ISSN: 2523 – 1871

مجلة كلية الآداب

العدد 45

أغسطس 2019

مجلة علمية محكمة تصدرها كلية الآداب جامعة

(أبريل – أغسطس –

مجلة كلية الآداب

مجلة علمية محكمة تصدرها

كلية الآداب بجامعة بنغازي

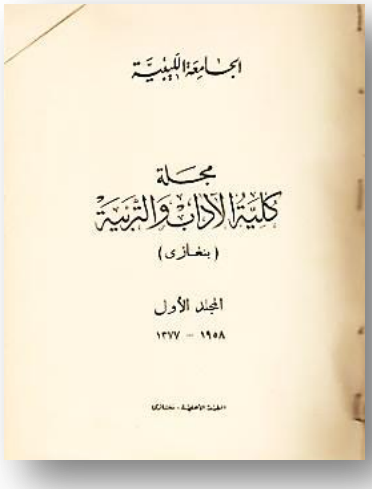
صدر العدد الأول من المجلة

العام

1958

تحت اسم

مجلة كلية الآداب والتربية



هذا هو شعارنا

الرقم الدولي الموحد للنسخة الإلكترونية للمجلة

الصادر عن الوكالة الدولية للترقيم الدولي

ISSN: 2523 – 1871

حقوق النشر والطبع

كلية الآداب – جامعة بنغازي

ISSN 1871 – 2523 : للنسخة الإلكترونية



أسرة التحرير

رئيس التحرير

د.عزة أبوبكر أكريم المنصوري

مدير التحرير

أ.خديجة موسى الفضيل بوعمر

فريق التحرير

د.ادريس مختار القبائلي

د.فاطمة مفتاح فرج الفلاح

د.محمد علي محمد الكوافي

أ.كريمة أحمد الجهيمي

أ.أمينة الزوام

المُدقق اللغوي

محتويات العدد

الكلمة الافتتاحية	7
شروط النشر بالمجلة	9
أولا: البحوث والمقالات باللغة العربية	
دور اللهجات في إثراء الدرس الصرفي/ *د. نجاة سعد محمد البكوش.*	11
الإسكندر المقدوني والعالم الجديد/ *د. كمال سالم رزيق*	31
ضابط الخطاب الديني في إطار تغير الحكم لتغير المصلحة/ *أمينة مراد محمود الفاخري*	44
درجة التزام مديري مدارس التعليم العام بمنطقة قمينس بأخلاقيات مهنة الإدارة المدرسية من وجهة نظر معلمي مدارسهم/ *أ. منى مصباح، أ. تهاني مجيد*	69
مدى فاعلية برنامج علاجي لخفض حدة اضطراب النشاط الحركي الزائد (ADHD) لدى عينة من الأطفال النازحين من مدينة تاورغاء بمنطقة طرابلس/ *د. عادل الكوني البي، أ. فوزية مفتاح*	93
مظاهر السطح في سهل بنغازي: دراسة جيومورفولوجية تطبيقية/ د. علي محمد الفيتوري ، د. منصف محمد صالح، د. محمود علي المبروك.	112
دور الأسرة في نشر ثقافة ترشيد الاستهلاك عند الأزمات/ *د. انتصار مسعود العقيبي.*	143
مستوى ممارسة موظفي وموظفات كلية الآداب بجامعة بنغازي لعمليات إدارة الوقت/ *د. عبير أنور رضوان/ د. ابتسام على العبار*	
استخدام مصادر المعلومات الإلكترونية: دراسة تحليلية للاستشهادات المرجعية للرسائل الجامعية المجازة بالأكاديمية الليبية–بنغازي/ د. عزة ابوبكر المنصوري، ا. ابتسام رجب الشامي	175
الرسائل التي أجازتها كلية الآداب بجامعة عمر المختار: دراسة تحليلية إحصائية/ د. حميدة سعد حسين بلقاسم، د. حسين علي آدم بوغزاله	209
نظرية المعنى في التراث: الجزء الثالث تصور المعنى اللغوي (مدخل نظري) د. مصطفى عبد الفتاح العريبي	243

انحـراف ابن هشام المصريِّ (761هـ) عن أبي حيَّان الأندلسيِّ (745هـ)، وأثرُه في تحرير المسائل العلميَّة. د. محمَّد أحمد الوليد	253
بعض السمات الفنية لزخارف فيلا دار بوك عميرة الرومانية د. عبد المنعم عثمان أحمد المبروك	272

ثانيا: الدراسات باللغات الأجنبية

The History of Short Story in Modern Libyan Literature: (Analytic study) Dr. Adam M. Abdelkadir	297
The Effect of Learners' first language on their Writings in English/ Dr : Intesar Elwerfalli Dr: Hana A. Mohamed Elbadri	308
Second Language Learning : A case study of two second language learners. Salha Muftah	319

الكلمة الافتتاحية

السلوك العملي للباحثين في نشر أبحاثهم

==========

بقلم رئيس التحرير

د.عزة ابوبكر المنصوري

يمثل سلوك منتجي المعرفة محور اهتمام العديد من الجهات التي ركزت على تحليله، وتحديد أهم سماته العامة، فبعد أن أصبح تطور الأمم يقاس من خلال إسهامها المعرفي بدلا من إنتاجها للسلع إبّان الثورة الصناعية، اتجهت الدراسات والجهود الدولية إلى تقديم برامج مكثفة، هدفها التنمية البشرية، فالتركيز على دور الإنسان في العملية التنموية أو الحضارية هو تأكيد للحقيقة التاريخية بأن الإنسان بجهده وذكائه وعمله يعتبر العامل الأساسي القادر على قلب الأوضاع وتغيرها في أي اتجاه، ومن هنا يبرز مدى تأثير عقلية الإنسان على التقدم الحضاري، إذْ لا يمكن الفصل بين السلوك والتطور الأيديولوجي الذي يؤمن به الفرد من أخلاقيات وذوق جمالي، يسهم في تحديد طابعه الثقافي، واتجاه الحضاري.

وإذا ما تناولنا سلوك الباحثين –بوصفهم نخبة مثقفة–وحاولنا فهم سلوكهم، وتحليله في عملية النشر العلمي، وهذا لا يتأتى إلا من خلال وضعه في إطار مدارس علم النفس والاجتماع، التي ركزت وتعمقت في فهم السلوك الإنساني وتحليله بشكل عام، وهذا يجعل الأمر غاية في الصعوبة والدقة، غير أنه لا يمنعنا من طرق بعض الأبواب فيه، وذلك من خلال التركيز على جانب سلوكي يرتبط بالنشر العلمي، نحصره في مجال دقيق يرتبط بالمجتمع الأكاديمي. فالمتتبع لحركة النشر العلمي يلاحظ عدم استقرار النشر العلمي بجامعتنا، فالنشر العلمي لا يأخذ خطا تصاعديًّا أو خطا مستقيمًا، بل يشهد ارتفاعًا وانخفاضًا، وتقطّعًا بين فترة وأخرى؛ مما يطرح جدلية العلاقة بين الباحث والمتغيرات الدولية والمحلية، ويقودنا إلى طرح التساؤلات الآتية:

- ما الذي يتحكم في حركة النشر العلمي في العالم المعاصر؟

- هل يدرك الباحثون المسؤوليات الدينية، والاجتماعية، والثقافية، والأخلاقية، ودورهم في دفع حركة النشر العلمي؟
- هل تعمل الجامعات الليبية على توفير قنوات للنشر الأكاديمي المتميز؟

في واقع الأمر لا أملك إجابة دقيقة وواضحة عن هذه التساؤلات! فالرؤية لا زالت غامضة، ولكنني أطمح في أن أجد من يشاطرني الاهتمام بهذه القضية، ويؤمن بأهمية النشر ودور المنشورات العلمية في الارتقاء وتحقيق الرفاهية للمجتمع.

يجب أن يدرك الباحثون أن النشر العلمي ليس نوعًا من أنواع الترف الأرستوقراطي، الذي تقوم به النخبة الأكاديمية في الدولة، بل هو في واقع الأمر قاعدة من قواعد التربية والتحكم الاجتماعي العام الذي يقود المجتمع المعاصر ويوجهه، وعلى هذا الأساس فإن النشر العلمي ليس هوية للقضاء على الفراغ أو لنيل الترقيات، وإنما هو خوض في اهتمامات المجتمع والدولة، ومشاركة في حل مشكلاتها وأزماتها، فلا قيمة لأبحاث لا ترتبط بحاجات المجتمع ومتطلباته في تطوره.

والأبحاث العلمية في العالم العربي تسير في اتجاه مختلف عن اتجاه حركة المجتمع وحاجاته؛ مما يتطلب من المحكمين التصدي لهذا المسار من خلال حث الباحثين على اختيار أهم الموضوعات في بحوثهم، فالمجالات البحثية لا يختارها الباحثون الأفراد بحرية مطلقة، ولكنها تيار جارف يجعل الباحث مرغمًا على السباحة في اتجاهه.

ويميل الباحثون اليوم إلى نشر العديد من المقالات في مجلات عالمية بارزة، مما يحرم المجلات المحلية حديثة النشأة من أبحاث ذات جودة عالية، فنجد الجامعات – خاصة في دول العالم الثالث–تناقض نفسها، حيث تطمح للارتقاء بمستوى مجلاتها العلمية، وفي الوقت ذاته تقيّم باحثيها وفقا لم ينشر في مجلات خارجية.

ومن الملاحظ كذلك ميل الباحثين إلى نشر دراسات سريعة؛ سعيًا لنيل الترقيات دون التركيز على جودة الأبحاث، حيث تُجزَّأُ البيانات العلمية إلى مجموعات فرعية أصغر؛ لنشر عدد أكبر من المقالات، مما يترتب عليه تقديم أبحاث أقل إبداعًا.

كل هذه الأمور تؤدي إلى خلق بيئة هشة ضعيفة، لا تملك القدرة على تحقيق الأثر الإيجابي المرجو منها.

شروط النشر في مجلة كلية الآداب

ترحب هيأة تحرير المجلة بالمشاركات والبحوث والدراسات العلمية وفق الشروط لآتية: –

1- أن يكون محتوى المقالة العلمية ضمن تخصص المجلة، وتقبل البحوث المقدمة من خارج الكلية شرط أن تقع ضمن تخصصاتها.

2- يجب أن يكتب على صفحة مستقلة عنوان البحث واسم المؤلف وعنوانه، على أن يرفق معه السيرة الذاتية الخاصة به.

3- يجب أن يتراوح عدد صفحات البحث بين 15 – 30 صفحة بما في ذلك قائمة المصادر والمراجع.

4- يوضع في بداية البحث مستخلص (Abstract) باللغتين العربية والإنجليزية، بحيث يتناول المستخلص تحديد مشكلة البحث والغرض منه والمنهجية المستخدمة وطبيعة البيانات وطرق تحليلها، مع الإشارة لأهم النتائج والتوصيات.

5- يوضع بعد المستخلص الكلمات المفتاحية لأهم المصطلحات المستخدمة في البحث.

6- يجب أن يتم الاقتباس والتهميش وفق طريقة جمعية علم النفس الأمريكية (APA) .

7- يمكن نشر بحث يعتمد مؤلفه على مصادر ثانوية إذا ما جاء بفكرة جديدة لم يسبق طرحها أو نشرها.

8- المجلة لا تنشر أي بحث سبق نشره ورقيا أو الكترونيا.

9- تُحال المادة المقدمة للنشر إلى مقيمين اثنين، وفي حال اختلاف الآراء تُحال المقالة لمقيمٍ ثالث، أما إذا تمت الموافقة على النشر فثمة حالتين: الأولى موافقة دون تعديل أو مع تعديل عندها تُرد المقالة للمؤلف لإجراء التعديلات اللازمة في أسرع وقت.

10- البحوث المقدمة من أعضاء هيأة التدريس بدرجة أستاذ لا يتم إحالتها للتقييم، ولكن يجب أن تُعرض على هيأة تحرير المجلة لتحديد مدى ملائمتها لشروط النشر.

11- تُرحب المجلة بالبحوث المكتوبة باللغة العربية وغيرها من اللغات الحية المعتمدة داخل الجامعة.

12- تُرحب المجلة بالبحوث المترجمة بشرط تقديم المؤلف ما يثبت تحمله كافة المسؤولية القانونية المترتبة على ذلك.

13- ترحب المجلة بنشر المستخلصات الخاصة برسائل الماجستير وأطروحات الدكتوراه المجازة بالكلية.

14- تُرحب المجلة بنشر عروض الكتب المُعدة وِفق أُسسٍ علمية، والتي تُركِزُ على محتوى الكتاب وموضوعه لا على شخص المؤلف.

15- لهيأة التحرير الحق في عدم نشر أي بحث يتعارض مع هذه الشروط دون إبداء الأسباب.

16- يجب أن يكون الخط المستخدم في الطباعة بالنسبة للبحوث العربية هو Simplified Arabicبحجم 16 للعناوين و14 للمتن و12 للجداول والأشكال والهوامش؛ وبالنسبة للبحوث بغير العربية تطبع بخط Times New Roman بحجم 14 للعناوين 12 للمتن و10 للجداول والأشكال والهوامش.

17- يجب أن تكون الهوامش الخاصة بحواف الصفحة 3.5 سم من اليمين و2.5 سم لباقي الهوامش، أما المسافة بين الأسطر فتكون 1.15 سم.

18- يتم نشر البحوث وترتيبها وفقا لسياسة المجلة في توزيع المقالات.

19- الآراء والمعلومات الواردة في البحوث المنشورة لا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة.

20- يتم التواصل مع المجلة عبر صفحتها على موقع التواصل الاجتماعي facebook.com/foa.journal.uob أو عبر البريد الإلكتروني arts.journal@uob.edu.ly

21- سيتم طباعة المجلة في شكل ورقي وإتاحتها الكترونيا على صفحة المجلة بموقع الجامعة.

تخلي أسرة المجلة مسؤوليتها عن أي انتهاك لحقوق الملكية الفكرية لا

تعبر الآراء في هذا العدد بالضرورة عن رأي هيأة التحرير المجلة

جميع الحقوق محفوظة لكلية الآداب – جامعة بنغازي 2019م

أولا: الدراسات والمقالات باللغة العربية



دور اللهجات في إثراء الدرس الصرفي

د. نجاة سعد محمد البكوش

أستاذ مشارك بقسم اللغة العربية–كلية الآداب – جامعة بنغازي

المستخلص:

شغل التباين اللهجي في الاستعمالات الصرفية حيّزا من كتب العربية؛ فبحث العلماء في أبنية الكلمات، وما حدث فيها من تغيرات، مستخدمين المناهج الصرفية الآتية: الميزان الصرفي، وأصل الاشتقاق، والعلامة، والجداول التصريفية، والتأويل الصرفي، هذه الجهود أثْرَتِ الدرس الصرفي . ومما لوحظ في هذا البحث أنّ تفشي الإمالة في بعض اللهجات، لا يخالف النظام الصرفي المقرّر؛ لأنها ظاهرة صوتية دفعت العلماء إلى دراسة أسبابها، وموانعها، وموانع موانعها، وهذه أمور لا تكون إلا بدراسة التركيب الداخلي للكلمة؛ الأمر الذي جعل الإمالة بابا من أبواب الصرف. كما أنّ التباين اللهجي في الوقف جعل العلماء يفكرون في الصوت الموقوف عليه، ووضع ضوابط للوقف، فضلا عن التباين اللهجي في نطق الهمزة الذي أفسح المجال لدراسة الكلمات التي خففت فيها الهمزة؛ فالتحقيق والتخفيف صورتان للنطق عند توالي الحركات، دفعتا علماء العربية إلى البحث في مواضع تحقيق الهمزة وتخفيفها؛ فدرسوا الهمزة في مواضع مختلفة. كما اهتم البحث بالتباين اللهجي في الكلمة المبنية والمعربة، وعرض أهم مظاهره في اللواصق التي تزاد على أصول الكلمات.

الكلمات المفتاحية: اللهجات، الدرس الصرفي، التباين اللهجي.

مقدمة

للهجات العربية دور مهم في إثراء الدرس اللغوي عند العرب؛ حيث رصد علماء العربية كثيرا من الاستعمالات اللهجية، محددين ـ في أغلب الأحيان ـ القبائل التي أُخِذت عنها. ولا يكاد يخلو كتاب من كتب التراث العربي من الاستشهاد بلغة قبيلة ما على ما خالف الشائع من كلام العرب. ويهدف هذا البحث إلى إيضاح التباين اللهجي في الاستعمالات الصرفية، وتدور إشكاليته حول بيان مدى إسهام اللهجات العربية في إثراء الدرس الصرفي عند العرب.

1. **التعريف بمصطلحات البحث:**

1. التأويل الصرفي: إيجاد وسائل لتفسير الأبنية المخالفة للنظام الصرفي في الكلمة العربية.

2. التباين اللهجي: اختلاف اللهجات في الاستعمال.

3. الجداول التصريفية: جداول تجمعُ تصريفات قسم من أقسام الكلم؛ فالجدول يكشف عن التغييرات التصريفية التي لا تخضع لقانون صرفي عام؛ فلا تقاس بالميزان الصرفي، ولا تلحقها علامة. (محمد عبد العزيز عبد الدايم، 2001 : 38).

4. اللهجات العربية: صفات لغوية تتميز بها بيئة ما عن غيرها، مثل لهجة قبيلة تميم؛ حيث ذكر الدكتور الراجحي أنّ العلاقة بين اللهجات العربية واللغة العربية علاقة بين الخاص والعام؛ فاللغة العربية تشمل لهجات عربية كثيرة، وكل لهجة منها لها خصائص تميزها عن غيرها، وتشترك اللهجات العربية جميعها في ظواهر لغوية واحدة، تُسهّل التواصل بين العرب على اختلاف لهجاتهم. (عبده الراجحي، 2008 : 51).

5. المنهج الصرفي: الطريقة التي سلكها الصرفيون لدراسة التركيب الصرفي للغة .

6 . النظام الصرفي: قواعد علم الصرف المطّردة.

المبحث الأول: التباين اللهجي في الأصوات

رصد علماء العربية كثيرا من الاستعمالات اللهجية التي أسهمت في إثراء الدرس الصرفي؛ حيث سجّلوا التغيرات اللهجية في أصوات العربية، وبحثوا في أبنية الكلمات، وفرّقوا بين لهجات بعض القبائل، فمنها ما وافق النظام الصرفي، ومنها ما خالفه، ومن هذه الاستعمالات ما يتمثل في الظواهر الآتية:

أولا: الإمالة:

من أبرز المواضع التي بدا فيها التباين اللهجي واضحا تلك التي رُصِدَ فيها التغيرات التي تطرأ على الصوائت؛ لإحداث الانسجام الصوتي بين الأصوات المنطوقة، وهذا يصدق على ظاهرة الإمالة؛ حيث ذكر سيبويه أن الألف في العربية يتفرّع منها ألفان: "الألف التي تمال إمالة شديدة"

وألف أخرى سمّاها "ألف التفخيم" (سيبويه، 1975 : 4 / 432)، وجاء في سر الصناعة: "ألف الإمالة التي تجدها بين الألف والياء، نحو قولك في عَالِم وخَاتِم: عِالِم وخِاتِم، وأما ألف التفخيم فهي التي تجدها بين الألف والواو، نحو قولهم: سلُام عليك، وقُام زيد، وعلى هذا كتبوا الصلوة والزكوة والحيوة بالواو؛ لأن الألف مالت نحو الواو، كما كتبوا إحديهما وسَوِّيهُنَّ بالياء؛ لمكان إمالة الفتحة قبل الألف على الكسرة" (ابن جني، 1 / 58)، وفسّر الرضي الحرف المُتَفَرِّع بأنّه حرفٌ يتفرّع عن حروف العربية بإشرابه صوتا من غيرها (الرضي، 1982 : 3 / 254)؛ فعند النطق بالألف "تجد الحلق والفم معها منفتحين غير معترضين على الصوت بضغط أو حصر، وأما الياء فتجد معها الأضراس سُفْلا وعُلْوا قد اكتنفت جَنْبَي اللسان وضغطته، وتفاجَّ الحنك عن ظهر اللسان، فجرى الصوت متصعدا هناك؛ فلأجل تلك الفجوة ما استطال. وأما الواو فتضم لها معظم الشفتين، وتدع بينهما بعض الانفراج؛ ليخرج فيه النفَس، ويتصل الصوت" (ابن جني، 1 / 20 - 21)، وحرف الألف عندما يتفرّع عنه ألف الإمالة يكون قد انحرف عن مُخرجه ناحية مخرج الياء، وعندما يتفرّع عنه ألف التفخيم يكون قد انحرف عن مُخرجه ناحية مُخرج الواو.

وإمالة الألف نحو الياء في كتب العربية هي أن يُنحى بالفتحة نحو الكسرة؛ وسببها قَصْدُ المناسبة لكسرة أو ياء، وهو تقريب الفتح من الكسر، وهي لغة بني تميم. أما أهل الحجاز فلا يميلون الفتح نحو الكسر. (سيبويه، 1975 : 4 / 118 / الرضي، 1982 : 3 / 4) وإمالة الألف نحو الواو في كتب العربية "يعنى بها أهل الحجاز في قولهم: الصلاة والزكاة والحياة" (سيبويه، 1975 : 4 / 432) فالألف مالت نحو الواو على لغة أهل الحجاز. (الرضي، 1982 : 3 / 255).

وفي هذا المقام ينبغي التنبيه إلى أنّ الإمالة والفتح والتفخيم ظواهر صوتية تفشَّت في لهجات العرب، ودفعت العلماء إلى ملاحظتها، ورصد التباين اللهجي فيها، والبحث عن أسبابها؛ فبحثوا في التركيب الداخلي للكلمة الممالة، والكلمة التي لم تمل، وكذلك الكلمة المفخمة، واستعانوا بما لديهم من مناهج صرفية في بحثهم؛ فالمنهج الصرفي القائم على البحث بواسطة الميزان الصرفي جعلهم يدركون أن الكلمة التي على وزن فاعِل، بكسر العين يجوز إمالة الألف الزائدة فيها، قال المبرد: "فمما يُمال ما كان ألفه زائدة في فاعِل، وذلك نحو قولك: رجلٌ عِابِد، وعِالِم، وسِالِم، فإنما أملت الألف للكسرة اللازمة لما بعدها، وهو موضع العين من فاعِل، وإن نصبت في كل هذا فجيّدٌ بالغٌ على الأصل، وذلك قولك: عَالِم وعَابِد". (المبرد، 3 / 42) والمنهج الصرفي القائم على البحث

بواسطة أصل الاشتقاق جعلهم يدركون أصل الألف المتطرفة في الفعل، فإن كان أصلها ياء جاز إمالتها، ومعلوم أنّ الإتيان باشتقاقات الفعل يؤدي إلى ظهور أصل الألف، نحو: سقى يسقي سقيا وسقية واحدة. وكذلك بواسطة أصل الاشتقاق جعلهم يصلون إلى تقدير أصل الكلمة قياسا على أبنية أخرى، نحو الفعل خاف، جازت إمالة الألف فيه؛ لأنه إذا أسند إلى تاء الفعل تقول: خِفتُ، حيث قُدّر أصله خَوِفَ. أما صار وباع فيجوز إمالة الألف؛ لأن أصلها ياء، والمضارع يفعِل بكسر العين، فعند الإسناد تقول: صِرت وبِعت.

ومنهج البحث بواسطة العلامة جعلهم يبحثون عن أصل الألف المتطرفة في الاسم، فإن كان أصلها ياء جاز إمالتها، وعلموا أن الإتيان بعلامة التثنية أو جمع المؤنث السالم يؤدي إلى ظهور أصل الألف، نحو الفتى، في التثنية الفتيان، وفي الجمع فتيان. كما استعانوا بعلامتي التثنية والجمع؛ للاستدلال على حلول الياء محل الألف في بعض تصاريف الكلمة، نحو حبلى حُبْليان وحُبْلَيات؛ لذلك جاز إمالة حبلى.

ومنهج البحث بواسطة الجداول التصريفية جعلهم يسجلون ملاحظاتهم لإمالة بعض الأسماء المبنية؛ حيث سُمعت إمالة الألف من اسم الإشارة في قولهم: هذِا عبدُ الله، كما أمالوا ألف متى الاستفهامية. (المبرد، 3 / 52) كما سجلوا منع بعض الكلمات المبنية من إمالة ألفها، وهي: حتى، وأما، وإلا؛ وعلة ذلك عندهم التفرقة بين الحروف والأسماء.(سيبويه، 1975 : 4 / 135) والمتتبِّع للتركيب الداخلي في الكلمات المُمالة يجد كلمات أميلت ولم تلتزم بالنظام الصرفي، وقد لاحظ الصرفيون ذلك، فلجأوا إلى تأويلها؛ حتى لا تخالف قواعدهم، وبذلك استخدموا التأويل الصرفي، مثاله من القواعد المقررة: جواز إمالة الألف المتطرفة المبدلة عن ياء في الكلمة الثلاثية، أما إذا كانت الألف المتطرفة مبدلة عن واو في كلمة ثلاثية فإمالتها خارجة عن النظام الصرفي. قال المبرد: "فأما ما كان من ذوات الواو على ثلاثة أحرف فإنّ الإمالة فيه قبيحة، نحو دعا وغزا وعدا، وقد يجوز على بُعد؛ لأنّ هذه الألف هي التي تمال في أغزى، ونحوه". (المبرد، 3 / 44) وقد نطق بعض العرب بإمالة الألف الثالثة المنقلبة عن واو، وقرئ بالإمالة (ابن خالويه، 1992 : 2 / 488) قوله تعالى: ﴿وَالشَّمْسِ وَضُحَاهَا وَالْقَمَرِ إِذَا تَلَاهَا وَالنَّهَارِ إِذَا جَلَّاهَا﴾ (الشمس، آية 1 ـ 3) فلجأ الصرفيون إلى التأويل الصرفي، وفسروا جواز إمالة الألف من (تلاها)؛ لأنّ الياء تخلف الألف في بعض تصريفات الكلمة؛ فالألف عند بناء الفعل (تلا) للمجهول تقلب ياء، وهذا تأويل

إمالتها، أما الاسم (الضحى) ففسروا إمالته؛ لمناسبة (سجى) و(قلى)، وهذان الفعلان عند البناء للمجهول تخلف الياء فيهما الألف. (ابن هشام، 1996 : 3 / 209 ، 210) وكذلك تأويلهم للإمالة في خاف؛ وهو من الخوف، فقد قرئ بالإمالة (البناء، 2001 : 342) قوله تعالى: ﴿ذَلِكَ لِمَنْ خَافَ مَقَامِي﴾ (إبراهيم / 17) والتأويل الصرفي لهذا الاستعمال أن "ما كان على فعِل فإمالة ألفه جائزة حسنة، وذلك نحو صار بمكان كذا، وباع زيد مالا؛ فإنما أملت لتدل على أن أصل العين الكسر؛ لأنه من بِعتُ وصِرتُ". (المبرد : 3 / 42).

ويتضح هنا أن لإمالة (باع وصار) علّتين: الأولى: أصل الألف ياء، والأخرى: كسر العين في فعِل (صيِر، بيِع). أما خاف فالألف أصلها واو، وليس أمام الصرفيين إلا الاستناد على علة واحدة، وهي كسر العين؛ وذلك لتأويل نطق بعض العرب بالإمالة فيما أصله واو. قال المبرد: "وإنما في ذوات الواو علة واحدة، وهو أنه من فَعِلَ" (المبرد، 3 / 43) فإن قيل: الخاء حرف من حروف الاستعلاء، فلمَ أميلت الألف في الفعل خاف؟ الجواب: "أمالوا مع المستعلى طلبا للكسرة في خِفتُه". (الفارسي، 1999 : 543) وهنا يمكن القول: إنَّ الصرفيين اتخذوا التأويل الصرفي منهجا لدراسة بعض الأبنية التي خالفت النظام الصرفي.

وجدير بالذكر أن سيبويه نسب إمالة الفتح نحو الكسر إلى بعض أهل الحجاز في نحو خاف وطاب وهاب، وذلك إذا كان مكسور الفاء بعد إسناده إلى تاء الفاعل؛ فقال: "ومما يميلون ألفه كلُّ شيء كان من بنات الياء أو الواو، مما هما فيه عين، إذا كان أول فعلْتُ مكسورا نَحَوا نَحْوَ الكسر كما نَحَوا نَحْوَ الياء فيما كانت ألفه في موضع الياء، وهي لغة لبعض أهل الحجاز، فأما العامة فلا يميلون". (سيبويه، 1975 : 4 / 120) وهذا يعني أنّ ظاهرة الإمالة كانت منتشرة بين اللهجات، والقبائل المميلة هي: تميم، وأسد، وقيس، وهوازن، وسعد بن بكر، وبكر بن وائل، والقبائل اليمنية في مواضع قليلة، وعند بعض الحجازيين، وهذا يعني أنّ الإمالة كانت منتشرة في شبه الجزيرة كلها. (أحمد الجندي، 1983 : 1 / 279 ـ 282، وعبده الراجحي، 2008 : 144) ولعل لجوء اللسان العربي إلى التناسب الصوتي في أثناء الكلام كان سببا في تفشيها في القبائل العربية، فآثرت بعض القبائل الفتح، وبعضها الآخر استعمل الإمالة، وتوقعت بعض الدراسات الحديثة أن تفشي الفتح عند الحجازيين مرحلة من مراحل التطور اللغوي التي مرت بها لغة أهل الحجاز، بعد ما كانت الإمالة هي الظاهرة البارزة عندهم، وبمرور الزمن شاع عند قبائل الحجاز الفتح، وبقيت

قلة قليلة منهم تنطق بالإمالة، وهذا ما يسمى بالركام اللغوي، ومعناه أنّ الظاهرة اللغوية لا تموت تماما؛ بل يبقى شيء منها يدل على استعمالها في الماضي، يتصارع مع الزمن، ويدل على معرفة الأصل، ومن أمثلة الركام اللغوي صحة الواو في قوله تعالى: ﴿اسْتَحْوَذَ عَليهمُ الشَّيطانُ﴾ (المجادلة/ 19) دلت على أن أصل استقام استقوم. (رمضان عبد التواب، 1997 : 296 ـ 298، وصفية طبني، 2012: 88 ـ 89).

وهنا يصل البحث إلى أنّ التباين اللهجي في استعمال الإمالة شغل حيّزا من كتب العربية؛ فبحث العلماء عن أسبابها، ودرسوا أبنية الكلمات الممالة، وما حدث فيها من تغيرات، مستخدمين المناهج الصرفية الآتية: الميزان الصرفي، وأصل الاشتقاق، والعلامة، والجداول التصريفية، والتأويل الصرفي، هذه الجهود أثرت الدرس الصرفي، وجعلت من الإمالة –بوصفها ظاهرة صوتية– مجالا لدراسة بناء الكلمة الداخلي، كما أفسحت المجال للصرفيين؛ ليبحثوا في الأصوات المستعلية التي يجب معها الفتح، وصوت الراء التكراري، ووضعوا ضوابط للإمالة معها.

وهنا يمكن القول: إنَّ تفشي الإمالة في بعض اللهجات، لا يخالف النظام الصرفي المقرّر؛ لأنها ظاهرة صوتية دفعت العلماء إلى دراسة أسبابها، وموانعها، وموانع موانعها، وهذه أمور لا تكون إلا بدراسة التركيب الداخلي للكلمة؛ الأمر الذي جعل الإمالة بابا من أبواب الصرف.

ثانيا: كسر حرف المضارع:

ذكر سيبويه أنّ الأصل الفتح، وهو لغة أهل الحجاز(سيبويه، 1975 : 4 / 111)، أما الكسر فهو "تلتلة بهراء؛ فإنهم يقولون: تِعلمون، وتِفعلون، وتِصنعون بكسر أوائل الحروف" (ابن جني، 1952 : 2 / 11)، وهو لغة: قيس، وتميم، وأسد، وربيعة، وهذيل، وبعض كلب (عبده الراجحي، 2008 : 121 ـ 122)، وهذا التباين اللهجي كان حافزا لتصنيف هذه الأفعال، فعلى سبيل المثال: إذا كان الماضي مكسور العين، مثل: علِم؛ فإنه يجوز كسر حرف المضارع ماعدا الياء في الفعل المبني للمعلوم عند جميع العرب إلا أهل الحجاز. فيقال: أنا إعلم، ونحن نِعلم، وأنت تِعلم، وهكذا سجل اللغويون ملاحظاتهم على كل بناء من أبنية الأفعال: المثال، والأجوف، والناقص، والمضعّف، مثل: إيجَل، وإخال، وإشقَى، وإعَضّ، يقال: يَجِلتُ وهو يِيْجَل، وشقِيتَ وأنت تِشْقَى، وخَشِيتُ وأنا إخْشَى، وخِلْنا ونحن نِخالُ، وعَضِضْتُنَّ وأنتُنَّ تِعْضَضْنَ، وأنتِ تِعَضِّين.

(سيبويه، 1975 : 4 / 110 ـ 111) كما لاحظوا فصاحة كسر حرف المضارع في الفعل إخال. وليس هذا فحسب؛ وإنما وضعوا تعليلاتهم لهذا الاستعمال اللهجي، فجعلوا علة كسر حرف المضارع التنبيه على كسرة عين الماضي، ولم يكسر فاء الفعل؛ لأن أصله في المضارع السكون، ولم يكسر العين؛ لئلا يلتبس يفعِل بيفعَل (الرضي، 1982 : 1 / 141 ـ 143)، قال سيبويه: "وإنما كسروا هذه الأوائل؛ لأنهم أرادوا أن تكون أوائلها كثواني فعِل، كما ألزموا الفتح ما كان ثانيه مفتوحاً في فعَل، وكان البناء عندهم على هذا أن يجروا أوائلها على ثواني فَعِلَ منها". (سيبويه، 1975: 4 / 110) وجدير بالذكر في هذا المقام تسجيل إحدى الدراسات الحديثة وجود كسر حرف المضارع في أبنية المضارع الأخرى، مثل رَكَنَ يِرْكُنُ، قَرُبَ يِقْرُبُ، وكَتَبَ يِكْتُبُ في نصوص من كلام العرب، بل "يكاد يطّرد في معظم أبنية المضارع في هذه اللهجات، ومنها لهجة تميم". (غالب فاضل المطلبي، 1978: 132) كما تشير هذه الدراسة إلى وجود هذه الظاهرة في اللغات السامية، ولا توجد قاعدة كلية لضبطها. (غالب فاضل المطلبي، 1978: 135).

ويؤكد ذلك ورود أفعال بكسر حرف المضارع، عللها سيبويه بالشذوذ نحو: استعمال مضارع الفعل أبى؛ فقالوا: أنت تِئبى، فهنا كسروا مع فتح عين الماضي، وكذلك ورود أفعال بفتح حرف المضارع، عللها سيبويه بالحمل على النظير، نحو استعمال المضارع من يَسَعُ وَيَطَأُ ، فهما من باب فَعِلَ يفعِل مثل: حسِبَ يحسِبُ، ولكنّ اللام في الفعلين حرف حلق، ففتحوا حرف المضارع حملا على نظيرهما يقرأ ويفزع؛ لأن لامهما الهمزة والعين.

وهنا تجدر الإشارة إلى تحليل النحاة أبنية الأفعال في أثناء عرضهم للتباين اللهجي؛ فعلى سبيل المثال يِيجَل من وَجِلَ، والحجازيون يقولون: يَوجَل، فلما كسر بنو تميم قلبوا الواو ياء. (سيبويه، 1975: 4 / 111، وغالب فاضل المطلبي، 1978: 164).

ثالثا: تسكين المتحرك:

تنفر معظم اللهجات العربية من توالي المقاطع المتحركة، وتختلف في نسبة النفور (إبراهيم أنيس، 2003: 141)، وتبدو تميم أكثر القبائل خروجا على النظام الصرفي، يقول ابن مالك: "وبنو تميم يسكنون العين المكسورة والمضمومة من الكلمة الثلاثية اسما كانت أو فعلا؛ فيقولون في رجُل، ونمِر، وظرُفَ، وعَلِمَ: رجْل، ونمْر، وظرْفَ، وعَلْمَ. (ابن مالك، 1990: 3 / 440).

ويفهم من تخصيص بني تميم بتسكين عين الثلاثي، أنّ غيرهم من العرب كانوا يحركونها، وكثرة الاستعمال دليل الأصالة؛ فالأصل تحريكها، وهذا ما صرح به سيبويه عندما وضع بابا في كتابه، عنوانه: باب ما يُسكّن استخفافا، وهو في الأصل متحرك، وهو في الأسماء الثلاثية نحو: فَخِذ، وكَبِد، وعَضُد، والرجُل؛ فقالوا فيها: فخْذ، وكَبْد، وعَضْد، والرَّجْل، وفي الأفعال الثلاثية نحو: كرُمَ، وعَلِمَ، فقالوا: كَرْمَ، وعَلْمَ، وكذلك الفعل المبني للمجهول نحو: عُصِر، قالوا: عُصْرَ، ونسب هذا الاستعمال إلى لغة بكر بن وائل، وأناس كثير من تميم. (سيبويه، 1975: 4 / 113). والمقصود هنا تسكين المضموم والمكسور، أما المفتوح فلا يُسكَّن؛ "لأن الفتح أخفّ من الضم والكسر". (سيبويه، 1975: 4 / 115).

وتنبغي الإشارة إلى أن جواز تسكين المضموم والمكسور ظاهرة صرفية كشف عنها البحث في اختلاف اللهجات، وهو قاعدة أقرها سيبويه، وتبعه ابن جني؛ فَحَكَمَ بالشذوذ على تسكين المفتوح، وما سُمِع منه فهو من باب اختلاف اللهجات؛ فقال: "وينبغي أن يكون (مَرْض) هذا الساكن لغة في مَرَض المتحرك، كالحلْب والحلَب، والطرْد والطرَد". (ابن جني، 2004: 1 / 54) ودلّل "على تقاود الفتح والسكون؛ ولأنهما يجريان مجرى واحدا في عدة أماكن، منها أنّ كلّ واحد منهما قد يُفْزَع إليه ويُستروَح إليه من الضمة والكسرة، ألا تراهم قالوا في غُرُفات ونحوها: تارة غُرَفات بالفتح، وأخرى غُرْفات بالسكون". (ابن جني، 2004: 1 / 54) وهذا يعني أن تسكين العين المتحرّكة واقع لغوي يمثل صورة لنطق بني تميم، كما أنّ نطقها مضمومة أو مكسورة أو مفتوحة موافق لنطق أهل الحجاز. (شاهين، 1987: 327) وهنا يمكن ملاحظة أثر التباين اللهجي على الدرس الصرفي؛ فهذا سيبويه يجعل التخفيف علة لتسكين المتحرك بالضم أو الكسر، ويأتي ابن جني بعده ـ يضع تفسيرا لتسكين المفتوح، وهو أنّ الفتح والسكون يلجأ إليهما اللسان العربي؛ لغرض التخفيف. كما هو الحال في تسكين آخر المنون المنصوب في الوقف، وهو لهجة ربيعة؛ قال الرضي: "الإسكان المحض... يجوز في كل متحرك إلا في المنصوب المنون؛ فإن اللغة الفاشية فيه قلب التنوين ألفا، وربيعة يجيزون إجراءه مجرى المرفوع والمجرور". (الرضي، 1982: 2 / 272) وكأن التباين اللهجي في الوقف جعل العلماء يفكرون في الصوت الموقوف عليه، إذ وجدوا لهجة أزْد السَّراة يقلبون التنوين بالضم واوا، والتنوين بالكسر ياء، ومعظم اللهجات يحذفون الضم والتنوين بعده، والكسر والتنوين بعده؛ فيقفون على ساكن. ووجدوا في الوقف على المنون المنصوب أن غاية

التخفيف تحصل من دون حذف التنوين، وذلك بقلب التنوين ألفا، فالألف أخف الحروف، ولما كانت السكون تشاطر الفتحة؛ للوصول إلى التخفيف لجأت لهجة ربيعة إلى التسكين عند الوقف على المنون المنصوب. (الرضي، 1982: 2 / 274).

رابعا: تخفيف الهمزة وتحقيقها:

الهمزة في العربية صوت حنجري، "وهو حرف شديد مستثقل، يخرج من أقصى الحلق؛ إذ كان أدخل الحروف في الحلق؛ فاستثقل النطق به؛ إذ كان إخراجه كالتهوّع؛ فلذلك من الاستثقال ساغ فيها التخفيف، وهو لغة قريش، وأكثر أهل الحجاز، وهو نوع استحسان لثقل الهمزة، والتحقيق لغة تميم وقيس". (ابن يعيش، 9 / 107) وصفها الرضي؛ فقال: "ولها نبرة كريهة تجري مجرى التهوّع، ثقلت بذلك على لسان المتلفظ بها، فخففها قوم، وهم أكثر أهل الحجاز، ولا سيما قريش". (1982: 3 / 30 ـ 31) والنبر: تحقيق الهمزة، وهو من لهجات تميم وقيس وبني أسد ومن جاورهم، وعلة التحقيق كونها حرفا؛ فوجب الإتيان به، (ابن يعيش، 9 / 107) أما تسهيلها فلهجة أهل الحجاز. ومعنى النبر ارتفاع الصوت، والتهوع تكلّف القيء. (ابن منظور، 1997: ن ب ر / هـ وع) ويفهم من هذا أنّ تحقيق الهمزة أصل، وتخفيفها استحسان.

والتحقيق والتخفيف صورتان للنطق عند توالي الحركات، دفعتا النحويين إلى البحث في مواضع تحقيق الهمزة وتخفيفها؛ فدرسوا الهمزة في مواضع مختلفة، حيث يلحظ المتتبع لمواضع دراسة تحقيق الهمزة وتخفيفها في كتب العربية أنّ التباين اللهجي أفسح المجال لدراسة الكلمات التي خففت فيها الهمزة؛ فعلى سبيل المثال القراءات التي جاءت في قوله تعالى: ﴿سَأَلَ سَائِلٌ﴾ (المعارج، آية1) حيث قرئ الفعل سأل سال، بألف من دون همز وهو لغة قريش، فعل مشتق من السؤال، أبدلت همزته ألفا على غير قياس، والقياس نطقها بين بين، وقد يكون مشتقا من السيلان؛ فألفه منقلبة عن ياء، والمعنى سال واد بعذاب. (البناء، 2001: 556) قال سيبويه: "اعلم أن الهمزة التي يحقق أمثالها أهل التحقيق من بني تميم وأهل الحجاز، وتُجعل في لغة أهل التخفيف بين بين، تُبدل مكانها الألف إذا كان ما قبلها مفتوحا". (3 / 553 ـ 554) وهنا ينبغي الإشارة إلى ما ذكره الدكتور عبد الصبور شاهين في تفسير التباين اللهجي في نطق الهمزة في العربية، وهو أنّ الهمزة وسيلة للهروب من توالي الحركات؛ ليتكون مقطع عربي سليم، والنبر ارتفاع الصوت، "يأخذ في ألسنة قبائل العرب صورا مختلفة، منها الهمزة، ومنها طول الحركات، ومنها تضعيف

الأصوات". (شاهين، 1980: 173) أما الدكتور عبده الراجحي فيذكر أنّ تحقيق الهمزة أكثر انتشارا في العربية من تسهيلها، ويرى أن تحقيقها يناسب البيئة البدوية. (الراجحي، 2008: 112) ويمكن القول: إن الهمزة كانت سلوكا صوتيا يلجأ إليه اللسان العربي؛ فيحدث صوتا صامتا يحد من توالي الصوائت، ولفتت أنظار العلماء؛ فوصفوها، ورصدوا تغيراتها في أبواب صرفية مختلفة.

المبحث الثاني: التباين اللهجي في الأبنية:

سجلت كتب التراث اللغوي التباين اللهجي في الأبنية، ولم تفرق بين أبنية الكلمات المبنية وأبنية المعربة، وهذا ما سيتضح في العرض الآتي:

أولا: الكلمة المبنية:

حقيقة أنّ الأسماء المبنية الموغلة في شبه الحروف بعيدةٌ عن التصريف والاشتقاق، ولكن بعضها جاء مشتقا، نحو لبيك من ألبّ بالمكان، وبعضها الآخر دخله التصغير، نحو ذا، وذي والذي، ونص ابن جني على قلته؛ فقال: "وليس ذلك بالكثير؛ وكلما كان الاسم في شبه الحروف أقعد، كان من الاشتقاق والتصريف أبعد". (1954: 1 / 8 ـ 9) وهذا يعني أنّ قليلا من الأسماء المبنية ما يدخله التصريف؛ فالاسم المبني الذي دخله التصريف شاع استعماله، حيث ذكر سيبويه في (باب تحقير الأسماء المبهمة) أنّ تصغير الاسم الموصول، واسم الإشارة يختلفان عمّا سواهما من الأسماء؛ وذلك بفتح أول الاسم، وإلحاق ألف في آخره. (1975: 3 / 487) وعندما يقال: "شذّ تصغير الذي وفروعه، وذا وفروعه" (شرح ابن عقيل / 2: 449) معناه أنه شذوذ في القياس، وليس في الاستعمال.

وهنا يتأكّد أن النحاة القدامى درسوا أبنية الأسماء المبنية، وسجلوا وصفهم للتغيرات التي تحدث فيها، ولم تدوّن في أبواب علم الصرف؛ بسبب تداخل مصطلحي الصرف والتصريف؛ فالصرف علم يدرس أبنية الكلم في العربية، بينما التصريف باب من أبواب علم الصرف ينحصر في تصريف الأبنية، ويدل على إمكان إحداث تغيرات في بنية الكلمة باستخدام الميزان الصرفي. ومن الأسماء المبنية التي شهدت تباينا لهجيا:

1. **الضمير**: اسم دال على متكلم أو مخاطب أو غائب، وله أشكال مختلفة، تتغير بحسب الموقع الإعرابي، وقد اختلف علماء العربية في الشكل الذي ينبني عليه الضمير، فمنهم من يرى

أنّ الضمائر: أنا وأنت وأنتما وأنتنّ وأنتم، ضمائر اختلف شكلها تبعا لدلالتها على المدلول، ومنهم من يرى أنّ أصلها أنْ، ولحقت بها علامات دالة على مدلول معيّن. وجمهور النحويين يقولون: "إنّ الضمير هو أنْ والتاء حرف خطاب". (ابن هشام، 1995: 1 / 35).

ويؤكد ذلك حذف الألف من آخر الضمير أنا في الوصل، وإثباتها في الوقف، وينسب إلى بني تميم إثباتها في الوصل والوقف، كما سُمِع إبدال الهمزة هاء؛ فقالوا: هَنا، وقالوا: آن؛ إذ حدث قلب مكاني في أنا. ولغة أخرى بإسكان النون: أنْ. (ابن مالك، 1990: 1 / 141 ـ 142) وهذا التباين اللهجي دفع العلماء إلى تسجيل الاختلاف في نطقه، ومحاولة تأويله؛ فذكر ابن جني أن الحكم بزيادة الألف في أنا قياسٌ على زيادة هاء السكت؛ فتسقط الألف في الوصل، كما تسقط هاء السكت في الوصل، ونفى أن يكون هذا الحكم مبنيّا على معرفة اشتقاق أنا؛ لأنه ضمير، وهو يشبه الحرف؛ فلا يمكن الاشتقاق فيه. وجاء بشواهد على أن العرب تجري كثيرا من ألفاظها في الوصل مجراها في الوقف. (ابن جني، 1954: 1 / 9 ـ 10).

أما (هو، وهي) ففيهما لغتان، التسكين وهو لغة قيس وأسد، والتشديد لغة همدان (ابن مالك، 1990: 1 / 142) ولعل التباين اللهجي كان سببا في دراسة بنائهما.

كما فُسّر سبب البناء فيه على الفتح بأنه قُصِدَ تمييزه عن الضمير الغائب، مثل الهاء في (جاءه) تُنْطَقُ هاءً مضمومة، بعدها واو ساكنة؛ فبناء الضمير المنفصل (هو) على فتح الواو يميزه عن الضمير المتصل. وكذلك الهاء في (عليه) تُنْطَقُ هاءً مكسورة، وبعدها ياء ساكنة، فبناء الضمير المنفصل (هي) على فتح الياء يميّزه عن الضمير المتصل. قال ابن مالك: "لو سكّن آخر هو وهي لالتبس المنفصل بالمتصل"، وعلل لغة التسكين في لهجة قبيلتي قيس وأسد في قولهم: هُوْ قائم، وهِيْ قائمة، بأنه يؤمن اللبس هنا؛ لأنَّ الضمير جاء في موضعه، وهو الابتداء. أما في نحو: من أعطيتهُ زيد، ومن لم أعطِهِ هند؛ فيجوز أن يكون الضميران متصلين في محل نصب مفعول، ويجوز أن يكونا منفصلين على لغة قيس وأسد، في محل رفع مبتدأ، والعائد محذوف، والتقدير: من أعطيته هو زيد، ومن لم أعطها هي هند، فحُذف العائد المفعول به، واتصل الضمير وسكن آخره؛ لذلك أشبه المتصل.

كما حاول ابن مالك إيجاد تأويل لهذا التباين في نطق الضمير؛ فقال: "ويجوز أن يكون الأصل: هُوّ وهِيّ كما يقول همدان، ثم خففا وتركت الحركة مشعرة بالأصل". (ابن مالك، 1990: 1 / 142 ـ 143).

وجدير بالذكر أنّ اختلاف اللهجات في النطق بـ (هو، وهي) جعلها الأنباري مسألة خلاف بين نحاة البصرة والكوفة، وجاء بشواهد لهذه الاستعمالات اللهجية، وبهذا أُثْرِي البحث الصرفي في هذه الأبنية. (أبو البركات الأنباري، 1961: 2 / 677 ـ 686).

وهنا يمكن القول بالتطور اللغوي في استعمال الضمير المنفصل الغائب في العربية، وهو أنّ الأصل لغة همدان؛ هوّ وهيّ بالتشديد، ثم خُفّف بحذف أول المتماثلين، فصار هوَ وهيَ بالفتح، أو خُفّف بحذف ثاني المتماثلين، فصار هوْ وهيْ.

2. اسم الإشارة: ذكر ابن مالك لغات العرب في استعمال اسم الإشارة، حيث قالت العرب للمذكر البعيد: ذلك، وآلك. وقالت للمؤنثة القريبة: تي، وتا، وتهْ، وذي، وذِهْ، وذات. وقالت للمؤنثة البعيدة: تِيك، وتَيك، وذِيك، وقالت مشيرة إلى مرتبة أبعد: تِلك، وتَلك، وتَيْلِكَ، وتَالِك. (ابن مالك، 1990: 1 / 239).

3. ذو: اسم موصول في لهجة طيء، يستعمل بلفظ واحد للمذكر والمؤنث، مفردا ومثنى جمعا، وفي لهجات أخرى يتصرف؛ فيأتي للمؤنث المفردة ذات، نحو: جاءني ذات قامت، وللجمع ذوات، نحو جاءني ذوات قمن. كما استعملت (ذو) في بعض اللهجات اسما مبنيا، وهو الأشهر، وفي لهجات أخرى ألحقت بالأسماء الستة، بالواو رفعا، وبالألف نصبا، وبالياء جرا. (ابن عقيل، 1990: 1 / 142 ـ 143) وذكر صاحب الإنصاف أنّ (ذو) بمعنى الذي لغة مشهورة، واستشهد بشواهد على إثباتها. (أبو البركات الأنباري، 1961: 1 / 383 ـ 385).

وهذا يعني أنّ الأسلاف لم يستبعدوا دراسة أبنية الكلمات التي لا تقبل التصريف أو الاشتقاق؛ بل دُرِسَتْ عندهم في قوالب مختلفة، ووثّقوا في كتبهم التباين اللهجي فيها، كما لم تُسْتبعد المبنيات في الدراسات الصرفية الحديثة؛ ففي كتاب اللهجات العربية في القراءات القرآنية جعل مصنفُه التغيّرات في بنية الضمير ضمن الفصل الثاني الذي يحمل عنوان المستوى الصرفي، وتناول بالدراسة

الضمير المنفصل (أنا)، و(ياء المتكلم المضاف إليه)، و(هاء الغائب المضاف إليه)، وعرض التباين اللهجي فيها. (عبده الراجحي، 159 ـ 165).

وهنا يصل البحث إلى أن الأسماء المبنية لم تُستبعد من الدرس الصرفي؛ وبذلك يمكن تأكيد أنّ الجداول التصريفية منهجٌ اتبعه القدماء؛ لدراسة الأبنية التي لا تقبل الاشتقاق ولا التصريف؛ فهي "نموذج يقوم على جمع تصريفات قسم من أقسام الكلم في جدول يكشف عن الأفراد التي ترد لكل وجه تصريفي نوعا أوعددا أو شخصا، وذلك كأفراد الضمائر... يصلح هذا النموذج في العربية لرصد تغييرات الضمائر وأسماء الإشارة والأسماء الموصولة وأسماء الشرط والاستفهام". (محمد عبد العزيز عبد الدايم، 2001: 38).

ثانيا: الكلمة المعربة:

المعرب ما يتغير آخره بتغير العامل، وقد سجّل اللغويون ما يطرأ عليه من تغيرات صرفية، كما سجلوا التباين اللهجي في بعضها، ومن ذلك:

1. تصغير دابّة: دُوَيْبّة، وسُمِعَ فيه دُوابَّة؛ حيث قلبت ياء التصغير ألفا، وهذا التباين اللهجي دفع اللغويين إلى دراسة أسبابه، فحمله ابن جني على أنّ العرب تصرفت في نطق هذه الكلمة كما تصرفت في كلمة (كاءٍ) (ابن جني، 1 / 272) التي جاءت في بيت الكتاب:

وكائِنْ رَدَدْنَا مِنْ مُدَجَّجٍ يجيءُ أمامَ الألفِ يَرْدى مُقَنّعا

وفي القرآن: ﴿وكأيِّنْ من قرية﴾ (محمد، آية 14) ذكر سيبويه أنّ كأيّن بمعنى كم الخبرية، وهي كناية للعدد (سيبويه، 1968 : 2 / 171 ـ 172)، وقرئت الآية بالتخفيف (كائن) بوزن كاعن (الزمخشري، 1947 : 4 / 320 / البناء، 2001 : 506).

ونقل اللغويون لغات العرب في هذه الكلمة، فقالوا: "فيها خمس لغات كأيّن، وكاءٍ بوزن كاعٍ، وكيءٍ بوزن كَيْعٍ، وكأيٍ بوزن كعيٍ، وكأٍ بوزن كَعٍ". (ابن يعيش، 4 / 134).

والملاحظ هنا أنّ التباين اللهجي في تصغير دابّة جعلهم يقيسونها على التباين اللهجي في كناية العدد كأيّن. وليس هذا فحسب؛ بل تخيّل الصرفيون خطوات مرت بها الكلمة في اللهجات؛ فقالوا: من قال: كأيٍّ؛ فهي أيّ دخلت عليها الكاف، والعرب تصرفت فيها؛ بسبب كثرة استعمال هذه

الكلمة، فقدمت الياء المشددة وأخرت الهمزة، وهو من باب القلب المكاني، فكانت: كَيِّءٍ، وحذفوا الياء الثانية تخفيفا، كما حذفوها في نحو مَيْتٍ وهَيْنٍ، فكانت: كَيْءٍ، وبعدها قلبوا الياء ألفا؛ لأنها ساكنة وما قبلها مفتوح؛ فكانت: كاءٍ. ومن قال كإٍ بوزن كَعِن فإنه يُفسَّر بحذف الياء تخفيفا من كيءٍ. (ابن جني، 1 / 271 ـ 272).

وهذا يعني أنّ كأيّن في الأصل كلمة مركبة من كلمتين: كاف التشبيه، وأيّ الاستفهامية، وقد تعرضت لحذف من بنيتها، فمثلا كإٍ، إذا حذفت كاف التشبيه منها لم يبق من الكلمة سوى الهمزة، وهذا إجحاف بالكلمة، ولكي يُقوّي ابن جني حجته في تحليل هذا البناء قاس هذا الحذف على حذف العرب من جملة ايمُن الله؛ إذ قالوا: مُ اللهِ، ومِ اللهِ، وقال: "إذا كثر استعمال الحرف حسُن فيه ما لا يحسُن في غيره من التغيير والحذف". (ابن جني، 1 / 272).

وهنا يمكن القول: إنَّ علماء العربية استعملوا القياس على الأبنية التي رُصِدَ فيها التباين اللهجي، مستخدمين منهج التأويل الصرفي؛ فحملوا على النظير، وأوّلوا تصغير دابّة على دُوابّة؛ بحملها على الاختلاف في لهجات العرب في كأيّن، وأوّلوا اختلاف اللهجات في كأيّن؛ بحملها على اختلاف العرب في نطقهم بايمن الله.

2 / إثبات واو المفعول فيما كانت عينه ياء من اسم المفعول من الثلاثي الأجوف، وجاء هذا الاستعمال في لغة بعض العرب، نحو: ثوب مَخْيُوط ومَبْيُوع، وبُرٌّ مَكْيُول. والقياس فيها: مخيط، ومبيع، ومكيل، وهي لغة بني تميم. (سيبويه، 1975: 4 /348 / ابن جني، 2006: 103) وعلل سيبويه لغة الإتمام في ذوات الياء؛ بأن اجتماع الياء مع الواو أخف من اجتماع الواوين مع الضمة، وقال: "ولا نعلمهم أتمّوا في الواوات؛ لأنّ الواوات أثقل عليهن من الياءات، ومنها يفرون إلى الياء، فكرهوا اجتماعهما مع الضمة" (سيبويه، 1975: 4 /349) وكأنه لم يُسمع عن العرب نحو مقوول. "وحكى البغداديون: فرس مَقْوُود، ورجل مَعْوُودٌ في مرضه، وحكوا –أيضا–: ثوبٌ مَصْوُون". (ابن جني، 2006: 106).

المبحث الثالث: التباين اللهجي في اللواصق

اللواصق: مصطلح دالٌّ على زيادات تدخل على أصول الكلمات؛ فتضيف معنى جديدا، وتكون لواصق أمامية سابقة للجذر، مثل (است) التي تدخل على الفعلين الماضي والأمر، وتستبدل همزة الوصل بحرف المضارع، وهذه اللاصقة تحمل دلالة الطلب، مثل استخرج، أو لواصق خلفية لاحقة للجذر، مثل: الضمائر المتصلة، ونون التوكيد، وعلامات التثنية والجمع والتأنيث، أو لواصق مقحمة تقع في وسط بنية الكلمة، مثل لاصقة تضعيف العين في فعّل، وهي زيادة في وسط البناء تحمل دلالة تصريفية، مثل مَرِضَ، ومَرَّضَ؛ فالزيادة هنا تحمل دلالة السلب والإزالة، ومثل فَرِحَ وفرّح؛ والزيادة هنا تحمل دلالة التعدية. (أشواق النجار، 2006: 68) وهي عناصر صرفية، تمثل قرينة لفظية، يُعَبّر بواسطتها عن المعاني، مثل إلصاق ال بالكلمة؛ للفرق بين النكرة من الأسماء في حالة التنكير، وبينها في حالة التعريف. (تمام حسان، 1998: 157).

أولا: اللواصق الأمامية:

من أهم مظاهر التباين اللهجي في اللواصق الأمامية إبدال لام التعريف ميما، وفُسِّر هذا الإبدال بتقارب اللفظتين في لغتين لمعنى واحد (السيوطي، 1987: 1 / 460)؛ كقوله –عليه الصلاة والسلام–: ((ليس منْ امْبِرِّ امْصِيام في امْسَفَر)). وهو إبدال ضعيف منسوب إلى لهجة طي. (الرضي، 1982: 3 / 215، 216) ويروى: ((ليس من البر الصيام في السفر)) (ابن ماجة، 1 / 532)، ولعل سبب الإبدال أن مخرج اللام قريب من مخرج الميم.

ثانيا: اللواصق الخلفية:

يُعبَّر عن اللواصق الخلفية باللواحق التي تلحق بناء الكلمة، فهاء التأنيث لاحقة صرفية للأسماء، وهي التاء المربوطة (دلالة اللواصق التصريفية في اللغة العربية، ص80) يقول سيبويه: "إنما لحقت الهاء كما تقول نسّابة للنساب، وليست الهاء من البناء في شيء؛ إنما تلحق بعد البناء". (سيبويه، 1975: 4 / 247) وهنا تحمل الهاء دلالة المبالغة، وقد تحمل دلالة التأنيث نحو: قائم وقائمة، وقد تحمل دلالة الحال نحو: مرضعة في قوله تعالى: ﴿يَوْمَ تَرَوْنَهَا تَذْهَلُ كُلُّ مُرْضِعَةٍ عَمَّا أَرْضَعَتْ﴾ (الحج، آية 2) و"المرضعة التي هي في حال الإرضاع ملقمة ثديها الصبي، والمرضع التي شأنها أن ترضع، وإن لم تباشر الإرضاع في حال وصفها به". (الزمخشري، 1947: 3 / 142).

وقد عرض الصرفيون جواز إمالة الفتحة قبل التاء المربوطة في لغة تميم، ووضعوا تعليلاتهم في ذلك، واتضح أنّ سبب إمالة الفتحة قبلها مشابهتها "الألف في المخرج والخفاء، ومن حيث المعنى لكون الألف –أيضا– كثيرا للتأنيث أميل ما قبل هاء التأنييث كما يمال ما قبل الألف".(الرضي، 1982 : 3 / 24) ووجه الشبه بين الألف وهاء التأنيث في حالة الوقف أن الهاء عند الوقف خفية، فكأن الفتحة قبلها في آخر الكلمة؛ ولهذا حسنت إمالتها إذا لم تكن مسبوقة براء أو حرف استعلاء مثل رحمة، وإمالة ما قبل هاء التأنيث في الوقف لهجة فاشية في البصرة والكوفة. (الرضي، 1982: 3 / 24).

ومن اللواصق الخلفية كذلك نونا التوكيد، وقد سجل علماء العربية التباين اللهجي في بعض المواضع من استعمالهما، وذلك عندما عرض سيبويه امتناع إلحاق نوني التوكيد بأسماء الأفعال استثنى هلمَّ في لهجة تميم. قال سيبويه: "وقد تدخل الخفيفة والثقيلة في هلمَّ في لغة بني تميم؛ لأنها عندهم بمنزلة رُدَّ، ورُدًّا، ورُدِّي، وارْدُدْنَ، كما تقول: هَلُمَّ، وهَلُمًّا، وهَلُمِّي، وهَلْمُمْنَ، والهاء فضل؛ إنما هي الهاء التي للتنبيه، ولكنهم حذفوا الألف لكثرة استعمالهم هذا في كلامهم". (سيبويه، 1973: 3 / 529).

والمتأمل في نص سيبويه يدرك أنّ التباين اللهجي فسح المجال لتحليل بنية اسم الفعل هَلُمّ، فاللهجة التميمية تعامل هَلُمَّ معاملة الفعل المضعف الثلاثي؛ لوجود المشابهة بين لُمَّ ورُدّ؛ إذ الهاء في هلم، ها التنبيه زائدة، وحُذِفَ ألفها لكثرة الاستعمال. كما يتضح من نص سيبويه أنّ فعل الأمر من المضعف الثلاثي في لهجة بني تميم تُدغم عينُه في لامه، رُدَّ، بخلاف اللهجات الأخرى؛ إذ يقال فيها ارْددْ للمفرد المخاطب، وتتفق لهجات العرب في وجوب الإدغام في فعل الأمر من المضعف الثلاثي عند إسناده إلى ألف الاثنين وياء المخاطبة. أما عند إسناده إلى نون النسوة يفك إدغامه، دون تباين لهجي.

ومن اللواصق الخلفية ألف التثنية، التي "زيدت في الاسم المثنى علما للتثنية؛ ذلك قولك: رجلان". (ابن جني، 1992: 47) فالألف لاصقة تحمل دلالة تصريفية في حالة الرفع، وتقلب ياء في حالتي النصب والجر، وظهر التباين اللهجي في أثناء استعمالها؛ فمن العرب من يقول: ضربتُ الزيدان، ومررتُ بالزيدان؛ وهم بنو الحارث بن كعب، وبطن من ربيعة. (ابن جني، 1992: 58) وقد وثق النحاة هذه اللهجة في باب التثنية، كما وثقوا التباين اللهجي في حركة نون

التثنية وجمع المذكر السالم، مستشهدين بما جاء في كلام العرب. (ابن جني، 1992: 85 ـ 88 / ابن هشام، 1996: 1/ 38 ـ40.)

ثالثا: اللواصق المقحمة:

هي زيادة في وسط الكلمة، وعبر عنها الأسلاف بالحشو، قال ابن جني: "ألا ترى أنهم حكموا بزيادة الهاء في أمهات، وإن كانت في حشو الكلمة، إلا أن الهاء تلي الطرف..." (ابن جني، 1954: 1/ 27) وسجلت كتب العربية التباين اللهجي في اللواصق المقحمة، من ذلك أبنية مصادر الأفعال الثلاثية المزيدة بتضعيف العين؛ حيث نسب الفراء التثقيل في المصدر فِعَّال إلى "لغة يمانية فصيحة؛ يقولون: كذّبتُ به كِذّابا، وخَرَّقتُ القميص خِرّاقا، [وقال]: وكل فعّلت فمصدره فِعّال في لغتهم مشدّد". (الفراء، 2001: 3 / 229) قال سيبويه: "وأما فعّلت فالمصدر على التفعيل؛ جعلوا التاء الزائدة في أوله بدلا من العين الزائدة في التفعيل، وجعلوا الياء بمنزلة ألف الأفعال؛ فغيروا أوله كما غيروا آخره، وذلك قولك: كسّرته تكسيرا، وعذّبته تعذيبا" (سيبويه، 1975: 4/ 79) والملاحظ هنا أن سيبويه حلل بناء التفعيل؛ فجعل التاء في أوله عوضا عن تضعيف العين، والياء تقابل ألف الإفعال، مثل أكرمته إكراما. كما ذكر لغة التثقيل؛ فقال: "وقد قال ناسٌ: كلّمْتُه كِلّاما، وحمَّلْتُه حِمَّالا؛ أرادوا أن يجيئوا به على الأفعال، فكسروا أوله، وألحقوا الألف قبل آخر حرف فيه، ولم يريدوا أن يُبدلوا حرفا مكان حرف، ولم يحذفوا". (سيبويه، 1975: 4 / 79) وهنا ذكر أنّ فِعّالا لم يحدث فيه تغيير عن بناء فعله سوى زيادة ألف قبل آخره؛ لمقابلة ألف المصدر إفعال. وسجل الصرفيون بعد سيبويه أنّ فعّلتُ مصدره التفعيل، والمُفَعَّل، والتَفْعِلة، والفِعَّال، والفَعَال، ومثلوا له، فقالوا: كلّم يُكَلِّمُ تكليما ومُكَلَّما وتَكْلِمَةً وكِلّاما وكَلَاما. واستشهدوا بما جاء في القرآن الكريم، وفي كلام العرب (المؤدب، 2004: 163 ـ 164) قال تعالى: ﴿وكَلَّمَ اللهُ مُوسَى تَكْلِيمًا﴾ (النساء، آية 164) تكليم على وزن تفعيل، وقال: ﴿ومَزَّقْنَاهُمَّ كُلَّ مُمَزَّقٍ﴾ (سبأ، آية 19) ومُمَزَّق على وزن مُفَعَّل، وقال: ﴿كَلَّا إِنَّهَا تَذْكِرَةٌ﴾ (عبس، آية 11) تذكرة على وزن تَفْعِلة، وقال: ﴿وَكَذَّبُوا بِآيَاتِنَا كِذَّابًا﴾ (النبأ، آية 28) وكِذَّاب على وزن فِعَّال، وقال: ﴿وسَرِّحُوهُنَّ سَرَاحًا جَمِيلًا﴾ (الأحزاب، آية 49) وسَرَاح على وزن فَعَال.

وبعد؛ فإنه يمكن الجزم بأنّ التباين اللهجي في استعمال العرب لمصدر فعّل كان دافعا للصرفيين إلى البحث في أبنية المصادر: التفعيل، والمُفَعَّل، والتَفْعِلةَ، والفِعَّال، والفَعَال.

خاتمة

انتهى البحث إلى النتائج الآتية:

1. ظاهرة الإمالة أثْرَتِ الدرس الصرفي؛ لأن تفشيها في بعض اللهجات، لا يخالف النظام الصرفي المقرّر، فهي ظاهرة صوتية دفعت العلماء إلى دراسة: أسبابها، وموانعها، وموانع موانعها؛ وهذه أمور لا تكون إلا بدراسة التركيب الداخلي للكلمة؛ الأمر الذي جعل الإمالة بابا من أبواب الصرف.
2. الهمزة في العربية سلوك صوتي يلجأ إليه اللسان العربي؛ فيحدث صوتا صامتا، يحد من توالي الصوائت، ولفتت أنظار العلماء القدامى؛ فوصفوها، ورصدوا تغيراتها في أبواب صرفية مختلفة.
3. إنّ التباين اللهجي في الأبنية العربية كان دافعا للصرفيين إلى دراستها وتأويلها.
4. إن النحاة القدامى درسوا أبنية الأسماء المبنية، وسجلوا وصفهم للتغيرات التي تحدث فيها، وجاء وصفهم في ثنايا الكتب اللغوية.
5. تحليل أبنية الأسماء الموغلة في شبه الحروف دليل على الفرق بين الصرف والتصريف، فالصرف: علم يشمل موضوعات أبنية الكلم في العربية، والتصريف: التغيير القياسي في بنية الكلمة، ولذلك وصف القدماء الأسماء الموغلة في شبه الحروف بأنها لا تقبل الاشتقاق ولا التصريف. والتصريف باب من أبواب علم الصرف؛ فالأسماء التي لا تقبل التصريف والاشتقاق تُدرس أبنيتها في علم الصرف.
6. تأثير التباين اللهجي في المنهج الصرفي عند العرب كان واضحا في استعمالهم الميزان الصرفي، ومعرفة أصل الاشتقاق، والعلامة اللاصقة، والجداول التصريفية، والتأويل الصرفي.
7. إن موضوع التباين اللهجي، ودوره في إثراء الدرس الصرفي، موضوع واسع متشعب، يتطلب استقصاء جهود العلماء في دراسة اللهجات القديمة، ولا يكفيه هذا البحث؛ لذلك يوصي الباحث بإجراء دراسات تقوم على تتبع التباين اللهجي في الأبنية العربية، وأثره في الدرس الصرفي، واستدلال العلماء باختلاف اللهجات على إثبات قواعدهم الصرفية.

