مجلة التربوي

مجلة علمية محكمة تصدر عن

كلية التربية الخمس

جامعة المرقب

العدد الثامن
يناير 2016م

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

- مهارات التفكير العلمي بين التعلم والتعليم .
- الفصام (الشيزوفرينيا).
- التصوير والإيقاع في شعر حسن محمد صالح .
- دور الأسرة في ترسيخ قيم المواطنة .
- التنافس الأغلبي الفاطمي وأثره في الصراع السياسي المذهبي بطرابلس خلال القرن الرابع الهجري .
- معلم الألفية الثالثة إعداده وتدريبه .
- تقويم درس طرائق التدريس من وجهة نظر الطلبة .
- البيع بشرط البراءة من العيوب .
- برنامج إرشادي لتنمية بعض العمليات المعرفية (الانتباه- الإدراك) لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم .
- مشاعر الاغتراب واضطراب الهوية وعلاقتهما بالسلوك الإجرامي .
- آراء العاملين حول أهمية تحليل الداخلية على سياسة الشراء من المصدر المناسب في مصنع جياد للصناعات الحديدية .
- استعمالات الأراضي بمدينة تاجوراء بين المفهوم النظري والمخطط الحضري
- المشترك اللفظي في اللغة العربية .
- دمج التعليم الإلكتروني بمنظومة التعليم العامة في ليبيا لغرض تطويرها "نظرة مستقبلية" .
- أحكام غزوة خيبر الفقهية .

- Measuring the receptive and the productive vocabulary sizes of Libyan secondary school students
- An efficient text-based communication method based onsingle- keylesser scan matrix for people with multiple disabilities .
- Oxidative stress as a risk factor of the acrylamide toxicity in the weaning male and female rats
- La dénomination dans la construction identitaire de Ségolène**.**
- The Syntax of Prepositional Phrase in English

الافتتاحية

من السمات الطيبة الحميدة التي يتميز بها مجتمعنا العربي عامة والليبي خاصة سمة التسامح والتكافل والتعاضد، متأثرين بأخلاق أجدادنا، متبعين لتعاليمَ حثنا عليها ديننا قال تعالى﴿وتعاونوا على البر والتقوى﴾ ولكن المجتمعات قد تعتريها الغفلة فيصيبها شيء من الخلل فتنقلب القيم والمفاهيم لديهم، تحل البغضاء محل الحب، والانتقام محل التسامح، فما أحوجنا اليوم أكثر من أي وقت مضى إلى التشبث بهذه الأخلاق النابعة من ديننا الإسلامي.

لقد تفشت وبشكل ملفت للنظر الكراهية والحقد بين أبناء المجتمع، وسرت في دمائهم النفعية الضيقة، والأنانية المقيتة، إن هذه الأخلاق السيئة ليست من سمات مجتمعنا، ولا من تعاليم ديننا، وإنها لمن عوامل الضعف قال تعالى:﴿ ولا تنازعوا فتفشلوا وتذهب ريحكم﴾ فالحب والوئام روح القوة والسمو، وهو جوهر الأخلاق والدين، والإنسان المتوازن نفسيا والمتشبع بتعاليم الدين كله تسامح وإحسان، فإن الإناء بما فيه ينضح، يحسن الظن بالآخرين، ويلتمس العذر للمخطئين .

وما الصراعات في المجتمعات الإسلامية عامة والليبي خاصة إلا نتاج هذه الكراهية المصنوعة، والبغض المبثوث، والتنافس غير الشريف، مما يجعلنا فريسة سهلة المنال للأعداء، انتشرت الكراهية حتى أصبحت الكلمات النابية والجارحة تتقاذف بين الناس، والأدهى والأمرّ أن تنتشر بين بعض طلبة أهل العلم، وعلى منابر العلم والمعرفة، وأصبح دم المسلم يراق صباحا ومساء، ليلا ونهارا، بذنب وبدون ذنب.

لقد تقدمت قضايا هامشية على حساب أخرى جوهرية مصيرية، فأين قضية فلسطين والقدس وما يفعله بأهلها اليهود أعداء الله مما يدور الآن، فعلى أهل العلم الفضل وبخاصة أساتذة الجامعات والباحثين أن يتقدموا الصفوف في الدعوة لنبذ الكراهية وإنعاش بذرة الخير في قلوب الناس، وتعزيز دعائم الحب والوئام . هيئة التحرير

د. مفتاح محمد الشكري
كلية التربية/ جامعة المرقب

مقدمة:

يتفاعل الإنسان مع هذا الكون بما فيه من مكونات مختلفة بطرق متعددة، وذلك بحكم تكوينه الجسمي والنفسي والعقلي، فكل إنسان له شخصية تتميز وتتفرد بخصائص معينة، وعملية معالجة المعلومات من العمليات المعقدة التي يمكن التعرف عليها من خلال دراسة ما يحدث داخل العقل البشري من عمليات معرفية مختلفة تحدث عند مواجهة الفرد لمشكلة ما.

وكلما كانت المشكلة متشعبة كلما ازدادت العمليات العقلية صعوبة وتعقيداً، وهنا تبرز الفوارق العقلية القائمة بين الأفراد، "وقام كل من بينيه **Binet** وهنري **Henri**ببحوث أثبتت أن الفوارق القائمة بين تفكير الناس أكثر من الفوارق القائمة بينهم في تمييزهم الحسي. ودلت نتائج دراسات ثورندايك**Thorndike** بأن تباين الفروق العقلية عند الإنسان أوسع وأشد من تباين النواحي العقلية عند الحيوانات، وتزداد هذه الفروق في النواحي العقلية المكتسبة عما هي عليه في النواحي الفطرية". (عطوف ياسين،2001: 22)

والتوجه الجديد في دراسة العمليات العقلية يميل إلى دراسة جوانب النشاط العقلي بشكل يسمح برسم تخطيط نفسي "بروفيل **profile**" يوضح نواحي الضعف والقوة لدى الأفراد، وهو ما سمته الباحثة "انستازي" بـ"النظرة الفارقة"، وأطلق على هذه المحاولة فيما بعد اسم "عوامل الاهتمام بالاتجاه الفارق".

وتواجه المجتمعات المعاصرة تغيراً يتسم بالسرعة والتطور في تكنولوجيا

المعلومات، وتواجه أيضاً مشكلاتٍ بيئيةٍ واجتماعيةٍ واقتصاديةٍ تحتاج إلى تخطيط لمواجهتها والتغلب على ما ينتج عنها من آثارٍ سلبيةٍ، وهذا يتطلب من النظم التربوية في المجتمع إعداد الأفراد ليس جسمياً فقط كما كان قديماً، وليس بالتدريب على مهارات تكنولوجيا المعلومات فقط كما هو موجه إليه الاهتمام الآن؛ بل إن الأمر يتطلب من التربية المعاصرة إعداد الأجيال وتدريبهم على مهارات التفكير العلمي؛ لفهم وتقبل ومواجهة المشكلات الناجمة عن هذا التطور.

ففي هذا العصر أصبح الإنسان . أكثر من أيّ عصرٍ مضى . بحاجةٍ ماسةٍ إلى سماتٍ انفعاليةٍ، ومهاراتٍ وجدانيةٍ، وقدراتٍ عقليةٍ تمكنه من فهم نفسه وفهم الآخرين في عالم صارت الحياة فيه محكومةٌ بأنماطٍ وسماتٍ تجعل من يمتلكها قادراً على أن يسلك منهجاً يوجه سلوكه ويمكنه من التصرف بحكمةٍ في أداء المهام والأدوار والأنشطة التي تتطلبها الحياة.

ويدرك الفرد منذ نعومة أظافره عن طريق حواسه كل ما يحيط به ويتأثر بذلك، وعن طريق تلك الحواس يكتسب الخبرات المناسبة، وتقوم الحواس بوظائفها في تلقي الإحساسات المختلفة التي تنبعث من البيئة المحيطة بالفرد وتساعده على تكوين المعاني المتصلة بها، وهذه العمليات الذهنية يتفاعل فيها الإدراك الحسي مع الخبرة والذكاء لتحقيق هدف، ويتكون الإدراك الحسي من الإحساس بالواقع والانتباه إليه، أما الخبرة فهي ما اكتسبه الإنسان من معلومات من الواقع عن طريق معايشته له، وما اكتسبه من أدوات التفكير وأساليبه، ويحتاج التفكير إلى الدافع المناسب الذي يجعل الفرد يبحث عن حلول للمشكلة موضوع التفكير.

وبالرغم من أن علماء نفس النمو يشيرون إلى أن عملية التفكير تصبح قائمة على الاحتمالات والفرضيات والتفسير العلمي والربط المنطقي للأفكار مع نمو الفرد وبلوغه مرحلة المراهقة، غير أن ما لاحظه المعلمون في المدارس هو عدم رغبة التلاميذ

في التفكير، وأن هناك كثير من الأطفال يكثرون من الأسئلة في أول مراحل العمر، ثم في مرحلة المراهقة ومع زيادة نموهم يفقدون هذه الرغبة تدريجياً. ويذكر فهيم مصطفى (2001) أن "السبب في ذلك يرجع للأسرة والمدرسة وما يعتمدانه من أساليب تربوية تقليدية تجعل الأبناء متلقين للمعلومات والتعليمات والأوامر، دون تدريبهم على الحوار والمناقشة والتحليل والاستنتاج والوصول إلى الحقائق، وكل ذلك من شأنه أن يجعل الأبناء فاقدين لروح البحث والتفكير العلمي السليم". (فهيم مصطفى، 2001: 121)

أهمية دراسة الموضوع:

يعد مجال دراسة العمليات العقلية من المجالات التي لا تزال الحاجة فيها إلى كثير من الدراسة والتحليل المفصل، وذلك لحداثة الدراسات الميدانية في هذا المجال، ولندرة الكتابات والمؤلفات التي تتناول هذه الموضوع في المكتبة العربية، ولما له من أهمية بالغة للعاملين في مجال الخدمات النفسية، ولحاجة الطلاب والمتدربين الذين يتم إعدادهم للعمل في المجال التربوي لفهم واستخدام الإمكانات العقلية أفضل استخدام، وكذلك استجابة للتوصيات التي وجهتها المؤتمرات العلمية على مستوى الوطن العربي والمنظمات وفقاً للرؤية المعاصرة والمستقبلية التي تؤكد ضرورة استثمار الطاقة العقلية للأفراد.

والاتجاه لدراسة مهارات التفكير ليس ترفاً علمياً؛ بقدر ما هو أسلوباً حياتياً يسهم في الوصول إلى الحلول الصحيحة بطريقة أفضل، ويجعل النجاح في التعامل مع مشكلات الحياة يتم بشكل أسهل، والفرق بين من يمتلك مهارات التفكير العلمي ومن لا يمتلكها كالفرق بين مسافرَيْن إلى بلد، أحدهما معه خريطة توضيحية والآخر يسير متخبطاً دون دليل. (عثمان السهيمي، 2010: 62)

ويعمل التفكير العلمي على تطوير قدرات الفرد على اتخاذ القرارات، وحل المشكلات التي كانت ولازالت تشكل أحد أهم الأهداف الأساسية للتربية في المدارس،

غير أن التغير السريع الذي تميز به العصر الحالي أصبح يتطلب اهتماماً أكبر لمواكبة التطور والتفاعل مع مطالب الحياة؛ الأمر الذي جعل القائمين على التربية يعملون على إعداد التلاميذ عقلياً لمواجهة تلك الظروف.

وقد عملت بعض الدول – خاصة المتقدمة منها – على تخصيص ميزانيات ضخمة لتحقيق هذا الغرض، فعلى سبيل المثال: "خصصت الحكومة الأمريكية في ميزانيتها عام (2001) عشرة مليارات دولار لإصلاح التعليم خلال عشرة سنوات". (Cheng et al., 2003)

"وتعمل مهارات التفكير العلمي على ربط الفرد إيجابياً بالواقع المحيط به، ولهذا يتركز الاهتمام في التربية والتعليم على تنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين، على أساس أن عملية اكتساب المعرفة العلمية هي عملية تفكير علمي، وأن التفكير العلمي مندمج في المادة العلمية".

وحتى يتمكن الفرد من تجاوز أزماته وحل مشكلاته لابد من فهم الموقف والتعامل معه انفعالياً وعقلياً، وتساعد المشاعر الإيجابية الفرد في تصنيف وتنظيم المعلومات جيداً؛ بل إن المزاج الإيجابي ينشّط الإبداع، ويساعد على حل المشكلات، والحياة الوجدانية تعلن عن الموقف النفسي والاجتماعي للفرد تجاه البيئة، وتعلن عن النسق الفكري الذي يجذبه تجاه بعض المبادئ أو بعض الأفراد أو الأشياء، وتبعده عن البعض الآخر، كما أن الأفكار تؤدي وظيفة مهمة في تيسير التواصل الاجتماعي بين الأفراد.

ويختلف الأثر الذي تحمله البيئة؛ باختلاف الإمكانات المتوفرة لديها، والأنشطة الترفيهية والرياضية والاجتماعية التي توفرها لأبنائها، ويختلف الأثر كذلك باختلاف المنهاج الذي تهتم المدرسة بتدريسه، الذي يختلف باختلاف مجال الدراسة وباختلاف مراحل العمر.

ولاحظ الباحث خلال عمله في التدريس والتفتيش التربوي أن بعض المعلمين يضـــعون

القدرات الأكاديمية في المقام الأول، وليس هذا فحسب؛ بل إنهم يغالون في التأكيد على مدى أهمية تحقيق الأهداف المعرفية الدنيا– الحفظ والتذكر– التي تقاس نتائجها باختبارات تحصيلية أسهل ما تكون في صياغتها وتصحيحها، وكل هذا يأتي على حساب الأهداف العليا وما ينطوي عليها من قدرات تُعد أساسية لجودة الحياة والتناغم مع إيقاعها السريع، عن طريق الحكم العقلي الذي يجعل الفرد يدفع بذاته إلى اكتشاف عالم المفاهيم؛ ومناقشة المبادئ والطرح السليم والرفض المنطقي. (مريم سليم، 2002: 418)

وإذا كان اهتمام التربويين قد انصب في العصور الماضية على محو الأمية الأبجدية، ثم محو أمية الكمبيوتر والإنترنت كما هو في العصر الراهن؛ فإنها لن تكون في المستقبل إلا في محو أمية القدرة على قراءة أفكار ومشاعر الآخرين، وكما تقول: منار عبد الحميد (2005) "إن الزمن القادم لا مكان في أيامه إلاّ لأصحاب القدرات الخاصة، ليس على المستوى العقلي فحسب؛ ولكن على المستوى الروحي الذي مازال الإنسان بحاجةٍ ماسةٍ إلى التنقيب فيه والتوغل في أعماقه من أجل اكتساب ملكات جديدة تثري حياته وتمكنه من التوافق معها بكفاءة واقتدار". (منار عبد الحميد، 2005 :15)

أهداف البحث:

يسعى الباحث من خلال هذا العمل إلى تحقيق الأهداف الآتية:

* فهم طبيعة التفكير العلمي وخصائصه.
* رصد الحقائق العلمية التي تناولت موضوع التفكير العلمي ومهاراته ودوره في حل المشكلات.
* التعرف على الاتجاهات التي يمكن التعامل معها في تحديد طبيعة التفكير العلمي.
* تحديد دور المعلم في تعليم مهارات التفكير العلمي.
* تحديد المهارات المتضمنة في خطوات التفكير العلمي.

وقبل دراسة وتحليل أساسيات التفكير ومهاراته والعوامل التي تهيئ المناخ لتحسين

مستوى هذه العملية العقلية التي تشغل بال المربين وكذلك الباحثين، ينبغي تحديد وتحليل طبيعة مفهوم التفكير وأنواعه وعناصره المختلفة.

ما طبيعة التفكير العلمي؟:

يحدث التفكير بناءً على دافع معين لتحقيق هدف محدد، وعندما يتجه الفرد إلى أيَ مجال من مجالات العلم أو الحياة بصفة عامة تنشط لديه بعض الدوافع التي بدورها تجعله يقوم ببعض الأنشطة العقلية بغية الوصول إلى الهدف.

ويرى بياجيه أنه مع بلوغ الطفل ووصوله إلى سن المراهقة تظهر لديه القدرة على تطبيق الخطط القائمة على المنطق، ويستطيع أن يحدد الأشياء ويستخلص المعاني مثل: المبادئ الخلقية والمثل، ويكون لديه القدرة على تطبيق المنطق الشكلي أو الصوري، ويكون أيضاً قادراً على تصور المشكلات من الناحية المفهومية أو النظرية، ولديه الحلول الممكنة التي يترتب عليها الحل الصحيح، ويكون لديه أيضاً القدرة على التفكير العلمي المنطقي. (علاء الدين كفافي، 1998: 108)

والتفكير عملية واعية يقوم بها الفرد عن وعي وإدراك ولا تتم بمعزل عن البيئة المحيطة، أيْ أن عملية التفكير تتأثر بالسياق الاجتماعي والسياق الثقافي الذي تتم فيه، وهو نشاط يحدث في عقل الإنسان لأغراض متعددة منها: الفهم والاستيعاب واتخاذ القرار والتخطيط أو حل المشكلات، وكذلك الحكم على الأشياء والإحساس بالبهجة والاستمتاع والتخيل والانغماس في أحلام اليقظة.

(Http,ar.Wikipeda.Org/Wiki,2008)

والنظرة الحديثة لمرحلة المراهقة تعتبرها مرحلة نمو تدريجي وشامل لجميع جوانب الشخصية ولا تركز فقط على النواحي الجنسية والتغيرات الجسمية المصاحبة لها، وأهم ما يميز هذه المرحلة ظهور بعض مهارات التفكير العلمي منها: القدرة على الحكم على الأشياء، وحل المشكلات، وكذلك القدرة على التخيل والاستنتاج. (يوسف قطامي

وآخرون، 2002: 446) .

ويقول عبد الله الهنوف (2007) أن القدرة على الانتباه خلال مرحلة المراهقة تزداد ويستطيع معها حل المشكلات المعقدة أو الطويلة ويتعدى الإدراك الأشياء الحسية إلى المعنوية والاحتمالات المستقبلية، ويكون التفكير في فترة الطفولة مادياً محدوداً، بينما يكون لدى المراهق مجرداً معنوياً واسعاً، ويصبح التفكير لدى المراهق منهجياً قائماً على الاحتمالات والفرضيات والتفسير العلمي والربط المنطقي للأفكار، وفي نهاية المراهقة تزداد الحكمة وحسن تقدير الأمور بناءً على الخبرات السابقة، وتزداد المرونة؛ فيبدأ يتقبل أفكار الآخرين –وإن لم يوافق عليها– وتزداد النزعة للمثالية والانتقاد في كل شيء مما يدفعه للجدل والمحاججة والاستقلالية الفكرية والفعلية، مما يدفعه لمعارضة الكبار، وأحياناً اعتناق مبادئ دينية أو سياسية قد تكون خاطئة. (عبد الله الهنوف، 2007: ويكيبيديا) .

ما التفكير العلمي وما خصائصه؟:

بالرغم من أن التفكير أمر مألوف لدى الناس، ويمارسونه بشكل مستمر، إلا أنه يعد بالنسبة لمعناه العلمي من أكثر المفاهيم غموضاً وأشدها استعصاءً على التعريف، ولعل مرد ذلك إلى أن التفكير لا يقتصر أمره على مجرد فهم الآلية التي يحدث بها؛ بل هو عملية معقدة متعددة الخطوات، تتداخل فيها عوامل كثيرة تتأثر بها وتؤثر فيها.

ويذكر سليمان عبد الواحد (2010) ثلاثة أفكار رئيسة متعلقة بالتفكير العلمي هي:

- أنه عملية إدراكية تتم داخل عقل الإنسان.
- أنه عملية تنطوي على حسن استخدام المعرفة في النظام الإدراكي ويمكن استنباطه من سلوكه فقط.
- التفكير عمل موجه نحو هدف ما ويتمخض عن سلوك من شأنه أن يحل المشكلة أو

يساعد على حلها، ومن ثم فالتفكير يبدأ بمشكلة وينتهي بحلها. (سليمان عبد الواحد، 2010: 302) .

ويرى إبراهيم وجيه أن النشاط الذي يحصل في الدماغ بعد الإحساس بواقع معين يؤدي إلى تفاعل ذهني بين قدرات الذكاء من جانب وهذا الإحساس والخبرات الموجودة لدى الشخص المفكر من جانب آخر، وعلى هذا الأساس قام بصياغة التعريف التالي للتفكير: "سلوك يحدث عندما يواجه الشخص مواقف يكون له فيها غرض معين يود الوصول إليه ولكن قد تعوقه بعض الصعوبات غير المألوفة فيشعر بالحيرة والتردد، وهذا يدفعه إلى البحث عن طريقة يتغلب بها على المشكلة التي تواجهه، فإذا تمكن من ذلك انتهت عملية التفكير واستأنف الشخص أساليب سلوكه المعتاد". (أزهار محمد، 2002: 54) .

ويعد التفكير العلمي بوتقة تشمل كل صور التفكير الأخرى، وقد لخصSchafes السمات التي تميزه عن باقي أنواع التفكير في كونه يتصف بالتراكمية والتنظيم والبحث عن الأسباب والشمولية واليقين، والدقة والتجريب.

وقد حددت الموسوعة الحرة (2008) التفكير العلمي أنه "العملية العقلية التي يتم بموجبها حل المشكلات أو اتخاذ القرارات بطريقة علمية من خلال التفكير المنظم المنهجي". (Http: ar,Wikipedia: 2008)

وعرفه سعد يسي وآخرون (2001) بأنه "عملية تنظيم الأفكار والمعارف، ويهدف إلى تفسير الظواهر الكونية أو المواقف الحياتية، ويتطلب قدرة على الملاحظة والتنبؤ، ووضع الفروض وتحديد المتغيرات وضبطها، وجمع المعلومات، والقدرة على استقراء البيانات ومعالجتها من خلال عملية ذهنية تتطلب إيجاد أدلة وبراهين لإثبات صحة النتائج وتدعيمها". (محمد أبوزيد، 2006: 9)

ويصف إبراهيم البليهي التفكير العلمي بأنه حالة نادرة من حالات التألق الذهني

ومستوى رفيع من مستويات التفكير وانضباط عقلي دقيق والتزام أخلاقي صارم يهدف إلى البحث عن الحقيقة وفق منهج قويم منضبط تتغلب فيه إرادة العقل على إرادة الهوى. (عثمان السهيمي، 2010: 18)

وبالرغم من تعدد تعريفات التفكير وتنوعها، إلا أنها تتفق في أن التفكير هو ممارسة الذكاء لدوره بالاعتماد على الخبرة، وبهذا فهو عملية عقلية ومهارات يمكن اكتسابها وأنه يعتمد على توظيف القدرات الذهنية الأخرى، وهو نشاط عقلي ليس محدوداً أو بسيطاً أو يعبر عنه بعمليةٍ عقليةٍ واحدةٍ، وإنما هو نشاط عقلي معقد في تكوينه وله خصائصه ونوعيته المتميزة، وتؤثر فيه عوامل متعددة ومتنوعة.

ويخرج الباحث بتعريف للتفكير العلمي يتفق مع هدف البحث يتمثل في كون التفكير العلمي "نشاط عقلي يحدث عندما تواجه الفرد مشكلة ما، ويظهر في شكل حوار بين الفرد ونفسه، ينتج عنه إصدار حكم يتعلق بفهم المشكلة وأسبابها وتحديد الطرق التي يمكن أن تساعد في حلها وتقديم الأفكار التي تفسرها وتعميم هذه الأفكار على المواقف المشابهة".

ما الاتجاهات التي يمكن التعامل معها لتحديد طبيعة التفكير العلمي؟

بوجه عام هناك ثلاث اتجاهات يمكن التعامل معها لتحديد طبيعة التفكير العلمي هي:

الاتجاه الأول: وهو يهتم بالتفكير العلمي من حيث كونه عمليات عقلية عليا تتضمن الفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم وفقاً لتصنيف بلوم، "وكان الغرض من هذا التصنيف هو تنظيم سلوك المتعلمين في أصناف أو فئات صغيرة نسبياً يمكن أن تستعمل في كافة الميادين الدراسية وفي كافة المستويات التعليمية". (Http:// wwwee.eng Hawaii.edu\ `tep\EE367\coop\ bloom. html)

الاتجاه الثاني: يتعامل مع التفكير العلـــمي على أنه يتضمن عمليات العلم (أساسية–

تكاملية)، أي أنه عمليات عقلية يقوم بها الإنسان من أجل توضيح أو تفسير حدث عقلي له علاقة بالأحداث والظواهر الطبيعية، وتتمثل في عمليات (الملاحظة – التفسير – الاستنتاج – الاتصال – التنبؤ – تكوين الفروض – التجريب – ضبط المتغيرات – بناء النماذج).

الاتجاه الثالث: ينظر إلى التفكير العلمي على أنه يتضمن المهارات اللازمة لحل المشكلة بطريقة موضوعية. وهو الاتجاه الذي يتفق وطبيعة البحث الحالي، ذلك لأن كثيراً من الدراسات التي أجريت على التفكير العلمي قد ركزت على نمط التفكير السببي وحل المشكلات وبعض المسائل المتعلقة بالتفكير الإجرائي الصوري.
(Htt:\\homepages. which.net\`gk. Sherman\ mbaaaab. Htm.)

وأشار الأشول (1999) إلى بعض تطبيقات التفكير في المعارف الاجتماعية للمراهقين ومفاهيمهم عن ذواتهم ووجهات نظرهم في الأفراد الآخرين يمكن تلخيصها في الآتي:

1 –يصبح الفرد بعد وصوله مرحلة المراهقة قادرا على تركيب واتخاذ الاقتراحات والافتراضات.

2 – تحسن الذاكرة يعزى إلى القدرة على التصنيف وتنظيم المعلومات.

3 – خلال فترة المراهقة تصبح طرق الاكتشاف والتحقيق والإثبات موحدة.

4 – يمتلك المراهقون الوعي بالتبديلات التوجيهية والتصورية (عادل الأشول، 1999: 526–529)

ما الخصائص التي يتميز بها التفكير العلمي؟

يتميز التفكير العلمي ببعض الخصائص التي تميزه عن باقي أنواع التفكير الأخرى، ومن تلك الخصائص ما يلي:

1– قابل للتعليم والتعلم.

2– عملية إنسانية هادفة ابتكارية ومتكاملة.

3- يتميز بالمرونة ويتصف بالدقة والضبط.

4- يتميز بإمكانية اختيار ومراجعة صدق نتائجه وتعليماته، ويتميز بالموضوعية والتراكمية.

5- يتميز بالتنظيم. حيث لا يترك الأفراد أفكارهم تسير حرة طليقة، وإنما يقومون بترتيبها بطريقة محددة، وينظمونها بوعي، ويبذلون جهداً مقصوداً من أجل تحقيق أفضل تخطيط ممكن لطريقة التفكير.

6- قابل للتعميم، ويتميز بالواقعية Realism والعقلانية (المنطقية) Rationality والنظامية (القياسية) Regularity والسببية (العلية) Causalityوالاستكشافية (القدرة على الاكتشاف) Discoverability. (Dickman,2000.p14)

ويرى بيركينز وآخرون Berkins & Others, (1993) أن ممارس التفكير العلمي يتصف بالآتي:

الاعتقاد الإجرائي في فلسفة العلم، وفروضه- حب الاستطلاع- التفتح العقلي- القدرة على المثابرة- القدرة على البحث والتجريب- إدراك المتناقضات- اليقظة العقلية عند الملاحظة والقراءة والكتابة- الاتجاهات الموجبة نحو النظريات العلمية.

ويقوم التفكير العلمي على ثلاثة مكونات أساسية هي: الفهم ويقصد به الربط وإدراك العلاقات بين الظواهر المراد تفسيرها وبين الأحداث التي تلازمها. يلي ذلك التنبؤ ويقصد به محاولة الوصول إلى علاقات جديدة ليس من السهل التحقق من وجودها فعلاً بناء على معلوماتنا الماضية وحدها. ثم أخيراً التحكم ويقصد به القدرة على ضبط الظروف التي تحدد حدوث الظاهرة بشكل يحقق لنا الوصول إلى هدف معين ويمكن أن يكون بالتحكم في الظاهرة وتعديلها أو تغييرها إن لزم الأمر. (كمال خليل، 2007: 113).

ما الفرق بين التفكير ومهارات التفكير؟

مهارات التفكير العلمي: Scientific Thinking

تظهر الحاجة ماسة في هذا الوقت للتفريق بين مفهومي (التفكير ومهارات التفكير) ذلك لأن التفكير عملية كلية نقوم عن طريقها بمعالجة عقلية للمدخلات الحسية والمعلومات المسترجعة لتكوين الأفكار أو استدلالها أو الحكم عليها، وهي عملية تتضمن الإدراك والخبرة السابقة والمعالجة الواعية والاحتضان والحدس، وعن طريقها تكتسب الخبرة معنى. أما مهارات التفكير فهي: عمليات محددة نمارسها ونستخدمها عن قصد في معالجة المعلومات مثل: مهارة تحديد المشكلة، وإيجاد الافتراضات غير المذكورة في النص أو تقييم قوة الدليل أو الادعاء. (حسان الشمري، 1999: 94)

ويقصد بالمهارة قدرة الفرد على القيام بأعمال تتطلب قدراً من الكفاءة في الأداء. وهي عمليات عقلية تتطلب قدراً من إجراءات التحليل والتخطيط والتقييم والوصول إلى استنتاجات وصنع قرارات. (Muijs S & Reynolds, 2001: p78)

ويعرف إدوارد دي يونو (1989) المهارة في التفكير بأنها "القدرة على الأداء بطريقة فعالة في ظروف معينة للوصول إلى درجة من الدقة تيسر على الفرد العمل في أقل وقت وبأقل جهدٍ". (إدوارد دي يونو، 1989: 57)

ويقوم الأداء على التقليد من ناحية، وإدراك المعارف العقلية المتصلة بالمهارة من ناحية أخرى حتى يتسنى للفرد أن يؤدي المهارة بشكل قائم على الفهم العقلي وليس على مجرد الأداء الحسي.

والفكرة الأساسية التي يرتكز عليها البحث تكمن في أن الشخص يفكر إذا واجهته مشكلة، ومن ثم يعمل على تحديدها ويفترض الفروض أو الحلول المحتملة، ثم يسعى إلى جمع المعلومات بطريقة موضوعية بحيث يستطيع في ضوئها اختبار صحة الفروض المحتملة، ومنها يصل إلى حل المشكلة. وهذا يحتاج إلى مهارات واسعة لأنه يتضمن معرفة ماذا سيفعل؟ ومتى يفعل؟ وما الأدوات اللازمـــة؟ وما النتائج؟ وما الذي

ينبغي الاهتمام به؟

وحدد راشد (1983) مهارات التفكير العلمي باثنيْ عشرة مهارة وهي: الإحساس بوجود المشكلة، وتحديدها، ثم التحليل وجمع البيانات، ثم اختبار الفروض والاستقراء والاستنباط، وكذلك تفسير البيانات، والتمييز بين الحجج، والتعميم، والابتكارية. (محمد أبوزيد، 2006: 9)

ويضيف سليمان عبد الواحد (2010) بعض المهارات الأخرى وهي: الملاحظة، المقارنة، التصنيف، التنظيم، التطبيق، التلخيص، التعرف على الأنماط، التقييم، التعرف على الأخطاء والمغالطات. (سليمان عبد الواحد، 2010: 312) .

ويعرف الباحث مهارات التفكير العلمي بأنها "أسلوب منظم يعتمد تحري الحقيقة باتباع عدد من الخطوات أو القدرات، وبشكل يتطلب مستوى معين من الدقة في الأداء تبدأ بتحديد المشكلة ثم اختيار الفروض واختبار صحتها وتنتهي العملية بالقدرة على تفسير النتائج وتعميمها". وتبرز براعة هذا النوع من التفكير في سهولته واحتوائه على النقد الذاتي. ولا يعد التفكير مهارة إلا بقدر براعة ممارسته العقلية، ومن هنا يمكن القول أن مهارة التفكير قابلة للتعلم وتحتاج إلى الرعاية من قبل المربين وأنها ليست مجرد استعداد فطري ينمو بطريقة طبيعية.

ويرى الباحث أن جميع مهارات التفكير العلمي لها أهميتها في حياة الناس ذلك لأنها تعمل على تيسير الحياة وتضييق الهوة بين النظرية والتطبيق، وتعمل على تفجير الطاقة الإبداعية وتسهم في تنمية المواهب لدى الأفراد وتساعدهم في حل المشكلات؛ حسب تفكير منظم سليم يمكنهم من مواجهة التحديات، ويسهم في مواجهتهم للمستحدثات التكنولوجية.

ويشير ويست وآخرون West brook, et al., إلى مجموعة من العناصر أطلق عليها البعض خطـوات، واستخدمـها فريق آخر على اعتـبار أنـها قدرات، في حيـن

استخدمها فريق ثالث باعتبارها مهارات، وهذا يعكس رؤية كل فريق لماهية عمليات التفكير، وهي كالآتي.

1 . عناصر التفكير العلمي باعتبارها خطوات:

استخدم بعض الباحثين عناصر التفكير العلمي على أنها خطوات متسلسلة يسير فيها الفرد الذي يقوم بعملية التفكير خطوة بعد أخرى إلى أن يصل إلى الحل. ومن هؤلاء الباحثين: الدمرداش سرحان، ومنير كامل، وعلم الدين الخطيب، وكذلك حسن الجبالي. (أزهار محمد، 2002: 65) .

وهذا لا يتفق مع ما ذكر سابقاً عند الحديث عن خصائص التفكير العلمي، فالفرد لا يفكر وفق نظام جامد محكم التخطيط؛ لأن التفكير العلمي عملية عقلية مرنة ومنظمة تتم بشكل متداخل وتتفاعل مع بعضها، فقد يتجاوز الفرد أحد هذه الخطوات أثناء تفكيره في حل مشكلة ما وفقاً لما يمتلكه من خبرة بالمشكلة، ووفقاً لمرحلة نموه ومستوى ذكائه. ولهذا يصعب وصف عناصر التفكير بأنها خطوات محددة.

2 . عناصر التفكير العلمي باعتبارها قدرات:

يرى بعض الباحثين ومنهم: إبراهيم وجيه، وعلي راشد أن التفكير العلمي يتكون من عدد من القدرات تبدأ بتحديد المشكلة وتنتهي بالتعميم. ومعروف أن القدرة تركز على الأداء ولا تعطي أهمية كبيرة للسرعة والدقة والإتقان في العمل، ولهذا يرى باحثون آخرون منهم: أزهار محمد (2002) أن مصطلح القدرة لا يتناسب مع عناصر التفكير العلمي، ذلك لأن التفكير العلمي يُبنى على نتائج دقيقة وإجراءات سليمة، فالفرد الذي يجري تجاربه بأي شكل كان، ولا يدقق في ملاحظاته وحساباته لن يصل إلى نتائج سليمة، وستبقى النتائج التي توصل إليها مجرد فروض.

3 . عناصر التفكير العلمي باعتبارها مهارات:

يشيـــر كل من: لافوي Lavoie وإيجنوكوجاك Eggen & Kauchak إلى أن

أسلوب التفكير العلمي يتم في مجموعة من المهارات وهي: تحديد المشكلة– اختيار الفروض– اختبار صحة الفروض– التفسير– التعميم.

وهنا يمكننا القول إنه من الصعب الفصل بين القدرات والمهارات المتضمنة في خطوات التفكير العلمي، فالشخص الذي يمارس التفكير العلمي لابد أن يتوافر لديه قدرٌ كافٍ من المهارات والاتجاهات العلمية في نفس الوقت، غير أنه ولغرض الدراسة فقط تم تناول عناصر التفكير العلمي على أساس أنها مهارات حتى يكون ذلك مناسباً لطبيعة العمليات العقلية التي يكون فيها الاهتمام منصباً على قياس أقصى الأداء، وأن مصطلح المهارة لا يشير إلى النشاط الحركي فقط؛ بل له جوانب أخرى منها الجانب العقلي المعرفي وهو المقصود في هذا العمل، وكذلك فإن المهارة لكي يتم إنجازها فهي تحتاج إلى توافر السرعة والدقة والإتقان، ولما كان هدف البحث التركيز على تعلم وتعليم أقصى الأداء في التفكير العلمي، فإنه من الأهمية بمكان توضيح مهارات مثل: الدقة في فهم وتحديد المشكلة، والمهارة في اختيار الفروض والتحقق من صحتها، وكذلك الإتقان في عملية التفسير والتعميم.

وفيما يلي توضيح لأهم المهارات المتضمنة في خطوات التفكير العلمي:

1– تحديد المشكلة: **Defining Problem**

وهي مهارة يتم فيها تحديد المواقف المحيرة نوعاً ما، وتستخدم في الغالب مبكراً في عملية التفكير، وهي تشير إلى قدرة الفرد على تمييز السؤال الذي يحتوي على المشكلة بشكل مباشرٍ، ويعبر عنها تعبيراً مباشراً دون سواه من الأسئلة المطروحة، ويمكن أن تتضمن عبارات مثل: ما المشكلة؟ ومن لديه هذه المشكلة؟ وما الذي يجعلها مشكلة؟ أو لماذا يجب أن تحل؟.

وأحياناً تتضمن هذه المهارة تحديد ما يتم البحث حوله بدقة بكتابة جمل تصف ما يريد عمله بالفـعل. ويعد تحديد المشكلـة من أهم مهارات التفكيـر العلمي؛ لأن تمثـيل

المشكلة بدقة يؤدي إلى الوصول إلى الحل.(جودت سعادة، 2003: 480)

ويمثل تحديد المشكلة نوعاً من التحدي؛ لأنه يحتاج إلى دقة في اكتشاف المسائل الرئيسية التي قد تختفي تحت التفاصيل، وتبدأ عندما يواجه الشخص مشكلة، ويصبح السؤال: ما هي المشكلة بالضبط؟.

وإذا لم تُعرَّف المشكلة بشكل جيد تقل فرصة وضع حل سليم لها، فالتعرف الجيد هو الذي سيحدد كيف يتم التعامل مع المشكلة. ولا يمكن لأيّ إنسان أن يحل مشكلة دون أن يعرفها. (بتصرف من: إبراهيم الحارثي، 2009: 246)

2- اختيار الفروض: **Hypothesis Selecting**

ويتمـــثل في القدرة على اختيار أحد الحلول التي تصلح كحل للمشكلة، من خلال التمييز بين عدد من الفروض المتاحة التي تبدو وكأنها حلول محتملة للمشكلة أو الموقف المطروح. (سليمان القادري وآخرون، 2004: 113)

ومهارة اختيار الفروض تعتمد على قدرة الفرد على اكتشاف العلاقات، والربط بين الأحداث، وإخضاعها للتنظيم العقلي والمنطقي، وتعتمد قيمة الفرض وأهميته على مدى قابلية الفرض للاختبار، وعلى ما يحدده من توقعات حول نتائج معينة.

ومن أهم مؤشرات أداء هذه المهارة:

- جمع البيانات وإجراء الملاحظات حول المشكلة.
- جمع الحقائق المتعارضة.
- تحليل البيانات ونتائج الملاحظات.
- تحديد العلاقات الممكنة بين المعطيات والنتائج. (نعيمة حسن وآخرون،2001: 25)

3- التحقق من الفروض: **Testing Hypothesis**

وهي مهارة تتعلق بتحديد أيّ الطرق التي تلائم الوصول إلى حل لفرض ما، وذلك من خلال تمييزه بين عدد من الطرق التي يمكن استخدامها لاختبار صحة فرض ما. ويرى

القادري (2004) أن التحقق من صحة الفروض يعني القدرة على اختبار صحة الفرض وذلك باختيار أنسب الطرق من بين عدد من الطرق التي تبدو ممكنة. (سليمان القادري وآخرون، 2004: 113)

ويرى الهويدي أن التحقق من صحة الفروض داخل الفصل الدراسي يمكن أن يتم من خلال استرتيجية إمطار الدماغ (الحفز الذهني) وذلك من أجل الوصول إلى الحل الصحيح، حيث يقوم الأفراد بمناقشة الحلول المقترحة، وبعد ذلك يتم اختيار الحل الأنسب أو النتيجة. (زيد الهويدي، 2004: 138)

4- التفسير: **Interpreting**

ويعرفه yager, (2000) بأنه: القدرة على اختيار أحد التفسيرات المقترحة كحل للمشكلة التي يطرحها الموقف الوارد في المشكلة.

وأوضح جابر عبد الحميد (2008) أن التفسير هو عملية وضع معني في خبراتنا واستخراج معنى منها، وأنه عملية عقلية غايتها إضفاء معنى للخبرة الحياتية، ولها ثلاث مستويات، وبالإمكان مراجعة التفسير الذي يصل إليه الفرد من خلال فحص الحقائق والبيانات لمعرفة مدى الدعم الذي تقدمه لهذا التفسير. والتفسير له مستويات وهي: الأول وهو الذي يكون بدرجة من اليقين. أما الثاني فيتضمن التفسيرات التي نعتقد أنها على الأرجح صحيحة. والمستوى الثالث فهو الذي تبدو فيه التفسيرات كتوقعات أو تخمينات ممكنة.(جابر عبد الحميد، 2008: 372)

وتحدث عملية التفسير عندما يقوم الفرد بتعليل أو ذكر أسباب حدوث بعض الأحداث أو الظواهر الطبيعية أو الإنسانية أو يقوم بالبرهنة على صحة علاقة معينة، وتتطلب هذه المهارة القدرة على ترجمة الرسالة إلى أجزاء، وهذا بالطبع تسبقه عملية التعرف على المعلومات الواردة بالرسالة. والتفسير لا يحدث نتيجة المشاهدة ولا نتيجة جمع المعلومـات لكنه يتطلب استخدام التحليـل أو ربط النتائـج التي حصل عليها بما

يعرفه من معلومات.(Parkinson, 2004, p169)

5- التعميم: **Generalization**

ويقصد به قدرة الفرد على تطبيق نتيجة ما خاصة بموقف وظروف معينة على مجموعة مشابهة من المواقف والظروف الأخرى.(سليمان القادري وآخرون، 2004: 114)

ويعني التعميم أيضاً الوصول إلى النتائج من خلال الربط بين الحقائق الجزئية، وقد يتمكن بعض الأفراد من الوصول إلى الحقائق العامة والنظريات بسرعة، ويرى الهويدي أن هذا إدا حدث داخل الفصل الدراسي فإن على المعلم أن يطلب من تلاميذه أن يسجلوا نتائجهم في أوراق خاصة، وعليه أن يقوم بقراءتها فإذا كانت صحيحة فإنه يطلب منهم الاحتفاظ بها حتى يتمكن بقية الطلبة من الوصول إلى النتيجة، وإذا لم يتمكن الطلبة من الوصول إلى التعميم أو القاعدة فيجب على المعلم أن يقوم بطرح أمثلة وحقائق جزئية جديدة ومساعدتهم في الوصول إلى التعميمات المناسبة. (زيد الهويدي، 2004: 245)

ما دور المعلم في تعليم مهارات التفكير العلمي:

التفكير الماهر ليس أمراً فطرياً يظهر في مرحلة عمرية محددة ويتطور كما تتطور وظائف الحركة والكلام وغيرها من الوظائف الحيوية للأعضاء، فالكثير من الناس لو تُركوا وشأنهم لن يتطور فكرهم ولن تنمو طاقاتهم ولا أساليب تفكيرهم، وهذا معناه أن التفكير الفعال ليس حصاد خبرات عارضة، وليس نتيجة حتمية للنضج العضوي، ولا للقراءة في المواد الدراسية. ومن هنا تبرز أهمية تعليم مهارات التفكير العلمي في المؤسسات التربوية والتعليمية، ويرتكز تعليم مهارات التفكير في المدارس على أساسيات عامة أهمها ما يلي:

1- إدراك طبيعة المشكلة ومكوناتها: يحرص المعلم الذي يهتم بتنمية مــهارات التفكيـر

العلمي لدى تلاميذه على عرض موضوع الدرس كمشكلة لها مضمون ومكونات ويقوم بمساعدة تلاميذه على فهم المشكلة وطرح الأسئلة المثيرة لتفكيرهم ومناقشة المعلومات الأولية المتعلقة بها، والأساليب المحتملة لحلها، وفي نفس الوقت يمكن مناقشة العقبات والأخطاء التي قد تواجه التلاميذ وحثهم على التفكير الجماعي.

2- التفكير المستقل: في عصر المعلوماتية لم تعد الأساليب التقليدية في التعليم التي تركز على حفظ المعلومة واسترجاعها مجدية، فالمعارف تتضاعف تقريباً كل ثلاث سنوات، والمتعلم مهما بلغت طاقته لا يستطيع أن يسطر ولو على نسبة بسيطة من كم المعلومات الهائل الذي يتدفق عبر تقنيات الاتصال، كما أن المعلومات التي يتلقاها المتعلم أثناء سنوات تعلمه في المدارس تصبح قليلة الفائدة في مواجهة مستجدات العصر ومتغيراته، فالحياة المستقبلية لا مكان فيها إلا للمفكرين المبدعين، ولا بقاء إلا لمن يجيد فن التفكير الماهر. فالمتعلم في هذا العصر يحتاج دائماً إلى التحفيز الذي يساعده على استكشاف المعلومة بنفسه، ومن ثم استخدام هذه المعلومات كمهارات. وطرح الأسئلة من جانب المعلم يجعل التلميذ يستخدم عقله في حل المشكلات حلاً علمياً ومنطقياً بعيداً عن الأفكار الخاطئة والخرافات، كما تجعله يجدد أفكاره ويحللها بعمق. (عثمان السهيمي، 2010: 47 - 48)

3- التوازن بين رأي التلميذ وآراء الآخرين: الحوار بين المعلم والتلميذ يجعل الأخير يدرك بأنه يجب ألا ينظر إلى آرائه على أنها صائبة في كل الأحوال وفي كل المواقف، ولا يعتقد أن زملائه دائماً على خطأ؛ بل يجب أن يتعلم الموازنة بين آرائه وآراء الآخرين من خلال الحوار والاقتناع وتفهم مكونات المشكلة المطروحة.

4- البحث عن الأفكار والمعلومات: ينبغي أن يعرف التلميذ كيف يبحث عن المعلومات من خلال مصادر التعلم، وكيف يوظفها توظيفاً إيجابياً في حل مشكلاته الدراسية والخاصة، كما يجب أن يتعلم كيف يفسر القضايا التي تحتاج إلى تفكير وتحليلها وفهم

الموقف من عدة جوانب وبأساليب متنوعة.

5- تقييم الأفكار والمعلومات: وذلك بالتأكد من صحتها ودقتها ومدى ارتباطها بالموضوع أو الموقف المطروح ونقده.

6- عدم تسطيح الأفكار: طرح المعلم لمواقف ومشكلات تتسم بالعمق والشمولية والمنطقية من شأنه أن يكسب التلميذ مهارات التفكير العلمي والمنطقي، الذي تتميز عباراته بكلمات تبتعد عن التعميم والشمولية والتأكيد، وذلك من خلال طرح أفكاره أمام الآخرين. (فهيم مصطفى، 2001: 98)

ويكتسب التلاميذ الاتجاهات الصحيحة في التفكير إذا كان المعلم أنموذجاً جيداً في تفكيره ويسعى إلى الابتعاد عن الطرق التقليدية في التدريس بحيث يعمل على توجيه سلوك التلاميذ وفق الاتجاهات الصحيحة التي تمكنهم من فهم المنهج المدرسي وتسخيره لخدمة مواقف الحياة الحالية والمستقبلية ويوضح لهم أن هذا المنهج سيضل دوماً خاضعاً للمراجعة وقابلاً للتحسين وأن عليهم أن يسهموا في هذا التغيير من خلال النقد الهادف والبناء.(نعيمة حسن وآخرون، 2001: 9)

ويقول جابر عبد الحميد (2000):إن المعلم يمكنه توفير المناخ الصفي الذي يشجع على التفكير من خلال مراعاة الآتي:

1- الإصغاء إلى التلاميذ: ويتم ذلك من خلال إتاحة الفرص المتعددة للتلاميذ لكي يتحدثوا ويعبروا عن أفكارهم، وبالرغم من أن هذا النشاط يستغرق وقتاً، إلاّ أنه يتيح للمعلم الوصول إلى أفكار التلاميذ.

2- تقدير الفردية والصراحة في التفكير: ينبغي على المعلم مراعاة الفروق الفردية بين تلاميذه ويتيح لهم الفرصة لبذل الجهد في التعبير عن الأفكار التي قد تساير أو تغاير وجهة نظر الآخرين.

3- تشجيع المناقشة المفتوحة: يزداد تفكير التلاميذ باحترام جهودهم وبمناقشة أفكارهـم

ووجهات نظرهم وتحليلاتهم مع المعلم ومع بعضهم البعض، وهنا ينبغي على المعلم توفير الفرص للتلاميذ لاتخاذ القرارات وفحص البدائل والتصرف وفقا لقراراتهم.

4- تشجيع التعلم النشط: وهذا يتطلب إدماج التلاميذ في عملية التعلم وذلك بأن يطلب منهم أن يلاحظوا ويقدموا تقريراً عن ملاحظاتهم، وهذا يعني ألاّ يكتفي التلاميذ بالاستماع لتفكير المعلم فحسب؛ بل يندمجوا بنشاط في صنع الأفكار مع المعلم.

5- السماح بوقت للتفكير: وذلك بإتاحة الفرصة الملائمة للتلاميذ ليفكروا ويناقشوا إجاباتهم؛ لأن هذا يساعد التلاميذ على التعلم من أخطائهم.

6- تقبل أفكار التلاميذ: وذلك بمناقشتها وتشجيع التلاميذ على أن يفكروا بعمق أكبر وأن يتأملوا أفكارهم، وأن ينظروا في البدائل والمعتقدات ومناقشتها مع المعلم.

7- تنمية الثقة: مع تزايد ثقة التلاميذ بأنفسهم وأفكارهم تتحسن مهارات التفكير ويظهرون نمواً وتقدماً، ويتم ذلك غالباً من خلال تقدير المعلم لتقدم تلاميذه والاعتراف بقدراتهم.

8- توفير التغذية الراجعة: وهي تتم من خلال عدم التقليل من شأن استجابات التلاميذ، أو تقديمها على شكل عقاب أو عتاب؛ بل ينبغي تشجيع الإجابات غير المكتملة لتعميق أفكار التلاميذ.

9- إقامة رابطة وجدانية: وذلك بتكوين علاقة إيجابية قائمة على الدفء والتقبل بين المعلم وتلاميذه تساعد على تنمية مهارات التفكير، حيث يُشعِر المعلم التلاميذ أنه يحترم رأيهم ويهتم بهم، وإن أخطأوا في التعليم فيشعرهم بأن ذلك لا يمثل نقصا عندهم. (بتصرف من جابر عبد الحميد 2000، 256، 258) .

وإذا كان المعلم كما ذكر ينبغي أن يتوفر لديه قدر من الذكاء لكي ينمي مهارات التفكير العلمي لدى تلاميذه "فإن التلاميذ أيضا يحتاجون إلى قدر من الفهم والإدراك السليم وتوجيه الانتباه والاستكشاف وتطبيق المعرفة، وكذلك معرفة كيفية التعامل مع الموقف والبحث عن الدليل، وهذه كلها تمثل أساساً مهماً لأهداف التربية والتعليم".

(http:// homepages,\ `gk. Sherman\mbaaaab. htm)

والذكاء كقدرة عقلية عامة تدخل ضمن كل أنشطة الفرد الفكرية والانفعالية والسلوكية، ومهارات التفكير تنظم علاقة الفرد بالآخرين وبنفسه وقد تؤثر سلباً في تلك العلاقة إذا كانت الأنشطة الفكرية والوجدانية غير متكافئة.

التطبيقات التربوية والمقترحات:

في ضوء ما تم فحصه من نظريات، وما تم الاطلاع عليه من دراسات يمكن التوجه بالتوصيات التربوية الآتية:

1 . التوجه عند تطوير المناهج إلى تقديم مقترحات متطورة تعمل على تضمين موضوعات تسهم في تحقيق التكامل بين مهارات التفكير العلمي المختلفة.

2 . توجيه اهتمام المعلمين لتدعيم نمو مهارات التفكير العلمي وذلك من خلال الرقي بمستوى الأهداف المعرفية من مستوى المعرفة والفهم إلى مستويات التطبيق والتركيب والتحليل والتقويم.

3 . تركيز اهتمام المعلمين على صياغة أهداف تعليمية تعمل على تكوين اتجاهات إيجابية لدى المتعلمين والانتقال بهم من مجرد التعبير عن الميل إلى مراحل الاندماج في العمل وإيجاد حلول للمشكلات المطروحة.

4 . توجيه مؤسسات التنشئة الاجتماعية إلى ممارسة أدوارها التربوية التي تسهم في تيسير الارتقاء بمهارة التفكير وتنظيمها؛ بما يساعد المتعلمين على الوصول إلى حلول لمشكلاتهم بالاعتماد على خطوات التفكير العلمي السليم.

5 . إعادة النظر في بعض جوانب بنية التعليم العام بين فترة وأخرى، مع التركيز على تنظيم الموضوعات المنهجية ودعمها بأنشطة تربوية تسهم في الارتقاء بمهارات التفكير العلمي بشكل عام.

6 . إجراء دراسات مقارنة على مستوى الوطن العربي للتعرف على مستوى ومهارات التفكير العلمي والاستفادة من خبـرات الدول والمجتمــعات بما يســـــهم في تنمية تلك

المهارات.

7 . إجراء دراسات تتناول أثر الارتقاء في العمر والمستوى الدراسي على مهارات التفكير العلمي، وذلك لتحديد المرحلة العمرية والدراسية التي يكون الاهتمام فيها بهذه المهارات أكثر فاعلية.

8. العمل على إقامة برامج تدريبية لتطوير المعلمين بهدف إكسابهم مهارات واستراتيجيات التدريس الحديثة التي تسهم بفاعلية في تنمية مهارات التفكير العلمي.

9 . العمل على تزويد البيئة التعليمية المدرسية بالإمكانات اللازمة التي تسمح بتشجيع العلاقات الإيجابية والتفاعل المستمر بين أعضاء المنظومة التعليمية، وذلك من أجل تنمية التواصل الوجداني والإحساس بمشاعر الغير وتقدير وجهة نظرهم واستيعابها.

المراجع:

1. إبراهيم بن أحمد الحارثي (2009). أنواع التفكير. القاهرة: دار الروابط العالمية للنشر والتوزيع.
2. إدوارد ديبونو (1989). تعليم التفكير، ترجمة عادل عبد الكريم ياسين وآخرون، الكويت: مؤسسة الكويت للتقدم العلمي.
3. أزهار محمد غليون (2002). فاعلية استخدام نموذجأوزبل وطريقة الاكتشاف الموجه في تدريس الكيمياء على التحصيل ومهارات التفكير العلمي لدى طلاب الصف الثامن من التعليم الأساسي بالجمهورية اليمنية. رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية . جامعة القاهرة.
4. جابر عبد الحميد جابر (2000). مدرس القرن الحادي والعشرين الفعّال المهارات والتنمية المهنية. القاهرة: دار الفكر العربي.
5. جابر عبد الحميد جابر (2008). استراتيجيات التدريس والتعلم. القاهرة: دار الفكر العربي.
6. جودة أحمد سعادة (2003). تدريس مهارات التفكير. بيروت: دار الشروق.
7. حسان الشمري (1999). التفكير عرفناه، فما هو التفكير العلمي؟. مجلة المعلم، العدد (94).
8. زيد الهويدي (2004). الإبداع. العين بالإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
9. سليمان أحمد القادري وآخرون (2006). أثر الارتقاء في المستوى الدراسي على مستوى التفكير العلمي لدى طلبة الأقسام العلمية في جامعة آل البيت. المجلة التربوية . جامعة الكويت، المجلد (20)، العدد (80)، ص99 . 134.

10. سليمان عبد الواحد يوسف(2010). علم النفس العصبي والمعرفي رؤية نيوروسيكولوجية للعمليات العقلية والمعرفية. القاهرة: إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.
11. عادل عزالدين الأشول (1999). علم نفس النمو من الجنين إلى الشيخوخة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
12. عبد الله الهنوف (2007). ما نحتاجه للتعامل مع المراهق، من ويكيبيديا، الموسوعة الحرة، يناير 2008.
13. عثمان السهيمي (2010) التفكير العلمي الأسس: النظرية والتطبيقات التربوية والإدارية. جدة: خوارزم العلمية للنشر والتوزيع.
14. عثمان حمود الخضر (2002). الذكاء الوجداني هل هو مفهوم جديد؟ مجلة دراسات نفسية، المجلد (12)، العدد(1)، ص ص5- 41.
15. عثمان حمود الخضر (2006). تصميم مقياس عربي للذكاء الوجداني والتحقق منخصائصه السيكومترية وارتباطه. مجلة دراسات نفسية، العدد(6)، ص259- 289.
16. - عطوف محمود ياسين، (2001): اختبارات الذكاء والقدرات العقلية بين التطرف والاعتدال، بيروت: دار الأندلس.
17. علاء الدين كفافي (1998). الصحة النفسية ط4. القاهرة: هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان.
18. فهيم مصطفى محمد (2001). الطفل ومهارات التفكير. القاهرة: دار الفكر العربي.
19. فهيم مصطفى محمد (2003). مهارات التفكير في مراحل التعليم العام، رؤية مستقبلية في الوطن العربي. القاهرة: دار الفكر العربي.
20. فؤاد محمد حسن الدواش (2004). الذكاء الوجداني عند المراهقين وعلاقته ببعـض

متغيرات الشخصية. رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية . جامعة القاهرة.

21. فوقية محمد راضي (2001). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي والقدرة على التفكير الابتكاري لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية . جامعة المنصورة، العدد (45). ص 173 . 204.
22. كمال دسوقي (1990). ذخيرة علوم النفس. القاهرة: الدار الدولية للنشر والتوزيع.
23. كمال محمد خليل (2007). مهارات التفكير التباعدي دراسة تجريبية. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
24. محمد أبو زيد قرني فيصل (2006). تنمية التفكير العلمي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي باتباع إستراتيجية المتناقضات في مادة العلوم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية . جامعة عين شمس.
25. مريم سليم (2002). علم نفس النمو. بيروت: دار النهضة العربية.
26. منار عبدالحميد رجاء (2005). فاعلية برنامج لتنمية الذكاء الوجداني لدى عينة من الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة. دراسة تجريبية. رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية البنات . جامعة عين شمس.
27. نعيمة حسن أحمد وآخرون (2001). مشروع تنمية أساليب التفكير لدى الطلبة في التعليم قبل الجامعي. دليل تنمية التفكير، المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة.
28. يوسف قطامي ونادية قطامي (2002). تصميم التدريس، ط2. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
29. Cheng, Y.Y. & Chen, I.-H. & YU,P. (2003): The principals, thinking styles and administrative innovation. [On-Line]: Avialable: htt://www.sses.com./puplic/events/euram/

complete-tracks/dynamics-emeergence-innovting/chen-cheng-yu.pdf.

30. Dickman, S, (2000). The Scientific perspective: Anewway of thinking for the New scientist, Humanists of Utah, July.
31. Http:// homepages,\ `gk. Sherman\mbaaaab. Html.
32. Http:// wwwee.eng Hawaii.edu\`tep\EE367\coop\ bloom. Html.
33. Http://www,ar.Wikipeda.Org/Wiki,2008
34. Muijs, S. & Reynolds. (2001). Effective TeachingEvidens and practice . P.C.P.
35. Parkins, J. (2004). ImprovingSecondary Science Teaching, London and New York.

د. عبد السلام عمارة إسماعيل
كلية الآداب/ جامعة المرقب

المقدمة:

الفصام (الشيزوفرينيا)هو اضطراب ذهاني عقلي يصيب التركيب البنائي في الشخصية بالتفكك، ويتضح في الأفكار والقدرات المعرفية المضطربة للمريض، والتي يصل فيها إلى درجة تمنع وتقلل من قدرته في الحكم علي الأمور أو الاتصال بالواقع مما يؤدي إلي عدم توافق بين الأفكار والمشاعر والسلوك، وهذا يختلف عما هو شائع بين الناس من أن الفصام يعني تفكك الشخصية الذي يطلق عليه الآن اضطراب الهوية، ويعتبر الفصام من الأمراض العقلية الخطيرة والأكثر انتشاراً بين المرضى العقليين. فالفصام هو حاله عقليه طويلة الأمد تسبب مجموعة من الاضطرابات العقلية المختلفة منها: (هلوسات سمعية، أو شميه، أو بصرية، أو حسية، أو ذوقية، وأوهام وأفكار مشوشة، وغالبا ما يصف الأطباء الفصام كمرض ذهاني،مما يعني أحياناً عدم قدرة الشخص علي تمييز أفكاره ومعتقداته عن الواقع، وينتشر بنسبة 1% من بين أفراد المجتمع ويتخذ سيراً مزمناً، لذا نجد أن أكثر المترددين على العيادات النفسية والمستشفيات العقلية هم من مرضى الفصام. ولقد ظل دور الأسرة كعامل مسبب للفصام لسنوات طويلة. ينظر إليه نظر خاصة لا تخلو من تحيز. كما أن قدرة الأسرة علي المشاركة في إعادة التكامل للمريض والمشاركة في التأهيل ظلت موضع شك. ولا تقف الأسرة وحدها في هذه المشاركة؛ بل هناك الأطباء النفسيون والاختصاصيون النفسيون والمستشفيات النفسية وكثير من المؤسسات الاجتماعية الأخرى.

والفصام من أكثر الأمراض إعاقة للشباب فيصيب المراهقين أو الشباب ما بين سن 16 – 25 سنة، كما يصيب الرجال والنساء بنسب متساوية فيكون بالنسبة للرجال

سن الإصابة ما بين 11 إلى 20 عاماً، أما بالنسبة للنساء فإن سن الإصابة يكون متأخراً بين سن 20 إلى 30 عاما. ومن الممكن ظهور المرض في سن النضوج، ولكن البداية تكون أقل بعد سن الثلاثين، ونادراً بعد سن الأربعين. وهناك نوع في الطفولة ولكنه نادر ومن الممكن أن يظهر في الأطفال الصغار من سن الخامسة. كما أن المرض يظهر عند كل الشعوب وفي جميع أنحاء العالم ويصيب كل الأجناس وكل الطبقات الاجتماعية.

مشكلة البحث:

الفصام مرض عقلي يتميز باضطراب في التفكير والوجدان والسلوك وأحيانا الإدراك، ويؤدي بالمريض إذا لم يعالج مبكراً إلي تدهور في المستوي السلوكي والاجتماعي كما يفقد الفرد شخصيته، وبالتالي يصبح في معزل عن العالم الواقعي.

ويعتبر مرض الفصام من أخطر الأمراض العقلية التي تصيب الإنسان وتسبب له المشاكل التي تبعده عن أهله وأصدقائه، وقد يدفعه إلى الاعتداء على نفسه بالانتحار أو على الآخرين بأساليب مختلفة، سواء كانت مادية أو لفظية أو رمزية، ويدفعه إلي العزلة والانطواء على ذاته ليسبح في أحلام خيالية لا تمت إلى الواقع بصلة، وليس فقط المريض ولكن كذلك أسرته وأصدقاؤه يتأثرون بشكل مباشر أو غير مباشر بسبب المرض كلا بطريقة ما، ومعاناتهم لا تقاس حيث يعانى 10-13 % من أسر مرضى الفصام من مشاكل واضطرابات وجدانية، ومعاناة اقتصادية ومادية بسبب أن أبناءهم لا يستطيعون الاعتماد على الذات وتحمل أعباء حياتهم، ويظلون معتمدين على أسرهم لمدد طويلة أو مدى الحياة. وكذلك يتأثر المجتمع اقتصاديا واجتماعياً على المدى البعيد. ويكوّن مرض الفصام 1% من نسبة العجز في الثروة البشرية في المجتمع، وثلث عدد المشردين بدون مأوى في معظم دول العالم حتى المتقدمة منها، هذا بخلاف الفرد الذي يعاني من أحد الأمراض النفسية الأخرى التي قد يتعايش فيها الفرد مع حالته النفسية، ويتجاوز مشكلته ليعاود التوافق النفسي مع المجتمع، ويستمر في دوره في الحياة. وفي

هذا البحث تتحدد المشكلة في التعرض لهذا المرض العقلي بالتحليل للتعريف بهذا المرض وأنواعه وأسبابه وأعراضه وأساليب علاجه، أو مساعدة من يعانون منه.

أهمية البحث

1- إلقاء الضوء على مرض الفصام والتغيرات التي تحدث للمريض وما يخلفه من آثار سلبية نفسية واجتماعية.

2- تبصير الآباء والمربين وذوي المرضى بالعواقب التي قد يخلفها مرض الفصام على حياة المريض.

أهدف البحث:

1- التعريف بمرض الفصام.

2- التعريف بملامح نشأة المرض ومراحل تأزمه.

3- التعريف بالأسباب التي تكمن وراء ظهوره.

4- التعريف بالأعراض والمضاعفات لهذا المرض.

5- التعريف بتصنيفات مرض الفصام وتشخيصه.

6- التعريف بأنواع العلاجات الممكنة.

7- إرشاد الأسرة والأصدقاء وكل من يهمه الأمر إلى كيفية المشاركة في مهمة مساعدة المريض في أن يستعيد حالته السوية.

المبحث الأول: تعريف الفصام

يعرف قاموس الطب النفسي الفصام بأنه اضطراب عقلي مرتبط ببعض النقص التكويني ذي الطابع الفسيولوجي، وأهم أعراضه العامة هي: الانسحاب من الواقع والأوهام والهلوسات والهذاءات.

ويضيف "حامد زهران "(2005) أن الفصام مرض ذهاني يؤدي إلى عدم انتظام الشخصية وإلى تدهورها التدريجي. ومن خصائصه الانفصام عن العالم الواقعي الخارجي، وانفصام الوصلات النفسية العادية في السلوك. ويعيش المريض في عالم خاص بعيد عن الواقع وكأنه في حلم مستمر. ويعني انفصام الشخصية تشتت وتناثر مكوناتها وأجزائها، فقد يصبح التفكير والانفعال كل في واد، والفصام يعني أيضا تفكك الذات . (إمام والرمادي،1990)

ونستخلص مما سبق أن الفصام:

1. هو اضطراب عقلي وهو من الأمراض الوظيفية أي تلك الأمراض التي لا ترجع إلى أسباب عضوية في جسم الإنسان، أو في مخه، ولكنها اضطرابات تطرأ على الوظائف العقلية فقط.
2. هو مرض ذهاني وظيفي يصيب البناء الوظيفي للشخصية فيفقده الترابط فيما بين وظائفه العقلية المختلفة، ويتميز بمجموعة من الأعراض النفسية والعقلية.
3. هو عبارة عن اضطراب في العلاقة المتصلة بالحقيقة حيث يصبح إدراك الشخص متأثراً بشعوره أو وجدانه.
4. الفصام مرض ذهاني يؤدي إلى نقص انتظام الشخصية وإلى تدهورها التدريجي، ومن خصائصه الانفصام عن العالم الواقعي الخارجي، وانفصام الوصلات النفسية العادية في السلوك، والمريض يعيش في عالم خاص بعيد عن الواقع وكأنه في حلم مستمر.
5. الفصام هو استجابة نوعية لحالة شديدة من القلق تتأصل في الطفولة وتكوّن كثرة اللجوء إلى الحيل الدفاعية مما يؤدي إلى النكوص وليس إلى التكامل.(زهران،2005 وعبد الرحمن العيسيوي، 1997)

وقد يرجع عدوان الفصاميين إلى الطريقة الذهنية التي يدركون بها البيئة المحيطة من خلال هلوساتهم وهذيانهم، ولكننا غالباً ما نرى معظمـــهم متبلدين منطوين ويشعرون

بالتهور.

مفهوم الفصام:

1- المفهوم السلوكي:

وهو المفهوم الذي يعتبر أكثر المجالات تحديداً وقابلية للقياس، وأن نحدد مفهوم الفصام باعتبار أنه ((المرض النفسي والعقلي)) الذي تغلب على أعراضه اضطرابات شكل الفكر، وفي صورة الغموض والعيانية، وفي صورة تناقض الوجدان والانفعالات المتناقضة وغير المناسبة للمواقف، وتذبذب العواطف وتباين الفكر، وأخيراً أعراض الانسحاب من التفاعلات الاجتماعية المختلفة واضطراب نواحي السلوك فيبدأ في أعراض العزلة الفعلية.

2-المفهوم التركيبي للفصام:

هو أن تكون الشخصية متباعدة في كياناتها بدرجة تعمق الاغتراب، بل ويقلل من حدة الصراع بين هذه الكيانات لدرجة قد تفكك في النهاية مكوناتها وتفقد درجة الترابط الفاعل.

3- المفهوم الغائي للفصام:

للفصام هدف كبقية الأمراض النفسية والعقلية الأخرى، فالهدف الذي يحققه الفصام في جوانب شخصية المريض هو النكوص والارتداد إلى مراحل تجاوزها الإنسان بالنضج لتحقيق إشباع لجوانب غير مشبعة من دوافع وحاجات الفرد البيولوجية الخفية والنفسية التي تتعارض مع قوة الأنا في حال السواء.

4-المفهوم البيولوجي التطوري:

وهذا المفهوم ليس شائعاً رغم أنه هو أهم ما تقدمه هذه الدراسة حقيقةً وفعلاً، وهو المفهوم الوحيد الذي يستطيع أن يلم بكل ما سبق، فهو تآلف منطقي يسمح بالتحقيق الفعلي متى تهيأت سبل الدراسة السليمة وأدواتها الدقيقة لمشاكل الإنسان في مسيرته

التطورية، فالفصام بيولوجياً هو الانتصار المرحلي أو النهائي لقوة التدهور التي تحملها المادة البيولوجية في مقابل قوة التطور التي تحملها. (كمال، 1996، عبدالله، 2004)

المبحث الثاني: ملامح نشأة المرض ومراحل تأزمه

تقديم:

حين يبدو الفصام في الظهور– عادة في مراحل الرشد المبكرة– فإن ظهوره لا يعني حديث التكوين تماماً؛ بل هو استمرار لسلسة من الإجراءات غير السوية كانت غائمة في عيون أفراد الأسرة، وعن وعي المريض نفسه، كما أنه ليست هناك تحاليل أو فحوص طبية نستطيع بواسطتها الكشف عن حدوث الفصام مستقبلاً لشخص ما، أو حتى لإثبات وجوده حين يحدث، وهناك علامات متفاوتة الشدة لحدوث الفصام– ولكنها ليست دليلاً مؤكداً أو حتى مرجعاً لحدوث الفصام– ولكن حقيقة الأمر أن معدل حدوثه بين أفراد تلك المجموعة سيكون أعلى عدة مرات منه في عموم الناس، ومن تلك العلامات:

1– حدوث تغير ملحوظ في الشخصية: ويحدث ذلك أحياناً بإيقاع بطيء حتى إن من يعيش مع هذا الشخص لا يلحظ عليه أدنى تغير– لكن من يغيب عنه طويلاً يعتقد حين يراه أنه شخص آخر أقل تنبيهاً، أكثر تردداً، أقل فاعلية، انخفاض مستوى تحصيله الدراسي حتى يصبح عرضة للرسوب، يصبح لا مبالياً تجاه كثير مما يوجهه في بيئته من أشياء وأناس.

وقد يحدث العكس أحياناً إذ نجده قد أصبح انبساطياً ربما إلى حد الوقاحة في أمور كان موقفه منها يتسم بالخجل والتحفظ الشديد كالأمور الجنسية، وفي بعض الأحيان الأخرى يصرح لأهله وأصدقائه بعدم قدرته على التحكم في اندفاعاته السلوكية، إذ تصدر عنه بعض الأفعال التي يجب أن يكون لديه شعور بالمسؤولية عنها، إلا أنه يشعر تجاهها كما لو كانت صادرة عن سواه.

2- قد يصبح الشخص غير مستقر على حال، دائم التحفز إلى فعل ما، يسأل كثيراً من الأسئلة دون داع، ويصبح شديد الحساسية، يميل إلى إساءة التفسير لأمور عادية، وهناك حالات يميل الناس فيها إلى نسبة مقاصد خاصة أو خاطئة إلى تصرفات الآخرين تجاههم، وعامة لو تكررت شدة الحساسية وسوء التفسير لمقاصد الآخرين وتصرفاتهم العادية، ذلك أن ثمة متاعب مرضية في طريقها إلى هذا الشخص.

3- الانسحاب التدريجي من الحياة حيث ينمو لدى الشخص ميل متزايد للتحفظ وللانغلاق على الذات حتى يصبح شخصية منطوية على ذاتها، غير مبال بما يجري حوله، ساعياً إلى اختزال احتياجاته، مقللاً من تعامله مع الآخرين ومن نشاطاته إلى أقصى حد، وفي بعض الحالات يحتفظ بعلاقات محدودة.

4- قد يصبح الشخص قلقاً يعاني من إحساس شديد بعدم الأمان، دائم التوجس إلى حد اليأس، شاك بدرجة زائدة من إمكان نجاحه في أي شيء، مشغول البال بعدم جدوى أفعاله، يتوقع الفشل في كل شيء، يرفض التحدث عما يدور بداخله خشية أن يسيء الآخرون فهمه.

5- يعاني من قلق بالغ- وأحياناً يبدو قلقاً تجاه كل شيء؛ بل قد يصل به الأمر إلى أن تسيطر عليه مخاوف غير منطقية، وهنا نجد أن حالات الإفراط في تعاطي الكحول إلى درجة التسمم الكحولي المتكرر، وحالة تعاطي العقاقير المؤثرة على الحالة النفسية، فتلك حالات يحاول فيها المريض أن يخفي عن نفسه أو أن يدفع عن نفسه إحساساً بالقلق هو من الشدة بحيث يمكن أن يدفع به إلى حالة فصامية، وكذلك فالعقاقير المؤثرة على الحالة النفسية يمكن أن تكون بمثابة مهرب- لكنه كهروب وهمي من حالة القلق التي يعاني منها. (بتصرف عن مجدي أحمد عبد الله، 2004)

مراحل الفصام وتأزمه :

"تنقسم مراحل الفصام إلى ثلاثة مراحل تقليدية وهي :

أولا: مرحلة ما قبل الاضطراب :عادة ما تحـدث بداية الفـصام خلال مرحلة المراهــقة

أو الرشد المبكر. وفي بعض الحالات تكون بداية الفصام مفاجئة جدا، وفي أيام يتحول الفرد من شخص حسن التوافق بشكل معقول إلى مريض ذهاني هلاوسي. وفي حالات أخرى يكون هناك تدهور بطيء للأداء الوظيفي قد يستمر لسنوات قبل أن تظهر أية أعراض ذهانية بشكل واضح . وهذا الانزلاق التدريجي لأسفل يعرف باسم " المرحلة المنذرة بالاضطراب ".

وخلال هذه المرحلة عادة ما يصبح الفصاميون الأوليون (أي المصابين بالفصام الأولي) منسحبين بصفة عامة ومنعزلين اجتماعياً . وغالباً ما يتوقفون عن الاهتمام بمظهرهم أو نظافتهم الجسدية، وينامون بملابسهم .

وهكذا يبدأ الأداء في المدرسة أو العمل في التدهور، حيث يصل الفرد متأخراً أو مهملاً وغير قادر على التركيز. وفي نفس الوقت تبدأ انفعالات الشخص في صورة سطحية، ويظهر عدم التلاؤم لديه، وتلاحظ الأسرة والأصدقاء تغيراً في الشخصية، وبعض الأحيان يتأزم الاضطراب بصورة تدريجية حتى إنه لا يلاحظه عليه أحد.

ثانيا: المرحلة النشطة: وفيها يبدأ المريض في إظهار أعراض ذهانية بارزة وهلوسات وتوهمات(هذاءات) وكلام غير منظم، وانسحاب حاد، وما إلى ذلك. فالأعراض تصف المرحلة النشطة للفصام.

ثالثا: المرحلة المتبقية : قد يتم الشفاء بين يوم وليلة تقريبا مثلماً قد تحدث البداية بين يوم وليلة أيضا، وعادة ما يكون الشفاء تدريجياً . وتلي المرحلة النشطة لدى معظم المرضى مرحلة متبقية أو متخلفة يكون فيها السلوك مماثلا للسلوك الذي يرى أثناء المرحلة المنذرة بالاضطراب، وتكون العاطفة فاترة، ورغم أن الهلوسات والهذاءات الصريحة قد تكون تبددت، فإن الشخص ربما تكون لديه مع ذلك خبرات إدراكية غير عادية وأفكار شاذة، زاعماً مثلا أنه قادر على التنبؤ بالمستقبل أو التحكم في الأحداث من خلال التفكير الخيالي، وستظل نتيجة لذلك إدارة منزل أو القيام بوظيفة أو أي مسئولية صعباً بالنسبة لمعظم المرضى الفصاميين في مرحلته المتبقية أو المتخلفة، وفي

بعض الحالات تنتهي المرحلة المتبقية بعودة إلى الأداء الوظيفي الطبيعي تماماً. ولكن هذه النتيجة ضئيلة.(عبد الله ،2004)

المبحث الثالث: أسباب الفصام

مرض الفصام يعتبر من أقدم العلل التي أصابت الإنسان منذ وجوده على الارض، وأثارت انتباهه واهتمامه، ولعل من الممكن تبرير هذا الواقع بأن طبيعة هذا المرض هي أكثر تعقيداً وصعوبة للفهم لدى المختصين بالصحة النفسية والعقلية عن غيره من الأمراض النفسية والعقلية الأخرى. فيكون من الصعب للقارئ التوصل إلى نتيجة معينة بعد الاطلاع على النظريات والبيانات المختلفة الواردة في أسباب المرض لا بسبب تعددها فقط، أو بسبب استقطابها في وجهات نظر متعارضة، وإنما بسبب تعدد وجهات النظر في قطب سببي.

ولعل القارئ يجد نفسه وكأنه في متاهة سببية يصعب عليه الخروج منها، وقد يسهل الأمر إلى حد ما بإعطاء خلاصة قصيرة عن النظريات السببية السائدة في الوقت الحاضر وهي كما يلي:

1. إن مرض الفصام معقد متعدد الأنواع ومن غير المحتمل أن يكون هناك سبب واحد يكمن وراء جميع هذه الأنواع.
2. إن البيئة المتوفرة حتى الآن تشير إلى أن الوراثة تلعب دوراً هاماً في تكوين الاستعداد للإصابة بالمرض، وإن من المشكوك فيه أن تكون هناك أي تجربة حياتية كافية لتكوين المرض في فرد لا يحمل هذا الاستعداد الوراثي، هذا ولا يعرف حتى الآن على وجه التحديد وذلك لطبيعة العامل الوراثي أو كيفية انتقاله أو الطريقة التي يظهر عليها في الفرد المستلم له.
3. ينظر إلى المحيط كعامل هام يساعد على إظهار الاستعداد الوراثي للمرض، غير أنه لا يكفي وحده لتكوين المرض بدون الاستعداد الوراثي، كما أنه لا توجد حتى الآن

أية عوامل محيطية معينة مخصصة الفعل في ترسيب الماضي، ويبدو أن لكل مريض تجربته المحيطة به والتي يتفاعل بها وبطريقته الخاصة مع الاستعداد الوراثي الذي يكمن فيه للإصابة بالمرض، وهكذا لا بد من النظر إلى مرض الفصام على أنه حصيلة تفاعل بين الخصائص الوراثية التي آلت إلى الفرد وبين الظروف المحيطة به والتي تعرض لها في حياته.

4. العوامل الجسمية. يربط بعض العلماء بين الفصام وبين النمط الجسمي والنمط المخي الأساسي.

5. إصابة الجهاز العصبي ببعض الأمراض العضوية وظهور بعض الأعراض النفسية المصاحبة يجعل البعض يظن أن الأعراض قريبة الشبه بحالات الفصام، وإذا لم يفحص المريض بعناية ودقة فمن المحتمل تشخيص الأعراض عن طريق الخطأ بأنها مرض الفصام، والمثال على ذلك أورام الفص الصدغي والجبهي بالمخ، وهبوط نسبة السكر بالدم، والحمى المخية، وزهري الجهاز العصبي، مما يدل على أن اضطراب الجهاز العصبي يؤدي إلى أعراض فصامية، وأن الفصام ذاته من المحتمل أن يكون سببه اضطراب فسيولوجي في الجهاز العصبي.

6. العوامل الفسيولوجية والنفسية ينظر لها كعامل محفز مثل التغيرات المصاحبة للبلوغ الجنسي والنضج والحمل والولادة والتوتر والقلق.

7. العوامل الكيميائية الحيوية وما يتعلق بكيمياء الجسم عامة والجهاز العصبي خاصة، فالمصابون بالفصام يبدو أن لديهم عدم توازن الجهاز العصبي ولذلك اتجه بعض الباحثين إلى دراسة الموصلات العصبية التي تسمح باتصال الخلايا العصبية ببعضها البعض. وبعد النجاح في استخدام بعض الأدوية التي تتدخل في إنتاج مادة كيماوية بالمخ تسمى " دوبامين" وجد أن مريض الفصام يعاني من حساسية مفرطة تجاه هذه المادة أو إنتاج كمية كبيرة من هذه المادة، وقد ساند هذه النظرية ما لاحظه العلماء عند معالجة حالات مرض " باركنسون" أو الشلل الرعاشي الناتج من إفراز كميات قليلة

جداً من مادة "الدوبامين" وقد وجد أنه عند علاج هؤلاء المرضى بنفس العقار أنهم يعانون من بعض أعراض الهوس، وقد أدى هذا إلى أن العلماء قد بدأوا في دراسة كل الموصلات الكيميائية بالمخ على اعتبار أن مرض الفصام قد ينتج من خلل في مستوى عدد كبير من هذه المواد الكيميائية وليس "الدوبامين" وحده. ولذلك تهدف الأدوية العصبية الحديثة إلي ثلاث موصلات عصبية هي: الدوبامين، والسيروتونين والنورادرينالين .

8. فقدان الحواس أو ضعفها قد يؤدي بدوره إلى اضطراب التفكير والأوهام والهلوسات.

9. احتياجات البيئة وعوامل الفشل التي تتحطم أمامها الدفاعات النفسية للفرد مثل الفشل في العلاقات الغرامية أو الفشل في الحياة الزوجية وفي النمو الجسمي والجنسي السوي.

10. التغيرات الثقافية والحضارية الشديدة مثل التي تصاحب الهزات الاقتصادية والكوارث الاجتماعية والهجرة دون الاستعداد النفسي لمواجهتها، والصدمات النفسية العنيفة، والحرمان في الطفولة المبكرة، مما يجعل الفرد حساساً لا يتحمل الضغط المتأخر عندما يكبر.(حامد زهران،1977:442-445)

المبحث الرابع : أعراض الفصام واضطراباته:

الفصام من أكثر الاضطرابات العقلية حدة، ولقد وصف عبر التاريخ بأنه جنون واختلال عقلي وخبل، واليوم يعتبر اضطراباً ذهانياً يتميز بأعراض حادة في مجال القدرة على إصدار الأحكام والعواطف والانفعالات والإدراك والسلوك، ويعاني الشخص الفصامي من ذهان أو حالة عقلية تظهر فيها إعاقة في اختيار الواقع، وأحياناً خلق لواقع جديد، والفصام اضطراب مزمن وتكلفته على المجتمع ضخمة وهائلة، إن أعراض الفصام ملامح من خلالها يمكن تحديد النوع ودرجة الشدة ومآل الحالة، وأخيراً العلاج المناسب لكل نوع، تؤثر على كل جوانب الحياة العقلية، ورغم أنه لا يوجد فصاميان لديهما نفس الأعراض تماماً؛ إلا أن معظم المرضى الفصاميين يظـــهرون مشاكل فـــي

التفكير والإدراك والعاطفة والإحساس بالنفس ومفهوم الذات والسلوك.

"وهناك سمات معينة للفصاميين لا يقبلها أي مجتمع وهي:

– أن الفصامي لا يسلك دائماً سلوكاً متوائماً مع الموقف – ولا متسقاً مع توقعات المجتمع، فالمجتمع يسند إلى النظام والتضامن والرضوخ لأعرافه وتقاليده، وعزل المريض الفصامي بالمستشفى إنما يستهدف حمايته وحماية الغير منه.

–الفصام لا يسبب ألما عضوياً، ولكن شدة المعاناة العقلية التي تنشأ عنه من ضراوة العضوي الناجم عن المريض من هول الألم العقلي، تسبقه بدورها معاناة طويلة لم يلحظها أحد.

–الفصامي ذو الميول الضلالية(البارنويا) يتسم سلوكه بتصيد أخطاء الناس جميعاً، وكل ما من شأنه إثبات أنهم غير منصفين.

–الفصامي لا يستطيع التمييز بين الواقع والخيال، وليست لديه القوة لأن يبدي إرادته في موقف من مواقف الحياة.

–الفصامي ليس لديه إحساس بالزمن، فالزمن كما يحس به لم يعد يتحرك فليس ثمة تقدماً إلى الأمام، ولا يتراجع إلى الخلف؛ بل هو متوقف بلا حراك عند تلك الحالة من الدمار.

–الفصامي يبدو شخصاً يصعب التآلف معه، يعزف عن الناس، يعطي انطباعاً بالخوف منهم أو برفضه إياهم، فهو يتخذ أحياناً وضعاً يبدو فيه وكأنه ليس لديه ما يفعله إزاء ما يحدث حوله، أو يبدو وكأنه ينظر إلى الكون بأسره بترفع لا حد له.

ومن أهم أعراض الفصام:

1- اضطراب الإحساس بالذات أو بالهوية: يفترض العلماء كما يدرك معظمنا أن هويتنا مستمرة في التواجد منذ عشرة سنوات مثلاً حتى الآن كما هو موجود في الواقع، ولكن الفصاميون لا يكونون متأكدين من يوم إلى آخر حتى من لحظة إلى أخرى من هؤلاء الذين يسكنون أجسامهم، أو مما إذا كانت أجسامهم حقيقية أم لا، وهذا يدعو المريض

بالفصام إلى التفكير والانشغال بالأسئلة الوجودية الفلسفية عن هويته، وربما يؤدي هذا الاضطراب في الإحساس بالذات إلى تحول الفصامي إلى التفكير الخداعي أو الوهمي، حيث يعتقد المريض أنه تحت سيطرة قوى أفراد خارجيين مما يؤدي في حالات بعض المرضى إلى حالة من العجز تمنعهم من التحرك بسبب الافتقار إلى الدافع مصحوباً بالأفكار الوسواسية أو بسبب تناقض الوجدان.

2-اضطراب الإرادة: إننا نجد في حالة الفصام أكثر من إرادة، وهذا يفسر ضعف المريض عن اتخاذ قرار آخر غيره، ولا ينفذ أي قرار مما أصدر، ولا يتوقف عن ذلك بل نجده يتردد عند تنفيذ فعل ما، كما يكرر المريض كلمات وجمل بصورة آلية بدون هدف، وكأنه يدرك أن قوى خارجية ترغمه على هذا التكرار، ويظهر ضعف الإرادة أيضاً في مجال التفكير، فيشعر المريض أن أفكارا كثيرة تقحم عليه بالقوة، وأن الأفكار تنسحب منه دون إرادته.

3- اضطراب العلاقة بالمجتمع والعالم الخارجي: يعتبر بلويلر أن اضطراب علاقة المريض بالعالم الخارجي وانعزاله العاطفي عنه من الأعراض الأولية الأساسية للفصام مما يجعله عالماً خاصاً مليئاً بالخيالات التي تعوضه عن العالم الواقعي مما يؤدي عند ماير إلى النكوص لحالة التفكير الطفلي وعدم تكامل الشخصية.

4- انهيار في قوى الدفاع: يستطيع الفرد عن طريق الكبت أن يحمي ذاته الوسطى وأن يبعد عن مجال شعوره كل الأفكار التي يمكن أن تثير القلق لديه، فمشاعر القلق هذه تسبب اضطراب التفكير وإلى جانب الكبت هناك الحيل الدفاعية الأخرى مثل الأفكار والتبرير والإسقاط.

5- البعد عن الواقع: يمتاز الفصام بفقدان المريض القدرة على الاتصال بالواقع، فيعجز عن التكيف اجتماعياً وينسحب تدريجياً من جميع العلاقات الإنسانية واستجابته للمواقف الاجتماعية تصبح غير ملائمة، ونجد أن المريض هنا يفسر الحقيقة ويشوهها حتى تخدم حاجاته الداخلية والذاتية، ويظل يفعل ذلك حتى يعجز عن فهم الحقيقة الموضوعية،

وبمرور الوقت لا يستطيع التمييز بين عالمه الخيالي الوهمي وبين العالم الخارجي، ومن هنا يفقد الإحساس بالواقع فيشعر أن وجوده الجسمي غير حقيقي، أيضاً يصاحبه هذيان أي: أفكار زائفة كأن يشعر أنه أجوف، أو أنه قد مات منذ زمن بعيد.

6- تدفق الأفكار وتطايرها: من أهم أعراض الفصام وأكثرها أهمية عند التشخيص، حيث لا يستطيع المريض الاستمرار في موضوع واحد حيث ينتقل من جملة إلى أخرى دون أي رابط بينهما، وبالتالي لا يمكن فهم ما يقول، وقد تشتد هذه الحالة حتى تفقد الكلمات الرابط بينها في الجملة الواحدة، فنجد أن الجملة عبارة عن تجمع كلمات لا رابط بينها.

7- التدهور العقلي المعرفي: وصعوبة التفاهم مع المريض.

8- صعوبة إيجاد وتوصيل المعنى بسهولة حيث يدخل في تفصيلات تافهة، ويحوم حول الموضوع ولا يستطيع الدخول إلى اللب.

9- فقدان القدرة على التحكم في الدوافع والانفعالات: نجد أن فقدان القدرة على التحكم في الدوافع تظهر في المراحل الأولى من نمو المرض، فالشخص الذي كان يتصف بالهدوء وعدم التطفل سوف يصبح فجأة مزعجاً وعاصفاً، ويميل إلى الإفراط في الحركة والنشاط، وهذا النشاط يمتاز بالعنف، وبعض المرضى يصبحون عدوانيين، وقد يصبح المريض مشوشاً من الناحية الجنسية.

10- فقدان القدرة على التنظيم والابتكار: تتمكن أرقي أنواع التحصيل العقلي عند الإنسان على التنظيم والتأليف بين عناصر الخبرة حتى يمكن تكوين ارتباطات مفيدة، وحتى يمكن الحصول على تلازم أفضل، وهذه القدرة يفتقدها الشخص الفصامي.

11- اللازمات الحركية: وخاصة حركات الوجه واليدين والرجلين والأوضاع الجسمية الغريبة الشاذة، وفقدان الاهتمام بالمظهر الشخصي، ونقص البصيرة، وعدم إدراك المريض أنه مريض بمرض عقلي.

12- الهلوسات: نصف حالات مرض الفصام يظهر عندها الهلوسات، وتمتاز هلوساتهم بالتفكير الذاتي، وقد تظهر بعض الأمراض الحسية الأخرى، وهذه الهلوسات قد تكون سمعية أو بصرية وهناك أيضاً الهلوسات الشمية والذوقية واللمسية والسمعية والبصرية والهلوسات الجنسية.

13- اضطراب الدوافع: وتعتبر من بين الأعراض الهامة في الفصام اضطرابات الدافعية، فكثير من أوجه النشاط الشاذة والاندفاعية تنشأ من عدم تكامل الدوافع والانفعالات والسلوك الاندفاعي للفصامي، يجب أن ينظر إليها على أنه نتيجة للتناقص الانفعالي وتناقص الاستعدادات الدافعية.(بتصرف عن حنفي عبدالله، نور الرمادي، حامد زهران)

يتعرض مريض الفصام للمضاعفات التالية:

1-الفشل الدراسي رغم أن المريض قد يتمتع بذكاء متوسط أو فوق المتوسط.

2-فشل المريض في عمله أو حياته الزوجية أو ضعف مستوى أدائه أو عدم قدرته على الاستمرار في نفس العمل.

3-الإقامة بالمستشفى لفترات طويلة من حياته.

4-ارتكاب بعض جرائم العنف المفرطة في الغرابة.

5-قصر حياة الفصاميين، إما لكثرة الانتحار بينهم، أو لسوء التغذية التي تنشأ عنه الأمراض، أو لسوء الرعاية الطبية، وتجدر الإشارة إلى أن 50%من مرضى الفصام يحاولون الانتحار، وأن 10% منهم ينهون حياتهم فعلاً. (إمام والرمادي،1990)

المبحث الخامس: تصنيفات مرض الفصام وتشخيصه

يصنف الفصام إلى عدة أنواع وفقاً لنوع الأعراض السائدة في كل منها، إلا أننا نجد حالات عديدة تختلط فيها الأعراض بحيث يصعب إدراجها تحت أي نوع منها.

1- الفصام البسيط:

وهو أنذر أنواع الفصام، ومن أنماطه المزمنة البطيئة الوضوح،، المخادعة المسار، فيظهر على المصاب عدد من الأعراض المتباعدة، ويكون أوضحها أولاً بعض الأفعال الغريبة المتناثرة التي لا تبدو على أنها اضطربات، وكل ما يساعد على التشخيص في هذه الحالة هو اتصاف المريض بالسلبية الفصامية، مع تغير بطيء في السلوك يفقد أثناءه اهتماماته شيئاً فشيئاً، ويبتعد عن القيام بأي عمل أو أي نشاط، ويصبح منعزلاً اجتماعياً، وبعد وقت طويل من هذا الانسحاب تظهر بقية الأعراض الفصامية أو بعضها واحدة تلو الأخرى على مدى سنوات طويلة، فيهمل مظهره ونظافته الشخصية، وتبدو على أفعاله صفات التخلف العقلي.

ولا يكون متخلفاً عقلياً بالفعل إلا أنه في معظم وقته لا يأبه باستعمال قدراته العقلية، وفي هذا النوع تقل فيه الهلوسات والهذاءات، ويظهر فيه الخمول والبلادة، وعدم الاهتمام أو النشاط أو المبادأة، مع ضعف التواصل الاجتماعي، وبرود الاستجابات الانفعالية، وتدهور تدريجي متزايد في القوى العقلية.

2-الفصام التخشبي أو الذهولي(الكاتاتوني):

يكون الاضطراب النفس حركي هو الظاهرة البارزة في هذا النوع من الفصام، ويتأرجح الاضطراب الحركي بين النشاط الشديد والذهول التام، وقد يبقى المصاب في وقفة أو جلسة متخشبة متجمدة لمدة طويلة ترهق الفرد الطبيعي على شكل أوضاع تصلبية منها الجنيني والصليبي والقرفساء، ومن هنا جاء مسمى هذا الاضطراب، ولا يجب تشخيص الوقفات التخشبية على أنها كاتاتونيا دائماً؛ لأن هذا الوضع قد يجيء نتيجة لمرض دماغي أو لاضطراب ميتابولوجي، أو بسبب تناول الكحوليات أو العقاقير، لذلك يكون من الضروري التأكد من وجود كل الأعراض الأخرى للفصام قبل الحكم بالتشخيص الأخير. ويشير اصطلاح الفصام التخشبي إلى صعوبة حركة العضلات،

وإلى جمودها، وفقدان القدرة على القيام بالنشاط الحركي، ويبدو المريض في حالة جمود وخمول كما لو كان تمثالاً من الشمع، والفصام التجمدي أقل أنواع الفصام خطورة.

3- الفصام الهياجي (الحركي):

إن مريض الفصام الحركي الهائج يظهر استثارة نفسية جسمية أو عضوية قصوى، فقد يتحدث أو يصرخ باستمرار، وكثيراً ما يكون مريض الفصام الحركي المزمن مصدراً رئيساً للدمار والعنف تجاه الآخرين، ويكمن الخطر في احتمالية وقوع ضرر شخصي حيث تحدث استثارة جنونية للمريض، أو أن يحدث انهيار نتيجة للإرهاق الشديد، ويتسم المريض بالعناد والذاتية في كلا الطورين سواء الذهولي أو الهياجي.

4- الفصام الهيبفريني:

يتسم المصابون بهذا النوع من المرضى بضحالة الانفعالات، وعدم ملاءمتها للظروف، كما تظهر فيه هلوسات وهذاءات غير متسقة، أي: غير متسقة فيما بينها، كما يتسمون باستخدام ألفاظ وعبارات لا معنى لها عند الآخرين، وكذلك القيام بأعمال سخيفة ومزرية.

وتظهر أعراض هذا النوع من الفصام قبل العشرين من العمر، وتبدأ التغيرات الوجدانية في الوضوح في أول مراحل المرض، فتتصف الانفعالات بالتفكك وعدم الثبات، ويقوم المصاب بسلوك غير ناضج تنعدم فيه المسؤولية وتكثر به الحركات المتصنعة، ويتصف مزاج الهيبفريني بالضحالة وعدم التناسب مع الموقف.

ويصاحب السلوك ضحك أو ابتسام بغير سبب، وكثير من التعبيرات الغريبة على الوجه، ويشكو المصاب من سوء صحته باستمرار بدون داع، ويتصف كلامه في التطرف في الكم والنوع ليبدو غير مفهوم، وكثير ما يفضل المريض الوحدة والانعزال،وتخلو حياته من الأهداف والمشاعر، وحيث إن هذه الإصابة تبدأ مبكرة جداًفإن تقدمها حتى وإن كان بطيئاً إلاّ أن مآلها غير مرضي على الإطلاق، بل ومسار المرض نادراً ما يصحح؛ لأن هذا النوع من الاضطرابات كثيرا ما لا يفطن إلى تشخيصه

أهل المريض، وبذلك يمر وقت طويل قبل بدء العلاج ليصبح الشفاء أو إيقاف تقدم المرض أمراً صعباً.

5- الفصام الهذياني أو الضلالي (البارانويا الفصامية):

يعتبر هذا النوع من أكثر أنواع الفصام شيوعاً في كل أنحاء العالم، وتتلخص أعراضه في هذيانات التتبع أو الاضطهاد، أو هذيانات العظمة والتميز والنسب الراقي، أو هذيانات الانتماء إلى أسرة أو فئة راقية، أو الإحساس بتغيرات جسمية لا وجود لها، وأخيراً المعاناة الغير مفرطة، والهذياني في هذه الحالة يمر أيضاً بهلوسات صوتية، إما من النوع المهدد له، أو من هلوسات لا تنتمي إلى لغة واضحة مثل أصوات الضحك أو الهمس المبهم.

6- الفصام الوجداني:

إن الفصام الوجداني هو عبارة عن تصرفات فصامية يصاحبها اضطراب شديد في الطبع، ويظهر ذلك إما من خلال الشعور بالجنون أو الاكتئاب، وغالباً ما تقل اضطرابات الطبع بعد شهور قليلة بالرغم من أن هناك فترات من الحياة صعبة أو عصبية.

في هذا النوع من الفصام يبكي المريض بحرقة، ويكون مكتئباً ويشكو من الخوف من أن يقتل نفسه، ويدعي أن هناك أصواتاً تدعوه إلى قطع رسغيه وراحتي يديه، ويصاحب ذلك شحوب وجه المريض وعدم تناوله الطعام لعدة أيام، ويحاول المريض الخروج من هذه الحالة لكنه سرعان ما يعود إليها، كما يعتقد أنه لا يستحق الحياة.

"إلى جانب الأعراض الفصامية نجد تغيرات واضحة في الحالة الوجدانية أو المزاجية، وهي تغيرات قد تسم نوعاآخر من الأمراض الذهانية هو ذهان (الهوس- الاكتئاب)حيث نجد أن المريض يمر بفترات من الاكتئاب وبفترات من الفرح قد يصل إلى حد النشوة، وقد يشفى هذا المرض ولكنه سرعان ما يعود ثانياً إلى الظهور.

7- الفصام الكامن:

حيث يميل السلوك نحو الفصام لكنه مازال خارج نطاق الشخصية الفصامية، ويكون المريض على حدود الذهان، ولديه بعض أعراض الفصام، ولكن الحالة لا تكون متقدمة وليست كمثل الفصام الحاد أو المزمن، ويحقق الفرد نوعاً من التوافق الحدي ولكن سلوكه عامة يكون شاذاً وغامضاً وغريباً. (بتصرف عن حامد زهران. عبد الرحمن عيسيوي. ألفت حقي)

تشخيص الفصام:

يمكن الاستفادة من الاختبارات النفسية في تشخيص حالات الفصام من أمثلة هذه الاختبارات اختبار بقع الحبر لرورشاخ، فهناك بعض العلامات والاستجابات التي توضح الفرق بين حالات الفصام والحالات العصبية الأخرى، فحالات الفصام المبدئية تميل إلى رؤية أشياء في البقع بعيد عن التركيب أو البناء الحقيقي للبقعة، هذه الاستجابات الرديئة تدل على نكوص المريض وعودته إلى حالة التفكير البدائي الطفلي.

وهناك اختبارات أخرى غير إسقاطية تفيد في اكتشاف الفصام مثل اختبار وكسلر- بللفيو للذكاء ويمكن أن يعطي بعض الدلالة على وجود الفصام، وهذا الاختبار له جزآن: جزء عملي، وجزء لفظي، فإذا وجد فرق كبير بين هذين الجزأين كان ذلك دليلاً على الفصام، وكذلك إذا حصل المريض على درجات عالية في اختبار بناء المكعبات وعلى درجة صغيرة على اختبار جمع الأشياء كان ذلك دليلاً على وجود حالة الفصام، كذلك فإن درجة الفهم العام إذا كانت منخفضة عن درجة الفرد على اختبار المعلومات دل ذلك على وجود حالة فصام.

كما يجب التفريق :

بين الفصام والهستيريا حيث نجد في الهسيريا أن البدء فجائي والسبب واضح.

بين الفصام والوسواس حيث يقاوم المريض وساوسه شعورياً.

بين الفصام وذهان الهوس والاكتئاب حيث يتغير الانفعال ويشتد بسرعة.

بين الفصام (خاصة الفصام المبكر أو فصام المراهقة) وبين اضطرابات مرحلة المراهقة وصراعاتها ومشكلاتها. .(حامد زهران، 1977 :459)

المبحث السادس: علاجات الفصام والوقاية منه

تقديم:

من الأهمية بمكان أن يتم تركيز الأسرة والمجتمع والفرد نفسه على سبل الوقاية من الإصابة بالاضطرابات النفسية والذهانية لحماية الفرد من أي من الأضرار العقلية (الذهانات العقلية) ذلك لأن العلاج وإن كان ممكناً فإنه أمر صعب، ويستغرق وقتاً طويلاً، وفي كثير من الأحيان قد يتطلب دخول المريض للمستشفى العقلي، وتتمثل أهمية تلقي المعالجة في عدم تدهور حالة المريض ومساعدته على التكيف والتعايش مع حالته وفي النهاية الشفاء، ولحماية مرضى الاكتئاب من التعرض للانتحار أو إيذاء أنفسهم أو غيرهم، كذلك تحقق المعالجة الاحتفاظ بالصحة الجسمية للمريض العقلي وتوفير الغذاء الجيد والراحة للمريض.

أنواع العلاج:

إن أعراض الفصام المعقدة تتطلب علاجاً متعدد الأوجه ومن أجل هذه الغاية استخدمت عدة استراتيجيات بدرجات نجاح متفاوتة أو متباينة تشمل العلاج بالعقاقير، والعلاج النفسي، والعلاج السلوكي، والعلاج الأسري، وعلاج البيئية الاجتماعية، واهتمت طرق التأهيل بالكثير من حالات العجز المرتبطة بالفصام.

1- العلاج الوقائي:

وذلك بتقليل من زواج الفصامي ما أمكن، وإذا تزوج فلا يكون من فصامية، وألاّ ينجب أكثر من طفل واحد؛ لأن التهيئة الوراثية للمرض تنتقل إلى الأبناء بنسبة (15%-40%) كما ينصح بعدم الزواج من أقاربه.

2-العلاج بالعقاقير:

وهو علاج الفصام بالعقاقير المضادة للذهان التي تتحكم في أعراض الفصام بتقليل من نشاط الدوبامين بالمخ، وهي فعالة ضد الأعراض الإيجابية أكثر من فاعليتها ضد الأعراض السلبية، وتعمل هذه العقاقير أحياناً على تحسين الانتباه والتفكير المجرد وقدرات معالجة المعلومات.

الأدوية المعالجة لمرض الفصام

هذه بعض النماذج من مضادات الذهان التي تستخدم في علاج الفصام نذكرها حسب كثرة استخدامها، وتعطى هذه الجرعات من الطبيب المختص بالأمراض العقلية ولكل طبيب خبرة ودراية خاصة بمضادات الذهان المختلفة ومنها:

- دواء ستالزينStalinize وهو على هيئة كبسولات 2 و10 و15 مجم، وأقراص 1 و5 مجم، وتتراوح جرعته ما بين 15–45 مجم، وتزيد عن ذلك في بعض الحالات .

ويفضل بعض الأطباء النفسيين بدء العلاج باستخدام هذا الدواء نظراً لأنه دواء معروف وقديم، ولأن له تأثير في تخفيف الضلالات والهلوسات وخاصة في حالة الفصام البارانوى، ولكن لأن تأثير المهدئ محدود فقد يضاف إليه عقار آخر ذو تأثير مهدئ.

- دواء سيريناسSerenace أو سافينيزSafinace أو هالدولHaldol لها نفس التركيب والخواص، وهي على هيئة أقراص 1.5 و5 و10 مجم، وحقن قصيرة المفعول وأخرى طويلة المفعول يمتد تأثيرها من 2–4 أسابيع، وتفيد الحقن طويلة المفعول في حالات رفض العلاج أو عدم الانتظام في تناوله.

ولا يبدأ الأطباء علاج الفصام عادة بهذا الدواء، ولكن كثيرا من المرضى يتم تحويلهم إل هذا الدواء، ويستمرون عليه سنوات، ويحقق معهم نتائج طبية في أغلب الحالات.

وتفيد هذه الأدوية كثيراً في حالات الهياج والهوس، كما تفيد في حالات الأطفال وكبار السن، كما تستخدم في بعض الاضطرابات الشخصيـة وبعض اضطرابات الحركة

اللاإرادية.

وتتوفر هذه الأدوية أيضاً على هيئة حقن قصيرة المفعول تعطي تأثيراً فورياً في تهدئة مريض الفصام المتهيج.

• دواء لارجاكتيل Largactil أو دواء بروماسيد Promacid أو دواء نيورازين Neurazine وتتوفر على هيئة أقراص 10 و25 و100 مجم، وحقن 25 و50مجم،تستخدم جرعته الصغيرة في علاج القيء والقلق، وتستخدم جرعته الكبيرة في علاج الفصام وأنواع أخرى من الهوس والذهان، وهو إلى جانب ذلك له مفعول مهدئ مضاد للهياج والتوتر.

3- العلاج الكهربائي:

وهو العلاج الكهربائي المحدث للتشنجات (العلاج الكهرواهتزازي)أو يطلق عليه علاج الرجفة الكهربائية، ويستخدم في بداية الفصام، أو في الحالات الحادة أو المصاحبة بأعراض تصلبية كتاتونية، أو المصاحبة بأعراض اكتئابية والفصام الهذياني، أو حالات الفصام المصاحبة بأعراض اضطراب وجداني، وأحياناً يكون مبرر إعطائه هو تقليل جرعات مضادات الذهان اللازمة للسيطرة على الأعراض الذهانية.

4- العلاج الجراحي الفصي:

وهو علاج جراحي فصي، يتم عندما تفشل كل الوسائل العلاجية الأخرى كالعلاج بالعقاقير المهدئة، والعلاج بالصدمات، كما يستخدم العلاج الجراحي الفصي في الحالات المزمنة بعد مضي سنتين أو ثلاث سنوات من العلاج الفعال الذي يتضمن علاجاً نفسياً، وتتم هذه الجراحة بشق مقدم الفص الجبهي، وقد اتضح أن الحيوانات التي يتم إجراء الجراحة الفصية لها تحدث لها تأثيرات هادئة، أي: يتم في هذه الجراحة قطع الألياف العصبية الموصلة بين الفص الجبهي والثلاموس فتقل حدة الانفعال.

5- العلاج النفسي والاجتماعي:

ويؤخذ علاج الفصام الآن بنظرة أكثر تفاؤلاً عما كان يحدث فيما سبق وخاصة في

مراحله الأولى، فالاستخدام المتسع النطاق للأدوية المهدئة جعل من الممكن الاحتفاظ بالعديد من المرضى في مجتمعاتهم، وبالتالي تقليل عدد نزلاء المستشفى من مرض الفصام، ومن أهم فوائدها أنها جعلت من الممكن استخدام أساليب اجتماعية ونفسية مع المصاب بالفصام في المجتمع.

6-العلاج الغذائي:

وهي الاهتمام بالعلاقة بين الغذاء والمرض، وبالتالي استعمال الغذاء كوسيلة علاجية فيقلل من معاناة المريض و يساعد في رده إلى الحالة الصحية.

7-العلاج المحيطي:

وهو الأسلوب العلاجي الذي يتوجه إلى محيط المريض ومحاولة تغيير أو تحوير هذا المحيط بالطريقة والقدر التي تتلاءم مع حال المريض القائمة بهدف التقليل من شدة المرض وتقصير أمده والحيلولة دون عودته.

وهو يهدف إلى تغيير الطريقة في المستشفيات والمجال الدراسي ووضع المريض العقلي في ظروف محيطية أفضل.(حامد زهران. عبد الرحمن العيسيوي)

الملاحظات و التوصيات:

ملاحظات تتعلق بمرضى الفصام:

سرعة اكتشاف المرض إذ في معظم الحالات يبدأ المرض بعلامات مبكرة مثل انعزال المريض عن الناس، وشكه بالآخرين بشكل مبالغ فيه، وكثرة السرحان وغير ذلك. وبعد ذلك يظهر المرض بصورته الكاملة. والواقع أن تأخر الأهل بعرض المريض على طبيب نفسي وابتداء العلاج المناسب يؤدي إلى استفحال المرض وصعوبة السيطرة عليه.

1. إذا صاحب المرحلة الحادة من المرض (الذهانية) أي اضطراب في المزاج (فرح زائد أو حزن وكآبة) كلما كان مسار المرض أفضل.

2. عيش المريض في جو أسري مستقر وحصوله على الدعم الاجتماعي يقلل من انتكاسات المرض ويحسن من مسار المرض ومآله.
3. كلما بدأ المرض في سن متأخرة أو كاستجابة لضغوط معينة كلما كان المرض أقل شدة.
4. كلما طالت مدة الحالة الحادة (أي: الذهانية والتي تحوي أعراض إيجابية) كلما أصبحت السيطرة على المرض أصعب.
5. كلما كان للمريض سيرة جيدة في عمله ومهنته كلما كان تحسن مآل المرض.
6. كلما كانت شخصية المريض قبل المرض ذات مهارة جيدة في التعامل مع الآخرين ومع الضغوط والأحداث كلما كانت حدة المرض أقل واستجابة المريض للعلاج أفضل.
7. المداومة على أخذ العلاج اللازم حسب تعليمات الطبيب مما يساعد على وقف تدهور المرض.
8. صلة القرابة بمرضى آخرين: حيث يكون المرض أشد لمن لديه أقارب مصابين بنفس المرض.
9. النساء والمرضى المتزوجون ومن لديهم شبكة اجتماعية جيدة (العائلة الكبيرة) يبدون استجابةً أفضل للعلاج.

إرشادات هامة:

إلى الآباء والأمهات والأخوة والأصدقاء والمربين والزملاء في العمل لمريض الفصام:

1- حافظ على مواعيدك وعهودك للمريض دائماً . إذا وعدت المريض بأن تأخذه إلى مكان ما مثل النادي أو مكان ترفيه فيجب أن تفي بوعدك حتى إذا كان ذلك مرهقاً لك.

2- يجب التأكد من أن المريض يتناول الدواء الموصوف له بالوصفة الطبية في مواعيدها حتى لو كان معترضا عليها، وحتى لو كان يبدو متحسناً ولا يحتاج إليها؛ لأن

الطبيب يعلم ما هو الأفضل للمريض، وأين مصلحته، ولذلك فإن إرشاداته يجب أن تنفذ بدقة.

3-إذا كان هناك مواعيد محددة ودقيقة للمريض لمقابلة الطبيب يجب التأكد من المحافظة على تلك المواعيد حتى لو كان المريض لا يريد أن يذهب في المواعيد المحددة للطبيب وعلى الجانب الآخر لا ترهقه.

4-اجعله يعرف أنك تساعده في الكبيرة والصغيرة وأنك سوف تكون دائما بجانبه لمساعدته عندما تستطيع وأنك لن تتخلى عنه.

5-إذا كانت لديك أسئلة عما يجب أن تفعله للمريض اتصل بالطبيب أو الأخصائي النفسي في المستشفى أو العيادة للاستفهام عنها.

6-إذا كان المريض له وظيفة قبل مرضه فإنه يجب أن يعود للعمل مرة أخرى بمجرد تحسنه بدرجة كافية؛ لأن البقاء في المنزل أو حوله في فراغ من الممكن أن يؤدى إلى تحطيم الروح المعنوية لديه. أداء أي نوع من العمل يعد أفضل له من الراحة النفسية؛ لأن وجود الوظيفة أو العمل يؤثر كثيرا في إحساسه بالثقة في النفس والصحة النفسية.

7-الزملاء في العمل يستطيعون مساعدة المريض النفسي باتباع هذه القاعدة البسيطة: عامله كما تعامل الشخص الذي أدخل المستشفى للعلاج من أي مرض عضوي... اجعله يحس كأنه فرد عادى في العمل... أشعره بالود والصحبة والثقة. إنه يحتاج للصداقة مثل أي فرد آخر.

8-لا تدلل المريض بمحاولة أن تحميه من المسؤوليات والأعمال الشاقة وأعطه الفرصة لكي يشارك فيها، لا تكن شكاكاً فيه وتتوقع منه أن يعمل أشياء غريبة. إذا كنت متوقعا منه ذلك فإن أي عمل عادى منه سوف يبدو لك غريباً، وإذا عمل شيئاً خارجاً بعض الشيء عن الطبيعي فتذكر أن أي فرد منا من الممكن أن يعمل ذلك .

9-الأفضل أن تقابله كأنك لم تسمع أو تعرف أنه كان مريضاً نفسيا من قبل. لا تضع القيود على كلماتك بأن تخشى أن تقول أي كلمــة مثل كلمة (جنون أو مريض) أمامه،

فقط تكلم كما تتكلم مع أي فرد آخر .

10- عندما يرجع للعمل مرة أخرى بعد العلاج عرّفه نظام العمل الكامل حتى يكون متأقلما مع نظام العمل الروتيني. فإنه إذا كان في المستشفى لمدة طويلة فإن التأقلم سوف يستغرق مدة أطول بعض الشيء. (بتصرف عن محمود جمال أبو العزائم)

قائمة المراجع

1- كمال. علي، (1996) فصام العقل الشيزوفرينيا.

2- عيسوي. عبد الرحمن محمد، (1997) الأمراض النفسية والعقلية.

3- إمام. حنفي محمود، الرمادي، نور أحمد (1990) الشخصية الفصامية.

4- عبد الله. مجدي أحمد محمد، (2004) علم نفس المرض.

5- حقي. الفت، (1995) الاضطراب النفسي.

6- زهران. حامد عبد السلام، (1977) الصحة النفسية (ط2). القاهرة: عالم الكتب.

7- أبو حجالة. نظام، (1998)الطب النفسي الحديث.

8- أبو العزائم، محمود، (2006) استشر طبيبك النفسى. دار الطباعة والنشر الإسلامية.

د/عادل بشير الصاري

كلية اللغة العربية . الجامعة الأسمرية الإسلامية

تشكل الصورة الشعرية مع عنصر الإيقاع عماد بنية النص الشعري، فبهما معا تبرز شعرية النص، وتثرى دلالاته، بحيث لا يمكن تصور نص شعري جيد يخلو من عنصري التصوير والإيقاع، أو يقتصر على أحدهما، وفي هذا البحث أحاول استجلاء تجليات الصورة والإيقاع في ديوان (بعد الحرب) للشاعر حسن محمد صالح، فمن هو هذا الشاعر؟.

الشاعر:

حسن محمد صالح أبو قديم الدرسي (1934- 1991م) شاعر ليبي معاصر جاء إلى الدنيا بصمت ورحل عنها بصمت، لم يخلِّف ضجة في حياته أو بعد مماته، ولم يكد أحد يشعر بوجوده أو رحيله سوى نفر قليل ممن جذبتهم تجربته الشعرية، مع أن أمنيته كانت هي أن يُخَلَّد في شعره، وهو ما صرَّح به في هذا البيت:

أريدُ أنْ أتركَ خلفيَ ضجةً أريدُ أن أُخَلَّد في أشعاريهْ[1]

والواقع ليس فيما كُتب عن سيرة حياته ما يثير الاهتمام، أو يُعِين على استكشاف فضائه الشعري، فمعجم الشعراء الليبيين ذكر أنه ولد في بلدة (قمينس) جنوبي بنغازي، وأنه واصل دراسته حتى نال شهادة (الليسانس) في التاريخ، وبعد تخرجه عمل في عدد من الوظائف الإدارية المختلفة في مجال المحاسبة والمعارف والصحة، وفي هذه الفترة نشر عددا من قصائده في بعض الصحف والمجلات المحلية. [2]

---

[1] بعد الحرب ، حسن محمد صالح ، ص 35.

[2] يُنظر: معجم الشعراء الليبيين، عبد الله سالم مليطان، ص104 ، ويُنظر أيضا: الحركة الشعرية في ليبيا في العصر الحديث، الدكتور قريرة زرقون نصر، 150/2 .

وفي سنة 1963م أصدر ديوانه الأول (بعد الحرب)، وفيه ثمان وعشرون قصيدة، وقد قدّمه إلى القراء مفتاح السيد الشريف، وبعد عشر سنوات أصدر ديوانه الثاني (أغنية العاشق) بمقدمة للدكتور عبد القادر القط (ت2002م). وقد ضم ثماني عشرة قصيدة اصطبغت بصبغة واقعية، ولم يحظَ هذان الديوانان بدراسة وافية مستقلة كالتي حظيت بها دواوين عدد من معاصريه مثل إبراهيم الأسطى عمر (1908-1950) وعلي الرقيعي (1934- 1966م)، بل لا أعلم حتى الآن أن باحثا من البحَّاث خصَّ نتاج الشاعر بدراسة سوى الباحثة تهاني مفتاح راشد التي درسته ضمن دراستها للاتجاه الرومانسي في الشعر الليبي المعاصر، وذلك في كتابها (القصيدة الرومانسية في ليبيا) .

والواقع أن دراسة تهاني راشد- على علاَّتها- قد شملت جوانب كثيرة من تجربة الشاعر حسن محمد صالح، وتتبعت أهم ما فيها من سمات رومانسية، مشيرة إلى أن بدايات الشاعر تؤكد ((اتجاهه الرومانسي المبكر، يبدو ذلك واضحاً في ديوانه بعد الحرب الذي تناولتْ فيه قصائدُه البكرُ موضوعاتٍ اقترب بها من الاتجاه الرومانسي، وقد تميزت بشيوع العنصر الذاتي، واستخدام مفردات ذات صلة بوجدانه، وموقفه من مجتمعه ، فضلاً عن الإغراق في الحديث عن عناصر
الطبيعة، والتحليق في عالم الخيال)) [1].

