مجلّة كلّيّة التّربية العلميّة

مجلّة تربويّة محكّمة نصف سنويّة تصدر عن :

كلّيّة التّربية – جامعة بنغازي

العدد السّادس

ديسمبر 2018م – ربيع الآخر 1440هـ

Email :

Edu.Journal@Uob.Edu.Ly

مجلّة كليّة التّربية العلميّة مجلّة تربويّة علميّة نصف سنويّة

تصدر عن كلية التّربية – جامعة بنغازي

العدد السّادس ديسمبر 2018م – ربيع الآخر 1440هـ

رئيس التّحرير :

د . ميكائيل إدريس الرّفادي

مدير التّحرير :

د . يونس إبراهيم أبو مصطفى

التّدقيق اللّغوي :

د . محمّد علي عبد الوهّاب

أعضاء اللّجنة الاستشارية :

د . أحمد مصباح اسحيم .

د . فائدة إمحمد الورفلي .

د . سهام رجب العقوري .

د . نجلاء علي الغرياني .

د . سليمة عمر بن قدّارة .

د . حنان سالم عبد الحفيظ .

أ . النّاجي عمران المنصوري .

د . خديجة بن عروش .

أ . أميرة أحمد بودراعة .

جامعة بنغازي كليّة التّربية

مجلّة كليّة التّربية العلميّة – شروط النّشر

1. تصدر كليّة التّربية جامعة بنغازي مجلّة علميّة محكّمة باسم (**المجلّة العلميّة لكليّة التّربية**) .
2. المجلّة دوريّة نصف سنويّة تُنشر فيها الأبحاث المقدّمة من أعضاء هيأة التّدريس أو الباحثين في الجامعات .
3. يجب على الباحث عند تقديم البحث للنّشر بالمجلّة تقديم إقرار بأنّه لم يسبق نشره .
4. تُقدّم أصول البحوث والمقالات من ثلاث نسخ ورقيّة مطبوعة على الحاسب الآلي مرفقة بقرص مدمج عليه البحث .
5. يتمّ إرسال البحث ورقياً وإلكترونياً إلى مدير التّحرير ويتصدّر الصفحة الأولى عنوان البحث ، يليه اسم الباحث ، ثمّ وظيفته ، وبريده الالكتروني ، على أن يُقدّم ملخّصاً للبحث باللّغتين العربيّة والإنجليزيّة .
6. تخضع الأعمال المقدّمة للتّحكيم ، وفقاً للنّظام المتّبع في المجلّة على أن يُراعى في شخص المحكّم التّخصّص الدّقيق في موضوع البحث .
7. يُتّبع في كتابة البحث القواعد العلميّة المتعارف عليها في التّوثيق على النّحو الآتي :

يُشار للكتاب في المتن داخل قوسين ، حيث يُذكر اسم العائلة للمؤلّف ثمّ السّنة ، والصّفحة ، مثال : (عون ، 2006 : 23) ، وإذا كان الكتاب مكوّناً من عدّة أجزاء يُذكر الجزء والصفحة ، مثال : (المسعودي ، 2006 : 2 / 23) ، وإذا كان التّأليف ثنائياً ، يُذكر اسم المؤلّف الأوّل والثّاني (عون والرّاجحي ، 2006 : 23) ، وإذا كان التأليف مشتركاً يُضاف بعد الاسم الأوّل " وآخرون " ، مثال : (عون وآخرون ، 2006 : 23) .

8. يُقدّم الباحث البحث المراد نشره بالدّورية منسوخاً بالحاسب الآلي باستخدام مايكروسفت وورد بخط Simplified Arabic بنط 14 والمسافة بين السّطور تكون تام 18 ، والمسافة بين الفقرات 6 نقط ، ويُقدّم البحث مسجلاً cd بالإضافة إلى نسخة مطبوعة على الورق مقاس A4 .
9. يُقدّم الباحث ورقة منفصلة A4 مدوناً بها سجلّاً مختصراً (سيرة ذاتيّة) عن تاريخه الأكاديمي وتخصّصه العام والدّقيق إلى جانب اهتماماته العلميّة لاستخدام هذه البيانات في التّعريف به لقرّاء الدّورية .
10. يجب ألا يزيد حجم البحث عن 40 صفحة.
11. يُخطر الباحث بخطاب مفاده قبول بحثه ، أو رفضه ، أو قبوله بعد التّعديلات .
12. تُنشر الأبحاث في المجلّة بحسب أسبقية ورودها بعد إعدادها في صورتها النّهائية للنّشر مع مراعاة التّنوّع في التّخصّص .

هيأة تحرير المجلّة

كلمة رئيس التّحرير

تسعى مجلة كليّة التّربية العلميّة إلى نشر البحوث التّربويّة المواكبة للتّطوّر العلمي والتّكنولوجي خدمة للعمليّة التّعليميّة، والارتقاء بمستوى جامعة بنغازي، وصولاً إلى مراتب متقدّمة في الجودة وحُسن الأداء .

وها هو العدد السّادس يشرف المجلّة بعشرة بحوث محكمّة تصبّ في معين الجانبين : التّربوي والعلمي حيث الاهتمام بتطوير المناهج الدّراسيّة، والجانب الإبداعي، وتنمية المهارات، واستخدام الوسائل الحديثة في التّعليم المتوسّط والعالي .

يحتوي هذا العدد:

الرقم	في هذا العدد	الباحث	الصفحة
-	افتتاحية العدد	رئيس التّحرير	-
.1	معوقات تعليم مهارات التفكير الإبداعي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بمدينة بنغازي	د. فايدة إمحمد الورفلي	24 – 1
.2	الاحتراق النفسي لدى معلمات مدارس التربية الخاصة بمدينة طرابلس	د. عيسى حسن غلام د. نجاة أحمد القاضي	40 – 25
.3	المسؤولية الاجتماعية والانتماء الوطني بصفتها منبئات للقيم المدعاة .	أ. د. نظمي عودة أبو مصطفى أ. مؤمن نظمي عودة أبو مصطفى أ. إيمان نظمي عودة أبو مصطفى	68 – 41
.4	طبيعة المعرفة عند الكندي	د . جمال زيدان علي سرير الزوي	82 – 69
.5	ترجمة الفصل الاول من كتاب البحث في الرضا السياحي قضايا ومفاهيم ومشاكل	د. سعيد صفي الدين الطيب	100 – 83
.6	الأبواب الخشبية الإسلامية تقنيات الصناعة والزخرفة	أ. جمعة المهدي كشبور	127 – 101
.7	EXISTENCE OF SOLUTION FOR FRACTIONAL IMPULSIVE INTEGRO-DIFFERENTIAL EQUATIONS	HANAN SALEM ABD ALHAFIED	137 – 128
.8	The Teaching of Vocabulary Using the Communicative Spiraling Model to Third Year Students at High Schools in Benghazi Area	Almahdi Juma Fayad Hajer Said Mohammed Said	163 – 138
.9	Introducing video to Third Level Libyan EFL learning contexts: small steps, big challenges	Abdulhakim Belaid Liam Murray Mustafa. F. S. Almrtdi	188 -164
.10	Emphasis in Classical Arabic	Mohamed A. Hasan	202 -189

دراسة ميدانية بعنوان

معوقات تعليم مهارات التفكير الإبداعي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بمدينة بنغازي

Obstacles Of Learning Creative Thinking Skills Of Elementary Stage At Benghazi City

د. فايدة إمحمد الورفلي

الملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أبرز معوقات تعليم مهارات التفكير الإبداعي في مدارس مدينة بنغازي من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية، ولتحقيق هذا الهدف اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات اللازمة وتضمن الاستبانة (33) بنداً، وتكونت عينة الدراسة من (322) معلماً ، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية : من أبرز المعوقات تعليم مهارات التفكير الإبداعي من وجهة نظر المعلمين أنها مرتبطة : بطبيعة المناهج الدراسية التي تركز على الجانب المعرفي، و تهمل الجانب الإبداعي، و كذلك أساليب التدريس التقليدية التي اعتمدها المعلمون .

كما احتل مجال معوقات تعليم مهارات التفكير الابداعي المتعلقة بالبيئة المدرسية الترتيب الأول حسب استجابات أفراد العينة من المعلمين.

ومن أهم التوصيات التى قدمتها الباحثة فى ضوء النتائج التى أسفرت عنها الدراسة: تنويع طرائق التدريس المستخدمة فى العملية التعليمية، العمل على إعداد برامج التدريب لتطوير الإبداع والابتكار والتفكير العلمي المنطقي للمعلم.

ABSTRACT

The Study Aims At Revealing The Main Obstacles Of learning Creative Thinking Skills Of Elementary Stage Student At Benghazi School City From The Viewpoint Basic Stage Teachers.

The Achieve This Goal, The Study Adopted The Descriptive, And Analytical Mothed And Used equation are as a means to collect the necessary data . This qutionaire included (33) items .

The sample of study has (322) teachers . The study reached the following results :

The most prominent obstacle of learning creative thinking skills from the viewpoint of teachers is related to: the nature of curriculums which are interested in the learning side and neglect the creative side, the traditional methods of teaching adopted by teachers. .

Also occupied the area of obstacle of developing creative thinking skills related to school environment according to the first order responses of a sample of teachers.

One of the main recommendations made by the researcher in the light of the results of the study: diversify the teaching methods used in the educational process, work on the preparation of training programs on the development of creativity, innovation, and scientific thinking to the teacher.

Key Words: obstacle , Creative Thinking, skills .

مشكلة الدراسة:

يُعد تعليم مهارات التفكير مظهراً من المظاهر السلوكية للنشاط الوظيفي للعقل، وأن هذا العقل نفسه يمتلك في تركيبه المادي القدرات والاستعدادات للتعلم التي أوجدها الله عند الإنسان، ولكن هناك شروطاً في تنمية مهارات التفكير عند التلميذ في المرحلة الأساسية منها ما تتصل بعامل التركيب الجسمي والاستعداد الوراثي العقلي لهذا التلميذ، وبعضها الآخر يتصل ببيئته الحياتية الاجتماعية منها أو التعليمية وما يتصل بعمليات التعلم، ولا يمكن أن نفصل واحدة من بين هذه العوامل عن الأخرى في أهمية تأثيرها ودورها في عملية التعلم ؛ نظراً لان المسألة تتعلق بالتنمية العقلية للتلميذ بمهارات التفكير ويتأثر النمو العقلي والجسمي لهذا التلميذ في مراحله العمرية المختلفة بمحددات وراثية وبالتغذية المناسبة وبالمحيط البيئي الذي يعيش فيه ،وفي مرحلة التطبيع الاجتماعي تنمو لدى التلميذ القدرة على التعلم وعلى فهم عمليات مهارات التفكير (الطيطي،2001 : 66) ، وقد تتأثر عملية التنمية العقلية بالمهارات التفكيرية عند التلميذ إلى حد كبير بالثقافات الموروثة المؤثرة وكل ما يتصل بها من معتقدات وموروثات قديمة قد لا تشجع روح التعلم لديه ؛ مما يؤدي إلى كبت قدراته في التفكير، وفي هذا السياق فإن العوامل البيئية الحياتية والتعليمية يمكن أن تلعب دوراً في إثارة التفكير لدى التلميذ أو إعاقته.

كما تعد حركة تعليم مهارات التفكير من الحركات التربوية النشطة في العالم ويأتي الاهتمام بها في إطار ما أحرزته نتائجها في دول العالم المتقدم، حيث تبين أنه بقدر ما يجري من العمل على تعليم التلاميذ وإعدادهم بوصفهم مفكرين جيدين بقدر ما ينعكس هذا عليهم في مجال حياتهم، إلا أن حركة تعليم مهارات التفكير في الوطن العربي لا تزال محدودة التطبيق ،الأمر الذي يجعل من مهارات التفكير عند خريجي التعليم العام في الوطن العربي متدنية حيث كشفت الدراسات والبحوث على أن كثيراً من التلاميذ يعجزون عن تقديم أدلة وشواهد تتعدى الفهم السطحي للمفاهيم والعلاقات ،وفي هذا المجال فان الجامعات العربية لا تقدم في مناهجها مواداً تدريسية تعمل على إعداد المعلم بحيث يصبح قادراً على تدريس أساليب وطرق تعليم مهارات التفكير بما يتعدى نظام المنهج المقرر (عبدالكبير واخرون ، 2008 : 6_7).

وعليه فالمعلم المبدع يعد العمود الفقري للعملية التدريسية داخل الغرفة الصفية، ويشكل إبداعه ودوره في تحفيز إبداع طلبته وتنميتهم برهانا على كفاءته ،ودليلاً على سيره باتجاه إعداد العقول المبدعة وليس المقلدة ،وهذا يؤدي إلى إمكانية تعلم وتعليم التفكير والإبداع، ولذلك نشأت حركة التربية والتعليم من أجل الإبداع في النصف الثاني من القرن العشرين وما تزال مستمرة. (حمادنة، 2004: 12)

كما أن تلميذ المرحلة الأساسية منذ سن السابعة تترابط لديه مهارات التفكير حيث يتميز برغبته المستمرة في التساؤل ، وفي التعرف على الأشياء والكائنات وكل ما يحدث حوله، لذا فإن المعلم يجب أن يستثمر هذه الرغبة أو هذه الدوافع لدى التلميذ ، فيعمل على تنميتها في الاتجاهات الصحيحة، من خلال أساليب الحوار والمناقشة والتحليل والاستنتاج والوصول إلى الحقائق ، وحل

المشكلات، إلا أن المشكلات التي تثير تفكير الأطفال ترتبط ارتباطاً كبيراً بالمحسوسات، لذا فإن من الأجدى ألا يتعرض الأطفال لدراسة النظريات والقوانين التي توضح بعض العلاقات المجردة، حيث إن الحواس هي الأبواب والنوافذ التي تنفذ منها الخبرة إلى التلميذ (فهيم ، 2001 : 121).

وبناء على ما سبق نجد أن الهدف الأسمى من التعليم لدى العديد من الدول هو تعليم مهارات التفكير عند تلامذتها في المدارس الأساسية، وهناك اهتمام متزايد بتوجيه الجهود نحو اكتساب التلاميذ مهارات التفكير وتنمية قدراتهم على التفكير.

وترى الباحثة أن مسألة إدماج مهارات التفكير بشكل عام ومهارات التفكير الابداعي بشكل خاص في النظام التعليمي في ليبيا يعد مطلباً تربوياً ؛ لكي يساير الاتجاه التربوي الحديث في الاهتمام بتعليم تلك المهارات ، وحتى تتهيأ الظروف المناسبة لتلك العملية يصبح من الأهمية بمكان إجراء الدراسات والبحوث حول ذلك الإدماج ، وكذلك معرفة المعوقات التي يمكن أن تعوق تعليم مهارات التفكير، وبحكم الأهمية التي تشكلها مرحلة التعليم الأساسي في النظام التعليمي فإن مسألة تعليم مهارات التعليم في هذه المرحلة يشكل الانطلاقة الأولى نحو الاهتمام بهذه المسالة.

وعليه تبلورت مشكلة الدراسة في التالي: ((معوقات تعليم مهارات التفكير الابداعي في مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين)).

أهمية الدراسة:

1. الإسهام في إعطاء تصور واضح للجهات التربوية المعنية بالتطوير التربوي للعملية التعليمية في معرفة المعوقات التي تحد من عملية تعليم مهارات التفكير الإبداعي في مرحلة التعليم الأساسي للاستفادة منها في إعداد الاستراتيجيات والخطط والبرامج الهادفة لتحسين عملية تعليم مهارات التفكير في مرحلة التعليم الأساسي.
2. قد تسهم هذه الدراسة في الوصول إلى نتائج تلقي الضوء على جانب مهم من جوانب التعليم وهو تنمية الإبداع لدى التلاميذ.

أهداف الدراسة:

لهذه الدراسة هدف عام هو محاولة تحديد معوقات تعليم مهارات التفكير الإبداعي في مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين ويتفرع من هذا الهدف العام الأهداف الخاصة التالية:

1. تحديد معوقات تعليم مهارات التفكير الإبداعي في مرحلة التعليم الأساسي في (مجال المناهج الدراسية. مجال المتعلم. مجال المعلم. مجال البيئة التعليمية) من وجهة نظر المعلمين .
2. التعرف على ترتيب معوقات تعليم مهارات التفكير الإبداعي في مرحلة التعليم الأساسي حسب أهميتها من وجهة نظر المعلمين .

تساؤلات الدراسة:

1. ما هي معوقات تعليم مهارات التفكير الإبداعي في مرحلة التعليم الأساسي في (مجال المناهج الدراسية. مجال المتعلم. مجال المعلم. مجال البيئة التعليمية(من وجهة نظر المعلمين؟

2. ما أبرز معوقات تعليم مهارات التفكير في مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين؟

مصطلحات الدراسة:

1_ التفكير الإبداعي Creative Thinking : يعرف بأنه " قدرة الفرد على التفكير الحر الذي يمكنه من اكتشاف المشكلات والمواقف الغامضة ومن إعادة صياغة عناصر الخبرة في أنماط جديدة عن طريق تقديم أكبر عدد ممكن من البدائل لإعادة صياغة هذه الخبرة بأساليب متنوعة وملائمة للموقف الذي يواجه الفرد بحيث تتميز هذه الأنماط الجديدة الناتجة بالحداثة بالنسبة للفرد نفسه وللمجتمع الذي يعيش فيه ، وهذه القدرة يمكن التدريب عليها وتنميتها "(منسي ،1991 : 235) .

2_ المعوقات Obstacles: " هي مجموعة من العقبات التي تحول دون اكتساب التلاميذ لمهارات التفكير الإبداعي والتي قد تعود إلى الفلسفة التربوية للمناهج الدراسية أو القيادة التربوية والمدرسية وطبيعة العلاقات التي تسودها أو الخبرات العلمية والإعداد الأكاديمي للمعلمين و مدراء المدارس أو البيئة المادية والفيزيقية للمدارس وأسس إعدادها " (سعدون ، 2013: 769) .

3_ التعريف الاجرائي: تعرف الباحثة **مهارات التفكير الإبداعي** بأنها " مجموعة من المهارات والاستراتيجيات الذهنية المعرفية التي يستخدمها المعلم لتحفيز التلاميذ على التفكير بطرق إبداعية مختلفة ومتنوعة ".

وكما تعرف الباحثة **معوقات تنمية مهارات التفكير الإبداعي** بأنها " مجموع العوامل التي تعيق اكتساب التلاميذ مهارات التفكير الإبداعي كما يراها معلمو مرحلة التعليم الأساسي".

حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على الحدود التالية:

1. الحدود الزمنية: طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2016_ 2017) .
2. الحدود المكانية :طبقت الدراسة على مدارس التعليم الاساسي بمدينة بنغازي.
3. الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على معلمي مرحلة التعليم الاساسي بمدينة بنغازي.

الإطار النظري والدراسات السابقة

1) _ مفهوم الإبداع: حظي تحديد مفهوم الإبداع باهتمام كثير من الباحثين والتربويين، ولذلك تعددت وجهات نظرهم وتناولوه من زوايا متعددة ومن وجهات نظر متباينة، إلا أنه يمكن جمع هذه التعريفات وتصنيفها وفق أربعة جوانب وهي:

أ. **مفهوم الإبداع بوصفه سمة من سمات الشخصية** : فهو قدرة عقلية مركبة تتضمن عدة سمات عقلية وهي الطلاقة والمرونة والأصالة ، ويلاحظ على هذا التعريف أنه يتضمن السمات العقلية والوجدانية.

ب. **مفهوم الإبداع على أنه عملية:** أي أنه العملية التي يصبح فيها الفرد حساساً للمشكلات وأوجه النقص وفجوات المعرفة وعدم الانسجام فيجد صعوبة في المشكلات ويبحث عن الحلول ويصوغ فروضاً ويختبرها ثم يقدم نتائجاً وحلولاً لتلك المشكلات.

ج. **مفهوم الإبداع على أساس الإنتاج:** أي أنه القدرة على الإنتاج، وهذا الإنتاج يتميز بأكبر قدر من الطلاقة الفكرية والمرونة والأصالة بالتداعيات البعيدة ؛وذلك استجابة لمشكلة أو موقف مثير، وهذا الناتج الجديد يكون مختلفاً عن المألوف سواء كان فكرة بحيث تكون هذه الفكرة حديثة أو أصيلة، أو نتاجاً عملياً أو علمياً مبتدعاً.

د. **مفهوم الإبداع بناءً على البيئة المبدعة:** أي السماح ببيئة مبدعة بما تتضمنه من ظروف ومواقف تيسر الإبداع أو تحول دون إطلاق طاقات المتعلم الإبداعية (عبد الغفار، 1975: 124 –135).

2_مكونات التفكير الإبداعي:

يذكر "جراهام والاس"G.Wallas(1926) (نقلا عن الكافي ، 2003) عدة جوانب أساسية يتكون منها الإبداع وهي على النحو التالي:

أ. **الطلاقة Fluency** : وتعني القدرة على إنتاج عدد كبير من الأفكار أو الأسئلة.

ب. **المرونة Flexibility:** وتعني القدرة على إنتاج عدد كبير ومتنوع من الأفكار والتحول من نوع معين من الفكر إلى نوع آخر.

ج. **الأصالة Originality** : القدرة على التفكير بطريقة جديدة أو التعبير الغريب والقدرة على إنتاج الأفكار الماهرة أكثر من الأفكار الشائعة.

د. **التفاصيل Elaboration** : وهي القدرة على إضافة تفاصيل عديدة على فكرة أو إنتاج معين.

3_ مراحل التفكير الإبداعي:

أ. **مرحلة الإعداد Preparation** : وهي عبارة عن تهيئة حياة المبتكر للتوصل إلى الابتكار.

ب. **مرحلة الكمون Incubation:** وهي مرحلة وسطى بين الاستعداد والإلهام (تفكير) .

ج. **مرحلة الإشراق Illumination** : وهي تتميز بظهور الحل الابتكاري بطريقة مفاجئة.

د. **مرحلـة التحقـق Verification:** ويحـاول بيـان صـحة مـا تحقـق عـن طريـق وضـعه موضـع الاختبـار لبيان صحته (الكافي ،2003 : 14) .

4_ النظريات التي فسرت التفكير الإبداعي :

هناك نظريات عديدة اتبعها بعض المفكرين للنظر إلى عملية التفكير الإبداعي ، ومن أهم هذه النظريات : التحليلية ، الارتباطية ، الجشطالتية ، الإنسانية ، العاملية . وفيما يلي عرض لتلك النظريات :

أ. **نظرية التحليل النفسي :**

ومن روادها "فرويد" Freud "يونج" Yong و "كريس" Kris ويرون أن مفهوم الإبداع في ضوء نظرية التحليل النفسي يؤكد الدور الذي تقوم به محتويات ودوافع تقع خارج مجال وعي الفرد ودرايته في العملية الإبداعية ، وهذا يعد تفسيراً مبالغ فيه ويفتقر للمنطقية .

ب. **النظرية الارتباطية :**

ومن روادها "سكينر" Skinner "ميدنيك" Mednick وتُعرف نظرية الارتباطات عملية الإبداع على أنها " تجميع العناصر المترابطة في تشكيلات معينة لمقابلة الحاجات ، أو لتحقيق بعض الفائدة . وكلما كانت عناصر التشكيلة الجديدة متنافرة وغير متجانسة أزداد مستوى القدرة على التفكير الإبداعي " .

ج. **النظرية الجشطالتية :**

ومن رواد هذه النظرية "فرتهايمر" Werthemer والتى ترى أن الإبداع يمثل الإبداع حسب وجهة نظر الجشطلت في القدرة على النظر إلى مكونات المجال ، وإدراك العلاقات التي لا يمكن تبنيها بالنظرة العابرة ، ثم حدوث الاستبصار الذي يأتي فجأة كحل للمشكلة .

د. **النظرية الإنسانية :**

ومن روادها "ماسلو" Maslow "روجرز" Rogerss وترى النظرية الانسانية أن الإبداع هو نتاج النمو الإنساني الصحي، وبالنظر إلى اتجاه أصحاب هذه النظرية نجد أن المذهب الإنساني يختلف عن المدرستين السابقتين ، فقد رفضت هذه النظرية آراء النظرية (السلوكية ، الجشطالتية) في تفسير نشاط الإنسان، وركزت على الطبيعة الإنسانية، حيث يشتق الدافع الإبداعي من الصحة النفسية السليمة والجوهرية للإنسان . فالإبداع يمثل محصلة التطور العقلي الكامل .

هـ. **النظرية العاملية :**

وتمثل آراء "جيلفورد" Guliford ووجهات نظره أهم النقاط التي جاءت بها النظرية العاملية في مجال التفكير الإبداعي، حيث يرى أن التفكير الإبداعي في صحيحة تفكير تباعدي ، والعكس غير صحيح . أي أن التفكير التباعدي ليس بالضرورة تفكيراً إبداعياً، ومعنى هذا أن الطلاقة ، والمرونة، والأصالة كعمليات تباعدية تلعب دوراً رئيساً في التفكير الإبداعي . ويقصد بالطلاقة إصدار تيار من الاستجابات المرتبطة، وتتحدد كمياً في ضوء عدد هذه الاستجابات أو سرعة صدورها . وتتحدد

المرونة كيفياً وتعتمد على تنوع هذه الاستجابات ، أما الأصالة فتتحدد كيفياً أيضاً في ضوء ندرة الاستجابات ، أو عدم شيوعها ، وعدم مألوفيتها .

وتأسيساً لما سبق تعد مجهودات "جيلفورد" في مجال الإبداع أكثر شمولاً بالنسبة لباقي النظريات الأخرى . فقد أسهمت تلك النظرية في اتساع نطاق البحث في مجال التفكير الإبداعي، خاصة لدى التلاميذ الذين لا يقدمون إنتاجاً إبداعياً، إلى جانب أن الاختبارات التي قدمها تعد من المقاييس الأساسية في هذا المجال، فقد صاغ "تورانس" وزملائه على نسقها اختباراتهم في الإبداع ؛ ولكن قد أُخذ على تلك النظرية أنها توقفت عند العوامل العقلية للإبداع (المشرفي، 2003 : 36 _ 37) . (المفرجي، 1999 : 11_12) .

5_ دور المعلم في تنمية التفكير الابداعي لدى التلاميذ :

المعلم الكفء الذي يسعى لتنمية التفكير لدى التلاميذ يكون وحدة بين ما يقوله وما يفعله، وما يعتقده وما يخدمه وما يهدف إليه، لذلك فإن المعلم الذي لا يمتلك الكفاءات اللازمة لتنمية الإبداع لن يستطيع أن يفعل شيئاً حيال تنمية التفكير الإبداعي، وتكون المواقف التعليمية التي يخططها وينفذها ليست سوى مواقف تقليدية تستهدف نقل ما في الكتاب إلى عقول الطلاب، دون أي قدرة على توظيف تلك المادة أو التفكير فيها أو تطبيقها في مواقف جديدة تعمل عل تنمية التفكير الابتكاري لدى الطلاب (الشهراني،2011 : 23).

وعليه فقد أصبح اكتساب مهارات التفكير ضرورة لازمة لمواجهة تغيرات العصر وإحراز التقدم في جميع المجالات من خلال امتلاك الفرد لمهارات الاتصال وحل المشكلات واستيعاب المعارف العلمية والتكنولوجية، فأصبحت التربية الحديثة تهتم بتدريب المتعلمين على التفكير البناء وعلى ممارسة مهارات حل المشكلات، ليصبحوا قادرين على مواجهة متطلبات حياتهم الواقعية، ويلقي على المدرسة الدور الأكبر في تعليم التلاميذ مهارات التفكير حيث تعتبر القدرة على التفكير من الأهداف الرئيسية للمدرسة العصرية (الخليفة ، القاسمية، 2009: 346).

6_ معوقات التفكير الابداعي : هناك العديد من العوائق التي تحد من تعليم مهارات التفكير الابداعي، وقد أشار كل" من أبوجادو (2004) ، دياب (2005) ، خطاب (2007) ، الخليفة، القاسمية (2009)، الزعبى وآخرين (2009) إلى أن من أهم معوقات تنمية الإبداع لدى التلاميذ تتمثل في : معوقات تتعلق **بالمعلم** كإهمال الفروق الفردية بين التلاميذ، والتركيز على الأساليب التقليدية في التدريس ،كما يركز معظم المعلمين على الاهتمام بكم المعارف وكثرة المعلومات على حساب الاهتمام بتنمية الجوانب الأخرى في المتعلم وعلى رأس هذه الجوانب الاهتمام بتنمية الإبداع من حيث عدم إلمامه بإستراتيجيات تنمية مهارات التفكير الإبداعي، وعدم توفر دورات تدريبية للمعلم تتعلق بكيفية تنمية الإبداع لدى التلاميذ حيث يقوم المعلم بنقل المادة من خلال العرض والإلقاء ولا يتيح الفرصة لتلاميذه للتفكير والتأمل والبحث، ومعوقات خاصة **بالتلميذ** كالمعوقات الحسية والنفسية ومعوقات خاصة **بالبيئة التعليمية** والأنظمة الادارية المتبعة، وكذلك معوقات خاصة **بالمنهج الدراسي** من حيث كثافته وتركيزه على الحفظ والتذكر.

الدراسات السابقة

تستعرض الباحثة بعض الدراسات التي لها صلة بالدراسة الحالية وهي كالتالي:

دراسة (سعدون ، 2013) : هدفت الدراسة إلى الكشف عن أبرز معوقات التفكير الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الأساسية في مدارس محافظة حمص من وجهة نظر معلمي ومديري مرحلة التعليم الأساسي . واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات اللازمة وتكون من (30) فقرة وتكونت العينة من (120) معلماً و (25) مديراً ، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

1. إن أبرز معوقات تنمية التفكير الإبداعي من وجهة نظر المعلمين مرتبطة بالعدد الكبير للتلاميذ داخل الفصول الدراسية ، وبطبيعة المناهج الدراسية التي تهتم بالجانب المعرفي وتهمل الجانب الإبداعي .
2. إن أبرز معوقات تنمية التفكير الإبداعي من وجهة نظر المديرين مرتبطة بالمستوى الاقتصادي والتعليمي للأسرة وأسلوب التنشئة الاجتماعية ، وبنصاب المعلم الكبير من الحصص والمهام ، وبالأساليب وطرائق التدريس التقليدية المتبعة من قبل المعلمين .

دراسة (دياب ، 2005) : هدفت هذه الدراسة للتعرف على أهم معوقات تنمية الإبداع لدى طلبة المرحلة الأساسية في مدارس قطاع غزة من وجهة نظر معلميهم.واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لاعتباره أنسب المناهج البحثية لمثل هذه الدراسات، حيث قام بإعداد استبانة تشمل أربعة أبعاد تتضمن معوقات تتعلق بالمنهاج، والبيئة المدرسية، والمعلم ، والطالب، وقام بتطبيق هذه الاستبانة بعد التحقق من صدقها وثباتها، على عينة مكونة من (100) معلم تم اختيارهم عشوائياً من عشر مدارس تابعة لوكالة هيئة الأمم المتحدة بمدينة غزة ،وبعد جمع البيانات وتحليلها تم الوصول إلى معوقات تنمية الإبداع لدى طلبة المرحلة الأساسية وترتيب هذه المعوقات بحسب درجة تأثيرها وذلك من وجهة نظر عينة الدراسة وأسفرت نتائج الدراسة عن أن من أكثر المعوقات التي تقف أمام تنمية التفكير هي :اكتظاظ الفصول وعدم إتاحة الفرصة للطلبة بالقيام بالأنشطة الابتكارية التي تنمي قدراتهم وتكسبهم مهارات التفكير الإبداعي.

دراسة (البكر ، 2002) : والتي هدفت للتعرف على معوقات تنمية الإبداع لدى الطلبة في المملكة العربية السعودية حيث طبقت على عينة مكونة من (230) معلماً تم اختيارهم عشوائياً من خمس عشرة مدرسة بمدينة الرياض من المدارس الابتدائية والمتوسطة، واستخدمت في هذه الدراسة استبانة من إعداد الباحث تتضمن(34) فقرة من نوع الإجابة المغلقة للتعرف على رأي المعلمين في هذه المعوقات ،واعتمد الباحث على حساب التكرارات والنسب المئوية للاستجابات، حيث توصل من تحليل النتائج إلى أن أكثر المعوقات تتركز في المعلم الذي يقوم بنقل المادة من خلال العرض والتوضيح ودون تشجيعه لطلابه على التنافس فيما بينهم وقيامه بالإجابة عن الأسئلة الواردة في المقرر تسهيلاً لطلابه وكذلك تلخيصه للمادة الدراسية التي يقوم بتعليمها.

دراسة (Akan , 2003) هدفت إلى معرفة معوقات تنمية مهارات التفكير عند طلاب المدارس الثانوية وإلى استقصاء آراء المعلمين عن العوامل المعيقة لتنمية مهارات التفكير لدى طلاب

المرحلة الثانوية. قام الباحث باختيار عينة عشوائية مكونة من (522) معلماً ومعلمة من مدارس التعليم العام في مدينة أنقرة بتركيا مستخدماً استبانة مكونة من (43) فقرة ،وتوزعت إلى خمسة مجالات المجال الأول : وصف لمهارات التفكير ، المجال الثاني : المعوقات المتصلة بالمعلم ، المجال الثالث المعوقات المتصلة بالطالب ، المجال الرابع : المعوقات المتصلة بالمنهاج ، المجال الخامس : المعوقات المتصلة بعوامل خارجية ، وأسفرت نتائج الدراسة عن اتفاق إلى حد كبير بين أفراد العينة حول المعوقات المتصلة بالطالب وأنه ليس هناك فروق ذات دلالة احصائية تعزي إلى متغيرات حول خلفيات المبحوثين (عبدالكبير وأخرون ، 2008 : 33) .

دراسة (حمود ، 1995) هدفت الدراسة إلى التعرف على أبرز المعوقات التي تعترض المبدعين في الأسرة والمدرسة والمجتمع من وجهة نظر عينة من الطلبة العرب المتفوقين والموهوبين ، ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الباحثة استبانةً بقصد جمع البيانات المطلوبة من الطلبة المستهدفين في عينة الدراسة وعددهم (73) طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة قصدية من مدرسة اليوبيل في الأردن ، وبتحليل البيانات إحصائيا توصلت الدراسة إلى أن معوقات الإبداع تتمثل في المدرسة من حيث عدم توافر الإمكانات المناسبة وضعف كفاية وتأهيل المدرسين وعدم تقدير المدرسة لمواهب الطلبة وعدم تشجيعهم ومساعدتهم وعدم المبالاة بأفكارهم الإبداعية (عبدالكبير وأخرون ، 2008 : 33).

دراسة (عبادة،1993) والتي أجريت بهدف التعرف على الفروق بين مراحل التعليم العام في معوقات التفكير الابتكاري، حيث طبقت على عينة من (235) معلماً ومعلمة من معلمي المراحل التعليمية المختلفة بثلاث محافظات من محافظات جمهورية مصر العربية، واستخدم في هذه الدراسة استطلاعاً للرأي، وبعد جمع البيانات وتحليلها توصل الباحث إلى قائمة من معوقات التفكير الابتكاري تم توزيعها إلى ثلاثة أجزاء وهي معوقات تتعلق بالأسرة وأخرى تتعلق بالمدرسة وثالثة تتعلق بالمنهاج، وأسفرت نتائج هذه الدراسة عن أن أبرز هذه المعوقات وهي تلك التي تتعلق بالمدرسة حيث تركزت بحجم أكبر في مرحلة التعليم الإعدادي بمقارنتها بمرحلة التعليم الابتدائي ومرحلة التعليم الثانوي (عبدالكبير وأخرون ، 2008 : 28) .

دراسة (المسيليم وزينل، 1992) والتي هدفت إلى التعرف على أهم معوقات الأنشطة الابتكارية في مدارس التعليم الثانوي في دولة الكويت من وجهة نظر عدد من مدراء المدارس، قام الباحثان بإعداد استبانة اشتملت على أربعة مجالات هي : مجال المعلمين وإعدادهم المهني ، ومجال الطلاب، ومجال قوة وصلاحيات إدارة المدرسة، ومجال المنهاج المدرسي ، وطبقت على عينة من خمسين فرداً من مجتمع المدراء في المدارس الثانوية ، وبتحليل البيانات إحصائيا توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها : أن هناك اتفاقاً بين أفراد العينة على معوقات الأنشطة الابتكارية في المدارس الثانوية في المجالات الأربعة التي تضمنتها الاستبانة، كما كشفت الدراسة عن نتائج أخرى منها أن الناحية المادية لا تمثل عائقاً في سبيل إضافة أنشطة مبتكرة، وكذلك عدم مكافأة المعلمين مادياً لا يقف عائقاً أمام إقبالهم على ابتكار أنشطة جديدة (عبدالكبير وأخرون ، 2008 : 30) .

- **التعليق على الدراسات السابقة** : مما سبق عرضه من دراسات يتضح أن معظمها تناولت معوقات تنمية الإبداع والأنشطة الإبداعية لدى طلبة المراحل التعليمية في بيئات مختلفة ، حيث أجمعت أن هذه المعوقات تركزت في المدرسة وتأثيرها والدور الذي تقوم به وما يتوافر فيها من إمكانات وتسهيلات ، كما اختلفت الدراسات السابقة حول نتائجها عن أكثر العوامل تأثيراً في التفكير الإبداعي وقد يعود السبب إلى اختلاف الدراسات وطبيعتها والبعد الزمني و طبيعة المتغيرات المؤثرة على العينات المدروسة سيؤدي إلى اختلاف وجهات نظر عينة الدراسة في هذه الدراسات. وقد تميزت الدراسة الحالية في أنها ركزت على معوقات تنمية الإبداع لدى التلاميذ في مرحلة التعليم الأساسي فقط وفي مجالات أربعة وهي: المعلم، المتعلم، المنهج، وطرق التدريس. وكما أفادت هذه الدراسات الباحثة في تصميم وبناء أداة الدراسة وفي تحليل النتائج وتفسيرها.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

وتتضمن عرضا للإجراءات المنهجية التي سارت عليها الدراسة وهي كالاتي:

منهج الدراسة : تهدف الدراسة إلى التعرف على معوقات تعليم مهارات التفكير الإبداعي في مرحلة التعليم الأساسي بمدينة بنغازي من وجهة نظر المعلمين ، وعليه ستعتمد الدراسة في منهجية البحث على المنهج الوصفي Descriptive Method باعتباره من "المناهج الواسعة الانتشار في البحوث التربوية و النفسية، ويقوم المنهج الوصفي على رصد ومتابعة دقيقة لظاهرة أو حدث معين بطريقة كمية أو نوعية في فترة زمنية معينة أو عدة فترات ، من أجل التعرف على الظاهرة أو الحدث من حيث المحتوى و المضمون ، والوصول إلى نتائج وتعميمات تساعد على فهم الواقع وتطويره" (علبان ، غنيم، 2000: 42).

مجتمع الدراسة وعينتها: أفراد مجتمع الدراسة هم معلمو مرحلة التعليم الأساسي بمدينة بنغازي، للعام الدراسي (2016_2017) ويبلغ عددهم (11924) حسب سجلات ديوان وزارة التربية والتعليم (2015_2016) ، وتكونت عينة الدراسة من (364) معلماً ومعلمة تم اختيارهم عشوائياً من عشر مدارس بمدينة بنغازي . وكان عدد الاستبانات المسترجعة (322) استبانة .

الجدول (1) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة من معلمي المرحلة الابتدائية حسب

(الجنس _ المؤهل العلمى _ سنوات الخبرة)

الجنس		المؤهل العلمي			سنوات الخبرة			المجموع
ذكور	أناث	متوسط	جامعى	عال	1_5	6_10	11أو أكثر	
_	322	178	132	12	23	102	197	322

يشير الجدول (1) إلى أن عينة الدراسة كانت من الإناث ؛ نظرا لتواجد المعلمات في هذه المرحلة وتشير الباحثة بأن ظاهرة (تأنيث التعليم) وهى موجودة بشكل أكبر في مرحلة التعليم الأساسي .

أداة الدراسة: قامت الباحثة ببناء أداة الدراسة لتحديد معوقات تعليم مهارات التفكير الإبداعي لدى التلاميذ من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية وأتبعت الخطوات التالية في بنائها:

1. القيام بدراسة استطلاعية.
2. مراجعة الادبيات التربوية السابقة المتصلة بموضوع الدراسة.
3. تصميم فقرات الاستبانة وتوزيعها إلى أربعة مجالات:

المجال الأول : معوقات تتعلق **بالمنهج الدراسي** وعدد فقراتها (10) فقرات .

المجال الثاني: معوقات تتعلق **بالمتعلم** وعدد فقراتها (6) فقرات .

المجال الثالث : معوقات تتعلق **بالمعلم** وعدد فقراتها (12) فقرة .

المجال الرابع : معوقات تتعلق **بالبيئة المدرسية** وعدد فقراتها (5) فقرات .

اشتملت الأداة على (33) فقرة وتم استخدام المقياس الخماسي المتدرج وفق طريقة **ليكرت** على النحو التالي:

جدول (2) يوضح تحديد درجات مقياس ليكرث الخماسي

درجة المعوقات	
1.8 – 0.8	صغيرة جدا
1.8< – 2.6	صغيرة
2.6 – 3.4<	متوسطة
4.2 – 3.4<	كبيرة
5.00 –4.2<	كبيرة جدا

صدق وثبات الأداة:

للتأكد من صدق الأداة استخدمت الباحثة (الصدق الظاهري) حيث تم عرض الأداة على مجموعة من المحكمين المختصين، وتمت الاستفادة من آرائهم وملاحظاتهم التي قدموها، وبناء على ملاحظاتهم تم تعديل الاستبانة وإقرارها بشكلها النهائي ,حتى أصبح عدد فقراتها في صورتها النهائية (33) فقرة من أصل (38) فقرة.وقد تحصلت الأداة على أتفاق المحكمين بنسبة (96%) ,

واستخدمت الباحثة معامل ثبات ألفا كرنباخ (Alpha Cornbach) للتأكد من ثبات أداة الدراسة والذي يقيس مدى الارتباط بين فقرات الاستبانة ومدى انسجام فقراتها لكل مجال من مجالاتها ولحساب قيم معامل ثبات الاداة قامت الباحثة بتطبيق الاستبانة على عينة عشوائية بلغت (30) من معلمي المرحلة الابتدائية ، وبلغ معامل الثبات الكلي (89%) .

المعالجة الاحصائية : تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

1. التكرارات والنسب المئوية لوصف مجتمع الدراسة بالنسبة للمعلومات الأولية.
2. الوسط المرجح : يستخدم لمعرفة ما إذا كانت الفقرة تشكل عائقاً أم لا .
3. الوزن المئوي: ويستخدم لوصف كل فقرة من فقرات الاستبيان ومعرفة درجتها وترتيبها بالنسبة للفقرات الأخرى.
4. معامل " ألفا كرونباخ " للثبات.

مناقشة النتائج

قامت الباحثة بالإجابة عن تساؤلات الدراسة باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة من أجل الوصول إلى النتائج ثم مناقشة هذه النتائج وذلك على النحو التالي:

_ 1 _ النتائج المتعلقة بالسؤال الاول:

ما هي معوقات تعليم مهارات التفكير الإبداعي في مرحلة التعليم الأساسي في (مجال المنهج الدراسي _ مجال المتعلم _ مجال المعلم _ مجال البيئة التعليمية) من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية؟

المجال الأول :معوقات تتعلق بالمنهج الدراسي: وتكون هذا المجال من (10) فقرات وقد اتفق أفراد العينة من المعلمين على أن جميع فقرات هذا المجال تمثل معوقات تعليم مهارات التفكير الإبداعي بدرجة كبيرة:

وفيما يلي عرض لهذه الفقرات:

الجدول (3) يوضح الوسط المرجح والوزن المئوي لاستجابات أفراد العينــة من المعلمين على المجال الاول من المعوقات (معوقات تتعلق بالمنهج الدراسي)

رقم الفقرة فى الاستبيان	الفقرة حسب حدتها	الفقـرات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
1	3	قلة تركيز أهداف المنهج الدراسي على تنمية القدرات الإبداعية لدى التلاميذ.	4.3	%86
2	5	ضعف تلبية المنهج الدراسي لحاجات وميول التلاميذ .	4.1	%82
3	4	كثافة المنهج الدراسي بمجموعة من المواد الدراسية المنفصلة.	4.2	%84
4	3	عدم توفر شرط التكامل الأفقي والرأسي محتوى المنهج الدراسي .	4.3	%86
5	1	تركيز المحتوى على الحفظ والتذكر للمعلومات.	4.5	%90
6	3	طريقة عرض محتوى المنهج الدراسي غير مشوق.	4.3	%86
7	4	ضعف مراعاة محتوى المنهج الدراسي للفروق الفردية بين التلاميذ.	4.2	%84
8	1	قلة اهتمام المحتوى باستخدام أسئلة متنوعة تثير التفكير لدى التلاميذ	4.5	%90
9	2	قصور في توفر أنشطة تعليمية تعلمية تسهم في تنمية الإبداع.	4.4	%88
10	5	ضعف تنوع أساليب التقويم في المنهج الدراسي والاقتصار على الاختبارات التقليدية.	4.1	%82

يتضح من الجدول (3) أن الفقرتين رقم (5) " تركيز المحتوى على الحفظ والتذكر للمعلومات " رقـم (8) " قلة اهتمام المحتوى باستخدام أسئلة متنوعة تثير التفكير لدى التلاميذ " تحصلتا على (الترتيب الأول) من وجهة نظر المعلمين بوسط مرجح (4.5) ، ووزن مئوي (90 %) .

وحازت الفقرة (9) " قصـور في توفر أنشطـة تعليمية تعلمية تسهم في تنميـة الإبـداع " على (الترتيب الثاني) ، حيث بلـغ وسطها المرجح (4.4) ، ووزنها المئوي (88 %).

وقد حازت الفقرات (1) و (4) و (6) " قلة تركيز أهداف المنهج الدراسي على تنمية القدرات الإبداعية لدى التلاميذ " و" عدم توفر شرط التكامل الأفقي والرأسي محتوى المنهج الدراسي " و " طريقة عرض محتوى المنهج الدراسي غير مشوق " على (الترتيب الثالث)، وبلغ الوسط المرجح لهذه الفقرات (4.3) ، ووزن مئوي (86 %).

كما تحصلت الفقرتان (3) و (7) " كثافة المنهج الدراسي بمجموعة من المواد الدراسية المنفصلة " و " ضعف مراعاة محتوى المنهج الدراسي للفروق الفردية بين التلاميذ "على (الترتيب الرابع) ،وبوسط مرجح (4.2) ، ووزن مئوي يبلغ (84 %) .

أما الفقرتان (2) و (10) " ضعف تلبية المنهج الدراسي لحاجات وميول التلاميذ " ، " ضعف تنوع أساليب التقويم في المنهج الدراسي والاقتصار على الاختبارات التقليدية " فقد تحصلتا على (الترتيب الخامس) ، و بلغ وسطهما المرجح (4.1) ، ووزنهما مئوي (82 %).

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كلٍ من دراسة (سعدون ، 2013) و دراسة (دياب ، 2005) .

ويمكن أن تعزى هذه النتائج إلى :

1. ندرة الأنشطة الإثرائية المعتمدة على التقصي والاستكشاف في المناهج الدراسية، حيث تعتقد المعلمات أن محتوى المقرر الدراسي لا يسهم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي؛ نظراً لافتقاره إلى الأنشطة الإبداعية، وقلة تنوع الأنشطة والتمارين في المنهج، وخلوه من مواضيع تدفع المعلم لاستخدام أفكار إبداعية
2. إيمان الكثيرين بأن الكتاب المدرسي المقرر هو المرجع الوحيد للتلميذ والمعلم في آن واحد، مما يضعف من الاستفادة اللازمة من الانفجار المعرفي المذهل الذي لا يمكن لكتاب أو مرجع واحد تغطية جوانب الموضوعات التي تطرق إليها مهما كانت مختصره أو موسعة.

المجال الثاني: معوقات تتعلق بالمتعلم: وتكون هذا المجال من (6) فقرات وقد اتفق أفراد العينة من المعلمين على أن جميع فقرات هذا المجال تمثل معوقات تعليم مهارات التفكير الإبداعي بدرجة كبيرة :

وفيما يلي عرض لهذه الفقرات:

الجدول (4) يوضح الوسط المرجح والوزن المئوي لاستجابات أفراد العينة من المعلمين على المجال الثاني من المعوقات (معوقات تتعلق بالمتعلم)

رقم الفقرة في الاستبيان	الفقرة حسب حدتها	الفقـرات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
11	3	اعتقاد التلاميذ أن عملية الإبداع تقتصر على الأذكياء منهم.	4.1	%82
12	4	خوف التلاميذ من العقاب عند الوقوع في الخطأ .	3.8	%76
13	1	اهتمام التلاميذ بحفظ المعلومات وتخزينها من أجل الامتحان.	4.4	%88
14	1	قلة إتاحة الفرصة للتلاميذ للقيام بأنشطة تنمي قدراتهم الإبداعية.	4.4	%88
15	2	استخفاف التلاميذ بأفكار وانجازات زملائهم	4.2	%84
16	2	قلة تعويد التلاميذ على التعبير عن أفكارهم وآرائهم	4.2	%84

يتضح من الجدول (4) أن الفقرتان رقم (13) " اهتمام التلاميذ بحفظ المعلومات وتخزينها من أجل الامتحان " ورقم (14) " قلة إتاحة الفرصة للتلاميذ للقيام بأنشطة تنمي قدراتهم الإبداعية " قد حازتا على (الترتيب الأول) بوسط مرجح (4.4) و وزن مئوي (88 %) .

وتحصلت الفقرتان رقم (15) " استخفاف التلاميذ بأفكار وانجازات زملائهم " ورقم (16) " قلة تعويد التلاميذ على التعبير عن أفكارهم وآرائهم " على (الترتيب الثاني) وبلغ وسطهما المرجح (4.2) ووزنهما المئوي (84 %).

أما فيما يتعلق بالفقرة رقم (11) " اعتقاد التلاميذ أن عملية الإبداع تقتصر على الأذكياء منهم " فقد تحصلت على (الترتيب الثالث) حيث بلغ وسطها المرجح (82 %) ووزنها المئوي(4.1) .

و كما تحصلت الفقرة رقم (12) " خوف التلاميذ من العقاب عند الوقوع في الخطأ " على (الترتيب الرابع) وبلغ الوسط المرجح (76 %) والوزن المئوي (3.8) .

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة دراسة (Akan , 2003) .

وتعزو الباحثة النتائج إلى التالي :

1. استخدام الطرق التقليدية في التدريس التي تعتمد على المعلم وتهمل التلميذ ولا تنمي الطاقات الإبداعية عند التلاميذ، ويشير (سعادة ، 2003) إلى أن أساليب التعلم الصفي التي تركز على حشو عقول التلاميذ بالمعلومات والقوانين والنظريات عن طريق التلقين أو المحاضرة كما ينعكس في بناء الاختبارات المدرسية والعامة والتدريبات المعرفية الصفية والبيئة التي تثقل الذاكرة ولا تنمي مستويات التفكير عند التلميذ من تحليل ونقد وتقديم وغيرها. (120)
2. ضعف الحوافز والبواعث الداخلية أو الخارجية التي تشجع على تعلم مهارات التفكير الإبداعي لدى التلاميذ.

المجال الثالث :معوقات تتعلق بالمعلم: وتكون هذا المجال من (12) فقرات وقد اتفق أفراد العينة من المعلمين على أن جميع فقرات هذا المجال تمثل معوقات تعليم مهارات التفكير الإبداعي بدرجة كبيرة:

وفيما يلي عرض لهذه الفقرات:

الجدول (5) يوضح الوسط المرجح والوزن المئوي لاستجابات أفراد العينة من المعلمين على المجال الثالث من المعوقات (معوقات تتعلق بالمعلم)

رقم الفقرة في الاستبيان	الفقرة حسب حدتها	الفقـرات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
17	3	قصور إلمام المعلم باستراتيجيات تنمية التفكير الإبداعي.	4.3	%86
18	1	قلة توافر دورات تدريبية للمعلم تتعلق بكيفية تنمية الإبداع لدى التلاميذ.	4.5	%90
19	6	قصور المعلم في تشجيع التلاميذ على التنافس فيما بينهم مع التعاون.	3.9	%78
20	4	قلة تقديم المعلم حوافز تشجيعية للتلاميذ على أفكارهم غير التقليدية .	4.2	%84
21	2	اعتماد المعلم في تدريسه على الطريقة الإلقائية .	4.4	%88
22	1	نقص استخدام المعلم وسائل تعليمية متنوعة .	4.5	%90
23	2	قلة إشراك المعلم التلاميذ في تنفيذ الأنشطة التعليمية التعلمية.	4.4	%88
24	4	ضعف تقبل المعلم لإجابات التلاميذ وأسئلتهم واستفساراتهم.	4.2	%84

25	5	قصور المعلم في إعطاء التلاميذ الوقت الكافي للتفكير في الإجابة.	4.1	%82
26	5	اقتصار المعلم في أسئلته على الأسئلة الواردة في المادة الدراسية	4.1	%82
27	6	ضعف اقتناع المعلم بأهمية تنمية الإبداع لدى التلاميذ.	3.9	%78
28	6	قلة توجيه المعلم لتلاميذه لاستغلال أوقات فراغهم بما ينمي قدراتهم الإبداعية.	3.9	%78

يتضح من الجدول (5) أن الفقرتين رقم (18) و (22) " قلة توافر دورات تدريبية للمعلم تتعلق بكيفية تنمية الإبداع لدى التلاميذ " ، " نقص استخدام المعلم وسائل تعليمية متنوعة " قد تحصلتا على (الترتيب الأول) حيث بلغ وسطهما المرجح (4.5) ، ووزنهما المئوي (90 %).

وحازت الفقرتان (21) و (23) " اعتماد المعلم في تدريسه على الطريقة الإلقائية " و" قلة إشراك المعلم التلاميذ في تنفيذ الأنشطة التعليمية التعلمية " على (الترتيب الثاني) بوسط مرجح (4.4) ووزن مئوي (88%).

أما فيما يتعلق بالفقرة رقم (17) " قصور إلمام المعلم باستراتيجيات تنمية التفكير الإبداعي " فقد حازت هذه الفقرات على (الترتيب الثالث) حيث كان الوسط المرجح (4.3) ، والوزن المئوي (86 %) .

وتحصلت الفقرتان (20) و (24) " قلة تقديم المعلم حوافز تشجيعية للتلاميذ على أفكارهم غير التقليدية " ، " ضعف تقبل المعلم لإجابات التلاميذ وأسئلتهم واستفساراتهم " على (الترتيب الرابع) حيث كان الوسط المرجح (4.2) ، و بلغ وزنهما المئوي (84 %) .

أما الفقرات (25) و (26) " قصور المعلم في إعطاء التلاميذ الوقت الكافي للتفكير في الإجابة " ، " اقتصار المعلم في أسئلته على الأسئلة الواردة في المادة الدراسية " على (الترتيب الخامس) بوسط مرجح (4.1) ، ووزن مئوي (82 %) .

وتحصلت الفقرات (19) و (27) و (28) " قصور المعلم في تشجيع التلاميذ على التنافس فيما بينهم مع التعاون " ، " ضعف اقتناع المعلم بأهمية تنمية الإبداع لدى التلاميذ " ، " قلة توجيه المعلم لتلاميذه لاستغلال أوقات فراغهم بما ينمي قدراتهم الإبداعية " على (الترتيب السادس) حيث بلغ وسطهما المرجح (3.9) ووزنهما المئوي (78%) .

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (المشرفي ، 2003) ، ودراسة (البكر ، 2002) .

وتعزو الباحثة نتائج الدراسة إلي :

1. قصور برامج إعداد المعلمين وتدريبهم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي ،ولعل ذلك يعود إلى عدم إدراج الإبداع وتدريسه كمكون من مكونات برنامج تأهيل المعلمين. واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة (المشرفي ، 2003) و دراسة (البكر، 2009) و التي أشارت إلى أن من أهم المعوقات ضعف الإعداد والتدريب للمعلم، وخلو برامج إعداد المعلم قبل الخدمة و أثنائها من الأنشطة الخاصة بتنمية الإبداع.
2. قلة استخدام معلمي المرحلة الابتدائية لطرق التدريس الحديثة، كأسلوب حل المشكلات، والعصف الذهني، والخرائط المفاهيمية .
3. اعتقاد الكثيرين بأن المعلم هو صاحب الكلمة الأولى والأخيرة داخل الحجرة الدراسية، مما يجعل معظم التفاعل اللفظي يأتي من جانبه، على حين يكون دور التلميذ هامشياً.

المجال الرابع : معوقات تتعلق بالبيئة المدرسية :

وتكون هذا المجال من (5) فقرات وقد اتفق أفراد العينة من المعلمين على أن جميع فقرات هذا المجال تمثل معوقات لتنمية مهارات التفكير الإبداعي بدرجة كبيرة :

وفيما يلى عرض لهذه الفقرات :

الجدول (6) يوضح الوسط المرجح والوزن المئوي لاستجابات أفراد العينة من المعلمين على المجال الرابع من المعوقات (معوقات تتعلق بالبيئة المدرسية)

رقم الفقرة فى الاستبيان	الفقرة حسب حدتها	الفقـرات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
29	4	قصور اهتمام الإدارة المدرسية بأهمية تعليم الإبداع لدى التلاميذ.	4.2	%84
30	2	قصور اهتمام الإدارة المدرسية بتزويد المعلمين بما يستجد من أساليب تنمية الإبداع	4.4	%88
31	1	ضعف تقدير الإدارة المدرسية لإنجازات التلاميذ.	4.5	%90
32	3	عدم توافر الأمن من العقاب بأنواعه المتعددة .	4.3	%86
33	2	عدم تشجيع التلاميذ على إبداء وجهات نظرهم في الأنشطة المدرسية.	4.4	%88

يبين الجدول (6) أن الفقرة (31) " ضعف تقدير الإدارة المدرسية لإنجازات التلاميذ " قد حظيت على (الترتيب الاول) ، حيث بلغ وسطهما المرجح (4.5) وكانت النسبة المئوية تبلغ (90 %).

أما فيما يخص الفقرتان رقم (30) و (33) " قصور اهتمام الإدارة المدرسية بتزويد المعلمين بما يستجد من أساليب تنمية الإبداع " و " عدم تشجيع التلاميذ على إبداء وجهات نظرهم في الأنشطة المدرسية "على (الترتيب الثاني) حيث بلغ الوسط المرجح (4.4) و النسبة المئوية تبلغ (88%) .

كما حازت الفقرة رقم (32) " عدم توافر الأمن من العقاب بأنواعه المتعددة " على الترتيب (الترتيب الثالث) حيث بلغ وسطهما المرجح (4.3) وكانت النسبة المئوي تبلغ (86 %).

وتحصلت الفقرة رقم (29) " قصور اهتمام الإدارة المدرسية بأهمية تعليم الإبداع لدى التلاميذ " على (الترتيب الرابع) والأخير ، وقد بلغ وسطها المرجح (4.2) ، وكانت النسبة تبلغ (84 %) .

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كلا من (دراسة حمود ، 1995) (دراسة عبادة،1993) .

وتعزو الباحثة نتائج الدراسة إلى : -

أن الفلسفة العامة للمدرسة لا يزال دورها في المجتمع دوراً تقليدياً حيث تركز على عملية نقل وتوصيل المعلومات بدل التركيز على توليدها أو استعمالها وفي معظم الصفوف يستأثر المعلمون بالكلام معظم الوقت دون الاهتمام بإعطاء دور إيجابي للتلاميذ.

