَى كَسْرَتَانِ فِي كَلَامِهِمْ لِأَنَّهَا لَمْ نَجِدْ ذَلِكَ إِلَّا فِي الْإِبِلِ وَحِذَاهَا، وَقَدْ احْتَمَلَهُ بَعْضُ الْعَرَبِ فَقَالَ: نِعِمَاتٌ وَسِدْرَاتٌ"⁽⁴⁾.

ففي أوّل النص صرّح بأنّ جمع (فُعْلَة) بالألف والتاء قليل عند العرب، وأنّ الكثير جمعها جمع تكسير، وفي آخر النص صرّح بأنّ بعض العرب احتملوا النقل فجمعوا (فُعْلَة) على (فِعْلَات) بالألف والتاء وبالإتباع، وكأنّي به يجعل ذلك مقصوراً فيه على السماع فلا يُقَاس على ما ورد منه.

(1) السابق: 580/3، 581.

(2) لقمان: من الآية 31.

(3) قال ابن جني: "ساكنة العين، قرأها جماعة منهم الأعرج" المحتسب: 170/2.

(4) معاني القرآن: 329/2، 330.

المطلبُ الرَّبْعُ/ إذا كان الفعل على وزن (أفعل) يُصاغ منه فعلُ التعجُّبِ قياساً:
 ذكر النحاة شروطاً للأفعال التي تُبنى منها صيغُ التعجُّبِ، قال أبو حيان: "صيغُ التعجُّبِ تُبنى من فعلٍ ثلاثيٍّ مجردٍ تامٍّ مثبتٍ متصرفٍ قابلٍ معناه للكثرة غير مبنيٍّ للمفعول، ولا مُعَبَّرٍ عن فاعله بأفعلٍ فعلاء"⁽¹⁾. وقد فصلَّ النحاة الكلام فيما كان على وزن (أفعل)، وذكروا أنَّ في حكم التعجُّبِ منه ثلاثةٌ مذاهبٍ⁽²⁾:
 أولها: أنه لا يجوز أن تُبنى صيغُ التعجُّبِ من (أفعل) مطلقاً.
 ثانيها: أنه يجوز بناؤها من (أفعل) مطلقاً.
 وثالثها: التفصيل بين أن تكون الهمزة في (أفعل) للتعدية فلا يجوز، وبين أن تكون لغيرها فيجوز.

وقسمها بعضهم إلى⁽³⁾:

. إطلاق القول بالقياس.

. إطلاق القول بالاختصار على السماع.

. والتفصيل المذكور في التقسيم الأول.

وذهب ابن مالك إلى أنه قد يُبنى فعلُ التعجُّبِ من الثلاثي المزيد فيه، فيقال في اشتدَّ: ما أشدَّه، وفي اشتاق: ما أشوقه، وفي اختصر: ما أخصره، وفي ذلك شذوذ من وجهين: أحدهما: أنها أفعالٌ مزيدةٌ، والثاني: أنها من فعل المفعول لا الفاعل.
 ثم نبَّه على أن ما كان من الأفعال على وزن (أفعل) لم يُقتصر في صوغ فعل التعجُّبِ منه على المسموع، بل حكَمَ بالطَّرادِ وقياس ما لم يُسمع منه على ما سُمِعَ

(1) الارتشاف: 2077/4 .

(2) انظر: الارتشاف: 2078/4، والتذييل والتكميل: 239/10، والمساعد: 163/2، 164 .

(3) انظر: شرح الجمل لابن الفخَّار: 392/1 .

ما لم يمنع مانع من ذلك، مقوياً حكمه بأنه مذهب سيبويه والمحققين من أصحابه⁽¹⁾.
 ثم تحدّث عما كانت فيه الهمزة للتعدية كأعطى، وما كانت همزته لغيرها كأغفى،
 فقال: "... ولا فرق بين ما كانت همزته للتعدية كأعطى وبين ما همزته لغير التعدية
 كأغفى، وشهد بأنّ هذا مذهب سيبويه قوله في باب التعجّب المترجم بهذا باب ما يعمل
 عمل الفعل ولم يجرِ مجرى الفعل ولم يتمكّن تمكّنه⁽²⁾: ويناؤه أبدأً من فَعَلَ وفَعِلَ وفَعَلْ
 وأفَعَلَ. هذا نصّه، فسوّى بين الثلاثة في صحّة بناء التعجّب منها، وأطلق القول بأفعل
 فعلم بأنّه لا فرق بين ما همزته للتعدية وبين ما همزته لغير التعدية، كما فعل ابن
 عصفور إذ أجاز القياس على ما أغفى زيدا، ولم يقس على ما أعطاه؛ لأنّ همزته معدّية
 وهو تحكّم بلا دليل. هذا مع أنّ سيبويه قال بعد قوله: ويناؤه أبدأً من فَعَلَ وفَعِلَ وفَعَلْ
 وأفَعَلَ: فشبيهه هذا بما ليس من الفعل نحو لات، وما، وإن كان من حسن وكرم
 وأعطى⁽³⁾. ولم يفرّق بين أعطى وبين حسن وكرم، مع العلم بأنّ همزة أعطى معدّية
 لأنّه يُقال: عطوت الشيء بمعنى تناولته، وأعطيته فلاناً فيصير عطوت بالهمزة متعدّياً
 إلى اثنين بعد أن كان دونها متعدّياً إلى واحد.

ومن تصريح سيبويه باطراد ما أعطاه وشبهه قوله في الربع الآخر من كتابه⁽⁴⁾:
 هذا باب ما يُستغنى فيه عن ما أفعله بما أفعل فعله، كما استغني بتركث عن ودعت،
 وكما استغني بنسوة عن أن يجمعوا المرأة على لفظها. وذلك في الجواب، ألا ترى أنّك
 لا تقول: ما أجوبه، وإنّما تقول: ما أجود جوابه. ثمّ قال: ولذلك لا تقول: أجوب به
 وإنّما تقول: أجود بجوابه، ولا يقولون في قال يقيل ما أقيله، استغنوا بما أكثر قائلتها،

(1) انظر: شرح التسهيل: 46/3 .

(2) الكتاب: 72/1، 73 .

(3) السابق: 73/1 .

(4) الكتاب: 99/4 .

وما أنومه في ساعة كذا وكذا كما قالوا: تركتُ ولم يقولوا ودغثُ. هذا نصُّه⁽¹⁾.

فظاهر كلام سيبويه أنَّه يجوز بناء صيغة التعجُّب من (أفعل) قياساً، وهو ما فهمه ابن مالك من النصوص التي نقلها من الكتاب، وتأثّر بها عندما حكم بأنّه لا فرق بين ما كانت همزته للتعدية، وما كانت لغير التعدية في صحّة بناء صيغة التعجُّب منها، وهذا المذهب الذي اختاره تبعاً لسيبويه نُقل عن الأخفش⁽²⁾ وصحّحه ابن هشام الخضراوي⁽³⁾ والصفّار⁽⁴⁾، ونصره أبو علي الشلوبين بقوله: "وسيبويه يُجري (أفعل) مجراه⁽⁵⁾، فقولهم: ما أعطاه للدراهم، وما أولاه للمعروف عنده قياس، وعند الأولين شاذ، والذي قاله سيبويه أولى لوجهين: أحدهما: كثرة ما جاء في ذلك في أفعل، فقد أوردوا منه حروفاً كثيرة، ولم يكثر ذلك في غير (أفعل)، مما زاد على الثلاثة كثرته في (أفعل). والثاني: أن المعنى الذي لم يكن . وذلك في غير (أفعل) مما زاد على الثلاثة . إنما هو الإخلال، وذلك معدوم هنا، فإنه لا فرق في اللفظ بينه متعجباً منه وغير متعجب منه⁽⁶⁾، ومن النحاة من لم يجز بناء صيغة التعجب من (أفعل)، ونسب للأخفش⁽⁷⁾،

(1) شرح التسهيل: 47/3 .

(2) انظر: شرح الرضي على الكافية: 230/4، والمساعد: 163/2، 164، والارتشاف: 2078/4.

(3) انظر رأيه في: المساعد: 163/2، 164، والارتشاف: 2078/4..

(4) انظر رأيه في: المساعد: 163/2، 164.

(5) أي مجرى الثلاثي غير المزيد فيه.

(6) التوطئة ص268 .

(7) انظر رأيه في : شرح جمل الزجاجي لابن خروف 575/1، وشرح المفصل لابن يعيش 144/7، والمساعد 164/2، وشرح الرضي على الكافية 230/4، والارتشاف 2078/4، وشرح التصريح 68/2 .

أيضاً، وللجرمي (1)، والمازني (2)، والمبرد (3)، وابن السراج (4)، والفارسي (5) والرّماني (6)، والرّماني (6)، والجرجاني (7)، والصيمري (8)، والشاطبي (9).

وذهب ابن عصفور إلى التفصيل بين أن تكون همزة (أفعل) للتعدية، فلا يجوز أن تُبنى منه صيغة التعجب، أو لا تكون فيجوز، فقال: "... وإن كان على وزن (أفعل)، ولم تكن همزته للتعدية جاز التعجب منه؛ نحو قولهم: ما أخطأه، وما أصوبه، وما أنته، وما أظله، وما أضواه، ولم يقولوا: ما أجوبه، استغناءً عن ذلك بقولهم: ما أحسن جوابه، وإن كانت للتعدية لم يجز التعجب منه إلا أن يشدّ من ذلك فيحفظ ولا يُقاس عليه، والذي شدّ من ذلك قولهم: ما آتاه للدرهم، وما أعطاه للدنانير، وما أولاه للمعروف، وما أضيعة للشيء..." (10). وتعقبه الشاطبي بقوله: "والذي يرد عليه على مذهبه هنا أن هذه التفرقة لم يقل بها أحد، ولا ذهب إليه نحوياً، ويكفيه في الردّ مخالفته للإجماع، بناءً على أن إحداه قول ثالث خرق للإجماع" (11).

(1) انظر رأيه في: الارتشاف: 2078/4، والمقاصد الشافية: 466/4.

(2) انظر رأيه في: شرح التصريح: 68/2، والارتشاف: 2078/4، والمساعد: 164/2.

(3) انظر رأيه في: شرح المفصل لابن يعيش: 144/7، والمساعد: 163/2، 164، شرح

التصريح: 68/2 والارتشاف: 2078/4، والمقاصد الشافية: 466/4.

(4) انظر رأيه في: الأصول: 152/3.

(5) انظر رأيه في: المساعد: 163/2، 164، وشرح التصريح: 68/2، والارتشاف: 2078/4.

(6) انظر: شرح كتاب سيبويه: 267/1.

(7) انظر: المقتصد في شرح الإيضاح: 379/1.

(8) انظر: التبصرة والتذكرة: ص 155 .

(9) انظر: المقاصد الشافية: 466/4 . 471 .

(10) المقرّب: ص 110 .

(11) المقاصد الشافية: 471/4 .

فهرس المصادر والمراجع

. القرآن الكريم، برواية قالون عن نافع.

- ارتشاف الضرب من لسان العرب، لأبي حيان، تحقيق د. رجب عثمان محمد مطبعة المدني، مصر، نشر مكتبة الخانجي، ط1، 1998م.
- الأصول في النحو، لابن السراج، تحقيق عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة بيروت ط3، 1988م.
- الإنصاف في مسائل الخلاف، لأبي البركات الأنباري، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، ط/ 1998 .
- البغداديات، للفراسي، دراسة وتحقيق صلاح الدين عبد الله السنكاوي مطبعة العاني، بغداد، ط/1983م.
- تبصرة المبتدي وتذكرة المنتهي، للصيمري، تحقيق د. يحي مراد، دار الحديث، القاهرة ط/2005م.
- تحصيل عين الذهب في علم مجازات العرب، للأعلم الشنتمري، بحاشية الكتاب مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، بيروت، ط 1990م.
- التذييل والتكميل في شرح كتاب التسهيل، لأبي حيان، حققه الأستاذ الدكتور حسن هنداوي، دار القلم، دمشق، ط1/ 1997.
- تعليق الفوائد على تسهيل الفوائد، للدماميني، تحقيق الدكتور محمد بن عبد الرحمن بن محمد المفدي، مطابع الحميضي، ط2/ 2001م.
- توضيح المقاصد والمسالك، للمراذي، تحقيق عبد الرحمن علي سليمان دار الفكر العربي، ط1/ 2001م.
- التوطئة، لأبي علي الشلوبين، دراسة وتحقيق الدكتور يوسف أحمد المطوع ط2/ 1401 هـ . 1981م.

مجلة التربوي

العدد 7

مسائل صرفية اتبع فيها ابن مالك مذهب سيبويه

- حاشية الصبان على الأشموني، للصبان، تحقيق طه عبد الرؤوف سعيد المكتبة التوفيقية، القاهرة.

- خزنة الأدب ولب لباب لسان العرب، للبغدادي، الناشر مكتبة الخانجي القاهرة، ط4/1997م.

- سرّ صناعة الإعراب، لابن جني، تحقيق أحمد فريد أحمد، المكتبة التوفيقية مصر بدون تاريخ.

- شرح التسهيل، لابن مالك، تحقيق د. عبد الرحمن السيد، و محمد بدوي المختون هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان، ط1/1990م.

- شرح التصريح على التوضيح، للشيخ خالد الأزهرى، دار إحياء الكتب العربية بدون تاريخ.

- شرح جمل الزجاجي، لابن خروف، من الأول حتى نهاية باب المخاطبة إعداد الدكتورة سلوى محمد عمر عرب، بحث مقدم لنيل درجة الدكتوراه في النحو بكلية اللغة العربية، بمكة المكرمة، سنة 1419 هـ.

- شرح جمل الزجاجي، لابن عصفور، إشراف الدكتور إميل يعقوب، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1/1998م.

- شرح جمل الزجاجي، لابن الفخار، تحقيق الدكتورة روعة محمد ناجي دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1/2013م.

- شرح الرضي على الكافية، تصحيح وتعليق يوسف حسن عمر، منشورات جامعة قار يونس بنغازي، ط2/1996م.

- شرح كتاب سيبويه، للرماني، (الجزء الأول)، تحقيق ودراسة محمد إبراهيم يوسف شبيبة، بحث مقدّم لنيل درجة الدكتوراه، في جامعة أم القرى، مكة المكرمة سنة 1414 هـ. 1415 هـ.

مجلة التربوي

العدد 7

مسائل صرفية اتبع فيها ابن مالك مذهب سيبويه

- . شرح المفصل، لابن يعيش، توزيع مكتبة المتنبي، القاهرة، بدون تاريخ .
- . شرح المفصل المسمى بالتخمير، للخوارزمي، تحقيق الدكتور عبد الرحمن بن سليمان العثيمين، مكتبة العبيكان، الرياض، ط1/ 2000م.
- . الصحاح، للجوهري، تحقيق أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين بيروت، لبنان ط4/1987م.
- . العدد في اللغة، لابن سيده، تحقيق عبد الله بن الحسين الناصر، وعدنان بن محمد الظاهر، ط1/1993م.
- . علل النحو، للوراق، تحقيق محمود محمد نصار، دار الكتب العلمية بيروت لبنان، ط2/ 2008م.
- . القاموس المحيط، للفيروز أبادي، تحقيق مكتب تحقيق التراث بمؤسسة الرسالة بإشراف نعيم العرقسوسي، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع بيروت لبنان، ط8/ 1426 هـ 2005 م.
- . كتاب سيبويه، تحقيق عبد السلام محمّد هارون، دار الجيل، ط1/ بدون تاريخ .
- . لسان العرب، لابن منظور، دار صادر، بيروت، ط1/ بدون تاريخ .
- . المحتسب في شواذ القراءات، لابن جني، تحقيق علي النجدي ناصف وأخزين مطابع روز اليوسف الجديدة، ط1999م.
- . المحكم والمحيط الأعظم، لابن سيده، تحقيق الدكتور عبد الحميد هندواوي دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ط1/ 2000م.
- . المخصص، لابن سيده، تحقيق خليل إبراهيم جفال، دار إحياء التراث العربي بيروت لبنان، ط1/ 1417 هـ . 1996م.
- . المساعد على تسهيل الفوائد، لابن عقيل، تحقيق وتعليق الدكتور محمد كامل بركات، دار الفكر، دمشق، ط1980م.

مجلة التربوي

العدد 7

مسائل صرفية اتبع فيها ابن مالك مذهب سيبيه

. معاني القرآن، للأخفش، تحقيق هدى محمد قراة، مطبعة المدني، نشر مكتبة الخانجي ط1/ 1990م.

. معاني القرآن، للفرّاء، تحقيق أحمد يوسف نجاتي و محمد علي النّجار دار السرور بدون تاريخ .

. معاني القرآن وإعرابه ، للزّجاج ، شرح وتحقيق د. عبد الجليل عبده شلبي عالم الكتب بيروت ، ط1/1988م.

. معجم البلدان، لياقوت الحموي، دار صادر، بيروت، ط2/ 1995م.

. المقاصد الشافية في شرح الخلاصة الكافية، للشاطبي، تحقيق الدكتور عبد الرحمن بن سليمان العثيمين، معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ط1/ 2007م.

. المقتصد في شرح الإيضاح، لعبد القاهر الجرجاني، تحقيق الدكتور كاظم بحر المرجان دار الرشيد للنشر، العراق، ط/ 1982م.

. المقتضب، للمبرد، تحقيق محمد عبد الخالق عزيمة، عالم الكتب بيروت بدون تاريخ.
. المقرب، لابن عصفور، تحقيق عادل أحمد عبد الموجود، و عليّ محمد معوض، دار الكتب العلميّة، بيروت، ط1، 1998م.

. نتائج التّحصيل في شرح كتاب التّسهيل، للدلائي، الجزء الأوّل، تحقيق د. مصطفى الصّادق العربيّ، نشر الكتاب والتّوزيع والإعلان والمطابع، بنغازي بدون تاريخ .

. همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، للسّيوطي، تحقيق د. عبد العال سالم مكرم، عالم الكتب، القاهرة، ط/ 2001م.

أ/جبريل محمد عثمان
كلية التربية / جامعة المرقب

مقدمة

الحمد لله مانح الثقة والصواب، والصلاة والسلام على أفصح الناطقين بالضاد، محمد بن عبد الله نبي الرحمة ورسول الهدى، أكرمه ربه بحسن البيان وفصاحة اللسان، وأوتي الحكمة وفصل الخطاب .

أما بعد: فإن اللغة العربية هي لغة القرآن الكريم نزل بها فزادها عزاً وشرفاً وتعظيماً، وأثرها بكثرة المفردات والتراكيب الجميلة، ومن تلك التراكيب التي أثارت انتباهي "لا سيما" فجعلته موضوع بحث وعنوانه بعنوان: (آراء العلماء في لاسيما) وما دعاني له اختلاف النحاة في إعرابها، وإعراب الاسم الواقع بعدها، وما يعترضها من حذف وإثبات في أجزاء تركيبها.

وانتهجت في هذا البحث المنهج التالي: قسمت الموضوع إلى عدّة مطالب، وخرجت الآيات القرآنية، وخرجت الأبيات الشعرية، ونسبت الآراء النحوية إلى أصحابها ورجعتها إلى مصادرها حفاظاً على الأمانة العلمية، وجعلت له خاتمة وذيلته بفهرس لمصادره .

المطلب الأول : لاسيما : التركيب والمعنى :

الأصل في تركيب (سي) أن أصل عينها واو (سوي) فقلبت الواو ياءً إما لسكونها وانكسار ما قبلها، أو لاجتماعها مع الياء ساكنة فأدغمت فيها فصارت (سي). قال ابن هشام الأنصاري في كتابه المغني: "سي من لاسيما بمنزلة مثل وزناً ومعنى، وعينه في الأصل واو وتثنيته سيان ويستغنى حينئذ عن الإضافة كما استغنت عنها

مثل⁽¹⁾.

ف(سي) رغم أنها من الأسماء الملازمة للإضافة إلا أنه يستغنى عن إضافتها حين تثنى شأنها، شأن "مثل"، ف(مثل) إذا تثبت مُنعت من الإضافة، وما ورد منها مضافاً فهو شاذ كقول الشاعر:

مَنْ يَفْعَلِ الحَسَنَاتِ اللهُ يَشْكُرُهَا والشَّرُّ بالشرِّ عند الله مثْلان⁽²⁾

ويتثنى (سي) استغنى عن تثنية (سواء) وإن لم يكونا بمعنى واحد، فلا يقال: (سواءان) إلا شذوذاً، مثل قول الشاعر:

يا رب إن لم تقسم الحبَّ بيُننَّا سَوَاءَيْنِ فَاجْعَلْنِي عَلى حُبِّهَا جِلْدًا⁽³⁾

اصطحاب (سي) لـ (لا، والواو) و جواز حذفهما :

قال ابن هشام الأنصاري: "وتشديد يائه ودخول (لا) عليه، ودخول الواو على (لا) واجب"⁽⁴⁾. وقال ابن الملاء الحصكفي في شرحه على المغني: "فلا يجوز استعماله بدونهما"⁽⁵⁾، وجوز الرضي اصطحاب (سي) لـ (لا) وحذفها فقال: "وَتُصْرَفَ في هذه اللفظة تصرفات كثيرة لكثرة استعمالها فقليل: (سيما) بحذف (لا)، (ولاسيما) بتخفيف

(1) مغني اللبيب عن كتب الأعراب 1/160.

(2) البيت من البحر البسيط لكعب بن مالك الأنصاري في ديوانه ص108.

(3) هذا البيت من البحر الطويل لمجنون ليلي في: لسان العرب (سواء) 4/410، وشرح أبيات

المغني للبغدادي 3/2015، وخزانة الأدب 10/331، وبلا نسبة في: شرح شواهد المغني

للسيوطي 1/412، وحاشية الدسوقي علي المغني 1/380.

(4) مغني اللبيب عن كتب الأعراب 1/160.

(5) منتهى أمل الأريب من الكلام على مغني اللبيب لابن ملاء الحصكفي، بداية من مبحث

"الياء" حتى نهاية مبحث "على" 2/534. (رسالة ماجستير).

(الياء) مع وجود (لا) وحذفها" (1). وقال الرضي أيضاً في جواز مجيء (الواو) وحذفها: "يجوز مجيء (الواو) قبل (لاسيما) إذا جعلته بمعنى المصدر، وعدم مجيئها، إلا أن مجيئها أكثر، وهي اعتراضية، ويجوز أن تكون عطفاً، والأول أولى وأعذب" (2) ومثال ما يحذف فيه الواو كقول الشاعر:

فَهُ بِالْعُقُودِ وَبِالْإِيمَانِ لِأَسِيمَا عَقْدٌ وَفَاءٌ بِهِ مِنْ أَعْظَمِ الْقُرْبِ (3)

ومنع أبو حيان الأندلسي حذف (لا) من (لاسيما) حيث فهم المنع من قوله: "وإن أُلْعِ به كثير من المصنفين، إلا أن حذف الحرف خارج عن القياس ولا ينبغي أن يقال لشيء منه إلا حيث سمع، ثم قال: وسبب ذلك أنهم يقولون: إن حروف المعاني إنما وضعت بدلاً من الأفعال طلباً للاختصار، وذلك صار وضعها على حرف واحد أو حرفين، وما كان كذلك لا يناسبه الحذف، ولم يسمع حذف (لا) من لاسيما في كلام من يحتج به، وإنما سمع في أشعار المولدين، وكذلك منع مجيء الجملة بعدها بالواو كما يقع في كلام بعض المصنفين حيث قال: "وما يوجد في كلام المصنفين من قولهم: لاسيما والأمر كذلك، تركيب غير عربي" (4). وقال ثعلب: من استعمله على خلاف ما جاء في قوله:

ولاسيما يومِ بدارةٍ جُلْجُلِ (5)

.....

(1) شرح الرضي على الكافية 136/2.

(2) المصدر نفسه 137/2 .

(3) البيت من البحر البسيط بلا نسبة في: المساعد 598/1، وشرح الأشموني 282/2، وشرح شواهد المغني للسيوطي 413/1، وهمع الهوامع 294/3، وشرح الدماميني على المغني 283/1، وحاشية الصبان 214/2، والدرر اللوامع 507/1.

(4) ارتشاف الضرب 1552/3.

(5) هذا عجز بيت من البحر الطويل لامرئ القيس بن حجر في ديوانه ص28، وصدده:

ألا زُبَّ يومِ صالحٍ لك منهنَّ صالحٍ

تخفيف (الياء) من (لا سيما)

وقد تخفف (الياء) من (لاسيما) قال أبو حيان نقلاً عن غيره من علماء العربية: "وجوز تخفيف (الياء) من (لاسيما) حكاة الأخفش، وابن الأعرابي، والنحاس، وابن جنى، وفي ذلك ردُّ على ابن عصفور إذ زعم أنه لا يجوز تخفيف الياء"⁽²⁾. وقال السيوطي: "وقد سمع تخفيف (الياء) من (لاسيما) حكاة الأخفش، وابن الأعرابي، وآخرون، ومنعه ابن عصفور حذراً من بقاء الاسم المعرب على حرفين"⁽³⁾.

حذف (ما) من (لا سيما) وحذف ما بعد (لا سيما)

قد تحذف (ما) من (لا سيما) إذا وقع الاسم بعدها مجروراً فلا محالة أن (ما) تكون حينئذ زائدة بين المضاف والمضاف إليه⁽⁴⁾. وقد يحذف ما بعد (لا سيما) ويبقى على ما كان عليه من الإعراب نحو: أُجِبُّ زَيْدًا وَلَا سِيْمَا رَاكِبًا، فحذفوا ما بعد (لاسيما) على جعله مفعولاً مطلقاً بمعنى: خصوصاً، والتقدير والله أعلم: أي: أخصه بزيادة المحبة خصوصاً راكباً، ف(راكباً) حالٌّ من مفعول الفعل المقدر⁽⁵⁾.

(لاسيما) تستعمل أداة استثناء و غير استثناء :

وقد اختلف في (لاسيما) أهي من أدوات الاستثناء أم لا؟ فذهب الكوفيون

= وينظر له في شرح قصائد المشهورات لابن النحاس 8/1، وشرح القصائد السبع الطوال لابن الأبياري ص14، وشرح القصائد العشر للتبريزي ص23.

(1) ينظر رأي ثعلب في مغني اللبيب 160/1، وشرح الأشموني 281/2.

(2) ارتشاف الضرب 1552/3.

(3) الهمع 295/3.

(4) ينظر الكتاب 286/2، والمساعد لابن عقيل 597/1.

(5) ينظر: منتهى أمل الأريب من كلام على مغني اللبيب، (رسالة ماجستير) من بداية حرف

(الباء) المفردة حتى نهاية حرف (على) 504/2 .

وجماعة من البصريين إلى أنها من أدوات الاستثناء، وحجتهم في ذلك أن ما بعدها مخرج ما قبلها من حيث أولويته بالحكم، قال ابن عقيل: "والمذكور بعد (لاسيما) منبه على أولويته بالحكم لا مستثنى، وهذا هو الصحيح... ومنهم من نظر إلى مخالفته بالأولية فعدّها من أدوات الاستثناء وهم الكوفيون وجماعة من البصريين منهم الزجاج وأبو علي⁽¹⁾، وقال ابن هشام الخضراوي: "لما كان ما بعدها بعضاً مما قبلها وخارجاً عنه بمعنى الزيادة كان استثناءً من الأول"⁽²⁾.

وقال ابن الملاء الحسكي في شرحه على المغني: "والصحيح أنها ليست من أدواته، وإنما ذكرها سيبويه⁽³⁾ في باب (لا) التي لنفي الجنس، وإنما المذكور بعدها منبه على أولويته بالحكم المتقدم وهذا مصاد للاستثناء لأنه إخراج من الحكم السابق وما بعدها داخل فيه قطعاً بل مشهود له بأنه أحق به من غيره"⁽⁴⁾.

وقال سيبويه رحمه الله: "سألت الخليل رحمه الله عن قول العرب: ولاسيما زيد، فزعم أنه مثل قولك: ولا مثل زيد، و(ما) لغو، وقال: ولا سيما زيد كقولهم: دغ ما زيد، وكقوله تعالى: ﴿مَثَلًا مَّا بَعُوضَةٌ﴾⁽⁵⁾ ف(سي) في هذا الموضع بمنزل (مثل) فمن ثم عملت فيه (لا) كما تعمل (رُب) في مثل قولك: رُبّ مثل زيد⁽⁶⁾. ويرى أبو حيان

(1) المساعد 596/1، وينظر: الهمع 291/3.

(2) ينظر قول ابن هشام الخضراوي في همع الهوامع 292/3.

(3) سيبويه هو: عمر بن عثمان بن قنبر، أخذ النحو عن الخليل بن أحمد الفراهيدي، ويونس بن حبيب، صنف: الكتاب، توفي سنة (180هـ) ببلاد فارس، وقيل بالبصرة سنة (161)، ينظر ترجمته في: إنباه الرواة 346/2، بغية الوعاة 229/2، الأعلام 81/5.

(4) منتهى أمل الأريب من الكلام على مغني اللبيب (رسالة ماجستير) من بداية (الياء) حتى نهاية حرف (على) 537/2.