قائمة المصادر:

- الأنباري، أبو البركات 1961م: الإنصاف في مسائل الخلاف، ومعه كتاب الانتصاف، لمحمد محيي الدين عبد الحميد، مطبعة السعادة، ط: 4.
- أنيس، إبراهيم، 2003م: في اللهجات العربية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- البناء، شهاب الدين أحمد بن محمد عبد الغني (1117 هـ)، 2001م: إتحاف فضلاء البشر في القراءات الأربعة عشر، وضع حواشيه: أنس مهرة، دار الكتب العلمية، بيروت.
- الجندي، أحمد علم الدين، 1983م: اللهجات العربية في التراث، الدرا العربية للتراث.
- ابن جني، أبو الفتح عثمان (392 هـ)، 1952م: الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، ط: 2.
- .....سر صناعة الإعراب، تحقيق: أحمد فريد أحمد، المكتبة التوفيقية، القاهرة.
-.....، 1992م: علل التثنية، تحقيق: د. صبيح التميمي، مراجعة: د. رمضان عبد التواب، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة .
-.....، 2004م: المحتسب في تبيين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها، تحقيق: علي النجدي ناصف، عبد الحليم النجار، د. عبد الفتاح إسسماعيل شلبي، وزارة الأوقاف، لجنة إحياء كتب السنة، القاهرة .
-.....، 2006م: المقتضب من كلام العرب في اسم المفعول من الثلاثي المعتل العين، تحقيق: د. عبد المقصود محمد عبد المقصود، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، ط: 1.
-.....، 1954م: المنصف، شرح لكتاب التصريف لأبي عثمان المازني، تحقيق: إبراهيم مصطفى، وعبد الله أمين، دار إحياء التراث القديم، ط: 1.
- حسان، تمام، 1998م: اللغة العربية معناها ومبناها، عالم الكتب، القاهرة، ط: 3.
- ابن خالويه، أبو عبد الله الحسين بن أحمد (370 هـ)، 1992م: إعراب القراءات السبع وعللها، تحقيق:عبد الرحمن بن سليمان العثيمين، الشركة الدولية للطباعة، ط: 1، مكتبة الخانجي، القاهرة.
- الراجحي، عبده، 2008م: اللهجات العربية في القراءات القرآنية، دار المسيرة، عمان . الأردن، ط: 1.
- الرضي، رضي الدين محمد بن الحسن الأستراباذي (686 هـ)، 1982م: شرح شافية ابن الحاجب، تحقيق: محمد نور الحسن، محمد الزفزاف، محمد محي الدين عبد الحميد، دار الكتب العلمية، بيروت.
- الزمخشري، محمود بن عمر (538 هـ)، 1947م: الكشاف، تحقيق: مصطفى حسين أحمد، دار الكتاب العربي.
- سيبويه، أبوبشر عمرو بن عثمان بن قنبر (180 هـ)، 1968م: الكتاب، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، الجزء الثاني، دار الكاتب العربي، القاهرة،
-.....(1973) الكتاب، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، الجزء الثالث، الهيأة المصرية العامة للكتاب، القاهرة،
-.....(1975) : الكتاب، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، الجزء الرابع، الهيأة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.
- السيوطي، عبد الرحمن جلال الدين (911 هـ)، 1987: المزهر في علوم اللغة وأنواعها، تحقيق: محمد أحمد جاد المولى بك، ومحمد أبو الفضل إبراهيم، وعلي محمد البجاوي، المكتبة العصرية، صيدا ـ بيروت.
- شاهين، عبد الصبور، 1987م: أثر القراءات في الأصوات والنحو العربي، مكتبة الخانجي، ط: 1، القاهرة.
-.....، 1980م: المنهج الصوتي للبنية العربية، مؤسسة الرسالة، بيروت.
- طبني، صفية، 2012م: ظاهرة الإمالة وقيمتها في التناسب الصوتي، دراسة في تفسير روح المعاني للآلوسي، مجلة المخبر، العدد الثامن.
- عبد التواب، رمضان، 1997م: المدخل إلى علم اللغة الحديث، الخانجي، القاهرة، ط: 3.
- عبد الدايم، محمد عبد العزيز، 2000 ـ 2001 : نظرية الصرف العربي، دراسة في المفهوم والمنهج، حوليات الآداب والعلوم الاجتماعية، الحولية: 21، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت .

- ابن عقيل، بهاء الدين عبد الله (769 هـ)، 1990م: شرح ابن عقيل، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، المطبعة العصرية، بيروت .
- الفارسي، أبو علي الحسن بن أحمد (377 هـ)، 1999م: التكملة، تحقيق: كاظم بحر المرجان، عالم الكتب، بيروت، ط: 2.
- الفراء، أبو زكرياء، يحيى بن زياد (207 هـ)، 2001م: معاني القرآن، تحقيق: د. عبد الفتاح إسماعيل شلبي، مراجعة علي النجدي ناصف، الهيأة المصرية للكتاب.
- ابن ماجة، أبوعبد الله محمد بن يزيد القزويني(275 هـ): سنن ابن ماجة، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء الكتب العربية.
- المؤدب، أبو القاسم بن محمد بن سعيد (توفي بعد 338هـ)، 2004م: دقائق التصريف، تحقيق: د. حاتم صالح الضامن، دار البشائر، دمشق، ط: 1.
- ابن مالك، جمال الدين محمد بن عبد الله (672 هـ)، 1990م: شرح التسهيل، تحقيق: عبد الرحمن السيد، ومحمد بدوي المختون، دار هجر، القاهرة، ط: 1.
- المبرد، محمد بن يزيد (285 هـ): المقتضب، تحقيق: محمد عبد الخالق عضيمة، عالم الكتب، بيروت.
- المطلبي، غالب فاضل، 1978م: لهجة تميم وأثرها في العربية الموحدة، منشورات وزارة الثقافة والفنون، الجمهورية العراقية.
- ابن منظور، عبد الله محمد بن مكرم (711 هـ)، 1997م: لسان العرب، دار إحياء التراث الإسلامي، بيروت، ط: 2.
- النجار، أشواق محمد، 2006م: دلالة اللواصق التصريفية في اللغة العربية، دار دجلة، عمان، ط: 1.
- ابن هشام، أبو محمد بن عبد الله جمال الدين بن يوسف (761هـ)، 1996م: أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، تحقيق: هادي حسن حمودي، دار الكتاب العربي، بيروت، ط: 3.
-..... ، 1995م: مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، بيروت.
- ابن يعيش، موفق الدين يعيش بن علي (643هـ): شرح المفصل، إدارة الطباعة المنيرية.

الإسكندر المقدوني والعالم الجديد

د. كمال سالم رزيق

عضو هيأة التدريس بقسم التاريخ جامعة بنغازي

المستخلص:

يلتقي معظم علماء الآثار والمؤرخين في مرحلة ما من حياتهم الأكاديمية مع الإسكندر الأكبر، بالنسبة للبعض يرى مسيرته بانها مجرد مواجهة لفترة قصيرة والبعض الآخر يراها حقبة طويلة مليئة بالأحداث التاريخية. لقد اعتبر الإسكندر الأكبر أحد أكثر الشخصيات المثيرة للاهتمام في العالم القديم، تناولت هذه الدراسة الفترة التي كان الاسكندر فيها على قيد الحياة، وتأثير ذلك على من جاء بعده من الخلفاء في ازدهار الثقافة الهلينية. لا يوجد حاكم في العصور القديمة يناشد الخيال بقدر الإسكندر الأكبر أثناء شبابه، ألهم الناس من حوله، تبع فيها خطى ديونيسوس ووصل إلى سوريا ومصر وبلاد فارس وبكتريا والهند، وأسس عواصم جديدة في كل مكان منها حملت اسم الإسكندرية، لقد ترك وراءه إرث الحضارة اليونانية في شكلها الهليني.

الكلمات المفتاحية: الاسكندر – فتوحات الاسكندر – الحضارة اليونانية

المقدمة:

تتناول هذه الدراسة جزءًا مهماً من تاريخ العالم القديم بشكل عام، وتاريخ مقدونيا بشكل خاص، حيث يعد ظهور الإسكندر المقدوني على الساحة السياسية حدثاً مفصلياً في التاريخ، ويعتبره الكثيرون المؤسس الحقيقي للعصر الهلينستي، وقبل أن نشرع في موضوع هذا البحث، من المفيد أن نشير إلى أن هذه التسمية (الهلينستي) مثار جدل واختلاف من حيث المعني والدلالة، فهي تشير بشكل واضح إلى الفترة التاريخية التي أعقبت نهاية سيطرة دويلات المدن الإغريقية على مقدونيا، وتنتهي بغزو الرومان لمناطق نفوذ قادة الإسكندر، وتجدر الإشارة إلى أن فتوحات الإسكندر انتهت بوفاته في 323 ق. م، وما أعقب ذلك هو صراع بين رفاقه، الذي انتهي بتقسيم هذه الرقعة الجغرافية الواسعة إلى ثلاث ممالك هي مملكة البطالمة في مصر، والمملكة السلوقية في بلاد الرافدين، والمقدونية التي تشمل مقدونيا وبلاد الإغريق، فقد كان لكل منها نظام سياسي مستقل استقلالاً تاما عن الممالك الأخرى، وبالتالي اعتقد أن ما يعرف بالعصر الهلينستي هو عبارة

عن مرحلتين: الأولى تبدأ من وفاة فليب المقدوني والد الإسكندر، وتنتهي بوفاة الإسكندر، والمرحلة الثانية هي مرحلة تكوين دويلات منفصلة عن بعضها البعض، لا يجمع بينها سوى أن مؤسسيها كانوا يوما شركاء وقادة لجيوش الإسكندر، هذا من ناحية، ومن ناحية أخري فإن هذه الدويلات وهذا العصر اتسم بسيطرة الثقافة الإغريقية ((الهلينية))، وانتشارها بشكل كبير، فاق ما وصلت إليه زمن حركة الهجرة والاستعمار الإغريقي، في الفترة ما بين القرنين الثامن والسادس ق. م.

نشأته:

هو الإسكندر الثالث المقدوني (الأكبر) ولد في بيلا سنة 356 ق. م، والده فيلب الثاني ملك مقدونيا، وأمه أولمبياد، نشأ في قصر والده في أحضان عائلة مقدونية ذات ثقافة إغريقية، وأظهرت اهتماماً كبيراً بالثقافة والتقاليد الإغريقية، وجعلت من بيلا مدينة تشبه كثيراً دويلات المدن الإغريقية، فاستقدموا المفكرين والمعلين من المدن الإغريقية؛ لتعليم الناس اللغة والثقافة الإغريقية، حتي أصبحت العاصمة بيلا مركزاً من مراكز الحضارة الإغريقية، حيث تمكن الإسكندر من تلقي تعليماً مميزاً علي يد كبار علماء بلاد الإغريق ومفكري هم، من أمثال: أرسطو طاليس، وليسماخوس، وليونداس وغيرهم، وإن كان الإسكندر يدين بكثير من علومه وأخلاقه إلى المعلم أرسطو الذي استقدمه فيلب في عام 343 ق. م، وبقي ملازماً له مدة أربعة أعوام كاملة، تعلم منه مبادئ السياسية وفنون الحكم وحب العمل والإخلاص فيه، وكان لهذه التربية والتنشئة على يد نخبة من أبرز المفكرين في ذلك الوقت دورٌ كبيرٌ في تشكل شخصيته، ويمكن القول: إن هذه الطفولة الحافلة بكل هذا العلم والرقي أثرت إيجابياً في سلوك الإسكندر عندما أصبح يملك مقاليد الأمور في مقدونيا، يحسب لفليب الأب أنه سمح لأبناء النبلاء المقدونيين بتلقي تعليمهم المتوسط والعالي باللغة الإغريقية، بل إن بعضًا منهم تعلم مع الإسكندر وأصبح ضمن القادة الذين شاركوه الفتوحات.

والتعليم الذي ناله الإسكندر يظهر بشكل مباشر في حبِّه للثقافة الإغريقية _ التي علينا أن نقول إنها شكلت أهم روافد الثقافة والعلوم الإنسانية، وبنى عليها كثيراً من العلوم والآداب في عصرنا، فنجده ضد الاتجاه السائد آنذاك، المنادي بحصر الثقافة الإغريقية وعزلها من خلال نبذ غير الإغريق ووصفهم بالبرابرة، ولكون الإسكندر نفسه ليس إغريقياً، كان من السهل عليه تبني فكرة

الإخاء، واحتفظ بالجوانب الإنسانية في شخصيته المستقلة، التي أظهرت من طفولته ميلاً كبيراً للتعلم والتفكير الناضج للأمور، لكن التبعات والمهام التي ألقيت عليه قبل الأوان لم تترك له الفرصة لتعلم المزيد، والتمعن في الأمور الكبيرة التي تعلمها، إذ اختارته المقادير لتولي قيادة الجيش المقدوني، الذي نادي به ملكاً للبلاد وهو في مقتبل العمر، ونسب إليه أنَّه أرسل إلى معلمه أرسطو يقول ما معناه: (خيراً لي أن أتفوق على غيري في العلوم من أن أتفوق عليهم في اتساع الملك و قوة السلطان)، ويذكر بلوتارخ أنه كان شديد الشغف بالعلم، وكان يحزنه ما يحزن الكثيرين من رجال الجد والعمل، وهو أنه لا يستطيع أن يكون مفكراً، وكان من أسباب سروره بعد أن يقضي يوماً في السير والقتال أن يسهر حتى منتصف الليل يتحدث إلى الطلبة والعلماء، كما كان شديد الولع بكل المعارف، محبا لقراءة جميع الكتب التي ترافقه في حله وترحاله دوماً (تارن، 1992: يحيى، 1977).

قد شكلت هذه الطفولة المغلفة بالعلم والأدب والسياسة عنصراً مهما في شخصية الإسكندر وأثرت في سلوكه، ويمكننا أن نضيف شيئاً آخر كان له أثرٌ ملوسٌ في تكوين الإسكندر العقلي، ألا وهو كون أمه فارسية لها ثقافتها الشرقية، التي من دون أدنى شك أن للإسكندر نصيباً منها، يضاف إليها إعجابه الشديد بقورش الكبير مؤسس الإمبراطورية الاخمينية 580 _529 ق. م إلى حد أنه اتخذه قدوة في حروبه.

فتوحاته في الشرق:

تولى الإسكندر المقدوني القيادة العسكرية بعد وفاة فيليب المقدوني (ثرب) فاتحا تاريخه العسكري بالقضاء على محاولات المدن الإغريقية الانفصال عن الاتحاد الهليني، مستغلة في ذلك كون القائد الجديد لجيوش مقدونيا شابا صغيرًا لم يتعدَّ عمره الثامنة عشر، لكنه تمكن من فرض السيادة المقدونية على المنطقة الممتدة من البيلوبونيز جنوباً، إلى حوض الدانوب شمالاً، ومن جزيرة كير كيرا غرباً، إلى البسفور شرقاً، ثم قرر الإسكندر الدخول في موجهات كبرى مع جيوش الإمبراطورية الفارسية في معارك جرانيكوس 334 ق. م، وإسوس333 ق. م، وفتحت بذلك معظم المناطق الخاضعة للفرس في النصف الشرقي من العالم القديم، وبعد آسيا الصغرى بسط الإسكندر سلطته على شواطئ البحر المتوسط الشرقية، فاستولى على فينيقيا بعد حصار طويل لصور، واستسلمت

لقواته قبرص، ثم انطلق نحو مصر الفرعونية التي استقبلته فاتحاً ومخلصاً لها من حكم الفرس، وعندما وصلت جيوش الإسكندر إلى باراتونيوم أرسلت له كيريني[•] بسفرائها اعترافاً له بالسيادة (هيرودوتس، فقرة 150). فالسيطرة على هذه المناطق والموانئ المهمة شرق المتوسط في فينيقيا وسوريا وفلسطين ومصر وسيرينايكا، حيث مكنت الجيش المقدوني بقيادة الإسكندر من القضاء على قواعد الأسطول الفارسي، التي كانت تمده بالسفن والبحارة، وفي معركة كوكميلا في أربيل سنة 331 ق. م. تمكنت القوات المقدونية من هزيمة قوات فارس البرية، والاستيلاء على عواصم الإمبراطورية العظمى في سوسة وبابل وباسرجاد، وخضعت بقية المناطق والمدن حتى شواطئ بحر قزوين سنة 329ق. م وإلى نهر السند 325 ق. م. (أسد الله، 1985، أبو بكر، 2001).

وبعد سقوط الإمبراطورية الفارسية –القوة العظمى آنذاك– انتهت مرحلة، وبدأت مرحلة أخرى، آلت قيادة العالم فيها إلى مقدونيا، الدولة الناشئة، التي ورثت السيادة السياسية والعسكرية لكل مناطق الفرس والإغريق، بعد أن امتدت حدودها من جنوب أوروبا إلى سواحل آسيا الصغرى، ومن شرق البحر المتوسط حتى ساحل أفريقيا الشمالية، هذه الرقعة الجغرافية المترامية الأطراف شمالاً وجنوباً، وتضم بين جوانبها عناصر ومكونات من الشرق والغرب، تحت سيادة سياسية واحدة، وتلتقي بذلك هذه الأقطاب المتباعدة والمتناحرة، بدأ يعمل على الإعداد لبعثات استكشاف للمناطق البعيدة جداً، والتخطيط لحملات أخرى لاستكمال بقية الفتوحات شرقاً نحو شواطئ شبه الجزيرة العربية، وإلى الشواطئ الشمالية لبحر قزوين، كان يعمل على كل هذه النواحي السياسية والعسكرية عندما باغته الموت في صيف عام 323ق. م، وقبل أن يتمكن من بناء المؤسسات الإدارية والعسكرية لإمبراطوريته، وذات رؤية واضحة يمكنها أن تحكم العالم الجديدة على قواعد راسخة، وأسس متينة، تصلح لجمع شمل شعوب الدولة الجديدة ومكوناتها، ومنها سياسة الدمج العنصري[•]،

• إحدى أهم مدن سيرينايكا الإغريقية الخمس، أسسها مهاجرون من جزيرة ثيرا وهي، بحسب هيرودوتس (4: 150) فإن باتوس بن بولومنستوس سليل يوفيموس بن بوسيدون هو أول حكامها ومؤسس الأسرة الباتوسية منذ سنة 631 ق.م. وقد تعاقبه أبناؤه على حكمها وآخرهم اركسيلاوس الرابع 465– 440 ق.م. المحجوب، عبد المنعم، معجم تانيت، بيروت، دار الكتب العلمية، 2013، ص 789.

• المقصود بالدمج العنصري الاختلاط الحضاري بين العنصرين المقدوني والفارسي بما فيها صلات المصاهرة والنسب، وتطبيقاً لسياسته تلك تزوج الإسكندر بابنة الملك الفارسي دار يوس، واقترن حوالي 10000 من جنوده بنساء فارسيات، وإضافة إلى تشجيع الزواج المتبادل، قام بإدماج عناصر شرقية في صفوف الفرسان وتبنى الوسائل الفارسية في الجيش، وإدخال نبلاء الفرس في عداد القوات المختارة في الحرس الملكي والخاص، واقتبس كذلك من العادات والمراسم، واعترف بديانات الشعوب، وأظهر الاحترام لها، والأهم أنه عمل على امتداد الثقافة الهلينية في الشرق بواسطة تأسيس مراكز لهذه الثقافة، تمثلت في بناء العديد من المدن على النموذج الهليني. لامب، هارولد ، الإسكندر المقدوني، (ت. عبد الجبار عبد المطلب ومحمد ناصر الصانع) ، بغداد، المكتبة الأهلية، 1995، ص 47.

غير أنه بموته توقف الزحف المقدوني بعد سلسلة من الفتوحات المتتالية في اتجاهات عدة؛ شمالاً وجنوباً، في أوروبا وآسيا وأفريقيا، حيث توجد المراكز الحضارية الكبرى الإغريقية والفارسية والمصرية في الغرب والشرق، ولكن أصبحت كل مناطق هذه الحضارات القديمة خاضعة لحكام جدد، وقادة مقدونيين يتمتعون بالثقافة الإغريقية.

وعلى الرغم من أنه من بعد الإسكندر لم يتحقق توحيد العالم الجديد وحكمه وإداراته بعناصر من الإغريق والفرس، فإن عهده القصير والمزدحم بالأحداث والوقائع يعتبر مرحلة مفصلية من مراحل الانتقال الكبرى، من جميع النواحي بالنسبة للغرب والشرق على حد سواء، وصارت حدود السلطة المقدونية عند موته تمتد فوق ثلاث قارات؛ من الجنوب إلى وسط أوروبا وشمالها، ومن شواطئ آسيا الصغرى حتى ساحل أفريقيا الشمالي، ومن مقدونيا إدارة هذه الدولة ومركزها، وخاصة بعد أن توقفت سياسة الإسكندر في الدمج العنصري التي حاول تطبيقها أو فرضها في المناطق المفتوحة، بل إنها أحدثت وقتها شيئاً من الشرخ عندما حاول فرضها في علاقته مع فريق من مواطنيه الإغريق، ممن كانوا لا يؤمنون ولا يميلون إلى سياسة الاختلاط هذه، وفي نهاية الأمر فشلت السياسة الاندماجية بموته، وهنا يجب القول: إنَّ كثيرًا من الباحثين يتكلمون على إمبراطورية الإسكندر، وكيف كان يحلم بتحقيقها. وفي اعتقادي أن هذا الأمر لا يتعدى كونه اجتهادات لهؤلاء؛ لأنه لا توجد أي وثيقة تعود للإسكندر أو في زمنه تؤكد هذا الزعم، وحتى القليل الذي بقي لنا من كتاب بطلميوس لم يذكر شيئًا عن الإمبراطورية المزعومة، وإن كانت الرقعة الجغرافية الواسعة التي امتدت على ثلاث قارات أوحت لهؤلاء بهذه الفكرة، فالرجل خطفه الموت مبكراً، ولم يستكمل حربه التي بدأها شاباً يافعاً، أقصى أمانيه السيطرة على مقدونيا ودويلات المدن اليونانية، وقيل عن الرجل إنه كان يريد دمج الحضارة الغربية والحضارة الشرقية، بل إنَّهم قالوا: إنَّ سبب تسمية هذه الفترة التاريخية بالعصر الهلينستي تعود لهذا الدمج، والواقع أن هذا زعم آخر باطل؛ لأن ما كان يفعله الإسكندر بالمدن والدويلات التي يفتحها هو وضع حاكم مقدوني يدير شؤونها، وكما أسلفت لم تقم مؤسسات مدنية تُعنى بالثقافة أو غيرها من المؤسسات، فالمهم هو دفع الجزية للحكام الجدد، ولكن المجتمعات حافظت على هويتها إلى ما بعد موت الإسكندر، واذا استثنينا مصر الفرعونية زمن دولة البطالمة، التي جاءت في فترة متأخرة كثيراً بعد موت الإسكندر ، وسقوط إمبراطورية

Tarn, W. William G Griffith, G. T., Hellenistic Civilization , 2 and , London, 1830, p. 1.

فارس، لم يكن في الواقع زوالاً لحضارتها، بل إن ذلك هيأ لحضارة أخرى ورثت الحضارات الفارسية والإغريقية، كذلك لم تكن هذه الفتوح اتساعاً لدائرة الحروب والهجرات فقط، بل أدت إلى عودة الأفكار والاتصال عندما كان الشرق والغرب في أعقاب نهضة حضارية وسياسية(•).

الجوانب الحضارية لبلاد الإغريق تحت حكم الأسكندر.

أولاً / الجانب الثقافي:

من خلال الفتوحات التي قامت بها بلاد الإغريق تحت قيادة مقدونيا بزعامة الإسكندر تكوَّن كيان كبير من أمم ودول متعددة الأجناس واللغات والأديان والألوان، ظهرت دولة هي خليط من الثقافة والحضارة التي سادت فيها ثقافة الإغريق ولغتهم، الذين نقلوا بذور حضاراتهم الإغريقية إلى قلب آسيا وغربها، وحدود الهند ومصر، ولكن الهجرات المتوالية التي استوطنت في هذه الجهات كافة لم تكن كافية لأغرقتها، والإغريق الذين هاجروا إلى هناك ظلوا يمثلون أقلية بالنسبة لعدد السكان الأصليين، وتأثير الاختلاط على العادات والعقيدة والسلوك إن حدث لم يكن بالغ الأثر، ومع ذلك يمكن القول إنَّها أتاحت الفرصة لعدة قرون من التبادل والاتصال بين الثقافة الإغريقية والثقافة الشرقية، وأسهمت بقدر كبير في نقل حضارة الغرب إلى حضارة الشرق، وتأثر كل منهما بالآخر، حتى وإن كان هذا الأثر لم يصل إلى حد رفع الحواجز العنصرية بين الغربيين والشرقيين، فإنه قد مكن من الاختلاط والتعايش بين الفئات المنتمية إلى العنصرين رغم وجود هذه الحواجز، وأياً كانت الوسيلة فقد مزجت أوروبا بآسيا، وإن لم يكن ذلك على الوجه الأكمل والمطلوب، وأن فكرة العالمية بتوقفها قبل أن تصل إلى صورتها المثالية، لكنها في الوقت نفسه لم تذهب دون أن تترك أثراً، ولم يعد في وسع هذه أو تلك أن تعود أبداً إلى ما كانت عليه من قبل، فعهد الإسكندر – على قصر مدته– يعد من المراحل المهمة في تاريخ العالم، إذ مهد ودفع لبناء واقع وشكل حضاري أوسع وأشمل، حيث النظام السياسي والاقتصادي المختلف، والهيكل الاجتماعي والثقافي المتغير (CAH,IV,1988,VII:Freeman,2011). تمثل هذا الانتقال السياسي أول ما تمثل في التحول

• روبنسن، ج، تاريخ العالم "انتشار الحضارة اليونانية في الشرق"، مج3، (ت إدارة الترجمة بوزارة المعارف)، مكتبة النهضة، د.ت، ص 10: بورتو، هارفي، مختصر التاريخ القديم، (ت إبراهيم حوراني)، القاهرة، مكتبة مدبولي، 1991، ص 93– 295 تذكر بعض الروايات أن موت الإسكندر كان بسبب مرضه بحمى الملاريا في الثالث عشر من يونيه في مدينة بابل، وكان في الثلاثين من عمره، مكاوي، فوزي، الشرق الأدنى في العصرين الهلينستي والروماني، المكتب المصري لتوزيع المطبوعات، 1999، ص 25.

من شكل أو نموذج دويلات، فقد جاء هذا التوسع في البداية على حساب دولة المدينة الإغريقية(•)، التي عرفت الحرية السياسية، وعاشت الحياة الديمقراطية قبل أن تفقد هذه المدن استقلالها، وتعترف بسلطة مقدونيا، فمنذ البداية ظهرت نتائج هذه الفتوحات بفقدان المدن الإغريقية لاستقلالها وحريتها السياسية، الأمر الذي أعقبه انهيار نظامها الديمقراطي العتيد، وهو نظام دولة المدينة، النظام والشكل الذي اعتاد عليه الإغريق، بكل ما يتصل به من قيم اجتماعية وسياسية واقتصادية وفكرية وروحية، وحلت الملكيات والكيانات الكبرى محل المدينة القومية ذات الحيز الضيق المحدود، حيث قلبت الفتوحات المقدونية تلك المفاهيم رأساً على عقب بإحلالها سيطرة المدينة الواحدة على باقي الدويلات التي جاهدت مرات كثيرة من أجل استقلالها، ثم كان قيام الحكومات الاستبدادية العسكرية على أسس تختلف عن تلك التي عرفوها، مما ساعد على تقويض ما تبقى من تلك القيم والمثل، ومع ذلك فإن الحضارة الإغريقية لم تمت بموت الحرية الإغريقية، بل افتتحت لنفسها أقطاراً جديدة، وانتشرت في ثلاث جهات، بعد أن حطم تكوين الكيانات الواسعة ما كان يعترض سبل الاتصال والاستعمار والتجارة من حواجز طبيعية وسياسية، فاتسعت رقعة الدولة بالنسبة للإغريق على إثر هذه الفتوحات، وأصبحوا يقيمون ويتنقلون في عالم مغاير تماماً للعالم الذي كانوا يحيون فيه، فهاجروا في مجموعات كبيرة إلى آسيا ومصر وإبيروس ومقدونيا، وبذلك لم تزدهر مقدونيا مرة أخرى فحسب، بل إن الدم الهليني والثقافة الهلينية شقت طريقها إلى آسيا الصغرى وفينيقيا وفلسطين وسوريا وبابل، وتخطت نهري الفرات ودجلة، ووصلت إلى بلاد الهند نفسها، فبرزت مراكز ثقافية أخرى في الشرق، بعد انتقال مراكز هذه الحضارة المختلطة الجديدة خاصةً إلى العواصم الشرقية في مصر وسوريا، وانتقلت مراكز القوة بما فيها القوة الاقتصادية والثقافية إلى

• بعد العصر الهومري ظهر مجتمع جديد عرف بنظام دولة المدينة، ولم يعد المجتمع الإغريقي كياناً واحداً، بل لكل منطقة كيانٌ مستقلٌ قائمٌ بذاته، وله كل أبعاد الدولة والطبيعة الجغرافية جزأت وفرضت هذا التكوين– وهيأت الظروف لشبه الجزيرة وذات الأقاليم– المفصولة بالعديد من السلاسل الجبلية وطرق المواصلات الضيقة والمحدودة شكلاً سياسياً عُرف بنظام المدينة الحرة أو المدينة الدولة City State أي كان لكل مدينة سلطتها وسيادتها واستقلالها الذاتي، ولها دستورها الخاص وقوانينها، فكانت المدينة هي الدولة والوطن بمفهوم سكانها، وتأسست على هذا الشكل مئات من المدن الإغريقية، وحتى بعد خروج هؤلاء الإغريق من بلادهم الضيقة في متوالية من الهجرات إلى مناطق واسعة تمسكوا بهذا لشكل أو النظام الذي نمّت وتطورت في ظله حضارتهم الفريدة، وحتى في الأوقات التي قام فيها اتحاد أو تحالف بين هذه المدن، كان يقوم على أتفاق أساسه الحفاظ على الاستقلال والسيادة لكل مدينة أو إقليم، ومن أمثلته التحالف المعروف باسم رابطة البيلوبونيز، الذي يعتبر من بين جميع المؤسسات الإغريقية الاتحاد الأكثر استقراراً في سياساته وهو الشكل الذي تطور منه ما يُعرف بالنظام الاتحادي Federal، ويجد العديد من العلماء الارتباط وثيق بين شكل التأسيس الذي تكونت وعاشت في ظله المدن الحرة، وفترة الاستقرار السياسي والاجتماعي والازدهار الاقتصادي والنبوغ الفكري الذي تميزت به حضارة الإغريق، ولهذا عرفت الحضارة الهلينية الكلاسيكية بأنها حضارة المدن الحرة. حسين، عاصم أحمد، المدخل إلى تاريخ وحضارة الإغريق، القاهرة مكتبة نهضة الشرق، 1998، ص 138: -- Glotz, G., The Greek City, London, 1929, p. 35.

أماكنها القديمة، فبلاد الإغريق في العقود الأخيرة من القرن الرابع كانت قد دخلت في طور الانحدار.

ولكن، هل الإغريق كانوا شعباً نشيطاً ومغامراً؟

قد كانت للفتوحات المقدونية نتائج عديدة بالنسبة للإغريق والمدن الإغريقية، فهي التي وسعت أمامهم الآفاق، وأدت إلى الهجرة المطردة إلى الممالك الجديدة، التي تأسست في أعقاب حملات الإسكندر الأكبر إلى الشرق، بعد سقوط المدن الحرة، وظهور مدن ضخمة؛ كالإسكندرية وأنطاكيا وبرجام ورودس، وقيام ملكيات وراثية، وكان تأسيسه لأكثر من سبعين مدينة عاملاً دافعاً لاستيطان هؤلاء الإغريق في مصر وسواحل سوريا، حيث كان الإسكندر يضع الأساس لهذه المدن حيثما سار وحل، وترسم خلفاؤه في آسيا خطاه في هذا السبيل، فتدفقت أفواج المهاجرين الإغريق شرقاً وجنوباً في خلال القرن الذي أعقب وفاته؛ قاصدة مئات المستعمرات، ونقل الوافدون الجدد معهم لغتهم وآدابهم وفنونهم وأساليب معيشتهم، كما نقلوا نظمهم المدنية ومعاهدهم التربوية وألعابهم وأعيادهم، فهم الذين حملوا الثقافة الإغريقية والعبقرية الأدبية والعلمية ووطّنوها، فالعلوم والآداب والفنون والفلسفة والأفكار وأساليب الحياة والموارد والثروات من أقوى العوامل في نشأة حضارة الإغريق الراقية، عندما كانت المدن الحرة المستقلة أكبر مظهر تميزت به الحضارة الهلينية، وإليها قبل كل شيء يرجع الفضل فيما بلغته هذه الحضارة من ازدهار، ولكنها في الوقت ذاته كانت أكبر عائق حال دون تغلغل هذه الحضارة في العالم الشرقي، فحيثما ذهب الإغريق كانوا يعيشون في مدن أو جاليات مدنية، أصبحت مراكز صغيرة للحضارة الهلينية، غير أن استقرار الإغريق داخل حدود مدنهم جعل أثر هذه الحضارة على المحيطين بهم محصوراً في نطاق ضيق (Tarn, 1830, pp. 44-5; Renault, 1979).

- **ثانياً / المجال الاقتصادي**

أعقبت فتوحات الإسكندر إيجابية على النشاط الاقتصادي، نتج عنه زيادة في دخل الدولة والأفراد، حيث نُقِلَت كثير من المعادن الثمينة من الدويلات التي اجتيحت إلى مقدونيا ودويلات المدن الإغريقية؛ مما أسهم في رواج التجارة، وإن كان قد نُقِل الجانب الأكبر من الثروات النقدية التي استولي عليها الإسكندر من الإمبراطورية الفارسية إلى المناطق الغنية بمواردها ومحاصيلها الزراعية، فحضت سريعا بنصيبها من هذه الثروة؛ لأنَّ معظم بلاد الإغريق كانت في الغالب

مضطرة إلى تمويل نفسها؛ لكي تحصل على الحبوب والمواد الأولية من الخارج، ولذلك لم يكن ميسوراً أن تستمر بلادهم إلا بالدفع النقدي، كما لم يكن سهلا الحصول على الثروات المتداولة. وقد أوجد هذا النمو والرواج التجاري حركة تداول تجاري واسعة في منطقة اقتصادية مفتوحة للتجارة الحرة، تمتد من جبل طارق حتى إقليم كشمير، لها طابع واحد، وتدار جميع المعاملات التجارية فيها بلغة واحدة هي الإغريقية، ويمكن القول: إنَّ دويلات المدن الإغريقية قد استفادت كثيراً من هذه الفتوحات، حيث توسعت تجارتها، وأصبح أمام المواطن الإغريقي فرص كثيرة للعمل خارج نطاق الدولة، مما أسهم –فيما بعد– في زيادة هجرات الإغريق خارج بلادهم، والتوجه إلى المدن الجديدة، وفي الواقع إن الإغريق –حتى قبل الإسكندر– كانت أعداد منهم يشغلون مناصب رفيعة في الدولة الفارسية، كما كان آلاف المرتزقة من الجنود والبحارة الإغريق يكوِّنون ركناً مهماً من قواتها البحرية، وكان التجار يسيطرون على الطرق التجارية في الشرق القريب، وعن طريقهم أصبح غرب آسيا يصطبغ بالصبغة الإغريقية بخطى سريعة.

كما شهدت هذه الفترة –أيضاً– تأسيس عدة ممالك في آن واحد، ولم تكن هناك حدود ثابتة، مستقرة يقف عندها مؤسسو هذه المدن، حيث كانت المسألة متروكة للصراع العسكري والسياسي بشكل أساسي، في الواقع كان لهذه المدن الجديدة أثرٌ إيجابي على الرغم من أثرها السلبي على الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية للإغريق؛ بانتقال مراكز الجذب والنشاط التجاري والثقافي من دويلات المدن الإغريقية القديمة إلى هذه المدن الجديدة: الإسكندرية، وأنطاكيا، وبرجام، التي أصبح لها مكان ودور بين العواصم والمدن الكبرى التي تفوقها قدماً في البحر المتوسط، وعن طريق المدن الجديدة الشرقية التي شهدت نشاطاً، وتنتقل عبرها التجارة العالمية، انتشرت كذلك من خلالها الحضارة من بلاد الإغريق وإليها، حيث انتشرت الثقافة الإغريقية ببطء في آسيا وأفريقيا الشمالية وأوروبا الجنوبية، فقد نمت حياة جديدة مزدهرة بشكل آخر؛ ذلك لأن أفواجاً تلحقها أفواجٌ آخري من المهاجرين الإغريق الجدد أخذت تتدفق تباعاً على آسيا ومصر، وساهمت فتوحات الإسكندر في زيادة أعداد المهاجرين الجدد، بما وفرته لهم من فرص عيش جديدة، ومهدت سبل الاستيطان، فما شهده العصر البطلمي من نظم حضارية هو في الواقع انبعاث جديد لحضارة الإغريق في مستعمراتهم الجديدة في آسيا وأفريقيا.

كان عهد الإسكندر –على قصر مدته– مرحلة حاسمة في التاريخ السياسي والاقتصادي في أوروبا وأفريقيا وآسيا، كذلك أنتجت حروبه، ومهدت لولادة عهد جديد من التقارب والثقافة المشتركة في منطقة شاسعة ومتنوعة، إذ زادت مساحة العالم المعروف أضعافاً مضاعفة، وزادت معها الحاجة إلى زيادة الأفكار والمواد والمعلومات في نواحي المعرفة الإنسانية والطبيعية كافة، وتهيأت الظروف أمام البحث والاستكشاف في العالم المفتوح والمختلف، فكان طبيعيا أن يزيد زخم البحث والاهتمام بالكشوف، وأن يعمل وينهض الباحثون والمغامرون في كل مجالات العلوم والأبحاث، إلى تتبع وتسجيل كل ما هو غريب بدافع الفضول، أو من أجل حل المشكلات التي واجهتهم في بيئاتهم الجديدة، وعندما أصبحت الطريق ممهدة لقيام حياة كاملة ونشيطة، وجاءت نتائج عملهم وبحوثهم بنهضة في معظم النشاط الفكري والإنساني المادي، أسفرت عن تقدم هائل في العصر الهلينستي لم يسبق له مثيل قبل ذلك العهد، وخاصة في الجانب العلمي والتعليمي.

إنَّ فتوحات الإسكندر الأكبر نتج عنها معلومات جعلت تلك الأعمال والمعارف السابقة لها تبدو سطحية وغير دقيقة، وكان من نتيجة ذلك أن زادت قيمة التسجيل والوصف الجغرافي، كما أخذ الاهتمام بأغلب أعمال الجغرافيين وواضعي الخرائط السابقين يستند في نقدها على أساس علمي سليم، إذ كان لزاماً عليهم أن يسيروا بخطى أسرع؛ كي يلاحقوا الغزاة والمكتشفين، وأصبحت مهمتهم تعريف مواطنيهم بهذا العالم الجديد، ومحاولة الربط بين ما كان سائدا من أفكار ومعلومات، وبين الأفكار والمعلومات الجديدة التي يشاهدون تبعاتهم وتحقيق ثمارها أمامهم يوماً بعد يوم، كذلك كانت مهمة المؤرخين أن يصفوا ويحتفوا بأمم وأقوام لم يتطرق إليها أحد، وهذا ما يفسر ذلك الأثر الكبير الذي تركه شغف علماء هذا العصر وأدباءه بالبحث والتنقيب عن كل ما هو جديد بالنسبة لهم، فوجد المستكشفون ثقافاتٍ كانت مجهولة، وشعوبًا ذات عادات مغايرة أو غريبة، وتوفرت المادة الجغرافية والتاريخية التي اخذو يجمعونها ويكتبون عنها ويصفون طبيعتها وغرائبها، وقد أفاد الباحثون اللاحقون من هذه المدونات، وظهرت قيمتها في أعمالهم، وكذلك تميزت الفترة بظهور الفلاسفة الجدليين والمتشككين، الذين وضعوا أية قيم اجتماعية أو سياسية أو دينية موضع الجدل والشك **(آيدرس، 1955، ص45)**.

إن الحضارة الإغريقية لم تسقط بسقوط المدن الحرة وخضوعها لقوة أخرى، تلك هي قوة مقدونيا الفتية التي وحدت العالم الإغريقي، بل كانت الفرصة والظروف مواتية لهذه الحضارة أن

تنهض وتقوم بدور المعلم، وتنتشر انتشاراً واسعاً في كل العالم الذي وصل إليه الإسكندر، وتتخذ اسماً وشكلاً خاصاً بها وهي الفترة الهلنستية، وهذه التسمية المركبة تعني الصبغ بالصبغة الإغريقية في غير بلادها الأصلية، وبداية لحقبة انتقال كبرى، تمثلت في بروز ثقافة مختلطة ومبتكرة، التقت فيها العناصر الغربية بعناصر أخرى شرقية، وهذا الالتقاء الثقافي مهما اختلفت درجته ونوعه كان له إطاره المتميز وشكله المشترك، وتتفق معظم الآراء على وصفها بالمرحلة الجديدة والانتقالية في جوهرها وشكلها، حيث طابعها الحضاري الخاص بها، مقارنة بمراحل الانتقال الأخرى، من جميع جوانبها السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وعندما كانت الظروف سانحة لهذه الحضارة لكي تستقر وتزدهر وتكتسب بُعداً كُلياً يمثل المزج الثقافي الزماني والمكاني بين الشرق والغرب، أي الحضارة الهلينية القديمة مختلطة بعناصر الحضارة الشرقية الأقدم، وأصبح المقصود بالعالم الهلينستي، كل تلك البقاع المتباعدة والمتنافرة التي تألفت منها مكونات ومعطيات لواقع جديد، وهذا يدل على أن الحضارة الإنسانية تنمو وتستمر حيثما توافرت المقومات، ولا ترتبط بمكان وزمان محددين إلا بتوافر عواملها، وهذا ما يعطي الحضارة الإنسانية –أينما وجدت ونهضت– روحها وبُعدها الإنسان (Tarn ,1830,p390)

لاشك في أن الإسكندر المقدوني أوتى نبوغًا عسكريًّا وطموحًا سياسيًّا؛ حتى استطاع أن يجمع قوى متفرقة على هدف واحد، ويقود دولة أو جيشاً خليطاً من الأجناس؛ من بني جلدته المقدونيين، وجماعات من الأناضول، وكتل إغريقية عديدة، واستطاع بوساطتها تحقيق كل هذه الانتصارات السريعة المتلاحقة على قوى كبرى في زمن قياسي، فلم يكن الإسكندر قائداً حربياً فحسب، يهدف إلى الغزو والتوسع، بل كان إدارياً حازماً، حكم الأملاك الواسعة التي افتتحها بقوة السلاح، حكماً رفيقاً في وحدة ثقافية جامعة، تقودها وتسمو بها حضارة بلاد الإغريق، وكان زعيماً سياسياً يعمل في تطبيقها، إذ تمثل هذه الفترة –من نواح كثيرة– اتجاهاً نحو وحدة حضارية واحدة، ذلك أنه على الرغم من أن الأقاليم والمدن الإغريقية القديمة منها خاصة تمسكت من الوجهة العملية بمبدأ الانفصالية والاستقلال، ومن ثم نشأت فكرة وجود عالم واحد مُلك مُشترك للبشر المتحضرين، ومن أجله وجدت حضارة وثقافة مشتركة، ساعدت على التقارب والتعايش بين عناصر هذا العالم المتحد، أما ما كان بين الغرب والشرق من التناقض والاختلاف، فهو الذي صنع الفترة الهلنستية تحديداً بسماتها وبصبغتها المعروفة، ورسم تاريخها وخطوطها الرئيسية، فلولا

هذه الحضارات الشرقية و الهلينية لما وجدت الحضارة الهلنستية، إن فتوحات الإسكندر وأعماله تكشفت عن نتائج غيرت وجه العالم، فلم يعد شيء على حالته السابقة [•].

الخاتمة:

في الختام يمكن القول: إنَّ ما سبق ذكره في هذه الدراسة هو إنجاز واضح وصريح ينسب دون شك للإسكندر ولمن كان حوله من القادة، هو في النهاية حصيلة تكوينه وتنشئته وتعليمه المتميز، فهذه العناصر مجتمعه أسهمت بنصيب وافر في هذا التكوين القيادي، وهذا الذكاء الفطري، والعبقرية الفذة، بقدر ما هي موهبة، بقدر الحاجة إلى المعرفة والخبرة للاستفادة من تجارب الآخرين وعلومهم، ولهذا اعتبرت وظلت سيرته –من وجهة نظر كُتاب ومؤرخين كثيرين–نموذجاً مثالياً لبناء قادة السلم والحرب.

هذه المرحلة التاريخية والحافلة بالأحداث الكبيرة وما شهدته من تغيرات في موازين القوة العالمية، وكذلك ما أحدثته من تغير في التركيبة السكانية لسكان ثلاث قارات؛ يعد بما لا يدع مجالًا للشك مرحلة مفصلية ومحطة مهمة من محطات التاريخ القديم.

يعتبر ما فعله الإسكندر في هذه الفترة القصيرة من عمره أمر جدير بالتوقف عنده، وفهمه فهماً علمياً بعيداً عن التهويل والمبالغات، وفي بعض الأحيان الشطحات الفكرية التي لا تستند إلى أسس علمية يمكن الركون إليها بثقة تامة. على سبيل المثال يتغنى بعض الباحثين بإمبراطورية الإسكندر المزعومة، ويستندون بقولهم كان الإسكندر ينوي أن يفعل... وهنا على الباحث أن يتوقف كثيراً، لم أجد – على حد اطلاعي– أي وثيقة تاريخية تؤكد نوايا الإسكندر، مع يقيني أنَّ النوايا مكانها القلوب، ولا يعلمها إلا الذي خلقها، وبالتالي على الباحث أن يتريث ويدقق فيما يكتبه، وهذا لا يعني

• أرسطو طاليس 384– 322 ق.م تلميذ أفلاطون إلا أنه اختلف عنه، وفاق أستاذه في العلوم ولكنه لم يبلغ شأنه في الفلسفة، وقبل أن يكون تلميذاً لأفلاطون كان قد تلقى شيئاً من التشريع، جاء إلى أثينا من مسقط رأسه في اسطاغيرا وهي مستعمرة إغريقية صغيرة في تراقيا، وكان أبوه الطبيب الخاص لأمينتاس الثاني Amyntas II والد فليب، وكان الإسكندر الأكبر أحد تلاميذه، وهو أول المدرسين كما سماه بيتر Peter، وقد كتب وترك مجموعة كبيرة من الإنتاج منها: فيما وراء الطبيعة والأخلاق والسياسة والمنطق، يعتبر الأرجانون هو الجامع لكل مؤلفاته في المنطق، من أعظم مؤلفاته في فن البلاغة وفن الشعر، ويرى أرسطو أن الدولة عليها أن تتولى تنظيم الملكية والصناعة والأسرة والزواج والتعليم والفنون، ديو رانت، ولي وإبريل، قصة الحضارة "حياة اليونان"، (ت محمد بدران)، مج7، ج2، بيروت، دار الجيل، 1998، ص 314– 492؛ الأثرم، عبد الحميد رجب، دراسات في تاريخ الإغريق بنغازي، منشورات جامعة قاريونس، ط2، 2001، ص 210.

على الإطلاق -**ولا ينبغي له أن يعني**- ألا يجتهد الباحث، فيمكن أن يتصور في ضوء ما يتوفر له من معلومات أو يقترح ما يشاء، ولكن لا ينسب ذلك لنوايا الموتى، سواء أكانوا قادةً أم أفرادًا.

ويمكن القول: إنَّ الإسكندر المقدوني فتح أمام المقدونيين والإغريق عالماً جديداً، يمتد على ثلاث قارات، ومنح الثقافة واللغة الإغريقية مجالاً للانتشار في بقاع كثيرة من الأرض، وطَرَقَ لتجار الإغريق أبواباً جديدة للثراء كانت قبله موصده وحكراً على أبناء فينيقيا، وكبار تجار فارس، أما الحقبة التي أعقبت موته، وما حدث فيها من صراعات بين رفاقه من كبار القادة، فقد اتسمت بالفوضى وعدم الاستقرار، فذهبت جهود الذين حاولوا الإبقاء على هذا الكيان موحداً أدراج الرياح، وظهرت المصالح الخاصة، والتفرد بالسلطة عند أغلب رفقاء الإسكندر، وهذا أمرٌ آخر يحتاج للدرس والبحث، أتمنى إنجازه في وقت لاحق

قائمة المصادر:

- أبوبكر، نادية محمد،(2001)،دراسات العصر الهليني، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
- المحجوب، عبد المنعم،(2013)، معجم تانيت، دار الكتب العلمية ،بيروت.
- الناصري، السيد احمد،(1986) الإغريق تاريخهم وحضارتهم ، ط 2،دار النهضة العربية ،القاهرة.
- آيدرس، بل، (1950)،الهلينية في مصر، (ت زكى علي)، دار المعارف، القاهرة.
- الأثرم، رجب، عبد الحميد،(2001)،دراسات في تاريخ الإغريق، منشورات جامعة قاريونس، ط2، بنغازي.
- بورتو، هارفى،(1991) مختصر التاريخ القديم، (ت إبراهيم حوراني)، مكتبة مدبولي، القاهرة.
- تارن، ويليم وود،(1992) الحضارة الهلينية، (ت. جريفيث)، ط 1،إنجلترا.
- حسين، عاصم أحمد، (1998) المدخل إلى تاريخ وحضارة الإغريق، مكتبة نهضة الشرق، القاهرة.
- روبنسن، هـ ، ج،(د ت) تاريخ العالم "انتشار الحضارة اليونانية في الشرق"، مج3،(ت إدارة الترجمة بوزارة المعارف)، مكتبة النهضة، بيروت.
- صفا، محمد أسد الله،(1985) أعلام الحرب " الإسكندر المقدوني"، ج1، دار النفائس، ط1،بيروت.
- لامب، هارولد، (1995) الإسكندر المقدوني، (ت. عبد الجبار عبد المطلب ومحمد ناصر الصانع)، المكتبة الأهلية، بغداد.
- مكاوي، فوزي،(1999) الشرق الأدنى في العصرين الهلينستي والروماني، المكتب المصري لتوزيع المطبوعات ، القاهرة.
- ل ديورانت،(1998) قصة الحضارة "حياة اليونان"، (ت محمد بدران)، مج7، ج2، دار الجيل، بيروت.
- يحيى، لطفي عبد الوهاب،(1977) دراسات في العصر الهلينستي ، دار النهضة العربية، بيروت.
- Freeman, P,(2011). *Alexander The Great*, London.
- Glotz, G, (1929). *The Greek City*, London.
- Renault, Mary, (1979). *The Nature Of Alexander*, London.
- Tarn, W. William G Griffith, G. T. (1830). Hellenistic Civilization, London
- *The Cambridge Aancient History*, (1988) IV: VII, Cambridge University.

ضابط الخطاب الديني في إطار تغير الحكم لتغير المصلحة

أ. أمينة مراد محمود الفاخري
عضو هيأة تدريس / قسم الدراسات الإسلامية / كلية الآداب / جامعة بنغازي

المستخلص:

يقوم البحث أساسا على الإجابة عن سؤال مهم هو: هل كل الأحكام الشرعية قابلة للتغير أو أن هناك ضابطا يحكم هذه العملية الاجتهادية، بحيث ترسم خطا فاصلا بين تلك الأحكام، في ظل مقولة: إن الشريعة صالحة لكل زمان ومكان. والمنهج المتبع هو المنهج الاستقرائي من جهة، والمنهج الاستنباطي والتحليلي من جهة أخرى؛ لأن طبيعة البحث تتطلب استقراء واستنباطا وتحليلا للجزئيات. أما أهم النتائج فهي: 1. التجديد للخطاب الديني هو تجديد للأوامر والنواهي المرتبطة بالعلة وجودا وعدما، فإذا تغير المعنى تغير الحكم الشرعي، وإذا ثبت الحكم المعنى ثبت الحكم الشرعي. 2. التسعير وتضمين الصناع والمؤلفة قلوبهم أهم الأمثلة على تجديد الأوامر والنواهي المرتبطة بالعلة؛ لانطباق ضابط تغير الحكم لتغير العلة بركنيها: الوصف والمعنى.

الكلمات المفتاحية: الخطاب الديني – الحكم الشرعي – الاجتهاد.

المقدمة:

الحمد لله الذي أنزل على عبده الكتاب ولم يجعل له عوجا، والصلاة والسلام على نبيه وحبيبه وخير البرية أبدا.

قال تعالى :﴿**الْيَوْمَ أَكْمَلْتُ لَكُمْ دِينَكُمْ وَأَتْمَمْتُ عَلَيْكُمْ نِعْمَتِي وَرَضِيتُ لَكُمُ الْإِسْلَامَ دِينًا**﴾ (المائدة : 3)، أجمع المفسرون على أن اكتمال الدين وإتمامه واكتمال الفرائض والأحكام، بما ينطوي على معاني ثبات بعض الأحكام الشرعية واستمراريتها، حتى يرث الله الأرض ومن عليها، فقانون الثبات في منهج المعرفة الإسلامي قانون أصيل، ومعنى متصل بالفطـرة والعقـل والعلم، ما دامت الفطرة الإنسانية الأصلية لا تختلف في جوهرها بين عصر وآخر، وأمـة وأخرى، وما دام الوضع الاجتماعي الذي ينبثق عن هذه الفطرة وصفا ثابتا في جوهره تبعا لثبات هذه الفطرة، فإن الكليات المقامة على أساسها ينبغي أن يستمر اعتبارها وترشح جذوره، مادام الإنسان إنسانا، ومادامت الدنيا

من حوله هي هذه الدنيا، ومادامت حاجاته الفطرية هي حاجاته نفسها التي شعر بها منذ أن هبط آدم عليه السلام إلى الأرض، ومهما تطورت الفروع والجزئيات فلا يعدو أن يكون ذلك تنوعا في شق السبيل إلى الأمور الخمسة التي أناط الله تعالى بها سلامة الوضع الإنساني في الدنيا وسعادة الأبد في العقبى، وهي: الدين، والنفس، والعقل، والنسل، والمال، وهي المقاصد التي فصلت الشريعة حكم الله فيها (الجندي، ص 5)، قال تعالى: ﴿**وَلَنْ تَجِدَ لِسُنَّةِ اللَّهِ تَبْدِيلًا**﴾ (الأحزاب 62)، ﴿**سُنَّةَ مَنْ قَدْ أَرْسَلْنَا قَبْلَكَ مِنْ رُسُلِنَا وَلَا تَجِدُ لِسُنَّتِنَا تَحْوِيلًا**﴾ (الإسراء 77).

بل إن الله سبحانه وصف الدين بالقيم؛ لقيامه على الفطرة الإنسانية، وهي شركة بين بني البشر، لا ينالها التغير والتحول فقال –عز وجل–: ﴿**فِطْرَةَ اللَّهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ اللَّهِ ذَلِكَ الدِّينُ الْقَيِّمُ وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ**﴾ (الروم 30)، غير أن هذا لا يعني أن الشريعة تسير على نمط واحد هو الثبات دائما، بل إن الحركة فيما يسمى التغير والتطور قانون من قوانين الكون، ومن هنا نشأ التلازم بين قانون الثوابت والمتغيرات، فالثوابت إطار والمتغيرات حركة داخلة، فتكون نتيجة التلازم وحدة الأصل وتعدد الصور.

ويقوم قانون ثبات الإحكام الشرعية على ركائز، تعد الأركان الأساسية له، هي: العلل والألفاظ والمقاصد الشرعية، فلا يزال القتل العمد العدوان علة لوجوب القصاص، ويستغرق كل قاتل في أي زمان ومكان وأي عصر؛ حفظا للنفوس وإحياء لها، وستظل السرقة علة وجوب قطع اليد لكل من توفرت فيه الشروط على ما فصلته كتب الفقه؛ حفظا للأموال وإشاعة الأمن والطمأنينة بين الناس، بل إن هذا الأمر يشمل حتى العبادات وما يلحق بها من أحكام المعاملات والفرائض، وإن خفيت العلة عنا، إلا أننا نؤمن بأن أحكام الله معللة؛ لأن العلل والحكم هي من مدركات العقول لا تختلف باختلاف الأمم والعوائد (حريفي، 2002، ص 11).

مشكلة البحث:

هل عرف الخطاب الديني تجديدا في الفكر الإسلامي في بواكيره الأولى كما عرفه الإسلام في وقتنا الحديث والمعاصر؟ وهل الحالات التجديدية كلها تدخل تحت مفهوم تجديد الخطاب أو أن هناك ما يخرج منها؟ وهل الأحكام الشريعة الإسلامية كلها قابلة للتغير أو أن هناك ضابطا يحكم هذه العملية الاجتهادية فترسم خطا فاصلا بين الأحكام الشرعية؟

بمعنى ماذا لو وجدت بعض التطبيقات كمسألة المؤلفة قلوبهم، تبقى مثالا واضحا على قابلية أحد ركائز قانون الثبات في الشريعة الإسلامية للتغيير، فعلة تأليفه صلى الله عليه وسلم لسادات مكة هي تكثير سواد المسلمين، فلما تحقق هذا الأمر منعه الخليفة الثاني عمر بن الخطاب؛ لأن الله أغنى الإسلام عنهم.

فهل يمكن تفسير مثل هذه التطبيقات على أنها استثناءات، والاستثناء لا يعد عيبا، بل إنصافا للحالات الفردية التي لا نستطيع بأي حال إدخالها تحت القواعد، دون إلحاقها بظلم واضح؟ أو أن ما جعل مناط الحكم للتغير قابل للتغير أصلا كما في مسألة تضمين الصناع عندما نهى –صلى الله عليه سلم–من أخذ الضمان من الأمناء؟

أهمية البحث:

تظهر أهمية البحث من خلال المحاولات المستمرة التجديدية للخطاب الديني على بساط البحث في الفكر الإسلامي قديما وحديثا، قديما من خلال الخلط بين مسائل التجديـد الحقيقية وبين ما هو من قبيل التجديد الصوري، وما يدخل تحت مبدأ الضرورة، وما يعد من تطبيقات السياسة الشرعية، وما يعد من قبيل العلل المتغيرة.

وحديثا من خلال مناهج بعيدة عن حقيقة التجديد الداخلي للخطاب الديني، المبني على العلة كضابط للتجديد، كالمنهج النفسي والمنهج التاريخي والمنهج الجدلي الماركسي وغيرها من المناهج التي تسلط الضوء على حركة التجديد من خارجه فقط.

منهج البحث:

من خلال الاطلاع على الكتب الأصولية والفقهية استطعت إخراج حالات تعد مثالا واضحا على تجديد الخطاب من خلال العلة، وهنا تظهر أهمية المنهج الاستقرائي، وبينما وضعنا ضابطا يمكن من خلاله تمييز الحكم الشرعي القابل للتجديد من عدمه، وهو العلة، فإن المنهج الذي اتبعته هو المنهج الاستنباطي، ولا يمكن الاستغناء عن المنهج التحليلي الذي كان العمدة في البحث.

لدراسات السابقة:

بالعودة إلى المراجع التي تناولت موضوع البحث – حسب اطلاعي– نجد أنها بعيدة عن الموضوع، إلا مرجعا واحدا هو ضوابط الإفتاء في الواقع المعاصر بين ثبات الأحكام الشرعية وتغير الفتوى، لشوقي علام، الذي ذكر الموضوع من خلال الأمثلة محل الدراسة ومنها التسعير.

المناسب المرسل: هي المصالح التي لا يشهد لها أصل بالاعتبار ولا بالإلغاء من الشرع لا بالنص والاجتهاد.

الفيومينولوجي: مدرسة فلسفية تعتمد على الخبرة الحدسية للظواهر كنقطة بداية، ثم تنطلق منها لتحليل الظواهر وأساس معرفتنا بها.

الإبستمولوجي: يعنى دراسة فلسفة المعرفة، وبناء عليه تثار العديد من الأسئلة في هذه الدراسة الفلسفية.

أولا: تعريف الخطاب الديني ومعنى التجديد قديما وحديثا:

أ. تعريف الخطاب الديني في اللغة والاصطلاح وما يخرج من مفهومه:

أولا: في اللغة: ورد المصطلح كلفظ مركب خطاب وديني، وجاء لفظ الخطاب لغة في معاجم اللغة بمعنى فصل الخطاب؛ أي الحكم بالبينة أو اليمين أو الفقه في القضاء (الفيروزابادي،ج 1، ص 63).

أما لفظ الدين، فهو متعدد المعاني وهي: الجزاء، والإسلام، والحساب، والقهر، والغلبة، والاستعلاء، والسلطان، والملك، والحكم، والسيرة، والتدبير، والتوحيد، واسم لجميع ما يتعبد به الله عز وجل (الفيروزابادي، ج 4، ص 225).

ثانيا: في الاصطلاح: هو" اللفظ المتواضع عليه، المقصود به إفهام من هو متهيئ لفهمه (الكفوي، 1992، ج 2، ص 286)، والخطاب نوعان: تكليفي: وهو المتعلق بأفعال المكلفين بالاقتضاء أو التخيير، ووضعي بأن هذا سبب ذلك أو شرط؛ كالدلوك سبب للصلاة والوضوء شرط لها، ومنه العلة كضابط لتغير الحكم لتغير المصلحة.

فالخطاب الديني هو الأوامر والنواهي التكليفية المتعلقة بأفعال المكلفين، الذي يتصل به السبب والعلة والحكمة والمناسب المرسل والمقصد الشرعي، وهنا تحديدا ضابط الخطاب العلة التي يدور معها الحكم وجودا وعدما، فإن الأوامر والنواهي تتغير بتغيرها وتثبت بثباتها.

ثالثا: ما يخرج من مفهومها: عند محاولة تصنيف الاجتهادات الفقهية المتنوعة في سبيل ضبط الأمثلة محل البحث، تبين لنا أن بعضها قريب من الموضوع قربا شديدا، حتى يظن البعض أنها من موضوعاته، لهذا رأيت أن أحدد هذه الأمثلة بذكر ما لا يعد من نطاقها؛ حتى أذهب الغموض واللبس الذي يمكن أن يحيط بها، والاجتهادات الفقهية التي تخرج من الموضوع محل البحث هي على النحو الآتي:

1- ما هو من قبيل التجديد الصوري:

التجديد الصوري في الحكم الشرعي هو التجديد الذي يلحق الركن الأول من العلة (الوصف) دون الركن الثاني منها (المعنى)، أي التجديد الذي يلحق السبب دون العلة عند علماء الأصول، وأمثلة هذا النوع من التجديد في الفقه كثيرة، منها فرض الرسول صلى الله عليه وسلم صاعا من التمر في زكاة الفطر؛ دفعا لحاجة الفقراء في يوم العيد عن كل كبير وصغير، رجل أو امرأة، حر أو عبد، إلا أنه يجوز أن يتغير الصنف بحسب قوت أهل البلد، فيكون برا أو شعيرا أو أرزا أو غيره من أقوات أهل البلد. ويلحق بهذا المثال زكاة الغنم عن كل أربعين شاةً شاةٌ. وقيمة الدية مائة من الإبل أو ما يعادلها من حيوانات أو أموال.

فهذا النوع من التجديد يخرج عن الموضوع محل البحث؛ لأنه لا يلحق أي تغير في الركن الثاني من العلة (المعنى)، ولذا لا يتغير الحكم الشرعي بتغيره، بل هو من قبيل مراعاة ظروف الناس حسب نوع طعامهم ومالهم، ومع هذا فإن الكتب الفقهية التي تناولت موضوع البحث تذكره مثالا بارزا على ملاءمة الشريعة لظروف كل مكان، وهذا موضوع آخر يحتاج إلى دراسة أخرى؛ لوضع ضوابط مكانية لبعض الأحكام الشرعية التي تتغير فيها صورة العلة دون الحكم، فالحكم الشرعي لا يتغير بتغير المكان، وإن كان قد يتغير بتغير الركن الأول من ركني العلة، وهو (الوصف).

2- ما يدخل تحت مبدأ الضرورة:

مبدأ الضرورة هو نتاج ضم آيات الضرورة إلى آيات الاضطرار، وتطبيقاتها من السنة المطهرة من جهة المفهوم والعناصر والضوابط فضلا عن الحكم الشرعي، أما ما يترتب عليها من آثار فبعضها نجده في تلك الآيات، وبعضها الآخر نستنبطه من المبادئ العامة والقواعد الكلية.

وأقصد بآية الضرورة – وهي " أن تطرأ على الإنسان حالة من الخطر أو المشقة الشديدة، بحيث يخاف حدوث ضرر أو أذى بالنفس أو العضو أو العرض أو العقل أو المال وتوابعها،

فيتعين أو يباح عندئذ ارتكاب الحرام أوترك الواجب أو تأخيره عن وقته؛ دفعا للضرر في غالب ظنه ضمن قيود الشرع " (الزحيلي، 1969، ص 65) – ما جاء في محكم التنزيل من قوله تعالى: ﴿**وَقَدْ فَصَّلَ لَكُمْ مَا حَرَّمَ عَلَيْكُمْ إِلَّا مَا اضْطُرِرْتُمْ إِلَيْهِ**﴾ الأنعام 119، أما آيات الاضطرار فهي ثلاث، أذكر منها قوله تعالى: ﴿**إِنَّمَا حَرَّمَ عَلَيْكُمُ الْمَيْتَةَ وَالدَّمَ وَلَحْمَ الْخِنْزِيرِ وَمَا أُهِلَّ بِهِ لِغَيْرِ اللَّهِ فَمَنِ اضْطُرَّ غَيْرَ بَاغٍ وَلَا عَادٍ فَلَا إِثْمَ عَلَيْهِ إِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَحِيمٌ**﴾ البقرة 173، والآية 3 من سورة المائدة، والآية 145 من سورة الأنعام.

من أمثلة هذا النوع مما يخرج عن الموضوع وتذكره الكتب الفقهية على أنه من قبيل التغير في الأحكام الشرعية، وهو ليس كذلك؛ لأنه إعمال لمبدأ أصيل في الفقه الإسلامي هو مبدأ الضرورة، فالضرورات تبيح المحظورات، منها منع الرسول صلى الله عليه وسلم الحائض من الطواف بالكعبة للحج أو العمرة، ثم سمح لها في عهد عمر بن الخطاب بذلك، وعلق ابن قيم الجوزية على هذه الحالة بقوله: " تطوف بالبيت والحالة هذه، وتكون هذه ضرورة مقتضية لدخول المسجد مع الحيض والطواف فيه، وليس في هذا ما يخالف قواعد الشريعة " (ابن قيم الجوزية، ج 3، ص 31).

وأيضا تسعير الضرورة، وهو التسعير الذي يكون بسبب أي شيء –المخمصة (الجوع الشديد) أو الحرب أو الفيضانات– فتشتد حاجة الناس إليه، ويستعملونه في حياتهم، ويتضررون من حبسه عنهم، وقد جاء في كشاف القناع التسعير الضرورة يكون في حالة ما " إذا اشتدت المخمصة في سنة المجاعة وأصابت ضرورة خلقا كثيرا " (البهوتي، 1402، ج 3، ص 187).

ومنها أيضا إيقاف عمر بن الخطاب حد السرقة (القطع) عام المجاعة، كما قال العز بن عبد السلام في كتابه قواعد الأحكام: " الضرورات مناسبة لإباحة المحظورات جلبا لمصالحها " (العز بن عبد السلام، 1999، ج 4، ص 4).

3–ما يعد من تطبيقات السياسة الشرعية:

التي تهدف إلى درء المفاسد وجلب المصالح دون النظر إلى تأثير تغير المعنى –كركن للعلة– في الحكم الشرعي وجودا وعدما، فالمجتهد في هذه الحالة ينظر إلى مقاصد الشريعة، وهي أكبر وأعظم من مراعاة دور العلة مع الحكم، حيث يضعها جانبا؛ ليستنبط من مقاصد الشريعة مباشرة حكما شرعيا يناسب الوضع الذي وضع فيه، وإن كان استنباط الأحكام الشرعية من المقاصد مباشرة يحتاج إلى ضوابط؛ حتى لا تتعطل الأحكام الشرعية الثابتة بحجة جلب المصالح ودرء المفاسد.

ومن أمثلة هذا النوع: تأجيل العقوبة لما يترتب عليها من مفاسد أكبر؛ كما في قوله –صلى الله عليه وسلم–: لا تقطع الأيدي في الغزو، مما أدى إلى صياغة مبدأ التأجيل في العقوبات لأسباب تؤدي إلى مضـــار ومفاسد لا تقرها الشريعة أو تخفيف العقوبة، أو أي تدبير شرعي آخر لا يكون لتغير العلة شأن أو دور.

ومن أمثلته أيضا إلزام المطلق بلفظ الثلاث ثلاثة، فتبين منه زوجته، فالأصل في الطلاق أن يكون متفرقا مرة بعد مرة، قال تعالى: ﴿**الطَّلَاقُ مَرَّتَانِ فَإِمْسَاكٌ بِمَعْرُوفٍ أَو تَسْرِيحٌ بِإِحْسَانٍ**﴾ البقرة 229، ولحكمة، من ذلك أن يكون للزوج إدارة حياته الزوجية ضمن ثلاث فرص، فعليه أن يستنفذ تلك الفرص واحدة بعد واحدة، ولكن ما حكم الشرع فيمن يجعل من تلك الفرص الثلاث لفظًا واحدًا مقرونًا بالعدد ثلاثة، كأن يقول لزوجته : أنت طالق ثلاثا.

حدثت هذه الواقعة لركانة بن عبد يزيد أن طلق زوجته ثلاثا في مجلس واحد، فذهب إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم يسأله الحكم الشرعي، فقال له عليه السلام بعد سؤاله عن كيفية طلاقه: إنما تملك واحدة، فأرجعها إن شئت، فراجعها. ولكن أوقع عمر بن الخطاب في خلافته الطلاق بلفظ الثلاث في مجلس واحد طلاقا بائنا بينونة كبرى؛ لأنه لاحظ أن الناس في عهده قد أكثروا من جمع الثلاث في لفظ واحد، فرأى أنهم قد استهانوا بأمر الطلاق، فكان عقوبة لهم على استخفافهم بأمر الطلاق (البلتاجي، ص 349).

4–ما يعد من قبيل العلل المتغيرة:

ولكن الحكم الشرعي وفقا لتغيرها لا يترتب عليه مفسدة، ويختص هذا النوع بالأمثلة التي تعد نقيضا للأمثلة محل البحث؛ لأنها مجموعة من الأحكام الشرعية التي زالت علـــتها، ومع ذلك لم يترتب عليها مفسدة، والأمر الذي يوجب تغيرها بأحكام أخرى تبنى على علل تجلب مصالح، فيكون أمر القيام بها من قبيل الالتزام بالسنة النبوية، يجني الإنسان من ورائها الأجر والثواب، ولا تسبب له في حياته مشقةً أو عذابًا.

والمثال على ذلك ما روى البخاري في صحيحه من أن عمر بن الخطاب قال: " ما لنا وللرمل، إنما راءينا به المشركين، وقد أهلكهم الله، ثم قال: شيء صنعه رسول الله صلى الله عليـه وسلم لا نحب أن نتركه ثم رمل. (البخاري، 1313، ج 3).

فعمر بن الخطاب رأى في هذا الفعل (الرمل) أنه وإن كانت العلة قد زالت، فلم يجد مصلحة في تركه، ولا يترتب على فعله مفسدة، ولذا علينا مراعاة مسألة بالغة الأهمية في هذا الجانب، وهي

أن كل تغيير للمصالح قد لا يترتب عليه بالضرورة مفسدة أو ضرر يلحق بالناس، مما يوجب تغيرها بأخرى تحقق لهم منافع، بل قد تكون العلة اختفت، ومع ذلك لا يمنع من العمل بالحكم الاقتداء بالرسول صلى الله عليه وسلم كما في هذه الحالة عملا بقوله عليه الصلاة السلام: " عليكم بسنتي وسنة الخلفاء المهديين من بعدي ". (القرطبي، ج 1، ص 288).

ب. تجديد الخطاب الديني في الشريعة الإسلامية:

وجدت بذور فكرة الخطاب الديني الأولى في عهد الرسول صلى الله عليه وسلم فيما رواه الإمام أحمد وغيره أن عليا قال: يا رسول الله، إذا بعثتني في شيء أأكون كالسكة المحماة أم الشاهد يرى ما لا يرى الغائب؟ فقال الرسول: بل الشاهد يرى ما لا يرى الغائب. (ابن حنبل ج1 ص248). هذا الحديث إن دل على شيء فهو يدل على أن مراعاة المصلحة أمر له خطره، يسمح بالتصرف –أي مراعاة العلة وتغيرها– حتى في أثناء نزول الوحي، مادام الشخص في مكان تدعو ظروفه إلى التصرف " (مذكور، 1964، ص 266)، بل " إن وقوع النسخ في زمانه عليه السلام كان من أعظم الدلالات على إمكان التغيير في التشريع، وإن كان النسخ قد انقطع من بعده؛ لأن النسخ يعني الإلغاء، وهولا يقع إلا من المشرع " (ابن عاشور، ص 49).