_ 2 _ النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني :

ما أبرز معوقات تعليم مهارات التفكير الإبداعي في مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين؟

الجدول (7) يوضح ترتيب مجالات معوقات تعليم مهارات التفكير الإبداعي حسب الوسط المرجح والوزن المئوي لدى معلمي المرحلة الابتدائية

المجالات	الوسط المرجح	الوزن المئوي	الترتيب
البيئة المدرسية	4.4	%88	الاول
المنهج المدرسي	4.3	%86	الثاني
المتعلم	4.3	%86	الثالث

المعلم	4.2	%84	الرابع

يستدل من الجدول (7) على أن مجال معوقات تعليم مهارات التفكير الابداعي المتعلقة **بالبيئة المدرسية** حازت على **الترتيب الأول** حسب استجابات أفراد العينة من معلمي المرحلة الابتدائية، حيث تحصلت على وسط مرجـح (4.4) ووزن مئوي (88 %) ، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كلً من (حمود ، 1995) (دراسة عبادة،1993) .

وجاء في **المرتبة الثانية** مجال معوقات تعليم مهارات التفكير الابداعي المتعلقة **المنهج المدرسي و المتعلم** ، وبلغ وسطهما المرجح (4.3) ووزنهما المئوي (86%) .

وتعزو الباحثة ذلك إلى عدم دراية المسؤولين في الادارة بأهمية تعليم مهارات التفكير، إضافة إلى الروتين الإداري السائد داخل مؤسساتنا التعليمية .

أما في **المرتبة الثالثة** مجال معوقات تعليم مهارات التفكير الإبداعي المتعلقة **بالمعلم**، وبلغ وسطها المرجح (4.3) ووزنها المئوي (84%) .

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة توصى الباحثة بما يلي:

1. ضرورة إعادة النظر في كيفية تدريس المناهج الدراسية وعرضها بأسلوب شائق يقوم على المبادرة والبحث والتجريب.
2. ضرورة إعادة النظر في الأنشطة التعليمية والإمكانات المدرسية وتجهيزاتها من أجل زيادة فاعليتها في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى تلاميذ مرحلة الأساسي.
3. الاهتمام بإعداد المعلم وتأهيله وتزويده باستراتيجيات وطرائق اكتشاف المبدعين من الطلبة وتنمية قدراتهم.

المقترحات:

1. تصميم برامج تدريبية لتنمية الإبداع لدى المعلمين .
2. بناء أدوات لقياس الإبداع لدى طلبة المرحلة الأساسية واستخدامها في الكشف عن المبدعين.
3. إجراء دراسة للتعرف على دور الأسرة في تنمية الإبداع لدى أبنائها.

المراجع :

1. البكر . رشيد (2002) .**معوقات الابداع لدى طلاب مراحل التعليم** . مجلة مستقبل التربية . 8 (25) ، 98 – 45.

2. أبوجادو. صالح محمد علي (2004). **تطبيقات عملية في تنمية التفكير الإبداعي باستخدام نظرية الحل الابتكاري للمشكلات** . عمان . الأردن : دار الشروق.

3. حمادنه . شهاب (2007) **أثر برنامج قائم على استخدام إستراتيجية تعلم المهمات القائمة MW على حل المشكلات في تحصيل طلبة المرحلة الأساسية العليا في مادة التربية الإسلامية, واتجاهاتهم نحو هذه الإستراتيجية** . أطروحة دكتوراه غير منشورة . جامعة عمان العربية للدراسات العليا.عمان .الأردن.

4. خطاب. أحمد علي إبراهيم (2007). **أثر استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات على التحصيل الدراسي وتنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي** . رسالة ماجستير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس كلية التربية. جامعة الفيوم. مصر.

5. الخليفة. فاطمة محمد عبد الوهاب و بن القاسمية . شريفة بنت على (2009) . **دراسة تحليلية عن "مهارات التفكير في مناهج الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان** . ندوة "المناهج الدراسية، رؤى مستقبلية" . قسم المناهج وطرق التدريس. كلية التربية . جامعة السلطان قابوس. سلطنة عمان

6. دياب . سهيل رزق (2005). **معوقات تنمية الإبداع لدى طلبة المرحلة الأساسية في مدارس قطاع غزة.** بحث مقدم للمؤتمر الثاني لكلية التربية . الجامعة الإسلامية بغزة. نوفمبر .2005 .

7. الزعبى . إبراهيم احمد وأخرون (2009) . **درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لأساليب تشجيع التفكير الإبداعي في محافظة المفرق بالأردن من وجهة نظرهم.** مجلة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية ، 1 (1) . المملكة العربية السعودية : 114– 154 .

8. سعادة . أحمد (2003) . تدريس مهارات التفكير . الأردن .عمان . دار الشروق للنشر والتوزيع .

9. سعدون . ريم (2013) . **معوقات تنمية التفكير الابداعي لدى تلاميذ المرحلة الاساسية في مدارس محافظة حمص** . العدد (106) . مجلة الآداب . جامعة دمشق : 763 _ 796 .

10. الشهراني . ناصر بن عبدالله (2011) . **دور معلم العلوم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلابه** . ورقة عمل عرضت في المؤتمر الدولي للتفكير الإبداعي والابتكار لآجل التنمية المستدامة .. الجامعة الاسلامية العالمية . معهد الدراسات العامة، كلية معارف الوحي والعلوم الانسانية . كوالالمبور . ماليزيا . سبتمبر 12 _ 14_2011 .

11. الطيطي .محمد (2001) . **تنمية قدرات التفكير الإبداعي**,عمان.الأردن .دار المسيرة للنشر والتوزيع.

12. عبد الرؤوف . طارق ، محمد عامر (2007) .**دراسات في التفوق والموهبة والإبداع والابتكار** . الأردن . دار الزوري العلمية .

13. عبد الكبير .صالح عبدالله ، وأخرون (2008) . **معوقات تعليم مهارات التفكير في التعليم الأساسي.** مركز البحث والتطوير التربوي . الجمهورية اليمنية . عدن.

14. عبد الغفار . عبد السلام (1975). **التفوق العقلي والابتكار**. القاهرة : دار النهضة العربية .

15. العتيبي . مها محمد بن حميد (2009). **القدرة على التفكير الاستدلالي والتفكير الابتكاري وحل المشكلات وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في مادة العلوم لدى عينة من طالبات الصف السادس الابتدائي بمدينة مكة المكرمة** . رسالة ماجستير منشورة . قسم المناهج وطرق التدريس. كلية التربية. جامعة أم القرى. وزارة التعليم العالي. المملكة العربية السعودية.

16. عليان . ربحى مصطفى . عثمان محمد غنيم (2000) . **مناهج وأساليب البحث العلمي بين النظرية والتطبيق** . عمان . الاردن : دار الصفاء للنشر والتوزيع.

17. فهيم . مصطفى محمود (2001). **الطفل ومهارات التفكير في رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية.** (ط1). القاهرة : دار الفكر العربي.

18. الكافى . إسماعيل عبد الفتاح ، (2003) . **معلمة رياض الأطفال تنمية الابتكار**. الإسكندرية : مركز الإسكندرية للكتاب .

19.الكبير . وأخرون (2008) . **معوقات تعليم التفكير الابداعي في التعليم الاساسي.** الجمهورية اليمنية . مركز البحوث والتطوير التربوي.

20. المفرجي. سالم محمد عبدالله (1999).**أهم السمات الابتكارية لمعلمي ومعلمات التعليم العام وطبيعة اتجاهاتهم نحو التفكير الابتكاري بمدينة مكة المكرمة** . رسالة ماجستير غير منشورة . قسم علم النفس . كلية التربية . جامعة أم القرى . وزارة التعليم العالي . المملكة العربية السعودية .

21. المشرفي . انشراح ابراهيم . (2003). **فاعلية برنامج مقترح لتنمية كفايات تعليم التفكير الإبداعي لدى الطالبات المعلمات بكلية رياض الأطفال** . أطروحة دكتوراه غير منشورة . قسم المناهج وطرق التدريس . كلية التربية . جامعة الاسكندرية .

22. منسي . محمود عبد الحليم (1991) .**علم النفس التربوي للمعلمين** . ط1. الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية .

ورقة بحثية بعنوان

(الاحتراق النفسي لدى معلمات مدارس التربية الخاصة بمدينة طرابلس)

The Psychological Burnout among Teachers of Private Education schools in Tripoli

إعداد :

الدكتور : عيسى حسن غلام EISA HASSAN GHLAM

عضو هيأة تدريس الجامعة المفتوحة طرابلس

البريد الالكتروني: eisa.ghlam@yahoo.com

هاتف :0925613717

الدكتورة : نجاة أحمد القاضي NAGAT AHMED ELGADI

عضو هيأة تدريس كلية التربية جامعة طرابلس

البريد الالكتروني: dr_nagat@hotmail.com

هاتف :-0 092842171

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة للتعرف على مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمات مدارس التربية الخاصة بمدينة طرابلس من وجهة نظر أفراد العينة والتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمات مدارس التربية الخاصة ترجع لمتغيرات (المدرسة، المؤهل العلمي، مدة الخدمة)، ولتحقيق أهدافها قام الباحثان بإجراء دراسة ميدانية بمؤسستي الأمل لضعاف السمع ومركز تنمية القدرات الذهنية جنزور من خلالها توصلا لعدة نتائج أهمها : مستوى الاحتراق النفسي لدى المعلمات في مؤسستي(الأمل لضعاف السمع سوق الجمعة طرابلس و مركز تنمية القدرات الذهنية جنزور) بمدينة طرابلس كان عاليا ،لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاحتراق النفسي لدى المعلمات في مؤسستي (الأمل لضعاف السمع سوق الجمعة طرابلس و مركز تنمية القدرات الذهنية جنزور) بمدينة طرابلس ترجع لمتغير المدرسة.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاحتراق النفسي لدى المعلمات في مؤسستي(الأمل لضعاف السمع سوق الجمعة طرابلس و مركز تنمية القدرات الذهنية جنزور) بمدينة طرابلس ترجع لمتغير المؤهل العلمي ،لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاحتراق النفسي لدى المعلمات في مؤسستي (الأمل لضعاف السمع سوق الجمعة طرابلس و مركز تنمية القدرات الذهنية جنزور) الخاصة بمدينة طرابلس ترجع لمتغير مدة الخدمة.

(abstract)

The study is aiming at identifying the level of psychological burnout among teachers of Private Education schools in Tripolifrom the point of view of the sample members and identifying the differences of statistical significance in the level of psychological burnout among teachers. Such condition is due to variables like (school, qualification,duration of service). To achieve this objective the two researchers carried a filed study in Al-amal institution for the impaired hearing and the Janzour Center for Mental Capacity Development. This study revealed that the level of psychological burnout among female teachers in the two institutions (Al-amal for the impaired hearing at Souk Al-Joumaa and the Janzour Center for Mental Capacity Development) in the city of Tripoli was higher. There are no differences that are statistically significant in the level of psychological burnout among female teachers of the two institutions (Al-amal for the impaired hearing at Souk Al-Joumaa and the Janzour Center for Mental Capacity Development) in the city of Tripoli due to the school variable.

There are no statistically significant differences in the level of psychological burnout among female teachers of the two institutions (Al-amal for the impaired hearing at Souk Al-Joumaa and the Janzour Center for Mental Capacity Development) in the city of Tripoli due to the qualification variable,

There are no statistically significant differences in the level of psychological burnout among female teachers of the two institutions (Al-amal for the impaired hearing at Souk Al-Joumaa and the Janzour Center for Mental Capacity Development) in the city of Tripoli due to the qualification variable.

المقدمة:

تحتل مهنة التعليم مكانة بارزة بين المهن الأخرى داخل المجتمع إذ من خلالها يتم الرقي بثقافة المجتمع وتطويرها ، والمعلمون هم حجر الزاوية في العملية التعليمية وعليهم مسؤولية اجتماعية كبرى في محافظتهم على ذلك التراث الثقافي ونقله وتجديده للأجيال الجديدة، وبهذا فهم يحتلون مكانا فريدا في المجتمع بالإضافة إلى أن مهنة التعليم ترتقي وتزداد قوتها وفعاليتها في خدمة مصالح الجموع الكبيرة من الناس من خلالهم. ويبرز الدور الرئيسي للمعلمين بصفتهم المهنية في الدور التنفيذي في العملية التعليمية ، إلا أنهم قد يواجهون بعض الضغوط و الاحتراق النفسي في القيام بذلك الدور ،الأمر الذي أدى الى زيادة عدد المعلمين الذين يتركون مهنة التدريس وعدم قدرتهم على المواصلة ففي دراسة (ليو وبوبيت وكوك 1997، Boe،Bobbit،Cook) شملت "4812" مدرسة هدفت إلى التعرف على معدلات الاحتراق النفسي وتأثيره في تفسير طبيعة العمل لدى المعلمين أظهرت النتائج أن معدلات التسرب لدى معلمين التربية الخاصة وصلت إلى 20% من إجمالي العينة مقارنة ب13% لدى معلمي التعليم العام وقد تعود هذه النسبة إلى ارتفاع نسبة الضغوط النفسية .(العتيبي ،2، ب ت) والاحتراق النفسي هو عبارة عن مؤشرات سلوكية ناتجة عن الضغط النفسي الذي يتعرض له الفرد أثناء العمل لفترة طويلة (بني أحمد،13:2007)

ويعد العمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة في مقدمة المهن التي يمكن أن تخلق مشاعر الإحباط لدى العاملين لما تقتضيه هذه المهمة من متطلبات العمل مع فئات متنوعة من الأشخاص الغير عاديين الذين يعانون من الإعاقات فلكل فرد حالة خاصة تتطلب نمطا خاصا من الخدمة والتعليم والتدريب والمساندة .(السرطاوي ، 1997: 97)

إضافة إلى ذلك فإن انخفاض قدرات هذه الفئة وتنوع مشكلاتهم وحدتها أحيانا قد يخلق الشعور بالإحباط وضعف الشعور بالإنجاز أو النجاح مما يسهل ظهور الضغوط النفسية ويقود بالتالي الى ما يسمى بالاحتراق النفسي.(البتال ،2000 :23)

وتوصلت ماسلاك (Maslach) إلى أن الاحتراق هو استجابة للمؤثر الناتج عن التفاعل بين المعلم والتلاميذ أو المدير أو المشرف أو المعلمين أو الشخص والبيئة التي يعمل بها ، بالإضافة إلى أنه الاستجابة السلبية لضغط العمل طويل الأمد(بني احمد، 15:2007)

مشكلة الدراسة:

للاحتراق النفسي لدى المعلمين والمعلمات أثار سلبية ترجع عليهم وعلى الذين يتفاعلون معهم ، إذ تنعكس أثاره على عدم التكيف والعجز في التحكم ببيئة العمل والشعور بالقلق والكآبة والضغط العصبي وغيرها من الأعراض الأخرى التي ترتبط به، وأن العمل مع الأشخاص ذوي الإعاقة يتطلب قدرا كبير من التوافق بين متطلبات تعليمهم وإمكانات معلميهم وقدرتهم مع التعامل والتكيف مع هؤلاء الأشخاص من ذوي الإمكانيات المحدود والراجعة لإعاقتهم وعليه فإن مشكلة الدراسة تتحدد في الإجابة على التساؤلات الآتية:

- ما مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمات مدارس التربية الخاصة بمدينة طرابلس؟

- هل هناك فروق في مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمات التربية الخاصة ترجع لمتغيرات (المدرسة، المؤهل العلمي، مدة الخدمة)؟
- **أهمية الدراسة :**
- تتبلور أهمية الدراسة في مساعدة المؤسسات ذات العلاقة بالأشخاص ذوي الإعاقة في الوقوف على وضع المعلمين والمعلمات في مدارس التعليم الخاصة والحد من الاحتراق النفسي الذي يشعرونه من خلال قيامهم بتعليم الفئات المختلفة منهم.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة للتعرف على:

- مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمات مدارس التربية الخاصة بمدينة طرابلس من وجهة نظر أفراد العينة.
- الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمات مدارس التربية الخاصة ترجع لمتغيرات (المدرسة، المؤهل العلمي، مدة الخدمة).

حدود الدراسة : تتحدد الدراسة في معرفة مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمات مدارس التربية الخاصة بمدينة طرابلس خلال العام الدراسي 2015/2014.

مصطلحات الدراسة:

الاحتراق النفسي– مؤسسات التربية الخاصة– معلمي التربية الخاصة.

الاحتراق النفسي:

تعرفه (Maslach 1982) بأنه حالة من الإجهاد الانفعالي أو الاستنفاد البدني بسبب ما يتعرض له الفرد من ضغوط ويتضمن ثلاثة مكونات هي:

الإجهاد الانفعالي: Emotional exhaustion واختلال الآنية أو تبلد المشاعر depersonalization ونقص الشعور بالإنجاز الشخصي low personal accomplishment وتعرف هذه الأبعاد المكونة له بما يلي:

- **الإجهاد الانفعالي:** ويعني أن العمال الذين يصابون بالاحتراق النفسي يكون لديهم زيادة في الشعور بالتعب والإرهاق العاطفي.
- **تبلد المشاعر:** ويعني أن يبدأ العمال ببناء اتجاه سلبي نحو العملاء.
- شعور النقص بالإنجاز : ويعني ميل العمال لتقييم أنفسهم سلبيا .(بني أحمد،2007: 14)

مؤسسات التربية الخاصة:

هي المؤسسات التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة والمتمثلة في كل من مدرسة الأمل لضعاف السمع بسوق الجمعة طرابلس، ومركز تنمية القدرات الذهنية جنزور .

معلم التربية الخاصة:

يعرف الباحثان معلم التربية الخاصة بأنه الخبير الذي وظفه المجتمع لتحقيق أغراضه التربوية بمؤسسات ذوي الاحتياجات الخاصة .

استراتيجيات مواجهة الاحتراق النفسي الوقائية والعلاجية:

فيما يتعلق باستراتيجيات مواجهة الضغوط والاحتراق النفسي فقد لخص الفرح (2001) آراء الخبراء التي ترى بأن التصدي لهذه الظاهرة يتطلب مستويين من الجهود: أولهما الجهود الوقائية : وتتمثل في الاختيار المناسب للموظفين أو العاملين ونشر الوعي والتدريب والتعليم في بيئة العمل، واستخدام الحوافز المادية والمعنوية وتشجيع اللياقة الصحية والبدنية .

وثاني التدخلات هو الجهود العلاجية وتتمثل فيما يلي : تحسين مناخ العمل من خلال توفير فرص للترقية والمكافآت وفرص التقدم، وتوضيح الحقوق والواجبات والمهام والتوقعات لتجنب النزاعات والصراعات المختلفة بين العاملين، وتوفير المؤازرة الاجتماعية من خلال توفير علاقات اجتماعية ايجابية بين العاملين لتبديد الشعور بالوحدة والعزلة ، وتوفير برامج الإرشاد النفسي لتحقيق النمو النفسي السليم والتغلب على المشكلات النفسية والاجتماعية التي قد تعيق التكيف المهني والاجتماعي. (البخيت،2011: 27)

الدراسات السابقة:

-دراسة الخرابشة والعربيات (2005) هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الاحتراق النفسي لدى المعلمين مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرفة المصادر وتكونت العينة من (166) معلما ومعلمة من مدارس التربية والتعليم في الأردن ، وتم استخدام مقياس ماسلاك للاحتراق النفسي ، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة الاحتراق النفسي لدى أفراد العينة كانت بدرجة متوسطة على بعدى الإجهاد الانفعالي وتبلد المشاعر ، وعالية على بعد نقص الشعور بالإنجاز ، ووجدت فروق دالة إحصائيا تبعا لمتغير الجنس ولصالح الإناث ، ولمتغير الخبرة لصالح ذوي الخبرة ممن لديهم (5) سنوات.(الخرابشة، وآخرون،2005: 330)

-دراسة القريوتي والخطيب (2006) هدفت الدراسة إلى التعرف عن الاحتراق النفسي لدى عينة من معلمي الطلبة العادين وذوي الاحتياجات الخاصة بالأردن ،باختلاف فئة الطالب وجنس المعلم ودخله الشهري وحالته الاجتماعية وتخصصه. واشتملت عينة الدراسة على(447)معلما ومعلمة منهم (129) من الذكور و(318) من الإناث .وقد استخدم الباحثان لتحقيق أغراض الدراسة مقياس (Shrink.1996)للاحتراق النفسي وقد استخرجت له دلالات عن الصدق والثبات ،بينت أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق والثبات أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة الاحتراق النفسي تعزى لجنس المعلم او حالته الاجتماعية . في حين أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى مستوى الدخل ولصالح ذوى الدخل المنخفض والمتوسط مقارنة بذوي الدخل المرتفع ، كما أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية لمتغير تخصص المعلم ولصالح المتخصصين في مجال الدراسات الإسلامية واللغات والبرمجة مقارنة بغيرهم من ذوي التخصصات الأخرى .كما أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية لمتغير فئة الطالب (عادى أو ذوي الاحتياجات الخاصة) حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاحتراق النفسي لصالح معلمي الطلبة المعاقين بصريا والموهوبين مقارنة بمعلمي الطلاب المعاقين سمعيا ،وحركيا وذوي الإعاقات المتعددة ،ولصالح معلمي الطلبة المعاقين سمعيا مقارنة بمعلمي الطلبة المعاقين عقليا، لصالح معلمي الطلبة الموهوبين مقارنة بمعلمي الطلبة ذوي الإعاقات المتنوعة.

-دراسة الشيوخ (2011) : هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمات المرحلة الثانوية في مدارس التعليم الثانوي للإناث بالقطيف في المملكة العربية السعودية وعلاقته بالاتجاه نحو مهنة التعليم وقد هدفت الدراسة إلى الإجابة على التساؤل الرئيسي هل هناك علاقة ارتباطيه بين اتجاه المعلم نحو مهنته ومستويات الاحتراق النفسي لدى أفراد عينة البحث الحالي؟ " وقد تكونت عينة الدراسة من (100) معلمة يمثلن عينة عشوائية من مجتمع البحث المتمثل بالمعلمات اللواتي يمارسن التدريس في المرحلة الثانوية بمدينة القطيف / المملكة العربية السعودية. وقد كشفت الدراسة عن وجود مستوى مرتفع من الاحتراق النفسي لدى معلمات المرحلة الثانوية من اللواتي يعملن في مدارس مدينة القطيف . كما أشارت نتائج الدراسة أيضاً الى وجود اتجاه سلبي لدى هؤلاء المعلمات .

-دراسة هواش (2012) ، والشائب هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمات التربية الخاصة مقارنة بالمعلمات العاديات في محافظة الباحة في المملكة السعودية وقد تكونت عينة الدراسة من(81) معلمة بواقع (29) معلمة تربية خاصة يشكلن ما نسبته (97%) من مجتمع معلمات التربية الخاصة في محافظة الباحة و (52)معلمة من معلمات العاديات تم اختيارهن بصورة عشوائية من (548) مدرسة من المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم في مدينة الباحة وقد تم استخدام مقياس ماسلاش وجاكسون للاحتراق النفسي وقد توصلت الدراسة للنتائج إلى أن معلمات التربية الخاصة يعانين من مستوى معتدل من الإجهاد الانفعالي ، وتبلد الشعور ، والاحتراق النفسي العام بينما يعانين من مستوى مرتفع من نقص الشعور بالإنجاز ، وتبين أيضا أن معلمات التخصصات الأخرى يعانين من مستوى معتدل من الإجهاد الانفعالي ، ومستوى مرتفع من نقص الشعور بالإنجاز ، بينما يعانين من مستوى منخفض من تبلد المشاعر والاحتراق النفسي العام . وكشفت النتائج عن معاناة معلمات التربية الخاصة مستوى أكبر من الإجهاد الانفعالي وتبلد المشاعر ، والاحتراق النفسي العام مقارنة بمعلمات التخصصات الأخرى بينما يعانين درجة أقل من نقص الشعور بالإنجاز مقارنة بمعلمات التخصصات الأخرى وفيما لم يتبين فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمات تعزى لمتغير المؤهل العلمي للمعلمة ، أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابتهن تعزى لمتغير الفئة التي تخدمها المعلمة.

-دراسة الحاتمي (2014) هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الاحتراق النفسي لدى المعلمين العمانيين بمحافظة الظاهرة وإلى معرفة العلاقة بين أساليب مواجهة المشكلات ومستوى الاحتراق النفسي للمعلمين وكذلك التعرف على العلاقة بين كل من نوع التعليم والجنس و المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة وبين مستوى الاحتراق النفسي للمعلمين).

وقد تألفت عينة الدراسة من(74) معلما، و(138)معلمة ، موزعين على (5) مدارس للإناث و (4)مدارس للذكور، تم اختيارها عشوائيا وبالتعاون مع مديرية التربية والتعليم بمحافظة الظاهرة ، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المستوى العام للاحتراق النفسي لدى المعلمين في محافظة الظاهرة بسلطنة عمان هو متوسط المستوى ، وأن مستوى استخدام أساليب مواجهة المشكلات لدى المعلمين العمانيين بمحافظة الظاهرة متوسطة المستوى .

وكذلك أظهرت نتائج الدراسة إلي وجود علاقة دالة إحصائيا (موجبة)بين بعدي الاحتراق النفسي (تبلد المشاعر والإجهاد الانفعالي) وأساليب مواجهة المشكلات ، وعدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين الاحتراق النفسي عند بعد النقص الشعور بالانجاز الشخصي وأساليب مواجهة المشكلات .

وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المعلمين في الاحتراق النفسي وأبعاده ، ترجع لاختلاف نوع التعليم ، والجنس ، والمؤهل العلمي .

وأخيرا أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المعلمين في الاحتراق النفسي عند بعدي تبلد المشاعر والإجهاد الانفعالي تبعا لسنوات الخبرة ، ووجود فروق (موجبة) دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المعلمين في الاحتراق النفسي عند بعد نقص الانجاز الشخصي تبعا لسنوات الخبرة لفئة الخبرة 10 سنوات وأكثر ، وهذا يفسر أن المعلمين في هذا المستوى من الخبرة العملية لديهم شيئا من نقص الشعور بالإنجاز ، أكثر ممن سواهم من المعلمين في الخبرات الأخرى وقد انتهت الدراسة بمجموعة من التوصيات والمقترحات للمسئولين في وزارة التربية والتعليم ممثلة في المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة الظاهرة .

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمات في مدرستي (الأمل لضعاف السمع سوق الجمعة طرابلس و مركز تنمية القدرات الذهنية جنزور) **والبالغ عددهم (211) معلمة كما هو مبين في الجدول التالي:**

اسم المدرسة	عدد المعلمات
الأمل لضعاف السمع (سوق الجمعة) طرابلس	86
مركز تنمية القدرات الذهنية جنزور	125
المجموع	211

عينة الدراسة:

قام الباحثان باختيار عينة عشوائية تتكون من (27%) من المعلمات موزعين على المدرستين كما هو مبين في الجدول التالي :

اسم المدرسة	عدد المعلمات
الأمل لضعاف السمع (سوق الجمعة) طرابلس	21
مركز تنمية القدرات الذهنية جنزور	31
المجموع	52

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي لكونه المنهج الأنسب الذي يعتمد " على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع كما أنه يسهم في إلقاء الضوء على طبيعة المشكلة ويوضح أبعادها المختلفة". (عباس ، وآخرون،2007: 74)

أداة الدراسة: –

لغرض التعرف على مستوى الاحتراق النفسي لدى المعلمات في مدارس الأشخاص ذوي الإعاقة تطلب الأمر وجود أداة مناسبة ولقد قام الباحثان بمراجعة عدة مقاييس تتعلق بقياس الاحتراق النفسي لدى العاملين في بيئات ومؤسسات مختلفة بالإضافة إلى الأدب النظري والدراسات السابقة والتي من بينها دراسة (الخرابشة ،والعربيات) وتمكنا من بناء استبانة تتكون من (30) فقرة تقيس مستوى الاحتراق النفسي لدى المعلمين والمعلمات في مؤسسات ذوي الإعاقة.

صدق الأداة:–

يعرف الصدق بأنه مدى ملاءمة المقياس وصلاحيته لبيئة الدراسة ولما اعد لقياسه، وعمد الباحثان إلى اعتماد الصدق الظاهري للاستبانة، وذلك من خلال عرضها على مجموعة من أعضاء هيأة التدريس في كلية التربية بجامعة طرابلس و طلب منهم التأكد من صدق الاستبانة، ومدى صلاحية فقراتها، والاقتراحات والتعديلات التي يمكن إضافتها، وأجابوا بصلاحية اغلب الفقرات، وبحذف(8) فقرات وبإجراء تعديلات على أخرى بما يتناسب والبيئة المحلية. وبذلك أصبح عدد فقرات الاستبانة في صورتها النهائية(22) فقرة .

ثبات الأداة :–

يعرف الثبات بأنه الاتساق في فقرات الأداة، إذ تعتمد صحة المقياس العلمية على مدى ثباتها، وإعطائها نتائج متقاربة أثناء استخدامها في المرات المتعددة للقياس. واستخدم الباحثان معامل الفا كرونباخ والذي بلغت قيمته (.692) والتي تمثل قيمة مقبولة للثقة في ثبات المقياس المستخدم.

إجراءات التصحيح:

بعد أن أكمل الباحثان تجميع الاستبانات من المدرسين والمدرسات والبالغ عددها (58) استبانة من العدد الإجمالي الذي تم توزيعه وهو(65) استبانة قاما بفرزها والتأكد من أن جميعها

مستوفي البيانات ، حيث و جد عدد (6)استبانات غير صالحة وبالتالي تم حذفها ، وقاما بإعطاء رقم تسلسلي للاستبانات الصالحة ، والتي كان عددها(52) استبانة، وتم إعطاء البدائل الدرجات الخمس على النحو التالي(البديل دائما (5) درجات ، والبديل غالبا (4) درجات، والبديل أحيانا(3) درجات ، والبديل نادرا (2) والبديل ابدأ درجة واحدة، حتى يسهل التعامل معها إحصائيا.

الوسائل الإحصائية:-

اعتمد الباحثان: (ألفا كرونباخ للتأكد من ثبات الأداة، الوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار (ت) لعينتين مستقلتين ، وتحليل التباين الأحادي)

عرض وتحليل البيانات:-

السؤال الأول:ما مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمات مدارس التربية الخاصة في مدينة طرابلس من وجهة نظر أفراد العينة؟

للإجابة على السؤال الأول: قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم(1) يبين المتوسطات الحسابي والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى الاحتراق النفسي في مؤسسات الأشخاص ذوي الإعاقة

ت	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	المتوسط العام	72.6538	9.13705
.1	أصبحت أكثر قسوة مع الناس نتيجة عملي بالتدريس.	4.7115	.66676
.2	أشعر أنني أتعامل مع بعض الطلبة و كأنهم أشياء لا بشر.	4.6154	.93208
.3	أشعر بالإزعاج والقلق لأن مهنتي تزيد من قسوة عواطفي	4.5769	.89325
.4	حقيقة لا اهتم بما يحدث مع طلابي من مشاكل	4.3269	.96449
.5	أشعر أن الطلبة يلومونني عن بعض مشاكلهم	4.0385	1.06571
.6	اشعر بالإحباط من ممارستي لمهنة التدريس	3.9808	1.21252
.7	أشعر و كأنني أشرفت على النهاية نتيجة ممارستي لهذه المهنة	3.9231	1.31128

.8	أشعر بالإنهاك حينما استيقظ في الصباح واعرف إن علي مواجهة عمل جديد	3.9038	1.14206
.9	اشعر أن عملي يستنفذني انفعاليا نتيجة عملية التدريس	3.7885	1.09072
.10	أنجزت أشياء كثيرة ذات قيمة وأهمية في ممارستي لهذه المهنة	3.7500	.92620
.11	إن التعامل مع الناس طوال يوم العمل يسبب لي الإجهاد	3.7500	1.26607
.12	أشعر بالاحتراق النفسي من عملي	3.6346	1.13809
.13	ان العمل بشكل مباشر مع الناس يؤدى بي إلى ضغوط شديدة	3.4231	1.14354
.14	أشعر أني طاقتي مستنفدة مع نهاية اليوم الدراسي	2.9808	1.37898
.15	اشعر أنني اعمل في هذه المهنة بإجهاد كبير	2.7692	1.36648
.16	أتعامل بفاعلية عالية مع مشاكل طلابي	2.2885	1.03538
.17	من السهل معرفة مشاعر طلابي	2.2692	1.08674
.18	أشعر أن لي تأثيرًا إيجابيًا في حياة كثير من الناس من خلال عملي	2.1731	1.87576
.19	أشعر بالسعادة والراحة بعد انتهاء العمل مع طلابي	1.9615	.98939
.20	أتعامل بكل هدوء مع المشاكل الانفعالية والعاطفية في أثناء ممارستي لهذه المهنة	1.9423	.93753
.21	أشعر بالحيوية والنشاط	1.9231	.98710
.22	أستطيع بسهولة خلق جو نفسي مريح مع طلابي	1.9231	1.00676

يتضح من الجدول أعلاه أن مستوى الاحتراق النفسي لدى المعلمات في مؤسستي(الأمل لضعاف السمع سوق الجمعة طرابلس و مركز تنمية القدرات الذهنية جنزور) كان عاليا وذلك من خلال مقارنة المتوسط المحسوب والبالغ (72.6538) بالمتوسط النظري والبالغ (66) وبالنظر إلى فقرات الاستبانة نلاحظ أن متوسطاتها الحسابية تراوحت بين (4.7115) للفقرة أصبحت أكثر

قسوة مع الناس نتيجة عملي بالتدريس و(1.9231) للفقرات أستطيع بسهولة خلق جو نفسي مريح مع الطلاب و أنجزت أشياء كثيرة ذات قيمة وأهمية في ممارستي لهذه المهنة. وبشكل عام يمكن تقسيم مستوى إجابات افردا العينة إلى عدة مستويات والمستوى الأول يظم الفقرات التي حصلت على متوسطات حسابية اكبر من (4.000) وهي أصبحت أكثر قسوة مع الناس نتيجة عملي ب التدريس وأشعر أنني أتعامل مع بعض الطلبة وكأنهم أشياء لا بشر وأشعر بالإزعاج والقلق لأن مهنتي تزيد من قسوة عواطفي وحقيقة لا أهتم بما يحدث مع طلابي من مشاكل وأشعر أن الطلبة يلومونني عن بعض مشاكلهم، أم الفقرات أشعر بالإحباط من ممارستي لمهنة التدريس وأشعر وكأنني أشرفت على النهاية نتيجة ممارستي لهذه المهنة وأشعر بالإنهاك حينما أستيقظ في الصباح وأعرف أن علي مواجهة عمل جديد وأشعر أن عملي يستنفذني انفعالياً نتيجة عملية التدريس.

أنجزت أشياء كثيرة ذات قيمة وأهمية في ممارستي لهذه المهنة وأن التعامل مع الناس طوال يوم العمل يسبب لي الإجهاد وأشعر بالاحتراق النفسي من عملي وأن العمل بشكل مباشر مع الناس يؤدى بي الضغوط شديدة كانت في المستوى الثاني بمتوسطات حسابية تراوحت بين (3.9808) و(3.4231) على التوالي وكانت الفقرات أشعر أنى طاقتي مستنفدة مع نهاية اليوم الدراسي واشعر أنني اعمل في هذه المهنة بإجهاد كبير وأتعامل بفاعلية عالية مع مشاكل طلابي ومن السهل معرفة مشاعر طلابي وأشعر أن لي تأثيرًا إيجابيًا في حياة كثير من الناس من خلال عملي وأشعر بالسعادة والراحة بعد انتهاء العمل مع طلابي وأتعامل بكل هدوء مع المشاكل الانفعالية والعاطفية في أثناء ممارستي لهذه المهنة وأشعر بالحيوية والنشاط و أستطيع بسهولة خلق جو نفسي مريح مع طلابي في المستوى الثالث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (2.9808) و (1.9231) وجميعها كانت تحت المتوسط لكل فقرة .

السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاحتراق النفسي لدى المعلمات في مؤسستي (الأمل لضعاف السمع سوق الجمعة طرابلس و مركز تنمية القدرات الذهنية جنزور) من وجهة نظر أفراد العينة وفقا لمتغير المؤسسة.

للإجابة على السؤال الثاني: قام الباحثان بحساب اختبار (ت) لاستجابات أفراد العينة كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم(5) يبين قيمة اختبار (T) للفروق في استجابات أفراد عينة البحث وفقا لمتغيرالمدرسة

المدرسة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	(قيمة ت)	مستوى الدلالة
	31	72.8065	9.47072	50	.145	.772
	21	72.4286	8.84631	45.020	.147	

يتبين من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لأفراد العينة من مدرسة بلغ(72.8065) والانحراف المعياري(9.47072) في حين كان المتوسط الحسابي لأفراد العينة من مدرسة (72.4286) والانحراف

المعياري(8.84631) وبالمقارنة بين المتوسطان باستخدام اختبار (ت) والبالغ قيمتها (145.) عند مستوى دلالة (0.05) يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية.

السؤال الثالث: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاحتراق النفسي لدى المعلمات في مؤسستي(الأمل لضعاف السمع سوق الجمعة طرابلس و مركز تنمية القدرات الذهنية جنزور) من وجهة نظر أفراد العينة وفقا لمتغير المؤهل العلمي.

للإجابة على السؤال الثالث: قام الباحثان بإيجاد تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد العينة كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم(6) يبين قيمة تحليل التباين الأحادي في استجابات أفراد عينة البحث وفقا لمتغير المؤهل العلمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	310.868	2	155.434	1.930	.156
داخل المجموعات	3946.901	49	80.549		
المجموع	4257.769	51			

يتبين من الجدول السابق أن قيمة (ف)(1.930) ومستوى الدلالة(.156) وهي غير داله إحصائيا وبذلك تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(0.05) بين المعلمات ترجع لمتغير المؤهل العلمي.

السؤال الرابع: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاحتراق النفسي لدى المعلمات والمدرسات في مؤسستي (الأمل لضعاف السمع سوق الجمعة طرابلس و مركز تنمية القدرات الذهنية جنزور) من وجهة نظر أفراد العينة وفقا لمتغير مدة الخدمة.

للإجابة على السؤال الرابع: قام الباحثان بإيجاد تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد العينة كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم(7) يبين تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد العينة وفقا لمتغير مدة الخدمة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	373.363	3	124.454	1.538	.217
داخل المجموعات	3884.407	48	80.925		
المجموع	4257.769	51			

يتبين من الجدول السابق أن قيمة (ف)(1.538) ومستوى الدلالة(217.) وهي تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(0.05) بين المعلمات ترجع لمتغير مدة الخدمة.

مناقشة النتائج:

يتضح من عرض البيانات السابقة ان مستوى الاحتراق النفسي لدى المعلمات في مؤسستي(الأمل لضعاف السمع سوق الجمعة طرابلس و مركز تنمية القدرات الذهنية جنزور) عاليا وذلك لما يتطلبه العمل في مهنة التدريس من جهد إذ ترى المعلمات أن مهنة التدريس مهنة شاقة في المدارس العادية ناهيك عن العمل التدريسي في مدارس التربية الخاصة التي يتطلب طلابها عناية خاصة تتوافق مع نوع إعاقتهم ، فهم يرون أن العمل في مهنة التدريس مرهق لهن و يشعرن أنهن يبذلن جهداً أكثر من طاقتهن مما ينعكس على تصرفاتهن اليومية وفي تعاملاتهم مع طلابهم وزميلاتهن وزملائهن في المدرسة بل يتعدى الأمر إلى أسرهن وعلاقتهن بهم فالإرهاق و الضغوط المصاحبة للعمل تنعكس على تصرفات المعلمات وحالتهن الصحية فقد تصيبهن ببعض الأمراض المزمنة مثل السكري وضغط الدم ، وهذا ما أشارت له المعلمات في إجاباتهن من عملهن في مهنة التدريس وبالذات مع الطلاب في المدارس الخاصة يتطلب جهدا كبيرا وهذا ما يتوافق مع دراسات(الشيوخ ،2011)

أما فيما يتعلق بالفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى الاحتراق النفسي وفقا لمتغيرات المدرسة والمؤهل العلمي ومدة الخبرة تبين عدم وجود فروق بين المعلمات وفقا للمتغيرات السالفة الذكر وهذا راجع الى القوانين التي تنظم العمل في المدارس العامة بالدولة وما تتطلبه من جهد واجتهاد إذ يطلب من جميع المعلمين والمعلمات واجبات محددة ومتوافقة مع متطلبات المهنة بغض النظر عن جنسهم أو مؤهلهم العلمي أو مدة خدمتهم بدون مراعاة خصوصية العمر او المؤهل العلمي أو الجنس وهذا ما كان واضحا في إجابات المعلمات حول مستوى الاحتراق وعدم تأثره بالمتغيرات المشار إليها. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسات(الخرابشة والعريبات،2005) و (الحاتمي،2014)

الاستنتاجات:

من خلال عرض بيانات الدراسة وتحليلها تتضح الاستنتاجات التالية:

1- مستوى الاحتراق النفسي لدى المعلمات في مؤسستي(الأمل لضعاف السمع سوق الجمعة طرابلس و مركز تنمية القدرات الذهنية جنزور) بمدينة طرابلس كان عاليا.
2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاحتراق النفسي لدى المعلمات في مؤسستي (الأمل لضعاف السمع سوق الجمعة طرابلس و مركز تنمية القدرات الذهنية جنزور) بمدينة طرابلس ترجع لمتغير المدرسة.
3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاحتراق النفسي لدى المعلمات في مؤسستي(الأمل لضعاف السمع سوق الجمعة طرابلس و مركز تنمية القدرات الذهنية جنزور) بمدينة طرابلس ترجع لمتغير المؤهل العلمي.
4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاحتراق النفسي لدى المعلمات في مؤسستي (الأمل لضعاف السمع سوق الجمعة طرابلس و مركز تنمية القدرات الذهنية جنزور) الخاصة بمدينة طرابلس ترجع لمتغير مدة الخدمة.

التوصيات:

بعد عرض أهم النتائج يرى الباحثان أن يوصيا بالتالي:

1- الاهتمام بالمدرسين والمدرسات في مدارس التربية الخاصة بشكل خاص والمدرسين والمدرسات بشكل عام .
2- تحسين البيئة المدرسية والعمل على تشجيع المعلمين والمعلمات في بذل الجهود للرفع بمستوى العملية التعليمية.
3- الدعم المادي والمعنوي للمعلمين والمعلمات وتحفيزهم للقيام بعملية التعليم والتعلم برغبة جادة منهم.
4- تقليل مظاهر الاحتراق النفسي وضغوط العمل للمعلمين والمعلمات.

المصادر والمراجع:

- البخيت، صلاح الدين فرج ،الحسن، زينب عبد الرحمن ،2011،**(الاحتراق النفسي ومصادره لدى معلمي الموهبين في السودان):** مجلة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، المجلد الثالث ،العدد الأول .

- بني أحمد، أحمد محمد .(2007) .**الاحتراق النفسي والمناخ التنظيمي في المدارس** .دار الحامد للنشر والتوزيع .عمان .الأردن .

- الحاتمي، سليمان بن علي،(2014)، **الاحتراق النفسي وعلاقته بأساليب مواجهة المشكلات لدى المعلمين العمانيين في محافظة الظاهرة بسلطنة عمان** ، رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية العلوم والآداب ،قسم الدراسات الإنسانية .

- الخرابشة، عمر،عربيات أحمد.(2005).الاحتراق النفسي لدى المعلمين العاملين مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرفة المصادر، مجلة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، المجلد 17، العدد 2،

- الشيوخ ، لميعة محسن،(2011).**الاحتراق النفسي لدى المعلمة وعلاقته بالاتجاه نحو مهنة التعليم** دراسة ميدانية على معلمات ثانويات مدينة القطيف /المملكة العربية السعودية

رسالة ماجستير مقدمة إلى: كلية الآداب والتربية قسم العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية.

-القريوتي، إبراهيم، الخطيب، فريد مصطفى،(2006).**الاحتراق النفسي لدى عينة من معلمي الطلاب العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة بالأردن:** مجلة كلية التربية ،جامعة الامارات العربية المتحدة ،العدد 23.

- العتيبي ،بندر بن ناصر(ب ت). **الاحتراق النفسي لدى المعلمين العاملين في معاهد التربية الفكرية "دراسة مقارنة** " ،كلية التربية ،جامعة الملك سعود.

- أبو هواش ، راضي محمد ، الشايب،عبد الحافظ قاسم ، (2012).**مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمات التربية الخاصة مقارنة بالمعلمات العاديات في محافظة الباحة في المملكة العربية السعودية** ، المجلة الدولية التربوية المتخصصة ، المجلد (1) العدد(7)

المسؤولية الاجتماعية والانتماء الوطني بصفتها منبئات للقيم المدّعاة لدى طلاب اختصاص الإرشاد النفسي في جامعة الأقصى

إعداد

الأستاذ الدكتور/ نظمي عودة موسى أبو مصطفى

الأستاذ/ مؤمن نظمي عودة موسى أبو مصطفى

الأستاذة/ إيمان نظمي عودة موسى أبو مصطفى

ملخص: تهدف الدراسة الحالية التعرف إلى إمكانية التنبؤ بالمسؤولية الاجتماعية، والانتماء الوطني في ضوء القيم المدّعاة لدى طلاب اختصاص الإرشاد النفسي في جامعة الأقصى، مع التعرف إلى مستوى كل من: المسؤولية الاجتماعية، والانتماء الوطني، والقيم المدّعاة لدى طلاب موضع الدراسة، والتعرف إلى الفروق في متوسطات درجات مقياس كل من المسؤولية المجتمعية، والانتماء الوطني، والقيم المدّعاة؛ تُعزى لمتغير الجنس.

وتكونت عينة الدراسة من (216) طالباً وطالبة، منهم: (36) طالباً، و(180) طالبة.

وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى كل من المسؤولية الاجتماعية، والانتماء الوطني، والقيم المدّعاة مرتفعاً.

كما أظهرت نتائج الدراسة أنه يمكن التنبؤ بالمسؤولية الاجتماعية، والانتماء الوطني في ضوء القيم المدّعاة.

وأظهرت نتائج الدراسة أنه: توجد فروق معنوية في المسؤولية الدينية والأخلاقية، والمسؤولية الجماعية؛ تعزي لمتغير الجنس ولصالح الإناث، على حين لا توجد فروق في مجالات: المسؤولية الذاتية، والمسئولية الوطنية، والدرجة الكلية للمقياس؛ تعزى لمتغير الجنس.

وتوصلت نتائج الدراسة أنه: لا توجد فروق معنوية في الدرجة الكلية لمقياس الانتماء الوطني؛ تُعزى لمتغير الجنس. كما توصلت نتائج الدراسة أنه: توجد فروق معنوية في مجالات: القيم المجتمعية، والسياسية، والاقتصادية، والدرجة الكلية للمقياس؛ تعزي لمتغير الجنس، ولصالح الإناث، بينما لا توجد فروق في مجالي: القيم الدينية، والاجتماعية؛ تُعزى لمتغير الجنس.

الكلمات المفتاحية: المسؤولية الاجتماعية، الانتماء الوطني، القيم المدّعاة، طلاب اختصاص الإرشاد النفسي، جامعة الأقصى.

Social Accountability and National Belongingness as Predictors of Claimed Values among Psychological Counseling Department Students at Al-Aqsa University

Abstract: The purpose of the current study was to determine the predictability of social accountability, national belongingness in the light of the claimed values among psychological counseling students at Al-Aqsa University. Besides, the study aimed to identify the differences between the mean scores the subjects get on of each of social accountability, national belongingness, and the claimed values scales attributable to gender.

The sample of the study consisted of (216) male and female students, including (36) male ones and (180) females.

The results of the study showed that the levels of social accountability, national belongingness, and claimed values are high.

The results of the study showed that it is possible to predict social accountability and national belongingness in light of the claimed values.

Results of the study also showed that there are significant differences in religious, moral, and collective accountability due to gender in favor of females, while there are no differences in the areas of self-accountability f, and national belongingness, the total score of the scale due to gender.

The results of the study showed that there are no significant differences in the overall score of the national belongingness scale due to gender.

The results of the study concluded that there are significant differences in the areas of societal, political and economic values and, the total score of the scale due to gender in favor of females, while there are no differences in the areas of religious values, and social due to gender.

Keywords: social accountability, national belongingness, claimed values, students of psychological counseling, Al-Aqsa University.

مقدمة:

شهِد العالم اليوم بأسره تغييرات جمة في العقدين الأوليين من الألفية الثالثة؛ نتيجةً للتقدم العلمي، والتكنولوجي الذي أفرزته الثورة المعلوماتية التي تناقلتها الشعوب؛ فتركت آثاراً بالغة الأهمية على البناء القيمي.

ويُعدُّ الشعور بالمسؤولية الاجتماعية Social Responsibility جزءاً مهماً من هذا البناء القيمي، وهي من " المتغيرات التي تلعب دوراً مهماً في تنشئة الفرد، وتؤثر في حياته اليومية، وكذلك تُعدُّ أحد جوانب الوجود الاجتماعي، وضرورة مجتمعية لمواكبة التطورات المتلاحقة في جميع المجالات، ومطلباً حيوياً في إعداد الأبناء؛ لتحمل أدوارهم، والقيام بها على أكمل وجه في سبيل تحقيق التنمية الذاتية، والنهوض بالمجتمع " (صوالحة وصوالحة، 2016).

كذلك تُعدُّ المسؤولية الاجتماعية عملية شاملة، ومتكاملة تُسهم في تماسك بنيان المجتمع، وتحقيق التوازن فيه، وتعمل على توظيف جميع طاقات، ومقدرات المجتمع بما يضمن مشاركة جميع أفراده، وما يشعرهم بقيمتهم، وبمكانتهم الاجتماعية؛ فيحرص الجميع على بذل أقصى الجهد، وتقديم أفضل ما يملكون لتحقيق المصلحة العامة؛ فنمو الفرد، ونضجه الاجتماعي يقاس بمستوى المسؤولية الاجتماعية اتجاه ذاته، واتجاه الآخرين؛ فهي لا تقوم كطبيعة في الشخص، ولا تتحقق لمجرد الحث على وجودها لديه، إذ ثمة عناصر مشكلة لها، ومعينة على توافرها؛ فهي بحاجة إلى اهتمام الفرد بالمجتمع، والمحيط الذي يعيش فيه، بحيث يرتبط بهما عاطفياً، ومعنوياً (حليمة، 2016).

وإنَّ المسؤولية الاجتماعية هي تكوين ذاتي يقوم على نمو الضمير بوصفه رقيباً داخلياً ، إلا أنها في نموها نتائج اجتماعي يتم تعلمه، واكتسابه من خلال المؤسسات الاجتماعية المختلفة، وتبدأ عملية تعلمها المسؤولية منذ الصغر في الأسرة، وتنمو المسؤولية تدريجياً عن طريق التنشئة، والتربية (أحمد،2013).

وجدير ذكره أن المسؤولية الاجتماعية ترتبط بالكائن الإنساني دون غيره من المخلوقات، لتحمل أمانة ما يترتب عليه من أفعال، وممارسات إيجابية، أو سلبية داخل المجتمع، والتي تجعل الفرد يساير الجماعة التي ينتمي إليها، ويتفاعل معها بحماس، وتلقائية، والقيام بما عليه من واجبات بضمير حي، وإرادة ثابتة، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال إدراك الفرد للظروف المحيطة العامة بماضي، وحاضر الجماعة، وقيمها، واتجاهاتها، كما يقتضي تقدير المصلحة، والدفاع عن الوطن، والعمل على رفعته، وازدهاره (حليمة، 2016)؛ لأن مفهوم المسؤولية الاجتماعية يلقي بظلاله عند الحديث عن الإنسان من حيث وعيه الفردي، والجماعي، والتزامه، وإلزامه، وكذا عند تناوله ككيان في صيرورة ضمن سياق بيئي (محمد، 2001).

كما خلق الله سبحانه وتعالى الإنسان، وميّزه عن بقية المخلوقات بالعقل، وجعله قادراً على اتخاذ القرارات، والحكم على الأمور من خلال ذلك العقل، كما ميزه بحرية الإرادة، وحرية الاختيار، وعلى أساسهما يتحمل المسؤولية، فالله سبحانه خلق الإنسان لعبادته وحده لا شريك له، وجعله مهيئاً، وصالحاً لفعل الخير، والشر على السواء، ووعده بالخير، وتوعده بالشر، ولا يجبر الإنسان على فعل شيء، وإلا بطل الحساب، والتكليف، وانتفت المسؤولية، وقد ابتلى الله الإنسان، وامتحنه في هذه الحياة بالخير، والشر، وإحسان العمل، أو الإساءة، والتقصير فيه، ومن ثم؛ فالإنسان مسؤول عن

عمله، وأسبابه، ونتائجه، مسؤول في الدنيا، ومسؤول في الآخرة (الخرافي، 2016)، قال الله تعالى: {وَقِفُوهُمْ إِنَّهُم مَّسْئُولُونَ} (الصافات: 24)، وقال سبحانه وتعالى: { وَلاَ تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئولاً} (الإسراء: 36).

إنَّ المسؤولية الاجتماعية تُعدُّ من أهم القيم التي تحرص الجامعات على غرسها في نفوس طلابها؛ فضلاً أن مفهومها ظهر في الجامعات مع نشوئها، حيث إن خدمة المجتمع، ورفده بالكوادر المطلوبة؛ لتحقيق تقدمه كان من أهم أهداف إنشاء الجامعات" (أرتولي وإبراهيم، 2013).

ولقد أظهرت دراسة الرويشيد (2007) أن هناك توجهاً إيجابياً نحو المسؤولية الاجتماعية لدى الشباب الكويتي، ودراسة عوض وحجازي (2011) التي توصلت أن متوسط الدرجة الكلية للمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة جاء بدرجة كبيرة، ودراسة Stanislavka, Kvasnicka, Kuralova, Margarisova (2014) التي أظهرت أن الطلاب يكونون على استعداد لتنشيط مسؤولياتهم الاجتماعية خلال فترة فراغهم، حيث إنَّ وقت الفراغ يعزز قدرتهم على تقوية المسئولية لديهم، ودراسة Vazquez, Lanero, Aza (2015) التي أوضحت أن المسئولية لدى الطلاب ترتبط ارتباطاً كبيراً بالرضا عن الجامعة، ودراسة بدري (2015) التي أسفرت أن هناك إدراكاً لمفهوم المسؤولية الاجتماعية، ومعرفة تامة به بصورة عامة لدى طلاب جامعة الملك عبد العزيز، ودراسة صالحة وصالحة (2016) التي أوضحت أن المسؤولية الاجتماعية جاء مرتفعاً لدى طلاب كلية العلوم التربوية في جامعة إربد الأهلية، وكلية التربية في جامعة اليرموك، ودراسة همام (2016) التي أظهرت أن هناك وعياً بدرجة عالية بالمسؤولية الاجتماعية لدى الشباب الجامعي في كلية الخدمة الاجتماعية بجامعة حلوان.

وجدير ذكره أن قيمة الانتماء الوطني Patriotic Affiliation من القيم المتجذرة لدى الفرد منذ الخليقة، حيث إنَّ الارتباط بالوطن مسألة فطرية؛ حيث ولد الإنسان وهو مرتبط بوالديه، وبالأرض التي ولد فيها؛ لأنه " ارتبط منذ وجوده بشيئين، هما: المكان، والزمان، فالإنسان مرتبط بالمكان من حيث وجود ذاته، وإذا كان المكان يدل على وجود الإنسان في جزء معين منه، فإنَّ الزمن هو الذي يحدد مدى هذا الوجود، وكميته، ولذلك؛ فالمكان هو الوطن، والانتماء المكاني هو الانتماء الوطني" (آل مبارك، 2010).

إنَّ الانتماء الوطني يعني إيجابية الفرد، وشعوره بالمسؤولية تجاه مشكلات الوطن، وقضاياه، وتفضيل المصلحة العامة، وحبه، وتقديره، والوفاء له، والارتباط به، والتضحية في سبيله، والغيرة عليه، والاعتزاز به، وحب أهله، والتواصل معهم (رجعية، 2007).

كما أن الانتماء الوطني يحمل في طياته الانتساب بالأصل، والنوع، والتضحية، والعطاء، وحب الجماعة، ومستقبلها مع استدخال ماضي، وحاضر تلك الجماعة في البناء النفسي للفرد (أباظة، 2011).

وأن انتماء الفرد الحقيقي إلى وطنه دلالة على الانتساب، والارتباط المكاني، والقبلي بهذا المكان الذي يوجد، وينشأ، ويتطور، وينمو، ويكبر فيه، والأصل هو الجمع بين خصائص كل من الانتماء، والوطن الذي يعيش فيه الفرد من أجل أن يعطينا المعنى الحقيقي للانتماء الوطني، الذي

يتجسد شعورياً، وعقلانياً، وسلوكياً، إذ تشكل هذه العناصر قوة الانتماء، وعظمة المنتمي، والمنتمي إليه (إسماعيل وشحاتة، 2013).

وعضد ذلك أبو رياش (2012) حيث أشار إلى أن الفرد لا يشعر بوجوده الحقيقي، وقيمته الفعلية؛ إلا إذا كان منتمياً إلى بلد ما، هذا الانتماء الذي يمنحه كياناً، وانتساباً، وظهراً صلباً يستند إليه، لأنه بلا وطن ينتمي إليه؛ إنما يعيش في فراغ لا متناه، كأنه معلق في الهواء.

وأفضل صورة جسدت الانتماء الحقيقي للوطن تعبير الرسول – صلى الله عليه وسلم– عن حبه، وشوقه، وحنينه لموطنه مكة المكرمة، وهو يخرج منها مرغماً من كفار مكة، عن ابن عباس– رضي الله عنهما – قال: قال رسول الله – صلى الله عليه وسلم – لما أُخْرِج من مكة: " أما والله أني لأخرج منك، وإني لأعلم أنك أحب البلاد إلى الله، وأكرمها على الله، ولولا أن أهلك أخرجوني منك ما خرجت، يا بني عبد مناف إن كنتم ولاة هذا الأمر بعدي، فلا تمنعن طايفاً يطوف ببيت الله عز وجل أي ساعة شاء من ليل أو نهار، ولولا أن تطغى قريش لأخبرتها بما لها عند الله عز وجل، اللهم أذقت أولها وبالاَ ، فأذق آخرها نوالاً " (الأزرقي،1983).

وتغنى العديد من الأدباء، والشعراء بقصائد، ومقالات في حب أوطانهم، وافتخارهم بها، والانتماء الوطني في حقيقته انتماء كلي لمجموعة من الانتماءات الفرعية: كالانتماء للذات والأسرة، والعشيرة، والأقارب، والمجتمع، والبيئة المحلية (اليتيم والمسعد والهولي، 2017).

ويُعدُّ مجتمع الجامعة بمثابة البيئة الملائمة، والحاضن النشط لتنمية الانتماء الوطني، من خلال ما يوفره للطلاب من ثقافة واعية، وصحيحة حول مفاهيم الديمقراطية، والعدالة، والمساواة، والتحديث، والاطلاع على تجارب الأمم التي قطعت شوطاً في التقدم الاجتماعي، والاقتصادي (إسماعيل وشحاتة، 2013)؛ لكون تنمية الانتماء الوطني لدى الشباب تُعدُّ بمثابة قوة المناعة في الجسم الاجتماعي من حيث انتمائه، وجهده، وعمله، ووعيه بإمكانية الحاضر، والمستقبل (الأميري، 2010).

وعزز ذلك العتيبي (2013) حيث أشار أن المؤسسات التعليمية هي المصنع الحقيقي لإعداد، وتهيئة الطلاب لانخراط في الحياة المجتمعية، لذا يقع على عاتقها الدور الرئيس في إرساء قيم الانتماء، وممارستها، وتنميتها من خلال التعليم.