وما عدا دراسة تهاني راشد فليس ثمة سوى كتابات قليلة لا تتجاوز بضعة سطور، أو بضع ورقات مبثوثة في هذا المصدر أو ذاك من المصادر التي عُنيتْ بتتبع الحركة الشعرية المعاصرة في ليبيا، وهذه الكتابات مع قلتها اتسمت بالاختزال الشديد والإشارات الخاطفة والدوران من بعيد حول تجربة الشاعر.

تجربة الشاعر:

إن ما يمكن أن يلاحظه متلقي تجربة الشاعر حسن محمد صالح من خلال ديوانه الأول (بعد الحرب) هو أنها تجربة رومانسية، لكنها مؤلمة ومريرة، وذلك لأن

[1] القصيدة الرومانسية في ليبيا ، تهاني مفتاح راشد ، ص 101.

ثلاثة عناصر خارجية قد تضافرت على صياغتها وتشكيلها، وهي الفقر، والحرمان من حنان الأم، والفشل في الحب.

ويتبدى من فحص قصائد هذا الديوان أنها من حيث الشكل لم يلتزم فيها الشاعر التزاماً تاماً بقواعد الإطار الموسيقي القديم، فقد ترخص في استعمال الزحافات والعلل وغيرها من الجوازات المسموح بها للشاعر دون الناثر، وعمد إلى استعمال الإطار المقطعي الذي أتاح له الخروج عن وحدة القافية، كما استعمل أيضا الإطار الموسيقي الجديد، أي: إطار السطر الشعري، وأما المضمون فقد كان موضوع المرأة هو الموضوع الرئيس لمعظم قصائده.

والمعجم الشعري السائد في نتاج الشاعر تعانقت فيه كثير من المفردات بشكل غير مألوف، بحيث تجاور الحسي منها مع المعنوي، والمرئي مع غير المرئي، كما في مثل هذه التراكيب المبثوثة في عدد من قصائد ديوانه الأول:

جوف الأثير . مرضعة البغضاء . عشب الكناسة . دجى العاهرة . صباح العفاف . غبار الضجر . معسول النشيد . سحاب القنوط . سمع الدجى . رياح المنى . جوفاء الصدى . مشلول الشعور . عناكب الشهوات . أجنحة الخيال . أجنحة الفتور . بحيرتا حنان . ارتعاشات الصرير . قلب الليل . نوح الغصون . مقرورة الأحشاء . أنفاس الورود . أغنية الساقية . أنين السواقي . ترنيمة الموجة . زئير الرياح . دجى اليائس . عبير الثوم . عبير جروحي . شفقية الشفتين . شبابي الوريق . الشراع الحالم . القمر الشاحب . ثورتي الكافرة . حذائه الصلف . تنهد المصباح . ارتجفت لياليه .

لكن ما أضعف من قيمة بعض قصائد الشاعر هي بعض الاختلالات اللغوية والنشاز الموسيقي، وهو فيما نرى يعود إلى ضعف الثقافة اللغوية للشاعر، وقد أشار إلى هذا الأمر مفتاح الشريف في مقدمته لديوان (بعد الحرب) والدكتور عبد القادر القط في مقدمته لديوان (أغنية العاشق) [1].

[1] يُنظر: بعد الحرب، حسن محمد صالح، ص 4 ،أغنية العاشق، حسن محمد صالح، ص11 .

ويمكن التدليل على اضطراب اللغة والوزن في بعض قصائد الشاعر بهذه الأبيات الستة: [1]

1 . **وأتى الشـــبابُ مرفـــوعاً عذباً بأجنحةِ الســـعودْ**

2 . **باتا هنالك ليلـــةً لن تَمْـــحُ ذكراها العـــــهودْ**

3 . **قد كان قلـــــبي فارغا خاوٍ كصـــحراءٍ محـــــيلهْ**

4 . **ووقـفتُ أدقُّ في انفـــعالٍ بابَ منـــزلكِ الصغيرْ**

5 . **ومشيـــتِ قدامي تخـــتالين في الثوبِ القصـــــيرْ**

6 . **أريد أن أتحدى الردى أريد أن أحيا حياة ثانيهْ**

على أن التجربة الشعرية لحسن محمد صالح . بغض النظر عما شابها من قصور في اللغة والإيقاع . تنفرد عن تجربة معاصريه بتوظيف القصة وعناصر الطبيعة، ففي عدد من قصائد ديوانه (بعد الحرب) مثل:(عقوق . بعد الغروب . القلب الضائع . في الحانة . في حي الفجور) استعمل السرد والحوار لأجل عرض أحداث التجربة الشعرية مفصلة، وإيصالها إلى المتلقي في صورة حكاية مؤثرة، كما برزت عناصر الطبيعة في شعره أكثر مما برزت في شعر غيره من شعراء بلده، فكانت له ملجأً من أحزانه ومن صخب المدينة، وكانت أيضاً صورة لما يعتمل في ذاته من مشاعر وأحاسيس تجاه الآخر.

التصوير:

سعى حسن محمد صالح إلى إنشاء علاقات لغوية تتجاور فيها المفردات وفق رؤية الذات الشاعرة، وليس وفق مطابقة الواقع والعرف اللغوي، مما جعل عددا من قصائده تميل إلى الإيحاء والإيماء إليه أكثر من ميلها إلى التعبير والإشارة المباشرة، وهو

= الشعر الحديث في ليبيا، دراسة في اتجاهاته وخصائصه، الدكتور عوض محمد الصالح، ص 586.

[1] يُنظر: بعد الحرب ، حسن محمد صالح ، ص 21 ، 23 ، 24 ، 26 ، 26 ، 35 .

ما جعلها تكتنز مجموعة من الصور التي التقطها الشاعر من أمكنة وزوايا مختلفة، فمن صورة الأم الملعونة، والحبيبة المتمردة، والبغي الفاجرة، إلى صورة الطبيعةِ الآسرةِ، والمدينةِ الصاخبةِ، والريفِ الساحرِ، والوطنِ الجريحِ، والشرِ الطليقِ، والفقراءِ البؤساءِ، والأغنياءِ المنعَّمين.

الأم:

تتصدر ديوان بعد الحرب قصيدة (عقوق)، وهي تكشف عن مأساة أليمة ذاق مرارتها الشاعر أيام طفولته، إذ أن أمه قد فارقت أباه، وتزوجت رجلاً آخر، وتركته يعاني التشرد والضياع، ولما نازعه الحنين إلى رؤيتها ذهب إليها في بيت زوجها مؤملا أن تحتضنه وتغمره بحنانها، لكنه فوجئ بها تنهره وتطرده: [1]

في ذلك اليومِ الكئيـــبِ طردْتِـــــــنِي

وصرختِ في وجهي... أتسمعُ يا شقي

اذهبْ لوالدكَ المشـــرَّدِ في بني غازي

ولا تمكـــــثْ مــعي

إني سأشـــربُ من دمائكَ يا شـــقيْ

إياكَ أنْ تمكـــثْ معي

هذا الموقف الفظ قابله الشاعر بما يماثله، فكما طردته أمه قام هو بلعنها، مقتديا بفعل الشاعر المخضرم الحطيئة (ت678 م) مع أمه[2]، وقد يصدم المتلقي شعورياً، أو

---

[1] يُنظر: بعد الحرب ، حسن محمد صالح ، ص 13 ، 14 .

[2] قال الحطيئة في هجاء أمه :

لحاكِ اللهُ شراً من عجوزٍ ولقَّاكِ العقوقَ من البنينا

أغربالاً إذا استودعتِ سراً وكانوناً على المتحدثينا

حياتكِ ما علمتُ حياةُ سوءٍ ومَوتُكِ قد يسرُّ الصالحينا

ديوان الحطيئة ، شرح أبي سعيد السكري، ص 123 .

ربما يتعاطف مع الشاعر وهو يهتف من أعماق قلبه المفعم بالحقد على أمه، مستمطراً شآبيب اللعنة عليها، بما يشبه الصلاة والدعاء الذي يتضرع به المؤمن إلى الله في وقت الشدة:

وهتفتُ من أعماقِ قلبٍ مفعمِ
بالحقــدِ والظلــماتِ والموتِ
بفـــــــــظاعةِ الماضـــي
بذلـــــــةِ حاضـــــــري
بتـــــــــعاســـــــــتي
ملعونـــــــــــةٌ أنـــــــتِ
أماهُ يا مرضعةَ البغضاءِ والمقتِ
حيثُ تقيمـــين وأينـــما كنـــتِ
ملعونـــــةٌ ملعونـــــــةٌ أنـــتِ

لا شك أن هذه المأساة التي أدت إلى قطيعة الشاعر مع أقرب الناس إليه قد عمَّقت في نفسه إحساساً بالحرمان والغبن، وقد لاحظ الدكتور عبد القادر القط ترددات هذا الإحساس في شعر الشاعر، وانتهى إلى أن قارئ شعر حسن محمد صالح يحس ((بحنين إلى شيء مفقود، طواه الزمن أو النسيان الظاهري، وإن كان دائم الحضور في أعماقه، ولكن الشاعر مستسلم لهذا الفقد، وكأنما يدرك أنه شيء من صميم الحياة لا سبيل إلى تجنبه)) [1] .

والواقع لو أن شاعراً آخر حدث له مع أمه ما حدث لحسن محمد صالح لربما ما اكتفى بإبراز مشاعر الفقد والحرمان، ولقذف العالم كله بشواظ من شعر ساخط وناقم على كل شيء، ومستخفٍّ وشاكٍ في كل شيء، لكن حسن صالح فيما يبدو ذو مزاج يميل في الغالب إلى الهدوء والقصد والاعتدال في الكشف عن مشاعره وموقفه من

[1] أغنية العاشق، ص 16 .

الآخر، ولم نرصد له في شعره ما يشي بخروجه عن هذا الطبع سوى هذه الأبيات التي رمى فيها الناس جميعا بقبيح الصفات: [1]

كلـهم بغـاةٌ لا تبـالي بالقـرودْ

الكاذبينَ التافهينَ المجبلينَ على السجودْ

العـائشـينَ بذلـةٍ ما بيـنَ أوحـالٍ ودودْ

ألفوا القنـاعةَ والمـهانةَ والسلاسلَ والقيودْ

ومثل هذا الموقف العدائي ذائع في مدونة كثير من الشعراء الرومانسيين، وهو عادة ما يتأتى بسبب تأزم ذات الشاعر وعدم تكيفها مع المحيط الذي تعيش فيه، والدافع إليه هو الرغبة في إظهار الذات أمام المجموع بمظهر الذات الثائرة الرافضة المستقلة بكينونتها ومواقفها، لذلك يغلب على منطقها الحدة والغلو والتعميم.

المرأة:

أغلب الظن أن التجربة الأليمة التي عانى من ويلاتها الشاعر بعد انفصال أمه عن أبيه قد خلَّفت في نفسه أثراً سلبياً تجاه المرأة، وحرمانه من رؤية ما رآه الرومانسيون فيها، إذ لم يرَ انفصال أمه عن أبيه إلاَّ لأجل اللذة، ولربما بسبب هذا وقع في ظنه أن المرأة كائن مخلوق للذة، فلا عجب . في بعض الأحيان . أن يتشهاها أيَّاً كانت منزلتها عنده، فهو لم يجد حرجاً في أن يذكِّر صديقته التي خاطبها بقوله: (أخت روحي في الكفاح) بأن روائح التفاح قد فاحت من نهديها[2]، ولم يرَ غضاضة في أن يعطف على متسولة، وهو يختلس النظر إلى نهدها المطل من بين ثيابها البالية[3].

ويمكن القول إن الشاعر لم يستطع أن يقيم علاقة ذات طابع رومانسي مع فتاة

---

[1] بعد الحرب ، حسن محمد صالح ، ص22 .

[2] بعد الحرب ، حسن محمد صالح ، ص 48 .

[3] يُنظر: نفسه ، ص 65 .

بعينها، بل أخذ ينتقل من واحدة إلى أخرى، لذلك تعددت صور المرأة في ديوانه، فكانت الأم كما في قصيدة (عقوق)، وكانت الحبيبة كما صورتها قصائد(القلب الضائع . العودة . بعد الغروب . نافذة وقلب . حب الشعب . الإرادة الجامحة . الجاحدة . ظلال عابرة . يعيش على الماضي . إلى جارتي . من أجل عينيها).

وكانت الصديقة ورفيقة الكفاح كما في قصائد (رسالة من سجين عربي . أغنية إلى فتاة من سوريا . عندما يبكي القمر . أغنية حب وسلام).

وكانت أيضاً المرأة المتشردة كما في قصيدة (بعد الطوفان) ، والبغي كما في قصيدتيْ (إلى امرأة . في حي الفجور).

حين فقد الشاعر حنان الأم سعى إلى البحث عن حنان من نوع آخر فوجد ضالته عند فتاة أحبها، وحينها تصور كأي عاشق رومانسي ناشئ أنها هبة من السماء، لذلك حرص على أن ينزه حبه لها عن الشهوة والإثم، قائلاً بروح متشبعة مثالاً وحلماً: [1]

سوف لن أغمسَ قلبي في فجورٍ وضلالِ

سوف لن أرزحَ في الوحلِ بآثامٍ ثقالِ

وكان من الطبيعي وهو بهذه الروح الرومانسية الحالمة أن يحاكي ويستنسخ في بداية ممارسته الشعرية التصورات التي أشاعها عموم الرومانسيين عن قدسية الحب، حيث صوّره معبداً تزينه الشموع، وتقرع فيه النواقيس، لأجل أداء الصلاة والتراتيل قائلاً:[2]

في فؤادي

معبدٌ للحبِ قد زانتْهُ ألافُ الشموعْ

وتراتـــيلُ صـــلاةٍ في خشـــوعْ

ونواقـــيسٌ قديمهْ

---

[1] بعد الحرب ، حسن محمد صالح ، ص 31 .

[2] نفسه ، ص 51 .

قرَّعتْها في السماءْ

يدُ قسِّيــس كريمهْ

وفي قصيدة (عندما يبكي القمر) خلع على حبيبته عددا من مظاهر الطبيعة، لا يمكن الوقوف عندها كلها، وذلك بسبب طول القصيدة التي بلغ مجموع سطورها خمسة وستين سطرا، لذلك نجتزئ منها عددا من السطور الحافلة بالصور: [1]

1 . وأنتِ بصحراءِ عمري كزهرِ الصباحِ العبيقْ

2 . وحولكِ مثل الفراش، أنا كالفراش الطلـيقْ

3 . وحدقتُ في وجـهكِ الحالـمِ

كقرصِ من النـــــــورِ فوقَ السماءْ

4 . وعيناكِ يا فتنتي

معلقـــــتانِ بوجهِ القمـــــرِ جمتان

5 . وشعركِ كالليل

إنْ خيَّم الليـــل دامي الجـــــناح

6 . ونهداكِ كالمـــــــوز فـــي (درنة)

7 . وأهداب عينـــــــيك يا فتنـــــــتي

كحَسَكِ الحنطة ...

تموج وتنـــــمو بأرض بـــــلادي

8 . ونفسُكِ بيـــــضاءُ مثلَ الثـــــلوج

تنيخُ ببـــطءٍ على شامخاتِ النـــجاد

في هذه السطور ثمانية تشبيهات يمكن القول إنها مألوفة لا جدة فيها، عنيتْ بإبراز جانب من جوانب الصورة الخارجية العامة لإحدى صديقاته من رفيقات الكفاح من أجل الحرية والنضال ضد المستعمرين والطغاة، والجدول الآتي يوضح عناصر كل تشبيه

[1] بعد الحرب ، حسن محمد صالح ، ص 68، 70 .

على هذا النحو :

المشبه ونوعه	المشبه به ونوعه	الأداة	وجه الشبه
أنتِ . حسي	زهرة الصباح . حسي	حرف . الكاف	الرائحة
أنا . حسي	الفَراش . حسي	حرف . الكاف	الإرادة
وجهك . حسي	قرص النور . حسي	حرف . الكاف	الوضاءة والاستدارة
عيناك . حسي	نجمتان . حسي	محذوفة	اللمعان
شعرك . حسي	الليل . حسي	حرف . الكاف	اللون
نهداك . حسي	الموز . حسي	حرف . الكاف	الطعم
أهداب عينيك . حسي	حسك الحنطة . حسي	حرف . الكاف	التأثير
النفس . معنوي	الثلج . حسي	الاسم . مثل	الصفاء

إن التشبيهين الأولين يشكلان معاً صورة تكشف عن جوهر علاقة الشاعر برفيقته، فهي بالنسبة إليه زهر الصباح، وهو الفَرَاش الطليق الذي يلثم هذا الزهر، فهي إذاً علاقة مادية نفعية.

ومن الملاحظ في هذه التشبيهات أنها من ذلك النمط الذي يسميه البلاغيون القدماء بالتشبيه المرسل، ويعنون به ما ذُكرتْ فيه أداة التشبيه، وليس من بينها تشبيه محذوف الأداة، أو ما يسمى بالمؤكد سوى التشبيه الثالث، كما يلاحظ أن المشبه وهو الركن الأول من التشبيه جاء حسياً في سبعة تشبيهات، وجاء معنوياً في التشبيه الأخير.

وقد جعل الشاعرُ الركن الأول المشبه يتولى مهمة حصر أعضاء وملامح رفيقته وجهها وعينيها، وشعرها وأهدابها ونهديها ونفسها، وجعل الركن الثاني المشبه به يتولى مهمة حصر الأشياء التي تشبه هذه الأعضاء، وهكذا تبدى للشاعر وجه رفيقته قرصاً من النور، وعينيها نجمتين، ولون شعرها كلون الليل، وطعم نهديها كطعم موز مدينة درنة، وأهداب عينيها كحسك الحنطة، ونقاء نفسها كالثلج، وكل هذه التشبيهات إنما هي أوصاف تزيينية جلب الشاعر بعضاً منها من ذاكرته، والتقط بعضها الآخر من أفواه العوام، فزيَّن بها مفاتن رفيقته، لذلك لم تكن نتاج تجربة ورؤية خاصة بالشاعر بقدر ما كانت من الموروث الفكري والثقافي المشاع.

إلى جانب هذا فإن حبيبة الشاعر أنثى متمردة، وتتمتع بقدر كبير من ثقة النفس وقوة الشخصية، فهي تطلب إليه أن تخرج سافرة الرأس غير مبالية بما يقوله الناس عنها، وبما يؤمنون به من معتقدات، فقد قال على لسانها: [1]

شاعري إني سئمتُ البيتَ هيا نتمـــشَّى
وإذا ما أنكر الناسُ سفوري لستُ أخشى
أنا نفسي لا تروم القيد، لا ترهبُ بطْشا
أنا لا أومن يوماً أنَّ لي في البيتِ عُشـّا
فيه أحيا لا أغادرهُ سوى للقــبرِ نعـشا

الطبيعة:

تبدو الطبيعة في تجربة شاعر العصور الكلاسيكية القديمة والحديثة مناظر جميلة أخَّاذة، لذلك حفل حينا بوصفها، وحينا بتشخيص بعض عناصرها، ولكن بعد بروز المد الرومانسي بعد منتصف القرن الثامن عشر تغيرت النظرة إلى الطبيعة، إذ اتجه الشعراء إلى التفاعل الوجداني مع عناصرها والتماهي معها حتى تراءت لهم أنها مصدر السعادة، والمخلِّص من الشرور والآثام، والأم الحنون التي يبوحون لها بأشجانهم

[1] بعد الحرب ، حسن محمد صالح ، ص 28 .

وأسرارهم.

وحسن محمد صالح حاول كغيره من شعراء جيله التماهي مع عناصر الطبيعة محاولا استنطاق دلالاتها ليوحي بواسطتها إلى متلقي شعره بما يجيش في صدره من مشاعر ورؤى[1]، ومن ذلك قوله مُشخِّصاً القمر: [2]

وحين يرتفعُ القمرْ ...

من خدرهِ المسحورِ يرتفعُ القمرْ ...

متضرجَ الوجناتِ، يحبو خلفَ هفهافِ السحابْ

ويغسلُ الضوءُ المقابرَ والمآذنَ والقبابْ

نمشي حفاةً للحقولْ

إلى أراجيحِ الشجرْ

أنا والصحابْ

استحضر الشاعر في هذه السطور صورة من صور طفولته، حين كان ينطلق مع أقرانه على ضوء القمر نحو الحقول يلعبون بالأراجيح، وقد شاء أن ينقل إلينا هذا الحدث بالتشخيص من خلال إضفاء صفات بشرية على القمر، حيث جعله طفلاً أسطورياً يطل برأسه من مضجعه محمر الوجنتين، ثم أخذ يحبو خلف السحاب، ويغسل بضوئه مساكن الأموات (المقابر)، وأماكن عبادة الأحياء (المآذن والقباب).

وفي موقف آخر شخَّص بعض المظاهر الطبيعية قائلاً : [3]

إنْ أقبلتْ ريحُ الشتاءِ تئنُّ معلـــنةً حلـــولهْ

وعلاَ هزيمُ الرعدِ وارتجفتْ ليـــــاليهِ الطويلهْ

وارتجَّ قلبُ الليلِ وارتعشتْ ذُبـــالتي الضئيلهْ

---

[1] الصورة الشعرية في القصيدة الليبية المعاصرة ، الدكتور سليمان زيدان ، ص 91.

[2] بعد الحرب، حسن محمد صالح ، ص61 .

[3] بعد الحرب، حسن محمد صالح ، ص25 .

وتساقطَ الثلجُ الكثيفُ هجرتِ شرفتكِ الظليلهْ

يتيح أسلوب الشرط والصور الاستعارية المصاحبة له مجالاً لاستنطاق هذه الأبيات وفحص حمولتها الدلالية، فالشاعر تنبأ بأنه لن يتمكن من رؤية من يهواها في شرفتها، وهذه النبوءة لم تتأتَ له اعتباطاً بقراءة الطالع وبالتنجيم، بل بقراءة تغير مظاهر الطبيعة (الريح – الرعد– الليل– الثلج)، فقد أسس نبوءته وتوقعاته على مقدمة ونتيجة معروفة سلفاً لديه، إذ لما كانت الشرفة هي المكان الوحيد الذي يرى فيه من يسعى إلى وصالها، فإن حلول الشتاء وتساقط الثلوج سيمنعها من الجلوس في هذه الشرفة، ومن ثَم سيمنعه هو أيضا من رؤيتها، فكأن مجيء الشتاء يشي بأن الجليد سيجمِّد العلاقة معها، فهي إذاً ـ وكما يبدو ـ علاقة عابرة مرتبطة بتحسن أحوال الطقس، قصد بها ما يقصده عادة عابرو السبيل والمراهقات من سكان المدن الكبيرة حين يتبادلون فيما بينهم وعلى مسافات نظرات الإعجاب وكلمات الغرام.

لذلك ووفق هذا التنبؤ استُهلتْ هذه الأبيات الأربعة بجملة شرطية، أولها أي: حرفها وفعلها (إنْ أقبلتْ ريح الشتاء) تصدرا البيت الأول، فكان بمثابة المقدمة للآتي الذي لا يبتغيه الشاعر، ونهايتها أي: جوابها استقر في عجز البيت الرابع (هجرتِ شرفتك الظليلةْ)، فكان بهذا إعـــلاناً عن نتيجة هذه المقدمة وعن
حدوث ما يخشى الشاعر حدوثه.

وكما قامت الأبيات الأربعة على أسلوب الشرط، كذلك قامت على عنصر التصوير الاستعاري الذي تبدَّى في هذه التشخيصات: (أقبلتْ ريح الشتاء تئن معلنة حلوله – ارتجفتْ لياليه – ارتج قلب الليل– ارتعشتْ ذبالتي) ، فهذه الصور عُنيت بإبراز الجو النفسي المشحون بالحزن والخوف من المجهول الذي سيطر على الشاعر حتى جعله يرى الريح في هيئة شخص يأتي وهو يئن معلناً عن قدوم فصل الشتاء، ويرى جسم الليل يرتجف وقلبه يرتج، وكذلك يرى الذبالة ترتعش، وهذه الأفعال (الأنين والارتجاف والارتجاج والارتعاش) كلها سلبية لا توحي ببشائر خير، بل هي نذر شر مستطير.

المدينة والريف:

برزت في الديوان ثنائية(المدينة– الريف)، وقد انحاز الشاعر للريف والقرية ضد المدينة، وهو نفس الموقف الذي اتخذه سائر شعراء العصر الذين نشأوا نشأة ريفية ثم انتقلوا إلى المدينة واصطدموا بها فصبوا عليها شواظاً من سخطهم ولعناتهم؛ لأنهم لم يروا فيها سوى ((الضجيج وقسوة الواقع وفجاجته، والعالم الذي تحطمت على صخرة قوانينه وأعرافه طموحاتهم المثالية، فآثروا من ثَم حياة الطبيعة بما فيها من براءة، وبما تمثله من حرية وبساطة وانطلاق)) [1].

يقول حسن محمد صالح في قصيدة (العودة) [2] :

جئتُ المدينةَ علَّني ألقى الحياةَ الناعـمهْ

فإذا بها وكرُ النفـاقِ بكل وغـدٍ زاحـمـهْ

وإذا النـــفوسُ حقيـرةٌ لكنها متعـاظمـهْ

فرجعتُ أنتـــهبُ الخُطى حراً بنفسٍ حازمـهْ

للريفِ فردوسي الحبيب ترفُّ نفسي الباسمهْ

هكذا بدت المدينة في عينيْ الشاعر وكرا للمنافقين والأوغاد والنفوس الحقيرة المنفوشة بالعظمة المزيفة، لكن القرية على النقيض من هذا تمثل الجمال والخير والهدى، وما من شك أن لنشأة الشاعر دوراً فاعلاً في صياغة هذا الموقف، فالمعروف أنه قضَّى شطراً من طفولته وصباه في قرية (قمينس).

وكأي قروي بسيط يدخل عالم المدينة وخاصة للمرة الأولى لا بد أن ينكمش بفعل الصدمة ويتضخم لديه الشعور بالاغتراب والتوجس من كل ما يحيط به من معالمها، فالشوارع مكتظة والضوضاء إيقاع يومي متصل، والناس الذين يقابلهم ويتعامل معهم

---

(1) الموقف من المدينة في الشعر العربي المعاصر، الدكتور السعيد الورقي، ص18، 19، ويُنظر: المدينة في الشعر العربي المعاصر، مختار علي أبو غالي، 8 . 10.

(2) بعد الحرب، حسن محمد صالح ، ص 19 . 20 .

ليسوا كالناس في قريته من حيث السلوك العام واللغة المستخدمة.

وفي قصيدة (الجاحدة) تبرز إشكالية (المدينة. الريف) بين الشاعر وحبيبته، فهو يدعوها للحياة معه في الريف، محاولا إقناعها أن السعادة تكمن في العيش بين المروج والزهور والغور وصوت الناي. قال[1]:

تعالَيْ بنا نحو تلك المروجْ نردد أغنية الساقيهْ

وننشق عطر الزهور البديع ونبسم للفتنة الطاغيهْ

ونصغي لأنّات ناي بعيد يرجّعها الغور والرابيهْ

ويستحضر الشاعر لحبيبته صورة المدينة والريف كما يراهما هو، لا كما تراهما هي، فهو يتجاهل رؤيتها وموقفها منهما، بل يتمادى فيطلب إليها ببساطة القروي أن تترك مدينتها بحجة أنها مرتع للهو واللذات والنفاق والرياء، وأن تنطلق معه إلى الريف حيث النفوس الكبيرة، لا تلك الحقيرة التي تغص بها المدينة، وحيث الجمال الطبيعي غير المتكلف والأخلاق السامية:

وخلِّ المدينةَ في لهوِها تعجُّ بلذَّاتِها الفانيهْ

ومجتمعاً غارقاً في النفاقِ يُساقُ ببطءٍ إلى الهاويهْ

عبادتُه في الحياة الرِّياءُ وتقواهُ شعودةٌ باليهْ

وهيَّا إلى الريفِ حيث النفوسُ كبارٌ وأخلاقُها ساميهْ

وهيَّا إلى الريفِ مهدِ الجمالِ ومهبطِ وحيي وأشعاريهْ

ويمعن الشاعر في رسم صور رومانسية من مخيلته، فيرى أن المكان المناسب لبث الأشواق والتعبير عن الحب هو حضن الطبيعة البكر بعيداً عن الناس وصخب المدن، لذلك دعا حبيبته إلى ترك المدينة وإلى الإقامة معه في البادية، حيث يحلو البوح والهمس بين المروج والسواقي وخلف أسراب الفراش وثغاء الشياه ومرح الحملان، لكن

[1] بعد الحرب، حسن محمد صالح ، ص 36 .

حبيبته لم تطاوعه؛ بل سخرت من رأيه ومنطقه قائلة[1]:

فقالتْ أتبغي بنا أنْ نعـــودْ إلى البؤسِ في كنفِ الـباديهْ
إلى حيث لا شيءَ إلا الظلامْ على الروضِ والسهلِ والرابيهْ
ولا لحنٌ إلا زئـيرُ الريـــاحْ تعربـدُ في القـلّـلِ العاليـــهْ
ومن كان مثلي يحبُّ الحياةْ ويهفو لأضـوائِـها الـــزاهيهْ
فكيف تطالبُـــهُ أن يعـــودْ ويرجـعَ نحـوَ الـرُّبا الخالـيهْ

هكذا لم يكن حسن محمد صالح قادراً على التواصل مع حبيبته التي لم تر في مسقط رأسه وموطن صباه الريف والبادية سوى البؤس والظلام والموات، وهو ما يشي بوجود تفاوت طبقي وتباين شاسع في التفكير والشعور بينهما أدى إلى فصم علاقتهما، وفي قصيدته (يعيش على الماضي) يفصح الشاعر عن هذا التفاوت والتباين بقوله على لسان أهل حبيبته[2]:

فقال له أبوها لا تُغالـي ودعْ حبَّ الفتاةِ إلى سواها
إذا رأت القرودُ زهورَ وردٍ تمنَّتْ أنْ تُنازعَها شَـذاها
فلستَ لمثلنا صهراً جديراً فأنتَ أقلُّ أحسـاباً وجـاها

الإيقاع:

المتصفح لديوان (بعد الحرب) لا بد أن يلحظ أن إيقاع القصائد إيقاع انسيابي بطيء يوحي عموما بالشجن والشعور بالوحدة والحرمان، وتتبدى مظاهره في الأوزان والقوافي والتدوير والتكرار.

لقد نظم الشاعر اثنتي عشرة قصيدة في الإطار العروضي القديم، أي: إطار البيت الشعري، ونظم مثلها في إطار السطر الشعري، وأربعة أخرى نظمها في الإطار المقطعي الذي تتنوع فيه القوافي.

---

(1) بعد الحرب، حسن محمد صالح ، ص 36 .

(2) المصدر نفسه ، ص 40 .

ومعظم قصائد الديوان سواء العمودية أو الحرة جاءت منظومة على تفعيلتيْ الكامل (متفاعلن) والرمل (فاعلاتن)، وشيوع هاتين التفعيلتين هو الذي جعل إيقاع القصائد المنظومة انسيابيا بطيئا، وذلك بسبب توالي الحروف المتحركة في كل منها، وكثرة زحافاتهما[1]، كما أن معظم القوافي في الديوان اتصل رويُّها بالهاء الساكنة، فهناك ست قصائد عمودية اتصلت أواخر أبياتها بهذه الهاء، وهي: (العودة– نافذة وقلب– حب الشعب– إذا شمخت إلى العلياء نفس– الإرادة الجامحة– الجاحدة)، وبالإضافة إلى هذه القصائد هناك أيضا ثلاث مقطوعات أخرى انتهت الأبيات في بعض مقاطعها بالهاء الساكنة أيضاً.

والواقع ليس في هذه القصائد ما يشي بأن اعتمادها على رويٍّ موصول بهاء ساكنة كان لغرض فني أو دافع شعوري يتصل بذات الشاعر، ولا غرو إذا عزونا هذا الأمر إلى الإفلاس وضعف القدرة على استيعاب وفهم وسائل التنويع الإيقاعي التي يوفرها عروض الشعر العربي، والدليل على هذا أن بعضاً من قوافي هذه القصائد وغيرها لم تسلم من الاضطراب الناشئ عن اختلاف الحروف والحركات التي تسبق الرويَّ أو التي تأتي بعده، ففي قصيدة (حب الشعب) مثلاً ظهر الاضطراب في عدد من قوافيها، إذ قامت الأبيات الأولى منها على رويّ اللام المتصلة بهاء وصل منقلبة عن تاء التأنيث الساكنة[2]:

يا ربةَ البرجِ المعطَّرِ والوسادةِ والمظــلهْ

ونوافذَ القصرِ الرشيقِ على حدائقهِ مُطلهْ

ولكن في مواضع أخرى من القصيدة تسللت إلى الرويّ هاءٌ أصلية، وأخذت محل

---

(1) يُنظر: العروض وإيقاع الشعر العربي ، الدكتور سيد البحراوي ، ص 56.

(2) بعد الحرب ،حسن محمد صالح ، ص 33 ، وللشاعر قصائد أخرى في ديوانه الثاني (أغنية العاشق) قامت قوافيها على الهاء الساكنة هي قصيـــدة اذكريني ص41 ، عائد من الحرب ص47 ، الحانة ص 109 ، الموت والريح ص111 .

هاء الوصل المنقلبة عن التاء المؤنثة دون أن يحس بها الشاعر:

ففؤادي الدامي بحبك يا جميلةُ ما تـــدلَّهْ

لا تحسبي أني سأمنحكِ العبادةَ والتجـــلهْ

وأخرُّ ألثم كفكِ البيضاءَ في شـوقٍ وذِلـهْ

قَسَماً بحسنكِ ما انحنيتُ مقبّلا صنماً تألَّهْ

في البيت الثالث كانت الكسرة حركة الحرف الذي سبق الرويَّ اللام وهو ذال (ذِله)، وفي البيت الرابع جاءت الفتحة حركة لهمزة (تألَّه)، وهو ما أدى إلى حدوث نشاز موسيقي خدش نسق تردد الإيقاع في القصيدة خدشاً كان يمكن أن يكون محدوداً لو لم يُحدِث اضطرابا آخر في القوافي، فمن المؤكد أن الهاء المتصلة بأواخر الكلمات ليست واحدة، فهي في البيتين الأول (تدلَّه)والرابع (تألَه) أصلية من جنس الكلمة، وفي البيتين الثاني (التجلة)، والثالث (ذلة) منقلبة عن تاء التأنيث.

وفي قصيدة (العودة) يبرز اضطراب واضح في القافية، كما يتبين من هذه الأبيات الخمسة[1]:

بين المروجِ وفي الحقولِ مع الشياهِ السائمهْ

وأداعبُ الحملانَ وهي تطوفُ حـــولي ناغيهْ

وأرى الغديرَ على شواطـئهِ الطيـورُ العـائمهْ

لا أبتغي مجداً كـما تبـغي النفـوسُ الواهـمهْ

حسبي الغـرامُ ببـحره تنـسابُ نفسـي الهائـمهْ

ليس بخافٍ أن رويَّ القصيدة هو الميم المتحركة الموصولة بالهاء الساكنة، لكن الشاعر في البيت الثاني قد أهمله، واستبدله برويٍّ آخر هو الياء، محطماً بقصد أو بدون قصد نسق الإيقاع الذي تردد صداه في القصيدة كلها، ولربما توهم أن هذا البيت طالما

---

[1] بعد الحرب ،حسن محمد صالح ، ص 19 .

انتهى بالهاء الساكنة كغيره من الأبيات فلن يحدث في إيقاعه نشاز، وفي قافية البيت الأخير وقع ما يسميه العروضيون الإيطاء، وهو تكرار القافية لفظاً ومعنى قبل مرور سبعة أبيات من استعمالها لأول مرة، فالشاعر كرَّر كلمة (الهائمة) بعد بيت واحد فقط.

إلى جانب هذا فإن الشاعر استخدم في عدد محدود من قصائده التدوير، ولعل الشاعرة نازك الملائكة من أوائل النقاد الذين توقفوا عند ظاهرة التدوير في الشعر العربي المعاصر، وقد تعاملت معها بوصفها ظاهرة إيقاعية وليست ظاهرة عروضية كتابية يرمز لها عند كتابة البيت بالحرف(م) أو بأي رمز آخر، ومنذ البدء جزمت الشاعرة جزماً قاطعاً بأن التدوير لا يمكن إساغته أبداً في الشعر الحر؛ لأنه في حالة حدوثه سيبتدئ السطر بجزء من نهاية كلمة ظلت حروفها الأولى عالقة في السطر السابق، لكنها استساغت التدوير في شعر نظام الشطرين، واهتدت بذوقها الموسيقي وخبرتها في الممارسة الشعرية إلى أنه يضفي على البيت غنائية وليونة؛ لأنه يطيل نغماته.

ولاحظت الشاعرة أن التدوير يكون مستساغاً في العروض المنتهية بسبب خفيف (متحرك فساكن) مثل (فعولن) (فاعلاتن)، أي: عروض المتقارب والخفيف ومجزوء الرمل، أما العروض المنتهية بوتد مجموع (متحركان فساكن) مثل (متفاعلن . مستفعلن . فاعلن) أي: عروض الكامل التام، والرجز التام، والسريع، فإن التدوير فيها يبدو ثقيلاً ومنفراً، غير أن الشاعرة استدركت بعدئذ، إذ لاحظت ملاحظة أقرت هي نفسها بغرابتها، حيث رأت أن التدوير قد يستساغ في وزنين مجزوءين هما: مجزوء الكامل، ومجزوء الرجز؛ لأنه في رأيها يضفي عليهما نبرة موسيقية تتميز بالليونة والعذوبة[1].

والواقع أنه من الممكن قبول واستساغة التدوير في عموم الأوزان القصيرة والمجزوءة معاً، وأيًّا كانت نهايات عروضها بسبب أو بوتد أو بفاصلة، وذلك لأن قصرها واعتماد كل منها على أربع تفعيلات يسمح بدمج الشطرين فيها دون داعٍ للتوقف في نهاية الشطر الأول، بحيث يبدو الشطران كأنهما سطر واحد متصل لا انفصام بين

[1] يُنظر: قضايا الشعر المعاصر، نازك الملائكة، ص114 . 122 .

جزأيه، غير أن هذا الاتصال بين شطري البيت لن يكون مقبولاً ومستساغاً في الأوزان التامة والطويلة كالطويل والبسيط والكامل وغيرها؛ لأن التدوير في هذه الحالة– وكما أشارت الشاعرة نازك الملائكة– يطيل بالفعل من تردد إيقاع هذه الأوزان، ويحرم الشاعر والمتلقي معاً من نقطة ارتكاز صوتية قصيرة يتوقف عندها النفَس والتدفق هنيهة .

كذلك وبرغم أن الشاعرة نازك الملائكة– كما تقدم– لا تسيغ التدوير في القصائد الحرة، فإنه يمكن قبوله بتحفظ في بعض المواضع التي لا يتعذر فيها الاسترسال في قراءة السطرين المدورين دون توقف بينهما، ومن هذه المواضع قول حسن صالح في قصيدة (عقوق) [1] :

اذهبْ لوالدكَ المشرَّدِ في بني غازي

ولا تمكثْ معي

من الواضح أن السطر الأول يتكون من ثلاث تفعيلات تامة، وتفعيلة رابعة ناقصة تجزأت إلى جزأين، جزؤها الأول في نهاية السطر، وجزؤها الثاني في مستهل السطر الذي يليه، وتقطيع السطرين يوضح موضع التدوير كالآتي :

إذهب لوا / لدك المشر/ رد في بني/ غازي

مستفعلن / متفاعلن/ متفاعلن / مستف

ولا / تمكث معي

علن / مستفعلن

إن السطرين صحيحان عروضياً فلا يوجد اختلال في وزنهما إلاَّ من حيث شكل كتابتهما، ومن اليسير تفادي الوقوع في شرَك هذا الاختلال الشكلي، وذلك بوصل قراءة السطرين معاً، كأنهما سطر واحد مكون من خمس تفعيلات، وكذلك يمكن بنفس هذه الطريقة التعامل مع التدوير الواقع في هذين السطرين، وهما من قصيدة (بعد الطوفان)[2]:

---

[1] بعد الحرب، حسن محمد صالح، ص13 .

[2] بعد الحرب، حسن محمد صالح، ص66 .

والليلُ والأسوارُ في وطني

وأشباحُ النواطيرِ المطلةِ في الدجونْ

وتقطيعهما كالآتي :

والليلول / أسوار في/ وطني

مستفعلن / مستفعلن/ متفا

وأش/ باحننوا / طير لمطل / لتفددجون

علن/ مستفعلن/ مستفعلن / متفاعلن

وفي بعض القصائد الحرة برز التكرار وسيلة من وسائل التقفية والترجيع النغمي، كما في قوله مُحيِّياً ثورة وثوار الجزائر على المستعمر الفرنسي: [1]

إيهِ يا أرضَ السناكي المُشْرَعة

والمشانقْ

لن تعودي مزرعة

لن تعودي وكرَ جلادٍ يقيمُ المقصلة

أنتِ قوة

أنتِ ثورة

أنتِ نارٌ في الرُّبى مشتعلة

وجنودُ البغي قد أضحوا وقودَ المعركة

أنتِ يا أرضَ الصحاري المُحرِقة

والبساتينِ الغنية

والنفوسِ المستهيناتِ الأبية

أنتِ أرضٌ عربية

عربية

[1] بعد الحرب، حسن محمد صالح، ص46 .

حفلت هذه السطور بالنبرة الخطابية والتعابير الإنشائية التي فرضها الموقف الشعوري المسيطر على الشاعر لحظة إنشاء القصيدة، لكن التكرار قد أخفى عيب هذه النبرة ووفَّر للقصيدة تقفية منغَمّة اعتمدت على تسكين أواخر السطور، وعلى ترجيع بعض الحروف مثل" لن" ، وحرف العطف الواو، وترجيع الضمير المنفصل "أنتِ"، وكذلك ترجيع كلمة "أرض". ومن صور الترجيع النغمي قول الشاعر: [1]

دنيا صباي

صباي ذيَّاك البعيدْ

بالأمسِ بالأمسِ البعيدْ

هذه السطور القصيرة الثلاثة المكونة من ثماني كلمات من الممكن اختزالها في جملة واحدة تتكون من خمس كلمات هي (دنيا صباي ذياك بالأمس البعيد)، ومن الواضح أن الشاعر عمد إلى التطريب والترجيع النغمي، فكرر ثلاث كلمات هي صباي، الأمس، البعيد.

وكرر الشاعر شبه الجملة (في فؤادي) أربع مرات في قصيدته (أغنية إلى فتاة من سوريا) : [2]

1 . في فؤادي ..

ولدتْ منذ هنيهاتْ قليلهْ

زهرةٌ للحبِّ بيضاءُ بليلهْ

2 . في فؤادي

فجرُ حبٍّ وسماواتٌ وأقمارٌ وليدهْ

(وأغاني)[3] جديدهْ

---

[1] بعد الحرب، حسن محمد صالح، ص60 .

[2] بعد الحرب، حسن محمد صالح، ص 50، 51 .

[3] كذا في الأصل ، ولعله خطأ مطبعي ، والصواب : (وأغانٍ) .

3. في فؤادي

معبدٌ للحبِّ قد زانتْهُ ألافُ الشموعْ

وتراتيلُ صلاةٍ في خشوعْ

4 . في فؤادي

ولدتْ منذ هنيهاتٍ قليلهْ

زهرةٌ للحبِّ بيضاءُ نقيهْ

وفي قصيدة (إلى جارتي) المكونة من ستة وخمسين سطراً عمد الشاعر إلى تكرار ثلاثة عشر سطراً منها تكراراً تاماً دون تغيير، وهي: [1]

1. أقسى من النارِ

2. من قلبِ جزارِ

3. قلبي الذي تبغين سكناه

4. قلبي أنا أقسى من النارِ

5. شفقيةَ الشفتينِ يا طفلةً

6. مخدوعةً بمظاهرِ الجارِ

7. وراءَ أسواري

8 . كخرير أنهارِ

9 . نهداك مثل براعم برزت بإصرارِ

10 . مأسورة الأحلام لا تتهوري

11 . لن تستطيعي سبر أغواري

[1] بعد الحرب، حسن محمد صالح، ص 56، 58 .

12 . وغريب أطواري

13. سوداء كالقارِ

مـن الواضـح أن حسـن محمد صـالح قـد أنهـك قصـيدته بهـذا الـنمط مـن التكـرار النغمي، فلا شك أن كَمَّ الكلام المكرر ليس قليلا، ويبدو أنه لم يكن ثمة دافع شعوري وراء هذا التكرار سوى حرص الشاعر على اصطناع التقفية في قصيدته.

مصادر البحث:

1) بعد الحرب، حسن محمد صالح، دار النشر الليبية، طرابلس، ط1، 1963م.
2) معجم الشعراء الليبيين، عبد الله سالم مليطان، دار مداد، ط 1،ج1، 2001م.

مراجع البحث:

1) أغنية العاشق ، حسن محمد صالح، مطابع الجمهورية بوزارة الإعلام والثقافة، طرابلس، ط1، 1973 م.
2) ديوان الحطيئة، شرح أبي سعيد السكري، دار صادر، بيروت،1981م.
3) الحركة الشعرية في ليبيا في العصر الحديث، الدكتور قريرة زرقون نصر، ج2، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، ط1، 2004م.
4) الشعر الحديث في ليبيا، دراسة في اتجاهاته وخصائصه، الدكتور عوض محمد الصالح، منشأة المعارف بالإسكندرية، 2002م.
5) الصورة الشعرية في القصيدة الليبية المعاصرة، الدكتور سليمان زيدان، وزارة الثقافة والمجتمع المدني، ط1 ،2013م .
6) العروض وإيقاع الشعر العربي، الدكتور سيد البحراوي، الهيئة المصرية للكتاب، 1993م.
7) قضايا الشعر المعاصر، نازك الملائكة، دار العلم للملايين، بيروت، ط 5، 1978م.
8) القصيدة الرومانسية في ليبيا، تهاني مفتاح راشد، منشورات مجلس تنمية الإبداع الثقافي، ط1، 2004م.
9) الموقف من المدينة في الشعر العربي المعاصر، الدكتور السعيد الورقي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية،1991م.
10) المدينة في الشعر العربي المعاصر، مختار علي أبو غالي ،عالم المعرفة، العدد 196، 1995م.

أ / صلاح الدين أبو بكر الحراري
كلية الآداب والعلوم / قصر الأخيار – جامعة المرقب

- **مقدمة:**

تعد المواطنة في حقيقتها ومن خلال منظومة قيمتها المتعددة سلوكاً حضارياً يقوم به الفرد لصالح وطنه، أو المكان الذي يعيش فيه، أو حتى المنظمة التي يعمل بها، ومعنى هذا أنها التزام عقائدي وأخلاقي وحضاري، فالمواطنة مبنية على قيم ومبادئ الإنسان السوي تجاه وطنه ومجتمعه، حيث تصبح المواطنة لديه عبارة عن سلوك شخصي، وممارسة يوميه في حياته، والأسرة هي عماد المجتمع، وهي البوتقة التي تحيط بالفرد منذ ميلاده لتزوده بالقيم والمبادئ التي تساعده على التكيف مع المجتمع، وهي الوسط الذي اصطلح عليه المجتمع لتحقيق غرائز الإنسان ودوافعه الطبيعية والاجتماعية، وهي أكبر من كونها مجرد وسيلة لتحديد النسل وتربية الأبناء وإعدادهم للقيام بدورهم في الحياة الاجتماعية، فهي كجماعة وظيفية تزود أعضاءها بكثير من المهام الأساسية .

إن هذه المقومات التي تميز الأسرة عن باقي المؤسسات والأنساق الاجتماعية الأخرى جعلها تحتل مكانة رفيعة في المجتمع؛ لكونها النظام الأمثل القادر على أن يلعب دوراً مهماً في تحقيق وتفعيل مفهوم المواطنة لدى أفرادها من خلال الوظائف المنوطة بها، لا سيما إذا تمّ تأديتها بشكل صحيح وسوي .

وبما إن دور الأسرة يتجلى في تشكيل وترسيخ قيم المواطنة في الظروف العادية فإنّ دورها يتضاعف كثيرا في ظل الظروف التي تطغى فيها التحولات المتصارعة والمستمرة على الصعيد الدولي والمحلي المتعلقة بالأوضاع الأمنية، وعدم قيام مؤسسات الدولة بدورها المنوط بها في الأحوال العادية .

وانطلاقاً مما سبق سنحاول أن نبين في هذا البحث دور الأسرة في ترسيخ وتعزيز قيم المواطنة لدى الفرد في مرحلة المبكرة من حياته مثل قيمة: المساواة، المشاركة، الحرية، وغيرها من القيم الأخرى التي تشكل ركائز المواطنة وعناصرها الأساسية .

- **مشكلة البحث:**

على اعتبار أن الأسرة هي البوتقة الأولى التي ينشأ فيها الفرد ويتلقى في كنفها مجمل أساليب التفكير والتعامل، وحيث إن من مسؤولية الأسرة الاهتمام بالطفل في المراحل المبكرة من حياته والتي قد تبدو لبعض الآباء من الأمور العادية، أو من الأمور التي لا زال التفكير بها مبكرا، إلا أنهم يغفلون تماما عند اعتقادهم بأن زمن تزويدهم بهذه القيمة قد حان سيصطدمون بأفراد غير مبالين بها؛ لأنه وبكل بساطة زمن الزرع قد مضى .

وأمام هذا يتضح لنا جليا مسؤولية الأسرة في غرس قيم المواطنة لدى أبنائها، ولاسيما في الفترات المبكرة؛ لأن ذلك يسهل عليهم الانتقال بهم من بيئتهم الأسرية هذه إلى مجتمعهم الذي يحيط بهم، فكلما عززت الأسرة هذه القيمة أكثر كما صارت سلوكياته تتم وفق هذه القيمة لتصبح جزء من فلسفته في الحياة .

- **تساؤل البحث :**

س : إلي أي مدى تساهم الأسرة في ترسيخ قيم المواطنة لدى أبنائها؟

- **أهداف البحث:**

1 – يهدف هذا البحث إلى التعرف على مستوى قيم المواطنة لدى الأسرة الليبية.

2– تحديد مدى مساهمة الأسرة في ترسيخ قيم المواطنة لدي أبنائها .

- **أهمية البحث :**

تكمن أهميته **في** :

1– التعرف على قيم المواطنة لدى الأسرة وغرسها لدى أبنائها، نظرا لما في هذين

الجانبين من إسهام في رقي الوطن وتقدمه .

2- يكتسب هذا البحث أهميته من خلال تناوله لدور الأسرة في ترسيخ قيم المواطنة لدى أبنائها.

3- تكمن الأهمية العملية من خلال الوقوف على آراء شريحة من شرائح المجتمع الليبي وهي الأسرة، وعن مدى ممارسة قيم المواطنة لديها بصورة عملية على أرض الواقع من عدمه وخاصة فيما يتعلق بالتعاون مع أبنائها .

4- كذلك تكمن أهمية هدا البحث في أهمية المرحلة العمرية التي يتناولها، حيث يركز على مرحلة الطفولة، وهي مرحلة حرجة في حياة الأبناء، ولها دور في تشكيل الشخصية السوية .

- **أولاً : مفاهيم البحث :**

- **الأسرة :**

الأسرة في اللغة هي الدرع الحصين، وأهل الرجل وعشيرته (الخشاب: 1985، 54) .

وتطلق على الجماعات التي يربطها أمر مشترك، وجمعها أسر (القصير: 1995، 33) .

وعرفها بعض علماء الاجتماع بأنها: عبارة عن جملة من الأفراد يرتبطون معاً بروابط الزواج والدم والتبني ويتفاعلون معا.(عبد الباقي06:1980) ، وعرفها القاموس الاجتماعي بأنها: رجل وامرأة أو أكثر يرتبطون معاً برابطة القرابة أو علاقات وثيقة أخرى، بحيث يشعر الأفراد البالغين فيها بمسؤوليتهم نحو الأطفال سواء كان هؤلاء أبناؤهم بالتبني أم أبناؤهم الطبيعيين .

ويعرفها محمد بدوي بأنها: " مجموعة من الأفراد يتفاعلون فيما بينهم، وإذا كان التحليل في علم الحياة يقف على الخلية، ففي علم الإجماع، يقف على الأسرة باعتبارها الخلية الأولى للمجتمع (بدوي :2000 ، 182) ، ويعرف الوحشي أحمد بيري الأسرة في

كتابه "الأسرة والزواج" بأنها: "مجموعة أفراد يربطهم رباط الزواج، الدم، أو التبني، ويقيمون في منزل واحد ويتفاعلون ويتصلون ببعضهم البعض من خلال أدواره الاجتماعية (بيري:50،1998).

وعرفها "بوجاردس بأنها: "جماعة اجتماعية صغيرة تتكون عادة من الأم والأب، وواحد أو أكثر من الأبناء، يتبادلون الحب ويتقاسمون المسؤولية ليصبحوا أشخاصاً يتصرفون بطريقة اجتماعية (حسن :25،2001) .

أما وليام اجبرن فعرفها بأنها: "منظمة نسبياً مكونة من الزوج وأطفال أو بدونهم، ويرى أن العلاقات الجنسية والوالدية هي المبرر الأساسي لوجود الأسرة، وإنها من مميزاتها في كافة المستويات الثقافية (ديتشيل :225،1983) .

أما دينكن ميتشل فقد عرفها في معجمه بأنها: "كل مجتمع قائم بالفعل يشتمل على بناءات أسرية على أية صورة من الصور، فهي ضرورة حتمية لبقاء الجنس البشري، كما أنها الجماعة الأولية التي ينتمي إليها الطفل دون اختيار، والجسر الذي يوصله إلى المجتمع (جلبي: 250،1983).

- **القيم :**

تعد القيم من المفاهيم الجوهرية في كافة ميادين الحياة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية؛ لأنها تمس العلاقات الإنسانية بكافة صورها، فهي ضرورة اجتماعية لأنها معايير وأهداف لا بدّ وأن نجدها في كل مجتمع منظم، سواء كان متقدماً أو متخلفاً، ويضيف البعض بأن الحياة الاجتماعية تستحيل بدون القيم، ولا يمكن إن يحققوا ما يريدون وما يحتجون إليه من الآخرين بغير القيم، وتلعب هذه الأخيرة دوراً كبيراً في إدراك الفرد للأمور من حوله، وكذلك تصوراته للعالم المحيط به (خطاب 6,59:2004).

ومن بين تعريفات القيم الكثيرة والمتعددة نجد تعريف كارين أوينز الذي ترى القيم بأنها: أفكار معيارية توجه السلوك وتزوده بمعايير خارجية داخلية نحو ما يكافح الناس من أجله، وتزود السلوك بالأساس الأخلاقي (عبد الفتاح: 227،2000).

ويعرفها عبد اللطيف خليفة بأنها "عبارة عن مجموعة الأحكام التي يصدرها الفرد بالتفضيل أو عدم التفضيل للموضوعات أو الأشياء، وذلك في ضوء تقييمه أو تقديره لهذه الموضوعات، وتتم هذه العملية من خلال التفاعل بمعارفه وخبراته وبين الإطار الحضاري الذي يعيش فيه ويكتسب من خلاله الخبرات والمعارف" (رشوان159:2007).

ويعرف سميت القيم بأنها "تطلق على ما هو جدير باهتمام الفرد لاعتبارات مادية، أو معنوية أو اجتماعية أو أخلاقية أو دينية أو جمالية ".

ويعرف حامد زهران القيم بأنها:"عبارة عن تنظيمات لأحكام عقلية انفعالية، وهي مفهوم ضمني غالباً ما يعبر عن الفعل، أو الامتياز، أو درجة الفضل الذي يرتبط بالأشخاص أو الأشياء، أو أوجه النشاط ".

- **المواطنة :**

المواطنة لغة تشتق من كلمة المواطن، وهو المنزل الذي يقيم فيه الإنسان، والجمع أوطان، ويقال وطن بالمكان وأوطن به، أي: أقام، أوطنه: اتخذه وطناً وأوطن فلان أرض كذا: اتخذها محلاً ومسكناً يقيم فيه (ابن المنظور ،4868 :1984).

وقد عرفتها دائرة المعارف البريطانية بأنها العلاقة بين فرد ودولة كما يحددها قانون تلك الدولة متضمنة مرتبة من الحرية وما يصاحبها من مسؤوليات وتصبغ عليه حقوقاً سياسية مثل حق الانتخاب وتولي المناصب العامة.

وعرفت المواطنة في موسوعة العلوم الاجتماعية على أنها: " المشاركة بالعضوية الكاملة في دولة بحسب إقليمه، وهو ما يعني إن تحديد هوية المواطن الحاصل على هذه العضوية مسألة نسبية تحددها كل دولة بحسب أوضاعها .

ولم تكتف إحدى موسوعات علم الاجتماع بوصف المواطنة بأنها: مجموعة من الحقوق التي يحوزها الفرد، ومجموعة من الواجبات التي يلتزم بها، بل أوضحت أن مصطلح المواطنة يشير في العصر الحديث إلى المؤسسات والهيئات التي تنظم هذه الحقوق في دولة الرفاهية (محيي الدين: 14،2001) .

وفي القاموس السياسي المواطن يطلق على ساكن المدينة وما يختص بالمدينة، وأهلية التمتع بالوجود على أراضيها ومشاركته شؤونها، والمواطن ينظر له على أنه مدني، أي: مقيم بالمدينة، ويتمتع بالحق المدني والقيام بواجب المواطنة: الواجب السياسي والدفاع .الخ (أبو دبوس:2003:155).

- **ثانياً : الأسرة وقيم المواطنة :**

فيما يلي سيتم عرض أهم القيم التي ترسخها الأسرة لدى الأفراد وهي كالآتي:

قيمة الانتماء :

يشير مفهوم الانتماء إلى الانتساب لكيان ما يكون الفرد متوحداً معه ومندمجاً فيه باعتباره عضواً مقبولاً، وله شرف الانتساب إليه، ويشعر بالأمان فيه، إن الانتماء هو شحنة وجدانية كامنة لدى الفرد في المواقف ذات العلاقة بالوطن على مستويات ومجالات مختلفة، يمكن الاستدلال عليها من خلال مجموعة من الظواهر السلوكية الصادرة عن الفرد بحيث تكون الظواهر معبرة عن موقف الفرد ورؤيته تجاه ما تعرض له من مواقف سواء عبر عنها بشكل إيجابي أو سلبي. (حجاب:2004،93) ، على الرغم من اختلاف الآراء حول الانتماء، ما بين كونه اتجاهاً وشعوراً وإحساساً، أو كونه حاجة نفسية، إلا أنها جميعاً تؤكد استحالة حياة الفرد بلا انتماء، ذاك الذي يبدأ مع الإنسان منذ لحظة الميلاد صغيراً بهدف إشباع حاجاته الضرورية، وينمو هذا الانتماء بنمو ونضج هذا الفرد إلى أن يصبح انتماء للمجتمع الكبير .

ولما كانت الأسرة هي أولى المؤسسات الاجتماعية التي يوجد فيها الفرد ويناط بها مسؤولية تربية وتنشئة هذا الأخير من جهة، وكما أن انتماء الفرد لوطنه لا يأتي من فراغ، أو من عدم لكونه شعوراً ينمو وينضج لديه في المراحل المبكرة من عمره من جهة أخرى ، فإنه مما لا شك فيه أن الأسرة تحتل مكانة رفيعة في هذا الشأن .

إن حرص الوالدين على تدعيم صورة الذات عند أبنائهم وإعطائهم مزيداً من الثقة بالنفس، وتشجيع الاستقلالية لديهم في التعامل مع الأمور بدلاً من إحباطهم إلى جانب

إشراكهم في حياة الأسرة عوامل محورية وفاصلة في جعل الطفل يشعر بانتمائه لأسرته وحبه لها، كما أن الطريقة التي يستمع بها الآباء لأبنائهم عندما يتحدثون تقوي شعورهم بالانتماء للوسط الأسري الذي يعيشون فيه.

إن قيمة الانتماء لدى الطفل في السنوات الأولى من حياته تمتد وتنتقل بشكل تدريجي من بيئته الأسرية إلى بيئات أخرى كالحي والمدينة التي يقيم فيها لتنتقل بعدها بشكل تدريجي إلى مجتمعه ووطنه الكبير، إن عملية ترسيخ معاني الوطنية والانتماء داخل محيط الأسرة بالشكل الصحيح يجب أولاً وقبل كل شيء أن يكون القائمون على شؤونها أكثر إدراكاً ووعياً لها قبل أن تنقلها إلى الأبناء (حجاب:93،2004).

- **قيمة الولاء :**

ـ الولاء لغة: من ولى يلي ولياً: دنا منه وقرب نفعه من غير فصل .

ـ والولاء اصطلاحاً: من تبع ونصر وطاع وخضع لسلطة ما (الحاكم، القبلية، الأب، المؤسسة) بعيداً عن المنطقية والاستقلال الذاتي، بل بقصد المصلحة، والولاء هو القرب والقرابة والنصرة، والولاء كلمة تستخدم للدلالة على الصلات والعواطف التي تربط الفرد بجماعة معينة .

ويقسم بياجيه الولاء إلى نوعين (الأحادي والمتبادل) ويمثل الولاء بالاحترام ويقول: " الاحترام الأحادي هو علاقة بين قاصر وولي أمره، بمعني أن هذا الأخير أرفع من الأول مرتبة، "ومن الضرورة أن يتميز هذا النوع من الاحترام المتبادل القائم على التقدير من جانب الطرفين، فالاحترام الأحادي يولد في الطفل أخلاقية الحرية والمساواة والعدالة .

إن نظام الولاء لا يظهر في أي مجتمع إلا ويسبقه ما تفرزه التنشئة الاجتماعية للأفراد من علاقات السلطة: الهيمنة، التبعية، والخضوع، يمثل الولاء للوطن قيمة جوهرية تدفع بالفرد إلى تمثل هذه القيمة بشكل فعلي، وتجعله يدافع عن هذا الولاء ضد أي خطر يهدده، وهذا ما يقع على عاتق ومسؤولية الأسرة تعليمه لأبنائها ليصبحوا محبين لوطنهم

ويدافعون عنه (ناصر 230,229 :2003) ، إن منح الأسرة الحب والحنان لطفلها وشعوره أنه عنصر فعال يقوي صورة الذات عنده ويعطيه المزيد من الثقة بالنفس، وهو ما يقود بهذا الأخير إلى الشعور بانتمائه لأسرته وحبه وولائه لها، وهو ما يجعله أيضاً يهتم بكل ما تقوم به الأسرة وتطلبه منه وتعليمه إياه .

إن قيام الأسرة بشكل متكرر بالحديث مع الطفل بإنجازات هذا الوطن والخيرات التي يقدمها للمواطنين، والأمان الذي يمنحه لأبنائه، كما تمنح الأسرة الحب والحنان لطفلها وتدافع عنه يترك لدى الطفل أثر المحبة لهذا الوطن (المجيدل ،104:2008) .

وانطلاقاً من مكانة وحساسية قيمة الولاء عند الفرد لاسيماً في سنوات حياته الأولى في محيط أسرته يعد من واجب الآباء أن لا يتحدثوا مع أبنائهم في أمور وكلام غير لائق بوطنهم، وذلك بالتركيز والوقوف فقط عند العيوب والمساوئ من وجهة نظرهم؛ لأن هذا يربي وينمي فيهم قيمة الكراهية والنفور من وطنهم الذين ينتمون إليه في المستقبل، وعليه وجب على الآباء عند الحديث مع بنائهم أن يتركوا لديهم انطباعاً حسناً ومواتياً لوطنهم ومجتمعهم المنتمين إليه مما يجعلهم أكثر ولاء وذوداً عنه عند الحاجة.

إن قيمة الانتماء التي تغرسها الأسرة لدى أبنائها علاوة على تعزيز وإنماء قيمة الولاء لديهم من شأنها أن تساعد الفرد على بلورة الشعور بالواجب الوطني وتقبل الالتزامات ويجعله يعيش في وطنه باندماج وتفاعل دون اغتراب (المجيدل ،104:2008) .

- **قيمة حرية التعبير واحترام الرأي الآخر :**

انطلاقاً من فكرة مفادها أن الفرد لا يمكن أن يعيش بمعزل عن بني جنسه فإن ذلك يحتم عليه بناء علاقات اجتماعية مع الآخرين، سواء كانت في أسرته أو مع اقرأنه في الحي الذي يقيم فيه، أو مع من يشكل معهم علاقات زمالة في مجال العمل، وبناء هذه العلاقات المتعددة الأوجه تكون لهذا الفرد فرصة أكبر في حرية التعبير عن رأيه، كما تكون له فرصة الاستماع لآراء الآخرين ممن حوله .

تمثل حرية الفكر والتعبير أهم الحريات التي يتمتع بها الإنسان في حياته العامة، فهي تعني أساساً حرية الرأي الآخر والقدرة على التعبير عنه، ومعنى ذلك أن يكون لهذا الإنسان الحق في أن يفكر تفكيراً مستقلاً في جميع ما يكتنفه من شؤون، وما يقع تحت إدراكهم من ظواهر، وأن يأخذ بما يهديه إلى فهمه ويعبر عنه بمختلف وسائل التعبير

ويمكن القول بأن الحرية هي القدرة على اختيار ما نريد، وفي الوقت نفسه التمتع بقدرة مماثلة على عدم اختيار ما لا نريد، فالشخص الحر هو الذي لا يقيده عائق إزاء ما يريد عمله، فيتمسك بتلك الفرصة المتاحة للارتباط بنشاط ما، أو تحقيق هدف معين، إن قدرة الفرد على احترام رأي غيره والاستماع له لا يأتي عفو الخاطر إلا من خلال محرض وفاعل، أو من يقوم برعاية هذه القيمة وتعزيزها لاحترام رأي الآخر والأخذ به على محمل الجد (وافي:1986،91) .

وعلى اعتبار أن الأسرة هي البوتقة الأولى التي ينشأ فيها الفرد ويتلقي في كنفها مجمل أساليب التفكير والتعامل فإن نمو هذه القيمة لديه من مسؤوليتها، فاحترام الآباء أبناءهم منذ الطفولة والاستماع لهم يساعد على تمثل الأبناء لهذه القيمة، كذلك احترام الوالدين لآراء بعضهما البعض، ومناقشتها مناقشة هادئة ومرنة تسودها المودة والاحترام بدون تعصب أي طرف أو تمسكه بآرائه هذا من شأنه أن يسهم في غرس قيمة حرية التعبير مع احترام الآخرين .

وبهذا تقع على الأسرة مسؤولية عدم الاستهتار بطاقات الأطفال أو النظر إليهم نظرة ازدراء وسخرية، ووجب عليها كذلك أن تترك لهم حرية التعبير عن أفكارهم وآرائهم حتى ولو كانت غير معبرة عن شيء واضح، ووجب عليها الجلوس معهم لفترات طويلة للاستماع لما يدور في خاطرهم، وما يجول فيها من أجل الوقوف عند طاقات أبنائها وقدراتهم؛ لأن ترك العنان لهم بالتعبير عن آرائهم بحرية من شأنه أيضاً أن يجعل الآباء يقوّمون ويعدلون أفكار وآراء أبنائهم قبل فوات الأوان .

إن الاهتـــمام بالطفل في المراحـل المبكـرة من حياته قد تبدو لبعض الآباء من

الأمور التافهة، أو من الأمور الغير ضرورية في العمر المبكر التي لا زال دونها وقت طويل، إلا أنهم يغفلون تماماً عند اعتقادهم بأن زمن تزويدهم هذه القيمة قد حان سيصطدمون بأفراد غير مبالين بها؛ لأنه وبكل بساطة زمن الزرع قد مضى (وافي:1986،91).

وأمام هذا يتضح لنا جلياً مسؤولية الأسرة في غرس هذه القيمة لدى أبنائها لا سيماً في الفترات المبكرة؛ لأن ذلك يسهل عليهم الانتقال بها من بيئتهم الأسرية إلى مجتمعهم الذي يحيط بهم، فكلما عززت الأسرة هذه القيمة أكثر كلما رسخته أكثر ليعمل بها في حياته اليومية أثناء مواجهته للآخرين في الحياة العامة .

- **قيمة المسؤولية والالتزام :**

المسؤولية هي أن تؤدي العمل المطلوب منك على أكمل وجه في الوقت المحدد، وهي تكليف واختبار، والمسؤولية هي الأعمال التي يكون الإنسان مطالباً بها .

أما المسؤولية اصطلاحاً فهي المقدرة على أن يلزم الإنسان نفسه أولاً والقدرة على أن يفي بعد ذلك بالتزاماته بواسطة جهوده الخاصة .

كما أن هناك من يعتبر المسؤولية حالة يكون فيها الإنسان صالحاً للمؤاخذة على أعماله وملزماً بتبعاتها المختلفة (وافي:1986،91) .

والمسؤولية هي الإحساس بالالتزام نحو الأشياء أو الأفراد والأفعال التي تصدر عن الإنسان، وهي شعور مقترن بإحساس الفرد بالحرية والقدرة على اتخاذ القرار، وبذلك فهي الشعور الذي يخلق الواجب نحو الآخر الذي هو المجتمع، فالمسؤولية تقوم إذن على قيام الفرد نحو الآخرين دون تذمر، بل بشكل حر يعبر فيه عن مميزات المواطنة الصالحة .

إن هذا التعريف للمسؤولية ليس بالأمر الهين الذي يأتي نتيجة مصادفة، وذلك لأنها تأتي نتيجة تربية وإيمان واستعداد وشعور لقيمة المسؤولية منذ الطفولة.

وعلى اعتبار أن الأسرة هي المكان الأول الذي ينشأ فيه الطفل ويقضي فيه أوقاتا

أطول خاصة في هذه الفترة، وعلى اعتبار أن الأسرة تشكل أنموذجاً بالنسبة للطفل يقتدي من خلالها بمن يسهرون على رعايته وتربيته فإن لها الدور الأكبر في تعليم وترسيخ تحمل المسؤولية .

إن ترسيخ قيمة المسؤولية عند الطفل ليس معناه أن يترك الوالدان أولادهم في مواجهة جميع المشكلات، بل يتجلى ترسيخها بمساعدتهم والأخذ بيدهم في حلّها، كما يمكن تعليم المسؤولية للطفل بإشراكه في حديث الأسرة، وذلك عن طريق قيام الوالدين بلفت انتباه الطفل إلى وجوب كونه مسؤولاً عن كلامه، فإذا أقر بشيء أو واجب فإن عليه تنفيذه، كأن يقر بأنه سيستيقظ في الصباح الباكر، أو أنه سينفذ طلبات والدته، وربما تكون هذه الأشياء صغيرة ولكنها بمثابة حجر الأساس الذي يجب أن يتدرج به الأهل في تعليم الأبناء المسؤولية من أشياء صغيرة على مستوى الأسرة إلى مسؤولية أكبر على مستوى المجتمع، ومن ثم الوطن بشكل عام .

إن ترسيخ الأسرة لقيمة المسؤولية لأفرادها من شأنه أن يجعلهم يلتزمون بأداء مجموعة من الواجبات تجاه مجتمعهم الذي ينتمون إليه، وترسخ بذلك لديهم مفهوم المواطنة ألحقه .

- **قيمة المساواة :**

تعد المساواة من أشهر المفاهيم الأخلاقية، بل إنها المطلب الأول لأي فرد في أي مجتمع، كما أنها شكلت المحور الأساسي للعديد من النظريات الفلسفية قديماً وحديثاً، وعلى الرغم من الاختلافات الموجودة بين الثقافات في تحديد المقصود بالمساواة إلا أن هذه الأخيرة أصبحت اليوم تعبر عن الفضيلة مثل كلمة العدالة أو الحب (فاضل، 99:2008).

وتعرف المساواة بأنها: حالة التماثل بين الأفراد في المجتمع أمام القانون بصرف النظر عن المولد، أو الطبقة الاجتماعية، أو العقيدة الدينية، أو الثروة، أو الجنس، أو أي شيء آخر.

والمساواة لا تعني أن يتساوي الناس في القدرات والاستعدادات والإمكانات؛ لأن المخلوقات البشرية تختلف بتحصيلها واستيعابها وتقديم الواجبات الملقاة عليها، لكنهم يتساوون بالحقوق المعطاة لهم كبشر وكمخلوقات إنسانية، والمساواة لا تعني في المطلق، بل هي محددة، ولهذا وضع القانون ووضعت الأنظمة والتعليمات التي تضبط السلوك الإنساني في المجتمع، وجوهر المساواة هو أن يكون الناس في الأحكام على حد سواء، واستواء الإنسان في حقوقه مع غيره يستلزم استواءه معه في الواجبات التي تحبب للناس بعضهم البعض (مهران :2012، 51).

إن قيمة المساواة هي من القيم التي يتم تعليمها للفرد منذ الطفولة من خلال الأسرة باعتبارها قدوة له، فالطفل يلاحظ كل شيء، وهو يقلد كل شيء، فعندما يشاهد الطفل الأسرة وهي تتصرف معه ومع باقي إخوته بشكل متساوٍ، ولا تفضل أحدهم على الآخر، وتطلب من الطفل التصرف مع بقية أفراد العائلة بنوع من المساواة تصبح بالنسبة إليه بمثابة قدوة حقيقية، كما يجب على الآباء تعليم أبنائهم كيف يتصرفون مع أقرأنهم خارج محيط أسرتهم بشكل متساوٍ، وأن لا يفرقوا بين غني وفقير، وتعلمهم أن يلعبوا مع الجميع ليكونوا محبوبين بينهم بشكل دائم. (ناصر ،233:2003).

إن غرس الأسرة لهذه القيمة لدى أبنائها وتنميتها وتربيتها في مراحل طفولتهم من شأنه أن يجعلها تكبر وتنمو معهم، وتكون بمثابة مرجعية لهم أثناء تعاملاتهم واحتكاكهم مع الآخرين الذين ينتمون معهم في نفس المجتمع .

- **قيمة التعاون والمشاركة :**

إن التعاون والمشاركة هما عمليتان اجتماعيتان تقوم على التآزر والاعتماد المتبادل والعمل بروح الفريق من أجل الإنتاج الأفضل، فالتعاون والمشاركة بين الأفراد في عمل نافع يخفف من الوقت والتكلفة، وهما الأساس الذي يبني عليه الإنسان حياة إنسانية كريمة تليق به وبمكانته في المجتمع، وبغير ذلك فإنه يجد نفسه مطالباً وحده بأن يقوم بأعمال عديدة مما يستحيل عليه القيام بها، والمشاركة والتعاون لا يقتصران على

الأعمال اليدوية إنما تتعدى ذلك إلى إبداء الرأي والمشاركة في الكثير من القرارات التي تتخذها الدولة لتكون في صالح الجميع دون تمييز لأحد (فاضل، 2008:100,101).

إن قيم التعاون والمشاركة تتشكل بقدر ما يبذله أبناء المجتمع من أجلها ويتعلمون معنى التعاون والتعاطف مع غيرهم، وإن للأسرة دوراً مهماً في غرس قيم التعاون والمشاركة الجماعية لدى أفرادها منذ الطفولة على اعتبار أنها المكان الأول الذي ينشأون ويترعرعون فيه، فمن خلال حثّ أبنائها على التعاون في تيسير وتدبير بعض الشؤون المنزلية التي تتلاءم وتتوافق وطبيعة أعمارهم، إلى جانب دعوة الطفل إلى المشاركة في الحياة الأسرية بآرائه وأفكاره حتى ولو كانت في أمور ضيقة و محدودة، هذا من شأنه أن يغرس فيهم هاتين القيمتين– التعاون والمشاركة– وتنمو أكثر هذه القيمة كلما أوكلت الأسرة لأبنائها مهاماً ووظائف أكبر عند تقدمهم في السن، كما أن هذه القيمة ترسخ أكثر كلما تواجد تعاون الوالدين فيما بينهم في الكثير من الأعمال المرتبطة بشؤون الأسرة؛ لأن هذا التعاون يجعلهم بمثابة القدوة بالنسبة لأبنائهم الذين سيكبرون وتكبر معهم هذه القيمة .

إن العملية الإنمائية للمجتمع لا يمكنها أن تتحقق إلا بدعم الجماهير ومساندتها ومساهمتها الفعالة فيها لكونها ضمانها الوحيد، وشرطها الأساسي، إذ أن المشاركة الواسعة وبمختلف أشكالها تحقق الوحدة الوطنية، ويكتمل الاندماج القومي، وتحقق أيضاً الاستجابة الإيجابية للمجتمع ككل(أبو ضاوية،2006).

إن ما تم ذكره من أهمية موقع المشاركة في إحداث التقدم والرقي للمجتمع ككل لا يمكن أن يحصل إلا بتوافر أفراد يتمتعون بحسّ وشعور بالانتماء لهذا المجتمع ، ويتسلحون بقيم التعاون والمشاركة التي اكتسبوها و تدربوا عليها في محيطهم الأسري .

- **دور الأسرة في تعزيز الانتماء :**

يستطيع الآباء أن يعززوا الشعور بالانتماء عن طريق تشجيع الصغار ومشاركتهم

في حياة الأسرة، وإن الطريقة التي تستمع بها لأطفالك عندما يتحدثون تقوي شعورهم بالانتماء، والحديث علي مائدة الأسرة الذي يجب أن تتاح لكل فرد الفرصة ليتكلم عن حوادث يومه، كما يجب أن تتاح الفرصة لكل شخص أن يستمع إلي الآخرين، إن الولد الذي يبلغ عشرة سنوات يشعر عندما يدخل المنزل أن هذا هو المكان الذي ينتمي إليه، إذا استمع إليه بعطف شخص بالغ، وتفاعل معه وساعده في حل مشكلة، وتعاطف مع مشاعره، يتعمق الانتماء بالإخلاص في القول والعمل والصدق مع الله والنفس والآخرين.

- **الرموز الوطنية :**

1- النشيد الوطني :

النشيد الوطني شعر مغنى يدخل القلب بسهوله، ويزرع فيه المبادئ والقيم والمثل العليا، وعلي رأسها حب الوطن وفدائه بالأرواح، وبالغالي من الدماء والأهل والأبناء، والتضحية في سبيل حريته وكرامته وبناء مجد وعزته، ويهدف النشيد الوطني إلي :

أ – تقوية الولاء والانتماء للوطن والاعتزاز به .

ب – زرع الشجاعة والرجولة ومعاني الخير والصدق والإخلاص للوطن وللأمة، ولتحقيق الطموحات في الوحدة والحرية.

1– العلم :

العلم صحيفة خط عليها شرف الأمة وأمجادها، أو رقعه من القماش تحمل الرموز والإشارات، وترمز لمعنى خاص يحملها الجند في طليعة الجيش، وترتفع علي البنايات الرسمية والحكومية باستمرار، ويحملها الأفراد في المناسبات العامة والأعياد والمهرجانات والاحتفالات الوطنية، وعرف استعمال العلم عند الشعوب القديمة، وذكر في كتب الأديان السابقة بما فيها الدين الإسلامي، واستعمله المصريون القدماء والآشوريون والإغريق والرومان، وكانت لـه دلاله دينية وعسكرية .

- **الدراسات السابقة :**

الدراسة الأولى :

دراسة عبد القادر (1970) : تناولت هذه الدراسة العلاقة بين الدفء الأسري والانسجام الأسري وشخصية الطفل، وقد بلغت العينة (216) أسرة، وتوصلت الدراسة إلى أن المعاملة التي تتسم بتقبل الطفل يؤدي إلى تمتعه بخصائص شخصية طيبة مثل التودد نحو الآخرين والتوافق الاجتماعي، والاتزان الانفعالي، والتحرر من القلق، والموضوعية، والمبادأة، أما الأساليب التي تتسم بالرفض فإنها تؤدي إلى خصائص سلبية في شخصية الطفل مثل عدم التوافق والقلق والاكتئاب، وعدم النضج، والحساسية الزائدة، والخنوع والاتكال، وعدم الرضا .

الدراسة الثانية :

دراسة أولوبينا (olugbenga 2004) العوامل أو القيم التي تتأثر بها المواطنة، وتوصلت الدراسة إلي عدة نتائج من أبرزها: أن من أهم القيم التي تؤثر علي سلوك المواطنة قيمة المشاركة.

- **إجراءات البحث:**

1- منهج البحث: استخدم الباحث المنهج الوصفي بالأسلوب المسمى لملائمة طبيعة البحث .

2- أداة البحث: تم إعداد (استمارة استبيان) تهدف إلى معرفة دور الأسرة في ترسيخ قيم المواطنة لدى أبنائها .

3- مجتمع البحث: تتمثل في الأسر القاطنة في بلدية عين زاره الفرع البلدي عين زاره الجنوبي . مدينة طرابلس .

4- عينة البحث: اختار الباحث العينة بالطريقة العشوائية من الأسر وعددها (60) أسرة قاطنة ببلدية عين زاره . الفرع البلدي عين زاره الجنوبي .

5- **الوسائل الإحصائية:** استخدم الباحث النسبة المئوية لملائمة فروض البحث.

- **نتائج البحث وتحليلها :**

بعد تطبيق الاستمارة ومعالجتها إحصائيا وفق الآتي :

جدول (1) يوضح أراء أفراد العينة حول قيم المواطنة لدى أفراد الأسرة

ر. م	الفقـــــــــــرات	الذين أجابوا بنعم	النسبة %	الذين أجابوا بلا	النسبة%
1	تسعي الأسرة لترسيخ قيم المواطنة لدي أبنائها	45	80	20	12
2	تعرف الأسرة أبناءها بقيم المواطنة مند سن مبكرة	50	83	17	10
3	تحرص الأسرة علي غرس القيم النبيلة	49	82	18	11
4	تسرد الأسرة القصص وبطولات الأجداد	30	50	50	30
5	تساعد الأسرة علي تشجيع أبنائها للقيام بحملات تطوعية لخدمة المجتمع	45	75	75	15
6	أخد الأبناء في جولات للأماكن التاريخية للتعريف بمقدرات الوطن	43	72	28	17
7	تسعي الأسرة إلي تعليم أبنائها المسؤولية والمشاركة في الحوار	44	73	27	16
8	تعليم الأبناء مبادئ الصدق والأمانة	50	83	17	10
9	تعليم الأبناء كيفية أداء الواجب وأخذ الحقوق	46	77	23	14
10	تحفيز الأبناء علي البرامج الجماعية والحملات العامة	30	50	50	30
11	إشراك الأبناء في النوادي الرياضية والاجتماعية والثقافية	35	42	58	35

12	تعريف الأبناء بقيمة الولاء للوطن	53	88	12	7
13	تشارك الأبناء في رسم صور لمنجزات الوطن ولصقها علي جدران غرفهم	10	17	83	50
14	تعريف الأبناء بأن نجاحهم من نجاح وتقدم وطنهم	40	67	33	20
15	تعريف الأبناء بمواقع الوطن جغرافيا	32	53	47	28
16	الحديث مع الأبناء لتعريفهم بالمواطن الصالح	45	75	25	15
17	ترديد الأبناء أناشيد تدعو إلي الخيرات وحب الوطن	30	50	50	30
18	تعويد الأبناء علي احترام القانون	32	53	47	28
19	تعريف الأبناء بالعلم والنشيد الوطني للبلاد	35	58	42	25

- **تحليل النتائج :**

يتضح من خلال بيانات الجدول السابق أن نسبة 80% أجابوا بنعم بأن الأسرة تسعى لترسيخ قيم المواطنة لدى أبنائها، بينما كانت نسبة 83% من الأسر الذين أجابوا بنعم تعرف الأسرة أبناءها بقيم المواطنة منذ سن مبكرة، وأجابت نسبة 82% من أفراد العينة بأن الأسرة تحرص على غرس القيم النبيلة لدى أبنائها، ويتضح أن نسبة 50% من أفراد العينة أجابوا بـ"نعم" و"لا" بأن الأسرة تقوم بسرد القصص لأبنائها، وكانت النسبة متساوية بين العينتين، تبين أن نسبة 75% من أفراد العينة أجابوا بنعم على أن الأسرة تساعد أبناءها على القيام بحملات تطوعية لخدمة المجتمع، حيث كانت نسبة 72% أجابوا بنعم، بأن الأسرة تأخذ أبناءها في جولات للأماكن التاريخية للتعريف بالوطن، وكانت نسبة73% أجابوا بنعم بأن الأسرة تسعى إلى تعليم أبنائها المشاركة في الحوار،

ويتضح أن83% أجابوا بنعم بأن الأسرة تعلم أبناءها مبادئ الصدق والأمانة، ونسبة 77% أجابوا بنعم بأن الأسرة تعلم أبناءها أداء الواجب وأخذ الحقوق، بينما كانت النسبة متساوية 50% بين الإجابة بنعم ولا، بأن الأسرة تحفز أبناءها على البرامج الجماعية والحملات العامة، حيث كانت نسبة المشاركة في النوادي الرياضية والاجتماعية والثقافة 42% الذين أجابوا بنعم، ونسبة 58 % الذين أجابوا بلا، وجاءت نسبة 88% من أفراد العينة أجابوا بنعم، بأن الأسرة تعرف الأبناء بقيمة الولاء للوطن، ونلاحظ أن نسبة 83% أجابوا بلا في مشاركة الأسرة أبناءها في رسم منجزات الوطن ولصقها على جدران غرفهم، وكانت نسبة 67% الإجابة بنعم، بأن الأسرة تعرف أبناءها على أن نجاحهم من نجاح الوطن وتقدمه، وكانت نسبة 53% أجابوا بنعم، بأن الأسرة تعرف أبناءها بالمواقع الجغرافية، وجاءت نسبة 75% من أفراد العينة أجابوا بنعم، بأن الأسرة تحدث أبناءها وتعرفهم بصفات المواطن الصالح، وكانت النسبة متساوية 50% بين الذين أجابوا بنعم ولا، بأن الأسرة تردد أناشيد تدعو إلى الخير وحب الوطن، ونلاحظ أن نسبة 53% من الذين أجابوا بنعم من أفراد العينة تقوم بتعويد أبنائها على احترام القانون، ونسبة 58% من الإجابة بنعم بأن الأسرة تعرف أبناءها بالعلم والنشيد الوطني للبلاد .

- **النتائج والتوصيات :**

أولا: النتائج :

ـ يوجد تأثير إيجابي على أن الأسرة تقوم بترسيخ قيم المواطنة لدى أبنائها من خلال الإجابات بنعم.

ـ تحرص الأسرة على غرس القيم النبيلة وقيم الإسلام لدى أبنائها .

ـ اهتمام الأسرة وحرصها على تعليم الأبناء كل ما هو نافع للوطن للقيام به والمحافظة عليه .

ـ تقوم الأسرة بإشراك أبنائها في الحملات التطوعية والثقافة وتعريفهم بمقدرات الوطن والمحافظة عليه.

ـ حرص الأسرة على تعليم أبنائها وتعرفهم بالرموز الوطنية لأنها هي الفخر والاعتزاز لهم .

ثانيا التوصيات :

من خلال أهداف البحث والاستنتاجات التي توصل إليها البحث يوصي بما يلي:

ـ ضرورة الاهتمام بالأطفال في سن مبكرة وتزويدهم بالمعلومات التي تفيدهم في حياتهم.

ـ ربط الطفل بدينه وتنشئته على التمسك بالقيم الإسلامية والربط بينها وبين هويته الوطنية وتوعيته بالمخزون الإسلامي في ثقافة الوطن باعتباره مكونا أساسيا لهم .

ـ تأصيل حب الوطن والانتماء له في نفوس الأطفال منذ الصغر، ويتم ذلك من خلال تعزيز الشعور بشرف الانتماء للوطن، والعمل من أجل رقيه وتقدمه .

ـ حث الطفل على احترام الأنظمة والقوانين التي تنظم شؤون بلده وتحافظ على حقوق المواطنين .

ـ تزويد مكتبة المنزل بالكتب والأدبيات والأشرطة الصوتية تحتوي على مفاهيم المواطنة الصالحة، وتعرفهم بمعالم وطنهم .

- **ملخص البحث:**

اتضح مما تقدم أن للأسرة دورا فعالا إلى جانب دورها في عملية التنشئة الاجتماعية، ألا وهو ترسيخ قيم المواطنة لدى أفرادها حتى تصبح الأسرة قادرة علي أن تلعب دورا مهما في تحقيق وتفعيل مفهوم المواطنة لدى أفرادها لاسيما إذا أدت الدور المناط بها بشكل صحيح وكامل، وأن مهمة الأسرة تتضاعف في ظل الظروف التي يمر بها العالم من صراعات وتحولات علي الصعيد المحلي والدولي.

وتم التطرق في هذا البحث الحالي : إلي بعض المفاهيم الأساسية التي لها علاقة مباشرة بالبحث. حيث تضمن الإطار النظري بعض المفاهيم التي لها علاقة بترسيخ قيم المواطنة لدى الطفل مثل قيمة الولاة، والحرية، والتعبير عن الرأي واحترام الرأي الآخر، والمشاركة والتعاون، وكذلك تناولت بعض الدراسات التي لها علاقة

بموضوع البحث، وفي الجانب العملي تم إعداد استمارة بحث اشتملت علي (19) فقرة ممثلة للتساؤل الرئيسي لمعرفة الدور الذي تلعبه الأسرة في ترسيخ قيم المواطنة لدى أبنائها، حيث تم تحكيمها، ووزعت عشوائيا علي عدد(60) أسرة ببلدية عين زاره الفرع البلدي عين زاره الجنوبي، وفرغت البيانات، وتم تحليلها إحصائيا، واستخلصت مجموعة من النتائج والتوصيات علي غرار ما تم التوصل إليه من خلال البحث الميداني.

المراجع

1- مصطفي الخشاب: علم الاجتماع، عالم الكتب القاهرة 1985 .

2- عبد القادر القصير: الأسرة المتغيرة في مجتمع المدينة العربية، الطبعة الأولى، دار النهضة، بيروت1995م.

3- زيدان عبد الباقي: الأسرة والطفولة، الطبعة الرابعة، مكتبة النهضة العربية مصر 1980م.

4- محمد بدوي: المجتمع والمشكلات الاجتماعية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

5- الوحشي أحمد بيري، الأسرة والزواج، الجامعة المفتوحة، طرابلس1998م.

6- محمود حسن: الخدمة الاجتماعية، الطبعة الثانية، منشورات ذات السلاسل الكويت.

7- دينكن ديتشل: معجم علم الاجتماع، ترجمة إحسان محمد الحسن، الطبعة الثانية، دار الطليعة، بيروت1981م.

8. علي عبد الرزاق حلبي: علم الاجتماع السكان الطبعة الثانية، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية 1983م.

9- فاروق يوسف: القيم الاجتماعية وإدراك الحقائق السياسية، مجلة النيل، العد السادس، جافني1981م، القاهرة.

10. سمير خطاب: التنشئة السياسية والقيم، أيترك للطباعة والنشر، مصر، ط4 2004م.

11- خليل عبد الرحمن المعايظة، علم النفس الاجتماعي، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان2000م.

12- نبيل عبد الفتاح وآخرون، علم النفس الاجتماعي، مكتبة الزهراء الشرق، القاهرة 2000م.

13- حسين عبد الحميد أحمد رشوان: في القوة والسلطة والنفوذ، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر2007 م.

14- حمدي زهران: المواطنة والمواطن في الفكر السياسي، دار الوفاء، الإسكندرية 2012م.

15- ابن منظور، لسان العرب، الجزء 6، مادة وطن (حرف الواو) دار المعارف، القاهرة1984 م.

16- علي الدين هلال وآخرون: معجم المصطلحات السياسية، مركز البحوث والدراسات السياسية، القاهرة 1994م.

17- جوردن مارشيل: موسوعة علم الاجتماع، ترجمة محمد محيي الدين وآخرون، ج2، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة 2001م.

18- إبراهيم ناصر: المواطنة، دار مكتبة الرائد العلمية 2003م .

19- رجب أبو دبوس: القاموس السياسي، الدار الجماهيرية للنشر، ليبيا، 2003م.

20- محمد منير حجاب: المعجم الإعلامي، دار الفجر للنشر، القاهرة 2004م.

21- عبد الرحمن فاضل المجيدل: دور الأسرة السورية في بناء قيم المواطنة، بحث مقدم لنيل شهادة الماجستير في التربية، جامعة دمشق 2008م.

22- علي عبد الواحد وافي: الحرية في الإسلام، دار المعارف، القاهرة، ط3، 1986م.

23- حمدي مهران، المواطنة والمواطن في الفكر السياسي، دار الوفاء للطباعة، الإسكندرية 2012م.

24- عامر رمضان أبو ظاوية: التنمية السياسية في البلاد العربية، دار الرواد، لبنان 2002م .

د/ إدريس مفتاح حمودة
كلية اللغة العربية والدراسات الإسلامية/ الجامعة الأسمريّة الإسلامية

مدخـــل

بقيام الدّولة الفاطميّة في بلاد المغرب أواخر القرن الثّالث الهجري بدأت هذه الدّولة الوليدة بتعزيز نفوذها، وتدعيم أركانها، ولكنّها اصطدمت ببقايا الأغالبة في طرابلس وأنصارهم، ثمّ ما لبثت أن ظهرت قوّة المكوّنات القبليّة من البربر الّتي تقطن المدينة وضواحيها، لتقف في وجه المدّ الفاطمي من خلال القيام بثورات متكرّرة لتعيق أطماعهم التوسعيّة نحو طرابلس، وأدّى ذلك إلى نشوب صراع مسلّح بين الجانبين.

كانت الدّولة الفاطميّة تسعى إلى بسط نفوذها السّياسي، ونشر مذهبها الشّيعي الّذي لم يلق قبولا لدى سكّان المدينة، وقد سعى علماء أهل السّنّة للدّفاع عن مذهب الإمام مالك، وتضافرت تلك الجهود مع مدن إفريقيّة خصوصا القيروان، الّتي احتضنت أهمّ مدرسة للفقه المالكي، وفي المقابل كان الفاطميون قد اتخذوا وسائل التّرغيب والتّرهيب بغية نشر المذهب الشّيعي في الأوساط العامّة.

ظلّالصّراع مع الفاطميّين أساسه الاختلاف المذهبي، الّذي برزت من خلاله مدينة طرابلس لتكون بؤرة للثّورات والقلاقل وعدم الاستقرار خلال القرن الرابع الهجري، ورغم ذلك، شهدت المدينة بعض الاستقرار النّسبي في فترات زمنية متفاوتة .

من خلال هذا العرض يبرز لنا التّساؤل التّالي: ما مدى تأثير الثّورات المحليّة في طرابلس في الحدّ من نفوذ الفاطميّين ؟، وكيف استطاع أهل السّنّة الدّفاع عن مذهبهم وحفظه من الاندثار؟ سنتناول بالدّراسة هذا الجانب من خلال ما توفّر لدينا من المعطيات التّاريخيّة لإلقاء الضّوء على موضوع هذا البحث.

1) الصّراع بين الأغالبة والفاطميين

1.1.دوافع الصراع وبداياته

بعد نجاح أبو عبد الله الشّيعي[1] في الدّعوة الفاطميّة – الّتي لاقت تأييدا من بربر كتامة – كان هدفه بعد ذلك التّوجه شرقا إلى طرابلس بغية السّيطرة عليها، لكنّه وجد صعوبة في تنفيـذ مأربه أمام الأغالبـة [2] الّذين واجهـوه في مدينة الأربس[3] سنة

---

[1] هو أبو عبد الله الحسين بن أحمد الملقّب بالشّيعي؛ لأنه كان متحمّسا لنشر التّشيّع، وهو من قام بالدعوة لقيام الدّولة الفاطميّة الشّيعيّة في بلاد المغرب، أصله من الكوفة، وقدم إلى مكّة، ثمّ واصل سيره غربا حتى وصل إلى المغرب الأوسط، وتمكّن من نشر الدعوة الشّيعية بين قبائل كتامةالتي تنتشر بين مدينة قسنطينة شرقا وبجاية غربا وذلك في سنة 280هـ /990م. ينظر إلى : القاضي النعمان، أبو حنيفة النعمان بن محمد ، كتاب افتتاح الدعوة ، الشركة التونسية للتوزيع ، تونس ، 1986، ص 30–47 ؛ كذلك :
Marcais (G), Le Berberiemusulmane et l Orient au Moyen Age , Paris, 1946, p.133.

[2] الأغالبة، بنو الأغلب: سلالة عربية حكمت في إفريقية (شرق الجزائر، تونس، غرب ليبيا) مع جنوب ايطاليا و صقلية. مؤسس هذه السلالة الأغلب بن سالم بن عقال التميمي الذي كان قائداً لجيش العباسيين قبل أن يصبح ابنه إبراهيم واليا على إفريقية من طرف هارون الرشيد، ثم استقل بحكمها سنة 184–296هـ/ 800–909م بعد أن صرف العباسيون اهتمامهم إلى المشرق. ينظر: الطالبي ، محمد ، الدّولة الأغلبيّة، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 1995، 53–151.

[3] الأربس إحدى مدن إفريقية، تتمتّع باتّساع مساحتها، بينها وبين القيروان ثلاثة أيّام من جهة الغرب، وهي مدينة مسوّرة، وقد سيطر عليها الأغالبة سنة 196هـ . ينظر : الحموي، شهاب الدين ياقوت، معجم البلدان، ج1،دار صادر، بيروت، 1977، ص 136.

296هـ/909م[1].

يذكر أنّ أبا عبد الله الشّيعي كان قد أعدّ جيشا قوامه عشرة آلاف فارس، لمواجهة الجيش الأغلبي ، الّذي لا يعرف تعداده، إلاّ أنّ الأغالبة على ما يبدو كانوا قد استنفروا أعدادا كبيرة من المقاتلين لمواجهة الشّيعة، وقد وصف القاضي النّعمان ذلك بقوله: "ولم يكن بقي بإفريقيّة[2] ونواحيها وأطرافها من عربها وبربرها ورجال زيادة الله أحد إلاّ وكان مع ابن الأغلب "[3]،وبالرّغم من المبالغة في هذا الوصف إلاّ أنّه يؤكّد ضخامة الحشود الّتي أعدّها الأغالبة، وفي غضون ذلك الموقف، كان أبو عبد الله الشّيعي يخشى على أنصاره من الهزيمة أمام خصومه، لذلك سعى إلى تغيير خطّة الحرب، حيث اعتمد سياسة تضمن له النّصر، فاختار خمسمائة وسبعون رجلا من الرّماة، ليعزّزوا قدرات الجيش الّذي أعدّه، ثمّ نشب القتال بين الطرفين، ونتج عنه هزيمة الجيش الأغلبي أمام زحف الجيش الفاطمي المدعّم بقبيلة كتامة الموالية لهم[4]، وسقطت الأربس في يد الفاطميّين.

إنّ دخول أبو عبد الله الشيعي وجيشه إلى الأربس يعدّ إيذانا بسقوط دولة الأغالبة وانقراضها من إفريقيّة في عهد زيادة الله الثّالث الأغلبي (290-296هـ) الّذي يعتبر

---

(1) القاضي النعمان، المصدر السّابق ، ص 227.

(2) تسمى أيضا المغرب الأدنى الذي يشمل تونس، وبعض الأجزاء الشّرقيّة من الجزائر، وعاصمته القيروان في عهد الأغالبة، والمهديّة في عهد الفاطميين، ثمّ مدينة تونس في عهد الحفصيين، وحدود المغرب الأدنى يمتدّ من حدود طرابلس شرقا إلى بجاية غربا . ينظر: الحموي، المصدر السّابق ، ج1، ص 228.

(3) القاضي النعمان، المصدر السّابق، ص 229-230.

(4) القاضي النعمان، المصدر السّابق، ص 230-231.

آخر ولاة الأغالبة[1]، وكان قد صحب هذا الدّخول سقوط عدد كبير من القتلى في صفوف الأغالبة الّذين حاولوا الاحتماء بمسجد الأربس للنّجاة بحياتهم، لكنّ ذلك لم يمنع الفاطميّين من القيام بقتلهم في المسجد، وقد اختلفت الرّوايات في عدد أولئك القتلى، إذ أورد ابن عذاري أنّ عددهم ثلاثون ألفا![2]، بينما ابن الأثير يحدّدهم بثلاثة آلاف![3].

2.1. لجوء زيادة الله بن الأغلب إلى طرابلس وبداية النفوذ الفاطمي

بعد هزيمة زيادة الله قرّر التّوجه إلى طرابلس بعد أن سقطت المدينة بيد الكتاميّين حلفاء الفاطميّين، وقبل قيامه بذلك عمل على تصفية خصومه المسجونين لديه، وأشاع إعلان انتصاره على أتباع الفاطميّين لتمويه النّاس عن واقع هزيمته، وجمع ثروته من الأموال والعتاد لنقلها معه إلى طرابلس[4]، وأثناء انتشار خبر خروج موكبه من الأربس في اتّجاه طرابلس كانت بعض الفئات الاجتماعية المتنفّذة قد خرجت معه، وبقي في طرابلس لمدة أسبوعين[5]،وكان هروب زيادة الله الأغلبي قد أدّى إلى حالة من عدم الاستقرار؛ فاستولى الهلع والخوف على نفوس السّكّان، خصوصا رجاله الّذين بقوا في

---

(1) ابن عذاري، أحمد بن محمد، البيان المغرب في أخبار الأندلس والمغرب،ج1،الدار العربية للكتاب، طرابلس، 1983، ص 146.

(2) المصدر نفسه.

(3) ابن الأثير، عزّ الدّين، الكامل في التّاريخ، ج7، دار الكتاب العربي، بيروت، 1999، ص331. من الملاحظ أنّ مصادر التّاريخ في العصر الوسيط تكاد تخلو من التّاريخ الكمّي، لذلك نرى الفارق الكبير في تقدير الأعداد المتعلّقة بحصيلة القتلى أو عدد الجيوش أو الأسلحة والعتاد أو تقدير قيمة الأموال وغير ذلك.

(4) القاضي النعمان، المصدر السابق، ص 213.

(5) ابن عذاري، المصدر السابق، ج1، ص 141.

رقّادة[1]، والقصر القديم، أمّا كبار رجاله في ديوان الحكم ، فقد التجأوا إلى القيروان[2].

لم يمكث زيادة الله طويلا في طرابلس؛ بل واصل طريقه قاصدا الفسطاط[3]، وهو ما أفسح المجال لأبي عبد الله الشّيعي لمصادرة أموال وممتلكات الأغالبة الّتي بقيت في إفريقيّة، وإنقاذ كبار رجال الدّعوة الفاطميّة، وكان من بينهم أخوه أبو العبّاس الشّهير بـ(المخطوم) لجرح أصيب به فوق أنفه حيث كان مسجونا بطرابلس[4]، كما أمر بجمع ما كان قد انتهبه النّاس من الأموال بمدينة رقّادة، وضمّ عبيد زيادة الله إلى رجاله، وأوقف التصرّف في الجواري، وعهد بالنظر فيهنّ إلى الفقهاء[5].

3.1. الصراع السياسي

بعد سقوط الدّولــة الأغلبيّة سنة 296هـ/908م ، كانت الظّروف مهيّأة للفاطميّين

---

(1) مدينة تقع جنوب القيروان بحوالي عشرة كيلومترات تقريبا أسسها إبراهيم الثّاني الأغلبي . ينظر: العفيفي، عبد الحكيم، موسوعة 1000مدينة إسلاميّة، مكتبة الدّار العربيّة للكتاب، القاهرة، 2000، ص255.

(2) إحدى أهم مدن إفريقيّة، بناها عقبة بن نافع الفهري عام 50هـ /670م، وبنى مسجدها عام 51هـ/671م. ينظر: العفيفي، المرجع السّابق ، ص 377؛ الحموي، المصدر السّابق، ج4، ص420-421.

(3) الدشراوي، فرحات، الخلافة الفاطمية بالمغرب، دار الغرب الإسلامي، بيروت،1994، ص156. والفسطاط مدينة بناها عمرو بن العاص بعد فتح مصر عام 20هـ/641م. ينظر: الحموي، المصدر السّابق، ج4، ص161-166.

(4) ابن عذاري، المصدر السابق، ج1، ص150، القاضي النعمان، المصدر السابق، ص162.

(5) ابن عذاري، المصدر السابق، ج1، ص151.

لإعلان دولتهم، وبسط سيطرتهم على إفريقيّة، لذلك توجه عبيد الله المهدي[1] من مدينة سلميّة[2] إلى مدينة طرابلس، وأثناء ذلك بعث إلى أبي عبد الله الشّيعي- الّذي كان متواجدا بها- ليعلمه بقرب قدومه[3]، ويبدو أنّ عبيد الله المهدي أراد من خلال أبي عبد الله الشّيعي العمل على كسب الدّعاية والتّأييد لدولته المرتقبة، ومعرفة موقف أهالي طرابلس تجاه الدّعوة الفاطميّة، لكنّ الظّروف لم تكن مناسبة لقيام أبي عبد الله الشّيعي بهذه المهمّة الّتي تتطلّب الإفصاح عن شخصيّته لأهالي طرابلس، نظرا لخطر ملاحقة بقايا العبّاسيّين والأغالبة له[4] .

إنّ التّنافس بين الجانبين الأغلبي الفاطمي جعل كلّ طرف على حذر من الآخر باستخدام وسائل بثّ العيون والتّتبّع والملاحقة بغية الإيقاع بالخصم، والدّليل على ذلك ما وقع لأبي العبّاس شقيق أبي عبد الله الشّيعي الّذي قبض عليه رجال زيادة الله بن الأغلب في طرابلس، حيث كانت الشّكوك تساورهم حول شخصيّته، فأتوا به إليه ليعرّف بنفسه، ويقرّ بأنه أبو العباس، فأنكر ذلك وادّعى أنّه تاجر فأخلي سبيله[5].

من جانب آخر أوصى زيادة الله الأغلبي أعيان طرابلس بأن يغلقوا أبواب المدينة

---

[1] هو أوّل خلفاء الدّولة الفاطمية (297-322هـ /909-934م) . ينظر: الصنهاجي، محمد ابن علي، أخبار ملوك بني عبيد وسيرهم، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر،1984، ص17-29.

[2] سَلَميَة مدينة سورية تقع على بعد ثلاثين كيلومتراً إلى الشرق من مدينة حماة في وسط سوريا، اشتهرت ببساتينها، وحدائق نخيلها، وطيب ثمارها. الحميري ، محمّد بن عبد المنعم، الرّوض المعطار في خبر الأقطار، مكتبة لبنان، بيروت ، 1984، ص 320.

[3] إبراهيم، حسن، عبيد الله المهدي، القاهرة، 1947، ص، 136.

[4] القاضي النعمان ، المصدر السابق ، ص 160-163.

[5] القاضي النعمان، المصدر السابق، ص 160-163.

ولا يفتحوها لأحد، احترازا من خطر الفاطميّين ، ثم غادر إلى مصر لأمله في العودة إليها على ما يبدو، لكنّ ارتيابه في أمر أبي العبّاس الّذي ادّعى أنّه تاجر ، جعله يعقد العزم على قتله، فأمر أحد رجاله المرافقين له بأن يرجع إلى طرابلس وينفّذ ما طلب منه، لكنّ أهالي طرابلس لم يفتحوا له باب المدينة تمسّكا بوصية الأمير الأغلبي، عندئذ طلب إليهم أن يخرجوا له أبا العبّاس فأجابوه بأنّهم لا يعرفونه، فلمّا يئس منهم مضى فلحق بزيادة الله الأغلبي فأخبره بذلك، فأعرض عنه وواصل سيره إلى مصر[1] .

من خلال ما سبق يتّضح أن الأغالبة والفاطميّين كليهما يسعيان لبسط نفوذهما على طرابلس، ففي حين أراد الأغالبة بسط سيطرتهم على طرابلس بعد هزيمتهم في الأربس، كان أتباع الفاطميّين يسعون لأن تكون طرابلس تحت نفوذهم، ومهما يكن من أمر؛ فإنّ هذا التّنافس بين الخصمين تحوّل إلى صراع مسلّح كانت منطلقاته قبليّة، وسياسيّة، وأيديولوجيّة .

4.1. الصراع العسكري

أدّى الصّراع السّياسي بين الأغالبة والفاطميّين إلى معارك مسلّحة بينهما، ولعلّ أوّل مواجهة عسكريّة بين سكّان مدينة طرابلس وبين الفاطميّين كانت سنة 298هـ/910م، حيث قاد أبو هارون الهوّاري[2]ثورة قبائل هوّارة وزناتة والماية في طرابلس، ومن جانب الفاطميّين كان الجيش تحت إمرة أبي زاكي تمّام بن معارك[3]، الّذي أمره عبيد الله المهدي بالخروج على رأس عدد كبير من الجيش للسّيطرة على طرابلس، وإخضاع القبائل المتمرّدة تحت السّلطة الفاطميّة.

---

[1] القاضي النعمان، المصدر السابق، ص 160-163.

[2] ابنعذاري،المصدرالسابق،ج1، ص 163.

[3] تمّام بن معارك الأجاني، ويكنى أبا زاكي، وهو ابن أخي ماكنون، ابن عذاري، المصدر السابق، ج1، ص 163؛ القاضي النّعمان، المصدر السّابق ، ص 137،110،50.

تمكّن أبو زاكي تمّام بن معارك من التفوّق على أهالـي طرابلس، وقتل عدد كثير منهم وبعث برؤوس وآذان مقرّطة من القتلى، فنصبت برقّادة[1]، وكسب المعركة لصالح الفاطميّين، وكان عبيد الله المهدي يهدف من خلال حملته على طرابلس إلى شيئين، أولهما معاقبة القبائل المتمرّدة الّتي ترفض أن تكون تحت نفوذه، وثانيهما نجدةَ عامله على طرابلس ماكنون بن ضبّارة الّذي أراد الثائرون إبعاده عن منصب الولاية[2].

2) ثورات طرابلس ضدّ السّلطة الفاطمية

1.2. الوالي وثورة الطرابلسيّين

كان سكّان طرابلس قد أدركوا حقيقة السّياسة الفاطميّة، سيّما وأنّ والي الفاطميّين في طرابلس ماكنون بن ضبّارة كان يحظى بسمعة سيئة، فضلا عن تواجد حامية من الجند الكتامي المؤيّد للفاطميّين والدّاعم لوالي طرابلس، كلّ ذلك كان قد أسهم في إثارة غضب قبائل كتامة وزناتة وهوّارة والماية[3]، ونتج عنه قيامهم بثورة مع الفئات الشّعبيّة ضدّ الوالي ماكنون بن ضبّارة، وحاصروا طرابلس، لكنّ الوالي تحصّن داخل أسوارها وأرسل الخليفة الفاطمي عبيد الله المهدي نجدة عاجلة لابن ضبّارة ، فتمكّن من قمع تلك الثّورة، ومارس سياسة قمعيّة ضدّ السّكّان، وتطاول على الأموال والحرمات، فأعاد السّكّان ثورة أخرى سنة 300هـ/912م [4]، أدّت إلى طرده وقتل أنصاره، ومن ثمّ اختار

---

[1] ابن عذاري، المصدر السابق،ج1،ص 163.

[2] الزاوي، الطاهر، ولاة طرابلس من بداية الفتح العربي إلى نهاية العهد التركي، دار الفتح للطباعة والنشر، بيروت، 1970،ص69.

[3] ابن عذاري،المصدرالسابق،ج1،ص 163.

[4] زغلول، سعد ، تاريخ المغرب العربي، ج3، منشأة المعارف، الإسكندرية، 1998، ص72.

السّكّان محمد بن إسحاق القرشي ليكون واليا عليهم[1] وهو ما يعدّ محاولة لاستقلال طرابلس عن سلطة الفاطميّين، لكنّ الأخيرين واجها ذلك الموقف من خلال الآتي :

أ- محاصرة طرابلس لمدة ستة أشهر[2]، حتى تمكّن الفاطميّون من بسط نفوذهم على المدينة من جديد وإلحاق الهزيمة بالثّائرين[3] .

ب- استعمال الأسطول الفاطمي الّذي بلغ عدده خمس عشرة سفينة، وذلك للقضاء على الأسطول الطّرابلسي الّذي كان يشكّل هاجسا مرعبا لهم لو استخدم لتعزيز انفصال المدينة، أو السّيادة البحريّة، وكاد البحّارة الطّرابلسيون أن ينتصروا على خصومهم، حيث تمكّنوا من حرق عدد من سفن الأسطول الفاطمي وقتل من فيها[4].

ت- التّخلّص من بقايا الأغالبة الّذين يعتبرون العدوّ التقليدي للفاطميّين، وتغريم الطّرابلسيين مبالغ ماليّة عقابا لحركة التمرّد الّتي قاموا بها، والّتي كانت تستهدف الاستقلال عن أملاك الفاطميّين في إفريقية[5].

نستنتج من ذلك أنّ الدّولة الفاطميّة واجهت صعوبات جمّة لبسط نفوذها في طرابلس، وما الثّورة الّتي قام بها الطّرابلسيّون ضدّ أوّل وال للدّولة النّاشئة آنئذ إلاّ بداية لتطوّر الصّراع فيما بعد بين الفاطميّين وخصومهم من جانب آخر، يبدو أنّ قبيلة كتامة

---

[1] الزاوي، المرجع السّابق ص 69-70.

[2] القرشي، إدريس عماد الدين، تاريخ الخلافة الفاطمية بالمغرب، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 1985، ص 192.

[3] كان أبو القاسم بن عبيد الله المهدي قد أعطى الأمان لأهل طرابلس إلاّ محمد بن إسحاق القرشي، ومحمّد بن نصر، ورجل آخر يعرف بـ(الحوحه) . ابن عذاري، المصدر السابق، ج1، ص169 .

[4] ابن عذاري، المصدر السابق، ج1، ص 169 .

[5] القرشي، المصدر السابق، ص 186-192.

كانت منقسمة على نفسها إزاء الموقف من الفاطميّين، ففي حين كان جند والي طرابلس ماكنون بن ضبّارة من الكتاميّين يؤيّدون الفاطميّين، فإنّ هناك عدد كبير منهم يمثلون الفئات الشّعبية الّتي انضمّت مع بقية القبائل الثّائرة ضدّ التّواجد الفاطمي.

2.2. ثورة بربر نفوسة

في سنة 310هـ/ 922م ثارت قبائل بربر جبل نفوسة جنوب غربي طرابلس بزعامة رجل يكنى بأبي بطّة[1]، وكانت هذه الثّورة ضمن سلسلة الثّورات ضدّ السّلطة الفاطميّة، لا سيّما بعد أن فرضت الأخيرة الضرائب على سكّان طرابلس إثر الثّورة الّتي قاموا بها على الوالي الفاطمي، كما أنّ حالة الاضطرابات في عموم إفريقيّة قد ألقت بظلالها على موقف السّكّان من الكتاميّين الموالين للفاطميّين، وهو ما يعدّ سببا آخر لانتقال الثّورات إلى طرابلس وضواحيها[2]،ويرى علي يحيى معمر– أحد مؤرخي الإباضية – أنّ بربر جبل نفوسة كانوا خارج النّفوذ الفاطمي، ولم يخضعوا تحت سلطتهم[3]، لكنه قد جانب الصّواب كما يبدو، لأن ثورة أبي بطّة كانت ضد نفوذ الفاطميين بجبل نفوسة، حيث استطاع جمع أنصار له من بربر نفوسة، وقام بثورته، وهو ما أدّى إلى استشعار خطره من قبل الفاطميّين، فبادروا بقمع حركته، وقد نقل ابن

---

(1) ابن عذاري، المصدر السابق، ج1، ص187؛ القرشي، المصدر السابق، ص 213–214. هذا ولا يستبعد أن يكون أبو بطة هو الإمام أبو يحيى زكريا الأرجاني حيث ذكر بأنه كان حاكما لجبل نفوسة خلال سنة 310هـ . ينظر: الشماخي، أبو العبّاس أحمد، كتاب السّير، كلّية العلوم الإنسانية، تونس، 1995، ص 171–173؛ وهامش الكتاب رقم 7،8، ص172.

(2) زغلول، سعد، المرجع السّابق، ج3، ص82.

(3) معمّر، علي يحيى، الإباضية في موكب التاريخ، مكتبة الضاميري للنشر والتوزيع، عُمان، 2008، ص 149–150.

عذاري ذلك فقال:" وفي سنة 310هـ خالفت نفوسة على عبيد الله ، وقدّموا على أنفسهم أبا بطّة، فاجتمع إليه عدد كثير، واشتدّت شوكته، فأخرج إليهم عبيد الله علي بن سلمان الداعي في جمع كثير، فلمّا قرب منهم بيّتوه؛ فقتلوا من أصحابه، وانهزم الباقون، وتفرّقوا عن علي بن سلمان ؛ فسار علي إلى طرابلس وكتب إلى عبيد الله بذلك ؛ فكتب عبيد الله إلى علي بن لقمان عامله على قابس بأن يقتل كل من مرّ به من المنهزمين؛ فقتل منهم جماعة، وأمدّ عبيد الله علي بن سلمان بالجيوش، وأخذ في حصار نفّوسة بعزم"[1].

نستنتج من النصّ السّابق ما يلي :

أ- أنّ أبا بطّة- الّذي قاد التمرّد في جبل نفوسة – كان يتمتّع بصفات قياديّة جعلته يتمكّن من جمع حشد كبير من المناصرين له، وربما كان يتأهّب لدخول طرابلس، الأمر الّذي دعا عبيد الله المهدي تدارك هذا الخطر بإرسال قوّة من جيشه لقتال أبي بطّة وإفشال ما كان يخطّط له.

ب- أنّ مدينة طرابلس آنذاك لم تكن لديها القدرة الدّفاعية الكافية لصدّ الثّائرين خارجها، وهو ما انعكس سلبا على مصير الحملة التي أرسلها عبيد الله من إفريقيّة، الّتي لاقت مقاومة عنيفة من أبي بطّة وأنصاره حتى اضطرّ بعض أفراد تلك الحملة من الجيش إلى الفرار من المعركة، وهو ما أدّى إلى إنزال العقوبة بهم، وملاحقتهم وهم في طريقهم إلى إفريقيّة.

ت- أنّ عبيد الله المهدي كان يخشى على سقوط طرابلس في يد الثّائرين، لذلك لم يتردّد في إرسال المزيد من الجيوش لغرض حصار جبل نفّوسة، ومنع حركة الثائرين نحو طرابلس، بل أمر قائد جيشه علي بن سلمان أن يقتحم نفوسة للقضاء على ثورة أبي بطّة، فاستطاع دخول حصن نفوسة وقتل عدد كبير من الجنود في سنة

[1] ابن عذاري ، المصدر السابق ، ج1، ص 187.

311هـ/923م[1]، وخلال تلك المعركة قتل أبو يحيى زكريا الأرجاني حاكم نفوسة وإمامها[2].

3.2.ثورة ابن طالوت

بعد وفاة عبيد الله المهدي سنة 322هـ/934م، ادّعى رجل أنّه المهدي المنتظر، وكان يسمّى محمّد بن طالوت[3]، حيث استغلّ عواطف النّاس وموقفهم تجاه سياسة عبيد الله المهدي الّذي سبّبت له الكثير من الثّورات، فسار نحو طرابلس لبسط نفوذه عليها[4]، وكان قد جمع حوله عددا كبيرا من الرّجال لتحقيق هدفه، والقضاء على سلطة الفاطميّين في طرابلس وطرد واليها، لكنّ أهالي طرابلس كانوا قد أدركوا حقيقة ادّعائه، وخبث سريرته، فقاموا بثورة مضادّة وتصدّوا لمخطّطه بمقاتلته حتى انهزم أمام الثّائرين، ونتج عن ذلك شكوك أنصاره من البربر في ما ادّعاه لهم، حيث تبيّن لهم كذبه، فقتلوه وبعثوا برأسه إلى القائم بأمر الله[5].

---

(1) ابن عذاري ، المصدر السابق، ، ج1،ص 188.

(2) الشماخي ، المصدر السابق ، ص 171-173.

(3) القرشي، المصدر السابق، ص 188؛ ابن خلدون، المصدر السابق، ج4، ص 51.