وكان لصحابته عليه الصلاة والسلام من بعده تعليقات سجلتها الكتب الشرعية على تغير بعض الأحكام الشرعية المتصلة بأخلاق الناس اتصالا مباشرا بالعلة، منها تعليق السيدة عائشة رضي الله عنها على حديث الرسول صلى الله عليه وسلم: " لا تمنعوا إماء الله مساجد الله " في قولها: " لو أدرك رسول الله صلى الله عليه وسلم ما أحدث النساء من التطيب والتجمل، وقلة التستر، وتسرع كثير منهن إلى المناكر وما يفتن به الناس لمنعهن ..." (الباجي، 1332، ج 1، ص 342)، وقول علي بن أبي طالب في تضمين الصناع خلافا لقوله صلى الله عليه وسلم: " لا ضمان على مؤتمن " : " لا يصلح الناس إلا ذلك " (البيهقي ج 6، ص 202)، وقول عمر بن عبد العزيز في تجديد الخطاب الديني في مجال القضاء: " تحدث للناس أقضية بقدر ما يحدثون من فجور ". (شرح الزرقاني، 2003، ج 4، ص 71).

إلا أن التجديد لا يكون تغييرا ملموسا إلا بمرور الوقت، حتى على مستوى الأشياء المادية كالمنازل، لتظهر عوامل وتختفي أخرى تكون ذات تأثير عليها، وهذا ما ينطبق على الفكر الإسلامي، فالتجديد جاء –بحسب اطلاعي حتى الآن– أولا في القرن السابع الهجري، عند الفقيه الشافعي أبي محمد عز الدين بن عبد السلام، في كتابه قواعد الأحكام، تحت عنوان " فصل في

مناسبة العلل لأحكامها وزوال الأحكام بزوال أسبابها " في قوله: " والأصل أن تزول الأحكام بزوال عللها، فإذا تنجس الماء القليل ثم بلغ قلتين زالت نجاسته؛ لزوال علته وهي القلة، ولو تغير الكثير ثم أزيل تغيره لزوال علة نجاسته وهي التغير، فإذا انقلب العصير خمرا زالت طهارته، فإذا انقلب الخمر خلا زالت نجاستها، وكذلك الصبا والسفه والإغماء والنوم والجنون أسباب لزوال التكاليف ونفوذ التصرف، وكلما عاد الإغماء أو النوم أو الجنون زال التكليف بزوال علته ..." (العز بن عبد السلام، 1999، ج 2، ص 4).

ثم صاحب أعلام الموقعين، ابن قيم الجوزية في مؤلفاته الثلاثة : إغاثة اللهفان، والطرق الحكمية، وأعلام الموقعين، وإن كان مؤلفه الأخير قد خصه بموضوع البحث تحت عنوان " فصل في تغير الفتوى واختلافها بحسب تغير الأزمنة والأمكنة والأحوال والنيات والعوائد " عندما أكد على أهميته بقوله: " هذا فصل عظيم النفع جدا، وقع بسبب الجهل به غلط عظيم على الشريعة، أوجب من الحرج والمشقة وتكليف ما لا سبيل إليه، ما يعلم أن الشريعة التي في أعلى رتب المصالح لا تأتي به، فإن الشريعة مبناها وأساسها على الحكم ومصالح العباد في المعاش والمعاد، وهي عدل كلها، ومصالح كلها، وحكمة كلها، فكل مسألة خرجت عن العدل إلى الجور، وعن الرحمة إلى ضدها، وعن المصلحة إلى المفسدة، وعن الحكمة إلى العبث فليست من الشريعة، وإن دخلت فيها بالتأويل " (ابن قيم الجوزية، 1973، ج 3، ص 3)، ثم يدلل على موضوعه بأمثلة، يجعل لكل منها فصلا، ليس موضوع البحث مجالها، وهي: فصل في النهي عن قطع الأيدي في الغزو، فصل سقوط حد السرقة أيام المجاعة، فصل صدقة الفطر حسب قوت المخرجين، فصل طواف الحائض بالبيت.

أما محاولة الفقيه المالكي أبي إسحاق الشاطبي فقد جاءت بخصوص العوائد وليس بخصوص الأحكام الشرعية، فيقسم " العوائد المستمرة إلى ضربين:

أحدهما: العوائد الشرعية التي أقرها الدليل الشرعي أو نفاها.

والضرب الثاني: هي العوائد الجارية بين الخلق بما ليس في نفيه ولا إثباته دليل شرعي.

أما الأول: فثابت أبدا كسائر الأمور الشرعية، ويمثل لها بأمثلة يمكن العودة إليها، وأما الثاني فقد تكون تلك العوائد ثابتة، وقد تتبدل، ومع ذلك فهي أسباب لأحكام تترتب عليها، فالثابتة كوجود شهوة الطعام والشراب والوقاع والنظر والكلام والبطش والمشي وأشباه ذلك، والمتبدلة –يضرب

لها أمثلة اكتفي بإحداها– ما يكون متبدلا في العادة من الحسن إلى القبيح وبالعكس، مثل كشف الرأس، فإنه يختلف بحسب البقاع في الواقع، فهو لذوي المروءات قبيح في البلاد المشرقية، وغير قبيح في البلاد المغربية، فالحكم الشرعي يختلف باختلاف ذلك، فيكون عند أهل المشرق قادحا في العدالة، وعند أهل المغرب غير قادح " (الشاطبي، 1421، مج 2، ص 488 – 489).

وما يقال عن هذه المحاولات، أن محاولة العز بن عبد السلام، تعد الأمثلة التي ضربها أدق الأمثلة على موضوع التجديد في إطار تغير الحكم لتغير المصلحة، وإن كان عنصر الزمن الذي يجعل للتجديد ضرورة في أمثلته مفقود.

أما محاولة ابن قيم الجوزية فإن الأمثلة التي ضربها لعنوانه الكبير لا تصلح أن تكون محلا لفكرة البحث؛ لأنها إما من قبيل مراعاة القواعد العامة؛ كقاعدة الضرورات تبيح المحظورات في سقوط حد السرقة أيام المجاعة، وطواف الحائض بالبيت، أومن قبيل التجديد الصوري؛ مثل صدقة الفطر حسب قوت المحتاجين، أومن قبيل مراعاة المصالح العليا للدولة؛ مثل النهي عن قطع الأيدي في الغزو، فلا علاقة لها بموضوع البحث إلا من حيث عرض أهمية مراعاة التجديد أو تغير الأحكام في الشريعة، ولهذا عرضتها لبيان أهمية التجديد، وإلا فإنها تدخل تحت العنوان الكبير الذي وضعه.

أما ما يثير الاستغراب في محاولة الشاطبي أنه لم ينتبه إلى أن التغير يلحق بالحكم الشرعي كما يلحق العوائد بل يكون من باب أولى، والدليل على ذلك الأمثلة التي سنأتي على ذكرها، وهي مأخوذة من أغلب الكتب الفقهية، إلا إذا كان قد عرضها تحت عنوان لا يتضمن فكرة التجديد، وهذا ما سنسعى إلى البحث فيه –إن شاء الله– في المستقبل.

ج. تجديد الخطاب الديني في وقتنا الحالي:

بدأت فكرة التجديد للخطاب الديني في الفكر الإسلامي والعربي الحديث مع حالة اليقظة (النهضة العربية) إثر التلاقي الحضاري مع الغرب، عن طريق الحروب والبعثات العلمية من الشرق إلى الغرب، التي كشفت عن تقهقر فكري مخيف عندنا، وزحف فكري على الجانب الآخر من العالم. فما كان من المفكرين –مسلمين وعرب– إلا العمل على التقارب بين الجانبين السابقين، في محاولة اللحاق بما فاتهم، وذهبوا في ذلك مذاهب شتى، فعمد فريق على نبذ التراث الفكري الإسلامي واللحاق بالحضارة الغربية المعاصرة فكرا وتقنية، جملة أو على التفصيل، من أمثلة ذلك:

1– د. صادق جلال العظم في مؤلفاته: ذهنية التحريم، ما بعد ذهنية التحريم، نقد الفكر الديني.

2– د. نصر حامد أبو زيد في محاولاته: تأويل النص، الخطاب الديني المعاصر (آلياته ومنطلقاته النظرية).

3– د. الصادق النيهوم في: الإسلام ضد إسلام، الإسلام في الأسر.

وذهبت مجموعة أخرى إلى القول بتجديد التراث أو الخطاب الديني، إلا أنها محاولات اتخذت مناحيَ فكريةً مختلفة باختلاف الجزئيات التي نظروا منها إلى الخطاب، وهذه المناحي أو المناهج هي:

1– المنهج النفسي في: الظاهرة القرآنية. د. مالك بن نبي.

2– المنهج التاريخي (نقد التاريخ) في: الفتنة الكبرى، الشعر الجاهلي. د. طه حسين.

3– المنهج الجدلي الماركسي في:

أ–النزعات المادية في الفلسفة العربية الإسلامية. د. حسين مروة.

ب–مشروع رؤية جديدة للفكر العربي في العصر الوسيط:

- مشروع رؤية جديدة للفكر العربي منذ بداياته حتى المرحلة المعاصرة. د.طيب تزيني.
- الفكر العربي في بواكيره وآفاقه الأولى (1980).

4– المنهج الفيومينولوجي في: التراث والتجديد. د. حسن حنفي، الذي بنى مشروعه على جبهات ثلاث هي:

أ– **الموقف من التراث القديم:**

- من العقيدة إلى الثورة (محاولة لإعادة بناء علم أصول الدين).
- من النقل إلى الإبداع (محاولة لإعادة بناء علوم الحكمة).
- من الفناء إلى البقاء (محاولة لإعادة بناء علوم التصوف).
- من النص إلى الواقع (محاولة لإعادة بناء علوم أصول الفقه).
- من النقل إلى العقل (محاولة لإعادة بناء العلوم النقلية: القرآن، الحديث، التفسير، السيرة، الفقه).

- العقل والطبيعة (محاولة لإعادة بناء العلوم العقلية: العلوم الرياضية والطبيعية).
- الإنسان والتاريخ (محاولة لإعادة بناء العلوم الإنسانية: اللغة، الأدب، الجغرافيا، التاريخ).

ب–الموقف من التراث الغربي:

- مصادر الوعي الأوروبي.
- بداية الوعي الأوروبي.

ج–الموقف من الواقع:

- المنهاج.
- العهد الجديد.
- العهد القديم.

5–المنهج الإبستمولوجي وهي:

1– نحن والتراث. د. محمد عابد الجابري.

2– تكوين العقل العربي. د. محمد عابد الجابري.

6–المنهج السيمولوجي التفكيكي الألسني في:

1– نقد العقل العربي. د. محمد أركون.

2– قراءات القرآن. د. محمد أركون.

كما أن هناك مؤلفات لا منهج محددا لها، مع أنها تحمل عناوين تجديدية للفكر العربي، أي مؤلفات تعتمد الملاحظات الفكرية على الفكر الإسلامي في سياق المقارنة مع الفكر الغربي واللحظة الراهنة، منها: تجديد الفكر العربي. د. زكي نجيب محمود.

وتعد كل محاولة من المحاولات السابقة منهجا مستقلا عن غيرها، يهدف إلى إعادة تجديد النظر في التراث الإسلامي فكرا وفقها، تعكس بالدرجة الأولى تخصص صاحب المحاولة، فهي فلسفية إن كان صاحبها فيلسوفا، تاريخية إن كان مؤرخا، لغوية إن كان لغويا، لهذا تأتي تلك المحاولات جزئية من جهة التخصص، ومن جهة التمثيل للمنهج دون الوصول إلى استنباط كليات له وللتراث (خاصة الفقه)، وتصلح لأن تكون ضابطا لتغير الأحكام الشرعية لتغير الزمان.

فالشيء المشترك بينها أنها من خارج الخطاب الديني (الفلسفة، التاريخ، اللغة) وإن كانت من شروط وجود الخطاب، ومن كان منها داخله، مثل محاولة د. حسن حنفي، فهي تعاني من خلل في المنهج؛ لأن ما وصل إليه هو ملاحظات لا ترقى إلى مستوى وضع الضوابط التي ترسم منهجًا يمكن الاستفادة منه في إطار عملية التجديد والانتقال إلى الحداثة، فلا اعتراض على تجديد خارجي لعناصر الخطاب السابقة، ولكن في إطار منهج محدد يكون نجاحه الواقعي محكا له، وليس جملة من الملاحظات على هامش التجديد.

ثانيا: ضابط تغير الحكم لتغير المصلحة:

لاحظنا عند عرض تجديد الخطاب الديني قديما وحديثا أنه إما أن يكون فكرة عامة خالية من الضوابط، وإما أن يكون تجديدا خارجيا، وليكون التجديد فعالا، لابد أن يأتي من داخله، وما هذا البحث إلا محاولة لتصور تجديد داخلي للفكر الإسلامي من خلال العلة كضابط لتغير الحكم الشرعي بتغيرها، لهذا سنتحدث عن العلة في اللغة، وعند الأصوليين أولا، ثم سنعرض تصور للعلة بركنيها (الوصف والعلة)، فهي طريقة تخدم الفكرة التي من أجلها تقدمنا بالبحث، مدللة عليها بأمثلة مرفقة بشكل توضيحي لها.

أ. تعريف العلة في اللغة والاصطلاح:

أولا – الدلالة اللغوية للعلة: جاء في القاموس المحيط أن للعلة معنيين:

أ– المرض.

ب– الحدث الذي يشغل صاحبه عن وجهه (الفيروزابادي، ج 2، ص 244).

فالعلة في الأصل هي ما يتأثر المحل بوجودها، ولذلك سمي علة، أو الداعي إلى فعل الشيء، كأن تقول علة إكرامي لمحمّد غزارة علمه وحسن خلقه، أو هو مأخوذ من الدوام والتكرار، ومنه العلل للشرب بعد الري.

وتظهر العلاقة بين العلة لغة – بمعنى المرض – واصطلاحا واضحة، فلغة هي المرض؛ لأنه خلاف الأصل، أي الصحة. فكذلك الحال للحكم الشرعي – كأثر للعلة – فهو خلاف الأصل، فالأصل في الأشياء الإباحة.

وأقرب التعريفين اللغويين –من وجهة نظري– هو التعريف الثاني؛ أي الداعي إلى فعل شيء، فالعلة بهذا التعريف وصف ومعنى، الوصف هو فعل الشيء، والمعنى هو الداعي إلى الفعل، كما

في المثال أعلاه، فالإكرام هو الوصف، وغزارة العلم وحسن الخلق هو المعنى، الذي يستدعي إيجاد أوصاف أخرى إلى جانب الإكرام؛ مثل: الوقوف احتراما له، أو منحه مكافأة مالية، أو غيرها من الأوصاف التي تشترك في هذا المعنى.

ثانيا: المدلول الاصطلاحي للعلة:

يركز الأصوليون جمعيا على إظهار علاقة العلة بالحكم الشرعي، فكلهم يرون أن العلة هي المتسببة في إيجاده بإيجاب من الله تعالى، لهذا عرفوها (بالمعرف)، إلا أن البعض اشترط في هذه العلاقة إضافة بعض الشروط، فبينما اشترط جانب منهم التأثير، فعرفت على أنها (المؤثر)، اشترط الجانب الآخر أن يكون لهذا التأثير معنى مناسب يمكن من خلاله إدراك العلاقة بين العلة والمعلول، فعرفها على أنها (الباعث).

وممن قال إنها هي المعرف أبو حامد الغزالي حيث قال: " اعلم أنا نعني بالعلة في الشرعيات مناط الحكم، أي ما أضاف الشرع إليه، وناطه به، ونصبه علامة عليه " (الغزالي، 1323، ج 2، ص 230). وممن قال بهذا التعريف –أيضا–الرازي: " فالعلة هي المعرف " (الرازي، 1999، مج 2، ص 273)، والبيضاوي (البيضاوي، ج 3، ص 37) وغيرهم.

كما أن منهم من مثل لهذا التعريف ليشرح المعنى في حالة العلة المستنبطة؛ كالسرخسي في قوله: " العلة هي تغير حكم الحال بحلوله بالمحل يوقف عليه بالاستنباط، فإن قوله عليه السلام: الحنطة بالحنطة مثلا بمثل، غير حال بالحنطة، ولكن في الحنطة وصف هو حال بها، وهو كونه قليلا مؤثرا في المماثلة، وبتغير حكم الحال بحلوله، فيكون الحكم الربا فيه حتى إنه مما لم يحل القليل الذي لا يدخل تحت الكثير حكم العقد فيه، بل يبقى بعد النص على ما كان عليه قبله " (السرخسي، ج 2، ص 301).

أما ممن قال إنها هي المؤثر أبو الحسن البصري، فعنده " العلة في عرف الفقهاء ما أثرت حكما شرعيا " (البصري، ج 2، ص 200). وممن قال بهذا التعريف أبو بكر الجصاص، العلة " ما كان موجبا – أي مؤثرا – للحكم يستحيل وجودها عارية من أحكامها " (الجصاص، ص 370)، بهدف التمييز بينها وبين الحكمة، فهذه الأخيرة ترتبط بالحكم الشرعي، ولكنها ليست المؤثر الأول في إيجاده، بل تأتي كأثر من آثاره، أي لاحقة عليه كما مثلت لها بالصوم.

أما المعنى الأخير الباعث، فهو قول أبي الحسين الآمدي: " فالمختار، أنه لابد أن تكون العلة في الأصل بمعنى الباعث، أي مشتملة على حكمة صالحة تكون مقصودة للشارع من شرع الحكم " (الآمدي، ج 3، ص 185). وممن قال بهذا المعنى ابن الهمام، فالعلة عنده هي " ما شرع الحكم عنده لحصول جلب مصلحة أو تكميلها، أو دفع مفسدة أو تقليلها " (ابن الهمام، ص 24)، وعند السبكي " العلة هي الباعث... باعث للمكلف على الامتثال " (السبكي، ص 201)، بهدف إعمال القياس، فالقياس لا يكون إلا في المعاني المناسبة التي يدرك العقل معناها إلى غيرها.

ويعلل الغزالي سبب اختلاف وجهات نظر الأصوليين في تحديد معنى العلة بالمعرف مرة والمؤثر مرة ثانية والباعث ثالثة، بقوله: " نشأ هذا الاختلاف عن أمرين:

- الأول: اختلافهم في أخذ العلل الشرعية، أهو العلل العقلية، أم علة المرض الذي يظهر المرض عندها.
- الثاني: اختلافهم في المذاهب الكلامية في مسألة أفعال الله وأحكامه معللة بالحكم والأغراض أو غير معللة، فمن اعترف بالتعليل هناك لم يتحرج هنا من تعريفها بأنها المؤثر في الحكم بجعل الله أو أنها الداعي إلى شرعه أو ما شاكل ذلك. ومن نفى التعليل لأحكام الله وأفعاله اضطر إلى التعليل لأجل القياس فعرفها بما لا يتنافى مع مذهبه هناك، فقال: إنها المعرف للحكم أو ما جعله الشارع أمارة عليه " (الغزالي، ج 2، ص 230).

فهذان السببان يعدان خللين منهجين عند الأصوليين والفقهاء، الخلل الأول ناتج عن الخلط بين الدلالات عند تحديد معنى لفظ ما، بين الدلالة اللغوية من جهة، والدلالة العقلية من جهة أخرى، والدلالة الشرعية من جهة ثالثة، الأمر الذي ينتج عنه توحيد استخدام اللفظ للدلالة على معان مختلفة، أي يصير لفظا مشتركا، فيظن من يقرأ كتاباتهم أنه لفظ واحد بمعنى واحد؛ بسبب توحيد الاستخدام، في حين أنه يريد من ذلك اللفظ أكثر من معنى.

والخلل الثاني ينتج دائما عن انطلاق المتناظرين من قاعدتين مختلفتين أصلا في الجدال، الأمر الذي يؤدي إلى الاختلاف في الرأي بينهما، في حين أنهما في الغالب يكونان متفقين؛ فبسبب الاختلاف في هذه المسألة: هل أحكام الله سبحانه وتعالى معللة أم لا؟ فمن المعروف أن الجميع يقولون بتعليل أحكام الخالق، وإلا كانت عبثا يتنزه سبحانه وتعالى عنه، ولكنهم اختلفوا هل الإيجاب على سبيل الوجوب أو على سبيل التفضل.

ب. تصور جديد للعلة (العلة كضابط للتجديد):

بما أن الجميع –علماء الأصول والكلام– متفقون على أن أحكام الله معللة على وجه العموم تنزيها للخالق عن العبث، فالعلة –عندنا– هي المعنى الداعي إلى فعل شيء، أي شيء يقوم على وصف ومعنى، فالوصف هو فعل الشيء، والمعنى هو الداعي إلى ذلك الفعل، فلو أخذنا المثال الذي ذكرناه عند الحديث عن مدلول العلة اللغوي (علة: إكرامي محمّدا غزارة علمه وحسن خلقه) فإن الإكرام هو الوصف، وغزارة العلم وحسن الخلق هو المعنى، أما المثال من الشرعيات – ومن ضمن الحدود– فهو تحريم الخمر، فذهاب العقل هو المعنى، والخمر هو الوصف الذي يشترك معه أوصاف أخرى مثل النبيذ وغيره؛ لوحدة الجامع بين الوصفين.

فالأسماء الشرعية (الأوصاف) نيطت بها الأحكام، لا لألفاظها وأسمائها فقط، وإنما لمدلولاتها ومسمياتها، سواء أكان المعنى الذي يقوم عليه الحكم ظاهرا منضبطا أم لا.

أركان العلة:

بما أن العلة هي الداعي إلى فعل الشيء، فإن فعل الشيء هو الوصف، والداعي هو المعنى، فتكون أركان العلة التي لا قيام لها إلا بها، هما: الوصف والمعنى؛ لأن " الذي يؤتى به من مخاطبة الناس لا يمكن أن يكون حال كل فعل على حدته من أفعال المكلفين لعدم انحصارها، ولعدم استطاعة الناس الإحاطة بعلمها، فوجب إذن أن يكون ما يخاطبون به قضايا كلية تُعنَى بوحدة تنظم كثرة ليحيطوا بها علما، فيعرفوا منها حال أفعالهم... وتلك الوحدة التي تنظم كثرة هي العلة التي يدور الحكم على دورانها " (الدهلوي، 1286، ص 92–93).

وإدراك المكلف لأركان العلة قد يكون إدراكا تاما كليا، أو إدراكا ناقصا جزئيا:

- الإدراك الكلي: وهو إدراك المناسبة بين الوصف والمعنى في إيجاب الحكم، ومثاله: وجوب القصاص، قال تعالى: ﴿ **كُتِبَ عَلَيْكُمُ الْقِصَاصُ فِي الْقَتْلَى** ﴾ فالقتل هو الوصف، والعمد العدوان هو المعنى، الذي يلحق به أوصاف مثل: القتل بالمثقل، القتل تحريقا، القتل بالسم، قتل الجماعة لواحد، وغيرها من صور القتل العمد.

- الإدراك الجزئي: يكون في حالة انعدام إدراك المناسبة بين الوصف والمعنى، وهذه الحالة هي التي جعلت الأصوليين يشترطون الباعث في العلة؛ ليخرجوا الأوصاف الظاهرة التي

لا تدرك المعاني من ورائها من القياس، ويعطوها مسمى آخر هو السبب، مع أن قدرة العقل على إدراك المعاني الموجودة خلف الأوصاف، ولا يعني عدم وجودها بالضرورة، كما أننا نؤمن بوجود الخالق عز وجل مع أننا لا نراه، ولكننا نراه في مخلوقاته الكونية، ودلائل إعجازه المعنوية، فلا تلازم حتمي بين عدم وجود الشيء وانعدامه، فليس دائما غير الموجود معدوما، والمثال على هذا النوع، وجوب الصلاة، قال تعالى: ﴿ **وَأَقِيمُواْ الصَّلَاةَ** ﴾ فالصلاة هي الوصف، والمعنى غير مدرك، فالعقل لا يدرك كنه التكبير للدخول في الصلاة، والركوع والسجود والتسليم بين الركعتين وغيرها، ليلحقها بغيرها من الأفعال (الأوصاف).

أولا: الركن الأول:

أقصد بالوصف الصورة الظاهرة المنضبطة التي جعل الشارع وجودها دليلا معنويا على وجود الحكم، سواء سميت سببا بمعناه الشرعي أو لا، يختلف ارتباط الأحكام الشرعية بها عن ارتباطها بالمعاني من جهات هي:

أ- **من جهة الظهور والخفاء:** فقد جعل الشارع الأوصاف أسبابا ظاهرة للأحكام؛ لتحقق

أهدافا هي:

1-للتنبيه على وجود المعنى كركن من أركان العلة، سواء أكان المعنى معروفا عن طريق النص أم الإيماء أم الاشتقاق، أم متعبدا فيه، وعن هذه الأخيرة علق الغزالي قائلا: " إنا نقدر أن لله تعالى في كل حكم سرا، وهو مصلحة (معنى) مناسبة للحكم، وربما لا يطلع على عين المصلحة، ولكن على وصف يوهم الاشتمال على تلك المصلحة، ويظن أنه مظنتها وقالبها الذي يتضمنها، وإن كنا لا نطلع على عين ذلك السر " (الغزالي، ج 3، ص 310-311).

2-ليكون انفصال السبب -بمعناه الأصولي- في العبادات عن العلة مؤشرًا على عدم معقولية العلة؛ لأن السبب نفسه غير معقول المعنى، كالأوقات، واتحاد السبب مع العلة في المعاملات مؤشر قوي على معقولية العلة، فلم يكن هناك داع لوضع سبب مرة وعلة

مرة أخرى، فاتحدا في العلة بركنيها الوصف والمعنى، وربط الشارع الأحكام بالأوصاف دون المعاني مجاله العبادات التي " قصد الشارع أولا وآخرا الامتثال، ولا دخل لاعتبار المصالح (المعاني) فيها، فالوقوف عنده لازم لا تعديـة ولا قياس، ودلنا على ذلك الاستقراء أولا، وأن العبادات حق الشارع خاص به ثانيا، ولا يمكن معرفة حقه كما وكيفا ومكانا وزمانا إلا من جهته، فيأتي به العبد على ما رسم له... ولهذا لما تعبدت الفلاسفة بعقولهم ورفضوا الشرائع أسخطوا الله عز وجل وضلوا وأضلوا " (شلبي، 1981، ص 296)، وهذا النوع من الأحكام لابد له من رسول يبلغ عن الله عز وجل، فالرسالات ختمت بسيد الخلق صلى الله عليه وسلم، فلا رسول ولا نبي بعده؛ حتى ينصب لنا عللا جديدة تحقق مصالح أخروية.

3–للتمييز بين العلة والمناسب المرسل –كألفاظ أصولية– فهذا الأخير يستوي فيه خفاء الصورة والمعنى؛ لأن الباحث هو من يستنبطه من أصل كلي في الشريعة، فالوصف بهذا المعنى هو المميز الحقيقي بينهما.

ب– من جهة طرق معرفتها:

الأوصاف تكون أسبابا شرعية في حالة اتحاد الوصف –كركن من ركني العلة– مع السبب –لقدرته على التكرار– في الحكم الشرعي، كما في حالة السرقة: فهي وصف من جهة؛ لأن الشارع ربط بينه –مع المعنى– وبين الحكم، وهو سبب من جهة؛ لتكرار حكم القطع عند كل سرقة.

وتكون مجرد أوصاف – كركن من ركني العلة – في حالة افتراق الوصف عن السبب؛ لأن الوصف لا يؤدي دور التكرار، بل السبب كما في حالة الصلاة: فالصلاة هي الوصف (والمعنى من إيجادها غير معقول المعنى)، والدلوك هو السبب؛ لتكراره كل يوم، فيتكرر وجوب الصلاة به.

وإذا كانت الحدود (السرقة، الزنى، شرب الخمر...) من قبيل الأوصاف المعقولة المعنى، اتحد السبب فيها مع العلة وصفا ومعنى، فتكون طرق معرفة الوصف هي نفس طرق معرفة المعنى أيضا كما سيأتي في الركن الثاني، أما إذا كانت الأحكام الشرعية من

قبيل الأسباب والعلل، فإن طرق معرفة الأسباب مذكورة في كتب الأصول، وتخرج عن هذا الموضوع؛ لأنه لا علاقة له بها.

ثانيا: الركن الثاني: المعنى:

والمعنى هو الأمر الذي يدور معه الحكم وجودا وعدما على سبيل التأثير، فهو معرفة من جهة دوران الحكم معه وجودا وعدما، وهو مؤثر من جهة كون المعنى هو المسؤول الأول عن وجود الحكم؛ ليتميز عن الحكمة كمعان إضافية في إيجاب الحكم.

ويأتي ارتباط الحكم الشرعي بالمعنى من جهات، تظهر أن أهميته لا تقل عن ربطه بالوصف، على النحو الآتي:

أ- **من جهة الظهور والخفاء:**

قد يكون المعنى ظاهرا بإحدى طرق معرفته، وخاصة النص، فيسهل على الباحث عندئذ العمل به في القياس، أما إذا كان خفيا، فعليه أن يستنبطه بعد أن ينقحه مما علق به من حكم، وكذلك الحال إذا كانت لا تصلح للقياس عليها فقط، وعن هذا الفهم يعلق الشاطبي قائلا: " العلة (المعنى) هي المصلحة إذا كان منضبطا، أما إذا كان غير منضبط فإن عدم انضباطها لا يعني عدم وجودها، وإن كانت نفسها أو المفسدة نفسها لا مظنتها، كانت ظاهرة أو غير ظاهرة، منضبطة أو غير منضبطة " (الشاطبي، ج، ص 265).

ب-من جهة طرق معرفتها:

يمكن معرفة المعنى من خلال ثلاثة مسالك:

- الأول: النص: وتأتي دلالة النص على المعنى دلالة ظاهرة قاطعة باستخدام ألفاظ، مثل: من أجل كذا، لعلة كذا، لسبب كذا، لموجب كذا، والمثال: قال تعالى: ﴿**مِنْ أَجْلِ ذَلِكَ كَتَبْنَا عَلَى بَنِي إِسْرَائِيلَ أَنَّهُ مَنْ قَتَلَ نَفْسًا بِغَيْرِ نَفْسٍ أَوْ فَسَادٍ فِي الْأَرْضِ فَكَأَنَّمَا قَتَلَ النَّاسَ جَمِيعًا**﴾ المائدة 32، فالوصف: القتل، والمعنى: العمد العدوان.

أو تأتي الدلالة ظاهرة محتملة إذا اشتملت على ثلاثة حروف، هي: اللام، الباء، إن. وسأكتفي بمثال عن أحدها، وهي الحرف إن، حيث قال رسول الله صلى الله عليه وسلم للمستحاضة: إنه دم عرق، فالوصف: الدم، المعنى: النجاسة.

- الثاني: الإيماء: وتأتي دلالة النصوص على المعنى إيماء، أي غير مباشرة في أماكن كثيرة، فصلتها كتب الأصول، منها: دخول حرف الفاء على الوصف في قوله تعالى: وَالسَّارِقُ **وَالسَّارِقَةُ فَاقْطَعُواْ أَيْدِيهِمَا** ﴾.

- الثالث: الاشتقاق: فتكون دلالة النصوص على المعنى من جهة ذكر الوصف دونه؛ ليجتهد الباحث في معرفته، ويقيس عليه أوصافا أخرى، والمثال عليه: وجوب رفع الحجر عن المال، فالوصف: رفع الحجر عن المال، والمعنى: البلوغ. (ابن العربي، 1999، ص 128).

ج. أمثلة على تجديد الخطاب :

- **المثال الأول: التسعير:**

بخصوص المثال الأول، روى أنس بن مالك، أنه " غلا السعر في عهد رسول الله صلى الله عليه وسلم، فقال له الناس: لو سعرت، قال إن الله هو القابض الباسط الرازق المسعر، وإني لأرجو أن ألقى الله عز وجل ولا يطالب أحد بمظلمة ظلمتها إياه في دم ولا مال " (الترمذي، ج 3، ص 605)، وهذا الحديث يضعنا أمام سؤال عن القاعدة الاقتصادية له، أي عن الوضع الاقتصادي للدولة الإسلامية في عهد النبي صلى الله عليه وسلم.

وتزامن تكوين القاعدة الاقتصادية لهذا الحديث مع هجرة مسلمي مكة؛ ليحلوا ضيوفا على إخوانهم الأنصار، الذين لا يتمتعون –على الأغلب– بثروات طائلة في المدينة، فكان أول عمل قام به الرسول صلى الله علي وسلم فيها، هو المؤاخاة التي أظهرت جانبا ماليا بجانب الجوانب الإنسانية الأخرى، إلا أن المسلمين لم يقفوا مكتوفي الأيدي إزاء هذه الضائقة الاقتصادية التي مرت بدولتهم في بداياتها، بل بدأ المهاجرون يمارسون التجارة في أسواق اليهود حتى صار لهم في نهاية الأمر سوق خاص بهم، فضلا عن استمرار الأنصار في ممارسة نشاطهم الزراعي.

ومع بداية السنة الثانية، شكلت غزوة بدر بنتائجها الحاسمة موردا جديدا للدولة، أخذت في التنوع مع توالي الغزوات، قلة وكثرة، نقدا وعينا، وقد كان لهذه الإيرادات أوجه إنفاق اقتضى التوجه الشرعي توزيعها، حتى إن الناس تجمع لديهم من غنائمهم ومبادلاتهم كمية من رأس المال من الإبل والأغنام والأراضي، فصاروا يستمدون من تلك الإيرادات قدرا أكبر من الدخول العينية غالبا، والنقدية أحيانا، مما زاد من استهلاكهم ورفع مستوى المعيشة عندهم.

إن زيادة حجم الاستهلاك –لزيادة الدخول– قابله في المجتمع الإسلامي الأول قلة في المعروض في الأسواق، بسبب اعتماد المدينة المنورة في تغطية حاجاتها في الأغلب على الاستيراد سواء في الطعام أو الثياب، باستثناء بعض الحالات التي كانت تمارس نشاطا زراعيا أو رعويا يغطي حاجاتها على سبيل الاكتفاء الذاتي، وبهذا يكون اعتماد المدينة في تغطية حاجاتها على الجلب (الاستيراد)، انتقال المهاجرين للمدينة، ودخول إيرادات جديدة متنوعة على الدولة، وإعادة توزيعها بطرحها في السوق؛ لشراء السلع والخدمات عوامل اشتركت في غلاء الأسعار في عهده، لهذا عندما جاء المسلمون يشكون الغلاء للرسول صلى الله عليه وسلم، يطلبون منه التسعير، امتنع عليه الصلاة والسلام كما في الحديث أعلاه.

ولهذا كان موقف الفقه قديمه وحديثه، هو القول بحرمة التسعير متى كان الغلاء والرخص ليسا بفعل أهل السوق، بأن تقل الحاجات ويرغب الناس فيها، أو العكس بأن تكثر ويرغب الناس عنها، وبنوا حكمهم في التحريم على مجموعة من الأدلة؛ أولها حديث أنس بن مالك.

ولكن عندما بدأ الاحتكار من قبل بعض التجار يتسبب في غلاء الأسعار عن طريق حبس ما يحتاجه الناس إليه خاصة الأقوات؛ لتقل في السوق، فيزيد الطلب عليها، وبالتالي يرتفع سعرها، تغير الحكم الشرعي عند بعض متقدمي المذاهب الفقهية ومتأخريهم، ومرد هذا التغير هو النظر في علة الحكم في حديث التسعير، فقد فهموا أن نهيه عليه الصلاة والسلام عنه في عهده جاء مبنيا على علمه صلى الله عليه وسلم، بأن الغلاء كان لأسباب طبيعية، لا دخل للإنسان فيها، ولكن عندما تغيرت تلك الأحوال وصار الغلاء يحدث بفعل حبس الأقوات وغيرها، أفتوا بجوازه ضربا على يد المحتكرين، إلا أن قلة من الفقهاء تمسكوا بأقوال المتقدمين في المذهب، وعمموا الحكم

الشرعي في كل حالات الغلاء دون النظر إلى أسبابه ومتغيراته، فجاء حكمهم ثابتا في جميع الأحوال.

- **المثال الثاني: تضمين الصناع:**

أصل مسألة الضمان عندما يستودع إنسان أمانة، سواء أكان من الصناع الذين يودعون أشياء لصناعتها، أم ممن ليسوا كذلك، بل أن يضع إنسان أشياءه عند غيره على سبيل الوديعة، والحكم الشرعي متعلق بالإجابة عن السؤال الآتي:

إذا ضاعت الأمانة عند من استودعت إياها من الصناع أو غيرهم، هل يطالب بالضمان؟ قال رسول الله صلى الله عليه وسلم في حالة ضياع الوديعة في حكم عام يشمل الصناع وغيرهم: "لا ضمان على مؤتمن" (سنن الدراقطني، ج 2،ص 248).

أي لا يطالب من ضاعت عنده الأمانة بتعويض قيمتها؛ لأن المستودع لم يؤمن عليها إلا لأمانته العالية، وحرصه الشديد عليها، فإذا ضاعت فإنها تضيع مع أشيائه، لهذا حدث في عهد أبي بكر أن استودع شخص متاعا فضاع بين متاعه، فلم يضمنه أبو بكر، وقال: هي أمانة، بينما في عهد عمر بن الخطاب استودع أنس بن مالك ستة الآلف درهم، فضاعت، فقال له عمر بن الخطاب، أذهب لك معها شيء؟ فقال: لا، قال: فضمني.

فعدم الضمان في حالة ضياع الوديعة مع أشياء للمستودع إليه قرينة على محاولته الحرص على أمواله، وأن ضياعها لم يكن عن تقصير، بينما جعل الضمان في حالة ضياع الوديعة وحدها، قرينة على عدم حرص المستودع عليها، بدليل ضياعها دون أشيائه.

أما إذا كان المستودع من أصحاب الصناعات التي تحتاج إلى مهارتهم كالخياط وغيره، فقد رأى عمر بن الخطاب وغيره من الصحابة في عهده تبدلا في أخلاق الناس، ومنها ضعف الأمانة، فضمنوا ما يضيع عندهم؛ لاحتمال التعدي على هذه الأموال، وعلق علي بن أبي طالب على هذا الحكم بقوله: " لا يصلح الناس إلا ذلك ".

وبهذا يكون فهم الصحابة ومن جاء بعدهم للحديث السابق أنه " لا ضمان على المؤتمن الذي لا يهمل في حفظ أمانته، ولا يتهم في التعدي عليها بنفسه؛ لأن شأن الأمانة كان هكذا في عهد

الرسالة، أما إذا قصر المؤتمن أوثبت أنه متهم في التعدي عليها بنفسه، فلاشك أنه يضمن قيمتها حفظا لأموال الناس، وزجرا لذوي الأهواء الخائنة، أما إذا ثبت أن المؤتمن لم يقصر في حفظ الوديعة، وليس بمتهم فيها، فلاشك أن قول الرسول صلى الله عليه وسلم ينطبق عليه، ولا يكون العقاب إلا نتيجة لتهمة الإهمال أو جرم الاستيلاء " (بلتاجي، ص 263 –264).

- **المثال الثالث: المؤلفة قلوبهم:**

لم يأتِ ذكر المؤلفة قلوبهم في القرآن الكريم إلا في قسم الصدقات، قال تعالى: ﴿**إِنَّمَا الصَّدَقَاتُ لِلْفُقَرَاءِ وَالْمَسَاكِينِ وَالْعَامِلِينَ عَلَيْهَا وَالْمُؤَلَّفَةِ قُلُوبُهُمْ وَفِي الرِّقَابِ وَالْغَارِمِينَ وَفِي سَبِيلِ اللَّهِ وَابْنِ السَّبِيلِ فَرِيضَةً مِنَ اللَّهِ وَاللَّهُ عَلِيمٌ حَكِيمٌ**﴾ التوبة 60.

وقد اختلف المفسرون في فهم من هم المؤلفة قلوبهم؛ لأن الرسول صلى الله عليه وسلم أعطى أعدادا كثيرة، ذكرهم ابن العربي بأسمائهم " فهم صنف من الكفار يعطون؛ ليتألفوا على الإسلام، وكانوا لا يسلمون بالقهر والسيف، ولكن يسلمون بالعطاء والإحسان، وصنف أسلموا في الظاهر ولم تستيقن قلوبهم فيعطون ليتمكن الإسلام في صدورهم، صنف هم قوم من عظماء المشركين لهم أتباع يعطون؛ ليتألفوا أتباعهم على الإسلام، وهذه الأقوال متقاربة، والقصد بجميعها الإعطاء لمن لا يمتلكون إسلامه حقيقة إلا بالعطاء " (ابن العربي، ج 3، ص525).

فالعلة من إعطاء الرسول صلى الله عليه وسلم لهؤلاء الناس هي ترغيبهم في الإسلام عن طريق العطاء العيني أو النقدي؛ لتكثير سواد المسلمين وتقوية شوكتهم، فالدعوة كما تكون بالإقناع وخطاب المعجزات، تكون بالاستمالة المادية لهم عن طريق العطاء كما في قوله عليه الصلاة والسلام: " إني أعطي رجالا حديثي عهد بكفر أتألفهم ".

ولكن المعنى (كركن للعلة) تحقق في خلافة أبي بكر، عندما زاد عدد الداخلين في الإسلام بفضل حروب الردة وإرسال البعثات إلى البلدان المجاورة، فأوقف هذا السهم من الصدقات؛ لرأيه أن رسول الله صلى الله عليه وسلم كان يعطيهم والإسلام ضعيف أمره، أما وقد أعز الله الإسلام فلا حاجة له إلى ذلك، وأقره الصحابة على ذلك إجماعا.

واختلف من جاء بعدهم في بقاء هذا السهم، " فمنهم من قال هم زائلون، وأخذ به مـالك، ومنهم من قال هم باقون؛ لأن الإمام ربما احتاج أن يتألف على الاسم. والذي عندي – أي على رأي ابن العربي – أنه إن قوي الإسلام زالوا، وإن احتيج إليهم أعطوا سهمهم كما يعطيه الرسول صلى الله عليه وسلم " (ابن العربي، ج 3، ص 530).

الأمثلة:

	الحكم الشرعي	العلة (الوصف)	المعنى
التسعير	**المنع**	**التسعير**	**قانون العرض والطلب**
	الجواز	**التسعير**	**الاحتكار**
تضمين الصناع	**المنع**	**الضمان**	**الأمانة**
	الجواز	**الضمان**	**الخيانة**
المؤلفة قلوبهم	**الوجوب**	**الإعطاء**	**تكثير سواد المسلمين**
	المنع	**الإعطاء**	**تحقق الكثرة والقوة**

الخاتمة والتوصيات:

أولا: الخاتمة:

1.فكرة تجديد الخطاب الديني موجودة ومنتشرة في كتب الفقه والأصول، وإن وجدت جذورها الأولى في مقولة سيدنا علي بن أبي طالب: " بل الشاهد يرى ما لا يرى الغائب ".

2.تجديد الخطاب الديني جاء متأثرا بتخصص من كتب فيه من المؤلفين، فلاسفة ومؤرخين ولغويين، بعيدا عن الخطاب نفسه، فهي لا تعدو أن تكون ملاحظات على هامش التجديد.

3.ليست كل محاولة للتجديد تعد تجديدا للخطاب الديني، بل هي إما أن تكون تجديدا صوريا، أو أن يدخل تحت مبدأ الضرورة، أو أن يعد من تطبيقات السياسة الشرعية، أو هو من قبيل العلل المتغيرة.

4.التجديد للخطاب الديني هو تجديد للأوامر والنواهي المرتبة بالعلة وجودا وعدما، فإن تغير المعنى تغير الحكم الشرعي، وإذا ثبت المعنى ثبت الحكم الشرعي.

5.العلة تتكون من ركنيين:

الوصف: هو الصورة الظاهرة المنضبطة التي جعل الشارع وجودها دليلا معنويا على وجود الحكم.

المعنى: هو الأمر الذي يدور معه الحكم وجودا وعدما على سبيل التأثير.

6.التسعير وتضمين الصناع والمؤلفة قلوبهم أمثلة على تجديد الخطاب الديني؛ لانطباق ضابط تغير الحكم لتغير المصلحة (العلة) بركنيها: الوصف والمعنى.

ثانيا: التوصيات:

1–دراسة الضوابط المكانية لبعض الإحكام الشرعية التي يتغير فيها صورة العلة دون الحكم، مثل زكاة الفطر، زكاة الغنم؛ لأن هذه الدراسة تعد مختصة بالضوابط المكانية.

2–دراسة المزيد من الأمثلة ذات التجديد الداخلي كالتقاط ضال الإبل، ومنع النساء الخروج إلى المساجد، ونهيه صلى الله عليه وسلم عن كتابة السنة، وغير ذلك من الأمثلة.

قائمة المصادر والمراجع:

- الآمدي، أبو الحسن على بن محمد (د.ت)، الإحكام في أصول الأحكام، القاهرة، مؤسسة الحلبي.
- بن حنبل، أحمد مسند أحمد بن حنبل (د.ت)، بيروت، المكتب الإسلامي.
- بن عاشور، محمد الطاهر (د.ت)،مقاصد الشريعة الإسلامية ومكارمها، تونس، الشركة التونسية للتوزيع.
- الباجي، أبو الوليد سليمان بن خلف المنتقى (1332هـ)، شرح موطأ الإمام مالك، ط 1، بيروت، دار الكتاب العربي.
- لبخاري، أبو عبد الله محمد بن إسماعيل (1313هـ)، صحيح البخاري، بيروت، دار أحياء التراث العربي.
- البصري، أبو الحسين محمد بن علي (د.ت)، المعتمد في أصول الفقه، لبنان، دار الكتب العلمية.
- بلتاجي، محمد (د.ت)،منهج عمر بن الخطاب في الاجتهاد، بيروت، دار الكتب العلمية.
- البهوتي، منصور بن يونس بن إدريس (1402هـ)، كشاف القناع على متن البهوتي، لبنان، دار الفكر.
- البيضاوي، القاضي (د.ت)، منهاج الوصول في علم الأصول، مصر، مطبعة محمد علي صبيح.
- الترمذي، أبو عيسى محمد بن عيسى (د.ت)، سنن الترمذي، بيروت، دار إحياء التراث العربي.
- الجندي، أنور (د.ت). الثوابت والمتغيرات، تونس، دار بو سلامة.
- حريفي، حسن (2002)، الكليات الشرعية، ط 1 ، دار ابن قيم.
- الحنفي، أبو بكر الرازي (1994)، أصول الجصاص، ط 2 ، وزارة الأوقاف الكويتية.
- لدراقطني، أبو الحسن عمر بن المهدي (2004)، سنن الدراقطني، ط 1، لبنان، مؤسسة الرسالة.
- لدمشقي، أبو عبد الله محمد بن أبي بكر بن أيوب (1991)، إعلام الموقعين، ط 1، بيروت دار الكتب العلمية.
- لدهلوي، شاه ولي الله (1286)، حجة الله البالغة، القاهرة، المطبعة المصرية.
- لرازي، أبو عبد الله محمد بن عمر (1999)، المحصول في علم الأصول، ط 1، بيروت، دار الكتب العلمية.
- لزحيلي، هبة (1969)، نظرية الضرورة الشرعية، سوريا، مكتبة الفارابي.
- زرقاني، محمد عبد الباقي يوسف (2003)، شرح الزرقاني على الموطأ، ط 1، القاهرة: مكتبة الثقافة الدينية.
- السبكي، تاج الدين عبد الوهاب بن علي (د.ت)، جمع الجوامع، مصر، المطبعة العلمية.
- السرخسي، أبو بكر بن أحمد بن أبي سهل(د.ت)، أصول السرخسي، بيروت، دار الكتب العلمية.
- لسلمي، أبو محمد عز الدين بن عبد السلام (1332هـ)، قواعد الأحكام في مصالح الأنام، بيروت، دار الجيل.

- لشاطبي، أبو إسحاق إبراهيم بن موسى (1421هـ)، الموافقات، ط 1، مصر، دار ابن عفان.
- شلبي، محمد مصطفى (1981)، تعليل الأحكام، ط 2، بيروت، دار النهضة العربية.
- لغزالي، أبو حامد محمد بن محمد (1323هـ)، المستصفى من علم الأصول، ط 1، القاهرة، المطبعة الأميرية.
- لفيروزأبادي، مجد الدين مجمد بن يعقوب (1992)، القاموس المحيط ، ط 2 .
- القرطبي، أبو عمر يوسف عبد الله النمري (2000)، الاستذكار، ط1، بيروت، دار الكتب العلمية.
- الكفوي، أبو البقاء أيوب بن موسى (1992)، الكليات، ط 2 .
- مذكور، محمد سلام (1964)، المدخل للفقه الإسلامي، ط 4 ، مصر، دار النهضة.
- لمعافري، أبو بكر بن العربي (د.ت)، أحكام القرآن، بيروت، دار الكتب العلمية.
- المعافري، أبو بكر بن العربي (1998)، المحصول، ط 1 ، الأردن، دار البيارق.

درجة التزام مديري مدارس التعليم العام بمنطقة قمينس بأخلاقيات مهنة الإدارة المدرسية من وجهة نظر معلمي مدارسهم

أ/ منى مصباح أ/ تهاني مجيد
جامعة بنغازي كلية التربية/ قمينس

مستخلص الدراسة:

تهدف الدراسة إلى معرفة درجة التزام مديري مدارس التعليم العام بمنطقة قمينس بأخلاقيات مهنة الإدارة المدرسية من وجهة نظر معلمي مدارسهم. حيث اعتُمِد على النهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من معلمي مدارس التعليم العام بمنطقة قمينس، حيث بلغ مجتمع الدراسة (825) معلما ومعلمة، واختير منهم عينة عشوائية بلغت (260) معلما ومعلمة، كما استُخدِمت استبانة بوصفها أداة لجمع البيانات، حيث تكونت من (50) فقرة، موزعة على خمسة مجالات؛ وهي: أخلاقيات المدير نحو نفسه، أخلاقيات المدير نحو المهنة، أخلاقيات المدير نحو المعلمين، أخلاقيات المدير نحو الطلبة، أخلاقيات المدير نحو أولياء الأمور، وبواقع (10) فقرات لكل مجال، حيث تأكدنا من الصدق الظاهري لأداة الدراسة بعرضها على مجموعة من المحكمين، كما تأكد ثباتها من خلال معادلة ألفا كرونباخ، حيث بلغ معدل الثبات الكلي (0. 975). ولمعالجة الإحصائية استُخدِمت معادلة كرونباخ، والتكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الأحادي، واختبار (T-TEST). وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى درجة التزام مديري مدارس التعليم العام بأخلاقيات مهنة الإدارة المدرسية من وجهة نظر معلمي مدارسهم –كانت مرتفعة في جميع المحاور، كما أوضحت أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0. 05) بين استجابات أفراد العينة حول درجة التزام مديري مدارس التعليم العام بأخلاقيات مهنة الإدارة المدرسية، من وجهة نظر معلمي مدارسهم، تعزى لمتغيري النوع والخبرة لصالح الذكور. بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0. 05) بين استجابات أفراد العينة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

الكلمات المفتاحية: درجة الالتزام، أخلاقيات مهنة الإدارة المدرسية.

المقدمة:

للأخلاق أهمية بالغة في حياة الإنسان فردًا وجماعة، ومن دونها يصبح الإنسان ذئبًا يعدو على أخيه الإنسان، ولا يمكن عندئذ إقامة حياة اجتماعية سليمة، وللأخلاق في الإسلام مكانة عظيمة جدًا؛ فهي جوهر الإسلام وروحه السارية في جميع جوانبه، وهي أحد أقسام الأحكام الشرعية الثلاثة التي شرعها الله لعباده المسلمين، وكما عُني الإسلام بالأخلاق عموما، فقد عُني أيضًا بالأخلاق في الأعمال والمهن.

فلكل مهنة أخلاق مهنية تقوم على مجموعة من الضوابط السلوكية، والقواعد التي قد تصوغها أعراف متوارثة أو قوانين وضعية، وتعمل هذه الأخلاق المهنية على تنظيم علاقات المهنيين الداخلية والخارجية، كما تعمل على تحديد الأفعال والعلاقات والسياسات التي ينبغي عدها صحيحة أو خاطئة.

وقد حظي موضوع أخلاقيات الإدارة باهتمام كبير في العالم، خلال العقود الأخيرة من القرن العشرين، فأصبحت الأبعاد الأخلاقية مطلبًا ضروريًا ومهمًّا تشمل كل ما يتعلق بعمل المؤسسة، وعلاقتها بالمجتمع الذي تعمل فيه.

وتتواجد القواعد الأخلاقية في المجتمعات كلها؛ لتحديد السلوكيات الصحيحة أو الخاطئة رغم تمايزها من فرد لآخر، ولا تختلف الأخلاقيات في المؤسسة عن الأخلاقيات العامة في المجتمع الذي تعمل فيه من حيث المبدأ.

وفي هذه البحث اهتممنا بدراسة أخلاقيات مهنة الإدارة المدرسية، التي تعد من أشرف المهن وأنبلها، وأي نقص خلقي في إعداد المديرين، سوف يؤدى إلى تقصيرهم في مهماتهم التربوية والتعليمية، وبالتالي سيؤدى إلى تقصير في أداء المعلمين أيضًا، فأخلاقيات مهنة الإدارة المدرسية أحد أهم مدخلات النظام التعليمي، التي توجه سلوك العاملين التربويين وتضبطه.

مشكلة الدراسة:

وتحدد مشكلة البحث بالإجابة عن التساؤلات الآتية:

1- ما درجة التزام مديري مدارس التعليم العام بمنطقة قمينس بأخلاقيات مهنة الإدارة المدرسية من وجهة نظر معلمي مدارسهم؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التزام مديري المدارس التعليم العام بمنطقة قمينس بأخلاقيات مهنة الإدارة المدرسية، من وجهة نظر معلمي مدارسهم تعزى لمتغيرات (النوع، المؤهل، الخبرة)؟

أهمية الدراسة:

تتحدد أهمية البحث في النقاط الآتية:

1- توفر هذه الدراسة مؤشرا لمديري مدارس التعليم العام على درجة التزامهم بأخلاقيات مهنة الإدارة المدرسية، وقد تسهم في حسن اختيار مدراء مدارس التعليم العام.

2- يوفر هذا البحث معلومات مهمة لمؤسسات التعليم العام –في ليبيا بشكل عام، وفي منطقة قمينس على وجه الخصوص–عن درجة التزام مديري مدارس التعليم العام بأخلاقيات الإدارة المدرسية؛ من أجل تحسين العملية التعليمية.

3- تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية الدور المناط به مدراء مدارس التعليم العام في تحسين العملية التعليمية.

4- تكمن أهمية هذه الدراسة في أنها تتناول موضوعا حيويا يهم كل تربوي عموما، وكل مدير مدرسة بشكل خاص؛ لمعرفة درجة التزام مديري مدارس التعليم العام في منطقة قمينس بأخلاقيات الإدارة المدرسية، باعتبارهم قادة العمل التربوي داخل هذه المدارس، وبأخلاقهم يصلح التعليم، فهم القدوة أمام الجميع.

أهداف الدراسة:

يهدف البحث إلى:

1- التعرف على درجة التزام مديري مدارس التعليم العام بمنطقة قمينس بأخلاقيات مهنة الإدارة المدرسية من وجهة نظر معلمي مدارسهم.

2- التعرف على درجة التزام مديري مدارس التعليم العام بمنطقة قمينس بأخلاقيات مهنة الإدارة المدرسية من وجهة نظر معلمي مدارسهم، وفقًا لمتغير النوع.

3- التعرف على درجة التزام مديري مدارس التعليم العام بمنطقة قمينس بأخلاقيات مهنة الإدارة المدرسية من وجهة نظر معلمي مدارسهم، وفقًا لمتغير المؤهل.

4- التعرف على درجة التزام مديري مدارس التعليم العام بمنطقة قمينس بأخلاقيات مهنة الإدارة المدرسية من وجهة نظر معلمي مدارسهم، وفقًا لمتغير الخبرة.

حدود البحث:

اقتصر البحث على الحدود الآتية:

- الحدود البشرية: اقتصر البحث على معلمي مدارس التعليم العام في منطقة قمينس.
- الحدود المكانية: اقتصر البحث على مدارس التعليم العام في منطقة قمينس.
- الحدود الزمنية: أُجري البحث في العام الدراسي 2017 -2018.

الدراسات السابقة:

نظرا لأهمية الدراسة الحالية في مجال الإدارة المدرسية، فقد اعتمدت على العديد من الدراسات، منها: دراسة **البشري (2006)**، التي هدفت إلى التعرف على درجة التزام مديري المدارس الثانوية في دولة الإمارات العربية المتحدة بأخلاقيات المهنة، من وجهة نظر معلمي مدارسهم، واعتمدت على عينة عشوائية طبقية، بلغ عدد أفرادها (950) معلمًا ومعلمة، وطورت الباحثة استبانة لقياس درجة التزام مديري المدارس الثانوية في دولة الإمارات بأخلاقيات المهنة من وجهة نظر معلمي المدارس، واستخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي، وتوصلت إلى أن متوسط درجة التزام مديري المدارس الثانوية في دولة الإمارات العربية المتحدة بأخلاقيات المهنة، من وجهة نظر معلمي مدارسهم، قد وقع ضمن درجة الالتزام المرتفعة لجميع مجالات الدراسة الستة، كما أوضحت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة (0. 05) في درجة التزام مديري المدارس الثانوية في دولة الإمارات بأخلاقيات المهنة، من وجهة نظر معلمي مدارسهم تعزى لمتغيري (المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع ولصالح الذكور.

ومن الدراسات التي تهدف إلى التعرف على درجة التزام مديري المدارس الحكومية الثانوية الفلسطينية بأخلاقيات مهنة الإدارة المدرسية من وجهة نظر معلمي مدارسهم، دراسة **يحيى (2010م)**، التي تهدف إلى الكشف عن وجود فروق في متوسطات نظر معلمي المدارس، تبعًا لمتغيرات: النوع، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمديرية، حيث اختيرت عينة عشوائية، وقد طورت الباحثة استبانة لقياس درجة التزام مديري المدارس الحكومية الثانوية الفلسطينية بأخلاقيات

مهنة الإدارة المدرسة من وجهة نظر معلمي مدارسهم، واستخدمت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والتكرارات، والنسب المئوية، واستخدمت اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين، وتحليل التباين الأحادي، وتوصلت إلى وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0. 05) في درجة التزام مديري المدارس الحكومية الثانوية الفلسطينية بأخلاقيات مهنة الإدارة المدرسية من وجهة نظر معلمي مدارسهم، تعزى لمتغير النوع ولصالح الذكور، ولمتغير سنوات الخبرة، ولمتغير المديرية، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0. 05) في درجة التزام مديري المدارس الحكومية الثانوية الفلسطينية بأخلاقيات مهنة الإدارة المدرسية من وجهة نظر معلمي مدارسهم، تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

كما هدفت دراسة **الخميس (2013)** إلى التعرف على درجة التزام مديري مدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت بأخلاقيات مهنة الإدارة المدرسية، وعلاقتها بالولاء التنظيمي للمعلمين من وجهة نظر المعلمين، حيث اختيرت عينة عشوائية من مجتمع الدراسة، البالغ عددهم (374) معلمًا ومعلمة، ولتحقيق أهداف الدراسة طورت الباحثة استبانتين: الأولى: أخلاقيات مهنة الإدارة المدرسية، والأخرى: الولاء التنظيمي للمعلمين، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة التزام مديري المدارس الثانوية الحكومية في الكويت بأخلاقيات مهنة الإدارة المدرسية من وجهة نظر معلمي مدارسهم كانت مرتفعة، وكذلك مستوى الولاء التنظيمي لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في الكويت من وجهة نظرهم كان مرتفعًا، وتوصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجة التزام مديري المدارس الثانوية الحكومية في الكويت بأخلاقيات مهنة الإدارة المدرسية من وجهة نظر معلمي مدارسهم، تبعًا لمتغيرات: (النوع، والخبرة، والمؤهل العلمي).

بينما هدفت دراسة **نجيب (2015)** إلى معرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات المعلمين فيما يتعلق بأخلاقيات مدير المدرسة من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير: النوع، وسنوات الخبرة، ومكان المدرسة، والمؤهل العلمي، حيث اختيرت عينة طبقية عشوائية من معلمي مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظة اللاذقية، بلغت (379) معلمًا ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة (0. 05) بين متوسط إجابات المعلمين فيما يتعلق بأخلاقيات مدير المدرسة من وجهة نظر المعلمين،

تعزى لمتغير مكان المدرسة، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة (0.05) تعزى لمتغير: النوع، والخبرة، والمؤهل العلمي.

من خلال عرض الدراسات السابقة تبين أن معظم الدراسات تناولت موضوع التزام مديري المدارس بأخلاقيات مهنة الإدارة المدرسية، حيث تتفق دراسة: البشري (2015)، يحيى (2010)، والخميس (2013) على معرفة درجة التزام مديري المدارس الثانوية الحكومية بأخلاقيات مهنة الإدارة المدرسية من وجهة نظر المعلمين، ومعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسط إجابات المعلمين فيما يتعلق بأخلاقيات مدير المدرسة تعزى إلى متغير: النوع، وسنوات الخبرة، والمؤهل، وتضيف دراسة يحيى (2010) متغيرًا آخر هو المديرية التي توجد بها المدرسة، وربطت دراسة الخميس درجة التزام مديري المدارس الثانوية الحكومية بأخلاقيات مهنة الإدارة المدرسية بالولاء التنظيمي للمعلمين، بينما هدفت دراسة البشري (2015) إلى معرفة أخلاقيات مدير المدرسة من وجهه نظر المعلمين، وليست درجة الالتزام كما في باقي الدراسات، وتتفق دراسة يحيى (2010) مع باقي الدراسات فيما يتعلق بالمتغيرات، وتضيف متغيرا آخر هو المديرية.

أما فيما يتعلق بمجتمع الدراسة والعينة، فتتفق جميع الدراسات في المجتمع والعينة، حيث اختارت جميع الدراسات المعلمين والمعلمات من مدارس الثانوية الحكومية، فيما عدا دراسة البشري (2015) التي اختارت التعليم الأساسي، كما تتفق جميع الدراسات على أن تكون الاستبانة هي أداة الدراسة، أما الوسائل الإحصائية فتتفق جميع الدراسات على استخدام الوسائل الإحصائية الآتية: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الأحادي، وتضيف دراسة يحيى (2010) بعض الوسائل الإحصائية الأخرى مثل: التكرارات، والنسب المئوية، واختبار توكي (Tukey).

الإطار النظري:

مفهوم أخلاقيات مهنة الإدارة:

مما لا شك فيه أنَّ للأخلاق دورًا أساسيًّا في حياة المجتمعات، فهي تحافظ على تماسكها، وتزودها بالمبادئ والمثل العليا التي تكافح من أجلها، وهذه الأخلاق هي التي تساعد أفراد المجتمع على أن يكونوا متوافقين مع مجتمعهم، وتدفعهم إلى محاولة الارتقاء بسلوكهم إلى مستوى المثال الذي يحدده المجتمع، وعلى هذا الأساس فإن الأخلاق هي مصدر مهمٌّ من مصادر الضبط الاجتماعي.

والواقع أن أي استقراء وثيق للتاريخ يدل بشكل واضح على أن تقدم الأمم وازدهارها كان مرتبطا بمدى التزامها بالمبادئ الأخلاقية والحفاظ عليها (الشيمري: 2006).

الأخلاق:

تعد الأخلاق الدماء التي تحرك كافة شرايين المنظمة التي تضع الأخلاق من أولوياتها، وهي أمر حتمي لابد منه.

والأخلاق كما جاء في قاموس (webester): هي المبادئ الأخلاقية التي تحكم السلوك أو تؤثر على سلوكيات الإفراد، (نوال: 2015، 9) يعرف نجم الأخلاق بأنها: "مجموعة من القيم والمعايير التي يعتمد عليها أفراد المجتمع في التمييز بين ما هو جيد وما هو سيء، بين ما هو صواب وما هو خطأ، فهي إذن تتركز في مفهوم الصواب والخطأ في السلوك، وتقدم دليلا من خلال معاييرها وقيمها على الأنشطة الأخلاقية وغير الأخلاقية، وعلى ما هو مقبول أو غير مقبول اجتماعيًا" (نجم: 2000، 18).

مفهوم الأخلاقيات:

"هي مجموعة من القيم والأعراف والتقاليد التي يتعارف عليها مجتمع ما، حول ما هو خير وحق وعدل في تنظيم أمورهم" (نجم: 2006).

الفرق بين مصطلح الأخلاق والأخلاقيات:

يمكن أن نفرق بين المصطلحين من خلال النقاط الآتية:

1- الأخلاق شاملة ومشتركة بين جميع الناس، أما الأخلاقيات فهي مختصة بمجتمع معين، ولذلك نقول أخلاقيات المهنة.
2- الأخلاق تُعَلَّمُ في مراحل مبكرة من حياة الفرد، والأخلاقيات تُكتسبُ في مراحل متقدمة عند الانضمام إلى مجتمع ما (مجتمع المهندسين، مجتمع الأطباء، مجتمع المعلمين).
3- الأخلاق يكون مصدرها الدين بشكل رئيس، أما الأخلاقيات فمصدرها بجانب الدين، القوانين والأنظمة التي تحكم ذلك المجتمع (www. omanlegal. het سليمان، 2011).

مفهوم أخلاقيات مهنة الإدارة:

عرف ريو بيارز أخلاقيات الإدارة بأنها (مجموعة من المعايير والمبادئ التي تهيمن على السلوك الإداري، وتتعلق بما هو صحيح وما هو خطأ). ونلاحظ في هذا التعريف أن الصحيح والخطأ معايير نسبية تختلف من مجتمع لآخر، ما لم تحكمها مرجعية عليا تعترف بكمالها جميع المجتمعات البشرية.

ويرى إيفانسيج وزملاؤه أن أخلاق الإدارة (تمثل خطوطًا توجيهية للمديرين في صنع القرار) (htt//hrdiscussion.com، أحمد، 2007). ويعرفها ياغي بأنها "مجموعة القواعد والأسس التي يجب على المهني التمسك بها، والعمل بمقتضاها؛ ليكون ناجحا في تعامله مع الناس، ناجحا في مهنته (ياغي: 1995، 27).

كما يعرف اللوزي أخلاقيات الإدارة بأنها: " التصرفات أو السلوكيات المهنية الوظيفية المثالية الواجب على القائد أن يسلكها في سبيل أدائه لواجباته بإتقان؛ لتحقيق المصلحة العامة دون التأثير على كفاية العمليات الإدارية، ويشمل من بين الجوانب الأخرى: الإخلاص في العمل، والولاء للدستور والقوانين، واحترام كل ما هو خير وحق وعدل في تنظيم أمور العمل (اللوزي: 1998، 12).

تتفق هذه التعريفات من حيث مبدأ النسبية، إذْ إنَّ هذه الخطوط التوجيهية هي سياسات عامة لابد لها من استراتيجية كلية تشتق منها، وفي الوقت نفسه تسعى لتحقيقها.

وعليه يمكن أن نعرف أخلاقيات الإدارة بأنها مجموعة القيم والمبادئ الفاضلة، والمعايير الصادقة، التي تشتق من العقيدة الصحيحة، وتحكم السلوك الإداري؛ لتحقق كفاءة المنظمة ورضا أصحاب المصلحة.

مصادر الأخلاقيات في الإدارة:

1- المصدر الديني:

يمثل هذا المصدر –وخاصة في المجتمع الإسلامي– أهم مصادر أخلاقيات المهنة، إذْ إنَّه يوفر لأخلاقيات المهنة الرقابةَ الذاتية في الفرد، فالمهني يمكن أن يتهرب من الرقابة السياسية، أو الاجتماعية، أو القانونية، لكنه لا يستطيع أبدا أن يتهرب من رقابة الله سبحانه وتعالى، ويشمل هذا

المصدر المبادئ والتنظيمات التي تحقق سعادة الإنسان والمجتمع في كل المجالات، وعلى القواعد العامة الصالحة لهداية الناس، وتنظيم حياتهم في كل زمان ومكان، ويشمل –أيضًا– القوانين الوضعية، وهي الأوامر والنواهي التي وضعها البشر أنفسهم؛ لتنظيم حياتهم، ونشر العدالة والمساواة بينهم (البشري: 2006).

2– المصدر السياسي:

ويقصد به نمط النظام السياسي الذي يُسير المجتمع، وانعكاس توجهات هذا النظام على أخلاقيات الأفراد، فإذا كان النظام السياسي يؤمن بالتعددية، والمشاركة، والحوار، واحترام الرأي الآخر، فإنه سوف يؤثر إيجابيًا في قيم الأفراد وقناعاتهم المهنية، وإذا كان النظام السياسي دكتاتوريا فاسدا لا يتورع عن النهب، ويشجع القيم البالية، فإن تأثيره سيكون سلبيًا في توجهات الأفراد في كل مؤسسة (بن خالد: 2007، 32).

3– المصدر الاجتماعي:

إن لكل مجتمع ثقافته الخاصة به، التي تنظم حركته، وتحدد قيمه ومعتقداته وعلاقاته، ومن المعروف أن أهم ما يُكوِّن ثقافة المجتمع الجوانب الاجتماعية المتمثلة في: القيم، والمعتقدات، والعادات، ونمط العيش، وقد يحمل المهنيون إلى أي مؤسسة يعملون فيها عادات المجتمع الذي يعيشون فيه، وتقاليده وأعرافه، سواء أكانت هذه العادات والتقاليد أمراضا اجتماعية، أم قيما وتقاليد إيجابية، فإن ذلك يؤثر في السلوك المهني، فينقل هذه الأنماط من السلوك إلى مؤسسة العمل (الحوراني: 2003، 39).

المصدر الإداري التنظيمي:

تعد القوانين والأنظمة والتشريعات من المصادر الرئيسة التي تتحكم في تسيير الإدارة في التنظيمات، ويقصد بها البيئة التنظيمية التي يعمل فيها الفرد بكل ما فيها من قوانين ولوائح، مثل: تحديد سلوك العاملين فيها وتوجه مسارهم، وأسلوب عملهم الذي تطبق فيه مبادئ الإدارة داخل التنظيم، ويجب أن ندرك –أيضًا– أن هناك تفاعلًا خصبًا بين البيئة التنظيمية والبيئة الاجتماعية العامة، فاللوائح والقوانين المطبقة في المؤسسة تستمد في العادة أو تتأثر على الأقل بالقوانين النافذة في البلاد، وأنماط القيم والسلوك السائد في المؤسسة، وهي عينة ممثلة لأنماط القيم والسلوك المشاعة في المجتمع. (بن خالد: 2007).

4– المدونة الأخلاقية:

هي عبارة عن وثيقة تصدرها المؤسسة، تتضمن مجموعة من القيم والمبادئ ذات العلاقة، وتوضح ما هو مرغوب فيه من ممارسات، وما هو غير مرغوب فيه، كما تتضمن مجموعة قواعد أخلاقية تساعد على التعامل مع المشكلات الأخلاقية التي تواجهها باستمرار (www. omanlegal. het، سليمان، 2011).

أبعاد أخلاقيات مهنة الإدارة:

تمثل أبعاد أخلاقيات مهنة الإدارة المبادئ الأساسية التي تتكون منها أخلاقيات الإدارة، وهي: العدالة، والمساواة، والأمانة، والمساءلة، والشفافية، والثقة، والسرية، والإخلاص.