وفي هذا الصدد أجريت دراسات تناولت الانتماء الوطني لدى الطلاب الجامعيين، منها: دراسة الجسار (2004) التي أبرزت أن محور الانتماء الوطني جاء بمتوسط أقل من المحور المهني، والاجتماعي؛ رغم أهميته في غرس المبادئ والقيم، ودراسة الشرقاوي (2005) التي خلصت أن هناك وعياً بقيم حب الوطن، والانتماء، والولاء، والحرية، والمشاركة، والجماعية لطلبة جامعة الزقازيق، ودراسة Ying, Han (2006) التي أظهرت أن الانتماء الوطني لدى طلاب الجامعة الأمريكية ساعدهم على التكيف الوظيفي، وتخفيف من الاكتئاب، ودراسة إسماعيل وشحاتة (2013) التي أظهرت أن مستوى الانتماء الوطني لدى طلاب جامعة الزقازيق جاء بدرجة مرتفعة، ودراسة Jarrar (2013) التي بينت أن الطلاب الجامعيين الأردنيين أبدوا درجة عالية من الوعي نحو ثقافة الانتماء الوطني، ودراسة Al-Sabeelah, Alraggad, Ameerh (2015) التي أوضحت أن هناك مستوىً عالياً من الانتماء الوطني لدى طلاب الجامعات الأردنية.

ومن جانب آخر نالت القيم خطاً وافراً من الاهتمام في العلوم الإنسانية؛ حيث تُعدُّ من الموضوعات المهمة في حياة الفرد؛ فهي إحدى المكونات الأساسية في شخصيته، والتي تؤثر على سلوكه، واتجاهاته، وعضد ذلك " وحيد " حيث أشار أن القيم تمثل جزءاً مهماً من التنظيم الذي يضبط سلوك الفرد، ويعكس حاجاته، واهتماماته (وحيد، 2001).

كما يُعدُّ موضوع القيم من أكثر المجالات التي شغلت بال المفكرين، والفلاسفة قديماً، وحديثاً، ومع تطور الدراسات الإمبريقية؛ لم يبق حكراً على الفلاسفة بل أخذه علماء النفس، والاجتماع بالبحث عن دوره، وآثره في حياة الفرد، والجماعة اعتقاداً منهم بأهميته، ومركزيته في توجيه السلوك، وتكوين شخصية الأفراد (زقاوة، 2016).

فضلاً أن القيم تلعب دوراً بارزاً في حياة الأفراد؛ فهي تشكل الجانب المعنوي في السلوك الإنساني، والعصب الرئيس للسلوك الوجداني، والثقافي، والاجتماعي لديهم، كما أنها تشكل مضمون الثقافة، ومحتواها، حيث تلعب دوراً بارزاً في تحديد سلوك الفرد، وتشكيل شخصيته الفردية، وتحديد أهدافها(التميمي، 2016).

كما أن للقيم أهميةً عظيمةً في حياة المجتمع بكل أطرافه، فالمجتمع الملتزم بالقيم مجتمع راقٍ؛ تسوده الطمأنينة، والاحترام، وما ذلك إلا ثمرة من الثمار الطيبة للقيم (الفقية، 2010).

إذاً؛ فإنَّ دراسة القيم ضرورية، ولازمة سواء على المستوى الفردي، أو الجماعي، حيث إنَّ الفرد على المستوى الفردي في تعامله مع الآخرين يحتاج إلى نسق من القيم، حيث يوجه سلوكه، وإذا غابت هذه القيم يشعر الإنسان بأنه مغترب عن ذاته، أو مجتمعه، أما على الصعيد الجماعي؛ فإنَّ الفرد من خلال وجوده في تنظيم اجتماعي بحاجة إلى نسق من القيم الذي لدى الأفراد، وإذا تضاربت هذه القيم؛ فإن ذلك يؤدي إلى صراع قيمي في المجتمع؛ مما يضعف التنظيم الاجتماعي (قميحة، 2003).

ولقد شهد الربع الأخير من القرن العشرين توسعاً كبيراً في التعليم الجامعي، تزايدت معه أهمية موقع الجامعة في إعداد الأفراد للحياة، وللعمل الاختصاصي في قطاعات الخدمة العامة، والإنتاج، والتنمية الوطنية، ولم يقتصر الهدف المعلن للتعليم الجامعي على تزويد الطلبة بالمعلومات، والمعارف الاختصاصية، وإكسابهم المهارات الفنية، والعملية، بل استمر هذا التعليم في تأكيده على أهمية تطوير القيم الشخصية، والاجتماعية، والمهنية (ملكاوي وعودة، 2012).

وتُعدُّ الحياة الجامعية من أهم مصادر المنظومة القيمية، حيث يتعلم الطلبة في أثناء سنوات الدراسة المختلفة القيم الصالحة، وذلك من خلال الخبرات التي تهيأ لهم بصورة مستمرة من أجل مساعدتهم على اكتشافها، وتمثلها في سلوكهم، وممارساتهم (المخزومي، 2008).

وعزز ذلك نتائج دراسة المخزومي (2008) التي أظهرت إدعاء ممارسة طلبة جامعة الزرقاء الأهلية للقيم المدّعاة كان بدرجة مرتفعة، ودراسة Myyey, et al (2010) التي أوضحت أن طلاب علم الاجتماع لديهم قيم عالية، وتزداد كلما زاد اهتمامهم بالمجتمع، ودراسة Mendezabal (2013) التي أظهرت أن القيم لها دورٌ واضحٌ على التوجيه المهني لدى الطلاب، كما أنها تؤثر على عملهم مستقبلاً، ودراسة زقاوة (2016) التي توصلت إلى أن طلاب العلوم

الإنسانية والاجتماعية يمارسون القيم السلوكية بدرجة مرتفعة، ودراسة باقر وأمين (2011) التي أوضحت التزام طلاب جامعة تكريت في الجمهورية العراقية بالقيم كان أعلى من الوسط الفرضي.

وبقراءة بحثيةٍ نظرية متأنية، ومتعمقة إلى ما سبق طرحه حول متغيرات الدراسة الثلاثة المتمثلة في كل من: المسئولية الاجتماعية، والإنتماء الوطني، والقيم المدعاة لاحظ الباحثون أنه لم تحظ باهتمام العديد من الباحثين عالمياً، وعربياً، ومحلياً في مجال الاختصاص مجتمعة، ولا بدراسة علاقة المتغيرات المستقلة: المسئولية الاجتماعية، والانتماء الوطني، بالمتغير التابع: القيم المدّعاة، إلا دراسة الزبون(2012) التي تناولت المسئولية الاجتماعية، وعلاقتها بمنظومة القيم الممارسة لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية، وبرغبة ملحمة من الباحثين دفعتهما القيام بالدراسة الحالية بعرض التعرف إلى المسئولية الاجتماعية، والانتماء الوطني كمنبئات للقيم المدّعاة لدى طلاب موضع الدراسة، وسد الفراغ في الدراسات النفسية في هذا الموضوع، حيث لم يعثروا على أي دراسة بعد حصر الأدبيات السابقة تناولت متغيرات الدراسة الحالية مجتمعة، وعليه تُعدُّ الدراسة الحالية من الدراسات الباكرة في مجال الاختصاص التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية مجتمعة.

مشكلة الدراسة:

تتمحور مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

" ما إمكانية التنبؤ بالمسؤولية الاجتماعية والانتماء الوطني في ضوء القيم المدّعاة لدى طلاب اختصاص الإرشاد النفسي في جامعة الأقصى" ؟

وانبثق من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1- هل يصل مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب اختصاص الإرشاد النفسي في جامعة الأقصى حسب تقديراتهم لأنفسهم إلى 60% كمستوى افتراضي؟

2- هل يصل مستوى الانتماء الوطني لدى طلاب اختصاص الإرشاد النفسي في جامعة الأقصى حسب تقديراتهم لأنفسهم إلى 60% كمستوى افتراضي؟

3- هل يصل مستوى القيم المدّعاة لدى طلاب اختصاص الإرشاد النفسي في جامعة الأقصى حسب تقديراتهم لأنفسهم إلى 63% كمستوى افتراضي؟

4- هل يمكن التنبؤ بالمسؤولية المجتمعية والانتماء الوطني في ضوء القيم المدّعاة لدى طلاب اختصاص الإرشاد النفسي في جامعة الأقصى ؟

5- هل توجد فروق معنوية في متوسطات درجات مقياس كل من المسؤولية المجتمعية والانتماء الوطني والقيم المدّعاة؛ تعزى لمتغير الجنس؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية التعرف إلى إمكانية التنبؤ بالمسؤولية الاجتماعية، والانتماء الوطني في ضوء القيم المدّعاة لدى طلاب اختصاص الإرشاد النفسي في جامعة الأقصى، مع التعرف إلى مستوى كل من المسؤولية الاجتماعية، والانتماء الوطني، والقيم المدّعاة لدى طلاب موضع الدراسة، والتعرف إلى الفروق في متوسطات درجات مقياس كل من المسؤولية المجتمعية، والانتماء الوطني، والقيم المدّعاة؛ تعزى لمتغير الجنس.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراســـة في أهمية الموضـــوع الذي تتناوله ، حيث تتمثل أهميتها النظرية، والتطبيقية، فيما يأتي :

فمن حيث الأهمية النظرية، فإنَّ الدراســة الحالية تلقي الضــوء على دراســة المســئولية الاجتماعية، والانتماء الوطني بصفتها منبئات للقيم المدّعاة لدى طلاب اختصاص الإرشاد النفسي في جامعة الأقصـــى، حيث لم تحظ باهتمام الدارســين، والباحثين محلياً، وعربياً، وأجنبياً؛ لأنه لم يعثر الباحثون على أية دراسة تناولت متغيرات الدراسة الحالية مجتمعة، وعليه تُعدُّ من الدراسات الباكرة في مجال الاختصاص؛ لأن جميع الدراسات التي أجريت في هذا الصدد لم تتناول موضوع الدراسة في الأدب التربوي، والنفسي، بينما تتمثل الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية فيما تسفر عنها من نتائج يمكن أن توظف من قبل أهل الاختصـــاص في تعزيز مبادئ المســـؤولية الاجتماعية، والانتماء الوطني، ومنظومة القيم المدّعاة لدى طلاب الشـــباب الجامعي؛ بما يكفل لديهم التوافق الشامل في الحياة، وتسهم نتائج الدراسة في وضع بعض البرامج الإرشادية لتنمية متغيرات الدراسة الحالية ، إضافةً إلى بناء أدوات سيكومترية جديدة في مجال الاختصاص، قد يستفيد الباحثون منها في دراسات نفسية لاحقة.

مصطلحات الدراسة:

1- تعريف المسؤولية الاجتماعية:

أ - تعريف المسؤولية الاجتماعية مفاهيمياً:

"هي مسؤولية الفرد عن نفسه، ومسؤوليته تجاه أسرته، وأصدقائه، وتجاه دينه، ووطنه من خلال فهمه لدوره في تحقيق أهدافه، واهتمامه بالآخرين من خلال علاقاته الإيجابية، ومشاركته في حل مشكلات المجتمع، وتحقيق الأهداف العامة باستخدام كل السبل المتاحة"(عوض، 2011).

ب - **تعريف المسؤولية الاجتماعية إجرائياً:**

تقاس بالدرجة التي يحصل عليها طلاب موضع الدراسة في مقياس المسؤولية الاجتماعية، والذي يتكون من المجالات الآتية: المســؤولية الذاتية، والمســؤولية الدينية والأخلاقية، والمســؤولية الجماعية، والمسؤولية الوطنية.

2- تعريف الانتماء الوطني:

أ – تعريف الانتماء الوطني مفاهيمياً:

ويعرفه الباحثون بأنه" : إحســـاس الفرد بالارتباط الحقيقي بوطنه، وأنه جزء لا يتجزأ منه، يحبه، ويقدره، ومعتزاً به، وفياً، ومخلصـــاً له، ومضـــحياً من أجله، وملتزماً بقوانينه، ومحافظاً على ثرواته، وممتلكاته، ويذود عن ترابه، والغيرة عليه، والنهوض به، والتمسك بقيمه الخلاقة، وعاداته الحسنة، وحب أهله، والاندماج، والتواصـــل معهم، والمحافظة عليهم، والإســـهام الجاد في حل مشـــكلاتهم الحياتية.

ب– تعريف الانتماء الوطني إجرائياً:

تقاس بالدرجة التي يحصل عليها طلاب موضع الدراسة في مقياس الانتماء الوطني، والذي أعد لهذا الغرض.

3– تعريف القيم المدّعاة:

أ – تعريف القيم المدّعاة مفاهيمياً:

يعرفها الباحثون بأنها: منظومة من القيم السلوكية الفكرية العملية يزعم الطلاب أنهم يقومون بها؛ نتيجة لاعتقادهم بقيمهم التربوية الأصلية في الحياة.

ب – تعريف القيم المدّعاة إجرائياً:

تقاس بالدرجة التي يحصل عليها طلاب موضع الدراسة في مقياس القيم المدّعاة، والذي يتكون من المجالات الآتية: القيم الدينية، والقيم الاجتماعية، والقيم المجتمعية، والقيم السياسية، والقيم الاقتصادية.

حدود الدراسة:

يمكن تعميم نتائج الدراسة في ضوء المحددات الآتية :

الموضوع الذي يتناول التنبؤ بالمسؤولية الاجتماعية والانتماء الوطني في ضوء القيم المدّعاة لدى طلاب اختصاص الإرشاد النفسي في جامعة الأقصى، وبالمنهج الوصفي الذي من خلاله يتم التعرف إلى التنبؤ بالمسؤولية الاجتماعية، والانتماء الوطني في ضوء القيم المدّعاة لدى عينة موضع الدراسة، وبالعينة المستخدمة في الدراسة، وعددها (216) طالباً وطالبة من طلاب اختصاص الإرشاد النفسي المسجلين في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 2016م/ 2017م، وبالأدوات المستخدمة، وهي: المسؤولية الاجتماعية، إعداد: عوض (2011)، ومقياس الانتماء الوطني، والقيم المدّعاة: إعداد الباحثين، وبالأساليب الإحصائية المستخدمة، وهي: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسبة المئوية، واختبار(ت) لعينة واحدة، ومعاملات الانحدار الجزئي، والمتعدد، وتحليل التباين الثلاثي.

المجتمع الأصلي الدراسة:

يتكون المجتمع الأصلي للدراسة من (864) طالباً وطالبة من الطلاب المسجلين في قسم علم النفس، اختصاص الإرشاد النفسي، كلية التربية، جامعة الأقصى، وذلك في الفصل الثاني للعام الجامعي 2016م/ 2017م، منهم (144) طالباً، و(720) طالبة (جامعة الأقصى، عمادة القبول والتسجيل، 2017م).

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (216) طالباً وطالبة، منهم (36) طالباً، و(180) طالبة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة (أبو مصطفى، 2005)، وبواقع 25% من مجتمع الدراسة.

أدوات الدراسة:

أولاً – مقياس المسئولية الاجتماعية، إعداد: عوض (2011):

أعدَّ هذا المقياس في الأصل " حسني عوض " ويشتمل على أربعة مجالات رئيسة، وهي: المسؤولية الذاتية، والمسؤولية الدينية والأخلاقية، والمسؤولية الجماعية، والمسؤولية الوطنية، ويتكون المقياس في صورته النهائية من (59) فقرة، بهدف التعرف إلى مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى شباب موضع الدراسة، ومن أجل الحصول على تساوي أوزان فقرات المقياس، أعطيت تقديرات: (5، 4، 3، 2، 1) لمقياس خماسي الدرجات:(كبيرة جداً، وكبيرة، متوسطة، وضعيفة، وضعيفة جداً)، وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين 59– 295 درجة . وتم التأكد من صدق المقياس باستخدام صدق المحتوى، وبعد اطلاع الخبراء على المقياس في مجال الاختصاص أكدوا أنه يتمتع بصدق مقبول. كما تم التحقق من دلالات ثبات المقياس باستخدام طريقة إعادة القياس من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية قوامها(30) شاباً من الشباب المنضمين لمجلس شبابي علار، وبلغ معامل الثبات 0.89. كما تم التأكد من ثبات المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية، وبلغ معامل الثبات الكلي بعد التعديل 0.87. كذلك تم حساب الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach alpha)، وبلغ معامل الثبات الكلي 0.91، وهي معاملات ثبات عالٍ تشير إلى صلاحية المقياس.

ثم قام الباحثون الحاليون بحساب صدق المقياس باستخدام صدق الاتساق الداخلي، وذلك من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية قوامها(50) طالباً وطالبة، من خارج عينة الدراسة، وكانت معاملات الارتباط بين كل مجال من مجالات المقياس، والدرجة الكلية للمقياس على النحو الآتي: مجال القيم الذاتية 0.71، ومجال القيم الدينية والأخلاقية 0.67، ومجال القيم الجماعية 0.73، ومجال القيم الوطنية 0.79، كذلك تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس، والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، وتراوحت معاملات الارتباط لفقرات مجال المسؤولية الذاتية ما بين 0.57 – 0.78، ومجال المسئولية الدينية والأخلاقية ما بين 0.52–0.82، ومجال المسؤولية الجماعية ما بين 0.57 – 0.81، ومجال المسؤولية الوطنية ما بين 0.52– 0.85، وهي دالة إحصائياً عند مستوى 0.01، كما تم حساب الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا Cronbach alpha، وبلغت قيمته 0.89، وهو معامل ثبات عالٍ يشير إلى صلاحية المقياس.

ثانياً – مقياس الانتماء الوطني:

قام الباحثون بإعداد المقياس بعد الاطلاع على الأدب التربوي، والمقاييس السابقة، ومنها: مقياس كل من رجيعة (2007)، والأميري (2010)، وحمد وعبد الخالق وبنا (2014)، وعمران (2014)، ويتكون المقياس في صورته الأولية من (20) فقرة، وللتحقق من صدق محتوى المقياس، عُرض بصورته الأولية على مجموعة من أهل الاختصاص في علم النفس بالجامعة؛ للاستفادة من خبرتهم في الميدان، وبعد مناقشتهم في فقرات المقياس وفقراته، فقد أوضحوا أنها تقيس ما وضعت لأجله، ومن أجل الحصول على تساوي أوزان فقرات المقياس؛ أُعطيت تقديرات: (5، 4، 3، 2، 1) لمقياس خماسي الدرجات: (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، ضعيفة)، وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين 20 – 100 درجة. كما تم التأكد من صدق البناء للمقياس من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية قوامها(50) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة، وكانت معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس تتراوح بين 0.59– 0.82، وهي دالة إحصائياً عند مستوى0.01. وهذا

دليل على أن المقياس يتمتع بمعامل صدق عالٍ. كما تم التحقق من دلالات ثبات المقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا Cronbach alpha، وبلغت قيمته (0.85)، وهو معامل ثبات عالٍ يشير إلى صلاحية المقياس.

ويمكن الحكم على مستوى كل من المسؤولية الاجتماعية، والانتماء الوطني باستخدام الوسط الحسابي، حيث تكون بداية، ونهاية قياس المقياس الخماسي: خمس درجات، ودرجة واحدة، ولتحديد طول خلايا المقياس الخماسي: (الحدود: الدنيا، والعليا)، تم حساب المدى= أكبر قيمة – أقل قيمة (5–1 =4)، وتقسيم الناتج على عدد خلايا المقياسين للحصول على طول الخلية المصحح (5/4= 0.80)، وإضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياسين، أو بدايتهما، وهي الواحد الصحيح، وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا، كما يأتي: إذا تراوحت قيمة المجال بين 1–1.80 يكون المستوى ضعيفاً، وبين 1.81–2.60 يكون المستوى مقبولاً، وبين 2.61–3.40 يكون المستوى متوسطاً، وبين 3.41– 4.20 يكون المستوى كبيراً، وبين 4.21–5 يكون المستوى كبيراً جداً.

ثالثاً – مقياس القيم المدّعاة:

قام الباحثون بإعداد المقياس بعد الاطلاع على الأدب التربوي، والمقاييس السابقة، منها: مقياس كل من قميحة (2003)، والمخزومي (2008)، باقر وأمين (2011)، ويتكون المقياس في صورته الأولية من (30) فقرة، وللتحقق من صدق محتوى المقياس، عُرِضَ بصورته الأولية على مجموعة من أهل الاختصاص في علم النفس بالجامعة؛ للاستفادة من خبرتهم في الميدان، وبعد مناقشتهم في مجالات المقياس وفقراته، فقد أوضحوا أنها تقيس ما وضعت لأجله، ومن أجل الحصول على تساوي أوزان فقرات المقياس؛ أُعطيت تقديرات: (5، 4، 3، 2، 1) لمقياس خماسي الدرجات: (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، نادرة)، وبلغ عدد فقرات كل مجال من مجالات مقياس موضع الدراسة (6) فقرات، وتتراوح درجة المجال بين 6 – 30 درجة، والدرجة الكلية للمقياس تتراوح بين 30 – 150 درجة. كما تم التأكد من صدق البناء للمقياس من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية قوامها(50) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة، وكانت معاملات الارتباط بين كل مجال من مجالات المقياس، والدرجة الكلية للمقياس على النحو الآتي: مجال القيم الدينية 0.75، ومجال القيم الاجتماعية 0.81، ومجال القيم المجتمعية 0.61، ومجال القيم السياسية 0.78، ومجال القيم الاقتصادية 0.81. كذلك تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس، والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، وتراوحت معاملات الارتباط لفقرات مجال القيم الدينية ما بين 0.64– 0.75، ومجال القيم الاجتماعية ما بين 0.64–0.85، ومجال القيم المجتمعية ما بين 0.69– 0.78، ومجال القيم السياسية ما بين 0.61–0.89، ومجال القيم الاقتصادية ما بين 0.64–0.78، وهي دالة إحصائياً عند مستوى0.01. وهذا دليل على أن المقياس يتمتع بمعامل صدق عالٍ. كما تم التحقق من دلالات ثبات المقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا Cronbach alpha، وبلغت قيمته (0.83)، وهو معامل ثبات عالٍ يشير إلى صلاحية المقياس.

ويمكن الحكم على مستوى القيم المدّعاة، باستخدام الوسط الحسابي، حيث تكون بداية، ونهاية قياس المقياس الرباعي: أربع درجات، ودرجة واحدة، ولتحديد طول خلايا المقياس الخماسي: (الحدود: الدنيا، والعليا)، تم حساب المدى= أكبر قيمة – أقل قيمة (4–1 =3)، وتقسيم الناتج

على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية المصحح (4/3= 0.75)، وإضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس، أو بدايته، وهي الواحد الصحيح، وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا، كما يأتي: إذا تراوحت قيمة المجال بين 1-1.75 يكون المستوى منخفضاً، وبين 1.76-2.50 يكون المستوى متوسطاً، وبين 2.51-3.25 يكون المستوى مرتفعاً، وبين 3.26- 4 يكون المستوى مرتفعاً جداً.

نتائج الدراسة وعرضها وتفسيرها:

نتائج السؤال الأول وعرضه وتفسيره:

نص السؤال الأول على: " هل يصل مستوى المسئولية الاجتماعية لدى طلاب اختصاص الإرشاد النفسي في جامعة الأقصى حسب تقديراتهم لأنفسهم إلى 60% كمستوى افتراضي"؟

وللإجابة على السؤال الأول؛ قام الباحثون بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيمة (ت) لعينة واحدة، لمجالات مقياس المسؤولية الاجتماعية، والدرجة الكلية للمقياس، كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول (1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لعينة واحدة للكشف عن مستوى مجالات مقياس المسئولية الاجتماعية والدرجة الكلية للمقياس لدى طلاب اختصاص الإرشاد النفسي في جامعة الأقصى.

مجالات مقياس المسئولية الاجتماعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن الفعلي	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	المستوى الفعلي
المسؤولية الذاتية.	3.44	0.424	%68.8	4.62	دالة عند مستوى 0.01	كبيراً
المسؤولية الدينية والأخلاقية.	3.44	0.469	%68.8	5.62	دالة عند مستوى 0.01	كبيراً
المسؤولية الجماعية.	3.76	0.435	%75.2	4.51	دالة عند مستوى 0.01	كبيراً
المسؤولية الوطنية.	3.44	0.435	%68.8	4.66	دالة عند مستوى 0.01	كبيراً
الدرجة الكلية للمقياس.	3.53	0.306	%70.5	4.78	دالة عند مستوى 0.01	كبيراً

- **حدود الدلالة الإحصائية لقيمة (ت)عند مستوى 0.001 لدرجة حرية (216-2) = 3.291**

يتضح من الجدول السابق أن: قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية لمستوى مجالات المسئولية الاجتماعية، والدرجة الكلية للمقياس، حيث بلغ مستوى المسؤولية الذاتية (3.44)، ومستوى المسؤولية الدينية والأخلاقية (3.44)، ومستوى المسؤولية الجماعية (3.76)، ومستوى المسؤولية الوطنية (3.44)، والدرجة الكلية للمقياس (3.53)، وأنه يزيد عن المستوى الحسابي (3) درجات لمجالات المقياس، والدرجة الكلية للمقياس ما يعادل 60% كمستوى

افتراضي؛ أي أن مستوى المسؤولية الاجتماعية يزيد لدى طلاب موضع الدراسة حسب تقديراتهم لأنفسهم عن المستوى الافتراضي عند 60%.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كل من الرويشيد (2007) التي أظهرت أن هناك توجهاً إيجابياً نحو المسؤولية الاجتماعية لدى الشباب الكويتي، ودراسة صالحة وصالحة (2016) التي أوضحت أن المسؤولية الاجتماعية جاء مرتفعاً لدى طلاب كلية العلوم التربوية في جامعة إربد الأهلية، وكلية التربية في جامعة اليرموك، ودراسة همام (2016) التي أظهرت أن هناك وعي بدرجة عالية بالمسؤولية الاجتماعية لدى الشباب الجامعي في كلية الخدمة الاجتماعية بجامعة حلوان.

ويعزو الباحثون ذلك إلى مسؤولية الطلاب الذاتية نحو الجماعة المرجعية أمام الله – سبحانه وتعالى– وأمام أنفسهم، وأمام الجماعة، والتي تتمثل في الشعور بالواجب الديني، والقدرة على تحمله، والقيام به على أكمل وجه في خدمة المجتمع، وأفراده، ومؤسساته قاطبة، إضافةً إلى الاستعداد الفطري، والمكتسب لدى الطلاب، والذي يدفعهم للمشاركة مع الجماعة المرجعية للقيام بما يوكل إليهم من مسؤوليات في المواقف الحياتية المختلفة، والمساهمة في حل المشكلات التي يتعرض لها أفراد المجتمع، والعمل الدؤوب على تماسك الجماعة، والمحافظة على استمرارها، وتحقيق أهدافها، وحمايتها من أي ضعف، أو تفكك، وتقديم الخير لها، حيث يعتبر الوسيلة الأكثر فاعلية في تحقيق التلاحم، والترابط بين مكونات المجتمع، وأفضل وسيلة اتصال بين أفراده من أجل تحقيق التماسك المطلوب للنهوض به؛ لينعم بسلام، ويسوده التعاون، والالتزام، والتضامن، والاحترام، والحب، والديمقراطية في المعاملة، والمشاركة الجادة التي هي صلة الرحم بين أفراده.

نتائج السؤال الثاني وعرضه وتفسيره:

نص السؤال الثاني على: " هل يصل مستوى الانتماء الوطني لدى طلاب اختصاص الإرشاد النفسي في جامعة الأقصى حسب تقديراتهم لأنفسهم إلى 60% كمستوى افتراضي"؟

وللإجابة على السؤال الثاني؛ قام الباحثون بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيمة (ت) لعينة واحدة، للدرجة الكلية لمقياس الانتماء الوطني، كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لعينة واحدة للكشف عن مستوى الدرجة الكلية لمقياس الانتماء الوطني لدى طلاب اختصاص الإرشاد النفسي في جامعة الأقصى.

الدرجة الكلية للمقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن الفعلي	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	المستوى الفعلي
الانتماء الوطني	3.87	0.631	%77.4	5.99	دالة عند مستوى 0.01	كبيراً

يتضـــح من الجدول الســـابق أن: قيمة (ت) المحســـوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية لمسـتوى مقياس الانتماء الوطني، حيث بلغ مسـتوى الدرجة الكلية للمقياس (3.87)، وأنه يزيد عن المستوى الحسابي (3) درجات للدرجة الكلية للمقياس ما يعادل 60% كمستوى افتراضـي؛ أي: أن مسـتوى الانتماء الوطني يزيد لدى طلاب موضـع الدراسـة حسـب تقديراتهم لأنفسـهم عن المسـتوى الافتراضي عند 60%.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كل من الشرقاوي (2005) التي بينت أن هناك وعياً بقيم حب الوطن، والانتماء، والولاء، والحرية، والمشاركة، والجماعية لطلبة جامعة الزقازيق، ودراسة إسماعيل وشحاتة (2013) التي أظهرت أن مستوى الانتماء الوطني لدى طلاب جامعة الزقازيق جاء بدرجة مرتفعة، ودراسة Jarrar (2013) التي بينت أن الطلاب الجامعيين الأردنيين أبدوا درجة عالية من الوعي نحو ثقافة الانتماء الوطني، ودراسة Al-Sabeelah, Alraggad, Ameerh (2015) التي أوضحت أن هناك مستوىً عالياً من الانتماء الوطني لدى طلاب الجامعات الأردنية.

ويعزو الباحثون ذلك إلى الانتماء الحقيقي لدى الطلاب لوطنهم الحبيب الأم فلســـطين، والانتســـاب له، والارتباط العاطفي، والفكري، والســـلوكي من خلال الالتزام بالمحافظة على ثرواته، وممتلكاته، والعمل على اســـتقراره، وازدهاره في كافة مجالات الحياة، والاســـتعداد التام، والدائم للتضـــحية من أجل ترابه، ومقدســـاته، وســـمعته، إضـــافةً إلى الفخر، والاعتزاز به؛ والإخلاص، والوفاء، والولاء له، والشـــعور بأنهم جزءٌ لا يتجزءون منه، لأن ارتباط الشـــعب الفلســـطيني قاطبة بوطنه، وخاصـة فئة الشـباب مسـألة فطرية، وغريزة بشـرية في نفوسـهم، وعليهم حبه، والدفاع عنه، والمســـاهمة بإخلاص في بنائه، وإظهار جميع جوانب التفاعلات الإيجابية مع من يعيشـــون عليه، والاهتمام بأمورهم الحياتية، والعمل الجاد الدؤوب من أجل إسعادهم، وهنائهم.

نتائج السؤال الثالث وعرضه وتفسيره:

نص السـؤال الثالث على: " هل يصـل مسـتوى القيم المدّعاة لدى طلاب اختصـاص الإرشـاد النفسي في جامعة الأقصى حسب تقديراتهم لأنفسهم إلى 63% كمستوى افتراضي"؟

وللإجابة على السـؤال الثالث؛ قام الباحثون بحسـاب المتوسـطات الحسـابية، والانحرافات المعيارية، وقيمة (ت) لعينة واحدة، لمجالات مقياس القيم المدّعاة، والدرجة الكلية للمقياس، كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لعينة واحدة للكشف عن مستوى مجالات مقياس القيم المدّعاة والدرجة الكلية للمقياس لدى طلاب اختصاص الإرشاد النفسي في جامعة الأقصى.

مجالات مقياس القيم المدعاة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن الفعلي	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	المستوى الفعلي
مجال القيم الدينية .	3.64	0.426	%91.08	5.62	دالة عند مستوى 0.001	مرتفع جداً
مجال القيم الاجتماعية.	3.37	0.497	%84.20	4.65	دالة عند مستوى 0.001	مرتفع جداً
مجال القيم المجتمعية .	3.16	0.515	%78.9	4.84	دالة عند مستوى 0.001	مرتفع
مجال القيم السياسية.	3.18	0.558	%79.5	5.69	دالة عند مستوى 0.001	مرتفع
مجال القيم الاقتصادية.	3.37	0.436	%84.3	5.78	دالة عند مستوى 0.001	مرتفع جداً
الدرجة الكلية للمقياس.	3.35	0.359	%83.6	6.44	دالة عند مستوى 0.001	مرتفع جداً

يتضح من الجدول السابق أن: قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية لمستوى مجالات القيم المدّعاة ، والدرجة الكلية للمقياس، حيث بلغ مستوى القيم الدينية (3.64)، ومستوى القيم الاجتماعية (3.37)، ومستوى القيم المجتمعية (3.16)، ومستوى القيم السياسية (3.18)، ومستوى القيم الاقتصادية (3.37)، والدرجة الكلية للمقياس (3.35)، وأنه يزيد عن المستوى الحسابي (3) درجات لمجالات المقياس، والدرجة الكلية للمقياس ما يعادل 63% كمستوى افتراضي؛ أي: أن مستوى القيم المدّعاة يزيد لدى طلاب موضع الدراسة حسب تقديراتهم لأنفسهم عن المستوى الافتراضي عند 63%.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كل من: المخزومي (2008) التي أظهرت ادعاء ممارسة طلبة جامعة الزرقاء الأهلية للقيم المدّعاة كان بدرجة مرتفعة، ودراسة Myyey, et al (2010) التي أوضحت أن طلاب علم الاجتماع لديهم قيم عالية، ودراسة زقاوة (2016) التي توصلت إلى أن طلاب العلوم الإنسانية والاجتماعية يمارسون القيم السلوكية بدرجة مرتفعة، ودراسة باقر وأمين (2011) التي أوضحت التزام طلاب جامعة تكريت بالجمهورية العراقية بالقيم كان أعلى من الوسط الفرضي.

ويعزو الباحثون ذلك إلى النظرة الثاقبة لدى الطلاب لأهمية القيم في حياتهم اليومية؛ لكونها عنوان توافقهم في ضروب الحياة المختلفة؛ وصورتهم، وصورة مجتمعهم؛ لأنها الضابط، والمعيار الأساس للسلوك الفردي – الاجتماعي، ونتاج خبرات حياتية، تنبع من داخلهم، ومن تفاعلهم مع متطلبات المجتمع الذي يعيشون فيه، حيث إنَّها تحافظ عليهم، وعلى مجتمعهم، وتماسكه؛ إذ تحدد له أهدافه، ومثله العليا، ومبادئه المستقرة، وتساعده على مواجهة التغيرات التي تحدث فيه، وتحفظ استقراره، وكيانه في إطار موحد؛ وذلك لكونها بمثابة الميزان الذي توزن به

الأشـياء، وبالتالي تُعدُّ معياراً لما يقبل، أو يرفض من السـلوكيات الحياتية المعاشـة، فضـلاً أنها تعطي الفرد معنى لوجوده، ورسالته في الحياة.

نتائج السؤال الرابع وعرضه وتفسيره:

نص السـؤال الرابع على: " هل يمكن التنبؤ بالمسـئولية المجتمعية والانتماء الوطني في ضـوء القيم المدّعاة لدى طلاب اختصاص الإرشاد النفسي في جامعة الأقصى "؟

وللإجابة على السؤال الرابع، استخدم الباحثون معامل الارتباط بيرسون pearson لمعرفة قوة العلاقة بين كل من المتغيرات المسـتقلة، والمتغير التابع، والجدول الآتي يوضـح معاملات الارتباط بين درجات كل من مقياس المسؤولية الاجتماعية، والانتماء الوطني، والقيم المدّعاة.

جدول (4) قيم معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة.

المتغير التابع / المتغيرات المستقلة	القيم المدعاة	
	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
المسؤولية الذاتية.	0.495	دالة عند مستوى 0.01
المسؤولية الدينية والأخلاقية.	0.625	دالة عند مستوى 0.01
المسؤولية الجماعية.	0.514	دالة عند مستوى 0.01
المسؤولية الوطنية.	0.447	دالة عند مستوى 0.01
الدرجة الكلية لمقياس المسؤولية الاجتماعية.	0.685	دالة عند مستوى 0.01
الدرجة الكلية لمقياس الانتماء الوطني.	0.611	دالة عند مستوى 0.01

- حدود الدلالة الإحصائية لمعامل ارتباط عند مستوى 0.01 لدرجة حرية (216 – 2)= 0.181

يتضـح من الجدول السـابق أنه: توجد علاقة دالة بين كل من المسـئولية المجتمعية، والانتماء الوطني، والقيم المدّعاة.

ولقد قام الباحثون باسـتخدام الانحدار المتعدد Multiple Regression ، وباسـتخدام معادلة الانحدار الخطي المتعدد من خلال هذا الأسلوب يمكن التحقق من وجود علاقة ارتباط بين كل من المسئولية الاجتماعية، والانتماء الوطني، والقيم المدّعاة. وتم حساب معامل التحديد (ر ^{2}) 0.667 ، وهو معامل دال إحصـائياً عند مسـتوى 0.01؛ مما يشـير إلى أن متغيرات: المسـؤولية الاجتماعية، والانتماء الوطني تسـاهم بقدر مقبول في التنبؤ بالقيم المدّعاة بنسـبة 66.7%، بمعنى أن متغيرات : المسؤولية المجتمعية، والانتماء الوطني تفسر 66.7% من التباين في القيم المدّعاة.

وللتأكد من دلالة قيمة 66.7% تم حساب قيمة (ف) من تباين الانحدار Anova For Regression ، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول (5) تحليل التباين للانحدار المتعدد الكلي وقيمة (ف) لمدى مساهمة المسؤولية الاجتماعية والانتماء الوطني في التنبؤ بالقيم المدّعاة.

نموذج الانحدار	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	نسبة الإسهام قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الانحدار	13.603	5	2.721	40.3	دالة عند مستوى 0.01
البواقي	14.172	210	0.067		
الكلي	27.776	215			

حدود الدلالة الإحصائية لقيمة (ف)عند مستوى 0.01 لدرجة حرية (5–215) = 3.11

يتضح من الجدول السابق أن: قيمة (ف) بلغت 40.3، وهي دالة إحصائياً عند مستوى 0.01، وهذه النتيجة تعني أن التباين الناجم عن المسؤولية الاجتماعية، والانتماء الوطني له أثر ذو دلالة إحصائية على التنبؤ بالقيم المدّعاة، الأمر الذي يشير إلى إمكانية التنبؤ بالقيم المدّعاة من خلال الاعتماد، وبدرجة مقبولة من الثقة على درجات العينة على متغيرات: المسئولية الاجتماعية، والانتماء الوطني. ولتحديد الأهمية النسبية لكل متغير من متغيرات: المسئولية الاجتماعية، والانتماء الوطني في التنبؤ بالقيم المدّعاة، ولترتيب المتغيرات حسب درجة الأهمية؛ قام الباحثون بحساب قيمة (بيتا) لاختبار مدى الدلالة الإحصائية لمعاملات الانحدار الجزئي، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول(6) قيمة (بيتا) لدلالة معاملات الانحدار الجزئي للمتغيرات المسؤولية الاجتماعية والانتماء الوطني على متغير القيم المدّعاة .

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة	معاملات الانحدار المعيارية وغير المعيارية				مستوى الدلالة	التباين المشترك معامل التحديد قيمة ر2
		معامل الانحدار غير المعياري (ب)	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعياري (بيتا)	قيمة (ت)		
القيم المدعاة	الثابت	1.14	0.807	–	3.62	دالة عند مستوى0.01	0.667
	المسؤولية الذاتية.	0.22	0.132	0.16	3.65	دالة عند مستوى0.01	
	المسؤولية الدينية والأخلاقية.	0.365	0.128	0.013	4.45	دالة عند مستوى0.01	

	المسؤولية الجماعية.	0.474	0.185	0.284	2.56	دالة عند مستوى0.01	
	المسؤولية الوطنية.	0.451	0.167	0.36	4.95	دالة عند مستوى0.01	
	مقياس المسؤولية الاجتماعية.	0.625	0.117	0.41	6.84	دالة عند مستوى0.01	
	مقياس الانتماء الوطني.	0.359	0.131	0.297	2.74	دالة عند مستوى0.01	

يتضـــح من الجدول الســـابق: أن قيم (بيتا) لمعاملات الانحدار الجزئي لمجالات القيم المدّعاة دالة إحصـــائياً عند مســـتوى 0.01؛ مما يشـــير إلى إمكانية الاعتماد عليها في التنبؤ بالمسؤولية الاجتماعية، والانتماء الوطني.

وبناءً على ذلك؛ فإنَّ النتيجة النهائية لتحليل الانحدار المتعدد، هي:

تسـهم المتغيرات المسـتقلة: المسـؤولية الاجتماعية، والانتماء الوطني بالتنبؤ بالقيم المدّعاة بنسـبة 66.7% لتصبح معادلة الانحدار التنبؤية للانتماء الوطني الكلية كالآتي:

الانتماء الوطني = الثابت 1.14 + (0.625) + (0.359) × (القيم المدعاة الكبرى) + (0.221) × (المسؤولية الاجتماعية).

ويعزو الباحثون ذلك إلى استعداد الطلاب للقيام بما يؤكل إليهم من مسؤوليات في المواقف الحياتية المختلفة، إضـافةً إلى مسـؤولياتهم تجاه الجماعة التي هم أعضـاء فيها، والاهتمام، والفهم، والمشـاركة للجماعة؛ فهذه المسـؤوليات تؤسـس لها المنظومة القيمية للطلاب التي تنشـئوا عليها خلال مرحلة الطفولة، ونمت في مراحل العمر اللاحقة، بما فيها من مبادئ، وأخلاق، وإحســـاس بالمسـؤولية، وترسـيخ لمبادئ المواطنة الصـالحة، والمتمثلة في المشـاركة الفعالة، والإيجابية في تنمية الوطن، والمجتمع، والمحافظة على تماسكه، واستقراره، حيث إن مستقبل المجتمع، وتطوره، واستقراره يعتمد على مدى دعم، ونشر منظومة القيم لدى أفراده، وخاصة شريحة الشباب الجامعي، ومدى التزامهم بها، وتحلّيهم بالمسؤولية؛ لأنه كلما زادت القيم ترابطًا ازداد المجتمع تماسكاً، وكلما قلت قل تماســـكه؛ لكون منظومة القيم ترتبط بالمســـؤولية الاجتماعية من خلال إدراك الطلاب بمســـؤوليتهم الاجتماعية تجاه مجتمعهم، ووطنهم؛ لأن الطالب الذي له قيم يمارس مســـؤوليته الاجتماعية، ويلتزم بدوره الاجتماعي إذا كانت المســؤولية الاجتماعية ضــمن ســلوكياته الحياتية الدؤوبة، وعزز ذلك نتائج دراسـة الزبون(2012) التي أظهرت وجود علاقة معنوية بين المسـؤولية الاجتماعية، ومنظومة القيم الممارســـة لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية. وعطفاً على ما ســـبق يلاحظ الباحثون من خلال معايشـتهم الدؤوبة لطلاب موضـع الدراسـة قيماً، ومبادئ المسـؤولية الاجتماعية، والانتماء الوطني في ســـلوكياتهم مع الآخرين بالبيئة الجامعية، والتي تنبع من قيمهم الأصلية، والخلاقة.

نتائج السؤال الخامس وعرضه وتفسيره:

نتائج السؤال الخامس على: " هل توجد فروق معنوية في متوسطات درجات مقياس كل من المسؤولية المجتمعية والانتماء الوطني والقيم المدّعاة؛ تعزى لمتغير الجنس" ؟

وللإجابة عن السؤال الخامس؛ قام الباحثون باستخدام اختبار (ت) ؛ لحساب الفروق بين متوسطات درجات طلاب موضع الدراسة في متغيرات: المسؤولية الاجتماعية، والانتماء الوطني، والقيم المدّعاة ؛ تبعاً لمتغير الجنس: (ذكر ، أنثى)، وهي على النحو الأتي:

أولاً- الفروق في مقياس المسؤولية الاجتماعية:

جدول(7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لمجالات مقياس المسؤولية الاجتماعية والدرجة الكلية للمقياس؛ تبعاً لمتغير الجنس.

مجالات مقياس المسؤولية الاجتماعية	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
المسؤولية الذاتية.	ذكر	36	3.472	0.43	0.57	غير دالة إحصائياً
	أنثى	180	3.428	0.42		
المسؤولية الدينية والأخلاقية.	ذكر	36	3.671	0.39	3.24	دالة عند مستوى 0.01
	أنثى	180	3.399	0.47		
المسؤولية الجماعية.	ذكر	36	3.46	0.34	4.78	دالة عند مستوى 0.001
	أنثى	180	3.822	0.43		
المسؤولية الوطنية.	ذكر	36	3.325	0.35	1.6	غير دالة إحصائياً
	أنثى	180	3.468	0.45		
الدرجة الكلية لمقياس المسؤولية الاجتماعية.	ذكر	36	3.469	0.29	1.26	غير دالة إحصائياً
	أنثى	180	3.54	0.31		

حدود الدلالة الإحصائية لقيمة (ت)عند مستوى 0.05 لدرجة حرية (216-2) = 1.96

حدود الدلالة الإحصائية لقيمة (ت)عند مستوى 0.01 لدرجة حرية (216-2) = 2.58

يتضـــح من الجدول الســـابق أنه: توجد فروق معنوية في المســـؤولية الدينية والأخلاقية، والمســـؤولية الجماعية؛ تُعزي لمتغير الجنس ولصـــالح الإناث، بينما لا توجد فروق في مجالات: المسؤولية الذاتية، والمسؤولية الوطنية، والدرجة الكلية للمقياس؛ تعزى لمتغير الجنس.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق في المسؤولية الاجتماعية لدى الجنسين إلى اتفاق الطلاب أنَّهم مسؤولون عن أنفسهم، ومسؤوليتهم تجاه أسرهم، وأصدقائهم، وتجاه دينهم، ووطنهم من خلال الفهم لدورهم في تحقيق أهدافه، واهتمامه بالآخرين من خلال علاقاتهم الإيجابية، ومشاركتهم في حل مشكلات المجتمع، وتحقيق الأهداف العامة باستخدام كل السبل المتاحة.

كما يمكن عزو عدم وجود فروق في المسؤولية الاجتماعية لدى الجنسين إلى أن المسؤولية الاجتماعية " هي سمة من سمات كل فرد مهما كان جنسه، وعليه أن يتحمل تبعاتها حتى يقترب أكثر من تحقيق التوافق النفسي، والاجتماعي، وتخطي العقبات التي تعترضه بطرق توافقه في الحياة، كما أن هناك علاقة وثيقة بين أخلاقيات الفرد، ومعايشته للقيم المجتمعية السوية، وبين تحمل المسؤولية، إضـــافة إلى ذلك ؛ فإنَّ المســـؤولية الاجتماعية يمكن أن تنمى من خلال عملية التربية، والتنشـــئة الاجتماعية خاصـــة الأســـرة التي لها أكبر تأثير على أبنائها عن طريق المشـــاركة في المواقف الاجتماعية، وتعلم الأنماط السلوكية الضرورية للحياة " (حليمة، 2016).

كذلك يرجع عدم وجود فروق في المسؤولية الاجتماعية لدى الجنسين إلى أن فهمهم الشامل للمسؤولية الاجتماعية، والمعرفة التامة بها ، فضلاً أن " عناصرها تسمو على مبادئ الدين الإسلامي المتمثلة في مبادئ الهداية، والإتقان، والاهتمام، والمشاركة في عمليات الإصلاح والتحسين، فضلاً أنها تحمل بعداً دينياً يجسد جميع معاني الدين الإسلامي السمحة، ومطلباً حيوياً، ومهماً من أجل إعداد الشباب لتحمل أدوارهم، والقيام بها خير قيام، والمشاركة في بناء المجتمع، وتقاس قيمة الفرد في مجتمعه؛ بمدى تحمله المسؤولية تجاه نفسه، وتجاه الآخرين، بحيث يعتبر الشخص المسؤول على قدر من السلامة، والصحة " (بدري، 2015)، إضافةً إلى الثقة بقدراتهم، واحترام إمكاناتهم، الأمر الذي ينعكس إيجابياً على شعورهم، وإحساسهم العالي بالمسؤولية الاجتماعية اتجاه الآخرين، وما له من دور في بناء، وتطوير المجتمع، والإحساس بأنه هو العائلة الكبيرة التي ينتمي إليها.

ثانياً– الفروق في مقياس الانتماء الوطني:

جدول(8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) للدرجة الكلية لمقياس الانتماء الوطني؛ تبعاً لمتغير الجنس.

الدرجة الكلية لمقياس الانتماء الوطني	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت "	مستوى الدلالة
	ذكر	36	3.882	0.478	0.10	غير دالة إحصائياً
	أنثى	180	3.87	0.658		

يتضـــح من الجدول الســـابق أنه: لا توجد فروق معنوية في الدرجة الكلية لمقياس الانتماء الوطني؛ تعزي لمتغير الجنس.

ويعزو الباحثون ذلك إلى أن كل من الجنسين يوجد لديهم انتماء حقيقي لوطنهم، ويسعى كل منهم تقديم ما يستطيع من أجله؛ لأنه غرس في طفولتهم أن كرامة الوطن، وعزته لا يمكن أن يتحقق إلا بعزة الوطن، كما تعلم الشباب الفلسطيني أن قيمة الوطن تعلو في نفوسهم؛ لأنهم هم نواة الوطن، والوطن حصادهم، ومن هنا تأتي " أهمية تربية المواطنة التي هي عملية متواصلة لتعميق الحس، والشعور بالواجب تجاه المجتمع، وتنمية الشعور بالانتماء للوطن والاعتزاز به، وغرس حب النظام، والاتجاهات الوطنية، والأخوة، والتفاهم، والتعاون بين المواطنين، واحترام النظم، والتعليمات" (الشعراوي، 2008)، فضلاً عما تمرُّ بها دولة فلسطين عامة، والمحافظات الجنوبية خاصة من حياة مأساوية؛ نتيجة لأوضاع ضنك الحياة، من تدمير للبنية الحياة، وموت بطيء، وحصار مقيت، وتجويع، وقتل، جعل الشباب يشعرون بالحرص، والانتماء لوطنهم، والنظر إليه بروح عالية من التفاني، والإخلاص، والوفاء إليه، والذود عنه، وتقديم أرواحهم فداءً عنه.

ثالثاً– الفروق في مقياس القيم المدّعاة:

جدول(9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لمجالات مقياس القيم المدّعاة والدرجة الكلية للمقياس؛ تبعاً لمتغير الجنس.

مجالات مقياس القيم المدّعاة	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت "	مستوى الدلالة
القيم الدينية.	ذكر	36	3.532	0.412	1.23	غير دالة إحصائياً
	أنثى	180	3.666	0.426		
القيم الاجتماعية.	ذكر	36	3.292	0.415	1.01	غير دالة إحصائياً
	أنثى	180	3.383	0.511		
القيم المجتمعية.	ذكر	36	2.94	0.477	3.62	دالة عند مستوى 0.001
	أنثى	180	3.203	0.512		
القيم السياسية.	ذكر	36	2.736	0.602	5.64	دالة عند مستوى 0.001
	أنثى	180	3.273	0.504		
القيم الاقتصادية.	ذكر	36	3.023	0.433	5.69	دالة عند مستوى 0.001
	أنثى	180	3.444	0.403		
	ذكر	36	3.105	0.352	4.62	دالة عند مستوى 0.001

الدرجة الكلية للمقياس.	أنثى	180	3.394	0.342		

حدود الدلالة الإحصائية لقيمة (ت)عند مستوى 0.05 لدرجة حرية (216–2) = 1.96

حدود الدلالة الإحصائية لقيمة (ت)عند مستوى 0.001 لدرجة حرية (216–2) = 3.291

يتضـــح من الجدول الســـابق أنه: توجد فروق معنوية في مجالات: القيم المجتمعية، والسياسية، والاقتصادية، والدرجة الكلية للمقياس؛ تُعزى لمتغير الجنس، ولصالح الإناث، بينما لا توجد فروق في مجالي: القيم الدينية، والاجتماعية؛ تُعزى لمتغير الجنس.

ويمكن تفسير وجود فروق معنوية في القيم المجتمعية، والسياسية، والاقتصادية، والدرجة الكلية لمقياس المسؤولية الاجتماعية لصالح الإناث إلى الثقافة المجتمعية التي تتلقاها الإناث عبر المؤسسات الاجتماعية المختلفة، حيث دورٌ كبيرٌ في إعلاء بعض القيم لدى الإناث؛ لأنها تغرس في طفولتهن المسؤولية المجتمعية التي تُعدُّ واحدةً من دعائم الحياة المجتمعية المهمة؛ لكونها تقيس قيمتهن في مجتمعهن بمدى تحملهن المسؤولية تجاه أنفسهن، وتجاه الآخرين، وإلى اهتمامهن، وميولهن، ونشاطهن السياسي، وحل مشكلات الآخرين، حيث إنَّ الظروف السياسية الحالية في البلاد، عززت لدى لديهن المشاركة في جل الأنشطة السياسية، والقيادة في مناحي الحياة المختلفة، وإلى ميلهن بكونهن نافعات في مجتمعهن، إذ يرين؛ تبعاً لقيمهن، ومبادئهن أن المال عصب الحياة؛ وتوفيره يلزم في وقت الشدة، مثل: الظروف التي تمرُّ عليهن، وعلى أسرهن، وذلك في ظل الظروف الحياتية المعاشة القاسية التي تمرُّ بها الأسر الفلسطينية.

التوصيات:

في ضوء ما توصلت الدراسة من نتائج؛ يوصي الباحثون بما يأتي:

1- توعية الطلاب بأهمية امتلاك المزيد من مبادئ المسـؤولية الاجتماعية، وقيم الانتماء الوطني، والقيم المدّعاة.

2- قيام عمادة شـؤون الطلاب في جامعة الأقصـى بالإكثار من الأنشـطة المختلفة؛ لتعزز من خلالها المسؤولية الاجتماعية، والانتماء الوطني، والقيم المدّعاة لدى طلابها.

3- حث الأسـرة الفلسـطينية أبنائها، وخاصـة الذكور الوقوف أمام مسـؤولياتهم الدينية، والأخلاقية، وتعزيز القيم المجتمعية، والقيم السياسية، والقيم الاقتصادية لديهم.

البحوث والدراسات المقترحة:

لقد آثار الباحثون أثناء إعداد الدراسـة الحالية، عدة متغيرات ذات علاقة بمتغيرات الدراسـة الحالية ، تستحق أن يتم إجراؤها، منها:

1- دراسـة المسـؤولية الاجتماعية والانتماء الوطني بصـفتها منبئات للقيم المدّعاة لدى طلاب الاختصاصات الأخرى في جامعة الأقصى، ومقارنتها بنتائج الدراسة الحالية.

2- دراسة المسؤولية الاجتماعية كمتغير وسيط في العلاقة بين النسق القيمي والطمأنينة النفسية لدى طلاب اختصاص الإرشاد النفسي في جامعة الأقصى.

3- دراسـة الانتماء الوطني بصـفته متغيراً وسـيطاً في العلاقة بين الصـلابة النفسـية وسـمات الشخصية لدى طلاب اختصاص الإرشاد النفسي في جامعة الأقصى.

4- التنبؤ بالقيم المدّعاة قي ضـوء أسـاليب التنشـئة الاجتماعية والمناعة النفسـية لدى طلاب اختصاص الإرشاد النفسي في جامعة الأقصى.

المراجع:

أولاً – المراجع العربية:

- **القرآن الكريم.**

1- أباظة، آمال عبد السميع.(2011).الشعور بالانتماء الوطني والقومي العربي وعلاقته بصلابة الشخصية لدى طلاب وطالبات كلية التربية" دراسة سيكومترية كلينيكية " ، **المؤتمر السنوي السادس عشر، الإرشاد النفسي وإرادة التغيير " مصر بعد ثورة 25 يناير "**، كلية التربية، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، م1، 39-78.

2- أحمد، إيمان عبد العال.(2013).العلاقة بين المشاركة في النشطة المجتمعية للنش وتنمية المسؤولية الاجتماعية، **مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية**، جمهورية مصر العربية، ج18، ع(34)، 6725-6763.

3- أرتولي، عبد المنعم وإبراهيم عزة فؤاد.(2013).نموذج مقترح للمسؤولية الاجتماعية للجامعات السودانية، **مجلة الدراسات العليا**، كلية الدراسات العليا، جامعة النيليين، الجمهورية السودان الديمقراطية، م2، 7-17.

4- الأزرقي، أبي الوليد محمد بن عبدالله.(1983). **أخبار مكة وما جاء فيها من الآثار**، ط4، ج2، تحقيق رشدي الصالح ملحس، مطابع دار الثقافة، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

5- الأميري، أحمد علي محمد.(2010). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية مستوى الانتماء الوطني لدى طلبة جامعة تعز، **رسالة الخليج العربي**، المملكة العربية السعودية، م31، ع(118)، 63-140.

6- إسماعيل، محمد المري وشحاته، غادة محمد.(2013).الانتماء الوطني لدى طلاب جامعة الزقازيق بعد ثورة 25 يناير، دراسات تربويه ونفسية : **مجلة كلية التربية بالزقازيق**، جمهورية مصر العربية، ع(81)، 1-60.

7- باقر، معين وأمين، أمينة محمد.(2011).القيم السائدة لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات، **مجلة البحوث التربوية والنفسية**، جامعة بغداد، الجمهورية العراقية، ع(28)، 96-151.

8- بدري، أميرة يوسف.(2015).إدراك الشباب ورؤاهم حول المسؤولية الاجتماعية " دراسة ميدانية لطلاب وطالبات جامعة الملك عبد العزيز، **المجلة العربية لعلم الاجتماع**، الجمهورية اللبنانية، ع(29-30)، 271-293.

9- التميمي، إيمان محمد رضا.(2016).أهمية القيم في حياة الإنسان، **أكاديمية إنسان لبناء القيم**، اسطنبول، الجمهورية التركية، www. info@insanacademy.org.

10- جامعة الأقصى.(2017). **كشف أعداد طلاب أقسام وكليات الجامعة**، عمادة القبول والتسجيل.

11- الجسار، سلوى عبد الله.(2004). واقع برنامج إعداد معلم المرحلتين المتوسطة والثانوية في تحقيق الانتماء الوطني والمهني والاجتماعي لدى الطلبة المعلمين بكلية التربية في

جامعة الكويت، دراسات في المناهج وطرق التدريس، **الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس**، www.khayma.com.

12- حليمة، قادري.(2016).اتجاهات الشباب نحو المسؤولية الاجتماعية، دراسة مقارنة على عينة من شباب مدينة وهران، جامعة وهران(2)، **مجلة دراسات نفسية وتربوية**، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، الجمهورية الجزائرية، ع(16)، 129-142.

13- حمد، آمال توفيق وعبد الخالق، شادية أحمد وبنا، نادية أمين.(2014).فاعلية برنامج معرفي سلوكي لدعم قيم الانتماء الوطني لدى طالبات الجامعات غزة بفلسطين، **مجلة البحث العلمي في التربية**، جمهورية مصر العربية، ج3، ع (15)، 513-537.

14- الخرافي، عبد المحسن الجار الله.(2016).من منظومة القيم الوظيفية (36) " تحمل المسؤولية " ، **جريدة القبس**، دول الكويت، ajkharafi@yahoo.com.

15- رجيعة، عبدالحميد عبد العظيم.(2007).الانتماء الوطني لطلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية والأكاديمية، **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها، جمهورية مصر العربية، م17، ع (72)، 64 – 93 .

16- الرويشد، عبد الرحمن فهد.(2007).الحرية والمسئولية الاجتماعية لدى طلاب كلية التربية الأساسية بدولة الكويت، **مجلة العلوم التربوية**، جمهورية مصر العربية، م15، ع(1)، 2-48.

17- أبو رياش، موسى إبراهيم.(2012).الانتماء الحقيقي للوطن، **رسالة المعلم**، المملكة الأردنية الهاشمية م50، ع (2-3)، 24-26.

