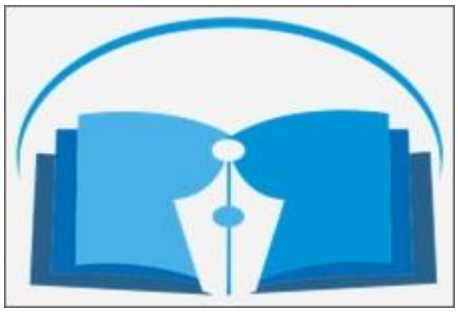
Journal of Educational
ISSN: 2011- 421X
Vol 15

مجلة التربوي
معامل التأثير العربي 0.8
العدد 15



مجلة التربوي

مجلة علمية محكمة تصدر عن كلية التربية

جامعة المرقب

العدد الخامس عشر

يوليو 2019م

هيئــة التحرير

رئيس التحرير:	د. عطية رمضان الكيلاني
مدير التحرير:	د. عــلــي أحــمــد ميــلاد
سكرتير المجلة:	م. عبد السلام صالح بالحاج

- 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)

ضوابط النشر:

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 تزكية لغوية وفق أنموذج معد .
- تعدل البحوث المقبولة وتصحح وفق ما يراه المحكمون .
- التزام الباحث بالضوابط التي وضعتها المجلة من عدد الصفحات ، ونوع الخط ورقمه ، والفترات الزمنية الممنوحة للتعديل ، وما يستجد من ضوابط تضعها المجلة مستقبلا .

تنبيهات :

- للمجلة الحق في تعديل البحث أو طلب تعديله أو رفضه .
- يخضع البحث في النشر لأولويات 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 articles should be approved by a linguistic reviewer.
4- All research articles in the journal undergo rigorous peer review based on initial editor screening.
5- 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 research articles undergo to the policy of the editorial board regarding the priority of publication.
3- The published articles represent only the authors' viewpoints.

الجوانب الاقتصادية في تاريخ اليمن القديم من خلال كتاب التيجان في ملوك حمير

الجوانب الاقتصادية في تاريخ اليمن القديم من خلال كتاب التيجان في ملوك حمير

أ.د. امحمد انويجي غميض
د. شعبان علي أبو راس
كلية الاداب / جامعة المرقب

توطئة

تعد الجوانب الاقتصادية في تاريخ الحضارات القديمة من بين أهم الركائز التي قامت عليها تلك الحضارات، ومن ناحية أخرى فإن تناول تاريخ أمة من الأمم بمنأى عن الجانب الحضاري لا يؤدي بأي حال إلى رسم صورة واضحة وشاملة عن ذلك التاريخ.

ومن ذلك تناول تاريخ اليمن القديم، والذي تميز جانبه الاقتصادي بميزات متعددة، لعل أبرزها ممارسة لسكان جنوب الجزيرة العربية نشاطين هامين وهما التجارة والزراعة والذي كان لموقع وطبيعة اليمن الجغرافية والمناخية دوراً كبيراً في بروزهما على غيرهما من الأنشطة، واحتلالها مكان الصدارة وتقدمها على الانشغال بالصناعة والتعدين.

غير أن البحث والكتابة حول هذه الجوانب بالنسبة لتاريخ اليمن القديم يصطدم بضئالة المادة التاريخية المدونة عنها، لا سيما ما يتعلق بالنصوص النقشية اليمنية القديمة، والتي يغلب عليها الإشارة إلى النواحي الدينية والحربية وبشكل ثانوي إلى النواحي الأخرى بشكل أساسي ومنها الجوانب الاقتصادية.

حيث تعد المصادر الكلاسيكية اليونانية والرومانية أهم المصادر المجتمعية في تغطية هذه القصور إلى جانب الآثار المادية المتنوعة التي خلفها لسكان جنوب الجزيرة العربية وخاصة تلك المتعلقة بالنشاطين الزراعي والصناعي.

ولما تقدم فإن البحث في الجوانب الاقتصادية لتاريخ اليمن القديم من خلال كتاب التيجان في ملوك حمير وعرض ذلك على ما توفر من مادة تاريخية في النقوش والآثار اليمنية القديمة والمصادر الكلاسيكية عن تلك الجوانب، يعد إحدى الوسائل الممكنة لتوسيع معرفتنا بالأنشطة الاقتصادية التي مارسها اليمنيون القدماء وهو الأمر الذي دعا الباحث إلى اختياره مجالاً لهذا البحث.

وقد جرى الاعتماد في هذا البحث على الطبعة الثانية من كتاب التيجان والتي تولى تحقيقها ونشرها مركز الدراسات والأبحاث اليمني وصدرت بصنعاء – سنة 1979م والشائع في تأليف هذا الكتاب أنه لوهب بن منبه(1).

(1) وهب بن منبه بن كامل بن سيج بن ذي كبار الأبناري ولد عام 34 هـ، اشتهر بوصفه اخبارياً ولكنه يوصف أيضاً بالإمام والعلامة وبأنه تابعي ثقة . وبأنه أخذ الحيث عن ابن عباس وابي هريرة وغيرهما . تولى قضاء صنعاء وحسب الذهبي بأن غزارة علمه كان في الاسرائيليات وله اطلاع على صحائف أهل الكتاب . توفي سنة 110هـ ويقال بل في سنة 114هـ(الذهبي. محمد بن أحمد بن عثمان - سير أعلام النبلاء – ج4 – مؤسسة الرسالة – 2001م صـ 545-546 -556)..

ملخص البحث

كان لسكان جنوب شبه جزيرة العرب حضارة عريقة وزاهرة لا تقل عن تلك الحضارات القديمة التي كانت سائدة في بلاد ما بين النهرين وسوريا ووادي النيل، وبالرغم من كم الكتابات والأبحاث التي تناولت تاريخ وحضارة اليمن القديم إلا أنهما مازالا في حاجة إلى المزيد من الدراسات، ولا سيما ما يتعلق بالجوانب الحضارية المختلفة، وهذا البحث يتطرق تناوله إلى ما ورد من ذكر عن الجوانب الاقتصادية في مرويات كتاب التيجان في ملوك حمير والمنسوب رواية إلى أبي محمد عبدالملك بن هاشم الحميري. (1)

ففيما يخص الصناعات جرى التطرق إلى صناعات تقليدية عديدة لصناعة الأسلحة والمنسوجات والملابس والزجاج والحلي والمجوهرات إضافة إلى صناعة السفن، وبعض الصناعات الآلية المتطورة فكراً، كصناعة الدمى والتماثيل المتحركة.

كما جرى التطرق إلى ما ذكرته مرويات كتاب التيجان من إشارات عن ممارسة اليمنيين القدماء التعدين إلى جانب الأنشطة الاقتصادية الأخرى، وأهمها الزراعة وتربية المواشي حيث تضمنت تلك المرويات إشارات عديدة اقترن ذكرها بذكر سد مأرب الشهير وما كانت عليه أراضي سبأ من خصوبة ووفرة مزروعتا وكذا كفاءة اليمنيين القدماء في استغلال المياه المتجمعة في السدود في عملية سقاية الأراضي الزراعية بشكل دقيق.

وتشير المرويات أيضا إلى أنهم كانوا على دراية كبيرة في اختيار المناطق الأفضل مناسبة لرعي مواشيهم وان الإبلوالأغناموالأبقار كانت تشكل عماد الثروة الحيوانية التي كانوا يتولون تربيتها، وإنها كانت بإعداد بالغة الضخامة وهو ما أيدته النقوش اليمنية القديمة والمصادر الكلاسيكية معاً.

ومع أن التجارة كانت من أبرز الأنشطة التي مارسها اليمنيون القدماء وكذا عرب شمال الجزيرة ولكن ما ورد عنها في مرويات كتاب التيجان يعد ضئيلاً مقارنة بالأنشطة سالفة الذكر.

جاء ذكر مرويات كتاب التيجان في ملوك حمير، للجوانب الاقتصادية بشكل متفاوت ومتباعد الإشارة، كما هو حال أي من المصادر التاريخية المتقدمة، وكون الحديث عن الصناعات والتعدين اتسم بالوفرة النسبية، مقارنة بالزراعة وتربية المواشي فقد تم تقديمه في التناول على النشاطين الآخرين المذكورين آنفاً.

الصناعات:

من بين الصناعات التي ورد ذكرها في المرويات ذات البعد القصصي الحضاري، صناعة آلية متطورة يصعب الاعتقاد بأنها نتاج خيال إخباري مسلم عاش في القرن الأول أو الثاني من الهجرة وان روايتها كان في عام حدوث الردة عن الإسلام في اليمن، حيث يذكر عبيد بن شربه

(1) أبو محمد عبدالملك بن هشام بن أيوب الحميري المعافري.اشتهر بكونه نسابة ونحوي ولد في البصرة وتوفي في مصر سنة 213ه (ويقال في 218ه) وهو صاحب السيرة النبوية المشهورة بمسمى " سيرة ابن هشام" واليه ينسب كتاب في انساب حمير وملوكها – لعله كتاب التيجان نفسه-(ابن خلكان: وفيات الاعيان-ج3-دار صادر- بيروت،ص 177.)

الذي ينتهي إليه إسناد روايتها، إنه سمع تفاصيلها(1) في ذلك العام من شيخ كبير من أهالي صنعاء، يوصف بأنه عالم بملوك حمير وأمورها.

وخلاصة تلك المروية، أن رجلاً يُدعى الهميسع بن بكر، كان من المغامرين الذين عرفوا بطلب الكنوز التي كانت تدفن في المغارات، وفي أحد الأيام قرر الاستيلاء على الكنوز التي دفنت، مع الملك شداد بن عاد الحميري في جبل شمام(2)، وفي محاولته اجتياز ثالث أبواب المغارة التي دفن فيها ذلك الملك، سمع دوياً عظيماً، أشبه بالرعد وبينما هو مأخوذ من ذلك الصوت " برز إليه تنين أحمر العينين، فاتح فاه ، فلما رآه الهميسع رجع هارباً إلى خلفه" ولما رأى أن حسن ذلك التنين عاد إلى السكون والهدوء، قال في نفسه لو كان حيواناً ما تركني وماهو في الغالب إلا طلسم وبادر إلى تكرار العملية الأولى فعاد التنين إلى التحرك نحوه من الموضع الذي كان قد عاد إليه ، وهو يُصدر صوتاً مدوياً ولما أسرع الهميسع بالهروب من وجهه قفل التنين عائداً إلى المكان الذي كان قد انطلق منه. (3)

وعندما تأكد الهميسع من صحة استنتاجه، تقدم نحو الموضع الذي كان يوجد فيه التنين، بخطى وئيدة، لايكاد يسمع وطئها على الأرض، ولدى وضعه قدمه في موضع قريب من ذلك التنين، تحرك هذا الأخير من مكانه وأطلق دوياً عالياً، قبل أن يعود إلى مكانه مرة أخرى، فلم يتردد الهميسع عندها من مواصلة تقدمه تجاه ذلك الموضع وأخذ في الحفر في البقعة التي يوجد بها التنين، حتى ظهرت له سلاسل على بكرات، وبعد أن انتهى من الحفر سقط التنين فقام بقلع عينيه، فإذا هما ياقوتتان مزيفتان لا قيمة لهما(4).

وبعد إن بادر إلى مواصلة توغله داخل المغارة من جديد قابله باب أعظم من الباب السابق وما إن حاول فتحه حتى سمع دوياً عظيم وظهر له أسد بالغ الضخامة، وعندما بادر بالتراجع ممن أمامه، عاد ذلك الأسد إلى الموضع الذي جاء منه وهو يصدر دوياً مماثلاً للسابق، فأدرك الهميسع أنه طلسم أيضا وبادر إلى معالجة موضعه بالطريقة ذاتها التي استخدمها مع طلسم التنين، قبل أن يصل إلى المكان الذي كانت فيه أموال ومقتنيات الملك المذكور سابقاً. (5)

وتتكرر الإشارة إلى استخدام هذه الطلاسم الآلية في حماية الكنوز المدفونة مع الملوك القدماء، في المروية التي تذكر قيام الحارث الجرهمي بقيادة إياد بن نزار إلى داخل مقبرة ملوك جرهم القريبة من مكة. (6)

ولكن هذه الأخيرة تتسم بكون صناعة طلسم التنين فيها أكثر تطوراً من سابقتها، لقدرتها على الدوران في نطاق المكان الذي كانت تحميه، وكذلك القدرة على تضخيم نفسها إلى درجة مرعبة(7).

---

(1) كتاب التيجان في ملوك حمير، ص75.

(2) جبل شمام: يرجح محققو كتاب التيجان ان المقصود به في الغالب أحد جبال منطقة شبام اليمنية.(كتاب التيجان،ص74)

(3) كتاب التيجان، ص74، 75.

(4) المصدر نفسه، ص75.

(5) المصدر نفسه.

(6) المصدر نفسه، ص209، 212.

(7) كتاب التيجان ، ص209.

ومن المهم الإشارة إلى أن عدداً من علماء الآثار لاحظوا تحسين اليمنيين القدماء للتنين في رسوم قديمة يظهر فيها على هيئة حيوان خرافي وهو الأمر الذي يؤكد إن ذكر التنين في المرويات أصيل ويرتبط بموروث عرب جنوب الجزيرة الحضاري(1).

ومما يؤيد إمكانية حقيقة ذلك هو مثل تلك الصناعة الآلية المتطورة لدى عرب الجزيرة القدماء، أن محاولة اختراع دمي وتماثيل متحركة كالتي تضمنتها المرويات المشار إليها، من الأمور التي سعى بعض علماء اليونان إلى تحقيقها، كفيللون البيزنطي (280، 220) ق.م وهيرون السكندري والذي عاش في القرن الثاني قبل الميلاد تقريباً وليس ذلك وحسب بل إن تصميماتها تضمنت نماذج لدمى متحركة على هيئة ثنتين، يعتمد تحريكها على ضغط المياه الدافعة(2).

والأهم من ذلك أن هناك إشارة هامة إلى أن اهتمام اليمنين بتلك الصناعات الآلية امتد إلى ما بعد الإسلام بقرون عديدة، حيث يشير ابن اياس(3) إلى أنه بعض ملوك اليمن قاموا بإهداء الملك الأيوبي الكامل محمد ،شمعداناً من نحاس يخرج منه عند طلوع الفجر شخص من نحاس لطيف الخلقة، يخاطب الملك قائلاً: " صبحك الله بالخير قد طلع للفجر".

أما فيما يخص الصناعات التقليدية التي ورد ذكرها في مرويات كتاب التيجان ذات التصنيف المماثل، فتتمثل في صناعات الأسلحة والملابس والأقمشة والزجاج والحلي والمجوهرات والسفن ولكن الحديث عنها يأتي متفرقاً ومتباعداً ومنها ماتم استنتاج وجوده من كثرة تزداد ذكره في بعض تلك المرويات. وأكثر الإشارات وضوحاً بهذا الخصوص يرتبط بصناعة الأقمشة وحياكة الملابس، وترد في المروية القصصية الطويلة التي تناولت هجرة قبيلة الازد من مأرب، قبل انهيار سد مأرب بزمن قصير حيث تشير تلك المروية إلى أن الملك عمرو بن عامر مزيقيا لم يسلم (مزيقيا) إلا لأنه " كانت تنُسج له في كل سنة ثلاث مائة وستون حلة ثم يأذن للناس في الدخول فإذا أراد الخروج استلبت عنه وتمزقت قطعاً" .كما تشير المروية ذاتها إلى أن الحاكة (جمع حائك) الذين كانوا بمأرب، كانوا يحيكون لذلك الملك، كل سنة – حلة نسيجها من الذهب الأحمر، يرتديها في عيد سنوي كان يحتفل به. (4)

ونسج أثواب الملوك بالذهب يرد في مروية أخرى تتصل بماذكر عن العثور على المغارة التي دُفن فيها قضاعة بن مالك بن حمير وان الذين تمكنوا من دخولها وجدوا قضاعه وهو مسج ويرتدي ثوباً منسوجاً بالذهب. (5)

وفي بعض الكتابات اليونانية الكلاسيكية مايفيد حقيقة هذا الأمر بل ويفيد أن السبئيين القدماء عموماً وصلوا إلى درجة من الثراء لا تصدق ولم يكونوا يرتدون إلا افخر الأنسجة وأغلاها. (6)

---

(1) عبدالرحمن السقاف: تطور الحياة الفكرية لليمنيين القدماء،أطروحة دكتوراه غير منشورة، كليه الآداب، جامعه صنعاء 2007 م، ص 186

(2) Marco ceccarelli,Distinguished figures in mechanisnism part1–2007.P.223.

(3) ابن إياس، محمد بن احمد: المختار من بدائع الزهور في وقائع الدهور، مطابع الشعب، مصر 1960، ص63.

(4) كتاب التيجان، ص273.

(5) المصدر نفسه، ص156.

(6) Dlodere,III,pp.225, 226.

كما إن الموروث العربي الجاهلي الشعري زاخر بالشواهد الدالة على أن صناعة النسيج والأقمشة اليمنية القديمة كانت صناعة راقية ، وأنها استمرت حتى ذلك العصر وحتى ما بعد ظهور الإسلام (1) .

وما إشـــارة المرويات إلى قيام الملك اســـعد الكامل الحميري بكســـوة الكعبة بالحرير والأردية الأخرى إلا رجع صدى لتاريخ حقيقي ميز صناعة الأقمشة اليمنية القديمة . (2)

أما فيما يخص صـناعة الزجاج ففي نطاق المروية الطويلة التي تناولت سـيرة الملك الصـعب ذو القرنين الحميري، ترد إشـارة إلى انه عندما وصـل في زحفه إلى جبل الصـخر من بلاد فارس، رأى قصراً عجيباً، بناه عابر بن شالح بن ارفذشذ بن سام بن نوح، واسمه القصر الأبيض لأنه استخدم في بنائه الرخام الأبيض وجعل سقوفه وأرضيته من الزجاج الأبيض. (3)

وما يهم من الأمر أيضا إشارة تلك المروية إلى استخدام الزجاج كمكون من مكونات البناء وهناك إشارتانأخريان تتعلقان باستخدام الزجاج في صناعة المصابيح والأقداح وتتمثل أولاهما في بيت شعر يرد ضمن ابيات عديدة قيلت في رثاء الحميريين وما آلت إليه قصورهم بعد غزو الأحباش للبلاد في عهد الملك ذي نواس، ويرد ذلك على النحو الآتي:

وغمدان الذي حدثت عنه بنوه مسمكاً في رأس نيق

مصابيح السليط(4) يلحن فيه إذا أمسى كتوماً ماض البروقي(5)

أما الإشارة الثانية، فترتبط بصناعة الكؤوس أوالأقداح الزجاجية، وترد هذه الإشارة في المروية التي تناولت هجرت قبائل الازد اليمن قبيل خراب ســـد مأرب بوقت قصـــير، حيث تذكر تلك المروية ان زوجة الملك عمرو بن عامر مزيقيا طلبت منه أن يأمر بأن يؤتي إليها بقدح من زجاج لتجري بواسطته تجربة عملية تؤكد صدق نبؤتها بأن خراب السد أصبح وشيكاً. (6)

ويسـتدل من كثرة إشـارة المرويات إلى الحلي والمجوهرات سـواء لدى إشـارتها إلى محتويات مقابر ملوك حمير وجرهم أم إشـارتها إلى اسـتخدام الذهب والفضـة والمجوهرات في ترصـيع مكونات القصور الداخلية –إن اليمنيين القدماء برعوا في اعمال هذا الصناعة(7).

انظر ايضاً: بلاد اليمن في المصادر الكلاسيكية مختارات : جمع وتحقيق وترجمة عبداللطيف ادهم ، نشر وزارة الثقافة اليمنية ، صنعاء، 2001م، ص130.عبدالله حسن الشيبة، ترجمات يمانية، دار الكتاب الجامعي ، صنعاء 2008م . ص33.ماكسيم رودنسون: بلاد اليمن في المصادر الكلاسيكية، ترجمة حميد العواضي، نشر وزارة الثقافة اليمنية ، صنعاء 2001م. ص32 . أحمد شرف الدين : اليمن عبر التاريخ ، ط2، مطبعة السنة المحمدية ، القاهرة 1964 م ص104.

(1) الزوزني، ابو عبدالله الحسين بن أحمد، شرح المعلقات السبع، نشر الدار العالمية، بيروت 1992م، ص40، 41.

(2) كتاب التيجان، ص307.

(3) كتاب التيجان ، ص106، 107.

(4) السليط: هو مسمى زيت السمسم بلغة أهل اليمن (الرازي، مختار الصحاح ص309).

(5) كتاب التيجان، ص313

(6) المصدر نفسه، ص278.

(7) المصدر نفسه، ص74، 77، 78، 209، 210.

وتأكيد هذا الجانب لا يقتصر على ما ورد في كتابات الهمداني،(1) أو بعض المصادر اليونانية الكلاسيكية التي أشارت بوضوح إلى أن عرب الجزيرة – لا سيما جنوبها – كانوا على قدر عال من البراعة في صناعة الحلي المرصعة بالأحجار(2) الكريمة وإنما يأتي تأكيده القطعي من قبل الآثار المكتشفة في جنوب جزيرة العرب. (3)

ومن البديهي إن وجود تلك الصناعة استند إلى توفر المعادلة والأحجار الكريمة في بلاد عرب جنوب الجزيرة، وهو من الجوانب التي ورد ذكرها في بعض مرويات كتاب التيجان، ومنها على وجه التحديد المروية التي تناولت نبؤه خراب سد مأرب والتي تشير إلى إن المناطق المتصلة بالجبلين اللذين كان يحتضنان سد مأرب، كانت تحتوي أنواع مختلفة من المعادن والأحجار الكريمة. (4)

كما تنسب إحدى المرويات إلى سيف بن ذي يزن قوله لكسرى عندما رحل إليه طلباً لمساعدته إياه في طرد الأحباش من بلاده: " ما جبال بلادي كلها إلا ذهب وفضة(5)، ومع مافي هذا القول من مبالغة إلا إن بعض المصادر الكلاسيكية اليونانية تتضمن ما يفيد حقيقة وفرة معدني الذهب والفضة في بلاد عرب جنوب الجزيرة وممارسة اليمنيين
القدماء التعدين إلى جانب الأنشطة الاقتصادية الأخرى. (6)

ولعل إفراد الهمداني مؤلفاً من مؤلفاته للحديث عن معدني الذهب والفضة ومناجمهايكفي دليلا على ذلك(7) ومن المفيد الإشارة إلى أن هناك كتابات يمنية حديثة تؤكد أن مواقع مناجم المعادن القديمة ماتزال ظاهرة للعيان حتى الآن. (8)

أما فيما يخص الإشارات التي تضمنت ذكراً لصناعة الأسلحة وملحقاتها فهي وإن كانت تتسم بندرة ظهورها في مرويات كتاب التيجان إلا إن ماتوفر منها يشير إلى أن صناعة السيوف والخناجر والرماح والسهام والدروع كانت من الصناعات التي أتقنها عرب جنوب الجزيرة القدماء.

---

(1) الهمداني:الحسن بن أحمد بن يعقوب ،الإكليل في محافد اليمن ومساندها ودفائنها، ج8،حرره وعلق على حواشيه نبيه أمين فارس،دار العودة بيروت،دار الكلمة صنعاء(د.ت) ، ص ، 141، 143، 149.

(2) Diodore,III.P.224,226.strabo,xvi.iv.p349

انظر ايضاً: عبداللطيف أدهم ، بلاد اليمن في المصادر الكلاسيكية، ص118، 119.

(3) يوسف عبد الله : أوراق في تاريخ اليمن وأثاره، ط2، دار الفكر المعاصر، بيروت 1990،ص49. فيليبس.ويندل: كنوز مدينة بلقيس ، تعريب عمر الديراوي ، دار الكلمة ، صنعاء(د . ت)، ص130، 131.

(4) كتاب التيجان، ص274.

(5) المصدر نفسه، ص316.

(6)– Diodore,III.P.223,224.strabo,xvi.iv.p351

انظر ايضاً: عبداللطيف أدهم، بلاد اليمن في المصادر الكلاسيكية، ص118.

(7) يوسف عبدالله، اوراق في تاريخ اليمن، ص408.

(8) شرف الدين، اليمن عبر التاريخ،ص105.

ففي المرويات التي تناولت سيرة الملك شمر يرعش وغزوه للبلدان مشرقاً وغرباً، ترد إشارة إلى أن الروم والفرس تميزوا بصناعة الدروع وان التميز في صناعة السيوف كان لليمنيين. (1) وفي روايات عبيد بن شرية مايشير إلى أن صناعة أفضل السيوف اليمانية كان في عهد الملك شمر يرعش نفسه ويتمثل ذلك في بيتي شعر يُنسب قولهما إلى الملك اسعد أبي كرب الأوسط(2) وهما على النحو الآتي:

وسيوفنا يقطعن كل خصية من صنع يرعش صنعهن حديد(3)

يتردون باليمانية البيض تراها تجر في كل غمد(4)

وهو ما يؤكده أيضا شارح قصيدة نشوان الحميري، حيث يشير إلى أن شمر يرعش هو من احدث السيوف الحميرية اليرعشية وإنها احكم السيوف. (5)

كما تذكر مرويات كتاب التيجان أيضا أن الملك شمر يرعش هو من امر بصناعة الدروع السوابغ(6) المفاضة التي منها سواعدها واكفها. (7)

وعلى ما يبدو أن اشتهار شمر يرعش بكثرة غزواته الحربية دعا الإخباريين إلى أن ينسبوا إليه صنع أفضل الأسلحة التي عرف العرب الجنوبيون بصناعتها، حيث ترجع المرويات ، صناعة السهام أيضا إلى زمن هذا الملك الحميري وتشير إلى ذلك في نطاق تناولها غزوة بلاد الأحباش.(8)

أما صناعة الخناجر فيستدل عليها من إشارة إحدى المرويات التي تناولت سيرة الملكة بلقيس.(9) وقد عثر على تمثال قديم لمحارب من عرب الجنوب، ويظهر فيه هذا المحارب وهو يحتزم في وسطه خنجراً (10)، مما يؤيد مضمون الإشارة السابقة وليس ذلك وحسب بل إن المكتشفات الأثرية تتضمن أيضا الخناجر والسيوف اليمانية القديمة. (11)

---

(1) كتاب التيجان، ص232، 251.

(2) يقصد به الملك اسعد الكامل والذي ترجع فترة حكمه إلى منتصف القرن الرابع الميلادي والذي يعد من اشهر ملوك حمير.

(3) أخبار عبيد بن شريه، ص462.

(4) المصدر نفسه، ص455.

(5) ملوك حمير وأقيال اليمن، ص93.

(6) السوابغ: شيء سابغ أي كامل واف والسابغة الدرع الواسعة (الرازي، مختار الصحاح ص284).

(7) كتاب التيجان، ص250.

(8) كتاب التيجان ، ص246.

(9) كتاب التيجان ، ص158.

(10) يوسف عبدالله، اوراق في تاريخ اليمن، ص408.

(11) أدهم عبدالله نجيم ، أشكال الطيور في الفن اليمني القديم ، رسالة ماجستير غير منشوره،كليه الآداب، جامعه صنعاء 2012م، ص150، 151. وليم غلانزمان: نتائج أعمال الموسم الأول في محرم بلقيس، ترجمة ياسين الخالصي، ضمن كتاب دراسات في الآثار اليمنية ،نشر المعهد الأمريكي للدراسات اليمنية ، صنعاء 2001م، ص278.

ويتميز سترابو بإيراد إشارة عامة إلى تلك الأسلحة وجاء ذكره إياه لدى حديثه عن الحملة التي قادها القائد الروماني ايللوس جاللوس نحو جنوب الجزيرة، حيث يذكر ان عرب جنوب الجزيرة الذين قادوا تلك الحملة استخدموا في قتالها، السيوف والرماح والسهام والفؤوس المزدوجة(1).

أما مؤلف كتاب الطواف الشهير فيذكر إن الأدوات الزجاجية وأنواعالأسلحة (السيوف والرماح والفؤوس، كانت تصنع في ميناء موزا وتصدر منه إلى بلاد الزنج وغيرها). (2)

وفيما يخص صناعة السفن، فليس في مرويات كتاب التيجان حديث مباشر عنها ولكن إشارتها المتكررة إلى استخدام ملوك حمير السفن في غزوة البلدان التي كانت أراضيها تقع فيما وراء البحار والمحيطات يُرجح مسألة سيادة تلك الصناعة لدى عرب جنوب الجزيرة. ونكتفي هنا بسرد مثال واحد من تلك المرويات وهي التي تتحدث عن قيام الملك ناشر النعم (أي ياسر يهنعم) لدى وصوله إلى البحر المحيط (يُقصد به الأطلس، بتكليف ابنه شمر يرعش بغزو البلاد الواقعة خلف ذلك المحيط (أي اسبانيا) وان هذه الأخير بادر إلى تنفيذ ذلك الأمر وقام بحمل رجاله على عشرة آلاف مركب(3).

ويروي عبيد بن شرية، أن الملك الحارث ذي شدد استخدم السفن في غزو بلاد الهند انطلاقاً من اليمن(4).

وإشارة النقوش المكتشفة إلى استخدام بعض ملوك اليمن القديم السفن في عملياتهم الحربية، يؤكد(5) إن صناعة السفن كانت من بين الصناعات التي مارسها اليمنيون القدماء ويؤكد أيضا حقيقة استخدامها في الحروب على النحو المذكور في المروية السابقة.

وليس في مرويات كتاب التيجان إشارة واضحة إلى تجارة جنوب بلاد العرب، لكون التركيز الأكبر انحصر فيها على تناول سيرة ملوكها وغزوهم البلدان والأقطار.

الزراعة وتربية المواشي:

يتصل إشارة المرويات إلى الزراعة يذكر سد مأرب والنبوءات التي شاعت عن انهياره في عهد الملك عمرو بن عامر مزيقيا، والذي تذكر تلك المرويات أن مزارعه وبساتينه كانت من الضخامة إلى درجة يصعب الإحاطة به وان تلك الممتلكات كانت تساوي مايمتلكه بقية أهالي سبأ. (6)

ويلي ذلك إشارة المروية ذاتها إلى أن انتشار أشجار الفواكه وكثافة تلك الأشجار في نواحي سبأ بلغت حداً أن المرأة منهم كانت إذا ماخرجت من بيتها وعلى رأسها آنية، لا تصل إلى بيت جارتها إلا وقد امتلأت تلك الآنية بالفواكه المختلفة، من دون أن تمتد لها يد إلى تلك الأشجار.(7)

---

(1)– Strabo,Xvi.iv.p.381.

(2) الشيبة، ترجمات يمانية،ص 75.

(3) كتاب التيجان، ص230.

(4) أخبار عبيد بن شريه،ص 414،415

(5) جواد علي، المفصل في تاريخ العرب القديم ، ج2 ،ط2،نشر جامعة بغداد 1993م،ص 375، 376. محمد عبدالقادر بافقيه، تاريخ اليمن القديم، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت 1985م ص105.

(6) كتاب التيجان، ص274، 275.

(7) المصدر نفسه، ص275.

ومن الإشارات التي تضمنتها تلك المروية إشارة ثالثة تؤكد أن الجنات الزراعية التي كانت لأهل سبأ بلغت من الكثرة والامتداد والكثافة إلى درجة أن الرجل كان يسافر على مدى شهرين تحت ظلال أشجار تلك الجنات ومن دون ان تصل إليه الشمس بأشعتها. (1)

كما تتضمن المروية ذاتها إشارة إلى الخصوبة التي كانت عليها أراضي همدان عندما بدأت قبائل الازد بمغادرة مأرب بحثاً لها عن مواطن أخرى قبيل انهيار السد. (2)

ولعل حديث المرويات عن سد مأرب نفسه وإشارتها أيضا إلى أن أهالي سبأ كانوا يقومون بسقاية جناتهم او مزارعهم من مياه السد (المتجمعة على مدى العام) بحرص وحسب ما يتطلبه الأمر(3)، يوضح مدى اهتمام أهالي سبأ وعرب جنوب الجزيرة عموماً بتحقيق الاستغلال الأمثل للمياه في الزراعة.

وتشير إحدى المرويات التي تناولت سد مأرب وزراعة أهالي سبأ إلى أن الأراضي المحيطة بالسد كانت مقسمة بين أبناء كهلان وأبناء حمير وان نصيب الكهلانيين كان يتمثل في المناطق الواقعة شمالي السد، بينما كان نصيب الحميريين المناطق الواقعة إلى جنوبه. (4)

وتتوافق هذه الإشارة مع ماذكره القران الكريم عن الجنات التي كانت لأهل سبأ(5)، وليس ذلك وحسب بل إن هذه الجزئية من بين الأمور التي أكدت بعض الكتابات اليونانية الكلاسيكية حقيقتها. (6)

كما إن استرابو يشير إلى سكان العربية السعيدة كانوا يتصفون في المقام الأول الزراعة، ويؤكد أيضا أن بلادهم تمتاز بخصوبة أراضيها وتجود بأنواع مختلفة من الثمار. (7)

ويضاف إلى ما تقدم أن النقوش المكتشفة في جنوب الجزيرة، زاخرة بالإشارات المتعلقة بالزراعة واستخدام السدود في ري المناطق الزراعية(8).

أما فيما يخص الرعي وتربية المواشي فتتضمن المرويات ما يؤكد ممارسة للرعي وتربية المواشي، وتتصل أهم الإشارات إلى هذا الجانب بمروية خراب سد مأرب وهجرة قبائل الازد إلى أنحاء الجزيرة، والتي تتحدث عن قيام قبائل الازد بقيادة مواشيهم معهم إلى الأراضي التي اخذوا ينتقلون إليها بحثاً لهم عن مواطن بديلة عن ارض سبأ. ومع أنها تشير إلى أن الازد اكتسبوا المعرفة بأفضل المراعي المناسبة لإطلاق مواشيهم فيها، من جني، أطلقت عليه اسم (قاشر) وذكرت أنه نزل ضيفاً عليهم – ولكن ماورد على لسان هذا الجني المزعوم، من معلومات، عن

---

(1) كتاب التيجان، ص275.

(2) المصدر نفسه ص286.

(3) كتاب التيجان ، ص274. لمزيد من التفاصيل عن سد مأرب: انظر يوسف عبدالله، اوراق في تاريخ اليمن، ص80–82.

(4) كتاب التيجان، ص274.

(5) سورة سبأ: 15.

(6) TheophrstusEnguiry into plants– trans.py.hort A–londn–libir.IX.p.237.

الشيبة، ترجمات يمانية، ص23.

(7) Strabo,xvi.iv.p.309–311.

(8)انظر بافقيه، تاريخ اليمن القديم، ص56،67. مختارات من النقوش اليمنية، ص204–206 .حسين العمري وآخرون : في صفة بلاد اليمن عبر العصور،دار الفكر المعاصر ، بيروت 1990، ص12–17.

أهمية توفير مياه صـــافية لشـــرف المواشـــي في المرعى المختار للرعي وإلا يكون هذا المرعى عرضـــه للشـــمس الحارقة أو بعيداً عن الشـــمس بالكلية، لأن ذلك – حســـب المروية – يؤثر في الحاليين بالسـلب على المواشـي وجودة النباتات التي ترعاها تلك الموشـي(1) لا يخلو من منطقة علمية واقعية.

كما إن المروية ذاتها تشـــير إلى أن الازد قرروا أن يتجهوا إلى همدان لخصـــب أراضـــيها ومراعيها(2)، وهو ما يفيد أنهم كانوا يتخيرون مناطق صالحة للزراعة والرعي معاً.

وتتميز هذه المروية أيضا بإشارتها إلى أصناف المواشي التي كان سكان سبأ أو مأرب يقومون بتربيتها، حيث تذكر ان الملك عمرو بن عامر مزيقيا كان يمتلك أعدادا كبيرة من الإبل والأبقار والأغنام(3).

ومن الطريف أن من بين نقوش بلاد العربية الجنوبية المكتشفة ما يشير إلى أن الثروة الحيوانية كانت تتكون في الغالب من الأصـــناف الثلاثة المذكورة في المروية (أي الإبل والأبقاروالأغنام) ويرد ذكر ذلك في النقشـــين اللذين خلفهما اثنان من الملوك الذين حموا في اواخر عهود مملكة حمير، حيث يذكر الملك الحميري شرحبيل بن يعفر بن أبي كرب اسعد (425- 455م) في النقش الذي أمر بكتابته بمناسبة قيامه بترميم سد مأرب، أنه ذبح لمن قاموا بذلك العمل 1370 رأساً من الإبل و 1630 رأساً من الغنم والبقر. (4)

أما الملك أبرهة بن الصباح الحبشي فيذكر في النقش الذي أمر بنقشه بمناسبة انتهائه من ترميم السد أيضا بعد ما يقارب المائة عام من الترميم السابق- أنه من بين المقادير التي استغرقها تنفيذ ذلك العمل، طبع 3000 ذبيحة من الإبل والأبقار والأغنام. (5)

بل إن أحد أقدم النقوش السبئية المكتشفة والمعروف باسم " نقش النصر" والذي أمر بنقشه الملك الســبئي كرب ايل وتر (الذي يرجع حكمه في القرن الســابع قبل الميلاد) يكشــف إنالإبل والبقر والغنم هي أصناف المواشي الرئيسية منذ أقدم الأزمان وإنها ظلت على حالها ولم يطرأ عليها أي تفسير يذكر. (6)

كما يكشـف النقش المذكور ضـخامة أعداد المواشـي التي كان يمتلكونها اليمنيون القدماء، والتي بلغت عشرات الآلاف من الإبل والغنم والبقر(7)، وفي الكتابات اليونانية الكلاسيكية ما يؤكد حقيقة هذه الجزئية سواء ما يخص تنوعأصناف الماشية أو ضخامة أعدادها.حيث يذكر تيودور الصقلي-

(1) كتاب التيجان، ص282، 283.

(2) المصدر نفسه 286.

(3) المصدر نفسه 279.

(4) احمد شرف الدين، اليمن عبر التاريخ، ص128–130.

(5) احمد شرف الدين، اليمن عبر التاريخ ، ص131.

(6) بافقيه، تاريخ اليمن القديم، ص57، 67، العمري، في صفة بلاد اليمن، ص12،17.

(7) بافقيه، تاريخ اليمن القديم، ص66، 67.

على وجه التحديد – أن بلاد عرب جنوب الجزيرة وبما فيها بلاد السبئيين كانت تحتوي على قطعان هائلة من جميع أنواع المواشي.(1)

ويضاف إلى ماتقدم إشارة المرويات إلى استخدام اليمنيين القدماء الخيول في حربهم(2) وهو أمر أكدت حقيقته النقوش المكتشفة. (3)

وفي كل الأحوال فإن ماورد من ذكر للجوانب الاقتصادية في كتاب التيجان في ملوك حمير، سواء فيما يخص الصناعات والتعدين أو النشاط الزراعي وتربية المواشي، يشكل إضافة معرفية يمكن توظيفها في الأبحاث والدراسات المتخصصة التي يمكن أن تختار مستقبلاً إحدى تلك الجوانب مجالاً للبحث.

(1) Diodore,III,p.224.strabo,Xvi,P311.

(2) كتاب التيجان، ص65،116 ، 169.

(3) محمد عبدالله بافقيه: توحيد اليمن القديم ، ترجمة على محمد زيد ، نشر المعهد الفرنسي للآثار والعلوم الاجتماعية ، صنعاء 2007م.ص71. خلدون هزاع نعمان: نقوش جديدة من ذمار، مجلة ريدان ، العدد الثامن ، نشر وزارة الثقافة اليمنية صنعاء 2013م ، ص301-303

المصادر والمراجع

أولا:المصادر العربية والمعربة:

1- ابن اياس،محمد بن احمد: المختار من بدائع الزهور في وقائع الدهور- مطابع الشعب- مصر 1960.

2- بلاد اليمن في المصادر الكلاسيكية مختارات – جمع وتحقيق وترجمة/ عبداللطيف ادهم – نشر وزارة الثقافة اليمنية – ط1- صنعاء.

3- ترجمات يمانية – إعداد وترجمة /عبدالله حسن الشيبة - ط1- دار الكتاب الجامعي – صنعاء 2008م .

4- الحميري.نشوان بن سعيد : ملوك حمير وأقيال اليمن – تحقيق علي المؤيد وإسماعيل الجرافي _ط2_ دار العودة_ بيروت 1978م.

5- ابن خلكان . محمد بن احمد بن ابراهيم بن ابي بكر: وفيات الاعيان وانباء ابناء الزمان -ج3- دار صادر- بيروت(د.ت).

6- الذهبي. محمد بن أحمد بن عثمان : سير أعلام النبلاء – ج4 – مؤسسة الرسالة – 2001م.

7- كتاب التيجان في ملوك حمير – ط2 – تحقيق ونشر مركز الدراسات والأبحاث اليمني – صنعاء 1979م.

8- عبيد بن شرية: اخبار عبيد بن شرية الجرهمي – ملحق بكتاب التيجان في ملوك حمير _ط2_ نشر مركز الدراسات والأبحاث اليمني – صنعاء 1979م

9- مختارات من النقوش اليمنية القديمة – اعداد وترجمه/ محمد بافقيه وكريستيان روبان وآخرون -مطبعة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم – تونس 1985م.

10- الهمداني:الحسن بن أحمد بن يعقوب ،الإكليل في محافد اليمن ومساندها ودفائنها- ج8-حرره وعلق على حواشيه/ نبيه أمين فارس-دار العوده بيروت-دار الكلمه صنعاء(د.ت).

ثانياً: المراجع العربية والمعربه:

11- أحمد شرف الدين : اليمن عبر التاريخ _ط2_ مطبعة السنة المحمدية – القاهرة- 1964م.

12- ادهم عبدالله نجيم ، أشكال الطيور في الفن اليمني القديم–رسالة ماجستير غير منشوره-كليه الآداب-جامعه صنعاء2012م.

13- جواد علي :-المفصل في تاريخ العرب القديم _ ج2 _ ط2 _ نشرجامعة بغداد – بغداد 1993م.

14- حسين العمري وآخرون : في صفة بلاد اليمن عبر العصور – ط1 – دار الفكر المعاصر – بيروت 1990

15- خلدون هزاع نعمان ، نقوش جديدة من ذمار - مجلة ريدان- العدد الثامن- نشروزارة الثقافة اليمنية- صنعاء 2013 م.

16- ماكسيم رودنسون: بلاد اليمن في المصادر الكلاسيكية – ترجمة د/ حميد العواضي–ط1- نشر وزارة الثقافة اليمنية – صنعاء 2001م.

17- الزوزني، ابو عبدالله الحسين بن أحمد، شرح المعلقات السبع- نشر الدار العالمية- بيروت 1992م،

18- ويندل فيليبس: كنوز مدينة بلقيس – تعريب عمر الديراوي – دار الكلمة – صنعاء (د . ت)

19- عبدالرحمن السقاف: تطور الحياة الفكرية لليمنيين القدماء-أطروحة دكتوراه غير منشورة- كليه الآداب- جامعه صنعاء ،2007 م

20- غلانزمان وليم: نتائج أعمال الموسم الأول في محرم بلقيس- ترجمة ياسين الخالصي- ضمن كتاب دراسات في الآثار اليمنية – نشر المعهد الأمريكي للدراسات اليمنية – صنعاء 2001م.

21- محمد عبد القادر با فقيه :.

- تاريخ اليمن القديم – المؤسسة العربية للدراسات والنشر – بيروت 1985م .

- توحيداليمن القديم_ ترجمة/على محمد زيد _ نشرالمعهدالفرنسي للآثاروالعلوم الاجتماعية _ صنعاء 2007م.

22- يوسف عبد الله : أوراق في تاريخ اليمن واثاره– ط2- دار الفكر المعاصر- بيروت 1990.

ثالثاً :المصادر والمراجع الاجنبية:

1- DIODORE DE SICILE , BIBLIOTHEQUE HISTORIQUE Trad.par.M.F.Hoever – paris 1846.

2- Marco ceccarelli,Distinguished figures in mechanisnism part1-2007.

3- Strabo:THE Geography of Strabo – Trans-py.H.L.Jones – Book XVI- London .mcmxxx.

4- Theophrastus. Enguiry into plantes-_trans.py.Hort.A-libir.IX.London.

دراسة الفعالية الحيوية للمرتبطة 1، 3- ثنائي فينيل ترايازين وبعض معقداتها من النيكل والنحاس (II)

Biological study for ligand (1,3-diphenyltriazene) and some its complexes of Ni and Cu (II)

محمود محمد حواس
قسم الكيمياء، كلية العلوم الخمس/ جامعة المرقب- ليبيا

جلال محمد زائد
قسم الكيمياء، كلية العلوم الخمس/جامعة المرقب- ليبيا

الملخص

يتضمن بحثنا دراسة حيوية لتأثير المرتبطة 1، 3- ثنائي فينيل ترايازين ومعقديها مع النيكل والنحاس(II) على تثبيط أثنين من الأنزيمات التي لها دور في بعض الأمراض كالسرطان والتهابات العظام وأمراض القلب. وقد تم جمع 20 عينة دم مرضى بالتهابات العظام و20 عينة دم اخرى لمرضي باضطرابات القلب تراوحت اعمارهم من (50-65) سنة وتم قياس فعالية انزيم الفوسفاتيز القاعدي (ALP) وانزيم الفوسفاتيز الحامضي(ACP) وتمت دراسة تثبيط هذه الأنزيمات بتراكيز 0.1 و 0.05 و 0.025 ملي مول في دم مرضى بالتهابات في العظام، ولاحظنا أن المرتبطة 1، 3- ثنائي فينيل ترايازين تثبط أنزيم ALP بمقدار 25 % في التركيز 0.1 ملي مول و 7 % في التركيز 0.05 ملي مول، بينما ينشط الأنزيم في التركيز الأقل 0.025 ملي مول بمقدار 6 %. بينما انزيم ACP يثبط بنسبة 4 % عند تركيز 0.1 ملي مول و 2.3 % عند تركيز 0.05 ملي مول بينما ينشط الانزيم بنسبة 4 % عند التركيز 0.025 ملي مول، أما تأثير معقدات النيكل والنحاس(II) التي تمت دراستها على الأنزيمات فكانت نتيجة الدراسة أن المعقدات المعدنية لها تأثير مثبط أكبر على الأنزيمات ويتراوح التثبيط بين 14-80 % في دم مرضى يشكون من التهاب العظام. ويجدر بالملاحظة أن أنزيم ALP يعاني أعلى تثبيط بمعقدي النيكل والنحاس(II) للمرتبطة حيث كان التثبيط 79 % و48 % على التوالي. ويعاني الأنزيم ACP أقل تأثير مثبط بواسطة هذه المعقدات المعدنية حيث يثبطه معقد النيكل بمقدار14 % ومعقد النحاس بمقدار6 %. وتم ايضا دراسة تثبيط هذه الانزيمات بثلاثة تراكيز مختلفة من المادة الاساس في دم مرضى يشكون اضطراب في القلب ولوحظ زيادة نسبة التثبيط من 20-30 % عند زيادة تركيز المادة الاساس من (0.01-0.02) ملي مول ولوحظ ايضا ان معقد النيكل هو اكثر تثبيط من معقد النحاس ومن المرتبطة نفسها.

الكلمات المفتاحية: الترايازينات ، الانزيمات، المثبطات التنافسية، المعقدات، المثبطات غير التنافسية

Abstract

The paper involves a biological study for the effects of ligand (1,3 diphenyltriazene) and two from its complexes on enzymes having a role in cancer, bone inflammations and heart diseases, 20 blood samples were collected for patients

having bone inflammations, and 20 other blood samples were collected for patients with heart diseases aged (50-65) years old from Al-Khums teaching hospital in Alkomes City, and asses the effectiveness of enzymes (alkaline phosphatase enzyme (ALP), acidic phosphatase enzyme (ACP).

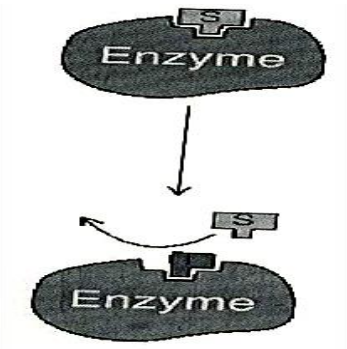
The study of the inhibition of these enzymes was carried out at 0.1, 0.05, 0.025mM concentrations in the blood of patients having bone inflammation. The ligand inhibits ALP by 25% at 0.1mM and 7% at 0.05mM, while at 0.025mM it was activated by 6%, while the enzyme ACP was inhibited by 4% at 0.1mM concentration and 2.3% at 0.05mM.While at 0.025mM activated by 4%. The effects of the Ni and Cu(II) complexes studied on these enzymes was that these complexes have greater inhibition effects on these enzymes, the inhibition ranged between 14-80 % in the blood of a patients having bone inflammations. It was reported that ALP was inhibited greater by the Ni and Cu (II) complexes of ligand; the inhibition was 79% and 48% respectively. The enzyme ACP exhibited the lower effect by these complexes as Ni complex inhibits this enzyme by 14% while Cu (II) complex inhibit the enzyme by 6%. The inhibition of these enzymes has been studied in three different concentrations of substrate in the blood of patients with heart disease. There was an increase in the inhibition percentage between 20-30% when substrate concentration[S] was increased from (0.01-0.02mM) and also Ni complex was more inhibited than Cu complex and ligand.

المقدمة

الإنزيمات بروتينات خاصة أو خميرة مخلقة حيوياً والتي تحفز تفاعلات كيميائية حيوية دون تغير في توازن التفاعل أو دون أن تستهلك أو تتلف أو تعاني من تغير في تركيبها، إن التفاعلات المحفزة بالإنزيمات تكون عادة نوعية أو خاصة وأساسية للوظائف الفسيولوجية في الجسم الحي مثل تميؤ ثاني أوكسيد الكربون (Hydration of CO_2)، التوصيلات الكهربائية في الأعصاب ، انقباض أو تقلص العضلات، هضم الأطعمة واستخدام وتحويل الطاقة (Energy utilization)، والإنزيمات توجد في كل أنسجة الجسم، وغالباً ما تظهر في مصل الدم (Serum) بعد جرح الخلايا وأحياناً بمقادير صغيرة من الخلايا الفاسدة أو المتحللة، بعض الإنزيمات كتلك التي تساعد في تخثر الدم تكون خاصة أو نوعية فهي توجد بتراكيز هامة أو كبيرة في مصل الدم، لذلك تكون لمستويات الإنزيمات في مصل الدم أهمية في تشخيص أمراض معينة أو الشذوذ أو التغيرات في وظائف الأعضاء (Abnormalities Physiological) [1].

بالرغم من التقدم الهام في مجال إيجاد مركبات مثبطة لأنزيمات لها دور كبير في أمراض السرطان، فالحاجة مُلِحة لتفهم العلاقة بين العقاقير (المثبطات) ومستقبلاتها، وهي الأنزيمات

وذلك لاكتشاف مركبات جديدة مثبطة لهذه الأنزيمات أو مضادة للأيض (Antimetabolite) والكثير من هذه المثبطات تهاجم أنزيم بشري وتهدف إلى إصلاح خلل مرضي. توجد مثبطات الأنزيمات في الطبيعة وهي المسئولة في تنظيم التفاعلات الحيوية أو الأيضية (Metabolism). لا تجري التفاعلات الأنزيمية اعتيادياً إذا ما تداخلت مادة معينة تدعى مثبط (Inhibitor) في سير التفاعل، فالمثبطات جزيئات ترتبط بالأنزيمات وتخفض من فعاليتها. وبما أن اعتراض أو عرقلة فعل الأنزيم يمكن أن يقتل مسبب المرض (Pathogen) أو يصحح تفاعل أيضي غير متوازن (Metabolic imbalance) فالكثير من العقاقير(Drugs) هي مثبطات للأنزيمات (Enzyme Inhibitors)، وهي تستخدم كذلك كمبيدات للأعشاب (Herbicides) ومضادات للأوبئة أو للأمراض (Pesticides)، ورغم ذلك فليست كل الجزيئات التي ترتبط بالأنزيمات مثبطات، فمنشطات الأنزيمات (Enzyme Activators) تزيد من فعالية الأنزيمات، إن ارتباط المثبط يمكنه أن يُوقف المادة الأساس من الدخول إلى المركز الفعال للأنزيم و/أو تعرقل الأنزيم من حفز تفاعله، إن ارتباط المثبط هو أما أن يكون عكسي أو غير عكسي، فالمثبط غير العكسي (Irreversible) يتفاعل مع الأنزيم عادة ويغيره كيميائياً، هذه المثبطات تحور (Modify) بعض الأحماض الأمينية الأساسية التي يحتاجها التفاعل الأنزيمي، وبالمقارنة فإن المثبطات العكسية (Reversible) ترتبط ارتباطاً غير تساهمي وتؤدي إلى أنواع مختلفة من التثبيط معتمدين عليها فيما إذا كانت هذه المثبطات ترتبط بالأنزيم أو بمعقد الأنزيم والمادة الأساس أو كليهما، وبسبب التنافس بين المثبط والمادة الأساس يمكن للمثبط أن يكوّن معقداً مع الأنزيم في موقعه الفعال وبذلك يمنعه من القيام بواجبه [2].



التثبيط التنافسي: المادة الأساس(S) والمثبط [I] يتنافسان على المركز الفعال

ان اول مركب تم تحضيره والتعرف علي فعاليته كان في عام 1956 وهو 2- فورميل بيريدين ثايو سيميكاربازون حيث لاحظ بروكمان [3] ان الفئران المختبرية المصابة بنوع من سرطان الدم لاقت تحسنا ملحوظا في الحالة عند معالجتها بهذا المركب، وتم اكتشاف معقدات النحاس لهذا الصنف من المركبات حيث اكدت الابحاث ان لهذه المعقدات اهمية عالية في معالجة الاورام الخبيثة مثل (Leukemia 1210) [4].

المواد وطرق العمل

المركبات الكيميائية (المثبطات)

المرتبطة : 1,3- diphenyltriazene.

صيغتها الجزيئية: $C_{12}\ H_{11}N_3$

معقد النحاس للمرتبطة: Bis-(1,3- diphenyltriazinido)Cu(Π).dihydrate.

صيغته الجزيئية: $[(C_{24}H_{20}N_6)Cu(\Pi)].2H_2O$

معقد Bis-(1,3-diphenyltriazinido)Ni.(II).dihydrate.

النيكل المرتبطة:

صيغته الجزيئية: $[(C_{24}H_{20}N_6)\ Ni(II)].2H_2O$

تم الحصول على المواد الكيميائية الاولية اللازمة لتحضير المركبات الكيميائية (المثبطات) من شركة(BDH chemicals Itd) وتم تحضير المركبات اعلاه تبعاً للطريقة المبينة بالمرجع [6,5].

تحضير مصل الدم

تم تجميع 20عينة دم لمرضى يعانون التهاب العظام وتجميع 20عينة اخرى دم لمرضى يعانون من اضطراب في القلب تراوحت اعمارهم (50-65) سنة من مستشفى الخمس التعليمي وتم سحب 5 مل من عينات الدم في انابيب بلاستيكية جافة ونظيفة وفصل الجزء المتخثر عن المحلول الرائق باستعمال جهاز الطرد المركزي بسرعة 2500 دورة / دقيقة لمدة 30 دقيقة اذ يمثل المحلول الرائق مصل (سيرم) الدم واستخدم مباشرة لقياس فعالية انزيمي ALP, ACP .

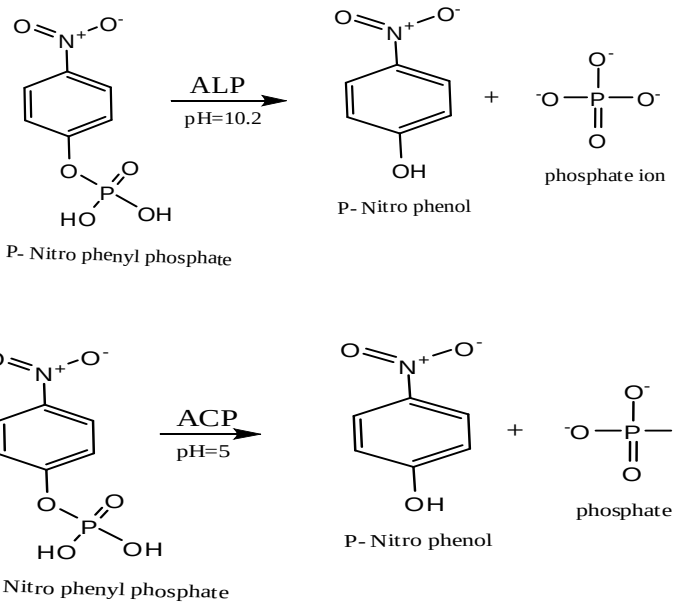
طريقة العمل

(1) تؤخذ عينات من الدم البشري في أنابيب خاصة معقمة لمنع تخثر الدم وتترك في درجة حرارة 37ºم. لمدة نصف ساعة لكي تترسب خلايا الدم الحمراء.

(2) تؤخذ الطبقة العليا الغنية بخلايا الدم البيضاء ثم توضع في جهاز الطرد المركزي لمدة نصف ساعة لفصل خلايا الدم البيضاء وتؤخذ الطبقة العليا كمصدر للأنزيمات (ALP , ACP).

(3) يؤخذ 0.1 مل من المرتبطة أو معقداتها (المثبطات) بتراكيز 0.1, 0.05, 0.025 ملي مول و 0.02 مل من الدم (السيرم) المحتوى على الانزيمات.

(4) يبدأ التفاعل بإضافة المادة الأساس (1مل) إلى مزيج من الأنزيم والمادة المراد دراسة تأثيرها (المثبطات) والتي تم تركها مع الأنزيم لمدة 15 دقيقة في درجة 37ºم، اذا يعمل الإنزيمين على تحلل (المادة الاساس) وهي بارا- نترو فينيل فوسفات (P- phosphate Nitrophenyl) الى بارا- نترو فينول وايون الفوسفات مع اختلاف الـ pH للأنزيمين ويجري التفاعل حسب المعادلات التالية:-



(5) تقاس سرعة التفاعل بالطريقة الطيفية عند طول موجي 405 نانومتر (nm) وتحسب فعالية الأنزيم.

قياس فعالية انزيمي ALP, ACP

تم قياس فعالية انزيميALP,ACP بواسطة المحاليل القياسية المجهزة (Standard Kits) من شركة (Biodiagnostic company) المصرية. استخدمت الطرق اللونية في تقدير فعالية كل من انزيم الفوسفاتيز القاعدي [7] وانزيم الفوسفاتيز الحامضي [8]. وتقاس سرعة التفاعل للإنزيمين عند 405 نانومتر. طرق تحليل او تقدير انزيم ACP هي نفس تقنية تحليل او تقدير انزيم ALP والفرق بينهما ان تحليل او تقدير انزيم ALP تجرى في وسط قاعدي اما تحليل او تقدير انزيم ACP تجرى في وسط حامضي.

القيمة الطبيعية لفعالية ALP = 98 – 279 U/L في 37º م .

القيمة الطبيعية لفعالية ACP الكلي:

في الرجال = 2.5 – 11.7 U/L أما في النساء = 0.3 – 9.2 U/L في 37ºم .

حيث U/L = وحدة قياس فعالية الأنزيم / لتر.

النتائج والمناقشة

تمت دراسة التأثير المثبط للمرتبطة 1،3ـ ثنائي فنيل ترايازين ومعقديها مع النيكل والنحاس (II) على الأنزيمين المذكورين في الدم البشري لمرضى يشكون من التهابات في العظام وآلام في القلب. فالمركبات الحلقية غير المتجانسة التي تحتوي على ذرات O, N, S مثل الترايازينات والاحماض الامينية ومشتقاتها لها القدرة على الارتباط بالمعادن في جسم الانسان

وتكوين معقدات مثبطة لبعض الانزيمات التي لها دور كبير عند مرضى السرطان والقلب والعظام [9]. تُعد مركبات الترايازين ومشتقاتها من المركبات التي لها تطبيقات في المجالات الطبية [10] وفي مجالات الصناعة [11] وفي كثير من مجالات الكيمياء[13,12]. وفي دراسة حديثة [14] تم تحضير العديد من أميدات الثيازول المشتقة من الببرازين وثنائي البريدين وقد ظهر أن لهذه المركبات فعالية بيولوجية بوصفها مواداً مضادة للأكسدة والالتهابات. يوضح الجدول (1) تأثير المرتبطة في تثبيط الأنزيمين تحت الدراسة بتراكيز 0.1، 0.05، 0.025 ملي مول في دم مرضى بالتهابات في العظام، نلاحظ أن المرتبطة تثبط أنزيم ALP بمقدار 25% في التركيز 0.1 ملي مول و7% في التركيز 0.05 مولي مول ، بينما ينشط الأنزيم في التركيز الأقل 0.025 ملي مول بمقدار 6%.

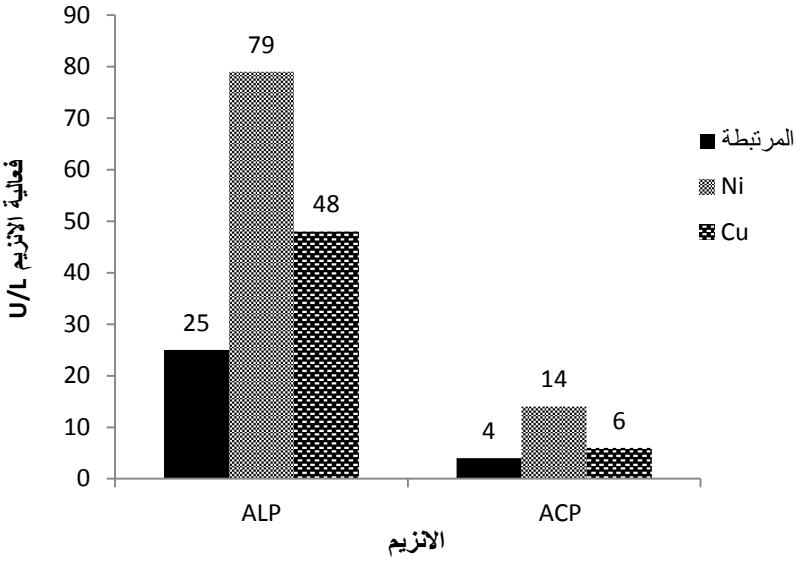
الجدول (1) النسب المئوية لتثبيط وتنشيط الانزيمين في ثلاث تراكيز من المرتبطة في دم مرضى بالتهابات العظام :

النسب المئوية لتثبيط او تنشيط انزيم ALP بوجود المرتبطة			النسب المئوية لتثبيط او تنشيط انزيم ACP بوجود المرتبطة		
0.1mM	0.05mM	0.025mM	0.1mM	0.05mM	0.025mM
25.0	7.0	- 6.0	4.0	2.3	- 4.1

الاشارة السالبة تعني تنشيط

أما الأنزيم ACP فإنه يثبط بمقدار 4 % بتركيز 0.1 ملي مول و 2.3 % في التركيز 0.05 ملي مول، بينما ينشط الانزيم عند التركيز 0.025 ملي مول بمقدار 4 %. والجدير بالملاحظة ان الانزيمين يزداد نشاطهما في التراكيز الأقل للمرتبطة وحيث ان انزيمي ALP، ACP تحتوي على معدن الزنك Zn^{2+} في مركز نشاطهما ويظهر أن المرتبطة في التركيز الأقل ليس لها المقدرة على سلب أيون الزنك من الأنزيمين ويتراوح التنشيط بين 4-6 % وهو أقل من 10 % ولم يصل للنسبة المتفق عليها لكي يكون التنشيط ذي معنى حيث يذكر فشمان وآخرون [15] أن التثبيط أو التنشيط المهم والذي له معنى يكون أكبر من 10%.

أما تأثير المعقدات المعدنية على الأنزيمين التي تمت دراستها في التركيز 0.1 ملي مول، فإن الشكل (1) يوضح أن للمعقدات المعدنية تأثير مثبط أكبر على الأنزيمات من المرتبطة نفسها ويتراوح التثبيط بين 14-80 % في حالة الأنزيمين ALP، ACP في دم مرضى يشكون من التهاب بالعظام.



الشكل (1) تأثير المرتبطة ومعقديها مع النحاس والنيكل بتركيز 0.1 mM في تثبيط الانزيمين ALP وACP في دم مرضى يشكون من التهابات العظام

ويجدر بالملاحظة أن أنزيم ALP يعاني أعلى تثبيط بمعقدي النيكل والنحاس حيث كان التثبيط 79%، 48% على التوالي، ويعاني أنزيم ACP أقل تأثير مثبط بواسطة هذه المعقدات المعدنية حيث يثبطه معقد النحاس بمقدار 6% ومعقد النيكل بمقدار14%، و يعزى هذا الانخفاض في تثبيط هذا الأنزيم إلى أن الأنزيم ACP يعمل في محيط حامضي حيث تبلغ قيمة الرقم الهيدروجيني (pH) pH=5، ومركب الترايازين هو مركب حامضي يتفكك ليعطي القاعدة البديلة التي يمكنها الارتباط بالمعادن بالإضافة إلى أزواج الالكترونات غير المشتركة على ذرات النيتروجين الأخرى في حالة التهجين SP^2 [8, 16].

الجدول (2) يوضح النسب المئوية لتثبيط الانزيمين قبل وبعد اضافة المرتبطة ومعقديها مع النيكل والنحاس وبثلاثة تراكيز من المادة الاساس في دم مرضى يشكون من اضطراب في القلب :

نوع الانزيم	المرتبطة ومعقداتها	فعالية الانزيم قبل اضافة المثبطات [I]=0.1mM [S]=0.01 mM	فعالية الانزيم بعد اضافة المثبطات [I]=0.1mM [S]=0.01 Mm	(%) للتثبيط	فعالية الانزيم بعد اضافة المثبطات [I]=0.1mM [S]=0.015 mM	(%) للتثبيط	فعالية الانزيم بعد اضافة المثبطات [I]=0.1mM [S]=0.02 mM	(%) للتثبيط
ALP	المرتبطة	37	26	32.7	15	59.45	11	70.20
	معقد النحاس		22	40.54	10	72.97	9	75.67
	معقد النيكل		18	51.35	11	70.20	9	75.67

ACP	المرتبطة		178	34	162	39.77	144	47.21
	معقد النحاس	269	156	42	148	44.98	122	54.60
	معقد النيكل		142	47.2	135	49.81	119	55.76

نلاحظ من الجدول ان معقدي النحاس والنيكل تثبط الانزيمين بمقادير اكبر قليلا من المرتبطة نفسها، وعند زيادة تركيز المادة الاساس من (0.01 - 0.02 ملي مول) لاحظنا ان نسبة التثبيط تزداد بين 20– 30% وان لمعقد النيكل النصيب الاكبر في التثبيط مما يدل أن هذه المثبطات هي مثبطات تنافسية، لأن من خواص المثبطات التنافسية أن درجة التثبيط تزداد بازدياد تركيز المادة الأساس عند ثبات تركيز المثبط [I][2]. ومما يميز مركبات الترايازين غير متجانسة الحلقة هو وجود ذرة نتروجين في الحلقة غير المتجانسة وهذه لها تأثير مميز في عملية التناسق مع الأيون الفلزي وتكوين معقدات مسقرة [16].

الاستنتاجات

- توضيح التأثير البيولوجي للمرتبطة (1، 3- ثنائي فينيل ترايازين) وامكانية استعمالها في المجال الطبي والصيدلي من خلال تأثيرها في تثبيط انواع مختلفة من الانزيمات مثل ALP, ACP.
- دراسة الفعالية الحيوية لبعض معقدات المرتبطة من النيكل والنحاس (II) وامكانية استخدامها كأدوية في علاج بعض الامراض الخطيرة.

التوصيات

- نوصي في نهاية البحث بالدراسة الحيوية للعديد من المركبات الكيميائية لتكون مثبطات لأنزيمات لها دور كبير في أمراض السرطان او مضادة للأيض (Antimetabolite).
- نوصي بدراسة التأثير البيولوجي لمعقدات اخرى للمرتبطة (1، 3- ثنائي فينيل ترايازين).
- نوصي باستخدام المرتبطة قيد الدراسة ومعقداتها الفلزية كمثبطات لإنزيمات لها دور في بعض الامراض الخطيرة كالسرطان والقلب والتهابات العظام وغيرها.
- امكانية استخدام المرتبطة ومعقداتها من النيكل والنحاس (II) في مجال صناعة الادوية.

References

[1]. Bishop, M. L., Duben – Engel kirk, J. L, and fody, E. P, "Clinical chemistry "Lippincon-raven Publishers" p.207 (1996).

[2]. Berg, J, Tymoczko J. and stryer L. "Biochemistry ", W. H. Freeman and company (2002).

[3]. Sarkis, G.Y, and Shimmon, R.G. Drassat (J. University of Jordan), 23 (3), 306 (1996).

[4]. Scovil, J.P, Klayman, D.L and Franchio,C.F. Med. J, Chem. 25, 1261(1982).

[5]. Bahl, A and Bahl, B.S; Advanced Organic Chemistry, P1260 (2010).

[6]. Cotton, and Wilkonson, G "Advanced Inorganic chemistry" wiley Interscience Publishers P.131(1980).

[7]. Kind PRM and King EJ. Estimation of serum alkaline phosphatase activity by colorimetric method. J Clin Pathol., 7: 322 (1954).

[8]. Fishman W.H. and Lerner, F"A new method for estimating serum acid phosphatase of prostatic origin applied to the clinical investigation of cancer of the prostate" J. Bio. Chem, 200: 89 (1952).

[9]. Sartorelli, A. C., and Moore, E. C; Biochem. Pharmacol., 20, 3119 (1971).

[10]. Bhalotra, A and Puri, B. K; Micro Chim. Acta, 134 (2000).

[11]. Mashaly, A, El-Ries-MA and Ibrahim-SA, Egypt- J.pharm.Sci., 35, (1-6),141-154 (1994).

[12]. Hejzi, L. et al., Talanta, 62, 185 (2004).

[13]. Taner, A. M, and Shams, M, Anal. Sci., 19 (2003).

[14]. Geronikaki, A, Litina, D.H, Chatziopoulos, C, and Soloupis, G; Molecules. 8, 472 (2003).

[15]. Fishman , W.H., and Sie , H.G. Enzymologia ; 41, 144 (1971).

[16]. Byrlov , A. S. Ansyshkina, A.S, Sadikov, G. G and Divaeva; koord Khim, L .N; 26, 691(2000).

COMPARISON ON DATA SEARCHING IN DATABASE USING DIFFERENT TECHNIQUES

Ahmed Eshtewi S. Giuma[1], Elhadi Elfitory Algarai[2]

Computer section - Higher Institute of Science and Technology Alkhoms - libya[1]

Faculty of Information Technology Elmergib Universiti Alkhoms - libya[2]

Abstract. The voluminous amount of data requires a hectic task when searching through the data for targeted locations. In an effort to reduce the search process, an effective and fast method for searching through and hitting specific targets in the data is paramount. In this study, for search purposes, the focus is on time of search in large databases, which is considered an important factor in the success of the search. The goal is choosing the appropriate search techniques to test the time of access to data in the database. Two search techniques are used in this work namely; linked list and B- tree, and a comparison analysis is conducted using two case databases studies. Experimental results reveal that after the average times for each search algorithms on the databases have been recorded, the linked list requires lots of time during search process, with B- tree producing significantly low times. Thus, the B- tree show its superiority than the linked list.
Keywords*: data search, linked list, b-tree, time*

Introduction

Data is defined as a set of valuable information with certain similarities, which is usually sorted in such way where it may be easily retrieved by other relevant parties. Every organization deals with a series of databases respectively. For instance, the police may have a database of criminal records, where a car showroom would have a database of vehicle history. The size of the database directly affects the effectiveness in searching the data. Thus, every data should be traced via a database, based on the following criteria: (1) Ability to search for a specific item, (2) Ability to search for related items to a known item, (3) Ability to search in a specific field or fields, and (4) Ability to combine search terms using Boolean logic.

The most noticeable problem in the world of computer science and information technology would be the storage and retrieval of data. There are applications and search engines which are capable to access a large virtual database in a short period of time. Nevertheless, the scope of the hits on the desired data might be too large, to an extent that the user still cannot find what he/she is looking for. However, there are certain infrastructures applicable for retrieval of data efficiently. The most common search structure would be the multi way balanced B-tree. As the name suggests, it consists of leaf and internal, or also known as the nodes. The internal nodes are basically the trace index to the leaf nodes, whereas the leaf nodes are the data carrier.

As for this infrastructure is by far the most effective method in the maintenance of disk data [1]. Other search structures exist namely, the linked list described in the following paragraphs.
In the context of computer science, linked list are a structured data, used in retrieval of sequential objects, allowing flexibility to add or remove intermediate elements in the sequence. Instead of having a series of arrays, linked list consists of nodes, that stores value and reference of the next node. Though the insertion and removal of nodes are fast, the access to the elements could be slow since in order to access node ten, the link would go through the first nine nodes if no removals were made. Random access elements on the other hand are accessed arbitrarily [2].

With respect to the problem of storage and retrieval of data, and the various search techniques outlined, this study seeks to address the search issues by implementing the linked list and B- tree to provide a faster search process. The structure of the paper is outlined as follows: Section 2 mention about the related works of the study. Occupying Section 3 is the methodology, and how the implementation was executed is in Section 4. Summary and further work concludes with Section 5.

Related Work

Several researchers have investigated many topics on search time to exist database. While there is a large amount of work related to this thesis, only the most related topics on generated automated testing have been reviewed and discussed.
Yuxing & Jun [3] proposed real-time trajectory indexing method based on Mongo DB and mixed with spatio-temporal R-tree, hash table and B-tree for searching leaf nodes. Time in spatio-temporal R-tree is used as another dimension of equal status to space, and a leaf node can only involve a moving object's consecutive trajectory points. In order to solve the problem of frequent updates and lack of memory, hash table is divided into two kinds: one caches leaf nodes of spatio-temporal R-tree, which are not inserted into spatio-temporal R-tree until they are full or out-dated in the hash table. This improves generation efficiency of real-time trajectory index; the other one caches in-memory nodes which are loaded form external memory, it avoids frequent operations related to external memory. They have build B-tree based on object identification and time in leaf nodes, which benefits trajectory queries for moving objects. In comparison, the experimental results show that our method has good update efficiency and query performance, and it meets the demand of common trajectory queries in present applications.

Rize & Hyung [4] proposed a novel B-tree storage scheme, a group round robin based B-tree index storage scheme, which applies a dynamic grouping and round robin techniques for erase minimized storage of B-tree in flash memory under heavy-update workload. Experiment results show that the proposed scheme is efficient for frequently changed B-tree structure and improves the I/O performance.
Jason [5] proposed A Generic Linked List Implementation in Fortran 95. Develops a standard conforming generic linked list in Fortran 95 which is capable of storing data of any type. The list is implemented using the transfer intrinsic function, and although the interface is generic, it remains relatively simple and minimizes the potential for error. Although linked lists are the focus in the generic programming techniques used are very general and broadly applicable to other data structures and procedures implemented in Fortran 95 that need to be used with data of an unknown type.
.
Shahar [6] presented design such a linked-list. To achieve better performance, they have also extended this design using the fast-path-slow-path methodology. The resulting implementation achieves performance which is competitive with that of Harris's lock-free list, while still guaranteeing non-starvation via wait-freedom. They developed a proof for the correctness and the wait-freedom of our design.
Shahar [7] presented a transformation of lock-free algorithms to wait-free ones allowing even a non-expert to transform a lock-free data-structure into a practical wait-free one. The transformation requires that the lock-free data structure is given in a normalized form defined in this work. Using the new method, they have designed and implemented wait-free linked-list, skip list and tree and measured their performance. It turns out that for all these data structures the wait-free implementations are only a few percent slower than their lock-free counterparts, while still guaranteeing non-starvation.
Daniar & Bernhard [8] proposed the first loading algorithm for the multiversion B-Tree that meets the lower-bound of external sorting. In addition, their approach is also applicable to bulk updates. This is achieved by combining two basic technologies, weight balancing and buffer tree. Their extensive set of experiments confirm the theoretical findings: their loading algorithm runs considerably faster than performing updates tuple-by-tuple.

Methodology

The work of the algorithms for each of linked list and B- tree, how the search process used them to find a difference when searching a large amount of data are discussed in the methodology. The methods and steps of the search process are depicted in Figure1.

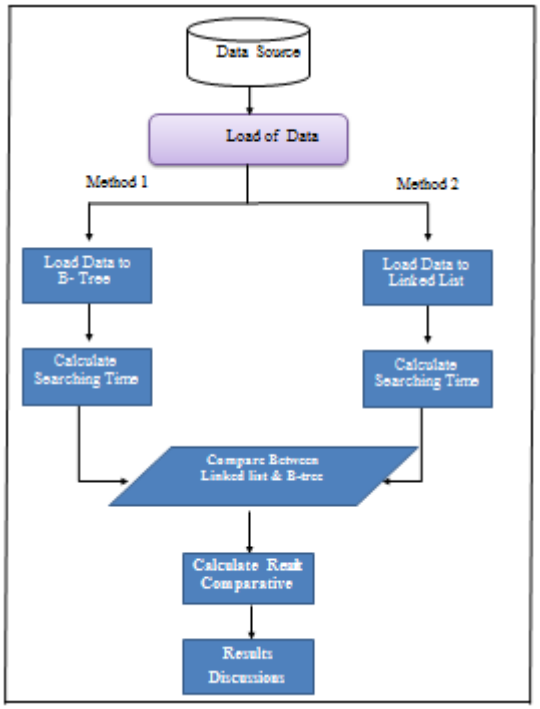


Fig. 1. The processes and steps.

There are several steps needed for the comparative study on database speed searching. The initial step is to get the database from resources. Then there are two types of search. First, the linked list read the data from the database then makes the process of calculating the time taken to search. Secondly, B-tree is utilized, which read the data from the database and calculate the time it takes. Based on the outcomes, a comparison between the techniques is carried out to obtain a proper result.

Implementation and Discussion of Results

Implementations are conducted to provide empirical evidence based on the speed searches in databases. Two techniques have been incorporated namely, linked list and B- tree. Also, for a more comprehensive analysis, real world databases of world dataset and employee dataset are used with the search techniques. C# and phpmyadmin are the tools used for the implementation. The employees' database holds the 3,919,024 number of records and the world database has 35020 numbers of records. This huge difference in the number of records is important for the accuracy of the results. The time execution for 10 queries is based on two case studies and the queries are applied on all data structures (Linked List and B- Tree) and Data Base. The database is divided into 5 parts; two queries are taken from every part.

- **Performance Evaluation**

The effectiveness of the search techniques linked list and B- tree are evaluated based on the analytical test with case study datasets. The targeted outcome is to determine how the techniques can perform the search procedure in the best possible

speed and time. Evaluation of the techniques is based on the average time taken in Equation 1.

$$\bar{x} = \frac{1}{N}\sum_{i=1}^{n} x_i = \frac{x_1 + x_2 + ... + x_n}{N} \quad (1)$$

where $\bar{x}$ is the average, x represent the time taken for searching, and N translate to the number of queries.

- **Implementation Results**

The experiments are carried out using phpmyadmin and C# programming language on Petium4 Core i7 CPU. Results after series of experiments are tabulated and graphed. The world database contains 3 tables and 53,020 records. The size of the database is 4.303 MB, and Table 1 shows the results obtained and the average loading time for executing queries on world database. The average time loading on the world database is approximately 2417.1ms.

Table 1. The Results of Loading Time on World Database

Note: Time (MS)		DB
world database	Q1	2443
	Q2	2412
	Q3	2408
	Q4	2426
	Q5	2430
	Q6	2411
	Q7	2402
	Q8	2409
	Q9	2412
	Q10	2418
AVG		2417.1

Table 2 shows the analysis result of world database after the application of the algorithms. The results indicate the average time for execution queries on World Database. The average time for linked list and B- tree are 59.8ms and 12.9ms respectively, and graphed accordingly in Figure 2.

The average time for execution queries on Linked List (LL) ≈ 5 * execution queries on B Tree (BT).

$$59.8 / 12.9 = 4.635658915 \approx 5$$

So, (LL ≈ 5 * BT) (2)

Table 2. The Results of Application of Algorithms on World Database

Note: Time (MS)			LL	BT
world database	Q1	AFG	3	13
	Q2	AGO	3	13
	Q3	ECU	53	11
	Q4	EGY	53	11
	Q5	GUM	74	12
	Q6	GUY	74	12
	Q7	QAT	81	15
	Q8	REU	81	15
	Q9	ZMB	88	13
	Q10	ZWE	88	14
AVG			59.8	12.9

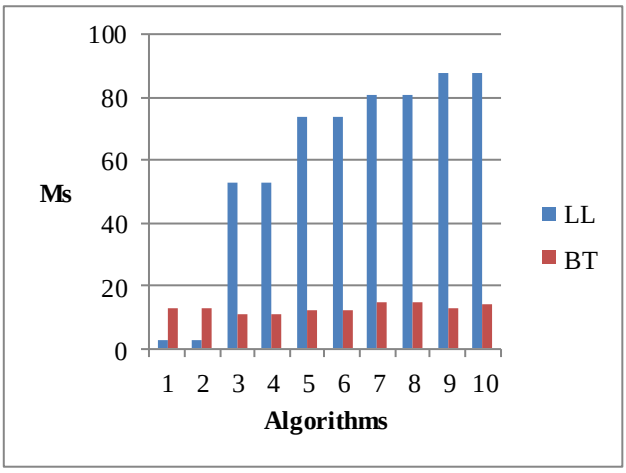


Fig. 2. Time of Search Algorithms for Executing Queries for World Database

The employee's database contains 3 tables, 3,919,024 records, the size of the database is 162.7 MB, Table 3 shows the results obtained and the average loading time for executing queries on employee's database. The average time loading on the world database is approximately 7198.7ms.

Table 3. The Results of Loading Time on Employee's Database

Note: Time (MS)		DB
Employee's Database	Q1	7165
	Q2	7231
	Q3	7188
	Q4	7196
	Q5	7206
	Q6	7211
	Q7	7230
	Q8	7241
	Q9	7174
	Q10	7145
AVG		7198.7

Table 4 shows the analysis result of employee's database after the application of the algorithms .The results indicated that the average time for execution queries on employees Database. The average time for linked list and B- tree are 281.6ms and 56.2ms respectively, and represented graphically in Figure 3.

The average time for execution queries on Linked List (LL) ≈ 5 * execution queries on B Tree (BT).

$$281.6 / 56 = 5.010676157 \approx 5$$

So, (LL ≈ 5 * BT) (3)

Table 4. The Results of Application of Algorithms on Employee's Database

Note: Time (MS)			LL	BT
Employees database	Q1	10001	3	59
	Q2	10002	3	59
	Q3	85001	92	53
	Q4	85002	92	53
	Q5	249976	223	51
	Q6	249977	223	51
	Q7	425000	501	58
	Q8	425001	501	58
	Q9	499998	589	60
	Q10	499999	589	60
AVG			281.6	56.2

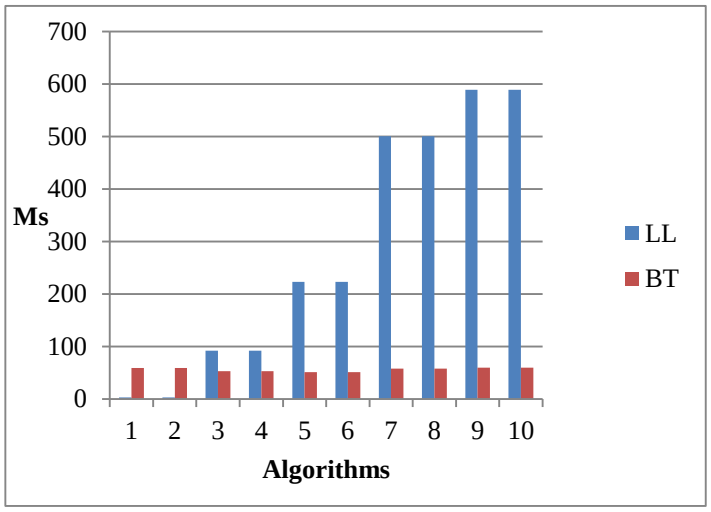


Fig. 3. Time of Search Algorithms for Executing Queries for Employee's Database

From (LL ≈ 5 * BT) in Equation 2 and (LL ≈ 5 * BT) in Equation 3, it is clear to the researchers that the results obtained from the application of algorithms to study the cases are similar. On world database, the average time results of the application of linked list is 59.8ms and the application of B-tree accounted for 12.9ms. During the application of the search techniques to the employee's database, the average time results of the application of linked list is 281.6ms and B-tree is 56.2ms. Based on these results, it is clear that B-tree is faster than linked list at a rate of 1: 5. with B- tree proving to be the fastest in comparison with the linked list

Conclusion

This study describes the implementation of linked list and B- tree on two databases. The purpose is to proffer solutions to the search retrieval problems, by finding the techniques with the potentials of completing the search process in the least/best time. The performance on the databases show that linked list produce the highest time, followed by B tree. With that, it can be concluded that B- tree is the fastest technique for data access. Further work will be directed at comparison with some other search algorithms such as SR tree, B* tree, Double linked list or a hybrid between the algorithms, with performance criteria like insertions and deletions that will give more insight into the subject area.

References

1. Askitis, N., Zobel, J.: B-tries for disk-based string management. VLDB J. 18, 157–179 (2009)
2. Horstmann, C.S.: Big Java. John Wiley & Sons (2010)
3. Yuxing, Zhu., Jun Gong.: "A real-time trajectory indexing method based on MongoDB." Fuzzy Systems and Knowledge Discovery (FSKD), 11th International Conference on. IEEE (2014)
4. Weiwei Hu,., Guoliang Li.: Bp-Tree: A Predictive B+-Tree for Reducing Writes on Phase Change Memory (2014)
5. Sheng Bi.: A User Configurable B-tree Implementation as a Utility (2017)
6. K.Sravani, S. Dhanya, D Pavithra,.: Analyzing the Linked List complexity using Correlation methods (2017)
7. Timnat, Shahar,. Erez Petrank.: "A practical wait-free simulation for lock-free data structures." Proceedings of the 19th ACM SIGPLAN symposium on Principles and practice of parallel programming. ACM (2014)
8. Achakeev, Daniar,. Bernhard Seeger.: "Efficient bulk updates on multiversion B-trees." Proceedings of the VLDB Endowment, 6(14), pp. 1834-1845 (2013)

العلاج العقلاني الإنفعالي السلوكي
(Rational Emotional Behavior Therapy)
التشخيص وأساليب العلاج

د. حنان سعيد علي سعيد
د. عفاف محمد بالحاج
د. حواء بشير أبوسطاش
كلية التربية / جامعة المرقب

المقدمة

تتشكل البنية المعرفية للفرد من خلال التراث الثقافي الذي يحيا به ، وأنماط التنشئة الإجتماعية التى تمارسها مؤسسات المجتمع خلال المراحل العمرية المختلفة . ونتيجة لهذا تتكون وتنشأ أفكار الفرد ومعتقداته ، (ربما يكون الفرد مقتنعًا بهذه الأفكار ،أوغير مقتنعًا بها) ، أو تكون هذه الأفكار منطقية أو غير منطقية ، والتي تتدخل لتسبب سعادته أو شقاءه؛ بمعنى قد تقوده إلى السواء النفسي ، والصحة النفسية ، وقد تقوده إلى غيرها وهو غير مدرك أسباب ذلك.

إن أساس تعامل الفرد مع أحداث الحياة ومواقفها الضاغطة ، هو تقييمه المعرفي لهذه الأحداث والمواقف ؛ حيث يكون تسلسل أي حدث أو موقف ضاغط يمر بالفرد كالتالي : الحدث الضاغط (أو الموقف الضاغط) يليه التقييم المعرفي لهذا الحدث ؛ ثم تأتي العواقب الانفعالية ، والتي تظهر في صورة اضطرابات نفسية، ويتم هذا دون وعي مباشر من الفرد فهو لا يدرك دور التقييمات المعرفية ، والأفكار – التي تبعث الموقف الضاغط – في أي اضطراب قد يظهر عليه ، حيث تكون الرابطة بين الموقف والاضطراب ؛ وبالتالي يظنون أن الاضطراب الانفعالي ناتج عن الموقف مباشرة ، جاهلين حقيقة أن الاضطراب الانفعالي قد نتج بالفعل عن الفكرة التي توسطت الموقف الضاغط ؛ وبالتالي تكون الفكرة أو الحديث الداخلي للفرد عن الموقف الضاغط ، هي التي سببت الاضطراب ، وليس الموقف نفسه ، واعتمادًا على ذلك ، فإنه إذا تم تعديل هذه الأفكار غير المنطقية في معظم المواقف واستبدالها بأخرى أكثر منطقية في التعامل مع هذه الأحداث ؛ فإنها قد تخفف حدة الاضطراب الناتج (نشوة دردير ، 2010 ، 32) .

هذا هو الأساس الذي اعتمد عليه ألبرت إليس ، Albert Ellies ، وهو واحد من المنظرين لأحد مداخل العلاج المعرفي السلوكي ، وهو العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي ، ويقرر " إليس " ، أن الأفكار اللاعقلانية ، هي الأساس للعديد من الأمراض النفسية مثل القلق ، والإكتئاب والأحساس بالذنب ، والعزلة ، وذلك لأن الافراد يتبنوا أفكارًا غير عقلانية ، ربما نشأوا عليها منذ صغرهم (C orey , G , 2004 , 397) .

يعتبرالعلاج العقلاني السلوكي الإنفعالي النفسي نظرية وطريقة للعلاج النفسي ، تطورت في " الخمسينات" من هذاالقرن عن طريق " ألبرت أليس " ، الذي بيَّن أن النتيجة العاطفية غير المرغوب فيها ،مثل القلق الشديد ؛ تعود عادةً إلى اعتقادات الناس اللاعقلانية ، وعندما تُفند

هذه الاعتقادات بفعالية بتحديهم عقلانياً وسلوكياً، فإن وطأة القلق تخف كثيراً . حيث نظرت هذه النظرية إلى المعرفة والعاطفة والأمنيات والفعل ، على أنها متفاعلة مع بعضها البعض . لذلك فهي نظرية معرفية إنفعالية وسلوكية ، تمارس في العلاج النفسي (عبد الله أبوزعيزع ، 2013 ، 83) .

مشكلة الدراسة

أن النظر في علاج المشكلات والاضطرابات النفسية وما يترتب عليها من اضطرابات أخرى ، يتطلب مستوى وأسلوب معين من آساليب العلاج ، التي تنظر في علاج أسباب نشوء الاضطرابات ومصادرها ، وليس في علاج الأعراض والمآل. والعلاج العقلاني الإنفعالي يعتبرطريقة فعّالة لعلاج الكثير من الاضطرابات ، والمشكلات النفسية ، وغيرها .

وإستنادًا لما أقره " ألبرت إليس " مؤسس العلاج العقلاني الإنفعالي ، وصاحب نظرية " A B C "، بأن سلوك الفرد في موقف معين هو خليط من العقلانية واللاعقلانية في آن واحد ، ذلك لأن الأفراد يسلكون في مواقف الحياة المختلفة وفقًا لما يدركون ويعتقدون نحو المواقف والأحداث الحياتية ؛ لذلك فإن الاضطراب في الإدراك وعدم منطقية التفكير ، يطول تأثيره عند نسبة كبيرة من الأشخاص وتراودهم أفكارًا في طبيعتها قد تكون غير منطقية أو حسب مفهوم الشائع لها " أفكار لاعقلانية " ، منها على سبيل المثال: الرغبة في الكمال ،والسعي له في جميع الأعمال ومختلف المواقف الحياتية ، وكذلك التهويل أو التهوين أوالمبالغة والتضخيم من حجم موقفٍ ما ، أوفي التعامل مع شخص معين، كل ذلك يدخل تحت مسمى الافكار اللاعقلانية ، وهذه الأفكار كما أشار إليها " عبد الستار إبراهيم ، 1994 " ، عبارة عن معتقدات فكرية خاطئة يبنيها الفرد عن نفسه وعن العالم المحيط به ، تؤدي به إلى نشوء الاضطرابات الوجدانية والسلوكية للفرد .

يتبين مماسبق أن هذا الأسلوب قائم على توجيه الشخص المضطرب ليتعرف طريقة تفكيره وتقييمه للمواقف والأحداث التي تسبب المشكلة ، ومواجهة الأفكار السلبية "الأفكار اللاعقلانية " منها ومحاولة تفنيدها ، وهو ما يهدف له هذا النوع من العلاج . وبذلك يتلخص هدف هذا البحث في إمكانية التعريف بهذا النوع من خلال محاولة الإجابة عن الأسئلة التالية :

س/ ماهي الأفكار اللاعقلانية كما جاءت بها النظرية العقلانية المعرفية لـ - " ألبرت إليس " ؟.

س / ماهي آساليب العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي ؟

أهمية الدراسة

محاولة إبراز أهمية موضوع الدراسة وهو العلاج العقلاني الانفعالي المعرفي السلوكي من خلال ما يلي :

1/ إعطاء فكرة عن والتعريف بماهية الإرشاد و العلاج العقلاني الإنفعالي السلوكي المعرفي ، كأحد أنواع العلاجات النفسية السلوكية .

2/ العلاج العقلاني الإنفعالي يُعد مدخلاً علاجيًا واسع المجال والاستخدام ، من خلال اللأساليب والفنيات المستخدمة ضمن هذا النوع من العلاج .

3/ إلقاء الضوء على الأفكار اللاعقلانية التي قد يتبناها الإنسان عن نفسه وعن المحيطين به وتكون السبب في وجود الاضطرابات والأزمات النفسية لديه ، الأمر الذي يعود بنتائج سلبية على الفرد والمجتمع .

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى :

1/ التعريف بماهية الأفكار اللاعقلانية كما جاءت بها النظرية العقلانية ل - ألبرت إليس .

2/ التعرف على الأساليب المتبعة في العلاج العقلاني السلوكي .

منهج الدراسة

يُعد هذا البحث من البحوث النظرية ، التي يُتبع فيها خطوات البحث العلمي ، والتي تعتمدعلى التأمل النظري وعلى الإستدلال المحض ، من أجل الحصول على المعرفة والحقائق المتصلة بمتغيرات أساسية والعلاقات الموجودة بينها .

مفاهيم الدراسة

وردت في هذه الدراسة بعض المفاهيم التي تحتاج إلى التعريف والتوضيح ، منها ما يلي :

- الإرشاد العقلاني انفعالي السلوكي : هو عبارة عن علاج يتناول مجموعة ذات الاضطراب المشترك ، بهدف مناقشة الأفكار غير العقلانية الباعثة للاضطراب ، وذلك للحد من اضطرابهم ، وتعديل معتقداتهم غير المنطقية ، وتعليمهم كيفية مواجهة الموقف الباعث للاضطراب بدلاً من تجنبه ، والذي يتم بشكل منظم ، ونشط ، وفعّال (هيفاء الأشقر ، 2004، 25).

- تعرفه الباحثة : بأنه : أحد أنواع الإرشاد النفسي الذي يعتمد على دحض الأفكار اللاعقلانية واستبدالها بأخرى أكثر عقلانية ، وتساعد على استعادة الصحة النفسية ،وتجنب التعرض للاضطرابات النفسية.

- الأفكار اللاعقلانية : تعرف بأنها " الأفكار والمعتقدات والألفاظ الذاتية التي ترتبط بتقييم الأحداث على نحو كارثي ، أو تقييم الذات باعتبارها لاتستحق الاحترام ، مما يؤدي إلى الحزن والقلق " (فاتن ميرزا، 2007 ، 27) .

- تعرفه الباحثة : بأنها تلك الأفكار السلبية وغير الواقعية ، والتقييم السيئ للذات واللآخرين ، الناتج عن البيئة المحيطة ، وأسلوب الحياة .

الإطار النظري

في هذا الصدد يتم عرض الجوانب النظرية والمفاهيم والدراسات المتعلقة بموضوع البحث ، كالآتي :

الأصول والنشأة : يُعد هذا المدخل " العلاج العقلاني الإنفعالي المعرفي السلوكي " طريقة متكاملة للعلاج والتعلم ، وهي تستند إلى أرضية نظرية معرفية إدراكية إنفعالية سلوكية ، وهي تؤيد العلاج النفسي الإنساني والتعليمي (نادر الزيود ، 1998 ، 29) .

لقد بدأ هذا الأسلوب العلاجي في الظهور على يد العالم النفسي الأمريكي – ألبرت إليس Albert Ellis ،عام 1950 – وقد سُمّي هذا الأسلوب بالعلاج العقلاني ، ثم سُمّي أخيرًا بالعلاج العقلاني الإنفعالي السلوكي .

والعلاج العقلاني الإنفعالي السلوكي هو آخر التعديلات التي أدخلها " إليس " منذ عام 1962 حتى عام 1995 ، بعد أن كان يؤكد على الطابع المنطقي والمعرفي لأسلوبه العلاجي ، مما أدى إلى سؤ فهم طريقته العلاجية ، إذ اعتقد الكثيرون آنداك ، أنها تهتم فقط بالمعارف ، إلا أن " إليس " منذ البداية ، كان يرى أن الأفكار والإنفعالات والسلوك هي عمليات نفسية مترابطة ومتفاعلة ، وأن أسلوبه في العلاج يهتم بها جميعًا ، ولكي يواجه الانتقادات التي تتهمه بإهمال الانفعال ، أعاد تسمية أسلوبه العلاجي عام 1961 ، بإسم العلاجي العقلاني الانفعالي (R. E . T) Rational Emotive Therapy .

وحديثًا ذهب " إليس " إلى أسلوب ومنهج في العلاج ، يمكن أن نطلق عليه العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي (REBT) ، ويشير " إليس " في هذا الإطار إلى أن التفكير والإنفعال والسلوك لدى الإنسان ، جوانب لا تنفصل عن بعضها البعض ، بل أنها جوانب تتفاعل جميعها بصورة ذات دلالة ، وقد عرض أفكاره في عدة كتب ومقالات ، منها " العقل والإنفعال في العلاج النفسي " و " العلاج النفسي الإنساني " و " المدخل العقلاني الإنفعالي " (سناء زهران ، 2004 ، 109) .

وبذلك ، يعد العلاج أو الإرشاد العقلاني مدخلاً علاجيًا واسع المجال ، كتب فيه العديد من الباحثين ، ورائده هو " ألبرت إليس " والذي يرجع إليه الفضل في نشأته ، وتطوره ، بداية من الخمسينات ، حتى وفاته عام (2007) . وأشار واطسون Watson , 1999 إلى أنه كتب أكثر من (7000) مقال ، وألف ما يقرب من (55) كتاب ، في هذا المجال أثراه وطوره ، حتى وصل إلى الصورة التي نشهده عليها الآن (Watson , J , 1999 , 2) .

التعريف بالعلاج العقلاني الإنفعالي السلوكي

ورد تعريف العلاج العقلاني الإنفعالي السلوكي ، في الآتي : العلاج العقلاني الإنفعالي السلوكي "R E B T" نظرية في الشخصية ، ونظام للعلاج النفسي ، وهو يركز على دور التوقعات غير الواقعية ، والأفكار اللاعقلانية لدى الأفراد التعساء ، ويركز العلاج بإستخدام نموذج ABC على أن الإنفعالات ناتجة عن المعرفة ، وليست عن الحدث . كما يؤكد AEBT

، على أن العواقب الإنفعالية (C) ، ليست ناتجة عن الحدث النشط (A) ، ولكن ناتجة عن فكرة أو أفكار غير عقلانية (B) عن طبيعة أو معنى الحدث . وأصبح العلاج العقلاني الإنفعالي يغطي الاضطرابات النفسية الناتجة عن الأفكار الخاطئة (Corsini , C , 2004 , 77) .

كيف تنظر نظرية العلاج العقلاني إلى الإنسان ؟

ترتكز النظرية العقلية الإنفعالية على افتراض أن الإنسان يولد ولديه أفكار عقلانية Rational، وغير عقلانية Irrational . والناس لديهم الرغبة في تطوير أنفسهم وتحقيق ذاتهم ، والتواصل مع الآخرين وحبهم ، كما أن لديهم الميل لتدمير الذات ، وعمل الأخطاء ، وعدم التحمل . وتحاول النظرية العقلية أن تجعلهم يتقبلون أنفسهم بوصفهم بشرًا يخطئون ، ويرى " إليس " أن الإنسان بطبيعته يحدّث نفسه – self – talk ، ويقييم نفسه self – evaluation ، والناس ينفعلون ويواجهون صعوبات عندما يخطئون أو لا يحققون تفصيلاتهم المتعلقة بالحب والاستحسان والنجاح ، وبإختصار فإن " إليس " يرى أن الناس يولدون ولديهم الميل إلى النمو وتحقيق الذات ، كما أن لديهم الميل لتدمير أنفسهم والتفكير بطريقة غير عقلانية نتيجة لما تعلموه (منذر الضامن ، 2003 ، 151) .