(5) البقرة، الآية: (25).

(6) الكتاب 286/2.

الأندلسي أنها ليست من أدوات الاستثناء لعدم صلاحية (إلا) مكانها بخلاف سائر الأدوات التي تقبل جعل (إلا) مكانها، و مما يدل على بطلان كونها من أدوات الاستثناء دخول أيضاً الواو عليها؛ لأن دخول الواو عليها يمنعها أن تكون أداة للاستثناء⁽¹⁾.

إعراب (سي)

اختلف النحاة في إعراب (سي) الواقعة في (لا سيما) في مثل قول القائل: قاموا لاسيما زيد، فذهب أبو علي الفارسي أن (سي) منصوبة على الحال والعامل فيها الفعل (قام) لا كلمة (لا) لأن (لا) لا تنصب الحال⁽²⁾. وقال أبو حيان في ارتشافه: "وزعم أبو علي في الهيتميات⁽³⁾: أن (لا) ليست عاملة النصب في (سيما) ف(سي) منصوب على الحال، والعامل فيها الجملة السابقة، وكأنه قال: قام القوم غير مماثلين زيداً في القيام"⁽⁴⁾، ورد ابن هشام الأَنْصَارِي هذا القول أي: قول الفارسي بأن (سي) نصب على الحال فقال ابن هشام: "وهو عند الفارسي نصب على الحال فإذا قيل: قاموا لاسيما زيد فالنائب قام ولو كان كما ذكر لامتنع دخول الواو ولوجب تكرار (لا) كما تقول: رأيت زيداً لا تقل عمر ولا مثل خالد"⁽⁵⁾.

وأبطل الدماميني قول الفارسي قائلاً: "لأن الحال حينئذ مفردة والواو لا تدخل عليها لا تقول: قام زيد وضاحكاً، وقد ثبت دخول الواو حيث قالوا: قام القوم ولاسيما زيد، فدل ذلك على بطلان النصب على الحال في هذا الكلام"⁽⁶⁾. وهناك من أعرب (سي)

(1) ينظر ارتشاف الضرب 1550/3.

(2) ينظر منتهى أمل الأريب من الكلام على مغني اللبيب (رسالة ماجستير) من حرف (الياء)

حتى نهاية (على) 541/2.

(3) كتاب لأبي علي الفارسي، ينظر كشف الظنون للحاجي خليفة 2047/2.

(4) ارتشاف الضرب 1553/3.

(5) مغني اللبيب عن كتب الأعراب 160/1.

(6) شرح الدماميني على المغني 283/1.

منصوبة على أنها اسم ل(لا) التبرئة، أي: اسم لـ"لا" النافية للجنس، والخبر محذوف لفهم المعنى لأن (لا) النافية للجنس غالباً ما يكون خبرها محذوف. فقال ابن هشام الأنصاري: "وعند غيره هو اسم ل(لا) التبرئة"⁽¹⁾. وقال أبو حيان الأندلسي: "و(سي) في (لاسيما) هو اسم (لا) منصوب وخبرها محذوف لفهم المعنى، فإذا قلت: قام القوم لاسيما زيد، فالتقدير: لا مثل قيام زيد قيام لهم"⁽²⁾. وقال الأشموني في شرحه على الألفية: "وهي وهي عند الفارسي نصب على الحال وعند غيره: اسم ل(لا) التبرئة"⁽³⁾.

إعراب الاسم الواقع بعد (لاسيما)

يجوز في الاسم الواقع بعد (لاسيما) الأوجه الإعرابية الثلاثة: الجر، والرفع، والنصب، فالرفع والجر مطلقاً سواءً كان الاسم معرفة أم نكرة، وأما النصب فلا بد أن يكون نكرة. قال ابن هشام الأنصاري: "ويجوز في الاسم الذي بعدها الجر والرفع مطلقاً، والنصب أيضاً إذا كان نكرة"⁽⁴⁾. وقد روى بالأوجه الثلاثة في قول الشاعر:

ولأسيما يوماً بدارة جُلُجِلٍ⁽⁵⁾

جاز في (يوم) الأوجه الثلاثة الجر، والرفع، والنصب، والجر على الإضافة أوضحها، واقتصر ابن النحاس على وجهي الجر والرفع فقال: "ويروي (يوم) بالخفض، والرفع فمن خفض جعل (ما) زائدة للتوكيد، ومن رفع جعل (ما) بمعنى (الذي) وأضمر مبتدأ، والمعنى: (لاسيما هو يوم) وهذا قبيح جداً؛ لأنه حذف اسماً منفصلاً من الصلة"⁽⁶⁾.

وفي حالة جر الاسم بعدها جوز الرضي رحمه الله أن تكون (ما) زائدة، وغير زائدة فقال: "إن جر ما بعده فبإضافة (سي) إليه، و(ما) زائدة، ويحتمل أن تكون نكرة

(1) مغني اللبيب عن كتب الأعاريب 1/160.

(2) ارتشاف الضرب 3/1552.

(3) شرح الأشموني على الألفية 2/282.

(4) مغني اللبيب عن كتب الأعاريب 1/160.

(5) المصدر نفسه ص3.

(6) شرح القصائد المشهورات لابن النحاس 1/08.

غير موصوفة والاسم بعدها بدل منها، وإن رفع وهو أقل من الجر فخير مبتدأ محذوف و(ما) بمعنى الذي، أو نكرة موصوفة بجملة اسمية⁽¹⁾.

وإذا نصب الاسم النكرة الواقع بعد (لاسيما) فالأشهر فيه أنه منصوب على التمييز قال ابن هشام الأنصاري: "والنصب على التمييز كما يقع التمييز بعد (مثل) في نحو: ﴿وَلَوْ جِئْنَا بِمِثْلِهِ مَدَدًا﴾⁽²⁾، وما كافة عن الإضافة"⁽³⁾. وقال الرضى: "و ليس نصب الاسم بعد (لاسيما) بقياس، لكن روي بيت امرئ القيس :

ولاسيما يوم بدارة جُلُجَلِي

ينصب (يوماً) فتكلفوا لنصبه وجوهاً، قال بعضهم: (ما) نكرة غير موصوفة ونصب (يوماً) بإضمار فعل، أي: أعني يوماً، قال الأندلسي: لا ينتصب بعد (لاسيما) إلا النكرة، ولا وجه لنصب المعرفة، وهذا القول منه مؤذن بجواز نصبه قياساً على أنه تمييز؛ لأن (ما) بتقدير التتوين، كما في: كم رجلاً؟ إذ لو كان بإضمار فعل لاستوى المعرفة و النكرة"⁽⁴⁾. وقال ابن مالك: "ولا بأس به في كل ما وقع بعد (لاسيما) من صالح للتمييز"⁽⁵⁾. وروى ابن الملاء الحصكفي عن بعض علماء اللغة وجهاً آخر فقال: آخر فقال: "وهذا وجه آخر من الإعراب وهو أن تكون (ما) نكرة تامة في محل خفض بالإضافة كأنه قيل: (ولا مثل سي)، ثم فُسِّرَ بنكرة منصوبة، قاله أبو علي أيضاً"⁽⁶⁾. وقال وقال أبو حيان في ارتشافه: "وقيل: (ما) حرف كافٍ ل(سي) عن الإضافة إلى ما بعدها فأشبهت الإضافة في قولهم: على الثمرة مثلها زبدًا، من جهة منعه من الإضافة إلى ما

(1) شرح الرضي على الكافية 135/2.

(2) الكهف، الآية: 104.

(3) مغني اللبيب عن كتب الأعراب 161/1.

(4) شرح الرضي على الكافية 135/2.

(5) شرح التسهيل لابن مالك 319/2.

(6) منتهى أمل الأريب من الكلام على معنى اللبيب (رسالة ماجستير) بداية من حرف (الياء)

حتى نهاية حرف (على) 545/2.

بعدها، وهذا توجيه للفارسي أيضاً، واستحسنه الأستاذ أبو علي، وقاله أيضاً: أبو الحسن بن الضائع⁽¹⁾. وقال أيضاً: "وهو الذي تلقيناه من الشيوخ"⁽²⁾، وجوزه الرضى رحمه الله على هذا الوجه، أي: منصوباً ولكن يكون النصب على تقدير فعل (أعني)⁽³⁾.

وإذا وجد الاسم بعد (لاسيما) معرفة فمفعول النحاة نصبه؛ لأنهم لم يجدوا له وجهاً فأطلقوا القول بمنعه، قال ابن هشام الأنصاري رحمه الله: "وأما انتصاب المعرفة نحو: لاسيما زيداً فمفعول الجمهور، وقال ابن الدهان: لا أعرف له وجهاً"⁽⁴⁾. وقال الدماميني في شرحه على المغني: "تتصب الاسم بعدها كما نصب بعد (إلا) الاستثنائية، لكن يقدح فيه اقترانها بالواو"⁽⁵⁾. وقال الشمي في حاشيته على المغني: "لا يقدح فيه اقترانها بالواو؛ لأن مراد هذا القائل: أن (لاسيما) مع الواو وبدونها تنزلت منزلة أداة الاستثناء"⁽⁶⁾.

الاختلاف في فتحة (سي)

لقد تباينت وجهات النظر بين علماء النحو حول فتحة (سي) منهم من رأى بأنها فتحة إعراب⁽⁷⁾، ومنهم من نقل عن الأخفش قوله: "إنها فتحة بناء، و(لا) مع (سي) مثلها في قولك: لا رجل، و(ما) موصولة لا مثل الذي هو زيد"⁽⁸⁾. ورد أبو حيان هذا

(1) ارتشاف الضرب 1551/3.

(2) المصدر السابق نفسه.

(3) ينظر شرح الرضى على الكافية 135/2.

(4) مغني اللبيب عن كتب الأعريب 161/1.

(5) شرح الدماميني على المغني 284/1.

(1) المنصف من الكلام على مغني ابن هشام 284/1.

(7) هذا الرأي لابن هشام الأنصاري، ينظر مغني اللبيب 161/1.

(8) ينظر رأي الأخفش في ارتشاف الضرب 1550/3، ومنتهى أمل الأريب من الكلام على

مغني اللبيب (رسالة ماجستير) من حرف الباء حتى حرف على (544/2).

القول أي: قول الأخفش بقوله: وهو فاسدٌ؛ لأن فيه عمل (لا) في خبرها وهو معرفة و(لا) لا تعمل في المعارف⁽¹⁾. وقال ابن المُلأ الحصكفي: "ويلزمه أيضاً أن تكون (سي) مضافة وهو لازم⁽²⁾".

خاتمة

- لقد جرت سنة الباحثين أن يذيلوا أبحاثهم بخاتمة، فما أنا أسير وفق ما ساروا وأختم بحثي بخاتمة أقيدها فيها ما تولت إليه من نتائج المتمثلة في النقاط التالية:
- 1- لفظ (سي) اسم ملازم للإضافة بمعنى (مثل) .
 - 2- لا سيما مركب من "سي" و "ما" وقبلها "لا" وقد يزداد عليها (الواو) فتصير (ولا سيما) .
 - 3- من أحكامها جواز تخفيف يائها .
 - 4- جواز حذف الحروف التي تزداد قبلها وبعدها وجواز إثباتها، وهناك من منع الحذف.
 - 5- اختلاف العلماء في استعمال (لاسيما) فهناك من عدها من أدوات الاستثناء وهناك من جعلها من باب (لا) النافية للجنس .
 - 6- اختلاف النحاة في إعراب (سي) منهم من نصبها على الحال، ومنهم من جعلها اسماً لـ (لا) النافية للجنس .
 - 7- اختلاف النحاة في إعراب الاسم الواقع بعد (لاسيما) فروي مجزوراً بالإضافة، وروي مرفوعاً على أنه خبر لمبتدأ مرفوع، وروي منصوباً على أنه تمييز .

(1) ارتشاف الضرب 1550/3.

(2) منتهى أمل الأريب من الكلام على مغني اللبيب 544/2 (رسالة ماجستير) من حرف الياء حتى على.

هذا ما وفقت إليه فإن كنت قد أصبت فبتوفيق من الله وإعانتة، وإن أخطأت أو قصرت فهو من نفسي والشيطان -أعوذ بالله منه- فالكمال لله وحده، هو الموصوف بالكمال المنزه عن كل نقصان، وحسبي الله ونعم الوكيل.

وصل اللهم وسلم وبارك عليه وعلى آله وأصحابه ومن والاه .

فهرس المصادر والمراجع:

أولاً : الكتب المطبوعة .

القرآن الكريم برواية قالون عن نافع (مصحف ليبي).

- 1- ارتشاف الضرب لأبي حيان الأندلسي.
- 2- البدر الطالع لمحاسن ما بعد القرن السابع، للشوكاني، مطبعة السادة - القاهرة، ط: الأولى - 1948م.
- 3- حسن المحاضرة في تاريخ مصر والقاهرة، لجلال الدين السيوطي، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر العربي - القاهرة - 1990م.
- 4- حاشية الدسوقي على مغني اللبيب من كتب الأعراب.
- 5- خزنة الأدب، لعبد القادر البغدادي، دار صادر - بيروت.
- 6- خلاصة الأثر في أعيان القرن الحادي عشر، للمولى محمد المحبّي، دار صادر - بيروت.
- 7- الدرر الكامنة في أعيان المائة الثامنة، لابن حجر العسقلاني.
- 8- ديوان امرئ القيس بن حجر، تح: حنا الفاخوري، دار الجيل - بيروت، ط: الأولى - 1989م.
- 9- شذرات الذهب في أخبار من ذهب، لعبد الحيّ الحنبلي، دار الكتاب العلمية - بيروت.
- 10- شرح أبيات المغني، لعبد القادر البغدادي، تح: عبد العزيز رباح، وأحمد يوسف، دار المأمون للتراث، دمشق، ط: الأولى، 1975م.
- 11- شرح الأشموني المسمى بمنهج السالك إلى ألفية ابن مالك، حققه وشرح شواهد: عبد المجيد السيد، المكتبة الأزهرية للتراث.
- 12- شرح التسهيل لابن مالك، تح: عبد الرحمن السيد، ومحمد بدري، دار هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان، ط: الأولى - 1990م.

- 13- شرح الرضي على الكافية، تصحيح وتعليق: يوسف حسن عمر، منشورات جامعة قار يونس - بنغازي، ط: الثانية - 1996م.
- 14- شرح شواهد المغني للسيوطي، منشورات دار مكتبة الحياة - بيروت.
- 15- شرح قصائد السبع الطوال لابن الأنباري، تح: عبد السلام هارون، دار المعارف - القاهرة، ط: الخامسة.
- 16- شرح القصائد العشر للتبريزي، تصحيح: عبد السلام الحوفي، منشورات: محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية - بيروت 1997م.
- 17- شرح القصائد التسع المشهورات لابن النحاس، تح: أحمد خطاب، دار الحرية للطباعة - بغداد.
- 18- شرح مغني اللبيب للدماميني.
- 19- الضوء اللامع لأهل القرن التاسع، للسخاوي، دار مكتبة الحياة - بيروت.
- 20- الكتاب، لأبي بشر عمر بن عثمان بن قنبر الملقب بسبيويه، تح: عبد السلام هارون، دار الجيل - بيروت، ط: الأولى.
- 21- كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون للحاجي خليفة، دار الكتب العلمية، بيروت، 1992م.
- 22- الكواكب السائرة بأعيان المائة العاشرة، للشيخ نجم الدين الغزي، تح: د. جبرائيل سليمان، نشر: محمد أمين وشركاؤه، دار الثقافة - بيروت.
- 23- لسان العرب، لابن منظور، دار صادر، بيروت، ط: الأولى - 1990م.
- 24- المساعد على تسهيل الفوائد لابن عقيل، تح: محمد كامل بركات، دار الفكر - دمشق، ط: الأولى، 1982م.
- 25- معجم الأدباء، لياقوت الحموي، دار الكتب العلمية - بيروت، ط: الأولى - 1991م.
- 26- مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، لابن هشام الأنصاري، تح: محمد محيي الدين

- عبد الحميد، المكتبة العصرية - صيدا - بيروت - 1992م.
- 27- المنصف من الكلم على مغني ابن هشام، لأحمد تقي الدين الشمي.
- 28- النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة، لجمال الدين أبي المحاسن يوسف بن تغرى بردى، المؤسسة المصرية العامة للتأليف والترجمة والطباعة.
- 29- نزهة الألباء في طبقات الأدباء، لأبي البركات عبد الرحمن بن محمد الأنباري، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر العربي - القاهرة - 1988م.
- 30- همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، لجلال الدين السيوطي، تح: عبد العالي سالم مكرم، وعبد السلام هارون، مؤسسة الرسالة - بيروت، ط: الثانية - 1987م.
- 31- وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، لأبي العباس شمس الدين أحمد بن محمد بن خلكان، تح: د. إحسان عباس، دار صادر - بيروت.
- ثانياً : الرسائل.
- 32- منتهى أمل الأريب من الكلام على مغني اللبيب (رسالة ماجستير) من حرف (الباء) حتى نهاية حرف (على) .



د/ نجمي رجب ضياف
كلية الآداب - جامعة طرابلس

مدخل

يرى كثير من المؤرخين أن الوقت قد حان لتناول تاريخ الاستعمار الأوربي للقارة الإفريقية تتاولا شموليا أقرب لاستنباط استراتيجياته وتفاعلاته وآثاره بصورة شاملة من أجل التوصل لما يقارب النظرية التاريخية لهذا الاستعمار. ويبنى هؤلاء المؤرخون فرضيتهم على أساس أن فهم الوضع الإفريقي الحالي في وسط عالم يموج بالتغيرات والتطورات المتلاحقة يتطلب فهم هذا الاستعمار الذي قوض الكثير من طموحات القارة وإمكاناتها، حتى يمكن تلافي تكرار واستمرار نمط الاستغلال الغربي الذي يرون أنه لا يزال قائما في أفريقيا. ولا تقتصر تلك الرؤية على مؤرخين أيديولوجيين أمثال "جوزيف كي زيربو"؛ بل إنها أصبحت منتشرة وسط من يمكن وصفهم بالمؤرخين الأفارقة الجدد في دول شتى بالقارة الإفريقية أو بالمهجر.

وقد ساعد الاهتمام الجديد المتزايد بتاريخ العالم الثالث "خاصة" بعد تحرير المستعمرات ونهاية الاستعمار على هذا التطور في مجال البحث التاريخي الذي يعتمد على وضع نماذج، كما ساعد على هذا التطور أيضا على البحث المكثف في مجال الدراسات التاريخية التقليدية الأخرى⁽¹⁾.

(1) ميلاد المقرحي: الرواية الشفهية والمصادر المدونة في كتابة التاريخ : أعمال المؤتمر الأول للوثائق والمخطوطات ج 12 ليبيا 1992م، ص 884-885.

كذلك يرى أنصار هذا التوجه أن إعطاء مساحة مناسبة لحركة الفرد إلى جانب الحركة الجماعية يؤكد على أن ملامح وأبعاد الحركة التاريخية تظهر من خلال بعض الشخصيات لقوة فاعليتهم وأثرهم في دفع عجلة التاريخ، فليس من الصحيح إهمال أخبار الأبطال التاريخيين بحجة أنهم مجرد دمي في حركة المجتمع الواسعة، ولكن هؤلاء الأفراد لم يبرزوا لمجرد تفوقهم وامتيازهم على أقرانهم، ووجود الاستعداد عندهم، إذا ما كانت هذه السمات المميزة لتظهر لولاء العقيدة، وهذا الفهم سيعطي الفضل الأكبر للعقيدة، ويضع الانزلاق نحو تمجيد الفردية والإغراق في غرس نزعة الاستعلاء والغرور⁽¹⁾.

ويمكن القول بأن تاريخ المجتمعات والذهنيات لم يحظ بمكانة في الدراسات التاريخية رغم المكانة التي أصبح يحتلها في خريطة المناهج المعاصرة، ولا غرو فإن الموضوع عُدم من اختصاص الاجتماعيين و الأنثروبولوجيين أكثر من المؤرخين، بينما هو في واقع الأمر عطاء صادق وانعكاس جيد لأرضية تاريخية تجعل منه حقلا خصبا للبحث التاريخي، وموضوعا في أمس الحاجة إلى الاستقصاء والبحث من وجهة نظر المؤرخ⁽²⁾.

وهناك ملمح مهم آخر ينطبق أكثر ما ينطبق على القارة الإفريقية وتاريخ استعمارها من قبل الدول الأوروبية، ألا وهو أن هذه المدرسة المعاصرة في البحث التاريخي تركز على علاقة التاريخ - الجغرافيا، وهي العلاقة التي بدأت مع نشأة علم التاريخ، وبالتالي هي الأقدم على الإطلاق، ومثال ذلك ما كتبه مؤرخو السَّير

(1) فرانسو شاتليه: ولادة التاريخ، تعريب يوسف جباعي، في الفكر العربي، العدد 42، ص 448 .

(2) إبراهيم القادري بوتشيش ، المغرب والأندلس في عصر المرابطين المجتمع الذهنيات الأولياء ط 1 ، دار الطليعة، بيروت 1993م ص 5 .

والمغازي عن منازل الوحي في مكة، أو طريق الهجرة إلى المدينة، أما علاقة التاريخ بالاجتماع فقد أشار إليها ابن خلدون حين رأى ضرورة النظر في الاجتماع البشري الذي هو العمران بهدف استخلاص ما يلحق العمران من الأحوال لذاته، وفي الغرب بدأت تضعف المدرسة التقليدية المعتمدة على التاريخ السياسي العام وسير العظماء؛ بل تأثرت بأراء (إميل دور كايم) التي ترى أن التاريخ الحقيقي هو تاريخ المجتمعات، وأن تاريخ أي جماعة من الناس هو تاريخها الاجتماعي؛ لأن الفرد لا يتحرك في فراغ بل هو جزء من المجتمع⁽¹⁾.

وقد أوضح فيكو في مؤلفه "العلم الجديد" أن هناك تغييراً يجب أن يحدث من دراسة التاريخ الشخصي إلى دراسة العادات والقوانين والنظم وأشكال التنظيم الاجتماعي والاقتصادي واللغة والفن والدين والعلوم. ونمو المجتمع الصناعي نتج عنه الاهتمام بالتاريخ الاجتماعي الذي يهتم بدراسات تشمل البناء الاجتماعي والنظم التاريخية والتغير الاجتماعي وتطور المفاهيم الاجتماعية والتحويلات التي تطرأ على القيم الاجتماعية⁽²⁾.

وتفاعلت مناهج التاريخ والاقتصاد والأنثروبولوجيا والفلسفة والاجتماع ولكن علم الاجتماع كان أكثر تأثراً في مناهج البحث التاريخي خلال الفترة الأخيرة، وكان ذلك الارتباط الجديد بين التاريخ والعلوم الاجتماعية نتيجة طبيعية

(1) جمال محمود حجر " الحقيقة التاريخية بين المصادر الشفهية والمصادر المسجلة في الملتقى الخليجي الأول للتراث والتاريخ الشفهي ط 11 مركز زايد للتراث والتاريخ - العين الإمارات 2000م ص ص 144 - 145 .

(2) محمد عاطف غيث، غريب محمد سيد أحمد، علم الاجتماع الحضري، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية، 1989م ص 44.

- محمد عاطف غيث: قاموس علم الاجتماع ص 426 .

لأزمة المنهج التي مر بها التاريخ في منتصف القرن العشرين حين وجد التاريخ

نفسه في ظروف لم يحسب حسابها تمثلت في ظهور ثلاثة عناصر رئيسية هي:

- التطورات السياسية وثورة المعلومات كشفت عجز المعرفة التاريخية عن تفسير عنصر المفاجأة الجديدة في الأوضاع الدولية .

- التحدي الذي واجهته المعرفة التاريخية كدليل للمستقبل، وعجزها عن القيام بالدور الذي تقوم به العلوم الاجتماعية الحديثة الاقتصاد والاجتماع والأنثروبولوجيا وعلم النفس التي أظهرت قدرتها على تقديم الحلول لمشكلات العصر، وبذلك أصبح ينظر للماضي على أنه لم يعد دليلا للمستقبل .

- ثورة جيل المؤرخين الذين قبلوا تحدي العلوم الاجتماعية بنظرة اجتماعية شاملة يمكنها أن توجه للماضي الأسئلة ذاتها التي توجهها للحاضر، موظفين في ذلك مناهج العلوم الاجتماعية بالإجابة عنها بعد تطبيق قواعد منهج البحث التاريخي وعرف هذا الاتجاه باسم " التاريخ الجديد " (1).

ويمكن القول بأن الأعوام التي مرت بين سنتي 1940 - 1970 شهدت ظهور صنف جديد من المشاكل كالسلوك الجماهيري، والتكيف الثقافي، ودور المثقفين، وغير ذلك مما لم تكن الطرق العرفية للبحث التاريخي جيدة الإعداد لمعالجتها، وكانت نتيجة ذلك أن حدثت فجوة في طرق البحث بين نظرية الكتابة التاريخية وتطبيقها، وأن أحد الأسباب الرئيسية للجوء المؤرخين إلى تقنيات علماء الاجتماع هو الاعتقاد بأنها قدمت وسيلة لسد الفجوة في طرق البحث (2).

وإذا كان التاريخ قد تأثر إلى حد كبير بتطور المناهج في العلوم الاجتماعية على

(1) جمال محمود حجر: الحقيقة التاريخية، مرجع سابق، ص 145-146.

(2) جفري باراكلو - الاتجاهات العامة في الأبحاث التاريخية ترجمة صالح أحمد

العلي ط 1 مؤسسة الرسالة بيروت 1404 هـ - 1984م ص 80

هذا النحو فقد انعكس ذلك بوضوح على تناول مصادر التاريخ من الوثائق خاصة فلم تعد الوثائق الرسمية وشبه الرسمية وحدها معيارا لتقديم المعرفة بالحقيقة في الماضي، وإنما امتد مفهوم الوثائق ليشمل كل مصدر كتابي أو شفاهي⁽¹⁾.

وتبرز الممارسة العلمية التاريخية المعاصرة باعتبارها بحثا عن نظام فهم يسعى إلى تأمين تصور عقلي للماضي، والمقصود تقديم الماضي في خطاب يجعله معقولا، والمؤرخ يعلم أن القراءة التي يقدمها عن مرحلة معينة ليست نهائية، وأنه لا يقول كل شيء. غير أن بحثه يشكل خطوة إلى الأمام في التعرف على الماضي، لأنه أخذ في الحسبان أعمال المؤرخين السابقين وغرل النتائج التي حصل عليها، وآل على نفسه أن يبرز التفسيرات الجديدة التي يعرضها⁽²⁾.

وتصب جميع الاتجاهات السابقة في اتجاه بناء نموذج للتاريخ الإفريقي في مواجهة الاستعمار الأوروبي.

أولا- مراحل الاستعمار الأوروبي لأفريقيا واستراتيجياته:

ربطت أعداد كبيرة من الدراسات التاريخية الحديثة ربطا واضحا بين المنظومة الاجتماعية وفق نمطها الثقافي ونموها الحضاري وخصائصها الاجتماعية من جانب، وبين خصائص البيئة الطبيعية الجغرافية من الجانب الآخر. علما بأن أولئك العلماء والباحثين لم يكونوا جميعا بالضرورة من مؤيدي الحتمية الجغرافية، وإن كانوا يتفقون مع الجغرافيين حول أثر البيئة الحيوية الجغرافية في خصائص الأفراد والجماعات في كثير من النواحي النفسية

(1) جمال محمود حجر " الحقيقة التاريخية، مرجع سابق، ص 146

(2) فرانسو شاتليه: ولادة التاريخ تعريب يوسف جباي، في الفكر العربي العدد 42،

والجسدية والمعيشية⁽¹⁾. لذلك فإن الوصول لجذور التركيبة الثقافية في كل مجتمع من حيث النمو الحضاري الذي تدرجت فيه المجتمعات الإنسانية من الثقافات البدائية إلى الثقافات الحديثة، كان قد دفع أولئك العلماء والباحثين لدراسة مجتمعات ظلت تمارس ثقافتها البدائية حتى القرن العشرين، وقد نالت الدراسات الجغرافية الواسعة والمتجذرة في هذا المجال اهتمامات المعنيين في كافة الدراسات الاستراتيجية والسياسية والاجتماعية والثقافية في العالم⁽²⁾.

كانت أفريقيا قارة ذات حافات أو هوامش مطروقة من الناحية البحرية ولكنها قليلة الاتصال بالجزء الداخلي من القارة. ولذلك سميت أفريقيا في ذلك الوقت (فجر العصور الأوروبية الحديثة) بالقارة المظلمة، ويقصد من هذه التسمية أن معظم الجزء الداخلي منها كان مجهولاً إلى عهد حديث جداً، باستثناء الأجزاء الشمالية الشرقية، فترجع إلى أقدم العصور حيث ازدهرت فيها

-
- (1) كرسنين نصار: الإنسان والجغرافيا، جروس برس، طرابلس، لبنان، 1991م، الفصل الأول .
(2) الدراسات الجغرافية التي أثرت الفكر الجغرافي والمعرفة الإنسانية حول مراحل التطور الثقافي

لمختلف المجتمعات والبيئات العالمية واسعة وثرة ، ونشير هنا إلي بعض منها:

- Sjoberg, G, the Preindustrial City: Past and Present, the Free Press, New York, 1960.
- Mead , M. Continuities in Cultural Evolution , New Haven, Yale University Press , 1964
- Redfield , R, The Folk Culture of Yucatan , Chicago University Press 1941
- Foster, G, Traditional Culture and the Impact of Technology, New York Harper 1962.
- Garn, S, (ed) Cultures and the Direction of Human Evolution , W,S. University Press 1964.
- Spencer J ., And Thomas W.L. Cultural Geography , L. A. H. California 1968.