1- **العدالة:** تعني العدالة في اللغة الاستقامة، وقيل: إن العدالة هي التوسط بين الإفراط والتفريط، وأساسها المساواة، وجوهرها الاعتدال والتوازن، وهي معاملة الجميع دون تمييز.

2- **المساواة:** تعتبر المساواة مبدأ يقرر للناس الحقوق والواجبات، بصرف النظر عن النوع أو المركز الاجتماعي أو الأديان. (أمينة: 2015، 6-7).

3- **الأمانة:** يجب على الموظف أن يكون أمينًا في أدائه لوظيفته، فوظيفته التي يشغلها ليست ملكا له، بل هي تكليف لا تشريف، ولذلك يقول الرسول ﷺ لأبي ذر ناصحًا له: ((يا أبا ذر إنها أمانة، وإنها حسرة وندامة إلا من أخذها بحق الله فيها))، وبناء عليه، يجب على الموظف ألا يستخدم الوظيفة لتحقيق مصالح خاصة، سواء له أم لأقاربه أم لمعارفه؛ لأن في هذا الاستخدام استغلالًا لوظيفته، والاستغلال خيانة. (بطاح: 2006، 15).

4- **الإخلاص:** من لوازم الأمانة الإخلاص في العمل وعدم التهاون به؛ لأنه لا يمكن القيام بالعمل على أكمل وجه إلا إذا تحقق فيه الإخلاص من العامل نفسه، فالإخلاص هو الباعث الذي يحفز العامل على إتقان العمل، ويعينه على تحمل المتاعب فيه، وبذل كثير من الجهد في إنجازه، وتوافر هذا الخلق الكريم في عامل من العوامل الرئيسية التي تحول دون الوقوع في الخلل، والانحراف عن الطريق الصحيح في أداء العمل. (http: //www. alukah. net/social فداء، 2015).

5- **السرية:** "إن حفاظ الموظف على سرية المعلومات تزيد من ثقة رؤسائه به، وهذا ما يشجع الرؤساء بإطلاع المرؤوسين على الجوانب السرية لكي يتخذوا قراراتهم في العمل مما يعزز ثقة المرؤوسين بأنفسهم.

6- **الثقة:** تستخدم الثقة كمتغير مؤثر في الأخلاق، فالثقة مهمة، والسلوك الأخلاقي ضروري للحصول على الثقة، ويعد السلوك الأخلاقي مكونا ضروريا لتطوير الثقة والحصول عليها". (أمينة: 2015، 8).

7- **المساءلة:** "هي وسيلة للأفراد والمؤسسات التي من خلالها يتحملون مسؤولية أدائهم، بحيث يؤدي ذلك إلى اطمئنان من يتعامل معهم بأن الأمور تجري للصالح العام، ووفق الأهداف المرسومة.

8- **الشفافية:** تحمل معناها وتعبر عنه تعبيرا كاملا دون تعقيد أو تزييف، فهي تعني الوضوح والعلنية والدقة والصراحة". (الطراونة: 2010، 68).

أهمية الأخلاقيات في مهنة الإدارة المدرسية:

إن الإعداد الخلقي للعاملين –عند تطبيقه بصورة فاعلة– يوفر نخبة إدارية وقيادية واعية وملتزمة، مما يبسط تأثيرها المباشر في التزام الآخرين، وانضباط من يعملون تحت سلطتهم، ولذلك فإنَّ دراسة أخلاقيات العمل وكيفية تأسيسها في نفوس الموظفين وضمائرهم من دونها سينشأ جهاز إداري غير فاعل، وغير متجاوب مع حاجات الناس، كما أنه سيكون جهازًا متلبسًا بالفساد الإداري، وإن كان للفساد الإداري تكلفة مالية على الدول المتقدمة، فإن تكلفته على الدول النامية أعظم، وخاصة مع محدودية موارد هذه الدول، وتعد أخلاقيات المهنة لمدير المدرسة شرطًا أساسًا في نجاح ممارسته لمهنة الإدارة المدرسية، التي تعد من أشرف المهن وأنبلها، وأن أي نقص خلقي في إعداد المديرين، سوف يؤدى إلى تقصيرهم في مهامهم في تربية أفراد المجتمع وتعليمهم، وبالتالي سيؤدى إلى تقصير في أداء المعلمين أيضًا، فإن أخلاقيات مهنة الإدارة المدرسية أحد أهم مدخلات النظام التعليمي، التي توجه سلوك العاملين التربويين وتضبطه (الخميس، 2013).

أخلاقيات مهنة الإدارة المدرسية:

للإدارة المدرسية أخلاقيات لا غني عنها، ولابد لمدير المدرسة من مراعاتها، وهذه الأخلاقيات هي:

أولا–الأخلاقيات المهنية:

1- الإيمان بمهنة التربية والتعليم، والاعتزاز بها، مع الإيمان المطلق بالعمل المدرسي.

2- الإدراك الكامل لأهداف التعليم في المرحلة التعليمية التي يعمل بها، وعلاقة ذلك بالأهداف الاجتماعية.

3- معرفة خصائص الطلاب في مراحل النمو التي يمرون بها، ومتطلبات هذا النمو، ومراعاة ذلك في العملية التربوية.

4- الإلمام الكامل بوسائل تحقيق الأهداف، وتنفيذ المناهج والاتجاهات التربوية الحديثة والمعاصرة.

5- تنسيق جهود العاملين، مع إتاحة الفرصة للتشجيع والابتكار.

6- التعرف على البيئة المحلية، وتفهم مشكلاتها، ومحاولة الإسهام في حلها (الزهراني: 2007، 40).

7- أن يتحرى مدير المدرسة مستوى لائقًا من الانتماء الصادق لعمله، والروح المعنوية والهمة العاليتين.

8- أن يراعي مدير المدرسة استعدادات المرؤوسين وقدراتهم عند اتخاذ القرار، وأن يتشاور معهم، ويقوم بتبيين أسباب قراره.

9- أن يلتزم مدير المدرسة بعدم القيام بأية مشاريع أو أعمال قد تعيق تفرغه لممارسة مهنته (نجيب: 2015، 310- 311).

ثانيًا– الأخلاقيات الشخصية:

وهي ما يتصل بالتكوين العام لمن يمارس قيادة المدرسية، وتتمثل في الآتي:

1- الإحساس بالمسؤولية الملقاة على عاتقه، بحيث ينعكس هذا على جميع العاملين معه من: (معلمين، وإداريين، وفنيين، وطلاب).

2- مراعاة العدالة التامة في التعامل مع المرؤوسين، دون محاباة.

3- اتخاذ القرارات بصورة علنية، بعد مناقشة واقتناع.

4- الاتسام بالخلق الطيب والقدوة الحسنة.

5- التواضع دون ضعف، والحزم دون تعسف، والمرونة دون تراخ، والبعد عن مواقف العداء أو الشك.

6- إبداء الملاحظات البناءة، دون سخرية أو انتقاص من قدر العالمين معه.

7– اكتساب الصداقات، مع الاستفادة من آراء الآخرين.

8– سعة الأفق، والقدرة على حسن التصرف في المواقف المختلفة (الزهراني، 2007، 40).

العوامل المؤثرة في أخلاقيات مهنة الإدارة:

في الواقع العملي يواجه المديرون تحديات خاصة، باختيار المداخل الأخلاقية للتصرف في المواقف التي تكون فيها الضغوط متناقضة وعظيمة، إن معرفة العوامل المؤثرة على الأخلاقيات الإدارية ربما تساعد في التعامل الأفضل معها مستقبلا، ويمكن حصر العوامل المؤثرة على السلوك الأخلاقي الإداري في الفرد، والمؤسسة، والبيئة.

1–المدير كشخص:

تتأثر الأخلاق الإدارية بخبرة الشخص وخلفيته، مثل: تأثيرات الأسرة، والقيم الدينية، ومعايير الشخص، وحاجاته، وظروفه المالية، وغير ذلك، مما يساعد في تحليل السلوك الأخلاقي للمدير في ظروف معينة، لذا فالمديرون الذين تقل لديهم القيم الشخصية القوية، نجد أن قراراتهم تتغير من موقف لآخر، وذلك طبقا لتعظيم فائدتهم ومصالحهم الشخصية.

والمديرون الذين يتصرفون ويسلكون طبقا لإطار أخلاقي قوى، فإن استراتيجية اتخاذ القرار الأخلاقي لديهم تكون أكثر اتساقا وقوة وثقة، وتتم الاختبارات بين البدائل بناء على مجموعة ثابتة من المعايير الأخلاقية.

2–المنظمة والعاملون بها:

المنظمة مؤثر آخر مهم على الأخلاقيات الإدارية، ومن المعروف أن المشرف أو الرئيس المباشر له يكافئ أو يعاقب عليها، وهذا يؤثر على قرارات الأفراد وأفعالهم، كما أن التوقعات والتدعيم الذي يقدمه الزملاء وعادات الجماعة لها التأثيرات نفسها.

إن السياسات والقواعد المكتوبة على الرغم من أنها لا يمكن أن تضمن النتائج، فإنها على درجة كبيرة من الأهمية في خلق مناخ أخلاقي للمنظمة كلها، إن ذلك يدعم الثقافة التنظيمية ويقويها، ويمكن أن يكون لها تأثير قوي على السلوك الأخلاقي للأعضاء.

3–البيئة الخارجية:

المنظمات تعمل في بيئة خارجية تتكون من: المنافسين، والقوانين واللوائح الحكومية، والقيم والعادات الاجتماعية، فالقوانين تفسر القيم الاجتماعية، وتحدد السلوك المناسب للمنظمات وأعضائها، وتساعد الحكومات على ترشيد هذا السلوك، وتحافظ على معايير سلوك مقبولة، ومناخ المنافسة في الصناعة، ومجموعة من المعايير للسلوك المرغوب، وأحيانا ضغوط المنافسة تساهم في خلق معضلات أخلاقية أكثر بالنسبة للمديرين (Kenanaonline. com، أحمد، 2011).

أداة الدراسة:

تكونت أداة الدراسة من استبانة أعدتها الباحثتان، بعد الاطلاع على الأدب التربوي المتعلق بالبحث، في ضوء ذلك قامت الباحثتان بتطوير أداة البحث، التي اشتملت بصورتها الأولية على (71) فقرةً، موزعةً على 5 محاور، وقد صِيغَتْ فقراته وفق التدرج الخماسي: (دائمًا–غالبًا–أحيانًا–نادرًا–أبدًا).

وتأكدنا من صدق أداة البحث من خلال الاعتماد على صدق المحكمين (الصدق الظاهري)، وذلك من خلال عرض الاستبانة على عدد من أعضاء الهيأة التدريسية بكلية التربية قمينس قسم الإدارة التعليمية؛ وذلك للنظر في مدى كفاية أداة البحث من حيث: عدد فقرات الاستبانة، ومدى شموليتها، ومدى اتساق كل فقرة مع المحور الذي تنتمي إليه، وإضافة الاقتراحات أو التعديلات التي يرونها مناسبة.

ومن خلال آراء السادة المحكمين عُدِّلَتْ بعض فقرات الاستبانة من حيث حذف بعض الفقرات لتكرارها، ودمج بعض الفقرات في عبارة واحدة، وإعادة صياغة بعض العبارات، وتقليص عدد فقرات الأداة؛ لتستقر الاستبانة في صورتها النهائية على (5) محاور، تتضمن (50) فقرة.

مجتمع البحث والعينة:

- **مجتمع البحث:** تكون مجتمع البحث من جميع معلمي مدارس التعليم العام بمنطقة قمينس، البالغ عددهم (825) معلمًا ومعلمة.
- **عينة الدراسة:** تكونت عينة البحث من (260) معلمًا ومعلمة، وفق جدول مورجان.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

ستعرض النتائج التي توصل إليها البحث في ضوء أهداف الدراسة وتساؤلاتها، ومن ثم مناقشتها، وذلك على النحو الآتي:

السؤال الأول –ما درجة التزام مديري مدارس التعليم العام بأخلاقيات مهنية الإدارة المدرسية بمنطقة قمينس؟

للإجابة عن هذا السؤال استُخرِجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع الفقرات، التي تمثل درجات التزام مديري مدارس التعليم العام بأخلاقيات مهنة الإدارة المدرسية بمنطقة قمينس من وجهة نظر المعلمين.

جدول رقم (1): يوضح المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة، وفق فقرات المجال الأول: أخلاقيات المدير نحو نفسه.

رقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
1	يمثل المدير قدوة حسنة للمعلمين.	4. 11	0. 55	7	مرتفع
2	يتحلى المدير بالحكمة وسرعة البديهة في التعامل مع الأمور.	4. 27	0. 77	2	مرتفع جدا
3	يلتزم الصدق في جميع أموره.	4. 16	0. 73	6	مرتفع
4	يتسم بالديمقراطية في التعامل مع الآخرين.	4. 22	0. 84	5	مرتفع جدا
5	يحترم الوقت والمواعيد.	4. 26	0. 70	3	مرتفع جدا
6	يخلص في أداء عمله.	4. 31	0. 73	1	مرتفع جدا
7	يسعى دائمًا للنمو المهني بالاطلاع على جميع المستجدات المتعلقة بعمله.	4. 13	0. 83	8	مرتفع
8	يتقبل النقد الإيجابي ويسعى له.	4. 05	0. 91	9	مرتفع
9	يستغل أدوات المدرسة؛ لتلبية أغراضه الشخصية.	2. 81	1. 14	10	متوسط
10	يحترم الآخرين ويعاملهم بُخلق حسن.	4. 23	0. 73	4	مرتفع جدا
	المتوسط العام	4. 05	0. 46		مرتفع

يتبين من الجدول السابق أن الفقرة رقم (6) قد تحصلت على أعلى درجة؛ أي: في المرتبة الأولى، وبدرجة التزام مرتفعة جدا، حيث بلغ المتوسط (4. 31) وبانحراف معياري (0. 73)، بينما تحصلت الفقرة رقم (9) على أقل نسبة بمتوسط حسابي (2. 81) وبانحراف معياري (1. 14)، والمتوسط العام لمجال أخلاقيات المدير نحو نفسه بلغ (4. 05) بدرجة التزام مرتفعة.

جدول رقم (2): يوضح المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العين وفق فقرات المجال الثاني: أخلاقيات المدير نحو المهنة.

رقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
1	يعتز بالمهنة وبالانتماء إليها.	4. 17	0. 65	7	مرتفع
2	يتجنب استغلال مركزه لتحقيق مصالحه شخصية.	3. 75	1. 20	10	مرتفع
3	يحترم مهنته ولا يمارس أي أفعال قد تسيء لها.	4. 15	0. 72	8	مرتفع
4	يتحمل الصعوبات التي تواجهه في أثناء أداء مهنته.	4. 18	0. 74	6	مرتفع
5	يواكب كل جديد في مجال اختصاصه المهني والإداري ويعمل على تطبيقه.	4. 11	0. 79	9	مرتفع
6	ينجز عمله على أكمل وجه.	4. 25	0. 76	2	مرتفع جدا
7	يحترم القوانين والأنظمة والتعليمات.	4. 23	0. 71	4	مرتفع جدا
8	يدرك أن عمله خدمة مجتمعية وإنسانية في آن واحد.	4. 20	0. 72	5	مرتفع
9	يتحمل المسؤوليات المترتبة عليه تجاه مهنته ووطنه.	4. 24	0. 73	3	مرتفع جدا
10	يحافظ على أسرار عمله.	4. 29	0. 69	1	مرتفع جدا
	المتوسط العام	4. 15	0. 48		مرتفع

من خلال النظر إلى الجدول السابق نستطيع القول: إن الفقرة رقم (10) تحصلت على الترتيب الأول فيما يتعلق بوجهات نظر أفراد العينة، بالنسبة لمحور أخلاقيات المدير نحو المهنة بمتوسط حسابي (4. 29) وانحراف معياري (0. 48)، أما الفقرة رقم (2) فقد تحصلت على أقل نسبة بمتوسط حسابي (3. 75) وانحراف معياري (1. 20)، أما المتوسط العام لهذا المحور فكان (4. 15) أي بدرجة التزام مرتفعة.

جدول رقم (3): يوضح المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة وفق فقرات المجال الثالث: أخلاقيات المدير نحو المعلمين.

رقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
1	يعدل في المعاملة بين المعلمين.	4. 00	0. 75	9	مرتفع
2	يسمح للمعلم بالتواصل معه.	4. 25	0. 73	2	مرتفع جدا
3	يستخدم الألفاظ التربوية في الحديث مع المعلمين.	4. 16	0. 77	6	مرتفع
4	يحترم آراء المعلمين ويتقبل النقد البناء منهم دون انفعال أو تعصب لرأيه.	4. 26	0. 81	1	مرتفع جدا
5	يحافظ على أسرار المعلمين.	4. 13	0. 70	7	مرتفع
6	يتعامل مع المعلمين بحزم في بعض الأمور التي تستوجب ذلك.	4. 16	0. 81	5	مرتفع
7	يكون علاقة حسنة مع المعلمين.	4. 18	0. 71	4	مرتفع
8	يشارك المعلمين في مناسباتهم الاجتماعية.	3. 96	0. 97	10	مرتفع
9	يسوي الخلافات بين المعلمين بطرق موضوعية سليمة.	4. 04	0. 81	8	مرتفع
10	يوزع الحصص على المعلمين حسب الاختصاص والقدرات.	4. 20	0. 82	3	مرتفع
	المتوسط العام	4. 13	0. 52		مرتفع

يتضح من البيانات الواردة في الجدول السابق والمتعلق بوجهات نظر أفراد عينة البحث المتعلقة بمحور أخلاقيات المدير نحو المعلمين، ما يأتي: تحصلت الفقرة رقم (4) على الترتيب الأول بمتوسط حسابي (4. 26) وانحراف معياري (0. 81)، بينما تحصلت الفقرة رقم (8) على أقل نسبة بمتوسط حسابي (3. 96) وانحراف معياري (0. 97)، أما عن المتوسط الحسابي العام فقد كان (4. 13) أي بدرجة التزام مرتفعة.

جدول رقم (4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة وفق فقرات المجال الرابع: أخلاقيات المدير نحو الطلبة.

رقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
1	يغرس القيم والمبادئ في نفوس طلابه من خلال تصرفاتهم.	4. 07	0. 71	9	مرتفع
2	يعمل على تحسين تحصيل الطلبة.	4. 22	0. 78	1	مرتفع جدا
3	يُعامل الطلبة بصبر وحلم.	4. 14	0. 73	5	مرتفع
4	يُعامل الطلبة بعدالة.	4. 14	0. 84	4	مرتفع
5	يستمع إلى شكاوى الطلبة ومشكلاتهم ويتواصل معهم.	4. 09	0. 75	8	مرتفع
6	يُحفز الطلبة نحو أداء واجباتهم.	4. 19	0. 71	3	مرتفع
7	يتعامل مع الطلبة بحزم في الوقت الذي يتطلب ذلك.	4. 21	0. 73	2	مرتفع جدا
8	يُنمي روح التعاون والجماعة بين الطلبة.	4. 14	0. 73	6	مرتفع
9	يحافظ على سرية المعلومات المتعلقة بالطلبة.	4. 13	0. 69	7	مرتفع
10	يُواصل دوره التربوي مع الطلبة خارج أسوار المدرسة.	3. 95	0. 93	10	مرتفع
	المتوسط العام	4. 12	0. 51		مرتفع

يتضح من الجدول المتعلق بوجهات نظر أفراد عينة البحث أن الفقرة رقم (2) قد تحصلت على المرتبة الأولي، بمتوسط حسابي (4. 22) وانحراف معياري (0. 78)، أي بدرجة التزام مرتفعة، بينما تحصلت الفقرة رقم (10) على نسبة أقل بمتوسط حسابي (3. 95) وانحراف معياري (0. 93)، ونلاحظ –أيضا– من الجدول أن الفقرة رقم (3) و الفقرة رقم (8) جاءتا متساويتين من حيث المتوسط الحسابي البالغ (4. 14) والانحراف المعياري المقدر بـ(0. 73)، أما فيما يتعلق بالمتوسط العام لهذه المحاور فقد بلغ (4. 12) أي بدرجة التزام مرتفعة.

جدول رقم (5): يوضح المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة وفق فقرات المجال الخامس: أخلاقيات المدير نحو أولياء الأمور.

رقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
1	يُشارك أولياء الأمور في القرارات المتعلقة بأبنائهم.	4. 08	0. 82	9	مرتفع
2	يفتح باب الاتصال والتواصل مع أولياء الأمور.	4. 17	0. 83	6	مرتفع
3	يُطْلِع أولياء الأمور بأوضاع أبنائهم.	4. 21	0. 80	3	مرتفع جدا
4	يحترم أولياء الأمور بغض النظر عن مستوياتهم ومراكزهم ونفوذهم الاجتماعية.	4. 22	0. 77	2	مرتفع جدا
5	يُخصص وقتًا كافيًا للاستماع إلى شكاوى أولياء الأمور وآرائهم.	4. 15	0. 80	7	مرتفع
6	يزور أولياء الأمور عند الضرورة.	3. 87	0. 99	10	مرتفع
7	يُحسن استقبال أولياء الأمور.	4. 27	0. 77	1	مرتفع جدا
8	يفعل دور مجالس الآباء ومجالس الأمهات في المدرسة.	4. 10	0. 86	8	مرتفع
9	يقدر أهمية دور أولياء الأمور في العملية التربوية.	4. 21	0. 73	4	مرتفع جدا
10	يحافظ على الأسرار الخاصة بأولياء الأمور.	4. 19	0. 69	5	مرتفع
	المتوسط العام	4. 14	0. 54		مرتفع

عند النظر إلى بيانات الجدول السابق نلاحظ أن فقرة رقم (7) تحصلت على الترتيب الأول من خلال استجابات أفراد العينة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (4. 27) والانحراف المعياري (0. 77) أي بدرجة التزام مرتفعة، بينما تحصلت الفقرة رقم (6) على أقل نسبة بمتوسط حسابي (3. 87) وانحراف معياري (0. 99)، وقد بلغ المتوسط العام (4. 14) أي أن درجة الالتزام مرتفعة.

الإجابة عن التساؤل الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0. 05) في درجة التزام مديري مدارس التعليم العام بمنطقة قمينس بأخلاقيات مهنة المدرسة من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير: (النوع، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة).

للإجابة عن هذا السؤال استُخْدِمَ اختبار (T–Test) لمتغير النوع، كما استُخْدِمَ تحليل التباين الأحادي (one – Way ANOVA) لمتغير المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

عرض نتائج هذا التساؤل:

1–متغير النوع:

الجدول (6): يبين الفروق المعنوية، ودرجة التزام مديري مدارس التعليم العام بأخلاقيات مهنة الإدارة المدرسية تعزى لمتغير النوع

مستوى التزام مديري مدارس التعليم العام بأخلاقيات مهنة الإدارة المدرسية	النوع	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	درجة الحرية	الدلالة المعنوية
	ذكور	**70**	**20 .4**	**296 .0**	**.1**	**243**	**040 .0**
	إناث	**175**	**08 .1**	**480 .0**	**941**		

بالنظر إلى نتائج الجدول رقم (6) يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0. 05)، بين متوسط استجابات أفراد عينة البحث حول مستوى التزام مديري مدارس التعليم العام بأخلاقيات مهنة الإدارة المدرسية، تعزي لمتغير النوع، حيث بلغ التوسط الحسابي لمتغير الذكور (4. 20)، بينما بلغ متغير الإناث (1. 08)، كما بلغت قيمة (T) المحسوبة (1. 941) عند مستوى دلالة (0. 040) وهي قيمة تقل عن (0. 05).

وقد تدل هذه النتيجة على أن للنوع أثرا في تحديد مدى التزام مديري مدارس التعليم العام بأخلاقيات مهنة الإدارة المدرسية، أي أن هناك اختلافًا في وجهات النظر بين الذكور والإناث في تحديد مدى التزام مديري مدارس التعليم العام بأخلاقيات مهنة الإدارة المدرسية.

2–تغير المؤهل العلمي:

جدول رقم (7): يبين الفروق المعنوية، ودرجة التزام مديري مدارس التعليم العام بأخلاقيات مهنة الإدارة المدرسية، تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

مستوى التزام مديري مدارس التعليم العام بأخلاقيات مهنة الإدارة المدرسية	مجموع المربعات	درجة الحرية	التباين	ف	الدلالة المعنوية
	بين مجموعات 0.471	**2**	**0.236**	**1.224**	**296 .0**
	داخل مجموعات 46.566	**242**	**0.192**		
	الكلي 47. 038	**244**			

يتبين من الجدول أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0. 05) بين متوسط استجابات أفراد عينة البحث، حول درجة التزام مديري مدارس التعليم العام بأخلاقيات مهنة الإدارة المدرسية تعزي لمتغير المؤهل العلمي، حيث بلغت قيمة (F) المحسوبة (1. 224) ومستوى دلالة (0. 296) وهي قيمة تزيد عن (0. 05).

وتشير هذه النتيجة إلى أن تحديد درجة التزام مديري مدارس التعليم العام بأخلاقيات مهنة الإدارة المدرسية، لا يحتاج إلى مؤهل علمي مرتفع أو تخصص دقيق.

3- سنوات الخبرة:

الجدول (8): يبين الفروق المعنوية، ودرجة التزام مديري مدارس التعليم العام بأخلاقيات مهنة الإدارة المدرسية تعزى لمتغير الخبرة

درجة التزام مديري مدارس التعليم العام بأخلاقيات مهنة الإدارة المدرسية	مجموع المربعات	درجة الحرية	التباين	ف	الدلالة المعنوية
	211 .1	**2**	**0.606**	**3.198**	**043 .0**
	826 .45	**242**	**0.189**		
	038 .47	**244**			

يتبين من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0. 05) بين متوسط استجابات أفراد عينة البحث، حول درجة التزام مديري مدارس التعليم العام بأخلاقيات مهنة الإدارة المدرسية تعزي لمتغير الخبرة، حيث بلغت قيمة (F) المحسوبة (3. 198) ومستوى دلالة (0. 043) وهي قيمة تقل عن (0. 05).

نتائج البحث:

توصل البحث إلى النتائج الآتية:

- أن دراجات التزام مديري مدارس التعليم العام بأخلاقيات مهنة الإدارة المدرسية من وجهة نظر المعلمين كانت مرتفعة في جميع المحاور.
- أن درجة التزام مديري مدارس التعليم العام بأخلاقيات مهنة الإدارة المدرسية من وجهة نظر المعلمين وفق محور أخلاقيات المدير نحو نفسه كانت مرتفعة.
- أن درجة التزام مديري مدارس التعليم العام بأخلاقيات مهنة الإدارة المدرسية من وجهة نظر المعلمين وفق محور أخلاقيات المدير نحو المهنة جاءت مرتفعة.

- أن درجة التزام مديري مدارس التعليم العام بأخلاقيات مهنة الإدارة المدرسية من وجهة نظر المعلمين وفق محور أخلاقيات المدير نحو المعلمين كانت مرتفعة.
- أن درجة التزام مديري مدارس التعليم العام بأخلاقيات مهنة الإدارة المدرسية من وجهة نظر المعلمين وفق محور أخلاقيات المدير نحو الطلبة جاءت مرتفعة.
- أن درجة التزام مديري مدارس التعليم العام بأخلاقيات مهنة الإدارة المدرسية من وجهة نظر المعلمين وفق محور أخلاقيات المدير نحو أولياء الأمور كانت مرتفعة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0. 05) بين استجابات أفراد عينة البحث حول مستوى التزام مديري مدارس التعليم العام بأخلاقيات مهنة الإدارة المدرسية تعزي لمتغير النوع، حيث بلغ التوسط الحسابي لمتغير الذكور (4. 20)، بينما بلغ متغير الإناث (1. 08).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0. 05) بين استجابات أفراد عينة البحث حول مستوى التزام مديري مدارس التعليم العام بأخلاقيات مهنة الإدارة المدرسية تعزي لمتغير المؤهل العلمي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0. 05) بين استجابات أفراد عينة البحث حول مستوى التزام مديري مدارس التعليم العام بأخلاقيات مهنة الإدارة المدرسية تعزي لمتغير الخبرة.

رابعا: التوصيات:

بناء على النتائج السابقة التي توصل إليها البحث يمكن تقديم عدد من التوصيات:

1- ضرورة عقد دورات تدريبية متخصصة في مجال أخلاقيات الإدارة المدرسة لمديري المدارس في مختلف المراحل التعليمية؛ لتعريفهم بحقوقهم وواجباتهم تُجاه وظائفهم، وتُجاه جميع الأطراف التي يتعاملون معها.

2- ربط العلاوات الاستثنائية والمكافآت التشجيعية المادية بدرجة التزام مديري المدارس بأخلاقيات المهنة؛ لتعزيز القيم الأخلاقية في محيط العمل.

3- عقد دورات ومحاضرات للمعلمين؛ لزيادة توعيتهم بأهمية الدراسات التربوية، وأهمية دقة الإجابة عن أسئلتها في تحسين مستويات المدارس والخدمات التربوية؛ للوصول إلى أفضل وضع ممكن للطلاب والمدارس.

خامسًا: المقترحات:

1- ضرورة القيام بدراسات لاحقة؛ لتغطي الجوانب التي لم يتناوله هذا البحث.

2- إجراء دراسات متشابهة تطبق على المعلمين، ومعرفة درجة التزامهم بأخلاقيات مهنة التعليم.

قائمة المصادر:

- البشري، قدرية محمد احمد(2006) درجة التزام مديري المدارس الثانوية في دولة الإمارات العربية المتحدة بأخلاقيات المهنة من وجهه نظر معلمي مدارسهم، رسالة، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية.
- الحوراني، غالب صالح عبد الرحمن (2003) تطوير مدونة الأخلاقيات الأكاديمية للأستاذ الجامعي من وجهه نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة في الجامعة الأردنية، رسالة دكتوراة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.
- الخميس، منتهى إبراهيم أحمد(2013) درجة التزام مديري المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت بأخلاقيات مهنه الإدارة المدرسية وعلاقتها بالولاء التنظيمي للمعلمين من وجهه نظرهم، رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
- الزهراني، سعيد (2007) أخلاقيات العمل الإداري لدي مديري مدارس التعليم العام للبنيين بمكة المكرمة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- الشيمري، أحمد بن عبد الرحمن (2006) أخلاقيات الموظف، ط 4، السعودية، مكتبة الملك فهد الوطنية.
- الطراونة، رشا نايل حامد، علي محمد عمر العضايلة (2010) " أثر تطبيق الشفافية على مستوى المساءلة الإدارية في الوزارات الأردنية، المجلة الأردنية في إدارة الإعمال، المجلد 6، العدد 1، الأردن.
- اللوزي، موسى (1998) تقرير الإفراد العاملين لسلوكه الأخلاقي، دراسة ميدانية في مؤسسات القطاع العام في الأردن، مجلة دراسات العلوم الإدارية، عدد 25، مجلد 2.
- أمينة، عثماني (2015) تحليل الأسس النظرية للأخلاقيات في الإدارة و آليات إرسائها، مجلة العلوم الاقتصادية والتسيير والعلوم التجارية، جامعة المسيلة، العدد 14.
- بطاح، أحمد (2006) قضايا معاصرة في الإدارة التربوية، ط1، الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- بن خالد، خلف (2007) درجة التزام الإداريين التربويين في مديريات التربية والتعليم في محافظة المفرق بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهه نظر مديري المدارس الثانوية، رسالة ماجستير، الجامعة الهاشمية، الأردن.
- نجم، عبود نجم (2000) أخلاقيات الإدارة في عالم متغير، ط2، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة.
- نجم، عبود نجم (2006) أخلاقيات الإدارة ومسؤولية الأعمال في شركات الإعمال، الوراق للنشر و التوزيع، الأردن.
- نجيب، عناية الله حاج (2015) أخلاقيات مدير المدرسة من وجهه نظر المعلمين وعلاقتها ببعض المتغيرات، رسالة ماجستير، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، المجلد 37، العدد 6.

- نوال، صبايحي (2015) الأبعاد الأخلاقية لمهنة المحاسبة وتطبيقات التلاعب المحاسبي، مجلة الحقوق والعلوم الإنسانية، جامعة زيان عاشور بالجلفة، المجلد 2، العدد 22.
- ياغي، محمد عبد الفتاح (1995) الأخلاقيات في الإدارة، مكتبة اليقظة للنشر والتوزيع، الأردن.
- يحيى، سجى أحمد محمود (2010) درجة التزام مديري المدارس الحكومية الثانوية الفلسطينية بأخلاقيات مهنة الإدارة المدرسية من وجهه نظر معلمي مدارسهم، رسالة ماجستير، جامعة النجاح، فلسطين.
- www. omanlegal. het /vb/register. php.2011 ، سليمان،
- Kenanaonline. com.2011 ، أحمد،
- htt//hrdiscussion. com.2007 ، أحمد،

http: //www. alukah. net/social2015 ، فداء،

مدى فاعلية برنامج علاجي لخفض حدة اضطراب النشاط الحركي الزائد (ADHD)لدى عينة من الأطفال النازحين من مدينة تاورغاء بمنطقة طرابلس

د. عادل الكوني البي
أستاذ مشارك بقسم الإرشاد والعلاج النفسي
كلية الآداب-جامعة طرابلس
adelabai@yahoo.com

أ. فوزية مفتاح دلة
محاضر مساعد بقسم الإرشاد والعلاج النفسي
كلية الآداب-جامعة طرابلس
eayd1@yahoo.com

المستخلص:

تتناول هذه الدراسة موضوع اضطراب النشاط الحركي الزائد لدى الأطفال، بوصفه أحد أنواع الاضطرابات السلوكية التي تصيب الأطفال، خاصة في وقت الأزمات والحروب والصراعات، حيث أُجريتِ الدراسة على مجموعة من الأطفال النازحين من مدينة تاورغاء بمنطقة طرابلس؛ وذلك بهدف التعرف على أثر أسلوبَي التعزيز الموجب والفوري والنمذجة في خفض مظاهر اضطراب النشاط الحركي الزائد لدى عينة من الأطفال. اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي في تناول متغيرات البحث وفقاً لفروض الدراسة، التي توصلت إلى عدة نتائج أهمها: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في النشاط الحركي الزائد في القياس القبلي. كما توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اضطراب النشاط الحركي الزائد في القياس البعدي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية. ومن هنا أوصت الدراسة بعدة أمور أهمها: ضرورة التركيز على البرامج التدريبية والعلاجية في مجال العلاج النفسي والسلوكي، وضرورة المزاوجة بين استخدام أسلوب التعزيز الفوري والنمذجة مع الأساليب والفنيات الأخرى في الإجراءات العلاجية لتعديل السلوك، وكذلك إنشاء مراكز علاجية نفسية في كل مراكز النزوح ومعسكراته بكافة المدن الليبية.

الكلمات المفتاحية: اضطراب النشاط الحركي الزائد – الاضطرابات السلوكية – أسلوب التعزيز – النمذجة.

المقدمة:

إن الحروب والصراعات والنزاعات والأزمات والكوارث جعلت الإنسان يواجه منذ القدم في حياته اليومية ضغوطات ما زالت مستمرة معه حتى الوقت الحاضر، بحيث تعكس طبيعة القلق

الذي يعاني منه في معتقداته وأنماط حياته، وتبرز المشكلة من حدة الأزمات ووطأة الضغوطات النفسية التي تواجه النازحين والمهجّرين في المجالات الانفعالية والاقتصادية والصحية والاجتماعية والسياسية، حيث أصبحت تشكل عبئًا كبيرًا يشغل كاهل أفراده، مما يستدعي الكشف عنها، والتصدي لها، وإيجاد الحلول التي من شأنها التقليل من آثارها السلبية التي تنتج عن هذه الأزمات.

حيث يؤكد العديد من الباحثين أن الأزمات والنزاعات والحروب بشكل عام، والفترة التي تعقبها بشكل خاص، تسبب في حدوث آثار نفسية واجتماعية وصحية مؤلمة للمجتمع، تنعكس على الاستقرار النفسي لأفراده، وتوافقهم النفسي، وتكيفهم الاجتماعي، مثل: الشعور بالخوف والهلع والحزن والإحباط والفشل والاكتئاب والتوتر والقلق من المستقبل المجهول، والخوف من مصادر الخطر، وعدم الاطمئنان للآخرين، وسهولة الإصابة بالأمراض الجسمية، ناهيك عن الأضرار التي تلحق الأطفال جراء النزوح من بيئتهم الأصلية؛ هربًا من ويلات تلك الصراعات، مما يجعلهم عرضة للإصابة بالأمراض والاضطرابات النفسية والسلوكية، التي بدورها ستكون عائقًا كبيرًا أمام نموهم النفسي مستقبلًا.

من بين تلك الاضطرابات السلوكية التي قد يصاب بها الأطفالُ النازحون، هو اضطراب النشاط الحركي الزائد (ADHD)، حيث أشارت كثير من الدراسات والبحوث إلى أنه الأكثر انتشارًا بين الأطفال في البيئات الطبيعية، فهو يشكل ما نسبته 20% من الأطفال المترددين على العيادات النفسية (البي، 2009: 16)، فكيف بانتشاره بين الأطفال النازحين من بيئاتهم الطبيعية! حيث إنَّ الطفل يكون هنا أكثر عرضة للإصابة بالاضطرابات النفسية، التي منها اضطراب النشاط الحركي الزائد؛ لأنه يعاني ظروفًا معيشية صعبة، تسبب له الكثير من القلق والاضطراب.

ويعتبر هذا الاضطراب السلوكي من بين الاضطرابات السلوكية التي تصيب الأطفال على وجه الخصوص، مما جعله من أكثر الاضطرابات التي تسبب المعاناة للآباء والمربين والأخصائيين النفسيين؛ نظرًا لما ينتج عنه من مشاكل تتدرج من صعوبات شخصية يكابدها الطفل في التأقلم مع الحياة في المنزل والشارع والمدرسة والمجتمع بصفة عامة، التي تمتد في بعض الأحيان إلى مراحل عمرية لاحقة وإلى مشاكل يكابدها أولياء الأمور والمربون والقائمون على تعليم هذا الطفل بصفة خاصة، ليس لأنه واسع الانتشار فحسب باعتبار أن الأطفال المصابين به في سن المدرسة يشكلون ما نسبته 5–10% من أطفال العالم (الخطيب ، 1992 :181)؛ بل لأنه عميق الأثر لما ينجم عنه من تعطيل وهدر للطاقات والإمكانات الخلاقة للأطفال المصابين به، وأيضًا لما يتركه من أثر سلبي على شخصية الراشد فيما بعد إذا ما تُرِكَ من دون تشخيص أو

علاج، فمظاهره السلبية كثيرة لا تحصى ولا تعد، حيث يتجلى ذلك بشكل واضح وجلي في سوء تكيف الأطفال المصابين به، وهذا ما أكدته الكثير من الدراسات والبحوث، فالأطفال ذو النشاط الحركي الزائد عادة ما يفشلون في إقامة علاقات طيبة مع الآخرين، ويعانون دائمًا من سوء التوافق ونقص المهارات الاجتماعية، ويظهر ذلك من خلال الأنماط السلوكية غير المتكيفة التي تبدر منهم بشكل دائم ومستمر.

ونظرًا للأهمية التي تكمن وراء علاج اضطراب النشاط الحركي الزائد وتشتت الانتباه، خاصة في بيئة تعد غير طبيعية، ألا وهي بيئة النازحين والمهجرين عن مناطقهم، فإن الدراسة الحالية تُحاولُ التأكد من مدى فاعلية برنامج علاجي لخفض حدة أعراض اضطراب النشاط الحركي الزائد لدى عينة من الأطفال النازحين من مدينة تاورغاء بمنطقة طرابلس، المصابين باضطراب النشاط الحركي الزائد (ADHAD).

مشكلة الدراسة:

إن المشاكل التي تواجه الأطفال النازحين من مناطق النزعات والمهجرين قسراً من مدنهم وقراهم ومناطقهم تزيد من عوامل الضغوط النفسية التي تقع عليهم، مما يسبب لهم الكثير من الاضطرابات النفسية والسلوكية، إن مثل هذه الضغوط قادرة على تفجير الاضطرابات النفسية والسلوكية؛ لأن بيئة النزوح المتمثلة في الإقامة في معسكرات الإيواء قد تكون حادة وتدوم مدة طويلة، بغض النظر عن اختلاف التركيب النفسي للطفل، فجل الأطفال لا تكون لديهم قدرة على التحمل لمواجهة أبسط المواقف بقدر كبير من الاتزان، فسرعان ما يصابون بالانهيار الجسمي، وبعض الأمراض الانفعالية والسلوكية.

ويعد اضطراب النشاط الحركي الزائد (ADHD) من إحدى المشكلات السلوكية غير المحببة لكل من يحيط بالطفل من آباء ومعلمين وأقران، خاصة في بيئة غير طبيعية قد تحيط بالطفل، الأمر الذي يتطلب ضرورة مواجهة هذه المشكلة، ومحاولة علاجها في وقت مبكر، مما يساعد على تجنيب الطفل لمشكلات أخرى في المستقبل.

ولما كان اضطراب النشاط الحركي الزائد يرتبط في جزء منه بأسلوب معاملة الطفل ذي النشاط الحركي الزائد Hyperactive Child وهو ما أشارت إليه (e.g.Shoor,1990;Gittelman, 1991;Abbott, 1993) إلا أنه يرتبط –أيضًا– بمدى توفر البيئة الطبيعية التي تكفل له العيش بمأمن ممّا يهدد سلامته النفسية، وهذا غير متوفر في بيئة النزوح، الأمر الذي يتطلب استخدام أساليب علاجية سلوكية تُبنى على أساس طرق معاملة الطفل،

ومحاولة إحداث تغييرات إدراكية بيئية بسيطة (داخل بيئة النزوح) من خلال البرنامج العلاجي المقدم للطفل؛ وذلك للوقوف على مدى فاعلية هذه الأساليب، ومدى الفروق بينها في خفض مستوى الاضطراب لدى الطفل النازح ذي النشاط الحركي الزائد، وعليه يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن التساؤلين الآتيين:

1- هل هناك فروق في اضطراب النشاط الحركي الزائد لدى الأطفال النازحين من مدينة تاورغاء بمنطقة طرابلس (المجموعة التجريبية) من خلال قائمة تقدير أعراض النشاط الحركي الزائد قبل البرنامج التدريبي وبعده؟

2- هل هناك فروق في اضطراب النشاط الحركي الزائد لدى الأطفال النازحين من مدينة تاورغاء بمنطقة طرابلس بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج التدريبي من خلال تطبيق قائمة تقدير أعراض النشاط الحركي الزائد قبل البرنامج التدريبي وبعده؟

أهداف الدراسة:

تتحدد أهداف الدراسة الحالية في الهدفين الآتيين:

1- إيجاد الفروق في اضطراب النشاط الحركي الزائد لدى الأطفال النازحين من مدينة تاورغاء بمنطقة طرابلس (المجموعة التجريبية) من خلال قائمة تقدير أعراض النشاط الحركي الزائد قبل البرنامج التدريبي وبعده.

2- إيجاد الفروق في اضطراب النشاط الحركي الزائد لدى الأطفال النازحين من مدينة تاورغاء بمنطقة طرابلس بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج التدريبي من خلال تطبيق قائمة تقدير أعراض النشاط الحركي الزائد قبل البرنامج التدريبي وبعده.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في جانبين، هما:

أ-**الجانب النظري**: تتجلى الأهمية النظرية للدراسة الحالية في النقاط الآتية:

1- قد اختير اضطراب النشاط الحركي الزائد وتشتت الانتباه attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD) مجالاً للدراسة باعتبار أن هذا الاضطراب قد لقي من الاهتمام وما زال ربما أكثر مما لقيه أي اضطراب آخر، حتى إنه أضحى يسترعي اهتمامًا خاصًا من الناس والآباء والمدرسين والباحثين، لا يقل عن الاهتمام بأي حالة مرضية أخرى، فالاضطراب

واسع الانتشار في جميع البلدان والمجتمعات، وليس منحصرًا في فئات التخلف العقلي فحسب، بل قلما تجد مدرسة لا يوجد بها أكثر من طفل يعاني من هذا الاضطراب، ولا تجد عيادة نفسية لا يزورها طفل من هؤلاء، إذ إن ما يزيد عن نصف الأطفال المصابين باضطرابات سلوكية تجدهم يعانون من هذا الاضطراب، حتى إن نسبة وقوعه قد تراوحت ما بين5–10% من أطفال العالم. (الخطيب ، 1992 :181) غير أن أهمية هذا الاضطراب تتجاوز نسبة وقوعه، فهي تتجلى في مدى الضرر والمعاناة في حياة الطفل المضطرب، وفي الآثار العائلية والاجتماعية التي تترتب عليه، وأيضًا للمعاناة التي يعانيها المدرسون والمربون والقائمون على العناية بهذه الفئة، وهذه أمور تعرض في اضطراب النشاط الحركي الزائد وتشتت الانتباه بشكل أوضح وأوفى مما تعرض في أي اضطراب سلوكي آخر، ومما يزيد في الاهتمام بهذا الاضطراب أن المعاناة منه تبدأ في سن مبكرة من حياة الطفل، وأن الاضطراب يميل إلى كونه مزمنًا في حالات كثيرة، حيث تتجلى مظاهر سوء التكيف السلوكي في الأطفال الذين يعانون منه بشكل يمكن ملاحظته ولمسه من خلال عدم التوافق وسوء العلاقات الاجتماعية، وما ينجم عنها من تذبذب في المشاعر والسلوك، مما يجعل من أمر علاجه وتعديله أمرًا غاية في الصعوبة، ومن هنا فدراسة هذا الاضطراب تعد من الأهمية النظرية بمكان؛ نظرًا للمعاناة التي يسببها، ناهيك عن التكاليف التي تصرف على علاجه وتعديله باعتبار أن نصف المترددين من الأطفال على المصحات النفسية في العالم الآن يعانون من هذا الاضطراب، ومظاهره السلبية وهم في تزايد مستمر. (الرويتع، 2000: 46).

2–إنه باختيار عينة هذه الدراسة من الأطفال النازحين من مدينة تاورغاء بمعسكرات الإيواء بمنطقة طرابلس، نكون قد اخترنا عينة خصبة تسهم بشكل كبير في معرفة أهم المشاكل والاضطرابات النفسية والسلوكية التي يعاني منها الأطفال النازحون في معسكرات الإيواء، خاصة أنه ــ حسب علم الباحِثان ــ لم تُجْرَ دراسات سابقة استهدفت هذه الفئة من الأطفال؛ حتى يتسنى لنا وضع الحلول العلاجية الملائمة لهذه المشاكل.

ب–الجانب التطبيقي:

تظهر الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية من خلال ما تسفر عنه من نتائج تساعد القائمين في مجال إرشاد الاضطرابات النفسية والسلوكية وعلاجها من إيجاد حلول علاجية تسهم بشكل أو بآخر في تعميم ما تسفر عنه نتائج هذه الدارسة على عينات وبيئات أخرى، مع تقديمها لطائفة جديدة في مجال العينات من خلال عينة لم تَلْقَ سابقًا أي اهتمام يُذْكَر في مجال الدراسات النفسية، وهي عينة الأطفال النازحين.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية ونتائجها بالعينة، والأداة، والأسلوبين العلاجيين المستخدمين فيها (التعزيز الفوري ـ النمذجة)، ولا تتعداها إلى مناطق أخرى أو عينات أخرى، وذلك وفق الحدود الآتية:

- **الحدود البشرية:** تكونت عينة الدراسة من مجموعتين قوامهما (44) طفلاً، إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، قوام كل منهما (22) طفلاً من الأطفال النازحين من مدينة تاورغاء، بمعسكر طريق المطار، الذين جرى تشخيصهم على أنهم مصابون باضطراب النشاط الحركي الزائد.
- **الحدود المكانية:** اختيرت عينة الدراسة من معسكر طريق المطار لإيواء النازحين بمدينة طرابلس/ ليبيا.
- **الحدود الزمنية:** أجريت هذه الدراسة، وطُبِّقَت أدوات الدراسة والبرنامج التدريبي من بداية (2013/2/25 إلى 2013 /4/24)؛ أي: بواقع (16) جلسة، وتستغرق الجلسة (45) دقيقة.

مصطلحات الدراسة:

1–النشاط الحركي الزائد attention–deficit hyperactivity disorder (ADHD):

هو اضطراب سلوكي تكويني يصيب حوالي 3–5% من الأطفال بعد عمر الست سنوات، ويتمتع الأشخاص الذين يعانون من هذا الاضطراب بمستوى ذكاء طبيعي، لكنهم يعانون من صعوبة في التركيز وصعوبة في البقاء هادئين، ولا يستطيعون كبح ردود فعلهم الفجائية، التي قد تتدخل في أدائهم المدرسي. تستمر هذه المشكلة في بعض الأحيان إلى ما بعد البلوغ لتتدخل في عملهم وصداقاتهم وحياتهم العائلية، متسببة في بعض الاضطرابات النفسية. (DSM.IV73، 1994:2).

2–التعزيز Reinforcement:

يعرفه القمش والمعايطة (2007) وأبو حماد (2008) بأنه عملية تقديم مثير مرغوب فيه أو إزالة مثير غير مرغوب فيه، بعد القيام بالسلوك المرغوب فيه مباشرة، مما يزيد من احتمال تكرار سلوك مرغوب فيه. (المعايطة، القمش،2007: 93) أما في هذه الدراسة فسوف يُستخدَم التعزيز الفوري الموجب اللفظي والمادي، من خلال تقديم مجموعة من التعزيزات الفورية مثل: رقائق البطاطس، والحلوى، أما المعززات اللفظية فهي مثل: أحسنت ، شاطر... وهكذا، حيث أكدت نتائج الكثير من البحوث والدراسات فاعلية هذا الأسلوب في تعديل سلوك الأطفال، خاصة صغار السن؛

نظرًا لأن هؤلاء الأطفال لا يستطيعون الحكم على سلوكهم، ويحتاجون دائمًا إلى التعزيز الذي يبصرهم بنتائج سلوكهم في المواقف المختلفة بطريقة فورية. (الروسان، 2012: 45).

3- النمذجة modeling :

حيث يعرفها الروسان (2008) بأنها تقليد سلوك نموذج واقعي يحدث أمام المتعلم، ففيه يقوم النموذج بتأدية السلوكيات المستهدفة بوجود الشخص الذي يراد إكسابه تلك السلوكيات ليراقبها فقط (الروسان، 2012: 45)، أما في الدراسة الحالية فيعرفها الباحثان بأنها الطريقة السلوكية التي يقوم فيها الطفل بمراقبة أحد أقرانه في المعسكر، والمتمثل في التوقف عن النشاط لمدة زمنية محددة، ومن ثَم يقوم بمحاكاته، على أن يقوم الباحثان بتعزيز السلوك الذي حاكاه الطفل فورًا.

4- البرنامج العلاجي Therapeutic program:

يمكن تعريف البرنامج العلاجي المستخدم في هذه الدراسة إجرائيًّا بأنه: مجموعة من الجلسات تتكون من (16) جلسة علاجية تدريبية؛ تهدف إلى التقليل من الأعراض الأساسية لاضطراب النشاط الحركي الزائد لدى عينة الدراسة، وتتمثل في: زيادة النشاط الجسمي غير الهادف، وتشتت الانتباه وقلة التركيز وزيادة الاندفاعية بالاعتماد على تقنيات تعديل السلوك المتمثلة في فنَيِ: التعزيز الفوري، والنمذجة، التي طُبِّقَتْ على أطفال عينة الدراسة من خلال عدد (16) جلسة، بواقع جلستين أسبوعيا، ولمدة شهرين متتاليين.

الدراسات السابقة:

1- **دراسة بانياجو وآخرين Paniagua et al (1990)** التي كان هدفها التعرف على فاعلية البرنامج التدريبي في تنظيم السلوك الفوضوي، المصاحب لاضطراب النشاط الزائد، المصحوب بتشتت الانتباه، لعينة من الأطفال الذكور من المدرسة الابتدائية، واستخدمت هذه الدراسة اللعب ضمن أساليب التعزيز المختلفة للسلوك المرغوب، وأثبتت النتائج أن البرنامج التدريبي أدى إلى تصحيح الاستجابات، وتنظيم السلوك الفوضوي، وكان له تأثيرٌ مباشرٌ على السلوك الفوضوي، جعله ينحو إلى السلوك الطبيعي، أما التأثير غير المباشر فتمثل في تحسين الأداء الأكاديمي. (في اليوسفي، 2005: 61).

2- **دراسة Quevillon & Bornstein (1990):** هدفت هذه الدراسة إلى معرفة تأثير برنامج تعديل السلوك باستخدام التدريب الذاتي، والعلاج المتمركز على الطفل وأساليب النمذجة لدى ثلاثة أطفال يعانون من مظاهر النشاط الزائد، المصحوب بتشتت الانتباه في جلسات علاجية متعددة،

وأثبتت النتائج فاعلية برنامج تعديل سلوك الطفل ذي النشاط الزائد، المصحوب بتشتت الانتباه، وانخفاض المظاهر السلوكية لهذا الاضطراب. (في اليوسفي، 2005: 60).

3- دراسة Weltersdorf (1992): أجريت هذه الدراسة بقصد التأكد من مدى فاعلية أسلوب النمذجة في خفض مظاهر فرط النشاط وتشتت الانتباه، والسلوك التخريبي أو الألفاظ البذيئة، إضافة إلى زيادة درجة التحصيل في مادة الرياضيات، حيث طبقت الدراسة على أربعة أطفال ذكور، تراوحت أعمارهم بين (9 – 10) سنوات، يعانون من سوء التوافق، مع فرط النشاط المصحوب بقصور الانتباه، وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي، حيث انخفضت لديهم المظاهر السلوكية غير التكيفية في القياس البعدي، بينما لم تثبت النتائج أي تأثير في مستوى التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات.(في القحطاني، 2005: 92).

4- دراسة Lauth & Linderkamp (1998): قامت هذه الدراسة بتطبيق برنامج لتعديل السلوك، على عينة مكونة من 18 طفلا في سن المدرسة، يعانون من اضطراب النشاط الزائد، المصحوب بتشتت الانتباه، ويتكون البرنامج من ورش عمل تحوي النمذجة، ولعب الأدوار، مع التغذية الراجعة، ومهارات تنظيم السلوك، وأظهرت النتائج امتثال الأطفال للطاعة والنظام في المواقف والأنشطة المقدمة في هذا البرنامج. (في اليوسفي، 2005 : 68).

5- دراسة Carlson & Mann Alexander (2000): أجريت هذه الدراسة من أجل مقارنة فاعلية أسلوب المكافأة وتكلفة الاستجابة على أداء الأطفال الذين يعانون من اضطراب النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه، الذين شخصوا حسب معايير الدليل التشخيصي الثالث للاضطرابات العقلية، ومقاييس تقدير السلوك، واختيرت عينة تجريبية من 40 طفلا، تتراوح أعمارهم بين 8–12 سنة، ومجموعة ضابطة تتكون من 27 من الذكور، و13 من الإناث؛ ممن يعانون من نفس الاضطراب، وأكدت نتائج الدراسة بأن أسلوب تكلفة الاستجابة كان فعالا أكثر مقارنة بأسلوب المكافأة في تحسين أداء الأطفال، بالإضافة إلى زيادة مستوى الدافعية لديهم. (في القرعان، 2006: 50).

6- دراسة Miranda ,Presntacion & Soriano (2002): هدفت الدراسة إلى تقييم فاعلية برنامج متعدد في معالجة أعراض اضطراب النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه، طُبِّقَ بواسطة المعلمين في الصف الدراسي، حيث اختير 50 تلميذا، منها مجموعة تجريبية تتكون من 29 تلميذا، و21 تلميذا ضمن العينة الضابطة، تتراوح أعمارهم بين 5 ـ 8 سنوات، استخدم المعلمون أسلوب التعزيز الإيجابي، والتعزيز الرمزي، واستُخدِمت آليات تقليل أشكال السلوك غير

التكيفي؛ مثل: العزل، وتكلفة الاستجابة، وأساليب تعديل السلوك المعرفي، المتمثل في التعلم الذاتي والتقييم الذاتي، وأظهرت النتائج تحسن الأعراض الأساسية لاضطراب النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه لدى المجموعة التجريبية. (في القرعان، 2006: 51).

7- دراسة Froelich , Doepfner & Lehmkuhl (2002): أجريت هذه الدراسة من أجل تقييم فعالية برنامج سلوكي معرفي؛ من أجل تحسين المهارات الأكاديمية، وخفض الأعراض الأساسية لاضطراب النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه في المدرسة والأسرة، حيث أجريت الدراسة على 18 طفلا يعانون من الاضطراب، وقد تضمن البرنامج نشاطات لتعريف الوالدين بأعراض الاضطراب وخصائصه، والعلاج الطبي، وأساليب تعديل السلوك المتمثلة في التعزيز الرمزي، وتكلفة الاستجابة، وأهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج خلال تقدير المعلمين والوالدين: انخفاض حدة أعراض اضطراب النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه، وتحسن الأداء الأكاديمي. (في القرعان،2002: 59).

8- دراسة محمود ملكاوي (2003): هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية التعزيز الرمزي في معالجة اضطراب النشاط الحركي الزائد، على عينة مكونة من (30) طالبا، حيث طبق البرنامج لمدة شهر ونصف، بواقع (24) جلسة، وقد أوضحت نتائج الدراسة أن أسلوب التعزيز كان ذا أثر واضح في معالجة مظاهر فرط النشاط وتشتت الانتباه.

9- دراسة نورة بدوي (2005): أجريت هذه الدراسة بهدف التحري عن مدى فاعلية كل من فنيات التعزيز الموجب، والنمذجة، والتدريب على المهارات الاجتماعية، وتنمية تقدير الذات في تنمية السلوك التوافقي لدى ذوي النشاط الزائد من أطفال الروضة، حيث تكونت عينة الدراسة من (32) طفلا، موزعين على مجموعتين: منهم (16) طفلًا كمجموعة تجريبية، و(16) طفلًا كمجموعة ضابطة، وقد طبق عليهم جميعًا مقياس النشاط الزائد وقصور الانتباه، وهو من إعداد الباحثة، وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح التجريبية، مما يعني تأكد فاعلية الفنيات المستخدمة في خفض حدة مستوى النشاط الزائد لدى الأطفال.

10- دراسة McGoey et al, (2005): أجريت هذه الدراسة بغرض فحص نتائج التدخلات المعتمدة لأطفال ما قبل المدرسة، الأكثر عرضة للإصابة باضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط الحركي، حيث تكونت العينة من (57) طفلًا، لديهم اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط، توزعت أعمارهم بين3-5 سنوات، وقسموا إلى: (30) طفلاً كمجموعة تجريبية، و(27) كمجموعة ضابطة،

وطُبِّق برنامج تدريب للوالدين والأطفال، واستشارة مدرسية، وفي بعض الأحيان علاج دوائي لعلاج اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة، وقد أوضحت النتائج فاعلية التدخلات العلاجية المتعددة في علاج الأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط الحركي في عمر ما قبل المدرسة، حيث أشار الباحث إلى أنه قد لوحظ بشكل واضح تحسن سلوكيات هؤلاء الأطفال من خلال عدم ملاحظة الأنماط السلوكية المصاحبة لهذا الاضطراب؛ مثل: الاندفاعية، ونقص الانتباه، وكثرة الحركة، والغضب، وغيرها من السلوكيات غير التكيفية.

11- دراسة محمد القرعان (2006): هدفت الدراسة إلى معرفة أثر برنامج تدريبي سلوكي معرفي في معالجة الأعراض الأساسية لاضطراب ضعف الانتباه، المصحوب بالنشاط الزائد لدى عينة أردنية من طلبة الصف الرابع والخامس والسادس الأساسي، الذين يعانون من اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، وقد بلغ عدد أفراد الدراسة (100) طالب يعانون من اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، وُزِّعُوا إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية عددها (50) طالبًا، ومجموعة ضابطة عددها (50) طالبًا أيضًا، حيث تلقت المجموعة التجريبية البرنامج التدريبي الذي تضمن استخدام استراتيجيتين هما: التعليم الذاتي، ومراقبة الذات، بينما استمرت المجموعة الضابطة في برنامجها الاعتيادي، وقد استغرق تطبيق البرنامج مدة عشرة أسابيع، بواقع (40) حصة تدريبية، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة على الأبعاد الفرعية والكلية للمقياس، بصورتيه المدرسية والمنزلية، لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يشير إلى أن البرنامج التدريبي كان فعالًا في خفض الأعراض الأساسية لاضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد.

12- دراسة سميرة البدري وجميلة الوائلي (2008): أجريت هذه الدراسة بقصد التحري عن مدى فاعلية أسلوب التعزيز في خفض مستوى حدة أعراض النشاط الحركي الزائد، لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقليًا، من ذوي التخلف البسيط، حيث تكونت عينة الدراسة من ثمانية أطفال، تراوحت أعمارهم بين (8 – 12) سنة، مقسمين إلى مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة، دام تطبيق البرنامج 6 أسابيع، بمعدل (10) جلسات أسبوعيا، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية استخدام التعزيز في تعديل سلوك تشتت الانتباه والنشاط الحركي الزائد لدى المتخلفين عقليًا لصالح المجموعة التجريبية، حيث أسهم التعزيز إلى حد كبير في زيادة مدة الانتباه، وخفض حدة النشاط الزائد. (في لحمري،2015: 74).

13- دراسة سهيل الزعبي (2015): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر التعزيز الرمزي في خفض مظاهر اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد، لدى الطلاب ذوي صعوبات التّعلم، حيث تكونت عينة الدراسة من (17) طالباً من ذوي صعوبات التّعلم في مدينة نجران بالمملكة العربية السعودية، قُسموا عشوائياً إلى مجموعتين: ضابطة، وتجريبية، طُبق على أفراد المجموعتين بطاقة ملاحظة؛ لرصد مظاهر اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد على ثلاث مراحل: قبلي، وبعدي، ومتابعة، وقد تلقى أفراد المجموعة التجريبية التدريس بأسلوب التعزيز الرمزي لمدة سبعة أسابيع، في حين تلقى أفراد المجموعة الضابطة التدريس بالطريقة التقليدية، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية، على القياسين: البعدي والمتابعة لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

تعقيب على الدراسات السابقة:

تعتبر هذه الدراسات عينة من العديد من الدراسات التي اهتمت بالعلاج السلوكي لاضطراب النشاط الحركي الزائد، وعلى الرغم من اختلاف الفنيات السلوكية المستخدمة فيها، فإنها أشارت جميعها لمدى فاعلية الفنيات السلوكية في خفض حدة هذا الاضطراب، غير أنها لم تتطرق جميعها لموضوع علاج هذا الاضطراب لدى عينات من النازحين أو المهجرين من مناطق النزاعات المسلحة، حيث كانت عيناتها إما من الأطفال العاديين أو الأطفال ذوي الإعاقة، وخاصة ذوي التخلف العقلي، بغض النظر عن درجة هذا التخلف، ومن هنا فإن هذه الدراسة هي محاولة لاستكمال جوانب النقص في الدراسات السابقة، حيث لاحظ الباحثان ــ على حد علمهماــ ندرة الدراسات والأبحاث التي تطرقت لموضوع اضطراب النشاط الحركي الزائد لدى الأطفال النازحين أو المهجرين قسراً، وهذا ما دعا لإجراء هذه الدراسة لاستكمال هذا النقص في الدراسات.

فروض الدراسة:

بناء على ما تقدم ومن خلال الدراسات السابقة، يمكن صياغة فروض الدراسة التالية:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في النشاط الحركي الزائد في القياس القبلي.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اضطراب النشاط الحركي الزائد في القياس البعدي وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

1- منهج الدراسة:

اعتمد الباحثان على المنهج الشبه تجريبي في تناول متغيرات البحث وفقاً لفروض الدراسة، وهي فاعلية أسلوبَي: التعزيز الفوري، والنمذجة في خفض مستوى اضطراب النشاط الحركي الزائد لدى عينة من الأطفال النازحين من مدينة تاورغاء بمنطقة طرابلس، وذلك وفقاً للتصميم التجريبي الآتي:

أ-متغير **مستقل:** يتمثل في برنامج تعديل السلوك، الذي يسعى إلى خفض مستوى اضطراب النشاط الحركي الزائد.

ب-المتغيرات **التابعة** :هي مجموعة من التدريبات والمهارات المعرفية التي يكتسبها أفراد العينة التجريبية بعد تطبيق برنامج تعديل السلوك، من خلال: التعزيز الفوري، والنمذجة؛ لخفض مستوى اضطراب النشاط الحركي الزائد لدى عينة من الأطفال النازحين من مدينة تاورغاء بمنطقة طرابلس.

ج-تطبيق **البرنامج:** استخدم الباحثان طريقة الإجراء القبلي والبعدي؛ أي: قبل التجربة وبعدها، التي استمرت لمدة شهرين، ابتداء من (2013/2/25) إلى (2013/4/24) م؛ للتحقق من فاعلية أثر فنيَّتَيْ: التعزيز الفوري، والنمذجة، على خفض مستوى اضطراب النشاط الحركي الزائد لدى عينة من الأطفال النازحين من مدينة تاورغاء بمنطقة طرابلس.

2- مجتمع الدراسة:

يمكن وصف المجتمع الكلي لهذه الدراسة بجميع الأطفال النازحين من مدينة تاورغاء في منطقة طرابلس، الذين جرى إيواؤهم بمعسكرات إيواء النازحين بكل من: معسكر طريق المطار، معسكر الفلاح، معسكر سيدي بلال بجنزور، حيث يبلغ تعدادهم تقريبًا (2300) طفل، موزعين عشوائيًّا على المعسكرات الثلاثة السابق ذكرها، وجميعهم مصحوبون بأسرهم، مع وجود حالات يكون فيها الأب متوفى، أو مسجونًا بأحد السجون، ونظرًا لكبر رقعة المسافة بين هذه المعسكرات، وكثرة تعداد الأطفال فيها، فقد اختار الباحثان معسكر طريق المطار؛ أولاً لأن الباحثين كانا

متواجدين هناك في أثناء فترة إجراء هذه الدراسة، من خلال قيامهما بعمل تطوعي، متمثلاً في فتح عيادة نفسية لمدة ستة أشهر مع مجموعة أطباء بلا حدود، وذلك في الفترة بين 2013/1 إلى بداية شهر 2013/7م، وثانياً بحكم قربهما من مسؤولي ذلك المعسكر وعملهما معهم؛ مما يسهل عليهما إجراء الدراسة دون إجراءات روتينية، قد تتطلب منهما الحصول على موافقات كثيرة يصعب الحصول عليها أحيانًا.

3- عينة الدراسة:

يمكن وصف عينة البحث بأنها مكونة من (44) طفلًا من الأطفال النازحين من مدينة تاورغاء بمعسكر إيواء طرق المطار، تراوحت أعمارهم بين (6-8) سنوات، وقد شُخِّصُوا جميعًا على أنهم مصابون باضطراب النشاط الحركي الزائد، وذلك من خلال المقياس المستخدم. وقد قُسِّمُوا جميعًا على مجموعتين: إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة، قوام كل منهما (22) طفلًا.

4-أدوات الدراسة: استخدم الباحثان أداة الدراسة الآتية:

مقياس النشاط الحركي الزائد:

يعد مقياس النشاط الحركي الزائد أحد المقاييس الفرعية لمقياس تقدير أعراض اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، من إعداد مجدي الدسوقي (د.ت)، ويتكون من (17) بندًا، وتجرى الاستجابة لكل بند مكون من: لا يحدث (تعطى درجة صفر)، ويتكرر بدرجة متوسطة (تعطى درجة واحدة فقط)، ويتكرر كثيراً (تعطى درجتان)، ومن ثم تتراوح درجات المقياس من صفر إلى 34 درجة، وتمثل الدرجة العليا على الإفراط في النشاط الحركي الزائد، بينما تدل الدرجة المنخفضة على عدم الإفراط في النشاط الحركي الزائد، وإلى جانب هذا قام معد المقياس بحساب الخصائص السيكومترية له من صدق وثبات على العينات من الذكور والإناث من مستويات عمرية تراوحت من 4 – 17 عامًا، مكونة من (1400) مفحوص ومفحوصة.

علاوة على هذا، قام الباحث الأول في ـ هذه الدراسة ـ في دراسة سابقة (البي،2009: 130) بحساب الخصائص السيكومترية لمقياس النشاط الحركي الزائد على عينة مكونة من (52) طفلاً من الأطفال المتخلفين عقليًا، القابلين للتعلم بمركز طرابلس لذوي الاحتياجات الخاصة بليبيا على النحو الآتي:

- الاتساق الداخلي:

حُسِبَ الاتساقُ الداخلي لبنود مقياس النشاط الحركي الزائد من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية لبنود المقياس، ويوضح جدول (1) معاملات الارتباط لبنود مقياس النشاط الحركي الزائد، ودلالتها الإحصائية.

جدول (1) معاملات الاتساق لبنود مقياس النشاط الحركي الزائد، ودلالتها الإحصائية (ن= 52).

رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
1	**.596	**10**	**.554
2	**.595	**11**	**.656
3	**.683	**12**	**.756
4	.226	**13**	**.536
5	**.662	**14**	**.595
6	**.669	**15**	**.689
7	**.413	**16**	**.777
8	**.432	**17**	**.465
9	**.531		

أوضحت نتائج الجدول رقم (1) أن معاملات ارتباط بنود مقياس النشاط الحركي الزائد تراوحت بين 413 إلى 777، وكلها معاملات دالة إحصائيًّا عند مستوى 01. ، ماعدا البند رقم (4)، فلم يصل معامل ارتباطه إلى حدود الدلالة الإحصائية فحُذِف، ومن ثم أصبح مقياس النشاط الحركي الزائد مكونًا من (16) بندًا، وتتراوح درجاته من صفر إلى 32 درجة. (البي،2009: 130).

5–البرنامج التدريبي العلاجي:

يعتمد البرنامج التدريبي الذي استُخدم في هذه الدراسة على المبادئ والتقنيات التي وضعتها النظرية السلوكية، التي ترى أن معظم السلوك الإنساني متعلم ومكتسب، وأن السلوك غير السوي لا يختلف في طريقة تعلمه عن السلوك السوي، وأن السلوك المدعم يقوى ويتكرر، والسلوك غير المدعم يضعف وينطفئ.

وبناء على ما تقدم؛ فقد استخدم الباحثان في هذه الدراسة الفنيات السلوكية الآتية:

1– التعزيز الموجب الفوري.

2– أسلوب النمذجة والحث اللفظي والبدني.

– إجراءات تطبيق البرنامج:

تكون برنامج الدراسة كما أُشير إليه سابقًا من (16) جلسة، بحيث يستغرق إجراء هذا البرنامج وتطبيقه مدة ثمانية أسابيع متتالية، بواقع جلستين أسبوعيًّا، وبواقع 45 دقيقة لكل جلسة، وجرى تقييم البرنامج من خلال قياس مستوى النشاط الزائد لأطفال العينة، باستخدام مقياس تقدير أعراض اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، من أعداد مجدي الدسوقي (د.ت)، وذلك على مرحلتين هما:

1- قياس قبل تطبيق البرنامج.

2- قياس بعد تطبيق البرنامج.

6-خطوات تطبيق الدراسة:

نُفِّذَت الدراسة وفقًا للخطوات الآتية:

- طُبِّقَتْ أداة النشاط الحركي على عينة مكونة من (181) طفلًا، ممن تراوحت أعمارهم بين 6-8 سنوات، اختير (44) طفلًا من الأطفال الذكور النازحين من مدينة تاورغاء بمعسكر إيواء النازحين بطريق المطار، من الذين حصلوا على أعلى الدرجات في مقياس النشاط الحركي الزائد، وقُسِّمُوا إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة، وقوام كل منها (22) طفلاً، وقد اختيروا جميعاً من الذكور فقط؛ لأن مشكلة اضطراب النشاط الحركي الزائد أكثر شيوعًا بين الذكور، وقد جرت المجانسة بين المجموعتين في كل من النشاط الحركي الزائد، والعمر.