(4) ابن عذاري ، المصدر السابق، ج1، ص 209. لم تحدد المصادر المكان الذي انطلق منه ابن طالوت في اتجاه طرابلس، ونلاحظ أنّ إدريس القرشي قد نقل نفس عبارة ابن عذاري حين تحدّث عن ابن طالوت فقال: " فسار إلى ناحية طرابلس" . ينظر: القرشي، المصدر السابق، ص263.

(5) هو ثاني خلفاء الدولة الفاطميّة، واسمه محمّد القائم بأمر الله، وكنيته أبو القاسم بن عبيد الله، ولد ببلدة سلمية ببلاد الشّام، وبويع للخلافة يوم مات أبوه عبد الله سنة 322هـ/934م، واستمرّت خلافته إلى سنة 334هـ/945م . ينظر: الصنهاجي، المصدر السابق، ص 29-32 ؛ القاضي النعمان، المصدر السابق ، ص 331-332.

من الملاحظ أنّ هذه الثّورة قد أخذت طابعا مذهبيا من حيث إنّ قائدها قد ادّعى أنّه المهدي بحسب رواية القاضي النّعمان[1]، ومن جانب آخر فإنّ الموقف السياسي المعقّد قد فرض نفسه في تلك المرحلة، حيث كان الصّراع بين أنصار الفاطميّين في طرابلس متمثّلا في بربر كتامة من جهة، والمناوئين للسّلطة الفاطميّة من بربر نفوسة وزناتة والماية من جهة أخرى. ويبدو أنّ محمد بن طالوت قد ركّز على الجانب العقدي في حركته ليضفي صفة المشروعيّة على نفسه حتى يكون بديلا عن سلطة الفاطميّين، وحرصه على عدم الوقوع في الفشل الّذي وقع فيه سلفه أبو بطّة.

ومن الملاحظ أيضا أنّ مدينة طرابلس كانت قد شهدت بعض الاستقرار ما بين سنتي 310هـ-922م / 322هـ-934م ، - وهي الفترة الفاصلة بين ثورة أبي بطّة وثورة ابن طالوت السالف ذكرهما- ،حيث كان عمّال الجباية والقضاة الذين يمثّلون سلطة الفاطميين وإدارتها في طرابلس يقومون بأعمالهم، ولم تتوقّف إلاّ بعد وفاة عبيد الله المهدي سنة 322هـ/934م[2] .

4.2. دور طرابلس في ثورة مخلد بن كيداد

تعدّ ثورة مخلـد بن كيــداد[3] من أهمّ الثوّرات ضدّ الفاطـميّين في بلاد المغرب،

---

[1] القاضي النعمان، المصدر السابق، ص 331-332.

[2] زغلول، سعد، "فترة حاسمة من تاريخ المغرب"، مجلة كلّية الآداب والتّربية، م1، بنغازي، 1958، ص233؛ مفتاح، صالح مصطفى، ليبيا منذ الفتح العربي حتّى انتقال الخلافة الفاطمية إلى مصر، مؤسسة عبد الحفيظ الرساط، بيروت، 1978، ص 149.

[3] هو مخلد بن كيداد بن سعد الله بن مغيث بن كرمان بن مخلد بن عثمان اليفرني الشهير بصاحب الحمار. ابن عذاري، المصدر السابق، ج1، ص216-218؛ ابن خلدون، المصدر السابق ، ج4، ص 52-57.

حيث انطلقت من جبال الأوراس[1]سنة 323هـ/934م في عهد خلافة القائم بأمر الله[2] بهدف تصفية الوجود الفاطمي الشيعي، ونشر المذهب الخارجي الّذي ينتسب إلى فرقة النّكّاريين[3].

كان دعاة هذا المذهب قد نشطوا في نهاية القرن الثالث الهجري/التاسع الميلادي، واتّخذوا مراكز لنشر دعوتهم، كان من بينها طرابلس، وجربة، وجبال الأوراس، وقد انتشر مذهبهم في المناطق الواقعة بين جبل نفوسة جنوب غربي طرابلس إلى مدينة تاهرت[4].

من جانب آخر كان مخلد بن كيداد قد حظي بتأييد أتباع المذهب المالكي الّذين كانوا في صراع مع المذهب الشّيعي، الأمر الّذي أدّى في ازدياد شعبيّته في الأوساط العامّة[5]، كما كانت الظّروف الاقتصاديّة السيّئة بسبب الضرائب الّتي فرضها الفاطميّون قد انعكست على الأوضاع الاجتماعيّة للسّكّان، وأصبحت حالة اليأس والتّذمّر تعمّ معظم

---

(1) جبال الأوراس هي جبال عالية القمم تقع شمال كل من ولايات: باتنة، خنشلة، أم البواقي وتبسة شمال شرق الجزائر وأعلى قمة بها هي جبل شيليا التي تقع في يابوس بولاية خنشلة بارتفاع يقدر بـ 2328م .

(2) الصنهاجي، المصدر السّابق، ص29.

(3) النُّكار: بضم النون. وتسمى النكارية أيضا. جماعة انشقت عن الإباضيَّة في المغرب الإسلامي زمن الإمامة الرستمية، وسمّيت كذلك لإنكارها إمامة عبد الوهاب بن عبد الرحمن بن رستم سنة 171هـ/ 787م. وعرفت باليزيدية نسبة إلى زعيمها أبي قدامة يزيد بن فندين اليفرني. كما أطلق عليها كذلك الشغبية والنَّجوية والناكثة. ينظر: ابن الصّغير المالكي، أخبار الأئمة الرستميين، دار الغرب الإسلامي،بيروت1986، ص17، 20، 33، 37، 44.

(4)Julien (CH.A.) Histoire de l Afrique du Nord, Paris, 1931, t.2, p.60-61.

(5)Bell (A.) , Les groups musulmansen Afrique du norddepuis la conquetearabejusqu a aujourdhui, Beyrouth, 1996, p.192.

الفئات الشّعبيّة، ويبدو أنّ تلك الأوضاع قد هيّأت مخلد بن كيداد بأن يكون المنقذ منها، فأخذ يحرّض على الثّورة ضدّ الفاطميين[1]، وكان يهدف من ذلك إقامة دولة بديلة عن الدّولة الفاطميّة الشّيعيّة، تكون قيادتها من مجلس مكوّن من الفقهاء، وقد بعث إلى فقهاء المالكيّة بالقيروان لكسب ودّهم وتأييدهم له[2]، ولكن ما موقف مدينة طرابلس من ثورة ابن كيداد؟، وإلى أيّ حدّ كان تجاوبها معه في صراعه مع الفاطميّين ؟.

عندما غزا مخلد بن كيداد مدينة المهديّة سنة333هـ/944م، كان قد استعان ببربر طرابلس من قبائل زناتة وهوّارة، واستطاع محاصرتها حتّى مطلع سنة 334هـ/945م ، وكادت الدّولة الفاطمية أن تسقط في عاصمتها مدينة المهديّة[3]، وربّما كان خروج تلك القبائل في حملة مخلد بن كيداد ضدّ الفاطميّين يعكس مدى التّضامن الّذي أبدوه معه، هذا من جانب، ومن جانب آخر يبدو أنّ حالة الضّعف الّتي آل إليها الوالي الفاطمي في طرابلس جعله لم يستطع أن يمنع الثّائرين من دعمهم لابن كيداد، فضلا عن ضعف السّلطة الفاطميّة من قمّة هرمها.

لقد أسهمت ثورة ابن كيداد في انتشار أصدائها بين الأوساط العامّة في طرابلس، وأدّى ذلك إلى توجيه حملة إليها استجابة لرغبة السّكان الّذين ضاقوا ذرعا من السّلطة الفاطميّة، ونتج عن ذلك محاصرة الوالي الفاطمي ومن بقي معه في المدينة سنة 333هـ/944م[4]،ومن ثمّ اقتحامها وسقوطها بيد ابن كيداد. وقد ازدادت مكانة ابن كيداد

---

[1] ابن الأثير، المصدر السّابق، ج7، ص 188-199.

[2] Julien (CH.A.), op. cit, t.2, p. 82-83.

[3] ابن الأثير، المصدر السّابق،ج7، ص 191-194.

[4] الزاوي، الطّاهر أحمد، تاريخ الفتح العربي في ليبيا، دار المدار الإسلامي، بيروت، 2004، ص 195.

في نفوس الطرابلسيّين بعد قيامه بالقبض على خليل بن إسحاق[1]، عامل الفاطميّين الّذي كان يجبي الضرائب والغرامات من أهالي طرابلس باستعمال وسائل التعذيب لانتزاعها منهم لفائدة الفاطميّين[2]، وكان القبض عليه بعد فراره إلى القيروان، ومن ثمّ أمر ابن كيداد بقتله وصلبه والتّمثيل بجثّته وذلك في سنة 332هـ/943م[3].

يتّضح من خلال ما تمّ عرضه أنّ قبائل هوّارة وزناتة التي انطلقت من طرابلس لدعم ثورة ابن كيداد كان لها أثر بالغ في إضعاف سلطة الفاطميّين ومحاصرة المهديّة، خصوصا أنّ جنود ابن كيداد كانوا قد سئموا فترة الحصار التّي طالت مدينة المهديّة، فتركوا مواقعهم ولم يبق منهم إلاّ القليل الّذين واصلوا حصارهم لها مع بربر طرابلس إلى سنة 334هـ/945م ، وهي السنة التي توفّي فيها الخليفة القائم بأمر الله، وخلفه إسماعيل المنصور[4].

استهلّ الخليفة إسماعيل المنصور خلافته بالعمل لإنقاذ الخلافة من السّقوط، فأرسل إلى الكتاميّين– حلفاء الفاطميّين– يستنجد بهم، فقدم إليه جيش مؤلّف من 2240 فارسا من طرابلس يقودهم مفرح الكتامي[5]، واستطاع هذا الجيش فكّ الحصار عنه وعن

---

[1] هو خليل بن إسحاق التميمي، أحد أبناء مدينة طرابلس، وقد أعلن ولاءه للفاطميين، وتبوأ مكانة مرموقة في الجيش الفاطمي، حيث كان أحد قادة الجيش الذي واجه ثورة البربر في إفريقية، ينظر: القرشي، المصدر السابق، ص 293،278،275،222،220،215.

[2] ابن الأبّار، محمّد بن عبد الله، الحلّة السّيراء، ج1، دار المعارف، القاهرة، 1985، ص302 التجاني، أبو محمد عبد الله، رحلة التجاني، الدار العربية للكتاب، تونس، 1981، ص241.

[3] التجاني، المصدر السّابق، ص241، 254،253.

[4] الخليفة الفاطمي الرّابع، ولّي الخلافة سنة 334هـ/945م. ينظر إلى :الصنهاجي، المصدر السابق، ص 32-48.

[5] القرشي، المصدر السّابق، ص 367.

حاشيته المحاصرة في المهديّة، وقد تراجع ابن كيداد الّذي كان يحاصر المهديّة إلى القيروان، فلم يقبله أهلها، وفي غضون ذلك خرج في إثره إسماعيل المنصور حتّى قبض عليه في جبال كتامة سنة 336هـ/947م ، فسلخ جلده، وطاف به في جبال صنهاجة بالمغرب الأوسط إلى المهديّة الّتي صلب فيها، وبقي إلى أن مزّقته الرّياح[1]. ويبدو أنّ إخفاق ثورة ابن كيداد ترجع إلى الآتي :

أ- عدم اتّباع سياسة حربيّة محكمة لتحقيق النّصر على خصومه الفاطميّين، سيّما أنّه كان قد وصل إلى أسوار عاصمتهم المهديّة.

ب- تراجع عدد كبير من الجيش أثناء حصار المهديّة جعل ابن كيداد يواجه خصمه بقلّة من الجند الّذين ثبتوا معه أمام الفاطميّين، وهي محاولة يائسة.

ت- افتقاد الثّقة من عموم الفئات الّتي كانت قد أيّدت ابن كيداد في دعوته للثّورة ضدّ الفاطميّين نظرا لأنّه تخلّى عن مظاهر الزّهد والتّقشف الّتي أظهرها ليستبدلها بلباس الحرير وركوب الخيل[2].

3)الصراع المذهبي السنّي –الشّيعي

1.3. موقف المالكيّة من الفاطميّين الشّيعة

كان أتباع المذهب المالكي بإفريقيّة يدركون أنّ قيام الدّولة الفاطميّة سوف يؤدّي إلى صراع بين السّنّة والشّيعة، سيّما أنّ الدّعوة الشّيعيّة قد انتشرت بين أوساط بربر كتامة قبل قيام الدّولة الفاطميّة، وبعد أن أعلن الفاطميون عن قيام دولتهم الشّيعيّة كان علماء المالكيّة في القيروان قد اتخذوا موقفا إزاءها، تمثّل في إجماعهم على أنّ الجهاد ضدّ الشّيعة أمر واجب، وقد أورد ابن عذاري ذلك في خبر عبيد الله المهدي وموقف أهل السّنّة منه فقال:"...فأظهر الفقهاء لعنه والبراءة منه، وحرّضوا النّاس على قتاله، وأفتوهم

[1] التجاني، المصدر السّابق، ص 326-328.

[2] الصنهاجي، المصدر السّابق، ص 20.

بمجاهدته"[1]،ومردّ هذا الموقف الحازم من المالكيّة هو الاختلاف العقدي بين السّنة والشيعة[2].

كان التّنافر بين الجانبين قد أدّى إلى عدم استقبال عبيد الله المهدي في مدينة رقّادة بعد زوال الدّولة الأغلبيّة السّنّيّة بتحريض من أحد فقهاء المالكيّة يدعى جبلة الصّدفي[3]، وكان موقفه هذا قد شجّع الكثيرين–ممّن كانوا قد أظهروا بيعتهم لعبيد الله المهدي خوفا أو طمعا – إلى إظهار عدم رضاهم بمقدمه بالانصراف عنه[4].

من جانب آخر لم يخف عبيد الله المهدي موقفه من أهل السّنّة في أوّل خطبة له بالقيروان بعد تقلّده منصب الخلافة سنة 297هـ/909م، الأمر الّذي جعل أهل السّنّة المالكيّين يتّخذون موقفا ضدّه[5]، إذ امتنعوا عن الصّلاة خلفه، ومن حضور مواكبه، وما حضرها أحد من أهل العلم بعد هذا[6]، وكان الفقيه أبو إسحاق السّبائي[7] يعلن بالمجاهرة عن حبّه للنّبيّ ﷺ وأهل بيته الطّاهرين، وبغضه للفاطميّين، ونعته لهم

---

(1) ابن عذاري، المصدر السابق، ج1، ص 137.

(2) الشهرستاني، محمّد بن عبد الكريم، الملل والنّحل، دار الكتب العلميّة، بيرت، (د.ت) ، ص144–201، ؛ العربي، إسماعيل، معجم الفرق والمذاهب الإسلاميّة، منشورات دار الآفاق الجديدة، المغرب، 1993، ص 242–244.

(3) أبو يوسف جبلة بن حمود الصدفي من تلاميذ سحنون، أسلم جدّه على يد عثمان بن عفّان رضي الله عنه، كان عالما تقيا ورعا، (ت:297هـ)، ينظر: المالكي، أبو بكر عبد الله، كتاب رياض النفوس في طبقات علماء القيروان وإفريقية، ج2، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 1994، ص 27–47 .

(4) ابن عذاري، المصدر السابق، ج1، ص 137.

(5) القرشي، المصدر السّابق، ص 171–174.

(6) الطّالبي، محمّد، تراجم أغلبيّة، دار الغرب الإسلامي، بيروت ،1995، ص 285.

(7) كان مولده سنة 270هـ/ 884م ، وتوفّي سنة 356هـ /966م ، وينحدر في أصوله من أسرة طرابلسيّة. ينظر: المالكي، المصدر السابق،ج2، ص، 1994، 469–507.

بالكفر والخروج عن الدّين[1]، كما كان أبو إسحاق إبراهيم بن البرذون أحد أعلام المالكية الّذين وقفوا ضدّ الشّيعة، وقد تعرّض للضّرب بالسّياط على أيديهم[2]،وهو أسلوب الإكراه الّذي اتّبعه الفاطميّون لنشر التّشيّع، ويفهم من ذلك أنّ الفاطميّين كانوا قد واجهوا صعوبات جمّة لتحقيق أهدافهم، لذلك لجأوا إلى الآتي:

أ- محاولة إقناع فقهاء المالكيّة باتّباع المذهب الشّيعي؛ لعلم الفاطميّين أنّ الفقهاء يقودون العامّة، وبالتّالي فإنّ إقناعهم سيجعل الفئات الشّعبيّة تقلّدهم في ذلك.

ب- عندما وجد الفاطميّون الشّيعة عدم تقبّل أهالي إفريقيّة وطرابلس لمذهبهم في أوائل قيام دولتهم ببلاد المغرب لجأوا إلى تعذيب الفقهاء السّنّة لإجبارهم على ترك المذهب المالكي، ولكنّهم أخلصوا لمالكيّتهم رغم المحن الّتي تعرّضوا لها[3].

لكنّ عبيد الله المهدي (الخليفة الفاطمي) كان قد استخدم في بعض الأحيان أسلوب التّرغيب لنشر التّشيّع، أو الحدّ من تأثير فقهاء المالكيّة على الأوساط العامّة في دعوتهم للتّمسّك بالمذهب المالكي، لذلك سعى إلى استعطاف بعض الفقهاء ومن بينهم

---

(1) الدّبّاغ ، أبوزيد عبد الرحمن بن محمد ، معالم الإيمان في معرفة أهل القيروان، ج 3، مكتبة النجاح طرابلس، (د.ت)، ص 88.

(2) أبو إسحاق: إبراهيم بن محمد بن حسين الضبي ويُعرَف بابن البرذون: كان عالمًا بارعًا في العِلم، يذهب مذهب الحجَّة والنظر، لم يكن في القيروان أقوى منه على الحجَّة والمناظَرة ؛ ينظر: المالكي، المصدر السابق، ج2، ص47-51؛ ابن عذاري، المصدر السابق، ج1، ص 154؛ ابن فرحون، برهان الدين، الديباج المذهب في معرفة أعيان علماء المذهب، ج1، مطبعة المدينة، 1972، ص 266-267.

(3) أبو العرب القيرواني، محمد بن أحمد، طبقات علماء إفريقية وتونس، الدار التونسية للنشر، تونس، 1985، ص 17.

أبوبكر بن اللّبّاد[1]، الّذي رفض منصب ولاية قضاء صقلّية، في حين أقنع البعض في الحصول على مناصب في الدّولة الفاطمية، ومن أولئك أحمد بن بحر الّذي ولّي القضاء في طرابلس[2].

يبدو أنّ المهدي قد فشل في سياسته تلك مع معظم فقهاء المالكيّة؛ لذلك استعمل أسلوب التهديد بالقتل لكلّمن يرفض الدّعوة إلى التّشيّع[3]، ورغم ذلك لم يتراجع فقهاء المالكيّة عن مواقفهم في معارضة الشّيعة، وهو ما عزّز موقف عامّة النّاس بالتّمسك بمذهب أهل السّنّة[4]، والالتفاف حول الفقهاء. ويمكن أن نستنتج مما سبق الآتي :

1. أنّ الصّراع المذهبي بإفريقيّة وعموم بلاد المغرب ؛ كان قد أعاق إلى حدّ كبير سلطة الفاطميّين الشّيعة في تحقيق أهدافهم لنشر التّشيّع، وكان ذلك مأزقا سياسيا وقع فيه الفاطميّون رغم وجود بعد أنصار لهم في طرابلس وإفريقيّة، لكنّ السّواد الأعظم من السّكّان كانوا في موقف الرّفض لسياسة الفاطميّين .

2. إنّ دور فقهاء المالكيّة كان تحريضيا لأتباعه ، من أجل تثبيت هذا المذهب في بلاد المغرب ، ودرء خطر التّشيّع الّذي أراد الفاطمـيّون نشره من خلال دولتـــهم النّاشئة على أساس مذهبي شيعي، ويبدو أنّ جهودهم كان لها أثرها في الأوساط العامّة.

2.3.المالكيّة وثورة مخلد بن كيداد

منذ أن بدأت ثورة مخلـد بن كيـداد، واشتدّ أمرها بعد وفاة المهدي سنة 322هـ

---

[1] هو أحد فقهاء المالكية، توفي سنة 333هـ/944م . ينظر: الدّبّاغ، المصدر السّابق، ج3، ص 23-31 .

[2] ابن عذاري، المصدر السابق، ج1، ص 205.

[3] المقريزي، تقي الدين أبو العبّاس، اتعاظ الحنفاء بأخبار الأئمّة الفاطميين الخلفاء، ج1،وزارة الثّقافة، القاهرة،1996، ص 66.

[4] الدّبّاغ، المصدر السّابق، ج2، ص 200.

/934م كان أهل السّنّة من أتباع المذهب المالكي قد أيّدوه في ثورته على الفاطميّين، وكان السّبب الأوّل لمناصرته هو الهدف المشترك بين الطرفين لأجل التّخلّص من تسلّط الفاطميّين، أمّا السّبب الثّاني فهو يتمثّل في انضمام عدد كبير من الكتاميّين إلى ثورة مخلد بن كيداد بعد ما خيّب أملهم عبيد الله المهدي عندما قّدموا للأخير وسائل الدّعم ومكامن القوّة.

كان الكتاميّون وأهالي القيروان قد وجدوا الفرصة سانحة أمامهم في انضمامهم لثورة مخلد بن كيداد أملاً في أن يكون عونا لهم على إظهار مذهب أهل السّنّة؛ خصوصا أنّه ناصب الفاطميّين العداء وأعلن الحرب عليهم[1]، ثمّ تمكّن من الدّخول إلى القيروان قاعدة المالكيّة، وخرج الفقهاء وأهالي المدينة لدعمه ونصرته ضدّ الجيش الفاطمي الّذي كان يسعى لإخراج ابن كيداد من المدينة[2].وكان مبعث الأمل في نفوس أهل القيروان وطرابلس في التّخلّص من سلطة الشّيعة الفاطميّين هو موقف ابن كيداد منهم؛ حيث أعلن الحرب ضدّهم، وأظهر احترامه لأهل السّنّة من خلال تعظيمه لكبار الصّحابة الخلفاء الراشدين، على عكس الشّيعة الّذين تجرّأوا للنّيل منهم، وقد نقل ابن عذاري فحوى خطبة لابن كيداد يؤكّد فيها ذلك عند دخوله القيروان فقال: "وأظهر لأهلها خيرا، وترحّم على أبي بكر وعمر [رضي الله عنهما] ، ودعا الناس إلى جهاد الشّيعة، وأمرهم بقراءة مذهب مالك"[3].

لذلك كان فقهاء المالكيّة قد أظهروا التّأييد لثورة ابن كيداد والمشاركة فيها، ويذكر

---

[1] ابن عذاري، المصدر السابق، ج1، ص 216.

[2] المصدر نفسه، ص 217.

[3] المصدر نفسه.

أنّ الفقيه ربيع القطّان[1]خرج مع جمع من الفقهاء ووجوه التّجّار لنصرة ابن كيداد في حربه ضدّ الفاطميّين، ولم يتخلّف منهم أحد[2]، لكنّ الفاطميّين كانوا قد استعملوا أشدّ العقوبة ضدّ أولئك الفقهاء، فقاموا بقتل ربيع القطّان وقطع رأسه، وقتل عدد آخر من علماء المالكيّة يربو عددهم على الثمانين[3].

يتّضح مما سبق أنّ الفاطميّين كانوا يدركون أنّ التّشيّع في طرابلس وإفريقيّة رهين بمدى إضعاف أهل السّنّة لإقامة الدّولة الشّيعيّة ببلاد المغرب، لكنّ تأثير فقهاء المالكيّة في التّمسّك بالمذهب السّنّي قد أعاق تحقيق نفوذ الفاطميّين الشّيعة، خصوصا بعد تحالفهم مع ثورة ابن كيداد، الّتي تغلّب الفاطميّون عليها في نهاية المطاف، لكنّ المذهب السنّي الّذي تعزّزت مكانته بين السّكّان وأصبح منافسا للمذهب الشّيعي؛ قد واجهه الفاطميّون بوسيلتين، أولاهما التّخلّص من فقهاء السنّة المالكيّين، وثانيهما إحياء ما اندثر من المذهب الشّيعي[4].

3.3.انتصار المذهب السّنّي

بعد انتقال الخلافة الفاطمية إلى مصر سنة 362هـ/973م[5] ،أسندت ولاية

---

(1) هو ربيع أبو سليمان بن سليمان بن عطاء الله القرشي النوفلي الملقّب بالقطّان، (ت334هـ /945م) . ينظر : المالكي، المصدر السّابق، ج2، ص 323،346؛ الخشني، أبو عبد الله محمّد القرطبي، طبقات علماء إفريقيّة، مكتبة مدبولي، القاهرة، 1993، ص47؛ الدّبّاغ، المصدر السابق، ج3، ص 30-36.

(2) الدبّاغ، المصدر السّابق، ج3، ص 47.

(3) المصدر نفسه ، ص 37-42.

(4) القرشي ، المصدر السابق ، ص 556-583.

(5) كان ذلك في عهد المعز لدين الله الفاطمي (341-365هـ /952-975م) . الصنهاجي ، المصدر السّابق ، ص 48.

إفريقية إلى حكم بني زيري الصنهاجيّين من قبل الفاطميّين[1]، لكنهم استثنوا منها طرابلس وسرت وأجدابية لتكون إدارة حكمها تابعة للخلافة الفاطميّة في القاهرة مباشرة[2]، ويبدو أنّ هذه السياسة الإداريّة كانت تهدف إلى وضع بؤر التوتّر تحت رقابة الفاطميّين، وتشكيل جبهة لحماية الثّغور الغربيّة للدّولة الفاطميّة في حال قيام أيّ حركات انفصاليّة ضدّها.

وجد أهل السنّة في انتقال مقرّ الخلافة إلى القاهرة فرصة لتدعيم استقرار المذهب المالكي بإفريقيّة؛ لاسيّما بعد أن أبدى المنصور بن زيري[3] سياسة متسامحة مع أهل إفريقيّة[4]، فاستجمعوا قوّتهم وأنزلوا بالشّيعة ضربات قاسية في عموم إفريقيّة وخصوصا مدينة القيروان والمهديّة[5]، كان هذا الحدث بداية لنهاية المذهب الشّيعي الّذي فرضه

---

(1) يعدّ بلكين بن زيري أول الولاة الصنهاجيين بإفريقية الذي ينتسب إلى قبيلة صنهاجة البربرية، وقد توارثوا الحكم ابتداء من سنة 362هـ/973م إلى سنة 543هـ / 1148م . ينظر:
Roger (H.), La Barberieorientale sous les ZiridesXe-Xlle, trad.Hammadi al-sahli, Dar al-Garb,al-Islami,Beyrouth,1992,p.31,69,76.
ابن خلدون، عبد الرحمن، كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر، ج6، دار الفكر للطّباعة والنّشر والتّوزيع، بيروت،2000، ص 206.

(2) زغلول، سعد، تاريخ المغرب العربي، ج3، المرجع السّابق، ص381.

(3) هو ثاني الولاة الصنهاجيين في إفريقية، وكانت ولايته ما بين سنتي374هـ -984م / 386هـ -996م. ينظر: ابن أبي دينار، محمد بن أبي القاسم، المؤنس في أخبار إفريقيّة وتونس، دار المسيرة، بيروت، ط2، 1993، ص 9-100، ابن خلدون، المصدر السّابق، ج6، ص 207؛ ابن عذاري، المصدر السّابق، ص 239-240.

(4) ابن أبي الضّياف، أبو العبّاس أحمد، إتحاف أهل الزّمان بأخبار ملوك تونس وعهد الأمان، الدّار التّونسيّة للنّشر، تونس، 1965، ص 133.

(5) ابن عذاري، المصدر السّابق، ص 279-285 ؛ الدّبّاغ، المصدر السّابق ، ج3، ص 23.

الفاطميّون على بلاد المغرب بحدّ السّيف، بيد أنّ النّهاية الفعليّة لذلك المذهب كان في عهد المعزّ بن باديس الصنهاجي[1]، فهو الّذي سمح لعلماء المالكيّة بأن يظهروا مذهبهم في إفريقيّة، كما قطع الدّعاء للخليفة الفاطمي وأمر بالدّعاء للخليفة للعبّاسي، وصكّ النّقود التي لا تحمل اسم الخليفة الفاطمي أو شعاره[2] واستبدل ذلك بآية قرآنية ﴿وَمَن يَّبْتَغِ غَيْرَ الإِسْلاَمِ دِينًا فَلَن يُقْبَلُ مِنْهُ وَهْوَ فِي اءَلاْخِرَةِ مِنَ الْخَاسِرِينَ ﴾[3].

نستنتج من ذلك أنّ سياسة ابن باديس تهدف إلى قطع علاقته بالفاطميين، وإحياء الخلافة العبّاسيّة السنّيّة في إفريقيّة، وقد شجّع أهل السنّة على محاربة الشّيعة بكلّ الوسائل لاجتثاث وجودهم من بلاد المغرب[4]، ونتج عن تلك السّياسة نجاح ابن باديس في التّغلّب على الشّيعة، وأضحى المغرب الإسلامي في عمومه يجمعه أساس عقديّ واحد وهو مذهب أهل السنّة[5]، كما أسهم علماء طرابلس في إحياء مذهب أهل

---

(1) كانت ولايته سنة 406هـ/1016م. ينظر: ابنعذاري،المصدرالسابق،ج1،ص295-298؛ كذلك: ابن أبي الضّياف، المصدر السّابق، ص102-106؛ كذلك: مقديش، محمود، نزهة الأنظار في عجائب التواريخ والأخبار، ج1، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 1988، ص366-380.

(2) عبد الوهّاب، حسن حسني، ورقات عن الحضارة العربيّة بإفريقيّة التّونسيّة، ج1، مكتبة المنار، تونس، 1956، ص445 .

(3) سورة آل عمرآن – الآية : (85).

(4) مقديش، محمود، المصدر السّابق، ج1، ص367 .

(5) ساد المذهب المالكي عموم إفريقيّة إلى جانب المذهب الحنفي الذي بقي إلى سنة 400هـ/1009م ، أما المذهب الأباضي فقد انتشر بين بربر جبل نفوسة غربي طرابلس، وامتد بين قبائل هوّارة، والماية، وزناتة، وجزيرة جربة، وفي شمال أفريقيا حيثما أقام البربر، ويعتبر جابر بن زيـد الأزدي (21-96هـ/641-714م) هو المؤسـس لهذا المذهـب، لكن

السنّة والقضاء على مظاهر المذهب الشّيعي من خلال قطع عبارة (حيّ على خير العمل) الّتي أضافها الشّيعة في الأذان ، واعتماد أذان أهل السّنّة ، وإقامة صلاة التّراويح في المساجد بعد أن منعها الشّيعة ردحا من الزّمن[1]. يضاف إلى ذلك ظهور التآليف الكثيرة في المذهب المالكي ، التي كان لها دور مهم في تغلّب المالكيّة على التشيّع[2].

خـــاتمة

إنّ الصّراع بين الفاطميّين والأغالبة كان قد اتّخذ أبعادا سياسيّة بين الجانبين ما فتئ أن تحوّل بعد ذلك إلى صراع مسلّح، برزت فيه ثورات قبائل البربر الّتي لم تكن

= عبد الله بن أباض كان قد تولى نشره في بداية القرن الثاني الهجري / التّاسع الميلادي فتسمّى هذا المذهب باسمه، إلى جانب ذلك كانت بإفريقية مذاهب الصفريّة، والشّيعة، والنّكّارية، والمعتزلة، لكن المعز ابن باديس لم يبق في عهده إلا مذهب الإمام مالك . ينظر: ابنأبيالضّياف،المصدرالسّابق،ص103؛ تيمور، أحمد، المذاهب الفقهية الأربعة، دار الآفاق العربية، القاهرة، 2001، ص53-54؛ معمّر، علي يحيى، المرجع السّابق، ص53؛ المحرمي، زكريّا بن خليفة، الإباضيّة تاريخ ومنهج ومبادئ، مكتبة الغبيراء، عُمان، 2005، ص8.

(1) كان الفقيه أبو الحسن بن المنمّر الطرابلسي (ت432هـ/1038م) أول من أظهر المذهب المالكي في طرابلس بعد أن حكمها الفاطميون الشيعة ردحا من الزّمن، وأوّل من أقام صلاة التّراويح فيها، حيث قدّم الشّيخ أبو مسلم مؤمن بن فرج فصلاّها بالجامع الأعظم الذي يقع داخل أسوار المدينة، ولم تكن قبل ذلك منذ أن بناه الفاطميون، وأوّل من سمح للناس بصلاة الضّحى التي منعها الشيعة، فلم يصلّها أحد في عهدهم إلاّ خفية، وإذا اطلعوا عليه قتلوه. ينظر: التجاني، المصدر السّابق، ص 265،253،247-266.

(2)Brunschvig, (R) . 'Fiqhfâtimide et histoire de l'Ifrîqiya', inMélanges d'histoire et d'archéologie de l'occidentmusulman،Hommage à Georges Marçais. Algiers, 1957, tome II, p.14.

تخضع لسلطة الفاطميّين، وقد حاولت الأخيرة بكلّ الوسائل إخضاع مدينة طرابلس، وقد رأينا أنّ تلك الثّورات كانت قد تكرّرت خلال القرن الرّابع الهجري؛ وكادت أن تقضي على الدّولة الفاطميّة أثناء ثورة ابن كيداد.

من جانب آخر فإنّ البعد المذهبي في الصّراع بين الجانبين كان حاضرا من خلال استخدام وسائل الدّعاية للمذهب الشّيعي؛ وتعذيب علماء أهل السّنّة لإجبارهم على التّشيّع بالتّرغيب والتّرهيب أو القتل، لكنّ ذلك لم يؤثّر في عزيمة فقهاء المالكيّة الّذين كان لهم دور مهم في تحريض سكّان طرابلس وباقي أنحاء إفريقيّة على التّمسّك بالمذهب المالكي، وقد رأينا نماذج من المحن الّتي تعرّض لها العلماء علي يد الفاطميّين الشّيعة.

من الملاحظ أنّ انتقال الخلافة الفاطميّة إلى مصر كان قد ساعد على استعادة المذهب السنّي المالكي بطرابلس وإفريقيّة نظرا لتحالف المعزّ بن باديس الصّنهاجي مع أهل السّنّة ضدّ الفاطميّين الشّيعة؛ رغم أنّ ابن باديس ومن سبقه من صنهاجة كانوا أمراء الدّولة الفاطميّة بإفريقية، لكنّ ذلك لم يكن حائلا دون تمرّد ابن باديس على الخليفة الفاطمي وقطع مظاهر التشيّع، والدّعاء للخليفة العبّاسي، وإطلاق يد أهل السنّة للتّنكيل ببقايا الشّيعة والانتقام منهم، وهو ما عرف عند المؤرّخين بـ[محنة المشارقة] أو [وقعة الشّيعة].

قائمة المصادر والمراجع

1. إبراهيم، حسن، عبيد الله المهدي، القاهرة، 1947.
2. ابن أبي الضّياف، أبو العبّاس أحمد، إتحاف أهل الزّمان بأخبار ملوك تونس وعهد الأمان، الدّار التّونسيّة للنّشر، تونس، 1965.
3. ابن أبي دينار، محمد بن أبي القاسم، المؤنس في أخبار إفريقيّة وتونس، دار المسيرة، بيروت، ط2، 1993.
4. ابن الأبّار، محمّد بن عبد الله، الحلّة السّيراء، ج1، دار المعارف، القاهرة، 1985.
5. ابن الأثير، عزّ الدّين، الكامل في التّاريخ، ج7، دار الكتاب العربي، بيروت، 1999.
6. ابن الصّغير المالكي، أخبار الأئمة الرستميين، دار الغرب الإسلامي، بيروت 1986.
7. ابن خلدون، عبد الرحمن، كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر، ج6، دار الفكر للطّباعة والنّشر والتّوزيع، بيروت،2000.
8. ابن عذاري، أحمد بن محمد، البيان المغرب في أخبار الأندلس والمغرب، ج1، الدار العربية للكتاب، طرابلس،1983.
9. ابن فرحون، برهان الدين، الديباج المذهب في معرفة أعيان علماء المذهب، ج1، مطبعة المدينة، 1972.
10. أبو العرب القيرواني، محمد بن أحمد، طبقات علماء إفريقية وتونس، الدار التونسية للنشر، تونس، 1985.
11. التجاني، أبو محمد عبد الله، رحلة التجاني، الدار العربية للكتاب، تونس،1981.
12. تيمور، أحمد، المذاهب الفقهية الأربعة، دار الآفاق العربية، القاهرة، 2001.
13. الحموي، شهاب الدين ياقوت، معجم البلدان، ج1، دار صادر، بيروت، 1977.

14. الحميري، محمّد بن عبد المنعم، الرّوض المعطار في خبر الأقطار، مكتبة لبنان، بيروت، 1984.
15. الخشني، أبو عبد الله محمّد القرطبي، طبقات علماء إفريقيّة، مكتبة مدبولي، القاهرة، 1993.
16. الدّبّاغ، أبو زيد عبد الرحمن بن محمد، معالم الإيمان في معرفة أهل القيروان، ج3، مكتبة النجاح طرابلس، (د.ت).
17. الدشراوي، فرحات، الخلافة الفاطمية بالمغرب، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 1994.
18. الزاوي، الطّاهر أحمد، تاريخ الفتح العربي في ليبيا، دار المدار الإسلامي، بيروت، 2004.
19. الزاوي، الطاهر، ولاة طرابلس من بداية الفتح العربي إلى نهاية العهد التركي، دار الفتح للطباعة والنشر، بيروت، 1970.
20. زغلول، سعد، "فترة حاسمة من تاريخ المغرب"، مجلة كلّية الآداب والتّربية، م1، بنغازي، 1958.
21. زغلول، سعد، تاريخ المغرب العربي،ج3، منشأة المعارف، الإسكندرية، 1998.
22. الشماخي، أبو العبّاس أحمد، كتاب السّير، كلّية العلوم الإنسانية، تونس، 1995.
23. الشهرستاني، محمّد بن عبد الكريم، الملل والنّحل، دار الكتب العلميّة، بيرت، (د.ت).
24. الصنهاجي، محمد بن علي، أخبار ملوك بني عبيد وسيرهم، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1984.
25. الطالبي، محمد، الدّولة الأغلبيّة، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 1995.

26. عبد الوهّاب، حسن حسني، ورقات عن الحضارة العربيّة بإفريقيّة التّونسيّة، ج1، مكتبة المنار، تونس، 1956.
27. العربي، إسماعيل، معجم الفرق والمذاهب الإسلاميّة، منشورات دار الآفاق الجديدة، المغرب، 1993.
28. العفيفي، عبد الحكيم، موسوعة 1000مدينة إسلاميّة، مكتبة الدّار العربيّة للكتاب، القاهرة، 2000.
29. القاضي النعمان، أبوحنيفة النعمان بن محمد، كتاب افتتاح الدعوة، الشركة التونسية للتوزيع، تونس، 1986.
30. القرشي، إدريس عماد الدين، تاريخ الخلافة الفاطمية بالمغرب، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 1985.
31. المالكي، أبو بكر عبد الله، كتاب رياض النفوس في طبقات علماء القيروان وإفريقية، ج2، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 1994.
32. معمّر، علي يحيى، الإباضية في موكب التاريخ، مكتبة الضاميري للنشر والتوزيع، عُمان، 2008.
33. مفتاح، صالح مصطفى، ليبيا منذ الفتح العربي حتّى انتقال الخلافة الفاطمية إلى مصر، مؤسسة عبد الحفيظ الرساط، بيروت، 1978.
34. مقديش، محمود، نزهة الأنظار في عجائب التواريخ والأخبار، ج1، دارالغرب الإسلامي، بيروت، 1988.
35. المقريزي، تقي الدين أبو العبّاس، اتعاظ الحنفاء بأخبار الأئمّة الفاطميين الخلفاء، ج1، وزارة الثّقافة، القاهرة، 1996.
36. Bell (A.) , Les groups musulmansen Afrique du norddepuis la conquetearabejusqu a aujourdhui, Beyrouth, 1996.

37. Brunschvig, (R) . ‘Fiqhfâtimide et histoire de l’Ifrîqiya’, in Mélanges d’histoire et d’archéologie de l’occidentmusulman, Hommage à Georges Marçais. Algiers, 1957.
38. Julien (CH.A.), Histoire de l Afrique du Nord, Paris, 1931.
39. Marcais (G), Le Berberiemusulmane et l Orient au Moyen Age , Paris, 1946.
40. Roger (H.), La Barberieorientale sous les ZiridesXe-Xlle, trad. Hammadi al-sahli, Dar al- Garb,al-Islami, Beyrouth, 1992.
41. Roger (H.), La Barberieorientale sous les ZiridesXe-Xlle, trad. Hammadi al-sahli, Dar al- Garb,al-Islami, Beyrouth, 1992.

د/ توفيق مفتاح مريحيل
كلية التربية / قصر بن غشير – جامعة طرابلس

ملخص البحث

يهدف البحث بالتعرف على واقع إعداد المعلم في النظم التربوية السائدة وتدريبه، مع تقديم رؤية مستقبلية لمعلم الألفية في ضوء تحديات التي يطرحها القرن الواحد والعشرين حول بناء الإنسان ولتحديد مشكلة البحث ثم صياغة التساؤلات التالية:

- ما واقع إعداد المعلم حالياً في النظم التربوية السائدة وتدريبه ؟
- ما الرؤية المستقبلية لإعداد معلم الألفية الثالثة وتدريبه ؟

ولقد تم التوصل إلى التوصيات التالية منها، إعداد معلم القرن الواحد والعشرين إعداداً علمياً ومهنياً وثقافياً جيداً قبل الخدمة، كذلك التوسع في برامج التدريب أثناء الخدمة وبشكل مستمر وشامل.

الكلمات الدالة: الألفية الثالثة، المعلم، التدريب، البيئة المعرفية.

المقدمة–:

إن التغيرات السريعة والمتلاحقة التي نعيشها اليوم في شتى مجالات المعرفة العلمية والتكنولوجية التي شملت جميع مناحي الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية والتقنية، فالحياة من حولنا تتغير بسرعة غير مسبوقة، إننا نرى اليوم البشرية تتجه قدماً نحو آفاق جديدة واعدة يتحول من خلالها العالم إلى كوكب إلكتروني تربطه الأسلاك وتغمره نظم المعلومات التي باتت تتابع صحته وتتنبأ بمستقبله وتتحكم في نظمه الاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية، الثقافية والتربوية.

وفي ظل هذا الزخم تتطلع الشعوب اليوم إلى نظمها التربوية ومدى قدرتها على إعداد الإنسان الذي يؤمن بأن المستقبل ليس وليد العوامل الموضوعية وحدها، وإنما يتأثر أيضاً بالعوامل الذاتية، كالتطلع والطموح والإقدام والمغامرة: إنسان لديه القناعة التامة بقدراته وإمكاناته على صنع المستقبل، وهو ما يستلزم بالضرورة تبنى سياسات تعليمية وتربوية جديدة لا تحقق إلا بوجود معلم مؤهل مهنياً وأكاديمياً.

وفي هذا الإطار فقد حظي موضوع المعلم من حيث اختباره وإعداده قبل الخدمة وتنميته المهنية المستمرة في أثنائها باهتمام غير مسبوق، وتأتي هذه الورقة البحثية لتتناول" **معلم الألفية الثالثة** " إعداده وتدريبه.

مشكلة البحث:

تولي نظم التعليم المعاصرة في مسيرتها نحو تطوير وتحسين جودة نظمها التعليمية في ظل متغيرات الألفية الثالثة، وعلى رأسها التقدم العلمي والتكنولوجي، وثورة في ظل المعرفة والمعلومات، وهيمنة العولمة على حياتنا الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية والتعليمية، وفي ضوء المتغيرات العلمية على صعيد المعرفة التربوية واستراتيجيات التدريس وتكنولوجيا التعليم وما تحمله "شبكة المعلومات الدولية – الإنترنت" من رسائل ثقافية وعلمية، من كل ذلك أصبحت مهمة كليات التربية غاية في الصعوبة، إذ أصبح دورها لا يقتصر على إعداد المعلم وتكوينه فقط؛ بل أصبح دورها تأهيل المعلمين قبل الالتحاق بمهنة التدريس، وتواصل نموهم المهني أثناء العمل في الميدان التربوي وتحقيق الأهداف التربوية المنشودة للنظم، ولذا فإن مشكلة البحث تتحدد في " معلم الألفية الثالثة " إعداده وتدريبه .

تساؤلات البحث–:

يجيب البحث على التساؤلات التالية :

- ما واقع إعداد المعلم حالياً في النظم التربوية السائدة وتدريبه بليبيا ؟ .
- ما الرؤية المستقبلية لإعداد معلم الألفية الثالثة وتدريبه ؟ .

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى تحقيق:

- التعرف على واقع إعداد المعلم في النظم التربوي السائدة وتدريبه.
- تقديم رؤية مستقبلية لمعلم الألفية الثالثة " إعداده وتدريبه."

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في تقديم رؤية مستقبلية لمعلم الألفية الثالثة إعداده وتدريبه في ضوء متطلبات الألفية الثالثة.

منهج البحث:

يوظف البحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على تحليل الأدبيات المتعلقة بمعلم الألفية الثالثة "إعداده وتدريبه"، وجمع المعلومات وتصنيفها وتحليلها وتفسيرها للاستفادة منها في الإجابة على تساؤلات البحث.

حدود البحث:

إعداد المعلم:

يعرف قاموس التربية إعداد المعلم بأنها": جميع الأنشطة والخبرات المسؤولة على تأهيله كعضو هيئة تدريس، ولأداء مسؤولياته المهنية بصورة أكثر فاعلية .(هادي مشعات 2009 –) . ويعرف الإعداد بأنه: صناعة أولية للمعلم كي يزاول مهنة التعليم، وتقوم به مؤسسات تربوية متخصصة ذات العلاقة تبعاً للمرحلة التي يعد المعلم لها ولنوع التعليم، بمعنى أن يعد الطالب المعلم ثقافياً وعلمياً وتربوياً قبل الخدمة داخل المؤسسات التربوية المتخصصة قبل الخدمة.

ويمكن تعريف الإعداد إجرائيا على أنه " كل ما يقدم للطالب المعلم من إعداد ثقافي وعلمي وتربوي قبل الخدمة داخل مؤسسات الإعداد المتخصصة في ذلك."

التـــــدريب:

يعرف بأنه جملـة العملـيات النمائيـة التي يتلقاها أثـناء الخدمة لضمان مواكبته

للتطور الذي يطرأ على مهنة التعليم نتيجة للتطور العلمي والتكنولوجي والاجتماعي المستمر. ويعرف التدريب إجزائيا بأنه:" كل البرامج التي تقدم للمعلم أثناء الخدمة والتي من شأنها ترقية العمل التربوي الذي يمارسه ليلاحق التطوير والتحديث والتغير العلمي والتكنولوجية الذي يطرأ على المناهج واستراتيجيات التدريس ولتزويده بمهارات تربوية وإدارية وشخصية جديدة تمكنه من ممارسة العملية التعليمية بنجاح وتحسين فعاليته في ذلك" (سبل بدران2009 –)

الألفية الثالثة:

نعني بها القرن الواحد والعشرين وما يطرحه وما يتطلبه من المعلم ليكون معلماً للألفية الثالثة.

من هو معلم الأليفة الثالثة ؟

لعله من المفيد أن نقرر أولاً أن مهنة التعليم تعد أهم وأعظم المهن الموجودة في المجتمعات، المتقدم منها والنامي، حيث لا نجد أية مهنة من المهن إلا وتتطلب من يعلم فيها ولو بطريقة غير مباشرة، وقد ارتبطت هذه المهنة بتطور المجتمعات ونمائها وحضارتها، واحتل المعلم مكانة بارزة لدى المجتمعات المتحضرة.

المعلم هو محور الرسالة التربوية والعامل الأول في نجاحها، فمهما كانت عناصر العملية التربوية فعالة فإنها لن تحقق أهدافها المنشودة ما لم يكن بها للمعلم مكانة بارزة لدى المجتمعات المتحضرة.

وفي ضوء ذلك يمكن تعريف المعلم بأنه هو القائد التربوي الميداني الذي يكسب المتعلمين الخبرات والمعلومات التربوية ويوجه سلوكهم وفقاً لحاجاتهم ورغباتهم وقدراتهم وبما يحقق متطلبات الحياة في مجتمعهم وتطلعاته في حياة أفضل وبما يلبي متطلبات الأليفة الثالثة.

فالمعلم هو الإنسان الذي تم إعداده وتدريبه من جميع الجوانب المعرفية والتربوية والنفسية والجسمية والإنسانية والاجتماعية للقيام برسالة التربية في المجتمع وبما ينسجم

مع عادات وقيم ومفاهيم المجتمع في القرن الواحد والعشرين ومتطلباته العلمية والتكنولوجية والمعلوماتية.

مطالب وتحديات تعليمية جديدة تطرحها الألفية الثالثة:

إن الألفية الثالثة تطرح مطالب وتحديات تعليمية جديدة، وأن مواجهة هذه المطالب والتحديات رهن بقدرة التعليم والنظام على إعداد إنسان يؤمن بأن المستقبل ليس وليد العوامل الموضوعية وحدها، وإنما يتأثر أيضاً بالعوامل الذاتية التي يمتلكها الإنسان كالتطلع والطموح والإقدام والمغامرة، إنسان يمتلك القناعة التامة بقدراته واستعداداته وإمكاناته على صنع المستقبل، إنسان يؤمن بأن "المستقبلية" ليست مجرد تنبؤ أو استشراف للمستقبل بقدر ما هي اختراع وصناعة له . وهو ما يتطلب بالضرورة تبنى سياسات تعليمية جديدة تؤكد على أن التعليم في المستقبل يجب أن يكون.

• تعليماً توقعياً يعد المتعلم ويدربه على مهارات وقدرات للتغيرات المنظورة والمحتملة في الحياة والتفاعل معها والسعي لإحداثها.

• تعليماً يعد الإنسان للتعامل مع الآخرين في إطار حرصه على الاختلاف عنهم وليس معهم.

• تعليماً علمياً ناقداً يكون الإنسان ناقدا لكل شيء، وعدم الاستسلام للمعارف السائدة، أو العمل بموجبها قبل التحقق من صحتها من خلال البحث العلمي الهادف.

• تعليماً أخلاقياً يكسب الفرد المتعلم الضمير الخلقي على سلم واضح من المعايير والقيم الإنسانية التي تحرص على العدل والعدالة الاجتماعية، والاستقلال والحرية، وتحافظ على كرامة الإنسان وتجسد الديمقراطية فعلاً وقولاً، وتحرص على المساواة والمسؤولية.

• تعليماً وطنياً يجسد لدى الفرد المتعلم قيم الولاء والانتماء لوطنه، ويعينه على احترام ثقافته ويجسدها في أفعاله والاعتزاز بعقيدته في إطار من الحرص على احترام تنوع الثقافات والعقائد.

• تعليماً يبنى مجتمعا ثقافيا قوامه المعرفة التي تقوم على الحوار الهادف والتفاهم العاقل، تسوده المساواة وعدم التفرقة في الحقوق والواجبات، قادرين على حمل لواء مسيرة التقدم وتوجيهها لبناء مجتمع ديمقراطي، وبناء أمة منتجة للمعرفة متسامحة ومنتجة.

• تعليماً مستمراً يمكن الفرد المتعلم من مواصلة التعليم مدى الحياة ويكسبه مهارات التعلم المستقبل والذاتي.

وهذه المطالب والتحديات التعليمية الجدية التي تطرحها الألفية الثالثة وغيرها من تحديات على الرغم من أهميتها وضرورة توافرها في كل تعليم جيد لا تضمن وحده تحقيق تعليم جيد ما لم يتوفر لها المعلم ذو الكفاءات التعليمية والسمات الشخصية المتميزة القادرة على إكساب المتعلمين الخبرات المتنوعة اللازمة للمساهمة في الحياة بفاعلية ووفق متطلبات الحاضر وتطلعات المستقبل.

المعلم هو عصب العملية التربوية والعامل الرئيس الذي يتوقف عليه نجاح التربية في بلوغ غاياتها وتحقيق دورها في تطوير الحياة في عالمنا الجديد.

المعلم هو القوة المحركة للعملية التربوية وخاصة في القرن الواحد والعشرين الذي يتسم بسرعة التغير العلمي والتكنولوجي والمعلوماتي وما صاحب كل ذلك من تغير في مفهوم عملية التدريس وفي مسؤوليات المعلم التعليمية والتربوية والثقافية والاجتماعية والسياسية والأدوار المتوقع منه القيام بها، فعملية التعليم والتدريس لم تعد كما كانت في الماضي؛ بل أصبحت عملية فنية علمية معقدة تتطلب فهماً لطبيعة المتعلمين الذين يقوم المعلم بتعليمهم وتدريسهم وفقاً لخصائصهم وميولهم ورغباتهم ومستوياتهم العقلية والتحصيلية، ولحاجاتهم النفسية والاجتماعية والتعليمية.

كل ذلك جعل مهمة معلم الألفية الثالثة لا تقف عند قيام بالتدريس فقط والأعمال التعليمية الأخرى المرتبطة به داخل حدود فصله ومدرسته بل تتعدى مهمته ليقوم بمسؤوليات أخرى نحو مجتمعه وأمته في مجال أوسع من حدود المدرسة التي يعمل فيها، ولعله من المفيد أن نحدد مسئوليات معلم الألفية الثالثة في ما يلي:

• المساهمة في بناء جيل صالح مؤمن بقيم مجتمعه وأمته، وقادر على تحمل مسؤوليته الوطنية والقومية المستقبلة بفاعلية.

• أن يكون وسيطاً صالحاً لنقل قيم وتراث مجتمعه وأمته إلى الأجيال الناشئة من مجتمعه، وأن يعمل على تنمية وتطوير وتجديد وتحسين هذا التراث وتنقيته من كل ما علق به خلال عصور التخلف من تاريخ أمته.

• أن يسهم بإخلاص وفاعليته في حل مشكلات مجتمعه، وفي نشر الوعي في أوساط مجتمعه، وفي عمليات التغيير والتحول المرغوبين في حياة مجتمعه.

• أن يكون قادراً على الاستفادة من تقنيات الألفية الثالثة مستوعباً لمجالات استخدامها وتوظيفها في مواجهة الحياة المعاصرة في ضوء متطلبات التقدم العلمي والتكنولوجي وتطور المعرفة الإنسانية .

• التعايش مع المستجدات التربوية وامتلاك القدرة على التفكير العلمي السليم ودقة الملاحظة وموضوعية الحكم والاختبار والحكمة في التصرف والذكاء وسرعة البديهة.

وفي هذا الإطار فقد حظي موضوع معلم الألفية الثالثة من حيث إعداده وتدريبه باهتمام غير مسبوق، حيث تناوله عدد من الكتاب التربويون، وتناولته العديد من البحوث والدراسات، كما عقدت المؤتمرات والندوات التي تناولت الإجابة على العديد من التساؤلات حول طبيعة عمل المعلم وأدواره الجديدة في ضوء مطالب الألفية الثالثة واستجابة لمتطلبات ثورة المعلومات والاتصالات والتقدم العلمي والتكنولوجي الذي صاحب هذه الألفية.

إن القرن الواحد والعشرين يطرح جملة من التحديات والثورات الهائلة التي حدثت في مجالات المعرفة والتكنولوجيا والاتصالات تجعل معلم الأليفة الثالثة أمام تحدٍ أكبر وهو يقوم بعمله العلمي والتربوي والذي يتطلب منه تزويد المتعلمين بكل ما هو مستحدث من حقائق ونظريات وقوانين واكتسابهم اتجاهات تمكنهم من التعايش مع المتغيرات

المتسارعة الراهنة والمستقبلية من خلال توظيف إمكاناتهم العقلية والمهارية من أجل مواجهتها وتكييفها لمتطلبات الحياة في المجتمع الذي يعيشون فيه، ويعدون له الأمر الذي يتطلب معلماً جديداً فكراً ومنهجاً وتطبيقاً، معلماً يتم إعداده وتدريبه على أساس عريض من المعرفة المتجددة وبما يمكنه من مواجهة مسؤولياته المتجددة في تربية الأجيال الناشئة للقرن الواحد والعشرين وما يطرحه من تغيرات متسارعة في مجالات العلم والتكنولوجية في ضوء ثورة المعلومات والاتصالات وانطلاقاً مما سبق نجيب عن تساؤلات البحث على النحو التالي-:

السؤال الأول: ما واقع إعداد المعلم وتدريبه بليبيا .

بالنظر إلى واقع إعداد المعلم في الدول العربية نلاحظ عدداً من الخصائص المشتركة بينها بالرغم من الاختلاف النسبي في الظروف الاجتماعية والتاريخية والتربوية التي مرت بها الدول العربية، إلا أن الدارس لواقع مؤسسات إعداد وتدريب المعلمين يلاحظ عدداً من الخصائص المشتركة نذكر منها :

• غياب السياسات الوطنية لإعداد وتدريب المعلمين، فكل منها يتبنى سياسة وطنية محددة لإعداد وتدريب المعلمين من الناحيتين الكمية والكيفية، فجُلُّها يعد المعلم في كليات التربية على المستوى التعليم الجامعي، وبعضها يعده في معاهد عليا لإعداد المعلمين وفق معايير لاختيار الطلبة ومعايير ومواصفات المعلم في كل مرحلة تعليمية. أما في بعض الدول العالمية فيتمثل في الآتي-:

في بريطانيا زادت سنوات الإعداد إلى أربع سنوات ليتخرج المعلم بدرجة البكالوريوس أو الليسانس ويتم التأكيد على برامج التقويم المستمر لإعداد معلم ما، وذلك عن طريق مجلس الاعتماد يسمى (مجلس اعتماد المعلمين) والذي يعمل على وضع معايير للاعتماد عن طريق أخذ مشورة عدد من المشاركين في التعليم ومؤسسات التدريب التي يتم تمثيلها في اللجان المحلية، فيتحمل المحاسب المسؤولية في تقدم النتائج والتوصيات للاعتماد.

أما التجربة الأمريكية فتولي اهتماما كبيراً لبرامج التنمية المهنية للمعلمين، ويؤكد هذا أن ما ينفق من أموال على هذه البرامج يفوق بدرجة كبيرة ما ينفق في أي دولة أخرى، فالمعلمون مهتمون بحضور برامج التدريب لا سيما القصيرة منها، وفي بعض الولايات المعلمون مطالبون بحكم القانون بمواصلة تعليمهم بعد تعيينهم، وفي كل الولايات تقريبا تتضمن جداول المرتبات حوافز قوية للمعلمين لمواصلة تعليمهم، ويزداد الراتب تلقائياً في كل مرة يعطي فيها المعلم مقرراً دراسياً بغض النظر عن نوع المقرر كما يزيد الراتب إذا حصلوا على أي درجة علمية كالماجستير والدكتوراه أثناء الخدمة، والتدريب يوجه نحو العمل ومن أمثلة ذلك برامج تدريب المعلمين على الكفاءات، فقد أوضحت دراسة مسحية في الولايات المتحدة الأمريكية أن 60% من كليات المعلمين تتبنى برامج الكفاءات التدريسية، ولا تقتصر هذه البرامج على الجانب المهني بل تشمل أيضا الجانب الأكاديمي، حيث تقدم كليات المعلمين برامج تدريبية تستغرق ما بين ستة وثمانية أسابيع، كما تلعب نقابات المعلمين دوراً كبيراً في ذلك حيث تقدم برامج في التنمية السياسية للمعلمين، كما تعقد نقابات المعلمين ورش عمل صيفية لمدة أسبوع على الأقل، وتقدم هذه البرامج بطريقة ديمقراطية، لذلك يقبل المعلمون على برامج التنمية التي تقدمها نقابات المعلمين، والمعلم الذي يحضر برامج التنمية المهنية يحصل على امتيازات كثيرة) . (لويس روبين. (1989 –)

• أما في اليابان فيتم إعداد المعلم لجميع المراحل في معاهد إعداد المعلمين أو في الجامعات اليابانية، وتشرف وزارة التعليم على إعداد المناهج وتوافق عليها، ويمنح الطالب المتخرج منها شهادة من فئتين: الأول معلم المرحلة الثانوية العليا بعد تخرجه من الجامعة وحصوله على درجة الماجستير يمنح شهادة صلاحية للتدريس، والثالثة معلم المراحل الأخرى بعد تخرجه من الجامعة وحصوله على الشهادة الصلاحية بعد ستة شهور، وتضم هذه الفئة معلم رياض الأطفال، والمدارس الابتدائية والثانوية الدنيا

المتوسطة، ويدرس عامين بعد الانتهاء من المدرسة في المرحلة الثانوية العليا ويحصل على شهادة الصلاحية بعد ستة شهور من تخرجه واشتغاله بمهنة التدريس.

• في روسيا يشارك المعلمون في كل خمس سنوات على اختلاف مستوياتهم يشاركون في تدريب متقدم تنظمه معاهد و أقسام متخصصة لهذا الغرض، وهناك ما يقرب من (78) معهداً وقسماً للتدريب في المواد المختلفة تساعدهم في حل المشكلات التدريسية وتحسين وتطوير معلوماتهم وإيقافهم على أحدث التطورات في مجال تخصصهم ويطلق على هذه المعاهد (معاهد تطوير الكفاءة المهنية للمعلم) وتقوم المدرسة العليا من خلال مركز التدريب فيها بتنظيم تدريب للمعلمين أثناء الخدمة لمدة عامين كدراسة مسائية، وتعقد أيضاً الجلسات العلمية والمؤتمرات والمناقشات والمعارض لصالح التنمية المهنية للمعلمين، ويوجد في كل منطقة مكتب للتعليم يقدم المعلومات والإرشاد التربوي للمعلمين، وتخصص المناطق الإقليمية المختلفة مكاناً للتنمية المهنية للمعلمين، ويشتمل برنامج التدريب فيها على المحاضرات والمناقشات وورش العمل ونماذج التدريس .

وللإجابة على التساؤل الثاني للبحث المتمثل في: "الرؤية المستقبلية لإعداد الألفية الثالثة وتدريبه."

قبل الإجابة عن التساؤل الثاني للبحث يجدر بنا أن نقر التعايش الإيجابي مع مقتضيات الألفية الثالثة وما يصاحبها من تداعيات وتحديات يتطلب إنساناً يتصف بخصائص ومواصفات جديدة، ويمتلك قدرات ومهارات غير تلك التي تتوافر في إنسان اليوم، ولذلك اجتهد جملة من التربويين خاصة المنشغلين منهم بهموم المستقبل وتحدياته إلى بلورة جملة من الخصائص والمواصفات يجب أن يمتلكها إنسان المستقبل والتي يجب على المنظومة التربوية أن تتمحور أهدافها وبرامجها حولها، وبالتالي على معلم المستقبل أن يوجه كل ممارساته حول تجسيدها على أرض الواقع، وهذه الخصائص

والمواصفات جميعها تتمحور حول حقيقة أن الإنسان الفاعل في هذا القرن هو " الإنسان المنتج معرفياً " المبدع تكنولوجيا " ولكي يكون الإنسان كذلك يجب أن يكون –:

1. إنسان متفرد وغير نمطي فهذا القرن يرفض النمطية والتماثل ويتطلب التنوع والتمايز ومن ثم التفرد؛ لأن إنتاج المعرفة وتوليد المعلومات والتعامل مع التكنولوجيا الذكية في هذه الأليفة تتطلب إنساناً يمتلك إرادة الفعل ويرفض القولبة والتطابق ويسعى إلى الاعتماد على موارده وقدراته الخاصة للانفتاح على المعلومات والمعارف التي باتت تتدفق من كل صوب، والإفادة منها في ترائه المعرفي وفي تحسين نوعية الحياة للفرد والمجتمع.

2. إنسان مبدع خلاق يمارس التفكير الابتكاري : إن الألفية الثالثة تفرض نوعية جديدة من العمل تعتمد على المهارات العقلية من خلال الاعتماد على التكنولوجيا الذكية والتي تتطلب من إنسان هذه الألفية ولعمله ولمجتمعه بشكل مستمر.

3. استجابة للتدفق المتسارع والتغير المستمر للمعلومات والمعارف التي توجب على الإنسان أن يمارس الاستقصاء والتفكير النقدي لأفكاره ومراجعة ما استقر عليه من قبل ومراجعة كل ذلك من معارف ومعلومات وأفكار والتحقق من مصداقيتها واختبارها من خلال تحليلها ونقدها قبل العمل بموجبها، مما يساعده على زيادة يقينية بعدم موضوعية جميع المعلومات، وأنه لا توجد حقيقة دنيوية مطلقة خالدة عند إنسان بمفرده، أو جماعة بعينها، كل ذلك سيدفعه إلى المزيد من البحث والتقصي والتحليل والاستدلال والنقد والتجريب، كل ذلك ضروري للإنتاج المعرفي والإبداع التكنولوجي.

4. إنسان يعتز بعقيدته ومنتمي لثقافته : إن التحديات القرن الواحد والعشرين المتمثلة في العولمة وتعدد الثقافات وسيطرة ثقافات معينه على ثقافات أخرى وما تحتويه هذه الثقافات المسيطرة من معتقدات وقيم، وعادات وتقاليد، وأنماط إنتاج واستهلاك وغيرها فإن الحاجة تصبح ملحة إلى إنسان يتمسك بعقيدته ويعتز بثقافته وأفكاره طالما أخضعها للتفكير الناقد من حين إلى آخر واقتنع بصحة نهجه وسلامة منطلقة.

5. إنسان يحترم ثقافات الآخرين وعقائدهم وهي خاصية أملتها العولمة والتعددية الثقافية التي يطرحها القرن الواحد والعشرين.

إن الاختلاف ثقافات الآخرين واحترام ثقافاتهم وعقائدهم يؤكد أهمية الدعوة للحوار الهادف بين الثقافات والعقائد على شرط توفر الاعتراف والاحترام المتبادل بين الثقافات والعقائد وبما يساعد وبما يوفر إغناء ثقافة المجتمع، والمساهمة الفاعلة في بناء وتطوير الثقافة الإنسانية بصفة عامة.

6. في ضوء التغيرات السريعة والمتلاحقة في المعلومات والمعارف والمهارات تصبح علوم بأكملها قد أسقطت وقيام علوم جديدة لتحل محلها، كما ستؤدي إلى تقادم في مهارات الفرد وتجعله غير قادر للتواؤم مع التطورات التكنولوجية المتسارعة، والتي ستؤدي حتماً إلى اختفاء أعمال ومهن وصناعات بأكملها، وظهور أعمال ومهن وصناعات جديدة غير مسبوقة تتطلب من الفرد اكتساب مهارات جديدة . وإن الحياة يجب أن تكون سلسلة متواصلة ومتعاقبة من التعليم المتناوب مع العمل بمعني تعليم فعمل، ثم تعليم وتدريب، مما يوفر للفرد فرصاً أكبر في حياة أفضل، ومما يمكنه من التفاعل النشط مع ديناميات العرض والطلب في سوق العمل.

7. إنسان المستقبل مطالب بالحرص الدائم على ممارسة التعلم الذاتي، والاعتماد على مصادر التعلم المتعددة التي توفرها تكنولوجيا التعليم والمعلومات الحديثة والتي من شأنها أن تحرر الإنسان من قيود الزمان والمكان والموضوع، فقد أصبح في استطاعة إنسان القرن الواحد والعشرين أن يتعلم في أي زمان وأي مكان، يدرس أي موضوع وذلك بفضل تعدد المصادر والقنوات التي أوجدتها تكنولوجيا التعليم وستصبح هذه المصادر أكثر تنوعا وثراء في المستقبل القريب.

بعد أن تحدثنا عن خصائص ومواصفات إنسان القرن الواحد والعشرين، أو ما يطلق عليه إنسان الألفية الثالثة يجدر بنا أن نتحدث عن بيئة التعليم ومقوماتها في القرن الواحد والعشرين حتى يمكننا التحدث عن صفات معلم الألفية الثالثة، لقد طرحت الألفية

الثالثة جملة من المفاهيم لعل أهمها التفكير الشامل، الطريق السريع للمعلومات، الواقع الافتراضي، وحدة المعرفة، حرية تبادل المعلومات، التعلم عن بعد التعليم المتكرر، شخصنة التعليم، التعليم المنتج معرفياً، البيئة التفاعلية، الفيديو التفاعلي، الحقائب التعليمية، الوسائط المتعددة، قاعات التدريس الذكية، كل هذه المفاهيم وغيرها أوجدتها خصائص ومقومات التعليم والتعلم الجديدة في إطار مجتمع المعرفة وإنتاجها . يقول" بيل جيتس صاحب شركة مايكروسوفت في كتابه" المعلوماتية بعد الانترنت: طريق المستقبل: إن طريق المعلومات السريع سوف يساعد على رفع المقاييس التعليمية في الأجيال القادمة: سوف يتيح ظهور طرائق جديدة للتدريس، ومجالا أوسع بكثير للاختيار، وسيكون بالإمكان توفير مقررات دراسية عالية الجودة بتمويل حكومي مجاناً، وسيتنافس على تجويد المواد التعليمية، وسيصبح الطريق السريع للمعلومات وسيلة فعالة تختبر المدارس من خلالها، وسيطلب من معلمي المستقبل الجيدين عدم الاكتفاء بتعليم المتعلمين كيفية العثور على المعلومات عبر طريق المعلومات السريع، وسيطلب من المعلمين كذلك تنمية المتعلمين في مجالات الاتصال الكتابي والشفهي، كما سيستخدمون التكنولوجيا كنقطة بداية، أو كوسيلة مساعدة، إن معلم المستقبل الناجح سيعمل كمدرب وشريك وكمنفذ خلاق جسر اتصال بالعالم، هذه بعض مواصفات بيئية التعليم والتعلم الجديدة في مجتمع المعرفة.

إن التطور المعرفي والتكنولوجي الراهن والمستقبلي للقرن الواحد والعشرين سيفرض أحداث تغيرات شاملة وجذرية في طرائق وأساليب التعليم والتعلم لتنمي لدى المتعلمين أنماطاً جديدة من التفكير خلال الاعتماد المكثف على أدوات التعليم الإلكترونية مما سيقلص من دور الطرائق والأساليب التقليدية التي تركز على الحفظ الاستظهار والتفكير التسلسلي الخطي والتعليم البنكي، وفي المقابل سيتعاظم دور الطرائق والأساليب التي تنمي القدرة على التفكير الإبداعي، والابتكار والاختيار العقلاني، والوعي بالمترتبات والعواقب، الاستشراف والتنبؤ، ارتياد المجهول والسعي للمغامرة المحسوبة،

البحث والاستقصاء، التحليل المنهجي الدقيق والاستنباط الموضوعي للأحكام، الاستدلال العقلي والتجريبي والسعي للفهم الصحيح وصولا إلى القناعة العلمية، وعدم التسليم بيقين واحد... الخ، ذلك كله يكون طرائق التعليم وأهدافه في المجتمع المعرفي الذي يمثل تطوراً طبيعياً للثورة المعرفية التي يشهدها القرن الواحد والعشرين، وهو ما يجعل من الصعب أن يفصل بين الهدف والطريقة في التعليم.

إن نظام التعليم الفعال في مجتمع المعرفة هو الذي ينمي ويطور قدرات الفرد الذاتية العارفة لدى المتعلمين ودفعهم نحو البحث والاستقصاء عن طريق ومصادر جديدة للمعرفة، إن تكنولوجيا المعلومات ستعمل على تغيير شكل ومضمون عمليات التعليم والتعلم في إطار مجتمع المعرفة.

إن تكنولوجيا المعلومات ستوفر أنواعاً جديدة متنوعة وثرية من الخبرات التعليمية تجعل عملية تعليم المتعلمين وتعلمهم أفضل من خلال ما نطلق عليه بالبيئات التخيلية أو الواقع الافتراضي، وهو ما يجعل العملية التعليمية أكثر تشويقاً وأعلى كفاءة وجودة، ويجعل عمل المعلمين أكثر إبداعاً وأكثر بعداً عن النمطية، مما تدعو الحاجة إلى المعلم المبدع الفعال الذي يمتلك المهارة للإفادة من تكنولوجيا المعلومات في إغناء العمل التعليمي، وهو ما يتطلب من المعلم أن ينمي لدى المتعلمين الضمير الخلقي علي سلم واضح من المبادئ والقيم بما يساعدهم على الاختبار الصحيح عندما تتاح لهم بدائل مختلفة متعددة للاختبار.

إن كل ذلك يمثل محور الدعوة التي تبنتها "اللجنة الدولية المعنية بالتربية والتعليم للقرن الحادي والعشرين " التي شكلتها منظمة اليونسكو وقدمت تقريرها في عام 1996 باسم التعلم ذلك الكنز المكنون Learning The Treasure Within حيث حددت أربع مبادئ للتعلم يمكن أن تمثل الدعائم الأساسية لتعليم المستقبل وهي :

- التعلم للمعرفة.
- التعلم للعمل.

• التعلم للعيش مع الآخرين.
• التعلم لنكون.

في ضوء بيئة التعليم والتعلم في الألفية الثالثة التي أوردنا بعضاً من ملامحها بتحدياتها وتداعياتها المختلفة، والتي تفرض على المعلم أن يمارس أداء من نوع جديد متغير ومغاير لدوره التقليدي، حتى يكون أكثر تلاؤماً مع طبيعة التغيرات المتسارعة التي بدأت تتشكل في ظل مجتمع المعرفة.

واستجابة لذلك أصبح مطلوباً من معلم القرن الواحد والعشرين تقديم النوعية التعليمية الجديدة التي يرفضها مجتمع المعرفة والتي من شأنها اكتساب المتعلمين المهارات التي تعنيهم على التعامل الفعال مع تحديات هذا المجتمع، عليه أن يعلمهم كيفية التعلم فيدربهم على خطوات الطريقة العلمية في التفكير وحل المشكلات وأساليب الوصول إلى المعلومات والمعارف من مصادرها الأولية المتعددة والمتنوعة، وطرق المفاضلة بينها، واختيار أحسنها وأنسبها واستخدامها في اشتقاق الفروض العلمية واختبار صحتها في سبيل الإجابة عن الأسئلة التي أثارها المتعلمون، كما يجب أن تدربهم على فنون المناقشة العلمية والحوار الموضوعي وعرض وجهة نظرهم، ويكسبهم مهارات الإنصات للآخر والإفادة من رأيه، وأن يدربهم على مهارات التقويم الذاتي والإفادة منه في تحديد حاجاتهم وأهدافهم التعليمية وفي توجيه تعلمهم بالاعتماد على الذات، وتشجيعهم على المغامرة العلمية المحسوبة، وارتياد المجهول انطلاقاً من المعلوم الذي وفره تعليمه من قبل.

وانطلاقاً مما تقدم فإن معلم القرن الواحد والعشرين مطالب بالقيام بأدوار متعددة لعل أبرزها-:

• دوره كمعلم للتفكير ومدرب على مهاراته.
• دوره كمخطط للتعليم ومنظم لخبرات التعلم.
• دوره كمدير لبيئة التعليم وعملية التعلم.

• دوره كباحث تربوي.
• دوره كمحفز للمتعلمين على التعلم.
• دوره كتكنولوجي فني في عالم تقنيات التربية.
• دوره كمؤلف مقررات دراسية وكمصمم برامج تعليمية.
• دوره كمرشد اجتماعي يعمل على إدماج المتعلمين الصغار في عالم الكبار ومساعدتهم على التكيف مع التغير ومواجهته.
• دوره كمقوم لإنجازات المتعلمين الصغار في عالم الكبار ومساعدتهم على التكيف مع التغير ومواجهته.
• دوره كمقوم لإنجازات المتعلمين التعليمية.
• دوره كجامع معلومات لبرامج الحاسب الآلي.
• دوره كرائد اجتماعي يعمل على إصلاح المجتمع وترفيه الحياة الاجتماعية فيه
• دوره كمثقف يعمل على ترقية ثقافية المجتمع ومواجهة الغزو الثقافي.
• دوره كمرب يعمل على تنمية المتعلمين عقلاً وروحاً وجسداً.
• دوره في تحويل التعليم النمطي المغلق إلى التعليم المفتوح.
• دوره في تحويل التعليم من تعليم للجميع والتعليم الجماعي إلى التعليم لكل فرد والتعلم المفرد.
• دوره في الاستفادة من تكنولوجيا التعليم المعاصرة ودمجها في العملية التعليمية .

في ضوء كل ما تقدم أصبح موضوع إعداد معلم الألفية الثالثة من الموضوعات الأساسية التي تهتم بها كل الأنظمة التعليمية في العالم المتقدم والنامي على السواء، وذلك للمكانة الكبيرة التي يحتلها المعلم في العملية التربوية والتعليمية باعتباره المحرك الأساسي لبقية العناصر) كما ذكر سلفاً (وأن إعداده وتدريبه للقيام بالأدوار المطلوبة منه في الألفية الثالثة يتطلب توافر إمكانيات وقدرات معنية) مجموعة من الشروط(في

الفرد المتقدم لامتهان هذه المهنة، ولأن عملية شاملة لكل جوانب الشخصية الإنسانية وليست عملية مقتصرة على جانب واحد فقط دون الجوانب الأخرى.

إن إعداد معلم القرن الواحد والعشرين بشكل صحيح يجب أن يقوم على مجموعة من الأسس الهامة وهي-:

- الإعداد الثقافي.
- الإعداد الأكاديمي.
- الإعداد المهني والتربوي.
- التدريب الميداني العملي على التدريس قبل السماح له بمزاولته بعد التخرج رسمياً وهو ما نسميه بالتربية العملية.

المدة الزمنية لبرنامج الإعداد:

تختلف المدة الزمنية لبرنامج إعداد المعلم في كليات التربية من دولة إلى أخرى حيث تتراوح بين 7 – 3 سنوات؛ إلا أن مدة الدراسة في معظم دول العالم أربع سنوات، وهناك اتجاه متنامياً لتمديد سنوات الإعداد لتصبح خمس سنوات، فقد أشارت دراسة (جاسم الكندري (2002 , 27 إلى أن أكثر من (300) مؤسسة لإعداد المعلم في الولايات المتحدة الأمريكية قد اعتمدت نظام) الخمس سنوات (بهدف إعداد نوعية جديدة من المعلمين لعصر معلوماتي تكنولوجي جديد، وكان نتائج هذا النظام ما يلي:

- أن البرامج الموسعة لمدة خمس سنوات تخرج نوعية متميزة من الخريجين.
- أن خريجي البرامج الموسعة يزيد من كفاءة الطالب المعلم في مهنة التعليم مقارنة بخريجي النظم التقليدية في الإعداد.
- أن نظام الإعداد في البرامج الموسعة يزيد من كفاءة الطالب المعلم في مهنة التعليم بخريجي النظم التقليدية في الأعداد.
- أن خريجي الموسعة في الإعداد أعلى قابلية للاستمرار في المهنة من زملائهم خريجي البرامج التقليدية.

• أن البرامج الموسعة في الأعداد في الدول المتقدمة أصبحت مثالاً يحتدى به في بعض دول العالم وذلك لكونها تخرج معلمين رفيعي المستوى أكاديمياً ومهنياُ وهذا يتطلب أن تكون النسبية للخطة المقررة لإعداد المعلم كالآتي-:

• تخصص نسبة 70% للمقررات التخصصية.

• تخصص نسبة 20% للمقررات التربوية.

• تخصص نسبة 10% للمواد العامة الثقافية . (خالد الأحمد. (2005 –)

على أن تخصص سنة دراسية للممارسة الفعلية للتدريس تحت إشراف تربوي علمي، وبعدها يجاز الطالب المعلم للعمل الفعلي داخل المدارس.

إن مرحلة الإعداد يجب تتوفر فيها كافة الشروط والاعتبارات اللازمة لمعلم الألفية الثالثة التي سبق أن أوردناها من حيث دور المعلم الفعال الذي يقوم بعملية التعليم الجديدة المعلم الكفء الذي أعد إعداداً تربوياً وتخصصياً جيداً يمتلك من المهارات والكفاءات التي تؤهله لممارسة مهنة التعليم بفاعلية وخاصة استخدام الوسائل والتقنيات التدريسية وتوظيفها في تحقيق أهداف العملية التعليمية.

إن حضارة مجتمع المعرفة في الألفية الثالثة تتطلب من كليات إعداد المعلم أن تعد المعلم القادر على التفكير الشامل والإحاطة بما وراء حدود التخصصات الرئيسية في ضوء الاتجاه نحو "وحدة المعرفة " وتقارب العلوم والاختصاصات والاتجاه نحو الدراسات متعددة التخصصات مما يفرض ضرورة إعداد معلم قادر على القيام بتأدية أدوار مغايرة، ويلزمه بأداء وممارسات من نوع جديد.

تدريب معلم الألفية الثالثة -:

التدريب ضروري للمعلم لمواكبة المستجدات وينطلق من الاحتياجات التدريبية في ضوء الأهداف المنشودة المخططة، وللتدريب أنواع منها:

• **التدريب التكميلي:**

ويغطي جوانب القصور في مراحله إعداد المعلم قبل التخرج في مؤسسات الإعداد

وقد يكون هذا القصور في الجانب المسلكي.

- **التدريب العلاجي:**

ويعالج أي نقص أو ضعف في إحدى الكفاءات التي يجب أن تتوفر في المعلم الفعال للقرن الحياة.

- **التدريب التجديدي:**

ويغطي المستجدات العلمية والتكنولوجية المتسارعة والنظريات التربوية والتغيرات في أنماط الحياة .

- **التدريب للأعمال والمهام الجديدة المطلوبة من المعلم-:**

عند اعتماد المعلم لممارسة مهنة التدريس يخضع لمزيد من المعارف والمهارات واكتسابه مزيداً من الاتجاهات الإيجابية نحو المهنية.

ويمكن القول بأن التدريب أثناء تأدية المعلم لمهامه التربوية والتعليمية هو نشاط هادف ومخطط ينبثق من حاجات المعلمين المتدربين الفعلية (الواقعية) والتي يتم تحديدها في ضوء متطلبات الداء الفعال للمعلمين وإمكانياتهم ومهارتهم وكفاءاتهم في الممارسة الفعلية للعملية التعليمية، ويهدف التدريب إلى تنمية المتدربين معرفياً ووجدانياً في جو تسوده روح التعاون والمساعدة، والثقة بالنفس وبالآخرين، ويساعد على تحقيق النمو المهني والذاتي للمعلمين باستخدام الأسلوب الجماعي والفردي لإشباع الحاجات التدريبية المشتركة والفردية للمتدربين بشكل وافر.

إن من أهم مرتكزات تكون المعلم (تربية) تعتمد على: الإعداد قبل الخدمة والتدريب أثناء الخدمة، فالإعداد قبل الخدمة بداية الطريق والتدريب أثناء الخدمة استمراراً لعملية التربية المهنية المستدامة للمعلم من أجل تنميته مهنياً، وزيادة كفاءة المؤسسة التربوية ومخرجاتها، وكلما كانت عملية تدريب المعلم على الوجه المطلوب كما أمكننا تحقيق الكفاءة المثلى للمنظومة التعليمية ووضع نظرياتها موضع التطبيق لتحقيق الأداء الأفضل وصولاً إلى تحقيق النمو والرخاء للمجتمع، وتزداد أهمية التدريب أثناء الخدمة

خاصة في مجتمع المعرفة التي تبشر به الألفية على النظام التعليمي سرعة الاستجابة للتغيرات المتوقعة في مشاهدة الصورة التي بدأت تشكيلَ بيئة التعليم والتعلم الجديدة في مجتمع المعرفة. ويجمل (الأحمد 2005) مبررات التدريب أثناء الخدمة .

- التنامي في نظم المعرفة وتنوعها.
- تطور المناهج التربوية.
- تجدد وتسارع الخطط التنموية للمجتمعات البشرية.
- تطور العلوم واستراتيجيات تدريسها.
- التطور السريع للتكنولوجيا ووسائل الاتصال.
- سد النقص في برامج الإعداد ومواكبها للتغيرات المتسارعة.
- تطور النظريات التربوية وتبدلها واستجابة للتغيرات المتسارعة في مطالب الحياة.
- تحسين أداء المعلم وزيادة مهارته وكفاءاته.
- تمكن المعلم من القيام بأدواره المتجددة.
- فتح أبواب جديدة أمام المعلم لتغير تخصصه أو مجال عمله.
- فتح أبواب جديدة أمام المعلم للنمو المهني والترقي الوظيفي.

واستكمالاً لما أوردناه في هذه الورقة البحثية نشير إلى ضرورة التحول من مفهوم التدريب أثناء الخدمة كإطار محدود إلى مفهوم التنمية المستدامة، والجهات المسؤولة عن تحقيق أهداف التنمية المستدامة من جهة أخرى . وحتى تحقق برامج التنمية المهنية المستمرة للمعلمين أهدافها يجب تحسين دافعية المعلمين نحو تدريب المستمر من خلال الحوافز المتنوعة البعدية، وتحديث وتطوير محتوى البرامج والمدربين، والتنمية المهنية وتطوير أساليب تنفيذها وحسن اختيار البرامج والمدربين، والمحتوى التدريبي للبرامج والمدربين، والمحتوى التدريبي للبرنامج والاستعانة بالتقنيات التكونولوجية الحديثة في تنفذها .

وفي ختام هذه الآراء والتصورات حول معلم الألفية الثالثة " إعداده وتدريبه " نؤكد بأن أي مجتمع يريد الدخول في حلبة المنافسة الدولية فاعلاً وليس مفعولاً به عليه أن يبذل كل جهد ويوفر كافة الإمكانات لبناء موارده البشرية، ويعمل على تنمية هذه الموارد علمياً ومسلكياً، وهذا ما نلاحظه من اهتمام من قبل المجتمعات صاحبة الريادة، وتلك التي نسعى إلى احتلال مكاناً لائقاً لها في عالم المستقبل بالاتجاه إلى الاستثمار الضخم في التعليم والتدريب، وفي التنمية البشرية باعتبار ذلك المكون الرئيس والدعامة الأساسية الاقتصادية في القرن الحادي والعشرين وهم " اقتصاد المعرفة " والمعلومات تكتسب ويتم تعلمها والتدريب عليها وعلى طرق إنتاجها ومعالجتها وتوظيفها وتخزينها واسترجاعها وتداولها، وهذا يؤكد أهمية ما سبق وأن أكدناه من أن التعليم أصبح ينظر إليه بأنه وسيلة الإنتاج الأساسية اليوم وفي المستقبل القريب والبعيد، إجمالا نقول: إن التعليم في ظل حضارة عصر المعلومات والتقنية المتجددة يمثل الركيزة الأساسية لصناعة مجتمع المعرفة استعمالاً وإنتاجا، وهذا لا يتحقق إلا بمعلم أُحسن اختياره وإعداده قبل الخدمة، وتدريبه أثناءها، وتنميته تنمية مهنية مستديم، من خلال توظيف التقدم العلمي والتكنولوجي في جميع مراحل إعداد المعلم وتدريبه.

التوصيات:

- إعداد معلم القرن الواحد والعشرين إعداداً علمياً ومهنياً وثقافياً جيداً قبل الخدمة.
- التوسع في برامج التدريب أثناء الخدمة وبشكل مستمر وشامل.
- أن تتوفر في برامج إعداد المعلم الاتجاهات العلمية المعاصرة وفي ضوء معايير الجودة الشاملة.
- توفير برامج شاملة ومتنوعة للتنمية المهنية الذاتية للمعلم وأن تكون شاملة ومستمرة.
- توظيف تقنيات تدريسية متطورة التي تطرحها الألفية الثالثة في إعداد المعلم وتدريبه.

• توفير برامج متنوعة للتنمية المهنية الذاتية للمعلمين وربطها بمجموعة من الحوافز المادية والوظيفية وجعلها ضرورية لانخراط المعلمين في سلم الترقيات وغيرها من الحوافز، والتي تجعل من مهنة التعليم مهنة جاذبة للأفراد المتعلمين للالتحاق بها.

المراجع

• لويس روبين تدريب المدرسين أو المعلمين أثناء الخدمة المواصفات والطرق والاتجاهات، ترجمة: نوري عباس عبد الله القلواني، مطبعة الجاحظ، بغداد. (1989)

• سعد إبراهيم، تعليم الأمة العربية في القرن الحادي والعشرين " الكارثة والأمل " عمان، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، 1991 م.

• خالد الأحمد، تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب، الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي،2005 م .

• عبد السلام مصطفى عبد السلام، أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، 2006 م.

• وجيه الفرح، وليشيل ديابنه، أساسيات التنمية المهنية للمعلمين، ط1، مؤسسة الوراق، عمان 2006م

• رشيد أحمد طعيمه، كفاياته، إعداده، تدريبه، ط2، دار الفكر العربي، القاهرة،2006 م .

• هادي مشعات ربيع، الاتجاهات المعاصرة في التربية والتعليم، عمان، دار المجتمع العربي 2007م.

• سبل بدران، سعد سليمان، معلم الألفية الثالثة في إطار معايير جودة الممارسة المهنية دار الجامعة الجديدة2009م .

• ادي مشعات ربيع، طارق عبد الله الدليمي، معلم القرن الحادي والعشرين إعداده وتأهيله، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، 2009م.

• عيسى محمد نزار شويطر، إعداد وتدريب المعلمين، ط 1 ، دار ابن الجوزي، عمان، 2009م.

د. مصطفى محمد العويمري
كلية التربية البدنية / جامعة المرقب
أ. أنور عبد العظيم هنيدي
كلية التربية البدنية / جامعة المرقب

المقدمة وأهمية البحث:

إن أي نشاط إنساني يجب أن يؤطر بوجود أحكام وقيم تضبط وتفعل مساراته وتحدد سيره وتقيس نتائجه لضمان تطوره، وإن التعليم كعملية إنسانية لا بد أن يخضع لمقاييس وأحكام تضمن حسن الأداء والتطور بموجب التقدم الهائل الذي نشهده، لذلك وجب التفكير بإيجاد وسائل وأفكار وإجراءات تبين مدى فعالية العملية التربوية من عدمها، ومدى اتجاه أهدافها إلى الوجهة المطلوبة، وفي نفس الوقت يمكن استخدام الرؤيا عن تلك العملية وتوجهاتها لتطويرها نحو الأفضل وتحقيق الغايات.

لذا فرضت عمليات القياس والتقويم حتميتها وأصبح التقويم عملية لازمة وضرورية لكل مجالات الحياة، وتظهر الحاجة إلى التقويم عندما نريد إصدار أحكام معينة مهما كانت بسيطة أو معقدة المهمة المراد إصدار الحكم بشأنها. والتقويم بمفهومه الشامل يمتد ليتضمن كل من يؤثر في العملية التربوية من المقررات الدراسية.

وطرائق التدريس المتبعة لأنواع النشاط التي يمارس الطلبة خلالها المناهج، وكذلك الوسائل والأساليب في تدريس الأنشطة المختلفة، والتربية الرياضية ميدان من ميادين العملية التربوية بما فيها من دروس متعددة، امتد إليها التقويم ليشارك في عملية تطورها، وطرائق التدريس واحدة من هذه الدروس التي تحتاج إلى عملية التقويم بصورة مستمرة من أجل رفع مستوى التعليم والإنجاز لدى المتعلم، ومن هنا جاءت أهمية البحث

ليسهم ولو بجزء يسير لتحديد نقاط القوة والضعف في درس طرائق التدريس لدى طلبة قسم التربية الرياضية بالخمس.

مشكلة البحث:

يحظى التقويم بأهمية بالغة في المجال التربوي، فهو يعني الحكم على الطالب والمدرس والمنهج التربوي، أي أنه: يبين قيمة العملية التربوية، إذ يظهر فاعلية الإجراءات والوسائل المستخدمة لتحقيق حاجات المتعلم ورغباته، ولكون درس طرق التدريس أهم درس يساعد الطلبة على تكوين شخصية المدرس ومساعدته في إخراج الدرس الأنموذجي؛ لذلك يحتاج إلى إجراء عملية تقويم لمجالاته المختلفة (المنهج، المدرس، الطالب، الإدارة) وذلك لمعرفة مدى نجاح هذا الدرس في تحقيق الأهداف المرجوة منه، والتي أهمها تخريج مدرس قادر على إدارة العملية التعليمية. من هنا جاءت مشكلة البحث، وعسى أن تساعد القائمين بتدريس هذه المادة على معرفة سير العملية التدريسية من خلال تقويم الطلبة لمحاور الدرس.

أهداف البحث:

(تقويم درس طرائق التدريس من وجهه نظر طلبة كلية التربية/ قسم التربية الرياضية/ مدينة الخمس)

مجالات البحث:

المجال البشري: طلبة كلية التربية / قسم التربية الرياضية

المجال الزماني: 2012/3/2-2012/5/10

المجال المكاني: قاعات كلية التربية / قسم التربية الرياضية في مدينة الخمس

الدراسات النظرية والمشابهة

-الدراسات النظرية

- مفهوم التقويم

إن التقويم لغويا" يعني إعطاء ثمن للشيء، فيقال قيم البضاعة، أي: جعل لها ثمنا

وقوم الشيء عدله وأصلح اعوجاجه (3 :58) والتقويم عملية لازمة لأي مجال من مجالات الحياة فهو حتمي للتدريس في الدرس مثل ما هو ضروري في جميع مجالات النشاط الأخرى.

وتظهر الحاجة إلى التقويم عندما نريد إصدار أحكام معينة مهما كانت بساطة أم معقدة المهمة التي نريد الحكم بشأنها (4 :38) إن التقويم عملية تربوية شاملة ليست قياس التحصيل الدراسـي فقط؛ بل تمتد لتشمل السلوك المترتب على عملية القياس هذه من حيث نتائجها، ومن ثم إصدار الأحكام والقرارات المناسبة بشأنها لعلاج تلك النتائج وتحسين عملية التعليم، لذا يعني التقويم عملية واسعة وهادفة تتضمن القياس والتشخيص، ومن ثم إصدار الأحكام للوصول في النهاية إلى اقتراح العلاج المناسب لتصحيح مسار العملية التربوية (1 :66)

إن التقويم كما عرفه (Tenbrink1974 -) (عملية الحصول على المعلومات وإصدار الأحكام التي تفيد في اتخاذ القرارات) (10 :84)، كما أنه (عملية شاملة للحكم على مدى فاعلية البرنامج التدريبي) (9 :60)

خصائص التقويم:

يستند التقويم بمفهومه الحديث على عدد من الأسس والخصائص، وعليه فإن توفر هذه الخصائص في برنامج التقويم يعتبر من الأمور اللازمة والحتمية لكي يصبح وسيله فعالة في تطوير وتحسين العملية التربوية. ومن هذه الخصائص: (6 :77)

1- التقويم عملية هادفة: إن التقويم الهادف هو الذي يبدأ بأهداف واضحة محددة، وبدون تحديد هذه الأهداف يكون التقويم عملا عشوائيا لا يساعد على إصدار الأحكام السليمة واتخاذ الحلول المناسبة.

2- التقويم عملية شاملة: طالما أن التقويم يرتبط بأهداف واضحة محددة، وبدون تحديد هذه الأهداف يكون التقويم عملا عشوائيا لا يساعد على إصدار الأحكام السليمة واتخاذ الحلـول المناسبة.

3- التقويم عملية مستمرة: إن عملية التقويم مستمرة ومصاحبة للعملية التعليمية، وتتم على امتداد العام الدراسي.

4- التقويم عملية متكاملة: بما أن التقويم يهدف إلى التشخيص والعلاج والوقاية، لذلك تعتبر عملية التقويم مكملة لجوانب العملية التربوية.

والتقويم التربوي يمكن أن ينصب في ثلاث مجالات مختلفة هــي:

*تقويم التلميذ

*تقويم المدرس

*تقويم المنهاج

وهذه المجالات مترابطة ببعضها بشكل كبير، وقد استعمل مصطلح تقويم التلميذ ليشير إلى مجموعة من الإجراءات التي تقيس التغيرات عند التلميذ (7 :19)

وبهذا الخصوص يذكر كل من أيام كارتز وجاكسون بأن تقويم التلميذ هو (الإجراء الحيوي في اتخاذ القرار مؤكدا على تغير سلوك التلميذ) (3 :19) ويشكل تقويم إنجاز تقويم التلاميذ محور العملية التربوية بشكل عام، والعملية التدريسية بشكل خاص، ولكي تتم عملية تقويم التلاميذ بصورة متكاملة يجب أن نجمع المعلومات والبيانات حول مستواه العلمي، وتحصيله الدراسي، وقدراته العامة والخاصة، ومدى إمكاناته، وما يمكن أن نتوقع منه، إذ أن جمع هذه المعلومات يساعد على تحديد قابليات وإمكانيات التلميذ وتشخيص نواحي الضعف والقدرة فيها ثم العمل على إصلاحها وتطويرها.

أما مجال تقويم المدرس فهو لا يقل أهمية عن تقويم التلميذ، وإنما يوازن ذلك لأن تطور المدرس يعد الحجر الأساس نحو تطور العملية التدريسية ككل، وإن عملية التطور هذه لا تتم إلا بعد إجراء التقويم له، حيث إنه لا يساعد المدرس على تحديد ما يمتلكه من معلومات وإمكانات وكفاءات فحسب، وإنما الوصول إلى حكم سليم على هذه الصفات، واضعا في اعتباره كل الوسائل التي توصله إلى هذا الحكم، فعدم إجراء التقويم للمدرس يعني جمــوده، فجـــمود التلاميـذ ثم جـمود المدرسة ومناهجـها، لأنــه في هـذه

المجالات يكمل كل منهما الآخر.

وتقويم المناهج لا يقل أهمية عن تقويم المدرس والتلميذ (فبواسطته يمكن اتخاذ قرار حول كفاءة المنهج، ووسائل التعليم، وتأثير المدرس، وهذا القرار يمكن أن يبقي المنهج أو يحسنه طبقا لما قيم. (7 :31)

أنواع التقويم

يمكن أن يجرى التقويم في أوقات مختلفة من حيث زمن التعامل مع المنهج وعلى أساسه يصنف التقويم إلى:- تقويم مبدئي، تقويم تكويني، تقويم ختام، تقويم تتبعي.

أولا -: التقويم المبدئي

وهو يتم قبل البدء في تطبيق المنهج، حتى تتوفر صورة كاملة عن الوضع الكائن قبل التطبيق أحيانا يسمي تقويم تمهيدي. فإذا كان التقويم للمتعلم فماهو مستواه معرفيا، ووجدانيا، ومهاريا؟، إن التقويم المبدئي يوفر معلومات هامة عن هذا المستوي، ويساعد التقويم المبدئي في -:

1- تحديد وضع المتعلم من حيث نقطة البداية في التعامل مع المنهج أو البرنامج.

2 - معرفة الأوضاع التي سيتم فيها تطبيق المنهج من حيث الإمكانات المادية والمعلمين و الطلاب وذلك لبدء المنهج أو البرنامج .

ثانيا :- التقويم البنائي أو التكويني

ويطلق علية أحيانا اسم التقويم التطوري.

ويجري التقويم البنائي في فترات مختلفة أثناء تطبيق المنهج، بغرض الحصول علي معلومات تساعد في مراجعة العمل.

ثالثا :- التقويم الختامي

ويجري في ختام المنهج لتقدير أثرة بعد أن اكتمل تطبيقه . أي أن التقويم الختامي يزودنا بحكم نهائي علي النتاج المكتمل .

رابعا :- التقويم التتبعي

ويتم عن طريق مواصلة متابعة المتعلم بعد التخرج لمعرفة فعاليته في العمل وتعامله مع نشاطات الحياة ومجابهة مشكلاتها(11 :34)

منهج البحث وإجراءاته الميدانية

منهج البحث

استخدم الباحثان المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي لحل مشكلة البحث لكونه يلائم طبيعة المشكلة المراد حلها، حيث إن المنهج الوصفي (هو وصف الظاهرة التي ندرسها وتحديد الوضع الحالي لها للتعرف على جوانب القوة والضعف ومدى الحاجة لإجراء التغيرات) . (5: 116)

مجتمع البحث وعينته:

تكونت عينة البحث من طلبة كلية التربية / قسم التربية الرياضية في مدينة الخمس 2012-2013 والبالغ عددهم (24).

أدوات البحث:

المصادر والمراجع العربية والأجنبية واستمارة الاستبيان

استمارة الاستبيان:

قام الباحثان بحصر شامل للمصادر والدراسات السابقة والمشابهة بهدف الحصول على استمارة مقننة، والتي يمكن من خلالها حل مشكلة البحث المطروحة لذلك استعان الباحث بالاستمارة التي صممها (حسين علي حسين، صريح عبد الكريم 1993(2) والتي استخدماها في بحثهما.

تقويم الاستمارة

صدق الاستمارة :

قام الباحثان بعرض الاستمارة على عدد من المختصين والخبراء في مجال التربية الرياضيــة وطرق التدريــس وبعد الأخــذ بآرائهم ومقترحاتــهم أبدوا الموافقــة على

صلاحية الاستمارة، وإمكانية الاعتماد عليها لقياس الحالة المراد قياسها.

ثبات الاستمارة:

تم إيجاد ثبات الاستمارة بطريقة إعادة الاختبار، إذ تم تطبيق الاختبار على (4) طلبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وبعد أسبوعين تم تطبيق الاختبار مرة أخرى على نفس العينة، حيث بلغ معدل الثبات (91%) وهو معامل ثبات عالي .

الموضوعية:

تعد الاستمارة بأنها تتمتع بالموضوعية كون فقراتها تتميز بوضوح وسهولة العبارات، ومن جهة أخرى فإن العينة التي تقوم بتسجيل الإجابة عليها (تعطى في جميع الحالات نفس الدرجة). (8: 107) .

التجربة الاستطلاعية:

قام الباحثان بإجراء التجربة الاستطلاعية بمساعدة فريق العمل المساعد (ملحق2) على مجموعة من الطالبة والبالغ عددهم (4) من خارج عينة الدراسة للوقوف على السلبيات التي قد تقابلهم إثناء إجراء التجربة الرئيسة.

التجربة الرئيسية:

بعد توفر الشروط المناسبة لإجراء الاختبار قام الباحثان بتوزيع استمارات الاستبيان على عينة البحث والبالغ عددهم (16) وطلب منهم وضع علامة (صح) في المكان الذي يعبر عن رأيهم إزاء كل فقرة من فقرات الاستبيان.

الوسائل الإحصائية(12: 45)

النسبة المئوية

الوسط الحسابي

الوزن المئوي

الانحراف المعياري

معامل الارتباط البسيط (بيرسون)

4-عرض النتائج ومناقشتها

عرض الجداول وتحليلها

جدول(1) يبين عرض نتائج محور (مادة الدرس)

	الفقرات	نعم	كلا	أحيانا
	مادة الدرس			
	هل إن عدم وجود كتاب منهجي يقف عائقا أمام عدم تفهم مادة الدرس	%55	%25	%20
	هل إن مادة طرائق التدريس التي يطرحها المدرس كافية لإغناء الطلبة بالمعلومات	%30	%10	%60
	هل إن المادة التي يطرحها المدرس تناسب قدرات الطلبة البدنية والمهارية	%5	%40	%15
	هل إن مادة الدرس تتناسب وطموحات الطلبة بمادة طرائق التدريس	%30	%40	%30
	هل إن المادة التي يطرحها المدرس كثيرة بحيث يصعب على الطلبة فهم المواد فيها	%25	%10	%65
	هل هناك أفلام ووسائل تعليمية تساعد على فهم مادة التدريس	%5	%85	%10

جدول (2) يبين عرض نتائج محور (مدرس المادة)

	مدرس المادة	نعم	كلا	أحيانا
	هل إن أسلوب إخراج الدرس من قبل المدرس يتم بصورة صحيحة	%60	%10	%30
	هل إن إيصال المعلومات النظرية والعملية يتم بصورة صحيحة	%80	%5	%15
	هل إن أسلوب عرض مادة الدرس يتم بصورة مبسطة وسهلة	%78	%12	%10
	هل إن أسلوب المدرس خلال الدرس يساعد على تفهم مادة الدرس	%65	20%	%15
	هل هناك علاقة ترابطية بين الجانب النظري والعملي	%50	%10	%40

جدول (3) يبين عرض نتائج محور (الطالب)

	الطالب	نعم	كلا	أحيانا
	هل لدي رغبة في تعلم فن التدريس	%55	%5	%40
	هل إن إمكانية استيعابك النظرية والعملية تقف عائقا في تفهم مادة الدرس	%10	%65	25%
	هل تعتقد برأيك أن تفهم مادة الدرس سيكون مختلفة من طالب إلى آخر حسب اختلاف مستوياتهم	%70	%15	%15

جدول (4) يبين عرض نتائج محور (الإدارة)

	الإدارة	نعم	كلا	أحيانا
	هل إن وقت الدرس في الجداول يكون عائقا عن حضور الدرس	%15	%75	%10
	ها إن كثرة الدروس العملية في الأسبوع تكون عائقا عن حضورك الدرس	%10	%60	%30
	هل إن لقاءك مع إدارة القسم دوريا محفزا للنهوض بالدرس	%80	%5	%15

مناقشة النتائج

مناقشة نتائج محور مادة الدرس

يبين لنا الجدول (1) أن غالبية أفراد عينة الدرس يرون بأن عدم وجود كتاب منهجي يقف عائقا أمام فهم الدرس والمادة التي يطرحها المدرس، كما أن المادة التي تطرحها المدرسة نوعا ما كافية لإغناء الطلاب بالمعلومات، وكذلك فإن عدم وجود الأفلام والوسائل التعليمية المساعدة بصورة كافية تساعد على فهم مواد الدرس.

فقد ظهر من النتائج أعلاه أن مادة الدرس ومحتواها تحتاج إلى نوع من التنظيم للمفردات بشكل يمكن تحقيق الهدف فيها، وتمكن الطلاب من التقويم نحو استخدام متزايد وناضج لقدراتهم فيما لو تم التركيز على الفعاليات بشكل متوازن، وقد يرجع السبب في جعل عدم تفهم ماده الدرس (طرائق التدريس) بسبب عدم وجود كتاب منهجي للمادة المطروحة من قبل المدرسة.

مناقشة نتائج محور (مدرس المادة)

يتبين لنا من الجدول (2) أن أغلب عينة البحث يؤيدون أسلوب إخراج الدرس من قبل المدرس، وكذلك إيصال المعلومات (النظرية والعلمية) تتم بصورة جيدة، وعرض مادة الدرس يتم بصورة سهلة ومبسطة، كما أن أسلوب المدرس يساعد على فهم الدرس، ومن هنا يتبن لنا أن مدرس المادة كان مبدعا وناجحا في عمله ويتمتع بإمكانية عالية من المعلومات النظرية والعملية لمادة طرائق التدريس.

مناقشة نتائج محور (الطالب)

يبن الجدول (3) الخاص بمحور الطالب أن أغلبية الطلاب لديهم رغبة في تعلم فن التدريس وقوانينه، وأن إمكانية استيعابهم للمواد النظرية والعلمية لا تقف عائقا في تفهم مادة الدرس، وأكدت أغلبية عينة الدرس بأن تفهم مادة الدرس يكون مختلفا من طالب لآخر حسب اختلاف مستويات ممارستهم لطرائق التدريس.

مناقشة نتائج محور (الإدارة)

يتبين لنا من الجدول (4) والخاص بمحور (الإدارة) حيث أكد أغلب أفراد العينة بأن وقت الدرس في الجدول لا يكون عائقا لحضورهم الدرس، كما أن كثرة الدروس العملية في الأسبوع لا تكون عائقا عن حضور الدرس، وأكد أغلب أفراد الدراسة على ضرورة أن يكون هناك لقاء دوري مع إدارة القسم من أجل أن يكون هناك حافز ودعم للنهوض بدرس طرائق التدريس، حيث إن الإدارة تسهم بجزء كبير في حل المعوقات التي ترافق العملية التعليمية، وإن عقد اللقاءات الدورية مع الطلبة سيتم طرح هذه المعوقات والعمل على تلافيها، بالإضافة إلى أن اللقاءات تعد حافزا معنويا لتطوير إمكانياتهم بشكل متقن.

الاستنتاجات والتوصيات

الاستنتاجات

1- إن عدم وجود كتاب منهجي يكون عائقا أمام تفهم الطلاب لمادة الدرس، وهذا ما أكدته عينة البحث بنسبة (55%)

2- (45%) من عين البحث أكدت أن مادة الدرس التي يطرحها المدرس تتناسب مع قدراتهم البدنية والمهارية

3- أكدت نسبة (85%) أن وجود أفلام ووسائل توضيحية وتعليمية تساعد على فهم مادة الدرس

4- إن أسلوب إيصال المعلومات النظرية والعملية من قبل المدرس بصورة سهلة

ومبسطة تساعد على فهم مادة الدرس وهذا ما أكدته نسبة (78%)من عينة الدراسة وأكدت نسبة (75%) أن وقت الدرس في الجدول لا يكون عائقا أمام حضورهم الدرس و(80%) من عينة البحث أكدت أن اللقاءات مع إدارة القسم محفزة للنهوض بدرس طرائق التدريس

التوصيات

1- ضرورة توفير الكتاب المنهجي للطلاب كدليل عمل يومي.

2- توفير الوسائل المساعدة والأفلام والصور التوضيحية لتعرض على الطلاب لمساعدتهم على تفهم المادة المطروحة

3- التأكيد على أن تكون هناك لقاءات دورية مع إدارة القسم لمعرفة المعوقات التي تواجه الطلاب والعمل على تجاوزها .

المصادر والمراجع

1- تيسير الكيلاني وأياد ملحم، التوجيه الفني في أصول التربية والتدريس، لبنان، مكتبة لبنان، 1986م .

2- حسين علي حسين وصريح عبد الكريم، تحليل دروس الساحة والميدان من وجه نظر طلبة كلية التربية الرياضية، جامعة بغداد، مجلة كلية التربية الرياضية، 1993م .

3- داود ماهر محمد ومجيد مهدي محمد، أساسيات في طرائق التدريس العامة، الموصل، مطابع دار الحكمة، 1991م .

4- رجاء أبو علام، قياس وتقويم التحصيل الدراسي، الكويت دار القلم للنشر،1987م .

5- عاقل فاخر، أسس البحث العلمي في العلوم السلوكية، ط1، بيروت، دار الميلانية، 1979م .

6- عبد المجيد سرحان الدمرداش، التقويم في تدريس العلوم، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1972م .

7-غازي فاروق السيد ومجدي أحمد حجازي، العلاقة بين تقويم الطالب لذاته وتقويم المدرس في بعض المواد الدراسية الفردية والجماعية، بحث منشور من بحوث المؤتمر الدولي للرياضة، دولة البحرين، المجلد الثالث، 1985م .

8- محمد صبحي حسانين، التقويم والقياس في التربية البدنية، القاهرة، مطابع النجوى 1979م .

9- مصطفى محمود الإمام وآخرون، التقويم والقياس، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد، العراق، 1990م .

10- مضر عبد الباقي سالم، تقويم درس التربية الرياضية للمرحلة المتوسطة في العراق، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الرياضية، جامعة القادسية، 2000م .

11- نبيل عبد الهادي ويوسف شاهين، تطوير التفكير عند الطفل، ط1، مركز غنيم للتصميم، عمان، الأردن، 1991م .

12- وديع ياسين التكريتي وحسين محمد العبيدي، التطبيقات الإحصائية واستخدام الحاسوب في بحوث التربية الرياضية، دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل 1999م .

د/ سليمان مصطفى الرطيل
كلية التربية / جمعة الزيتونة

المقدمة:

لما خلق الله الخلق جعل مصالحهم مترابطة، ليكمل بعضها بعضاً، وشرع لهم عقوداً تنظم العلائق بينهم، يحقق كل واحد منهم من خلالها مقصده وأربه، دون ظلم أو إجحاف بأخيه الآخر، ولم يجعل تلك العقود ضربة لازب لا يمكن الرجوع عنها، وإنما شرع لهم مخارج يخرجون من خلالها من تلك العقود، متى رأوا أنها لا تحقق مصالحهم.

ومن ذلك أن عقد البيع عقد يقصد منه حصول نفع لكل واحد من العاقدين على وجه الكمال، فمتى رأى أحدهما نقصاً في المعقود عليه يضرُّ به كان له أن يرجع عن البيع، عملاً بقاعدة "لا ضرر ولا ضِرار".

ولكن هل يمكن للعاقد الذي يحصل الضرر من جهته، أن يشترط على العاقد المتضرر عدم تحمل مسؤولية ذلك الضرر ؟، ومن ثم عدم فسخ البيع، ورد المبيع إلى البائع إذا اكتشف المشتري فيه نقصاً، أو لا يصح ذلك؟.

هذا ما سأتناوله في بحثي هذا، ولكن قبل الدخول في تفاصيل ذلك أشير هنا إلى مبررات بحث هذا الموضوع.

أ. إن هذه المسألة من المسائل الشائكة التي عمت بها البلوى حتى صارت عرفاً شائعاً بين الناس، إذ الشائع بين الناس اليوم في كثير من البلدان أن البضائع لا تستبدل ولا تسترد أثمانها، وإنما يلزم المشتري بها بعد إخراجها من المحل حتى ولو كانت معيبة، بل إن بعض أصحاب المحلات يكتب ذلك في لوحات بارزة على باب محله تأكيداً على عمله بهذا العرف خوف أن يكون المشتري غافلاً عن العمل به.

كما أن الشائع اليوم بين التجار العاملين في أسواق المزادات أن السلع المشتراة في بيع المزاد لا ترد بعيوبها، لأنها مبيعة بالبراءة.

ب. إنها من المسائل التي اختلف العلماء فيها اختلافاً كثيراً، فاحتاجت بذلك إلى بحث لتحرير محل النزاع فيها ووضع ضوابط للعمل بها إذا قيل بجوازها.

ت. إنها لم تبحث – فيما أعلم – بحثاً مستفيضاً مقارناً، يضع الأقوال في نصابها ويقارن بينها، ولذلك رأيت أن أبحثها.

وقد قسمت البحث في هذه المسألة إلى مبحثين:

- **المبحث الأول:** في تعريف بيع البراءة، صور بيع البراءة، أقوال العلماء في بيع البراءة، في تحرير محل النزاع بين العلماء القائلين بصحة بيع البراءة، وفيه أربعة مطالب:
  - المطلب الأول: في تعريف البيع لغةً واصطلاحاً، وفي تعريف البراءة لغةً واصطلاحاً.
  - المطلب الثاني: في تعريف بيع البراءة، وفي صور بيع البراءة.
  - المطلب الثالث: أقوال العلماء في بيع البراءة.
  - المطلب الرابع: في تحرير محل النزاع بين العلماء القائلين بصحة بيع البراءة.
- **المبحث الثاني:** أقوال العلماء القائلين بصحة بيع البراءة وأدلتهم، لزوم العيوب الحادثة بعد العقد وقبل القبض للبائع، في سبب الخلاف بين العلماء القائلين بصحة بيع البراءة، في المقارنة بين الأقوال والترجيح بينهما، وفيه أربعة مطالب:
  - المطلب الأول: في أقوال العلماء القائلين بصحة بيع البراءة وأدلتهم في لزوم العيوب المشترطة البراءة فيها المجهولة للعاقدين أو للمشتري دون البائع.
  - المطلب الثاني: في سبب الخلاف بين العلماء القائلين بصحة بيع البراءة.
  - المطلب الثالث: في المقارنة بين الأقوال.
  - المطلب الرابع: في الترجيح بين الأقوال.
- الخاتمة نتائج البحث.

وأتبعته بفهرس للمصادر والمراجع التي اعتمدت عليها في إعداده، بالإضافة إلى فهرس للموضوعات التي تم تناولها.

المبحث الأول: تعريف بيع البراءة

المطلب الأول: تعريف البيع لغةً واصطلاحاً

البيع لغةً: مصدر باع الشيء يبيعه بيعاً، فهو بائع، ومعناه: أخذ شيء وإعطاء شيء آخر، مشتق من الباع؛ لأن كل واحد من البيعين يمد باعه في الأخذ والإعطاء، وهو من الأضداد كالشراء؛ ولذلك يطلق على كل واحد من العاقدين في البيع أنه بائع، لكنه عند الإطلاق ينصرف إلى باذل السلعة دون باذل الثمن. [1]

البيع اصطلاحاً: عرفه ابن عرفة[2] من المالكية[3]: بأنه عقد معاوضة على غير منافع ولا متعة لذة، ذو مكايسةٍ، أحد عوضيه غير ذهب ولا فضة، معينٌ غيرُ العين فيه. فقوله: "عقد معاوضة" يشمل جميع العقود التي تحصل بمبادلة عوض بعوض عنه، وقوله: "على غير منافع"؛ ليخرج عقد الإجارة ونحوه. وقوله: "ولا متعة لذة"؛ ليخرج عقد النكاح، فإنه – وإن كان عقد معاوضة– لا يسمى بيعاً، وقوله: "ذو مكايسة"؛ ليخرج بذلك هبة الثواب. [4] وقوله: "أحد عوضيه" غير ذهب ولا فضة؛ ليخرج– بذلك عقد

---

[1] ينظر: الجوهري، الصحاح، ج3، ص1189، وابن حلبي، مقاييس اللغة، ج1، ص3271، والفيروز آبادي، القاموس المحيط، ج1، ص911، والفيومي، المصباح المنير، ج1، ص86–87 ، مادة (بيع).

[2] هو محمد بن محمد بن عرفة أبو عبد الله، من مؤلفاته: الحدود، والمختصر الفقهي، توفي 803هـ، ينظر: ابن فرحون، الديباج، ج2، ص133، ونيل الابتهاج، ج2، ص77.

[3]– ينظر: ابن عرفة، الحدود، ص232.

[4]– هبة الثواب: عطية قصد بها عوض مالي، ينظر: ابن عرفة، شرح الرصاع، ص427.

المراطلة[1] والصرف، وقوله: "معينٌ غير العين فيه"؛ ليخرج عقد السلم، لأن غير العين فيه في الذمة [2].

تعريف البراءة لغةً واصطلاحاً

البراءة في اللغة: الخروج من الشيء والمفارقة له، والأصل: البرء، بمعنى القطع، فالبراءة قطع العلاقة تقول برئت من الشيء، أبرأ منه براءة إذا أزلته عن نفسك، وقطعت أسباب العلاقة به.[3]

ومعنى البراءة في الاصطلاح: هو المعني نفسه في اللغة، فتطلق البراءة عند الفقهاء في ألفاظ الطلاق ويراد بها المفارقة، وتطلق في باب النكاح ويراد بها عدم وجود حمل في رحم المرأة، وتطلق في باب المعاملات على التخلص من الالتزامات، وعدم انشغال الذمة بالحقوق، وتطلق في باب العبادات على نظافة المخرجين من النجاسة. [4]

ويطلق الفقهاء بيع البراءة على البيع الذي يشترط فيه البائع على المشتري عدم التزام ضمان كل عيب يجده المشتري في المبيع، وهدف البائع من ذلك التخلص من ضمان أي عيب يجده المشتري في المبيــع، وإلزام المشتـري بتبــعات ذلك العيب، بحيث

---

(1) المراطلة: بيع الذهب بالذهب، والفضة بالفضة، وزناً، ينظر: ابن عرفة، الحدود، ص245.

(2) ينظر: ابن عرفة، شرح الرصاع، ص232-235.

(3) ينظـر: ابـن فـارس، مقـاييس اللغـة، ج1، ص236، والفيـروز آبـادي، القـاموس المحـيط، ص42 مادة (برأ).