الحضارات، وقلت المعرفة بالأمكان الداخلية الواقعة جنوباً، ويرجع ذلك إلى أن الاتجاه الذي كانت تتجه منه المدنية في العصور القديمة ظل لمدة طويلة من الشرق إلى الغرب لعوامل طبيعية، ولم يمتد على الجنوب إلا في أزمنة حديثة نسبياً⁽¹⁾.

إذا خرجنا إلى نطاق البحر المتوسط سنجد أنه كان أقدم جهات أفريقيا استيطاناً، كذلك البحر الأحمر كان مطروقاً أيضاً؛ لأنه طريق طبيعي إلى الشرق، فلما وجدت ظروف سياسية سد بها هذا الطريق سعى الإنسان إلى إيجاد طريق آخر أدى به إلى كشف سواحل جديدة في الجزء الغربي من أفريقيا. وكان الدافع في هذه المحاولات هو كشف سواحل القارة الإفريقية فحسب، ولم يكن كشف القارة نفسها بل إيجاد طريق إلى أماكن تقع فيما وراء هذه القارة، فكأن هذا الكشف جاء عرضاً نتيجة السعي لكشف طريق جديد لا السعي إلى كشف أراضٍ جديدة⁽²⁾.

وإذا نظرنا إلى خريطة لتضاريس جنوب إقليم الصحراء الكبرى فإننا نجد أن حافة الهضبة الداخلية تصل جنوب إقليم من الساحل في معظم أنحاء القارة. يضاف إلى ذلك أن أفريقيا أكثر القارات وقوعاً في المناطق المدارية والاستوائية وما يتبعها من صعوبات مناخية وطبيعية، أما الساحل الغربي فهو يعتبر أقرب سواحل أفريقيا لأوروبا ورغم كشفه في أواخر القرن الخامس عشر فإن استخدامه للوصول إلى داخل القارة تأخر حوالي أربعة قرون، وسبب ذلك أن هذا الساحل تقل فيه المناطق التي تصلح للوثوب إلى داخل القارة، وأحسن هذه مواقعه

(1) صفي الدين محمد، أفريقيا بين الدول الأوروبية، القاهرة 1959، ص 94.

(2) المرجع السابق 95.

الجزر التي تقع قرب السواحل، ولكنها قليلة القيمة لأنها تقابل الصحراء في اليابس الأفريقي⁽¹⁾.

أما قرب خط الاستواء فتوجد جزر أخرى مثل فرناندو بو بالقرب من ساحل الكمرون، وكانت لها فائدة في كشف أجزاء من أفريقيا الوسطى، ولكن فيما عدا ذلك تكاد تخلو سواحل أفريقيا من أمثال هذه الجزر. كذلك تقل في الساحل الغربي الجنوبي لأفريقيا الموانئ الطبيعية الصالحة، فالمنطقة الممتدة من ساحل غانا حتى " الكيب " تخلو منها الموانئ فهي قليلة ومتباعدة⁽²⁾.

ورغم وصول البرتغال إلى القارة الإفريقية منذ القرن الخامس عشر إلا أن كشف أفريقيا الداخلية واستعمارها تأخر حتى القرن التاسع عشر، واقتصرت معرفة الدول الأوروبية على المناطق الشمالية وبعض المناطق الشرقية والغربية من القارة، ويمكن أن نجمل أسباب تأخر استعمار القارة الإفريقية إلى الأسباب التالية :-

- قلة الجزر القريبة من الساحل، والملاحظ أن كل قارات العالم القديم باستثناء أفريقيا تتميز بكثرة جزرها وأشباهاها، أما أفريقيا فهي كتلة واحدة خالية الأطراف باستثناء بعض الرؤوس الصغيرة التي تفصلها عن بعضها مسافات شاسعة في غرب القارة باستثناء بعض الجزر الساحلية في الشرق مثل زنجبار وبمبا، كذلك بعض الجزر صغيرة الحجم باستثناء جزيرة مدغشقر. كما أدت قلة الرؤوس والخلجان إلى قلة تعاريج الساحل مما ترتب عليه خلو الموانئ الطبيعية التي

(1) Boateng, E. A., A Political Geography of Africa, Cambridge University Press, Cambridge, 1978, pp. 10-11.

(2) Boateng, E. A., A Political Geography of Africa, Op. Cit. p.11.

تطل منها المناطق الداخلية على العالم الخارجي⁽¹⁾.

وقد ظل تأثير أوروبا في أفريقيا حتى الثلث الأخير من القرن التاسع عشر تأثيراً سطحياً بدرجة نسبية، ولم تكن ثمة أي محاولة للاستيطان الدائم إلا في جنوب أفريقيا وبعض المزارع البرتغالية المتفرقة، وقد حَلَّ الأفراد المشتغلون بالتجارة محل تجار الرقيق وأصبحوا يمارسون تجارتهم المشروعة، و إقامة الإرساليات المسيحية عدداً محدوداً من المحطات المنعزلة، غير أن هذا النشاط التجاري والإرساليات لم يكن لها الطابع الرسمي، وكان أغلب هذا النشاط غالب الأحيان موقوتاً، وكانت رؤوس الأموال المستثمرة ضئيلة، كما كانت تعتمد على تعاون ومساندة الشعوب الإفريقية المهادنة⁽²⁾.

والحقيقة أننا لو ألقينا نظرة على خريطة أفريقيا عام 1815 سنلاحظ بأننا نكاد نلمس آثار أقدام الأوروبيين في المناطق الساحلية من القارة، حيث اتخذوا لهم نقاط ارتكاز لتحقيق أهدافهم المحدودة، فالبرتغال كانت لها مراكز في غانا البرتغالية، وأنجولا، وموزمبيق، وجزر ماديرا، والرأس الأخضر، وسان توماس، وبرنسيب، والأسبان كانت له سبته، ومليلة، وجزر كناريا، وجزيرة فرناندو بو في خليج غينيا، والهولنديون لم يكن لهم إلا منطقة صغيرة على ساحل الذهب، والفرنسيون كانت لهم السنغال وريون في المحيط الهندي، وبعض المحلات التجارية في مدغشقر، والبريطانيون كانت لهم سيطرة على ساحل الذهب، وغينيا وبعض أجزاء من سيراليون، ثم منطقة الكاب في الجنوب،

(1) صفى الدين محمد، أفريقيا بين الدول الأوروبية، القاهرة 1959، ص 94.

(2) شوقي الجمل: تاريخ كشف أفريقيا واستعمارها، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1971،

وسانت هيلانة، وهكذا نلاحظ أنه حتى مطلع القرن التاسع عشر لم تكن لدول أوروبا سيطرة إلا على أجزاء صغيرة من أطراف القارة⁽¹⁾.

وكما سبق القول، فإنه لم تكن علاقة أوربا بأفريقيا وليدة القرن التاسع عشر، وإنما تعود بدايتها إلى القرن الخامس عشر حينما عمدت البرتغال، تلك الدولة الصغيرة في غرب شبه الجزيرة الأيبيرية، إلى البحث عن طريق بحري إلى الشرق غير طريق البحر الأحمر مدفوعة بأهدافها لضرب النفوذ الاقتصادي الإسلامي في البحر المتوسط، وتحطيم المسلمين على تجارة الشرق من التوابل وغيرها، في إرسال حملاتها الاستكشافية، على طول الساحل الغربي لأفريقيا. وإذا كانت البرتغال قد نجحت في عام 1502م من الوصول إلى الهند، وفرض سيطرتها على المحيط الهندي وتجارته، فإنها من جهة أخرى قد وضعت لبنة الوجود الأوربي في أفريقيا، بما شيدته من قلاع ومحطات تجارية على طول الساحل الإفريقي، لتستصحب معها استرقاق الأفارقة، وبيعهم لاستزراع وتعمير العالم الجديد في الأمريكيتين⁽²⁾.

وسرعان ما أغرى النجاح البرتغالي دولاً أوربية أخرى مثل هولندا والدانمارك للتوجيه لغرب أفريقيا، لتتبعها بعد قليل كل من فرنسا وبريطانيا . أما ألمانيا فقد تأخر وصولها حتى الربع الأخير من القرن التاسع عشر، هذا إذا استثنينا سيطرة الأسبان القصيرة على بعض مدن الساحل الشمالي لأفريقيا. وعلى الرغم من أن مطلع القرن التاسع عشر الميلادي، قد شهد تحولاً نوعياً في علاقة أوربا بأفريقيا من خلال إحلال (التجارة الشرعية) محل تجارة الرقيق استجابة لمتطلبات الثورة الصناعية والحاجة للمواد الخام والحماس الديني، إلا

(1) صفي الدين محمد، أفريقيا بين الدول الأوروبية، القاهرة 1959، ص 96.

(2) Duffy, James and Segal, Ronald, , Portugal in Africa, Literary Licensing, LLC, London, p. 32

أن النهم الاستعماري لم يكشر عن أنيابه إلا في ثمانينيات القرن التاسع عشر الذي شهد تسابقاً محموماً نحو الاستحواذ على الأرض الإفريقية بين القوى الأوربية، خاصة بريطانيا وفرنسا⁽¹⁾. وهو الأمر الذي عنى الاستعمار بتحويله من مرحلة الاستعمار التجاري القائم على استقدام العبيد وعلى العنصرية، إلى استعمار إمبريالي يهدف إلى ابتلاع القارة الإفريقية واستيعابها في السياسة والثقافة والقوة العسكرية الأوروبية.

وكان مؤتمر برلين، نوفمبر 1884- فبراير 1885 الشرارة التي أجمت لهيب السباق نحو أفريقيا. فقد قنن ذلك المؤتمر التكاليف الإمبريالي على المناطق الإفريقية من خلال دعوته لتحديد مناطق النفوذ (وتأكيد) الاحتلال الفعلي *Effective occupation*، وكانت النتيجة تسابقاً محموماً لتكوين المستعمرات، إما من خلال الاتفاقيات والمعاهدات مع الزعماء والشيوخ الأفارقة بالإغراء، أو بإخضاع القوميات وتفتيت الممالك والإمبراطوريات بقوة السلاح⁽²⁾.

وكانت فرنسا هي الرائدة في ذلك. فمن خلال سعيها للسيطرة على التجارة وتكوين إمبراطورية شاسعة في غرب أفريقيا؛ اتبعت فرنسا سياسة التوسع العسكري، فاكتسحت كل من إمبراطورية التكرور الإسلامية في أعالي النيجر، وإمبراطورية ساموري في وادي غينيا الأدنى، لتصطدم- وهي تتجه جنوباً- ببريطانيا. وهكذا استطاعت فرنسا من خلال قوة السلاح العسكري، وخداع الزعماء الأفارقة أن تؤسس على أنقاض الإمبراطوريات الإسلامية في النيجر

(1) Collins, Robert O., *The Partition of Africa: illusion or necessity?* (Volume 67, Major Issues in History Introduction to Economics Series) J. Wiley Publishing, Michigan, 1969, p.2.

(2) Hargreaves, John D., *Prelude to the Partition of West Africa*, Macmillan, Michigan University Press, Michigan, 1963, p. 335.

وغينيا وتشاد و الممالك الإفريقية في حوض غينيا والكونغو؛ حيازات كسبت اسم الدول بعد الاستقلال. ولم تكن بريطانيا أقل شهية في أطماعها في أفريقيا، وإن كانت أقل في استخدامها للقوة العسكرية على نهر غامبيا من خلال الاتفاق البريطاني الفرنسي في عام 1891م، الذي احتفظت إنجلترا بموجبه برقعة من الأرض بلغ مداها عشرة كيلومترات على طول نهر غامبيا لتعلن عليها حمايتها في عام 1893م، مكونة منها ما عرف فيما بعد بدولة غامبيا. أما ساحل الذهب التي كان الإنجليز قد اتخذوا فيها محطة للتجارة مع الفانتي على الساحل والأشانتي في الداخل؛ فما لبثت أن فرضت عليها الحماية عام 1902م بعد صراع مرير مع مملكة الأشانتي لتضيف إليها مناطق المسلمين في الشمال، لتكون جميعاً محمية ساحل الذهب التي عرفت بعد استقلالها في عام 1957م بجمهورية غانا⁽¹⁾.

وقد حفز الوجود الهولندي والألماني في جنوب أفريقيا بريطانيا على سد كافة المنافذ أمام التوسع الألماني، فانطلقت من قاعدتها في الكيب لتخضع البوير في الترنسفال وتاتال والأرونج الحرة والممالك والجماعات الأفريقية في الشمال، مثل الشونا والسوازي والباسوتو والماشونالاند وسوزلاند وباسوتولاند وريديسيا الشمالية وريديسيا ونياسلاند وهي الدول التي قدر لها بعد الاستقلال أن تعرف باسم جنوب أفريقيا وبتسوانا وليوسوتو وسوازي وزمبابوي وزامبيا وملابوي⁽²⁾.

وهكذا كان الحال في شرق أفريقيا التي كانت البرتغال أول من وصلها في مطلع القرن السادس عشر، حيث تمكنت من إخضاع كافة الإمارات

(1) Hargreaves, John D., Prelude to the Partition of West Africa, Op. Cit. pp 64;167: 289-290

(2) شوقي الجمل: كشف أفريقيا واستعمارها، مرجع سابق، ص 220

الإسلامية على الساحل الشرقي. لكن إذا كان العرب العمانيون قد نجحوا في طرد البرتغاليين من تلك المناطق في عام 1698م وحصر نفوذهم في الجنوب الشرقي عند موزمبيق، فإن عادية البريطانيين والألمان والفرنسيين في أواخر القرن التاسع عشر كانت أقوى من أن ترد⁽¹⁾.

وكان من اللافت أن فرنسا قد كونت من الأقاليم التي سيطرت عليها في أفريقيا الغربية ما عرف باتحاد أفريقيا الغربية الفرنسية A.E.F. كما وحدت الأراضي التي سيطرت عليها في أفريقيا الاستوائية فيما عرف باتحاد أفريقيا الاستوائية الفرنسية، وكانت أقاليم الاتحادين متجاورة، ولذلك كان من السهل عليها تجميعها في وحدة واحدة، لتسهيل إدارتها والتحكم فيها، ومن ثمّ عرفت باسم الأقاليم المجمعة أو المتجاورة، أما في شرق أفريقيا فقد كونت فرنسا مستعمرات في كل من مدغشقر وجزر القمر، الصومال الفرنسي، وكانت هذه المستعمرات متباعدة، فمدغشقر وجزر القمر في المحيط الهندي بينما الصومال الفرنسي على ساحل البحر الأحمر المواجه لعدن، ولذلك وحدت فرنسا هذه المستعمرات وأطلقت عليها اسم الموحدة، تمييزاً لها عن الأقاليم المجمعة التي تجاورت فيها المستعمرات الفرنسية⁽²⁾.

وهكذا ظفرت الدولتان فرنسا وبريطانيا بنصيب الأسد، ونجحت الأولى في تحقيق مشروعها الاستعماري الكبير ألا وهو الامتداد من الغرب إلى الشرق فقطعت مستعمراتها القارة عرضياً، وسيطرت على مساحات شاسعة في الأراضي، أضف إلى ذلك مجموعاتها الاستعمارية التي كونتها في أفريقيا الاستوائية، أو في شرق أفريقيا، وفي شمال أفريقيا، وإجمالاً فقد اتسم التوسع

(1) Duffy, James and Segal, Ronald, , Portugal in Africa, Op. Cit. pp. 76-78

(2) *ibid*

الأوروبي باستخدام القوة العسكرية، واعتمدت الدول الأوروبية على غلاة المستعمرين مثل كتشنر ارشينار، سيسل رودوس، ولوجارد. ثم جاءت اتفاقيات تحديد الحدود بين المستعمرات لتنتهي التسابق والتصارع، ويمكن أن نطلق على البعض منها بأنها كانت بمثابة مساومات استعمارية بين فرنسا وبريطانيا (على وجه الخصوص) فقد اعترفت الأخيرة مثلا بالنفوذ الفرنسي في مدغشقر في مقابل اعتراف فرنسا بالنفوذ البريطاني في ساحل زنجبار⁽¹⁾.

ثانيا- المشكلات الناجمة عن الاستعمار الأوروبي للقارة الأفريقية

نجمت عن الاستعمار الأوروبي للقارة الأفريقية نتائج متباينة الأبعاد والتأثير. وشملت هذه النتائج جوانب اقتصادية وسياسية وفكرية، كما أنها أثرت على التواصل بين الدول الأفريقية وبعضها البعض على هذه الأصعدة " أيضا " من خلال فصم عرى الترابط بين أطراف القارة الأفريقية وبين شمالها وجنوبها، وشرقها وغربها، وهو الأمر الذي أحدثه الاستعمار الأوروبي الذي تمتع هو نفسه بتبانيات في المنطلقات والمناطق الجغرافية التي سيطر عليها.

ولا تعني إشكالية الحدود الاستعمارية تحديدا الحدود السياسية، أو تلك المعالم الجغرافية التي تفصل بين الدول، وإنما تعني كل ما نتج عن تلك الحدود من كيانات سياسية وتكوينات اجتماعية وسياسيات اجتماعية. فالاستعمار لم يكن مساحا طبوغرافيا تنتهي مهمته بتحديد معالم وحدود المنزل، وإنما كان هو في ذات الوقت مهندس البناء والمسؤول عن كل محتوياته. خاصة إذا وضعنا في اعتبارنا أن مفهوم الحدود بمعناه الحديث في الإدراك الأوربي لم يظهر إلا بعد معاهدة وستقالي عام 1648م، وما أدت إليه من ظهور نظام الحدود الطبيعية المعينة. ولم تكن تلك الحدود تعني، كما بين Griggs سوى خطوط

(1) شوقي الجمل، كشف أفريقيا واستعمارها، مرجع سابق ص 105

غير متحركة على الأرض تقوم مقام الحدود السياسية، أو القبائل التي تختلف في أعراقها وثقافتها ولغاتها وتكوينها الحضاري. ومن ثم كان طبيعياً أن تشكل مثل تلك الدول ما يمكن تسميته بالمجتمعات المنقسمة داخل القارة الأفريقية⁽¹⁾.

وقد ظهرت الدولة الأفريقية - عدا ليبيريا وأثيوبيا - بحدودها الحالية إلى الوجود خلال الفترة من 1880 - 1890م حينما تمكن الأوربيون من السيطرة على كل المنطقة الممتدة من المحيط الأطلنطي غرباً إلى المحيط الهندي شرقاً، ومن البحر المتوسط شمالاً إلى الكاب جنوباً، عدا شمال تشاد وموريتانيا والمغرب التي أضيفت فيما بين 1908 - 1911م⁽²⁾. ويمكن إجمال هذه النتائج السلبية في التبعية الاقتصادية والسياسية والفكرية، وما ترتب على كل ذلك من مشكلات متعلقة بالتواصل الإفريقي - الإفريقي.

أ- التبعية الاقتصادية

كان مما يعنيه الاستعمار الحديث neo-colonialism، وهو الشكل الجديد للاستعمار الذي حل محل الاستعمار القديم، فرض السيطرة الأجنبية بشتى أنواعها، عسكرية وسياسية واقتصادية وثقافية وأيديولوجية - على دولة ما مع الاعتراف باستقلالها وسيادتها (التي تصبح بالتالي سيادة رسمية أو شكلية). ولا يعتمد هذا الاستعمار الجديد بالتالي على أساليب الاستعمار التقليدي المباشر، بل يستخدم وسائل جديدة خفية وغير مباشرة للوصول لنفس الأهداف مع تحاشي المعارضة الشعبية الصريحة لهذه الدولة المستقلة أو معارضة الرأي العام العالمي، ومن أهم وسائل هذا لاستعمار الجديد أو الإمبريالية الجديدة كما

(1) Osaghae, Eghosa E., Amoral Politics and the State: Pitfalls of Democracy in Africa, Centre for African Studies, University of Cape Town, 1994, p. 23..

(2) شوقي الجمل: كشف أفريقيا واستعمارها، مرجع سابق، ص 502-503.

يسمى أيضا عقد الاتفاقيات الثنائية غير المتكافئة، تكبيل الدولة النامية والتي في طور النمو في العالم الثالث بشروط تحرمها من حرية الحركة والتصرف، استغلال المشاكل الاقتصادية والإدارية للدولة الحديثة الاستقلال بهدف التدخل في شؤونها والضغط عليها في صورة معونات وقروض، إقامة القواعد العسكرية، إثارة الاضطرابات الداخلية والانقسامات الطائفية والحزبية والعنصرية لإضعاف الدولة حديثة الاستقلال وإيقاعها بالتالي تحت السيطرة الأجنبية، استخدام المنظمات الدولية التي تقوم فيها الدول الكبرى بدور رئيسي في الضغط على الدول النامية وتوجيه سياساتها⁽¹⁾. فقد عانت القارة الإفريقية منذ الكشوف الجغرافية التكالب الاستعماري عليها واستنزاف مواردها البشرية والطبيعية، وذلك بأساليب متعددة كتقديم المساعدات والمنح والقروض المشروطة التي تمثل قيلاً للدول الإفريقية، وبعد أن حصلت القارة على استقلالها وتغيرت موازين القوى العالمية بدأت القوى الكبرى تخطط من أجل السيطرة على مواردها وأسواقها؛ مما زاد من معاناتها وتخلفها الاقتصادي والاجتماعي والسياسي مقارنة بباقي دول العالم الثالث⁽²⁾.

وقد قامت الدول الأوروبية خلال مدة استعمارها للدول الإفريقية بربط اقتصادياتها بأوروبا بوصفها مصادر للمواد الأولية اللازمة لصناعاتها، وأسواقاً لتصريف إنتاجها الصناعي، كما ربطتها بعملاتها، فأصبحت الدول التابعة لفرنسا تتعامل بالفرنك وتُعرف بدول الفرنكفون، بينما الدول التابعة للمملكة المتحدة تُعرف بدول الأنجلوفون. وقد عملت الدول الغربية على وأد كل محاولة

(1) Kwame Nkrumah, *Neo-Colonialism, The Last Stage of Imperialism*, Thomas Nelson & Sons, Ltd., London. Published in the USA by International Publishers Co., Inc., 1966, p. 151.

(2) Ibid

لتغيير نمط الاقتصاد الأفريقي في مستعمراتها، أو كل بادرة نحو التصنيع، وذلك حتى تظل هذه المستعمرات تابعة لها وممولاً لصناعاتها، ودافعاً لتنميتها وزيادة ثروتها⁽¹⁾.

وفي عقد الستينيات وما تلاه حصلت معظم الدول الإفريقية على استقلالها، واتجه بعضها نحو إحداث نوع من النمو الاقتصادي، إلا أن سياسة الدول الغربية كانت تجتهد في عدم تشجيع مثل هذا الاتجاه حتى تظل أفريقيا مصدراً للمواد الأولية رخيصة الثمن، منخفضة القيمة، وتظل سوقاً للمنتجات الغربية. وقد قامت سياسة الدول الغربية في المرحلة التالية على ضمان السوق الأفريقي والمواد الأولية المعدنية والزراعية والغابية، ومصادر الوقود والطاقة وغيرها؛ من خلال الضغط على الدول الأفريقية من قبل منظمة التجارة العالمية لفتح الأسواق وتحرير التجارة. وكان من نتائج ذلك التأثير السلبي على الاقتصاد الإفريقي، حيث انهارت الصناعات القليلة التي كانت قائمة، وانخفضت قيمة صادراته الأولية، وزادت بشكل واضح قيمة وارداته، وبمعنى أشمل أصبح الاقتصاد الأفريقي مهماً عن الاقتصاد العالمي⁽²⁾.

وتعد أزمة الديون التي واجهت أفريقيا ولا سيما خلال السبعينيات والثمانينيات من القرن الماضي من أبرز نتائج وصور هذه التبعية الاقتصادية؛ مما دفع المؤسسات الدولية، وبخاصة البنك الدولي وصندوق النقد، إلى مطالبة

(1) Nkiwane, Tandeka C.(2001), Africa and International Relations: Regional Lessons For a Global Discourse, International Political Science Review, vol. 22, no. 3, pp. 279-290.

(2) Munene Macharia(2005), Africa and Shifting Global Power Relationship, Fletcher Forum of World Affairs vol. 29, no.2, pp. 117-124.

دول القارة بضرورة إجراء برامج التهيئة الهيكلية (SAP)؛ بهدف مواجهة التضخم، وتنشيط النمو الاقتصادي، وخفض العجز في الميزان التجاري، وإعطاء مساحة للاستثمارات الأجنبية ورأس المال المحلي في التنمية الاقتصادية والاجتماعية. وكان الهدف الرئيس من برامج التهيئة الهيكلية في أفريقيا هو الإصلاح الاقتصادي، والاندماج في الاقتصاد العالمي من خلال بعض الأدوات مثل الخصخصة، وتصحيح نظم التسويق الزراعي، والتسعير، ولكن ترتب على تطبيقها في التسعينيات في العديد من الدول الأفريقية ارتفاع معدلات البطالة وانخفاض الأجور الحقيقية، وتعد سيراليون نموذجاً للصراعات الأهلية التي اندلعت في التسعينيات على خلفية تدهور الأوضاع الاقتصادية⁽¹⁾.

كما أن سياسة الانفتاح والاندماج في ظل عدم التكافؤ تعطي نتائج سلبية كثيرة، وبالنسبة للإصلاح الهيكلي فإن الأزمة الهيكلية في المجتمع تؤثر في مؤسسات العولمة ومنظمتها بالقدر نفسه الذي تؤثر به في الدول؛ كافتقارها إلى كفاءة الإدارة، والمركزية الشديدة، وسيادة القيم الهرمية... إلخ. وتبرز علاقة مؤسسات العولمة بالدولة من جهة وبالمانحين من جهة أخرى⁽²⁾.

وأسفر هذا الارتباط التابع عن تدني المؤشرات الاقتصادية الكلية لأفريقيا، وعلى سبيل المثال فإنه من تحليل بعض البيانات نلاحظ أن صادرات القارة الإفريقية انخفضت من 4,1% في عام 1980م من جملة التجارة الصادرة في العالم إلى نحو 1,6% في عام 2005م، كما انخفض نصيب القارة

(1) حمدي عبد الرحمن: أفريقيا وتحديات عصر الهيمنة.. أي مستقبل. القاهرة - مكتبة

مدبولي - 2006م ص118.

(2) المرجع نفسه ص 103.

الأفريقية من حجم الواردات العالمية من 3,2% إلى 1,3% في الفترة نفسها، وكذلك انخفض نصيب القارة الإفريقية من التجارة الدولية خلال الفترة نفسها من 8% إلى 4,4%¹.

ب- التبعية السياسية

يرى بعض المحللين أن ظهور أفريقيا في ساحة السياسة العالمية لم يكن مؤثرا في النظام الدولي فحسب، لكنه أدى إلى تغيير النظام الفرعي الإقليمي، وأثر على تحركات الدول داخل هذه المنطقة. وقد نجم عن مغادرة القوى الاستعمارية لأفريقيا تكوين فراغ أخل بالتوازن الإقليمي. وكانت المنافسة بين الدول الإفريقية الناشئة لملء هذا الفراغ، والتأثير في السياسة الإقليمية قد أصبح ملمحا للنظام الفرعي الجديد، ولعل أبرز مثال على ذلك هو سياسة الجمهورية العربية المتحدة في أفريقيا⁽²⁾.

ولعل هذه التبعية السياسية تتضح في أجل صورها في تبعية الدول الإفريقية الناطقة بالفرنسية، حيث استندت فرنسا في إدعائها بكونها قوة عالمية على وجودها في الأقاليم التي كانت تحكمها. وكانت العديد من الصلات الاقتصادية والعسكرية والثقافية تمكنها من الحفاظ على تواجدها في هذه الدول حديثة الاستقلال، وكانت هناك بعض المؤشرات إلى أن الفرنسيين يعملون على توسيع نطاق نفوذهم إلى المناطق المجاورة⁽³⁾.

(1) Subramanian, ARvind (2003), Is Africa Integrated in the Global Economy? IMF Staff Papers, vol. 50, No.3, pp.352-372

(2) Ismael, Tareq Y., The United Arab Republic in Africa, Canadian Journal of African Studies / Revue Canadienne des Études Africaines, Vol. 2, No. 2 (Autumn, 1968), p. 175.