18- الزبون، أحمد محمد.(2012).المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بمنظومة القيم الممارسة لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية، عمادة البحث العلمي وضمان الجودة، **المجلة الأردنية للعلوم الاجتماعية**، الجامعة الأردنية، المملكة الأردنية الهاشمية، م5، ع (2)، 1-49.

19- زقاوة، أحمد.(2016). درجة ممارسة الشباب للقيم السلوكية واستراتيجية تفعليها على ضوء المنهج النبوي، **مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية**، المملكة العربية السعودية، م11،ع(3)، 521-540.

20- صوالحة، عبد المهدي وصوالحة، محمد.(2016).المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات، **مجلة جرش للبحوث والدراسات**، المملكة الأردنية الهاشمية، م17، ع(1)، 499-522.

21- الشرقاوي، موسى.(2005). وعي الطلاب ببعض قيم المواطنة دراسة ميدانية، دراسات في التعليم الجامعي، **مركز تطوير التعليم الجامعي**، جامعة عين شمس،القاهرة، ع(9).

22- العتيبي، ملفي عبدالرحمن.(2013).التعليم والانتماء الوطني في المملكة العربية السعودية، **عالم التربية** ، جمهورية مصر العربية، م14، ع (41)، 119- 152.

23- عليان، عمران علي.(2014). درجة تمثل طلبة جامعة الأقصى لقيم المواطنة في ظل العولمة " دراسة تطبيقية على عينة طلبة جامعة الأقصى بقطاع غزة "، **مجلة جامعة الأقصى**، سلسلة العلوم الإنسانية، م18، ع (2)، 1-34.

24- عوض، حسني .(2011).أثر مواقع التواصل الاجتماعي في تنمية المسؤولية المجتمعية لدى الشباب " تجربة مجلس شبابي علار أنموذجاً "، برنامج التنمية الاجتماعية والأسرية، كلية التنمية الاجتماعية والأسرية، **جامعة القدس المفتوحة**، فلسطين، 1-39.

25- عوض، حسني وحجازي، نظمية.(2011). واقع المسؤولية المجتمعية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة وتصور مقترح لبرنامج يرتكز إلى خدمة الجماعة لتنميتها، **مؤتمر الخدمة الاجتماعية الأول، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين**، 1-39.

26- الفقية، أروي.(2010). **بحث في القيم القيم**، www .aljawharah.blogspot.com.

27- قميحة، جهاد نعيم.(2003).**البناء القيمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية**، رسالة ماجستير " غير منشورة "، قسم الإدارة التربوية، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، محافظة نابلس، فلسطين.

28- آل مبارك، عبد الله بن ناجي.(1431هـ). قراءة في مفهوم الانتماء الوطني، **مجلة بيان الإسلام**، الرياض، المملكة العربية السعودية، *www.al-islam.com* ، 1-2.

29- محمد، صلاح الدين عبد القادر.(2001). تفسير وتنمية المسؤولية الاجتماعية دراسات ميدانية، **مجلة القراءة والمعرفة**، جمهورية مصر العربية،ع (8)، 151-202.

30- المخزومي، ناصر.(2008).القيم المدّعاة لدى طلبة جامعة الزرقاء الأهلية، **مجلة جامعة دمشق**، الجمهورية العربية السورية، م24، ع(2)، 359-397.

31- ملكاوي، فتحي حسن وعودة، احمد سليمان.(2012). موقع القيم في التعليم الجامعي، **مجلة البيان**، المكتبة الإسلامية الإلكترونية الشاملة، المملكة المتحدة، ع(304)،1-35.

32- أبو مصطفى، نظمي عودة.(2005). **محاضرات في الإحصاء التربوي والنفسي**، ط2، مكتبة الشهداء، محافظة خان يونس، فلسطين.

33- همام، كريم حسن أحمد.(2016). إسهام المجتمعات الافتراضية في دعم المسؤولية الاجتماعية للشباب الجامعي، **مجلة الخدمة الاجتماعية**، الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين، جمهورية مصر العربية، ج1، ع (56)، 483-518.

34- وحيد، أحمد عبد اللطيف.(2001). **علم النفس الاجتماعي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، المملكة العربية الأردنية.

35- اليتيم، خضير والمسعد، طلال والهولي، أحمد.(2017). دور كلية التربية الأساسية في تنمية الانتماء الوطني لدى طالبات تخصص رياض الأطفال، **المجلة التربوية**، دولة الكويت، م31، ع (122)، 15-56.

ب – المراجع الأجنبية:

1- Jarrar, A. (2013).Positive thinking and citizenship culture : from the Jordanian universities students point of view, **International education studies**,6(4), 183-185.

2-Mendezabal,M. (2013).study habits and attitudes the road to academic success,Open sciences respiratory education, ***research@open science-repository.com* .**

3-Myyry,L. (2008).The diversity of value meaning among university students, **Scandinavian journal of educational research** ,52(6), 549-564.

4- Sabeelah, A., Alraggad, F.,& Ameerh, O.(2015) The dimension of the citizenship concept among the Jordanian universities students point of view**, International education studies**,8(8), 87-89.

5-Stanislavska,L.,Kvasinka,R.,Kuralova,K.,&Margarisova,K.(2014).

social responsibility of higher educational institutions the comparison of the view of students and potential students,**Erise journal,**7(3). 95-99.

6-Ting,K.,shengquan,Y.(2015). Human Values and University Life Satisfaction Among Hong Kong Chinese University Students: A Cross-Lagged Panel Analysis, **The Asia- pacific Education Researcher** ,25(3), 453-461.

7-Vazques,J.,Aza,C.,&Lareno,A.(2014).Student experiences of university social responsibility and perception of satisfaction and quality of service, **Original scientific article**, 25-39.

8-Ying,W.,& Han, M.(2006).The contribution of personality, acculturative stressors, and social affiliation to adjustment ,**International Journal of intercultural relations,** 30 (5) 623-635.

طبيعة المعرفة عند الكندي

د . جمال زيدان علي سرير الزوي

ملخص
يعالج هذا البحث طبيعة المعرفة عند الكندي ، حيث تناول الكندي هذه القضية وفقاً لمنهجها العام الذي طرحه في رسائله الفلسفية التي قدم فيها التراث الفلسفي في صورة واضحة تعبر عن المنهج الذي سلكه في البحث عن الحقيقة.
فالمعرفة عنه ممكنة والمعارف التي نتحصل عليها بذواتنا المختلفة حقيقية وهي تبدأ من التعرف على الذات وصولاً إلي الموضوع المعرف، وهذه المعرفة تبدأ بالمعرفة الحسية وباعتبارها أولي الدرجات المعرفية التي يتعامل معها الإنسان مع عالمه الخارجي، لما لها من دور مهم في بناءه المعرفي، وهي عالم واقعي لا يمكن إنكاره ،غير أن هذه المعرفة الحسية تعتبر درجة من درجات المعرفة لأنها مقدمة للوصول للمعرفة العقلية، وبهذا تكون هذه المعرفة ممكنة وهي معرفة حسية وعقلية وهي ليست تذكرا واستعادة بل هي قدرة النفس في اتصالها وإدراكها للعالم الخارجي.

The nature of Knowledge for Al-Kendi

Abstract

Al-Kendi has dealt with the nature of knowledge in terms of its general and philosophical approach showing, in a clear image, the philosophical heritage that expresses the approach he followed in seeking for realty.

Our knowledge is realistic stating with knowing one own personality until the identified goal is reached. Therefore, Al-kendi admitted that knowledge; the perceptual one which is the first degree of knowledge, is necessary for human beings to deal with their outside world. Moreover this perceptual knowledge plays an important role in building up knowledge and it is impossible to deny in our real world. It is also considered one of the knowledge degrees leading to reach the intellectual knowledge. Thus, this knowledge is possible in a sense that it is an intellectual and perceptual knowledge. It is not a mere ability of remembering, but it is an ability of how humans could understand and communicate in the outside world.

Therefore, the aim of this paper is study the nature of knowledge in respect of Al-kendi's point of view and how he introduced his theory of knowledge as a complete theory starting with perceptual to intellectual then intuitive knowledge.

المقدمة :

كانت اهتمامات المسلمين بغيرهم من الشعوب وثقافاتهم وعقائدهم متعددة الجوانب متشعبة المناحي ، حتى أن بعضهم وصفوا بالموسوعيين في تراث الإسلام لقدرتهم على استيعاب العلوم بمختلف أصنافها ، ولعل (الكندي)(*) يأتي من أوائل العرب والمسلمين الذين سلكوا في البحث الفلسفي ، مسلكاً جعله يتميز عن غيره فقد اهتم بالقضايا الفلسفية ومحاولة ربطها بالمسائل الفكرية العلمية الأخرى ، وبالظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية السائدة في عصره . فمثل بذلك حلقة بارزة في التواصل التاريخي للفكر، ومنطلقاً أساسياً في الإجابة على أسئلة العصر، لاسيما وهو أول من آلف فيها كتاباً في تاريخ الأمة الإسلامية (رسالة في الفلسفة الأولي) تعريفاً بها وتوجيهاً لتعلمها.

وبما أن المعرفة هي سعي نحو معرفة الحقيقة فإن المنهج يعد طريق البحث عن الحقيقة ، وبالتالي فهو أداة الفيلسوف لمعرفته الحقيقة، لأن لكل مذهب فلسفي محاوره العامة وتفاصيله الدقيقة لفهم المعرفة ،نظراً لكون مسألة المعرفة تكمن في أجابه وحلول ذلك الفيلسوف الذي يضعها في إطار مذهبي متكامل.

ومن هذا المنطلق فإن مسألة إمكان المعرفة وحدودها وطبيعتها وقدرة الإنسان على إدراك حقيقة الأشياء في علاقتها بالعالم الخارجي، قد أخذت مكاناً متميزاً عند (الكندي) ، ويعد هذا البحث محاولة علمية تهدف إلى تحليل طبيعة المعرفة وحدودها وأبعادها عند (الكندي)،و ما إذا كان قد وضع نظريته المعرفية في إطار فلسفي إسلامي بالمعني الشامل أم أنها كانت تدليل تراثي فقط عما كان سائداً من فكر وضعه (الكندي) في بوتقة النقل دون العقل .

إشكالية البحث

من خلال هذا البحث طرحت الكثير من التساؤلات التي أهمها:

_ ما طبيعة المعرفة عند الكندي وهل وضع لها تصور يتوافق مع نسقه الفكري؟

_ ما مصادر هذه المعرفة ووسائلها وموضوعاتها التي اعتمد عليها (الكندي) في تبيان هذه المعرفة ؟

_ ما المنهج الذي أقام عليه مذهبه في المعرفة وهل ارتبطت المعرفة لديه بمنهج البحث عن الحقيقة؟

أهمية البحث وأهدافه :

_ تبرز أهمية هذا البحث في بيان القيمة العلمية الدقيقة للمعرفة الإنسانية عند مفكرينا وأنها لا تقل عن غيرها، وأنها قد أنتجت علماً.

(*) أبو يوسف يعقوب بن إسحاق الكندي 185هـ . 256هـ . 805 .873، علامة عربي مسلم لقب بفيلسوف العرب، وهو أول من أخذ بمذهب المشائين في الإسلام ، وتبحر في فنون الحكمة وأحكم بجميع العلوم، وثبت المعاني الفلسفية في ألفاظ عربية دقيقة وتقوم فلسفته على أساس رياضي تمتزج فيه الأفلاطونية الحديثة بالفيثاغورية الجديدة. راجع في ذلك ، جميل صليبا، تاريخ الفلسفة العربية، ب ط، (الشركة العالمية للكتاب، بيروت 1989م) ص129.

_ الكشف عن آراء (الكندي) بوصفه من أوائل الفلاسفة المسلمين الذين بحثوا في طبيعة المعرفة الإنسانية.
_ إبراز منهجه في كيفية البحث عن الحقيقة .
_ الوصول إلي الأسس المعرفية التي وظفها لإبراز منهجه ومعالجته للقضايا الفلسفية من خلال نظرته المعرفية.

منهجية البحث

نظراً لطبيعة الموضوع فإنه استوجب علينا اتباع المنهج التاريخي والمنهج التحليلي والنقدي لأن هذه المناهج تتناسب مع طبيعة البحث.

خطة البحث

قد قسم البحث إلي أربعة مباحث وخاتمة .
تناولت في المبحث الأول الذي بعنوان " الإطار العام للمنهج عند (الكندي)"لإيضاح المنهج الفكري الذي اتبعه في فهم المسائل والقضايا المختلفة.
أما المبحث الثاني والموسوم" إمكان المعرفة عند (الكندي)" فقد تناولت فيه رؤية الكندي لإمكانية المعرفة موضحاً فيه موقفه من هذه المسألة.
أما المبحث الثالث والمعنون " المعرفة عند الكندي" فقد حاولت أن أبين موقفه من خلال طرح أرائه فيها ، وتصوره للذات العارفة وعلاقتها بموضوعها المعرف.
أما المبحث الرابع، الذي جاء بعنوان " الوجود العقلي والمعرفة العقلية" فقد تناولت فيه رؤية (الكندي) لهذه المعرفة مبيناً رأيه فيها من حيث كيفية إدراكها وعلاقتها بالمعرفة الحسية.
ثم جاءت خاتمة البحث متضمنة أهم النتائج التي تم التوصل إليها ثم أتممت البحث بقائمة المصادر والمراجع.

المبحث الأول

الإطار العام للمنهج عند الكندي

يمثل (الكندي) بداية أولية في النسق الفكري على المستوي العلمي في الفلسفة العربية الإسلامية باستيعابه للثقافات الأخرى وفهمها فهماً صحيحاً وتقديمها بصورة منهجية واضحة في إطار فلسفي يسهل قبوله وفهمه ،ولعل النص الذي أورده في رسالته " في الصناعة العظمي " يوضح ذلك ،حيث يقول " سبيلنا التي سلكناها في جميع موضوعاتنا بتوفيق الله جل ثناؤه وتسديد عونه، على كل فاضل حسن جميل من الأفعال أما ما قالت به الحكماء من غير أهل لساننا قولاً تاماً فنحضره على اقصر سبيله وأسهلها سلوكاً على أبناء هذه السبل الشريفة المؤدية إلي حقائق الأشياء ،وما لم ينته إلينا فيه قول تام كملناه بأوضح ما تبلغه طاقتنا وبحسب ما يظهره لنا الزمان، مما يكون وجوده بكثرة الاعتبار وبحسب ما بين الزمان الذي رسم فيه قول أقرب المعتبرين، له الراسمين لنا ما اعتبروا إلي زماننا مما أمكننا اعتباره ،وما كان الفحص عنه فطلب العلم به واجب ،اجتهدنا في تبيينه بغاية تحقيقه وتوضيحه:"(منهج البحث عند الكندي، إسماعيل ، 1989م : 44).
لعل في هذا النص دلالة واضحة عن المنهج الفكري والفهم الفلسفي للمسائل الذي اتبعه الكندي، من حيث البحث والتحليل والنقد الموضوعي بدون إخلال أو إطناب للكشف عن الحقيقة التي يبحث عنها ، يتطلب الوعي والفهم والإدراك لطبيعة هذه العلوم وفهم أقوال العلماء والفلاسفة فيها مع تراث غريب عنه فكراً ولغة.

وهذا يبين مدي قدرته على استيعابه للثقافات الأخرى والبحث في تراثها وتمحيصها وفق منهجية توفيقية تركيبية وأخري نقدية تحليلية.
واستناداً لتعريفه للفلسفة فإنه يراها " أعلى الصناعات الإنسانية منزلة، وأشرفها مرتبة صناعة الفلسفة، التي حدها: علم الأشياء بحقائقها بقدر طاقة الإنسان لأن غرض الفيلسوف في علمه إصابة الحق وفي عمله العمل بالحق" ، "واشرف الفلسفة وأعلاها الفلسفة الأولى اعني: علم الحق الأول الذي هو علة كل حق ،ولذلك يجب أن يكون الفيلسوف التام الأشرف هو المرء المحيط بهذا العلم الأشرف" (رسائل الكندي الفلسفية، أبوريدة ،1950 : 98،97).
وبهذا يضع (الكندي) عملية الإنتاج الفكري الباحث عن الحقيقة من صميم الفلسفة، لارتباطها بالجهد الإنساني وغايته وقدرته على تحري الحقائق العلمية وضروب المعرفة المختلفة بالحجة والبرهان، وهذا مهم جداً للدفاع عن شرعية الفلسفة والاشتغال بها في نظره ضد كل من يدعو إلى عدم التعامل بالفلسفة . إذن فهو هنا يتكلم عن روح الفلسفة وممارسته لها في البحث عن الحقيقة ووضع لها منهجاً سليماً يؤدي إلي معرفتها.
كما أنه في مسألة التوفيق بين العقل والنقل يعد من أوائل من تناول ذلك، فيري أن الفلسفة لا تقف موقفاً مخالفاً من الدين لأن هدفها علم الأشياء بحقائقها ومن ضمن هذا العلم يدخل الدين لأن في " علم الأشياء بحقائقها علم الربوبية ،وعلم الوحدانية ،وعلم الفضيلة، وجملة علم كل نافع والسبيل إليه والبعد عن كل ضار والاحتراس منه"(رسائل الكندي الفلسفية، أبوريدة ،1950 :104)
وغرض الفيلسوف في علمه إصابة الحق وفي عمله العمل بالحق ، وبهذا يؤكد (الكندي) الصلة بين العلوم الدينية والعلوم الإنسانية، وهي محاولة توفيقية أقرها بين أصول الشرع وأصول المعقولات بين الدين والفلسفة أيماناً منه بوجود نقاط تلتقي فيها الأسس الدينية، وفي الوقت ذاته فيها مبررات فلسفية جديرة بالبحث والتدليل(الكندي والفارابي رؤية جديدة ، حربي ،2003 : 21،22).
مما سبق نستطيع أن نؤكد أنه كان حريصاً على الكشف عن الحقيقة والبحث عنها ، ولا يتجلى ذلك في نظره إلا بأشرف العلوم الإنسانية وهي الفلسفة لأنها علم الأشياء بحقائقها بقدر طاقة الإنسان ، " والفلسفة عالمة بالأشياء التي لها علمها بحقائقها ، فهي إذن إنما تطلب الأشياء الكلية المتناهية المحيط بها العلم كمال، علم حقائقها(رسائل الكندي الفلسفية، أبوريدة ،1950 : 125).
وبهذا نجد أن (الكندي) يضع ضوابط منهجية عامة للبحث المعرفي ودور الفلسفة فيها ، من الانتقال في درجات المعرفة والوصول إلي المعرفة الكلية التي هي من صميم البحث الفلسفي .
ومن هنا لكي نفهم هذه المعرفة التي يبحث من خلال طرحه المنهجي الباحث عن الحقيقة في إطارها الفلسفي، أن نبين الأسس والمصادر التي أقام عليها مذهبه في المعرفة من خلال رؤية تحليلية نقدية لنظرية المعرفة عنده.

المبحث الثاني
إمكان المعرفة عند الكندي

لا شك في أن البحث عن إمكانية المعرفة أو عدمها، قد أنطلق من إشكالية فكرية ارتبطت من حيث المغزى بالوجود الإنساني، وذلك نتيجة لبحثه المستمر عن المعرفة وطرائقها.
وبالتالي فإن المعرفة تمخضت نتائجها عبر تاريخ الفكر البشري، من قيمته باعتباره علماً تتواصل الجهود حوله مباشرة كأساس ذاتي متمحور في كينونة الإنسان منذ بزوغه كأداة لها مقوماتها المختلفة، التي شكلت هي الأخرى إشكاليات فكرية بين الذوات العارفة بما لها من عقل وإحساس وحدس ومن إمكانيات أنتجت ولازالت تنتج معارف متنوعة ومختلفة، لهذا فقد ارتبطت المعرفة بقدرة الإنسان على إدراك الحقائق والوصول إليها محققاً معرفةً وإبداعاً وعلماً.
ومن هنا كان إمكان المعرفة أو عدمها والبحث فيها لم يكن إلا نتيجة الأبحاث المختلفة والمتنوعة في هذا الفكر الإنساني باعتبارها من أوائل المسائل التصنيفية في مبحث قضية المعرفة، وهي لم تك من طروحات الفكر البشري من حيث أن الإنسان بداهة لا يستطيع أن يشك في أنه يعلم شيئاً ويعرفه أو لا يعرفه، لأن مجرد الشك في حد ذاته علم بالشيء ومعرفة به ،إلا أن واقع حرية الأمم الفكرية وترفها الفكري أحياناً يدفعها من جانب الجدل والبحث العلمي إلى البحث فيها(نظرية المعرفة بين القرآن والفلسفة، الكردي ،1992 : 77،78).
وخاصة عندما يتوجه الفكر إلى ذاته ومدى صدقه في مطابقة الواقع، وإلى قيمته وحدوده في أدراك الوجود والواقع الخارجي مما يثير هذه بقوة الإشكالية في بداية بحثه.
وعلى ضوء ذلك نجد اتجاهين مختلفين أشد الاختلاف منذ القدم، حول هذه المسألة اتجاهاً يجعل من المعرفة ممكنة والمعارف التي نحصل عليها بذاوتنا المختلفة حقيقية وتفيد اليقين وهؤلاء يطلق عليهم الاعتقاديون، والاتجاه الآخر الذي يشكك في إمكان المعرفة والطرق الموصلة إليها هم الشكاك أو العنديين.
وبالتالي فإن البحث في إمكان المعرفة كان من أوائل المسائل التي استشعرها الإنسان في ذاته، وخاصة بعد اتجاهه للحرية الفكرية من أجل الوصول إلى الحقيقة وتحقيق أماله في الحياة بالعلم والتقدم (نظرية المعرف، محمود ،ب ط : 104،105- مصادر المعرفة في الفكر الديني والفلسفي ،الزنيدي،1992 :57،58،59- المعرفة ،الشنيطي ، 1981 : 67 - المعرفة عند القاضي عبد الجبار، بالقاسم ، 2003: 575).
وقد أفاض الفلاسفة في مناقشتهم لتبيان أمكانية العلم والمعرفة، وتصنيفها وبيان موضوعاتها وبأن المعرفة ممكنه لكل موجود، وكذا (الكندي) قرر كما قرر غيره بإمكانية المعرفة وتفنيد حجج هؤلاء الشكاك ومنكري الحقائق.

فقد أكد على دور العلاقة بين الذات والموضوع في المعرفة من حيث إثبات أمكانية المعرفة والوصول إليها ، كما حاول وضع النفس الإنسانية من خلال تعلقها بذواتها، وبحثها عن معرفة ذاتها وعلاقتها بالأشياء الخارجة عنها تدخل في صميم هذه النفس التي تتعلق بالمحسوسات الموجودة في النفس بالقوة وتصبح بالفعل عند مباشرتها(نظرية المعرفة عند الكندي، طاهر، 2011: 365، وانظر، ،الكندي خالد بفلسفته، الزنجاني 1962: 20) .

ولعل في نصه الذي نورده في ذلك يبين علاقة هذه النفس بهذه المحسوسات حيث يري" أن

القوة الحاسة ليست شيئاً غير النفس ولا هي في النفس كالعضو في الجسم بل هي النفس وهي الحاس" لأن المحسوسات التي صارت في النفس ليست كالشيء في الوعاء ولا كالمثال في الجرم لأن النفس ليست بجسم ولا متجزئة بل هي في النفس والنفس شيء واحد لا غير "(رسائل الكندي الفلسفية، أبوريدة،1950 : 354،355) و(الكندي)هنا يقرر لنا وحدة الحاس والمحسوس وعملية الحس ذاتها ، من حيث أن الحاس في إحساسه ليس سوي المحسوس أو الحس، وكذلك العقل عنده ليس غير المعقول إذا قام في النفس بالفعل، (الكندي فيلسوف العقل، مبارك، 1971 : 120) " فإن النفس إذا باشرت العقل أعني الصور التي لا هيولي ولا فنطاسيا، واتحدت بالنفس ،أعني أنها كانت موجودة في النفس بالفعل ، وقد كانت قبل ذلك لا موجودة فيها بالفعل ، بل بالقوة"(رسائل الكندي الفلسفية، أبوريدة: 1950 : 355،356) وبالتالي تكون المعرفة هي حركة النفس أو هي النفس في حركتها وفعلها (الكندي فيلسوف العقل، مبارك،1971 :118،119) كما "أن هذه النفس بسيطة ذات شرف وكمال عظيمة الشأن جوهرها من جوهر البارئ عز وجل ، كقياس ضياء الشمس من الشمس" رسائل الكندي الفلسفية، أبوريدة،1950 :273) بمعني أن النفس مستقلة عن البدن ومفارقة له، وهي شريفة وعظيمة مزودة بمعطيات أو بذكر عن حياتها السابقة، وبالتالي فهي تسعي إلي العلم وتجنب الحياة المادية الحسية التي تحث على النقص والتحول دون الكمال(الدراسات النفسية عند العلماء المسلمين، نجاتي، 1993 :65،66).

إن (الكندي) هنا يذكرنا بنظرية الاستذكار الأفلاطونية ، التي تري بوجود صور مسبقة للأشياء في النفس ، وأن المعرفة تتم بحضور هذه الصور في الذهن ، وبالتالي تكون هذه المعرف ليست إلا مجرد استعادة وتذكر تمارسه هذه النفس من خلال بحثه عن المعرفة(الكندي فيلسوف العقل، مبارك،1971 :119) ولكن هذا لا يعني بأنه كان من أنصار هذا الرأي، فهو يري أن هذه النفس لها القدرة على التعلم والاستعداد لجميع الأشياء الحسية والعقلية لأنها عالمة بالقوة وفي حال إدراكها للمحسوسات والمعقولات تصبح عالمة بالفعل ،وهذا يبين أن هذه النفس لها القدرة في إمكانية المعرفة بعد إدراكها (نظرية المعرفة عند الكندي، طاهر،2011 :368) .

وبالتالي نستطيع القول بأن الكندي يري أن هذه المعرفة ممكنة وهي معرفة حسية وعقلية، وهي ليست تذكر واستعادة بل هي قدرة النفس في اتصالها وإدراكها للعالم الخارجي.

المبحث الثالث

المعرفة عند الكندي

يري الكندي أن الإنسان في طبيعته يتكون من جوهرين مرتبطين بوجوده من حيث القرب والبعد ، أحدهما أقرب منا وأبعد عن الطبيعة وهو وجود الحواس ،والآخر أقرب من الطبيعة وأبعد عنا وهو وجود العقل ، وبهذا يكون الوجود الأول واقعي حسي يرتبط بما تدركه الحواس ،ومثالي عقلي يعبر عنه بالمعقولات ، أو مما ينتزعه العقل من معان كلية من المدركات المحسوسة (رسائل الكندي الفلسفية ،أبوريدة ،1950 : 106،107).

وبهذا يكون الإنسان ذا معرفة لارتباطها بذاته العارفة بما فيها من أدوات معرفية تحيله لمعرفة الأشياء والحكم عليها، لأن الإنسانية تستوجب القدرة على العملية المعرفية بما تمتلكه من حس وعقل ،كما أن هذه العملية المعرفية ترتبط بقوى النفس التي يعدها مدبرة للبدن وفاعل فيه ، فهو

يعرفها " على أنها تمامية وهي جرم طبيعي ذو آلة قابل للحياة ، وهي استكمال أول لجسم طبيعي ذي حياة بالقوة ، وهي أيضاً جوهر عقل متحرك من ذاته بعدد مؤلف" (رسائل الكندي الفلسفية، أبوريدة،1950 :165) وبالرغم من أن هذه النفس واحدة إلا أنها متعددة الوظائف والإشكال والقوى وهذه النظرة التي وظفها في هذه النفس تكاد تكون قريبة من نظرة(أرسطو Aristotle322– 384،ق م) في النفس(أرسطو، كتاب النفس، الأهواني،2015 : 42) وبهذا تكون هذه النفس لها طبيعة خاصة للمعرفة الإنسانية التي تقع بين العالم الحسي والعالم العقلي.

أما العالم الحسي عنده فليس وهماً كما عند (أفلاطون Platon 347_428 ق م) بل هو وجود واقعي لتعلقه بالإنسان وبذاته الحاسة من ناحية، ووجود عالم واقعي حقيقي يمثل أنيات مطابقة لما هو في أذهاننا من ناحية أخري ، وبهذا يكون فعل الذات في البداية غريزي بسيط يكشف من خلاله وجوده الذاتي ومن تم تعكس هذه الذات واقعها الخارجي عن طريق إدراكها لصور ومفاهيم الأشياء الخارجية(منهج البحث عند الكندي، إسماعيل ، 1998 :53).

وعلى هذا الأساس يري (الكندي) " إن الحق اضطراراً موجود إذن لآنيات موجودة ، إذن كل ماله آنية له حقيقة"(رسائل الكندي الفلسفية، أبوريدة،1950 : 96) وبهذا تكون المعرفة الحسية هي مباشرة الحاس للمحسوس ، بلا زمان ولا مؤونة، ولكنها في نفس الوقت غير مستقر وغير ثابت لزوال ما نباشر وسيلانه وتبدله في كل حال بأحد أنواع الحركات ،وتفاضل الكمية فيه بالأكثر والأقل، والتساوي وغير التساوي وتغاير الكيفية فيه بالشبيه وغير الشبيه، والأشد والأضعف، فهو الدهر في زوال دائم وتبدل غير منفصل (رسائل الكندي الفلسفية، أبوريدة،1950 : 106) .

وهنا يشير من خلال هذا النص إلي وجود عالم خارجي للأشياء من اختصاص الحواس ودورها يكمن في الإدراك المباشر للأفراد الجزئية لأن " الأشخاص الجزئية الهيولانية واقعة تحت الحواس، وأما الأجناس والأنواع فغير واقعة تحت الحواس ولا موجودة وجوداً حسياً بل تحت قوة من قوي النفس التامة أعني الإنسانية هي المسماة العقل الإنساني، وإذا الحواس واجدة الأشخاص فكل متمثل في النفس من المحسوسات فهو للقوة المستعملة الحواس" (رسائل الكندي الفلسفية، أبوريدة،1950 : 107)ويقرر (الكندي) كيفية حصول هذه المعرفة بأن المحسوس ينطبع في القوة الحاسة على نحو الصورة والمثال دون مادته ، وثبتت هذه الصورة في القوة المصورة لينقل من ثم إلي القوة الحافظة حيث الذاكرة ، ومن هنا كانت الصورة الحسية قريبة جداً للحاس لمباشرته لها ،لكنها وبالنظر إلي التغير الدائم في المحسوس بعيدة عن الحقيقة (نظرية المعرفة عند الفلاسفة المسلمين ، جابر، 2003 : 171،172).

وعلى ضوء ذلك تكون معرفتنا بالواقع الخارجي تتمثل في الصورة المأخوذة عن طريق الحس وعن طريق ذلك التفاعل المتبادل بين الذات والواقع الخارجي .

ويضع (الكندي) في رسالته (في حدود الأشياء ورسومها) بياناً لطبيعة مدركات هذه المعرفة من تقسيمها بين ذواتها، بغية التدرج للوصول إلي عملية الانفعال التي ترتسم من خلالها صورة المحسوس في عضو الحس ، حيث يقول إن "الحاس" قوة نفسانية مدركة لصورة المحسوسة مع غيبة طينته، أما "الحس" ، فهو قوة للنفس مدركة للمحسوسات، أما المحسوس فهو المدرك صورته مع طينته (رسائل الكندي الفلسفية، أبوريدة،1950: 167) وبهذا يفرق بين الحاس الذي هو " المصورة" وبين الحس الذي يدرك " ذوات الطين في طينتها" وله سبل أو منافذ تدرك بها المحسوسات وهي الحواس الخمس التي يسميها " آلات ثوان" أما الحاس أو القوة المصورة فهي تدرك صور المحسوسات مع غيبة طينتها، لذلك نجد أن المعرفة التي تأتي عن طريق الحس

يعرض لها الاختلاف وذلك لاختلاف الآلات التي هي الحواس أو لاختلاف الموضوع الذي هو المادة أو الطينة، أما القوة المصورة فلأنها لا تنال الصورة الحسية مع طينتها فلا يعارض لها الفساد العارض عن الطينة وتمتاز هذه القوة المصورة عن القوة الحسية في أن الحس يتخذ معها موقفاً سلبياً انفعالياً، حيث إن موقفه من المحسوس هو موقف المتلقي المتأثر المنفعل فحسب، دون أن يملك القدرة على التمييز والربط والتركيب، وهنا يأتي دور المصورة التي لها قدرة على التخيل والتركيب وضم الإحساسات ببعض ، أي أنها قدرة وقوة نشطه إيجابية، ولكنها تظل في نطاق المحسوسات لأنها مصورة الفكر الحسية (منهج البحث عند الكندي ،إسماعيل ،1998 :56).

ويقول لإيضاح ذلك في رسالته " ماهية النوم والرؤيا" "فلأن الصورة التي في الطينة تتبع الطينة ، فإنه ليس كل طينة تقبل كل صورة فإنا إن طبعنا بطابع واحد شمعاً صافياً وطيناً صافياً وطيناً كدراً ، وحصى كدراً ، خرجت الآثار فيها مختلفة على قدر الطين، فإن ألطفها أجزاء وأبعدها من التحلحل أقبلها للصورة وأشدها تأدية لأسرار الصورة، كذلك المحسوسات متبعة حوامل محسوساتها فنجد فيه الكدر والعوج وجميع أصناف الاختلاف العرض لها من جهة الطينة فأما القوة المصورة فليس تنال الصورة الحسية مع طينتها فليس يعرض لها الفساد العارض من الطينة ولذلك ما توجد الصورة النومية أتقن وأحسن وأيضاً فإنها تجد ما لا تجد الحواس بته ، فإنها تقدر أن تركب الصور فأما الحس فلا يركب الصورة لأنه لا يقدر على أن يمزج الطين ولا أفعالها، فإن البصر لا يقدر على أن يوجدنا إنساناً له قرن أو ريش أو غير ذلك مما ليس للإنسان في الطبع ولا حيواناً من غير الناطق ناطقاً فإنه لا يقدر على ذلك إذ ليس هو موجوداً في طينه من المحسوسة بته التي له أن يجد الصور بها، فأما فكرنا فممتنع عليه أن يتوهم الإنسان طائراً أو ذا ريش، وإن لم يكن ذا ريش والسبع ناطقاً، وهذه القوة المصورة إنما هي مصورة الفكر الحسية فأي فكرة عرضت لنا عند تشاغلنا عن جميع الحواس تمثلت صور تلك الفكرة لنا مجردة بغير طينة" (رسائل الكندي الفلسفية ،أبوريدة ،1950 :299،300) .

وبهذا يكون الحس مقيداّ بموضوع وبطبيعة المادة على رأي (الكندي) لأنه يدخل في إطار الفاعلى ة المباشرة بين الذات والموضوع المؤثر من خلال التأثير والانفعال وبهذا المعني يكون الحس صورته مادية بحته لأنها " يوجدنا صور محوساته محمولة في طينتها" أما المصورة فهي تدرك الصورة المجردة من المحسوسات لأن إدراكها مجرد عن كل عوارض هيولانية وهي بهذا تدرك الصور اللامادية من خلال المادة الحاملة لها، ومن هذه الزاوية تعد درجة متوسطة من درجات المعرفة حيث تتوسط المحسوس الخالص والمعقول الخالص ولذلك يسميها (الكندي) " مصورة الفكر الحسية" فهي تستعمل الفكر مع الحس أي تجرد المحسوسات من صورها وتحفظها ولا يمنع أن تقوم بعمليات مختلفة من التخيل والتصور والتركيب وهي عمليات عقلية ولكنها تظل في إطار المحسوسات فهي لم ترتق بعد إلي درجة الفكر الخالص المجرد تجريداً تاماً عن المادة (منهج البحث عند الكندي ،إسماعيل ،1998 :60،61،62).

المبحث الرابع
الوجود العقلي و المعرفة العقلية

يعرف (الكندي) العقل على أنه" جوهر بسيط مدرك للأشياء بحقائقها " (رسائل الكندي الفلسفية ،ابوريدة ،1950 : 165) وهذه القوي تقتصر على الإنسان دون سائر الكائنات الأخرى، وتصور (الكندي) للعقل تظهر فيه ملامح التفكير الأرسطي وذلك بتركيزه على مبدأ القوة والفعل ، فالنفس عاقلة عند اتحاد الأنواع بها ، وقبل اتحادها بها كانت عاقلة بالقوة، فهو يؤكد على دور العقل في نقل النفس من القوة إلي الفعل وبهذا لن تكون هذه النفس عارفة بل هي على استعداد لقبول المعارف ، وعلى هذا الأساس يبين مراحل هذا التكوين والذي ينطلق من العقل الذي بالفعل أولاً والثاني العقل الذي بالقوة وهو للنفس ،والثالث العقل الذي خرج في النفس من القوة إلي الفعل والرابع الذي نسميه الثاني وهو يمثل العقل بالحس لقرب الحس من الحي(نظرية المعرفة عند ابن سينا ، زراقة ، 1987 :40).

إذن لكي يصل الإنسان إلي معرفة الحقيقة لا بد له من تدرج متتالٍ في عملية التعقل لكي تتكون له المعرفة الكلية وبالتالي تكون هذه المعرفة هي التي تتناول الأجناس والأنواع والمجردات لأنها معرفة مصدقة للنفس بالاضطرار لا عن تمثل كما هو الحال في المعارف الحسية وهنا يشير (الكندي) بأن " الأشخاص الجزئية الهيولانية واقعة تحت الحواس ،وأما الأجناس والأنواع فغير واقعة تحت الحواس ولا موجودة وجوداً حسياً، بل تحت قوة من قوي النفس التامة أعني الإنسانية هي المسماة العقل الإنساني وإذ الحواس واجدة الأشخاص فكل متمثل في النفس من المحسوسات للقوة المستعملة الحواس . فأما كل معني نوعي وما فوق النوع فليس متمثلاً للنفس لأن المثل كلها محسوسة" (رسائل الكندي الفلسفية ، أبوريدة ،1950 : 107) وبهذا يكون الإدراك العقلي عنده أقرب من الطبيعة وأبعد عن الإنسان لأنها أقرب من حقائق الأشياء فيقول " فمن بحث الأشياء التي فوق الطبيعة أعني التي لا هيولي لها ولا تقارن الهيولي فلن يجد لها مثيلا في النفس بل يجدها بالأبحاث العقلية" (رسائل الكندي الفلسفية ، أبوريدة ،1950 : 110) وتوضيحاً لذلك يقسم (الكندي) الموجودات التي هي موضوع المعرفة إلي ثلاثة أقسام.

1- الموجود الهيولاني ، وهو الذي له مثال عند الحس ويدركه إدراكا مباشرا .
2- الموجود اللاهيولاني ، وهو الذي لا مادة له ولكنه يوجد في الهيولاني ويمثل له بالشكل في اللون، حيث إن الشكل نهاية اللون وحيث يتوهم أنه معرفة حسية لها تمثل في الحس، مع أن وجود النهاية التي هي الشكل وجود عقلي عرض بالحس لا محسوس بالحقيقة، لذلك فهو يعقل من المحسوس لا يتمثل في الحس.
3- الموجود اللاهيولاني ولا يقارن الهيولي ، فهو موجود عقلي يعرف بالبديهة والاضطرار (نظرية المعرفة عند الفلاسفة المسلمين ، جابر، 2003 : 172).

إذن ومن خلال ما تقدم نري أن (الكندي) ينظر إلي حقيقة الأشياء ومعرفتها نظرة تدريجية، تبدأ بإدركات جزئية تمثلها المحسوسات المتغيرة وتنتهي بمعرفة الكليات التي تصل إليها عن طريق إدراكات عقلية وبالرغم من أن (الكندي) يعطي هذه المعرفة العقلية طابع العمومية في معرفة حقائق الأشياء إلا أنه في نفس الوقت يؤكد على دور المعرفة الحسية أو المحسوس الذي يطلق

عليه (علم الجوهر [*]الأول) وهو بداية طريق الوصول (لعلم الجواهر الثواني) وهو العلم الثابت الغير متغير لبعده عن التبدل والسيلان.

فيقول " إن أول جميع المعلومات عند من بحث الأشياء التي قدمنا ذكرها إنما هو علم الجوهر ومحمولات الجوهر، ومحمولات الجواهر الأولي المفردة اثنان : هما الكم والكيف[*] لأن كل شيء يلحق الجوهر من المحمولات إنما يختلف إما بمثل ولا مثل التي هي خاصة الكمية وإما بشبيه ولا شبيه التي هي خاصة الكيفية (رسائل الكندي الفلسفية ، أبوريدة ،1950 : 370،371،372) .

ويقول أيضاً " الجوهر الأول ، أعني المحسوس أيضاً يحاط بعلم محمولاته الأولي فإن الحس لا يباشره مباشرة بل يباشره بتوسط الكمية والكيفية، ومن عدم علم الكمية والكيفية عدم مع ذلك علم الجوهر والعلم الثابت الحق التام من علم الفلسفة علم الجوهر والجواهر الثواني هي التي لا زوال لعلمها ، لثبات معلومها وبعده من التبدل والسيلان فإنما يتطرق إليها بعلم الجوهر الأول.

يتضح من خلال هذا النص أنه يضع أولويات المعرفة التي تصل إلي الذات المدركة في كامل صورتها، تأتي عن طريق هذا الجوهر الأول غير المتناهي من حيث التبدل والتغير، إلا أنه يضع له طريقا ليصل إلي درجة العلم هو قياسه بواسطة علم الكمية والكيفية، لأنه يرى أن من عدم علم الكمية والكيفية عدم علم الجوهر، وكأن لسان حاله يقول أن العلاقة بين الجوهر ومحمولات الجواهر ضمنية تأتي مباشرة بعد إدراك مباشر بين الحس ومحسوسة وبين المحسوس وعملية إدراكه بمعرفة عقلية توضح حقيقته وهذا لا يتأتى كما يشير إلا بوجود علم الكمية والكيفية (رسائل الكندي الفلسفية ، أبوريدة ،1950 : 370،372) .

وهكذا تنقل لنا الحواس معرفة العالم الخارجي عالم الجزئيات المحسوسة ولكن من جهة أخري فإن الحس ضروري ولا غني عنه لتكامل المعرفة بالعقل ،وتؤكد ذلك عبارة أرسطو " من فقد حساً فقد علماً" التي صارت قضية مشهورة عند الفلاسفة والمتكلمين .

---

[*] يطلق الجوهر عند الفلاسفة على معان: منها الموجود القائم بنفسه حادثاً أو قديماً ، ويقابله العرض، ومنها الذات القابلة لتوارد الصفات المتضادة على ها، ومنها الماهية التي إذا وجدت في الأعيان كانت لا في موضوع، ومنها الموجود الغني عن محل يحل فيه والخلاصة أن الجوهر هو الموجود لا في موضوع، ويقابله العرض بمعني الموجود في موضوع، للمزيد انظر، جميل صليبا، المعجم الفلسفي، الجزء الأول، (دار الكتاب اللبناني، بيروت، 1982م) ص424.

[*] انظر في تعريف الكم والكيف، مراد وهبة ،المعجم الفلسفي ،ط3،(دار الثقافة الجديدة، القاهرة ،1979م) ،351و ص356.

الخاتمة

إن أهم الاستنتاجات التي تم تأكيدها من خلال البحث وتم تناولها فيه يمكن إجمالها كالتالي :-

. اتبع الكندي منهج البحث والتحليل والنقد الموضوعي لفهم النصوص بدون إخلال أو إطناب للكشف عن الحقيقة التي يبحث عنها ، وفق منهجية توفيقية تركيبية وأخري نقدية تحليلية.

. يضع (الكندي) عملية الإنتاج الفكري الباحث عن الحقيقة من صميم الفلسفة لارتباطها بالجهد الإنساني وقدرته على تحري الحقائق العلمية وضروب المعرفة المختلفة بالحجة والبرهان إذن فهو هنا يتكلم عن روح الفلسفة وممارسته لها في البحث عن الحقيقة ووضع منهجاً سليماً يؤدي إلي معرفتها.

. إن مسألة المعرفة تبوأت منزلة مهمة في فكر (الكندي) ووضع لها منهجية تنطلق من معرفة الذات أولاً ثم معرفة العالم الخارجي، ثانياً للتأكيد على إمكان المعرفة وحدودها وطبيعتها وقدرة الإنسان على أدراك حقيقة الأشياء في علاقتها بالعالم الخارجي .

.الإنسان ذا معرفة لارتباطها بذاته العارفة بما فيها من أدوات معرفية تحيله لمعرفة الأشياء والحكم على ها بما تمتلكه من حس وعقل.

.المعرفة هي حركة النفس أو هي النفس في حركتها وفعلها فالنفس الإنسانية من خلال تعلقها بذواتها، وبحثها عن معرفة ذاتها وعلاقتها بالأشياء الخارجة تكتسب معرفتها.

. قسم الوجود إلى واقعي حسي يمثل ما يمكن أن تدركه الحواس، ومثالي عقلي يعبر عنه بالمعقولات أو مما ينزعه العقل من معان كلية من المدركات الحسية.

. إن الحقيقة تمثل في إحدى جوانبه أدراك الجزئي ولكن تظل حقيقة ناقصة لأنها متغيرة.

. يعتبر عالم الحس موضوعا للمعرفة وهو درجة من درجات المعرفة.

. لكي يصل الإنسان إلى معرفة الحقيقة لا بد له من تدرج متتالٍ في عملية التعقل لكي تتكون له المعرفة الكلية.

وبعد فهذا ما قدرنا الله عليه ومن جاءنا بخير منه فهو أولى بالصواب، راجياً من الله أن أكون قد وفقت لما استهدفت البحث له والحمد لله أولاً وأخراً.

المراجع

- أحمد فؤاد الأهواني، الكندي فيلسوف العرب، المؤسسة المصرية العامة ،بدون.
- أرسطو، كتاب النفس، ترجمة أحمد فؤاد الأهواني،ط2،المركز القومي للترجمة،القاهرة،2015م.
- جميل صليبا، تاريخ الفلسفة العربية، ب ط، (الشركة العالمية للكتاب، بيروت 1989م).
- جميل صليبا، المعجم الفلسفي، الجزء الأول ،(دار الكتاب اللبناني،بيروت،1982م) .
- خالد حربي، الكندي والفارابي، رؤية جديدة، المدارس الفلسفية في الفكر الإسلامي، منشأة المعارف الإسكندرية،2003م.
- راجح عبد الحميد الكردي: نظرية المعرفة بين القرآن والفلسفة، ط1 ،(مكتبة المؤيد الرياض ،1992م).
- زكي نجيب محمود، نظرية المعرفة، ب ط (مكتبة الانجلو المصرية، ب ت)
- الشيخ على جابر، نظرية المعرفة عند الفلاسفة المسلمين، معهد المعارف الحكمية للدراسات الدينية والفلسفية، دار الهادي ،بيروت،2003.
- عبد الرحمن بن زيد الزنيدي، مصادر المعرفة في الفكر الديني والفلسفي، ط1، (مكتبة المؤيد الرياض،1992م).
- عبد الكريم الزنجاني، الكندي خالد بفلسفته،ط1،مطبعة الغري، النجف،1962م.
- عبد الكريم عبد الله بالقاسم، المعرفة عند القاضي عبد الجبار، رسالة دكتوراه (جامعة محمد الخامس، المملكة المغربية ،2003م).
- عطاء زراقة، نظرية المعرفة عند ابن سينا ،رسالة ماجستير، جامعة دمشق،1987م.
- على هادي طاهر، نظرية المعرفة عند الكندي، العدد 55،مجلة آداب البصرة،2011م.
- فاطمة إسماعيل، منهج البحث عند الكندي،ط1، سلسلة الرسائل الجامعية، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، الولايات المتحدة الأمريكية،1998م.
- قباري محمد إسماعيل: علم الاجتماع والفلسفة، ط2، ج2،(دار المعرفة الجامعية الإسكندرية ،1966م) .
- الكندي، رسائل الكندي الفلسفية، تحقيق، محمد عبد الهادي أبو ريدة، دار الفكر العربي، القاهرة، م1950.
- الكندي، في الصناعة العظمي، تحقيق عزمي طه السيد، دار الشباب للنشر والترجمة والتوزيع،1987م.
- محمد جبر، منزلة الكندي في الفلسفة العربية،ط1،(مطبعة الشام،دمشق،1993م).
- محمد عثمان نجاتي، الدراسات النفسنية عند العلماء المسلمين،ط1،دار الشروق ،القاهرة، 1414هـ،1993.
- محمد فتحي الشنيطي: المعرفة،ط0،5 دار الثقافة للطباعة والنشر،القاهرة،1981م)
- محمد مبارك ، الكندي فيلسوف العقل، وزارة الإعلام ، مديرية الثقافة العامة،1971م.

- محمود زيدان: نظرية المعرفة عند مفكري الإسلام وفلاسفة الغرب المعاصرين، ط1، (دار النهضة العربية، بيروت، 1989م).
- مراد وهبه: المعجم الفلسفي، ط3، (دار الثقافة الجديدة، 1979م)

Research Values

قيم البحث

ترجمة د. سعيد صفي الدين الطيب

ترجمة الفصل الاول من كتاب البحث في الرضا السياحي : قضايا ومفاهيم ومشاكل

Chris Ryan, 1995, researching tourist satisfaction: issues, concepts and problems :Rutledge, London and New York

الملخص

يمكن أن يكون تحليل البيانات الإحصائية وتفسيرها أمراً شاقاً ولكنه جزء من أي مشروع بحث ناجح يقدم هذا النص دليلاً واضحاً وموجزاً لمفاهيم وممارسات تصميم الأبحاث ، مما يوفر أساساً للتقنيات ومنافسة القضايا الرئيسية التي تقيرها مثل هذه الأساليب فيما يتعلق بالمواقف والسلوك ومستويات رضا السياح ، وهو يعطي طبيعة البحث نفسه وتصميم مشروع بحث ، وبحوث نوعية وكمية ، وتصميم الاستبيان والتنفيذ ، وأنواع مختلفة من البيانات وتشفيرها ، وعلاقاتها ، وتحليل الانحدار المتعدد ، وترميز البيانات وأهميتها وهو يشير بشكل شامل إلى حزم البرامج ، وخاصة SPSS و NCSS و MINTTAB وهي موجهه إلى الطلاب الجامعيين في السنة الثانية والثالثة وطلاب الدراسات العليا وكل الذين بنفذون مشاريع بحثية في مجال السياحة .

Abstract

Analyzing and interpreting statistical data can be difficult, but it is a vital part of any successful research project. This text provides clear and concise evidence of research design concepts and practices, providing a comprehensive basis for techniques and discussion of the key issues raised by such methods in terms of attitudes, behavior and levels of tourist satisfaction. It covers the nature of the research itself, the design of a research project, qualitative and quantitative research, questionnaire design and implementation, various types of data and coding, their relationships, multiple regression analysis, and data coding and importance. It refers comprehensively to software packages, especially SPSS, NCSS, and MINITAB. It is aimed at university students in the second and third year, graduate students and all those who carry out research projects in the field of tourism.

قيم البحث

مقدمة

ينقسم هذا الفصل إلى قسمين مُفصلين، يعالجان القيم المعيارية المتصلة بالبحث وذلك من خلال تصنيفها إلى قيم ضمنية وقيم ظاهرة. أما القيم الضمنية فهي تشمل ما يصطلح على تسمية بوجهة النظر السائدة "World view" تجاه طبيعة البحث، وقد خصص جزء مختصر لمناقشة الجدل الدائر بين المنهج التجريبي التقليدي وما يمكن أن يُطلق عليه مصطلح المنهج ألتفكيكي (Deconstructionist). في حين أن ما يُعرف بالقيم الظاهرة فتناقش في علاقتهما بصفة عامة مع أخلاقيات البحث، وبصفة خاصة تلك القيم المتعلقة بالتحقق والأمانة، لأنهما يلازمان كل مراحل البحث ابتداء من التصميم وحتى كتابة النتائج.

لماذا القيام بالبحث العلمي؟

يوجه النقد إلى البحث العلمي في كثير من الأحيان، فقد يوصف تارة بأنه غير عملي أو بأنه مجرد جداً تارة أخرى إلى غير ذلك من نقد. ويمكن الرد على هذا الجدل بعدة طرق ومستويات. وعند تمحيص النقد الموجه للبحث بدقة يلاحظ عليه بأنه إما موجه إلى ضعف في تصميم البحث أو تطبيقه أو ما قد يعانيه من مشكلات تعيق إيصال الأفكار الأساسية للبحث، أو ما قد يعانيه من سوء إدارة أو الافتقار إلى هدف واضح أو ما يشوبه من لبس وغموض.

إلا إنه يمكن القول أن البحث العلمي قد لا يُفهم من الجميع في آن واحد. وقد تتغير الظروف ويصبح ما هو حديث وغامض في الماضي، أحد وسائل الإدارة المستقبلية، وخير دليل على ذلك ما حدث من استخدام تدريجي لتقنية منظومة المعلومات الجغرافية Geographic Information Systems في مجال السياحة. فقد كانت هذه التقنية في العقدين الماضيين مقصورة على أقلية من الباحثين، وظلت نظريات المكان تدرس بشكل نظري مجرد عند أغلب الباحثين، بينما استطاعت فئة قليلة منهم الحصول على قاعدة بيانات Data Base وإمكانيات لاستخدام الحاسبات الآلية الضخمة في ذلك الحين. مما أتاح لتلك القلة أن توفق بين الاستخدامين وتوظفها لأغراض البحث العلمي. أما الآن فإن استخدام هذه التقنية قد بلغت مداها وهي متوفرة للغالبية.

فإذا نظرنا إلى الولايات المتحدة الأمريكية، على سبيل المثال، نرى أن جمعية المركبات الآلية Automobile Association أصبحت مصدراً أساسياً لتنظيم قواعد المعلومات . هذا الأنظمة تبنتها الإدارات المحلية بالاشتراك مع هيئات المنتزهات الوطنية لدراسة طبوغرافية المناطق المختلفة وأنظمة تصريف المياه، ولذلك يمكن القول بأن المسرح قد جُهز لاستخدام نظم المعلومات بشكل واسع. وهكذا نرى بأن التفكير النظري المجرد في الماضي قد جُهز ليصبح مألوفاً في المستقبل القريب.

لقد أصبح البحث الجيد حاجة ملحة تساعد بطريقة منظمة على فهم الظواهر بوسائل فعالة تتيح الفرص لوضع الحلول المناسبة. فالبحث، كما هو معلوم، يبحث في العلاقات بين النشاطات

المختلفة، وفي طبيعة تلك العلاقات. ففي مجال السياحة على سبيل المثال قد تبرز عدة تساؤلات يمكن أن تمثل مصدراً لدراسة ظاهرة السياحة. ومن بين هذه التساؤلات: ما ردود أفعال السائحين تجاه عامل جذب ما؟ هل يمكن زيادة التفاعل حتى يُشبع السائحون كل رغباتهم؟ ما شعور السائحين تجاه مستوى معين من الازدحام؟ هل يقلل هذا الازدحام من درجة الرضا لدى السائحين أو يزيدها؟ هل توجد علاقة بين درجة الرضى وبين الفترة الزمنية التي يأتي فيها السائحون؟ إلى غير ذلك من أسئلة ذات العلاقة بظاهرة السياحة.

وإذا كان للبحث تطبيقات عملية سواء في الماضي أو في المستقبل القريب أو المتوسط أو البعيد، فإن المسؤولية تحتم القيام باحتياطات تضمن خطة بحث مُحكمة، ومشكلة بحث محددة بدقة وحنكة. كما يتطلب البحث أيضاً التحلي بخصائص معينة إذا أُريد له النجاح وتحقيق الأهداف المنشودة التي تسهم في اتخاذ قرارات صائبة. وهذه الخصائص يجب أن تكون متوفرة لدى الباحث في الأحوال التالية:

- عند كتابة التقرير .
- أو عند وصف الحالة .
- أو في مراحل التوقع .
- أو في مراحل التفسير .
- أو عند التنظيم .
- أو في أي حالة أخرى قد تجمع بعض الحالات السباقة.

والبحث الفعال والجاد في مجال السياحة يتطلب ما يلي:

- قوة الملاحظة .
- الجدية والمثابرة .
- امتلاك مهارات فنية .
- تطور مهارات الاتصال .
- الانفتاح على الآخرين والفضول العلمي المتجدد .
- التفسير المنطقي والقدرة على الخيال .
- القدرة على استيعاب التفاصيل والشمولية .
- القدرة على بناء نماذج لإثبات العلاقات، أو لرفضها إذا تطلبت الحالة ذلك .
- الصدق والأمانة في إيضاح الفروض والتفسيرات والنتائج وتعليليها.

إن عمليات البحث العلمي مفعمة بالانفعالات والأحاسيس فقد تتخللها بعض الإحباطات والملل والتوتر، كما أنها مليئة بالإثارة والمتعة أيضاً. والعملية البحثية عرضة للوقوع في بعض الأخطاء التي سوف نوردها فيما يلي:

مكامن الخطأ في البحث :

من الطبيعي أن تتسم عمليات تفسير الظواهر باحتمالية الوقوع في الخطأ. لذلك فإن عمليات التدريب على الانضباطية العلمية واتباع خطوات البحث العلمي من عمليات تخطيط وتصميم وكتابة للبحث ما هي إلا عمليات تهدف للحيلولة دون الوقوع في هذه الأخطاء التي قد يقع فيها الباحث غير الحريص. ولقد لخص بابي [Babbie 1979: 10-13] مكامن احتمالية الخطأ في النقاط التسع التالية:

1- **المشاهدات الخاطئة :**

يمكن القول أن غالبية الناس ينظرون Look ولكنهم لا يشاهدون See، كما أنهم لا يستطيعون تذكر الأحداث بدقة إذا طُلب منهم ذلك. أما الباحثون فهم مطالبون وبحرص من التأكد من معرفة ماذا كان يحدث قبل الشروع في تحليل تلك العمليات والأحداث. ولهذا تأتي أهمية دقة المشاهدة كأحد أدوات البحث العلمي.

2- **المبالغة في التعميم :**

قد يقع الباحث في خطأ التعميم حين يُكون انطباعاً تجاه ظاهرة الدراسة من خلال المشاهدات القليلة الأولى. فعلى سبيل المثال إذا لوحظ بأن انطباعات أول ثلاثة سائحين تجاه عامل جذب سياحي، متشابهة فإن ذلك لا يعني أن هذه الحالات ممثلة للعينة. ولذلك فمن الضروري التأكد من أن حجم العينة وطبيعتها ممثلة لمجتمع الدراسة لتجنب هذا الخطأ.

3- **المشاهدة الانتقائية :**

عندما يسود انطباع ما لدى الباحث نحو سلوكيات السائحين ورغباتهم ، فإن ذلك قد يقوده إلى الوقوع في خطر التعميم في تفسير كل السلوكيات والأفعال بناءً على ذلك الانطباع. فعلى سبيل المثال قد يُوجه المسنون في منطقة سياحية ما، اللوم على حركة السياحة بأنها عامل يساعد على نشر السلوك الخاطئ في أوساط الشباب. وبالتالي يحكم على أي مشاركة من قبل السائحين في أي نشاط ترفيهي بأنه ضربٌ من الفساد.

4- **المعلومات المستدلة :**

عندما تسود تعميمات ناجمة عن مشاهدات منتقاة، يصبح من المتعذر تقبل أي نموذج سلوكي يخالف ذلك المتعارف عليه، فمثلاً قد يوصف السائح الذي لا يحرض الشباب على اتباع سلوك غير مألوف، من قبل مسني المنطقة بأنه ليس سائحاً وإنما هو مجرد زائر لأهله أو أصدقائه.