- طُبِّقَ البرنامج التدريبي العلاجي على أفراد المجموعة التجريبية، الذي استغرق مدة شهرين، وبعد الانتهاء من تطبيق البرنامج التدريبي العلاجي على أفراد المجموعة التجريبية طُبِّقَ مقياس النشاط الحركي الزائد على أفراد المجموعة التجريبية والضابطة من الأطفال النازحين من مدينة تاورغاء بمعسكر إيواء النازحين بطريق المطار بطرابلس.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

لتحقيق أهداف الدراسة ولتقييم فعالية البرنامج السلوكي العلاجي المصمم لخفض حدة أعراض اضطراب النشاط الحركي الزائد، اعتُمِدَ على: المتوسطات، والانحرافات المعيارية، واختبار T لدراسة الفرق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، وذلك بالاعتماد على الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS ، حيث جرى بعدها تفريغ البيانات لمعالجتها إحصائيًّا.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج الفرض الأول:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في النشاط الحركي الزائد في القياس القبلي.

جدول رقم (2) قيم "ت" ودلالتها الإحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في النشاط الحركي الزائد في القياس القبلي

المجموعة	ن	م	ع	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التجريبية	22	107.773	3.728	0.814	غير دال
الضابطة	22	107.727	4.421		

باستقراء الفرض الأول من خلال نتائج الجدول رقم (2) يتضح لنا أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي، مما يؤكد تجانس المجموعتين في متغير اضطراب النشاط الحركي الزائد، حيث إنَّ قيمة "ت" كانت غير دالة.

نتائج الفرض الثاني:

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اضطراب النشاط الحركي الزائد في القياس البعدي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

جدول رقم (3): متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اضطراب النشاط الحركي الزائد في القياس.

المجموعة	ن	م	ع	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التجريبية	22	10.909	3.939	5.982	0.01
الضابطة	22	108.045	4.099		

يتضح من الجدول رقم (3) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اضطراب النشاط الحركي الزائد في القياس البعدي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ مستوى دلالة الفرق بينهما (0.01) وهو مستوى دلالة مرتفع نسبيًّا، مقارنة بعدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية قبل تطبيق البرنامج العلاجي، مما يدل دلالة قاطعة على تحقق الفرض الثاني، من خلال انخفاض مستوى النشاط الحركي الزائد، مما يشير إلى فاعلية الأسلوبين العلاجيين المستخدمين لخفض النشاط الحركي الزائد، وتتفق هذه النتائج مع كل من نتائج دراسة ملكاوي (2003)، وكذا دراسة البدري والوائلي (2008)، وعبد

العزيز وعبيدات (2009)، ويمكن تفسير هذا التحسن والانخفاض في مستوى اضطراب النشاط الحركي الزائد إلى أسلوبي التعزيز الموجب الفوري والنمذجة الحية، الذي كان الباحثان يؤديانه بنفسيهما، حيث كانا يؤديان نموذج السلوك المرغوب بنفسيهما، ويحثان على تقليدهما، كما أن للعلاقة الجيدة التي ربطت الباحثان مع الأطفال دورًا في نجاح تقنية النمذجة؛ لأن الأطفال يميلون إلى تقليد الأشخاص الذين يحبونهم، كما راعى الباحثان أن يعقب كل سلوك صحيح يصدر عن الطفل تقديم التعزيز المحبب، وهنا يمكن أن نفسر التحسن الواضح في مستوى حدة الاضطراب إلى طبيعة الفئة التي طبق عليها البرنامج، أي فئة (الأطفال النازحين)، حيث ساهمت هذه الصفة –بحكم كونهم محتاجين للعطف والاهتمام؛ نظرا لوجودهم في بيئة النزوح المضطربة– لدى الأطفال في ربط علاقات جيدة فيما بينهم وبين الباحثين، فحققت نوعًا من الانسجام والتفاهم بينهم، حيث لمس الباحثان رغبة الأطفال في تقليد القيام بالسلوكيات الصحيحة؛ رغبة منهم في الحصول على المعززات.

المناقشة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر أسلوبَي التعزيز الموجب والفوري والنمذجة في خفض مظاهر اضطراب النشاط الحركي الزائد، لدى عينة من الأطفال النازحين من مدينة تاورغاء بمنطقة طرابلس، من ذوي النشاط الحركي الزائد، وقد أشارت الدراسة إلى أثر أسلوبي التعزيز الموجب والفوري والنمذجة في خفض مظاهر اضطراب النشاط الحركي الزائد لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي، ويمكن تبرير ذلك في الاستخدام المنظم لهذا الأسلوب، حيث وجد الباحثان أن استخدام أسلوبي التعزيز الموجب والفوري والنمذجة مع هؤلاء الأطفال كان ذا فاعلية كبيرة، حيث لاحظا أن أطفال المجموعة (التجريبية) قد انخفض مستوى النشاط الحركي لديهم، مقارنة بغيرهم من أطفال المجموعة (الضابطة) داخل القاعة التي تلقوا فيها العلاج، فقد شاع بينهم روح المنافسة والتحدي، وقد أصبح كل طفل يسعى إلى بذل جهد والتزام واضح بإظهار السلوكيات التي تلقى استحسان الباحثين ورضاهما، والتي خفّضت فيما بعد من مظاهر اضطراب النشاط الحركي الزائد، وهذا كله بفضل هذين الأسلوبين، وهذا ما أكده تاربوكس وآخرون Tarbox et al (2006) عن قوة فاعلية تطبيق أسلوب التعزيز الموجب والفوري وأسلوب النمذجة في خفض حدّة اضطراب النشاط الحركي الزائد.

كما أن الأثر الفعال لأسلوب التعزيز الرمزي قد يعود إلى سرعة الباحثين في تقديم المعززات بعد أداء الطفل للسلوك المستهدف مباشرة، إذ إن حصول الطفل على المعزز الموجب والفوري يزيد

من دافعيته، إضافة إلى تثبيت السلوك المرغوب فيه، وقد أكّد الخطيب (2012) أن التعزيز الفوري أكثر فاعلية من التعزيز المؤجل، وهذا ما أكده –أيضًا–تاربوكس وآخرون et al Tarbox(2006) عن فاعلية التعزيز الفوري في الحفاظ على مستوى الانتباه لدى الأطفال عند تقديم المعززات بشكل منتظم ومن دون تأخير.

أما فيما يخص حجم التأثير الذي خلفه البرنامج العلاجي القائم على تقنيتي التعزيز والنمذجة، فقد أوضحت النتائج وجود فاعلية تأثيره الكبير جدًّا في خفض مستويات اضطراب النشاط الحركي الزائد للأطفال، وهذا يعكس فعالية التقنيتين، وملاءمتهما لطبيعة الاضطراب المعالج، ويمكن تفسير هذا التأثير الكبير كذلك بعدد الجلسات، الأمر الذي سمح بترسيخ السلوكيات المرغوبة، وكذا طبيعة الاضطراب الذي يستجيب للتعزيز والنمذجة في علاجه.

خاتمة:

أشارت نتائج الدراسة إلى وجود تأثير إيجابي للبرنامج العلاجي السلوكي، حيث انخفضت مستويات الاضطراب لديهم، مقارنة بالأطفال الذين لم يخضعوا للبرنامج العلاجي (المجموعة الضابطة)، وهذا يعني فعالية تقنيتي التعزيز الموجب الفوري والنمذجة في الخفض من حدة النشاط الحركي الزائد.

وخلاصة القول: يمكن التأكيد على أن نتائج هذه الدراسة لا يمكن تعميمها على باقي العينات بحكم العينة التي استهدفتها والأدوات التي استخدمتها، وبالتالي هي بداية لدراسات أخرى بعينات أكبر، أو أدوات أكثر؛ حتى تكون نتائجها أكثر مصداقية.

توصيات الدراسة:

بناء عًلى ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج، خاصة بفاعلية بعض فنيات تعديل السلوك في خفض مستوى اضطراب النشاط الحركي الزائد لدى لدى عينة من الأطفال النازحين من مدينة تاورغاء بمنطقة طرابلس، المصابين باضطراب النشاط الحركي الزائد (ADHAD) فإن الباحثَيْن يتقدمان ببعض التوصيات التي يمكن الاستفادة منها في المؤسسات التي تُعنى بعلاج الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال، وتتلخص فيما يأتي:

1–ضرورة التركيز على البرامج التدريبية والعلاجية في مجال العلاج النفسي والسلوكي، على أن يقوم بتطبيق هذه البرامج أخصائيون من ذوي المهارات العالية في علاج هذه الحالات؛ نظرًا لما يتسم به طفل النشاط الحركي الزائد من قدرة وطاقة زائدة، تجعله في أغلب الوقت لا يهدأ ولا

يستقر، مما يشكل عائقًا كبيرًا أمام القائمين على تعلميه أو العناية به، سواء في بيئة النزوح أو في المدرسة.

2–ضرورة المزاوجة بين استخدام أسلوب التعزيز الفوري والنمذجة مع الأساليب والفنيات الأخرى في الإجراءات العلاجية؛ لتعديل السلوك غير المرغوب فيه لدى الأطفال المصابين باضطراب النشاط الحركي الزائد، سواء في بيئات النزوح أو البيئات الطبيعية، حيث يساعد هذان الأسلوبان مع غيرهما من فنيات تعديل السلوك الأخرى في خفض مستوى حدة النشاط الحركي.

3–إنشاء مراكز علاجية نفسية في مراكز النزوح ومعسكراته بكافة المدن الليبية، تتولى تقديم الخدمات النفسية العلاجية لكافة الحالات التي تضررت نفسيًّا من جراء النزوح، خاصة أن الأطفال هم المتضرر الأكبر من حالة النزوح، حيث تضم هذه المراكز مجموعة من الأطباء النفسيين والأخصائيين النفسيين الليبيين؛ لأن اللغة عامل أساسي وضروري للعلاج النفسي.

4–العمل على تدريب بعض الكوادر المؤهلة من داخل هذه المعسكرات، التي تحمل مؤهلات علمية، مثل: شهادات أقسام علم النفس والتربية الخاصة، والخدمة الاجتماعية، بحيث تشتمل برامج تدريبهم على تعلم بعض المهارات في مجال تعديل السلوك؛ لعلاج هذه الحالات والحالات المشابهة.

5–إجراء المزيد من البحوث والدراسات التي تُعنى بعلاج حالات اضطراب النشاط الحركي الزائد، وحالات الاضطرابات السلوكية المشابهة، خاصة في بيئات النزوح والتهجير؛ لأن هذه البيئات عادة ما تكون مليئة بالمشاكل والاضطرابات النفسية والسلوكية؛ مما يشكل بيئة خصبة للدارسين والباحثين لدراسة هذه المشكلات دراسة معمقة؛ مما يسهم في مساعدة هذه الفئات من خلال تقديم العلاجات المناسبة لهم.

المصادر:

- البدري، سميرة والوائمي، جميلة رحيم(2010): استخدام التعزيز في تعديل قصور الانتباه لدى الأطفال المتخلفين عقلياً تخلفاً بسيطاً، مجلة مؤتمر التربية في عالم متغير، الجامعة الهاشمية، الأردن.
- بدوي، نورة محمد طه (2005): برنامج إرشادي لتنمية السلوك التوافقي لدى ذوي النشاط الزائد وقصور الانتباه من أطفال الروضة، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد البحوث والدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- البي، عادل الكوني (2009): تشخيص اضطراب النشاط الحركي الزائد بالاعتماد على قراءة الجين ADRA2A مع استخدام برنامج تدريبي لخفضه وأثر ذلك على السلوك التكيفي لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقلياً (القابلين للتعلم) بليبيا، رسالة دكتوراة غير منشورة، معهد البحوث والدراسات العربية جامعة الدول العربية، القاهرة، مصر.
- الخطيب، جمال محمد (1993): تعديل سلوك الأطفال المعوقين، دليل الآباء، عمان: دار إشراق للنشر.

- الرزعبي، سهيل محمود والقحطاني، محمد حسن(2015): أثر التعزيز الرمزي في خفض مظاهر اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد لدى الطلاب ذوي صعوبات التّعلم، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد (11)، العدد (3)، 373- 386.
- الروتيع،عبد الله صالح (2002): اضطراب قصور الانتباه والنشاط الزائد، مجلة الطفولة والتنمية، المجلد (2)، العدد (61)، الكويت.
- المعايطة، خليل عبد الرحمن والقمش، مصطفى نوري (2007): الاضطرابات السلوكية والانفعالية، الأردن: دار الميسرة.
- المعايطة، داود محمود (1999): فاعلية غرف المصادر كأحد بدائل التربية الخاصة في معالجة الصعوبات التعلمية في مهارات القراءة والكتابة والحساب للطلبة الذين يعانون من صعوبات تعلم في الصفين الثاني والثالث الأساسيين في الأردن، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أفريقيا العالمية.
- قحطان، أحمد الظاهر(2004): صعوبات التعلم، عمان: الأردن، دار النشر والتوزيع.
- القحطاني، ظافر بن محمد حمد (2005): فاعلية برنامج سلوكي لخفض درجة عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى المتخلفين عقليا القابلين للتعلم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- القرعان، جهاد سليمان محمد (2006): أثر برنامج تدريبي سلوكي معرفي في معالجة الأعراض الأساسية لاضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا جامعة الأردن.
- لحمري، أمينة (2015): فاعلية أسلوب التعزيز والنمذجة في خفض مستوى النشاط الحركي الزائد لدى الأطفال ذو الذكاء الاجتماعي وتأثيره على تحصيلهم الدراسي، مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد(1)، السنة الأولى.
- ملكاوي، محمود أبو زيد (2003): فاعلية أسلوب التعزيز الرمزي في علاج ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد لدى أطفال ذوي صعوبات تعليمية، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
- اليوسفي، مشيرة عبد الحميد أحمد (2005): النشاط الزائد لدى الأطفال، ط2، مصر: المركز الجامعي الحديث.
- American Psychiatric Association (1994). "Diagnostic and statistical mental disorders ".4th.ed.
- Mc Goey K, et al " (2005)" outcomes of Multi – component intervention for preschools children at risk for ADHD " child & Family Behavior Therapy , Vol , 27.
- Tarbox, R., Ghezzi, P., & Wilson, G. (2006). The effects of toke reinforcement on attending in a young child with autism. *Behavioral Interventions*, 21(3), 155-164.

مظاهر السطح في سهل بنغازي: دراسة جيومورفولوجية تطبيقية

إعداد

د. علي محمد الفيتوري
أستاذ مشارك بقسم الموارد الطبيعية والبيئة
أكاديمية الدراسات العليا بنغازي
ali. elfitruri@uob. edu. ly

د. منصف محمد صالح
أستاذ مشارك بقسم الجغرافيا
كلية الآداب جامعة بنغازي
munsef68@gmail.com

د. محمود علي المبروك
عميد كلية الموارد الطبيعية وعلوم البيئة
جامعة طبرق
mohmodali1979@gmail.com

مستخلص:

يهدف البحث إلى دراسة مظاهر السطح لسهل بنغازي وتحليلها، ودراسة أثر الظاهرات الجيومورفولوجية على التنمية بالمنطقة. ويعد سهل بنغازي أحد أبرز السهول الواقعة شمال شرق ليبيا. ومن أهم ما توصلت إليه الدراسة أنه يجب الاستفادة من مياه السيول، عن طريق إقامة السدود بدلاً عن السدود الحجرية القديمة، ووضع خزانات للاستفادة من مياه الأمطار عقب سقوطها، وجريانها السطحي بمجاري الأودية بدلا من ضياعها في البحر. ساحل منطقة الدراسة من الأماكن التي يمكن استثمارها سياحيا، حيث يتوفر بها العديد من المقومات السياحية، والخصائص التي تجعله مكانا مثاليا، حيث يتميز بتنوع الشواطئ من رملية إلى صخرية، ومناخ معتدل، وقربها من الحافة الجبلية خاصة في منطقة توكرة وطلميثة؛ مما أعطى للمكان قيمة جمالية ومنظرًا خلابًا. ويمكن الاستفادة من المقومات الطبيعية التي تمتلكها المنطقة في تنمية النشاط الاقتصادي بها من خلال تنمية النشاط الزراعي والتعديني، ومساهمة القطاعات الحكومية في توفير البنية الأساسية اللازمة لبعض أوجه النشاط البشري المقترحة، خاصةً الزراعة والتعدين؛ لتشجيع المستثمرين على التوجه نحو الاستثمار في هذه الأنشطة.

الكلمات المفتاحية: سهل بنغازي، الظاهرات الجيومورفولوجية، المقومات السياحية.

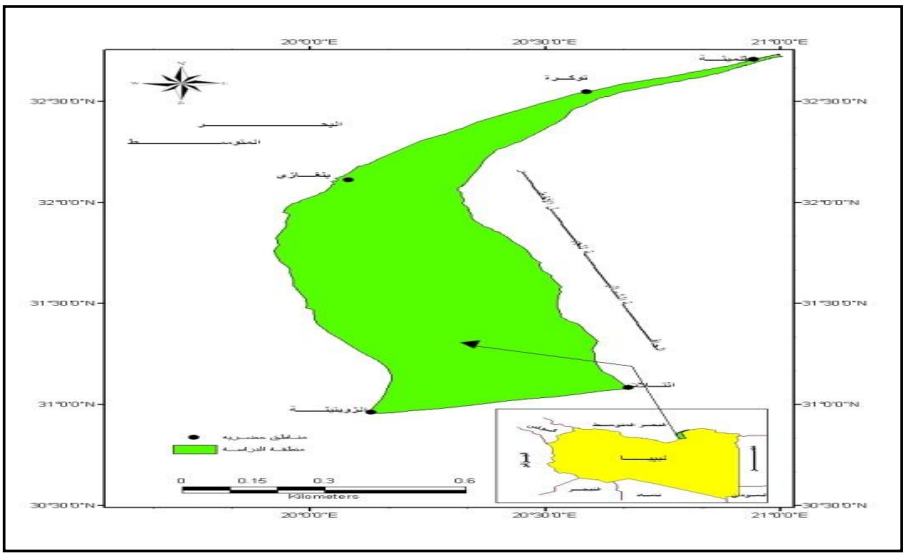
منطقة الدراسة:

تقع منطقة الدراسة بين دائرتي عرض 00 44 32 و34 57 30شمالاً، وبين خطي طول 17 55 19 و00 00 21 شرقًا، وتبلغ مساحتها 6521. 4102 كيلو مترًا مربعًا، وتمتد من جهة الغرب والشمال الغربي على ساحل البحر المتوسط بطول يصل إلى 255 كم، كما تحدها الحافة الشمالية للجبل الأخضر من أجزائها الشرقية والجنوبية الشرقية بطول يناهز 220 كم، ويحدها من ناحية الشمال الشرقي منطقة الجرف الأسود، ومن الجنوب تقع حدوده عند تداخل تربة برقة شبه الحمراء مع تربة برقة البيضاء (سهل سرت). والمنطقة تمتد بشكل طولي من الشمال الشرقي إلى

الجنوب الغربي فيما يشبه المثلث المعقوف، وتقترب الحافة الشمالية للجبل الأخضر من خط الساحل كلما اتجهنا نحو الشمال الشرقي، حيث يفصلها عن خط الشاطئ مساحة 2 كم، بينما تتسع منطقة الدراسة بالاتجاه نحو الجنوب والجنوب الغربي، حيث يبلغ أقصى اتساع لها فيما بين بلدتي الزويتينة على ساحل البحر وانتلات في اتجاه الجنوب بمسافة تصل إلى 54 كم شكل (1).

الهدف من الدراسة:

تنوعت الظاهرات الجيومورفولوجية في سهل بنغازي، سواء أكانت ظاهرات أرسابية أم كارستية أم ظاهرات خلفتها الأودية الجافة قبل أن تدركها ظروف المناخ الجاف؛ نتيجة لتذبذب مستوى سطح البحر في الزمن الرابع، ونظرًا لاختلاف العوامل والعمليات الجيومورفولوجية المسؤولة عن تكوين تلك الظاهرات المختلفة، رأت هذه الدراسة التعرف على الخصائص الجيومورفولوجية لتلك الظاهرات، وتفسير نشأتها وأثرها على التنمية بمنطقة الدراسة، والمشاكل التي تعوق عملية التنمية وسبل حلها.



شكل(1): موقع منطقة الدراسة المصدر: عمل الباحث

أولاً: الخصائص الطبيعية لسهل بنغازي:

1. التكوينات الجيولوجية:

تعد الخصائص الجيولوجية من أهم العوامل المؤثرة في تشكيل سطح الأرض، إذ يعتمد عليها عند دراسة الظواهر الجيومورفولوجية لمنطقة ما، ويغلب على تكوينات سهل بنغازي تكوينات الزمنين الثالث والرابع، وتتركز تكوينات الميوسين الأوسط على التراكيب الصخرية السائدة في وادي القطارة، الذي يعد جزءًا من منطقة الدراسة، كما تظهر رواسب الزمن الرابع على الشريط الساحلي

متمثلة في طبقة رقيقة من التربة الحمراء التي تعلو الصخور الجيرية (جودة حسنين جودة، 1973، ص103). ويرجع أقدم التكوينات في المنطقة إلى الزمن الثاني، وتحديدًا العصر الكريتاسي العلوي "الطباشيري"، الذي يظهر في مناطق محدودة شمال السهل، أما الجزء الأوسط من السهل فيرجع تكوينه إلى الزمنين الثاني والثالث (محمد عبد الله لامه، 2003، ص33)، انظر الخريطة الجيولوجية لمنطقة الدراسة (الشكل 2).

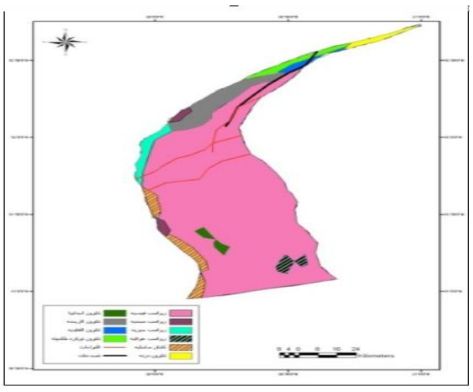
2. ملامح السطح:

تأثرت منطقة الدراسة بحركات تكتونية عدة، وفترات من الغمر والانحسار البحري، انعكست على مظاهر السطح بها. ويتميز سهل بنغازي بصفة عامة بالاستواء، وينحصر بين حافة الرجمة وساحل البحر المتوسط، وانحداراته هينة، إذ تكون الفواصل بين الارتفاعات المستوية منتظمة إلى حد كبير، ويبدأ بالاتساع كلما اتجهنا جنوبًا حتى يصل إلى أقصى اتساع له عند قاعدة المثلث، التي تصل مابين حافة الجبل الأخضر والشريط الساحلي، الشكل (3).

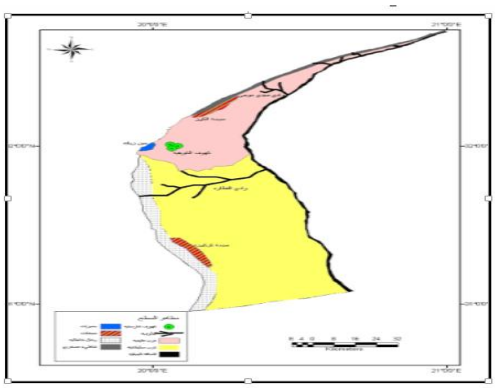
ثانيا: الظاهرات الجيومورفولوجية بسهل بنغازي:

(أ). الظاهرات الجيومورفولوجية الإرسابية:

تعد الرياح من أهم العوامل الجيومورفولوجية الرئيسة المكونة للأشكال الرملية بنطاق ساحل منطقة الدراسة؛ بسبب ما تقوم به من عملية تذرية، ونحت، ونقل للرواسب الرملية، ثم عملية التراكم، وتعد المناطق الساحلية الشاطئية المصدر الأول لهذه الرمال، ومنها الرمال المترسبة من الأمواج التي يكون مصدرها البحر المتوسط، إضافة إلى الصحراء خاصة كلما اقتربنا مدينة أجدابيا، حيث تقوم الرياح بإعادة تشكيلها مرة أخرى، ومن الأشكال الناجمة عن عملية التراكم أو الترسيب الريحي النباك، والفرشات الرملية اللتان تغطيان مساحة من شريط السهل الساحلي، وظاهرات النيم والتموج.



الشكل (2): يبين الخريطة الجيولوجية للمنطقة



شكل (3) مظاهر السطح في المنطقة

1. السهل الفيضي: Flood Plain

معظم المجاري بمنطقة الدراسة يحيطها السهل الفيضي من الجانبين، ويتفاوت اتساع السهل الفيضي ما بين أمتار قليلة إلى كيلومترات عديدة، وتتكون بعض الرواسب الفيضية التي تغطي السهل الفيضي من رواسب خشنة وحصى، التي ترسبت أساسا كرؤوس حواجز، تكونت في المنعطفات التي غيرت أماكنها عبر قاع الوادي، بينما تتكون باقي رواسب السهل الفيضي من رواسب ناعمة وغرين وصلصال، تنتشر عبر السهل الفيضي عندما ترتفع مياه الفيضان فتطغيه. ويتميز السهل الفيضي بعدة مظاهر؛ من أهمها الجسور الطبيعية التي تحيط بمجرى النهر، وتتميز السهول الفيضية عادة بعظم سمك رواسبها، وهي ظاهرة لها أهميتها الخاصة بالنسبة للزراعة نظرا لخصوبتها، فتستثمر في منطقة الدراسة لزراعة الحبوب كالقمح والشعير، الصورة(1).

2. المراوح الفيضية:

لم يقتصر تشكيل سهل بنغازي –الجزء الواقع ضمن منطقة الدراسة– بفعل الترسيب فحسب، بل ساهمت المياه الجارية من أودية منطقة الدراسة قبل أن تدركها ظروف الجفاف في تشكيل جيومورفولوجية السهل الساحلي لمنطقة الدراسة، فكونت هذه الأودية مجموعة من المراوح الفيضية المتجاورة والشبه ملتحمة، وتتباين مساحة المراوح، حيث تزداد اتساعًا في اتجاه الشمال الغربي، وتقل مساحتها في اتجاه الشمال الشرقي؛ وذلك لاقتراب الحافة الأولى للجبل الأخضر من شاطئ البحر. وفي ضوء المشاهدة الحقلية يمكن تحديد أهم خصائص المراوح، منها أن نسبة انحدار المروحة من تحت أقدام الحافة الأولى إلى خط الساحل تتراوح من 5_12%.



(الصورة ـــ1):أ،ب،ج، د، تبين بعض السهول الفيضية بمنطقة الدراسة.

ويشير الشكل العام للمراوح إلى وضوح حدود فاصلة بين أسطح المراوح الأكثر ارتفاعا والقطاعات الدنيا لها؛ ويرجع ذلك إلى عملية تصنيف الرواسب بها، حيث تتركز المفتتات الخشنة عند القمة، والأكثر نعومة عند القاعدة. إن دراسة هذه الرواسب تلقي الضوء على العوامل التي أدت إلى تشكيلها، وكذلك الخصائص الهيدرولوجية لهذه المراوح في أثناء تكوينها، الصورة(2). وقد أوضحت المشاهدات الحقلية لرواسب هذه المراوح اختلاف حجم هذه الرواسب وشكلها من مكان لآخر.



(الصورة – 2): قمة المروحة الفيضية لوادي البرابيس، اتجاه التصوير الجنوب .

3. النباك:

تنتشر النباك على طول الشريط الساحلي، وعند بعض مصبات الأودية، وحول حواف السبخات، وعلى الفرشات الرملية الشاطئية بمنطقة الدراسة، وجميعها مناطق تتوفر فيها الظروف الملائمة لتكونها وزيادة نموها، وتعد النباك بمنطقة الدراسة مختلفة في أشكالها وأحجامها، وتتفق أغلب محاورها مع اتجاه الرياح السائدة وهي الشمالية الغربية، وغالبًا ما تغير من شكلها وحجمها، سواء من ناحية الزيادة أو التدهور، ويرجع ذلك لأثر الرياح، وما تنقله من رمال، بالإضافة للعائق النباتي، ومن أبرز أشكالها النباك الذيلية والقبابية، صورة (3). وتغطي النباك مساحات من السهل الساحلي، ويرجع تركزها على خط الساحل؛ لتوفر مصادر المياه سواء الجوفية أو الرطوبة السطحية، إضافة إلى الرذاذ المتطاير من جراء ارتطام الأمواج. ومن خلال الدراسة الميدانية لمواقع حقول النباك، قام الباحث بقياسات مورفومترية لأبعادها بهدف معرفة خصائصها المورفولوجية، مع أخذ بعض العينات لتحليلها ميكانيكيا؛ للتعرف على خصائص الرواسب المشكلة لها. وقد أدى انخفاض متوسط المسافات بين النباك إلى ارتفاع كثافتها، حيث تراوحت المسافة بين 3 متر إلى 9 متر على مستوى المنطقة، وهذه تعد مسافات قصيرة.



(الصورة –3): حقل نباك بمنطقة الدراسة

4. الفرشات الرملية والظواهر المرتبطة بها:

تنتشر الفرشات الرملية بمنطقة الدراسة في مساحات محدودة، وإن كانت تتركز بالسهل الساحلي على هيأة شريط متصل من منطقة دريانة بداية منطقة الدراسة من الجهة الشمالية الغربية إلى ما بعد سبخة الكوز في الشمال الشرقي للمنطقة، وتمتد موازية لخط الساحل، وتتسم الفرشات الرملية باستوائها النسبي، ونعومة رواسبها. وتظهر فوق أسطح الفرشات الرملية بعض الظاهرات الجيومورفولوجية مثل تموجات الرمال، وهي من أهم السمات المورفولوجية التي تظهر فوق الفرشات الرملية، وترتبط ارتباطًا وثيقًا بعملية الترسيب، حيث نشأت عن عملية ترسيب سريع للرواسب فوق أسطح مستوية نسبيا، وتتراوح أطوال الأمواج بين (10–25سم)، كما يتراوح الارتفاع بين (1–4سم)، ويدل ذلك على ضعف سرعة الرياح، (الصورة، 4)، حيث تتناسب أطوال الموجات مع سرعة الرياح تناسبا طرديا، إذ يعتمد طول الموجة على قوة الرياح التي تحدد المسافة التي تقطعها كل حبة رمل خلال عملية القفز من ناحية، والاختلافات الضئيلة في انحدار السطح الذي تتكون فوقه التموجات الرملية من ناحية أخرى (صابر أمين الدسوقي، 1992، ص261).



(الصورة ـ 4):ظاهرات علامات التموج بمنطقة دريانة التي تتخذ محاور شمالية غربية ـ جنوبية شرقية

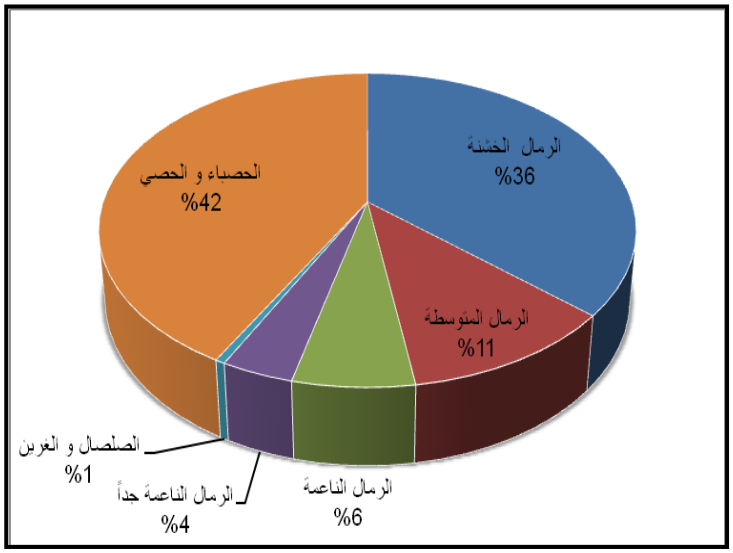
5. الشواطئ:

تعد من ظاهرات الترسيب البحري، وهي من نواتج العمليات البحرية التي تقوم بها الأمواج والتيارات البحرية، وأهم ظاهرات الترسيب البحري المتمثلة في منطقة الدراسة سهل بنغازي، الذي يمثل إحدى ظاهرات عمليات الترسيب البحري بمساعدة العمليات القارية، ونظرًا لتوالي عمليات تقدم البحر وانحساره في الأزمنة الجيولوجية السابقة، فقد تكونت رواسب بحرية وأخرى قارية على التوالي. وتضم منطقة الدراسة العديد من الظاهرات الجيومورفولوجية الناتجة عن الترسيب البحري، من أهمها الشواطئ الترسيبية، وفيما يأتي عرض لأشكال الشواطئ بمنطقة الدراسة:

•الشواطئ الرملية:

وتعد أكثر الشواطئ انتشارًا بالمنطقة، حيث تمتد على طول خط الساحل، وتبدو كشواطئ غير متصلة، بل متفرقة على طول امتداد خط الساحل. يمتد من شمال المنطقة من دريانة غربًا. ومن نتائج التحليل الميكانيكي لعينات كل من الشاطئ الأمامي والخلفي لقطاع من أحد الشواطئ الرملية، وتحديدًا بمنطقة دريانة –أن المواد الناعمة الأقل من2 مم إلى زيادة نسبة الرمال الخشنة جدا والخشنة في الشاطئ الأمامي 33% ثم يليها الرمال المتوسطة بنسبة 22 % ثم الناعمة والناعمة جداً والغرين والصلصال إلى(14. 5%، 5. 4%، 1. 1%) على الترتيب، بينما بلغت نسبة الحصباء والحصى على التوالي 7. 5%، 16. 5%، وذلك من حجم العينة، بينما في الشاطئ الخلفي نجد ارتفاع نسبة الحصباء والحصى، حيث بلغت نسبتها من حجم العينة 42%، بينما الرمال الخشنة 36. 5% يليها الرمال المتوسطة 11. 1% ثم الناعمة، والناعمة جداً، والغرين

والصلصال على الترتيب (6. 2%، 3. 7%، 0. 5 %) من وزن العينات التي أخذت من تلك الشواطئ، (الشكل4)، (الدراسة الميدانية).



(الشكل – 4): حجم رواسب الشاطئ الخلفي

•الشواطئ الصخرية:

هي عبارة عن مسطحات صخرية شاطئية تشرف على مياه البحر، شأنها في ذلك شأن الجرف البحري، غير أنها قليلة الارتفاع، فمتوسط ارتفاعها تقريبًا 50سم، وهي أجزاء محددة من منطقة الدراسة شمال منطقة توكرة، وغالبًا ما تتكون على هذه الشواطئ الصخرية عدة أشكال من جراء عمليات النحت المائي؛ نتيجة للإذابة المستمرة للحجر الجيري بواسطة رذاذ البحر ومياهه، وتعد الأسطح الصخرية مكانًا ملائمًا لنمو الطحالب البحرية وتكاثرها، خاصة نوع البزدوتيا التي تعطي لصخر الكالكارنيت لونا بنيا مخضرا، وتساهم في تفتيت الصخور وإذابتها، وبالتالي تصبح هذه الأسطح غير منتظمة، وتمتاز بالخشونة، (الصورة 5). ويتسم هذا الشاطئ بعدم الاتساع، إذ يتراوح اتساعه من 5م _ 10م؛ ويعزى ذلك إلى عمليات التراجع المستمرة له نتيجة نحت الأمواج، ونتيجة الطمر من جهة اليابس بالإرسابات والمفتتات الصخرية المنهارة من الجروف وصخور الساحل، ونتيجة لعوامل الحت القارية، ويلاحظ أن سطح الشاطئ الصخري ينحدر في اتجاهين: الأول نحو البحر متمثلاً في الجزء المواجه للبحر، وهو رصيف صخور الكالكارنيت الذي نجد الجزء الكبير منه أسفل المياه؛ نتيجة للحت الموجي وعمليات الإذابة، أما الاتجاه الآخر للانحدار فهو يظهر في الجزء الخلفي لهذا السطح، ويكون تجاه اليابس بشكل خفيف، وللأمواج وعمليات الحت البحري أثر في ذلك، بالإضافة إلى عمليات التعرية القارية.

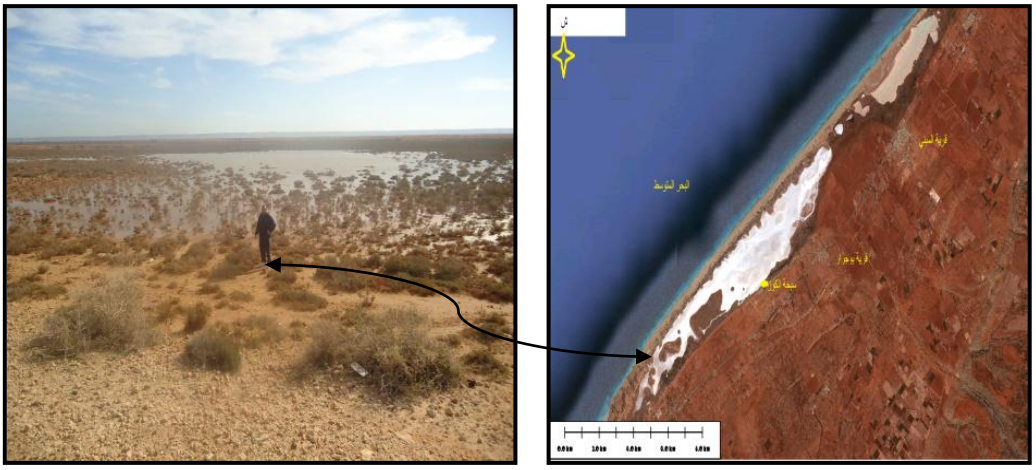
6. السبخات الساحلية:

يطلق لفظ السبخات الساحلية على تلك الأراضي أو البقاع الرطبة التي تمتد بالقرب من خط الساحل، وتنفصل عن البحر بواسطة بعض الحواجز الترسيبية الرملية والحصوية، التي لا يزيد ارتفاعها عن المتر الواحد، والتي تعبرها مياه البحر في أثناء المد المرتفع أو العالي، وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن اتساع هذه المناطق يتراوح بين 1–2 كم في أغلب الأحيان (Pethic، J. ، 1984، p. 145). وتتميز السبخات الساحلية في المنطقة بوجودها على مناسيب قريبة جدا من مستوى سطح البحر، كما يتميز سطحها بالاستواء والرطوبة الزائدة وارتفاع مستوى الماء الجوفي، وانتشار الأملاح والقشور الملحية.



(الصورة ـ 5): شاطئ صخري شمال منطقة توكرة، يتألف من رصيف تحت الأمواج من صخور الكالكارينيت التي تأثرت بعمليات الحت الموجي وعمليات الإذابة.

وأغلبها يأخذ الشكل الطولي الذي تمتد محاوره بموازاة خط الساحل، ونتجت عن عمليات ترسيب بحرية وهوائية، ولذا تسمى بالسبخات الساحلية. وتعد السبخات الساحلية من أهم الظاهرات الجيومورفولوجية المميزة لنطاق السهل الساحلي، وتغطي السبخات تقريبًا 30% من طول الشريط الساحلي البالغ 70كم، وتتركز في النطاق الممتد من منطقة دريانة إلى منطقة بوجرار، كما تظهر على هيأة مساحات متقاربة متقطعة برواسب فيضية، تفصل بعضها عن بعض، وتتجمع حولها النباك والنباتات المقاومة للملوحة، وفيما يأتي دراسة لأهم الخصائص المورفولوجية العامة للسبخات، وكذلك خصائصها الطبيعية والمعدنية، والعوامل التي ساهمت في نشأتها وتطورها. وتوجد بالمنطقة قيد الدراسة سبخة كبيرة من أكبر السبخات الموجودة بالساحل الشمالي الشرقي لليبيا من النوع الساحلي، الصورة (6):



(الصورة – 6):سبخة الكوز شمال منطقة الدراسة، اتجاه التصوير الجنوب الشرقي

- **سبخة الكوز:**

تعد أكبر السبخات مساحة بالمنطقة قيد الدراسة، وتمتد بين دائرتي عرض ً53" 28ً 32ْ، 56ً 21َ 32ْ شمالاً، وخطي طول ً2 30ً 20ْ، ً53 َ19 20ْ شرقًا، وتمتد السبخة بمحاذاة خط الساحل، ويحدها من ناحية الشمال رصيف بحري يتراوح منسوبه ما بين 21 مترا و29 مترا، ويفصلها عن خط الساحل 0. 46كم تقريبا، ومن الجنوب سهل بنغازي، وتقطعها أربعة أودية رئيسة لتنتهي في منخفض سبخة الكوز، أهمها وادي زازه أكبر أودية منطقة الدراسة، وتبلغ السبخة مساحة قدرها 28. 11كم2، وبقياس أبعادها وجد أن أقصى عرض لها 2. 39كم، ويبلغ أقصى امتداد لها من أقصى الشرق إلى طرفها الغربي 23. 33 كم، وتأخذ السبخة شكل شبه مستطيل، وباتجاه عام من الشمال الشرقي إلى الجنوب الغربي، وبلغ محيطها 48. 61كم، وتغطي المياه أجزاء معظم السبخة على هيأة برك مائية متصلة تضيق وتتسع، يزيد فيها منسوب المياه في فصل الشتاء، وينخفض صيفا.

(ب). الظاهرات الجيومورفولوجية التحاتية:

الأشكال التحاتية هي الأشكال الناجمة عن فعل عمليات التحات، تؤدي بدورها إلى تخفيض سطح الأرض، وتدين الأشكال الأرضية التحاتية من حيث النشأة في منطقة الجبل الأخضر في معظمها إلى عامل جيومورفولوجي أساسي هو: المياه الجارية، التي مارست دورها بنشاط كبير إبان العصور الرطبة السابقة، ثم فترة جافة تالية ساهمت عوامل التعرية فيها بإحداث بعض التعديلات في أشكال سطح الأرض، حيث تأثرت الأراضي الليبية مثل باقي دول حوض البحر المتوسط بالذبذبات الأيوستاتية التي حدثت في عصر البليستوسين، كان لها الدور الأكبر في تشكيل العديد

من الظواهر الجيومورفولوجية المختلفة التي نشاهدها اليوم مرتبطة بعمليات النحت المائي، و فيما يأتي دراسة لأهم هذه الأشكال:

1. أسطح التعرية:

تعتبر من الظاهرات الجيومورفولوجية المهمة؛ لكونها تفيد في إعادة بناء وتصور التعاقب التحاتي لأي منطقة (Small، 1978، p. 248). ومن خلال فحص صور الأقمار الصناعية والخرائط الجيولوجية لمنطقة الدراسة حُدِّدَت الأسطح التحاتية، وجرى التأكد من بعضها ميدانيا، وتتميز باستوائها، وتظهر أسطح التعرية في أراضي ما بين الأودية الشبه مستوية، حيث تتراوح درجات انحدارها بين 2ْ إلى 5ْ، وتتميز أسطح التحات بكثرة الرواسب فوق أسطحها، التي تتشكل من خليط الرواسب المختلفة الأحجام، وإن كان أغلبها التربة الحمراء. جزء من سهل بنغازي يعد ضمن أسطح التعرية، حيث يلاحظ تكشف صخور لعصر الكريتاسي الأعلى، أقدم صخور منطقة الدراسة على السطح، ويرجح تكون هذا السطح إلى التعرية الأولوجوسينية التي أزالت كل التكوينات الأحدث من هذه المنطقة. ومما لاشك فيه أن أسطح التحات غير الكاملة النضج بمنطقة الدراسة ليست وليدة الحاضر، بل تمتد نشأتها إلى فترات زمنية سحيقة، يمكن أن تعود للفترة التي انكشفت فيها صخور الكريتاسي، حيث أزالت عوامل التعرية الغطاء الرسوبي من فوقها خلال الفترات الأكثر رطوبة، ومع استمرار عوامل التعرية في ممارسة دورها في إزالة بعض التكوينات المشار إليها خلال فترات من الزمن الثالث، الذي كان يتسم بطول فترات الرطوبة، وهذا ما أشار إليه "جودة" في دراسته عن برقة والبطنان في أواخر الزمن الثالث وفي أثناء الزمن الرابع (جودة حسنين جودة، 2000م، ص. 321) وفى ضوء ذلك، فإن منطقة الدراسة تقع ضمن المناطق التي تميزت بكمية تساقط عالية في ظل انخفاض كمية التبخر، فأدت إلى زيادة كمية الجريان السطحي؛ مما سهل دور التعرية النهرية ونحت الصخور بكافة أنواعها بمنطقة الدراسة، وفي النهاية تشير بأن المناخ السائد في تلك الفترة كان أحد الأسباب في ظهور أسطح التعرية.

2. البيدمنت:

من الأشكال الأرضية التي تتميز بها المناطق الجافة وشبه الجافة، التي لها انحدار تدريجي يمتد من نهاية سفوح المنحدرات إلى ترسبات الوديان، ويتألف سطح البيدمنت من صخور عارية أو قشرة رقيقة من المواد الطموية، تقع فوق القاعدة الصخرية، كما يظهر تقعر قليل. توجد ظاهرة البيدمنت في منطقة الدراسة بشكل واضح عند أقدام المنحدرات، الصورة (7)، وهناك العديد من الفرضيات تشير إلى كيفية تكون البيدمنت، وأنها تكونت بفعل التسوية الجانبية، أي أن المجاري

المائية التي تخرج من الجبل إلى الأراضي الخفيفة الانحدار تتأرجح وتنحت السطح بالتدريج، أما الرأي الثالث فيتضمن دور التجوية السطحية التي تبرز عند الزاوية المحصورة بين الجبل والسهل؛ وذلك بسبب التركيز الطبيعي للماء في هذه النقاط من خلال عملية الرشح، وبالتالي ازدياد فاعلية التجوية، إذ تعمل المياه الجارية والرياح باكتساح المفتتات الناتجة عن التجوية.

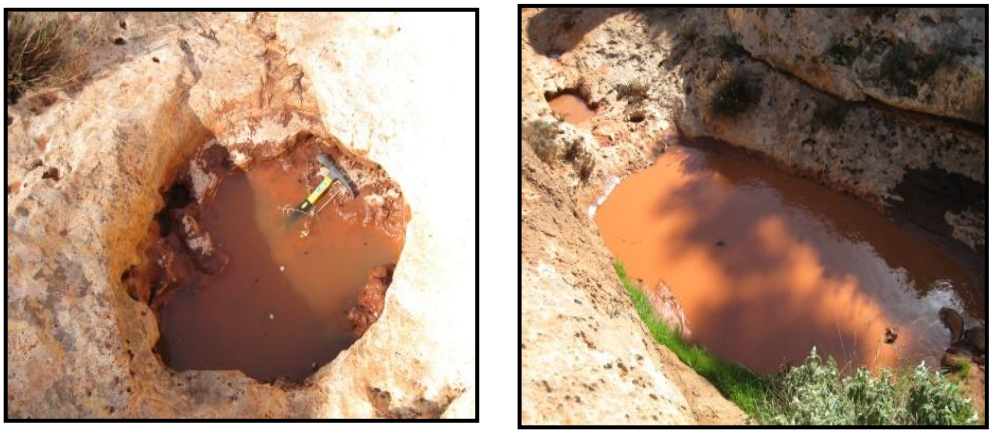


(الصورة –7) توضح بيدمنت صخري بمنطقة الدراسة مغطى بطبقة رقيقة من الأتربة الحديثة

1. **الحفر الوعائيــة:** Pot Holes

صنف (Alexander، 1932) الحفر الوعائية إلى ثلاثة أنواع هي: حفر برك الغطس Plunge Pool Holes، وهي حفر ضخمة تتكون على قيعان مجاري الأودية شبه الجافة أسفل نقط تجديد الشباب، نتيجة الفعل الميكانيكي لاندفاع حمولة الوادي، من أعلى نقط التجديد نحو أسافل الوادي (مجدي تراب، 2000، ص 278)، والحفر الدوامية Eddy Holes، وهي حفر كبيرة وعميقة تنشأ بفعل التيارات المائية الدوامية، والحفر المقعرة الضحلة Shallow Geuge Holes، وتتكون بفعل التيارات السريعة في مناطق الجنادل، (عبد الحميد كليو، 2001، ص 4)، وقد تبين من خلال الدراسة الميدانية انتشار الحفر الوعائية بأنواعها الثلاثة في أودية منطقة الدراسة، لاسيما التي تتكون من الحجر الجيري الدولوماتي، حيث إنها من الظاهرات الجيومورفولوجية المهمة التي

تصاحب الأودية في بداية دورتها الجيومورفولوجية؛ بسبب سيادة عملية النحت الرأسي، وتعميق قاع الوادي، حينما ينخفض منسوب القاعدة العام، الصورة(8).



(الصورة –8): بعض الحفر الوعائية بأودية منطقة الدراسة

2. المصاطب النهرية Stream Terraces

ظاهرة المصاطب عادة ما ترتبط بالجزء الأوسط والأدنى من الأودية، وقد لوحظ في الأجزاء العليا من مجاري الأودية انعدام المصاطب تقريبًا، ويعزى هذا إلى سيادة النحت الرأسي. فالمصاطب النهرية تتكشف على هيأة أشرطة أو مصاطب رسوبية FillTerraces على طول المجرى؛ كنتيجة لاستمرار حفر النهر بصورة متكررة في سهله الفيضي. وتعكس هذه المصاطب أو الأشرطة الرسوبية مراحل تطور الوادي، بحيث تمثل من خلال مناسيبها وأحجامها ونوعية المواد التي تتكون منها ظروف مناخية قديمة (حسن رمضان سلامة 2010، ص. 238). قد تأثرت منطقة الدراسة بالحركات السالبة لمستوى القاعدة العام، التي يمثلها انخفاض مستوى سطح البحر أكثر من مرة، ما أدى بالأشكال الأرضية مثل المصاطب الإرسابية التي ارتبطت نشأتها بتغير مستوى القاعدة إلى تغيير مناسيبها بما يتوافق مع منسوب سطح البحر الجديد، وهذه التغيرات تطلبت حدوث عمليات تعميق رأسي تتوافق مع الانخفاض الذي حدث، واعتبرت بذلك من أهم الأدلة على التغيرات المناخية التي أصابت منطقة الدراسة وتوافقت مع ما أشار إليه (الصيد صالح الجيلاني، 2011) عند دراسة الأدلة على تغير مستوى سطح البحر بين سوسة ودرنة بالجبل الأخضر (الصورة9).



(الصورة –9): توضح مصطبة رسوبية توأمية بوادي زازه

(3) الظاهرات الناتجة التجوية

1. الحفر الإذابية Solution Pans

عندما يكون سطح الصخور الجيرية أفقيا فإن مياه الأمطار المتساقطة قد تتجمع داخل بعض الحفر الصغيرة، وتأخذ هذه الحفر في الاتساع مكونةً الحفر الإذابية، حيث يتباين حجم هذه الأحواض من السنتيمترات القليلة إلى ثلاثة أمتار، ويتراوح عمقها من عدة مليمترات إلى خمسين سنتيمتر تقريبًا، ويكون مسقطها الأفقي غالبًا دائريا أو بيضاويا وتكون جدرانها قائمة على هيأة الانحدار، بينما يكون قاعها منبسطًا ومصقولاً. وتدل الندوب والحفر الصغيرة على الإذابة بواسطة المياه الجارية والمتساقطة، ويؤدي تراكم التربة داخل هذه الحفر إلى نمو بعض النباتات والطحالب، التي تعمل بدورها على تركيز غاز ثاني أكسيد الكربون العضوي، وزيادة حامضية المياه المتجمعة، حيث تكون إذابة الصخور في قاع الحفر نتيجة لوجود غاز ثاني أكسيد الكربون. واللابية البحرية من ضمن أنواع هذه الحفر الإذابية، وتكون موجودة على الشواطئ المتكونة من الصخور الكربونية، وهي تنتج بالإذابة بواسطة مياه البحر، بالرذاذ البحري، ومن الكائنات الحية البحرية التي تكسبها اللون الداكن، الصورة (10)، وهي عبارة عن حفر متصلة، ذات قمم حادة، عادة ما تتابع من الحفر الدائرية والطولية الشكل، وتتكون على طول الشقوق الموجودة بالصخر الأصلي، وسطح هذه الأحواض يكون أقل خشونة بحوائط مصقولة ودائرية على سطح الصخور في خط الأمواج الأمامي.



(الصور– 10): الحفر الإذابية المتكونة بفعل الإذابة في صخور الكالكارينيت لتكوين توكرة بواسطة مياه البحر

2. منخفضات الإذابة Solutional Depressions

هناك أنواع متعددة من منخفضات أو حفر الإذابة Solution–holeS في أقاليم الكارست، وهي من أهم ظاهرات السطح التي تتكون في الصخور الجيرية بمنطقة الدراسة، وتعرف محليًّا بالهوات. ومعظم التعبيرات المستخدمة في وصف الحفر الذوبانية تشير إلى أولوية تحكم العامل البنيوي، مثل مصطلح بالوعات الانهيار Collapse–sinks، أو إلى أسماء لظاهرات طبيعية تصف الشكل العام للحفر Sink–holes وأيضا إلى العامل المناخي والهيدرولوجي، مثل تجويفات الإذابة Solution–cavities، ويطلق عليها خليط من المصطلحات، مأخوذة من عدة لغات، مثل الدولينات dolines، البوليات poljes، نوافذ الكارست الأفقية والرأسية (منى الكيإلى، 1996، ص. 257). والدولينات شكلها دائري إلى شبه دائري، ويتراوح قطرها من أمتار قليلة إلى واحد كيلومتر تقريبًا، وجوانبها عادة ما تكون شديدة الانحدار إلى رأسية تقريبًا، ويتراوح عمقها من عدة أمتار إلى مئات الأمتار، وتتكون بواسطة عمليات متنوعة، هي الإذابة والانهيار والهبوط الأرضي. (Derek Ford، Macmaster، 2007، p. 339) وتوجد هذه الحفر بمنطقة الدراسة بصورة منفردة وفي مجموعات (الصورة 11).



(الصورة-11): دولينة إذابة على الطريق الساحلي بسهل بنغازي شبه دائرية

ثالثا: إمكانات التنمية بمنطقة الدراسة:

أثر الخصائص الجيومورفولوجية على التنمية:

يقصد بها العلاقة بين الظاهرات الجيومورفولوجية ومدى استفادة الإنسان منها اقتصاديا واجتماعيا، ومن خلال الدراسة الجومورفولوجية لسهل بنغازي اتضح أن هناك عوامل يجب معرفتها؛ حتى يُستثمر موارد سطح الأرض بمنطقة الدراسة، منها طبيعة سطح الأرض بأشكاله وظواهره المختلفة، والفهم السليم لما يحدث بمنطقة الدراسة من عمليات تحاتية وإرسابية، قد تؤدي إلى تغيير وتطوير الظواهر الجيومورفولوجية، وهو مهم في الاختيار الأنسب لأماكن التنمية، عليه ستبرز العلاقة بين الظاهرات الجيومورفولوجية المتاحة بمنطقة الدراسة والأنشطة البشرية المختلفة، التي مورست والتي يجب أن تمارس، بغرض إبراز تأثير الظروف الطبيعية عليها، ومدي الاستفادة منها، وهي كالآتي:

الظاهرات الجيومورفولوجية والتنمية العمرانية:

قد أثرت الأشكال الجيمورفولوجية على اختيار الإنسان للمواقع التي أنشئ عليها مراكز استقراره المختلفة والوظائف التي تقوم بها، بالإضافة إلى حجمها، ولاشك في أن أهم العوامل الجيمورفولوجية المرتبطة بذلك هي خط الساحل الذي ترتبط به معظم مراكز الاستقرار بمنطقة الدراسة وعلى رأسها مدينة بنغازي، وبقية التجمعات العمرانية الأخرى. وهناك مجموعات عمرانية مرتبطة بالمراوح الفيضية، وأخرى على سفوح الدرجة الأولى للجبل الأخضر، وفيما يأتي دراسة مراكز الاستقرار بمنطقة الدراسة، وعلاقتها بالأشكال الأرضية:

مراكز استقرار خط الساحل:

تعد مدينة بنغازي وأدابيا وتوكرة التاريخية من أكبر المراكز الساحلية بمنطقة الدراسة، وهي تقع أسفل الحافة الأولى للجبل الأخضر، في أقصي الشمال الشرقي لمنطقة الدراسة، ويصل عدد سكانهم على التولي 713.11 و105.436 و150.000 ألف نسمة (التعداد السكاني العام لليبيا، 2006م). وهناك قرى أخرى نشأت على الساحل، وكان للأشكال الأرضية الساحلية دور في نشأتها، منها مدينة دريانة الصغيرة التي يبلغ عدد سكانها 4532، واشتقت اسمها من مدينة هارديانوبولس Hardrianopolis الرومانية القديمة التي بنيت بالقرب منها (فؤاد بن طاهر، 2003، ص121). ومراكز الاستقرار الأخرى بالسهل الساحلي الصغيرة والمرتبطة بتوفر المياه الجوفية برواسب السهل الساحلي، وكلها مراكز زراعية هي: برسس، بوجرار، تنسلوخ، سلطان، الزويتينة، وغيرها من التجمعات التي نشأت على حرفة الزراعة. وهناك تجمعات صغيرة مرتبطة بالمراوح الفيضية، وأخرى ترتبط نشأتها بأقدام الجبال، وهي كثيرة العدد وصغيرة، وتكاد تكون تجمعات عائلية نشأت على الزراعة والرعي.

الأثر الإيجابي للظاهرات الأرضية في التنمية العمرانية:

الجانب الإيجابي للظاهرات الجيومورفولوجية في التنمية العمرانية هو وجود الأسطح غير المضرسة، التي تتناسب مع مستلزمات العمران من بناء وشق طرق وغيرها من الأنشطة البشرية المتنوعة، سواء على الشريط الساحلي أو بالقرب من الهضبة الأولى. وأكثر تركز للسكان على خط الساحل بسهل بنغازي؛ وذلك لسهولة الوصول، وقلة تضرس السهل، مما سهل حركة السير والتنقل. وتعتبر المسطحات المستوية من أخصب المناطق الزراعية، وهناك العديد من المشاريع الزراعية والرعوية عليها.

الأثر السلبي للظاهرات الأرضية في التنمية العمرانية:

أما الأثر السلبي للظاهرات الأرضية على التنمية العمرانية فيتمثل في الارتفاعات والانخفاضات والمناطق الرطبة، حيث تمثل عائقًا لتوسع العمران، ففي منطقة الدراسة نلاحظ في الجزء الجنوبي وجود التلال المرتفعة، مما قلل من وجود المراكز العمرانية، أيضا في أثناء عملية شق الطرق في الأماكن المرتفعة التكلفة ستكون مرتفعة نسبيا. ووجود الأودية الجافة التي تقطع السهل، مما يعتبر خطرًا في بعض الأحيان على المراكز العمرانية في أثناء السيول الفجائية التي تحدث من فترة لأخرى بالمنطقة، لذلك أنشئت عليها الكباري والسدود لحجز مياهها. بالإضافة إلى وجود السبخات بمنطقة الدراسة، التي تعد أحد العوائق التي تحول دون إنشاء المراكز العمرانية،

ففي منطقة الدراسة تغطي سبخة الكوز وكركورة مساحة كبيرة من الساحل، فالبناء على مثل هذه الأرضي يحتاج إمكانات كبيرة، ومعالجة خاصة.

الظاهرات الجيومورفولوجية والتنمية السياحية والترفيهية:

تتمثل الظاهرات الجيومورفولوجية للسياحة في منطقة الدراسة في تلك الأشكال الأرضية المتنوعة المنتشرة بها، التي من أهمها الأشكال الكارستية، المتمثلة في الكهوف والأودية الجافة والأشكال المرتبطة بها، والتلال والمنخفضات، وخط الساحل والأشكال المرتبطة بها، فالأشكال الكارستية الخلابة التي يمكن الاستفادة منها في السياحة أهمها: الكهوف المتنوعة الأحجام والأشكال بمنطقة الدراسة، والموجودة على جانبي الأودية، التي يمكن الوصول إليها عبر طرق معبدة وترابية وأخرى وعرة، مما يستلزم سيارات دفع رباعي، وهذا يناسب هواة المغامرة. ساحل منطقة الدراسة من الأماكن التي يمكن استثمارها سياحيا، حيث يتوفر بها العديد من المقومات السياحية والخصائص التي تجعله مكانًا مثاليا، حيث يتميز بتنوع الشواطئ من رملية إلى صخرية، ومناخ معتدل، وقربها من الحافة الجبلية خاصة في منطقة توكرة وطلميثة؛ مما أعطى للمكان قيمة جمالية ومنظرًا خلابًا. وقد ساعدت أشكال سطح الأرض في المنطقة الساحلية على إقامة المقاهي والمطاعم والقرى السياحية ومراكز الاصطياف. ويتميز الشاطئ الرملي بمنطقة الدراسة بالاتساع، وبرمال بيضاء ناعمة نظيفة وضحالة المياه، كل هذا ساعد على إنشاء القرى السياحية بالمنطقة. وبالجزء الصخري بالقرب من المنطقة الأثرية بتوكرة يمكن الاستفادة من هذا الموقع في السياحة الثقافية، حيث توجد بالمنطقة آثار رومانية وإغريقية وإسلامية، كما يمكن تنشيط رياضة الغوص، وذلك بتوفير الخدمات والمعدات اللازمة لوجود مناطق صخرية داخل البحر، تحوي الكثير من المناظر الطبيعية الخلابة؛ كالنباتات البحرية، وأنواع من الأسماك والقشريات، والأشكال الصخرية.

الظاهرات الجيومورفولوجية والتنمية الزراعية والمائية:

المصادر المائية في ليبيا بشكل عام ومنطقة الدراسة بشكل خاص محدودة جداً، وتعتمد بشكل رئيس على مياه الأمطار والمياه الجوفية، وقد تبين من دراسة الأمطار بمنطقة الدراسة بأنها من المناطق التي تستقبل كميات من مياه الأمطار تتباين سنويا، وباستثناء الجريان السطحي الذي يحدث أحيانا في الأودية فإنه لا يوجد مصدر مياه سطحي دائم الجريان بالمنطقة. وتعتبر المياه هي أهم العوامل الرئيسة في التنمية في الجبل الأخضر عامة ومنطقة الدراسة خاصة، التي تتنوع مصادرها بين مياه الأمطار والمياه الجوفية، والتي إذا جرى التخطيط والتنظيم الجيد لها سوف

يؤدي إلى توفير كميات من المياه يمكن الاعتماد عليها في تنمية المنطقة. وتوجد المياه في أحواض منطقة الدراسة التي تتغير في كمياتها تبعًا لما يسقط من أمطار على سطح أحواض منطقة الدراسة، متأثرة بعدة عوامل مناخية وهيدرولوجية، وأيضًا خصائص الأحواض وشبكاتها، كل هذا أدى إلى تميز أحواض منطقة الدراسة بوجود جريان سيلي، يختلف في قوته وكميته حسب ما يتبخر ويتسرب في باطن الأرض. ويبلغ صافي الجريان لكمية مياه الأمطار على سطوح أحواض منطقة الدراسة نحو 20996. 3 م3 تبعًا للمتوسط السنوي للأمطار(علي الفيتوري، 2014م)، وهذا يدل على توفر كميات من المياه تسمح باستخدامها في عمليات التنمية. تعتبر المياه الجوفية من أهم المصادر المائية في المنطقة، ونظرا لسيادة الصخور الكربونية، فإن المنطقة تعتبر من مناطق الكارست، التي تتميز بالجريان الباطني للمياه الجوفية عبر الشقوق والفواصل إلى أن تصل إلى الطبقة الصماء المتمثلة في صخور المارل والصخور الكلسية المتماسكة، وتمثل تكوينات الميوسين والأيوسين أهم الخزانات الجوفية في منطقة الدراسة، وتتحرك المياه الجوفية شمالًا في اتجاه البحر، حيث تظهر من منفذ عين زيانة الواقعة بسهل بنغازي. وتتواجد المياه الجوفية بالمنطقة على هيأة آبار وعيون مائية، وتتراوح نسبة ملوحة المياه بها من 1500: 3000 جزء في المليون، (أنس بكار، 2007، ص 73)، والسكان الذين يعيشون بالقرب من أودية منطقة الدراسة يعتمدون على مياه هذه الآبار، ويقدرون أهميتها من خلال بعض الآبار الطبيعية، أو عن طريق حفر الآبار في بطون الأودية، حيث تعتبر المياه الجوفية هي عصب الحياة في منطقة الدراسة، فمعظم المنطقة إلى عهد قريب تعتمد على المياه الجوفية بنسبة 100% في جميع الاستخدامات الزراعية والاستهلاك المنزلي وغيرها، أما الآن فمصدر المياه الإضافي يأتي من محطة تحلية المياه بوترابة، وهي تغطي الاحتياجات المنزلية للمنطقة. أما الاحتياجات المائية للمحاصيل الزراعية فترتبط بدرجة الحرارة وكمية الأمطار ومعدلات التبخر، إضافة إلى اختلافها حسب نوع المحصول وطول فصل النمو ومرحلته. وتمثل معرفة الاحتياجات المائية أهمية كبيرة لرسم السياسة الزراعية من حيث اختيار المحاصيل المناسبة للعناصر المناخية السائدة بالمنطقة. وتعتبر علاقة بلاني–كريدل من أشهر العلاقات المستخدمة في تحديد الاحتياجات المائية في المناطق الشبه الجافة، وتتطلب بيانات عن متوسط درجة الحرارة، والنسبة المئوية لعدد ساعات سطوع الشمس بالنسبة لعدد ساعات السطوع في السنة. وتتراوح الاحتياجات المائية في منطقة الدراسة بين 4.5 ملم/ اليوم، والاحتياجات المائية في شهور الشتاء 145ملم / للشهر في المناطق الساحلية، و 134ملم / للشهر في المصطبة الأولى (سعيد نوح، 2007، ص. 244). ومن خلال الدراسات التي قامت

بها منظمة الأغذية والزراعة "الفاو"، عن الاحتياجات المائية لبعض المحاصيل الزراعية بمنطقة الدراسة مثل القمح، وجد أن النطاق الساحلي الذي يتميز بموسم نمو قصير احتياجاته المائية تصل إلى 500ملم / الموسم، وتقل احتياجات محصول الشعير عن ذلك لقصر فصل نموه، حيث تصل احتياجاته المائية إلى 336 ملم في المناطق الساحلية. يجب أن تشترك وزارة الزراعة ومراكز البحوث الزراعية –كل فيما يخصه– في توعية المزارعين بطبيعة الزراعة في هذه المناطق، من حيث اختيار النبات الذي يناسب كل تربة، ودرجة ملوحة المياه الجوفية التي يستخدمها في ري النبات، مع إنشاء مشاتل لإمدادهم بالشتلات المناسبة، وبالأعداد المطلوبة والخالية من الأمراض، وأن تكون الزراعة حيوية لا يُستخدم فيها المبيدات الحشرية ولا الأسمدة الكيماوية؛ حتى تظل هذه البيئة نظيفة غير ملوثة، وتؤثر على النبات مستقبلاً. وتعتبر تجربة مشروع زراعة المليون شجرة عند أقدام الحافة الجبلية كتعويض للمنطقة عما فقدته من أشجار نتيجة الرعي الجائر والتحطيب والحرائق، ونقطة بداية للتنمية الزراعية في المراوح الفيضية في سهل بنغازي، والإكثار والتوسع في استخدام الزراعة المحمية والحيوية؛ لإمداد المنطقة باحتياجاتها من الخضروات والفاكهة والزهور. وتوجيه المزارعين والمربين لزراعة نباتات تتميز بالاستمرارية لفترة طويلة لاستخدامها في الرعي، وذلك لتنمية الثروة الحيوانية في منطقة الدراسة، وتعتمد على سد احتياجات السكان المحليين من اللحوم. لذا يجب الاستفادة من مياه السيول عن طريق إقامة السدود بدلاً من السدود الحجرية القديمة، التي أصبحت شبه مطمورة بالرواسب، ولا تؤدي الدور المناط بها إذا ما اسْتُثْني السد الوحيد بمنطقة الدراسة وهو سد وادي زازه، وإقامة قنوات التوجيه، وأحواض التخزين السطحي المؤقتة، والهرابات لتخزين مياه السيول، وإعادة استخدامها مرة ثانية، خاصة أن المنطقة يوجد بها جريان سيلي ذو كميات كبيرة تضيع هباء في البحر، كما يجب الاهتمام بحفر الآبار، خاصة داخل مجاري الأودية الجافة، التي تعد مواضع لتجمع مياه الأمطار، عقب سقوطها وجريانها السطحي، إذ تبقي المياه على أعماق غير بعيدة تحت السطح، فيمكن وضع خزانات للاستفادة منها عند مواضع تجمعها.

النتائج والتوصيات:

1.تشير الدراسة الجيولوجية إلى أن منطقة الدراسة تغطي في معظمها بتكوينات رسوبية من الصخور الكربونية في الغالب، ويتراوح عمر التكوينات المكشوفة بها بين عصري الكريتاسي والميوسين، ويحيط بها مساحات واسعة من الرواسب السطحية المتنوعة والمنتمية للزمن الرابع.

2.يعتبر الشكل الحالي لسهل بنغازي نتاج لعمليات التعرية الأولوجسينية وتذبذب مستوي البحر في الزمن الرابع.

3.تتشكل ملامح السطح حاليا بفعل بعض العوامل المناخية في ظل ظروف الجفاف الحالي، التي تشهدها المنطقة منذ بداية الهولوسين إلى الوقت الحاضر.

4.يجب الاستفادة من مياه السيول عن طريق إقامة السدود بدلاً من السدود الحجرية القديمة، ووضع خزانات للاستفادة من مياه الأمطار عقب سقوطها وجريانها السطحي بمجاري الأودية بدل ضياعها في البحر.

5.ساحل منطقة الدراسة من الأماكن التي يمكن استثمارها سياحيا، حيث يتوفر بها العديد من المقومات السياحية، والخصائص التي تجعله مكانًا مثاليا، حيث يتميز بتنوع الشواطئ من رملية إلى صخرية، ومناخ معتدل، وقربها من الحافة الجبلية خاصة في منطقة توكرة وطلميثة؛ مما أعطى للمكان قيمة جمالية ومنظرًا خلابًا.

6.الاستفادة من المقومات الطبيعية التي تمتلكها المنطقة في تنمية النشاط الاقتصادي بها، من خلال تنمية النشاط الزراعي والتعديني، ومساهمة القطاعات الحكومية في توفير البنية الأساسية اللازمة لبعض أوجه النشاط البشري المقترحة، خاصةً الزراعة والتعدين لتشجيع المستثمرين على التوجه نحو الاستثمار في هذه الأنشطة.

المراجع والمصادر

-الصيد الصادق الجيلاني (2011): تحليل جيومورفولوجي لبعض سفوح الجبل الأخضر بليبيا، المجلة الجغرافية العربية، الجمعية الجغرافية المصرية، العدد 58، القاهرة.

-أنس محمود بكار (2007): استنزاف المياه الجوفّية بسهل بنغازي، رسالة ماجستير غير منشورة، أكاديمية الدراسات العليا، بنغازي – ليبيا.

-جودة حسنين جودة، (1973م): حوض وادي القطارة، مقالة في أبحاث في جيومورفولوجية الأرض الليبية، الطبعة الأولى، منشورات الجامعة الليبية، كلية الآداب.