(3) Central Intelligence Agency, France's Position in Tropical

وربما كانت الاتفاقيات الثقافية والفنية - على المدى الطويل- التي وقعتها فرنسا مع مستعمراتها الأفريقية السابقة هي الضمانة الأكثر فعالية لاستمرار الوجود الفرنسي هناك. وبينما اختلطت مشاعر العديد من الزعماء الأفارقة بخصوص استمرار العلاقات الثقافية مع فرنسا وهيمنتها على بلادهم، فإن نظمهم التعليمية ونظم الإدارة المدنية بهذه البلاد والمرافق الفنية المحلية لا زال يسيطر عليها المعلمون والفنيون الفرنسيون⁽¹⁾.

كما كانت هناك نسبة كبيرة من المعونات الفرنسية لدول الجماعة الفرنسية الأفريقية مخصصة لموازنة الدعم المقدم لهذه الدول. بأي حال فإن هذا البرنامج كان يتم تمديده بانتظام كل فترة زمنية وذلك نظرا للصعوبات في الحصول على موافقة برلمانية، عوضا عن أن سوء تقديم مثل هذه المخصصات سيثجع على عدم المسؤولية المالية⁽²⁾.

ويمكن لنا تلمس قوة التبعية السياسية التي ربطت أفريقيا بأوروبا عند مطالعة تجربة الاتحاد السوفيتي مع أفريقيا، ولو في عجالة. فقد كان الاتحاد السوفيتي ينظر لأفريقيا باعتبارها منطقة ذات إمكانات كبيرة بالنسبة للكتلة والحركة الشيوعية الدولية، وخلال سنوات الستينيات ركز السوفيت على ترسيخ تواجدهم في أنحاء أفريقيا وتوسيع قاعدة عملياتهم من خلال الصلات

= Africa, SC No. 00613/63B, 11 October 1963, Washington, 1963, pp. 1-2

(1) Central Intelligence Agency, France's Position in Tropical Africa, SC No. 00613/63B, 11 October 1963, Washington, 1963, p. 2.

(2) Central Intelligence Agency, France's Position in Tropical Africa, SC No. 00613/63B, 11 October 1963, Washington, 1963, p.3.

الدبلوماسية والثقافية والاقتصادية⁽¹⁾. غير أنه كانت هناك العديد من العقبات التي تعوق توسيع نفوذ الكتلة الشيوعية في أفريقيا مقارنة بالنفوذ الأوروبي الغربي، ومن بينها أن السوفيت ليس لديهم تلك الخبرة العتيدة للغرب في القارة وخاصة في أفريقيا الاستوائية، كما أن الاتحاد السوفيتي مقيد بافتقاده للعناصر البشرية المدربة. علاوة على ذلك فإن السوفييت بدأوا يكتشفون أنهم لا يمكنهم الاعتماد على التحليل الماركسي التقليدي للتعامل مع قضايا أفريقية من قبيل الوعي العرقي، والقبلية، ونزعة الوحدة الإفريقية، والاشتراكية الأفريقية. وهكذا فإنه يمكن القول أن المكاسب التي أحرزتها الكتلة الشيوعية تعود إلى قيام نظم وطنية قوية كانت تهدف إلى إحداث حالة توازن لمعالجة الخلل الذي سببه نفوذ الدول الغربية، لكن هذه النظم أيضا قد أظهرت اهتمام بتقليص وجود الكتلة، والعودة لأحضان الدول الأوروبية مرة أخرى⁽²⁾.

ومن الملفت للنظر هنا أن نكروما اعتبر أن الاشتراكية الأفريقية في جوهرها هي نظرية اجتماعية وسياسية وفلسفية أصلية ذات أصل وأساس إفريقي. ورأى أن الثقافة الإفريقية الأصلية هي ثقافة جماعية الطابع، ولا تسودها النزعة الفردية، ثم نظر للرأسمالية، مع توكيدها الفج على المصلحة الفردية (ولو على حساب الجماعة عند الضرورة)، على أنها قوة مخربة، لو سمح لها بالنمو في أفريقيا لتوحشت وأدت إلى تدهور القيم الأخلاقية لسكان الأصليين في

(1) Trends in Soviet Policy toward Sub-Saharan Africa, CIA Historical Review Program (National Intelligence Estimate, Number 11-12-62), Submitted by the Director of Central Intelligence, 5 December 1962, Washington, 1962, p. 1.

(2) Trends in Soviet Policy toward Sub-Saharan Africa, CIA Historical Review Program (National Intelligence Estimate, Number 11-12-62), Submitted by the Director of Central Intelligence, 5 December 1962, Washington, 1962, pp. 1-2.

أفريقيا وجودة الحياة في كافة مناحيها. على سبيل المثال فإنه في أفريقيا تعتبر ملكية الأرض تقليدياً غير شخصية، فهناك استخدام مشاع للأرض، لكن إذا هيمنت الرأسمالية فإن البديل الذي سيكون أوفر حظاً هو بسط مزيد من هيمنة الدولة على الأراضي. وتعتبر الآن مظاهر المؤسسات والممارسات الرأسمالية في أفريقيا بعد الاستقلال هي في إطار الاستعمار الجديد⁽¹⁾.

ويرى ديكسون مونجازي أنه قد شكل الاستقلال السياسي لأفريقيا فرصة لدول القارة بأن تشهد تحولاً اجتماعياً تاريخياً، لكن بدلاً من تحقق ذلك ظهر العديد من القادة الأفارقة الذين استغلوا هذا الاستقلال لخداع شعوبهم. لكن هذه الرؤية لا تعني أن الاستقلال السياسي لأفريقيا لم يكن أمراً جيداً في حد ذاته، لكنها تؤكد على استغلال القادة الأفارقة لهذا الاستقلال في خداع أحلام وتطلعات شعوبهم⁽²⁾. كما يواصل رؤيته المتشددة بقوله: لقد عمد جميع القادة الأفارقة الذين قادوا بلادهم من الاستعمار إلى الحكم الذاتي والاستقلال (يقصد القادة المسيحيين في أفريقيا جنوب الصحراء) إلى الاحتفاء بالعتيدة المسيحية لتحقيق الزعامة المرتجاة من قبل مواطنيهم، وقد توصل نكروما وجميع الوطنيين الأفارقة إلى أنهم بدون الاحتفاء بالعتيدة المسيحية فإنهم لن يصلوا أبداً لوجهتهم السياسية المحددة. وأنه ليس هناك بديل عن ذلك. وقد أرست حكومات الدول الاستعمارية فكرة أنه طالما ترسخت العتيدة المسيحية في عقول الوطنيين الأفارقة فإنه ليس هناك مانع من تحقق الاستقلال السياسي⁽³⁾.

(1) Hallen, Barry, A Short History of African Philosophy, Indiana Univeristy Press, Bloomington, 2002, p. 73

(2) Mungazi, Dickson, The Mind of Black Africa, Westport, 1996, p.169

(3) Mungazi, Dickson, The Mind of Black Africa, Westport, 1996, p.171

ج- التبعية الفكرية

ثمة ملاحظة مبدئية وهي أنه عندما تعرضت القارة الأفريقية إلى التغيير الثقافي الكبير عند دخول الاستعمار الأوربي في نهاية القرن التاسع عشر ارتبط ذلك بإدماج القارة في الثقافة العالمية عبر إدخال الأنظمة الحديثة في الإعلام والإدارة والنقل والطب والتعليم، وهذا ما لا يعد تبديلاً ثقافياً في جوهر مكونات الثقافة المحلية بقدر ما هي مظاهر لعناصر التحديث ذات الطابع العالمي والتي تنتشر جغرافياً في كل أرجاء العالم، وينبغي أن نتوقف هنا عند الفرق بين آلية الانتشار المكاني لعناصر التحديث في الثقافة الأوربية الوافدة والتي تمت في العهد الاستعماري، وبين آلية الانتشاري لثقافة العولمة الراهنة. فلقد أورت الاستعمار الأوربي في كثير من المستعمرات في أفريقيا نظاماً ديمقراطية على النمط الغربي، ورغم أنها حققت نجاحات مقدرة للمجتمعات الغربية، ولكنها لم تتح لها الفرصة الكافية لتحقيق إنجازات تذكر عند تطبيقها في أفريقيا، ويعزى ذلك إلى تخوف القادة الأفارقة من آثارها السلبية على النسيج الاجتماعي للشعوب الأفريقية، وأشاروا إلى عدم تهيئة البيئة الإفريقية لمثل هذا النمط من الممارسة السياسية رغم أنهم جاءوا إلى قمم الحكم في دولهم على ذلك النمط من الممارسة الديمقراطية، وهم بذلك جعلوا نجاح الديمقراطية يتطلب مقدمات وشروطاً لم تستوفها أفريقيا آنذاك⁽¹⁾.

شهدت أفريقيا مجموعة من الممارسات الفكرية بعضها استند إلى إرث محلي أبرزها نظام الحزب الواحد ذو القاعدة الواسعة، وكانت تمثله المجتمعات

(1) أسامة علي زين العابدين: المرجعية الاجتماعية والممارسة الديمقراطية في إفريقيا

المعاصرة، المرصد الثقافي، ورقة منشورة، 2006 ص 17.

التقليدية، وقد نجح نظام الحزب الواحد في تلك الفترة في تحقيق نجاحات كبيرة. ولكنه فشل في تحقيق أي نجاحات تذكر في ظل الدولة الإفريقية الحديثة أو المعاصرة. وقد شهدت أفريقيا كذلك نماذج لممارسات سياسية استجلبت من خارج إطارها الجغرافي، وأبرزها الانقلابات العسكرية التي لم تعرفها النظم الإفريقية التقليدية، ولكنها انتشرت عقب عام الاستقلال الأفريقي (1960م) واستطاعت أن تعبر عن الأهداف الوطنية المنشودة في تلك الحقبة، وكذلك استطاعت أن تعبر عن تطلعات النخب الفكرية والسياسية آنذاك⁽¹⁾. وعمل الاستعمار الأوروبي على ربط أفريقيا فكريا وثقافيا بالدول "الأم". وعلى سبيل المثال فقد كان النفوذ الفرنسي في الستينيات (أو عقد الاستقلال الإفريقي) مركزاً على وجه الخصوص في مجال التعليم. ففي دول المجموعة الفرنسية ومالي كان هناك 80% من معلمي المدارس الثانوية فرنسيون. إضافة إلى ذلك كانت هناك أربع جامعات إقليمية كان قد تم تأسيسها في هذه الدول بمساعدات فرنسية. ووفقا للعديد من الاتفاقيات التي وقعتها فرنسا مع الدول الإفريقية، خاصة الناطقة بالفرنسية، فإن وزارة التعاون الفرنسية قدمت نحو 5000 آلاف فني لمساعدة العديد من دول أفريقيا جنوب الصحراء في بداية الستينيات. وبدون هؤلاء المتخصصين فإنه كان من المشكوك أن تتمكن هذه الدول المعنية من القيام بتسيير الحياة اليومية بها بصورة فعالة⁽²⁾.

(1) أسامة علي زين العابدين: المرجعية الاجتماعية والممارسة الديمقراطية في أفريقيا

المعاصرة، المرصد الثقافي، ورقة منشورة، 2006 ص 23.

(2) Central Intelligence Agency, France's Position in Tropical Africa, SC No. 00613/63B, 11 October 1963, Washington, 1963, p. 2.

ومن الملفت أن التوسع الكبير في التعليم العلماني والمسيحي في سنوات ما بعد الحرب العالمية الثانية قد شكل ضغطا كبيرا على التعليم الإسلامي في أفريقيا الفرنكفونية. وبينما كانت المدارس التي تدرس علوم القرآن تنتشر انتشارا كبيرا في أفريقيا الفرنكفونية وبمعدل مشابه تقريبا فإن الشعوب الإسلامية في أفريقيا الفرنكفونية وجدت نفسها تحكم بواسطة قيادات تلقت تعليما غربيا في المدارس العلمانية. وردا على هذا التهديد، توجه الكثير من المتعلمين المسلمين إلى المؤسسات التي أنشأت خلال العصر الاستعماري وكونوا منها مؤسسات خاصة بهم. فقد تأسست مدرسة أبناء الزعماء على أنها مدرسة ثانوية في بدايات سنوات الاستعمار الفرنسي للبلاد، وكانت تدرس مناهج باللغة العربية. وبحلول تاريخ استقلال السنغال توسعت هذه المدرسة حتى أصبحت جامعة داكار⁽¹⁾.

لم تستطع النخب الوطنية الحاكمة بعد الاستقلال الخروج من تلك الدائرة الفكرية المحصورة، وبالتالي وجدت دورها ينحصر في الوساطة بين المطالب المتنافسة في ثلاثة أطراف، هي كبار ملاك الأراضي المحليين والرأسمالية المحلية الناشئة والرأسمالية العالمية الراسخة في دول المركز وبالتالي لم تستطع الدول الأفريقية الانعتاق والانفكاك من التبعية للمستعمر في هذه المرحلة التي وصفت فيها الدولة الأفريقية بأنها دولة وسيلية، وذلك ينبع من أفعالها التي تتسم بالتناقض وعدم الثبات لاختلاف الظروف المحيطة بها ولاختلاف مصالح النخب الحاكمة، ويرجع هذا التناقض لاختلاف المصالح للقوى السياسية

(1) Manning, Patrick, Francophone Sub-Saharan Africa, 1880-1995, Cambridge Univeristy Press, New York, 1999, p. 167-168

والاجتماعية وإلى اختلاف الضغوط التي تمارس عليها بواسطة القوى الدولية⁽¹⁾. ومنذ بداية التسعينات بدأت معظم الدول الأفريقية تتجه نحو الأخذ بنظام التعددية الحزبية تحت وطأة ضغوط داخلية وخارجية في ظل فشل الأنظمة السياسية التي سادت أفريقيا، والانبهار للتجربة الماثلة الآن في المجتمع الغربي، وحتى لا تتكرر التجارب الفاشلة كان لابد من الوقوف على أسباب الفشل والنجاح القائمة على المرجعية الاجتماعية والتي صاحبت تجارب الديمقراطية في أفريقيا⁽²⁾.

من خلال التجربة التاريخية التي عاشتها الدول الأفريقية فإن التجربة الديمقراطية تواجه بعض الإشكاليات في الفهم والتطبيق كنظام للحكم، بسبب التعصب القبلي والنعرات القبلية، أي: العوامل الاجتماعية، إذ تعاني القارة الأفريقية من تناقضات اجتماعية حادة عاقت التطور الديمقراطي في أفريقيا ولكن لم تمنعه، تركت هذه التناقضات آثاراً سلبية على كافة الهياكل والأنشطة السياسية والاقتصادية مما جعلها أكثر الإشكاليات التي تقف أمام الممارسة الديمقراطية⁽³⁾.

وإذا كنا قد قدمنا في الصفحات السابقة تمثيلاً عملياً للتبعية الفكرية، متمثلاً في تبني الديمقراطية الغربية الحزبية، فإنه يمكننا أن نقدم نموذجاً لشخصية زعيم إفريقي جسدت التبعية الفكرية من قبل بعض الزعماء الأفارقة

(1) أسامة علي زين العابدين: المرجعية الاجتماعية والممارسة الديمقراطية في أفريقيا المعاصرة، مرجع 22 سابق.

(2) المرجع السابق.

(3) أسامة علي زين العابدين: المرجعية الاجتماعية والممارسة الديمقراطية، مرجع

للثقافة الأوروبية، وربما اتخذ مواقف أشد تطرفاً تجاه بعض الدول الأفريقية منها. فقد أوضح خطاب ألقاه سنجور في الأمم المتحدة بصفته ممثلاً للسنغال في الجمعية الوطنية الفرنسية، حيث كان هو نفسه جزءاً من الغالبية البرلمانية الحاكمة قبل استقلال السنغال، أوضح هذا الخطاب تبني سنجور للمقولات الفرنسية بخصوص الاستعمار، ورسالة التمدن التي جاء بها الاستعمار الفرنسي لإفريقي، في بداية قراءة سنجور لخطابه أثار العديد من النقاط الرئيسية الداعمة للدعاية الاستعمارية الفرنسية. وعلى سبيل المثال فإنه بدأ خطابه بالتأكيد على الجهد الاقتصادي الذي يبذله الاستعمار الفرنسي لنشر التنمية في مستعمراته، مشيراً على وجه الخصوص إلى برنامج صناديق الاستثمار للتنمية الاقتصادية والاجتماعية (FIDES) (Fonds d'Investissement pour le Développement Economique et Social)، وهو البرنامج الذي كان، كما قال سنجور، مفيداً تماماً لإقليمي توجو والكاميرون⁽¹⁾. وعندما ألقى سنجور خطابه في الأمم المتحدة تبنى مبررات السياسة الاستعمارية الفرنسية ضارباً مثالا بالمؤسسات والقانون الفرنسي في توجو والكاميرون، وعندما تطرق إلى التمييز العرقي ذكر المستمعين بمنتهى البساطة بأن ديباجة الدستور الفرنسي تتضمن الإشارة إلى أن "التمييز عمل عدواني يستوجب العقوبة"، وواصل طيلة خطابه دعمه للسياسة الاستعمارية الفرنسية وتبرير أوجه القصور بها⁽²⁾.

(1) Atlan, Catherine and Jezequel, Jean-Herve, Alienation or Political Strategy? The Colonised Defend the Empire (in: Chafer, Tony and Sackur, Amanda, editors, Promoting the Colonial Idea: Propaganda and Visions of Empire in France), Palgrave Macmillan, Gordonsville, VS (USA), 2001, p. 109.

(2) Ibid p. 110.

د- مشاكل التواصل

سنتناول في هذه النقطة مشكلة التوصل بين قطاعين كبيرين في القارة الإفريقية إذا جاز لنا التعبير، وهما أفريقيا شمال الصحراء الكبرى، وأفريقيا جنوب الصحراء. وهذا التناول سيمكننا من تجسيد ما سببه الاستعمار من قطع لعوامل الاتصال وتحويلها إلى قواطع في العلاقات الأفريقية الإفريقية. فقد توطدت منذ القرن الثاني عشر صلات العرب بأفريقيا جنوب الصحراء، وانتشر الإسلام واللغة العربية في هذه البلاد، وشعر العرب بوضعهم الحضاري المتفوق وأصحاب الثقافة "المتمدنية"⁽¹⁾. وفي الواقع فإن النظرة إلى العلاقات العربية الإفريقية -بصورة عامة- من خلال المنظور الضارب في أعماق التاريخ يعطي لها معان وأبعادا أوسع وأرحب من مجرد كونها علاقات دينية، أو علاقات بين شعوب ترتبط فيما بينها برباط الإسلام، على الرغم من كون الدين الإسلامي إحدى الركائز الجوهرية التي تركز عليها الثقافة العربية وأحد المحاور الرئيسية التي تدور حولها العلاقات بينها وبين الثقافات الأفريقية، كذلك فإن امتداد تلك العلاقات منذ مرحلة بدء ظهور الحضارات في العالم يؤكد حتمية الارتباط الحضاري بين العرب والأفارقة، ويبرز هذا الارتباط كعلاقة عضوية طبيعية، كما يبين أن توجه كل من المنطقتين إلى الأخرى تفرضه ظروف التلاحم الحضاري بينهما على مر العصور، الأمر الذي يدعم الاعتقاد بضرورة امتداد هذا التلاحم إلى أزمان قادمة مستقبلا⁽²⁾.

(1) Wai, Dunstan M., African-Arab Relations: Interdependence or Misplaced Optimism?, The Journal of Modern African Studies, 2 I, 2 (1983), p.189.

(2) نجوى الفوال: العلاقات الثقافية بين العرب وأفريقيا: تاريخها وحاضرها ومستقبلها .

وقد أسهمت إرهابات الاتصال الثقافي والحضاري منذ فجر التاريخ في سهولة وسرعة انتشار الإسلام - بما حمله من ثقافة عربية بمعناها المعاصر - في القارة الإفريقية. وكان الإنسان العربي المسلم الفاتح الذي استقر في الشرق والشمال الإفريقي هو الأداة لنقل تلك الثقافة التي أحدثت تغييرات جذرية في الثقافات الإفريقية، فطورت من الأساليب التي تمارس بها الحياة، وبخاصة في الزراعة والتجارة وبناء المساكن. وكما انتشر الإسلام عن طريق الغزوات أسهمت قوافل التجارة إلى الغرب الإفريقي في نشر الرسالة والثقافة العربية أيضاً، فقد كانت المسالك التجارية بحق طريقاً للمعرفة والتبادل الثقافي بين الحضارات العربية والإفريقية، حيث حمل التجار العرب معهم مفاهيمهم للسلطة والقضاء والدين ومفاهيمهم العمرانية، فصارت عواصم تجارة القوافل عبر الصحراء مراكز للثقافة الإسلامية ونوافذ أفريقيا على العالم المتوسطي⁽¹⁾.

كذلك ارتبطت الثغور الإسلامية في شرق القارة وغربها بإسهامها في إنشاء الجامعات والمعاهد العربية الإسلامية. فأقامت علاقات قوية مع مراكز العلم العربية في القيروان والأزهر والحرمين الشريفين، وتبادلت مع هذه المراكز البعثات المنتظمة. ومن خلال هذه العلاقة أدى المتقنون الأفارقة دوراً تاريخياً أصيلاً في نشر الفكر الإسلامي واللغة والثقافة العربية ما زالت آثاره باقية في آلاف المخطوطات، ولم تكن العلاقات الثقافية العربية الإفريقية علاقة ذات اتجاه واحد بقدر ما كانت علاقة تبادلية، فقد سارت هذه العلاقات أحياناً في

= (مجموعة باحثين: العرب والدائرة الأفريقية) مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، أغسطس 2005، ص 60.

(1) نجوى الفوال: العلاقات الثقافية بين العرب وأفريقيا، مرجع سابق، ص 60-

مسارات عكسية من الجنوب إلى الشمال ومن الغرب إلى الشرق في إطار حركة اتصال الأفارقة بالأزهر والقيروان والحرمين الشريفين خلال الحج إلى الأراضي المقدسة، الأمر الذي أسهم في تذوق العرب للثقافات الإفريقية وأكسب الثقافة العربية بعض الملامح الإفريقية⁽¹⁾. وهناك مثال على انتشار تأثيرات هذه المؤسسات الإسلامية العريقة يتجسد في المعهد الأصولي لأفريقيا السوداء the Institut Fondamental d' Afrique Noire الذي عد من أهم مراكز دراسة الإسلام في أفريقيا، وقد أسسه الشيخ موسى كمارا Mousa Kamara وينظر البعض لهذا المعهد على أنه من أهم المراكز التي دعمت الباحثين الإسلاميين في الفترة 1960-1970، وخاصة من بين أولئك الذين تلقوا تعليمهم في الأزهر⁽²⁾. وفي نفس السياق فإنه مع نمو القوى الأوروبية خاصة ومنذ أواخر القرن الخامس عشر بدأت حركة كشوف جغرافية كبيرة شملت أنحاء العالم المأهول، وكان نصيب القارة الإفريقية من تلك الحركة وآثارها غير محدود المدى، وبدأت إثر ذلك حركة استعمار شامل، ومنذ الأيام الأولى للغزو الاستعماري الأوروبي لأفريقيا أدركت القوى الاستعمارية أن عليها أن تخوض معركة لا تقل أهمية عن معاركها العسكرية في القارة، وهي المعركة التي يصفها بعض الدارسين بأنها معركة من أجل السيطرة على قلوب وعقول الأفارقة - أي السيطرة على عواطفهم وأفكارهم، وكان تشجيع التعليم الغربي ونشر الدين المسيحي من أهم أدوات تلك المعركة التي هي في جوهرها معركة ثقافية، ومن هذه الناحية كانت النتائج مبهرة حيث تشبعت غالبية القيادات

(1) المرجع السابق، ص ص 61-62.

(2) Willis, John Ralph, The Historiography of Islam in Africa: The Last Decade (1960-1970), African Studies Review, Vol. 14, No. 3 (Dec., 1971), p.415

الإفريقية بالتراث الغربي اللاتيني والأنجلوساكسوني، ونشأت تلك القيادات على حب قيم ونظم ولغة الدولة الاستعمارية الأم، ومن ثم ظلت ثقافة الدولة المستعمرة السابقة هي طريق المعرفة بالنسبة للأفارقة في كثير من المناطق⁽¹⁾. وعلى سبيل المثال فقد بدأت البعثات التبشيرية دورها الفعال في غرب أفريقيا مع بداية القرن التاسع عشر، حيث نزلت أول البعثات البروتستانتية إلى منطقة ليبيريا وكانت تبشر بالمذهب الميثودستي، وتكونت هذه البعثة من خليط من المنصرين البيض وعدد من القساوسة الزوج الذين يجيدون الإنجليزية. أما البعثة الثانية فقد نزلت في سيراليون، وكانت تابعة لجمعية التبشير الكنسي، وبلغت من النشاط مستوى كبيراً جعل من سيراليون مركزاً لكل البعثات التبشيرية التي تعمل في غرب أفريقيا. وأتت البعثة الثالثة من مدينة بال السويسرية، ونزلت في ساحل الذهب؛ حيث ركزت دعوتها بين قبائل فانتي Fanti وحققت نجاحاً كبيراً بينها، عوضها الخسائر الكبيرة التي تكبدها أندريا ريس Andreas Riis رئيس البعثة، في محاولاته المخففة المتكررة بين قبائل أشانتي التابعة لساحل العاج⁽²⁾.

ولما أتت قوات الاحتلال الفرنسي وسيطرت على أملاك الأشانتي وأراضيهم حوالي عام 1815م، كانت بعثة الميثودست هي أسبق البعثات التبشيرية إلى هذه البلاد، حيث تم إعداد عدد من القسس الزوج من أبناء القبيلة

(1) صبحي قنصوة: الأسس الثقافية لتعزيز فعالية الدور المصري في أفريقيا (في : إبراهيم نصر الدين، محرر : مصر وأفريقيا ، مسيرة العلاقات في عالم متغير) معهد البحوث والدراسات الأفريقية، جامعة القاهرة، ص 175.

(2) الهادي المبروك الدالي: دراسة في حركات التبشير والتنصير بمنطقة أفريقيا فيما وراء الصحراء، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2002، ص 30.

لممارسة الدعوة بينهم، كما أسست كنيسة محلية مستقلة خاصة بالمتصرين الزوج تابعة لطائفة البريسبيتران النصرانية. وفي العام 1844م استطاع اثنان من المنصرين، أحدهما أبيض ويدعى تونزند Townsend والآخر زنجي ويدعى كروثر Growlther استطاعا أن ينشئا فرعاً لجمعية التبشير الكنسي في أبيوكوتا Abeo Kouta بنيجيريا بين أفراد قبيلة اليوروبا التي ينتمي إليها المنصر الزنجي⁽¹⁾. ونجح كروثر كثيراً في نشر الدعوة النصرانية في نيجيريا لمعرفته بلغة القبائل في المنطقة ولهجاتها، حتى منحته المنظمة عام 1854م منصب مطران نيجيريا، إلى أن مات عام 1891م. فلما تمكنت البعثات والمراكز التبشيرية وثبتت قواعدها في المنطقة الساحلية، بدأت تتطرق نحو العمق الإفريقي حيث كانت السيطرة كاملة للوجود الإسلامي الذي لم يكن له وجود ملموس في السواحل الإفريقية. تأسست عام 1868م جمعية الآباء البيض للسيدة العذراء على يد القس الفرنسي لافيغري Lavigerie الذي ابتعثته الكنيسة الجزائرية؛ حيث كان يشغل منصب أسقف عام الكنيسة الجزائرية، فأرسل عام 1875م ثلاثة منصرين إلى تمبكتو في قلب مالي جنوب الجزائر، غير أن قبائل الطوارق تصدوا لهم وقتلهم⁽²⁾.

ولعل أشهر المنصرين الفرنسيين الإنجليبين في منطقة الجابون كان الدكتور شفايتزر Schweitzer الذي كرمته ملكة إنجلترا ونال جائزة نوبل للسلام عام 1954م لقاء جهوده التبشيرية في شرق أفريقيا، ووقف المد الإسلامي هناك. أما في الكاميرون فقد تسابقت البعثات الكاثوليكية والبروتستانتية القادمة من ألمانيا، فسيطرت الأولى على جنوب البلاد وتركت

(1) المرجع السابق ص 38.

(2) نفس المرجع، ص 31.

للأخرى مناطق صراع مذهبي وقبلي، بينما تمكنت بعض البعثات البروتستانتية الإنجليزية والكاثوليكية الإيطالية أن تصل بنشاطها إلى سكان أعالي النيل في السودان⁽¹⁾.

وعلى الرغم من عمق الفجوة التي أقامها الاستعمار بين الثقافات الأفريقية وأصولها الممتزجة بالثقافة العربية، إلا أنه ظلت هناك بعض الحركات الإصلاحية التي أصرت على مقاومة الاستعمار، فأنشأت المدارس الإسلامية جنباً إلى جنب مع المدارس التبشيرية، بالإضافة إلى استمرار حركة البعثات من أفريقيا إلى الجامعات والمعاهد الإسلامية، وخاصة من غرب أفريقيا إلى مصر وتونس والحجاز، وفي الغرب الإفريقي قاومت المراكز الحضارية الإسلامية مثل كانو وسوكوتو وباماكو الاستعمار الأوروبي أكثر من الشرق الإفريقي، إذ استمر انتشار الإسلام وصلابته بالرغم من الجهود الهائلة التي بذلتها البعثات التبشيرية المسيحية. وبالرغم مما حملته الحضارة الغربية من إبهار تقني⁽²⁾.