5- التحليل غير المنطقي :

تقول القاعدة المنطقية بأنه لا يمكن أن يمثل الشذوذ قاعدة، ولا يمكن أيضاً أن يثبت موضوع متناقض الأشياء التي يرفضها، وكيف لنا أن نتوقع على سبيل المثال إنه إذا أمطرت يومين متتاليين أن يكون اليوم الثالث مشمساً. فالمنطق والبديهة تحتم علينا أن نتساءل عن سبب سير الأمور بالشكل التي هي عليه.

6- تدخل الأنا في الفهم :

نظراً لما يبذله الباحث من جهد ووقت في جمع المعلومات وتحليلها وتفسيرها فقد يتبلور لديه حس حيازة الملكية تجاه الأفكار المطروحة في البحث. وقد يعتبر أي أدلة أو شواهد مخالفة لتلك الأفكار بأنها غير مقبولة ومشكوك فيها، أو يتجاهلها كلياً. وفي بعض الحالات قد يتلاعب الباحث ببعض الجوانب الضعيفة في البحث لكي يتحصل على نتائج تعزز البحث.

7- اختتام العمل قبل الأوان :

قد يتوقف العمل البحثي عندما يسود الاعتقاد، عند الباحث، بأن العمل قد أعطى حقه وفهم بالكامل. وهكذا تظهر إشكالية إنهاء البحث قبل الأوان، وتنتقص إمكانية البحث عن الحقائق وكشف التناقضات ومن ثم تقليل قيمة البحث العلمية.

8- غموض النتائج :

إذا تبين أن النموذج الذي قام الباحث ببنائه واختباره يفسر جزءًا من الظاهرة، فقد يميل إلى الاستنتاج بأن الأجزاء غير المفسرة ذات طبيعة معقدة وناجمة عن عمليات عشوائية. ولكن الحقيقة قد تكون أكبر من كونها عمليات عشوائية بل تشير إلى أن الباحث قد فشل في تحديد بعض المتغيرات المفسرة الأخرى.

9- الخطأ طبيعة بشرية :

قد يحدث الخطأ أيضاً إذا اختلطت احتمالات الأخطاء السابقة مع الفكر السائد للباحث، والناجم عن العرف وطبيعة السلطة والمعرفة المكتسبة للمجتمع الذي يعيش فيه الباحث. كما أن احتمالية الخطأ تظهر أيضاً إذا أراد الباحث أن يتحدى منتقديه أو إذا أبدى تحيزاً إلى مجال تخصصه.

بصفة عامة يمكن القول بأن الدراسة البحثية تتطلب معالجة دقيقة وواضحة لموضوع البحث وفرضياته والمنهجية المتبعة في التحليل. فالبحث العلمي عمل دءوب وتساؤلات واختبارات لمفاهيم وأفكار معينة لغرض الوصول إلى معرفة أفضل في المجال المدروس.

القيم الضمنية في البحث :

على الرغم من أن هذا الكتاب الذي بين أيدينا موجه إلى المهتمين بالبحوث والمشاريع الصغيرة نسبياً (طلبة، رجال أعمال، إدارة تسويقية ...)، إلا أنه يراعى ضرورة الأخذ في الاعتبار متطلبات وخصائص البحوث ذات المجال الأوسع. كما يركز جزء كبير من هذا الكتاب على تحديد العلاقة بين المتغيرات المستقلة (المفسَّرة) والمتغيرات التابعة (المُفسَّرة) بشكل واضح. وسوف يتضح ذلك عند مناقشة الجزء الخاص بالطرق الإحصائية التي قد تستخدم في قياس وتحليل توجهات ورغبات السائحين. ولكن على الرغم من أهمية المنهج التطبيقي إلا أنه يعاني من بعض الإشكاليات، التي يجب على الباحث أن يكون مدركاً لطبيعتها وتأثيراتها على عمله. وأغلب هذه الحدود تنبع من قيم ضمنية مرسخة في ذهن الباحث. حيث يمكن القول بأن أفكارنا مؤطرة؟ مسبقاً بالقيم والأعراف السائدة في مجتمعاتنا. ولتبسيط هذه الفكرة نسوف المثال التالي. لقد كان الاعتقاد السائد قبل رحلة كولومبس (Columbus) عام 1492م واكتشاف الأمريكيتين بأن العالم محفوف بالمخاطر. فعلى الرغم من المخاطر الحقيقية التي تواجه المستكشفين والمتمثلة في العواصف العاتية والأجواء المتقلبة والأعماق المخيفة، إلا أن ذلك مزج بما كان يعتقد من تحديات الوحوش والغيلان الماردة التي تهدد من يدخل بحر الظلمات. لكن تلك الأفكار التي سادت فترات طويلة قد تراجعت وتلاشت لدى غالبية الناس منذ القرن الخامس عشر. وحلت محلها أفكار جديدة انتشرت إبان فترة الإصلاح والتي تدع إلى تشجيع الاستكشاف واستخدام المنهج العلمي.

ظل نموذج الفكر السائد حتى وقت قريب، متأثراً بالطريقة الميكانيكية لمنهج السبب والنتيجة Cause and effect والذي يرى بأن تحديد المتغيرات المسببة للظاهرة يعني خلق وضع يقود إلى نتائج محددة. ويوجه النقد إلى هذا المنهج بأنه يبسط الأشياء ويراها تسير في نسق خطي حتمي ضيق. فمثلاً يمكن علاج الأمراض بتحديد ومهاجمة الفيروسات المسببة لها. ولكن هذه الطريقة تواجه كثيراً من النقد سواء من قبل الطب التقليدي أو الطب الشمولي، والتي ترى بأن هناك مسببات أخرى للمرض يجب أن تؤخذ في الحسبان.هذا النقد يوجه أيضاً إلى العلوم الإنسانية التي تأخذ بمنهج العلية.

وثمة سؤال، ما علاقة هذا بعملية البحث الذي يدرس سلوكيات وتوجهات السائحين؟ إن الجدل الدائر حول تغير نموذج الفكر السائد يمثل بداية التحدي لمفهوم موضوعية المنهج الخطي (Linear) ليحل محله نموذج الحقيقة المتداخلة والمشوشة (Chaotic reality) والذي له تأثيره على البحث في مجال السياحة.إن الطبيعة المتماثلة لهذا النقاش في دراسات السياحة يمكن تحديده عند الرجوع إلى المفاهيم والتعريفات المختلفة للبحث، والمناهج العلمية وعلاقتهما بالسياحة، وآثارها على البحث. فمثلاً نرى ديفز وكوسنزا (David and Cosenza 1988) قد اقتبسا تعريف كيرلنجر (Keclinger 1986: 10) للبحث العلمي على أنه:

> نسق محكم من التجارب والبحث النقدي، لفرضيات متوقعة عن علاقات متوقعة لظاهرة ما.

إلا أنهما يعتقدان بأن هذا التعريف ينطوي على بعض المشكلات عند البحث في مجال الأعمال . ففي هذا المجال تتصف القرارات المتخذة بكونها مبنية على معلومات ذات طبيعة وصفية. فالشركات تحتاج إلى تقييم قدرتها على المنافسة، ونوع شركات الإعلان التي يجب التعامل معها، وطبيعة الزبائن، هذا بالإضافة إلى العوامل المؤثرة في نجاح السوق، وبالتالي فإنه من الصعب تقييم طبيعة العلاقات المتوقعة بين الظاهرات كماً. لذلك طور كل من ديفز وكوسنزا (1988:8) تعريف للبحث في مجال الأعمال على أنه:

> نسق مُحكم من التجارب والبحث النقدي لظاهرة ذات أهمية معنية لاتخاذ القرار الإداري التسويقي.

يبدو أن هذا التعريف أكثر ملاءمة للبحث في مجال السياحة، التي أخذت تحتل مكاناً بارزاً في الاقتصاد، وأصبح من الممكن أن تُعرف بأنها نشاط اقتصادي وتجاري. ولذلك اقترح ريان (Ryan 1991 6:5) أن تعرف السياحة بأنها:

> دراسة العرض والطلب لخدمات الإيواء والخدمات المساعدة التي يستخدمها أولئك الأفراد الذين يقضون فترات زمنية بعيداً عن مقار إقامتهم الأصلية، وما يترتب على ذلك من عمليات إنفاق، ودخل، وفرص عمل.

يستشف من هذا التعريف بأن هناك منظورين لدراسة ظاهرة السياحة. المنظور الأول وتستخدم فيه الخطوات العلمية للبحث مثل تلك التي اقترحها كرلنجر Kerlinger وتبناها علم الاقتصاد. ويهدف البحث هنا إلى دراسة العلاقات المفترضة بين متغيرات السبب والنتيجة. فمثلاً تستخدم النماذج الاقتصادية بعض المتغيرات القابلة للقياس كالمواصلات، أو دراسة العلاقة بين الإنفاق وعدد الرحلات، وذلك لقياس تأثيرات حركة السياحة على الرواتب، ونسبة التضخم في الدول المستقبلة والمصدرة للسائحين. ولكن لا يمكن دراسة الظواهر الاجتماعية بنفس الدقة التي ندرس بها العلوم الطبيعية في المعامل.

أما المنظور الثاني فيرى صناعة السياحة فرع من مشكلات الأعمال ، ولذلك يمكن القول بأن البحث في السياحة يتطلب معلومات ذات طبيعة وضعية كما ورد عند ديفز وكوسينزا Davis and Cosenza، وتتمثل هذه المعلومات في طبيعة خدمات الضيافة، والتدفقات السياحية ومستوى الإنفاق الإعلامي ونوعه. ولكن قد يرى البعض بأن ما سبق يمثل جزئية من مفهوم السياحة الذي يشمل جوانب أخرى تتمثل في الدوافع والتجارب الحسية الفعلية للسائحين. وقد أشار برزكلاوسكي (Przeclawski 1993:11) في هذا الصدد بأن السياحة لا تمثل عمليات اقتصادية فحسب ولكنها تشمل أيضاً عوامل نفسية واجتماعية وثقافية. فالسياحة إذاً هي تلك

الاحساسات النفسية والخبرات الفردية التي يحس بها السائح من خلال تعامله مع المحيط الاجتماعي والبيئي غير المألوف. لذلك تُدخر الأموال ويقتطع الوقت للتمكن من تكرار التجارب الحسية ذات القيمة العالية. كما يمكن القول أيضاً بأن السياحة ذات فائدة لا يستهان بها للمجتمعات المستقبلة للسائحين، حيث تعتبر أحد عوامل التغير الاجتماعي والثقافي التي تحدث عند الاتصال المباشر والمحاكاة. هذه الخصائص دعت بعض المهتمين بقطاع السياحة إلى طرح تعريف مختلف، فقد ورد عند ريان (Ryan 1991:66) كما يلي:

> الطرق التي يسعى الناس من خلال ممارستها الحصول على أكبر قدر من الفوائد النفسية عند زيارتهم لأماكن جديدة وإحساسهم بخبرات جديدة، وذلك لمدة محددة بعيداً عن أماكن الإقامة والعمل الدائمة.

إلا أنه يلاحظ بعض القصور على هذا التعريف الذي ينظر إلى السياحة من خلال وجه نظر السائح، ويتجاهل الآثار التي قد يتركها هذا النشاط على الخدمات والأعمال في منطقة الوجهة السياحية. وهكذا تبدو هذه التعريفات إما مركزة على إظهار خصائص محددة للظاهرة سواء كانت اقتصادية أو نفسية، كما أشير إليه سابقاً، أو تنظر إلى جوانب أوسع وأشمل وذلك كما ورد عند McIntosh and Goeldner 1986)) اللذين يعرفانها كالتالي:

> قد تعرف السياحة بأنها إجمالي الظاهرة والعلاقات المتبادلة بين السائحين والأعمال والخدمات والمؤسسات الرسمية ومناطق الاستقبال في مسعاها لجذب السائحين والخدمات المتعلقة بهم.

تشير التعريفات السابقة إلى طبيعة التحديات التي تواجه الباحث في مجال السياحة. فمن ناحية قد تُطرح المشكلة بشكل شمولي قد يعيق البحث، الذي قد يكون بسبب طبيعته أو رغبات ممول البحث ذات خاصية دقيقة وتفصيلية، أو إذا كان البحث من ناحية أخرى مركز على أحد جوانب الظاهرة فإنه يتجاهل جوانب كثيرة منهما. يتضح أيضاً أن طبيعة البحث الذي يدرس الجوانب النفسية يلزم الباحث بتناول جزئيات معقدة من الدوافع والحاجات، وما يتعلق بطبيعة العلاقات المتبادلة بين مناطق الجذب والسائحين من ناحية القوى المحفزة للتغير، والرضى أو أي أشياء أخرى. هذه المعطيات قد تخرج البحث عن خطوات البحث العلمي التطبيقي المجرد، وتضعه في مجال التجارب الشخصية، التي قد تقبل المصداقية في بعض الأحيان ولا تقبلها أحياناً أخرى، أو أنها ذات مصداقية مختلفة لنفس الشخص تحت ظروف مختلفة.

لقد اتفق كثير من الكتاب على أن أغلب السائحين يسلكون سلوكاً يتصف بالازدواجية شبيه باللعبة. فمن الناحية الفعلية قد يمارس السائحون أحد أنماط النشاطات الرياضية الترويحية، ومن الناحية الأخرى فقد نراهم يتقمصون دوراً مختلفاً يختلف عن ذلك الذي ألفوه في حياتهم العادية. وقد أشار مكنل (McCannel 1976) كذلك إلى أن السائحين في أغلب الوجهات

السياحية الشهيرة تجذبهم بعض المعالم الشهيرة فقط ولا يأبهون بالتعرف على كل دقائق الحياة الأخرى.

ويخلص يوري (Urry 1991: 85) أن السائحين لا يتذكرون من الدول المضيفة إلا صور قليلة منمقة ممثلة للحقيقة الكلية. فالسياحة مليئة بعالم من الإشارات والرموز التي تشعر السائح بتحقيق غاياته المنشودة ويستهلك السمعة التي روجت له، وإذا كانت السياحة هي تراكم من التجارب والخبرات التي تعزز الإحساس بالذات، فقد تتقاطع مع مجالات أخرى للترويح والعمل. وقد لاحظ لوتز ورايان (Lutz and Ryan 1993: 356) في مجال السياحة والأعمال ما يلي:

> إن تقديم خدمات معينة لسيدات الأعمال يمثل تقديم فعلي للخدمات كما يمثل أيضاً رمزاً للاعتراف بتلك الخدمات. لكن عملية الاستهلاك لا تقف عند هذا الحد، ولكنها تخلق توقعات أخرى تؤكد بأن تلك الخدمات عبارة عن رمز (Symbol) معنوي. وهذه الحالة يمكن ملاحظتها في شكل آخر من السلوك البشري المتمثل في الدور الذي تظهر به الموظفة التنفيذية التي تنغمس في تقمص الأدوار. أن سيدة الأعمال تدرك أن تقديم الخدمات النسوية Feminine services تخدم وظائف عدة، فهي تمثل اعتراف بالتميز وتوفير خدمة، هذا بالإضافة إلى تقديم بعض التسهيلات الهامشية التي قد تبدو ذات قيمة جوهرية أكثر من كونها رمز غير ملموس للخدمات. ولكن سوف يظل الرمز ذا قيمة استهلاكية، كما قد يطلب من مقدم الرمز أن يفي بوعده المتأصل في الرمز.

يمكن القول أن السياحة أصبحت تحتل المرتبة الأولى بين منتجات مجتمع ما بعد العصر الصناعي ، ويتمثل استهلاك المنتج السياحي في استهلاك الرموز أثناء ممارستهم لتجارب مبنية على الأحلام والخيال . فعلى سبيل المثال فقد جهزت أجزاء من مدينة ديزني لاند Disneyland بطريقة تُمكن السائحين بصحبة مرشد سياحي من القيام برحلة نهرية وكأنها في أدغال أفريقيا السوداء مماثلة لتلك التي قام بها المكتشِفون في القرن التاسع عشر.

لقد اتصفت مجتمعات ما بعد العصر الصناعي بالابتعاد عن نمط الإنتاج والاستهلاك المكثف للسلع والخدمات، وتبنت نمط يغلب عليه صفة الفردية . وتتصف هذه العملية المتأصلة في هذه المجتمعات بأربع خصائص هي الخصخصة Privatization والفردية Individuation والاتجار Commercialization والتصالح Pacification، روجك (Rojeck 1993). إلا أن هذه العمليات تنطوي على تناقض واضح، فمن ناحية تؤكد عمليات الاهتمام بجودة الخدمات الاستجابة لرغبات الفرد ولكن هذه الاهتمامات تقود إلى آلية الترميز وروتينية العمل، وتوقيت مسئولي المؤسسات التجارية للعمليات التجارية. هذا التناقض يسبق البيئة المناسبة لمنتجات السوق السياحية التي تعد بتوفير تجربة سياحية شاملة في الوقت الذي يشتري فيه السائح برنامجاً لرحلة سياحية شاملة من أحد وسائل التسويق المتخصصة التي تستهدف زبائنها عن طريق قوائم بريدية أو قوائم المشتركين بالمجالات المتخصصة. وهكذا تتقلص الفردية وتتحول إلى رموز في الحاسب الآلي وذلك قبل الاعتراف بتلك الفردية.

إن مفهوم السياحة مفهوم معقد، فهو عبارة عن نسيج متشابك من الخبرات والاستجابات الفردية لمواقف مختلفة مما يترتب عليه من تعقيدات عند محاولة تقييم الآثار المترتبة على النشاط السياحي.أن النشاطات السياحية في المجتمعات الغربية، (مجتمعات ما بعد العصر الصناعي)، تجري في وسط تختلط فيه الخبرات الترويحية مع خبرات في مجالات أخرى (مثل استخدام الفيديو، والأجهزة الإلكترونية الأخرى، وكذلك استخدام تقنية الحقيقة المتخيلة Virtual Reality). كل هذه النشاطات تقف وراءها شركات تجارية متخصصة تستجيب لرغبات المستهلكين. فما تقدمه تقنية الحقيقة المتخيلة من رحلة وأحاسيس وهمية لا تتعدى حدود الكرسي المجهز لتلك التقنية. هذه العمليات المتشابكة تجعل من دراسة ظاهرة السياحة، وبصفة خاصة في المجتمعات سريعة الحركة، عملية معقدة، أسوة ببقية النشاطات الاقتصادية الأخرى.

لقد تبين أنه من غير المنطقي في العلوم التطبيقية Physical Science الأخذ بالمنهج العلمي الخطي Linear الذي كان سائداً في القرن التاسع عشر. وقد اتضح أيضاً أن العلوم الطبيعية قد أعادت النظر في بعض مناهجها واتخذت من مبدأ اللا يقين Uncertainty قاعدة منهجية وليس استثناءً. وهذا ما أصبح يعرف بنظرية الحقيقة المتداخلة والمشوشة Chaos Theory وأحياناً أخرى يُطلق عليه مصطلح الديناميكية المعقدة في الأنظمة اللاخطية Non-Linear Systems. وقد اتضح أن نتائج نظام التفكير اللا خطي (الشمولي) يعطي نتائج عشوائية على المستوى الضيق، أما على المستوى الأكبر والأشمل فإن النتائج تخلو من التداخل والتشويش. وعلى الرغم من أن بعض الأنظمة قد تبدو عشوائية وغير متوقعة إلا أنها قد تكون مقيدة بعوامل جذب تحدد بوضوح مجالها العشوائي. وقد أجرى ماندلبورت (Mandelbort 1989) بعض التجارب الرياضية على عوامل الجذب هذه، واتضح أنها يمكن أن توقع على جهاز الحاسب الآلي ، ويمكن الحصول على صور معقدة ناجمة عن الحالة العشوائية الأولى.

وبالرجوع إلى التعريفات التي تم عرضها سابقاً يتضح ما يلي: من ناحية يمكن اعتبار أن السياحة تتحدى البحث التجريبي من ناحية القصور عند محاولة التقييم الموضوعي للعلاقات بين السبب والنتيجة إذا ما وضعنا في الحسبان أن طبيعة السياحة ما هي إلا علاقات بين السائحين والدولة المضيفة. وإذا ما اعتبرنا أن السياحة ما هي إلا تجربة حسية تخص كل سائح على حده سوف يكون البحث السياحي من هذا المنظور غير موضوعي، وكل سائح حالة خاصة. فهذا التشابك ما هو اللا المعيار الواقعي، فالأحداث الشخصية عندما تضاف إلى أحداث شخصية أخرى قد تكون مجموعة صحيحة وفعالة، وكذلك إذا أضيفت كل مجموعة إلى تجمع قد تخلق وحدة كبيرة متكاملة، وهذه كلها إذا نُظر إليها من بُعد تكون نموذجاً متكاملاً. ومن هذا المنطلق فإن عمليات البحث التقليدي تحتوي على معيار الصدق اللازم لبناء نموذج يمثل مجريات الواقع، ولكن التنظيم الجماعي لا يمثل نموذج للفرد، ويظل الأفراد يمارسون إحساسهم ودورهم الفردي.

يمكن القول أن ما سبق سرده هو محاولة لبناء نموذج استخلصت فيه تعقيدات الواقع إلى مجموعة قليلة من المتغيرات الأساسية. فعلى سبيل المثال يمكن تعريف السلوك فيما بين أربع إلى خمس عوامل ناتجة عن التحليل العاملي لمجموعة كبيرة من المستبينين. ولكن عند تفسير النتائج يجب على الباحث أن يكون يقظاً لطبيعة الموضوعية الكامنة في النتائج، وتبني المنهجية مبنية على حركية النموذج. فمن المعروف أن استجابات السائح تتأثر بنمط الدور الذي يقوم به، وبالتالي

يمكن وضع السؤال الذي فحواه ما هي استجابة السائح لاستبانة إذا ما طُرح عليه في أماكن مختلفة أو أوقات مختلفة؟ فإذا غير السائح نشاطه فهل يمكن أن تظهر نفس التوجهات؟ إن مفهوم الواقع وجهة نظر الاتجاه البنيوي Constructionist تتمثل في إمكانية تثبت مفاهيم معينة. حتى ولو لفترة معينة يحددها الباحث، في حين أن ذلك لا يمكن افتراضه من وجهة النظر الهدمية Deconstructionist. وبالتأكيد فإن مصداقية الثبات المتوقع قد تطرح بعض الأسئلة عن مدى أهمية العوامل المشتقة لتفسير الخبرة الحقيقية للأفراد وفي نفس المكان والزمان. إن موقف أبحاث السوق من هذه المعضلة يتمثل في اتخاذ طرق بحث مختلفة تماماً كاختلاف المنهج الكمي عن الكيفي. ولكن هذه الطرق لا تخلو من إشكاليات سوف يتم التطرق إليها في الصفحات القادمة من هذا الكتاب.

غالباً ما يحتوي البحث في ثناياه على أسئلة كثيراً تواجه الباحث، ممثلة في قيم البحث وتقنياته. ويؤكد هذا الكتاب بأن الباحث في مجال السياحة محظوظ لعدة أسباب. لأن السياحة تمثل مجالاً واسعاً ومشوقاً للباحثين المهتمين بالإنسان. حيث يمارس البشر أثناء عطلاتهم أنماطاً عديدة من السلوك تفوق بكثير ما هم معتادون عليه في حياتهم العادية. ففي الأثناء التي يحاول فيها الباحث أن يصف ويصنف هذه الأنماط من السلوك فإن الباحث يجد نفسه منغمساً في كم كبير من الأدبيات والخبرات وخاصة في ميدان العلوم الاجتماعية. فهناك عدة مواضيع تنبع من تساؤلات حول، الحقيقة، الثقة، الهروب، الرضى ... وهذه المواضيع ذات علاقة وثيقة بالسياحة لا يمكن لدارسي هذا الموضوع التغاضي عنها.

الإحصائيات والرموز :

في مجال السياحة الذي يتصف بالفردية والخبرات الخاصة والمميزة قد يولي الباحث جهداً كبيراً في معالجة البيانات والمعلومات الخاصة بسلوك واتجاهات السائحين باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وأي أدوات ووسائل إحصائية أخرى قد توفرها البرامج الإحصائية المختلفة. وفي هذا الصدد قد يطرح سؤال نفسه وهو هل من الممكن على الباحث في مجال السياحة والمستخدم لهذه النماذج أن يكون غير قادر على استيعاب مفهوم الخبرة السياحية؟ لقد عُدت السياحة إحدى أهم منتجات ما بعد عصر المدنية Post Modernist الذي أُشبعت فيها أغلب الحاجات الأساسية وأصبحت المقتنيات الرمزية تعكس الوضع الاجتماعي فالقيام بمغامرة سياحية معينة قد يعني وضعاً أو مركزاً اجتماعياً ذا خصوصية معينة، وهذا مماثل لملكية سلعة معينة وما توحيه من معاني اجتماعية.

إذا أمكن القول بأن السياحة لا تعني الترويح عن النفس أو أصالة المنتج فقط ولكنها أيضاً تمثل استعراضاً للمقتنيات الرمزية وكذلك ترجمة الخبرة إلى حالة رمزية، فإن طبيعة علم الإحصاء تفرض على الإحصائي الحصول على رموز معينة تساعد على فهم الظاهرة.

فإذا كانت الخبرات المكانية هي أساس مفهوم التذكار (رمز المكان) فإن الإحصاء يعتبر رمز لأحد فروع المعرفة. فكل من الإحصاء والتذكار يعطيان فكرة عن السائحين كما أنهما يعبران عن حقيقة حركة السفر وأغراضه. وهذا ما سوف يتضح من الفصول القادمة من هذا الكتاب والتي توضح أهمية الإحصاء في تفسير الأحداث.

يمكن القول بأن النماذج الإحصائية والرمزية لا تعطي نتائج محددة أو تفسيرات كاملة عن الواقع ولكنها وسيلة لتقليل التعقيد والتشابك في المؤشرات وذلك باختبار مؤشرات محددة ومهمة وذات علاقة بالمكان والخبرات الشخصية للسائح فعلى الرغم من وجود نوع من التشابه بين النماذج الإحصائية الرمزية إلا أن طرق التحليل تختلف في كل منهما.

إن المواضيع التي تهم الباحث في مجال السياحة عريضة وتتراوح بين رجال الأعمال، والسائح الباحث عن الأماكن التاريخية، وقلق وتطلعات سكان مناطق الجذب السياحي... ومهما اختلفت قدرات الباحثين في مهاراتهم التحليلية وزمن الدراسة إلا أن شرف المشاركة في هذه النشاطات ومجاله في الكشف عن خصائصها وعلائقها لا تقدر بثمن لما تحمله في طياتها من معاني رفيعة.

قيم البحث الظاهرة :

إن التسليم بوجه النظر السابقة سوف يضيق الفجوة بين ما ورد في هذا الجزء والجزء الذي يليه والخاص بطبيعة البحث. إن المفاهيم النسبية والموضوعية التي تنطوي تحت المعايير الضمنية التي تمت الإشارة إليها ذات أهمية خاصة لفهم القضايا التي تهم السياحة. إن طبيعة السياحة كعملية جدلية بين ما يُعرف بعملية الهروب من الواقع من ناحية وعملية الجذب المغرية وبين ضمانات المألوف ومخاطر الجديد، كل هذه العوامل مشتركة ينتج عنها مزيج ديناميكي معقد من العلاقات التي لا يمكن الإلمام بها عن طريق الدراسات التجريبية المتعارف عليها. ولفهم هذه العلاقات بتعيين على الباحث أن يشارك بفاعلية في كافة تفاصيل البحث ويعيش التجربة كاملة. كما لا ينسى أن يشاهد ويقيس من وجهة نظر محايدة. ويجب الإشارة هنا إلى أنه لا توجد طرق بحث أفضل من غيرها، كما يمكن القول أيضاً ليست هناك سلوكيات ثابتة للسائحين.

ولكن على الرغم مما قيل سوف نفترض مجموعة من الثوابت التي يجب على الباحث إتباعها والتقيد بها. هذه الثوابت نابعة من القيم الإنسانية والحاجة لاحترام الباحث لذاته. وعلى الرغم من وجود إجماع حول هذه الثوابت فإن هناك إجماع أيضاً على صعوبة تحديد المشكلات البحثية وسلوكيات البحث والباحث. وتتمثل هذه الثوابت فيما يلي:

الأمانة في تدوين النتائج :

يشعر بعض الدارسين بالخيبة والفشل عندما لا تستطيع المعلومات المتوفرة إثبات فرضيات البحث، مما قد يغري البعض الدخول في مغالطات وعدم إثبات وتدوين النتائج التي لا تؤيد تلك الفرضيات. ولكن يجب عدم إهمال تلك البيانات والمعلومات التي أتت مخالفة للعلاقات المتوقعة لأنها ذات قيمة علمية لا يستهان بها. فالمعرفة العلمية تطورت واستفادة من المعلومات (الغامضة) بنفس فائدة تلك المعروفة والمتوقعة.

وفي حالات كثيرة من بحوث الطلبة يكون حجم العينة صغيراً، لذلك يحاول البعض إخفاء هذه الحقيقة باستخدام النسب المئوية بدل من الأرقام الفعلية، فمثلاً يشير البعض إلى أن ما نسبته

25% ... وإذا كان إجمالي العينة 20 حالة فإن النسبة السابقة تساوي 5 حالات فقط. وفي هذه الحالة يُفضل ذكر الأرقام الفعلية (أي خمس حالات من عشرين مستبين). وغالباً ما يتدرب طلبة السنة الأخيرة في التعليم الجامعي على كتابة بحث تخرج لا يهدف إلى الكشف عن حقائق جديدة ولكنه لغرض التدريب فقط. كما يمكن للطلبة استخدام بعض الاختبارات الإحصائية التي تسهل عليهم تنظيم المعلومات وتحليلها بأي طريقة يرونها مناسبة، ولكن لا يمكنهم أن يعولوا عليها كثيراً في نتائجهم. بالتأكيد أن التنبيه على صحة النتائج تعكس اهتماماً أكبر بالمشكلات التي تحيط بالطريقة المستخدمة.

إن المحاذير السابقة تنطبق أيضاً على الباحثين المتخصصين فاستخدام النسب في بعض الحالات قد يكون مضللاً. فعلى سبيل المثال، فإنه على الرغم من استخدام عينة كبيرة (200 مفردة أو أكثر) فإن الباحث عندما يخطأ عن أخذ نسبة مئوية من جزئية صغيرة لهذه العينة (كالدخل والعمر) فإنها قد تعطي انطباعاً خاطئاً بقلب الأرقام الحقيقية. فكما هو معروف أن غرض البحث يهدف إلى إيضاح وإبراز المعلومات وليس التضليل.

سرية المعلومات وهوية المبحوثين:

في حالة البحوث التي تتطلب معلومات مباشرة من أفراد العينة (مسوح) فإن ذلك يتطلب التأكيد على سرية المعلومات وعدم الكشف عن هوية المبحوثين. ففي حالة البيانات الكيفية Qualitative data يتحتم على الباحث عند كتابة تقريره أن يستخدم الضمائر المجهولة التي تخفي هوية المبحوثين، وقد يستعاض عن ذلك بالإشارة إلى المبحوثين بالأرقام. (يجب أن يحظى هذا الجانب بأهمية بالغة من الباحث).

أما إذا جمعت البيانات الكيفية من مجموعة صغيرة ومركزة، وكان الهدف منها على سبيل المثال، التفريق بين الاتجاهات السلوكية للأمهات المطلقات حيال متطلبات الأعياد بالمقارنة مع الأمهات المتزوجات، لذلك فإنه من الضروري وضع الاحتياطات لكي يصعب التعرف على الأمهات المطلقات. لأنه كلما صغرت حجم العينة كانت إمكانية التعرف على المبحوثين من خلال إجاباتهم.

كما أن سرية المبحوثين تحتم على الباحث عند تجميع قوائم من عناوين المبحوثين عدم التصرف فيها تجارياً وبيعها لتلك الشركات التسويقية التي تجمع هذه العناوين البريدية.

وعدم احترام السرية ينتج عنه إشكاليات حول مصداقية المعلومات المجمعة. ففي بعض الأماكن ينتشر البائعون المتجولون الذين يعرضون أنفسهم على شكل باحثين. هذه الظاهرة ينتج عنها أن بعض أفراد العينة المستبينة لا تثق في صدق الباحث ومدى حفاظه على حرية المعلومات وبالتالي تتأثر إجاباتهم بعدم الاكتراث أو بالإعراض عن الإجابة مما يكون له أثر سلبي على البحث ونتائجه.

أما في حالة التصوير بالفيديو أو التصوير العادي فيجب احترام الخصوصية الشخصية أو العائلية وعدم القيام بأي شئ قد يسبب في خدش شعور المتنزهين أو الكشف عن خصوصياتهم.

البحث اللاأخلاقي غير مبرر أدبياً :

على الرغم من ندرة هذا النمط من البحوث في مجال السياحة إلا أنه يجب تأكيد هذا المبدأ والتنبيه عليه. فقد اتضح أنه في بعض الدول هناك علاقة بين السياحة والجريمة، كما هو الحال بين السياحة والجنس (Sex) أو عمليات تبييض الأموال والمخدرات أو عمليات إجبار بعض الملاك على بيع عقاراتهم لكي يتم تحويلها إلى مواقع سياسية. فأي بحث يفوض لكي يبرر بأنه ليست هناك سلبيات في هذه العمليات فهو بحث لا أخلاقي، لأن التفويض لا أخلاقي، وكذلك التنفيذ والنتائج وما يترتب عليه من سياسات.

يجب التأكيد على التصدي ومعارضة هذا النمط من البحوث في مجال السياحة، لأن الإحجام عن طرح هذه القضايا سوف يجعل من الصعب وضع حدود بين ما هو أخلاقي وما هو غير أخلاقي. فعلى سبيل المثال في مجال تقييم التأثيرات الاقتصادية لحركة السياحة فهناك بطبيعة الحال آثار إيجابية متمثلة في توفير فرص للعمل وتحسين الدخل، ولكن يمكن أن تطرح الأسئلة التالية: من يستفيد من فرص العمالة، ومن يدافع عن هذه الفرص؟ أن تنمية المناطق قليلة الكثافة، سياحياً سوف يجذب العمالة ويغير شكل طبيعة المكان هذا بالإضافة إلى ما يترتب على ذلك من تغيير جذري لطبيعة الحياة السابقة.

كذلك فإن لحركة السياحة تأثيرات ثقافية ولذلك فهناك عدة أسئلة قد تظهر مثل إلى أي مدى يجوز لمجموعة ما أن تؤثر في طريقة حياة مجموعة أخرى؟ إلى أي مدى تملك الأغلبية الحق في التأثير على رغبات الأقلية؟ هذه التساؤلات ليست خاصة بمجال السياحة فقط ولكنها نوقشت وتناقش باستمرار. ولكن يجب التأكيد حتى على الباحث الملتزم أخلاقياً وعلمياً بأن عليه أن يأخذ في الحسبان بأن نتائج البحث قد ترجم إلى سياسات بجوانبها الأخلاقية.

التمحيص وتحليل النتائج بدقة:

إن الانتقال من أخلاقيات البحث إلى جوانبه الميكانيكية قد تبدو وكأنها قفزة. إلا أن العلاقة بين الموضوعين تجعلها متصلين. ويتكون التحليل المتفحص من الخطوات التالية:

أ – اختيار المناهج المناسبة لطبيعة المشكلة.

ب– الاختيار المناسب للعينة.

ج– التصميم المناسب للبحث.

د – التطبيق الصارم لخطة البحث.

هـ– اختيار المناهج المناسبة للمشكلة وطبيعة العينة وخطة البحث.

إن البحث الذي يعاني من قصور وضعف في التصميم، وفي اختيار العينة وفي تحليل البيانات قد يقود إلى توصيات خاطئة، قد تُبنى عليها سياسات خاطئة. فعلى الباحث أن يتحمل مسؤولياته تجاه مستخدمي البحث وقراؤه وكذلك تجاه المبحوثين. إن الإهمال في استخدام تقنيات التحليل يمكن أن يفسر بأنه منافي لأخلاقيات البحث العلمي. ويجب أن يكون واضحاً من النقاش السابق دور الموضوعية وغير الموضوعية في البحث الذي يحمل في طياته رأي مسبق عن طبيعة المشكلة والطرق المثلى التي تعالج بها تلك المشكلة.

إن قضايا تصميم البحث واختيار العينة والتحليل سوف تُدرس بالتفصيل في الفصل القادم. ولكن لغرض التوضيح سوف نتعرض لخطأ شائع في مرحلة التحليل وهو استخدام الاختبارات البارامترية التي تفترض التوزيع المعتدل. لكن هذا التوزيع لا يتمشى مع قياس التوجهات السلوكية في السياحة. ويمكن القول في الغالب أن الاستمتاع بالخبرة السياحية تكون مرتفعة، ولذلك تكون البيانات في شكل ملتوي Skewed ولذلك فإن الاختبار اللا بارامترية قد تكون أكثر ملائمة لهذا النوع من البيانات. وفي حالات كثيرة فإنه من غير المحتمل التحصل على نتائج مختلفة ذات أهمية إحصائية عند استخدام أحد الاختبارات المعنوية عن غيرها من الاختبارات الأخرى، إلا أن الإمكانية قائمة. ويتضح أن هناك حالات كثيرة رفض فيها الباحث فرضية كنتيجة لاستخدام اختبارات بارامترية بينما قد تكون ذات دلالة إحصائية إذا استخدم اختبار Mann–Whitney الذي يختبر العلاقات بين مجموعات صغيرة.

في هذا المثال الاختبارات البارامترية معروفة ولكن المشكلة ذات علاقة مع البيانات الكيفية التي غالباً ما تكون دقيقة. فمن ناحية قد تمثل نمط بسيط من تحليل المحتوى مثل حساب جدول تكراري لأحد الإجابات. في هذه الحالة يكون التركيز على تصنيف نوع من الإجابات. من ناحية أخرى فعند تقييم المعاني غير الواضحة ضمنياً، على سبيل المثال في حالة دراسة المجموعة المركزة Focus group، حيث أن أحد المبحوثين يطور فكرة من شخص آخر، يمكن أن تكون وضعية معقدة. في هذه الحالة يستحسن أن يقارن تفسير الباحث مع تفسير باحث مستقل وذلك لتقييم ثبات التقييم.

الخلاصة:

يحتوي البحث على مجموعة من القيم التي لها علاقة بالدرجة الأولى بالمفاهيم الضمنية لطبيعة الواقع. فهل هناك حقيقة موضوعية قائمة يمكن (اكتشافها)، أو أهي مجرد مجموعة معقدة من الأنماط (Patterns) التي تظهر لفترة غير معلومة من الزمن بشكل عشوائي على مستوى الفرد، ولكن أيها يحمل معني لذلك الفرد، وأي نوع من الشمولية يمكن أن تقيم على مستوى معين لفترة زمنية طويلة كانت أم قصيرة؟

هناك عدة قيم تخص البحث وتتطلب صراحة وانضباطية من الباحث في طرح الفرضيات، وفي تطبيق المناهج والتقنيات ذات الصلة المباشرة بالبحث. حيث يوجد جدل بين وجه النظر السائدة حول طبيعة الظاهرة وبين ضوابط البحث العلمي. فإذا كان الواقع مشوشاً، فلماذا الاعتقاد بأن البحث المنظم ذا أهمية؟ ولماذا السعي إلى وضع فروض واضحة؟ إجمالاً يمكن القول بأن الباحث لا يستطيع تجنب الحوار الدائر حول البحث ولا يمكنه التغاضي عن تأثير القيم الضمنية في البحث.

هذه القيم غير مجدية ولكنها تكون ماثلة عند تصميم البحث. لقد ساعد التقليد التجريبي على المساهمة في وضع مجموعة من الخطوات التي تضمن ثبات وصدق النتائج، وهذان المفهومان يعكسان استمرارية السلوك.

إن خطوات تصميم البحث من وجهة نظر التقليد التجريبي يتطلب من الباحث أن يتبنى نظاماً استرجاعياً بين طبيعة المشكلة والطرق المستخدمة في تعريف مشكلة البحث بطريقة تضمن وضوح الرؤية فأي طريقة من الطرق المستخدمة تحمل في ثناياها منطق له إمكانيات إضافة معرفة جديدة للموضوع.

REFERNCES

Babbi, E.R.,1979, The Practice of Social Research, 2nd edition Wadsworth Publishing Belmont, California.

David, D. and Cosenza, R. M., 1988, Business Research for Decision Making Pws-Kent Publishing.

Kerlinger, F. N., 1986, Foundations of Behavior 3ed edition, Holt, Rinehart and Winston, New York.

McCanel, D.,1976, The Tourist: A New Theory of the Leisure Class, Macmillan London.

McIntosh, R. W., and Goeldenr, C. R., 1988, Tourism Principles, Practices, and Philosophies, Wily, New York.

Mandelbort, B.,1989, "Fractals in geophysics " in fractals in geophysics Shltz C. M. and Mandlbort B, B. Birkhauser Verleg, Basel.

Przeclawski, K.,1993, Tourism as the subject of interdisciplinary Research in Tourism Research, Critiques and Challenges Pearce Dauglas . and Butler.,Richard W. Routledge London and New York pp.9-13.

Rojeck, C., 1993, Leisure Studies Post- modernism, and Social Theory Proceedings of 3rd Leisure Studies Conference, Longhborough University ed 5 Glylips

Ryan, C., 1993, Crime Violence, Terrorism and Tourism: An Accidental or Intrinsic Relationship? Tourism Management , vol 14 no 3, June, pp 173-183.

Ryan, C., 1991, The Effect of Conservation Program on Schoolchildren Toward the Environment, The Journal of Environmental Education, vol 22, mo 2 July pp 30- 35.

Urry, J., 1991 Tourist Gaze Sage Publication Beverley Hills.

الأبواب الخشبية الإسلامية
تقنيات الصناعة والزخرفة

أ. جمعة المهدي كشبور
قسم الآثار ـ كلية الآداب
جامعة بنغازي

ملخص البحث :

وجدت صناعة الأبواب الخشبية الإسلامية وزخرفتها الكثير من الاهتمام والرعاية على أيدي الفنانين المسلمين، بحيث أصبحت تُحَفاً فنيّة رائعة، تجمع ما بين جمال التصميم ودقّة التنفيذ، وفي هذا البحث محاولة لتتبّع استخدامات الأبواب الخشبية وأنواعها في الحضارة الإسلامية، وعرض لأهم مكوّناتها وملحقاتها، مع شرحٍ للطُرق الصناعية والأساليب والأشكال الزخرفية التي استُخدِمت فيها، بدايةً من العصر الأموي حتّى العصر العثماني؛ وذلك من خلال ما ورد عنها من معلومات في المصادر والمراجع وما أمكن استخلاصه من نماذجها التي تزخر بها المتاحف العالمية ودُور التراث في عالمنا العربي، وهي مادة علمية مفيدة للباحثين والدارسين في مجال الآثار والفنون الزخرفية الإسلامية.

Abstract

Islamic artist interested in manufacturing and decorating wood doors. Wood doors had beautiful and accurate design. They made them as antiques . In this research we will study first, the uses and the types of doors in Islamic period. Second, explaining the way of making and decorating wood doors from Umayyad period until the ottoman period by using available sources and examples of Islamic doors in Arabic and global museums. it is useful study for researchers and students of archeologist and Islamic designers .

- **الباب لغة ووظيفة :**

الباب في اللغة :" المدخل أو الطاق الذي يدخل منه، وبمعنى ما يغلق به ذلك المدخل من خشب وغيره"(الزبيدي، 1966م، 47/2). واستعمال لفظ (باب) في المدخل للشيء والفرجة التي يدخل منها من استعمال اللفظ فيما وُضِعَ له، فهو حقيقة لغوية، وكذلك استعماله فيما يُسَدُّ به الباب ويغلق من خشب ونحوه ... جاءت على طرق المجاز المرسل الذي علاقته المجاورة (بوجندار، 2012م، 72 ، 73)، وجمع باب : أبواب وبيبان، كتاج وتيجان (الزبيدي، 1966م، 47/2)، وقيل : أبّوبة، وهذا نادر، والفعل منه: تبويب (ابن منظور، 2009م، 654/1)، ويُصغّر على : بويب، ويقال للباب إذا كان واحداً : فرداً، وإذا كان ذا مصراعين : زوجاً، وهي أبواب أفراد وأبواب مصاريع (بوجندار، 2012م، 60، 63).

وتُحقّق الأبواب إلى جانب أنها وسيلة دخول وخروج من المباني جملة من الوظائف الفرعية الأخرى، لعلّ من أبرزها الخصوصية الشخصية داخل الحجرة أو المبنى عند قفلها، شأنها شأن الجدران والقواطع، كما تقلّل الأبواب من مرور الصوت وتعمل كمحتجز له، وتمنع النظر للداخل، وتوفّر شيئاً من الأمن والأمان لمن يقبع خلفها سواء من اعتداء الأشخاص أو تأثير العوامل الجوية، وعند نشوب الحريق تحدّ من انتشار اللهب والدخان. ولذلك يجب أن يتوفر في الأبواب القوّة بحيث تتحمل ثقل نفسها أو أي صدمات تتعرض لها، والمتانة أيضاً مطلوبة لتتحمل كثرة الاستعمال ولا تؤثر فيها الرطوبة والرياح والأمطار وفرق درجات الحرارة بين داخل المبنى وخارجه. (حيدر، 2014م، 132/2، 133).

والباب من العناصر المعمارية المهمة في الأبنية على مرّ العصور؛ إذ يُعد عنصراً مهماً من الناحيتين الوظيفية والجمالية (الكرابلية، 2015م، 1053)، ويمثل بما يتميز به من تقنية وزخارف نمطاً حضارياً وعملاً فنيّاً يستطيع الباحثون من خلاله تحديد الفترات التاريخية للمبنى مع دراسة المتغيرات والتطورات الفكرية والفنية في المجتمع وعلاقتها مع المتغيرات الخارجية من خلال الدراسات المقارنة. (زاير، 2012م، 427).

- **الباب في الحضارة الإسلامية :**

إذا كانت الإشارات التاريخية تفيد بأن الأبواب في عصر الرسول والخلفاء الراشدين كانت أكثر بساطةً وأقل تواضعاً مما آلت إليه أمورها فيما بعد، وأنها كانت تُصنع من وبر الجمال أو شعر الماعز وتُسدل ستراً أو خمراً على أبواب المساكن كما كانت حجر أزواج الرسول أو بعض المنازل التي لم يكن باستطاعة أصحابها صناعة أبواب من الخشب، فإن نصوصاً تاريخية أخرى تفيد بأن بيوت المسلمين ومساجدهم في صدر الإسلام كانت لها أبواب خشبية بسيطة تنسجم مع طبيعة الحياة والتقشّف التي عاشها المسلمون في ذلك العصر (شافعي، 1970م، 51)؛ (زاير، 2012م، 430)، إلاَّ أننا لا نملك معلومات كافية عنها؛ إمّا بسبب عدم اهتمام المصادر بذكر أوصافها وتفاصيلها، أو لعدم امتلاكنا لأمثلة حقيقية لها؛ نتيجة لتلفها وعدم وصولها إلينا.

مع تقدّم الزمن وازدياد النشاط المعماري والحضاري في الدولة الإسلامية بدأت العناية بالأبواب كقيمة صناعية وجمالية، ويؤكد هذه الحقيقة ما وصل إلينا من أمثلة محدودة لأبواب خشبية أو أجزاء منها تعود للعصر الأموي وبداية العصر العباسي، وأمثلة كثيرة جداً من الأبواب الخشبية التي تُنسب إلى العصور الإسلامية اللاحقة (ينظر: حسن، 1981م، 88/1 . 141)؛ إذ برع المسلمون في عمل الأبواب الخشبية والمعدنية وتفننوا في تزيين كل جزء من أجزائها، حتى صارت هذه الأبواب تحفاً فنية رائعة تفخر متاحف العالم باقتنائها أو اقتناء بعض الحشوات الصغيرة منها. (رزق، 2000م، 23)

الحضارة الإسلامية كغيرها من الحضارات السابقة لها استخدمت أنواعاً مختلفةً ومتنوّعةً من الأبواب الخشبية، منها أبواب دخول رئيسة مثل تلك الأبواب التي توجد في أسوار المدن وبواباتها، أو في مداخل المنشآت المعمارية من قصور وبيوت ومساجد ومدارس وخانات، وهذه الأبواب عادةً ما تكون كبيرة الحجم متينة البُنية غنية بالزخارف تتفق مع حجم ووظيفة ومظهر المنشأة المعمارية التي تتصدّرها، ومنها أبواب فرعية تقود إلى الأجنحة والأقسام الداخلية وتوصل أيضاً إلى الحجرات والمرافق الخدمية التي تتكون منها العمائر الإسلامية، وهي أصغر حجماً من سابقتها إلاَّ أنها في كثير من الحالات لا تقلّ عنها متانةً وجمالاً وزخرفةً، وقد تتشابه الأبواب الفرعية للمبنى الواحد في نوع الخشب وطريقة الصناعة والأشكال الزخرفية، وربما حتى في الأحجام؛ وذلك من أجل إيجاد التماثل والانسجام المطلوب بينها، ويحدث أن نجدها في البيت الواحد بأنواع وأحجام وزخارف مختلفة.

ولعلّه من المفيد التذكير بأن استخدام الأبواب الخشبية في الحضارة الإسلامية لم يكن مقتصراً على مداخل المباني والمرافق والمنافع الملحقة بها فقط، وإنما نجد الأبواب تمثّل جزءاً له أهميته في مكوّنات العديد من المشغولات الخشبية التي تزخر بها المباني الإسلامية المدنية منها والدينية، فكثيراً ما نشاهد الأبواب تتخلّل تلك الحواجز والمقاصير[1] القائمة في داخل بعض المساجد والأضرحة، كما هو الحال في مقصورة جامع القيروان التي صُنعت سنة 341هـ بأمر الأمير المعز بن باديس (مرزوق، د.ت، 158)، وأيضاً مقصورة ضريح السلطان المملوكي قلاوون بالقاهرة،بعد عام 703هـ(عبدالوهاب، 1993م، 119/1)، كما اشتملت بعض المنابر الخشبية على باب أمامي في مقدمتها يؤدي إلى درج المنبر يقال له (باب المقدم)، وربما بابين جانبيين أصغر حجماً أسفل جلسة الخطيب يُطلق على كل منهما اسم (باب الروضة)، والأمثلة على ذلك أكثر من أن تُعد أو تُحصى، منها منبر مسجد سلطان شاه المشيّد عام 880هـ بالقاهرة والمعروض حالياً بمتحف فكتوريا والبرت بلندن (حسن، 1981م، 450/1)، ومنبر جامع سوق الغزال بمدينة قسطنطينة الجزائرية المؤرخ بسنة 1143هـ(بن بلة، 2012م، 157)، في حين اقتصرت بعض المنابر على الباب الأمامي فقط وتركت فتحتي بابي الروضة بدون أبواب تغلق عليها.

---

(1) المقاصير ومفردها : مقصورة، من عناصر المسجد، تُقام قرب المحراب من الخشب، وشاعت في أكثر مساجد السلاطين والولاة، وكانت سياجاً لهم يحميهم ويُبعد عنهم الأخطار. (غالب، 1988م، 404).

وينبغي ألاَّ يفوتنا ونحن نتحدث عن الأبواب المرتبطة بالمنابر الإشارة إلى تلك الأبواب الخشبية التي صُنعت لكي تغلق الغرف التي تُخزن فيها المنابر بعد انقضاء الخطبة خشية أن يقطع امتدادها وسط بيت الصلاة صفوف المصلين، وهي ظاهرة انفردت بها مساجد المغرب الإسلامي دون مشرقه، ومن أمثلتها البابان الموجودان في جدار القبلة بجامع بن صالح المريني بمراكش 720هـ 1320م (أبو رحاب، 2010م، 1594/2)، وغيرها من المساجد الجامعة بفاس وتلمسان ومراكش (يُنظر: إسماعيل، 1993م، ج4).

بالإضافة إلى ما سبق ذكره من أنواع الأبواب ونماذجها، هناك المصاريع الخشبية التي تغلق على الشبابيك، ومصاريع خزائن حفظ الملابس والمؤن والدواليب الحائطية التي تلحق بالمباني الدينية لحفظ المصاحف والكتب والمعروفة عند البعض بالكتابيات[1] وما صنع على شاكلتها في البيوت والقصور لحفظ الأطباق والصحون والأباريق والأغراض المختلفة، والمتأمل في هذه المصاريع الخشبية على اختلاف أحجامها وأشكالها واستخداماتها يلاحظ أنها ما هي إلاَّ نماذج مصغرة لأبواب الدخول، لها نفس المكوّنات وتُستخدم فيها ذات الطرق الصناعية والأساليب الزخرفية، إلاَّ أنها أصغر حجماً وأخف وزناً.

ومن متابعتنا للمشغولات الخشبية الإسلامية صغيرة الحجم لاحظنا أن بعضها يشتمل على أبواب صغيرة تنفتح على فراغها الداخلي، ومن ذلك كراسي سداسية الأضلاع شاع استخدامها في العصر المملوكي بمثابة مناضد لحمل ما يوضع فوقها من مصاحف وشماعد وزهريات ومباخر وأيضاً أواني الطعام والشراب (عليوة، 1970م، 432، 434)، ويُعد كرسي الخشب المنسوب لجامع السلطان المملوكي شعبان الثاني 770هـ من أفضل الأمثلة على ذلك (ماهر، 1986م، 355)؛ إذ فتح في أحد أضلاعه الستة باب صغير معقود بعقد مدبب له مصراعان، يفتح على رفّ داخلي باتساع قطر الكرسي (لوحة رقم 1).

أما دكّة المصحف والقاري[2] التي عملت لمسجد الغمري بن علي بالقاهرة حوالي عام 850هـ فقد صُممت إحدى حشواتها لتكون باباً مربعاً يفتح إلى أسفل الدكة من أجل استغلالها في تخزين بعض الكتب وملحقاتها. (الوكيل، 2004م، 190)

الأبواب الخشبية بشكل عام إمّا أن تكون ذات مصراع واحد غالباً ما ينفتح إلى يمين الداخل، أو ذات مصراعين ينفتحان على الجانبين، وفي بعض الحالات تظهر الأبواب الخشبية في المباني الإسلامية وما تشتمل عليه من قطع أثاث مكوّنة من ثلاثة مصاريع أو أربعة أو أكثر من

---

(1) الكتابيات ومفردها : كتبية، عبارة عن دخلات جدارية ذات أرفف داخلية من الخشب، لها مصاريع مزخرفة، توجد في المدارس والمساجد والخانقاوات وغيرها من المباني الإسلامية، تُحفظ فيها الكتب وأدوات الكتابة والإضاءة والنظافة، شاع استخدامها في العصرين المملوكي والعثماني، وجرت العادة أن تكون هذه الكتبيات ذات أوضاع متقابلة ومتشابهة. (رزق، 2000م، 252).

(2) دكة المصحف والقارئ عبارة عن مقعد خشبي يجلس عليه مقرئ القرآن مدمج مع كرسي للمصحف، وهو ابتكار ظهر في العصر المملوكي. (الوكيل، 2004م، 59).

ذلك، كما هو الحال في مصاريع الدولابين الحائطيين اللذين في صدر الإيوان الغربي بالمدرسة الباسطية بالقاهرة 813هـ(عبدالوهاب، 1993م، 203/2)، وباب المقدم في منبر جامع حسن باشا بالقاهرة 1224هـ(عبدالعزيز، 2003م، 267)، حيث يتكون كل باب منهما من أربعة مصاريع.

والملاحظ على الأبواب الخشبية الإسلامية أنها عادةً ما تنفتح للداخل لذلك نجد المعمار عند إعداده لمخططات المباني والإشراف على تنفيذها يحرص على أن يؤمن لمصاريع الأبواب أماكن مناسبة تستقر فيها بعد فتحها بحيث لا تؤثر على حركة المستخدمين لها، ولا تنفتح الأبواب للخارج إلاَّ إذا كان هناك ما يعيق فتحها للداخل مثل وجود الأرفف في حالة خزائن الملابس والمؤن والكتب وما شابهها، أو بسبب خشية أن يؤثر وجود المصاريع في الداخل على الفراغ الداخلي وطريقة استغلال المكان بشكل جيد ومناسب لاسيما إذا كان ضيّقاً، ولتفادي ذلك تعامل النجار المسلم مع هذه المشكلة بطريقة مبتكرة استخدم فيها نظام الأبواب الجرارة التي تتحرّك على مجراة وتدخل مصاريعها عند فتحها في سمك الجدار فلا يصبح لوجودها أي عائق، وقد ظهر ذلك في بعض أبواب مدرسة قجماس الإسحاقي بالقاهرة (887هـ) وبعض أبواب مدرسة أبي بكر ابن مزهر المعاصرة لها. (عبدالوهاب، 1993م، 263/2)

من جهة أخرى فإن الأبواب الرئيسية للحصون والقلاع والخانات والوكالات التجارية والقصور عادةً ما تكون ذات أحجام ضخمة وأوزان ثقيلة يصعب فتحها بالكامل لمرات عديدة يومياً؛ لذلك فإن النجار حاول إيجاد حل عملي لهذه المشكلة تمثّل في فتح باب صغير في وسطها يمكن فتحه واستعماله بسهولة من قِبَل الأعداد الكبيرة من الداخلين والخارجين عبره يومياً، بينما تُرِك فتح الباب الضخم بكامله عند دخول وخروج الجند والعربات والقوافل والمعدات والأحمال الكبيرة، وهذا النوع من الأبواب هو ما اصطلح على تسميته بـ(باب خوخة) (رزق، 2000م، 101 بتصرف)، ومن أمثلته باب فندق الزهر بمدينة طرابلس الغرب (منتصف القرن 19م) (الدراجي، 2003م، 178).

الأبواب الخشبية عرضة للعوامل الجوية المختلفة من أمطار ورطوبة ورياح وحرارة لذلك فإن جهود المعمار والنجار المسلم تضافرت من أجل إيجاد حلول من شأنها المحافظة على سلامتها من التلف وحماية ما عليها من زخارف فنية رائعة، ومن تلك الحيل وضع فتحة المداخل وما يغلق عليها من أبواب داخل تجويف شديد العمق (حِجْر) له عقد يرتكز على عمودين ويتوّج بصفوف من المقرنصات وأطر حجرية مختلفة، كما هو الحال في المباني الإسلامية السلجوقية في آسيا الصغرى وما شيّد على منوالها في مصر والشام خلال العصرين الأيوبي والمملوكي (بهجت، 2002م، 15/2)، أما الأبواب التي تنفتح على ساحات أو صحون مكشوفة مثل التي تقابلنا في المساجد والمدارس والخانات والبيوت فقد شكّلت الأروقة المسقوفة التي تتقدمها واقياً مثالياً لها من تأثير تلك العوامل، وفي مبانٍ إسلامية أخرى نجد المعمار تعمّد البروز بالجدران العلوية أو نفذ شرفة أو مشرفية من الخشب أعلى من المدخل من أجل حماية الأبواب من الأمطار شتاءً وأشعة الشمس صيفاً، أما الأبواب التي لا يوجد لها من الحلول المعمارية ما يحميها فإنها عادةً ما كانت تُطلى من وقت لآخر بالمواد الزيتية التي من شأنها منع تسرّب المياه لأنسجتها الداخلية فلا يحدث لها تعفّن أو تسوّس فضلاً عن ترطيبها تلافياً لجفاف الخشب وما قد ينتج عنه

من تشقّق وتقوّس في مكوّنات الأبواب.

- **مكوّنات الباب الخشبي وملحقاته :**

1) **الإطار** : ويُقال له الصندوق ويسميه البعض بحلق الباب، وهو إطار خشبي يثبت في الحائط ويركب فيه الباب (غالب، 1988م، 253)، ويكون الإطار في هيكله الخشبي من أربع قطع خشبية مجموعة بشكل مستطيل، ويثبت الإطار في الحائط مباشرة أو ينحت له في الحجر مجالاً يدخل فيه، ويستعمل لتثبيت الإطار أسافين قوامها قطع خشبية مكعبة الشكل لها رأس مستدق يتم وضعها في أطراف الفتحة المعدة لتركيب الباب ويضغط عليها بقوّة (رزق، 2000م، 18، 19)، أما أهم مكوّنات الإطار فهي:

أ) **العضادتان** : وهما لوحا خشب منصوبان بشكل رأسي على يمين الداخل من الباب وشماله (غالب، 1988م، 275)، ويثبتان على جانبي الحائط، الواحد منها يُقال له : عضادة.