(4) ينظـر: ابـن مـورود، الاختيـار، ج3، ص132، ومـلا خسـرو، درر الحكـام، ج1، ص22، والآبــي، جـواهر الإكليـل، ج1، ص94، وحاشـية القليـوبي، ج4، ص293، وابـن قدامـة، المغني، ج1، ص161، ج7، ص512.

يسقط بذلك خياره في رد البيع[1] إذا وجد به عيباً. [2]

المطلب الثاني : صور بيع البراءة

– صورة هذا البيع أن يقول البائع للمشتري: أنا بريء من كل عيب تجده في هذه السلعة.

– أو يقول له: أنا أبيعك هذه السلعة مع أني بريء من العيوب الفلانية التي تعرفها فيها.

– أو يقوله له: أنا أبيعك هذه السلعة وهي مليئة بالعيوب، ولكني بريء من جميع عيوبها.

– أو يقول له: أبيك هذه السلعة التي لا أعلم فيها عيباً، لكنك إذا وجدت فيها أي عيب فأنا بريء منه.

– أو يكتب صاحب المحل على باب محله: البضائع لا تستبدل ولا يسترد ثمنها، فإن هذا وإن لم يكن فيه شرط براءة صراحة، ففيه اشتراطها ضمناً.

فهل يصح العقد مع هذا الشرط؟ وعلى القول بصحته فهل يبرأ البائع من تلك العيوب؟، ومن ثم فلا يحق للمشتري الفسخ بها إذا وجدها، أو لا يبرأ منها، ومن ثم فيحق للمشتري الفسخ على كل حال هذا ما سنتناوله في المباحث التالية.

---

[1] خيار الرد بالعيب: هو حق يملك به أحد العاقدين فسخ العقد أو إمضاءه إذا وجد لأحد البدلين عيباً ينقص القيمة أو يفوت غرضاً صحيحاً على العاقد، والأصل في هذا الخيار قوله تعالى: ﴿إِلاَّ أَن تَكُونَ تِجَارَةٌ عَن تَرَاضٍ مِّنكُمْ﴾ الآية 29 سورة النساء، وحديث المصراة المشهور الذي أخرجه البخاري رقم 2150، ومسلم 1524، ينظر: ابن الهمام، فتح القدير، ج6، ص355–357، وابن رشد، بداية المجتهد، ج2، ص305، والشربيني، مغني المحتاج، ج2، ص51، وابن قدامة، المغني، ج6، ص235، وحاشية الروض المربع، ج4، ص441.

[2] ينظر: ابن رشد، بداية المجتهد، ج3، ص200.

المطلب الثالث: أقوال العلماء في بيع البراءة

اختلف العلماء في هذه المسألة على قولين:

القول الأول: وبه قال جمهور العلماء من المذاهب الأربعة وغيرهم إن هذا البيع صحيح، وإن اختلفوا في اعتبار شرط البراءة من عدم اعتباره. [1]

واستدلوا لما ذهبوا إليه بما يلي:

أ. قوله ﷺ (المسلمون على شروطهم)[2]: ووجه الاستدلال به أن الرسول ﷺ جعل شروط المسلمين فيما بينهم معتبرة، وإذا كانت معتبرة لم يكن اشتراطها في العقد مفسداً

[1]– ينظر: السرخسي، المبسوط، ج13، ص91، والقرافي، الذخيرة، ج5، ص91، وابن الشاشي، حلية العلماء، ج4، ص281–285، وابن قدامة، المغني، ج6، ص264.

[2]– أخرجه أبو داود، ج4، ص19–20، رقم (3594)، كتاب الأقضية، باب في الصلح، وابن الجارود، ص215، رقم (63)، والدار قطني، ج3، ص127، وكتاب البيوع، والحاكم، ج2، ص49، في البيوع، والبيهقي في السنن الكبرى، ج6، ص79، عن أبي هريرة مرفوعاً، وفيه: كثير بن زيد الأسلمي، قال الذهبي في تعليقه على المستدرك (لم يصححه – أي الحاكم – وكثير ضعفه النسائي، ومشاه غيره، وللخبر شواهد)، وقال ابن عدي في الكامل، ج6، ص2088 (كثير بن زيد الأسلمي لم أر بحديثه بأساً، وأرجو ألا بأس به). قال الحافظ في التقريب، ص459 (صدوق يخطئ). وأخرجه الترمذي، ج3، ص634، رقم (1352)، كتاب الأحكام، باب ما ذكر رسوله الله ﷺ في الصلح بين الناس، والدار قطني، ج3، ص27، في البيوع، والبيهقي في السنن الكبرى، ج6، ص79، عن كثير بن عبد الله بن عمرو بن عوف عن أبيه عن جده مرفوعاً، قال الترمذي (حديث حسن صحيح). واعترض عليه الذهبي في الميزان، ج3، ص407، رقم (6943)، بأن كثير بن عبد الله ضعيف جداً، قال الحافظ في الفتح، ج4، ص451، (وكثير بن عبد الله ضعيف عند الأكثر، لكن البخاري ومن تبعه كالترمذي وابن خزيمة يقوون أمره). وأخرجه الدارقطني، ج3، ص27، في البيوع، والحاكم، ج2، ص49، بسندهما عن عائشة مرفوعاً، قال الحافظ في تلخيص

له[1]، واعترض على الاستدلال بهذا الحديث بأنه ضعيف من جهة سنده[2]، ويمكن أن يجاب عنه بأن هذا الحديث قد صححه جمع غفير من العلماء، فلا يكون لهذا الاعتراض أثر في رده.

ب. أن رجلاً اشترى من عبد الله[3] بن عمر رضي الله عنه مملوكاً بشرط البراءة من كل عيب ثم اكتشف فيه عيباً، فأراد فسخ البيع فلم يقبل ذلك ابن عمر، فاختصما إلى عثمان رضي الله عنه، فطلب من ابن عمر رضي الله عنه أن يحلف أنه لم يكن عالماً بذلك العيب حين اشترط البراءة من العيب فنكل عبد الله عن اليمين، فحكم عثمان بفسخ البيع.[4]

ووجه الاستدلال منه: أن ابن عمر عقد هذا العقد– وهو صورة النزاع – بمحضر من الصحابة فلم ينكروا عليه العقد، بل إن عثمان رضي الله عنه وهو ثالث الخلفاء أقره على صحته وألزمه بمقتضاه، وكان ذلك بمحضر من الصحابة فلم ينكروه، فكان

= الحبير، ج3، ص64، (إسناده واه).

(1) ينظر: السرخسي، المبسوط، ج13، ص92، والماوردي، الحاوي، ج5، ص272.

(2) ينظر: ابن حزم، المحلي، ج9، ص43.

(3) هو عبد الله بن عمر بن الخطاب أبو عبد الرحمن العدوي، من أملك شباب قريش عن الدنيا، هاجر مع أبيه رضي الله عنه، توفي بمكة المكرمة، قيل: سنة 74هـ، وقيل سنة 73هـ، ينظر: أبي نعيم، ترجمته في معرفة الصحابة، ج3، ص1707، رقم (1695)، وابن عبد البر، الاستيعاب، ج3، ص80، والأثير، أسد الغابة، ج3، ص340، وابن حجر العسقلاني، الإصابة، ج3، ص135.

(4) أخرجه مالك في الموطأ، ج2، ص11، كتاب البيوع، باب العيب في الرقيق، وعبد الرزاق، ج8، ص163، برقم (16722)، وابن أبي شيبة، المصنف، ج6، ص212، رقم (849)، والبيهقي في السنن، ج5، ص328، في كتاب البيوع، باب بيع البراءة، وهو صحيح.

إجماعاً. [1]

القول الثاني: وبه قال ابن حزم[2] من الظاهرية، ويقضي بأن هذا البيع باطل، يجب فسخه، ولا يترتب عليه أثر. [3]

وأيد ما ذهب إليه بما يلي:

أ. إن هذا البيع انعقد على شرط ليس في كتاب الله وما كان كذلك فهو باطل[4]، ويمكن أن يعترض عليه بأن هذا الشرط – وإن لم يكن في كتاب الله – داخل في عموم حديث رسول الله "المسلمون على شروطهم" المتقدم، وحديث رسول الله ﷺ تؤخذ منه الأحكام كما تؤخذ من القرآن، لقوله تعالى: ﴿ وَمَا ءَاتَاكُمُ الرَّسُولُ فَخُذُوهُ وَمَا نَهَاكُمْ عَنْهُ فَانتَهُوا﴾[5]، وقوله تعالى: ﴿ وَمَا يَنطِقُ عَنِ الْهَوَى إِنْ هُوَ إِلاَّ وَحْيٌ يُوحَى﴾ [6]

ب. ولأن هذا غش وخداع، والغش محرم؛ لقوله ﷺ: "من غشنا فليس منّا" [7]، وإذا كان فيه غش وخداع بطل[8]، ويمكن أن يعترض عليه بأن هذا إنما يرد في حال ما إذا كانت

---

[1] ينظر: السرخسي، المبسوط، ج13، ص92.

[2] هو علي بن أحمد بن سعيد بن حزم الظاهري، المكني أبا محمد، له علم واسع بالحديث وفقهه، توفي سنة 456، من أشهر كتبه: المحلى بالآثار، والإحكام في أصول الأحكام، ينظر: ابن عميرة الضبي، ترجمته في بغية الملتمس، ص415، ووفيات الأعيان، ج3، ص325، رقم (448).

[3] ينظر: ابن حزم، المحلى، ج9، ص41.

[4] ينظر: المحلى، ج9، ص43-44.

[5] سورة الحشر، الآية 7.

[6] سورة النجم، الآيتان: 3-4.

[7] أخرجه مسلم، ج1، ص99، رقم (164)(101)، كتاب الإيمان، باب قوله النبي ﷺ "من غشنا فليس منا".

[8] ينظر: ابن حزم، المحلى، ج9، ص43.

العيوب معلومة للبائع ولا يعلمها المشتري، ثم إن المشتري إذا دخل في العقد وهو يعلم أن البائع غير ملزم بعهدة المبيع وتبعاته فوجد عيوباً في المبيع بعد ذلك لم يكن مغشوشاً في حقيقة الأمر؛ لأنه دخل في العقد وهو يعلم أنه من المحتمل أن يكون المبيع معيباً، وإنما يقع الغش لو أنه دخل في العقد، وهو يعتقد أن المبيع سليماً من العيوب فيجده معيباً.

الترجيح:

لعل الراجح– والله أعلم بالصواب– ما ذهب إليه جمهور العلماء لموافقته لعمومات الأدلة، ولقضاء الصحابة وعملهم بمقتضاه.

المطلب الرابع: تحرير محل النزاع بين العلماء القائلين بصحة بيع البراءة

لا يخل العيب المتبرأ منه من الصور التالية:

الصورة الأولى: أن يرد في عبارة البائع ما يدل على أنه بريء من كل عيب سابق أو لاحق (حادث).

الصورة الثانية: أن يكون العيب المتبرأ منه عيباً معيناً.

الصورة الثالثة: أن تكون عبارة البائع عامة، كأن يقول: أبيعك على أني بريء من كل عيب، ولم يقيده بعيب معين، ولا بعيب قديم ولا حادث.

فأما الصورة الأولى: فإن البائع يبرأ من كل العيوب القديمة والحادثة؛ لأن المشتري وافق على ذلك، والحق له، وقد تنازل عنه.

وأما الصورة الثانية: فلا خلاف بينهم أن البائع يبرأ من ذلك العيب المحدد، لما سبق في تعليل حكم الصورة الأولى.

وأما الصورة الثالثة: فالكلام فيها من جهتين:

الجهة الأولى: جهة الإطلاق في القدم والحدوث.

الجهة الثانية: جهة الإطلاق في العيوب.

فأما الجهة الأولى: فلا خلاف أن البائع يبرأ فيها من العيوب القديمة، واختلفوا في العيوب الحادثة بعد العقد وقبل القبض.

وأما الجهة الثانية: فلا يخلوا العيب فيها من أربعة أمور:

لأنه إما أن يعلمه البيعان، أو يجهلاه، أو يعلمه البائع دون المشتري، أو يعلمه المشتري دون البائع.

فأما إذا كانا يعلمانه واتفقا على إسقاطه والبراءة منه فهذا لا خلاف بين العلماء أن المشتري يسقط به حقه في الفسخ، ومن ثم فيلزم العقد في حقه؛ لأن الفسخ بخيار العيب حق للمشتري، ومن ملك حقاً ملك حق التنازل عنه.

وكذلك الشأن أيضاً إذا كان المشتري يعلمه والبائع يجهله؛ لدخوله في العقد على بينة من أمر المعقود عليه. [1]

ولا يرد على هذا ما روي عن مالك والشافعي من أن اشتراط البراءة من العيب لا تمنع الفسخ مطلقاً، سواء أكانا يعلمانه أم يجهلانه؛ لأن الظاهرة من مذهبهما أن اشتراط البراءة من العيب المعلومات للعاقدين، أو للمشتري يمنع الفسخ لآمرين:

الأمر الأول: أنهما يريان أن إسقاط المطالبة بالعيب تمنع الفسخ كما يراه أبو حنيفة وأحمد. [2]

الأمر الثاني: أن أصحابهما لما عللوا لقولهما بالإطلاق عللوا بأن السبب في ذلك

---

[1] ينظر: ابن الجصاص، مختصر اختلاف العلماء، ج3، ص146، والشرخسي، المبسوط، ج5، ص141، والقاضي عبد الوهاب، المعونة، ج2، ص1052، والقرافي، الذخيرة، ج5، ص475، وابن الغزالي، الوسيط، ج4، ص197، وروضة الطالبين، ج5، ص264، والمرداوي، الإنصاف، ج14، ص463، والبهوتي، كشاف القناع، ج4، ص23.

[2]– ينظر: الكسائين بدائع الصنائع، ج2، ص482، والدردير، الشرح الصغير، ج2، ص267، والشربيني، مغني المحتاج، ج2، ص58، وابن قدامة، المغني، ج6، ص61–64.

جهالة العيب عند العقد[1]، وفي حال العلم، لا يكون ذلك التعليل وارداً. فدل ذلك على أن العلماء القائلين بصحة بيع البراءة متفقون على أن اشتراط البراءة من العيب المعلوم لكل واحد من العاقدين، أو للمشتري فقط يمنع الفسخ بخيار العيب، وأما إذا كان العيب المشترطة البراء منه مجهولاً للعاقدين، أو للمشتري دون البائع فقد اختلف العلماء في منع الفسخ باشتراط البراءة منه على خمسة أقوال. فيكون مجال الخلاف في صورتين:

- **الأولى:** في العيوب الحادثة بعد العقد وقبل القبض هل تلزم البائع أو لا؟
- **الثانية:** العيوب المشترطة البراءة منها المجهولة للعاقدين أو للمشتري دون البائع هل تلزم البائع أو لا؟

وسأتناول المسألتين في المبحثين التاليين:

المبحث الثاني: أقوال العلماء القائلين بصحة بيع البراءة وأدلتهم في لزوم العيوب الحادثة بعد العقد وقبل القبض للبائع

تحرير محل النزاع:

لا خلاف بين العلماء القائلين بصحة عقد البراءة أن العيب الحادث إذا وردت قرينة لفظية من أحد العاقدين تستثنيه، ووقع العقد على ذلك فإنه لا يلزم البائع كأن يقول البائع: أبيعك المبيع على أني بريء من كل عيب به، فقوله: "به" يدل على أن العيب الذي ليس به، حالاً أنه لا يدخل، وإنما الخلاف في حالة ما إذا لم يرد في صورة العقد ما يدل على استثناء العيوب الحادثة على قولين:

القول الأول: أن البائع يبرأ منها: وهذا القول المقول به في ظاهر الرواية عند الحنفية[2]، وعللوا ذلك: بأن هدف البائع من اشتراط السلامة من العيوب إلزام العقد على كل حال،

[1]– ينظر: ابن شاس، عقد الجواهر، ج2، ص480، والماوردي، الحاوي، ج5، ص272.

[2] ينظر: الكاساني، بدائع الصنائع، ج5، ص227، وابن الهمام، فتح القدير، ج5، ص182،

فيكون اشتراط السلامة من العيوب الحادثة بعد العقد وقبل العقد داخلة ضمناً، ويمكن أن يعترض على هذا بأن العقد يحصل بمجرد الإيجاب والقبول، فإذا حصل ذلك انتقلت ملكية المعقود عليه إلى المشتري، فيحتمل ما يحصل في المعقود عليه من عيوب؛ لأنها واقعة في ملكه، ومن ثم فلا يحتاج إلى اشتراط السلامة من العيوب الحادثة أصلاً. [1]

القول الثاني: أن البائع لا يبرأ من العيب الحادث، وبهذا قال محمد وزفر من الحنفية[2]، ومالك [3]، والشافعية [4]، وعللوا ذلك: بأن العيب الحادث غير موجود عند وقت التعاقد، فلا يبرأ منه البائع؛ لأن التبرأ منه تبرؤ من معدوم، والتبرأ من المعدوم لا يصح. [5]

ويمكن أن يعترض عليه، بما اعترض به على تعليل القول الأول، لأن مبناهما واحد.

القول الثالث: التفريق بينما إذا كان المبيع فيه حق توفية أو لا، فإذا كان فيه حق توفية لم يبرأ البائع، وإن لم يكن فيه حق توفية يبرأ، وبهذا قال الحنابلة. [6]

وعللوا ذلك: بأن ما فيه حق توفية لا يدخل في ضمان المشتري إلا بقبضه، بخلاف ما ليس في حق توفية، فيدخل في ضمان المشتري بمجرد العقد، وإذا كان الأمر كذلك، فإن البائع لا يبرأ من العيب الحادث فيما فيه حق توفية؛ لأنه لا ينتقل ضمانه إلا

= ورد المختار، ج4، ص100.

[1] ينظر: المراجع السابقة.

[2] ينظر: الكاساني، بدائع الصنائع، ج5، ص227، وابن الهمام، فتح القدير، ج5، ص182، ورد المختار، ج4، ص100.

[3] ينظر: ابن رشد، المقدمات والممهدات، ج2، ص106، وابن شاس، عقد الجواهر، ج2، ص489.

[4] ينظر: الماوردي، الحاوي، ج5، ص257.

[5] ينظر: الكاساني، بدائع الصنائع، ج5، ص227.

[6] ينظر: ابن قدامة، الكافي، ج3، ص125، المرداوي، الإنصاف، ج11، ص277-278.

بالقبض، ويبرأ مما ليس فيه حق توفية، لأنه ينتقل ضمانه إلى المشتري بمجرد العقد [1]، ويمكن أن يعترض عليه بأن الملك ينتقل بمجرد العقد في جميع أنواع المعقود عليه، كما هو ظاهر النصوص، سواء أكان فيه حق توفية أم لا، فالتفصيل يحتاج إلى دليل. [2]

الترجيح:

يظهر – والله أعلم بالصواب – أن الراجح في هذه المسألة: هو أن البائع يبرأ من العيوب الحادثة قبل القبض كما يبرأ من العيوب الحاصلة بعده؛ لأن المبيع يدخل في ملك المشتري بمجرد العقد دون تفريق.

المطلب الأول: أقوال العلماء القائلين بصحة بيع البراءة وأدلتهم في لزوم العيوب المشترطة البراءة منها المجهولة للعاقدين أو للمشتري دون البائع

اختلف العلماء القائلون بصحة بيع البراءة في هذه المسألة على خمسة أقوال:

القول الأول: أن الفسخ بالعيب يمتنع على المشتري مطلقاً، سواء أكان العيب مجهولاً لهما، أم مجهولاً للمشتري دون البائع، وسواء أكان المبيع حيواناً أم غيره. وإلى هذا ذهب الحنفية [3]، وهو رواية عن ملك [4]، وقول للشافعية [5]، ورواية مخرجة على قول للإمام أحمد [6]، واستدل أصحاب هذا القول لما ذهبوا إليه بما يلي:

أولاً: أن رجلين اختصما إلى رسول الله ﷺ في مواريث درست فقال ﷺ لهما: "استهما،

---

[1] ينظر: ابن قدامة، الكافي، ج3، ص125، المرداوي، الإنصاف، ج11، ص277-278.

[2] ينظر: المرجعين السابقين.

[3] ينظر: السرخسي، المبسوط، ج13، ص91، والسمرقندي، تحفة الفقهاء، ج2، ص102.

[4] ينظر: القرافي، الذخيرة، ج5، ص91، وابن ميارة، شرح ميارة على تحفة الحكام، ج2، ص309.

[5] ينظر: مختصر المزني، ص94، وابن شاس، حلية العلماء، ج4، ص281-285.

[6] ينظر: ابن البنا، المقنع، ج2، ص689، وابن قدامة، المغني، ج6، ص265.

وتوخيا الحق، وليحلل كل واحد منكما صاحبه). [1]

ووجه الاستدلال من هذا الحديث أن الرسول ﷺ أجاز فيه الإبراء من المجهول، حيث أمر كل واحد من الخصمين أن يحلل صاحبه من حقوقه، وذلك يشمل الحقوق المجهولة والمعلومة، وموافقة المشتري على شرط البائع إبراءه من كل عيب هي في حقيقتها إبراء من المجهول، فتكون جائزة لدخولها في هذا الحديث، وإذا كانت جائزة، فإن اشتراط البائع لها يرتب عليها أثره وهو منع الفسخ باشتراطها عند اكتشاف عيب في المبيع. [2]

ويمكن أن يعترض على وجه الاستدلال به: بأن الحديث يصلح دليلاً في حالة ما إذا كان العيب مجهولاً من طرف العاقدين معاً، أما إذا كان مجهولاً من طرف المشتري، والبائع يعلمه، فإن تبرؤ البائع لا ينفعه، لنهي النبي ﷺ عن الغش والخداع، حيث قال: "من غشنا فليس منا".[3]

ثانياً: أن النبي ﷺ بعث علياً ليصالح بني جذيمة، فواداهم حتى ميلغة الكلب، وبقي في يديه مال، فقال: هذا لكم ما لا تعلمونه ولا يعلمه رسول الله ﷺ فبلغ ذلك رسول الله ﷺ

---

[1] أخرجه أبوداود، ج4، ص14، رقم (3584)، في الأقضية، باب في قضاء القاضي إذا أخطأ، والدار قطني في الأقضية، ج4، ص239، والحاكم، ج4، ص95، في كتاب الأحكام، والبيهقي في السنن، ج6، ص66، في الصلح، باب ما جاء في التحلل وما يحتج به من أجاز الصلح على الإنكار، قال الحاكم: صحيح على شرط مسلم، ولم يخرجاه، وأقره الذهبي.

[2] ينظر: ابن البنا، المقنع، ج2، ص289، وابن قدامة، المغني، ج6، ص265.

[3] أخرجه مسلم، ج1، ص99، رقم (164)(101)، كتاب الإيمان، باب قول النبي ﷺ "من غشنا فليس منا".

فسر لذلك [1]، ووجه الاستدلال منه أن علياً رضي الله عنه أعطى بني جذيمة مالاً ليصالحهم به عن حقوقهم المجهولة التي لا يعلمها رسول الله ﷺ ولا يعلمونها، وأقره رسول الله ﷺ على ذلك، فدل ذلك على جواز الصلح عن المجهول، والاتفاق بين العاقدين على إسقاط اعتبار العيوب المجهولة في المبيع من قبيل ذلك، فيكون جائزاً، وإذا حكمنا بجوازه فشرطه البائع على المشتري ترتبت عليه آثاره من منع الفسخ به ونحو ذلك. [2]

ويمكن أن يعترض على وجه الاستدلال به بما اعترض به على وجه الاستدلال من الحديث السابق.

ثالثاً: قول الرسول ﷺ "المسلمون على شروطهم".

ووجه الاستدلال منه: أن الرسول ﷺ أمر فيه بالوفاء بالشروط التي جرى تعاقد المسلمين عليها، ومنها: اشتراط البراءة من كل عيب، فيكون الوفاء به واجباً، ويقتضي ذلك منع الفسخ بالعيب بعد اشتراط البراءة منه[3]، ويمكن أن يعترض على وجه الاستدلال به، بما اعترض به على وجه الاستدلال من الدليل الأول.

رابعاً: أن رجلاً اشترى من عبد الله بن عمر رضي الله عنه مملوكاً بشرط البراءة من كل عيب، ثم اكتشف فيه عيباً، فأراد فسخ البيع، فلم يقبل ذلك ابن عمر، فاختصما إلى عثمان رضي الله عنه، فطلب من ابن عمر رضي الله عنه أن يحلف أنه لم يكن عالماً بذلك العيب حين اشترط البراءة من العيب، فنكل عبد الله عن اليمين، فحكم عثمان بفسخ البيع، ووجه الاستدلال من هذا الأثر، أن هذين الصحابيين الجليلين اتفقا على

---

[1] أخرجه البيهقي في دلائل النبوة، ج5، ص114-115، وابن هشام، السيرة، ج2، ص428، قال: حدثني حكيم بن حكيم، عن أبي جعفر محمد بن علي (حديث مرسل).

[2] ينظر: السرخسي، المبسوط، ج12، ص92.

[3] ينظر: السرخسي، المبسوط، ج13، ص91، والماوردي، الحاوي، ج5، ص272.

صحة اشتراط البراءة من كل عيب، ولم يعرف لهما مخالف من الصحابة فكان إجماعاً، وإذا كان اشتراط البراءة صحيحاً ترتب عليه أثره وهو منع الفسخ به عند اكتشاف العيب[1]، ويمكن أن يعترض عليه بأن هذا يدل على أن الفسخ إنما يمتنع باشتراط البراءة من العيب الذي يجهله العاقدان، أما ما كان يعلمه البائع دون المشتري فلا يمتنع به الفسخ، بدليل أن عثمان جعل نكول ابن عمر عن اليمين دليلاً على أنه باع عالماً بالعيب، واشترط البراءة منه، فلم ينفعه اشتراطه.

خامساً: أن موافقة المشتري على اشتراط البائع البراءة من العيب تعد من باب إسقاط الحق الذي لا تسليم فيه: كالعتاق والطلاق، وذلك لا ضرر فيه، فيكون جائزاً، وإذا حكمنا بجوازه حصل ترتب أثره عليه، وهو امتناع الفسخ به عند اكتشاف العيب. [2]

ويمكن أن يعترض عليه، بأن ما ذكروه من أنه يمكن أن يعتبر من باب الحق الذي لا تسليم فيه صحيح، ولكن لا يسلم جوازه في حالة علم البائع بالعيب، ولا يخبر به المشتري؛ لأن ذلك غش وخديعة، وهما منهي عنهما، كما سبق أن عرفنا.

سادساً: أن الحيوان المبيع لا فرق بينه وبين غيره من المبيعات، فإذا صح اشتراط البراءة من العيب فيه صح في بقية المبيعات [3]، واعترض عليه: بأن الحيوان يختلف عن غيره من المبيعات، بأنه (تتلون أحواله بالصحة والسقم، ولا يكاد يحاط بعيوبه فيقوى تصديق البائع بأنه جهل العيب الذي فيه، حتى يعتقد أنه استوى علمه وعلم المشتري في العيب بخلاف العروض).[4]

---

[1] ينظر: السرخسي، المبسوط، ج13، ص91.

[2] ينظر: الماوردي، الحاوي، ج5، ص272، وابن قدامة، ج6، ص265.

[3] ينظر: ابن قدامة، ج6، ص265.

[4] ينظر: عقد الجواهر، ج2، ص481، والمزني، مختصر المزني، ص84.

القول الثاني: أن الفسخ يمتنع على المشتري باشتراط البائع البراءة من العيب المجهول للبائعين، ولا يمتنع باشتراط البراءة من العيب المعلوم للبائع المجهول للمشتري، سواء أكان المبيع حيواناً أم غيره، وهذا القول هو إحدى الروايات عن الإمام أحمد. [1]

وقد استدل من قال بهذا القول بحكم عثمان في الأثر الذي استدل به أصحاب القول الأول، ووجه الاستدلال منه: أن مقتضاه أن عبد الله بن عمر لو كان عالماً بالعيب فاشترط البراءة من كل عيب لما نفعه ذلك، ولما امتنع الفسخ على من اشترى منه بذلك العيب، ولو كان باع غير عالم بالعيب واشترط البراءة من العيب لنفعه ذلك ولامتنع على من اشترى منه الفسخ إذا اكتشف العيب، وحكم عثمان هذا يعد حكماً من طرف أحد كبار الصحابة، وجرى على أحد كبارهم كذلك وبمشهد منهم، ولم ينقل عن أحد منهم خلافه فكان إجماعاً منهم على أن اشتراط البراءة من العيب المجهول للعاقدين يمتنع به الفسخ بالعيب، وأما اشتراطها من عيب يعلمه البائع فلا يمتنع به الفسخ إذا اكتشف العيب بعد ذلك. [2]

القول الثالث: أن الفسخ يمتنع على المشتري باشتراط البراءة من العيب المجهول للعاقدين فيما فيه حياة، ولا يمتنع باشتراط البراءة من العيوب المجهولة للعاقدين فيما ليست فيه حياة من المبيعات، وكذلك لا يمتنع الفسخ باشتراط البراءة من العيوب المعلومة للبائع، المجهولة للمشتري، سواء أكان المبيع حيواناً أم غيره. وهذا القول هو أحد الأقوال عند المالكية [3]، والشافعية[1]. واستدل أصحاب هذا القول لما ذهبوا إليه بما يلي:

---

[1] ينظر: ابن البنا، المقنع، ج2، ص688، وابن قدامة، المغني، ج6، ص264.

[2] ينظر: ابن البنا، المقنع، ج2، ص688، وابن قدامة، المغني، ج6، ص264.

[3] ينظر: الموطأ، ج2، ص12، وعقد الجواهر، ج2، ص481.

أولاً: الأثر المروي عن عثمان رضي الله عنه، الذي تقدم ذكره. [2]

ووجه استدلالهم به كوجه استدلال أصحاب القول الثاني به، إلا أنهم حملوا الإجماع على ما فيه حياة دون ما ليست فيه من المبيعات؛ لورود الحكم فيه. [3]

ويمكن أن يعترض: بأن حمل الإجماع على الحيوان حمل من غير دليل.

ثانياً: (أن الحيوان تتلون أحواله بالصحة والسقم، ولا يكاد يحاط بعيوبه، فيقوى تصديق البائع بأنه جَهِلَ العيب الذي فيه حتى يعتقد أنه استوى علمه وعلم المشتري في العيب بخلاف العروض). [4]

القول الرابع: أن الفسخ بخيار العيب يمتنع على المشتري باشتراط البائع البراءة من العيوب المجهولة للبائعين معاً، بشرط أن يكون المبيع رقيقاً مكث عند البائع فترة تعلم في مثلها العيوب، أما إذا كان المبيع غير رقيق، أو كان رقيقاً، ولكن البائع يعلم عيبه أو لم يمكث عنده فترة تعلم في مثلها العيوب، كأن يشتريه أمس ويبيعه اليوم، فهذا لا يمتنع فسخ البيع فيه بخيار العيب باشتراط البراءة منه ما لم يكن البائع هو السلطان، وكان بائعاً على غيره، فإن بيعه يعد بيع براءة في جميع أصناف المبيعات، ولو لم يشترط ذلك في العقد، وهذا القول هو القول المشهور عند المالكية. [5]

---

[1] ينظر: المزني، مختصر المزني، ص84، والماوردي، الحاوي، ج5، ص272، وروضة الطالبين، ج2، ص472-473.

[2] ينظر: المراجع نفسها.

[3] ينظر: مالك، الموطأ، ج2، ص11-12، والماوردي، ج5، ص273.

[4] ينظر: ابن شاس، عقد الجواهر، ج2، ص481، والمزني، مختصر المزني، ص84.

[5] ينظر: مالك، الموطأ، ج2، ص11-13، ومالك، المدونة، ج4، ص349، وابن شاس، عقد الجواهر، ج2، ص480، وشرح الخرشي، ج5، ص135، وشرح ميارة، تحفة الحكام، ج1، ص310.

وقد اختلفوا في إلحاق الوارث والوصي بالسلطان في ذلك، والمرضي عندهم عدم إلحاقهما به، كما جاء في تحفة الحكام:

وكل ما القاضي يبيع مطلقاً بيــع البراءة بــه تحققاً
والخلف فيما باعـه الوصيُّ أو وارث ومَنْعُهُ مرضي [1]

واستدل أصحاب هذا القول لما ذهبوا إليه بما يلي:

أما كون البائع إذا علم العيب دون المشتري، واشترط البراءة من كل عيب لم يمتنع عليه الفسخ، فاستدلوا له بأثر عثمان المتقدم، فإن حكمه يقتضي أن ابن عمر لو كان عالماً بالعيب واشترط البراءة منه لم يفده، ولذلك فسخ عليه البيع؛ لكونه لم يحلف أنه لم يكن عالماً، فحكم عليه بنكوله أنه كان عالماً. [2]

كما استدلوا له أيضاً بحديث (إذا بايعت فقل: لا خلابة) [3]، ووجه الاستدلال منه: أن مفهوم هذا الحديث أن الخلابة يثبت بها الخيار، والخلابة هي: الخديعة والغش، والبائع إذا علم العيب في المبيع ولم يخبر به بل اشترط البراءة منه دون تعيين له، فقد غش المشتري وخدعه؛ لأن اشتراطه للبراءة موهم أنه لا يعلم عيباً في المبيع مع أن الأمر بخلاف ذلك، وإذا ثبت أن كتم العيب خديعة وغش للمشتري فإن الخيار لا يمتنع باشتراط البراءة منه للحديث. [4]

وأما اشتراط كون المبيع رقيقاً فللأمرين:

---

[1] ينظر: تحفة الحكام، ج2، ص19.

[2] ينظر: مالك، الموطأ، ج2، ص11-12، والقاضي عبد الوهاب، المعونة، ج2، ص1067.

[3] أخرجه البخاري، ج4، ص395، رقم (2117)، كتاب البيوع، باب ما يكره من الخداع في البيع، ومسلم، ج2، ص1165، رقم (1533)، كتاب البيع، باب من يخدع في البيع، واللفظ البخاري.

[4] ينظر: القاضي عبد الوهاب، المعونة، ج2، ص1067.

أحدهما: (أن الرقيق يخبر عن نفسه؛ لكونه ممن ينطق ويعرب عن نفسه، فإذا لم تقع منه شكوى لما أصابه من المرض لم يعلم سيده ما به، فعذر بكونه جاهلاً بالعيب، وصدق فيما قال.

ثانيهما: أن الرقيق يكتم عيبه ويستره عن سيده؛ مخافة أن يزهد فيه فيبيعه، فعذر سيده في جهله بعيبه، وصدق في أنه لم يعلم، بخلاف البهائم التي لا تكتم عيبها) [1]، وأما اشتراط مكثه عند البائع فترة تعلم فيها العيوب: فلأن بقاء المبيع عنده فترة لا تعلم في مثلها العيوب لا يمكنه من اشتراط البراءة من العيب؛ لأن البراءة فيها إخبار بعدم وجود عيب في المبيع، والبائع إذا لم يختبر المبيع فترة كافية لا يمكنه أن يخبر عنه بذلك، ومن ثم فإذا أخبر عنه بذلك وهو لم يمكث عنده فترة لم يكن إخباره كافياً ولا معتبراً [2]، وأما كون بيع السلطان على غيره– كالمفلس– يعتبر بيع براءة في جميع أصناف المبيعات ولو لم تشترط في العقد فذلك لأمرين:

- **الأول:** أن السلطان مسؤول عن تعجيل حقوق الناس إليهم، وهو لا يعلم أحوال المبيع، فلو لم يجعل بيعه بيع براءة لتعطلت حقوق الناس عنهم.
- **الثاني:** أن الرجوع– لو قيل به– على الولاة لزهدهم ذلك في تولي أمثال هذه الأمور، وفي ذلك ضرر على الناس. [3]

القول الخامس: أن البراءة من العيب المجهول لا يمتنع الفسخ باشتراطها مطلقاً، سواء أكان العيب مجهولاً لهما أم للمشتري فقط، وسواء أكان المبيع حيواناً أم لا.

---

[1] القاضي عبد الوهاب، المعونة، ج2، ص1067–1068، وابن شاس، عقد الجواهر، ج1، ص310.

[2] ينظر: شرح الخرشي، ج5، ص135، وشرح ميارة لتحفة الأحكام، ج1، ص310.

[3] ينظر: الذخيرة، ج5، ص92–93، وحاشية ابن رحال على شرح ميارة لتحفة الأحكام، ج2، ص18.

وهذا القول هو قول مالك في المدونة الذي رجع إليه[1]، وهو أحد الأقوال عند الشافعية.[2] واستدل أصحاب هذا القول لما ذهبوا إليه بما يلي:

أولاً: أن النبي ﷺ نهى عن بيع الغرر[3]، والإبرار من العيب إبراء من المجهول، والإبراء من المجهول غرر؛ لأنه لا يوقف له على مقدار معين، وإذا ثبت أنّه غرر لم يصح، وإذا كان لا يصح لم يمتنع الفسخ به [4]، ويمكن أن يعترض عليه بأن الغرر هو إيهام خلاف الثابت، والبائع عندما باع بشرط البراءة لم يغر المشتري، ولم يوهمه بأن المبيع لا عيب فيه، وإنما تبرأ من تبعات العيب إذا وجدت، وإذا كان اشتراط البراءة ليس فيه غرر كان شرطاً صحيحاً؛ لعدم وجود ما يبطله، وإذا كان شرطاً صحيحاً ترتبت عليه آثاره من امتناع الفسخ به عند اكتشاف عيب للمشتري. [5]

ثانياً: ولأن البراءة من العيب تعد إسقاطاً للحق قبل وجوبه، وإسقاط الحق قبل وجوبه لا أثر له، كما لو أسقط الشفيع الشفعة قبل البيع ثم حصل البيع بعد ذلك، فإن له الحق فيها، ولا أثر لإسقاطه للحق قبل ذلك، وكذلك الأمر هنا، وإذا كان لا أثر له لم يمتنع به الفسخ. [6]

ويمكن أن يعترض عليه بأن هذا إسقاط لحق قد وجب، فإن العقد يوجب حق الفسخ بخيار العيب، فإذا اتفق العاقدان على إسقاطه كان لهما ذلك بخلاف ما ذكروا في

---

(1) ينظر: مالك، المدونة، ج4، ص349.

(2) ينظر: الماوردي، الحاوي، ج2، ص272.

(3) أخرجه مسلم، ج2، ص1552، رقم (4/1513)، كتاب البيوع، باب بطلان بيه الحصاة، والبيع الذي فيه غرر.

(4) ينظر: القاضي عبد الوهاب، المعونة، ج2، ص1068،والماوردي، الحاوي، ج5، ص272.

(5) ينظر: ابن الهمام، فتح القدير، ج6، ص398.

(6) ينظر: الماوردي، الحاوي، ج5، ص273.

الشفعة، فإن إسقاط الشفيع للشفعة قبل البيع هو إسقاط لحق لم يجب بعد، ولذلك لم يكن له أثر. [1]

ثالثاً: ولأن الإبراء نوع من أنواع الهبة، والهبة لا تصح بالمجهول، فكذلك هنا، وإذا كان لا يصح مع الجهالة لم يمتنع به الفسخ. [2]

ويمكن أن يعترض عليه بأن كون الهبة بالمجهول لا تصح ليس محل اتفاق، بل إن بعض العلماء أجازها به [3]، ولمن يرى أنها تصح بالمجهول ألا يقبل هذا القياس.

رابعاً: أن شرط البراءة معنى يرتفق به أحد العاقدين، فلا يصح مع الجهالة وإمكان التحرز منه كالأجل، وإذا كان لا يصح لم يمتنع به الفسخ. [4]

ويمكن أن يعترض عليه: بالفرق بين اشتراط البراءة وعدم تحديد الأجل، فإن عدم تحديد الأجل في التسليم في العقود فيه ضرر عظيم على العاقدين، إذ عدم تحديده قد يؤدي إلى عدم تحقيق المقصود من المعقود عليه، وهو الانتفاع به، ولذلك كان تحديده ضرورياً.

وأما اشتراط البراءة من العيب فضرره إنما هو على المشتري– إن كان– ثم إن المتوقع غالباً عدمه، إذا اشترطنا كون البائع عندما يشترط البراءة من العيب لا بد أن يكون غير عالم بعيب معين، فإن كان عالماً به فاكتشف لم تنفعه البراءة، وإذا افترق الأمران لم يمكن قياس أحدهما على الآخر. [5]

---

[1] ينظر: الماوردي، الحاوي، ج5، ص273.

[2] ينظر: المرجع السابق، ج5، ص272–273.

[3] ينظر: عقد الجواهر، ج3، ص60.

[4] ينظر: القاضي عبد الوهاب، المعونة، ج2، ص1068، وابن قدامة، المغني، ج6، ص265.

[5]– ينظر: المرجعين السابقين.

المطلب الثاني: سبب الخلاف بين العلماء القائلين بصحة بيع البراءة

ومبنى الخلاف في هذه المسألة على الخلاف في قاعدتين أساسيتين كما يقول القرافي هما:

- قاعدة الحقوق المحضة للعباد، هل لهم أن يتنازلوا عنها أو لا يحق لهم ذلك؟
- وقاعدة الغرر غير الفاحش، هل يلحق بالفاحش فيمنع مما أدى إليه، أو لا يلحق به فلا يمنع مما أدى إليه؟[1].
- فمن رأى أن الحقوق للعباد لهم أن يتنازلوا عنها، وأن الغرر في شرط الإبراء من العيوب غير معتبر لقلته وضعفه رأى منع فسخ البيع باشتراط البراءة من العيب.
- ومن رأى أن الحقوق المحضة للعباد لا يحق لأصحابها التنازل عنها إلا في حدود ما حدده الشارع، وأن الغرر في اشتراط الإبراء من العيب ملحق بالفاحش رأى أن اشتراط الإبراء من العيب لا يمنع الفسخ.
- ومن رأى التوسط بين هذين الرأيين لاعتبارات أخرى رأى أن اشتراط البراءة يمنع الفسخ في حال دون حال.

المطلب الثالث: في المقارنة بين الأقوال

يتضح من دراسة هذه المسألة أنها لم يرد فيها نص بخصوصها وإنما تتنازعها عمومات مختلفة، أحدها: يؤيده قضاء عثمان رضي الله عنه، ولذلك اختلفت فيها آراء العلماء فمنهم: من رأي فساد العقد فيها، ومنهم من رأى صحته، لكن هؤلاء اختلفوا في أثر اشتراط البراءة، فمنهم من رأى منع الفسخ باشتراط البراءة من المجهول للبيعين مطلقاً، وحمل قضاء عثمان على ذلك، كما هو شأن أصحاب القول الأول، ومنهم من رأى عدم منع الفسخ بها مطلقاً، كما هو شأن أصحاب القول الخامس، ومنهم من توسط

[1]- ينظر: القرافي، الذخيرة، ج5، ص93.

بين هذين القولين؛ آخذاً بقضاء عثمان رضي الله عنه، وهؤلاء منهم من وسع دائرة المنع في المبيعات وضيقه في العيوب المجهولات، فلم يجعل المنع إلا فيما جهله العاقدان من العيوب، وجعل قضاء عثمان دليلاً لذلك، كما هو الشأن عند أصحاب القول الثاني، ومنهم من ضيق في المبيعات، وكذلك في العيوب المجهولات، فلم يجعل المنع إلا في الحيوانات، بشرط أن يكون جهل العيب فيه ليس مختصاً بأحد البائعين عن الآخر، وجعل قضاء عثمان دليلاً على ذلك، كما هو الشأن عند أصحاب القول الثالث.

ومنهم من ضيقه أكثر في المبيعات وكذلك في العيوب المجهولات، فلم يجعل شرط البراءة إلا في نوع من الحيوانات، وهو الحيوان الناطق، بشرط أن يكون الجهل بعيبه غير مختص بالمشتري، وجعل قضاء عثمان دليلاً على ذلك، كما هو شأن أصحاب القول الرابع، لكن أصحاب هذا القول نظروا أيضاً إلى البائع، فجعلوا هذا التضييق خاصاً بغير السلطان الذي يبيع على غيره، وأما السلطان الذي يبيع على غيره فإنهم وسعوا عليه، تحقيقاً للمصلحة، غير أن هذا القول الأخير في شقه الأول غير عملي في هذا العصر، لاختصاصه بالأرقاء، وأما شقه الثاني المتعلق بالسلطان فيمكن أن يدخل ضمن القول الأول في هذه المسألة، وإن كان المالكية وسعوا فيه كثيراً، إذ يرون أن بيع السلطان على غيره بيع براءة، ولو لم يشترط ذلك، بخلاف أصحاب القول الأول الذين يرون أن البراءة لا يتحقق أثرها إلا إذا اشترطها العاقدان في العقد، إلا أننا إذا نظرنا إلى أن المالكية يمكن أن يكونوا قد انطلقوا في قولهم هذا من قاعدة أن المشروط عرفاً كالمشروط نصاً، وأن براءة السلطان تكون كالمشروطة عرفاً لا يكون ثمة فرق بين القولين فيما يظهر، وإذا قررنا ذلك وربطنا المسألة بالواقع لم يبق فيها إلا أربعة أقوال – بناءً على القول بصحة العقد فيها: القولان المتقابلان في اعتبار شرط البراءة وهما: القول الأول، والخامس، والقول القاضي باعتبارها فيما يجهله العاقدان من العيوب فقط، وهو القول الثاني، والقول الماضي باعتبارها فيما يجهله العاقدان في الحيوان خاصة وهو القول الثالث.

المطلب الرابع: في الترجيح بين الأقوال

ويبدو أن أقرب هذه الأقوال إلى الصواب هو القول الثاني من أقوال القائلين بصحة العقد فيها إذا ما أضفنا إليه الشرط الذي اشترطه المالكية في الرقيق، وهو أن يمكث المبيع عند البائع فترة يعرف فيها العيوب عادة، تقليلاً للغرر فيكون اشتراط البراءة من العيب مانعاً للفسخ في جميع المبيعات بشرطين هما:

أ. عدم علم البائع بالعيب.

ب. مكث المبيع عنده فترة تعلم عيوبه في مثلها عادة.

وذلك ما يلي:

- **أولاً:** أن العمومات الدالة على جواز إسقاط الحق المجهول تؤيده.
- **ثانياً:** أنه هو أشبه الأقوال بقضاء عثمان، حيث إن عثمان قضى بنكول ابن عمر على أنه كان عالماً بالعيب ففسخ عليه البيع، وفهم من ذلك أنه لو كان حلف أنه لم يكن عالماً بالعيب لما فسخ عليه البيع، وقضاء عثمان يؤيده الإجماع السكوتي من الصحابة.
- **ثالثاً:** أن اشتراط دينك الشرطين يضعف احتمال وجود عيب، ومن ثم يضعف احتمال الغرر.
- **رابعاً:** الإجابة عن ما استدل به أصحاب الأقوال الأخرى .

الخاتمة

بعد الانتهاء من هذا البحث يمكن للقارئ الكريم أن يخرج منه بما يلي:

أ- أن بيع البراءة هو: البيع الذي يشترط فيه البائع على المشتري عدم الالتزام بتبعات العيوب التي يجدها المشتري في المبيع.

ب- أن العلماء مختلفون في صحة العقد في حال اشتراطها هذا الشرط.

ج- أن الراجح هو القول بصحته.

د- أن القائلين بصحته اختلفوا في اعتبار اشتراط البائع هذا الشرط، فمنهم من يرى أنه لا يترتب عليه أثر، وأن للمشتري الفسخ، ومنهم من يرى ترتب أثره عليه، وأن المشتري لا يحق له الفسخ إذا وجد عيباً في المبيع، ومنهم من يرى ترتب أثره عليه في حال دون حال.

هـ- أن أرجح الأقوال في هذه المسألة هو القول القائل باعتبار اشتراط البراءة في جميع المبيعات بشرطين:

الشرط الأول: عدم علم البائع بالعيب.

الشرط الثاني: مكث المبيع عنده فترة تعلم عيوبه في مثلها عادة.

و- أن سبب الخلاف بين العلماء فيها بين العلماء يرجع إلى الخلاف في قاعدتين هما:

1. قاعدة الحقوق المحضة للعباد، هل لهم أن يتنازلوا عنها أو لا؟
2. وقاعدة الغرر غير الفاحش، هل يلحق بالفاحش أو لا؟

ز- أن محل النزاع في هذه المسألة يقع في صورة ما إذا كان العيب المشترطة البراءة منه مجهولان للعاقدين أو للمشتري دون البائع.

المصادر والمراجع

1. الاختيار في تعليل المختار لعبد الله بن مودود الموصلي، تعليق محمود أبو دقيق، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، مكتبة دار الباز، مكة المكرمة.
2. الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف لعلي بن سليمان المرداوي، تحقيق الدكتور عبد الله بن عبد المحسن التركي، دار هجر للطباعة والنشر، الطبعة الأولى، 1415هـ – 1995م، وهذه الطبعة هي التي أشير إليها بـ(م) تمييزاً لها عن الطبعة السابقة، لأني رجعت للطبعتين معاً.
3. بداية المجتهد ونهاية المقتصد لمحمد بن أحمد بن رشد الحفيد، تحقيق محمد صبحي حسن حلاق، مكتبة ابن تيمية بالقاهرة ومكتبة المعلم بجدة، الطبعة الأولى، 1415هـ.
4. بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع لعلاء الدين أبي بكر بن مسعود الكاساني، دار الفكر، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 1416هـ – 1996م.
5. بغية الملتمس في تاريخ رجال أهل الأندلس لأحمد بن محيي بن عميرة الضبي، دار الكتاب العربي عام 1967م.
6. تحفة الفقهاء لمحمد بن أحمد السمرقندي، تحقيق الدكتور وهبة الزحيلي ومحمد الكتاني، دار الفكر، دمشق.
7. تلخيص الحبير في تخريج أحاديث الرافعي الكبير لشهاب الدين أحمد بن علي بن محمد بن حجر العسقلاني، تحقيق الشيخ عادل عبد الموجود والشيخ علي محمد معوض، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 1419هـ – 1998م.
8. جواهر الإكليل لصالح بن السميع الآبي، بيروت، دار المعرفة.
9. حاشية القليوبي على شرح المحلي على المنهاج لأحمد بن سلامة القليوبي، مصطفى البابي الحلبي، القاهرة، الطبعة الثالثة، 1375هـ – 1956م.

10. الحاوي الكبير في فقه الإمام الشافعي لأبي الحسن علي بن محمد بن حبيب الماوردي، تحقيق محمد علي معوض وغيره، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 1414هـ.
11. حدود ابن عرفة، المكتبة العلمية، تونس 1350هـ، مطبوع مع شرحه للرصاع.
12. حلية العلماء في معرفة مذاهب الفقهاء، محمد بن أحمد بن الحسين بن عمر، أبوبكر الشاشي القفالي الفارقي، الملقب فخر الإسلام (ت507هـ)، تحقيق: ياسين أحمد إبراهيم درادكة، دار الأرقم، بيروت – عمان، الطبعة الأولى، سنة 1980م.
13. درر الحكام في شرح غرر الأحكام لمحمد بن فراموز المشهور بملا خسرو، مطبعة أحمد كامل.
14. دلائل النبوة لأبي بكر أحمد بن الحسن البيهقي، تحقيق عبد المعطي قلعجي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 1405هـ.
15. الذخيرة لشهاب الدين أحمد بن إدريس القرافي، تحقيق مجموعة من الباحثين، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 1994م.
16. سنن أبي داود: للحافظ أبي داود سليمان بن الأشعث، دار الدعوة، دار سحنون، الطبعة الثانية، 1413هـ- 1992م، مطبوع ضمن موسوعة الكتب الستة وشروحها.
17. سنن الترمذي: لأبي عيسى محمد بن عيسى بن سورة الترمذي، دار الدعوة، دار سحنون، الطبعة الثانية، 1413هـ-1992م، مطبوع ضمن موسوعة الكتب الستة وشروحها.
18. سنن الدار قطني: لعلي بن عمر الدار قطني، تحقيق السيد عبد الله هاشم المدني، دار المحاسن للطباعة، القاهرة، 1368م.
19. السنن الكبرى: لأحمد بن الحسين بن علي البيهقي، دار صادر، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى.

20. السيرة النبوية: لأبي محمد عبد المالك بن هشام، تحقيق عمر عبد السلام تدمري، دار الكتاب العربي، الطبعة الثالثة، 1410هـ – 1990م.
21. شرح الخرشي لمختصر خليل: للإمام محمد بن عبد الله بن علي الخرشي المالكي، ضبطه زكريا عميرات، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 1417هـ – 1997م.
22. الشرح الصغير للدردير لأحمد بن محمد بن أحمد الدردير، دار المعرفة، بيروت، لبنان، 1409هـ، مطبوع بهامش بلغة المسالك للصاوي.
23. شرح حدود ابن عرفة: للرصاع، المكتبة العلمية، تونس، 1350هـ.
24. شرح ميارة لتحفة الحكام: لمحمد بن أحمد ميارة الفاسي، دار الفكر.
25. الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية: لإسماعيل بن حماد الجوهري، تحقيق أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، الطبعة الثانية، 1399م.
26. صحيح البخاري: للإمام أبي عبد الله محمد بن إسماعيل البخاري، دار الريان للتراث، القاهرة، مصر، الطبعة الثانية، 1409هـ – 1988م، مطبوع مع شرحه فتح الباري.
27. صحيح مسلم للإمام أبي الحسين مسلم بن الحاج دار الدعوة، دار سحنون، الطبعة الثانية، 1413هـ – 1992م.
28. عقد الجواهر الثمينة في مذهب عالم المدينة، لعبد الله بن نجم بن شاس، تحقيق محمد أبو الأجفان وغيره، دار الغرب الإسلامي، الطبعة الأولى، 1415هـ.
29. فتح الباري بشرح صحيح البخاري: لأحمد بن علي بن حجر العسقلاني، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي ومحي الدين الخطيب وقصي الخطيب، دار الريان للتراث بالقاهرة، الطبعة الثانية، 1409هـ.

30. القاموس المحيط: لمجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي، تحقيق مكتب التراث في مؤسسة الرسالة، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، الطبعة الخامسة، 1416هـ – 1996م.
31. كشاف القناع عن متن الإقناع لمنصور بن يونس بن إدريس البهوتي، تعليق هلال مصلحي هلال، مكتبة النصر الحديثة بالرياض، السعودية.
32. المبسوط: لمحمد بن أحمد بن أبي سهل السرخسي، دار المعرفة، بيروت، لبنان، 1406هـ.
33. المحلى بالآثار لابن حزم علي بن أحمد، مكتبة الجمهورية العربية بمصر.
34. مختصر اختلاف العلماء لأبي بكر أحمد بن علي الجصاص، تحقيق الدكتور عبد الله نذير أحمد، دار البشائر الإسلامية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 1416هـ.
35. مختصر المزني: لإبراهيم بن إسماعيل المزني، دار المعرفة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان.
36. المدونة لسحنون، دار صادر، بيروت، لبنان.
37. المصباح المنير في غريب الشرح للرافعي: للعلامة أحمد بن محمد بن علي الفيومي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 1398هـ – 1978م.
38. مصنف ابن أبي شيبة، أبو بكر عبد الله بن محمد، اعتناء أحمد الندوي، الدار السلفية، الطبعة الأولى.
39. معجم مقاييس اللغة: لأبي الحسين أحمد بن فارس، تحقيق عبد السلام هارون، دار الجيل، بيروت، الطبعة الأولى، 1411هـ – 1991م.
40. المعونة على مذهب عالم المدينة: للقاضي عبد الوهاب بن نصر البغدادي، تحقيق الدكتور حميش بن عبد الحق، مكتبة الباز، الرياض، ومكة المكرمة، الطبعة الأولى، 1405هـ، وهذه هي التي أشير إليها بكلمة (الباز) لأني رجعت فيها لطبعتين، والأخرى هي التي بعد هذه.

41. مغني المحتاج إلى معرفة ألفاظ المنهاج: لمحمد الشربيني، شركة البابي الحلبي وأولاده بمصر 1377هـ.
42. المغني شرح مختصر الخرقي: لأبي محمد عبد الله بن قدامة المقدسي، تحقيق الدكتور عبد الله التركي والدكتور عبد الفتاح الحلو، دار هجر للطباعة والنشر، الطبعة الثانية، 1412هـ.
43. الموطأ برواية يحيى بن يحيى الليثي، قسم الدراسات بدار الكتاب العربي، دار الريان للتراث، القاهرة، الطبعة الأولى، 1408هـ – 1988م.
44. الوسيط في المذهب: لأبي حامد محمد بن محمد الغزالي، تحقيق أحمد بن إبراهيم ومحمد ناصر، دار السلام بمصر، الطبعة الأولى، 1417هـ.

د/ عمرو علي القماطي
كلية الآداب/ جامعة الجبل الغربي

مقدمة

إن الإنسان وعبر صيرورته الحياتية يمر بالعديد من المراحل التي تتميز بالتطور والتجدد، ومن أهم هذه المراحل هي مرحلة الطفولة التي تتسم بأنها حجر الأساس لبناء الإنسان، حيث إنها مرحلة جوهرية وأساسية تستقر فيها أسس التربية، وتُبْنَى عليها مراحل النمو التي تليها فيمايكتسبه من قيم واتجاهات، ويَتعلم الإنسان أساليب التفاعل في المواقف المتنوعة، وقد تتعرض تلك المرحلة للعديد من المشكلات والتي منها صعوبات التعلم.

ويبدأ الأطفال ذوي صعوبات التعلم حياتهم الدراسية واثقين من أنفسهم نشطين شغوفين، فيقع الوالدان في حيرة من أمرهم عندما يجدون أولادهم غير قادرين على الكتابة أو القراءة أو الهجاء، وهم طبيعيون في كل شيء، وذلك له تأثير سلبي على الأطفال في انخفاض تقديرهم، والذي قد يؤدي إلى بعض الأعراض الاكتئابية، وقد يساء إليهم بوصفهم أنهم كسالى أو فاشلين دراسياً أو متخلفين عقلياً، مما يؤدي إلى فشلهم الاجتماعي، ومن ثم يصبحون ذوي سلوكيات خاطئة، أو قد يكون من بينهم نواة لانتشار الجريمة.

ويتفق معظم علماء النفس على أن مجال صعوبات التعلم من أهم المجالات التي كان إيقاع التطور فيها مطرد ومتعاظم، حتى إنه منذ نهاية الثمانينيات وبداية التسعينيات، كان الاتجاه في مجال صعوبات التعلم يميل إلى التركيز على تلاميذ المرحلة الابتدائية، أومن في أعمارهم، إلا أنه قد حدث تحول بالسنوات الأخيرة اتجه فيه

المتخصصون إلى الاهتمام بالطفل منذ ميلاده، وخلال سنوات ماقبل المدرسة حتى مرحلة البلوغ، ويؤكد هذا التوجه على إمكانية حدوث صعوبات التعلم على المدى العمري لحياة الفرد، أي في كل الأعمار وفي كل المراحل التعليمية.(السيد عبدالحميد،218:2003) .

وفي ضوء هذا التصور يأتي هذا البحث الذي يحاول طرح فاعلية برنامج إرشادي لتنمية العمليات المعرفية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم، وذلك بالاعتماد على تحديد المفاهيم والقضايا ذات العلاقة، إلى جانب رصد مجموعة من المفاهيم السائدة في علم النفس التي حاولت تقديم تفسير صعوبات التعلم، ومعرفة أهم أنواعها، وكيفية سبل علاجها، مع محاولة تطبيق هذه المقولات والآراء على واقع الطفل الليبي .

مشكلة الدراسة:

تعتبر مشكلة الصعوبات التعليمية في المراحل المبكرة خاصة من المشكلات التي تلقى اهتماماً خاصاً وكبيراً سواء من قبل المسؤولين عن التعليم في ليبيا، وأولياء الأمور، وشكاوى الاختصاصيين النفسيين والاجتماعيين .

وإن عدم الاكتشاف المبكر لصعوبات التعلم النمائية، أي: في مرحلة ما قبل المدرسة يفاقم في مشكلتها، وعند اكتشافها خلال الصف الأول الابتدائي، فإن نسبة التحسن تصل فيها إلى 84% عنه لو تم تشخيصها في الصف الثالث، فتنخفض النسبة إلى 46%، وتقل كذلك إلى نسبة 18% عند اكتشافها بالصف الخامس، كما أن نسبة التحسن تهبط إلى 8% عندما تتأخر عملية التعرف عليها في الصف السادس.

ولقد اهتمت العديد من الدراسات بعمل برامج للأطفال ذوي صعوبات التعلم فأوضحت أن ذوي صعوبات التعلم يستجيبون إلى البرامج التدريبية والإرشادية التي تتبع

طرقاً تربوية تتناسب مع قدرات تلك الفئة، وتعمل على تخفيف حدة صعوبات التعلم لدى هؤلاء الأطفال .(lokanadha & ramar & kusuma, 2004: 16– 17) .

أوضحت العديد من الدراسات في فرنسا أن نسبة هؤلاء الأطفال تتراوح من 12: 14%، وفي بريطانيا فإنها تبلغ 14%، أما الولايات المتحدة فتتراوح من 10 –15%، ولم يجد الباحث في حدود علمه دراسات اهتمت بدراسة صعوبات التعلم وخاصة النمائية منها، ومازال كل الأطفال في ليبيا يدرسون في فصل دراسي واحد دون التفريق بينهما، وعدم مراعاة الفروق الفردية بينهم، وقلة المراكز التي تهتم بإعداد برامج تنموية للأطفال ذوي صعوبات التعلم، وهذا ماجعل الباحث يؤكد أنه مازالت مشكلة التدخل لخفض صعوبات التعلم النمائية لدي أطفال الروضة قائمة، وتحتاج إلى مزيد من الدراسات بما لها من آثار على المراحل التعليمية اللاحقة، وهو ما يسعى إليه الباحث بالفحص والدراسة، وبهذا تتبلور مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤلات التالية:–

1.ما فاعلية برنامجٍ لتنمية العمليات المعرفية (الانتباه – الإدراك) لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم النمائية؟

2.ما إمكانية استمرار فعالية برنامجٍ لتنمية العمليات المعرفية (الانتباه – الإدراك)لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية ؟

أهمية الدراسة:

تقدم الدراسة الحالية تراثاً نظرياً يوضح تعريفات صعوبات التعلم وأسبابها وتصنيفها، ومحكات تشخيصها، وكذلك أهم أنواعها وخاصة النمائية منها متمثلة في صعوبات الانتباه، والادراك باعتبارها من أهم مجالات صعوبات التعلم في مرحلة الروضة.

وكما تساعد الأطفال بتزويدهم بالبرامج التي تساعدهم على تنمية عملياتهم المعرفية، وبالتالي خفض صعوبات التعلم لديهم.

أهداف الدراسة:

- إعداد برنامج لتنمية العمليات المعرفية (الانتباه – الإدراك) لدى أطفال ماقبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم النمائية.
- التعرف على مدى فعالية البرنامج المستخدم في الدراسة الحالية لدى أطفال الروضة؟

المفاهيم والمصطلحات

أولاً: التعريف الإجرائي للبرنامج

يعرف البرنامج بأنه مجموعة من الجلسات التي تحتوي على أنشطة متكاملة ومحددة لتنمية العمليات المعرفية (الانتباه – الإدراك) لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم، ويتم تطبيق هذه الجلسات في تسلسل فردي أو جماعي مع تحديد الزمان والمكان وطريقة التقويم.

ثانياً :. صعوبات التعلم (Learning disabilities)

التعريف الإجرائي لصعوبات التعلم

يُشير لمصطلح صعوبات التعلم النمائية بأنها: القصور الوظيفي في بعض العمليات المعرفية كالانتباه والإدراك، وتتحدد في الدراسة الحالية من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطفل في قائمة صعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة.(سهير كامل، بطرس حافظ ،2010: 6)

أطفال الروضة .

وهم الأطفال الملتحقون بالروضة في المستوى الأول والثاني، ويتراوح عمرهم الزمني من (4–6) سنوات.

تعريف الانتباه.

هو عملية شعورية ترتبط ببعض الخصائص السلوكية كالاندفاعية، وفرط الحركة، ونقص الانتباه، وتتحدد في الدراسة الحالية من خلال الدرجة التي يتحصل عليها الطفل في مقياس الانتباه.

تعريف الإدراك.

هو عملية فهم المثيرات البصرية التي يتعرض لها الأطفال في البيئة المحيطة بهم وترجمتها إلى معنى من المعاني، والاستجابة لها بناء على ذلك المعنى، وتتحدد في الدراسة الحالية من خلال الاختبار المعد لقياس الإدراك.

إطار نظري ودراسات سابقة

يستعرض الباحث صعوبات التعلم، وما هي أنواعها وأسبابها؟، وما سبل علاجها؟ وخاصة النمائية منها.

تعريف صعوبات التعلم:

يوجد اختلاف بين المهتمين بموضوع صعوبات التعلم سواء من الأكاديميين،أو من المهتمين حول التعريف الدقيق لهذه الفئة، وقد يرجع هذا الاختلاف إلى عدم الاتفاق حول بعض الأسس النظرية الأساسية المكونة للمصطلح، وعلى الرغم من اختلاف العلماء في صياغة التعريفات إلا أنّهم يتفقون على خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

إنَّ البدايات المبكرة لمحاولات وضع تعريف محدد لمفهوم صعوبات التعلم على يد صموئيل كيرك (Samuel **Kirk1963**) حيث عَرَّف صعوبات التعلم. بأنها: الحالة التي يظهر لدى صاحبها مشكلة أو أكثر في الجوانب التالية: القدرة على استخدام اللغة وفهمها، والقدرة على الإصغاء، والقدرة على التفكير والكلام، والقراءة والكتابة، واستبعد الحالات التي تعاني من مشكلات تعلم؛ بسبب التأخر العقلي، أو الحرمان الحسي، أو البيئي، أو الثقافي، وأرجع الصعوبة في بعض أسبابها إلى الاضطرابات

السلوكية، والانفعالية، ولم يضع محكات إجرائية لتشخيص ذوي صعوبات التعلم. (سامي ملحم، 2002 : 281) (تيسير كوافحه، 2003 :25)

وكما تُعرف "صعوبات التعلـــم" أيضاً بأنها: مجموعــة مختلفة من الاضــطرابات النابعة من داخل الفرد، وتعود إلى خلل داخلي في الجهاز العصبي المركزي، وتتمثل في صعوبات ذات دلالة في اكتساب وتوظيف المهارات اللفظية وغير اللفظية، والفكرية التي تظهر في حياة الفرد، وتكون مرتبطة حيث لا يعد في عددها من مشكلات في التنظيم الذاتي، والتفاعل الاجتماعي، وقد تكون متزامنة بما لا يعد سبباً لها من إعاقات حسية أو عقلية أو اجتماعية، ومن مؤثرات خارجية كاختلافات الثقافة أو التعليم وغيره. (راضي الوقفي،2003 : 14)

وكما تُعرّف صعوبات التعلم بأنها: تعبير عام يشير إلى مجموعة متجانسة تظهر بصورة واضحة كعجز في قدرات الإنجاز واستخدام مهارات الاستماع والكلام. وقد يعزى في هذه القدرات إلى خلل في الجهاز العصبي، وقد يصاحب صعوبة التعلم إعاقة حسية، سمعية، بصرية، أو إعاقة عقلية، إضافة إلى اضطرابات انفعالية واجتماعية.(تيسير كوافحه، 2003: 26)

ويُشير للأطفال ذوي صعوبات التعلم بأنهم: الأطفال الذين يظهرون تناقضاً تعليمياً بين قدراتهم العقلية العامة ومستوى إنجازهم العقلي؛ وذلك من خلال ما يظهر لديهم من اضطرابات في عملية التعلم، وإن هذه الاضطرابات من المحتمل أن تكون مصحوبة أو غير مصحوبة بخلل ظاهري في الجهاز العصبي Control Nerve System، بينما لا ترجع اضطرابات التعلم لديهم إلى التخلف العقلي، أو الحرمان الثقافي، أو التعليمي، أو الاضطراب الانفعالي الشديد، أو للحرمان الحسي.(السيد عبد الحميد ، 2003: 94)

وكما تُعرف اللجنة الائتلافية الاتحادية "صعوبات التعلم" **1987**،بأنَّها: اضطرابات تعود إلى أسباب مختلفة تظهر لدى الفرد على شكل صعوبات Difficulties لها علاقة في اكتساب وتوظيف قدراته في مجال الإصغاء، الكتابة، الكلام، والمهارات الاجتماعية.

وكما تُعرف أيضاً لجنة الرابطة القومية "صعوبات التعلم" بمعناها العام بأنها: مجموعة متعددة ومتباينة من الاضطرابات التي تظهر في صورة صعوبات كبيرة في اكتساب واستخدام كل من مهارات الاستماع، والكلام ، والقدرة على التفكير وحل المسائل الرياضية، علماً بأن هذه الاضطرابات تنشأ لدى الفرد نتيجة خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، ويحدث ذلك على مدى عمر الإنسان. وتستثنى من تلك الصعوبات التي ترتبط بالإدراك والتفاعل الاجتماعي أو السلوك التنظيمي لدى الفرد، كذلك من تلك الصعوبات التي تنشأ من ضعف الحواس، أو التخلف العقلي، أو الاضطراب.(محمود عوض الله، مجدي الشحات،2006 :25؛ عادل عبدالله،2009: 244)

وكما يُشير أيضاً للأطفال ذوي صعوبات التعلم بأنهم هؤلاء الأطفال الذين يظهرون تبايناً واضحاً بين مستوى الأداء العقلي المتوقع، وبين المستوى الفعلي المرتبط بالاضطرابات الأساسية، وقد تنشأ تلك الاضطرابات عن الاختلال الوظيفي للعصب المركزي، في حين أنها ترتبط بالتخلف العقلي العام والاضطراب الوجداني أو الثقافي أو غياب الحواس.(محمد عوض الله، مجدي الشحات، 2006 :24)

وكما يُشار إلى لأطفال ذوي صعوبات التعلم بأنهم: من يعانون صعوبات في تعلمهم، ولا يستطيعون أن يصلوا إلى كامل إمكانياتهم الكامنة، ومن الممكن أن يكون هذا الطفل في مستوى من مستويات الذكاء " أقل من المتوسط، وأعلى من المتوسط"، كذلك من الممكن أن تكون عنده مشاكل في الدراسة لأسباب بعضها إدراكي، والآخر غير إدراكي، وقد يكون أولا يكون عنده مشاكل انفعالية.(هيثم يوسف ، 2007: 28)

وكما يُشار أيضاً إلى لأطفال ذو صعوبات التعلم بأنهم: من يعانون في الأداء الأكاديمي، ويكون مستوى الذكاء لديهم في حدود المتوسط على الأقل، يرجع ذلك إلى قصور فُجائي في قدرتهم على التركيز، والانتباه إلى موضوع معين، وهم الأطفال الذين يتطلبون طرائق تعليم خاصة؛ حتى يتمكن من استخدام كامل قدراتهم العقلية الكامنة لديهم. (نشوة نبيل ، 2007 : 22)

وكما تُعرف صعوبات التعلم بأنها مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات، وتتمثل في صعوبات التحدث أو القراءة أو الكتابة أو الاستدلال، والقدرات الرياضية، وهذه الاضطرابات تؤدي إلى خلل في الجهاز العصبي أو الضبط الذاتي ومشكلات الإدراك والتفاعل؛ ولكنها ليست سبباً مباشراً لظهورها. (سالم بن ناصر ، 2008: 18)

وأخيراً قُدم تعريفاً لصعوبات التعلم ينص على أنها: مصطلح يشمل الأطفال الأسوياء من حيث القدرات العقلية، وذوي ذكاء عادي أو مرتفع، ولا يعانون من إعاقات سمعية، أو بصرية، أو حركية، أو انفعالية، ومع ذلك يعاني هؤلاء الأطفال من صعوبات واضحة في اكتساب مهارات الاستماع، أو القراءة، أو الكتابة، أو أداء العمليات الحسابية. (سهير كامل، 2012 : 132)

ويستخلص الباحث من خلال عرض التعريفات السابقة بأنّه: إمكانية حدوث صعوبات التعلم في مختلف الأعمار، وقد تصاحب صعوبات تعلم حالات من الإعاقة، وهذا ما أوضحه تعريف كيرك وتعريف اللجنة القومية وكما يرى الباحث بأن أغلب التعريفات تتفق في النقاط التالية:

- تختلف صعوبات التعلم في درجتها ومدى شدتها.
- أسباب الصعوبة داخلية المنشأ، وليست خارجية
- أنَّ ذوي صعوبات التعلم يتمتعون بذكاء عادي ومتوسط وعال.

- وجود جوانب متعددة لصعوبات التعلم منها صعوبة الانتباه، والإدراك، والتذكر والقراءة.

الفروق بين صعوبات التعلم، والفئات الأخرى:

لايزال مفهوم صعوبات التعلم غير واضح ومحدد في الوقت الذي لابد أن تكون فيه صعوبات التعلم واضحة ومحددة، أو على الرغم من المحاولات العديدة التي أُجريت في هذا المجال بهدف تحديد هذا المفهوم وعزله عن المفاهيم والمصطلحات الأخرى التي من بينها :–

1. صعوبات التعلم والتأخر الدراسي:

نظراً لحداثة موضوع صعوبات التعلم، ولأن السمة الغالبة على الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم من المشاكل الدراسية، وانخفاض مستوى التحصيل، لذلك ارتبط هذا الموضوع في ذهن الكثير من التربويين في عالمنا العربي بموضوع التأخر الدراسي؛ لأن المظهر الخارجي لكل من صعوبات التعلم والتأخر الدراسي واحد، وهو المشاكل الدراسية وانخفاض مستوى التحصيل ورغم اتفاق الجميع على ذلك إلا أن الحقيقة غير ذلك تماماً، فكما أوضحت بعض المصادر فإن صعوبات التعلم تشير إلى أن الطفل ذي الذكاء المتوسط أو فوق المتوسط، والذي يعاني من قصور في انتباهه وإدراكه وتذكره، وهذا القصور غير مرتبط بقدرته العقلية، أو الجسمية، أو السمعية، في حين التأخر الدراسي مرتبط بالقصور والانخفاض في نسبة الذكاء. فالمتأخرون دراسيًا تقع نسبة ذكائهم بين (70 – 90%)، وهو ما يسمى بالفئة الحديثة، كما أن خصائصهم الجسمية والعقلية تختلف عن ذوي صعوبات التعلم. (ماجدة السيد عبيد، 2000 : 205، 206؛ إيهاب مشالي، 2008: 18، 19)

كما أنّ الأطفال المتأخرين دراسياً سلوكياتهم غير مرغوبة، وإحباط دائم مع تكرار تجارب فاشلة. والأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم تكون سلوكياتهم عادية قد يصحبها نشاط زائد.(بطرس حافظ، 2008 : 25)

2. صعوبة التعلم وبطء التعلم:

من ناحية الطفل بطئ التعلم Slow Learner فإنه يجب التنويه بداية إلى أنّ مصطلح بطء التعلم يشير إلى وصف حالة الطفل في التعلم من ناحية الزمن، أي: يشير إلى سرعته في تعلم ما يوكل إليه من مهام تعليمية، مقارنة بسرعة فهم وتعلم أقرانه في أداء نفس المهام التعليمية، فكثير من الذين تناولوا هذا بالدراسة أشاروا إلى أن هذا النوع من الأطفال يقضي زمناً يساوي ضعف الزمن الذي يستغرقه الطفل العادي في التعلم.(السيد عبدالحميد،2003 : 141)

ومن هنا كان وصف بطء التعلم يعد وصفاً لصيقاً بالناحية الزمنية أكثر مما هو التصاقاً بنواحٍ أخرى. إذ يعد مفهوم "بطء" مقابل لمفهوم "سريع"، وهي كلها مفاهيم تعتمد على الوجهة الزمنية، ومن هنا فإن الطفل البطيء التعلم إذا ما تم تعليمه في فصل دراسي عادي فإنه سوف يكون طفلاً متخلفاً من ناحية الإنجاز أو التحصيل، وذلك لعدم كفاية الزمن اللازم لتعلمه. (أشرف شريت، مروى حسني، 2008 : 28)

3. صعوبات التعلم والتخلف العقلي:

يذهب بعض المتخصصين إلى أن العديد من الأطفال ذوي الضعف العقلي الخفيف يتشابهون مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الكثير من الخصائص السلوكية، كما أن المشكلات المرتبطة بتعريف صعوبات التعلم لم تمنع من وجود اتفاقٍ عامٍ على استبعاد حالات التأخر العقلي من فئة صعوبات التعلم. فالأطفال ذوي صعوبات التعلم يظهرون تباعداً في الأداء الوظيفي لهؤلاء الأطفال في المجالات مساوياً تقريباً لأداء الأطفال العاديين في نفس السن. هذا على عكس الأطفال المتأخرين عقلياً الذين يكون

أداؤهم الوظيفي منخفضاً في معظم المجالات الاجتماعية والنفسية إن لم يكن فيها جميعاً. ففي الوقت نفسه الذي يعاني منه الأطفال ذوي صعوبات التعلم من مشكلات نوعية، يعاني الأطفال المتأخرون عقلياً من مشكلات تتصف بالعمومية والشمول.(مصطفى أبو المجد، 42:2002)

أنواع صعوبات التعلم:

شغلت صعوبات التعلم الكثير من رجال التربية، والفكر التربوي منذ زمن بعيد ولا يزال هذا الموضوع يشغل الكثير منهم طالما كان التعلم قائم ومستمر.

وفي إطار هذا الموضوع تمكَّن البعض من وضع تصنيف لهذه الصعوبات كخطوة لإعداد برامج لها، ومن هذه التصنيفات:

أولاً:صعوبات التعلم النمائية وتنقسم إلى:

- **صعوبات التعلم النمائية الأولية: Development learning disabilities**

تشمل الانتباه والذاكرة والإدراك، والتي تعتبر وظائف أساسية متداخلة مع بعضها البعض، فإذا أصيب بها الفرد فإنها تؤثر على النوع الثاني من الصعوبات النمائية. والتي منها :

1-اضطرابات الانتباه -فرط النشاط: Attention Deficit – Hyperactivity Disorder (ADHD)

ولقد تم وضع صعوبات الانتباه والذاكرة، والصعوبات الإدراكية ضمن الصعوبات الأولية، إذ تعتبر وظائف عقلية أساسية متداخلة مع بعضها البعض، فإذا أصيبت باضطرابات فإنها تؤثر على التفكير، واللغة الشفهية، وقد شملت صعوبات اللغة والتفكير الصعوبات الثانوية، إذ أنها تتأثر بشكل واضح بالصعوبات الأولية، وكثيراً ما تكون لها علاقة بصعوبات الانتباه، والتذكر، والوعي بالمفاهيم والأشياء والعلاقات المكانية.

(نور بطانيه، زليخا أمين، 2006 : 21 ؛ عصام جدوع، 2007 : 23 ،24)

ويعتبر مفهوم اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط من المفاهيم الحديثة نسبياً، وقد تعددت تعريفاته؛ نتيجة تعدد وجهات نظر العلماء واختلاف ميادينهم، حيث تناوله بالتعريف علماء الطب النفسي، والتربية، وعلم النفس، والصحة النفسية، ويتضح ذلك كما يلي:

تُعرَّف صعوبات الانتباه على أنَّها: أحد صعوبات التعلم النمائية التي تتعلق بالوظائف الدماغية، والعمليات العقلية المعرفية، التي يحتاجها الطفل لتكوين المفاهيم، وهناك ارتباط وثيق بين صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية.(زينب شقير، 2002 : 28)

ويُشار إلى صعوبات الانتباه، وفرط النشاط. بأنها: نمط دائم العجز أو صعوبة الانتباه، وفرط الانتباه، والاندفاعية توجد لدى البعض، ويكون أكثر تكراراً وتواتراً وحده، عما يلاحظ لدى الأفراد العاديين من الأقران من نفس مستوى النمو. (السيد علي، 2007: 104)

وكما يُشار إلى الطفل المضطرب الانتباه بأنَّه يتصرف كما لو تدفعه باستمرار، ويشعر بالضيق إذا جلس أو يصدر ضوضاء عالية، ويصعب عليه التركيز على المهام التي توكل له ويتشتت انتباهه بسرعة. (lerner ,2000:22)

2- صعوبات الإدراك:

يعود الإدراك إلى العملية النفسية التي تسهم في الوصول إلى المعاني من خلال الإحساس، وهو يعمل على تنظيم وبناء تفسير للمثيرات السمعية والبصرية واللمسية، وتحدث صعوبات الإدراك لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم نتيجة للتداخل أو التشويش عند استقبالهم المعلومات أو المثيرات عن طريق أحد الأنظمة أو الوسائط مع المعلومات أو المثيرات التي يستقبلونها من خلال وسيط آخر، مما يعكس انخفاضاً ملموساً في قدرات الأطفال على تحمل التداخل أو التشويش، وبالتالي فإنه يصعب على الأطفال

استقبال المعلومات أو المثيرات عبر الوسائط أو النظم الإدراكية المختلفة في نفس الوقت، كما يصعب عليهم إحداث تكامل بين مدخلات هذه الوسائط أو النظم فيصبح النظام الإدراكي لديهم ثقيلاً أو عاجزاً عن القيام بعمليات التجهيز والمعالجة بالفاعلية والكفاءة الملائمة. (عزة عبد المنعم رضوان، 2009 : 57)

وكما يُشار إلى صعوبات الإدراك بأنها: صعوبات في إدراك المفاهيم الأساسية مثل: الشكـل، والاتجاهات، والزمـان، والمكان، والمفاهيم المتجانسة والمتقاربة، والأشكال الهندسية الأساسية ،وأيام الأسبوع. (سهير كامل، 2012 : 138)

3 – صعوبات التذكر:

لقد أصبحت مشكلة الذاكرة في النصف الثاني من القرن العشرين من أكثر مشكلات علم النفس العلمية التي حظيت بالدراسة والاهتمام، وحققت تطوراً عظيماً، حيث يجري دراستها في فروع ومجالات عديدة، والتذكر يعتبر شرطاً رئيساً في الحياة النفسية، فبدونه لا يحدث تعلم؛ وبذلك فإن التذكر أحد الركائز الرئيسة في عملية الإدراك، وترتبط اضطرابات عمليات الذاكرة ارتباطاً وثيقاً بكل من اضطرابات عمليتي الانتباه والإدراك على أساس أن عمليات الانتباه وما تنطوي عليه من خصائص القصدية أو الإرادية.(جمال مثقال،21:2000)

والأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم عادة يفتقدون القدرة على توظيف أنواع الذاكرة بالشكل المطلوب، وبالتالي يفتقدون الكثير من المعلومات؛ مما يدفع المعلم إلى تكرار التعليمات والعمل على عرضها بطرق متنوعة.(John, 2003 ; 394 . 40)

4. اضطرابات التفكير:

تُعرَّف اضطرابات التفكير بأنَّها: المشكلات التي يواجهها الطفل في العمليات المعرفية اللازمة لتكوين المفهوم وتعميمه، وحل المشكلات وربط الأفكار ببعضها البعض

لتكوين أفكار جديدة، وبخاصة الأفكار المجردة لضعف في عدد المفردات أو ضعف المعاني الكاملة للمفردات. (راضي الوقفي، 2004: 272)

وكما يعرف اضطراب التفكير أيضاً بأنه: عدم القدرة على التفكير الحسي والتفكير المجرد، وقد يعاني هؤلاء الأطفال من عدم إعطاء الاهتمام الكافي للتفاصيل أو لمعاني الكلمات والقصور في تطبيق ما يتعلمونه. (بطرس حافظ ، 2009 : 45)

ثانياً: صعوبات التعلم الأكاديمية Academic disabilities:

وتستخدم تلك الصعوبات عندما يكون المستوى الأكاديمي للتلميذ أقل من المتوقع منه، وعندما يظهر التلميذ قدرة كاملة على التعلم ولكنه يفشل في ذلك على الرغم من تقديم التعلم المدرسي الملائم له، وحينئذ يكون لدى التلميذ صعوبة نوعية أو خاصة في القراءة أو الحساب. (ثناء الضبع، 2003: 205)

وكذلك تشمل صعوبة الكتابةDysgraphia وتُشكِل سوءًا في مجال الإملاء أو التعبير الكتابي، وصعوبة الرياضيات، وصعوبات التفكير، واضطراب الكلام.

(مصطفى نوري ،محمد الامام 2006 :222)

وتظهر صعوبات التعلم الأكاديمية في صورة انخفاض في القدرة على الفهم أو الإبدال بالكلام أو انخفاض القدرة العامة على القراءة، وانخفاض قدرة الفرد على اكتساب الحقائق المرتبطة بالأعداد أو تكوين وكتابة الأعداد والتفكير المتعلق بمجال الحساب، وذلك بصورة دالة على المستوى المتوقع وفقاً لمستوى الذكاء.(سهير كامل،2007: 359، 360)

وهي وثيقة الارتباط بالصعوبات النمائية وناتجة عنها، وترتبط بالمواد والموضوعات الدراسية كصعوبات القراءة، وهي نمط يصيب القدرة على تعرف الكلمة المكتوبة أو الاستيعاب أو تحليل الكلمة وتركيبها، وقد يظهر ضعف في تمييز الحروف

وعدم القدرة على التعامل مع الرموز وتركيب الحروف. (إيمان عباس، هناء رجب 50:2009،)

وهذا ما تؤكده دراسة عادل عبدالله، 2005)، ودراسة سليمان محمد سليمان (2005) ودراسة (صافينار كمال ، 2005)

وهناك العديد من الدراسات التي اهتمت بدراسة صعوبات تعلم الاكاديمية والمتمثلة في: صعوبات القراءة، والحساب، واللغة والتي منها: دراسة (هاجر سامي، 2009)، ودراسة (عنتر أحمد،2010)، ودراسة (غادة أحمد، 2011)، ودراسة (إيهاب عبدالعظيم،2011)، التي أسفرت نتائجها إلى إمكانية علاج وتخفيف صعوبات التعلم.

المداخل المفسرة لصعوبات التعلم:

لقد تعددت وتنوعت المداخل المفسرة لصعوبات التعلم تبعًا لاختلاف المهتمين بهذا المجال من علماء النفس، وقد حاولت تلك المداخل جمع الاتجاهات المتفرقة، وتعريفات الأفراد والمنظمات التي اهتمت بهذا المجال، ونستعرض أهمها بإيجاز على النحو التالي:

1. المدخل السلوكي. Behavioral Approach :

يعتمد هذا المدخل على تفسير المدرسة السلوكية لسلوك الإنسان بصورة عامة، والاضطرابات والمشكلات السلوكية بوجه خاص، إذ يرى أن أي اضطراب أو خلل سلوكي هو نتاج مباشر لخلل في عملية التعلم (خطأ في عملية التعلم)

كما يقوم هذا المدخل على التركيز المباشر على المشكلة أو السلوك المشكل ومحاولة العلاج عن طريق إحلال أنماط سلوكية فعالة محل نمط السلوك غير الفعال . (صلاح عميرة ،2005: 27 ؛ مراد علي ، 2006 : 20).

ويقوم هذا المدخل على عدد من الافتراضات أهمها :

– التركيز على المشكلة والسلوك الظاهر أكثر أهمية من الأسباب.

– هناك محكات سلوكية قابلة للتحديد تعبر عن نفسها من خلال التعلم الفعال للطفل.

– تحديد أسباب الصعوبات يساعد على تجنب أو منع المشكلات المستقبلية .

– تنشأ صعوبات التعلم نتيجة تكرار الفشل في اكتساب المهارات الأكاديمية الأساسية، مما يوحي بأن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يفتقرون إلى القدرة على النجاح .

– يلاحظ أن تركيز هذا المدخل على القياس والملاحظة والحكم الموضوعي في تناول الظواهر التربوية والنفسية قد أكسبه مصداقية ملموسة، هذا بالإضافة إلى قابلية التكنيكات والفنيات المستخدمة في هذا المدخل للتطبيق العملي، وتحقيق نتائج فعالة في العلاج.(هبة أمين ،2009: 14)

2. المدخل النمائي Development Approach:

يقوم التوجيه الأساسي للمدخل النمائي بالتركيز على الخصائص الرئيسية كنضج ونمو الطفل، ويفترض المؤيدون لهذا المدخل أن أي اضطراب أو تباعد في تتابع نمط النمو وتكامل الوظائف يقود إلى سلوكيات غير سوية متباعدة في الخصائص السلوكية المرتبطة بالتعلم، ولاختلاف معدلات النضج من طفل إلى آخر، وجّه بعض الباحثين اهتماماتهم إلى احتمال وجود حالة من عدم الانتظام، أي: الخلل في عملية النضوج كأحد الأسباب المؤدية لصعوبات التعلم، ويأتي (سلنجرلاند) في مقدمة أولئك الباحثين الذين أخذوا بهذا الاتجاه.

ويشير "سميث" (Smith) إلى أنَّ أصحاب هذا الاتجاه يذهبون إلى أن ذوي صعوبات التعلم يعكسون بطئاً في نضج العمليات البصرية، والحركية، واللغوية، وعمليات الانتباه التي تميز النمو المعرفي.

وفي هذا الاتجاه كشف أوبرين (Obrien) في دراسته عن قدرات الإدراك البصري الحركي على عينة من الأطفال تتراوح أعمارهم ما بين (5–8) سنوات، عن

وجود فروق دالة بين ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم الذين لا يعانون من صعوبات تعلم لصالح الطبيعيين.

وكما يُشير إلى أن هذه الافتراضات التي يقوم عليها هذا الاتجاه تتطلب أنْ تكون هناك معايير للنمو تشتق من الإطار الثقافي أو البيئة المحلية باعتبار أنّ النمو ومعدلاته تختل نسبته من إطار ثقافي إلى آخر. (صلاح عميره، 2005 : 24،25)

3. المدخل النفسي العصبي Neurops Psychologcal Approach:

يحاول المدخل النفسي العصبي ربط ما هو معروف من وظائف المخ بما هو مفهوم من سلوكيات الناس، حيث يرى أصحاب هذا المدخل أنّ إصابة المخ أو خلل المخ البسيط من الأسباب الرئيسة لصعوبات التعلم، إذ يمكن أن تؤدي الإصابة في نسيج المخ إلى ظهور سلسلة من جوانب التأخر في النمو في الطفولة المبكرة وصعوبات التعلم بعد ذلك، في حين أنَّ خلل المخ الوظيفي يمكن أن يؤدي إلى تغير في وظائف معينة تؤثر بالتالي على مظاهر سلوك الطفل أثناء التعلم، مثل: الاختلال في الوظائف اللغوية.

ويقوم هذا المدخل على بعض الافتراضات، منها: أن النمو السوي للجهاز العصبي المركزي ينطوي على خصائص كمية وكيفية، تختلف عن النمو غير السوي، من حيث الأبنية والتراكيب والوظائف، ويمكن التمييز بينهما باستخدام بطاريات الاختبارات النفس عصبية، وحدوث أي خلل أو قصور أو اضطراب في الجهاز العصبي المركزي لدى الطفل ينعكس تماماً على سلوكه.

محكات تشخيص صعوبات التعلم:

تحتاج عملية التعرف على صعوبات التعلم إلى جمع العديد من البيانات الإضافية واسعة المدى عن الطفل، وذلك قبل تعزيز ما إذا كان يعاني حقيقةً من إحدى الصعوبات أم لا، ويتطلب مثل هذا العمل بطبيعة الحال جهود الاختصاصيين النفسيين،

ويكون هذا الاختصاصي مؤهل لتطبيق الاختبارات الشخصية الفردية على الأطفال، وإعداد البرامج والتقييمات النفسية المناسبة لهؤلاء الأطفال، وسوف نعرض لأهم المحكات التي تُعين الاختصاصي في تحديد الطفل الذي يعاني من الصعوبة وهي:

1 محك المشكلات المرتبطة بالنضج:Maturity proplems

حيث نجد معدلات النمو تختلف من طفل لآخر، مما يؤدي إلى صعوبة تهيئة لعمليات التعلم، فما هو معروف أنَّ الأطفال الذكور يتقدم نموهم بمعدل أبطأ من الإناث؛ مما يجعلهم في حوالي الخامسة أو السادسة غير مستعدين أو مهيئين من الناحية الإدراكية لتعلم التمييز بين الحروف الهجائية قراءة وكتابة؛ مما يعوق عمليات التعلم، سواء كان هذا القصور يرجع لعوامل وراثية او تكوينية أو بيئية، ومن ثم يعكس هذا المحك الفروق الفردية في القدرة على التعلم. (نبيل حافظ، 5:2000 ؛ بطرس حافظ، 2008: 95)

2. محك الاستبعاد .Exclusion Criterion

وهو يقوم على استبعاد الحالات التي ترجع إلى الإعاقات العقلية أو الحسية، أو حالات الاضطرابات النفسية الشديدة، أو الحرمان البيئي الثقافي، أو الاقتصادي، والاندفاعية، والنشاط الزائد، وحالات خفض فرص التعلم(محمد جاد، 2003 :16؛ يحيى نبهان،2008 :19)(Roe , 2009; 24)

3. محك العمليات النيورولوجية:Neurological processes

ويعبر عن العمليات النيورولوجية بمصطلح الاضطرابات البسيطة في وظائف المخ، وتظهر في الاضطرابات الإدراكية، والأشكال غير الملائمة من السلوك كالنشاط الزائد، والاندفاعية، ونمو الشخصية عام (مصطفى القمش، محمد الإمام، 2006 : 233)

أسباب صعوبات التعلم:

لاتزال أسباب صعوبات التعلم غامضة؛ وذلك لحداثة الموضوع وللتداخل بينه وبين الإعاقة العقلية من جهة، وبين صعوبات التعلم والاضطرابات الانفعالية من جهة أخرى. إن الدراسات والتعاريف السابقة الذكر أجمعت على ارتباط صعوبات التعلم بإصابات المخ البسيطة، أو الخلل الوظيفي المخي البسيط، وترتبط هذه الإصابة بواحدة أو أكثر من العوامل التالية:

1. إصابة المخ المكتسبة:

لقد افترض أن أكثر الأسباب المؤدية لصعوبات التعلم تعـود إلى التلف الدماغي، أو العجز الوظيفي البسيط والمكتسب قبل وخلال أو بعد الولادة، وتشمل العوامل الجينية ونقص التغذية للأم خلال فترة الثلاث الأشهر الأولى من الحمل تسبب أنواع من الشذوذ المختلفة، وبالتالي تلف دماغي بسيط، بالإضافة إلى النمو الغير سوي للنظام العصبي للجنين بسبب تناول الأم الكحول والمخدرات خلال فترة الحمل، وتعود الأسباب التي تحدث خلال فترة الولادة إلى تلك الظروف التي تؤثر في الطفل خلال مرحلة الولادة أو قبلها بفترة قصيرة جداً، وتتضمن هذه الأسباب نقص الأكسجين وإصابات الولادة نتيجة لاستخدام الأدوات الطبية والولادة المتعسرة .

أما الأسباب ما بعد الولادة تتضمن الحوادث التي تؤدي إلى ارتجاج الدماغ، منها: السقوط من أعلي، أو تعرض الطفل لحادث، بالإضافة إلى أمراض الطفولة، مثل: التهاب الدماغ، والتهاب السحايا، والحصبة الألمانية، والحمى القرمزية التي يمكن أن تؤثر في الدماغ وأجزاء أخرى من النظام العصبي. (بطرس حافظ ، 2009 :24)

2 . العوامل الوراثية:

وتشير العوامل الوراثية إلى تلك العوامل والاستعدادات التي تنتقل من الوالدين إلى الأبناء أثناء عملية الإخصاب، عن طريق الجينات التي تحملها الكروموزومات. فقد أوضحت الدراسات انتشار صعوبات التعلم وخاصةً النوعية منها، مثل: صعوبات تعلم

القراءة Reading learning disabilities، ويدعم ذلك نتائج بعض الدراسات منها دراسة " (**2002**) ؛**Hallahan**" التي أجريت على عينة قوامها (276) من الأطفال ذوي عسر القراءة وأسرهم على أنّ (88%) من هؤلاء الأطفال ينتمون إلى أُسرٍ لها نفس التاريخ المرضي، كما أكدت نتائج الدراسة؛ على أهمية الدور الجيني في حدوث كل من صعوبات التعلم في القراءة والكتابة .

وكما أوضحت نتائج بعض الدراسات التي أجريت على التوائم المتماثلة خاصة انتشار صعوبات التعلم بين الأطفال في عائلات معينة، مما يرجح أن صعوبات التعلم يمكن أن تعزى في أغلب الحالات إلى أسباب وراثية، وقد ذهب "ديفيد سنتر" وزملاءه (2003) إلى أن صعوبات التعلم تقع لدى الذكور بنسبة أعلى إذا كان الأب قد عانى مشكلات مثيلة، كما أنَّها ترتبط بتشوهات مختلفة في الكروموزومات مثلما هو الحال في متلازمة كلاينفلتر، ومتلازمة داون تبرز لدى الإناث. (عبد المطلب القريطي، 2005: 416)

ويكثر انتشار صعوبات التعلم بين الأقارب من الدرجة الأولى عنه من عامة الناس، فعلى سبيل المثال فإن الأطفال الذين يفتقدون بعض المهارات المطلوبة لسماع الأصوات المميزة، والمفصلة للكلمات، من المحتمل أن يكون أحد الآباء يعاني من مشكلة مماثلة، وهناك بعض التفسيرات عن أسباب انتشار صعوبات التعلم في بعض الأسر، منها: أن صعوبات التعلم تحدث أساساً بسبب؛ المناخ الأسري. فعلى سبيل المثال فإن الآباء الذين يعانون من اضطراب التعبير اللغوي تكون قدرتهم على التحدث مع أبنائهم أقل، أو تكون اللغة التي يستخدمونها مشوهة وغير مفهومة، في هذه الحالة فإن الطفل يفتقد الأنموذج الجيد أو الصالح للتعلم واكتساب اللغة، وكذلك يبدو وكأنه يعاني من إعاقة في التعلم.(ربيع محمد، طارق عبد الرؤوف، 2008 :25)

3. التأخر في النضج:

يؤدي التأخر في بعض مجالات النمو لدى بعض الأطفال إلى ظهور صعوبات التعلم، إذا ما حدث ذلك أصبح العلاج أمراً ضرورياً، ومن الأفضل في الفترة التي تحدث فيها طفرة في النمو أن يكون إلى جانب الطفل من يعنى به ليعطي هذه الطفرة الأهمية اللازمة، ويتخذ التأخر النمائي أشكال عديدة، فقد يتأخر نمو دماغ الطفل فينمو أبطأ من المعتاد، أو يتأخر النمو الحسي لديه بما يجعله غير قادر على السيطرة على توازن وتوافق حركاته عندما يقف أو يجلس أو يمشي، وقد يتأخر في النطق فلا يقدر إلا في العام الرابع والخامس، أو قد يعاني من تأخر في بعض مجالات النمو كالإدراك السمعي، والإدراك البصري، والقدرة على التجريد، أو التذكر، أو بعض الوظائف الأخرى مما يؤثر في ظهور صعوبات التعلم. (محمد عدس، 2000 :41، 42)

4.البيئة الاجتماعية والثقافية:

للبيئة أثر على صعوبات التعلم، فمن الملاحظ أن أكثر الحالات شيوعاً في أوساط الأطفال الذين ينتمون للطبقات الاجتماعية الأقل حظاً، إذ يتناول الطفل بالتشكيل والتعديل وإكسابه العديد من النماذج السلوكية والمهارات، بحيث يمكن القول أن الملامح الرئيسة للطفل تحدد بدرجة كبيرة من خلال الأسرة، ومن هذه الفترة العمرية، تتفق آراء العلماء على أن الأسرة تشكل عاملاً أساسياً في إعداد الطفل للمدرسة بوجه خاص، والمجتمع بوجه عام، وتحديد اتجاهاته وميوله نحو التعلم. فقد أثبت علماء النفس والتربية، والاجتماع أن تدني المستوى الاقتصادي للأسرة لا يوفر للطفل المثيرات التربوية الكافية، والإمكانيات التي تساعد على نمو شخصيته، وقد توصلت الدراسات إلى أن أبناء الأسر ذات المستوى الاقتصادي المنخفض ظهرت لديهم صعوبات التعلم أقل من الأسر ذات المستوى الاقتصادي المرتفع. (أشرف عبد الغفار، 2004 :25)

وبهذا الصدد يُشير نبيل السيد في دراسته **(2000)** عن وجود فروق داله بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموجودين في المناطق الريفية والموجودين في المناطق

الحضرية في عوامل الانتباه والتوافق وعوامل التعلم البيئي لصالح الأطفال الموجودين في المناطق الحضرية.

وكما تؤكد دراسة حسن أديب (**2003**) والتي بعنوان صعوبات التعلم وعلاقتها بالحاجات النفسية والمناخ الأسري لدى الأطفال بمرحلة التعليم الابتدائي، وهدفت الدراسة إلى معرفة وتفسير العلاقة بين صعوبات التعلم والمناخ الأسري، وتكونت الدراسة على عينة قوامها 100 طفل وطفلة تم اختيارهم من 4 مدارس، وأسفرت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة وثيقة بين صعوبات التعلم والمناخ الأسري .

5. العوامل النفسية:

وتتمثل في الاضطرابات النفسية، والميل السلبي للتعلم، والتوتر العصبي، وعدم الثقة بالنفس، الانطواء، الاعتماد على الآخرين. (Gates & Beacock, 1997 : 19)

إضافة إلى ما سبق فإن العوامل النفسية كثيرة تسهم في صعوبات التعلم، فالأطفال ذوي صعوبات التعلم قد يظهرون اضطراباً في الوظائف النفسية الأساسية مثل الإدراك الحسي، والتذكر، وصياغة المفاهيم، ذلك أنه يمكن أن نجد بينهم على سبيل المثال من لا يستطيعون إدراك الجهات، أو تذكر المادة التي تعلموها حديثاً، أو تنظيم فكرة مهمة، أو كتابة جملة مناسبة .

كما تتمثل الأسباب النفسية في العيوب الخلقية مثل التهتهه، وكثرة الثرثرة بين الأطفال، والميل السلبي للتعلم، والتوتر، والقلق، وعدم الثقة بالنفس، والانطواء، والتسرع، والاعتماد على الآخرين. (إيهاب مشالي، 2008 : 29)

خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم:

يتميز ذوو الصعوبات التعليمية عادة بمجموعة من السلوكيات التي تتكرر في العديد من المواقف التعليمية والاجتماعية، والتي يمكن مراقبتها في المواقف المتنوعة، ومن أهمها:

1. الحركة الزائدة:

يتميز بشكل عام الأطفال الذين يعانون من صعوبات مركبة من ضعف في الإصغاء، الحركة والاندفاعية، ويطلق على تلك الظاهرة: باضطراب الإصغاء والحركة الزائدة (**ADH**)، وتلك الظاهرة مركبة من مجموعة صعوبات تتعلق بالقدرة على التركيز، وبالسيطرة على الدوافع، وبدرجة النشاط، وعُرِّفت حسب الجمعية الأمريكية للأطباء النفسيين كدرجات تطورية غير ملائمة من عدم الإصغاء، والحركة الزائدة، عادة تكون هذه الظاهرة قائمة بحد ذاتها كإعاقة تطورية بأداء الجهاز العصبي، وتتفق مع الصعوبات التعليمية(نور بطانية، زليخا أمين، 2006 : 27)

2. السلوك الاندفاعي:

نجد أنَّ الأطفال ذوي صعوبات التعلم يندفعون لعمل أشياء دون تفكير في العواقب، ويكونون تحت ضغط أو تفكير مفاجئ وغير متوقع، ويرتجلون إعطاء الحلول السريعة لمشكلاتهم بوقوعهم في الخطأ. (يحيي نبهان، 2008 : 43)

(Elliott,J, & place,M, 2000,55)

3. القابلية للتشتت:

يرتبط هذا السلوك بصعوبة الانتباه وثبوته لدى الطفل، ولكنه هنا على العكس فيكون الطفل ذو صعوبة التعلم أكثر سهولة في جذب الانتباه من مثير لآخر، مع عدم القدرة على تركيز انتباهه سوى فترات محدودة من الوقت؛ لذلك يتوزع انتباهه بين المثيرات المختلفة. (عزة عبد المنعم ، 2009 :22)

4. صعوبات في الذاكرة:

يوجد لدى كل فرد ثلاثة أقسام رئيسة للذاكرة، وهي: الذاكرة القصيرة، والذاكرة العاملة، والذاكرة البعيدة، حيث تتفاعل تلك الأجزاء مع بعضها البعض لتخزين واسترجاع المعلومات والمثيرات الخارجية عند الحاجة إليها، والأطفال الذين يعانون من صعوبات

تعليمية، عادة يفقدون القدرة على توظيف تلك الأقسام أو بعضها بالشكل المطلوب، وبالتالي يفقدون الكثير من المعلومات مما يدفع المعلم إلى تكرار التعليمات والعمل عدة مرات وبطرق مختلفة. (بطرس حافظ ، 2008: 75)

5. صعوبات في الإدراك:

الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من الاضطراب في الإدراك للمفاهيم الأساسية مثل الشكل والاتجاهات، الزمان، المكان، والأشكال الهندسية، كما يجدون صعوبة في كتابة الحروف بطريقة صحيحة، والتمييز بين الشكل السداسي والخماسي، كما لا يستطيعون التمييز بين الأصوات. (مصطفى القمش، خليل المعايطه، 2007 : 185)

فروض الدراسة

الفرض الأول:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم في التطبيق القبلي والبعدي لبرنامج تنمية العمليات المعرفية على مقياس الانتباه لصالح التطبيق البعدي.

الفرض الثاني

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم في التطبيق القبلي، والبعدي لبرنامج تنمية العمليات المعرفية على مقياس الادراك لصالح التطبيق البعدي.

منهج الدراسة وإجراءاتها

بعد الانتهاء من عرض الإطار النظري ومتغيرات الدراسة والدراسات السابقة، وتحديد فروض الدراسة سوف نتناول الإجراءات المنهجية والميدانية للدراسة، وكذلك الأدوات المستخدمة وصولاً إلى نتائج الدراسة.

أولاً: منهج الدراسة .

استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي الذي يعتمد على التصميم ذي المجموعة الواحدة "والقياس القبلي – البعدي "

ثانياَ: مجتمع وعينة الدراسة .

تكونت عينة الدراسة الحالية من (10) أطفال وطفلة من ذوي صعوبات التعلم وذلك من مجتمع عدده (122) بمرحلة رياض الأطفال بمدرسة ليبيا – غريان .

أدوات الدراسة .

1-اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة للذكاء إعداد (raven j. c) لقياس الذكاء .

2- بطارية تشخيص صعوبات التعلم النمائية .إعداد سهير كامل أحمد، بطرس حافظ

3- برنامج صعوبات التعلم النمائية. إعداد الباحث

4- اختبار الإدراك (عزة عبدالمنعم)

5- اختبار الانتباه (عبد الرقيب البحيري ، عفاف عجلان)

أولاً : بطارية تشخيص صعوبات التعلم (سهير كامل ، بطرس حافظ)

مكونات البطارية.

1- الانتباه ويشمل: الاستقبال البصري – الاستقبال السمعي – مدة الانتباه – استمرار الانتباه .

2- المعالجة المعرفية المتتابعة ويشمل: إدراك العلاقات البصرية – إدراك العلاقات المكانية – الإغلاق البصري – الإغلاق السمعي .

3- المعالجة المعرفية المتزامنة وتشمل: التمييز البصري – الذاكرة البصرية – التمييز السمعي – الذاكرة السمعية البصرية .

4- التخطيط ويشمل: مضاهاة الأشكال – حل الرموز الشفرية – تتبع المسار .

طريقة التصحيح.

يمنح الطفل درجة واحدة عن كل استجابة صحيحة، فالطفل الحاصل على أقل من 60% على كل اختبار من مكونات البطارية فإنه يعاني من صعوبات تعلم نمائية .

صدق وثبات الأداة .

طريقة التجزئة النصفية

قام الباحث بإيجاد معاملات الثبات لمكونات البطارية لتشخيص أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية بطريقة التجزئة النصفية بإيجاد معاملات الارتباط بين نصفى المقياس (البنود الفردية و البنود الزوجية) ثم إيجاد معامل الثبات لأبعاد البطارية كما هو مبين.

جدول رقم (1) معاملات ثبات مكونات البطارية لتشخيص أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية بطريقة التجزئة النصفية

المكونات	الاختبارات	معامل الارتباط بين نصفى المقياس	معامل الثبات
الانتباه Attention	1-الاستقبال البصري	0.82	0.90
	2-الاستقبال السمعي	0.84	0.91
	3-مدة الانتباه	0.86	0.93
	4-استمرار الانتباه	0.84	0.91
المعالجة المعرفية المتتابعة Successive	5- إدراك العلاقات البصرية	0.84	0.91
	6- إدراك العلاقات المكانية	0.83	0.91
	7-الإغلاق البصري	0.86	0.93
	8-الإغلاق السمعي	0.84	0.91
المعالجة المعرفية المتزامنة	9-التمييز البصري	0.86	0.93

Simultaneous	10–الذاكرة البصرية	0.83	0.91
	11–التمييز السمعي	0.84	0.91
	12–الذاكرة السمعية	0.85	0.92
التخطيط Planning	13–مضاهاة الأشكال	0.83	0.91
	14–حل الرموز الشفرية	0.84	0.91
	15–تتبع المسار	0.80	0.89

يتضح من جدول (1) ارتفاع قيم معامل الثبات مما يدل على ثبات الاختبار .

ثانياً: برنامج لتنمية خفض صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الروضة.

يختلف إعداد البرامج حسب المرحلة العمرية، فعندما نضع برنامج على مرحلة المراهقة يختلف عن إعدادنا لبرنامج لمرحلة الطفولة بكل مراحلها عن الأطفال في مرحلة الروضة، وخاصة أن ذوي صعوبات التعلم في حاجة إلى التقليل من هذه الصعوبات، ولقد أطلع الباحث على الدراسات السابقة والبرامج المتنوعة للأطفال ذوي صعوبات التعلم، والتي أوضحت طرق التعامل معهم، وبعض الأساليب التي يمكن اتباعها مع هؤلاء الأطفال للتخفيف من صعوبات التعلم لديهم، وبهذا يمكننا تحديد البرنامج وماهيته وأسسه وفنياته على النحو التالي:

ثانياً. مفهوم البرنامج:

يشار إلى البرنامج بأنه خطة محددة ودقيقة تشمل مجموعة المشاهد والمواقف والخبرات المترابطة والمتكاملة، بهدف تنمية قدرات الأطفال الذين أعد البرنامج من أجلهم، وإكسابهم مهارات معينة تتناسب وطبيعة نموهم الجسمي والعقلي، والانفعالي والاجتماعي، وتشمل الخطة أسلوب تنفيذ وأدوات التعلم والمدة اللازمة للتنفيذ، وكما يعرف البرنامج في الدراسة الحالية. بأنه مجموعة من الخبرات في صور مجموعة من

الأنشطة التربوية الهامة التي تتناسب مع خصائص الفئة التي أعدت من أجلهم بهدف رفع إمكانياتهم وتنمية قدرتهم.

ثالثاً. اختبار الانتباه.

قام الباحث بحساب الثبات بطريقة إعادة التطبيق على عينة قوامها (40) طفلا، وإيجاد معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني للمقياس بفاصل زمني قدره أسبوعين، وأسفرت النتائج عن معامل ثبات قدره (0,93) مما يدل على ثبات الاختبار.

رابعاً. اختبار الإدراك.

قام الباحث بإيجاد معامل الثبات بطريقة كرونباخ على عينة قوامها (50) طفلاً، وأسفرت النتائج إلى معامل ثبات قدره (0.93) مما يدل على ثبات الاختبار.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة :

استخدم الباحث في الدراسة الحالية الأساليب التالية :

- معادلة ألفا – كرونباخ
- اختبار ولكوكسون wilcoxon Test لحساب دلالة الفروق بالنسبة للمجموعات المرتبطة.

نتائج الدراسة .

أولاً. نتائج الفرض الأول والذي ينص على:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم في التطبيق القبلي والبعدي لبرنامج تنمية العمليات المعرفية على مقياس الانتباه لصالح التطبيق البعدي.

وللتحقق من صحة الفرض تم حساب دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم على مقاييس العمليات المعرفية في القياسين القبلي والبعدي باستخدام اختبار ويلكوكسون للأزواج غير المستقلة.

جدول رقم (2) يبين دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم في القياس القبلي والبعدي للانتباه

الأبعاد	القياس القبلي والبعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة	اتجاه الدلالة
نقص الانتباه	الرتب السالبة	10	5,10	51	7242,	0,01	لصالح البعدي
	الرتب الموجبة	–	––	–			
	المجموع	10					
النشاط الزائد	الرتب السالبة	10	5,52	55	2,733	0,01	لصالح البعدي
	الرتب الموجبة	–	–	–			
	المجموع	10					
التسرع	الرتب السالبة	10	5,31	53	2,612	0,01	لصالح البعدي
	الرتب الموجبة	–					
	المجموع	10					
مشكلات السلوك	الرتب السالبة	10	5,22	52	2,822		لصالح البعدي
	الرتب الموجبة	–	–	–			
	المجموع	10					
المجموع	الرتب السالبة	10	5,20	52	2,744		لصالح البعدي
	الرتب الموجبة	–	–	–			
	المجموع	10					

الدرجة الزائية = 2,58 عند مستوى (0,01) وتساوي 1,96 عند مستوى (0,05) .

يتضح من الجدول السابق رقم (2) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) بين متوسطات رتب درجات الأطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الانتباه بجميع أبعاده (نقص الانتباه – التسرع – النشاط الزائد – مشكلات السلوك) لصالح القياس البعدي.

ويمكن تفسير تحسن عملية الانتباه لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم عند تعرضهم لجلسات البرنامج حيث إن هؤلاء الأطفال قبل التعرض للبرنامج لديهم قصور في الانتباه فلا يستطيعون توجيه الانتباه نحو المثيرات المعروضة عليهم، وتحدد المثيرات ذات العلاقة بالمواقف والوعي بها، وعدم القدرة على نقل الانتباه بين المثيرات المعروضة عليهم، وكذلك يجدون صعوبة في استمرار المدى الزمني للانتباه إلى المثيرات، حيث يتسم بقصر المدى الزمني، كما أنهم يعانون من صعوبة في تسلسل عملية الانتباه، إضافة إلى ذلك فإن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم نشاط حركي زائد، واندفاعية، وقد يصاحب ذلك مشكلات السلوك، فلقد راعى الباحث هذه الخصائص للخفض من أي قصور مرتبط بعملية الانتباه بأبعاده، وأعراضه المصاحبة، حيث استخدم أساليب ومواقف داخل جلساته تعمل على جذب انتباه الطفل، باستخدام كافة المداخل (البصرية، والسمعية، واللمسية، والحركية) وتدريب الطفل على توجيه الانتباه نحو المثيرات المهمة المعروضة عليه، والتدريب على انتقاء الطفل للمثيرات، مع التأكيد على ضرورة تقليل المثيرات المعروضة على الطفل، بحيث لا يتم تشتيت انتباهه بين المثيرات الكثيرة، كما راعى الباحث في جلسات البرنامج التدريب على زيادة الانتباه من خلال القيام بجلسات تتضمن أنشطة تدور في نطاق اهتمامات الطفل، وكذلك تدريبه على المرونة في نقل الانتباه وتحسين تسلسله، ومراعاة التعزيز المستمر للأداء الطفل، مع احتواء البرنامج على جلسات تتضمن أنشطة سهلة يستطيع الطفل أداءها، ويستخدم فيها

مفردات مناسبة، وتعمل على جذب انتباهه، مع التأكيد على أن توجيهات البرنامج واضحة، وصريحة، ومبسطة للطفل، مما يساعده على أداء ما هو مطلوب منه داخل الجلسات بنجاح، وذلك يشعر الطفل بكفاءته في الأداء، الأمر الذي يشجعه على الاستمرار، وبذلك يتحسن الأداء تدريجياً، وهذا ما قام به البرنامج، وما أشارت إليه النتائج.

كما تضمنت جلسات البرنامج عملية الانتباه وما يرتبط به من خصائص سلوكية كالنشاط الزائد والاندفاعية، فتضمنت الجلسات تدريباً للطفل على الالتزام بالتعليمات الموجهة له وتجزئة المهام التي عليه أداؤها، وتعزيزاً للسلوك المرغوب والمتزن، وتفريغاً للطاقة، وبذلك ظهرت النتائج السابقة حول انخفاض معدل النشاط الزائد، والاندفاعية، ومن الجدير بالذكر أن البرنامج عمل على تفعيل دور الطفل في كل الجلسات، فيكون إيجابياً ومشاركاً بطريقة فعالة الأمر الذي يزيد من الثقة بالنفس، ويعمل على تأكيد الذات، وبالتالي يخفض من مشكلات السلوك، التي ترتبط بقصور الانتباه، كما ورد بالتراث النظري وهذا يتفق مع دراسة (عزة عبدالمنعم، 2008)

النتائج المتعلقة بالفرض الثاني. والذي ينص على

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم في التطبيق القبلي، والبعدي لبرنامج تنمية الانتباه والإدراك على مقياس الإدراك لصالح التطبيق البعدي.

وللتحقق من صحة الفرض تم حساب دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم على مقياس الإدراك في القياس القبلي، والبعدي باستخدام اختبار ويلكوكسون للأزواج غير المستقلة .

جدول رقم (3) يبين دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم في القياسين القبلي – والبعدي لعملية الإدراك.

الأبعاد	القياس القبلي والبعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة	اتجاه الدلالة
تآزر بصري حركي	الرتب السالبة	–	–	–	2,833	0,01	لصالح القياس البعدي
	الرتب الموجبة	10	5,22	52			
	المجموع	10					
الشكل والأرضية	الرتب السالبة	–	–		2.877	0,01	لصالح القياس البعدي
	الرتب الموجبة	10	5,13	51			
	المجموع	10					
ثبات الشكل	الرتب السالبة	–	–		2,8222	0,01	لصالح القياس البعدي
	الرتب الموجبة	10	5,11	51			
	المجموع	10					
الموضع في الفراغ	الرتب السالبة	–	–	–	2,877	0,01	لصالح القياس البعدي
	الرتب الموجبة	10	5,37	53			
	المجموع	10					
العلاقات المكانية	الرتب السالبة	–	–	–	2,801	0.01	لصالح القياس البعدي
	الرتب الموجبة	10	5,44	54			
	المجموع	10					

Z= 2,58 عند مستوى (0,01) = 1,96 عند مستوى (0,05)

يتضح من الجدول رقم (3) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) بين متوسطات رتب درجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الإدراك بجميع أبعاده لصالح القياس البعدي.

ويمكن تفسير تحسن عملية الإدراك البصري للأطفال في ضوء محتوى البرنامج، فقد كان يعاني هؤلاء الأطفال قبل تعرضهم للبرنامج من قصور في التناسق الحركي البصري، وعدم القدرة على التمييز بين المثيرات البصرية، وتحديد الخصائص المتعلقة بالمثيرات، ومن حيث إدراك العلاقات بينها، وتحديدها من بين عدة مثيرات متداخلة، وعليه تضمن البرنامج مجموعة من الأنشطة تساعد على التآزر البصري والحركي من خلال الألعاب الحركية الصغيرة، والدقيقة، واستخدام الأدوات الصغيرة، وتقديم جلسات أنشطة للتدريب على إدراك العلاقات بين الأشياء، وإدراك ثبات الشكل، والموضع في الفراغ، وتمييز الشكل والأرضية، مما حقق هدف الدراسة الحالية، وعمل على تنمية الإدراك البصري بأبعاده لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

التوصيات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج حول برنامج لتنمية بعض العمليات المعرفية للأطفال ذوي صعوبات التعلم يمكن للباحث تقديم بعض التوصيات وهي:

1. الاهتمام بعمل دورات تدريبية للآباء والمعلمين لتدريبهم على كيفية تنمية العمليات المعرفية بأبسط الأساليب .
2. الاهتمام من قبل المؤسسات الإعلامية في توعية المجتمع بالأساليب الصحيحة للتعامل مع الطفل في سن مبكرة.
3. الاهتمام بالتأهيل المهني للمعلمين في الروضة.
4. ضرورة الاهتمام بمعرفة مستوى قدرات الطفل وعدم التعامل مع جميع الأطفال على أنهم مستوى واحد وتدريسهم في فصل دراسي واحد.