وبصورة إجمالية فإنه هناك عدة عوامل متضافرة تبين مدى صعوبة تناول العلاقات الأفريقية العربية وصعوبة التنبؤ بمسار هذه العلاقات، خاصة إثر التفاوت الكبير الذي حدث لهذه العلاقات في فترة سبعينيات القرن العشرين، ومنها المنافسة الأيديولوجية بين شعوب العالم نتيجة لاختلاف قيمهم وتباين سياساتهم التي تهدف إلى "تحقيق أكبر قدر من السعادة لأكبر عدد ممكن من المواطنين". وبالرغم من وجود العديد من المتغيرات فقد كانت هناك ثلاثة استراتيجيات رئيسية لتحقيق التنمية وهي الرأسمالية، والاشتراكية، والشيعوية/

(1) الهادي المبروك الدالي: دراسة في حركات التبشير والتنصير بمنطقة أفريقيا فيما

وراء الصحراء، مرجع سابق، ص 45.

(2) نجوى الفوال: العلاقات الثقافية بين العرب وإفريقيا، مرجع سابق، ص 63.

الماركسية. ومنها أيضا الاختلافات العرقية وشيوع الديموجابيات العرقية والسياسية التي أدت إلى شيوع كوارث في أنحاء العالم، مثل التي وقعت في أوروبا خلال القرن العشرين، وأيضا في نظام الأبارتهد في جنوب أفريقيا. كما احتلت الصراعات الدينية حيزا كبيرا في تاريخ النوع البشري⁽¹⁾. علاوة على ذلك فإنه بالرغم من أن هناك ملايين الأفارقة السود يؤمنون بالإسلام دينا، فإن وسيلة تعبدهم تتميز بصورة تامة عن نظرائهم العرب. فالإسلام في أفريقيا السوداء بناء فوقي، وليس أساسا للمناهج الثقافية لمعتنقيه. ومع هذا فإننا لا ننكر التغيرات الاجتماعية الاقتصادية التي نجمت عن انتشار الإسلام في أفريقيا. على سبيل المثال فقد أفسح القانون التقليدي الطريق أمام قدوم الشريعة الإسلامية والتي منهجت الزواج والملكية وحقوق ملكية الأرض، وآداب السلوك، وما شابه، غير أنه يظل "للإسلام الإفريقي ميزته عن الإسلام العربي وينقل ثقافة أصيلة كبيرة داخله"⁽²⁾.

ثالثا - العولمة أفريقيا:

لا يوجد إقليم في العالم عانى آثار العولمة كما عانت القارة الأفريقية، حيث تتعدد وتتوعد المشكلات الناجمة عنها وبخاصة في الجوانب الاقتصادية، من مشكلة الديون الثقيلة إلى معاناة القارة من تحرير التجارة، والمنافسة والصراع بين الدول الكبرى على موارد القارة الأفريقية ولا سيما موارد الوقود والطاقة ويعرف البعض العولمة Globalization على أنها عملية مستمرة تكشف كل يوم عن وجه جديد من وجوهها المتعددة، وهي سلسلة من الظواهر الاقتصادية

(1) Wai, Dunstan M., African-Arab Relations: Interdependence or Misplaced Optimism?, The Journal of Modern African Studies, Vol. 21, No. 2 (Jun., 1983), pp. 187-188

(2) Ibid, p.190.

بالدرجة الأولى، المتصلة في جوهرها، والتي تشتمل على تحرير الأسواق ورفع القيود عنها، وخصخصة الأصول، وتراجع وظائف الدولة، وانتشار استخدامات التكنولوجيا وأدوات الاتصال وتطبيقاتها، وتوزيع الإنتاج التصنيعي عبر الحدود، وتكامل أسواق رأس المال، حيث تقود العالم إلى التحول من الرأسمالية الصناعية إلى مفهوم العلاقات الاقتصادية لما بعد المرحلة الصناعية⁽¹⁾. كما أن العولمة متعددة الأبعاد، فهي سياسية وأيديولوجية واقتصادية، والواقع يشير إلى إمكانية عولمة كثير من الأشياء كالسلع والخدمات والأموال والبشر والمعلومات والتأثيرات البيئية، وكذلك يمكن عولمة الأشياء المجردة كالأفكار والأعراف والممارسات السلوكية والأنماط الثقافية⁽²⁾.

علي الرغم من أن جذور العولمة وبداياتها بدت مرتبطة بالمصالح الاقتصادية، ومتصلة بالتوجيهات السياسية والإعلامية، إلا أن البعد الثقافي للعولمة هو الذي أصبحت معالمه تبرز كظاهرة عالمية متعاظمة، حيث يقول أحد منظري العولمة والمختص في الشؤون الثقافية (جون توملنسن) في كتابه العولمة والثقافة: إن عمليات التحول الضخمة في زماننا هذا، والتي تتبناها العولمة، لا يمكن فهمها فهما صحيحا، إلا من خلال المفردات المتعلقة بالمفاهيم الثقافية لكل مجتمع؛ لأن تلك التحولات إنما تنسج خيوطها بالمعني الحقيقي للثقافة المحلية في كل مكان من عالمنا الحديث⁽³⁾. فهل سيتحقق

(1) السيد ياسين: العالمية والعولمة. القاهرة. نهضة مصر للطباعة والنشر - 2001م. ص176

(2) محمد عبد القادر حاتم - العولمة ما لها وما عليها. القاهرة - الهيئة العامة للكتاب - 2005م. ص93

(3) Tomlinson John , Globalization and Culture , University of Chicago Press 1999 P.,232

العالم المعولم ثقافيا علي الرغم من ارتباطات الثقافة المحلية في كل مجتمع ودولة في العالم بخصائصها البيئية والاجتماعية؟، أعتقد أن الإجابة بخصوص أفريقيا تحتاج جهدا حثيثا.

تجدد بنا ملاحظة أن حفظ التنوع الثقافي في العالم يعد من المبادئ التي أقرتها هيئة الأمم المتحدة عبر منظماتها وموائيقها. وقد جمعت اليونسكو خبراء يمثلون الأديان والثقافات والحضارات العالمية وصاغت من خلالها وثيقة الإعلان العالمي للتنوع الثقافي، وكذلك اتفاقية التراث الثقافي، وذلك بغرض حفظ التراث الإنساني والتنوع الثقافي فيه، وصون كل ما هو غير مادي في العالم، بعيدا عن الخلافات السياسية والعسكرية وغيرها من الخلافات⁽¹⁾. إن معاني هذا الاتفاق العالمي تبدو حاضرة بصورة غير مباشرة في كتابات دعاة العولمة ومفكريها الذين باتوا مقتنعين بأن كيان الدولة الوطنية وبقاء الثقافة المحلية لا يتعارضان مع أهداف العولمة وانتشارها، وبذلك أصبحوا يفرقون بين "ثقافة العولمة" وعولمة الثقافة، ويعتبرون أن التعددية الثقافية والاجتماعية في العالم والتي هي سمة يستحيل تغييرها تعد في حد ذاتها لبنة تقوم عليها سياسات العولمة التي تكمن في فتح أبواب حرية الاختيارات الاقتصادية والإعلامية⁽²⁾ غير أن هذا المنطق لا يقتنع منتقدي العولمة باعتبار أن تلك

(1) الموسوعة العربية ، مرجع سابق ، ص402.

(2) من الكتب المهمة والشهيرة التي تحمل فكرة إن الدولة الوطنية والثقافة المحلية لا تتعارضان مع أهداف وسياسات العولمة .

- Micklethwait J., And Wooldridge A, A future Perfect: The challenge and Hidden Promise of Globalization , William Hinnman , London , 2000 P.18

الخيارات غير قائمة بالفعل وأن النظام الليبرالي - الرأسمالي - العلماني السائد عبر الحضارة الأوربية الحديثة المسيطرة يغلق تلك الأبواب أمام أي خيارات أخرى بفعل الهيمنة . وهذا هو صلب المأزق الإفريقي.

وقد تحدث عن العولمة بوجهيها الإيجابي والسلبي العديد من المفكرين والكتاب، وكان في مقدمتهم المؤرخ الأمريكي بول كينيدي الذي ظل ينتقد سياسات بلاده، الولايات المتحدة الأمريكية، في شتي المجالات، أشار كينيدي في إحدى أشهر أعماله، وهو كتابه (الإعداد للقرن الحادي والعشرين) إلي أن العولمة، من المفترض أن تكون ظاهرة إنسانية وحضارية وعادلة، وأن تتسم بالحس الإنساني التعاوني، وأن تنتشر بين البشر معطيات الثورات الزراعية والصناعية والتكنولوجية والالكترونية والمعلوماتية والاتصالية باعتبارها نتاج التطور العام للبشرية الذي أسهمت فيه مختلف شعوب وحضارات العالم عبر التاريخ، كما يري كينيدي أن تيسير نقل الأموال والسلع والتكنولوجيا والتجارب والأفكار عبر الدول ينبغي أن يكون هدفه سد فجوات الخلافات والتخلف الاقتصادي في الدول النامية، وليس الهيمنة السياسية والاقتصادية والتجارية والإعلامية من جانب، والتدهور البيئي من جانب آخر، وهكذا يصل المؤرخ الأمريكي الشهير إلي نقد ونقض العولمة الاستغلالية الراهنة، الواقعة تحت الهيمنة الغربية بعامة والأمريكية بخاصة، ثم يختتم كينيدي دراسته الرصينة تلك بحقيقة جوهرية يقول فيها: إن العولمة الإيجابية الموضوعية رغم تقهقرها أمام العولمة الأمريكية، فإنها ستبقى في المستقبل كونها حلقة من حلقات تاريخ

= -السعيد اليدوي، (العولمة وأثرها علي إفريقيا) (حلقة نقاشية - معهد البحوث الإفريقية، القاهرة

(1999

-المجلة الجغرافية، العدد 34، 1999 م (ص 378)

الإنسان والبشرية، وأن ما سيجعل علاقات البشر تسير نحو التميز وليس التمايز بين الأمم والشعوب والحضارات هو أن الفكر والثقافة في كل مكان من العالم سيبقى لهما بريقهما وعطاؤهما⁽¹⁾.

خلاصة ما نتوصل إليه هو أن التمازج الثقافي ضمن تيار عولمة الثقافة - وليس ثقافة العولمة - يبدو لنا واضحا في اختلاط وتلاحق الثقافات الأفريقية المحلية مع غيرها من الثقافات عبر التاريخ، من غير محوها أو إلغائها، يظهر لنا ذلك في آثار العصور التاريخية القديمة حيث آثار البحر الأبيض المتوسط في شمال أفريقيا، والمؤثرات الحضارية الثقافية الإسلامية في الشمال الأفريقي وإقليم الساحل وغرب أفريقيا وشرقها، بل إن تأثير إقليم جنوب أفريقية بالهجرة الاستيطانية للأوروبيين في العصر الحديث لم يبلغ الثقافة الإسلامية للأسويين والثقافة المحلية للأفارقة.

المصادر و المراجع

1. ميلاد المقرحي: الرواية الشفهية والمصادر المدونة في كتابة التاريخ : أعمال. المؤتمر الأول للوثائق والمخطوطات ج 12 ليبيا 1992م،
2. فرانسو شاتليه: ولادة التاريخ، تعريب يوسف جباعي، في الفكر العربي
3. إبراهيم القادري بوتشيش ، المغرب والأندلس في عصر المرابطين المجتمع الذهنيات الأولياء ط 1 ، دار الطليعة، بيروت 1993م
4. جمال محمود حجر " الحقيقة التاريخية بين المصادر الشفهية والمصادر المسجلة في الملتقى الخليجي الأول للتراث والتاريخ الشفهي ط 11 مركز زايد للتراث والتاريخ - العين الإمارات 2000م
5. محمد عاطف غيث، غريب محمد سيد أحمد، علم الاجتماع الحضري، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية، 1989م
6. جفري باراكلو - الاتجاهات العامة في الأبحاث التاريخية مترجم ترجمة صالح أحمد العلي ط 1 مؤسسة الرسالة بيروت 1404 هـ - 1984م
7. فرانسو شاتليه: ولادة التاريخ تعريب يوسف جباعي ، في الفكر العربي العدد 42 .
8. كرستين نصار: الإنسان والجغرافيا، جروس برس، طرابلس، لبنان، 1991م، الفصل الأول .
9. صفي الدين محمد، أفريقيا بين الدول الأوروبية، القاهرة 1959.
10. شوقي الجمل: تاريخ كشف أفريقيا واستعمارها، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1971،
11. حمدي عبد الرحمن: أفريقيا وتحديات عصر الهيمنة.. أي مستقبل. القاهرة - مكتبة مدبولي - 2006م

مجلة التربوي

العدد 7

آثار الاستعمار الأوربي على أفريقيا

12. أسامة علي زين العابدين: المرجعية الاجتماعية والممارسة الديمقراطية في أفريقيا المعاصرة،
13. نجوى الفوال: العلاقات الثقافية بين العرب وأفريقيا: تاريخها وحاضرها ومستقبلها (مجموعة باحثين: العرب والدائرة الأفريقية) مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، أغسطس 2005.
14. صبحي فنصوة: الأسس الثقافية لتعزيز فعالية الدور المصري في أفريقيا (في : إبراهيم نصر الدين، محرر: مصر وأفريقيا، مسيرة العلاقات في عالم متغير) معهد البحوث والدراسات الأفريقية، جامعة القاهرة،
15. الهادي المبروك الدالي: دراسة في حركات التبشير والتنصير بمنطقة أفريقيا فيما وراء الصحراء، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2002،
16. السيد ياسين: العالمية والعولمة. القاهرة. نهضة مصر للطباعة والنشر - 2001م.
17. محمد عبد القادر حاتم - العولمة ما لها وما عليها. القاهرة - الهيئة العامة للكتاب - 2005م.
18. من الكتب المهمة والشهيرة التي تحمل فكرة أن الدولة الوطنية والثقافة المحلية لا تتعارضان مع أهداف وسياسات العولمة .
- السعيد اليدوي، (العولمة وأثرها على أفريقيا) (حلقة نقاشية - معهد البحوث الأفريقية، القاهرة 1999)
- المجلة الجغرافية , العدد 34 , 1999 م
19. الدراسات الجغرافية التي أثرت الفكر الجغرافي والمعرفة الإنسانية حول مراحل التطور الثقافي لمختلف المجتمعات والبيئات العالمية واسعة وثرة ، ونشير هنا إلي بعض منها:

- a. Sjoberg, G, the Preindustrial City: Past and Present, the Free Press, New York, 1960.
- b. Mead , M. Continuities in Cultural Evolution , New Haven, Yale University Press , 1964
- c. Redfield , R, The Folk Culture of Yucatan , Chicago University Press 1941
- d. Foster, G, Traditional Culture and the Impact of Technology, New York Harper 1962.
- e. Garn, S, (ed) Cultures and the Direction of Human Evolution ,W.S. University Press 1964.
- f. Spencer J ,. And Thomas W.L. Cultural Geography , L. A. H. California 1968.
1. Boateng, E. A., A Political Geography of Africa, Cambridge University Press, Cambridge, 1978,
2. Duffy, James and Segal, Ronald, , Portugal in Africa, Literary Licensing, LLC, London,
3. Collins, Robert O., The Partition of Africa: illusion or necessity? (Volume 67, Major Issues in History Introduction to Economics Series) J. Wiley Publishing, Michigan, 1969,
4. Hargreaves, John D., Prelude to the Partition of West Africa, Macmillan, Michigan University Press, Michigan, 1963
5. Hargreaves, John D., Prelude to the Partition of West Africa,
6. Duffy, James and Segal, Ronald, , Portugal in Africa,
7. Osaghae, Eghosa E., Amoral Politics and the State: Pitfalls of Democracy in Africa, Centre for African Studies, University of Cape Town, 1994
8. Kwame Nkrumah, Neo-Colonialism, The Last Stage of Imperialism;, Thomas Nelson & Sons, Ltd.,

- London. Published in the USA by International Publishers Co., Inc., 1966,
9. Nkiwane, Tandeka C.(2001), Africa and International Relations: Regional Lessons For a Global Discourse, International Political Science Review, vol. 22, no. 3
 10. Munene Macharia(2005), Africa and Shifting Global Power Relationship, Fletcher Forum of World Affairs vol. 29, no.2
 11. Subramanian, ARvind (2003), Is Africa Integrated in the Global Economy? IMF Staff Papers, vol. 50, No.3,
 12. Ismael, Tareq Y., The United Arab Republic in Africa, Canadian Journal of African Studies / Revue Canadienne des Études Africaines, Vol. 2, No. 2 (Autumn, 1968),
 13. Central Intelligence Agency, France's Position in Tropical Africa, SC No. 00613/63B, 11 October 1963, Washington, 1963,
 14. Trends in Soviet Policy toward Sub-Saharan Africa, CIA Historical Review Program (National Intelligence Estimate, Number 11-12-62), Submitted by the Director of Central Intelligence, 5 December 1962, Washington, 1962,.
 15. Trends in Soviet Policy toward Sub-Saharan Africa, CIA Historical Review Program (National Intelligence Estimate, Number 11-12-62), Submitted by the Director of Central Intelligence, 5 December 1962, Washington, 1962,
 16. Hallen, Barry, A Short History of African Philosphy, Indiana Univeristy Press, Bloomington, 2002,

17. Mungazi, Dickson, *The Mind of Black Africa*, Westport, 1996,
18. Central Intelligence Agency, *France's Position in Tropical Africa*, SC No. 00613/63B, 11 October 1963, Washington, 1963.
19. Manning, Patrick, *Francophone Sub-Saharan Africa, 1880-1995*, Cambridge Univeristy Press, New York, 1999,
20. Atlan, Catherine and Jezequel, Jean-Herve, *Alienation or Political Strategy? The Colonised Defend the Empire* (in: Chafer, Tony and Sackur, Amanda, editors, *Promoting the Colonial Idea: Propaganda and Visions of Empire in France*), Palgrave Macmillan, Gordonsville, VS (USA), 2001,
21. Wai, Dunstan M., *African-Arab Relations: Interdependence or Misplaced Optimism?*, *The Journal of Modern African Studies*, 2 I, 2 (1983),
22. Willis, John Ralph, *The Historiography of Islam in Africa: The Last Decade (1960-1970)*, *African Studies Review*, Vol. 14, No. 3 (Dec., 1971),
23. Wai, Dunstan M., *African-Arab Relations: Interdependence or Misplaced Optimism?*, *The Journal of Modern African Studies*, Vol. 21, No. 2 (Jun., 1983),
24. Tomlinson John , *Globalization and Culture* , University of Chicago Press 1999
25. Micklethwait J., And Wooldridge A, *A future Perfect: The challenge and Hidden Promise of Globalization* , William Hinnman , London , 2000



Author: Jalal Ali Belshek
Lecturer at Faculty of Education, Tripoli University

Abstract

Large classroom size is a challenge faced by many teachers and learners in many parts of the world. In Libya, large classes have been clearly seen in public schools and universities. Investigations of large class size and other challenges involved in teaching big number of students constitute the main focus of the researcher's concern in this paper. This area has not been given the full attention by Libyan researchers/authorities and if there is any investigation done has not proposed any practical suggestions/strategies that teachers could benefit from. The researcher, based on his qualitative and quantitative data, will propose some strategies which have been proposed by teachers themselves for addressing common challenges in large classes in Tripoli.

1. Introduction

The fact that having large classes is becoming more touchable problem in the field of teaching English in public schools and universities in Libya. Large classes have been investigated in many different contexts (e.g., Pakistan, China and UK) and some practical solutions brought forward to overcome the big number of students in one class, for example; Tayler (2008) suggests that a class with 300 students would be considered big in Chinese context. In Libya, investigating such a topic is rare and the researcher did not find any article devoted for this topic of the

context concerned. This research will investigate the topic quantitatively and qualitatively (open and close-ended questions) in Libyan universities context. This research will investigate the challenges that Libyan teachers face in teaching large classes and will try to bring forward some suggestions to overcome these problems. Authorities and Teachers in different contexts in Libya might find the solutions applicable and useful in their classes.

2. What is Large Classes?

How large classes can be considered as large ones? Hayes (1997) explains that there is no quantitative definition of what constitutes a large class, as teachers' perceptions of large class varies from context to context. For example, in some private schools, in Libya, a class with more than 15 would be considered large, while in China, large class generally refers to that of holding 50-100 students or more, which to some Libyan teachers may be considered large. In fact, many Libyan universities teachers find themselves working in university halls that contain tens or may be hundreds of students almost filling the room. It can be said that in different contexts or cultures, people have different perspectives and degrees of acceptance of class size. Ur (1996) concludes, what is relevant to the class considered as large one is how the teacher perceives the class size in his own context, regardless of the exact number of the students in it. In Libya, having large classes in schools as in the university is a normal phenomenon. But, why?. Libya is one of the richest countries in the region and this problem could be solved, but lack of awareness and the sound action makes the problem exist and could be related to many factors, for example; small number of schools in cities that are highly populated, small number of well-trained Libyan English teachers and finally the lack of implementation of technology by the universities.

3.Challenging Classes

Teaching large classes is challenging, but it can also offer many opportunities for teachers to improve their teaching and to make it more enjoyable and rewarding for them and for their students. Unfortunately, out of the researcher's teaching experience in the faculty of education, Tripoli University many Libyan language teachers hold a negative view on teaching English in large classes. It is clear that many complaints from teachers always discussed in offices and corridors without any real sound action to improve such challenging. Teachers' worries were, for example; "impossible to communicate", "out of control", or "hard to organize class activities". The fact that having such problems is not particular to Libyan context; on the contrary, many other contexts facing similar worries (see Hayes, 1997). Kennedy and Kennedy (1996) feel that it is difficult to control what happens when the number of group passes a certain number. Hayes (1997) thinks the ideal size of language class is 30 at most, because only under such scale can offer enough chances for the students to communicate with each other. Hayes (ibid) classifies the problems associated with teaching in large classes into five categories: 1) Discomfort caused by the physical constraints; 2) Control problems (discipline aspects); 3) Lack of individual attention; 4) Difficulty on evaluation; 5) Problems of charging learning effectiveness. Harmer (2000) also finds out that large classes bring difficulties to both teachers and students and process of teaching and learning. It is difficult for teachers to contact with students sitting at the back and for students to get the individual attention, and it is even impossible to organize dynamic and creative teaching and learning sessions. Most importantly, large classes are especially daunting for inexperienced teachers. This also indicates that teachers need more technical strategies in large classes. In summary, Locastro (2001) summarizes the problems of teaching large classes as pedagogical,

management-related. While large classes are not definitely pedagogical disaster, the difficulties arisen from large classes raise more requirements to language teachers compared with those teaching smaller classes.

4.Strategies in Teaching in Large Classes

Many studies on teaching large classes explore the principles and strategies of teaching in such situation based on the understanding of the challenges and advantages of large classes. For example, Wang and others (2003) explore the practical strategies in order to meet the challenges of teaching college reading courses in large classes, including; 1) how to strengthen communication and cooperation; 2) how to apply multimedia instruction efficiently; 3) how to enhance creative teaching; 4) how to organize learner-centered discussions and activities; 5) how to strengthen the management of the students sitting at the back. These challenges are mostly caused by pedagogical or management-related; the ways of increasing teaching efficiency in large classes are explored accordingly in teaching English skill as speaking skills (Chen Yong 2009); Writing skills (Shi Leimin 2009). According to such studies, many useful strategies have been proposed and tried in the same contexts. Cooperative learning and multimedia instructions are most frequently discussed. In this paper the researcher will report teachers' experiences of teaching large classes in university context. For university teachers, the dominant feeling is that large classes are taking them beyond that sense of being in control of a class. Here the focus will be on some challenges faced by teachers. Therefore, the main concern in this paper is to bring out the experience of what happens when things go wrong. It is to show why an increase in class size requires teachers to reconsider how they deliver their classes.

5.The Context

Tripoli University is one of the biggest universities in Libya with six departments focusing only on teaching and learning English language. Those departments are in different colleges in different places, some within the university campus and others are not (e.g. Faculty of Education). The class sizes are different depending on the building and on the number of students registered in that college and in that specific module. In the Faculty of education, for example, there are no halls that could host big number of students (e.g., 100) therefore, English department limits the number of students to 35 and this number is usual and complaints are still heard about this number.

6.Method

6.1Participants

The participants are the teachers of English language departments in Tripoli University. The number of teachers was around 70. All teachers were met by the researcher and given basic information about the main purpose of the research. Most of the participants were female teachers (87 %). The minimum experience of teaching was 3 years of university teaching and the maximum years of experience was 36.

6.2Questionnaire

The researcher needed to look at the issue of large classes and to identify what the problems really are. Before constructing the questionnaire, interviewing a number of teachers to identify the key issues of big classes would be a good start to continue investigating the problems might exist. But, the research did an extensive review of literature and discussed the problems found that are associated with large classes with colleagues. Then a questionnaire was designed on those issues found in previous researches. Such challenges tested were all considered to be main challenges in large classes in different contexts (e.g China, UK). As the lack of investigations in the Libyan context, this questionnaire

looks at the same challenges assuming that those challenges are existed and looking for suggestions based on the teachers' perspectives and to overcome them. The questionnaire is divided into two sections; open-and closed-ended questions. The questionnaire was distributed to English departments/teachers in Tripoli University (faculty of education- Tripoli- Janzour-GaserBengasher), and the participants were given a week to return the questionnaire. 30 questionnaires were returned with suggestions and comments.

Data Analysis and discussion

Defining large classes is different form context to context. In our data the answers were varied. 66% of the answers considered 30 -50 is a large class while 26% consider 25-35 is a normal class. Looking back at the context of Libyan universities, the researcher considers this answer as a relative answer and finds no quantitative answer of what constitutes a large class, as people's perception of this varies from one teacher to another. From the teacher's perspectives, a large class is "large" whenever it feels large in any specific situation, regardless of the exact number of students in it (Hays, 1977).

Common Challenges of Teaching Large Classes

When we look at respondents' responses, a number of concerns were found and suggestions of how to deal with those concerns from respondents' perspectives were drawn. Those concerns were:-

A. Too much home work to mark

One main concern of teaching large classes was the workload teachers have to go through. One of the most used strategy teacher use to overcome such a concern to 'peer feedback'. This might reduce the marking burden for the teacher significantly, "[...] give them (...students) a chance to discuss things together

and share their ideas and instead of checking 35 papers, I will check just 18". At the same time, it might encourage students to take greater responsibility for their own learning (Shamim, et. al. 2007). This was not the only strategy teachers' use but also, not giving their students too much homework considered to be an appropriate technique to overcome this problem, "not to give too much homework is the appropriate solution to overcome this problem". Other strategy teacher using is giving feedback to the whole class by using one sample of their students work, by this teachers are giving one example of the feedback based on one students' mistakes, "working as one team, correcting only one paper with their names", this could help students who might fall in the same mistakes but not all the class; as mistakes students will have in their work will be varied and different form one student to another.

B. Lack of students participation

Pair and group work might reduce anxiety and also allow more students to speak for a longer time than would be possible in a whole class situation (Renaud, S., et. al., 2007). 73% of the responses for students' participation are negative and 26% are positive. Participants are aware of the students' participation in their learning and they are using many strategies to make their classes more interactive; some of the suggested techniques are group discussion, pair work, encouraging students by more incentives 'extra marks', involving new faces every time, body language 'moving around the class a lot during the session.

C. Getting students' attention back.

When students are working on a pair or group task, teachers can find it difficult to get students' attention to move the lesson on. Around 50 % of the respondents find it difficult to get students attention back while 40 % find it easy. To overcome this, teachers are using many different strategies to make students aware of their work and the time; for example; "tell students explicitly how long

they have for a particular task”, “raising my hand and counting from 5 -1 and anyone saw that started counting and stopped talking”. Also, some teacher find it difficult to get their students attention back and they link this to the teachers personality and how authoritative the teacher is “ it is not easy, however it depends on how authoritative a teacher could be”.

D- The noise level in the class.

One way to reduce the noise level in the classroom might be to establish a code of behavior that is created by teachers and learners together. Hansan (n.d.) suggests that teachers could propose ground rules for reducing noise level and they also might decide sanctions if those rules are broken. Displaying those rules and sanction on the classroom walls is a good way of keeping students aware of those rules at all times. Participants in this research suggest some strategies that reflect those principles suggested by Hanas (n.d.). For example; “establish a signal that you want your class to stop what they are doing [...]”, and “simply noisy students will be eliminated if they keep doing any kind of disturbance”. Other participants suggest teachers control their classes by raising their voice and keeping eye contact with their students; “the best way [...] the teacher should raise his voice and keep eye contact with them.” Others focus on keeping the students busy in their class, “involve them in different activities”, “keep them busy[...], in case of noise, I ask with a stick tone to keep it quiet”. Therefore, teachers are aware of some strategies that could help them in reducing the noise level in their classes. In reporting their class’s noise level, around 20 % of the participants described it as high, 40% low and 40% as normal. This data could suggest that some teachers are aware of different strategies but are not necessarily employing them.