-ـــــــ، (1973م): العصر المطير في ليبيا، مقالة في أبحاث في جيومورفولوجية الأرض الليبية، الطبعة الأولى، منشورات الجامعة الليبية، كلية الآداب.

-حسن رمضان سلامة(1982): الخصائص الشكلية ودلالاتها الجيومورفولوجية، نشرة رقم 43 صادرة عن قسم الجغرافيا، جامعة الكويت، الجمعية الكويتية، الكويت.

-ـــــــ، (2010): أصول الجيومورفولوجيا، الطبعة الثالثة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

-عبدالعزيز طريح شرف، 1971): جغرافية ليبيا، ط2، منشورات دار الجامعات المصرية، الإسكندرية.

-صابر أمين الدسوقي(1990): مورفولوجية مروحة وادي الرشراش بالصحراء الشرقية، نشرة دراسات جغرافية، قسم الجغرافيا، جامعة المنيا، المجلد الرابع، العدد 8.

-عبد الحميد أحمد كليو، (2001م): الحفر الوعائية في جزر أسوان الصخرية، دراسة جيومورفولوجية مجلة الجمعية الجغرافية الكويتية، الكويت.

-علي محمد الفيتوري (2014): توظيفٌ نظم المعلومات الجغرافية والاستشعار عن بعد في دراسة مورفومترية وهيدرولوجية لبعد وديان الهضبة الأولى بالجبل الأخضر شمال شرق ليبيا، المجلة الدولية للبيئة والمياه، المجلد3، ص. ص. 70–83، عمان، الأردن.

-فتحي أحمد الهرام(1997): الساحل الليبي"، تحرير، الهادي مصطفى بولقمة، وسعد خليل القزيري، الطبعة الأولي، منشورات مركز البحوث والاستشارات، جامعة قاريونس، بنغازي.

-فؤاد بن طاهر، (2006): حول إنشاء مدينة توخيرا الأثرية (توكرة)، مجلة المختار للعلوم الإنسانية، العدد الثالث، البيضاء، ليبيا.

-منى عبد الرحمن الكيالي، (1996): الحفر الذوبانية في منطقة شمال غرب هضبة الصلب شرق المملكة العربية السعودية، مجلة الجمعية الجغرافية العربية، الجمعية الجغرافية المصرية، العدد 28، القاهرة.

-محمود، سمير سامي، ((2006)، الأشكال الأرضية والسياحية في مصر، من الإصدارات الخاصة للجمعية الجغرافية المصرية، القاهرة.

-مركز البحوث الصناعية، خريطة ليبيا الجيولوجية: (1974)، "لوحة المرج"، مقياس 000 .250 :1.

-محمد عبد الله لامه، (1996): التصحر في سهل بنغازي، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية الآداب جامعة القاهرة.

-ـــــــ، (2003): سهل بنغازي: دراسة في الجغرافية الطبيعية، الطبعة الأولى، المركز القومي للبحوث والدراسات العلمية، ليبيا.

-مركز البحوث الصناعية، خريطة ليبيا الجيولوجية مقياس 1: 250. 000، الكتيب التفسيري، لوحة بنغازي من 34 ــ 14 طرابلس، 1974.

-نوح، سعيد إدريس، (2007م): المناخ وتأثيره على الغطاء النباتي في الجبل الأخضر_ليبيا، رسالة دكتوراة (غير منشورة)، قسم البحوث والدراسات الجغرافية، معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة.

- Derek Ford ،Macmaster ،Karst Hydrology andGeomorpology ،2007.
- Pethick ،J. ،(1984): an Introduction to Coastal Geomorphology ،Edward Arnold ، London.
- Small ،R. J. ،(1986): The Study of Landforms ،Cambridge University Press ،Cam–bridge.

دور الأسرة في نشر ثقافة ترشيد الاستهلاك عند الأزمات

د. انتصار مسعود العقيبي
أستاذ مساعد بقسم علم الاجتماع –كلية الآداب –جامعة بنغازي

المقدمة:

يمر المجتمع الليبي اليوم بظروف اقتصادية وسياسية واجتماعية غير مستقرة، ممّا تسبب في خلل كبير في الاقتصاد الليبي في كافة مجالاته؛ منها: التضخم، وغلاء المعيشة، وارتفاع الأسعار، ونقص السيولة في المصارف؛ الأمر الذي جعل العديد من الأكاديميين الاجتماعيين ينادون بالعمل على نشر ثقافة الترشيد، فقد أوصت ندوة حماية المستهلك في ليبيا، المنعقدة في مارس عام 2018 إلى ضرورة العمل على نشر ثقافة الترشيد بين جميع أفراد المجتمع، وأهمية الدور الذي يمكن أن تقوم به الأسرة في ذلك "حيث نصادف إدراكاً متزايد يومًا بعد يوم بأهمية خلق التوازن بين الإنتاج والاستهلاك، أو بعملية ضبط الاستهلاك وترشيده" (زايد، 2002، 142).

وتُعد الأسرة أولى قنوات نشر ثقافة الترشيد في المجتمع باعتبارها أهم المؤسسات الاجتماعية المعبرة عن قوى المجتمع وطاقاته وهي القادرة على ترشيد استهلاكه، كما يقع عليها العبء الأكبر في توازن المجتمع واستقراره.

وعليه ستقسم الورقة إلى العناصر الأتية:

أولاً: إشكالية الدراسة وتساؤلاتها.

ثانياً: معنى الاستهلاك وثقافته.

ثالثاً: الدراسات السابقة.

رابعاً: التفسير النظري للاستهلاك.

خامساً: الفهم الاجتماعي لظاهرة الاستهلاك.

سادساً: دور الأسرة في انتشار ثقافة الاستهلاك.

سابعاً: الوعي الاستهلاكي للأسرة.

أولاً: إشكالية الدراسة وتساؤلاتها

من المعلوم أن الأسرة –إلى جانب كونها كيان اجتماعي –هي –في الوقت نفسه –مؤسسة اقتصادية لها مدخلاتها كأي تنظيم داخل المجتمع؛ فعلى الأسرة يقع العبء الأكبر في تزويد المجتمع بالكفاءات والخبرات البشرية، ومطلوب منها الكثير في أوقات الأزمات من عدم التبذير والاقتصاد في النفقات...إلخ.

ويشير تاريخ الحروب التي خاضتها الشعوب عبر تاريخها إلى الدور المميز الذي تقوم به الأسرة في وقت الأزمات التي تسببها الحروب، لا ينكر أحد منا أن الأسرة من أهم المؤسسات الاجتماعية في المجتمع، والمسؤولة عن حفظ الاقتصاد الوطني واستمراريته في فترات الرخاء، فما بالك في فترات الأزمات.

فقد أفرزت الظروف الراهنة التي تمر بها ليبيا اليوم، أوضاعًا وآثارًا في أغلبها سلبية على الفرد والمجتمع، أصبحت خطرًا تهدد أمنه وسلامته، الأمر الذي يدفعنا إلى بحث إحدى الثقافات السلبية؛ وهي ثقافة الاستهلاك التي يعيشها المجتمع الليبي اليوم.

حيث يُعد الاستهلاك المظهري البذخي ظاهرة شبه عامة لدى معظم **الأسر** الليبية؛ لكبر حجمها؛ وكثرة عدد أفرادها من جهة؛ وكثرة المناسبات الاجتماعية سواء في الأفراح أو الأتراح من جهة أخرى؛ فقد يصل ما تستهلكه **أسرة** ليبية في مناسبة اجتماعية واحدة إلى أن يغطى نفقة العديد من الأسر المحتاجة، فما تعده الأسرة الليبية في المناسبات من طعام بكميات مضاعفة وبتكاليف مبهرجة وباهظة قد يصل بالفائض منه إلى مكبات القمامة، أما ما تستهلكه **المرأة** الليبية من مظاهر في مستلزمات الملبس والتجميل والأثاث والديكور والاتصالات والتظاهر والتباهي في عمل الحفلات في الصالات، وما تقدمه من طعام، وما تعرضه من أثاث؛ كله يحتاج إلى ترشيد وتوجيه.

في ضوء كل ذلك تسعى هذه الدراسة إلى بحث تساؤل علمي مفاده: هل تشكل فعلاً ثقافة الاستهلاك عنصرًا من عناصر ثقافة المجتمع عامة؟ وما هو الدور الذي يمكن أن تقوم به الأسرة في نشر ثقافة ترشيد الاستهلاك؟

تتمثل **أهمية** هذه الدراسة في تسليط الضوء على موضوع في غاية الأهمية في المجتمع الليبي، ألا وهو الاستهلاك المظهري التفاخري الذي ينتشر في المجتمع، كما تكتسب هذه الدراسة أهميتها في طرحها لموضوع نشر ثقافة ترشيد الاستهلاك في المجتمع الليبي. باعتبارها إحدى موضوعات علم الاجتماع الاقتصادي التي تحتاج إلى البحث والدراسة.

وعليه **تهدف** هذه الدراسة إلى التعرف على الدور الذي يمكن أن تقوم به الأسرة الليبية في نشر ثقافة الترشيد، وتعزيزها من خلال أبعاد مختلفة؛ مع تقديم مجموعة من الآليات التي تتوقع أن تتخذها الأسرة مسلكًا في ترشيد استهلاكها.

ثانياً: معنى الاستهلاك وثقافته: –

يُعد الاهتمام بموضوع الاستهلاك في الدراسات الاجتماعية اهتمامًا معاصرًا، ففي الماضي لم يحظ موضوع الاستهلاك في الدراسات الاجتماعية باهتمام واسع، فقد كان موضوعًا ثانويًا في علم الاجتماع، كأحد المؤشرات الدالة على الطبقة والمكانة الاجتماعية مثلاً (زايد، 2006، 111).

واجتماعيا لم يتحول الاستهلاك إلى موضوعٍ للبحث والدراسة إلا في ثمانينيات القرن العشرين، عندما عقد أول مؤتمر متخصص حول سيسيولوجيا الاستهلاك في (أوسلو) عام (1988)، الذي لفت الانتباه لأول مرة إلى الجوانب الاجتماعية المتضمنة في موضوع الاستهلاك (زايد، 2006، 112). ومنه أصبحت دراسات الاستهلاك وترشيده إحدى أهم الموضوعات المطروحة في مجال البحوث والدراسات الاجتماعية.

وتعددت **تعريفات** الاستهلاك باختلاف التخصصات والتوجهات النظرية، **فيعرف** الاستهلاك بأنه إنفاق الأفراد دخولهم؛ من أجل الحصول على الإشباع المستمر من السلع التي يقومون بشرائها" (مريزق، 2015، ص4). **ويعرف** – أيضا–بأنه الطريقة التي تنفق فيها الأسرة نقودها لمواجهة حاجاتها المختلفة بيولوجيا وثقافياً (زايد، 2002، 145).

كما يعرف الاستهلاك أيضًا–بأنه إنفاق الأسرة دخلها على السلع والخدمات التي يمكن استعمالها في فترات مختلفة في حياتها (حسين، وآخرون، 2004، ص 127).

ويطلق الاقتصاديون مصطلح الاستهلاك على "الاستخدام المباشر للسلع والخدمات التي تشبع رغبات الإنسان وحاجاته. وعلى هذا الأساس نجد أن الاستهلاك يشير دائمًا إلى طلب مستمر ومتواصل سواء أعند الفرد أم الجماعة" (مريزق، 2015، ص 4).

وكلمة المستهلك لغةً مأخوذة من مادة هلك، الهلك، هلك، يهلك واستهلك المال أنفقه وأنفذه" (ابن منظور، د. ت، ص 820).

أما اصطلاحًا فيعرف المستهلك "بأنه من يقوم باستعمال السلع والخدمات؛ لإشباع حاجاته الشخصية وحاجيات من يعولهم، وليس بهدف إعادة بيعها أو استخدامها في نطاق نشاطه المهني" (صادق، 2014).

أما الاستهلاك بالمفهوم الاجتماعي فهو ظاهرة عامة لدى كل المجتمعات، وهو مفهوم أكثر اتساعًا من مجرد إشباع الحاجات البيولوجية، بل يؤدي عدة وظائف في كل الثقافات، فإعداد الطعام واستهلاكه يرتبط بالنسبة لبعض الشعوب بقيم جمالية (كقيم الذوق والفن). وهو بالنسبة للبعض الآخر دليل على المكانة، خاصة في الثقافات التي بها فائض إنتاجي سواء أكانت الشعوب بدائية أم معاصرة (زايد، 2006، 111–112).

وعليه فإننا يمكن أن نفرق بين نوعين من الاستهلاك:

الاستهلاك العادي/ وهو الإنفاق بشكل معقول ومألوف، وفقاً لمعايير السلوك السائدة في المجتمع، وفقاً للقدرة المالية للشخص.

الاستهلاك البذخي والترفي/ هو الإنفاق غير المألوف والمبالغ فيه كمًّا ونوعًا والذي لا يتوافق مع الإمكانات المادية للشخص والمجتمع، ويصبح الاستهلاك سلوكا غير سليم متى أصبح يشكل عبئًا على الأسرة والمجتمع، بمعنى أن يتجاوز الاستهلاك الدخل، ويشكل عبئًا اقتصاديًا عليها.

ويعرف الاستهلاك الترفي –أيضًا –بأنه "الإنفاق على السلع الكمالية، وفي مناسبات غير الضرورية وبشكل مسرف، بقصد التباهي وحب الظهور وتعويض النقص" (التويجرى، وآخرون، 2015).

وهو أيضًا "الاستنزاف للموارد والدخول، وهو إنفاق دون عائد يدخل في إطار هدر الثروة" (التويجري وآخرون، 2015).

ويقصد بالاستهلاك الترفي –أيضًا– المبالغة في كل مظاهر الاستهلاك، كالمبالغة في اقتناء السلع، والمبالغة في الشراء أو اقتناء المشتريات ...إلخ ، حينها يسمى بالاستهلاك المظهري، وهو سلوك يرتبط بالطريقة التي يعيش بها الفرد في الملبس والمأكل والأثاث وغير ذلك من السلوك الذي له علاقة بالإشباع الضروري للحاجات، إلى المبالغة بشكل متزايد في اقتنائها، حتى يظهر الشخص بالمظهر الذي يرغب أن يراه الناس عليه؛ وذلك لعدة أسباب اجتماعية، مثل: (المسيرة الاجتماعية) بمعنى مسايرة الآخرين في استهلاكهم، بغض النظر عن الظروف المادية.

ويتطلب لفهم **ثقافة الترشيد** تعريف عدة مفاهيم أخرى، كمفهوم **سلوك المستهلك**، الذي يقصد به مجموعة التصرفات التي يبديها المستهلكون عند شراء سلعة أو اقتناء خدمة قبل الشراء في متاجر معينة دون غيرها، أو الشراء في مواسم أو أيام أو أوقات معينة في السنة دون غيرها، وتعد دراسة سلوك المستهلك من متطلبات نجاح أي سياسة تسويقية تهتم بالمستهلك (عبود، 2000).

ويعرف سلوك المستهلك –أيضًا–بأنه مجموعة الأفعال والتصرفات التي يقوم بها الأفراد؛ من أجل الحصول على السلع والخدمات بطريقة اقتصادية، بما في ذلك عملية اتخاذ القرارات التي تسبق تلك الأفعال. (عبود، 2007).

وهناك عدة عوامل تؤثر في سلوك المستهلك، منها ما هو ذاتي أو شخصي نابع من الفرد ذاته، ومنها ما يتعلق بالتنشئة المحيطة به، ولذلك تجد من يقسمها إلى: (عبود، 2007)

1–عوامل داخلية مثل: (العمر–الوضع الاقتصادي–العوامل النفسية).

2–عوامل خارجية مثل:(العوامل الثقافية والاجتماعية).

أما مفهوم **ثقافة الاستهلاك:** فيقصد به تلك الجوانب الثقافية المصاحبة للعملية الاستهلاكية، وهي عملية تشمل –إلى جانب الجوانب المادية للاستهلاك –مجموعة المعاني والرموز والصور التي تصاحب العملية الاستهلاكية (أبو طالب، 2004).

وتوصف ثقافة الاستهلاك بأنها ثقافة قهرية؛ لاعتمادها في انتشارها على عنصرين قهريين:

الأول/ التقليد الذي يدفع الناس إلي تكريس كل حياتهم لأن يحصلوا على ما حصل عليه الآخرون، ويتفاقم هذا الأمر عندما تتدخل وسائل الإعلام والإعلان؛ لتشعر الأفراد بالقصور والنقص تجاه نظائرهم الذين حصلوا على السلع من قبل.

الثاني/ يأتي من التقاليد التي تنجح الثقافة الاستهلاكية في استخدامها وتوظيفها، ويظهر ذلك جليا في الاحتفال بالمناسبات الاجتماعية، دينية كانت أو غير دينية، حتى يتحول الاحتفال بالمناسبة إلي احتفال استهلاكي بالدرجة الأولى ، فقد خلقت ثقافة الاستهلاك لدى الأسرة الليبية العديد من الأنماط الاستهلاكية الجديدة، فمثلاً ما يعرف **(باللمة)** وهو نمط من الثقافة، جمع بين الثقافة الاستهلاكية كثقافة حديثة مع العناصر التقليدية من الاحتفالات ، لتعطي معنى جديداً من الثقافة الاستهلاكية، لا هو تقليدي ولا هو حديث، فشملت المظاهر الاستهلاكية كل شيء، وأصبحت تسيطر على تصرفات الأفراد و سلوكهم اتجاه طرق إشباع رغباتهم من السلع.

أما ترشيد الاستهلاك فيعنى به تعديل الأنماط والعادات الاستهلاكية، بحيث يكون استهلاك الفرد من الأغذية والطاقة والمياه بالكميات والنوعية التي تفي كافة احتياجاته دون زيادة أو نقصان (أحمد، 2017).

وعليه فترشيد الاستهلاك يهدف إلى: (أحمد، 2017).

1- توعية الأفراد بحقوقهم وواجباتهم في عمليتي الإنتاج والاستهلاك.

2- رفع الوعي والفهم والمسؤولية لدى الأفراد في استخدام الأسلوب الأمثل في التعامل مع الموارد المتاحة.

3- مشاركة الجميع في عملية التنمية.

ويضعنا كل هذا أمام تعريف مفهوم **ثقافة ترشيد** الاستهلاك، التي يقصد بها تلك المعرفة المكتسبة من مصادر مختلفة، بخصوص حصول كل فرد في المجتمع على احتياجاته المثلى من السلع والخدمات دون زيادة أو نقصان، وفق جنسه وعمره ونوع العمل الذي يؤديه، على أن يكون ذلك في حدود الموارد المتاحة (عبدالرحيم، 2012، 186).

وهي ثقافة تهدف إلى تعديل الأنماط والعادات الاستهلاكية، بحيث يتصف السلوك الاستهلاكي سواء للفرد أم الأسرة بالتعقل والاتزان، وهي عملية تهدف إلى توجيه الفرد لكيفية عدم الإسراف من خلال خطط واعية، يعرف بها الفرد الطريق السليم والصحيح، والاستخدام الأمثل للموارد المتاحة (زايد، 2017). وتأتي أهمية نشر ثقافة الترشيد للحفاظ على مواردنا المادية والطبيعية المحدودة وفقاً لإمكانياتنا المتاحة.

ثالثاً: الدراسات السابقة: –

تنوعت الدراسات التي اهتمت بالاستهلاك وترشيده، فقد قدم (أحمد زايد، وآخرون، عام 1991) دراسة ميدانية عن الاستهلاك في المجتمع القطري، دراسة استخدم فيها الباحثون استمارة استبيان على عينة قدرها (330) فردًا، هدفت إلى معرفة الأنماط الاستهلاكية ونفقاتها المعتادة في المجتمعات الخليجية، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج كان من أهمها: أن التطورات الاقتصادية التي مرت بها المجتمعات الخليجية في العقود الماضية خلقت أنماطًا استهلاكيةً حديثة مختلفة عن أنماط الاستهلاك التي كانت عليها (زايد، 1991).

وفي إطار بحث أهم العوامل التي تؤثر في السلوك الاستهلاكي قدمت (زينب الدوسري، عام 1427هـ) دراسة على المجتمع السعودي، تهدف إلى دراسة أهم العوامل الاجتماعية المؤثرة في السلوك الاستهلاكي، على عينة من أولياء أمور طلبة المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج كان من أهمها: أن الأسرة السعودية تستهلك ما يفوق دخلها، وقد أوصت الدراسة إلى ضرورة التوعية وتشجيع الادخار وهي عناصر مهمة من عناصر الترشيد والاستهلاك (الدوسري، 1427).

وحاولت دراسات كثيرة بحث الاتجاهات نحو الاستهلاك، وفي إطار ذلك قدمت (أمال عبدالرحيم) دراسة عن اتجاهات الطالبة الجامعية السعودية نحو ثقافة ترشيد الاستهلاك، دراسة ميدانية باستخدام استمارة الاستبيان على عينة قدرها (550) طالبة من طالبات قسم الدراسات الاجتماعية في مركز الدراسات الجامعية للبنات بجامعة الملك سعود، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج كان من أهمها: حصول الطالبة الجامعية السعودية على المعلومات المتعلقة بثقافة ترشيد الاستهلاك من مصادر محدودة؛ بالإضافة إلى ضآلة دورها في نشر هذه الثقافة، كما كان من بين أهم نتائج الدراسة قلة اهتمام مؤسسات المجتمع المدني بثقافة ترشيد الاستهلاك، وكان من بين أهم توصياتها أهمية دور الأسرة في نشر ثقافة الترشيد وتعزيزها من خلال عملية التنمية الاجتماعية عبر محاور وآليات متنوعة (عبدالرحيم، 2012).

كما اهتمت دراسات أخرى ببحث جوانب محددة من ترشيد الاستهلاك، فقد قدمت (عمرة بنت خميس، عام 1417هـ) دراسة ميدانية على مدينة الرياض، هدفت إلى معرفة التطور في استهلاك الطاقة الكهربائية المنزلية في المدينة خلال عشر سنوات، وأكدت نتائج الدراسة أهمية ثقافة الترشيد والتوعية بترشيد الطاقة الكهربائية (خميس، 1417).

كما ركزت بعض الدراسات عن موضوع الاستهلاك في بحث متغيرات معينة، فهدفت دراسة (مصطفى محمود، 2001) إلى اختبار أثر النوع والمستوى الدراسي لدى طلبة الجامعات في دوافعهم نحو الاستهلاك، وذلك عن طريق استخدام استمارة الاستبيان على عينة قدرها (895)

طالباً وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج كان من أهمها: تأثير عدة متغيرات على نوع الاستهلاك وحجمه، لعل أهمها النوع والمستوى التعليمي، وأوصت الدراسة على أهمية التوعية بمصادر الاستهلاك والدوافع نحوه (محمود، 2001).

ويظهر لنا من مراجعة الدراسات السابقة الاهتمام الاجتماعي بموضوع الاستهلاك وأهمية الدور التوعوي في الترشيد الاستهلاكي.

رابعاً: التفسير النظري للاستهلاك:

انقسمت المناقشات النظرية في دراسة الاستهلاك إلى ثلاثة اتجاهات:

الأول / ينطلق من نظرية تؤكد على عمومية (عالمية ثقافة الاستهلاك وترى أن التطورات العالمية في الإنتاج والتطورات البنائية في النظام الطبقي والمهني، خلقت أساسًا جديدًا لثقافة عالمية، تنتشر من مراكز الإنتاج الصناعي في الدول المتقدمة، وتنتشر لكافة بقاع العالم (زايد، 2006؛ ص ص 112، 113).

والثاني / يربط ثقافة الاستهلاك بسياقات اجتماعية خاصة بين المجتمعات أو في داخل المجتمع الواحد، ويتزعم وجهة النظر هذه عالم الاجتماع الفرنسي (بيير بودو).

حيث يرى أنه ليس هناك ثقافة استهلاكية عامة، دائما فهناك أنماط متمايزة من هذه الثقافة، بل إن كل فئة اجتماعية تحافظ على ثقافتها، وتدافع عنها كدفاعها عن ممتلكاتها المادية (زايد، 2006؛ 114).

أما الثالث / فلا يسلم بعمومية ثقافة الاستهلاك على إطلاقها، ولا بخصوصيتها على إطلاقها، فهو اتجاه يرى أنه عندما تنشر هذه الثقافة من مراكزها العالمية و تستقبل في الحياة اليومية فإنها تظهر مع العادات والتقاليد المحلية، بحيث يعاد صياغة هذه العادات والممارسات في ضوء الثقافة العالمية، كما يعاد صياغة هذه الثقافة العالمية في ضوء العادات والممارسات المحلية، وتكون النتيجة كيانًا ثقافيًّا يتميز رغم خضوعه للأطر الثقافية العالمية بخصوصيته الثقافية، ويتبني وجهة النظر هذه عالم الاجتماع العربي (أحمد زايد) (زايد، 2006، 144). ويظهر **الاتجاه الثالث** الذي يربط بين عالمية ثقافة الاستهلاك وخصوصيتها؛ أن الأسرة الليبية في استهلاكها تخضع لمختلف مظاهر الإنتاج العالمي، وفي الوقت نفسه تحاول إعادته في ضوء ثقافتها الخاصة. وعليه تفسر المظاهر الاستهلاكية لدى الأسرة الليبية في الممارسات الاستهلاكية المظهرية البذخية كأحد المؤشرات الدالة على إطار ثقافي، يربط بين عالمية ثقافة الاستهلاك وخصوصيتها.

وانطلاقاً من اعتبار أن ثقافة الاستهلاك المظهري البذخي هي ثقافة سلبية؛ وذلك لطابعها الإسرافي المرتبط بطفرة استهلاكية مفرطة، تؤدي إلى مخاطر على كافة جوانب المجتمع اقتصاديًا وسياسيًا واجتماعيًا.

فعلى مستوى المخاطر الاقتصادية:

تؤدي سيادة ثقافة الاستهلاك الترفي إلى انهيار المقومات الأساسية للنمو الاقتصادي، المتمثلة في الادخار والاستثمار، فالدخل القومي هو محصلة للاستهلاك والادخار، فمن ناحية الاستهلاك سوف تكون بالطبع على حساب الادخار الذي يساعد على زيادة التكوين الرأسمالي، ومن ناحية أخرى يعمل انتشار ثقافة الاستهلاك على تضاعف الحاجات البشرية وتجاوزها قدرة الموارد المتاحة على تلبيتها، وهو ما يعني مزيدًا من ارتفاع الأسعار، فضلاً عن خلق بيئة غير صحية أمام المنتج الأصلي؛ مما يعرضه للانهيار (عبدالرحيم، 2012).

وفي الجانب الاجتماعي لا يقل الأمر خطورة، فمنبع ثقافة الاستهلاك المنزل وسلوك الوالدين مع أبنائهم؛ بسبب عدم وجود قدوة استهلاكية من الآباء للأبناء، بالإضافة إلى تبذير ميزانية الأسرة، من خلال استهلاكها العديد من السلع التي لا معنى لها، وهو ما يوقع الأسرة في العديد من المشكلات كالاقتراض. إلخ، مما يؤثر على كيان الأسرة، ويقودها إلى عدة مشكلات، كما أن مسايرة المجتمع والعادات والتقاليد في بعض الأحيان تجبر الأفراد على الإسراف في مختلف احتياجات الأسرة، ولا سيما جيل الشباب، فهجوم الثقافة الاستهلاكية على الأسرة يؤدي إلى مخاطر كبيرة، يأتي في مقدمتها نشر ثقافة الدول المصدرة (عبدالرحيم، 2012).

أما على مستوى المخاطر السياسية فتعمل زيادة الاستهلاك إلى التبعية؛ نتيجة للاعتماد على المجتمعات الأخرى في تلبية حاجات المستهلكين (عبدالرحيم، 2012). وما ينتج عن ذلك من تبعية ثقافية؛ وفقدان للهوية، فضلاً عن افتقار العديد من السلع لمعايير السلامة الصحية.

خامساً: الفهم الاجتماعي لظاهرة الاستهلاك:

تفسر ظاهرة الاستهلاك اجتماعيا على أساس النظرة الشمولية للاستهلاك في جوانبه المادية والمعنوية، وجوانبه المنظورة وغير المنظورة، فالأفراد يستهلكون بجانب استهلاكهم للسلع المادية الصور والمعاني المرتبطة بها، كما أنهم يتخذونها رموزًا يتخاطبون بها خطابًا صامتًا في حياتهم اليومية (زايد، 2006، 114).

وترى مختلف الدراسات الاجتماعية أن الاستهلاك يؤثر على الأفراد حيث إن الضغوط التي تفرضها ثقافة الاستهلاك على الأفراد الذين لا يقدرون على مجاراتها مما يخلق لديهم إحساساً بعدم الوجود في العالم، الأمر الذي يدفعهم إلى الاستهلاك بشكل مخل إذا ما توفرت لديهم الإمكانية لذلك، ويلجؤون بذلك إلى مزيدٍ من الاستهلاك (الترفي في هذه الحالة) اعتقاداً بأنه يخلق لديهم ألفة بالعالم ويزيح عنهم الشعور بالنقص ويشعرهم بأن لهم وجودًا مثل الآخرين (زايد، 2006، 114).

فيحرص الفرد عند اقتناء سيارة جديدة على أن تكون من موديل ومواصفات وسعر معين لا لشيء إلا لمخاطبته للآخرين بقيمة سيارته وبمقدار ما يمتلكه من مال وهو ما يشير به إلى مكانته

دون أن يحدثنا عن ذلك. والشيء نفسه تقوم به المرأة عند اقتنائها لأثاث منزلها أو عند اقتناء ساعة أو حلية جديدة فتحرص على محلات وماركات معينه، مخاطبةً إيانا خطابًا صامتا بما تملك من ثروة، مشيرة الى مكانتها الاجتماعية.

سادساً: دور الأسرة في نشر ثقافة الاستهلاك:

تحمل الأسرة دورًا كبيرًا في نشر العديد من مظاهر الاستهلاك السلبي، من خلال عملية التنشئة الأسرية، ويظهر ذلك جليًا فيما تقوم به المرأة الليبية –على اختلاف مستوياتها العلمية والفكرية والعمرية والمهنية –من الانضمام إلى مجموعات الطبخ والأكل والأثاث على صفحات الإنترنت، وهي صفحات تشترك في نشر ثقافة الاستهلاك من منتجات اقتصادية وثقافية واجتماعية ... إلخ من المنتجات التي تؤدي إلى مزيدٍ من الاستهلاك.

تقوم عملية التنشئة الاجتماعية بغرس قيم الاستهلاك المظهري عند النشء، فالأسرة هي من تعلم الأطفال وتغرس فيهم المظاهر السلبية من الاستهلاك دون شعور منها، فنحن من نقوم بتسجيلهم في المدارس، التي قد لا تسمح إمكاناتنا بالتسجيل بها؛ لا لشيء إلا لأن رسومها مرتفعة، أو لأن ابن فلان وفلان من الطبقة الفلانية يدرسون فيها، لعدة أسباب اجتماعية يصعب فهمها، ولذلك فأنا الذي اخترت نوع الوسط المعيشي الذي يدرس فيه، وبذلك حدد له مسبقاً ممارسته السلوكية التي يتوقع أن يعمل بها.

وتتحمل المرأة الدور الأكبر في غرس ثقافة الاستهلاك، فهي من تمثل القدوة لأفراد أسرتها، بما تقوم به في إدارتها لأسراتها وميزانيتها، وما تراعيه من توازن بين المدخلات والمخرجات في اقتصاد الأسرة.

ولك أن تتصور معي بيتاً تكون فيه المرأة عاشقة للأسواق والموضة، تلاحق كل ما تعرضه صفحات الإنترنت من موديلات في شتى المجالات من مأكل وملبس وأثاث ومفروشات وديكور...إلخ، ماذا سيكون عليه سلوك أفراد أسرتها (ثقافة الاستهلاك، 2007).

سابعاً: الوعي الاستهلاكي للأسرة:

يقع العبء الأكبر على الأسرة في تزويد المجتمع بالكفاءات والخبرات البشرية، ومطلوب منها الكثير في فترات الأزمات؛ كعدم التبذير والاقتصاد في النفقات...إلخ من السلوكيات الاستهلاكية الإيجابية. فكلما كانت الأسرة واعية لثقافة الترشيد ارتقى هذا الوعي وتحول إلى ممارسات فعلية، تجعل الأسرة أكثر قدرة على خلق التوازن المالي بين استهلاكها واستثمارها لأموالها، مهما بلغ حجم مدخلاتها قليلة أو كثيرة، ذلك أن الأسرة الواعية اقتصادياً تستطيع أن تحقق اتجاهات استهلاكية إيجابية بين أفرادها، بدءاً من الزوجين، فهما ركنا الأسرة الأساسيان وهما من يكونان النموذج الصالح عبر السلوك العملي والممارسة الفعلية أمام أبنائهم، فكلما كانت الاتجاهات الاستهلاكية

عند الوالدين متوازنة ومقبولة بما يتناسب مع دخل الأسرة، فإن الأولاد يقتدون بهما، وتنمو في نفوسهم اتجاهات استهلاكية معتدلة؛ مما يجنب الأسرة مخاطر اجتماعية واقتصادية كثيرة، منها: الديون المالية، والضغوط الاقتصادية، التي تؤدي إلى توتر العلاقات النفسية والعاطفية بين الزوجين، وتؤثر سلبا على رعايتهما لأولادهما.

وهو أمر يتطلب من الأسرة تنظيم ميزانيتها ومصروفاتها اليومية، بما يمكنها من التصدي للحاجة في ظل الأوضاع الجديدة التي تفرضها الأزمات، وتوجيه أفراد الأسرة إلى ما نهى عنه الله سبحانه وتعالى في الاستهلاك بقوله " **وَلَا تُبَذِّرْ تَبْذِيرًا إِنَّ الْمُبَذِّرِينَ كَانُوا إِخْوَانَ الشَّيَاطِينِ وَكَانَ الشَّيْطَانُ لِرَبِّهِ كَفُورًا**" (سورة الإسراء، الآيتان 26 و27)، وتوجيههم بأن الإنسان مسؤول عن ماله، وفيما أنفقه ومن أين حصل عليه، وأن الإنسان مسؤول أمام الله تعالى ، وعليه فإن المرأة الواعية الاتزان الاستهلاكي السليم تدرك جيداً أن ديننا الإسلامي حثنا على الاعتدال في كل شيء في حياتنا بما فيها الاستهلاك؛ لقوله تعالى: " **وَلَا تَجْعَلْ يَدَكَ مَغْلُولَةً إِلَىٰ عُنُقِكَ وَ لَا تَبْسُطْهَا كُلَّ الْبَسْطِ فَتَقْعُدَ مَلُومًا مَحْسُورًا** " (سورة الإسراء، الآيتان 28– 29)

وفي هذا المجال اتخذت العديد من الدول محاولات متعددة في مجال ترشيد الاستهلاك، كان منها مثلا:

1- قامت العديد من الدول بخفض معدلات الإنفاق الحكومي؛ كخفض الإنفاق على الوزرات والهيئات والجهاز الإداري، وخفض التمثيل الخارجي في البعثات الدبلوماسية، فقد حفظت مصر مثلاً نسبة تمثيل سفاراتها في الخارج إلى 50%.

2- عملت العديد من الدول حملات توعوية؛ لتوعية المرأة وحثها على ترشيد الاستهلاك ومساندة المجتمع، قد طبق المجلس القومي للمرأة في مصر والعديد من المراكز في الإمارات والأردن مثل هذه الحملات التوعوية؛ لتوعية المرأة بمخاطر الاستهلاك الترفي وسبل الاستهلاك الرشيد.

3- تأهيل الشباب للقيادة والعمل الاستهلاكي الرشيد.

كل ذلك يتطلب من الأسرة القيام بمجموعة من المهام الاقتصادية في أوقات الأزمات يوضحها الشكل رقم (1) منها:

1- نشر الوعي بين أفراد الأسرة بوجه عام والمرأة على وجه الخصوص، وذلك من خلال خلق التوازن بين دخلها ومصروفاتها إذا كان دخلها محدودًا، أما إذا كان دخلها فائضًا عن الحاجة فيمكن توفير الفائض منه؛ حتى لا يحقق العجز في الميزانية، وأول ما يجب أن تقوم به الأسرة في فترات الأزمات هو تقليص حجم المصروفات اليومية على السلع الكمالية من المواد الغذائية وأنشطة الترويج، والتقليل من استعمالات الكهرباء والماء

والغاز، والتقليل من استهلاك البنزين، فعلى الأسرة في هذه المرحلة الالتزام بقواعد ترشيد الإنفاق العام **وذلك قد يكون عبر:**

أ- ترشيد استهلاك المياه: ويكون ذلك بتعويد أفراد الأسرة على طرق المحافظة عليه بالاستخدام الأمثل الذي يحقق الهدف من استخدامه دون إضاعته وتعويد أفراد الأسرة أن هدر المياه يعني تبذيراً اقتصادياً مما يؤثر سلباً على الاقتصاد الوطني، وأن الماء ملك للجميع، وأننا يجب أن نأخذ حاجتنا من الماء دون هدر؛ لأنه ملك لنا وللأجيال القادمة.

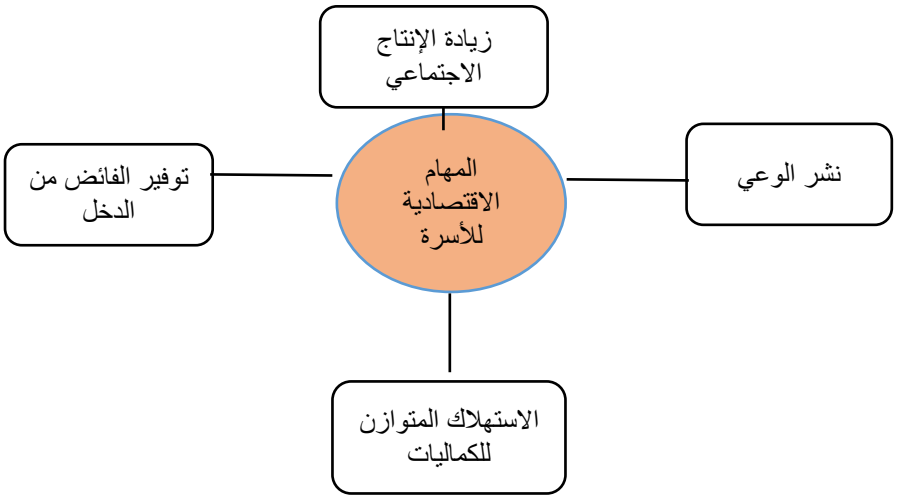
ومن الأفعال الاستهلاكية الواعية عند استخدام المياه هو تصليح الأعطال في الأماكن التي بها تسريب، وعدم جعل الصنبور مفتوحًا فترات طويلة عند القيام بغسل الأواني أو السيارات أو عند تنظيف البيت، كما يجب استخدام أنابيب الري الاقتصادية عند ري المزروعات في حديقة البيت أو في المزرعة... إلخ من الأفعال الاستهلاكية الواعية في ترشيد المياه.

ب- ترشيد استهلاك الكهرباء: وذلك بتعويد أفراد الأسرة على إطفاء الأجهزة والمصابيح التي لا حاجة إليها، واستخدام الاقتصادي منها الذي يخفض من الاستهلاك، وتعويدهم -أيضا -على إطفاء الأجهزة التي نستعملها عند الخروج من البيت، وإطفاء الأجهزة في الغرف والمرافق التي لا نستعملها، ومن الاتجاهات الواعية أيضا في استهلاك الكهرباء في مؤسسات العمل القيام بإطفاء أجهزة التكييف والإضاءة عند الخروج من المكاتب، وعدم تركها تعمل إلى اليوم الآخر فتخفيف حجم استهلاك الكهرباء يخفف العبء على ميزانية المجتمع.

ج-ترشيد استخدام وسائل الاتصال: من الهواتف المحمولة والإنترنت، فلوسائل التواصل الاجتماعي فائدة علمية وثقافية، وأن الأسرة الواعية للسلوك الاستهلاكي السليم تعلم أن الهواتف تستخدم كوسيلة تواصل للسؤال ولقضاء حاجات اجتماعية منطقية، فيجب أن تكون المكالمة في حدود زمنية معقولة، وتجنب قضاء المكالمة في الأسئلة الكثيرة عن الأحوال والصحة وتقصي أحوال الآخرين، وقضاء الوقت في أحاديث هامشية لا جدوى منها.

د- ترشيد استهلاك الملابس: حيث تستنزف الكماليات وخاصة النسائية منها الكثير من ميزانية الأسرة، نتيجة للمحاكاة والتقليد الأعمى لما تنشره صفحات الإنترنت، الذي قد لا تكون له حاجة ضرورية، فعلى الرغم مما تحمله الخزائن من ملابس فإنها تقوم كل شتاء وكل عيد وكل مناسبة اجتماعية ؛ بالذهاب إلى السوق لشراء الملابس الجديدة، رغم أن الموجود في الخزائن قد يكون أفضل وأجود منه، ومن الاتجاهات السلوكية الواعية في هذا الجانب القيام بإضافة لمسات فنية جمالية على الملابس القديمة بإعادة إضافة تغيرات على شكلها أو لونها أو إضافة الإكسسوارات عليها.

شكل رقم (1) يوضح المهام الاقتصادية للأسرة.



2- الاستهلاك المتوازن للكميات: التي من شأنها إخفاق الاقتصاد في وقت الأزمة، مما يجعله يخل بميزانية المجتمع ؛ وذلك بالقضاء على الاستهلاك المظهري وخصوصاً في المناسبات الاجتماعية من خلال التقليل من الولائم والعزائم وخصوصاً عند الاحتفال بطقوس الميلاد والزواج، ونخص بالذكر (اللمات) التي تتفنن النساء في البذخ والتظاهر في القيام بها، حتى وإن قامت بها فيجب أن تكون في حدود المعقول، وعند اقتناء المواد الأولية فيجب اقتناء الأساسي فقط، وتجنب المواد الكمالية التي لا حاجة لها، وعند اقتنائها يجب استهلاكها بشكل عقلاني. إن الترشيد في استهلاك المواد الأولية والابتعاد عن الكمالية يساعد في تقليل حجم الاستيراد؛ مما يترك آثارا إيجابية على الميزان الاقتصادي للمجتمع.

3- توفير الفائض من الدخل، حتى لا يحدث العجز في ميزانية المجتمع، وحتى يساهم في دعم المجهود التنموي، ومن الاتجاهات الاستهلاكية الرشيدة في هذا الجانب اتباع سياسية الأولويات، كما يجب على الأسرة تشجيع أبنائها على المساعدة والمساندة في دعمها، وكما يتطلب هذا الجانب ضرورة قيام الأسرة بخلق التوازن بين حاجتها الفعلية من المواد الغذائية وبين ما تتطلبه من هذه المواد، دون اللجوء إلى تخزينها؛ لأن ذلك يعرضها للتلف، وينتهي بها إلى مكبات القمامة.

4- المساهمة في زيادة الإنتاج الاجتماعي كما ونوعاً، الذي يتعلق بالخدمات التي يقدمها الأفراد في الأسرة حسب اختصاصهم ومؤهلاتهم؛ ومن الاتجاهات الاستهلاكية الإيجابية الواعية في زيادة الإنتاج الاجتماعي؛ قيام كل فرد في الأسرة بأداء مهام عمله بصورة دقيقة ومتقنه والاستعداد للتضحية، وذلك من خلال نشر ثقافة الترشيد بين أفراد الأسرة، من

خلال توجيه النصائح و الإرشادات بين الأبناء، عن طريق الحوار الدائم مع الأبناء في أهمية مفاهيم الترشيد، وجعلها حديثاً أسرياً يمارس بشكل يومي، وتربيتهم على الاستهلاك المتوازن، وتعليمهم على استهلاك ماله حاجة ضرورية، و الابتعاد عن الاستهلاك المظهري.

ويوصي خبراء الاقتصاد الأسري بتخطيط ميزانية الأسرة على ثلاثة أقسام متناسقة، وهي:

1- قسم الدخل والمدخرات.

2- قسم المصروفات.

3- قسم الاستمارات.

وخلاصة القول فإن الأسرة الواعية بأهمية دورها في فترات الأزمات هي التي تحترم العديد من القيم التنموية؛ كقيمة الترشيد في الاستهلاك، والاقتصاد في النفقات، والابتعاد عن الاستهلاك المظهري، وهو ما يدعم دورها ومجهوداتها في دعم عملية التنمية المستدامة ويعززها .

فبالإمكان أن يكون **الأب والأم** في الأسرة القدوة الحسنة في ترشيد الاستهلاك، وأن يكونا مديرين جيدين في مؤسستهما الصغيرة؛ من أجل الحفاظ على موارد الأسرة وتنميتها.

ولا ننسى دور **الندوات والمحاضرات** في تبصير المواطنين بأهمية ترشيد الاستهلاك، والمحافظة على الموارد من التبذير والضياع.

كما تؤدي **وسائل الإعلام** دوراً في توعية الأسرة وتثقيفها استهلاكياً؛ لمنع ممارسات الاستهلاك المفرط والمخل بدخل الفرد، وذلك بالتوعية المضادة التي تحصن الأسرة من السقوط في هاوية الاستهلاك المرضي .

ولا يفوتني أن أحمل جزءاً من هذا العبء **على أقسام علم الاجتماع والخدمة الاجتماعية** ومراكز البحوث، من خلال تبنيها برامج ودورات تدريبية حول الاستهلاك ومصادره، وكيفية إدارة ميزانية الأسرة.

ويمكن أن يكون **لمنظمات المجتمع المدني** دورُ في التوجيه والنقد ومحاولات الإصلاح من خلال مؤسساتها المتعددة، وخاصة فيما يتعلق بعقد الندوات والمحاضرات التوعوية في ثقافة الترشيد (ثقافة الاستهلاك، 2007).

وعليه يمكننا أن نقدم مشروعًا مبسطًا، يهدف إلى نشر ثقافة ترشيد الاستهلاك، يتكون من عدة مكونات، والشكل رقم (2) يوضح ذلك وهي:

المكون الأول: تمكين المرأة من خلال التدريبات لرفع الكفاءة، تستهدف تقديم معلومات حول أسس اختيار الغذاء الصحي والمتوازن، والاحتياجات المختلفة لأفراد الأسرة.

المكون الثاني: العمل على التوعية بمخاطر إهدار الطعام، وبأثر تكلفة هذا الإهدار على ميزانية الأسرة والدولة من ناحية، وعلى البيئة من ناحية أخرى.

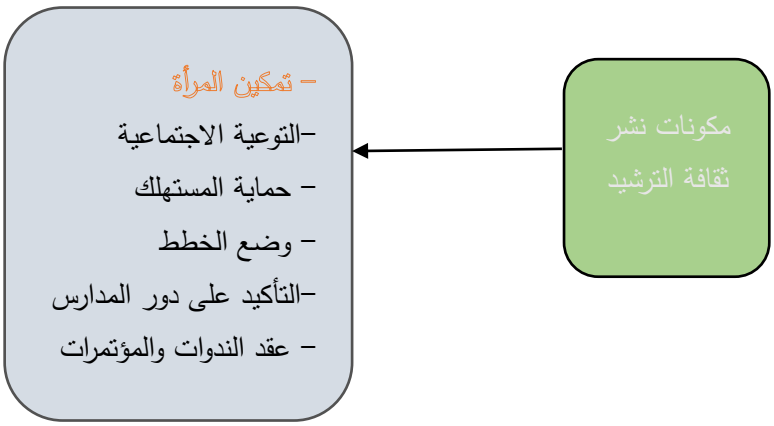
المكون الثالث: رفع الوعي بحقوق المستهلكين، ودور أجهزة حماية المستهلك لضبط الإسراف.

المكون الرابع: وضع الخطط التي يقوم بها متخصصون من مختلف مجالات المجتمع، يتبنون فيها مناهج تسعى إلى غرس ثقافة تهدف إلى ترشيد الاستهلاك.

المكون الخامس: التأكيد على دور المدارس في موضوعات الثقافة الاستهلاكية، وتربيتهم على السلوك الاستهلاكي الرشيد، من خلال تعويدهم على الممارسات الاستهلاكية الإيجابية، والحد من السلوكيات الاستهلاكية المظهرية السلبية.

المكون السادس: عقد الندوات والمؤتمرات التي يدعى إليها الباحثون والأكاديميون والمتخصصون في شأن الاستهلاك والتنمية، وتطرح فيها أوراق علمية عن أهمية نشر ثقافة ترشيد الاستهلاك.

شكل (2) يبين مكونات آليات الترشيد.



وتقليل الشكوى من قلة الدخل والسيولة، وتوفير النفقات، والحفاظ على الأصول، في سبيل تحقيق تنمية مستدامة، تحافظ على حقوق الأجيال الحالية والمستقبلية معاً.

قائمة المصادر:

- أحمد عبد الله زايد، (1991)، **الاستهلاك في المجتمع القطري أنماطه وثقافته**، مركز الوثائق والدراسات الإنسانية، جامعة قطر.
- _____ ، (2006)، **علم الاجتماع، دراسة المجتمع المداخل النظرية** مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة .
- _____ ، (2002)، **تصميم البحث الاجتماعي**، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
- أمال عبدالرحيم، (2012)اتجاهات الطالبة الجامعية السعودية نحو ثقافة ترشيد الاستهلاك، دراسة مطبقة في قسم الدراسات الاجتماعية بنات–جامعة الملك سعود، **مجلة جامعة دمشق**، المجلد 28، العدد الأول.
- زينب الدوسري، (1427)، **العوامل الاجتماعية المؤثرة في السلوك الاستهلاكي للأسرة السعودية**، الرياض.

- سالم محمد عبود،(**2014) دور منظمات المجتمع المدني في رفع الوعي الاستهلاكي.** مركز بحوث السوق وحماية المستهلك، جامعة بغداد..http://mracpc.uobaghdad.edu
- صياد صادق، (2014)، **حماية المستهلك في ظل القانون الجيد رقم 09/ 103/ المتعلم بحماية المستهلك وقمع الغش،** رسالة ماجستير غير منشورة، الجمهورية الجزائرية، جامعة قسطنطينة، كلية الحقوق، الجزائر.
- عدنان مريزق، (2015)، **الأزمة العالمية كنتاج لازمة الاستهلاك،** المدرسة العليا للتجارة، الجزائر.
- محمد بن مكرم بن منظور ، لسان العرب، بيروت، دار صادر، مادة هلك، مج3
- مها سليمان أبو طالب، (1999)، **ترشيد الاستهلاك وتحديات المستقبل،** دبي، دار القلم للنشر والتوزيع.
- عمرة بنت خميس، (1417)، **الاستهلاك المنزلي للطاقة الكهربائية،** رسالة ماجستير جامعة الرياض، الرياض.
- مصطفى محمود، (2001)، أثر النوع والمستوى الدراسي في دوافع الاستهلاك لدى طلبة الجامعات الأردنية ، **المجلة العربية للعلوم الإدارية** ، جامعة الكويت ،المجلد 8، العدد 1.
- مجيد على حسين وآخرون (2004)، **مقدمة في التحليل الاقتصادي،** دار وائل للنشر، عمان.
- ثقافة الاستهلاك "التوعية والتربية تتصدران الأولويات، تحقيق هيام المفلح ، (2007) **مجلة الرياض،** العدد 14162، إبريل. www.alriyadh.com
- الندوة التخصصية، "**حماية المستهلك العراقي في ظل المشكلات المعاصرة**"(5،28،2008)، مركز بحوث السوق وحماية المستهلك، جامعة بغداد.
- أميمة سيد أحمد،(2017) **ترشيد الاستهلاك الطريق الأمن للتنمية المستدامة** ، الهيئة العامة للاستعلامات/ File:111D.
- سالم محمد عبود،(2007) حقوق المستهلك ومنهجية حمايته مدخل حضاري مع الإشارة للعراق مركز بحوث السوق وحماية المستهلك، جامعة بغداد، **مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية،** العدد 15.
- الداوي الشيخ،2013 ، **تحليل آليات حماية المستهلك في ظل الخداع والغش التسويقي، حالة الجزائر.** http://www.pcp.ps/article
- ندوة حماية المستهلك في ليبيا، الواقع والآفاق،(2018) بنغازي 15/ مارس.
- أحمد صالح التويجري، وآخرون، **أخطار الاستهلاك الترفي في المجتمع السعودي.** http://alukan-not/wob/rommany/

مستوى ممارسة موظفي وموظفات كلية الآداب بجامعة بنغازي لعمليات إدارة الوقت

د. عبير أنور رضوان
أستاذ مشارك بقسم التخطيط-كلية الآداب
جامعة بنغازي

د. ابتسام على العبار
أستاذ مشارك بقسم التخطيط-كلية الآداب
جامعة بنغازي

مستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد مستوى ممارسة عمليات إدارة الوقت لدى موظفي وموظفات كلية الآداب بجامعة بنغازي في ضوء متغيرات النوع، والمؤهل العلمي، والخبرة. وأجريت الدراسة على عينة عشوائية بسيطة تكونت من (100) موظف وموظفه. وطورت أداة لجمع بيانات الدراسة، واستخدمت الوسائل الإحصائية المناسبة في التحليل الإحصائي. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الموظفين والموظفات بكلية الآداب بجامعة بنغازي يمارسون عمليات إدارة الوقت (التخطيط ، والتنظيم، والرقابة)، وكانت عملية تنظيم الوقت هي الأكثر ممارسة لدى الموظفين والموظفات، كما اتضح بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة الموظفين والموظفات لعمليات إدارة الوقت تعزى لمتغير النوع، والمؤهل العلمي. بينما اتضح بأن الموظفين والموظفات يعانون من مجموعة من المشكلات أثناء تأديتهم لعملهم، حيث تبين إن استخدام أساليب العمل التقليدية من أكثر الأسباب التي تحول دون استخدام الموظفين والموظفات لعمليات إدارة الوقت، فضلا عن ذلك لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين ممارسة عمليات إدارة الوقت لعينة الدراسة وخبرتهم المهنية.

مشكلة الدراسة

أن أحد المعايير التي تستخدم في تقييم أداء الأفراد والمنظمات هو معرفة مدى استثمار الموارد المتاحة لتحقيق إنجازات وإضافات محددة في حقل معين. وإلى وقت قريب كانت موارد المنظمة تقسم إلى موارد بشرية ومادية، وكان الاعتقاد السائد في ذلك الوقت أن إدارة هذين الموردين تحقيق للمنظمة أهدافها التي تسعى إليها وبمرور الوقت أدرك المختصون في الإدارة بأن هناك مورداً آخر يكسب أهمية طبيعته الخاصة التي تميزه عن الموردين السابقين ويجب أن تبذل جهود أكثر في

إدارته لكي تستطيع المنظمة تحقيق أهدافها بشكل أفضل ذلك المورد هو الوقت (الملا، 1991، 1).

ويعد الوقت من المفاهيم المتكاملة والشاملة لأي زمان ومكان، لا يقتصر المفهوم الإداري دون غيره وقد ارتبط مفهومه بتخطيط وتنظيم الوقت، ورقابته بشكل كبير بالعمل والأداء الوظيفي وارتبطت كلمة إدارة الوقت سواء بالوقت المختص للعمل أو وقتاً خاصاً ومن خلال عملية مستمرة تبدأ بالتخطيط والتنظيم والرقابة وتنتهي بالتقسيم المستمر لكل النشاطات التي يقوم بها الفرد خلال فترة زمنية محددة تهدف إلى تحقيق الفاعلية في استثمار الوقت المتاح للوصول إلى الأهداف المنشودة (شحاته، 1996، 105)، كما أكدت دراسة النعاس (2003) على أهمية الوقت وأثره على الكفاءة الإنتاجية وإمكانية تحليل مشكلة إهدار وقت العمل ومحاولة إيجاد حلول مناسبة التي تساعد على معالجة ظاهرة ضياع الوقت (النعاس، 2003، 22).

وعليه فإن مشكلة الدراسة الحالية تتبلور من خلال معرفة مستوى ممارسة موظفي وموظفات كلية الآداب بجامعة بنغازي لعمليات إدارة الوقت (تخطيط الوقت، تنظيم الوقت، والرقابة على الوقت)، ويمكن بلورة هذه المشكلة من خلال الإجابة عن التساؤلات التالية:

1- ما مستوى ممارسة موظفي وموظفات كلية الآداب بجامعة بنغازي لعمليات إدارة الوقت (تخطيط الوقت، وتنظيم الوقت، والرقابة على الوقت) ؟

2- ما الأسباب التي تعرقل أو تؤدي إلى عدم استخدام الموظفين والموظفات لعمليات إدارة الوقت؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عمليات إدارة الوقت لموظفي وموظفات كلية الآداب بجامعة بنغازي تعزى لمتغير (النوع، والمؤهل)؟

4- هل هناك علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين عمليات إدارة الوقت لموظفي وموظفات كلية الآداب بجامعة بنغازي ومتغير الخبرة؟

أهمية الدراسة

تبرز أهمية الوقت في كل المجالات وتتضح بشكل خاص في مجال الإدارة، حيث أن العملية الإدارية تهدف إلى استخدام الوقت المتاح بشكل أفضل، كما أن فاعلية الموظف تعتمد على مدى قدرته على توزيع وقته وفقاً لأولويات محددة تساعد في تحقيق الأهداف المناطه بها (حلواني، 1995، 14).

لذا ظهرت أهمية دراسة وقت الدوام الرسمي لموظفي وموظفات كلية الآداب بجامعة بنغازي، بسبب أن عدم القدرة على إنجاز الأعمال المناطه بالموظفين لا ترجع إلى ضيق الوقت وإنما إلى عدم القدرة على استثمار أو استغلال الوقت المتاح بشكل فعال من أجل التغيير أو التعديل أو التطوير. بهذا فإن الدراسة تكتسب أهميتها من مجموع الإضافات المتوقع تقديمها على الصعيدين العملي والذي يهم الممارسين للعمل الإداري، والعلمي الذي يهم الباحثون والأكاديميون، وبالتالي يمكن تحديد الأهمية النظرية والإجرائية لهذه الدراسة على النحو التالي:

1. قد يستفيد من هذه الدراسة المسئولين في الإدارة الجامعية وذلك بالتركيز على أهمية إدارة الوقت ووجوب استثماره الاستثمار الأمثل.
2. قد تساعد الدراسة الحالية في تحسين أداء المهمات والأنشطة المحتملة لدى موظفي وموظفات كلية الآداب بجامعة بنغازي.
3. الإدارة الجيدة للوقت تزيد من الإنتاج وتحسين الأداء العام وتبعث الثقة في النفس وترفع الروح المعنوية، وكذلك تزيد الأحساس بسعادة الإنجاز.
4. قد تفسح الدراسة الحالية عن مجالات أخرى للمهتمين بالبحث العلمي من خلال ما ستوفره من نتائج تنبه أذهان الباحثين إلى القيام ببحوث أخرى ضمن المجال وتتناول ما لم تتناوله الدراسات الأخرى.
5. قد تتيح الفرصة للقائمين على الإدارة الجامعية في معرفة مستوى الأداء الوظيفي وبالتالي تستعمل في عملية الكشف عن نواحي القوة والضعف لدى الموظفين بالمنظمات أو المؤسسات الأخرى.
6. ضعف الاهتمام والوعي الكافي بعمليات إدارة الوقت، والذي ينعكس تأثيرها على الأداء الوظيفي للموظفين بالجامعات.
7. العمل على صياغة أسلوب ومنهج علمي لتحسين إدارة وقت العاملين.

أهداف الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

– تحديد مستوى ممارسة موظفي وموظفات كلية الآداب بجامعة بنغازي لعمليات إدارة الوقت (تخطيط الوقت، وتنظيم الوقت، والرقابة على الوقت).

– معرفة الأسباب التي تعرقل أو تؤدي إلى عدم استخدام الموظفين والموظفات لعمليات إدارة الوقت.

– الكشف عن دلالة الفروق في عمليات إدارة الوقت لموظفي وموظفات كلية الآداب بجامعة بنغازي تعزى لمتغير (النوع، المؤهل العلمي).

– تحديد ما إذا كانت هناك علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين عمليات إدارة الوقت لموظفي وموظفات كلية الآداب بجامعة بنغازي وخبرتهم المهنية.

نبذة تاريخية عن إدارة الوقت:

سيطر مفهوم الوقت على عقول المتجهات الأرضية المبكرة وأصبح تدريجياً أحد القوى الهادفة والموجهة للحضارة فقد قاس البشر الأوائل الوقت بحركة النجوم والكواكب والشمس والقمر وتعلموا أن يميزوا بين الليل والنهار وملاحظة تتابع الفصول المنتظمة وتفاوتت هذه الملاحظات والمتجهات القديمة إلى افتراض دوران الزمن وأنه (أي الزمن) يمكن أن يعيد نفسه إن لم يكن بالضبط، فعلى الأقل بدرجة معينة من اليقين (بيتل ,Beetle، 1999، 189–190) لذا نجد أن الإنسان قد أدرك مبكراً أهمية الوقت وقيمته. ورغم هذه البدايات المبكرة لإدراك الفرد لأهمية الوقت وقيمته إلا أن اهتمام الإدارة علمياً ظهر في بداية القرن العشرين على يد فردريك تايلور (Fredrick Taylor)، وذلك من خلال محاولته لتحقيق زيادة في إنتاج المصانع من خلال التركيز على عوامل التحفيز العادية وتحسين ظروف العمل وبيئته إضافةً إلى دراسة الحركة والزمن لتحديد أمثل طريقة لأداء العمل فقد أخذ (تايلور) في الاعتبار نسبة معينة لتغطية احتمالات التوقف أو الانقطاعات أو أسباب اضطرارية أخرى وبهذا ساهم تايلور مساهمة فعالة في إنجاز النشاطات الإنتاجية بطريقة مثلى أو تقليل الوقت الضائع وإعادة تصميم العمل بطريقة مناسبة تضمن انسيابية بشكل أسهل دون أي معوقات (سلامة، 1988: 19؛ زويلف والعضايلة، 1996، 39–40).

كما تناول اليك ماكنزي Mckinsey (1973) دراسة مفهوم الوقت وأشار إلى ذلك في كتابه (مصيدة الوقت) حيث أكد أن هناك الكثير من الوقت يهدر أثناء العمل الرسمي وأن هذا الهدر الضائع في الوقت يعود إلى (35) مضيعة للوقت موزعة على العمليات الإدارية الرئيسية، التخطيط التنظيم الرقابة وأن النجاح في التقليل من هذه المضيعات يتم من خلال التخطيط السليم والتحليل للنشاطات والتوزيع المناسب للوقت بما يتلاءم مع الاحتياجات الفعلية (ماكنزي، 1991، 61).

ومن خلال ما سبق نجد أن موضوع الوقت نال اهتماماً خاصاً عبر الزمن من قبل الباحثين والمقيمين بالعمل الإداري وما ذكر سابقاً من أبحاث ودراسات تمت الإشارة إليها كان على سبيل الذكر لا الحصر ويشهد على ذلك ظهور العديد من الكتابات والدراسات وحلقات التدريب الإداري والتي لم تخرج إلى حيز الوجود الآن.

مفهوم إدارة الوقت:

تعني إدارة الوقت تنظيم الوقت والتحكم الذكي بتنفيذ مخططه ليكون فاعلاً، إن الإدارة التربوية معنية بتنظيم جهود العاملين التربويين وتنسيقها، لتنمية الفرد تنمية شاملة في إطار اجتماعي متصل به ومرتبط بمن حوله من أفراد وعلاقات، ويتوقف نجاح الإدارة على مدى نجاحها في اشتراك الفرد في اتخاذ القرار وفي عملية تخطيط وتنظيم وتوجيه ورقابة الوقت بما يمكننا من اختيار الشيء الصحيح المراد عمله والقيام بأعمال كثيرة في وقت قصير (الصيرفي، 2008، 12; حمادات، 2007، 136).

إن إدارة وقت العمل تعني إدارة السلوك والشخصية في العمل، وإن إدارة العمل تعني أولاً إدارة الذات، فهي نوع من إدارة الفرد لنفسه بنفسه، إن إدارة وقت العمل تعني إدارة الأعمال التي نقوم بمباشرتها في حدود الوقت المتاح للعمل، إن إدارة الوقت العمل تعني محاولة ترويض وقت العمل وفرض سيطرتنا عليه، بدلاً من أن يفرض هو سيطرته علينا، وكذلك هي الطرق والوسائل التي تعين المرء على الاستفادة القصوى من وقته في تحقيق أهدافه وخلق التوازن في حياته ما بين الواجبات والرغبات والأهداف، وأن إدارة وقت العمل تعني تلك الجهود الخاصة بتخطيط وتنظيم استخدام وقت العمل بطريقة تتسم بالكفاءة والفاعلية، وبالأسلوب الذي يمكّن المدير من استخدامه في تحقيق الإنجاز الأفضل لأهدافه الشخصية وأهدافه في مجال العمل (كيلاني، 2005، 22).

عرف (مارش) March إدارة الوقت بأنها عملية التخطيط والتنظيم والسيطرة على الوقت، لتجنب الهدر في وقت العمل (مارش، 1991، 26).

كما عرفها (صالح) بأنها التخطيط والتنظيم وتوجيه ورقابة الوقت بهدف استثماره استثماراً اقتصادياً أمثل في تغيير مجمل أنشطة وفعاليات المجتمع، وتقليل نسبة الهدر فيه إلى أقصى حد ممكن وزيادة فاعلية العلاقة الموضوعية والديالكتيكية بين أبعاد الزمن الماضي والحاضر والمستقبل (صالح، 1993، 7).

وعرف (غرابية) إدارة الوقت بأنها هي تنظيم العمل، والسيطرة على مجرياته وفق محدد زمني وأنها محاولة جادة تُسير الحياة على وفق قواعد محددة (غرابية، 1995، 17).

وعرف (اللوزي) إدارة الوقت على أنها فن ترشيد واستعمال وقت المدير من خلال وضع الأهداف وتحديد مضيعات الوقت الأولويات واستعمال الأساليب الإدارية لتحقيق الأهداف بكفاية وفاعلية (الطراونة واللوزي، 1999، 77)، وبذلك يمكن القول بأن إدارة الوقت هي فن وعلم الاستخدام الرشيد للوقت.

وعرف (سلامه) إدارة الوقت بأنها استعمال لغة العمل الرسمي استعمالا فعالاً لإنجاز المهام والأنشطة المختلفة ذات الصلة بالعمل الرسمي والتي يجب إنجازها في أثناء ساعات الدوام الرسمي (سلامه ، 1999، 32).

كما عرف (عليان) إدارة الوقت، إذا كنت تشعر بنقص في الوقت أثناء عملك، فهذا مؤشر بأن مهارتك الإدارية تتجه نحو العدم (عليان، 2006، 16).

أهمية إدارة الوقت:

تنطلق أهمية الوقت من كونه أحد الموارد الأساسية التي تنبغي أن توضع في الحسبان باعتباره عنصراً حاكماً في العمل بصفة عامة وفي الارتقاء وكفاءة وفعالية المؤسسات الإنتاجية والخدمية بصفة خاصة (سلمى، 2008 م، 15).

وتتضح أهمية إدارة الوقت في الطريقة أو الأسلوب الذي يتم به الإدارة من قبل المديرين، فهم الذين يحددون الطريقة المثلي التي يعمل العاملين من خلالها لإدارة وقتهم، ومن حيث التأثير عليهم وعلى نوعية العلاقات التى تنشأ بينهم، وبهذا لا تنصرف الفاعلية في الإدارة إلى سرعة التنفيذ فقط بل ترجح على الطريقة أو الأسلوب الذي يدار به الوقت أيضاً (سلمى، 2008، 17).

ووقت الإنسان عمره في الحقيقة، هو مدة حياته الأبدية في النعيم المقيم ومدة معيشته الضنك في العذاب الأليم، وهو يمر أسرع من مر السحاب. فما كان من وقته لله وبالله فهو حياته وعمره.

يجب إدراك حقيقة مهمة وهي أن الواجبات التي افترضها الله علينا ستكون على القدر ما عشناه في وقتنا وزماننا، وغير صحيح أن نقول، أن الواجبات أكثر من الأوقات، فالله تعالى لا يكلف نفساً إلى وسعها ورسولنا الكريم يخبرنا فيقول : (اكفلوا في العمل ما تطيقون) أخرجه البخاري (العهد، 2009، 23).

فالإسلام يربي المسلم على الإحساس بقيمة الوقت، قاصداً بذلك رفع الفرد والمجتمع وإذا أضاع وقت الإنسان ضاع عمره، حيث أن الوقت هو أهم مورد لديه، كما أن الاستفادة منه بشكل جيد تجعل حياته أكثر إنتاجاً وفعالية، ويجب أن نذكر الإنسان أنه محاسب عليه في الآخرة. (السويدان والعدولي، 2001، 17)

فإذا كان للوقت كل هذه الأهمية إذا هو الحياة نفسها، لذلك على المرء أن يحرص على الإفادة منه والمحافظة عليه، وقد كان السلف الصالح رضي الله عنهم أحرص ما يكون على أوقاتهم وفي القول الحسن البصري : (أدركت أقواماً كانوا على أوقاتهم أشر منكم حرصاً على دراهمكم ودنانيركم).

وكانوا يحرصون كل الحرص على ألا يمر اليوم أو بعض يوم أو برهة من الزمن دون أن يتزودوا بعلم نافع أو عمل صالح أو إسداء خدمة للغير، حتى لا تتسرب الأعمار سدى وتضيع هباء وهم لا يشعرون. ويقول سيد البشر صلى الله عليه وسلم : (إذا قامت الساعة وفي يد أحدكم فسيلة، أي نخلة صغيرة، فإن استطاع ألا يقوم حتى يغرسها فليغرسها) (أبوشيخة، 1999، 19).

لذلك فإن الوقت سلعة فريدة أعطيت بالتساوي لكل فرد بغض النظر عن العمر أو الموقع، ويسير الوقت دائماً بسرعة محددة وثابتة وترتبط القدرة على استثمار الوقت بشكل فعال بكيفية النظر إلى الوقت وقيمته وأهميته، فقد أدركت المجتمعات المتقدمة أهمية الوقت وقيمته كمورد من الموارد الهامة سواء للأفراد أو المنظمات، وفي الوقت الذي لا تزال فيه الدول النامية أو الأقل تقدماً أقل إدراكاً واهتماماً به لأنها من أكثر الموارد إهدار على صعيد الأفراد والمنظمات على حد سواء (العود، 2001، 33).

وحيث تزداد أهمية إدارة الوقت بسرعة خاصةً في حياة الأفراد والمؤسسات بدءاً من المديرين في الإدارات العليا إلى المشرفين في المستوى الأول، فالإدارة الجيدة للوقت مفيدة من أجل التوفير في تكاليف المشروعات، ومن جهة اخرى في استخدام موارد المؤسسة المادية والبشرية، فالوقت من الموارد الثمينة وإذا لم تتم إدارته فلن يتم إدارة أي مورد آخر (دره، 1991، 47).

عمليات إدارة الوقت (تخطيط الوقت، وتنظيم الوقت، والرقابة على الوقت):

1- عملية تخطيط الوقت:

يعد التخطيط الوظيفة الإدارية الأولى على مختلف المحتويات وهو أساس الإدارة وتقف عليه الأعمدة الحيوية للتنظيم والتوجيه والرقابة.

ويعني التخطيط : الاختيار المرتبط بالحقائق ووضع واستخدام الفروض المتعلقة بالمستقبل عند تصور وتكوين الأنشطة المقترحة التي يعتقد بضرورتها لتحقيق النتائج المنشودة خلال فترة زمنية محددة (العلاق، 1996، 19). ونظراً للصعوبة التي ينطوي عليها التنبؤ المستقبلي والتحكم في كل المتغيرات إلا أن التخطيط يساعد في عدم ترك الأحداث للصدفة فهو يمثل الجانب الفكري للعملية الإدارية والمحدد الواضح لإجراءات العمل وجوهر اتخاذ القرارات للمشكلة والموقف موضع البحث (حنفي والصحن، 1991، 98).