المقترحات .

من خلال نتائــج الدراسة الحاليــة ومن خلال تفاعل الباحــث مع هذه الفئــة من

الأطفال فقد اقترح الباحث إجراء بحوث في الموضوعات الآتية.

1. فاعلية الفنيات السلوكية في خفض صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال ما قبل المدرسة .
2. برنامج لتنمية الدافعية لدى طفل الروضة.
3. استخدام برنامج الكمبيوتر لتنمية المهارات القراءة والكتابة لدى طفل الروضة.
4. دراسة أثر البيئة الأسرية على مدى اكتساب الطفل القدرة على الانتباه والتركيز.

ملخص الدراسة

برنامج إرشادي لتنمية بعض العمليات المعرفية(الانتباه– الإدراك) لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم .

تهدف الدراسة الحالية لإعداد برنامج لتنمية بعض العمليات المعرفية (الانتباه – الإدراك) لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية، وطبقت الدراسة على عينة قوامها (10) أطفال تتراوح أعمارهم ما بين 4 – 6 سنوات، والعمل على تنمية مستوى الانتباه – والإدراك لديهم من مدرسة ليبيا الكائنة بمنطقة غريان، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، الذي يقوم على دراسة أثر بين متغيرين إحداهما مستقل(البرنامج) والآخر تابع (العمليات المعرفية) واستخدم الباحث التصميم ذو المجموعة الواحدة كأحد تصميمات المنهج التجريبي، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي على مقياس الانتباه، والإدراك أي: أسفرت نتائج البحث إلى أن هناك فرق بين درجات الأطفال قبل تطبيق جلسات البرنامج وبعد التطبيق. ولصالح القياس البعدي

A counseling program for developing specific cognitive processes among children with learning disabilities

Abstract

The purpose of the present study was to develop a counseling program for enhancing specific cognitive processes (Attention –Perception) among children with developmental learning disabilities. The suggested program included kinetic, Artistic and reading activities. Method: The program was performed on 10 children (4-6 years) with learning disabilities recruited from Libya primary school – Gharyan. Results: Comparing subject's scores on cognitive measures pre and post application revealed an increase for the sake of post application phase; this ensured the efficacy of the suggested program in developing attention and perception processes.

قائمة المراجع

1) إيهاب عبد العظيم مشالي(2008): صعوبات تعلم الرياضيات وعلاجها بالتعزيز، لقاهرة ، دار النشر للجامعات.
2) بطرس حافظ بطرس (2008): صعوبات التعلم، الرياض، الزهراء
3) بطرس حافظ بطرس (2008): صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية، الرياض، الزهراء.
4) بطرس حافظ بطرس (2009): تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
5) ثناء يوسف الضبع(2003): تربية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، القاهرة، دار الفكر العربي.
6) جمال مثقال مصطفى قاسم(2000): أساسيات صعوبات التعلم، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.
7) راضي الوقفي(2003): تقييم تعريفات صعوبات التعلم، مجلة صعوبات التعلم، العدد 2.
8) راضي الوقفي (2004): أساسيات التربية الخاصة، عمان، دار جهينة للنشر والتوزيع.
9) ربيع محمد، طارق عبد الرؤوف (2008): الإدراك البصري وصعوبات التعلم، عمان، اليازوري للنشر والتوزيع.
10) زينب شقير (2002): اضطرابات اللغة والتواصل، القاهرة، النهضة المصرية.
11) سالم بن ناصر سعيد (2008): فاعلية برنامج لعلاج صعوبات تعلم القراءة، سلطنة عمان، رسالة دكتوراه غير منشورة ، معهد الدراسات العربية، القاهرة.
12) سامي محمد ملحم (2002): صعوبات التعلم، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

13) سعيد حسني العزة (2006) صعوبات التعلم، المفهوم والتشخيص، والأسباب أساليب التدريس واستراتيجيات العلاج، عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

14) سهير كامل أحمد (2007): سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، مركز الإسكندرية للكتاب.

15) سهير كامل أحمد (2012):اضطرابات الطفولة المبكرة وتأخر النمو والإعاقات، الرياض، مطابع العصر.

16) سهير كامل أحمد(2012):التدخل المبكر وطفل ماقبل المدرسة، الرياض، مطابع العصر.

17) سهير كامل أحمد، بطرس حافظ بطرس(2010): بطارية ذوي صعوبات التعلم النمائية التدخل والتشخيص .

18) السيد عبد الحميد سليمان (2003): صعوبات التعلم، تاريخها ومفهومها، تشخيصها، القاهرة، دار الفكر العربي.

19) السيد علي سيد(2007): التوعية من الإعاقة الأساليب والوسائل، الرياض، دار الزهراء.

20) صلاح عميره علي (2005): صعوبات تعليم القراءة والكتابة، دار الحنين، عمان

21) عادل عبدالله محمد(2009): التعلم العلاجي للأطفال ذوي صعوبات التعلم، القاهرة، دار الرشاد.

22) عزة عبد المنعم رضوان (2009): برنامج لتنمية العمليات المعرفية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم، رسالة دكتوراه، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.

23) عصام جدوع (2007): صعوبات التعلم، عمان، دار اليازوري.

24) ماجدة السيد عبيد (2000): تعلم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة، عمان، دار الصفا للنشر والتوزيع.

25) محمد عبد الرحيم عدس (2000): صعوبات التعلم،عمان، دار الفكر للطباعة والنشر.

26) محمود عوض الله سالم، مجدي محمد الشحات (2006): صعوبات التعلم التشخيص والعلاج ، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

27) مصطفى حسين باهي، أمينه شلبي(1998): الدافعية نظريات وتطبيقات، القاهرة مركز الكتاب للنشر والتوزيع.

28) مصطفى نوري القمش، محمد صالح الإمام (2006): الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، أساسيات التربية الخاصة، عمان، الطريق للنشر والتوزيع.

29) نشوة نبيل يوسف (2007) فاعلية برنامج في المهارات اليدوية والفنية لتحسين مفهوم الذات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، رسالة ماجستير، كلية الآداب للبنات، جامعة عين شمس، القاهرة.

30) نور بطانيه، زليخا أمين (2006): صعوبات التعلم لذوي الاحتياجات الخاصة، الأردن، عالم الكتب الحديث.

31) هبه محمد أمين(2009): برنامج لتنمية الإدراك السمعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة .

32)هيثم يوسف راشد (2007): برنامج تدريب لذوي صعوبات التعلم، عمان، دار الحامد.

33) Elliott,J,&Place,M.(2000) children in difficulty; A guide to understanding and helping. First published London Rout ledge group

34) Gates b. &Bcacack, C. (1997): Dimension of learning disabilities London: Bailleretinall

35) John, M.(2003). Memory for Every Day Information in students with learning Disabilities . Journal of learning Disabilities, vol 3, pp 394;406
36) Lokanadha, G &Ramar, R &Kusuma, A (2003). Educaion of children with special Needs. New Delhi; Discovery Publishing House
37) Lerner .J, (2000) learning disabilities theories , and teaching strategies Boston ; Houghton Mifflin
38) Nimh ,national Institute of ment al health (2000) : learning disabilities the paper come from nit,, http //www nimh. Gov public at/hearndis,htm p23
39) Roe , M (2009) learning disabled students in the composition classroom ; technology, & lessons from land mark college .MD , the faculty of addran college of liberay arts , texas Christian university.

د. صالح المهدي الحويج
جامعة الزيتونة

مقدمة البحث

إن رحلتنا مع هذا البحث قد بدأت بالعزم على دراسة هذا الموضوع بعد معايشة ومعاناة نفسية ومخاض فكري لمسناه من خلال احتكاكنا العملي والمباشر مع فئة من العاطلين عن العمل، ووقوفنا على مدى معاناتهم وعمق تجربتهم السلبية، وإحساسنا بالمشاركة الوجدانية معهم انطلاقاً من كوني إنسان يحمل في داخله سر الإنسانية أو كمتخصص في مجال الصحة النفسية يعمل قصار جهده لتخفيف المضاعفات النفسية عن هؤلاء وغيرهم من المترددين على المصحة النفسية، والذي ما لبت أن تطور ونما وتجسد في إشكالية أساسية لبحثنا هذا، وهي التي ترجمناها إلى فرضيات إجرائية لعلنا نجد الجواب الشافي والمقنع، معتمدين في الوصول إلى ذلك على اختيارنا لمجال معين وأدوات محددة نستقي من خلالها البيانات المستمدة من المعطيات الميدانية لمجتمع البحث، ولا شك أن هاته المنهجية العلمية خففت آلام المخاض بولادة جديدة، دون أن يعني ذلك نهاية المطاف، فولادة الجنين هي بداية تلمس الطريق، ورغم أننا حاولنا صادقين بعد كل تمحيص وفحص لواقع هاته العينة وفهم كل ما يخص واقعهم، إلا أن صعوبة حالهم ووطأة الأمر عليهم جعلنا نملك الجرأة ونهمس في أذن كل فرد في بلدي الحبيب. أب، أخ، أم، مسؤول وغير مسؤول، متعلم وغير متعلم، متخصص في التخطيط أو التعليم ... الخ، إننا كلنا مسؤولون عن هذا الواقع الأليم لهاته الفئة، لذا لابد من تضافر الجهود لبلورة بعض الأفكار القابلة للتطبيق على مستوى التخطيط التنموي العام، أو على مستوى ما تقوم به بعض المؤسسات المتخصصة بالخصوص.

ولا شك أن مجتمعاتنا العربية والمجتمع الليبي واحد منها تشهد مرحلة تحول كبرى تتميز بمحاولات الاستفادة والتوفيق ما بين التراث والحداثة أوالأصالة والمعاصرة كما يسميها البعض، وبقدر ما يدعو ذلك إلى اللحاق بركب المجتمعات المتطورة والمتقدمة فإنه يطرح أيضاً مشكلة المناهج والوسائل المؤدية لذلك التطور والتحول.

ويبقى الإنسان هو الغاية وهو الوسيلة في كل ذلك، وهو الرأسمال الأساسي في مرحلة التفتح على المستقبل، ومن هنا تأتي أهمية دراسة كافة جوانب الإنسان من حيث النمو والتفاعل، في صحته ومرضه، في سعادته وهمه، في فرحه وحزنه، في علاقته بذاته وبالآخر في بيته وعمله، ومن هنا على وجه الخصوص آتت محورية موضوع مشاعر الاغتراب وعلاقتها باضطراب الهوية لدى عينة من المترددين على العيادة النفسية بمصحة الرحمة طرابلس، ومصحة الحياة مصراته من العاطلين عن العمل وعلاقة ذلك بسلوكهم الإجرامي.

إشكالية البحث :

لا شك أن إشكالية البحث تعتبر العمود الفقري للبحث، وهو ما يستوجب صياغتها في تساؤلات إجرائية تستهدف خطوات البحث الإجابة عنها من خلال التساؤلات الآتية :

- ما العلاقة بين مشاعر الاغتراب لدى العاطلين عن العمل واضطراب الهوية ؟
- هل للبطالة دور في مشاعر الاغتراب ؟ وهل لذلك علاقة باضطراب الهوية ؟
- ما هي أسباب البطالة ؟ وهل هناك علاقة بين البطالة وانحرافات الأفراد والمجتمع؟
- هل هناك علاقة بين مدة البطالة ومشاعر الاغتراب واضطراب الهوية ؟
- هل هناك علاقة بين اضطراب الهوية ومشاعر الاغتراب والسلوك الإجرامي ؟

الواقع أن الإجابة على هذه الأسئلة تطرح إشكالات مازال البحث العلمي في هذا المجال لم يحسم فيها بشكل نهائي نظراً لتعقد الظاهرة وكثرة تشابك العوامل المتداخلة في تكوينها، وهذا ما يدعم ضرورة القيام بهذا البحث في المجتمع الليبي.

أهداف البحث : يهدف البحث إلى ما يلي :

1-التعرف على مشاعر الاغتراب و اضطراب الهوية لدى عينة البحث.

2-التعرف على العلاقة بين مشاعر الاغتراب واضطراب الهوية والسلوك الإجرامي لدى عينة البحث.

3-التعرف على أسباب مشاعر الاغتراب واضطراب الهوية لدى عينة البحث.

رابعا : أهمية البحث : تنبثق أهمية البحث مما يلي :

1-من دورنا كمتخصصين في مجال الصحة النفسية نسعى لفهم المشكلات النفسية والاجتماعية من خلال إخضاعها إلى الفهم والضبط والتحكم من خلال منهج علمي يخضع الظواهر للقياس حتى يتسنى التفسير في ضوء النتائج المستخلصة من البحث التي تقدم تنبؤاً لمسار الظاهرة يساعد الجهات المختصة في العمل على الإعداد الجيد لكيفية الوقاية والعلاج.

2-تكمن أهمية البحث أيضا في تناوله لموضوع مشاعر الاغتراب واضطراب الهوية، وهي مدخلات للآفات المرضية التي تحدث في الآونة الأخيرة كانتشار المخدرات،والعنف وسلوك الانحراف السيكوباتي.

3-من ندرة الدراسات السابقة في هذا الموضوع على حد علم الباحث.

4-تقديم معلومات مستقاة من المعطيات الميدانية تهم المرشدين النفسانيين والمسؤولين والآباء والمربين.

خامساً : المفاهيم الإجرائية:

1-الهوية / الاغتراب :

هي حصيلة لمجموعة من أنساق العلاقات والدلالات التي يستقي منها الفرد معنى لقيمته، ويضع لنفسه في ضوئها نظاماً يشكل في إطاره هويته بحيث تتوفر له من جراء ذلك إمكانية تحديد ذاته داخل الوسط السوسيو ثقافي باعتباره نظاماً مرجعياً على المستوى السلوكي.

والإحساس بالهوية يكتسبه الفرد من خلال نموه النفسي والاجتماعي، ذلك الإحساس الذي يقوم بدور حيوي في تحديد حوافز الفرد واتجاهاته وردود أفعاله، لذلك تكتسب الهوية مكانة أساسية في التصرف الفردي، فالطاقات والغرائز لم تعد تعتبر كما كان الأمر في الماضي، منبعا للأفعال والتصرفات؛ بل أصبحت من وجهة نظرنا بمثابة أنظمة ضابطة للسلوك، بحيث أن كل سلوك قصدي ينطوي على معنى معين، ويأتي وليد اختيار مسبق، ومن التمثلات التي يكونها الفرد عن ذاته وعن القيمة التي يعطيها لنفسه في إطار التقويم الذاتي.

وتحقيق الهوية هو تحديد الفرد لمن يكونه وما سيكونه بحيث يكون المستقبل المتوقع هو امتداد واستمرار لخبرات الماضي، وتكون خبرات الماضي متصلة بخبرات الحاضر.

أما الاغتراب كما يراه إريكسون هو تشتيت الأنا الناتج عن عدم القدرة على صياغة وتطوير وجهة نظر متماسكة نحو العالم وموقف الفرد منه، ومعظم أشكال الاغتراب عنده تدور حول الانعزال المهني، والانعزال الشخصي، وكلها مؤشرات لمتاعب الهوية وتأزمها وعند أحمد خيري عبد الحافظ فهو وعي الفرد بالصراع القائم بين ذاته والبيئة المحيطة به والمحبطة له بصورة تتجسد في الشعور بعدم الانتماء والسخط والقلق والعدوانية، وما يصاحب ذلك من فقدان للمعنى واللامبالاة، ومركزية الذات والانعزال الاجتماعي. (زينب شقير، 2001: 347)

وعند فروم هو فقدان الإنسان لذاته المتميزة أو المميزة عن الآخرين تجعله لا يستشعر "آنيته" مما يجعله لا يشعر بالأمان وينتابه القلق، والإنسان المغترب هو غريب عن ذاته لا يجد نفسه كمركز لعامله، إنه خارج عن الاتصال بنفسه كما هو خارج عن الاتصال بالآخرين.

والاغتراب هو فقدان النفس لذاتها والتشيؤ بذات ليست هي ذاتها الحقيقية، وإن فشل الفرد في تحديد هويته بصورة إيجابية قد يجعله يتخذ لنفسه هوية سلبية لا يقرها

المجتمع.

إن تحقيق الهوية بجوانبها المتعددة نفسية اجتماعية، اقتصادية، دينية، سياسية، جنسية، ثقافية، مطلباً أساسياً من مطالب الفرد الحياتية، وكلما نجح الفرد في تحقيق التلاؤم مع المتغيرات والظروف التي يحيا فيها وفي تحقيق قدر معقول من التوافق النفسي الاجتماعي كلما شعر بالرضا واقترب من درجات الصحة النفسية المناسبة والضرورية للحياة، أما إذا اضطربت هوية الفرد لأي سبب فإنه سيكابد ويعاني مشاعر الألم والقلق والخوف، وعدم الثقة والمشاعر الاكتئابية والرفض لكل ما حوله، وبالتالي معايشة مشاعر الاغتراب. وهو ما يؤدي إلى تمثلات سلبية عن الهوية النفس اجتماعية، مما يجعل الفرد في موقف طارد ورافض لظروف الحياة. (مصطفى حدية، 1996: 190)

أما فيكتور فرانكل فيرى أن وجود معنى في حياة الفرد أمر ضروري ومهم لأنه من شأنه أن يجنبه مشاعر الاغتراب، فإرادة المعنى هي القوة الدافعية الأولية للإنسان، وأن أساس إرادة المعنى هو الشعور بالمسؤولية؛ فكل شخص له مهمة ورسالة في الحياة، ومن يمتلك سبباً يعيش من أجله فإنه يستطيع غالباً أن يتحمل بأي طريقة وبأي حال. (فرانكل فيكتور، ترجمة طلعت منصور، ب.ت: 59-67)

أما هورين فترى في الاغتراب التعبير عما يعانيه الفرد من انفصال عن ذاته وعدم فهمه ماذا يكون في الحقيقة، ونتيجة لافتقاره عن فهم هويته فإنه يحيا حياة من نسيج تصوره ويفتقد الاهتمام بالحياة، وهو في جو زائف مع نفسه ومجتمعه، لذلك يشعر بالعزلة الاجتماعية، والتشيؤ، واللامعيارية، والعجز والقلق، لذا فإن قهر الإحساس بالاغتراب يستند إلى إحساس قوي بالهوية.

لذلك فإن الفرق بين إحساسنا بهويتنا أم شعورنا بالاغتراب يكمن في مدى إحساس الفرد والمجتمع "بمن هو ومن يكون" (إحساس الهوية)، فعندما يعي الإنسان أنيته وتصبح هذه الأنا هي المحركة لأفعاله ومنجزاتها فذلك هو الوجود الإنساني، أما

فقدان الإنسان لهذه "الآنية" وعدم الوعي بها وسيطرة أفعاله عليه لتصبح بمثابة إرادة خارجية محركة له في غيبة وعيه، ويصبح أقرب ما يكون إلى أشكال الطبيعة، فذلك هو الاغتراب وعدم تعيين الهوية.

وبالفعل. فبقدر ما يكون بناء مثل هذه الهوية ضرورياً وأساسياً على المستوى النفسي الاجتماعي، فإنه يوفر بعض التوازن الرامي إلى تحقيق نوع من الالتحام مع الجماعات التي تنتمي إليها تلك الشخصية. (فرحات محروس، 1999: 55)

2-العاطلين عن العمل والبطالة :

العاطلين عن العمل هم الأفراد الذين لم يتحصلوا على فرص عمل وفقاً للتشريعات والقوانين المعمول بها في بلدهم. والبطالة من المشكلات التي تعاني منها كثير من الدول النامية، وتشتد وطأة البطالة إذا ما كانت بين الشباب، وتعرف البطالة بأنها خلو الأشخاص من العمل مع قدرتهم عليه وبحثهم عنه بسبب زيادة الأفراد المؤهلين مهارياً ومهنياً للقيام بعمل ما، أو مهنة ما عن المعروض في سوق العمل من وظائف تتناسب مع كل فرد من حيث إعداده ومهارته ومرتبه وخلوه من أي إعاقة جسدية أو جسمية أو نفسية تتعارض مع العمل المفروض.

ويقصد بالبطالة "خلو الأشخاص من العمل مع قدرتهم عليه وبحثهم عنه بسبب زيادة الأفراد المؤهلين مهارياً ومهنياً للقيام بعمل ما، أو مهنة ما عن المعروض في سوق العمل من وظائف تتناسب مع كل فرد من حيث إعداده ومهارته وأجره وخلوه من أي إعاقة جسدية أو حسية تتعارض مع العمل المعروض. (مصطفى حدية، 1996: 189)

أما رشاد موسى ومديحة الدسوقي فينظرا للبطالة بأنها تعد من المشكلات التي تعاني منها جميع البلدان النامية والمتقدمة، وتشتد وطأة البطالة إذا كانت بين فئة الشباب الذي أعد خصيصاً لدفع عجلة التقدم والتنمية. (رشاد موسى، 2000: 305)

وتتخذ البطالة أشكالاً متنوعة منها البطالة السافرة، والبطالة المقنعة، والبطالة الاختيارية، البطالة الفنية، البطالة الموسمية، البطالة الهيكلية، وأما العوامل التي تؤدي

إلى البطالة فمنها: التوسع في التعليم الجامعي، إهمال التعليم التقني والفني في المرحلة المتوسطة، الزيادة السكانية، الهجرة من الريف إلى المدينة، الروتين الإداري، الوساطة والمحسوبية، دكتاتورية الإدارة.www.elssafa.com

والأفراد الذين تمزقهم البطالة نفسياً واجتماعياً يعانون ضغوطاً نفسية نتيجة صعوبة تحقق ما يصبون إليه، وعدم ممارسة الحياة العملية، وهو ما يهيئ ويخلق أرضية خصبة لمشاعر الاغتراب وتأزم الهوية، وهو ما يبرعم كثيرا من الأمراض النفسية والعقلية والانحرافات السلوكية والاجتماعية المضادة للمجتمع، وهو ما يحتاج إلى وقاية شاملة وعلاج مناسب يبدأ من التربية التي تسهم في إحداث التفاعل الاجتماعي، وفي تشكيل هوية الفرد بشكل سلبي أو إيجابي، سواء بتحقيق أو بتأزم مشاعر الاغتراب للهوية الفردية والهوية الاجتماعية.

فالتربية ليست مسألة مهنية فحسب، وإنما رسالة تعليمية إنسانية نفسية ذات حركة دائمة تستهدف التدريب والتفتح والفهم لمساعدة الإنسان على تنمية إنسانيته، والمهارات المرتبطة بها في إطار من الحوار التربوي النفسي الاجتماعي البناء، فالعملية التربوية النفسية أمر محفوف بالمصاعب المرتبطة بشخصية الآباء والمربين واتجاهاتهم ومستواهم الاجتماعي الاقتصادي الثقافي، كما هي مرتبطة أيضا بشخصية الأفراد ونضجهم وطبيعة نموهم وحاجتهم، والوسائل والإمكانات المادية والفيزيقية والثقافية والاقتصادية المتاحة لهم.

3-السلوك الإجرامي :

السلوك الإجرامي هو نمط من أنماط السلوك ينتج عن حالة إحباط ويكون مصحوباً بعلامات التوتر ويحتوي على نية مبيتة أو غير مبيتة، شعورية أو لا شعورية لإلحاق ضرر مادي أو معنوي بكائن حي أو بديل عن كائن حي.

ويعرفه "شتراوس" بأنه استجابة لمثير خارجي تؤدي إلى إلحاق الأذى بشخص آخر، وهذه الاستجابة تكون في شكل فعل عنيف مشحون بانفعالات الغضب والهياج

والمعاداة، نتيجة إعاقة أو إحباط. أما (سمير نعيم) فيرى أن السلوك الإجرامي عبارة عن العملية التعويضية للإحباط المستمر، وأن الإجرام نوعان : نوع يستخدم كإستراتيجية للدفاع عن الذات، ونوع يستخدم بسبب أن الفرد يرى نفسه الحقيقة الوحيدة من حيث الأهمية الاجتماعية. (زينب شقير، 2011: 305)

والسلوك الإجرامي هو نتاج مأزق علائقي بحيث ينصب التدمير على ذات الشخص في نفس الوقت الذي ينصب فيه على الآخر لإبادته، فتشكل العدوانية طريقة معينة للدخول في علاقة مع الآخر، ولذا فالسلوك الإجرامي يختلف باختلاف الزمان والمجتمعات في الزمن الواحد، ويرتبط ارتباطاً وثيقا بثقافة المجتمع ومعاييره وعاداته وقوانينه الوضعية التي تنظم شؤونه.

ويمر السلوك الإجرامي بالمراحل النفسية الآتية: الإحباط، الأنانية، السقوط، العدوانية، اللامبالاة العاطفية، القيام بالسلوك.

سادساً : مجتمع البحث:

يتحدد البحث الحالي بالعينة المختارة من المترددين على مصحة الرحمة طرابلس ومصحة الحياة مصراته منذ بداية 2003 إلى نهاية 2004 وبالمترددين على مصحة الرحمة طرابلس 2012 وبالمنهج المتبع وبالإدارات المطبقة وبالأساليب الإحصائية المستخدمة.

سابعاً : عينة البحث :

لقد تم اختيار عينة البحث من كل المترددين الذين يعانون من البطالة وهو 120 شاب تتراوح أعمارهم من 18– 45 سنة كلهم من العاطلين عن العمل.

ثامناً : نتائج البحث :

من خلال تطبيق دراسة الحالة وبإجراء المقابلة الإكلينيكية وبتطبيق اختبار رورشاخ وتفهم الموضوع الإسقاطيّيْن لفهم الشخصية، وبعد تفريغ البيانات وتحليلها إحصائياً توصل الباحث إلى النتائج الآتية كما هي مبينة في الجداول:

جدول رقم (1)

الشخصية	النسبة المئوية
عصابية	%40
سيكوباتية	%42
أخرى	%18

جدول رقم (2) يبين أنماط مشاعر الاغتراب التي يكابدها ويعانيها أفراد العينة علماً بأن كثيراً منهم يعاني من اغترابية متعددة أي في أكثر من جانب من جوانب الاغتراب.

جدول رقم (2)

الشخصية	النسبة المئوية
اغتراب نفسي	%88
اغتراب اقتصادي	%79
اغتراب ديني	%20
اغتراب ثقافي	%60
اغتراب اجتماعي	%...

جدول رقم (3) يبين درجات الهوية السلبية لدى عينة البحث

جدول رقم (3)

الشخصية	النسبة المئوية
هوية سلبية بدرجة شديدة	%50
هوية سلبية بدرجة متوسطة	%35
هوية سلبية بدرجة بسيطة	%15

ولقد تمظهرت مشاعرهم الاغترابية في انحرافات سلوكية عديدة كانت وفق ما يلي كما يوضح جدول رقم (4) :

جدول رقم (4)

الشخصية	النسبة المئوية
تعاطي	%30
سرقة	%18
احتيال ونصب	%20
خيانة زوجية	%2
ضرب جسدي	%21
تعنيف نفسي	%46
ابتــزاز	%11
افتكاك المرتب من الزوجة، الأخت، الأم، الأب	%14

أما الأسباب لهاته المشاعر الاغترابية والانحرافات السلوكية فقد تعددت وتشابكت في تأثيرها السلبي على الهوية الإنسانية، وأهم الأسباب كانت وفق ما يلي كما هي مبينة في الجدول رقم (5). وهو ما يتفق مع نتائج دراسة "زينب شقير" عن الظروف الاجتماعية الخاصة التي يعيش الشباب في ظلها مباشرة مثل: الظروف الأسرية التي قد تكون هي الأخرى مصدراً من مصادر الاغتراب. (زينب شقير، 2011: 347)

جدول رقم (5)

الشخصية	النسبة المئوية
البطالـــــة	40% خريجي معاهد متوسطة 30% خرجي ثانويات 20% تعليم ابتدائي
دكتاتورية مدير العمل	%15
الوساطة والمحسوبية	%10

تعيين الأجانب وعدم تعيين الليبيين	%8
ضعف الوازع الديني	%20
الإحباط كعائق للبحث عن العمل	%40
الفصل التعسفي عن العمل	%6
عدم القدرة على تحمل المسؤولية (أبناء مدللين)	%12
البحث عن العمل المكتبي والإداري فقط	%8

إن استعراضنا للنتائج السابقة الذكر يدعونا إلى بعض المعالم الخاصة بالمجتمع الليبي، فهو من الناحية الحضارية الثقافية، مجتمع عربي إسلامي يتمسك بهويته الحضارية وما يرتبط بها من قيم، وهو إلى ذلك بلد نام يسعى إلى التحرر والتجدد، كما أنه من ناحية أخرى يحظى بثروة طبيعية هامة، من شأنها أن تيسر له النهوض بالمشاريع الطموحة والعميقة التأثير سواء في تنمية الإنسان أو الطبيعة، ولأن بحثنا يهدف بالخصوص إلى فهم الإنسان وتنمية طاقاته اللامحدودة، فإن كثيراً من الموصفات السالفة الذكر تجعل من الممكن الاستفادة العملية من الإجراءات المباشرة لنتائج هذا البحث وأمثاله من البحوث في الميادين الإنسانية المختلفة، وأن طموحنا لا يقف عند حد نتائج هذا البحث؛ بل يتعداه إلى أن تحفز هذه النتائج باحثين آخرين لتناول موضوعات فرعية أو رئيسية تحيل إليها ويلهم بها هذا البحث، مع استكمال جوانب أخرى، واستكشاف أبعاد ما تزال خفية من هذا الموضوع، وهو ما يدعو أيضا إلى توعية الآباء المسؤولين والمربين بدورهم حتى لا يكون عرضة للصدفة والاجتهاد القائم على الانطباعات الشخصية، أو النزوات الطارئة، أو الآراء غير العلمية، أو وجهات النظر الشخصية، وهذه التوعية وهذا التبصير يحتاج إلى برنامج وخطة مدروسة تتضافر فيها جهود الجميع؛ لأن البطالة لا تخص فرداً بعينه، أو أسرة بعينها، وإنما هي عائق لمشروع أي مجتمع، وبؤرة تشويه لصورة مستقبله وغده وحاضره، ومنبع للاضطرابات النفسية والسلوك الإجرامي المتنوع.

وهو ما يدعونا إلى تقديم التوصيات والمقترحات الآتية كخطوة من خطوات سبل الوقايـة وأفق العلاج :

1- إتاحة الفرص للعمل بشتى مجالاته.

2- تحسين مستوى دخل الفرد.

3- دراسة الخلل في منظومة النظام التربوي الاجتماعي والثقافي داخل الأسر والمدارس.

4- دراسة مشاعر الاغتراب بصورة أكبر والبحث عن مظاهرها الشائعة في المجتمع.

5- الابتعاد عن النظرة المثالية للحياة.

6- الاهتمام بالجانب الوقائي والاستعانة بالمختصين في علم النفس والتربية الإسـلامية.

7- إجراء دراسات أوسع وأشمل على العاطلين عن العمل في ليبيا.

8- تفعيل دور الإعلام في مناقشة قضايا العاطلين.

9- تنبيه الجهات ذات الصلة بواقع هؤلاء الأفراد.

10- المشاركة مع الجهات ذات الاختصاص في فهم هذه الفئة من الناحية النفسية والاجتماعية.

11- إجراء بحوث عن الاغتراب وعلاقته ببعض سمات الشخصية، والاغتراب وعلاقته بالمستوى الاجتماعي والاقتصادي، والاغتراب وعلاقته بمشاعر التبلد واللامبالاة، والاغتراب وعلاقته بالتطرف الديني.

المراجع :

1- رشاد موسى، مديحة الدسوقي: المشكلات والصحة النفسية، الفروق الحديث للطباعة القاهرة 2000.

2- زينب محمود شقير: الباثولوجيا والمشكلات المعاصرة – الأنجلو المصرية، القاهرة 2001م .

3- فرحات محروس: دراسة مستعرضة للآثار النفسية والاجتماعية للبطالة بين الشباب الجامعي، رسالة دكتوراه غير منشورة كلية التربية، جامعة الأزهر 1999م .

4- فرانكل فكتور: الإنسان يبحث عن معنى، ترجمة طلعت منصور، دار القلم، الكويت.

5- مصطفى حدية: التنشئة الاجتماعية والهوية، منشورات جامعة محمد الخامس، النجاح الجديد للطباعة، الدار البيضاء 1996م .

د / عبد السلام ميلاد المقلة

كلية التربية / جامعة مصراته

مستخلص البحث :-

إن الهدف الرئيس لهذا البحث هو دراسة آراء العاملين حول أهمية تحليل الداخلية على سياسة الشراء من المصدر المناسب في مصنع جياد للصناعات الحديدية، واختبار فرض البحث القائل (يؤثر تحليل الداخلية على سياسة الشراء من المصدر المناسب). استخدمت في هذا البحث المنهج التاريخي، ومنهج دراسة الحالة، ومنهج المسح الاجتماعي بأسلوب الحصر الشامل. وأداة جمع البيانات هي الاستبانة، وحجم العينة 50 مفردة، وتم تحليل البيانات باستخدام طريقة مربع كاي . و حللت البيانات عن طريق برامج الحزمة الإحصائية، واشتمل البحث على ثلاثة محاور (تحليل الداخلية وسياسة شراء من المصدر المناسب و الدراسة الميدانية). ثم ختمت البحث بتوصيات مرتبطة بنتائج الدراسة .

Abstract

The main purpose of this research is to study the effect of internal analysis to suitable source purchasing police in "Giad's factory " .

The research's hypothesis says : " Internal analysis affects purchasing police from suitable source " .

Historical and case Study and social survey methods are used , beside the questionnaire as a tool of research .

The research had included three points analysis of internal ,the policy of purchasing from suitable resource and the field study

The final of study indicate the acceptance of the hypothesis . It concludes with some recommendations .

المقدمة :-

تلعب المصانع بشكل عام دوراً مهماً في اقتصاديات الدول حيث تساهم مساهمة فعالة في تنشيط التجارة المحلية والخارجية على حد سواء. وتواجه مصانعنا اليوم تحديات جديدة تختلف عن تلك التي كانت تواجهها في الماضي . وهذه التحديات ناتجة عن التنافس الدولي، مما يستدعي الحاجة لتحليل البيئة واكتساب ميزة إستراتيجية وإدارية يمكن بها مواجهة حدة التنافس .

مشكلة الدراسة :-

المشكلة الأساسية التي تطرحها هذه الدراسة تتمثل في السؤال الآتي :-

- ما **آراء** العاملين حول أهمية تحليل البيئة الداخلية؟، وكيف ينعكس ذلك على سياسة الشراء من المصدر المناسب ؟ .

أهداف الدراسة :-

تهدف الدراسة إلى الآتي :-

- معرفة أهمية تحليل البيئة الداخلية للمصانع .
- اقتراح الحلول لمشكلات سياسة الشراء من المصدر المناسب .
- التعرف على واقع سياسة الشراء من المصدر المناسب في مصنع الخردة للصناعات الحديدية .
- إثارة اهتمام الباحثين لإجراء مزيد من الدراسات في هذا المجال .

أهمية الدراسة :-

- تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية القطاع الصناعي في الاقتصاد الوطني .
- تسهم هذه الدراسة في الجهود المبذولة لفهم أبعاد تحليل البيئة الداخلية وأثره على سياسات الشراء .
- تمثل هذه الدراسة إضافة عملية للمكتبة العربية .

فرض الدراسة : -

يتمثل فرض الدراسة في الآتي :-

يؤثر تحليل البيئة الداخلية على سياسة الشراء من المصدر المناسب .

منهجية الدراسة :-

استخدمت هذه الدراسة أسلوب المنهج التاريخي لتأصيل الظاهرة موضوع الدراسة، ومنهج دراسة الحالة لوصف الظاهرة نوعاً كذلك، ومنهج المسح الاجتماعي بأسلوب الحصر الشامل . ويتم الاعتماد على المصادر التالية :-

- المصادر الثانوية : وتتمثل في المراجع والمصادر المتوفرة في المكتبات ومنها الكتب والدوريات والمقالات وذلك لبناء الإطار النظري للدراسة .

- المصادر الأولية : وتتمثل في الاستبانة التي طورها الباحث لجمع المعلومات من مصادرها بالإجابة عن أسئلة الدراسة، ثم اختبار فرض الدراسة .

مجتمع الدراسة والحصر الشامل :-

يتكون مجتمع الدراسة من العاملين بمصنع الخردة للصناعات الحديدية بمدينة زليتن على المستويين الأعلى والأوسط، وبلغ عددهم "50 " مفردة، واستخدم الباحث أسلوب الحصر الشامل لصغر حجم مجتمع البحث. وبناءً على ما سبق تم توزيع "50" استبانة على أفراد عينة البحث واستلمت جميعها بنسبة 100% .

صدق أداة الاستبانة وثباتها :-

للتأكد من صدق أداة الدراسة قام الباحث بعرضها على عدد من المختصين بين أعضاء هيئة تدريس جامعة سرت لمعرفة آرائهم حول دقة ووضوح عبارات الاستبانة وصلتها بمتغيرات الدراسة، وتم الأخذ بملاحظاتهم .

وقد تكونت الاستبانة من ثلاثة أجزاء: الجزء الأول رسالة موجهة لأفراد عينة الدراسة تؤكد أهمية الدراسة و أهدافها، انظر ملحق رقم "1" والجزء الثاني يشمل البيانات

الشخصية لمفردات الدراسة، أما الجزء الثالث فيحتوي على البيانات الأساسية الخاصة بفرض الدراسة، انظر ملحق رقم " 2 " .

متغيرات الدراسة :-

تم تحديد متغيرات الدراسة على الشكل التالي :-

- المتغير المستقل : تحليل البيئة الداخلية، وتم السؤال عن هذا المتغير بعبارة تقديرية مضمونها: " يمكن القول بأن تحليل البيئة الداخلية في المصنع سليم"، ومستوى الإجابة " أوافق ، دون رأي محدد ، لا أوفق " .

- المتغير التابع : سياسة الشراء من المصدر المناسب ، وتم السؤال عن هذا المتغير بعبارة تقديرية مضمونها: " يمكن القول بأن سياسة الشراء من المصدر المناسب في المصنع سليمة "، ومستوى الإجابة " أوافق ، دون رأي محدد ، لا أوفق " .

أساليب التحليل :-

للإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من صحة فرضها تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية بعد إدخال البيانات على الحاسوب باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) : -

- المقياس الإحصائي الوصفي وذلك لوصف خصائص مجتمع الدراسة باستخدام النسب المئوية والتكرارات .

- مربع كاي (كا2) وذلك لاختبار العلاقة بين متغيرات الدراسة .

مصطلحات البحث :-

- البيئة Environment:-

تعرف البيئة بأنها مجموعة العوامل أو المتغيرات الداخلية والخارجية – سواء يمكن قياسها أم لا – والتي تقع داخل حدود التنظيم أو خارجه والمؤثرة، أو التي يحتمل أن تؤثر على فعالية وكفاية الأداء التنظيمي، والتي تم إدراكها بواسطة الإدارة أو لم يتم

إدراكها، على أنها تمثل فروضا أو قيودا[1].

. نقاط القوة والضعف :-

نقاط القوة هي المزايا والإمكانيات التي تتمتع بها المنظمة بالمقارنة بما يتمتع به المنافسون، وتتمثل نقاط الضعف في قصور الإمكانيات والمشكلات التي تعيق المنظمة عند المنافسة بفاعلية كما أنها تقلل من رضاء المتعاملين معها[2].

.السياسات policies

هي عبارات عامة توصف بالآلية التي تتبع في الوصول إلى الأهداف، والسياسات تستخدم كمؤشر عام للعمل المستقبلي للوصول إلى تلك الأهداف[3] .

.الاستراتيجية Strategy

تعرف الاستراتيجية بأنها عبارة عن نمط استجابة المنظمة لعوامل التأثير في البيئة التي تعمل فيها، وهي بهذا تربط بين موارد المنظمة والتحديات والمخاطر التي تفرضها البيئة الخارجية[4] .

الدراسات السابقة :-

بعد البحث في مواقع الإنترنت المختلفة والمكتبات يمكن الإشارة إلى بعض الدراسات التي تم التوصل إليها منها على سبيل المثال لا الحصر :-

1 – دراسات سابقة في مجال تحليل البيئة الداخلية :-

. دراسة " الطيب داودي ،2007م " حول أثر تحليل البيئة الخارجية والداخلية في صياغة الاستراتيجية، وخلصت الدراسة إلى أن لتحليل البيئة الخارجية والداخلية أهمية بالغة في رسم أي استراتيجية للمنظمة، وكما زاد الإلمام بتحليل البيئة ومعرفة مؤثراتها أدى ذلك إلى الاستجابة لتحقيق أهداف المنظمة بفاعلية كبيرة [5] .

. دراسة " جاسم مشتت داودي، 2005م " حول دور التحليل والتفكير الاستراتيجي في تكوين الرؤية (دراسة تحليلية لآراء عينة في شركات القطاع الصناعي

العراقي) أظهرت نتائج الدراسة وجود تأثيرات مباشرة للتحليل الاستراتيجي ومتغيراته الرئيسية والثانوية في صياغة الرؤية المستقبلية عبر المتغير الأساسي الوسيط في التفكير الاستراتيجي والمتمثل بـ(القدرات الشخصية والخصائص التنظيمية) . وقد تضمنت الدراسة عدداً من التوصيات أهمها اعتماد المسارات الآتية بشكل متوازن من قبل الشركات الصناعية لصياغة رؤيتها المستقبلية: مسار التحليل البيئي "القدرات الشخصية – الخصائص التنظيمية"، ومسار التحليل المنظمي "القدرات الشخصية – الخصائص التنظيمية"[6].

. **دراسة " ظاهر شاهر القشي ، 2005م** " حول انهيار بعض الشركات العالمية وأثرها في بيئة المحاسبة، وتوصل إلى عدة نتائج أهمها أن المشكلة لا تكمن بالقوانين التي تحكم الحاكمية المؤسسة بشكل عام، ولكنها تكمن بأخلاقيات الأشخاص مطبقي تلك القوانين. وأوصت الدراسة بأن على المنظمات والجمعيات المهنية القيام بالبحث عن وسائل جديدة لضبط أخلاقيات المهنة فضلاً عن تطوير وتعديل معايير التدقيق ومعايير المحاسبة الدولية المعمول بها حالياً بشكل يقلل الخيارات الكثيرة التي تمكن المتلاعبين من استغلالها بشكل مخالف[7] .

2 – دراسات سابقة في مجال سياسات الشراء :-

. **دراسة " خلف الطعاني ، 2002م** " حول وظيفة المشتريات الحكومية في الأردن بين الواقع و آفاق التغيير (دراسة تحليلية)، وقد أظهرت نتائج الدراسة أنه لم يتم تطبيق الأسس العلمية للشراء من قبل الوحدات الإدارية الحكومية بالشكل الملائم سواء من ناحية تحديد الكميات المطلوبة، أو تحديد المواصفات، أو من ناحية اختيار مصادر التوريد . وقدمت الدراسة عدة توصيات أهمها ضرورة مشاركة موظف اللوازم في رسم السياسات ووضع استراتيجية الشراء؛ لأنه دائماً على معرفة ظروف توفير اللوازم مستقبلاً[8] .

. **دراسة " شركة هيل أند نولتون** " حول دور الإعلام الرقمي في اتخاذ قرارات الشراء، أشارت الدراسة إلى أن الإعلام الرقمي أصبح يؤدي دوراً مهماً جنباً إلى جنب مع الإعلام التقليدي، كما بات واضحاً تأثيره المتزايد على القرارات التي تتخذها الشركات الراغبة في شراء منتجات قطاع التكنولوجيا، والنهج الذي تسلكه هذه الشركات في عملياتها الشرائية . تضمنت الدراسة استفتاء صناع قرار قطاع التكنولوجيا، وأوضحت أن طور التفكير الذي تمر به الشركات لدى اعتبارها لشراء منتج تكنولوجي وعملية غربلة الشركات المؤهلة لتكون في قائمة الباعة المرشحين للتعامل معهم تتأثر بالدرجة الأولى بالتجارب الشخصية التي يفرزها الإعلام المتداول على شبكة الإنترنت، متغلبة بذلك على الأقوال المتداولة وآراء الخبراء في هذا المجال[9] .

بناء على ما تقدم نلاحظ عدم وجود دراسات تربط بين تحليل البيئة الداخلية، وسياسة الشراء من المصدر المناسب، ومن هنا تأتي أهمية هذه الدراسة التي تحاول التركيز على ضرورة دراسة واقع تحليل البيئة الداخلية وأثرها على سياسة الشراء من المصدر المناسب في المصانع الليبية على وجه الخصوص .

الجانب النظري :-

1 – تحليل البيئة الداخلية :-

أ – مفهوم تحليل البيئة الداخلية :-

يقصد بالبيئة الداخليـــة (القـوى الداخلية التي تعمــل داخل التنظيـــم ذاته، مثال أهداف الشركة، طبيعة منتجاتها، شبكات وعمليات الاتصالات داخلها والحالة التعليمية للقوى العاملة بها)[10] .

أما تحليل البيئة الداخلية فيعني(إلقاء نظرة تفصيلية إلى داخل التنظيم لتحديد مستويات الأداء، مجالات القوة، مجالات الضعف، بالإضافة إلى القيود . ويبني التحليل الداخلي على معلومات تفصيلية عن المبيعات، الأرباح، التكاليف، الهيكل، التنظيـمي،

نمط الإدارة ..... الخ)[11] .

وفي رأي كامل السيد غراب يمكن تعريف تحليل البيئة الداخلية للمنشأة وتشخيصها بأنها (العملية التي من خلالها يختبر الاستراتيجيون عوامل: التمويل، المحاسبة، التسويق، التوزيع، الإنتاج، العمليات، الأفراد، العلاقات العمالية، وموارد المنشأة وأهدافها من أجل تحديد نواحي القوة والضعف الجوهرية في المنشأة التي يمكن استخدامها بفاعلية لاستغلال الفرص المتاحة أو مواجهة التهديدات السائدة في البيئة الخارجية.[12] . ويمكن تبني تعريف كامل السيد غراب في هذا البحث .

ب – مساهمات تحليل البيئة الداخلية :-

يمثل تحليل البيئة الداخلية أحد الركائز الرئيسية التي يتم الاستناد عليها في تحديد واختيار البدائل الاستراتيجية المناسبة، وعلى وجه التحديد فإن التحليل البيئي الداخلي يسهم فيما يلي:[13] –

. تقييم القدرات والإمكانيات المادية والبشرية المتاحة للمنظمة .

. التعرف على الوضع التنافسي النسبي للمنظمة مقارنة بالمنظمات المماثلة أو التي تعمل في نفس الصناعة .

. بيان وتحديد نقاط القوة وتعزيزها للاستفادة منها والبحث عن طرق تدعيمها مستقبلاً بما يؤدي إلى زيادة قدراتها على استغلال الفرص أو مواجهة المخاطر .

. استكشاف نقاط الضعف أو مجالات القصور التنظيمية وذلك حتى يمكن التغلب عليها أو الحد من آثارها السلبية .

. تحقيق الترابط بين نقاط القوة والضعف (ناتج التحليل الداخلي) ومجالات الفرص والمخاطر (ناتج التحليل الداخلي) بما يساعد على زيادة فاعلية الاستراتيجيات المختارة.

ج – نقاط القوة والضعف الداخلية المحتملة :-

اقترح أحد الباحثين قائمة بنقاط القوة الداخلية المحتملة وأخرى بنقاط الضعف

الداخلية المحتملة وهي[14] :-

. نقاط القوة الداخلية المحتملة :-

- القدرات العلية في المجالات الرئيسية بالمنشأة .
- الموارد المالية بحجم كاف .
- الصورة الإيجابية للشركة لدى العملاء .
- الموقع القيادي في السوق .
- الاستراتيجيات جيدة الإعداد في المجالات الوظيفية .
- الاستفادة من اقتصاديات الحجم الكبير .
- حماية الشركة من ضغوط المنافسة .
- التكنولوجيا المتقدمة التي تملك الشركة براءة اختراعها .
- مميزات التكلفة .
- الحملات الترويجية المتميزة .
- الوضع المتقدم على منحنى الخبرة .
- الكوادر الإدارية المقتدرة وأخرى .

. نقاط القوة الخارجية المحتملة :-

- عدم وجود اتجاه استراتيجي واضح .
- وجود معدات وإمكانات قديمة ومستهلكة .
- مستوى ربحية أقل من مستوى الصناعة .
- النقص في الكوادر والمهارات الإدارية المقتدرة.
- النقص في القدرات والمهارات التشغيلية الأساسية .
- سجل أداء ضعيف فيما يتعلق بتنفيذ الاستراتيجية .
- وجود مشكلات تشغيل داخلية تعيق الأداء .

– محدودية القدرات في مجال البحث والتطوير .

– خط إنتاج ذو نطاق ضعيف .

– ضعف شبكة التوزيع .

د – أساليب دراسة نقاط القوة و الضعف :–

يمكن دراسة نقاط القوة والضعف بعدة أساليب منها)[15]:

– أسلوب المراجعة الإدارية وتشمل: مجالات المراجعة الإدارية، عناصر النشاط الإداري، المراجعة التسويقية، المراجعة الإنتاجية، مراجعة الأفراد، المراجعة المالية والمحاسبة، الهيكل التنظيمي، البحوث والتطوير، ومجلس الإدارة .

– أسلوب الأهداف: أهداف معظم المنظمات تشمل الربحية، النمو، الابتكار، المركز السوقي، الإنتاجية، والمسؤولية الاجتماعية .

– أسلوب المؤشرات والنسب المستخدمة في دراسة نقاط القوة والضعف . ومن هذه النسب: النسبة المالية، نسب الإنتاج والتسويق، ونسب الأفراد .

هـ – أساليب تقويم نواحي القوة و الضعف في البيئة الداخلية للمنشأة :–

تستخدم الإدارة مجموعة من الأساليب لتقويم نواحي القوة والضعف في البيئة الداخلية للمنشأة وفيما يلي أشهر هذه الأساليب)[16] .

لتحسين أداء أنموذج جنرال إلكتريك وأنموذج مجموعة بوسطن الاستشارية قدم شالس هوفر1977م أنموذجاً اهتم فيه بتطوير السوق والسلعة "المنتج"، ويتكون النموذج من محورين: الأفقي (المركز التنافسي) وهو ضعيف، أو متوسط، أو قوي، والمحور الرأسي يهتم بمراحل نمو المنتج من مرحلة التقديم إلى النمو إلى الاهتزاز إلى النضوج والتشبع وأخيراً التدهور[17] .

2 – سياسة الشراء من المصدر المناسب : –

أ – مفهوم وظيفة الشراء :–

تستخدم كلمتي الشراء purchasing والتوريد Procurement في حالات عديدة كبدائل تعطي نفس المعنى؛ إلا أنه يوجد اختلاف واضح بين المفهومين، فالشراء يشير إلى عملية الحصول على المواد والأجزاء والإجراءات المرتبطة بهذه العملية، أما التوريد فيشير إلى مجال أوسع حيث يشمل كل من الشراء والنقل والتخزين واستلام المشتريات[18].

يرى أحد الكتاب أن وظيفة الشراء هي (إدارة كافة الأنشطة اللازمة لتدفق المـواد من مصادر التوريد حتى وصولها للمخازن في مواقع الإنتاج حسب احتياجاتها واتخاذ القرارات المتعلقة بالجودة والكمية والتوقيت والمصدر والتكلفة في كل خطوة بما يتمشى مع ظروف المنشأة والظروف البيئية التي تعيشها[19] .

كذلك يمكن تعريف وظيفة الشراء بأنها (أوجه النشاطات اللازمة لتوفير احتياجات المنظمة من المواد والمعدات والآلات والخدمات وضمان تدفقها للمخازن ومواقع الإنتاج بالكمية التي تحتاجها المنظمة وبأقل تكلفة تتناسب مع المواصفات المطلوبة وفي الوقت المناسب بما يضمن استمرار الإنتاج والإسهام في تخفيض التكاليف الكلية للمنظمة[20].

كما تتضمن وظيفة الشراء (العمليات التي تستطيع المنظمة عن طريقها أن تحدد احتياجاتها من السلع و الخدمات، وأن تحدد الموردين وتقارن بينهم وتتفاوض معهم للتوصل إلى شروط مناسبة، كما تشمل أيضاً عمليات التعاقد مع الموردين وإصدار أوامر الشراء و إجراء استلام البضاعة وسداد قيمتها[21].

جاء في تعريف نشاط الشراء بأنه (النشاط المخطط القائم على أسس فنية وتجارية محددة للمواد المشتراة كما ونوعاً من مصادر التوريد المناسبة وفقاً لتنسيق منظم مع بقية الأنشطة الرئيسية الأخرى في المشروع وفي ظل توفر الضوابط الرقابية تحقيقاً لأهداف المنشأة [22] .

ب- فوائد اختيار المورد المناسب: تتمثل فوائد اختيار المورد المناسب في الآتي[23] :-

أ – حصول المشتري على السعر المناسب .

ب – التمتع بمرونة الطلب .

ت – الحصول على أفضل الخدمات من المورد .

ث – الحصول على استقرار في الأسعار .

ج – الحصول على استشارات تسويقي وتوفير السلعة حتى في أوقات ندرتها .

ح – توفير السعر المناسب والجودة المناسبة و التوريد في الوقت المناسب وكل التسهيلات الممكنة في الدفع و الخصم .

ج – الاعتبارات الواجب مراعاتها عند اتخاذ قرار الشراء اختيار المورد المناسب :

يجب على متخذ القرار بشأن اختيار المورد المناسب أن يراعي مجموعة من الاعتبارات أهمها[24] :-

– السعر .

– مواعيد التوريد .

– كميات الشراء .

– المواصفات .

– تكاليف النقل .

– التسهيلات المالية .

– الأقساط " التقسيط " .

– التأمين على البضاعة .

– سمعة المورد .

– خدمات ما بعد الشراء .

د – مصادر المعلومات عن الموردين : تتمثل مصادر المعلومات عن الموردين فيما يلي[25] :-

- الموردين الحالين .
- مندوبو البيع التابعين .
- الدليل التجاري .
- كتالوجات الموردين .
- دليل التلفون .
- الإعلانات في الصحف و المجلات العامة .
- دليل قطاع الأعمال .
- المعارض و الأسواق و المؤتمرات التجارية و البضاعة .
- الرسائل المباشرة من الموردين .
- الجمعيات و المؤسسات الحكومية الخاصة بالإمداد و الشراء .
- الزيارات للموردين .
- العينات .
- الإنترنت .

هـ – مصدر قوة مساومة الموردين ومصدر قوة مساومة المشترين :–

. مصادر قوة مساومة الموردين تتمثل الآتي[26] :–

- مدى حاجة المشتري للسلعة .
- معرفة الوقت المسموح للتفاوض .
- مدى قناعة المورد بمعقولية سعره وقناعته بكفاية الخدمات .
- كفاءة ممثله في التفاوض .

. قوة مساومة المشتري تبرز من خلال العوامل التالية[27] :–

- وجود سوق تسوده المنافسة وتعدد فيه مصادر الشراء .
- قدرة إدارة المشتريات على تحليل الأسعار والتكاليف وتوفر المعلومات عن

السوق .

– تكامل المعلومات حول أصناف السلع و استخداماتها وبدائلها و كافة البدائل .

– قدرة ممثل إدارة التفاوضية .

الدراسة الميدانية :-

1– التعريف بمصنع جياد للصناعات الحديدية :-

تم وضع حجر الأساس للمصنع في مارس 2005م، وتم الافتتاح في أكتوبر 2009م . يقع المصنع جنوب زليتن ويضم بعض الشركات، وفي إطار اعتماد المصنع على التخطيط الاستراتيجي تم إنشاء لجنه استشارية هي لجنة التخطيط الاستراتيجي والمشروعات لمواكبة التكنولوجيا وعصر العولمة وتطوير المكاتب الإدارية بشبكة المعلومات التي تحتوي على برامج ومعدات حاسوب متطورة والمواد الخام المستخدمة هي خردة الحديد مع مساعدات الصهر كالجير والأكسجين ومواد إضافية أخرى لتعديل نسب الحديد و تحسين خواصه الميكانيكية .

تعريف السلعة[28] :– هي شيء مادي محسوس ينظر إليه على أنه قادر على إشباع حاجة، وعليه فإن السلعة هي وسيلة إشباع موجودة في البيئة الخارجية للإنسان .

ومن وجهة نظر الباحث يمكن تعريف الشراء من مصدر مناسب كالتالي :

هو شراء سلعة محسوسة ينظر إليها على أنها قادرة على إشباع حاجة المستهلك في بيئة محدودة[*]

حجم الإنتاج والتسويق بالمصنع :الجدول التالي يوضح حجم الإنتاج والتسويق من سنة 2010 م إلى 2013 م

جدول (1) يوضح حجم الإنتاج والتسويق

السنوات	إنتاج الحديد بالطن	الكمية التي تم تسويقها بالطن تقريباً	* الأداء
2010	2900	2650	جيد مرتفع
2011	2200	2000	متوسط
2012	2600	2900	جيد جداً
2013	3300	3200	ممتاز

المصدر : سجلات قسم المبيعات

* : استنتاجات الباحث 2014 م

والمصنع محل الدراسة ينتج الحديد وهو مطلوب من متطلبات النهضة العمرانية في المنطقة (بيئة المصنع)

جدول (2) يوضح التسعيرة بالدينار للطن و حجم المبيعات

السنوات	**تسعيرة المصنع بالدينار للطن**	* حجم المبيعات
2010	730	1934500
2011	733	1466000
2012	745	2160500
2013	760	2432000

المصدر : سبق ذكره

1 – عر ض و تحليل نتائج الاستبانة :-

أ – تحليل البيانات الشخصية :-

تشمل البيانات الشخصية على "النوع، العمر، مستوى التعليم، مكان الميلاد" ويوضح الجدول (3) البيانات الشخصية لعينة الدراسة .

جدول (3) البيانات الشخصية لعينة الدراسة

الرقم	المتغير	فئات المتغيرات	التكرار	النسبة %
1	النوع	ذكر	50	100
		أنثى	–	–
2	العمر	20 و أقل من 30	–	–
		30 و أقل من 40	30	60
		40 وأقل من 50	15	30
		50 فأكثر	5	10
3	مستوى التعليم	دبلوم قبل الجامعي	13	26
		جامعي	25	50
		فوق الجامعي	12	24
4	مكان الميلاد	مدينة زليتن	37	74
		مدن أخري	–	–
		الدول الأخرى	13	26

المصدر : بيانات الاستبانة ، إعداد الباحث 2013م

يوضح جدول (3) أن جميع المبحوثين ذكور، ويرجع ذلك إلى طبيعة نشاط المصنع "صناعات حديدية" وهو عمل شاق لا يتناسب وطبيعة المرأة .

وبالنسبة للعمر يوضح نفس الجدول أنه لا يوجد من المبحوثين في الفئة العمرية من 20 إلى أقل من 30، وأن نسبة 60% من أفراد عينة الدراسة في الفئة العمرية من 30 إلى أقل من 40، وهي أكبر نسبة، مما يدل على أن المصنع يستوعب ذوي الأعمار الشابة، وتوجد نسبة 30% من أفراد عينة الدراسة في الفئة العمرية من 40 إلى أقل من 50، وأما أقل الفئات العمرية نسبة وهي الفئة العمرية 50 فأكثر .

كما يوضح جدول (3) أن 26% من أفراد عينة الدراسة يحملون دبلوم أقل من الجامعي، و50% من أفراد العينة هم من حملة الشهادات الجامعية، وهي تعد أكبر نسبة، مما يدل على أن المصنع يركز على توظيف حاملي الشهادات الجامعية، وتوجد نسبة 42% من أفراد عينة الدراسة حاصلون على مؤهل فوق الجامعي .

أما فيما يتعلق بمكان الميلاد بوضح الجدول أن 74% من أفراد عينة الدراسة من مواليد مدينة زليتن، و26% من أفراد عينة الدراسة من مواليد دول الأخرى، أما مواليد من المدن الأخرى فلا وجود لهم، وهذا يدل على أن المصنع يعتمد في إدارته على المحليين وبعض الفنيين كمستشارين من دول أخري .

ب – تحليل البيانات الأساسية :-

إن الهدف الرئيس من تحليل البيانات الأساسية هو اختيار فرض البحث الذي يقول: "يؤثر تحليل البيئة الداخلية على سياسة الشراء من المصدر المناسب"، ولتحقيق هذا الهدف تم تقسيم الظاهرة الأولى (تحليل البيئة الداخلية ومدى سلامته إلى ثلاث حالات): أوافق، دون رأي محدد، لا أوفق، والجدول (4) يوضح إجابات المبحوثين عن هذا المتغير .

جدول (4) تحليل البيئة الداخلية في المصنع سليمة

بيان	العدد	النسبة%
أوافق	39	78
دون رأي محدد	6	12
لا أوافق	5	10
المجموع	50	100

المصدر : بيانات الاستبانة ، إعداد الباحث ، 2013م

يوضح جدول (4) أن نسبة 78% من أفراد عينة الدراسة يوافقون على أن تحليل البيئة الداخلية في المصنع سليم، وأن 12% من أفراد عينة الدراسة دون رأى محدد و10% فقط لا يوافقون على أن تحليل البيئة الداخلية في المصنع سليم .

وكذلك لتحقيق الهدف واختيار فرض البحث تم تقسيم الظاهرة الثانية: سياسة الشراء من المصدر المناسب ومدى سلامتها إلى ثلاث حالات: " أوافق، دون رأي محدد، لا أوفق"، والجدول (5) يوضح ذلك

جدول (5) سياسة الشراء من المصدر المناسب في المصنع سليمة

بيان	العدد	النسبة%
أوافق	40	80
دون رأي محدد	7	14
لا أوافق	3	6
المجموع	50	100

المصدر : بيانات الاستبانة ، إعداد الباحث ، 2013م

يوضح الجدول (5) أن 80% من أفراد عينة الدراسة يوافقون على أن سياسة الشراء من المصدر المناسب سليمة، وأن 14% من أفراد عينة الدراسة دون رأي محدد، وثلاثة فقط من أفراد عينة الدراسة لا يوافقون على سلامة سياسة الشراء من المصدر المناسب . ويمكن دراسة الظاهرتين معاً (المتغير المستقل و المتغير التابع) في الجدول (6) .

جدول (6) العلاقة بين تحليل البيئة الداخلية على سياسة الشراء من المصدر المناسب في مصنع جياد للصناعات الحديدية

تحليل البيئة الداخلية في المصنع سليمة	سياسة الشراء من المصدر المناسب في المصنع سليمة						مجموع الصفوف	
	أوفق		دون رأي محدد		لا أوفق			
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
أوافق	29	58	7	14	3	6	39	78
دون رأي محدد	6	12	–	–	–	–	6	12
لا أوافق	5	10	–	–	–	–	5	10
مجموع الأعمدة	40	80	7	14	3	6	50	100

المصدر : بيانات الاستبانة ، إعداد الباحث ، 2013م

كا2 المحسوبة هي 16.03 درجة حرية 4 و مستوى معنوية 0.000

كا2 الجدولية 9.49 تحت درجة حرية 4، و مستوى معنوية 0.005

يوضح جدول (6) أن 58% من المبحوثين يوافقون على سلامة تحليل البيئة الداخلية في المصنع ويوافقون على سلامة سياسة الشراء من المصدر المناسب و12% لا رأي لهم حول تحليل البيئة الداخلية في المصنع، ويوافقون على سلامة سياسة الشراء من المصدر المناسب، و10% لا يوافقون على سلامة تحليل البيئة الداخلية في المصنع ويؤكدون سلامة سياسة الشراء من المصدر المناسب .

كما يوضح جدول (6) أن 14% من المبحوثين يوافقون على سلامة تحليل البيئة الداخلية، ولا رأي لهم حول سياسة الشراء من المصدر المناسب، و3% فقط من المبحوثين يوافقون على سلامة تحليل البيئة الداخلية للمصنع ولا يوافقون على سلامة سياسة الشراء من المصدر المناسب .

تم تنظيم بيانات الظاهرتين معاً، تحليل البيئة الداخلية "المتغير المستقل" وسياسة الشراء من المصدر المناسب "المتغير التابع" في جدول (6)، وأن فرض العدم (HO)

الذي ينص " ليست هناك علاقة بين تحليل البيئة الداخلية وسياسة الشراء من المصدر المناسب"، والفرض البديل (HI) الذي ينص " هناك علاقة بين تحليل البيئة الداخلية وسياسة الشراء من المصدر المناسب " .

وإذ كان اختيار فرض العدم صحيحاً، فيعني ذلك قبول صحة فرض العدم، وبالتالي رفض الفرض البديل "فرض البحث" والعكس بالعكس، وللوصول لهذا الهدف فإن تحليل مربع كاي يعطي بعض القواعد لاتخاذ القرار في هذه الحالة .

تبين أن نتيجة كا2 المحسوبة هي 16.03 تحت درجة حرية 4 ومستوى معنوية 0.000 وبمقارنة هذه النتيجة بجدول توزيع مربع كاي تحت درجة حرية 4 ومستوى معنوية 5% اتضح أن قيمة كا2 المحسوبة أكبر من قيمتها الجدولية، حيث إن قيمة كا2 المحسوبة 16.03 تحت درجة حرية 4 ومستوى معنوية 0.000 بينما قيمة كا2 الجدولية 9.49 تحت درجة حرية 4، ومستوى معنوية 0.05 فإن هذه النتيجة تشير إلي أن فرض العدم غير صحيح ومرفوض، وأن الفرض البديل (فرض البحث) صحيح ومقبول، أي أن هذه الظاهرة الملاحظة جوهرية وحقيقية. وتعني هذه النتيجة أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية، وتأسيساً على هذه النتيجة يمكن الإشارة إلى وجود دليل على أثر تحليل البيئة الداخلية على سياسة الشراء من المصدر المناسب.

الخاتمة :-

أولاً النتائج :- توصل الباحث خلال هذه الدراسة إلى النتائج الآتية :-

1 - يؤثر تحليل البيئة الداخلية على سياسة الشراء من المصدر المناسب .

2 - كلما كان تحليل البيئة الداخلية سليماً كانت سياسة الشراء من المصدر المناسب سليمة .

ثانياً :- التوصيات :- اعتماداً على نتائج الدراسة يمكن تقديم التوصيات التالية :-

1 – ضرورة الاهتمام بتحليل البيئة الداخلية للمصنع .

2 –ضرورة الاهتمام باستخدام الأساليب العلمية لاختيار مصدر الشراء المناسب.

3 – يجب الاستفادة من الأساليب الكمية للمفاضلة بين الموردين .

ملحـق رقـم (1)

السيد

.....

..... المحترم

الموضوع : مسح اجتماعي بالحصر الشامل عن أثر تحليل الداخلية على سياسة الشراء من المصدر المناسب في مصنع جياد للصناعات الحديدية .

لقد وقع الاختيار عليكم في المسح الاجتماعي عن الموضوع أعلاه، وإن الهدف من هذا البحث هو دراسة عملية لأثر تحليل البيئة الداخلية على سياسة الشراء من المصدر المناسب، ومن أجل استكمال الدراسة يرجى التكرم بالإجابة عن الأسئلة التالية بصدق وموضوعية لأن إجاباتكم هي المفتاح الرئيس لنجاح الدراسة وتحقيق أهدافها علماً بأن الاستبانة سوف تستخدم لغايات البحث العلمي وسيتم استخدام إجاباتكم لهذه الغاية فقط و ستعامل بنزاهة و سرية .

الرجاء كتابة رقم الإجابة التي تراها مناسبة لكل سؤال في المربع المقابل وكتابة إجابة واحدة لكل سؤال .

نشكركم مقدماً على تعاونكم

د / عبد السلام ميلاد المقلة

كلية التربية / جامعة مصراته

ملحـق رقــم (2)

رقم الاستبانة

أولاً : البيانات الشخصية :

1 – النوع		
ذكر	(1)	
أنثى	(2)	
2 – العمر		
20 و أقل من 30	(1)	
30 و أقل من 40	(2)	
40 وأقل من 50	(3)	
50 فأكثر	(4)	
3 – مستوى التعليم		
دبلوم قبل الجامعي	(1)	
جامعي	(2)	
فوق جامعي	(3)	
4 – مكان الميلاد		
مدينة زليتن	(1)	
مدن أخرى	(2)	
الدول الأخرى	(3)	

ثانياً : البيانات الأساسية :

1 – يمكن القول بأن تحليل البيئة الداخلية في المصنع سليم .	
أوافق (1)	
دون رأي محدد(2)	
لا أوافق (3)	
2 – يمكن القول بأن سياسة الشراء من المصدر المناسب في المصنع سليمة .	
أوافق (1)	
دون رأي محدد (2)	
لا أوافق (3)	

الهوامش والمراجع :-

(1) http://WWW.mdecgypt.com /sitearabic /management%20 Apporaches Arabic/strategy

(2) http://WWW.mdecgypt.co /vb/archive/index.php?t214.html

(3) بكري محمد فهمي، إدارة المشتريات، (الخرطوم: دار الأيتام، 2005م) ص 8 .

(4) عمر أحمد عثمان المقلي، الإدارة الإستراتيجية، (الخرطوم : شركة مطابع السودان للعملة المحددة 2005م) ص 26 .

(5) الطيب الدوادي " أثر تحليل البيئة الخارجة والداخلية في صياغة الإستراتيجية " مجلة الباحث، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد الخامس الجزائر،(2007م) ص 44 .

(6) جاسم مشتت دواي " دور التحليل والتفكير الإستراتيجيين في تكوين الرؤية، "دراسة تحليلية"، المعهد العالي للدراسات السياسية والدولية، الجامعة المستنصرية، بغداد، (2005م) ص 17 ، 18 .

(7) طاهر شاهر القشي، انهيار بعض الشركات العالمية وأثرها في بيئة المحاسبة، المجلة العربية للإدارة، جامعة الدول العربية، المجلد 25، العدد الثاني، القاهـــــرة، (2005م) ص 23 .

(8) خلف الطعاني، وظيفة المشتريات الحكومة في الأردن بين الواقع وآفاق التغيير، "دراسة تحليلية"، الملتقى العربية الأول لإدارة المشتريات والمخازن، بحوث الملتقى، القاهرة (28-29 ديسمبر 2002م) ص 183 ، 184 .

(9) http://WWW.ecowordmag.com/detail.asp?inNewsltemld=310377.

(10) http://WWW.alwgt.com .

(11) جمال الدين محمد المرسي، وثابت عبدالرحمن إدريس، الإدارة الإستراتيجية – مفاهيم ونماذج تطبيقية، الإسكندرية، الدار الجامعية، 2000م) ص 210 .

(12) كمال السيد غراب، الإدارة الاستراتيجية – أصول عملية وحالات عملية –، الرياض، جامعة الملك سعود، عمادة شؤون المكتبات، (1994م) ص 107 .

(13) جمال الدين محمد المرسي، وثابت عبد الرحمن إدريس، الاستراتيجية "مفاهيم ونماذج تطبيقية"، (مرجع سبق ذكره)، ص 210 .

(14) عمر أحمد عثمان المقلي، مرجع سبق ذكره، ص 141 .

(15) عايدة سيد الخطاب، وصابر محمد إسماعيل، التخطيط الإستراتيجي، عين شمس، دار الحريري للطباعة، 2006م – 2077م ص 95 – 102 .

(16) كمال السيد غراب، مرجع سبق ذكره ، ص 109 – 113 .

(17) إسماعيل محمد السيد، الإدارة الإستراتيجية "مفاهيم وحدات تطبيقية"، الإسكندرية، المكتب العربي الحديث، 1990م) ص 275 .

(18) نهال فريد مصطفى، وجلال إبراهيم العبد، إدارة اللوجستيات، الإسكندرية، الدار الجامعية، (2004م) ص 252 .

(19) السيد عبده ناجي، إدارة المشتريات والمخازن "المبادئ العلمية والتطبيق العلمي"، القاهرة، حقوق الطبع والنشر محفوظة للمؤلف (2004م) ص 13 .

(20) منى محمد إبراهيم البطل، إدارة المشتريات والمخازن، "الإستراتيجيات والإلكترونيات، بور سعيد، ألف والولاء للطباعة، 2000م) ص 8 .

(21) أسامة صادق المشنب، الأصول العلمية للمشتريات والمخازن، القاهرة، مكتبة عين الشمس (1990م – 1991م) ص 12 .

(22) حسن الحيوان وآخرون، إدارة المواد "مفاهيم – أسس – تطبيقات في الشراء – النقل – التخزين"، عين الشمس، الحريري للطباعة، 2000م) ص 135 .

(23) http://WWW. sharjan. ac/ oldsite/ bbmaterials/ bb co – urse

(24) عاطف جابر طه عبد الرحيم، الإدارة الاستراتيجية للمواد "مدخل وظيفي – منهج تطبيقي"، القاهرة، دون دار نشر، (2005م) ص 65 .

(25) جمال الدين محمد المرسي وثابت عبدالرحمن إدريس، الإدارة الإستراتيجية والإمداد، (مرجع سبق ذكره) ، ص 273–276.

(26) www.sharjan.ac .

(27) نفس الموقع السابق .

(28) أبو بكر مصطفى بعيرة، وعبد الجليل المنصوري، مصدر سبق ذكره، ص 274.

(*) إعداد الباحث 2014 م .

د/ محمد أبوغرارة الرقيبي
جامعة طرابلس

مقدمـة :

اهتم الإنسان باستعمالات الأراضي منذ اهتمامه بالمدركات الجغرافية التي حوله في المكان والزمان، مما أتاح له طرح عدة استفسارات على نفسه عن كيفية وجود وانتشار وتوزيع هذه المدركات الجغرافية المتنوعة التي يعاينها، محاولاً ابتكار الوسيلة الأنسب للتعامل معها وتطويرها . ولما كان الاجتهاد الجغرافي العلمي يرجع في جوهره إلى دراسة الأراضي، ودراسة نشاطات الإنسان، فإن دراسة موضوع استعمالات الأراضي يختص بتقصي العلاقة بين الإنسان والأرض باعتبارها المسرح الذي يحتوي نشاطه، ولكون الإنسان يقدم على التفاعل مع الأرض ويلتمس توظيفها واستخدامها والانتفاع بها في مجالات وأغراض مختلفة، وهذا المعنى كمطلب وهدف وتوجيه لا تخرج عنه عملية تنظيم استعمالات الأراضي في المدن الليبية، ومن بينها مدينة تاجوراء التي تنقسم أراضيها إلى استعمالات لعدة أغراض مختلفة متداخلة أحياناً ومعقدة ومنفردة أو مركبة أحياناً أخرى، يعكس اختيار مواضعها تأثير عوامل متشابكة اقتصادية واجتماعية وسياسية هي التي حددت أماكن تواجدها على رقعة حيز المدينة الحضري، فقد تغير نمط استعمالات الأراضي وفقاً لتغير نمط ونموذج الأوضاع الاقتصادية والتحولات الاجتماعية التي صاحبته، وهو ما يمكن ملاحظته من تتبع تطور استعمالات الأراضي بمدينة تاجوراء من منتصف الستينيات وحتى أواخر القرن العشرين .

لقد شهدت المدينة نمواً سكانياً، ونمواً حضرياً من خلال توسع مخططها، وما صاحبه من تغيرات في استعمالات الأراضي سواءً من حيث توزيع أو مساحة الوظيفة أو أنواع وأنماط المباني أو المؤسسات والتجهيزات الهامة .

ويهدف هذا البحث إجمالاً إلى تتبع النمو الحضري لمدينة تاجوراء من واقع مخططات استعمالات الأراضي بها، ومقارنة تركيبها الداخلي أو مورفولوجيتها ببعض نظريات التركيب الداخلي للمدن .

وتكمن أهمية البحث في أن موضوع استعمالات الأراضي بالمدينة منهجاً وأسلوباً هو بكل تأكيد تحليل لنسيج المدينة وتركيبها الداخلي، والذي يمكن أن يتم بالاستعانة بالخرائط التي توضح التوزيع المكاني للوظائف أو الخدمات والمرافق المتنوعة؛ كعلاقات مكانية بين شكل استعمالات الأراضي والنسبة المئوية التي يحتلها أو يشغلها كل استعمال[1]، وقد تبين من واقع استعمالات الأراضي، وآراء الكثير من المهتمين بها أن خرائط استعمالات الأراضي تقدم خدمة هامة لكل المخططين الذين يحددون الأوضاع القائمة، والمتطلبات المستقبلية في مدى زمني محدود، بهدف خدمة السكان في المكان واضعين نصب أعينهم الإمكانيات المتاحة، وفي هذا السياق يمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤلات الآتية :-

- ما مفهوم نظريات التركيب الداخلي للمدن، وما مدى تماشيها أو موائمتها مع مخطط استعمالات الأراضي بمدينة تاجوراء؟ .
- ما طبيعة النمو الحضري من خلال تطور مخططات استعمالات الأراضي بهذه

[1] محمد، أبوغرارة الرقيبي، التحليل المكاني لاستعمالات الأرض السكنية بمدينة الزاوية – دراسة في جغرافية المدن، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة طرابلس، 2009 ، ص161 .

المدينة بين عامي 1966، 2006م، وما هي أهم جوانب القصور في المخطط المعتمد لسنة 2000م؟ .

استعمالات الأرض بمدينة تاجوراء في المفهوم النظري :

إن تطور استعمالات الأراضي بمدينة تاجوراء ما هو إلا نتاج لتاريخ طويل مرت به المدينة، تباينت خلاله هذه الاستعمالات من فترة لأخرى بين قديمة وحديثة، كانت انعكاس منطقي للدور الوظيفي الحرفي الذي مارسته أو تمارسه المدينة، ولأهمية وظائفها مصحوباً باستعمالات عشوائية للأراضي حدثت نتيجة للنمو السكاني المتسارع، والنقص في المساكن، وعدم التقيد بمعايير المخطط وأنظمته وضوابطه العامة في بعض الفترات من عمر المدينة .

وتظهر الأنشطة التي تمارسها مدينة تاجوراء وكغيرها من المدن من خلال استعمالات الأراضي بأنماط ومساحات مختلفة، والتي قد تتعارض أو تتماثل في متطلباتها فإن التشابك والتداخل يكون سمة ظاهرة أحياناً في مخططات استعمال الأراضي كما أوضح آدمز (Adams)؛ بأن كل نمط من أنماط استعمالات الأراضي يختار موضعاً تحدده ضوابط ومعايير تخطيطية أو تقيده قيمة فعلية للأراضي أو سعر يتحكم في طريقة وكيفية ونوعية استعماله[1] ذاكراً أن متطلبات الأحياء السكنية تختلف عن مثلها في المناطق الصناعية، كما أن المتطلبات في القطاعين يختلف عن المتطلبات في الأغراض التعليمية والصحية، وبذلك فإن ما يمكن أن يكون مشكلة أو عائقاً يقف في وجه استعمال معين للأراضي لغرض سكني مثلاً، قد يكون ميزة مرغوبة لاستعمال آخر صحي أو تعليمي، مشيراً إلى أن كثافة الاستعمال والتوزيع الفعلي

[1] A.Adams And others, spatial organization The Geographer,s view of THE WORLD, PRINTICE Hall,Englewood, 1971, p.345

للأرض يختلف وفقاً لاختلاف الكثافة السكانية، وأن التنافس يكون كبيراً في استعمالات الأرض للأغراض التجارية والتي تكون ذات كثافة عالية بوسط المدينة، ومتناقصة تدريجياً بالاتجاه صوب الأطراف بعكس الحالة في الاستعمالات للأغراض السكنية . كما أشار إلى أن تطور وسائل النقل وتعددها يعد عاملاً مساعداً على انتشار وتشتت استعمالات الأراضي للأغراض السكنية باتجاه أطراف المدينة، وهو ما يلاحظ على مدينة تاجوراء في الوقت الحاضر، حيث تزاحمت الاستعمالات التجارية بشدة في قلب المدينة التجاري(C.B.D)* حول مسجد مراد آغا، وعلى امتداد الطريق الرئيسي الذي يقطع قلب المدينة من الشمال إلى الجنوب رابطاً بين الطريق الساحلي وطريق ساحل البحر.

أما امتداد شبكة الشوارع نحو أطرافها والطرق إلى خارجها فقد أدى إلى بعثرة وانتشار العمران والمباني، والتجمعات السكنية في المزارع المحيطة بوسط المدينة، وتبدو واضحة ظاهرة الامتداد أو الانتشار العمراني للكتل السكنية والمحلات التجارية مع امتداد الطرق المتجهة غربا وشرقا وخارج حدود مخططها في الجهة الجنوبية .

لقد مر مخطط مدينة تاجوراء واستعمالات الأراضي فيها بظروف غير بعيدة عن رؤية (Adams)، ذلك أن استعمالات الأراضي بمركز المدينة تنافست عليه قديماً استعمالات لعدة أغراض (سكنية ، خدمية ، صناعية خفيفة أو حرفية ، وتجارية)، وقد مثل الاستعمال السكني أغلبها، فقد كان التكتل والوظيفة المركبة سمة غالبة، بعكس العقود الأخيرة التي بدأت تظهر فيها الاستعمالات المنظمة أو المتخصصة للأراضي في محاولة لتنفيذ مخططات المدينة، ويبدو واضحاً التشبث بأماكن التجارة والتسوق في وسط المدينة وواجهاتها الهامة، ممثلة في الشوارع أو الطرق الرئيسية بها أهمها بدياتها حول مسجد مراد آغا، وبعكس ذلك لا يظهر التمسك كثيراً بالسكن في وسط المدينة، بدليل

* المنطقة التجارية المركزية Central Business District

انتشار المساكن وتجمعاتها في أطرافها وامتدادها خارج مخططها، والذي ساعد عليه تطور وسائل النقل وشق الطرق المعبدة التي كان لها دور رئيسي في اتجاه العمران صوب الأطراف الحضرية الريفية للمدينة .

ولعل ما ذُكر عن مدينة الكويت، يكاد يكون متطابقاً مع واقع كثير من المدن العربية كمدينة تاجوراء، فقد رأى الكاتب أن مدينة الكويت القديمة لم تكن هي المدينة الجديدة في شكل استعمالات الأراضي، فالمدينة القديمة متواضعة بسيطة، بساحاتها وقبابها ومناراتها، فيها نوع من التوازن بين الإنسان والمكان، تحدت مبانيها الظروف الطبيعية القاسية وعاش سكانها مع الزمن فترات تاريخية معتمدين على الزراعة والتجارة والصيد البحري[1]. أما المدينة الحديثة اليوم فقد جمعت بين التراث البنائي القديم والمعاصر الحديث، متعايشة مع مظاهر حضرية معقدة نوعاً ما ناتجة عن التغيرات أو التغير السريع في استعمالات الأراضي، وتعدد نمط الاستعمال وما صاحبها من تغير في أسلوب الحياة ورؤية العلاقات، خاصة تلك العلاقة المعقدة القائمة بين السكان واستعمالات الأراضي للأغراض المختلفة وما يحدوها من تجاوزات وتناقضات، وبقدر ما تشهد المدينة من النمو والتطور وجمال فن العمارة وفن شق الطرق والجسور، فإنها تعاني من مشاكل تخص الساكنين من جراء ممارسات تخص التجاوز في استعمالات الأرض .

مدينة تاجوراء بدأت نموها العمراني كمدينة صغيرة قريبة من شاطئ البحر، ثم تطورت حضرياً وأخذت نمط ونسيج بنائها مما فرضته عليها الظروف الطبيعية والبيئية المحيطة والسكان، بشوارعها الضيقة وأكثرها ملتوية متعرجة وهي اليوم تقف في تضاد حاد مع نمط ونموذج حديث ذو انتشار حضري واسع، ذو تنوع في الخدمات وتباين في

[1] رياض، النقيب، علم التخطيط وإعداد المخططين، مطبعة مقهوي، الكويت، 1987، ص67،68 .

التوزيع، وتعدد في استعمال الأراضي، وتزايد في الطلب على الأراضي للأغراض السكنية، وتنافس على المواضع ذات المنفعة المكانية العالية للأغراض التجارية .

إن دراسة استعمالات الأراضي في مدينة تاجوراء كهدف ومحتوى ومسعى له أهمية في تسليط الضوء على نمط كل استعمال ونسبته بين الاستعمالات الأخرى من حيز المدينة الحضري . كما أنه يقدم فكرة واضحة عن الاتساع المساحي والنمو السكاني والسكني الذي شهدته المدينة، والذي حاول من خلاله هؤلاء السكان إيجاد المكان الملائم لطبيعة الاستعمال الذي يسعون إليه في ظل نمو المدينة وتغير مورفولوجيتها، التطور الحضري الذي شهدته خلال العقود الماضية؛ عقب تسخير عوائد النفط في مخططات التنمية الثلاثية والخماسية، مما جعل مخططها الحضري يتوسع من (1305.7) هكتار عام 1966م إلى 3170.9 هكتار في عام 1980م، ثم إلى 3677 هكتار في عام 2000م ليضم مخططها أخيراً 3722 هكتار حسب دراسة الحالة الحاضرة لعام 2006م

وتشكل دراسة استخدام الأراضي وتركيب المدينة الداخلي موضوعاً هاماً في جغرافية المدن، فمن المعروف عن المدن القديمة وهو شأن معظم العواصم العربية أنها قد نمت نمواً طبيعياً مع الزمن (بدون تخطيط)، بخلاف المدن الحديثة المخططة مسبقاً، إلا أن معظم هذه المدن إن لم يكن كلها قد تمت إعادة تخطيطها وذلك بدراسة أوضاعها القائمة ووضع خطة أو مخطط من أجل تنظيمها، وهو حال مدينة تاجوراء التي بدورها نمت طبيعياً من واحة أو قرية صغيرة على طريق القوافل والحج إلى مدينة صغيرة شبه مخططة، وكان قصب السبق في محاولة تخطيطها أو تنظيمها للإيطاليين منذ عام 1927م، ثم أصبحت تبرز كحاضرة مخططة كإقليم فرعي لمدينة طرابلس مع بداية المخططات الشاملة على يد الشركات الأجنبية مثل الشركة الدنماركية (اركتيكشرال بلاننج بارتنر شب)؛ التي درست أوضاع المدينة القائمة عام 1966م ووضعت مخططاً شاملاً لها لسنة 1988م، ثم شركة (داننكودانيش، وكونستلنج انجينيرز) الدنماركية أيضاً التي خططت للمنطقة المضافة للمخطط السابق في عام 1984م ، ثم جاء دور شركة

(بوليسيرفس) البولندية التي درست الأوضاع القائمة في عام 1980م، ووضعت مخططاً للمدينة لعام 2000م .

وفي حقيقة الأمر فإن أي مدينة كما تاجوراء هي كائن حي ينمو مع الزمن لا يتوقف منتظراً الدراسات والمخططات، ومراحل وظروف تنفيذها وهو ما يخلق تناقضاً دائماً بين النظرية والتطبيق، أو الواقع والمأمول، وما يزيد الأمر تعقيداً وأحياناً سوءاً التباطؤ والتأخر في تنفيذ المخططات أو التجاوز أحياناً بحجة التعديل والإضافة، مما قد يبعد المخطط عن تحقيق أهدافه لأجل المصلحة العامة.

إن استعمالات الأرض بين النموذج التقليدي والآخر الحديث يتطلب تحليل هذه الاستعمالات، ومعرفة علاقاتها المكانية ومدى أو درجة التفاعل فيما بينها، ودرجة التفاعل على المكان حسب الأهمية والمنفعة المكانية، وعند خروج مدينة تاجوراء عن النواة القديمة متجاوزة حدودها ظهر مدى الفارق بين القديم نمطاً والحديث نموذجاً، وأن النواة القديمة لم تعد في إمكانها استيعاب المباني والمنشآت الحديثة التي تتطلب مساحات واسعة، وهو ما جعل المدينة تتوسع حول هذه النواة حتى وصلت أطرافها وظهرت التجمعات السكنية والخدمية على شكل أنوية متعددة ذات خصائص ومميزات مخالفة شكلاً ومضموناً لتلك التي كانت سائدة في المدينة القديمة .

ومن خلال تتبع النظريات التي حاولت تفسير النمو الداخلي للمدن مثل نظرية (برجس) التي تعرف بنظرية الدوائر أو الحلقات المتراكزة، ونظرية القطاعات لصاحبها (هومر هوايت) ونظرية الأنوية المتعددة لكل من (هارس وأُلمان)[*] ، حيث تُعد نظرية الدوائر المتراكزة أقدمها (1925) شكل[1] وهي التي فسرت النمو الداخلي لمدية (شيكاغو) الأمريكية، بتوسعها نحو الأطراف بصورة متساوية في خمسة نطاقات أو مناطق دائرية

[*] وضع أساسها (ماكنزي) وطورها كل من (هارس وألمان)

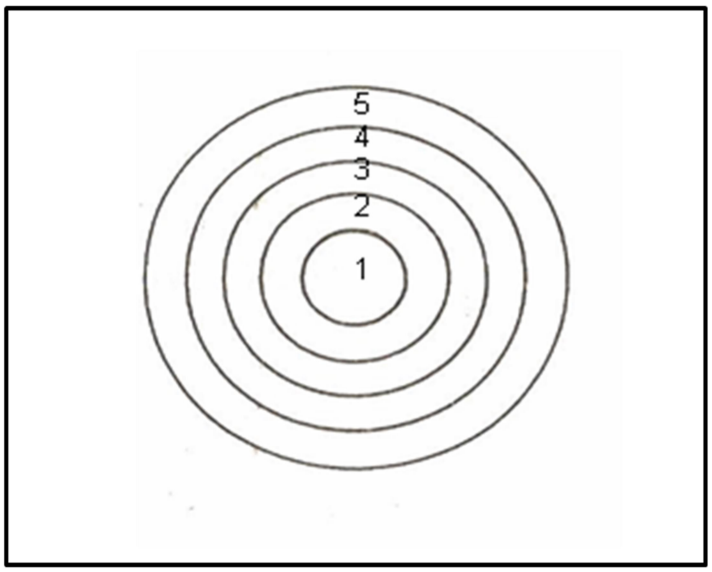
حول الحلقة الأولى التي تمثل المنطقة المركزية، أو قلب المدينة الذي تتركز به الاستعمالات التجارية، إضافة إلى الصناعات الخفيفة واستعمالات سكنية قديمة وأخرى في هيئة دور سكنية حديثة، وملتقى لطرق النقل الرئيسية. أما الحلقة الثانية التي سماها المنطقة الانتقالية، فهي تجمع بين الوظيفة التجارية والسكنية، تليها الحلقة الثالثة حيث سكن العمال وذوي الدخل المحدود الذين يفضلون أن يكونوا قريبين من مراكز أعمالهم ويتجنبوا تكاليف النقل وصعوباته، وهذه المنطقة مساكنها متواضعة والاعتماد فيها على وسائل النقل العام أكثر من الخاص، ثم تأتي بعدها الحلقة الرابعة وهي منطقة سكنية لمتوسطي الدخل من أصحاب المهن التجارية الصغيرة، ومساكنها على شكل بيوت منفصلة متوسطة النوعية أو على هيئة شقق في عمارات سكنية. أما الحلقة الخامسة والأخيرة فهي منطقة الذهاب والإياب أو ما يعرف بالمنطقة الفاصلة، وهي التي تفصل بين الحلقات السابقة وما بعدها من أراضي خضراء ويسكن فيها متوسطي الدخل، وتظهر بها المساكن الراقية أيضاً لذوي الدخل العالي، حيث الاعتماد على وسيلة النقل الخاص أكثر من العام، والكثافة المنخفضة والرحلة اليومية للعمل بين المساكن ومراكز العمل في وسط المدينة[1]

هذا وقد جاءت هذه النظرية في وقت مبكر وتعرضت للنقد، كما أنها لم تصمد طويلاً أمام تطور وسائل النقل وتحسن الطرق وارتفاع مستوى الدخل التي أدت إلى تغيرات كبيرة وسريعة في نمو المدن، وعند عرض نمو استعمالات الأراضي بمدينة تاجوراء على هذه النظرية يتبين أن نموها الداخلي القديم قد يتطابق مع بعض حلقاتها

[1] صبري ، فارس الهيتي، جغرافية المدن، دار صفا للنشر والتوزيع، عمان، 2002، ص53، 56 .

خاصة في بداية تشكل نواة المدينة، حيث تجمعت المساكن القديمة حول المسجد والسوق بمحلاته التجارية والحرفية، وتبعثرت المساكن المنفردة لأصحاب المزارع حول مركز المدينة، ولكن النمو الحضري السريع فيما بعد خاصة مع تطور الطرق ووسائل النقل، جعل المدينة تتجه نحو تفسيرات أحدث في تركيبها الداخلي.

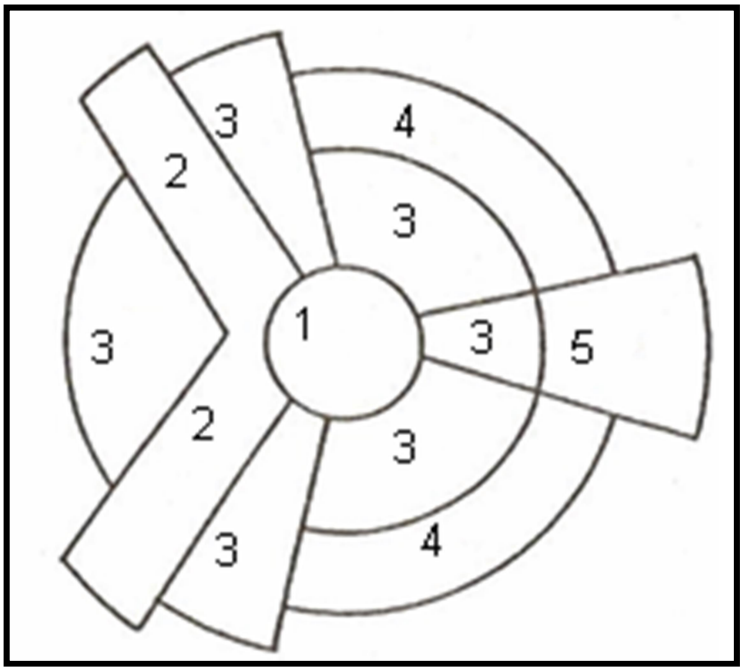
شكل(1) نموذج نظرية الدوائر المتراكزة(بيرجس) .



1- المنطقة التجارية المركزية (C. B . D) .
2- المنطقة الانتقالية (تجارية سكنية) .
3- منطقة سكن العمال ومحدودي الدخل .
4- منطقة متوسطي الدخل .
5- منطقة الذهاب والإياب (الضواحي) .

وفي نظرية القطاعات وضح (هومر هوايت) أهمية طرق النقل ودورها في تركيب المدينة الداخلي وتباين الإيجار وسعر الأرض تبعا للقرب أو البعد من طرق النقل، وبذلك ظهرت استعمالات الأرض في شكل قطاعات أو محاور تمتد مع امتداد الطرق، وبذلك قال بالنمو المحوري الذي ينطلق من منطقة الأعمال المركزية باتجاه طرق النقل حتى أطراف المدينة، بحيث يبدو كل قطاع متخصصاً باستعمالات معينة شكل[2]، حيث ميز هوايت بين خمسة قطاعات كالتالي:

شكل(2) نموذج نظرية القطاعات (هومرهوايت)



1- قطاع أو منطقة المركز التجاري .

2- قطاع التجارة والصناعة الخفيفة .

3- قطاع السكن المنخفض النوعية .

4- قطاع السكن المتوسط النوعية .

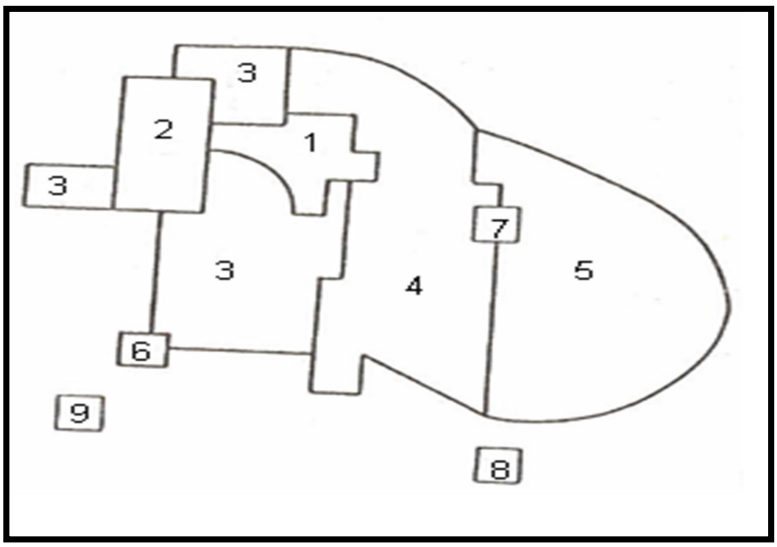
5- قطاع السكن العالي النوعية .

وبالتمعن في نموذج هذه النظرية يلاحظ أن مدينة تاجوراء في تركيبها الداخلي لا تتماشى معه إلا في القطاع الأول، أي تركز التجارة والنقل بمركز المدينة، وعلى الرغم من أن السكن في المدينة قد تأثر بتطور طرق النقل من حيث النمو السريع، إلا أنه لم يخطط في شكل محاور ذات نوعيات مميزة؛ بل على هيئة مجاورات سكنية في وسط وشرق وغرب المدينة، ولكن امتداد الطرق المعبدة بعثر السكن في أطراف المدينة وخارجها، وشجع على انتشار البناء العشوائي في بعض المواقع[1] .

أما نظرية النوى المتعددة ، فهي تعد رابطاً بين النظريتين أو النموذجين السابقين، وهي أكثر تطوراً منهما، لكونها جاءت إثر التطور الصناعي، وبداية زيادة معدلات الهجرة، ونزوح الكثير من سكان الريف في الدول الغربية إلى المدن بحثاً عن فرص العمل والحياة الأفضل. وقد فسرت هذه النظرية نمو المدينة بظهور نواة رئيسية هي القلب التجاري أو ما يعرف بمنطقة الأعمال التجارية المركزية، ثم ظهور أنوية أو نوى متعددة أخرى للاستعمالات التجارية والصناعية وأخرى للمناطق السكنية المتباينة النوعية، ثم الضواحي كأنوية للصناعات الثقيلة أو السكن البعيد شكل[3] وقد توصلت هذه النظرية إلى تحديد تسع مناطق أو نويات .

[1] من ملاحظات الباحث، 2014 م .

شكل (3) نظرية النوى المتعددة (هارس وألمان)



1-نواة التجارة المركزية.

2-نواة التجارة والصناعات الخفيفة .

3-نواة السكن لذوي الدخل المحدود .

4-نواة السكن لذوي الدخل المتوسط .

5-نواة السكن لذوي الدخل المرتفع .

6-نواة الصناعات الثقيلة .

7-نواة التجارة في أطراف المدينة .

8-نواة سكن الضواحي .

9-نواة الصناعة في الضواحي .

فبالقرب من قلب المدينة التجاري يمكن أن تنمو منطقة للصناعات الخفيفة، وفي حالة تطورها يمكن أن تنتقل إلى منطقة الصناعات الثقيلة، وفي حالة التخصص قد تظهر كنواة أو ضاحية صناعية متخصصة .

وفي منطقة السكن القريبة من مركز المدينة تظهر مساكن ذوي الدخل المحدود، وبتحسن ظروفهم ومستوى دخلهم يمكن الانتقال إلى نواة أو منطقة مساكن ذوي الدخل المتوسط، ومنها يمكن الانتقال إلى منطقة مساكن ذوي الدخل المرتفع، وبزيادة الدخل وتحسن المستوى المعيشي أكثر تتكون نواة للسكن العالي النوعية في الضواحي. وقد حدد نواة لظهور الأسواق المجمعة في أطراف المدينة ذات مساحات كبيرة بملحقاتها من محطات وقوف سيارات المترددين عليها. كما اشترط وجود أحزمة خضراء تفصل النويات ذات الصبغة الصناعية عن الاستعمالات الأخرى وخاصة تلك المخصصة للأغراض السكنية بالضواحي .

ويمكن القول بأن هذه النظرية أو هذا النموذج الذي وضعه (هارس وألمان) عن تركيب المدينة الداخلي في شكل نوى أو نويات متعددة، هو أقرب نسبياً إلى مخطط أو تنظيم استعمالات الأرض في مدينة تاجوراء، فهي تظهر موزعة في مناطق أو تقسيمات متنوعة، سكنية وتجارية وصناعية في شبه أنوية متعددة مختلفة حجماً ومساحة. كما وأن تمركز الصناعات الثقيلة بالأطراف في جنوب المدينة مثل مصانع الشاحنات والجرارات والحافلات والإطارات والنضائد، وغيرها في أطراف المدينة الحضرية الريفية الجنوبية، مع محافظة منطقة التجارة المركزية على وجودها في مركز المدينة تحيط بها التجمعات السكنية المختلفة الأنواع والأحجام. وعلى الرغم من أن هذه النظرية هي أقرب نموذج يمكن أن يفسر النمو والتركيب الداخلي لمدينة تاجوراء، إلا أن جميع النظريات بما فيها النظرية الأخيرة أصبحت اليوم غير قادرة تماماً عن تفسير نمو المدن الحديثة وتركيبها الداخلي، ومن بينها مدينة تاجوراء، خاصة بعد تطور وتشعب طرق النقل وما صاحبها من تنوع في وسائله، وتقدم في جميع المجالات وتعقد في وظائف المدينة ونمو

حضري متسارع عشوائياً أحيانا تجاوز حدود المخطط المعتمد، وأربك حتى المخططين القائمين على تنفيذ المخطط ومشروعاته أو مقرراته .

وفي تحليل لشخصية المدينة السعودية، كإحدى المدن العربية ذكر (مصيلحي) أن نموذج آلنسو (Alonso) لتركيب المدينة الداخلي، يعتبر نموذجاً موفقاً بين كل النماذج أو النظريات التقليدية عند (برجس) و (هومر هوايت) و(هارس وألمان)، حيث بين نموذج (آلنسو) البدائل المقترحة حديثاً من خلال رؤيته لتركيب المدينة الداخلي المعاصر[1]، الذي تتباين استعمالاته متأثرة بأثمان الأراضي والمردود الاقتصادي المتوقع منها، أو حسب المنفعة المكانية المرتبطة بالبعد أو القرب من مركز المدينة، أو من المراكز الثانوية (Sub Centers) في مخططها. كما ترجع إلى التنافس على الأراضي حسب العائد المتوقع أو المرجو منها، في منظومة علاقات واتصالات بين السكان والمكان ودور وسائل النقل المتطورة والطرق الجيدة في تعزيزها[*].

وعموماً فإن ما يمكن استنتاجه عن استعمالات الأراضي بمدينة تاجوراء في ظل هذه النظريات، ما هو إلا نتيجة لمجموعة من العلاقات المتبادلة بين الإنسان والمكان، وهذه الاستعمالات تختلف نسبة وتناسباً، وهي موزعة على رقعة المدينة بتأثير عدة عوامل مثل تطبيق المخطط أو التجاوز وعدم الالتزام بضوابطه، وغض الطرف عنها لظروف اجتماعية أو لمستويات السكان الثقافية، فالعلاقات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية المتشابكة أفرزت كلها شكلاً متدرجاً من استعمالات الأراضي من الأحادي البسيط إلى المركب المعقد بالمدينة .

---

[1] فتحي، محمد مصيلحي، شخصية المدينة السعودية، دار الإصلاح، الدمام، 1984، ط1، ص203،204 .

[*] راجع في هذا السياق :Alonsok .w, "ATheory of The Urban Land Market, PRSA, Regional science Association, vol . 6 1960 , pp 146-147 .

النمو الحضري من واقع مخططات استعمالات الأراضي :

تُعد استعمالات الأرض داخل المدينة إحدى أسس وجودها واستمرارية ديمومتها في الحياة، إذ لا يمكن تخيل مدينة ما دون وظيفة، فوظيفة المدينة هي ذلك النشاط الاقتصادي الذي تمارسه والذي كان السبب في استمرار وجودها ونموها وتطورها في المستقبل[1]، وغالبا ما تنعكس استعمالات الأرض في أي مدينة على مدى أدائها الوظيفي وتخصصها في مجال تقديم الخدمات لسكانها؛ شريطة أن تكون هذه الاستعمالات قد جاءت وفق استيعاب الواقع الاجتماعي والاقتصادي والحضاري والثقافي في المدينة، وقد شهدت المدن نموا سكانيا ونموا حضريا من خلال توسع مخططاتها وما صاحبه من تغيرات في استعمالات الأراضي سواء من حيث التوزيع أو مساحة الوظيفة أو أنواع المباني أو المؤسسات والتجهيزات العامة، كما تعتبر دراسة استعمالات الأرض من أهم دراسات الهيكل العمراني للمدينة فهي المعيار الذي يوضح أماكن العمل والسكن والخدمات باعتبار أن هذه العناصر الثلاثة هي المسيطر الرئيس على الحيز الحضري للمدينة وعليها تتوقف حركة النقل والمرور[2].

ومن أهم سمات المدينة القائمة اختلاف الأنشطة أو تعارضها أحيانا وتتنافس الاستعمالات فيما بينها من حيث متطلبات كل استعمال، ووضح (أدمز) كما تقدم بأن كل نمط من أنماط استعمالات الأراضي يختار موضعاً تحدده ضوابط ومعايير تخطيطية، أو تقيده قيمة فعلية للأراضي، أو سعر يتحكم في طريقة وكيفية استعماله، فنجد التنافس يكون كبيرا في استعمالات الأرض للأغراض التجارية والتي تكون ذات كثافة عالية بوسط المدينة، ومتناقصة تدريجيا كلما اتجهنا نحو الأطراف، بعكس

---

[1] عادل، عبدالله خطاب، أثر استعمالات الأرض على حركة النقل في مدينة بغداد، مجلة الجمعية الجغرافية العراقية، العدد22، 1988، ص 29 .

[2] عاطف، حمزة حسن، تخطيط المدن أسلوب ومراحل، جامعة قطر الدولية، 1992، ص59 .

الاستعمالات للأغراض السكنية، كما أن تطور وسائل النقل وتعددها يعتبر عاملا مساعدا على انتشار وتشتت الأراضي للأغراض السكنية وحظيت دراسة استعمالات الأرض في المدينة باهتمام العديد من دارسي المدن سواء الجغرافيين أو غيرهم من مخططي المدن؛ لأن خريطة استعمالات الأرض في المدينة ما هي إلا صورة تعكس تطور أشكال استعمالات الأرض المختلفة والتي هي رد فعل لاحتياجات السكان وصورة من صور التنظيم المكاني للأنشطة التي تُمارس في المدينة.

إن تطور استعمالات الأرض في مدينة تاجوراء ما هو إلا نتاج لتاريخ طويل مرت به المدينة تباينت من خلالها هذه الاستعمالات من فتره لأخرى بين قديمة وحديثة؛ كانت انعكاسا منطقيا للدور الوظيفي الحرفي الذي مارسته أو تمارسه هذه المدينة، ولأهمية وظائفها يمكن تتبع تطور مدينة تاجوراء الحضري الذي يظهر في أربع مراحل مورفولوجية يوضحها تطور استعمالات الأراضي جدول [1] .

جدول (1) تطور استعمالات الأراضي خلال الفترة بين (1966- 2006م)

السنة	مساحة المدينة/هـ	مقدار الزيادة/هـ	نسبة الزيادة%	معدل النمو السنوي لمساحة المدينة %
1966[1]	1305.7	--	--	--
1980[2]	3170.9	1865.2	142.8	6.5
2000[3]	3677	506.1	15.9	0.7
2006[4]	3722	45	1.2	0.2

[1] المملكة الليبية وزارة التخطيط والتنمية، إقليم طرابلس، تقرير جرد منطقة طرابلس، القسم السابع، تقرير عن منطقة تاجوراء، 1966م، ص 10.

[2] أمانه المرافق، بولسيرفسفاديكو، المخطط الشامل 2000م، تاجوراء، مصدر سابق، ص 83 .

[3] أمانه المرافق، بولسيرفسفاديكو، المخطط الشامل 2000م، تاجوراء، مصدر سابق، ص32 .

[4] المكتب الاستشاري الوطني، قسم التخطيط، طرابلس، الحالة الحاضرة لعام 2006، متطلبات مقترح مخطط 2025م.

مرت مدينة تاجوراء بتغيرات عدة توسعت خلالها مساحيا في حيزها الحضري حيث كانت مساحتها 1305.7 هكتار عام 1966م، ثم ارتفعت إلى 3170.9 هكتاراً عام 1980م، أي: بزيادة قدرها 1865.2 هكتارا، وبمعدل زياد وصلت إلى 142.8% في مدة لا تتجاوز 14 سنة، وبمعدل نمو سنوي بلغ 6.5 % خلال الفترة بين(1966-1980م)، ويعتبر هذا النمو الحضري مرتفعا مقارنة بالفترة اللاحقة (1980 – 2000م) وذلك لما شهدته المدينة من تطور في تلك الفترة في النمو الحضري من خلال التوسع في استخدامات الأراضي ظهر عند دراسة الأوضاع القائمة في عام 1980م، حيث استُعملت الأراضي لأغراض متعددة من أهمها الإسكان والمرافق الخدمية المختلفة وشبكة الطرق التي حظيت المدينة بها في تلك الفترة، ثم حُددت مساحة الحيز الحضري للمدينة لتصل إلى3677 هكتاراً حسب المخطط الشامل لعام 2000م؛ الذي وضعته شركة (بولسيرفسفاديكو) وبزيادة قدرها 506.1 هكتارا عما كان عليه الوضع القائم في عام 1980م وبنسبة زيادة بلغت إلى 15.6% وبمعدل نمو سنوي بلغ0.7 % بين (1980-2000)م.

أما في عام 2006م حسب ما جاء في دراسة الأوضاع القائمة لما تطلبه إعداد مقترح المخطط لعام 2025 م، فقد زادت مساحة الاستخدام الحضري للمدينة 45 هكتاراً شكلت نسبة زيادة قدرها 1.2% وبمعدل نمو سنوي وصل إلى 0.2 %، معظمه استعمال سكني مضاف إلى المخطط في شرق المدينة، وتعود هذه الإضافة إلى عدم الالتزام بتنفيذ كامل مشروعات استعمالات الأراضي المعتمدة داخل المخطط؛ خاصةً المشاريع الإسكانية والاقتصادية والاجتماعية والمرافق الخدمية، وهو حال المخططات

الحضرية لسنة 2000م في معظم المدن الليبية، وتاجوراء ليست استثناء؛ التي كانت وما زالت متعثرة في تنفيذ مشاريعها حتى يومنا هذا بسبب معوقات أهمها المشاكل الإدارية والمالية؛ خصوصا عدم الالتزام بالفترات الزمنية لتنفيذ المشاريع، وتأمين أعبائها المالية التي واكبت المخططات في العقود الماضية .

(أ) استعمالات الأرضي لعام 1966م :

وضع أول مخطط حضري لمدينة تاجوراء في عام 1966م وذلك بعد إجراء مؤسسة وايتنج العالمية دراسة ميدانية وحصرها لاستخدام الأراضي، حيث تميزت استعمالات الأرض خلال هذه الفترة بسيادة الوظيفة الزراعية التي بلغت 793 هكتارا جدول(2)، وهو ما يدل على أن الزراعة كانت النشاط الاقتصادي الرئيس بالمدينة في تلك الفترة؛ إلا أن ذلك لم يمنع من قيام عدد من الوظائف والخدمات العامة التي جاءت استجابة لزيادة السكان والتطور الحضري للمدينة، كما تشير البيانات إلى أن أهم وظيفة هي المساحة التي شغلها الاستعمال السكني بواقع 106.7هكتارا، إذ احتلت القسم الشمالي من المدينة المساكن الأكثر تطوراً عمرانياً من المساكن التي تقع في القسم الجنوبي، ولم تلعب الصناعة دورا هاما إذ اقتصرت على عدد من المنشآت الصغيرة لصنع القرميد ومعصرة واحدة للزيتون في الحميدية وعدد من مطاحن الدقيق تقع ثلاثة منها في السوق ولم تتعدى مساحة الاستعمال الصناعي 0.5 هكتار وبنسبة 0.03%، أما المساحة التي شغلها الاستعمال التجاري فبلغت 1.9 هكتارا واقتصرت طبيعة توزيعها على محلات بيع السلع الاستهلاكية بالدرجة الأساس، ووجود بعض الأسواق مثل سوق تاجوراء المفتوح الذي يقام يومي الاثنين والخميس ممثلاً دورا إقليمياً هاما .

جدول (2) استعمالات الأرض الحضرية بمدينة تاجوراء 1966م.

نوع استعمالات الأراضي*	المساحة / هـ	النسبة %
الإسكان	106.7	8.2
التجارة	1.9	0.16
الصناعية	0.5	0.04
الزراعة	793	60.7
الأراضي الفضاء	403.6	30.9
مجموع الاستعمالات	1305.7	100

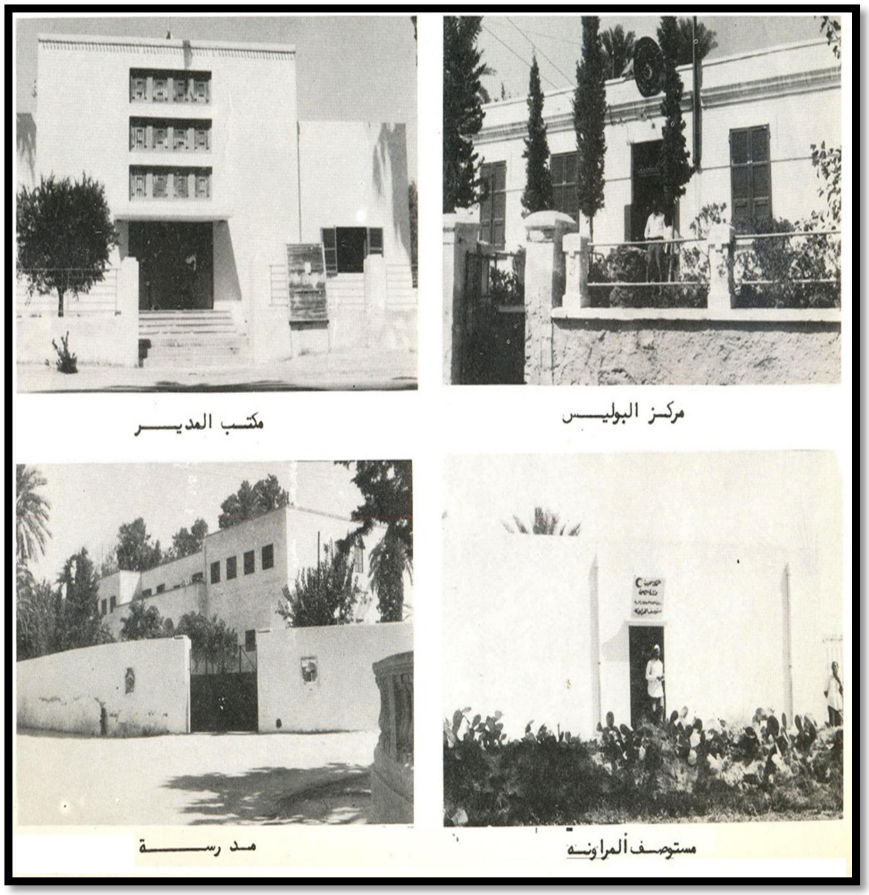
المصدر: المملكة الليبية وزارة التخطيط والتنمية، إقليم طرابلس، مصدر سابق، ص10

*** يبدو أن بعض الاستعمالات لم تُدرج في الجدول مثل الاستعمالات في التعليم والصحة نظرا لصغر مساحتها في تلك الفترة .**

أما المرافق التعليمية فلم تذكر لكونها تحتل مساحة بسيطة، فالمدارس الثانوية كانت غير متوفرة ويترتب على الطلاب الذهاب إلى منطقتي سوق الجمعة وطرابلس للدراسة، ولم يكن في استطاعة الكثيرين الالتحاق بالتعليم ومتابعة دراستهم بسبب تكاليف ومشاق التنقل وقلة المقاعد الدراسية في هاتين المنطقتين وطول المسافة، أما المرافق الصحية فقد اتصفت قلة إمكانياتها ووجود طبيب واحد يشرف على ثلاث مستوصفات بالمدينة، أما المرافق الترفيهية فهناك نقص كبير في المدينة ماعدا شواطئ البحر الممتازة التي تخدم القسم الشرقي من المدينة، وتقتصر المرافق الأخرى على نادي رياضي واحد، وباحات اللعب التابعة للمدارس الابتدائية، وملعب لكرة القدم في محلة البرهانية، وملعب لكرة القدم في محلة المشاي في حالة جيدة، وملعب لكرة الجولف

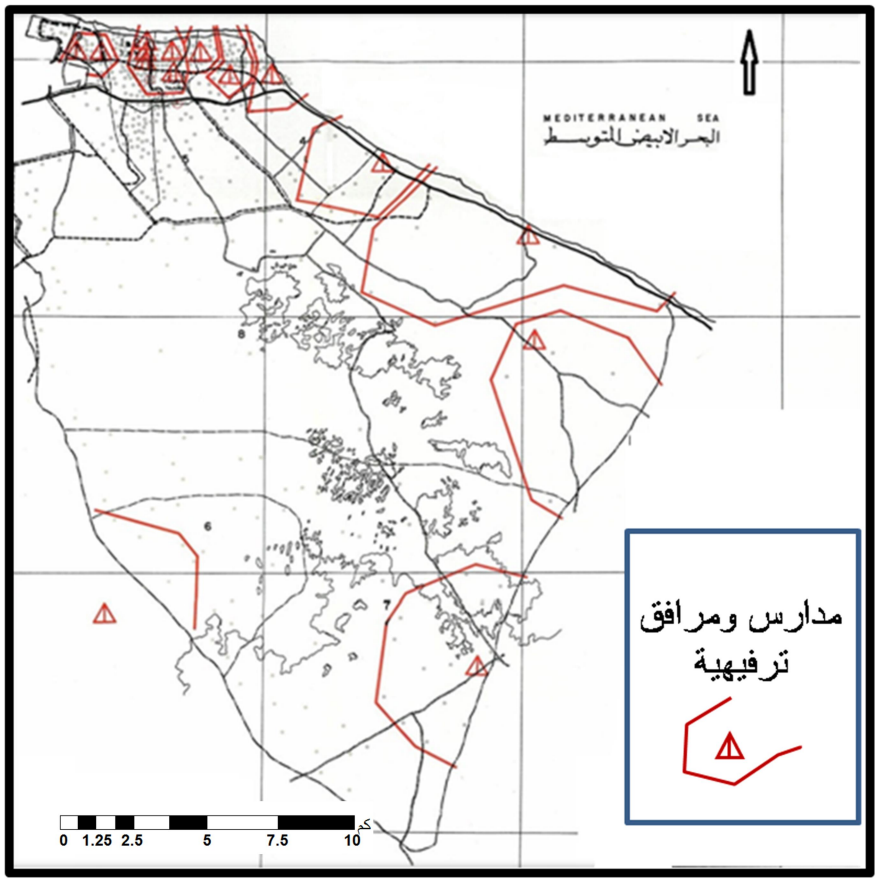
خاص باستعمال أفراد قاعدة (ويلس) بمحلة أبي الأشهر، خريطة (1 ،2) ، هذا ولم تحض المدينة في تلك الفترة بالاهتمام الخدمي المطلوب، وتمثلت أهم المباني القائمة بتاجوراء في مباني المؤسسات الحكومية، صورة (1).