ب) **الساكف** : وهو الجزء العلوي من الإطار الخشبي والخشبة التي تضم العضادتين من أعلى.

جـ) **الأسكفة** : وتشكّل الجزء السفلي من إطار الباب التي يوطأ عليها ولذلك هناك من يسمّيها : العتبة (غالب، 1988م، 218)، وقد يتم الاستغناء عنها إذا ما تمّ دفن الطرفين السفليين من العضادتين في الأرض.

2) **المصراع** : وهو خشبة الباب التي تغلق فتحة المدخل ويقابلها في العامية (درفة الباب)، وقد يكون للباب مصراع واحد أو مصراعان أو أكثر تزداد وتنقص تبعاً لاتساع المدخل (رزق، 2000م، 23)، وعادةً ما يتكون المصراع من مجموعة أخشاب رأسية رصّت بجانب بعضها أو أخشاب رأسية (قوائم) وأخرى عرضية (عوارض) تحصر فيما بينها مسطحات من الخشب بأحجام وأشكال مختلفة يُقال لها (حشوات)، ولما كان المصراع هو الجزء الأكبر والأهم في جسم الباب فإننا نجده يحظى بعناية كل من الصانع والفنان، وغالباً ما يكون مزداناً بالزخارف أكثر من غيره من الأجزاء الأخرى.

3) **البـر** : ويقال له أيضاً : الحاجب، والمقصود به الإطار الخشبي الذي يحيط بالباب ظاهراً على الحائط ليخفي خطوط الالتصاق بينه وبين الحائط. (رزق، 2000م، 33)؛ (غالب، 1988م، 72).

4) **أنف الباب** : قطعة من الخشب تمتد من الأعلى إلى الأسفل عرضها محدود، وظيفتها إخفاء خط التصاق المصراعين، وغالباً ما تثبت في المصراع الثابت منهما (رزق، 2000م، 23)، وإذا كنا نراه في الأبواب البسيطة مجرد قائم خشبي خالٍ من الزخارف فإنه في الأبواب الفخمة والمزخرفة يتحول إلى ما يشبه العمود الخشبي الرفيع تكسوه الزخارف المحفورة يكون في أعلاه وأسفله مساحة مربعة أو مستطيلة تذكرنا بتيجان وقواعد الأعمدة.

ويُضاف إلى جسم الباب الخشبي ملحقات أخرى خشبية أو معدنية تساعد على سهولة حركته، وتعمل على إحكام غلقه من الداخل والخارج، وتضفي عليه مسحة جمالية تجعل منه قطعة فنية تزيّن الجدار الموجود به، ومن أهم هذه الملحقات :

1) **المفصلات** : اعتمدت الأبواب الخشبية الإسلامية المبكرة في حركة فتحها وغلقها على وجود لسان خشبي في أعلى طرف مصراع الباب من ناحية العضادة، وبروز آخر يقابله في أسفل الباب، يثبت اللسان السفلي في حفرة صغيرة تنفذ في أسكفة الباب أو عتبته، ويثبت اللسان العلوي في حفرة مقابلة في الساكف العلوي، ومن ثم يتحرك الباب على محوره[1]، ولدينا أمثلة كثيرة من هذه النوعية من الأبواب، لعلّ من أكثرها شهرة باب الحاكم بأمر الله الفاطمي (لوحة رقم 4)، وباب جامع الإمام باهر بالموصل، وباب مارستان قلاوون بالقاهرة، وغيرها. (حسن، 1981م، 108/1، 114، 128).

وفي فترة لاحقة ظهر استخدام المفصلات المعدنية (حديد، برونز، نحاس) كأسلوب مبتكر لتثبيت الأبواب بحلوقها ومن ثم تحريكها في عمليتي الفتح والغلق، وتصنع المفصلات المعدنية بأشكال وأنواع عديدة، منها ما هو بسيط المظهر خالٍ من أي عمل زخرفي، لذلك نجدها تثبت في الجزء الخلفي من مصاريع الأبواب بحيث لا تُرى من الخارج، ومنها ما هو عبارة عن أشرطة معدنية صنعت بعناية ومزخرفة لذلك تظهر ممتدة على السطح الخارجي للأبواب فتؤدي الوظيفة التي صنعت من أجلها وتضفي عليها لمسة جمالية.

2) **المتراس** : ويُجمع على : متاريس ومتارس، وهو قطعة خشبية وقد تكون من الحديد، توضع خلف الباب من الداخل لتدعمه عند غلقه، ويُعمل لها في العادة تجويفان حائطيان على جانبي الباب يثبت طرفها الأول في أحد التجويفين ويُدخل طرفها الآخر في ثانيهما عند الغلق ويُرفع عند الفتح. (رزق، 2000م، 361)،

3) **المزلاج** : ويُجمع على : مزاليج، وهو ما يغلق به ويفتح باليد دون مفتاح، ويُعمل عادةً من الحديد الثقيل حتى يساعد ثقله على استقراره في الفتحة الحديدية المقابلة له المثبتة في إطار الباب أو المصراع الثابت منه، والأبواب ذات المزاليج غالباً ما تُفتح من الداخل، وقد يربط المزلاج بخيط أو حبل ينفذ من ثقب في الباب إلى الخارج ويكفي المستخدم أن يسحب هذا الخيط ليفتح الباب، وقد يوجد من المزاليج أمثلة مصنوعة من الخشب. (رزق، 2000م، 278)

4) **المطرقة** : وهي عبارة عن أداة صغيرة من المعدن تشبك بالباب من الخارج بحيث يمكن تحريكها والقرع بها على قاعدة معدنية لإحداث صوت يسمعه مَن بداخل البيت، ولذلك يمكن اعتبارها من وسائل الاستئذان في دخول البيوت من جهة وبديلاً مهذباً عن النداء من وراء

---

(1) وذكر بوجندار:"... ويد الباب أعلاه الذي يدور في الحُقّ الأعلى ورجله الذي يدور في الحُلقِ الأسفل، فإن كان من حديد فهو قطب، ويقال للحقّ الأسفل : الجيرور أو النجران ...". (بوجندار، 2012م، 63).

الحجرات من جهة ثانية، وحظيت المطرقة بعناية صناع المعادن المسلمين فاهتموا بمتانتها وزخرفتها، وشاع اتخاذ مطارق الأبواب المشكلة على هيئة تشكيلات زخرفية مستمدة من العناصر النباتية والهندسية، وقد تشكل المطارق على هيئة حيوانات مختلفة، منها ما له معاني رمزية لها تأثير سحري قوي يطرد الأرواح الشريرة وتعمل ضد الحسد وعين السوء وتجلب الخير (الباشا، 1999م، 218/2 . 221)، ومن المطارق ما شكّلت على هيئة حلقات معدنية ذات زخارف رائعة يُطرق بها عند الاستفتاح ويجذب بها الباب عند الإقفال. (غالب، 1988م، 138)

- **تقنيات الصناعة :**

تعتمد صناعة الأبواب كغيرها من المشغولات الخشبية الأخرى على مادة الخشب التي تُعد أشجار الغابات مصدرها الوحيد، والخشب خامة مرنة سهلة التشكيل تختلف في خواصها ومميزاتها من حيث اللون وشكل الألياف ودرجة اندماجها وترابطها واحتوائها على المواد الزيتية اختلافاً يرتبط بنوع الأشجار المنتجة لها، إلاَّ أن الباحثين اعتادوا على تقسيمها إلى نوعين أساسيين، الأول أخشاب لينة الألياف مثل أخشاب الصنوبر والتنوب والأرز، والنوع الثاني أخشاب صلبة الألياف مثل الزان والقرو والبلوط والجوز والأبنوس والساج وغيرها. (شلبي وآخرون، 1990م، 123 وما بعدها)

وعندما كانت الأقاليم الإسلامية كثيرة وموزعة على مساحة شاسعة من العالم فقد أصبح لكل إقليم طبيعته الخاصة وأشجاره التي تنمو فيه والأخشاب التي ينتجها، فمصر على سبيل المثال تتوافر فيها أخشاب الجميز والزيتون والأثل والسنط والنخيل (يوسف، 1970م، 354). والجزائر نجد فيها أخشاب الصنوبر والأرز والعرعر والسنديان (بن بلة، 2001م، 31 . 35). أما في بلاد الأناضول فهناك الجوز والتفاح والكمثرى والورد والأبنوس والأرز (عبدالحافظ، 2012م، 236). الأمر الذي جعل كل إقليم منها يعتمد على أخشابه المحلية أولاً ومن ثم يستورد حاجته من الأخشاب الأخرى من الخارج حيث الأقاليم المنتجة لها، فقد ثبت أن مصر في العصر الإسلامي كانت تستورد خشب الأرز والصنوبر من تركيا وسوريا والأبنوس من السودان والتك (الساج) من بلاد الهند فضلاً عن جنوب أوروبا. (حسن، 1981م، 197/4)

بعد أن عرفنا بالخشب كمادة أولية في صناعة الأبواب الخشبية الإسلامية لابدَّ أن نشير إلى أن النجار والفنان المسلم استخدم في صناعته لهذه الأبواب وزخرفتها أدوات كثيرة متعددة الوظائف منها ما يتعلق بالقياس والهندسة مثل أدوات قياس الأطوال والزوايا والبراجل، ومنها أدوات قطع ونشر ألواح الخشب مثل الفؤوس والبلطات والمناشير بالإضافة إلى الفأرة والأزاميل والمساحل والمبارد والمكاشط التي تستعمل في تنظيف ومسح الخشب، وإلى جانب ذلك استعمل في تنفيذ الأشكال الزخرفية المناقير والمثاقب والأزاميل بمقاساتها وأنواعها المختلفة والقواديم والشواكيش (بن بلة، 2001م، 44 وما بعدها).

أما في داخل ورش صناعة المشغولات الخشبية . ومن بينها الأبواب . فيتواجد مجموعة كبيرة من النجارين والفنانين والعمال من أمثال النشار والخراط والنقاش والدهان والمطعم والمرصع

وغيرهم (يُنظر: الباشا، 1966م، صفحات مختلفة). وقد أمدتنا بعض نصوص الكتابات المسجلة على الأبواب الخشبية الإسلامية بأسماء بعض هؤلاء سنأتي على ذكرهم في موقع آخر من البحث.

صناعة الأبواب الخشبية تقوم على عدة خطوات دقيقة ومتتابعة تبدأ بأخذ قياس فتحة الباب ثم وضع تصميم للشكل الذي سيكون عليه، بعد ذلك يقوم النجار بنشر وقطع ألواح الخشب وفقاً لذلك التصميم وتلك القياسات مع الاهتمام بصقلها وتنعيمها وربما نقشها، يلي ذلك عملية جمع وتركيب مكوّنات الباب من قوائم وعوارض وحشوات وربطها ببعضها البعض، ولتحقيق ذلك استخدم النجار المسلم عدة طرق لعلّ من أكثرها شيوعاً ما يلي:

1. **طريقة النقر واللسان** : طريقة صناعية تستخدم لجمع وتعشيق قطعتين من الخشب بشكل قوي دون استعمال المسامير المعدنية، وكذلك من خلال عمل جزء بارز رفيع في طرف إحدى القطعتين يقال له (اللسان) ليدخل في تجويف مخصص له يُعرف باسم (النقرة) وهي عبارة عن حفرة عميقة تنفذ في الطرف المقابل للسان من القطعة الخشبية الثانية ويتم تثبيت اللسان في النقرة بالغراء أو المسامير الخشبية، ويؤخذ في الحسبان أن النقرة تأخذ نفس شكل اللسان غير أن أبعادها تكون أكبر قليلاً من أبعاد اللسان حتى يمكن تجميعها بسهولة، وهناك من النقر نوع نافذ وآخر غير نافذ، أما الألسن فمنها ما هو مفرد ومنها ما هو مزدوج، وقد تكون ذات قطع مائل مثل ذيل الحمامة(الوكيل، 2004م، 94 . 98).

وطريقة النقر واللسان لا يقتصر استخدامها على صناعة الأبواب الخشبية فقط، وإنما نجدها مستعملة في صناعة الكثير من الأعمال الخشبية الإسلامية مثل المنابر والمحاريب الخشبية والتوابيت وخزائن الملابس وغيرها، بل إنها تُستخدم أيضاً في تجميع وتعشيق الكثير من الحشوات الصغيرة التي تكوّن تشكيلاً زخرفياً متكاملاً مثل الطبق النجمي.

2. **طريقة التسمير** : وهي طريقة لتجميع القطع الخشبية باستعمال المسامير، سواء كانت مصنوعة من الخشب أو معدنية، والأخيرة تتكون من رأس وساق وسن، وتتباين فيما بينهما من حيث الطول والتخانة وشكل قطاع الساق، وينبغي عند استعمال هذه الطريقة اختيار المسامير التي يكون طولها أقل من سمك لوح الخشب، مع مراعاة غوص رؤوس المسامير بمقدار 3 سم تحت سطح الخشب، أما إذا برز طرف المسمار المدبب من الناحية الأخرى فيثني هذا الطرف بالدقّ عليه حتى يغوص في الخشب بطريقة موازية لاتجاه الألياف (بن بلة، 2001م، 62 . 64).

المسامير المعدنية . حديداً كانت أم نحاساً . اتخذت إلى جانب دورها الصناعي في تثبيت وتقوية الأبواب الخشبية دوراً زخرفياً، وذلك من خلال تنوّع أشكال رؤوسها وطريقة صفها على سطح اللوح الخشبي، فظهر منها مسامير رؤوسها على هيئة قبة (مسامير قبب)، وأخرى رؤوسها مثلثة (مسامير خشخان)، وثالثة رؤوسها مربعة ومهرمة (مسامير شيخونية) (رزق، 2000م، 285). (الشكل رقم 1).

أما المسامير الخشبية فهي عبارة عن خوابير من الخشب بأقطار وأطوال مختلفة يُثقب لها في مكان مناسب من اللوحين اللذين يُراد تجميعهما ومن ثم تُدق الخوابير بالمطرقة فتمر خلال اللوحين وتعمل على ربطهما ببعض.

2 . **طريقة التغرية** : ونقصد بها استعمال الغراء كمادة لاصقة لربط وتثبيت مكوّنات الباب المختلفة، والجدير بالذكر أن مصادر المواد اللاصقة في القديم كانت إما حيوانية تؤخذ من جلود وعظام بعض الحيوانات والأسماك، وذلك بعد غليانها في الماء، ويُعد الغراء الحيواني أهم أنواع الغراءات استعمالاً في النجارة والعمارة وأشغال التطعيم ولصق القشرة وغيرها، وذلك لما يمتاز به من سرعة تسربه داخل مسام الخشب، كما أن كثافته متوسطة ويسهل إزالة الزوائد التي تسيل من اللحامات أثناء اللصق، غير أنه يعاب عليه أنه لا يقاوم الماء والرطوبة (شلبي وآخرون، 1990م، 160 . 163). أما المصدر الثاني للغراء فهو نباتي، ومن أشهر أنواعه الصمغ العربي المستمد من نوع معين من الأشجار.

من خلال معاينة بعض الأبواب الخشبية القديمة والوقوف على العديد من صور الأبواب الأثرية الإسلامية، تبيّن لنا أنه يمكن تقسيم الأبواب الخشبية من حيث طريقة صناعتها إلى عدة أنواع لعلَّ من أهمها :

النوع الأول : يتكوّن من مجموعة ألواح خشبية طولية حدد سمكها وعرضها وطولها حسب القياسات المطلوبة للباب، وجمعت بشكل عمودي الواحدة جنب الأخرى بعد أن مرّت بعمليات تسوية وتنعيم باستعمال أدوات خاصة بذلك، ثم ثبتت بواسطة مسامير معدنية أو خشبية في عارضتين أفقيتين أو ثلاث من الخشب غالباً ما نجدها توضع في ظهر الباب ونادراً ما نجدها على الوجه، بعد ذلك صقلت واجهة الباب جيّداً بحيث بدت كأنها مصنوعة من لوح خشبي واحد استعداداً لاستقبال الزخارف عليها سواء بطريقة الحفر أو غيرها من الطرق الزخرفية التي سنأتي على شرحها فيما بعد.

وصلتنا أمثلة لهذا النوع من الأبواب تعود لفترات إسلامية مختلفة، من أشهرها الباب الذي عثر عليه في تكريت بالعراق ومحفوظ حالياً بمتحف بناكي بأثينا ويرجع إلى نهاية العصر الأموي وبداية العباسي (لوحة رقم 2)، وهناك باب آخر من مصراع واحد يعرض بمتحف اسطنبول لأحد مساجد أنقرة ويعود للعصر السلجوقي (لوحة رقم 5).

النوع الثاني : هذا النوع من الأبواب الخشبية الإسلامية يمكن اعتباره مرحلة متطوّرة من النوع الأول، وتعتمد صناعته على عمل إطار خشبي سميك بحجم وقياسات فتحة الباب، مكوّن من قائمين يتصل بهما عدد من العوارض (ثلاثة أو أكثر) وذلك باستخدام طريقة النقر واللسان أو التسمير، ومن بعد ذلك يُكسى الإطار بألواح خشبية طولية رصّت إلى جانب بعضها البعض وثُبّتت بواسطة مسامير معدنية أو خشبية كما مرّ بنا في النوع الأول، ولاحظنا من دراستنا للعديد من أبواب هذا النوع أن بعض نماذجها كُسيت بألواح الخشب من الجهة الأمامية فقط، وأخرى كُسيت بألواح طويلة من الجهتين الأمامية والخلفية، وبشكل عام فإن أبواب هذا النوع أكثر متانةً من أبواب النوع الأول نظراً لزيادة عدد الألواح المكوّنة لها وشدّة ترابطها مع بعضها.

النوع الثالث : أبواب هذا النوع تتكون من مجموعة قوائم وعوارض تتقاطع وتتصل مع بعضها لتحصر فيما بينها مساحات ملئت بمسطحات خشبية (حشوات) صممت بطريقة فيها تنسيق وترتيب مدروس بعناية وضمّت إلى بعضها البعض بطريقة الجمع والتعشيق، وهذا النوع من الأبواب وجد منه صنفان، الأول تميّز بأن حشواته كبيرة الحجم قوامها مربعات ومستطيلات توضع بطريقة معينة فيها تناوب وتناظر، وأقدم الأمثلة عليها باب من مدينة سامراء (القرن 3 هـ) ويُعرض حالياً بمتحف المتروبوليتان بنيويورك (لوحة رقم 3)، ومنه أمثلة تعود للعصر الفاطمي مثل باب الحاكم بأمر الله (400هـ) ويُعرض بمتحف الفن الإسلامي بالقاهرة (لوحة رقم 4)، وهناك أمثلة متأخرة لهذا النوع تعود للعصر العثماني مثل الباب الذي يغلق عن تربة السلطان سليمان القانوني بمدينة إسطنبول (974هـ) (خليفة، 2001م، 211).

أما الصنف الثاني فيتكون من عدد كبير جداً من الحشوات الخشبية الصغيرة التي تضم إلى بعضها من أجل خلق تصميم زخرفي يملأ المساحة الواقعة بين القوائم والعوارض بكاملها، مثل زخرفة الأطباق النجمية، ومن أمثلتها باب جامع السلطان سليم الأول في إستانبول (عبدالحافظ، 2012م، 255).

- **تقنيات الزخرفة :**

الفنان المسلم الذي عرف عنه كراهيته للفراغ وحبّه لتغطية كل المساحات التي أمامه بعناصر زخرفية وبدرجة خيالية ودون ملل (الطايش، 2003م، 24)، استطاع أن يحول الأبواب الخشبية التي صنعت في الأساس لأغراض وظيفية بحتة إلى لوحات فنية رائعة مليئة بشتى أنواع الزخارف تضفي على المكان الذي توجد به المزيد من التألق والجمال، ولا شكَّ لدينا في أن الفنان المسلم وجد في الأبواب الخشبية فرصةً سانحةً وفضاءً رحباً لإثبات مواهبه وإظهار قدراته الإبداعية في التعامل مع مادة الخشب على اختلاف أنواعه وباستخدام مجموعة من الطرق الصناعية الزخرفية فيما يلي تعريفاً بها :

1) **الحفر** : من الطرق القديمة في زخرفة الخشب، ولها أكثر من أسلوب، فهناك الحفر العميق (الغائر)، والحفر البارز، والحفر المائل (المشطوف)(عبدالحافظ، 2012م، 245)، ولتنفيذ الزخارف بطريقة الحفر يقوم النجار برسم الأشكال الزخرفية المطلوبة على نموذج من الورق ثم ينقل الرسم على سطح الخشب المراد زخرفته(عبدالعزيز، 2003م، 103)، وذلك بعد ربطه جيداً على منضدة (بنك) يؤدي النجار عليها أعماله ثم يمسك بإزميل ومطرقة ويحفر حول رسمه، فإذا أراد أن يكون حفره غير عميق خفّف من عملية الطرق أو ضغط الإزميل براحة يده (الوكيل، 2004م، 84).

توارث المسلمون طريقة الحفر العميق عن الفن الهيلنستي، وتوجد أمثلة لها من العصر الأموي وبداية العباسي، ثم ابتكر المسلمون طريقة جديدة في الحفر على الخشب وهي طريقة الحفر المائل (المشطوف)، وتُنسب إلى سامراء حيث كان أول ظهور لها، إلاَّ أنه سرعان ما

عاد النجارون ثانيةً إلى طريقة الحفر العميق التي تطوّرت في العصر الأيوبي والمملوكي، حيث كانت تُنفذ على مستويات مختلفة من الحفر، وبلغت خلال العصر العثماني درجة كبيرة من الكمال والجودة الفنية (عبدالعزيز، 2003م، 90، 91، 96). ويحضرني هنا أمثلة عديدة من مدينة طرابلس الليبية، منها الباب الرئيسي لجامع محمد باشا شائب العين (القرن 12هـ) والذي حمل زخارف نباتية من أشجار السرو المحورة عن الطبيعة وفروعاً نباتية متشابكة، بالإضافة إلى أعداد كبيرة من الورود والأزهار تحيط بزخرفة الهلال.

2) **الحز** : وهي طريقة الحفر غير العميق، وقد استخدمت بمفردها في تنفيذ الأشكال الزخرفية على الأخشاب، إلاَّ أنها في الغالب ما كانت تُستخدم إلى جانب أنواع الحفر الأخرى؛ وذلك لتحديد التفاصيل الدقيقة والتهشيرات المطلوبة، لذلك يمكن القول بأن طريقة الحزّ تُعد طريقة مساعدة لطرق الحفر الأخرى، وقد استخدمت في مصر الإسلامية منذ القرن الأول الهجري، واستمرّ استخدامها إلى العصر العثماني (عبدالعزيز، 2003م، 95).

3) **التلوين** : وتتم طريقة زخرفة الخشب بالألوان بأن يصقل الخشب أولاً ويُنظّف من الأتربة بواسطة أدوات الصنفرة والإسفنج، ثم يُدهن بالزيت وعندما يمتصه تُرسم الزخارف المطلوبة وتلوّن باستخدام فرش مخصوصة، ثم تُغطّى الرسومات والزخارف الملونة والملمعة أحياناً بالذهب وغيره بطبقة رقيقة جداً من الشمع تُكسبها مناعة من تأثيرات الجو وتحافظ على الخشب والألوان وتجعله أملس (الوكيل، 2004م، 136)، وهذه الطريقة شاع استخدامها في زخرفة الخشب في العصور الإسلامية المختلفة، وفي العصر الصفوي ظهر منها أسلوب جديد يُطلق عليه اللاكيه، وهو أسلوب تقوم زخرفته على مناظر تصويرية متعددة الألوان تمثّل مدرسة التصوير الصفوية، أما من حيث الأسلوب التطبيقي فهي تُنفّذ عن طريق استعمال رقائق رفيعة جداً من اللاكيه، كل طبقة تحتوي على رسم عنصر بلون معين تلصق الواحدة على الأخرى حتى تكوّن في النهاية الشكل والرسم المطلوب (ماهر، 1986م، 203)، ومن أمثلة الأبواب الصفوية المزخرفة بطريقة اللاكيه مصراعا باب يمتلكهما متحف المتروبوليتان بنيويورك، وآخران في متحف فيكتوريا والبرت بلندن جاءت من قصر جهل ستون في أصفهان وترجع إلى النصف الأول من القرن 11 هـ وتزينها مناظر حدائق تحيط بها تفريعات مزهرة (ديماند، 1982م، 128) ؛ (فرغلي، 1990م، 208).

4) **التجميع والتعشيق** : هذه الطريقة من ابتكار النجارين المسلمين؛ إذ لم يصل إلينا من العصور السابقة على الإسلام ما يدل على زخرفة المنتجات الخشبية بطريقة التجميع والتعشيق (عبدالعزيز، 2003م، 104)، حيث بدأ التعشيق كأسلوب زخرفة في أواخر العصر الفاطمي خلال القرن 6هـ/12م وشاع استخدامه بعد ذلك في أواخر العصر المملوكي؛ إذ أقبل الفنان في هذا العصر على الإكثار من الأشكال الهندسية وبرع في تكوين زخارفها براعةً لم يطاله فيها أحد (رزق، 2000م، 56)، وهي عبارة عن قطع أو حشوات من الخشب ذات أشكال هندسية تجمع معاً وتعشق داخل إطارات (سدايب) بحيث تؤلف أشكالاً هندسية منتظمة أبرزها ما يُعرف بالأطباق النجمية، ويتم تجميع وتعشيق هذه القطع مع بعضها بواسطة إطارات (سدايب) خشبية دون أن يستخدم بها مواد لاصقة أو مسامير، بحيث تستطيع أن تتمدّد أو تنكمش دون أن تتعرض إلى التشقّق أو الكسر (عبدالحافظ، 2012م، 238)، ولا

شكَّ في أن هذه الطريقة الزخرفية تحتاج وقتاً كبيراً ودقةً فائقةً في الصنعة، فعمل مصراع باب مثلاً يتألف من آلاف الحشوات الصغيرة المجمعة والمعشقة يتطلب صبراً كبيراً من الصانع؛ ذلك لأن كل حشوة يجب أن يتم صنعها بدقّة وبطريقة تلائم شكل الحشوة الأخرى (عبدالعزيز، 2003م، 104).

5) **التطعيم** : من أهم طرق زخرفة التحف الخشبية الإسلامية، ومن بينها الأبواب، وتتلخّص طريقة تنفيذها بتحضير قطع صغيرة مسطحة ومصقولة من العظم أو العاج أو ما شابه وإعطائها أشكال رسوم معدّة مُسبقاً، ثم يُحفر لها على سطوح التحفة الخشبية وتنزل فيها لتشكّل الزخرفة المطلوبة (غالب، 1988م، 106)، أما المواد المستخدمة في التطعيم فهي العاج والعظم والصدف وأنواع مختلفة من الأخشاب المغايرة في اللون والنوع بحيث يُظهر التفاوت في اللون جمال العناصر الزخرفية ويُبرزها (عبدالعزيز، 2003م، 110)، وإلى جانب ذلك استخدم الفنان المسلم في العصر العثماني عظم السلاحف البحرية وهو يشبه العاج (عبدالحافظ، 2012م، 250). والملاحظ أن طريقة التطعيم كانت قليلة الاستخدام في التحف الخشبية العائدة للعصر الفاطمي لإقبالهم الشديد على الزخارف المنفذة بطريقة الحفر، ولكنها استخدمت بكثرة ووصلت درجةً كبيرةً من الروعة والإتقان في العصر المملوكي (عبدالعزيز، 2003م، 110 ، 111)، استخدم الأتراك العثمانيون طريقة التطعيم التي عُرفت عندهم باسم (الأصدفكاري)، ووجدت عندهم على نوعين : التطعيم الحقيقي، وذلك بحفر أماكن على سطح التحفة المراد تطعيمها تُثبّت بداخلها مادة التطعيم من عاج أو عظم ونحوها، والتطعيم الزائف، الذي هو إضافة طبقة خارجية (قشرة) من مادة التطعيم على سطح التحفة (خليفة، 2001م، 210)، وهذه الطريقة تحتاج إلى عناية وجهد أكبر؛ لأنها كانت تعتمد أولاً على تجميع مربعات صغيرة من مادة التطعيم وضمّ بعضها إلى بعض في أشكال هندسية مختلفة، ثم تُلصق هذه الأشكال على أرضية خشبية مسطحة غير محفورة (رزق، 2000م، 50).

6) **التصفيح** : ونقصد به الصفائح المعدنية الرقيقة التي كانت تُكسى بها الأبواب الخشبية إمّا لتقويتها من خلال تثبيت هذه الصفائح بواسطة مسامير فيقال (باب مصفح)، وإمَّا لزخرفتها مثل صفائح النحاس التي كانت تغشى درف الأبواب والدواليب وتنفذ عليها زخارف متنوّعة (رزق، 2000م، 51، 52)، ومن المعروف أن الفاطميين مارسوا هذا النوع من الزخرفة كما يشهد بذلك باب مسجد الصالح طلائع بالقاهرة (عبدالوهاب، 1993م، 99/1)، إلاَّ أن المماليك أجادوا صناعة التصفيح وارتقوا بها، ومن أجمل الأمثلة باب خانقاه بيبرس الجاشنكير التي أنشأها بالقاهرة سنة 709هـ(عليوه، 1970م، 378). (لوحة رقم 7)، وفي الوقت الذي تصادفنا فيه أبواب إسلامية مصفحة بالكامل مثل باب المدرسة الفخرية بالقاهرة (810هـ) (حسن، 1981م، 174/1)، هناك أبواب أخرى اقتصر فيها التصفيح على شريطين نحاسيين أفقيين وتُرك باقي الباب بدون تصفيح مثل باب خزنة مدرسة الغوري بالقاهرة (الوكيل، 2004م، 246)، ووقفنا على أمثلة يظهر فيها التصفيح على هيأة بخارية[1] تتوسط واجهة

(1) البخارية وحدة زخرفية ذات شكل دائري، غالباً ما تتصل بها من أعلى ومن أسفل حليتان متشابهتان، كل

الباب مع أرباع بخاريات في أركانها الأربعة مثل باب المدرسة الباسطية بالقاهرة (823هـ) (حسن، 1981م، 174/1).

7) **السدايب** : هذه الطريقة الزخرفية تتمثل في إطارات بارزة مفردة أو مزدوجة تُسمّر على سطح الخشب في تشكيل زخرفي هندسي مثل الأطباق النجمية، ومن أهم أنواع الأخشاب المستخدمة في تنفيذ أشغال السدايب خشب الماهوجني والجوز والصندل وأنواع أخرى، وقد نُفذت هذه الطريقة على نطاق واسع في الفترة العثمانية، حيث إنها لم تكن شائعة قبل ذلك (عبدالعزيز، 2003م، 128 ، 301).

بالإضافة إلى ما ذكرناه من طرق زخرفية هناك طرق أخرى استخدمت في زخرفة المنتجات الخشبية الإسلامية، مثل : التخريم والخرط، إلاَّ أن استخدامها في الأبواب الخشبية فيما يبدو كان محدوداً جداً لذلك لم نفضّل الخوض في تفاصيلها.

ونستشف من دراسة الأبواب الخشبية الإسلامية أن زخارفها نفذت على الوجه وقلّما نجدها تصل إلى الظهر، وأنها وجدت في حالتين : الحالة الأولى تظهر فيها الزخارف وقد غطّت كل واجهة الباب بجميع مكوّناتها، ومن أشهر أمثلتها باب تكريت المعروض بمتحف بناكي بأثينا (لوحة رقم 2)، وباب أصفهان من مقتنيات متحف المتروبوليتان بنيويورك (لوحة رقم 6)، والحالة الثانية وفيها يقتصر ظهور الزخارف على الحشوات فقط وتترك القوائم والعوارض المحيطة بها خاليةً تماماً من الزخارف، وقد وصلتنا نماذج كثيرة منها، في مقدمتها باب سامراء المعروض بمتحف المتروبوليتان بنيويورك (حسن، 1981م، 100/1)، وباب غرفة البردة الشريفة بمتحف طوب قابي سراي بإسطنبول (عبدالحافظ، 2012م، 361).

أما عن طبيعة وموضوعات هذه الزخارف، فالثابت أن الأبواب الخشبية الإسلامية حملت ذات الزخارف التي اعتدنا على رؤيتها تزيّن التحف الإسلامية الأخرى من فخار وخزف ومعادن ومنسوجات، ولا تكاد تتميّز عنها بشيء خاص بها، وهذه الزخارف المتنوّعة يمكن تصنيفها على النحو التالي :

- **الزخارف النباتية** :

استخدم الفنان المسلم عناصر زخرفية كثيرة مستمدّة من عالم النبات كالأشجار والفروع والأوراق والأزهار والثمار (الباشا، 1999م، 100/2)، ونفّذها على أبوابه الخشبية، مع ملاحظة أن الأبواب المبكرة منها والعائدة للعصر الأموي وبداية العباسي تميّزت بأن زخارفها النباتية موروثة عن الفنون البيزنطية والهيلنستية مثل الفروع النباتية التي تلتوي في حركات حلزونية وتضم أوراق عنب ثلاثية وخماسية الفصوص، بالإضافة إلى عناصر كأسية وبصلية الشكل، فضلاً عن

منهما عبارة عن ورقة نباتية ثلاثية، وتعمل على درف الأبواب المصفحة في العمائر الأثرية، وتكون مادتها من النحاس أو الحديد طبقاً لنوع معدن التصفيح، وتظهر أيضاً منفذة على الجدران والجص وغيرها. (رزق، 2000م، 33).

عناصر نباتية وثيقة الصلة بالفن الساساني مثل كيزان الصنوبر والمراوح النخيلية (حسن، 1981م، 434/1)، أما الأبواب الخشبية التي تنتمي إلى العصور الإسلامية اللاحقة فتميّزت بأنها أصبحت أكثر تطوّراً وإتقاناً ودقّةً وإن كانت تارةً تظهر بطريقة اصطلاحية محوّرة عن الطبيعة متأثرة بأسلوب سامراء الثالث على الجص، كما هو الحال في زخارف الخشب في العصر العباسي والسلجوقي والطولوني وبداية الفاطمي، وتارةً تظهر مجسّمة قريبة من الطبيعة إلى حدٍّ كبير، مثل زخارف الأخشاب في العصر المغولي والتيموري (ماهر، 1986م، 202، 203) وأيضاً الصفوي والعثماني.

أمّا أكثر الأشكال الزخرفية النباتية شيوعاً على الأبواب الخشبية الإسلامية فهي زخرفة الأربسك Arabesque التي عُرفت عند مؤرخي الفن بعدّة أسماء، أهمها : الرقش، والتوشيح، والتوريق، والعربسة وهي طراز زخرفي ابتدعه العرب بخصائص ومميزات نوعية، زخارفه عبارة عن فروع نباتية متشابكة وأغصان متقاطعة وأزهار متدلية لا يعرف الناظر إليها بداية أو نهاية. وشاعت هذه الزخارف أصلاً في الفنون الإسلامية ثم انتقلت منها إلى الكثير من الفنون الغربية (رزق، 2000م، 13)، ويُعد باب فوقند في فرغانة والمحفوظ الآن بمتحف المتروبوليتان نموذجاً رائعاً لتنفيذ هذه الزخارف على واجهته (لوحة رقم 8). وعُرف هذا النوع من الزخرفة عند سلاجقة الأناضول والأتراك العثمانيين باسم زخرفة الرومي نسبةً إلى بلاد الروم (خليفة، 2001م، 34 هـ60).

- **الزخارف الهندسية :**

الرسوم الهندسية عنصر أساسي من عناصر الزخرفة الإسلامية، فقد اهتمّ الفنان المسلم بالرسوم الهندسية البسيطة كالدوائر والمثلثات والمربعات والمعينات والأشكال الخماسية والسداسية، وأيضاً التراكيب الهندسية ذات الأشكال النجمية المتعددة الأضلاع التي ذاع استعمالها في عصر المماليك، والظاهر أن براعة المسلمين في الزخارف الهندسية لم يكن أساسها الشعور والموهبة الطبيعية فحسب، وإنما كانت تقوم على علم وافر بعلم الهندسة (حسن، 1981م، 248/3).

والمتأمل في الأبواب الخشبية يلاحظ أن ثمة صلة وثيقة ما بين شكل وتصميم الباب من ناحية والأشكال الهندسية من ناحية أخرى، فالأبواب عادةً ما تأخذ شكل المستطيل القائم وعندما يكون الباب من مصراعين فهو في الواقع يقسّم طولياً إلى مستطيلين متجاورين لهما عرض محدود، وغالباً ما نجد كل مصراع منها مقسّماً في داخله إلى مساحات أو حشوات خشبية ذات أشكال مربعة ومستطيلة توضع بشكل قائم أو نائم أو مائل فيما تتكون الأبواب المنفذة بطريقة التجميع والتعشيق من مجموعات كبيرة من الأشكال الهندسية المضلعة والمعشقة مع بعضها البعض، ونظراً لكثرة الأشكال الهندسية المنفذة على الأبواب الإسلامية فإننا سنقصر حديثنا عن أهم وأبرز هذه الأشكال.

الأطباق النجمية : تشكيل زخرفي إسلامي صرف ابتكره الفنان المسلم وحده؛ إذ لم يكن معروفاً في الفنون الأخرى، بدأ ظهوره منذ أواخر العصر الفاطمي وخلال العصر الأيوبي إلى أن شاع استخدامه في الزخرفة وطبقت شهرته العالمين العربي والإسلامي إبان العصر المملوكي

(رزق، 2000م، 180).

ويتألف الطبق النجمي الواحد من ثلاثة أشكال رئيسية هي : الترس واللوزة والكندة، ويربط بين الأطباق النجمية بعضها ببعض أشكال هندسية مختلفة، أهمها بيت الغراب والنرجسة والتاسومة وغيرها، وتعددت أشكال الأطباق النجمية بحسب عدد أطراف الترس، فمنها طبق نجمي بستة رؤوس وثمانية وعشرة واثني عشر وستة عشر (الباشا، 1999م، 97/2) (شكل رقم 2).

في باب أنقرة (لوحة رقم 5) يظهر الطبق النجمي وقد توسط مصراع الباب محاطاً بدائرة كبيرة وزخارف نباتية وحيوانية بخلاف الباب المطعم بالعاج المعروض بمتحف المتروبوليتان بنيويورك، حيث نجد الطبق النجمي شغل واجهة الباب بالكامل مع ظهور لأرباع الطبق في أركانه الأربعة، والطريف في هذا الطبق أنه قُسِّم إلى نصفين، نصف في كل مصراع ليكتمل شكل الطبق عند غلق الباب (لوحة رقم 9).

وقد تتعدد الأطباق النجمية في الباب الواحد تحيط بها أنصاف وأرباع أطباق نجمية إضافية كما هو واضح في باب مسجد محمد أبي الذهب بالقاهرة (1188هـ) الذي حوى ستة أطباق نجمية كاملة ثلاثة في كل مصراع (عبدالعزيز، 2003م، 205، لوحة 25).

المعقلي : نوع من الزخرفة الهندسية شاعت في العصر العثماني، وهي عبارة عن حشوات رأسية وأخرى أفقية تحصر فيما بينها حشوات مربعة تغطي المشغولات الخشبية مثل الأبواب والشبابيك والمنابر ودكك المقرئين، استخدم في تنفيذها طرق مختلفة منها : الحفر والتجميع والتعشيق والسدايب البارزة، وعادةً ما تنفذ على هيئة مجموعات كبيرة متداخلة، ووجد منها أنواع وذلك وفقاً للوضعية التي تثبت عليها حشواتها، من أكثرها شهرةً المعقلي القائم والمعقلي المائل والمعقلي المعكوف الذي ينكسر طرفاه في اتجاهين متعاكسين (شكل رقم 3)، وعلى الرغم من وجود أمثلة تؤكد استعمال الأنواع الثلاث على الأبواب الخشبية العثمانية، إلاَّ أن الملاحظ أن زخرفة المعقلي القائم تلائم المساحة الطولية للأبواب والشبابيك أكثر من المعقلي المائل الذي يناسب المساحات الواسعة والمائلة كما هو في جنبات المنابر (عبدالعزيز، 2003م، 155، 156).

المفروكة : يمكن اعتبارها وحدة زخرفية مشتقة من زخرفة المعقلي، وهي مكوّنة من شكل يشبه حرف T الإفرنجي يتقابل مع آخر مماثل له ولكن بشكل معكوس، وغالباً ما تنفذ هذه الزخرفة بمفردها بحيث تشغل إحدى الحشوات المربعة التي تتضمنها الأبواب والشبابيك، وإن كان هذا لا يمنع من ظهورها بشكل جماعي حيث تقسّم المساحة إلى عدة مربعات صغيرة في داخل كل منها زخرفة المفروكة كما هو الحال في باب الدخول إلى مسجد أحمد العريان بالقاهرة (1184هـ) (عبدالعزيز، 2003م، 152، 153، 305 بتصرف).

وتظهر المفروكة على المشغولات الخشبية ومن بينها الأبواب إما في حالة الوضع القائم وينتج عن تقابل حرف T مع مثيله مربع في الوسط ومستطيل في كل ركن من الأركان الأربعة، وإما في حالة الوضع المائل وينتج عنها شكل معين في الوسط وشكل رباعي الأضلاع في الأركان الأربعة (شكل رقم 4)، والجدير بالذكر أن البعض رأى في هذه الزخرفة تكويناً للفظ

الجلالة (الله) لاحتوائها على الأربعة ألفات والهاء لاسيما عندما تكون في الوضع القائم (عبدالعزيز، 2003م، 152).

- **الزخارف الكتابية :**

لعبت الكتابات دوراً مهماً على الآثار الإسلامية، فإلى جانب استخدامها في تسجيل النصوص القرآنية والتذكارية التاريخية والتدوين على الأوراق والمخطوطات، كان لها دور زخرفي مهم؛ إذ وجد الفنان في الخط العربي مجالاً خصباً ومتنفساً لانطلاق خياله الفني يبعده عن تمثيل الكائنات الحية ومضاهاة خلق الله التي شاع كراهيتها، وقد ساعد على ذلك طواعية وقابلية حروف الخط العربي للتشكيل (داود، 1991م، 67)، والأبواب الخشبية من المصنوعات الفنية التي اشتملت على زخارف كتابية متنوعة، نُفِّذت في الغالب بطريقة الحفر الغائر أو البارز في داخل مساحات تضيق أو تتسع حسب تصميم الأبواب، وجرت العادة على أن تخصص للكتابة حشوة أو أكثر من الحشوات المكوّنة للباب، ولدينا أمثلة عديدة تؤكد استخدام الفنان المسلم لخطوط عدة، منها الخط الكوفي والثلث والنسخ والفارسي وغيرها.

أما من حيث مضمون هذه الكتابات فهي متنوعة، منها ما هي كتابات دينية متمثلة في آيات قرآنية يرد فيها لفظ الباب أو إشارة إلى إحدى وظائفه، ومن ذلك الباب الفاصل بين بيت الصلاة والصحن في مسجد سارية الجبل بقلعة الجبل بالقاهرة والعائد لسنة 935هـ/1528م؛ إذ يعلو كل مصراع حشوة نفذ بكل منها كتابة قرآنية بالحفر الغائر نصها في الحشوة اليمنى { بسم الله الرحمن الرحيم وسيق الذين اتقوا ربهم إلى} وفي الحشوة اليسرى تكملة الآية {الجنة زمراً حتى إذا جاءوا وفتحت أبوابها الله أكبر} (عبدالعزيز، 2003م، 185، 186). وحمل الباب الغربي للمدرسة الأشرفية بمدينة تعز اليمنية شريطاً كتابياً زخرفياً بالخط الكوفي المورق والمزهر على أرضية من التفريعات النباتية نصه { بسم الله الرحمن الرحيم فادخلوها بسلام آمنين}(خليفة، 1992م، 147). ويلاحظ مدى الارتباط بين معاني الآيات ووظائف الباب وهي الفتح والدخول.

بعض الأبواب الخشبية الإسلامية حملت عبارات تسجيلية تشير إلى اسم مَن أَمَر بصناعة الباب وألقابه، مثل الباب الذي استحدثه الخليفة الفاطمي الحاكم بأمر الله في الجامع الأزهر زمن صيانته له عام 400هـ، حيث يزخرف الحشوتين العلويتين منه كتابة بالخط الكوفي المزهر البارز تقرأ (مولانا أمير المؤمنين الإمام الحاكم بأمر الله صلوات الله عليه وعلى آبائه الطاهرين وأبنائه) (الباشا، 1999م، 278/2). وقد تضمن نصوص الكتابات إلى جانب اسم مَن أَمَر بصناعته أسماء أشخاص آخرين، مثل الصانع، ويُعد باب تربة السلطان العثماني محمد شلبي والتي تُعرف باسم التربة الخضراء مثالاً جيداً لهذا النوع من الكتابات؛ إذ اشتمل مصراعا الباب على أطر مستطيلة تحتوي على كتابات نقشت بالحفر البارز داخل بحور تتضمن (بإشارة وزير صاحب تدبير حاجي عوض ابن أخي يزيد عمل حاجي بن علي بن أحمد تبريزي). وفي السياق نفسه نجد باب جامع مصطفى باشا اشتمل على اسم مصطفى باشا وتاريخ الباب 930هـ بالإضافة إلى اسم الصانع الأسطى علي، وقد نفذت كتاباته بطريقة التطعيم بالأحجار الكريمة (عبدالحافظ، 2012م، 253، 254). أما باب فرقند في فرغانة العائد لسنة 915هـ فقد نقش عليه (عمل علي بن صوفي

الباساني).

من الملفت للنظر أن بعض مصاريع الأبواب الخشبية الإسلامية حملت أقوالاً مأثورةً وعبارات فيها شيء من الحكمة والنصيحة، مثل الباب الذي يحتفظ به المتحف الأهلي في مدينة طهران وتاريخ صنعه 915هـ الذي سجل عليه بخط النسخ عبارة (الله مفتح الأبواب)، (وإليه المرجع والمآب)(فرغلي، 1990م، 206). واشتمل باب مسجد سجانوس باشا في مدينة بالكسير بتركيا القرن 9هـ على كتابة بالخط الثلث نصها (الدنيا ساعة فاجعلها طاعة)(حسن، 2001م، 209). وهناك باب من العصر السلجوقي يعرض حالياً في متحف برلين سجل عليه بخط الثلث عبارة (إن الإنسان يسره درك ما لم يكن ليفوته ويسؤه فوت ما لم يكن ليدركه) (حسن، 1981م، 447/1).

كما كان للعبارات الدعائية نصيبها في الكتابات المسجلة على الأبواب الخشبية، ومن ذلك مصراعا باب مسجد سارية الجبل بالقاهرة حملا عبارة (يا عالماً بحالي عليك اتكالي) و(يا خفي الألطاف نجنا مما نخاف)(عبدالعزيز، 2003م، 210)، ومن أمثلتها أيضاً عبارة (يا مفتح الأبواب يا مسبب الأسباب) التي نُقشت بخط الثلث على باب خشب من تركيا (خليفة، 2001م، 212).

وإذا كانت جميع الكتابات السابقة جاءت نثرية فإن هناك من الأمثلة ما يؤكد كتابة أبيات شعرية على واجهات بعض الأبواب الخشبية مكوّنة من بيت أو أكثر، وأفضلها باب القبة الحالية لضريح الإمام الشافعي بالقاهرة الذي اشتمل على أربعة أبيات من الشعر نصها على النحو التالي:

1 . الشافعي إمام الناس كلهم في العلم والحلم والعلياء والبأس

2 . له الإمامة في الدنيا مسلمة كما الخلافة في أولاد عباس

3 . أصحابه خير أصحاب ومذهبه خير المذاهب عند الله والناس

4 . وذلك لسبع خلون من جمادى الأولى من سنة ثمانٍ وستماية

(بهجت، 2002م، 94/2، 95)

- **الزخارف الآدمية والحيوانية :**

زخارف الآدميين والحيوانات والطيور لم تلعب دوراً مهماً في زخرفة الأبواب الخشبية كما لعبته العناصر الزخرفية الأخرى نباتية وهندسية وكتابية، إلاَّ أن ذلك لا يعني عدم ظهورها نهائياً، فهناك بعض الأمثلة لأبواب اشتملت على رسوم آدمية وحيوانية وطيور حقيقية وخرافية، ومن ذلك باب من قونيا معروض بمتحف أسطنبول (لوحة رقم 5) الذي حمل رسماً لأربعة حيوانات مفترسة، واحد في كل ركن. أما باب أصفهان المعروض بمتحف المتروبوليتان بنيويورك (لوحة رقم 6) فقد تضمنت حشواته العديد من مشاهد الحياة اليومية المليئة بالرسومات الآدمية والحيوانية المختلفة في داخل حدائق وبساتين تذكرنا بصور المدرسة الصفوية في فن التصوير الإسلامي.

وختاماً أقول : إن دراسة الأبواب الخشبية الإسلامية لا تقتصر على الجوانب التاريخية والصناعية والزخرفية فقط، وإنما هناك العديد من القضايا المهمة التي يمكن الاهتمام بها والبحث فيها، مثل المفاهيم الفلسفية، والدلالات الرمزية للأبواب، والأشكال الزخرفية المنفذة عليها، بالإضافة إلى مسألة النسبة والتناسب بين أحجام وقياسات الأبواب من جهة، وحجم الإنسان المستعمل لها وحجم المباني المعمارية الموجودة بها من جهة أخرى، وأيضاً النسبة بين الحجم الكلي للباب والأجزاء المكوّنة له من قوائم وحشوات، وقد وقعت على دراسة قيمة (يُنظر: الكرابلية، 2015م، 1053 . 1062) تناولت بعض هذه القضايا بشيء من التفصيل والتحليل أنصح القارئ الكريم وطالب الاستزادة بالعودة إليها والاستفادة منها، فقد كفاني كاتبها مشقة الخوض في مثل هذه الموضوعات التي تخرج عن تخصصي.

المصادر والمراجع

1)ـ إسماعيل، عثمان عثمان (1993م)، تاريخ العمارة الإسلامية والفنون التطبيقية بالمغرب الأقصى، الرباط، مطبعة المعارف الجديدة، الجزء الرابع.

2)ـ الباشا، حسن (1966م)، الفنون الإسلامية والوظائف على الآثار العربية، القاهرة، دار النهضة العربية، ثلاثة أجزاء.

3)ـ الباشا، حسن (1999م)، موسوعة العمارة والآثار والفنون الإسلامية، القاهرة، الدار العربية للكتاب، المجلد الثاني.

4)ـ بن بلة، خيرية (2012م)، منابر الجزائر في العهد العثماني، مجلة الاتحاد العام للأثاريين العرب، العدد 13، ص146 . 169.

5)ـ بن بلة، علي (2001م)، المصنوعات الخشبية بقصور قصبة مدينة الجزائر في أواخر العهد العثماني، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر.

6)ـ بهجت، منى محمد (2002م)، أثر الحضارة السلجوقية في دول شرق العالم الإسلامي على الحضارتين الأيوبية والمملوكية بمصر، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق، الجزء الثاني.

7)ـ بوجندار، محمد المصطفى (2012م)، نزهة الألباب في قطف اللباب من فوائد لفظ باب، تحقيق أحمد مصباح إسحيم الأوجلي، الرباط، دار أبي رقراق للطباعة والنشر.

8)ـ حسن، زكي محمد (1981م)، الجزء الأول، أطلس الفنون الزخرفية والتصاوير الإسلامية، بيروت، دار الرائد العربي.

9)ـ حسن، زكي محمد (1981م)، الجزء الثالث، فنون الإسلام، بيروت، دار الرائد العربي.

10)ـ حسن، زكي محمد (1981م)، الجزء الرابع، كنوز الفاطميين، بيروت، دار الرائد العربي.

11)ـ حيدر، فاروق عباس (2014م)، الموسوعة الحديثة في تكنولوجيا تشييد المباني، الإسكندرية، منشأة المعارف، الجزء الثاني.

12)ـ خليفة، ربيع حامد (1992م)، الفنون الزخرفية اليمنية في العصر الإسلامي، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

13)ـ خليفة، ربيع حامد (2001م)، الفنون الإسلامية في العصر العثماني، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق.

14)ـ الدراجي، سعدي إبراهيم (2003م)، فنادق مدينة طرابلس الغرب، طرابلس، مجلة كرونوس،

العدد 8، ص157 . 204.

15)ـ داود، مايسة محمود (1991م)، الكتابات العربية على الآثار الإسلامية، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

16)ـ ديماند، م.س (1982م)، ط3، الفنون الإسلامية، ترجمة أحمد محمد عيسى، القاهرة، دار المعارف.

17) أبو رحاب، محمد السيد (2010م)، جامع ابن صالح المريني بمدينة مراكش، القاهرة، ضمن كتاب المؤتمر الثالث عشر للاتحاد العام للأثاريين العرب، المنعقد في طرابلس . ليبيا، الفترة 24 . 26 أكتوبر 2010م، الجزء الثاني، ص1574 . 1627.

18) رزق، عاصم محمد (2000م)، معجم مصطلحات العمارة والفنون الإسلامية، القاهرة، مكتبة مدبولي.

19) زاير، صلاح الدين محسن (2012م)، الأبواب الخشبية في الدور التراثية: قيمة فنية وصور حضارية، بغداد، مجلة كلية الآداب . جامعة بغداد، العدد 99، ص427 . 456.

20) الزبيدي (1966م)، تاج العروس من جواهر القاموس، بيروت، دار صادر، المجلد الثاني.

21) الشافعي، فريد (1970م)، العمارة العربية في مصر الإسلامية، المجلد الأول.

22)ـ شلبي، عطية شحاتة وآخرون (1990م)، تكنولوجيا نجارة الأثاث، مصراتة، الدار الجماهيرية للنشر.

23)ـ الطايش، علي أحمد (2003م)، الفنون الزخرفية الإسلامية المبكرة، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق.

24)ـ عبدالحافظ، عبدالله عطية (2012م)، الفنون الزخرفية في العصر العثماني، القاهرة، دار النيل.

25)ـ عبدالعزيز، شادية الدسوقي (2003م)، الأخشاب في العمائر الدينية بالقاهرة العثمانية، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق.

26)ـ عبدالوهاب، حسن (1993م)، المساجد الأثرية في القاهرة، بيروت، أوراق شرقية، الجزء الأول.

27)ـ عليوه، حسين (1970م)، كرسي الناصر، ضمن كتاب القاهرة تاريخها وفنونها وآثارها، القاهرة، مطابع الأهرام، ص532 . 536.

28) غالب، عبدالرحيم (1988م)، موسوعة العمارة الإسلامية، بيروت، جروس برس.

29)ـ فرغلي، أبو الحمد محمود (1990م)، الفنون الزخرفية الإسلامية في عصر الصفويين بإيران، القاهرة، مكتبة مدبولي.

30)ـ الكرابلية، معتصم عزمي (2015م)، قراءة تحليلية لدلالات الشكل والجمال في الأبواب الإسلامية، مجلة دراسات . العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 42، الملحق1، ص1053 1062. .

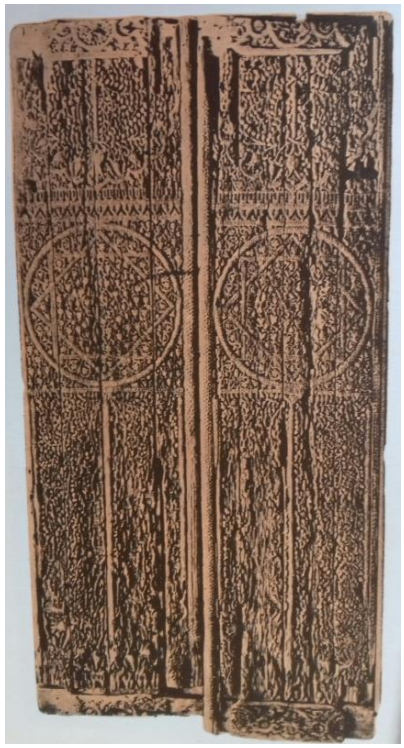
31)ـ ماهر، سعاد (1986م)، الفنون الإسلامية، القاهرة، الهيئة المصرية للكتاب.

32)ـ مرزق، محمد عبدالعزيز (د.ت)، الفنون الزخرفية الإسلامية في المغرب والأندلس، بيروت، دار الثقافة.

33)ـ ابن منظور (2009م)، لسان العرب، القاهرة، دار التوفيقية للتراث، المجلد الأول.

34)ـ يوسف، عبدالرؤوف علي (1970م)، الخشب والعاج، ضمن كتاب القاهرة تاريخها وفنونها وآثارها، القاهرة، مطابع الأهرام، ص354 . 569.

لوحة 1 : كرسي جامع السلطان المملوكي شعبان الثاني بالقاهرة .



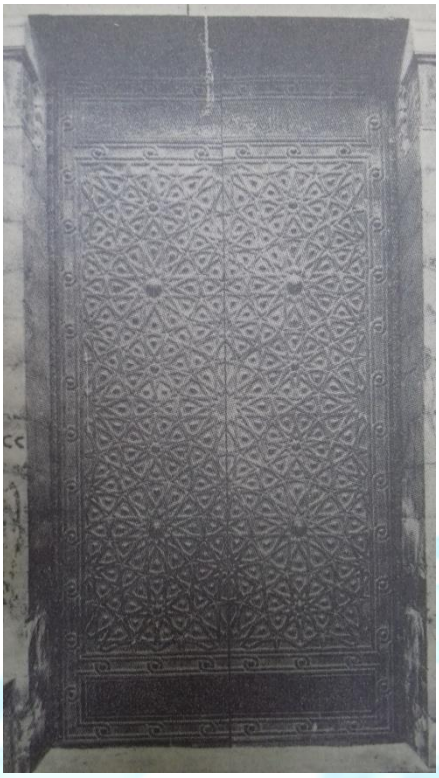
لوحة 2 : باب من تكريت بالعراق

لوحة 3 : باب من سامراء بالعراق

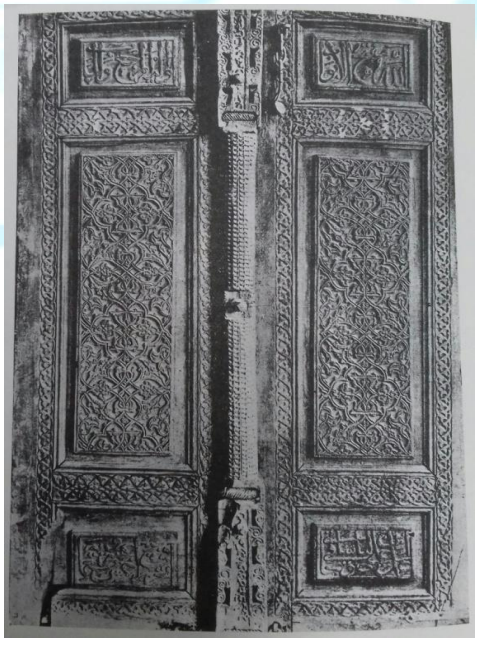
لوحة 4 : باب الحاكم بأمر الله من القاهرة

لوحة 5 : باب من أنقرة باسطمبول

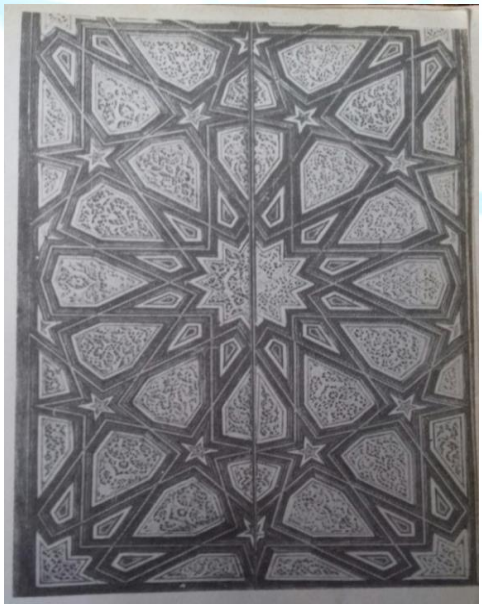
لوحة 6 : باب من أصفهان بايران



لوحة 7 : باب خانقاه الجاشنكير بالقاهرة



لوحة 8 : باب من فوقند بفرغانة



لوحة 9 : باب مطعم بالعاج من القاهرة

شكل 1 : نماذج من أشكال المسامير المعدنية

شكل 2 : الطبق النجمي و مكوناته الهندسية

شكل 3 : زخرفة المعقلي بأوضاعها الثلاث (القائم ، المائل ، المعكوف)

شكل 4 : زخرفة المفروكة في الوضعين القائم والمائل

EXISTENCE OF SOLUTION FOR FRACTIONAL IMPULSIVE INTEGRO–DIFFERENTIAL EQUATIONS

NAME: HANAN SALEM ABD ALHAFIED

Work function: teaching staff in college of education.