وبذلك يقوم العلاج العقلاني الإنفعالي السلوكي على عدد من التطورات والإفتراضات ، المتعلقة بطبيعة الإنسان ، وطبيعة التعاسة والاضطرابات الإنفعالية التي يعاني منها ، ومن أهم هذه التطورات والإفتراضات ، أن الإنسان كائن عاقل متفرد في نوعه ، وهو حين يفكر ويسلك بطريقة عقلانية يصبح ذا فاعلية ، ويشعر بالسعادة والكفاءة ، كما أن الاضطراب الإنفعالي والسلوك العُصابي ؛ يعتبران نتيجة للتفكير غير المنطقي ، والتفكير والإنفعال لا ينفصلان ، فالإنفعال يصاحب التفكير ، والإنفعال في حقيقته تفكير مُنحاز وذاتي وغير عقلاني (موزة المالكي ، 2005 ، 76).

الجوانب التي تقوم عليها نظرية الشخصية Theory of Personality A – B – C

تفترض النظرية العقلانية أن الإنسان يولد ولديه العديد من الميول الفطرية التي تدفعه لتبني أفكار غير عقلانية تكون السبب وراء إصابته بالقلق والإكتئاب و اضطرابات الإنفعالية ؛ مثل ميل الإنسان إلى النجاح في كل شيء في حياته ، وأن يصل إلى مرحلة الكمال . وهذا لا يتأتى لأحد ، كذلك رغبته في أن يحصل على ما يريد وقت ما يريد ، ويسلك بمبدأ اللذة فقط دون مراعاة لمبدأ الواقع ، وهذا سلوك لا يقبله المجتمع من شخص ناضج ، بالإضافة إلى الميل الفطري لتحمل قدر بسيط من الإحباط ما يدفعه إلى تجنب الأعمال المعقدة التي تصيبه بالإحباط ؛ فيلجأ إلى الدفاعات النفسية اللاشعورية لكبت ، أو تبرير أفعاله وتصرفاته ، وغير ذلك من الميول التي تساعد على الإصابة بالقلق والإكتئاب والاضطراب النفسي .

وكذلك بالنسبة للجوانب والإعتبارات الإجتماعية ، ترى نظرية العلاج العقلاني الإنفعالي ، أن الفرد يسلك في العديد من أمور حياته بناءًا على الإشتراط الإجتماعي من الوالدين و المحيطين المهمين في حياته ، ويكون ما يراه وما يريده هؤلاء محددًا للسلوك ، فالإنسان يحيا حياته المشروطة أكثر مما يحيا حياته الطبيعية ، والنضج الإنفعالي الشخصي يتحدد في ضوء قدرة الفرد

على المواءمة والموازنة بين رغبته في إقامة علاقات جيدة مع الآخرين ، وبين تحقيق إشباع إحتياجاته الشخصية .

نموذج نظرية الشخصية : Model A. B. C.

عرفت بالحروف "A,B,C " ، وقام " ألبرت أليس " من خلالها بشرح دور التفكير العقلاني في إحدث الاتزان النفسي ،ودور التفكير غير العقلاني في أحداث الاضطراب الانفعالي ،وتقوم نظرية العلاج العقلاني الإنفعالي السلوكي على جانبين :

- الجانب الأول A . B . C : وهو بمثابة الجانب التشخيصي ، وهو يوضح العوامل الأساسية ، التي تؤدي إلى نشأة الاضطراب الإنفعالي.
- الجانب الثاني D . E . F : وهو الجانب العلاجي ، ومن خلاله يتم توضيح ومناقشة العلاقات بين الأحداث المثيرة ، والأفكار غير العقلانية ، ومهاجمة تلك الأفكار الهدامة ، واستبدالها بأخرى أكثر عقلانية ومنطقية ، ومحاولة إكساب العميل طرق تفكير سليمة يستطيع من خلالها تقييم أفكاره (منتصر علام ، 2012 45 - 47).

إفتراضات ومسلمات نظرية العلاج العقلاني الإنفعالي السلوكي

من أهم الإفتراضات والمسلمات التي تقوم عليها نظرية العلاج العقلاني الإنفعالي ما يلي :

- إن التفكير والإنفعال يمثلان وجهان لشيء واحد فلا يمكن النظر إلى أحدهما بمعزل عن الآخر.

- أن الإنسان لديه ميل للتفكير بشكل عقلاني وغير عقلاني ، فعندما يسلك ويفكر بطريقة عقلانية يكون فعالاً ومنتجًا ، وعندما يفكر بطريقة غير عقلانية يشعر بالخوف والقلق ، وعلى الفرد أن يعمل على تنمية طرق تفكيره العقلانية (إجلال سري ، 2000 ، 173) .

- إن الإضطرابات النفسية التي يعانيها الفرد هي نتاج أفكار ومعتقدات خاطئة وسلبية ، تشكل البناء المعرفي لديه .

- تعود جذور التفكير غير العقلاني إلى وقت مبكر من الحياة خصوصًا من تجاربنا الأولى ، ومن ثقافة المجتمع .

- يجب مهاجمة الأفكار اللاعقلانية ومحاربتها لدى الفرد من خلال المناقشة والإقناع ، وتزويده بالأفكار العقلانية والمنطقية .

- يسلك الناس وفقًا لتوقعاتهم عن استجابات الأخرين ، وهذا التوقع كعملية معرفية له تأثيره على اضطراب الإنفعالي ؛ حيث أن الأفراد في بعض الأحيان يميلون إلى إعطاء أحكام كاذبة لنيل رضا الآخرين .

- يعزو الأفراد مشكلاتهم واضطراباتهم الإنفعالية إلى الآخرين ، وإلى الأحداث الخارجية ، ومن تم ، تكون الاضطرابات الإنفعالية لديهم قائمة على اعزاءات خاطئة .

- يميل الأفراد إلى استخدام بعض الميكانيزمات الدفاعية ضد أفكارهم وسلوكهم ، وذلك حفاظًا على ذواتهم ، بمعنى أنهم يميلون إلى عدم الإعتراف لأنفسهم أو للآخرين بأن سلوكهم وتفكيرهم خاطئ وأكثر سلبية (طه حسين ، 2004 88 – 89) .

أهداف العلاج العقلاني الإنفعالي السلوكي (R E B T)

إن الهدف الرئيس من العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي ،هو علاج اللامنطق بالمنطق ،وهو خفض الاضطرابات الانفعالية لدى المسترشد،ويشمل هذا الهدف مايلي :

- مساعدة الأفراد علي التعرف إلي أفكارهم غير العقلانية والتي تسبب لهم أثار سلبية .
- تشجيعهم على الإعتراض و الشك في هذه الأفكار .
- تشجيعهم على تعديل أفكارهم و إكسابهم فلسفة حياتية جديدة ،تتسم بالعقلانية في التفكير بم يعود عليهم بالسعادة و الإتزان الإنفعالي ،و قد عرض (إليس ، 1979) ،عددا من الأهداف المحددة التي تحققها الإستراتيجية العلاجية في العلاج العقلاني السلوكي ،و قد أشار إليها مع برنارد (Ellis &Bernard 1999) ،لمساعدة المسترشد علي التسامح مع ذاته ،و تقبل ذاته ،والمرونة مع ذاته والاخرين ، وتحقيق اهتمامات ذاته ،وتحقيق الاهتمام الاجتماعي ،والتوجيه الذاتي للسلوكيات الايجابية ،وتحمل المسئولية نحو اضطراباته الانفعالية،والالتزام بالمحافظة على ذاته من المخاطر،واكتساب التفكير العلمي لحل مشكلاته ،والتكيف المنطقي مع الإحباطات (منتصرعلام 2012، 189:188).

أنواع الارشاد العقلاتي النفعالي السلوكي

أشار "إليس" إلى أن العلاج ،و الإرشاد العقلاني و الإنفعالي السلوكي ،يستخدم طرق متنوعة منها :

1-العلاج العقلاني الإنفعالي الفردي ،Individual Rational Emotive therapy

يكون بين المعالج والعميل ، خاصة ممن ليس لديهم القدرة على مواجهة الآخرين ، أو شديدي الحساسية أو الخجولين أو من يفضلون العلاج الفردي ، وهنا يحاول المعالج توضيح أساس اضطراب العميل ، وكيف يواجه المصادر الأساسية لمشكلاته، من خلال توضيح نموذج(A-B-C) ، ويكون معدل عدد الجلسات من (خمس إلى خمسين جلسة) حسب الحاله (Corey:1991:342).

2- العلاج العقلاني الانفعالي الجماعي ،Group Rational Emotive therapy

بدأ " إليس ممارسة الإرشاد العقلاني الجماعي ، عام 1959م ، واستخدام كل الطرق المعرفية والسلوكية ، التي استخدمها في العلاج الفردي ، ويشمل هذا النوع من العلاج انواعا متعددة ، منها : المجموعات المفتوحة الصغيرة . والمجموعات ذات الوقت المحدد ، لأنواع من

المشكلات مثل ، (الشراهة أو التسويف).ومجموعات مواجهة عقلانية من يوم إلى يومين . ومجموعات كبيرة مكثفة ،لمدة (9ساعات) . ومجموعات عروض عامة .

ويرى "إليس" أن العلاج العقلاني الانفعالي ، يصلح بخاصة للعلاج و الإرشاد الجماعي لعدة ميزات ، ومنها : يتعلم أعضاء الجماعة كيف يطبقون أسسه على الأعضاء الآخرين ومساعدتهم ، وتتم متابعة الواجبات المنزلية لأعضاء المجموعة ، و مناقشة الأنشطة الفعالة للمعتقدات غير العقلانية ، والنماذج الخاصة ، وكتابة التقارير ، والكتب والنشرات ، واستخدام القصص ، والفكاهة .

يتم استخدام بعض الأساليب السلوكية مثل ، التحصين التدريجي ، لعب الأدوار والتعزيزات ، والجزاءات .

بالرغم من أن العلاج الجماعي موجه للجماعة ، الإ أنه يركز على الفرد داخل الجماعة ، تأثير ديناميات الجماعة على تفكير و انفعالات و سلوكيات الفرد عضو الجماعة (منتصر علام ، 2012، 281).

3- العلاج العقلاني النفعالي المختصر Brief Rational Emotive Therapy

يهدف أساسًا إلى أن يكون علاجًا مختصرًا ، وتكون معدل الجلسات من (جلسة إلى تسع جلسات) ، والعلاج المختصر يصلح لحالات سوء التكيف ، أو الشعور بالضغط من الأبناء أو الزوج أو الشعور بالعداء اتجاه شخص ما أو علة جنسية ، أي أنه يصلح للذين لا يعانون من اضطراب عام ، وفي نفس الوقت لايستطيعون الاستمرار في العلاج الإ لفترة قصيرة . وتتألف هذه الجلسات من شرح نظري لنظرية (B,C,A)،والمعتقدات غير العقلانية وعلاقتها بالاضطراب الإنفعالي والشعور بالتعاسة و تدني الذات ،و الحوار الذاتي السلبي و دوره في استمرار الاضطراب ،يستطيع المرضي خلال عدة جلسات يتعلم كيفية دحض و نقد معتقداتهم ،و استخدام الأسس التي تعلموها خلال الجلسات و علاج أنفسهم و تدعيم و تقوية ذلك بقراءة مقالات و كتب في العلاج العقلاني الانفعالي ،ويمكن استخدام تسجيل مقابلاتهم مع المرشد أثناء العلاج ،وتفعيل استفادتهم منها ،هو التقرير عن الواجب المنزلي الذي يعطي للمسترشد بين الجلسات لتقييم كيفية مواجهته المشكلات الانفعالية.

ويقرر "إليس" أن العلاج المختصر ،لايؤدي إلي تحسن سريع فقط ،ولكن تستمر فاعليته إلي عدة شهور بل قد تستمر لعدة سنوات(عبد الفتاح الخواجا،2009،298).

4ـ جماعات المواجهة الماراثون Marathon Encounter Groups

طور "ألبرت إليس" شكلٍ خاص في العلاج الجماعي ، وأطلق عليه المواجهات العقلانية لعطلة نهاية الأسبوع وهو لقاء مواجهة عقلانية يتم في نهاية الأسبوع الأول ، ثم تعاد تلك المواجهة بعد 8:6 أسابيع ،يستخدم هذا اللقاء الطرق و المبادئ و الأسس العقلانية في العلاج العقلاني الإنفعالي لجميع أفراد الجماعة العلاجية ، في حلقة أنشطة عقلانية و مواجهة لفظية تساعد على تقوية العلاقة بين أعضاء الجماعة ، وتساعدهم على المخاطرة وإزالة الحرج

بالحديث عن خبرتهم المؤلمة و مشكلاتهم المحرجة و المثيرة للخجل .وقد قسم "إليس"هذه المواجهات العقلانية إلي جزئين :

- الأول : يتكون من عشرة ساعة في مواجهات ومصادقات عقلانية ثم تتبع بثماني ساعات إستراحة .
- الثاني : يتكون من عشرساعات من الأنشطة والمصادقات العقلانية وممارسة بعض الفنيات ويساعد الأعضاء في التخلي عن الدفاعات غير المنطقية لديهم .

أشار إليس (EIIis-1969) إلى أنه في نهاية المواجهات العقلانية يقوم أعضاء الجماعة وقائدها ،بتسليط الضوء على العضو الذي لم يجازف بعرض مشاعره،ومشكلاته لكي تناقش، وذلك بسؤاله مباشرة عن سبب امتناعه عن عرض المشكله، ولفت انتباهه إلى أن الدفاعات غير العقلانية تمنعه من المجازفة وفي ختام المواجهة أو الجلسة الإرشادية تعطى واجبات منزلية يؤديها الأعضاء حتى الجلسة أو المواجهة العقلانية التالية بعد 8:6 أسابيع للتأكد من تحقيق التقدم (منتصر علام،2012 285) .

5- العلاج العقلاني الإنفعالي الزواجي والعائلي، Marriage and Family Rational Emotive Therapy

استخدم العلاج العقلاني الانفعالي منذ البداية للعلاج الأسري ،و يهدف العلاج العقلاني الأسري ،إلي مساعدة أفراد الأسرة على الأداء الوظيفي العقلاني ،فهو لا يقدم و لا يوصي بحلول للمشكلات الأسرية ،وإنما يعلم أفراد الأسرة التفكير العقلاني والأساليب و الطرق العقلانية في حل المشكلات أو التكيف مع ما يعصب حله منها (منتصر العلام ،281،2012-287).

تقييم النظرية العقلانية والدراسات السابقة

من خلال العرض النظري السابق و ماقامت به الباحثة من البحث والإطلاع تبين لها ، وهي تتفق مع العديد من العلماء والباحثين ، أن هناك المئات من الدراسات البحثية التي تتجه لتصادق رسميًا على فرضيات هذه النظرية فهناك أكثر من (200) دراسة أعلنت أنها طريقة فعّالة في تغيير الأفكار، والمشاعر ، والسلوكيات ، للمجموعات وللأفراد يشكلون فئات مختلفة ، ومع أنواع مختلفة من الاضطرابات النفسية ، وغيرها ومن هذه الدراسات على سبيل المثال لا الحصر ، دراسة (عبد الرحمن محمد سلامة ، 1995) ، التي هدفت إلى معرفة فعالية برنامج إرشادي في خفض مستوى الضغوط النفسية لدى عينة من المعلمين والمعلمات ، ودراسة (هيفاء الأشقر ، 2004) ، استهدفت التحقق من أثر برنامج علاجي عقلاني انفعالي سلوكي جمعي في خفض قلق التحدث أمام الأخريات ، ودراسة (نشوة كرم دردير ، 2010) هدفت إلى اختبار فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية أساليب مواجهة الضغوط الناتجة عن مواجهة أحداث الحياة ، ودراسة (Jeffrey M , 2010) بعنوان أثر تدخل النظرية الاجتماعية المعرفية والعلاج العقلاني الانفعالي السلوكي على معتقدات وانفعالات وسلوك المعلمين ، ودراسة (جهاد علاء الدين وعز عبد الرحمن ، 2011) الهدف منها معرفة فاعلية برنامج إرشادي جمعي في خفض التوتر والتشاؤم لدى أمهات الأطفال المصابين بالسرطان ، ودراسة (حنان سعيد ، 2014) كان

الهدف منها معرفة أثر برنامج عقلاني انفعالي سلوكي معرفي في خفض حدة الضغوط النفسية الواقعة على المرأة العاملة ، وقد جاءت نتائج هذه الدراسات محققة لما هدفت له وأثبتت صحة فروضها معلنة فاعلية العلاج العقلاني المعرفيي السلوكي .

الإجابة عن التساؤل الأول ، والذي ينص على الآتي : ماهي الأفكار اللاعقلانية التي جاءت بها النظرية العقلانية ؟

وقد تمت الإجابة عن هذا التساؤل من خلال الأتي :

إن الفكرة الأساسية للعلاج العقلاني هي : أن الإنسان عقلاني بصورة فريدة ، كما أنه غير عقلاني بصورة فريدة ، وأن اضطراباته الانفعالية و النفسية ،تعود بدرجة كبيرة إلى نتائج تفكيره بطريقة غير منطقية وغير عقلانية ،وأنه يمكن أن يخلص نفسه من معظم تعاسته الانفعالية أوالعقلية ،ومن عدم فعاليته واضطرابه ،إذا تعلّم أن ينمي تفكيره العقلاني إلى أقصى درجة ،وأن يختفي تفكيره غير العقلاني إلى أقل درجة .

والأفكار العقلانية: هي التي تنسجم مع أهدافنا العامة وقيمتها الأساسية في الحياة ، تحقيق السعادة الانفعالية والاجتماعية والإبداع والإيجابية ، وغالبا ما يصاحبها عواقب انفعالية سوية ، وأنماط سلوكية ملائمة ومرغوبة ، تحقق للإنسان مزيداً من التوافق والصحة النفسية، مثل الشعور بالرضا والأمن والطمأنينة .

أما الأفكار الاعقلانية : فهي أفكار سلبية وخيالية لا تخدم توافقنا مع الواقع ، وتحكم علينا بالسلبية والهزيمة والانسحاب .، وبتالي الشعور بالضآلة وعدم الفعالية ، وغالبًا ماتؤدي إلي المبالغات الانفعالية ، كما تقلل من دوافعنا أو تشوه وجهتها، وتؤدي إلى عواقب انفعالية مضطربة، وأنماط سلوكية غير مرغوبة كالقلق، والغضب ، والأحباط ، والأكتئاب ، واليأس (هشام عبد الله ،1999، 128).

ويعرف (إليس ،1977) الأفكار اللاعقلانية ، بأنها تلك الأفكار الخاطئة وغير المنطقية التي تتميز بعدم موضوعيتها ، والمبنية على توقعات وتعميمات خاطئة ، وعلى مزيج من الظن والتنبؤ والمبالغة والتهويل بدرجة لا تتفق والمكانات الفعلية للفرد (محمد السيد عبد الرحمن ، معتز سيد عبد الله،1997، 124) .

ومن خلال الدراسات التي قام بها "إليس " للأفكار اللاعقلانية ، وخرافية ،وشائعة الانتشار في الثقافة الغربية ، وتؤدي إلى الإضطراب النفسي، وهذه الأفكارهي:

الفكرة الأولى: " من الضروري أن يكون الشخص محبوبًا ومقبولًا اجتماعيًا من المحطين به " ، هذه الفكرة لا عقلانية لأنها :

أ- هدف لايمكن تحقيقه ، وذلك لأن إرضاء الناس غاية لا تدرك .
ب- إذا سعى الفرد لتحقيق هذه الغاية ،فإنه سيفقد استقلاله الذاتي ، ويصبح أكثر عرضة للإحباط وأقل شعور بالأمن .

من الطبيعي وجود رغبة لدى الفرد لأن يكون محبوبًا ، ولكن الفرد العاقل لا يضحي باهتمامه ورغباته بهدف تحقيق هذه الغاية (حامد زهران ،2001 ،

الفكرة الثانية: " يجب أن يكون الفرد على درجة كبيرة من الكفاءة والمنافسة والإنجاز لدرجة الكمال حتى يكون ذا أهمية وقيمة ". هذه الفكرة لا عقلانية لأنها :

أ. صعبة التحقيق ،واندفاع الفرد لتحقيقها ، يؤدي إلى إجهاد وظهور الاضطرابات السيكوسوماتية لديه .
ب. تؤدي إلى فقدان الثقة بالنفس ، والشعور بكل من العجز والنقص لدى الفرد ،الشعور بالخوف الدائم من الفشل ، والذي يترتب عليه حرمانه من التمتع بحياته أما الشخص العقلاني ، فهو يحاول الإنجاز في حدود إمكاناته ، ويستمتع بنشاطه وحياته (فهد العنزي ، 2007، 79).

الفكرة الثالثة :" بعض الناس يتصفون بالشر والندالة والخسة والجُبن ، لذا يجب تأنيبهم ولومهم ومعاقبتهم "، هذه الفكرة غير عقلانية ، وذلك للآتي:

أ- الإنسان غير معصوم من الخطأ.
ب- عدم وجود معيار مطلق للصواب والخطأ.
ج- الإنسان عرضة لإرتكاب الخطأ نتيجة لغبائه أو جهله بهذا الخطأ، أو لكونه مضطربًا نفسيًا.
ح- ليس بالضروري أن يؤدي اللوم والعقاب والعنف إلى التحسن ، بل قد يؤدي إلى سلوك أسوء أو اضطراب انفعالي (سماح ، 2006 ، 67) .

الفكرة الرابعة : " إنها لكارثة أو مأساة عندما لا تحدث الأشياء ، كما نرغب لها أن تحدث ، أو عندما تحدث على نحو لا نتوقعه " ، وهذه الفكرة ليست عقلانية لأنها :

أ. إن الأشياء لا تختلف عما هي عليه في الواقع .
ب. إن الشعور بالهم والحزن لن يغير من الواقع .
ت. إذا كان من المستحيل فعل شيء إزاء موقف معين ، فالشيء الوحيد المعقول هو قبوله .
ث. إن الإحباط لا يؤدي إلى الاضطراب الانفعالي الإ إذا صور الإنسان الموقف بصورة تجعل الجصول على الرغبات مطلب أساسي لتحقيق السعادة (حامد زهران ، 2001 ، 367) .

الفكرة الخامسة : " إن المصائب والتعاسة تنتج عن ظروف خارجية (أسبابها خارجية) لا يستطيع الفرد التحكم فيها " ، هذه الفكرة غير منطقية ؛ لانها : في الواقع بينما نجد الأحداث الخارجية عن الفرد من الممكن أن تكون بدنيًا مؤذية ، فإنها قد تكون عادة ذات طبيعة نفسية ، إلاإذا سمح الفرد لنفسه أن يتأثر بها نتيجة لاستجاباته واتجاهاته (محمد الشناوي ، 1994 ، 100) .

الفكرة السادسة : الأشياء الخطرة أو المخيفة ، هي أسباب الهم الكبير ، والانشغال الدائم للفكر وينبغي أن يتوقعها الفرد دائمًا ، وأن يكون على أهبة الاستعداد لمواجهتها والتعامل معها " وهذه الفكرة لاعقلانية ؛ لإن انشغال البال أو القلق من شأنه أن :

أ. يمنع التقويم الموضوعي لاحتمال وقوع شيء خطر .
ب. غالبًا ما يشوش على التعامل الفعّال مع الحادث الخطير عند وقوعه .
ت. قد يسهم مثل هذا التفكير في وقوع هذا الحادث الخطير .
ث. يؤدي إلى تضخيم احتمالية وقوع الخطر .
ج. لا يؤدي هذا التفكير (غير المنطقي) إلى منع وقوع الأحداث والأقدار (سهى العلي بك ، 2004 ، 26) .

الفكرة السابعة : " إنه من الأسهل للفرد أن يتجنب بعض المسؤليات ، وأن يتحاشى مواجهة الصعوبات " وهذا التفكير غير منطقي لأن تجنب القيام بواجبٍ ما ، يكون أصعب و أكثر إيلامًا من القيام به ، ويؤدي فيما بعد إلى مشكلات وإلى مشاعر عدم الرضا ومشاعر عدم الثقة ، كذلك فإن الحياة ليست بالضرورة حياة سعيدة ، فالشخص العاقل يقوم بما ينبغي القيام به دون أن يشتكي (فهد العنزي ، 2007 ، 83) .

الفكرة الثامنة : " يجب أن يعتمد الشخص على الآخرين ، ويجب أن يكون هناك شخصًا أقوى منه لكي يعتمد عليه " وهذه الفكرة غير معقولة ، لأنها : تسلب الفرد إرادته ، وإمكانياته للقيام بأعماله ، ومسؤلياته بنفسه ، والافتقار إلى الخبرة النافعة في الحياة ، والأفراد يعتمدون على بعضهم البعض ، ولكن ليس إلى درجة المبالغة والاتكالية (حامد زهران ، 2001 ، 101) .

الفكرة التاسعة : " إن الخبرات والأحداث الماضية هي المحددات الأساسية للسلوك ، والمؤثرات الماضية لا يمكن استئصالها " ، وبعكس هذه الفكرة فإن ما كان يعتبر سلوكًا ضروريًا في الماضي في ظروف معينة ليس بالضرورة نافعة لحل المشكلات الحالية ، والفرد السوي يمكنه تعديل الحاضر عن طريق إثارة بعض التساؤلات حول المعتقدات المؤلمة المكتسبة التي تضطره إلى أن يسلك على هذا النحو في الوقت الحاضر .

الفكرة العاشرة : " ينبغي أن يحزن الفرد لما يصيب الآخرين من اضطرابات ومشكلات " إن هذا المعتقد خاطئ ، لأنه لايجب أن تكون مشكلات الآخرين مصدر حزن كبير لنا لأن تفسيرنا لهذه الأحداث هو الذي يؤثر فينا ، ويسبب لنا الهم والحزن . والإنسان السوي العاقل هو الذي يحدد متى يكون سلوك الآخرين مؤذيًا له ، ثم يحاول مساعدتهم على التغيير، وإذا لم يكن من الممكن عمل شيء فإنه يتقبل المواقف، ويعمل على تخفيفه قدر المستطاع (فهد العنزي ، 2007 ، 83) .

الفكرة الحادية عشر: " هناك دائمًا حل لكل مشكلة ، وهذا الحل يجب التوصل إليه والإفإن النتائج سوف تكون خطيرة " ، إن هذا الإعتقاد غير مقبول للأسباب الآتية :

أ. لا يوجد حل صحيح وكامل لأي مشكلة .

ب. المخاطر المتخيلة بسبب الفشل في التوصل إلى الحل الصحيح ، تعتبر غير واقعية ، ولكن الإصرار على وجود مثل هذا الحل قد يؤدي إلى القلق والحزن .
ت. الإصرارعلى الكمال قد يؤدي إلى حلول أضعف مما يمكن أن تكون ، والعاقل هو من يجد حلولاً كثيرة ومتنوعة للمشكلة الواحدة ثم يختار أنسبها ، وأكثرها قابلية للتنفيذ ، معتقدًا أنه لا يوجد حل كامل بصورة مطلقة (حسن الزهراني ، 2010 ، 77 – 83) .

وقد أشار " الريحاني ، 1987 " أن المجتمعات العربية تنتشر فيها فكرتين بالإضافة إلى الأفكار الإحدى عشر التي أشار إليها " أليس " . والفكرتان هما :

الأولى : ينبغي أن يتسم الشخص بالرسمية والجدية في التعامل مع الأخرين ؛ حتى تكون له قيمة أو مكانة محترمة بين الناس .

الثانية : لا شك أن مكانة الرجل هي الأهم فيما يتعلق بعلاقته مع المرأة (سليمان الريحاني ، 1987 ، 81) .

وقد جاء " الخواجا ، 2009 " ببعض الأفكار اللاعقلانية ، وهي :

1- من الضروري والمهم رد الجميل ، بل أيضًا الانشغال الدائم به ، والبحث باستمرار على طريقة للقيام به .
2- يجب أن يتصف الفرد بالكرم ، لدرجة الإسراف حتى ينظر إليه الآخرون بالأهمية والمكانة .
3- عندما يتعلق الأمر بالذات ؛ فالإيمان بحقوق الإنسان والآخرين يمكن تجاهلها ، ويمكن الإيمان بالموازين المعكوسة ، والكيل بمكيالين ؛ لتحقيق الأهداف الذاتية .
4- من الضروري أن يجامل الإنسان حتى يصل إلى هدفه ، ويختبئ خلف أقنعة متعددة .
5- يستمد الإنسان هويته من عمله ، ويُحترم الشخص تبعًا لدرجته وارتفاع منصبه ، وتكون مكانته الاجتماعية مبنية على مزايا وأهمية الكرسي الوظيفي الذي يتولاه ، بغض النظر عن عمله وإنجازه ومساهمته النافعة في الحياة (عبد الفتاح الخواجا ، 2009 ، 285 – 286) .

هذه هي معظم الأفكار الشائعة التي بدأت بما أوجده وأكده " إليس " من خلال البحوث والدراسات التي قام بها مرورًا بدراسات وأبحاث عربية أكدت بعض الأفكار اللاعقلانية التي يختص بها المجتمع العربي ، وعلى الرغم من أن معرفة هذه الأفكار شائعة منذ زمن الإ أنها لازالت شائعة حاليًا وهذا ما أتبثته دراسات حديثة ، كما بينا سابقًا .

الإجابة عن التساؤل الثاني ، والذي مفاده ماهي أساليب العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي ؟

وقد تمت الإجابة على النحو التالي :

أساليب الإرشاد والعلاج العقلاني الإنفعالي السلوكي

الأسلوب الأول - إتجاه A – B – C – D – E- F العلاجى :

إذ اشتهر العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي ، بتفسير العلاقة بين :(A الحدث)، (B المعتقدات)، (E الإستجابة)، (D المناقشة)، (E الأثر)، (F المشاعر الجديدة)

الأسلوب الثانى - العقلاني :

- الحديث الذاتى Coping Self – Statements : يمكن استخدام هذا الأسلوب لتقوية الأفكار العقلانية ، مثال ، الشخص الذي يخاف التحدث أمام الجمهور .
- المراجعة Referent : وهو أكثر ملائمة لحالات الإدمان .
- الأسلوب التربوى – النفسى Psychoeducatianal met hats :

يتمثل في تعليم الأخرين teaching others : يقترح " أليس " على المسترشد أن يقوم بتعليم أصدقائه مبادئ (R E B T) .

الأسلوب الثالث – الانفعالي :

يستخدم المعالجون والمرشدون في هذا الإتجاه مجموعة من الطرق الانفعالية منها :

أ. التخيل ، التصور Imagery .
ب. لعب الأدوار Role Playing .
ت. تمارين تدريبات مهاجمة الشعور بالخجل Shame – attacking exercises .
ث. استخدام العبارات الذاتية النشطة Forceful self – statement .

الأسلوب الرابع - الأسلوب السلوكي :

العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي يستخدم في (R E B T) أساليب سلوكية متعددة ، وفي أغلب الأحيان تكون على شكل واجبات منزلية منها : الواجبات البيتية التي يكلف بها المسترشد مثل ، مراجعة مواقف مخيفة ، تتضمن هذه الواجبات جوانب عقلية مثل التعرف على الأفكار اللاعقلانية وتدوينها ، قد يستخدم المعالج أساليب سلوكية مثل ، الاشتراط الاجرائي ، كالتعزيز وأساليب تعديل السلوك ، استخدام أساليب الاسترخاء المختلفة ، التخيل، وهذا الاسلوب قد يتضمن على جوانب معرفية وإنفعالية وسلوكية ، كذلك أسلوب المرح، وإستخدام الغناء وترديد الكلمات. (عبد الفتاح الخواجا ، 2004 ، 294 - 298) .

أما عن خطوات عملية العلاج ، فهي تختصر في النقاط الآتية :

1. التشخيص: تشخيص الحالة بالطرق المتعارف عليها.
2. المواجهة: أن يوضح المرشد للعميل العلاقة بين أفكاره غير المنطقية وبين اضطرابه الفكري ، وتشويهه المعرفي.
3. التغيير: أن ينجح المرشد فى تغيير تفكير وفلسفة المسترشد عن طريق الفنيات والأساليب المعرفية والإنفعالية والسلوكية فى تحويل أفكاره غير المنطقية والعقلانية إلى أفكار منطقية وعقلانية.
4. تهيئة المسترشد: أن يتأكد من تحسن المسترشد ، وذلك بالتعامل مع أفكاره للحياة الأكثر عمومية ومع فلسفة جديدة ونظرة جديدة للأشياء (WWW . happy tree flash . com)

الملخص والتوصيات

من خلال ما سبق تتجلى أهمية العلاج العقلاني وفاعليته ، في تناوله للمشكلات الانفعالية الناتجة عن الأفكار والمعتقدات ، وقدرته على تبصير الفرد بأفكاره ، وكيفية مناهضة و رد هذه الأفكار المسببة للاضطراب ، بما يجعله قادرًا على التعامل مع المشكلات بطريقة سوية ، وإحداث المواءمة والموازنة بينه وبين الواقع الذي يعيشه ، ويحيا فيه .وذلك من خلال تقديم سؤالين كتحديد لمشكلة هذا البحث ، وتعريف بموضوع البحث ، وهما ، س1 / ماهي الأفكار اللاعقلانية كما جاءت بها النظرية العقلانية المعرفية السلوكية ؟ . س2 / ما هي أساليب العلاج العقلاني الإنفعالي السلوكي ؟ .

وقد جاء هذا البحث بناءًا على النتيجة الإيجابية التي لمستها الباحثة من خلال فاعلية تطبيق هذا الأسلوب وقوة تأثيره على سلوك المسترشد بعد أن قامت بتطبيق هذا الأسلوب العلاجي ، مما دعاها للكتابة في هذا الموضوع ، راجية من خلاله الوصول إلى بعض النقاط ، والتي من أهمها : نشر وتعليم وتعميم هذا النوع من العلاج بين طبقات المجتمع فهو فعَّال في التغلب على ضغوطات الحياة والعمل والتأثير السلبي لبعض الأمراض ، والأزمات ، بشكل عام ، وهذا ما أثبته العديد من الدرسات ، وجعله ببساطة أسلوب للحياة ، " ثقافة نفسية صحية " يجعل العقل والفكر يعلوان أي احساس سلبي هدام . مع تأكيد الباحثة على أن هذا النوع هو علاج بأسلوب إرشادي وهذا ما يفسر استخدام المفهومين " العلاج _ الإرشاد " .

المراجع

1- إجلال سري (2000) ، علم النفس العلاجي ، ط2 ، القاهرة : عالم الكتب .
2- حامد عبد السلام زهران (2001) ، الصحة النفسية والعلاج النفسي ، ط 3 ، عالم الكتب : مكتبة العبيكان .
3- حسن بن علي بن محمد الزهراوي (2010) ، الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بإدارة الوقت لدى عينة من طلاب جامعة حائل ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة أم القرى : كلية التربية .
4- سليمان الرياحاني (1987) ، الأفكار اللاعقلانية عند طلبة الجامعة الأردنية ، وعلاقة الحنس والتخصص بالتفكير اللاعقلاني ، مجلة دراسات المجلد الرابع عشر العدد الخامس .
5- سماح شحاته (2006) ، الأفكار اللاعقلانية لدى المدراءذوي الاضطرابات النفسجسمية في ضوء بعض المتغيرات النفسية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة المنصورة : كلية الآداب .
6- سهى خليل العلي بك (2004) ، الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالتوافق النفسي والإجتماعي لدى طلبة الموصل ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الموصل : كلية التربية .

7- سناء حامد زهران (2004) ، إرشاد الصحة النفسية لتصحيح مشاعر ومعتقدات الاغتراب ، عالم الكتب .

8 – طه عبد العظيم حسين (2004) ، الإرشاد النفسي – النظرية والتطبيق والتكنولوجيا ، عمان : دار الفكر .

9- عبد الله أبو زعيزع (2013) ، الإتجاهات النظرية في الإرشاد والعلاج النفسي ، ط 1 ، عمان ، الأردن : زمزم ناشرون وموزعون .

10 – فاتن يوسف ميرزا (2007) ، علاقة الأفكار اللاعقلانية بالضغوط المهنية والأسرية واستراتيجيات التعامل لدى معلمي التربية الخاصة في الكويت ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، الجامعة الأردنية : كلية الدراسات العليا .

11- فهد حامد العنزي (2007) ، علاقة القلق بالأفكار اللاعقلانية (دراسة مقارنة بين الأحداث المنحرفين ، وغير المنحرفين) في مدينة الرياض ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية ، كلية الدراسات العليا .

12- محمد الشناوي (1994) ، نظريات الإرشاد والعلاج العلاج النفسي ، القاهرة : دار غريب .

13- محمد السيد عبد الرحمن ، معتز سيد عبد الله (1997) ، إعداد مقياس الأفكار اللاعقلانية للأطفال والمراهقين ، مجلة علم النفس ، السنة العاشرة ، العدد الواحد والأربعين .

14 – منتصر علام (2012) ، الإرشاد النفسي العقلاني الانفعالي السلوكي النظرية والتطبيق ، الإسكندرية : المكتب الجامعي الحديث .

15 – موزه عبد الله المالكي (2005) ، مهارات الإرشاد النفسي وتطبيقاته ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والتراث : قسم الدراسة والبحوث .

16 – منذر الضامن (2003) الإرشاد النفسي ، أسسه الفنية والنظرية ، الكويت : مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع .

17 – نادر فهمي الزيود (1998) ، نظريات الإرشاد والعلاج النفسي ، عمان : دار الفكر.

18- نشوة كرم عمار أبو بكر دردير (2010) ، فاعلية برنامج إرشادي عقلاني إنفعالي في تنمية أساليب مواجهة الضغوط الناتجة عن أحداث الحياتية لدى طلبة الجامعة ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة القاهرة : معهد الدراسات التربوية .

19 – هشام إبراهيم عبد الله (2009) ، العلاج العقلاني الإنفعالي السلوكي ، القاهرة : دار الكتاب الحديث للنشر والتوزيع .

20 – هيفاء بنت عبد المحسن الأشقر (2004) ، أثر برنامج علاجي عقلاني إنفعالي سلوكي جمعي في خفض قلق التحدث أمام الأخريات ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية – جامعة الملك سعود .

21- Corey , G (2004) , Theory and Practice of Group Counseling sixth Edition Thotmason ,United States .

22 – Corsini , C .(2004) ,The Concise Corsini Encylopedia of Psychology and Behavioral Science . Rational Emotive Behaviour Therapy.

23 – Corey , G , (1991) , Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy . California Pacific Grove .

24 – WWW. Happtree Flash. com .

A STUDY OF THE BACTERIOLOGICAL QUALITY OF BOTTLED AND WELL WATER IN ALKHUMS CITY, LIBYA

Fauzi Saleh Amer [1], Mostafa Mohamed Ali[1] and Mustafa Elhadi Elsharif [2]

[1]Department of Biology, Faculty of Science, Elmergib University, Alkhums, Libya;

[2]Department of Biology, Faculty of Marine Resources, Al- Asmarya Islamic University, Zliten, Libya

Abstract. Water is one of the most abundant and essential commodities for human life, and it should always be protected against microbial contamination. The consumption of bottled drinking water has increased rapidly in Libya and all over world because people think it is safer than municipal water. In this paper, we aimed to evaluate the quality of the bottled and well water in Alkhums city.
A total of 100 samples (50 bottled water and 50 well water) were analyzed for bacteriological quality. All samples were tested for fecal coliform and E. coli, and the isolates were identified using standard procedures. All of the bottled drinking water samples distributed in Alkhums city were found to be safer than well water to drink. Our study showed that the tested water did not exceed 23 cfu/ml which conformed to the Libyan Bottled Water Association [No: 10/2008(50-100 cfu/ml) for microbiological limits]. On the other hand, tested well water was found to be contaminated with E. coli and fecal coliform.
Keywords: *Bottled water, well water, microbiological quality, water specifications*.

Introduction

Water is most essential commodity for human consumption. The quality of water is a vital concern for mankind because it is directly linked with human health. Water occupies about 70% of the earth's surface and 60% of our body weight. In addition, water is the second most essential factor for the survival of human beings next to oxygen (Ullah *et al.*, 2014). Therefore, drinking water must meet specific criteria and standards ensuring safety and should be free from pathogenic microorganisms (WHO, 1993).

In the last few years, there has been a tremendous increase in the demand for fresh water due to rapid growth of population. As of 2010, estimated 780 million people worldwide lacked access to safe drinking water (WHO/UNICEF 2012). Even improved water supplies often fail to deliver safe drinking-water in settings with poor sanitation due to the infusion of fecal contamination (Huda *et al.*, 2019).

A clean and treated water supply to each house in developing countries is not the rule and waterborne infections are common; therefore, the water should always be protected against microbial infections (Amenu, 2014). Most of the population is dependent on groundwater and bottled water as the only source of drinking water. The World Health Organization (WHO) estimated in a year 2000 an assessment that there are four billion cases of diarrhea each year in addition to millions to other cases of illness associated with the lack of access of clean water, and the infectious diseases are

transmitted primarily through water supplies contaminated with human and animal excreta, particularly feces (Kumar *et al*., 2013).

In Libya, water is consumed in various forms and from the various sources, bottled water was once from that forms. Recently, the consumption of bottled water has been increased dramatically due to the contamination of water resources (Sabah *et al*., 2014). People turn to consume bottled water and spend a lot of money to buy bottled water with the assumption that bottled water is cleaner and safer than boiled water, and since the bottled water is a ready-to-consume commodity and is consumed in large volumes, the risk of ingesting large amounts of bacteria is rather high therefore, the awareness about waterborne diseases and poor quality control of drinking water is still present.

In Libya, the consumption of bottled water has become very popular, especially in the last ten years due to lack of safe drinking water due to the interaction between groundwater with the sea water the contamination of the groundwater. For that, increased public awareness about waterborne disease outbreaks and the lack of safe drinking water supply has resulted in an increased demand for bottled drinking water. Many people rely on large twenty liter reusable bottles, which can mostly be returned and refilled or exchanged for full bottles, even among those households with a connection to a public water utility. However, packaged drinking water can be contaminated at any point along the supply line from source to household. In fact, some of these manufacturing failed to meet the Libyan standard of private drinking bottled water (L.S) No- 10 (2008).Therefore, the decline in the bottled water quality from the producer was observed, also flooding of local markets with many unknown brands that lack of specifications health own, furthermore, changing the quality of the product itself due to changes in the quality of the water source.

Bottled water can be oligotrophic environments with sufficient nutrients to maintain bacterial growth, releasing organic matter and providing additional substrates for the microbial growth. However, several studies on the microbial quality of bottled and packaged water have reported violations of international quality standards. (Lantagne *et al.* 2006).

The presence of opportunistic pathogens such as *E. coli* or fecal coliform and *Pseudomonas aeruginosa* in mineral waters underscores the importance of caution regarding the safety of these products, especially for health compromised individuals (Abulkhair, 2016).

The objective

There is little information in scientific literature on the quality of the many brands of bottled drinking water. In Libya, continuous increase in the sale and indiscriminate consumption of bottled drinking water was remarked, and the purpose from the consumers is to protect the health. For that, this study was conducted to provide information as to the safety of bottled drinking water marketed in selected areas of Alkhums city by determining the bacteriological quality of tested samples to give an understanding of the extent to which the products meet the standards and recommendations of the Libyan standard private drinking water bottled and the World Health Organization (WHO). In this study, we use bacteriological drinking water

quality to estimate and measure the presence and concentration of *Escherichia coli (E. coli*) (EC) and total coliforms (TC).

Material and Methods

Sample collection:

Fifty samples of different sealed bottled water were collected randomly from Alkhums stores and markets, and 50 samples from 10 different wells were also collected during 2017. A 5 replicate of each sample was transported to the microbiology laboratory in the Department of Biology in Faculty of Science, Alkhums, for immediate analysis. For well water, aseptic conditions were maintained during the collection of samples. Samples were collected in sterile polypropylene containers that contained 0.1 ml of sodium thiosulphate $Na_2S_2O_3$ (con 0.3% w/v) to neutralize any residual chlorine in the sample accordance with the standard methods for the examination of water and wastewater (APHA, 2005). Water samples from the wells were left running for a few minutes before collected. Afterwards, the bottles were labeled with complete details, including the source of the water, the sample site, the address, the date and time of collection. All samples were conveyed to the laboratory without delay.

Estimation and isolation of total coliforms and *Escherichia coli*

Bacteriological analysis was carried out for indicator organisms of total count and fecal coliform (*E. coli*) by bacteriological parameters of total coliform (TC) were investigated by preparing a sterile plastic injection, 5 bottles for each sample. Using a sterile pipette, 1 ml of each water sample was aseptically transferred to a compact dry plate for total count (a compact dry plate is a ready to use chromogenic plate for detection of *E. coli* and coliforms). Each sample was plated in triplicate. The plate was recapped, turned over and incubated for 24 hours at 37±2 °C (Hyserve, 2010). The petri dish was taken from the incubator and the number of *E. coli* and total coliform were counted. The results were expressed as number of cfu per ml of water (APHA, 2005).

For *E. coli* and Coliform, the Compact Dry EC (The Compact Dry EC (CD-EC) plate is a ready-to-use test method for the enumeration of *Escherichia coli* and coliform bacteria in water) was used, and the results were estimated according to color raised. A pink color indicates of presence of coliform spp. whereas a blue color for *Escherichia coli*. Later, a loop full of the produced colony where cultured into MacConkey agar media for growth, isolation and storage for further study American Public Health Association (2005). The most probable number (MPN) method was also used for the detection of *E .coli* and fecal coliform from all water samples in this study (Oyedeji *et al*., 2010).

Statistical analysis

Anova Analysis of Variance was applied for this study to evaluate the variation between the total bacteria count and *E. coli* /fecal coliform in water sample to assess and compare if any different where *P* value <0.05 was taken as significant.

Results and discussions

The occurrence of *E. coli* was also recorded for all tested samples; detection of *E. coli* in a water system is a good indicator of new fecal contamination because *E. coli*

has short survival time in water environments (Edberg, 2000). From table (1), it was observed that the numbers of bacteria from bottled water ranged from (0.0 to 23. 7 cfu in ml). However, all samples showed to be under the level of the Libyan Bottled Water Association No: 10/2008 for microbiological limits, which is <100 cfu/ml of all tested samples. It exceeds the limitation of WHO for drinking water which (0.0 cfu/ml). This results also disagree with Alhansh *el al*, (2002) who found the average of the total bacteria was $10.X10^1$ cfu/ml. Another study was carried out by Abugosa *et al*, (2012) who found, the average total bacterial numbers is ranged between $1.0X10^2$ to $3.4X10^4$ cfu/ml. They also reported that 89% of all tested samples exceeded >100 cfu/ml, while 11% of the samples was found to be <50 cfu/ml. These differences might be due the different sample sources or the applied procedures.

Table 1. The average total bacterial count, fecal bacteria and fecal coliform

Sample No	Total bacterial count(cfu/ml)	Compact Dry EC		MPN	
		E. coli Cell/100 mL	Fecal coliform Cell/100 mL	*E. coli* MPN/100 mL	Fecal coliform MPN/100 mL
1	0.0± 11.79 [b]	-	-	-	-
2	2.7± 23.72 [a]	-	-	-	-
3	0.26 ± 0.26 [d]	-	-	-	-
4	0.1 ± 0.13 [d]	-	-	-	-
5	7.53± 1.342 [c]	-	-	-	-
6	15.06±4.66 [b]	-	-	-	-
7	2.26±0.599 [d]	-	-	-	-
8	19.86±2.425 [a]	-	-	-	-
9	0.66±0.066 [d]	-	-	-	-
10	0.0±0.0	-	-	-	-

(-)= No growth
Cfu = colony forming unit
(MPN)= Most Probably Number

For coliform bacteria, the results show no contamination for all tested bottles with fecal coliform (*E. coli*). Also, by using MPN methods, these results agreed with Alhansh *et al.*,(2002) who reported no coliform in his study and also agreed with Pant *et al.*,(2016), whose this results disagreed with Abogush and Alsahly (2012),who found the average total fecal coliform bacterial numbers ranged between 1.0X 10 to 5.0 X 10^2 to cfu/ml, and 65% from 175 samples exceeded the Libyan Bottled Water Association No: 10/2008 for fecal bacteria. Another study, which was conducted by Taher (2016) showed that coliform bacteria ranges from 24-27 cfu/ml in three studied samples which exceeding of the permitted value for drinking water accordance to the Libyan and WHO standards.

In a Canadian study, screening of bottled water for indicator bacteria revealed that 3.7% of the samples had total coliforms and 23.3% of the 3460 samples had more than 100 colonies of heterotrophic bacteria per ml of sample (Warburton *et al*., 1998), and other many studies, e.g. Semerjian (2011), have reported that the presence of heterotrophic bacteria along with coliforms in bottled water in counts, exceeding national and international standards.

Abugosa and Madi (2012) found that 89% of total tested samples of HPC were higher (50 cfu/ml) than what L.S regulation of bottled drinking water, and also they

recorded the occurrences of *E.coli*, tolerant *E.coli* and *Pseudomonas aeruginosa*. Falcone-Dias (2012) also reported that the microbiological quality of bottled mineral water had a higher concentration of total coliform bacteria, *E. coli* and *P. aeruginosa*, in 20L bottles than in 1.5L bottles. Similarly, Marzano (2011) also noted the presence of bacteria in the bottled water. Moreover, Fewtrell *et al*. (1997) reported that many factors, such as material of bottles, color of bottles and the length of storage influence the microbiological quality of bottled water. In the same study, they also found a lower colony count from glass bottle compared to plastic bottles.

For well water, the results showed an increase in the contamination with total bacteria by 300 colony and also with coliform bacteria were 100%, this finding exceeds the results with Ali *et al* (2014), who isolated *E. coli* and recorded the rate of 27.3% from his study on the Mosque wells in the same region. This finding agreed with Hmady (2015) who recorded that the fecal coliform and *E. coli* are $24X10^6$ cfu/ml in his study. These differences might be due to different places, sample size and the site of sewage wells and the time of collection.

Conclusion

All tested samples in this study show increases of total bacteria from tested bottled water (500 ml) for 10 different brands and totally absent of fecal coliform. The results and founding from the wells show an excess of both total and fecal coliform which make it out of Libyan Bottled Water Association to use. The numbers of coliform bacteria and presence of *E. coli* suggested that the quality of well water is not within the Libyan standard and WHO guidelines for drinking water quality. Thus, a bacteriological assessment of all water sources for drinking should be planned and conducted on a regular basis.

Finally, monitoring bottled drinking water for specific pathogens is a very difficult task because pathogens tend to be intermittently present and in very low numbers. Therefore, it is more effective to monitor water sources regularly to know whether water is meeting the prescribed standards for drinking or not. Our findings clearly reveal the quality of bottled drinking water sold in Alkhums city is safe to use, whereas all the well water samples were found to be contaminated with coliform organisms in the range of [>300 cfu / ml of all tested samples].

Recommendations

There is a need for stricter standardization and management of the bottled drinking water sources and marketing, mainly with regard to quality control, labeling, and continuous monitoring, and if there are differences between the sterilization techniques that used, such as ozone disinfection, membrane filtration, and UV disinfection to reach the maximum standard of bottled drinking water safety for the consumers.

References

Abulkhair, S. L., A. (2016). Microbial quality mechanism of local and imported brands of bottled water in Saudi Arabia. *Journal of Environmental Microbiology*, *4*(12), 341-347. doi:10.5897/jtehs2013.0286.

Abugosa, A .M and Madi, N. (2012). Bacteriological quality of bottled drinking water (18 L) distributed in Tripoli region. *Libyan Agriculture Journal*, *17*(1-2), 60-67.

Ali, M. M., Alemary, F., Alrtail, A., Rzeg, M. M., Albakush, A. M., & Ghenghesh, K. S. (2014). High isolation rates of multidrug-resistant bacteria from water and carpets of mosques. Libyan Journal of Medicine, 9(1), 25415. *Libyan Journal of Medicine*, *9*(1), 25415.

Alhansh,H., Alkhlgy ,M and Zytone,A. (2002). study on bottled water. Industrial center research. Tajorah ,Libya. *Industrial center research Tajorah ,Libya*.

Amenu, D. (2014). Isolation and Identification of Pathogenic Bacteria from Drinking Water. Research Journal of Chemical and Environmental Sciences. *Research Journal of Chemical and Environmental Sciences* , *2*(5), 04-08.

American Public Health Association (APHA). (2005). Standard methods for the examination of water and wastewater. 21th. *American Public Health Association (APHA): Washington, DC, USA*.

Edberg, S.C., Rice, E.W., Karlin, R.J and Allen, M.J. (2000). Escherichia coli: the best biological drinking water indicator for public health protection. Journal of Applied Microbiology. *Journal of Applied Microbiology*, *88*, 106-116.

Falcone-Dias, M. F., Emerick, G. L and Farache-Filho, A. (2012). Mineral water: a microbiological approach. Water Science & Technology: Water Supply.

Fewtrell.L.,Kay,D.,Wyer,M.,Godfree,A and ONeill,G. (1997). Microbiological Quality of bottled water. *Water Science Technology-IWA*, *35*(11-12), 47-53.

Hmady,A,H. (2015). Isolation and identification pathogenic bacteria isolated from Rastemia station and their effect on public health. *Iraq scientific journal*, *56*(3), 2487-2481.

Hyserve. (2010). "Compact Dry : A simple and rapid dry method for microbiological investigation".

Huda, T. M. N., Schmidt, W. P., Pickering, A. J., Unicomb, L., Mahmud, Z. H., Luby, S. P., & Biran, A. (2019). Effect of Neighborhood Sanitation Coverage on Fecal Contamination of the Household Environment in Rural Bangladesh. *The American journal of tropical medicine and hygiene*, tpmd160996.

Kumar, S., Subhadra, S., Singh, B., & Panda, B. K. (2013). Hepatitis E virus: the current scenario. *International Journal of Infectious Diseases*, *17*(4), e228-e233.

Lantagne, D. S., Quick, R., & Mintz, E. D. (2006). Household Water Treatment and Safe: Storage Options in Developing Countries. *Navig*, 17.

Marzano, M. A., Ripamonti, B and Balzaretti, C. M. 2011. (n.d.). Short communication: Monitoring the bacteriological quality of Italian bottled spring water from dispensers. *Food Control*, *22*, 333-336.

Oyedeji,O., Olutiola, P. O and Moninuola, M. A. (2010). Microbiological quality of packaged drinking water brands marketed in Ibadan metropolis and Ile-Ife city in South Western Nigeria. *African Journal of Microbiology Research, 4*(1), 096-102.

Pant, N. D., Poudyal, N., & Bhattacharya, S. K. (2016). Bacteriological quality of bottled drinking water versus municipal tap water in Dharan municipality, Nepal. *Journal of Health, Population and Nutrition* , *35*(1), 17.

Sabah, Z., Radha, M and Hussein, E. (2014). Quality Assessment of Various Bottled-Water Andtap-Water in Kirkuk – Iraq. Int. *Journal of Engineering Research and Applications*, *4*(6), 08-15.

Semerjian, L.A. (2011). Quality assessment of various bottled waters marketed in Lebanon. *Environ. Monit .Asses*, *172*(1-4), 274–285.

Taher,S.E. (2016). Quality Evaluation of Drinking Water Sources in AL-Gabal AL-Akhdar Region, Libya. *Arab Journal of Nuclear Science and Applications*, *94*(2), 26-30.

Ullah, A., Surendra,T and Hikmat,P. (2014). Bacterial control of home-made and imported brands of bottled water in Saudi Arabia. *International Journal of Environmental Science and Toxicology*, *2*(5), 72-77.

Warburton, D., Harrison, B., Crawford, C., Foster, R., Fox, C., Gour, L and Krol, P. (1998). A further review of microbiological quality of bottled water sold in Canada: 1992-1997 survey results. Int. J. Food Microbiol.,. *Int. J. Food Microbiol.,*, *39*, 221-226.

World Health Organization.(WHO). (1993). Guideline of Drinking water quality, 2nd Ed., Vol 1, World Health Organization, Geneva. *World Health Organization, Geneva.*, *1*.

World Health Organization, & Unicef. (WHO). (2012). Trends in maternal mortality: 1990 to 2010. *WHO, UNICEF, UNFPA and The World Bank estimates*.

THE ROLE OF PROACTIVE FOCUS ON FORM TEACHING TECHNIQUE ON TEACHING ENGLISH PREPOSITIONS

Intesar Othman Elwerfalli, Youssif Zagwani Omar and Nora Saad Alarefi
Faculty of Arts - Department of English Language ,University of Benghazi, Libya

Abstract. Several studies have examined the effect of explicit and implicit teaching strategies on different areas of grammar. There were different findings and opinions about their effect on teaching learners of English as a second language. This study is an attempt to test two teaching strategies, namely, input flood and deductive teaching, to find out which one has the most influence on learning English prepositions. The study was conducted on 40 female third-year high school students in Benghazi. They were divided into two classes: 20 students in each. One class received deductive teaching (Control Group), and the other class received input flood teaching strategy (Experimental Group). The results showed that although both groups improved from pre-test to post-test 1, the improvement of the experimental group in post-test 2 remained one month after the treatment was conducted.
***Key words**: focus on form teaching, explicit/implicit teaching strategies, input flooding, deductive teaching, English prepositions English prepositions.*

1. Introduction

A number of grammar instruction strategies and techniques are presented to improve learners' productive and receptive English skills. Yet, the existing problem of teaching grammar is whether to teach it explicitly or implicitly. That is, to teach grammatical rules as a separate skill or to be indirectly incorporated with other language skills. As teaching grammar at high school in Libya is based on explicit teaching strategy (deductive teaching), this study attempts to test an implicit teaching technique to show its effectiveness both on short and long periods of time.

2. Literature Review

Many researchers and studies have emphasized the importance of teaching grammar as an essential element for learning any language. That is because grammar, as Chomsky (2006) clarifies, "generates an infinite set of 'structural descriptions,' each structural description being an abstract object of some sort that determines a particular sound, a particular meaning, and whatever formal properties and configurations serve to mediate the relation between sound and meaning" (pp. 91-92). Grammar is core in any language as it indicates the meaning of a sentence structure in various contextual situations. Grammar is used as a set of forms and structures to give both shape and function of language.

Grammar, according to Crystal (Cited by Machin, Hindmarch, Murray, and Richardson, 2013) is "the structural foundation of our ability to express ourselves. The more we understand how it works, the more we can watch the effectiveness of the way we and others use language" (p. 169). Grammar, moreover, is a branch of linguistic science that is mainly concerned with the description and analysis of words

separately (morphology) and how these words function in formal language structures of sentences (syntax).

2.1 Focus on Form

To show importance of grammar to language, Omar (2018) emphasizes that "language as a system of symbols includes sounds (phonology) and syntactic structures (grammar) for communication with people, who use the same vocal symbols in forms of speech and syntactic structures in forms of sentences" (p. 379). This indicates that teaching grammar is core in foreign language learning. Goodman (1986) defines grammar as "the system of language. It includes the limited number of rules necessary to produce an almost infinite number of utterances that will be understood by speakers of a specific language" (p. 13).

House and Harman (1982) believe that "since grammar is a science, it must describe and analyse the basic facts of speech, and explain and interpret the laws governing the behaviour of language" (p.16). Chomsky (2006) shows the importance of teaching grammar as grammar "is a system of many hundreds of rules of several different types, organized in accordance with certain fixed principles of ordering and applicability and containing a certain fixed substructures which, along with the general principles of organization, is common to all languages" (p. 77).

However, the ongoing debate is about how to teach grammar. Some scholars prefer explicit teaching strategies while others believe that grammar should be taught implicitly combined with other language skills. In other words, the focus on teaching grammar to be either proactive or reactive. The former entails the selection in advance of an aspect of language on which to focus; whereas, the latter requires the instructor to notice and be prepared to handle learning problems as they arise.

Generally speaking, proactive focus on form (or pre-emptive focus on form) requires a teacher or a learner to initiate explicit attention to a linguistic form in order to prevent an erroneous form to occur. The reactive focus on form takes place when a student has said something erroneous and the instructor or another student reacts to this error and corrects it (Kamiya, 2012). Baleghizadeh (2010) has distinguished the difference between these two types of focus on form as: "Reactive focus on form addresses errors (i.e. performance problems) which have emerged in the context of meaningful communication. Pre-emptive focus on form, on the contrary, addresses problems which are predicted to occur and thus block communication" (p. 122).

For the purpose of this study, only proactive (pre-emptive) focus on form is discussed as it is to be adopted for the teaching of third year high-school students in Benghazi. Focus on form teaching techniques can be implicit. It takes place in instructional tasks that do not provide specific guidance on what is to be learned from the task. This means that a teacher teaches some language skills using indirect teaching techniques. Moreover, teachers provide examples, illustrations, or visualizations of knowledge components without a direct statement (or rule) that specifically directs the learner on what is to be learned.

Izumi (2012) believes that in an implicit focus on form class, natural communication is generally not interrupted, and learners are less likely to notice the targeted form. In

line with Izumi, Ellis (2009) emphasizes that implicit teaching is a kind of teaching where teachers do not outline learning goals or make explanations overtly, but rather simply they present the information or problem to learners and allow them to make their own conclusions.

Ling (2015) defines implicit instruction as: The teaching methods emphasizing students must be naturally acquired through situational scene when learning grammar. Implicit grammar teaching is also known as suggestive method, mainly adopting the inductive thinking method, and inducing the grammar rules through communicative use of the language. Learners contact with English mainly through scenes. This teaching method makes communicative teaching method as representation, emphasizing the unconsciousness, abstractness, and automaticity of grammar study. (p. 557)

Similarly, Norris and Ortega (2000) see that implicit instruction is "neither rule presentation nor directions to attend to particular forms were part of treatment" (p. 473). The teacher's role implicit instruction has, then, be shifted to be a facilitator, rather than a guide or an expert in the classroom. In other words, the teacher's role is not to teach, but to provide the rich context to students in classroom, so that they have a large number of activities in the classroom to read, write, listen, and speak in the target language. In this situation, the classroom shifts into a whole language (WL) classroom.

In this regard, Omar (2012) emphasizes that "it is crucial that in the WL classroom, teachers have good relationships with learners. The teacher's role in the WL classroom is not to teach, but it is to facilitate the process of learning and help learners acquire new knowledge".

However, Izumi (2012) has provided some of the techniques that are used to achieve implicit focus on form. These techniques include input flood, input enhancement, task-essential language, and recast. In this study, only input flood teaching technique is utilized.

In its wider sense, input flooding is a process whereby input is enhanced to contain an abundance of occurrences of the target form. Wong (2004) sees that in input flood, "the input learners receive is saturated with the form that we hope learners will notice and possibly acquire. We don't usually highlight the form in any way to draw attention to it nor do we tell learners to pay attention to the form" (p. 37)

Moreover, Han, Park, and Combs (2008) believe that input flooding strategy builds the salience of a target language feature through artificially planned recurrence. A number of studies supported input flooding strategy. For example, the study of Van Patten, Williams, and Rott (2004) which has shown that reiteration is a vital factor in achieving language proficiency.

Another type of instruction is deductive teaching. It is a kind of explicit teaching. It is a strategy aims to provide learners with grammatical rules, describe how new structures are formed, what their components are, and in which type of context they can be used. The information in this strategy is given by the teacher (teacher-centred) and requires a teacher to present grammatical patterns followed by examples, and then

the learners practice them. It is based on the idea that the presentation of grammatical rules achieves optimal learning. Instructors present a rule, define it and then provide instances, which are followed by practice sessions on the subject of the rule. Opportunities for practice and feedback may be provided in order to master a concept. This type of instruction provides a clear clarification of grammatical rules; it is a direct method and may result in making the learning task easier and less intimidating.

A considerable number of studies such as Fey and Finestack (2009) and Tezi (2014) have examined the effects of deductive teaching and input flood on learning grammar. The results demonstrate that deductive teaching is more appropriate and effective in teaching grammar as it aids the speedy mastering of the linguistic elements. However, the studies of Trahey and White (1993) and Bouffard (2015) showed that input flood teaching was more effective on teaching grammar.

In general, both deductive teaching and input flooding teaching strategies have been praised by some researchers and criticised by others. Despite the criticism of these two kinds of teaching, this study has adopted them in order to figure out which one is more effective in teaching English prepositions.

2.2. English Prepositions

Various researchers in the literature agree that prepositions are difficult to learn because they have different meanings in other languages. According to Cambridge Advanced Learner's Dictionary, a preposition is a word that is used before a noun, a noun phrase, or a pronoun, connecting it to another word. Prepositions, also, show a relationship in space or time or a logical relationship between two or more people, places or things.

With respect to form, Ballard (2013) states that English prepositions comprise two types: single-word preposition and multi-word preposition. The first type includes only one word such as *on*, *in*, *at*, *for*, *with*, and others; whereas, the second type consists of two or three words such as *according to*, *on behalf of*, *in front of,* and the others. Fang (2000) states that preposition can connect a noun to another noun, a noun to an adjective, or a verb to a noun. According to Quirk, Greenbaum, Leech, and Svartik (1985), classify prepositions as:

1.	Space - Position and direction (specify the direction of an entity relative to a referent) - Static position (to, from, at, on, out of) - Movement in a direction (towards - into - away) - Relative preposition (opposite, above and below, between) - Passage ((behind, through, across)
2.	- Time - Time position (at, in. on) - Time duration (from … to, between, during)
3.	Cause and purpose (because of, on account of, for)
4.	From means to stimulus (by, with, without)
5.	Accompaniment (with, unlike)
6.	Concession It can be expressed with different degree of formality by prepositions (in spite of, for all) Prepositions for exception (except for)

3. Methodology of the Study

In this study the researchers conducted Quantitative Research Method, in which they based on getting results statistically, using a quasi-experimental research design, in which the researchers presented pre-test, post-test 1, and post-test 2 among two different groups (Control Group and Experimental Group) in order to remark the differences and effects of teaching prepositions.

3.1. Problem of the Study

Studies and research reveal that most Libyan students encounter challenges regarding using English prepositions in both oral and written contexts. Based to these research and studies and their own noticing, the researchers see that most Libyan learners of English encounter challenges in using English preposition system. Most Libyan learners of English confuse using preposition system when they speak or write in English.

3.2. Objectives of the Study

The main objective of this study was to explore the challenges Libyan learners of English encounter regarding preposition system in English. Thus, the study focuses mainly on carrying out a thorough investigation about some facts related to English preposition system, through literature review and having pre-test, post-test 1, and post-test 2 on two groups of Libyan students.

3.3 Participants of the Study

The participants in this study are third year high-school students in Benghazi. There are 40 female participants. The researchers equally divided the participants into two classes, in which each class contained 20 students. The students' age ranged from 17 to 18 years old. The participants' English level is acceptable as they studied English in the preparatory and secondary stages. The participants have almost the same background as they speak Arabic as their first language and had been learning English as a foreign language for six years attending two to three sessions per week on average.

3.4. Instrument

The present study employed a quasi-experimental research design with pre-test, post-test 1, and post-test 2. The pre-test was given one day before the procedure. At the end of the week, post-test 1 was held. That is, at the end of the last treatment session, the immediate post-test 1 was administered to the participants in the two groups in order to assess short-term effects of the treatments. Then, after one month, post-test 2 was given to recognise long time effect. The type of task used to collect data is Multiple Choice Questions. It is used to figure out which teaching strategy is more effective in teaching prepositions to Libyan learners of English.

3.5. Procedures and Data Collection

The participants were divided into two groups, which could be named mechanically as the "Control" and "Experimental" groups. Each class contained 20 students. One

group (control group) received deductive teaching, and the other group (experimental group) received input flooding teaching. The treatment was conducted for three classes that lasted for 180 minutes. Both procedures were conducted by the researchers.

3.6. The Control Group (CG)

The participants in the deductive teaching group were provided three handouts containing explanations and exercises about prepositions. The lessons were instructed in accordance with the book *Prepositions the Ultimate Book*. Class instruction was given only in English. Arabic was not used. The tasks used in this group were varied. This group had different kinds of exercises such as multiple choice questions and fill in the blanks. The instruction of this group was as follows:

A hand-out of each lesson concerning prepositions was distributed to each student. The group received systematic preposition instruction throughout the one-week treatment. The course concentrated on uses of prepositions.

3.7. The Experimental Group (EG)

The participants in the experimental group, however; were instructed with a focus on form teaching technique. It was input flooding teaching strategy. With this group, the original texts selected for the study were modified in a way that they contained more examples of the target structures. It was exposed to numerous occurrences of prepositions both oral and written, and performed a number of form focused activities. The instruction of this group was as follows:

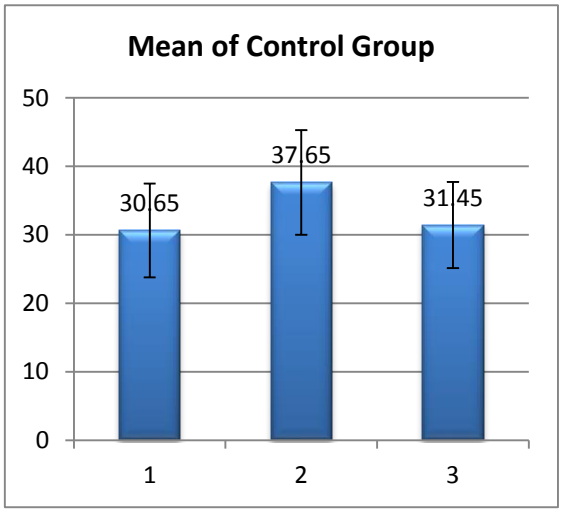
Authentic texts (a set of materials containing different uses of prepositions) were adapted from *English- Online* website. In every class, the participants were given the texts along with reading activities to complete. There were six texts with their tasks for three lessons (two texts in every class) which were handed out to the students during each lesson.

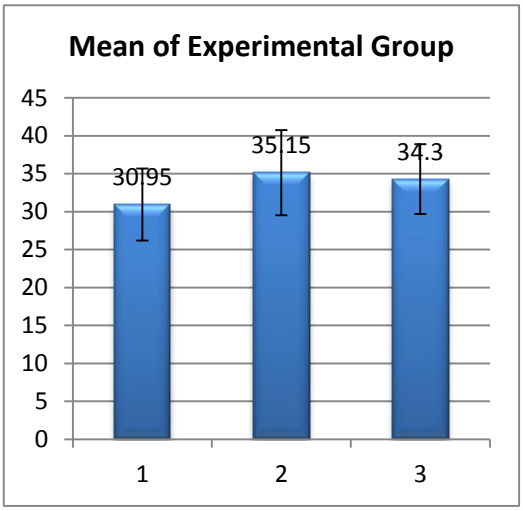
4. Results and Findings

4.1. Descriptive Statistics

The data revealed that the level of students in the pre-test was very close. In post-test 1 the control group outperformed the experimental group. In post-test 2, which was conducted one month after the teaching course, the experimental group showed better results than the control group.

Test / Group	Pre-test		Post-test 1		Post-test 2	
	Mean	**SD**	**Mean**	**SD**	**Mean**	**SD**
CG (n- 15)	30.65	6.861	37.65	7.631	31.45	6.278
EG (n=15)	30.95	4.751	35.15	5.622	34.3	4.589





In other words, the results of this study showed that there were no differences before conducting the treatment. The data revealed that in post-test 1, the results in both groups were better than the results of pre-test. The case with post-test 2 is different as although both groups improved in post-test 2, the improvement of group EG was better.

Before conducting the treatment, a pre-test was done in order to figure out whether there are any differences among the subjects. The ANOVA results showed that the scores did not differ significantly: F (11, 8) = 1.493, p= .291. The results of post-test 1 showed that there are no differences between the two groups: F (9, 10) = 1.001, p=. 495

4.2. Independent Sample T-Test Results

An independent – sample t-test was conducted to compare the pre-test scores, post-test 1 scores, and post-test 2 scores between the two groups. The results revealed that there were no significant differences in the scores for pre-test: t (38) = .161, p= .412. However, the results showed that there were significant differences between the two groups in post-test1: t (38) = -11.180, p <0.001 and post-test 2: t (38) = -11.286, p<0.001.

4.3. Paired Sample T-Test Analysis

A paired-sample t-test was conducted to compare pre-test with post-test1 and pre-test with post-test 2 for each group. The results of group CG revealed a significant improvement in the participants' performance from pre-test to post-test 1: t (19) = -8.808, p<.001. However, there was no significant difference from pre-test to post-test 2: t (19) = 1.414, p=173. This result suggests that this group's performance remained unchanged after 1 month of instruction.

With respect to group EG, the performance of this group showed significant differences from pre-test to post-test 1: t (19) = -4.284, p <.001 and from pre-test to post-test 2: t (19) = -13.975, p< .001. This result suggests that this group performance improved after the treatment and remained 1 month after instruction.

5. Conclusion

Based to the literature review and data statistics, it has been clear that although both teaching strategies have proven effective and improved learners' performances, the input flood teaching strategy has improved learners' language levels and remained one month after the treatment was conducted. Moreover, the group which received input flood teaching strategy gained more vocabulary and improved their reading and speaking skills.

The results of this study are in line with those of Trahey and White (1993); Bouffard (2015); and Arani and Yazdanimoghaddam (2016) which have shown that input flood teaching strategy is effective and can assist students to learn more effectively and result in better learning of structures.

References

1. Arani, S. and Yazdanimoghaddam, M. (2016). The impact of input flooding and textual enhancement on Iranian EFL learners' syntactic development. *Teachers College, Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics***,** 16(1), 25-37.
2. Baleghizadeh, S. (2010). Focus on form in an EFL classroom. *Native Royal Journal*, Retrieved on Sep. 15, 2018 from http://www.novitasroyal.org.
3. Ballard, B. (2013). *The frameworks of English: Introducing language structur*es. USA: Palgrave Macmillan .
4. Benati, A. (2017). The role of input and output tasks in grammar instruction: Theoretical, empirical and pedagogical considerations. *Studies in Second Language Learning and Teaching*. (3), 377-396.
5. Bouffard, P. (2015). The effect of input flooding and explicit instruction on learning adverb placement in L3 French. *The Canadian Journal of Applied Linguistics*. 18(2), 1-27.
6. Chomsky, N. (2006). *Language and mind* (3rd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
7. Ellis, R. (2009). Corrective feedback and teacher development. *L2 Journal*, 1(1)
8. Elwerfalli. I. (2014). The Acquisition of the English article system by Libyan learners of English: A comparison between deductive teaching and textual enhanced input strategies. Unpublished PhD thesis. University of Northumbria. UK.
9. Fang, A. C. (2000). A lexicalist approach towards the automatic determination for the syntactic functions of prepositional phrases. *Natural Language Engineering*, 6,183–201.
10. Fey, M. E. and Finestack, L. H. (2009). Research and development in children's language intervention: A 5-phase model. In R. G. Schwartz (Ed.), *Handbook of child language disorders.* (pp. 513–531). New York: Psychology Press.
11. Goodman, K. (1986). *What's whole in whole language?* Portsmouth, New Hampshire: Heinemann.
12. Han, Z., Park, E. S., and Combs, C. (2008). Textual enhancement of input: issues and possibilities. *Applied Linguistics*, 29(4), 597–618.
13. House, C. H. and Harman, S. E. (1982). *Descriptive English grammar* (2nd ed.). USA: Prentice-Hall, INC.

14. Izumi, S. (2012). Focus on form in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition.* 24, 541-577.
15. Kamiya, N. (2012). Proactive and reactive focus on form and gestures in EFL classrooms in Japan. *System*, 40, 386-397.
16. Ling, Z. (2015). *Explicit grammar and implicit grammar teaching for English major students*. USA: Prentice-Hall, INC.
17. Machin, L., Hindmarch, D., Murray, S., and Richardson, T. (2013). *A complete guide to the level 4 certificate in education and training.* England: Critical Publishing Ltd.
18. Norris, J. M. and Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning* 50(3), 417-528.
19. Omar, Y. (2012). Synthesis of whole language and learning English as a foreign language. *Missouri Bulletin English*. Volume 1, Spring 2012.
20. Omar, Y. Z. (2018). Syntactic theory perception on language acquisition. *Journal of Faculty of Arts*, 42, 378-391.
21. Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., and Svartik, J. (1985). *A comprehensive grammar of the English language*. London: Longman.
22. Tezi, Y, L. (2014). *Using inductive and deductive methods in teaching grammar to adult learners of English*. Unpublished MA Thesis. University of Ataturk.
23. Trahey, M. and White, L. (1993). Positive evidence and pre-emption in the second language classroom. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 181-204.
24. Van Patten, B., Williams, J., and Rott, S. (2004). Form-meaning connections in second language acquisition. In B. Van Patten, J. Wlliams, S. Rott, & M. Overstreet (Eds.), *Form-meaning connections in second language acquisition*. (pp. 1-26). Mawah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
25. Wong, W. (2004). Processing instruction in French: The roles of explicit Information and structured input. In B. Van Patten (Ed.), Processing instruction: *Theory, research, and commentary*. (pp. 187–205). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

حجية الحديث المرسل

أ. محمد العربي فلاح
كلية التربية / جامعة المرقب

المقدمة

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيد ولد آدم المبعوث رحمة للعالمين وبعد...

فإن علم الحديث رفيع القدر، عظيم الفخر، شريف الذكر، لا تفنى محاسنه على مر الدهر، ولا يناله إلا كل حبر، وإن من جملة ما خص الله به الأمة الإسلامية من الخصائص الكثيرة وميزها به من الفضائل العظيمة هو خصيصة الإسناد، الذي انفردت به دون سائر الأمم، وجميع الطوائف والملل والنحل، عن طريقه استمرت صلتها برسولها صلى الله عليه سلم، وسلفها الصالح، فلا يوجد أمة من الأمم لها إسناد يربطها بنبيها وماضيها سوى أمة الإسلام.

ومن المعلوم أنه بدارسة السند واتصاله يتميز الصحيح من السقيم، والمقبولُ من المردود، ومن الأحوال التي تعتري السند صفةُ الإرسال، وهو محل نقاش كبير بين أهل العلم، وقد اختلفت آراؤهم وتباينت أفكارهم وتعارضت أقوالهم في معنى الإرسال وحكمه، وهذه ورقات توجز آراءهم وأدلتهم في المسألة.

مشكلة البحث:

1التعريف بالحديث المرسل.
2 ما هي حجج العلماء في الحكم على الحديث المرسل؟
3 ما الراجح من هذه الأقوال؟

أهداف البحث:

1 معرفة حجج العلماء وأدلتهم في الحكم على المرسل وتفصيلها.
2 تحقيق القول في هذه القضية وترجيحها حسب الأدلة؛ ليكون الناظر أو العامل بهذا المرسل على بينة من أمره.
3معرفة موقف العلماء من الحديث المرسل من حيث الاحتجاج، وما يترتب على ذلك من أثر في استنباط الأحكام الفقهية.

منهج البحث:

اتبع الباحث في بحثه هذا المنهج الاستقرائي الوصفي.

خطة البحث:

المبحث الأول: حقيقة الحديث المرسل.

وفيه مطلبان:

المطلب الأول: تعريف المرسل لغة.

المطلب الثاني: تعريف المرسل اصطلاحاً.

المبحث الثاني: حجية الحديث المرسل.

وفيه مطلبان:

المطلب الأول: مرسل الصحابي وحجيته.

المطلب الثاني: الاحتجاج بمرسل غير الصحابي.

المبحث الأول: حقيقة الحديث المرسل:

المطلب الأول: تعريف المرسل لغة.

الإرسال لغة: الإطلاق، تقول: أرسلتُ كذا، إذا أطلقتَ ولم تمنعْه، فكأن الراوي أطلق الإسناد، ويحتمل أن يكون مأخوذًا من الاسترسال إلى الإنسان، وهو الاستئناس والطمأنينة إليه والثقة به، وكأن المرسِل لما استأنس واطمأن للراوي أرسل عنه[1].

قال ابن فارس: "الراء والسين واللام: أصل واحد مطرد منقاس يدل على الانبعاث والابتداء"[2].

وأرسل: رباعي من رسل، والمرسَل اسم المفعول منه، تقول: أرسلت فلانًا في رسالة، فهو مرسَل ورسول.
ويقال: أرسل الشيء: أطلقه وأهمله ولم يمنعه، ويطلق الإرسال على الإطلاق والترك والإهمال وعدم المنع، كما في قوله تعالى: ﴿**أَلَمْ تَرَ أَنَّا أَرْسَلْنَا الشَّيَاطِينَ عَلَى الْكَافِرِينَ تَؤُزُّهُمْ أَزًّا**﴾ مريم: 83.

فإرسال الشياطين على الكافرين: تخليتهم وإياهم، أو قيضوا إليهم بكفرهم.
كما تقول: كان لي طائر فأرسلته، أي: خليته وأطلقته، ومنه قوله تعالى ﴿**مَا يَفْتَحِ اللَّهُ لِلنَّاسِ مِنْ رَحْمَةٍ فَلَا مُمْسِكَ لَهَا ۖ وَمَا يُمْسِكْ فَلَا مُرْسِلَ لَهُ مِنْ بَعْدِهِ ۚ وَهُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ**﴾ فاطر: 2.

فظاهر الآية أن الإرسال فيها ضد الإمساك، وضده إنما هو الإطلاق والترك[3].

المطلب الثاني: تعريف الحديث المرسل اصطلاحًا:

اختلف العلماء في بيان حد المرسل وتعريفه على وجوه كثيرة منها ما يلي:

الأول: ما أضافه التابعي الكبير إلى النبي ﷺ، وبذلك يخرج ما أضافه صغار التابعين فمن بعدهم، ودخول هذه الصورة في المرسل مجمع عليه بين العلماء.

قال ابن عبد البر: "أما المرسل: فإن هذا الاسم أوقعوه بإجماع على حديث التابعي الكبير عن النبي ﷺ"[4].

وقال ابن الصلاح: "وصورته التي لا خلاف فيها حديث التابعي الكبير الذي لقي جماعة من الصحابة وجالسهم كعبيد الله بن عدي بن الخيار، ثم سعيد بن المسيب، وأمثالهما، إذا قال: قال: "رسول الله ﷺ"" [5].

---

[1] ابن فارِس، أبي الحسين أحمد، معجم مقاييس اللغة،ج2،ص392.

[2] المرجع السابق،ج2،ص322.

[3] ابن منظور، محمد بن مكرم بن على، لسان العرب،ج11،ص283،ط3.

[4] ابن عبد البر، أبو عمر يوسف بن عبد الله، التمهيد لما في الموطأ من المعاني والأسانيد،ج1،ص19.

[5] ابن الصلاح، أبو الفضل زين الدين عبد الرحيم بن الحسين، التقييد والإيضاح شرح مقدمة ابن الصلاح،ج1،ص70، المكتبة السلفية بالمدينة المنورة، ط1، 1389ه، 1969م.

الثاني: ما أضافه التابعي إلى النبي ﷺ سواء كان التابعي صغيرًا أو كبيرًا -وهذا ما عليه جمهور المحدثين[1]، إلا أن الحاكم اشترط كونه متصلاً إلى التابعي حيث قال: "إن مشايخ الحديث لم يختلفوا في أن الحديث المرسل هو الذي يرويه المحدث بأسانيد متصلة إلى التابعي، فيقول التابعي: قال رسول الله ﷺ"[2].

وقال ابن حجر: "ولم أر تقييده بالكبير-أي التابعي الكبير-صريحاً عن أحد، لكن نقله ابن عبد البر عن قوم، نعم قيد الشافعي المرسل الذي يقبل إذا اعتُضَّد، بأن يكون من رواية التابعي الكبير، ولا يلزم من ذلك أنه لا يسمى ما رواه التابعي الصغير مرسلاً، والشافعي مصرحٌ بتسمية رواية من دون كبار التابعين مرسلةً، وذلك في قوله: ومن نظر في العلم بخبرة وقلة غفلة استوحش من مرسل كل من دون كبار التابعين بدلائل ظاهرة فيها"[3].

الثالث: ما سقط من سنده رجل سواء كان المرسل له تابعيا أو من بعده.

وهذا مذهب أكثر الأصوليين، وهو ظاهر كلام الشافعي، واختيار أبي داود في مراسيله والبخاري ومسلم وأبي زرعة وأبي حاتم الرازيين والترمذي وعبد الرحمن بن أبي حاتم الرازي والدار قطني وأبي يعلى الحنبلي وابن حزم والبيهقي والخطيب البغدادي والأستاذ أبي منصور البغدادي والسرخسي الحنفي وأبي الخطاب الكلوذاني والمازري وأبو الحسن الأبياري وأبي الوليد الباجي وأبي العباس القرطبي[4].

هذا أعم من الذي قبله إذ يشمل ما أضافه التابعي للنبي ﷺ وما سقط من سنده رجل قال السيوطي: "المحدثون خصوا اسم المرسل بالأول دون غيره، والفقهاء والأصوليون عَمَّمُوا"[5].

وقال ابن دقيق العيد: "قد يطلق بعض القدماء المرسل على ما سقط منه رجل مطلقًا وإن كان في أثنائه"[6].

وقال الخطيب البغدادي: "المرسل: هو ما انقطع إسناده بأن يكون في رواته من لم يسمعه ممن فوقه، إلا أن أكثر ما يوصف بالإرسال من حيث الاستعمال ما رواه التابعي عن النبي ﷺ"[7]، وادعى في موطن آخر اتفاق العلماء على إطلاق اسم المرسل على المنقطع فقال: "لا خلاف بين أهل العلم أن إرسال الحديث الذي ليس بمدلس هو رواية الراوي عمن لم يعاصره أو

---

[1] العسقلاني ،أبو الفضل أحمد بن علي بن حجر، النكت على كتاب ابن الصلاح،ج1،ص89، ط1. الناشر: عمادة البحث العلمي بالجامعة الإسلامية، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية، ط1، 1404هـ/1984م

[2] الحاكم، أبو عبد الله محمد بن عبد الله النيسابوري، معرفة علوم الحديث،ج1،ص67،ط2،دار الكتب العلمية – بيروت.

[3] ابن حجر العسقلاني، النكت على كتاب ابن الصلاح ، ج1،ص543، وينظر: الإمام الشافعي، الرسالة، ص442.

[4] العلائي ،صلاح الدين أبو سعيد خليل، جامع التحصيل في أحكام المراسيل،ص31،عالم الكتب – بيروت،ط2.

[5] السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر، تدريب الراوي في شرح تقريب النواوي، ج1،ص196،مكتبة الرياض الحديثة – الرياض.

[6] ابن دقيق العيد، تقي الدين أبو الفتح محمد بن علي، الاقتراح في بيان الاصطلاح، ص16، دار الكتب العلمية – بيروت، د ط ت.

[7] الخطيب البغدادي، أبو بكر أحمد بن علي بن ثابت، الكفاية في علم الرواية،ص21، المكتبة العلمية – المدينة المنورة، د ط ت.

لم يلقه"، ثم قال: "وكذلك الحكم فيمن أرسل حديثًا عن شيخ لقيه إلا أنه لم يسمع منه ذلك الحديث وسمع ما عداه"[1].

وقد حكى العلائي وابن حجر عن ابن القطان في تعريف المرسل ما يوافق مذهب الجمهور، حيث قال: "المرسل: هو أن يروي بعض التابعين أن النبي ﷺ قال كذا وكذا، أو أن يترك بينه وبين رجلٍ رجلاً"[2].

وقال النسفي الحنفي: "هو ما انقطع إسناده، بأن يقول: قال النبي عليه الصلاة والسلام من لم يسمع منه"[3].

وقال الإسمندي: "هو ما أضرب الراوي عن ذكر من سمعه منه وقال قال رسول الله ﷺ"[4].

قال الحاكم: "فأما مشايخ أهل الكوفة فكل من أرسل الحديث من التابعين ومن بعدهم من العلماء فإنه عندهم مرسل"[5].

قال العلائي: "هذا قول الحنفية بأسرهم، ومن المحققين منهم من خص ذلك بأهل الأعصار الأوَل، ومنهم من غلا من المتأخرين فقال: يطلق المرسل على قول الرجل من أهل هذه الأعصار قال النبي ﷺ: كذا"[6].

1 الخطيب البغدادي، الكفاية في علم الرواية،ص384.

2 العلائي، جامع التحصيل في أحكام المراسيل،ص26.

3 النسفي، عبد الله بن أحمد، كشف الأسرار شرح المنار، ص42، مؤسسة الرسالة-بيروت.

4 الإسمندي، محمد بن عبد الحميد الحنفي، بذل النظر في الأصول، ص449، مكتبة التراث ، القاهرة، ط1، 1412هـ، 1992م.

5 الحاكم، أبو عبد الله محمد بن عبد الله، معرفة علوم الحديث، ص67، دار الكتب العلمية – بيروت، ط2 ، 1397هـ – 1977م.

6 العلائي، جامع التحصيل في أحكام المراسيل، ص29.

المبحث الثاني: حجية الحديث المرسل:

ويتضمن هذا المبحث مطلبين: مرسل الصحابي وحجيته في المطلب الأول، والاحتجاج بمرسل غير الصحابي في المطلب الثاني.

المطلب الأول: مرسل الصحابي وحجيته:

من أنواع المراسيل ما يسمى عند علماء الحديث وأصول الفقه بمرسل الصحابي، وهو: أن يروي الصحابي عن النبي ﷺ مالم يدركه أو يحضره لصغر سنه أو تأخر إسلامه[1].

قال ابن الصلاح: "لم نعد في أنواع المرسل ونحوه ما يسمى في أصول الفقه مرسل الصحابة، مثل: ما يرويه ابن عباس وغيره من أحداث الصحابة عن رسول الله ﷺ ولم يسمعوه منه؛ لأن ذلك في حكم الموصول المسند؛ لأن روايتهم عن الصحابة، والجهالة بالصحابة غير قادحة؛ لأن الصحابة كلهم عدول"[2].

قال العراقي: "لم يذكر ابن الصلاح خلافًا في مرسل الصحابي، وفي بعض كتب الأصول للحنفية أنه لا خلاف في الاحتجاج به، وليس بجيد، فقد قال الأستاذ أبو إسحاق الإسفرائيني: إنه لا يحتج به"[3].

قال الغزالي: "التابعي والصحابي إذا عرف بصريح خبره أو بعادته أنه لا يروي إلا عن صحابي قُبل مرسله، وإن لم يعرف ذلك فلا يقبل؛ لأنهم قد يروون عن غير الصحابي من الأعراب الذين لا صحبة لهم"[4].

قال النووي: "قال الأستاذ الإمام أبو إسحاق الإسفرائيني: لا يحتج به- أي بمرسل الصحابي- إلا أن يقول: إنه لا يروي إلا عن صحابي"[5]، فالخشية عنده إذن أن يكون المجهول من التابعين، ولعله يكون ضعيفًا.

قال العلائي: "وهذا - أي عدم قبول مراسيل الصحابة - قول الأستاذ أبي إسحاق الإسفرائيني وطائفة يسيرة، والجمهور على خلاف ذلك؛ لأن العلة في رد المرسل إنما هي الجهل بعدالة الراوي؛ لجواز أن لا يكون عدلاً، وهو منتفٍ في حق الصحابة؛ لأنهم كلهم عدول، ولا يضر الجهالة بعين الراوي منهم، وعامة ما أعلّ به الأستاذ في رده ذلك أنا وجدنا لبعض الصحابة أحاديث حدثهم بها جماعة من التابعين فرووها عنهم، وللخطيب البغدادي مصنف في

[1] السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر، تدريب الراوي في شرح تقريب النواوي،ج1،ص207.

[2] ابن الصلاح، عثمان بن عبد الرحمن، معرفة أنواع علوم الحديث،ص56.

[3] العراقي، فتح المغيث شرح ألفية الحديث،ص85.

[4] الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد ، المستصفى في علم الأصول، ص135، ط1، دار الكتب العلمية – بيروت.

[5] النووي ،أبو زكريا محيي الدين يحيى، المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج،ج10،ص30.

ذلك[1]، وإذا كان ذلك موجوداً فهو محتمل فيما أرسلوه أن يكون هذا المرسل رواه عن مثله من الصحابة وأن يكون رواه عن تابعي حدثه به عن صحابي، والجهالة مؤثرة في التابعين وإن لم تؤثر في الصحابة"[2].

وقد قال الحافظ ابن حجر في الرد على هذه الشبهة: "قول الصحابي، قال رسول الله ﷺ ظاهر أنه سمعه منه أو من صحابي آخر، فالاحتمال أن يكون سمعه من تابعي ضعيف نادر جدًّا لا يؤثر في الظاهر، بل حيث رووا عمن هذا سبيله بينوه وأوضحوه، وقد تتبعت روايات الصحابة رضي الله عنهم عن التابعين وليس فيها من رواية صحابي عن تابعي ضعيف في الأحكام شيء يثبت، فهذا يدل على ندور أخذهم عمن يضعف من التابعين"[3].

وقال العلائي: "الذي رواه بعض الصحابة عن بعض التابعين نزر يسير جدًّا، والأحاديث المرفوعة فيه نادرة بل أكثره كلمات عنهم أو حكايات ونحو ذلك، والغالب الأكثر الأعم إنما هو رواية الصحابي عن مثله، فإذا أرسل الصحابي حديثًا لم يسمعه من النبي ﷺ فحمله على أنه سمعه من صحابي مثله أولى من حمله على روايته عن التابعي؛ لأن الحمل على الغالب أولى من الحمل على النادر الذي لم يكثر، هذا ما لا ريب فيه"[4].

وقال السيوطي: "مرسل الصحابي محكوم بصحته على المذهب الصحيح الذي قطع به الجمهور من أصحابنا وغيرهم وأطبق عليه المحدثون المشترطون للصحيح، القائلون بضعف المرسل، وفي الصحيحين من ذلك ما لا يحصى؛ لأن أكثر رواياتهم عن الصحابة، وكلهم عدول، ورواياتهم عن غيرهم نادرة، وإذا رووها بينوها، بل أكثر ما رواه الصحابة عن التابعين ليس أحاديث مرفوعة، بل إسرائيليات أو حكايات موقوفات"[5].

---

[1] أفرد الخطيب البغدادي جزءا في رواية الصحابة عن التابعين، وقد نص على ذلك جمع من العلماء فذكر ذلك ابن حجر في كتابه "نزهة النظر" (ص146)، والزركشي في كتابه "النكت على مقدمة ابن الصلاح" (67/1)، والسيوطي في "تدريب الراوي" (245/2)، والسخاوي في "فتح المغيث" (167/4)، والملا على القاري في شرح نخبة الفكر(ص640)، وغيرهم.

[2] العلائي، جامع التحصيل، ص36.

[3] ابن حجر، النكت على كتاب ابن الصلاح،570.

[4] العلائي، جامع التحصيل في أحكام المراسيل،36

[5] السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر، ج1،ص207

المطلب الثاني: الاحتجاج بمرسل غير الصحابي.

حرر ابن حجر الخلاف في الاحتجاج بمرسل غير الصحابي عند صحة بقية الإسناد، أما إن اعتل الإسناد بأمر آخر فلا خلاف في قبوله قال رحمه الله: "لا يخفى أن محل قبول المرسل عند من يقبله إنما هو حيث يصح باقي الإسناد أما إذا اشتمل على علة أخرى فلا يقبل فهذا واضح"[1].

ولا خلاف بين أهل العلم أنه لا يجوز العمل بالمرسل إذا كان مرسِله غير متحرز في الرواية، بأن كان يرسل عن غير الثقات، أو عرف عنه أنه يرسل عن الثقات والضعفاء، فلا يقبل مرسله مطلقًا، فشرطهم في قبول المرسل أن يكون مرسله ممن يتحرز فلا يرسل إلا عن الثقات[2].

قال ابن رجب: "وقد ذكر ابن عبد البر ما يقتضي أن ذلك إجماع فإنه قال: كل من عرف بالأخذ عن الضعفاء والمسامحة في ذلك لم يحتج بما أرسله، تابعيًا كان أو من دونه، وكل من عرف أنه لا يأخذ إلا عن ثقة فتدليسه ومرسله مقبول، فمراسيل سعيد بن المسيب، ومحمد بن سيرين، وإبراهيم النخعي، عندهم صحاح، وقالوا: مراسيل عطاء، والحسن، لا يحتج بها؛ لأنهما كانا يأخذان عن كل أحد، وكذلك مراسيل أبي قلابة، وأبي العالية"[3].

وقال ابن عبد البر في مكان آخر: "الأصل في هذا الباب-أي الاحتجاج بالمرسل-اعتبار حال المحدث، فإن كان لا يأخذ إلا عن ثقة وهو في نفسه ثقة وجب قبول حديثه مرسله ومسنده، وإن كان يأخذ عن الضعفاء ويسامح نفسه في ذلك، وجب التوقف عما أرسله حتى يسمي من الذي أخبره"[4].

وبهذا تعلم أن ما نقله الحاكم عن مالك، وأبو داود عن أحمد، وتابعه عليه السخاوي في عدم احتجاجهما بالمرسل إنما محله إذا كان المرسل يرسل عن غير ثقة، أو عن كل أحد ثقة كان أو ضعيفًا، وما نقله أتباعهما وغيرهم من الأئمة من احتجاجهما به إنما هو فيما إذا كان المرسل ثقة ولا يرسل إلا عن ثقة.

قال ابن رجب: "ذكر أصحاب مالك أن المرسل يقبل إذا كان مرسله ممن لا يروي إلا عن الثقات"[5]وقال: "ولم يصحح أحمد المرسل مطلقًا، ولا ضعَّفه مطلقًا، وإنما ضعَّف مرسل من يأخذ عن غير ثقة، كما قال في مراسيل الحسن وعطاء، وهي أضعف المراسيل، لأنهما يأخذان عن كل أحد. وقال أيضا: لا تعجبني مراسيل يحيى بن أبي كثير؛ لأنه يروي عن رجال ضعاف صغار. وقال مهنا: قلت لأحمد: لم كرهت مرسلات الأعمش؟ قال: كان الأعمش لا يبالي عمن

[1] ابن حجر، النكت على كتاب ابن الصلاح،ج2،ص569.
[2] بن حجر، النكت على كتاب ابن الصلاح،ج2،ص552.
[3] ابن رجب الحنبلي، شرح علل الترمذي،ج1،ص127.
[4] ابن عبد البر، التمهيد،ج1،ص17.
[5] الحنبلي، شرح علل الترمذي،ج1،ص556.

حدث"[1]، قال ابن القيم: "الأصل الرابع-أي من أصول مذهب أحمد-الأخذ بالمرسل والحديث الضعيف إذا لم يكن في الباب شيء يدفعه وهو الذي رجحه على القياس"[2].

وتأسيساً على ما تقدم سأذكر مذاهب المحدثين في قبول ورد الحديث المرسل ومناقشتها من خلال الفرعين الآتيين.

الفرع الأول: فيمن ضعف الحديث المرسل وأدلتهم والرد عليها:

ذهب فريق من العلماء إلى أن المرسل ضعيف مردود لا يعمل به: وهو مذهب جمهور المحدثين والأصوليين وجماعة من الفقهاء منهم الشافعي وجمهور أتباعه وقول لمالك[3].

وممن رده من حفاظ الحديث ونقاد الأثر عبد الرحمن بن مهدي، ويحيى بن سعيد القطان، وعامة أصحابهما، كابن المديني، وأبي خيثمة زهير بن حرب، ويحيى بن معين، وابن أبي شيبة، ثم أصحاب هؤلاء كالبخاري ومسلم وأبي داود والترمذي والنسائي وابن خزيمة وهذه الطبقة، ثم من بعدهم كالدار قطني والحاكم والخطيب والبيهقي وغير هؤلاء ممن يطول الكلام بذكرهم ممن صنف في الأحكام فقَلَّ من يدخل منهم في كتابه المراسيل إذا كان مقصورًا على إخراج الحديث المرفوع[4]، قال الخطيب: "وعلى عدم الاحتجاج بالمرسل أكثر الأئمة من حفاظ الحديث ونقاد الأثر"[5].