صورة (1) المباني الحكومية في تاجوراء لعام 1966م



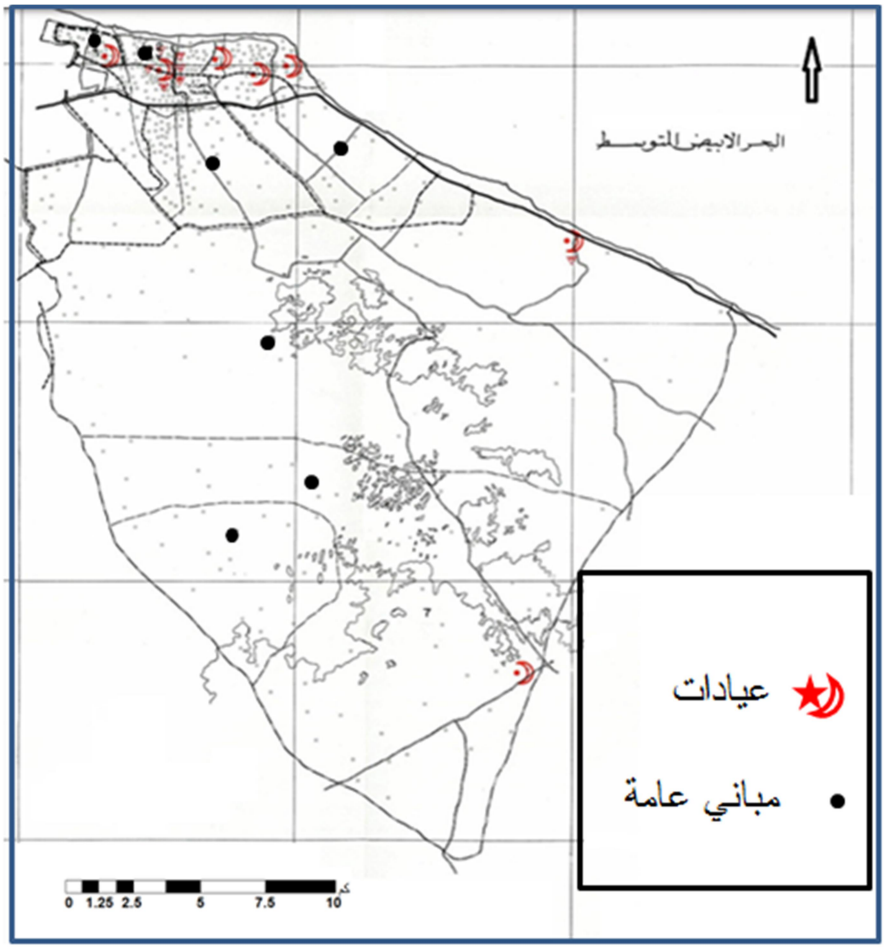
المصدر: المملكة الليبية وزارة التخطيط والتنمية، إقليم طرابلس، مصدر سابق، ص13 ،14

خريطة (1) المدارس والمرافق الترفيهية بمدينة تاجوراء لعام 1966م.



المصدر: المملكة الليبية وزارة التخطيط والتنمية ،إقليم طرابلس، مصدر سابق، ص 15 .

خريطة (2) العيادات والمباني العامة بمدينة تاجوراء لعام 1966م.



المصدر : المملكة الليبية وزارة التخطيط والتنمية ،إقليم طرابلس، مصدر سابق، ص 16

(ب) استعمالات الأراضي بالمدينة لعام 1980م :

شهدت مدينة تاجوراء تطورا سريعا خلال الفترة (1973 – 1980م) بشكل رئيسي نتيجة لتطور المشاريع الصناعية جدول(3) وخريطة (3)، وقد أخذ التطور الصناعي مكانه بمنطقة الأطراف الحضرية الريفية الواقعة جنوب المدينة، وقد تأثر النمو الاقتصادي تأثرا قويا بالنمو الصناعي وتراجع التطور الزراعي، بسبب ظروف بيئية بحثه وأخرى بشرية تمثلت في نقص المياه الجوفية اللازمة للزراعة وتداخل مياه البحر مع المياه العذبة وانتقال الملوحة إلى التربة بسبب الري بالمياه المالحة لمدة طويلة، وأيضا بسبب التوسع الحضري للمدينة الذي كان على حساب الأراضي الزراعية المحيطة، وعلى الرغم من فقدان الزراعة لكثير من أهميتها في التنمية الاقتصادية بشكل تدريجي؛ إلا أنها لازالت تؤدي وظيفة تزويد المدينة ببعض حاجاتها من الغذاء، أما أهم معالم نمو المدينة في مجال الوظيفة الصناعية، فهي تتمثل في تشييد مجمع تاجوراء الصناعي الذي يضم عدة مصانع أهمها الشاحنات والجرارات والإطارات، كما تطورت خدمات المدينة في المجالات الأخرى كالوظائف التعليمية والصحية والدينية والثقافية التي شكلت مجتمعة آنذاك نسبة (10.9%) من مساحة الحيز الحضري، حيث استغل الاستعمال التعليمي 38.0 هكتارا مثّلت نحو (6.0%) إذ تم إنشاء العديد من المدارس في المراحل المختلفة، أما المرافق الصحية فبلغت مساحتها 13.0 هكتارا، أي: نسبة نحو (2.0 %) من المساحة الحضرية، وتمثلت المرافق الصحية في ست وحدات رعاية صحية أولية، ومركز رعاية صحية أساسية ومستشفى عام، وقد تطورت الوظيفة التجارية حيث تم إدخال نظام تسويقي جديد والتوسع في شبكة التسويق، وقد تم إغلاق العديد من المتاجر الصغيرة وتحديث باقي المتاجر، وافتتاح سوقين كبيرين، وقد زادت المساحة الإجمالية للمتاجر بشكل طفيف.

تميزت مدينة تاجوراء بحكم موقعها بتطور وظيفة النقل والمواصلات، إلا إنها كانت متواضعة بسبب العدد المنخفض للحافلات التي تسير بشكل غير منتظم والضعف

النسبي لتطوير شبكة الحافلات والمستوى المنخفض لمرافق النقل العام، وشهدت تلك الفترة تطورا في مجال الإسكان العام؛ حيث استحدثت أحياء سكينة متكاملة في شرق المدينة وغربها، منها المتعددة الطوابق (العمارات) والفلل الأرضية، وتم منح القروض الإسكانية للمواطنين، كما زاد التوسع في البناء لغرض السكن بمختلف أنواعه، واتسع النمو ذو الطابع الحضري إلى ما وراء حدود المدينة وعززت هذه الظاهرة العلاقة الوظيفية بين المدينة والمناطق المحيطة بها .

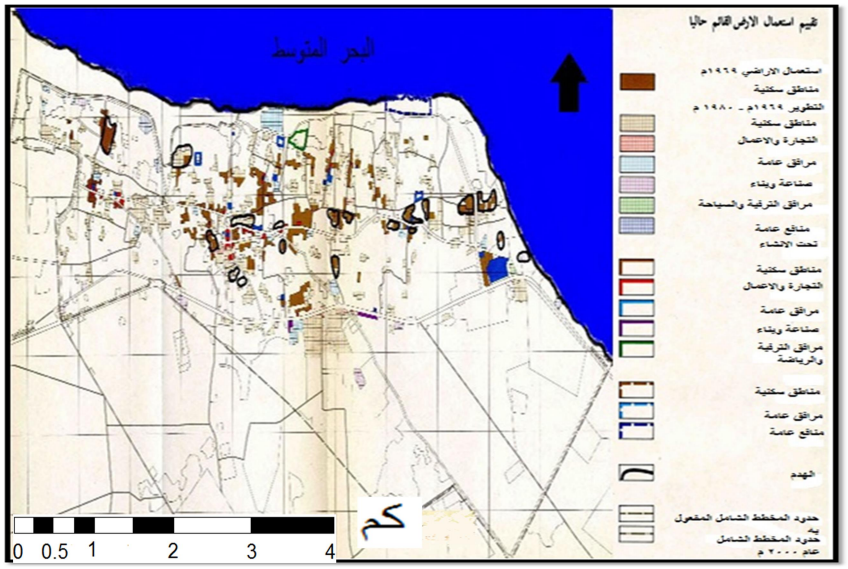
جدول (3) الوضع القائم لاستعمالات الأراضي بالمدينة لعام 1980م .

نوع استعمال الأراضي	المساحة بالهكتار	النسبة%
الإسكان	285.1	45.0
التعليم	38.0	6.0
الصحة	13.0	2.0
المرافق الدينية والثقافية	18.7	2.9
التسويق والأعمال	4.8	0.8
مناطق الرياضة والترفيه	3.9	0.6
مرافق الإدارة والخدمات العامة	1.8	0.3
الصناعة والتخزين	20.2	3.2
الخدمات الزراعية	1.0	0.1
النقل والمواصلات	244.0	38.5
المنافع العامة	3.5	0.6
مجموع الاستعمال الحضري	634.0	100.0
استعمالات أخرى*	2536.9	--
مجموع استعمالات الأراضي	3170.9	--

المصدر: أمانه المرافق، بولسيرفسفاديكو، المخطط الشامل 2000م، مصدر سابق، ص32.

*** استعمالات أخرى وتشمل : الزراعة والواجهة البحرية والمناطق الخاصة .**

خريطة (3) استعمالات الأرض الحضرية لمدينة تاجوراء لعام 1980م



المصدر : بوليسرفسفاديكو ، المخطط الشامل 2000، مرجع سابق، ص34 .

(ج) مخطط استعمالات الأراضي الحضرية لعام 2000م .

في إطار العقد الموقع في 28 أغسطس 1978م تلتزم بولسيرفس – فاديكو القيام بسلسلة من الدراسات التخطيطية لإقليم طرابلس وخاصة الدراسات المتعلقة بالظروف القائمة للمدن في إقليم طرابلس[1]،حيث تعتبر مدينة تاجوراء ثالث أكبر مدن حاضرة طرابلس ستصبح مركزاً وجزءاً من مستوى وطني وإقليمي، ونظرا لكونها من المدن الواقعة بمجاورة مدينة طرابلس مباشرة، فهي تمتلك إمكانيات للتوسع العمراني أكبر من الإمكانيات المتاحة التي تمتلكها مدينة طرابلس، فقد تم التخطيط لتحويل بعض أنشطة

[1]أمانة المرافق، بوليسيرفسفاديكو، المخطط الشامل، 2000م، تاجوراء، مرجع سابق، ص11 .

مدينة طرابلس إلى تلك المدينة، وهذا يعني تطوير إضافي غير الوظيفة الزراعية، ونمو ملحوظ في أعداد السكان، كما تم وضع تصور لتطوير هذه المدينة لفترة زمنية تقدر بعشرين سنة (1980 – 2000م)، وقد تم تحديد موضوع ومجال وشكل المخطط الشامل لهذه المدينة أخذا في الحسبان بأن هذه المدينة لا تعد مركزاً حضرياً منعزلا وإنما قبل كل شيء باعتبارها وثيقة الارتباط بباقي مدن الإقليم، كما أن العامل الرئيس المحفز لتطوير تاجوراء هو قربها من مدينة طرابلس التي ستحول أنشطتها إلى المدن الأخرى[1]، كما تجدر الإشارة إلى أهمية التخطيط المكاني للمدينة الذي سيوفر بدوره تحسين البيئة والرفع من المستوى المعيشي للمواطن، وخلق بيئة حضرية مناسبة، هذه الأهداف لا تتحقق إلا على المدى الطويل، ولا يلمس المواطن هذا التطور إلا بدرجات محدودة حيث إن المواطن العادي يتوقع الفائدة الشخصية المباشرة السريعة[2]،ومن أهداف المخطط تنمية المدينة حضريا، وتطوير وظائفها لكي تلبي متطلبات سكانها وسكان المناطق المحيطة بها، ولذا وضعت أسس تخطيط هذه المدينة بناء على دراسة الوضع القائم، وتقع المناطق المخصصة للتطوير جنوب وشرق الطريق الساحلي وبمحاذاة الواجهة البحرية الصالحة للاستعمال المحدود فقط، وقطع الأراضي الشاغرة المتناثرة فوق منطقة المخطط الشامل، والأراضي الزراعية التي تأثرت بتسرب مياه البحر لسد احتياجات التطور، ومن خلال توزيع استعمالات الأراضي جدول (4) وخريطة (4)،يظهر أن الوظيفة السكنية بمثابة المكون الوظيفي الأساسي للهيكل الحضري، بينما احتلت الوظيفة التجارية والصناعية نسبة صغيرة رغم أهمية الوظيفتين، حيث بلغت نسبتهما (5%) من استعمالات الأراضي، ومن أبرز ما اهتم به مخطط المدينة وظيفة النقل والمواصلات

[1] أمانة المرافق، بوليسيرفساديكو، المخطط الشامل، مرجع سابق ، ص45،49 .

[2] سعد، خليل القزيري، التحضر، ليبيا– دراسة في الجغرافيا، ت، الهادي أبو لقمة، وسعد الجزيري، دار النشر والتوزيع والإعلان، سرت، 1995، ص27 .

فخصص لها (23.0%)، ولم يهمل التعليم والصحة والثقافة فخصص لهم (13.6%) من مساحة الاستخدام الحضري، كما اهتم باستعمالات أخرى اجتماعية وإدارية وخدمات عامة.

جدول (4) توزيع مخطط استعمالات الأراضي بمدينة تاجوراء لعام 2000م

نوع الاستعمال	المساحة بالهكتار	النسبة%
الإسكان	991.2	47.3
التعليم	142.2	6.8
الصحة والضمان الاجتماعي	66.7	3.2
الدين والثقافة	76.3	3.6
التسويق والأعمال	51.5	2.5
الرياضة والترفيه	153.6	7.3
الإدارة والخدمات العامة	17.8	0.8
الصناعة والتخزين	51.8	2.5
الخدمات الزراعية	9.8	0.5
النقل والمواصلات	482.5	23.0
المرافق العامة	51.7	2.5
مجموع استعمال الأراضي الحضرية	2095.1	100.0
استعمالات أخرى*	1581.9	--
مجموع استعمالات الأراضي	3677	--

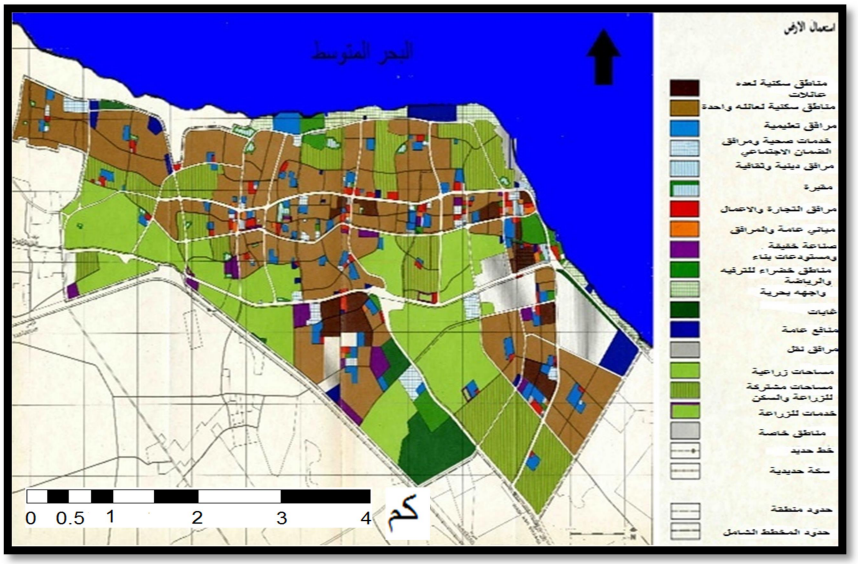
المصدر : أمانة المرافق، بوليسيرفسفاديكو، المخطط الشامل، 2000م، مرجع سابق، ص83 .

*** استعمالات أخرى وتشمل: الزراعة والواجهة البحرية والمناطق الخاصة.**

أما الخدمات الإدارية والخدمات العامة فقد خصص لها مساحة (17.8) هكتار بنسبة 0.8% من إجمالي الأراضي المستخدمة حضريا، وقد ضمنت منطقة المخطط

أحياء سكنية زراعية وزراعة ومناطق خاصة والواجهة تدرجت تحت استعمالات أخرى ويصل مجموع مساحتها إلى 1581.9 هكتار، بينما بلغت مساحة المخطط 2095.1 هكتار والتي تشكل نحو 3677 هكتار من إجمالي مخطط مدينة تاجوراء الشامل .

خريطة (4) استعمالات الأرض الحضرية لمدينة تاجوراء لسنة 2000م



المصدر: أمانة المرافق، بولسيرفسفاديكو، المخطط الشامل 2000م، تاجوراء، مصدر سابق، ص 89.

ثالثاً : استعمالات الأرض لمدينة تاجوراء لعام 2006 م.

تتناول هذه الفترة دراسة وضع استعمالات الأراضي بمدينة تاجوراء حسب الأوضاع القائمة في عام2006م، حيث إن الفترة المخصصة للمخطط الشامل في المدينة انتهت منذ عام2000م، ولذا تمت دراسة حالة مخطط المدينة وأوضاع

استعمالات الأراضي بها من أجل إعداد مخطط جديد في إطار مخطط إقليمي شامل لما عُرف بمقترح مخطط سنة 2025م، واعتمدت المعلومات المتعلقة باستعمالات الأرض في المخطط الفرعي على المعلومات التي جمعتها صور الأقمار الصناعية، وتمت الاستعانة بصورة القمر الصناعي Quick Bird التي اتسمت بدرجة عالية من الدقة والتفصيل، حيث استخدمت الصور في تحليلات التجمعات السكانية والمناطق المحيطة، واعتمد في تحليل المناطق الحضرية والمناطق المختلفة على ترقيم المباني التي صورها القمر الصناعي، وكذلك استُخدمت صور القمر الصناعيSpot-5 في تحليل استعمالات الأرض 2002–2006م في المخطط النطاقي الفرعي، واستخدام صور القمر الصناعي Quick Bird 2003–2005م، وتم استخدام عدد من الخرائط الموضوعية الخاصة بالنطاق الفرعي تاجوراء ضمن إقليم طرابلس في إطار المخطط الإقليمي لعام 2025م وطبعت الخرائط على 34 لوحة بمقياس رسم 1 : 25000، كما طبعت الخرائط الخاصة بحاضرة طرابلس على لوحات بلغ عددها 23 لوحة بمقياس رسم 1 : 10.000.

وورد في المقترح بأن الخطة تعتمد إستراتيجية التنمية النطاقية على الربط بين التنمية المستمرة للمدن الكبرى والمتوسطة في المنطقة الساحلية وعلى التنمية المركزية للمناطق الحضرية والاستغلال الفعال للمناطق الحضرية المختلطة، وعلى السياسات الأساسية الخاصة بنطاق طرابلس الفرعي، ومواصلة تطوير إقليم طرابلس، بما في ذلك جنزور وتاجوراء. وتنظيم وتطوير مناطق التمدد العمراني العشوائي الحالية والتجمعات السكانية الواقعة على جنوب الطرق خاصة في ضواحي طرابلس وتاجوراء، وإدخالها ضمن المخططات العمرانية، وفرض القيود على أي تمديد عمراني عشوائي وتوفير المناطق الملائمة للتنمية الصناعية والسياحية.

من خلال أوضاع استعمالات الأراضي التفصيلية لمدينة تاجوراء ومقارنته بمخطط 2000م، جدول (5) يلاحظ أن بعض الاستعمالات (كالتعليمية، والصحية،

والدينية، والرياضة، والترفيه، والمرافق العامة) لم تصل إلى ما كان مخططاً لها للإنجاز منذ عام 2000م، بالرغم من الفترة الزمنية التي خُصصت للمخطط إلى الوضع القائم لعام 2006م والتي بلغت نحو 26 سنة، بينما نجد استعمالات أخرى قد تجاوزت المساحة المخصصة لها كالاستعمال السكني، والتجاري، والصناعي، والإدارة والخدمات العامة، والنقل والمواصلات، حيث تم زيادة 45 هكتاراً في شرق المدينة للاستعمال السكني في محلة الحميدية، استخدم جزء منها لإقامة مشروع سكني يضم عشرة ألاف وحدة سكنية، إضافةً إلى انتشار بعض المشاريع الصناعية الخاصة وبعض المؤسسات والشركات الخدمية، وفتح مسار السكة الحديدية المار بجنوب المدينة، وزادت إجمالاً مساحة الاستعمال الحضري بالمدينة 45 هكتارا عما كان وارداً في مخطط عام 2000م، شكل معظمها استخداماً سكنيا .

وفي ضوء ما تقدم يمكن القول بأن المدينة تنمو بشكل لا يتماشى مع ما تضمنه المخطط الشامل للمدينة من مشاريع في كافة استعمالات الأراضي، إضافة إلى أن المدينة واعتبارا من نهاية عام 2000م؛ فإنها تفتقر إلى وجود مخطط جديد معتمد ينظم استخدامات الأراضي فيها، وبذلك فإن المدينة تنمو دون وجود ضوابط محددة تحد من التداخل بين الاستعمالات المختلفة والتوسع العشوائي لهذه المدينة خاصة باتجاه الجنوب بمحلتي الوادي الغربي والوادي الشرقي .

جدول (5) توزيع استعمالات الأراضي حسب الوضع القائم لعام 2006 م

نوع الاستعمال	المساحة بالهكتار	النسبة%
الإسكان	1350.8	39.43
التجارة	67.65	1.97
التعليم	50.12	1.46

الصحة	40.08	1.16
الدين والثقافة	54.7	1.59
الرياضة والترفيه	33.5	0.97
الإدارة والخدمات العامة	74.85	2.18
الصناعة	68.84	2
الزراعة	1127.7	32.91
النقل والمواصلات	554.05	16.17
المرافق العامة	3.47	0.16
مجموع استعمال الأراضي الحضرية	3425.76	100
استعمالات أخرى*	296.24	--
مجموع استعمال الأراضي الحضرية	3722	--

المصدر: المكتب الاستشاري الوطني. ، قسم التخطيط ، طرابلس ، 2013م .

*** استعمالات أخرى وتشمل: الواجهة البحرية والمناطق الخاصة كالمعسكرات وغيرها .**

النتائج :-

يخلُص هذا البحث إلى النتائج التالية :

1- أن النظريات القديمة خاصةُ نظرية الدوائر المتراكزة والقطاعات أصبحت غير قادرة على تفسير التركيب الداخلي للمدن المعاصرة ومن بينها تاجوراء، بسبب تطور طرق ووسائل النقل وتعدد وتعقد استعمالات الأراضي والنمو الحضري المتسارع .

2- لا تكفي أي نظرية من نظريات التركيب الداخلي للمدن وحدها لتفسير استعمالات الأراضي بمدينة تاجوراء، باستثناء بعض التفاصيل كوجود المنطقة التجارية المركزية في قلب المدينة وتخصص بعض أجزائها في استعمال معين؛ كوجود التجارة والصناعات الخفيفة في وسط المدينة مع السكن القديم، ووجود نواة للصناعات الثقيلة في أطرفها الجنوبية .

3- يقترب تركيب مدينة تاجوراء الداخلي واستعمالات الأراضي بها من ما ذكره (النسو) في أن استعمالات الأراضي تتباين متأثرة بأثمان الأراضي والمردود الاقتصادي المتوقع منها، أو المنفعة المكانية المتوخاة، وحسب القرب أو البعد من مركز المدينة والمراكز الثانوية، وذلك في منظومة تفاعل وتواصل بين السكان والمكان، إضافة إلى دور طرق ووسائل النقل في تعزيزها .

4- مما تقدم يمكن استنتاج أن استعمالات الأراضي بمدينة تاجوراء ما هي إلا نتيجة لتفاعل مجموعة من العلاقات المتبادلة بين الإنسان والمكان، وهذه الاستعمالات تختلف نوعاً وحجما ونسبةً وتناسبا وموزعة على رقعة المدينة بتأثير عوامل تاريخية قديمة وأخرى حديثة تنظيمية تخطيطية؛ تمت في ظل ظروف إدارية واقتصادية واجتماعية خاصة مرت بها في نموها الحضري عبر بعضها عن تعثر في تنفيذ مشروعات المخطط وتجاوزات عشوائية من قَبل السكان .

5- مرت مدينة تاجوراء بنمو حضري متواصل تكشف عنه المخططات الحضرية؛ أدى إلى زيادة متواصلة في استعمالات الأراضي للأغراض المختلفة، حيث شهد عقد

السبعينات من القرن الماضي أكبر توسع في الاستعمالات، إذ وصلت نسبة الزيادة بين 1966، 1980م نحو 142.8% ، ووصلت مساحة استعمالات الأراضي الحضرية عام 1980م إلى 3170.9 هكتاراً وبزيادة قدرها 1865.2 هكتارا عما كانت عليه في عام 1966م، ولكبح جماح هذه المدينة وُضع لها مخطط ليستوعب نموها لسنة 2000م مساحته 3677 هكتارا .

6- تبين عند دراسة الحالة الحاضرة لاستعمالات الأراضي عام 2006م بأن إجمالي مساحة الاستعمال الحضري قد بلغت 3722 هكتار، وبزيادة قدرها 45 هكتاراً عما حدده مخطط سنة 2000م وهي في معظمها مشروع استعمالات سكنية في شرق المدينة، إضافةُ إلى مساحة استعمالات النقل وخاصةً مشروع خط السكة الحديدية المار بالمدينة.

7- كشف استعمالات الأراضي لعام 2006م أن المدينة قد عانت من تعثر بعض مشروعات استعمالات الأراضي لسنة 2000م وخاصةً في وظائف هامة كالتعليم والصحة والمرافق العامة وغيرها، بينما تجاوز الاستعمال السكني المساحة المخصصة له، وهو ما يعني أن بعض الاستعمالات قد بحثت عن حلول منفردة وفتحت المجال للنمو الحضري العشوائي وخاصةً في جنوب منطقة تاجوراء، وذلك في ظل عدم تنفيذ كافة مشروعات المخطط السابق، وعدم وجود مخطط جديد يُغطي فترة 15 سنة مرت بعد مخطط حضري يُفترض أنه قد تم إنجازه منذ سنة 2000م .

وفي الختام يمكن التوصية بما يلي :-

1- أفضلية اعتماد نموذج موحد لمخططات المدن الليبية ومن بينها تاجوراء مستقبلاً، ويوصى بنموذج المدينة الشبكية أو الشطرنجية التي تتقاطع شوارعها عمودياً؛ لما لذلك من أهمية في سهولة توزيع الخدمات المتعددة كمياه الشرب والمجاري والكهرباء والطرق أو حركة النقل بين استعمالات الأرض المختلفة .

2- ضرورة الاهتـمام باستكمال مشاريـــع استعمالات الأراضي بمخطـــط المدينة لـعام

2000م في أسرع وقت ممكن، لما ما له من أهمية في قيام هذه المدينة بوظائفها على أكمل وجه ونشاط سكانها في أفضل حالة .

3- وجوب ضبط المخالفات في استعمالات الأراضي بالمدينة والإسراع في إنجاز واعتماد مقترح مخطط سنة 2025م ، وإعطاء الأولية في التنفيذ للمشاريع المتعطلة والمرحلة من مخطط 2000م في حالة عدم تنفيذها قبل بداية تنفيذ المخطط الجديد .

المراجع والمصادر العربية :

[1]أمانة المرافق، بوليسيرفسفاديكو، المخطط الشامل، 2000م، تاجوراء، مرجع سابق، ص11 .

[2] نفس المرجع السابق، ص45،49 .

[3]نفس المرجع السابق، ص 32 .

[4]نفس المرجع السابق، ص 83 .

[5] المملكة الليبية وزارة التخطيط والتنمية، إقليم طرابلس، تقرير جرد منطقة طرابلس، القسم السابع، تقرير عن منطقة تاجوراء، 1966م، ص 10.

[6] المكتب الاستشاري الوطني، قسم التخطيط، طرابلس،2013م .

[7]رياض، النقيب، علم التخطيط وإعداد المخططين، مطبعة مقهوي، الكويت، 1987، ص67،68.

[8] سعد، خليل القزيري، التحضر، ليبيا– دراسة في الجغرافيا، ت، الهادي أبو لقمة، وسعد القزيري، دار النشر والتوزيع والإعلان، 1955، ص27 .

[9]صبري، فارس الهيتي، جغرافية المدن، دار صفا للنشر والتوزيع، عمان، 2002، ص53 ، 56 .

[10]عادل، عبدالله خطاب، أثر استعمالات الأرض على حركة النقل في مدينة بغداد، مجلة الجمعية الجغرافية العراقية، العدد22، 1988م، ص 29 .

[11]عاطف، حمزة حسن، تخطيط المدن أسلوب ومراحل، جامعة قطر الدولية، 1992م ص 59 .

[12]فتحي، محمد مصيلحي، شخصية المدينة السعودية، دار الإصلاح، الدمام،1984م ط1 (12) ص203،204 .

(13) محمد، أبوغرارة الرقيبي، التحليل المكاني لاستعمالات الأرض السكنية بمدينة الزاويـة – دراسة في جغرافية المدن، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة طرابلس،2002م،ص161 .

المصادر والمراجع الأجنبية :

(1) **A.Adams And others, spatial organization The Geographer,s view of The The WORLD, PRINTICE Hall,Englewood, 1971, p.345**

(2) **Alonsok .w, "ATheory of The Urban Land Market, PRSA, Regional scienceAssociation, vol . 6 1960 , pp 146-147 .**

د/ معتوق مفتاح أبو حلفاية
كلية الآداب والتربية – جامعة الزيتونة

تمهيد :-

اهتم العلماء مند القدم بدراسة التعدد الدلالي، واختلفت آراؤهم وتنوعت وجهات نظرهم في القول بهذا التعدد من جهة، وشروط تحققه ووجوده في اللغات الإنسانية من جهة أخرى.

ويرى العلماء أن أنواع التعدد الدلالي تتمثل في الأنواع الآتية :

1- المشترك اللفظي، والأضداد الذي يعدها العلماء نوعا من أنواع المشترك اللفظي .

2- الترادف

3- التضاد في اللغة العربية

ونقدم فيما يلي دراسة للنوع الأول سواء في الدراسات اللغوية العربية عند العلماء اللغويين العرب القدامى، أو في ضوء الدراسات اللغوية الحديثة .

المشترك اللفظي عند العلماء العرب القدامى :

عرف علماء الأصول المشترك اللفظي على أنه:" اللفظ الواحد الدال على معنيين فأكثر، دلالة على السواء عند أهل تلك اللغة "[1]

وقد عنى العلماء العرب بهذه الظاهرة في اللغة العربية، وألفوا فيها مؤلفات كثيرة توجهت همم كثير منهم إلى دراسة المشترك اللفظي في القرآن الكريم، وفي الحديث النبوي الشريف بوجه خاص، وفي اللغة العربية في مستوياتها الشعرية والنثرية على السواء بوجه عام. وقد حملت عناوين هذه المؤلفات وبخاصة في ألفاظ القرآن الكريم مصطلح: الوجوه

[1] الوجوه والنظائر لمقاتل بن سليمان البلخي

والنظائر، أو الأشباه والنظائر، ومنها: ما ألفه مقاتل بن سلمان البلخي (ت150هـ) [1] وكذا . الوجوه والنظائر في القرآن الكريم لهارون بن موسى الأزدي الأعور (ت 170هـ) وكذا كتاب: إصلاح الوجوه والنظائر، للحسين بن محمد الدامغاني (من علماء القرن الخامس الهجري)كما كان للإمام السيوطي (ت 911 هـ) باع واسع في هذا التأليف في القرآن الكريم وبخاصة في كتابه : "معترك الأقران في إعجاز القرآن".

وقد ذكر الزركشي بأن المقصود من كلمتي الوجوه والنظائر هو اللفظ المشترك قال: فالوجوه: اللفظ المشترك الذي يستعمل في عدة معان كلفظ الهدى، له سبعة عشر معنى في القرآن: وأما كلمة النظائر فتعني الألفاظ المتواطئة، أو المترادفة، أو على حد تعبير السيوطي: ما اختلف لفظه واتحد معناه[2] .

كما توجهت همم العلماء العرب القدامى لدراسة المشترك اللفظي في الحديث الشريف، ولكن الذي وصلنا منها كتاب واحد هو " كتاب الأجناس من كلام العرب، وما اشتبه في اللفظ واختلف في المعنى لأبى عبيد الله القاسم بن سلام (224هـ) وهو كتاب صغير الحجم مستخلص من كتاب "غريب الحديث"، للمؤلف نفسه.

أما مؤلفات العلماء العرب في المشترك اللفظي في اللغة العربية بوجه عام فقد قام بها عدد من أعلامه مثل: الأصمعي، واليزيدي، وأبو العميثل، وكراع النمل، وقد وصلنا منهما كتابان لأبي العميثل، وكتابا لكراع النمل. والحق فإن العلماء العرب القدامى لم يكونوا علي سواء في القول بوجود المشترك اللفظي في اللغة العربية، وقد وجدنا فريقا منهم يقول بوجود المشترك اللفظي وقبوله، ووجدنا آخر ينكر وجوده في اللغة العربية .

وإذا كان رأى جمـهور العلماء من اللغويين والنحاة وعلماء الأصول هو الإقـــرار

---

[1] مخطوطة في مكتبة Chester Beatty تحت رقم 3334 .

[2] معترك الأقران 514/1 .

بوجود المشترك اللفظي، حيث نجد سيبويه يقول في كتابه :"اعلم أن من كلامهم اتفاق اللفظين، واختلاف المعنيين"[1] كما يخصص ابن فارس في كتابه : الصاحبي بابا بعنوان "باب أجناس الكلام في الاتفاق والافتراق"[2] وأن ذلك على وجوه، منه اتفاق اللفظ واختلاف المعني كقولنا: عين الماء، وعين الركية، وعين الميزان[3]. فإننا نجد من علماء اللغة كابن درستويه الذي ينكر المشترك اللفظي بمفهومه على وجه الحقيقة حيث يقول: "فظن من لم يتأمل المعاني، ولم يتحقق الحقائق أن هذا لفظ واحد، وقد جاء لمعان مختلفة، وإنما هذه المعاني كلها شيء واحد، هو إصابة الشيء خيرا كان أو شرا".[4]، ويقول أيضا: "فإذا اتفق البناءان في الكلمة والحروف، ثم جاء لمعنيين مختلفين لم يكن من رجوعهما إلى معنى واحد يشتركان فيه، فيصيران متفقي اللفظ والمعنى"[5]. وعلى الرغم من ذلك نجده يحدد لنا الأسباب التي تدعو إلي نشوء الاشتراك حيث يقول: " فلو جاز وضع لفظ واحد للدلالة علي معنيين مختلفتين لما كان ذلك إبانة؛ بل تعمية وتغطية، ولكن يجيء الشيء النادر من هذا لعلل ... وإنما يجيء ذلك في لغتين متباينتين، أو لحذف واختصار قد وقع للكلام حتى اشتبه اللفظان، وخفي ذلك علي السامع ، وتأول فيه الخطأ "[6] . كما أننا نجد أبا علي الفارسي وهو يفطن إلي ذلك فيقول: "اتفاق اللفظين واختلاف المعنيين ينبغي ألا يكون قصدا في الوضع، ولا أصلا، ولكنه من لغات تداخلت، أو أن تكون كل لفظة تستعمل بمعنى، ثم تستعار لشيء فتكثر

(1) الكتاب 24/1 .

(2) الصاحبي 201 .

(3) المصدر نفسه .

(4) تصحيح الفصيح 364/1، وينظر: المزهر في علوم اللغة 384/1 .

(5) تصحيح الفصيح 240/1 .

(6) تصحيح الفصيح 166/1، وينظر: المزهر في علوم اللغة 285/1 .

وتغلب، فتصير بمنزلة الأصل"[1] .

وأما مفهوم المشترك اللفظي، كما أورده السيوطي فهو "أن تؤدي كلمة واحدة أكثر من معني فإن ذلك إذا ما تحقق ، فينبغي أن يحدث دون نظر إلي" :-

1) ما إذا كانت هناك علاقة بين المعنيين أو لا.
2) ما إذا كان المعنيان منفصلين أم لا.
3) ما إذا كان المعنيان موزعين على لهجتين، أو مستعملين في لهجة واحدة .
4) ما إذا كانت الكلمة في أحد معنييها تنتمي إلى قسم معين من أقسام الكلام، وفي المعنى الآخر إلى قسم آخر، أو كانت تنتمي بمعنييهما إلى قسم واحد.

وقد أرجع العلماء نشأة المشترك اللفظي في اللغة العربية إلى مجموعة من العوامل والأسباب، يمكن حصرها في عاملين رئيسيين داخلي وخارجي

أولاً: العامل الداخلي ويتمثل في:

1) الاستعمال المجازي: حيث تفيد الكلمة الواحدة معنيين اثنين، أحدهما على وجه الحقيقة ككلمة "العين" مثلاً التي تفيد الدلالة على عضو الإبصار في الإنسان والحيوان، بدليل المقارنة بين العربية واللغات السامية الأخرى، فهي من الأسماء السامية القديمة، لكنها في العربية تدل على معان ودلالات أخرى كثيرة على سبيل الاستعمال المجازي، في مثل، الجاسوس، وعين الركية، وعين الشمس ونحوها، وذلك في إطار علاقات المشابهة الاستعارية أو الكنائية .

وليس الأمر مقصورا على اللغة العربية، ودور المجاز، في نشوء المشترك اللفظي، وإنما نجد هذا العامل أو السبب موجوداً . أيضًا . في اللغات الأخرى، وفي ذلك يقول أولمان: "فالاستعارة مثلا كما في نحو:crane وظيفتها إلحاق مدلول جديد بمدلول قديم عن طريق العلاقة المباشرة بين المدلولين، غير أن السمات المشتركة فقط هي التي

[1] شرح التصريف الملوكي 97 .

يدركها المتكلم، حين الانتقال إلى المعنى الجديد، والمعتاد أن يعيش المعنى القديم جنبا إلى جنب مع المعنى الجديد، فالطير المسمى:crane، وهو طير الكركى، سوف يظل يدعى بهذا الاسم، بالرغم من أن اللفظ نفسه قد أطلق على تلك الآلة المعهودة التي تستعمل في رفع الأحمال الثقيلة[1]. وقد أقرت النظريات اللغوية الحديثة أن المعاني الحسية أسبق في الوجود من المعاني المعنوية، وأن هذه المعنويات إنما هي فرع من المعاني الحسية بطريق المجاز .

وعلى الرغم من عدم اهتمام العلماء العرب– وبخاصة اللغويون المهتمون بالثروة اللفظية، وجمعها في المعاجم– بهذه العلاقة المجازية إلا أن الزمخشري، قد خصص معجمه "أساس البلاغة" لهذه العلاقة، ولكنه "لم يوفق في كل حالة؛ فقد ضل الطريق حين حاول اشتقاق معنى حسي من آخر معنوي، مع أن الذي أجمع علية المحدثون من علماء اللغات هو أن المعاني الحسية أسبق في الوجود، وأجدر بأن تعد المعاني الحقيقية وغيرها فروع لها عن طريق المجاز[2] .

ويرجع السبب في غموض العلاقة بين بعض معاني المشترك اللفظي أنها قد تكون مرتبطة بأشياء تاريخية أدت معلومة يمكن استرجاعها للوقوف على حقيقة الدلالة التي اتفقت فيها اللفظة مع غيرها من دلالات الألفاظ الأخرى المشتركة معها في ذات الدلالة .

ويذكر أولمان مثالا من الإنجليزية يوضح هذه العلاقة حيث يقول: كيف اكتسبت الكلمة : ollation أي: الموازنة والمراجعة التفصيلية مثلا معنى الأكلة الخفيفة ؟ من البدهي أنه ليست هناك مشابهة بين المعنيين؛ بل إن احتمال وجود أية صلة بينهما احتمال يبدو بعيدا أول الأمر، ولكن التاريخ يمدنا بما يفسر هذه الحالة، لقد كانت العادة

[1] دور الكلمة في اللغة 117 .

[2] ينظر: في اللهجات العربية 119 .

في بعض الأديرة، يتناول الرهبان طعاما خفيفا بعد فراغهم من قراءة سير الرواد الأوائل من رجال الدين، ومراجعة هذه السير، فكان هذا الارتباط العرضي كافيا، لأن ينحرف بالكلمة، ويقودها إلى هذا التطور في المعنى[1] .

وثمة أمثلة كثيرة حول هذه العلاقات الغامضة بين المعاني التي يمكن تفسيرها من خلال الرجوع إلي الأحداث التاريخية لكشف النقاب عما يخفى علينا من هذه العلاقات. من هذه الأمثلة كلم "التقاوي" التي يستخدمها الريف المصري بمعنى: البذور، فهناك من يذهب إلي أن هذا الاستخدام يرجع إلي عهد رأس الأسرة العلوية التي كانت تحكم مصر، وهو محمد علي الكبير . ذلك أنه كان يعطي الفلاحين من أهراء السلطان، ومخازن الولاية ما يعينهم علي الزرع من البذور، وكان يخرج من الديوان، ويكتب في كتب الأعطية "يعطى فلان كذا، أو إردبا تقوية له" فلما كثر قرن عطاء البذور بالتقوية غلبت التقوية علي البذور، فكان إذا قيل: أخذت التقوية فإنما يعنى: أخذ البذور، وجمعت التقوية على: التقاوي، وغلب هذا اللفظ "التقاوي" علي البذور[2] .

2) التطور الصوتي : كأن تكون الكلمتان كانتا في الأصل مختلفتي الصورة والمعنى، ثم حدث تطور في بعض أصوات إحداهما، فاتفقت لذلك مع الأخرى في أصواتها، وهكذا أصبحت الصورة التي اتحدت أخيرا مختلفة المعنى صارت لفظة واحدة مشتركة بين معنيين أو أكثر[3]. ومثال ذلك ما روى عن أن: "مَرَدَ كنَصَرَ وكرُمَ مُروداً ومُرودَةً ومَرادَةً فهو مارِدٌ ومَريدٌ ومُتَمَرّدٌ : أقْدَمَ وعَتا"، ومرد الخبز بالماء[4] .

وأصل الكلمة بالمعنى الثانى : مرث، ففي المعاجم: مرث الشيء في الماء: أنقعه

---

(1) دور الكلمة في اللغة 174 .

(2) ينظر: لغويات 85 .

(3) فصول في فقه اللغة 232 .

(4) ينظر : القاموس المحيط " مرد" 337/1 ، لسان العرب "مرد" 407/4 .

فيه حتي صار مثل الحساء ، فقد أبدل صوت الثاء تاء ، فصارت الكلمة: مرت، وقد رويت هكذا في كتب اللغة[1] ثم جهرت الثاء لمجاورتها الراء فصارت: مرد، وبذلك مثلت كلمة "مرد" بمعنى: أقدم وعتا، وثمة أمثلة أخرى كثيرة ذكرها علماء المعاجم العرب نذكر منها كلمة "الفروة" التي تفيد دلالة "جلدة الرأس والغني"[2]، وأصل الكلمة بالمعني الثاني هو الثروة، حيث أبدلت الثاء فاء، فالثاء والفاء صوتان مهموسان، وهما من الأصوات المتقاربة المخارج، فالفاء صوت شفوي أسناني، والثاء صوت أسناني خالص . كما هو الحال في كثير من الألفاظ الأخرى المماثلة في مثل : جدث . جدف ، حثالة . حفالة . وغيرها كثير . ومن أمثلة ذلك . أيضا . كلمة : دعم ؛ التي تفيد دلالة "قوى"، وكذا كلمة "دعمه" بمعنى دفعه وظعنه ورماه بشيء[3] .

وليس الأمر مقصورا في أثر التطور الصوتي في نشوء المشترك اللفظي علي اللغة العربية وحدها؛ بل إن الأثر عن طريق التطور الصوتي يشيع في جميع اللغات الإنسانية أيضا، ويذكر أولمان ما ينشأ في اللغة الإنجليزية من المشترك اللفظي عن طريق التطور الصوتي بقوله: "والمشترك اللفظي ينشأ من اتفاق كلمتين مستقلتين، أو أكثر في الصيغة، اتفاقا بطريق المصادفة، وعلى هذا ليس هناك أقل من أربع كلمات تمثلها الصيغة sound في اللغة الإنجليزية، فهذه الكلمات الأربع بعد أن اشتقت من أصول مختلفة أخذت تتقارب بعضها من بعض في الصيغة . حتى اتحدت وتماثلت فالكلمة : sound بمعنى healthy أي: صحيح البدن، كلمة جرمانية قديمة . وهناك ما يقابلها بالفعل في تلك اللغة وهي كلمة Gesund التي لا تزال تؤدي المعني نفسه، أمـــا sound بمعنى صوت فإنها ترجع إلى الكلمة الفرنسية son وما العنصر"d" إلا تطور

(1) ينظر: الإبدال 159/1 .
(2) القاموس المحيط "فرو" 373/4 .
(3) ينظر: القاموس المحيط "دعم" 113/4، لسان العرب "دعم" 52/15 .

متأخر الحدوث، وأما sound بمعنى: سبر الغور امتداد للفعل الفرنسي sounder، وربما تكون هناك علاقة تاريخية بين هذه الكلمة الفرنسية ، والكلمة sound الرابعة التي تعني مضيق الماء والتي توجد في لغات جرمانية متعددة"[1] .

أما العوامل الخارجية فتمثل في :

1. تعدد اللهجات واختلاف البيئات :

إن كثيراً من المعاني المشتركة قد نشأت عن هذا السبيل في بيئات مختلفة، غير أن علماء اللغة لم يوضحوا تلك البيئات إلا في القليل النادر، وهذا ما نبه عليه ابن السراج بقوله :" الذي يوجب النظر على واضع كل لغة أن يخص كل معنى بلفظ؛ لأن الأسماء إنما جعلت لتدل علي المعاني، فحقها أن تختلف كاختلاف المعاني، ومحال أن يصطلح أهل اللغة علي ما يلبس دون ما يوضح، وهذا ادعاء من ادعى أنه ليس في لغة العرب لفظتان متفقتان في الحروف إلا لمعنى واحد، لكنه أغفل أن الحي أو القبيلة ربما انفرد القوم منهم بلغة ليس سائر العرب عليها توافق اللفظ في لغة قوم، وهم يريدون معنى لفظ آخر من لغة آخرين، هم يريدون معنى آخر، ثم ربما اختلطت اللغات، فاستعمل هؤلاء لغة هؤلاء ، وهؤلاء لغة هؤلاء، فأصل اللغة قد وضعت علي بيان وإخلاص لكل معنى لفظ ينفرد به، إلا أنه دخل اللبس من حيث لم يقصد "[2] .

ويمكننا القول إن كثيرا من المعاني المجازية التي أسلفنا القول عنها قد نشأت في بيئات مختلفة ولم يلتفت إليها اللغويون، ولم يتنبهوا في أثناء جمعهم اللغة، ولم يذكروا منها إلا الأمثلة اليسيرة التي نبهوا إلي أن المعني كذا نشأ في بيئة بعينها، والمعنى كذا نشأ في بيئة أخرى، ومن هذه الأمثلة ما رواه أبو زيد عن تميم أنها كانت تستعمل كلمة "الألفت" ، للدلالة على الأعسر، الذي يعمل بيده اليسرى، كأن فيه التفاتا من اليمنى إلي

---

[1] دور الكلمة في اللغة 127 .

[2] الاشتقاق لابن السراج 23 .

اليسرى، أما قبيلة قيس فكانت تطلق هذه الكلمة "الألفت" للدلالة علي الأحمق[1]، ولعل قيسا كانت ترى في "الألفت" التفاتا، ولكن ليس من اليمين إلي اليسار، وإنما من الكياسة إلي الحمق، وورد في كتب اللغة أن عامة العرب تطلق كلمة "السرجان" وكذا "السيد" علي الذئب، في حين تطلقهما قبيلة هذيل علي الأسد[2] . كما روى الأصمعي أن عامة العرب كانت تطلق كلمة "السليط" على الزيت، وأما أهل اليمن فكانوا يطلقونه على دهن السمسم فقط[3] .

2. اقتراض الألفاظ من اللغات الأجنبية :

حدث هذا الاقتراض في اللغة العربية القديمة ومن أمثلته فيها كلمة "السَكر" نقيض الصحو، وفيها . أيضا . أن كلَّ شقٍ سُدَّ فقد سُكِرَ، والسكر: سد الشق[4] . والمعنى الأول عربي، أما الثاني فهو معرب من الآرامية sakkar، وقد فطن إلي هذا شهاب الدين الخفاجي حيث قال: "لا يضر العرب كونه موافقا للفظ عربي، كسكر، فإنه معرب، وأن كل عربي المادة بمعنى أغلق قال الله تعالي ﴿ سُكِرَتْ أَبْصَارُنَا ﴾[5]، وذلك من قوله تعالي ﴿ لَقَالُواْ إِنَمَا سُكِرَتْ أَبْصَارُنَا ﴾ [سورة الحجر :15] .

ومن أمثلة ذلك . أيضا . في اللغة العربية كلمة : الحبّ بمعنى الوداد، وهو حبُ الشيء، وفيها كذلك: الحبُ الجرة التي يجعل فيها الماء[6]، والمعنى الأول عربي أصيل،

(1) المزهر في علوم اللغة 381/1 .

(2) المنجد 63 .

(3) المزهر في علوم اللغة 381/1 .

(4) ينظر: لسان العرب "سكر" 40/6 .

(5) شفاء الغليل 8 .

(6) ينظر: القاموس المحيط "حبب" 51/1، شفاء الغليل 18 .

أما الثاني فهو مستعار من الفارسية لكلمة مماثلة تماما للفظ عربي"[1] ومن أمثلة ذلك . أيضا . كلمة "السُور" حائط المدينة، والسور: الضيافة[2] . والمعنى الأول عربي، والثاني كلمة فارسية، شرفها النبي صلي الله عليه وسلم كما قال صاحب القاموس حين نطق بها في قوله عليه الصلاة والسلام: يأهل الخندق، قوموا فقد صنع جابر سورا، قال أبو العباس ثعلب: إنما يراد من هذا أن النبي صلي الله عليه وسلم تكلم بالفارسية . صنع سورا، أي: طعاما دعا إليه الناس[3] .

المشترك اللفظي عند العلماء المحدثين :

اختلفت وجهات نظر العلماء المحدثين في المشترك اللفظي علي النحو الذي عرضناه للعلماء العرب القدامى حيث تباينت وجهات نظرهم ما بين المنكرين للاشتراك اللفظي وبين الموافقين والقائلين بوجوده، وقد أفاد هؤلاء العلماء من معطيات الدراسات الدلالية الحديثة بوجه خاص، وبالنظريات اللغوية الحديثة بوجه عام . ويمكننا أن نميز بين هؤلاء العلماء من خلال التميز بين أربعة أنواع للمشترك اللفظي نقدمها علي النحو الآتي :-

1) يرى أصحاب هذا الرأي أن مفهوم المشترك اللفظي يعني : وجود معنى مركزي للفظ تدور حوله عدة معان فرعية أو هامشية . وقد عرض لهذا الرأي اللغوي : نيدا Nida في كتابه Componential analysis of meaning (التحليلات التكوينية للمعنى) حيث ذكر أن المعاني الفرعية أو الهامشية تتصل بالمعنى المركزي، وبعضها ببعض عن طريق وجود عناصر مشتركة معينة وروابط من المكونات التشخيصية[4] . وهو يرى

---

(1) ينظر: المعرب 120 .

(2) ينظر: القاموس المحيط "سور" 53/2 .

(3) ينظر: المعرب 192.

(1) Nida : Componential analysis of Meanimg,p.130.

أن المعنى المركزي يتصل بمعنى الكلمة إذا وردت منفردة مجردة عن السياق، وهو الذي يربط . عادة . المعاني الأخرى الهامشية، وهو يمثل لنا وجهة نظره السابقة بالأمثلة الآتية : كلمة : Coat التي وردت في التعبيرات الثلاثة الآتية :

1 − Bill put on his Coat 2−The dog has a thick Coat of Fur

3 − The house has a fresh Coat of paint

حيث تعني كلمة : Coat في كل عبارة معنى ينتمي إلى مجموعة دلالية خاصة .

ففي العبارة الأولى، تنتمي الكلمة إلى مجموعة: الجاكت . البلوفر . السويتر ...الخ.

وفي العبارة الثانية : تنتمي الكلمة إلى مجموعة: جلد ـ ريش ـ شعر ... الخ .

وفي العبارة الثالثة ، تنتمي الكلمة إلى مجموعة : دهان ـ طلاء ـ بياض ... الخ .

نلاحظ أن المعاني في المجموعات الثلاث تتفق في عنصر مشتق للدلالة على معنى مركزي وهو: التغطية، وأن المعنى الرئيسي فيها جميعا هو المعنى المستفاد من المجموعة الأولى، وأن المعاني في المجموعتين الثانية والثالثة يرتبطان بالمعنى الأول.

وهكذا في أمثلة أخرى قدمها نيدا Nida توصل من خلالها أن المعنى في المجموعة الأولى . دائما . هو المعنى المركزي أو الرئيسي، وأن المعاني في المجموعتين الثانية والثالثة يمثلان المعنى الهامشي أو الفرعي، وأنهما يستمدان معنييهما من المعنى المركزي الرئيسي. [1]

2) يرى أصحاب هذا الرأي تنوع المعاني والدلالات إنما يكون بحسب المادة ووظيفتها.

ويعد أولمان UIImann هو صاحب هذا الرأي[2]، وأطلق عليه: التغيرات في الاستعمال أو جوانب متعددة للمعنى الواحد.

3) يرى أصحاب هذا الرأي أن دلالة الكلمة الواحدة على أكثر من معنى إنما هو نتيجة

[2] ينظر: علم الدلالة لأحمد مختار عمر 163 .

[1] Ullmann: The principles Of semantics.

لاكتسابها معنى جديداً أو معاني جديدة، ويمكن تسمية هذا النوع أيضًا بتعدد المعنى نتيجة تطور في جانب المعنى، أو (كلمة واحدة . معنى متعدد)، وقد مثل لهذا النوع اللغوي أولمان بالكلمة operation التي تعد كلمة واحدة في عرف متكلمي اللغة الإنجليزية، على الرغم من أنها حين تسمع منعزلة عن السياق فإنه لا يعرف ما إذا كان المقصود بها: عملية جراحية، أو عملية إستراتيجية، أو صفقة تجارية[1] .

4) ويرى أصحاب هذا الرأي أن نشوء المشترك اللفظي إنما حدث بسبب التطور الصوتي، ويطلقون على ذلك: تعدد المعنى نتيجة تطور في جانب اللفظ، أو كلمات متعدد معان متعددة، ويمكن التمثيل لهذا النوع بكلمات: Sea بمعنى بحر، See to، بمعنى: يرى، See بمعنى قصر الأسقف "إبرشيه"، والمهم اتحاد نطق الكلمتين دون اعتبار لتطابق هجائهما أو اختلافه، ومن أمثلة ذلك . أيضا . كلمة: Sound التي أسلفنا الحديث عنها عند أولمان، ومن أمثلة النوع الرابع في اللغة العربية الفعلان، قال . يقيل، قال . يقول، حينما يستعملان في المعنى الماضي، أو بصيغة اسم الفاعل. وكذلك الفعلان: ضاع الشيء . يضيع. وضاع المسك . يضوع، وكذلك صيغة اسم الفاعل من الفعلين سال . سأل .

أهمية المشترك اللفظي وقيمته اللغوية:

– يسهم المشترك اللفظي في تأكيد إسهام اللغة واستطاعتها في التعبير عن الأفكار المتعددة بواسطة هذه الوسيلة القادرة على تطويع الكلمات وتأهيلها للقيام بعدد من الوظائف المختلفة، حيث تتكمن الكلمات بفضل هذه الوسيلة من اكتساب نوع من المرونة والطواعية، واستمرارية قابلية الاستعمالات الجديدة دون التضحية بالمعاني

[1] ينظر: دور الكلمة في اللغة، حيث عرض أولمان للطرق الرئيسية التي تتبعها الكلمات لاكتساب المعاني المتعددة 117–118 .

القديمة أو فقدانها[1] .

– الاستفادة من الغموض واستغلاله كخاصة من خواص الأسلوب، وهو أمر وجد في الآداب القديمة، وما يزال موجودا في الآداب الحديثة[2]. وتعد الآداب بأنواعها والبلاغة بأنماطها وأسسها من صور هذه الاستفادة ، حيث تستخدم في التلاعب بالألفاظ والجناس والتورية وأسلوب حكيم . وقد قام : وليم أميسون W,Empson بعمل دراسة في كتابه seven types of Ambiguity[3]، حيث عرض للغموض الذي يقع في الشعر بسبب التصوير، ووضع الكلمة في سياقات غير متوقعة، فتثير انتباه السامع . والتعبير عن معنيين أو أكثر يمكن تبادلهما بشيء واحد، وتقديم معنيين لا يبدو اتصال بينهما في وقت واحد، وإثارة نوع من التناقض في ذهن القارئ أو السامع مما يضطره إلى أن يوجد تفسيرًا أو تحليلاً يرفع هذا التناقض[4] .

والتراث اللغوي والأدبي العربي مليء بهذا النوع من الاستعمالات الغامضة، والاستفادة منها في صنع الصور والمحسنات البلاغية والبديعية، ويمكن التمثيل لذلك بقولة تعالى ﴿ وَيَوْمَ تَقُومُ ٱلسَاعَةُ يُقْسِمُ ٱلمُجْرِمُونَ مَا لَبِثُواْ غَيْرَ سَاعَةٍ ﴾[سورة الروم :55] حيث ذكر في الآية القرآنية كلمة الساعة مرتين لتحدث لدى لسامع إثارة وتنبيها بأن الساعة الأولي للدلالة علي يوم القيامة، وأن الساعة الثانية ، للدلالة علي زمنها الحقيقي أي: الساعة الزمنية المعروفة التي تشتمل علي ستين دقيقة .

ومن أمثلة استغلال المشترك اللفظي في التلاعب بالألفاظ وتوظيفه في الأسلوب الحكيم ما روي أن : حذيفة دخل علي عمر بن الخطاب وكان أميرا للمؤمنين فسأله عمر

---

(1) في اللهجة المصرية على سبيل المثال .

(2) دور الكلمة في اللغة 116 .

(3) W,Empson : seven type of Ambiguity p.p2,4,48,102,176 .

(4) ينظر: دور الكلمة في اللغة 125 ، اللغة ، لفندريس 129 .

السؤال التقليدي: كيف أصبحت، فأجاب حذيفة: أصبحت أحب الفتنة، وأكره الحق، وأصلي بغير وضوء، ولي في الأرض ما ليس لله في السماء، وعندما سمع الخليفة عمر هذا الرد غضب . فدخل علي بن أبي طالب فقال: والله لقد صدق يا أمير المؤمنين، فقد أصبح يحب الفتنة: أي ماله وولده ﴿ إِنَمَا أَمْوَالُكُمْ وَأَوْلاَدُكُمْ فِتْنَةٌ﴾ [الأنفال 28/8] وأصبح يكره الحق أي: الموت، ويصلي بغير وضوء ، أي: يقول: اللهم صل علي سيدنا محمد، وله في الأرض ما ليس لله في السماء: أي: له زوجة وولد[1]، فقد استغل حذيفة قدرته علي التلاعب بألفاظ المشترك اللفظي في إفادة دلالات ومعان لم يدركها الخليفة عمر بن الخطاب، وهو من هو في الإحاطة بألفاظ اللغة العربية، وصاحب الفراسة والفصاحة .

ومن طريف هذه الأساليب وحكمتها عندما يستعملها مجيدوها في المواقف الصعبة التي يقعون فيها من ذلك الحوار الذي دار بين الحجاج بن يوسف الثقفي وبين أحد خصومه حيث قال له الحجاج متوعدا: لأحملنك علي الأدهم، يعني: القيد والأغلال. فقال له الرجل : مثل الأمير يحمل علي الأدهم الأشهب، الفرس . فقال الحجاج: ويلك إنه لحديد ، فقال الرجل: لأن يكون حديدا خير من أن يكون بليدا [2] .

– تلجأ اللغات الإنسانية بوجه عام إلي استخدام ألفاظ المشترك اللفظي في كثير من تعبيراتها وبخاصة في نقل أعضاء الجسم في دلالات مجازية لسد عجز لفظي في معاجمهم وثرواتهم اللفظية . وأمثلة ذلك كثيرة مثل ، رجل الكرسي، يد الفنجان أو الكوب وأنف الجبل. ورأس الجبل، وعين الإبرة، وحاجب الشمس، ولسان الميــزان وصدر النهار ... الخ

الإجراءات التي وضعها العلماء لمواجهة الآثار السلبية للمشترك اللفظي :

ليس من شك في أن دلالة اللفظ الواحد علي الرغم مما عرضنا له من إيجابيات

[1] دور الكلمة في اللغة 126 .

كثيرة، وقيم لغوية هامة تعود علي اللغة بالنفع والفائدة فإن ثمة آثارا سلبية تحدث . أيضا . بسبب ما يحدثه المشترك اللفظي من ارتباك وتشويش وخلط يعوق التفاهم والتواصل بين المتكلمين والمستمعين حيث يكتنف الدلالات المتعددة في أذهان المستمعين غموضا وصعوبة في اختيار الدلالات والمعاني لتكون هي المناسبة أو المتوافقة مع الموقف اللغوي وسياقه . وتواجه اللغة . أي لغة . هذا الصراع بين الدلالات بإجراءات حاسمة أو صارمة أطلق عليها أولمان: جملة الإجراءات السريعة ونذكر منها . [1]

أولا : هجر أحد المعنيين للفظ المشترك وإهماله ليبقى معنى واحدا للكلمة، ويحدث هذا الهجر أو الترك والإهمال بعد حدوث احتكاك بينهما، ويذكر العلماء شروطا لهذا الاحتكاك وهي :

1) أن تكون الفترة الزمنية واحدة، حيث يستحيل القول بوجود احتكاك، وتأثر أحد المعنيين بتضاؤله وانزوائه أمام معنى متمكن في عقول أصحابه وأذهانهم .

2) ضرورة انتماء المعنيين إلي بيئة لغوية ومقام لغوى واحد ، وفي تراكيب نحوية واحدة، يمكننا معها القول بإمكانية حدوث صراع بين دلالة الكلمة على اسم تارة، وبين دلالتها علي فعل تارة أخرى، أو بين دلالة الكلمة على اسم تارة ، ودلالة الكلمة علي الصفة تارة أخرى، أو دلالة الكلمة علي إفراد تارة ودلالتها علي جمع تارة أخرى، مثال ذلك في العربية كلمة "دقيق" التي تفيد الدلالة علي ذلك الطحين من القمح، ويصنع منه الخبز بأنواعه، وكلمة "دقيق" التي تفيد الدلالة على الوصف في مثل قولنا :عمل دقيق، وكلام دقيق ... الخ .

وكذلك الحال في كلمة رجال ، التي تفيد الدلالة على جمع الرجل ، وتفيد الدلالة على صفة الترجل وكذا كلمة "عزوب" التي تفيد الدلالة على المفرد، كما أنها تفيد الدلالة على الجمع . وكلمة "قدح" التي تفيد الدلالة علي الكوب الذي يشرب منه الماء ونحوه،

[1] دور الكلمة في اللغة 130 وما بعدها .

أو الوعاء الذي يكال فيه البذو بأنواعها تارة، والتي تفيد دلالة الفعل بمعنى: الإساءة والطعن في الهجاء . [1]

ثانيا : بقاء المعنيين للفظ المشترك وذلك لما يقدمه السياق اللغوي والقرائن الخارجية المصاحبة التي يعتمد عليها في تحديد الدلالة المطلوبة أو المحددة، وطرح الدلالة أو الدلالات الأخرى لعدم ملاءمتها للسياق، ومن أمثلة ذلك في اللغة العربية كلمة "عين" التي تفيد دلالات ومعاني كثيرة لا يحدث خلط فيما بينها بسبب السياق اللغوي والقرائن المصاحبة لها عند مستخدميها أو مستعمليها . فالمتكلم إذا قال: فقأت عين فلان، فيتوجه انتباه المستمع نحو العين المبصرة، أما قوله: انفجرت عين في الصحراء، فيتوجه ذهن المستمع إلي عين الماء . وكلمة "الأرض" التي وردت في قول ابن عباس حين أصابت الناس زلزلة : أزلزلت الأرض، أم بي أرض، رعدة وقشعريرة[2]

وعلي الرغم من أن السياق اللغوي والقرائن المصاحبة لاستخدام ألفاظ المشترك اللفظي تعد من المدعمات لبقائه، والمحصنات له من الهجر والزوال، ويضمن لمثل هذه الألفاظ القدرة علي البقاء في اللغة الواحدة لقرون طويلة دونما التباس أو خلط أو إبهام بين معانيه المتعددة في أذهان الجماعة اللغوية، فإن السياق اللغوي يعجز عن تحديد المعنى المراد من اللفظة في بعض الأحيان، وقد أشار إلي مثل هذا العجز اللغوي يسبرسن وذلك فيما حدث من خلط وقع في الكلمتين son،sun، حين سألت أم طفلتها الصغيرة عما إذا كانت اللعبة التي تضمها بين ذراعيها هي her son، فأسرعت الطفلة نحو الشباك وصاحت . مشيرة إلي السماء that is my sun!! كذلك كلمة "bore"، فإنها في جملة our mother bore us، ولا يتضح معناها في ذهن المستمع، ويحدث

[1] دور الكلمة في اللغة 32 .

[2] ينظر: اللغة 228 .

خلط في معناها ، أهو: أحملتنا أمنا ؟ أم معناها هو : أطاقتنا وقدرت على حملنا ؟[1].

ثالثا : تغيير صيغة أحد المعنيين للفظ المشترك بحيث تأخذ شكلا خاصا بها يميزها عن صيغة الدلالة الأخرى، ومن أمثلة ذلك في العربية كلمة "دقيق" في اللهجات المصرية، حيث تنطلق هكذا : دئيق di I للدلالة على مطحون القمح المعروف، بكسر الدال ولكنهم يقولون :دئيق da I للدلالة على الدقة من الشيء في عبارة "كلام دقيق" هكذا dialam da بفتح الدال .

أما في اللهجة الليبية فإنهم ينطقون كلمة "رقبة" بمعنى . العنق، بتحويل القاف كافا هكذا "ركبة" هكذا rokbah، فاشتركت لفظيا مع حرف (ك) الفارسي. وأما في اللهجة الكويتية، فإنهم ينطقون كلمة "دقيق" بلفظة مترادفة أخرى وهي "طحين" للدلالة على دقيق القمح وطحينه، أما معناه الثاني وهو معنى : الدقة والتدقيق في عمل الشيء، فإنهم حولوا القاف كافا فارسية، أو جيما قاهرية فقالوا : شغل دجيج . أي دقيق digig.

رابعا : تلجأ اللغة أو اللهجة إلي الإبدال الصوتي لكلمات المشترك اللفظي تفاديا لاتفاق الدلالة مع دلالات ألفاظ أخرى موجودة ، ومن أمثلة ذلك في اللهجة المصرية كلمة "ذم" بمعنى الهجاء والشتم حيث قلبت الذال زايا . فهم ينطقونها "زم" للتخلص من الأصوات الأسنانية بعامة في ضوء قانون السهولة والتيسير وتخفيف المجهود العضلي في أثناء النطق . ولم يشأ المصريون أن يبذلوا الذال دالا لأنها هكذا ستتفق مع كلمة "دم" ، وينشأ مشترك لفظي جديد أكثر إبهاما وأشق فهما واستيعابا .

ولكن كلمات أخرى كثيرة تحولت فيها الذال دالا دون تطابقها مع دلالات كلمات أخرى، ومن أمثلتها كلمة "ذيل"، تحولت الذال دالا هكذا "ديل"، وكذا كلمة : "ذبح"، تحول الذال دالا هكذا "دبح" ، وكذلك كلمة "ذهب" وهو المعدن النفيس المعروف، تحولت

[1] دور الكلمة في اللغة 129 ، من قضايا اللغة 34 .

الذال دالا ، فيقولون: دهب[1] .

خامسا : تخصيص مجالات الاستعمال في حقوله الدلالية المحددة يبقي علي الدلالات المختلفة الألفاظ المشترك اللفظي، ولا يحدث بينهما ثمة احتكاكات أو تأثيرات، ونبقي كل دلالة باقية وقائمة بدورها ومعناها في بيئتها اللغوية دونما طغيان دلالة بيئة علي بيئة أخرى، حيث تختص لفظة الاشتراك اللفظي عند المجموعة المهنية، أو الفئة اللغوية، أو نحوها بدلالة لا يمكن الاستغناء عنها . ومثال ذلك كلمة "جذر" حيث اشتركت دلالات كثيرة مع هذه اللفظة دونما صراع فيما بينها، فهي عند الفلاحين تفيد دلالة "جذر النبات" ونحوها . وهي عند الطبيب تعنى "جذر الأسنان" مثلا . وعند العالم اللغوي تعنى "جذر الكلمة"، ومعنى آخر مختلف عند علماء الرياضيات، وتحافظ كل دلالة لهذا المشترك اللفظي لاختصاصها بمهنة معينة[2] .

وبعد فالمشترك اللفظي لا وجود له في واقع الأمر إلا في معجم اللغة، أما في نصوص هذه اللغة واستعمالاتها فلا وجود إلا لمعنى واحد من معاني المشترك اللفظي، وقد ذكر ذلك أولمان UIImann بقوله : "كثير من كلماتنا لها أكثر من معنى، غير أن المألوف هو استعمال معنى واحد فقط من هذه المعاني في السياق المعين، فالفعل أدرك مثلا ، إذا انتزع من مكانه في النطق يصبح غامضا غير محدد المعنى، هل معناه "لحق به"، أو "عاصره" ، أو أنه يعنى "رأى" ، أو "بلغ الحلم" ؟، إن التركيب الحقيقي المنطوق بالفعل هو وحده الذي يمكن أن يجيب عن هذا السؤال، فإذا تصادف أن اتفقت كلمتان أو أكثر في أصواتها اتفـاقا تاما، فإن مثل هذه الكلـمات لا يكون لها معـنى البتة دون السياق الذي يقع فيه"[3] ، كما يقول فندريس: "إننا نقول: لإحدى الكلمتين أكثر من معنى

---

[1] ينظر: دور الكلمة في اللغة 132 ، من قضايا اللغة والنحو 34، 36 .

[2] A , ArlottoIntrouduction to Historical linguistics, p174,1972.

[3] دور الكلمة في اللغة 54 .

واحد homonymie في وقت نكون ضحايا الانخداع إلى حد ما، إذ لا يطفو في الشعور من المعاني المختلفة التي تدل عليها إحدى الكلمات إلا المعنى الذي يعينه سياق النص، أما المعاني الأخرى فتمحى وتتبدد، ولا توجد إطلاقا، فنحن في الحقيقة نستعمل ثلاثة أفعال مختلفة عندما نقول: الخياط يقص الثوب. أو: الخبر الذي يقصه الكلام صحيح . أو: البدوي خير من يقص الأثر. فإننا نستعمل في الواقع ثلاث كلمات، لا يربط بعضها ببعض أي رابط، لا في ذهن المتكلم، ولا في ذهن السامع"[1] .

[1] اللغة 328 .

فهرس المراجع العربية

1) الإبدال لأبي الطيب اللغوي، تحقيق: عز الدين التنوخ، دمشق 1960م .
2) أحسن التقاسيم في معرفة الأقاليم، للمقدسي، نشر دي غويه، مطبعة بريل 1906م .
3) الاشتقاق، لأبي بكر بن السراج، تحقيق: محمد صالح التكريتي، بغداد 1973م .
4) دور الكلمة في اللغ، لاستيفن أولمان، ترجمة الدكتور: كمال بشر، القاهرة 1962م .
5) شجر الدر في تداخل الكلام بالمعاني المختلفة، لأبي الطيب اللغوي، تحقيق: محمد عبد الجواد، القاهرة 1958م
6) شرح التصريف الملوكي، لابن يعيش، تحقيق الدكتور: فخر الدين قباوة، حلب 1973م .
7) شفاء الغليل فيما في كلام العرب الدخيل، شهاب الدين الخفاجي، القاهرة 1325هـ .
8) الصاحبي في فقه اللغة، لأحمد بن فارس، تحقيق: مصطفي الشويمى، بيروت 1963م .
9) علم الدلالة، للدكتور أحمد مختار عمر 1998م .
10) فصول في فقه العربية، للدكتور رمضان عبد التواب، القاهرة 1983م .
11) في اللهجات العربية، للدكتور إبراهيم أنيس، القاهرة 1965م .
12) القاموس المحيط، للفيروز آبادي، القاهرة 1912 م .
13) الكتاب لسيبويه، تحقيق: عبد السلام هارون القاهرة 1966-1977م.
14) لسان العرب، لابن منظور، بولاق 1300-1307هـ .
15) اللغة، لفندريس، ترجمة: عبد الحميد الدواخلي، ومحمد القصاص، القاهرة 1950م.
16) لغويات، لمحمد علي النجار، القاهرة، بدون تاريخ .
17) المخصص في اللغة، لابن سيده الأندلسي، بولاق 1321 - 1316 هـ .
18) المزهر في علوم اللغة وأنواعها، للسيوطي، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم وآخرين، القاهرة 1957 م .

19) معترك الأقران، للسيوطي، تحقيق: علي محمد البجاوي، القاهرة 1969 م .
20) المعرب من الكلام الأعجمي علي حروف المعجم، للجواليقي، نشر: الشيخ أحمد شاكر، القاهرة 1361هـ .
21) المنجد، لكراع النمل، تحقيق: الدكتور أحمد مختار عمر، والدكتور ضاحي عبد الباقي، القاهرة 1976م .
22) من قضايا اللغة والنحو، للدكتور أحمد مختار عمر، القاهرة 1974م .
23) الوجوه والنظائر، لمقاتل بن سليمان البلخي، تحقيق: الدكتور عبد الله شحاته، القاهرة 1975م .

فهرس المراجع الإنجليزية

(1) Nida : Componential analysis of Meanimg ,p.130
(2) UIImann: The Principles Of Semantics
(3) W,Empson: seven type of Ambiguity p.p 2,4,48,102,176
(4) A , ArlottoIntrouduction to Historical linguistics, p174,1972.

د. نبيلة بلعيد شرتيل

كلية التربية– جامعة مصراتة

ملخص الدراسة :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أهم المبررات التي تستدعي إدخال التعليم الإلكتروني في منظومة التعليم بشكل عام في ليبيا، ومعرفة الإمكانيات التي يتيحها التعليم الإلكتروني للمنظومة التعليمية ومدي فاعليتها، وذلك لمعرفة الدور الذي يلعبه التعليم في تطوير وتحسين العملية التعليمية، ومعرفة متطلباته وأهم التقنيات والوسائط التكنولوجية الحديثة، وكيفية تطبيقها والاستفادة منها في النظام التعليمي، وكذلك استعراض تجارب بعض الدول العربية والأجنبية التي تم تطبيق التعليم الإلكتروني بها لغرض معرفة فاعليته وأثره في تحسين المستوى التعليمي في تلك الدول.

وعليه استخدمت الباحثة المنهج الوصفي لجمع البيانات والمعلومات حول موضوع الدراسة، ومن ثم عرض الإطار النظري الذي تمت الإجابة من خلاله على تساؤلات الدراسة.

ومنها توصلت الدراسة إلى التوصيات التالية :–

– العمل على تشكيل لجان بوزارة التربية والتعليم للتنسيق مع المؤسسات ذات العلاقة كوزارة التخطيط، والاتصالات بالدولة للتخاطب مع المؤسسات والمنظمات الدولية لتقديم الدعم والتوجيه اللازم لدمج التعليم الإلكتروني في المنظومة التعليمية في ليبيا، والسعي إلى توفير التمويل والدعم الفني والتقني المطلوب.

– وضع إستراتيجيات وخطـط ممكنة التنفيذ، وواقعيــة تلائم ظروف وإمكانــات الدولـــة

الليبية، والابتعاد عن استراتجيات تم تطويرها وتطبيقها ضمن ظروف وبيئات دول أخرى مختلفة .

– العناية بالموارد البشرية والعمل على تنمية قدراتها بما يتناسب ومتطلبات التعليم الإلكتروني .

– عدم جعل التعليم الإلكتروني بديلاً للتعليم التقليدي بل مسانداً له ومندمجاً معه .

– تهيئة الطلاب والمعلمين في جميع المراحل التعليمية لتقبل التعليم الإلكتروني قبل تطبيقه.

– تبني رؤية بعيدة المدى تضمن الاستمرارية وعدم تضخم تكاليف التشغيل في ظل التطورات والتغيرات المستمرة في التقنيات الحديثة .

– العمل على إعداد وتأهيل القوي البشرية اللازمة للقيام بتحويل المواد التعليمية إلى مواد إلكترونية يسهل نقلها وتخزينها واستعراضها .

مقدمة :

يشهد التعليم ومؤسساته تطورات سريعة ومتلاحقة في جميع عناصر منظومته، حيث يتم تعزيز الطرائق التدريسية في كافة المراحل التعليمية بتقنيات حديثة، لغرض الاستفادة من المميزات التي تتمتع بها هذه التقنيات بغية اكتساب مهارات التفكير العلمي لدى الطلاب[1]، وفي ظل التدفق السريع للمعلومات، والتغيير المتلاحق والنمو المعرفي بمعدلات سريعة ، والذي نتج عن ثورة المعلومات والتكنولوجيا التي يعيشها العالم اليوم، كان لها تأثير على مختلف جوانب الحياة، فالنهوض بالتعليم في عصر المعرفة والمعلومات يقتضى تحسين وتطوير تقنيات التدريس والتدريب لتتوافق مع التطور العام لتكنولوجيا المعلومات والاتصال .

إذ أن هذا التطور فتح لميدان التعليم آفاقاً جديدة وكبيرة من حيث الوسائل المتاحة والإمكانيات والتقنيات الجديدة، والمضامين التعليمية المتطورة والحديثة[2]، حيث أصبح التعليم مطالباً بالبحث عن أساليب ونماذج تعليمية جديدة لمواجهة العديد من

التحديات علي المستوى العالمي، ومنها زيادة الطلب علي التعليم، وزيادة كم المعلومات في جميع فروع المعرفة المختلفة فضلاً عن ضرورة الاستفادة من التطورات التقنية في مجال التعليم[3]، كما شهد العصر الحالي تقدماً تقنياً في مجالات متعددة، كان أبرزها الثورة المعلوماتية التي أحدثت انقلاباً كبيراً في طبيعة تلقي المعلومة سواء على مستوى الدرس، أو مستوى كمية الثقافة العامة والمعرفة المتداولة، ونجم عن هذا الكم الهائل من المعلومات ظهور ما يسمى" بالتعليم الإلكتروني" الذي تزايد الاهتمام به في معظم بلدان العالم، فهو تعليم يعمل علي اكتساب المهارات والمعرفة من تفاعلات مدروسة مع الموارد التعليمية، ومن هنا برز دور التعليم الإلكتروني الذي يعتبر أحد أنواع التعليم المرن والمستمر في حياة الأفراد والمؤسسات التعليمية في تحسين جودة التعليم وتطويره، والمساعدة في وضع الخطط الإستراتيجية والتنفيذية التي لها علاقة بالتعليم[4].

ومن هنا أخذت معظم الدول في تطبيق التعليم الإلكتروني لتلبية الحاجات التعليمية، ومعالجة الكثير من المشكلات التي تعاني منها معظم المؤسسات التعليمية، مدركة أهمية تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات، حيث أصبح على الأجيال المعاصرة التعامل مع هذه التكنولوجيا من خلال انتشار وسائل الإنترنت والأقراص المدمجة، وسهولة الحصول عليها، مما يؤدي إلى استخدام واسع خاصة في المجال التعليمي في البلدان النامية؛ لأنها غير مكلفة وقابلة للتحديث المستمر تبعاً للتغيرات الدائمة في المجال المعرفي .

مشكلة الدراسة وأسئلتها :

يعد التوسع الهائل في قطاعات التعليم المختلفة في ليبيا من الأمور التي شهدتها السنوات الأخيرة، مما أدى إلى ازدياد الإقبال على التعليم وانخفاض مستوي الأمية إلى نحو (10%) عام (2007م)[5]، وهذا يستدعى وجود مؤسسات تعليمية مؤهلة ومجهزة تستوعب الأعداد الهائلة من الطلاب، وتتمشى مع متطلبات العصر الحديث، والعمل على توفير فرص تعليمية للطلاب بكلفة تتناسب مع الأوضاع المعيشية والاقتصادية

للأسر الليبية، وخاصة في ظل ما تعانيه البلاد من مشكلات في السنوات الأخيرة، وتدنٍ في مستوى الدخل الاقتصادي لمعظم الليبيين، وترى الباحثة أن الدولة بحاجة إلى توفير برامج تعليمية جديدة توفر للطالب التعليم المستمر والذاتي وتكسبه مهارات وخبرات تتمشى مع المفهوم الحديث للتعليم المستمر، وذلك لمواكبة تطورات العصر الحديث، حيث يعد التعليم الإلكتروني البديل الأنسب الذي يلبي احتياجات المتعلمين، إذ يقدم لهم كل ما يحتاجونه في الوقت الذي يرونه مناسباً بعيداً عن القيود المكانية والزمنية، كما هو الحال في النظام التعليمي التقليدي، وهذا ما نحن بحاجة إليه فعلاً وبشكل ملح في ليبيا مع تعاظم مشكلات انقطاع الطلاب عن الدراسة لفترات زمنية متقطعة، وانتقالهم من مدينة إلى أخرى، وكذلك يساعد هذا النظام على حل المشكلات التي تعانيها المؤسسات التعليمية نتيجة لقلة الموارد المالية المتاحة لها، لذا وجب العمل على إيجاد حلول بديلة توفر فرصاً تعليمية جديدة للطلاب، وإمكانية استمرارهم في العملية التعليمية، حيث يمكن الاستفادة من البرامج التعليمية المعدة مسبقاً في بعض الدول المتاحة عبر الوسائط الإلكترونية، وعبر الشبكة العنكبوتية العالمية من أجل رفع مستوى التحصيل لدى الطلاب، ومواكبة العصر الذي نعيش فيه، ولذلك يكون التعليم الإلكتروني جزءاً من الحل الأمثل لمستقبل التعليم وتطوره في ليبيا.

وتتحدد تساؤلات الدراسة فيما يلي:-

1- ما هي مبررات إدخال التعليم الإلكتروني في المنظومة التعليمية في ليبيا ؟ .

2- ما الإمكانيات التي يتيحها التعليم الإلكتروني فيما يتعلق بنظام التعليم ؟

3- ما دور التعليم الإلكتروني في تطوير، وتحسين التعليم في ليبيا ؟

4- ما هي متطلبات التعليم الإلكتروني، وما التقنيات والوسائط المستخدمة به ؟

5- ما التجارب الدولية التي طبقت التعليم الإلكتروني وإمكانية الاستفادة منها ؟

أهداف الدراسة :

تسعي الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية :

1-التعرف علي أهم المبررات التي تستدعي إدخال التعليم الإلكتروني للمنظومة التعليمية في ليبيا .

2-معرفة الإمكانيات التي يتيحها التعليم الإلكتروني للمنظومة التعليمية ومدي فاعليتها .

3-التعرف على الدور الذي يلعبه التعليم الإلكتروني في تطوير وتحسين العملية التعليمية.

4-معرفة متطلبات التعليم الإلكتروني وأهم التقنيات والوسائط التكنولوجية الحديثة، وكيفية تطبيقها والاستفادة منها في النظام التعليمي .

5-استعراض تجارب بعض الدول التي تم تطبيق التعليم الإلكتروني بها بغرض التعرف على مدى فاعليته وأثرة في تحسين مستوى التعليم .

أهمية الدراسة :

- اكتسبت الدراسة أهميتها من خلال اهتمام عدد كبير من المفكرين والتربويين بتوفير مصادر ثرية للمعلومات يمكن الوصول إليها في وقت قصير، حيث يكسب التعليم الإلكتروني الدافعية للمعلم والمتعلم لمواكبة العصر، والتقدم المستمر في مجال التكنولوجيا والعلوم، والتواصل مع المستجدات في شتى المجالات .

- تأتي أهمية الدراسة من التوجهات العالمية والمحلية التي تنادي بضرورة الإفادة من التقنيات الحديثة، والعمل على توظيفها في النظم التعليمية .

- توفير بيئة تعلم ممتعة يكون فيها الطالب أكثر إيجابية وتفاعلاً .

- استبدال الأساليب التقليدية في التعليم بأساليب حديثة أكثر فاعلية .

- توجية نظر المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم إلى أهمية توظيف إستراتيجية التعليم الإلكتروني التعاوني في التدريس والتعليم لما لها من دور إيجابي في تنمية مهارات الطلاب المختلفة .

- التعليم الإلكتروني أصبح ضرورة تعليمية في عصر يتميز بالتقدم العلمي والتكنولوجي.

حدود الدراسة :

تقتصر حدود الدراسة الحالية على استقصاء إمكانيات التعليم الإلكتروني ومدي الاستفادة منه في الارتقاء بمستوى التحصيل لدي الطلاب في جميع المراحل التعليمية في ليبيا، وتطوير وتحسين مستوى أداء المعلمين في تلك المراحل، وكذلك التعرف على متطلبات إدخال التعليم الإلكتروني في المنظومة التعليمية في ليبيا .

منهج الدراسة :

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة على تساؤلاتها سيتم استخدام المنهج الوصفي القائم على وصف الظاهرة محل الدراسة لاستخلاص النتائج، وذلك بجمع أكبر قدر ممكن من المعلومات والبيانات التي تساعد في معرفة مختلف المفاهيم المتعلقة بالتعليم الإلكتروني والدور الذي يلعبه في تحسين وتطوير نظام التعليم.

مصطلحات الدراسة :

- **التعليم الإلكتروني:** "هو توظيف تكنولوجيا الاتصال بواسطة الإنترنت في التعليم، فهو نظام تعليمي يساعد على توصيل المعلومات إلى مكان تواجد المتعلم، وهو طريقة للتعلم باستخدام آليات الاتصال الحديثة من كمبيوتر وشبكات ووسائط متعددة ومكتبات إلكترونية من خلال الاتصال بالإنترنت سواء كان عن بعد أو في الفصل الدراسي"[6].

كما أنهُ "نظام تفاعلي للتعليم يقدم للمتعلم باستخدام تكنولوجيات الاتصال والمعلومات، ويعتمد على بيئة إلكترونية رقمية متكاملة تعرض المقررات عبر الشبكات الإلكترونية، وتوفُر سبل الإرشاد والتوجيه وتنظيم الاختبارات، وكذلك إدارة المصادر والعمليات وتقويمها، بحيث يصبح التعليم الإلكتروني جزءاً لا يتجزأ من العملية التعليمية" [7].

- **التعريف الإجرائي:** التعليم الإلكتروني هو التعليم الذي يعتمد على تكنولوجيا الاتصال والمعلومات، واستخدامها لغرض تسهيل العملية التعليمية، فهو أسلوب تعليمي قائم على شبكات الإنترنت، واستخدام الوسائط الإلكترونية، ويتم ذلك داخل الفصل الدراسي أو

خارجه، كما أنه أحد أهم عوامل نجاح التعليم في ليبيا من خلال تطوير المنظومة التعليمية، وهي إحدى أهم التحديات التي تواجه بناء ليبيا الحديثة .

الدراسات السابقة :

تحصلت الباحثة على بعض الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، وذلك للاستفادة منها في دراستها، وسوف يتم عرضها حسب الترتيب الزمني من الأقدم إلى الأحدث على النحو التالي :

1- دراسة ألن ALLEN(2000م) بعنوان: أثر استخدام الكمبيوتر في المحاضرة بواسطة الوسائط المتعددة على الطلاب في علم الأحياء المجهرية والتعليق على المواقف والاحتفاظ بها[8]

هدفت الدراسة إلى استقصاء فعالية برمجية الوسائط المتعددة في تحصيل عينة من طلاب جامعة تكساس في مقرر الأحياء الدقيقة واحتفاظهم بالتعلم، وكذلك اتجاهاتهم نحو استخدام الحاسب الآلي متعدد الوسائط في تدريس المحتوى، وبلغ عدد العينة (76) طالباً تم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وكشفت نتائج الدارسة التي استغرقت(16) أسبوعاَ عن وجود فروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية التي درست بالوسائط المتعددة علي المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة في التحصيل والاحتفاظ بالتعلم والاتجاه نحو الحاسب الآلي .

2- دراسة مها عبد العزيز(2007م) بعنوان: دراسة تقويمية لتجربة التعليم الإلكتروني بمدارس البيان الأنموذجية للبنات بجدة .[9]

هدفت الدراسة إلى تقويم التعليم الإلكتروني بمدارس البيان الأنموذجية في جدة للمرحلتين المتوسطة والثانوية، حيث استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واشتملت على عينة قوامها (41) معلمة (126) طالبة يدرُسْنَ بطريقة التعليم الإلكتروني، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها:

- وجود فروق لصالح الطريقة الإلكترونية، وذلك عند مقارنة تحصيل الطالبات بواسطة

هذه الطريقة بأنفسهن وبزميلاتهن في الفصول التقليدية، أي زيادة في التحصيل الدراسي.

– طريقة التعليم الإلكتروني تسهم في زيادة قدرة المعلمة على إيصال المعلومات للطالبات، كما أنها تقلل من حاجة المعلمة لحمل الكتب ووسائل الشرح التوضيحية مابين الفصول الدراسية .

– استغلال المعلمات لإمكانات البرامج الحديثة في إحداث تفاعل بين المعلمات والطالبات إلكترونياً.

3– دراسة أحمد عبد اللطيف (2009م) بعنوان: التعليم الإلكتروني وسيلة فاعلة لتجويد التعليم(10).

هدفت الدراسة إلى التعرف على المشكلات التي تواجه النظام التعليمي ووسائله ومستلزماته وكيفية التغلب على هذه المشكلات من خلال وسيلة فاعلة يمكن أن تساعد في تطوير التعليم وتجعله يتناغم مع ما يشهده من ثورة معلوماتية وهي التعليم الإلكتروني، والمقارنة بينه وبين التعليم التقليدي، وتوصلت الدراسة إلى استنتاجات أهمها:

– إن مخرجات التعليم الإلكتروني تؤكد على فاعلية هذا النوع من التعليم بالنسبة للطلبة والمعلمين .

– ضرورة اعتماد وسائل التعليم الإلكتروني المتعددة لمواكبة التقدم العلـمي في نـــظام التعليم .

– نظراً لوجود بعض السلبيات في التعليم الإلكتروني، فإن الدراسة توصي أن لا يكون هذا النوع من التعليم بديلاً عن التعليم التقليدي بل مكملاً له.

4– دراسة فياض عبد الله (2009م) بعنوان: التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي دراسة تحليلية مقارنة.(11)

هدفت الدراسة إلى توضيح مفهوم التعليم الإلكتروني وخصائصه، والعقــبات التي

تعترضه، وكيفية التغلب عليها، وكذلك معرفة أهم الأنظمة المتخصصة في إدارة التعليم الإلكتروني منها: نظام إدارة التعليم، ونظام إدارة المحتوى التعليمي، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها :

– أن هناك أوجه اختلافٍ بينهما، وكذلك تداخلاً بين تلك الأنظمة، مع ضرورة الدمج بينهما، وإجراء مقارنة بين الأسلوب التقليدي والأسلوب الإلكتروني في التعليم .

– توضيح كيفية تحويل المحتوى في النظام التقليدي إلى محتوى تعليمي إلكتروني .

5– دراسة غانم عبد الله(2011م) بعنوان: أثر العولمة على العملية التعليمية في الوطن العربي [12]

هدفت الدراسة إلى إلقاء الضوء على الطرح المفاهيمى للعولمة، حيث لا يوجد تعريف محدد للعولمة، والعمل علي التأهيل التاريخي لظاهرة العولمة، كما اهتمت الدراسة بتطبيق تأثير العولمة بكل مفرداتها وتجلياتها بشكل كبير على أنماط التعليم في المجتمع العربي، ولقد توصلت الدراسة إلى ما يلي :

– تطوير رؤية مستقبلية متفائلة لنوعية التعليم في العالم العربي المراد إعدادها لمواجهة العولمة تتطلب التفاعل بنجاح مع المتغيرات السريعة والاتجاهات التربوية العالمية المعنية بتطوير أنماط التفكير، والسلوك العلمي .

– الأخذ بيد المعلم بتدريبية والرفع من شأنه للنهوض بالعملية التعليمية .

– الأخذ بتكنولوجيا المعلومات كآلية ذات أثر على الكيفية التي يتم فيها إيصال التعليم عبر شبكات عالمية .

6– دراسة نوال عزيزي (2014م) بعنوان: دور التعليم الإلكتروني في تحسين جودة التعليم في المؤسسات الجامعية . [13]

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور التعليم الإلكتروني في تحسين جودة التعليم الجامعي وإبراز الدور الذي يلعبه التعليم الإلكتروني في السنوات الأخيرة بجميع وسائله بهدف فتح آفاق جديدة للمتعلمين لم تكن متاحة من قبل، وتوصلت الدراسة إلى:–

- التعليم الإلكتروني يعمل على تحسين نوعية التعليم .
- تحقيق الجودة في المؤسسات الجامعية بشكل عام وفي دولة الإمارات بشكل خاص.
- اعتمدت الحكومة على إدماج وسائل التعليم الإلكتروني بالجامعات مما أدي إلى تحسين نوعية التعليم وتعزيز القيادات التعليمية وتشجيع البحث العلمي .

6- **دراسة مريم الوشاحي (2014م) بعنوان: أثر استخدام إستراتيجية التعليم الإلكتروني التعاوني في تنمية مهارات الدراسة والاتجاه نحو التعليم الإلكتروني الجامعي .** (14)

هدفت الدراسة إلى تقصي أثر استخدام إستراتيجية التعليم الإلكتروني التعاوني في تنمية المهارات الدراسية، وقد استخدمت الدراسة أداتين لجمع البيانات هما: اختبار مهارات الدراسة، ومقياس الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني، وقد بلغ عدد العينة(35) طالبا للمجموعة الضابطة، و(31) للمجموعة التجريبية، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها :

- ثبوت وجود أثر دال إحصائياً لاستخدام إستراتيجية التعليم الإلكتروني التعاوني في تنمية مهارات الدراسة .
- الاتجاه الإيجابي نحو استخدام التعليم الإلكتروني لدى الطلاب .
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين طلاب المجموعة الضابطة والتجريبية فيما يخص تنمية الاتجاه نحو التعليم الالكتروني.

7- **دراسة غادة الشربيني (2015م) بعنوان : تفعيل التعليم عن طريق الخدمة عبر منظومة التعليم الإلكتروني .**(15)

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور المنظومة الإلكترونية في تفعيل وتحسين عملية التعليم من خلال وضع رؤية مستقبلية تتضمن تصميم وتنفيذ مقرر التعليم عن طريق الخدمة الإلكترونية، وتوصلت الدراسة إلى عدة توصيات منها :

- تقديم خدمات تعليمية لجميع أفراد المجتمع بغض النظر عن المكان والزمان والعمر والوضع الاقتصادي (التعليم للجميع) .

- وضع آليات لجذب المتعلمين إلى البرامج المتاحة لتطوير مهاراتهم .
- فتح مراكز تدريب عن بعد تخدم المجتمع بتخصصاته كافة، ويشارك الطلاب في تقديم بعضها (كاللغات والتوعية الصحية والتوعية التربوية) .

التعليق على الدراسات السابقة :

- تتشابه معظم الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في التأكيد على أهمية إدخال التعليم الإلكتروني في منظومة التعليم العامة كإحدى الأساليب الحديثة التي يعتمد عليها في تطوير العملية التعليمية، كما تتشابه في اختيار المنهج المستخدم للدراسة، كما جاءت النتائج الدراسات متقاربة إلى حد كبير كدراسة أحمد (2009م)، ودراسة مها (2006م)، ودراسة غادة (2015م)، ودراسة نوال (2014م) .
- اختلفت بعض الدراسات من حيث اختيارها للعينة والأداة المستخدمة عن الدراسة الحالية كدراسة Allen (2000م)، ودراسة فياض(2009م)، ودراسة مريم (2014م) .
- اتفقت كل الدراسات مع الدراسة الحالية علي أهمية إدخال التعليم الإلكتروني في نظام التعليم المتبع في الدولة، وذلك من أجل تطويره وتحسين مستوى الطلاب والارتقاء بمستوى أداء وكفاءة المعلمين، كما أنه أبْقَى أثراً وسرعة في إيصال المعلومة للطلاب داخل المؤسسات التعليمية .

❖ **نشأة التعليم الإلكتروني وتطوره :**

للإجابة على السؤال المتعلق بالإمكانيات التي يتيحها التعليم الإلكتروني فإن الدراسة تتطرق إلى مراحل التعليم الإلكتروني، حيث أدى نجاح فكرة التعليم المبرمج الذي ظهر في منتصف القرن العشرين إلى ظهور العديد من البرامج التعليمية منها: التعليم الذاتي، والحقائب التعليمية ، كما أدى إلى إبراز أنماط تعليمية لم تكن متاحة بالصورة التي عليها في الوقت الحاضر مثل التعليم عن بُعْد، والتعليم الافتراضي والإلكتروني وغيرها، كما أن التطور في مجال الاتصال أدى إلى تسهيل إمكانية إعداد المواد الدراسية بطريقة يسهل معها تخزينها بوسائط إلكترونية كالكمبيوتر والأقراص المدمجة، ونقل تلك

المواد عن طريق شبكات الاتصال، فجميع هذه العوامل أدت إلى أن يصبح التعليم الإلكتروني قبل نهاية القرن العشرين من المجالات المهمة للارتقاء بالمستوى التعليمي، بحيث يتعلم كل فرد حسب قدراته وإمكانياته، وقد شهد عقد السبعينيات من القرن الماضي محاولات عديدة في تخزين واسترجاع المعلومات، وميلاد عصر الوسائط المتعددة، ثم شهد العالم في التسعينيات ميلاد الشبكة العنكبوتية (الإنترنت) مما أدى إلى خلق مجال واسع للاتصال ونقل المعلومات عبر الشبكة .[16]

❖ **مبررات إدخال النظام الإلكتروني في المنظومة التعليمية في ليبيا :**

بخصوص الإجابة على السؤال المتعلق بالمبررات التي تستدعي إدخال التعليم الإلكتروني في النظام التعليمي في ظل الوضع الراهن الذي تعيشه ليبيا، إذ يعاني نظام التعليم من العديد من الإشكاليات التي تجعل منه نظاماً تقليدياً لم يتعرض في السنوات الماضية إلى أي من أشكال التطور التي تجعله من الأنظمة المتقدمة أو المتطورة ، ومن أهم المشكلات التي تواجه النظام التعليمي التقليدي في ليبيا :

1-ارتفاع عدد الطلاب الملتحقين بالمدارس كل عام مما يؤدي إلى الحاجة إلى معلمين مؤهلين.

2-ضعف المستوى الأكاديمي والمهني المتعلق بالتأهيل التربوي للمعلمين، وعدم مواكبتهم للتطورات العلمية في مجال تخصصهم من خلال التدريب المستمر أثناء الخدمة، مما سبب وجود معلمين غير أكفاء .

3-التغير الكبير الذي يطرأ على المناهج الدراسية بشكل مستمر مما يستدعى تغيراً في الأساليب التدريسية والوسائل التي تفرض على المعلم أعباء جديدة .[17]

4-تدني المستوي التحصيلي للطلاب.

5-رداءة النظام التعليمي وعدم قدرته على إحداث التغيير اللازم بسبب مقاومة التغيير وعدم توفير الإمكانيات اللازمة للتطوير.[18]

كما أن هناك العديد من الأسباب التي تقودنا إلى ضرورة التطوير في النظام التعليمي بإدخال الأساليب الحديثة منها التعليم الإلكتروني، وهي ما يلي: [19]

- الانفجار المعرفي وتدفق المعلومات خاصة بعد تطور وسائل الاتصال والتواصل .
- الحاجة إلى السرعة في الحصول على المعلومات والتي لا تتم إلا من خلال استخدام الحاسوب.
- تحسين فرص العمل المستقبلية، وذلك بتهيئة الطلبة لعالم يتمحور حول التقنيات المتقدمة.
- العمل على تنمية مهارات عقلية عليا كالتفكير والتركيب والتحليل، وحل المشكلات لدى الطلاب.
- انخفاض أسعار الحواسيب مقارنة مع فائدتها الكبيرة في ميادين التربية والتعليم .

- **مفهوم التعليم الإلكتروني :**

هو نظام التعليم المستقبــلي المتكامل لكافة المراحل الدراسية، إذ يهدف إلى إيجاد بيئة تفاعلية غنية بالتطبيقات المعتمدة على تقنيات الحاسب الآلي، وتمكن الطالب من الوصول إلى مصادر التعلم في أي وقت أو مكان، فهو طريقة للتعليم باستخدام آليات الاتصال الحديثة ووسيلة تدعم العملية التعليمية، وتحولها من طور التلقين إلى طور الإبداع والتفاعل وتنمية المهارات، إذ يستخدم أحدث الأساليب في مجال التعليم باعتماد الحاسوب ووسائطه التخزينية وشبكاته المتنوعة، مما يزيد في ترسيخ مفهوم التعلم الفردي أو الذاتي، وفيه يتابع المتعلم تعلمه حسب طاقته وقدراته، ووفقاً لما لدية من خبرات سابقة[20]، فالتعليم الإلكتروني نظام يعتمد على بيئة تعليمية إلكترونية رقمية متكاملة تعرض المقررات عبر الشبكات الإلكترونية، وتوفر سبل الإرشاد والتوجيه وتنظيم الاختبارات وإدارة المصادر والعمليات وتقويمها .

حيث يتجاوز هذا النوع من التعليم حدود الفصول التقليدية، والانطلاق لبيئة غنية متعددة المصادر يكون لتقنيات التعليم التفاعلي دوراً أساسياً فيها، بحيث تعاد صياغة

دور كل من المعلم والمتعلم.[21] فتصبح هناك فرص أكبر للإبداع في تطوير وتقديم البرامج التعليمية والتعامل معها دون قيود الزمان والمكان .

❖ **دور التعليم الإلكتروني في تحسين المستوى التعليمي :**

للإجابة على السؤال المتعلق بدور التعليم الإلكتروني في تحسين المستوى التعليمي، فلقد أثبتت تجارب العديد من الدول والدراسات التي أجريت نجاح هذا النوع من التعليم منها: دراسة أحمد (2000م)، والتي أكدت على أن مخرجات الطلاب من خلال تطبيق التعليم الإلكتروني هي أكثر فاعلية من الطلاب ذوي التعليم التقليدي، ودراسة مها (2007م) التي أكدت على أن طريقة التعليم الإلكتروني تسهم في زيادة قدرة المعلمات على إيصال المعلومات للطلاب وزيادة قدرة الطلاب على التحصيل، فالتعليم الإلكتروني يتميز بالمحاكاة والفاعلية بالتعليم الحقيقي من خلال قدرة الطلاب على التحكم بالمادة التعليمية المصممة بما يتناسب مع المحتوي والخبرات المتوقع توافرها لدى الفئة المستهدفة من الطلاب، كما يتميز بتشجيع المتعلمين على التعلم الذاتي سواء بحجرة الدرس أو خارجها، وهذا يؤدى إلى التعلم المستمر مدى الحياة، وكذلك حصول المتعلم على مصادر متعددة للمعلومات تتسم بالحداثة والتنوع الذي يمثل في حد ذاته إحدى عوامل الدفع الداخلي للمتعلم، بالإضافة إلى الدوافع الخارجية من المعلمين على الشبكة وزيادة الرغبة، وإبقاء أثر التعلم عند الطلاب، وهذا ما لم نجده في التعليم التقليدي .[22]

▪ **استخدام المعيارية في التعليم الإلكتروني .**[23]

تمتلك المعيارية أهمية في إنتاج تعليم إلكتروني متميز، إذ يمكن الاستفادة من إحدى المعايير العالمية الشائعة مثل معيارSCORM الذي أخذ في الانتشار خلال السنوات الماضية، وهو يعنى الأنموذج المرجعي لمكونات المحتوى التشاركي، فهو بروتوكول قياس أساسي للتواصل بين المادة التعليمية المفردة، ونظام تسيير التعليم LMS، حتى إن هذه المادة التعليمية أصبحت تسمي بـ SCO، وهى المادة الأساسية

للتعلم والتي ينتج عنها تحقيق أهداف معينة، وللوصول إلى هذه الأهداف فإن بروتوكول SCORM يوصى بمجموعة من القواعد الواجب اتباعها عند تصميم وتطوير المادة التدريبية والتعليمية، بحيث تصبح صالحة لإجراء البحوث عليها وتحويلها إلى مادة تعليمية تتوافق مع احتياجات المتعلمين ومطوري البرامج التعليمية، فهذا المعيار عبارة عن ثلاثة مجموعات من المقاييس التراكمية المجتمعة من مختلف الجهات التعليمية والتقنية والمجموعات وهي: أنموذج لتجميع المحتوى، أنموذج البيئة المثالية، أنموذج التتابع والتقصي من خلال تجزئة المحتوى التعليمي إلى وحدات يسهل تعلمها حسب متطلبات عمليتي التعليم والتعلم.

❖ **متطلبات التعليم الإلكتروني :**

للإجابة على السؤال المتعلق بمتطلبات التعليم الإلكتـــروني، وجد أن إدارة التعليم تتطلب إلى جانب الإمكانيات المادية المتمثلة في المرافق التعليمية المجهزة ومن أهمها: المكتبة الإلكترونية، وتوفير قوي بشرية تتمتع بالمهارات التقنية العالية نحو تكنولوجيا التعليم، إذ أن برامج التعليم الإلكترونـي صمم لغرض تحقيق مجموعة من الأهداف أهمها : [24]

– توفير بيئة تعليمية غنية ومتعددة المصادر تخدم العملية التعليمية بكافة محاورها .

– تحسين مستوي فاعلية المعلمين وزيادة الخبرة لديهم في إعداد المواد التعليمية .

– الوصول إلى مصادر المعلومات والحصول على الصور والفيديو وأوراق البحث عن طريق شبكة الإنترنت .

– تساعد الطالب على الفهم والتعمق أكثر بالدرس، حيث يستطيع الرجوع إليه في أي وقت، والقيام بالواجبات المدرسية بالرجوع إلى مصادر المعلومات المتنوعة عبر شبكة الإنترنت.

– إدخال الإنترنت كجزء أساسي في العملية التعليمية وجعلها أكثر مرونة .

ولتحقيق هذه الأهداف ولضمان دمج التكنولوجيا في التعليم لا بد أن تتوافر مجموعة من المتطلبات منها :

- توفير شبكة اتصالات عالية الجودة لنقل البيانات والمعلومات داخل المؤسسات التعليمية.
- توفير أجهزة حاسوب بالمؤسسات التعليمية وإنشاء مواقع WEB، أي: شبكة محلية.
- تصميم وبناء المقررات الإلكترونية بناء على أسس ومعايير التصميم التعليمي وتقديمها على الشبكة العالمية تربط المؤسسات التعليمية بعضها ببعض .
- تأهيل متخصصين في تصميم البرامج والمقررات الإلكترونية .
- تجهيز قاعات التدريس ومعامل حديثة للحاسوب داخل المدارس، والعمل على تدريب المعلمين ليتمكنوا من تصميم وإنتاج مواد التعليم وممارسته بفاعلية .

- **نظام إدارة التعليم الإلكتروني :**[25]

نظام إدارة التعليم الإلكتروني عبارة عن نظام حاسب آلي متكامل لخدمة العملية التعليمية عن بعد، حيث يهدف إلى تسهيل عملية التفاعل بين الطالب والمعلم، ويضم عدداً من العمليات والخدمات الخاصة بالمحتوى التعليمي، يمنح الطالب والمعلم إمكانية الدخول إليه والتعامل معه كلاً حسب المهام المسموح له بممارستها، ويتميز هذا النظام بما يلي :

- جودة التصميم التعليمي وكفاءته، وتعدد أساليب عرض المعلومة به.
- توظيف التكنولوجيا الحديثة واستخدامها كوسيلة تعليمية .
- متابعة أداء الطلاب وتقدمهم، وتشجيع التفاعل بين عنصر النظام التعليمي .
- تطوير التعلم الذاتي للطلاب، وسهولة المتابعة والإدارة الجيدة للعملية التعليمية .

إلا أن هذا النظام يحتاج إلى مكونات أساسية منها: المادة العلمية (المحتوى)، المعلمين المؤهلين، الطالب، وسائل الاتصال والتواصل – منها المباشر ويكون بالمواجهة بين الطالب والمعلم، ومنها غير المباشر ويتمثل في الوسيط مثل المحاضرات والكتاب

الإلكتروني وشبكات الإنترنت والمحاكاة، ولكي تتم عملية تحويل المحتوى إلى نص إلكتروني لا بد أن تتوافر مجموعة من البرمجيات منها: محرر النصوص مثل المايكروسوفت ورد Microsoft Word، لغرض إدخال النص، كما نحتاج لتحويل المستندات النصية لملفات ويب إلى برنامج مثل Microsomedla Dreamweaver، ونحتاج إلى برنامج Mlcromedla Flash بغرض إنشاء التمارين التفاعلية، ونحتاج إلى برنامج Adobe Photoshop لغرض إنشاء الصور وتحريرها، أو إضافة الرسوم كما نحتاج إلى برنامج مثل Edltor Reload لعملية التحزيم والنشر.

❖ **التقنيات والوسائط المستخدمة في التعليم الإلكتروني :**

للإجابــة على الســؤال المتعلق بالتقـنيات المستخدمة في التعليم الإلكتروني، فهو يعتمد على العديد من التقنيات والأساليب الهامة منها: قدرة المؤسسات على اختيار نظام إدارة التعليم الإلكتروني المناسب والملائم لمتطلبات التفاعل بين الطالب ومصادر التعلم المختلفة . عليه يركز هذا التعليم على مجموعة من مصادر التعلم المصممة بأسلوب التعلم الذاتي والذي يعتمد على الوسائط والتقنيات الحديثة منها: (26)

– **نظم الوسائط المتعددة :** ظهرت تقنيات جديدة مثل الشرائح والأقراص المدمجة أدى إلى تطوير نظم الوسائط المتعددة التي تمتاز بقدرتها على تخزين المعلومات بأشكالها المختلفة، واسترجاعها بسهولة، مما زاد من فاعلية العملية التعليمية وانتشار البرامج القائمة على المحاكاة ليتمكن الطالب من فهم المادة الدراسية والوصول إلى الأهداف التعليمية بوقت وجهد وكلفة أقل .

– **البرامج التعليمية الكمبيوترية:** تتميز بالمرونة وسهولة الاستخدام والقدرة على تخزين المعلومات وعرض المادة التعليمية بصورة جذابة، ومراعاة الفروق الفردية، والانخفاض المستمر في أسعاره، وجعله أكثر الوسائل استخداماً لإمكانية نقلها من خلال الشبكات المحلية والعالمية، وتأخذ البرامج أشكالاً متعددة في عرض المادة التعليمية أمام المتعلمين مثل البرامج التي تهدف إلى تقديم معلومات أساسية حول المفاهيم والمهارات التي ينبغي

على الطالب اكتسابها، وهناك برامج تصمم لأغراض ممارسة التمارين والعمليات التي تتطلب التكرار، وكذلك برامج تعليمية تقوم بالدور التعليمي الذي عادة يتولاه المعلم، حيث يوفر فرصة للمحادثة والتفاعل التام مع المتعلم وبرامج على شكل ألعاب تعليمية مصممة لتشكل تحدياً للطالب، وتولد لدية الفضول، وتحفز قدرته للمزيد من التعلم، وبرامج تعليمية تدريبية طبقاً لتقنية المحاكاة، أي: نماذج تحاكي مواقف حقيقية، وبرامج تقوم على حل المشكلات، كما هناك برامج تساعد الطالب على أداء التمرين وتمكن المشرفين من التعرف على مواطن الضعف عند الطلاب ومساعدتهم وتجاوز الصعوبات التي قد تواجههم .

- **مؤتمرات الفيديو المسموعة والمرئية:** ويستطيع الطالب من خلالها أن يرى ويسمع ما يدور من مناقشات عندما يكون مجتمعاً مع شخص أو عدة أشخاص في أماكن متفرقة مرتبطين سلكياً ولا سلكياً عن طريق نظم الاتصال الحديثة، وتمتاز بأنها ثنائية الاتجاه صوتاً وصورة .

- **الفيديو التفاعلي:** ويعد من أكثر الوسائل استخداماً في الأغراض التعليمية وهو جهاز تسجيل للصوت والصورة يسمح بتسجيل وعرض المادة التعليمية عن طريق جهاز الفيديو أو الكمبيوتر، وله خصائص تعليمية تمكن المتعلم من استخدامه في الوقت الذي يريد، مع إمكانية تقديم المادة التعليمية أو العودة إلى الخلف والتوثيق والتشغيل وتثبيت الصورة .

- **البرامج التلفزيونية:** تلعب دوراً تعليمياً فاعلاً، فهي إلى جانب ما تتميز بها من خصائص تعليمية ثبت جدواها من خلال الدراسات التربوية، إضافة إلى التشويق والوصول إلى المناطق البعيدة، وتمكن الطالب من متابعة المادة الدراسية ونسخها من خلال جهاز الفيديو لمتابعتها عند الحاجة، وتمكنه من الاطلاع على أي تعديل أو تغيير في المحتوى، وقد تطور البث التلفزيوني على مستوى المحطات الأرضية والفضائية عبر الأقمار الصناعية مما أدى إلى الانتشار الواسع للقنوات التعليمية التي تقدم برامج على

مستوى المراحل التعليمية المختلفة، وأصبحت بعض المؤسسات التعليمية تستطيع امتلاك قنوات تعليمية خاصة .

- **المكتبة الإلكترونية:** وتعتبر أحد العناصر الرئيسية في نجاح التعليم الإلكتروني، حيث تشير وظائفها إلى الخدمات التي تدعم المقررات الدراسية التي تقدم داخل المؤسسة التعليمية بالطريقة التقليدية أو عن بعد، سواء تطلب المقرر الدراسي تفاعلاً مباشراً بين الطالب والمعلم، أو تفاعلاً غير مباشرٍ، ويجب أن تلبي أوعية المعلومات المتاحة في المكتبة الإلكترونية احتياجات الطلبة والمعلمين، وتهتم إدارة المكتبة الإلكترونية بأن تكون خدماتها متاحة للمستفيدين، ومناسبة وفعالة، كما تقوم بمراجعة التعليم عن بعد، والعمليات التي تدعمها، وإدخال خدمات مكتبة التعليم عن بعد في تقييم السياسات المرتبطة بمعادلة الدرجات، وإعداد مراجعة سياسة التزويد وتنمية المقتنيات وذلك بالتعرف على الاحتياجات للمتعلمين والمعلمين .

❖ **تجارب تطبيق التعليم الإلكتروني:**

يحظى التعليم الإلكتروني باهتمام الدول المتقدمة والنامية على حد سواء وهذا ما أبرزته المؤتمرات والندوات واللقاءات الدولية، حيث أكد المتخصصون من خلالها على أهمية التعليم الإلكتروني في ضوء التطورات العلمية المتسارعة، وقدرة هذا النمط على مواجهة الاحتياجات المستقبلية من التعليم .

▪ **التجربة الكندية:**[27]

بدأت كندا مشروع استخدام الإنترنت في التعليم عام (1993م) وكانت البداية في إحدى المؤسسات التعليمية عندما قام الطلاب بتجميع وترتيب بعض المصادر على الشبكة، ثم طور الأمر إلى التعاون مع القطاعات الخاصة والعامة، فكان مشروع Schoolnet، وبعد سنوات قليلة توسع المشروع ليقدم العديد من الخدمات مثل توفير مصادر المعلومات التي تخدم المدارس والمدرسين وأولياء الأمور، كما أن القطاع الصناعي الراعي الرئيسي للمشروع، من عام(1995م) بدأت برنامجاً لحث ودعم وتدريب

المعلمين على الأنشطة الصفية المبنية على استخدام الإنترنت، وقد رصدت الحكومة الكندية مبلغ(30) مليون دولار للتوسع في المشروع خلال السنوات التالية لعام (1993م)، ويستهدف المشروع طلبة المرحلتين الابتدائية والثانوية، وقد هدف بداية إلى توصيل (300) مدرسة في كندا بشبكة المعلومات العالمية، ووصلت بعد ذلك إلى (600) مدرسة في أكتوبر (1993م) متصلة بالإنترنت، وفى عام (1994م) ازداد العدد ليصبح (983) مدرسة، وقد حدد المشروع أهدافاً منها :

- تعزيز التحسينات على الأداء التعليمي من خلال تسهيل عملية التطوير والتوصيل الإلكتروني لمعظم التقنيات التربوية المتقدمة .
- التحفيز على التعلم وتخريج خرجين ذوي مهارات عالية في مجال الحواسيب .
- تحديد الخدمات ذات العلاقة بالتعليم التي تقدمها الحكومة والكليات وتطويرها وتسهيل توفيرها إلكترونياً للمدرسة والمعلمين والطلبة .
- بناء خبرات تعليمية مشتركة بين المعلمين والطلاب في جميع أنحاء كندا من خلال مشاريع تعتمد على الوسائط الإلكترونية.

o **وصف المشروع:** بادرت الشركات الصناعية الكندية بتصميم قوائم خيارات الشبكة المدرسية، وتم ذلك بالتشاور مع المشتركين في شبكة التعليم المحلية، ومديري المدارس، والخبراء، والمعلمين، وجميع ذوي الاختصاص في كندا وخارجها الذين يعملون مع الشبكات التربوية الناجحة، وتقدم مواقع الشبكة خدمات للطلبة والمعلمين وتتنوع هذه الخدمات منها الوصول لنوعية واسعة من فهارس المكتبة وقواعد بياناتها، إلى جهود أكثر فردية مثل تغذية الأخبار إلكترونياً للمدارس من الصحف، والوسائط الإلكترونية، وبرامج التوجيه المهني لاختيار مهنة المستقبل .

o **تقويم المشروع:** بعد تقويم المشروع تبين نجاحه في توصيل شبكة الإنترنت العالمية وتوفير البنية التحتية الأساسية للمدارس والتي تعزز من عملية الاتصال بين الطلبة والمعلمين في جميع أنحاء كندا من أجل تحقيق الأهداف التربوية .