E. Catering students with different levels and abilities.

Classes are mixed with different abilities. One way to deal with students with different levels might be to ask students for written feedback on lessons. This could enable all students, including those who are shy, to give expression to their opinion and enables teachers to take necessary actions in following classes (Hassan, M. F. n.d). But teachers find it difficult to focus on all students because of the big number of students in their classes; “it is really difficult to concentrate because the teacher’s attention is so divided with a large group of students”. Others are aware of the difficulty and they relate it to the skill and the material they teach, “it depends on the material, in my case (writing), I have to spend more time with those who need extra help”. Therefore, spending more time with low-level students might lead to boredom among high-level students; participants clearly find it difficult to teach classes with different levels/abilities; “It is difficult to follow one level of teaching when you have different levels in the same class”. This is highlighted as a common obstacle by the quantitative data as 66% of respondents reported that it is difficult to cater for students with different levels.

F. Building rapport with students.

Rapport might be improved when teachers make themselves available and find ways to be more accessible to students on personal level (Hasan, n.d.). Respondents are aware of the importance of the relationship with their students as 60 % of them find it easy to achieve a good relationship with their students to avoid misunderstanding for example, “it is very important [...] students and teachers can avoid misunderstanding”. Rapport and a good relationship could be achieved by spending more time with students that could lead to discovering and respond more of their needs, “Experience improves rapport, the more time you spend with students the more you get to know them and respond to their needs”.

G- Knowing/using students' names

Knowing all students' names in a large class can be impossible. But there are some techniques that could be used to help teachers to remember students names, one useful technique might be to have students create profile cards (Smith, R. 2008). This technique is well-known between the respondents as their feedback suggest some similar techniques they are already use; for example, "[...] ask students to write their names on a piece of paper and place it in front of them [...]", "ask students to write their names and put on the desk". Using students' names is a way that respondents used to establish trust and to know something about their students that could help in their teaching. 60 % of respondents find it difficult to name their students in their large classes, this could be seen through the techniques they suggested; for example, "ask them to stick their names on their shirts for a while", "ask for names while students participate in class" and "I can only use the names of brilliant ones because they interact with me most of the time. Others, seem unknown". On the other hand, only 33 % of respondents find it easy to remember their students' names in their large classes. This might be explained as a result for those who used such techniques.

H. Promoting active learning

The benefits of active learning are widely acclaimed in higher education. According to Guthrie and Carlin (1987) students are primarily active learners, and lecture courses may be increasingly out of touch with how students engage their world. Chickering and Gamson (ibid) early proponents of active learning designated "encourage active learning" as one of seven principles of good practice in higher education. Respondents clearly use different techniques to promote active learning as to ask students to bring authentic materials from home. This could encourage students to use learning opportunity in their environment (Kuchah, k. and Smith, R., 2011). According to the respondents' qualitative

data, they find it a bit difficult to gauge their students' level of understanding "Many students are reluctant to participate. Many declare they'd rather have exams only", "the difficulty I due to the different levels and needs of the students". Providing prompt feedback to student questions is one of the principles to promote active learning and it is clearly shown that respondents support this by techniques even in their large classes "Pair/Group work, role play and peer correction is very challenging, I do support this type of learning strategy".

I. Managing large classes

Sharing your experience more frequently with other teachers could become a rich source of support and comfort. Keep the class disciplined (Zhang Min 2008). "it needs hard work and detailed preparation before class and experienced, authoritative teacher", "change classroom desk arrangement", "use technology".

Advantages of Having Large Classes

In Libyan context, most teachers consider large classes as challenging and they look at them as a problem. But teachers are aware of some classroom management techniques to overcome such challenge such as changing classroom layout and group work. In general, large classes can provide richer human resources and greater opportunity for creativity for teachers (Hess 2001). Teachers should use the high number of students in their classes as a source of more ideas, and therefore, provide more opinions and possibilities (Zhichang, 2001). Also, large classes can provide more opportunities for co-students' interaction, foster an atmosphere of cooperation and encourage creativity and innovation (Qi Li and Wang Jiana, 2009). Therefore, it is the teaching methodology rather than the class size to overcome all kind of challenges that may rise due to number of students in one single class. Generally Libyan teachers are aware of those management techniques that can help them to manage large classes and other professional activities like

sharing their own thought with other colleagues to overcome large classes' difficulties. Therefore, more practice and encouragement are needed for those teachers who may not confident in their large classes.

Conclusion

Large class is a relative concept. Problems and difficulties of teaching associated with large classes can also be found in smaller classes. Teachers need to view large classes from different perspectives and recognizes that despite a lot of disadvantages they can also provide many opportunities for teaching and learning. Class size is not determining factor of teaching efficiency. Teachers need to enhance their innovative awareness and capabilities for developing effective ways for dealing with large classes based on the characteristics of large classes. The strategies discussed in this paper which have been proposed by teachers themselves for addressing common challenges in large classes in Tripoli could be a starting point for schools and policy makers to plan for any training programs for teachers to help them how to deal with large classes and to use it to promote active learning.

References

- 1- Chen, Y. 2009. Discussion of Oral English Teaching in Large Classes. *Science and Technology Information*. 12: 121-123
- 2- Chickering A. and Gamson, Z. 1987. Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education, *AAHE Bulletin*. 39: 3-7.
- 3- Harmer, J. 2002. Teaching Large Multilevel Classes. Cambridge. CUP
- 4- Hay, U. 1997. Helping Teachers to Cope with Large Classes. *ELT Journal*, 1: 31-38
- 5- Kennedy, C. and J. Kennedy. 1996. Teacher Attitude and Change Implementation, *System*, 24/3: 351-361
- 6- Kuchah, K. and Smith, R. 2011. Pedagogy of autonomy for difficult circumstances: Principles from Practice. *International Journal of Innovation in Language Learning and Teaching*, 5/2: 119-139
- 7- Locastro, V. 2001. Teaching English to Large Classes. *TESOL Quartely*. 3/3: 493-6
- 8- Shamim, F., Negash, N., Chuku, C. and Demewoz, N. 2007. Maximizing Learning in Large classes. Issues and Options. Addis Abbaba: The british Council. Available online: <http://www.teachingenglish.org.uk/sites/teaching/files/ELT-16-screen.pdf>
- 9- Shi, L. 2008. Application of Cooperative Learning Theory in English Writing Teaching
- 10- Smith, R. 2008. Taking the bull by its horns: ZakiaSara's pro-athonomy approach to large classes in Pakistan (Part one). *Independence* 44:7-13
- 11- Ur, P. 1996. A course in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press.
- 12- Wang, J. et al. 2003. Large Class Multimedia Instruction in College English Reading Courses: An experiment. *Foreign Language Teaching and Research*, 35/5: 364-371

كيفية التعامل مع الفصول الدراسية المكتظة

ملخص البحث

إن التعامل مع الفصول الدراسية المكتظة هو بمثابة تحدٍ يواجه العديد من الأساتذة وبنفس القدر يواجه العديد من الدارسين في بقاع كثيرة من العالم. وفي دولة ليبيا نجد هذه الظاهرة ظاهرة جلية للعيان في مدارس التعليم العام وفي الجامعات. إن البحث والتقصي في التعامل مع الفصول الدراسية المكتظة والتحديات المتعلقة بهذا الشأن تمثل محور الدراسة قيد النظر لهذه الورقة. إن هذا المحور لم يعط الاهتمام الكافي من قبل الباحثين الليبيين والسلطات جهة الاختصاص. وإذا افترض تقديم أي بحث فلم تقدم المقترحات العملية والاستراتيجيات الناجحة التي يمكن للأساتذة الاستفادة منها. الباحث في هذا البحث يركز على المعلومات الكيفية والكمية وبناء على هذه المعلومات حجر الزاوية فإن الباحث يقترح بعض الاستراتيجيات التي اقترحت بواسطة المعلمين أنفسهم لمواجهة التحديات المشتركة للفصول الدراسية المكتظة في طرابلس.



Alhashmi Darah

Department of Mathematics, Science Faculty,
University of Alasmariya,

Abstract

Many of the astrophysical bodies have their magnetic field which is generated by electric conductivity of the core. The generation of magnetic field in a homogeneous electrical field is normally a threshold process, some of these fields are axisymmetric such as the field of the Earth, Jupiter and Saturn and some of them have a non-axisymmetric magnetic field like the field of the Sun, moreover others have the non-axisymmetric dominates over the axisymmetric field as in Uranus and Neptune Stachenko (1993). With these observations on mind we investigate excitable conditions of axisymmetric and non-axisymmetric field mode in spherical mean-field dynamo. In this paper, we consider the mixed; axisymmetric and non-axisymmetric on a spherical mean-field $\alpha^2\omega$ dynamo model through nonlinear calculations with α -quenching feedback. It seems to be that the axisymmetric solution is more excited than the non-axisymmetric one in his model, the generated field could be an axisymmetric, non-axisymmetric or both.

Keywords: mean-field dynamo; axisymmetric; non-axisymmetric; nonlinear;

1 Introduction:

The generation of the magnetic fields of many planets, stars and galactic disks are produced by dynamo action in their fluid electrically conducting interiors. In this process, the motion of an electrically conducting fluid, in the presence of magnetic field, generates an electric current which has the responsibility to generate the magnetic field Jacobs (1987); Proctor and Gilbert (1994); Proctor et. al. (1993); Hollerbach (1996). This process occurs via magnetohydrodynamics (MHD) dynamo which is known as a self-excited dynamo action, and it has the responsibility for the action Fearn (2004). The generative magnetic field could be axisymmetric, non-axisymmetric or mixed field. The axisymmetric model has been favoured to study over the non-axisymmetric one, the reason may be, the axisymmetric model is more easily to excite than the non-axisymmetric one. The axisymmetric solution has been investigated by authors, i.e. Barenghi (1993), Hollerbach and Jones (1993), and the possibility of non- axisymmetric model has been also studied by authors Stix (1971), Krause (1971), Roberts and Stix (1972), Ivanova and Ruzmaikin (1985), Rädler (1975, 1980, 1986a) and others. The observations of the magnetic fields of some objects made the possibility of the mixed; axisymmetric and non-axisymmetric of the mean-field model.

It is presented here some results from excitation conditions of mixed magnetic field in dynamo models, the investigations have been partly motivated by a comparative study of the magnetic field observed of Earth, Jupiter, Saturn and Uranus. For terrestrial planets, dynamo action can accrue in the (predominantly iron) planetary core. As such planets cool, but a liquid outer core still dynamic, the action remains possible, and the conducting inner core may control parts of dynamo process; e.g. Hollerbach and Jones (1995).

On the sun it can be seen strong non-axisymmetric structures in the form of solar sector structure, also non-axisymmetric magnetic field structures dominate over axisymmetric one in the magnetic fields of Uranus and Neptune Starchenko (1993). The bodies in the solar system for which this phenomenon is most relevant to the satellites of giant planets which exist inside large-scale magnetospheres. Levy (1979). We investigate, in this paper, the mixed; axisymmetric and non-axisymmetric magnetic field generation, and consider the possibility of solutions of each axisymmetric or non-axisymmetric, and the possibility of the dipole (quadrupole)type, we will consider the mixed model with external magnetic field in future work.

2 Model:

We consider mixed; axisymmetric and non-axisymmetric system in spherical (r, θ, ϕ) geometry, with the electrically conducting fluid responsible for dynamo action being confined to a spherical shell. The inner core region, interior to the shell, is a solid, its con as the same as the fluid shell, or the outer core. (We here adopt terminology appropriate to the interiors of terrestrial planets). The mean-field equations are solved for the axisymmetric and non-axisymmetric magnetic fields, \mathbf{B} and \mathbf{b} , respectively generated by the action of prescribed large-scale velocity \mathbf{U} , and mean field source term, within the outer core. The equations for the axisymmetric generated field are then:

$$\frac{\partial \mathbf{B}^i}{\partial t} = \nabla^2 \mathbf{B}^i \quad (1)$$

for the inner core field \mathbf{B}^i ,

$$\frac{\partial \mathbf{B}^o}{\partial t} = \eta \nabla^2 \mathbf{B}^o + \nabla \times (\mathbf{U} \times \mathbf{B}^o + \alpha \mathbf{B}^o) \quad (2)$$

for the outer core field \mathbf{B}^o , and

$$\nabla^2 \mathbf{B}^e = 0 \quad (3)$$

for the exterior field \mathbf{B}^e ; here η is the magnetic diffusivity, which is assumed constant for simplicity. The magnetic field is everywhere solenoidal:

$$\nabla \cdot \mathbf{B} = 0 \quad (4)$$

Note that these equations consider only the evolution of the generated field.

Within the fluid shell, the velocity \mathbf{U} is taken to be purely azimuthal, or toroidal of the form

$$\mathbf{U} = u(r, \theta) \hat{\mathbf{e}}_\phi \quad (5)$$

where $\hat{\mathbf{e}}_\phi$ is the unit vector in the ϕ direction. The scalar $u(r, \theta)$ should have equatorial symmetry (as exhibited by rotating convective flows), and some differential rotation in radius, as needed for field generation via the ω – effect. We take

$$u(r, \theta) \omega_0 r^2 \sin \theta \quad (6)$$

as the simplest form satisfying these requirements. Here ω_0 is a constant determining the amplitude of this flow. The α – effect, is responsible for generating meridional field from azimuthal field, and should be equatorial anti-symmetric. Here we consider

$$\alpha = \alpha_0 \cos \theta \quad (7)$$

with α_0 constant. These forms were previously considered by, e.g., Barenghi (1992).

The non-axisymmetric equations are

$$\frac{\partial \mathbf{b}^i}{\partial t} = \nabla^2 \mathbf{b}^i \quad (8)$$

$$\nabla \cdot \mathbf{b}^i = 0 \quad (9)$$

for inner core magnetic field \mathbf{b}^i ; and

$$\frac{\partial \mathbf{b}^o}{\partial t} = \nabla \times (U \times \mathbf{b}^o + \nabla \times \alpha \mathbf{b}^o) \quad (10)$$

$$\nabla \cdot \mathbf{b}^i = 0 \quad (11)$$

for outer core magnetic field \mathbf{b}^o , e.g., Hollerbach & Jones (1993). The decomposition of the non-axisymmetric field into toroidal and poloidal parts is:

$$\mathbf{b} = \nabla \times (g \hat{\mathbf{e}}_r) + \nabla \times \nabla (h \hat{\mathbf{e}}_r) \quad (12)$$

The flow U and α – effect, are axisymmetric, we assumed, as e.g., Brandenburg et (1989a), a functional form for α given by

$$\alpha = \frac{\alpha_0 \cos \theta}{1+b^2}, \quad (13)$$

where α_0 is a constant, and variables g, h , are expanded in the outer core, e.g., Jones et. al. (1995), they are described in detail in Darah and Sarson (2007).

The equations are dimensionless using the length-scale of the shell,

$\mathcal{L} = r_o - r_i$), where r_o and r_i are the outer and inner core radii, and the magnetic diffusion time-scale, $\mathcal{T} = \mathcal{L}^2/\eta$, where η is the

magnetic diffusivity. This leaves the mean-field equations governed by the non-dimensionalised parameters

$$R_\omega = \frac{\omega_0 \mathcal{L}^2}{\eta}, \quad R_\alpha = \frac{\alpha_0 \mathcal{L}}{\eta} \quad (14)$$

In the following, we will fix R_ω , and treat R_α as our control parameter. The radius ratio $r_i/r_o = 1/3$ is adopted. (This value is approximately that applicable to the Earth, here considered a model for other terrestrial planets.)

3 Results

The results are concerned on generating an axisymmetric, a non-axisymmetric magnetic field or both. We consider fixed values of R_ω , and investigate the behaviour obtained by varying R_α . We concentrate on the transition points where the behaviour of the solution changes (including the critical points of R_α). Solutions are characterized as their equatorial symmetry (i.e. pure dipole or quadrupole symmetry), and of their time behaviour (i.e. stationary, oscillatory), it is sometimes useful to consider the parity number

$$P = \frac{E_q - E_d}{E_q + E_d}, \quad (15)$$

(as used, e.g., by Tavakol et al. 1995), where E_d is the magnetic energy in the dipole part of the solution, and E_q , that in the quadrupole part. (The energies here are simply the volume integrals of the appropriate contributions to \mathbf{B}^2 for the axisymmetric field and \mathbf{b}^2 for the non-axisymmetric field, within the outer radius r_o .) $P = -1$ denotes a pure dipolar solution and $P = +1$ a pure quadrupolar solution. We concerned on the mixed, axisymmetric and non-axisymmetric, magnetic fields results for

the two values of $R_\omega = 25$ and $R_\omega = 50$, corresponds to (e.g., Darah and Sarson 2007). We investigate the positive and negative values of R_α ,

3.1 Solutions for $R_\omega = 25$:

Firstly, we considered the results for $R_\omega = 25$ and $R_\alpha > 0$, the onset axisymmetric dynamo action occurs at $R_\alpha \cong 5$, this solution is a dipolar stationary, which increases as R_α increases. At these values of R_α there are no non-axisymmetric solution. Than for $R_\alpha < 0$, the axisymmetric solution starts to be a dynamo at $R_\alpha = -7$, this solution is a quadrupolar stationary which increases as R_α decreases Figure 1. In this range of R_α , there is a non-axisymmetric solution which has an onset dynamo action at $R_\alpha \cong -20$, this solution is a stationary dipole and it increases as R_α decreases Figure 2.

3.2 Solutions for $R_\omega = 50$:

For $R_\omega = 50$, the system is more active, it could be organized as the following:

3.2.1 Axisymmetric Solutions:

There are actually three branches of solutions; the first one is a dipolar oscillatory which starts to act as a dynamo at $R_\alpha \cong 7$ and increases with R_α , then, at $R_\alpha \cong 80$ the previous solution becomes to a stationary dipole, this branch can be traced backwards to $R_\alpha \cong 37.5$ before it is an abrupt transition to a dipolar oscillatory again as in Figure 3. Next, there is a single solution for $R_\alpha < 0$, this solution starts to be a dynamo at $R_\alpha \cong -7.3$, which has a dipolar oscillatory behaviour and increases as R_α decreases Figure 4, see also table 1.

3.2.2 Non-axisymmetric Solutions:

For $R_\alpha > 0$, there are two branches of non-axisymmetric solutions, the first one appears at a critical value of $R_\alpha \cong 24.5$ which is a dipolar oscillatory, this solution increases highly at the

beginning then it becomes slightly stable before it decreases up to $R_\alpha \cong 42$, at $R_\alpha \cong 42.5$ this solution is an abrupt transition to an oscillatory quadrupole which increases with R_α in the range of $42.5 \leq R_\alpha \leq 80$. Another branch solution acts as a dynamo at $R_\alpha \cong 55$ which is a quadrupolar oscillatory and increases with R_α in the range of $55 \leq R_\alpha \leq 80$ Figure 5.

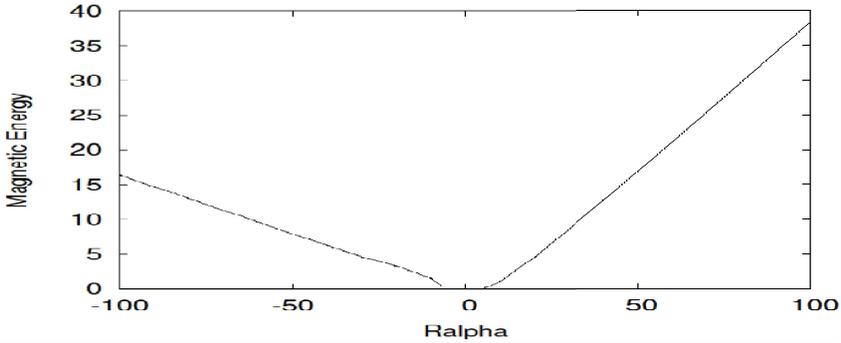


Figure 1: The axisymmetric magnetic field for $R_\omega = 25$, dipolar stationary solution for $R_\alpha > 0$ and quadrupolar stationary solution for $R_\alpha < 0$.

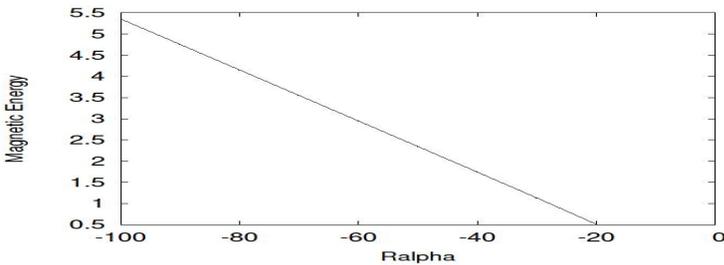


Figure 2: The non-axisymmetric magnetic field for $R_\omega = 25$, dipolar stationary solution for $R_\alpha < 0$.

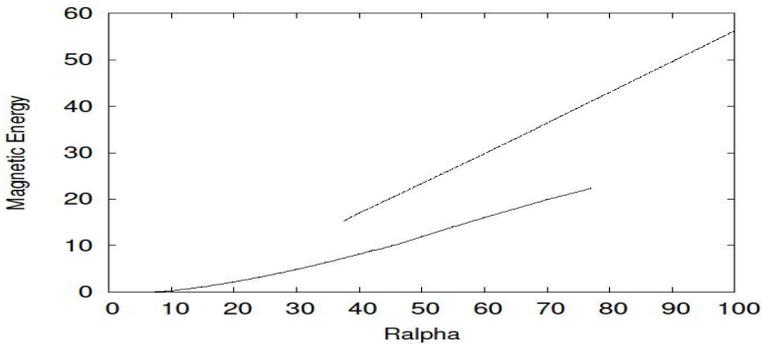


Figure 3: The axisymmetric magnetic field for $R_\omega = 50$, a dipolar oscillatory solution (bold line) and a dipolar stationary solution (dashed line)

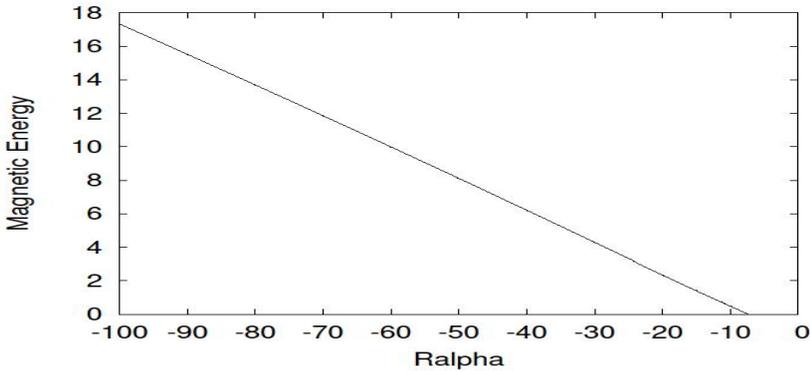


Figure 4: The axisymmetric magnetic field for $R_\omega = 50$, a dipolar oscillatory solution for $R_\alpha < 0$.

For $R_\alpha < 0$, there is a solution starts to act as a dynamo at $R_\alpha \cong -11.5$, this solution is a stationary dipole and increases as R_α decreases Figure 6, see also table 1.

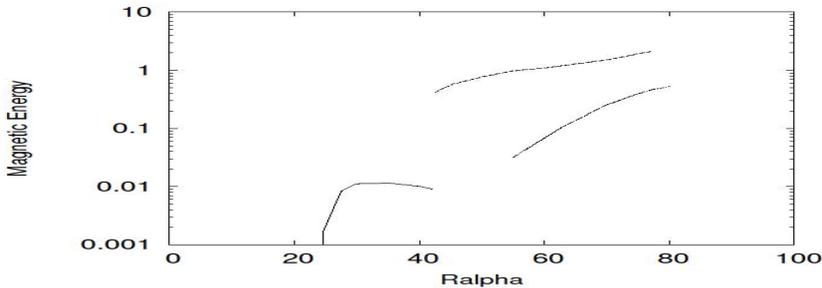


Figure 5: The non-axisymmetric magnetic field for $R_\omega = 50$, a dipolar oscillatory (bold line), a quadrupolar oscillatory (dashed line),

4 Conclusion:

We have investigated the mixed; axisymmetric and non-axisymmetric magnetic field generation on nonlinear $\alpha\omega^2$ dynamo system, the productive field could be axisymmetric, non-axisymmetric or both. The axisymmetric solution is more easily to be generated than the non-axisymmetric one. This study is concerned on two values of R_ω ; 25 and 50, according to Darah and Sarson (2007). For the first value of R_ω , the model generates a stable axisymmetric dipolar stationary solution for $R_\alpha > 0$, but no non-axisymmetric solution appears. For $R_\alpha < 0$, there are both; axisymmetric which starts at $R_\alpha \cong -7$ and non-axisymmetric acts to be as a dynamo at $R_\alpha \cong -20$, moreover, the former is a dipolar stationary and the latter is a quadrupolar stationary. In other words,

the generative field for $R_\alpha > 0$ has only an axisymmetric solution which is a stationary dipole, and it has two solutions; quadrupole stationary axisymmetric and dipolar stationary non-axisymmetric for negative R_α . For $R_\omega = 50$, and $R_\alpha > 0$, the model has many branches of solutions with different onset of dynamo numbers, two branches of axisymmetric solutions; dipolar oscillatory, starts to be a dynamo at $R_\alpha \cong 7$ and dipolar stationary appears at $R_\alpha \cong 37.5$. Moreover, three non-axisymmetric solutions; dipolar oscillatory, starts at $R_\alpha \cong 24.5$, where there is abrupt transition to quadrupolar oscillatory $R_\alpha \cong 42.5$, the other non-axisymmetric branch starts at $R_\alpha \cong 40$, which is dipolar stationary. It seems to be that the non-axisymmetric solution occurs for slightly large values of R_α for $R_\omega = 50$, the system is seemed to be more excited than for $R_\omega = 25$, and has too complicated behaviour.

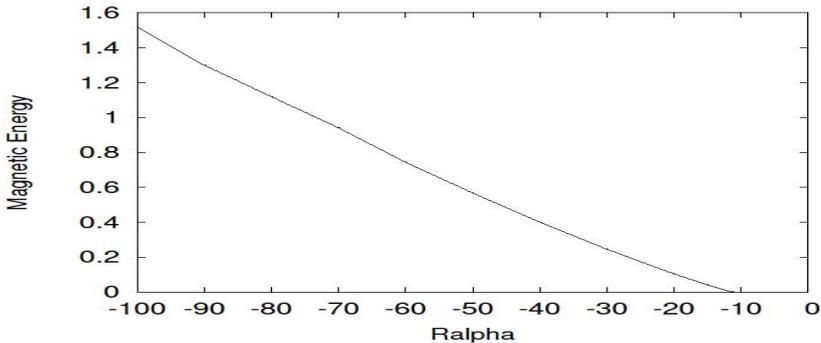


Figure 6: The non-axisymmetric magnetic field for $R_\omega = 50$, a stationary dipole solution.

7	Axi. Symm.	Dip, Osc.
37.5	Axi. Symm.	Dip. Sta.
7	Axi. Symm.	Dip. Osc.
24.5	NonAxi. Symm.	Dip. Osc.
42.5	NonAxi. Symm.	Qua. Osc.
40	NonAxi. Symm.	Dip. Sta.
11.5	NonAxi. Symm.	Dip. Sta.

Table 1: Critical and bifurcation values and the solutions and their behaviors of R_α at $R_\omega = 50$

References:

- Barenghi C. F., 1992, Geophys. Astrophys. Fluid Dynamos, 71, 163 185.
- Brandenburg A., Krause F., Meinel R., Moss D., Tuominen I., 1989a, Astron. Astrophys., 213 ,411.
- Darah A. A., Sarson G. R., 2007, Astron. Nach., 328, 25 35.
- Fearn D., R., 2004, Nonlinear planetary dynamos. In: Proctor M.R.E., Gilbert, A.D. (Eds), Lectures on Solar and Planetary Dynamos. Cambridge Uni. Press, Cambridge, pp 219 244.
- Hollerbach R., 1996, Phys. Earth. Planet. Interiors, 102, 105 122.
- Hollerbach R., Glotzmaier G. A., 1998, Studia Geoph. et Geod., 42, 239.
- Hollerbach R., Jones C. A., 1993, Nature, 365, 541 543.
- Hollerbach R., Jones C. A., 1995, Phys. Earth Planet. Inter., 87, 171 181.
- Ivanova T. S., Ruzmaikin A. A., 1985, Astron. Nachr., 306, 177.
- Jacobs J. A., 1987, Geomagnetism, Vol. II, Academic.
- Jones C.A., Longbottom A.W, Hollerbach R., 1995, Phys. Earth Planet. Inter., 92, 119 141.
- Krause F., 1971, Astron. Nachr., 293, 187.
- Levy, E.H.: 1979, Proc. Lunar. Planet. Sci. Conf., 10, 2335 2342.
- Pro ctor M. R., Gilbert A. D., 1994, Stellar and Planetary Dynamos, Cambridge University Press.
- Pro ctor M. R. E., Mathews P. C., Rucklidge A. M., 1993, Solar and planetary dynamos, Cambridge University Press.
- Radler K. H., 1975, Mem. Soc. R. Sc., Liege VIII, 109.
- Radler K. H., 1980, Astron. Nachr, 301, 101.
- Radler K. H., 1986a, Astron. Nachr, 307, 89.
- Radler K. H., Ness N. F. 1988, J. Geophys.Res.
- Roberts P. H., Stix M.,1972, Astron. Astrophys., 18, 453.
- Stix M., 1971, Astron. Astrophys., 13, 203.