وبذلك يؤدي التخطيط إلى حفظ الوقت اللازم للقيام بالأنشطة المخططة لأن الأداء سيقتصر على العمل الضروري بالإضافة إلى تحديد الوقت اللازم لتقيد كل جزء من أجزاء العمل مع ربطها ببعضها البعض من أجل تحقيق الهدف في الوقت المحدد. وتستند عملية التخطيط على تشخيص الفرص المتاحة للمنظمة ودراية مواقع القوة والضعف فيها وتحليل المشاكل والمخاطر التي تجابه مسرتها وتحديد أولوياتها في توزيع الموارد البشرية والمادية مع توضيح أفضل الاستخدامات المتاحة (حسن، 1984، 3).

2- عملية تنظيم الوقت:

يعد التنظيم من أبرز عناصر النشاط الإداري وهو وظيفة تمارسها الإدارة لغرض توحيد الجهود البشرية، والاستفادة منها استفادة مثلى واستثمار الموارد المتاحة استثماراً أمثل بما يتفق وتحقيق أهداف المنظمة وإذا ما تختص المنظمة بمقدرة فائقة على التنظيم واستطاعت إحكام هذه العملية كانت أقدر على تحقيق الهدف ويرتبط التنظيم بالعمل الجماعي وهو العمل الذي يضمن جهود تعاونية جماعية بل هو جوهر العمل الجماعي ولاشك أن أهمية التنظيم تتزايد يوماً بعد يوم مع تزايد حجم التنظيمات الإدارية فبدون التنظيم الجيد لا يمكن أن نتوقع إدارة جيدة توفق بين الموارد البشرية والمادية بأسلوب يكفل تحقيق الأهداف المرجوة بكفاية وفعالية فالتنظيم هنا ما هو إلا وظيفة تتصل بإنشاء شكل مقصود للأدوار والتي تستطيع بأعلى فاعلية تحقيق أهداف المنظمة مع الأخذ بعين الاعتبار المؤثرات المحيطة ببيئة المنظمة (كونتز ,Koontz،1974، 114).

وعلى الرغم من تعدد التعريفات لمفهوم التنظيم والتي عرفها بعض الممارسين والمتخصصين في العمل الإداري إلا أنه لا يوجد تعريف شامل له ويعرف بأنه الوظيفة التي تخلق أو توفر الظروف الأساسية والعلاقات التي هي بمثابة متطلبات للتنفيذ الفعال للخطة (هاني، 1979، 117) وعرفه

رسلان بأنه تحديد الجهود البشرية لتحقيق الأهداف المقررة وتنفيذ السياسات المرسومة بكفاءة وبأقل تكلفة ممكنة وفي أسرع وقت ممكن (العسكيلي، 1992، 127).

وبناءً عليه فإن تنظيم وقت الدوام الرسمي يعد جزءا من المهمة الإدارية التي يؤديها الموظف المتخصص فتنظيم وقت الدوام كما يرى دراكر كوظيفة محددة لتنظيم العمل وهو جعل عمل اليوم قادراً على صنع المستقبل، فوظيفة التنظيم هي تمكين العمل الجاري الموجود حالياً والناجح على وجه الخصوص من أن يظل موجوداً وأن يظل ناجحاً في المستقبل مع مراعاة البعد الزمني (الوقت) كبعد من أبعاد الإدارة (دراكر ,Drucker، 1996، 62-67).

3- عملية الرقابة على الوقت :

تعد عملية الرقابة الجانب الأخير من العملية الإدارية حين تكتمل بوضع نظام رقابي فعال يضمن مستوى مستمر ومرضي من الأداء وتتمثل عملية الرقابة في مقارنة في ما تم تنفيذه من الخطط الموضوعة واتخاذ الإجراءات التصحيحية الضرورية عندما ينحرف الأداء الفعلي عن الأداء المخطط وترتبط عملية الرقابة بالعمليات الإدارية الأخرى ارتباطاً وثيقاً وتعد في نفس الوقت الأداة الفعالة لتحقيق أهداف المؤسسة كما يشير (هنري فايول) بقوله : تنطوي على تحقق عن ما إذا كان كل شيء يحدث طبقاً للخطة الموضوعة والتعليمات الصادرة والمبادئ المحددة، وأن غرضها هو الإشارة إلى نقاط الضعف والأخطاء بقصد معالجتها ومنع تكرارها وجدولتها وهي تطبق على الأشياء والناس والأفعال (العلاق، 1996، 157).

وعملية الرقابة على الوقت يمكن أن تقلل من زيادة الإنفاق لأنها تأخذ على إنجاز العمل في وقته المحدد حيث وضع (كيوستامورسيو) مقاييس رقابية لمعرفة تأثير الرقابة على الوقت في إنجاز العمل المحدد وفقاً للزمن المخصص له لأن فعالية الوقت في حد ذاتها تقلل من زيادة الإنفاق والتكاليف وكذلك استثمارها بشكلها الصحيح في كافة الأعمال الوظيفية (كيوسته، 1993، 171).

حيث حدد (داركر) وفقاً لذلك مواصفات خاصة بالعمليات الرقابية لكي توفي ثمارها في العمل الإداري حيث أشار إلى أن الرقابة هي مبدأ الاقتصاد فكلما قل المجهود اللازم للقيام بعملية الرقابة كانت العملية ذات جدوى كما اشترط لعملية الرقابة أن تكون في وقتها بمعنى أن يتوافق عامل الزمن بعملية الرقابة مع فكرة الزمن الخاص بالحدث المراقب أو المقاس (داركر، 1996، 153-155).

مضيعات الوقت:

هي أنشطة غير ضرورية تأخذ وقتاً، أو تستخدم وقتاً بطريقة غير ملائمة أو أنها أنشطة لا تعطي عائداً متناسب والوقت المبذول من أجلها. وتنقسم مضيعات الوقت إلى : مضيعات خارجية مصدرها الناس والاستياء وهي خارجة عن سيطرة الفرد، ومضيعات داخلية من الصعب التغلب عليها (عليان، 2006).

عوامل وأسباب مضيعات الوقت:

حدد عليان (2006) أسباب مضيعات الوقت في التالي:

1- المعوقات الهاتفية :

وهي أهم مصادر هدر الوقت وضياعه، حيث كثيراً ما تكون المكالمات الهاتفية في أمور تافهة وتمتد لساعات طويلة مما يجعلها تهدر وقت العمل، ولا تتيح للقيام بأعمال أكثر أهمية.

2- الزوار غير المتوقعين :

كثيراً ما يقوم بعض الأصدقاء والأقارب بزيارات مفاجئة وعلى غير إخطار مسبق ومن ثم تحدث اختلافات في وقت العمل ويزداد الأمر سوء إذا كانت مدة هذه الزيارة طويلة أو عدد الزيارات غير متوقعة كثيرة في اليوم الواحد، ومن ثم تحوز على أغلب وقت العمل.

3- **عدم وجود أهداف :**

عدم وجود أهداف محددة وأولويات مرتبة من جانب متخذ القرار (المدير) حيث تسود العشوائية والارتجالية ويصبح متخذ القرار أسير الإدارة الروتينية أو الإدارة يوم بيوم، ولحظة بلحظة، وتصبح قراراته انعكاسية لما يحدث أمامه، وبالتالي عدم قدرته على تخطيط وقته وبرمجته وانشغال الموظفين بأمور تافهة تهدد الوقت.

4- مكاتب مزدحمة :

مكاتب مزدحمة محملة بالعديد من الموضوعات التي يصعب العثور عليها، حيث تتداخل الأوراق، وتختفي المستندات، ويصبح العثور على موضوع معين عملية صعبة لدخوله وسط عشرات الموضوعات ويزداد الأمر سوءا على أي منها لعدم ترتيبها أو فهرستها مع تداخل الموضوعات واستغراق للبحث عنها وقتاً وجهداً كان يمكن استغلاله لإنجاز أهداف العمل.

5- **إنجاز أشياء متعددة في وقت واحد :**

حيث يقوم متخذ القرار بإرباك الموظفين وإصدار قرارات متعارضة وتكليف الموظفين بإنجاز مهام مختلفة في وقت واحد محدد ومحدود، والضغط عليهم نفسياً مما يؤدي إلى التشتت وعدم التركيز، وعدم إنجاز المهام في الوقت المحدد.

6- عدم القدرة على الرفض أو قبول كلمة (لا) :

حيث يوجه الموظفين جانب كبير من الأعمال إلى موظف واحد والتي لا يستطيع إنجازها أو حتى قراءتها والتعرف على محتواها وفي الوقت ذاته تلقى عليه مسئوليات إضافية دون توافر وقت لإنجازها وبالتالي يتم هدر الوقت المخصص لإنجازها.

7- عدم إكمال المهام :

يعني ترك المهام قبل إتمامها والدخول في مهام جديدة لا ينجزها بالكامل.

8- عدم جدولة الإنجاز :

ويعني ذلك عدم وجود موعد نهائي للانتهاء من كل موضوع ومن خلال تداخل الموضوعات تزيد الضغوط الشخصية لأصحاب هذه الموضوعات من الموظفين ومن ثم لا تكتمل الموضوعات ولا يتم البث فيها ويضيع الوقت في إعادة قراءتها من جديد وفي البحث عنها وفي تناولها مرة أخرى.

9- عدم التنظيم الشخصي لمتخذ القرار:

يقصد به الموظف غير المنظم وغير المرتب وليس لديه استعداد للقيام بذلك في الوقت نفسه ليس لديه من يقوم بمساعدته في هذا الأمر وتكون النتيجة ضياع الوقت.

10- عدم واقعية تقدير الوقت الذي تحتاج إليه كل مهمة :

سواء كان عدم الواقعية بالزيادة المفرطة في الوقت المتاح، أو بالنقص الشديد في هذا الوقت، مما يؤدي إلى التراخي والكسل والإحباط وعدم العمل.

11- نقص الانضباط والالتزام الذاتي لمتخذ القرار:

يميل بعض الموظفون إلى المزاح وتكوين مجموعات للتسلية والترفيه في وقت العمل وبالتالي ضياع وقت العمل في المزاح والأمور التافهة.

12- الأزمات والكوارث والمواقف المحرجة والمشكلات الطارئة.

13- اتساع وامتداد وقت الاجتماعات الدورية وغير الدورية.

14- تفويض غير فعال في السلطة أو عدم وجود تفويض.

15- التردد والتأجيل والتسويف للموضوعات شديدة الأهمية.

16- معلومات غير دقيقة ومتأخرة.

17- الاجتماعات الطارئة التي يتم الدعوة إليها فجأة.

18- تدخل متخذ القرار في نظام العمل وتفاصيله.

الأسباب الحقيقية لإضاعة الوقت:

تحدد فرحات (2006) بعض الأسباب الحقيقية لضياع الوقت في النقاط التالية:

1. واجبات العمل أكبر من طاقة المدير.
2. وقت الفراغ كبير.
3. إضفاء السرية على الأمور دون سبب حقيقي.
4. البحث عن مكانه أعلى (فرحات، 2006، 65-67).

وعليه يمكن القول أن هذه الأسباب الكامنة وراء ضياع الوقت وفقده، هى أسباب وعوامل متداخلة ومتشابكة، تلتهم الوقت، وتقضى عليه، وتفقدنا بالطبع ثمرة استغلاله أو الأستفادة من عوائده، فعوامل ضياع الوقت وفقده كثيرة ومتعددة في كافة المجالات وخصوصاً بالنسبة للمديرين.

الدراسات السابقة:

نظرا لأهمية الموضوع الذى تتناوله الدراسة الحالية، لذلك اهتمت العديد من الدراسات والأبحاث بمعرفة مستوى ممارسة الموظفين والموظفات لعمليات إدارة الوقت في الإدارة الجامعية بشكل خاص، والإدارة العامة بشكل عام، من أجل التوصل إلى مجموعة من النتائج والتوصيات قد يستفيد منها المهتمون بهذا المجال في تطوير مستوي أداء الموظفون في المؤسسات التربوية والتعليمية، والكشف عن علاقته ببعض المتغيرات الشخصية والتنظيمية من أجل الارتقاء بمستوي القيادة الإدارية والتربوية بالجامعات، وفي هذا السياق يمكن الإشارة إلى دراسة **الكُبيسي (1989)** والتي هدفت إلى معرفة الهدر في الوقت الرسمي للموظفين ، ووقت الفراغ المتاح فعلاً ، وفيما إذا كان تقدير الموظف للوقت ساعة واحدة أو ساعتان، فضلا عن ذلك هدفت الدراسة لمعرفة كيفية قضاء هذا الوقت من قِبل الموظفين. وقد قام الباحث بتصميم استمارة استبيان لتجميع البيانات، حيث وزعت على عينة بلغ عدد أفرادها (350) موظف وموظفة تم اختيارهم عشوائياً من مجتمع موظفي المؤسسات الخدمية. واعتمدت الدراسة في تحليلها للبيانات على مربع كاي والنسب المئوية كوسيلة

لتحليل البيانات. وتوصلت الدراسة إلى أن 70% من أفراد العينة لديهم وقت فراغ أثناء الدوام الرسمي بصفة دائمة أو متقطعة. و أكد 71% من أفراد العينة على وجود ساعة على الأقل كوقت فراغ أثناء دوامهم الرسمي ، بينما أكد 19% منهم على وجود ساعتين فراغ يومياً ، وأشار 10% منهم إلى وجود ثلاث إلى أربع ساعات يومياً. وبينت الدراسة أن الموظفين أكثر ميلاً من الموظفات في استثمار وقت الفراغ. وتوصلت الدراسة إلى أن متغير العمر من المتغيرات التي لها تأثيرها الواضح على سلوك الأفراد في استثمار وقت الفراغ أثناء الدوام الرسمي ، حيث أشارت النتائج إلى أن الموظفين من الفئات العمرية الأكبر أكثر ميلاً إلى قضاء وقت الفراغ، والمتغير الوحيد الذي أثبت معنوية علاقته مع عدد ساعات الفراغ هو المؤهل العلمي، فالموظفون ذوي المؤهلات العلمية الأقل يتمتعون بساعات فراغ أكثر من الموظفين ذوي المؤهلات العليا.

بينما هدفت دراسة **حلواني وأخرون (1995)** إلى معرفة كيفية استخدام وقت الدوام الرسمي في الأجهزة الحكومية بالسعودية والولايات المتحدة الأمريكية، ومعرفة ما إذا كان الوقت مستخدماً بفاعلية وبالقدر الذي يحقق أكبر عدد من أهداف التنظيمات، وإذا كان الأمر كذلك فأن معرفة الأمور التي تقف عقبة أمام تحقيق ذلك تصبح من الأهمية حتي يمكن التغلب عليها. فضلا عن ذلك سعت الدراسة لمعرفة ما إذا كانت الإدارة الأمريكية تتفوق على الإدارة السعودية في استخدامها لوقت العمل رغبة في التوصل إلى الأساليب الفعالة في استخدام الوقت، وقام الباحثون بتصميم استبانة احتوت على مجموعة من الأسئلة تبحث في كيفية قضاء المدير وقت الدوام الرسمي والجوانب التي تسبب ضياع الوقت، حيث تم توزيع الاستبيان على (163) مديراً سعوديين، و(149) مديراً في المؤسسات الأمريكية، حيث تم اختيارهم عشوائياً، وتم تحليل بيانات الدراسة باستخدام اختبار الفرضيات، كما تم استخراج التوزيعات التكرارية لأفراد العينة، وتوصلت الدراسة إلى أن المدراء السعوديون والأمريكيون يخططون لأعمالهم مسبقاً في معظم الأحيان، وتبين بأن المديرون السعوديون والأمريكيون لا يؤدون أعمالهم الخاصة أثناء وقت الدوام الرسمي بشكل دائم، بينما يعاني معظم المديرون السعوديون من مشكلة التفويض على عكس المديرون الأمريكيون.

فضلا عن ذلك هدفت دراسة **خواجة (2002)** إلى معرفة درجة استخدام المدير لوقت عمله الرسمي ، وتحديد العلاقة بين العوامل المتعلقة بالمدير (العمر، والجنس، والمؤهل العلمي، ومدة الخبرة، والتخصص)، وتحديد العلاقة بين الأنشطة المتعلقة بعمل المدير (التخطيط، والتنظيم،

والاتصالات، والرقابة، واتخاذ القرارات، والتنفيذ)، والاستخدام الأفضل لوقت العمل الرسمي. وضم مجتمع الدراسة جميع مديري قطاع الصناعة ، ويتكون هذا القطاع من (33) منظمة، حيث بلغ حجم العينة (176) مديراً، واستخدمت الباحثة الاستبيان كأداة لجمع البيانات وتم تحليل البيانات باستخدام الجداول التكرارية، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ومعامل ارتباط الرتب "لسبيرمان"، وتحليل التباين الأحادي، وتحليل الانحدار المتعدد. وتوصلت الدراسة إلى وجود ضعف في ممارسة المديرين لعمليات التخطيط والتنظيم والاتصالات والرقابة ، وضعف مستوى استخدام الوقت من قبل المديرين بشكل عام، وتبين وجود علاقة قوية بين استخدام الوقت وكلاً من التخصص والمستوى الإداري، ووجود علاقة ضعيفة بين استخدام الوقت وعوامل مستقلة أخرى متمثلة في العمر والجنس والمؤهل الدراسي، وإن عامل المستوى الإداري هو الوحيد ما بين العوامل المتعلقة بالمدير الذي كان أكثرها قدره في التأثير على استخدام الوقت.

في حين هدفت دراسة **الزوى (2004)** إلى معرفة مستوى ممارسة موظفي وموظفات الإدارة العامة بجامعات "بنغازي ، طرابلس ، سبها" لعمليات إدارة الوقت (التخطيط والتنظيم والرقابة)، والأسباب التي تعرقل استخدام موظفي وموظفات الإدارة العامة بالجامعات الثلاثة لعمليات التخطيط والتنظيم والرقابة لوقت الدوام الرسمي، وهل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المتغيرات المتعلقة بالموظف (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة). وضم مجتمع الدراسة موظفي وموظفات الإدارة العامة بجامعة بنغازي وطرابلس وسبها ، حيث بلغت عينة الدراسة (345) موظف موظفة، واستخدم الباحث الاستبيان كأداة لجمع البيانات. ولتحليل البيانات استخدم الباحث الأساليب الإحصائية الآتية: (معادلة سكوت، معامل ارتباط بيرسون، المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، اختبار لعينتين مترابطتين، اختبار لعينتين مستقلتين). وتوصل الباحث إلى أن عمليات إدارة الوقت (تخطيط، تنظيم، رقابة) تمارس بمستوى فوق المتوسط، ويعد متغير الجنس عامل تحديد مستوى ممارسة الموظفين والموظفات لعملية تنظيم الوقت والرقابة عليه، ولا تعد متغيرات المؤهل العلمي والخبرة عوامل مؤثرة في تحديد مستوى ممارسة عمليات إدارة الوقت.

بينما هدفت دراسة **فرحات (2006)** إلى معرفة مضيعات الوقت لدى مديري المكتبات الجامعية ، وهل هناك علاقة بين الصفات الشخصية لمدير المكتبة وبين كيفية إدارته للوقت ، وهل المديرون المتخصصون في مجال المكتبات أكثر أو أقل تنظيماً للوقت. ضم مجتمع الدراسة مديري مكتبات

الكلية والمركزية بجامعة القاهرة وعين شمس وحلوان، وبلغت عينة الدراسة (56) مديراً. واستخدمت الباحثة الاستبيان كوسيلة لجمع البيانات ، حيث كان موجه إلى مديري المكتبات في الجامعات الثلاث، واستخدمت الباحثة التكرار والنسب المئوية والمتوسط الحسابي ومعامل الارتباط، وتوصلت الدراسة إلى ان الأسباب الرئيسية لمضيعات الوقت لدى مديري المكتبات الجامعية والمركزية هي أن المكتب غير منظم، وكثرة زيارة العمل الخارجي، وكثرة الاجتماعات وأعمال اللجان، والمشاكل الشخصية، وضعف مهارات الجهاز المعاون. فضلا عن ذلك عدم وجود تأثير للصفات الشخصية لمدير المكتبات الجامعية بالنسبة للنوع والتخصص والمؤهل، وعدم وجود فروق جوهرية في استجابات كل من الذكور والإناث حول متغيرات إدارة الوقت، وتبين عدم وجود فروق جوهرية في استجابات كل من المديرين المتخصصين وغير المتخصصين في مجال المكتبات حول متغيرات إدارة الوقت مع وجود تأثير للصفات الشخصية لمديري المكتبات الجامعية بالنسبة للحالة الاجتماعية ومدة الخبرة.

وفى السياق نفسه هدفت دراسة **الساحلي (2008)** إلى التعرف على مستوى إدارة الوقت لمديري الإدارات الوسطى بالمصارف التجارية الليبية العامة بمدينة الجبل الأخضر من خلال تطبيقهم للعمليات الإدارية (التخطيط، والتنظيم، والرقابة) على الوقت ، وضم مجتمع الدراسة جميع مديري الإدارات الوسطى في المصارف التجارية الليبية العامة العاملة بمدينة الجبل الأخضر، حيث يبلغ حجم العينة (110) مديراً، ولتحليل البيانات استخدم الباحث الجداول التكرارية كما استخدم مقاييس النزعة المركزية، وتم التوصل إلى أن أغلب المديرين يمارسون عملية تسجيل الوقت بشكل متوسط ويقومون بوضع قائمة من الأعمال والأهداف، ويمارس أغلب المديرون عملية التخطيط اليومي للوقت بشكل متوسط، وتمارس عملية تنظيم العمل لدى مديري المصارف قيد الدراسة دون المتوسط وبشكل عام كانت الممارسة لدى المديرون لمبدأ التحكيم والأعمال الروتينية متوسطة، وتبين أن ممارسة الرقابة على الوقت كانت متوسطة.

وسعت دراسة **ياسين وأخرون (2010)** إلى معرفة العلاقة بين إدارة الوقت وفعالية الأداء المهني لدى العمال، حيث طبقت الدراسة على (75) عامل في شركة الشام لصناعة الملابس الجاهزة بمدينة العبور في القاهرة، واعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي، واستخدمت أستبانة لجمع البيانات من أفراد العينة، وكشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية بين إدارة الوقت ومستوي الخبرة

لدى العمال في اتجاه الخبرة الطويلة، ولا تختلف إدارة الوقت بأختلاف كل فئة من الفئات العمرية والحالة الاجتماعية للعامل، وتوجد علاقة ارتباطية بين إدارة الوقت وفاعلية الأداء المهني لدى العمال، ووجد أن إدارة الوقت لدى العمال ترتبط بعدة عوامل نفسية واجتماعية (التكيف مع بيئة العمل، وضياع الوقت، والتسيب في بيئة العمل، ومعوقات توظيف الوقت).

وأجرت **العبار (2011)** دراسة هدفت إلى معرفة مدى ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات الليبية لعمليات إدارة الوقت في العموم، ووفق كل عملية على حدة والمتمثلة في التخطيط والتنظيم والرقابة، وما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة عمليات ادارة الوقت تعزى لمتغيرات التخصص والمؤهل العلمي، واستخدمت الباحثة المنهج المختلط الكمي والنوعي لتحقيق أهداف الدراسة حيث استخدمت الباحثة الاستبيان والمقابلة كأداتين لجمع البيانات، وسحبت عينة عشوائية حجمها 331 رئيس قسم كما أجريت المقابلات مع 15 رئيس قسم علمي وحللت البيانات الكمية باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (t)، وحللت البيانات النوعية باستخدام تحليل المحتوى، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى ممارسة إدارة الوقت كان مرتفع وأن أكثر العمليات ممارسة من قبل رؤساء الأقسام عملية الرقابة على الوقت، وأكدت النتائج أن المعوقات الداخلية والخاصة بطبيعة العمل وببيئة العمل هي أكثر المعوقات التي يواجهها رؤساء الأقسام في ممارستهم لإدارة الوقت، كما أثبتت النتائج انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية فى مستويات ممارسة عمليات إدارة الوقت يمكن أن تعزى لمتغيرات التخصص والمؤهل العلمي.

بينما هدفت دراسة عبد الجبار وأخرون (2012) إلى معرفة العلاقة بين ممارسة إدارة الوقت والأداء الوظيفي، وقد أجريت هذه الدراسة على موظفي الجامعة الوطنية الخاصة في ماليزيا، وأُستخدم الاستبيان المكون من ثلاث مجالات البيانات الديموغرافية ومجال إدارة الوقت، بينما يقيس المجال الثالث الأداء الوظيفي، ووزع الاستبيان على عينة مكونة من 250 مشاركًا تم اختيارهم بشكل عشوائي من الجامعة الوطنية الخاصة، وحللت البيانات إحصائيا بإستخدام الإحصاء الوصفي المتمثلة في المتوسطات الحسابية والعلاقات الارتباطية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين كل من الوقت والتخطيط الزمني مع الأداء الوظيفي، وعلاقة ارتباطية

عكسية بين الوقت المهدور والأداء الوظيفي. هذه النتائج لها آثار نظرية لفهم كيفية ارتباط الأداء الوظيفي لإدارة الوقت.

فضلا عن ذلك هدفت دراسة نجاجي ومالیل (2012) إلى دراسة العلاقة بين استراتيجيات إدارة الوقت والأداء الوظيفي في المنظمات مع التركيز بشكل خاص على المؤسسات شبه الحكومية. وكان الهدف العام هو معرفة آثار استراتيجيات إدارة الوقت على أداء المؤسسات شبه الحكومية التى تم دراستها في كينيا، اختار الباحثان عينة عشوائية طبقية حيث تم اختيار منظمتين شبه حكومية فى كينيا تم استخدام أسلوب أخذ العينات العشوائية من المنظمتين بواقع 50 مفردة في كل منظمة ، حللت البيانات إحصائيا باستخدام معاملات الانحدار والارتباط ، وأظهرت النتائج أن هناك علاقة إيجابية منخفضة بين فهم الأداء وإدراك قيمة الوقت. وخلص الباحثون إلى أن إدارة الوقت وأداء العمل ترتبط ارتباطاً إيجابيا وقويا.

مناقشة الدراسات السابقة:

يلاحظ من خلال عرض ومراجعة الدراسات السابقة أنها اهتمت بدراسة موضوع إدارة الوقت لدى موظفي الجامعات في بيئات تربوية متنوعة.

وأُستخدم الاستبيان كوسيلة لجمع بيانات تلك الدراسات التي تم تحليلها باستخدام أساليب الإحصاء الاستنتاجي، وقد تم الاستفادة من هذه الدراسات في إعداد الاستبيان وتحديد متغيرات الدراسة، وتبني المنهجية المناسبة لتحليل البيانات وتفسيرها في الدراسة الحالية. وفي الصورة العامة تم الاستفادة من النتائج التي توصلت لها الدراسات السابقة في فهم الموضوع الدراسة وصياغته وتحديد أبعاده، حيث أظهرت نتائج تلك الدراسات أن إدارة الوقت تعد متغير على درجة عالية من التعقيد لارتباطه بجملة من المتغيرات الشخصية والتنظيمية والبيئية للعاملين، لذلك فأنه يتغير بالتغيرات الحاصلة في بيئة العمل وبتغير الأوضاع المختلفة في البيئة المحلية الأوسع لعمل الموظفون وأعضاء هيئة التدريس بالجامعة ورؤساء الأقسام العلمية بالجامعات والعاملين الآخرين في القطاع التربوي.

وأوضحت الدراسة الحالية من خلال عرض الدراسات السابقة المداخل المناسبة لفهم موضوع إدارة الوقت لدى الموظفون، وخلفيته النظرية في ضوء نتائج الدراسات السابقة والتي تم عرضها سابقاً. فضلاً عن ذلك تم بيان وفهم مدى أهمية تطبيق عمليات إدارة الوقت وعدم تطبيقها في الإدارة

الجامعية كافة، بهدف تطوير أداة لجمع بيانات الدراسة تشمل المحاور النظرية المستقاة من بيئات العمل التربوية العربية والمحلية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

يمكن توضيح منهجية الدراسة وإجراءاتها وذلك على النحو التالي:

منهجية الدراسة

اتبع المنهج الوصفي التحليلي بهدف معرفة مستوى ممارسة موظفي وموظفات كلية الآداب بجامعة بنغازي لعمليات إدارة الوقت (تخطيط الوقت، وتنظيم الوقت، والرقابة على الوقت)، والكشف عن دلالة الفروق الإحصائية في ذلك المستوى والتي يمكن أن تعزى لاختلاف النوع، والمؤهل العلمي ، فضلا عن تحديد طبيعة العلاقة بين مستوي ممارسة عمليات إدارة الوقت لعينة الدراسة وخبرتهم المهنية.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع موظفي وموظفات كلية الآداب بجامعة بنغازي والبالغ عددهم (115) موظف وموظفة، حسب الإحصائية الصادرة من مكتب الشؤون الإدارية والمالية بكلية الآداب، موزعين على الأقسام العلمية والمكاتب الإدارية بالكلية.

عينة الدراسة

اختيرت عينة عشوائية بسيطة من مجتمع الدراسة بلغ حجمها (100) موظف وموظفة بكلية الآداب بجامعة بنغازي، ويشكل هذا العدد (87%) من مجتمع الدراسة تقريباً.

أداة الدراسة

طورت أداة لجمع بيانات الدراسة بالإفادة من الأدب النظري والدراسات السابقة، حيث تكونت الأداة من (43) فقرة توزعت على أربع مجالات هي (التخطيط الوقت، والتنظيم ، والرقابة، والأسباب التي تعرقل تلك العمليات).

صدق أداة الدراسة

للتأكد من صدق أداة الدراسة، ولضمان أنها تقيس ما أعدت لقياسه، عرضت على مجموعة من المحكمين والمختصين في مجالات التربية، والإدارة التربوية ومناهج البحث التربوي، وفي ضوء

ملاحظات المحكمين أجريت التعديلات المناسبة والتي كانت في جلها ملاحظات شكلية انصبت على إعادة صياغة بعض الفقرات من الناحية اللغوية.

ثبات أداة الدراسة

للتحقق من ثبات أداة الدراسة استخدمت معادلة ألفاكرونباخ حيث بلغت قيمة المعامل (0.90) وهو معامل ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05= α، فضلاً عن ذلك استخدمت طريقة التجزئة النصفية لأداة القياس حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.86) وهو معامل ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05= α.

عرض نتائج الدراسة

أولاً :عرض نتائج الدراسة

يمكن عرض نتائج الدراسة وتحقيق أهدافها ، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

السؤال الأول: ما مستوى ممارسة موظفي وموظفات كلية الآداب بجامعة بنغازي لعمليات إدارة الوقت ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة عن كل مجال من مجالات أداة قياس عمليات إدارة الوقت والمتوسط الفرضي لهذه الأبعاد، وقيمة (t) لاختبار دلالة الفرق بين المتوسطات، وذلك كما هو موضح بالجدول (1).

جدول (1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة والمتوسطات النظرية لأبعاد أداة القياس والقيم التائية لاختبار دلالة الفروق بين المتوسطات.

عمليات إدارة الوقت	المتوسط الحسابي	المتوسط النظري	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية
تخطيط الوقت	**32.38**	**27**	**5.32**	**99**	***10.12**
تنظيم الوقت	**35.79**	**30**	**5.66**	**99**	***10.23**
الرقابة على الوقت	**34.23**	**30**	**5.56**	**99**	***6.45**
المستوي العام لعمليات إدارة الوقت	**153**	**132**	**20.62**	**89**	***10.29**

*** قيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05**

يلاحظ من الجدول (1) أن المتوسط الحسابي لدرجات عينة الدراسة على أداة قياس عمليات إدارة الوقت قد بلغ (153) بانحراف معياري قدره (20.62) بينما بلغ المتوسط الفرضي لأداة القياس (132) وباختبار دلالة الفرق بين المتوسطين بلغت القيمة التائية (10.29) وهى قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05= α .

يؤكد ذلك على ارتفاع مستوي ممارسة عمليات إدارة الوقت لعينة الدراسة، إذ يقوم موظفي وموظفات كلية الآداب بجامعة بنغازي بتخطيط ساعات الدوام الرسمي، وتنظيمه والرقابة عليه، ويتضح من خلال النتائج أن عملية تنظيم الوقت هي الأكثر ممارسة في إدارة الوقت من العمليات الأخرى وذلك لأنها تحصلت على أعلى متوسط حسابي (35.79)، ويعني ذلك أن الموظفون والموظفات بكلية الآداب بجامعة بنغازي يمارسون عمليات إدارة الوقت بشكل فعال أثناء تأديتهم لعملهم، ويمارسون أدوارهم ووظائفهم ومهامهم في حدود ساعات الدوام الرسمي بالكلية رغم الصعوبات التي تواجههم بشكل يومي من ضعف في الإمكانيات والاحتياجات، وجاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة الزوى (2003)، ودراسة حلوانى (1995)، ودراسة العبار (2011)، ودراسة عبد الجبار وأخرون (2012)، ودراسة الساحلى (2008).

السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة الموظفين والموظفات لعمليات إدارة الوقت (التخطيط ، والتنظيم، والرقابة) وفقاً لمتغير النوع والمؤهل العلمي؟

- **النوع:**

لتحديد دلالة الفروق الإحصائية في مستوى ممارسة عمليات إدارة الوقت لعينة الدراسة والتي يمكن أن تعزى لمتغير النوع استخدم الاختبار التائي (t. test)، وذلك كما هو موضح بالجدول (2).

جدول (2) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات عينة الدراسة وقيمة (t) لاختبار دلالة الفرق بين المتوسطين.

أفراد المجتمع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية
موظفين	78	151.60	20.58	97	1.56 *
موظفات	22	159.36	20.07	97	

*** قيمة غير داله احصائيا عند مستوى (0.05).**

للتحقق من هذا الهدف تم استخدام الاختبار التائي لمعرفة الفروق بين الموظفين والموظفات في ممارستهم لعمليات إدارة الوقت، حيث بلغ عدد الموظفين (78) موظف بمتوسط حسابي بلغ (151.60) وانحراف معياري بلغ (20.58)، في حين بلغ عدد الموظفات (22) موظفة بمتوسط حسابي قدره (159.36) وانحراف معياري بلغ (20.07) وبلغت القيمة التائية (1.56).

يتضح من خلال النتيجة أنه ليست هناك اختلافات في ممارسة الموظفين والموظفات لعمليات إدارة الوقت وفقاً لمتغير النوع، أي أن جميع الموظفون والموظفات يمارسون عمليات إدارة الوقت من تخطيط وتنظيم ورقابة على الوقت بنفس الدرجة، وقد يرجع السبب في ذلك إلى أن جميع العاملين في المؤسسات التنظيمية يخضعون لنفس والتنظيمات والقوانين واللوائح الداخلية، لذلك نجد أن تأديتهم لأعمالهم ستكون بشكل متقارب بغض النظر عن متغير النوع، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة فرحات (2006)، ودراسة خواجة (2002).

- **المؤهل العلمي**

لتحقيق هذا الهدف تم استخدام تحليل التباين الأحادي وقد تم التوصل إلى النتائج المبينة بالجدول رقم (3).

الجدول رقم (3) تحليل التباين الاحادي لمتغير المؤهل العلمي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	القيمة الفائية
يبين المجموعات	**1400.824**	**466.941**	**3**	***1.10**
داخل المجموعات	**40276.833**	**423.967**	**95**	
المجموع	**41677.657**		**98**	

*** قيمة ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05).**

يتضح من الجدول رقم (3) أن القيمة الفائية بلغت (1.10) وهي ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (0.05). نستخلص من ذلك أنه لا توجد اختلافات بين الموظفين والموظفات حسب مجموعات المؤهل العلمي (دبلوم متوسط، دبلوم عالي، جامعي، ماجستير)، وقد يعزى ذلك إلى أن الموظفون يعملون في نفس البيئة التنظيمية ويخضعون لنفس الأجراءات والضغوطات الإدارية الأمر الذى لا يعطى للموظف الفرصة لاثبات ذاته بين زملائه ويحمسه للتنافس معهم، فضلا عن قد يكون للظروف الاقتصادية والأمنية والاجتماعية التى تمر بها البلاد تأثيراً كبيراً على

معنوياتهم ومدى تحمسهم للعمل بكفاءة عالية. وجاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة فرحات (2006)، ودراسة خواجة (2002)، والزوى (2003)، والعبار (2011).

السؤال الثالث: ما الأسباب التي تعرقل ممارسة عمليات إدارة الوقت (تخطيط، تنظيم، رقابة)؟

للإجابة على هذا السؤال تم ترتيب فقرات الأسباب التي تعرقل ممارسة عمليات إدارة الوقت من أعلى إلى أسفل، ومن بعدها تم أيجاد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل فقرة على حده كما هو موضح بالجدول رقم (4).

الجدول رقم (4): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للأسباب التي تعرقل ممارسة عمليات إدارة الوقت.

رقم الفقرة في الاستبيان	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الفقرة
37	3.89	1.15	1
39	3.87	1.19	2
32	3.71	1.12	3
41	3.70	1.36	4
35	3.64	1.25	5
38	3.63	1.18	6
44	3.61	1.32	7
43	3.59	1.31	8
40	3.58	1.33	9
33	3.58	1.35	10
42	3.57	1.22	11
36	3.56	1.31	12
30	3.50	1.25	13
31	3.45	1.42	14

يتضح من الجدول السابق أن الموظفين والموظفات يستخدمون أساليب العمل التقليدية بشكل كبير، حيث تبين من خلال النتائج أنها من أكثر العوامل التي تحول دون إدارة الوقت لدي عينة الدراسة بشكل جيد، إذ تحصلت هذه الفقرة على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.89) وبذلك احتلت المرتبة

الأولى. في حين تحصلت على المرتبة الثانية الفقرة (39) بمتوسط حسابي (3.87) وهي عدم وعي بعض الموظفين بقيمة الوقت، وتحصلت فقرة القيام بأداء الأعمال الروتينية على المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.71)، في حين تحصلت فقرة الألتهاء بأعمال أخري أثناء فترة العمل على المرتبة الرابعة بمتوسط (3.70)، ثم يليها في المرتبة الخامسة تخلف نظام الاتصال بالكلية وعدم القدرة على حسم الكثير من الأمور، فقد تحصلت على متوسط حسابي قدره (3.64)، واحتلت المرتبة السادسة فقرة عدم وضوح الأولويات بمتوسط حسابي بلغ (3.63)، في حين احتلت المرتبة السابعة فقرة كثرة المشاكل الإدارية بمتوسط حسابي بلغ (3.61)، ثم تأتي في المرتبة الثامنة فقرة التردد في اتخاذ القرارات بمتوسط حسابي بلغ (3.59)، ثم يليها في المرتبة التاسعة فقرة عدم وعي الموظفين بقيمة الوقت إذا تحصلت علي متوسط حسابي قيمته (3.58)، واحتلت المرتبة العاشرة فقرة عدم وجود مساعدين ومرؤوسين أكفاء، حيث تحصلت على متوسط حسابي قيمته (3.58)، ثم تأتي في المرتبة الحادية عشر فقرة الاجازات الطارئة التي يطلبها بعض الموظفين حيث تحصلت على متوسط حسابي قيمته (3.57)، ثم يليها في المرتبة الثانية عشر فقرة عدم ميل المدير الي تفويض بعض العمال للموظفين اذا تحصلت على متوسط حسابي قيمته (3.56)، واحتلت المرتبة الثالثة عشر فقرة عدم وضوح الأهداف التي يريد الموظف تحقيقها بمتوسط حسابي بلغ (3.50)، واحتلت في المرتبة الأخيرة فقرة عدم الالتزام بمواعيد العمل المحددة والتركيز على الأمور الثانوية إذا تحصلت على متوسط حسابي بلغ (3.45)، وجاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة فرحات (2006). ونستنتج من ذلك أن الموظفين والموظفات يعانون من جميع هذه المشاكل أثناء تأديتهم لعملهم، الأمر الذى يحول دون تحقيق الأهداف المطلوبة وتطوير ألية العمل بالمؤسسة التعليمية، لذلك لابد من وضع خطة مسبقة يحدد أهدافها بشكل واضح ومنظم فتصبح عملية تنظيم الوقت أمراً سهلاً، فضلا عن ذلك ضرورة الموازنة والمفاضلة بين الأولويات لأن الفرص والواجبات قد تأتى في الوقت ذاته، وكذلك الاستعانة بالتقنيات الحديثة وإيجاد الطرق الجديدة الفاعلة من أجل توفير الوقت بالمؤسسات التعليمية، ولابد من المرونة أثناء تنفيذ الخطط، لتوفير وقت إنجاز الأعمال ذات الأهمية والضرورة، وعدم التأجيل أو التكاسل في تأدية الأعمال اليومية، والأهم من ذلك يجب أن يتم تقييم الخطط المنفذة بشكل دوري لضمان عدم هدر الوقت والاستفادة منه.

السؤال الرابع: هل هناك علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين عمليات إدارة الوقت لموظفي وموظفات كلية الآداب بجامعة بنغازي ومتغير الخبرة؟

للإجابة عن هذا السؤال استُخدم معامل ارتباط بيرسون، وذلك كما هو موضح بالجدول (5).

جدول (5) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات عينة الدراسة وقيمة معامل ارتباط بيرسون.

عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة معامل ارتباط بيرسون
100	153	20.62	*0.022

*** قيمة ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$**

يتضح من خلال النتيجة السابقة بأنه ليست هناك علاقة ارتباطية بين أفراد عينة الدراسة في ممارستهم لعمليات إدارة الوقت وخبرتهم المهنية. ويمكن تفسير ذلك بأنه لا توجد اختلافات بين مستوى ممارسة الموظفين والموظفات لعمليات إدارة الوقت وفقاً لمتغير الخبرة، وقد يكون السبب راجع إلى أن الموظفون يعملون بشكل روتيني بإدارتهم الأمر الذي يقلل من استخدام الجانب المعرفي الذي يمتلكونه بغض النظر عن عدد سنوات الخبرة التي يمتلكونها فأصحاب سنوات الخبرة الطويلة لا يتميزون عن أصحاب سنوات الخبرة القليلة لان العمل يسير بشكل روتيني وبدون منح الفرصة للأبداع أو التميز، وجاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة الزوى (2003)، وخواجه (2002).

ثانياً: ملخص نتائج الدراسة وتوصياتها

يمكن تلخيص نتائج الدراسة على النحو التالي:

1- إن الموظفين والموظفات بكلية الآداب بجامعة بنغازي يمارسون عمليات إدارة الوقت (التخطيط ، والتنظيم، والرقابة)، وكانت عملية تنظيم الوقت هي الأكثر ممارسة لدى الموظفين والموظفات، حيث حصلت على أعلى متوسط حسابي بلغ (35.79).

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة الموظفين والموظفات لعمليات إدارة الوقت تعزى لمتغير النوع، والمؤهل العلمي.

3- يعاني الموظفين والموظفات من مجموعة من المشكلات أثناء تأديتهم لعملهم، حيث تبين إن استخدام أساليب العمل التقليدية من أكثر العوامل التي تحول دون استخدام الموظفين والموظفات لعمليات إدارة الوقت.

4- لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين ممارسة عمليات إدارة الوقت لعينة الدراسة وخبرتهم المهنية.

وفي ضوء نتائج الدراسة يمكن تقديم التوصيات التالية:

1. منح الموظفين والموظفات مزيد من الصلاحيات التي قد تساعدهم على أداء أعمالهم بمرونة وإنجاز مهامهم الإدارية والتنظيمية بنجاح.
2. التأكيد على أهمية استثمار الوقت وضرورته من خلال عقد الندوات، والمؤتمرات العلمية.
3. توعية الموظفين والموظفات بأهمية الوقت وضرورة المحافظة عليه، حيث أن أي خلل في استخدام الوقت يؤدي إلى خلل في العملية التنظيمية.
4. العمل على إجراء دورات تدريبية أثناء الخدمة أو خارج الخدمة وذلك للعمل على تطوير أدائهم وتزويدهم بالمهارات اللازمة الفنية والإدارية والإنسانية للقيام بالعمل بشكل أفضل.
5. تقديم الحوافز المادية والمعنوية للموظفين للحفاظ على الدرجة المرتفعة لإدارة الوقت لديهم.
6. تفعيل الدور الرقابي لمتابعة إدارة الوقت والبقاء على نفس المستوى من الفاعلية.
7. إعداد برامج توعية بمضيعات الوقت في العمل الإداري، والتي تؤدى إلى إهدار كثير من أوقات الإداريين دون استثمارها بالشكل الأفضل.
8. إجراء المزيد من الدراسات التي تكشف عن مستوى إدارة الوقت وعلاقته بمتغيرات إدارية أخرى مثل الأداء الوظيفي، والأبداع الإداري، والشفافية الإدارية وغيرها.

المصادر

- أبوشيخة، نادر أحمد (1999) **إدارة الوقت**، عمان: دار مجدلاوي للنشر.
- بعيرة، أبوبكر (1994) **مبادئ الادارة: النظرية والتطبيقات**، بنغازي، منشورات جامعة، قاريونس، بنغازي، ط1.
- بطرس، دار كوش (1990) المدير والاستخدام الكفؤ، الجامعة المستنصرية، كلية الاقتصاد، **رسالة ماجستير غير منشورة**
- البوهي، غازي (1990) **إدارة المدرسة الابتدائية**، القاهرة، دار المعرفة الجامعية.
- بوبطين، عمر (1982) مشكلات التوظيف في الخطوط الجوية السعودية، **ندوة التوظيف ومشكلاته في الاجهزة الحكومية**، الرياض، معهد الادارة العليا.
- بيتل، ليسترار (1999) **إدارة الوقت، المرشد الكامل للمديرين**؛ ترجمة محمد النجار،عمان، دار المجد.
- حسن، صالح محمد (1984) التخطيط الإداري، **المجلة العربية للإدارة**، مج 8، العدد الثاني، عمان.

- حلواني، ابتسام عبدالرحمن واخرون (1995) المدراء وكيفية استخدام وقت الدوام الرسمي، **مجلة الملك عبد العزيز**، الاقتصاد والإدارة، مج 8.
- حمادات، محمد حسن (2007) **إدارة تربوية وظائف وقضايا معاصرة**، عمان، دار الحامد للنشر.
- حنفي، عبد الغفارومحمد الصحن (1991) **إدارة الاعمال**، كلية التجارة بجامعتي الاسكندرية وبيروت العربية.
-خواجة، هناء طاهر (2002) بعض العوامل المتعلقة بالمدير وعمله وعلاقته بالاستخدام الافضل لوقت الدوام الرسمي، **رسالة ماجستير غير منشورة**.
- داركر، بيتر (1996) **الإدارة (مهام– مسؤوليات– وتطبيقات)**، ترجمة محمد عبد الكريم، الدار الدولية للنشر.
- دره، عبد الباري (1991) إدارة الوقت مهارة أساسية من مهارات المدير العربي، **مجلة المصارف العربية**، العدد 124، مج 11 .
- زويلف مهدي، وعلي العضايلة (1996) **إدارة المنظمة، نظريات السلوك**، عمان، دار مجدلاوي للنشر.
-الزوي، جميل عبد الله (2004) وقت الدوام الرسمي لموظفي وموظفات الادارة العامة بجامعة قاريونس، **رسالة ماجستير غير منشورة**.
- سلامة، سهيل فهد (1988) **إدارة منهج متطور للنجاح**، عمان، المنظمة العربية للعلوم الادارية.
- الساحلي، حسين علي (2008) إدارة الوقت لمديري الادارات الوسطي بالمصارف التجارية العامة في شعبية الجبل الأخضر، **رسالة ماجستير غير منشورة**، بنغازي.
- السويدان، طارق و محمد العدولي (2001) **إدارة الوقت**، دار حزم، الرياض، السعودية.
- شحاته، أحمد (1994) اللجان الشعبية وتجربة وممارسة في إدارة تنظيم الجامعات الليبية وكلياتها، **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، مج 8، العدد الرابع.
-شوايل، سليمان عاشور (2001) **طاعة الاوامر الرئاسية مسؤولية الرئيس والمرؤس جنائيا وتأديبيا**، دراسة فقهية مقارنة للوظيفة العامة وتطبيقاتها بالتشريعات المدنية والعسكرية، ط1.
- صالح، محمد (1993) **الادارة التربوية**، عمان، دار وائل للنشر.
-الصيرفي، محمد (2008) **إدارة الوقت**، الاسكندرية، دار حور الدولية.
- عصفور، محمد (1979) إدارة الوقت في الاجهزة الحكومية، **ندوة الدور الرسمي في الاجهزة الحكومية**، الرياض، معهد الادارة العامة.
-عليان ربحي مصطفي (2006) **إدارة الوقت**، عمان، دار جرير للنشر.
-العلاق، بشير عباس (1996) **الإدارة، مبادئ– وظائف– وتطبيقات**، ليبيا، دار الجماهيرية للنشر.
- سلامة، سهيل فهد (1999) **إدارة الوقت: منهج متطور للنجاح**، المنظمة العربية للعلوم الادارية، دراسات في الادارة التربوية، عمان، دار وائل للنشر.
- العود، مفتاح (2001) **مفاهيم متعلقة بإدارة الوقت**، برنامج إدارة الوقت، صندوق الضمان الاجتماعي، مركز تيبستي للتسيير الفندقي والاستشاري.
- العيكلي، عبد الامير عبد العظيم (1992) **مذكرات في مبادئ الادارة**، مدخل بيئي سياسي.
- غرايبة، محمد (1995) **الإدارة التربوية** ، عمان، دار وائل للنشر.
- فرحات، ثناء إبراهيم موسى (2006) **إدارة الوقت في المكتبات الجامعية بالقاهرة الكبرى: دراسة ميدانية**، الاسكندرية، دار الثقافة العلمية.
- الكبيسي، عامر وآخرون (1989) الهدر في الوقت الرسمي للموظفين، دراسة ميدانية في الدوائر الخدمية، **مجلة النفط والتنمية**، العدد الثالث.
- الكيلاني، هشام (2006) **وقت العمل**، القاهرة، المكتبة الوطنية.
- كوينتز، هارولد (1979) **تقويم المديرين، دراسة تطبيقية في التقويم الإداري**، ترجمة محمد أسماعيل يوسف، القاهرة.
- اللوزي، موسى الطراونة (1991) **الإدارة التربوية**، عمان، دار وائل للنشر.
- ماكنزي، اليك (1991) **الإدارة الذاتية مفتاح لإدارة** وقتك، سلسلة فن وعلم وإدارة الاعمال، ترجمة وليد هوان، الرياض، معهد الادارة العامة.

- الملا، عبد الرحمن (1991) إدارة الوقت وعلاقتها بأنماط القيادة التربوية، دارسة ميدانية علي منشأت الصناعية في العراق، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة بغداد.
- النعاس، أيهاب (2003) أثر إدارة الوقت علي ضغوط العمل في الإدارة العامة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، معهد التخطيط للدراسات العليا، طرابلس.
-ياسين، حمدي محمد، وأخرون (2010) إدارة الوقت وفاعلية الأداء المهني لدى العمال، **مجلة دراسات الطفولة**، كلية البنات، جامعة عين شمس.
- Elabbar, Abtesam Ali (2011) Time Management Operations of Academic Leaders in Libyan Universities, **unpublished PhD thesis**, liverspool john moores, university
- Njagi , Lucy Karimi and Malel , Jane(2012) Time Management and Job Performance in Selected Parastatals in Kenya.,**Australian Journal of Business and Management Research** Vol.2(.05), p. 19-29.
- Abduljabbr, Abdullah N, Mahdi, Omar Rabeea, and Almsafir, Mahmoud Khalid (2012),Relationship between Time Management and Job Performance, Empirical Study in Malaysia Privet University, **Journal of Advanced Social Research,** Vol.2 No.10, December 2012, p. 427-438.

استخدام مصادر المعلومات الإلكترونية: دراسة تحليلية للاستشهادات المرجعية للرسائل الجامعية المجازة بالأكاديمية الليبية–بنغازي

إعداد

د. عزة ابوبكر المنصوري
أستاذ مساعد بقسم المكتبات والمعلومات
كلية الآداب – جامعة بنغازي
Azzaabubaker@uob.edu.ly

ا. ابتسام رجب الشامي
ماجستير في علوم المكتبات والمعلومات
كلية الآداب – جامعة بنغازي

المستخلص

تهدف الدراسة إلى الكشف عن استخدام طلبة الدراسات العليا بالأكاديمية الليبية–بنغازي لمصادر الإلكترونية في كتابة رسائلهم العلمية ومعرفة مدى استفادتهم منها، ولتحقيق ذلك اعتمد منهج التحليل المعتمد على تحليل الاستشهادات المرجعية الواردة في 955 رسالة جامعية، وذلك بإجراء مسح شامل للرسائل المجازة بالأكاديمية من سنة 2004–2013 وحصر مصادرها الإلكتروني، و ذلك وفقا لدرجة الاستشهاد بالمصادر الإلكترونية، بالإضافة الى التوزيع الموضوعي، والشكلي، والزمني، واللغوي، العددي. أشارت نتائج الدراسة إلى مجموعة من النتائج أبرزها أن نسبة الرسائل المستخدمة إلى غير المستخدمة لمصادر الإلكترونية لكل قسم على حدة جاء قِسما الحاسوب والعلوم السياسية في المرتبة الأولى والثانية بنسبة (74.3%) و (74.1%) على التوالي من المجموع العام للدراسة، وقسم الأحياء الدقيقة في المرتبة الأخيرة بنسبة (13.6%)، كما كشفت النتائج أنَّ نسبة كبيرة تقترب من الثلث (30.3%) مصادر إلكترونية غير معروفة، حيث اكتفى الباحثون بذكر الرابط فقط دون إدراج أية بيانات ببليوجرافية تساعد على تحديد هوية المصدر وفئته. كما توصلت الدراسة إلى تفوق اللغة الإنجليزية على اللغة العربية في المصادر الإلكترونية المستشهد بها، حيث بلغت نسبة اللغة الإنجليزية (52.9%) مقابل (47.1%) اللغة العربية، وأن هناك قصور وعدم إدراك لدى كثير من الطلاب بأساليب وطرق توثيق المصادر الإلكترونية.

الكلمات المفتاحية : البحث العلمي، الرسائل و الأطروحات العلمية ، مصادر المعلومات الإلكترونية، الاستشهادات المرجعية، الدراسات القياسية.

المقدمة:

يتجه العالم اليوم إلى مواكبة التطورات الحديثة والمتقدمة التي أصبحت واقعاً يفرض نفسه على جميع مجالات الحياة من تطورات علمية، وإضافات جديدة، وتغييرات واضحة وملموسة في

الحصول على المعلومات، فملاحقة هذه التطورات باتت من متطلبات هذا العصر الأساسية الذي يتسم بوفرة المعلومات وغزارتها.

فالمعلومات التي تُنتج وتتطور بشكل كبير أصبحت من أهم الركائز المهمة لتنمية وتطوير البحوث العلمية و تقديم يد العون للدارسين والباحثين لتلبية احتياجاتهم العلمية و البحثية، ونتيجة للِتطور الهائل في تقنيات المعلومات نتج عنه تعدد كبير ومتنوع في مصادر المعلومات وسبل الحصول عليها بطرق وأشكال مختلفة أثرت بشكل كبير في توفير الوقت والجهد الذي كان يبذل للحصول على المعلومات قبل ظهور التكنولوجيا الحديثة، إلا أن تضخم الإنتاج الفكري في جميع المجالات العلمية و ظهور تقنيات حديثة ومتطورة أفرز نوعاً جديداً من مصادر المعلومات وهو المصادر الإلكترونية التي تعد حلاً للقضاء على هذا التضخم في كل ما ينتج يومياً من دراسات وأبحاث ومقالات حديثة يصعب السيطرة عليها بالشكل التقليدي الذي بات أمراً مستحيلاً، فتنامت مصادر المعلومات الإلكترونية المتاحة على الشبكة الدولية للمعلومات بأشكالها وأنواعها المتعددة، مما ساعد على انتشارها بشكل واسع في كافة الأوساط خاصة الأكاديمية، إلا أن تقبل الأكاديميين للاستشهاد بمصادر المعلومات الإلكترونية والوثوق بالمعلومات الواردة بها لا يزال موضع جدال من قبل العديد منهم (الطيب، 2015).

لقد حظي الإنتاج الفكري على الصعيدين العربي و الأجنبي بالعديد من الدراسات التي ركزت على توظيف تقنيات المعلومات مثل: قواعد البيانات (الرحيم، بلا تاريخ) (طلبة...وأخ، 1993) (كليب، 2008)، والأقراص (مشالي، 1998)، و استخدام الأنترنت (المقدم، 2008) (السامرائي ع.، 2000) (داود)، والاستفادة من مصادر المعلومات الإلكترونية (الحميد، 2006) (الطيب، 2015) (الطيب، 2015) (سعد، 2013) (جوهري، 2008). يقسم غنيم (غنيم، 1997) هذه الدراسات إلى نوعين رئيسين: **القسم الأول** يدرس درجة الاستخدام من خلال الباحثين أنفسهم اعتماداً على أدوات جمع البيانات المعروفة كالاستبانات، والمقابلات الشخصية، وملاحظة السلوك وغيرها. وتمثل الدراسة التي أعدتها حورية مشالي (مشالي، 1998) أحد الدراسات المقترحة ضمن هذه الفئة، التي تناولت فيها تفاعل المستفيدين مع الأقراص المدمجة بجامعة الملك عبد العزيز وتحديد العقبات التي تواجه المستفيدات عند استخدام الأقراص المدمجة، وقد تبين من خلال الدراسة انخفاض مستوي الاستخدام لقواعد البيانات و ذلك يرجع لعدم توفر تدريب منظم للمستفيدات، إضافة الى عدم توفر أدالة عن كيفية الاستخدام. وفي نفس السياق أوضح عبدالمجيد بوعزة (بوعزة، 1997) في دراسته حول احتياجات المستفيدين من خدمات مكتبات مؤسسات التعليم العالي وجود تفاوتًا في نسبة استخدام قواعد البيانات وذلك وفقا للمستوي التعليمي و كذلك لتخصصات العلمية، فقواعد البيانات تستخدم بكثرة من قبل الباحثين في مجال العلوم الصحية بينما

تقل نسبة الاستخدام لدي الباحثين في العلوم الاجتماعية و الإنسانية. هذا وقد أجرت مسفرة (الخثمعي، 2010) دراسة ركزت فيها على استخدام أعضاء هيأة التدريس بكلية علوم الحاسبات و المعلومات في جامعة الأمام محمد بن سعود الإسلامية بمدينة الرياض لمصادر المعلومات الإلكترونية، أتضح فيها أن اغلبيه مجتمع الدراسة يستخدمون مصادر المعلومات الإلكترونية. وفي نفس السياق جاءت دراسة سمير سعيد (سعيد، 2011) والتي تناولت بالدراسة مهارات التعامل مع مصادر المعلومات الإلكترونية من قبل أعضاء هيأة التدريس بجامعة تكريت مستخدمة الاستبانة كأداة جمع بيانات، وتوصلت الدراسة إلى أن أغلبية مجتمع الدراسة لا يستخدمون النسخة الرقمية من مصادر المعلومات، ويرجع ذلك لعوامل اقتصادية تتعلق بعدم القدرة على الاشتراك في خدمة الأنترنت، وعدم توفرها بالجامعة.

ويعتمد **القسم الثاني** من الدراسات على الأسلوب الببليومتري، أو ما يطلق عليه الدراسات القياسية الورقية، أو الدراسات الإحصائية البيلوجرافية، ويعد تحليل الاستشهادات المرجعية أحد أساليبها (عباس، 2014). وتظهر مراجعة أدبيات الموضوع المنشورة في مجال استخدام الأكاديميين لمصادر المعلومات الإلكترونية إلى كثرة الدراسات التي تندرج ضمن الفئة الأولي، وقلة الدراسات التي تندرج ضمن الفئة الثانية. فجل الدراسات خاصة العربية منها تركز على دراسة اتجاهات أفراد المجتمع الأكاديمي نحو الإنترنت، ومصادر المعلومات الإلكترونية، ومعرفة مدى إفادتهم منها في أبحاثهم من خلال استطلاع آرائهم، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات (الشوابكة، 2010) (جوهري، 2008). ومن ابرز الدراسات المعدة و التي تندرج تحت هذه الفئة دراسة يونس الشوابكة (الشوابكة، 2010) و التي هدفت إلى الكشف عن درجة استخدام طلبة الدراسات العليا لمصادر المعلومات الإلكترونية المعتمدة على شبكة الإنترنت من خلال تحليل الاستشهادات المرجعية الواردة في 277 رسالة جامعية أجيزت في كلية التربية بجامعة اليرموك خلال الفترة ما بين 2005 –2007م، أشارت نتائج الدراسة إلى أن نسبة الرسائل الجامعية التي استشهدت بالمصادر الإلكترونية بلغت 74%، في حين بلغت نسبة الاستشهادات بالمصادر الإلكترونية في هذه الرسائل 0.6% وأن معظم المصادر المستشهد بها كانت باللغة الإنجليزية.

ويمكن القول بوجود نوعان من دراسات تحليل الاستشهادات المرجعية ذات الصلة بموضوع الدراسة: الأول يتمثل في الدراسات الشاملة التي تهتم بتحليل الاستشهادات المرجعية في عدة مجالات موضوعية مثل دراسة (معتوق، 2010) (سعد، 2013) (جوهري، 2008)، النوع الثاني يعرف بالدراسات المتخصصة التي تهتم بتحليل الاستشهادات المرجعية في مجال موضوعي محدد مثل دراسة (خليفة م.، 2005) (عباس، 2014). وتندرج هذه الدراسة ضمن النوع الأول فهي تتفق معها في الهدف غير أنها تختلف في المجال، والأسلوب المتبع في التحليل، وطريقة جمع البيانات.

و بما أن هذه الدراسة تهدف إلي التعرف على درجة استخدام طلبة الدراسات العليا بجامعة الأكاديمية الليبية لمصادر المعلومات الإلكترونية، من خلال الاستشهادات المرجعية في رسائلهم و أطروحاتهم الجامعية فأنها تنتمي إلي القسم الثاني. فهي تهدف بشكل أساسي للتعرف على استخدام مصادر المعلومات الإلكترونية لدى طلبة الدراسات العليا، ومعرفة درجة اعتمادهم عليها في كتابة رسائلهم العلمية، وينبثق من الهدف العام مجموعة من الأهداف المتمثلة في:

1- التعرف على عدد الرسائل المستشهد بها إلكترونياً لكل قسم علمي بالأكاديمية.

2- معرفة عدد ونسبة المصادر الإلكترونية المستشهد بها، ومعرفة العدد الكلي للاستشهادات، ونصيب كل قسم علمي من هذه المصادر.

3- التعرف على أكثر أشكال مصادر المعلومات الإلكترونية استخداماً.

وعليه فأن الدراسة تطرح مجموعة من التساؤلات المنبثقة من الأهداف انفت الذكر و المتمثلة في:

1- ما مدى استخدام طلبة الدراسات العليا بالأكاديمية مصادر معلومات إلكترونية؟

2- ما التوزيع الزمني للمصادر الإلكترونية المستشهد بها في الرسائل العلمية بالأكاديمية؟

3- ما التوزيع الشكلي للمصادر الإلكترونية المستشهد بها في الرسائل العلمية بالأكاديمية، حسب الأقسام الدراسية والتخصصات العلمية؟

4- ما التوزيع اللغوي للمصادر الإلكترونية المستشهد بها في الرسائل العلمية بالأكاديمية؟

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** تناولت مصادر المعلومات الإلكترونية المستخدمة من قبل طلبة الأكاديمية، والمستشهد بها في رسائلهم العلمية التي أجازتها الأكاديمية الليبية بنغازي.
- **الحدود المكانية:** اشتملت الدراسة على الرسائل المجازة بقسم الرسائل العلمية بمكتبة الأكاديمية.
- **الحدود الزمنية:** تغطي الرسائل المجازة في السنوات من 2004-2013.
- **الحدود البشرية:** تشمل الدراسة المستخدمين لمصادر المعلومات الإلكترونية.
- **الحدود اللُغوية:** تغطي جميع لغات المصادر الإلكترونية الواردة بالرسائل العلمية.

الإطار المنهجي للدراسة:

اعتمد في جمع البيانات اللازمة لتحقيق الأهداف المطروحة في هذه الدراسة والإجابة على تساؤلاتها منهج الدراسات القياسية أو الورقية لتحليل الاستشهادات المرجعية الذي يعد أحد الأساليب الكمية لمنهج التحليل الببليومتري Bibliometrics المعتمدة لدراسة الإنتاج الفكري، وتحديد سماته الموضوعية، والزمنية، واللغوية، والنوعية، والعددية. و يؤكد العديد من الباحثين على أهمية استخدام هذا المنهج باعتباره أكثر دقة و مصداقية من الاستبيانات و المقابلات (غنيم، 1997)، حيث أن المؤشرات المعتمدة على تحليل الاستشهادات المرجعية تعد مقاييس موضوعية عن الإنتاجية العلمية (Smith، 1981). و قد تم تحليل الاستشهادات الواردة في قوائم المصادر في الرسائل الجامعية باستخدام نموذج خاص يضم العناصر الأساسية للإجابة عن أسئلة الدراسة ، وقد شمل النموذج العناصر التالية: تاريخ الرسالة، القسم الذي نوقشت فيه، و التخصص، والمستوي الدراسي ، و عدد المصادر الإلكترونية.

مجتمع الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الرسائل العلمية المجازة بالأكاديمية الليبية للدراسات العليا فرع بنغازي، والتي يبلغ عددها (955) رسالة في الفترة التي تغطيها الدراسة، والتي مثلت مجتمع الدراسة، و تم اختيار هذه الفترة الزمنية بسبب اطلاع الباحثتان على الرسائل المجازة بالأكاديمية، اتضح أن نسبة استخدامهم للمصادر الإلكترونية بدأت وازدادت خلال هذه السنوات من 2004–2013(فترة الدراسة).

أدوات جمع البيانات:

لجمع البيانات اللازمة للدراسة وظفت أكثر من أداة، والمتمثلة في:

1– المصادر و المراجع الورقية و الإلكترونية، لغرض استخدامها في الجانب النظري المتعلق بالدراسة.

2–الرسائل المجازة بالأكاديمية خلال السنوات 2003 إلى 2013م، والبالغ عددها 955 رسالة.

3–نموذج صمم لأجل تفريغ البيانات الأساسية الواردة في الرسائل.

خطوات إجراء الدراسة:

مرت الدراسة بأربع مراحل متمثلة في:

المرحلة الأولى:

حصر الرسائل المجازة بالأكاديمية من سنة 2004–2013 وتسجيل عدد الرسائل المجازة بكل سنة ولكل قسم من الأقسام العلمية حسب السنوات التي أُجيزت بها الرسائل محل الدراسة.

المرحلة الثانية:

تسجيل عناوين الرسائل العلمية محل الدراسة ولكل قسم في قائمة مقسمة إلى سبع خانات: عنوان الرسالة، اسم الباحث، تاريخ الإجازة، اسم المشرف، عدد المصادر الالكترونية، عدد المصادر التقليدية، مجموع المصادر.

المرحلة الثالثة:

بعد استخراج المصادر الإلكترونية من كل رسالة من جميع الأقسام العلمية التي تناولتها الدراسة، والتي تمثلت في (9) أشكال متمثلة في المقالات والدوريات، كتب الكترونية، بحوث، تقارير، رسائل علمية، أدلة إلكترونية، ببليوجرافيات، محاضرات، وموسوعات، قواميس، وتم التعرف عليها من خلال بياناتها الببليوجرافية، ومن ثم فرزها المصادر التي بدون وصف ببليوجرافي المتمثلة في اسم المؤلف، والعنوان، وتاريخ الإتاحة ...إلخ، وفرز المصادر المكتوبة باللغة العربية والمصادر باللغة الإنجليزية.

المرحلة الرابعة:

تسجيل المصادر الالكترونية لكل قسم من الأقسام العلمية في ملحق منفصل، وتم ترتيب الأقسام العلمية من الأقدم إلى الأحدث، وتسجيل المصادر العربية أولاً، والمصادر المكتوبة باللغة الانجليزية ثانياً، والمصادر التي بدون وصف ببليوجرافي(غير المعروفة) ثالثاً في ترتيب هجائي، وأُعطيت لها أرقام متسلسلة من 1–3640 وهو العدد الكلي للمصادر الإلكترونية المستشهد بها من قبل طلبة الأكاديمية.

السمات العامة للرسائل والأطروحات موضوع الدراسة:

تشمل الخصائص العامة للرسائل و الأطروحات موضوع الدراسة العناصر التالية:

- **التوزيع الكمي(العددي) للرسائل حسب الأقسام الدراسية:** –

تضمنت الدراسة تحليلاً للمصادر المعلومات المستشهد بها في الرسائل والأطروحات الجامعية المجازة في الجامعة الأكاديمية الليبية_ فرع بنغازي خلال السنوات من 2004 الى 2013م. وقد بلغ مجموعها955 رسالة. تم إعداد الجدول رقم (3) على أساس أكثر الأقسام العلمية إنتاجاً وليس من خلال الأقدمية، والجدول يبين هذا الترتيب من الأكثر إنتاجية إلى الأقل فالأقل، وعلى الرغم من أن عدد الأقسام العلمية في الأكاديمية بلغ عددها (25) قسماً إلا أن الأقسام التي يشملها الجدول رقم (3) بلغت (19) قسماً باعتبار أن هناك (6) أقسام بعضها لم يُجِيزْ أي رسالة حتى

تاريخ إعداد هذه الدراسة؛ لحداثة تلك الأقسام، وأيضاً هناك بعض الأقسام تمت إجازة بعض الرسائل بها، ولكن تعذر الوصول إليها؛ نظراً لعدم وجودها على أرفف المكتبة.

يشير الجدول رقم (1) إلى أن عدد الأقسام العلمية بالأكاديمية الليبية للدراسات العليا فرع بنغازي بلغ (19) قسماً في تخصصات علمية مختلفة. وقد أجازت هذه الأقسام (955) رسالة علمية في الفترة الزمنية التي تغطيها الدراسة (2004–2013) ويتضح من خلال الجدول أن الأقسام العلمية الثلاثة: (علوم وهندسة البيئة، والقانون، والإدارة والتنظيم) قد تحصلت على أعلى النسب على التوالي (25.55% –16.33%–13%) وتمثل نسبة الأقسام الثلاثة أكثر من نصف العدد الكلي للرسائل المجازة في جميع الأقسام في الفترة التي تغطيها الدراسة. وقد يرجع ارتفاع عدد الرسائل في هذه الأقسام إلى قبول خريجين من تخصصات علمية مختلفة، أو قد يكون السبب بأن الأكاديمية لا تفرض شروطاً كثيرة على الطلبة المتقدمين إليها إذا ما قورنت ببقية الجامعات الليبية الأخرى. كما يمكن أن يُعزى السبب إلى أن قسم علوم وهندسة البيئة من الأقسام العلمية الحديثة التي قد لا تتوفر في بقية الجامعات الليبية الأخرى. بينما نلاحظ أن قسم العلوم السياسية وصل إلى (70) رسالة بنسبة (7.32%) في حين بلغ عدد الرسائل المجازة بقسم المحاسبة (62) رسالة شكلت نسبة (6.49%) ونلاحظ من الجدول تقارب في عدد الرسائل بين قسمي الحاسوب واللغة الإنجليزية حيث بلغ عدد ونسب رسائلهما (54 رسالة) بنسبة (5.65%) و (53 رسالة) بنسبة (5.54%) على التوالي. يلي ذلك قسم الإدارة الهندسية، (44) رسالة بنسبة (4.6%)، وبلغ عدد الرسائل المجازة في قسم علم النفس (32) رسالة بنسبة (3.35%). كما نلاحظ انخفاضاً في عدد الرسائل المجازة في الأقسام العلمية الأخرى إذ نجد أن قسم الأحياء الدقيقة قد أجاز عدد (22) رسالة بنسبة (2.3%) في حين أجاز قسم الإعلام (16) رسالة بنسبة 1.67%. وتساوى قسمي علم الاجتماع وإدارة الأعمال في عدد الرسائل المجازة حيث بلغت (15) رسالة وبنسبة (1.57%) لكل منهما. أما في قسم الاقتصاد فقد أجيزت (13) رسالة ونسبتها (1.36%)، بينما ينخفض عدد الرسائل في بقية الأقسام العلمية حيث بلغت على التوالي: الإحصاء (10) رسائل بنسبة (1.04 %) قسم الإدارة التعليمية (8) رسائل بنسبة (0.83 %) وقد يرجع السبب في ذلك إلى حداثة هذه الأقسام كما تم توضيحه في تحليل الجدول رقم (2) وجاء في المرتبة الأخيرة قسمي التخطيط الحضري والرياضيات بعدد (5) رسائل وبنسبة (0.52 %) لكل منهما. ولعل السبب في ذلك يعود إلى إقبال معظم الطلبة على الامتحان الشامل بدلاً من كتابة الرسالة.