وقال الإمام مسلم: "والمرسل في أصل قولنا وقول أهل العلم بالأخبار ليس بحجة"[6].

وقال الإمام الترمذي: "والحديث إذا كان مرسلاً فإنه لا يصح عند أكثر أهل الحديث"[7].

وقال ابن عبد البر بعد أن ذكر عن بعض أهل العلم قبول المرسل: "وقال سائر أهل الفقه، وجماعة أصحاب الحديث في كل الأمصار فيما علمت: الإقطاع في الأثر علة تمنع من وجوب العمل به، وسواء عارضه خبر متصل أم لا، وقالوا: إذا اتصل خبر، وعارضه خبر منقطع، لم يعرج على المنقطع مع المتصل، وكان المصير إلى المتصل دونه[8].

وقال ابن الصلاح: "سقوط الاحتجاج بالمرسل والحكم بضعفه هو المذهب الذي استقر عليه جماهير حفاظ الحديث ونقاد الأثر وتداولوه في تصانيفهم"[9].

وقد استدل جماهير أهل العلم على رد الحديث المرسل بما يلي:

---

[1] الحنبلي، شرح علل الترمذي،ج1،ص192.

[2] ابن القيم، محمد بن أبي بكر، إعلام الموقعين عن رب العالمين، ،ج1،ص25، ط1، دار الكتب العلمية – بيروت.

[3] النووي، يحي بن شرف، المجموع شرح المهذب،ج1،ص103.

[4] العلائي، جامع التحصيل،ص35.

[5] الخطيب البغدادي، الكفاية في علم الرواية،ص384.

[6] النيسابوري، مسلم بن الحجاج، مقدمة صحيح مسلم،ص24. دار الجيل بيروت.

[7] الترمذي، محمد بن عيسى، كتاب العلل بذيل السنن،ج5،ص753.

[8] ابن عبد البر،التمهيد،ص5.

[9] ابن الصلاح ، علوم الحديث، ص55.

1-قوله تعالى (وَمَا كَانَ الْمُؤْمِنُونَ لِيَنْفِرُوا كَافَّةً ۚ فَلَوْلَا نَفَرَ مِنْ كُلِّ فِرْقَةٍ مِنْهُمْ طَائِفَةٌ لِيَتَفَقَّهُوا فِي الدِّينِ وَلِيُنْذِرُوا قَوْمَهُمْ إِذَا رَجَعُوا إِلَيْهِمْ لَعَلَّهُمْ يَحْذَرُونَ) التوبة: 122.

قال حماد بن زيد: "هذا فيمن رحل في طلب العلم ثم رجع به إلى من وراءه ليعلمهم إياه، قال الحاكم: ففي هذا النص دليل على أن العلم المحتج به هو المسموع غير المرسل"[1].

قال العلائي: "وفي هذا الاحتجاج نظر لا يخفى على المتأمل؛ لأن الآية لم تتضمن سوى حثهم والأمر لهم بالنفير للفقه في الدين، ثم الرجوع بذلك إلى قومهم، ولا دلالة فيها على المنع من شيء غير ذلك، والذي ينذر به النافرون قومهم بعد الرجوع إليهم أعم من أن يكون مسندًا أو مرسلاً"[2]

2-عن ابن عباس رضي الله عنهما قال: قال رسول الله ﷺ: "تَسْمَعُونَ، وَيُسْمَعُ مِنْكُمْ، وَيُسْمَعُ مِمَّنْ يَسْمَعُ مِنْكُمْ"[3].

قال المناوي: "وهذا خبر بمعنى الأمر أي لتسمعوا مني الحديث وتبلغوه عني وليسمعه من بعدي منكم ويسمع الغير من الذي يسمع منكم حديثي وكذا من بعدهم وهَلُمَّ جرًّا، وبذلك يظهر العلم وينشر ويحصل التبليغ وهو الميثاق المأخوذ على العلماء"[4].

3-عن عبد الله بن مسعود رضي الله عنه قال: قال رسول الله ﷺ: "نضر الله عبدا سمع مقالتي فوعاها وأداها إلى من لم يسمعها" وفي رواية: " نَضَّرَ اللَّهُ امْرَأً سَمِعَ مِنَّا حَدِيثًا فَحَفِظَهُ حَتَّى يُبَلِّغَهُ غَيْرَهُ، فَرُبَّ حَامِلِ فِقْهٍ إِلَى مَنْ هُوَ أَفْقَهُ مِنْهُ، وَرُبَّ حَامِلِ فِقْهٍ لَيْسَ بِفَقِيهٍ "[5].

قال العلائي: "والاحتجاج بالحديثين أظهر دلالة - يعني من الآية - لتعلقهما بخصوص الرواية ثم في كل منهما إشارة إلى أن هذا الاتصال شأن نقل الحديث وسماعه .. ففيهما إشارة إلى أن الراوي لا يتحمل إلا ما سمعه شيخه ممن يروي عنه ويكون كذلك إلى منتهاه"[6].

---

[1] الحاكم ، معرفة علوم الحديث،ص67.

[2] العلائي ،جامع التحصيل،ص55.

[3] رواه أحمد في المسند،ج1،ص321.

[4] المناوي ، محمد عبد الرؤوف، فيض القدير شرح الجامع الصغير،ص322.

[5] أخرجه الترمذي ف يسننه ، كتاب العلم، باب ما جاء في الحث على تبليغ السماع، رقم الحديث(2656)، (4/ 330)، وقال الترمذي: "حديث حسن".

[6] العلائي، جامع التحصيل في أحكام المراسيل،ص55.

الفرع الثاني: فيمن قبل الحديث المرسل واحتج به وأدلتهم:

قبول الحديث المرسل هو مذهب أبي حنيفة وأصحابه ومالك في المشهور عنه وأصحابه وأحمد في المشهور عنه والصحيح من مذهبه، ونسبه الغزالي للجماهير فقال: "المرسل مقبول عند مالك وأبي حنيفة والجماهير" يعنى جماهير الفقهاء مع اختياره للمذهب الأول وهو عدم الاحتجاج بالمرسل حيث قال: "ومردود عند الشافعي والقاضي يعني أبا بكر الباقلاني وهو المختار[1].

وممن ذهب إلى قبوله والاحتجاج به الحافظان ابن القيم وابن كثير[2] وجماهير المعتزلة[3]، قال ابن رجب: " وقد استدل كثير من الفقهاء بالمرسل وهو الذي ذكره أصحابنا أنه الصحيح عن أحمد وهو قول أبي حنيفة وأصحابه وأصحاب مالك"[4] .

وقال الفتوحي: " المرسل حجة عند أحمد وأصحابه والمعتزلة، وحكاه الرازي في المحصول عن الجمهور"[5]

ونقل الحاكم عن مالك أن المرسل عنده ليس بحجة[6]، وما نقله الحاكم عن مالك مخالف للمشهور من مذهبه فقد قال ابن عبد البر: "أصل مذهب مالك رحمه، والذي عليه جماعة أصحابنا المالكيين أن مرسل الثقة تجب به الحجة ويلزم به العمل كما يجب بالمسند سواء"[7]

قال ابن حجر عما نقله الحاكم عن مالك: " وهو نقل مستغرب والمشهور خلافه"[8]

وقال السبكي: "في المرسل مذاهب: أحدها قبوله وهو رأي مالك وأبي حنيفة وأشهر الروايتين عن أحمد، وعليه جمهور المعتزلة"[9]

وبهذا يتبين أن ما نقل عن مالك أنه يحتج بالمرسل في المشهور عنه هو المعتمد، ويؤكده ما جاء في رسالة أبي داود إلى أهل مكة: أن العلماء كانوا يحتجون بها فيما مضى مثل سفيان الثوري ومالك والأوزاعي حتى جاء الشافعي رحمه الله فتكلم في ذلك وتابعه عليه أحمد وغيره[10]

---

[1] الغزالي، المسصفى،ج1 ص169

[2] السخاوى، فتح المغيث،ج1 ص157

[3] البصرى، أبو الحسين البصري محمد بن علي، المعتمد في أصول الفقه،ج2 ص143 دار الكتب العلمية- بيروت 1403هـ-1983م.

[4] ابن رجب الحنبلي، عبد الرحمن بن أحمد، شرح علل الترمذي،ج1 ص543.

[5] الفتوحى، شرح الكوكب المنير،ج2 ص576

[6] الحاكم، محمد بن عبد الله، المدخل إلى كتاب الإكليل،43

[7] ابن عبد البر، التمهيد،ج1 ص2.

[8] ابن حجر، النكت لابن الصلاح،ج2، ص569.

[9] السبكي، رفع الحاجب عن مختصر ابن الحاجب، ج2 ص463.

[10] أبو داود السجستاني، رسالة أبي داود إلى أهل مكة في وصف سننه، ص24، دار العربية – دمشق، د ط ت.

وهذا تفصيل لبعض مذاهب العلماء في قبول المرسل فإنهم ليسوا على طريقة واحدة:

فمنهم من خص القبول بمراسيل كبار التابعين دون صغارهم الذين تقل روايتهم عن الصحابة، وقد قال ابن عبد البر عن قوم أنهم يسمون ما رفعه صغار التابعين منقطعاً لا مرسلاً مع تعليق ابن حجر على ذلك[1].

فمرسل التابعي وما سقط من إسناد رجل غير الصحابي وهو المنقطع حجة عند جمهور الفقهاء منهم أبو حنيفة وأصحابه، ومالك وجمهور أصحابه، وأحمد وجمهور أصحابه، وهو قول إبراهيم النخعي وسعيد بن المسيب والحسن البصري والثوري والأوزاعي[2]

ومن العلماء من قبل مرسل أهل القرون الثلاثة أي مرسل الصحابي والتابعي وتابع التابعي وهذا قول جمهور الحنفية، قال السرخسي: "مراسيل القرن الثاني والثالث حجة في قول علمائنا"[3]

وقال أبو بكر الرازي الجصاص: " والصحيح عندي وما يدل عليه مذهب أصحابنا أن مراسيل الصحابة والتابعين مقبولة، وكذلك عندي مقبولة في أتباع التابعين بعد أن يعرف المرسل بإرسال الحديث عن العدول الثقات"[4]

وحجتهم في ذلك قول النبي ﷺ" خير القرون قرني ثم الذين يلونهم ثم الذين يلونهم"[5] قالوا: فلا يكون مرسل من بعد القرون الثلاثة حجة لهذه الرواية.

أدلة المحتجين بالمرسل:

استدل القائلون بحجية المرسل بالكتاب والسنة والإجماع والمعقول.

أولا من الكتاب:

1- قوله تعالى (**إِنَّ الَّذِينَ يَكْتُمُونَ مَا أَنزَلْنَا مِنَ الْبَيِّنَاتِ وَالْهُدَىٰ مِن بَعْدِ مَا بَيَّنَّاهُ لِلنَّاسِ فِي الْكِتَابِ ۙ أُولَٰئِكَ يَلْعَنُهُمُ اللَّهُ وَيَلْعَنُهُمُ اللَّاعِنُونَ**) البقرة: 159.

دلت الآية على وجوب تبليغ ما أنزل الله من البينات والهدى، والتابعي أو الراوي الثقة إذا قال: قال رسول الله ﷺ فقد بين وترك الكتمان، فيلزم قبوله بظاهر الآية التي لم تفرق بين المرسل والمسند[6].

2- قوله تعالى (**وَمَا كَانَ الْمُؤْمِنُونَ لِيَنْفِرُوا كَافَّةً ۚ فَلَوْلَا نَفَرَ مِنْ كُلِّ فِرْقَةٍ مِنْهُمْ طَائِفَةٌ لِيَتَفَقَّهُوا فِي الدِّينِ وَلِيُنْذِرُوا قَوْمَهُمْ إِذَا رَجَعُوا إِلَيْهِمْ لَعَلَّهُمْ يَحْذَرُونَ**) التوبة: 122.

---

[1] البيهقي أحمد بن الحسين، دلائل النبوة، 40ص.

[2] الباجي، احكام الفصول في احكام الأصول،ج2،ص272.

[3] السرخسي، أصول السرخسي،ج1 ص360.

[4] الجصاص، أصول الجصاص،ج2، 30.

[5] رواه أحمد،ج2 ص378.

[6] – العلائي، جامع التحصيل ،ج1،ص66.

دلت الآية على أن الطائفة إذا رجعت إلى قومها فقالت أنذركم ما قال النبي ﷺ وأحذركم مخالفته فقد لزم قبول خبرها، كما دل على لزوم خبر الصحابي إذا قال: قال رسول الله ﷺ؛ إذ لم تفرق الآية بين صحابي وتابعي، ولا بين من أنذر بمرسل أو بمسند[1]، وقد اعتبرت الآية مطلق الإنذار الذي هو سبب التكليف، فإذا وجد الإنذار بالمرسل وجب التكليف[2].

3- قوله تعالى (**يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِن جَاءَكُمْ فَاسِقٌ بِنَبَإٍ فَتَبَيَّنُوا أَن تُصِيبُوا قَوْمًا بِجَهَالَةٍ فَتُصْبِحُوا عَلَىٰ مَا فَعَلْتُمْ نَادِمِينَ**) الحجرات: 6.

ووجه الدلالة في هذه الآية أن الله سبحانه لم يأمر بالتبين إلا في خبر الفاسق، فدلت على أن العدل الثقة لا يجب التثبت في خبره، وهذا المرسل عدل ثقة فيجب قبول خبره؛ لأن الآية لم تفرق بين ما أسنده وبين ما أرسله[3].

ثانياً السنة:

قوله ﷺ: "بلغوا عني ولو آية"[4]، وقوله ﷺ "ليبلغ الشاهد منكم الغائب، فإن الشاهد عسى أن يبلغ من هو أوعى له منه"[5].

فقد أمر ﷺ بالتبليغ عنه، ولم يفرق بين المسند وغيره، فأمره شامل لهما، وفائدة التبليغ العمل بما يبلغه الراوي إلى من بعده، فلو كان بعض ما يبلغه -وهو المرسل-لا يعمل به لبينه ﷺ[6]

ثالثًا: الإجماع:

قال الطبري: "أجمع التابعون بأسرهم على قبول المرسل ولم يأت عنهم إنكاره ولا عن أحد الأئمة بعدهم إلى رأس المائتين"[7].

وقال أبو الوليد الباجي: " والدليل على ما نقوله من العمل بموجب المرسل إذا كان لا يروي إلا عن ثقة إجماع الصدر الأول على ذلك ومن بعدهم من التابعين"[8].

وقال الآمدي: "إن الصحابة والتابعين أجمعوا على قبول المراسيل من العدل"[9].

وقال أبو بكر الجصاص: "إن عامة الصحابة لم يكونوا يفرقون بين المسند والمرسل فدل ذلك على اتفاقهم جميعًا أنه لا فرق بينهما في لزوم قبولهما والعمل بهما"[10].

---

[1] أبو يعلى الحنبلي، العدة في أصول الفقه،ج3،ص910

[2] القرافي، أحمد بن إدريس، نفائس الأصول في شرح المحصول،ج7، ص3172

[3] العلائي، جامع التحصيل،ج1، ص66.

4 أخرجه البخاري، في صحيحه، كتاب أحاديث الأنبياء، باب ما ذكر عن بني إسرائيل، رقم الحديث (3461)، (170/4).

[5] رواه البخاري،6،158

[6] العلائي، جامع التحصيل في أحكام المراسيل،ص65

[7] ابن عبد البر، التمهيد لما في الموطأ من المعاني والأسانيد،ج1،ص4

[8] الباجي، احكام الفصول، ص273

[9] الآمدي، الإحكام في أصول الأحكام،ج2،ص123

[10] الجصاص، أصول الجصاص،ج2،ص32.

قالو: أما الصحابة فلا ريب في شيوع الإرسال منهم مع علمهم أنه ليس كل من روى منهم الحديث عن النبي ﷺ سمعه منه وخاصة صغار الصحابة كابن عباس وابن الزبير والنعمان بن بشير وغيرهم، فدل ذلك على اتفاق الصحابة على قبول المرسل.

وأما التابعون فإن إرسالهم للحديث مشهور جدًّا لا يدخل تحت الحصر، كابن المسيب والحسن والنخعي وغيرهم، ولم يكن روايتهم لها إلا للعمل بهما، ولذا لم ينكر عليهم أحد من نظرائهم ولا من فوقهم، وإنما أنكره من جاء بعدهم[1].

رابعًا: المعقول

- لما كان مرسل الصحابي مقبولاً بالإجماع وجب أن يقبل مرسل التابعي أيضاً، وقد ثبت أن الصحابي أو التابعي لو قال: أخبرني بعض أصحاب رسول الله ﷺ أنه قال كذا فهو بمنزلة المسند، وكذلك إذا قال التابعي قال رسول الله ﷺ وجب أن يكون مثله، وكل معنى منع من قبول مرسل التابعين فهو مأخوذ في مرسل الصحابة أي إذا لم تقبل مراسيل التابعين لم تقبل مراسيل الصحابة.
- فإن قيل: إن الله شهد للصحابة بالعدالة وزكاهم ورضي عنهم، قيل: إن النبي ﷺ شهد للتابعين كما شهد للصحابة، فقال: "خير الناس قرني، ثم الذين يلونهم، ثم الذين يلونهم" فوجب حمل أمرهم على ما حملنا عليه أمر الصحابة[2].
- ثم إن الراوي العدل الثقة لا يستجيز لنفسه أن يخبر أن النبي ﷺ قال كذا ويجزم بذلك إلا مع علمه بعدالة المحذوف وأمانته، فعدالة المرسِل - بكسر السين - تمنعه أن يشهد على النبي ﷺ بخبر وأن يلزم الناس بعبادة أو أمر ويكون راويه له غير ثقة ولا حجة ودون أن يعلم أو يغلب على ظنه أن النبي ﷺ أخبر بذلك وألزم به[3].
- قالوا: والدليل أن الراوي الثقة لا يرسل الحديث إلا بعد ثبوت الحديث عنده - ومتى شك ذكر من حدثه لتكون العهدة على غيره - كما جاء عن سليمان بن مهران الأعمش قال: قلت لإبراهيم النخعي: أسند لي عن عبد الله بن مسعود فقال إبراهيم: إذا حدثتك عن رجل عن عبد الله فهو الذي سميت وإذا قلت: قال عبد الله فهو عن غير واحد عن عبد الله[4].
- لو لم يكن المرسل حجة لم يكن الخبر المعنعن حجة؛ لأن الراوي أيضًا أرسله بالعنعنة ولم يصرح بالسماع ممن فوقه، والاحتمال الذي ذكرتموه في الخبر المرسل – وهو- قائم بعينه في المعنعن، واحتمال لقاء المعنعِن شيخه وسماعه منه ليس بدون احتمال ثقة الواسطة المحذوف وعدالته[5].

---

[1] العلائي، جامع التحصيل في أحكام المراسيل،ج1،ص66

[2] أبو يعلى الحنبلي، العدة في أصول الفقه،ج3،ص912

[3] الآمدي، الإحكام في أصول الأحكام،ج125،1،

[4] أخرجه ابن سعد محمد ، الطبقات الكبرى ،ج6،ص272

[5] العلائي، جامع التحصيل في أحكام المراسيل،ج1،ص73

- قالوا: إذا وجب على المستفتي قبول قول المفتي فيما يرويه عن النبي ﷺ معنى، بناء على ظاهر علمه وعدالته، فيجب على العالِم قبول ما يرسله الراوي عن النبي ﷺ لفظاً، بناءً أيضًا على ظاهر عدالته وصدقه وأمانته[1].

الترجيح

بعد هذه الجولة في مذاهب العلماء في الاحتجاج بالحديث المرسل وعرض أدلتهم يتبين قوة مذهب جمهور المحدثين في عدم الاحتجاج بالمرسل وذلك لجهالة عين الراوي المحذوف فضلاً عن جهالة حاله فإذا كان المجهول المسمى لا يقبل فالمجهول عينًا وحالاً أولى[2]، وهذا في مرسل لم تحتف به قرائن تقويه كما بين ذلك الإمام الشافعي رحمه الله وقرره غير واحد.

قال ابن حجر وإن كان في صحة نقل الاتفاق من الطرفين نظر فإن قبول مثل ذلك عن جمهورهم مشهور[3].

وقبول الصدر الأول لكثير من المراسيل لا يمكن إنكاره كما صدر من جماعة كثيرة منهم رد لكثير من المراسيل فيحمل قبولهم على مرسل الثقة الذي لا يرسل إلا عن عدل موثوق به، وردهم عند عدم ذلك[4].

وبهذا يحصل الجمع بين أدلة الطرفين كما قال العلائي وابن حجر[5] وأما الفقهاء فمرادهم صحة ذلك المعنى الذي دل عليه الحديث، فإذا عضد ذلك المرسل قرائن تدل على أن له أصلا قوي الظن بصحة ما دل عليه فاحتج به مع ما احتف به من القرائن وهذا هو التحقيق في الاحتجاج بالمرسل عند الأئمة كالشافعي وأحمد وغيرهما[6].

وقال ابن عبد البر وأما الإرسال: فكل من عرف بالأخذ عن الضعفاء والمسامحة في ذلك لم يحتج بما أرسله تابعيًا كان أو من دونه، وكل من عرف أنه لا يأخذ إلا عن ثقة، فتدليسه ومرسله مقبول، فمراسيل سعيد بن المسيب ومحمد بن سيرين وإبراهيم النخعي عندهم صحاح، وقالوا: مراسيل عطاء والحسن لا يحتج بهما؛ لأنهما كانا يأخذان عن كل أحد، وكذلك مراسيل أبي قلابة وأبي العالية[7].

قال ابن حجر ويؤيد ذلك نقل ابن حبان الاتفاق على قبول عنعنة سفيان بن عيينة مع أنه

---

[1] المصدر السابق، بنفس الصفحة.

[2] المصدر السابق، ج1، ص82

[3] ابن حجر، النكت على كتاب ابن الصلاح،ج2،ص553

[4] العلائي، جامع التحصيل في أحكام المراسيل،ج1،ص86

[5] المرجع السابق، بنفس الصفحة.

[6] ابن رجب الحنبلي، شرح علل الترمذي،ج1،ص194

[7] المرجع السابق،ج1،ص562

كان يدلس لكنه مع ذلك لا يدلس إلا عن ثقة، فقبلوا عنعنته لذلك[1].

سبق أن سقوط الواحد من الإسناد يقتضي الخلل فيه وذلك إذا كان من مراسيل التابعين فإن كان من مراسيل من بعدهم فتطرق الخلل إليه أولى لغلبة الكذب والغلط والوهم في الأعصار المتأخرة، فلو كان معضلا والساقط منه اثنان فصاعدا فأخذ يتطرق الخلل إليه أولى لفشو الكذب والغلط والوهم في الأعصار المتأخرة فإذا كان الساقط منه اثنان فأكثر فيزيد تطرق الخلل فكيف إذا حذف السند كله على مذهب من يقبل مرسل أهل العصور المتأخرة بقول الراوي منهم قال رسول الله ﷺ، واتفاق الأمة في كل عصر على اعتبار الإسناد والبحث عن أحوال الرجال يجعل هذا القول واهٍ جدًا لا وجه له[2].

خاتمة البحث:

أورد هنا أهم النتائج المستوفاة من خلال هذا البحث ما يلي:

1- اختلف العلماء في حقيقة المرسل على عدة أقوال.

أ- ذهب قوم إلى أنه ما رفعه التابعي الكبير إلى النبيﷺ.

ب- جمهور المحدثين على أنه ما رفعه التابعي مطلقًا، كبيرًا كان أو صغيرًا إلى النبي ﷺ.

ج- المرسل عند الأصوليين هو ما سقط من سنده رجل سواء كان المرسل تابعيا أو من بعده.

د- مذهب الفقهاء أن المرسل ما قال فيه غير الصحابي قال رسول الله ﷺ.

2- جمهور الفقهاء على قبول الحديث المرسل والاحتجاج به.

3- أكثر المحدثين والأصوليين على رد الحديث المرسل وتضعيفه وعدم الاستدلال به إلا إذا كان مرسله عدلاً ثقةً ولا يُرسِل إلا عن الثقات فيحتج به.

وفي الختام أسأل الله سبحانه وتعالى أن يكون هذا العمل خالصاً لوجهه الكريم وأن ينفع به إخواني المسلمين، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين وصلى الله وسلم على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

المصادر والمراجع:

1- ابن الحاجب، عثمان بن عمر، **مختصر ابن الحاجب** مع شرحه **رفع الحاجب** لابن السبكي، دار عالم الكتب- بيروت ط1، 1419ه - 1999م.

[1] ابن حجر، النكت على كتاب ابن الصلاح،ج2،ص555

[2] العلائي، جامع التحصيل في أحكام المراسيل،ص82

2- ابن الصلاح، عثمان بن عبد الرحمن الشرزوري، **علوم الحديث**، دار الفكر، بيروت، ط3، 1404هـ - 1984م.

3- ابن الصلاح، عثمان بن عبد الرحمن، أبو عمرو، تقي الدين، **معرفة أنواع علوم الحديث**، تحقيق: نور الدين عتر، دار الفكر-سوريا، 1406هـ -1986م.

4- ابن القيم، محمد بن أبي بكر، **إعلام الموقعين عن رب العالمين**، تحقيق: طه عبد الرءوف سعد، دار الجيل، بيروت، 1973ه.

5- ابن حجر، أحمد بن علي العسقلاني، **النكت على كتاب ابن الصلاح**، الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة، ط1، 1404هـ - 1484م.

6- ابن رجب، عبد الرحمن بن أحمد، **شرح علل الترمذي**، مكتبة المنار، الزرقاء، ط1، 1407-1987ه.

7- ابن عبد البر، يوسف بن عبد الله، أبو عمر، **التمهيد لما في الموطأ من المعاني والأسانيد**، مطبعة فضالة المحمدية، المغرب، ط2، 1402ه - 1982م.

8- ابن فارس، أبي الحسين أحمد بن فارس بن زكَريّا، **معجم مقاييس اللغة**، دار إحياء الكتب العربية، ط1 – 1367هـ.

9- ابن منظور، محمد بن مكرم بن على، أبو الفضل، جمال الدين الأنصاري، **لسان العرب**، بيروت، ط3، 1414ه-

10- أبو داود، سليمان بن الأشعث بن إسحاق الأزدي السِّجِسْتاني، **رسالة أبي داود إلى أهل مكة**، دار العربية – بيروت.

11- الإسمندي، محمد بن عبد الحميد الحنفي، **بذل النظر في الأصول**، دار التراث، 1992م.

12- الآمدي، علي بن محمد أبو الحسن، سيف الدين، **الإحكام في أصول الأحكام**، تحقيق: سيد الجميلي، دار الكتاب العربي – بيروت، 1404ه.

13- الباجي، سليمان بن خلف، **إحكام الفصول في أحكام الأصول**، تحقيق: عبد الله محمد الجبوري، مؤسسة الرسالة بيروت، ط1، 1409ه – 1989م.

14- البصري، محمد بن علي الطيب الحسين المعتزلي، **المعتمد في أصول الفقه**، دار الكتب العلمية – بيروت، 1403ه.

15- البغدادي، أحمد بن علي بن ثابت، أبو بكر الخطيب، **الكفاية في علم الرواية**، تحقيق : أبو عبدالله السورقي، إبراهيم حمدي المدني، المكتبة العلمية -المدينة المنورة.

16- البيهقي، أحمد بن الحسين، **دلائل النبوة**، دار الكتب العلمية - بيروت، 1985م.

17- الجصاص، أحمد بن على الرازي، **الفصول في الأصول**، 1414ه - 1994م.

18- الحاكم، محمد بن عبد الله النيسابوري، **معرفة علوم الحديث**، المكتبة العلمية، المدينة المنورة، ط2، 1397ه – 1977م.

19- المناوي، عبد الرؤوف بن تاج العارفين بن علي بن زين العابدين، **فيض القدير شرح الجامع الصغير**، المكتبة التجارية الكبرى – مصر، 1356ه.

20- السخاوي، محمد بن عبد الرحمن، **فتح المغيث شرح ألفية الحديث**، دار الكتب العلمية، بيروت ط1، 1414ه – 1993م.

21- السرخسي، محمد بن أحمد بن أبي سهل، شمس الأئمة، **أصول السرخسي**، دار المعرفة – بيروت.

22- السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر، **تدريب الراوي شرح تقريب النواوي**، دار الفكر بيروت.

23- الشافعي، محمد بن إدريس، **الرسالة**، تحقيق: أحمد محمد شاكر،1309 ه.

24- الصنهاجي، شهاب الدين أبو العباس أحمد بن إدريس بن عبد الرحمن، **نفائس الأصول في شرح المحصول**، مكتبة نزار مصطفى الباز، 1416هـ -1995م.

25- العراقي، عبد الرحيم بن الحسين، زين الدين، **التقييد والإيضاح شرح مقدمة ابن الصلاح**، تحقيق: عبد الرحمن محمد عثمان، المكتبة السلفية بالمدينة المنورة، الطبعة 1، 1389هـ - 1969م.

26- العلائي، أبو سعيد بن خليل بن كيكلدي، **جامع التحصيل في أحكام المراسيل**، عالم الكتب – بيروت، ط2، 1407ه – 1986م.

27- الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد، **المستصفى من علم الأصول**، مؤسسة الرسالة- بيروت، ط1، 1417ه - 1997م.

28- الفتوحي، محمد بن أحمد، **شرح الكوكب المنير**، دار الفكر-دمشق، 1400ه – 1980م.

29- أبو يعلى الفراء، محمد بن الحسين بن محمد بن خلف ابن الفراء، **العدة في أصول الفقه**، 1410هـ -1990م.

30- الأثيوبي، محمد بن علي بن آدم ابن موسى الولوي، **إسعاف ذوي الوَطَر بشرح نظم الدُّرَر في علم الأثر**، مكتبة الغرباء الأثرية، المدينة المنورة، 1414 هـ -1993م.

31- النسفي، عبد الله بن أحمد، **كشف الأسرار شرح المنار**، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1417ه – 1997م.

32- النووي، أبو زكريا يحيى بن شرف بن مري، **المنهاج شرح صحيح مسلم**، دار إحياء التراث العربي – بيروت، 1392ه.

دور اللسانيات في تطور النقد الأدبي

د. ميلود مصطفى عاشور
كلية التربية / جامعة المرقب

ملخص

لم تكتف الدراسات اللسانية بدراسة إشكالية العلاقة بين المشار والمشار إليه، أو ببيان العلاقة بين التصورات والمفاهيم وحسب؛ بل كانت دائماً تربط بين ذلك وبين: جوانب الإبداع، وعلاقات اللغة بالهوية وبالمجتمع والثقافة، وإشكاليات التواصل اللغوي. ومن هنا كانت النظريات اللسانية خلال مراحل تطورها رافداً يغذي الحقل النقدي ويمنحه الأسس المنهجية والنظرية التي أسهمت في تأطير المفاهيم النقدية، وساعدت الناقد في الولوج إلى أعماق النص؛ إذ إن كثيراً من الإجراءات النظرية التي قدمها علم اللسانيات تعد بمثابة الأدوات التي يجب أن يمتلكها الناقد ويستعملها في التحليل والغوص في فضاء النص بشكلٍ أعمق، لذلك ظهرت مناهج نقدية عدة، تباينت اهتماماتها تبعاً للإجراءات والمفاهيم المنبثقة عن الأصل اللساني. وتهدف هذه الورقة إلى تتبع الأثر اللساني في تطور الإجراءات والمفاهيم النقدية من خلال التعريف بأبرز مناهج النقد النسقية، وبيان أثر الدراسات اللسانية في تطور النقد الأدبي.

الكلمات الدلالية: *دور. اللسانيات. تطور. النقد الأدبي.*

مشكلة البحث

إن كثرة الشواهد والإحالات على مناهج النقد الغربية لا تكفي لدراسة النص العربي ولن تفي للإتيان بقراءة معمّقة تنسجم مع خصوصية النصوص العربية وجمالياتها التعبيرية وأبعادها الفنية، إلا بعد الإلمام بأصول تلك المناهج الفكرية وروافدها الفلسفية والمعرفية والإحاطة بما فيها من أنساق لسانية، وسياقات ثقافية شكلت مرتكزات تلك المناهج ونواتها التي أقامت مفاهيمها النظرية وأدواتها الإجرائية، ولكي يتسنى ذلك يجب معرفة أوجه التلاقي والتداخل أو التباعد والاختلاف بين المرجعيات الفكرية والثقافية والاجتماعية التي أنتجت تلك المناهج النقدية. والإلمام االتام بإجراءاتها النظرية والفكرية ومراعاة خصوصية النص العربي وخصوصية سياقه الثقافي والمعرفي.

ومن هذا المنطلق يأتي هذا البحث لإضاءة جوانب مهمة مثلت مراحل بارزة في تطور المناهج اللسانية الغربية وأفادت النقد نظرياً وتطبيقياً، ولعل أبرز ما قدمته المناهج النسقية مجتمعةً هو العودة إلى النص، فمع أن بعضها قد انغلق على النص وأهمل كل ما هو خارج عنه، إلا أنها قدمت خدمة جليلة للمهتمين بتحليل النصوص ونقدها تكمن في أنها بعودتها إلى النص ودراسته من الداخل قد أنتجت مفاهيم ومصطلحات لم تكن معروفة في المناهج التي درست النص من الخارج كالمنهج التاريخي والاجتماعي والنفسي وغيرها. فعلى الرغم من النتائج التي حققتها الدراسات التاريخية والاجتماعية، في تفسير النص الأدبي في ضوء السياقات التاريخية

والاجتماعية، والدينية، إلا أنها وقفت عند البحث عن الظروف التي انبثقت عنها النصوص الإبداعية، ولم تهتم بدراسة النص ذاته، فعجزت عن تقديم تحليل للنص الأدبي، واكتفت ببسط القول في الملابسات التاريخية والأحداث السياسية والاجتماعية المصاحبة للإبداع الأدبي.

أهمية البحث

يأتي هذا البحث استجابة للاهتمامات المتزايدة بتحليل الخطاب الأدبي وفق المناهج الغربية الحديثة. ومع أن دراسات كثيرة استفادت من تلك المناهج الحديثة وآلياتها في تحليل الخطاب الأدبي، ولأن الإلمام بالأنساق اللسانية التي أنتجت تلك المناهج ما يزال بحاجة إلى الدراسة والتدقيق؛ لذا فإن هذا البحث يسعى إلى التعريف بأبرز المناهج النقدية ذات الأصل اللساني ودورها في تطور النقد وتحليل الخطاب الأدبي، وذلك بتتبع أبرز المفاهيم والمرتكزات التي نهضت عليها تلك المناهج ابتداءً من ثورة الشكلانيين الروس على المناهج القديمة، فالبنيوية ثم التفكيكية والأسلوبية والسيميائية وصولاً إلى النظرية النصية التي استفادت من كل سابقاتها واعتمدت النظرة الشمولية إلى النص ككل مستعينةً بانفتاحها الكبير على نتائج شتى العلوم الإنسانية المختلفة.

الهدف من البحث

يسعى البحث إلى بيان مراحل تطور المناهج النقدية –ذات الأصل اللساني- وتسليط الضوء على مواطن الإختلاف وكذلك نقاط التقارب والتداخل والتلاقح بين أفكار ومفاهيم تلك المناهج، وكيف أسهم كل ذلك في تطور النقد الأدبي ومناهجه المختلفة.

تمهيد

كان من الطبيعي أن ترتبط المناهج النقدية بكثير من العلوم الفلسفية والاجتماعية لأن النقد يعالج مادةً مصدرها اجتماعيٌّ فلسفيٌّ في المقام الأول، فهذه العلوم غالباً ما كانت الأساس الذي يرسم الاتجاه النقدي، والسند الذي يستند إليه الناقد في دراسة وتفسير النص، ومن هذه العلوم: علوم اللغة والجمال والنفس والاجتماع والفلسفة والتاريخ، وإلى هذا يرجع التنوع الذي نراه في اتجاهات النقد الموجه للعمل الأدبي. حيث يستند المنهج النفسي في النقد إلى ربط الأدب بالذات المبدعة شعورياً ولاشعورياً. بينما يهتم المنهج التاريخي بالتحقيب الزمني، ودراسة المؤثرات والأحداث التاريخية. أما المنهج الشكلاني والمنهج البنيوي، والسيميائي والأسلوبي والتداولي وأخيراً لسانيات النص وتحليل الخطاب الأدبي هذه مناهج ذات أصل لساني منها ما يعتبر النص بنية لسانية مغلقة وداخلية، ويهمل كل ما هو خارج النص ومنها ما يجمع بين مخرجات جميع المناهج النقدية السابقة ويسعى إلى الانفتاح على شتى العلوم الإنسانية التي تساعد في تفسير ودراسة الآثار الأدبية، على نحو ما يرنو إليه أصحاب النظرية النصية بمعاييرها السبعة.

إن أبرز المراحل التي مثلت مسيرة التطور التي شهدها الحقل النقدي الحديث عرفت في فضاء النقد الغربي المعاصر، سواء على المستوى النظري أم التطبيقي، حيث يمكن تتبع هذه الإسهامات وتقسيمها إلى مراحل، وهي: مرحلة المرجع مع التيار الواقعي، ومرحلة التماثل مع البنيوية التكوينية، ومرحلة الأسلوب مع الأسلوبية والبلاغة الجديدة، ومرحلة البنية مع التيار

البنيوي اللساني والشكلانية الروسية، ومرحلة العلامة مع التيار السيميوطيقي، ومرحلة التفكيك مع التيار التفكيكي، ومرحلة التأويل مع التيار الهرمينوطيقي والتيار الفينومونولوجي[1].

وخلال مراحل التطور التي شهدتها الممارسات النقدية على مستويي التنظير والتطبيق تعتبر الأبحاث والدراسات ذات الأصل اللساني من أعظم الروافد التي غـذَّت المناهج النقدية الحديثة وأسهمت في تأطير مفاهيمها ووضع مصطلحاتها المختلفة؛ إذ إن الأبحاث والدراسات التي قدمها علماء اللسانيات في العصر الحديث، بدأ بمؤسس اللسانيات الحديثة فرديناند دي سوسير "Ferdinand de Saussure" ومروراً بمؤلفات هاريس"Harris"، وإميل بنفنيست" Benveniste" وصولاً إلى أعمال نعوم تشومِسكي"Noam Chomsky" تعد -تلك الدراسات ذات الأصل اللساني- من أهم المرتكزات اللسانية التي أسهمت في تطور المناهج النقدية الحديثة، حيث قدمت الدراسات اللسانية نماذج متعددةً لتحليل مستويات القول: الكلمة، فالجملة، ثم النص والخطاب، فساعدت أبحاثهم ونظرياتهم على فهم الظاهرة اللغوية بشكل أدق، ثم انعكس ذلك على مضمار النقد؛ لأن هذه الدراسات اللسانية لم تكتف بدراسة إشكالية العلاقة بين المشار والمشار إليه، أو تقف عند بيان العلاقة بين التصورات والمفاهيم وحسب؛ بل كانت دائماً تربط بين ذلك وبين جوانب الإبداع، وإشكاليات التواصل اللغوي، وظروف الاستعمال، وعلاقات اللغة بالهوية والثقافة والمجتمع.

لقد كانت النظريات اللسانية خلال مراحل تطورها تغذِّي الحقل النقدي وتمنحه الأساس المنهجي، والسند النظري الذي أفاد النقد والناقد في الولوج إلى أعماق النص. حيث صارت الإجراءات النظرية التي كان يقدمها علم اللسانيات بمثابة الأدوات التي يجب أن يمتلكها الناقد ويستعملها في تحليل النصوص والغوص في فضائها بشكلٍ أعمق، وتبعاً لذلك ظهرت مناهج نقدية عدة، تباينت اهتماماتها تبعا للإجراءات والمفاهيم المنبثقة عن الأصل اللساني.

وفي المقابل فإن التكامل بين اللسانيات والنقد الأدبي دعا بعض اللسانيين إلى التأكيد على ضرورة المزج بين الدراسة النقدية والدراسة اللسانية في دراسات اللغة والأدب على حدٍ سواء وذلك لأهمية "دور النقد الأبي في مساندة علم اللسان، وإمداده بالوسائل القمينة بالكشف عن القواعد التي تحقق للنص القيمة والمتعة"[2].

ومع أن الدراسات اللسانية الحديثة –كما هو معلوم- ازدهرت على يد علماء الغرب في العصر الحديث، إلا إن ثراتنا العربي يحفل بالعديد من الآراء والمصطلحات التي عالجت الظواهر اللغوية قديماً، ثم جاءت الدراسات اللغوية والنظريات اللسانية الحديثة لتقرها وتحدد إطارها النظري والمفاهيمي؛ لذا نرصد دراسات عدة تبحث في الأرومة العربية لعلم اللسانيات[3]، وأخرى

1. ينظر: جميل حمداوي، نظريات النقد الأدبي في مرحلة ما بعد الحداثة، دار الألوكة للنشر، 2013، ص 31
2. إبراهيم خليل، الأسلوبية ونظرية النص، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط1، 1997، ص:131
3. ينظر: عبد القادر الفاسي الفهري، اللسانيات واللغة العربية نماذج تركيبية ودلالية، دار توبقال، المغرب، ط2،1799م. وينظر: رائد فريد طافش، عناصر عربية الأرومة في نحو النص، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، العدد 83، تموز 2012.

تستند إلى مقاربة النص العربي بما أنتجته اللسانيات الغربية الحديثة، ودراسات أخرى سعت إلى إعادة رسم المناهج اللسانية العربية مستندة إلى الكشف عن ملامح التلاقي بين التفكير اللساني عند علماء العرب القدامى وآراء اللسانيين الغرب في العصر الحديث[1].

وتجدر الإشارة إلى "أن الأمر الذي لابد منه كمرحلة أولى هو توطين الذات القارئة داخل الجهاز المعرفي وآلياته، لتأتي القراءة متناغمة مع خصوصية النص العربي وخصوصية سياقه الثقافي والمعرفي"[2]؛ إذ إن كثرة الشواهد والإحالات على رولان بارت ودي سوسير وباختين وتشومسكي أو على شكلانية الروس أو بنيوية الغربيين لا يكفي للإتيان بقراءة عميقة للنص العربي إلا بعد الإلمام بأصول تلك المناهج الفكرية والمعرفية والإحاطة العميقة بما فيها من أنساق لسانية، ومعرفة أوجه التلاقي والتداخل أو التباعد والاختلاف بين المرجعيات الفكرية والثقافية والاجتماعية التي أنتجت تلك المناهج النقدية.

وخلال هذه البحث نستعرض أهم المناهج النقدية الحديثة ذات الأصل اللساني ونتوقف عند ملامح الدور الذي أسهمت به في التأسيس للمصطلحات والمفاهيم النقدية الحديثة.

أولاً: المنهج الشكلاني

يقول رومان جاكبسون "Roman Jacobson" وهو من أعضاء حلقة موسكو اللغوية التي أسست المنهج الشكلاني: "إن هدف علم الأدب ليس هو الأدب في عموميتهِ وإنما أدبيته، أي تلك العناصر المحددة التي تجعل منه عملاً أدبياً"[3]؛ لذلك فالمنهج الشكلاني منهج لساني يدرس الأدب من الداخل وليس من الخارج، أي أنه يعنى بالنص ذاته، ويفترض القطيعة بين النص والعالم الخارجي ويجعل وظيفة الأدب هي الإجهاز على الارتباط بين النص والعالم الخارجي، ومعنى ذلك هو أن تنسيق عناصر العمل الأدبي وأدواته يكون بهدف خلق علاقة مغايرة كيفياً للعلاقات المألوفة بين الإنسان والعالم[4].

إن تراكم البحوث النقدية التي اهتمت بالنص ذاته يكشف الأثر الذي أحدثه المنهج الشكلاني في دراسة النص الأدبي من الداخل، بحيث مكن النقد الأدبي من الانفصال عن كل ما هو خارج النص، والانعزال عن نظريات علم النفس، وعلم الاجتماع، والأيديولوجيات الدينية والسياسية حتى غدا الخطاب النقدي يتمتع باستقلال ذاتي، من منطلق أن المادة الأساسية في بناء الأدب هي

1. ينظر مثلاً: مصطفى غلفان، اللسانيات العربية الحديثة: دراسة نقدية في المصادر والأسس النظرية والمنهجية، جامعة الحسن الثاني، كلية الآداب والعلوم الإنسانية،1998. وينظر: عبد القادر الفاسي الفهري اللسانيات والعربية، دار توبقال، الدار البيضاء، ط3. 1993.
2. عبد القادر شرشار، تحليل الخطاب الأدبي وقضايا النص، منشورات اتحاد الكتاب العرب، 2006. ص: 6
3. صلاح فضل، البنائية في النقد الأدبي، دار الشؤون الثقافية، ط1، 1987. ص: 23
4 ينظر: شكري الماضي، في نظرية الأدب، دار الحداثة، بيروت، ط1، 1986م، 189.

اللغة، وأن اللسانيات هي الدراسة العلمية لها، ولمظهرها الحسي الذي يتجلى من خلال الكلام،[1] حيث اشتغل دارسوا الأدب خلال الربع الأول من القرن العشرين بدراسة شكل الإبداع الأدبي في مقابل الإهمال الكامل للمضمون، معتمدين آراء الشكلانيين الروس التي درست الأدب من الداخل بعيداً عن المؤثرات الزمان والمكان والعوامل الاجتماعية والتاريخية والنفسية. مركزين جلَّ اهتمام نظريتهم علي تطبيق علم اللغة على دراسة الأدب وتشجيع دراسة اللسانيات والشعرية.[2]

ويتجلى التفكير اللساني في تحليل الخطاب الأدبي عند الشكلانيين في بحثهم عن الخصائص التي تكشف كنه الأدب حيث "رفضوا اعتبار الأدب صورة عاكسة لحياة الأدباء، وتصويراً للبيئات والعصور، وصدى للمقاربات الفلسفية، والدينية. ودعوا إلى البحث عن الخصائص التي تجعل من الأثر الأدبي أدباً؛ أي: ما يحصل نتيجةً لتفاعل البنى الحكائية، والأسلوبية، والإيقاعية في النص"[3].

لقد أطلقت الشكلانية ثورة رافضة للكل ما هو سائدٌ من مقاربات -تاريخية ونفسية واجتماعية- للنص الأدبي آنذاك، حين انصرفوا عن كل تلك المقاربات التقليدية واتجهوا إلى وضع علم مستقل يعنى بجوهر المادة الأدبية، فكان لهم أثر كبير في إرساء نظرية تختص بالأدب وتضع العمل الأدبي موضع اهتمامها الرئيس[4].

ومع انتشار أعمال الشكلانيين الروس، بدأت المواجهة والصراع بين النظم القديمة، والأحكام التقليدية المسيطرة على التفكير النقدي منذ القدم، وبين الاتجاه الشكلاني –الجديد- الداعي إلى البقاء داخل النص، وقد مثل هذا الاتجاه أهم مزايا الشكلانية باعتبارها حركة نقدية[5]، فدراسة النص من الداخل كانت -آنذاك – محل اهتمامٍ وعنايةٍ للعديد من النقاد الذين وجدوا في الاتجاه الشكلاني عودةً إلى النص حيث الاهتمام يكون بالعناصر النصية، والعلاقات المتبادلة بينها، والوظيفة التي تؤديها هذه العناصر في مجمل النص.

وابتداء من النصف الأول من القرن العشرين نجح الشكلانيون الروس في إرساء دعائم منهجهم في تحليل النصوص الأدبية وأصبح مفهوم الشكل منذئذ يعرف رواجاً، وامتزج شيئاً فشيئاً

1. ينظر: بوريس إيخنباوم وآخرون، نظرية المنهج الشكلي، نصوص الشكلانيين الروس، ترجمة: إبراهيم الخطيب، مؤسسة الأبحاث العربية، بيروت، 1982، ص 31
2. ينظر: مصطفى الكيلاني، وجود النص الأدبي، نصّ الوجود، مجلة الفكر العربي المعاصر، ع/100-101، تموز/آب، 1988، ص: 18.
3. نظرية المنهج الشكلي، مرجع سابق، ص: 30 وما بعدها. وينظر: مورس أبو ناضر، الألسنية والنقد الأدبي النظرية والممارسة، أبو ناضر، موريس. دار النهار للنشر،بيروت ، ط1، 1979. ص:7
4. ينظر: عبد الله إبراهيم وآخرون، معرفة الآخر مدخل إلى المناهج النقدية الحديثة، المركز الثقافي العربي، ص: 9
5 . ينظر: الألسنية والنقد الأدبي النظرية والممارسة، مرجع سابق. ص:8

بمفهوم الأدب، وبمفهوم الواقعية الأدبية[1]، حيث ساعدت أعمال الشكلانيين على إثراء لغةٍ واصفةٍ لخصوصيات الظاهرة الأدبية، تجلت في توظيف الشكلانيين لمفاهيم نقديةٍ، يهدفون من خلالها إلى تحليل الخطاب الأدبي. واكتشاف علمٍ مستقلٍ مادته الأدب باعتباره ظاهرةً نوعيةً تتضمن أحداثاً خاصةً ومتميزةً. وصولاً إلى علمٍ للأدب مستقلٍ بذاته، ينبع من الخاصية المتميزة للمادة اللغوية والأدبية[2].

وهكذا فقد شهد النصف الأول من القرن العشرين ازدهاراً في حقل الدراسات اللسانية نتج عنه ظهور المدرسة الشكلانية الروسية والتيارات اللسانية الغربية التي رسمت فيما بعد ملامح المنهج البنيوي. وعززت من هذا التيار النسقي في النقد، حيث وافق البنيويون الشكلانيين في رفض المقاربات التي تعتمد على دراسة النص من الخارج كالمنهج التاريخي والمنهج النفسي والاجتماعي[3]. كما أن الفروض والمعطيات التي أبرزتها مدرسة الشكلانيين الروس وبخاصة الأدبية، جاءت البنيوية لتطورها وتؤكد صحتها على الصعيدين النظري والتطبيقي[4]، مما أسهم في تأسيس مناهج دراسة النص من الداخل.

ومع هذا فإن هنالك فرقاً جوهرياً بين الشكلانية والبنيوية يكمن في أنَّ الأولى تفصل تماماً بين جانبي الشكل والمضمون؛ وتعلي من قيمة الشكل بدعوى أن الشكل هو القابل للفهم، أما المضمون فلا يتعدى أن يكون تابعاً. أما البنيوية: ترفض الفصل بين الشكل ومضمونه، وترى أن لهما الطبيعة نفسها، ويستحقان العناية نفسها في التحليل، فالمضمون يكتسب واقعه من البنية، وما يسمى بالشكل ليس سوى تشكيل هذه البنية من أبنية موضعية أخرى تشمل فكرة المضمون نفسها.[5]

ومع أن الشكلانية أسهمت بشكل كبير في ميلاد نظرية الأدب وفتحت آفاقاً نقدية للبحث عن أدبية النص مع ذلك فقد أقرَّ أبرز روادها وهو: "رومان ياكبسون" في مقال، عنوانه: "نحو علم للفن الشعري" أن الاتجاه الجديد للشكلانية في مقاربة الأثر الأدبي والبحث عن أدبيته، لم يحل الإشكال بعد، فما زالت نظريات تحليل النص الأدبي تؤكد ترابط الأدب بغيره من القطاعات الأخرى الثقافية والاجتماعية والفكرية والعقائدية[6]. ولهذا استمر البحث عن المنهج النقدي الذي يفي بدراسة كل جوانب العملية الإبداعية.

1. ينظر: نظرية المنهج الشكلي، مرجع سابق، ص: 44
2. ينظر: نظرية المنهج الشكلي، مرجع سابق، ص: 44، وينظر تحليل الخطاب الأدبي وقضايا النص، مرجع سابق، ص:54
3. ينظر: محمد عبدالله بلعفير، البنيوية النشأة والمفهوم، مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية، العدد 15 المجلد 16 يوليو– سبتمبر 2017. ص 447
4 ينظر: في نظرية الأدب، مرجع سابق، 189.
5 ينظر: البنائية في النقد الأدبي، مرجع سابق، ص: 133 وما بعدها.
6. ينظر: نظرية المنهج الشكلي، مرجع سابق، ص. 27

وهكذا فكما جاءت الشكلانيّة رد فعلٍ للقضاء على مناهج كانت سائدة عند نقاد القرن التاسع عشر كالمنهج النفسي والتاريخي والاجتماعي، حيث مثلت الشكلانية ثورةً نقضت جل ما كان سائداً آنذاك، كذلك فإن الشكلانية أسهمت بشكل رئيس في ميلاد المنهج البنيوي فيما بعد[1].

ثانياً: المنهج البنيوي

ظهرت البنيوية (Structuralism) في مطلع القرن العشرين مع رائدها فرديناند دي سوسير، من خلال كتابهِ "محاضرات في اللسانيات العامة"، الذي نُشر في باريس سنة 1916م، ثم كتاب آخر بعنوان "دروس في علم اللغة العام" ومع هذا الكتاب تقررت آليات المنهج البنيوي وسرعان ما انتقلت البنيوية بسهولة من دراسة أنظمة اللغة إلى دراسة الأدب.

ويرى بعض الباحثين أن الظهور الفعلي للمنهج البنيوي في الساحة اللغوية والنقدية كان في منتصف القرن العشرين، وتحديدًا في فرنسا في عقد الستينيَّات من القرن العشرين، وذلك عندما قام تزفيتان تودوروف "Tzvetan Todoro " بترجمة أعمال الشكلانيين الروس إلى اللغة الفرنسية في كتاب بعنوان: "نظرية الأدب، نصوص الشكلانيين الروس"[2] ثم تعزز المنهج البنيوي في النقد –منهجياً- بالدراسات النقدية التي سعت لتجاوز قصور المنهج الشكلاني[3]، ولعل أبرز من أسهم في بناء النظرية البنيوية هم الشكلانيون أنفسهم، أمثال الشكلاني الروسي رومان جاكوبسون؛ في مقاله المسمى: علم اللغة وعلم الشعر[4]. ثم تابعه رولان بارت "Roland Barthes" وتودوروف وتوالت بعدهم الدراسات التي كشفت عن عناصر النظام في الأدب من منظور المنهج البنيوي[5].

إن البنيوية بحسب جميل حمداوي: "طريقة وصفية في قراءة النص الأدبي تستند إلى خطوتين أساسيتين وهما: التفكيك والتركيب، كما إنها لا تهتم بالمضمون المباشر، بل تركز علي شكل المضمون وعناصره وبناه التي تشكل نسقية النص في اختلافاته وتآلفاته"[6].

ويمكن القول – على الصعيد النقدي- إن البنيوية تهدف إلى اكتشاف نظام النص، أي بنيته الأساسية ومن ثَم ترفض أن يتجه النقد إلى الكشف عن الوظيفة الاجتماعية للنص أو ما يتصل

---

2. نفسه.

2. ينظر: يُنظر: حسين الواد، قراءات في مناهج الدراسات الأدبية، سراش للنشر، تونس، 1985، ص: 45. وينظر: محمد عزام، تحليل الخطاب الأدبي على ضوء المناهج النقدية الحداثية، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 2003، ص: 13.

3. ينظر: كمال رايس، من الشكلانية إلى البنيوية؛ مسافة المفهوم والرؤية، مجلة إشكالات في اللغة و الأدب، مج 7، عدد2، ص: 10 – 26

4 . ينظر: إبراهيم السعافين و عبد الله الخياص، مناهج تحليل النص الأدبي، منشورات جامعة القدس المفتوحة، ط1، 1993م، ص 68ــ 69.

5. ينظر: في نظرية الأدب، مرجع سابق، ص: 190.

6. جميل حمداوي، مقال بعنوان: ما البنيوية، دارسات وأبحاث أدبية، موقع، http://www.rezgar.com

بالجوانب الإبداعية للغة والكاتب[1]. أي أن النقد البنيوي يحاول تفسير النص نفسه، دون أن يلجأ إلى ما يدور حول النص من مؤثرات تاريخية أو اجتماعية أو سياسية أو نفسية؛ لذلك ترتكز البنيوية اللسانية على مجموعة من المصطلحات التطبيقية والمفاهيم الإجرائية، مثل: البنية، والنسق، والشبكة، والدال والمدلول، والحقل الدلالي والمعجمي والثنائيات البنيوية، والوحدات البنائية، والفونيمات والمورفيمات، والمحور التركيبي والمحور الانتقائي، والتفكيك والتركيب، وعلاقات التضاد، والنماذج الأدبية والقوانين الشكلية واللغوية[2].

وبعد رفض البنيويين للتعامل مع ما هو خارج النص وقعوا في مأزق "فهم النص" وتحديد الدلالة والوصول إلى المعنى وهي أبرز نقاط الضعف في هذا المنهج النقدي؛ لأنها لم تستطع الإجابة عن السؤال الحتمي: ماذا يعني النص؟"[3]. وبهذا تحولت البنيوية إلى "تدريب لغوي يتوقف عند تحديد العلاقات بين العلامات، والبنى المكونة للنص، وكيف تعمل، دون كثير اهتمام بالمعنى"[4].

من ذلك يتضح قصور المنهج البنيوي؛ إذ إنه لا يقوم بوصف الأعمال الأدبية بالجودة والرداءة وإنما حاول إبراز كيفية تركيب النص، والمعاني التي تكتسبها بنيته[5] وهذا ما قاد رواد البنيوية وأنصارها إلى القول: بـــ"موت المؤلف"، وعزل النص عزلاً تاماً عن صاحبه[6]. ثم إن موت المؤلف قاد إلى ميلاد القارئ، أما المفهوم الجديد الذي حل محل المؤلف فهو مفهوم الكتابة[7].

لقد قضت البنيوية على نفسها عندما أزاحت كل ما كان يحيط بالنص ونظرت إليه ككيانٍ مستقلٍ عن منشئه، وبنيةً مغلقةً، معزولةً عن محيطها ومؤثراته الزمانية والمكانية، ونادت بفكرة موت المؤلف. فأنتهت بذلك سيطرت البنيوية على الحقل النقدي بعد أن استمرت لعدة عقودٍ وأذنت لظهور مناهج ما بعد البنيوية أو ما يسمى بـــ"ما بعد الحداثة"[8].

ما بعد البنيوية أو ما بعد الحداثة

لعل من المفيد هنا أن نـقف عند مصطلحي "الحداثة" و "ما بعد الحداثة" وتوضيح أهم مرتكزاتهما دون الخوض في إشكاليات التعريفات المتعددة التي وضعت لهما -مما يضيق لذكرها

1. ينظر: جميل حمداوي مناهج النقد الأدبي مرجع سابق، ص 8.
2. ينظر: في نظرية الأدب، مرجع سابق، ص 193.
3. عبد العزيز حمودة، المرايا المحدبة من البنيوية إلى التفكيك، سلسلة عالم المعرفة، ع 232، يناير1998م، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ص: 9.
4. نفسه، ص: 207
5. ينظر: نفسه، ص: 333.
6. ينظر: في نظرية الأدب، مرجع سابق، ص 158.
7. ينظر: محمود خريطلي، إشكالية موت المؤلف، مجلة آداب القسطنطينية،ع4، لسنة 1997م ص: 286.
8. ميجان الرويلي و سعد البازعي، دليل الناقد الأدبي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط 3، 2002، ص: 38 وما بعدها.

هذا المقام- فعلاوة على أن ما يستشف من مصطلح الحداثة من أنها مغايرة القديم والخروج على كل ما هو سائد تقليديٌّ؛ إلى جانب ذلك فإن الحداثة ترتكز على فكرة أخرى هي "المنادة بمركزية العقل"[1] أي محورية الإنسان في هذا العالم. -وتاريخياً- فإن الحداثة تمثل المحصلة المعرفية والفكرية لكل أوجه التطور العلمي في عصر النهضة. أي إن مصطلح الحداثة جاء ليفصل بين فترتين زمنيتين هما القديم والحديث، وللتأكيد على القطيعة مع كل أنماط الحياة القديمة، مؤذناً بدخول عصر جديد هو عصر النهظة والتجديد، ثم تجاوز ذلك ليصل إلى فترة المعاصرة التي تتضمن معنى التحديث والتجديد، حتى صار مصطلحي الحداثة والمعاصرة توأمان يتجاذبان الفكر العلماني الحديث[2].

وبحسب يورغن هابرماس "Habermas" -الذي يعد من أهم منظري درسة فرانكفورت النقدية – فإن مفهوم الحداثة من منظور فلسفي تحدد على يد الفيلسوف الألماني هيجل "Hegel " حيث حد مفهومها الذاتي ببعديه الحرية والفكر، مع التأكيد على النزعة الفردية والإستقلالية في الفعل والنقد وإعمال العقل[3]. مما يعني مركزية الإنسان، وسيادة المعايير العقلانية الصارمة في شتى مجالات المعرفة.

وقد أدى ذلك إلى تنامي مفهوم التغيير والتجديد "الحداثوي" محدثاً كل ما شهده الفكر والمعرفة الإنسانية من مظاهر التغيير والتطوير والخروج عن المألوف السائد سابقاً، وفق رؤى جديدة، مغايرة، لا تلتزم بأية قيود في منظومة البنى المعرفية، فأعادت النظر في مفاهيم الفلسفة، ونظريات علم الاجتماع وعلم النفس ونظريات اللغة والأدب ومناهج النقد الأدبي.

أما مصطلح ما بعد الحداثة ففيه دلالة على انتهاء وبداية في الآن ذاته، إذ يدل على أفول مرحلة الحداثة وانبعاث مرحلة جديدة ذات ارتباط وجودي استمراري فوجود الثانية كان امتداداً واستمراراً لسابقتها. أي أن "ما بعد الحداثة" لا تعني اندثار الحداثة بقدر ما تعني استمرارها. ولهذا فإن الفصل بين المرحلتين ليس فصلاً زمنياً جوهرياً بمعنى القطيعة بل هو فصل للدلالة على المغايرة والتطور ونقض بعض المفاهيم والنظريات والمناهج والوسائل التي يُعتمد عليها التنظير للمعارف والعلوم والفنون[4].

ومع هذا يمكن القول: بأن تيار ما بعد الحداثة كان نتيجة ذلك الجدل الذي ساد عقدي السبعينات والثمانينات من القرن الماضي حين بدأ تيار نقد الحداثة يشتد ويطرح أسئلته حول المنجز الحداثوي، وبدأت مراجعة أبجدياته وأسسه وغاياته إلى أن تشكلت رؤى رافضة تنقض بعض مبادئ الفكر الحداثوي، وتسعى لسد الفجوات التي ترتبت على مفاهيم ونظريات الحداثة

1. آلان تورين، نقد الحداثة، ترجمة أنور مغيث، المجلس الأعلى للثقافة، المطابع الأميرية، القاهرة 1992، ص16.
2. ينظر: عبد السلام المسدي، الأسلوبية والأسلوب، الدار العربية للكتاب،،ط3، 1982. ص17.
3 .ينظر: محمد جديدي، الحداثة وما بعد الحداثة في فلسفة ريتشارد رورتي، أطروحة دكتوراه، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر، 2006. ص109..
4. نفسه.

وتطبيقاتها في شتى فروع المعرفة ومن هنا تبلور تيار ما بعد الحداثة[1]، ليكون أكثر انفتاحاً وأقل حدةً من العقلانية والذاتية التي تميز بها تيار الحداثة.

ومن هنا فإن مناهج ما بعد الحداثة جاءت لتتبنى مفاهيم التعددية، وإعادة الاعتبار للمؤلف، والقارىء، والسياق الخارجي والمقصدية، والاهتمام بالاختلاف، والتركيز على المهمش، والتناص، والاستعانة بمنهجيات التفكيك، والتأويل، وانفتاح النص، واستحضار النص الغائب، وكل ما يمثل الخروج عن قاموس الحداثة ومفاهيمها، كمناهضة الشكل المغلق والدعوة إلى الشكل المفتوح واللعب والصدفة والفوضى وتشتت النص وتبني القراءات المختلفة والمتضاربة والخاطئة ومعاداة السرد والشفرة الشخصية والتغير والاختلاف[2]؛ ولذلك، "احتفت ما بعد الحداثة بأنموذج التشظي والتشتيت واللاتقريرية كمقابل لشموليات الحداثة وثوابتها"[3] وكانت التفكيكية استجابة لكل ذلك فمثلت المعبر الذي فتح المجال للانتقال من مرحلة الحداثة إلى ما بعدها[4].

ثالثاً: المنهج التفكيكي

ظهرت التفكيكية (Deconstruction) في 1960م رد فعل على البنيوية، وهيمنة اللغة، وتمركز العقل، على كل حقول المعرفة. وأصبحت التفكيكية مع مطلع السبعينيات منهجاً نقدياً، وآلية لدراسة بلاغة النص وتأويله. فكانت هدماً لركائز البنيوية، في مرحلة ما بعد الحداثة[5].

والتفكيكية كمنهج نقدي أسسه الفيلسوف الفرنسي جاك ديريدا "Jacques Derrida" حيث طرح ديريدا آراءه في ثلاثة كتب نشرت في سنة 1967 هي (حول علم القواعد) و(الكتابة والاختلاف) و(الكلام والظواهر) أرسى بها دعائم المنهج التفكيكي بدراسة النصوص دراسة جديدة تهدم كل ما هو تابث أو مطلق أو مثالي اعتماداً على تقوض مفهوم الحقيقة بمعناه الميتافيزيقي وتقوض الواقع بمعناه الوضعي التجريبي ثم إطلاق العنان للتأويل والتشكيك في كل شيء[6].

والتفكـــــك مع غيره من المرتكزات يعد مظهراً من مظاهر مرحلة ما بعد الحداثة وقد جاء في سياق مغايرة الفلسفة التي أرستها مرحلة الحداثة البنيوية، ففي حين كانت فلسفة الحداثة بتيارها البنيوي تهدف إلى توحيد النصـــوص والخطابات، وتجميعها في بنيات كونية، من أجل خلق الانسـجام والتشـاكل، وتحقيق الكلية والعضـوية الكونية، فإن فلسـفات "مابعد الحداثة" هي ضـد النظام والانسـجام، بل هي تعارض فكرة الكلية، وتدعو إلى التعددية والاختلاف واللانظام، وتفكيك ماهو منظم ومتعارف عليه[7].

1. ينظر: الحداثة وما بعد الحداثة في فلسفة ريتشارد رورتي، مصدر سابق، ص: 124
2. ينظر: نظريات النقد الأدبي في مرحلة ما بعد الحداثة، ص7.
3. دليل الناقد الأدبي، مرجع سابق، ص:142.
4 ، ينظر: نظريات النقد الأدبي في مرحلة ما بعد الحداثة، مرجع سابق، ص:3
5. ينظر: دليل الناقد الأدبي، مرجع سابق، ص: 107 وما بعدها
6. ينظر: نظريات النقد الأدبي في مرحلة ما بعد الحداثة، مرجع سابق، ص: 16
7. ينظر: جميل حمداوي، نظريات النقد الأدبي في مرحلة ما بعد الحداثة، ص 8.

إن هذا المنهج يعتمد فكرة تفكيك النص الأدبي، ثم إعادة بنائه بحثاً عن دلالات لغته، وأبعاد رموزه، واستعاراته اللغوية، وقد شبهه كثير من النقاد بهدم البناء ومعرفة محتوياته، ثم إعادة بنائه حتى تكتمل الصورة للناقد عن محتويات هذا النص بأدق تفاصيله. ويصاحب كل ذلك استحضار النص الغائب، مما يقود إلى تخصيب مستمر لدلالات النص، وذلك بفعل القراءة. فمع أن النص واحدٌ لكن القراءات تتعدد بتعدد القراء. وهذا يـــــأذَنُ بانفلات المعنى في النص، إذ "إن تنازع القراءات للنص، يفضي إلى متوالية لا نهائية من المدلولات."[1]

ولما كان محور التفكيكية تقويض الميتافيزيقيا أي (الحقائق والتوابث) وإعلاء الهرمنيوطيقا (التأويل) والتشكيك، أعلت التفكيكية من شأن القارئ ومنحته سلطة مطلقة لتأويل النص. وإطلاق العنان لتأويل النص يعني انفلات المعنى وتعدده إلى ما لا نهاية، ولا يخفى مدى عبثية هذه النتيجة؛ وما ينشأ عنها من جدل. فبحسب عبد العزيز حمودة: " فإن التفكيكية، كممارسة نقدية أدبية، تفكك النص لتكشف أن ما يبدو عملاً متناسقًا وبلا تناقضات، قد تحول إلى رموز متعددة الدلالات، وهذا ما أسماه التفكيكيون (اللعب الحر) للغة، فالوحدات اللغوية المكوِّنة للنص في حالة لعبٍ حرٍ، تمنع من وجود قراءة نقدية واحدة بل إن كل قراءة نقدية هي في حقيقة الأمر تمثل فشل الناقد في قراءة النص، وتفسح المجال لقراءة جديدة"[2].

لعل أبرز نقاط الضعف في المنهج التفكيكي تكمن في تقريره مفهوم انفلات المعنى أو لا نهائية المضمون، الأمر الذي حال بين التفكيكية وبين الوصول إلى الإجابة عن سؤال ماذا يعني النص؟[3]. وهذا ما سعت الأسلوبية إلى الإجابة عنه، حين ركزت على إيجاد معنى النص، بتحري الدقة في توجيه الدلالة استناداً إلى معطيات ملموسةٍ في أسلوب النص وطريقة تآلف أجزائه، بحيث تنحصر الدلالة، ويتم القبض على المعنى والإحاطة بالمضمون انطلاقاً من سياق النص.

وهكذا فقد تلت التفكيكية أو واكبتها مجموعةٌ من النظريات الأدبية والمناهج النقدية ذات الأصل اللساني. مثل الأسلوبية، والتأويلية، ونظرية التناص، والمقاربة التداولية، وعلم لغة النص أو(نحو النص) فلسانيات النص وتحليل الخطاب، وكلها مناهج نقدية ولدت أو تطورت في مرحلة ما بعد الحداثة.

رابعاً: المنهج الأسلوبي

الأسلوبية (Stylistic) منهج نقدي يرتكز على دراسة النص الأدبي، باعتباره بنيةً على غير مثالٍ مسبقٍ، لذلك فالأسلوبية تبحث في كيفية تشكيل المبدع للنص وفق خصائص أدبية وجمالية. تجعله مفارقاً لمألوف القول، ومخالفاً للعادة، فيحقق خصوصية يتميز بها عن غيره[4]،

1. عبد الله إبراهيم: التفكيك، منشورات عيون المقالات، الدار البيضاء، ط1، 1990م، ص: 44.
2. المرايا المحدبة، مصدر سابق، ص56.
3. ينظر: عبد العزيز حمودة، المرايا المحدبة من البنيوية إلى التفكيك، سلسلة عالم المعرفة، ع 232، يناير1998، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ص: 9
4 ينظر: تحليل الخطاب الأدبي وقضايا النص، مرجع سابق، ص:35

وهذه الخصوصية هي ما يسعى المنهج الأسلوبي إلى تتبعه؛ لذلك فالأسلوبية تركز - بحكم نشأتها اللسانية - على اللغة أساساً في تحليل النص، وذلك بالبحث جوانب الخصوصية والتميز في التأليف بين عناصر اللغة في النص.

ومع أن الأسلوبية اعتمدت في نشأتها الأولى على تطور الدرس اللساني واستفادت منه استفادة كبيرة، حيث يرى البعض بأن إرهاصات المنهج الأسلوبي كانت نتيجة تفريق اللسانيين بين اللغة والكلام، مما قادهم إلى تقرير أن اللغة نظام اجتماعي قائم بذاته، أما الكلام فهو منجز فردي متغير، فهذه الفروق بين اللغة والكلام كانت اللبنة الأولى في صرح الأسلوبية في العصر الحديث، وتبعاً لذلك اختلفت الأسلوبية عن الدراسات اللسانية وابتعدت شيئاً فشيئاً حتى تبلورت منهجاً مستقلاً يعنى بدراسة الأدب، من خلال تطبيق المعرفة اللسانية النظرية على الأدب[1]، فاهتمت بكيفية الكتابة الإبداعية، وتعمقت في كشف أنماط التعبير وأساليبه التي تميز كاتب عن كاتب آخر، ومدى تأثير الظواهر التعبيرية على المتلقي، فكل فكرة عندما تظهر للملأ وتتجسد كلاماً منطوقاً أو نصاً مكتوباً؛ إنما تتجسد من خلال وضعٍ عاطفيٍّ ذاتيٍّ، سواء كان ذلك من منظور من يبثها، أم من منظور من يتلقاها، فكلاهما ينزلها منزلاً ذاتياً.[2] ولذلك فإن من ملامح الإبداع الأدبي تميُّــز النص الأدبي بمميزات تختص بذات مبدعه وتشي شخصية كاتبه، وذلك من منطلق أن الإبداع لا يتكرر وأن لكل كاتبٍ أسلوباً خاصاً يميزه عن غيره، وهذا أخص الأهداف التي تسعى الدراسات الأسلوبية إلى تحقيقها، أما الهدف الرئيس الذي لا تتحقق نتيجة الدراسة الأسلوبية إلا به: فهو الوصول إلى المعنى المقصود أو الاستدلال على مراد الكاتب أو الشاعر بطريقةٍ سليمةٍ، بحيث تكشف الدراسة الأسلوبية أبرز المقومات التي تسمح لقارئ النص أن ينتقل من معاني النص الظاهرة والمباشرة إلى معان خفية غائبة أراد كاتب النص إيصالها إلى المتلقي بأسلوب فني إبداعي[3].

لقد استفادت الدراسات الأسلوبية من إنجازات اللسانيين سواء على مستوى المناهج أم على مستوى الرصيد المصطلحاتي، وإذا كانت اللسانيات تحدد موضوعها انطلاقا من الجملة باعتبارها أكبر وحدة قابلة للوصف اللساني، وهو الحد الذي اتفق حوله أغلب الدارسين في اللسانيات، فإن موضوع الأسلوبية هو الخطاب الأدبي[4].

ومع أن من مميزات المنهج الأسلوبي رفض الاكتفاء بالجملة واعتبارها الوحدة الكبرى القابلة للتحليل والوصف، ونادت باعتماد نظرة كلية تعتمد على البنية الكلية للنص. إلا أن هذا المنهج بالغ في التركيز على النسيج اللُّغوي للعَمل الفني، وأهملت ما هو خارج النص[5]، ابتداء من

1 . محمد خفاجي وآخرون، الأسلوبية و البيان العربي، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 1992، ص:14

2. تحليل الخطاب الأدبي وقضايا النص، مرجع سابق، ص: 38

3. ينظر: شفيع السيد: الاتجاه الأسلوبي في النقْد الأدبي، دار الفكر العربي، القاهرة، د.ت، ص: 48، وينظر أيضًا: عبدالله الغذامي، من البنيوية إلى التشريحية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط1988، ص:4.

4. نفسه، ص: 39

5. إبراهيم خليل، الأسلوبية ونظرية النص، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط1، 1997، ص: 82

المنشئ صاحب النص والمتلقي وظروف وملابسات لابد أن يكون لها أثر في فهم النص فكان ذلك من أهم الاعتراضات التي وجهتْ إلى الأسلوبية، بل عُدَّ ذلك مِن أهم عيوب المنهج الأسلوبي[1].

وبناء على هذه الفجوة التي تركها المنهج الأسلوبي، واستناداً إلى أن الأسلوبية تعد أبرز المناهج التي اعتمدت النص باعتباره وحدةً كلية للدراسة والتحليل، لأن الجملة لا تفي بمتطلبات التحليل وفقاً لإجراءات ومفاهيم هذا المنهج النقدي؛ لذا فلا شك أنها –الأسلوبية- قد أسهم بشكل أو بآخر في توجيه الأنظار نحو النص بـبنيته الكلية، مما أسهم في ميلاد "نظرية الكفاءة النصية"[2] التي تبنت مبادئ الأسلوبية وعملت على تفادي قصورها المتمثل في إهمال مقام النص، وفي عدم عنايتها الكافية بضروف التأليف والمؤلف؛ وحددت شرطاً لكفاءة النص يتمثل في توافر سبعة معايير هي في مجموعها تكون النص وتحقق كفاءته التواصلية[3] وقد تبلورت هذه النظرية النصية على يد روبرت آلان دي بوجراند Robert De Beaugrande عندما نشر كتابه "النص والخطاب والإجراء" في سنة 1980 ، ودعا فيه إلى إنشاء علمٍ للنصوص، وإيجاد معايير لعالم النص، ثم أعقبه في العام التالي بنشر كتاب بالمشاركة مع العالم ولفغانغ دريسلر Wolfgang Dressler بعنوان "مدخل إلى علم النص"، وقدّم فيه الباحثان أركان نظرية الكفاءة النصية أو "نحو النص" من خلال منهجٍ وصفيٍّ تحليليٍّ شموليٍّ، يسعى إلى فهم الظاهرة اللغوية، والكشف عن القوانين التي تحكم النصوص، وحددا فيه شروط الكفاءة النصية في سبعة معايير هي التماسك والانسجام والقصدية والمقبولية المقامية والتناص والإعلامية[4].

خامساً: المنهج السيميائي

السيميوطيقا "Semiotics" أو السيميولوجيا "Semiology " تعني علم العلامات أو الرموز. المنهج السيميائي يعرَّف بأنه: "علم يدرس العلامة ومنظوماتها سواء في اللغات الطبيعية أم في العلامات والإشارات واللغات الاصطناعية. كما يدرس الخصائص التي تمتاز بها علاقة العلامة بمدلولاتها"[5] أي إنها تدرس علاقات العلامة والقواعد التي تربطها بغيرها من العلامات. ومع أن هذا العلم الذي يهتم بدراسة كل أنظمة العلامات: سواء أكانت لغات، أم أنظمة أم رموزاً

1 ينظر: شفيع السيد، الاتجاه الأسلوبي في النقد الأدبي، ص: 72. شكري عيَّاد، مدخل إلى علم الأسلوب، دار العلوم للطباعة والنشر، الرياض، ط1، 1982، ص: 138.

2. الأسلوبية ونظرية النص، مصدر سابق، ص:131

3. ينظر: دي بوجراند. روبرت آلان. النص والخطاب والاجراء. ترجمة: تمام حسان. ط1. 1998. عالم الكتب القاهرة. وينظر: دي بوجراند. روبرت آلان و دريسلر. مدخل إلى علم لغة النص، ترجمة وتطبيقات إلهام أبو غزالة وعلى خليل. ط1. 1992. مطبعة دار الكاتب. نابلس. فلسطين.

4. عاصـــم شـــحادة علي. 2012. مدخل إلى علم لُغة النص، تطبيقات لنظرية روبرت ديبوجراند وولفجانج دريسلر. (مراجعات الكتب) مجلة التجديد المجلد 16، العدد 31

5. أنور المرتجى، سيميائية النص الأدبي، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، ط1 1987م ص: 3.

وإشارات أم تعليمات" [1] إلا أن أصله لساني فهو من مخرجات النظرية اللسانية التي طورها وأسس لها العالم الشهير فيردناند دي سوسير؛ فمع أن علم اللسان يمثّل جزءً من أجزاء النظام العلاماتي مع ذلك فإن هذا الجزء كان الأصل في ظهور هذا العلم الذي ما لبث أن توسع في دراسة مضمون الدوال الإشارات والعلامات والرموز ودراسة القوانين التي تتحكم فيها. وأهم مراحل التوسع والتطور شهدها المنهج السيميائي على يد تشارلز موريس "Ch.W.Morris" حين أقام البنية النظرية لعلم العلامات في كتابه المسمى "أسس نظرية العلامات"[2] سنة 1938.

وإجرائياً يُعنى المنهج السيميائي بثلاثة أبعاد للنص الأدبي:

أ- البعد النظمي السياقي: وهو يدرس الخصائص الداخلية في منظومة العلامات دون أن ينظر في تفسيرها أي ينظر في بنية العلامات داخل المنظومة: القصيدة/ رواية/ قصة/ عتبة نصية/ غلاف/... وغيرها.

ب- البعد الدلالي: يهتم بالعلاقة بين العلامة وبين مدلولاتها فهو يدرس محتوى العلامات والعلاقة القائمة بين العلامة وتفسيرها وتأويلها من دون النظر إلي من يتداولها.

ج- البعد التداولي: يدرس الصلة بين العلامة ومن يتداولها وتحدد قيمة هذه العلامة من خلال مصلحة من يتداولونها[3].

واستناداً إلى هذا البعد "التداولي" وعوداً إلى تعريف دي سوسير لعلم السيمياء: "بأنها العلم الذي يدرس حياة العلامات من داخل الحياة الاجتماعية،[4] فإن هذا يدل على أن السيميائية تلتقي مع التداولية هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإنه يدل على أن دي سوسير عندما وضع الأسس الأولى لعلم السيمياء ودرس العلامة داخل الحياة الاجتماعية، كان قد وضع حجر الأساس للتفسير التداولي للغة، التفسير البراجماتي الذي أصبح فيما بعد علماً يدرس الجانب الاستعمالي للغة تحت مسمى التداولية.

سادساً: التداولية

التداولية أو البراجماتية "Pragmatics" هي دراسة الجانب الاستعمالي للغة[5] أي دراسة اللغة في سياقاتها الواقعية، لا في حدودها المعجمية، أو تراكيبها النحوية المعيارية؛ لذا فإن التداولية تهتم بعلاقة اللغة بمستخدميها، وتسعى إلى وضع قوانين الحوارات والتعابير، استناداً إلى عنصر المقام الذي ولدت فيه تلك الحوارات، أي أنها تهتم بالأدوات التي تنتج القصد وتفضي إلى المعنى

1 يوسف الأطرش، العلاقة بين اللسانيات والسيمياء، الملتقى الوطني الخامس السيمياء والنص الأدبي، الجزائر 15/ 17 نوفمبر 2008، ص: 3.

2. عادل فاخوري، تيارات في السيمياء، دار الطليعة، بيروت 1990، ص: 70

3. بشير تاوريريت، مناهج النقد الأدبي المعاصر، الهيئة المصرية للكتاب، ط1، 2008، ص: 136.

4. بيير غيرور: السيمياء، ترجمة: أنطون بن زيد، منشورات عويدات، بيروت لبنان، ط1، 1984م، ص: 50.

5 محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، الإسكندرية، دار المعرفة، 2002، ص: 52.

في السياق التداولي. أي إن المقاربة التداولية هي تلك المنهجية التي تدرس الجانب الوظيفي والتداولي والسياقي في النص أو الخطاب، وتدرس مجمل العلاقات الموجودة بين المتكلم والمخاطب، مع التركيز على البعد الحجاجي والإقناعي وأفعال الكلام داخل النص[1].

ومع أن دي سوسير يعد أول من طرق باب التداولية في محاضراته "دروس في اللسانيات العامة" إلا أن تشارلز موريس "Charles Morris" أسهم هو أيضاً في تحدد ماهية التداولية[2]، وتطور مفاهيمها وجاء ليؤكد انتماء التداولية إلى الدرس السيميائي وأن محورها هو الجانب الاستعمالي للغة؛ حيث تدرس العلاقة بين العلامات أو الألفاظ ومستعمليها وبين تفاعل العلامات فيما بينها. وهذا يعني أن التداولية هي علاقة اللغة بمستخدميها وما يمثل ذلك من مظاهر الإنجاز والحوار والتواصل. وهذا ما جعل التداوليات تهتم بالمرجع والإحالة التي تم إقصاؤها من فرديناند دوسوسير حين حصر العلامة في الدال والمدلول[3].

إن المقاربة التداولية في مجال الأدب والنقد ترفض التركيز على البنيات الشكلية والجمالية، دون مساءلة أفعال الكلام والمقصدية الوظيفية. فضلا عن ذلك، تدرس المقاربة التداولية اللغة العادية ولغة الإبداع الأدبي -اللغة الشعرية، اللغة الروائية، واللغة الدرامية- على حدٍ سواء كما تعنى بدراسة السياق التواصلي، والوظيفة المقامية والمقالية،، ودراسة الحجاج في النصوص والخطابات التي يكون هدفها الإقناع الذهني والتأثير العاطفي الوجداني وما إلى ذلك من مظاهر الإنجاز والحوار والتواصل[4].

لقد استفاد المشتغلون بدراسة النص الأدبي من مجموعة من المقاربات والنظريات والمناهج النقدية، خاصة بعد مرحلة ما بعد الحداثة، ومن أهم هذه المقاربات التي انفتح عليها الأدب والنقد المقاربة التداولية بكل تياراتها الحجاجية، والمنطقية، واللغوية، والتخاطبية، والسياقية. حيث كونت في مجموعها مقاربات تداولية تنظر إلى النص الأدبي من أبعادٍ وزوايا متعددةٍ فمن زاوية كونه خطاباً أو تخاطباً، إلى زاوية كونه وظيفةً، أو سياقاً، أو إحالةً، أو كون النص تأويلاً، أو حجاجاً وإقناعاً، أو استلزاماً حوارياً. والنص الأدبي من منظور التداولية يتأرجح في جوهره، بين المعاني الحرفية والمعاني المجازية السياقية، ويجمع بين الأدوار النحوية والأدوار الدلالية والأدوار التداولية، وينتقل في سلمه التعبيري والحجاجي من التركيب والدلالة إلى التداول السياقي والمقامي[5].

ودراسة النص الأدبي تداولياً تعني الألمام بمعتقدات المتكلم، وشخصيته وتكوينه الثقافي وتتطلب معرفة من يشـارك في الحدث الخطابي، والمعرفة المشـتركة بين المتخاطبين والوقائع

1. دليل الناقد الأدبي، مصدر سابق، ص: 167
2. تشارلز موريس، رواد الفلسفة البراجماتية، ترجمة إبراهيم مصطفى، دار المعرفة الجامعية، ط1، 2011، ص:14
3. عمر بلخير، مدخل إلى دراسة بعض الظواهر التداولية، مجلة إنسانيات، ع 14، مايو 2001، ص: 101
4. ينظر محمد خطابي، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي بيروت،ط1، 1991، ص: 297 .
5. رومان ياكبسون، قضايا الشعرية، ترجمة محمد الولي ومبارك حنون، دار توبقال، الدار البيضاء، ط1، 1988، ص: 32

الخارجية ومن بينها الظروف المكانية والزمنية، والعلاقات الاجتماعية بين الأطراف هي أهم ما تركز عليه التداولية[1].

الخاتمة

إن المفاهيم والإجراءات التي قدمتها الدراسات اللسانية لدراسة الظواهر اللغوية المتنوعة ما لبثت أن تسربت إلى الحقل النقدي، فأثرت بشكل واضح على مسيرته، وأسهمت في تطوره وتعدد إتجاهاته. ولعل ما يَسَّر عملية انتقال تلك المفاهيم النظرية والإجراءات التطبيقية إلى ساحة النقد الأدبي هو أن الدراسات اللسانية لم تكتف بدراسة إشكالية العلاقة بين المشار والمشار إليه، ولم تقف عند بيان العلاقة بين التصورات والمفاهيم وحسب؛ بل كانت دائماً تربط بين ذلك وبين جوانب الإبداع، وإشكاليات التواصل اللغوي، وعلاقات اللغة بالهوية، وبالثقافة والمجتمع، كما كانت تعنى بضروف الاستعمال، ومقامات التلقي، ومظاهر الإنجاز والتأثير والحجاج. علاوة على انشغالها الأول ببنية النص ذاته، ونظاميته ودلالاته السطحية والعميقة.

لقد منحت النظريات اللسانية الحقل النقدي والدراسات الأدبية أسساً نظرية لا يمكن أن يُغفلها الناقد، إذ إن الشغل الشاغل للناقد هو الولوج إلى أعماق النص ولا يتسنى ذلك إلا من خلال تفكيك النص وتحليله تحليلاً دقيقاً ولهذا فإن الإجراءات النظرية التي قدمها علم اللسانيات تعد بمثابة الأدوات التي يجب أن يمتلكها الناقد ويستعملها في تحليل النص ودراسته ونقده؛ ويمكن القول: إن علاقة النقد باللسانيات هي كعلاقة الأرقام بمعادلات الإحصاء. أي أن الدراسات اللسانية تمنح الحقل النقدي السند النظري الذي يعزز من فاعلية النقد وجدواه؛ ولذلك نلحظ أنه خلال مراحل تطور الدراسات اللسانية ظهرت مناهج عدة لدراسة النص الأدبي واكبت التطور في الحقل اللساني واستمدت منه المصطلحات والمفاهيم التي عززت من علمية النقد الذي عرف عنه الجنوح نحو الانطباعية والانصياع للذوق والذات.

النتائج والتوصيات

- منذ منتصف القرن الماضي تقريباً لم يعد ممكناً الحديث عن النقد الأدبي بمعزلٍ عن اللسانيات بتياراتها المتعددة سواء التحويلية التوليدية أم الوظيفية، ولا غرو أن يكون الأثر الأكبر في تطور النقد من نصيب هذا الاتجاه الأخير في الدرس اللساني إذ إن مهمة اللسانيات الوظيفية تتمحور في البحث عن الوظائف التي تؤديها اللغة في التواصل بين أطراف المجتمع، من خلال نظامها الكلي بمستوياته الصوتية، والتركيبية، والصرفية والدلالية.
- لقد وجهت الدراسات اللسانية النقد الأدبي إلى دراسة الأدب من الداخل وأوجدت مناهج نقدية خلَّصت الأدب ودارسيه ونقاده من من الارتهان إلى تحقيب التاريخ، ومبادئ علم الاجتماع والنفس والأيدلوجيات الدينية والسياسية، فأقام النقد صُلبَــه معلناً عن كيانه المستقل.

1. ينظر: صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص، الكويت، عالم المعرفة، أغسطس، 1992، ص: 99. وينظرَ: عبد الحميد السيد، دراسات في اللسانيات العربية، عمّان، دار الحامد، ط1، 2004، ص:120.

- لقد أضحى انفتاح النقاد على مخرجات الدراسات اللسانية حاجةً ملحةً تسهم في إثراء المنجز النقدي وتقدم إجراءات ومفاهيم كفيلة بتقديم تحليلٍ أعمقٍ، ونتائج أفضل في دراسة الإبداع الأدبي.
- ومن هنا كان من الضروري الإلمام بالجوانب النظرية والمبادئ التأسيسية التي قامت عليها هذه المناهج النسقية، للتمييز بينها والإفادة مما قدمته.
- ومما يجب التأكيد عليه هو ألا يكون تطبيق تلك المناهج الغربية على النص الأدبي العربي مجرد تلفيقٍ وإلصاقٍ في غير محله؛ إذ لن يكون الخطاب النقد مجدياً ما لم يكن الناقد على وعيٍ تامٍ بخصوصية اللسان العربي، مراعياً أساليب العربية، وقوانين نحوها، ومعايير بلاغتها، ومراتب بيانها منقطع النظير.

المراجع

أولا: الكتب

1. إبراهيم أحمد ملحم: الخطاب النقدي وقراءة التراث، نحو قراءة تكاملية، عالم الكتب الحديث، إربد الأردن، ط1، 2007.
2. إبراهيم السعافين و عبد الله الخياص، مناهج تحليل النص الأدبي، منشورات جامعة القدس المفتوحة، ط1، 1993م.
3. إبراهيم خليل، الأسلوبية ونظرية النص، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط1، 1997
4. آلان تورين، نقد الحداثة، ترجمة أنور مغيث، المجلس الأعلى للثقافة، المطابع الأميرية، القاهرة 1992.
5. أنور المرتجى، سيميائية النص الأدبي، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، ط1 1987م.
6. بشير تاوريريت، مناهج النقد الأدبي المعاصر، الهيئة المصرية للكتاب، ط1، 2008.
7. بوريس إيخنباوم، نظرية المنهج الشكلي، نصوص الشكلانيين الروس، ترجمة: إبراهيم الخطيب، مؤسسة الأبحاث العربية، بيروت، 1982
8. بيير جيرور: السيمياء ترجمة: أنطون أبن زيد، منشورات عويدات، بيروت لبنان. ط 1، 1984م
9. بيير جيرو، السيميائيات، دراسة في الأنساق غير اللغوية، ترجمة: منذر عياشي، دار نينوى، دمشق، ط1، 2016،
10. تودوروف، نظرية المنهج الشكلي، نصوص الشكلانيين الروس، ترجمة: إبراهيم الخطيب، مؤسسة الأبحاث العربية، بيروت، 1982
11. جميل حمداوي النظرية الشكلانية قي النقد والأدب والفن، منشورات شبكة الألوكة، د/ت.
12. جميل حمداوي، نظريات النقد الأدبي في مرحلة ما بعد الحداثة، دار الألوكة للنشر، 2013.
13. حسين الواد، قراءات في مناهج الدراسات الأدبية، سراش للنشر، تونس، 1985،
14. روبرت آلان دي بوجراند و دريسلر. مدخل إلى علم لغة النص، ترجمة وتطبيقات إلهام أبو غزالة وعلى خليل. ط1. 1992. مطبعة دار الكاتب. نابلس. فلسطين.
15. روبرت آلان دي بوجراند. النص والخطاب والاجراء. ترجمة: تمام حسان. ط1. 1998. عالم الكتب القاهرة.

16. رومان ياكبسون، قضايا الشعرية، ترجمة محمد الولي ومبارك حنون، دار توبقال، الدار البيضاء، ط1، 1988
17. سعد مصلوح. في البلاغة العربية والأسلوبيات اللسانية آفاق جديدة. الكويت: مجلس النشر العلمي جامعة الكويت. 2003
18. شفيع السيد: الاتجاه الأسلوبي في النقد الأدبي، دار الفكر العربي، القاهرة، د.ت.
19. شكري عياد اللغة والإبداع مبادئ علم الأسلوب، الطبعة الأولى 1988م.
20. شكري ماضي، في نظرية الأدب، دار الحداثة، بيروت، ط1، 1986م.
21. صلاح فضل: مناهج النقد المعاصر، إفريقيا الشرق،الدارالبيضاء، المغرب، ط1، 2002.
22. صلاح فضل، البنائية في النقد الأدبي، دار الشؤون الثقافية، ط1، 1987
23. عبد الحميد السيد، دراسات في اللسانيات العربية، عمّان، دار الحامد، ط1، 2004.
24. عبد القادر الفاسي الفهري، اللسانيات واللغة العربية نماذج تركيبية ودلالية، دار توبقال، المغرب، ط1799،2م.
25. عبد القادر شرشار، تحليل الخطاب الأدبي وقضايا النص، منشورات اتحاد الكتاب العرب، 2006.
26. عبد الله إبراهيم وآخرون، معرفة الآخر مدخل إلى المناهج النقدية الحديثة، المركز الثقافي العربي د-/ت
27. عبد الله إبراهيم: التفكيك: الأصول والمقولات، عيون المقالات، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 1990م.
28. محمد خطابي، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، بيروت، المركز الثقافي،ط1، 1991
29. محمد عبد المنعم خفاجي وآخرون، الأسلوبية و البيان العربي، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1 ، 1992
30. محمد عزام، تحليل الخطاب الأدبي على ضوء المناهج النقدية الحداثية، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 2003
31. محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، الإسكندرية، دار المعرفة، 2002
32.مورس أبو ناضر، الألسنية والنقد الأدبي النظرية والممارسة، أبو ناضر، موريس. دار النهار للنشر،بيروت ، ط1، 1979.
33. ميجان الرويلي و سعد البازعي، دليل الناقد الأدبي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط 3، 2002.
34. ميخائيل باختين، الخطاب الروائي، ترجمة محمد برادة، دار الفكر للدراسات والنشر والتوزيع،، القاهرة، 1987
35. ياكبسون، نحو علم للفن الشعري، في: نظرية المنهج الشكلي، نصوص الشكلانيين الروس، ترجمة: الخطيب إبراهيم، الشركة المغربية للناشرين، الرباط ـ بيروت، ط. 1، 1982.

ثانيا: الدوريات والسلاسل العلمية

1. أحمد صقر: المدرسة الشكلية الروسية.. قراءة في النقد المعاصر، موقع مجلة الحوار المتمدن، العدد: 3352 تاريخ النشر: 2011/5/1.
2. رائد فريد، عناصر عربية الأرومة في نحو النص، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، العدد 83، تموز 2012.
3. روجر فاولر، نظرية اللسانيات ودراسة الأدب: مجلة الآداب الأجنبية، العدد:2، بغداد1985
4. صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص، الكويت، سلسلة عالم المعرفة، أغسطس، 1992.
5. عاصم شحادة علي. 2012. مدخل إلى علم لُغة النص، تطبيقات لنظرية روبرت ديبوجراند وولفجانج دريسلر. (مراجعات الكتب) مجلة التجديد المجلد 16، العدد 31
6. عبد العزيز حمودة، المرايا المحدبة من البنيوية إلى التفكيك، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت. ع 232، يناير1998م
7. عمر بلخير، مدخل إلى دراسة بعض الظواهر التداولية في اللغة العربية مجلة إنسانيات، ع 14، مايو 2001.
8. كمال رايس، من الشكلانية إلى البنيوية؛ مسافة المفهوم والرؤية، مجلة إشكالات في اللغة و الأدب، مج 7، عدد2
9. محمد عبدالله بلعفير، البنيوية النشأة والمفهوم، مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية، العدد 15 المجلد 16 يوليو-سبتمبر 2017.
10. محمود خضر خريطلي، إشكالية موت المؤلف، مجلة آداب القسطنطينية، العدد 4، لسنة 1997 م
11. مصطفى الكيلاني، وجود النص الأدبي، نصّ الوجود، مجلة الفكر العربي المعاصر، ع/100-101، تموز/آب، 1988.
12. نايف خرما، أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة الكويت: سلسلة عالم المعرفة، العدد 9، 1978.
13. يوسف الأطرش، العلاقة بين اللسانيات والسيمياء، بحث مقدم للملتقى الوطني الخامس : "السيمياء والنص الأدبي"، الجزائر 15/ 17 نوفمبر 2008.

ثالثاً: الرسائل الجامعية

1. عبد الخالق فرحان شاهين، أصول المعايير النصية في التراث النقدي والبلاغي عند العرب أطروحة دكتوراه كلية الآداب جامعة الكوفة 2012.
2. محمد جديدي، الحداثة وما بعد الحداثة في فلسفة ريتشارد رورتي، أطروحة دكتوراه، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر، 2006.
3. مصطفى غلفان، اللسانيات العربية الحديثة: دراسة نقدية في المصادر والأسس النظرية والمنهجية، أطروحة دكتوراه، جامعة الحسن الثاني، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، 1998.

CONSTRAINT COEFFICIENT PROBLEMS FOR SUBCLASSES OF UNIVALENT FUNCTIONS

Ebtisam. A. Eljamal and Zuhra Ali Abusutash
Department of Mathematics, Faculty of Science, Elmergib University

Abstract: In this paper, we shall investigate the majorization properties involving eromorphically p-valent starlike functions as well as functions belonging to a class $Mn + p - 1$ which introduced in [2].

Key Words and phrases: *P-valent functions, differential operator, starlike functions, Hadamard product.*

Introduction

Let f and g be analytic in U where

$$U = \{z : z \in \mathbb{C}, 0 < |z| < 1\} \qquad (1.1)$$

we say that f is majorized by g in U and write

$$f(z) \gg g(z) \qquad (z \in U), \qquad (1.2)$$

if there exists a functionφ , analytic in U such that

$$|\varphi(z)| \leq 1 \; and \; f(z) = \varphi(z)g(z) \qquad (z \in U) \qquad (1.3)$$

It may be noted here that (1.2) is closely related to the concept of quasi subordination between analytic functions. Let $\sum_p$ denote the class of functions of the form

$$f(z) = \frac{1}{z^p} + \frac{a_0}{z^{p-1}} + \cdots + a_{k+p-1}z^k + \cdots. \qquad (1.4)$$

which are analytic and multivalent in U. The Hadamard product or convolution of two functions f and g in $\sum_p$ will be denoted by $f * g$. Following Ruscheweyh [3], we let

$$D\hat{}(n+p-1)\, f(z) = \frac{1}{z^{p(1-z)^{n+p}}} * f(z), \quad (z \in U) \qquad (1.5)$$

or, equivalently,

$$D^{n+p-1}f(z) = \frac{1}{z^p}\left(\frac{z^{n+2p-1}f(z)}{(n+p-1)!}\right)^{(n+p-1)}$$

$$= \frac{1}{z^p} + (n+p)a_0 \frac{1}{z^{p-1}} + \frac{(n+p+1)(n+p)}{2!} a_1 \frac{1}{z^{p-2}} + \cdots + \frac{(n+k+2p-1)\ldots(n+p)}{(k+p)!} a_{k+p-1} z^k + \cdots \quad (z \in U)$$

Where n is any integer greater than $-p$.