Email: hanan_e_m74@yahoo.com

الملخص

في هذا البحث، قمت بإثبات الوجود والوحدانية لحل معادلة تفاضلية تكاملية ذات رتبة كسرية شبه خطية باستخدام الحساب الكسري .

هذا العمل يبادر لسبل جديدة لاستنتاج حلول عددية لمعادلات التفاضلية التكاملية ذات رتبة كسرية.

هذا البحث يحتوي:

في البند الأول: مقدمة،

في البند الثاني: مراجعة لتعريفات التفاضل ذات الرتبة الكسرية لكابيتو (the Caputo fractional derivative) و تكامل ريمان ليوفيل

(Riemann-Liouville integral)

في البند الثالث: درست الوجود والوحدانية لحل معادلة تفاضلية تكاملية ذات رتبة كسرية شبه خطية.

Abstract

In this paper, provided the existence and uniqueness of solution to impulsive semilinear fractional integro-differential equations by using the fractional calculus.

This work initiates new avenues for obtaining numerical solutions of impulsive fractional integro-differential equation.

The paper is organnized as follows.

The first section gives the Introduction and recalled the definition of the Caputo fractional derivative and Riemann-Liouville integral in section 2.

And in section 3 studded the existence of solution to Semilinear Evolution problem.

1. Introduction

Fractional differential equations have recently been addressed by several researchers for a variety of problems. The interest in the study of differential equations of fractional order lies in the fact that fractional derivatives provide an excellent tool for the description of memory and hereditary properties of various materials and processes. With this advantage, the fractional-order models become more realistic and practical than the classical integer-order models, in which such effects are not taken into account. As a matter of fact, fractional differential equations arise in many engineering and scientific disciplines such as physics, chemistry, biology, economics, control theory, signal and image processing, biophysics, blood flow phenomena, aerodynamics, fitting of experimental data, etc. [11, 17, 18, 19]. For some recent development on the topic, see [3, 12, 13] and the references therein.

In [8, 10] the authors have proved the existence of solutions of abstract differential equations by using semigroup theory and fixed point theorem. Many partial fractional differential equations can be expressed as fractional differential equations in some Banach spaces.[9]

Subsequently several authors [6, 15] have discussed the problem for different types of nonlinear differential and integro-differential equations including functional differential equations in Banach spaces. Numerical experiments for fractional models on population dynamics are discussed in [7, 16]. On the other hand, the theory of impulsive differential equations has undergone rapid development over the years and played a very important role in modern applied mathematical models of real processes arising in phenomena studied in physics, population dynamics, chemical technology, biotechnology and economics: see for instance the monograph by Lakshmikantham et al. [14]. Benchohra and Seba [5] studied the existence of fractional impulsive differential equations in Banach spaces. Belmekki et al. [2] proved the existence of periodic solutions of nonlinear fractional differential equations whereas (Ahmad and Nieto [1]) discussed the existence results for nonlinear boundary value problem of fractional integro-differential equations with integral boundary conditions. Recently, the study of impulsive differential equations has attracted a great deal of attention in fractional dynamics and its theory has been treated in several works.[14 ،4]

In this paper, motivated by [4], we prove the existence and uniqueness of solution to impulsive semilinear fractional integro–differential equations by using the fractional calculus and fixed point theorems. This work initiates new avenues for obtaining numerical solutions of impulsive fractional integro–differential equations the paper is organnized as follows.

Recalled in section 2 the definition of the Caputo fractional derivative and Riemann–Liouville integral, and in section 3 studied the existence of solution to Semilinear Evolution problem.

2. Preliminaries

In this section, we shall introduce some basic definitions, notations and lemmas which are used throughout this paper.

Definition 2.1. Let $f:\mathbb{R}^+ \to \mathbb{R}$ be a continuous function on $\mathbb{R}^+$and $\alpha \geq 0$. Then the expression

$$I_0^\alpha f(t) = \frac{1}{\Gamma(\alpha)} \int_a^t (t-s)^{\alpha-1} ds \quad t > 0$$

is called the Riemman–Liouville integral of order α.

Definition 2.2. Let $f:\mathbb{R}^+ \to \mathbb{R}$. The Caputo fractional derivative of order α of f is defined by

$$D_t^\alpha f(t) = \frac{1}{\Gamma(n-\alpha)} \int_0^t (t-s)^{n-\alpha-1} f^n(s) ds \quad t > 0,$$

Where $\alpha \in (n-1, n), n \in \mathbb{N}$.

Let $B(x)$ denote the algebra of all bounded linear operator acting on a Banach space X. Now let us consider the set of functions

$$PC(I,X) = \{u: I \to X: u \in c\big((t_{k-1}, t_k], X\big), k = 1,2,\cdots,m$$

and there exist $u(t_k^+), k = 1,2,\cdots,m$ with $u(t_k^-) = u(t_k)\}$.

Endowed with the norm

$$\| u \|_{PC} = \sup_{t \in I} \| u(t) \|$$

$(PC(I,X), \|\cdot\|_{PC})$ is a Banach space, see [14].

3. Semilinear Evolution problem

Consider the linear fractional impulsive evolution equation

$$D_t^\alpha u(t) = A(t)u(t) + f\big(t, u(t)\big) \quad t \neq t_k \quad 0 < \alpha \leq 1$$

$$\Delta u|_{t=t_k} = I_k\big(u(t_k^-)\big) \qquad k = 1, \cdots, m. \tag{3.1}$$

$$u(0) = u_0 \in X$$

Where $A(t)$ is a bounded linear operator on a Banach space X, $I_k: X \to X, \quad k = 1, \cdots, m.$ And $u_0 \in X$, $0 = t_0 < t_1 < t_2 < \cdots < t_m < t_{m+1} = T.$

$\Delta u|_{t=t_k} = u(t_k^+) - u(t_k^-), u(t_k^+) = \lim_{h\to 0^+} u(t_k + h)$ and $u(t_k^-) = \lim_{h\to 0^-} u(t_k + h)$ represent the right and left limits $u(t)$ at $t = t_k$.

Definition 3.1. We mean an abstract function u by a solution of Eq. (3.1) such that the following condition are satisfied

(i) $u \in PC(I, X)$ and $u \in D\big(A(t)\big)$ for all $t \in I' \subseteq I$;

(ii) $\frac{\partial^\alpha u}{\partial t^\alpha}$ exists on I' where $0 < \alpha < 1$;

(iii) Satisfy Eq. (3.1) on I' and satisfy the conditions

$$\Delta u|_{t=t_k} = I_k\big(u(t_k^-)\big) \qquad k = 1, \cdots, m. \tag{3.1}$$

$$u(0) = u_0 \in X$$

Now, we assume the following conditions to prove the existence of a solution of the Eq. (3.1).

(H1) $A(t)$ is a bounded linear operator on X for each $t \in I$ and the function $t \to A(t)$ is continuous in the uniform operator topology and there exists a constant M such that

$$M = \max_{t\in I} \| A(t) \|$$

(H2) The functions $I_k: X \to X$ are continuous and there exists a constant $L_1 > 0$ and $p_1 > 0$ such that

$\| I_k(u) - I_k(v) \| \leq L_1 \| u - v \|$ and $\| I_k(u) \| < p_1 \| u \|$ for each $u, v \in X$ and $k = 1,2, \cdots, m,$ and $f: I \times X \to X$ is continuous and there exists a constant L_2 such that

$$\| f(t,u) - f(t,v) \| \leq L_2 \| u - v \| \quad \text{for all} \quad u, v \in X.$$

For brevity let us take $\frac{T^\alpha}{\Gamma(\alpha+1)} = \gamma.$

Definition 3.2. Let a function $u \in PC(I,X)$ be solution of the fractional integral

equation

$$u(t) = u_0 + \frac{1}{\Gamma(\alpha)}\int_0^t (t-s)^{\alpha-1}(A(s)u(s) + f(s,u(s)))ds$$

will be called a mild solution of Eq.(3.1).

Lemma 3.3. Let $f: I \times X \to X$ be a continuous function and A be a bounded linear operator. If $u \in C(I,X)$ is a mild solution of Eq. (3.1) in the sense of Def. (3.2), then for any $t \in (t_{k-1}, t_k]$, $k = 1, \cdots, m$, then Eq. (3.1) is to the equivalent integral equation

$$u(x) = u_0 + \frac{1}{\Gamma(\alpha)}\sum_{j=1}^{k}\int_{t_{j-1}}^{t_j}(t_j - s)^{\alpha-1}(A(s)u(s) + f(s,u(s)))ds$$

$$+\frac{1}{\Gamma(\alpha)}\int_{t_k}^{t}(t-s)^{\alpha-1}(A(s)u(s) + f(s,u(s)))ds + \sum_{0<t_k<t} I_k\left(u(t_k^-)\right) \quad (3.2)$$

$$\text{If } t \in (t_k, t_{k+1}]$$

Proof. Using Def. (3.2), we have

$$u(t) = u_0 + \frac{1}{\Gamma(\alpha)}\int_0^t (t-s)^{\alpha-1}[A(s)u(s) + f(s,u(s))]ds \quad t \in (0,t_1],$$

leads to

$$u(t_1) = u_0 + \frac{1}{\Gamma(\alpha)}\int_0^{t_1}(t_1-s)^{\alpha-1}[A(s)u(s) + f(s,u(s))]ds$$

Since $u(t_1^+) = u(t_1^-) + I_1\left(u(t_1^-)\right) = u(t_1) + I_1\left(u(t_1^-)\right)$, then

$$u(t_1^+) = u_0 + \frac{1}{\Gamma(\alpha)}\int_0^{t_1}(t_1-s)^{\alpha-1}[A(s)u(s) + f(s,u(s))]ds + I_1\left(u(t_1^-)\right).$$

Moreover, for $t \in (t_1, t_2]$,

$$u(t) = u(t_1^+) + \frac{1}{\Gamma(\alpha)}\int_{t_1}^{t}(t-s)^{\alpha-1}[A(s)u(s) + f(s,u(s))]ds$$

$$= u_0 + \frac{1}{\Gamma(\alpha)}\int_0^{t_1}(t_1-s)^{\alpha-1}[A(s)u(s) + f(s,u(s))]ds$$

$$+\frac{1}{\Gamma(\alpha)}\int_{t_1}^{t}(t-s)^{\alpha-1}[A(s)u(s)+f(s,u(s))]ds+I_1\left(u(t_1^-)\right)$$

For $t=t_2$ and $t=t_2^+$,

$$u(t_2)=u_0+\frac{1}{\Gamma(\alpha)}\int_0^{t_1}(t_1-s)^{\alpha-1}[A(s)u(s)+f(s,u(s))]ds$$

$$+\frac{1}{\Gamma(\alpha)}\int_{t_1}^{t_2}(t_2-s)^{\alpha-1}[A(s)u(s)+f(s,u(s))]ds+I_1\left(u(t_1^-)\right)$$

Since $u(t_2^+)=u(t_2^-)+I_2\left(u(t_2^-)\right)=u(t_2)+I_2\left(u(t_2^-)\right)$

Then

$$u(t_2^+)=u_0+\frac{1}{\Gamma(\alpha)}\int_0^{t_1}(t_1-s)^{\alpha-1}[A(s)u(s)+f(s,u(s))]ds$$

$$+\frac{1}{\Gamma(\alpha)}\int_{t_1}^{t_2}(t_2-s)^{\alpha-1}[A(s)u(s)+f(s,u(s))]ds+I_1\left(u(t_1^-)\right)+I_2\left(u(t_2^-)\right)$$

Hence for any $t\in(t_2,t_3]$

$$u(t)=u(t_2^+)+\frac{1}{\Gamma(\alpha)}\int_{t_2}^{t}(t-s)^{\alpha-1}[A(s)u(s)+f(s,u(s))]ds$$

$$=T(t)u_0+\frac{1}{\Gamma(\alpha)}\int_0^{t_1}(t_1-s)^{\alpha-1}[A(s)u(s)+f(s,u(s))]ds$$

$$+\frac{1}{\Gamma(\alpha)}\int_{t_1}^{t_2}(t_2-s)^{\alpha-1}[A(s)u(s)+f(s,u(s))]ds$$

$$+\frac{1}{\Gamma(\alpha)}\int_{t_2}^{t}(t-s)^{\alpha-1}[A(s)u(s)+f(s,u(s))]ds+I_1\left(u(t_1^-)\right)+I_2\left(u(t_2^-)\right)$$

By repeating the same procedure, we can easily deduceThat

$$u(t)=T(t)u_0+\frac{1}{\Gamma(\alpha)}\sum_{0<t_k<t}\int_{t_{k-1}}^{t_k}(t_k-s)^{\alpha-1}[A(s)u(s)$$

$$+f(s,u(s))]ds+\frac{1}{\Gamma(\alpha)}\int_{t_k}^{t}(t-s)^{\alpha-1}[A(s)u(s)+f(s,u(s))]ds$$

$$+\sum_{0<t_k<t}I_k\left(u(t_k^-)\right)$$

For any $t\in(t_{k-1},t_k]$, $k=1,\cdots,m$.

Theorem 3.4. If the hypotheses (H1) and (H2) are satisfied, then Eq. (3.1) has

a unique solution on I.

Proof. The proof is based on the application of Picards iteration method. Let

$M = \max_{0\le t\le T} \| A(t) \|$ and define a mapping $F: PC([0,T]:X) \to PC([0,T]:X)$

by

$$Fu(t) = u_0 + \frac{1}{\Gamma(\alpha)}\sum_{j=1}^{k}\int_{t_{j-1}}^{t_j}\left(t_j - s\right)^{\alpha-1}[A(s)u(s) + f(s,u(s))]ds + \frac{1}{\Gamma(\alpha)}\int_{t_k}^{t}(t-s)^{\alpha-1}[A(s)u(s) + f(s,u(s))]ds + \sum_{0<t_k<t} I_k\left(u(t_k^-)\right) \text{ if } t \in (t_{k-1}, t_k]. \quad (3.3)$$

Let $u, v \in PC(I,X)$. Then from Eq. (3.3), we have for each $t \in I$

$$\| Fu(t) - Fv(t) \| \le \frac{T^{\alpha}(m+1)}{\Gamma(\alpha+1)}(M + L_2) \| u - v \| + mL_1 \| u - v \|.$$

Then by induction we have

$$\| F^n u(t) - F^n v(t) \| \le \frac{(\gamma(m+1)(M+L_2)+mL_1)^n}{n!} \| u - v \|.$$

Since $\frac{(\gamma(m+1)(M+L_2)+mL_1)^n}{n!} < 1$ for large n, then by well known generalization of the Banach contraction principle, F has a unique fixed point $u \in PC([0,T]:X)$.This fixed point is the unique solution of Eq.(3.1).

References.

[1] B.Ahmad, J.J. Nieto, Existence results for nonlinear boundary value problems of fractional integro-differential equations with integral boundary conditions, Bound. Value Probl. Article ID. 708576 (2009), 1-11.

[2] K. Balachandran, S. Kiruthika, J. J. Trujillo, Existence of periodic solutions for a nonlinear fractional differential equation, Bound. Value Probl. Article ID. 324561 (2009), 1-18.

[3] K. Balachandran, J.J. Trujillo, The nonlocal Cauchy problem for nonlinear fractional integro-differential equations in Banach spaces, Nonlinear Anal. 72 (2010), 4587-4593.

[4] M. Benchohra, B.A. Slimani, Existence and uniqueness of solutions to impulsive fractional differential equations, Electron. J. Differential Equations 10 (2009), 1-11.

[5] M. Benchohra, D. Seba, Impulsive fractional differential equations in Banach Spaces, Electron.

J. Qual. Theory Differ. Equ. 8 (2009), 1-14.

[6] L. Byszewski, H. Akca, Existence of solutions of a semilinear functional differential evolution nonlocal problem, Nonlinear Anal. 34 (1998), 65-72.

[7] Y.K. Chang, J.J. Nieto, Existence of solutions for impulsive neutral integro-differential inclusions with nonlocal initial conditions via fractional operators, Numer. Funct. Anal. Optim. 30 (2009), 227-44.

[8] M. M. El-Borai, Semigroups and some nonlinear fractional differential equations, Appl. Math.Comput. 149 (2004) 823–831.

[9] M. A. El-Sayed, Fractional order diffusion wave equation, Internat. J. Theoret. Phys. 35.322–311 ،(1996).

[10] O.K. Jaradat, A. Al-Omari, S. Momani, Existence of the mild solution for fractional semilinear initial calue problems, Nonlinear Anal. 69 (2008), 3153–3159.

[11] A.A. Kilbas, H.M. Srivastava, J.J. Trujillo, Theory and Applications of Fractional Differential Equations, in: North-Holland

Mathematics Studies, vol. 204, Elsevier Science B.V., Amster- dam, 2006.

[12] V. Lakshmikantham, A.S. Vatsala, Basic theory of fractional differential equations, Nonlinear Anal. 69 (8) (2008), 2677-2682.

[13] V. Lakshmikantham, S. Leela, J. Vasundhara Devi, Theory of Fractional Dynamic Systems, Cambridge Academic Publishers, Cambridge, 2009.

[14] V. Lakshmikantham, D.D. Bainov, P.S. Simeonov, Theory of Impulsive Differential Equations.Singapore, world scientific; 1989.

[15] J.Liang, J.Liu, T.J. Xiao, Nonlocal Cauchy problems governed by compact operator families،

Nonlinear Anal. 57 (2004), 183-9.

[16] NGu´er´ekata G. M., A Cauchy problem for some fractional abstract differential equation with nonlocal conditions, Nonlinear Anal. 70 (2009), 1873-6.

[17] I. Podlubny, Fractional Differential Equations, Academic Press, San Diego, 1999.

[18] J. Sabatier, O.P. Agrawal, J.A.T. Machado (Eds.), Advances in Fractional Calculus: Theoret- ical Developments and Applications in Physics and Engineering, Springer, Dordrecht, 2007.

[19] S.G. Samko, A.A. Kilbas, O.I. Marichev, Fractional Integrals and Derivatives, Theory and Applications, Gordon and Breach, Yverdon, 1993.

University of Benghazi

Faculty of Arts

Department of English

The Teaching of Vocabulary Using the Communicative Spiraling Model to Third Year Students at High Schools in Benghazi Area

By

Almahdi Juma Fayad

Department of English , University of Benghazi

&

Hajer Said Mohammed Said

Department of English , University of Benghazi

Abstract: This study tries in the first place to show the importance of vocabulary in teaching and learning a language, and to integrate vocabulary with the four language skills using the Communicative Spiraling Modal as a way of teaching vocabulary items in schools and colleges.

The aims of this research is to evaluate the effectiveness of the Communicative Spiraling Model for teaching vocabulary as formulated by Abunowara (2005), as it tries to teach vocabulary items using the four language skills, and prescribes exposure to the same vocabulary items repeatedly and in different contexts.

المستخلص

تعليم المفردات باستخدام طريقة ترابط المهارات لطلاب السنة الثالثة تخصص اللغة الإنجليزية بمدارس التعليم العالي بمدينة بنغازي.

لاقت المفردات اللغوية إهمالاً كبيراً من قِبل أساتذة اللغة في المدارس والكليات وأصبح دورها هامشياً في عملية تعلم اللغة و تدريسها ، فقُدمت على شكل قوائم وتُرجمت بما يناسبها من مفردات في اللغة المراد تعلمها مع أن معظم المعاني لا تتماشى مع المعنى المراد الوصول إليه.

يبين هذا البحث أولاً؛ أهمية المفردات في اللغة والمهارات اللغوية ، ثم يقترح طرائق ومهارات لتدريس هذه المفردات وربطها بالمهارات اللغوية الأخرى من قراءة وكتابة ومحادثة .

و عينة هذا البحث هم أساتذة اللغة الانجليزية بمدارس التعليم العالي بمدينة بنغازي ، و طلبة السنة الثالثة بمدارس التعليم العالي بمدينة بنغازي ، تخصص لغة انجليزية ، و المنهج المتبع لدراسة هذا البحث هو تجميع بعض المعلومات عن طريق استبانة للأساتذة ، و امتحان للطلبة . و تتضمن هذه الدراسة بعض التوصيات لتطوير طرق التدريس المفردات ، ورسم خطة لتدريس المفردات بالطريقة المراد استخدامها.

1. Introduction

Vocabulary is a core component of language proficiency, it provides information for how well learners speak, listen, read, and write. Without an extensive vocabulary, learners will be unable to make use of language learning opportunities around them, such as, listening to the radio, watching English programs, listening to native speakers, reading books, magazines and newspapers (Hunt and Beglar, 2002).

As Watkins (2005) points out, vocabulary carries the message that a reader, speaker, writer wants to convey. Through words one can think, communicate and understand the language of people around. Speakers with good vocabulary are able to express their feelings and ideas in a better way, as a result, speakers will boost their self confidence. Research in the field of psychology confirmed that vocabulary and mental perception are interrelated, people who have a strong vocabulary get more attention and appreciation from people around. Grammar provides the overall patterns, vocabulary is the material to weave into that pattern, a sentence may be structurally correct, but might be semantically incorrect according to the choice of vocabulary within the sentence (Cook, 1992).

2. Literature review

2.1 The Importance of Vocabulary in Language Teaching

As mentioned earlier in the introductory part of this study that vocabulary is a core component of language proficiency, it provides information for how well learners speak, listen, read, and write. Furthermore, vocabulary plays an important role in everyday language, as it is the basic element for communication. Learning vocabulary is essential for acquiring language, while teaching vocabulary is an important task in teaching language (Klein, 1966, Richards 1976 , Renendya, 2002).

A rich vocabulary is both a great asset and a great joy. having an extensive vocabulary, translates into precise, vivid descriptions; one can speak more fluently and with more confidence, understand more of what is read, and can read more sophisticated texts. A good vocabulary can enrich one's personal life, help achieve academic success, also give an edge over others in the workplace (Carter, 1988).

If without grammar very little can be conveyed, without vocabulary almost nothing can be conveyed. Spending most of the time studying grammar does not necessarily translate into better English. On the other

hand, improvement does occur while you are learning more words and expressions. This is how the linguist David Wilkins summed up the importance of vocabulary learning (cited in Thornboury, 2002:13).

There are many new interests nowadays for teaching and learning vocabulary with various scholars taking a new interest in word meaning study. A number of research studies have recently dealt with lexical problems (problems related to words). Scholars find that lexical problems interfere with communication: if people do not use the right words, communication will break down.

Such discoveries do not surprise classroom teachers because they know the value of learning vocabulary, and are aware of how communication stops when learners neglect the necessity of word knowledge. Besides, they do not believe in the delay of teaching/learning vocabulary until grammar is fully- mastered. *

The best teachers neither neglect vocabulary nor grammar. There is no conflict between developing grammar command and learning essential words.

2.2 Teaching vocabulary vs. learning vocabulary

Teaching is a conscious process, but learning is an unconscious one. We all assume that if teaching is happening then learning must be taking place, but in fact teaching does not equal learning, teaching does not necessarily lead to learning, as Scrivener (2005:302) puts it," if teaching is happening does not mean that the learning is happening too". Nobody can learn something for someone else because learning demand effort and attention from the learner her/himself. Teachers all over the world make effort into transmitting ideas to students; similarly, learners learn quite well without any help from their teachers.

According to Krashen, " acquisition is a natural process, similar to the way children develop ability in their first language. It is subconscious process when students are not aware of the fact they are acquiring language but are using the language for communication." (Krashen, 1993: 10)

There is great expectation from students and parents of the teacher's active role in the class mean as if the learning process is going on, even with a less active role of the learner himself, but this is not the view of how people learn.

Furthermore, vocabulary knowledge is something that cannot be completely and easily mastered. It takes place and expands through lifetime. Learning vocabulary is paramount to learning a language.

Diamond and Gutlon (2006) state that learners of English as a second language can acquire vocabulary both incidentally and intentionally. Based on their scientific research, most vocabulary is acquired incidentally through indirect exposure to language through many different sources, for examples through media or people's talks. Diamond and Gutlon believe that indirect exposure to language can help learners develop their vocabulary knowledge. Stahl (1999) has a different view as he states that reading has been emphasized as an important factor in enriching vocabulary learning. Reading has been seen as the primary means and as the most reliable way to increase the opportunities for incidental learning (cited in Erraud et al, 2002). Nagy and Herman (1985) also suggest that teachers should encourage reading because it leads to vocabulary growth more than any other programme of explicit instruction. As Kamil and Hiebert (2005) put it extensive reading gives students opportunities to see words in rich contexts and it gives them repeated exposure to words (cited in Diamond and Gutlon, 2006).

2.3 The communicative spiraling model for teaching vocabulary

One principle of effective vocabulary learning is to provide multiple exposures to a word's meaning. There is great improvement in vocabulary when students encounter vocabulary words often (National Reading Panel, 2000). According to Stahl (2005), students probably have to see a word more than once to place it firmly in their long-term memories. "This does not mean mere repetition or drill of the word," but seeing the word in different and multiple contexts. In other words, it is important that vocabulary instruction provide students with opportunities to encounter words repeatedly and in more than one context.

A few years ago a cry for help came from a teacher whose students could not remember certain grammatical items. This call for help caused a revolution in the scholars as well as in the mind of material writers. As a response to this problem a model emerged in an attempt to solve some of the issues involved.

The spiral approach to the teaching of a second language has been proposed by Howatt (1974). Howatt argues that spiral this approach in its more sophisticated form means returning to some general area of syntax or semantics, for instance, or some domain of language use, developing a deeper or more extensive or more abstract understanding of items, or systems involved, relating them and integrated them with the other material already presented and learned (Howatt, 1974). Also Howatt clarifies that "the language teaching process is usually "linear", i.e., new points are stung alone in a aline and each one is, so to speak, sucked dry before moving onto the next one… the pupil must make effort to assimilate each new point the first time it appears because when he turns the page he will go onto something else (Howatt 1974:20, cited in Abonuwara, 2005). The idea is to give attention to each new point and allow it to root in the learner's mind before moving onto another new point and return to the first point to use it with the new one (Martin, 1978).

The concept of spiraling- systematic of the teaching of vocabulary is used to simplify some difficult vocabulary, complex words, or material over and over again with a broadened explanation and practice in various context much in the same way that it has been applied to the teaching of grammar. Martin(1978) suggested that grammar can be spiraled by recycling grammatical constructions so as to provide repeated practice in various contexts (Abunowara, 2005)

The communicative spiraling model emphasizes what aspects of language to teach and how to teach them. "The what to teach " aspect stressed the significance of language functions rather than focusing only on grammar. "The how to teach aspect" of communicative approach related the idea that plenty of exposure to language in use and opportunities to use it are very important for students' development of knowledge and skill (Harmer, 2001 cited in Abunowara, 2004). Integrating the concepts of these two approaches together, Abunowara's model is diagrammed as follows:

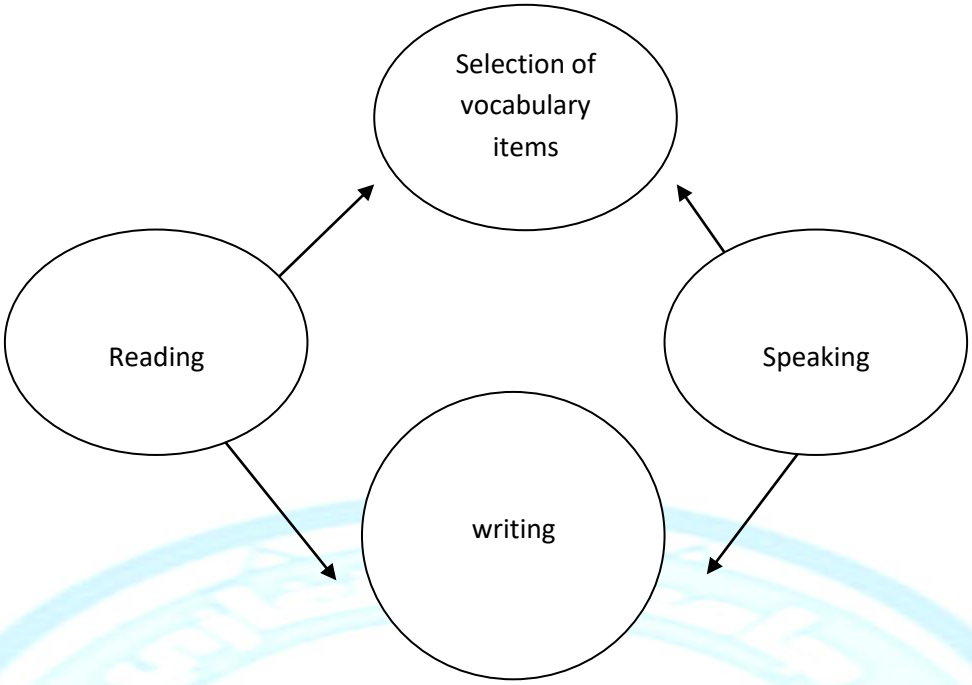


Figure 1: The Communicative Spiraling Model for Teaching Vocabulary

This model consists of four cycles or stages, the first cycle is the selection of the vocabulary item to be taught, the second cycle or stage is to teach these vocabulary item through a reading passage. A third and fourth cycle follow involving teaching through writing and speaking as productive skills to make sure that students are using the intending vocabulary in their regular life.

3. Application of the Communicative Spiraling Model for Teaching Vocabulary.

Vocabulary is not given enough attention and it suffers considerable neglect during the teaching process. However, Abunowara (2005) has developed what he called the Communicative Spiraling Model for teaching vocabulary. This model tries to integrate the communicative approach with the spiraling model. This model allows vocabulary to be seen as a goal in itself and not a way to an end (Ibid, 2005).

The Communicative Spiraling Model consists of four cycles. The first cycle is the selection of vocabulary items. The second cycle is reading,

where the teacher tries to contextualize the intended vocabulary items in a reading passage, the third cycle is listening. Students are asked to listen to the same vocabulary items over and over again in different contexts. The third cycle is writing. In this cycle, students try to write about subjects involving the same vocabulary items or the just summarize the passage they have read or listened to. Finally, students may discuss some problems, topics about the intended vocabulary items. The effectiveness of this model is that it makes the teaching process more enjoyable, and makes learning new vocabulary items unforgettable as it allows to see the same vocabulary items over and over again in different context.

In the coming sections this model will be applied to teaching vocabulary to third year students in one of the high schools in the Benghazi area.

3.1 Selection of vocabulary items

The selection of vocabulary item depends on many factors, such as frequency and learners needs. In regard to frequency, West (1960) listed around 1,200 of the most frequent vocabulary which he argued can provide learners with a 'minimum adequate speech vocabulary'. Odgen(1930) and Richards (1943) they listed over 850 which they claim would allow learners to communicate complex ideas. However, Carter and MacCarthy point out that these 850 words have more than 850 meaning (cited in Abunowara, 2005:206).

The other factor that should be considered in the selection of vocabulary items is learners' needs because most the lists that are provided by scholars and teachers are not necessarily relevant to the needs of language learners. For this Richards (1976) suggests the "familiarity" concept, that is meaning, frequency, meaningfulness, as well as concreteness need to be taken in consideration when selecting vocabulary items. The ease of vocabulary is another factor to be taken into account, specifically whether the most frequent words or the low frequent words are easiest to learn, Therefore, Judd (1978) suggested other criteria that should be considered in the selection of the vocabulary items. Firstly, each of the selected items should be usable with students' grammatical knowledge. Secondly, such items must meet learners needs in the present and the future (cited in Abunowara, 2005:207). Moreover, other factors,

such as learners' educational background and field of interest must be noted when selecting vocabulary items. (Abunowara, 2005).

As Martins (2012) suggests, while teaching vocabulary the choice of the list of words must focus on an integral part of the students' existing curriculum and include words that students come across in their everyday lives. Furthermore, it should provide vocabulary words that are age appropriate.

The following vocabulary items were chosen: Cruise, Deposit, Deserve, Financial, Fiver, Fling, Funds, Lexical, Loan, Wallet. While choosing these vocabulary items the level of students, their needs, their field of interest, and the frequency of these vocabulary item in their daily life was taken into account.

As we have seen earlier the model is flexible. One can go either way. In other words, after choosing the vocabulary items, one may start with listening and speaking cycle or writing. A choice was made to start with reading to develop students guessing ability and to encourage their use of contextual clues to determine the meaning of these vocabulary items.

The next step is to find a reading passage in which most of these items where are used in order to develop the students' guessing ability for meaning.

3.2 Reading

Having decided to teach the new vocabulary through reading, these item have to be contextualized through a reading passage. The focus here will be on how to get students to use contextual clues to find out the meaning of the new vocabulary using dictionary and guide them to using verbal and non- verbal cues to determine the meaning.

Honeyfield (1977) stresses the importance of context in inferring the meaning, suggesting several procedures for helping students to get the meaning through the context. These include cloze exercise in which words are deleted from the text, word- in- context exercises in which learners use the surrounding contexts to arrive at the meaning through focused discussion, and context enrichment which take learners through several stages.

Kruse (1977) also suggests five procedures for teaching written vocabulary in context: (1) word element such as prefixes, suffixes, and

root, (2) picture, diagram, and charts, (3) clues of definition, (4) inference clues from context and (5) general aids (cited in Abunowara, 2005:208).

Pamberg (1988) uses a computer game to provide vocabulary acquisition after an empirical investigation of vocabulary development. He concluded that when teaching vocabulary through reading the learner should be given the opportunity to process language use at deeper level and to develop semantic networks and other associative links that will enhance learning. Reading context should not be viewed merely as a way of giving meaning but also as a way to restrict the meaning (cited in Abu nowara, 2005:208).

Martins (2012) explains that context skills are the strategies that a reader uses for incidental vocabulary learning. Texts are full of "clues" about the meanings of words. Other words in a sentence or paragraph, captions, illustrations and titles provide readers with information about the text that they can use to determine the meanings of unfamiliar words. These features are often referred to as "context clues" because they are contained within the context of the piece of writing rather than outside it. Young readers should be taught to find and use context clues for learning new vocabulary items. Adult modeling and practice are key for helping children develop this important reading skill.

The reading passage the researcher used with the students is about formal and informal letters and it is presented in a letter form. The fist letter is formal, and it is from Martha Evans (the marketing manager) to anyone who could see the advertisement (to the public) telling her/him how easy it is to get a loan with the Newlife Financial Services Company; the second one is informal, it is from Jenny to her friend telling her the advantages of getting 10.000$ and what she would do with the extra money.

First, students were asked to read the passage silently. Then, they were instructed to underline all the vocabulary items listed on the board to see how they are used in the text. Afterwards, students were encouraged to guess the meaning of these vocabulary items using contextual clues that were suggested by Nation (1983). This clues were organized for helping students to infer the meaning from context (See section 2.8.8). Fourth, after getting students to know how to use contextual clues and how to infer the meaning from context, they were provided with some questions to

check that they have understood the meaning of these vocabulary items as they are used in the text. In addition, the keyword method was employed before reading a particular text. In this method, unfamiliar words are introduced prior to reading. However, rather than encouraging the student to remember a definition for a new word, the teacher offers her/him a "word clue" to help him understand it. This "word clue" or keyword might be a part of the definition, an illustrative example or an image that the reader connects to the word to make it easier to remember its meaning when reading it in context. The idea behind the keyword method is to create an easy cognitive link to the word's meaning that the reader can access efficiently during a reading experience (Martins, 2012). Also, Kruse (1977) procedures of teaching written vocabulary in context were applied by using, word elements, pictures, diagrams and charts, clues of definitions, inference clues from context and general aids.

Thus, the same item can be recycled so as to provide a repeated use in various ways, incorporating these items into writing activities, such as writing a summary for what they have read.

3.3 Writing

As Summer (1988) argues, using the same vocabulary over and over again is such a perfect strategy for two reasons, one of them is that they may enter learner's active vocabulary, whether in first or subsequent language acquisition. The second one is that learners can realize, as in English, the relation between written forms and with sounds of such items. Abunowara (2005:209) mentions that "vocabulary is a skill in itself to be taught through the four language skills".

In this cycle many activities can be done with teaching vocabulary which can increase learners' motivation, make the learning cycle better than teaching by the traditional way, and develop positive attitude towards writing.

Nunan (1990) suggests "conferencing", a technique in which initial writers share their first drafts with their teachers and their colleague, this is discovery learning. Abunowara (2005) claims that this is linking writing with reading as the model that he suggests. Other techniques are using pictures with context or writing that reports events and this technique make students use much vocabulary and that will show the teacher their development.

However, repeated exposure to new vocabulary words is often ignored. A person (especially a child) needs to hear and use a word several times before it truly becomes a part of her/hi vocabulary. As Martins (2012) argues that it may seem common sense that the more times we are exposed to a word, the stronger our understanding becomes. Providing multiple opportunities to use a new word in its written and spoken form helps children solidify their understanding of it.

The third cycle which is teaching vocabulary through writing, was dealt with the following procedure. Firstly, having chosen one of the letters (the informal letter from Jenny to her friend) from the reading passage, students were required to answer some personal questions, such as:

1- **Do you have a friend ?**
2- **Where does he/she live?**
3- **What does he/she do?**
4- **How often do you write to him/her?**
5- **Does he have money?**
6- **Do you encourage him/her to get a loan from the bank? Etc.**

Students' responses were written on the board , then students were asked them to rewrite their responses in a letter form, and to write a similar letter either to the marketing manager requesting him/her to loan an amount of money by answering the following questions:

1- **What is your bank name?**
2- **Do you need a loan?**
3- **How much do you need?**
4- **What do you need them for? Etc.**

or else to his/ her friend encouraging him/her to get some money from the financial company to make sure that they can write a good informal or formal letter. Secondly, the task of summarizing the text in 5 or 6 statements, or to answer a specific question using the intended vocabulary items was included so as to re-enforce using the selected vocabulary items. Finally, students had to share their drafts with their colleagues and read some of their initial drafts (discovery learning) thus linking writing with reading while they are listening to the intended vocabulary again.

3.4 Speaking and Listening

The final cycle in our suggested model is the use of the intended vocabulary items through listening and speaking. As a result of that, speaking will be enhanced. Scarcella (1978) suggests the use of Scio-drama. It allows students to use conversations inside the classroom, supplies contextual clues from which students can guess the meaning from them, and it allows students to observe the vocabulary which is needed in various context (cited in Abunowara, 2005).

Tylor and Wolfson (1978) suggest direct conversation as a contrast to open –ended conversation, claiming that this is less structurally controlled. This technique as they claim, can help students to increase and use the learning vocabulary and also capitalizes on well-established cognitive abilities to analogize an generalize into parallel social and linguistics situations (ibid).

Brown et al (1984) suggest summary task activities where students summarize what they have been taught in a form of spoken activity or a writing task. This will encourage interactions between students and of course their ability to speak and learn new vocabulary from each other (cited in Abunowara, 2005:211).

Abunuwara (2005) adds in his new out- look on teaching vocabulary, that in this cycle, teachers and students will discuss some things related to words, such as, pronunciation, word formation, word stress, syntactic variations, as well as figurative meaning of such items.

Abunowara (2005) adds that after accomplishing reading the passage, guessing the meaning from context, listening to some conversations with the intended vocabulary items, now student can make their own conversations, talk about the same topic using their own words or the newly learned words.

In this cycle, the same vocabulary items are used over again. A tape script (a natural , authentic material) is played out of a conversation between a Salesman and a Customer, in which the customer is asking the salesman asking him some information about the loan which his company offers. Then, we acted out the scene in a role-play as suggested by Tylor and Wolfson (1978) and Scarcella (1978). It allows students to use conversations inside the classroom, also listening to their own conversations inside the classroom, to radio/ TV news which contain the

same vocabulary items, short story, or to a song. Songs can be very effective in advanced classroom as they can change the mood of the class as a whole (cited in Abunowara, 2005).

4. Methodology

The methodology at the core of this study includes two parts: firstly, the investigation will deal with teachers and therefore with the design of a questionnaire aimed at gathering data concerning their approach to teaching vocabulary; secondly, the research will look into the actual effectiveness of the model proposed through a test administered to a randomly selected group of high school students.

In line with procedures used in much recent writing research, the most usable ways of getting information are the questionnaire and the test.

4.1 Methodology related to teachers

A questionnaire was designed and administered to teachers of English at English specialization sections in some high schools in the Benghazi area.

4.1.1 The participants

The subjects of this questionnaire were teachers from high schools. A random sample of 40 questionnaires were collected from teachers who teach English at English specialization sections. Some observations were made to some of the teachers who teach other groups to obtain their ways of teaching.

4.1.2 Purpose of the questionnaire

The purpose of the questionnaire is to investigate how those teachers teach vocabulary and what techniques they employ in teaching it. The questions of the questionnaire were administered to make it clear *why teachers ignore vocabulary and if they use any specific techniques in teaching vocabulary; they have to mention what are they and how they teach them.

A number of different questions were included in the questionnaire related to the teaching of vocabulary, how it is taught and learnt, and what techniques are used in teaching them.

4.1.3 Preparation of the questionnaire

The questionnaire comprises of 13 questions, all of which are closed type questions, which require the teachers to choose one of the given alternatives. However, the first question asks the teachers to mention

any techniques for teaching vocabulary that is not mentioned in the question. The following is a review of what each item in the questionnaire aims:

Question 1 and 2 asks the teachers when they teach vocabulary do they often teach them as a list of words or in context and what techniques they are often use.

Question 3 and 4 asks teachers' opinion, i.e. whether they consider vocabulary a skill or a part of the other language skills, and if they teach it in other language skills what do they often teach it with.

Question 5 and 6 aims to elicit some information from teachers on what skill from the four language skills do they often begin their lesson with, and if they teach vocabulary just once or over and over again in different context.

Question 7 and 8 the purpose of these questions is to find out if the teachers encourage their students with the use of dictionary as a way of getting the meaning, and what kind of dictionary they are using (monolingual or bilingual), or guessing meaning from context.

On the other hand, question 9 determines if the teacher translate for his or her students in their mother- tongue language or in the intended /target language.

Finally, questions 10, 11, 12, 13 ask teachers firstly, whether the use of grammar, pair work- group work, or games helps students to find out the meaning of the new vocabulary item; secondly, if they think vocabulary is a skill in it-self and should not be integrated with the four language skills.

4.1.4 Administration of the questionnaire

This questionnaire was administered to 40 teachers who teach English at high schools in the Benghazi area. Before the sheets were distributed, the purpose of the questionnaire was briefly explained. The majority of the teachers were willing to answer the questionnaire, interested to know new way* of teaching vocabulary, and eager to know the best way of teaching it.

4.1.5 Procedures of analysis

All of the 40 questionnaires distributed returned. The teachers answers to item tallied percentages were calculated. In addition, all of the

40 testing papers distributed also returned. The students' answers' were calculated by the $t-$ test.

4.1.6 Analysis and interpretation of the questionnaire and the results

The majority of the teachers about 62.5 % of them confirmed that they teach vocabulary as a list of words, 10 % of the teachers affirmed that they teach them using different techniques, and the rest of the teachers for about 27.5 %stated that they teach it through context.

Table 1: How teachers teach vocabulary

Item	Teachers					
Option	As a list of words	%	In context	%	using different techniques	%
1. Do you teach vocabulary items	25	62.5	11	27.5	4	10

This indicates that teachers teach vocabulary as a list of words and few of them teach it through context, and low percent teach vocabulary using different techniques such as using flash card.

Question 2 was to be answered by the teachers who teach vocabulary through different techniques only. However, most of the teachers have answered this question. This indicates that they do not have an exact way of teaching new words. As shown in the table below:

Table 2.2: using different techniques

Item	Teachers								
Option	Objects in classroom	%	Demonstrations	%	Reali	%	Teaching aids	%	
2- what kind of techniques do you use in teaching vocabulary	9	22.5	8	20	7	17.5	7	17.5	
	Contextua clued	%	All of the above	%					
	5	12.5	4	10					

Only 2 teachers admitted that they recognize vocabulary as a skill, yet they teach it through the four language skills.

Table2.3: How teachers teach vocabulary

Item	Teachers			
Options	As a skill	%	As a part of the other language skills	%
3.Do you teach vocabulary	14	35	26	65

Most of the teachers prefer to teach vocabulary through reading skill, the 7.5% of the teachers choose listening as an appropriate way for teaching vocabulary. 10 % choose writing and the rest 10% decide to teach vocabulary through speaking as shown in the table below:

Table 2.4: How teachers teach vocabulary

Item	Teachers								
Option	Reading	%	Listening	%	Writing	%	speaking	%	
4- Do you teach vocabulary in?	25	62.5	3	7.5	4	10	4	10	
	All of the above		%						
			7.5						

This question asks teachers to choose one of the skills they prefer to begin their lesson with. The result of that, 25% teachers prefer to begin their lessons with reading, 25 % with, 27.5% with listening, and 22.5% with speaking. As exposed in the table below:

Table 2.5: teachers' preference

Item	Teachers							
Option	reading	%	writing	%	speaking	%	Listening	%
5- Do you prefer to begin your lesson with?	10	25	10	25	9	22.5	11	27.5

The table below shows the number of times teachers teach vocabulary items. Is it one time or over and over in different context. The questionnaire shows that 75 % of the teachers teach vocabulary items just once and 25 % teach them in different contexts.

Table 2.6: teaching vocabulary

Item	Teachers			
Options	Over and over in different contexts	%	Just once	%
3- Do you teach the intended vocabulary items	30	75	10	25

Table 2.7: Dictionaries or Context

Item	Teachers					
Option	Mono- lingual dictionary	%	Bi-lingual	%	Guessing meaning from context	%
1- Do you advise your students to look up the new word in	8	20	8	20	24	60

About 20% of the teachers answers' are that they advice their students to use mono-lingual dictionaries for guessing the meaning of new vocabularies, and 25% of the answers indicate that they advice them to use bilingual one, and the rest which are about 60% they make their students guess the meaning by using some contextual clues.

Table 2.8: teacher's advise

Item	Teachers			
Options	Pick up the first meaning they come across	%	Go back to context	%
8- do you advise your students to..	10	25	30	75

This question tries to make clear whether teachers advise students to go back to the context to find out the suitable meaning or just getting the meaning from dictionary. The result was that 75 % of the teachers recommend their student to make an effort to find the meaning from context, while 25 % of the teachers tell their students to not check if it matches the meaning of the context.

The following table shows teachers' help to their students or language learners for giving the meaning of new vocabulary items. 50 % of the teachers translate the vocabulary item into their students' first language, and 50 % have chosen the second choice, which is giving the meaning in the target language.

Table 2.9: Translation

Item	Teachers			
Options	Translate into the first language	%	Giving the meaning in the target language	%
9- in order to make easier for your students, do you?	20	50	20	50

All of the following questions ask teacher opinion for using some of the techniques that are useful in vocabulary leaning.

Question 10 inquires teachers opinion for using games inside the classroom. 65 % find it useful to use games inside the classroom, 35% find it unnecessary to play games inside the classroom. The following table illustrates their answers:

Table 2.10: Using Games

Item	Teachers			
Opinion	yes	%	No	%
10- Do you consider using games inside the classroom is a useful technique?	26	65	14	35

Question 11 illustrates teachers' attitude towards using pair- work and group-work as a technique. 65% of the teachers agreed that group-work and pair-work are useful techniques, and35 % of teachers disagreed. The answers are as follows:

Table 2.11: Using pair- work and group- work

Item	Teachers			
Opinion	Yes	%	No	%
11- Do you often use pair- work and group- work as a technique for helping students find out the meaning of a vocabulary item?	26	65	14	35

Question 12 points out teachers' attitude towards considering vocabulary a skill in itself and not be integrated with the other language skills. 62.5% of the teacher agreed, and 37.5% of teachers disagreed. As shown in the table below:

Table 2.12: Vocabulary

Item	Teachers			
Opinion	Yes	%	No	%
12- Do you think vocabulary is a skill in itself and should not be integrated with the other language skills?	25	62.5	15	37.5

Question 13: exemplifies teachers' opinion towards using grammar as a technique. 62.5% of the teachers agreed, and 37.5% of teachers disagreed. The answers are as follows:

Table 2.13: Using grammar

Item	Teachers			
Opinion	Yes	%	No	%
13- Do you often use grammar as a technique for helping students find out the meaning of a vocabulary item?	25	62.5	15	37.5

In summary, because vocabulary is almost ignored by most teachers in many classrooms, the communicative spiraling model for teaching vocabulary will be adopted. The next section will consider the teaching of vocabulary using the communicative spiraling model. Moreover, it will include some actual lessons which were prepared and taught to third year students at some high school in the Benghazi area.

4.2 Methodology related to students

At the end of the session, to assess the effectiveness of this model, the researchers of this study gave the students a test. The test is designed and administered to students of the third year specialization English. Students were allocated in equal numbers to two different groups; one is the experimental group with which the researchers use the (CSM) Communicative Spiraling Model to teach them English vocabulary; and the other is the control group using the traditional way which is teaching vocabulary as a list of words not repeating the same vocabulary items in other contexts. The results were measured by the t- test

4.2.1 The subject

The subjects of the test were 40 students half of whom taught by the intended model (experimental group), while the rest of the students were taught by the traditional way (control group).

4.2.2 The test

The purpose of the test is to see the effectiveness of using the Communicative Spiraling Model for Teaching English Vocabulary, and find out how well the experimental- group students can go through the test and achieve better results accordingly to the way they were taught which is teaching vocabulary items through the four skills repeatedly over and over again.

4.2.3 Preparation of the test

The test consists of a reading passage followed by12 questions all of which are about the same topic, which is Organic versus Non-Organic Food, from Q1 to Q10 are comprehension questions about the passage in which students choose the right answer from the four optional answers. The 11th question is asking the students to give a parallel meaning from the passage. The final question is a writing question, which asks the students to summarize what they understand from the reading passage.

Speaking and listening skills are tested orally in the classroom. Students were asked some questions about the same topic using the same intended vocabulary. To make sure that students can express themselves in their words after the papers were collected they were invited to share their ideas on what they have understood from the passage. In this way they will learn to listen and at the same time speak to each other. The results of the test were measured by a t-test and the t- value was significant, indicating a significant difference in the results of the two groups. The experimental group achieved better results than the control group.

Group	N	Mean	Std. Deviation	Mean Differences	t-value	p-value
Experimental Group	40	16.250	3.385	2.350	2.66	0.011
Control group		13.90	2.023			

3.4.4 T-test

Table 3.2: Comparison of the two groups (experimental and the control group)

4.2.4 Procedures of analysis

We can see by reference to table 3.2 that the experimental group achieved a mean score of 16.250, with a standard deviation of 3.385. This has been compared with the mean of 13.90 for the control group, with standard deviation of 2.023. The relative difference in the mean is thus 2.350. It should also be noted that, in the t-test, the t-value obtained is 2.66, which is considered to be significant beyond 0.05. This may lead us to conclude that the experimental group achieves better results than the control group i.e. using the communicative spiraling model for teaching vocabulary if effective.

Conclusions

The main aim of this study was to apply the (CSM) the Communicative Spiraling Model for teaching vocabulary to third year students in high school in Benghazi area, and by the application of this model, the researchers aimed to suggest vocabulary as a skill to be integrated with the other four language skills.

To sum up, vocabulary is the core component of language teaching. It suffered neglect from many language teachers and linguists, as they present it as a list of words written on the blackboard without getting much attention to the role of vocabulary in learning. In addition, teachers do not consider vocabulary as a skill to be taught in integrating with the other four language skills. Abunowara (2005) suggested a model, which might help in teaching vocabulary items as it provides students with the opportunity to see the same vocabulary item repeatedly in different contexts, thus enhancing students' active vocabulary.

Teaching vocabulary using the Communicative Spiraling Model for teaching vocabulary will make the class more interesting as it contains different things to do for instance, playing games, guessing the meaning from context without retuning to the dictionary, writing small paragraphs, listening to real conversations as well as speaking about different topics.

In sum, the researchers have applied the Communicative Spiraling Model for Teaching Vocabulary on third year students in some high schools in the Benghazi area. This model tries to integrate the communicative approach with the spiraling model, and it allows vocabulary to be seen as a goal in itself and not a way to an end. Moreover, the effectiveness of this model lies with the same vocabulary items being encountered in different context. As a result, the intended vocabulary items will be used and seen repeatedly in different context, will not be forgotten, and students will be able to use them in their daily life. The performance of the experimental group students is higher than that of control group students, who were taught in more traditional ways. The results of the test were measured by a t-test and the t-value was significant.

5. Bibliography

Abunowara, A. (2005). *Is vocabulary That Bad: A New Outlook on Teaching Vocabulary*. Al-bahith, 3, 1-7.

Allen. (1983). *Techniques in Teaching Vocabulary*. Oxford: oxford university press.

The American Heritage Dictionary (1989). New York, NY: American Heritage Pub. Co.).

Atkinson, R. and Raugh, M. (1975). *An Application of the Mnemonic*. Keyword Method to the Acquisition of a Russian Vocabulary', Journal of Experimental Psychology, (96) 124–9.

Beck, I., et al (2002). *Bringing Words to Life: Robust vocabulary instruction.* New York: Guilford.

Cambridge Advanced Learner's Dictionary (1971). Cambridge: Cambridge University Press.

Carter, R. (1988). *Applied Linguistics Perspectives*. New york: Routledge.

Coady, J. (ed.) (1997). *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cohen, A. and Aphek, E. (1980). Retention of Second Language Vocabulary Over Time: Investigating the Role of Mnemonic Associations'. *System*. 8 (3), 221–35.

Cook, V. (1992). *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Longman.

Crothers, E. and Suppes, P. (1967). *Experiments in Second Language Learning.* New York: Academic Press.

Cunningham, A. (2005). Vocabulary Growth Through Independent Reading and Reading Aloud to Children. In E. Hiebert and M..Kamil (eds.), Teaching and Learning Vocabulary: Bringing Research to Practice. Mahwah, NJ: Erlbraum.

Cunningham, A., and K. Stanovich. (1998). What Reading Does for the Mind. *American Educator*. 22, 8-15.

Diamond, L. & Gutlohn, L. (2006). *Vocabulary Handbook*. Consortium on Reading Excellence, Inc.

French, F. (1950). *The Teaching of English Abroad*. Oxford: Oxford University Press.

Graves, M. (2000). *A vocabulary Program to Complement and Bolster a Middle-Grade Comprehension Program*. In B. Taylor, M. Graves, and P.

Van Den Broek (eds.), Reading for meaning: Fostering comprehension in the middle grades. New York: Teachers College Press.

Krashen, S. (1993). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Longman.

Hindmarsh, R. (1980). *Cambridge English Lexicon*. Cambridge: Cambridge: University Press.

Honeyfield, J. (1977). Word Frequency and the Importance of Context in Vocabulary Learning', *RELC Journal*, 8 (2), 35–42.

Hunt A. and Beglar D. (2002). Current Research and Practice in Teaching Vocabulary. In Richards and Renandaya (Eds.) *Methodology in Language Teaching: an Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge university press. 279-289

Imssallem, N. (1998). *Methods, Methodology and Teaching Practice*. Course material.

Judd, E. (1987). *Vocabulary Teaching and TESOL: a Need for Reevaluations of Existing Assumption.* TESOL Quarterly, 12(1), 71-76.

Kamil, M. (2004). *Vocabulary and Comprehension Instruction: Summary and Implications of the National Reading Panel Findings*. In McCardle P. and Chhabra V. (eds.), The Voice of Evidence in Reading and Research. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Kamil, M., and Hiebert E. (2005). *Teaching and Learning Vocabulary: Perspectives and Persistent Issues*. In Hiebert E. and Kamil M. (eds.), Teaching and Learning Vocabulary: Bringing research to practice. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Kharma, N. and Hajjaj, A. (1997). *Errors In English Among Arabic Speakers: Analysis and Remedy*. Beirut: Lebanon.

Klein, E. (1966). *A Comprehensive Etymological Dictionary of the English language*. Amsterdam, Holland: Elsevier publishing company.

Kruse, A. (1978). Vocabulary in Context. *ELT Journal*, 33 (3), 206-213.

Martins (2013). *Teaching English Vocabulary to Younger Learners*. Available at martins,2013@ldeo.columbia.edu. Retrieved 7/4/2013.

Martin, M. (1978). The Application of Spiraling to the Teaching of Grammar. *TESOL Quarterly*, 12(2), 151-161.

Mercer, S. (2005). Vocabulary strategy work for advanced learners of English. *Forum*, 43(2), 24-35.

Nation, I. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary.* New York: new bury house.

Nation, P. (2002). Best Practice in Vocabulary Teaching and Learning. In Richards and Renandaya (Eds.) *Methodology in Language Teaching: an Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge university press. 267-279

National Reading Panel. (2000). *Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and its Implications for Reading Instruction*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.

Nation, I. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. New York: New bury house.

Nation, P. (2002). Best Practice in Vocabulary Teaching and Learning. In Richards and Renandaya (Eds.) *Methodology in Language Teaching: an Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press. 267-279

Nagy, W., Herman, & Anderson, R. (1985). Learning Words from Context, *Reading Research Quarterly*, 20, 233-253.

Richard, J. (1976). The Role of Vocabulary Teaching. *TESOL Quarterly.* 10(1), 77-89.

Scrivener, J. (2005). *Learning Teaching. A guide book for English language teaching(Second edition).*Oxford: Macmillan Publishers Limited.

Scott, J., and Nagy W. (2004). *Developing Word Consciousness.* In J. Baumann and E. Kame'enui (eds.), Vocabulary Instruction: Research to Practice. New York: Guilford.

Stahl, S. (2005). *Four Problems with Teaching Word Meanings (and what to do to make vocabulary an integral part of instruction).* In Hiebert E. and. Kamil M (eds.), Teaching and Learning Vocabulary: Bringing research to practice. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Thorn burry, S. (2002). *How to Teach Vocabulary*. London: Longman.

Ur. P. (2007). *A Course in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Watkins, P. (2005). *Learning to Teach English.* England: Delta publishing.

Introducing video to Third Level Libyan EFL learning contexts: small steps, big challenges

By

Abdulhakim Belaid

Faculty of Languages & Translation, Azzaytuna University, Libya

E-mail: hakimbelaed@gmail.com

f Modern Languages and Applied Linguistics, University of Limerick,

Liam Murray

School olreland

E-mail: liam.murray@ul.ie

Mustafa. F. S. Almrtdi

Faculty of Education, Azzaytuna University, Libya

E-mail: mustafa.almrtdi@yahoo.fr

Abstract

It is commonplace in many western countries, (Berk 2009, Hubbard 2013) to use video in second language teaching. Yet, at the time of writing, there has been no formal academic research carried out in the area of English language teaching with video sources in Libyan 3rd level educational contexts. This paper seeks to redress this heavy imbalance by examining teachers' attitudes and preferences toward using video (*YouTube*) materials in EFL teaching (small steps) in the Libyan 3rd level contexts. For data elicitation purposes, a survey was conducted in the second half of 2018 in three public universities: University of Tripoli; University of Azzawia; and Azzaytuna University. The EFL teacher-respondents revealed the importance of taking into account pedagogical issues, cultural differences and sensitivities when using *YouTube* video clips. Certain respondents revealed a series of reasons for not using video clips in their teaching, from pedagogical practice to, again, cultural sensitivities and curriculum design. These represent some of the big challenges in introducing video to Libyan Higher Education language learning.