مجلة التربوي

Mixed; Axisymmetric and Non- axisymmetric Field Generation
العدد 7

Starchenko S. V., 1993, international Astronomical Union, 157,
262 267.

Tavakol R., Tworkowski A. S., Brandenburg A., Moss D.,
Tuominen I., 1995, Astron.Astrophys., 296, 269.



Nihad Ahmed Tarhuni
Faculty of Arts English Department

What is Argument?

The word argument probably brings to mind a verbal disagreement of the sort that everyone has at least witnessed, if not participated in directly. Such disputes are occasionally satisfying; you can take pleasure in knowing you have converted someone to your point of view. More often, though, arguments like these are inconclusive and result only in the frustration of realizing that you have failed to make your position understood, or in sputtering anger over your opponent's confounded stubbornness. Such dissatisfaction is inevitable, because verbal arguments generally arise spontaneously and so cannot be thoughtfully planned or researched, it is difficult to marshal appropriate evidence on the spur of the moment or to find the language that will make a point hard to deny. Indeed, it is often not until later, in retrospect, that the convincing piece of evidence, the forcefully phrased assertion, finally comes to mind.

Written arguments have much in common with spoken ones; they attempt to convince a reader to agree with a particular point of view, to make a particular decision, to pursue a particular course of action, they involve the presentation of well-chosen evidence and the artful manipulation of language. However, writers of argument have no one around to dispute their words directly, so they must imagine their probable audience in order to predict the sorts of objections that may be raised. This requires that written arguments be much more carefully planned-the writer must settle in advance on a specific, sufficiently detailed assertion (or thesis), rather than grope towards one as in a verbal argument. There is a greater need

for organization, for choosing among all the available evidence, for shaping the order of presentation, for determining the strategies of rhetoric, language, and style that will best suit the argument's purpose, its thesis, and its impact on an audience. Such work can be far more satisfying than the slap-dash of spontaneous disputation.

There are different ways of presenting an argument and appealing to readers, but all of these can be divided into two essential categories: persuasion and logic. A persuasive argument relies primarily on appeals to emotion, to the subconscious, even to prejudice. These appeals will involve connotative diction, figurative language, analogy, rhythmic patterns of speech, and the establishment of a tone that will create a positive response. Examples of such argument are found in the puffery of advertisers and the speechmaking of political or social activists. A logical argument, on the other hand, appeals primarily to the mind, to the readers' intellectual faculties, understanding, and knowledge. Such appeals depend on reasoned movement from assertion to evidence to conclusion, and on an almost mathematical system of proof and counterproof. Logical argument is commonly found in specific or philosophical articles, in logical decisions, and in technical proposals.

Most arguments, however, are neither purely logical nor purely persuasive. A well-written newspaper editorial, for example, will rest on a logical arrangement of assertion and evidence, but will only employ striking diction and other persuasive patterns to reinforce its effectiveness. Thus, the kinds of appeals a writer emphasizes depend on the subject, the purpose, and the audience. The strongest arguments, however, will always be those that are logically sound, for college work, you will need to discover an appropriately persuasive tone, but you should give most of your attention to the techniques of logical argument.

Why Do Writers Use Argument?

True arguments are limited by assertions about which there is a legitimate and recognized difference of opinion. It is unlikely that anyone will ever need to convince a reader that crime rates should be reduced, or that computers will change the world, everyone would agree with such assertions that reinstating the death penalty will reduce the incidence of crime, or that computers are changing the world for the worst; these assertions are arguable and admit to differing perspectives. Similarly, a leading heart specialist might argue in a popular magazine that too many doctors are advising patients to have pacemakers implanted when they are not necessary; the editorial writer for a small-town newspaper would write urging that a local agency supplying food to poor families be given a larger percentage of the tax budget; in a lengthy and complex book, a foreign policy specialist might attempt to prove that the current Administration exhibits no consistent policy in its relationship with other countries. No matter what its forum or its structure, an argument has as its chief purpose the detailed setting forth of a particular point of view and the rebuttal of any opposing views.

But the strategy of argument can be pressed into other kinds of service, as well. Writers may argue to establish a position. Writers may also use argument to encourage or discourage an action (*Don't drive if you have been drinking*); to arouse concern about an issue (*Teenage suicide is increasing dramatically*); to change people's behavior (*Watching too much television has serious side effects*); to question a theory or belief (*The Social Security system will not go broke*); or to arouse sympathy. *A Modest Proposal* provide two very different examples of how writers can persuade readers to sympathize with the suffering of others).

In general, writers of argument will be interested in explaining aspects of a subject, as well as in advocating a particular

view. Consequently, argumentation frequently adopts the other rhetorical strategies. In your efforts to argue convincingly, you may find it necessary to define, to compare and contrast, to analyze causes and effects, to classify, to describe, to narrate. Nevertheless, it is the writer's attempt to convince, not explain, that is of primary importance in an argumentative essay.

What to Look for in Reading an Argumentative Essay

First, note whatever persuasive appeals the argument makes: its language and tone, any powerful images it presents, the way it may play on your own prejudices. Not until you move beyond its subjective effects can you consider whether or not an argument's logic is valid and convincing.

Then, you will have to determine whether the argument is built on inductive or deductive reasoning.

Inductive reasoning moves from a set of specific examples to a general statement or principle. As long as the evidence is accurate, pertinent, complete, and sufficient to represent the assertion, the conclusion of an inductive argument can be regarded as valid; if, however, you can spot inaccuracies in the evidence or point to contrary evidence, you have good reason to doubt the assertion as it stands. Inductive reasoning is the most common of argumentative structures.

Deductive reasoning, more formal and complex than inductive, moves from an overall premise, rule, or generalization to a more specific conclusion. Deductive logic follows the pattern of the syllogism, a simple three-part argument consisting of a major premise, a minor premise, and a conclusion. For example, notice how the following syllogism works:

- a. All humans are mortal. (major premise)
- b. Judy is a human. (minor premise)
- c. Judy is mortal. (conclusion)

The conclusion here is true because both premises are true and the logic of the syllogism is valid.

Obviously, a syllogism will fail to work if either of the premises is untrue:

- a. All living creatures are mammals. (major premise)
- b. A lobster is a living creature. (minor premise)
- c. A lobster is a mammal. (conclusion)

The problem is immediately apparent. The major premise is obviously false: there are many living creatures which are not mammals, and the lobster happens to be one of them. Consequently, the conclusion is invalid.

Syllogisms, however, can fail in other ways, even if both premises are objectively true. Such failures occur most often when the arguer jumps to a conclusion without taking obvious exceptions into account:

- a. All college students read books. (major premise)
- b. Martin reads book. (minor premise)
- c. Martin is a college student. (conclusion)

Both the premises in this syllogism are true, but the syllogism is still invalid because it does not take into account that other people besides college students read books. The problem is in the way the major premise has been interpreted: if the minor premise were "Martin is a college student," the valid conclusion "Martin reads books" would logically follow.

It is fairly easy to see the problems in a deductive argument when its premises and conclusion are rendered in the form of a syllogism. It is often more difficult to see errors in logic when the argument is presented discursively or within the context of a lengthy essay. If you can reduce the argument to its syllogistic form, however, you will have much less difficulty testing its accuracy. Similarly, if you can isolate and examine out of context the evidence provided to support an inductive assertion, you can more readily evaluate the written inductive argument.

Writing an Argumentative Essay

Begin by determining a topic that interests you and about which there is some significant difference of opinion. As you pursue your research, see what assertion or assertions you can make about the topic. The more specific this thesis, the more directed your research can become and the more focused your ultimate argument will be. Don't hesitate to modify or even reject an initial thesis as continued research warrants.

Once you feel you have sufficient evidence to make your assertion convincing, consider how best to organize your argument for an eventual audience, and how to avoid any flaws of reasoning which could distract that audience from your primary purpose.

1. Taking Account of your Audience

It is well worth remembering that in no other type of writing is the question of audience more important than in argumentation. The tone you establish, the type of diction you choose, the evidence you present to support your assertions, and indeed whether you argue inductively or deductively all depend on your audience. If you know beforehand that your readers are likely to be hostile, neutral, complacent, or receptive, you will be able to tailor your argument accordingly.

Somewhere near the beginning of your argument, identify for your audience the topic to be discussed. Explain its importance and, if possible, show your reader that you share a common concern or interest in this issue. You may wish to state your central assertion directly in your first or second paragraph, so that there is no possibility for your reader to be confused about your position. You may, as well, wish to lead off with a particularly striking piece of evidence, to capture your reader's interest. As you proceed with your argument, if there is a good chance that readers will have strong disagreements, then acknowledge the merits of their potential objections and, at the same time, provide a reasonable refutation. Above all, don't get ahead of your readers-the fact that

you are convinced of your position doesn't assure that others will agree.

2. Organization

To some extent, your organization will depend on your method of reasoning: inductive, deductive, or a combination of the two. For example, is it necessary to establish a major premise before moving on to discuss a minor premise? Should most of your evidence precede your direct statement of an assertion, or follow it? As you present your primary points, you may find it effective to move from those that are least important to those that are most important, or from those that are most familiar to those that are least familiar. A scratch outline can help, but it is often the case that a writer's most crucial revisions in an argument involve cutting the essay into pieces and shifting these pieces around into a sharper, more coherent order.

3. Presenting Evidence

For each point of your argument, be sure to provide appropriate and sufficient supporting evidence: verifiable facts and statistics, illustrative examples and narratives, or quotations from authorities. Don't overwhelm your reader with evidence, but don't skimp either; it is important to demonstrate your command of the subject by choosing carefully among all the facts at your disposal.

4. Avoiding Logistical Fallacies

Any one of several habitual flaws of reasoning may render your argument effectively invalid. Be careful that you don't fall victim to one of these.

A. **OVERSIMPLIFICATION**- a foolishly simple solution to what is clearly a complex problem: *The reason we have inflation today is that OPEC has unreasonably raised the price of oil.*

B. **HASTY GENERALIZATION**-In inductive reasoning, a generalization that is based on too little evidence or on evidence that is not representative: *It was the best movie I saw, and so it should get an Academy Award.*

- C. POST HOC ERGO PROPTER HOC-‘After this, therefore because of this.’ Confusing chance or coincidence with causation. The fact that one event comes after another does not necessarily mean that the first event caused the second: *Ever since I went to the hockey game I’ve had a cold.*
- D. BEGGING THE QUESTION-Assuming in a premise something that needs to be proven: *Conversation is the only means of meeting the energy crisis; therefore, we should seek out methods to conserve energy.*
- E. FALSE ANALOGY- Making a misleading analogy between logically connected ideas: *Of course he’ll make a fine coach. He was an all-star basketball player.*
- F. EITHER/OR THINKING-Seeing only two alternatives when there may in fact be other possibilities: *You either love you job or you hate it.*
- G. NON SEQUITUR-“It does not follow.” An inference or conclusion that is not clearly related to the established premises or evidence: *She is a sincere speaker; she must know what she is talking about.*

5. Concluding Forcefully

In the conclusion of your essay, be sure to restate your position, at least briefly. Besides

persuading your reader to accept your point of view, you may also want to encourage some specific course of action. Above all, your conclusion should not introduce new information that may surprise your reader; it should seem to follow naturally, almost seamlessly, from the series of points that have been carefully established in the body of the essay. Don’t overstate your case, but at the same time don’t qualify your conclusion with the use of too many words or phrases like *I think, in my opinion, maybe, sometimes* and *probably*. Rather than rational and sensible, the results can often sound indecisive and fuzzy.

Bibliography

- 1-Hindmarsh , Ronald, Cambridge English writing , Cambridge University press,1980.
- 2-Leech G.,How to write effectively , Cambridge University press,1977.
- 3- McArthur, Tom, Longman Writing of Contemporary English,1981.
- 4- Ruth Gairns & Stuart Redman , Working With Essays, Cambridge University Press,1986.
- 5- Smith Frank, Writing proses, Cambridge University press,1987.
- 6- Stuart Redman&Robert Ellies, writing Argument, Cambridge University press,1989.



Husain Ali Bellhag
Department of English Language
Misurata University, Libya

Abstract

This study investigates the perceptions and preferences of ESL learners in Libyan secondary schools, regarding the corrective feedback. The results are based on the analysis of the responses to 120 questionnaires administered to the students. It confirms the positive value of corrective feedback, which the body of existing research literature in the field states, and also reveals and provides evidence to the fact that the learners quite often feel offended or embarrassed, particularly in teacher-fronted classes, when the corrective feedback is given in the presence of their peers. And it is, however, also not decisively clear whether the corrective feedback should be given immediately after the error is detected or after the students have finished their tasks. The study also reveals that often, the learners do not receive their expected feedback

1.Introduction

Error correction has been an age old practice in language learning classrooms. In Grammar Translation method, the main focus of correction was always the grammatical correctness. In the following Audio-lingual method the

emphasis was on pronunciation. But in the 70s, with the emergence of the communicative approach, questions were asked whether these corrections really contributed to the acquisition of oral proficiency of the second / target language. It was then believed that efforts to correct the errors would divert the attention of the learners and therefore the corrective intervention should not be carried out. But over a period of time it was noticed, that the learners would not become aware of the errors they had committed repeatedly, if they were not corrected ,and that the non-correction of those errors would lead to fossilization Selinker, L., & Lakshamanan, U.(1992), of ill-formed structures.

2. Significance of the study

While there have been several studies examining the different aspects of the corrective feedback, one aspect which has not received much attention which it deserves is the learners' preferences and perceptions of corrective feedback. Understanding what the learners want and what their perceptions are, will provide essential information to the language teachers on how the problem of corrective feedback should be dealt with in the ESL instructional setting.

Keeping this aspect of corrective feedback in mind the present study aims to fill this gap in the research literature. The result of this study will have important implications for language learning and teaching.

3. Research Questions

The study sets out to answer the following research questions:

a). What do the ESL learners actually think about the role and

effectiveness of corrective feedback? And how should this est be provided in the instructional settings?

b). To what extent does corrective feedback emotionally affect the ESL learners?

4. Literature review

Learners, whether they are the first language learners or the second language learners, always make errors and making errors has now been understood as indicators of the developmental sequences of interlanguage systems that are constantly being restructured and modified when discovering the new language. A great body of literature has dealt with the issue of error corrections and numerous terms have been used in this area. The term ‘corrective feedback’ is used as an umbrella term to refer to both implicit and explicit negative feedback in natural and instructional settings. Russell & Spada (2006:134) defined corrective feedback as “any feedback provided to a learners, from any source, that contains evidence of learner error of language form. It may be oral or written, implicit or explicit”. Error correction was the commonly used term until Lyster and Ranta (1997) used the terms *feedback on error*, *corrective feedback*. Corrective feedback takes the form of responses to learner utterances that contain error. The responses can consist of (a) an indication that an error has been committed, (b) provision of the correct target language form, or (c) metalinguistic information about the nature of the error, or any combination of these”.

The fact is that we can learn a lot from learners’ errors by discovering the common learning difficulties and problems that most learners experience when discovering the new language as well as identifying the cognitive strategies or

mechanisms employed when processing the new language data. Additionally, learners' errors let us know how far these have progressed over time and what remains to be learned. The learners' errors help the teachers to know the progress they have made in acquiring the target language. Therefore the learners' errors should not be seen as signs of failure or serious obstacles to be overcome or eradicated because they actually constitute an important aspect of language learning. It should, on the contrary, be considered as sign of achievement or progress in language learning and as part of language creativity as well. Given that learning takes time and that nobody learns a language without making mistakes, errors are then viewed as a developmental phenomenon and are consequently unavoidable in the discovery of a new language (James, 1998) and as such they should be treated in a flexible and rational manner. In response to the question of whether error can be seen as a linguistic 'sin' Brooks (1960), Brown (2000) claims that errors, far from being bad, represent a natural, indispensable and even necessary phase of L2 learning. He further adds 'that it needs to be remembered that L2 learning, like L1 learning, is a process of trial and error, because learners need to constantly make inferences and guesses about the functioning of the new language. Generally SLA constitutes a slow, gradual and often arduous process'.

4.1 How helpful is corrective feedback to the learners?

In the last two decades several studies have been conducted to determine the value of corrective feedback in second language learning. While there appears to be a general consensus that the corrective feedback is beneficial, there are

considerable number of studies which show that it is and can be emotionally harmful.

Firstly, the argument in favour of error correction. The overall effectiveness of corrective feedback in classroom settings has been demonstrated in terms of empirical classroom research as well as theoretical perspectives. Most research studies advocate the facilitative role and/or effectiveness of corrective feedback in classroom settings (e.g., DeKeyser, 1993; Roberts, 1995; Lyster and Ranta, 1997; Lyster, 1998; Long et al., 1998; Havranek, 1999; Larsen-Freeman, 2000; Han, 2002; Panova and Lyster, 2002; Mackey et al., 2003; Ammar & Spada, 2006; Ellis et al., 2005; Ellis, 2006; Sheen, 2004, 2007; Bitchener, 2008; Bitchener and Knoch, 2009; Ellis et al., 2008; Ellis, 2009a). In addition, several meta-analyses have confirmed its effectiveness (Russell & Spada, 2006; Mackey & Go, 2007; Lyster & Saito, 2010; Shaofeng, 2010; Li, 2010). However, there still exist many challenges and complexities still to be explored regarding corrective feedback effectiveness (Truscott, 1996, 1999, 2004, 2007; Lyster et al., 1999). The research evidence from several classroom studies reveals that corrective feedback can be helpful for L2 learning or rather supports the potential benefits of error treatment (Lyster, 1998; Lyster et al., 1999; Russell & Spada, 2006). Corrective feedback – whether oral or written- is believed to facilitate L2 learning by providing learners with two types of input: positive and negative evidence. Certainly, learners need to receive negative evidence or corrective feedback (information about ungrammaticality) when they are not able to discover

themselves how their interlanguage differs from the L2 (Lyster et al., 1999).

But there are several studies which argue contrary to the above views. There are some scholars who believe that corrective feedback should be avoided because it can have potentially negative effects on learners' emotions and, consequently, on SLA (Krashen, 1982; Schwartz, 1993; Truscott, 1996, 1999). Despite making it clear that corrective feedback may be useful for monitored production (i.e., writing) but not for spontaneous oral production, Krashen (1982:75) argues that corrective feedback is not only unnecessary, but also potentially harmful to language learning because it "has the immediate effect of putting the student on the defensive". Likewise, Schwartz (1993) believes that corrective feedback is only useful in effecting superficial and temporary changes to L2 learners' performance, not to their underlying competence. In fact, its negative and harmful effects may discourage and demotivate learners. In short, these researchers argued that SLA depends solely on positive evidence and thus negative evidence is not necessary and might even be harmful for interlanguage development. Evidently, Lyster et al. (1999) disagree with Truscott's recommendations and view corrective feedback as potentially effective and, in some cases, even necessary.

Differences in opinion concerning oral and written corrective feedback. It is evident in the debate between Truscott and Ferris because Ferris argues that corrective feedback depends on the quality of the correction, that is, if the correction is clear and consistent it would actually work. According to Ferris (1995), corrective feedback should be

provided unless its ineffectiveness and harmfulness have been conclusively proven. In this sense, Ferris (1999, 2004) states that we are at present unable to confirm that error correction actually works because there are too many methodological flaws in the design and analysis of the published studies. However, recent studies have shown that written corrective feedback can result in acquisition (Sheen, 2007; Ellis et al, 2008). Thus, the debate on the effectiveness or ineffectiveness of feedback on errors still continues and generates much controversy among SLA researchers.

However, the effectiveness of corrective feedback has been justified from different perspectives. Long's (1996) 'interaction hypothesis' claims that negative evidence provided through forms and the L2 (Gass, 1997, 2003; VanPatten, 2003; Long, 2007). Likewise, the role of corrective feedback is grounded in Schmidt's (1990, 2001) 'noticing hypothesis' which suggests that in order to learn anything that is new, noticing is essential. For this reason, the degree of explicitness of corrective feedback is necessary to promote noticing (Russell & Spada, 2006). While the stronger version of the hypothesis states that noticing is a necessary condition for learning, the weaker version claims that noticing is helpful but not necessary. The proponents of the Noticing Hypothesis advocate the benefits of corrective feedback in stimulating noticing, or rather, in drawing learners' attention to form (Ellis, 1994; Robinson, 1995).

4.2 Raging controversy regarding corrective feedback

Several controversial issues have been extensively discussed in the last two decades, concerning corrective feedback, by both SLA researchers and language teachers

(see, for example, Hyland & Hyland, 2006). Ellis (2009a) *highlights five main controversies* concerning corrective feedback: (1) which errors of learners should be corrected or rather, which corrective feedback actually contributes to L2 acquisition?, (2) which errors should be corrected?, (3) who should correct? (the teacher or the learner him/herself/), (4) which type of corrective feedback is the most effective?, and (5) when is it better to do corrective feedback (immediate or delayed)? Do errors upset and discourage EFL teachers? Of course they do. What is actually questioned by language teachers is why students go on making the same errors over and over again even when such errors have been repeatedly explained to them. One of the most frustrating tasks for L2 teachers is that of constantly correcting the same errors.

In fact, many teachers simply do not understand why their students are unable to use the linguistic forms taught by them correctly and, thus, many of them somehow feel guilty. Certainly L2 teachers seem to be hesitant to use corrective feedback for fear of interrupting the flow of communication in some activities and of inhibiting the learners' participation. In response to the dilemma of whether or not errors should be corrected, the fact is that leaving students' errors untouched might lead to the fossilization of ill-formed structures. No matter what teachers do, some students will benefit from corrective feedback, while others will not (Guenette, 2007). Teachers have confirmed this fact again and again in classroom in their empirical studies,

The amount of time and effort teachers spend in providing corrective feedback somehow suggests that error treatment is very important for many teachers as well (Ferris,

1995). Ideally, corrective feedback *should be individualized*, even though this would evidently involve an enormous challenge for L2 teachers. The question is how and how much? It has been shown that overcorrection can become counterproductive since it may discourage learners, even though too little can be equally negative. Ur (1996) suggested the idea of investing better time in avoiding errors than in correcting them, as most teachers agree. Corrective feedback generally involves a time-consuming and exhaustive activity of teacher's job. Given that checking every single error does not make any sense, the fact is that corrective *feedback should be provided selectively* as many researchers recommend. This necessarily implies that errors should *be prioritised*. *Additionally, quick corrections are not useful, unless they are about something repeatedly worked on in class*. The fact is that students require quick correction of mistakes but extended correction of errors. Although corrective feedback is desired and accepted by most L2 learners who need feedback on how well they are doing (Ur, 1996), the fact is that they do not always receive the corrective feedback that they expect and/or prefer.

4.3 The affective factors

Does corrective feedback affect the learners' emotions and feelings? Research studies show that it does. In spite of the fact that the corrective feedback has a positive role in second language teaching and learning, and the learners do desire that their errors be regularly corrected, the fact that many of these learners also find the corrections embarrassing and in varying degrees has also been reported by researchers. Truscott (1999) strongly believes that feedback on error does

not actually work and, consequently, should be abandoned because corrective feedback may cause embarrassment, frustration, inhibition, and feelings of inferiority among learners. This is the reason why he reached this conclusion: 'Correction is a bad idea'. In addition to describing error correction as a traumatic experience and not at all helpful for students, he even suggests that teachers' time and effort should be better spent on *other aspects of teaching*. What language teachers cannot actually do is to make learners feel embarrassed or frustrated when being corrected. In addition, many learners neither notice nor understand all evidence of corrective feedback until they are explained in a direct way by the teachers themselves (Ferris, 1995; Lyster & Ranta, 1997). The fact is that a great deal of teacher feedback is unnoticed on the part of learners. What really matters is that learners are aware of being corrected and understand the nature of the correction as well (Roberts, 1995). Accordingly, the real challenge for teachers is to make sure that their corrective feedbacks are actually noticed and understood on the part of learners.

Numerous investigations have been undertaken to explore a variety of factors that may influence the effectiveness of corrective feedback. Learners' individual differences (personality, attitudes...) and affective factors need to be seriously taken into consideration in all aspects of teaching. In fact, second language pedagogy has highlighted the importance of positive feedback or reinforcement in providing affective support to the learner and stimulating motivation to continue learning (Ellis, 2009a). However, negative evidence provided through corrective feedback may

seriously damage learners' feelings and attitudes (Martínez, 2008). Therefore, the potential affective damage corrective feedback can cause, needs to be taken into consideration seriously. In short, learner individual characteristics and affective aspects may affect or influence the effectiveness of corrective feedback (Hyland, 2003; Hyland & Hyland, 2006; Storch & Wigglesworth, 2010).

The complexity of error treatment as an instructional practice and interactive phenomenon as well as a potential tool for language acquisition (Ellis, 2009a) deserves special emphasis. What is really true is that corrective feedback is a complex issue that needs to be carefully examined. As a matter of fact, research on corrective feedback provides us with valuable information about the effectiveness of this instructional practice as well as knowledge about how language learning actually occurs (Panova and Lyster, 2002). The fact is that researchers still face the dilemma of how to ensure effective corrective feedback in classroom settings. Both SLA research and L2 pedagogy have convincingly shown that learners can greatly benefit from corrective feedback in communicative classrooms, or rather, corrective feedback actually works in the language classrooms (e.g. Leeman, 2003; Lyster, 2004; 2006; Russell & Spada, 2006; Mackey & Goo, 2007; Ellis et al., 2005; Sheen, 2007; Bitchener and Knoch, 2009; Ellis, 2009a; Lyster & Saito, 2010; Li, 2010; Shaofeng, 2010). Based on the premise that corrective feedback is more effective than no feedback, the fact is that there are still many variables that mediate feedback effectiveness (Lyster & Saito, 2010), or rather, many variables influencing differential effectiveness of corrective feedback

such as age, language proficiency, L1 transfer, complexity of the target structure, to name only a few (Li, 2010).

4.4 Unsystematic approach to corrective feedback

Administering appropriate corrective feedback needs proper teacher education in this area. But unfortunately the lack of teacher training also contributes to the learners' negative responses to the corrective feedback. Several research studies have shown that teachers' feedback can often be imprecise, arbitrary, idiosyncratic, ambiguous and unsystematic (Lyster & Mori, 2006). According to Ellis (2009a), current research has moved from addressing whether corrective feedback actually works to examining what type works best. The fact is that feedback on error can be provided in a wide variety of ways as to learners respond to corrective feedback in different ways. The most comprehensive taxonomy of corrective feedback is the one proposed by Lyster and Ranta (1997): explicit correction, recast, metalinguistic feedback, elicitation, repetition and clarification request. Research examining the effectiveness of certain types of feedback is still inconclusive. There is still debate over what types of corrective feedback are more effective and, consequently, the fact is that it is uneasy to decide which type of feedback is best for all contexts (Ellis et al., 2005; Russell & Spada, 2006; Loewen & Erlam, 2006; Mackey & Goo, 2007). As indicated above, there does not exist any 'ideal corrective feedback recipe'. In this sense, Ellis (2009a) and Lyster & Saito (2010) remind us that teachers need to adapt and adjust to a wide variety of corrective feedback techniques to the particular learner's cognitive and affective needs.

5. Methodology

5.1 Participants

The methodological approach underlines this study as a combination of qualitative and quantitative approach. The present research study was conducted at secondary schools located in Misrata, the financial capital of Libya. 130 Students studying in their final year of their secondary education, specializing in English, participated in the study. To obtain more comprehensive and varying responses, two groups each from two different schools were randomly selected. Questionnaire with 15 specific questions (taken from Valdeón (1999), were administered to 130 students. After receiving the completed questionnaires, the researchers discarded 10 of them as they were incomplete. Accordingly, the response rate was 93.30%. Of the 120 participants, 70(58.33%) were females and 50 (41.66%) were males. The average age of the students was 17 years, ranging from 17-19. The participants in the study had studied English for 6 years. They all spoke Libyan Arabic as their 1st language and came from the same cultural background. Except in the classrooms, English is not used anywhere either for social or official communication in Misrata. Some students were exposed to English language programmes on TV. No one had visited any English speaking country.

5.2 The instrument and data collection

Data collection took place during the scheduled class time in October 2014. After distributing the questionnaire to the students, the researchers personally explained to them what each question meant. The questionnaire, as designed by

Valdeón (1999), was administered with a slight modification for the responses –*Yes, No, Not sure* – so that the respondents could give unambiguous and straight forward answers. Additionally, two more open -ended questions were added in order to gather their preferences on corrective feedback and how they would emotionally react when they received the feedback. After reminding our group of informants of the importance of giving honest answers, they were assured of the confidentiality of the data. The participants filled in the questionnaires, anonymously, in one and a half hours' time and returned them to the researchers. The participants were assured of the confidentiality of their responses.