Definition 1 [2] A function $f \in \sum_p$ which is analytic in U is said to be in the class M_{n+p-1} if and only if

$$Re\left\{\frac{D^{n+p} f(z)}{D^{n+p-1} f(z)} - (p+1)\right\} < -p\frac{n+p-1}{n+p} \qquad (1.6)$$

For $0 < |z| < 1$, where

$$D^{n+p} f(z) = \frac{1}{z^p}\left(\frac{z^{n+2p-1} f(z)}{(n+p-1)!}\right)^{n+p-1}$$

Remark 1.1 The class $M_{n+p} \subset M_{n+p-1}$ where n is any integer greater than $-p$[2] .

Remark 1.2 When $p = 1, M_{n+p-1}$ reduces to a class of meromorphically univalent functions studied by Ganigi and Uralegaddi [1].

2 Majorization problem for the class M_{n+p-1}

Theorem 2.1 Let the function $f \in \sum_p$ and suppose that $g \in M_{n+p-1}$ if $D^{n+p-1} f(z)$ is majorized $by\ D^{n+p-1} f(z)$ in U, then

$$D^{n+p} f(z) \leq |D^{n+p} g(z)| \text{ For } |z| \leq r_1, \qquad (2.1)$$

$$r_1 = r_1(p,n) = \frac{k - \sqrt{k^2 - 4(n+p)|n+3p|}}{2|n+3p|} \qquad (2.2)$$

Where $(k = 2 + (n+p) + |n+3p|;\ p, n$ are integer numbers.

Proof: Since $g \in M_{n+p-1}$ we get

$$Re\left\{\frac{D^{n+p} g(z)}{D^{n+p-1} g(z)} - (p+1)\right\} < -p\frac{n+p-1}{n+p}, \qquad (2.3)$$

And will define $w(z)$ in U by

$$\frac{D^{n+p} g(z)}{D^{n+p-1} g(z)} - (p+1) = -p\left\{\frac{n+p-1}{n+p} + \frac{1}{n+p}\frac{1-w(z)}{1+w(z)}\right\} \qquad (2.4)$$

Here $w(z)$ is analytic in U with $w(0) = 0$ and $|w(z)| \leq |z| \quad (z \in U)$. The last equation can be written as

$$\frac{D^{n+p}g(z)}{D^{n+p-1}g(z)} = \frac{n+p+(n+3p)w(z)}{(n+p)\big(1+w(z)\big)}. \tag{2.5}$$

From (2.5) we get

$$D^{n+p-1}g(z) = \frac{(n+p)\big(1+w(z)\big)}{n+p+(n+3p)w(z)} D^{n+p}g(z). \tag{2.6}$$

In (2.6) and making simple calculations, we get

$$|D^{n+p-1}g(z)| \leq \frac{(n+p)(1+|z|)}{(n+p)-|n+3p||z|} |D^{n+p}g(z)|. \tag{2.7}$$

Next since $D^{n+p-1}f(z)$ is majorized by $D^{n+p-1}g(z)$ in U, therefore from(1.3) we have

$$D^{n+p-1}f(z) = \varphi(z)D^{n+p-1}g(z).$$

Differentiating it with respect to z and multiplying by z we get

$$z(D^{n+p-1}f(z))' = z\varphi'(z)(z)D^{n+p-1}g(z) + z\varphi(z)(D^{n+p-1}f(z))'.$$

Now by using

$$z(D^{n+p-1}f(z))' = (n+p)D^{n+p}f(z) - (n+2p)D^{n+p-1}f(z)$$

in above equation, it yields

$$D^{n+p}f(z) = \frac{z\varphi'(z)}{n+p} D^{n+p-1}g(z) + \varphi(z)D^{n+p}g(z). \tag{2.8}$$

Thus, by noting that $\varphi \in \Omega$ satisfies the inequality (see, e.g. Nehari [4])

$$|\varphi'(z)| \leq \frac{1-|\varphi(z)|^2}{1-|z|^2} \qquad (z \in U) \tag{2.9}$$

and using (2.7) and (2.9) in (2.8), we get

$$|D^{n+p}f(z)| = \left(\left|\varphi(z) + \frac{1-|\varphi(z)|^2}{1-|z|}\right| \frac{|z|}{[(n+p)-|n+3p||z|]}\right) |D^{n+p}g(z)| \tag{2.10}$$

which upon setting

$$|z| = r \ \ and \ \ |\varphi(z)| = \rho \quad (0 \leq \rho \leq 1)$$

leads us to the inequality

$$|D^{n+p}f(z)| \leq \frac{\phi(\rho)}{(1-r)(n+p)-|n+3p|r} |D^{n+p}f(z)| \tag{2.11}$$

where

$$\phi(\rho) = -r\rho^2(1-r)[(n+p)-|n+3p|r]\rho + r \tag{2.12}$$

takes its maximum value at $\rho = 1$ with $r_1 = r_1(n,p)$ is given by(2.2). Furthermore, if $0 \le \rho \le r_1(n,p)$, then the function $\varphi(\rho)$ defined by

$$\psi(\rho) = -\sigma\rho^2(1-\sigma)[(n+p) - |n+3p|\sigma]\rho + \sigma \qquad (2.13)$$

is seen to be an increasing function on the interval $0 \le \rho \le 1$ so that

$$\psi(\rho) \le \psi(1) = (1-\sigma)(n+p) - |n+3p|\sigma \quad 0 \le \rho \le 1; \big(0 \le \rho \le r_1(n,p)\big).$$

Hence upon setting $\sigma = 1$ in (2.13) we conclude that (2.1) of Theorem 2.1 holds true for $|z| \le r_1(n,p)$ where $r_1(n,p)$ is given by (2.2) this completes Theorem 2.1. Setting $p = 1$ in Theorem 2.1 we get

Corollary 2.1 Let the function $f \in \sum_1$ and suppose that $g \in M_n$. If $D^n f(z)$ is majorized by $D^n g(z)$ in U, then

$$|D^n f(z)| \le |D^n g(z)| \ \ for \ \ |z| \le r_2,$$

where

$$r_2 = \frac{k - \sqrt{k^2 - 4n|n+3|}}{2|n+3|} \ \ where \ (k = 2 + (n+1)|n+3|),$$

n is integer number.

References

[1] B. A. Uralgaddi and c. Somanatha, Newcriteria for meromophic starlike univalant functions, Bull Ausral. Matll. Soc., **43**(1991), 137-140

[2] H. M. Srivastava and Shigeyoshi Owa. Current topics in analytic function theory, World Scientific Publishing Company, Singapore,New Jersey, London and Hong Kong, 1992. (1992).

[3] St. Ruscheweyh, New certain for univalent functions, Proc. Amer. Math. soc. **49** (1975),109-115.

[4] Z.Nehari,Conformal mapping ,MacGra-Hill Book Company, New York, Toronto and London, 1955

COMPETIVITY OF LIBYAN OIL IN THE WORLD MARKET

Dr. Abdussalam Bashir Ishtewe Bashir

Abstract .The wealth of the Middle East is derived from the production and export of oil and gas. The hydrocarbon industry impacts significantly on the region, through the wealth that it generates for the governments of the oil-rich countries, the movement of labour, flows of capital (both investment and economic assistance) and to a lesser extent flows of trade. In recent years many of the oil-rich countries in the region have attempted to diversity their economies.

Oil prices have undergone sharp and sudden fluctuation since the discovery of oil until the present .These fluctuations are a result of a combination of factors including the relationship between supply and demand, political and climatic factors.

The analysis of the economies of Arab oil-producing countries highlights the dependency on the export of the oil only. Furthermore, price fluctuations are found to lead to long-term damage to these countries as oil and financial returns constitute the primary resource to finance economic development in these countries and financing of investment in the oil sector.

Key words: *Arab oil, the oil price, oil as competitive product.*

Introduction

The Middle East regions in general have experienced a considerable growth of the oil revenues. As a result, the economic growth performance of the Middle East countries in the 1960s was the highest in the world at 6.0 percent per worker per year. Moreover, large oil revenues sustained the boom in the 1970s.1[1] Such a rapid economic growth has led to the economic modernization in terms of the development of the infrastructure, construction of new schools, universities, hospitals etc,

In the two decades following the 1969 revolution Libya was transformed from an underdeveloped backwater into a modern socialist state. The industrial structure moved beyond the first stage of development, where local raw materials are transformed into goods for domestic market. This situation is associated with political independence and a growth in national and per capita income.

The changes were made possible in large measure by hydrocarbon wealth. At independence in 1951 the country was one of the worlds poorest and is now one of the most prosperous in capita terms. By the 1980s the progress of the Libyan economy was a reflection of the increased oil prices, which helped the diversification of the economy and gave a higher potential for industrial development.[2] The income from the oil and gas exports has enabled the maintenance of a large public sector with extensive government investment in health, education, agriculture and non-oil related industries. By 2008 it was classified by the IMF amongst the 32 richest economies.[3]

[1] T M. Yousef, 'Development, Growth and Policy Reform in the Middle East and North Africa since 1950', in *Journal of Economic Perspectives*, Vol. 18, No 3 (Summer 2004), pp 91–116: at p 96

[2] Ghanem S., "Changing planning policies in Libya in Bureau", M. (eds.) planning and development in modern Libya, Menus Press, London, 1985. p. 220 – 229.

[3] IMF Advanced Economies list World Economic Outlook, database – WEO Groups and Aggregates Information, April, 2008.

Furthermore, the IMF forecast that Libya would be the only developed economy to enjoy continuous growth rates through the 2009 financial crises. Internationally, along with its educated some English-speaking population, moderate local costs, good airline connections and telecommunications. Impacts on Libya are more distinct and occur across economic, social and environmental dimensions of sustainable development.

According to final report October 2009, the oil sector provides around 70% of GDP, having increasing from 50% in 2002 in line with rising oil prices.[4] Prior to the 2011 revolution, the government had announced plans to increase oil production capacity to 2.5 million barrels per day (bpd) by 2015, but oil production and sales were almost brought to a halt by the political unrest.

2. Fierce competition between the international companies to share the reconstruction cake of Libya

Fierce competition among global companies to share the cake of reconstruction in Libya started at the beginning of 2012. Experts estimate that reconstruction after Gaddafi will reach USD80bn; however, the restructuring of the economy is highly dependent on revenues from exports of oil and LNG gas to Europe. Many international oil companies, such as BP, Shell, Conoco, Mobil, the Italian ENI and France's Total, are at the forefront of global economic institutions and companies attempting to build a presence in Libya.[5]

Geological studies indicates that Libyan proven oil reserves exceed 42 billion barrels of crude oil, which are the largest on the African continent. In terms of natural gas Libya has reserves estimated at 3.1 trillion cubic feet. However, the proven reserves are liable to be an underestimate of actual reserves as much of the country has not yet been explored.[6]

2.1. New challenges in the oil market

In terms of demand, the International Energy Agency (IEA) estimates that the total global consumption of oil in 2012 was 90.5 million bpd, and that consumption will increase annually at a rate of between 0,7% to 0.9% over the following five years .[7]This annual increase in consumption will come from countries outside the 34 industrialized countries of the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD).

On the supply side, the energy market, particularly oil and gas is undergoing significant changes. The two main changes are new technology and new investment in conventional sources.[8]

According to special report in March 2013, the estimated US production of oil at the end of 2012 was 7 million bpd, the highest production level since 1993.[9] This production will cover 83% of the country's needs. In its latest report the IEA expects

[4] World Economic Outlook, April, 2010.
[5] Rumi, Nawaf, OPEC and the Arab Oil Prices, the first edition- the Mass Publishing House, Tripoly, 2000,p.383.
[6] Quraishi, Fawzi,The Historical Evolution of Crude Oil Price, Oil and Development Magazine Third Issue, 1978,p.22-33.
[7] Hisham Altawil, Economy in the Middle East,Publications Library Atlas,Damascus,2012,p.53
[8] Abdullah Gwaiz,Capital Markets,Dar Alnashr,Kuwait,2012,p.13.
[9]Abdalmalik Radwan , Information Technology Development and Globalization of Information,Dar Almaarifa,Beirut,2013,p.39.

that US production will be higher than Saudi production in 2020 and be an exporter in 2030.[10]The reason for these changes is the technological developments that make it possible to extract oil (and gas) from shale economically at a cost ranging between USD 44 and 68.

In addition to the US, there are large shale deposits in South Africa, China and Argentine. At the same time, the Canadian government is developing the technology to exploit oil sands. Furthermore, new technologies have allowed the extraction of heavy oil from deep waters of Brazil and Venezuela.

The political instability in the Middle East, which could affect oil supply, has an overwhelming influence on the price of crude oil. Political unrest in Egypt, Bahrain, Libya and Syria grows; it is only natural for oil market participants to grow concerned about the political stability of major oil suppliers such as Saudi Arabia, It is important to mention the tensions in Libya from the beginning of the year 2011. Libya had shutting down their oil production, motivated by events in Libya since February of 2011 resulting in increased demand for oil inventories and hence a higher real price of oil. The other major factor in price formation is represented by the demand.
Crude oil prices have remained relatively stable albeit high in the beginning of 2011, with the average selling price about $105 a barrel during the past two years. [11]

At the same time investment in conventional sources has seen or will see increased output in a number of countries.

In 2012, Iraqi production increased to 3.35 million bpd, the highest level since 1998.[12] Furthermore, it is expected to increase to 3.7 million bpd by the end of 2013, and to 4 million bpd in 2014. The Libyan production arrived in December 2012 to 1.5 million bpd, and is planned to reach 1.7 million bpd in 2013. The State of Kuwait is planning to increase its production capacity from the current level of 2.9 million bpd to 4 million barrels bpd in 2020. These plans have previously been delayed by the majority of former deputies of the National Assembly.

2.2. What do these challenges mean?

The new sources of supply mean that the demand for petroleum from the Organization of Petroleum Exporting Countries (OPEC) will decline. The production quote set by OPEC is 30 million bpd; production has usually outstripped the quotas. However, in November 2012 output fell to 30.8 million bpd, the lowest level of the year. Significantly, the production of Saudi Arabia, traditionally the swing producer in OPEC which allows quotas to be maintained, fell from 10.2 million bpd to 9.5 million bpd. Furthermore, demand for OPEC oil is expected by experts to fall to 27.7 million bpd in 2013.[13]

However, these changes have some positive aspects such as:[14]

[10] Ibid,p.40.
[11] World Economic Outlook, April 2013: Hopes, Realities, Risks.

[12] Abdula Assaf, Organizational Behavior Management in Modern Organizations, Amman publishing institution, Amman, 1999.p.18.

[13] Majdi Abd Alwahab,The Pricing of Crude Oil,Research presented to the Symposium on Arab oil ,Baghdad,2012,p.3.
[14] Ibid,p.4.

- The emergence of new producers will ease pressure on OPEC, and thus all Arab oil producing countries, over the responsibility for the pollution of the environment and for increasing prices.
- There will be lesser pressure within and outside the WTO for the revision of prices of oil and gas for domestic use.
- The coal market will change because of less demand for coal in the US but increased demand elsewhere, contributing to increased pollution because using coal for energy generation is more polluting than oil.
- Since new oil production methods are costly, there is a floor below which prices cannot fall without making these sources loss-making, thus ensuring a prominent role for the Arab oil in the global economy for a long time as a result of its lower production cost.
-

3. Arab Economy And Oil Prices Policy

Oil is an important strategic commodity affecting on the politics and the economy of many countries, at the same time, oil contributes significantly to shaping the global economy map. Oil is important because its owners can control and influence other economies. The Arab countries have the control 57% of the world's oil reserves.[15]

3.1. The characteristics of the Arab oil

Arab oil, in general, and Libyan oil, in particular, has a number of characteristics that make it very competitive in the world market. These include:[16]

1. less impurities contents in arab oil.
2. Arab oil is located in ideal geological reservoir with appropriate pressure to help the flow of oil on a regular basis and it is close to the surface; all of which reduce production costs.
3. Arab oil has higher productivity of oil wells.
4. The geographical location of the Arab oil fields is near the coast, such as the coast of the Arabian Sea, the Gulf of Suez and the coast of north-west Africa, which reduces the cost of transportation.
5. The magnitude of the Arab oil reserves are estimated at more than 57% of total worlds reserves
6. The consumption of the Arab oil in the Arabic countries is only 5%, about 60% of Arab oil exports are to different countries.

4. The services sector in Libya

Services are the second most important sector of economic activity in Libya. Measured in nominal terms, the contribution of services to GDP declined to 16% in 2005, from 46% on average between 1990 and 1999, reflecting the soaring price of oil. However, in real terms, output in services grew faster than total GDP, so that the share

[15] Adnan Bayati,High Oil Prices ,The magazine of oil and industry,United Arab Emirates,no.430,july 2006,p.31.
[16] Taha Mamduh,Oil Prices in the World,The magazine of oil and industry,United Arab Emirates,no.419,August 2005,16-18.

of services reached 45% of real GDP in 2005, from about 40% in the early 1990s (figure 1). Despite this increase, the contribution of services to GDP remains below the average in upper middle-income countries (53.8%) and MENA countries (49.5%).[17]

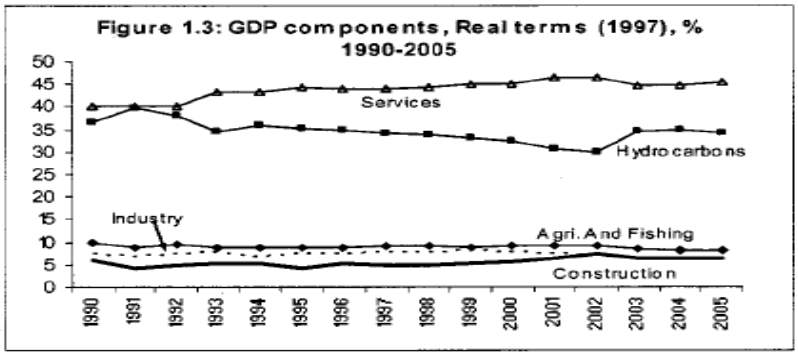


Figure 1: GDP components, Real terms

Source: World Bank. (2006) Socialist People's Libyan Arab Jamahiriya Country Economic Report. Social and Economic Development Group Middle East and North Africa Region.

At 8% of GDP, the agricultural sector contributes to the economy less than the average in MENA countries (12.5%) but more than the average of upper middle-income countries (6%). Agriculture is the second largest resource, after hydrocarbons. It produces seasonal food for local market, and raw materials inputs into the agri-manufacturing industry.[18]Construction and manufacturing each contribute around 7% to GDP (in real terms), a share that has remained largely constant over time.

In terms of international affiliations, Libya is a signatory of the Greater Arab Free Trade Area (GAFTA) and the Arab Maghreb Union (AMU), with ties to the Community of Sahel – Saharan States (CEN-SAD) and the Common Market for Eastern and Southern Africa (COMESA). It has bilateral trade agreements with Morocco and Jordan, and has applied for membership of the World Trade Organization (WTO).[19]

Table 1: Imports and Exports of Goods and Services, Various Years (US $m)

	2004	**2005**	**2006**	**2007**
Exports	20.410	31.358	39.187	44.527
Imports	8.768	11.183	13.062	17.401
Hydrocarbon sector	19.533	30.458	38.207	43.393
exports	877	900	980	1.128
Other exports	437	**534**	**967**	**1334**
Services receipts	1.914	2.350	2.862	3.251
Services payments				

1. Source: IMF Advanced Economies list World Economic Outlook, database – WEO Groups and Aggregates Information, April (2008).p.8.

[17] Riyad Binjalily,The Future of Services Sector,The Arabic Institute for Planning,Beirut,2010,p.34.
[18] Ibid,p.36.
[19] Sajeev D., *The Efficiency of Government Expenditure: Experience from Africa*, IMF Working paper, 2007, p.25.

The country operates a large trade surplus (Table 1). Around 97% of exports are oil, natural gas and petroleum-based commodities. The remaining 3% mainly consists of agriculture and fisheries products. In 2007, 88% of exports went to EU, with Italy as the main destination, followed by Germany, Spain and France.[20]

Libya imports a wide range of industrial and agricultural products. In 2007 18.9% of imports were from Italy, followed by Germany (7.7%), China (7.3%), Tunisia (6.8%), France (5.7%), Turkey (5.4%) and the US (4.3%).[21] China is now Libya's third largest supplier and the second largest after the EU as a whole.

The European Union (EU) remains Libya's largest trading partner. However, economic relations between Libya and emerging economies, notably China and Turkey, are expanding rapidly. Under Gaddafi, Libya was increasingly positioning itself as a gateway to Africa, an image that appeals to the wishes of Turkey and China to strengthen their economic foothold on the continent. These economic partners are particularly prominent in expanding the construction sector as foreign construction firms have been contracted to carry-out the country's large public infrastructure projects. Nevertheless, foreign direct investment (FDI) remains limited, with a few exceptions in the hydrocarbon sector.

Prior to the 2011 revolution, Libya enjoyed the third highest Gross National Income (GNI) per capita and the highest human development index (HDI) in Africa. In 2010 the country was also enjoying a robust growth of around 7.4% and exhibited a high growth trajectory. Furthermore, Libya was expected to achieve all the Millennium Development Goals (MDGs) within the 2015 timeframe. Although the state provides free universal health care and education to its citizens, the main challenge is to improve the quality of both.[22]

5. Conclusion

In general, oil is an important strategic commodity affecting on the politics and the economy, at the same time, oil contributes significantly to shaping the Libyan economy map and other Middle East countries. oil industry characterized by the huge level of investment required, especially in exploration and production phases: in Arab countries these cost are estimated up to 45% of the total costs for producing oil. However, in other regions about 60-75% of the total investment is needed for exploration and production; thus giving a significant advantage to Arab countries. For example, a company needs about 90 MMUSD to produce one million barrels of oil in the US, but the same company may needs only 5MMUSD to produce the same amount in the Arab region. The reason for this variation is the abundance of reserves in Arab fields, the ease of extraction of oil and the law wages of labor. All these factors have led to lower production costs and higher returns on employed capital. on the other hand, the political instability in the most of Middle East countries, As a result of the current political crises and unstable conditions in the region could affect oil supply. In addition, Libya will be faced with substantial challenges in terms of economic reconstruction and reorganisation, while at the same time requiring positive engagements with global markets and the international community at some future date, in order to rebuild its infrastructure.

[20] Ibid,p26.
[21] Najib Issa, *Oil and Arabic Trading and Integration Process*, p.124, Beirut, 2009.
[22] Abdulmunim Amro,The Prices of the Arabic Oil,Cairo publishing house,Cairo 2011,p.79.

References

1. Abdalmalik Radwan ,Information Technology Development and Globalization of Information,Dar Almaarifa,Beirut,2013.
2. Abdula Assaf,Organizational Behavior Management in Modern Organizations, Amman publishing institution,Amman, 1999.
3. Abdullah Gwaiz, *Capital Markets*, Dar Alnashr, Kuwait, 2012.
4. Abdulmunim Amro, *The Prices of the Arabic Oil*, Cairo publishing house, Cairo 2011.
5. Adnan Bayati, High Oil Prices, The *magazine of oil and industry*, United Arab Emirates, no.430, July (2006).
6. Ghanem S., "*Changing planning policies in Libya in Bureau*", M. (eds.) planning and development in modern Libya, Menus Press, London, 1985.
7. Hisham Altawil, *Economy in the Middle East*, Publications Library Atlas, Damascus, (2012).
8. IMF Advanced Economies list World Economic Outlook, database – WEO Groups and Aggregates Information, April (2008).
9. Issa, Oil and Arabic Trading and Integration Process, p.124, Beirut, 2009.
10. Majdi Abd Alwahab, *The Pricing of Crude Oil, Research presented to the Symposium on Arab oil*, Baghdad, 2012.
11. Najib Issa, *Oil and Arabic Trading and Integration Process.Dar alnashr*, *Beirut*, 2009.
12. Quraishi, Fawzi: The *Historical Evolution of Crude Oil Price*. Oil and Development Magazine Third Issue, 22-33 (1978).
13. Riyad Binjalily, *The Future of Services Sector*, The Arabic Institute for Planning, Beirut (2010).
14. Rumi, Nawaf, OPEC and the Arab Oil Prices. The Mass Publishing House, Tripoli, (2000).
15. Sajeev D., *The Efficiency of Government Expenditure: Experience from Africa*, IMF Working paper, 2007.
16. T M. Yousef, 'Development, Growth and Policy Reform in the Middle East and North Africa since 1950', in *Journal of Economic Perspectives,* Vol.18, No 3 (Summer 2004).
17. Taha Mamduh, *Oil Prices in the World*, The magazine of oil and industry, no.419, 16-18 (2005).
18. World Bank(2006)Socialist People,s Libyan Arab Jamahiriya Country Economic Report.Social and Economic Development Group Middle East and North Africa Region.
19. World Economic Outlook April 2013, Hopes, Realities, Risks.
20. World Economic Outlook,April,2010

بعض ملامح التفكير النحوي عند الإمام الواحدي من خلال كتابه "شرح ديوان المتنبئ"

أ. امباركة مفتاح عبد السلام التومي
كلية التربية / جامعة المرقب

المقدمة

الحمد لله الذي علَّم بالقلم علَّم الإنسان ما لم يعلم، والصلاة والسلام على من أُوتي جوامع الكلم سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

فقد حظيت اللغة العربية باهتمام العلماء الذين بذلوا في جوانبها المتعددة من نحو وصرف ونقد وبلاغة وأسلوب جُهوداً مضنيةً تعبيراً عن حبٍّ عميقٍ للغة القرآن، وغِيرة آسرةٍ على كلام الآباء والأجداد، وقد كان الإمام الواحدي أحد هؤلاء الباحثين الذين أولوا اللغة العربية اهتماماً كبيراً، وسأحاول من خلال هذا العمل تقديم دراسة حول جهوده في النحو واللغة من خلال كتابه "شرح ديوان المتنبي" هذا الشاعر الذي ملأ الدنيا وشغل الناس، وقد صوّر المتنبي الحياة بكل ما فيها من فرح، وحزن، وغنى، وفقر، وقوة، وضعف من خلال شعر راقٍ غني بالعنفوان العاطفي، والحماسة الثائرة، والكبرياء العربيّ.

وقد حظي ديوانه باهتمام العلماء الدارسين فتوافر على شرحه طائفة منهم، ويأتي الواحدي في مقدمة هذه الطائفة، ويُعدُّ شرحه أوفى الشروح، وأكثرها تداولاً وفائدةً، وفيه تصدى ناقداً لبيان المعاني ولاستقصائها معتمداً في هذا على ذوق أدبي رفيع، وخبرة واسعة بالشعر العربي، وحسّ لغويّ مرهف، وإن كان اعتماده على هذا الأخير لم يكن كسابقيْه فإنه لم يغفله إغفالاً تاماً، فجاءت الملاحظات اللغوية مبثوثة في ثنايا شرحه على نحو عفوي، وبخاصة ما يتعلق منها بالنحو.

وقد قسمت دراستي هذه إلى مبحثين، في كل مبحث عدة مطالب، وهما على النحو التالي:

المبحث الأول: وجعلته للتعريف بالمتنبي والواحدي والكتاب، وقد قسمته إلى ثلاثة مطالب: الأول منها خصصته للحديث عن حياة المتنبي وشعره، والثاني خصصته للحديث عن حياة الواحدي وآثاره العلمية، وتناول المطلب الثالث التعريف بكتاب شرح ديوان المتنبي.

المبحث الثاني: وهو بعنوان: "الدراسة التطبيقية لبيان بعض الجهود النحوية عند الواحدي"، وهو تناول عدة جوانب منها عناية الواحدي بالشواهد، ومذهبه النحوي، وموقفه من الخلاف النحوي بين البصرة والكوفة.

المبحث الأول
التعريف بالمتنبي والواحدي

المطلب الأول:
المتنبـــي وسكـــره وشعره
اسمه ونسبه:

المُتنبِّي – بضم الميم وفتح التاء والنون، وكسر الباء المشددة – هو لقبٌ لأحمد بن الحسين، وكنيته أبو الطيب، أما اسمه فهو أحمد بن الحسين بن عبد الصمد الجعفي الكندي الكوفي، أو أحمد بن مرة بن عبد الجبار، كما يروي ابن خلكان(1).

ويقول الدكتور أديب صعيبي: "إنَّ المشهور المجمع النسابون عليه أنه يُدعى أحمد بن الحسين بن مرة بن عبد الجبار الجعفي الكندي الكوفي"(2).

والجُعْفي جدُّ المتنبي هو أبو قبيلة من اليمن، وهو جعفي بن سعد العشيرة بن مذحج، من كهلان من قحطان(3).

وُلدَ المتنبي في محلة من محال الكوفة تعرف بكندة، وذلك سنة (303هـ)، وقد عُرف بالكندي نسبة إلى هذه المحلة(4).

نشأته ووفاته:

عاش أبو الطيب بداية القرن الرابع الهجري وهذا العصر هو العصر العباسي الثاني الذي عُرف بعصر الدويلات أو الإمارات المستقلة(5)، وهو يعتبر أزهى عصور الأدب والعلم في العالم الإسلامي(6).

نشأ المتنبي في الكوفة إحدى مواطن الحضارة العباسية يتعلم فيها دروس العلم، قال عبد القادر البغدادي: "واختلف إلى كُتَّاب فيه أولاد أشراف الكوفة فكان يتعلم دروس العلوية شعراً، ولغةً، وإعراباً، فنشأ في خير حاضرة، وقال الشعر صبياً"(7).

وفي سنة "312هـ" ذهب مع أهله إلى السماوة، وأقام فيها سنتين، اختلط خلالهما بالبدو يقتبس اللغة والأخبار حتى تمكَّن من ملكة اللغة العربية الأصيلة، ثم عاد إلى الكوفة سنة "315هـ"، ثم قَدِمَ بغداد أواخر سنة "316هـ"، إلاَّ أنه هجر بغداد بعد حين وارتحل إلى الشام

(1) ينظر وفيات الأعيان: 120/1.
(2) المتنبي، ص:14.
(3) ينظر أسماء القبائل وأنسابها للقزويني: 207/1.
(4) ينظر وفيات الأعيان: 123/1، وخزانة الأدب للبغدادي: 382/1.
(5) ينظر العرف الطيب في شرح ديوان أبي الطيب للشيخ ناصيف اليازجي، ص: 5،6.
(6) ينظر المتنبي وشوقي للدكتور مصطفى الرفاعي، ص: 16و17.
(7) خزانة الأدب: 382/1.

متنقلا بين باديتها وحاضرتها، حافظاً الكثير من فصيح اللغة وغريبها، ومن أشعار الجاهلية، واشتغل بفنون الأدب ومهر فيها، وتعاطى الشعر حتى فاق أهل عصره(1).

وفي الشام أخذ يتصل برؤساء القبائل والأغنياء فمدحهم، واتصل بسيف الدولة الحمداني بحلب فأكثر مديحه، ولزمه وقتا طويلاً، قرابة تسع سنوات(2)، ثم انتقل إلى مصر حيث كافور الإخشيدي، فمدحه ونال جوائز منه، ولكنه لم ينل منه ما رجاه فهجاه بعد ذلك، وهرب منه إلى بغداد سنة 350هـ(3)، ومكث فيها سنة، ثم قصد ابن العميد في أرجان ومدحه، ثم انتقل إلى عضد الدولة في شيراز، وهذا الأخير هو آخر من التقاه المتنبي، حيث ترك شيراز قاصداً بغداد، فلما رجع من عنده خرج عليه في الطريق سرية من الأعراب، فقُتل هو وابنه مُحسَّد ونفر من غلمانه بالقرب من النعمانية في موضع يقال له: الصافية، وقيل، حيال الصافية من الجانب الغربي من سواد بغداد عند ديْر العاقول بينهما مسافة ميلين، وكان ذلك في سنة 354هـ(4)، وهكذا عاش المتنبي إحدى وخمسين سنة.

قضية ادعائه النبوة:

ظلت نفس المتنبئ توَّاقة إلى المجد والرفعة، فلم يَرْوها اتصاله بالملوك، فقد قيل إنه كان: ((منذ نشأته كبير النفس عالي الهمَّة طموحاً إلى المجدّ))(5).

وقد اختلفت الروايات في هذه القضية واضطربت كثيراً، فقد قيل: إنه ادَّعاها حقاً، وقيل غير ذلك، قال التعالبي (ت429هـ): ((ويُحكى أنّه تنبأ في صباه))(6).

وقال ابن خلكان: ((وإنما قيل له المتنبِّي؛ لأنه ادَّعى النبوَّة في بادية السماوة، وتبعه خلقٌ كثيرٌ من بني كلب وغيرهم...)(7).

وجاء في العمدة لابن رشيق القيرواني (ت456هـ) أنَّ أبا محمد بن عبد الكريم النهشلي(8)، زعم أنّ: ((أبا الطيب إنما سُمِّي متنبئاً لفطنته، وقال غيره: بل قال: أنا أول من تنبَّأ بالشعر، وادَّعى النّبوة في بني الفصيص))(9).

(1) ينظر تاريخ الأدب العربي، لحناً الفاخوري، ص: 598.

(2) ينظر الموسوعة الأدبية الميسرة "أبونواس، ابن الرومي، المتنبي"، للدكتور خليل شرف الدين، ص:25.

(3) ينظر تاريخ الأدب العربي لبروكلمان: 401/1.

(4) ينظر وفيات الأعيان: 123/1، وسير أعلام النبلاء: 318/12.

(5) تاريخ الأدب العربي (عصر الدول والإمارات) للدكتور شوقي ضيف، ص: 337.

(6) يتيمة الدهر: 129/1.

(7) وفيات الأعيان: 120/1.

(8) هو أبو محمد عبد الكريم بن إبراهيم النهشلي، ولد في الجزائر ثم انتقل إلى القيروان، وتوفي في المهدية سنة 405هـ، كان عالماً باللغة وأيام العرب وأشعارهم، كاتباً مترسلاً وأديبا ناقداً قديراً وشاعراً محسناً، ينظر تاريخ الأدب العربي للدكتور عمر فرّوج: 9342/4، 343، وتاريخ النقد الأدبي عند العربي للدكتور إحسان عباس، ص:447.

(9) العمدة، ص130.

وقال الدكتور أديب صعيبي عن أبي العلاء المعرّي (ت449هـ): ((ويعتقد أبو العلاء المعرّي أن هذا اللقب – المتنبي – آتٍ من النَّبوة، وهي ما ارتفع من الأرض لا من التنبؤ...))(1).

وتكلم الدكتور شوقي ضيف في هذه القضية أيضاً، فقال: ((وكان تشبيهه لنفسه في القصيدة بالمسيح، وبالنبي صالح سببا في أن يتهمه بعض معاصريه بادعائه النبوّة...))(2)، أراد قول المتنبي:

مَا مُقَامِي بأرْضِ نخلة(3)، إلاَّ كمُقَام المسيح بين اليهود(4)،

وقوله:

أنا في أُمّةٍ تَدَارَكَهَا اللّـهُ غَريبٌ كصالحٍ في ثمودِ(5).

ويتابع سبب تسميته بهذا اللقب، فقال: ((أما لقبه المتنبي فهو الذي لقّب نفسه به، أو لعل بعض المعجبين بشعره هم الذين لقبوه به رمزاً لعبقريته الشعرية، وأنه يأتي في أشعاره بالمعجز الذي ليس لسابقيه...))(6).

والذي ظهر لي – والله أعلم – أن هذا اللقب قد أطلق عليه؛ لأنه نبيٌّ في الشعر فلقب المتنبي نفسه يشير إلى طبيعة شعره، وهذا ما أكّده الواحدي (468هـ) بقوله: ((كان صاحب معانٍ مخترعة بديعة، ولطائف أبكار منها لم يُسْبَقْ إليها دقيقة، ولقد صدق من قال:

مَا رَأى النَّاسُ ثَانيَ المتنبي أيُّ ثَانٍ يُرى لِبِكْر الزَّمَـانِ

هُوَ في شِعْرِهِ نبِيٌّ ولَكِـنْ ظَهَرَتْ مُعْجِزَاتُهُ في الْمَعَانِي))(7).

ثقافتـه:

أثبتت الروايات جميعها أن أبا الطيب المتنبي كان ذكياً، فطنا منذ صغره، مولعاً بالعلم والثقافة والأدب، وأعانه في هذا التحصيل شوقه الكبير إلى العلم، فكان بذلك راسخاً في علم النحو، ومُلماً لمسائله على المذهب الكوفي(8)، وكان لا يُسأل عن شيء إلا استشهد له بكلام العرب من النظم والنثر، ومما يدلّ على هذا قول ابن خلكان نقلا عن الشيخ أبي علي الفاسي أنه قال له يوماً: "كم لنا من الجموع على وزن فِعْلَى؟ فقال المتنبي في الحال: حِجْلَى(9)، وظِرْبَى(10)، قال الشيخ أبو علي: فطالعت كتب اللغة ثلاث ليالٍ على أن أجد لهذين الجمعين

(1) المتنبي، ص: 18.
(2) تاريخ الأدب العربي، ص:345.
(3) نخلة قرية لبني كلب على ثلاثة أميال عن بعلبك من أرض الشام، ينظر شرح ديوان المتنبي للواحدي: 87/1.
(4) ينظر ديوان المتنبي للعكبري: 295/1.
(5) ينظر ديوان المتنبي للعكبري: 299/1.
(6) تاريخ الأدب العربي، ص: 345.
(7) ينظر مقدمة شرح ديوان المتنبي للواحدي: 48/1.
(8) ينظر ديوان المتنبي بشرح العكبري: 48/2، وحاشية الصبّان على شرح الأشموني: 1149/3.
(9) حجلى: جمع مفرده حجل، وهو طائر يُسمى القبج، ينظر لسان العرب مادة "حجل".
(10) ظربي: جمع مفرده ظربان، وهي دويبة منتنة الرائحة، ينظر لسان العرب مادة "ظرب".

ثالثاً، فلم أجد"(1)، وهذا دليل على ذكائه، وقوة استيعابه، ومما ذكره بعض الرواة عن قوة حفظ المتنبي أن أحد الورَّاقين أخبره أن أبا الطيب كان عنده يوماً، فجاءه رجلٌ بكتاب نحو من ثلاثين ورقة لبيعه، فأخذ أبو الطيب الكتاب، وأقبل يراجع صفحاته، فلما ملَّ صاحب الكتاب ذلك استعجله قائلاً: يا هذا لقد عطلتني عن بيعه، فإن كنت تبغي حفظه في هذه الفترة القصيرة فذلك بعيد عليك، قال المتنبي: فإن كنت حفظته فما لي عليك، قال الرجل: أعطيكه، قال الورَّاق: فأمسكت الكتاب أراجع صفحاته والغلام يتلو ما به حتى انتهى إلى آخره، ثم استلبه فجعله في كُمَّه، ومضى لشأنه(2)، وقال عنه عبد القادر البغدادي: "وجملة القول فيه أنه من حُفّاظ اللغة ورُواة الشعر"(3)، ونعته الذهبي بالأديب، وقال عنه: "وكان من أذكياء عصره"(4).

ديوانـه:

للمتنبي ديوان كان هو أول من جمعه ورتَّبه وقرأه الناس عليه، وأملى شرحاً لبعض أبياته، وناقشه فيها من أخذوا عنه، وقد روى الديوان عن أبي الطيب ثقات، منهم أبو الفتح ابن جني الذي شرحه وناظره في كثير من أبياته، وعلى بن حمزة البصري (ت 375هـ) الذي نزل المتنبي داره حينما قدم بغداد بعد مغادرته مصر، وبقي ضيفه إلى أن رحل إلى بلاد فارس(5).

وقد بلغت مضامين هذا الديوان قرابة مئتين وثمانين منظومة، يحتل فن المديح وما يتصل به من قريب أو بعيد نصف هذا المجموع، ويتوزع على نحو مائة مقطوعة على سائر الفنون بين الإخوانيات والفخريات والوجدانيات والمطالع الخمرية والغزلية في ناحية، وبين الوصف والمراثي والهجاء في ناحية ثانية(6).

والحِكَم في شعر المتنبي كثيرة، وهي منثورة في جميع قصائده، وقد أخرج المتنبي بعض هذه الحكم مخرج المثل المضروب فسارت على ألسن الناس، واستشهد بها الكتاب وعلماء العربية في كتاباتهم ومناقشاتهم، وقد وصف أبو البقاء العكبري حكم المتنبي بالنوادر التي تخرق العقول، قائلاً في ذلك: "وقد أجمع الحذاق بمعرفة الشعر والنقاد أن لأبي الطيب نوادر لم تأت في شعر غيره، وهي ما تخرق العقول، منها:

وجُرمٍ جَرَّهُ سُفهاءُ قومٍ

ومنها: وما الحسنُ في وجه الفتنى شرفاً له

ومنها: خُذْ ما تراهُ وَدَعْ شيئاً سمعْتَ به

ومنها: لعلَّ عتبُك محمودٌ عواقبُه

(1) وفيات الأعيان: 1219120/1.

(2) ينظر تاريخ بغداد للخطيب البغدادي، دار الكتاب العربي، بيروت: 103/4.

(3) خزانة الأدب: 389/1.

(4) سير أعلام النبلاء: 317/12.

(5) ينظر تاريخ الأدب العربي للفاخوري، ص: 604.

(6) ينظر ديوانه بشرح العكبري (مقدمة المحقق): 5/1.

ومنها:
ومُرادُ النفوس أصغرُ من أن نتعادى فيه، وأن نتفانى

ومنها:
ولولا المشقة ساد الناس كلهم الجودُ يُفقِرُ والإقدامُ قتَّالُ

ومنها:
إذا غامرت في شرفٍ مَرُومٍ فلا تقنع بما دون النُّجُوم

فهذا الذي لم يأتِ شاعر بمثله ... ولو تصفحت دواوين المجبدين المولودين والمحدثين لم تجد لأحد منهم بعض هذا نادراً، ولكن الفضل بيد الله يؤتيه من يشاء، ويؤتي الحكمة من يشاء"(1).

أما مقامه في الشعر فقد أجمعوا على أنه في المقام الأول بين جميع الشعراء وفوقهم، وأشهر الأقوال في ذلك عند الموازنة بين الشعراء كلهم، قول ابن رشيق القيرواني: "وليس في المولدين أشهر اسماً من الحسن أبي نواس، ثم حبيب(2)، والبحتري، ويقال: أنهما أخملا في زمانهما خمسمائة شاعر كلهم مجيد، ثم يتبعهما في الاشتهار ابن الرومي وابن المعتز، فطار اسم ابن المعتز حتى صار كالحسن في المولدين وامرئ القيس في القدماء، فإن هؤلاء الثلاثة – أبو نواس وأبو تمام والبحتري – لا يكاد يجهلهم أحد من الناس، ثم جاء المتنبي فملأ الدنيا وشغل الناس"(3)، ووصفه ابن العماد الحنبلي بشاعر العصر، وقال: "وليس في العالم أحد أشعر منه أبداً، وأمّا مثله فقليل"(4).

ولم يحْظَ شاعر من شعراء العرب بالاهتمام والدراسة قديماً وحديثاً بقدر ما حَظِي به أبو الطيب المتنبي، حيث ذاعت شهرة ديوانه بين النحاة والأدباء واللغويين، فانكبوا عليه شرحاً وتحليلاً، مستخدمين في ذلك كل ما يوصل إلى المعنى الذي يقصده الشاعر من لغة، ونحو، وصرفٍ، وبلاغة، وغيرها مما يتعلق باللغة العربية وأصولها، قال ابن خلكان: "واعتنى العلماء بديوانه فشرحوه، وقال لي أحد المشايخ الذين أخذت عنهم: وقفت له على أكثر من أربعين شرحاً ما بين مطولات ومختصرات، ولم يُفْعَلْ هذا بدايون غيره، ولاشك أنه كان رجلاً مسعوداً، ورُزِقَ في شعره السعادة التامة"(5).

والذي يعنينا من هذه الشروح شرح الواحدي الذي سيكون عماد المطلب الثاني من المبحث الأول.

(1) شرح ديوان المتنبي للعكبري: 160/1.
(2) هو حبيب بن أوس المعروف بأبي تمام.
(3) العمدة، ص:174.
(4) شذرات الذهب: 111/3.
(5) وفيات الأعيان: 121/1.

المطلب الثاني
الواحدي وآثاره العلمية

اسمه ونسبه:

هو علي بن أحمد بن محمد بن علي بن متُّويه، المشهور بالواحدي(1) من علماء نيسابور، كنيته أبو الحسن هكذا ذَكَرَ أكثر من ترجم له، إلا القفطي في إنباه الرواة ينفرد بتكنيته أبا الحسين(2).

أما نسبه فقد قيل: المتُّوي نسبة إلى مَتُّويه، وهو الجد(3)، والواحدي قيل: نسبة إلى الواحد بن الدِّيل بن مهرة(4)، ومَهْرَة هو ابن حيدان بن عمرو بن الحاف بن قضاعه(5)، وقد اشتهر الواحدي بهذه النسبة أكثر من غيرها، والنيسابوري نسبة إلى نيسابور أشهر مدن خراسان بفارس(6)، والشافعي نسبة إلى الإمام أبي عبد الله محمد بن إدريس الشافعي، وقد كان الواحدي شافعي المذهب من المتفقهين في المذهب الشافعي، فقد ذكر في فقهاء الشافعية في عدد كبير من كتب الطبقات(7).

كما ينسب إلى العلوم التي يجيدها فيقال: النحوي(8)، كما ويُنعت بالمفسِّر(9)، وشخ التفسير(10)، وإمام علماء التأويل(11)، والإمام العلامة(12)، والإمام الكبير(13)، والمحدِّث(14)، والإمام المُصنِّف(15)، والفقيه(16).

(1) ينظر ترجمته في شذرات الذهب: 19/4 و20، وسير أعلام النبلاء: 624/12، ووفيات الأعيـــان: 303/3 و304، والنجـــوم الزاهرة: 104/5 و105.
(2) ينظر: إنباه الرواة: 223/2.
(3) ينظر وفيات الأعيان: 304/3، ولبُّ اللباب في تحرير الأنساب: 236/2.
(4) ينظر وفيات الأعيان: 304/3، ومعجم الأعلام للجابي، ص507.
(5) ينظر: نسب مَعَدّ واليمن الكبير للكلبي: 713/2.
(6) ينظر لب اللباب في تحرير الأنساب: 310/2، ومعجم البلدان: 331/5.
(7) ينظر طبقات الشافعية الكبرى لابن السبكي: 212/3، وطبقات الشافعية للأسنوي: 303/2.
(8) ينظر إنباة الرواة: 223/2.
(9) ينظر الكامل في التاريخ لابن الأثير: 101/10، والعبر في من عبر للذهبي: 487/1.
(10) ينظر دول الإسلام للذهبي: 403/1.
(11) ينظر سير أعلام النبلاء: 627/12.
(12) ينظر المصدر السابق: 627/12.
(13) ينظر طبقات الشافعية الكبرى: 212/3.
(14) ينظر النجوم الزاهرة: 105/5.
(15) ينظر إنباة الرواة: 223/2.
(16) ينظر شذرات الذهب: 20/4.

أشهر شيوخـه:

أخذ الواحدي العلم عن جماعة من أشهر علماء عصره الذين لهم تمكّن واطّلاع واسع في علوم متعددة، ومن هؤلاء الشيوخ:

1- أبو الفضل العروضي: هو أحمد بن محمد بن عبد الله النهشلي الشافعي المعروف بالصفار، شيخ الأدب في عصره، توفي سنة 425هـ(1)، أخذ عنه الواحدي اللغة، ولازمه زمناً طويلاً، وفي ذلك قال الواحدي: "وكنت قد لازمته سنين أدخل عليه عند طلوع الشمس، وأخرج لغروبها، أسمع، وأقرأ، وأعلق، وأحفظ، وأبحث، وأذاكر أصحابه ما بين طرفي النهار، وقرأت عليه من الدواوين واللغة ..."(2).

2- أبو إسحاق الثعلبي، هو أحمد بن محمد بن إبراهيم، كان أوحد زمانه في التفسير والعربية، توفي سنة 427هـ(3)، ولقد أثنى عليه الواحدي كثيراً في مقدمة البسيط، وقرأ عليه من مصنفاته أكثر من خمسمائة جزء منها تفسيره الكبير(4).

3- أبو القاسم البستي علي بن أحمد(5)، قرأ عليه الواحدي القرآن، قال في مقدمة البسيط: "وأما القرآن، وقراءات الأمصار، واختيارات الأئمة فإني اختلفت إلى الأستاذ أبي القاسم علي بن أحمد البستي – رحمه الله – وقرأت عليه القرآن ختمات كثيرة لا تُحصى"(6).

4- أبو الحسن القُهُنْدُزِي، هو علي بن محمد بن إبراهيم، كان أبرع أهل زمانه في لطائف النحو وغوامضه(7)، وقرأ عليه الواحدي جوامع النحو، والتصريف، والمعاني، قال الواحدي في مقدمة البسيط: "علّقتُ عنه قريباً من مائة جزء في المسائل المشكلة، وسمعت منه أكثر مصنّفاته في النحو، والعروض، والعلل(8)".

5- أبو عمران المغربي المالكي، هو موسى بن عيسى بن أبي الحاج، كان شيخ المالكية بالقيروان، وقَدِمَ بغداد، توفي 430هـ(9)، درس عنه الواحدي النحو، قال عنه في مقدمة البسيط: "ولقد صحبته مدة مقامه عندنا حتى استنزفت غُرر ما عنده"(10).

---

(1) ينظر بغية الوعاة: 369/1.

(2) ينظر كلامه في مقدمة تفسيره البسيط، وقد نقلها ياقوت الحموي في معجم الأدباء: 559/3 و560.

(3) ينظر شذرات الذهب: 389/3، وبغية الوعاة: 356/1.

(4) ينظر مقدمة تفسيره في معجم الأدباء: 561/3 و562.

(5) ينظر مقدمة الوجيز للمحقق: 14/1.

(6) ينظر معجم الأدباء: 561/3.

(7) ينظر بغية الوعاة: 186/2.

(8) ينظر معجم الأدباء: 560/3 مقدمة التفسير.

(9) ينظر شذرات الذهب: 408/3.

(10) ينظر معجم الأدباء: 561/3.

تلاميذه:

أخذ عن الواحدي خلقٌ كثيرٌ، منهم:

1- أبو القاسم الهذلي، هو يوسف بن علي بن جبارة المغربي، شيخ الإقراء، كثير الترحال في طلب القراءات المشهورة والشاذة، توفي سنة 465هـ، روى القراءة عن الواحدي(1).
2- أبو الفضل الميداني، صاحب مجمع الأمثال، هو أحمد بن محمد اختصّ بصحبة الواحدي، وقرأ عليه، توفي سنة 518هـ(2).
3- أبو الحسن عبد الغافر بن إسماعيل الفارسي، كان إماماً في الحديث والبلاغة والأدب، فقيهاً شافعياً، توفي سنة 529هـ(3).
4- الأرغياني، هو أبو نصر محمد بن عبد الله الشافعي، مفتي نيسابور في عصره، وسمع الحديث عن الواحدي وروى عنه، توفي سنة 529هـ(4).
5- الخواري، وهو أبو محمد عبد الجبار بن محمد الشافعي، المفتي، إمام جامع نيسابور، وتوفي سنة 536هـ(5).

وفاتــه:

كانت وفاته – رحمه الله تعالى – في شهر جمادى الآخرة سنة (468هـ) بعد معاناة مع المرض عن عمر ناهز السبعين، قال ابن خلكان: "وتوفي عن مرض طويل في جمادى الآخرة سنة ثمان وستين وأربعمائة بمدينة نيسابور"(6).

آثاره العلمية:

لقد ألف الواحدي في التفسير والحديث والنحو والأدب، وقد حاولتُ في هذا البحث أن أحصي آثار الواحدي مستخلصة هذه الآثار من كتب التراجم التي اطلعت عليها(7)، ومنها ما كان مطبوعاً، وهي:

1- الوسيط في تفسير القرآن الكريم، ويقع في أربع مجلدات.
2- الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، وهو في جزأين.
3- أسباب النزول.
4- شرح ديوان المتنبي، وهو في جزأين.

ومنها ما كان مخطوطاً، وهي:

---

(1) ينظر شذرات الذهب: 11/4.
(2) ينظر شذرات الذهب: 200/4 و201، وسير أعلام النبلاء: 417/13.
(3) ينظر شذرات الذهب 245/4 و246، وسير أعلام النبلاء: 510/13.
(4) ينظر شذرات الذهب: 241/4 و242.
(5) ينظر شذرات الذهب: 272/4، وسير أعلام النبلاء: 545/13 و546.
(6) وفيات الأعيان: 304/3، وينظر سير أعلام النبلاء: 629/12، وشذرات الذهب: 20/4.
(7) ينظر الكامل لابن الأثير: 101/10، وغاية النهاية في طبقات القراء لابن الجزري: 523/1، والبداية والنهايــة لابــن كثيــر: 39/12، ومرآة الجنان لليمني: 96/3.

1- البسيط في تفسير القرآن الكريم، وهو تفسير الكبير، يقع في ستة عشر مجلداً، ولا يزال مخطوطاً، ومخطوطاته موزعة الأجزاء في مكتبات العالم(1).
2- كتاب المغازي.
3- معاني التفسير.
4- رسالة في البسملة.
5- حاشية على شرح البسملة.
6- جامع البيان في تفسير القرآن.
7- شرح قصيدة بانت سعاد.
8- رسالة في شرف علم التفسير.

كما ذكر العلماء له كتب أخرى قالوا عنها إنها مفقودة، وهي:

1- نفي التحريف عن القرآن الشريف.
2- فضائل القرآن.
3- مقاتل القرآن.
4- الحاوي في تفسير القرآن، أو الحاوي لجميع المعاني.
5- التحبير في شرح الأسماء الحسنى.
6- كتاب الدعوات.
7- كتاب تفسير أسماء النبي – صلى الله عليه وسلم –.
8- المحصول.
9- الإغراب في الإعراب، وقد ذكره الواحدي في شرحه لديوان المتنبي: 1028/2.
10- مسند التفسير.
11- مختصر التفسير.
12- الناسخ والمنسوخ.

والذي يهمنا من هذه المصادر كتابه شرح ديوان المتنبي وهو موضوع المطلب التالي.

(1) ينظر شذرات الذهب: 20/4، ومقدمة محقق الوجيز: 32/1.

المطلب الثالث
التعريف بكتاب شرح ديوان المتنبي

عنوان الكتاب وسبب تأليفه:

اتفقت جميع المصادر التي ترجمت للواحدي على أن عنوان شرحه هو: "شرح ديوان المتنبي"(1)، وقد ذكر الواحدي في مقدمته لشرح الديوان دواعي تأليفه فبعد أن حمد الله، وأثنى عليه، وبيّن فضل اللغة العربية، وصلّى على نبيه محمد – صلى الله عليه وسلم – ذكر فضل الشعر ومحاسنه، ثم بين انقطاع الناس عن جميع أشعار العرب جاهليها وإسلاميها مقتصرين منها على شعر أبي الطيب المتنبي؛ وذلك لحظٌ رُزِقَ به هذا الشاعر، كذلك كان صاحب معانٍ مخترعة بديعة ولطائف أبكار خفيت معانيه على أكثر من روى شعره من أكابر الفضلاء والأئمة العلماء حتى الفحول منها والنجباء، نحو: ابن جني، وأبي العلاء المعري، والعكبري، فتصدّى الواحدي إلى شرحه شرحاً شافياً(2).

وقد قدّر له الفراغ من هذا التفسير والشرح في اليوم السادس عشر من شهر ربيع الآخر سنة 462هـ(3).

مكانة الكتاب وآراء العلماء به:

يُعدّ كتاب شرح ديوان المتنبي الذي صنّفه الواحدي أرفي الشروح وأكثرها تداولاً، وله مميزاته الخاصة، فقد جمع فيه الواحدي أصناف العلوم العربية، وهذا دليل على اقتداره، وتمكّنه من استقصاء المعاني وبيانها، وتوظيف قواعد اللغة والنحو والصرف والبلاغة، وهو دليل أيضاً على ذوقه الأدبي الرفيع وخبرته الواسعة، ودرايته العميقة بأشعار العرب ولغتهم، قال الدكتور عمر فاروق الطبّاع محقق شرح ديوان المتنبي للواحدي: "وإجماع الذين ترجموا له على مكانته، وعلو كعبه في اللغة والتفسير يفسر المنزلة التي احتلها شرحه ديوان أبي الطيب وسيرورة هذا الشرح، كما يعلل الأسباب التي جعلته في المرتبة الأولى بين شُرّاح هذا الديوان، ناهيك عما في هذا الشرح من الأهمية والخطورة؛ لأنه يعرض فيه للشروح السابقة مثل شرح ابن جني، وابن فورجة، والعروضي"(4)، ثم ذكر أن: "من خصائص شرح الواحدي عنايته بالرجوع إلى الشواهد القرآنية، أو الدينية بعامة أو الشعرية والنثرية التي تتماثل معانيها ومعاني أبي الطيب كأنه يعدد مناهل الشاعر، وروافد شاعريته، ولمع استيحائه كمثل قوله: "وأصل هذا المعنى، أو (كقوله تعالى)، أو "كقول امرئ القيس...الخ"(5).

(1) ينظر إنباه الرواة: 223/2، ووفيات الأعيان، 303/3، ومرآة الجنان: 96/3، وطبقات المفسرين للداوؤي: 394/1، وسير أعلام النبلاء: 628/12.

(2) ينظر مقدمة شرحه ديوان المتنبي: 49/1.

(3) ينظر كشف الظنون: 810/1.

(4) مقدمة محقق شرح ديوان المتنبي: 44/1.

(5) ينظر المصدر نفسه: 44/1.

كما ذكر أن أكثر الذين تصدوا للشرح ديوان المتنبي اعتمدوا في شرحه على شرح الواحدي(1)، وهذا يدلّ على علو قدره على الشروح جميعاً.

وقال عنه ابن خلكان: "وشرح ديوان أبي الطيب المتنبي شرحاً مستوفياً، وليس في شروحه مع كثرتها مثله"(2).

كما ذكر صاحب كشف الظنون أنّ من أجلّ الشروح نفعاً "وأكثرها فائدة شرح الإمام أبي الحسن علي بن أحمد الواحدي المتوفَى سنة 468هـ ليس في شروحه مع كثرتها مثله"(3).

ترتيبه ومنهجه في شرح الديوان:

رتبه الواحدي حسب التاريخ، وليس حسب حروف المعجم كما فعل ابن جني والعكبري، وهو ينقسم إلى قسمين كبيرين: القسم الأول منه يتضمن ما قاله الشاعر في صباه، إلى أن مدح الأمير الحسن بن عبيد الله بن طغج بالرملة، وله حينئذ من العمر اثنان وعشرون عاماً، وقد نظمه المتنبي وهو خامل، مدح فيه الغريب والقريب، والممدوحون في هذا القسم خاملون إلا ثلاثة أو أربعة ذكروا قليلاً في التاريخ.

والقسم الثاني منه يتضمن ما قاله الشارع بعد أن نبه أمره من سنة 337هـ وحتى مقتله، وقد مدح فيه جماعة من الكبراء والأمراء والملوك أشهرهم سيف الدولة الحمداني الذي صحبه تسع سنوات من حياته، ومعالم هذا القسم واضحة، وتاريخه معروف حتى إن القارئ المحقق لا يجد فيه قصيدة خالية من التاريخ، وهناك مقدمات طويلة تذكر الأحوال التي نظمت فيها أكثر القصائد، وقد يكون ذلك كله من إملاء المتنبي على رواة ديوانه.

أما منهجه في شرح الديوان فيذكر الواحدي القصيدة كاملة ثم يقوم بشرح أبيات القصيدة بيتاً بيتاً، كما يقوم بتناول المسائل النحوية والصرفية التي تتراءى له من خلال الشرح، ويستدل على ما يذهب إليه ببعض الآراء التي يجدها عند النحويين، نحو: سيبويه، والفراء، كما يستشهد بآيات من القرآن الكريم، والحديث الشريف، وبأشعار العرب وأقوالهم، وقد اعتمدت في هذه الدراسة على نسخة من ديوان المتنبي للواحدي، طبعته دار الأرقم ابن أبي الأرقم في بيروت، وكانت عدد صفحاته تسعاً وخمسين ومائة وألفاً.

الخاتمــة

بعد هذه الدراسة لشرح ديوان المتبني للواحدي خرجت بعدة نتائج، أهمها:

1- المتنبي هو أحد حُفّاظ اللغة، ورُواة الشعر، كان راسخاً في النحو، وملمّاً لمسائله على المذهب الكوفي.
2- أجمع العلماء على أنه في المقام الأول بين جميع الشعراء، فهو شاعر الزمان، بلغ الذروة في النظم، وأربى على المتقدمين، وسار ديوانه في الآفاق.

(1) ينظر المصدر نفسه: 44/1.
(2) وفيات الأعيان: 303/3، وينظر مرآة الجنان: 96/3.
(3) كشف الظنون: 809/1.

3- الواحدي هو أحد العلماء المسلمين الذين أثروا المكتبة الإسلامية بألوان من النتاج العلمي الرصين، وهو من الشخصيات النادرة، فقد كان فقيهاً، ومفسراً ثقة، وكاتباً مجدّاً، ونحوياً عالماً بالعربية وآدابها، عارفاً بدروبها ورحابها.

4- يعتبر شرح الواحدي من الشروح الكبيرة، فهو ذو طبيعة موسوعية شمل كثيراً من علوم العربية كالنحو والصرف واللغة والبلاغة والعروض، وشهد لذلك العلماء.

5- تناول أبيات الديوان تناولاً عاماً شاملاً القضايا اللغوية والنحوية والصرفية، فلا يفوّت فرصة سنحت له ليقف عند كثير من المفردات اللغوية مشيراً إلى معناها، وأصلها، واشتقاقها، وأوزانها، وضبط عين الفعل فيها، ذاكراً بعض الحوادث التاريخية، والمناسبات التي أدّت إلى نظم بعض قصائد الديوان كما فعل في مقدمة قصائد الديوان في الجزء الثاني منه.

6- تعددت مصادر الواحدي، وتنوعت في كتابه، فأخذ من كتب طبقات متعددة من علماء هذا الفن من أمثال: ابن حنبى والقاضي الجرجاني وأبو العلاء المعري وغيرهم، كما أخذ عن علماء اللغة والنحو من أمثال: أبوزيدو الأصمعي وسيبويه والفراء.

هذه بعض النتائج التي وفقني الله إلى معرفتها في هذا البحث، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

فهرس مصادر ومراجع البحث

1- إنباه الرواة على أنباء النحاة للقفطي، دار الفكر العربي، القاهرة، ومؤسسة الكتب الثقافية، بيروت، ط1، 1986م.
2- البداية والنهاية، لابن كثير، مؤسسة التاريخ العربي، ودار إحياء التراث العربي، بيروت، 1993م.
3- بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، للسيوطي، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، 1998م.
4- تاريخ الأدب العربي، تأليف حنّا الفاخوري، منشورات المكتبة البولسية، بيروت، ط12، 1987م.
5- تاريخ بغداد، للخطيب البغدادي، دار الكتاب العربي، بيروت.
6- تاريخ الأدب العربي، تأليف كارل كلمان، ترجمة د. محمود فهمي حجازي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1993م.
7- حاشية الصبان على شرح الأشموني، دار الفكر، بيروت، ط1، 1999م.
8- خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب، للبغدادي، دار صادر، بيروت، ط1.
9- دول الإسلام، للذهبي، تحقيق حسن إسماعيل مروة، دار صادر، بيروت، ط1، 1999م.
10- ديوان المتنبي، شرح العكبري، ضبط نصوصه د. عمر فاروق الطباع، دار الأرقم بن أبي الأرقم، بيروت، ط1، 1997م.
11- ديوان المتنبي، شرح الواحدي، تحقيق د. عمر فاروق الطبّاع، دار الأرقم بن أبي الأرقم، بيروت، 1994م.
12- سير أعلام النبلاء، للذهبي، تحقيق محبُّ الدين بن أبي سعيد عمر بن غرامة العمروي، دار الفكر، ط1، 1997م.
13- شذرات الذهب، لابن العماد الحنبلي، تحقيق مصطفى عبد القادر عطا، دار القلم، بيروت.
14- طبقات الشافعية، للأسنوي، تحقيق كمال يوسف الحوت، دار الكتب العلمية، 2001م.
15- طبقات الشافعية الكبرى، للسبكي، تحقيق مصطفى عبد القادر أحمد عطا، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1999م.
16- طبقات المفسرين، للداؤودي، مراجعة لجنة من العلماء، دار الكتب العلمية، بيروت.
17- العبر في من عبر، للذهبي، دار الفكر، ط1، 1997م.
18- العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده لابن رشيق القيرواني، تحقيق د. صلاح الدين الهواري وهدى عودة، دار الهلال، ط1، 1996م.
19- العرف الطيب في شرح ديوان أبي الطيب، للشيخ ناصيف اليازجي، دار صادر، بيروت.
20- غاية النهاية في طبقات القرّاء، لابن الجزري، عنى بنشره برجستراسر، دار الكتب العلمية، بيروت، ط3، 1982م.
21- الكامل في التاريخ، لابن الأثير، دار صادر، بيروت، ط6، 1995م.
22- كشف الظنون، لحاجي خليفة، دار الكتب العلمية، بيروت، 1992م.

23- لبّ اللباب في تحرير الأنساب للسيوطي، تحقيق محمد أحمد عبد العزيز، وأشرف أحمد عبد العزيز، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1991م.
24- لسان العرب، لابن منظور، إعداد يوسف خياط ونديم مرعشلي، دار لسان العرب، بيروت.
25- المتنبي، تأليف أديب صعيبي، دار الثقافة، بيروت.
26- المتنبي وشوقي، تأليف دُزَ مصطفى أمين الرفاعي، تحقيق جلال حزي وشركاه، منشأة المعارف، الإسكندرية.
27- مرآة الجنان، لليمني المكي، دار الكتاب الإسلامي، القاهرة، ط2، 1993م.
28- معجم الأدباء، لياقوت الحموي، دار الكتب العلمية، ط1، 1991م.
29- معجم الأعلام، تأليف بسام عبد الوهاب الجابي، دار الجفان والجابي للطباعة والنشر، ط1، 1987م.
30- معجم البلدان، لياقوت الحموي، دار صادر، بيروت.
31- الموسوعة الأدبية الميسرة أبونواس، ابن الرومي، المتنبي، تأليف خليل شرف الدين، منشورات مكتبة الهلال، بيروت، 1987م.
32- النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة، للأتابكي، تحقيق محمد حسين شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1992م.
33- نسب معدّ واليمن الكبير، للكلبي، تحقيق د. ناجي حسن، عالم الكتب ومكتبة النهضة العلمية، ط1، 1988م.
34- وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، لابن خلكان، تحقيق د. إحسان عبّاس، دار صادر، بيروت.
35- الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، للواحدي، تحقيق د. صفوان عدنان داوودي، دار القلم، دمشق، الدار الشامية، بيروت، ط1، 1995م.
36- تاريخ الأدب العربي، تأليف د.عمر فرّوخ، دار العلم للملايين، بيروت، ط1979م.
37- تاريخ الأدب العربي (عصر الدول والإمارات) تأليف د.شوقي ضيف، دار المعارف، القاهرة، ط3، 1990م.
38- تاريخ النقد الأدبي عند العرب، تأليف د. إحسان عبّاس، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمّان، ط1993م.
39- يتيمة الدهر في محاسن أهل العصر، لأبي منصور الثعالبي، تحقيق د.محمد محي الدين عبد الحميد، مطبعة دار السعادة، مصر.

شفاء الغلّة في تحقيق مسألة (أي) المجعولة وصلة
تأليف: أحمد بن محمد الحموي الحنفي
من علماء القرن الحادي عشر
(1098هـ)

د. حسين الهادي محمد الشريف
كلية التربية / الجامعة الأسمرية الإسلامية

توطئـــــة

الحمد لله ربّ العالمين، أحمده سبحانه وتعالى حمدًا طيّبًا مباركًا فيه، والصلاة والسلام على أفصح الناس لفظًا وقولًا، وعلى آله وصحبه أجمعين.

وبعد، فهذه المخطوطة نفيسة لطيفة في مجال النحو، لأحمد بن السيد محمد مكي الحسيني الحموي، أبو العباس، شهاب الدين، الحموي الأصل، المصري، من علماء المذهب الحنفي، وتولى الإفتاء على المذهب الحنفي، ودرّس بالمدرسة السليمانية بالقاهرة، المتوفى سنة ثمان وتسعين وألف للهجرة(1)، وله مصنفات عديدة منها: عقود الحسان في قواعد مذهب النعمان، وتنبيه الغبي على الحكم كفاية الصبي، وإتحاف الأذكياء بتحقيق عصمة الأنبياء، والقول البليغ في حكم التبليغ، وفرائد الدر والمرجان في شرح عقود الحسان، وإتحاف أرباب الدراية بفتح الهداية النفحات المسكية في صناعة الفروسية، وتحفة الأكياس في تفسيران أول بيت وضع للناس، و تذهيب الصحيفة بنصرة الإمام أبي حنيفة، ونسيم الروضة العطرة في تحقيق أن المعرفة لا تدخل تحت النكرة، تعليق القلائد على منظومة العقائد، تلقيح الفكر شرح منظومة الأثر في الحديث، إضافة لمصنفه موضوع الدراسة، وغيرها من المصنفات(2).

هذا وقد ضنَّتْ كتب التراجم عن الإفصاح عن هذا العلم، ولم أجد له ذكر فيما طلعت عليه إلا اليسير المتناثر في ثنايا كتب التراجم كالأعلام، وهدية العارفين، وإيضاح المكنون، ولأهمية موضوع هذا المخطوط آثرت تحقيقها لترى النور، وينتفع بها طلاب العلم.

وهذه المخطوطة رغم صغرها خصصها مؤلفها أحمد الحموي في جزئية من جزئيات النحو، وهي كلمة (أي)، فتحدث فيما يتعلق بها من معانٍ، مستعرضًا خلاف النحاة في توجيهها للمعنى المراد.

وهي رغم عدد ورقاتها الصغير إلا أنها غزيرة الفوائد، جليلة المباحث، بديعة المعاني والمباني، جمعها مؤلفها من ثنايا شروح كتب النحو، وتفاسير القرآن، فحوت على كثير من دقائق معانيها، وهذا دافعي في الحرص على إظهارها محققة، للإفادة بما حوته مجموعًا ومبسوطًا يغني الدارس عن تتبع عشرات الكتب.

وهي على حد علمي أنها لم تحقق بعد، وقد اعتمدت في تحقيقها على نسخة خطية محفوظة في

---

(1) الزركلي، خير الدين بن محمود بن محمد بن علي بن فارس، الدمشقي، **الأعـــــــــــــــلام**، دار العلم للملايين، بيروت–لبنان، ط: الخامسة عشر، ت ط: 2002م، 239/1.

(2) البغدادي، إسماعيل بن محمد أمين بن مير سليم الباباني، **إيضاح المكنون في الذيل على كشف الظنون**، عنى بتصحيحه وطبعه على نسخة المؤلف: محمد شرف الدين بالتقايا رئيس أمور الدين، والمعلم رفعت بيلكه الكليسى، دار إحياء التراث العربي، بيروت – لبنان، ط: بلا، ت ط: بلا، 51/4، والبغدادي، إسماعيل بن محمد أمين بن مير سليم الباباني، **هدية العارفيـــــــــــــن**، طبع بعناية وكالة المعارف الجليلة في مطبعتها البهية استانبول، أعادت طبعه بالأوفست: دار إحياء التراث العربي بيروت–لبنان. ط:بلا، ت ط:1951م، 164/1–165.

جامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية، مع ملاحظة وجود ختم عليها يحمل اسم جامعة الرياض برقم (415)، كتبها (إبراهيم) سنة 1104هـ، وعدد لوحاتها خمس لوحات، وفي كل لوحة صفحتان، زيادة على صفحتين مستقلتين عن اللوحات سابقة الذكر إحداهما في بداية المخطوط، والأخرى في نهايته، وفي كل صفحة ستة وعشرون سطرًا، وفي كل سطرٍ ما يقارب من عشر كلمات، وخطها نسخي جيد واضح، كتب النص بالمداد الأسود، ودوَّن على غلافها:((بسم الله الرحمن الرحيم وبه ثقتي، وحمدًا لمن فتق رتق الأذهان لافتضاض أبكار معان عنها يضيق نطاق البيان، وصلاة وسلامًا على رسوله محمد الذي أزال ببعثته غياهب الشكوك وعلى آله وأصحابه الذين سلكوا في اتباع هديه أحسن السلوك، وبعد)).

وذيلت النسخة بعد تمامها بما نصه: ((والله أعلم بالصواب وإليه المرجع والمآب، وكم من هذا في الزوايا يدل على أنَّ في الحقيقة بقايا، وقد شهرت هذه المجلة من العدم إلى الوجود بعون الله المحمود بعد أنْ تنقلت أطوارها في الأنظار، وتكامل ميلادها في مطارح الأفكار في آخر يوم ذي الحجة الحرام نجزت بعون الله وتوفيقه سابعة الجمعة ثامن عشرين ربيع الأول سنة أربع وألف وإحدى عشرة على يد العبد الفقير إبراهيم غفر الله له هو ولوالديه ولإخوانه ولجميع المسلمين، وسيد المرسلين آمين، وصلى الله على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه وسلّم لا إله إلاَّ الله محمد رسول الله صلى الله عليه وسلم)).

ورغم بحثي الدؤوب عن نسخة غيرها في فهارس المكتبات التي تُعنَى بالمخطوطات إلاَّ أنِّي لم أجد غيرها.

صورة غلاف المخطوط

صورة اللوحة الأولى

صورة اللوحة الأخيرة

النص المحقق:

بسم الله الرحمن الرحيم وبه ثقتي، وحمدًا لمن فتق رثق الأذهان لافتضاض أبكار معان عنها يضيق نطاق البيان، وصلاة وسلامًا على رسوله محمد الذي أزال ببعثته غياهب الشكوك وعلى آله وأصحابه الذين سلكوا في اتباع هديه أحسن السلوك، وبعد.

فقد قال العلاّمة ابن الكمال(1) في شرحه على الهداية في كتاب الطهارة عند الكلام على قوله تعالى:﴿يا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا قُمْتُمْ إِلَى الصَّلَاةِ﴾(2) الآية، بأنعمه: (يا) حرف نداء، و(أي) منادى مفرد معرفة، و(ما) مقحمة للتنبيه على أنَّ المنادى في الحقيقة هو الواقع بعده، وإنَّما فعلوا ذلك كراهة أنْ يجمعوا بين (يا) و(اللام) مثل قولك: يا الرجل، و(الذين) جمع (الذي) وهو اسم موصول وُضِع وصلة يوصف المعارف بالجمل، و(أي) ليس بمعرفة؛ فلا تصلح موصوفًا يعني بالمعرفة، فلابدَّ من موصوفٍ مقدَّرٍ فيكون من تقديره: يأيها القوم الذين ءامنوا، أو يأيها الناس.

أقول وبالله التوفيق وبيده الهداية إلى سواء الطريق: لا يخفى ما في كلامه من التدافع فإنه حكم أولًا: بأن (أيا) منادى مفرد معرفة، وثانيًا: بأنها ليست بمعرفة، فلا يصلح موصوفًا، ومع هذا التدافع دعواه أنَّ (أيا) المذكورة في الآية ليست بمفرد مخالف لِمَا صرَّحوا به من أنَّ (أيا) في هذه الآية وأمثالها معرفة توصَف بما فيه الألف واللام، أو بموصولة بما فيه، أو باسم إشارة محويًّا بها الذي نزل عليه الذكر، ونحو قول الشاعر:

يا أَيُّهَذَا النَّابِحُ السِّيدَ إِنَّنِي ** عَلَى نَأْيِهَا مُسْتَبْسِلٌ مِنْ وَرَائِهَا(3)

ذكر ذلك العلّامة الشهاب السمين(4)، وقال المحقق الرضي(5) في بحث الموصول:"ولا أعرفُ كونها هي (أيا) معرفة موصوفة إلاّ في باب النداء، وأجاز الأخفش كونها نكرة موصوفة-يعني في غير النداء- كما في: مررتُ بأي معجبٍ لك"(6) انتهى.

وفي نهاية النهاية لقاضي القضاة محب الدين بن الشِّحْنَة(7) أنَّ (الَّذِينَ ءَامَنُوا) صفة لـ (أي) لإطباق

---

(1) ابن كمال: هو أحمد بن سليمان بن كمال باشا، شمس الدين، من مصنفاته: طبقات الفقهاء، وطبقات المجتهدين، توفي سنة940هـ. طاشْكُبْري زَادَهْ، أحمد بن مصطفى بن خليل، أبو الخير، عصام الدين، **الشقائق النعمانية في علماء الدولة العثمانية**، دار الكتاب العربي، بيروت-لبنان، ط: بلا، ت ط: بلا، ص:226، والأعلام133/1.

(2) سورة المائدة، من الآية:6.

(3) البيت من الطويل، قاله: الفضل بن الأخضر بن هبيرة. المرزوقي، أبو على أحمد بن محمد بن الحسن المرزوقي الأصفهاني، **شرح ديوان الحماسة**، تح: غريد الشيخ، وضع فهارسه العامة: إبراهيم شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، ط: الأولى، ت ط: 1424هـ- 2003م، ص:419.

والشاهد فيه: أنّ (أي) معرفة توصَف بما فيه الألف واللام، أو بموصولة بما فيه، أو باسم إشارة.

(4) السمين الحلبي، أبو العباس، شهاب الدين، أحمد بن يوسف بن عبد الدائم، **الدر المصون في علوم الكتاب المكنون**، تح: الدكتور أحمد محمد الخراط، دار القلم، دمشق-سوريا، ط: بلا، ت ط: بلا، 186/1.

والسمين: هو أحمد بن يوسف بن عبد الدايم الحلبي، أبو العباس، شهاب الدين، الشافعي، من مصنفاته: تفسير القرآن، وعمدة الحافظ وغيرهما، توفي سنة756هـ. الجزري، شمس الدين أبو الخير ابن، محمد بن محمد بن يوسف، **غاية النهاية في طبقات القراء**، مكتبة ابن تيمية، الطبعة: عني بنشره لأول مرة عام 1351هـ ج. برجستراسر،152/1، والأعلام287/1.

(5) الرضي: هو محمد بن الحسن الرضي الأستراباذي، من مصنفاته: شرح الكافية، وشرح مقدمة ابن الحاجب، توفي سنة686هـ. السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين، **بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة**، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية، صيدا-لبنان، ط: بلا، ت ط: بلا،567/1-568، والأعلام86/6.

(6) الرضي، رضي الدين الأستراباذي، **شرح الرضي على الكافية**، تصحيح وتعليق: يوسف حسن عمر، منشورات جامعة قاريونس، بنغازي-ليبيا، ط: بلا، ت ط:1398هـ-1978م، 59/3، والأخفش، أبو الحسن المجاشعي، **معاني القرآن**، تح: الدكتورة هدى محمود قراعة، مكتبة الخانجي، القاهرة-مصر، ط: الأولى، ت ط: 1411هـ- 1990م، ص:39.

(7) ابن الشِّحْنَة: هو محمد بن محمد، أبو الوليد، محب الدين، الحلبي، الفقيه الحنفي، من مصنفاته: السيرة النبوية، روض المناظر في علم الأوائل والأواخر، توفي سنة 815هـ. السخاوي، شمس الدين أبو الخير محمد بن عبد الرحمن بن محمد بن أبي بكر بن عثمان بن محمد، **الضوء اللامع لأهل القرن التاسع**، دار مكتبة

النحاة على أنَّ ما بعد (أي) صفة لها سواء كان موصولًا أو غيره، وقال في الكتاب المذكور قبيل هذا:"(أي) اسم منادى في محل نصب، ولكنه بُنِيَ على الضم لأنه مفرد معرفة"(1) انتهى.

وفي شرح الألفية للفاضل الأشموني(2):"(أي) إذا نوديت فهي نكرة مقصودة"(3) انتهى.

ومعلومٌ أنَّ النكرة المقصودة معرفة بالنداء؛ لأنَّ المراد بالمعرفة كما قال المحقق الرضي:"ما كان مقصودًا بنداءٍ تعرّف بالنداء أو كان معرفة قبله نحو: يا زيدُ، ويا جارُ"(4).

وفي شرح الهادي:"أنَّ (أيا) الواقعة في النداء نكرة موضوعة لبعض من كل، ثمّ تعرَّفت بالنداء وتوصل بها لنداء ما فيه (أل)، وذو اللام صفة لها فهي وصلة له"(5) انتهى.

ولهذا قال المحقق الرضي كما تقدَّم، ولا أعرفُ كونها -يعني (أيا)- معرفة موصوفة إلاَّ في النداء"(6) انتهى.

هذا ولو أرخينا العنان وسلّمنا أنها نكرة نظرًا إلى ما قبل النداء، وأنَّ الموصوف بـ (الذين) معرفة عند تقديره: يأيها القوم الذين، فهذا الموصوف المقدَّر تعيَّن أنْ يكون صفة لـ (أي) لالتزامهم وصف (أي) الواقعة في النداء باسم فيه الألف واللام، أو بموصول هما فيه، أو باسم إشارة ليرتفع بذلك ما فيها من الإيهام فقد وقع فيما فر منه من حيث لا يستقر، وتحقيق الكلام في هذا المقام ما ذكره المحقق الرضي وهو:"أنهما لمَّا قصدوا الفصل بين حرف النداء واللام بشيءٍ -يعني لعدم جواز اجتماعهما- لئلَّا يجتمع أداتا تعريف على معرَّفٍ واحدٍ وهو لا يجوز- طلبوا اسمًا مبهمًا غير دالٍّ على ماهية معينة محتاجًا في الدلالة عليها إلى شيء آخر، يقع به النداء في الظاهر على هذا الاسم لشدة احتياجه إلى مخصصه الذي هو ذو اللام، وذلك أنَّ من ضرورة المنادى أنْ يكون متميّز الماهية، وإنْ لم يكن معلوم الذات، فلا معنى لنحو: يا شيء، و: يا موجود، فوجدوا الاسم المتّصف بهذه الصفة (أيا) بشرط قطعه عن الإضافة؛ إذ هي تخصصه، نحو: أي رجل، واسم الإشارة، وإمَّا لفظ شيء وما بمعناه فإنهما وإنْ كانا مبهمين لكن لم يوضعا على أنْ يزال ابهامهما بالتخصيص بخلاف (أي)، واسم الإشارة، فأنهما وضعا مبهمين مشروطًا إزالة ابهامهما بشيء، أمَّا اسم الإشارة فبالإشارة الحسية، أو بالوصف، وأمَّا (أي) فباسم آخر بعده، وأمَّا ضمير الغائب فإنَّه وُضِع مبهمًا مشروطًا إزالة ابهامه لكن بما قبله وإنْ اتفق ذلك فالأغلب أنْ يكون منكرًا، كما في: ربه رجلاً، وأمَّا نحو: رأيته زيدًا فقليل، وأمَّا الموصول فإنَّه وإنْ زال ابهامه لِمَا بعده لكنه جملة، وإنَّما قُطِع (أي) المتوصل بها عن الإضافة التي كانت تستحقها لِمَا ذكرنا من قصْد الإبهام الموجب معنى للتشويق، وأيضًا لو لم تُقطَع عن الإضافة لكان منصوبًا، وكذا ذو اللام الذي هو وصف، فلم يمكن التنبيه بنصبه على كونه مقصودًا بالنداء، كما أمكن بلزوم الرفع وترْك النصب، وأبدال (ها) التنبيه من المضاف كأنه لم يكن يخلو من مضافٍ إليه ومن تنوين كما في قوله تعالى:﴿وَرَفَعْنَا بَعْضَهُمْ فَوْقَ بَعْضٍ دَرَجَاتٍ﴾(7)، والقصد هنا: الإبهام، و(ها) التنبيه أيضًا تناسب النداء؛ إذ النداء أيضًا تنبيه، ثم

الحياة، بيروت- لبنان، ط: بلا، ت ط: بلا، 235/9، والأعلام44/7.

(1) لم أقف على القول المذكور.

(2) الأشموني: هو علي بن محمد بن عيسى، أبو الحسن، نور الدين الأشموني: نحوي، من فقهاء الشافعية، من مصنفاته: نظم المنهاج، وشرح ألفية ابن مالك، توفي نحو 900هـ. ينظر الضوء اللامع5/6، والأعلام10/5.

(3) الأشموني، علي بن محمد بن عيسى، أبو الحسن، نور الدين الشافعي، **شرح الأشموني على ألفية ابن مالك**، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، ط: الأولى، ت ط: 1419هـ- 1998م، 34/3.

(4) ينظر شرح الرضي على الكافية350/1.

(5) الخفاجي، شهاب الدين أحمد ابن محمد بن عمر الخفاجي المصري الحنفي، حاشية الشهاب على تفسير البيضاوي، والمسمّاة: **عناية القاضي وكفاية الرَّاضي على تفسير البيضاوي**، تح: بدون، دار صادر، بيروت-لبنان، ط: بلا، ت ط: بلا، 3/2.

(6) ينظر شرح الرضي على الكافية350/1.

(7) سورة الزخرف، من الآية:32.

لكون اسم الإشارة أوضح من (أي) وصف (أي) بها في بعض المواضع كما في قوله:

يَا أَيُّهَا النَّابِحُ السِّيدَ إِنَّنِي ** عَلَى نَأيهَا مُسْتَبْسِلٌ مِنْ وَرَائِهَا(1)

كما تقدَّم(2)، وقد التزموا(3) رفع اسم الجنس الواقع صفة لـ (أي)، يعني إذا كان معربًا سواء كان مرفوعًا بالضمة أو ما ناب عنها نحو:﴿قُلْ يَا أَيُّهَا الْكَافِرُونَ﴾(4)، ونقل ابن هشام(5) عن بعضهم(6) أنَّه قُرئ:﴿قُلْ يَا أَيُّهَا الْكَافِرِينَ﴾(7)، وهذا وإنْ كان القياس جواز نصبه أيضًا كما في: يا زيد الظريف، لكن نبَّهوا بالتزام رفعه على كونه مقصودًا بالنداء، فكأنه باشره حرف النداء، وأمَّا (الظريف) في: يا زيد الظريف، فليس مقصودًا بالنداء، بل المقصود به زيد، هذا زبدة ما في الطرّات من كتب القوم، ومنه يتضح لك ويظهر أنَّ ما ذكره العلّامة ابن الكمال من (أيا) التي في هذه الآية ليست بمعرفة، فلا تصلح موصوفًا فلابدّ من موصوفٍ مقدّرٍ ...إلخ مع مدافعته لِمَا قبله لم يقله أحدٌ، بل هو فرية بلا تريد لِمَا ذكرناه من النقل الصحيح السميح الأروام إصلاح عبارة ابن الكمال بدفع هذا، وقد رام بعض المصريين من فضلاء التدافع بما ليس بدافع ولله در القائل: ولن يصلح العطّار ما أفسد الدهر(8)، فقال:"مكن دفع التدافع بأنَّ في (أي) اعتبارين هما: اعتبار الظاهر وهو كونه معرفة"(9)، يعني: بسبب ندائه وبنائه على الضم المقتضين لكونه معرفة، واعتبار الواقع وهو كونه نكرة يعني قبل النداء فكأن العلّامة ابن كمال باشا أشار بالأول للأول، وبالثاني للثاني، فعلى الأول: تكون الصفة والموصوف معًا موافقًا، وعلى الثاني: يقتضي أنْ يكون الموصوف محذوفًا، ولا يلزمه أنْ يكون منصوبًا؛ لأنَّه يُلاحَظ مع الأول كما يدل عليه قوله:"و(أي) ليس بمعرفة بالواو لا بـ (أو) ، ومثل هذا يكفي بدفع التدافع فليُتأمَّل!، ثم قال:"ويؤيد تقديرنا قول عصام الدين -رحمه الله تعالى- عند قوله تعالى:﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ اعْبُدُوا رَبَّكُمُ﴾(10) على قول البيضاوي(11) -رحمه الله تعالى-:"و(أي) جعل وصلة إلى نداء المعرف باللام فإنَّ إدخال (يا) عليه متعذرٌ؛ لتعذُّر الجمع بين حرفي التعريف فإنهما كمثلين"(12).

---

(1) سبق تخريجه.

(2) ينظر شرح الرضي على الكافية1/375-377.

(3) يعني: النحاة.

(4) سورة الكافرون، الآية:1.

(5) ابن هشام: هو عبد الله بن يوسف بن أحمد بن عبد الله بن يوسف، أبو محمد، جمال الدين، من أئمة العربية، من مصنفاته: مغني اللبيب، وقطر الندى وبل الصدى وغيرهما، توفي سنة761هـ. بغية الوعاة2/68-70، والأعلام4/147.

(6) لم يذكر ابن هشام في مصنفاته التي اطلعت عليها على مَنْ نقل هذه القراءة. إلا أنَّ الجاحظ قال:"ومن اللّحانين الأشراف ابن ضحيان الأزدي، وكان يقرأ:﴿قُلْ يَا أَيُّهَا الْكَافِرِينَ﴾، فقيل له في ذلك، فقال: قد عرفت القراءة في ذلك، ولكنّي لا أجلّ أمر الكفرة. الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ، **البيان والتبيين**، تحقيق وشرح: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي-القاهرة-مصر، ط: السابعة، ت ط: 1418هـ-1988م،4/20.

(7) قال ابن هشام بعد أن أورد القراءة:"وهذا إن ثبت فهو من الشذوذ بمكان". ابن هشام، عبد الله بن يوسف ابن أحمد بن عبد الله ابن يوسف، أبو محمد، جمال الدين، **شرح شذور الذهب**، تح: عبد الغني الدقر، الشركة المتحدة للتوزيع، دمشق-سوريا، ط: الأولى، ت ط: 1984م، ص:584.

(8) أصل هذا المثل شعر قاله شاعر في زوجته الطاعنة في السن، قال أبو زيد: نظر شيخ من الأعراب إلى امرأته تتصنع وهي عجوز فقال:

تَدسُّ إلى العطّار سِلعةَ أهلِها ** وهل يُصلحُ العطّارُ ما أفسدَ الدهرُ

الخوارزمي، محمد بن العباس الخوارزمي، أبو بكر، **الأمثال المولدة**، تح: محمد حسين الأعرجي، المجمع الثقافي، أبو ظبي- الإمارات العربية المتحدة، ط: الثانية، ت ط: 1424هـ، ص: 395.

(9) لم أقف على قول ابن الكمال.

(10) سورة البقرة، من الآية:21.

(11) البيضاوي: هو عبد الله بن عمر بن محمد بن علي الشيرازي، أبو سعيد، ناصر الدين البيضاوي، المفسر، من مصنفاته: منهاج الوصول إلى علم الأصول، ونظام التواريخ وغيرهما، توفي سنة685هـ. السبكي، تاج الدين عبد الوهاب بن تقي الدين السبكي، **طبقات الشافعية الكبرى**، تح: د. محمود محمد الطناحي د. عبد الفتاح محمد الحلو، هجر للطباعة والنشر، القاهرة-مصر، ط: الثانية، ت ط: 1413هـ 8/157-158، والأعلام4/110.

(12) البيضاوي، ناصر الدين أبو سعيد عبد الله بن عمر بن محمد الشيرازي، **أنوار التنزيل وأسرار التأويل**، تح: محمد عبد الرحمن المرعشلي، دار إحياء التراث العربي، بيروت-لبنان، ط: الأولى، ت ط: 1418ه، 1/54.

قال:"وقوله:(كمثليْن) دون أنْ يقول:(فإنهما مثلان) لأنَّ (يا) لا يلزمه التعريف وقد يقصد به مجرد النداء؛ لأنَّه ليس جمع مثليْن فالاحتراز عنه؛ لأنَّ فيه جمع الأمرين هما كمثلي"(1) انتهى.
وأيضًا وقع في هذا الموضع في حواشي الشهاب(2) أنَّه قال:"وإنما قال:(كمثليْن) لأنَّ (يا) ليست موضوعة للتعريف كـ (أل)؛ ولذا لا يتعرف المنادى في كلِّ موضع"(3) انتهى.
ثم قال:"هذا البعض، وأمَّا جعلها نكرة صرفة وإنْ أمكن إلاَّ أنَّه لم يسمع قراءة النصب لا في القياس ولا في الشواذ"(4) انتهى كلامه مع ما فيه من ركاكة التركيب، وزيادة بيان ما يحتاج إلى البيان في كلامه أقول وبالله التوفيق سالكًا نهج التحقيق اعتبار (أي) معرفة إنَّما هو بعد دخول حرف النداء عليها وبنائها على الضم كما قرّرنا به كلامه سابقًا، ولهذا قال المحقق الرضي -كما تقدم-:"ولا أعرفها كونها -يعني (أي)- معرفة موصوفة إلاَّ في النداء"(5) انتهى.
واعتبار كونها نكرة إنَّما هو قبل دخول حرف النداء وكل من الاعتبارين يضاد الآخر؛ إذ الأول يوجبه التعريف، والضم بناء، والثاني يوجب التنكير والنصب إعرابًا وكل من التعريف والتنكير، والضم بناءً، والنصب إعرابًا مضاد للآخر، والضدان لا يجتمعان وجودًا ولا ملاحظة، ومن هنا يتضح عدم صحة قوله:(ولا يلزمه أنْ تكون)، أي: منصوبًا؛ لأنَّه يلاحظ مع الأول، ويسقط الاستدلال بالعطف بالواو دون أو، وإذا كان كذلك فكيف يصح هذا الاعتبار فاعتبروا يا أولي الأبصار، وليس فيما ذكره العصام(6) من قوله: لأنَّ (يا) لا يلزمه التعريف... إلخ، ومن قول الشهاب؛ لأن (يا) ليست موضوعة للتعريف كـ (أل)...إلخ؛ تأييد لهذا الاعتبار؛ لأنهما لم يريدا بذلك أنَّ (يا) هنا منسلخة عن التعريف، بل مرادهما توجيه قول البيضاوي (فأنهما كمثليْن) دون أنْ يقول (مثليْن) على أنَّ فيما به كلامه البيضاوي نظرًا، فإنَّ (يا) كما تخرج عن التعريف وتتمحَّض للنداء، كذلك اللام تخرج عن التعريف فتكون لتحسين اللفظ كما في الجامي(7)، وللتعظيم كما في الرضي(8)، وتدخل على الأعلام المرتجلة مقارنة لوضعها، وعلى الأعلام المنقولة للمح ما نُقلِت عنه، وهي في هذا كلّه لم تفد تعريفًا، والذي ظهر لي في توجيه كلام البيضاوي: أنَّ (يا) و(اللام) ليس مثليْن في التعريف من حيث أنَّ التعريف بالنداء غير التعريف باللام، بل المعرَّف بالنداء أعرف من ذي اللام كما في التسهيل(9)،

---

(1) لم أقف على قول ابن الكمال، ووقفت على قول العصام. العصام، **حاشية العصام** ، مخطوط، لوحة 72/ب، ولوحة73/أ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب، قسم التراث العربي، الكويت.

(2) الشهاب: هو أحمد بن محمد بن عمر، شهاب الدين الخفاجي المصري، من مصنفاته: ريحانة الندمان، وحاشية على تفسير البيضاوي وغيرهما، توفي سنة1069هـ. المحبي، محمد أمين بن فضل الله بن محب الدين بن محمد المحبي الحموي، **خلاصة الأثر في أعيان القرن الحادي عشر**، تح: بدون، لدار صادر، بيروت- لبنان، ط: بلا، ت ط: بلا، 331/1، والأعلام238/1-239.

(3) ينظر حاشية الشهاب على تفسير البيضاوي3/2.

(4) لم أقف على القول المذكور.

(5) ينظر شرح الرضي على الكافية59/3.

(6) قال العصام في حاشيته:"... والمعنى: يا أيها المؤمنون المحدثون، ولا يرد عليه ما قيل: إنَّه لا دلالة في اللفظ على عموم الأحوال حتى يخص بالبعض كما يرد على مَنْ قال تخص ببعض الأحوال مع عموم الخطاب على أنَّه يقال: لولا دلالة العبارة في عموم الأحوال فمن أين الإشكال...". ينظر مخطوط حاشية العصام لوحة 356/ب، المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب، قسم التراث العربي، الكويت.

والعصام: هو عصام الدّين إبراهيم بن محمد بن عرب شاه، عصام الدين، من مصنفاته: ميزان الأدب، وحاشية على تفسير البيضاوي وغيرهما، توفي 945هـ. الحنبلي، عبد الحي بن أحمد بن محمد ابن العماد العَكري، أبو الفلاح، **شذرات الذهب في أخبار من ذهب**، حققه: محمود الأرناؤوط، خرج أحاديثه: عبد القادر الأرناؤوط ، دار ابن كثير، دمشق-بيروت، ط: الأولى، ت ط: 1406 هـ-1986م، 417/10، والأعلام66/1.

(7) الجامي، نور الدين عبدالرحمن، **الفوائد الضيائية شرح كافية ابن الحاجب**، دراسة وتحقيق: الدكتور أسامة طه الرفاعي، دار الآفاق العربية، القاهرة-مصر، ط: بلا، ت ط: 1424هـ-2003م، 264/1. والجامي: هو عبد الرحمن بن أحمد بن محمد الجامي، نور الدين، من مصنفاته: تفسير القرآن، وشرح الرسائل العضدية وغيرهما، توفي سنة989هـ.ينظر شذرات الذهب في أخبار من ذهب543/9، والأعلام296/3.

(8) ينظر شرح الرضي على الكافية242/2.

(9) قال ابن مالك في باب المعرفة والنكرة:"وأعرفها ضمير المتكلم، ثم ضمير المخاطب، ثم العلم، ثم ضمير الغائب السالم عن إبهام، ثم المشار إليه، والمنادى، ثم الموصول، وذو

وليس المحذور اجتماع التعريفين المغايريْن بدليل قولك: يا هذا، و: يا عبدالله ، و: يا الله، و: يا أنت، بل الممتنع اجتماع أداتي التعريف بحجة منع حصول الاستغناء باللام كما حققه الفاضل الرضي(1)، وإذا كان كذلك كان القياس جواز اجتماعهما لعدم المماثلة بينهما في التعريف وعدم الاستغناء عن أحد التعريفين بالآخر إلاَّ أنهما يصلا كمثليْن نظرًا إلى أصل التعريف وإنْ تغاير تعريفهما وتفاوت، هذا تحقيق توجيه ما قاله البيضاوي فاغتنمه فإنَّه دقيق وبالقبول حقيق عودًا إلى كلام ذلك البعض، فتقول قوله (وأمَّا جعلها نكرة صرفة)...إلخ كلامه ساقط؛ إذ لا يُتصوَّر أنْ يكون هنا نكرة بعد دخول حرف النداء عليها وملاحظتها قبل النداء مع وجود حرف النداء ممتنع كما تقدّم، وإذا كان كذلك فإنِّي يصح دعوى الإمكان سبحانك هذا بهتان، هذا وما ذكره العلَّامة من أنَّ (الذين) جمع (الذي) فيه نظر؛ لأنَّه اسم جمع لا واحد له من لفظه، لأنه مخصوصٌ عن يعقل، والذي ظهر له ولغيره ولو كان جمعًا له لساوره؛ لأنَّ دلالة الجمع لدلالة الواحد المكرر بالعطف، فالأولى أنْ يُقال: (واللذين) من أسماء الجموع كذا قيل(2)، ونظر فيه ابن الصائغ(3) بأنَّ الذين يطلقون على العاقل وغيره فيجوز الجمع عليها مرادًا بها العاقل، ولا يُجمَع على (الذين) مرادًا بها غير العاقل إلاَّ مختلطًا فيه كالجمع بالواو والنون في صفة العاقل، والمختلط به لا المنفرد به فيما لا يعقل(4) انتهى.

فأنْ قلتَ: يُردُّ على القائل بأنَّ (الذين) ليس جمعًا لـ (الذي) بعدم مساواته له صيغة (العالمين) فإنَّه جمع لـ (عالم) مع عدم مساواته له فإنَّ (العالم) اسم لِمَا سوى الله وهو يعم العقلاء وغيرهم، و(العالمين) خاص بالعقلاء. قلتُ: إنَّما يُردُّ عليه أنْ لو ثبت أنَّه يقول: إنَّ (العالمين) جمع (عالم) ودون ثبوت ذلك عنه خَرْط القتاد(5)؛ إذ له أنْ يعدل أنَّه اسم جمع لا واحدُ له من لفظه كما قال المحقق ابن هشام، وعلى فرض ثبوت ذلك عنه فله أنْ يجيب بأنَّه إنَّما جُمِع بعد تخصيصه بالعقلاء لكنه حينئذٍ يحتاج للفرق بين (العالمين) و(الذين).