- **التجربة السنغافورية :**[28]

تبنت وزارة التعليم بالتعاون مع مجلس الحاسوب الوطني ational Computer Board,NCB مشروع ربط المدارس بشبكة الإنترنت، وكان الهدف هو توفير مصادر المعلومات للمدارس، ففي عام (1993م) بدأ المشروع بـ (6) مدارس، وقد قادت التجربة إلى ربط المدارس والمشرفين على التعليم بالشبكة، كما تم ربط وزارة التعليم بشبكة الإنترنت، وبعد ذلك توسع المشروع ليشمل الكليات المتوسطة، وقد دعمته الحكومة للاستفادة من شبكة الإنترنت، حيث قامت وزارة المعلومات والفنون بإنشاء خدمة خارطة المعلومات Tnformation map عن طريق شبكة الإنترنت، وهى على شكل دليل لمصادر المعلومات الحكومية، ثم وضعت خطة باسم "تقنية المعلومات IT2000 لجعل سنغافورة جزيرة الذكاء في السنوات القادمة، ولتحقيق ذلك كان على وزارة التعليم أن تتبنى خطة إستراتيجية لنشر تقنية المعلومات من خلال التعليم، وقد قامت هذه الخطة على الفرضيات التالية :

- أدبيات الحاسوب من المهارات الأساسية التي يجب أن يكتسبها كل معلم وطالب في المدارس .
- تحسين مهارات التعلم باستخدام تقنية المعلومات .
- بيئة التعلم والتعليم الغنية بالتقنيات والمعلومات يمكن أن توجد الدوافع للتعلم وتحث على الإبداع والتعلم الفعال.
- تكامل تقنية المعلومات مع التعليم يمكن أن يوجد تغييراً وتجديداً في نوعية التعليم .

إلى جانب هذه الخطة، بدأت وزارة التعليم ومجلس الحاسوب الوطني مشروع تسريع تقنية المعلومات في المدارس الابتدائية من خلال ربط الأجهزة الشخصية الموجودة في المدارس بشبكة موحدة يتم ربطها بشبكة الإنترنت، ولتحقيق الأهداف بدأ بتدريب المعلمين وإيجاد بيئات تعاون بينهم، كما أن هناك العديد من العوامل التي ساعدت على ازدهار التعليم الإلكتروني في سنغافورة منها: أكثر من(75%) من

المدارس لديهم نظم لإدارة التعليم الإلكتروني، والمقررات المتاحة إلكترونياً أمام الطلبة والمعلمين تزيد عن(80%)، كذلك وجود مركز لقياس كفاءة التعليم الإلكتروني .

- **التجربة الأردنية** : (29)

يعتبر الأردن من أوائل الدول العربية التي بادرت لإدخال نظم التعليم الإلكتروني ضمن مناهجها الدراسية، إذ بدأت بتحديد (100) مدرسة استكشافية، وقامت بتوفير فرص التدرب على تقنيات المعلومات والاتصالات لمنتسبي الوزارة من المعلمين والإداريين وتطوير البنية التحتية، وقامت بتأسيس وحدة تنسيق التعلم الإلكتروني لتطوير مجموعة من الاستراتيجيات الهادفة لتطوير الكفاءات القادرة على تطبيق مبادئ التعليم الإلكتروني، حيث عملت الوزارة على ربط أكثر من(1000) مدرسة داخل المملكة بشبكة إلكترونية، وتوفير مصادر التعلم بها، ومن ثم نشأ أحد أهم المشاريع أهمية وهو مشروع المدرسة العربية في عمان في يوليو عام (2000م) وهى مدرسة معرفية رقمية تهدف على توفير بيئة تعلم وتعليم عربية تفاعلية مجانية للدارسين بمراحل التعليم المختلفة من خلال التطوير العلمي للمنهج الدراسي، والتركيز على المهارات المرتبطة بتكنولوجيا المعلومات ولا يشترط متطلبات للقبول بها، إذ هدفت إلى إتاحة المعرفة للجميع على أساس مبدأ تساوى الفرص، ويتكون فريق العمل بهذه المدرسة من كادر تقني يتعاونون على إنجاز الصفحات بدءاً من طباعة المادة التعليمية باستخدام معالج الكلمات الورد وتدقيقها، وتنسيقها مروراً باستخدام برامج مثل فرونت بيج Front Page ودريم ويفر Dream Weaver وفلاش Flash وجميع البرمجيات الضرورية لتصميم وبناء الصفحات، وصولاً إلى تحميل الصفحات على الإنترنت .

- **أهدافها** : توفير بيئة تحظى بالأمن والتقبل الاجتماعي، بحيث توفر تعليماً مجانياً للجميع .
- إيجاد مجال واسع للتعلم والتعليم يتجاوز المنهج المدرسي .

– التركيز على الأسس والمفاهيم والمضامين التعليمية باستعمال أساليب التفكير النقدي المستقبل.

– الإسهام في إثراء شبكة الإنترنت من خلال إيجاد منصة للتبادل الحضاري والثقافي.

– التركيز على تطوير دور المتعلم الإيجابي في المشاركة بعملية التعلم والتقويم الذاتيين.

o **خدمات المدرسة الرقمية:** تقدم المدرسة الدروس التعليمية في العلوم المختلفة باستثناء العلوم الشرعية، كما تقدم إرشادات في أساليب تدريس هذه الدروس وتراعى أحدث الأساليب التربوية، ويقسم دروس كل موضوع حسب مستويات مختلفة يضم كل منها شروحاً بالنص المصور، والرسومات التوضيحية المتحركة التي تصاحبها مؤثرات صوتية، ويقدم للأطفال برنامجاً خاصاً يبتدئ بتعليم الحروف الهجائية، ويعرج على الأناشيد والمحفوظات التي وضعت لهم خصيصاً، كما يقدم معرضاً علمياً ومقالات عن المعلوماتية وتقنيات التعليم الحديثة، ومجموعة من الحقائب التي تتناول الصحة والبيئة والتربية والفلك، كما توفر منصة للتبادل الثقافي والحضاري مع جهات مختلفة تمكن المدرسة من نسج علاقات متبادلة مع بعض المواقع العالمية التي تدير مشاريع تربوية لا منهجية مثل مشروع Link Kid والجذور المائية ومسابقة Think Quest التعليمية .

- **تجربة سلطنة عمان :(30)**

قامت وزارة التربية والتعليم بإعداد خطة شاملة وطموحة تسعى من خلالها إلى الانسجام مع المتطلبات التنموية للسلطنة، وقد نصت على تطبيق نظام التعليم الإلكتروني في مرحلة التعليم الأساسي الذي يتكون من مرحلتين: الأولى للتعليم الأساسي ومدتها (10) سنوات تقسم إلى حلقتين الأولى(1–4) والحلقة الثانية(5– 10)، والثانية هي المرحلة الثانوية ومدتها سنتان، وسعت الوزارة إلى إدخال الحاسب الآلي لجميع المدارس من أجل تحقيق الأهداف منها: اعتبار التعليم الأساسي القاعدة الأساسية التي سوف يرتكز عليها إدخال الحاسب الآلي إلى المدارس، اكتساب الطلاب مهارات التعامل مع

الحاسوب، وتوفير برمجيات تستخدم الوسائط المتعددة تساعد على تنمية قدرات الطالب العقلية وتحتوي على كم هائل من العلوم والمعارف، تنمية مهارات الاستطلاع، والبحث والتعليم الذاتي، والاعتماد على النفس في الحصول على المعلومات من مصادرها المختلفة .

وقد أصدر وزير التربية والتعليم قراراً بتشكيل لجنة من ذوي الاختصاص في جامعة السلطان قابوس، ووزارة التربية والتعليم لوضع مناهج مادة تقنية المعلومات لمرحلة التعليم الأساسي، وقد بدأ التطبيق الفعلي عام (1998م) بإنشاء (17) مدرسة تعليمية أساسية على مستوي السلطنة، عقب ذلك تم افتتاح (25) مدرسة في عام (2000م)، وفي عام (2001م) تم افتتاح (58) مدرسة، وهى فكرة رائدة تعمل الوزارة على تطبيقها تدريجياً وخصصت ميزانية كبيرة لإنجاحها، وتتوفر لهذه المدارس الإمكانيات اللازمة لعملية تعليمية ناجحة وفق أهداف التطوير، وقد تم إنشاء مراكز للمعلومات في كل مدرسة من مدارس التعليم الأساسي، وتم تزويدها بأحدث الأجهزة التعليمية والتكنولوجية خاصة الحاسب الآلي، وهذا ما دعا إلى زيادة تفاعل الطلبة مع التطوير التكنولوجي الذي لا يمكن تجاهله، إيماناً من الوزارة بضرورة تنشئة جيل قادر على التعامل مع التقنيات الحديثة بشكل يتناسب وحجم التطور الذي يشهده العالم .

❖ **تعقيب على التجارب المختارة .**

من خلال العرض السابق لتجارب بعض الدول يتضح أن هناك تشابهاً بين مبررات الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني في تلك الدول وليبيا واختياره كنوع من التعليم المساند والداعم للتعليم التقليدي، إذ تسعى التجربة الكندية إلى التغلب على مشكلات تتعلق بوجود مناطق نائية يصعب توفير المتطلبات التعليمية بها بشكل جيد، وتدني مستوي التحصيل لدى الطلاب والسعي إلى البحث عن التعليم النوعي لأبنائهم، ومعظم هذه الأسباب هي ما تحاول الدولة الليبية إيجاد حلول لها للتغلب على بعض مشكلات التعليم . أما التجربة السنغافورية فإنها تجربة رائدة تتميز بالعديد من المميزات التي

يمكن أن تؤخذ ويستفاد منها في أي دولة من الدول، وذلك لما وصلت إلية من تقدم تعليمي وعلمي، كما أن تجربة الأردن وسلطنة عمان تعد من التجارب التي أجريت بدول عربية يمكن لليبيا الاستفادة منها وخاصة أنها سعت لإدخال التعليم الإلكتروني في منظومة التعليم يشكل تدريجيي بدءاً من القيام بالتجربة في بعض المدارس بتوفير متطلبات وتدريب الفئات المستهدفة، ومن ثم تعميم هذه التجارب على نطاق واسع من الدولة بعد إثبات نجاح التجربة الأولى، وهذا ما يجب العمل به في دمج التعليم الإلكتروني بالتعليم بشكل عام في الدولة الليبية من أجل تطوير التعليم والتغلب على مشكلاته التي تواجهه.

❖ **استنتاجات وتوصيات الدراسة :**

نستنتج مما سبق أن التعليم الإلكتروني يشهد تطوراً مستمراً كبيراً، وذلك بفضل المستحدثات التقنية في مجال الاتصال والمعلومات، مما أدي إلى انتشاره بشكل واسع في جميع بلدان العالم من خلال المواقع الإلكترونية وشبكات التواصل الاجتماعي والوسائط المتعددة التي تسمح بتخزين كميات كبيرة من المعارف والعلوم في مساحات صغيرة وسهلة الوصول إليها والتعامل معها من قبل المستخدمين في أي زمان ومكان، وقد أثبت أن التعليم الإلكتروني بأشكاله المختلفة قد حقق تقدماً كبيراً في تحسين مستوى التعلم تبعاً لمدى التزام معديها بقواعد وأسس تصميم البرامج التعليمية الملبية لحاجات ورغبات وقدرات المتعلمين بمختلف مستوياتهم التعليمية، إذ أننا نلاحظ غياب عنصر الحداثة والتجديد في المنظومة التعليمية الحالية في ليبيا رغم تحديات العولمة، كما يمكن استغلال التعليم الإلكتروني في حل مشاكل التعليم التراكمية التي يعاني منها نظام التعليم.

▪ **التوصيات :**

- العمل على تشكيل لجان بوزارة التربية والتعليم للتنسيق مع المؤسسات ذات العلاقة

كوزارة التخطيط، والاتصالات بالدولة للتخاطب مع المؤسسات، والمنظمات الدولية لتقديم الدعم والتوجيه اللازم لدمج التعليم الإلكتروني في المنظومة التعليمية في ليبيا، والسعي إلى توفير التمويل والدعم الفني والتقني المطلوب.

– وضع إستراتيجيات وخطط ممكنة التنفيذ وواقعية تلائم ظروف وإمكانات الدولة الليبية، والابتعاد عن استراتجيات تم تطويرها وتطبيقها ضمن ظروف وبيئات دول أخرى مختلفة .

– العناية بالموارد البشرية والعمل على تنمية قدراتها بما يتناسب ومتطلبات التعليم الإلكتروني .

– عدم جعل التعليم الإلكتروني بديلاً للتعليم التقليدي بل مسانداً له ومندمجاً معه.

– تهيئة الطلاب والمعلمين في جميع المراحل التعليمية لتقبل التعليم الإلكتروني قبل تطبيقه.

– تبني رؤية بعيدة المدى تضمن الاستمرارية وعدم تضخم تكاليف التشغيل في ظل التطورات والتغيرات المستمرة في التقنيات الحديثة .

– العمل على إعداد وتأهيل القوي البشرية اللازمة للقيام بتحويل المواد التعليمية إلى مواد إلكترونية يسهل نقلها وتخزينها واستعراضها .

المراجع :

1- زين الدين ، محمد الظاهري، فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات استخدام وسائط التعليمية الإلكتروني لدي معلمي المرحلة الابتدائية في مكة، ندوة تطبيقات تقنية المعلومات، من 27-29 ربيع الثاني، جامعة الملك سعود، كلية التربية، 1431هـ.

2- موقف عبد العزيز، دور التعليم الإلكتروني في تعزيز التعليم الجامعي .
http//www.academy.org/wesima-articles/index.28/7/2015.

3- زكرياء بن يحيى، ثقافة التعليم الإلكتروني، جامعة أم القرى، 2009م، ص 7.

4- محمد الجمني، رمزي فرحات، واقع العليم الإلكتروني في الوطن العربي، المؤتمر الرابع عشر لتطوير التعليم المفتوح والتعليم عن بعد في الجامعات العربية، الرياض، السعودية، 10-13 مارس ، 2014م.

5-الهيئة الوطنية للمعلومات والتوثيق، ليبيا تقرير التنمية البشرية، طرابلس، ليبيا، 2008م، ص 125.

6- عبد الله الموسي، التعليم الإلكتروني: مفهومة –خصائصه –فوائده –عوائقه، ندوة مدرسة المستقبل، الرياض، 1423هـ، ص24.

7- أماني بنت أحمد، الاستخدامات التعليمية لتوتر كأداة من أدوات التواصل الاجتماعي لخدمة المقررات التعليمية، جامعة الملك سعود، 2014م.

8-Allen,D.;the effects of computer–based multimedia lecturepresentation 8 on comment collage microbiology students a chievement , attitudes and retention ,D.A.I, Augst, 448.A.

9 – مها عبد العزيز، دراسة تقويمية لتجربة التعليم الإلكتروني بمدارس البيان النموذجية للبنات بجدة ، رسالة دكتوراه، جامعة الملك سعود، كلية التربية، 1427هـ.

10 – أحمد محمود عبد اللطيف، التعليم الإلكتروني وسيلة فاعلة لتجويد التعليم، جامعة بابل، كلية العلوم، 2009م.

11 – فياض عبد الله علي، رجاء حسون، التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي "دراسة تحليلية مقارنة"، مجلة جامعة بغداد للعلوم الاقتصادية، العدد التاسع عشر، 2009م.

12 – غانم عبد الله الشاهين، محمد الكندي، أثر العولمة على العملية التعليمية في الوطن العربي "رؤية تحليلية وصفية"، مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد 70، الجزء الأول، يناير، 2011م.

13– نوال عزيزي، دور التعليم الإلكتروني في تحسين جودة التعليم في المؤسسات الجامعية، المؤتمر الدولي الرابع للتعليم الإلكتروني، دولة الإمارات العربية، 2–5 مارس، 2015م.

14– مريم أحمد الوشاحي، محمد عبد الحميد عامر، أثر استخدام إستراتيجية التعلم الإلكتروني التعاوني في تنمية مهارات الدراسة والاتجاه نحو التعليم الإلكتروني الجامعي، جامعة الملك قابوس، 2014م.

15– غادة حمزة الشربني، تفعيل التعليم عن طريق الخدمة عبر منظومة التعليم الالكتروني، جامعة الملك سعود، الرياض، 2015م.

16– علي عبد الله العويد، التعليم الإلكتروني ودورة في تطوير التعليم في اليمن، مجلة الدراسات التربوية، العدد السادس، 2010م، ص152 .

17– مصطفى بن محمد عيسى: المدخل إلى التقنيات الحديثة في الاتصال والتعليم، ط2، الرياض، جامعة الملك سعود، 1992م ، ص7–8 .

18– جودة سعادة، عادل فايز، استخدام الحاسوب والإنترنت في ميادين التربية والتعليم، عمان، دار الشروق، 2003م، ص 42–43 .

19– المرجع السابق ، ص41.

20- محمد صالح، والحامد العويد، التعليم الإلكتروني في كلية الاتصالات والمعلومات بالرياض، دراسة حالة، ندوة التعليم المفتوح في مدارس المملكة، الرياض1424هـ، ص20 .

21- أحمد بن عبد العزيز، أثر التدريس باستخدام الفصول الافتراضية عبر الشبكة العالمية "الإنترنت" على تحصيل طلاب كلية التربية في تقنيات التعليم والاتصال، جامعة الملك سعود، الرياض، 1424هـ.

22- نادية كمال عزيز، الإنترنت وسيلة وأسلوب للتعليم المفتوح داخل حجرة الصف والتعلم عن بعد، مجلة كلية التربية، العدد الثلاثون، الكويت، 1999م ، ص94- 95 .

23- فياض عبد الله ، مرجع سابق.

24- غسان قطيط، الحاسوب وطرق التدريس والتقويم، دار الثقافة، ط1، عمان، 2009م، ص34 .

25- إبراهيم عبد المنعم، التعليم الإلكتروني في الدول النامية آمالاً وتحديات، الندوة الإقليمية حول توظيف تقنيات المعلومات والاتصال في التعليم، مصر، يوليو، 2003م .

26- علي عبد الله ، مرجع سابق، ص163 .

27- مها عبد العزيز ، مرجع سابق ، ص 50-54 .

28- عبد القادر بن عبد الله، الإنترنت في التعليم للمستخدم العربي، مكتبة العبيكان، الرياض، 2001م، ص79-116 .

29- عبد القادر ،2001م، المرجع السابق .

30- موقع وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان، التعليم الأساسي، المساندة التربوية والإدارية . http://www.moe.gov.om/info-centre-18/6/2015.

د/ عادل فرحات الشلبي
كلية الآداب الخمس / جامعة المرقب

المقدمة:

إن الحمد لله نحمده ونستعينه ونستهديه، ونعوذ بالله من شرور أنفسنا وسيئات أعمالنا، من يهده الله فلا مضل له، ومن يضلل فلا هادي له، وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له، وأشهد أن محمداً عبده ورسوله- صلى الله عليه وعلى آله وصحبه وسلم تسليماً كثيراً .

أما بعد...

فقد شرع الله لنا من الدين ما وصى به نوحاً، ومحمداً، وإبراهيم، وموسى، وعيسى- عليهم الصلاة والسلام- بأن نقيم الدين ولا نتفرق فيه، سبحانه وتعالى وعد نبيه محمداً- ﷺ- النصر المبين، وإتمام الدين رغم ضعفهم في ذلك الحين، حين رجع من الحديبية راضياً بالصلح، ظن الصحابة حينها أنها الهزيمة، فوعده الله- عز وجل- بالفتح العظيم، ليبين لأصحابه- رضوان الله عليهم- أن النصر مع الصبر، وأن مع العسر يسراً، قال الله في كتابه العزيز ﴿وَعَدَكُمُ اللهُ مَغَانِمَ كَثِيرَةً تَأْخُذُونَهَا فَعَجَّلَ لَكُمْ هَذِهِ وَكَفَّ أَيْدِيَ النَّاسِ عَنْكُمْ ﴾ [1]، وقال النبي- ﷺ- لخباب بن الأرث حين شكا له ضعف المسلمين « قَدْ كَانَ مَنْ قَبْلَكُمْ يُؤْخَذُ الرَّجُلُ فَيُحْفَرُ لَهُ فِي الأَرْضِ فَيُجْعَلُ فِيهَا، فَيُجَاءُ بِالْمِنْشَارِ فَيُوضَعُ عَلَى رَأْسِهِ فَيُجْعَلُ نِصْفَيْنِ، وَيُمَشَّطُ بِأَمْشَاطِ الْحَدِيدِ مَا دُونَ لَحْمِهِ وَعَظْمِهِ، فَمَا يَصُدُّهُ ذَلِكَ عَنْ دِينِهِ، وَاللَّهِ لَيَتِمَّنَّ هَذَا الأَمْرُ، حَتَّى يَسِيرَ الرَّاكِبُ مِنْ صَنْعَاءَ

[1] سورة الفتح، الآية(18-21).

إِلَى حَضْرَمَوْتَ لاَ يَخَافُ إِلاَّ اللَّهَ وَالذِّئْبَ عَلَى غَنَمِهِ، وَلَكِنَّكُمْ تَسْتَعْجِلُونَ»[1]، فنصر الله نبيه على أعدائه ولا سيما اليهود ذلك العدو الشديد البأس، وأخرجهم من ديارهم وأموالهم، وأمرنا بالاعتبار، وإن المتتبع لسيرته– عليه الصلاة والسلام– ليكتسب محبته، وحب الاقتداء به واتباع سبيله، حين يقف على كل خطوة يخطوها مع أصحابه وهو يعلمهم ويربيهم، فيجدون فيه الأب، والمربي، والحكيم، والقائد، يستشيرهم وهو أعلم منهم بما هو خير، يأخذ بالأسباب وهو يعلم أن النصر له، لأجل ذلك أحببت أن يكون موضوع بحثي إحدى غزواته، واخترت خيبر لأنها كانت أولاً مع أشد أعدائه، وأيضاً لاشتمالها على كثير من الأحكام الشرعية، وكانت قبل وفاته– ﷺ– بثلاث سنين، فكانت بعض الأوامر والنواهي ناسخة لما قبلها من الأحكام، وتكمن أهمية هذا البحث في بيان الأحكام الفقهية التي شرعت يوم خيبر، وذلك ببيان المسألة الفقهية وأقوال العلماء فيها وبيان أدلتهم والقول الراجح فيها،وقد قسَّمت هذا البحث إلى: مقدّمة بينت فيها بعد حمد الله سبب اختياري للبحث وأهميته وخطة البحث، وفصلين: الأول: غزوة خيبر، ذكرت فيها تاريخها، ومكانها، وسببها، ومسير الجيش، والمعجزات التي حدثت له في الغزوة، وما شرع من أحكام، والثاني: اختلاف الفقهاء في بعض المسائل الفقهية التي شرعت يوم خيبر، وخاتمة بينت فيها أهم النتائج، ثم ذكرت مصادر ومراجع البحث.

الفصل الأول: غزوة خيبر[2]

وقبل الحديث عما شرعه النبي – ﷺ – يوم خيبر من الأوامر والنواهي ينبغي

[1] أخرجه البخاري في صحيحه/ كتاب الإكراه/باب من اختار الضرب والقتل/ حديث رقم6943.

[2] وهي مدينة كبيرة ذات حصون ومزارع على ثمانية برد شمال المدينة لمن يريد الشام. وأول حد خيبر الدومة وهو وادٍ، وسوق خيبر اليوم المرطة، وبقرب خيبر جبل رضوى. ينظر معجم البلدان (409/2)،والطبقات لابن سعد (106/2)،وفتح الباري لابن حجر(16/12)، والروض المعطار(228/1).

الحديث عن هذه الغزوة :

تاريخها ومكانها:

من الغزوات التي غزاها النبي – ﷺ – غزوة خيبر، وهذه الغزوة كانت بين عدوٍ شديد البأس والمكر والعداوة للرسول – ﷺ – ألا وهم اليهود، وكانت هذه الغزوة بعد صلح الحديبية، حيث بشَّر الله – جل وعلا– نبيه وأصحابه بمغانم كثيرة يأخذونها وهي مغانم خيبر، وقد اختلفت عن بقية الغزوات حيث كانت أول غزوة يُغِير فيها دون سابق إنذار أو اعتداء عليه، وقد اختلف العلماء في التاريخ الذي وقعت فيه هذه الغزوة، فقد قال مالك والزهري: إنها في السنة السادسة[1]، والجمهور على أنها في السنة السابعة من الهجرة في شهر محرم، كما ذكر ذلك ابن إسحاق، ورجحه ابن حجر، وذلك أن النبي– ﷺ– رجع من الحديبية إلى المدينة في السنة السادسة من الهجرة في شهر ذي الحجة، وأقام بها ذا الحجة وبعض محرم حتى سار إلى خيبر في بقية محرم من السنة السابعة[2]، وذكر الواقدي أنها في صفر أو ربيع الأول[3]، وابن سعد أنها في جمادى الأولى[4]، قال ابن حجر: ويمكن الجمع بأن من أطلق سنة ست بناه على أن ابتداء السنة من شهر الهجرة الحقيقي وهو ربيع الأول[5].

---

[1] ينظر: السيرة النبوية لابن كثير (344/3)،وفتح الباري لابن حجر (464/7).

[2] ينظر: السيرة النبوية لابن هشام (247/3)،والدرر في اختصار المغازي والسير لابن عبد البر (209/1)،والسيرة النبوية لابن كثير (344/3)، والاكتفاء بما تضمنه من مغازي رسول الله والثلاثة الخلفاء لأبي الربيع سليمان بن موسى الكلاعي الأندلسي (156/2).

[3] ينظر: المغازي للواقدي (634/2).

[4] ينظر: الطبقات لابن سعد (106/2).

[5] ينظر: فتح الباري لابن حجر (464/7).

وعد الله– تعالى– المؤمنين في الحديبية بمغانم، وهذه المغانم كثيرة، كما ذكر ذلك في كتابه، فقال: ﴿ لَقَدْ رَضِيَ اللَّهُ عَنِ الْمُؤْمِنِينَ إِذْ يُبَايِعُونَكَ تَحْتَ الشَّجَرَةِ فَعَلِمَ مَا فِي قُلُوبِهِمْ فَأَنْزَلَ السَّكِينَةَ عَلَيْهِمْ وَأَثَابَهُمْ فَتْحًا قَرِيبًا * وَمَغَانِمَ كَثِيرَةً يَأْخُذُونَهَا وَكَانَ اللَّهُ عَزِيزًا حَكِيمًا *وَعَدَكُمُ اللَّهُ مَغَانِمَ كَثِيرَةً تَأْخُذُونَهَا فَعَجَّلَ لَكُمْ هَذِهِ وَكَفَّ أَيْدِيَ النَّاسِ عَنْكُمْ وَلِتَكُونَ آيَةً لِلْمُؤْمِنِينَ وَيَهْدِيَكُمْ صِرَاطًا مُسْتَقِيمًا * وَأُخْرَى لَمْ تَقْدِرُوا عَلَيْهَا قَدْ أَحَاطَ اللَّهُ بِهَا وَكَانَ اللَّهُ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرًا ﴾[1]، فقد وعد الله – سبحانه– المؤمنين أهل بيعة الرضوان هذه المغانم بعد أن رضي عنهم وعلم صدقهم وصبرهم على شروط الحديبية ومبايعتهم الرسول – ﷺ– على مقاتلة المشركين، فوعدهم مغانم كثيرة، وهي تشمل كل غنيمة غنمها المسلمون إلى يوم القيامة، فعجل لهم هذه– يعني خيبر– كما ذكر ذلك المفسرون[2]، أخرج البيهقي في دلائل النبوة أن النبي – ﷺ– لما انصرف عام الحديبية نزلت عليه سورة الفتح فيما بين مكة والمدينة، فأعطاه الله –عز وجل–فيها خيبر، وعدكم الله مغانم كثيرة تأخذونها فعجل لكم هذه : خيبر[3]، أي المقصود بالمغانم: مغانم خيبر، فقدم النبي– ﷺ– المدينة في ذي الحجة بعد أن صدته قريش، وأقام بها إلى أن خرج إلى خيبر في محرم من السنة السابعة، وخيبر هي ناحية من الحجاز في شمال المدينة على طريق الشام، وكانت تشتمل على حصون ومزارع [4].

سببها:

وذلك أن زعماء خيبر كان لهم مساعٍ، وكانوا يؤلبون الأحزاب على المسلمين، فقد

---

[1] سورة الفتح، الآية(18–21).

[2] ينظر: جامع البيان للطبري (230/22)، وتفسير ابن كثير(341/7).

[3] أخرجه الطبري في جامع البيان (230/22)، والبيهقي في دلائل النبوة (272/4) رقم الحديث 1539، والسيوطي في الدر المنثور (524/7) .

[4] ينظر: الطبقات لابن سعد (106/2)،وفتح الباري لابن حجر(464/7).

سعوا في إقناع بني قريظة لنقض العهد والانضمام إليهم والغدر بالمسلمين لاسيما أن زعماء بني النضير الذين أجلاهم النبي – ﷺ – من المدينة نزلوا في خيبر وبقوا هناك، وهم الذين شاركوا في تأليب الأحزاب وعلى رأسهم سلاَّم بن أبي الحقيق، وكنانة بن الربيع، وحيي بن أخطب، وقد حز في نفوسهم إجلاؤهم عن ديارهم، ولم يكن الإجلاء كافياً لكسر شوكتهم، فقد أُخرجوا من المدينة ومعهم النساء والأبناء والأموال، فنزلوا في خيبر ودان لهم أهلها، فلما كان صلح الحديبية كان هذا الصلح فرصة للمسلمين للتخلص من خطر هذا العدو الذي كان يهدد أمنهم، ثم إن الله – تعالى– وعدهم هذا الفتح العظيم وهذه المغانم الكثيرة فكان لابد من إنجاز وعد الله [1].

مسير الجيش إلى خيبر:

سار المسلمون بروح إيمانية عالية مع علمهم بمنعة حصون خيبر وكثرة رجالهم وعتادهم، والجيش الذي شارك في غزوة خيبر هو نفسه الذي شارك في الحديبية، وقد كان أكثر من ألف وأربعمائة، ولم تقسم هذه الغنائم إلا لمن شارك في صلح الحديبية، إلا أن النبي – ﷺ– أعطى من رجع من الحبشة كجعفر بن أبي طالب وأبي موسى الأشعري وغيره، وكذلك أعطى بعض من أسلم كأبي هريرة وغيره، والذي يدل على أن النبي – ﷺ– لم يعط أحداً من الغنائم إلا الذي شارك في الحديبية ما رواه أبو داود في سننه: قُسِّمت خيبر على أهل الحديبية[2].

وقد استعمل النبي – ﷺ– على المدينة سِباع بن عُرْفُطة– رضي الله عنه– وبعض أهل العلم يقولون: إنه استعمل نُمَيْلة بن عبد الله– رضي الله عنه– والصحيح الأول لما جاء في مسند أحمد والطحاوي بإسناد صحيح أن أبا هريرة قدم المدينة في رهط

---

[1] ينظر: الدرر في اختصار المغازي والسير لابن عبد البر(209/1)، والرحيق المختوم ص(318).

[2] أخرجه أبو داود في سننه/ حديث رقم 3017 (121/3).

من قومه والنبي – ﷺ– بخيبر وقد استخلف سباع بن عرفطة على المدينة[1].

والنبي– ﷺ– لما خرج سلك طريقاً بين خيبر وغطفان، وأقام بوادٍ يسمى الرجيع، لأنه كان يتخوف أن تمد غطفان رجالَ خيبر بالرجال والسلاح؛ لأنهم كانوا أعداء للمسلمين، فبات ليلته حتى أصبح في هذا الوادي، ولم يدخل خيبر إلا بكرة بعد طلوع الشمس، وكانوا قد خرجوا لأعمالهم وفلاحتهم غير عالمين بمجيء النبي – ﷺ – وصحبه، فلما رأوا الجيش قالوا: محمد والله ، محمد والخميس[2]، فلما رآهم رسول الله – صلى الله عليه وسلم – قال: « اللَّهُ أَكْبَرُ، اللَّهُ أَكْبَرُ، خَرِبَتْ خَيْبَرُ، إِنَّا إِذَا نَزَلْنَا بِسَاحَةِ قَوْمٍ فَسَاءَ صَبَاحُ الْمُنْذَرِينَ » [3] ثم هربوا إلى حصونهم وتحصنوا بها[4]، فحاصر الرسول – صلى الله عليه وسلم – حصونهم، وبعضها فتح مباشرة، وبعضها استعصت في أول أمرها، وكانت خيبر منقسمة إلى شطرين: شطر فيها خمسة حصون، وهو: حصن ناعم، وحصن الصعب بن معاذ، وحصن قلعة الزبير، وحصن أبي، وحصن النَّزَار، وحصون ثلاثة أخرى تقع في منطقة النطاة، وأما الحصنان الآخران فيقعان في منطقة تسمي بالشَّقِّ، والشطر الثاني يعرف بالكتيبة وفيه ثلاثة حصون: حصن القَموص، وهو حصن ابن أبي الحقيق، وحصن الوَطيح ، وحصن السُّلالِم[5].

---

[1] أخرجه أحمد في مسنده/ حديث رقم 8552 (226/14)، والطحاوي في شرح معاني الآثار (183/1) وذكره الألباني في السلسلة الصحيحة (166/7) رقم الحديث 2965.

[2] الخميس: الجيش، لأنه خمس فرق: المقدمة، والقلب، والميمنة، والميسرة، والساقة. ينظر القاموس المحيط مادة "خمس".

[3] أخرجه البخاري في صحيحه/كتاب الأذان/باب ما يحقن بالأذان من الدماء/حديث رقم 610.

[4] ينظر: الاكتفاء بما تضمنه من مغازي رسول الله والثلاثة الخلفاء لأبي الربيع سليمان بن موسى الكلاعي الأندلسي (157/2).

[5] ينظر: الدرر في اختصار المغازي والسير لابن عبد البر(210/1)، والرحيق المختـــوم

وأول حصن دخله المسلمون هو حصن ناعم، وهو حصن مرحب اليهودي، وكان علي بن أبي طالب– رضي الله عنه– هو الذي خرج إلى هذا الحصن، ودعا اليهود إلى الإسلام، فرفضوا هذه الدعوة، وبرزوا إلى المسلمين ومعهم ملكهم مرحب، ولما خرج إلى الميدان دعا إلى المبارزة، فبرز له عامر بن الأكوع عَمُّ سلمة بن الأكوع – رضي الله عنهما– فرجع ذباب سيفه – رضي الله عنه– فأصاب نفسَه فكانت فيها نفسه، فاستشهد – رضي الله عنه– وعن سهل بن سعد – رضي الله عنه – قال: قال النبي – ﷺ – يوم خيبر: « لأُعْطِيَنَّ الرَّايَةَ غَداً رَجُلاً يُفْتَحُ عَلَى يَدَيْهِ ، يُحِبُّ اللَّهَ وَرَسُولَهُ ، وَيُحِبُّهُ اللَّهُ وَرَسُولُهُ » فبات الناس ليلتهم أيهم يعطى فغدوا كلهم يرجوه فقال « أَيْنَ عَلِيٌّ» . فقيل يشتكى عينيه، فبصق في عينيه ودعا له، فبرأ كأن لم يكن به وجع، فأعطاه، فقال أقاتلهم حتى يكونوا مثلنا، فقال « انْفُذْ عَلَى رِسْلِكَ حَتَّى تَنْزِلَ بِسَاحَتِهِمْ، ثُمَّ ادْعُهُمْ إِلَى الإِسْلاَمِ، وَأَخْبِرْهُمْ بِمَا يَجِبُ عَلَيْهِمْ، فَوَاللَّهِ لأَنْ يَهْدِيَ اللَّهُ بِكَ رَجُلاً خَيْرٌ لَكَ مِنْ أَنْ يَكُونَ لَكَ حُمْرُ النَّعَمِ » [1]، وفي رواية لمسلم قال علي: على ماذا أقاتل الناس قال: « قَاتِلْهُمْ حَتَّى يَشْهَدُوا أَنْ لاَ إِلَهَ إِلاَّ اللَّهُ وَأَنَّ مُحَمَّدًا رَسُولُ اللَّهِ، فَإِذَا فَعَلُوا ذَلِكَ فَقَدْ مَنَعُوا مِنْكَ دِمَاءَهُمْ وَأَمْوَالَهُمْ إِلاَّ بِحَقِّهَا وَحِسَابُهُمْ عَلَى اللَّهِ » [2] فخرج مرحب مرة أخرى يخطر بسيفه، وبرز له علي– رضي الله عنه– فقتله، وكان الفتح على يديه[3].

لقد قاتل النبي – ﷺ – أهل خيبر، وقاتلوه أشد القــتال، واستشهد من المسلمين

= ص(320).

[1] أخرجه البخاري في صحيحه/ كتاب الجهاد/ باب فضل من أسلم على يديه رجل / حديث رقم 3009، ومسلم/ كتاب فضائل الصحابة/ باب فضل علي رضي الله عنه/ حديث رقم 2406.

[2] أخرجه مسلم/ كتاب فضائل الصحابة/ باب فضل علي رضي الله عنه/ حديث رقم 2405.

[3] أخرجه أحمد في مسنده (67/27) رقم الحديث 16538، والهيثمي في الزوائد وقال: رواه أحمد والبزار وفيه ميمون أبو عبد الله وثقه ابن حبان وضعفه جماعة، وبقية رجاله ثقات (150/6).

خمسة عشر، وقُتِل من اليهود ثلاثة وتسعون، كما جاء عند الواقدي[1]، وفتحت خيبر حصناً حصناً، وأذل الله اليهود، فقتل المقاتلة وسبى الذراري، وأخذ النبي – عليه الصلاة والسلام– كنز آل أبي الحقيق، وطلبوا منه الصلح وأن يحقن دماءهم، فعن ابن عمر– رضي الله عنه– أن النبي –ﷺ– قاتل أهل خيبر، فغلب على النخل والأرض، وألجأهم إلى قصرهم، فصالحوه على أن لرسول الله –ﷺ– الصفراء والبيضاء والحَلْقة(يعني الذهب والفضة والسلاح)، ولهم ما حملت ركابهم على أن لا يكتموا ولا يغيبوا شيئا، فإن فعلوا فلا ذمة لهم ولا عهد، فغيبوا مَسْكاً لحيي بن أخطب، وقد كان قُتِل قبل خيبر كان احتمله معه يوم بني النضير حين أجليت النضير فيه حليهم، قال: فقال النبي –صلى الله عليه وسلم– لسَعْيةَ بن عمرو: « أَيْنَ مَسْكُ حُيَيّ بْنِ أَخْطَبَ ». قال أذهبته الحروب والنفقات، فوجدوا المسك فقتل ابني أبى الحقيق وسبى نساءهم وذراريهم، وأراد أن يجليهم، فقالوا: يا محمد، دعنا نعمل في هذه الأرض، ولنا الشطر ما بدا لك ولكم الشطر، وكان رسول الله – ﷺ– يعطى كل امرأة من نسائه ثمانين وسقاً من تمر وعشرين وسقاً من شعير[2].

وكان من بين السبي صفية بنت حيي بن أخطب سيدة بني قريظة والنضير، فأعتقها رسول الله – ﷺ – وانتظر حتى استبرأت وتزوجها.

وأراد رسول الله – ﷺ – أن يجلي اليهود من خيبر، فقالوا : يا محمد، دعنا نكون في هذه الأرض، نصلحها، ونقوم عليها، فنحن أعلم بها منكم، ولم يكن لرسول الله– ﷺ– ولا لأصحابه غلمان يقومون عليها، فأعطاهم خيبر على أن لهم الشطر من كل زرع، ومن كل ثمر، ما بدا لرسول الله ﷺ أن يقرهم، وكان عبد الله ابن رواحة يخرصه عليهم، ويدل على كثرة مغانم خيبر ما رواه البخاري عن ابن عمر– رضي الله عنه– قال : ما شبعنا حتى فتحنا خيبر، وما رواه عن عائشة– رضي الله عنها– قالت : لما فتحت خيبر قلنا :

---

[1] ينظر: المغازي للواقدي(700/2) .

[2] أخرجه أبو داود في سننه/ حديث رقم 3008 (117/3)قال الألباني: حسن الإسناد.

الآن نشبع من التمر[1]، وفي هذه الغزوة قدم عليه ابن عمه جعفر بن أبي طالب وأصحابه، ومعهم الأشعريون أبو موسى وأصحابه ممن هاجروا إلى الحبشة، فوافقوا رسول الله- ﷺ- حين فتح خيبر، فأسهم لهم، وما قسم لأحد غاب عن فتح خيبر شيئاً إلا لمن شهد معه، إلا هؤلاء وبعض من أسلم حديثاً، كأبي هريرة[2].

المعجزات التي حدثت للنبي – ﷺ- يوم خيبر:

أيد الله – جل وعلا- رسوله – ﷺ- بالمعجزات الباهرات التي تدل على صدق نبوته، منها ما كان يوم خيبر:

شهادته لأحد أصحابه بالشهادة

شهادته- ﷺ – لعامر بن الأكوع بالشهادة وهو في طريقه إلى خيبر فكان ذلك، فعن سلمة بن الأكوع – رضي الله عنه – قال: خرجنا مع النبي – ﷺ – إلى خيبر فسرنا ليلاً، فقال رجل من القوم لعامر: يا عامر ألا تسمعنا من هُنَيْهَاتِك، وكان عامر رجلاً شاعراً، فنزل يحدو بالقوم يقول: اللهم لولا أنت ما اهتدينا، ولا تصدقنا ولا صلينا، فاغفر فداء لك ما أبقينا، وثبت الأقدام إن لاقينا، وألقين سكينة علينا، إنا إذا صيح بنا أبينا، وبالصياح عولوا علينا، فقال رسول الله – ﷺ – :« مَنْ هَذَا السَّائِقُ » . قالوا عامر بن الأكوع . قال « يَرْحمَهُ اللهُ » . قال رجل من القوم وجبت يا نبي الله، لولا أمتعتنا به، فأتينا خيبر، فحاصرناهم حتى أصابتنا مخمصة شديدة، ثم إن الله – تعالى- فتحها عليهم، فلما أمسى الناس مساء اليوم الذي فتحت عليهم أوقدوا نيراناً كثيرة، فقال النبي – ﷺ –: « مَا هَذِهِ النِّيرَانُ عَلَى أَيِّ شَيْءٍ تُوقِدُونَ » . قالوا: على لحم . قال: « عَلَى أَيِّ لَحْمٍ ». قالوا: لحمُ حمرٍ إنسية. قال النبي – ﷺ – « أَهَرِيقُوهَا وَاكْسِرُوهَا ». فقال رجل: يا رسول الله، أو نهريقها ونغسلها قال « أَوْ ذَاكَ ». فلما تصاف القوم كان سيف عامر

---

[1] أخرجه البخاري في صحيحه/ كتاب المغازي/ باب غزوة خيبر/ حديث رقم 4242،4243.

[2] ينظر: الرحيق المختوم ص(327).

قصيراً، فتناول به ساق يهودي ليضربه، ويرجع ذباب سيفه، فأصاب عين ركبة عامر، فمات منه، قال: فلما قفلوا، قال سلمة: رآني رسول الله – ﷺ – وهو آخذ بيدي، قال: «مَا لَكَ ». قلت له: فداك أبي وأمي ، زعموا أن عامراً حبط عمله . قال النبي – ﷺ – « كَذَبَ مَنْ قَالَهُ ، إِنَّ لَهُ لأَجْرَيْنِ – وَجَمَعَ بَيْنَ إِصْبَعَيْهِ – إِنَّهُ لَجَاهِدٌ مُجَاهِدٌ قَلَّ عَرَبِيٌّ مَشَى بِهَا مِثْلَهُ »[1]، وأخرجه مسلم من وجه آخر وفيه: فقال: من هذا القائل؟ قالوا: عامر، قال: «غَفَرَ لَكَ رَبُّكَ» قال: وما خص رسول الله – ﷺ– قط أحداً إلا استشهد، فقال عمر: لولا متعتنا بعامر، وفي لفظ: وما استغفر لإنسان يخصه قط إلا استشهد[2].

مسحه عين علي– رضي الله عنه

لقد مسح رسول الله – ﷺ– عين علي بن أبي طالب – رضي الله عنه – وكان قد أصابها الرمد– فبرأت بإذن الله كأن لم يكن بها شيء، وأخبره بأنه سيفتح الله على يديه، فقد أخرج الشيخان عن سهل ابن سعد أن رسول الله – ﷺ– قال يوم خيبر: « لأُعْطِيَنَّ هَذِهِ الرَّايَةَ رَجُلاً يُحِبُّ اللَّهَ وَرَسُولَهُ يَفْتَحُ اللَّهُ عَلَى يَدَيْهِ » قال عمر بن الخطاب ما أحببت الإمارة إلا يومئذ – قال – فتساورت لها رجاء أن أدعى لها – قال – فدعا رسول الله –ﷺ– علي بن أبى طالب فأعطاه إياها وقال: « امْشِ وَلاَ تَلْتَفِتْ حَتَّى يَفْتَحَ اللَّهُ عَلَيْكَ ». قال فسار علي شيئا ثم وقف ولم يلتفت فصرخ يا رسول الله على ماذا أقاتل الناس قال « قَاتِلْهُمْ حَتَّى يَشْهَدُوا أَنْ لاَ إِلَهَ إِلاَّ اللَّهُ وَأَنَّ مُحَمَّدًا رَسُولُ اللَّهِ فَإِذَا فَعَلُوا ذَلِكَ فَقَدْ مَنَعُوا مِنْكَ دِمَاءَهُمْ وَأَمْوَالَهُمْ إِلاَّ بِحَقِّهَا وَحِسَابُهُمْ عَلَى اللَّهِ »[3].

---

(1) أخرجه البخاري في صحيحه/ كتاب المغازي/ باب غزوة خيبر/ حديث رقم 4196، ومسلم/ كتاب الجهاد والسير/ باب غزوة خيبر / حديث رقم 1802.

(2) أخرجه مسلم/ كتاب الجهاد والسير / باب غزوة ذي قرد وغيرها / حديث رقم 1807.

(3) أخرجه البخاري في صحيحه/ كتاب الجهاد/ باب دعاء النبي ﷺ إلى الإسلام والنبوة / حديث رقم 2942، ومسلم/ كتاب فضائل الصحابة/ باب من فضائل علي رضي الله عنه / حديث

مسحه على رجل سلمة بن الأكوع- رضي الله عنه

وكذلك مسحه على رِجْل سلمة بن الأكوع حين أصيبت في خيبر فشفيت، فعن يزيد بن أبى عبيد قال: رأيت أثر ضربة في ساق سلمة، فقلت: يا أبا مسلم، ما هذه الضربة، قال: هذه ضربة أصابتني يوم خيبر، فقال الناس: أصيب سلمة، فأتيت النبي – ﷺ – فنفث فيه ثلاث نفثات، فما اشتكيتها حتى الساعة[1].

إخباره عن رجل أنه من أهل النار

وكذلك إخـباره عن الرجل الذي قاتل قتالاً شديداً أنه من أهل النار، فعن سهل بن سعد الساعدي- رضي الله عنه- أن رسول الله- ﷺ- التقى هو والمشركون فاقتتلوا، فلما مال رسول الله – ﷺ – إلى عسكره، ومال الآخرون إلى عسكرهم، وفي أصحاب رسول الله- ﷺ – رجل لا يدع لهم شاذة ولا فاذة إلا اتبعها يضربها بسيفه، فقال ما أجزأ منا اليوم أحد كما أجزأ فلان. فقال رسول الله – ﷺ –: « أَمَا إِنَّهُ مِنْ أَهْلِ النَّارِ »، فقال رجل من القوم: أنا صاحبه، قال: فخرج معه كلما وقف وقف معه، وإذا أسرع أسرع معه، قال: فجرح الرجل جرحاً شديداً، فاستعجل الموت، فوضع نصل سيفه بالأرض وذبابه بين ثدييه، ثم تحامل على سيفه، فقتل نفسه، فخرج الرجل إلى رسول الله – صلى الله عليه وسلم – فقال أشهد أنك رسول الله، قال: « وَمَا ذَاكَ »، قال الرجلَ الذي ذكرت آنفاً أنه من أهل النار، فقال رسول الله – ﷺ – عند ذلك « إِنَّ الرَّجُلَ لَيَعْمَلُ عَمَلَ أَهْلِ الْجَنَّةِ فِيمَا يَبْدُو لِلنَّاسِ، وَهُوَ مِنْ أَهْلِ النَّارِ، وَإِنَّ الرَّجُلَ لَيَعْمَلُ عَمَلَ أَهْلِ النَّارِ فِيمَا يَبْدُو لِلنَّاسِ، وَهُوَ مِنْ أَهْلِ الْجَنَّةِ »[2].

= رقم 2405. واللفظ له.

[1] أخرجه البخاري في صحيحه/ كتاب المغازي/ باب غزوة خيبر/ حديث رقم 4206.

[2] أخرجه البخاري في صحيحه/ كتاب الجهاد/ باب لا يقول فلان شهيد/ حديث رقم 2898.

أمر الشاة المسمومة

وكذلك إخبارُ الشاةِ رسولَ الله – ﷺ – أنها مسمومة، فعن أبي سلمة قال: كان رسول الله –ﷺ– يقبل الهدية ولا يأكل الصدقة، فأهدت له يهودية بخيبر شاة مصلية سمَّتها، فأكل رسول الله –ﷺ– منها وأكل القوم فقال « ارْفَعُوا أَيْدِيَكُمْ فَإِنَّهَا أَخْبَرَتْنِي أَنَّهَا مَسْمُومَةٌ » فمات بشر بن البراء بن معرور الأنصاري فأرسل إلى اليهودية « مَا حَمَلَكِ عَلَى الَّذِي صَنَعْتِ » قالت إن كنت نبياً لم يضرك الذي صنعت، وإن كنت ملكاً أرحت الناس منك. فأمر بها رسول الله –ﷺ– فقتلت، ثم قال في وجعه الذي مات فيه « مَا زِلْتُ أَجِدُ مِنَ الأَكْلَةِ الَّتِي
أَكَلْتُ بِخَيْبَرَ فَهَذَا أَوَانُ قَطَعَتْ أَبْهَرِي »[1].

ما شرعه– ﷺ– يوم خيبر:

من الأمور التي شرعت يوم خيبر القسامة[2]، فقد جاء في الصحيحين أن عبد الله بن سهل بن زيد وَمُحَيِّصَةُ بن مسعود بن زيد خرجا حتى إذا كانا بخيبر تفرقا في بعض ما هنالك، ثم إذا محيصة يجد عبد الله بن سهل قتيلاً فدفنه، ثم أقبل إلى رسول الله –ﷺ– هو وَحُوَيِّصَةُ بن مسعود وعبد الرحمن بن سهل وكان أصغر القوم فذهب عبد الرحمن ليتكلم قبل صاحبيه فقال له رسول الله –ﷺ– « كَبِّرْ ». الْكُبْرَ في السِّنِّ، فصمت فتكلم صاحباه وتكلم معهما فذكروا لرسول الله –ﷺ– مقتل عبد الله بن سهل فقال لهم:

---

(1) أخرجه أبو داود في سننه/ كتاب الديات / باب فيمن سقى رجلاً سماً أو أطعمه فمات أيقاد منه (296/4) رقم الحديث 4514، وأصل الحديث في الصحيحين.

(2) القسامة بفتح القاف وتخفيف المهملة مصدر أقسم قسماً وقسامة، وهي الأيمان تقسم على أولياء القتيل إذا ادعوا الدم، أو على المدعى عليهم الدم، وعرفها ابن عرفة بقوله: حلف خمسين يميناً أو جزئها على إثبات الدم. ينظر شرح حدود ابن عرفة(626/2)، وسبل السلام للصنعاني(342/3).

«أَتَحْلِفُونَ خَمْسِينَ يَمِينًا فَتَسْتَحِقُّونَ صَاحِبَكُمْ ». أَوْ « قَاتِلَكُمْ ». قالوا وكيف نحلف ولم نشهد؟ قال « فَتُبْرِئُكُمْ يَهُودُ بِخَمْسِينَ يَمِينًا ». قالوا وكيف نقبل أيمان قوم كفار؟، فلما رأى ذلك رسول الله – ﷺ– أعطى عقله[1].

ومن الأمور التي شرعت في غزوة خيبر تحريم أكل لحوم الحمر الإنسية أو الأهلية ورخص في الخيل، فعن جابر بن عبد الله – رضي الله عنهما – قال نهى رسول الله – ﷺ – يوم خيبر عن لحوم الحمر، ورخص في الخيل[2].

ومما شرع في غزوة خيبر حرمة وطء السبايا الحوامل، قال رسول الله – ﷺ –: « من كان يؤمن بالله واليوم الآخر فلا يسق ماءه زرع غيره » [3].

وكذلك حرم وطء السبايا غير الحوامل قبل استبراء الرحم، قال رسول الله – صلى الله عليه وسلم –: « من كان يؤمن بالله واليوم الآخر، فلا يقضي على امرأة من السبي حتى يستبرئها» [4].

وكذلك حرم ربا الفضل، فعن أبي سعيد الخدري وأبي هريرة رضي الله عنهما: أن رسول الله – ﷺ – استعمل رجلاً على خيبر، فجاءه بتمر جنيب[5]، فقال رسول الله – ﷺ –: « كُلُّ تَمْرِ خَيْبَرَ هَكَذَا ؟» فقال: لا والله يا رسول الله، إنا لنأخذ الصاع من هذا بالصاعين والثلاثة، فقال: « لاَ تَفْعَلْ، بِعِ الْجَمْعَ بِالدَّرَاهِمِ، ثُمَّ ابْتَعْ بِالدَّرَاهِمِ جَنِيبًا »[6].

---

[1] أخرجه البخاري في صحيحه/ كتاب الديات/ باب القسامة / حديث رقم 6898، ومسلم/ كتاب القسامة/ باب القسامة / حديث رقم 1669 واللفظ له.

[2] أخرجه البخاري في صحيحه/ كتاب المغازي/ باب غزوة خيبر / حديث رقم 4219.

[3] أخرجه ابن سعد في الطبقات (115/2)، والطبراني في الكبير (26/5).

[4] أخرجه ابن سعد في الطبقات (115/2)، والطبراني في الكبير (26/5).

[5] الجنيب: التمر الجيد. ينظر لسان العرب مادة: "جنب".

[6] أخرجه البخاري في صحيحه/ كتاب المغازي/ باب غزوة خيبر / حديث رقم 4244.

وكذلك ترك الوضوء مما مست النار وقد كان يأمر قبل ذلك بالوضوء مما مست النار، فعن بشير بن يسار أن سويد بن النعمان أخبره أنه خرج مع النبي – ﷺ –عام خيبر، حتى إذا كنا بالصهباء – وهى من أدنى خيبر– صلى العصر، ثم دعا بالأزواد فلم يؤت إلا بالسويق ، فأمر به فثري، فأكل وأكلنا، ثم قام إلى المغرب، فمضمض ومضمضنا، ثم صلى ولم يتوضأ[1].

ونهى عن متعة النساء التي كان قد أباحها قبل ذلك، فعن علي – رضي الله عنه –: أن رسول الله – ﷺ – نهى عن متعة النساء يوم خيبر، وعن أكل لحوم الحمر الإنسية[2].

وكذلك شرع عام خيبر المساقاة والمزارعة: فعن عبد الله بن عمر رضي الله عنهما قال: أعطى النبي – ﷺ – خيبر لليهود أن يعملوها ويزرعوها، ولهم شطر ما يخرج منها[3].

وروي عنه أيضاً أنه –ﷺ– خطب الناس يوم خيبر، فأحل لهم ثلاثة أشياء كان نهاهم عنها، وحرم عليهم ثلاثة أشياء كان الناس يستحلونها، فأحل لهم لحوم الأضاحي، وزيارة القبور، والأوعية، ونهاهم أن يباع سهم من مغنم حتى يقسم، ونهاهم عن النساء يعني أن يوطأن حتى يضعن، ونهاهم أن تباع ثمرة حتى يبدو صلاحها [4].

ومما نهى عنه يوم خيبر كل ذي ناب من السباع، وكل ذي مِخْلَبٍ من الطير، فعن أم حبيبة ابنة العرباض، قالت : حدثني أبي أن رسول الله– ﷺ– حرَّم يوم خيبر كل

---

[1] أخرجه البخاري في صحيحه/ كتاب المغازي/ باب غزوة خيبر / حديث رقم 4195.

[2] أخرجه البخاري في صحيحه/ كتاب المغازي/ باب غزوة خيبر / حديث رقم 4216.

[3] أخرجه البخاري في صحيحه/ كتاب المغازي/ باب معاملة النبي أهل خيبر / حديث رقم 4248.

[4] أخرجه ابن أبي عاصم في الآحاد والمثاني(219/4)، والطبراني في الكبير(35/4).

ذي مخلب من الطير[1].

ونهى كذلك عن المُجَثَّمَة أو المصبورة[2]، والخَلِيسة[3] فقد نهى النبي- ﷺ- يوم خيبر عن لحوم كل ذى ناب من السبع، وعن كل ذى مخلب من الطير، وعن لحوم الحمر الأهلية، وعن المجثمة، وعن الخليسة[4].

الفصل الثاني

الأحكام الفقهية التي شرعت يوم خيبر وأقوال العلماء فيها:

اختلف الفقهاء في بعض الأحكام الشرعية وخاصة الأحكام التي كانت مباحة قبل خيبر فحرمت أو كانت محرمة فأحلت، وقد كان معرفة التاريخ فيها أمراً ساعد الفقهاء في ترجيح ما كان متعارضاً من الأحاديث في الظاهر فجعلوا ما كان متأخراً ناسخ لما كان متقدماً، وسوف أذكر بعض المسائل الفقهية وأقوال الأئمة فيها، ومن هذه الأقوال:

---

[1] أخرجه الترمذي في الجامع/ كتاب االصيد والذبائح/ باب ما جاء في كراهية أكل المصبورة/ حديث رقم 1474، وذكره الهيثمي في زوائده(47/5) عن جابر بن عبد الله، وقال: رواه الترمذي باختصار، ورواه الطبراني في الأوسط والبزار باختصار، ورجالهما رجال الصحيح خلا شيخ الطبراني عمر بن حفص السدوسي وهو ثقة.

[2] المجثمة كل حيوان ينصب ويرمى ليقتل، والمجثمة هي المصبورة. ينظر لسان العرب لابن منظور مادة جثم.

[3] الخليسة: والخلسة ما يستخلص من السبع فيموت قبل أن يذكى. ينظر لسان العرب لابن منظور مادة خلس.

[4] أخرجه أحمد في مسنده(354/22) رقم الحديث 14463، والترمذي في الجامع/ كتاب الصيد والذبائح/ باب ما جاء في كراهية أكل المصبورة/ حديث رقم 1474، والحاكم في مستدركه(147/2) رقم الحديث 2606 وقال: هذا حديث صحيح الإسناد ولم يخرجاه.

الوضوء مما مست النار:

اختلف الفقهاء في الوضوء من أكل ما مست النار، فمنهم من أوجب الوضوء منه وجعله ناقضاً للوضوء، ومنهم من لم يوجبه ولم يجعله ناقضاً للوضوء، وسبب اختلافهم راجع إلى ما تعارض في الظاهر من أحاديث رسول الله- ﷺ- فمرة أمر الصحابة بالوضوء منه فجعله ناقضاً، ومرة أكل مما مست النار ولم يتوضأ، وهذا تعارض في الظاهر؛ لأن التعارض الحقيقي بين النصوص الصحيحة مستحيل، إذ يترتب على ذلك تكذيب أحد الدليلين.

فمن ذهب إلى أنه ناقض للوضوء استدل بما رواه زيد بن ثابت- رضي الله عنه- قال: سمعت عائشة – رضي الله عنها- قالت: قال رسول الله -ﷺ-: « تَوَضَّؤُوا مِمَّا مَسَّتِ النِّارُ »[1]، وغير ذلك من الأحاديث والآثار التي تدل على أن أكل ما مست النار ناقض للوضوء، وإلى هذا القول ذهب جمع من الصحابة والتابعين منهم عائشة وابن عمر وزيد بن ثابت وأنس وعروة وعمر بن عبد العزيز والزهري وغيرهم[2].

وذهب فريق آخر- وهم الجمهور- إلى أنه ليس بناقض، واستدلوا كذلك بكثير من الأحاديث والآثار التي تدل على أن الأمر بالوضوء مما مست النار كان في أول الأمر ثم نسخ يوم خيبر منها: ما رواه ابن عباس- رضي الله عنه- : أن رسول الله – صلى الله عليه و سلم- أكل كتف شاة ثم صلى ولم يتوضأ[3]، وبما رواه بشير بن يسار أن سويد بن النعمان أخبره أنه خرج مع النبي – ﷺ – عام خيبر، حتى إذا كنا بالصهباء – وهى من أدنى خيبر – صلى العصر، ثم دعا بالأزواد فلم يؤت إلا بالسويق ، فأمر

---

(1) أخرجه مسلم في صحيحه/ كتاب الحيض/ باب الوضوء مما مست النار / حديث رقم 353.

(2) ينظر: الاستذكار لابن عبد البر (176/1).

(3) أخرجه مسلم في صحيحه/ كتاب الحيض/ باب الوضوء مما مست النار / حديث رقم 354.

به فثرى، فأكل وأكلنا، ثم قام إلى المغرب، فمضمض ومضمضنا، ثم صلى ولم يتوضأ[1].

وبما رواه جابر– رضي الله عنه– قال كان آخر الأمرين من رسول الله –صلى الله عليه وسلم– ترك الوضوء مما غيرت النار[2]. وإلى هذا القول ذهب الجمهور[3] وهو الراجح .

نكاح المتعة:

ومن الأمور التي نسخت يوم خيبر متعة النساء وهو ما اشْتُرِط تحديد النكاح فيه إلى أجل معين، وقد أبيحت المتعة في أول الإسلام للضرورة، لكثرة غزوات المسلمين وبُعْدِهِم عن زوجاتهم ثم حرمت إلى يوم القيامة، وقد حدث فيها بعض الخلاف إلا أن الجمهور على أن حديث إباحة المتعة قد نسخ يوم خيبر أو عام الفتح[4]، وقد أجمعوا على ذلك إلا الروافض من الشيعة، وذلك أن رسول الله– ﷺ– قد أباح نكاح المتعة في أول الأمر، فعن جابر بن عبد الله، وسلمة بن الأكوع– رضي الله عنهما– قالا: خرج علينا منادي رسول الله –صلى الله عليه و سلم– فقال إن رسول الله– ﷺ– قد أذن لكم أن تستمعوا، يعني متعة النساء[5]، ثم نهى– ﷺ– عنه بعد ذلك، فعن ابن مسعود– رضي الله عنه– قال: رخص لنا رسول الله –ﷺ– ونحن شباب أن ننكح المرأة بالثوب إلى أجل ثم نهانا عنها – يعني عن المتعة– يوم خيبر، وعن لحوم الحمر الأهلية[6].

---

(1) أخرجه البخاري في صحيحه/ كتاب المغازي/ باب غزوة خيبر/ حديث رقم 4195.

(2) أخرجه أبو داود في سننه(75/1) حديث رقم 192، والنسائي في سننه/ كتاب الطهارة/ باب نسخ الوضوء مما مست النار(105/1) رقم الحديث 188.

(3) ينظر: الاستذكار لابن عبد البر(174/1).

(4) ينظر: بداية المجتهد لابن رشد(47/2).

(5) أخرجه مسلم في صحيحه/ كتاب النكاح/ باب نكاح المتعة / حديث رقم 1405.

(6) ينظر: الاستذكار لابن عبد البر(505/5)، وناسخ الحديث ومنسوخه لابن شاهين(82/2).

وممن كان يفتي بجواز متعة النساء من الصحابة ابن عباس –رضي الله عنه– قبل أن يعلم بالنسخ، ثم رجع، فعن علي بن أبي طالب أنه قال لابن عباس وبلغه أنه يرخص في المتعة فقال له علي: إنك امرؤ تائه، إن رسول الله –صلى الله عليه و سلم– نهى عنها يوم خيبر، وعن لحوم الحمر الأهلية، وعن ابن عمر قال: نهى رسول الله– صلى الله عليه وسلم–عام غزوة خيبر عن لحوم الحمر الأهلية، وعن متعة النساء، وما كنا مسافحين[1] ومن قال بقول ابن عباس: عطاء بن أبي رباح وسعيد بن جبير وطاووس وروي تحليلها أيضا وإجازتها عن أبي سعيد الخدري وجابر بن عبد الله[2] ، وممن أخذ بهذا القول الروافض من الشيعة المبتدعة ولم يعتد العلماء بخلافهم .

وقد استدل الجمهور بأحاديث كثيرة منها: ما جاء في الصحيح من حديث سَبْرة الجُهني أنه كان مع رسول الله –ﷺ– فقال: « يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنِّى قَدْ كُنْتُ أَذِنْتُ لَكُمْ فِي الاِسْتِمْتَاعِ مِنَ النِّسَاءِ وَإِنَّ اللَّهَ قَدْ حَرَّمَ ذَلِكَ إِلَى يَوْمِ الْقِيَامَةِ فَمَنْ كَانَ عِنْدَهُ مِنْهُنَّ شَيْءٌ فَلْيُخَلِّ سَبِيلَهُ وَلاَ تَأْخُذُوا مِمَّا آتَيْتُمُوهُنَّ شَيْئًا »[3].

والدليل على أن ابن عباس كان يفتي بجوازها ثم لمَّا علم بالتحريم حرمها، ما أخرجه الخطابي والفاكهي من طريق سعيد بن جبير قال : قلت لابن عباس: لقد سارت بفتياك الركبان، وقال فيها الشعراء، يعني في المتعة. فقال: والله ما بهذا أفتيت، وما هي إلا كالميتة لا تحل إلا للمضطر[4].

ويبدو أن ابن عباس – رضي الله عنه– كان يفتي بحلها للضرورة، فلما توسع

---

[1] ينظر: التمهيد لابن عبد البر(98/10)، وناسخ الحديث ومنسوخه لابن شاهين(82،95/2).

[2] ينظر: التمهيد لابن عبد البر(111/10).

[3] أخرجه مسلم في صحيحه/ كتاب النكاح/ باب نكاح المتعة / حديث رقم 1406.

[4] ينظر: فتح الباري لابن حجر(171/9).

الناس فيها ولم يقتصروا على موضع الضرورة أمسك عن فتياه ورجع عنها [1].

المساقاة والمزارعة:

المزارعة هي: المعاملة على الأرض ببعض ما يخرج منها كالربع أو الثلث أو النصف، أي إعطاء الأرض لمن يزرعها ويعمل بها مقابل جزء من الزرع، وقيل: إن المساقاة والمزارعة والمخابرة بمعنى واحد، إلا أن المعاملة على زرع الأرض تسمى مزارعة، والمعاملة على السقي تسمى مساقاة [2]، وهي مستثناة من بيع الغرر، ومن الاستئجار بأجر مجهول، إذ لا يعلم العامل ما يأخذه، وقد رخص فيها الشارع رفقاً بالعباد لحاجتهم إليها.

وقد جاء مطلق النهى عنهما من النبي– ﷺ– إلا أن النهي إنما جاء في كراء الأرض، وربما كان في أول الأمر ثم نسخ يوم خيبر، أما أحاديث النهي فمنها: ما رواه جابر بن عبد الله أن رسول الله – ﷺ– نهى عن كراء الأرض. وعنه أيضاً أنه قال: نهى رسول الله – ﷺ– أن يؤخذ للأرض أجر أو حظ، وقوله– ﷺ–:« مَنْ كَانَتْ لَهُ أَرْضٌ فَلْيَزْرَعْهَا فَإِنْ لَمْ يَزْرَعْهَا فَلْيُزْرِعْهَا أَخَاهُ »، وقوله– ﷺ–:« مَنْ كَانَتْ لَهُ فَضْلُ أَرْضٍ فَلْيَزْرَعْهَا أَوْ لِيَمْنَحْهَا أَخَاهُ فَإِنْ أَبَى فَلْيُمْسِكْ أَرْضَهُ »[3].

وعن أسيد بن ظُهَيْر قال: "كان أحدنا إذا استغنى عن أرضه أو افتقر إليه أعطاها بالنصف والثلث والربع، ويشترط ثلاث جداول والقُصَارة(بقية الحب في السنبل بعدما يداس) وما يسقى الرَّبِيع(الساقية الصغيرة)، وكان يعمل فيها عملا شديداً ويصيب منها منفعة، فأتانا رافع بن خديج، فقال: نهى النبي–ﷺ– عن أمر كان لكم نافعاً، وطاعة

---

[1] ينظر: زاد المعاد لابن القيم(101/5).

[2] ينظر: لسان العرب مادة خبر، والقاموس المحيط مادة زرع، ونيل الأوطار (9/6).

[3] أخرجه مسلم في صحيحه/ كتاب البيوع/ باب المساقاة / حديث رقم 1544.

رسول الله– ﷺ– خير لكم، نهاكم عن الحقل[1]، إلا
أن جمهور العلماء يرون أن النهـي هو نهي إرشـاد لبيان الأفضـل، لا للتحريـم، أي أن الأفضل منحها مجاناً لمن يزرعها.

ومما يدل على مشروعية المزارعة والمساقاة ما جاء في الصحيح عن ابن عمر – رضي الله عنهما – أن رسول الله – ﷺ – أعطى خيبر اليهود على أن يعملوها ويزرعوها، ولهم شطر ما خرج منها[2]. وعن أبى جعفر قال: ما بالمدينة أهل بيت هجرة إلا يزرعون على الثلث والربع، وزارع علي، وسعد بن مالك، وعبد الله بن مسعود، وعمر بن عبد العزيز، والقاسم، وعروة، وآل أبى بكر، وآل عمر، وآل علي، وابن سيرين[3].

وعن طاووس أن معاذ بن جبل– رضي الله عنه– أكرى الأرض على عهد رسول الله– ﷺ– وأبي بكر وعمر وعثمان على الثلث والربع، فهو يُعمل به إلى يومك هذا[4].
وعن ابن عمر– رضي الله عنهما– أن النبي –ﷺ– لما ظهر على
خيبر سألته اليهود أن يقرهم بها على أن يكفوه عملها ولهم نصف الثمرة، فقال لهم: «نُقِرُّكُمْ بِهَا عَلَى ذَلِكَ مَا شِئْنَا»[5].

---

(1) أخرجه أحمد في مسنده(464/3) رقم 15855، وابن ماجة في سننه(762/2) رقم 2267. وينظر: شرح النووي على مسلم(368/5)، ونيل الأوطار للشوكاني(306/5).

(2) أخرجه البخاري في صحيحه/ كتاب المزارعة/ باب المزارعة مع اليهود / حديث رقم 2331.

(3) أخرجه البخاري في صحيحه/ كتاب المزارعة/ باب المزارعة بالشطر ونحوه.

(4) أخرجه ابن ماجة في سننه(823/2) رقم الحديث2463، والشوكاني في نيل الأوطار (300/5).

(5) أخرجه البخاري في صحيحه/ كتاب المزارعة/ باب إذا قال رب الأرض أقرك ما أقرك الله/ حديث رقم 2170، ومسلم/ كتاب المساقاة/ باب المساقاة والمعاملة بجزء من الثمر والزرع / حديث رقم 1551.

وإلى جواز المزارعة والمساقاة ذهب الجمهور، إلا أن الأحناف لم يجوزا المساقاة ومنعوها لنهي النبي – ﷺ– عن المخابرة وقالوا : إنه ناسخ لحديث معاملة النبي– ﷺ– لأهل خيبر بشطر ما يخرج منها[1].

النهي عن أكل لحم الحمر الإنسية والترخيص في الخيل:

من الأمور التي شرعت يوم خيبر النهي عن أكل الحمر الأهلية أو الإنسية، وهي القريبة من البيوت، ويقابل ذلك جواز أكل الحمر الوحشية، ورخص في أكل لحم الخيل، وقبل ذكر خلاف العلماء في ذلك نذكر سبب نهيه عن أكل الحمر الأهلية، قيل إن سبب التحريم كونها لم تُخَمَّسْ، فعن ابن أبي أوفى قال: أصابتنا مجاعة ليالي خيبر، فلما كان يوم خيبر وقعنا في الحمر الأهلية فانتحرناها، فلما غلت بها القدور نادى منادي رسول الله –ﷺ– أن أكفؤوا القدور لا تأكلوا من لحوم الحمر شيئاً، فقال ناس: إنما نهى عنها رسول الله –ﷺ– لأنها لم تخمس، وقال آخرون: نهى عنها البتة[2].

وقيل: إنما حرمت لأجل قلة الظَّهر والركوب، فقد روي عن ابن عباس أنه قال: إنما حرم رسول الله –ﷺ– الحمر الأهلية مخافة قلة الظهر. لكن التعليل بخشية قلة الظهر معارض بالخيل، فإن في حديث جابر النهي عن الحمر والإذن في الخيل مقرونان، فلو كانت العلة لأجل الحمولة لكانت الخيل أولى بالمنع لقلتها عندهم وعزتها وشدة حاجتهم إليها[3].

وقيل: إن سبب التحريم هو كونها جلاَّلة تأكل العذرة أو رجس أو نجس، كما جاء

---

[1] ينظر: المبسوط للسرخسي(2/23).

[2] أخرجه البخاري في صحيحه/ كتاب فرض الخمس/ باب ما يصيب من الطعام في أرض الحرب / حديث رقم 3155، ومسلم / كتاب الصيد/ باب تحريم أكل لحم الحمر الإنسية/ حديث رقم 1937.

[3] فتح الباري لابن حجر(477/15)، ونيل الأوطار للشوكاني(457/7).

في الحديث الذي رواه أنس– رضي الله عنه– قال: لما فتح رسول الله –ﷺ– خيبر أصبنا حمراً خارجاً من القرية فطبخنا منها فنادى منادي رسول الله– ﷺ– ألا إن الله ورسوله ينهيانكم عنها فإنها رجس من عمل الشيطان فأكفئت القدور بما فيها وإنها لتفور بما فيها[1].

وقد اختلف الفقهاء في جواز أكل لحم الخيل، فمنهم من أجازه، ومنهم من حرمه، ومنهم من كرهه. أما القائلون بالجواز فاستدلوا بما روي عنه– ﷺ– يوم خيبر، فعن جابر بن عبد الله – رضي الله عنهما – قال نهى رسول الله – ﷺ – يوم خيبر عن لحوم الحمر، ورخص في الخيل[2]. وبما روته أسماء بنت أبي بكر– رضي الله عنهما– قالت: ذبحنا على عهد رسول الله– ﷺ– فرساً ونحن بالمدينة فأكلناه[3].

وإلى هذا القول ذهب الشافعي، وصاحبا أبي حنيفة، وأحمد، وإسحاق، وكثير من الصحابة، وقد روي عن عطاء أنه قال لابن جريج: لم يزل سلفُك يأكلونه، قال ابن جريج: قلت له: أصحاب رسول الله– ﷺ–؟ فقال: نعم[4].

واستدل القائلون بعدم الجواز بعموم قوله – تعالى– ﴿ وَالْخَيْلَ وَالْبِغَالَ وَالْحَمِيرَ لِتَرْكَبُوهَا وَزِينَةً ﴾ [5]، وقال في بهيمة الأنعام ﴿ لِتَرْكَبُوا مِنْهَا وَمِنْهَا

---

[1] أخرجه البخاري في صحيحه/ كتاب المغازي/ باب غزوة خيبر/ حديث رقم 4199، ومسلم / كتاب الصيد/ باب تحريم أكل لحم الحمر الإنسية/ حديث رقم 1940 واللفظ له.

[2] أخرجه البخاري في صحيحه/ كتاب المغازي/ باب غزوة خيبر / حديث رقم 4219.

[3] أخرجه البخاري في صحيحه/ كتاب الذبائح/ باب النحر والذبح/ حديث رقم 5511، ومسلم / كتاب الصيد/ باب تحريم في أكل لحوم الخيل/ حديث رقم 1942.

[4] ينظر الأم للشافعي(275/2)، والمبسوط للسرخسي(421/11)،والمغني لابن قدامة (66/11)، وسبل السلام للصنعاني(104/4)، ونيل الأوطار للشوكاني(453/7).

[5] سورة النحل، الآية:(8).

تَأْكُلُونَ ﴾[1] قالوا: فذكر الله الخيل والبغال والحمير للركوب والزينة، فلما لم يذكر الأكل دل على أنها لم يخلقها لذلك[2]. واستدلوا بحديث جابر– رضي الله عنه–« نهى رسول الله– ﷺ– عن لحوم الحمر والخيل والبغال »[3].وما رواه خالد بن الوليد أن رسول الله – ﷺ– نهى عن أكل لحوم الخيل والبغال والحمير وكل ذي ناب من السباع[4].

وصح القول بالكراهة عن الحكم بن عيينة ومالك وبعض الحنفية، وعن بعض المالكية والحنفية التحريم، وسبب كراهة مالك لأكلها لكونها تستعمل غالبا في الجهاد، فلو انتفت الكراهة لكثر استعماله ولو كثر لأدى إلى قتلها فيفضي إلى فنائها فيؤول إلى النقص من إرهاب العدو الذي وقع الأمر به[5].

وقد ضعف علماء الحديث حديث جابر كأحمد والبخاري والطحاوي[6]. أما الآية التي في النحل فهي مكية اتفاقاً، والإذن في أكل الخيل كان بعد الهجرة من مكة بأكثر من ست سنين في خيبر، والآية ليست نصاً في منع الأكل، والحديث صريح في الحل[7].

أما الحمر الأهلية فقد ذهب إلى تحريم أكلها جمهور العلماء من الصحابة والتابعين ومن بعدهم إلا ابن عباس– رضي الله عنه– فقال: ليست بحرام، وروي عن

---

[1] سورة غافر، الآية:(78).

[2] ينظر: المنتقى شرح الموطأ(137/3).

[3] ينظر: نيل الأوطار للشوكاني(454/7) .

[4] ينظر الاستذكار لابن عبد البر(297/5) .

[5] ينظر الاستذكار لابن عبد البر(297/5)، والمبسوط للسرخسي(421/11)، وبداية المجتهد لابن رشد(379/1)،وفتح الباري لابن حجر(650/9).

[6] ينظر نيل الأوطار للشوكاني(454/7) .

[7] ينظر سبل السلام للصنعاني(104/4)، و نيل الأوطار للشوكاني(455/7) .

عائشة، وعن مالك بروايات أنها مكروهة أو حرام أو مباحة[1]. واستدل ابن عباس بعموم قوله – تعالى: ﴿ قُلْ لاَ أَجِدُ فِيمَا أُوحِي إِلَيَّ مُحَرَّماً...﴾[2]ورُدَّ ذلك بأن الاستدلال بهذا للحل إنما يتم فيما لم يأت فيه نص عن النبي –ﷺ– بتحريمه ، وقد تواردت الأخبار بذلك، والتنصيص على التحريم مقدم على عموم التحليل وعلى القياس، ثم إن الآية مكية، والنهي جاء في خيبر[3].واستدل الجمهور على تحريم أكل الحمر بحديث ابن أبي أوفى قال: أصابتنا مجاعة ليالي خيبر، فلما كان يوم خيبر وقعنا في الحمر الأهلية فانتحرناها، فلما غلت بها القدور نادى منادي رسول الله –ﷺ– أن أكفؤوا القدور لا تأكلوا من لحوم الحمر شيئاً، فقال ناس: إنما نهى عنها رسول الله –ﷺ– لأنها لم تخمس، وقال آخرون: نهى عنها البتة[4].

وبحديث جابر بن عبد الله– رضي الله عنهما– قال نهى رسول الله– صلى الله عليه وسلم– يوم خيبر عن لحوم الحمر، ورخص في الخيل[5].قال ابن عبد البر: روى عن النبي– ﷺ– تحريم الحمر الأهلية علي، وعبد الله بن عمر، وعبد الله عمرو، وجابر، والبراء، وعبد الله بن أبي أوفى، وأنس، وزاهر الأسلمي، بأسانيد صحاح وحسان[6].

---

(1) ينظر: بداية المجتهد لابن رشد(378/1)،وسبل السلام للصنعاني(103/4).

(2) سورة الأنعام، الآية:(146).

(3) ينظر سبل السلام للصنعاني(103/4)، و نيل الأوطار للشوكاني(457/7) .

(4) أخرجه البخاري في صحيحه/ كتاب فرض الخمس/ باب ما يصيب من الطعام في أرض الحرب / حديث رقم 3155، ومسلم / كتاب الصيد/ باب تحريم أكل لحم الحمر الإنسية/ حديث رقم 1937.

(5) أخرجه البخاري في صحيحه/ كتاب المغازي/ باب غزوة خيبر / حديث رقم 4219.

(6) ينظر: التمهيد لابن عبد البر(125/10)،ونيل الأوطار للشوكاني(458/7) .

جعل العتق صداقاً:

معلوم أن صفية بنت حيي بن أخطب كانت تحت كنانة ابن أبي الحقيق، وهو الذي قتل يوم خيبر، وأن صفية وقعت في السبي، فاصطفاها النبي- ﷺ- فأعتقها وتزوجها وجعل عتقها صداقها، فعن أنس بن مالك- رضي الله عنه- عن النبي- صلى الله عليه وسلم- أنه أعتق صفية وجعل عتقها صداقها[1]، فهل يكون العتق صداقاً؟ اختلف الفقهاء في ذلك، فذهب سعيد بن المسيب، وإبراهيم النخعي، وطاووس، والزهري، والثوري، وأبو يوسف، وأحمد، وإسحاق عملاً بقصة زواج صفية، وبأنه القياس الصحيح؛ لأن السيد مالك لرقبة أمته ومنفعتها ومنفعة وطئها، فإذا أعتقها واستبقى شيئاً من منافعها التي هي تحت تصرفه فما المانع من ذلك؟[2].

وذهب بقية الأئمة إلى عدم جواز ذلك وتأولوا الحديث بما يخالف ظاهره، أو حملوه على الخصوصية للنبي- ﷺ-وأجابوا عن الحديث بأنه مخالف للقياس، وبأنه- ﷺ- أعتقها بشرط أن يتزوجها، فوجب له عليها قيمتها وكانت معلومة فتزوجها بها، وأجابوا عن ذلك بأن ظاهر الروايات أنه جعل المهر نفس العتق لا قيمة المعتَقة، وأجابوا عن التخصيص بأنها دعوى تفتقر إلى دليل[3].قال ابن دقيق العيد : الظاهر مع أحمد ومن وافقه، والقياس مع الآخرين؛ فيتردد الحال بين ظن نشأ عن قياس، وبين ظن نشأ عن ظاهر الخبر مع ما تحتمله الواقعة من الخصوصية[4].

---

[1] أخرجه البخاري في صحيحه/ كتاب النكاح/ باب من جعل عتق الأمة صداقها/ حديث رقم 5086، ومسلم / كتاب النكاح/ باب فضيلة إعتاقه أمته ثم يتزوجها/ حديث رقم 1365.

[2] ينظر: نيل الأوطار للشوكاني(556/5)، وتوضيح الأحكام لابن بسام(622/3).

[3] ينظر: سبل السلام للصنعاني(200/3)، و نيل الأوطار للشوكاني(456/5) .

[4] ينظر: فتح الباري لابن حجر(131/9) .

الخاتمة:

ومن خلال ما سبقت دراسته وبحثه يمكن أن نخلص إلى ما يلي:

1- معرفة الناسخ والمنسوخ من هديه- ﷺ.

2- الوقوف على الأوامر والنواهي، وما أباحه، وما حرمه.

3- أن نعرف الغرض من دراسة السيرة النبوية وهي أن نتصور الحقيقة الإسلامية في مجموعها متجسدة في حياته -ﷺ- وأنها ليست مجرد سرد قصص وأحداث ووقائع تاريخية، بل هي فهم شخصية الرسول -ﷺ- النبوية من خلال حياته و ظروفه التي عاش فيها في السلم والحرب، وكيفية تعامله مع خصومه، نجد من خلالها بين يدينا صورة للمثل الأعلى في كل شأن من شؤون الحياة، فقد كانت أقواله وأفعاله، وأحواله كلها؛ تشريعاً تقتضي المتابعة والاقتداء إلا ما قام به الدليل على أنه من خصائصه - ﷺ.

4- نجد في دراسة سيرته -ﷺ- ما يعيننا على فهم كتاب الله- تعالى- وتذوق روحه ومقاصده، إذ أن كثيراً من آيات القرآن إنما تجليها وتفسرها الأحداث التي مرت برسول الله -ﷺ- وموقفه منها.

5- نرى من خلال دراسة سيرته النموذج الرائع للإنسان الداعي إلى الله بالحكمة والموعظة الحسنة، والأمير الذي يسوس الأمور بحكمة بالغة، وللزوج المثالي، وللقائد الحربي الماهر، والسياسي الصادق المحنك.

6- كما نخلص أيضاً إلى أن اختلاف الفقهاء من الصحابة والتابعين والأئمة في بعض المسائل الفقهية التي تعارض ظاهرها راجع إلى أن بعضهم أخذ بالحديث المتقدم الدال على التحريم مثلاً، ولم يصله غيره، وبعضهم أخذ بالمتأخر وجعله ناسخاً للمتقدم.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين، وصلى الله وبارك على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه وسلم تسليماً كثيراً.

مصادر ومراجع البحث:

القرآن الكريم.
1- الآحاد والمثاني- لأحمد بن عمرو بن الضحاك أبو بكر الشيباني- دار الراية – الرياض- الطبعة الأولى – 1411هـ - 1991م- تحقيق : د. باسم فيصل أحمد الجوابرة.
2- الاستذكار الجامع لمذاهب فقهاء الأمصار- لابن عبد البر – تحقيق: سالم محمد عطا-محمد علي معوض- دار الكتب العلمية- بيروت-2000م.
3- الاكتفاء بما تضمنه من مغازي رسول الله والثلاثة الخلفاء – لأبي الربيع سليمان بن موسى الكلاعي الأندلسي – دار النشر / عالم الكتب – بيروت – 1417هـ – الطبعة : الأولى – تحقيق : د . محمد كمال الدين عز الدين علي.
4- الأم للإمام الشافعي مع مختصر المزني- دار الفكر-الطبعة الأولى 1400 هـ 1980م-الطبعة الثانية: 1403 هـ 1983مبيروت.
5- بداية المجتهد ونهاية المقتصد-لابن رشد- دار الفكر-1415 هـ- 1995 م- بيروت – لبنان.
6- تفسير القرآن العظيم – لابن كثير- المحقق: سامي بن محمد سلامة – دار طيبة – الطبعة الثانية 1420هـ - 1999 م.
7- التمهيد لما في الموطأ من المعاني والأسانيد- لابن عبد البر- وزارة عموم الأوقاف والشؤون الإسلامية – المغرب1387هـ- تحقيق : مصطفى بن أحمد العلوي ،محمد عبد الكبير البكري.
8- توضيح الأحكام من بلوغ المرام- لعبد الله البسام- دار الآثار- الطبعة الثانية- 1430هـ- 2009م.
9- جامع البيان في تأويل القرآن- لابن جرير الطبري – المحقق : أحمد محمد شاكر- مؤسسة الرسالة – الطبعة : الأولى ، 1420 هـ - 2000 م.

10- الجامع الصحيح سنن الترمذي- لأبي عيسى الترمذي- دار إحياء التراث العربي – بيروت–تحقيق : أحمد محمد شاكر وآخرون.
11- الدر المنثور- عبد الرحمن بن الكمال جلال الدين السيوطي- دار الفكر – بيروت -1993م.
12- الدرر في اختصار المغازي لابن عبد البر- تحقيق : الدكتور شوقي ضيف – وزارة الأوقاف المصرية – المجلس الأعلى للشئون الإسلامية – لجنة إحياء التراث الإسلامي – القاهرة – الطبعة : الأولى 1415 هـ - 1995 م.
13- الرحيق المختوم- لصفي الرحمن المبارك فوري- دار الوفاء- مصر- الطبعة الثالثة والعشرون- 1433هـ-1999م.
14- الروض المعطار في خبر الأقطار- محمد بن عبد المنعم الحِميري- تحقيق: إحسان عباس- مؤسسة ناصر للثقافة – بيروت- الطبعة الثانية- 1980 م.
15- زاد المعاد في هدي خير العباد- لابن القيم الجوزية- مؤسسة الرسالة – مكتبة المنار الإسلامية- بيروت- الكويت- الطبعة الرابعة عشر 1407هـ - 1986م- تحقيق : شعيب الأرناؤوط – عبد القادر الأرناؤوط.
16- سبل السلام شرح بلوغ المرام- للصنعاني- تحقيق: عصام الدين الصبابطي، وعماد السيد- دار الحديث- القاهرة- 1428هـ 2007م.
17- السلسلة الصحيحة- مختصرة- لمحمد ناصر الدين الألباني- مكتبة المعارف – الرياض.
18- سنن ابن ماجه- دار الفكر – بيروت- تحقيق : محمد فؤاد عبد الباقي .
19- سنن أبي داود- دار الكتاب العربي . بيروت.
20- السنن الكبرى – للنسائي- تحقيق: عبد الغفار سليمان البنداري وسيد كسروي حسن – دار الكتب العلمية – بيروت – لبنان- الطبعة الأولى 1411 هـ - 1991م.

21- السيرة النبوية لابن هشام- دار الغد الجديد- المنصورة- مصر- الطبعة الأولى- 1426هـ- 2005م.
22- السيرة النبوية للإمام أبى الفداء إسماعيل بن كثير – تحقيق: مصطفى عبد الواحد – دار المعرفة – بيروت – لبنان.
23- شرح حدود ابن عرفة- تحقيق: محمد أبو الأجفان- الطاهر المعموري- دار الغرب- بيروت- لبنان- الطبعة الأولى 1993م.
24- شرح معاني الآثار- لأبي جعفر الطحاوي- دار الكتب العلمية – بيروت- الطبعة الأولى 1399- تحقيق : محمد زهري النجار.
25- شرح النووي على مسلم- الإيمان- المنصورة- مصر.
26- صحيح البخاري- لأبي عبد الله البخاري- دار الكتب العلمية- بيروت- لبنان- الطبعة الثانية- 1423هـ- 2002م.
27- صحيح مسلم- لأبي الحسين مسلم بن الحجاج- دار الكتب العلمية- بيروت- لبنان- الطبعة الأولى- 1421هـ- 2001م.
28- الطبقات الكبرى- محمد بن سعد بن منيع أبو عبد الله البصري الزهري – المحقق : إحسان عباس – دار صادر – بيروت – الطبعة الأولى 1968 م.
29-فتح الباري شرح صحيح البخاري – أحمد بن علي بن حجر أبو الفضل العسقلاني الشافعي- دار المعرفة – بيروت 1379.
30- القاموس المحيط – الفيروز آبادي- تحقيق: مجدي فتحي السيد- المكتبة التوفيقية- القاهرة- مصر.
31- لسان العرب – ابن منظور- دار صادر – بيروت- الطبعة الأولى.
32- المبسوط –لشمس الدين أبو بكر محمد بن أبي سهل السرخسي- دراسة وتحقيق: خليل محيي الدين الميس- دار الفكر- بيروت- لبنان- الطبعة الأولى 1421هـ 2000م.

33- مجمع الزوائد ومنبع الفوائد للحافظ نور الدين علي بن أبي بكر الهيثمي -بتحرير الحافظين الجليلين : العراقي وابن حجر- 1988 م- دار الكتب العلمية- بيروت – لبنان.
34- المستدرك على الصحيحين- لأبي عبد الله الحاكم النيسابوري- دار الكتب العلمية – بيروت-الطبعة الأولى1411هـ - 1990م- تحقيق : مصطفى عبد القادر عطا.
35- مسند الإمام أحمد بن حنبل – المحقق : شعيب الأرنؤوط وآخرون- مؤسسة الرسالة – الطبعة : الثانية 1420هـ ، 1999م.
36-معجم البلدان – ياقوت بن عبد الله الحموي أبو عبد الله: دار الفكر – بيروت.
37- المعجم الكبير- للطبراني- مكتبة العلوم والحكم – الموصل- الطبعة الثانية ، 1404هـ - 1983م- تحقيق : حمدي بن عبد المجيد السلفي.
38- المغازي- لأبي عبد الله محمد بن عمر بن واقد الواقدي (المتوفى : 207هـ)- المحقق : مارسدن جونس- بيروت-عالم الكتب.
39-المغني في فقه الإمام أحمد بن حنبل لابن قدامة- دار الفكر- بيروت- الطبعة الأولى- 1405هـ.
40- ناسخ الحديث ومنسوخه لابن شاهين- دراسة وتحقيق: كريمة بنت علي- الطبعة الأولى- 1420هـ- 1999م- دار الكتب العلمية- بيروت- لبنان.
41- نيل الأوطار- للشوكاني- دار ابن الهيثم- القاهرة.

Mrs. Suad Husen Mawal

Mrs. Aisha Mohammed Ageal

Mrs. Najat Mohammed Jaber

Faculty of Education, Al- Mergib University

Abstract

Libya is one of the Arab countries that present English asa main subject within the curriculum in primary school, secondary school as well as university, and teaching English in Libyan schools has a long history. However, as there are not any studies that measure the vocabulary size of Libyan students, we do not know their receptive and productive vocabulary size, consequently, we do not know whether their vocabulary knowledge allow them to study in an English environment or not. Therefore, this study was conducted to investigate the receptive and the productive vocabulary size of Libyan secondary school students, also, it aimed to determine the relationship between receptive and productive vocabulary.

The target participants of this study were 60 students from three different levels in a secondary school. Two kinds of vocabulary tests were used to measure students' vocabulary size, the X-Lex test to measure the receptive vocabulary and the translation test to measure the productive vocabulary. The obtained results of this study showed that Libyan students leave secondary school with a reasonable number of words. The findings also indicated that receptive vocabulary size and productive vocabulary size were almost the same and that any increase in receptive vocabulary leads to an increase in productive vocabulary.

Introduction

It is an indisputable fact that vocabulary is an essential part of any language, because it is the means whereby people can communicate, explain their ideas and express their feelings. According to Wilkins (1972, 111) “without grammar very little can be conveyed, without vocabulary nothing can be conveyed”. Therefore vocabulary is regarded by many researchers as an important element in language learning. The 1980s and the 1990s witnessed a great interest in vocabulary learning and teaching (Henriksen, 1999), and there are many studies which addressed the topic of vocabulary, its importance and its size. It is widely accepted that vocabulary is the most essential part in all languages and it is the indicator of the learners’ proficiency in all language skills.Meara (1996, 37) writes, “Learners with big vocabularies are more proficient in a wide range of language skills than learners with smaller vocabularies”. According to Laufer (1998), examining vocabulary size of second language learners is important in language research and pedagogy, because it assists teachers to decide the amount of teaching which is needed for learners to reach the vocabulary threshold that is necessary for reading and writing comprehension.

Over the last decades, there have been a great number of studies that were conducted in the field of vocabulary acquisition. The main issues in most studies are the meaning of aword or, more specifically, what we count as a word, what we mean by knowing a wordand how many words a learner needs to know in another language. In fact, it has beensuggested that answering these questions will lead to different estimations of vocabularysize. According to Nation&Gu (2007), there are different meanings to the term *word*depending on the method of counting such as tokens, types, lemmas and word families. Also, there are different kinds of word knowledge. It has been believed that vocabulary knowledge

consists of many levels of knowledge; however, some researchers insist that vocabulary knowledge can be receptive knowledge or productive knowledge. These two terms include all the other aspects of knowing a word such as the knowledge of form, meaning and use.

Estimating vocabulary knowledge that learners have, was the focus of many studies. Some have believed that measuring receptive vocabulary size, which is known as breadth knowledge of vocabulary, is extremely crucial for both native speakers and foreign language learners. This is due to several reasons such as the association between vocabulary size and reading comprehension ability (Read, 2007). Therefore, many studies were carried out to estimate both receptive and productive vocabulary sizes of L2 learners and different kinds of vocabulary tests were developed. However, some believed that productive vocabulary knowledge is more difficult to be estimated than the receptive knowledge. To sum up, in the light of the results ofmost of these studies it seems that receptive vocabulary is larger than productivevocabulary.

Literature Review

Some learners believe that learning another language means mastering its vocabulary, but at some point they realize that learning another language requires mastering many other things such as grammar, pronunciation and so on. However, words remain a central concern (Faerch*et al*, 1984). One of the most important issues that face researchers and teachers is what should be counted as a word. In fact there are many different ways of categorizing a word in a text- as tokens, word type or lemmas; all depends on the purpose for which we are counting (Nation&Gu, 2007).

Nation (2001) states that counting words as tokens means that we count every single word in a text; even when the same word occurs more than one time in the same text we count it as an individual word with its meaning and place. Tokens are sometimes

called running words. This way of counting is suitable when we count the number of words that are in a passage, or how long a learner's piece of writing is (Milton, 2009). However, although tokens is a well-known method for counting words, it seems that nobody has suggested using it for measuring the vocabulary size of both native and non-native learners.

The other method for counting words is word type. According to Faerch*et al* (1984) a word type is a word that has a different meaning and form from the other running words. Using the word types' method for counting means that even the same word is repeated many times in the same sentence, we count it only once. This way of counting according to Nation (2001) is used when we want to answer questions such as 'How large was Shakespeare's vocabulary?' 'How many words does this dictionary contain?' and so on. However, some argue that using this way of counting involves many problems. The most severe one is that the same word may have many various meanings such as the word *well* which can mean *good* and so on (Nation &Gu, 2007). As a result, many researchers prefer using lemma as a method for counting, but what does lemma mean? Counting lemmas means counting the main word and its regular inflections in any sentence as one lemma, "where both the main word and its inflected forms are the same part of speech", i.e. verb, noun, adjective or so on (Nation, 2004, 6). It has been suggested that lemma is the most suitable way for counting the vocabulary size of elementary and intermediate learners.

The other important issue is the nature of vocabulary knowledge, what does it mean to know a word? Knowing a word involves mastering many aspects of word knowledge. According to Mokhtar (2010) mastering the vocabulary knowledge is not an easy thing that one can get in full; rather it develops gradually over the lifetime. Schmitt and Meara (1997, 17) suggest that mastering all

these kinds of word knowledge will indicate the learner's ability to use the words in the same way as the native speaker does and speak them fluently. Nonetheless, according to Meara (1996), building measures of these components of vocabulary knowledge for each individual word is a theoretical belief that will be impossible to put into practice in real life.

Read (2000) suggests that knowing the form of words is an important element in measuring the vocabulary size of L2 learners. Furthermore, Schmitt (2000) proposes that the most crucial thing for L2 learners is to master both the written and spoken forms of words, assuming that the other aspects of word knowledge will be useless if the learner cannot recognize or produce a word. However, others such as Henriksen (1999) and Nation (2001) suggest that, vocabulary knowledge should be seen as consisting of two main aspects, receptive and productive knowledge

As Nation (2001) suggests, receptive knowledge means that we receive or obtain the vocabulary through listening to others or reading some written materials and try to understand it, while the productive vocabulary knowledge indicates the idea that we can produce or use words through writing and speaking. These dimensions of vocabulary knowledge include all the aspects that are involved in knowing a word. Laufer&Goldstein (2004) suggest that passive vocabulary knowledge helps learners to read the word and retrieve its meaning, while active vocabulary knowledge helps learners to remember the suitable spoken or written form of the words that they want to use. The issue of receptive and productive vocabulary has been widely considered in research related to vocabulary knowledge. Melka (1997) states that "knowing a word is not an all-or-nothing proposition; some aspects may have become productive, while others remain at the receptive level".

A large number of studies that measure receptive and productive vocabulary sizes showed that the receptive vocabulary

size is greater than the productive one. This means that learners first acquire words passively and later they develop the productive knowledge of these words. However, the relationship between receptive and productive vocabulary knowledge is not clear, because there is no evidence whether the gap between the two kinds of knowledge is stable or changeable. Also, no one has proved that the increase in the receptive vocabulary size leads to an increase in the productive vocabulary or not (Laufer&Paribakht, 1998).

Over the last decades, a great number of vocabulary tests that test the receptive and the productive knowledge of words have been designed, some of them such as the Vocabulary Level Test, Eurocentres Vocabulary Size Test and X-Lex test measure the breadth knowledge of vocabulary (receptive knowledge), while others like Vocabulary Knowledge Scale aim to measure the depth of vocabulary knowledge (productive knowledge). In the early stages of tests development, dictionaries were the main resources for the content of vocabulary size tests. However, over the last two decades, tests have started to depend on the lexical frequency lists that were derived from corpus analysis as the basis of their testing content (Milton, 2005).

Making a vocabulary test is not an easy process as one might think; there are many criteria that one has to put in mind when developing a new test whether it is a vocabulary test or another test. It has been suggested that there are two main factors that have to be taken into consideration for developing and designing a good test, its reliability and its validity. The reliability of a test is its consistency. This means that the test should stay the same all the time without any change in the quality. Also, it means that the same results should be obtained wherever the test is used. Schmitt (2000, 166) states that "if an examinee took a test several times, without his or her ability changing, the test would ideally produce the same

score each administration". However, there are some elements that may result in changing the test scores such as the testee alertness, motivation or the test itself (Schmitt, 2000). It has been suggested that some types of tests are more reliable than others. Milton (2009) proposes that objective tests that depend on forced answer or multiple choices are more reliable than subjective tests that relay on open question comprehension or require writing an essay.

The validity of a test, on the other hand, means that it estimates what is believed to estimate (Nation &Gu, 2007). In other words, it indicates whether the students' answers to the test items show their real knowledge of the target words, either they are on the test or in the set that did not make it onto the test (Schmitt, 2000). According to Nation &Gu (2007, 112) designing a valid test includes two main steps: understanding the exact things that are needed to be measured and developing an item that does this. Measuring a vocabulary test validity is supposed to be a complex issue because there are many areas that have to measure such as content validity, construct validity, concurrent validity and face validity.

There is no doubt that words in any text, either written or spoken text, differ in their occurrence. Some of them occur more than once in the same text such as article: *the*, *a*-proposition*: of, in, to*- pronouns*: I, we, they*....etc. However, other words occur only once; this means they are not likely to be met with again in the text (Milton, 2009). Since the increased interest in vocabulary research over the last century, it has been supposed that learning vocabulary has strong relationship with their frequency. Most researchers assume that frequency has a positive role in learning vocabulary. This means that the more frequently heard words will be the earlier they will be learnt (Goodman *et a*l, 2008).

Meara (1992) developed a profile which describes the relationship between word frequency and word size. This profile

suggests that a typical learner will know more words in the first band of the most frequent words than in the second 2000 band, and in the second more than in the third band and so on. According to this profile, when the vocabulary knowledge of the learner increases this leads to increase in the profile until it reaches the peak at 100%. However, the profile stays high at the left where the most frequent words are and low at the right where the less frequent words are.

This study will estimate both the receptive and the productive vocabulary size of secondary school students to see how large the vocabulary knowledge of learners in Libya is. The questions of the current study will be the following:

1- How large is the vocabulary knowledge of learners on leaving primary school?

2- How large is vocabulary on leaving secondary school and entering university?

3- What progress is made in vocabulary learning during secondary school?

4-Will receptive vocabulary size be larger than productive vocabulary, as is expected?

5-What is the relationship between receptive and productive vocabulary?

Materials and Methodology

The study involved 60 students from three different levels of secondary school (first, second and third year) at AlwatikaAlkhadra Secondary School, 23 of them were males and the other 37 were females. They were aged 16, 17 and 18 respectively. Twenty of them were at the first level grade 10 and had studied English for approximately 4 years. The other twenty were at the second year grade 11 and they have been studying English for 5 years and the rest of the students were studying at the third level grade 12 with 6 years of English instruction.

Two tests were used in this study. The primary test was the X-Lex vocabulary test. It is a diagnostic test described in Meara and Milton (2003) that measures the receptive vocabulary size. This test asks the test-takers to recognize the words rather than writing them. It was selected because it is a breadth test that is simple and easy to manage and correct. The second test was translation test for measuring the productive vocabulary size. This test contained 100 words from the first five most frequent bands, 20 words from each band. The participants were presented with L1 meanings and asked to provide the L2 forms of these target words. The translation test was selected because it is a very common and reliable test.

The tests' words were chosen according to their frequency band. The most common words that students have studied and learned according to their English course books have been chosen. About the translation test, the target words have been translated into the students' first language (Arabic). They have been translated according to the translation used in the Oxford Word power Dictionary (2006) which is the most common one among Libyan learners.

The receptive and the productive vocabulary tests were administered to the three classes four months after the beginning of their school year. As the same tests were used for the three different levels, the tests were conducted at the same time. The students were divided between three classes each level in an individual classroom. Before the students were given the X-Lex test presented in a pencil and paper version, obvious explanation were given in the students' native language to clarify what they need to do. The students were informed that ‘‘knowing” a word means being able to understand it in a simple sentence. They were also told that some words look like English words but are not actual words, and that blind guessing would lead to decrease in their

scores. An example of how to complete the test was shown to students before they start the test. After that the participants were asked to do the translation test, where they had to translate words from Arabic to English.

For the X-Lex test, the participants got one mark for each ticked word. The numbers of ticks in each column (except the unreal words) were added up, then the numbers of ticks in the five columns were added up and multiplied them by 50. This gave an unadjusted score out of 5000. Thereafter, the number of ticked unreal words in the five columns was added up and multiplied by 250. After that, that score was deducted from the unadjusted score; that gave the adjusted score. In the translation test the participants got one mark for each translated word. Spelling mistakes were not taken in consideration when scoring these words; this means that, words with spelling mistakes were marked as correct if the overall form of the translation was a close approximation of the target word. This means that the translation is acceptable if there was only one letter missing.

Results and Discussions

Table 1 below shows the descriptive statistics of the receptive and the productive vocabulary on the X-Lex and the Translation tests of the first level students. It seems that the mean scores of the students at the first level of the secondary school are not so high. They scored about 20% on the receptive vocabulary test (X-Lex) and 15% on the productive vocabulary test (Translation). This indicates that Libyan students leave primary school with a small vocabulary size both receptively and productively.

Table 1: Summary of first level students' scores on both tests

Test	Level	Number of students	Min. scores	Max. scores	Mean scores
X-Lex	1	20	350	1650	972.5000
Translation	1	20	50	1450	750.0000

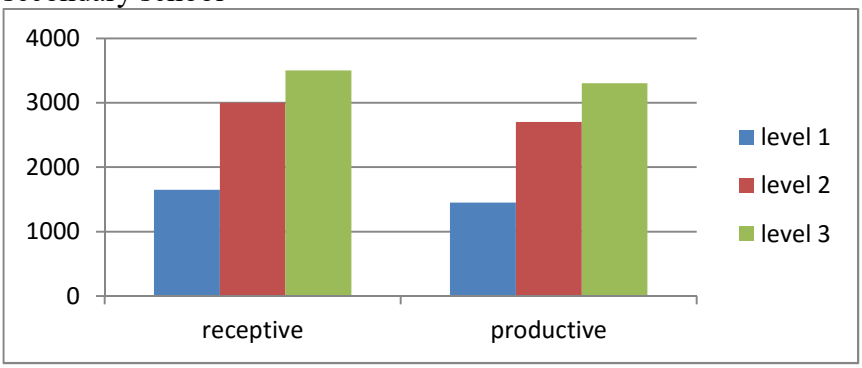
Table 2 below shows the results of the X-Lex and the Translation tests of level two and level three students at the secondary school. It appears that the mean scores of students at the second level of secondary school are not so low on both the X-Lex and the Translation tests, about 39% and 36% respectively. In addition, the students' mean scores at the final level are a bit higher, approximately 43% on the receptive test and 48% on the productive test. This means that students leave secondary school with good size of vocabulary.

Table 2: Summary of level two and level three students' scores on both tests

Test	Level	Number of students	Min. scores	Max. scores	Mean scores
X-Lex	2	20	250	3000	1927.5000
	3	20	800	3500	2135.0000
Translation	2	20	900	2700	1797.50000
	3	20	1300	3300	2382.5000

Figure 1 below demonstrates clearly the progress that students achieved during the secondary school in both receptive and productive vocabulary. According to this figure it seems that on the X-Lex test that measures the receptive vocabulary knowledge there was a big different between students' scores at level one and students' scores at levels two and three, but there was not big difference between the second and the third level students' scores. On the other hand, the Translation test scores for the three groups were completely different. Overall, it seems that the differences between the groups are significant. These scores indicate that there is a remarkable progress in students' vocabulary size during the secondary school.

Figure 1: Receptive and productive vocabulary growth during secondary school



The table below gives some figures about the mean scores for both receptive and productive vocabulary size tests of the 60 students through the three levels of the high school. It is clear from these figures that the receptive vocabulary in general is slightly larger than the productive ones but there is not a big gap between them as it has been suggested in the previous studies. Rather, it seems that the receptive and productive vocabulary items of Libyan students are almost the same.

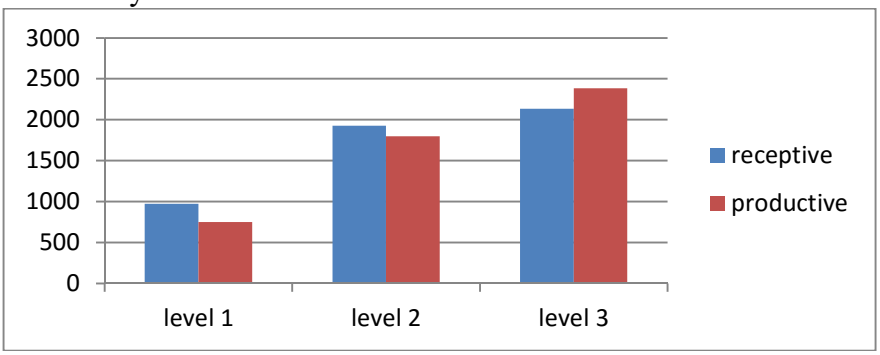
Table 3: The X-Lex and the Translation tests' scores

Test	Number of students	Mean scores
X-Lex	60	815.70219
Translation	60	817.83440

Figure 2 below gives some information about the relationship between the receptive and the productive vocabulary scores that were obtained from this study. It is clear from this bar chart that the two types of vocabulary knowledge develop at almost the same rate. This indicates that as the receptive vocabulary sizes go up the productive vocabulary scores go up too. Also, it is obvious that the gap between both receptive and productive vocabulary is

changeable and not stable. This means that, although the receptive vocabulary sizes are larger than the productive ones at the beginning of the secondary school, at the final year of the secondary school it seems that the receptive vocabulary items are activated and then the productive vocabulary become larger. However, the gap between the two kinds remains small and not too significant.

Figure 2: The relationship between receptive and productive vocabulary sizes



Conclusion

The essential aim of this study was measuring the receptive and the productive vocabulary size of Libyan secondary school students. This study has given important outcomes that showed that Libyan learners leave primary school with small amount of vocabulary, but as soon as they enter secondary school their vocabulary sizes start to increase and they leave secondary school with good amount of words. The main conclusion to be drawn from these findings is that, there is a significant progress in the vocabulary size of the Libyan students during the secondary school. Another conclusion was obtained from this study is that, the receptive and the productive vocabulary of Libyan students were

almost the same in size and that there was not a significant gab between them. Also, according to the results of this study it appears that there is a positive correlation between the receptive and the productive vocabulary scores. This means that, any increase in the receptive vocabulary leads to an increase in the productive vocabulary too.

Recommendations

In the light of the findings of this study the researchers would like to recommend that English teachers in Libyan schools need to pay more attention to vocabulary, especially the most frequency words, in order to improve the students' ability for communication. Also, teachers have the responsibility for helping learners enlarge their receptive and productive vocabulary by developing the input that is presented to students during the class. They have to provide their students with more drills and exercises that will heighten their mastery of their vocabulary skills.

References

1- Faerch, C., Haastrup, K. And Phillipson, R. (1984) Learner Language and Language Learning, England: Multilingual
2- Goodman, J., Dale, P. & Li, P. (2008) Does frequency count? Parental input and the acquisition of vocabulary, Child Long, 35, 515-531
3- Henriksen, B. (1999) Three Dimension of Vocabulary Development, Studies in Second Language Acquisition, 21, 303-317
4- Laufer, B. (1998) The Development of Passive and Active Vocabulary in a SecondLanguage: Same or Different? Applied Linguistics, 19, 2, 255-571
5-Laufer, B. & Goldstein, Z. (2004) Testing Vocabulary Knowledge: Size, Strength, and Computer Adaptiveness, Language Learning, 54, 3, 399-436
6- Laufer, B. &Paribakht, T. (1998) The Relationship Between Passive and ActiveVocabularies: Effects of Language Learning Context. Language Learning, 48**,** 3,365-391.
7- Meara, P. (1996) The dimensions of lexical competence. In Brown, G., Malmkjaer, K. And Williams, J (eds.) Performance and competence in second languageacquisition, Cambridge: Cambridge University Press, p: 35-53
8- Meara, P. (1992) EFL Vocabulary Tests, University College Swansea: Centre forApplied Language Studies
9- Meara, P. & Milton, J. (2003) X-Lex, The Swansea Levels Test. Newbury: Express.
10-Melka, F. (1997) Receptive vs. productive aspects of vocabulary In Schmitt, N. &McCarthy, M. (eds.) Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy,Cambridge: Cambridge University Press, 84- 102

11-Milton, J. (2009) Measuring Second Language Vocabulary Acquisition, Bristol:Multilingual Matters
12-Milton, J. (2005) Vocabulary Size Testing in the Arabic Speaking World. In Davidson, P., Coombe, C. And Jones, W. (eds.) Assessment In The Arab World, Dubai: TESOL Arabia, p337-353
13-Mokhtar, A. A. (2010) Vocabulary Knowledge of Adult ESL Learners, EnglishLanguage Teaching, 3, 1, 71-80
14-Nation, P. (2004) 'A study of the most frequent word families in the British National Corpus', in Bogaards, P., and Laufer, B. (eds.) Vocabulary in a SecondLanguage, Amsterdam: John Benjamin's, pp. 3-30.
15-Nation, I.S.P. (2001) Learning Vocabulary in another Language, Cambridge:Cambridge University Press
16-Nation, P., and Gu, P.Y. (2007) Focus on Vocabulary, Sydney: NCELTR, Macquarie University.
17-Read, J. (2007) Second Language Vocabulary Assessment, IJES, 7, 2, 105-125.
18-Read, J. (2000) Assessing Vocabulary, Cambridge: Cambridge University Press.
19-Schmitt, N. (2000) Vocabulary in Language Teaching, Cambridge: CambridgeUniversity Press
20-Schmitt, N. &Meara, P. (1997) Researching Vocabulary Through a Word Knowledge Framework, Word Asscociations and Verbal Suffixes, Studies in SecondLanguage Acquesition, 20, 17-36.
21-Wilkins, D. (1972) Linguistics in language teaching, London, Arnold.

Saad Mohamed Lafi Ali Ahmad milad
Faculty of Education – Al-Khoms
Al-Mergib University

Abstract

Single-key virtual scanning keyboard (VSK) is a very slow method used by individuals with severe disabilities or special needs for entering text and other data into computers and augmentative communication devices.Thesetechniques employing on-screen keyboardwith scanning and access switch as an alternative input device.The common Arabic on-screen layout is derived from the Arabic typewriter keyboard layout and not enhanced for command entry speed and has several problems. In this paper, we propose an alternative Arabic on-screen layout(non-QWERTY layout) and assess the performance and effectiveness of this innovative layout design for people with severe physical disability. The proposed layout was designed based on human-computer interactions and frequency-of-use for every user, employs block-row-item and row-item scanning techniques. A repeated experiment was performed to compare the speed and accuracy of text entry and communicationbetween the proposed method and the existing methods. Data's evaluation reveals that the designed method provided enhanced performance for the participant without increasing task difficulty. The performance enhancement of the suggested method is illustrated in the paper with user testing results.

Keywords: On-screen, virtual keyboards, assistive technology, augmentative communication aids, one-key scanning, scanning selection methods.

Introduction

The disabled people suffering from sever impairments such as quadriplegia, cerebral palsy, muscular dystrophy and the like, usually face difficulty in accessing computer-based systems.Most of the regular interaction modes are unavailable and their communication abilities are limited, since they cannot efficiently utilize normal computer access devices like mouse and keyboards. Therefore, Augmentative and Alternative Communication (AAC) provides alternative computer access keys or switches that require any active body of the user, including head, mouth, foot, or eye can be used to activate such a key.

The main goal of AAC systems is to improve the communicative capabilities of their users. To accomplish this, a number of aspects have to be considered in their development. [1] list the following:

1. Decrease of the physical input necessary to produce an utterance
2. Decrease of the cognitive load on the user
3. Increase the speed of communication
4. Decrease in delay between the users expressing what they want to say and the device uttering the proper words.

In many computer-based AAC systems these issues are addressed by two interrelated strategies: the first is to offer an effective item selection procedure,i.e. Virtual Scanning Keyboard (VSK) layout, which can be controlled by an access keys or switches. Here, scanning refers to the successive and periodic highlighting each of the items on the layout (characters/words/icons/phrases). When the highlighter reaches the wanted element, the user activates an access key to select that element. The other strategy tries to predict the element that the user intends to select. If the desired element is predicted properly, the user can simply confirm the suggestion and thereby saves effort and time [2].

For a user of a computer-based AAC system, performance depends on both the Virtual keyboard (VK) layout and the scanning method. Themain objective in the design of VSK is to reduce the motor requirements placed on the user and to provide the user with the fastest means of communication possible[3]. This is clearly an important goal, since the vast majority of users have severe motor impairments. However, a frequent consequence of reducing motor requirements is to increase the cognitive and perceptual loads on the user[4]. The net balance of this trade-off determines whether the user's overall performance will be improved or inhibited with a system [5].

This paper focuses on user performance with the common Arabic VSK layout in particular and suggestsenhancementson that layout using some of AAC techniques to improve the text entry efficiency of people with motor disabilities. The text entry efficiency is based on human-computer interactions (HCIs) and sustainability of the user model, employs row-item and group-row-item scanning techniques. The proposed method tries to enhance the user performance by modeling its intended users and adapting the system layout according to the user model. The system will provide the users with layout store rather than a single layout. Thus, different types of users will get different layouts suitable for them. Therefore, each user has got a layout that looks as if it is made only for him.

Layout Design

Virtual keyboard (VK)or on-screen keyboard layout is an efficient text entry to computer-based AAC system and very important variable in assisting disabled users to produce statements as easily and quickly as possible during conversation. VK is an accessibility utility refers to a software system displays an on-screen keyboard on the computer screen [5]. Typically, VK layouts display the standard QWERTY keyboard. Most of VK support

point-and-click, and scanning input methods. Point-and-click access is suitable for people with limited movement who cannot reach across the standard keyboard, but can operate a pointing device such as a touch pad. For users with severe physical limitations who can physically control only one or a small number of muscle movements, single-key based scanning is the only viable control option[6].

Single-Key based scanning is typically used by people with severe physical impairments. The items are laid out spatially on the interface. Users make single item selections from the layout to compose a text. Figure 1 shows VSK in which a scanning is used to operate on common Arabic keyboard applied to the QWERTY layout. When the area containing the wanted item is highlighted, the user selects it by activating the access key. An access key is a specific intended hardware device that needs lesser motor control to function. Therefore, the rate of scanning is important, since the user has to push and release the key within the scanning delay for a highlighted region. Scan step delays in the studies range from 0.3 seconds to around five seconds [7].

Figure 1. Common Arabic VSK layout.

Regardless of the scanning delay, user performance depends on both the VK layout and the scanning technique. The standard Arabic keyboard layout is derived from the Arabic typewriter keyboards and applied to the QWERTY layout as shown in Figure 1. However, for people with severe motor disabilities,this layout is not optimized for performance. For instance, the left to right item scanning arrangement in figure 1 is slow. It requires about 33 scan steps to reach letter "**ب**". To address this, VSKs normally operate some type of multi-level, or divide-and-conquer, scanning. In this case,scanning continues row to row. When the row including the wanted character is highlighted, it is selected. Scanning next enters the row and proceeds left to right within the row. When the wanted item is highlighted, it is selected. Clearly, this is an improvement.The letter "**ب**" for example, is selected in 8 scan steps i.e.3 row scans + 5item scans. The technique one of the several methods used to operate VSKs. Some of these methods are discussednext.