5.3 Analysis and discussions of results

Table displays the results of descriptive statistics.

	Questions	Yes	No	Not sure	Total
1	Is error making an essential part of the learning Process?	85.%	13.26	1.74	100
2	Do you resent it when you make mistakes?	58.30%	39.95%	1.74%	100%
3	Is error correction an essential part of the teaching process?	80.91%	17.76%	1.33%	100%
4	Do you resent being corrected by the teacher?	30.81%	63.12%	6.07%	100%
5	In speaking activities, do you expect the teacher to correct you?	70.00%	25.35%	4.65	100%
6	Should the teacher interrupt you when you make a mistake ?	53.56%	45.86%	0.58%	100%

مجلة التربوي

Perceptions and Preferences of ESL Students Regarding the Effectiveness of
العدد 7 Corrective Feedback in Libyan Secondary Schools

7	Should he/she correct you once you have finished?	60.30%	35.37%	4.33%	100%
8	Should he/she correct you once the exercise is finished so that the whole class can learn from your mistakes?	75.07%	19.70%	5.23%	100%
9	Should he/she correct you in private?	23.35%	75.07%	1.58%	100%
10	If you answered the previous question in the affirmative, why? A. Otherwise, you feel embarrassed 35.55% 100% B. Your mistakes are of no interest to other students 35.55% C. When corrected in public, you do not pay much attention to it 28.90%				
11	In writing activities, should the teacher use a red pen?	80.56%	15.37%	4.07%	100%
12	Do you feel corrections in red have a negative effect on you?	29.58%	70.42%	0.00%	100%
13	Would you prefer the teacher use the same colour as you?	10%	81.0%	9%	100%

14	Do you expect the teacher a) to provide you with all the information or 75.58% b) use a code to tell you the type of mistake you have made and check it yourself? 24.42%	100%
15	Which method will help you most to understand the reason why you have made the mistake and, consequently, to avoid it in the future? A. Explanations 12.04% B. Examples 17.45%	100%

C. A combination of both 61.30%	
D. Mere correction of the mistake without any explanations 2.07%	
E. Eliciting students to self-correct their own mistakes 7.14%	

The table, above shows the results reduced to statistical data, obtained from the responses of the respondents. Regarding making errors, (Question 1), though the vast majority of respondents (85%) believed that it is an essential and necessary phase for second language learning, nearly 58.30% of the participants resented when making mistakes in the classroom (Question 2). Although they accept the nature of errors as an essential part, they also view them as an unpleasant aspect. As regards the facilitative role and effectiveness of error treatment in the classroom context, most of the respondents 80.91% stressed the importance of corrective feedback (Question 3) as an essential instructional practice to improve second language learning. Surprisingly, 63.12% two thirds of the participants acknowledged not feeling resentment when being corrected by the teacher inside the classroom (Question 4), because they find teacher feedback highly necessary and helpful.

Questions 5 to 10 are mainly concerned with oral corrective feedback in class-fronted situations, which seem to generate certain kind of anxiety among some learners. 70% of the participants preferred or expected to be corrected by teachers (Question 5). However, more importantly, the timing of correction seems to be unclear because while more than half of the subjects 53.56% believed that the teacher should

interrupt them and correct them immediately when they make errors (Question 6), about 60.3 (Question 7) felt that the correction should be done when they have finished the exercise. Also, 75.7% believed that if the correction was made after all have finished the exercise, the rest of the classmates could learn from the errors (Question 8). Accordingly, the correction at the end of the class was assessed as the best alternative. While the vast majority of the respondents 75.07% preferred to be corrected in front of the classmates in the classroom, only 23.35% preferred to be corrected in private (Question 9), among other reasons (Question 10), because they might feel embarrassed (35.55%) or considered that their mistakes were their concern and nobody else's (35.55%) or did not pay much attention to corrective feedback when being corrected in public inside the classroom (28.90%). As it can be seen, Questions 7 to 9 propose several alternatives to immediate corrective feedback (Question 6). Unlike oral corrective feedback in class-fronted situations, written mistakes seem to be more private, not subject to general scrutiny. Questions 11 to 13 focus on written corrective feedback. The vast majority of the participants (80.56%) preferred that the teacher used a red pen when correcting written activities (Question 11). Additionally, nearly 70.42% disagreed with the idea that corrections in red could have a negative effect on them (Question 12). In fact, approximately 81.21% of the subjects would not prefer the teacher use the same colour as they (Question 13). The data obtained somehow suggest that the informants consider the red pen a tool to bring their attention to specific points rather than a method to discourage them from learning. Accordingly,

the use of a red pen, or rather, corrections in red do not seem to have the negative effect that has been assumed it has, at least for this sample of population surveyed. In Question 14, two possible correction methods or techniques are provided. While about 75.58% of the subjects surveyed would prefer the teacher to provide them with all the information, only 24.42% believed, in contrast, that the teacher should use a code to indicate students the type of mistake they have made and check it themselves. Surprisingly, most respondents preferred the traditional approach rather than the option proposed by the communicative approach. As regards the last question, in which the participants were requested to state their preferences for possible corrective feedback techniques, the combination of both explanations and examples obtained the highest percentage (61.30%) being the preferred option, followed by a mere provision of examples (17.45%). On the contrary, both direct correction without any explanations and self-correction are believed to be unhelpful at least for this sample of population surveyed.

In the light of these findings, it can be said decisively that the corrective feedback does play a facilitative role in second language acquisition. The sample of population surveyed supports the effectiveness of corrective feedback by stating their preferences for being orally corrected even in public inside the classroom. However, the resulting data also suggest that corrective feedback may at times inhibit or discourage L2 learners because some of them may feel seriously inhibited and embarrassed, particularly when being orally corrected in class-fronted situations.

6. Conclusions

The purpose of this study was to find out whether the ESL learners perceived corrective feedback as beneficial and what they thought about it and what their expectations were. Overall, though the corrective feedback has been found to be beneficial and desirable, it is, however, not decisively clear whether the corrections should be made immediately when they are doing the exercise or after they have finished doing it. Additionally, learners' attitudes towards corrective feedback should not be neglected because those who constantly receive negative comments from teachers seem to have more negative attitudes towards language learning than those who receive positive feedback. It is also decisively clear that the corrective feedback can do affective damage. It means that the corrective feedback per se is not harmful, but it is the manner in which it is done can prove to be harmful. Obviously the teachers should become sensitive to the learners' emotional state and understand their individual differences. Learners' negative or positive attitude towards the corrective feedback does depend upon the way it is done in the classroom settings.

References

- * Ammar, A., & Spada, N. (2006). One size fits all? Recasts, prompts and L2 learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 543-574.
- * Bitchener, J., & Knoch, U. (2009). The contribution of written corrective feedback to language development: A ten month investigation. *Applied Linguistics*, 31, 193-214.
- * Bitchener, J. (2008). Evidence in support of written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing*, 17, 102-18.
- * Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. (4th ed.). New York, Longman.
- * DeKeyser, R. M. (1993). The effect of error correction on L2 grammar knowledge and oral proficiency. *Modern Language Journal* 77, 501-14.
- * Ellis, R., & Sheen, Y. (2006). Re-examining the role of recasts in SLA. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 575-600.
- * Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- * Ellis, R. (2006). Researching the effects of form-focused instruction on L2 acquisition. *AILA*, 19: 18-41.
- * Ellis, R. (2009a). Corrective feedback and teacher development. *L2 Journal*, 1(1): 3-18.
- * Ellis, R., Loewen, S., & Erlam, R. (2005). Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 339-368.

- * Ferris, D. (1995). Student reactions to teacher response in multiple draft composition classrooms. *TESOL Quarterly*, 29, 33-53.
- * Ferris, D. (1999). The case for grammar correction in L2 writing classes. A response to Truscott (1996). *Journal of Second Language Writing*, 8: 1-10.
- * Ferris, D. (2004). The “grammar correction” debate in L2 writing: Where are we, and where do we go from here? (and what do we do in the meantime ...?). *Journal of Second Language Writing*, 13, 49-62.
- * Gass, S. (1997). *Input, interaction, and the second language learner*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- * Gass, S. (2003). Input and interaction, In C. J. Doughty, & M. L Long (Eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp.224-255). Oxford: Blackwell.
- * Guenette, D. (2007): Is feedback pedagogically correct? Research design issues in studies of feedback on writing. *Journal of Second Language Writing*, 16: 40-53.
- * Hyland, K., & Hyland, F. (2006). *Feedback in second language writing: Contexts and issues*. Cambridge: Cambridge University Press.
- * James, C. (1998). *Errors in language learning and use. Exploring error analysis*. London: Longman.
- * Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- * Leeman, J. (2003). Recasts and second language development: Beyond negative evidence. *Studies in Second Language Acquisition*, 25, 37-63.
- * Li, Sh. (2010). The effectiveness of corrective feedback in SLA: A Meta-Analysis. *Language Learning*, 60:2: 309–365.

- * Loewen, S., & Erlam, R. (2006). Corrective feedback in the chatroom: An experimental study. *Computer Assisted Language Learning* 19(1): 1-14.
- * Loewen, S. (2004). Uptake in incidental focus on form in meaning-focused ESL lessons. *Language Learning*, 54, 153-188.
- * Long, M. (1977). Teacher feedback on learner error: Mapping cognitions. In H. Brown, C. Yorio, & R. Crymes (Eds.), *On TESOL '77* (pp.278-294). Washington D.C.: TESOL.
- * Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie, & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of language acquisition. Vol. 2: Second language acquisition* (pp. 413-468). New York: Academic Press.
- * Long, M. (2007). *Problems in SLA*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Lyster, R., & Saito, K. (2010). Oral feedback in SLA classroom research: A meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 32 (2), 265-302.
- * Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 37-66.
- * Lyster, R. (1998). Negotiation of form, recasts, and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms. *Language Learning*, 48, 183-218.
- * Lyster, R. (2004). Differential effects of prompts and recasts in form-focused instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 399-432.

- * Mackey, A., & Goo, J. (2007). Interaction research in SLA: A meta-analysis and research synthesis. In A. Mackey (Ed.), *Conversational interaction in second language acquisition: A collection of empirical studies* (pp. 407-452). Oxford: Oxford University Press.
- * Martínez, J. D. (2008). Linguistic risk-taking and corrective feedback. In J. D. Martínez (Ed.), *Oral communication in the EFL classroom* (pp. 165-193). Sevilla: Ediciones Alfar.
- Panova, I., & Lyster, R. (2002). Patterns of corrective feedback and uptake in an Adult ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 36, 4: 573-595.
- * Roberts, M.A. (1995). Awareness and the efficacy of error correction. In R. Schmidt (Ed.) *Attention and awareness in foreign language learning* (pp. 163-182). Honolulu, Hawai'i: University of Hawai'i.
- * Robinson, P. (1995). Attention, memory, and the 'noticing' hypothesis. *Language Learning*, 45, 283-331.
- * Russell, J., & Spada, N. (2006). The effectiveness of corrective feedback for the acquisition of L2 grammar. A metaanalysis of the research. In J. M. Norris, & L. Ortega (Eds.), *Synthesizing research on language learning and teaching* (pp. 133-164). Philadelphia: John Benjamins.
- * Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 129-158.
- * Schmidt, R. (2001). Attention. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language acquisition* (pp. 3-32). Cambridge: Cambridge University Press.
- * Schwartz, B. (1993). On explicit and negative data effecting and affecting competence and linguistic behavior. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 147-163.

- * Selinker, L., & Lakshamanan, U. (1992). Language transfer and fossilization: The “Multiple Effects Principle”. In S. M. Gass, & L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning* (pp. 197-216). Amsterdam: John Benjamins.
- * Shaofeng, L. (2010). The effectiveness of corrective feedback in SLA: A meta-analysis. *Language Learning*, 62(2), 309-365.
- * Sheen, Y. (2004). Corrective feedback and learner uptake in communicative classrooms across instructional settings. *Language Teaching Research*, 8, 263–300.
- * Sheen, Y. H. (2007). The effect of focused written corrective feedback and language aptitude on ESL learners’ acquisition of articles. *TESOL Quarterly*, 41, 255-283.
- * Storch, N., & Wigglesworth, G. (2010). Students’ engagement with feedback on writing: The role of learner agency. In R. Batestone (Ed.), *Sociocognitive perspectives on language use and language learning* (pp. 166-185). Oxford: Oxford University Press.
- * Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46, 327–369.
- * Truscott, J. (1999). What’s wrong with oral grammar correction. *The Canadian Modern Language Review*, 55, 4, 437-455.
- * Truscott, J. (2004). Evidence and conjecture on the effects of correction: A response to Chandler. *Journal of Second Language Writing*, 13: 337–343.
- * Truscott, J. (2007). The effect of error correction on learners’ ability to write accurately. *Journal of Second Language Writing*, 16, 255-272.

Ur, P. (1996). *A Course in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press

* Valdeón, R. A. (1999). Frontal, Hidden and Lateral Correction: Myth and Reality in the Communicative Method. In S. González, R. A. Valdeón, D. García, A. Ojanguren, M. Urdiales, & A. Antón (Eds.), *Essays in English Language Teaching. A Review of the Communicative Approach* (pp. 263-277). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

* VanPatten, B. (2003). *From input to output: A teacher's guide to second language acquisition*. Mahwah, NJ: Erlbaum.



Mabruka Mohammed Amar Abdelrahman
College of Education / Al Mergib University

Abstract

In this study, nanocombs-like zinc sulphide “ZnS” have been grown using simple low cost thermal evaporation method via vapor-liquid-solid (VLS) mechanism. The nanocombs-like were grown on silicon wafers coated with silver nanoparticle. In addition, they were characterized using Field Emission Electron Microscopy FESEM, it showed that FESEM micrographs revealed the coexistence of the ZnS microstructure with diameter in micrometer scale about 1.224 μm , and straight ZnS nanostructures with diameter in nanometer scale about 474.8nm. The growth mechanism of nanocombs-like is discussed in this study.

Objectives :

This study tries to achieve the following objectives :

- 1- To synthesis ZnS nanocombs-like using thermal evaporation Method.
- 2- To characterize the ZnS nanocombs-like using Field Emission Electron Microscopy “FESEM” device .

Introduction :

In the past decade, considerable effort has been paid on the preparation of 1D nanostructures such as nanorods, nanowires, nanobelts, and nanocombs due to their potential

application as building blocks for constructing a range of electronic and photonic nanodevices.

One example of 1D sulphide materials is zinc sulphide (ZnS); zinc sulphide has two stable phase structures: the cubic zinc blende (CZB) has a wide band gap of 3.72 eV at low temperature and the hexagonal wurtzite (HWZ) has 3.77 eV at high temperature. It has a high index of refraction and a high transmittance in the visible range. Therefore, ZnS is one of the most important materials in photonics research. In addition, ZnS is a well-known luminescent material having prominent application in infrared (IR) optical windows, flat panel displays, lasers and sensors such as gas sensors. Moreover, ZnS is also used in photocatalysis.

Nanostructures ZnS can be synthesised by several methods, some methods have been explored extensively, while others have attracted far less attention. Thermal evaporation technique one of the extensively methods that successfully have been used for preparation of nanostructures

Literature review

There are limited studies to synthesis nanocombs as explained below:

Catalyst-free thermal evaporation of ZnS powders at temperatures of 1050 °C in an atmosphere of Ar resulted in stable wurtzite-structured nanobelts, nanocombs and nanowindmills (Ma C, et al ,2003)

ZnO nanocombs have been observed for evaporation at temperature 440°C in flows of Ar. (Zhang, Y.et. aL. 2006)

(Lao, C. S. et al 2006) have been prepared ZnO nanocombs at temperature of 1400°C in flows of Ar/O₂ gas mixtures.

Depending on the setup, ZnO nanocombs grow on substrates kept in temperature zone of the tube furnace at 440°C (Zhang, Y.et. aL.(2006)

While (Lim, Y.et al .2006) have been grown ZnO nanocombs on substrates kept in temperature zone of the tube furnace above 900°C.

ZnO nanocombs prepared at 900°C for 15 min, with Ar&O₂ Flow .(Manzoor, U. 2006)

Yao and co-workers have developed a low-temperature route for the preparation of single crystalline ternary Zn_xCd_{1-x}S nanocombs and zigzag nanowires via a one-step MOCVD approach by heating a mixture of Zn(S₂CNEt₂)₂ and Cd(S₂CNEt₂)₂ powders to 420° C. (Zhai 2006)

Experimental

Materials and important items

Zinc sulphide (ZnS) with 99.99% purity, silicon substrates size 4*4 mm, Ag target for coating the silicon substrates by electron gun device, isopropanol, ethanol and acetone for the cleaning of the substrates.

Preparation of thin film

Silicon substrate was cleaned in (isopropanol , acetone and methanol)for 15 min by ultra sonic technique and then dried. Ag thin film (30 nm) were deposited onto the substrate by the electron gun technique.

Synthesis of ZnS by thermal evaporation method

A mixture of 0.5gm ZnS micropowder and 0.25gm graphite were loaded in an alumina boat and placed in the centre of a quartz tube. Silicon wafer coated with Ag nanoparticle were placed at 12cm from the ZnS micropowder. After installing a quartz tube in a tube furnace, the furnace

was turned on and argon gas was flown into the tube, as shown in figure 3.1. After 30 min the furnace was heated up to 800°C for 30min with heating rate of 25°C/min. Subsequently, the temperature of the furnace was increased to 900°C with same heating rate and stayed at this temperature for 3 h.

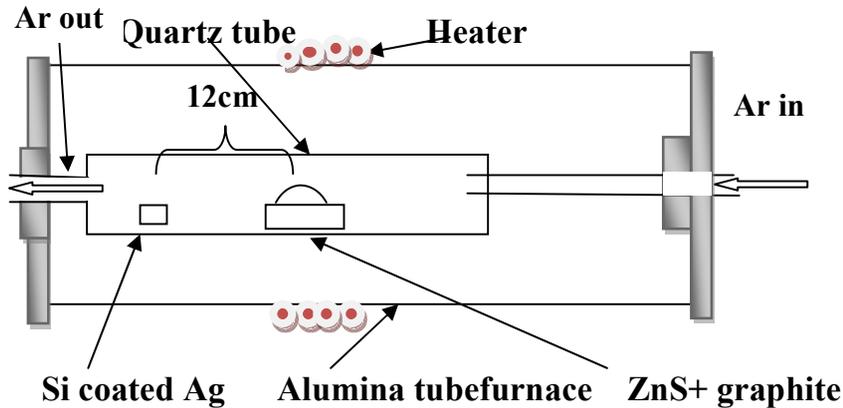


Figure 1 Schematic the furnace to synthesis of ZnS nanostructures

Characterizations

The phase of the morphology surface of the production was determined by Field Emission Electron Microscopy (FESEM).

Figure (2) shows the FESEM micrograph of the ZnS nanoscomb-like, which was grown on Ag coated silicon substrate by thermal evaporation method at 12cm from the ZnS nanoparticle. As shown in this figure, the micrographs indicate that the nanostructures consist of two main parts, Intertwined microstructure “the comb base” and nanostructure

“comb teeth”. The structure base have a polygonal shape in diameter range of 1.224 μm , and structure teeth which were grown on the top of the comb base with diameter in nanometer scale about 474.8nm.

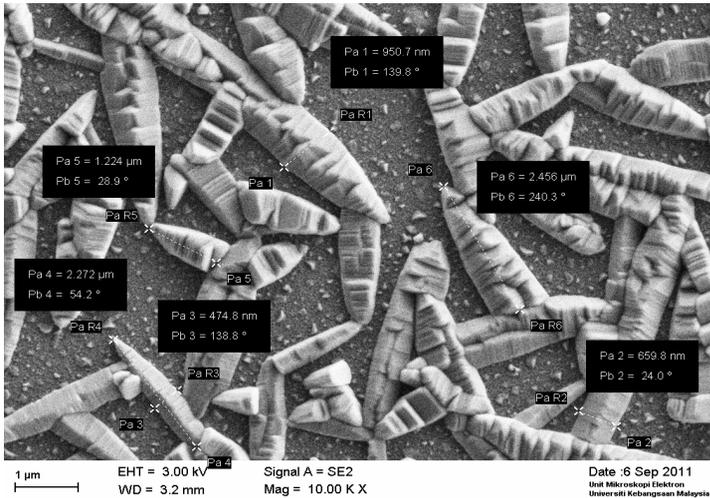


Fig. 2 FESEM image of ZnS nanostructures produced with distances of 12 cm from the source

Growth mechanism

The steps to growth process in this mechanism:

Four consecutive steps for this mechanism to synthesis nanostructure:

- 1- The adsorption of reactant species on both the catalyst droplet surface and the side surface of growing nanostructures.
- 2- The dissolution of the species at the droplet surface.
- 3- The diffusion of the species inside the droplets.

Precipitation, incorporation, and crystal growth at the liquid solid interface.(Hao. Y, et al. 2006)

The mechanism for the growth of ZnS nanocombs-like was described below as expected:

By heating the furnace to 800°C, a catalyst forms a liquid droplet, and ZnS became vapour. Then the ZnS vapor deposited on Ag nanodroplets by argon gas, and the ZnS microstructure formed and grew in the vapor-liquid interface, the bottom part 'structure base' of ZnS microstructure was converted into ZnS nanosheet-like because of long time of the experiment. Finally, ZnS nanostructures "tooth-like" formed and grew in the liquid-solid surface and then incorporated in the solid phase as shown in figure (3)

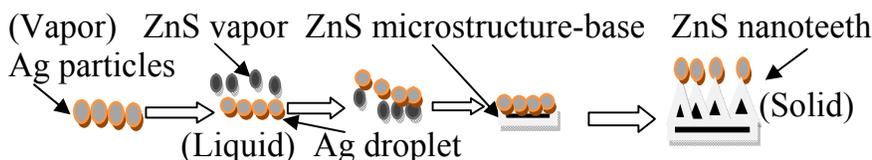


Figure 3 Basic scheme of the VLS process in a tube furnace

Conclusion

To sum up, ZnS nanocombs-like have been successfully synthesized by thermal evaporation method at 900°C. FESEM analysis indicated that these ZnS nanostructures had two parts: ZnS microstructure-bases had diameters about 1.224 μm , and ZnS nanostructures with diameter in nanometer scale about 474.8nm. The growth of nanocombs-like can be understood in terms of the VLS mechanism.

limitation of the study:

1-Try to synthesis ultra fine ZnS Nanocombs by:

i-controlling Ag thin film.

ii-changing growth temperature.

iii-changing growth time.

2- Study the effect of different catalyst to synthesis ZnS nanocombs.

3- Study the effect of different substrates to synthesis ZnS nanocombs.

References

- 1- Hao Y, et al. (2006). Periodically Twinned Nanowires and Polytypic Nanobelts of ZnS: The Role of Mass Diffusion in Vapor-Liquid-Solid Growth. *Nano Letters*. Vol.6, No.8,1650-1655.
- 2- Lao, C. S. et al. (2006). preparation of ZnO nanocombs. *Chemical Physics Letters* 417, 358 – 362 .
- 3- Lim, Y. et al. *Materials Science and Engineering: B* 129, 100 – 103 (2006).
- 4- Ma C, et al. (2003). Nanobelts, nanocombs, and nanowindmills of wurtzite ZnS. *Adv Mater.*;15:228–31.
- 5- Manzoor U & Kyung D. (2006), Unique ZnO Nanocombs, *Scripta Materialia*, 54, 807-811.
- 6- Manzoor , U & Kyung D, (2009). ZnO Nanostructures- Effect of Ar Flow Rate, *Physica*, 41, 500-505.
- 7- Zhai TY, et al. (2006). Fabrication, structural characterization and photoluminescence of single-crystal $Zn_xCd_{1-x}S$ zigzag nanowires. *Nanotechnology*;17:4644–9.
- 8- Zhai TY, et al. (2006). Growth of single crystalline $Zn_xCd_{1-x}S$ nanocombs by metalloorganic chemical vapor deposition. *ChemPhys Lett*;427:371–4.



مجلة التربوي

العدد 7

الفهرس

الفهرس

الصفحة	اسم الباحث	عنوان البحث	ر.ت
5		الافتتاحية	1
6	د. محمد سليمان عبد الحفيظ	أثر الثقافة في تصوير المرأة بالبقرة الوحشية في الشعر الجاهلي.	2
44	د. جمعة محمد بدر	إعداد الأستاذ الجامعي وتأهيله.	3
72	د. عبد السلام عمارة إسماعيل	الاكتئاب النفسي "الأسباب- الأعراض- أساليب العلاج"	4
83	د. إبراهيم مفتاح الصغير	جهود المالكية في تخريج الفروع على الأصول.	5
102	د. مفتاح محمد الشكري	تقويم المرشد التربوي لمظاهر السلوك المدرسي.	6
135	أ. حسين ميلاد أبو شعالة	الحركة التشكيلية المعاصرة في ليبيا.	7
150	أ. خالد أحمد قناو	تلوث البيئة البحرية في مدينة الخمس.	8
179	أ. إبراهيم محمد الجدي	سلوك المدرب الرياضي في الإعداد الدفاعي قبل المباريات في كرة السلة.	9
201	أ. عماد عبد الأمير الحسيني أ. نورس كاظم يوسف	السلاسل الزمنية: نموذج لاسترجاع المعلومات	10
216	د. ميلود عمار النفر أ. محمد عبد الله ترجمات أ. عبد الجليل إسماعيل سليمان	اتجاهات مدرسات ومدرسي المواد المختلفة نحو التربية البدنية تبعاً لحجم الممارسة الرياضية"	11
231	أ. خالد محمد بالنور	الصرف الصحي المنزلي. طرقه وأساليبه "دراسة تطبيقية على منطقة الخمس"	12

مجلة التربوي

العدد 7

الفهرس

الصفحة	اسم الباحث	عنوان البحث	ر.ت
249	أ. خالد محمد عقيل	تجربة التشرد "التهجير القسري" وتأثيره على الأسر والأطفال في ليبيا	13
264	د. محمد محمد سويب د. محمد مسعود عاشور	تاريخ الجالية الإيطالية في ليبيا ونشاطها الاقتصادي.	14
285	أ. عبد الرحمن الصابري	"الشاذ والقليل" معناهما ونماذج منهما في بعض اللغات	15
308	د. مفتاح أبوجناح	نمط التسويق الأكاديمي وأسبابه لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة المرقب	16
338	د. علي محمد بن ناجي	مسائل صرفية اتبع فيها ابن مالك مذهب سيوييه	17
360	أ. جبريل محمد عثمان	آراء النحاة في "لا سيما"	18
374	د. نجمي رجب ضياف	آثار الاستعمار الأوربي على أفريقيا	19
417	د. جلال علي بالشيخ	Teaching Large Classes	20
431	د. الهاشمي ادراه	Mixed; Axisymmetric and Non-axisymmetric Field Generation	21
445	نهاد أحمد الترهوني	Writing an Argument	22
454	د/ حسين علي بالحاج	Perceptions and Preferences of ESL Students Regarding the Effectiveness of Corrective Feedback in Libyan Secondary Schools	23
479	أ/ مبروكة محمد عبد الرحمن		24
487		الفهرس	25

- يشترط في البحوث العلمية المقدمة للنشر أن يراعى فيها ما يأتي :
- أصول البحث العلمي وقواعده .
 - ألا تكون المادة العلمية قد سبق نشرها أو كانت جزءا من رسالة علمية .
 - يرفق بالبحث المكتوب باللغة العربية بملخص باللغة الإنجليزية ، والبحث المكتوب بلغة أجنبية مرخصا باللغة العربية .
 - يرفق بالبحث تزكية لغوية وفق أنموذج معد .
 - تعدل البحوث المقبولة وتصحح وفق ما يراه المحكمون .
 - التزام الباحث بالضوابط التي وضعتها المجلة من عدد الصفحات ، ونوع الخط ورقمه ، والفترات الزمنية الممنوحة للتعديل ، وما يستجد من ضوابط تضعها المجلة مستقبلا .

تنبيهات :

- للمجلة الحق في تعديل البحث أو طلب تعديله أو رفضه .
- يخضع البحث في النشر لأوليات المجلة وسياستها .
- البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر أصحابها ، ولا تعبر عن وجهة نظر المجلة .

Information for authors

- 1- Authors of the articles being accepted are required to respect the regulations and the rules of the scientific research.
- 2- The research articles or manuscripts should be original, and have not been published previously. Materials that are currently being considered by another journal, or is a part of scientific dissertation are requested not to be submitted.
- 3- The research article written in Arabic should be accompanied by a summary written in English. And the research article written in English should also be accompanied by a summary written in Arabic.
- 4- The research articles should be approved by a linguistic reviewer.
- 5- All research articles in the journal undergo rigorous peer review based on initial editor screening.
- 6- All authors are requested to follow the regulations of publication in the template paper prepared by the editorial board of the journal.

Attention

- 1- The editor reserves the right to make any necessary changes in the papers, or request the author to do so, or reject the paper submitted.
- 2- The accepted research articles undergo to the policy of the editorial board regarding the priority of publication.
- 3- The published articles represent only the authors viewpoints.