أقول: والتحقيق في هذا المقام أنْ يقال: إنَّ الاسم الدال على أكثر من اثنين إنْ كان موضوعًا للآحاد المجتمعة دالًّا عليها دلالة تكرار الواحد بالعطف فهو الجمع، وإنْ كان موضوعًا للحقيقة فلغى فيه اعتبار الفردية فهو اسم جنس جمعي كـ (ثمر وثمرة)، وإنْ كان موضوعًا لمجموع الآحاد فهو اسم جمع سواء كان له واحد كـ (ركب) أو لا كـ (رهط) ومنه صيغة (العالمين) فخذ ما أتيتك وكن من الشاكرين! وها هنا إشكال في هذ المقام نختم به هذا الكلام وهو: أن الرجل في قولك:"يا أيها الرجلُ" تابع معرَب بالرفع، وكل حركة إعرابية إنما تحدث بعامل ولا عامل يقتضي الرفع هنا؛ لأنَّ متبوعه مبنيّ لفظًا ومنصوب محلًّا، فلا وجه لرفعه كذا قاله بعض الفضلاء(6).

الأداة". ابن مالك، محمد بن عبد الله، الطائي الجياني، أبو عبد الله، جمال الدين، **تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد**، حققه وقدّم له: محمد كامل بركات، دار الكاتب العربي للطباعة والنشر، ط: بلا، ت ط:1387هـ-1967م، ص:21.

(1) ينظر شرح الرضي على الكافية374/1.

(2) أبو حيان، محمد بن يوسف بن علي بن يوسف بن حيان أثير الدين الأندلسي، **التذييل والتكميل في شرح كتاب التسهيل**، تح: د. حسن هنداوي، دار القلم، دمشق-سوريا (الأجزاء1- 5)، وباقي الأجزاء (6-13) دار كنوز إشبيليا، الرياض-المملكة العربية السعودية، ط: الأولى، ت ط: متعدد، 28/3.

(3) ابن الصائغ: هو (أبو عبدالله) محمّد بن عبد الرّحمن بن عليّ بن أبي الحسن الزّمرّديّ؛ شمس الدّين، ومن مصنّفاته: شرح المشارق في الحديث، والمرقاة في إعراب لا إله إلا الله، والتّذكرة في النّحو، وغيرها، توفّي سنة776هـ. ينظر بغية الوعاة379/2، والأعلام192/6-193.

(4) لم أقف عل قول ابن الصائغ في مظانه.

(5) خرط القتاد: مَثَلٌ يُضرَب للأمر دونه مانع، أو للمبالغة في صعوبة شيء ما، أو أنه بعيد جدا، قلنا: (دونه خرط القتاد): أي: أن خرط القتاد دونه، أي: أقل منه في الصعوبة!، والخَرْطُ: قَشْرُكَ الورقَ عن الشجرة اجتذاباً بكَفِّك، والقَتَاد: شجر له شوك أمثال الإبر. الميداني، أبو الفضل أحمد بن محمد بن إبراهيم الميداني النيسابوري، **مجمع الأمثال**، تح: محمد محيي الدين عبد الحميد دار المعرفة، بيروت-لبنان، ط: بلا، ت ط: بلا، 265/1.

(6) اختُلف في هذا على أمرين:

الأول: أن يكون المنادى مبنيًا -في الأصل- على غير الضم، فلا يجوز فيه الحمل على اللفظ، تقول: يا هؤلاء الظريفون.

والثاني:(أي) جعلوا صفتها تابعة للفظها، نحو: يا أيها الرجل، فالرجل، وإن كان هو المنادى حقيقة، فإنه صفة (أي)، وأجاز المازني فيه النصب على الموضع، ولك أن تقيم الصفة فيه مقام الموصوف، فتقول: يا أيها الطويل، فإن وصفت الصفة بمضاف، فهو مرفوع، كقول الشاعر:

يَا أَيُّهَا الجَاهِلُ ذُو التَّنَزِّي لاَ تُوعِدَنِّي حَيَّةً بِالنَّكْزِ

قال شيخنا(1) في حواشيه على تفسير القاضي بعد تعجّبه من قصور اطلاع هذا الفاضل:"إنَّ هذا البحث الذي ذكره من المسائل الواقعة بين [أبي تراب](2) وابن الشجري(3)، وقد أطال الكلام فيها في الأمالي(4) بما حاصله أبا تراب قال: إنها حركة بناء، وقال موهوب(5): إنها حركة إعراب وتبعه ابن الشجري أنها حركة اتباع ومناسبة لضمة المنادى ككسرة (غلامي) فلا حاجة إلى أنْ يقال: إنَّه لا يمكن النقص عنه إلاَّ أنْ يقال: بأنَّ حركة الضم ليست إعرابًا بل اتباع لحركة البناء المشبَّهة للإعراب بالعروض، وإنَّما سُمِّيت رفعًا تجوّزا"(6) انتهى.

أقول: سأذكر أنَّه الحق من أنها -أي حركة المرفوع الواقع صفة لـ (أي)- حركة اتباع -أي اتباع حركة الحرف الأخير من الكلمة لحركة الحرف الذي قبله وهو (الجيم) هنا منافٍ لِمَا علَّلوا به التزام الرفع من أنهم إنَّما التزموا ذلك تنبيهًا على كونه مقصودًا بالنداء فكأنه باشره حرف النداء في غير المثال المذكور مثل: يا أيها الفاضل، وحينئذٍ فالحق القول بالنقص الذي نفى الحاجة إليه هنا والمتقصِّي عن هذا الإشكال هو المحقق الرضي؛ فإنَّه قال في شرح الكافية بعد كلامه:"ثم اعلم إنَّه إنَّما جاز الرفع مع المفرد -يعني المفرد الذي وقع وصفًا للمنادى المفرد المعرَّف المبني على الضم- وإنْ كان القياس النصب؛ لأنَّ التوابع الخمسة إنَّما وُضعت تابعة للمعرب في إعرابه، لا للمبني في بنائه، ألا ترى أنَّك لا تقول:(جاءني هؤلاء الكرام) بجر الصفة حملًا على اللفظ، بل يجب رفعها حملًا على المحل، لكنه لمَّا كانت الضمة التي هي الحركة البنائية تحدث في المنادى بحدوث حرف النداء وتزول بزواله، صارت كالرفع، وصار حرف النداء كالعامل لها، فلمشابهة الضمة للرفع جاز أن ترفع التوابع المفردة؛ لأنها كالتابعة للمرفوع، وقلل شيئًا من استنكار تبعية حركة الاعراب لحركة البناء التي هي خلاف الأصل كون الرفع غير بعيد في هذا التابع المفرد؛ لأنه لو كان منادى لتحرك بشبه الرفع وهو الضم"(7) انتهى.

وهذا غير خافٍ أنَّ الاسم الواقع صفة لـ (أي) إذا كان مبنيًّا كالموصول، واسم الإشارة لا يكون تابعًا لها على اللفظ لعدم تأتيه ومخالفته القياس؛ لأنَّ التوابع إنَّما وُضِعتْ للمعرب في إعرابه لا للمبني في بنائه كما تقدَّم، بل يكون تابعًا لها على المحل الذي هو القياس، وإنَّما عدلُوا عن القياس فيما إذا كان معربًا للتنبيه بالتزام رفعه على كونه مقصودًا بالنداء، فكأنه قال: باشره حرف النداء كما تقدّم، وذلك غير متأت فيما إذا كان مبنيًّا.

فوصف (الجاهل) بـــ (ذو)، ويجوز النصب على البدل من (أي). ابن الأثير، مجد الدين أبو السعادات المبارك بن محمد بن محمد بن محمد ابن عبد الكريم الشيباني الجزري، **البديع في علم العربية**، تحقيق ودراسة: د. فتحي أحمد علي الدين، جامعة أم القرى، مكة المكرمة- المملكة العربية السعودية، ط: الأولى، ت ط:1420هـــ، 402/1.

(1) يقصد به الشهاب الخفاجي وقصد سبقت ترجمته.

(2) لعل الصواب:(أبو نزار) كما وجدته في ابن الشجري، هبة الله بن علي بن محمد بن حمزة الحسني، العلوي، **أمالي ابن الشجري**، تحقيق ودراسة: الدكتور محمود محمد الطناحي، مكتبة الخانجي، القاهرة-مصر، ط: الأولى، ت ط: 1413هـــ-1992م، 364/2، وحاشية الشهاب على تفسير البيضاوي3/2. وأبو نزار هو: الحسن بن صافي بن عبد الله بن نزار، لقب نفسه بملك النحاة، من مصنفاته: الحاوي في النحو، العمد في النحو، والمنتخب في النحو، وغيرها، توفي سنة568هـــ، القفطي، جمال الدين أبو الحسن علي بن يوسف، **إنباه الرواة على أنباه النحاة**، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر العربي، القاهرة- مصر، ومؤسسة الكتب الثقافية، بيروت-لبنان، ط: الأولى، ت ط: 1406هـــ- 1982م، 340/1-345، والأعلام193/2.

(3) ابن الشجري: هو (أبو السعادات) هبة الله بن علي بن محمد بن عبدالله بن الحسن بن جعفر ابن طالب، من مصنّفاته: شرح اللمع، والحماسة، وشرح التصريف الملوكي، توفي سنة542 هـــ. ابن الأنباري، أبو البركات كمال الدين عبد الرحمن، **نزهة الألباء في طبقات الأدبّاء**، تح: الدكتور إبراهيم السامرَّائي، مكتبة المنار، الزرقاء- الأردن، ط: الثالثة، ت: 1405هـــ-1985م، ص: 299-302، وبغية الوعاة313/2.

(4) ابن الشجري، هبة الله بن علي بن محمد بن حمزة الحسني، العلوي، **أمالي ابن الشجري**، تحقيق ودراسة: الدكتور محمود محمد الطناحي، مكتبة الخانجي، القاهرة-مصر، ط: الأولى، ت ط: 1413هـــ-1992م، 367/2-369.

(5) موهوب: هو (أبو منصور) موهوب بن أحمد بن محمد بن الخضر بن الحسن، ابن الجواليقيّ، من مصنفاته: المعرّب، وشرح أدب الكاتب، وأسماء خيل العرب وفرسانها وغيرها، توفي سنة 540هـــ.ينظر بغية الوعاة308/2، والأعلام335/7.

(6) ينظر حاشية الشهاب على تفسير البيضاوي3/2.

(7) ينظر شرح الرضي على الكافية364/1.

والله أعلم بالصواب وإليه المرجع والمآب، وكم من هذا في الزوايا يدل على أنَّ في الحقيقة بقايا، وقد شهرت هذه المجلة من العدم إلى الوجود بعون الله المحمود بعد أنْ تنقلت أطوارها في الأنظار، وتكامل ميلادها في مطارح الأفكار في آخر يوم ذي الحجة الحرام نجزت بعون الله وتوفيقه سابعة الجمعة ثامن عشرين ربيع الأول سنة أربع وألف وإحدى عشرة على يد العبد الفقير إبراهيم غفر الله له هو ولوالديه ولإخوانه ولجميع المسلمين، وسيد المرسلين آمين، وصلى الله على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه وسلّم لا إله إلاّ الله محمد رسول الله ﷺ.

المصادر والمراجع:

- القرآن الكريم برواية حفص عن عاصم.

1. ابن الأثير، مجد الدين أبو السعادات المبارك بن محمد بن محمد بن محمد ابن عبد الكريم الشيباني الجزري، البديع في علم العربية، تحقيق ودراسة: د. فتحي أحمد علي الدين، جامعة أم القرى، مكة المكرمة- المملكة العربية السعودية، ط: الأولى، ت ط:1420هـ.

2. الأخفش، أبو الحسن المجاشعي، معاني القرآن، تح: الدكتورة هدى محمود قراعة، مكتبة الخانجي، القاهرة-مصر، ط: الأولى، ت ط: 1411هـ- 1990م.

3. الأشموني، علي بن محمد بن عيسى، أبو الحسن، نور الدين الشافعي، شرح الأشموني على ألفية ابن مالك، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، ط: الأولى، ت ط: 1419هـ-1998م.

4. ابن الأنباري، أبو البركات كمال الدين عبد الرحمن بن محمد، نزهة الألباء في طبقات الأدبّاء، تح: الدكتور إبراهيم السامرَّائي، مكتبة المنار، الزرقاء-الأردن، ط: الثالثة، ت: 1405هـ-1985م.

5. البيضاوي، ناصر الدين أبو سعيد عبد الله بن عمر بن محمد الشيرازي البيضاوي، أنوار التنزيل وأسرار التأويل، تح: محمد عبد الرحمن المرعشلي، دار إحياء التراث العربي، بيروت-لبنان، ط: الأولى، ت ط: 1418هـ.

6. البغدادي، إسماعيل بن محمد أمين بن مير سليم الباباني البغدادي، إيضاح المكنون في الذيل على كشف الظنون، عنى بتصحيحه وطبعه على نسخة المؤلف: محمد شرف الدين بالتقايا رئيس أمور الدين، والمعلم رفعت بيلكه الكليسى، دار إحياء التراث العربي، بيروت – لبنان، ط: بلا، ت ط: بلا.

7. البغدادي، إسماعيل بن محمد أمين بن مير سليم الباباني، هدية العارفين، طبع بعناية وكالة المعارف الجليلة في مطبعتها البهية استانبول، أعادت طبعه بالأوفست: دار إحياء التراث العربي بيروت-لبنان. ط: بلا، ت ط:1951م.

8. الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ، البيان والتبيين، تحقيق وشرح: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي-القاهرة-مصر، ط: السابعة، ت ط: 1418هـ-1988م.

9. الجامي، نور الدين عبد الرحمن الجامي، الفوائد الضيائية شرح كافية ابن الحاجب، دراسة وتحقيق: الدكتور أسامة طه الرفاعي، دار الآفاق العربية، القاهرة- مصر، ط: بلا، ت ط: 1424هـ-2003م.

10. ابن الجزري، شمس الدين أبو الخير ابن الجزري، محمد بن محمد بن يوسف، غاية النهاية في طبقات القراء، مكتبة ابن تيمية، الطبعة: عني بنشره لأول مرة عام 1351هـ ج. برجستراسر.

11. الحنبلي، عبد الحي بن أحمد بن محمد ابن العماد العَكري الحنبلي، أبو الفلاح، شذرات الذهب في أخبار من ذهب، حققه: محمود الأرناؤوط، خرج أحاديثه: عبد القادر الأرناؤوط، دار ابن كثير، دمشق-بيروت، ط: الأولى، ت ط: 1406هـ-1986م.

12. أبو حيان، محمد بن يوسف بن علي بن يوسف بن حيان أثير الدين الأندلسي، التذييل والتكميل في شرح كتاب التسهيل، تح: د. حسن هنداوي، دار القلم، دمشق-سوريا (الأجزاء1- 5)،

وباقي الأجزاء (6-13) دار كنوز إشبيليا، الرياض-المملكة العربية السعودية، ط: الأولى، ت ط: مختلف.

13. الخفاجـــــي، شهاب الدين أحمد بن محمد بن عمر الخفاجي المصري الحنفي، والمسمّاة: عناية القاضي وكفاية الرَّاضي على تفسير البيضاوي، تح: بدون، دار صادر، بيروت-لبنان، ط: بلا، ت ط: بلا.

14. الخوارزمـــي، محمد بن العباس الخوارزمي، أبو بكر ، تح: محمد حسين الأعرجى، الأمثـــال المولـــدة، المجمع الثقافي، أبو ظبي- الإمارات العربية المتحدة، ط: الثانية، ت ط: 1424هـ.

15. الرضـــي، رضي الدين الأستراباذي، شرح الرضي على الكافية، تصحيح وتعليق: يوسف حسن عمر، منشورات جامعة قاريونس، بنغازي-ليبيا، ط: بلا، ت ط:1398هـ-1978م.

16. الزركلـــــي، خير الدين بن محمود بن محمد بن علي بن فارس، الأعـــلام، دار العلم للملايين، بيروت-لبنان، ط: الخامسة عشر، ت ط: 2002م.

17. السبكي، تاج الدين عبد الوهاب بن تقي الدين، طبقـات الشافعية الكبرى، تح: د. محمود محمد الطناحي د. عبد الفتاح محمد الحلو، هجر للطباعة والنشر والتوزيع والتوزيع، القاهرة-مصر، ط: الثانية، ت ط: 1413ه.

18. السخـاوي، شمس الدين أبو الخير محمد بن عبد الرحمن بن محمد بن أبي بكر بن عثمان بن محمد، الضوء اللامع لأهل القرن التاسع، دار مكتبة الحياة، بيروت- لبنان، ط: بلا، ت ط: بلا.

19. السمين الحلبي، أبو العباس، شهاب الدين، أحمد بن يوسف بن عبد الدائم، الـــدر المصون في علوم الكتاب المكنون، تح: الدكتور أحمد محمد الخراط، دار القلم، دمشق-سوريا، ط: بلا، ت ط: بلا.

20. السيوطـــــي، عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي، بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية، صيدا-لبنان، ط: بلا، ت ط: بلا.

21. ابن الشجري، هبة الله بن علي بن محمد بن حمزة الحسني، العلوي، أمالي ابن الشجري، تحقيق ودراسة: الدكتور محمود محمد الطناحي، مكتبة الخانجي، القاهرة-مصر، ط: الأولى، ت ط: 1413هـ-1992م، 41/3.

22. طاشْكُبْري زَادَهْ، أحمد بن مصطفى بن خليل، أبو الخير، عصام الدين، الشقائق النعمانية في علماء الدولة العثمانية، دار الكتاب العربي، بيروت-لبنان، ط: بلا، ت ط: بلا.

23. العصـــــام، حاشية عصام الدين على تفسير البيضاوي (مخطوط)، المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب، قسم التراث العربي، الكويت رقم الحفظ (2338).

24. القفطي، جمال الدين أبو الحسن علي بن يوسف، إنباه الرواة على أنباه النحاة، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر العربي، القاهرة- مصر، ومؤسسة الكتب الثقافية، بيروت-لبنان، ط: الأولى، ت ط: 1406هـ- 1982م.

25. ابن مـــــالك، محمد بن عبد الله، الطائي الجياني، أبو عبد الله، جمال الدين، تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد، حققه وقدّم له: محمد كامل بركات، دار الكاتب العربي للطباعة والنشر، ط: بلا، ت ط:1387هـ-1967م.

26. المحبـــــي، محمد أمين بن فضل الله بن محب الدين بن محمد المحبي الحموي الأصل، الدمشقي، خلاصة الأثر في أعيان القرن الحادي عشر، دار صادر، بيروت-لبنان، ط: بلا، ت ط: بلا.

27. المرزوقـــي، أبو على أحمد بن محمد بن الحسن الأصفهاني، شرح ديـوان الحماسة، تح: غريد الشيخ، وضع فهارسه العامة: إبراهيم شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، ط:

الأولى، ت ط: 1424هـ- 2003م.
28. الميدانـــــي، أبو الفضل أحمد بن محمد بن إبراهيم الميداني النيسابوري، مجمـــع الأمثـــال، تح: محمد محيى الدين عبد الحميد دار المعرفة، بيروت-لبنان، ط: بلا، ت ط: بلا.
29. ابن هشام، عبد الله بن يوسف بن أحمد بن عبد الله بن يوسف، أبو محمد، جمال الدين، شـــرح شـــذور الذهـــــب، تح: عبد الغني الدقر، الشركة المتحدة للتوزيع، دمشق-سوريا، ط: الأولى، ت ط: 1984م.

الانسحاب البريطاني من الخليج العربي (1968-1971م)
الأسباب والنتائج وموقف الولايات المتحدة منه

د. اعمار عبد القادر المختار الكيلاني
كلية التربية – ترهونة / جامعة الزيتونة

المقدمة

أن إعلان الحكومة البريطانية قرارها بالانسحاب من الخليج العربي يرجع في الأساس إلى عدة متغيرات في السياسة البريطانية، بالإضافة إلى ظهور عدة مستجدات في المنطقة بعد الحرب العالمية الثانية، ومن هذه المتغيرات والمستجدات الأتي:-

أولاً:- ظهور الولايات المتحدة الأمريكية كمنافس جديد لبريطانيا.

ثانياً:- مواجهة السياسة الأمريكية التي تهدف إلى تقديم مساعدات للشرق الأوسط تتمثل في مجالات الاقتصاد والزراعة والتجارة، وهي بذلك تقلل من أهمية بريطانيا.

ثالثاً:- ظهور الوعي القومي العربي المتمثل في الحركات الإصلاحية التي قامت في بعض أمارات الخليج العربي في الكويت، والبحرين، ودبي والتي تطالب بإصلاحات اجتماعية وسياسية واقتصادية.

رابعاً:- ظهور الوعي السياسي لدى الشعب العربي في الخليج ومطالبتهم من خلال جمعية الاتحاد العربي بفك العزلة عن الأمارات العربية في شرق الجزيرة العربية.(1)

هذه الأسباب جعلت بريطانيا تغير من سياستها تجاه الخليج العربي، وبالفعل أعلن " هارولد ولسن " زعيم حزب العمال ورئيس الحكومة البريطانية في 16 يناير 1968 م وأمام مجلس العموم البريطاني قرار انسحاب بريطانيا من منطقة الخليج بقوله " لقد عزمنا على سرعة سحب قواتنا من الخليج في نفس هذا التاريخ وقد بينا لحكام الخليج أن اهتماماتنا الأساسية في رخاء الخليج مازالت كما هي ". (2)

وكان لإعلان الانسحاب البريطاني من منطقة الخليج العربي أثراً واضحاً، على الأمارات العربية المعنية في الخليج العربي، والدول التي لها مصالح في منطقة الخليج العربي وخاصة المصالح النفطية. وكان الذين يؤيدون الانسحاب يعللون سبب تأييدهم بأن العلاقات البريطانية. مع الأمارات قد أصبحت قديمة ولا تتماشى مع الوضع الراهن، وأن ارتباط بريطانيا بالأمارات العربية يضرها أكثر من أن ينفعها، خاصة بعد ظهور الوعي القومي والوطني لدى أبناء المنطقة، ومن أبرز ممثلي هذه النظرة هو الدبلوماسي البريطاني المعروف "همفري تريفيليس" "والذي قال" أنه من الواضح أننا لا نستطيع أن نمكث لذا علينا أن نتخلى عن أخر معقل لنا في الشرق الأوسط بكل حذر وانتباه لأنه يجب علينا ألا نقيم سياستنا على علاقتنا الرومانتيكية القديمة بآسيا أنما يجب أن نقيمها على توازن القوى المختلفة في الوقت الحاضر " (3)

1 - محمد حسن العيدروس ، تاريخ الخليج العربي الحديث والمعاصر ، عين للدراسات والبحوث الإنسانية الاجتماعية ، 1998م، ص260.
2 - محمد عبدا لغني، الخليج بين مقومات الوحدة وصراع القوى الأعظم، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، ع 20، أكتو بر، 1975، ص 27.
3 - حسن على إبراهيم، الخليج العربي في مواجهة التحديات، مؤسسة " دار العلوم، الكويت، 1980، ص 197.

يمكننا أن نرجع دوافع الانسحاب البريطاني من منطقة الخليج العربي قبل نهاية عام 1971 م إلى عدة دوافع منها:

أولاً:- دوافع الاستقرار والأمن

حيث كانت الحكومة البريطانية قد اقتنعت بأن الوجود العسكري التقليدي لم يعد مجدياً، خاصة بعدما خاضت معارك ضد الثوار في اليمن الجنوبية، كانت نتيجتها الفشل، كذلك توصلت إلى قناعة بأن التفاهم بينها وبين حكام المنطقة هو خير وسيلة لتحقيق السلام والأمن، والحفاظ على مصالحها في المنطقة.

ومن هنا بدأت بريطانيا تتبع سياسة جديدة في الخليج العربي تتمثل في إقالة الشيوخ والحكام الذين يشكلون خطراً حقيقياً على مصالحها مثلما حدث في عام 1965 م عندما تخلصت من " الشيخ صقر بن سلطان " حاكم الشارقة، كما أيدت بريطانيا بعض الحكام الذين وصلوا للحكم كالشيخ " زايد بن سلطان" عام 1966 م لحكم أبو ظبي خلفاً لأخيه " شخبوط بن سلطان " والسلطان " قابوس" خلفاً لأبيه " سعيد بن تيمور " عام 1970 م. (1)، كما حرصت بريطانيا على تحقيق أكبر قدر من الاستقرار في المنطقة حتى لا تتعرض مصالحها للخطر فيما لو تجدد النزاع حول البريمي أو أطماع إيران في البحرين. (2)

ثانياً: دوافع اقتصادية

تدهور الأحوال الاقتصادية في بريطانيا، وخاصة عدم التوازن في ميزان المصروفات والتضخم المتزايد جعل الحكومة البريطانية تفكر جدياً بأجراء عملية تقشف كبرى لإعادة الثقة للاقتصاد البريطاني المتدهور، وتحقيق المصلحة الوطنية والدخول إلى السوق الأوروبية المشتركة، والتغيير في سياسة الإنماء ودعم نشاطها في الحلف الأطلسي، والاتجاه إلى أوروبا، كل هذا يتطلب تخفيفاً في القوات والنفقات العسكرية في شرق السويس. (3)

وكان هدف الحكومة البريطانية هو التخلص من مصروفات القوات المتواجدة في منطقة الخليج حتى يمكنها التغلب على التضخم الناتج عن تلك المصروفات، وعلى هذا الأساس أعلن " هارولد ولسون " رئيس الوزراء البريطاني أن الانسحاب هو أنها الوجود البريطاني هذا الإعلان لقي مقاومة ورفض شديد من قبل حزب المحافظين الذي كان يستعد للحكم، وبالرغم من هذا الاعتراض بدأت حكومة العمال تحضير ترتيبات الانسحاب، وكانت أول خطوة على هذه الطريق هي تجميد مصروفات القوات البريطانية المتواجدة في منطقة الخليج. (4)

بالإضافة إلى ذلك أدركت بريطانيا بأنها ليست الدولة الرأسمالية الوحيدة في المنطقة والتي لها مصالح اقتصادية ونفطية، وإنما دخلت دول رأسمالية أخرى غيرها إلى منطقة الخليج العربي، بدون الوجود العسكري كفرنسا واليابان والولايات المتحدة وغيرها، فلماذا تكون لبريطانيا قوات عسكرية بعدما أصبحت المصالح الاقتصادية ليست محتكرة لها وإنما لغيرها من الدول. (5)

1 - محمد حسن العيدروس ، العلاقات العربية الإيرانية ، 1921-1971م ، دار السلاسل الكويت ، 1985م، 356.
2 - إسماعيل صبري مقلد، أمن الخليج وتحديات الصراع الدولي، شركة الربيعان، الكويت، 1984، ص 83.
3 - أمل ابراهيم الزياني ، البحرين من سنة 1783 إلى 1973 ، دار الترجمة والنشر، بيروت ، 1973م، ص137.
4 - محمد عدنان مراد، بريطانيا والعرب، دار طلاس، دمشق، 1989، ص 398.
5 - محمد حسن العيدروس، تاريخ الخليج الحديث والمعاصر، مرجع سابق، ص 274.

ثالثاً: تطور الاستراتيجية العسكرية

كان من أهم الأسباب التي أدت ببريطانيا إلى الانسحاب ذلك التطور التكنولوجي العسكري وتطور الأسلحة الاستراتيجية والذي أدى بدوره إلى تغيرات في السياسة العسكرية وثورة جديدة في عالم الأسلحة المبتكرة الجديدة، هذا الأمر الذي تطلب من الحكومة البريطانية إعادة النظر في أنشاء القواعد الثابتة، والمنشآت العسكرية والاعتماد على الغواصات والأساطيل، وخاصة حاملات الطائرات كل هذه المتغيرات الجديدة جعلت بريطانيا تعيد النظر في سياستها العسكرية وفي وجودها التقليدي الذي أصبح لا مبرر له في ظل التطور الاستراتيجي الجديد. (1)

رابعاً: الدوافع السياسية

وعلى الصعيد السياسي كانت هناك عدة أراء ومناقشات بين حزب العمال وحزب المحافظين حول الانسحاب البريطاني، ولقد أعلن وزير الخارجية البريطانية أمام مجلس العموم البريطاني في 1968/7/18 م أن العلاقات بين بريطانيا وأمارات شرق الجزيرة العربية هي أهم بكثير وأضمن من الوجود العسكري الذي لا يكسبها شيء بل قد يضر بمصالحها، حيث قال: أن هناك فرقاً بين الوجود، والوجود العسكري، ويجب أن لا يخلط بينهما أحد، كما أعلن رفض أي اقتراح من شأنه أن يستبقى القوات البريطانية، وهو أمر يعنى الاستقلال الكامل لدول الخليج في موعد أقصاه (1971) أو إنهاء معاهدات الحماية. (2) فسياسية بريطانيا في منطقة الخليج العربي يجب أن تغير الأسلوب القديم بانسحاب القوات البريطانية، وإنهاء المعاهدات التي لم تعد تتماشى مع روح العصر مع المحافظة على مصالح بريطانيا الاقتصادية، بعقد معاهدات صداقة مع الأمارات على أسس تلائم روح العصر. (3)

هذا وقد أعقب إعلان الانسحاب ظهور توقعات كثيرة من الدوائر السياسية في بريطانيا وأمريكا، وحتى الدول المعنية في المنطقة لهذا القرار البريطاني ونتائجه على الساحة الخليجية والدولية، وهل يوجد فراغ ومن يملأ هذا الفراغ، وغيرها من التوقعات والمخاوف والتي سنعددها في النقاط التالية:-

أولاً: المحافظة على الأوضاع القائمة والتخوف من الأفكار الوطنية والقومية

خوفاً من حدوث اضطرابات وفوضى في منطقة الخليج عقب انسحاب بريطانيا منها، فقد عمدت بريطانيا إلى المحافظة على أوضاع الأنظمة السائدة، حتى لا يتكرر ما حدث في اليمن الجنوبية، عندما قامت الجمهورية اليمنية الديمقراطية ذات الميول الوطنية والقومية المعادية للغرب الرأسمالي، بالإضافة إلى ذلك خشية الأنظمة الغربية من الفراغ الذي سيحدثه الانسحاب البريطاني من قبل الأنظمة ذات التيار الناصري المعادى للغرب بصفة عامة(4). وخاصة إذا ساعدتهم روسيا على ذلك إذ ما شعرت بعدم اهتمام الدوائر الأمريكية والبريطانية بالمنطقة.

بالإضافة إلى ذلك أو تلك المخاوف كانت هناك مخاوف أخرى تتمثل في أوضاع تدفق النفط على حلفاء أمريكا في أوروبا الغربية والشرق الأقصى باعتبارهم هم الذين يعتمدون عليه بشكل أكبر

1 - المرجع نفسه، ص275.
2 - محمد حسن العيدروس، العلاقات الإيرانية، مرجع سابق، ص 360.
3 - أمل الزياني، مرجع سابق، ص 138.
4 - جمال زكريا قاسم ، الخليج العربي ، دراسة لتاريخ الإمارات العربية ، 1914-1945م ، دار الفكر العربي ، 1973م، ص228.

من الولايات المتحدة التي لا تستورد منه إلا الشيء اليسير، وهذا إذا ما حدث فأنه يشكل تهديداً خطيراً لأمن العالم الرأسمالي. (1)

ثانياً: التخوف من حدوث اضطرا بات طائفية

أيضاً كانت الدوائر الغربية متخوفة من أن يؤدي الانسحاب البريطاني من المنطقة إلى حدوث خلافات ومنازعات داخلية، فيما بين الأمارات نفسها وخاصة فيما يتعلق بمسألة الحدود، أو بسبب تعددية واختلاف الطوائف ويقصد بها المنازعات بين السنة والشيعة، والتي عملت تلك الدوائر الغربية المتخوفة على زرعهم في المنطقة، وذلك من خلال التآمر مع إيران وغض النظر عن تلك الهجرات الإيرانية المقصودة والموجهة إلى المنطقة(2) إلا أن هذه التوقعات أو المخاوف لم تكن في محلها.

ثالثاً: التدخل العسكري

حيث أراد معظم رجال السياسة والزعماء في الولايات المتحدة أن تكون حماية المصالح الرأسمالية الغربية على عاتق وضمن مسؤوليات الولايات المتحدة الأمريكية، لأنها هي القوة المخولة والقادرة على سد الفراغ الذي أحدثه أو سيحدثه الانسحاب البريطاني فى منطقة الخليج العربي، إلا أن هذا الخيار أو الاقتراح، أو الأمنية أن صح التعبير، لم يكتب لها الخروج إلى حيز الوجود، ذلك لأن الولايات المتحدة الأمريكية كانت في تلك الفترة، وتحديداً في أواخر الستينيات متورطة في حربها مع فيتنام، بالإضافة إلى تواجدها العسكري في جنوب شرق أسيا. (3) كما أن التواجد العسكري في الخليج العربي كان يحتاج إلى مجهود حربي كبير، وهو الشيء الذي يؤثر على سمعة أمريكا، ويثير الكونغرس الذي ينظر إلى أمريكا على اعتبار أنها لم تعد تصلح للعب دور شرطي العالم. (4)

ومع هذا وبالرغم من هذه الظروف مجتمعة، فأنه كان من غير المستبعد أن تتدخل أمريكا بالاشتراك مع بريطانيا في المنطقة، إذا ما تعرضت مصالحهما للخطر، وإذا ما حاولت دول المنطقة إيجاد وحدة أو دمج فيما بينها وخاصة إذا كان هذا الدمج أو الوحدة، يشكل خطر على المصالح الحيوية لكل من بريطانيا وأمريكا وخاصة المصلحة البترولية والتي تأتي في مقدمة تلك المصالح. وهذا ما أشار إليه البروفسور البريطاني " الأستاذ ليمان " وذلك عندما ذكر بأن الحكومة البريطانية حاولت الحصول على موافقة الولايات المتحدة في المشاركة معها لاستخدام القوة العسكرية إذا ما تعرضت مصالحها للخطر، وذلك إذا ما حاولت دول الخليج العربي إيجاد وحدة أو دمج فيما بينها والحفاظ على الوضع الراهن بالنسبة للدول العربية المنتجة للنفط، وبأن تكون منفصلة، وذات كيانات مستقلة نظراً لأن اتحاد الدول العربية المنتجة للبترول يشكل خطراً على مصالحها الحيوية باعتبارها تفرض سيطرتها على الإنتاج البترولي، وهذا ما لا يريده الغرب بحيث تستطيع دول الغرب أن تعقد اتفاقيات بترولية ثانية معها كلاً على حدة. (5)

وهذا يعني أن الانسحاب البريطاني قد يعقبه العودة إلى المنطقة مرة أخرى، ولكن في هذه المرة، ليس من جانب بريطانيا وحدها، بل من كل الدول الرأسمالية المستهلكة للبترول، وفي مقدمتها بطبيعة الحال الولايات المتحدة الأمريكية إذا ما تعرضت استثماراتهم البترولية للخطر في الخليج

1 - مايكل كلير، إيران، 1900 – 1980، مؤسسة الأبحاث العربية، بيروت، 1980، ص 272.
2 - محمد حسن العيدروس، تاريخ الخليج الحديث والمعاصر، مرجع سابق، ص 276.
3 - مايكل كلير، مرجع سابق، ص273.
4 - المرجع نفسه، نفس الصفحة.
5 - مانع سعيد العتيبة، الأوبك والصناعة النفطية، ط2، أبو ظبي، 1975، ص 57.

العربي، ولعلناً وقفنا على هذا الشيء بأم أعيننا وهو ما حدث في حرب الخليج الثانية عندما احتلت العراق الكويت حيث المصالح البترولية الأمريكية البريطانية المشتركة في نفط الكويت، وما استلزم من تدخل أمريكي بريطاني لحماية مصالحهما. (1)

رابعاً: إيجاد صيغة مشتركة بين العرب وإيران

كانت المخاوف التي أثيرت لدى الأوساط الغربية من الانسحاب البريطاني من منطقة الخليج العربي، قد جعلت بريطانيا تسعى لإيجاد اتفاق بين دول المنطقة حتى يتمكنوا من التعايش السلمي جنباً إلى جنب، وفي المقابل عملت الحكومة الإيرانية بكامل جهدها على المحاولة بأن تفرض نفوذها وسيطرتها على المنطقة بالقوة، حتى تبرهن للقوة الاستعمارية الغربية بأنها قادرة على سد الفراغ المتوقع في المنطقة، وذلك بعد حدوث الانسحاب البريطاني، وبأنها هي البديل الوحيد لبريطانيا، الذي يمكنه أن يجعل الأمور تسير كما ولو كانت بريطانيا لا تزال موجودة، وكانت تتذرع إيران بالضعف الواضح في الأمارات العربية، ومما سهل عليها المهمة أو القيام بهذه المهمة هو انشغال الدول العربية بمشاكلها السياسية والداخلية، والبعض الأخر كان في صراع مع إسرائيل. (2)

وقد قام جورنوى روبرتس وزير الدولة للشئون الخارجية، والمكلف بشئون الشرق الأوسط في يناير عام 1968 م بمهمة سرية للاستطلاع، وكان يهدف من وراءها أقامة منظمة دفاع مشترك تضم كلاً من إيران والسعودية والكويت، بحيث يقع على هذه الدول الثلاثة عبء الدفاع وسد الفراغ الذي سيحدثه الانسحاب البريطاني من المنطقة، وكادت تلك المهمة أن تنجح وخاصة عندما بدأت الأساطيل الروسية تقوم بزيارات إلى الموانى العراقية وهو الشيء الذي أثار مخاوف إيران والسعودية إلا أن المهمة لم تنجح وذلك بسبب إعلان إيران عن عدم تخوفها من الانسحاب وبأنها قادرة على حفظ الأمن في الخليج العربي وحرصها على التعاون مع دول الخليج العربي، ولهذا أصدرت إيران بيانها بشأن موقفها من الانسحاب البريطاني من المنطقة وذلك بتاريخ 1968/4/1م والذي جاء فيه ما يلي:-

أ- معارضة ارتباط المنطقة ببريطانيا.

ب-المطالبة بما تدعيه من الأراضي التي سلختها بريطانيا من إيران ومعارضة تسليمها للعرب، وتأكيد التمسك بالحقوق الإيرانية في الخليج الفارسي – العربي. (3)

كما كان لعدم رغبة كل من الكويت والسعودية في أقامة أي حلف دوره البارز في تراجع بريطانيا عن خططها لإقامة الأحلاف، حيث صرح المبعوث البريطاني بأنه لن يقترح حلفاً مشتركاً. (4)

خامساً: عدم قدرة الدويلات الصغيرة على حفظ الأمن وإيجاد الحارس البديل:

أ - افتقار بعض الأمارات إلى مقومات الدولة

حيث توجد مشكلة خطيرة، تتمثل في أن بعض أمارات الخليج العربي كانت تفتقر إلى أهم مقومات الدولة والمتمثلة في الطاقة البشرية والكثافة السكانية باعتبارهم من أهم عناصر القوة

1 - محمد حسن العيدروس، تاريخ الخليج العربي الحديث والمعاصر، مرجع سابق، ص 277.
2 - محمد رشيد الفيل، محاضرات في الخليج العربي في مواجهة التحديات، دار الكتاب ، القاهرة، 1976، ص 35.
3 - سيد نوفل ، الأوضاع السياسية لإمارات الخليج العربي وجنوب الجزيرة ، الكتاب الثاني ، إمارات ساحل عمان ، معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة 1972م، ص25.
4 - جمال زكريا قاسم، الخليج العربي 1914 – 1945، مرجع سابق، ص 331.

والاستقرار، وهو الشيء الذي يتضح أكثر في العديد من الأمارات التي لديها المال الهائل، ولكن تواجهها مشكلة وهي النقص الشديد في السكان، وهذه الأمارات تحتاج بدون شك إلى كثافة سكانية معقولة، قد تكون من أبناء الشعب العربي، فتحفظ كيان هذه الدولة والخليج العربي، أو تكون من عناصر أجنبية تزيد من آلام الخليج وكوارث الأمة العربية. (1)

ب- الحارس البديل

نظراً لعدم قدرة الأمارات العربية على حفظ الأمن والسلام في المنطقة، لما كان يعوزها من نقص في الإمكانيات والمقومات، فقد رأت السياسة الأمريكية بأنه لابد من التوجه إلى الدول الكبرى في المنطقة للقيام بمهمة سد الفراغ في المنطقة، وذلك بعد الانسحاب البريطاني منها، وكانت هذه الدول حسب السياسة الأمريكية هي إيران، السعودية، العراق، اليمن، ونظراً لعدم تقبل الغرب للدولتين الأخيرتين (العراق واليمن) فقد تم استبعادهما، إلا أن أمريكا بقيت مرتبكة بخصوص من هو الذي يمكنها الاعتماد عليه بعد خروج بريطانيا، وفكرت في إسرائيل كحارس بديل إلا أنها تراجعت عن ذلك بسبب ما قد ينتج عن ذلك من تكتل جميع الدول العربية ضدها والاتحاد والتوجه نحو السوفيت، فلذلك قررت الاعتماد على دول الخليج نفسها، إلا أن أكثر دول المنطقة تقدماً وازدهاراً كانت تفتقر إلى المقومات التي تجعلها تقوم بهذا الدور على أكمل وجه، وهذا يعنى أنه لا مفر لواشنطن من القيام بهذا الدور بنفسها ألا وهو القيام بدور المنظم والمشرف على التموين في هذه المناورة الدقيقة،(2) وأوضح مساعد وزير الخارجية جوزيف ج سيسكو فيما بعد قائلاً " أن ما قررناه هو أننا سنحاول دفع ومساعدة أهم دولتين في المنطقة – أي إيران والسعودية بحيث تصبحان أهم عنصري استقرار عند خروج بريطانيا، بالقدر الذي نحث فيه على التعاون بين الدولتين ". (3)

وعلى هذا الأساس قررت الولايات المتحدة إيجاد الحارس البديل وذلك للمحافظة على مصالح الدول الرأسمالية في الخليج العربي، والعهود بها إلى كل من السعودية وإيران وذلك للعوامل المهيأة لإيران من النواحي العسكرية، واستعدادها للقيام بدور الشرطي، ومن هنا بدأت الولايات المتحدة بتقديم كافة المساعدات العسكرية إلى إيران والسعودية للقيام بدور الحفاظ على السلام، وهو الشيء الذي أكده نائب وزير الدفاع الأمريكي "جيمس هـ - نويز " في أحد أهم الإشارات العلنية إلى المذكرة المقدمة إلى مجلس الأمن القومي رقم (66) حيث جاء فيها:-

" أن الولايات المتحدة لن تلعب دور حامي الخليج الفارسي – العربي الذي لعبته بريطانيا سابقاً بل ستقع المسؤولية للسلام والاستقرار من الآن فصاعداً على دول المنطقة، وتمشياً مع روح مبدأ نيكسون، ترغب الولايات المتحدة في مساعدة دول الخليج، لكنها تتطلع إليها لتضطلع بالمسؤولية الرئيسية في الدفاع عن نفسها، والتعاون فيما بينها لضمان الأمن والاستقرار للإقليمين، ونحن نتطلع بشكل خاص إلى الدولتين القائدتين في المنطقة إيران والسعودية للتعاون من أجل هذا الهدف. (4) هذا ولقد كان الانسحاب البريطاني من المنطقة بمثابة الفرصة المنتظرة التي كانت تنتظرها إيران بفارغ الصبر، ولقد كان للانسحاب البريطاني عدة نتائج.

1 - أحمد السقاف، الخليج العربي في مواجهة التحديات، محاضرات بعنوان نظرة مستقبلية لتقارب ووحدة دول الخليج العربي، بيروت ، 1989، ص 269.
2 - محمد حسن العيدروس، العلاقات العربية، مرجع سابق، ص370.
3 - مايكل كلير، مرجع سابق، ص 272.
4 - مايكل كلير، مرجع سابق، ص 274.

نتائج الانسحاب البريطاني

عملت بريطانيا قبل أن تنسحب من منطقة الخليج العربي على القيام بالكثير من الإجراءات اللازمة لعملية الانسحاب مع أمارات شرق الجزيرة العربية، بحيث تضمن استمرارية بقاء مصالحها في المنطقة، وكانت من جملة ما قامت به بريطانيا للمحافظة على مصالحها هو:-

أولاً: اتفاقية الصداقة

حتى لا تخسر بريطانيا سياسياً كما خسرت عسكرياً بانسحابها من الخليج فقد عملت على أقامة علاقات متينة وطيبة مع حكام الأمارات العربية، حيث قامت بريطانيا وقبل مغادرتها المنطقة بتوقيع اتفاقيات صداقة وذلك مع كلاً من البحرين، وقطر والأمارات العربية المتحدة وساحل عمان، وهو الشيء الذي عبر عنه المستر هيت زعيم المحافظين ورئيس الوزراء البريطاني بقوله " أن حكومة العمال مهدت للانسحاب من الخليج العربي بإقامة علاقات متينة مع حكام الأمارات لتعوض سياسياً ما سوف تخسره عسكرياً " . (1)

ثانياً: موقف حزب المحافظين

كان لفوز حزب المحافظين على خصومهم حزب العمال الأثر البارز تجاه السياسة البريطانية والمتمثلة في الانسحاب والقائل بها حزب العمال، ولكن عندما فاز حزب المحافظون كان لديهم رأي مخالف لحزب العمال الذي أصدر قرار بالانسحاب من شرق السويس، إذا أنهم أي المحافظون كانوا يريدون الحفاظ على المصالح البريطانية وقد اتهم المحافظون حزب العمال بأنهم قرروا الانسحاب دون أن يمهدوا له بإقامة علاقات قوية مع شيوخ وحكام المنطقة حتى يمكن تعويض ما قد تخسره بريطانيا من جراء الانسحاب سياسياً وعسكرياً. (2)

ثالثاً: دور إيران كشرطي لحفظ المصالح الغربية في المنطقة

ولحماية المصالح الغربية الرأسمالية في منطقة الخليج العربي، وعلى رأسها المصالح الأمريكية، فكرت الإدارة الأمريكية في أمر توكيل إسرائيل للقيام بدور الحارس البديل، إلا أن هذا الاقتراح لم يكتب له النجاح وذلك بسبب تخوف الولايات المتحدة من تكتل العرب ضد إسرائيل، وارتماءهم عند السوفيت، كما استبعدت فكرة قيام كلاً من فرنسا أو الهند بهذا الدور وذلك للبعد الجغرافي عن المنطقة، وبالتالي استبعدتا هما الأخريين، وكانت المباحثات السرية التي جرت بين الولايات المتحدة وإيران وبريطانيا قد أسفرت عن حل لمشكلة الفراغ الذي سيحدثه الانسحاب البريطاني(3) حيث وافق الشاه محمد رضا خان على استقلال البحرين مقابل قيام إيران باحتلال الجزر العربية، بالإضافة إلى أن الولايات المتحدة قررت أخيراً بأن تسند مهمة حفظ المصالح الغربية الرأسمالية إلى إيران بعدما كانت تريد توزيع الأدوار على كل من السعودية وإيران، ولكن نظراً لأن إيران كانت مهيأة أكثر من السعودية من جميع الجوانب، إضافة إلى التحالف الأمريكي – الإيراني فأن اختيار إيران للقيام بدور الحارس البديل جاء متماشياً مع مبدأ الرئيس الأمريكي نيكسون الذي يؤكد بأن يتولى أصدقاء الولايات المتحدة مسؤولية الدفاع عن

1 - أمل الزياني، مرجع سابق، ص 143.
2 - مايكل كلير، مرجع سابق، ص 378.
3 - المرجع نفسه، ص 382.

أنفسهم، وأن إيران قادرة على توفير الحماية في المنطقة بعد الانسحاب البريطاني لكل أمارات الخليج العربي بما فيها السعودية، وهذه الحماية تكون بالمستوى الذي كانت تقدمه الولايات المتحدة في العديد من مناطق العالم (1)، وقد عرض الشاه محمد رضا خان أن يدفع الفاتورة على الفور من الحساب بنفسه وأن يعرض خدماته كحارس أمريكي للدفاع عن المنطقة. (2)

رابعاً: الولايات المتحدة والانسحاب البريطاني

نظراً للتطورات التي حدثت في منطقة الخليج العربي، فقد عمدت السياسة الأمريكية إلى تغيير سياستها تجاه المنطقة، وذلك بحيث تضمن استمرارية مصالحها بها مهما أستجد من أمور، ولذلك وتنفيذاً لهذه السياسة، نجدها تلجأ إلى عدة أساليب من شأنها تدعيم الاحتكارات الاستثمارية وخاصة في مجال النفط، كما عملت على تأييد الدول الكبيرة في الخليج العربي مثل إيران والسعودية إلى جانب التواجد العسكري الأمريكي في المياه القريبة من المنطقة، ولتخوفها من الخطر الشيوعي، ولأبعاد المنطقة عن الأفكار القومية والوحدوية(3) بالإضافة إلى هذا فقد انتهزت الولايات المتحدة فرصة المطالبة الإيرانية بالبحرين، وسخرتها واستغلتها لحسابها، حيث توصلت إلى عقد اتفاقية مع البحرين، تمكن من خلالها الأسطول الأمريكي بالاحتفاظ بقاعدة " الجفير " التي كانت في الأصل قاعدة بريطانية، وبررت الولايات المتحدة احتفاظها بهذه القاعدة كونها تسد الفراغ الذي ستحدثه انسحاب القوات البريطانية منها، بالإضافة إلى أنها تسهم في حفظ الأمن والسلام في المنطقة. (4)

الخاتمة

وبغض النظر عن من يملأ الفراغ الذي سيحدثه الانسحاب البريطاني، أو حتى التفكير في مصير المنطقة بعد الانسحاب، وذلك بعرض بعض التوقعات التي ستحدث، مهما كان نوعها وخطرها، فأن السؤال المطروح، هو من نصب تلك القوى الاستعمارية كوصية على تلك المنطقة ؟ ومن طلب منها أن تملأ أو تفكر أو تقترح في من يملأ ذلك الفراغ، ولعل الإجابة بسيطة وواضحة لكل من يعلم ولو الشيء اليسير عن الروح الاستعمارية الغربية، وهو أن الاستعمار حتى ولو تظاهر بالخروج من المنطقة، وهو الشيء الذي فرضته طبيعة العصر، حيث أن الشعوب وصلت إلى درجة عالية من الوعي، والتي لا تسمح معها للبقاء الاستعماري جاثم على أراضيها من هنا عملت الدول الاستعمارية على ابتكار سياسة استعمارية جديدة تستطيع من خلالها أن تحافظ على وجودها في المنطقة حتى ولو كانت بعيدة عنها، هذه السياسة تمثلت في سياسة الحارس البديل، وهو ما قوبل بالرفض من قبل شعوب منطقة الخليج العربي التي رفضت سياسة وجود بديل أو سياسة ملء الفراغ وهو ما عبر عنه الشيخ " زايد بن سلطان " أحد حكام الأمارات في الخليج العربي حول الفراغ والانسحاب البريطاني بقوله " لا يوجد شي أسمه فراغ في منطقة الخليج، ولم نطلب بعد الاستقلال من أحد أن يملأ هذا الفراغ المزعوم، أن أبناء البلاد هم الأقدر على مل أي فراغ، ولقد كان الحديث يدور قبل انسحاب بريطانيا عن الفراغ الذي يمكن أن يحدث في المنطقة، وقد رفضت هذا الكلام لأنه بعد الانسحاب الأجنبي لا يمكن أن يكون هناك فراغ لأن المنطقة غنية والحمد لله بأهلها وأبنائها، فضلاً عن إيماننا العميق بأهمية الاتحاد لقد كنا نعيش التخلف ومضينا في طريق التقدم لتحقيق

1 - فريدون هويدا، سقوط الشاه محمد رضا بهلوى، مركز دراسات الخليج العربي، جامعة البصرة، البصرة، 1982، ص 51.
2 - المرجع نفسه، نفس الصفحة، أيضاً محمد حسن العيدروس، تاريخ الخليج العربي الحديث والمعاصر، مرجع سابق، ص 279.
3 - محمد حسن العيدروس، تاريخ الخليج العربي الحديث والمعاصر، مرجع سابق، ص 280.
4 - رأفت غنيم الشيخ، العلاقات العربية الأمريكية في التاريخ الحديث والمعاصر، دن، دت، ص120.

السعادة لشعبنا ولأمتنا ومواجهة كل التحديات التي تتربص بنا "(1) ويتابع الشيخ زايد قوله: " ليس من شك في أن أبناء الخليج وأهله قادرون على الدفاع عن بلادهم ومنطقتهم، ولقد أصبح لدى أبناء الخليج وأهله الإمكانيات والثروة والإدراك وأصبح باستطاعتهم ملء أي فراغ وتحمل مسؤولية وطنهم وأراضيهم ولا تستطيع دولة في المنطقة أن تدعي أنها بمفردها هي الحامية الوحيدة للممرات المائية ولأمن الخليج واستقرار المنطقة. بل على دول الخليج جميعاً أن تتعاون من أجل تحقيق السلام والاستقرار، فليس باستطاعة واحد أن يدافع عن عشرة آخرين رغم أنفسهم ومساعدتهم وألا فقد تنشب بينهم الخلافات والتفرقة "(2) ولعلنا نستشف ونستنتج من هذا الكلام بأنه الرد المناسب والرادع لأولئك المستعمرين، الذين يتذرعون بعدم قدرة أهالي وأبناء الخليج على الدفاع عن أنفسهم، وتأمين السلام والأمان في المنطقة. وحسبنا أن نقول لهم " شهد شاهداً من أهلها ".

1 - زايد بن سلطان آل نهيان، القيادة، ديوان الرئاسة، أبو ظبي، 1981، ص 223
2 - زايد بن سلطان آل نهيان، القيادة، ديوان الرئاسة، مرجع سابق، ص 223.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

1. أحمد السقاف، الخليج العربي في مواجهة التحديات، محاضرات بعنوان نظرة مستقبلية لتقارب ووحدة دول الخليج العربي، بيروت، 1989.
2. إسماعيل صبري مقلد، أمن الخليج وتحديات الصراع الدولي، شركة الربيعان، الكويت، 1984.
3. أمل ابراهيم الزياني ، البحرين من سنة 1783 إلى 1973 ، دار الترجمة والنشر، بيروت ، 1973م.
4. جمال زكريا قاسم ، الخليج العربي ، دراسة لتاريخ الإمارات العربية ، 1914-1945م ، دار الفكر العربي ، 1973م.
5. حسن على إبراهيم، الخليج العربي في مواجهة التحديات، مؤسسة " دار العلوم، الكويت، 1980م.
6. رأفت غنيم الشيخ، العلاقات العربية الأمريكية في التاريخ الحديث والمعاصر، د-ن، د-ت.
7. زايد بن سلطان آل نهيان، القيادة، ديوان الرئاسة، أبو ظبي، 1981م.
8. سيد نوفل ، الأوضاع السياسية لإمارات الخليج العربي وجنوب الجزيرة ، الكتاب الثاني ، إمارات ساحل عمان ، معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة 1972م.
9. فريدون هويدا، سقوط الشاه محمد رضا بهلوى، مركز دراسات الخليج العربي، جامعة البصرة، البصرة، 1982م.
10. مانع سعيد العتيبة، الأوبك والصناعة النفطية، ط2، أبو ظبي، 1975.
11. مايكل كلير، إيران، 1900 – 1980، مؤسسة الأبحاث العربية، بيروت، 1980.
12. محمد حسن العيدروس ، العلاقات العربية الإيرانية ، 1921-1971م ، دار السلاسل الكويت ، 1985م.
13. محمد حسن العيدروس ، تاريخ الخليج العربي الحديث والمعاصر ، عين للدراسات والبحوث الإنسانية الاجتماعية ، 1998م.
14. محمد رشيد الفيل، محاضرات في الخليج العربي في مواجهة التحديات، دار الكتاب ، القاهرة، 1976.
15. محمد عدنان مراد، بريطانيا والعرب، دار طلاس، دمشق، 1989م.

ثانياً: الدوريات

مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، العدد 20، أكتوبر، 1975م.

المهارات الحياتية اللازمة لطلبة الجامعة في ضوء متغيرات العصر

أ. رويدة رمضان الفتني
كلية التربية / جامعة المرقب

المقدمــة

تســـعى بلدان العالم نحو الارتقاء بالعملية التربوية في مراحل التعليم عامة والتعليم الجامعي خاصـــة، إيماناً منهم بأن الرقي والحضـــارة لا يتحققان باســـتثمار الموارد والأموال فحسب، وإنما لابد من استثمار الطاقة البشرية ومؤسساتها ومواردها الطبيعية، أو ما يتوفر لديها من رأس مال، أو ما تعتمده من سياسات فحسب، وإنما ما يتوافر في مؤسساتها من قدرات وما يمتلكه أفرادها من مهارات لتكيف مع الحياة الاجتماعية، ومن جملة المتغيرات الســـياســـية والاقتصـــادية والاجتماعية، ظهرت مجموعة من الاتجاهات التربوية التي تســـعى نحو تحســـين العملية التربوية ومنها الاتجاه نحو الجودة، والثقافة العلمية، واهتمت تلك الاتجاهات في المقام الأول بالعنصـــر البشـــري، وركزت على اكتســـابه مجموعة من المهارات التي تعد الوســـيلة الأســـاســـية في تحقيق التحول المشـــود، وأصـــبح التعليم مطالباً بإعداد نوعية من المتعلمين لا يمتلكون المعرفة فحســـب، بل الأدوات المعرفية ومهاراتها الضـــرورية، مما يحولهم من مجرد مســتهلكين للمعرفة إلى منتجين لها، فضــلاً عن الاهتمام بجملة من القيم والســلوكيات المتفقة مع الاتقان والأصالة والإبداع، ومن هنا تأتي أهمية إكساب الطلبة المهارات الحياتية المشتقة من تلك التوجيهات التربوية المعاصرة.

وفي ظل هذا الســياق فإن التربية تقع في قلب هذا التغيير، وفي صــلب المواجهة وعليها أن تعد إنســاناً يستطيع أن يتكيف مع متطلبات القرن الجديد بإيجابياته وسلبياته، فمن الطبيعي في ضـــوء ذلك أن تهتم التربية بإعداد المتعلمين للحياة المعاصـــرة، وإن كان ذلك يعد من الأمور الضرورية في ضوء الأوضاع التعليمية والمستجدات العالمية، والجدير بالذكر أن هذا الأمر لا ينطبق على الدول النامية فحســـب،بل ينطبق على النظم التعليمية في الدول المتقدمة، وإن كانت تتزايد إمكانية تحققه، ومن ثم فإن الحديث عن دور التربية في الإعداد للحياة المعاصـــرة يكاد يكون أحد البدائل المستقبلية التي لا يمكن التنبؤ بها.

إذا أن عملية اكتســـاب المهارات الحياتية تعد من النواتج الهامة للمنهاج في أي مرحلة دراسية، وهذا الأمر لا يقتصر على مادة بعينها دون المواد الأخرى، فهي مسؤولية مشتركة لا يمكن أن يُعفى منها أي مقرر، ومرجع ذلك أن التربية في جوهرها معنية باكتســـاب المهارات الحياتية التي تؤهل المتعلمين لمعايشـــة الناس والتعامل معهم وتمكنهم من العمل والمشـــاركة في العملية التنموية.(سعيد، 2003: 22)

كما أن التعقد الثقافي الراهن للعلم والتكنولوجيا في شـــتى مناحي الحياة زاد حاجة الشـــعوب والمناطق العربية إلى تنمية بعض الجوانب المهارية الحياتية، وذلك في ضـــوء التنمية

التكنولوجية في الوطن العربي، وانطلقت الحاجة التي تعلم المهارات الحياتية نتيجة للعديد من التحديات والمستجدات الاجتماعية والثقافية والسياسية. (مازن، 2002: 352)

وبالرغم من هذا الاهتمام الواسع بالمهارات الحياتية إلا أن بعض الدراسات تشير إلى ضعف في تضمين المهارات الحياتية ضمن المقررات الدراسية مثل دراسة (صبري، 2004)، وإلى ضعف مستوى اكتساب المهارات الحياتية لدى الطلبة كدراسة. (اللولو وقشطه، 2006)

وانطلاقاً من كل ما سبق من توجهات عالمية للاهتمام بالمهارات الحياتية، ونظراً للحاجة الملحة لتبني موضوع المهارات الحياتية في ضوء التطورات العلمية والتكنولوجية وإفرازاتها اليومية، وفي ظل غياب سياسة واضحة لتعليم المهارات الحياتية في المؤسسات التعليمية كما هو واضح من نتائج البحوث التي تمت الإشارة إليها سابقاً إلى ضعف مستوى المهارات الحياتية في المقررات الدراسية، ونتيجة لاحتكاك الباحثة بشريحة واسعة من الطلبة الجامعيين من خلال عملها في كلية التربية، دفع الباحثة للشعور والاهتمام بشكل خاص بموضوع المهارات الحياتية وتنميتها وبناءً على ما سبق تم تحديد مشكلة الدراسة.

مشكلة الدراسة

تشير التوجيهات العالمية نحو الاهتمام بالمتعلمين من خلال معالجة أوجه القصور والنقص لديهم في جميع النواحي، وذلك بإكسابهم عدداً من المهارات التي تساعدهم على التكيف مع البيئة المحيطة، والتعامل مع الآخرين، إضافة إلى مواجهة بعض المشكلات اليومية.

إن عملية التعليم بجوانبها التربوية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية تربط بين الجوانب النظرية والمهنية التطبيقية للمهارات الحياتية، مما يساعد المنتج (الطالب) لمواكبة تطورات العصر ومتغيراته.

لذا فقد باتت الحاجة الملحة إلى بناء مناهج قائمة على التعليم الموجه لإكساب الطلبة بمختلف المراحل بعض المهارات الحياتية الأساسية في ضوء متغيرات العصر، لما لهذه المهارات من أهمية في صقل شخصيتهم، والتربية المستمرة مدى الحياة، وإعدادهم لمواجهة تحديات العصر، ومشكلاتهم الحياتية اليومية، ليكونوا مبدعين فاعلين وقادرين على التنمية والتطوير، وإحداث التغيير، وهذه المهارات تحقق لهم التعايش الناجح، والتكيف مع حياتهم العملية والشخصية، هذا وقد أوصت العديد من المؤتمرات الدولية إلى ضرورة إكساب الطلبة المهارات الحياتية اللازمة، ومن بينها المؤتمر العلمي لمناهج التعليم وتنمية التفكير بمصر عام (2000) والذي دعا إلى ضرورة إكساب المتعلمين المهارات الحياتية التعامل الهادف مع البيئة والمجتمع من خلال دراسة مناهج تتضمن المهارات العقلية والعملية والتكنولوجية المناسبة لمواجهة مواقف الحياة اليومية.

ومن مميزات العصر الحديث وتقنياته أنه يعد التطور والتكيف مع البيئة المحيطة أهم أركان الحياة الحديثة، ومن ثم يقوم بخدمة موارد التنمية من حيث السرعة والدقة، وإعداد المتعلمين للحياة المعاصرة في ضوء المستجدات العالمية، وهذا الاهتمام لا ينطبق على الدول النامية فحسب، بل على النظم التعليمية في الدول المتقدمة، ومن المبررات التي دعت العديد من الدول المتقدمة والنامية إلى الاهتمام بالمهارات الحياتية، لتزويد الطلبة بما في طلبة الجامعة كي يستطيع مواجهة المتغيرات والتحديات العصرية ما يلي:

1) أزمات التعليم في المجتمعات، وخاصة النامية وهي بحاجة إلى الإصلاح والتطوير.
2) التدفق المعلوماتي والتقني، مما جعل العالم قرية صغيرة تفرض امتلاك مهارات حياتية في التعامل مع هذه التطورات.
3) تساعد المهارات الحياتية الفرد على مواجهة مواقف الحياة المتعددة والقدرة على تغلب المشكلات الحياتية، والتعامل معها بحكمة والربط بين الدراسة النظرية والتطبيقية، وذلك للكشف عن واقع حياته.
4) يتوقف نجاح الفرد في حياته بقدر كبير على ما يمتلكه من مهارات وخبرات حياتية.
5) تغير متطلبات سوق العمل وحاجته إلى أفراد مؤهلين في العديد من المهارات الحياتية.
6) سهولة التواصل مع العالم والأفكار الأخرى عبر القنوات الفضائية وشبكة الانترنت وغيرها.

انطلاقاً مما سبق من توجيهات عالمية للاهتمام بالمهارات الحياتية في مراحل التعليم الأساسي عامة والتعليم الجامعي خاصة، ونظراً للحاجة الملحة لتبني موضوع المهارات الحياتية اللازمة في ضوء التطورات العلمية والتقنية وإفرازاتها اليومية، تبين للباحثة أهمية دراسة الموضوع في ضوء متغيرات العصر، من خلال مناقشة بعض المهارات الحياتية اللازمة، التي تكفل للطالب الجامعي التكيف مع فرضيات الحاضر والمستقبل بإيجابياته وسلبياته، لذا حاولت الباحثة الإجابة عن السؤال الرئيسي لمشكلة الدراسة وهو:

ما المهارات الحياتية اللازمة لطلبة الجامعة في ضوء متغيرات العصر؟

والذي تتفرع منه الأسئلة الفرعية الآتية:

1) ما أهمية المهارات الحياتية؟
2) ما أهداف المهارات الحياتية؟
3) ما هي المهارات الحياتية الواجب توفرها لطلبة الجامعة؟
4) ما دور الجامعة في تنمية المهارات الحياتية لدى الطلبة؟
5) ما التصور المستقبلي أو الرؤية المستقبلية لتطوير دور الجامعة في تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب الجامعة في ضوء تحديات العصر؟

أهداف الدراسة

1) التعرف على أهمية المهارات الحياتية للمتعلمين.
2) التعرف على أهداف المهارات الحياتية.
3) التعرف على المهارات الحياتية الواجب توفرها لطلبة الجامعة.
4) الكشف عن دور الجامعة في تنمية المهارات الحياتية لدى الطلبة.
5) وضع التصور المستقبلي أو الرؤية المستقبلية لتطوير دور الجامعة في تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب الجامعة في ضوء تحديات العصر.

الأهمية

تكمن أهمية البحث الحالي فيما يلي:

1) قلة الدراسات التي تناولت متغير المهارات الحياتية.

2) أن يتناول طلبة الجامعات هذا القطاع المهم الذي يمثل عماد الأمة ونهضتها والأداة الفاعلة في عمليات التغير الاجتماعي والاقتصادي والثقافي، كما أنها تمثل مرحلة انتقالية جديدة تتمثل بالانتقال من عالم المراهقين إلى عالم الراشدين.
3) يعد البحث واحداً من المحاولات الساعية إلى تحسين العملية التربوية استناداً إلى أهم التوجيهات التربوية المعاصرة.
4) كما قد تشير الدراسة إلى عدداً من القضايا التربوية التي قد تحفز الباحثين إلى متابعة دراستها.
5) قد تفيد نتائج الدراسة في معرفة المهارات الحياتية التي ينبغي تنميتها لطلاب الجامعة حتى يتمكنوا من التعايش مع تحديات المجتمع المعاصرة، ومن ثم يمكن أن تستفيد منه جهات متعددة من المؤسسات التربوية المختلفة والأساتذة والطلاب.
6) في أنها تقدم في آن معاً تصوراً متكاملاً نظرياً وعملياً لإدماج مهارة الحوار في مناهج التعليم.
7) في أنها تأتي تلبية للاتجاهات التربوية الحديثة التي أوصت بها المنظمات العربية والدولية المعنية بالشأن التربوي.

المنهـــج

من أجل تحقيق الأهداف التي تتوخاها الدراسة، أتبعت الباحثة المنهج الوصفي الوثائقي، معتمدة على تحليل المضمون في ضوء ما يلي: الرجوع إلى الأدبيات التربوية والتقارير العالمية التي تطرقت للمهارات الحياتية، واستقراء البحوث والدراسات التي تناولت أهم تصنيفات المهارات الحياتية اللازمة. ويعرف "العساف" المنهج الوصفي الوثائقي بأنه: الجمع المتأني والدقيق للأدبيات والمراجع المتوافرة ذات العلاقة بموضوع مشكلة البحث، ومن ثم التحليل الشامل لمحتوياتها بهدف استنتاج ما يتصل بمشكلة البحث من أدلة وبراهين على إجابة أسئلة البحث. (العساف، 2010: 85)

أدبيات الدراسة

يعد تعليم المهارات الحياتية من الأهداف الرئيسية للتربية المعاصرة، مما يكفل للمتعلم التكيف مع متطلبات العصر ومتغيراته، وهذا يحتم عن الفحص الحصين للمناهج الدراسية التقليدية، وتجديد مضامينها، وتحسين نوعيتها ووسائلها، لمواجهة التحديات المترتبة عليها، مما يفرض مجموعة من المهارات الحياتية التي تعد الطلبة للمستقبل والمشاركة في بنائه.

المصطلحات العلمية للدراسة:

مفهوم المهارة

تتضمن المهارة قيام الفرد بعمل ما بإتقان أكثر وجهد أقل في أقصر وقت ممكن "أي أجراء العمل بدرجة معقولة من السرعة والإتقان". (زيتون، 1996: 170)

كما أورد الباز وخليل تعريف آخر للمهارة: "أنها الوصول بالعمل إلى درجة من الإتقان تيسر على صاحبة أداءه بأقل ما يمكن من الوقت والجهد مع تلافي الأضرار والأخطار". (الباز، خليل، 1999: 86)

وتعرف إجرائياً بأنها: قدرة تصقل بالممارسة تؤهل الفرد لأداء مهام متنوعة بمستوى عالٍ من الإتقان بأقل جهد ووقت ممكنين.

المهارات الحياتية

تعرف بأنها مجموعة من المهارات التي يتعلمها الطلاب بصورة معتمدة ومنظمة عن طريق الأنشطة والتطبيقات العلمية المرتبطة بالبيئة التي يعيش فيها، والتي تمكن من التعامل مع مقتضيات الحياة اليومية بنجاح، وتهدف إلى بناء الشخصية بالصورة التي تمكنه من تحمل المسؤولية. (العوضي، 2008: 23)

وتعرف أيضاً بأنها القدرة على أداء عدد من المهام المرتبطة بحياة الفرد في تفاعله مع الحياة اليومية، بقصد الوصول إلى أعلى درجة من الاستفادة في إمكانياته بأقل جهد وأسرع وقت وأدنى تكلفه واستقلالية. (العربني، 2004: 125)

وتعرف إجرائياً بأنها قدرة الفرد على اكتساب السلوك التكيفي الإيجابي تجعله يتعامل بفعالية مع متطلبات الحياة اليومية وقدرة على التفكير الابتكاري.

مهارة حل المشكلة

هي البحث على حل لقضية أو مسألة مطروحة وتكمن أهميتها في أنها تزود الطلبة بإطار عمل منظم لتحليل تفكيرهم لمواجهة المشاكل بمسؤولية وكفاءة. (دجاني، 2004: 36)

وتعرف إجرائياً بأنها مجموع المهارات المتعلقة بالقدرة على حل مشكلات حياتية على نحو يسهل تجزئتها إلى مراحل واضحة تشتمل على مهارات مثل تحديد المشكلة، اختيار الحل الأنسب تقويم الحل.

مهارة إدارة الوقت

تعرف بأنها: "توجيه القدرات الشخصية للأفراد وإعادة صياغتها لإنجاز العمل المطلوب في ضوء القواعد والنظم المعمول بها. (هلال، 1998: 13)

وتعرف إجرائياً: مجموع المهارات المتعلقة بالقدرة على تخطيط وتنفيذ الخطط الزمنية بشكل يساعدنا على إنجاز أهدافنا في الوقت المحدد لها مثل مهارة تقسيم الأعمال الكبيرة إلى أجزاء صغيرة مهارة تنفيذ المهام في الوقت المحدد لها.

المهارات الاقتصادية

تعرف بأنها: "وضع خطط لاستخدام الدخل المالي والسيطرة على الإتقان وإدارة المال". (عمران وآخرون، 2001: 106)

وتعرف إجرائياً: بأنها مهارات إدارة الموارد المالية وإجادة التصرف بشكل أكثر نفعاً ووظيفة في حياة الفرد مما يساعده في مواجهة متطلبات الحياة مثل مهارة تحديد الكلفة الإجمالية للمشروع.

الإطـار النظـري

تمهيـد

إن الإنســـان في بداية حياته لا يســـتطيع أن يعيش في عزلة عن الآخرين عن أهله، وأصدقائه وزملائه، وهو لا يستطيع أيضاً أن يعيش دون التعامل مع كافة الجهات الاجتماعية، وهذا يؤكد أن حياة الفرد باعتباره عضـــواً في جماعة أكبر في حاجة إلى التكيف وإلى تطوير المجتمع، وهذا لا يتوفر له إلا من خلال امتلاكه لمهارات حياتية تجعله يتواصـــل مع الآخرين ويتفاعل معهم. لذا ضـرورة الاهتمام بالمهارات الحياتية، وتزويد كل متعلم بها، كي يستطيع أن يواجه المتغيرات والتحديات العصرية التي يتسم بها هذا العصر، وكذلك أداء الأعمال المطلوبة منه على أكمل وجه، فهذه المهارات تتحقق له التعايش الناجح والتكيف والمرونة والنجاح في حياته العملية والشخصية، وتتنوع وتتعدد المهارات إذ تشمل جميع مجالات الحياة.

أولاً: المهـــارة

المهارة في اللغة: هي الحذق، والماهر هو الحاذق بكل شيء.

(مصطفى وآخرون، 1986: 893)

المهارة في الاصطلاح: هي شيء يمكن تعلمه أو اكتسابه أو تكوينه لدى المتعلم.

(عبد الشافي، 1997: 213)

تعرف المهارة بأنها الأداء الأســهل الدقيق، القائم على الفهم لما يتعلمه الإنســان حركياً وعقلياً، ومع توفير الوقت والجهد والتكاليف. (اللقاني والجمل: 2003: 310)

وهي السرعة والدقة والبراعة في أداء نشاط معين. (طه، 2003: 813)

وتعرف المهارة بأنها خصـــائص النشـــاط المعقد الذي يتطلب فترة من التدريب المقصـــود، والممارســة المنظمة، بحيث يؤدي بطريقة ملائمة، وهي تدل على الســلوك المتعلم أو المكتســب الذي يتوافر له شرطان جوهريان:

أولهما: أن يكون موجهاً نحو إحراز هدف أو غرض معين.

ثانيهما: أن يكون منظماً بحيث يؤدي إلى إحراز الهدف في أقصـــر وقت ممكن، وهذا الســـلوك المتعلم يجب أن يتوافر فيه خصائص السلوك الماهر.

(صادق، أبوحطب: 1994: 330)

ولقد اجتمعت جميع التعريفات السابقة على أن المهارة تتضمن:

1) عنصر الإتقان، الأداء السليم للعمل.
2) الجهد المبذول لأداء العمل.
3) الزمن المستغرق لأداء المهمة.

ولو أردنا تطبيق هذه التعريفات على المهارات الحياتية لوجدنا أنها تعني السرعة والدقة والبراعة في أداء المهارات الحياتية ومتطلبات التكيف مع الحياة.

ثانياً: المهارات الحياتية:

"تعرف المهارات الحياتية الرغبة والمعرفة والقدرة على حل مشـــكلات يومية وحياتية شـــخصـــية واجتماعية أو مواجهة تحديات يومية، وإجراءات تعديلات وتحسـينات في أسـلوب ونوعية حياة الفرد والمجتمع". (خليل والباز، 1999: 86)

وتعرف أيضاً بأنها: "المدركات والقيم والأداء، الذي يستثمر في المواقف الحياتية بغض النظر عن تخصـــص، وعمل الإنســـان ونوعه الاجتماعي (ذكر، أنثى). (اســـكاوس وآخرون، 2005: 4)

وعرفت بـأنها: "قدرات الفرد على الســـلوك التكيفي الإيجابي تجعله يتعامل بفاعلية مع متطلبات الحياة اليومية وتحدياتها. (مسعود، 2002: 50)

وتشـمل المهارات الحياتية قدرة الفرد على الاختيار وتحمل المسـؤولية الشـخصـية كما تتضمن استعداداً عقلياً للمفاضلة بين هذه الاختيارات إضافة إلى أنها تتضمن القدرة على تنفيذها. (حسين، 2006: 76)

وقد عرفها البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة على أنها: المهارات التي يجب أن يعرفها الشباب حتى يستطيع اقتحام عمل ما". (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، 2006: 2-3)

واجتمعت جميع التعريفات على عدة نقاط مشتركة للمهارات الحياتية هي أنها:

1) قدرات متنوعة تتضمن الجوانب النفسية والمادية والعقلية.
2) تساعد الفرد على التكيف والإيجابية.
3) هامة لحل مشكلات الفرد ومواجهة تحدياته.

خصائص المهارات الحياتية

وتتحدد خصائص المهارات الحياتية فما يلي:

1) متنوعة وشاملة بحيث تتضمن احتياجات الطلاب الملائمة لمتطلبات التفاعل مع المواقف.
2) تختلف من مجتمع لآخر وفقاً لطبيعة المجتمع والفترات الزمنية التي يمر بها، ودرجة تقدمه ومتطلباته وتحدياته.
3) تعتمد على طبيعة العلاقة بين الطالب والمجتمع، وبين المجتمع والطالب وتأثير كل منهما.
4) تســـاعد الطلاب على التفاعل مع المواقف الحقيقية التي تواجههم في معايشـــتهم للحياة. (الحنيني، 2011: 16)

وثم مراعاة ما سـبق في إعداد قائمة المهارات الحياتية التي تم تحويل مواقفها إلى بنود قياسـية، وكذلك الاستفادة في إعداد بطارية المهارات الحياتية وذلك من خلال ما يلي:

1) ملائمة المهارات الحياتية لميول واهتمامات واحتياجات الطلاب.
2) تفاعل المعارف والمهارات مع الطلاب من جهة ومع المجتمع من جهة أخرى، وتوظيفها في إيجاد حلول للمشـكلات الحقيقية التي تواجههم في معايشـتهم للحياة الواقعية، والاتصـال والتواصل معها.

أهداف المهارات الحياتية

يعد تعليم المهارات الحياتية وسيلة لتحقيق الغايات الأبعد للمتعلمين والقصد من ذلك أن تعليم المهارة ليس هو الهدف في حد ذاته، وإنما الهدف هو كيف يستفيد المتعلم من خلال اكتساب المهارة في حياته العامة والخاصة، ولأن إعداد الطالب للحياة يعتمد في الغالب على مراحل التعليم العام التي يمر بها، لما لها من الخصائص المختلفة التي تجعله قابلاً ومستعداً للتعلم عن بقية المراحل العمرية المتقدمة، لذلك كان للتعليم المبني على المهارات الحياتية خصوصاً في هذه المراحل أهداف تناولها العديد من التربويين والباحثين والتي تتلخص في أربعة محاور رئيسية هي:

1) تنمية ثقافة المتعلم بقدرته على التعامل بنجاح مع متغيرات الحياة المختلفة.
2) تنمية قدرة المتعلم بقدرته على التعامل بنجاح مع متغيرات الحياة المختلفة.
3) تنمية قدرة المتعلم على التفاعل الاجتماعي، والتواصل مع الآخر.
4) تنمية قدرة المتعلم على الاستدلال المنطقي والتفكير الناقد.

أهمية المهارات الحياتية

إن تنمية المهارات الحياتية المتمثلة في التفكير الناقد وتعلم اللغات ومهارات الاتصال ومهارات التعلم الذاتي لها دور في القضاء على الهوة الكبيرة بين واقع التخلف الذي تعيشه المجتمعات العربية وبين الانفجار المعرفي والتكنولوجي، وبذلك فمن الضروري تزويد كل متعلم بالمهارات الحياتية، كي يستطيع أن يواجه المتغيرات والتحديات العصرية التي يتسم بها هذا العصر، وكذلك أداء الأعمال المطلوبة منه على أكمل وجه، فهذه المهارات تحقق له التعايش الناجح والتكيف والمرونة والنجاح في حياته العملية والشخصية، وتتعد المهارات وتتنوع إذ تشمل جميع مجالات الحياة والمهارات الحياتية تكتسب أهميتها بالنسبة للطالب من خلال النقاط التالية:

1) تساعد المهارات الحياتية الفرد على مواجهة مواقف الحياة المختلفة، والقدرة على التغلب على المشكلات الحياتية والتعامل معها بحكمة.
2) ممارسة المهارات الحياتية في مختلف المواقف تشعر الفرد بالفخر والاعتزاز بالنفس، فعندما يطلب منه أن يؤدي عملاً من الأعمال ويتقن ما يطلب منه، فإنه يشعر الآخرين بالثقة، يعطيه هو المزيد من الثقة بالنفس.
3) المهارات الحياتية كثيرة ومتنوعة ويحتاجها الفرد في شتى مجالات حياته سواء في الروضة أو الأسرة أو في علاقته بالآخرين، ومن ثم فإن امتلاك هذه المهارات هو السبيل لسعادته، وتقبله للآخرين والحياة معهم، وكذلك حب الآخرين له وتقديرهم له.
4) يتوقف نجاح الفرد في حياته بقدر كبير على ما يمتلكه من مهارات وخبرات حياتية، ومن تم فالمهارات مهمة لكي يحقق الفرد نجاحه في حياته.
5) لا تقتصر أهمية المهارات الحياتية على أمور الحياة المادية، بل أنها ذات أهمية كبرى في الأمور العاطفية، إذ تمكن هذه المهارات الفرد من التعامل مع الآخرين، وإقامة علاقات طيبة قائمة على الحب والمودة معهم.

6) تساعد المهارات الحياتية على الربط بين الدراسة النظرية والتطبيق للطالب، وذلك لكشف الواقع الحياتي.
7) تضمين المهارات الحياتية فيما يتعلمه الفرد يساعد بصورة أو بأخرى في زيادة دافعية وحافز الطالب للتعلم.
8) المهارات الحياتية تساعد الأفراد في التعرف على ذواتهم واكتشاف علاقاتهم بالآخرين. (السيد، 2007: 23)

مما سبق يتضح أن المهارات الحياتية مهمة بالنسبة للطالب في تحقق له التكيف مع الآخرين، والنجاح في الحياة، وبدونها يحجز عن التواصل والتفاعل مع الآخرين.

عوامل اكتساب المهارات الحياتية

توجد كثير من العوامل والمؤثرات التي تساعد في زيادة امتلاك المهارات الحياتية ومن تلك العوامل فيما يلي:

1) **العلاقات المدعمة**: أي وجود ما يدعم اكتساب المهارة وغياب هذه العلاقات الداعمة تجعل الفرد يميل إلى إهمال المهارة ووجود المدعم يؤثر إيجابياً في تعلم المهارة.
2) **النماذج**: ملاحظة نماذج تقوم تنفيذ المهارة وممارستها.
3) **تتابع الإثابة**: يمثل الحصول على التعزيز والتشجيع والثناء والحنان إثابة أساسية تساعد في تشكيل المهارة الحياتية.
4) **التعليمات**: معظم تعليمات أداء المهارات الحياتية مكتسبة من البيت، أو أسئلة الطفل للأب والأم، وهناك تعليمات للدراسة والحفاظ على الصحة والعمل يجب تعلمها بطريقة صحيحة في المدرسة.
5) **إتاحة الفرصة**: الاعتماد على الآخرين بسبب صعوبة في الإلمام بالمهارة، لذا يجب إتاحة الفرصة للتلاميذ لممارسة المهارة.
6) **التفاعل مع الأقران**: قد يكون تعلم المهارات من الأقران مفيداً أو ضاراً حسب طبيعة المهارات وأولئك الأقران. (خليل والباز: 1999، 89)

الحاجة الملحة إلى تنمية المهارات الحياتية في المؤسسات:

تعتبر الحياة سلسلة من المواقف غير المحددة وغير واضحة المعالم، ولذلك فإن المهارات الحياتية تختلف اختلافاً بيناً عن محتوى المباحث العلمية ذات المواقف المحددة والواضحة، والتي يمكن حلها باستخدام قواعد محفوظة مسبقاً، وعلى هذا الأساس نجد بعض الطلاب من ذوي القدرات المرتفعة في التحصيل يفشلون في إيجاد حلولاً للعديد من المواقف الحقيقية التي تواجههم في معايشتهم للحياة الواقعية، وذلك من خلال إيجاد بدائل وبراهين ضعيفة، ويتطلب ذلك تنمية المهارات الحياتية لديهم.

كما إن ما يحدث في العالم، يضعنا في تحدي حقيقي، يتطلب منا ضرورة الإسراع في تقليل الفجوة التي تفصل بنينا وبين العالم المتحضر في مجال استخدام وتوظيف تكنولوجية المعلومات، حيث يقع على عائق المؤسسات التعليمية التي تعد من أهم العوامل التنمية البشرية، والدور الأكبر في إعداد الأفراد لمجتمع المعرفة، من خلال الارتقاء بمستوى مهارات الطلبة،

لتصبح مواكبه لمتطلبات العصر و تحدياته، وتعد المهارات الوسيلة المهمة للتغيير والارتقاء بأي مجتمع، ولأن امتلاكها يعتبر المساهم الأكبر في إعداد الأفراد المؤهلين القادرين على إنتاج المعرفة المتجددة والمتطورة، وتحويلها إلى خدمات وسلع اقتصادية منافسة في عصر الاقتصاد المعرفي، وفي ظل هذا السياق ولكي يتم تنمية المهارات الحياتية بشكل فعال ومؤثر، لابد من سرد العوامل التي تدعم بيئة المهارات الحياتية وهي:

1- مستوى نضج الطلاب.
2- قدرات الطلاب وخبراتهم المتنوعة في جميع مراحل الحياة.
3- المفاهيم المطلوب التدريب عليها.
4- الإمكانات المتاحة.
5- توليد النماذج الإيجابية والسلبية.
6- تقويم الأداء.
7- اتخاذ الإجراءات لاتخاذ القرارات. (عمران وآخرون، 2001: 17)

تصنيف المهارات الحياتية

ليس هناك تصنيف موحّد للمهارات الحياتية، وإنما يتم تحديد هذه المهارات من خلال معرفة حاجات الطلاب وتطلعاتهم، وكذلك بحسب المشكلات التي تنجم عندما لا يحقق الطلاب السلوكيات المتوقعة منهم، وكذلك من خلال الرجوع إلى القوائم والنماذج التي افترضها المخصصون كمهارات للحياة.

كما أن تصنيف المهارات الحياتية لمجتمع ما يتم في ضوء طبيعة العلاقة المتبادلة بين أفراده، مما يؤدي إلى التشابه في نوعية بعض المهارات الحياتية اللازمة للإنسان في العديد من المجتمعات، كما تختلف عن بعضها تبعاً لاختلاف طبيعة وخصائص المجتمع، ومن ذلك: "تصنيف المنظمات العالمية كمنظمة اليونيسيف (2005)" فقد صنفت المهارات الحياتية إلى:

- مهارات التواصل، والعلاقات بين الأشخاص: وتضم التواصل اللفظي وغير اللفظي، والإصغاء الجيد، والتعبير عن المشاعر، وإبداء الملاحظات.
- مهارات التفاوض والرفض: وتضم مهارات التفاوض، وإدارة النزاع ومهارة توكيد الذات، ومهارات الرفض.
- مهارات التقمص العاطفي: وتضم تفهم الغير والتعاطف معه، والقدرة على الاستماع لاحتياجات الآخر وظروفه، وتفهمها والتعبير عن هذا الفهم.
- مهارات التعاون: وتضم مهارات التعبير عن الاحترام، ومهارات تقييم الشخص لقدراته، وإسهامه في المجموعة.
- مهارات الدعوة لكسب التأييد: وتضم مهارات الإقناع، ومهارات الحفز، ومهارات صنع القرار، والتفكير الناقد.
- مهارات التفكير الناقد: وتضم مهارات تحليل تأثير الأقران ووسائل الأعلام، ومهارات تحليل التوجيهات والقيم والأعراف والمعتقدات الاجتماعية، ومهارات تحديد المعلومات، ومصادر المعلومات، ومهارات التعامل وإدارة الذات.

- مهارات لزيادة تركيز العقل الباطني للسيطرة: وتضم مهارات تقدير الذات ومهارات الوعي الذاتي، ومهارات تحديد الأهداف، ومهارات تقييم الذات.
- مهارات جمع المعلومات: وتضم مهارات تقييم النتائج المستقبلية وتحديد الحلول البديلة للمشكلات، ومهارات التحليل المتعلقة بتأثير القيم والتوجيهات الذاتية، وتوجيهات الآخرين عند وجود الحافز المؤثر.
- مهارات إدارة المشاعر: وتضم مهارات إدارة امتصاص الغضب، ومهارات التعامل مع الحزن والقلق، ومهارات التعامل مع الخسارة والصدمة والإساءة.
- مهارات إدارة التعامل مع الضغوط: وتضم مهارات إدارة الوقت ومهارات التفكير الإيجابي، ومهارات تقنيات الاسترخاء.

وهناك تصنيف عمران وآخرين (2001) للمهارات الحياتية باعتبارها مهارات أساسية لا غنى لفرد عنها في تفاعله مع مواقف حياته اليومية إلى قسمين:

الأول : مهارات ذهنية

ومن أمثلها: صناعة القرار، وحلل المشكلات والتخطيط لأداء الأعمال، وإدارة الوقت والجهد وضبط النفس، وإدارة مواقف الصراع، وإجراء عمليات التفاوض، وإدارة مواقف الأزمات والكوارث، وممارسة التفكير الناقد، وممارسة التفكير المبدع.

الثاني : مهارات عملية

ومن أمثلتها العناية الشخصية للجسم، العناية بالملابس، واستخدام الأدوات والأجهزة المنزلية، والعناية بالأدوات الشخصية، واختيار السكن، والعناية بالمسكن والأثاث المنزلي، وإجراء بعض الإسعافات الأولية، وحسن استخدام موارد البيئة، وترشيد الاستخدام.

تصنيف اللقاني وزميله (2001) للمهارات الحياتية إلى:

- مهارات عقلية: كالتفكير، والابتكار، وحب الاستطلاع وحل المشكلات.
- مهارات يدوية: كاستخدام التكنولوجيا والكمبيوتر.
- مهارات اجتماعية: كالتعامل مع الآخرين، واتخاذ القرار، والحوار، وإدارة الوقت، وتقبل الآخر وتحمل المسؤولية والتفاوض.

ويلاحظ على هذه التصنيفات اتفاقها في كثير من المهارات سواء المهارات الأساسية أو الفرعية، بينما تباينت وجهات النظر في الأهم منها، فنجد منظمة (الصحة العالمية) على سبيل المثال تحدد أهم المهارات الحياتية في عشر مهارات كما تباين تبعاً للحواس، ونجد في تصنيف (عمران) أن المهارات الحياتية، أما مهارات ذهنية، وإما مهارات عملية، بينما نجد (اللقاني) يضيف تصنيفاً قسماً ثالثاً وهي لمهارات اليدوية.

دور الجامعة في تنمية المهارات الحياتية لدى الطلبة:

وعلى ضوء المهارات الحياتية المتطلبة التي تم التأكيد عليها من خلال الإطار النظري والدراسات السابقة والتي تمثل إطاراً لما يفترض أن يكتسبه طلبة الجامعة، فضلاً عن ضعف تحقيق تلك المهارات لدى الطلاب من خلال دراستهم الجامعية، ولا ريب أن هذه التحديات التربوية المعاصرة تتطلب تعليماً يمكن الطلاب من القدرة على توظيف المعلومات، وامتلاك

مهارات الاتصـــال والتكنولوجيا، ومهارات التفكير الناقد والإبداعي، إلى جانب امتلاك مهارات اقتصادية، وقانونية وصحية، فإنه يمكن هنا وضع خطوط عامة قد تسهم في وضع تلك المهارات الحياتية في مسار التنفيذ:

1- ضـــرورة إعادة النظر في خطط التعليم الجامعي لتســـاير التحديات المجتمعية والدولية، وما تضمنته من تغيرات اجتماعية وعلمية واقتصادية تتطلب تعلم مهارات جديدة من خلال القيام بالدراسات والبحوث، والعمل على تطوير خططها العلمية، وأن يتم ذلك في إطار تأصيل قيم المهارات الحياتية في ضوء الشريعة الإسلامية.
2- تطوير أنشـطة التعلم، وتطوير اسـتراتيجيات التدريس، وتطوير أسـاليب ووسـائل التقويم، وتطوير كافة الإمكانات المدرسـية والجامعية، بهدف تهيئة الموقف التعليمي بصـورة عامة لتنمية المهارات الحياتية بفاعلية.
3- التوعية بالمهارات الحياتية المتطلبة بوسائل وأساليب متنوعة، وذلك بهدف السعي الجاد إلى تحقيق تلك المهارات، وإكسـابها للطلبة، لأن هذا الإجراء يسـهم في التعريف بالمهارات الحياتية المتطلبة الرئيسـة ومسـئولياتها الفرعية المتعددة، وفي إدراك أهميتها والاقتناع بها، مما يحفز إلى تحقيقها ورسـم الأسـاليب والوسـائل الفعالة للتنفيذ، مما يولد الحس الجماعي المشترك بأهميتها وأهمية تعليمها الذي تفتقده البيئة الجامعية الحالية.
4- السـعي لاعتماد برامج مشـتركة بين الجامعة ومنظمات ومؤسـسـات وشـركات تهتم بتنمية وبناء الخبرات والمهارات الحياتية المتفقة مع تحديات العصر.
5- أن يتم عقد ندوات وملتقيات دورية لمناقشـة تلك المهارات وتبادل وجهات النظر في خططها التنفيذية مثل تنظيم حوارات بين أعضـــاء هيئة التدريس وذوي العلاقة من جهات أخرى مساندة للجامعة ومناقشة كل ما يتعلق بالمهارات الحياتية تعميقاً للوعي بها وأساليب تنفيذها.
6- تنويع مصـــادر التعلم المســـاعدة وتنويع الأنشـــطة المنهجية وغير المنهجية في الجامعة، بالإضـافة إلى الدورات الصـيفية التي توفر للطلاب، أو من خلال البعثات العلمية التي يجب أن تمنح للطلاب خلال الإجازات.
7- أهمية الحوافز المعنوية والمادية لإتمام نجاح بعض المشـــروعات العلمية التي ينفذها الطلبة في إطار دراستهم لتلك المهارات.
8- الانفتـاح الإيجـابي على التجـارب العـالميـة في هـذا الجـانـب من خلال التطوير المســـتمر للمقررات الدراســـية تخطيطاً، وتنفيذاً وتقويماً مع التأكيد على إبراز الهوية الحضـــارية الإسـلامية القائمة على العقيدة الإسـلامية الخالية من البدع والشوائب بإعداد الإنسان الصالح المتجذر بهويته وثقافته الإسلامية.

التصـور المسـتقبلي أو الرؤية المسـتقبلية لتطوير دور الجامعة في تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب الجامعة في ضوء التحديات المعاصرة:

من خلال التعرف على أهمية المهارات الحياتية ودورها الهام في تنمية الشخصية يمكن تقديم مجموعة اقتراحات تمثل خطوطاً عريضـة تتناول التصـور المستقبلي لتطوير دور الجامعة في تنمية المهارات الحياتية لدى طلبة الجامعة في ضوء تحديات العصر.

وانطلاقاً من المادة الأولى في نظام مجلس التعليم العالي والجامعات ولوائحه التي تقتضي أن تعمل الجامعات على هدى الشريعة الإسلامية.
(مجلس نظام التعليم العالي ولوائحه، 1428هـ، 27)

فإنه يجب على الجامعة تأصيل المهارات الحياتية وغرسها لدى الطلبة من منطلق إسلامي، فمما لا شك فيه أن الإسلام يدعو إلى إتقان العمل الذي يتطلب إعداد الطلبة بمهارات عدة أهمها المهارات التالية:

1) مهارة المعرفة

وذلك من خلال الإعداد العلمي الجيد الذي يؤهل الطلبة لأداء العمل المتقن، وذلك كما في قوله تعالى: ﴿**وَلا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولا**﴾. (الإسراء، آية: 36)

ويتمثل ذلك في قدرة الطالب على أداء مجموعة من المهارات مثل تحديد الدقة الحقيقية للخبر أو الرواية، تحديد مصداقية مصدر المعلومة، والتمييز بين الحقائق التي يمكن إثباتها.

2) مهارة التعاون

حيث أكد الإسلام على أهمية ترسيخ مبدأ التعاون في أعمال المسلمين، وبالتالي فلابد من تربية الطلبة على مهارة العمل التعاوني والجماعي لقوله تعالى: ﴿**وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَى وَلا تَعَاوَنُوا عَلَى الإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ**﴾. (المائدة، آية: 2)

3) مهارة الإتقان

وتتطلب تلك المهارة تدريب الطلبة على مجموعة من المهارات كمهارة تحديد الأهداف والأولويات، ومهارة العمل الجاد بدافعية ذاتية، ومهارة إنتاج أكبر عدد من الأفكار عن الموضوع في فترة زمنية معينة لوق الرسول ﷺ: "إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه". (الألباني، سلسلة الأحاديث الصحيحة، 1113)

4) مهارة الإخلاص

ويرتبط تحقق ذلك بغرس مهارة العمل الجاد بدافعية ذاتية لدى الطلبة، وذلك من خلال استشعارهم بالمحاسبة من قبل الله سبحانه وتعالى على جودة أعمالهم وإتقانهم وفقاً للمعايير والضوابط المطلوبة، وبذلك يشعرون بالمسئولية اتجاه ما ينجزون من أعمال لقوله تعالى: ﴿**إِنَّا لاَ نُضِيعُ أَجْرَ مَنْ أَحْسَنَ عَمَلاً**﴾ (الكهف، آية: 30)، وقوله: ﴿**كُلُّ نَفْسٍ بِمَا كَسَبَتْ رَهِينَةٌ**﴾، وقوله: ﴿**إِنَّ إِلَهَكُمْ لَوَاحِدٌ**﴾ (الصافات، آية: 3)

وعليه يفترض أن تقوم الجامعة بأدوار متنوعة علمية، ومهنية، وتثقيفية، واجتماعية، لتتمكن من تنمية المهارات الحياتية لدى الطلاب في ظل تحديات العصر، بحيث يكون الهدف الرئيسي هو تخريج طلاب متميزين فكرياً ومهنياً، وقادرين على التكيف مع المجتمع وتحدياته.

الدراسات السابقــة

تمهيد

باتت المهارات الحياتية محوراً هاماً من حيث تضمينها لمناهج التكنولوجيا في المراحل الدراسية المختلفة، وعليه فقد تم الرجوع إلى العديد من الدراسات المتعلقة بالمهارات الحياتية، ومدى توافرها في المقررات الدراسية، ومدى اكتساب الطلبة لها، ومن هذه الدراسات ما يلي:

1 – دراسة بخيث (2000) مصر.

هدفت الدراسة إلى التعرف على المهارات الحياتية العامة اللازمة للطلاب، والتي يجب أن تكسبها لهم الدراسة الجامعية، والكشف عن المهارات الحياتية التي اكتسبها الطلاب من خلال دراستهم الجامعية بكلية التربية في التخصصات المختلفة. وأتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى أنه يوجد فروق بين طلاب كلية التربية وكلية الاقتصاد في بعض المهارات المكتسبة وهي مهارة اتخاذ القرار، وإدارة الوقت، والعلاقات الشخصية وإدارة الأمور الذاتية، والاتصال الفعال.

2 – دراسة سعيد (2003).