Key-based selection techniques

Key-based scanning selection is a technique used by individuals with severe physical impairments for entering text and other data into computer-based AAC systems. It is an important method because it can be used with as little as one switch for input. A common implementation of key-based selectiontechnique is to combine a VSK layout with a single key, button, or switch for input [2]. To clarify more, the screen is assumed to represent a two-dimensional matrix of letters, numbers, symbols, words, or phrases. The items that are present on the screen are individual cells of the matrix which are sequentially highlighted, or scanned. Scanning is normally automatic, managed by a software timer, but manual scanning is also possible. In this case, the highlighted region is advanced as activated by the user action [8].

The most general form of matrix scanning is a three-level scan, often called the block–row–item scan [8]. In a block–row–item scan, the matrix items are grouped into blocks. Each block comprises of a set of rows of items. The system firstly begins a block level scan. During this process, the block that contains the desired item is selected by the user. When a block is selected, the system starts a row-level scan inside the block. During the row level scanning, the row in which the desired item lies is selected. And then the items of the selected row are scanned. Once the scanning reaches the wanted item, the item is selected. A variation of block–row–item scan is the diagonal selection mode. In this technique, a block is split into two triangular matrices based on the main diagonal. In the first stage of the scanning, the two parts of the matrix are periodically highlighted, and the user selects the triangle where the target item is located. Then a row scanning is applied for its rows and so on. Other two variants of the block–row–item scanning are the row–item scanning and the item scanning explained earlier.

To improve performance of a scanning based interaction, several methods have been studied. These methods include the use of different letter adaptations, word or phrase prediction, and adjusting the scanning interval. The most obvious improvement for row-item scanning is to dynamically adapting items by placing frequent items close to the beginning of the scan sequence, such as in the initial row or in the first arrangement in a column[9] and [10].

Resent researches on performance improvement of VSK concentrates on matrix scanning using a three-level or higher selection scheme, known as quadrant scanning[11],[12], and [13]. The idea is to sweep or scan through a group of items. The first selection enters a group. Scanning then continues among smaller groups within the selected group. The second choice enters one of

the smaller groups, and the third choice selects an item within that group. There is a trade-off among the number of levels to travel across and the number of items to pass over in each level. Group scanning is most applicable to allow access to a large number of items [14].

Scanning and switch based access methods are generally much slower than mouse/keyboard based methods. To enhance performancein scanning based interactions, many alternate scanning mechanisms along with many techniques have been developed. In this paper, the proposed method tries to enhance the user performance by modeling its intended users and adapting the system layout according to the user model.The proposed model does not center on a specific application. It combines user usage logging and grouping for deriving adaptive actions. The model is active in nature and becomes more personalized with more usage.However, the performance improvement techniques suffer from some serious limitations. These limitations along with our solutions to overcome them are discussed next.

User modelling

It has been investigated that user is the most important variable in HCI design. Research in HCI has shown for a long time that the design of user interface is the crucial factor for the resulting performance of the user. The user poses a great challenge to the HCI designer because of a large variety of user profiles based on task, condition and user characteristics[15]. Thus, HUI centers on understanding users. User model is the clear assumption about the knowledge and mentality of the user. It can be defined as a representation of the knowledge and preferences which the system 'believes' that the user possessed [16]. For an improved HCI, a user model has to correctly evaluate the type of the user before initialization of the interface and getting adapted to the user during the course of interaction.

To improve performance of anAAC user interaction, a lot of researches have been done on user modeling for several adaptable applications. These models can be depicted as a generic structure (Figure 2). In [17], fuzzy logic is used to categorize users of an intelligent teaching system. The fuzzy groups are used to derive certain characteristic of the user and thus predicting new rules for each sort of users.

Lumiere[18],convenience project of ASC group of Microsoft research established alternative probabilistic model, viz. effect diagram in modeling users. Lumiere project is the background theory of the Office Assistant shipped with Microsoft Office application. The influence diagram indicates the relationships between user's severe needs, objectives, user background etc.

When the users are disabled or not normal users, the design of user model becomes more difficult. Some implicit assumption in case of normal users has to be taken explicitly for disabled users. As for instance the intellectual level of able-bodied users is assumed in accordance to their age, but it is not true for mentally retarded users. AVANTI [19]project offers a user model for unable-bodied users. The objective of this project is to address the interaction wants of disabled people using web-based multimedia applications.

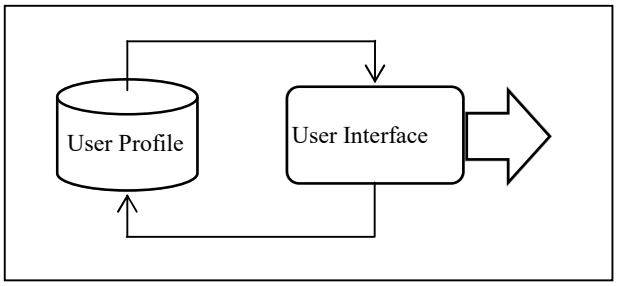


Figure 2 Application Particular User Models

The typical characteristic of the user interface in AVANTI is its ability to dynamically adjust itself to the abilities, skills, wants and favorites of the users, to the different contexts of use, as well as to the altering characteristics of users, while interacting with the system. The sorts of disabled users supported in the current version of the system are: blind people, and severe motor disabilities. The user model is based on dynamic and static characteristics of users. The user interface of AVANTI project first initialized based on some static characteristics of the user. After getting started the layout keeps changing its actions depending on some dynamic characteristics of the user. However, studies like [13] rejected this kind of dynamic rearrangement scheme, claiming that the constantly changing display would require an excessive degree of concentration by the user. The necessity to search the dynamic matrix after each character may imply that the scanning delays and switch closure times must increase to maintain a constant accuracy, thereby offsetting the decrease in switch counts and yielding small or negative time savings [20]. Additionally, users suffering from visual disabilities have trouble getting used to the quick dynamic rearrangement of the items. They preferthe static scan instead.

Proposed improvements

OUR USER MODELING APPROACH

The suggested user model does not focus on a particular application. It enhances user usage logging for deriving adaptive actions for next interactions. The model is dynamic in nature and becomes more personalized with more usage. The novelty of the user model can be summarized in the following:

- The model is not a static one and it will be frequently updated. Thus, enhanced personalization will be provided with more usage.
- Absence of information will not be a problem for initial user profile creation. The relationship between the user characteristics can be used for predicting unpredictable attribute values.

- In the model, users are grouped according to their characteristics. The amount of clusters can be controlled. Hence the model is easily scalable for a large number of users.

Despite the user diversities in terms of physical and mental abilities, the proposed user model aims to model disable users to provide them a personalized layout. The main requirements from a user model for disabled user can be expressed as follows:

- Suitable categorization of users
- Providing an proper layout to a user
- Tracking user's actions with the layout
- Updating user profile

After the requirements from a user model, the user model for the present work is created with respect to our system using the following steps

1. **Choosing user characteristics:**At any disability care center, a patient is described by a set of characteristics. These characteristics are measured by a group of specialists including language therapist, speech pathologists, social supporter, physician etc. They gather a lot of user characteristics before taking a treatment decision. In this stage the characteristics, that have to be considered for the current application, will be identified. A list of those attributes is presented in[15]. Among these attributes a set of characteristics will be selected which can be used to provide a better HCI.
2. **Gathering data:** This step deals with collecting data from users about the characteristics selected in preceding step through a user evaluation sheet. The initial user data was conducted using 20 subjects with no cognitive impairments and who are native speakers of Arabic language. During selection of subjects, main emphasis was given on getting as much diversity as possible, the variety of the selected subjects according to age, computer proficiency, and education background.

3. **Gathering users**: In case of the number of users is big, it may not be possible to store details of each individual user. To make the system scalable, the users will be grouped in small number of clusters and the system will store detail about each group. In real live implementation most of the users are under treatment and therefore some of their attributes are not stay static. There could be chance that some user belongs to more than one group. Thus, fuzzy c-means clustering algorithm [21] is being chosen as a metric for cluster validation.

4. **Finding relation between the attributes**: In this step we will find if there exists any relationship between two or more attributes. If two attributes are related to each other, then value of one attribute can be predicted by getting the value of another attribute from the cluster center. It has been found that all the characteristics are not independent of each other. As for instance language level is very much dependent on the education level. The scanning properties are dependent on oculomotor characteristics of a user.

5. **Usage logging**: In this step, the usage pattern will be stored for adapting the model with individual users. The usage logging is used to keep all the user actions during the interaction. For the present system, we have defined a number of high level events. The general log file saves events (the most frequently used characters, most frequently used words for the user, scan and delay etc…), in the following format. <Event id, event name, input text, timestamp>. This format was selected based on our requirements analysis and it can easily be converted to any existing log format[22].

6. **Adapting the knowledge base**: in final step, the user model will be updated to cope with the changes in user profile and interaction patterns. There are two methods of updating the knowledge base

- Taking input from the users or their instructors.
- Examining the log file after each interaction.

User characteristics like age, language level, and education level are periodically updated taking explicit user input. The log file entries illustrate different dynamic user characteristics. Based on these dynamic user characteristics, the preferred run time actions like providing suggestion, for particular users are identified. The user model to be used in the next interaction memorizes these preferred actions (more details about the user model and related works can be found in [15].

LAYOUT ADAPTATION

Our layout personalization method can be outlined in the next six stages

1. Identifying a generic layout construction.
2. Constructing varies layouts from the generic layout construction to create a layout store.
3. Adapting each layout of the layout store according to user model using the following stages.
   a. Defining layout components to be adapted.
   b. Selecting a group of characteristics for each component.
   c. Adapting property values in relation to the user model.
4. Adapting the layout according to the users' profile for next use.

The first 3 stages provide static adaptation viz. adaptation that is provided before start of interaction and remains static during the interaction. The fourth stage takes care of following user interaction pattern and giving more personalized look to the layout for the next use. In the current system initially we define a generallayout structure. From thatstructure, we defined two kinds of layouts based on selection technique and language representation mode (how the selections create communication).

Iconic communication mode: Users, who do not have the enough knowledge to spell a word and cannot understand a word by only reading it, can use the Iconic. This interface will be

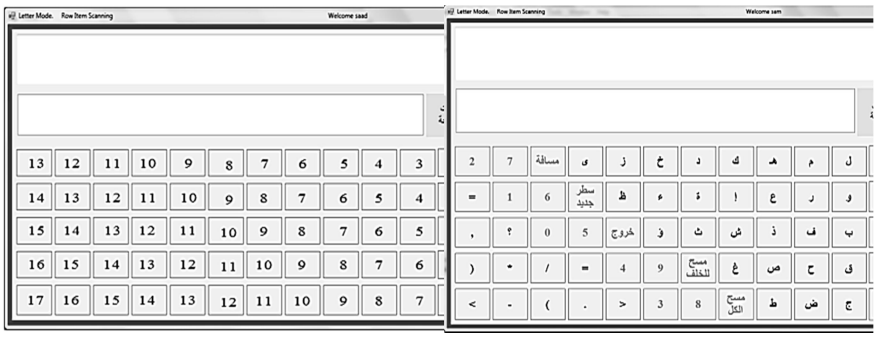
initialized based on the user model. This interface will give Icons and their textual explanation. The user can compose a sentence by selecting a proper sequence of icons.

Letter communication mode:in this mode a VSK layout with word prediction facilities for advanced users. The user has to spelleach word to generatetext.

The user interaction on each mode layout is based on scanning techniques. In our system we employed two scanning methods i.e. row-item scanning and block-row item-scanning.

Apart from such augmentation, the goal is usually to reduce the total number of scan steps to reach the desired item on the layout. In this paper, the focus mainly on the concept of the adaptation and quadrant scanning mechanisms, because only requires one user input selection. In the proposed method to improve user performance, rather than dynamically adapting the items after each item selection, fixed character layouts are chosen. However, During the initial assessment of each user the default layout arranged based on the user model and most frequency in Arabic language, which each item has high frequent of use takes place has low scanning steps as shown in Figure 3.

The layout captures each user action and records them in a user profile. The user profile personalization is updated remains indifferent towards a user for his distinctive interaction patterns at a different context and time. When the user exits the system the fine-tuned form of the layout and the user records are stored for modification of the existing knowledge base. Based on this knowledge, when the user logs into the system again, the system will provide the user an appropriate interface and all new configuration changes made by the user will be automatically saved for later use and so on.



(a) (b)

Figure 3. (a) Numbers denotes to scan steps to select this item (b) Default VSK layout design.

In the proposed framework, the user profile is used to predict a proper VSK layout from the knowledge captured for that user. In that predicted interface, the interface components will be adapted according to each individual user. So user will get a taste of personalization before starting interaction. The speed and accuracy of the scanning mechanism are increased with the help of adapting of the items based on the user profile captured, and the scanning mechanism selected.

Experiments and performance evaluation

The study was conducted using 20 subjects with no cognitive impairments and who are native speakers of Arabic language. The main focus was on measuring the performance of the proposed method. A number of well-known measures have been used including text-entry rate, communication rate. The usability evaluation and analyses were carried to compare the performance with Arabic VSK built in Microsoft Windows 7. The performance

measuring technique is illustrated in the next section and the analysis results for each type of layout is explained and clarified.

SCAN STEPS PER CHARACTER SSC

Scan steps per character is presented here as a characteristic measure for VSKs. It is the number of scan steps, on average, to enter a character of text using a given scanning keyboard in a given language. The average of SSC can be calculated by:

$$\mathrm{SSC} = \frac{\sum \mathrm{totalScanSteps(S)}}{\sum_{S \in corpus} \mathrm{totalNumSentences(N)}} (1)$$

Where, totalScanSteps(N) is the total of scan steps sequence needed to type a message S, and totalNumSentences(N) is the total number of sentences in the corpus (in letters).

TEXT ENTRY SPEED

An advantage of SSC is that, it directly produces text entry speed, T_{entry}, inwords per minute (WPM), assumed a scanning delay D in milliseconds then:

$$T_{entry} = \left(\frac{1}{SSC}\right) \times \left(\frac{1000}{D}\right) \times \left(\frac{60}{5}\right) \quad (2)$$

Where, the first term $1/SSC$ changes SSC into characters per scan step. Multiplying by the second term $1000/500$ produces characters per second and by the third term yields WPM. For instance, if the D is, say 500 MS, and SSC = 3.66 ssc, then,

$$T_{entry} = \left(\frac{1}{3.66}\right) \times \left(\frac{1000}{500}\right) \times \left(\frac{60}{5}\right) = 6.56 \text{ wpm} \quad (3)$$

Generally, WPM is typically calculated to report the speed of a text entry method in similar researches. The standard definition

for "word" is a term of 5 letters, including space[23]. However, in our case, it's not reliable if we concentrate on WPM as the total of letters per word of syllabic script and that of alphabetic language might not be the same. We hesitate to measure 5 letters per Arabic word as there is no exact source. Therefore, we based on characters per minute (CPM) to evaluate the performance of the proposed method. Herein, we calculate CPM by dividing the written text which contains of 165 characters (in the trials) with the completion SSC of each experiment.

We have three clusters of subjects: first cluster refers to the subject that experiences proposed method with row-item scanning (5 users). Second cluster is the subject that has experience proposed method with block-row-item scanning (5 users). The third cluster consists of 5 subjects who have basic knowledge of QWERTY layout of block scanning built in windows 7. Subjects were presented with 20 target sentences. The same set of 165 letters was used in each trial, but the order was randomized.

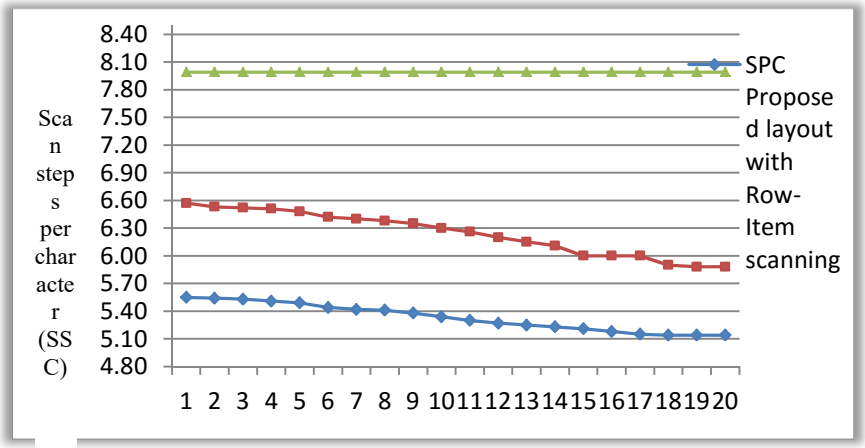


Figure 4. Variation of SSC for the 3 subjects using proposed method and the QWERTY layout of block scanning built in Microsoft Windows 7.

Figure 4 shows SSC of these three clusters. For initial cluster at the first trial, scan steps was 5.55 SSC. The second group subject started with 6.57 SSC. In both groups, the scan steps of this method gradually decrease while the subject continues using the same log file. This decline continues until it reaches a point where all the items frequent and likely to appear in the text arranged in the places near the beginning of the scan sequence. The third cluster subject started with 7.99, and it is constant in all sessions.

As the figure 4 shows, SSC of the proposed methods is lesser in each trial in comparison to that of the existent one. We observe that the graph of the first cluster subject and that of the second cluster subject yield similar trend that SSC of the proposed method is lower than that of the existing method. This is telling us that our method yield better speed since the subjects that have the same experience of both methods could go faster with our proposed method even at the first time. Moreover, we observed that, as the user continues using the system (i.e. for longer usage), the ratio of the number of inputs to number of words decreases. So that effort from users' side will not decrease remarkably with long usage of the system.

Conclusion

Single-key VSKs is a very slow technique used by persons with severe impairments for entering text and other data into computers and AAC systems. This paper has presentedenhancements to the layout of Arabic VSK for AAC users. The enhancements based firstly on user model and HCI stored on a user profile. The user profile is used to predict a suitable layout from the knowledge captured for that user. In that

predicted layout, the interface components will be customized according to each individual user based on his model and profile. Thus, user will get a flavour of personalization before beginning interaction. The speed and accuracy of the scanning mechanism are improved with the help of rearranging of the matrix items based on the knowledge captured, and the scanning mechanism selected.

We have conducted two aspects of user assessment i.e. scan steps per character and text entry speed. The design of the metrics and methods used to evaluate the proposed method influenced by the work[15], and [24]. The assessment shows that, the proposed method worked more effectively and offers much more flexibility in terms of versatility layouts and features than existing one. Future study that validates the effectiveness of other aspects for people with motor disabilities is needed. Rate of entry is not the only standard for an effective input system. We have to take into account other problems such as easy learning, low error ratios and ease of error correction. The time spent on fixing typing errors has a main impact on text entry efficiency.

References

[1] Newell, A., Langer, S., & Hickey, M. (1998). The role of natural language processing in alternative and augmentative communication AAC. Natural Language Engineering 4(1), 1-16.

[1] Steriadis, C. E., & Constantinou, P. (2003). Designing Human-Computer Interfaces for Quadriplegic people. ACM Transactions on Computer-Human Interaction (TOCHI), Vol. 10, No.2, 87-118.

[2] Venkatagiri, S. V. (1999). Efficient keyboard layouts for sequential access in augmentative and alternative communication. Augmentative and Alternative Communication AAC, vo. 15, 126-134.

[3] Levine, S., Horstmann, H., & Kirsch, N. (1992). Performance considerations for people with cognitive impairment in accessing assistive technology. J. Head Trauma Rehab., vol. 7, no. 3, 46-58.

[4] Horstmann, K. H., & Levine, S. L. (1993). A model of performance cost versus benefit for augmentative communication systems. In Proc. 15th IEEE-EMBS Conf., 1303-1304.

[5] MacKenzie, I. S., Zhang, S. K., & Soukoreff, R. (1999). Text entry using softkeyboards. Behaviour & information technology, vol. 18, no. 4., 235- 244.

[6] Miró, J., & Bernabeu, P. A. (2008). Text entry system based on a minimal scan matrix for severely physically handicapped people. Proceedings of the 11th Conference on Computers Helping People with Special Needs - ICCHP 2008, 1216-1219. Berlin: Springer.

[7] Felzer, T., Nordmann, R., & Rinderknecht, S. (2009). Scanning-based human-computer interaction using intentional muscle contractions. Universal Access in Human-Computer Interaction Part II, (HCII'09). Springer, 309–318.

[8] Jones, P. E. (1998). Virtual keyboard with scanning and aug-mented by prediction. In Proceedings of the 2nd European Conference on Disability, Virtual Reality and Associated Technologies. University of Reading, UK, 45–51.

[9] Baljko, M., & Tam, A. (2006). Indirect text entry using one or two keys. In Proceedings of the ACM SIGACCESS Conference on

Computers and Accessibility (ASSETS'06). ACM, New York, 18–25.

[10] Bhattacharya, S., Basu, A., & Samanta, A. (2010). Performance Models for Automatic Evaluation of Virtual Scanning Keyboards. IEEE Transactions on Neural Systems and Rehabilitation Engineering, 16(5), 510-519.

[11] Mukherjee, A., Bhattacharya, S., Basu, A., & Haider, P. (2005). A virtual predictive keyboard as a learning aid for people with neuro-motor disorders. Proceedings of the Fifth IEEE International Conferences on Advanced Learning Technology (ICALT'05).

[12] Lin, Y.-L., Wu, T.-F., Chen, M.-C., Yeh, Y.-M., & Wang, H.-P. (2008). Designing a scanning on-screen keyboard for people with severe motor disabilities. Proceedings of the 11th Conference on Computers Helping People With Special Needs - ICCHP 2008, 1184-1187. Berlin: Springer.

[13] Simpson, R., & Heidi, H. (1999). Adaptive one-switch row-column scanning. IEEE Transactions on rehabilitacion engineering vol 7. No 4.

[14] Biswas, P., Bhattacharya, S., & Samanta, D. (2005). User Model to Design Adaptable Interfaces for Motor-Impaired Users. TENCON 2005 2005 IEEE Region 10, 21-24 Nov. 2005, 1 - 6.

[15] Benyon, D., & Murray, D. (1993). Applying User Modeling to Human Computer Interaction Design . Artificial Intelligence Review Volume 7, 198 – 225, 3-4.

[16] Norcio, F. (1989). Adaptive Interfaces: Modeling Tasks and Users. IEEE Trans. Systems, Man, Cybernetics, 19(2), 398-408.

[17] Horvitz, E., Breese, J., Heckerman, D., Hovel, D., & Rommelse, K. (1998). Microsoft Research, The Lumiere Project: Bayesian User Modeling for Inferring the Goals and Needs of Software Users. Proceedings of the Fourteenth Conference on Uncertainty in Artificial Intelligence, Madison, WI, Morgan Kaufmann: San Francisco., 256-265.

[18] Stephanidis, C., Paramythis, A., Sfyrakis, M., Stergiou, A., Maou, N., Leventis, A., . . . Karagiannidis, C. (1998). Adaptable and Adaptive User Interfaces for Disabled Users in the AVANTI Project.

Intelligence in Services and Networks, 153-166 LNCS- 1430, Springer-Verlag.

[19] Demasco, P. (1994). Human factors considerations in the design of language interfaces in AAC. Assistive Technology, 6, 10-25.

[20] Ross, T. J. (1997). Fuzzy Logic with Engineering Application. International Edition. McGraw-Hill Inc.

[21] Neill, P., Roast, C., & Hawley, M. (2002). Evaluation of Scanning User Interfaces using Real Time Data Usage Log. In Proceedings of ASSET 2002, ACM/SIGACCESS Conference on Computers and Accessibility, 137-141.

[22] Yamada, H. (1980). A historical study of typewriters and typing methods: From the position of planning Japanese parallels. 2, 175-202.

[23] Biswas, P., & Samanta, D. (2008). Friend: A Communication Aid for Persons With Disabilities. IEEE Transactions on Neural Systems & Rehabilitation Engineering, Vol. 16, No. 2,April 2008, 205-209.

Dr. Salma Abdu Allah El Abiad
Dr. Atia Ramadan Elkilany

1. Zoology department, Faculty of Science, Al Mergib University, Khoms, Libya
2. Biology department, Faculty of Education of, Al Mergib University, Khoms, Libya

Abstract

The Swedish National Authority reported the presence of elevated levels of acrylamide (ACR) in certain types of food processed at high temperature. The present study was performed to evaluate the toxicity of ACR in different tissues ofthe weaning male and female rats after 14 and 28 days as well as two weeks of ACR stopping effect. ACR induced inhibition in the activities of the liver aminotransferases (ALT and AST)and alkaline phosphatase (ALP). Brain acetylcholinesterase (AChE) activity was significantly decreased in the male treated rats only. Stopping of ACR could not resume the activities of the studied enzymes. ACR induced a general decrease effect in glutathione reduced (GSH) level in the different studied tissues of male and female rats. Malondialdehyde (MDA) level significantly increased in liver and brain of both male and female rats following administration of ACR for 14 and 28 days.Acrylamide also showed significant inhibition in the catalase (CAT)activityin the all studied tissues following 14 and 28 days. The present study recommends restriction of ACR exposure either occupationally or in food containing product especially for children.**Estimation of enzymatic activities in liver:** Liver aspartate aminotransferase

(AST; EC 2. 6. 1. 1) And alanine aminotransferase (ALT; EC 2. 6. 1. 2) activities were assayed by the method of Reitman and Frankel [32], while liver alkaline phosphatase (ALP ; EC 3. 1. 3. 1) activity was assayed using the method of Belfield and Goldberg [33]. Brain acetylcholinesterase (AChE; EC 3. 1. 1. 7) activity was estimated using acetythiocholine iodide as a substrate [34].

Estimation of oxidative stress markers: Lipid peroxidation in the supernatants of different tissue organs was measured by the formation of malondialdehyde (MDA) method [36]. The level of total acid-soluble SH compound (glutathione GSH) in the different tissues was determined according to Aykac et al. [37]. Superoxide dismutase (SOD) was determined according toNishikimi[38].

Key words: Acrylamide - Weaning rats- Aminotransferases – MDA – GSH – AChE.

Introduction

Acrylamide (ACR) is a highly reactive vinyl, water soluble monomer with a molecular formula of C_3H_5NO [1]. The Swedish National Authority reported the presence of elevated levels of ACR in certain types of food processed at high temperature [2].Acrylamideusually formed through the Maillard reaction during the heating process of foods containing carbohydrates and proteins by interactions of amino acids, especially asparagine, with reducing sugars like glucose [3].In industry, ACR is produced to be used as a chemical intermediate in the production and synthesis of polyacrylamides, which are used as flocculants for wastewater treatment, in adhesives and grouts, soil stabilizers and in laboratory gels [4,5]. In scientific research ACR is also used to selectively modify-SH groups and as a quencher of tryptophan fluorescence in studies designed to elucidate the structure and functions of proteins [6]. Recent findings of the presence of ACR in starch foods

cooked at high temperature have refocused worldwide attention on its carcinogenicity [7,8,9,10].

The generalpublic may be exposed to ACR through the ingestion of drinking water that is contaminated with acrylamide from foods [11, 12]. It has been also reported that ACR was formed during the heating of rodent feed, suggesting that human exposure to ACR could occur during the cooking of rodent food [13]. Furthermore, tobacco smoke is an important source of human exposure to ACR [1]. Although the polymeric form of ACR is reported to be nontoxic, its monomeric form has a potential to cause a wide spectrum of toxic effects [14, 15, 16]. It is reported to be a multisite carcinogen, which can induce tumors of the adrenal, thyroid, CNS, oral cavity, testis, mammary glands and uterus [17, 18, 10]. Food and Drug Administration issued preliminary exposure estimates of food-derived ACR, which are 0.43 and 1.06 mg/kg per day for adults and children, respectively [19].

The principal toxic effect of ACR monomer isneurotoxicity[15, 20, 21].Neurotoxicological effects of ACR, includingparesthesias in the fingers, coldness and weakness of the hands, numbness in the lower limbs, drowsiness, hallucinations, ataxia, convulsion, diffused damage to different sections of the nervous system, lysis in the cerebellar neuronsand tibial nerve degeneration [22, 23]. In addition to neurotoxicity, reproductive toxicity of ACR has been also studied in different experimental models including toads [24], mice [15] and rats [25, 26].

Oxidative stress has been demonstrated to be one of the key mechanisms in many chemicals – induced cell injuries. Oxidative stress in the cells or tissues refers to the enhanced generation of reactive oxygen species (ROS) and / or depletion of antioxidant defense system, causing an imbalance between peroxidants and antioxidant, potentially leading to damage [27, 28, 29, 30]. [21] reported that ACR generates reactive oxygen species which may

cause disturbances in the oxidative status and enzyme activities in rats. Furthermore,[27] showed that ACR induced neurotoxicity, which may be associated with enhancement of lipid peroxidation and reduction of the oxidative capacity.

Acrylamide toxicity in the weaning rats has been previously studied [31].But the disturbances in the oxidative status and enzyme activities in the weaning rats still need more investigation. So, the present study was performed to evaluate the toxicity of ACR in the different tissues of male and female weaning rats and to elucidate the role of the oxidative stress in ACR – induced toxicity as well as to study the withdrawal effect of acrylamide for two weeks.

Materials and Methods

Chemical:

Acrylamide monomer dry crystals (C3H5NO, > 99% purity), CAT No. 150256 79-061 purchased from MP Biomedicals, LLC. France was used in the present study..

Animals:

The experimental animals used in this study were the weaning male and female Wister rats (*Rattusnorvegicus*) weighing 50-60 $\pm$ 5 g.

The animals were obtained from the National Research Center (NRC, Dokki, Giza).Animals were grouped and housed in polyacrylic cages (six animals per cage) in the well– ventilated animal house of the Department of Zoology, Faculty of Science, Cairo University. Animals weregiven food and water ad libitum. Rats were maintained in a friendly environment with a 12 h/12 h light-dark cycle at room temperature (22^0C – 25^0C). Rats were acclimatized to laboratory conditions for 7 days before commencement of the experiment.

Experimental design:

After acclimation, weaning male and female rats (n = 60 for each) were divided into 2 groups (n = 30 for each) (Fig. 1). Animals of the 1st group served to study the acrylamide (ACR) administration effects and subdivided into 2 subgroups. The animals of the 1st subgroup (n = 20) were administered a daily dose of acrylamide (15 mg / Kg. b. wt. dissolved in dist. Water) for 14 and 28 days. Animals of the 2nd subgroup (n = 10) served to study the effect of the ACR withdrawal, the animals were given ACR for 28 days, then the ACR administration was stopped for 2 weeks. The animals of the second group (n = 30) served as the time–matched control for the 2 previous subgroups, the animals were administered equivalent volumes of dist. Water. The same protocol was designed for female rats (n = 60). Protocol was approved by the Cairo university, faculty of Science Animal Care and Use Committee (IACUC) (Egypt), and all the experimental procedures were carried out in accordance with international guidelines for care and use of laboratory animals.

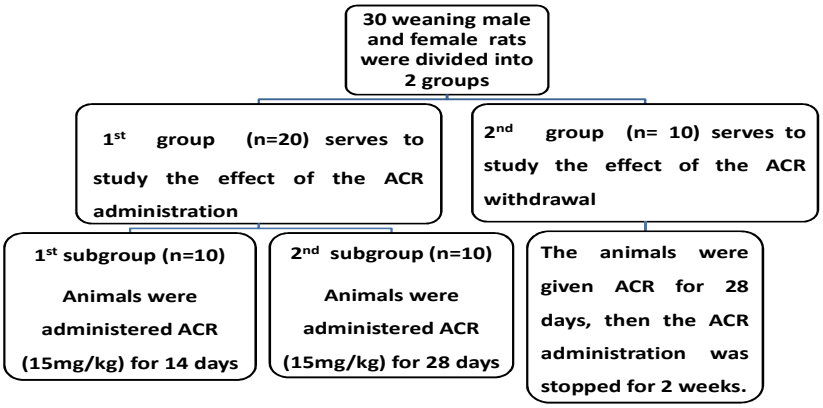


Fig. (1):Experimental design of acrylamide administration and withdrawal.

Handling and tissue sampling:

At the end of each experimental period the rats (control & experimental) were killed by cervical dislocation and the liver, brain, kidney, testes and ovary were removed immediately and washed with saline solution and stored at –80^{o}C for oxidative stressand biochemical studies.

Tissue preparation for oxidative stress and biochemical Studies:

The collected tissues were minced and homogenized (10% w/v) separately in ice-cold 0.1 M phosphate buffer (pH 7.4). The homogenate was centrifuged at 3000 x g for 15 min at 4^{o}C and the resultant supernatant was used for different analytical assays.

Experimental procedures:

Estimation of enzymatic activities in liver:

Liver aspartate aminotransferase (AST; EC 2. 6. 1. 1) And alanine aminotransferase (ALT; EC 2. 6. 1. 2) activities were assayed by the method of Reitman and Frankel [32], while liver alkaline phosphatase (ALP ; EC 3. 1. 3. 1) activity was assayed using the method of Belfield and Goldberg [33]. Brain acetylcholinesterase (AChE; EC 3. 1. 1. 7) activity was estimated using acetythiocholine iodide as a substrate [34].

Estimation of protein concentration:

Protein concentration in the supernatants of liver, kidney, testes, ovary and brain was assayed by the method of Lowry et al. [35] using bovine serum albumin as a standard.

Estimation of oxidative stress markers:

Lipid peroxidation in the supernatants of different tissue organs was measured by the formation of malondialdehyde (MDA) method [36]. The level of total acid-soluble SH compound (glutathione GSH) in the different tissues was determined according to Aykac et al. [37]. Superoxide dismutase (SOD) was determined according to Nishikimi[38].

Statistical analysis:

Results are presented as means $\pm$ SE. For comparisons between each experimental group and the corresponding control group. Percentage difference representing the percent of variation with respect to the control group was also calculated. To evaluate differences between the groups studied, one way analysis of variance (ANOVA) with the LSD post hoc test was used to compare the group means and $P<0.05$ was considered statistically significant. SPSS, for Windows (Version 15.0) was used for statistical analysis.

Results

The effect of acrylamide (ACR) (15 mg/kg. body weight) on liver ALT, AST and ALP activities are presented in table (1). The tested dose level of ACR induced significant decrease ($P < 0.05$) in the ALT, AST and ALP activities following 14 days in the liver of intoxicated male and female weaning rats as compared to their time matched controls. The recorded results following 28 days of ACR administration showed significant decrease ($P < 0.05$) in the activities of the studied enzymes in the male weaning rats only as compared to their corresponding control. While female weaning rats showed a significant decrease ($P < 0.05$) in the activity of the ALP only following ACR intoxication. Stopping ACR administration for 2 weeks significantly decreased ($P < 0.05$) AST and ALP activities in the liver of male weaning rats when compared to their time matched control (Table 1). On the other

hand, as regards to the female rats, ACR stopping decreased significantly ($P < 0.05$) ALP activity as compared to the corresponding control (Table 1).

The data recorded in Table (2) showed the levels of AChE activity in the control and ACR intoxication in weaning male and female rats. The activity of AChE was significantly ($P < 0.05$) decreased in the brain of male weaning rats after 14 and 28 days of ACR intoxication as well as in the withdrawal periods. On the other hand AChE activity non significantly changed ($P > 0.05$) in the brain of the female weaning rats.

Figures (2-5) show the effect of ACR on glutathione content (GSH) in the different tissue organs of weaning male and female intoxicated rats. The recorded results proved that the GSH level exhibited a general decrease following ACR intoxication in the studied tissue organs of both sexes. GSH level was decreased significantly ($P < 0.05$) in the liver and kidney tissues of the treated weaning male following 14 days of the ACR exposure, while weaning female rats showed significant decrease in the GSH level in the kidney tissues only after 14 days of the ACR administration (Figs. 2 and 3). Acrylamide exposure for 28 days caused significant decrease($P < 0.05$) in the GSH levels in the liver, kidney and reproductive organs (testis and ovary) of the treated weaning male and female rats as compared to the corresponding control (Figs. 2, 3 and 5). The recorded results also showed that GSH levels in the brain tissues were significantly ($P < 0.05$) decreased in the treated weaning male only (Fig. 4). As illustrated in Figs. (2-5), stopping of the acrylamide for two weeks does not affect GSH levels in the all studied tissue organs of both sexes except in the liver of the treated weaning female rats (Fig. 2).

The data recorded in Figs. (6-9) indicated that ACR induced increase in the levels of malondialdehyde (MDA) in the different tissue organs of both studied sexes following all experimental

periods. However, this increase was significant ($P < 0.05$) in the liver and brain of ACR intoxicated weaning male and female rats following 14 days (Figs. 6 and 8). Oral administration of ACR for 28 days showed significant increase ($P < 0.05$) in the MDA levels in the all studied tissue organs of both sexes (Figs. 6-9). Studying the effect of ACR stopping for 2 weeks on both male and female intoxicated rats, Figs. (6 and 8) showed that MDA still significantly increased ($P < 0.05$) in the liver and brain of the male intoxicated rats, while in the female intoxicated rats, significant increase ($P < 0.05$) in MDA levels were noticed in the kidney and ovary tissues (Figs. 7 and 9) as compared to their time matched control.

Concerning the effect of the ACR intoxication on the CAT activity in the different tissues of the intoxicated male and female (Figs. 10-13), the obtained results showed that ACR induced significant inhibition($P <0.05$) in the CAT activities in all studied tissues following 14 and 28 days of the exposure. However, this inhibition was also significant following 2 weeks of ACR stopping except in the testis of the treated male rats (Fig. 13) and kidney of the treated female rats (Fig. 11)

Discussion

The toxicity of acrylamide (ACR) on human and experimental animals was well documented in a series of reports since the Swedish Food Administration alarm in 2002 [39, 40]. Acrylamide is a small organic molecule with very high water solubility. These properties facilitate its rapid absorption and distribution through the body[41]. Alteration in the biochemical parameters isa sensitive index to changes to xenobiotics and can constitute an important diagnostic tool in the toxicological studies. Aminotransferases are the first enzymes to be used in diagnostic enzymology when liver damage has occurred [42].Because of their intracellular location in the cytosole, toxicity affecting the liver

with subsequent breakdown in the membrane architecture of the cells leads to their spillage into plasma and their concentration rises in the latter. In conjunction with the report of Yousef&El-Demedash [29],Shuming et al. [43] and Rawi et al. [44], data from the present investigation reflects that, ACR intake inhibited the activities of the aminotransferases (AST and ALT) in the liver tissues of the male and female rats after 14 and 28 days. Phosphatases are important and critical enzymes in biological processes, they are responsible for detoxification, metabolism and biosynthesis of energetic macromolecules for different essential functions. Any interference in these enzymes leads to biochemical impairment and lesions of the tissue and cellular function [45]. In the present study, the inhibition of ALP activities in the liver tissues of the male and femaleweaning rats followingacrylamide administration for 14 and 28 days, may be a consequence of the changes in the permeability of the plasma membrane in addition to changes in the balance between synthesis and degradation of enzyme protein thus lowering the enzyme activity [46].

Previously finding has shown that ACR has an affinity to bind with DNA and can cause chromosomal aberrations [47]. Thus any abnormality in DNA structure can affect transcription and ultimately protein synthesis, which can explain the inhibition of the liver enzyme activities following ACR intoxication. Moreover, as reported by Friedman [6], the ACR molecule has two reactive sites, the conjugated double bond and the amide group. Therefore, it can conjugate with the –SH group of a sulfur amino acids, the α –NH_2 group of a free amino acid, the ε – NH_2 group of lysine, the ring NH group of histidine and the N- terminal residue of a protein which can explain the unavailability of a few amino acids for proteinsynthesis, which might consequently be a reason for the depleted protein content and enzyme activities in the liver tissue.

Acrylamide is a well-known neurotoxic compound produces central and peripheral axonopathy [20, 48]. The deleterious effects of ACR or its metabolite glycidamide seemed to become from their high electrophilic property as a result of presence of alpha and beta unsaturated system on its structures which facilitate them to form adducts with sulphydryl groups on hemoglobin and other proteins [49, 50]. This may reduce the hemoglobin surface of carrying oxygen to the tissues causing cell degeneration. The present study indicated that treatment with ACR caused inhibition in the activity of the AChE in the brain tissues of intoxicated male and female rats. In agreement with our results, Yousef& El-Demerdask [29] found that AChE inhibition in brain and plasma following ACR intake in male rats. LoPchin and Canady [40]suggested that the ACR - induced synaptic dysfunction, which involved in the adduction of presynaptic protein thiol groups and subsequent reduction in neurotransmitter release. Moreover, Barber and LoPchin [51]reported that the neurological defects associated with ACR intoxication are mediated by impaired neurotransmission at central and peripheral synapses.

Free radicals and reactive oxygen species (ROS) in biology gains more attention, and there is increasing awareness of the ubiquitous role of oxidative stress in neuropathy [52, 53]. In order to elucidate the correlation between oxidative stress and ACR induced toxicity, the time - dependent changes of the oxidative molecules malondialdehycle(MDA),glutathione (GSH) levels and catalase activity were examined.

Oxidative stress is usually caused by the increase of intracellular peroxidant species such as hydrogen peroxide, hydroxyl radicals and superoxide anion radicals. Endogenous GSH can react directly with ROS, protects thiol groups in proteins from oxidation. ROS can attack the polyunsaturated fatty acids in the biomembrane to initiate free radical chain reaction, resulting in the

enhancement of lipid peroxidation. MDA usually has been used as biomarkers of lipid peroxidation for many years [54, 55].

Metabolism of ACR in the body may result in the generation of ROS, which play a role in the oxidative stress of ACR and cause oxidative DNA damage which play a role in its carcinogenicity [56]. Naruszewicz et al. [57] reported that chronic intake of acrylamide – containing potato chips increases the production of the reactive oxygen radicals by leukocytes and increases plasma C- reactive protein. Glutathione (GSH), a tripeptide present in the liver, kidney, brain and erythrocytes has a significant binding capacity with toxic substances resulting in the formation of usually non-reactive conjugates[58]. The present study confirmed the finding of Yousef and El-Demerdash [29], El-Sayed et al. [30] and Zhu et al. [27] who reported that, ACR exposure markedly decreased GSH contents in following ACR intoxication. Previous studies showed that conjugation with GSH is a mechanism for the detoxification of ACR [59]. ACR-GSHconjugation was the major metabolic rout in rats accounting for 65 % [60]. Depletion of GSH is associated with an increase in ACR genotoxicity but seems also to lead to a substantial enhancement of cytotoxicity [61].

Lipid peroxidation is known to decompose and produce a variety of substances, the most important of which is MDA [62]. In the current study, the induction in the levels of MDA in the different studied tissues in the ACR intoxicated weaning male and female rats is in agreement with the finding ofYousef and El-Demerdash, [29], El-Sayed et al. [30] and Zhu et al. [27]. Their data strongly indicated that the elevation of MDA and the depletion of the GSH levels were involved in the development of ACR-induced toxicity. The present study also showed that greatest induction in the MDA level was recorded in the reproductive tissues. In agreement with the our finding, El-Sayed et al. [30]

reported that, the highest increase in the MDA level was detected in the testis tissue of ACR intoxicated male rats.

Catalase (CAT) is a key component of the antioxidant defense system. Inhibition of such system results in enhanced sensitivity to free radical-induced cellular damage [63]. Viewed in conjunction with the report of Catalgolet al. [64], the inhibition of CAT activity following ACR intoxication in the present study may be due to the enhancement of the peroxidation end product MDA, which is known to inhibit protein synthesis and the activities of certain enzymes. Escobar et al. [65]indicated that enhanced, free radical concentrations resulting from oxidative stress conditions can cause loss of enzymatic activities.

In conclusion, on the basis of obtaining results ACR toxicity in the weaning rats may be mediated in one hand by disturbances in the enzyme activities as indicated by the inhibition in their activities and on the other hand by oxidative stress as indicated by a decrease in GSH and induction in the MDA levels as well as inhibition of the CAT activity in the different studied tissues. The results also indicated that the withdrawal of ACR requires longer time than 2 weeks.The present study recommends restriction of acrylamide exposure either occupationally or in food containing product in addition, especially for children, raising awareness of people about its hazards.

Acknowledgement:

A special acknowledgement is owed to prof. Dr. Sayed El Rawi, professors of physiology, Zoology Dep., Faculty of Science, Cairo Univ., for his tremendous help and advices while doing this work.

Conflict of Interests:

There is no any financial relation with the commercial identities mentioned in the manuscript.

References

1. Grivas S, Jagerstad M, Lingnert H, Stog K, Tornqvist M , Aman P. (2002). Acrylamide in food: mechanisms of formation and influencing factors during heating of foods. Food &Nutrition Research. 46(4):159-172.
2. SNFA (2002). Swedish National Food Administration. Acrylamide in food. Swedish National Food Administration, Uppsala.
3. Mottram, D S, Wedzicha, B L Dodson, A T (2002). Acrylamide is formed in the Maillard reaction. Nature, 419: 448-449.
4. Dybing E, Sanner T. (2003).Risk assessment of acrylamide in foods. Toxicol.Sci. 75(1):7-15.
5. Chang Q, Hao X, Duan L. (2008). Synthesis of crosslinked starch-graft- Polyacrylamide –co – sodium xanthate and its performances in wastewater treatment.J Hazard Mater.159(2-3): 548-453.
6. Friedman M. (2003). Chemistry, biochemistry, and safety of acrylamide. A review.JAgric Food Chem. 51(16):4504-4526.
7. Hogervorst J, Schouten L, van den Brandt P. (2009). Reaction on Gargas et al.: Acrylamide: consideration of species differences and nonlinear processes in estimating risk and safety for human ingestion.FoodChemToxicol. 47(11):2871-2872.
8. Zhang X. (2009). Simultaneous exposure to dietary acrylamide and corn oil developed carcinogenesis through cell proliferation and inhibition of apoptosis by regulating p53-mediated mitochondria-dependent signaling pathway.ToxicolInd Health, 25(2):101-109.
9. Zhang X, Cao J, Jiang L, Geng C, Zhong L. (2009). Protective effect of hydroxytyrosol against acrylamide-induced

cytotoxicity and DNA damage in HepG2 cells.Mutat Res. 664(1-2):64-68.

10. Beland FA, Mellick PW, Olson GR, Mendoza MC, Marques MM, Doerge DR. (2013). Carcinogenicity of acrylamide in B6C3F(1) mice and F344/N rats from a 2-year drinking water exposure. Food ChemToxicol. 51:149-159.
11. Lucentini L, Ferretti E, Veschetti E, Achene L, Turrio-Baldassarri L, Ottaviani M, Bogialli S. (2009). Determination of low-level acrylamide in drinking water by liquid chromatography/tandem mass spectrometry. J AOAC Int. 92(1):263-270.
12. Tardiff RG, Gargas ML, Kirman CR, Carson ML, Sweeney LM. (2010). Estimation of safe dietary intake levels of acrylamide for humans. Food ChemToxicol. 48(2):658-657.
13. Tareke E, Rydberg P, Karlsson P, Eriksson S, Törnqvist M. (2002). Analysis of acrylamide, a carcinogen formed in heated foodstuffs.JAgric Food Chem. 50(17):4998-5006.
14. Konings EJ, Baars AJ, van Klaveren JD, Spanjer MC, Rensen PM, Hiemstra M, van Kooij JA, Peters PW. (2003). Acrylamide exposure from foods of the Dutch population and an assessment of the consequent risks.FoodChemToxicol. 41(11):1569-1579.
15. Tyl RW, Friedman MA. (2003). Effects of acrylamide on rodent reproductive performance.ReprodToxicol. 17(1):1-13.
16. Martyniuk CJ, Feswick A, Fang B, Koomen JM, Barber DS, Gavin T, Lopachin RM. (2013). Protein targets of acrylamide adduct formation in cultured rat dopaminergic cells. ToxicolLett.pii: S0378-4274(13)00145-8.
17. Pelucchi C, Franceschi S, Levi F, Trichopoulos D, Bosetti C, Begri E, LaPernice R, Hauder J, Koehler P, Vitaglione P, Fogliano V, Somoza V. (2009). Effect of sulforaphane on glutathione-adduct formation and on lutathione_S_transferase-

dependent detoxification of acrylamide in Caco-2 cells.MolNutr Food Res. 53(12):1540-1550.

18. Rice M J. (2005). "The carcinogenicity of acrylamide", Mutat. Res., 580, 3-20.
19. DiNovi M, Howard D. (2004). The updated exposure assessment for acrylamide. In: Acrylamide in Food: Update—Scientific Issues, Uncertainties, and Research Strategies 2004; FDA/CFSAN.
20. LoPachin RM, Barber DS, Gavin T. (2008). Molecular mechanisms of the conjugated alpha,beta-unsaturated carbonyl derivatives: relevance to neurotoxicity and neurodegenerative diseases.Toxicol Sci.104(2):235-249.
21. Shinomol GK, Raghunath N, Bharath MM, Muralidhara. (2013). Prophylaxis with *Bacopamonnieri* Attenuates Acrylamide Induced Neurotoxicity and Oxidative Damage via Elevated Antioxidant Function. Cent NervSyst Agents Med Chem. 13(1):3-12.
22. Bachmann M, Myers JE, Bezuidenhout BN. (1992). Acrylamide monomer and peripheral neuropathy in chemical workers.Am J Ind Med. 21(2):217-222.
23. Gold B G, Voda J, Yu X, Gordon H. (2004). "The immunosuppressant FK 506 elicits a neuronal heat shock response and protects against acrylamide neuropathy", Exp. Neurol.,187: 160-170.
24. Sadek I A. (1989). Short-term studies of the effect of acrylamide on the testes of the Egyptian toad.FoliaMorphol (Praha). 37(4):427-430.
25. Yang HJ, Lee SH, Jin Y, Choi JH, Han CH, Lee MH. (2005). Genotoxicityand toxicological effects of acrylamide on reproductive system in male rats.J Vet Sci. 6(2):103-109.
26. Song H X, Wang R, Geng Z M, Cao S X and Liu T Z. (2008). "Subchronic exposure top acrylamide effects

reproduction and testis endocrine functions if rats." Zhonghua Nan. Ke. Xue., 14 (5): 406-910.

27. Zhu YJ, Zeng T, Zhu YB, Yu SF, Wang QS, Zhang LP, Guo X, Xie KQ. (2008). Effects of acrylamide on the nervous tissue antioxidant system and sciatic nerve electrophysiology in the rat.Neurochem Res. 33(11):2310-2317.
28. Blasiak J, Gloc E, Wozniak K, Czechowska A. (2004). Genotoxicity of Acrylamide in human lymphocytes. ChemBiol Interact. 149(2-3):137-149.
29. Yousef MI, El-Demerdash FM. (2006). Acrylamide-induced oxidative stress and biochemical perturbations in rats.Toxicology. 219(1-3):133-41.
30. El-Sayed H H, Abd El- Halim S S, Morsy G M and El-Adawi A E. (2007). Alteration of Oxidative Status in Rats Following Administration of Acrylamide.The Egyptian Journal of Hospital Medicine. 28: 397 – 403
31. Ma Y, Shi J, Zheng M, Liu J, Tian S, He X, Zhang D, Li G, Zhu J. (2011).Toxicological effects of acrylamide on the reproductive system of weaning male rats.ToxicolInd Health. 27(7):617-27.
32. Retiman S, Frankel S A (1975). Colorimetric method for determination of serum glutamic oxalo-acetic and glutamic pyruvate transaminases. Am. J. Clin. Pathol., 28: 56-63.
33. Belfield A, Goldberg D M.(1971). Colorimetric determination of alkaline phosphatase activity. Enzyme; 12: 561-568.
34. Ellman G L, Courtney K D, Andres V Jr, Feather-Stone R M (1961). A new and rapid colorimetric determination of acetylcholinesteraseactivity.BiochemPharmacol, 7:88-95.
35. Lowry O H, Rosebrough N J, Farr A L, Randall R J. (1951). Protein measurement with the folin phenol reagent. J. Biol. Chem., 193: 265-275.

36. Ohkawa H, Ohishi N, Yagi K. (1979). Assay for lipid peroxides in animal tissues by thiobarbituric acid reaction. Anal Biochem, 95: 351-358.
37. Aykac M, Uysal M, Yalcin AS, Kocak - Toker N, Sivas N A, Oz H. (1985). The effect of chronic ethanol ingestion on hepatic lipid peroxide, glutathione peroxidase and glutathione transferase in rats. Toxicol., 36: 71-76.
38. Nishikimi M, Appaji N, Yagi K (1972). The occurrence of superoxide anion in the reaction of reduced phenazinemethosulfate and molecular oxygen. Biochem. Bioph. Res. Common 46: 849-854.
39. Van Landingham CB, Lawrence GA, Shipp AM. (2004). Estimates of lifetime-absorbed daily doses from the use of personal-care products containing polyacrylamide: a Monte Carlo analysis.Risk Anal.24(3):603-619.
40. LoPachin RM, Canady RA. (2004). Acrylamide toxicities and food safety: Session IV summary and research needs.Neurotoxicology. 25(4):507-509.
41. Mannaa F, Abdel-Wahhab MA, Ahmed HH, Park MH. (2006). Protective role of Panax ginseng extract standardized with ginsenoside Rg3 against acrylamide-induced neurotoxicity in rats. J ApplToxicol. 26(3):198-206.
42. Whitby H, Gescher A, Levy L. (1984). An investigation of the mechanism of hepatotoxicity of the antitumour agent N-methylformamide in mice.BiochemPharmacol. 33(2):295-302
43. Shuming C, Jilin F, Xichun Z. (2009). The moderating role of dark soy sauce to acrylamide-induced oxidative stress and neurophysiological perturbations in rats.ToxicolMech Methods. 19(6-7):434-440.
44. Rawi S M, Marie M S, Fahmy S R and El-Abied, S A. (2012). Hazardous effects of acrylamide on immature male and female

rats. African Journal of Pharmacy and Pharmacology, 6(18), pp. 1367-1386.
45. Khan IA, Reddy BV, Mahboob M, Rahman MF, Jamil K. (2001). Effects of phosphorothionate on the reproductive system of male rats.J Environ Sci Health B. 36(4):445-56
46. Hardonk MJ, Koudstaal J. (1976). Enzyme histochemistry as a link between biochemistry and morphology.ProgHistochemCytochem. 8(2):1-68.
47. Dearfield KL, Douglas GR, Ehling UH, Moore MM, Sega GA, Brusick DJ. (1995). Acrylamide: a review of its genotoxicity and an assessment of heritable genetic risk.Mutat Res. 330(1-2):71-99.
48. Guo C, Li B, Xiao J. (2010). General survey of mechanisms of acrylamide neurotoxicity. Wei Sheng Yan Jiu. 39(3):282-285.
49. Vikström AC, Wilson KM, Paulsson B, Athanassiadis I, Grönberg H, AdamiHO, Adolfsson J, Mucci LA, Bälter K, Törnqvist M. (2010). Alcohol influence on acrylamide to glycidamide metabolism assessed with hemoglobin-adducts and questionnaire data.FoodChemToxicol. 48(3):820-824.
50. Sweeney LM, Kirman CR, Gargas ML, Carson ML, Tardiff RG.(2010). Development of a physiologically-based toxicokinetic model of acrylamide and glycidamide in rats and humans.FoodChemToxicol. 48(2):668-685.
51. Barber DS, LoPachin RM. (2004). Proteomic analysis of acrylamide-protein adduct formation in rat brain synaptosomes.ToxicolApplPharmacol. 201(2):120-136.
52. Ozkul A, Ayhan M, Yenisey C, Akyol A, Guney E, Ergin FA. (2010). The role of oxidative stress and endothelial injury in diabetic neuropathy and neuropathic pain.NeuroEndocrinolLett. 31(2):261-264.
53. Park HR, Kim MS, Kim SJ, Park M, Kong KH, Kim HS, Kwack SJ, Kang TS, Kim SH, Kim HS, Lee J. (2010).

Acrylamide induces cell death in neural progenitor cells and impairs hippocampal neurogenesis.Toxicol Lett. 193(1):86-93.

54. Lykkesfeldt J, Trueba GP, Poulsen HE, Christen S. (2007). Vitamin C deficiency in weanling guinea pigs: differential expression of oxidative stress and DNA repair in liver and brain.Br J Nutr. 98(6):1116-1119.
55. Zelen I, Djurdjevic P, Popovic S, Stojanovic M, Jakovljevic V, Radivojevic S, Baskic D, Arsenijevic N. (2010). Antioxidant enzymes activities and plasma levels of oxidative stress markers in B chronic lymphocytic leukemia patients.J BUON. 15(2):330-336.
56. Hickling KC, Hitchcock JM, Oreffo V, Mally A, Hammond TG, Evans J G, Chipman JK. (2010). Evidence of oxidative stress and associated DNA damage, increased proliferative drive, and altered gene expression in rat liver produced by the cholangiocarcinogenicagentfuran.ToxicolPathol. 38(2):230-243.
57. Naruszewicz M, Zapolska-Downar D, Kośmider A, Nowicka G, Kozłowska-Wojciechowska M, Vikström AS, Törnqvist M. (2009). Chronic intake of potato chips in humans increases the production of reactive oxygen radicals by leukocytes and increases plasma C-reactive protein: a pilot study.Am J ClinNutr. 89(3):773-777.
58. Sharma M, Vijayaraghavan R, Ganesan K. (2008). Comparison of toxicity of selected mustard agents by percutaneous and subcutaneous routes.Indian J Exp Biol. 46(12):822-830.
59. Oliveira NG, Pingarilho M, Martins C, Fernandes AS, Vaz S, Martins V, Rueff J, Gaspar JF. (2009). Cytotoxicity and chromosomal aberrations induced by acrylamide in V79 cells: role of glutathione modulators.Mutat Res. 676(1-2):87-92.

60. Sumner SC, Williams CC, Snyder RW, Krol WL, Asgharian B, Fennell T R. (2003). Acrylamide: a comparison of metabolism and hemoglobin adducts in rodents following dermal, intraperitoneal, oral, or inhalation exposure.Toxicol Sci. 75(2):260-270.
61. Puppel N, Tjaden Z, Fueller F, Marko D. (2005). DNA strand breaking capacity of acrylamide and glycidamide in mammalian cells.Mutat Res. 580(1-2):71-80.
62. Leibovitz BE, Siegel BV. (1980). Aspects of free radical reactions in biological systems: aging.JGerontol. 35(1):45-56.
63. Gupta M, Mazumder U, Siva Kumar T, Gomathi P, Sambath Kumar R. (2004). Antioxidant and hepatoprotective effects of of*Bauhiniaracemosa* against paracetamol and carbon tetrachloride induced liver damage in rats. Iran J Pharm Therap; 3: 12-20.
64. Catalgol B, Ozhan G, Alpertunga B. (2009). Acrylamide-induced oxidative stress in human erythrocytes. Hum ExpToxicol. 28(10):611-617.
65. Escobar JA, Rubio M A, Lissi E A. (1996). SOD and catalase inactivation by singlet oxygen and peroxyl radicals. FreeRadicBiol Med; 20: 285- 290.

Table (1): Effect of acrylamide administration (15 mg/kg body weight) on the activities of AST, ALT and ALP in the liver tissues of weaning male and female treated rats.

Enzymes	Time periods	Male		Female	
		Control	ACR	Control	ACR
ALT (U/g. tissue)	14 days	1274.6 ± 56.9	1016 ± 93.3*	1114.8 ±60.3	949.66±65.9*
	28 days	1155.5±115.6	849.3 ± 70.3*	1128.1 ±52.2	1011.1 ± 50.1
	withdrawal	1083.6 ± 65.8	1049± 93.5	1052.1 ±66.9	1110.3 ± 51.5
AST (U/g. tissue)	14 days	866.6 ± 32.6	615.0 ± 93.5*	864.6 ± 70.9	453.0 ± 85.0*
	28 days	877.5 ± 67.5	513.5 ± 17.1*	783.0 ± 25.3	660.8 ± 82.5
	withdrawal	807.0 ± 70.5	549.0 ± 72.2*	737.5 ± 41.7	682.5 ± 96.2
ALP (U/g.tissue)	14 days	1419.0 ± 90.3	868.0 ± 123.7*	754.7 ±166.3	395.3 ± 62.1*
	28 days	1248.0 ± 111.1	632.0 ± 104.7*	833.2 ± 53.2	467.3 ± 79.7*
	withdrawal	**1307.0 ± 109.8**	**901.0 ± 90.9***	**791.5 ±105.6**	**539.5 ± 65.3***

All data are mean of six rats ± SEM. Asterisk (*) indicates significant ($P < 0.05$) of acrylamide treatment as compared with the corresponding control.

Table (2): Effect of acrylamide administration (15 mg/kg body weight) on the activity of acetylcholienesterase (AchE) (µ mol SH / min./mg.protein) in the brain tissues of weaning male and female treated rats.

Time periods	Male		Female	
	Control	ACR	Control	ACR
14 days	1.25 ± 0.13	0.92 ± 0.10*	1.05 ± 0.05	0.89 ± 0.09
28 days	1.25 ± 0.14	0.83 ± 0.10*	1.01 ± 0.09	0.85 ± 0.13
withdrawal	1.32 ± 0.05	1.02 ± 0.05*	1.03 ± 0.09	0.93 ± 0.09

All data are mean of six rats ± SEM. Asterisk (*) indicates

significant ($P < 0.05$) of acrylamide treatment as compared with the corresponding control.

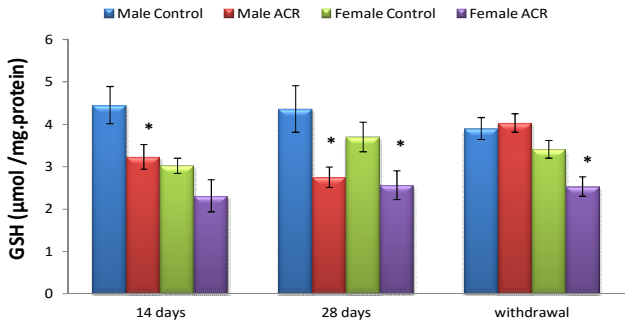


Fig. (2): Effect of acrylamide administration (15 mg/kg body weight) on the glutathione content in the liver tissues of male and female treated rats. Each bar represents the mean ± S.E.M. of 6 rats. *P < 0.05.

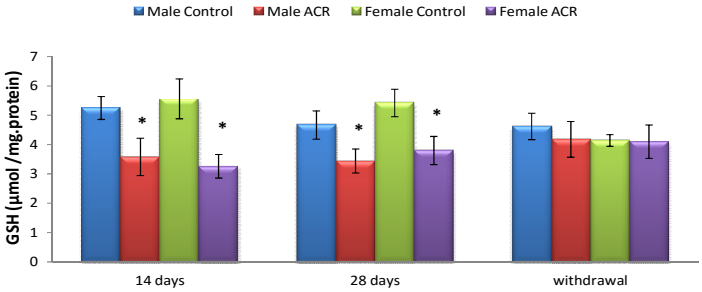


Fig. (3): Effect of acrylamide administration (15 mg/kg body weight) on the glutathione content in the kidney tissues of male and female treated rats. Each bar represents the mean ± S.E.M. of 6 rats. *P < 0.05.

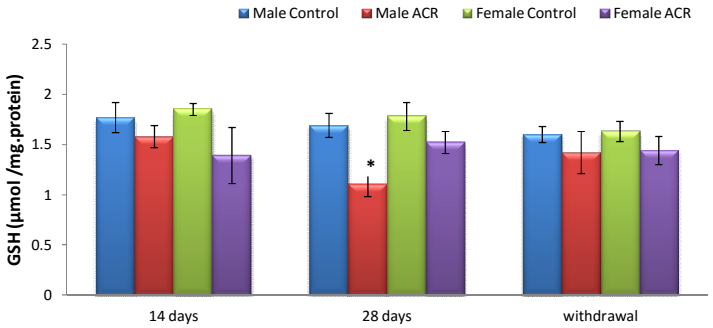


Fig. (4): Effect of acrylamide administration (15 mg/kg body weight) on the glutathione content in the brain tissues of male and female treated rats. Each bar represents the mean ± S.E.M. of 6 rats. *P < 0.05.

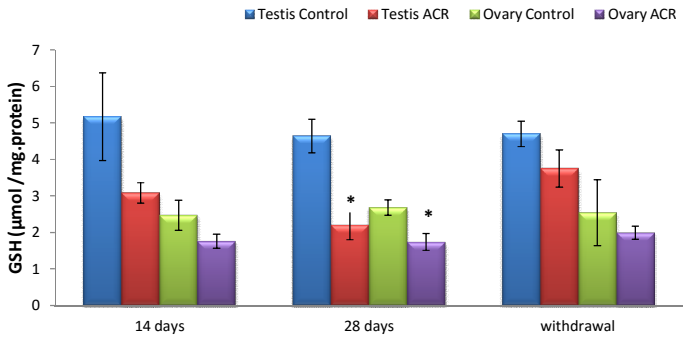


Fig. (5): Effect of acrylamide administration (15 mg/kg body weight) on the glutathione content in the testis and ovary tissues of the treated rats. Each bar represents the mean ± S.E.M. of 6 rats. *P < 0.05.

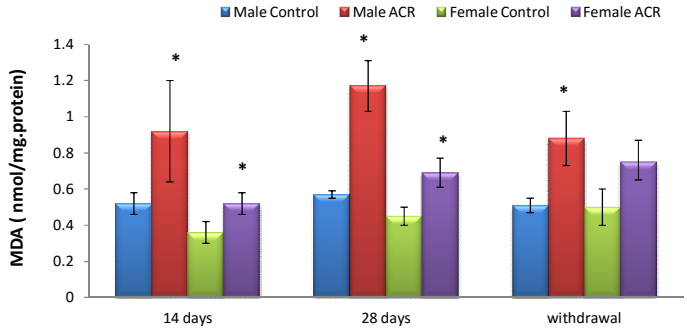


Fig. (6): Effect of acrylamide administration (15 mg/kg body weight) on the MDA content in the liver tissues of male and female treated rats. Each bar represents the mean ± S.E.M. of 6 rats. *P < 0.05.

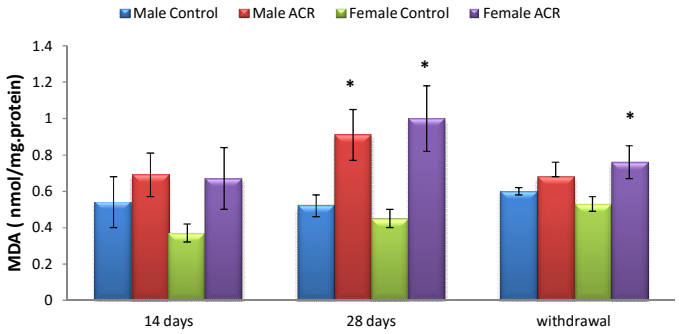


Fig. (7): Effect of acrylamide administration (15 mg/kg body weight) on the MDA content in the kidney tissues of male and female treated rats. Each bar represents the mean ± S.E.M. of 6 rats. *P < 0.05.

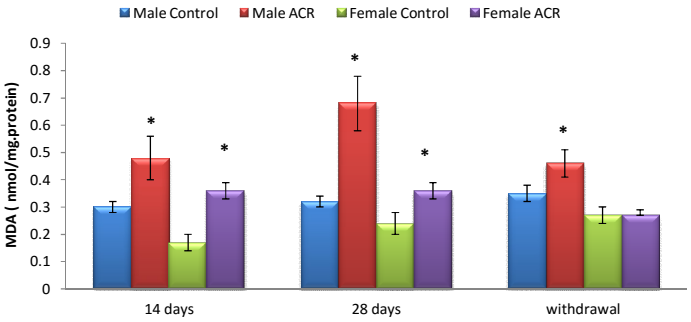


Fig. (8): Effect of acrylamide administration (15 mg/kg body weight) on the MDA content in the brain tissues of male and female treated rats. Each bar represents the mean ± S.E.M. of 6 rats. *P < 0.05.

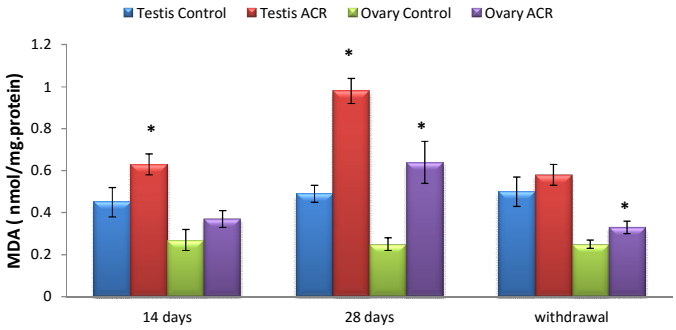


Fig. (9): Effect of acrylamide administration (15 mg/kg body weight) on the MDA content in the testis and ovary tissues of the treated rats. Each bar represents the mean ± S.E.M. of 6 rats. *P < 0.05.

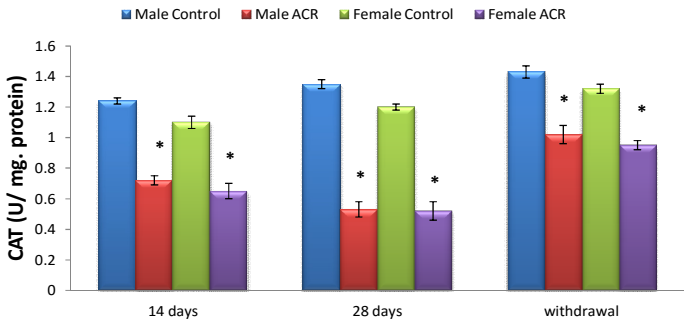


Fig. (10): Effect of acrylamide administration (15 mg/kg body weight) on the CAT activity in the liver tissues of male and female treated rats. Each bar represents the mean ± S.E.M. of 6 rats. *P < 0.05.

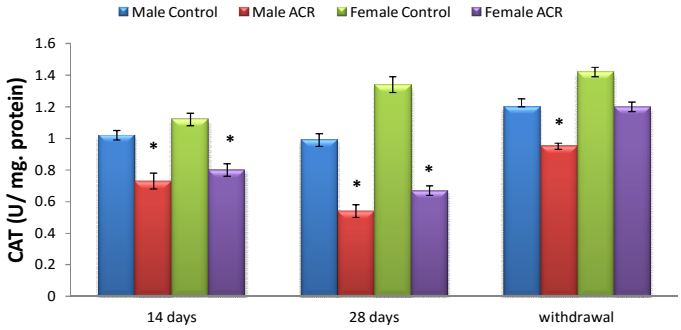


Fig. (11): Effect of acrylamide administration (15 mg/kg body weight) on the CAT activity in the kidney tissues of male and female treated rats. Each bar represents the mean ± S.E.M. of 6 rats. *P < 0.05.

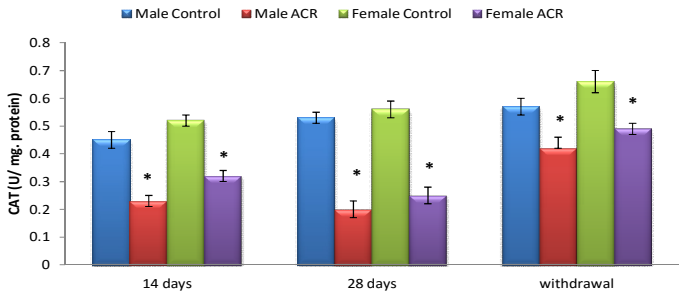


Fig. (12): Effect of acrylamide administration (15 mg/kg body weight) on the CAT activity in the brain tissues of male and female treated rats. Each bar represents the mean ± S.E.M. of 6 rats. *P < 0.05.

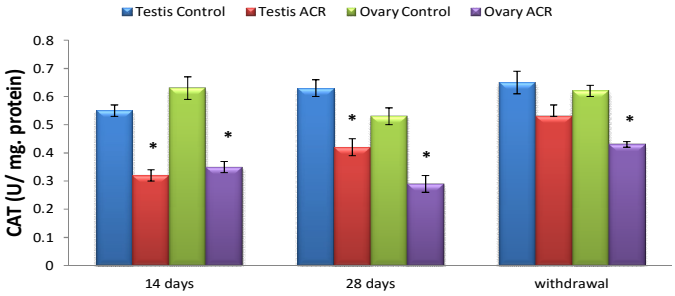


Fig. (13): Effect of acrylamide administration (15 mg/kg body weight) on the CAT activity in the testis and ovary tissues of the treated rats. Each bar represents the mean ± S.E.M. of 6 rats. *P < 0.05.

لمياء غنام
كلية التربية / جامعة المرقب

Introduction

Ce travail traite l'étude de la construction identitaire de Ségolène Royal, candidate à l'élection présidentielle de 2007. Lors de cette élection, deux débats télévisés ont été organisés entre les trois principaux candidats, Ségolène Royal, François Bayrou et Nicolas Sarkozy. Seule Ségolène Royal a pris part aux deux débats tandis que chacun de ses deux interlocuteurs n'a participé qu'à un d'entre eux. De cette configuration est née l'idée de comparer les marques discursives ayant trait à la construction identitaire de cette candidate dans deux situations d'énonciation distinctes.

Ces marques, qui nous permettent d'atteindre l'identité construite, présente une cohérence faisant intervenir au sein de choix paradigmatiques la construction discursive et le niveau sémantique. Notre objectif ici sera donc mettre en évidence cette cohérence en nous appuyant sur des cadres théoriques propres à chaque niveau.

En premier lieu, nous allons présenter notre corpus et les contraintes imposées par son genre. Ensuite, nous procéderons à l'analyse des processus de dénomination en jeu. Et enfin, nous donnerons nos conclusions quant à l'analyse discursive de ses marques.

1. Choix du corpus et des implications

2.1 Le corpus

Le corpus est tiré de deux débats politiques télévisés diffusés lors de la campagne présidentielle de 2007. Le premier débat, qui oppose Ségolène Royal et François Bayrou, a eu lieu le samedi 28

avril[1]. Le second débat entre Ségolène Royal et Nicolas Sarkozy a eu lieu le mercredi 2 mai à 21[2].

Notre corpus appartient au genre du débat politique médiatique. Ceci implique l'existence de deux contrats de communication distincts associés au débat politique d'un part et au média télévisuel d'autre part. Charaudeau (1994 : 35) postule que tout acte de communication sociale suppose un contrat. Le terme *contrat*, emprunté au domaine juridique, implique deux dimensions. La première souligne que l'acte de communication est un acte d'échange (interaction), où deux partenaires prennent partie. Et la seconde implique qu'afin que cet acte de communication soit valide, il faut que les deux partenaires souscrivent à certaines conditions discursives qui leur permettront de se reconnaître comme les vrais partenaires de l'échange en question, tout en le reconnaissant comme un acte fondé. Autrement dit, tout contrat de communication est déterminé par les réponses à ces quatre questions majeures :

1. Quelle est l'identité des partenaires de cet acte ?
2. Quelle est la finalité de l'acte ?
3. Quel en est le propos ?
4. Quel support est utilisé ?

En nous appuyant sur ce cadre théorique, le but de notre analyse est d'apporter des réponses quant à la problématique soulevée par la question 1 sur l'identité des locuteurs à travers l'exploitation de certains aspects de la dénomination. Dans un

(1) Soit six jours après le premier tour qui désigne Nicolas Sarkozy et Ségolène Royal comme les deux ultimes candidats à la course de l'Elysée. Après un refus de Canal+ et de d'i-Télévision, il a été diffusé sur BFM TV et RMC.

(2) Il a été diffusé sur TF1 et France2 et a été animé par Arlette Chabot et Patrick Poivre d'Arvore.

premier temps, nous définirons les deux contrats de communication intrinsèques au genre du débat politique médiatique auquel appartient le corpus : le contrat de communication politique et le contrat de communication médiatique.

La finalité de l'acte de communication politique dans les deux situations d'énonciation est l'élection présidentielle. Dans le débat opposant François Bayrou et Ségolène Royal, les deux locuteurs cherchent à trouver des convergences dans leurs opinions. Dans le second débat, Ségolène Royal et Nicolas Sarkozy cherchent à s'attirer la faveur des auditeurs pour récolter le plus de voix possible, nous pouvons parler alors de « propagande externe » destinée à convaincre les citoyens que chacun est meilleur que l'autre (Charaudeau 2005 : 51). L'objectif visé est alors de trouver les divergences dans leurs opinions. Le propos, appelé *sujet* ou *thème*, est le contenu véhiculé par un discours. Le propos politique présente un idéal social partagé entre le politique qui le propose et le citoyen qui le revendique. Le discours politique est caractérisé par plusieurs types de supports comme le débat, le « discours », l'interview.

Quant à la finalité de l'acte de communication médiatique, elle est conditionnée par les exigences civiques d'information des citoyens, et commerciales (audience, publicité, etc.). Le propos du discours médiatique est la réalité sociale partagée par le journaliste et l'auditoire. Le support médiatique comprend les émissions ou articles, les spots publicitaires, les journaux d'actualité.

1.2. Les participants au débat

Les participants au débat relèvent de trois ordres : les débattants, l'auditoire et le médiateur-intermédiaire.

- les débattants : Le débat, l'argumentation ne peut se faire qu'à partir des objections de l'autre. Il y a échange de points de vue et co-construction des significations. Les modalités de

l'argumentation dépendent du public absent et de l'interlocuteur actif dans l'échange.

- L'auditoire : Le débat a une double adresse : le ou les autres débattants, qui, à travers l'adresse à l'autre, cherchent à toucher le public, un auditoire passif. L'interlocuteur fait figure d'intermédiaire : c'est l'auditoire actif. Dans le cas du débat médiatique, le débattant doit également prendre en compte les journalistes médiateurs qui n'hésitent pas à rebondir sur ces propos (troisième auditoire). L'auditoire collectif est hétérogène et le discours s'adresse aussi au débattant.
- Le médiateur-intermédiaire : Il participe à un système de « communication réciproque » dans lequel il prend le rôle d'animateur et qu'il partage avec les participants au débat, et à un système de « commincation unilatérale » dans lequel il est journaliste pour un auditoire collectif.

Le débat médiatique présente une activité de communication complexe. En effet, l'espace public se structure selon quatre secteurs : le juridique, l'économique, le médiatique et le politique. Ces quatre secteurs ayant des finalités propres, ils interagissent dans des relations de dépendance les uns par rapport aux autres au sein des discours (Maingueneau 2005 : 21). Les deux derniers secteurs qui déterminent l'objet de notre étude sont étroitement liés de par de leurs exigences. Le secteur médiatique dépend du secteur politique dans sa recherche de l'information et le secteur politique dépend du secteur médiatique pour avoir un accès direct au public et pour toucher le plus grand nombre.

Après avoir situé notre objet d'étude dans le cadre de l'analyse de discours, nous allons présenter l'analyse de certains aspects de la dénomination : l'exploitation de l'isotopie « candidat » par les débattants et la mise en scène du nom propre et des marques d'adresse qui s'y attachent.

3. Analyse du corpus

3.1. Les marques discursives de la dénomination

La dénomination fait appel à un énoncé sous-jacent qui apporterait une définition stable est durable de la chose que l'on dénomme. Sous cet angle d'étude, les définitions liées aux différentes dénominations utilisées seront étudiées afin d'observer les fondements de la construction identitaire du locuteur. La dénomination a donc lieu en langage et s'oppose au processus de nomination, « acte d'un sujet qui toute à la fois nomme et catégorise dans l'actualisation discursive » (Détrie, Siblot, Verine 2001 :76). La nomination associe ponctuellement une chose et la manière dont on la nomme tandis que la dénomination propose un nom pour un élément précis malgré le changement de contexte et de co-texte.

Nous nous situons ici dans une perspective discursive, c'est-à-dire que les procédés de nomination employés par les débattants résultent de choix pour communiquer une certaine représentation ou construction du monde.

3.2. Catégorisation de l'autre à travers l'isotopie « candidat »

Selon Pottier (1985 : 326), une isotopie est une « continuité sémantique à travers une séquence (redondance reflétant une cohérence) ». Dans *Termes et concepts pour l'analyse de discours* (Détrie, Siblot, Verine 2001 : 166), l'isotopie est définie plus précisément comme une « récurrence d'un même sème, dit isotopant, actualisé dans différents sémèmes au sein d'un syntagme, d'une phrase ou d'un texte, et qui construit par ces suites d'éléments linguistiques l'homogénéité du discours ». Le « paradigme désignationnel » (Mortueux 1997 : 100) désigne « les syntagmes coréférents à un syntagme ». En effet, d'un syntagme à l'autre, certains sèmes sont activés au détriment d'autres.

Pour établir le paradigme désignationnel, le lexème « candidat » comme désignation neutre a été notre référence. Au moyen d'un dictionnaire des synonymes et du TLFI (Trésor de la Langue Française Informatisé), nous avons établi l'isotopie de « candidat »[(3)]. La recherche de ces syntagmes a été effectué dans les corpus et nous avons trouvé les cinq lexèmes suivants : « candidat, concurrent, adversaire, contradicteur et ennemi ».

Afin de cerner les représentations des débattants lorsqu'ils emploient tel ou tel lexème pour désigner un candidat à la course à l'Elysée, nous convoquons la notion de sème que définit Rastier dans Sémantique interprétative (1987 : 33) :

Le sème est le trait distinctif sémantique d'un sémème, relativement à un petit ensemble de termes réellement disponibles et vraisemblablement utilisables chez le locuteur dans une circonstance donnée de communication.

Les sèmes (« Altérité », « objectif », « conflit » et « centré sur la langue ») ont été trouvés par une réflexion intuitive. Ils sont distinctifs, non gradués et se définissent dans le cadre du discours politique médiatisé.

	Concurrent	**Candidat**	**Adversaire**	**Contradicteur**	**Ennemi**
Altérité	+	-	+	+	+
Objectif	+	+	+	-	+
Conflit	-	-	+	+	+
Centré sur la langue	-	-	-	+	-

Tableau1. Sèmes distincts du paradigme désignationnel de l'isotopie « candidat ».

(3) « candidat, compétiteur, concurrent, postulant, prétendant, adversaire, rival, opposant, contradicteur, challenger, détracteur et ennemi »

Le sème « Altérité » spécifie une relation à l'autre. Dans « candidat», la notion d'altérité n'est pas obligatoire et si elle peut être entrevue, elle n'est pas première. C'est la notion d'objectif à atteindre qui prime dans « candidat ». Le sème « Objectif » place la nomination dans la perspective d'un objectif à atteindre. Dans « contradicteur », ce sème n'est pas inhérent. On peut contredire pour le plaisir, sans chercher à atteindre un but. Le sème « conflit » indique la nécessité de passer par l'autre avec une volonté de le vaincre. Enfin, le sème « centré sur la langue » indique que le conflit se fait uniquement au moyen de la langue.

	Candidat	Concurrent	Contradicteur	Adversaire	Ennemi	Total
Locuteur1	7				2	9
Locuteur2						0
Locuteur3	2					2
Locuteur4	6	2	1	2		11
Total	15	2	1	2	2	22

Tableau2. Répartition des occurrences du paradigme désignationnel.

« Candidat » est l'occurrence la plus employée (15) et elle est utilisée par tous les locuteurs excepté Ségolène Royal dans le premier débat. François Bayrou est le seul à employer « ennemi » dans un contexte néanmoins particulier :

(1) « On devra faire bouger autres choses encore pour que la France devienne un pays dans lequel il soit normal d'être engagé sans être en guerre civile Nicolas Sarkozy n'est pas mon ennemi Ségolène Royal n'est pas mon ennemi »

François Bayrou met ici Nicolas Sarkozy et Ségolène Royal sur le même plan par le biais de constructions syntaxiques symétriques. Il faut noter qu'il ne se positionne pas vis-à-vis des candidats mais il les positionne par rapport à lui-même. Il est en quelque sorte le repère, ils sont les repérés. « Ennemi » est le paradigme qui porte en lui l'intensité la plus forte de par le fait qu'il renvoie au champ lexical *guerrier* notamment. L'usage de la

négation introduit en trame de fond les assertions « Nicolas Sarkozy est l'ennemi de François Bayrou » et « Ségolène Royal est l'ennemi de François Bayrou » qui sont construites par François Bayrou et données comme relevant de l'opinion commune. En inversant la valeur de vérité au moyen de la négation, il tend à pactiser avec les deux.

Dans le débat face à François Bayrou, Ségolène Royal n'emploie aucune désignation contrairement au débat face à Nicolas Sarkozy (2 occurrences) et contrairement aux deux autres locuteurs (20 en tout). Son interlocuteur, François Bayrou, assume le contexte de l'élection présidentielle dans lequel se déroule le débat puisqu'il emploie « candidat » à six reprises et toujours dans une construction dans laquelle le lexème est qualifié.

(2) Des **candidats** les uns sélectionnés pour le deuxième tour, les autres qui ont participé au premier tour et qui ont recueilli un très grand nombre de suffrages.
(3) **Candidate** à l'élection présidentielle du deuxième tour ou candidats au premier tour.
(4) Les trois **candidats** principaux
(5) Aucun **candidat** à l'élection présidentielle
(6) **Candidat** au deuxième tour.
(7) Deux **candidats** du deuxième tour.

François Bayrou propose donc à Ségolène Royal un paradigme varié qu'elle ne reprend pas du tout à son compte. Ces occurrences, à grande valeur générique, semblent permettre à François Bayrou de ne pas s'exclure de la scène. Face à Nicolas Sarkozy, Ségolène Royal emploie par deux fois « candidat » qui est le lexème le plus neutre du paradigme désignationnel. Par rapport à son interlocuteur, la fréquence d'emploi des désignations est faible et leur variété est moins grande. Elle ne se positionne donc pas comme Nicols Sarkozy qui décline le vocabulaire de l'opposition, de la confrontation et qui se construit comme pugnace. Elle se

construit de façon neutre, sans référence explicite à la confrontation. C'est Nicolas Sarkozy qui utilise le plus grand nombre de désignations : à lui seul, la moitié du total (11/22). Il est celui qui exploite le plus le paradigme en employant « candidat », « concurrent », « contradicteur », « adversaire ». Il utilise « concurrent » pour s'autodésigner face à Ségolène Royal, et pour désigner Ségolène Royal face à lui-même.

(8) C'est pas une façon de respecter son concurrent ou un autre candidat.

(9) Quelqu'un qui, pour moi, est davantage une concurrence, si elle me le permet, qu'une adversaire.

Nicolas Sarkozy propose à Ségolène Royal un panel de désignations qu'elle ne reprend que partiellement à son compte : elle ne choisit que le terme « candidat ». De par son emploi du lexème « contradicteur », Nicolas Sarkozy impose à Ségolène Royal le rôle qu'il joue face à elle. Son interlocutrice ne le légitime pas et ne le nie pas.

(10) Mais en quoi est-elle saine votre colère ? Traiter votre contradicteur d'immoral et de menteur, je ne vois pas ce qu'il y a de sain.

Face à François Bayrou, Ségolène Royal fait abstraction de la dimension de candidat (aucune occurrence du paradigme désignationnel de « candidat »). Elle semble concevoir ce débat comme un simple débat d'idées, se situant hors du cadre de la course à l'Elysée. Face à Nicolas Sarkozy, elle reconnaît cette dimension mais pas autant que son interlocuteur. Il y a une dissymétrie dans sa représentation des deux débats.

Pour explorer d'avantage la construction identitaire de Ségolène Royal dans les deux débats, nous allons nous attacher à analyser l'utilisation de l'appellation en nous cantonnant aux désignations des quatre locuteurs des débats.

3.3. Nommer l'autre : la mise en scène du nom propre

En prenant comme sujet d'étude les choix de désignation, autrement dit l'articulation entre les sèmes inhérents en langue et les sèmes afférents en discours (Rastier 1987 : 84), il nous a paru important d'étudier les noms propres et les appellatifs s'y rattachant et désignant les quatre débattants observés dans l'espace interlocutoire délimité par les deux débats.

Afin de distinguer clairement les sèmes évoqués par les unités des sèmes évoqués par les combinaisons, nous utiliserons, suivant une méthode utilisée par Chétouani (1995 : 331), la codification suivante : X est mis pour Madame ou Monsieur, Y pour le prénom et Z pour le patronyme.

	X	X+Z	X+Z+Y	Y+Z	Y
Proximité			+	+	+
Civilité	+	+	+		
Politique		+	+	+	

Tableau3. Sèmes distinctifs du paradigme des formes d'adresse.

La proximité est marquée par l'emploi du prénom, la civilité par « Madame » ou « Monsieur » et la dimension politique par le patronyme. La dimension politique induite par Z (le patronyme) est provoquée par le dialogisme interdiscursif propre à cette unité. En effet, les médias et les citoyens dénomment les personnages politiques en utilisant systématiquement cette unité en combinaison avec Y (le prénom) ou non, mais ne mentionne que rarement l'unité X. La notion de dialogisme discursif rend compte de la prise en considération de l'autre et fait émerger la dimension publique dans les formes d'adresse comprenant Z. En effet, toute forme de nomination actualisée en discours évoque systématiquement les discours précédents comprenant cette forme : « L'énonciateur, dans sa saisie d'un objet de discours, rencontre les discours précédemment tenus par d'autres sur ce même objet, discours avec lesquels il ne peut manquer d'entrer en interaction » (Siblot, Détrie, Vérine, 2001 : 84).

	Locuteur1	Locuteur1	Locuteur1	Locuteur1	Total
X	1		1	83	85
X+Z			4	46	50
X+Z+Y			2		2
Y+Z	21	17			38
Y		1			1
X+Z				2	2
Y+Z	14				14
Total	36	18	7	131	192
	54		138		

Désignations : interlocuteur
Désignations : locuteur absent du débat
Tableau4. Répartition des occurrences du paradigme désignationnel des formes d'adresse.

Il convient de prendre soin de détailler le contexte de l'utilisation de chaque combinaison. François Bayrou emploi exclusivement Y+Z pour désigner Ségolène Royal présente et Nicolas Sarkozy absent, ce qui implique l'évocation pure de la personnalité politique. En particulier, nous pouvons noter dans ses emplois de Y+Z pour désigner Ségolène Royal trois occurrences de noms propres déterminés.

(11) Il faudrait que je sache avec quelle Ségolène Royal je parle
(12) Il y a eu une Ségolène Royal avec qui j'étais profondément en accord
(13) La première Ségolène Royal. Je ne parle pas de la deuxième

Kleiber (1981 : 336) mentionne qu'une description définie qui porte sur un nom propre peut être employée dans deux finalités : « a) elle permet de référer à un objet de référence découpé dans un particulier porteur du nom propre et b) elle permet la levée d'ambiguité référentielle ». François Bayrou inscrit Ségolène Royal dans une dimension purement politique de l'ordre

de l'orientation (accord, désaccord) comme si elle était dénuée de sa personnalité individuelle et qu'elle n'était qu'un amas d'idées politiques. Il opère ainsi un fractionnement identitaire de Ségolène Royal et la présente comme une personne versatile, sans conviction stable. Ici, Ségolène Royal est divisée en plusieurs, comprenant une première, une deuxième Ségolène Royal et peut-être plus, qui ne sont pas en accord l'une avec l'autre.

Dans une tirade où il essaie de faire valoir ses enjeux politiques dans le futur, François Bayrou utilise une fois « Madame » pour désigner Ségolène Royal et la former Y+Z pour désigner Nicolas Sarkozy :

(14) Je ne sais pas si vous serez élue, madame ou si Nicolas Sarkozy sera élu

La construction syntaxique est là aussi symétrique : Ségolène Royal et Nicolas Sarkozy sont sur le même plan. « Madame » invoque une personne distanciée mais moins distanciée que si François Bayrou avait utilisé n'importe quelle forme contenant le patronyme Z. La forme « Madame » est utilisée mais n'était pas nécessaire. Cette utilisation vise à souligner l'adresse. Elle montre ici un effacement de l'auditoire au profit de l'interlocuteur afin d'obtenir son attention pour faire valoir ses objectifs.

Nicolas Sarkozy emploie abondamment « Madame », ce qui témoigne une volonté d'effacer, de trôner de sa personnalité politique son interlocutrice. Il la désigne de la même façon qu'il désignerait Madame-tout-monde. Nous relevons notamment dans son discours un emploi de X dans « un monsieur de 64 ans » pour désigner une personne quelconque en guise d'exemple. De plus, la marque de civilité « Madame » est utilisée principalement comme interjection lors de la manifestation d'une opposition entre Ségolène Royal et lui-même. Ils se coupent la parole.

(15) Mais non madame… s'agissant… mais non madame

(16) Madame, est-ce que vous souffrez que je puisse faire une phrase ?

En comparant dans le tableau le locuteur 2 (Ségolène Royal face à François Bayrou) et le locuteur 3 (Ségolène Royal face à Nicolas Sarkozy), nous remarquons immédiatement deux utilisations complémentaires de la désignation de l'autre. Face à François Bayrou, elle utilise les formes Y+Z et Y alors que face à Nicolas Sarkozy, les formes X et X+Z, X+Y+Z sont employées.

Par ailleurs, le locuteur 2 et le locuteur 3 semblent utiliser les paradigmes de leur interlocuteur respectif, ce qui montre une adaptation au discours de l'autre. De manière générale, quant au choix désignationnel, le locuteur 2 et le locuteur 3 ont tendance à reprendre à leur compte le paradigme choisi par leurs interlocuteurs mais ils refusent à désigner le locuteur absent et celui qui est présent : les formes Y+Z dans le discours de François Bayrou et les formes X+Y dans celui de Nicolas Sarkozy.

Dans le premier débat, François Bayrou et Ségolène Royal s'attachent à se présenter mutuellement en tant que personnalité politique avant tout : la combinaison Y+Z est largement choisie par les locuteurs. François Bayrou use 21 fois de Y+Z pour désigner Ségolène Royal et 14 fois pour désigner Nicolas Sarkozy qui est alors absent. De la même façon, Ségolène Royal use 17 fois de Y+Z pour désigner François Bayrou.

Dans le discours de Ségolène Royal, nous relevons une occurrence particulière de Y « François » dans :

(17) Il s'appelle François mais n'exagérons rien

Le locuteur 2 utilise une fois le prénom seul pour parler de François Bayrou en réponse à une question d'un journaliste médiateurs concernant une potentielle « cohabitation politique » potentielle entre le locuteur 1 et le locuteur 2. Cette désignation n'est pas à mettre sur le même plan que les autres combinaisons car il était impossible de les utiliser dans ce contexte. Elle se situe au

niveau « métadésignationnel ». Cette séquence verbale produite par Ségolène Royal est une parenthèse qui évoque l'intimité et qui introduit donc une rupture dans le débat politique. Elle s'apparente à un extrait de conversation de la vie quotidienne.

Dans le deuxième débat, Ségolène Royal s'adapte aussi à son interlocuteur Nicolas Sarkozy : elle emploie X et X+Z. Néanmoins, une particularité est notable : Ségolène Royal est la seule à utiliser à deux reprises X+Y+Z, combinaison que se refusent à employer tous les autres locuteurs.

(18) Mais malgré tout, monsieur Nicolas Sarkozy, vous estimez-vous [une partie] pour une part responsable de la situation dans laquelle se trouve la France aujourd'hui ?

(19) J'ajoute, monsieur Nicolas Sarkozy, qu'il y a deux jours, une femme policière s'est fait violer tout près de Bobigny, tout prés de son commissariat, en sortant de son commissariat.

Ségolène Royal utilise deux fois X+Y+Z pour dénoncer Nicolas Sarkozy comme coupable dans le cadre d'un réquisitoire. « J'ajoute » suivi d'une pause fait penser à « j'accuse »[(4)]. Ségolène Royal (L3) invoque ici l'être moral de Nicolas Sarkozy présent à la fois dans le personnage politique et la personne individuelle. Nous pouvons observer aussi un net déséquilibre entre le nombre d'occurrences de la forme X dans le discours de Ségolène Royal (L3) et de Nicolas Sarkozy, ce qui manifeste d'autant plus la volonté de Nicolas Sarkozy de ne pas présenter Ségolène Royal comme un personnage politique, et le refus de Ségolène Royal (L3) de prendre part à cette logique.

(4) « J'accuse » : un article d'Emile Zola, publié le 13 janvier 1898 en première page du quotidien parisien L'Aurore sous la forme d'une lettre ouverte au président de la République. Le texte accuse le gouvernement de l'époque de l'antisémitisme dans l'affaire Dreyfus.

Le premier débat donne une grande place à l'auditoire. Par le biais de la combinaison Y+Z, les personnages politiques sont évoqués. Des procédés comiques sont utilisés. En outre, l'utilisation du prénom dans la combinaison Y+Z introduit une certaine proximité entre les débattants. Pour ce qui est de la dénomination, le second débat est centré sur la confrontation débattant à débattant : le personnage politique est effacé au profit de formes neutres (« Madame », « Monsieur »). L'auditoire n'est pas inscrit dans la dimension de ce débat dans l'utilisation des dénominations.

4. Conclusion

Dans le premier débat, Ségolène Royal est face à un candidat à l'élection présidentielle non qualifié pour le deuxième tour. Ce débat est présenté comme un débat d'idées et la place de l'auditoire est prépondérante. Les dénominations sont construites pour l'auditoire contrairement au deuxième débat : les combinaisons Y+Z qui dénote la personnalité politique est employé. Dans le second débat, Ségolène Royal est face à son concurrent. Le débat est construit comme une confrontation entre les deux candidats. Les dénominations ne sont pas construites pour l'auditoire : les formes X et X+Z qui n'invoquent que faiblement le personnage public sont majoritairement employés. Dans les dénominations qui ont trait au nom propre, elle calque sa logique discursive sur celle de ces interlocuteurs alors que, pour l'emploi du paradigme désignationnel « candidat », elle ne reprend aucune des formes proposées par ses interlocuteurs excepté « candidat » qui est la désignation la plus neutre.

Dans le premier débat comme dans le second, elle refuse la dimension de confrontation des personnages politiques. Dans le premier débat, elle assume la dimension politique dans le cadre d'un débat d'idée. Dans le second, elle est dans la confrontation non pas politique, mais personnelle. On remarque l'utilisation de

l'occurrence « candidat » seulement et en faible quantité, en opposition avec les formes qu'utilise Nicolas Sarkozy en relation avec la dimension de confrontation ; utilisation de « Monsieur », « Monsieur Sarkozy », « Monsieur Nicolas Sarkozy » : X fait ressortir la dimension de personne au détriment du politique.

Dans le premier débat, Ségolène Royal apparaît comme un personnage politique dans un débat d'idée. Dans le second débat, elle se construit comme débattant dans un contexte politique. Elle assume donc deux identités distinctes selon le contexte.

Références

- ✓ Charaudeau, P. (1994). Le discours publicitaire, genre discursif, MScope 8.
- ✓ Charaudeau, P. (2005). Le discours politique. Les marques du pouvoir. Paris, Editions Vuibert.
- ✓ Chetouiani, L. (1995). Adresses diplomatiques et rituel onusien. Nom propre et nomination. Paris, Michel Noailly.
- ✓ Détrie, C., Siblot, P. & Vérine, B. (2001). Termes et concepts pour l'analyse du discours. Paris, Honoré Champion.
- ✓ Kleiber, G. (1981). Problèmes de référence : descriptions définies et noms propres. Paris, Klincksieck.
- ✓ Maingueneau, D. (2005). Pragmatique pour le discours littéraire. Paris, Armand Colin.
- ✓ Motureux, M.-F. (1997). La lexicologie entre langue et discours. Paris, Sedes.
- ✓ Pottier, B. (1985). Linguistique générale : théorie et description. Paris, Klincksiek.
- ✓ Rastier, F. (1987). Sémantique interprétative. Paris, Presses Universitaires de France.

Ali Algryani
School of Languages The Libyan Academy Tripoli, Libya.

Abstract

The paper discusses the syntactic structure of prepositional phrases in English from a generative perspective. It attempts to show that the traditional view that prepositional phrases consist of a preposition followed a noun phrase complement cannot be generalised. The paper argues that a head in a prepositional phrase can be transitive or intransitive; if transitive it can take any XP, i.e. NP, AP, PP or TP as a complement; if not, it requires no complement. The paper also shows that a prepositional phrase can be modified by prepositional modifiers and other phrasal categories such as NP, PP, AdjP & AdvP. Finally, the paper provides evidence that lexical items classified traditionally as adverbs and/or particles can be analysed as (in)transitive prepositions.

1. Introduction

Traditionally, the structure of prepositional phrases (PP) consists of a preposition functioning as the head followed by a noun phrase (NP) as a complement. Thus, the phrase structure rule (PS rule) for such PPs is: PP→ P + NP. However, the question now is whether or not such a rule can be generalised to account for PPs in English. PPs seem to be complicated and thus cannot be restricted to one PS rule. This paper discusses the structure of prepositional phrases in English and provides appropriate analyses for such phrases form a generative perspective. The paper also investigates the status of lexical items classified in traditional grammars as adverbs, and/or particles despite the fact the syntactic

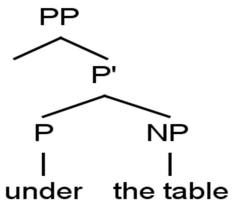
behaviours of such items is, in certain contexts, similar to that of prepositions. The paper is organised as follows: section 1 introduces the study, while section 2 presents the semantics and syntax of prepositional phrases and provides analyses for different structures of PPs; section 3 discusses modification of prepositional phrases. Section 4 deals with phrasal and prepositional verbs; finally, section 5 presents the conclusion.

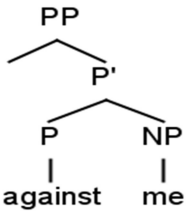
2. The Semantics and Syntax of Prepositional Phrases

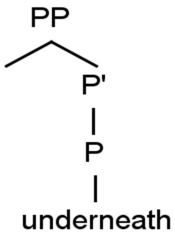
The typical function of prepositions in a language is to mark locative and temporal information. For instance, prepositions such as *under, over, on* mark location, others like *before*, *after*, *during*, etc display temporal information. Prepositions also describe the manner in which an event is carried out, as in: *in a loud voice*, *with a knife*, etc. Finally, other uses of prepositions may include metaphorical uses as in 'against the kerb' (Tallerman: 2011: 63-64).

Prepositions in English may combine with a noun phrase (NP) to constitute a prepositional phrase (PP). Prepositions functioning likewise, as pointed out by Tallerman (2005: 47), are called transitive propositions: they take a noun or pronoun expression as their complements (see also Radford, 2004: 38). Thus, the structure of PPs in (1)-(3) is: PP→ P + NP. Prepositions can also be used intransitively e.g. *before*, *after*, *afterwards*, *underneath*, etc (Tallerman 2005: 47). Accordingly, PPs whose head is an intransitive preposition do not require complements, as in (4):

(1) It is *under the table*.
(2) I am working *towards a comprehensive conclusion*.
(3) She is *against me*.
(4) Put your clean pile of clothes *underneath.*

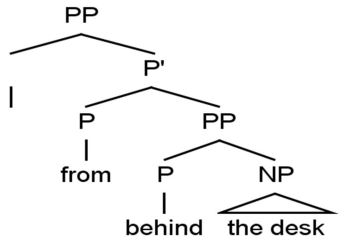


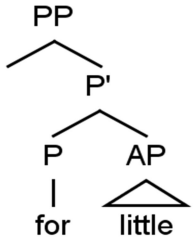




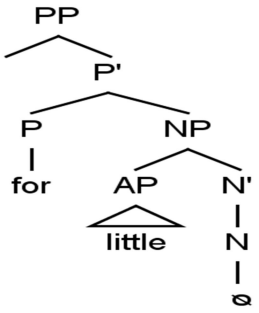
The analysis of (4) suggests that the phrase structure (PS) rule for such a class of prepositions (intransitive prepositions) is: PP→ P. Thus, a general rule accommodating both transitive and intransitive propositions can be as: PP→ P (NP), where the complement is optional depending on the type of preposition. Prepositional phrases can also take prepositional and adjective phrases as complements, generating the PS rules: PP→ P + PP and PP → P + AP, as in (5) and (6) respectively.

(5) He came from behind the desk.
(6) I work for little.



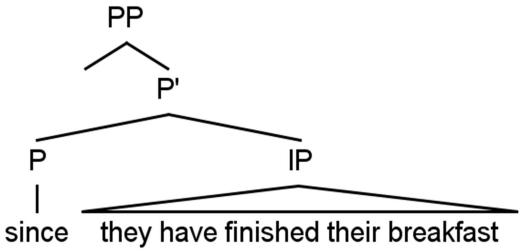


An alternative potential analysis, however, is to consider the complement of the preposition ‘for’ in (6) as an implied NP in the underlying structure, and that NP is omitted in the surface structure. Such an analysis involves NP ellipsis, i.e. an NP whose head is elided. This is illustrated in the tree diagram analysis below:



Furthermore, prepositional phrases can take clausal complements. Prepositions such as 'before, since, after … etc' are classified as prepositions, and they can take sentential complements (Crystal, 1997: 370), as in (7) and (8), which leads to this rule: PP→ P + TP.

(7) since they finished their breakfast (ibid. 305).
(8) That was after I had phoned my wife.

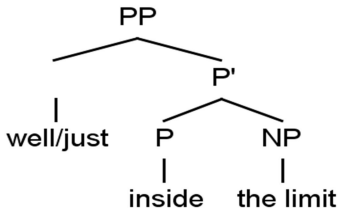


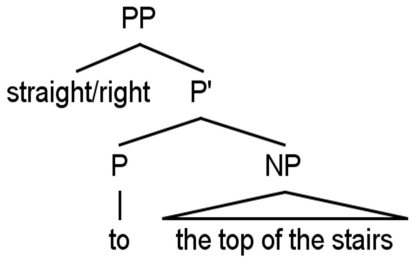
3. Modification of Prepositional Phrases

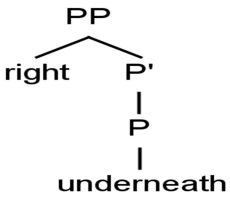
PPs can function as optional modifiers of verbs, as in (9), where the PP is an adjunct modifying phrase. Furthermore, like adjectives and nouns, prepositions can be modified by their own closed class of pre-modifiers. Such modifiers include *straight, right, well* and *just* (Tallerman 2005, 2011; Radford 2004). This is illustrated in the examples and tree diagram analyses below.

(9) Susan sang *in a loud voice.*
(10) The weight is *well/just* inside the limit.
(11) Go *straight/right* to the top of the stairs.
(12) Put your clean pile of clothes *right* underneath.

(Tallerman 2005: 64)







Radford (2004: 37) states that modifiers such as *right* and *straight* cannot modify other categories such as nouns, verbs, adjectives or adverbs. This set of modifiers serves only to intensify prepositions expressing a special type of meaning conveyed by/in certain uses, as illustrated in (13)-(18).

(13) ∗He *right/straight* despaired.
(right/straight+verb)
(14) ∗She is *right/straight* pretty.
(*right*/*straight*+adjective*)*
(15) ∗She looked at him *right/straight* strangely.
(*right*/*straight*+adverb*)*
(16) ∗They are *right/straight* fools.
(*right*/*straight*+noun*)*
(17) He made *right/straight* for the exit.
(*right/straight+preposition)*

(18) *He bought a present *right/straight* for Mary. (*right/straight+preposition)*

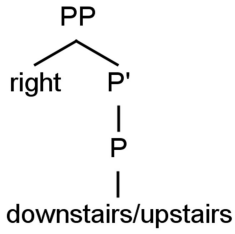
The ungrammaticality of (13), (14), (15) and (16) show that the modifiers *right* and *straight* cannot modify nouns, verbs, adjectives or adverbs. It should be noted, as pointed out by Radford (2004: 37), however, that not all prepositions can be modified by prepositional modifiers; only those whose meaning can be intensified permit such modification, as the contrast in (17) and (18) show.

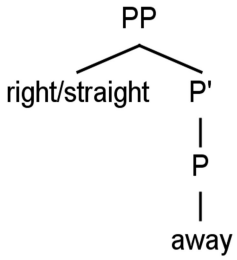
3.1 Prepositions or Adverbs

In traditional grammar, several lexical items are classified as adverbs (*e.g. of time, place, etc*) despite the fact that such items behave syntactically as prepositions. Based upon the discussion in section (3), prepositional modifiers can be used as a test to determine whether or not the category of lexical items such as *upstairs, downstairs, away, overhead, online, now ... etc* can be analysed as transitive or intransitive propositions (see Tallerman, 2005: 65; Emonds, in Napoli and Rando, 1979: 193-4).

(19) They live *right downstairs/upstairs.*
(20) He is *right/straight away*.
(21) Jane finished the task *right before*.
(22) You must do this *right now*.
(23) That was after the middy meeting.
(24) since breakfast

The data above reveal that these items traditionally termed adverbs can function as prepositions and thus be analysed as (in)transitive prepositions, as in the analyses below:





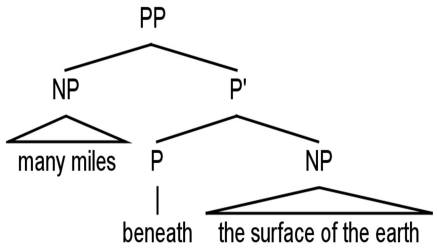
Furthermore, single-word expressions expressing spatial or temporal relations such as *here* and *there* vs. *now* and *then* respectively that are traditionally termed place and time adverbs can be treated as preposition (see Burton-Roberts 2011: 57). This is due to the fact that *there* and *here* just like *now* and *then* can be replaced by PPs, indicating that they are similar in syntactic behaviour to prepositions, not to adverbs. The other augment in favour of this analysis is that *here*, *there, now* and *then* can be modified by the prepositional modifier *right*, whereas adverbs such as *quickly* or *slowly* cannot. A further argument is that they can occur as copular complements, while adverbs such as *slowly* cannot (Uffmann, 2003: 2). This clearly indicates that such spatial and temporal expressions can function as prepositions and thus be analysed as such.

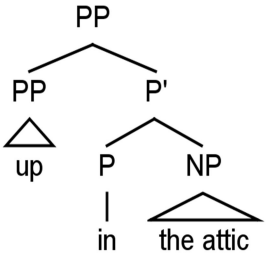
(25) She went right *to the top of the stairs*.
(26) *She drove *straight/right slowly*.
(27) She put it *right here/there*.
(28) She was *there/here*.
(29) It is *right* now/it was *right* then.
(30) *She was *slowly/often*.

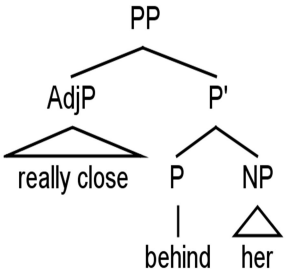
3.2 Phrasal categories as modifiers of Prepositional Phrases

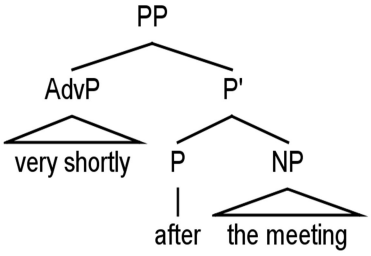
Prepositional phrases can be modified not only by prepositional modifiers, but also by phrasal categories such as a noun phrase (NP), prepositional phrase (PP) adjective phrase (AP), and adverb phrase (AdvP) (Carnie, 2007: 160). Thus, when modifying a PP, all these phrases (i.e. NP, PP, AP, and AdvP) occupy the specifier position of the PP. Since these specifiers are phrasal categories, they can take their own specifiers. Consider the data and analyses below:

(31) They found it *many miles beneath the surface of the earth*
(32) They found it *up in the attic.*
(33) Her kids stood *really close behind her*.
(34**)** She left *very shortly after the meeting*.
(35) I went *back to my office.*
(36) I went *right back to my office*.


PP
NP
P'
many miles
P
NP
beneath
the surface of the earth


PP
PP
P'
up
P
NP
in
the attic


PP
AdjP
P'
really close
P
NP
behind
her


PP
AdvP
P'
very shortly
P
NP
after
the meeting

4. Phrasal Verbs vs. Prepositional Verbs

PPs that function as adjuncts or complements need to be distinguished from a similar structure referred to as phrasal verbs. Verbs followed by PPs can be roughly classified into three types: verbs followed by PPs as adjuncts, verbs with PPs as complements, i.e. prepositional verbs, and finally verbs followed by particles, i.e. phrasal verbs (see Burton-Roberts 2011). Given that prepositional and phrasal verbs contain prepositions, they are discussed briefly in this section.

(37) Those smugglers *shook off* their pursuers.
(38) Those smugglers *relied on* the weather forecast. (Tallerman 2011: 157)

The two structures in (37) and (38) differ syntactically. In (37), the preposition 'off' can be placed after the NP object 'their pursuers' as in *Those smugglers shook their pursuers off*. The verbal element 'shook off' is a transitive verb and it requires an NP as a direct object. In (38), the verb 'rely' is not transitive; it is a prepositional verb that requires a PP as a complement, not an NP as a direct object. This explains why the preposition 'on' cannot be placed after the NP *the weather forecast*, as in (39):

(39) *Those smugglers relied the weather forecast on. (Tallerman 2011: 157)

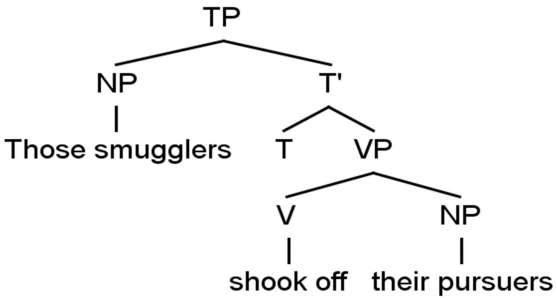
Verbs like 'shake off' are called phrasal verbs. These verbs consist of a verb plus a preposition (traditionally termed particle). Phrasal verbs can be transitive or intransitive (Tallerman 2005: 138). Intransitive phrasal verbs consist of a verb followed by a preposition such as *wake up, sit down, sleep in, turn out*, etc. Transitive phrasal verbs, on the other hand, as in (37), consist of

verb followed by a preposition and an NP as a direct object such as *turn over, pull down, pick up, put out*, etc. The following are examples on phrasal verbs:

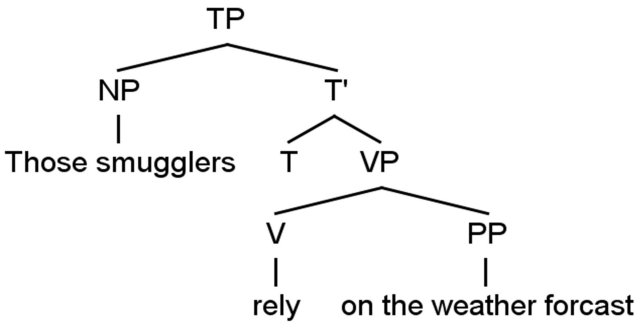
(40) Pull the handle right down.
(41) There was a loud bang and I woke right up.
(42) John turned the light on.

The phrasal verb in (42) cannot be considered as a verb followed by a PP as complement as 'on' here belongs more closely to the verb than to the NP (see Uffmann, 2003; Burton-Roberts, 1997). Thus, it is important to distinguish between phrasal verbs manifesting this order and prepositional verbs that require obligatorily a PP complement. The following are analyses of the phrasal and prepositional verbs in (37) and (38) above.

Analysis of phrasal verbs



Analysis of prepositional verbs



5. Conclusion

Prepositional phrases consist mainly of a preposition functioning as a head, which may be intransitive or transitive. If the head of the PP is intransitive, it requires no complement, whereas if it is transitive, it requires a complement which may be any XP, i.e. NP, AdjP, AdvP, PP or TP, indicating that the traditional view that PPs consist of a preposition and a noun phrase cannot be generalised. In addition, prepositions, as other syntactic categories, can be modified by both prepositional modifiers and phrasal categories such as NPs, PPs, APs and AdvPs. Finally, the paper shows that certain lexical items treated in traditional grammar as adverbs of time and place, and particles in the case of phrasal verbs can be analysed as (in)transitive prepositions.

References

Burton-Roberts, N. (2011) *Analysing Sentences: An Introduction to English Syntax*. 3rd edn.
Harlow: Longman.

Carnie, A. (2007) *Syntax: A Generative Introduction*. 2nd edn. Oxford: Blackwell Publishing.

Crystal, D. (1997) *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*. 4th edn. Oxford: Blackwell
Publishers Ltd.

Emonds, J. (1979) 'Evidence that indirect object movement is a structure-preserving rule'. In
Napoli, D. J. and Rando, E. N. *Syntactic Argumentation*. Washington: Georgetown University Press.

Radford, A. (2004) *Syntax: A minimalist introduction. Cambridge*: Cambridge University
Press.

Suppes, P. *The Syntax and Semantics of English Prepositional Phrases*. [Online reference]
Available at: <http://suppes-corpus.stanford.edu/article.html?id=403>
[Accessed: 27/12/2014].

Tallerman, M. (2005) *Understanding Syntax*. 2nd edn. London:
Hodder Arnold.

Tallerman, M. (2011) *Understanding Syntax*. 3rd edn. London:
Hodder Arnold.

Uffmann, C. (Jan 15, 2003) *Syntactic Argumentation: A Case Study*. [Online reference]
Available at: < http://www.staff.uni-marburg.de/~uffmann/syn-argueprep.htm> [Accessed: 27/12/2014].

الفهرس

ر.ت	عنوان البحث	اسم الباحث	الصفحة
1	الافتتاحيـــــــــــــــة		5
2	مهارات التفكير العلمي بين التعلم والتعليم .	د. مفتاح محمد الشكري	6
3	الفصام (الشيزوفرينيا)	د. عبد السلام عماره إسماعيل	33
4	التصوير والإيقاع في شعر حسن محمد صالح	د.عادل بشير الصاري	60
5	دور الأسرة في ترسيخ قيم المواطنة	أ. صلاح الدين أبو بكر الحراري	86
6	التنافس الأغلبي الفاطمي وأثره في الصراع السياسي المذهبي بطرابلس خلال القرن الرابع الهجري	د. إدريس مفتاح حمودة	108
7	معلم الألفية الثالثة إعداده وتدريبه	د. توفيق مفتاح مريحيل	138
8	تقويم درس طرائق التدريس من وجهة نظر الطلبة	د. مصطفى محمد العويمري أ. أنور عبد العظيم هنيدي	161
9	البيع بشرط البراءة من العيوب	د/ سليمان مصطفى الرطيل	174
10	برنامج إرشادي لتنمية بعض العمليات المعرفية (الانتباه– الإدراك) لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم	د/ عمرو علي القماطي	205
11	مشاعر الاغتراب واضطراب الهوية وعلاقتهما بالسلوك الإجرامي	د. صالح المهدي الحويج	244
12	آراء العاملين حول أهمية تحليل الداخلية على سياسة الشراء من المصدر المناسب في مصنع جياد للصناعات الحديدية	د / عبد السلام ميلاد المقلة	257
13	استعمالات الأراضي بمدينة تاجوراء بين المفهوم النظري والمخطط الحضري	د/ محمد أبوغرارة الرقيبي	283

ر.ت	عنوان البحث	اسم الباحث	الصفحة
14	المشترك اللفظي في اللغة العربية	د/ معتوق مفتاح أبو حلفاية	319
15	دمج التعليم الإلكتروني بمنظومة التعليم العامة في ليبيا لغرض تطويرها "نظرة مستقبلية"	د. نبيلة بلعيد شرتيل	340
16	أحكام غزوة خيبر الفقهية	د/ عادل فرحات الشلبي	369
17	Measuring the receptive and the productive vocabulary sizes of Libyan secondary school students	Mrs. Suad Husen Mawal Mrs. Aisha Mohammed Ageal Mrs. Najat Mohammed Jaber	399
18	An efficient text-based communication method based keylesser scan matrix onsingle- for people with multiple disabilities	Saad Mohamed Lafi Ali Ahmad milad	415
19	Oxidative stress as a risk factor of the acrylamide toxicity in the weaning male and female rats	Dr. Salma Abdu Allah El Abiad Dr. Atia Ramadan Elkilany	436
20	La dénomination dans la construction identitaire de Ségolène	لمياء غنام	464
21	The Syntax of Prepositional Phrase in English	Ali Algryani	481
22	الفهرس		495

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 للعديل ، 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.