Key Words: authentic materials, Libya, teaching and learning languages, videography.

ملخص الدراسة

إن استخدام الفيديو في تدريس اللغة الثانية كما يفيد هوبارد وبيرك (Hubbard, 2013 and Berk, 2009) هو أمر معتاد في العديد من البلدان الغربية. وبالرغم من ذلك ؛ لم يتم إجراء أي بحث أكاديمي رسمي في مجال تدريس اللغة الإنجليزية باستخدام مصادر الفيديو في المستوى الثالث من التعليم الليبي (مستوى الجامعات الليبية) – في حدود علم الباحثين القائمين بهذا البحث – حتى وقت كتابة البحث الحالي. لذا تسعى الورقة الحالية إلى معالجة هذا الخلل الكبير من خلال اختبار اتجاهات المعلمين وتفضيلاتهم لاستخدام مواد الفيديو (يوتيوب) في تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في المستوى الثالث من التعليم الليبي (مستوى الجامعات الليبية). وفي هذا الصدد ، تم إجراء مسح في النصف الثاني من عام 2018 م في ثلاث جامعات حكومية هي : جامعة طرابلس ، جامعة الزاوية وجامعة الزيتونة، و ذلك لغرض جمع البيانات حول المتغيرات المدروسة. وأظهرت نتائج هذا المسح أن المشاركين من أستاذة تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية أكدوا على أهمية الأخذ في الاعتبار القضايا التربوية والاختلافات الثقافية ومدى حساسيتها عند استخدام مقاطع فيديو (يوتيوب). كما كشف بعض المشاركين عن أن عدم استعمالهم لمقاطع الفيديو في تدريسهم لهذا المقرر الدراسي يكمن وراء سلسلة من الأسباب مثل استخدام بعض أساليب الممارسة التربوية، وكذلك الحساسيات الثقافية، وتصميم المناهج. كل هذه الأسباب وغيرها تمثل بعضا من التحديات الكبيرة في إدخال الفيديو إلى تعلم اللغة في التعليم العالي الليبي.

Introduction

Teaching English as a foreign language through using authentic materials is not a recent phenomenon. Such a phenomenon could be traced back to the popularity of the Communicative Language Teaching (*CLT*) in the 1970s, which shifted the emphasis to communication over language forms and structures. Moreover, such use of authentic materials has increased in the last 20 years due to the many convincing reasons for the benefits of authentic over textbook or already prepared materials in language teaching. Some of those reasons are: first: authentic materials are more beneficial in both ESL /EFL English as a second or a foreign language learning as they reflect natural everyday communications as it is among native speakers. Second, it was confirmed in many previous empirical studies in *ESL/EFL* contexts that authentic materials mostly meet learners' needs and interests in language learning.

The researchers in the present study endeavour to measure the teachers' attitudes, and reactions toward using electronic media: *YouTube* short films as potential authentic materials in the Libyan 3rd level EFL context. Three public universities are involved in this study: 1- University of Tripoli; 2- University of Azzawia; and finally 3- University of Azzaytuna.

Defining Authentic Materials

As researchers and language teachers for more than 15 years within the Libyan and Irish second, and third educational levels, a number of questions always come into mind such as: what do authentic materials mean? Which materials are considered authentic and which not? What is the key difference between textbook and authentic materials? And what is the advantage and disadvantage of each material?

Through going into much literature, there are about eight interrelated definitions given to the term authentic materials, all of which have something in common, as elucidated by Kilickaya (2004) experiencing the language as it is used among its own native speakers. Tatsuki (2006) for instance, states that realness, truthfulness, reliability and genuineness are number of words used as synonymous to the word authenticity. Nunan (1989) defines authentic materials as any material

that has not been prepared for pedagogical purposes. Bacon and Finnemann (1990) give a similar definition of an authentic text. It is the one, which is produced by native speakers for non-educational goals. These two definitions clarify that authentic materials should not be used for educational purposes. They, on the other hand, should be used for communications only. In another definition, Nunan (1988) defines authentic materials, from a traditional point of view as: "those which have been produced for purposes other than to teach language" (p.99). A similar definition given by Swaffar (1985) that: "an authentic text, oral or written, is one whose primary intent is to communicate meaning" (p.17), which climaxes communicative objectives. In addition, Tomlinson (2012) states that the main objective of an authentic text should be to communicate rather to teach:

> an authentic text is one which is produced in order to communicate rather than to teach. The text does not have to be produced by a native speaker and it might be a version of an original which has not been simplified to facilitate communication (p.162).

An emphasis here is on the communicative purposes of authentic texts rather than pedagogical ones. Another early definition was given by Morrow (1977) in which he differentiates between a real and artificial message conveyed by the text itself: "An authentic text is a stretch of a real language, produced by a real speaker or writer for a real audience and designed to convey a real message of some sort" (p.13).

However, and on the other side, other researchers clarified in their definitions that authentic materials could be used for language teaching purposes, and language learners need to practice language learning through such materials. Otte (2006) for instance explains that learners need to: "practice using authentic language themselves, in order to be better prepared to deal with authentic language in the real world" (p.56). Authentic materials could also be viewed as an open and direct channel of reflecting the target culture, because they are obtained directly from their original sources with no interference and pre-preparing for educational and or administrative objectives. Spelleri (2002) stresses that such materials are very good for language learners because they

are real and are usually culturally rich materials. Such use of culturally rich input materials would offer language learners the opportunities to think and behave like speakers of the target language.

Researchers, in fact, are divided into two groups according to their definitions of authentic materials: The first group believes that authentic materials could not be used for pedagogical purposes, since they lose their characteristics once they are used out of its original source. On the other side, some researchers believe and maintain that such materials should be used for educational purposes inside language classrooms, because they reflect L2 as used with its own native speakers.

Authentic materials whether audio-visual or written are very rich input particularly for EFL learners in the Libyan educational context, since they mirror the everyday use of the target language as can be seen in the following sections on advantages of authentic materials. In this current study, the researchers aim to explore EFL teacher attitudes and reactions toward utilising *YouTube* short films as potential instructional materials in teaching English as a foreign language in Libyan universities.

Advantages vs. Disadvantages of Using Authentic Materials in EFL Teaching

Several arguments for and against using authentic materials are given by many researchers and scholars interested in the realm of language teaching/learning. Tomlinson (2012) for instance states that many researchers argue for using authentic materials saying they can provide significant exposure to real language as is really used, motivate learners, help enhancing their communicative competence, and develop their positive attitudes toward language learning. Gilmore (2007) furthermore, states that authentic materials are very good for language learners, especially audio-visual ones, since they offer a richer source of input for language learners and positively reflect on their communicative competence than textbook materials do. Other researchers such as Thanajaro (2000) Otte (2006) and Berardo (2006) all empirically evidenced that authentic materials positively influenced learners' non-linguistic abilities. They reported that using authentic materials enhanced learners' language learning motivation and this

might be attributed to the lively nature of such materials. Another significant advantage of authentic materials mentioned by Garcia (1991) and Sherman (2003) that they reflect the target language culture. Sherman (2003) for instance states that authentic materials work as: "a window into culture".

According to Mishan (2005) an essential rationale for utilising authentic materials in FL classrooms stems from '*the 3 c's*' which is *culture, currency, and challenge*. Mishan (2005) explains that:

> culture, in that authentic texts incorporate and represent the culture/s of speakers of the target language; currency, in that authentic texts offer topics and language in the current use, as well as those relevant to the learners; challenge, in that authentic texts are intrinsically more challenging yet can be used at all proficiency levels (p.44).

Within the EFL field, studies such as Gilmore (2007); Soliman (2013); Al-Musallam (2009); Belaid (2015) Belaid and Murray (2015) report positive results through using authentic materials in the Libyan and Saudi EFL contexts respectively.

On the other hand, and despite all the above-mentioned arguments for the use of authentic materials, there are number of arguments against the use of such materials in language teaching. Martinez (2002) for instance states that authentic materials might be too culturally prejudiced and might contain difficult structures and vocabulary for lower level learners. Guariento and Morely (2001) share Martinez (2002) the opinion of using authentic materials for lower level learners, and added that: "At lower levels, the use of authentic texts may not only prevent learners from responding in meaningful ways, but can also lead them to feel frustrated, confused and demotivated" (p.347). Moreover, Kienbaum (1986) clarify that such materials are really challenging for teachers searching for suitable materials for their students. Other researchers such as Miller (2005) states that authentic materials are usually difficult for language learners and consume much of the teacher's time searching, editing and preparing suitable materials for their learners.

Going through all such literature, we can state that despite the existence of a number of arguments against the use of authentic materials in EFL classes, the advantages outnumber disadvantages, and language teachers should consider using such materials inside their language classes for many reasons. First, unlike non-authentic materials, which typically meet administrators' needs, authentic materials mostly meet learners' needs and interests in L2 learning. Second, such materials reflect the everyday natural use of language as it is in native speaker communications. The main differences between authentic and non-authentic and or textbook materials can be seen in the following section.

Differences between Authentic and Traditional Textbook Materials

There has been an endless argument for the last 20 years or so about which is more effective learning medium, textbooks or authentic materials in language learning. In this section, the researchers views differences and arguments for and against each material in language teaching.

Proponents of the textbook materials argue that textbook materials save much of teachers' time through presenting ready-made materials. Tomlinson (2012) textbooks guarantee providing language learners with a kind of fixed progress. Other researchers such as Hutchinson and Torres (1994) clarify that the textbook is recognised as a global element in the process of language teaching. Thousands of copies are sold each year, and huge aiding projects are offered to prepare such textbooks for many countries.

Opponents of textbook use in language learning state that they fail to meet learners' needs and interests and increase their creativity in L2 learning. Mukundan (2009) for instance emphasises that textbooks outline only a specific order to be followed and language teachers are expected to follow that order as it is. Another argument against a textbook use is that they are usually designed and prepared to meet instructors and administrators' needs. This mostly neglects learners' needs and interests in L2 learning, (Mishan (2005) and Tomlinson (2010).

On the other side, there have been many persuasive voices from many researchers to use authentic materials as a significant input in the

process of second language acquisition such as Gilmore (2007); Bacon & Finnemann (1990); Kilickaya (2004); Mishan (2005); Guariento and Morley (2001). Authentic materials offer learners a feeling that they are learning a real language as used outside in the real world. Adams (1995) argues for using authentic materials in all learning levels since they are taken directly from their original sources and are significant learning inputs. In addition, Tomlinson (2012) states that: "Every text that learners encounter should be authentic and that most tasks should be authentic too, otherwise, the learners are not being prepared for the reality of language use" (p.162).

The authority of authentic over textbook materials, as may be summed up here, is taken for granted, and as has been proven in many previous studies in different EFL/ESL contexts. The great advantage of authentic materials is that they are directly taken from original sources and frequently succeed in meeting learners' needs and interests in L2 learning.

Using YouTube Short Films in EFL Classrooms

Teaching English language nowadays is becoming more and more challenging to language teachers than it used to be 30 years ago. With the advent of technology in such a digital era, it is becoming inevitable for language teachers to utilise electronic media such as *YouTube* materials inside classrooms. Doing so, teachers may ensure learners' L2 proficiency enhancement.

In Fact, numerous studies have explored the possibility of utilising multimedia in the process of language teaching, (Schmid, 2008; Wagner 2007; Galien 2010; Rammal 2005). Many researchers always draw attention to the significance of EFL materials inside L2 classrooms, and that materials should be as closer and nearer to the target language as possible. One of those arguments is the use of *YouTube* short films particularly for enhancing listening and speaking skills. According to Kelsen (2009) *YouTube* is a readily accessible source of authentic pop culture material, encouraging learners to interact in an educational capacity with popular culture through English language. *YouTube* clips may act as a motivating factor for students wishing to further develop

their language skills as they venture to gain a deeper understanding of content they willingly access online. Moreover, it is also available for students to engage in outside of class in some form of student-centred learning, (p.3).

Sherman (2003) for instance, highlights the significance of using films as possible classroom materials saying that: "they have high potential for teaching grammar, social language and pronunciation and also for practicing notional areas to do with the daily life and human behaviour" (pp.46-47). Other advantages of using films, *YouTube* films in particular were stressed by Watkins and Wilkins (2011) saying that utilising *YouTube* films ensure language learners being exposed to authentic English and at the same time to learning styles which is more student-centred and autonomous. Moreover, Johnson & Swain (1997) elucidate that the time learners use different sources of English media, they gain a level of L2 engagement, and such an engagement might not be available outside the study programmes. Paulson (2001) emphasises that the efficiency of using online materials is in offering language learners spin-offs as if they are living in the country of the target language. She adds that taking advantage of electronic media is taken for granted in EFL teaching, the problem only lies in how to guide our learners to use such technology effectively. Berk (2009) stresses the significance of using *YouTube* materials for educational purposes stating that videos are useful since they connect multiple intelligences: both hemispheres of the brain, and to the emotional sense of the learners. Moreover, he refers to the effect of remembering ideas and thoughts when presented through pictures rather than through words. Prensky (2009) states that the integration of *YouTube* as an instrument in foreign language teaching assists language teachers in their favours.

Integrating *YouTube* films as L2 input, as may be summed up, in EFL classrooms may enrich learners' exposure to the target language, and work on intensifying and developing learners' second language acquisition.

The Libyan 3rd Level EFL Curriculum

In the current era, the Libyan educational system is divided into four main stages: first, the primary stage extends from year 6 up to the year

11. Second, the preparatory stage extends for three years from 12 up to year 15. The secondary stage comes next and pupils here are given the choice to join the secondary or intermediate institutes of various professions. Such institutes qualify trainees to the labour market, and some prefer to pursue their higher technical training through joining higher technical institutes all over the country. In all these stages, the curricula, and materials are already planned and organised by the Ministry of Education. Teachers are to apply and follow the already yearly-prepared plan from the Ministry of Education. The plan contains a full outline of the academic year such as textbooks; when to start; mid and final year examinations; how to assess; and even how to divide students' grades.

The fourth stage is the university level, which is the main concern in the current study. Despite there is an outline of the subjects and number of hours for each subject given by English departments, Language professors themselves design the EFL curriculum within these departments, and apply whatever materials they think suitable for their students. Experientially speaking, it has been observed that the majority of EFL learners graduate with a minimum L2 proficiency, even after four years of intensive language programmes. There is a mismatch between what is being taught and the outcome of learners. The researchers deem that exploiting *YouTube* short films may work on enhancing and developing learners' L2 acquisition. There are however, a number of challenges in using *YouTube* materials in language teaching. In the next section, the researchers clarify the main challenges of using authentic materials in the Libyan EFL university contexts and at the same time suggest solutions, which may work in order to overcome such difficulties.

Challenges in Using Authentic Materials in EFL Contexts

A number of challenges frequently face EFL language teachers using authentic materials inside classrooms. One of those challenges is to capture learners' attention and interest towards the given materials. However, Gilmore (2007) emphasises that it is difficult to: "accurately measure learners' motivation in classroom based studies" (p.107).

Gilmore (2007) stresses that in order to overcome such challenges, an EFL teacher might meet, they should carefully prepare and arrange the selected materials and the learning tasks for their students that may ensure language acquisition. Other researchers such as Tomlinson (2012); Spelleri (2002); Oguz, and Bahar (2008) refer to certain challenges in EFL teaching. Such challenges are outlined as follows:

a- The language might be very difficult;

b- The cultural content of the selected materials might be unsuitable for learners;

c- Authentic materials need too much time for preparation;

d- The sentence structures and vocabulary might also be difficult and very challenging for EFL learners.

How can EFL teachers eliminate such difficulties in their language classroom? Many steps could be taken that may ensure learners' acceptance and enjoyment of the given materials. Steps such as:

a- Carefully selected authentic materials with suitable cultural content for the target learners may ensure their acceptance and interest in L2 learning;

b- Learners' language proficiency should be taken into a teacher's consideration when selecting potential materials;

c- Materials should be above learners' current language proficiency level. Krashen's (1982) famous formula (i+1) summarises the current whole process. Learners' current language proficiency level is (i) and with appropriate support and scaffolding from their teachers, learners may reach the (1) level, which is above the present one;

d- Selecting online audio-visual materials as short *YouTube* films saves an EFL teacher time. Cultural differences nevertheless, must be taken into consideration particularly for beginner and pre-intermediate learners since they may contribute negative learning results.

In spite of the many challenges that encounter EFL teachers in the process of designing and selecting suitable materials for their learners, authentic materials would intensify and increase language acquisition especially for EFL learners. In the next sections, the study researchers outline the main purpose, questions and the methodologies that will be used in the data elicitation stage.

Rationale of the Study

The principal aim of the current study is to explore EFL teacher attitudes and reactions toward using *YouTube* short films inside language classes. The current study attempts to find answers to the subsequent questions:

1- The EFL teacher attitudes toward using *YouTube* short films inside EFL classrooms, and;
2- Reasons for not using *YouTube* materials in English language classrooms within the Libyan 3rd level context.

Methodology

A number of EFL lecturers working at three state universities: university of Tripoli; university of Azzawia; and Azzaytuna university were approached to participate in the current study. All participant lecturers were Libyans with different teaching expertise, ranged between 2 into 25years within the university context.

Procedures and Instruments

A questionnaire was employed in the process of data elicitation for the present study. For more details and full outline of the questionnaire, please see (Appendix A). The questionnaire distributed to a number of EFL lecturers in each university to enquire about their attitudes and reactions to the potentials of using *YouTube* short films in EFL teaching. Thirteen questions are included in teacher questionnaire in which some were Yes/No questions; others were multiple-choice questions. In some questions, lecturers were given number of options to select from.

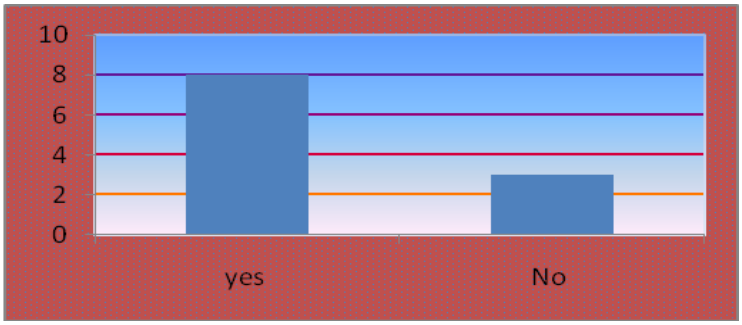
Results and Discussion

As already outlined in the introduction, the chief purpose of this research is to examine teacher attitudes and preferences toward utilising *YouTube* short films in teaching English as a foreign language within the Libyan third level contexts. Only a questionnaire was used as a main research methodology to elicit data from language teachers in three public universities in the Autumn semester in the academic year 2017/ 2018. The questionnaire consisted of thirteen questions, the intentions of which were to examine teacher attitudes and preferences toward using *YouTube* short films as potential instructional authentic materials in EFL teaching in Libyan 3rd level, and also to examine challenges they face in using *YouTube* materials inside their language classes.

The population of the study were drawn from three public universities in: the university of Tripoli; the university of Azzaytuna; and Azzawia university. The researchers targeted at least 20 EFL lecturers, there are however, only eleven who returned the questionnaires in due time.

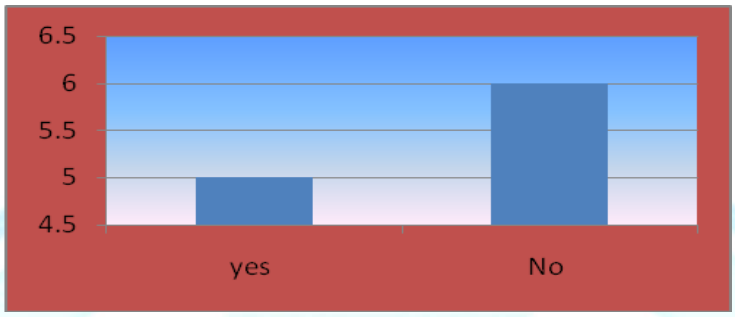
According to the elicited results, it can be seen that 70 % of the study participants already used electronic materials in teaching English, and they recognise the significance of such materials in developing and enhancing learners' language proficiency. 13 questions were used in the current questionnaire, the first three enquired about gender, age and the teaching experiences since these are essential variables.

Question four asked teachers on whether they used any electronic materials inside their language classes. As can be seen from the chart below, teachers' positive attitudes and use of electronic materials in teaching English. Two-thirds of the participants eight out of eleven, showed positive attitudes toward using electronic materials in teaching English language.



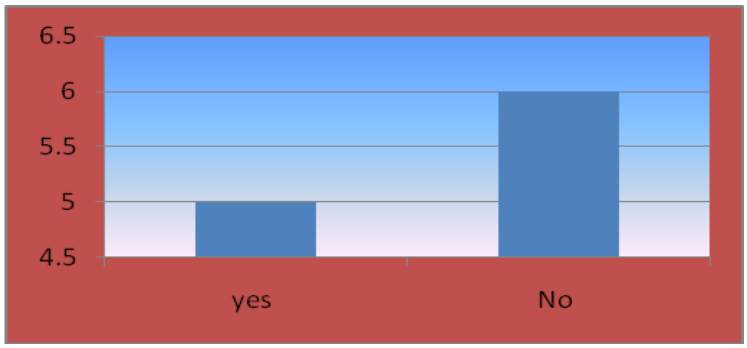
Whether or not used electronic materials in your EFL classrooms

The results in chart 2 reveal the participants' attitudes and preferences of teachers toward using *YouTube* materials in their language classes. Half of the participants stated their use of *YouTube* materials in teaching English, while the other half have never used such effective materials. Some teachers attributed their reluctance to use *YouTube* materials to various reasons such as: no internet connection inside classes, and others declared their field of specialisation does not require *YouTube* materials in teaching.



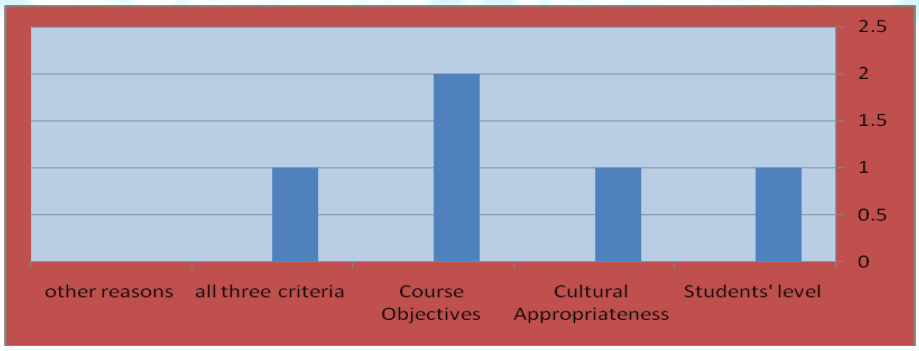
Whether or not used YouTube materials in your EFL classrooms

The following five questions heavily rely on whether positive answers given to the previous question number five. Question six asked the participants on how many times they use *YouTube* materials in language teaching. Almost half of the teachers revealed their frequent use of *YouTube* materials, and their use varies from once a week up to more than five times a week, whereas, the other half did not use such materials in their classes, and they revealed reasons for not using *YouTube* films. One of those reasons was: I do not need to use *YouTube* films because I teach translation. Another reason, as was mentioned by a teacher participant, related to the internet connection. It is certainly one of main difficulties confront Libyan lecturers in teaching through using electronic materials '*YouTube*' short films, as was experientially observed by the researchers themselves. Most of language classes in Libyan universities are not linked to the internet. The subsequent chart shows the number of teachers who used *YouTube* materials and those who did not.



The frequency of using YouTube materials

The study participants were asked about the criteria they apply in selecting *YouTube* materials for their students. A number of options were given to them: students' level; cultural appropriateness; course objectives and other reasons. One participant teacher highlighted students' language proficiency as the most significant criterion in selecting *YouTube* materials, while another teacher emphasised cultural appropriateness, and one participant teacher gave a priority to the course objectives in selecting materials from *YouTube* for their students. Only one teacher selected the three criteria in selecting *YouTube* short films for their language classes. The chart below reveals teachers' responses to the given question:

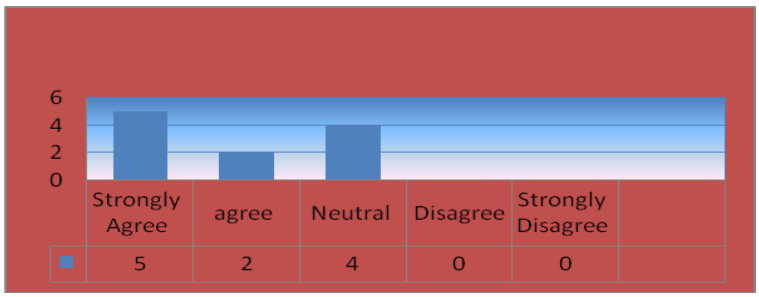


Criteria teachers apply in selecting your YouTube materials to their EFL learners

The participant teachers in the following three questions: 8, 9, and 10 were given the choice to select from various options: *strongly agree, agree, neutral, disagree, and strongly disagree.*

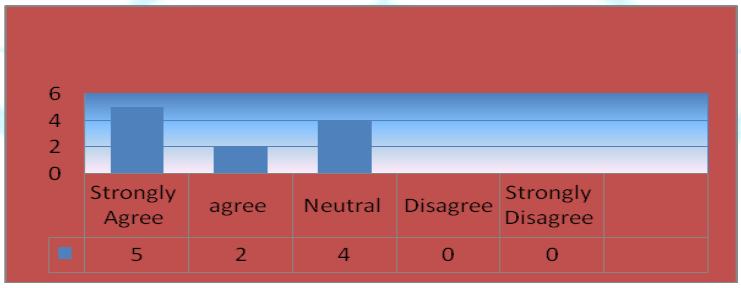
Question eight enquired about whether *YouTube* materials represent good teaching materials for language learners. Five teachers revealed

their strong agreement of the given statement, two teachers agreed with the given statement, while four teachers gave no answer and remained neutral. To clearly represent the teachers' answers and responses to the given statement, the following chart reveals their responses:



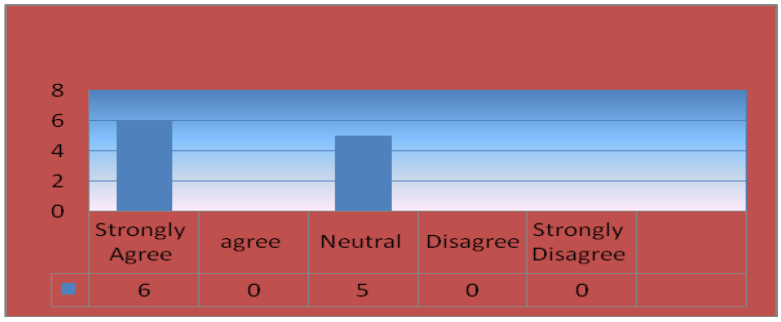
YouTube short films represent good EFL teaching materials

Question 9 enquired about whether using *YouTube* short films created enjoyable learning atmospheres among language learners. Similar to the previous question, answers came as follows: five participant teachers strongly agreed with the given statement; two agreed; and four teachers stayed neutral and gave no answer. The chart below reveals their answers:



Using YouTube short films made my EFL classes more interesting

Using *YouTube* short films developed my learners' motivation to study language was the next question, and to which the participant teachers' answers came as follows: six language teachers strongly agreed with the given statement, while the rest stayed neutral and gave no answer. The results here adds to those studies conducted before such as Kelsen (2009) and Watkins and Wilkins (2011) in which *YouTube* materials work on enhancing and developing learners' learning motivation and expose them to the target language culture. The chart below reveals their answers:



Using YouTube short films developed my learners' motivation to study English

Question eleven asked the study participants to state other sources of electronic materials that are available for them to use in language classes. A number of options were given to them from which they can select such as: *Internet; radio; television programmes; printed materials such as magazines and newspapers; a variety of all of above*. Answers appeared as follows: three participant teachers selected the Internet as another source available for them; three teachers selected printed materials as magazine and newspaper articles; three language teachers selected a variety of all of sources; and only two participants commented none of the given materials. The availability of materials sources is a significant to language teachers in language teaching. As previously stated in Belaid's doctoral thesis in 2015, many language teachers in the Libyan third level complain about the unavailability of authentic materials within the Libyan universities. However, this does not mean all language teachers have the same attitude. Some of them, as was confirmed, already used the electronic materials '*YouTube'* short films in their classes.

Reasons for not using a *YouTube* material in teaching English was the question number 12 addressed to the participant teachers in the current study. Responses came as follows: four language teachers attributed their reasons for not using *YouTube* short films to the absence of appropriate equipment in universities, and one teacher added that some language teachers are not encouraged to use them in their classes. Two teachers attributed it to the unavailability of the internet access inside their language classes, and that not all students are digitally literate and

familiar with online materials. One language teacher attributed their not using *YouTube* short films to their nature of discipline. He added that in translation, it is not necessary to use *YouTube* materials for translation students. Another teacher participant attributed their reasons for not using *YouTube* materials to the time assigned for teaching, and to the number of students in classes. The other three participant teachers gave no answer to this question. Reasons for not exploiting *YouTube* materials differ among EFL teachers. As language lecturers for more than fifteen years in the Libyan and Irish first, second and third levels, the number of learners in one class are usually high and it never assists to use electronic materials particularly *YouTube* films as potential authentic materials inside language classes. Furthermore, the unavailability of the internet connection is another obstacle continuously confronts language teachers in the Libyan educational institutions. However, there are many software programmes, which enable language teachers to use *YouTube* short films without the need to the internet connection such as the "*YouTube download manager*". This software allows its users to download whatever films either short or long, watch them in an offline mode, and why not use them in language teaching.

The final question number thirteen was an open ended question, in which the researchers offered the opportunity to the participant teachers to add any comments related to the topic of concern. Only three teachers added the following comments: "I am using *YouTube* materials in teaching methods of teaching". Another teacher participant stated that: " it is a good idea to try to employ this technique in EFL teaching". The other teacher referred to something interesting and highly pertinent, which is: "teachers need intensive training courses to be able to use audio-visual materials".

Conclusion

It can be seen that there is an overall accordance among the participant teachers on the significance of the electronic media: *YouTube* short films as potential instructional authentic materials in language teaching. Such materials may ensure developing and enhancing the overall language proficiency within the Libyan EFL learners, and develop their

learning motivations. Such a positive attitude appears obviously from the teachers' responses to the given questions. There are however, and as previously stated, a number of identified challenges confronting lecturers using such materials in their language classes such as: cultural differences, number of learners in language classes, time assigned, and fields of specialisations. In addition, some participant teachers commented that not all language teachers are familiar with utilising electronic materials inside classrooms, and learners need to be digitally literate for effective use. In sum, it can be reported that small steps are being taken yet larger challenges remain.

References

Adams, T. W. (1995). What Makes Materials Authentic? *ERIC Document Reproduction Service No. ED 391389.*

Al-Musallam, E. (2009). *College Instructors' and Learners' Attitudes to Authentic EFL Reading Materials in Saudi Arabia*. (Master Degree), King Saud University, Saudi Arabia.

Bacon, S. M. & M. D. Finnemann (1990). A study of the attitudes, motives and strategies of university foreign language students and their disposition to authentic oral and written input. *The Modern Language Journal 74*(4), 459-473.

Belaid, A. M., & Murray, L. (2015). Using Authentic Materials in the Foreign Language Classrooms: Teacher Attitudes and Perceptions in Libyan Universities. *International Journal of Learning and Development, 5*(3), 25-37. http://www.macrothink.org/journal/index.php/ijld/issue/view/404

Berardo, S. A. (2006). The Use of Authentic Materials in the Teaching of Reading. *Reading Matrix: An International Online Journal, 6*(2), 9.

Berk, L.E (2009). *Child Development* (8th ed). Boston : Pearson Education.

Garcia, C. (1991). Using authentic reading texts to discover underlying Sociocultural information. *Foreign Language Annals, 24*(6), 515-526.

Galien, P. (2010). Using blogs in ESL/EFL teaching and teacher-training. *Asian EFL Journal (Professional Teaching Article)*, 42: 4-23.

Gilmore, A. (2007). *Getting Real in the Language Classroom: Developing Japanese Students' Communicative Competence with Authentic Materials*. (PhD), University of Nottingham.

Guariento, W., & Morley, J. (2001). Text and Task Authenticity in the EFL Classroom. *ELT Journal, 55*(4), 347-353.

Grundy, P. (1993). *Newspapers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hubbard, P. (2013). Making a case for learner training in technology enhanced language learning environments. *CALICO Journal, 30*(2), 163-178.

Hutchinson, T., & Torres, E. (1994). The Textbook as Agent of Change. *ELT Journal, 48*(4), 315-328.

Johnson, R. K. & Swain, M. (1997). *Immersion education: International perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kelsen, B. (2009). Teaching EFL to the iGeneration: A survey of using YouTube as supplementary material with college EFL students in Taiwan. *CALL-EJ Online, 10(2).*

Kienbaum, B. E. (1986). Communicative Competence in Foreign Language Learning with Authentic Materials. *Final Project Report*.

Kilickaya, F. (2004). Authentic materials and cultural content in EFL classrooms. *The Internet TESL Journal, 10*(7), 1-6.

Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Oxford Pergamon.

Martinez, A. G. (2002). Authentic materials: An overview. Free resources for teachers and students of English. *Karen's Linguistics Issues*, 1-7.

Miller, M. (2005). *Improving aural comprehension skills in EFL, using authentic materials: an experiment with university students in Nigata, Japan.* Unpublished master's thesis, University of Surrey, Australia.

Mishan, F. (2005). *Designing Authenticity into Language Learning Materials*. Bristol: Intellect.

Morrow, K. (1977). Authentic texts and ESP. In S. Holden (Ed.), *English for specific purposes* (pp. 13–17). London: Modern English Publications.

Mukundan, J. (2009). *Readings on ELT materials III*. Petaling Jay, Pearson Malaysia.

Nunan, D. (1988). Principles for designing language teaching materials. *Guidelines* 10, 1–24.

Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Otte, J. (2006). Real Language to Real People: a Descriptive and Exploratory Case Study of the Outcomes of Aural Authentic Texts on the Listening Comprehension of Adult ESL Students Enrolled in an Advanced ESL Listening Course. *Dissertation Abstracts International*, 67(04).

Oguz, A. & Bahar, H. O. (2008). The importance of using authentic materials in prospective foreign language teacher training. *Pakistan Journal of social sciences, 5*(4), 328-336.

Paulsen, P. (2001). *New Era Trends and Technologies in Foreign Language Learning: An Annotated Bibliography. Interactive Multimedia Electronic Journal of Computer-Enhanced Learning.* Available: http://imej.wfu.edu/articles/2001/1/05/index.asp.

Prensky, M. (2009). H. sapiens digital: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom. *Journal of Online Education*, *5*(3), 1-9.

Rammal, S.M. (2005). *Using video in the EFL classroom. Proceedings of CDELT*, 25th Annual Symposium. Cairo, Egypt. Retrieved on January 2, 2014 from http://www3.telus.net/linguisticsissues/using%20video

Schmid, E.C, (2008). Potential pedagogical benefit and drawback of multimedia use in the English language classroom equipped with interactive whiteboard technology. *Computers & Education, 51*(4): 1553-1568.

Soliman, E. M. (2013). Libyan teachers' Attitudes and Believes Regarding the Use of EFL Authentic Materials within Reading Lessons at Universities Levels in Libya. *International Journal of Learning and Development, 3*(5), Pages 121-129.

Sherman, J. (2003). *Using Authentic Video in the Language Classroom*. Ernst Klett: Sprachen.

Spelleri, M. (2002) "From Lessons to Life: Authentic Materials Bridge the Gap." *ESL Magazine* 5(2), 16-18.

Swaffar, J. (1985). Reading authentic texts in a foreign language: A cognitive model. *Modern Language Journal, 69*, 15–34.

Tatsuki, D. (2006). What is authenticity? *The Language Teacher*, 16(5), 17–21. Retrieved from http://jalt.org/pansig/2006/HTML/Tatsuki.htm

Thanajaro, M. (2000). *Using Authentic Materials to Develop Listening Comprehension in the English as a Second Language Classroom*. (PhD), Virginia University.

Tomlinson, B. (2010). What do Teachers Think about EFL Course books? *Modern Language Journal, 19*(4), 5-9.

Tomlinson, B. (2012). Materials development for language learning and teaching. *Language Teaching*, 45, pp 143-179 doi:10.1017/S0261444811000528.

Wagner, E. (2007). Are they watching? Test-taker viewing behavior during an L2 video listening test. *Language Learning and Technology, 11*(1): 67-86.

Watkins, J., & Wilkins, M. (2011). Using YouTube in the EFL Classroom. *Language Education in Asia, 2*(1),113 119.http://dx.doi.org/ 10.5746 /LEiA /11/ V2/I1/ A09/ Watkins_Wilkins.

Emphasis in Classical Arabic

Mohamed A. Hasan

Faculty of Education, University of Benghazi, Libya

Realmanmohammedmohammed@yahoo.co.uk

الخلاصة

أقيمت هذه الدراسة لوصف ظاهرة (التفخيم) وتحليلها في اللغة العربية الفصحى وتعريفها وفقاً لمفاهيم علم الصوتيات النطقي الحديث، وتعد هذه الدراسة وثائقيةً في طبيعتها، حيث تم مراجعة بعض الدراسات السابقة المرتبطة بهذه الظاهرة؛ للوقوف على النتائج التي توصل إليها علماء الصوتيات العرب القدماء والمعاصرين، وقد تم استخدام أسلوب التجميع الثانوي الانتقائي بوصفه أداةً لجمع عينة الدراسة المتمثلة في ثلاث عشرة كلمة وعبارة تحدث فيها ظاهرة التفخيم، ويشير كلٌ من دولنال و لوكاست (2013) إلى التجميع الثانوي بوصفه أسلوباً يعيد فيه الباحث استخدام بيانات وتحليلها بعد أن جمعها بُحاث آخرون بدراسات سابقة. كما استُخدِمت المقاييس النطقية الصوتية؛ الحديثة لتحليل عينة الدراسية، ويوضح كلٌ من كولنز وانقر (2006) بأن هذه المقاييس تستخدم لوصف التغيرات التي تحدث بمخارج الاصوات وصفاتها؛ نتيجةً لمجاورة الأصوات لبعضها البعض، وقد استنتجت هذه الدراسة أن ظاهرة التفخيم باللغة العربية الفصحى تشير إلى الأصوات الانفجارية والاحتكاكية الصامتة التي تنطق بمنطقة الحنك الناعم و اللهاة والبلعوم، وعند النطق بهذه الاصوات بالمخارج سالفة الذكر تكون اكثر تميزاً علي المستوى السمعي و تنتج خاصية صوتية مسموعة تشبه الصدى.

Abstract

This study reports on /*tafxi:m*/ ***Emphasis*** in classical Arabic (CA). It studies and defines emphasis in CA in modern articulatory phonetic context. This study is mainly document-based research. Some earlier related works are reviewed to see how they study and define emphasis in CA. The data of this study are purposively collected through the secondary data collection method. This method is described as the process of making use of existing data collected by someone other than the user (Donnellan and Richard, 2013). Modern articulatory phonetic parameters (MAPP) are used to analyze the data of this study. MAPP are a set of criteria used to show how the phonetic features of sounds interact in the course of an utterance (Collins and Inger, 2006). This study concludes that emphasis in CA refers to plosive and fricative consonants which are articulated or co-articulated in the velar, uvular or pharyngeal regions. Further, this study reveals that most emphatic consonants (ECs) in CA are obstruent. When obstruent consonants, i.e. plosives fricatives and affricates are articulated or co-articulated in the velar, uvula or pharyngeal regions, they are more audible than anywhere else in the vocal tract.

1.Introduction

Emphasis in CA has been studied and defined by many Arab modern and classical phoneticians, however, most of the definitions speculated by these Arab phoneticians seem to miss some articulatory phonetic details. Alqaduri (2010), for instance, points out that an emphatic segment is a type of consonants (Cs) that is made with more muscular energy resulting in echo in the mouth. This definition does not describe the articulation involved in the utterance of the ECs. A better definition is sought, thus we turn to other phoneticians working on studies based on universal principles. Crystal (2004) indicates that the term *emphasis* refers to a type of consonants which is articulated or co-articulated in the pharyngeal or uvular regions of the vocal tract. This definition gives articulatory details missed in other definitions provided by Arab phoneticians, i.e. it identifies which regions of the vocal tract are involved in the utterance of the ECs. This study assumes that emphasis may cover velar, velarized, uvular, uvularized, pharyngeal and pharyngealized Cs. Algryani (2014) clarifies that emphasis is a controversial feature in CA. It is often referred to as pharyngealization, however, not all the ECs in CA are necessary pharyngealized. Hoberman (1995) explains that emphasis in CA can be realized as velarization, uvularization or pharyngealization. Alqaduri (2010) and Rakas (2017) both agree that the list of the ECs in CA includes /ṭ/, /ḍ/, /ɔ̰/, /ṣ/, /ʕ̞/ and /ħ̞/. Alqaduri (2010) claims that this list may further include the Cs: /G̞/, /X̞/ and /ʁ̞/. He argues that the Cs /ṭ/, /ḍ/, /ɔ̰/, /ṣ/, /G̞/, /X̞/, /ħ̞/, /ʁ̞/, /ʕ̞/ are always emphatic either in isolation or in context while the Cs: /r/ and /l/ are only emphatic when they occur in given contexts, e.g. /r/ as in /*Gurʔaan*/ 'Quran'. Emphasis may extend to neighboring Cs, e.g. /*naṣb*/ 'memorial'. In this word, the segment /*b*/ is emphatic under the influence of the consonant /*ṣ*/ (Rakas, 2017).

2. Classification of Emphatic Consonants

This part of the study discusses the classification of four types of the so called ECs in CA: the emphatic dental-velar Cs, the emphatic alveolar-velar C, the emphatic uvular Cs and the emphatic pharyngeal Cs.

2.1 Emphatic dental-velar consonants

According to Anees (1974), the Cs: /ṭ/, /ḍ/ and /ẓ/ are classified as dental-velar, i.e. they are homorganic. Their productions involve double articulation, i.e. they are made with two points of articulation. One point is formed by the tip/blade of the tongue as an active articulator and the upper teeth set as a passive articulator. The other point is identified by the back of the tongue as an active articulator and the velum as a passive articulator. Both points, equally, contribute to the identities of the segments /ṭ/, /ḍ/ and /ẓ/. In terms of voicing and manner or articulation, these three Cs show differences. The segment /ṭ/ is produced when the vocal cords are apart, thus it is voiceless. In contrast, /ḍ/ and /ẓ/ are classified as voiced. The Cs /ṭ/ and /ḍ/ are plosive. They are formed with dental-velar and velic closures. As /ṭ/ and /ḍ/ are articulated, the velic closure is retained while the dental-velar closure is released. Unlike, the segments, /ṭ/ and /ḍ/, the sound /ẓ/ is fricative. The Cs /ṭ/, /ḍ/ and /ẓ/ are emphatic in isolation and in context.

2.2 Emphatic alveolar consonant

Rakas (2017) describes the consonant /ṣ/ as voiceless alveolar-velar fricative. This description involves two primary places of articulation, i.e. a double articulation. One place involves the blade of the tongue as an active articulator and the alveolar ridge as a passive articulator. The other primary place of articulation involves the back of the tongue as an active articulator and the velum as a passive articulator. The production of this segment involves an incomplete closure in the alveolar and velar regions, hence, it is fricative.

2.3 Velar as a distinctive feature

Rakas (Ibid) demonstrates that the velar ECs: /ṭ/, /ḍ/, /ẓ/, and /ṣ/ have non-emphatic de-velarized counterparts, i.e. /ṭ/ vs. /t/, /ḍ/ vs. /d/, /ẓ/ vs. /ð/ and /ṣ/ vs. /s/. Velar in the Cs, /ṭ/, /ḍ/, /ẓ/ and /ṣ/ is distinctive as tested by the minimal pairs, (i) /*ṭi:n*/ 'mud' vs./*ti:n*/'figs', (ii) /*ḍarb*/ 'beating' vs. /*darb*/ 'road', (ii) /*ẓil*/ 'shade' vs. /*ðil*/ 'humiliation' and (iv) /*ṣeif*/'summer' vs. /*seif*/ 'sword'.

A comparison is necessarily made, here, between the two terms ***velar*** and ***velarized.*** The former is a primary articulation made with the ***back of the tongue*** pressed against the velum whereas the latter is a secondary articulation made with the ***back of the tongue*** raised towards the velum. Crystal (2003) claims that a primary place of articulation of a velarized consonant must be somewhere other than velar in the vocal tract. The term *velarized* is usually used to describe Cs other than velars. The Arabic segment /l/, for example, is alveolar in isolation and it may be velarized when it occurs in given contexts as in the word /ʔallaah/ 'God'. The two terms *velar* and *velarized* are phonetically the same but phonologically different. Phonetically, they involve the same articulators, viz. the tongue back and the velum. Phonologically, the feature *velar* is distinctive whereas the feature *velarized* is redundant and has no functional value. Emphatic velar and non-emphatic de-velarized Cs in CA are tabulated as follows:

Table 1: Velar emphatic Cs and non-emphatic de-velarized counterparts in CA

Symbols	Voicing	Place of Articulation	Manner of Articulation
/ṭ/	-	dental-Velar	Plosive
/t/	-	dental-Alveolar	Plosive
/ṣ/	-	alveolar, Velar	Fricative
/s/	-	Alveolar	Fricative
/ʚ/	+	dental-Velar	Fricative
/ð/	+	Dental	Fricative
/ḍ/	+	alveolar-Velar	Plosive
/d/	+	Alveolar	Plosive

2.4 Emphatic uvular consonants

According to Rakas (2017), the consonants: /G/, /X/ and /ʁ/ are homorganic, i.e. uvular. In the productions of these segments, the active articulator is the back of the tongue and the passive articulator is the uvula. The sound, /X/ is voiceless whereas the other two sounds: /G/and /ʁ/ are voiced. The segment /G/ is made with a complete colure at the uvula region, hence it is plosive. On the contrary, the segments: /X/ and /ʁ/ are articulated with a partial contact of the back of the tongue and the uvula, therefore, they are referred to as fricative sounds. The consonants: /G/, /X/ and /ʁ/ are always emphatic in or out of context. Their emphasis may spread into adjacent non-emphatic Cs as in /ʕitG/ 'release', /ʔaXbaar/ 'news' and /baʁl/ 'mule' respectively. Emphatic uvular Cs are tabulated as follows:

Table 2: Emphatic uvular consonants

Symbols	Voicing	Place of Articulation	Manner of Articulation
/G/	+	Uvular	Plosive
/X/	-	Uvular	Fricative
/ʁ/	+	Uvular	Fricative

2.5 Emphatic pharyngeal consonants

Anees (1974) illustrates that both /ħ/ and /ʕ/ are phonetically identified as pharyngeal fricative. Their articulation involves the root of the tongue as an active articulator and the back wall of the pharynx as a passive articulator. /ħ/ is voiceless while /ʕ/ is lightly creaky (Rakas, 2017). The consonants: ħ/ and /ʕ/ are always emphatic in or out of context and their emphasis may extent to adjacent sounds. Emphatic pharyngeal Cs are tabulated as follows:

Table 3: Emphatic pharyngeal consonants

S	Voicing	Place of Articulation	Manner of Articulation
/ħ/	–	Pharyngeal	Fricative
/ʕ/	+	Pharyngeal	Fricative

3. Research Methodology

This part of the study spells out the research nature of this study and the methods employed to collect and analyze the data. As it is clarified in the abstract above, the most part of this study is document-based research

3.1 Data Collection

The method of secondary data collection is employed to reuse and develop data gathered from earlier studies. The purposive sampling technique is used to sample the data of the study. The data are sampled due to the reason that they involve ECs.

3.2 Data Analysis

The basic data analysis method adopted in this study is the use of modern articulatory phonetic parameters. This method tries to describe and analyze how the set of phonetic features, viz. voicing, place of articulation and manner of articulation effect on each other in connected speech (Collins and Inger, 2006). The collected data are tabulated and transcribed in International Phonetic Alphabet (IPA) as follows:

Table 3: Collected data

No	Data transcribed in IPA	Meanings in English
1	/jaṭbaʢ/	he types
2	/ʔalḷaaliin/	the disbelievers
3	/Waɔ˞ih/	Clear
4	/ʢaṣfuur/	Sparrow
5	/naṣb/	Memorial
6	/Kaʃṭ/	Erase
7	/faxm/	Luxurious
8	/muħaṣṣan/	Decent
9	/ʢitG/	Release
10	/baʁl/	Mule
11	/ʢuud/	Lute
12	/Guɾʔaan/	Quran
13	/naṣar-u-laah-a /	they advocated Gad

In the analysis of the collected data, three variables are taken into consideration: (1) the ECs are decomposed into articulatory phonetic features, viz. voicing, place of articulation and manner of articulation to see what is responsible for emphasis, (2) the spread of the ECs into the adjacent segments is described as progressive or regressive and (3) the secondary articulations in ECs are classified as velarized, uvularized or pharyngealized.

3.2.1 The verb complex, /jaṭbaʕ/ (he types)

As shown in table1above, the segment, /ṭ/ is described as voiceless dental-velar plosive. It involves a double articulation, i.e. dental-velar. The consonant, /ṭ/ in the verb complex /jaṭbaʕ/ is phonologically emphatic. The articulation of the segment /ṭ/ involves the back of the tongue, hence it is dorsal. Commonly, a dorsal sound involves the back of the tongue. As described above, the segment, /ṭ/ is plosive. A plosive is said to be obstruent. The term *Obstruent* is used in phonetic classification of speech sounds to refer to sounds involving a constriction, i.e. plosives, fricatives and affricates(Crystal, 2004).This study argues that the CA scholars like Sibawayh could, more audibly, have recognized the obstruent feature of the ECs but they did not use an accurate phonetic term to describe it nevertheless. Instead, they used the term, ***Echo*** to describe this feature. The emphatic feature of the segment /ṭ/ in the verb complex /jaṭbaʕ/ extends to the adjacent segment/b/.The emphasis of /ṭ/ moves forward, hence it is progressive. The emphasis of /ṭ/ does not spread throughout the entire the verb complex, /jaṭbaʕ/. The segment /b/ in the verb complex, /jaṭbaʕ/ is velarized under the influence of the adjacent dental-velar segment, / ṭ /.

3.2.2 The noun phrase, /ʔalqaaliin/ (the disbelievers)

As clarified in table 1 above, the segment /q/ is classified as voiced alveolar-velar plosive. It is emphatic both in the noun phrase, /ʔalqaaliin/ and in isolation, hence phonological emphasis. The emphasis of /q/ in the noun phrase, /ʔalqaaliin/ is neglected by the following vowel /aa/. The segment, /q/ is dorsal and obstruent.

3.2.3 The word, /Waðˠih/ (clear)

As stated in table 1 above, the sound /ðˠ/ is specified as voiced dental-velar fricative. It is phonologically emphatic both in the word /Waðˠih and in isolation. The word /Waðˠih/ involves no secondary articulation. The emphasis of the sound /ðˠ/ in the above said word is blocked rightward due to the occurrence of the high front vowel /i/. Such vowel is antagonistic to emphasis spread as it is high and forward in the mouth. Emphatics such

as /ṭ/, /ḍ/, /ɔ̃/ and /ṣ/ can be found in all vocalic environments, yet their emphasis might be blocked by vowel sounds of certain qualities, e.g. /i/ and /ii/ (Algryani, 2014). The segment /ɔ̃/ is fricative so it is classified as obstruent.

3.2.4 The word, /ʕaṣfuur/ (sparrow)

The segments /ʕ/ and /ṣ/ are phonologically emphatic. The consonant /ʕ/ is made with partial contact of the root of the tongue and the back of the pharynx, thus it is pharyngeal fricative (see table 3 above). The articulation of the segment /ʕ/ involves the root of the tongue so it is said to be radical. The segment /f/ is contextually velarized in the word, /ʕaṣfuur/. The emphasis of the consonant /ṣ/ progressively extends to the neighboring segment, /f/. The fricative consonant, /ʕ/ is classified as obstruent.

3.2.5 The word, /naṣb/ (memorial)

The consonant /ṣ/ is alveolar-velar (see table 1above). It is phonologically emphatic. The emphasis of the segment /ṣ/ progressively extends to the adjacent consonant /b/, hence the segment, /b/ is contextually velarized.

3.2.6 The word, /Kaʃṭ/ (erase)

According to table 1above, the segment /ṭ/ is voiceless dental-velar plosive. It is emphatic both in the word /Kaʃṭ/ and in isolation. Its emphasis extends to the neighboring sound /ʃ/. The emphasis of /ṭ/ in this context exhibits backward extension, hence regressive.

3.2.7 The word, /faxm/ (luxurious)

The segment /x/ is phonologically emphatic. As shown in table 2 above, it is classified as voiceless uvula fricative. The emphatic of the consonant /x/ spreads into the adjacent segment /m/ so it is progressive. The word /faxm/ exhibits no secondary articulation. The segment /x/ involves the back of the tongue, thus it is dorsal.

3.2.8 The word, /*muħaṣṣan*/(decent)

Both /**ħ**/ and /**ṣ**/ in the word, /*muħaṣṣan*/ are emphatic. The consonant, /**ħ**/ is classified as voiceless pharyngeal fricative (see table 3 above) whereas the consonant, /**ṣ**/ is described as voiceless alveolar–velar fricative (see table 1 above). /**ħ**/ is naturally emphatic in isolation and more emphatic in the vicinity of another emphatic ECs.

3.2.9 The word, /*ʕitG*/ (release)

The consonant /**G**/ is emphatic both in the word /**ʕitG**/ and in isolation. In terms of phonetic parameters, the segment /**G**/ is described as voiced uvular plosive (see table 2 above). The emphasis of the segment /**G**/ reverses back to the preceding consonant /t/. The emphasis of /**G**/ moves backwards, thus it is said to be regressive. The articulation of the segment /**G**/ involves the back of the tongue, thus dorsal.

3.2.10 The word, /*baʁl*/ (mule)

The consonantal sound,/**ʁ**/ is emphatic both in the word /**baʁl**/ and in isolation. It is commonly specified as voiced uvular fricative (see table 2 above). The emphasis of the consonantal segment /**ʁ**/ extends to the following segment/l/, hence progressive. In the utterance of the segment /l/ in the word /**baʁl**/, the back of the tongue is drawn further back to the uvular region, i.e. it is uvularized.

3.2.11The word, /*ʕuud*/ (lute)

The segment /ʕ/ is emphatic in the word /ʕuud/ and in isolation. It is classified as highly creaky pharyngeal fricative (Rakas, 2017).

3.2.12 The word /*GurʔaanG*/ (Quran)

Rakas (2017) points out that the segment, /r/ is voiced alveolar It is most commonly realized as flap when it occurs inter–vocalically or in a syllable initial position as in /*fari:G*/ 'team' and /*ri:f*/ 'country' respectively. The segment, /r/ is trill when it occurs in a syllable final position as in /*bahr*/ 'sea'. The sound /r/ is never emphatic in isolation. It is emphatic only when

it occurs in given contexts as in /***Gurʔaan***/'Quran'. As the segment, /r/ is uttered in the word /Gurʔaan/, the back of the tongue is raised so it may be velarized or uvularized. This study posits that velarized or uvularized consonants are emphatic in nature. The secondary articulation that the segment, /r/ has in the word /Gurʔaan/ may be due the occurrence the initial uvular sound /G/.

3.2.13 The construct phrase, /*naṣar-u l-laah-a*/ (they advocate God)

The consonant /l/ is usually realized as voiced alveolar lateral (Anees, 1974). Whether or not the consonant, /l/ is emphatic in the word, /ʔ*alla*h/ is controversial. Unlike Alqaduri (2010), Rakas (2017) argues that the segment, /l/ can be non-emphatic in the environments of any of the eight vowels in Arabic viz./i/, /ii/, /æ/, /aa/, /u/, /uu/, /ei/ or /əu/. However, Rakas gives an insight into deciding whether or not the consonant /l/ is emphatic in the word, /ʔ*alla*h/. Rakas (Ibid) ascertains that the segment /l/ in the word, /ʔ*alla*h/ is velarized. This present study speculates that a consonant is emphatic if it is velarized.

4. Conclusion

In modern articulatory phonetic context, this study concludes that emphasis in CA refers to plosive and fricative consonants which are articulated or co-articulated in the velar, uvular or pharyngeal regions. This definition is based on the description and analysis of the phonetic articulatory features of the so called emphatics.

Table: 5 articulatory phonetics features of ECs

Symbols	Voicing	Place	Manner	Additional features
/ṭ/	–	dental–velar	Plosive	dorsal – obstruent
/ṣ/	–	alveolar, velar	Fricative	dorsal – obstruent
/ð̠/	+	dental–velar	Fricative	dorsal – obstruent
/ɖ/	+	alveolar–velar	Plosive	dorsal – obstruent
/G/	+	uvular	Plosive	dorsal – obstruent
/X/	–	uvular	Fricative	dorsal – obstruent
/ʁ/	+	uvular	Fricative	dorsal – obstruent
/ħ/	–	pharyngeal	Fricative	radical – obstruent
/ʢ/	Creaky	pharyngeal	Fricative	radical – obstruent

Accordingly, articulatory phonetic features that are basically found responsible for emphasis in CA are velar, uvular, pharyngeal, plosive, fricative, dorsal, radical and obstruent. For a consonant to be emphatic in CA, it is expected to have some of these features. This study also concludes that Cs, /ṭ/, /ɖ/, /ð̠/, /ṣ/, /G/, /X/, /ħ/, /ʁ/, /ʢ/ are always emphatic either in isolation or in context while the Cs: /r/ and /l/ are only emphatic when they occur in given contexts. The two segments, r/ and /l/ can be emphatic as they are contextually velarized, uvularized or pharyngealized. This study assumes that emphasis may cover velar, velarized, uvular, uvularized, pharyngeal and pharyngealized Cs. The definition of emphasis speculated in this study is not applicable to the case of the segment /k/.This segment is voiceless velar plosive dorsal obstruent but it is not emphatic in isolation . It is recommended that the consonant /k/ is investigated in further studies. This study reveals that emphasis can extend to adjacent consonants either regressively or progressively.

References

Algryani, A. (2014) *Emphasis Spread in Libyan Arabic*. International Journal on

Studies in English Language and Literature. 2: 30-38.

Alqaduri, G. (2010) *Modern Arabic Phonetics*. Alshariqa: Alshariqa University Press.

Anees, I. (1975) *Arabic phonetics*. Cairo: Cairo University Press.

Collins, B and Inger, M (2006) *Practical Phonetics and Phonology*. New York:

Routledge.

Crystal. D (1997) *Dictionary of Linguistics and Phonetics 4th Ed*. Oxford: Blackwell

Publishers Ltd. A.

Donnellan, B and Richard, E (2013) *The Oxford Handbook of Quantitative Methods.*

Oxford: Oxford university Press.

Hoberman, R. (1995) *Current Issues in Semitic Phonology*. Cambridge: Blackwell.

Rakas, M. (2017e) *The phonetic Inventory of Classical Arabic*. Journal of Science of

and Humanities. El - Marij - Benghazi University.38: 2312 - 4962