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم منهج الدراسات الاجتماعية للصف الأول الإعدادي في ضوء المهارات الحياتية، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت الدراسة على عينة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي بالإضافة إلى إعداد وتطبيق اختبار المهارات الحياتية إعداد بطاقة ملاحظة، ثم تحديد خمس مهارات حياتية أساسية وفقاً لأهميتها لدى التلاميذ، وتحددت كالتالي: التواصل الاجتماعي، الكتابة التعبيرية، التفسير، حل المشكلات، اتخاذ القرار، ولقد أسفر تطبيق الدراسة على النتائج التالية: فيما يتصل بأهداف المنهج وجد أن القائمة انطبقت على ثمانية أهداف من أصل 20 هدفاً، وأن نسبة المهارات الحياتية المنطقية على المنهاج هي 30%، عدد فقرات في المنهاج التي تناولت فكرة المهارات الحياتية في منهج الدراسات الاجتماعية (9.31%)، أما نتائج تطبيق اختبار المهارة الحياتية اتضح ارتفاع مستوى أداء التلميذات، أما التحسن في الأداء فكان منخفض إلى حد كبير، وتطبيق بطاقة الملاحظة وضحت أن درجات جميع المعلمين ما عدا واحد أقل من (50%) من معيار الأداء.

3 – دراسة ا للولو وقشطة (2006).

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مستوى المهارات الحياتية لدى الطلبة خريجي كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة، واستخدمت المنهج الوصفي، وطبقت الدراسة على عينة عشوائية عددها (93) طالب وطالبة، وللتحقق من هدف الدراسة قام الباحثان ببناء قائمة بالمهارات الحياتية الواجب توافرها، وتحددت مجالاتها في مهارات التفكير، مهارات الاتصال والتواصل، مهارات العلمية والتكنولوجية، مهارات اقتصادية، مهارات العمل، مهارات صحية، مهارات الترفيه، وطبقت على عينة الدراسة، ولقد أسفرت عن تطبيقها النتائج التالية: إن مستوى المهارات الحياتية لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية لم يصل على مستوى التمكن 80%. وأن المهارات الفرعية لم تصل لمستوى التمكن ما عدا مهارات التفكير، وتحقيق الذات، وظهر

تدني واضـــح في المهارات الاقتصـــادية (69.67%) ومهارات العمل (63.69%) ومهارات العلمية التكنولوجية (14.67%).

4 – دراسة السيد (2007).

هدفت الدراســة إلى التعرف على حاجات طلبة جامعة الإســراء إلى المهارات الحياتية، وهل تختلف هذه الحاجات باختلاف الجنس، الكلية، المســتوى الدراســي، وقد تم تطوير اســتبانة حاجات طلبة الجامعة إلى المهارات الحياتية، وقد أظهرت الدراســـة إلى أن الطلبة بحاجة إلى المهارات الحياتية، وأنها لا تختلف باختلاف المستوى الدراسي.

تعليق على الدراسات السابقة

أ – تشير مجمل الدراسات السابقة إلى:

1) اتضح من الدراسات السابقة أهمية الوقوف على دراسة واقع المهارات الحياتية لدى الطلاب سواء في المرحلة الجامعية أو مرحلة تعليم الكبار أو المرحلة الثانوية.
2) تحديد الأبعاد الأساسية للمهارات الحياتية مثل دراسة (اللولو، قشطة، 2006).
3) آلية إعداد وبناء مقاييس المهارات الحياتية والتعرف على الأســاليب المســتخدمة كدراســة (سعيد 2003).
4) إعطاء مؤشرات حول أهم مجالات الاهتمام في موضوع المهارات الحياتية وانحصرت بين دراسات اهتمت بتنمية المهارات الحياتية كدراسة (سعيد، 2003).
5) اعتمدت بعض الدراســات على المنهج الوصـــفي التحليلي، وغيرها اعتمدت على المنهج التجريبي.
6) استخدم بعض الباحثون للتحقق من الدراسة أساليب إحصائية مثل اختبار T، تحليل التباين الأحادي والثنائي.
7) توصلت مجمل الدراسات ماعدا القليل منها إلى انخفاض مستوى المهارات الحياتية.

ب) اتفقت الدراسات الحالية مع العديد من الدراسات السابقة في الآتي:

1) على أهمية تعليم المهارات الحياتية على سبيل الذكر: مهارة حل المشكلات، ومهارة اتخاذ القرار، والمهارة الصحية مثل (دراسة بخيث 2000)، ودراسة (اللولو وقشطه 2006).
2) اتفقت أيضاً مع في استخدامها للمنهج الوصفي مثل دراسة (اللولو وقشطه 2006) ودراسة (السيد 2007).
3) اتفقت الدراسات المتعلقة بقياس المهارات الحياتية لدى الطلبة في كون المهارات كانت دون المســتوى المطلوب لدى الطلبة عينة الدراســة، وهذا يتفق مع نتائج الدراســة الحالية وما توصلت إليه من خلال الإطار النظري ونتائج الدراسات.
4) اتفقت هذه الدراســة مع بعض الدراســات الســابقة في الهدف وهو تحديد المهارات الحياتية الواجب توفرها لدى طلبة الجامعة.

ج) استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في عدة جوانب:

تحديد مشـــكلة البحث، تغذية الإطار النظرية، وفي تحديد أبعاد المهارات الحياتية، وفي تحليل نتائج الدراسة الحالية وتفسيرها.

النتائج والتوصيات

نتائج الدراسة

توصلت الباحثة إلى النتائج الآتية:

1- إن المهارات الحياتية لم تلقى الاهتمام في الكليات ســواء على مســتوى التخطيط أو التنفيذ، حيث لم يخطط لها في المناهج والمقررات الدراسـية، فالتركيز مكثف على الجانب المعرفي النظري، هذا إلى جانب قلة الاهتمام بتنمية تلك المهارات عند تنفيذ المقررات الدراســية وغيرها من الأنشــطة المنهجية وغير المنهجية، إضــافةً إلى ما يحتاجه تنفيذ تلك المهارات وتنميتها لدى الطلبة من أنشــطة عملية متنوعة، الأمر الذي يتطلب إمكانات مادية وبشــرية ووسائل تقنية قد لا تتوافر بالكليات في أغلب الأحوال.

2- ضـــعف التركيز على المهارات الحياتية والمتطلبات اللازمة لتنميتها في البرنامج التربوي بالكليات.

3- قلة الوقت المتاح للأنشطة غير المنهجية، مما لا يتيح الوقت للتدريب العملي الكافي لاكتساب تلك المهارات، وهذا ما يبرز بوضوح قصور في الوعي التربوي بمفهوم المهارات الحياتية وأهميتها ومهاراتها المتنوعة.

4- قصــور في أســاليب التدريس في الكلية، فالاهتمام ينصــب في الغالب على المحاضــرات التقليدية التي تركز على المادة العلمية والجانب النظري في الغالب الأعم، حيث إن النشـاط ا لرئيسي للطالب هو الاستماع للمحاضرات وقليل من المناقشة، وقلة ارتباط العملية التعليمية بحياة الطلاب لرفع مســتوى المهارات الحياتية لديهم، وذلك باســتخدام أســاليب التدريس الحديثة، لما لها من دور مؤثر في اكتســاب المهارات الحياتية، كما تؤكد الدراســات ذات العلاقة (اللولو وقشـطه، 2006) فضـلاً عما تحتاجه هذه المهارات من وقت وجهد ومعرفة متعمقة بطبيعة تلك المهارات والتي تحتاج إلى إفراد مقررات خاصة وأنشطة محددة لتنميتها لدى الطلاب على النحو المأمول.

5- قد توجد معوقات تحول دول اكتسـاب الطلاب للمهارات الحياتية التي يفترض اكتسـابها من خلال الدراسة الجامعية، الأمر الذي يستوجب دراسة هذا الموضوع دراسة علمية للوقوف على تلك المعوقات، ومن ثم العمل على تلافيها بقدر الإمكان.

التوصيات

1- ضرورة إضافة مقرر المهارات الحياتية في مناهج الكليات على أن يتضمن المقرر تعريفات التربية الحياتية ونظرياتها وأهميتها وأســاليب تنميتها، والتعريف بمناهج التربية الحياتية في البلدان الأخرى.

2- تطوير قدرة الطلبة على التعامل مع التكنولوجيا على أن يكون استخدام التقنية عاملاً أساسياً في كل مقرر من المقررات، وذلك من خلال تدريب الطلبة على تصـــميم برامج ودروس تعليمية بواسطة البرمجيات المختلفة، وتطوير قدرة الطلبة على التعامل مع شبكة الإنترنت بمهارة، وتطوير معارفهم، وتنمية قدراتهم على التعلم الذاتي.
3- ضرورة تنمية وعي الطلبة بأساليب التربية الصحية، وذلك من خلال إضافة مقررات حول التربية الصحية والأسرية، فضلاً عن دعم تلك المقررات بأساليب متنوعة في الجانب العملي كالمشاركة في الأنشطة المتنوعة، واتباع أساليب التعلم التعاوني.
4- إقامة ورشـــات عمل يشـــترك فيها الطلبة مع الأســـاتذة يتم من خلالها إنتاج وســـائل وتبادل المعرفة فيما يتعلق بالمهارات الحياتية.
5- ان تتبنى الجامعة إنشـــاء مركز للمهارات الحياتية يكون هدفه تطوير تعلم المهارات الحياتية عن طريق وضع خطط واستراتيجيات تربوية لتنمية المهارات الحياتية، وتدعيم الوعي بها لدى مجتمع الجامعة.
6- إجراء دراسات وبحوث في هذا المجال، إلى جانب تنظيم ندوات ومؤتمرات تربوية، سواء على المستوى المحلي أو الإقليمي والعالمي.

المقترحات:

1- إجراء دراســـة تقويمية شـــاملة للمعوقات التي يمكن أن تواجه تنمية المهارات الحياتية في الكليات، وتحديد مدى كفايتها التربوية، ونوعية التغييرات والإمكانات الواجب توفيرها، لتوفير بيئة محفزة وفعالة لتعليم المهارات الحياتية.
2- إجراء دراسة لمعرفة العلاقة بين المهارات الحياتية ومتغيرات أخرى كالتحصيل، واليقظة الذهنية، وبعض المتغيرات ذات الصلة بالدافعية.
3- قياس مستوى امتلاك المهارات الحياتية لدى المعلمين.
4- بناء منهاج مقترح للتكنولوجيا والعلوم التطبيقية في ضوء المهارات الحياتية.

قائمة المراجع

أولاً: القرآن الكريم.

ثانياً: الكتب:

1- الباز، خالد: خليل، محمد (1999)، دور مناهج العلوم في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، المؤتمر العلمي الثالث مناهج العلوم للقرن الحادي والعشرين، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد الثاني.
2- أبوحطب، فؤاد: صادق، أمال (1994)، علم النفس التربوي، القاهرة، الأنجلو المصرية، ط4.
3- الحنيني، ناصر (2011)، الأندية البيئية المدرسية بناء البرامج والخطط، جريدة مسيرة التربوية والتعليم العالي الفلسطينية.
4- أسكاوي، فيليب وآخرون (2005)، تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب التعليم الثانوية في إطار مناهج المستقبل، القاهرة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.
5- السيد، أحمد جابر (2001)، استخدام برنامج قائم على نموذج التعلم البنائي الاجتماعي وأثره في التحصيل الدراسي وتنمية بعض المهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، دراسات في المناهج وطرق التدريس (عدد 72-73).
6- العريني، عبد العزيز بن عبد الله (2004)، الطالب والمهارات الحياتية، مجلة كلية التربية.
7- العساف، صالح بن حمد (2010)، المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، الرياض، مكتبة العبيكان.
8- العوضي، عبد الشافي: سيد، أحمد (1997)، فعالية برنامج مقترح لتنمية المهارات الإملائية اللازمة لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لدى طلاب كلية التربية (قسم اللغة العربية)، المجلة التربوية، كلية التربية بسوهاج، جامعة جنوب الوادي، العدد الثاني عشر، الجزء الأول، يناير.
9- الألباني، محمد ناصر الدين، (1113)، سلسلة الأحاديث الصحيحة، الرياض، مكتبة المعارف.
10- اللقاني، أحمد حسين وآخرون (2001)، مناهج التعليم بين الواقع والمستقبل، القاهرة، عالم الكتاب.
11- اللقاني، أحمد: الجمل، علي (2003)، معجم مصطلحات التربوية والمعرفة في المناهج وطرق التدريس، القاهرة، عالم الكتب، ط3.
12- اليونسيف (2005)، (http://ugu.edu.sa/page/131433).
13- حسين، أسامة (2006) المهارات الحياتية، (200/2/25www.hs.gov.sa)
14- دجاني، دعاء (2004)، تنمية مهارات حل المشكلة لدى طلبة مجلة رؤى، العدد الرابع، مركز القطان للبحث والتطوير التربوية.
15- زيتون، عايش (1996)، أساليب تدريس العلوم، دار الشروق، الأردن.

16- صـــبري، ماهر إســـماعيل (2004)، تطوير مناهج التكنولوجيا وتنمية التفكير للمرحلة الإعدادية على ضوء مجالات التنوير التكنولوجي وأبعاده، المؤتمر العلمي الثامن، الأبعاد الغائبة في مناهج العلوم بالوطن العربي، الجمعية المصـــرية للتربية، (فندق المرجان) الإسماعيلية، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر الجديدة، 25-28 يوليو.

17- طه، فرج عبد القادر (2003)، موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، القاهرة، دار غريب للنشر والتوزيع، ط2.

18- عمران، تفريد وآخرون (2001)، المهارات ا لحياتية، القاهرة، مكتبة زهراء، الشـــرق، ط1.

19- مـازن، حســـام محمد (2002)، التربيـة العلميـة وأبعـاد التنميـة التكنولوجيـة والمهـارات الحيـاتيـة والثقافـة العلميـة اللازمـة للمواطن العربي، المؤتمر العلمي الســـادس، "التربيـة العلمية وثقافة المجتمع"، جامعة عين شمس، القاهرة، المجلد الأول.

20- مســعود، رضـــا هندي (2002)، فعالية اســتخدام اســتراتيجية التعلم التعاوني في تدريس الدراســات الاجتماعية على تنمية المهارات الحياتية والتحصــيل والاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ الصـــف الأول الإعدادي، مجلـة دراســـات في المنـاهج وطرق التدريس، العدد الثمانون، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، القاهرة.

21- مصـــطفى، إبراهيم وآخرون (1986)، المعجم الوســـيط، دار الدعوة للنشـــر والتوزيع، اسطنبول، تركيا.

22- نصـــر، محمد علي (2000)، المؤتمر القومي الســـنوي الســـابع لمركز تطوير التعليم الجـامعي (الجـامعـة والمجتمع)، تفعيل دور الجامعة في تحقيق التنمية الشـــاملة للمجتمع، جامعة عين شمس.

23- هلالي، محمد عبد الغني (1998)، مهارات إدارة الوقت، مركز تطوير الأداء والتنمية، القاهرة.

ثالثاً: الدوريـات:

1- المملكـة العربيـة الســـعوديـة، مجلس التعليم العـالي، نظـام مجلس التعليم العـالي والجـامعـات ولوائحه، 1428هـ.

2- وزارة التربية والتعليم الفلسـطينية (1998) خطة المنهاج الفلسـطيني الأولى، مركز تطوير المناهج، فلسطين.

3- المؤتمر العلمي الثاني عشـر: مناه التعليم وتنمية التفكير (25-2000/26)، دار الضـيافة – جامعة عين شمس، القاهرة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.

4- بـرنـامـج الأمـم المـتـحـدة الإنـمـائـي، وآخـرون (2006)، صـــنـاعـات ومـهـارات (1427/1/22http:ie:ictund.org).

رابعاً: الرسائل العلمية:

1- خديجـة أحمد الســـيد بخيت (2000)، فعالية الدراســـة الجامعية في تنمية بعض المهارات الحياتية، دراسة ميدانية على طلاب بعض كليات جامعة حلوان.

2- هبة الله حلمي سعيد (2003)، تقويم مناهج الدراسات الاجتماعية للصف الأول الإعدادي في ضوء المهارات الحياتية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة.
3- فتحية صبحي اللولو، عوض سليمان قشطه (2006)، مستوى المهارات الحياتية لدى الطلبة خريجي كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية – غزة.
4- مريم السـيد (2007)، حاجات طلبة جامعة الإسـراء إلى المهارات الحياتية، مجلة اتحاد الجامعات الأردنية العربية.

Soil Salinity andChemical Properties of Groundwater in Wadi Kaam Area

ملوحة التربة والخواص الكيميائية للمياه الجوفية بمنطقة وادي كعام

خالد محمد موسي بوشناف[1] ، حسن محمد الشريف[1] ، رجب امحمد ابوجناح[1] ، عماد الدين حسين فرح[2]

[1]: كلية العلوم قسم علوم الارض والبيئة– جامعة المرقب – ليبيا

[2]: كلية الموارد الطبيعية والدراسات البيئية – جامعة بحري – السودان

الملخص (ABSTRACT)

منطقة كعام من المناطق الزراعية الهامة في المنطقة القريبة من مدينتي الخمس وزليتن، وتعتمد علي المياه الجوفية كمصدر لمياه الري والاستخدام المنزلي التي تعاني من تدهور في خصائصها بسبب الاستنزاف المفرط وتداخل مياه البحر. استخدام هذه النوعية من المياه يودي إلى تدهور الترب الزراعية وتملحها. فد هذه الدراسة جمعت عينات تربة ومياه الجوفية من ثمانية مزارع، أربع مزارع قريبة من الخط الساحلي وأربعة قرب منطقة سد كعام، ودرست بعض خصائص الكيميائية للمساه والتربة المرتبطة بملوحة التربة. مياه الري في القسم الساحلي ذات نوعية رديئة وتسبب العديد من المشاكل المرتبطة بملوحة التربة والتي تظهر بوضوح في ترب المزارع. في القسم القريب من سد وادي كعام، وبرغم زيادة أملاح كل من التربة ومياه الآبار عن ما هو ملائم للزراعة إلا أن مستويات هذه الأملاح وتركيز العناصر الأيونية يقل كثيرا عن مستوياتهما في القسم الساحلي، وذلك للبعد النسبي لمنطقة السد عن البحر ولوجود تغذية للخزان الجوفي بمياه وادي كعام العذبة، مما يجعلها أكثر ملائمة للإنتاج الزراعي من تربة القسم الساحلي في كعام.

1. المقدمة (Introduction)

1.1 ملوحة التربة (Soil Salinity)

تعتبر التربة الداعم الرئيسي للإنتاج الزراعي، حيث تقوم جذور النباتات بامتصاص الماء والعناصر الغذائية اللازمة للنمو من التربة، كما تعتبر التربة الوسط الملائم لتثبيت جذور النبات. تختلف أنواع الترب بصفة عامة فى مدى قدرتها على توفير الظروف الملائمة لنمو المحاصيل الزراعية، فقد تكون بالتربة مشكلة أو أكثر تعمل على انخفاض إنتاجية المحاصيل أو عرقلة نموها المنتظر. وتعتبر ملوحة التربة من أهم المشكلات التى تهدد كثير من المحاصيل، خصوصا في حالات الترب الجافة وشبه الجافة واللتان تشكلان معا حوالي 99.75% من الترب الليبية (بن محمود 1993).

تبلغ مساحة الأراضى الزراعية فى العالم حوالي 1.5 ×109 هكتار، وفيما تشكل الترب الملحية 23% من الأراضى الزراعية (0.3 × 109 هكتار)، تمثل الترب الملحية والصودية حوالي 10% من المساحة الكلية لجميع الأراضى على سطح الأرض (13.2 ×109 هكتار). وتتوزع الأراضى الملحية والصودية في نحو 100 دولة من دول العالم (الخطيب 1998). وتعرف ملوحة التربة بأنها ارتفاع في تركيز الأملاح بمنطقة جذورالنبات إلي مستوى يتسبب فى تدهور نمو النباتات أوانخفاض في إنتاجية المحاصيل الزراعية أو موت النباتات عموما. ويختلف تأثير ملوحة التربة من نبات إلى آخر، كما يختلف بإختلاف مرحلة النمو. وتتمثل أهم مظاهر هذا التأثير فى انخفاض حجم النبات وتقزم الجزء الخضرى منه، وذلك لإمتصاصه عناصر غذائية لا يحتاج إليها بدلا عن العناصر المفيدة له، كما تتمثل في حدوث تغيرات مورفولوجية وتشريحية، مثل صغر فتحات الثغور وقلة عدد خلايا الأوراق وتغير لونها، كما تتمثل في فشل إنبات البذور لعدم كفاية امتصاص النبات للماء اللازم للتشرب والانتفاخ. وتبلغ مساحة الأراضى المتأثرة بالأملاح فى ليبيا نحو 2.46 مليون هكتار، وهي تتركز فى المناطق الساحلية، لكنها توجد أيضا في مناطق الجنوب (بلبع 1987).

2.1 مصادر الملوحة فى الترب (Sources of Salinity in Soils)

هنالك العديد من المصادر الطبيعية التى تمد التربة بالأملاح واهمها تجوية المعادن الأولية الغنية بالأملاح فى مادة الاصل كالصخور النارية والرسوبية والمتحولة التي تحتوي على الاملاح (بلبع 1987، Ayera and Westcot 1994 ، الخطيب 1998)، كما يعمل ترسب رذاذ البحر ونقل الترب الملحية بعاملي الرياح والمياه على زيادة أملاح التربة (الخطيب 1998) أو تكوين ترب جديدة عالية الملوحة. كما تساهم الانشطة البشرية فى ملوحة التربة كالاستخدام الكثيف لمصادر المياه الذى يسبب جفاف بعض البحيرات الداخلية وترسيب أملاح مياهها، وبالتالي تكوين ترب ملحية. كما يشكل كل من الري بمياه مالحة واستخدام الأسمدة العضوية وغير العضوية أهم مصادر تملح الترب الزراعية.

3.1 بعض تأثيرات ملوحة التربة على النباتات (Some Effects of Soil Salinity on Plants)

تؤثر ملوحة التربة على النباتات بتأثيرات متنوعة ومتعددة، ويكون بعض تلك التأثيرات مباشرا وبعضها غير مباشر، فمن تأثيرات الملوحة المباشرة على النباتات أنها تؤدى إلى انخفاض إنتاجية المحاصيل الزراعية بما تقوم به من رفع للضغط الأسموزى كنتيجة لزيادة تركيز الأملاح فى محلول التربة مما يعمل على إحداث عجز في امتصاص النباتات للماء اللازم للعمليات الحيوية والنتح، وبالتالي إلى انخفاض في نمو النبات أو موته (بلبع 1987، بن محمود 1993، الخطيب 1998)، وتؤدى زيادة تركيز معظم أيونات الأملاح المسببة لملوحة التربة إلى امتصاص تلك الأملاح بواسطة النباتات وتراكم بعضها فى الأوراق أثناء عملية النتح مما يسبب أضرارا بالنباتات (بن محمود 1993، الخطيب 1998)، كما أن الملوحة تؤدى إلى رفع تركيز بعض العناصر الكيميائية فى التربة، وربما إلي نقص أخرى، أو دخول عناصر جديدة تماما مما يؤثر سلبا على مجموع العناصر الغذائية التي يحتاج إليها النبات، ويعمل على إحداث اختلال فى التوازن الغذائي بسبب امتصاص النبات لعناصر ومكونات لا يحتاج إليها أو نقص فى العناصر والمكونات الغذائية التي يحتاج إليها. ويسبب زيادة الملوحة تأثيرا سلبيا على التوازن الهرمونى فى النبات، وانخفاضا فى عمليات النقل الغذائي من الجذور إلى الأوراق، وانخفاضا فى فاعلية الإنزيمات أو تثبيطها (بلبع 1987، الخطيب 1998).

تؤثر الملوحة بشكل غير مباشر على النباتات من خلال تأثير أحد/بعض الأيونات المسببة للملوحة على خواص التربة، فمثلا يؤدي ارتفاع النسبة المئوية للصوديوم المتبادل (ESP) إلى تشتيب دقائق الطين فى التربة وإلي تهدم بنائها وضعف/انعدام نفاديتها وتهويتها (بلبع 1987، بن محمود 1993، الخطيب 1998)، كما تؤدى الملوحة إلى خفض نشاط الأحياء الدقيقة الموجودة فى التربة، وبالتالي إلى تثبيط العديد من العمليات الهامة التى تحدث في التربة كتحلل المواد العضوية وتثبيت النيتروجين (بلبع 1987).

4.1 أهداف البحث (Research Objectives)

يهدف هذا البحث إلى دراسة ملوحة التربة بمنطقة وادي كعام بشمال غرب ليبيا ومعرفة مدى تأثرها بمياه الآبار المستحدمة في رى المزروعات.

2. مواد وطرق البحث (Materials and Methods)

تبعد منطقة كعام الزراعية (´24°14.071 شرقا، ´32°31.097 شمالا) حوالي 18 كيلومتر إلي الشرق من مدينة الخمس الساحلية الواقعة شرق مدينة طرابلس بمسافة 140 كيلومتر. لغرض هذا البحث قسمت منطقة الدراسة إلي قسمين هما القسم الساحلي، والقسم القريب من سد وادي كعام (شكل

رقم 1). لدراسة ملوحة تربة منطقة وادي كعام، تم جمع عينات تربة من ثمانية مزارع تقع بقسمي المنطقة، حيث جمعت أربعة عينات من مزارع القسم الساحلي (العينات من 1 إلي 4)، وأربعة عينات من مزارع القسم القريب من سد وادي كعام (العينات من 5 إلي 8). ونظرا لإفتراض أن هذه الترب تؤثر في ملوحتها نوعية المياه المستخدمة لري المزروعات فقد جمعت عينة مياه من كل بئر من هذه المزارع الثمانية التي تستخدم الآبار في الري. وعلى نفس نسق ترقيم عينات التربة، أعطيت عينات مياه الآبار المجموعة من مزارع القسم الساحلي الأرقام من 1 إلي 4، بينما أعطيت العينات المأخوذة من مزارع القسم القريب من سد وادي كعام الأرقام من 5 إلي 8.

الشكل (1): منطقة الدراسة

استخدمت أكياس بلاستيكية في نقل عينات التربة إلى معمل البيئة بقسم علوم الأرض والبيئة - كلية العلوم - جامعة المرقب، حيث جففت هذه العينات هوائيا ثم غربلت بغربال قطر فتحاته 2.0 مم، وتم تحضير محلول من كل عينة من العينات الثماني، وذلك بإضافة حجم متساوي من الماء إلى وزن متساوي من عينة التربة (1:1). وبعد الترشيح تم جمع الراشح فى قنينات بلاستيكية ليصير جاهزا للتحليل الكيميائي. من جهة ثانية، استخدمت قنينات بلاستيكية (سعة لتر ونصف) لجمع عينات المياه الثماني المأخوذة من آبار قسمي منطقة الدراسة، حيث نقلت إلي ذات معمل البيئة لتحليلها كيميائيا.

تم التعرف على الخصائص الكيميائية والمكونات الأيونية لمياه الآبار والترب التي جمعت من قسمي منطقة الدراسة وذلك باستخدام طرق القياس المعملية الموصوفة من قبل

American Public Health Association (A.P.H.A.), American Water Works Association (A.W.W.A.) and Water Pollution Control Federation (W.P.C.F.) (1975)

وذلك كما يلي:

- قياس الأس الهيدروجيني بجهاز pH meter نوع Hanna موديل Hi 8014 ذو الإلكترود الزجاجي.
- قياس الإيصالية الكهربائية بجهـــاز Conductivity meter نوع Jenway موديل 4520.
- تقدير الكلوريدات بطريقة Argentometric method.

- تقدير الكالسيوم والماغنيسيوم بواسطة المعايرة بمحلول EDTA وباستخدام كاشف Murexied وكـــــاشف Eriocrome Black.
- قياس الصوديوم بجهـــــاز Flame photometer نوع Gorning موديل 4100، ثم حساب نسبة ادمصاص الصوديوم لعينات مياه الآبار.
- تقدير الكبريتات بطريقة Turbidimetric method باستخدام جهاز Spectrophotometer.
- تقدير النتـرات باستـــخدام جهاز Spectrophotometer.
- تقدير البيكربونات لمياه الآبار بمعايرة العينة بحامـض الهيدروكلوريك فى وجـود الفينول فيتالين مرة والميثيل البرتقالي مرة.

تم إجراء تحليل التباين (Analysis of Variance - ANOVA) للمقارنة الإحصائية ما بين القسم الساحلي بكعام والقسم القريب من السد من حيث الفروق في الخصائص الكيميائية والأيونية ما بين عينات مياه آبارهما وتربتهما وذلك باستخدام البرنامج الحاسوبي Statgraphics.

3. النتائج والمناقشة (Results and Discussion)

1.3 الخصائص الكيميائية والمكونات الأيونية لمياه الآبار المستخدمة في الرى

Chemical Properties and Ionic components of the Wells' water used for (Irrigation)

يعرض الجدول (1) نتـائج التحليل الكيميـائي الـذي أجـري لعينـات الميـاه المـأخوذة مـن ثمانيـة آبـار مستخدمة في ري محاصيل ثمانية مزارع واقعة بقسمي منطقة الدراسة (أربعة مزارع في كل قسم). وقد شمل التحليل قياس الإيصالية الكهربائية والأس الهيدروجيني وتركيز أهم الأيونات في هذه العينات متمثلـة فـي كاتيونـات الكالسـيوم والماغنسـيوم والصـوديوم، وأنيونـات الكلوريـدات والبيكربونـات والكبريتات والنترات، هذا بجانب حساب نسبة ادمصـاص الصـوديوم لكل عينـة. وقد أضـيف إلـي هذا الجدول أعماق هذه الآبار كما أخذت من ملاكها. وفيما يلي تفصيلا لهذه النتائج:

1.1.3 الإيصالية الكهربائية (Electrical conductivity; EC)

معلوم أن قيم الإيصالية الكهربائية للماء تعبر عن تركيز المواد الكلية الذائبة فيه (TDS)، وهي تمثل لحد كبير(متفق عليه) مقدار الملوحة الكلية لذلك الماء. وقد اتضح من القياسات التي أجريت أن ملوحة مياه الآبار الواقعة في القسم الساحلي من منطقة كعام تتراوح ما بين 7470 و 11150 ميكروسوم/سم ($\mu S\ cm^{-1}$)، وبذلك فهي تتفوق كثيرا على ملوحة مياه الآبار الواقعة بالقسم القريب من سد كعام (3350 – 3660 ميكروسوم/سم) (الجدول 1)، لكن حتى ملوحة آبار القسم الثاني تعتبر أعلى مما توصي به منظمة الأغذية والزراعة العالمية (FAO) لمياه الري لسنة 1992، والتي يعرضها الجدول (2)، حيث تسبب المياه المحتوية على تركيز أملاح بهذا المستوى مشكلات للمزروعات وللتربة عند استخدامها في الري، كما هو حادث فعليا بمنطقة الدراسة. وللعلم فإن بعضا من العينات المجموعة قد تم تبخيرها لتحديد تراكيز المواد الصلبة الكلية الذائبة فيها (TDS) وجاءت النتيجة مماثلة للقيم المقاسة بجهاز الإيصالية الكهربائية (EC-meter). وقد عززت نتائج التحليل الإحصائي التباين الواضح في قيم الإيصالية الكهربائية (الملوحة) ما بين مياه آبار القسم الساحلي ومياه آبار القسم القريب من السد، حيث جاءت عالية المعنوية ($P>0.0000$) كما هو مبين فى الجدول (3).

2.1.3 الأس الهيدروجيني (pH)

تراوحت قيم الأس الهيدروجيني لمياه آبار القسم الساحلي بكعام ما بين 6.72 و 7.09، في حين كانت لمياه آبار القسم القريب من السد ما بين 7.55 و 7.96 (الجدول 1). ويتضح أن قيم الأس الهيدروجيني في مياه الآبار الساحلية أقل من قيمه في مياه القسم القريب من السد، ويرجع ذلك إلى الاختلاف فى تراكيز الأيونات بمياه آبار قسمي المنطقة لاختلاف الظروف الجيولوجية والبيئية بينهما، فمثلا تؤثر مياه الصرف الصحي الغنية بالأحماض العضوية على مياه آبار القسم الساحلي، قليلة العمق، لقربها من مرافق و"بيارات" الصرف الصحي. ووفقا لمعايير FAO (1992) فإن قيم الأس الهيدروجيني المقاسة لجميع مياه آبار منطقة الدراسة تتدرج تحت مدى المياه الصالحة للإستخدام في الري. وقد بينت نتائج التحليل الإحصائي (الجدول 3)، أن الفروق ما بين قسمي منطقة الدراسة بالنسبة للأس الهيدروجيني في مياه الآبار ليست معنوية (P>0.0000).

3.1.3 الكالسيوم والماغنيسيوم (Calcium and Magnesium)

أوضحت نتائج التحاليل أن تراكيز كل من كاتيوني الكالسيوم والماغنيسيوم في مياه آبار القسم الساحلي أعلى من تراكيزهما في مياه آبار القسم القريب من السد (الجدول 1). ويمكن أن يعزى ذلك إلي الاختلافات في الطبيعة الجيولوجية بين القسمين، حيث تغلب الصخور الجيرية الغنية بالكالسيوم والماغنيسيوم على الطبقات التي تخترقتها آبار القسم الساحلي أكثر مما تفعل في طبقات القسم الآخر، كما أن إمكانية الاختلاط بمياه البحر ذات التراكيز العالية من الماغنسيوم قد يكون أدى إلي ارتفاع هذا الكاتيون في مياه الآبار بهذا القسم. وقد عزز التحليل الاحصائي الفروق ما بين قسمي منطقة الدراسة فيما يخص تراكيز كل من أيوني الكالسيوم والماغنيسيوم في مياه الآبار واعتبرها فروقا معنوية، حيث كانت قيمة الاحتمالية للكالسيوم (P>0.0000) وللماغنسيوم (P>0.001)، كما هو مبين فى الجدول (3).

4.1.3 الصوديوم (Sodium)

وجد أن مدى تركيز أيون الصوديوم فى مياه آبار القسم الساحلي (207.21 – 311.84 مليجرام/لتر) يتفوق على مداه في مياه آبار القسم القريب من السد (166.25 – 250.79 مليجرام/لتر)، كما يوضح الجدول (1). وقد يعزى ذلك إلى احتمال حدوث تداخل لمياه البحر

الجدول (1): الخصائص الكيميائية والمكونات الأيونية لعينات مياه الآبار المدروسة

الخاصية	المنطقة الساحلية بكعام				المنطقة القريبة من سد كعام			
	العينة 1	العينة 2	العينة 3	العينة 4	العينة 5	العينة 6	العينة 7	العينة 8
عمق البئر (متر)	17	10	10	12	50	60	50	80
الإيصالية الكهربية (µS mc-1)	7470	9460	8490	11150	3470	3520	3350	3660
الأس الهيدروجيني	6.72	6.77	6.74	7.09	7.96	7.55	7.58	7.66
الكالسيوم (مليجرام/لتر)	435.70	336.70	384.70	561.13	112.22	149.64	171.00	163.00
الماغنيسيوم (مليجرام/لتر)	174.30	231.73	196.07	307.90	111.81	106.94	128.01	184.70
الصوديوم (مليجرام/لتر)	207.21	269.41	251.28	311.48	190.78	185.08	166.25	250.79

نسبة ادمصاص الصوديوم	2.13	2.77	2.60	2.62	3.05	2.82	2.34	2.87
الكلوريدات (مليجرام/لتر)	1419.8	2274.5	1687.4	1548.1	354.9	370.5	319.8	627.8
البيكربونـــــــــات (مليجرام/لتر)	614.3	516.7	483.7	524.6	508.1	475.8	382.5	480.1
الكبريتات (مليجرام/لتر)	2284.2	2446.7	2464.8	2337.8	811.6	887.7	940.9	1308.2
النترات (مليجرام/لتر)	65.07	35.46	33.12	65.78	18.24	29.27	35.2	38.25

الجدول (2): معايير جودة مياه الرى وفقا لمنظمة الأغذية والزراعة العالمية (FAO) للعام 1992

Potential irrigation problem	Units	Degree of restriction on use		
		None	Slight to moderate	Severe
Salinity				
Electrical conductivity (ECW)	mS/cm	< 0.7	0.7 – 3	> 3
Total dissolved solid	mg/l	<450	450-2000	> 2000
Infiltration (Sodium Adsorption Ratio)				
SAR = 0 – 3 and E		> 0.7	0.7 – 0.2	< 0.2
3 – 6		> 1.2	1.2 – 0.3	< 0.3
6 – 12		>1.9	1.9 – 0.5	< 0.5
12 – 20		> 2.9	2.9 – 1.3	< 1.3
20 – 40		> 5.0	5.0 – 2.9	< 2.9
Specific ion toxicity				
1. Sodium (Na+)				
Surface irrigation	SAR	< 3	3 – 9	> 9
Sprinkler irrigation	me/l	< 3	> 3	
2. Chloride (Cl -)				
Surface irrigation	me/l	< 4	4 – 10	
Sprinkler irrigation	me/l	< 3	> 3	
3. Boron (B)		< 0.7	0.7 – 3.0	> 3.0
Miscellaneous effects				
1. Nitrogen (NO3-N)	mg/l	< 5.0	5 – 30	> 30
2. Bicarbonate (HCO3)	me/l	< 1.5	1.5 – 8.5	> 8.5
3. pH		Normal range: 6.5 – 8.4		

الجدول (3): التحليل الإحصائي للتباين ما بين القسم الساحلي من منطقة كعام والقسم القريب من سد كعام بالنسبة للخصائص الكيميائية والمكونات الأيونية لمياه الآبار المأخوذة من كل قسم

P-Value	F-Ratio	Mean Square	Df	Sum of Squares	Source	الخاصية
0.0000	96.41	1.63335E8	1	1.63335E8	Between groups	الإيصالية
		1.69419E6	22	3.72721E7	Within groups	
			23	2.00607E8	Total	
0.0000	162.97	4.429	1	4.429	Between groups	الأس الهيدروجيني
		0.0271769	22	0.597892	Within groups	
			23	5.0269	Total	
0.0000	112.31	472340.0	1	472340.0	Between groups	الكالسيوم
		4205.65	22	92524.4	Within groups	
			23	92524.4	Total	
0.0001	24.58	53453.1	1	53453.1	Between groups	الماغنيسيوم
		2174.74	22	47844.3	Within groups	
			23	101297.0	Total	
0.0004	17.23	43.2285	1	43.2285	Between groups	الصوديوم
		2.50845	22	55.1858	Within groups	
			23	98.4143	Total	
0.0765	3.45	0.348245	1	0.348245	Between groups	نسبة ادمصاص الصوديوم
		0.100817	22	2.21797	Within groups	
			23	2.56621	Total	

الكلوريدات	Between groups	1	1.04938E7	79038.3	132.77	0.0000
	Within groups	22	1.73884E6			
	Total	23	1.22327E7			
البيكربونات	Between groups	1	8.64	0.744242	11.61	0.067
	Within groups	22	16.3733			
	Total	23	25.0133			
الكبريتات	Between groups	1	1.16573E7	24677.9	472.38	0.0000
	Within groups	22	542913.			
	Total	23	1.22002E7			
النترات	Between groups	1	2367.51	162.53	14.57	0.0009
	Within groups	22	3575.67			
	Total	23	5943.18			

فى مياه آبار القسم الساحلي نتيجة لهبوط منسوب هذه المياه بسبب استخدامها الكثيف في هذه المنطقة والتي تتميز بكثافة سكانية عالية، وما يتبع ذلك من أنشطة متعلقة بالمياه، مع ضآلة في فرص تغذية خزاناتها الجوفية بمياه عذبة. هذا مقابل كثافة سكانية أقل وسحب مائي أضعف وفرص تغذية عذبة أكبر لخزانات آبار منطقة سد كعام (تغذية من مياه الوادي وبحيرة السد)، ذلك إضافة لبعد آبار منطقة السد عن البحر وعن ما يمكن أن يسببه إختلاط مياهها بمياه البحر ذات التركيز الأيوني العالي، خصوصا الصوديوم والكلوريد والماغنسيوم. ووفقا لمعايير FAO (1992) فإن تركيز أيون الصوديوم في كل عينات المياه المدروسة من القسمين يشير إلي أن هذه الآبار غير ملائمة للإستخدام في الري، رغم أن الفروق في تراكيز الصوديوم بمياه الآبار ما بين قسمي منطقة الدراسة كانت فروقا معنوية إحصائيا (P>0.0004)، كما يوضح الجدول (3).

5.1.3 نسبة ادمصاص الصوديوم (Sodium adsorption ratio; SAR)

وجدت نسبة ادمصاص الصوديوم (SAR) فى مياه الآبار المدروسة بقسمي منطقة الدراسة متقاربة، حيث تراوحت ما بين 2.13 و 2.60 في القسم الساحلي وما بين 2.34 و 3.05 في القسم القريب من سد كعام. وتعتبر هذه القيم (الجدول 1) ليست عالية، مما يشير إلى أن كل مياه الآبار المبحوثة لا تسبب مشاكل للتربة فيما يتعلق بالتخلل المائي (Infiltration)، أى يمكن استخدامها حسب معايير FAO (1992) دون خوف من حدوث تشتت لمعادن الطين أو بطء في حركة المياه إلى أسفل التربة. ويمكن

أن تعزى قلة هذه النسبة، رغم العلو النسبي لأيون الصوديوم في مياه آبار منطقة الدراسة، إلي وجود الصخور الجيرية والدولوماتية التي عملت على رفع تركيز أيونى الكالسيوم والماغنسيوم في مياه الخزانات الجوفية التى تضخ منها هذه الآبار، مما قلل من نسبة ادمصاص الصوديوم. وقد وجدت فروق هذه النسبة ما بين قسمي منطقة الدراسة ليست معنوية إحصائيا (P>0.077) (الجدول 3).

6.1.3 الكلوريدات (Chlorides)

أوضحت نتائج تحليل أنيون الكلوريد أن مدى تركيزه فى مياه آبار القسم الساحلي (1419.8 - 2274.5 مليجرام/لتر) يفوق كثيرا تركيزه في مياه آبار القسم القريب من السد (319.8 - 627.8 مليجرام/لتر) (الجدول 1). وغالبا ما يرجع ذلك إلي الإستخدام الأكثف للمياه الجوفية في القسم الساحلي مما ترتب عليه انخفاض مناسيب هذه المياه وتقدم مياه البحر نحوها واختلاطها بها، ذلك في قلة وجود فرص لتغذية من مصادر عذبة للخزان الجوفي. هذا التأثير البحري يقل شأنه بلا شك بالنسبة لمياه الآبار القريبة من سد كعام، وذلك للبعد النسبي لهذا القسم من البحر مع وجود مصدر تغذية عذب للخزان الجوفى من وادي كعام. وقد أكد التحليل الإحصائي هذه الفروق فى تركيز الكلوريدات بمياه الآبار ما بين القسم الساحلي والقسم القريب من السد حيث كانت فروقا معنوية الدلالة (P>0.000). ووفقا لمعايير FAO (1992) فإن جميع تراكيز أيون الكلوريد بمياه الآبار المدروسة تندرج تحت أنواع المياه التى تسبب مشاكل عند استخدامها في الري.

7.1.3 البيكربونات (Bicarbonates)

وجد أن الفروق في تركيز أنيون البيكربونات بمياه آبار القسم الساحلي (483.7 - 614.3 مليجرام/لتر) ليست كبيرة بالنسبة لتركيزه بمياه آبار القسم القريب من السد (382.5 -508.1 مليجرام/لتر) (الجدول 1)، وقد عزز ذلك التحليل الإحصائي الذي أوضح أن تلك الفروق غير معنوية (P>0.067). ووفقا لمعايير FAO (1992) فيما يخص تركيز البيكربونات في مياه الري (الجدول 2) فإن عينتان من مياه آبار القسم الساحلي (العينة الثانية والثالثة) وكل عينات مياه آبار القسم القريب من سد كعام قد اندرجت تحت نوع المياه الذي يسبب مشاكل خفيفة إلى متوسطة عند استخدامها في الري، بينما اندرجت عينتا مياه البئر الأولى والرابعة من القسم القريب من السد تحت نوع المياه المسببة لمشاكل كبيرة عند استخدامها في الري.

8.1.3 الكبريتات (Sulphates)

وضح أن تركيز الكبريتات في مياه آبار القسم الساحلي (2284.2 - 2464.8 مليجرام/لتر) كان أعلى بكثير من تركيزها في مياه آبار القسم القريب من السد (811.6 - 1308.2 مليجرام/لتر). وقد يرجع ذلك إلى الوجود الأوسع انتشارا للصخور الغنية بالكبريتات والكالسيوم (كالجبس) في القسم الساحلي مقارنة بالقسم القريب من السد، حيث يرتفع تركيز مكونات هذه الصخور في المياه التي تذيب هذه المكونات. ومما قد يجعل تركيز الكبريتات مرتفعا كذلك في القسم الساحلي هو امكانية اختلاط مياه البحر الغنية بالكبريتات (والماغنسيوم) بالمياه الجوفية. وقد أكد التحليل الإحصائي وجود فروق معنوية (P>0.000) بالنسبة لتركيز الكبريتات في مياه الآبار ما بين القسم الساحلي بكعام والقسم القريب من السد كما يوضح الجدول (3).

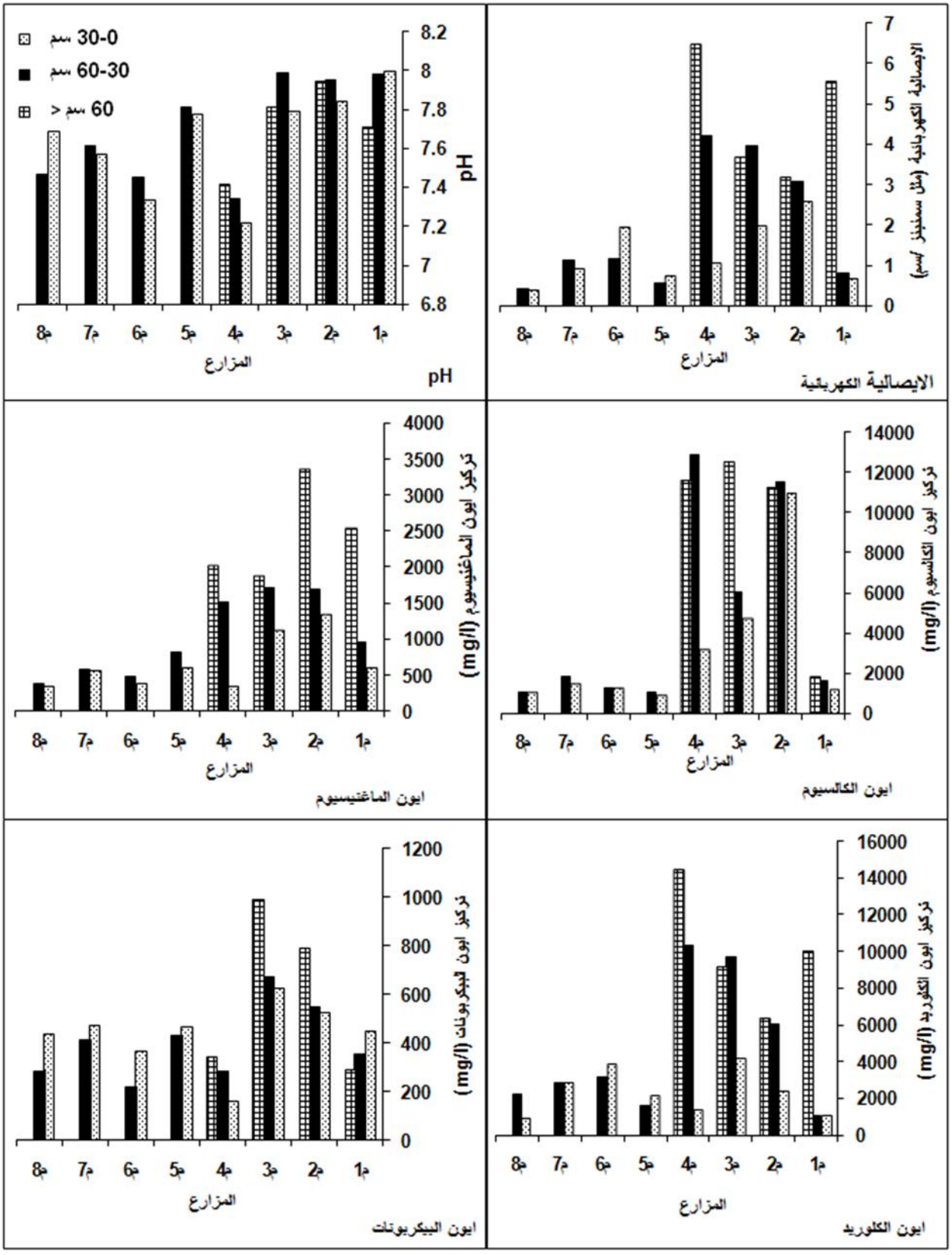
9.1.3 النترات (Nitrates)

أبانت التحاليل الكيميائية أن تركيز النترات فى مياه آبار القسم الساحلي (33.12 - 65.07 مليجرام/لتر) كان أعلى من تركيزها في مياه آبار القسم القريب من السد (18.24- 38.25 مليجرام/لتر). وربما دل ذلك على تأثير اختلاط مياه الصرف الصحى بمياه القسم الساحلي والذي هو أقرب جغرافيا لمرافق الصرف الصحى وبياراته بكعام، ذلك في وجود منسوب ضحل للمياه الجوفية بهذا القسم. كذلك ربما أدى الاستخدام الكثيف للأسمدة النيتروجينية فى العمليات الزراعية إلي السماح بتسرب بعض تلك المركبات النيتروجينية إلى المياه الجوفية، خصوصا الضحلة منها، نتيجة لغسل مياه الرى للتربة، مما يرفع من إمكانية تلوث المياه بالنترات. وقد أثبت التحليل الإحصائي وجود فروق دلالية بالنسبة لتركيز النترات ما بين قسمي منطقة الدراسة (P>0.0000). وبناء على معايير FAO (1992) لوجود النترات في مياه الري فإن بئران من المنطقة الساحلية (العينة 4 و5) اندرجت مياههما ضمن الأنواع التي تسبب مشكلات خفيفة إلى متوسطة عند استخدامها في الري، بينما اندرجت كل عينات مياه الآبار الأخري ضمن أنواع المياه التي تسبب مشكلات كبيرة عند استخدامها في الري (الجدول 2).

2.3 الخصائص والمكونات الكيميائية لمحاليل التربة المدروسة
(Chemical Properties and Components of the Soil Solutions investigated)

1.2.3 الإيصالية الكهربائية (Electrical conductivity; EC)

تم دراسة ملوحة التربة بقياس الإيصالية الكهربائية لمحاليل ترب العينات التي جمعت من منطقة الدراسة، وقد وجدت الإيصالية الكهربائية بترب مزارع القسم الساحلي أعلى منها بترب مزارع القسم القريب من السد، كما يبين الشكل (2). ويرجع ارتفاع ملوحة التربة في مزارع القسم الأول غالبا إلى ارتفاع ملوحة مياه الآبار المستخدمة في الرى بهذا القسم (أنظر الجدول 1)، فضلا عن التأثير المستمر لمياه البحر والتي تمد هذه الترب بملوحة إضافية، علما بأن عينات التربة قد جمعت فى نهاية موسم سقوط المطر، والذي يقلل المزارعون خلالة من استخدام مياه الآبار. ومن المعلوم أن تربة القسم الساحلي تحتوي على تراكيز عالية من الكبريتات، والتى عندما تغسلها الأمطار ومياه الرى تؤدي إلي رفع ملوحة التربة، وبالتالي تكون إيصاليتها الكهربائية مرتفعة. وقد وجد أن قيمة الإيصالية الكهربائية فى الآفاق السطحية بأغلب المزارع التي أخذت منها العينات أقل من قيمتها فى الآفاق الأعمق، أي أن ملوحة التربة تزداد طرديا مع العمق، وذلك لأن تأثير عملية غسل الأملاح في الآفاق السطحية من التربة يكون أكبر بالمقارنة مع الآفاق السفلى، حيث تنحو الأملاح للهبوط والتراكم في الأسفل. وبمقارنة قيم الإيصالية الكهربائية لمحاليل الترب التي تم قياسها مع معاير



الشكل (2): بعض الخصائص الكيميائية ومكونات محاليل ترب المزارع المدروسة

الجدول (4): التحليل الإحصائي للتباين ما بين القسم الساحلي من كعام والقسم القريب من سد كعام بالنسبة للخصائص الكيميائية ومكونات محاليل التربة المأخوذة من من كل قسم

P-Value	F-Ratio	Mean Square	Df	Sum of Squares	Source	الخاصية
0.0000	33.76	68.7305	1	68.7305	Between groups	الإيصالية
		2.03559	58	118.064	Within groups	
			59	186.795	Total	
0.0029	9.66	0.601067	1	0.601067	Between groups	الأس الهيدروجيني
		0.0622233	58	3.60895	Within groups	
			59	4.21002	Total	
0.0000	42.28	1.38644E6	1	1.38644E6	Between groups	الكالسيوم
		32788.4	58	1.90173E6	Within groups	
			59	3.28816E6	Total	
0.0000	35.85	80715.3	1	80715.3	Between groups	الماغنيسيوم
		2251.62	58	130594.0	Within groups	
			59	211309.0	Total	
0.0001	18.73	167930.0	1	167930.0	Between groups	الكلوريدات
		8967.89	58	520137.0	Within groups	
			59	688068.0	Total	
0.0274	5.12	50.55	1	50.55	Between groups	البيكربونات
		9.86882	58	572.392	Within groups	
			59	622.942	Total	

تصنيف الترب للملوحة حسب Dahnke and Whitney (1988) فإن مزارع القسم القريب من السد تصنف تربته على أنها غير ملحية، عدا الأفق 0 - 20 سم من العينة السادسة فهو ملحي خفيف. أما ملوحة التربة في القسم الساحلي فقد تباينت ما بين المواقع الأربعة التي قيست فيها، وتراوحت ما بين ملوحة متوسطة إلي عالية (الشكل 2).

وقد جاءت الفروق فى قيم الملوحة (الإيصالية الكهربائية) لمحاليل الترب ما بين مزارع القسم الساحلي ومزارع القسم القريب من السد فروقا معنوية إحصائيا (P>0.0000)، كما مبين فى الجدول (4).

2.2.3 الأس الهيدروجينى (pH)

جاءت قيم الأس الهيدروجينى لمحلول تربة العينة الأولى فى الآفاق (0- 30) و(30-60) و(60>) (مقاسة جميعا بالسم) 8.00 و 7.98 و 7.71 على التوالي، بينما جاءت القيم لمحلول تربة العينة الثانية 7.84 و7.95 و7.95 وذلك فى الآفاق (0-20) و(20-32) و (32>) على التوالي. فى محلول تربة العينة الخامسة كانت قيم الأس الهيدروجينى 7.78و7.81 فى الأفقين (0-20) و(20>) على التوالي، بينما كانت فى محلول تربة العينة السابعة 7.57 و7.61 في الأفقين (0-20) و(20>) على التوالي، وكانت قيمة الأس الهيدروجينى لمحلول التربة فى المزرعة الثامنة 7.69 و7.47 فى الأفقين (0-20) و(20>)، على التوالي (الشكل 2). وقد لوحظ أن قيم الأس الهيدروجيني في محاليل ترب مزارع القسم الساحلي أعلى قليلا من قيم مزارع القسم القريب من السد، وهي تطابق ملحوظة أن قيم الأس الهيدروجيني في مياه الآبار المستخدمة في الرى بقسم الساحل أعلى من قيمها في مياه آبار مزارع قسم السد، كما أن نوعية ترب مزارع منطقة الساحل تغلب عليها المواد الجيرية. وقد لوحظ أيضا أن قيم الأس الهيدروجيني لتربة القسم الساحلي تكون منخفضة فى الآفاق السطحية وتزداد مع العمق، وهذا قد يرجع إلى عملية غسل بعض الأملاح المسببة لارتفاع الأس الهيدروجيني بواسطة مياه كل من الأمطار وعمليات الرى. وقد وجد أن الفروق فى قيم الأس الهيدروجيني ما بين آفاق ترب مزارع القسم الساحلي وآفاق ترب مزارع القسم القريب من السد هي فروق معنوية إحصائيا (P>0.0029) (الجدول 4).

3.2.3 الكالسيوم (Calcium)

بينت النتائج الموضحة فى الشكل (1) أن تركيز أيون الكالسيوم فى محلول تربة العينة الأولى فى الآفاق (0-30) و(30-60) و(60>) كان 1122 و 1603 و1763 مليجرام/لتر، على التوالي، بينما فى عينة المزرعة الثانية فى الآفاق (0-20) و(20-32) و(32>) كانت 10956 و11490 و11278 مليجرام/لتر، على التوالي. وفي عينة المزرعة الرابعة كان التركيز فى الآفاق (0-13) و(13-33) و(33>) هو 3126 و 12868 و 11629 مليجرام/لتر، على التوالي، وفى المزرعة الخامسة كان فى الأفقين (0-20) و(20>) 833 و1069 مليجرام/لتر، على التوالي، وأما في عينة المزرعة السابعة فإن تركيز أيون الكالسيوم فى محلول التربة فى الأفقين (0-20) و(20>) كان 1443 و 1844 مليجرام/لتر، على التوالي، بينما فى عينة المزرعة الثامنة فى الأفقين (0-20) و(20>) كان 1026 و1090 مليجرام/لتر، على التوالي.

ويلاحظ مما يعرضه الشكل (2) أن تركيز أيون الكالسيوم في محاليل ترب مزارع القسم الساحلي أعلى من تركيزه في محاليل ترب مزارع القسم القريب من السد، مما قد يعكس الاختلاف فى الطبيعة الجيولوجية لقسمي منطقة الدراسة، حيث أن ترب القسم الأول يغلب على تكوينها الأصل الجيري والكربوني، لأنها ناتجة من صخور غنية بالكالسيوم والماغنيسيوم، كما توجد بها كميات من الجبس. وقد انعكس هذا علي نتيجة التحليل الإحصائي الذي أبان فروقا معنوية فى تركيز أيون الكالسيوم ما بين قسمي منطقة الدراسة (P>0.0000)، كما يوضح الجدول (4). وقد اتضح أن تراكيز أيون الكالسيوم

في محاليل الترب المجموعة من الآفاق السطحية لمزارع القسم الساحلي منخفضة، وهي تزداد مع العمق زيادة كبيرة، مما قد يعزى إلى ما يقوم به كثير من مزارعي منطقة الساحل حين يضيفون طبقة من الرمل على سطح التربة الزراعية لتحسين ظروف حراثتها. ولأن هذه الطبقة مكونة أساسا من ثانى أكسيد السليكون فهي تفتقر عادة إلي الكالسيوم. أما الآفاق السفلية والتي اشتقت من صخور جيرية كلسية تحتوي على جبس فإنها تشكل مصدرا أساسيا للكالسيوم.

4.2.3 الماغنيسيوم (Magnesium)

جاء تركيز أيون الماغنيسيوم فى محلول تربة العينة الأولى فى الآفاق (0-30) و(30-60) و(60>) كما يلي: 619 و 963 و 2545 مليجرام/لتر، على التوالي، وجاء فى العينة الثانية 1353 و1683 و3348 مليجرام/لتر، ذلك فى الآفاق (0-20) و(20-32) و(32>) على التوالي، كما كان في العينة الرابعة 344 و 1513 و 2027 مليجرام/لتر، ذلك فى الآفاق (0-13) و(13-33) و(33>) على التوالي، بينما جاء فى العينة الخامسة 618 و 825 مليجرام/لتر فى الأفقين (0-20) و(20>)، على التوالي، وفى السابعة 573 و 585 مليجرام/لتر فى الأفقين (0-20) و(20>) على التوالي، وفى العينة الثامنة 344 و 385 مليجرام/لتر فى الأفقين (0-20) و(20>) على التوالي (الشكل 1). من ذلك يتضح أن تركيز أيون الماغنيسيوم في محلول ترب مزارع القسم الساحلي (العينات من 1 إلي 4) أعلى من تركيزه في ترب مزارع القسم القريب من سد كعام، مما يعكس الاختلاف فى الطبيعة الجيولوجية لقسمي منطقة الدراسة، حيث أن ترب المنطقة الساحلية (كما ذكر قبلا)، متكونة من صخور جيرية وكربونية غنية بعنصري الكالسيوم والماغنيسيوم. وفيما يخص الفروق في تركيز أيون الماغنيسيوم في الآفاق المختلفة ما بين مزارع القسم الساحلي ومزارع القسم القريب من من السد فإن فروقا ذات دلالة معنوية إحصائيا قد وجدت. ومن المرجح أن يكون لإضافة مزارعي القسم الساحلي لطبقة من الرمال على سطوح التربة لتيسير حراثتها دورا في تركيز الماغنيسيوم فى الآفاق السفلى من التربة.

5.2.3 الكلوريدات (Chlorides)

وجد أن تركيز أيون الكلوريد في محاليل ترب مزارع القسم الساحلي (العينات من 1 إلي 4) أعلى من تركيزه في ترب مزارع القسم القريب من السد (العينات من 5 إلي 8) كما يبين الشكل (2)، حيث كان تركيزه في العينة الأولى 1075 و1075 و10079 مليجرام/لتر فى الآفاق (0-30) و(30-60) و(60>)، على التوالي، وفى العينة الثانية 2397 و6051 و6365 مليجرام/لتر فى الآفاق (0-20) و(20-32) و(32>)، على التوالي، وفي العينة الرابعة 1383 و 10367 و 14515 مليجرام/لتر فى الآفاق (0-13) و(13-33) و(33>)، على التوالي، بينما كان فى العينة الخامسة 2212 و1659 مليجرام/لتر فى الأفقين (0-20) و (20>)، على التوالي، وفى السابعة 2904 و2904 مليجرام/لتر فى الأفقين (0-20) و(20>)، على التوالي، وكان فى العينة الثامنة 962 و2281 مليجرام/لتر فى الأفقين (0-20) و(20>)، على التوالي. وقد بينت هذه النتائج أن تركيز أيون الكلوريد يزداد مع العمق في التربة، وهذا غالبا ما يرجع إلى حدوث عملية غسل للأملاح بواسطة مياه الأمطار والرى مما يعمل على نقل أيون الكلوريد إلى الآفاق السفلى، علما بأن عينات التربة كانت قد جمعت فى نهاية موسم سقوط الأمطار والذي يتوقف خلاله المزارعون عن استخدام مياه الآبار للري. أوضح التحليل الإحصائي المعروض في الجدول (4) أن الفروق فى تركيز أيون الكلوريد ما بين ترب مزارع القسم الساحلي وترب مزارع القسم القريب من السد فى الآفاق المختلفة هي فروق معنوية إحصائيا (P>0.0001).

6.2.3 البيكربونات (Bicarbonates)

لوحظ أن تركيز أيون البيكربونات في محاليل ترب مزارع القسم الساحلي أعلى من تركيزه في محاليل ترب مزارع القسم القريب من السد كما بين الشكل (2)، حيث كان فى العينة الأولى 447 و354

و293 مليجرام/لتر فى الآفاق (0-30) و(30-60) و(60>)، على التوالي، وفي العينة الثانية 525 و549 و789 مليجرام/ لتر فى الآفاق (0-20) و(20-32) و(32>)، على التوالي، وفي الرابعة 159 و281 و342 مليجرام/لتر فى الآفاق (0-13) و(13-33) و(33>)، على التوالي، بينما كان فى العينة الخامسة 470 و431 مليجرام/لتر فى الأفقين (0-20) و(20>)، على التوالي، وفى السابعة 471 و410 مليجرام/لتر فى الأفقين (0-20) و(20>)، على التوالي، وفى الثامنة 439 و281 مليجرام/لتر فى الأفقين (0-20) و(20>)، على التوالي. قد يرجع الاختلاف فى تركيز أيون البيكربونات ما بين ترب مزارع القسم الساحلي وترب مزارع القسم القريب من السد إلى إن أصل ترب القسم الأولى آتي غالبا من من صخور جيرية وكربونية، وبسبب ذوبان الكربونات ووجود غاز ثانى أكسيد الكربون تتركز البيكربونات، والتي لوحظ أنها تكون قليلة فى الآفاق السطحية لترب مزارع القسم الساحلي من منطقة الدراسة ثم يزداد تركيزها مع العمق. وهذا ربما يرجع هنا إلى عملية إضافة طبقة من الرمال (ثانى أكسيد السليكون) على سطح التربة لتحسين ظروف حراثتها. أما في الآفاق السفلى من ذات القسم فيغلب على تكوين الترب، كما نوه مسبقا، الأصل الجيري والكلسي. ومن جهة أخرى فإن تركيز البيكربونات يكون مرتفعا فى الآفاق السطحية من ترب مزارع القسم القريب من السد وربما انخفض مع العمق، نتيجة لأن عمليات الغسل ضعيفة في وقت تكون فيه إضافة المواد الكربوناتية في الآفاق السطحية كبيرة مما يجعل هذه المواد تتراكم وتتركز فيها. أوضح التحليل الإحصائي أن الفروق فى تركيز البيكربونات ما بين ترب مزارع القسم الساحلي وترب مزارع القسم القريب من السد فى الآفاق المختلفة هي فروق معنوية إحصائيا (الجدول 4).

4. الإستنتاجات (Conclusions)

توصل هذا البحث إلي أن ملوحة موردي التربة الزراعية ومياه الآبار المستخدمة في الري وتراكيز عناصرهما الأيونية في القسم الساحلي من منطقة كعام مرتفعة، وذلك بسبب التأثير المباشر للبحر القريب جدا من أراضي هذا القسم، ولطبيعة التركيب الصخري الذي أشتقت منه ترب هذا القسم، والذي يحتوي على أملاح جيرية. بالإضافة لذلك فإن الاستخدام المستمر والكثيف لمياه الآبار في عمليات الري منذ عقود بعيدة قد أدى إلي خفض مناسيب المياه الجوفية مما حدا بمياه البحر أن تتقدم إلي هذه المياه وتتداخل معها فتزيد من ملوحتها، والتي بدورها زادت من ملوحة التربة التي تروى بهذه المياه مما أثر سلبا على إنتاجيتها من المحاصيل الزراعية كما ونوعا. أما في القسم القريب من سد وادي كعام، وبرغم زيادة أملاح كل من التربة ومياه الآبار عن ما هو ملائم للزراعة إلا أن مستويات هذه الأملاح وتراكيز العناصر الأيونية يقل كثيرا عن مستوياتهما في القسم الساحلي، وذلك للبعد النسبي لمنطقة السد عن البحر ولوجود تغذية للخزان الجوفي بمياه وادي كعام العذبة، حيث تقوم مياه الآبار، التي يتم ضخها من هذا الخزان لغرض الري، بغسل التربة وتحرر منها بعض الأملاح مما يجعلها أكثر ملاءمة للانتاج الزراعي من تربة القسم الساحلي في كعام.

المراجع (References)

1- بن محمود، خالد رمضان. 1993. الترب الليبية: تكوينها، تصنيفها، خواصها، إمكانياتها الزراعية. الهيئة القومية للبحث العلمى، طرابلس، الجماهيرية العربية الليبية.

2- بلبع، عبدالمنعم. 1987. استصلاح وتحسين الأراضي. الطبعة الرابعة، دار المطبوعات الجديدة، الأسكندرية، مصر.

3- الخطيب، السيد أحمد. 1998. أساسيات علم الأراضي. الأسكندرية، مصر.

4 - American Public Health Association (A.P.H.A.), American Water Works Association (A.W.W.A.) and Water Pollution Control Federation (W.P.C.F.), 1975. Standard Methods for the Examinations of water and Waste Water. 12th ed., New York.

5 - Ayers, R.S. and Westcott, D.W. 1994. Water quality for agriculture. Irrigation and Drainage Paper 29 (Rev. 1). Food and Agriculture Organization of the United Nations, Rome.

6 - Boxma, R., 1972. Bicarbonate as the most important soil factor in lime induced chlorosis in the Netherlands. Plant and soil 37: 233-243.

7 - Dahnke, W. C. and D. A. Whitney, 1988. Measurements of soil salinity. In W. C. Dahnke (ed.) Recommended chemical soil test procedures for the north central region, North Dakota Agric. Exp. Shn. Bull. pp. 32-34.

8 - FAO; Food and Agriculture Organization, 1992. Wastewater treatment and use in agriculture. Technical paper 47, Rome.

الإنترنت وأهميته في البحث السوسيولوجى في ظل التطور التقني

د. حسين أبو القاسم محمد أبو خنجر[1]، د. فاطمة محمد فتح الله أبوراس[2]

قسم علم الاجتماع بكلية الآداب / جامعة طرابلس[1]، قسم الفلسفة وعلم الاجتماع بكلية التربية الخمس / جامعة المرقب[2]

تمهيد

لم تنل وسيلة من وسائل نقل ونشر المعلومات في تاريخ البشرية ما ناله الإنترنتInternet من سرعة في الانتشار والقبول بين الناس وعمق في التأثير في حياة الناس على مختلف أجناسهم وتوجهاتهم ، إذ يمثل الإنترنت أحدث منجزات الثورة التكنولوجية و الاتصالية في العالم اليوم ووجهة المجتمع المعلوماتي الجديد بما تنشره من قيم وعادات وثقافة خاصة، الأمر الذي جعل من الإنترنت وسيلة إعلام المستقبل، وتشير الدلائل إلى أن هناك أشكال جديدةً للممارسات الحياتية أخذت في التبلور بفضل" شبكة الإنترنت" ، ليس فقط فيما يتعلق بجانب الممارسة الوظيفية ، و إنما أيضاً في شتى مناحي ممارسات الحياة اليومية و الخاصة(1).

إذ يكاد هناك شبه اتفاق على أن "شبكة الانترنت" هي واحدة من أكثر الظواهر الاجتماعية التي واجهتها البشرية على امتداد عصورها المختلفة بمعنى أنها أكثر الظواهر الاجتماعية أدت إلى تحولات متصلة و عميقة من حيث المدى والانتشار والتأثير على نوعية الحياة البشرية(2).

حيث ترتب على هذا النمط الجديد من الوعي ظهور توجه حديث في مجال البحث العلمي يهدف إلى دراسة"شبكة الانترنت"وآثارها على مختلف المجالات ، و محاولة الاستفادة من انعكاساتها في شتى مجالات العلوم، أبرزها علوم الطب ، الاقتصاد والعديد من المجالات و فروع العلوم الأخرى.

وفى ذات السياق، ظهرت إلى حيز الوجود اتجاهات تنادى بضرورة الاهتمام بما أطلق عليه "العلوم الاجتماعية الخاصة بالفضاء الرمزي أو شبكة الإنترنت" Cyberspace Social Sciences، وهى اتجاهات علمية ظهرت حديثا في كل من مجالات علوم النفس ، الانثربولوجيا والاجتماع تهدف إلى محاولة دراسة التنظيمات وكذا أشكال و أنماط التفاعل الموجودة ضمن هذا الفضاء الرمزي وانعكاساته المختلفة كل في مجال تخصصه ، من أجل محاولة التعرف على خصائص وأبعاد هذا الواقع الموازى الجديد(3).

بينما حقق ذلك قدرًا من التقدم في بعض المجالات العلمية وفيما يتعلق بعلم الاجتماع فان هذا الاتجاه لم يزل في طور النمو ، إذ يسعى المتخصصين إلى بلورة ملامحه والوقوف على أهم الأسس التي يقوم عليها ، بهدف مواجهة ما أضافته هذه الظواهر الاجتماعية الجديدة من تحديات للمتخصصين في مجال علم الاجتماع سواء على المستوى النظري أو المنهجي وكيفية الاستفادة منها(4).

---

(1) نبيل على، العرب وعصر المعلومات مكتبة الأسرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب 1999، ص77.

(2) نبيل غزلان ،مستقبل الثورة الرقمية ، 2003 ، كتاب العربى 55 ، يناير 2004 ، الكويت. ص 190

(3)على محمد رحومه ، علم الاجتماع الآلى ، عالم المعرفة رقم347،يناير2008 المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت ص9.

(4)على محمد رحومه ، علم الاجتماع الآلى ،مرجع سابق ، ص13.

إن البحث العلمي ينطبع بالخصـــائص البنائية العامة للمجتمع في المرحلة التاريخية التي يمر بها(1). و ما يميز علم الاجتماع بما يلعبه من دور هام في تجلية صـــورة الواقع بمختلف جوانبه على أسس علمية ، وتقديم فهم موضـوعي له يسـهم مع كافة صـنوف المعارف الإنسـانية الأخرى في تكوين وبلورة وعى بحقيقة التحديات الأولية والجوهرية التي تفرضـــها الظواهر الاجتماعية المختلفة.

ويهدف البحث بشكل عام إلى محاولة إلقاء الضـوء على ابرز ملامح انعكاسـات شـبكة الانترنـت على علم الاجتمـاع ، من خلال اســتعراض لبعض نمـاذج الـدراســـات التي تنـاولـت انعكاسات شبكة الإنترنت على منهجية البحوث السوسيولوجية في ظل التقدم التقني في العصـر الحديث، بالإضـافة إلى إلقاء الضـوء على أهم أدوات ووسـائل البحث السوسيولوجي التي تستخدم بواسطة شبكة الانترنت وأثرها على تطور التقنية في مجتمعاتنا .

إن الجانب المنهجي بمثابة حجر الزاوية لعلم الاجتماع ، كما أنه يمثل قاسمًا مشتركًا لكل فروع هذا العلم بمجالاته المختلفة ، فضـــلا عن ندرة الدراســـات المتخصـــصـــة في هذا المجال ، وعلى رغم أهميته على الصـعيد المحلي و الإقليمي ، في ظل خلو الساحة الدولية من رؤية علمية واضـــحة ومحددة لهذه العلاقة بجوانبها المختلفة ، إذ جاءت أغلب المحاولات الســابقة التي تفتقر إلى الحد الأدنى من الأســس والمناهج العلمية التي يمكن أن تؤدى إلى دراســات جادة للجوانب المختلفة لهذه الظاهرة.

وفقا للتصور السابق سوف تتناول الدراسة المفاهيم الأساسية التالية:

1 - الإنترنت :-

اشـــتق مصـــطلح الإنترنت لغويا من كلمة Interconnection بمعنى ترابط وكلمة network بمعنى شبكة ، ومن ثمة مزج المصطلح بين هاتين المصطلحين. و عليه" فالإنترنت " هي شـــبكة واســـعة من الحاســـبات المترابطة ،التي يربطها ويحميها بروتوكول موحد لتبادل المصـــادر المعلوماتية والمعرفية المتعددة ، التي تســـتخدم في أغراض مختلفة ، وتعنى" شـــبكة الشبكات(2)".

2 - منهجية البحوث السوسيولوجية:-

يشير ما نعنيه بمنهجية البحوث ، إلى ذلك الإطار التصوري الذي يضم مجموعة المراحل و الخطوات و الإجراءات المتبعة من قبل الباحث لإنجاز البحوث السـوسـيولوجية ، منذ شـروعه في التفكير في إنجـاز بحثـه ونهـايـة بنشـــر التقرير النهـائي للبحـث. في حين تســـتخـدم كلمـة "سـوسـيولوجية " كاشـتقاق لكلمة Sociology بوصـفها تعبيرا عن طابع علم الاجتماع في إطار المشتغلين به ولتميزها عن كلمة اجتماعي التي تقابل كلمة Social(3).

أولاً : شبكة الإنترنت وانعكاساتها على علم الاجتماع و منهجيته:-

هناك ثمة آراء مختلفة تناولت " شبكة الانترنت " و ما يتعلق بها من انعكاسات و ظواهر مختلفة ، وهذا الاختلاف والتضـارب الذي يصـل في اغلب الأحيان إلى حد التناقض يعد مؤشـرا على ثراء وتنوع الفكر حول مسـتقبل هذه الظاهرة ومشـكلاته التي لم يتضـح أغلب معالمه حتى الآن ، إلا أنه في الوقت ذاته يخلص إلى المدلول الواضح الذي يؤكده ، وهو " أن النقلة المجتمعية

(1) سمير نعيم احمد ، المنهج العلمي في البحوث الاجتماعية ، ص ، الطبعة الخامسة 1992، المكتب العربي للاوفست ، عين شمس ، القاهرة. ، ص258

(2)أحمد صالح ، هوس الانترنت و تداعيتها الاجتماعية والسياسية ، كتاب الهلال العدد 615 مارس 2002 ص 7.

(3) محمد الجوهري و آخرون ، دراسة علم الاجتماع ، سلسلة علم الاجتماع المعاصر ، الكتاب 13 ، دار المعارف ، الطبعة الرابعة، ص18.

الحادة التي أحدثتها تكنولوجيا المعلومات الراهنة عامة وشبكة الانترنت على وجه الخصوص ، تختلف اختلافا جوهريا عن سوابقها من النقلات والثورات "(1).
إلا انه في هذا السياق يجب علينا " تجنب " التأكيد على أن كل شيء أصبح أسوا ، أو افتراض أن تحسنا مستمرا قد حدث ، فالقول بأن الأشياء كانت تتحرك في اتجاه واحد قول يتسم بالقصور من حيث عدم الدقة.
وفيما يلي نماذج لأبرز الأعمال و الدراسات التي تعرضت لإشكالية شبكة الإنترنت وانعكاساتها على علم الاجتماع و منهجيته:-

1- الإنترنت وأهميته للمتخصصين في علم الاجتماع:(2)

هي ورقة بحثية متخصصة سعى فيها الباحث إلى محاولة الإجابة نظريا على تساؤلين أساسيين :-

أ. لماذا يجب على المشتغلين والمتخصصين في مجال علم الاجتماع أن يتخذوا من شبكة الإنترنت وسيلة اتصال مهنية ؟
ب. لماذا يجب على المتخصصين في مجال علم الاجتماع الاهتمام بدراسة شبكة الإنترنت باعتبارها ظاهرة اجتماعية تعمل على تغيير المجتمع ؟

في الجزء الأول من الدراسة ،تناول الباحث بعض المصطلحات والتعريفات المرتبطة بشبكة الإنترنت ، مثل تعريفها وابرز الخدمات التي تقدمها بشكل عام، بينما تناول في الجزء الثاني التسهيلات التي يمكن أن تقدمها شبكة الإنترنت للمتخصصين و المشتغلين في مجال علم الاجتماع ويستطيع أن يستفيد منها هؤلاء من خلال خدماتها الاتصالية الفائقة مثل المؤتمرات وما شابه.
فضلا على ما سبق ،أشار الباحث إلى أولوية النظر إلى شبكة الإنترنت باعتبارها وسط جديد و متميز للبحث السوسيولوجي ،لما تقدمه من مواضيع جادة للبحث السوسيولوجي المنظم ، بالإضافة إلى ما سوف تؤدى إليه هذه الأبحاث والدراسات في هذا المجال من الإسهام في محاولات الوصول إلى تصورات مقترحة للمتخصصين في مجال علم الاجتماع الذين يريدون تقديم فرع " سوسيولوجيا الإنترنت" Net sociology إلى جيل جديد من الطلاب.
تعتبر هذه المحاولة من المحاولات الرائدة التي تنبهت إلى انعكاسات شبكة الإنترنت على منهجية البحوث السوسيولوجية ، وإن كان ابرز ما يؤخذ عليها أنها لم تتعرض بأي شكل من الأشكال لما قد يواجه المتخصصين في مجال علم الاجتماع والمشتغلين به من تحديات وصعوبات عند دراسة شبكة الإنترنت و الظواهر الخاصة بها ، وخاصا التحديات والصعوبات المتعلقة بالجانب المنهجي.

2- الإنترنت كوسيط وموضوع للبحث الاجتماعي(3)

هي محاولة نظرية سعت إلى إبراز جوهر التحدي الذي تقدمه الظواهر الخاصة بشبكة الإنترنت ، عند تناولها كوسيط وموضوع للبحث السوسيولوجي، والمتمثل في أنها تقدم نمط جديد من الحقيقة الاجتماعية ذات السمة التعددية و الذي يتسبب في كم كبير من المشكلات للمتخصصين في مجال علم الاجتماع عند تناوله بالدراسة.

---

(1) نبيل على، الثقافة العربية وعصر المعلومات ، عالم المعرفة رقم256،يناير 2001 المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت ص170.

(2)THE INTERNET FOR SOCIOLOGISTS. By Kling, Rob. March 1997. http://rkcsi.indiana.edu/

(3)Sociology of Skywriting. The Internet as a medium and object of sociological research. By: Albert Benschop. August 1, 1998.http://www.sociosite.org/index_en.php.

ويرجع الباحث السبب الرئيسي لذلك الكم الكبير للمشكلات التي بدأت في الظهور،إلى الأطر التصورية التي يتم تناول هذه الظواهر الافتراضية من خلالها بالتحليل أو الدراسة ، والتي تتسم بأنها غير متسقة وطبيعة تلك الظواهر.

إذ يتم تناول هذه الظواهر من خلال الأطر التقليدية لعلم الاجتماع ،والتي يرى الباحث أنها لا تتلاءم وطبيعة الظواهر الخاصة بشبكة الإنترنت ،التي تتطلب صياغة أطرا إبداعية جديدة تناسب تناول هذه الظواهر الجديدة بشكل فعال.

ويحسب لهذه الدراسة، أنها نادت بإعادة تقييم كل من الأفكار الأساسية والتصورات ، ومفاهيم علم الاجتماع التقليدي، بهدف محاولة استخلاص أطرا مبتكرة تصلح لتناول الظواهر التي تقدمها الإنترنت أو علم اجتماع الفضاء الرمزي Cybesociology.

وإن كان يؤخذ عليه عدم تعرضه بالذكر لأي نمط من أنماط المشكلات التي يفترض أنها واجهت المتخصصين في مجال علم الاجتماع عند تناولهم ظواهر شبكة الإنترنت بالدراسة.

3- الفضاء الرمزي : انعكاساته على الطرق التقليدية لإنجاز الأبحاث(1)

استهل الباحث دراسته بتوضيح كيف أن التكنولوجيا الجديدة أثرت وانعكست بشكل واضح على كيفية الأسلوب الذي نرى من خلاله الواقع ، ونفكر وننجز الأشياء ، وذلك كمقدمة للوصول إلى هدف الدراسة ، الذي يكمن في إثارة النقاش حول كيف أن شبكة الإنترنت سوف تؤثر على منهجية البحوث.ولقد تناول الباحث بالدراسة الانعكاسات الخاصة بشبكة الإنترنت على خمسة جوانب أساسية من جوانب منهجية البحث العلمي :-

أ. صياغة مشكلة البحث .
ب. اختيار العينة .
ج. الإحصائيات .
د. التحكم والسيطرة وأثرها على مدى صحة ومصداقية النتائج.
ه. كتابة التقرير.

هذا وإن كان يحسب لهذه الدراسة أنها من الدراسات الرائدة التي تنبهت إلى الانعكاسات الخاصة بشبكة الإنترنت على الجانب المنهجي للبحث العلمي إلا أنها لم تصل لنتائج محددة نستطيع الاستفادة منها ،فهي لا تتعدى أنها دراسة استكشافية تهدف فقط إلى إثارة النقاش حول الانعكاسات المتوقعة لشبكة الإنترنت أو للفضاء الرمزي على منهجية البحوث.

4 - استخدام الإنترنت في البحوث المسحية(2)

يهدف الباحث في هذه الدراسة ،إلى إبراز الإسهام الفعال الذي يمكن أن تقدمه شبكة الإنترنت للباحثين القائمين بأبحاث المسوح الاجتماعية Survey، وذلك فيما يتعلق بالتسهيلات التي يمكن أن تقدمها الشبكة المتعلقة بالعينة و جمهور البحث ، خاصا في الأبحاث التي يغلب عليها صعوبة الوصول إلى شرائح جمهور البحث الخاص بها والتعامل معه " كما في حالة الباحث ودراسته لتجار المخدرات " حيث قام الباحث باستخدام شبكة الإنترنت في جمع بياناته من خلال عينة مقصودة قوامها 80 مبحوث من تجار المخدرات على مستوى العالم " 14 بلد مختلفة من4 قارات مختلفة " مستخدما صحيفة استبيان إلكترونية كأداة لجمع البيانات.

وقد توصل الباحث إلى عدد من النتائج أبرزها:-

(1)Cyberspace: It's Impact on the Conventional Way of Doing and Thinking About Research. By Dr.Delroy L. Cornick.1997. http://www.snark.org/jump.htm

(2)Using the Internet for Survey Research' by Coomber, R . Sociological Research online, vol. 2, no. 2, 1997. <http://www.socresonline.org.uk/socresonline/2/2/2.html>

أ - تلعب شـــبكة الإنترنت دورا حيويا باعتبارها الواجهةInterface بين الباحث وجمهور بحثه في الأبحاث التي يصعب الوصول إلى جمهور البحث الخاص بها ،أو التعامل معه بشكل آمن وطبيعي.

ب - يرى الباحث ، إنه يجب على مستخدم شبكة الإنترنت في جمع بيانات بحثه أن يتبع الخطوات نفسها التي يتبعها الباحث الذي لا يستخدم شبكة الإنترنت " الخطوات التقليدية " ، فيما يتعلق بعينة البحث أو الدراسة.

ج - يرى الباحث أن شـبكة الإنترنت تقدم لنا مشـكلة منهجية واحدة فقط ، تتمثل في كونها أداة تصلح لنمط معين من الأبحاث دون الآخر.

هذا ويعد ابرز ما يؤخذ على هذه الدراسـة أن الباحث نفسـه لم يسـتطيع التوصـل إلى مقدار التحيز في العينة ، بل إنه لم يتأكد من صحة النتائج بشكل جيد وفعال.

5 - ما أفرزته الشبكة "مسح لعينة من الإنترنت(1)"

يهدف الباحث في هذه الدراسـة إلى ، تحديد ماهية تطور ظاهرة شـبكة الإنترنت، وذلك من خلال وجهة نظر مزودي الخدمة الخاصة بالإنترنت Internet Providersأنفسهم.

من خلال الإجابة على التساؤلات الآتية:-

أ- كيف يعرف مزودي خدمة الانترنت أنفسهم؟

ب- كيف يعرف مزودي خدمة الانترنت دورهم في المجتمع؟

مستخدما استمارات استبيان إلكترونية للحصول على بياناته.

ولقد أورده الباحث في مقدمته النظرية والمنهجية ، مقارنة بين أداتين منهجيتين اســتخدمهما في دراسته ، هما:-

1. البريد الإلكتروني ، مقارنة بالبريد التقليدي .
2. استمارات الاستبيان الإلكترونية .

فضـلا على قيامه باسـتعراض الدراسـات الاجتماعية السـابقة التي اسـتخدمت هذه التقنيات بوجه خاص ، بالإضـافة إلى التراث الأكاديمي الذي تناول التقنيات الإلكترونية الخاصة بالبحوث بشكل عام.

ولقد خلص الباحث إلى عدة نتائج ، أبرزها ما يلي : -

1. توجد هوة كبيرة فيما يتعلق بنسـبة الاسـتجابة بالنسـبة لكل من المسـوح التي اسـتخدمت البريد الإلكتروني ، والمســوح التي اســتخدمت البريد التقليدي (76,5 للبريد التقليدي مقابل 28,1 للبريد الإلكتروني) وذلك طبقا للمسوح التي استخدمت الأداتين خلال الفترة من 1992 إلى 1996.
2. هناك قلة من الدراسات الأكاديمية التي استخدمت تقنية استمارة الاستبيان الإلكترونية ، وذلك خلال عامي 1995و 1996، وإن كان من الملاحظ ازدياد نسبة الاستجابة في هذه الأبحاث بصورة تدريجية (من 4,54% إلى 12,58%).
3. هناك العديد من الدراسات دمجت بين أكثر من تقنية إلكترونية في جمع البيانات الخاصة بها، مثل الاتصال الهاتفي المباشر ،مجموعات النقاش واستمارات الاستبيان الإلكترونية.
4. بعض المبحوثين اقروا بأنهم قد واجهوا العديد من الصــعوبات المتعلقة بواجهة التطبيق الخاصــة باســتمارات الاســتبيان الإلكترونية ، ولقد ارجع الباحث ذلك ،إلى عدم التعود وقلة انتشار هذا النمط الإلكتروني من أدوات جمع البيانات.

(1)Casting the Net: Surveying an Internet Population. by: Christine B. Smith , http://jcmc.huji.ac.il/vol3/issue1/smith.html. JCMC 3 (1) June 1997.

هذا ويؤخذ على هذه الدراسة ،أنها لم تتعرض بأي قدر من التناول إلى الصعوبات أو العوائق وكذا المميزات أو الفوائد التي تقدمها التقنيات المنهجية الإلكترونية التي تستخدم من خلال شبكة الإنترنت ، وكذا اعتمدت على الأسلوب الوصفي فقط ، دون تقديم أي تحليل أو تفسير.

مما سبق يمكننا الوقوف على أبرز السمات المميزة للدراسات والأبحاث التي تناولت انعكاسات شبكة الانترنت ، والتي تتمثل فيما يلي:-

1. يغلب الطابع الاستكشافي على أغلب هذه الدراسات ، إذ تحاول التعرف على أبعاد ظاهرة شبكة الإنترنت والظواهر الخاصة بها ، وكذا الوقوف على سمات الفضاء الرمزي الإلكتروني الذي نتج عنها.
2. يغلب الطابع النظري على معظم هذه المحاولات ،والتي يهدف معظمها إلى مجرد إثارة الانتباه إلى تداعيات و انعكاسات هذه الظاهرة على المجالات المختلفة.
3. ندرة الدراسات التي تتناول انعكاسات شبكة الإنترنت على مجال البحث السوسيولوجي ، وإن وجدت فإنها تتسم بعدم دقة الضوابط المنهجية الخاصة بها ، فضلا على اقتصارها على الوصف دون التفسير بالإضافة إلى افتقارها إلى الإطار النظري المحدد التي تنطلق من خلاله.

ثانيا : أبرز وسائل و أدوات البحث السوسيولوجي التي تستخدم على الانترنت:

إن أبرز الوسائل الإلكترونية التي تستخدم بشكل رئيسي، في الأبحاث السوسيولوجية وتتمثل في الآتي:الملاحظة بالمشاركة، الاستبيان الرقمي، المقابلة على الخط ،الصحف الإلكترونية(صفحة الويب)(1).

1- الملاحظة بالمشاركة participant observation

تعتبر أهم وسيلة في جمع البيانات والمعلومات من المبحوثين وأعضاء المجتمع الافتراضي عبر قنوات الدردشة. حيث يمكن للباحث أن يكون حاضرا في غرفة الدردشة نفسها، وهو شكل متعارف عليه بأنه "ملاحظة مشاركة مباشرة".

ويلاحظ في هذا الصدد، أن استخدام هذه الوسيلة قد يثير مشكلة أخلاقية، إلى حد ما، أو قانونية؛ حول مدى شرعية مراقبة المستخدمين، كما أشير حول أخلاقيات البحث الرقمي. والحقيقة، فإن هذه الوسيلة جيدة في دراسة فئات معينة مثل المراهقين والذين يصعب بحثهم أو جمع البيانات والمعلومات منهم في العالم الطبيعي، حيث يجد هؤلاء أنفسهم على درجة كبيرة من التحرر على الشبكة ويشعرون بالاستقلالية والأمان والراحة.

إذن، يمكن للباحث أن يسجل بياناته ويجمع معلوماته، وهو يراقب غرفة الدردشة، ثم يقوم الباحث بعد ذلك تحليل مضمون تلك البيانات و المعلومات، ويستنتج منها ما يتناسب وموضوع بحثه أو أهداف جمعه للبيانات والمعلومات.

2- الاستبيان الرقمي digital questionnaire:

غالبا ما يقدم الاستبيان الرقمي في أحد شكلين اثنين؛ إما الاستبيان حاسوبيا ثم يرسل إلى المبحوثين الافتراضيين بالبريد الإلكتروني ليملأ من قبلهم ويعاد إلى الباحث. أو يكون الاستبيان موجود على الخط ضمن مهام صفحة ويب معينة؛ أي الاستبيان الرقمي المباشر على الويب. ويتصف الاستبيان بهذه الطريقة، بكونه يعد بطريقة سهلة الفهم والتأويل. ويجاب عن أسئلته بشكل قصير مباشرة، ومكثف. ولا يفضل أن يكون الاستبيان طويلا اختصارا للوقت، ومراعاة لاستعمال الحواسيب والشبكات، وما قد يطرأ من أعطال فنية. ويكون بطريقة سهلة؛ كأن تكون الإجابات

(1) قام الباحث بإجراء بحث محدود على شبكة الانترنت ذاتها ، خاص بهذا الجزء من الورقة.

محددة باختيارات معينة يختارها المبحوث بنعم/ لا ... إلخ. وتكون الأسئلة التي تتطلب إجابات في شكل آراء ووجهات نظر، محددة جدا، وللضرورة فقط.إلا أنه توجد بعض المشكلات التي تواجه الاستبيان الرقمي بشكل خاص، من أبرزها:

أ- النقص الملحوظ في استقبال المردود منه.

ب - يخص مجموعات خاصة جدا من المبحوثين ولا يمكن تعميمه على نطاق واسع.

ج - معظم الردود تكون عادة من أفراد لا يمثلون المبحوثين ذوي الشأن في البحث. كأن يجيب عليه مثلا، الأكاديميون واختصاصيو الحاسوب والفنيون فقط.

د- صعوبة معرفة من لم يستجيب للاستبيان، ومن هم فعلا المقصودين بالبحث، والمبحوثين المطلوبين للإجابة عنه.

ه - الأعطال التي قد تحدث في صفحة الويب وضياع البيانات والمعلومات.

3- المقابلة على الخط online interviewing:

تستخدم المقابلة على الخط (المباشر)، في شكل توجيه أسئلة مباشرة للمبحوثين . والذي يرغب الباحث في الحصول على بيانات ومعلومات معينة منهم، عن طريق استعمال غرف الدردشة مثلا،أو ما شابه من وسائل الاتصال الرقمي على الخط.

وتتمثل أهمية استخدام المقابلات على الخط، في أنها تتيح فرصة بحث المبحوثين في نطاق أماكنهم(بيئتهم الثقافية)، ما يتيح فرصة الحصول على بيانات مهمة، كما أنها تجعل المبحوث يشعر بالارتياح، والتعامل بسهولة أثناء المقابلة. الأمر الذي قد يصعب على المبحوثين في المقابلات وجها لوجه في بعض الخصوصيات البحثية.

4- الصفحة الإلكترونية web page

يمكن للباحث السوسيولوجي ، أن يستخدم وسيلة صفحة الويب الإلكترونيWeb Page ، لجمع البيانات والمعلومات المختلفة من المبحوثين الافتراضيين في مجتمعاتهم الافتراضية، أو مستخدمي الإنترنت المقصودين بالبحث المعني. وذلك بإعداد صفحة وتصميمها أو موقع إلكتروني للباحث وتحميله على الإنترنت، يعرض مشروع الباحث، من حيث موضوعه واهتماماته ونشاطاته ومراحله وشرح أهم محتوياته وتطوراته، ونبذة عن الباحث وتخصصه ونشاطه العلمي والبحثي، وما شابه.

وتعتبر صفحة الويب، فرصة جيدة للباحثين لتمثيل أنفسهم وعرض أبحاثهم ومشاريعهم المختلفة، وتقديم شخصياتهم واهتماماتهم البحثية، والتعبير عن أنفسهم بفاعلية ووضوح تامين، عبر الشبكات العالمية.

وبالتالي، فإنه عن طريق صفحة الويب للباحث، يمكنه القيام بما يلي في خصوص إجراء بحثه المعني:

- إعداد استبيان رقمي ووضعه على الصفحة الإلكترونية لتعبئته من قبل المبحوثين، ومن ثم تسليمه من قبل الباحث، آنياً.
- إعداد أشكال واستمارات معينة Forms، لتسليم بيانات ومعلومات وردود فعل مختلفة، بشأن نقاط معينة في البحث المعني، أو بشأن نشاط الباحث أو صفحته الإلكترونية المستخدمة.
- استخدام بريد إلكتروني خاص بالباحث عبر الصفحة الإلكترونية لمشروع البحث.
- إعداد أسئلة معينة ضمن فقرات ومحتويات معينة تقدمها الصفحة الإلكترونية، وتخص مثلاً أنشطة الباحث، وأرائه وأفكاره، بهدف تسليم تغذية راجعة من فئات معينة من المستخدمين، حول بحثه وتطوراته ونتائجه، وما شابه.

وعلى رغم النتائج الجيدة لكثير من الدراسات والأبحاث التي قام بها المختصين من خلال شبكة الانترنت، إلا أنه ولذلك تلاحظ عدة صعوبات، ومشكلات جوهرية، تواجه الباحثين أثناء الاستخدام، أبرزها:

1- غموض التمثل الافتراض للمبحوثين قيد البحث بهوياتهم الآلية المتعددة.
2- الأعطال الفنية للحواسيب وصفحات الويب.
3- قلة المستجيبين الافتراضيين للبحث الرقمي على الخط.
4- صعوبة تأويل وتحليل البيانات والمعلومات من المبحوثين الافتراضيين.

الخاتمة :

هناك بعض النقاط التي يمكن الأخذ بها لتحسين فاعلية استخدام الانترنت في البحث السوسيولوجي وأهميته في ظل التطور التقني، أبرزها:

1- ضرورة التحقيق، قدر الإمكان من فئة المبحوثين المطلوبين لجمع البيانات أو بحثهم بشكل خاص، والتركيز على أكبر قدر ممكن من التعرف والتعيين للخصائص المشتركة بينهم .
2- تحديد الأسئلة بشكل مباشر لفئة المبحوثين المعنيين، وذلك بوضع أسئلة تتصف بالخصوصية بحيث لا يجيب عليها إلا المبحوثين الموجهة إليهم بصورة خاصة.
3- فتح باب لتسجيل المبحوثين الافتراضين المعنيين بالبحث، وأخذ بيانات أساسية منهم سلفا، قدر الإمكان.
4- تكرار الأسئلة بصيغ مختلفة وإعادة استخدام مختلف الوسائل لمرات متكررة، وذلك بغرض إجراء المقارنات المناسبة.
5- مراعاة التحليل الجيد للغة المستخدمة في الإجابات.فهي من أهم الأدلة والمؤشرات على هويات المبحوثين.
6- التدريب المناسب للباحثين والممارسة ورفع مستوى الخبرة بالعمل البحثي والرقمي، له أهمية كبرى في تصميم وسائل البحث، والتأويل والتحليل، ما يعنى ترقية ورفع المستوين العملي والمهني للباحثين.
7- تجنب الأعطال الفنية باستخدام الحواسيب الفعالة، وتصميم صفحات الويب بشكل جيد، واختبار هذه الوسائل عن طريقها قبل إجرائها بصورة رسمية نهائية.

المراجع

1- أحمد صالح ، هوس الانترنت و تداعياتها الاجتماعية والسياسية ، كتاب الهلال العدد 615 مارس 2002.
2- سمير نعيم أحمد ، المنهج العلمي في البحوث الاجتماعية ، الطبعة الخامسة ، المكتب العربي للاوفست ، عين شمس ، القاهرة1992.
3- على محمد رحومه ، علم الاجتماع الآلى ، عالم المعرفة رقم347،يناير2008 المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت .
4- محمد الجوهري و آخرون ، دراسة علم الاجتماع ، الطبعة الرابعة، سلسلة علم الاجتماع المعاصر ، الكتاب 13 ، دار المعارف.
5- نبيل على، الثقافة العربية وعصر المعلومات ، عالم المعرفة رقم256،يناير 2001 المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت.
6- نبيل على، العرب وعصر المعلومات مكتبة الأسرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب 1999.
7- نبيل غزلان ،مستقبل الثورة الرقمية ، 2003 ، كتاب العربى 55 ، يناير 2004 ، الكويت.

8- THE INTERNET FOR SOCIOLOGISTS. By Kling, Rob. March 1997. http://rkcsi.indiana.edu/

9- Sociology of Skywriting. The Internet as a medium and object of sociological research. By: Albert Benschop. August 1, 1998.http://www.sociosite.org/index_en.php.

10- Cyberspace: It's Impact on the Conventional Way of Doing and Thinking About Research. By Dr.Delroy L. Cornick.1997. http://www.snark.org/jump.htm

11- Using the Internet for Survey Research' by Coomber, R . Sociological Research online, vol. 2, no. 2, 1997. <http://www.socresonline.org.uk/socresonline/2/2/2.html>

12- Casting the Net: Surveying an Internet Population. by: Christine B. Smith , http://jcmc.huji.ac.il/vol3/issue1/smith.html. JCMC 3 (1) June 1997.

إشكالية قراءة اللوحة التشكيلية في المجتمع الليبي

د.عبدالجواد العبد جبريل[1]، د.صالح عبدالسلام الكيلاني[2]
كلية التربية / جامعة عمر المختار[1] ، كلية الفنون والعمارة/ جامعة عمر المختار[2]

ملخص بحث

يتناول البحث إشكالية قراءة اللوحة التشكيلية في المجتمع الليبي، حيث أن هذه الإشكالية تبدو أنها نتاج ظروف ثقافية وإجتماعية وبيئية عانت منها البلاد في فترة من الفترات، كانت من ضمن الأسباب التي واجهت المتلقي في تفسير وفهم مدلولات العمل الفني بصفة عامة واللوحة التشكيلية بصفة خاصة، كما تناولنا التعريف بالفن التشكيلي واللوحة التشكيلية ومفهوم فن التصوير ودور المتذوق للعمل الفني، كذلك أهمية اللوحة التشكيلية في الرفع من ثقافة المجتمع.

كما تم سرد مقدمة عن مسيرة الفن التشكيلي الليبي والظروف المحيطة به. وحاولنا تشكيل رؤية واضحة عن الإشكاليات التي تواجه أفراد المجتمع إثناء محاولة قراءة العمل الفني والأسباب التي أدت إلى ذلك، ووضع الحلول الممكنة لتقريب المسافة بين المتلقي والعمل الفني، وكذلك أهمية تنمية الثقافة البصرية في المجتمع للارتقاء بالجوانب الجمالية في البيئة المحيطة به، وفي ضوء ذلك تمت التوصية بعدة نقاط قد تسهم في الرقي بالمجتمع من خلال الإهتمام المفترض ان توليه المؤسسات المعنية بالثقافة والتنشئة الإجتماعية والتربية في وضع الحلول لإشكالية قراءة اللوحة عند أفراد المجتمع.

Search summary

The research deals with the problem of reading the plastic painting in the Libyan society, as this problem appears to be the product of the cultural, social and environmental conditions suffered by the country in a period of time. It was one of the reasons that faced the recipient in interpreting and understanding the meanings of the artistic work in general and the plastic painting in particular. We dealt with the definition of plastic art and plastic painting, the concept of the art of photography and the role of the connoisseur of artistic work, as well as the importance of plastic painting in raising the culture of society.

An introduction to the Libyan art scene and the surrounding circumstances was also presented. We tried to form a clear vision of the problems facing the members of the community in an attempt to read the artistic work and the reasons that led to it, and to develop possible solutions to approximate the distance between the recipient and the artistic work, as well as the importance of the development of visual culture in the community to improve aesthetic aspects in the environment surrounding it, The recommendation of several points may contribute to the advancement of society through the supposed interest that the institutions concerned with

culture, socialization and education in the development of solutions to the problem of reading the painting among members of the community

المقدمة

يتبنى البحث إشكالية قراءة اللوحة التشكيلية في المجتمع الليبي كونها إشكالية تواجه الكثير من جمهور الفن لدى مشاهدتهم اللوحات الفنية سواء كانت داخل المعارض أو المتاحف أو غيرها، حيث نجد صعوبة فهم أو تذوق بعض اللوحات، إما لعدم احتواء هذه اللوحات على مفردات واضحة مقروءة بالنسبة للمتلقي أو عدم إهتمام المشاهد داخل قاعات العرض بما تحتويه اللوحة أو إعطائها وقتا لتفسيرها.

حيث تتفاوت درجات التذوق الفني لدى المتلقي نحو الأعمال الفنية حسب طبيعة الشخص والخلفية الثقافية المكتسبة لديه حول هذا النوع من الفنون.

ولعل المجتمعات التي تزدهر فيها الحضارة والتقدم، نجد أن وصولها إلى الإزدهار جاءت نتيجة بيئة ثقافية تلقى الرعاية والإهتمام بالفنون بشكل عام والفن التشكيلي بشكل خاص.

فالفن هو مقياس الحضارة حيث تقاس الدول حضاريا من خلال فنونها والإهتمام به.

فبعض المجتمعات ومنها المجتمع الليبي يعاني من ظاهرة عدم فهم بعض الأعمال الفنية خاصة ذات الأساليب الحديثة وهذا ربما راجع إلى عدة أسباب وظروف معينة ساهمت في تفاقم هذه الظاهرة والتي نسعى للإحاطة بها.

مشكلة الدراسة :

تعتبر مشكلة دراسة هذا الموضوع كونه توجد في مجتمعنا الليبي إشكالية في فهم وتفسير اللوحات والأعمال الفنية، والتي ربما ترجع لأسباب عديدة تكمن في ظروف ثقافية وإجتماعية مرت بها البلاد، وفي هذه الدراسة سوف تكون محاولة لتسليط الضوء على هذه الإشكالية بحيث تساعد المتلقي لفهم اللوحة الفنية.

أهداف الدراسة :

يتطلع الباحث في هذه الدراسة إلى نتائج تساعد على فهم وتفسير العمل الفني بالنسبة للمتلقي، من خلال محاولة تسليط الضوء على الأساليب المختلفة للأعمال الفنية .

أهمية الدراسة :

تكمن أهمية هذه الدراسة في التطرق لموضوع جمالي مهم في مجتمعنا في توضيح أفكار تساعد على تنمية الذائقة الجمالية لدى المتلقي في المجتمع الليبي، كون هذه الدراسة تعتبر إضافة علمية في هذا المجال والتي تسهم في نشر الثقافة الفنية لدى أفراد المجتمع.

الفرضيات والتساؤلات :

يكمن الحديث عن فهم اللوحة التشكيلية، يتطلب التعرف على طبيعة الفنون التشكيلية داخل ليبيا بحيث نضع تساؤل عن نمط التواصل بين الجمهور ومدى إندماجهم في المجتمع وهل هي إنجذاب أم نفور.

منهج الدراسة :

أعتمدنا المنهج الوصفي التحليلي كأسلوب في تناول الظاهرة.

موضوع البحث:

يقول (هربرت ريد) Herbert Read في كتابه معنى الفن، "الفن هو محاولة لخلق أشكال ممتعة ومثل هذه الأشكال تشبع إحساسنا بالجمال، وإحساسنا بالفن والجمال إنما يشبع حينما نكون قادرين على أن نتذوق الوحدة أو التناغم بين مجموعة من العلاقات الشكلية من بين الأشياء التي تدركها حواسنا". (ريد، 1958، ص 10)

والفن من وجهة النظر هذه هو ما يجلب المتعة وليس كل ما هو جميل يكون فن ، لإن إحساسنا بالجمال إحساس نسبي .

لو تخيلنا أن الحياة بدون فن بدون جمال، ماذا سوف تكون؟ بالطبع لن تكون لها معنى، فالفن هو الحياة والإنسان بطبعه في إحتياج للجمال وبهجة النفس، وهبه الله التمييز بين الجميل والقبيح، والإنسان يتأثر بما حوله من أشياء والتي تنعكس على سلوكه وشخصيته، فالفن هو نتاج عمل إنساني جمالي إرادي واعي، فالعمل الفني ينتج دائما عن جهد إنساني وفي نفس الوقت ليس كل عمل إنساني هو عمل فني، الإنسان ينتج شتى الأدوات والوسائل التي يستخدمها للمحافظة على بقائه لتخدم وظيفة حياتية.

فالعمل الفني فقط هو الذي يتضمن الجمال، ليس المقصود بالجمال هنا (جمال الشكل فقط) ولكن المقصود هو الجمال الفني (الإستاتيكي) سواء كان يصور حسناء فاتنة أو رجلا كهلا.

ماهية الفن التشكيلي :

تتعدد تعريفات الفن التشكيلي، ولكن يمكن أن نحدد تعريفا للفن التشكيلي في إنه ذلك الفن الذي يقوم على إبداع عمل فني جديد بإستخدام مجموعة مواد مختلفة، مواد مادية تحديداً والتي لم يكن لها معنى من قبل أن يستخدمها الفنان، وإن الفنان بتشكيله الخاص لهذه المواد الحيادية في ذاتها المفتقدة للمعنى، يسبغ على هذه المواد قيمة مغايرة لم تكن لها، والأهم يطبعها بطابعها الإنساني.

والفنون التشكيلية ببساطة تستخدم الأخشاب والأقمشة واللوحات والألوان والأحجار والمعادن المختلفة وكل ما يخطر وما لا يخطر على بالنا من مواد متباينة وتشكل من كل هذه المواد أعمالا فنية ذات قيمة معينة ومعنى خاصاً، وربما لذلك سميت بالفنون التشكيلية بفعل هذه الخاصية التكوينية التي تجمع بين القماش والخشب والحديد في كل متناغم ومنسجم ومتناسق لايعود به القماش مجرد قماش، ولا الخشب محض خشب، ولا الحديد حديدا فقط، وإنما تتحول هذه المواد الخرساء ذاتها إلى كيان جديد متجاور عناصره المادية الأولية البحته، فعند تأمل العمل الفني التشكيلي يكاد ينسي تماماً إن هذا العمل الفني البديع يخاطب العقل والروح والوجدان، وهو محض هذه المواد الصامتة التي لا تسترعي نظره ولا تستلفت إنتباهه في العادة. (عبيد، 2005، ص 46)

وتشمل الفنون التشكيلية، التصوير والرسم والخزف والنحت والتصميم والعمارة والصياغة والإعلان وأشغال المعادن والخشب والحديد الزخرفي والنسيج وغيرها من المجالات الفنية الأخرى.

مفهوم التصوير:

"التصوير Painting من ناحية الأداء هو فن توزيع أصباغ أو ألوان سائلة على سطح مستو (قماش التصوير أو لوحة ذات إطار أو جدار أو ورق) من أجل إيجاد الإحساس بالمسافة والحركة والملمس والشكل أو تخيله وكذلك الإحساس بالإمتدادات الناتجة عن تكوينات هذه العناصر، ومن المفهوم طبعاً أنه بواسطة حيل الأداء هذه يعبر عن القيم الذهنية والعاطفية والرمزية والدينية وعن قيم ذاتية أخرى ويصعب أحيانا التفرقة بين التصوير والرسم لإن كلا الفنين يستعمل مواد ملونة على سطح من لون مختلف . إلا ان التصوير عادة يشمل إستعمال الفرشاة واللون والسائل". (مايزو، 1958)

ومن ناحية التعبير ظهر التصوير مع بداية الإنسان الأول في رسم ((لوحات عن الواقع)) عكست أولى المعلومات الأولية عن العالم والحياة الطبيعية وأرتبطت بالمحيط الإنساني البدائي القديم (شكل 1).

تالتها أعمال فنية تحاكي الواقع وتنقل الأشياء المرئية بكل تفاصيلها وتجسيدها في عمل فني دون تغيير أو تحوير في المشهد، كان الفنان التشكيلي بمثابة المصور الفوتوغرافي الذي يوثق الحدث، كانت الناس تتفاجأ عندما تتأمل لوحة فنية تصور مشهداً أو شخصاً معروفاً من شخصيات المجتمع كيف أهتم الفنان بكافة التفاصيل في اللوحة(شكل 2).

(شكل 1) لوحة تمثل مشهد من رسوم الفن البدائي– جبال أكاكوس ،ليبيا

تصوير الباحث

(شكل 2) لوحة موت سقراط، للفنان الفرنسي جاك لويس دافيد، رائد الأسلوب الكلاسيكي في الفن، 1787، يلاحظ الاهتمام بالتفاصيل.

https://ar.wikipedia.org/wiki/%D9%85%D9%

وهنا لايجد المشاهد لهذه الاعمال عناءً في تفسيرها أو فهمها فطبيعي أنها لا تحتاج إلى ترجمة، ومع مرور الزمن وعبر التاريخ تعددت أساليب التصوير وأخذت أشكالاً وأنماطاً مختلفة بعد أن تحرر الفن من القيود التي كانت تهيمن عليه وفي نفس الوقت تخدم طبقات معينة في المجتمع .

ومع ظهور آلة التصوير الفوتوغرافي سنة 1840م أصبح الفنان في تحدي أمام هذا الإختراع الرهيب، فحاول البعض تناول أساليب في الرسم تعجز آلة التصوير الفوتوغرافي في ذلك الوقت على إنجازه، ومنها ظهرت لوحات مختلفة الأهداف والإتجاهات قادها مجموعات من الفنانين وبأساليب مختلفة عرفت بمدارس الفن الحديث.

اللوحة التشكيلية:

اللوحة ذلك المسطح الذي يقدم الفنان من خلالها مفرداته وأفكاره وأحاسيسه، فمن خلال إستخدامه للخطوط والألوان والخامات المختلفة تظهر لنا حالة الفنان وهي بالنسبة له تمثل حواراً بينه وبين المتلقي، ويمكن اعتبار ما يقوم به الفنان التشكيلي أثناء العملية الإبداعية على سطح اللوحة، محاولة للسيطرة على عمله، محاولة لحل إشكاليات اللوحة، تحديد الخطوط والألوان والعلاقات فيما بينها، والصياغة التمهيدية ثم النهائية للتكوين، وما بين ذلك من عمليات مختلفة اثناء الإنجاز على اللوحة من إعادة بناء لبعض المكونات، وعمليات التحليل والتركيب والدمج والتفكيك وما يصاحب ذلك من صراع ودفاعية وتركيز خيال وإستدلال وغير ذلك من العمليات، والنجاح في حل الصراع والتغلب على العقبات والوصول إلى الهدف الذي يحقق للمبدع حالة السيطرة التي يخف فيها التوتر والقلق ولن يكون هذا ممكننا إلا من خلال الشعور بالرضا عن العمل والإقتناع به. (عبد الحميد، 1987،ص148)

وتطلق اللوحة الفنية على أي عمل فني منفذ على أي سطح كان، لوحة من القماش أو جدار أو سطح من المعدن أو خشب وبأي خامة يتم التشكيل بها من خامات التصوير المناسبة، فاللوحة الفنية تعتبر نصا صامتا لكنها تحتوي الكثير من الدلالات والمعاني ذات التعبير الإبداعي القابلة للوصف بإعتبارها نصا مرئياً ملموساً.

"من المفيد وضع بعض الخطوط العريضة للدخول إلى عمق اللوحة التشكيلية والتعايش معها وتذوقها إن أمكن، وتحقيق ذلك يتطلب توافر عنصرين :
- الأول : الفنان التشكيلي الذي يمتلك موهبة الإبداع والخلق والإبتكار والمسلّح بالوعي والإدراك لما يبدع، والذي شحذ موهبته وصقلها بالدراسة والإطلاع على تجارب الآخرين وثقافاتهم، والقادر في نهاية المطاف على خلق اللوحة الفنية التشكيلية لأننا لا نستطيع أن نصف كل مَن تصدى لملء فراغ أو مسطح أبيض بالخطوط والأشكال والألوان فناناً، كما لا نستطيع أن نصف كل قطعة عُلّقت على جدار أو في صالة عرض لوحة فنية تشكيلية.
- الثاني : المتذوق والمتلقي لهذه اللوحة الفنية التشكيلية والذي يُفترض فيه أن يكون مهتماً بالفنون الجميلة متابعاً لمسيرتها مسلّحاً بأرضية ثقافية معينة تؤهله للدخول إلى عوالم اللوحة الفنية، ومستعداً للتحاور معها لأننا لا نستطيع أن نصف كل مشاهد أو عابر سبيل أراد أن يزجي وقت فراغه في صالة عرض ذوّاقاً أو متذوّقاً حتى ولو كان من حملة الشهادات الجامعية العليا لأن تذوق اللوحة الفنية يحتاج إلى تربية معينة وتدريب مستمر وثقافة متنامية وليس مجرد متعة وتسلية.
إذن، عندما يتوافر الفنان التشكيلي المبدع القادر على خلق لوحة فنية بما فيها من عناصر ومقومات اللوحة الفنية، ويتوافر المشاهد الذوّاق المهتم بهذه اللوحة والمؤهل للتحاور معها، يمكن الدخول إلى عوالم هذه اللوحة". (الحرندة، 2010)
ربما تكون اللوحة تمثل مشاهد من الحياة اليومية أو تعبر عن أشخاص أو تمثل حالات نفسية وعاطفية، تتضح من خلال المفردات التي تحتويها هذه اللوحة.

أو قد تكون اللوحة غير مفهومة المعني عبارة عن مساحات لونية وهذا ما يطلق عليه بالفن التجريدي.

وتقع على الفنان مسؤولية في تقديم فنه و إبداعاته والتي تكون على شكل أعمال فنية، حيث تكمن مهارة الفنان في كيفية توظيف الأشكال والعناصر التي عن طريقها تشكل عمله الفني على سطح اللوحة بحيث يتفاعل معها المتلقي فيعجب بها، وتثير فيه الشعور بالجمال والإستمتاع بلحظات شاعرية مليئة بالسمو الوجداني، ومنها يدرك المتلقي أحاسيس جمالية لم يخبرها من قبل.

وهذه اللوحة بحيث تصبح عملاً فنيا يجب أن تحتوي على عناصر التشكيل الفني المعروفة كالشكل والمحتوى والمضمون بحيث تؤدي رسالتها في توصيل الحالة البصرية سواء كانت إرسال فكرة أو إنطباع أو لغرض جمالي حسي، فهناك علاقة جدلية بين الشكل والمضمون الذي يكون العمل الفني، فنجد بعض الفنانين يؤكدون على الشكل ثم المضمون والبعض الآخر يؤكد على المضمون ثم الشكل وبعض آخر يرى أن الفن شكل ومضمون.

"إن العلاقة المتبادلة بين المضمون والشكل تعد من القضايا الحيوية في الفن، بل إنها من القضايا الحيوية في غير الفن ايضا.

ومنذ أيام أرسطو، عندما طرح القضية لأول مرة وأجاب عليها إجابة خاطئة بقدر ماهي باهرة، منذ ذلك الحين عبر كثير من الفلاسفة، والفنانون الفلاسفة، عن رأيهم القائل بأن الشكل هو الجانب الأعلى، الجانب الروحي، وأن المضمون هو الجانب الثانوي، الناقص الذي لم يتوفر له من النقاء مايجعله واقعاً كاملاً.

ويرى هؤلاء المفكرون أن الشكل الخالص هو جوهر الواقع، وأن هناك حافزاً يدفع كافة أشكال المادة للذوبان في الشكل إلى أقصى مدى، أي يدفعهم للتحول إلى شكل، وبذلك تحقق كمال الشكل، ومن ثم تحقق الكمال ذاته.

وإن كل ما في هذا العالم هو مزيج من الشكل والمادة، وكلما تغلب الشكل – وقل الإنغماس في المادة – زادة درجة الكمال التي يبلغها". (فيشر، 1998)

أما وجهة نظر المدارس الفنية الحديثة فإن مسألة الشكل والمضمون لا تمثل مشكلة أساساً فلا يوجد بينهما صراع حيث لا قيمة للشكل بدون المضمون والمضمون، لا قيمة له بدون شكل يوضحه لإن المضمون بدوره لا يستطيع أن يستقل بذاته عن شكله الذي يجسده، حيث أن الشكل والمضمون يسيران معاً لا ينفصلان ليكونا الوحدة الفنية الكبرى وهي العمل الفني الناجح.

وعلي هذا الأساس يمكننا إدراج كلاً من الشكل والمضمون ضمن مكونات العمل الفني، حيث تتدرج ضمن الشكل عناصر مثل : الصورة الفنية – التقنية – الأسلوب – التعبير - التجربة الفنية.

الصورة الفنية : لابد للعمل الفني أن يحتوي على صورة فنية لأنها تعتبر الجوهر الأساسي في تمييز العمل الفني عن غيره، وهي طريقة بصرية للنظر إلى الأشياء والإحساس بها .

التقنية : تمثل مجموعة من الإجراءات والأداء لتذليل بعض العقبات في المادة التي يشتغل عليها الفنان، في هذا يشبه الصانع، إلا ان الفرق بينهما أن الصانع لغته غير شخصية على حين الفنان لغته شخصية .

حيث تستخدم الخامة الموظفة في إبراز مؤثرات العمل الفني من حيث الملمس والإنفعالات السيكولوجية.

الأسلوب : نظام من التعبير الثابت إما أن يختص بروح العصر ويسود مجموعة الفنون من الملاحم في العصور المختلفة وإما أن يختص بروح الفنان ويجعل له طابعاً خاصاً سواء في إنتقاء الموضوع أو في إنتقاء الصياغة.

التعبير : تجسيد المشاعر والإنفعالات ونقل الإنطباعات وإبرازها في العمل الفني لجعل ماهو محسوس لغة أصيلة تحمل طابع الطراز أو الأسلوب .

التجربة الفنية : البعد الزمني الذي يتجسد من خلاله كل العمل الفني وفيها يتطور الحدث وتتطور الشخصيات وتتكشف مصائرها، والتجربة الفنية هي ما سماها ارسطو Action قديماً الحدث وفيه نجد الفعل و رد الفعل مع تطور في الشخصية.

والمضمون في العمل الفني تتدرج تحته المكونات التالية : الفكرة – الموضوع – المعنى الخامة – المحتوى.

الفكرة: الفكرة بالنسبة للفنان هي الأساس الذي ينبني عليه العمل الفني وهي بالنسبة للقاري أو المتلقي الإستخلاص النظري عما عبر عنه الفنان بالصور، والفكرة يجب أن تكون ذائبة في العمل الفني ولا نجدها بشكل مباشر، وكلما أختفت الفكرة وتقنعت جاء العمل أكثر فنية، وذوبان الفكرة في الصورة يخلق المثال في العمل الفني، كما يقول هيجل وإذا تصادف وجود الفكرة بشكل مباشر كان دليلاً على ضعف العمل الفني أو عدم فنيته على الإطلاق .

الموضوع: هو الإطار الخارجي للعمل الفني ليس مقصوداً لذاته وإن كان العمل الفني يشير إليه .. إنه مجرد المناسبة التي يظهر عمل الفنان بفضلها ولا يصبح للموضوع معنى إلا من خلال رؤية الفنان، ويكتسب معناً خاصاً حسب رؤية كل فنان .. إن الموضوع بالنسبة للفنان هو مجرد مثير خارجي، وإختيار موضوع ذو أهمية لأنه يساعد على تحديد وإبراز موقف الفنان، والموضوع يرتفع ويرتقي بفضل مايضيفه عليه الفنان من رؤية وموقف .

المعنى : المعنى يتحقق من خلال تنظيم الصورة الفنية ويكون أكثر غنى إذا كان العمل الفني يحتوي على عدة معانٍ، فالمعنى أغنى من الفكرة التي يحتويها العمل الفني وللوصول للمعنى لابد أن يكون العمل الفني مشبعاً بالصور الموحية والرمز لإكساب المعنى خصوبته ، كما أن العمل الفني يجب أن لايكون المعنى فيه مباشراً.

الخامة : الخامة التي يجسد بها الفنان عمله الفني ويتفاعل معها الآخرون، لكنه ينفرد بأنه يحولها من مادة خام الى مادة جمالية بحيث تصبح وسيلة للعمل الفني يحولها من وجود مختلط الى وجود منتظم .

المحتوى : المحصلة الكلية للعناصر التي تشكل أساس العمل الفني وتطوره وتتضح حركة العمل الفني من خلاله والمحتوى يحمل في طياته قيم ومعاني جمالية تنتقل إلى مستقبلي هذا الفن، وتتحول بدورها إلى سلوك جمالي يكتسبه المتلقي، وبالتالي ينعكس على سلوكه في المجتمع .

وظيفة اللوحة التشكيلية في المجتمع:

إن اغلب اللوحات الفنية المصورة اليوم هي عادةً من إنتاج تفكير جاء من داخل المرسم ثم انتقل إلى البيت أو المتحف كأعمال فنية.

في الماضي كانت اللوحات تزين بيوت العبادة والمقابر والمساكن وقد استخدمت اللوحات الفنية كزخرفة جدارية، أو على الأسقف، وهو ما يطلق عليه اليوم بالتصوير الجداري .

اللوحة ربما تحوي مشاهد تعبيرية تسلط الضوء على حالة ما، ربما تكون مشكلة أو وضع سائد في المجتمع، فمن خلال عناصر اللوحة ربما نستشف منها الموضوع الذي قصد الفنان التعبير عنه.

ومن الفنان المبدع ينتج إبداعه إلى حيز الوجود في مناخ روحي يقدم فيها الأفكار والمفاهيم والإتجاهات والأحاسيس والمشاعر في صورة أعمال فنية، ويقوم بتطويع الشكل ليؤدي معناه الباطن، فعلى كتفيه الفنان عمل شاق عليه أن يؤديه، وللفنان مسؤوليات نحو من ليسو فنانين ومنها على سبيل المثال :

أن يعبر عن القضايا والمشكلات الإجتماعية بأعماله الفنية ومسؤول عن مواجهة الكثير من القضايا الفنية المعاصرة.

فالفنون تلعب دائما دوراً مهماً في المجتمع الإنساني، فهي تعبيراً عن الرقي، ويرتبط الفن دائماً بالإبداع والعبقرية، لذلك تكمن أهمية الفنون في حياة الإنسان في إشباع الرغبات الوجدانية والعمل على إقامة نوع من التوازن بين المظاهر الروحية الداخلية للإنسان مع الجوانب المادية في الحياة الانسانية.

والأعمال الفنية تعتبر ثقافة بصرية لا تقل قيمة عن مجالات الثقافة الأخرى فكما تخاطب الموسيقى المتلقي من خلال اللحن أو يخاطب المسرحي من خلال الحركة والصوت والضوء، تخاطب اللوحة التشكيلية المتلقي من خلال دلالات بصرية من الخطوط والألوان والتكوين، فاللوحة التشكيلية لها دلالاتها الرمزية ورسالة تحمل عواطف وهواجس وأفكار الفنان الذي يحاول إيصالها للمتلقي بواسطة إشارات يطلق عليها لغة الفن التشكيلي.

"وبشكل إرادي أو لا إرادي، نقوم بإختيارات جمالية كل يوم، عندما نقرر مثلاً ماذا نلبس، عندما ننظف البيت ونعيد ترتيب أثاثه، عندما نختار زهوراً كي توضع على المائدة أو في أماكن أخرى من البيت، أو عندما نستمع إلى موسيقى معينة في البيت أو في السيارة، أو نشاهد فيلم سينمائي أو مسرحية، عندما نضع لوحة على حائط المنزل، أو نقرأ رواية أو قصيدة.

إن العديد من نشاطاتنا اليومية ذو طبيعة جمالية دون شك، وتعتمد هذه النشاطات في وجودها أيضا على العديد من عمليات التذوق والتفضيل الجمالي وإصدار الاحكام الجمالية". (عبدالحميد، 2001)

كما إن الإهتمام بالفنون والثقافة الفنية لدى أفراد المجتمع من شأنه أن يرفع من الذائقة الجمالية والتي بدورها تقضي على التلوث البصري الحاصل في المدن والقرى، فنحن بحاجة لعين تمتلك حس فني في تنسيق الشكل العام للبيئة المحيطة بنا .

الفن التشكيلي الليبي:

يرجع الفن التشكيلي الليبي إلى العصور القديمة، حيث تطور تبعا للظروف المختلفة التي مرت على المنطقة خلال تاريخها الطويل.

كما تعاقبت على ليبيا حضارات مختلفة كالحضارة الإغريقية والرومانية والبيزنطية والإسلامية، تركت بقايا من الآثار الفنية والمعمارية في كثير من المدن .

"كما عاشت ليبيا مثلها مثل بقية الأقطار العربية فترات الإحتلال الأجنبي جعلت ليبيا تعيش تقلبات إجتماعية، وانتشر الجهل والتخلف، ولم تظهر خلال النصف الأول من القرن العشرين أي بوادر لحركة فنية تشكيلية، فقد كانت معظم التجارب الفنية لاتعد وأن تكون محاولات فردية، وذلك لعدم وجود جمعيات أو نوادي فنية، حيث لم تتبلور ملامح الحركة الفنية في ليبيا إلا بعد إيفاد مجموعة من الفنانين لدراسة الفنون بالخارج خلال نهاية الخمسينيات وبداية الستينيات، ومع تكون نادي

الرسامين بطرابلس نشطت الحركة الفنية في ليبيا وأخذ كل فنان طريقه وأسلوبه في الفن، فظهرت أساليب مختلفة وتأثيرات من البيئة المحلية.

وخطت الحركة الفنية الليبية خطوات للأمام في إتجاه معاصر، فتنوعت الأساليب، فكان منهم من تناول التراث والبيئة الشعبية بكافة أشكالها وألوانها، ومنهم من كان لإطلاعه على الفنون العالمية تأثير على أسلوبه، فما كان من تبنى مجموعة من هؤلاء الفنانين الأساليب والإتجاهات الحديثة في الفن من خلال أسلوب يتماشى مع معطيات الموضوعات المحلية.(شكل 3،4)

وأيضا انفردت مجموعة من الفنانين بممارسة تجارب فنية جديدة غير مألوفة على الساحة الفنية في محاولة لمواكبة ما يسمى بفنون الحداثة". (العبد، 2005، ص13،30)

(شكل **3**) لوحة للفنان الليبي محمد البارودي،من الحياة الشعبية، ألوان زيت على قماش . غير مؤرخة

المصدر: كتالوج دار الليبية للفنون–طرابلس

(شكل **4**) لوحة للفنان الليبي علي قانة ، وجه فتاة . زيت على خشب، **1960**

اللوحة التشكيلية الليبية تميزت بتنوعها وإختلافها في أسلوب الطرح، حيث أكتسبت سمات عديدة أهمها إرتباطها بالبيئة المحلية الليبية في كثير من الأحيان وأخذت صياغات مستمدة من الأساليب الحديثة في الفن.

لا يخلو عدد لابأس به من الفنانين في تبني إتجاهات في لوحاتهم قد يمكن تصنيفها ضمن إطار الأسلوب التجريدي أو الإنطباعي أو السيريالي أو الواقعي أو غيرها من الأساليب، ولعل بعض هذه الأساليب التي قد نرها في بعض اللوحات لها طابعها الخاص والمميز بعضها يغوص في فضاءات اللون والرمز والتعبير.(شكل 5،6)

(شكل **5**) لوحة للفنان الليبي بشيرحمودة ،تكوين، **1977**

المصدر: كتالوج معرض الفنان بشير حمودة

(شكل **6**) لوحة للفنان الليبي علي العباني، زمنا للحلم ، تجريد

وهذا النوع من الأساليب لكي يتذوقه المشاهد لابد وأن يمتلك عين مدربة وشخص لديه ثقافة فنية أو من الممارسين لهذا النوع من الفن، قد يصعب لغير ذو الإهتمام بهذا النوع من الفن قراءته وتذوقه.

علاقة الجمهور باللوحة التشكيلية في المجتمع الليبي:

إشكالية قراءة اللوحة:

تتعدد الإشكاليات في المجتمع الليبي الذي يعاني منها المواطن الليبي إجتماعياً وثقافياً وإقتصادياً في ظل ظروف مرت بها البلاد منذ عقود من الزمن، ولعل إشكاليه قراءة الأعمال الفنية وتذوقها إحدى هذه الإشكاليات، وهي من الإشكاليات الثقافية البصرية والتي يجهل الكثير أهمية تذوق اللوحات والأعمال الفنية ودروها في الرقي بالمجتمع وتسهم في العديد من الحلول للمشكلات النفسية والتربوية والثقافية التي يعاني منها المجتمع.

إن تذوق الأعمال الفنية يعد إشكالية بصرية كبيرة ومعقدة تجعلنا أمام المنجز الفني عاجزين عن فهم محتوياته وإدراكه جماليا، ولو فرضنا بأن تصادف وأن شاهد الجمهور معرضاً فنيا يحتوي العديد من اللوحات التشكيلية، فان المتتبع للفن التشكيلي الليبي المعاصر ودور المتلقي إتجاه هذا الفن يجد ان هناك ما يمكن ملاحظته حول العلاقة بين الفن والجمهور والذي يمكن تصنيفه إلى فئات مختلفة نحو قراءة اللوحة التشكيلية :

- **أولاً** :تقتصر اللوحة التشكيلية جماليا عند فئة من الجمهور في مدى الدقة والمقاربة من الصورة الفوتوغرافية :

يلاحظ لدى الكثير من أفراد المجتمع الليبي وجود إنطباع نحو العمل الفني أو اللوحة التشكيلية الجيدة في أنها تقاس في مدى الدقة في إبراز التفاصيل بحيث تضاهي الصورة الفوتوغرافية في المحاكاة والنقل الحرفي، فكلما كانت التفاصيل أقرب إلى الصورة نالت الإعجاب وعلى هذا الأساس تقاس قيمة اللوحة فنياً .. هنا يمكن القول أن اللوحة هدفها ليس تقليد للصورة ولكن هدفها تقديم موضوعات أو أساليب غير مألوفة لدينا من خلال الأسلوب والطرح، قد نوافق على أن اللوحات التشكيلية المنفذة بهذا الأسلوب تنال الإعجاب عند المتلقي، وهنا يصنف خبراء الفن منتجيها بأنهم يملكون مهارة فنية في تقنية نقل الاشياء ومحاكاة الواقع وقدرة عالية في التحليل والإختيار ومزج اللون على سطح اللوحة، ولكن تبقى في نظرنا أعمال تقليدية لا تتعدى المهارة في التنفيذ.

فأصحاب هذا الأسلوب يمتلكون صفات تجعلهم قادرين علي تقليد الصورة أو المشهد بشكل متناهي ومن هذه الصفات (التهيئة ، الصبر ، التركيز ، دقة الملاحظة).

هنا علينا توضيح إلى أن اللوحة الفنية لا تتوقف عند هذا الحد فقط من ناحية الأسلوب، فالأساليب الفنية متعددة التي يمكن ان يقدمها الفنان فهناك لوحات تشكيلية تتضمن معالجات وتقنيات مختلفة على سطح اللوحة تضع للمتلقي حلولا تشكيلية وتعبر عن موضوعات مختلفة.

- **ثانيا** : المعنى التعبيري للوحة التشكيلية :

ينتاب أفراد المجتمع الحيرة عند مشاهدة اللوحات الفنية(اللوحات البعيدة عن الواقعية) فكثير ما يبادر بطرح سؤال عن التعبير .. عن ماذا تعبر اللوحة ؟ وفي مثل هذه الحالات ربما لا يجدون إجابة شافية من منتج العمل، ربما اللوحة لا تعبر عن شيء أصلاً، لم يقصد الفنان التعبير عن أي شيء، فاللوحة محكومة حسب رؤية الفنان، فعندما تكون الألوان والمعالجة التقنية على سطح

اللوحة، في مثل هذه الأعمال نجدها تخاطب الوجدان وتشبع الحاسة الجمالية وتلامس جوانب عديدة أخرى لدى المتلقي، فليس بالضرورة أن تكون اللوحة تحتوي رموزا أو عناصر تعبيرية تعالج مشكلة أو قضية إجتماعية ما، فيكفي المشاهد الإستمتاع بالقيم اللونية والبهجة التي تضفيه عليه بصريا إثناء تأمله للوحة الفنية، فهي تفاعل وتواصل حقيقي بين المتلقي والمنتج التشكيلي، فتكمن مهارة الفنان في مدى قدرته في توظيف اللون والخامة بحيث تؤثر فينا ونكتسب إحساساً جماليا ولذة إتجاه العمل، وهذا النوع من الأعمال لايميل إليه إلا من يمتلك عين مدربة أو لديه ثقافة فنية أو من الممارسين لهذا النوع من الفن.

- **ثالثاً**: شعور المتلقي بالغموض اتجاه اللوحات الفنية :

يشعر كثير من الناس الغير متخصصين في الفن إتجاه اللوحات التشكيلية والتي تحتوي مثلاً على خليط من الألوان والمساحات المعالجة علي سطح اللوحة، في أنها تحمل شعورا مبهما غامضاً في فهم لغة أسلوب هذا الفن، رغم أنه في الحقيقة يحمل هذا النوع من الأساليب دلالات ومعارف لا حدود لها، تلقى مثل هذه اللوحات عادةً تقديراً في مختلف أنحاء العالم وتزخر المعارض والمتاحف من مثل هذه الأعمال .

وهذا ربما تسبب في النفور الحاصل اليوم في مجتمعنا إتجاه الفن التشكيلي .

وهذه من الإشكاليات التي تصادف المشاهد في مجتمعنا خلال محاولة مرحلة قراءة الأعمال الفنية ويمكن أن نورد الأسباب هنا، فيبدو أن الظروف الإجتماعية والثقافية جعلت جل أفراد المجتمع الليبي لا يعيرون بالاً نحو الأعمال الفنية بصفة عامة واللوحات التشكيلية بصفة خاصة، ربما راجع إلي ان البيئة الثقافية في البلاد لم تلقي الإهتمام، والمؤسسات التعليمية تكاد تنعدم فيها البيئة المناسبة لتعلم الفنون وتهيئة الأجواء للأنشطة الفنية المختلفة. أيضا يبدو إننا نعيش في بيئة لا تنمي أو تعي أهمية الإبداع، قليلة هي تلك المعارض التي تقام في بلادنا وقليل من يتابعها أو يزورها، فهي عادةً تقتصر على الفنانين والإعلاميين وقليل من المثقفين وهذا بدوره تعد إشكالية في إدراك هذا النوع من الفنون على حياتنا ومجتمعنا.

فاللوحة قد تكون للبعض مجرد نوع من الترفيه كغيرها من الفنون الأخرى، وقد تكون للبعض الآخر مجرد قطعة ديكور ضمن أثاث المنزل او المكتب، ولكن قليل هم من يرى اللوحة الفنية من منظور آخر عميق وأن اللوحة ربما تكون إنعكاس على المشاهد وقيمة فنية وجمالية.

فغياب الثقافة الفنية نتج عنه إتجاه الكثيرين إلى مجالات أخرى غير الفن وأصبح الإعتقاد السائد عن هذا النوع من الفن في كونه من الكماليات التي ليست لها أهمية.

وهنا يمكننا أن نوجز الإشكاليات التي تواجه المتلقي في مجتمعنا الليبي في الآتي :

أولاً : إشكاليات تعنى بها مؤسسات الثقافة في الدولة:

وتشمل الآتي:

- الأمية الفنية، وهي عدم وجود ثقافة فنية لدى المتلقي والتي بدورها تودي إلى حدوث مشكلة عدم فهم العمل الفني، أو إدراك محتوياته وهذا لا يقتصر على المشاهد العادي فقط بل نرى الأمية تطال الكثير من المتعاملين في مجال الثقافة وذلك لأسباب تبدو متراكمة مع الزمن لتنتج أزمة في القراءة البصرية.

– تفتقد مؤسسات الدولة المعنية بهذا المجال لمقومات الرعاية للفن التشكيلي والفنان التشكيلي، مما نتج عنه قلة الإنتاج الفني عند الفنان الليبي.

- قلة وجود قاعات العرض المجهزة لعرض النتجات الفنية.

- تفتقر الدولة لمتاحف للفنون الجميلة المحلية التي تعرض إبداعات فناني الوطن.

– إرتفاع تكلفة الخامات وأدوات الإنتاج الفني.

- قليلة هي تلك الجمعيات أو المؤسسات التي تهتم بهذا المجال.

- عدم توفير بيئة ثقافية تطرح فيها موضوعات عن الفن التشكيلي.

- نتج عن قلة الحراك الفني في البلاد عدم ظهور نقاد فن حقيقيين.

-لا يوجد لدى المؤسسات المعنية بالثقافة خطط واضحة بخصوص مواعيد إقامة المعارض الفنية أو الإهتمام بها.

ثانياً: إشكاليات تعنى بها وزارة التربية والتعليم:

- يوجد قصور في مجتمعنا من المسؤولين في التربية والتعليم، بالإهتمام بالفنون والتذوق الفني، مثلاً (إهمال مواد الفنون في مراحل التعليم المختلفة وبخاصة الأساسية منها وتقليص دورها في بناء شخصية المتعلم إلى جانب إهمال المواد الفنية الأخرى كالتربية الموسيقية والمسرحية، ادي ذلك إلي تخريج أجيال من المتعلمين فاقدي الحس الجمالي والتذوق الفني ومصابين بالأمية الفنية)

- يوجد قصور في التنشئة الإجتماعية والتربوية في مجتمعنا حول الفنون، حيث ينعكس هذا القصور على أجيال بأكملها فعندما ينشئ الطفل في بيئة او مجتمع لا يوجد به أي نوع من الإهتمام بالفن والجمال، من الطبيعي وعلى مر السنين وإن أصبح مهندساً أو معلماً أو طبيباً أو مسؤلاً، نجده يفتقد الخبرة الجمالية ولا يعير للفن إهتماماً أو قيمة، هكذا تربى منذ نعومة أظافره على أن ليس للفن قيمة في الحياة .

- تعتمد المناهج المقررة بالمراحل التعليمية على كمية كبيرة من الموضوعات التي تبتعد عن تنمية القدرات الإبداعية لدى التلاميذ، أيضا المناهج والكتب الدراسية غير مصممة لتنمية الإبداع.

- بعض المعلمين ينقصهم الأداء الفعال في التدريس والطرق التربوية المساعدة علي إكتشاف المواهب وتنميتها.

الحلول الممكنة لتذوق وقراءة اللوحة التشكيلية:

آلية التلقي:

قراءة النص البصري التشكيلي تعتمد أساسً على آلية التلقي والقدرة على الفهم بالنسبة للمتلقي بحيث يستوعب كل التفاصيل التي يحتويها العمل الفني وفق رؤيته، ويفسر التلقي على أنه التفاعل والتواصل بين المتلقي والعمل الفني بإعتبار العمل الفني قائم علي إطار بصري ملئ بالأفكار والمعالجات التي بدورها تسهم في بعث التأثير الجمالي من خلال العلاقات والعناصر التعبيرية والصيغ التي صاغها الفنان على سطح اللوحة، والتي تحدث تناغماً وإيقاعاً وتضاداً وإنسجاماً وهي

آلية إبتكار إبداعية تقوم على الوصول إلى نقاط مضيئة داخل النص البصري وقدرة فائقة على الإكتشاف في كل مكون وعنصر من مفردات وجمل النص البصري التشكيلي وتحديد الرموز الموحية والمعبرة عن حالة إنسانية وفكرة جمالية.

"لا توجد قواعد ثابتة وواضحة يمكن قياسها على اللوحة لتحديد إذا كانت جيدة أو سيئة، فاللوحة الجيدة لن يمكنك أن تحول عينك عنها، شعور قوي سيجتاح روحك ويضرب بالعاطفة في أعماق قلبك، شعور ينفتح له قلبك وعقلك، يملؤك بالجمال الواضح أو الرمزي، المفهوم أو الغامض. الفن العظيم يترك في المشاهد فكرة أو شعورًا، يتخطى استخدامه لأسلوب أو تقنية أو مهارة ليتسبب في إحداث قدر كبير من النشاط في عقل المشاهد وقلبه؛ فحتى لو كانت فكرة العمل الفني جيدة والمهارات المستخدمة لتنفيذه ممتازة، إلا أن الغرض كله من الفن هو توصيل فكرة أو شعور.
إنّ إثارة الفكر من الشروط الأساسية للجمال مع تكوين اللوحة وإيقاع الألوان بها وتناسقها، وسهولة حركة العين بين أرجاء اللوحة، ولكن يظلُّ بالأساس هذا الرابط الروحي بين الفنان والمشاهد هو المعيار. نحن لا نتخطَّى معيار الواقعية في اللوحة ولكن يتضافر معها البساطة، فأفضل الفنانين تبقى لوحاتهم بسيطة، تنقل فكرة واحدة بدون تعقيد، يتخطَّى فيها التفرد في التقنية لإقامة رابط قوي سهل الوصول للمشاهد". (مجدي، 2017)
"ومن أهداف التذوق الفني هي إكساب المتعلم ثلاثة أنواع من السلوك وهي التقدير والتعاطف والإحساس التي تساعده على الإستمتاع بالعوامل الجمالية في الفن والبيئة، ويمكن لمناهج الفنون أن تساعد المتعلم على معرفة الخصائص الجمالية في البيئة المحيطة به وملاحظتها وتحليل قيمتها، والتوصل إلى تكوين عاطفة تجاهها".(Wilson, 1971, p. 100)
فتذوق العمل الفني لا يتجاوب معه كل الناس بدرجة واحدة حيث يحدد البعض ذلك في عدة عوامل اهمها:

1- ثقافة المتلقي ودرجة معايشته للعمل الفني.

2- تعاطف المتلقي مع العمل الفني.

3- الحالة المزاجية للمتلقي وقت تلقي العمل الفني.

ولاشك أن المتذوق لفن من الفنون نجده متذوق للفنون الأخرى نظراً لإن الفنون عامة مهما أختلفت وسائل التعبير، نجدها مرتبطة بعضها البعض، وعند رؤية المتلقي للجماليات في العمل الفني فإنه يمر بمواقف تحدد إتجاهه نحو العمل الفني وإستجابته الجمالية للمشاهد والسمات والملامح الآتية أو كما يراها البعض مراحل التذوق الفني وهي:

التوقف:

وهي اللحظة التي استوقفت المتذوق وجذبت إنتباهه إتجاه اللوحة الفنية جعلته يتوقف عن التفكير من أجل الإستغراق في حالة المشاهدة أمام المشكلة الجمالية في لحظة تأمل، تصبح فيها الأحاسيس والمشاعر والوجدانيات هي المسيطرة والتي تشد الإنتباه والتطلع بالحواس والبصيرة إلي العمل الفني.

العزلة:

تتمثل في قدرة العمل الفني على إنتزاع المتلقي من تفكيره، وعزله عن العالم المحيط به ويصبح الحوار والتفاعل مع العمل الفني كشكل ومضمون جمالي.

الإحساس:

وهي الحالة الانفعالية للمتلقي وشعوره بأنه أمام ظاهرة أثارت إنتباهه وحواسه وجعلته يستجيب لإدراكها من خلال البحث عن النقاط المضيئة في العمل الفني والتواصل مع عناصرها ومكوناتها الإبداعية لكي تسهم في الرفع من الذائقة البصرية لديه.

الطابع العاطفي والوجداني:

يحمل العمل الفني في مضمونه طابعاً عاطفياً ووجدانياً مستمد من الفنان الذي يحمل من صفاته العاطفية الصادقة والوجدان الصادق الحي ما يثيره هذا العمل من ذكريات لدى المتلقي، كلها عوامل تجعل المتلقي يتعاطف معه أو يبتعد عنه.

ولمحاولة إيجاد حلول لظاهرة عدم تذوق الأعمال الفنية لدى المتلقي، علينا أن نوضح أولا أهم النظريات التي يمكن أن تسهم في قراءة اللوحة والتي ظهرت من أجل تقريب المسافة بين اللوحة الفنية والمتلقي.

النظرية الأولى:

يقول هري بيروشو: ان نقرأ اللوحة في ضوء معرفة حياة الفنان وظروفه النفسية والتربوية والإجتماعية والإقتصادية، ومدى إنعكاس ذلك على فنه، لأننا نجد في حياة فنان روعة المصير الإنساني، فالفن عند الموهبين يتفجر على الدوام من الحياة، وإذا كان الفن هو أقصى تعبير عن الحياة، فإنه نتاج لتلك الحياة أيضا، وأنه لا مفر عند التقصي عن حياة أولئك المبدعين من نلتقي بأعمالهم مثل المرأة في حياة بيكاسو.

النظرية الثانية :

هذا رأي يقول بضرورة دراسة الأعمال الفنية لفهم مبدعها لإنه كما يكون العمل الفني يكون الفنان، وإن الموضوع الجمالي من شأنه أن يفصح لنا عن وجه صاحبه، وأن سيرة الفنان أو حياته ليست هي التي تساعد على التعرف عليه لإن عمله الفني هو الذي يشهد لنا بعبقريته ويدلنا على إنسانيته.

فالعمل الفني ليس ترجمة ذاتية لحياة الفنان، بل هو بمنزلة بلورة لها وليس هناك كالأثر الفني الذي يطلعنا على رأي الفنان ويعبر لنا عن مشاعره وأحاسيسه الكامنة في أعماقه.

وقد رأى كروتشة إن مهمة العمل الفني هي أن يعبر عن الإلهام الذي لا يتجزأ والذي صدر عن شخصيته بكاملها.

وأعتبر فرويد الفن بمنزلة الميدان الوحيد الذي مازال الفنان يحتفظ فيه بقدرة هائلة ويندفع بتأثير رغباته اللاشعورية إلي إنتاج ما يشبه إشباع تلك الرغبات، فتاتي أعماله الفنية معبرة عن حياته اللاشعورية أمثال أعمال فلامنك ومونش وماكس إرنست

النظرية الثالثة :

إن حقيقة العمل الفني تكمن في هذا العمل الفني نفسه وإن له وجودا مستقلا وحقيقة واقعية تشغل حيزا في المكان، وتمتاز بالديمومية في صميم الزمان.

وأعتبر شارل لالو: إن العمل الفني شيء فريد، لذلك فإن العمل الفني نسخة طبق الأصل عن شخصية مبدعة، وإن كثيراً من الأعمال الفنية الرائعة أبدعتها شخصيات ذات نفسيات مضطربة مثل فان غوغ، وهناك لوحات رائعة كثيرة لم يعرف مبدعوها، درست بشكل مستقل فالعمل الفني له وجود مستقل وكيان خاص له مضمونه وحدوده". (عبيد، 2005، ص148،149)

من أهم العوامل التي تسهم في قراءة اللوحة التشكيلية، هو المران البصري المتمثل في تمرين العين على زيارة المعارض والمتاحف والإطلاع وتأمل الأعمال الفنية، بالإضافة إلى التزود بثقافة فنية حول تاريخ الفن والتعرف على الأساليب الفنية الحديثة في الفن والإطلاع على تاريخ المدارس الفنية التي ظهرت خلال القرن العشرين، والتي من شأنها أن تعمل على إكساب المتلقي أهم مفاتيح قراءة اللوحة التشكيلية وتذوقها والتي من أهمها الأسلوب الواقعي والتجريدي والتكعيبي والسيريالي والتعبيري والإنطباعي وغيرها من الأساليب والإتجاهات الفنية الحديثة، والتى طبعت الفنون الغربية بسماتها الخاصة بها، والتى أثرت فيما حولها من الفنون فى الدول المجاورة لها لتمتد إلى دول عديدة، كانت الدول العربية من ضمن البلدان التى ظهرت فيها تأثيرات تلك الأساليب، من خلال أحتكاك الفنانين العرب بالفنون الغربية عن طريق الدراسة الأكاديمية لبعض الفنانين فى تلك الدول، أو ما نقله هؤلاء الفنانون من أساليب وتقنيات إلى بلدانهم، والتى أخذ عنهم وسار على نهجهم الأجيال التالية فى تلك البلدان، مما تكونت معه إتجاهات وأساليب يمكن أن تصنف ضمن أساليب المدارس الفنية الحديثة، وإن كان الفنان العربى قد تناولها دون الإبتعاد عن إطار الموضوع الذى يخدم محيطه وبيئته المحلية .

الخاتمة

من خلال إستعرضنا في هذا البحث عن إشكالية قراءة اللوحة التشكيلية في المجتمع الليبي، توصلنا إلى نتائج ربما كانت سبباً في إتساع الفجوة بين العمل الفني والمتلقي في المجتمع الليبي، والتي كانت نتاج ظروف ساهمت في تفاقم إشكالية قراءة اللوحة التشكيلية، منها عدم إهتمام أو إعطاء أهمية لمجال الفنون في حياتنا، وعدم القضاء على الأمية الفنية داخل المجتمع من قبل المؤسسات المفترض أن تكون معنية بالفنون والتربية والذي بدوره أنعكس على المجتمع فأصبحت إشكالية يعاني منها المتلقي إتجاه اللوحات التشكيلية.

فاللوحة التشكيلية لكي يمكن التواصل والتفاعل معها ومعرفة مكوناتها، تحتاج إلى توافر بيئة ثقافية صحيحة تطرح فيها موضوعات عن الفن وإقامة الندوات والورش الفنية وإستمرار إقامة المعارض وذلك لزيادة الوعي الفني إتجاه الاعمال الفنية داخل المجتمع، وإكتساب الذائقة الجمالية، وكذلك الاهتمام بنشأة التلميذ في المدرسة في بيئة تسودها الجوانب التي تعمل على تهذيب السلوك والإرتقاء بالذوق العام والمعرفة الجمالية، "وكذلك يشير بعض العلماء أنه من الضروري أن يوجه التعليم اهتمامه إلى الثقافة المرئية لإعداد المتعلمين لتفهم وتقييم جميع الأعمال، فعند تعلم المتعلم كيفية تذوق وحل الرموز الفنية سيتمكنون من تطوير قدراتهم الإبداعية"،(Brabosa, 1992, p. 115) ومنها يكتسب الفرد في المجتمع خبرات جمالية وممارسات فنية مختلفة تعود عليه بالفائدة، تجعل منه إما ممارساً للفن او متذوقاً له، يسهم في المستقبل في النهوض بالمجتمع نحو الأفضل.

التوصيات

- للإرتقاء بالذائقة الجمالية لدى أفراد المجتمع الليبي، لابد من المطالبة بزيادة الوعي بأهمية الفنون داخل الأسرة وإنعكاسها علي المجتمع .

فالفن يولد بالفطرة مع الإنسان فالطفل دائما يميل إلى التمعن فيما حوله ويميل إلى التلوين، وتختلف قدرات الطفل حسب البيئة التي يعيش فيها داخل الأسرة ومدى إهتمام الأسرة لموهبة الطفل وتشجيعه والمعرفة بأهمية رسوم الأطفال في هذه المرحلة.

لذلك علينا أن نهتم بنشأة الطفل على تذوق الجمال لنغرس أولى البذور لأهمية الفنون والرقي بها في المجتمعات.

- التأكيد على الحاجة إلى مناهج تدريسية وبرامج تعليمية هادفة ومصممة لتنمية التفكير الإبداعي لدى التلاميذ .
- إهتمام الجهات المختصة بهذا المجال ودعمه .

- المواظبة علي زيارة المتاحف ومعارض الفنون الجميلة بحيث يرتقي بذوقه صعودا حتى يصل إلى حالة من حالات المتعة في إرتشاف الألوان وتذوقها .

- تحتاج البلاد لبيئة ثقافية تطرح فيها موضوعات تناقش إشكاليات الفن بكافة مجالاته وأنواعه على سبيل المثال، تنشئ مجالس للفنانين والنقاد تكون مجالس حوارية تعالج مشاكل الفن.

- إعادة النظر في مقررات الفنون والتربية الفنية، والمناهج بالمؤسسات التعليمية خاصة في المراحل التعليم الأساسي عن طريق متخصصين في مجال الفنون بحيث نخلق بيئة تعليمية يكون الفن فيها عنصراً اساسيا مبني على تشجيع الإبداع والإبتكار وغرس الذائقة الجمالية بين أفراد المجتمع.

- لابد من عقد ندوات وورش عمل من أصحاب الخبرة في مجال الفنون في إيضاح أهمية دراسة الفنون في المؤسسات التعليمية ودورها في الرقي بالمجتمع وكذلك وضع حلول لمشكلة تذوق اللوحات والأعمال الفنية.

قائمة المصادر والمراجع:

1- أرنست فيشر. (1998). ضرورة الفن (المجلد الاولى). (اسعد حليم، المترجمون) الهيئة المصرية العامة للكتاب.

2-برناد مايزو. (1958). الفنون التشكيلية وكيف نتذوقها. (سعد المنصوري، و القاضي مسعد، المترجمون) القاهرة، مصر: مكتبة النهضة المصرية القاهرة.

3-شاكر عبد الحميد. (1987). العملية الإبداعية في التصوير. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

4-شاكر عبدالحميد. (2001). التفضيل الجمالي (المجلد الاولى). الكويت، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب - الكويت.

5-كلود عبيد. (2005). الفن التشكيلي نقد الإبداع وإبداع النقد (المجلد الأولى). بيروت: دار الفكر اللبناني.

6-هربرت ريد. (1958). معنى الفن. (سامي خشبة، المترجمون) الهيئة المصرية للكتاب.

7-عبدالجواد العبد. التصوير المعاصر في ليبيا (2005). المنيا، مصر: رسالة ماجستير غير منشورة.

8-أحمد عبدالرحمن الحرندة. (2010). https://www.manhal.net/art/s/5261. تم الاسترداد من منهل الثقافة التربوية.

9-زهراء مجدي. (2017). https://www.sasapost.com/how-to-read-painting/. تم الاسترداد من ساسة.

10- Brabosa, A. (1992). Mactanares Bastos , The role of education in the culture and Artistic development of the individual : Developing a ic and and creative skill;.

11-Wilson, B. (1971). Evaluation of Learning in Art educatio,B.Hatings,D.T. and modaus , G(EDS)Hand book of summative and formative , Evaluation of student learning ,N.Y,Mc-Graw,1971. .

الإصلاح الاجتماعي والتربوي في فكر الكواكبي

د. هشام علي مرعي[1]، د. أمنة العربي العرقوبي[2]
كلية التربية / جامعة المرقب[1]، كلية الاداب / جامعة المرقب[2]

المقدمة

تناول هذا البحث موضوع "الاصلاح الاجتماعي والتربوي في فكرة الكواكبي" وهو من الموضوعات المهمة التي أولها الفيلسوف الكواكبي في العديد من كتاباته.

يمكننا تلمس جوانب الدعوة إلى الإصلاح في الميدان الأخلاقي والتربوي في سائر كتابات الكواكبي، كما يمكننا ملاحظة أنها متداخلة مع دعوته إلى الإصلاح السياسي والدين(1):

وقد أفرد الكواكبي في كتابه "طبائع الاستبداد، فصلين:

الأول بعنوان: الاستبداد والأخلاق(2).

والثاني بعنوان: الاستبداد والتربية(3).

كما ناقش موضوع الإصلاح الأخلاقي والتربوي من خلال الحوارات التي ضمها كتابه "أم القرى". ووردت على ألسن المشاركين في ذلك المؤتمر، ولاسيّما السيد الفراتي الذي هو الكواكبي نفسه، وحواراته مع العارف التاتاري والفقيه الأفغاني(4) والسعيد الإنجليزي(5).

ثم في قانون جمعية تعليم الموحدين الذي ختم به كتابه "أم القرى" حيث ركز على موضوع الإصلاح الاجتماعي والتربوي في مقدمة القانون(6).

ونتتبع رحلة الكواكبي الإصلاحية في ميادينها الأخلاقية والتربوية:

1- في ميدان الأخلاق

يقول الكواكبي: "الاستبداد: يتصرف في أكثر الأميال الطبيعية والأخلاق الحسنة، فيضعفها أو يفسدها أو يمحوها فيجعل الإنسان يكفر بنعم مولاه؛ لأنه لم يملكها حق الملك ليحمده عليها حق الحمد، ويجعله حاقدًا على قومه؛ لأنهم عون لبلاء الاستبداد عليه، وفاقدًا حب وطنه؛ لأنه غير آمن على الاستقرار فيه، وضعيف الحب لعائلته؛ لأنه ليس مطمئنًا على دوام علاقته معها، ومختل الثقة في صداقة أحبابه؛ لأنه يعلم منهم أنهم مثله لا يملكون التكافؤ، وقد يضطرون لإضرار صديقهم بل وقتله وهم باكون. أسير الاستبداد لا يملك شيئاً ليحرص على حفظه؛ لأنه لا يملك مالاً غير معرض للسلب، ولا شرفًا غير معرض للإهانة. ولا يملك الجاهل منه آمالاً مستقبلة ليتبعها ويشقى كما يشقى العاقل في سبيلها(7).

ربما يستريب المطالع اللبيب الذي لم يتعب فكره في درس طبيعة الاستبداد، من أن الاستبداد المشؤوم كيف يقوم على قلب الحقائق، مع أنه إذا دقق النظر يتجلى له أن الاستبداد يقلب الحقائق في الأذهان. يرى أنه كم مكن بعض القياصرة والملوك الأولين من التلاعب بالأديان تأييدًا لاستبدادهم فاتبعهم الناس. ويرى أن الناس وضعوا الحكومات لأجل خدمتهم، والاستبداد قلب الموضوع، فجعل الرعية خادمة للرعاة فقبلوا وقنعوا. ويرى أن الاستبداد استخدم قوة

(1) نوربير تابيرو، الكواكبي المفكر الثائر، ترجمة: علي سلامة، بيروت، ط1، 1968م، ص156.
(2) عبدالرحمن الكواكبي، الأعمال الكاملة للكواكبي، تحقيق ودراسة محمد جمال طحان، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط1، 1995، ص484.
(3) المصدر نفسه، ص495.
(4) المصدر نفسه، ص305.
(5) المصدر نفسه، ص306.
(6) المصدر نفسه، ص376.
(7) عبدالرحمن الكواكبي، طبائع الاستبداد، دار القرآن، بيروت، ط2، 1982، ص187.

الشعب، وهي قوة الحكومة، على مصالحهم لمصالحهم فيرتضوا ويرضخوا. ويرى أنه قد قبل الناس من الاستبداد ما ساقهم إليه من اعتقاد أن طالب الحق فاجر، وتارك حقه مطيع، والمشتكي المتظلم مفسدًا والنبيه المدقق ملحد، والخامل المسكين صالح أمين. وقد اتبع الناس الاستبداد في تسميته النصح فضولاً، والغير عداوة، والشهامة عتواً، والحمية حماقة، والرحمة مرضًا، كما جاوره على اعتبار أن النفاق سياسة، والتحيل كياسة، والدناءة لطف، والنذالة دماثة(1).

وفي هذا النص للكواكبي يمكننا التوقف عند أبرز نقاطه، وهي:

أ) الاستبداد يفسد الأخلاق ويمحوها.

ب) الاستبداد يفسد الفكر ويفقد الإنسان القدرة على التمييز بين الخير والشر.

ج) الاستبداد يعلم الناس النفاق وقلب الحقائق وتزويرها.

وهذه الآفات الاجتماعية تنعكس نتائجها على مجمل المجتمع؛ لأن الأخلاق التي تنمو في ظل الاستبداد تكون معاكسة للفطرة الإنسانية وتفقد المرء ثقته بنفسه، وتعلمه الرياء والخوف والاستكانة.

فالإنسان كالشجرة ينمو وفق ما يصادفه من عناية وسقيا.

يقول الكواكبي: "الأخلاق أثمار بذرها الوراثة، وتربتها التربية، وسقياها العلم، والقائمون عليها هم رجال الحكومة، بناء عليه تفعل السياسة في أخلاق البشر ما تفعله العناية في إنماء الشجر، نعم: الأقوام كالآجام، إن تركت مهملة تزاحمت أشجارها وأفلاذها، وسقم أكثرها، وتغلب قويها على ضعيف فأهلكها، وهذا مثل القبائل المتوشحة. وإن صادفت بستانيًا يهمه بقاؤها وزهورها فدبرها حسبما تطلبه طباعها، قويت وأينعت وحسنت ثمارها، وهذا مثل الحكومة العادلة. وإذا بليت ببستاني جدير بأن يسمى حطابًا لا يعنيه إلا عاجل الاكتساب، أفسدها وخربها، وهذا مثل الحكومة المستبدة. ومتى كان الحطاب غريبًا لم يخلق من تراب تلك الديار وليس هل فيها فخار ولا يلحقه منها عار، إنما همه الحصول على الفائدة العاجلة ولو باقتلاع الأصول، فهناك الطامة وهناك البوار. فبناء على هذا المثال يكون فعل الاستبداد في أخلاق الأمم فعل ذلك الحطاب الذي لا يرجى منه غير الإفساد"(2).

لا تكون الأخلاق أخلاقًا ما لم تكن ملكة مطردة على قانون فطري تقتضيه أولاً وظيفة الإنسان نحو نفسه، وثانيًا وظيفته نحو عائلته، وثالثًا وظيفته نحو قومه، ورابعًا وظيفته نحو الإنسانية، وهذا القانون هو ما يسمى عند الناس بالناموس.

ويرى الكواكبي أن الأخلاق الحسنة تأتي بالنهي عن المنكر، ويكون ذلك بالنصيحة والتوبيخ. ولكن أين هم الناصحون، والاستبداد يفرز للوعظ والإرشاد منافقين نالوا الوظيفة بالتملق، وبالتالي لا يصدقهم الناس ولا يثقون بهم.

وإذا كان فساد الأخلاق ناجمًا عن الاستبداد. فكيف يرى الكواكبي الطريق إلى إصلاح الأخلاق الذي إذا حصل صلح معه المجتمع.

إنه يرسم لذلك مبادئ، هي:

أ) وجوب التمسك بالدين وعدم التهاون به.

ب) الحكمة البالغة والعزم القوي.

ت) تقوية حس الإيمان.

ث) تنوير العقول بمبادئ الحكمة.

ج) إطلاق زمام العقول ليملك الإنسان إرادته ويقرر عمله.

ويشرح الكواكبي ذلك فيقول: "قد اتفق الحكماء الذين أكرمهم الله تعالى بوظيفة الأخذ بيد الأمم في بحثهم عن المهلكات والمنجيات، على أن فساد الأخلاق يخرج الأمم عن أن تكون قابلة للخطاب، وأن معاناة إصلاح الأخلاق من أصعب الأمور وأحوجها إلى الحكمة البالغة والعزم

(1) الكواكبي، الأعمال الكاملة، مصدر سبق ذكره، ص384.
(2) الكواكبي، الاعمال الكاملة، مصدر سبق ذكره، ص486.

القوي، وذكرو أن فساد الأخلاق يعم المستبد وأعوانه وعماله، ثم يدخل بالعدوى إلى كل البيوت، لاسيما بيوت الطبقات العليا التي تتمثل بها السفلي. وهكذا يغشو الفساد وتمسي الأمة يبكيها المحب ويشمت بها العدو، وتبيت وداؤها عياء يتعاصى على الدواء" (1).

ويختم الكواكبي حديثه عن إصلاح الأخلاق بنقطة بالغة الأهمية، هي أن التمسك بالدين لا يعني فقط العبادة إذا كانت قولاً بلا فعل. فالأمة التي أعمى الاستبداد بصيرتها صارت لا تعرف من أمور الدين إلا العبادة (2).

ويتناول الكواكبي الموضوع نفسه في "أم القرى" في سياق حديثه عن مجمل أسباب الفتور. وذلك في الاجتماع السابع من مؤتمر أم القرى المنعقد يوم الأربعاء 24 ذي القعدة 1316هـ.

ويشرح السيد الفراتي الأسباب الأخلاقية للفتور الذي يعاني منه المسلمون. ويلخص هذه الأسباب فيما يلي:

1- الاستغراق في الجهل والارتياح إليه.
2- استيلاء اليأس من اللحاق بالفائزين في الدين والدنيا.
3- الإخلاد إلى الخمول ترويحًا للنفس.
4- فقد التناصح.
5- انحلال الرابطة الدينية والإرشاد.
6- فساد التعليم والوعظ والخطابة الاحتسابية.
7- فقد التربية الدينية والأخلاقية.
8- فقد قوة الجمعيات وثمرة دوام قيامها.
9- فقد قوة المالية الاشتراكية بسبب التهاون في الزكاة.
10- ترك الأعمال بسبب ضعف الآمال.
11- إهمال طلب الحقوق العامة جبنًا وخوفًا من التخاذل.
12- غلبة التخلق بالتملق تزلفًا وصغارًا.
13- تفضيل الارتزاق بالجندية والخدمة الأميرية على الصنائع.
14- توهم أن علم الدين قائم في العمائم وفي كل ما سطر في كتاب.
15- معاداة العلوم العالية ارتياحًا للجهالة والسفالة.
16- التباعد المكاشفات والمفاوضات في الأمور العامة.
17- "الذهول عن تطرق الشرك وشآمته"(3).

ويشرح السيد الفراتي أن هذه الأسباب موجودة بصورة خاصة في السلطنة العثمانية بسبب الخلل في السياسة والإدارة. وهي موجودة كذلك في بقية الممالك الإسلامية بشكل يقل أو يكثر.

أما في الاجتماع الثامن الذي عقد في اليوم التالي، أي يوم الخميس 25 ذي القعدة 1316هـ فقد أوضح السيد الفراتي (الكواكبي) أن أعظم أسباب الفتور في المسلمين إنما هي غرارتهم أي غفلتهم ويمثل لذلك ببضع الأقوال الخاطئة السائرة على الألسن، من مثل: المؤمن مصاب، إن الله إذا أحب عبده ابتلاه، إن أكثر أهل الجنة البله(4).

(1) عبدالرحمن الكواكبي، الأعمال الكاملة، مصدر سبق ذكره، ص490.
(2) المصدر نفسه، ص 494.
(3) الكواكبي، الأعمال الكاملة، مصدر سبق ذكره، ص360 ، 361.
(4) المصدر نفسه، ص386.

2- قضايا المرأة

يبحث الكواكبي موضوع واقع المرأة من خلال حديثه في كتابه "أم القرى" عن أسباب انحلال الأخلاق والفتورة والغرارة والجهل: (1)

أ) أن ترك النساء جاهلات يقود إلى انحلال أخلاق المجتمع.

ب) في تاريخنا كانت النساء يتلقين العلم ويشاركن فيه (عائشة – كثير من الصحابيات – كثير من العالمات).

ج) يخطئ من يظن أن الجهل يحفظ عفة النساء. فالجاهلة أجسر على الفجور من العالمة.

د) إن جهل النساء يترك أثرًا سيئًا في تربية الأولاد.

هـ) إن جهل النساء ينعكس سلبًا على علاقتهن بأزواجهن.

و) المرأة أقدر من الرجل وليست أضعف منه.

ز) المرأة حينما تسير وراء الرجل فلكي تسوقه لا لكي تتبعه.

ح) في المرأة دهاء أكثر مما لدى الرجل.

ط) يؤيد الكواكبي حجاب المرأة وتفرغها لتدبير المنـزل، ويربط بين الحجاب ومكارم الأخلاق.

كما يتحدث الكواكبي عن ضرورة التكافؤ في الزواج بين الرجل والمرأة، لأن الرجل ينجر إلى أخلاق زوجته. وكثير من أمراء المسلمين فسدت أخلاقهم بسبب أمهاتهم أو زوجاتهم.

والصينيون، وهم أقدم البشر مدنية، التزموا تصغير أرجل البنات بالضغط عليها لأجل أن يعسر عليهم المشي والسعي في إفساد الحياة الشريفة. ذاك الشرف الذي هو من أهم مقاصد الشرقيين، بخلاف الغربيين الذين لا يهمهم غير التوسع في الماديات والملذات.

وقد أمرت الشريعة برعاية الكفاءة في الزوج، وذلك – أيضًا- مرحمة بالرجال. وأكثر الأئمة المجتهدين أغفلوا لزوم تحري الكفاءة في جانب المرأة للرجل، وأوجبوا أن يكون هم فقط كفؤًا لها كي لا تهلكه بفخارها وتحكمها. على أن لرعاية الكفاءة في المرأة للرجل – أيضًا- موجبات عائلية مهمة، منها: التخير للاستسلام والتخيير لتربية النسل، وللتساهل في ذلك دخل عظيم في انحلال الأخلاق في المدن، لأن التزوج بمجهولات الأصول أو الأخلاق، أو بسافلات الطباع والعادات، أو بالغريبات جنسًا أو الرقيقات، مفاسد شتى. لأن الرجل ينجر طوعًا أو كرهًا لأخلاق زوجته، فإن كانت سافلة يتسفل لا محالة، وإن كانت غريبة بغضته في أهله وقومه، وجرته إلى موالاته قومها والتخلق بأخلاقهم. ولا شك أن هذه المفسدة تستحكم في الأولاد أكثر من الأزواج.

وربما كان أكبر مسبب لانحلال أخلاق الأمراء من المسلمين أتاهم من جهة الأمهات والزوجات السافلات، إذ كيف يرجى من امرأة نشأت سافلة رقيقة ذليلة أن تترك بعلها، وهو في الغالب أطوع لها من خلخالها، أن يجيب داعي شهامة أو مروءة؟ أو أن تغرس في رؤوس صبيتها أميالاً سامية، أو تحمسهم على أعمال خطرة؟ كلا لا تفعل ذلك أبدًا. إنما تفعله الشريفات اللاتي تجدن في أنفسهن عزة وشهامة، وهذا هو سر أعاظم الرجال لا يوجدون غالبًا إلا من أبناء وبعول ونسوة شريفات أو بيوت قروية. وهذا هو سبب حرص أمراء العرب والإفرنج على شرف الزوجات(2).

3- الناشئة والشباب

يرى الكواكبي قبل أكثر من قرن في اليوم أن هناك شبانًا يحبون "التفرنج" ويقلدون الغرب بسطحية. بينما هناك شبان يحافظون على دينهم وكرامتهم.

وفي سياق هذين النموذجين من الناشئة والشبان يوضح الكواكبي الصفات التي يريدها لدى شباب عصره وهي:

(1) الكواكبي، الاعمال الكاملة، مصدر سبق ذكره، ص 370.
(2) الكواكبي، الأعمال الكاملة، مصدر سبق ذكره، ص371.

أ) النبل والجهد والعمل.
ب) العاطفة الدينية العميقة.
ج) العاطفة الوطنية.

يقول الكواكبي: "وليعلم أن الناشئة الذين تعقد الأمة آمالها بأحلامهم عسى يصدق منها شيء، وتتعلق الأوطان همتهم عساهم يأتون فعلاً مذكورًا، هم أولئك الشباب ومن في حكمهم المحمديون المهذبون، الذين يقال فيهم أن شباب رأي القوم عند شبابهم الذين يفتخرون بدينهم فيحرصون على القيام بمبانيه الأساسية نحو الصلاة والصوم، ويتجنبون مناهيه الأصلية نحو الميسر والمكسرات. الذين لا يقصرون بناء القصور الفخر عظام نخرها الدهر، ولا يرضون أن يكونوا حلقة ساقة بين الأسلاف والإخلاف، الذين يعلمون أنهم خلقوا أحرارًا فيأبون الذل والإسار. الذين يودون أن يموتوا كرامًا ولا يحيون لئامًا، الذين يجتهدون أن ينالوا حياة رضية، حياة قوم كل فرد منهم سلطان مستقل في شؤونه لا يحكمه غير الدين، وشريك أمين لقومه يقاسمهم ويقاسمونه الشقاء والهناء، وولد بار بوطنه لا يبخل عليه بجزء طفيف من فكره ووقته وماله. الذين يحبون وطنهم حب من يعلم أنه خلق من ترابه. الذين يعشقون الإنسانية ويعلمون أن البشرية هي العلم، والبهيمية هي الجهالة. الذين يعتبرون أن خير الناس أنفعهم للناس. الذين يعرفون أن القنوط وباء الآمال والتردد وباء الأعمال. الذين يفقهون أن القضاء والقدر هما السعي والعمل. الذين يوقنون أن كل ما على الأرض من أثر هو من عمل أمثالهم البشر، فلا يتخيلون إلا المقدرة ولا يتوقعون من الأقدار إلا خيرًا، وأما الناشئة المتفرنجة فلا خير فيهم لأنفسهم فضلاً عن أن ينفعوا أقوامهم وأوطانهم شيئًا وذلك لأنهم لا خلاق لهم، تتجاذبهم الأهواء كيف شاءت، لا يتبعون مسلكًا ولا يسيرون على ناموس مطرد، لأنهم يحكمون الحكمة فيفتخرون بدينهم ولكن لا يعملون به تهاونًا وكسلاً. ويرون غيرهم من الأمم يتباهون بأقوامهم ويستحسنون عاداتهم ومميزاتهم فيميلون لمناظراتهم، ولكن لا يقوون ولكن لا يقوون على ترك التفرنج كأنهم خلقوا أتباعًا. ويجدون الناس يعشقون أوطانهم فيندفعون للتشبه بهم في التشبيب والإحساس فقط، دون التشبث بالأعمال التي يستوجبها الحب الصادق"(1).

والكواكبي يعيب على رجال الدين عدم إحساسهم بالمسؤولية وتقصيرهم في توجيه الناشئة نحو المثل والقيم الأخلاقية.

4- العلاقات الاقتصادية

يتحدث الكواكبي خلال الاجتماع الثالث، يوم الخميس 18 ذي القعدة 1316هـ، فيقول:

"أن الداء العام هو الفقر الآخذ بالزمام؛ لأن الفقر قائد كل شر، ورائد كل نحس، فمنه جهلنا، ومنه فسادًا أخلاقنا، بل منه تشتت آرائنا حتى في ديننا، ومنه فقد إحساسنا، ومنه إلى كل ما نحن فيه، أو نتوقع أننا سنوافيه، فهذه فطرتنا، لا نقص فيها عن غيرنا، وعددنا كثير، وبلادنا متواصلة، وأرضنا مخصبة، ومعادننا، وشرعنا قويم، وفخارنا قديم، فلا ينقصنا عن الأمم الحية غير القوة المالية، التي أصبحت لا تحصل إلا بالعلوم والفنون العالية، وهذه لا تحصل إلا بالمال الطائل، فوقعنا في مشكل الدور، وعسى أن نهتدي لفكه سبيلاً، وإلا فيحيق بنا ناموس فناء الضعيف في القوى وبيننا الجاهل والعالم"(2).

ومن أعظم أسباب فقر الأمة: أن شريعتنا مبنية على أن في أموال الأغنياء حقاً معلومًا للبائس والمحروم، فيؤخذ من الأغنياء ويوزع على الفقراء، وهذه الحكومات الإسلامية، قد قلب الموضوع، فصارت تجبي الأموال من الفقراء والمساكين وتبذلها للأغنياء.

(1) الكواكبي، الأعمال الكاملة، مصدر سبق ذكره، ص372، 373.
(2) الكواكبي، الأعمال الكاملة، مصدر سابق، ص305.

والشريعة الإسلامية، هي أول شريعة ساقت الناس والحكومات لأصول البودجة(1) المؤسس عليه فن الاقتصاد المالي، الإفرادي والسياسي.

ويضع الكواكبي في بحث "الاستبداد والمال" أصولاً وفق منهجيته التي يدعوها (الإسلامية) لإصلاح الاقتصادي، وخلاصتها:

أ) تقرير أنواع العشور والزكاة وتقسيمها على أنواع المصارف العامة وأنواع المحتاجين حتى المدينين.

ب) تقرير أحكام تمنع التواكل في الارتزاق وتلزم كل فرد بالعمل.

ج) ترك الأراضي الزراعية ملكًا لعامة الأمة يعمل بها الفلاحون ويؤدون إلى بيت المال ضريبة الخمس.

د) وضع قواعد شرعية عامة وجزئية والطلب من الحكومة أن تنفذها.

هـ) أن يكون إحراز المال بوجه مشروع ومن غير احتكار.

و) أن لا يتجاوز المال قدر الحاجة(2).

5- التربية والتعليم

يعود الكواكبي إلى الاستبداد ليقول بأنه من أكثر الأمور إفساداً للتربية، إذ أنه لا يكتفي بمحاربة العلم والعلماء، بل يربي الناس على التذلّل والنفاق والخداع، وتعطيل دور المنطق والعقل، والاستبداد بالتالي لا يقاوم إلا بالتربية التي تساهم في صنع الإنسان الجديد الثائر، ويكون ذلك بالتدرج والحكمة، وترقي الإدراك عند أبناء المجتمع، ويستند ذلك إلى تقوية روح المقاومة، وإلى اعتماد التعليم، والاستبداد لا يقاوم إذن بالعنف دون تحضير، وإعداد لطاقات الإنسان جسماً ونفساً عقلاً. وعكس هذا الموقف يكون مسلك الحكومة العادلة التي "تعني بتربية الأمة من وقت تكوّن الجنين، بل قبله، بسن قوانين الزواج الصالح، .... ثم بإنشاء المكاتب والمدارس وتنظيم خططها متدرجة إلى أعلى مرتبة، ثم تسهيل الاجتماعات، والإشراف على المسارح، ثم تشجيع النوادي وإنشاء المكتبات"(3).

إذا كانت هذه مهمة الحكم العادل، فإن الكواكبي يرى بأن الحاكم الجاهل هو السبب في ضلال الناس، لأنه جاهل ويريد طبع صفاته في الناس، تهمه شهواته وترفه، فيبلغ به الجهل مستوى العجماوات، ولكن هذا الأمير الجاهل المستبد يستمد قوته ويسيطر، بواسطة طبقة المتمجدين، فهم عينه التي يراقب بها، ويده التي تعبث بحياة كل حر كريم، ومنقذ الأمة في هذه الحالة، وقادتها إلى الأفضل، هم العقلاء الذين يعملون "بالتنوير والإهداء، حتى إذا ما اكفهرت سماء عقول بنيها قيض الله لها منها قادة أبراراً، يشترون لها السعادة بشقائهم والحياة بموتهم(4)، والمنطلق الناجح لهؤلاء القادة المتنورين، هو الإسلام لأنه يشجع العلم، ويعلّي من شأن العقل، ويرد كل الأمور إليه وفق قدراته، فلم يأتِ الإسلام بشيء فوق العقل، وكذلك يعدّ العلم السليم طريق الإيمان العميق، فإن الإنسان يزداد إيماناً كلما ازداد علماً.

بهذا لمفهوم يكون العلم والتربية هما الأساس لوجود الإنسان المرتجي، ولذلك يقول الكواكبي: "التربية هي ضالة الأمم، وفقدها هو المصيبة العظمى، وهي التربية المرتبة على إعداد العقل للتمييز، ثم على حسن التفهيم والإقناع، ثم على التمرين والتعديد، ثم على حسن القدوة والمثال، ثم على المواظبة والتمادي"(5).

(1) البودجة: الميزانية.
(2) الكواكبي، الأعمال الكاملة، مصدر سبق ذكره، ص481.
(3) أحمد أمين، زعماء الإصلاح في العصر الحديث، دار الكتاب العربي، بيروت، ط1، 1979، ص 263، بتصرف
(4) الكواكبي، طبائع الاستبداد، مصدر سبق ذكره، ص 50.
(5) الكواكبي، طبائع الاستبداد، مصدر سبق ذكره، ص 91.

تتدرج التربية هكذا في بناء الإنسان تفهيما وإقناعاً، والتمرين والقدوة، ثم الاستمرارية، والتربية بهذا المفهوم إسهام مهم في إيجاد المجتمع الصالح، لماذا؟ لأن الإنسان ابن تربيته فهي التي تعوده الخير، أو تربيه على الرذيلة والشر، وحتى يصلح من شأن التربية لابد من عنصرين أساسيين هما: الإيمان والدين وما يتضمنان من حثّ على التحصيل والعمل، وروادع عن السقوط في المهاوي، والثاني هم المربون الصالحون لهذه المهمة.

أما المحيط وأثره التربوي، فلقد أدركه الكواكبي وعرف أهميته، ولذا يعدّ التربية "عملية كبرى تشارك فيها الأسرة والمدرسة، والزوجان كل منهما للآخر، والظروف المحيطة، والهيئة الاجتماعية، والقانون، والسلوك السياسي السائد في المجتمع الذي يتعلم فيه الإنسان"(1).

المحيط له أثر هام في تربية الإنسان بالإضافة إلى العناصر والقدرات الموروثة، والعنصر الأساس في المحيط هم الأم؛ فالأم عماد الأسر، وأساس وجود الأجيال الصالحة، لذلك نرى أن أي جهة مستعمرة، تحاول بالأساس إفساد أخلاق المرأة، أو شل قدرتها، وبذلك تضمن تقهقر المجتمع، وتسهيل سيطرتها، فالمرأة كأم هي أهم شيء في حياة الطفل وحسن توجيهه، والسلبية التربوية كانت من التزوج "بمجهولات الأصول أو الأخلاق أو بسافلات الطباع والعادات، أو بالغربيات جنساً أو الرقيقات، ... لأن الرجل ينجرّ طوعاً أو كرهاً لأخلاق زوجته ... وربما كان أكبر سبب لانحلال أخلاق الأمراء المسلمين أتاهم من جهة الأمهات والزوجات السافلات، ... وهذا هو سر أن أعاظم الرجال لا يوجدون إلا من أبناء وبعول نسوة شريفات"(2).

إن التربية أساس للتصحيح السياسي والاجتماعي عامة، مقولة أخذت حيزاً لا بأس به من تفكير وقناعة الكواكبي، لأن الداء هو الجهل والخضوع للتجهيل، وتحقيقاً لهذه الغاية نراه في وظائف جمعية "أم القرى" المفتوحة، يعطي المجال الواسع للتربية في عملية الإصلاح، ويقترح قواعد عملية، لها مردودها المباشر فيما لو تم اتباعها، وكان من برنامج جمعية "أم القرى":

1- " تعميم القراءة والكتابة مع تسهيل تعليمها.
2- الترغيب في العلوم والفنون النافعة التي هي من قبيل الصنائع مع تسهيل تعليمها وتلقيها"(3).

وعلى المستوى العربي بشكل خاص يقترح:

1- " إصلاح أصول تعليم اللغة العربية والعلوم الدينية وتسهيل تحصيلها.
2- الجد وراء توحيد أصول التعليم وكتب التدريس"(4).

في هذين الاقتراحين الأخيرين، دقة وبعد نظر، ففي الأول تأكيد على اللغة العربية، وذلك لربط العلم بالإسلام، وبالتراث الحضاري العربي الإسلامي، لتأمين الاتصال مع التاريخ، حيث يشكل ذلك حافزاً مهماً، ومنهلاً يستفاد بالكثير من عبره، ويحقق الإطلاع على تراث كان عماد نهضة العرب والمسلمين، ومن ثم الغرب. أما القاعدة الثانية فلا داعي للتفصيل في أهميتها من أجل تربية جيل موحد المنطلقات والتطلعات والأهداف، جيل منسجم المفاهيم والقواعد الخلقية والثقافية، وهذا أمر ينتج وحدة أبناء المجتمع وتماسكهم، وفي ذلك طريق الانتصار والتقدم، وعكسه من تعدد مناهج التربية، وكتب التدريس، يسهم في تمزيق وتشتيت أبناء البلد الواحد، وتعدّد منطلقاتهم وأهدافهم، وفي ذلك تضييع لطاقاتهم، وتيسير للسيطرة عليهم، والاستبداد بهم.

بعد إصلاح برامج التعليم وتوحيدها، ينتقل الكواكبي إلى المربين أو العلماء، حيث يطلب بداية أن تؤمن جميع احتياجاتهم، حتى لا يأتون بما ينقص من قدرهم كمربين، أو يخلّ بشرفهم، وبعدها يقول، بأنه ليس من حق أي إنسان أن يمارس التعليم في كتاب أو مدرسة على هواه، ووفق ما يريد، بل لابد من تنظيم هذه المهنة، مهنة التدريس، والمراقبة لها، ولسير عملياتها، ولذا يطالب الكواكبي بالسعي "لدى أجراء الدولة بمعاملة كافة طبقات العلماء معاملة الأطباء، أي

(1) الكواكبي، الأعمال الكاملة، مصدر سبق ذكره، ص 85.
(2) الكواكبي، أم القرى، دار الرائد العربي، بيروت، ط2، 1982، ص 194-195، بتصرف.
(3) الكواكبي، أم القرى، مصدر سبق ذكره، ص 215.
(4) المصدر نفسه، ص 216.

بالحجز رسمياً على من يتصدر للتدريس والإفتاء والوعظ والإرشاد ما لم يكن مجازاً من قبل هيئة امتحانية رسمية موثوق بها تقام في العواصم"(1).

مراعاة للوضع الحضاري العربي والإسلامي، نرى الكواكبي يقترح لإصلاح القيادة التربوية، إصلاح المجتهدين وأهل الحلّ والعقد الذين أفسدتهم عناصر دخيلة، انهروا بها وكانت وسيلة للجدل وإضاعة الوقت، وأبعدتهم عن الفهم الصحيح للإسلام وأسسه التي تشكل الطريق الأصوب لاتباعه، ففي البعد عن هذه الأسس ضرب للشخصية الحضارية، وما ذلك إلا بداية السقوط، ومن ثم الفتور والتخلف، ويحدد للعالم صفات لابد من توفرها ليستطيع القيام بمهمته وهي:

1- أن يكون عارفاً باللغة العربية بالتعليم والمزاولة، معرفة كافية لفهم الخطاب.
2- أن يكون قارئاً كتاب الله تعالى قراءة فهم.
3- " أن يكون متضلعاً في السنة النبوية المدونة"(2).

ثم يضيف الكواكبي صفة أخرى لابدّ من توافرها في العالم، وكان وضعه لها، بعد إطلاعه على ما أحدث من بدع في المجتمع العربي والإسلامي، وكان بسبب التأثر غير المتعقل ببعض المقولات، ولعبت هذه المحدثات دوراً خطيراً في إضاعة الوقت بالجدل العقيم، وفي وجود المنازعات والخصومات، وذهب ضحيتها قتلاً وتعذيباً، أو نفياً وإبعاداً، عدد غير قليل من العلماء، والفقهاء الإجلاء وهي "أن يكون صاحب عقل سليم فطري لم يفسد ذهنه بالمنطق والجدل التعليميين، والفلسفة اليونانية، والإلهيات الفيثاغورية، وبأبحاث الكلام وعقائد الحكماء ونزعات المعتزلة، وأغراب الصوفية"(3).

وقد أفرد الكواكبي في قانون الجمعية الذي أقر يوم الاثنين 29 ذي القعدة 1316 هـ عشر قضايا لمعالجة موضوع التعليم. كما تحدث في مقدمة القانون عن حالة الفتور والجهل وتهاون العلماء وضرورة التنوير بالعلم والتعليم.

وهكذا يبرز موضوع التربية والتعليم واحدًا من أبرز الموضوعات التي شغلت الكواكبي في حياته وكتاباته، مؤكدًا على مدى ما يلحقه الاستبداد من ضرر بالعملية التربوية، ومؤكدًا دور العلم في تحرير الشعوب، ودور العلم في القضاء على الاستبداد.

وكان الكواكبي يرى أن العلوم الدينية لا تكفي وحدها بل لابد من رفدها بالعلوم الفلسفية والطبيعية والأدبية في سبيل تنوير أذهان الناشئة(4).

6- المنهج والبرنامج

لم يكتف الكواكبي بوصف الداء وشرح أسبابه وأعراضه بل أنه انتقل إلى رسم العلاج بمنهجية عالية ودقة، مستخدمًا في ذلك لغة رصينة أكاديمية، وبرنامجًا واعيًا للإصلاح يشمل ميادين المجتمع.

وقد رأى الكواكبي أن الاستبداد هو على العلل في ميادين الفكر والسياسة والتربية والإطلاق والمال. ولكنه لم يكتف بموقف البكاء على الأطلال بل أنه شخص لنا المرض وشرع يصف العلاج على الفور.

ولعنة الاستبداد تقابلها الكواكبي بدائل دعا إليها تتمثل في:

أ) المساواة.
ب) الحرية.
ج) العدالة.

(1) الكواكبي، أم القرى، مصدر سبق ذكره، ص 217.
(2) المصدر نفسه، ص 133.
(3) المصدر نفسه، ص 135.
(4) الكواكبي، الأعمال الكاملة، مصدر سبق ذكره، ص 496.

د) الشورى الدستورية(1).

وللوصول إلى هذه البدائل الإيجابية، لابد من توفر مبادئ للعمل خلاصتها:

1- إن الأمة لا يشعر كلها أو أكثرها بالآم الاستبداد لا تستحق الحرية.

2- الاستبداد لا يقاوم بالشدة بل بترقي الأمة في الإدراك والإحساس والتعليم والتحميس.

3- " قبل مقاومة الاستبداد يجب تهيئة البديل"(2).

والبديل الشامل لكل هذه الأسس والمبادئ هو المنهج الذي يسميه الكواكبي: "الإسلامية". وهي البديل العام عن الاستبداد في شتى ميادين الحياة والفكر، وخلاصة رأي الكواكبي في هذا المجال مطالبته بنظام حكومي قانوني قائم على أساس الشورى مستمد من الشريعة، هذه الشريعة التي تحمل أفضل القواعد الأساسية في السياسة والتربية والاقتصاد وكل شؤون الحياة. ونموذج ذلك دولة الرسول الكريم والخلفاء الراشدين وهكذا فالإسلامية تشمل بدائل المساواة والحرية والعدالة والشورى إلى جانب التكافل الاجتماعي(3).

لقد قدم الكواكبي برنامجًا للإصلاح تفوق في عصره على البرامج التي كانت مطروحة. ولا يزال مشروعه حيًا بعد أكثر من قرن من طرحه. ولا زلنا بحاجة إلى استحضار الكواكبي في حالة الانهيار التي نعيشها.

الخاتمة

- تناول البحث موضوع الإصلاح التربوي في فكر الكواكبي في العديد من الميادين موضحاً مفهوم الاستبداد وأثاره السلبية على المجتمع.
- الاستبداد يفسد الأخلاق والفكر ويفقد الإنسان القدرة على التمييز بين الخير والشر.
- يرى الكواكبي وجوب التمسك بالدين وعدم التهاون به، وتنوير العقول بمبادئ الحكمة وإطلاق زمام العقول ليملك الإنسان إرادته ويقرر عمله.
- عالج الكواكبي موضوع واقع المرأة موضحاً دورها في المجتمع ونصح بتعليمها.
- اهتم الكواكبي بالناشئة والشباب وحدد بعض الصفات التي يريدها لشباب عصره، كالنبل والجهد والعمل وتعميق العاطفة الدينية والعاطفة الوطنية.
- وضح الكواكبي العديد من المعالجات الاقتصادية ووضع مجموعة قواعد لمعالجة العلاقات الاقتصادية للمجتمع هدفها القضاء على الاستبداد والفساد.
- اهتم بالجانب التربوي والتعليمي وذلك بالعمل على تعميم القراءة والكتابة مع تسهيل تعليمها، والترغيب في العلوم والفنون النافعة والعلوم الدينية وتسهيل تحصيلها، وإصلاح أصول اللغة العربية.
- عالج الكواكبي الاستبداد في ميادين والسياسة والتربية والأخلاق والمال وبين أسبابه ودعا إلى المساواة والحرية والعدالة والشورى الدستورية.

(1) المصدر نفسه، ص382.
(2) الكواكبي، طبائع الاستبداد، مصدر سبق ذكره، ص 162.
(3) الكواكبي، طبائع الاستبداد، مصدر سبق ذكره، ص 163.

المصادر والمراجع

1- أحمد أمين، زعماء الإصلاح في العصر الحديث، دار الكتاب العربي، بيروت، ط1، 1979.
2- عبدالرحمن الكواكبي، الأعمال الكاملة للكواكبي، تحقيق ودراسة محمد جمال طحان، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط1، 1995.
3- عبدالرحمن الكواكبي، أم القرى، دار الرائد العربي، بيروت، ط2، 1982.
4- عبدالرحمن الكواكبي، طبائع الاستبداد، دار القرآن، بيروت، ط2، 1982.
5- نوربير تابيرو، الكواكبي المفكر الثائر، ترجمة: علي سلامة، بيروت، ط1، 1968م.

برنامج تدريبي قائم على التعلم النشط لتنمية الأداء التدريسي والدافعية للإنجاز لدى الطالبات المعلمات شعبة رياضيات

أ. ايمان المهدي الرمالي، أ. نعيمة سالم اعليجه
كلية التربية / جامعة المرقب

الملخص

هدف البحث إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي قائم على التعلم النشط في تنمية الأداء التدريسي والدافعية للإنجاز لدى الطالبات المعلمات شعبة رياضيات ، اعتمد البحث على المنهج شبه التجريبي (تصميم المجموعة الواحدة قياس قبلي بعدي) وبلغت عينة البحث (25) طالبة معلمة من الدارسات بكلية التربية الخمس ، تمثلت أدوات البحث في البرنامج التدريبي وأداتي قياس تمثلت في بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي مكونة من أربعة أبعاد هي (التخطيط للتدريس ، التنفيذ وإدارة الصف ، الوسائل التعليمية ، التقويم) ومقياس الدافعية للإنجازمكون من ثلاثة أبعاد هي (القدرة على تحمل المسؤلية ، السعي نحو التفوق ، المنافسة)، تم تطبيق أداتا القياس قبليا وبعديا على عينة البحث ثم تحليل البيانات ومعالجتها إحصائيا باستخدام برنامج (SPSS) معتمدا على المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري وإختبار ت وحجم الأثر(مربع إيتا) .

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

1- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) لبطاقة الأداء التدريسي ككل وأبعادها المختلفة وتراوحت قيمة حجم الأثرعلى الأداء التدريسي وأبعاده ما بين (0.21 – 0.77) وهي قيم كبيرة ومناسبة .

2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) لبعد السعي نحو التفوق فقط وقد كانت قيمة حجم الأثر على الدافعية للإنجاز وأبعادها المختلفة مؤثرة على بعد السعي نحو التفوق والدافعية للإنجاز ككل فيما كان التأثيرعلى البعدين الآخرين ضعيفا .

الكلمات المفتاحية : التعلم النشط ، التدريب ، الأداء التدريسي ، الدافعية للإنجاز .

Abstract

The aim of the research was to identify the impact of a training program based on active learning for developing teaching performance and achievement motivation among the female student's teachers at mathematics department. The research was based on the semi-experimental approach (the design of one group - pre-post measurement). The sample consisted of (25) female students teacher from faculty of education- Al-Khoms University. The research tools represented in the training program and two instruments tools, namely observation card for teaching performance, consisted of (4) dimensions: (Planning for teaching, implementation and classroom management, teaching aids, assessment), and achievement motivation scale consisted of (3) dimensions: (the ability to take responsibility, the

pursuit of excellence, competition). The measurement tools were pre and post applied on the research sample, then the data was analyzed and statistically processed by using (SPSS) program, based on the arithmetic average, standard deviation, T-test and effect size (ETA square).

The study reached the following results

1- There were statistically significant differences at level (0.05) for teaching performance card as a whole and its different dimensions. The value of the effect size on the teaching performance ranged from (0.21 - 0.77) which is large and suitable.

2- There were statistically significant differences at level (0.05) for the pursuit of excellence dimension only. The value of the effect size on achievement motivation and its different dimensions was influential on the pursuit of excellence and achievement motivation as a whole, while the impact on the other two dimensions was weak.

Keywords: Active Learning - Training - Teaching Performance - Achievement Motivation.

مقدمة

شهدت الحقبة الزمنية التي نعيشها تزايدا مستمرا في المعرفة العلمية وتطورا علميا وتكنولوجيا سريعا ومتلاحقا والذي انعكس بدوره على نوعية ومستوى الحياة التي يعيشها الإنسان،فأصبحت التربية تواجه تحديات كثيرة ومتسارعة من حيث ملاحقة كل ما هو جديد من نظريات العلم والتعلم .

وتعد الرياضيات من أهم المواد الدراسية التي تحتل مركزا أساسيا بين العلوم المختلفة إلى الحد الذي يمكن وصفها بالعمود الفقري لتلك العلوم ،فالرياضيات يجب أن يتم تعلمها باعتبارها مادة نشطة .

وقد اهتمت الدول المتقدمة بنظمها التعليمية وأعطت الإهتمام الأكبر للمعلم من حيث إعداده وتدريبه ،وقد ركزت التربية على الدور الأساسي النشط للمعلم في عمليتي التعليم والتعلم إيمانا منها بمسؤليته في إنجاح أو فشل أي نظام تعليمي ،فمهما قدمنا من نظم تعليمية حديثة ووسائل تكنولوجية متطورة فإنها لن تحقق الأهداف المرجوة منها إلا بوجود المعلم الكفء المعد إعدادا جيدا،ونتيجة للإنتقادات التي وجهت للأساليب التقليدية في التدريس لم تعد تلك الأساليب تلائم الحياة المعاصرة ومن ثم زاد اهتمام التربويين بالعمل تطوير طرق تدريس جديدة وفعالة وبخاصة تلك التي تهتم بإثارة تفكير المتعلم ومشاركته مشاركة حقيقية في عملية التعلم (تيسير القيسي ،2015، 60) (*)

(*) تم اتباع طريقة التوثيق كالآتي (الاسم، السنة، الصفحة أو الصفحات).

ويعتبر التعلم النشط Active Lerning من أكثر أنماط التعلم حداثة ،فقد ظهر في السنوات الأخيرة من القرن العشرين وازداد الإهتمام به بشكل كبيرمع بدايات القرن الحادي والعشرين، وهو يعتمد على النشاط الذاتي والمشاركة الإيجابية للمتعلم والتى يقوم من خلالها بالبحث باستخدام مجموعة من الأنشطة والعمليات العلمية تحت إشراف المعلم وتوجيهه وتقويمه وتشير الدلائل إلى أن التعلم النشط يجعل الطلاب مستمتعين بالتعلم مما يحول العملية التعليمية إلى شراكة ممتعة بين المعلم والمتعلم (كريمان بدير ،2008، 35)

ومما لا شك فيه أن استراتيجيات التعلم النشط والأداء التدريسي تحتلان مرتبة متقدمة من الأهداف التعليمية وهما مترابطان حيث إن هناك علاقة بين استراتيجيات التعلم النشط والأداء التدريسي ،فالمهارات العلمية والتواصل والمقارنة والتنظيم هي من مهارات العلم الأساسية ، وهي الأساس الذي تبنى عليه المعرفة العلمية الشخصية والأداء التدريسي .

وتشير الإتجاهات الحديثة في عمليتي التعليم والتعلم إلى ضرورة محاربة تدني الأداء الدراسي والتخلي عن ثقافة القناعة بما هو قائم ليحل محلها ثقافة الإلتزام بالنجاح والإصرار عليه (وليم عبيد ، 2000، 12)

ولقد أشارت العديد من المؤتمرات الخاصة بإعداد المعلم في ظل تحديات العصر الحالي والمهارات التي ينبغي على المعلم إتقانها حتى تمكنه من التوافق مع متطلبات التنافسية العالمية منها : المؤتمر التربوي الثالث (نحوإعداد أفضل لمعلم المستقبل) الذي عقد بكلية التربية بسلطنة عمان سنة 2004 ،والمؤتمرالتربوي العشرون (التعليم جودة شاملة ورؤية جديدة) الذي عقد بكلية التربية بجامعة البحرين سنة 2006 والمؤتمر التاسع عشر (تطويرمناهج التعليم في ضوء معايير الجودة) الذي عقد بالقاهرة سنة 2007 وقد أشارت كل هذه المؤتمرات إلى أهمية الأداء التدريسي بوجه عام وجاءت بالمعلم باعتباره القوة الفاعلة والمبدعة في تنشئة الأجيال كما نادت توصيات هذه المؤتمرات بضرورة إحداث تغييرات جذرية في معايير تقويم أدائه التدريسي (أنور نصار،2017 161-162)

ويرى (علي راشد،1996، 78) أن التربية العملية الميدانية من أهم عناصرإعداد المعلم إن لم تكن أهمها جميعا ،فهي من أخصب الفترات في حياة معلم المستقبل ،وتتمثل فيها العلاقة الوثيقة بين كليات التربية وإعداد المعلمين ،وعملهاالأكاديمي التأهيلي ،والمدارس وعملها التطبيقي.

وبذلك تعتبر التربية العملية البوتقة التي تنصهر فيها المعارف والنظريات التي اكتسبها الطالب المعلم مع واقعيات مهنة التدريس داخل حجرة الدراسة بما يتم فيها من نشاط وتفاعل بين المعلم وتلاميذه والمادة العلمية، ومن هذا المنطلق تبرز أهمية التدريب وهذا ما أكدته دراسة (Shenequac,M 2014) والتي هدفت إلى تناول تصورات المعلمين أثناء الخدمة حول برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات مارازانو التعليمية وأثره في تحسين طرق التدريس وأظهرت النتائج وجود تصور إيجابي للمعلمين حول البرنامج التدريبي في تحسين طرق تدريسهم واستجابة الطلاب إليهم ،كما أشارت النتائج إلى تطبيق غالبية عينة الدراسة لإستراتيجيات مارازانو التعليمية.

ونظرا لظهور مفهوم التعلم النشط وازدياد التركيزعليه ،إضافة إلى توصية العديد من الدراسات بتدريب المعلمين على استراتيجياته المختلفة ومنها دراسة إيمان الرمالي (2017) والتي هدفت إلى تدريب معلمي الرياضيات بالمرحلة الإبتدائية على توظيف استراتيجيات التعلم النشط وأثره في تنمية أدائهم التدريسي وعلى التحصيل والتفكير الرياضي لدى تلاميذهم وتوصلت إلى فاعلية البرنامج التدريبي في رفع مستوى أداء المعلمين (عينة البحث) ورفع مستوى التحصيل والتفكير الرياضي لدى تلاميذهم .

ودراسة نعيم أبوغلوة (2014) والتي هدفت إلى إعداد برنامج تدريبي قائم على التعلم النشط والمهارات الرياضية المتضمنة بالدراسة الدولية TIMSS لتنمية الأداء التدريسي للمعلمين ومستوى طلاب الصف الثامن الأساسي بفلسطين في الرياضيات ،وتوصلت إلى فاعلية البرنامج

التدريبي في تنمية الأداء التدريسي للمعلمين (عينة البحث) ورفع مستوى طلابهم (مجموعة البحث) في الرياضيات .

ودراسة عبدالملك المالكي (2010) والتي هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج تدريبي مقترح على إكساب معلمي الرياضيات بعض مهارات التعلم النشط وعلى تحصيل واتجاهات طلابهم نحو الرياضيات وتوصلت إلى وجود فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى 0.01 بين متوسطي أداء معلمي الرياضيات (عينة البحث) على مقياس الأداء لمهارات التعلم النشط قبل تعرضهم للبرنامج التدريبي وبعده لصالح التطبيق البعدي ،كما أظهرت النتائج ارتفاع مستوى تحصيل الطلاب (عينة البحث) وتكون اتجاهات إيجابية لديهم نحو الرياضيات .

من جهة أخرى يؤكد العديد من العلماء أن دافعية الإنجاز تؤثر في مستوى أداء الفرد في مختلف المجالات ومنها المجال التعليمي ، ويشير(فاروق عبدالفتاح ،2003، 5) أن الدافع للإنجاز خلال سنوات الدراسة من الدوافع المهمة التي توجه سلوك الفرد نحو تحقيق التقبل أو تجنب عدم التقبل في المواقف التي تتطلب التفوق ،لذلك تعتبر الدافعية للإنجاز قوة مسيطرة في حياة الطالب المعلم فقبول الطالب المعلم للتلاميذ يعتمد على تحقيقه مستوى مرتفعا من الإنجاز.

كما أكد (Mcclelland) ماكليلاند أن تباين المجتمعات المتحضرة عن النامية يكمن في مدى القيمة التي تمنحها لدوافع الإنجاز ،ولهذا فهي تتجه دائما وبسرعة للتطور الإقتصادي والإجتماعي والصناعي ،بينما تعول المجتمعات الأقل نموا على دوافع القوة والإنتماء ولهذا فهي تبعد دائما عن التطور.(هبة الله الحسن وآخرون ،2012، 83)

وقد اهتمت العديد من الدراسات بدراسة دافعية الإنجاز لدى الطالب المعلم ومنها دراسة : نافذ يعقوب (2012) والتي هدفت إلى الكشف عن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بدافعية الإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كليات جامعة الملك خالد بالسعودية وأظهرت النتائج أن غالبية أفراد العينة جاءوا في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة المتوسطة وأن ارتفاع مستوى الكفاءة االذاتية المدركة لدى الطلاب يرجع إلى الدافعية للإنجاز والتحصيل الأكاديمي بنسبة (0.679).

بينما هدفت دراسة على المعجمي (2006) إلى التعرف على طبيعة دافعية الإنجاز وقلق الإختبار لدى عينة من طلاب كلية المعلمين في جازان وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا بين دافعية الإنجاز الدراسي وقلق الإختباروكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز الدراسي بين الطلاب مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل لصالح الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي .

كما هدفت دراسة عبدالله الصافي (2000) إلى التعرف على العلاقة بين نوعية عزو النجاح والفشل الدراسي وبين دافعية الإنجاز لدى عينة تكونت (200) طالب من كلية التربية وكلية اللغة العربية بجامعة الملك خالد وكلية المعلمين بأبها قسمت إلى مجموعتين بواقع (100)طالب متفوق دراسيا و (100) طالب متأخر دراسيا ، وأظهرت النتائج أن المتفوقين ذوي دافعية الإنجاز المرتفع قد عزو نجاحهم إلى القدرة والجهد والمواد الدراسية والإختباربينما الطلاب المتأخرون دراسيا ذوي دافعية الإنجاز المنخفض عزو فشلهم إلى المزاج والحظ والمعلم .

ونظرا لندرة الدراسات التي تناولت تدريب الطالب المعلم على استراتيجيات التعلم النشط بشعبة الرياضيات لذا كان هذا البحث والذي يعتبر في حدود علم الباحثتين من أوائل البحوث التي وضعت برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم النشط (التعلم بالإستقراء ، العصف الذهني ، التعلم التعاوني ، حل المشكلات) لتنمية الأداء التدريسي والدافعية للإنجاز للطالبات المعلمات بشعبة الرياضيات .

الإحساس بالمشكلة

من خلال عمل الباحثتين في الإشراف على الطالبات المعلمات بفترة التربية العملية لاحظتا أن هناك فجوة بين ما تتم دراسته نظريا من مواد تربوية تخص طرق واستراتيجيات التدريس وبين ما يتم تطبيقه عمليا داخل الفصل أثناء فترة التربية العملية وذلك باتباع الطالبات المعلمات لأسلوب التدريس بالطريقة التقليدية (طريقة الإلقاء) مما أدى إلى تدني مستوى الأداء التدريسي وبالتالي انخفاض مستوى الدافعية للإنجازلديهن.

مشكلة البحث

تتحدد المشكلة العامة للبحث الحالي في عدم توظيف الطالبات المعلمات بشعبة الرياضيات لاستراتيجيات التدريس الحديثة التي تمت دراستها نظريا واقتصارهن على الطريقة التقليدية مما انعكس سلبا على مستوى الأداء التدريسي والدافعية للإنجازلديهن .

أسئلة البحث

يمكن صياغة السؤال الرئيس للبحث كما يلي :

ما أثربرنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم النشط لتنمية الأداء التدريسي والدافعية للإنجازلدى الطالبات المعلمات بشعبة الرياضيات ؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية :

1- ما أسس بناء برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم النشط لتنمية الأداء التدريسي والدافعية للإنجاز لدى الطالبات المعلمات ؟

2- ما صورة البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات التعلم النشط لتنمية الأداء التدريسي والدافعية للإنجاز لدى الطالبات المعلمات ؟

3- ما أثرالبرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات التعلم النشط على تنمية الأداء التدريسي للطالبات المعلمات ؟

4- ما أثرالبرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات التعلم النشط على تنمية الدافعية للإنجاز لدى الطالبات المعلمات ؟

حدود البحث

يقتصر البحث الحالي على الحدود التالية :

1- مجموعة من الطالبات المعلمات الدارسات بكلية التربية – الخمس- شعبة الرياضيات. 2- بناء البرنامج التدريبي يرتكز على بعض استراتيجيات التعلم النشط والمتمثلة في (استراتيجية الإستقراء - العصف الذهني - التعلم التعاوني - حل المشكلات) نظرا لمناسبتها لمحتوى كتب الرياضيات المقررة والإمكانيات المادية المتاحة .

2- مهارات الأداء التدريسي (التخطيط للدروس – التنفيذ و إدارة الصف – الوسائل التعليمية - تقويم الدروس) .

3- أبعاد مقياس الدافعية للإنجاز(القدرة على تحمل المسؤلية – السعي نحو التفوق - المنافسة).

أدوات البحث

1- برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط .

2- بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي .

3- مقياس الدافعية للإنجاز.

فروض البحث

1- توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات الطالبات المعلمات (مجموعة البحث) في كل من التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي لصالح التطبيق البعدي .

2- توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات الطالبات المعلمات (مجموعة البحث) في كل من التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الدافعية للإنجاز لصالح التطبيق البعدي .

3- للبرنامج التدريبي أثر إيجابي في تنمية الأداء التدريسي والدافعية للإنجاز للطالبات المعلمات (مجموعة البحث)

أهمية البحث

يستمد البحث الحالي أهميته من أهمية الموضوع الذي جرت دراسته ،إذ تعد برامج تدريب الطالب المعلم وتطوير مهارات أدائه التدريسي من القضايا التربوية التى يولى لها البحث العلمي الاهمية الكبرى لما يترتب عليها من جودة في الأداء التعليمي ،وذلك من خلال تدريب خريجي كلية التربية على استراتيجيات التعلم النشط بحيث تحولهم من مجرد ناقلي للمعلومات إلى مبتكرى طرق ووسائل لتوصيل المعارف ،حيث إن نجاح معلم الصف في رسالته يعتبر عامل هام في إعداد الأجيال الفاعلة وبناء مؤسسات المجتمع الحضارية ، وعليه فإن البحث الحالي قد:

1- يسهم في تطوير برنامج التربية العملية .

2- يفيد القائمين على برامج إعداد المعلم وذلك بإعادة النظرفي متطلبات برامج إعداد المعلم في كليات التربية .

3- يشجع الطلبة المعلمين بصفة عامة والطلبة المعلمين بشعبة الرياضيات بصفة خاصة على استخدام استراتيجيات التعلم النشط في المواقف التعليمية التي يخططون لها وينفذونها في الغرفة الصفية وذلك بالإستناد إلى المبادئ والأسس التي تدعم التعلم النشط .

منهج البحث

1- المنهج الوصفي : فيما يتعلق بمراجعة الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت كلا من (التعلم النشط ،التدريب ، الأداء التدريسي ، الدافعية للإنجاز)

2- المنهج شبه التجريبي : حيث تم استخدامه في تحديد أثرتدريب الطالبات المعلمات على بعض استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الأداء التدريسي والدافعية للإنجاز.

مصطلحات البحث

التعلم النشط : يعرف إجرائيا بأنه طريقة نشطة في عملية التعلم تجعل المتعلم محورا لعملية التعلم حيث تتم كل أنشطة التعليم من خلال مشاركة و إيجابية المتعلم ويقتصر دورالطالب المعلم على توجيه وإرشاد المتعلم لإكتشاف المعرفة الرياضية وتنمية مهارات التفكير لديه .

التدريب : يعرف إجرائيا بأنه مجموع الخبرات القائمة على بعض استراتيجيات التعلم النشط التي تعد للطلبة المعلمين بشعبة الرياضيات بقصد تحسين أدائهم التدريسي بصورة أفضل مما يساعد في تحقيق أهداف البرنامج التدريبي المعد لهم .

الأداء التدريسي : يعرف إجرائيا بأنه كافة الممارسات التدريسية والتي تضم جميع الأنشطة والإجراءات التي يقوم بها الطالب المعلم داخل الغرفة الصفية من أجل تحقيق الأهداف المرجوة

الدافعية للإنجاز : تعرف إجرائيا بأنها استعداد الطالبة المعلمة للسعي في سبيل التفوق والرغبة في الأداء الجيد وتحقيق أهداف معينة في مواقف تتضمن مستويات من الإمتيازوالتفوق .

الإطار النظري للبحث

تم تناول الإطار النظري من خلال عدة محاور وهي :
المحور الأول : التعلم النشط ، المحور الثاني : التدريب ، المحور الثالث : الدافعية للإنجاز .
وفيما يلي عرض لهذه المحاور :

المحور الأول : التعلم النشط

مفهوم التعلم النشط :
يعرف كل من (حسن شحاتة، وزينب النجار، 2003، 115) التعلم النشط بأنه ممارسة الطلبة لدور فاعل في عملية التعلم عن طريق التفاعل مع ما يسمعونه أو يشاهدونه أو يقرأونه في الصف ويقومون بالملاحظة والمقارنة والتفسير وتوليد الأفكار وفحص الفرضيات وإصدار الأحكام واكتشاف العلاقات ويتواصلون مع زملائهم ومعلمهم بصورة مستمرة.
بينما يرى (Michael and Modell, 2003, 5) بأنه مجموعة خبرات تعليمية متعددة الاتجاهات من المعلم إلى التلاميذ، ومن التلاميذ إلى المعلم، ومن التلاميذ لبعضهم البعض، وهذه الخبرات تتنوع ما بين التحدث، والكتابة، القراءة، المناقشة، الإبداع، البحث... وغيرها، كما أنها تتم في أشكال متعددة تشمل الفصل كله أو جماعات صغيرة أو أزواج أو عمل فردي.
كما عرفه (حسن وكمال زيتون، 2003، 57) بأنه ذلك التعلم الذي يتطلب من التلميذ الحركة والأداء والمشاركة الفعالة في الموقف التعليمي تحت إشراف معلمه.
يتضح من هذه التعريفات أن أهم ما يميز التعلم النشط هو اهتمامه بالمتعلم وجعله أكثر إيجابية ومشاركته في كل عمليات التعليم والتعلم وضرورة أن يتضمن المحتوى العلمي لأنشطة متنوعة تشير إلى تفاعلات التلاميذ مع المعلم ومع بعضهم البعض بما يحقق أهدافاً تعليمية تتعلق بتواصلهم مع الآخرين وتنمية قدراتهم على التفكير.
وفي ضوء كل هذه التعريفات يعرف التعلم النشط إجرائيا بأنه التعلم الذي يجعل من المتعلم محوراً لعملية التعلم حيث تتم كل أنشطة التعليم من خلال مشاركة وإيجابية التلميذ واكتشافه للمعرفة الرياضية بنفسه.

أسس التعلم النشط

في ضوء النظرية البنائية في التعليم/ التعلم حدد كل من (مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية، 2005، 14)، والرابطة السيكولوجية الأمريكية (American Psychological Association, 2008, 33) أسس التعلم النشط فيما يلي:

- اشتراك الطلاب في اختيار نظام وقواعده.
- الاعتماد على تقويم الطلاب أنفسهم وزملائهم.
- إتاحة التواصل في جميع الاتجاهات بين المعلم والطلاب.
- إشاعة جو من الطمأنينة والمتعة أثناء التعلم.
- تعلم كل طالب حسب سرعته الذاتية.
- استخدام أساليب التدريس المتمركزة حول التلاميذ.

استراتيجيات التعلم النشط

يضم التعلم النشط استراتيجيات تدريسية عديدة ومتنوعة تسهم في تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة بأقل وقت وجهد وبنتائج إيجابية ولكن بشرط تعاون الطالب والمعلم في العمل الجاد والمثمر، وتوجد العديد من استراتيجيات التعلم النشط منها: استراتيجية الحوار والمناقشة، تعلم

الأقران، استراتيجية الاكتشاف، التعلم الذاتي، لعب الأدوار، خرائط المفاهيم، العصف الذهني، التعلم التعاوني، حل المشكلات.

ويلاحظ مما سبق أنه رغم اختلاف تلك الأساليب والاستراتيجيات في مسمياتها، وإجراءاتها ومراحلها، إلا أنها تتفق على أن المتعلم هو محور العملية التعليمية ومركزها الذي يقوم باكتساب الخبرة من خلال النشاط والعمل ليحقق تعلماً ذا معنى قائم على الفهم.

دور المعلم والمتعلم في التعلم النشط:

على الرغم من أن المتعلم في التعلم النشط يتحمل العبء الأكبر في عملية تعلمه إلا أن للمعلم دوراً أساسياً في تنفيذ عملية التعليم، ومن ثم يمكننا من خلال الجدول التالي عرض بعض الأدوار والمسئوليات الهامة لكل من المعلم والمتعلم في التعلم النشط:

دور المعلم	دور المتعلم
تصميم استراتيجيات التعلم التي تتماشى مع أهداف التعلم	التفاعل المثمر والإيجابي مع الأنشطة ومع زملائه
دعم عملية إشراك جميع التلاميذ في أنشطة التعليم	طرح الأسئلة المتعلقة بالأنشطة
طرح الأسئلة التي تشجع على التأمل والتفكير واستخدام المعارف لحل المشكلات	التأمل والتفكير وحل المشكلات
تنظيم الفصل	تحمل مسئولية تعليم الذات
وضع الخطط الخاصة بجمع الموارد والأدوات وتوفيرها	احترام الآخرين
إجراء تقويم بنائي وإعطاء تغذية راجعة	التعبير عن الأفكار الجديدة وتكوين الآراء

المحور الثاني: التدريب

مفهوم التدريب أثناء الخدمة:

يعرفه (عبد الرحمن جمال، 1994، 170) بأنه تزويد المتدربين بالأساليب والخبرات اللازمة لتعديل اتجاهاتهم وتنمية مهاراتهم وزيادة معارفهم من خلال مجموعة من الأدوار التي يؤديها القائمون بالعملية التدريبية بكفاءة واقتدار مستهدفين بذلك تحقيق مخرجات التدريب والتنمية المحددة سلفاً.

ويرى (محمد ناصف، 2005، 40) بأنه عملية منظمة تهدف إلى تقديم أنشطة تعليمية تحقق النمو المهني للمعلمين والعاملين في حق التعليم أثناء الخدمة.

ويعرفه (سعد السعيد، هدى صالح، 2008، 10) بأنه مجموع الخبرات التي تعد لهؤلاء المعلمين بقصد تنمية كفاياتهم وأداء عملهم بصورة أفضل مما يساعد في تحقيق أهداف التدريب أو المناهج التي يدرسونها.

وتعرفه اللجنة الشعبية العامة للتعليم والبحث العلمي بدولة ليبيا (2010) بأنه عملية تبادلية لتعلم مجموعة من المعارف والاستراتيجيات المتعلقة بالعمل وتعلمها.

من التعاريف السابقة نجد أن:

1) ينظر إلى التدريب على أنه عملية منظمة.
2) مجموعة من الخبرات التي تقدم للمعلمين بقصد تنمية كفاياتهم.
3) عملية تبادلية.

وفي هذا البحث ينظر إلى التدريب على أنه مجموع الخبرات التي تعد للطالبات المعلمات بشعبة الرياضيات بقصد تحسين أدائهن التدريسي وتنمية الدافعية للإنجاز لديهن .

أهمية التدريب أثناء الخدمة

يوضح كل من (أشرف راشد، 2005، 20)، (سوزان السيد، 2006) أن أهمية التدريب المهني أثناء الخدمة تتمثل فيما يلي:

إعداد المعلم للمستقبل في ضوء الاحتياجات المطلوبة لذلك، زيادة الاستقرار والمرونة في العمل، مواجهة التطورات الحالية في استخدام التكنولوجيا الحديثة، تدعيم ثقة الطالب المعلم بنفسه، الكشف عن قدرات وإمكانات المتدربين وتنميتها، يوفر الفرصة للمتدربين لتأمل طريقة تدريبهم، تحديد المشكلات التي تواجه الطالب المعلم في تدريس المادة.

يتضح مما سبق أنه مهما كان إعداد الطالب المعلم جيداً فإنه لا يكفي في حد ذاته وذلك لأننا نعيش في عصر الثورة المعلوماتية وما نتج عنها من تطور في طرق وأساليب التدريس، وبالتالي فإن الطالب المعلم يجد نفسه محاطاً بتغييرات وتطورات مما يستدعي تدريبه أثناء الخدمة.

مبررات التدريب ودواعيه

إن التدريب يعزز الالتزام ويزيد من حماس المعلمين، والطلبة المعلمين في حاجة إلى اكتساب مهارات وأساليب تدريس جديدة وفهم جديد للعملية التعليمية. ولما كان التدريب مهما كان لابد من التعرف على مبررات تدريب الطلبة معلمي الرياضيات ومن هذه المبررات كما ذكر (عيسى محمد، 2009، 74-76) ما يلي:

التنامي السريع في نظم المعرفة وتنوعها، تطوير المناهج التربوية، تجديد الخطط التنموية، تطور العلوم وطرائق تدريسها، معالجة النقص الحاصل في فترة الإعداد وذلك بالربط بين النظرية والتطبيق ، تطور النظريات التربوية، تمكين الطالب المعلم من الأدوار المتجددة

المحور الثالث : الدافعية للإنجاز

مفهوم دافعية الإنجاز :

تعرفها (ذهبية العرفاوي ، 2009، 79) بأنها سعي الفرد لتركيز الجهد والانتباه واستمرارية النشاط والمثابرة عند القيام بالأعمال الصعبة والتغلب على العقبات بكفاءة في أسرع وقت وأقل جهد والرغبة المستمرة في النجاح لتحقيق مستوى طموح مرتفع .

وعرفها (محمد الحامد ، 1996 ، 134) بأنها الحافز للسعي إلى النجاح أو تحقيق نهاية مرغوبة أو التغلب على العوائق أو الانتهاء بسرعة من أداء الأعمال على خير وجه .

بينما يعرفها (أسامة الحجي ، 1996 ، 31) بأنها دافع مكتسب من البيئة ويشتمل على مجموعة من القوى (معرفية ، انفعالية ، سلوكية) بحيث توجه الفرد نحو تحقيق الهدف كما يرى أنها تمثل رغبة الفرد في التفوق والتميز عن الآخرين وتحقيق الأهداف من خلال المثابرة والعمل الجاد وبدل الجهد ووضع خطط مناسبة تتفق مع القدرات .

يتضح مما سبق تباين التعريفات السابقة فمنها من عرف الدافعية للإنجاز بأنها :

1. حافز للفرد ليصل إلى النجاح .
2. دافع مكتسب من البيئة .
3. استمرارية النشاط والمثابرة عند القيام بالأعمال الصعبة .

وفي ضوء التعريفات السابقة يعرف البحث الحالي دافعية الإنجاز اجرائيا بأنها :

استعداد الطالبة المعلمة للسعي في سبيل التفوق والرغبة في الأداء الجيد وتحقيق أهداف معينة في مواقف تتضمن مستويات من الإمتياز والتفوق .

خصائص الدافعية للإنجاز

يرى (محمد يونس ، 2007، 23-24) أن الدافعية للإنجاز تتسم بالخصائص التالية:

1. عملية عقلية عليا غير معرفية .
2. عملية افتراضية وليست فرضية .

3. عملية اجرائية أي أنها قابلة للقياس .
4. تختلف من شخص إلى آخر من حيث شدتها أو درجاتها .
5. ثنائية العوامل أي ناتجة عن التفاعل بين عوامل داخلية (فسيولوجية ونفسية) وعوامل خارجية (مادية أو اجتماعية).

يتضح مما سبق أن الدافعية مفهوم مجرد لا يمكن ملاحظتها مباشرة ولكن يمكن قياسها من خلال سلوكيات الفرد الإنفعالية والإجتماعية باستعمال أدوات القياس المناسبة .

مكونات دافعية الإنجاز:

يرى (مجدي عبدالله ، 2003 ، 181) أن هناك ثلاث مكونات على الأقل لدافع الإنجاز وهي :

1. **الحافز المعرفي** : الذي يشير إلى محاولة الفردإشباع حاجاته لأن يعرف ويفهم ، حيث إن المعرفة الجديدة تعين الأفراد على أداء مهامهم بكفاءة أكبر .
2. **توجيه الذات** : وتمثله رغبة الفرد في المزيد من السمعة والصدق والمكانة التى يحرزها عن طريق أدائه المتميز والملتزم في الوقت نفسه بالتقاليد الأكاديمية المعترف بها بما يؤدي إلى شعوره بكفايته واحترامه لذاته .
3. **دافع الإنتماء** : بمعناه الواسع الذي يتجلى في الرغبة في الحصول على تقبل الآخرين ويتحقق إشباعه من هذا التقبل .

مميزات الطالب المنجز

يتميز الطالب صاحب الدافعية نحو تحقيق النجاح بما يلي :

1. يحب النشاط وإنجاز الأعمال التي تتطلب تدريبا ناجحا ومهارة عادية كما تتضمن المخاطرة والتحدى .
2. يكون لديه اعتقاد بأن النجاح في العمل ليس مجرد حظ أو مصادفة بل هو ثمرة جهد وعمل ونشاط .
3. يتسم تفكيره بالواقعية فيرتفع طموحه إذا ما تم إنجاز عمل أو حقق هدف معين ويتعامل بما يناسب إمكانياته وقدراته إذا فشل .
4. لا يستسلم للفشل ويجتهد ويثابر ويسعي إلى تحقيق النجاح باستمرار.
5. يسعده أن ينجز أعمالا أكثر من غيره. (عويد المشعان ،1993 ، 116).

إجراءات البحث

للإجابة عن أسئلة البحث والتحقق من صحة فروضه تم إتباع الإجراءات التالية :

أولاً: إعداد البرنامج التدريبي:

تم إعداد البرنامج التدريبي وفق الخطوات التالية:

- أسس بناء البرنامج.
- الهدف العام من البرنامج.
- الأهداف الخاصة للبرنامج.
- محتوى البرنامج التدريبي.
- تحديد طرائق التدريس المناسبة للبرنامج.
- تحديد المواد والوسائل التعليمية التي تساعد على تنفيذ البرنامج.
- تحديد أساليب التقويم المستخدمة في البرنامج.

أسس بناء البرنامج التدريبي

اعتمدت الباحتثان في بناء البرنامج على مبادئ أساسية تعكس أهمية هذا البرنامج وضرورته كاتجاه لبناء معلمين قادرين على غرس التعلم النشط في طلابهم وتنمية أساليب التفكير السليم لديهم، حيث اعتمد على ما يلي:

1) الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بالتعلم النشط ومهارات الأداء التدريسي والدافعية للإنجاز.
2) الرياضيات لا يقتصر دورها على الحلول والكتابة فقط، بل أصبحت تتعدى ذلك كونها أداء فهم وتفكير.
3) احتياجات وسمات تلاميذ المرحلة الابتدائية والإعدادية والثانوية.
4) أهداف تدريس الرياضيات بالمراحل التعليمية الثلاث بدولة ليبيا.

الهدف العام من البرنامج التدريبي المقترح:

يهدف هذا البرنامج إلى تدريب الطالبات المعلمات على بعض مهارات التعلم النشط، وذلك عن طريق استخدام الطرق والوسائل والأساليب والأنشطة التي تساعد في تحقيق ذلك بما يسهم في تسهيل عملية اكتسابها، وتوظيف ذلك في تدريس الرياضيات بما ينعكس على الأداء التدريسي والدافعية للإنجاز لديهن .

الأهداف الخاصة للبرنامج التدريبي المقترح

لتحقيق الهدف العام تم ترجمة ذلك إلى أهداف خاصة يسهل قياسها، وقد تنوعت هذه الأهداف حسب تنوع الاستراتيجيات التي يسعى البرنامج إلى إتقان الطالبات المعلمات لاستخدامها في تدريس الرياضيات، ومن ثم فمن المتوقع في نهاية البرنامج التدريبي أن يصبح المتدرب قادراً على أن:

1- يستنتج تعريف التعلم النشط ومميزاته.
2- يحدد دور كل من المعلم والطالب في التعلم النشط.
3- يعرف بعض استراتيجيات التعلم النشط.
4- يستنتج أهم المعوقات التي تحد من التعلم النشط.
5- يوظف الاستراتيجية المناسبة في التدريس.
6- يعرف الاستقراء.
7- يميز بين الاستقراء والاستنباط.
8- يستنتج أهم المعوقات التي تحد من استخدام الاستقراء.
9- يوظف استراتيجية الاستقراء بتحضير درس في الرياضيات.
10- يوظف استراتيجية الاستقراء في تدريس الكتاب المقرر.
11- يعرف استراتيجية العصف الذهني.
12- يعدد الخطوات التي ينفذ بها استراتيجية العصف الذهني.
13- يوظف استراتيجية العصف الذهني بتحضير درس في الرياضيات.
14- يستنتج العوامل التي تساعد في نجاح جلسة العصف الذهني.
15- يوظف استراتيجية العصف الذهني في تدريس الكتاب المقرر.
16- يعرف التعلم التعاوني تعريفاً واضحاً.
17- يذكر شروط تنفيذ استراتيجية التعلم التعاوني.
18- يميز أنواع التعلم التعاوني.
19- يوظف استراتيجية التعلم التعاوني بتحضير درس في الرياضيات.
20- يوظف استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس الكتاب المقرر.

21- يستنتج أهم المعوقات التي تحد من استخدام استراتيجية التعلم التعاوني.
22- يميز المشكلة والمشكلة الرياضية.
23- يذكر خطوات استراتيجية حل المشكلات.
24- يوظف استراتيجية حل المشكلات في تدريس الكتاب المدرسي المقرر.
25- يحدد فوائد عملية تقييم أطراف العملية التعليمية.
26- يوظف أنواع التقويم أثناء تدريس الكتاب المقرر.
27- يستنتج أهم الصعوبات التي تواجه المتدرب أثناء عملية التقويم داخل الصف.

محتوى البرنامج التدريبي

تم تحديد محتوى البرنامج في ضوء الأهداف الخاصة للبرنامج التدريبي، ويتضمن محتوى البرنامج جميع جوانب الخبرة المتوقع من المتدربين اكتسابها بعد التدريب على البرنامج.

وعند تحديد وتنظيم المحتوى العلمي لوحدات البرنامج التدريبي تم مراعاة مجموعة من الاعتبارات وهي:

- الخلو من الحشو الزائد مع التركيز على ما هو أساسي من خبرات ومهارات تدريسية.
- التنوع في الخبرات ما يزيد من إثارة اهتمام المتدربين.
- يشتمل المحتوى على بعض الأمثلة والدروس الإجرائية التي تعمق فهم الطالبات المعلمات للخبرات المتضمنة به.
- يشمل المحتوى بعض الرسومات والمخططات كلما لزم الأمر.
- التركيز على نوعية الخبرات والمهارات المراد اكتسابها أكثر من التركيز على كم هذه الخبرات والمهارات.
- المرونة بحيث يسمح بالتطوير المستمر.

تحديد طرق التدريب المناسبة للبرنامج

تم تحديد طرائق التدريب المناسبة للبرنامج في ضوء أهداف البرنامج ومحتواه بما يؤدي إلى تحقيق الأهداف الخاصة والعامة للبرنامج، مع مراعاة طبيعة المتدربين وقدراتهم وطبيعة المكان المعد للتدريب والإمكانات المتاحة.

ونظراً لتنوع الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة بالبرنامج، تنوعت طرائق التدريس وتم التركيز على أسلوب الحوار والمناقشة، تعلم الأقران، التعلم في مجموعات عمل صغيرة، التعلم الذاتي، كتابة التقارير.

تحديد المواد والوسائل التعليمية التي تساعد على تنفيذ البرنامج:

تم تجهيز مجموعة من المواد والوسائل التعليمية المساعدة بما يتفق واستراتيجيات التعلم النشط الملائمة لتدريس الكتاب المدرسي المقرر والتي يعالجها البرنامج الحالي، وقد تمثلت هذه الوسائل في التالي:

- جهاز حاسب محمول كبديل للكمبيوتر
- مجموعة من أوراق العمل.
- سبورة ثابتة بيضاء.

تحديد أساليب التقويم المستخدمة في البرنامج

تعد عملية التقويم عملية مستمرة، لذا تنوعت أساليب التقويم التي استخدمت في البرنامج التدريبي لتشمل:

التقويم القبلي: وهذا الجزء تم إجراؤه في بداية تطبيق البرنامج التدريبي وقبل الشروع في شرح أي جزء من محتواه العلمي، وتم ذلك من خلال الأسئلة الشفوية والأسئلة التحريرية.

التقويم البنائي (التكويني): تقييم أداء المتدربين أثناء البرنامج التدريبي من خلال أوراق العمل (أوراق النشاط) والتفاعل والمشاركة داخل قاعة التدريب، وكذلك من خلال التقويم الذاتي لأنفسهم.

التقويم النهائي: يقوم كل متدرب بإعداد تقرير فردي في نهاية كل جلسة للبرنامج التدريبي لتحديد مدى الفائدة التي حصل عليها، ليكتسب المدرب تغذية راجعة لمعالجة جوانب القصور في الأداء وتعزيز جوانب القوة، وليتم تحديد مدى الفائدة التي حصل عليها، وكذلك تم التقويم النهائي من خلال قدرة المتدربين على شرح الدروس التي أعدوها لتوظيف استراتيجيات التعلم النشط في تدريس الكتاب المدرسي المقرر.

الخطة الزمنية لتنفيذ البرنامج التدريبي

تتكون الخطة الزمنية من (20) ساعة على مدى (6) أسابيع بواقع جلستين في الأسبوع لمدة (5) أسابيع وجلسة واحدة في الأسبوع السادس، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول (1) الخطة الزمنية لتنفيذ البرنامج التدريبي

الجانب النظري للبرنامج	عدد الجلسات	الزمن	الفعاليات
* مفهوم التعلم النشط * تصنيفات التعلم النشط	جلسة واحدة	ساعة واحدة	- محاضرة قصيرة - مناقشة - عروض عمل المجموعات
* أدوار المعلم والمتعلم في التعلم النشط * مميزات التعلم النشط * معوقات التعلم النشط	جلسة واحدة	ساعة واحدة	- محاضرة قصيرة - مناقشة - عروض عمل المجموعات
الجانب الإجرائي للبرنامج			
الوحدة الأولى: استراتيجية الاستقراء	جلستان	أربع ساعات	- محاضرة قصيرة - مناقشة - عروض عمل المجموعات
الوحدة الثانية: استراتيجية العصف الذهني	جلستان	أربع ساعات	- محاضرة قصيرة - مناقشة - عروض عمل المجموعات
الوحدة الثالثة: استراتيجية التعلم التعاوني	جلستان	أربع ساعات	- محاضرة قصيرة - مناقشة - عروض عمل المجموعات
			- محاضرة قصيرة - مناقشة - عروض عمل المجموعات
الوحدة الخامسة: التقويم	جلسة واحدة	ساعتان	- محاضرة قصيرة - مناقشة - عروض عمل المجموعات

إعداد الصورة النهائية للبرنامج التدريبي

تم عرض البرنامج التدريبي بعد إعداده على مجموعة من السادة المحكمين والمتخصصين في المناهج وطرق التدريس من أجل التأكد من الآتي:

- سلامة الأهداف العامة والخاصة وإمكانية تحقيقها وشموليتها لكل المهارات التي يعالجها البرنامج.
- ملاءمة أساليب التدريس المستخدمة.
- ملاءمة تنظيم المحتوى ووحداته.
- مناسبة أدوات التقويم للبرنامج.

وقد تركزت ملاحظات السادة المحكمين في عدة أمور هي:

- تعديل صياغة بعض الأهداف الخاصة حتى تتناسب مع الهدف العام من البرنامج التدريبي.
- وسائل التقويم: وقد تم تعديل البرنامج في ضوء آراء السادة المحكمين وهي: الأسلوب الشفهي، أوراق العمل في الجلسة وجمعها، التقرير الفردي في نهاية كل جلسة.

وفي ضوء ذلك تم إجراء التعديلات المطلوبة وبذلك أصبح البرنامج التدريبي في صورته النهائية(*) وقابلاً للتطبيق.

ثانيا : أدوات القياس

أ- بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي :

1- الهدف من البطاقة :

تم تحديد الهدف من إعداد البطاقة في تحديد أهم الأداءات التدريسية التى ينبغي أن تمارسها الطالبات المعلمات شعبة الرياضيات (السنة الرابعة) بعد الإنتهاء من تدريس البرنامج.

2- تحديد المهارات الرئيسية والفرعية للبطاقة :

بعد الإطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بمشكلة البحث ، تم بناء بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية ، وقد تكونت من (34) مهارة موزعة على أربعة أبعاد كما هو موضح بالجدول التالي :

جدول (2) توزيع فقرات بطاقة الملاحظة على أبعادها

م	مهارة التدريس	عدد الفقرات	النسبة المئوية
1	التخطيط	8	23.52
2	التنفيذ وإدارة الصف	15	44.12
3	الوسائل التعليمية	3	8.84
4	التقويم	8	23.52
المجموع		34	% 100

3- صدق البطاقة

تم التأكد من صدق البطاقة من خلال :

الصدق المنطقي للبطاقة : عن طريق عرض البطاقة على مجموعة من السادة المحكمين للتأكد من صلاحيتها من حيث دقة الصياغة اللغوية للبطاقة ومدى مناسبة كل عبارة لما وضعت لقياسه ، ومدى ارتباط كل عبارة بالبعد الذي تنتمي إليه ، وقد أبدى السادة المحكمون عدة ملاحظات أفادت الباحتثان في وضع الصورة النهائية لبطاقة الملاحظة وتمثلت أهم الملاحظات في :

- إضافة العبارة: يخطط للأنشطة الصفية بشكل جيد، لبعد التخطيط للتدريس.

(*) ملحق (1) الصورة النهائية للبرنامج التدريبي.

- حذف العبارة الأولى من بعد التنفيذ وهي: يستطيع تحقيق الأهداف السلوكية التي حددها واستبدالها بالعبارة : يمهد للدرس بشكل جيد.
- استبدال العبارة : يعزز لدى الطلاب مهارات التعاون والتواصل ، بالعبارة : يعطي فرصة للطلاب للمشاركة في الدرس.
- حذف العبارة الثالثة من بعد الوسائل التعليمية وهي : يراعي الدقة العلمية في محتوى الوسيلة ، وإضافة العبارتين : يستخدم الوسائل التي تساعد على إيجابية المتعلم ، يعطي فرصة للمتعلمين لإستخدام الوسيلة .

وقد تم تعديل البطاقة حسب ملاحظات المحكمين وأصبحت البطاقة بعد ذلك تتمتع بالصدق الظاهري .

4- التجربة الإستطلاعية للبطاقة

بعد عرض البطاقة على السادة المحكمين في مجال المناهج وطرق التدريس قامت الباحتثان باختيار عينة عشوائية من الطالبات المعلمات وقد كان عددهن (20) طالبة معلمة وذلك في نهاية الفصل الدراسي الأول 2018-2019 وكان الهدف من هذه التجربة الإستطلاعية هو تحديد ما يلي :

أ. الإتساق الداخلي

قامت الباحتثان بحساب معاملات الإتساق الداخلي باستخدام معاملات الإرتباط بين عبارات كل بعد من أبعاد البطاقة والدرجة الكلية لنفس البعد كما يوضح الجدول التالي:

جدول (3) قيم معاملات الإرتباط بين عبارات كل بعد من أبعاد البطاقة و الدرجة الكلية لنفس البعد كمؤشر على صدق المحتوى

التخطيط للتدريس		التنفيذ وأدارة الصف		الوسائل التعليمية		التقويم	
ر.ع	درجة الصدق	ر.ع	درجة الصدق	ر.ع	درجة الصدق	ر.ع	درجة الصدق
1	.740**	1	.629**	1	-.315**	1	.401**
2	.702**	2	.679**	2	.305**	2	.252**
3	.742**	3	.712**	3	.329**	3	.553**
4	.536**	4	.726**	4	.424**	4	.295**
5	.606**	5	.662**			5	.652**
6	.633**	6	.608**			6	.351*
7	.684**	7	.679**			7	.587**
8	.398*	8	.674**			8	.630**
9	.563**	9	.454**				
		10	.666**				
		11	.813**				
		12	.299**				
		13	.294**				
		14	.466**				
		15	.435**				

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الإرتباط دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 001، مما يشير إلى أنها تتمتع بصدق المحتوى.

الصدق التمييزي

قامت الباحثتان بإستخراج صدق البطاقة بطريقة الصدق التمييزي والتي تقوم على تصنيف درجات العينة الاستطلاعية تصاعديا ، ثم استخراج الربيعي الأعلى و الأدني لكل بعد من أبعاد البطاقة حسب المجموع الكلي للأداء، ومقارنة درجات الربيعيين في كل بعد على حدة باستخدام معادلة T للفروق Independent Samples Test ، وهذه الطريقة تقوم على قاعدة أن المقياس الصادق هو الذي يستطيع التمييز بين الذين يملكون السمة، والذين لا يملكونها، والجدول التالي يوضح نتائجها.

جدول (4) دلالة الفروق بين الربيعيين الأعلى والأدني على أبعاد البطاقة

الابعاد	متوسط الربيعي		الانحراف المعياري للربيعي		قيمة (T) المحسوبة	درجة الحرية	مستوى المعنوية
	الأعلى	الأدنى	الأعلى	الأدنى			
التخطيط للتدريس	20	13.3	3.41	1.75	4.26	8	0.00
التنفيذ وإدارة الصف	36.8	26.3	1.17	4.32	5.75	8	0.00
الوسائل التعليمية	7.8	5	0.41	0.89	7.06	8	0.00
التقويم	22.3	17.5	2.42	2.26	3.58	8	0.01

يتضح أن جميع قيم T كانت دالة أحصائيا عند مستوى دلالة 0.01 مما يدل على وجود فروق بين المجموعتين العليا والدنيا على جميع أبعاد بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي ، ويشير ذلك إلى أن جميع أبعاد البطاقة تتمتع بالصدق التمييزي مما جعل الباحثتان تعتمدان عليها كأداة قياس. .

حساب ثبات البطاقة :

اعتمدت الباحثتان في حساب ثبات البطاقة على ألفا كرونباخ وكانت النتائج كما يلي :

جدول(5) نتائج ألفا كرونباخ للتحقق من ثبات بطاقة الملاحظة

الأبعاد	عدد الأسئلة	قيمة ألفا كرونباخ
التخطيط للتدريس	9	0.80
التنفيذ وإدارة الصف	15	0.84
الوسائل التعليمية	4	0.74
التقويم	8	0.78
البطاقة ككل	36	0.80

يتضح من الجدول السابق أن قيم معامل ألفا كرونباخ للبطاقة ككل وأبعادها الأربعة تمتعت بمعاملات ثبات عالية، حيث بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ للبطاقة ككل 0.80، أي أنها تتمتع بدرجة ثبات عالية يمكن الإعتماد عليها في هذا البحث.

توزيع درجات البطاقة :

تم توزيع درجات البطاقة بحيث تأخذ : تمارس الأداء بدرجة ممتاز (4) درجات ، وتمارس الأداء بدرجة جيد جدا (3) درجات، وتمارس الأداء بدرجة جيد (2) درجتان ، و تمارس الأداء بدرجة ضعيف (1) درجة ، وبناء على ما سبق تكون الدرجة الكلية للقائمة ككل (144) درجة ، والدرجة الصغرى (36) درجة.

6- الصورة النهائية للبطاقة(*)

بعد إعداد البطاقة وعرضها على السادة المحكمين وتعديلها في ضوء آرائهم وتجريبها استطلاعيا على عينة من الطالبات المعلمات وحساب معامل الثبات والصدق ، ثم التوصل إلى الصورة النهائية للبطاقة والذي يشمل على (36) عبارة .

ب. مقياس الدافعية للإنجاز

1 - الهدف من المقياس :

تم تحديد الهدف من إعداد المقياس في قياس دافعية الإنجاز لدى الطالبات المعلمات شعبة رياضيات (السنة الرابعة).

2 - تحديد المهارات الرئيسية والفرعية للمقياس :

بعد الإطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة وبعض مقاييس دافعية الإنجاز تم بناء مقياس الدافعية للإنجاز في صورته الأولية ، وقد روعي في إعداد عبارات المقياس عددا من الإعتبارات :

- أن تتناسب مع طالبات السنة الرابعة من حيث مضمونها ولغتها وأسلوبها .
- صياغة كل عبارة بطريقة لا توحى بالإستجابة الصحيحة .
- احتواء المقياس على عبارات موجبة وأخرى سالبة .
- كل عبارة تعبر عن فكرة واحدة .
- أن تعبر العبارات عن الأداء والأنشطة المستخدمة لقياس الأبعاد موضع القياس .

وقد تكون المقياس من (33) عبارة كما هو موضح بالجدول التالي :

جدول (1) توزيع عبارات المقياس على أبعاده في صورته الأولية

م	أبعاد المقياس	عددالعبارات	النسبة المئوية
1	القدرة على تحمل المسؤلية	11	33.33
2	السعي نحو التفوق	12	36.36
3	المنافسة	10	30.31
	المجموع	33	% 100

3 - تعليمات المقياس

تناولت تعليمات المقياس كمقدمة قبل البدء في الإجابة عليه ، وذلك لتوضيح كيفية الإجابة على المقياس ، حيث راعت الباحثتان أن تكون هذه التعليمات واضحة ودقيقة بحيث تقوم من خلالها الطالبات المعلمات بما هو مطلوب منهن ، كما بينت الباحثتان أن البيانات التي ستحصل عليها لأغراض البحث العلمي فقط وليس لها علاقة بتحصيلهن الدراسي.

4 - صدق المقياس

تم التأكد من صدق المقياس من خلال :

الصدق المنطقي للمقياس : عن طريق عرض المقياس على مجموعة من السادة المحكمين للتأكد من صلاحيته من حيث الصياغة اللغوية ومدى مناسبة كل عبارة للبعد الذي تنتمي إليه ، وقد أجمع السادة المحكمون على صلاحية المقياس للتطبيق واقتصرت تعديلاتهم على تعديل الصياغة

(*) ملحق (2) الصورة النهائية للبطاقة.

اللغوية لبعض عبارات المقياس ، وقد تم تعديل المقياس حسب ملاحظات السادة المحكمين وأصبح المقياس بعد ذلك يتمتع بالصدق الظاهري .

5- التجربة الإستطلاعية للمقياس

بعد عرض المقياس على السادة المحكمين تم تطبيق المقياس على عينة عشوائية من الطالبات المعلمات وقد كان عددهن (20) طالبة معلمة وذلك في نهاية الفصل الدراسي الأول 2018-2019 وكان الهدف من هذه التجربة الإستطلاعية هو تحديد ما يلي :

الإتساق الداخلي

قامت الباحثتان بحساب معاملات الإرتباط بين كل عبارة من المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليع العبارة كما يوضح الجدول التالي :

جدول (2) قيم معاملات الإرتباط بين عبارات كل بعد من أبعاد مقياس الدافعية للإنجاز والدرجة الكلية لنفس البعد كمؤشر على صدق المحتوى

القدرة على تحمل المسئولية		السعي نحو التفوق		المنافسة	
ر.ع	درجة الصدق	ر.ع	درجة الصدق	ر.ع	درجة الصدق
1	.626**	12	.610**	24	.580**
2	.444**	13	.611**	25	.721**
3	.614**	14	.597**	26	.629**
4	.663**	15	.511**	27	.710**
5	.526**	16	.560**	28	.274**
6	.607**	17	.492**	29	.666**
7	.454**	18	.578**	30	.606**
8	.604**	19	.623**	31	.639**
9	.641**	20	.552**	32	.632**
10	.478**	21	.595**	33	.578**
11	.486**	22	.422**		
		23	.516**		

تبين من الجدول السابق أن جميع عبارات مقياس الدافعية للأنجاز قد أرتبطت ببعدها إرتباطا دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) مما يشير إلى أنها تتمتع بصدق المحتوى.
الصدق التمييزي: كما يوضح الجدول التالى :

جدول(4) دلالة الفروق بين الربيعيين الأعلى والأدني على أبعاد المقياس

الابعاد	متوسط الربيعي		الانحراف المعياري للربيعي		قيمة (T) المحسوبة	درجة الحرية	مستوى المعنوية
	الأعلى	الأدنى	الأعلى	الأدنى			
القدرة على تحمل المسئولية	42	33.3	3.03	4.55	3.88	8	0.00
السعي نحو التفوق	47.1	34.8	0.98	3.66	7.98	8	0.00
المنافسة	39.17	31.8	3.54	0.98	4.88	8	0.00

يتضح من الجدول أن جميع قيم T كانت دالة أحصائيا عند مستوى دلالة 0.01 مما يدل على وجود فروق بين المجموعتين العليا والدنيا على جميع أبعاد المقياس، ويشير ذلك إلى أن جميع أبعاد المقياس تتمتع بالصدق التمييزي، مما يجعل الباحثتان تعتمدان عليه كأداة قياس .

تحديد زمن المقياس : تم حساب زمن المقياس من خلال الوقت الذي استغرقته أسرع طالبة معلمة (15) دقيقة ،والزمن الذي استغرقته أيضا أبطأ طالبة معلمة (30) دقيقة ،وكان متوسط الزمن الكلى للإجابة (23) دقيقة إضافة إلى (2) دقيقة لقراءة التعليمات وبذلك يكون زمن الإجابة على المقياس (25) دقيقة .

حساب ثبات المقياس: اعتمدت الباحثتان في حساب معامل ثبات المقياس على استخدام ألفا كرونباخ وكانت النتائج كما يلي :

جدول (6) نتائج ألفا كرونباخ للتحقق من ثبات المقياس

أبعاد المقياس	عدد الأسئلة	قيمة ألفا كرونباخ
القدرة على تحمل المسئولية	11	0.83
السعي نحو التفوق	12	0.80
المنافسة	10	0.77
المقياس ككل	33	0.88

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات مرتفعة مما طمأن الباحثتان على ثبات المقياس.

6 - توزيع درجات المقياس

قامت الباحثتان بإعداد مفتاح لتوزيع درجات المقياس بحيث ينقسم إلى قسمين ، درجات الإستجابة على العبارات الموجبة ،ودرجات الإستجابة على العبارات السالبة كما يوضح الجدول التالي :

جدول (5) توزيع درجات مقياس دافعية الإنجاز

العبارة	مستويات الإستجابة ودرجاتها				
	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
الموجبة	5	4	3	2	1
السالبة	1	2	3	4	5

وبناءا على ما سبق تكون الدرجة الكلية للمقياس ككل (165) درجة والصغرى (33) درجة .

الصورة النهائية للمقياس(*):
بعد أن قامت الباحثتان بإعداد المقياس وعرضه على السادة المحكمين وتعديله في ضوء آرائهم ، ثم تجربته استطلاعيا على عينة من الطالبات المعلمات ، ومن ثم حساب معامل الصدق والثبات للمقياس ، والذى يشمل (33) عبارة وقد تم تحديد زمن المقياس ب (25) دقيقة .

إجراءات البحث الميدانية

أ- التطبيق القبلي لأدوات البحث :
قامت الباحتثان بالتطبيق القبلي لأداتا القياس والتي شملت بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي ومقياس الدافعية للإنجاز وذلك في الفترة من 5 - 11– 2018 م إلى 3-12 -2018 م .

ب – التطبيق الفعلى للبرنامج التدريبي المقترح :
تم تدريس محاضرة تمهيدية تم من خلالها توضيح الغرض من الدراسة للطالبات المعلمات وما يجب عليهن القيام به أثناء سير المحاضرات ، وقد استغرق تدريس المحاضرات (6) أسابيع من الفترة 10 – 12 -2018 م إلى 21- 1- 2019 م.

ج- التطبيق البعدي لأدوات البحث :
بعد الإنتهاء من تدريس البرنامج المقترح تم تطبيق أدوات القياس بعديا على عينة البحث من الطالبات المعلمات والمتمثلة في مجموعة تجريبية واحدة في الفترة من 17-2-2019 إلى 3 -3 -2019 م

د – تصحيح ورصد النتائج : تم تصحيح أداتا القياس إعتمادا على مفاتيح التصحيح التي تم إعدادها ، ثم تفريغ الدرجات و إعدادها للمعالجة الإحصائية .

الأساليب الإحصائية المستخدمة

تمت معالجة البيانات المتحصل عليها من خلال الدراسة الميدانية بإدخال جميع القيم المتحصل عليها إلى جهاز الحاسوب باستعمال منظومة أو حزمة تحليل البيانات الإحصائية في العلوم الاجتماعية (SPSS) بحسب الوسائل الإحصائية التالية :

1- معادلة ألفا كرونباخ لأستخراج الثبات.
2- معادلة إرتباط بيرسون لإستخراج الإتساق الداخلي (صدق المحتوى) لأداتا القياس .
3- معادلة T للعينات المرتبطة لحساب فروق المتوسطات في التطبيقين القبلي والبعدي .
4- حساب مربع إيتا لمعرفة حجم الثأتير الذي أحدثه البرنامج .

نتائج البحث وتفسيرها

1- التحقق من صحة الفرض الأول الذي ينص على :
توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات الطالبات المعلمات في كل من التطبيقين القبلي و البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي لصالح التطبيق البعدي .

الجدول التالي يوضح نتائج التحليل

جدول (1) دلالة الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي على بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي

أبعاد المقياس	المتوسط		الانحراف المعياري		متوسط الفروق	قيمة (T) المحسوبة	درجة الحرية	ممستوى المعنوية	مربع أيتا
	قبلي	بعدي	قبلي	بعدي					

(*) ملحق (3) الصورة النهائية للمقياس.

التخطيط للتدريس	16.92	24.68	3.49	5.09	-7.76	-8.60	24.00	0.00	0.76
التنفيذ وإدارة الصف	32.36	41.28	4.62	7.57	-8.92	-6.66	24.00	0.00	0.65
الوسائل التعليمية	6.56	10.00	1.29	3.00	-3.44	-7.12	24.00	0.00	0.68
التقويم	19.96	21.64	2.76	3.51	-1.68	-2.53	24.00	0.02	0.21
الأداء ككل	75.80	97.60	9.81	15.26	-21.80	-8.99	24.00	0.00	0.77

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم (ت) كانت دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي وأبعادها المختلفة ، حيث تراوحت متوسطات الفروق للعينة بين التطبيقين القبلي والبعدي ما بين 1.68 لبعد التقويم وبين 7.57 لبعد التنفيذ وإدارة الصف ، فيما كان متوسط الفروق للعينة بين التطبيقين القبلي والبعدي للأداء ككل 21.8 وهي فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 كما تبين قيم (ت)، وبذلك تتحقق صحة الفرض الأول .

2- التحقق من صحة الفرض الثاني الذي ينص على :

توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات الطالبات المعلمات في كل من التطبيقين القبلي و البعدي لمقياس الدافعية للإنجاز لصالح التطبيق البعدي.

الجدول التالي يوضح نتائج التحليل :

جدول(2) دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي على مقياس الدافعية للإنجاز

أبعاد المقياس	المتوسط		الانحراف المعياري		متوسط الفروق	قيمة (T) المحسوبة	درجة الحرية	ممستوى المعنوية	مربع إيتا
	قبلي	بعدي	قبلي	بعدي					
القدرة على تحمل المسئولية	38.08	39.64	4.64	4.73	-1.56	-1.45	24.00	0.16	0.08
السعي نحو التفوق	40.56	45.52	5.08	5.63	-4.96	-3.55	24.00	0.00	0.34
المنافسة	36.36	37.76	3.90	3.03	-1.40	-1.97	24.00	0.06	0.14
الدافعية ككل	115.00	122.92	11.33	10.95	-7.92	-2.88	24.00	0.01	0.26

يتضح من الجدول السابق أن قيم (ت) دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 ما عدا قيم (ت) لبعدي القدرة على تحمل المسؤلية والمنافسة والتي لم تكن قيم (ت) عندها دالة إحصائيا ، وبالنظر إلى متوسطات القياسين القبلي والبعدي لأبعاد المقياس نجد أن متوسط القياس البعدي للأبعاد التي كانت قيم (ت) فيها دالة إحصائيا في بعد السعي نحو التفوق وللمقياس ككل هو الأعلى حيث بلغت متوسطات الفروق للعينة بين التطبيقين القبلي والبعدي فيهما ما بين 4.96 لبعد السعي نحو التفوق و 7.92 للمقياس ككل وهي فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 كما تبين قيم (ت) وبذلك تثبت صحة الفرض الثاني.

3- التحقق من صحة الفرض الثالث الذي ينص على :

للبرنامج التدريبي أثر إيجابي في تنمية الأداء التدريسي والدافعية للإنجاز للطالبات المعلمات (مجموعة البحث) .

يتضح من الجدول (1) و (2) السابقين بالنظر إلى متوسطات القياسين القبلي والبعدى للأبعاد التي كانت قيم (ت) فيها دالة إحصائيا نجد أن متوسط القياس البعدي فيها جميعا هو الأعلى بمعنى أن للبرنامج التدريبي أثرا إيجابيا في تنمية مهارات الأداء التدريسي ككل وأبعاده المختلفة ، كما كان له أثرا إيجابيا في تنمية الدافعية للإنجاز ككل وبعد السعي نحو التفوق فقط ،

بينما لم يصل تأثيره إلى مستوي الدلالة على بعدي القدرة على تحمل المسؤلية والمنافسة ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة نعيم أبو غلوة (2014) ، ودراسة Shenequac M(2014) و دراسة نافذ يعقوب (2012) ، ودراسة على المعجمي (2006).

وقد تراوحت قيمة حجم الأثر باستخدام مربع إيتا على بطاقة ملاحظة الأداء وأبعادها المختلفة مابين (0.21 إلى 0.77) وهي قيم كبيرة ومناسبة وتدل علي أن 70 % من تباين التحسن في مهارات الأداء التدريسي يرجع إلى فاعلية إستخدام إستراتيجيات التعلم النشط ، كما تراوحت قيمة حجم الأثر باستخدام مربع إيتا على مقياس الدافعية للإنجاز ككل 0.26 وقيمة حجم الأثر بالنسبة لبعد السعي نحو التفوق 0.34 وهي قيم كبيرة ومناسبة وتدل على أن نسبة كبيرة من الفروق تعزى إلى البرنامج التدريبي، حيث يرى كوهين (Cohen – 1977) أن التأثير الذي يفسر (من 15 % فأكثر) من التباين الكلي لأي متغير مستقل على المتغيرات التابعة يعد تأثيرا كبيرا .

وبذلك كان للبرنامج التدريبي أثرا إيجابيا على تنمية الأداء التدريسي ككل وأبعاده المختلفة ، كما كان له أثرا إيجابيا في رفع مستوى الدافعية للإنجاز ككل وبعد السعي نحو التفوق فقط بينما كان تأثيره ضعيفا على بعدي القدرة على تحمل المسؤلية والمنافسة وبذلك ثتبت صحة الفرض الثالث .

التوصيات

في ضوء ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج يمكن التوصية بما يلي:

1- توجيه انتباه القائمين على وزارة التربية والتعليم العالي إلى الأخذ بفكرة البرنامج وتطبيقه في كليات التربية .

2- الخروج بالطلبة المعلمين عن أدوارهم التقليدية في التعليم الجامعي ومحاولة كسر الفجوة بين الجانبين النظري والعملي .

3- تنظيم دورات تدريبية وورش عمل للطلبة المعلمين وللمعلمين أثناء الخدمة لمواكبة الإتجاهات الحديثة في التعليم .

4- العمل على تطوير برنامج التربية العملية في كليات إعداد المعلمين ليساير الستجدات في مجال مهارات الأداء التدريسي كي يتاح للطلبة المعلمين الفرصة الكافية للتدريب عليها ، مما يؤدي إلى تحسن أدائهم المهني بعد التخرج .

المقترحات

يقترح البحث الحالي إجراء المزيد من البحوث مثل :

1- إجراء دراسة حول تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات في ضوء استراتيجيات التعلم النشط المختلفة .

2- عمل بحوث مشابهة في مجال التدريس لتنمية الكفاءة الذاتية والمهنية للطلبة المعلمين بشعبة الرياضيات .

3- إجراء دراسة حول تحديد الاحتياجات التدريبية للطلاب المعلمين بشعبة الرياضيات في ضوء استراتيجيات التعلم النشط المختلفة .

المراجع

1- أسامة إبراهيم الحجي (1996) : تنمية دوافع الإنجاز على عينة من طلاب المرحلة المتوسطة بالرياض ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود.

2- أشرف راشد علي (2009): أثر استخدام المدخل المنظومي في تدريس الاحتمالات لطلاب المرحلة الإعدادية على التحصيل وتنمية التفكير الرياضي وخفض القلق الرياضي

لـديهم، المـؤتمر العلمـي الحـادي والعشـرون، تطـوير المنـاهج الدراسـية بـين الأصـالة والمعاصرة، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، جامعة عين شمس 28-29 يوليو، المجلد الثاني.

3- أنور شحاته نصار (2017) : واقع الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كليات التربية من وجهة نظر الطلبة بجامعة غزة ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، المجلد 25 ، العدد 1 ، يونيو.

4- إيمان المهدي الرمالي (2017): تدريب معلمي الرياضيات بالمرحلة الإبتدائية على توظيف إستراتيجيات التعلم النشط وأثره في تنمية أدائهم التدريسي وعلى التحصيل والتفكير الرياضي لدى تلاميذهم ، رسالة ماجستير ، كلية البنات ، جامعة عين شمس.

5- تيسير القيسي (2015): أثر تدريب معلمي الرياضيات على استخدام نموذج مقترح في التعلم الفعال في اكتسابهم بعض مهارات التدريس وعلى تحصيل واتجاهات طلابهم نحو الرياضيات، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد (4)، العدد (3)، آذار، كلية العلوم التربوية، جامعة الطفيلة التقنية

6- حسن زيتون ، كمال زيتون (2003) : التعليم والتدريس من منظور النظرية البنائية ، عالم الكتب ، القاهرة .

7- حسن شحاتة، زينب النجار (2003): معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

8- ذهبية العرفاوي (2009) : أثر التوجيه المدرسي على الدافعية للإنجاز للشعب العلمية والأدبية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي ، رسالة ماجستير ، كلية العلوم الإنسانية ، جامعة الجزائر.

9- سعد محمد السعيد ، هدى محمد صالح (2008) : تدريب معلمى تعليم الكبار بالوطن العربي في ضوء الكفايات " دليل مرجعي " ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، إدارة التربية ، تونس.

10- سوزان السيد(2006) : برنامج تدريبي مقترح قائم على الإحترافية المهنية للمعلم وأثره على تنمية الثقافة المهنية لمعلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية أثناء الخدمة واتجاهاتهم نحوها ، مجلة التربية العلمية ، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد 9 ، العدد 2، يونيو.

11- عبد الملك مسفر المالكي (2010) : فاعلية برنامج مقترح على إكتساب معلمي الرياضيات بعض مهارات التعلم النشط وعلى تحصيل و إتجاهات طلابهم نحو الرياضيات ، رسالة دكتوراة ، جامعة أم القرى ، السعودية .

12- عبدالله بن طه الصافي (2000) : عزو النجاح والفشل الدراسي وعلاقته بدافعية الإنجاز ، مجلة جامعة أم القرى ، المجلد 12 ، العدد 2.

13- على بن محمد المعجمي (2006) : دافعية الإنجاز الدراسي وقلق الإختبارات وبعض المتغيرات الأكاديمية لدى طلاب كلية المعلمين في جازان ، رسالة ماجستير كلية التربية ، جامعة أم القرى .

14- علي راشد (1996) : إختيار المعلم وإعداده ودليل التربية العملية ، ط2 ، دار الفكر العربي .

15- عويد سلطان المشعان (1993) : دراسات في الفروق بين الجنسين في الرضا المهني ، دار القلم ، الكويت .

16- عيسى محمد شويطر(2009) : إعداد وتدريب المعلمين ، دار ابن الجوزي ، عمان.

17- فاروق عبد الفتاح موسى (2003) : إختبار الدوافع للإنجاز للأطفال والراشدين ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة .

18- كريمان بدير (2008) : التعلم النشط ، ط 2 ، دار الفكر العربي ، الأردن .
19- اللجنة الشعبية العامة للتعليم والبحث العلمي بليبيا (2010) : المركز العام لتدريب المعلمين ، البرنامج والمحتوى التدريبي للمركز ، طرابلس ، ليبيا.
20- مجدي أحمد عبدالله (2003) : السلوك الإجتماعي وديناميكية محاولة تفسيره ، دار المعرفة الجامعية .
21- محمد بن معجب الحامد (1996): قياس دافعية الإنجاز الدراسي على البيئة السعودية ، مجلة رسالة الخليج العربي ، العدد58 .
22- محمد محمود يونس (2007) : سيكولوجية الدافعية والإنفعالات ، الأردن ، دار المسيرة .
23- محمد ناصف (2005) : واقع تدريب المعلمين أثناء الخدمة في ضوء خبرات بعض الدول ، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية ، القاهرة.
24- مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية (2005) : الموسوعة المرجعية للتعلم النشط ، دليل التعلم النشط ، وزارة التربية والتعليم ، هيئة اليونيسيف.
25- نافذ نايف يعقوب (2012) : الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بدافعية الإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كليات جامعة الملك خالد بالسعودية ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، المجلد 13 ، العدد 3 .
26- نعيم يوسف أبوغلوة (2014): فاعلية برنامج تدريبي قائم علي التعلم النشط والمهارات الرياضية المتضمنة بالدراسة الدولية TIMSS في تنمية الأداء التدريسي للمعلمين ومستوى طلاب الصف الثامن الأساسي بفلسطين في الرياضيات ، رسالة دكتوراة ،كلية البنات ، جامعة عين شمس.
27- هبة الله الحسن وآخرون (2012): علاقة دافعية الإنجاز بموضع الضبط ومستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى طلاب مؤسسات التعليم العالي بالسودان ، المجلة العربية لتطوير التفوق ، المجلد 3 ، العدد 4 .
28- وليم تاضروس عبيد (2000) : طرق تدريس الرياضيات بالمرحلة الإعدادية برنامج تحسين التعليم الأساسي ، وحدة التخطيط والمتابعة بوزارة التربية والتعليم، القاهرة .
1- Michale, J. and Modell, H. (2003): Active Learning in Secondary and College Science Classroom: Aworking Model for Helping the Learner to Learn Mahwah, Nj: L. Erlbaum. Associates.
2- Shenequac, M. (2014): In – Service Teacher Traning and Coaching on Marazano's Instructional Stategies, An Action Research Study. Ed. D. Capella University, United States

ملحق رقم 2

م	مؤشرات الأداء	ممتاز	جيدجدا	جيد	ضعيف
	المجال الأول:التخطيط للتدريس				
1	يحدد الأهداف السلوكية بدقة				
2	ينوع الأهداف التدريسية للمواقف التعليمية				
3	يصوغ الأهداف السلوكية صياغة تتوافق مع التعلم النشط				
4	يخطط للأنشطة الصفية بشكل جيد				
5	يخطط لتهيئة بيئة تعليمية نشطة				
6	يحدد الخبرات السابقة للتعلم قبل البدء في عرض المعلومات الجديدة				
7	يوفر المصادر والمواد التعليمية اللازمة لتنفيذ الأنشطة والتمارين				
8	يخطط لاستخدام بعض الوسائل التعليمية لإثارة انتباه الطلاب				
9	يختار استراتيجيات التدريس المناسبة للدرس بما يتوافق مع التعلم النشط				
	المجال الثاني :التنفيذ وإدارة الصف				
1	يمهد للدرس بشكل جيد				
2	يوفر بيئة تعليمية تساعد على انطلاق أفكار جديدة				
3	يقدم معلومات صحيحة عن موضوع الدرس				
4	يظهر الحماس أثناء الدرس باستخدام طرق متنوعة مثل التعابير الجسدية ، تغيير نغمة الصوت				
5	يركز على عمليات الحل وليس الحل نفسه				
6	ينظم عناصر الدرس بشكل مناسب وفق خطوات التعلم النشط				
7	يتقبل الأفكار الصادرة من التلاميذ مهما كان نوعها ومستواها				
8	يتجنب إصدار أحكام نقدية على الأفكار التي يقدمها التلاميذ				
9	يعرض دروسه في صورة مشكلات رياضية تتحدى وتثير تفكير التلاميذ				
10	ينظم بيئة الصف بطريقة تناسب طبيعة استراتيجية التدريس المختارة				
11	ينظم وقت الحصة و إدارتها بكفاءة				
12	يجذب انتباه الطلاب من خلال توظيف التعلم النشط أثناء الدرس				
13	يستخدم مهارات الحوار والتواصل مع الطلاب بالشكل الأمثل				
14	يعطي فرصة للطلاب للمشاركة في الدرس				
	مؤشرات الأداء				
15	يتابع الطلاب ويوجههم أثناء التعلم النشط				
	المجال الثالث :الوسائل التعليمية				
1	يستخدم وسائل تعليمية تسهم في تحقيق الأهداف				
2	ينوع في استخدام الوسائل التعليمية				
3	يستخدم الوسائل التي تساعد على إيجابية الطلاب				
4	يعطي فرصة للطلاب لإستخدام الوسيلة				
	المجال الرابع : التقويم				
1	ينوع أساليب التقويم بما يتناسب مع استراتيجيات التعلم النشط المختلفة				
2	يساعد الطلاب على التقويم الذاتي لما يقدمونه من حلول للمسائل والأنشطة				
3	يقوم خطوات الحل كما يقوم الحل النهائي				
4	يزود الطلاب بالتغذية الراجعة الفورية				
5	يتأكد من تحقيق الأهداف باستخدام أدوات التقويم المختلفة				
6	يقوم حلول الطلاب دون المساس بشخصيا تهم				
7	يقوم النشاط البيتي بعبارات تشجيع مناسبة				
8	يراعي استمرارية التقويم واقتصاديته				

ملحق رقم 3

م	مؤشرات الأداء	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
	البعد الأول : القدرة على تحمل المسؤلية					
1	أحب القيام بأي مهمة تعليمية مهما كلفني ذلك من جهد					
2	أفضل تأدية المهام التعليمية بمستوى متوسط من الإتقان إذا كان تحقيق المستوى الأعلى يحتاج وقتا وجهدا كبيرا					
3	أرجع إخفاقي في أداء بعض المهام التعليمية إلى ضعف قدراتي					
4	أفضل الابتعاد عن المهام التعليمية التي تتطلب مسئولية كبيرة					
5	إنجازي للمهام التعليمية التي يكلفني بها المعلم يعتمد على مجهودي وقدراتي الخاصة					
6	أتجنب إنجاز المهام الصعبة حتى لا اتعرض للنقد من زميلاتي عند الفشل					
7	أسعد بالمشاركة مع زميلاتي عند أداء المهام التعليمية					
8	أتجنب تحمل مسئولية النتائج التي أحققها في دراستي					
9	أجد صعوبة في أداء المهام بدقة					
10	أجد صعوبة في تحقيق أهدافي					
11	اعترف بالفشل مثلما اعترف بالنجاح					
	البعد الثاني : السعي نحو التفوق					
12	أحاول أكثر من مرة لأجل تحقيق المهام التعليمية التي تطلب مني حتى أحقق أهدافي					
13	لا أشعر بالحماس عندما أكون بالكلية					
14	أشعر بالضيق من ضعف كفائتي في الدراسة					
15	ابحث عن وسائل جديدة أنمي بها قدراتي					
16	التميز لا يعني لي الكثير					
17	لدى قدرة على تنظيم وقتي للمذاكرة					
18	اشعر بأنني شخص يكتفي بالقليل من الآمال والطموحات					
19	أشعر بالملل عندما يطلب المعلم مني إنجاز مهمة تعليمية					
20	أكافح لأجل النجاح كي أنال تقدير الآخرين					
21	أجتهد دائما في دراستي لأتفوق على زميلاتي					
22	كثيرا ما تمر الأيام دون أن أنجز شيئا يذكر					
23	أحرص دائما على أن يكون أداء المهام التعليمية في مقدمة اهتمامي					
	البعد الثالث : المنافسة					
24	أشعر بأن الدخول في تحديات مع الآخرين لا طائل من ورائه					
25	كلما ازدادت صعوبة المهام التعليمية ازداد إصراري على إنجازها					
26	أميل إلى التراجع عن مواقفي أمام زملائي إذا كان الإصرار عليها يسبب لي المتاعب					
27	أرفض الإستسلام بسهولة					
م	مؤشرات الأداء	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
28	أحب المنافسة وأبذل كل جهدي للفوز					
29	أعتقد أن وضعي الحالي أفضل ما يمكن الوصول إليه					
30	لا أفكر في إنجازاتي السابقة بل أفكر في إنجاز أنشطة جديدة					
31	أشعر بالفتور حين أقوم بأداء الأنشطة دون منافسة					
32	يشتد حماسي حين أشعر بمنافسة الآخرين					
33	استعد دائما لأداء المهام التعليمية التي تتطلب مجهودا لتحقيقها					

INFECTION OF ANISAKID NEMATODE LARVAE IN SOME MARINE FISHES FROM THE LIBYAN COAST

Abdusalam Saleh Abusdel[1] , Atia Ramadan ELkilany[2] and Asma Alsanusi Lahewy[1]
[1]Department of Biology, Faculty of Science, Elmergib University
[2]Department of Biology, Faculty of Education, Elmergib University

Abstract

A total of 513 fishes belonging to five different fish species were examined for presence of different types of parasites during the period from August 2017 till the end of July 2018 on Libyan coast. Examination of the fish specimens infestation parasitic Nematoda. When categorized according to species of fish, Herring fish (*Saurida undoquamis*) was the most susceptible to parasitic infection with a total infection rate of 81.90%. This was followed by (*Scomber japonicas*) with an infection rate of 79.00%, then the (*Merluccius merluccius*) at the infection rate of 66.66%, (*Boops boops*) 64.44% and finally the (*Trachurus trachurus*) was the least susceptible to parasites with the lowest infection rate of 56.36%. Susceptible to Nematode infection. Two species of Anisakids larvae was detected during the present study. *Anisakis simplex* Larvae and *Hysterothylacium* sp. larvae, the total prevalence of third stage larvae of *Anisakis simplex* and *Hysterothylacium* sp. Was (69.29%) and (30.72 %), respectively Females showed higher prevalence than males. The number of infected fish varied according to weight, without significant difference between prevalence and seasons.

Introduction

Anisakis sp. (Nematode: Anisakidae) is a common parasite of marine organisms world-wide. Their life cycles involve crustaceans, fishes, cephalopods and marine mammals. These organisms act as intermediate, paratenic or transport host and definitive host, Numerous species of fish (Shih 2004; Jacob and Palm 2006; Suadi *et al*. 2007; Palm *et al*. 2008), These nematode cause human health implication and reduce the commercial value of fish. Human can act as incidental host by ingestion of raw or undercooked infected fish. Several symptoms in humans caused by Anisakis infection are: stomach pain, nausea, vomiting (Smith and Wooten 1978), allergic reaction (Ancillo *et al*. 1997; Audicana *et al*. 2002 and gingivostomatitis (Eguia *et al*.

2003). However, its occurrence can be used as biological tags for many purposes of ecological studies and applied fishery science e.g. fish stock discrimination, migration and feeding habits. **(**Marcogliese *et al*. 2003**).**

The aims of this research were to know the prevalence and mean intensity of Anisakis sp. larvae which infected some fishes at the southern coast of Libyan coasts. This data provide some information of the infection levels on each fish species, as well as possibility for biological indicator the fishes with high prevalence of *Anisakis* sp. However, understanding of the parasites distribution and specific site of infection may be used as biological indicator for several ecological studies.

Materials and Methods

A total of 513 specimens from 05 different species of marine fish were collected used in this study. belong to 05 genera were collected from the Libyan coast with the help of fisherman and bought from fish markets , collected fishes were transferred in icebox to the laboratory of zoology department, Faculty of Science, Elmergib University, Libya from August 2017 till the end of July 2018. Identified by the experience with their local common names. Scientific identification was done according to **(**Golani *et al*. 2006**).** The species of marine fishes in this study were: *Saurida undoquamis*, *Trachurus trachurus*, *Scomber japonicas*, *Merluccius merluccius* and *Boops boops*. Total body length was measured by cm and body weight was measured by gram using an electronic balance. Fish sexes were determined by dissection.

The whole body cavity, muscles, internal organs and gonads of each sample were carefully examined at first by naked eye for the presence of Anisakids larvae .Collected larvae were washed with in isotonic saline solution for several times to remove any attached mucous. Anisakid larvae presser- ved in 5% glycerin in 70 % ethanol to straighten up the nematodes body during fixation and for preventing the dryness of the larvae and kept in small plastic tubes with a label carrying the most important information. The anisakid larvae were carefully washed in distilled water. They were cleared by gradual evaporation of glycerin alcohol for several days, cleared in glycerin and permanently mounted in glycerin. Anisakids larvae were identified based on the morphological characters (Moravec, 1994 and Choi *et al*., 2011**)**.

Results

Were examined fishes in this study *Saurida undoquamis, Trachurus trachurus, Scomber japonicas, Merluccius merluccius* and *Boops boops*. Where extended this study from August 2017 till the end of July 2018. The Study was carried out on 513 fishes and was examined for the presence of the anisakid parasites.

The total number of infected fishes with different anisakid larvae was 357 (69.59%) fishes. The total prevalence of third stage larvae of *Anisakis simplex* and *Hysterothylacium* sp. Was (69.28%) and (30.72 %), respectively (Table, 1).

Table (1): Prevalence of larval anisakid parasites in examined fish species.

Fish species	**No. of examined fish**	**No. of infected fish**	**%**	***Anisakis simplex***		***Hysterothylacium* sp.**	
				No	**%**	No.	**%**
Saurida undoquamis	105	86	81.90	77	70.65	32	29.35
Trachurus trachurus	110	62	56.36	58	68.23	27	31.77
Scomber japonicas	100	79	79.00	68	76.40	21	23.60
Merluccius merluccius	108	72	66.66	72	100	---	---
Boops boops	90	58	64.44	16	24.61	49	75.39
TOTAL	513	357	69.59%	291	69.28%	129	30.72

Concerning the distribution of the third stage larvae of anisakid parasites in examined fish species was recorded in Table (2). The third stage larvae of ***Anisakis simplex*** **and** ***Hysterothylacium*** **sp.,** Were found infecting Body cavity, liver, surface, mesenteries, gonads and muscle.

Table (2): Distribution of larval anisakid parasites in examined fish species.

Fish species	*Anisakis simplex*	*Hysterothylacium sp.*
Saurida undoquamis	Body cavity, liver, surface, mesenteries, gonads and muscle	Body cavity, liver and muscle
Trachurus trachurus	Body cavity, liver, surface, mesenteries, gonads and muscle	Body cavity, liver
Scomber japonicas	Body cavity, liver, surface, mesenteries, gonads and muscle	Body cavity, liver and muscle
Merluccius merluccius	Body cavity, liver, surface, mesenteries, gonads and muscle	----
Boops boops	Body cavity, liver, surface, mesenteries and muscle	Body cavity, liver

High infection rate was in spring (77.95%) followed by autumn (70.59%), winter (70.09%) and summer (60.15%). (Table 3).

Table (3): Prevalence of larval anisakid parasites in fishes and seasons.

Seasons	No. of examined fish	Non. of infected fish	infected fish
Autumn	136	40(29.41%)	96(70.59%)
Winter	117	33(29.91%)	82(70.09%)
Spring	127	28(22.05%)	99(77.95%)
Summer	133	53(39.85%)	80(60.15%)
TOTAL	513	156(30.40%)	357(69.60%)

In order to study the relation between prevalence of anisakid parasites and fish gender, numbers of the infected fishes were classified according to their gender in the five different fish species under investigation, independently as recorded in table (4).

In general, the results show that the infection ratio in males was 50.71% but was 76.67% in females, over all the five different fish types under investigation, These results indicate that, the

infection ratio over all the five different fish species under investigation was higher in females than in males . The results also show that , the infection ratio of male fish ranged from 34.61% (the lowest) in *Trachurus trachurus* to 63.63% (the highest) in *Scomber japonicas* , while in female fishes, the infection ratio ranged from 63.09% (the lowest) in *Trachurus trachurus* to 89.02% (the highest) in *Saurida undoquamis*.

Table (4) the relation between prevalence of Anisakied larva and fishes gender.

Fish species	**Total male**	**Male if.**	**%**	**Total female**	**Female if.**	**%**
Saurida undoquamis	23	13	56.52	82	73	89.02
Trachurus trachurus	26	09	34.61	84	53	63.09
Scomber japonicas	33	21	63.63	67	58	86.56
Merluccius merluccius	31	17	54.83	77	55	71.42
Boops boops	27	11	40.74	63	47	74.60
Total number	**140**	**71**	**50.71**	**373**	**286**	**76.67**

In order to study the relation between prevalence of anisakid parasites and fish body weight, numbers of the infected fishes were classified according to their body weight in the five different fish species under investigation, independently and presented in table (5).

These results indicate that, the infection ration over all five different fish types under investigation was higher in higher fish body weight than in low fish body weight.

Table (5) the relation between anisakid parasites prevalence and fish body weight

Range	Range of body weight	Number of Non infected	Number of infected	Infected ratio
Saurida undoquamis	**48-172**	**11**	**11**	**50.00**
	173-243	08	75	90.36
Trachurus trachurus	40-120	23	14	37.83
	121-194	25	48	65.75
Scomber japonicas	52-163	08	23	74.19
	164-237	13	56	81.15
Merluccius merluccius	47-143	21	32	60.37
	144-234	15	40	72.72
Boops boops	31-103	20	19	48.71
	104-121	12	39	76.47

Discussion

Anisakid nematodes are parasites of commercially important marine fish and its prevalence is of great concern for both human health and economic reasons.

In the present study, anisakid larvae were collected from both marine water fish (*Saurida undoquamis*, *Trachurus trachurus*, *Scomber japonicas*, *Merluccius merluccius* and *Boops boops*), this result was in agreement with several studies recorded presence of anisakid larvae in several species of marine fish (Mahmoud 1986; Alves *et al*., 2003; El-Daly *et al*., 2004, Ahmed *et al* ., 2009 and Al-Zubaidy et al. 2012).

In the present investigation, the prevalence of total examined five fish species reached to be 69.59%. This prevalence was higher than those previously reported by other authors, 20% **(**Al-Bassel and Hussein, 2012**)**, 16% **(**Adel *et al*, 2013**)**, 5.33% **(**Hassan *et al*, 2013**)** and 7.6% **(**Koinaria *et al*, 2013**)**. On other hand, the present prevalence was lower than other studies; 97.7% **(**Mansour *et al*, 2003**)**, 88% **(**Valero *et al*. 2006**)** and 75% **(**Shamsi *et al*, 2010**)** Such variation in data could be due to fish health condition, affected by environmental, geographical distribution, water temperatures, and type of water supply, crowding of fishes and transport **(**Kayis *et al.*, 2009**)** and Such variation could be attributed to the variation in type of the fish, type of prey or the abundance of crustacean intermediate hosts **(**Valero et al. 2006**).**

In the present study, *Saurida undoquamis* showed high rate (81.90%), followed by *Scomber japonicas* (79.00%), *Merluccius merluccius* (66.66%), *Boops boops* (64.44%) and *Trachurus trachurus* (56.36%) respectively. The same and other fish species were found infected with anisakid larvae recorded around the world **(**Sobecka *et al*., 2012 and Abd Al-Aal *et al*., 2008**).**

In our study, anisakid larvae were found in muscles, body cavity, mesenteries, liver surface, and gonads of the infected marine fish. **(**Smith 1984**)** suggested that the distribution of anisakid larvae are mainly governed by the conditions encountered, within host tissues and are possibly related to the availability of nutrients. Although most larvae were found attached to the viscera or free in the body cavity of infected fish. These results are in accordance with the results previously reported by (Hassan *et al.*, 2013 and El Asley *et al.*, 2015). *A. simplex* was found in body cavity, digestive tract and gonads, Although a low number of the larvae were detected in the musculature, it is an indication that the larvae migrate to muscles after capture **(**Herreras *et al.*, 2000**)**The present finding revealed that females with higher prevalence than the males.

The present finding agreed with **(**Olurin *et al.*, 2012**)** . The variation in prevalence between sexes could be due differential feeding or as a result of different levels of resistance to infection. It could be also due to physiological state of the female **(**Emere and Egbe, 2006**).** And Knudsen suggested that this difference might be related to different feeding habits of both sex of fish. **(**Knudsen *et al*. 2004**).**

In the present study, the seasonal variations of anisakids larvae infection rate was peaked in spring (77.95%) season in fishes. The result nearly agreed with Eissa (2002), Choi *et al*. (2011) and Li *et al*. (2011).

The body weight had effect on the prevalence of anisakid larvae parasites and total infected fishes. This finding agreed with **(**Yakhchali *et al*, 2012**)**. The prevalence increased with increasing the fish body weight may be due to the increase and growth of the internal organs of the hosts leading to the increase in the surface areas of infection as suggested by **(**Hagras *et al*. 1995**)**, or related to the feeding upon crustacean intermediate hosts or due to an accumulation of parasites in host in its life **(**Bussmann and Ehrich 1979**).**

References

1. Abd-Al-Aal, Z.; Amer, O.H.; El-Ashram, A.A. and El-Ekiaby, W.T., (2008). Light and electron microscopic studies on some larvae in marine fishes. Zag. Vet. J., 36: 110-118.
2. Adel, M., Reza H. and Nematolah, A. (2013). *Scomberomorus commerson*, a new paratenic host of *Contracaecum* sp. and Anisakis sp. 615 (Nematoda: Anisakidae) from Persian Gulf World. J. Fish Marine Sci. 5, 3:310-4.
3. Ahmed, B.A.; Amer, O.H. and Abd-Allah, A.R.A.(2009). Experimental infection of *anisakid* sp. Larvae (Nematoda, Ascaridoidea, Anisakidae) in dogs. Zag. Vet. J., 37(1): 145-152.
4. Al-Bassel, D. and Hussein, A. (2012). A survey on parasites infecting mullets from Egypt and Libya. J. Biol. Sci. 4, 1:9-19.
5. Ancillo M., Cabalerro MT., Cabanas R, Contreras J., Baroso JAM., Barranco P. and Serrano MCL. (1997). Allergic reactions to Anisakis simplex parasitizing seafood. Ann Allerg Asthma Im 79: 246-250.
6. Alves, D.R.; Luque, J.L. and Abdallah, V.D. (2003). Metazoan parasites of chub mackerel, *Scomber joponicus* (Oteichthyes: Scombridae), from the coastal zone of the state of Rio Dejaneiro, Brazil. J. Vet. Parasit., 15(4):167-181.
7. Al-Zubaidy, A. B., Mhaisen, F.T. and Abker, M.A.M. (2012). Occurrence of five nematode species from some Red Sea fishes, Yemen, Mesopot. J. Mar. Sci. 27 (2): 140 – 156.
8. Audicana, M.T.; Ansotegui, I.J.; De Corres, L.F. and Kennedy, M.W. (2002). *Anisakis simplex*: dangerous- dead and alive?, Trends in Parasit., 18: 20-25.
9. Bussmann, B. and Ehrich S, (1979). Investigations on infestation of blue whiting (M-P) with larval *Anisakis* sp. (Nematoda: Ascaridida) Arch. Fischer Eiwissens Chaf. 29:155-65.
10. Choi, SH, Jung, K, Jin, Ok and MinKyung, C. (2011). *Anisakis simplex* larvae; larvae infection status in marine fish and cephalopod purchased from cooperative fish market in Busan, Korea. Korean J. Parasitol. 49, 1:39-44.
11. Eguia, A.; Aguirre, J.M.; Echevarria , M.A.; Martinez – Conde, R. and Pontón, J. (2003). Gingivostomatitis after eating fish parasitized by *Anisakis simplex* : A case report. Oral Surg. Oral Med. Oral Pathol. Oral Radiol. Endod., 96: 437 – 440.

12. Eissa, IAM, (2002). Parasitic fish diseases in Egypt El-Nahda El-Arabia Publisher, 32 Abd El- Khalek Tharwat street, Cairo, Egypt.
13. El-Asely AM, El Madawy RS, El Tanany MA. and Afify G.S.(2015). Prevalence and Molecular Characterization of Anisakidosis in both European (*Merluccius merluccius*) and Lizard Head (*Saurida undosquamis*) Hakes. Journal of Veterinary Science (JVet). 1(2).
14. El–Daly, E.A.; Amer, O.H. and Zaher, T.I. (2004). Prevalence of Anisakid nematodes among marketed smoked and frozen marine fishes at Sharkia Governorate with special reference to their public health importance. Z. U. M. J. Special Issue, 11: 647 – 655.
15. Emere, MC and Egbe, NEL, (2006). Protozoan parasites of Synodontis Clarias (a fresh water fish) in River Kaduna. Biol. Environ. Sci. J. Tropic. 3, 3:58-64.
16. Golani, D., Öztürk, B. and Basusta, N.(2006). Fish- es of the Eastern Mediterranean, Turkish Marine Research Foundation, Istanbul, Turkey.
17. Hagras, A.M., El-Naggan M.M., Mansour. M FA. and El-Naggar, A.M. (1995). Influence of age, length and sex of the catfish *Clarias lazera* on infestation with Six Monogenean parasites. Mans. ScL Bull. (Biol). 22, 2:37-55.
18. Hassan, MA, Mohamed, H. and Osman, HM.(2013). Some studies on Anisakidae larvae in some marine fish species. Fish. Res. 5, 12:32.
19. Herreras M.V., Aznar F.J., Balbuena J.A. and Raga JA.(2000). "Anisakid Larvae in the Musculature of the Argentinean ~ 1861 ~ Hake, Merluccius hubbsi". Journal of Food Protection. 2000; 63(8):1141-1143.
20. Jacob E. and Palm H.W. (2006). Parasites of commercially important fish species from the southern Java coast, Indonesia, including the distribution pattern of trypanorhynch cestodes. Verhandlungen der Gesellschaft für Ichthyologie 5: 165-191.
21. Kayis, S, Ozcelep, T, Capkin, E. and Altinok, L, (2009). Protozoan and metazoan parasites of cultured fish in Turkey and their applied treatments. J. Aquaculture-Bamidgeh 61, 2:93-102.
22. Knudsen R, Curtis MA. and Kristoffersen R. (2004). Aggregation of helminths: The role of feeding behavior of fish hosts. J Parasitol. 90 (1): 1– 7.

23. Koinaria, M., Karlb, S., Elliot, A., Ryana, U. and Lymberyc, AJ. (2013). Identification of *Anisakis* species (Nematoda: Anisakidae) in marine fish hosts from Papua in New 616 Guinea. Vet. Parasitol. 193:126-33.
24. Li Wen, X., Rui, S., Shan, G., Zou, WH. and Nie P. (2011). Seasonal occurrences of helminthes in the Anadromous Fish *Coilia nasus* (Engraulidae): parasite indicators of fish migratory movements. J. Parasitol. 97, 2:192-6.
25. Mahmoud, N.A. (1986). Incidence of zoonotic parasites in imported fish. Ph.D. Thesis, Animal Hygiene (Zoonoses), Fac. Vet. Med., Cairo University.
26. Mansour, MFA. Hassan, SH., Khidr, AA. and Ghane, MA.(2003). General survey on certain helminthic parasites infecting some Nile fishes at El-Mansoura, Egypt. J. Aqua. Biol. Fish 7, 4:423-46.
27. Marcogliese DJ., Albert E., Gagnon F. and Sevigny JM. (2003). Use of parasites in stock identification of Deepwater Redfish (*Sebastes mentella*) in the Nortwest atlantic. Fish Bull 101: 1883-1888.
28. Moravec, F.(1994). Parasitic Nematodes of Freshwater Fishes of Europe. Kluwer Academic Publishers Dordrecht, Netherland.
29. Olurin, K., Okafor, J., Asiru, A., Ademiluwa, J. and Owonifari, K. (2012). Helminthes parasites of *Sarotherodon galilaeus* and *Tilapia zillii* (Pisces: Cichlidae) from River Oshun, Southwest Nigeria. Int. J. Aqua. Sci. 3, 2:49- 55.
30. Palm HW, Damriyasa IM, Linda and Oka IBM. (2008). Molecular genotyping of *Anisakis* Dujardin, 1845 (Nematoda: Ascaridoidea: Anisakidae) larvae from marine fish of Balinese and Javanese waters, Indonesia. Helminthologia 45: 3-12.
31. Shamsi, S. Eisenbarth, A., Saptarshi, M., Ian B. and Robin B. (2010). Occurrence and abundance of anisakid nematode larvae in five species of fish from southern Australian waters. Parasitol. Res. 21, 1:34-9.
32. Shih, H.(2004). Parasitic helminthes fauna of the cutlass fish, *Trichiurus lepturus* L., and the differentiation of four anisakid nematode third- stage larvae by nuclear ribosomal DNA sequences. Parasitol. Res 93:188-95.
33. Smith J.W. and Wooten R. (1978) Anisakis and anisakiasis. Adv Parasit 16: 93-163.

34. Smith, J.W. (1984). The abundance of Anisakis simplex L3 in the body cavity and flesh of marine teleosts. Int. J. Parasit., 14: 491-495.
35. Sobecka, E., Szostakowska, B., MacKenzie, K., Hemmingsen, W. and Prajsnar, S. (2012): Genetic and morphological variation in *Echinorhynchus gadi* Zoega in (Muller, 1776) (Acanthocephala: Echinor- hynchidae) from Atlantic cod Gadusmor- hua L. J. Helminthol. 86:16-25.
36. Suadi, Helmiati S. and Widaningroem R. (2007). Population and parasite parameter in hairtail (*Trichiurus* spp.) landed at PPS Cilacap. J Fish Sci 9 (2): 226-232.
37. Yakhchali, M., Tehrani, A. and Ghoreishi, M. (2012). The occurrence of helminthes parasites in the gastrointestinal of catfish (*Silurus glanis* Linnaeus 1758) from the Zarrine-roud River, Iran. Vet. Res. Forum 3, 2:143-5.
38. Valero A., López-Cuello M., Benítez R. and Adroher F.J. (2006). Anisakis spp in European hake, *Merluccius merluccius* (L.) from the Atlantic off north-west Africa and the Mediterranean off southern Spain, Acta Parasitol., 51, 209-212.

الفهـــــــــرس

ر.ت	عنوان البحث	اسم الباحث	الصفحة
1	الجوانب الاقتصادية في تاريخ اليمن القديم من خلال كتاب التيجان في ملوك حمير الجوانب الاقتصادية في تاريخ اليمن القديم من خلال كتاب التيجان في ملوك حمير	أ.د. امحمد انويجي غميض د. شعبان علي أبو راس	1
2	دراسة الفعالية الحيوية للمرتبطة 1، 3- ثنائي فينيل ترايازين وبعض معقداتها من النيكل والنحاس (II)	محمود محمد حواس جلال محمد زائد	15
3	COMPARISON ON DATA SEARCHING IN DATABASE USING DIFFERENT TECHNIQUES	Ahmed Eshtewi S. Giuma Elhadi Elfitory Algarai	25
4	العلاج العقلاني الإنفعالي السلوكي (Rational Emotional Behavior Therapy) التشخيص وأساليب العلاج	د. حنان سعيد علي سعيد د. عفاف محمد بالحاج د. حواء بشير ابوسطاش	34
5	A STUDY OF THE BACTERIOLOGICAL QUALITY OF BOTTLED AND WELL WATER IN ALKHUMS CITY, LIBYA	Fauzi Saleh Amer Mostafa Mohamed Ali Mustafa Elhadi Elsharif	51
6	THE ROLE OF PROACTIVE FOCUS ON FORM TEACHING TECHNIQUE ON TEACHING ENGLISH PREPOSITIONS	Intesar Othman Elwerfalli Youssif Zagwani Omar Nora Saad Alarefi	58
7	حجية الحديث المرسل	أ. محمد العربي فلاح	67
8	دور اللسانيات في تطور النقد الأدبي	د. ميلود مصطفى عاشور	85
9	CONSTRAINT COEFFICIENT PROBLEMS FOR SUBCLASSES OF UNIVALENT FUNCTIONS	Ebtisam. A. Eljamal Zuhra Ali Abusutash	104
10	COMPETIVITY OF LIBYAN OIL IN THE WORLD MARKET	Dr. Abdussalam Bashir Ishtewe Bashir	108
11	بعض ملامح التفكير النحوي عند الإمام الواحدي من خلال كتابه "شرح ديوان المتنبئ"	أ. امباركة مفتاح عبد السلام التومي	115
12	شفاء الغلّة في تحقيق مسألة (أي) المجعولة وصلة تأليف: أحمد بن محمد الحموي الحنفي من علماء القرن الحادي عشر (1098هـ)	د. حسين الهادي محمد الشريف	130

13	الانسحاب البريطاني من الخليج العربي (1968-1971م) الأسباب والنتائج وموقف الولايات المتحدة منه	د. اعمار عبد القادر المختار الكيلاني	142
14	المهارات الحياتية اللازمة لطلبة الجامعة في ضوء متغيرات العصر	أ. رويدة رمضان الفتني	152
15	Soil Salinity and Chemical Properties of Groundwater in Wadi Kaam Area ملوحة التربة والخواص الكيميائية للمياه الجوفية بمنطقة وادي كعام	خالد محمد موسي بوشناف حسن محمد الشريف رجب امحمد ابوجناح عماد الدين حسين فرح	172
16	الإنترنت وأهميته في البحث السوسيولوجى في ظل التطور التقني	د. حسين أبو القاسم محمد أبو خنجر د. فاطمة محمد فتح الله أبوراس	188
17	إشكالية قراءة اللوحة التشكيلية في المجتمع الليبي	د.عبدالجواد العبد جبريل د.صالح عبدالسلام الكيلاني	197
18	الإصلاح الاجتماعي والتربوي في فكر الكواكبي	د. هشام علي مرعي د. أمنة العربي العرقوبي	214
19	برنامج تدريبي قائم على التعلم النشط لتنمية الأداء التدريسي والدافعية للإنجاز لدى الطالبات المعلمات شعبة رياضيات	أ. ايمان المهدي الرمالي أ. نعيمة سالم اعليجه	224
20	INFECTION OF ANISAKID NEMATODE LARVAE IN SOME MARINE FISHES FROM THE LIBYAN COAST	Abdusalam Saleh Abusdel Atia Ramadan ELkilany Asma Alsanusi Lahewy	250