جدول 1: يوضح التوزيع الكمي والعددي للرسائل و الأطروحات الجامعية حسب الأقسام.

الأقسام العلمية	عدد الرسائل	النسبة
علوم وهندسة البيئة	244	%25.5
القانون	156	%16.3
الإدارة والتنظيم	124	%13
العلوم السياسية	70	%7.3
المحاسبة	62	%6.5
الحاسوب	54	%5.7
اللغة الإنجليزية	53	%5.5
الإدارة الهندسية	44	%4.6
علم النفس	32	%3.4
الأحياء الدقيقة	22	%2.3
الإعلام	16	%1.7
إدارة الأعمال(MBA)	15	%1.6
علم الاجتماع	15	%1.6
الاقتصاد	13	%1.4
الإحصاء	10	%1.0
إدارة تعليمية	8	%0.8
جغرافيا	7	%0.7
التخطيط الحضري	5	%0.5
الرياضيات	5	%0.5
المجموع	**955**	**%99.9**

التوزيع الزمني للرسائل (2004–2013م):

أن عدد الرسائل المجازة خلال الفترة الزمنية التي تغطيها الدراسة، والبالغ عددها(955) رسالة علمية تشمل مختلف التخصصات العلمية بالأكاديمية الليبية للدراسات العليا فرع بنغازي في الفترة الممتدة من (2004م–2013م) ويتضح أنها في تزايد منذ سنة (2004) حيث بلغت في أول سنة (2004م) (27) رسالة، بنسبة مئوية(2.83%) وتعتبر هذه السنة هي الأقل من حيث النسبة، وهذا أمر طبيعي باعتبار أنها أول سنة تم فيها الشروع في إجازة الرسائل العلمية، بينما في عام (2005م) أرتفع عدد الرسائل إلى (43) رسالة وذلك بنسبة مئوية قدرها (4.50%) بينما وصل عدد الرسائل عام(2006م) إلى (76) رسالة علمية، وكانت نسبتها (8%). ثم نلاحظ ارتفاعاً في عدد الرسائل المجازة في عام (2007م) فقد وصل العدد إلى (122) رسالة وبنسبة مئوية قدرها (12.8%) وفي هذا العام زاد عدد الأقسام المانحة للدرجات العلمية؛ نتيجة للإقبال على الدراسة بالأكاديمية. كما نلاحظ أنه في عام (2008م) كان عدد الرسائل المجازة (117) رسالة علمية

بنسبة بلغت (12.25%) و كذلك الحال في العامين التاليين، ففي عام (2009م) وصل عدد الرسائل المجازة بالأكاديمية إلى (136) رسالة ومثلت نسبة مئوية قدرها (14.24%). وسجل في عام (2010) إجازة (127) رسالة علمية شكلت نسبة (13.30%) من العدد الكلي للرسائل المجازة، بينما في عام (2011م) تراجع عدد الرسائل المجازة إلى (49) مثلت بنسبة مئوية قدرها (5.13%) من المجموع الكلي لعدد الرسائل المجازة، ويرجع السبب في انخفاض عدد الرسائل في هذه السنة إلى الأوضاع الأمنية غير المستقرة المتمثلة في توقف الدراسة خلال ثورة 17 فبراير، حيث توقفت الدراسة خلال ذلك العام قرابة عشرة أشهر متتالية، بينما قفز العدد في سنة (2012م) إلى (182) رسالة علمية بنسبة مئوية قدرها (19.06%) وهي أعلى نسبة باعتبار أنه تم خلالها إجازة العديد من الرسائل التي كان من المفترض إجازاتها في العام (2011م)، أما في العام (2013) وهي فترة توقف الدراسة نتيجة الأوضاع الأمنية التي مرت بها مدينة بنغازي خلال هذه السنة والسنوات التالية، حيث انخفض عدد الرسائل المجازة إلى (76) رسالة مثلت نسبة (8%) من إجمالي الرسائل المحصورة بالدراسة.

جدول 2: التوزيع الزمني للرسائل بحسب الأقسام العلمية.

السنوات الأقسام العلمية	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	المجموع	%
علوم وهندسة البيئة	8	11	29	47	40	39	25	12	22	11	244	25.5
القانون	3	10	14	14	21	24	19	9	32	10	156	16.3
الإدارة والتنظيم	8	8	9	11	16	19	11	7	29	6	124	13
علوم سياسية	5	1	5	5	11	13	12	3	5	10	70	7.2
محاسبة	3	10	5	14	10	3	7	-	5	5	62	6.3
حاسوب	-	-	3	8	6	13	8	4	9	3	54	5.6
لغة إنجليزية	-	3	8	7	6	5	10	3	8	3	53	5.5
الإدارة الهندسية	-	-	1	11	3	7	9	1	7	5	44	4.6
علم نفس	-	-	-	3	2	6	8	3	9	1	32	3.4
الأحياء الدقيقة	-	-	-	-	-	-	2	2	10	8	22	2.3
الإعلام	-	-	-	-	-	-	1	1	9	5	16	1.8
علم الاجتماع	-	-	-	1	-	2	5	1	4	2	15	1.6
إدارة الأعمال	-	-	2	1	2	3	2	2	3	-	15	1.6
الاقتصاد	-	-	-	-	-	1	4	1	7	-	13	1.4
الإحصاء	-	-	-	-	-	-	2	-	7	1	10	1.04

إدارة تعليمية	-	-	-	-	-	-	5	3	8	0.8
جغرافيا	-	-	-	-	-	1	2	-	3	1	7	0.7
التخطيط الحضري	-	-	-	-	-	-	-	-	4	1	5	0.5
الرياضيات	-	-	-	-	-	-	-	-	4	1	5	0.5
المجموع	27	43	76	122	117	136	127	49	182	76	955	

الإطار النظري للدراسة:

مفهوم مصادر المعلومات الإلكترونية:

يظهر الاطلاع على أدبيات الإنتاج الفكري في نطاق مجال الدراسة – المتاحة ورقيا أو من خلال البحث بمحركات البحث في شبكة الإنترنت حول المصادر الإلكترونية – وجود العديد من المصطلحات التي استُخْدِمَتْ للإشارة لهذه الفئة من أوعية المعلومات منها: الوثائق الإلكترونية electronic documents، المصادر الرقمية electronic resources، الوثائق الرقمية digital documents، مصادر الإنترنت Internet resources مصادر الويب web resources ، المواد الإلكترونيelectronic resources .

ومن خلال عرض المسميات السابقة والمختلفة لمصادر المعلومات الإلكترونية تبين أن مصطلح مصادر المعلومات الإلكترونية والأكثر شيوعاً واعتماداً لدى الكثير من الباحثين والمهتمين بهذا الجانب.

ولا يقتصر التعدد على المصطلح المستخدم بل يتجاوزه إلى تحديد مفهوم المصادر الالكترونية، فقد تعددت التعريفات المقدمة له، إلا أنها تتفق في مجملها على عناصر معينة، لذلك فقد تم استعراض مجموعة منها في ترتيب زمني من الأقدم إلى الأحدث.

فقد عرفت بأنها" هي كل ما هو متعارف عليه من مصادر المعلومات التقليدية الورقية وغير الورقية المخزنة إلكترونياً على وسائط سواء كانت ممغنطة أو ليزرية بأنواعها، أو تلك المصادر اللاورقية والمخزنة إلكترونياً حال إنتاجها من قبل مصدريها، أو نشرها في ملفات قواعد البيانات و بنوك معلومات متاحة للمستفيدين على الخط المباشر(online)، أو داخلياً في المكتبة أو مركز المعلومات عن طريق منظومة الأقراص المدمجة (CD-ROM)". (السامرائي ع.، 1421)

كما حددت " إيمان السامرائي" مفهوم مصادر المعلومات الإلكترونية في اتجاهين: الاتجاه الأول: كل ما يتوفر حالياً من مصادر إلكترونية ضمن الاتصال المباشر(online) أو الأقراص المدمجة

(CD–ROM) هي في الواقع المصادر التقليدية الورقية، ولكنها تخزن وتثبت، أو تسترجع إلكترونياً. أما الاتجاه الثاني: يحدد مصادر المعلومات الإلكترونية بالمفهوم المتطور الذي يهدف إلى التغير الشامل في البنيان المألوف لشكل الورق أو الكتاب المطبوع لأنها ستكون غير ورقية منذ البداية. (فاضل، 1993)

هذا وعرف " الوردي والمالكي" مصادر المعلومات الالكترونية" بأنها تلك الأنواع من أوعية المعلومات التي تنشر على وسائط إلكترونية كالأقراص المدمجة بأنواعها المختلفة (discs compact)، والأقراص المرنة (floppy discs)، والأقراص الصلبة (Hard discs) الموجودة في الحواسيب". (حسين م.، 2002)

فقد عرفها "عصام توفيق" "بأنها كل ما هو متعارف عليه من مصادر المعلومات (التقليدية الورقية) وغير الورقية، المخزنة إلكترونياً على وسائط ممغنطة أو ليزرية بأنواعها أو تلك المصادر اللاورقية والمخزنة أيضاً إلكترونياً حال إنتاجها من قبل مصدريها أو نشرها (مؤلف وناشر) في ملفات قواعد بيانات وبنوك معلومات متاحة للمستفيدين عن طريق الاتصال المباشر (online)أو داخلياً في المكتبة أو مركز المعلومات عن طريق منظومة الأقراص المدمجة (C.D.ROM) والمتطورة الأخرى". (ملحم، 2011)

كما عرفها أيضاً"غالب عوض النوايسة" "بأنها كل أنواع أوعية المعلومات التي تحولت من شكلها الورقي التقليدي المطبوع إلى الشكل الذي يقرأ ويبحث بواسطة الحاسوب ،فالكتاب الورقي المطبوع أصبح كتاباً إلكترونياً (E–book) والصحيفة الورقية أصبحت صحيفة إلكترونية (E–news paper) والمجلة الورقية أصبحت إلكترونية (E–Journal) والمرجع التقليدي أصبح مرجعاً إلكترونياً(E–Referenc) وكذلك مختلف أنواع الوثائق والمصادر الورقية التقليدية التي ولت كلياً إلى الشكل الإلكتروني ،أو أنها لا تزال متوفرة بشكل تقليدي ورقي مطبوع إلى جانب الشكل الإلكتروني". (النوايسة، 2011)

وهناك تعريف أخر الغالب يرى" أنها مصادر المعلومات المتاحة على شبكة الإنترنت والتي تستخدم من قبل الباحثين كمصادر بديلة أو إضافية للمصادر التقليدية وتتضمن أنواعاً كثيرة منها: البريد الإلكتروني، جماعات المناقشة، قواعد البيانات الإلكترونية، المواد المنشورة على الويب ...الخ" (النوايسة، 2011)

أي أنها مصادر للمعلومات المخزنة إلكترونياً على شبكة الإنترنت ويستخدمها الباحثون إلى جانب المصادر التقليدية أوهي مصادر مخزنة على وسائط إلكترونية.

وحصر"لانكستر" مصادر المعلومات الإلكترونية في مفهومين أحدهما: "المصادر الإلكترونية التي لها مقابل ورقي، وهي التي تستخدم الحاسب الآلي لإنتاج و توفير وبث المعلومات إلكترونياً وغالباً ما يكون معلومات ببليوجرافية أو نصوص كاملة".أما المفهوم الآخر هو" المعلومات الإلكترونية التي ليس لها مقابل ورقي بل منتجات إلكترونية منذ البداية و يتم الاتصال المباشر بين منتج المعلومات من جهة والمستفيد منها من جهة أخرى" (محمد، 2110، صفحة 40).

من خلال سرد التعريفات المتعددة لمصادر المعلومات الإلكترونية نلاحظ أن هناك تغيير في مصطلح الوسائط التي كانت تُحفظ عليها المصادر الإلكترونية مثل وسائط ممغنطة وليزرية إلى قواعد بيانات وشبكة الإنترنت.

أهمية مصادر المعلومات الإلكترونية:

تشكل مصادر المعلومات الإلكترونية جزءاً مهماً في كيان مقتنيات المكتبات ومراكز المعلومات كشكل مادي جديد يرتدي ثوباً تكنولوجياً يتناسب وتطورات تكنولوجيا المعلومات. فهي من إفرازات النشر الإلكتروني الذي أصبح سمة من سمات هذا العصر وخطوة مهمة نحو قرن جديد. ولما لها من أهمية بالغة ودور كبير في إشباع حاجات المستفيدين للمعلومات بشكل عام، وللباحثين على وجهة الخصوص. ويمكن إبراز أهميتها على النحو التالي (الخثمعي، 2010):

- إتاحة الفرصة أمام المستفيد أو الباحث للوصول إلى مصادر معلومات غير متوافرة على الورق وذلك من خلال الإمكانيات التفاعلية للبحث بالاتصال المباشر والبحث في قواعد وبنوك المعلومات.
- تنوع مصادر المعلومات والسرعة والدقة في الخدمة والذي ينعكس إيجابياً على المكتبة والمستفيدين.
- إتاحة عدة بدائل للحصول على مصادر المعلومات سواء من قاعدة البيانات أو الخط المباشر.
- تخطي المصادر الإلكترونية لحدود الجغرافية.
- متابعة التطورات الحادثة في المجتمع بصفة عامة أو في مجال معين بصفة خاصة.
- تلبية احتياجات المستفيدين بسرعة أكبر بكثير من مصادر المعلومات المطبوعة.
- تغطية مصادر المعلومات الإلكترونية لعدد كبير من الكتب الإلكترونية والدوريات الإلكترونية والمراجع الإلكترونية والقواميس الإلكترونية وغيرها.

- "تعتبر مصادر المعلومات الإلكترونية عنصراً مهماً بالنسبة لأنشطة الباحثين كما إنها تخدم عديداً من الأهداف والوظائف".
- اتسام المصادر الإلكترونية المتاحة على الأنترنت بتوفير مميزات إضافية تتمثل في تضمين النص وسائط متعددة (صور–فيديو–صوت) وكذلك إضافة الروابط (داخلية–خارجية) حيث يتمكن الباحث من التنقل بسهولة بين الأقسام والصفحات المتعددة للمصدر الواحد.
- تمكن المصادر الإلكترونية الباحث من الاتصال بأي قاعدة من قواعد البيانات الإلكترونية سواء المتاحة على شبكة الإنترنت أو على الأقراص المدمجة (CD–ROM) –في أي وقت وفي أي مكان في العالم.
- تقلل مصادر المعلومات الإلكترونية من الجهود المبذولة من قبل الباحثين ومن قبل الأشخاص الذين يهيئون لهم المعلومات المطلوبة حيث أن الوصول إلى مصادر المعلومات التقليدية، والمعلومات الموجودة في المصادر التقليدية، يحتاج إلى الكثير من الجهود والإجراءات، بعكس المصادر الرقمية التي تختصر كثيراً من تلك الجهود والمعاناة.

أنواع مصادر المعلومات الإلكترونية:

يمكن تقسيم مصادر المعلومات الإلكترونية من زوايا متعددة في ضوء مجالها الموضوعي، أو الجهات المنتجة لها أو تبعاً لأوجه الإفادة منها على النحو التالي: (محمد، 2110)

أولاً: من حيث التخصص

وتنقسم إلى ثلاث فئات رئيسية هي:

1) المصادر الموضوعية ذات التخصصات المحددة والدقيقة:

وهي تتناول موضوعاً محدداً أو موضوعات ذات علاقة ترابطية ببعضها مع بعض، أو فروع من فروع المعرفة وما له علاقة بهذا النوع، وغالباً ما تكون المعالجة في هذا النوع متعمقة ومفيدة للمتخصصين أكثر من غيرهم، ومن أمثلة هذا النوع ما يلي:

Biosis/Ntis/Medline/Agrcola/Compendex.

2) المصادر الموضوعية ذات التخصصات الشاملة أو غير المتخصصة:

ويتميز هذا النوع من المصادر بالشمول والتنوع الموضوعي لقواعد البيانات التي تحتويها. إضافة إلى كثرة هذه القواعد التي تزيد دائماً على الخمسين وتصل إلى بضع مئات في بعض الحالات،

ويطلق عليها مصطلح (super market)، وهذا النوع يُفيد المتخصصين وغير المتخصصين، ومن أمثلة هذا النوع (DIALOG).

3) **المصادر العامة:**

وهي ذات توجهات موضوعية عامة، وهذا النوع مفيد لعامة الناس بغض النظر عن تخصصات ومستويات العلمية والثقافية ومن أشهرها بنك معلومات نيويورك تايمز information bank

ثانياً: مصادر المعلومات الالكترونية حسب الجهات المسؤولة عنها

وهناك من يقسمها إلى قسمين تشمل:

1- مصادر معلومات إلكترونية تابعة لمؤسسات تجارية:

وهذه تتعامل مع المعلومات كسلعة تجارية، ويمكن أم تكون منتجة أو مباعة(vender) أو موزعة ووسيط (BROKER) ومن أمثلتها:(ORBIT/PAESTEL/DIALOG).

2- مصادر معلومات إلكترونية تابعة لمؤسسات غير تجارية:

وهذه لا تهدف للربح المادي كأساس في تقديمها لخدمات المعلوماتية، بقدر ما تسعى إليه من تحقيق الأهداف العلمية والثقافية وخدمة الباحثين ويمكن أن تمتلكها الجمعيات أو هيئات الحكومية. وتجدر الإشارة هنا إلى أن هذه الخدمات لا تقدم مجاناً، وإنما كل خدمات المعلومات الإلكترونية تقدم بمقابل بسبب الكلفة المضافة للخدمة ذاتها الخاصة بالاتصالات والأجهزة.

ثالثاً: مصادر المعلومات الإلكترونية وفق نوع المعلومات

وهناك من يقسمها إلى أربعة أقسام هي:

1. مصادر المعلومات الببليوجرافية (Bibliographic Data bases):

وهي أقدم مصادر المعلومات الإلكترونية ظهوراً أو أكثرها شيوعاً فهي تقدم البيانات الببليوجرافية الوصفية، والموضوعية التي تُحيلنا أو ترشدنا إلى النصوص الكاملة مع مستخلصات لتلك النصوص، أو المعلومات، مثل LCMARC.

2. مصادر المعلومات الإلكترونية غير الببليوجرافية Non Biliographical Data Bases:

وتشمل المصادر الإلكترونية ذات النص الكامل(full text) وهي التي توفر النصوص الكاملة للمعلومات المطلوبة، كمقالات الدوريات، و بحوث المؤتمرات، أو وثائق كاملة، أو صفحات من موضوعات، أو قصاصات صحف أو تقارير أو مطبوعات حكومية، وقد ظهرت لتغطي عجزاً في النوع الأول.

3. مصادر المعلومات النصية مع بيانات رقمية: Textual Numeric Databases:

ويضم هذا النوع من المصادر العديد من الكتب اليدوية والأدلة خاصةً في حقل التجارة، وتغطي معلومات نصية مختصرة جداً مع حقائق وأرقام (Facts and Figures)، وأصبحت الآن تشمل حقولاً أخرى: متنوعة من أهمها الأدوات المساعدة في الاختيار في حقل المكتبات مثل (ulrich international periodical directory).

4. مصادر المعلومات الرقمية Numerical:

ويركز هذا النوع من المصادر على توفير كميات من البيانات الرقمية كالإحصائيات والمقاييس والمعايير والمواصفات في موضوع محدد مثل الإحصائيات السكانية وفي التسويق وإدارة الأعمال والشركات.

رابعاً: مصادر المعلومات الإلكترونية حسب الإتاحة أو أسلوب توفير المعلومات:

وهذا النوع ينقسم إلى ثلاث أنواع هي:

1-مصادر المعلومات الإلكترونية على الخط المباشر Online:

وهي قواعد البيانات المحلية و الإقليمية والعالمية المتوفرة والمنتشرة في العالم والتي تتيح للمكتبات ومراكز المعلومات والجهات العلمية والثقافية فرصة الحصول على مصادر معلومات إلكترونية عن طريق شبكات الاتصال عن بعد والمرتبطة بالحاسبات المتوفرة لديها ولدى المستفيدين، وتوفير هذه المصادر للمستفيد إمكانية الحصول على مصادر المعلومات، الموجودة في أماكن بعيدة ومترامية الأطراف وموزعة في أكثر من موقع خارج المكتبة ومراكز المعلومات، ويعد الاتصال بهذه الطريقة مكلف مادياً، ولذا تضافرت الجهود لتوفير سبل أقل تكلفة.

أ. مصادر المعلومات الإلكترونية على الأقراص المدمجة:CD-ROM

وهذا النوع يمكن اعتباره مرحلة متطورة للنوع الأول فهي جاءت لتسد ثغرات النوع الأول، واتجه العديد من الجهات نحو استخدام هذه القواعد كبدائل عن خدمة البحث على الخط المباشر online وذلك بعد أن توفرت أغلب مصادر المعلومات على هذه الأقراص وحالياً توجد مصادر المعلومات نفسها بالشكلين مثلdialog/eric/medline إضافة إلى المطبوعات أو المصادر المرجعية بنصوصها الكاملةfull text من الموسوعات والمعاجم والأدلة. (محمد، 2110)

ب. **مصادر المعلومات الإلكترونية المتاحة على الإنترنت:**

إن التطور السريع في تقنية المعلومات أتاح المجال أمام المستفيدين لاستخدام شبكات المعلومات وأبرزها الإنترنت، ولذا فقد تحولت قواعد بيانات قرصية إلى إتاحتها مباشرة على الإنترنت بواسطة الاشتراكات، كما أن الإنترنت تتيح مواقع عديدةwebs . (السامرائي ع.، 2000)

نبذة عامة عن المكتبة العلمية بالإكاديمية:

افتتحت المكتبة مع افتتاح الأكاديمية التي تضم أكثر من ثمانية عشر ألف عنوان من مجموعات المكتبة من كتب ودوريات ورسائل علمية، وتقع المكتبة في نطاق الأكاديمية بمبنى خاص بها وتتكون من طابق واحد (أرضي)، وتتنوع مصادر أوعية المعلومات بالمكتبة في عدة مجالات علمية مختلفة، تهدف إلى تسهيل الحصول على المراجع و الكتب والدوريات والمواد الأخرى ذات الصلة بمجالات الدراسة ومتطلبات البحث العلمي للمستفيدين سواءً كانوا طلبة من داخل الأكاديمية أو من خارجها وتتم إعارة الكتب عن طريق بطاقة المكتبة التي تمنح لطلبة الأكاديمية فقط أما بالنسبة للطلبة الذين من خارج الأكاديمية فيسمح لهم بأذن تصوير فقط من أجزاء الكتاب وتتبع المكتبة في عملية التصنيف العالمي المتعارف علية لدى أخصائي المكتبات وهو (تصنيف ديوي العشري) الذي تعمل عليه معظم المكتبات ، كما يوجد بها سبع موظفين مقسمين على الفترة الصباحية والمسائية، ويتم تزويدها عن طريق شراء الكتب من المعارض الدولية العربية بالإضافة إلى الإهداء من بعض أعضاء هيئة التدريس (الفرجاني، 2018).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

درجة استخدام مصادر المعلومات الإلكترونية:

يتناول هذا المحور توزيع مصادر المعلومات التقليدية والإلكترونية بكل قسم من الأقسام العلمية محل الدراسة والمجموع الكلي لمصادر المعلومات التقليدية والإلكترونية، ونسبة كل منهما من المجموع العام للمصادر، بتحليل البيانات التي يعكسها الجدول رقم (3) يمكن أن نخرج بمجموعةٍ من المؤشرات وهي كما يلي:

- بالمقارنةِ بين المصادر التقليدية والإلكترونية المستخدمة في الرسائل التي تم تحليلها بشكل عام، نجد أن الاعتماد مازال بشكل كبير على المصادر التقليدية. فقد بلغ مجموع الاستشهادات المرجعية في جميع الرسائل(70617) استشهاداً. منها (66977) استشهادا

تقليدياً، ومثلت نسبة (94.8%) في مقابل (3640) استشهاداً إلكترونياً، مثلت فقط 5.2% من مجموع الاستشهادات. وهذا مؤشر واضح على ضعف الاعتماد على مصادر المعلومات الإلكترونية في رسائل الأكاديمية.

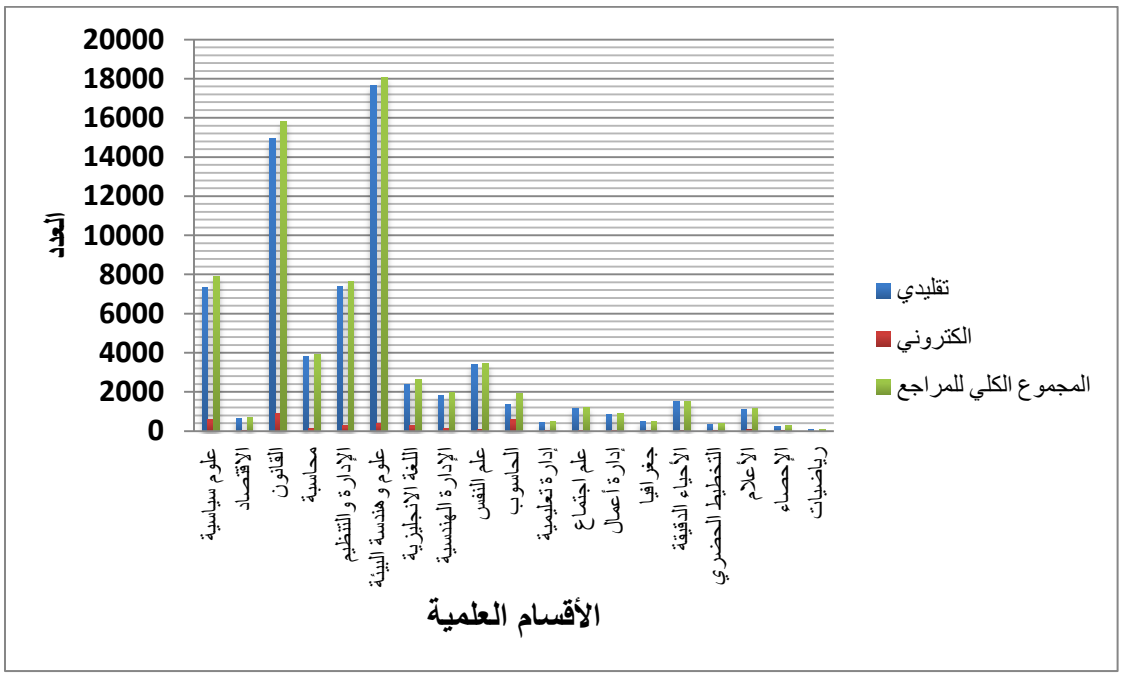
- اختلف معدل الاعتماد على المصادر الإلكترونية من قسم لأخر، حيث سجل قسم الحاسوب أعلى معدل استشهاد إلكتروني، فقد بلغت نسبة الاستشهادات المرجعية الإلكترونية في الرسائل المجازة من هذا القسم (30.1%). وتعتبر هذه النسبة مرتفعة قياسا بباقي الأقسام، كما أنها مرتفعة قياساً بالنسبة العامة للاستشهادات الإلكترونية في الرسائل بشكل عام. وفي المرتبة الثانية جاء قسم اللغة الإنجليزية بنسبة (10.3%) يليه قسم الإدارة التعليمية الذي بلغت نسبة استخدام المصادر الإلكترونية في رسائله (9.4%). ثُم قسم التخطيط التربوي بنسبة (8.3%). أما أقل الأقسام اعتماداً على المصادر الإلكترونية جاء قسم الرياضيات الذي لم تسجل في الرسائل التي أجازها القسم أي واقعة استشهاد إلكتروني. يليه قسم الأحياء الدقيقة بنسبة (0.3%)، ثُم قسم الجغرافيا بنسبة (1.2%)، وجاءت باقي النسب متقاربة بين الأقسام. وربما يكون السبب في عدم استخدام تخصص الرياضيات للمصادر الإلكترونية إلى توافر مصادر تقليدية تغطي كافة متطلبات البحث في هذا التخصص داخل مكتبة الأكاديمية. وربما يرجع السبب في ارتفاع معدل الاعتماد على المصادر الإلكترونية في قسمي الحاسوب واللغة الإنجليزية وانخفاضها في رسائل الأقسام الأخرى إلى إجادة طلاب قسم اللغة الإنجليزية لهذه اللغة التي تعتبر لغة البحث الأولى في الإنترنت وتتوافر العديد من المصادر بهذه اللغة، وربما يكون عائق اللغة هو السبب الرئيسي في انخفاض معدل اعتماد الأقسام الأخرى على المصادر الإلكترونية. أما بالنسبة لقسم الحاسوب الذي احتل الترتيب الأول في نسبة الاستشهاد الإلكتروني فيمكن أن يُعزى السبب إلى طبيعة هذا التخصص الذي يجيد طلابه استخدام محركات البحث ويجيدون التعامل مع المصادر الإلكترونية بصفة عامة بطبيعة تخصصهم. ويمكن أن يكون هو السبب في انخفاض نسبة استخدام الأقسام الأخرى للمصادر الإلكترونية وذلك لافتقارهم لمهارات البحث والاسترجاع لهذا النوع من مصادر المعلومات.

- كما يعكس الجدول رقم (3) وفي عموده الأخير نسبة الاستشهادات بصفة عامة إلى النسبة العامة للاستشهادات المرجعية في كل الأقسام. فقد بلغ العدد الكلي للمصادر التي استعان بها طلبة الأكاديمية في إعداد رسائلهم (70617) مصدراُ موزعة على (19) قسماً علمياً، وموزعة أيضاً إلى مصادر تقليدية وإلكترونية. وقد بلغ أعلى معدل لاستشهادات في قسم علوم وهندسة البيئة حيث بلغ عدد المصادر (18058) مصدراً مثلت نسبة (25.57%) يليه قسم القانون (15817) مصدراً وبنسبة (22.4%). وبالرغم من مجيئ هذا القسم في المرتبة الثانية من حيث العدد الإجمالي للمصادر، نجد أنه يحتل مرتبة متأخرة من حيث نسبة المصادر الإلكترونية إلى التقليدية، فقد بلغ عدد الاستشهادات المرجعية في هذا القسم (5.6%) فقط. في حين نجد قسم مثل الحاسوب الذي احتل المرتبة الأولى من حيث الاعتماد على المصادر الإلكترونية والتي بلغت (30.1%) نجد أن العدد الكلي للمصادر (مجموع التقليدية والإلكترونية) التي تم الاعتماد عليها في الرسائل المجازة من هذا القسم كان فقط (1341) مصدراً.

مما تقدم نستنتج أن التخصص العلمي يعد من أبرز العوامل التي تؤثر سلباً أو إيجاباً على كثافة الاعتماد على مصادر المعلومات الإلكترونية في أعداد البحوث العلمية. هذا يتفق مع العديد من نتائج الدراسات السابقة مثل دراسة (جوهري، 2008، الصفحات 25–26) التي اتفقت مع الدراسة الحالية من حيث التطرق إلى استخدام المصادر الإلكترونية، وكذلك استخدامها لنفس أداة جمع البيانات، ومدى الإفادة منها في البحث العلمي وكان من نتائجها " أن استخدام المصادر الإلكترونية قدر بنسبة (13.4%) منها وبواقع (33) رسالة من أصل (246) رسالة، كما أن عدد واقعات الاستشهاد المرجعي الإلكتروني ذاته لم تصل إلى نسبة (1%) فقد سجلت (60) واقعة إلكترونية من إجمالي (23279) حجم الواقعات المستشهد بها، أي ما يعادل نسبة (0.71%) من خلال إعداد دليل (ببليوجرافيا) بالرسائل شطر الطالبات .

جدول 3: يوضح توزيع مصادر المعلومات التقليدية والإلكترونية للرسائل الجامعية.

الأقسام العلمية	تقليدي	نسبة التقليدي	إلكتروني	نسبة الإلكتروني	المجموع الكلي للمراجع	نسبة مصادر القسم بصفة عامة
علوم سياسية	7323	%92.4	600	%7.8	7923	%11.2
الاقتصاد	650	%95	34	%5	684	%1
القانون	14931	%94.4	886	%5.6	15817	% 22.4
محاسبة	3826	%97.2	112	%2.8	3938	%5.58
الإدارة والتنظيم	7397	%.96.4	274	%3.6	7671	%10.86
علوم وهندسة البيئة	17656	%97.8	402	%2.2	18058	%25.57
اللغة الإنجليزية	2371	%89.7	272	%10.3	2643	%3.74
الإدارة الهندسية	1806	%92.2	152	%7.8	1958	%2.77
علم النفس	3395	%97.8	76	%2.2	3471	%4.92
الحاسوب	1341	%70	576	%30.1	1917	%2.71
إدارة تعليمية	433	%90.6	45	%9.4	478	%0.68
علم اجتماع	1151	%95.9	49	%4.1	1200	%1.7
إدارة أعمال	859	%94.7	48	%5.3	907	%1.28
جغرافيا	487	%98.8	6	%1.2	493	%0.7
الأحياء الدقيقة	1526	%99.7	4	%0.3	1530	%2.17
التخطيط الحضري	366	%91.7	33	%8.3	399	%0.57
الأعلام	1099	%94.7	61	%5.3	1160	%1.64
الإحصاء	264	%96.4	10	%.3.7	274	%0.39
رياضيات	96	%100	0	%0	96	%0.36
المجموع	66977	%94.85	3640	%5.15	70617	%100



شكل 1: يوضح توزيع مصادر المعلومات التقليدية و الإلكترونية للرسائل الجامعية.

في حين يوضح الجدول رقم (4) والشكل البياني رقم (2) التوزيع العددي للرسائل التي استعانة بمصادر المعلومات الإلكترونية موزعة حسب الأقسام العلمية، ونجد أن قسم علوم وهندسة البيئة سجل أعلى رصيد للرسائل التي توافرت فيها مصادر إلكترونية إلى جانب المصادر التقليدية حيث استشهدت (79) رسالة بمصادر إلكترونية من إجمالي (244) رسالة أجازها القسم خلال الفترة التي تغطيها الدراسة، وبهذا سجلت نسبة (17%) من الرسائل التي توافر بها مصادر إلكترونية، ويأتي في المرتبة الثانية قسم القانون الذي يبلغ عدد رسائله (73) رسالة استشهدت بمصادر إلكترونية، وسجلت نسبة (16%) من أصل (156) رسالة، بينما سجل قسم الإدارة والتنظيم الذي بلغ العدد الكلي لرسائله (124) رسائله، منها (60) رسالة، وبنسبة (13%) استشهدت بمصادر إلكترونية. في حين سجل قسم العلوم السياسية في نسب متقاربة حيث بلغت رسائله (52) بنسبة (11.2%) من (70) رسالة من إجمالي عدد الرسائل، بينما تأتي الأقسام التالية: الحاسوب والمحاسبة واللغة الإنجليزية والإدارة الهندسية في نسب متقاربة على التوالي (9%–7%–8.2%–5.2%).

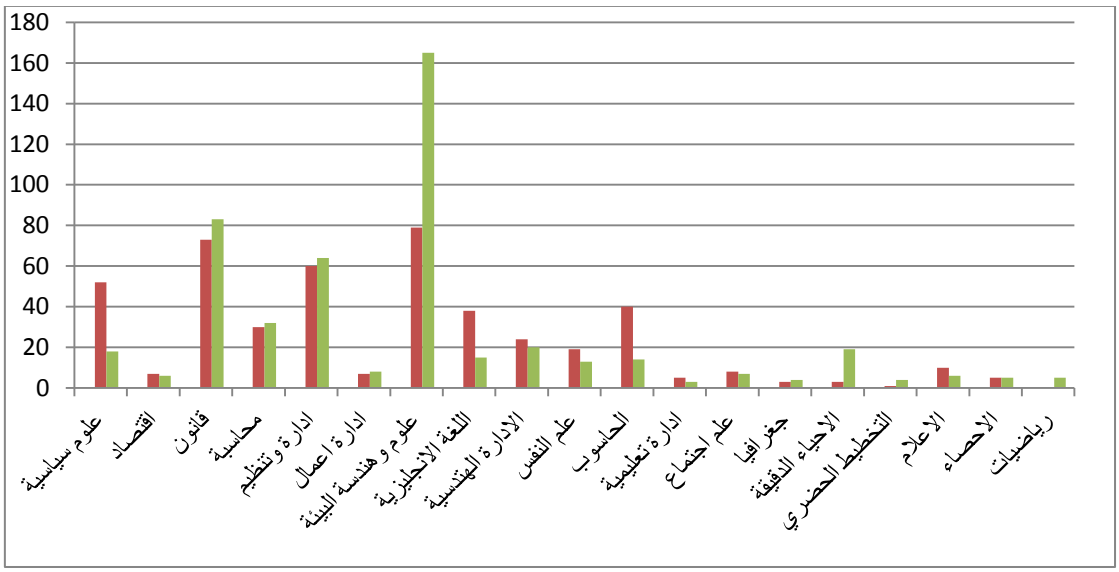
وينخفض عدد المصادر الإلكترونية بقسم التخطيط الحضري ليصل إلى رسالة واحدة، وبنسبة (0.2%)، بينما ينعدم استخدام المصادر الإلكترونية في بعض الأقسام مثل قسم الأحياء الدقيقة والإعلام، وعلم الاجتماع، والاقتصاد، والإحصاء والإدارة التعليمية، والجغرافيا، وقد يكون السبب في

ذلك هو نشأة هذه الأقسام العلمية مؤخراً بالأكاديمية، وذلك باعتبار أنه تم فحص جميع رسائل الأكاديمية محل الدراسة والاطلاع على قائمة المراجع بها.

جدول 4: يوضح التوزيع العددي للرسائل المجازة وفقا للاستهادات المرجعية .

الأقسام العلمية	رسائل استخدمت مصادر إلكترونية	رسائل لم تستخدم مصادر إلكترونية	مجموع الرسائل
علوم سياسية	52	18	70
اقتصاد	7	6	13
قانون	73	83	156
محاسبة	30	32	62
إدارة وتنظيم	60	64	124
إدارة أعمال	7	8	15
علوم وهندسة البيئة	79	165	244
اللغة الإنجليزية	38	15	53
الإدارة الهندسية	24	20	44
علم النفس	19	13	32
الحاسوب	40	14	54
إدارة تعليمية	5	3	8
علم اجتماع	8	7	15
جغرافيا	3	4	7
الأحياء الدقيقة	3	19	22
التخطيط الحضري	1	4	5
الأعلام	10	6	16
الإحصاء	5	5	10
رياضيات	0	5	5
المجموع	464	491	955

شكل 2: توزيع الرسائل التي استخدمت مصادر إلكترونية وتقليدية.



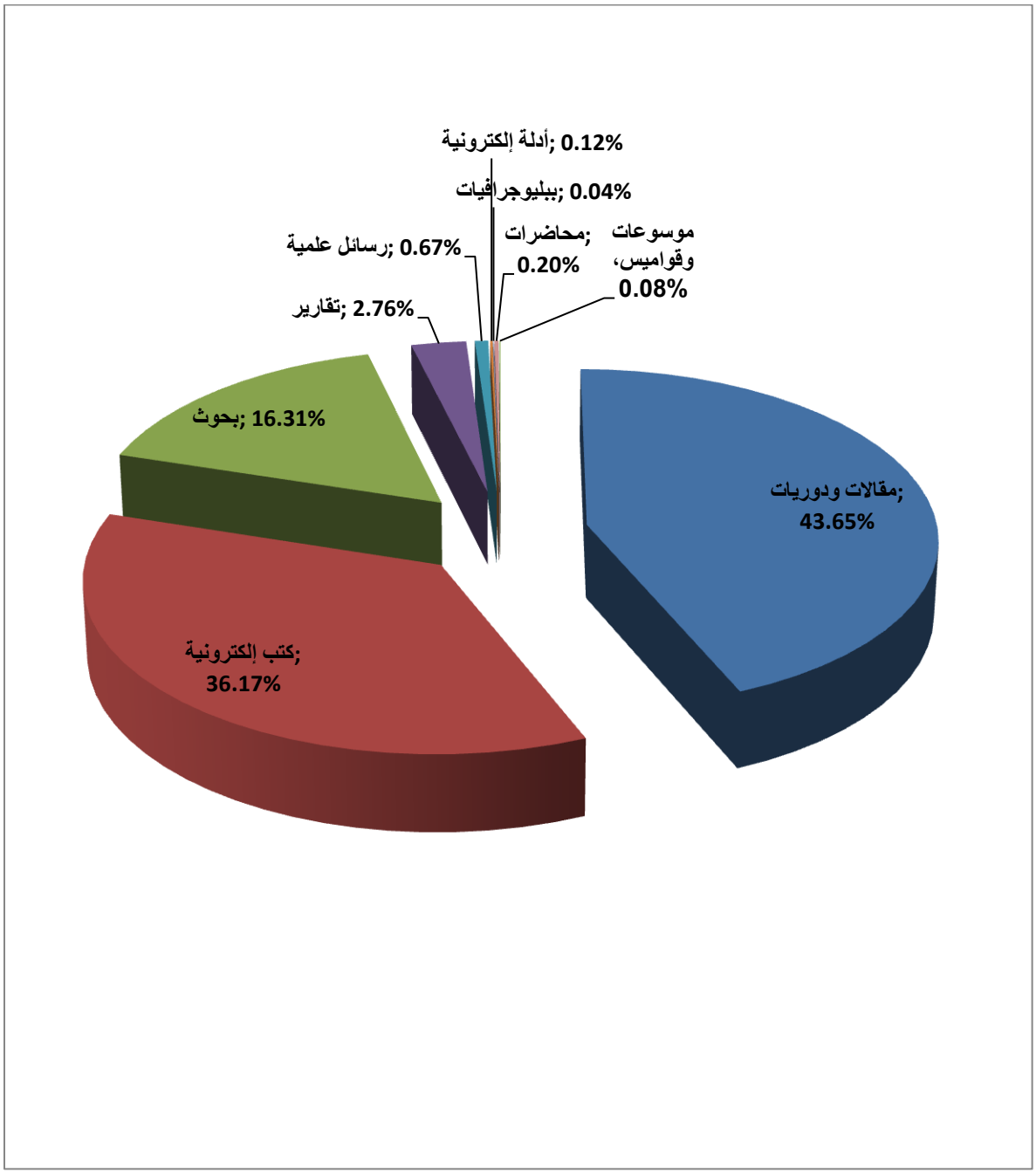
التوزيع النوعي لمصادر الإلكترونية:

من خلال تحليل مصادر المعلومات الإلكترونية المستشهد بها في رسائل الأكاديمية والتي بلغ عددها (3640) مصدراً إلكترونياً، منها (2538) مصدراً تم تصنيفها إلى (9) أشكال، بالإضافة إلى فئة عاشرة ضمت 1102 مصدراً، وهي للمصادر غير المعروفة أو غير المحددة والتي لم تتمكن الباحثتان من تضمينها ضمن أي شكل من الأشكال التسعة لعدم اكتمال البيانات الببليوجرافية التي تحدد شكل المصدر. والجدول رقم (5) والشكل رقم (3) يبينان تقسيم مصادر المعلومات.

جدول 5:التوزيع النوعي لمصادر المعلومات الالكترونية.

نوع المصادر	العدد	النسبة
مقالات ودوريات	1108	%43.65
كتب إلكترونية	918	%36.17
بحوث	414	%16.31
تقارير	70	%2.76
رسائل علمية	17	%0.67
أدلة إلكترونية	3	%0.12
ببليوغرافيات	1	%0.04
محاضرات	5	%0.20
موسوعات وقواميس	2	%0.08
المجموع	**2538**	**%100**

رسم توضيحي 3: التوزيع النوعي لمصادر المعلومات الإلكترونية.



بتحليل البيانات الواردة بالجدول السابق يلاحظ أن العدد الكلي للمصادر الإلكترونية المعروفة بجميع الأقسام العلمية بلغ (2538) مصدراً. وقد احتلت مقالات الدوريات المرتبة الأولى حيث بلغ رصدها (1108) مقالة، أي ما يقارب نصف عدد المصادر الإلكترونية المعروفة المستشهد بها، ومثلت ما نسبته (43.7%) من مجموع المصادر المعروفة. يليها الكتاب الإلكتروني بعدد (918) كتاباً وبنسبة (36.2%) في المرتبة

الثانية، بينما تأتي البحوث في المرتبة الثالثة بعدد (414) بحثاً وبنسبة (16.3%) يلي ذلك التقارير والتي بلغ عددها (70) تقريراً وبنسبة (2.8%) في المرتبة الرابعة، أما الرسائل العلمية جاءت في المرتبة الخامسة بعدد (17) رسالة وبنسبة (0.67%) بينما تنخفض نسبة الاستعانة بالببليوجرافيات والموسوعات والأدلة. حيث جاءت نسب هذه الأشكال كما يلي: (0.04%) للببليوجرافيات، و (0.08%) للموسوعات، و (0.12%) للأدلة، و (0.20%) للمحاضرات.

تتعدد الأسباب التي تؤثر في عملية اختيار نوع المصدر المستشهد به، منها ما هو مرتبط بسهولة الاستخدام، غير انه قد حددت في الآتي: (مزيش، 2007):

1–اللغة التي تعد من الصعوبات التي تعرقل عملية البحث عن المعلومات.

2–عدم وثوق الطلبة في بعض المواقع.

3–الكم الهائل من المعلومات التي يصعب انتقاء المعلومات واختيار الأفضل منها.

4–صعوبة الدخول على المواقع العلمية، وذلك بفرض بعض القيود عليها والتي تكمن في دفع الاشتراك الذي تفرضه بعض الدوريات العلمية.

وبشكل عام فإن الاعتماد على المصادر الإلكترونية لا يزال بسيطاً، ولكن هذا لا ينفي أنها في تزايد مستمر، وقد اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة عبد الستار (خليفة م.، 2005) و عبد الكريم (سعد، 2013) في أن الإقبال على استخدام مصادر المعلومات الإلكترونية في تزايد ملحوظ؛ لقدرة هذه الوسائل العالية في استرجاع المعلومات وتخزينها وتوفير المعلومات الجديدة والتواصل مع الآخرين عبر البريد الإلكتروني بالإضافة إلى السرعة والفاعلية والحداثة التي تميزها عن غيرها.

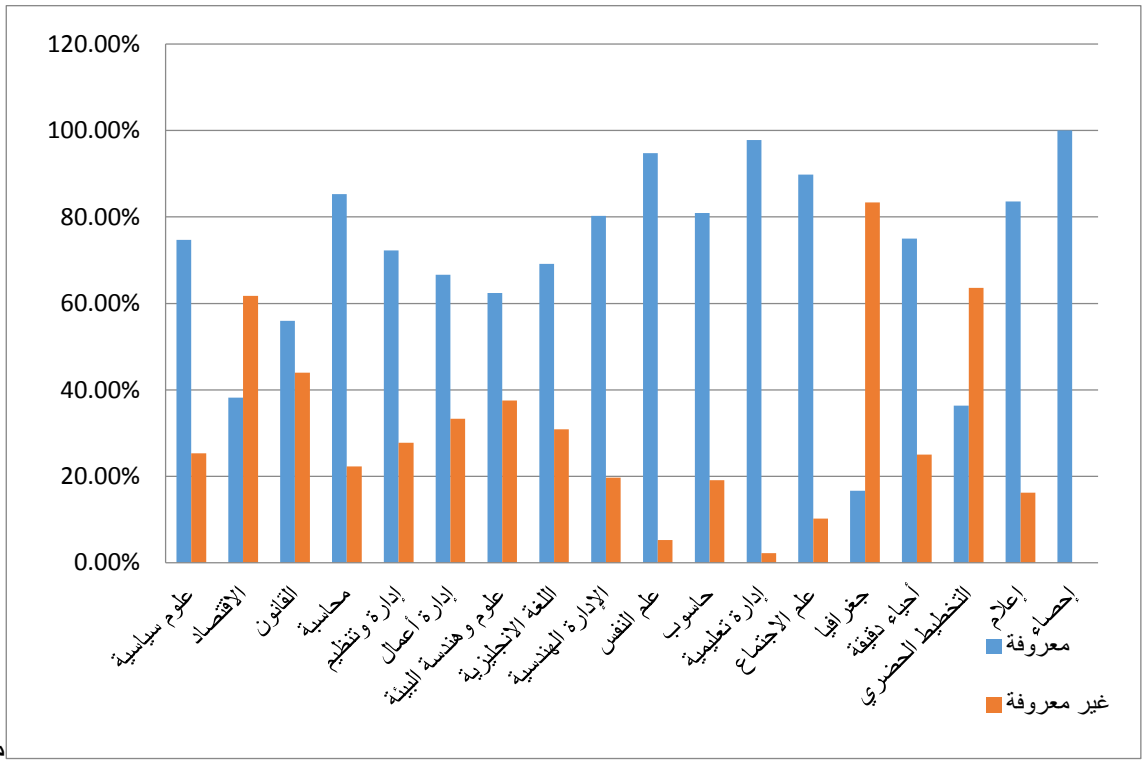
توزيع المواقع الإلكترونية المعروفة وغير المعروفة:

في هذا المحور تم تقسيم مصادر المعلومات الإلكترونية المستخدمة في الرسائل المجازة من الأكاديمية إلى قسمين. القسم الأول للمصادر الإلكترونية المعروفة، ويقصد بها المصادر التي تنتمي لأنواع محددة ومعروفة، مثل الكتب الإلكترونية، ومقالات الدوريات الإلكترونية، والموسوعات الإلكترونية، والمنتديات، والصفحات الشخصية، وغيرها من الأشكال التي تندرج ضمن مصادر المعلومات الإلكترونية. وتم ذلك بناءً على البيانات الببليوجرافية المسجلة عن كل حالة استشهاد. أما النوع الثاني فقد تم تسميته مواقع غير معروفة لعدم وجود بيانات ببليوجرافية تُمكن من تصنيفها تحت أي من الفئات السابقة. والجدول التالي يبين توزيع المصادر المعروفة وغير المعروفة بحسب كل قسم من أقسام الأكاديمية.

جدول 6: توزيع المواقع الإلكترونية المعروفة وغير معروفة.

المواقع الأقسام العلمية	مواقع معروفة	النسبة	غير معروفة	النسبة	المجموع
علوم سياسية	448	74.7%	152	25.3%	600
الاقتصاد	13	38.2%	21	61.8%	34
القانون	496	56%	390	44.0%	886
محاسبة	87	85.3%	25	22.3%	112
إدارة وتنظيم	198	72.3%	76	27.7%	274
إدارة أعمال	32	66.7%	16	33.3%	48
علوم وهندسة البيئة	251	62.4%	151	37.7%	402
اللغة الإنجليزية	188	69.1%	84	30.9%	272
الإدارة الهندسية	122	80.2%	30	19.7%	152
علم النفس	72	94.7%	4	5.3%	76
حاسوب	466	80.9%	110	19.1%	576
إدارة تعليمية	44	97.8%	1	2.2%	45
علم الاجتماع	44	89.8%	5	10.2%	49
جغرافيا	1	16.7%	5	83.3%	6
أحياء دقيقة	3	75%	1	25%	4
التخطيط الحضري	12	36.4%	21	63.6%	33
إعلام	51	83.6%	10	16.2%	61
إحصاء	10	100%	0	0%	10
المجموع	**2538**	**69.73%**	**1102**	**30.27%**	**3640**

رسم توضيحي 3:توزيع المواقع الإلكترونية المعروفة وغير معروفة.



من الجدول السابق الذي يشتمل على (3640) مصدراً إلكترونيا تم الاستعانة بها في الرسائل العلمية المجازة من الأكاديمية الليبية. نلاحظ أن هناك نسبة كبيرة تقترب من الثلث (30.27%) مصادر إلكترونية غير معروفة، حيث اكتفى الباحثون بذكر الرابط فقط دون إدراج أي بيانات ببليوجرافية تساعد على تحديد هوية المصدر وفئته. وقد توزعت هذه المصادر على الأقسام العلمية بنسب متفاوتة. فقد سجل قسم الجغرافيا أعلى نسبة مواقع غير معروفة، حيث بلغت نسبتها (83.33%) مقابل (16.67%) للمواقع المعروفة. وفي المرتبة الثانية قسم التخطيط الحضري بعدد (21) موقعاً غير معروف بنسبة (63.63%) مقابل 12 موقعا معروفاً وبنسبة (36.36%) يليه قسم الاقتصاد بنسبة (.861%) للمواقع غير المعروفة، مقابل (38.24%) للمواقع المعروفة.

أما أقل الأقسام من حيث المواقع غير المعروفة فقد جاء قسم الإحصاء الذي لم ترد في استشهاداته المرجعية أي حالة استشهاد بمواقع غير معروفة، وكانت نسبة المواقع المعروفة في هذا القسم (100%) تلاه قسم الإدارة التعليمية الذي كانت (97.8%) من المواقع التي استخدمها معروفة، مقابل (2.2%) فقط غير معروفة. ثم قسم علم النفس بنسبة (94.7%) للمواقع المعروفة، مقابل (5.3%) للمواقع غير المعروفة.

وتراوحت نسب باقي الأقسام ما بين (10.2%) و (44.02%) من حيث المواقع غير المعروفة كما هو مبين في الجدول أعلاه.

ومن بيانات الجدول السابق بصفة عامة نلاحظ أن نسبة لا يستهان بها من المصادر المسجلة في الرسائل التي تم تحليلها هي لمواقع غير معروفة بالنسبة للباحثة، نظراً لعد اكتمال العناصر الببليوجرافية التي تساعد في تحديد هوية المصدر. وربما يرجع السبب في ذلك إلى عدم معرفة الطلبة بكيفية توثيق المصادر الإلكترونية داخل رسائلهم، وقد اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة عزة جوهري من حيث معرفة نوعية المصادر التي استعان بها الطلبة، حيث أشارت إلى الصعوبات التي واجهتها في إلحاق بعض المصادر بفئة أو نمط معين، وهي الأعمال المنشورة بمواقع فقط دون أي بيانات أخرى". (جوهري، 2008، الصفحات 27–28)

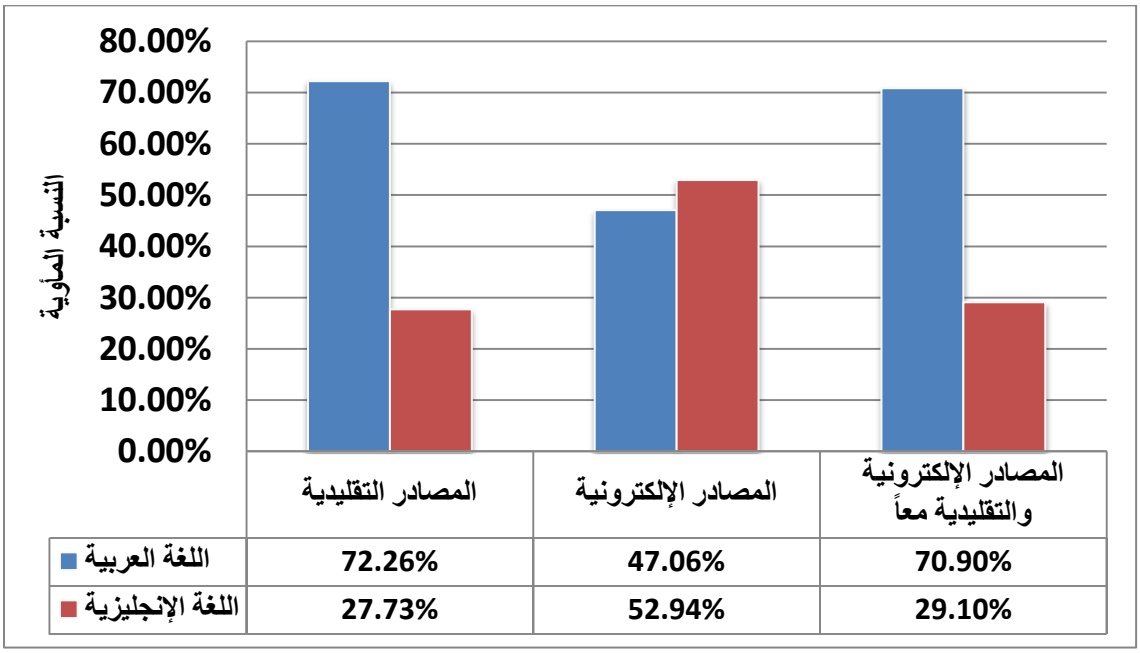
التوزيع اللغوي للمصادر التقليدية والإلكترونية:

يتناول هذا المحور التوزيع اللُغوي للمصادر المستشهد بها في الرسائل العلمية المجازة محل الدراسة، للخروج بمؤشر عن لغة البحث لدى طلبة الأكاديمية. وقد تم تصنيف اللغات إلى لغة عربية ولغة إنجليزية، حيث لم تُسجل أي حالة استشهاد بمصادر معلومات صادرة بأي لغة أخرى. وسنتناول في الجدول التالي توزيع اللغتين على المصادر المستشهد بها بصفة عامة، ثُم التعرف على مجموع ونسبة كل لغة لكل شكل على حده.

جدول 7: التوزيع اللغوي للمصادر التقليدية والإلكترونية.

النوع	اللغة العربية	النسبة	اللغة الإنجليزية	النسبة	المجموع
المصادر التقليدية	48403	372.%	18574	27.7%	**66977**
المصادر الإلكترونية	1713	147.%	1927	52.9%	**3640**
المجموع	**50116**	**70.9%**	**20501**	**%29.1**	**70617**

رسم توضيحي 4: لتوزيع اللغوي لمصادر المعلومات.



وبتحليل البيانات الواردة في الجدول والشكل التوضيحي السابقان نلاحظ أن اللغة العربية هي لغة البحث الأساسية المستخدمة من قبل طلبة الأكاديمية. فقد بلغ عدد المصادر المستشهد بها، بشكليها التقليدي والإلكتروني، (50116) مصدراً من أصل (70617) مصدراً مستشهد به، ومثلت نسبة (70.9%) في مقابل (20501) وبنسبة (29.1%) للغة الإنجليزية.

وبالنظر إلى كل شكل على حده نلاحظ أن النسبة لم تختلف كثيراً بالنسبة للمصادر التقليدية، حيث بلغت نسبة اللغة العربية (72.3%) مقابل (27.7%) للغة الإنجليزية. وقد يرجع ذلك إلى أن معظم التخصصات العلمية الأدبية كانت باللغة العربية، وذلك تبعاً للغات التي يجيدها الطلاب كل حسب تخصصه. أما بالنسبة للمصادر الإلكترونية نلاحظ أن هناك تفوقاً للغة الإنجليزية. فمن خلال بيانات الجدول نلاحظ أن عدد المصادر الإلكترونية الإنجليزية المستشهد بها قد بلغ (1927) مصدراً من أصل (3640) مصدراً إلكترونياً، ومثلت نسبة (52.9%) مقابل (1713) مصدراً وبنسبة (47.1%) للغة العربية.

ربما يرجع ذلك إلى أن أغلبية المواقع الإلكترونية تنشر باللغة الإنجليزية، فضلاً عن التخصصات العلمية التي تخص المجالات العلمية بالأكاديمية وذلك باستثناء قسم اللغة الإنجليزية الذي يكون من الطبيعي استخدامهم لمصادر المعلومات باللغة الإنجليزية. وعلى الرغم من أن هناك بعض الدراسات التي أشارت" بمحدودية الإفادة من مصادر المعلومات الإلكترونية بلغات أخرى غير العربية "إلا أن نتائج الدراسة الحالية

تختلف عن الدراسة السابقة في هذه الجزئية، حيث نجد أن المصادر الإلكترونية باللغة الإنجليزية كانت بنسبة أكبر. (معتوق، 2010، صفحة 120)

نتائج الدراسة وتوصياتها:

أولا النتائج:

من خلال الدراسة الميدانية واستخلاص بياناتها وعرضها في جداول وأشكال بيانية وتحليلها وتفسيرها، توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج نعرضها فيما يأتي:

- بلغ عدد الرسائل المجازة خلال الفترة التي تغطيها الدراسة (955) رسالة علمية في مختلف التخصصات العلمية بالأكاديمية الليبية للدراسات العليا بفرع بنغازي.
- الرسائل العلمية المجازة من الأكاديمية الليبية للدراسات العليا في تزايد مستمر من سنة إلى سنة، باستثناء عام 2013 بسبب الظروف الأمنية التي مرت بها مدينة بنغازي. حيث كان عددها (27) رسالة عام 2004 في حين بلغ العدد (182) رسالة في عام 2012.
- قسم علوم وهندسة البيئة هو أكثر الأقسام العلمية بالأكاديمية إجازة للرسائل العلمية فقد أجاز (244) رسالة. أما قسمي التخطيط الحضري والرياضيات فهما الأقل إنتاجاً للرسائل العلمية، حيث لم يُجز كل منهما سوى (5) رسائل.
- المصادر التقليدية هي الأكثر استخداماً وبدرجة كبيرة، حيث بلغت نسبتها (94.85%) مقابل (5.15%) فقط للمصادر الإلكترونية.
- قسم الحاسوب هو أكثر أقسام الأكاديمية استخداماً للمصادر الإلكترونية، حيث بلغت نسبتها (30.05%)، مقابل (69.95%) للمصادر التقليدية. أما أقل الأقسام استخداما للمصادر الإلكترونية جاء قسم الأحياء الدقيقة بنسبة (0.26%) مقابل (99.74%) للمصادر التقليدية.
- نسبة الرسائل المستشهدة إلى غير المستشهدة بمصادر إلكترونية بلغت (48.59%) إلى (51.41%). واحتلت الرسائل المجازة من قسم علوم وهندسة البيئة المرتبة الأولى من حيث نسبة رسائل القسم المستشهدة بمصادر إلكترونية (17%) إلى مجموع الرسائل المستشهدة بمصادر إلكترونية على مستوى الأكاديمية.

- من حيث نسبة الرسائل المستخدمة إلى غير المستخدمة للمصادر الإلكترونية داخل كل قسم على حدة، جاء قسمي الحاسوب والعلوم السياسية في المرتبة الأولى والثانية بنسبة (74.29%) و (74.07%) على التوالي. وجاء قسم الأحياء الدقيقة في المرتبة الأخيرة بنسبة (13.64%).
- قسم الرياضيات هو القسم الوحيد الذي لم يستخدم أي مصدر إلكتروني.
- من (3640) مصدراً إلكترونياً مستشهد به في الرسائل المجازة من الأكاديمية احتل قسم القانون المرتبة الأولى (886) مصدراً، ونسبة (24.34%). وجاء قسم الأحياء الدقيقة في المرتبة الأخيرة بنسبة (0.11%).
- نسبة كبيرة تقترب من الثلث (30.3%) مصادر إلكترونية غير معروفة، حيث اكتفى الباحثون بذكر الرابط فقط دون إدراج أي بيانات ببليوجرافية تساعد على تحديد هوية المصدر وفئته.
- انحصرت المصادر الإلكترونية المستشهد بها في تسع فئات، وجاءت مقالات الدوريات الإلكترونية والكتب الإلكترونية كأكثر أنواع مصادر المعلومات الإلكترونية المستشهد بها حيث بلغ مجموع النوعين معاً (79.8%) مع أفضلية لمقالات الدوريات التي جاءت نسبتها (43.7%). بينما جاءت الببليوجرافيات في المرتبة الأخيرة بنسبة (0.04%).
- تفوق اللغة الإنجليزية على العربية في المصادر الإلكترونية المستشهد بها. حيث بلغت نسبة اللغة الإنجليزية (52.9%) مقابل (47.1%) للغة العربية.
- هنا كمصادر إلكترونية بياناتها الببليوجرافية ناقصة، ومصادر أخرى لم يذكر فيها أي نوع من البيانات الببليوجرافية، واكتفى الباحثون بذكر الرابط فقط الأمر الذي أدى إلى صعوبة تصنيفها تحت أي نوع من المصادر على الرغم من أنه قد تمت الاستفادة منها فعلا في الرسائل موضوع الدراسة.
- هناك قصور وعدم إدراك لدى كثير من الطلاب بأساليب وطرق توثيق المصادر الإلكترونية.

ثانياً: التوصيات:

بناءً على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج توصي الباحثة بما يأتي:

- حث المشرفين الطلبة على استخدام المصادر الإلكترونية التي أصبحت جزء مهم في البحوث العلمية، لما توفره من حداثة وتنوع قد لا تتوافر في المصادر التقليدية.
- ضرورة الاعتماد على القواعد والأساليب العالمية لصياغة وتوثيق المصادر الإلكترونية.

- التزام الباحثين باكتمال وترتيب العناصر البيليوجرافية للاستشهاد المرجعي الإلكتروني.
- إضافة مفردات إلى مقرر مناهج البحث العلمي التي تُدرس بالأكاديمية للتعريف بمصادر المعلومات الإلكترونية وطريقة الاستشهاد بها في البحوث العلمية.
- ينبغي على طلاب مرحلة الماجستير والدكتوراه إن يكون لديهم إلمام ووعي بمعايير تقييم المصادر الإلكترونية، فليس كل ما يتاح على الإنترنت يصلح للاستخدام في البحث العلمي.
- الاعتماد على خاصية النسق واللصق في كتابة روابط المصادر الإلكترونية المستشهد بها، تجنباً للخطأ في كتابتها.
- تشكيل لجنة لمراجعة الرسائل قبل الموافقة على مناقشتها للتأكد من سلامة الاستشهادات المرجعية واكتمال عناصرها البيليوجرافية والتزامها بإحدى قواعد وأساليب صياغة الاستشهادات المرجعية وينطبق ذلك على الاستشهادات التقليدية والإلكترونية.
- ضرورة اشتراك المكتبة بقواعد بيانات العالمية للدوريات الإلكترونية التي تخدم جميع التخصصات العلمية.
- إعداد قاعدة بيانات خاصة بالرسائل العلمية المجازة بالأكاديمية وإتاحتها على موقع الأكاديمية.
- العمل على تطوير العمل التقليدي والاستعانة بالنظم الآلية الحديثة بما يشمل المصادر الإلكترونية.
- العمل على توسيع مكتبة الأكاديمية حتى تستوعب أكبر عدد من الرواد سوأ كانوا طلبة من الأكاديمية أم خارجها وأيضاً لكي تضم أكبر عدد ممكن من مصادر المعلومات الإلكترونية والتقليدية.
- إنشاء مستودع رقمي للرسائل العلمية المجازة من الأكاديمية لتكون قاعدة بيانات إلكترونية يستفيد منها الباحثين في الأكاديمية بصفة خاصة والباحثين عامة.

قائمة المصادر:

- L. Smith .(1981) .Citation Analysis .*Library Trends*.106-83 ،
- Liyil zhang, p. y. (2011). *survey on the utilization of NSTL electronic resources in colleg and universities in wuhan*. Retrieved 4 25, 2013, from www.emeraldinsight.com/0264-0473.htm

– أبو بكر محمد الهوش. (2012). *أدوات البحث عن المعلومات في البيئة الرقمية*. تاريخ الاسترداد 24 11، 2017، من &pg=pa66&https://book.google.com.eg/books?id=ypzwdwaaqbaj dq=%d9%85%d8%aa+%d8%a7%dg%84%d8%a8%d8%ad%d8%ab+%d8%a7%d9%84%a7%g8%af%d9% 8a%d9%85%d9%8a%d8%ag8h1=ar8sa=x8ved=oahukewikzstm9vheahve8ywkhumamsq6ae10jad#v= %onepage8q=%d9%85%d8%ad%d8%b1%d9%83%d8%a7%d8%aa

– إدارة الأكاديمية. (2011). *دليل الأكاديمية الليبية للدراسات العليا (بنغازي)*. بنغازي: الأكاديمية.

- إيمان السامرائي فاضل. (1993). مصادر المعلومات الإلكترونية وتأثيرها على المكتبات. *المجلة العربية للمعلومات*، 60.
- يمان رمضان محمد حسين. (2016). *تراخيص المصادر الإلكترونية ودورها فيدعم رية إتاحة المعلومات بالمكتبات الجامعية: دراسة استطلاعية على مكتبات جامعات القاهرة الكبرى*. تاريخ الاسترداد 7 3، 2017، من مجلة cybrarins journal: http//www.journal.cybrarians.info
- بالعباس عبد الحميد. (2006). *إتاحة و استخدام مصادر المعلومات الإلكترونية : دراسة لاستخدام مصادر المعلومات الإلكترونية من قبل طلبة الدراسات العليا بالمكتبة الجامعية*. المسيلة: جامعة محمد بوضياف.
- ثناء ليلو عباس. (2014). استخدام مصادر المعلومات الإلكترونية في مجال الأعلام: دراسة تحليلية للاستشهادات المرجعية بمصادر الإنترنت في الرسائل والأطروحات الجامعية. *مجلة الأستاذ*، اص 247-268.
- جنان صادق عبد الرازق، سناء شمال. (2014). استخدام التقنيات لبناء مجموعة المكتبات الرقمية. *المجلة للعلوم الإنسانية*، ص 122-123.
- حورية إبراهيم مشالي. (1998). تفاعل المستفيدين مع الاقراص المدمجة: تجربة جامعة الملك عبدالعزيز بجدة. (ص 717-734). تونس: الاتحاد العربي للمكتبات و المعلومات .
- خالد بن عبد الرحمن الجبري. (بلا تاريخ). *مصادر المعلومات بين الإتاحة والتملك*. تاريخ الاسترداد 28 8، 2014، من المجلة المعلوماتية: php?id<details/<gov<http://informatics
- خالد سليمان معتوق. (يناير، 2010). *اتجاهات الرسائل العلمية بجامعة أم القرى نحو استخدام مصادر المعلومات الإلكترونية:دراسة تحليلية*. تاريخ الاسترداد 11 11، 2013، من مجلة المكتبات والمعلومات العربية: https://uqu.edu.sa
- زينب بن الطيب. (2015). *محموعات مصادر المعلومات الإلكترونية ودورها في تطوير خدمات المعلومات بالمكتبات الجامعية الجغرافية: المكتبة المركزية أم البواقي نموذجاً*.
- زينب بن الطيب،عز الدين بودربان. (2014). تنمية المجموعات الإلكترونية في المكتبات الجامعية. *المجلة الأردنية للمكتبات*، ص 50-53.
- سمير مدحت سعيد. (2011). *مهارات استخدام المصادر الرقمية دراسة حالة لأعضاء هيئة التدريس بكلية الهندسة*. العراق: جامعة تكريت.
- سناءعبد السلام المقدم. (2008). الإنترنت و دورها في خدمة المعلومات في المكتبات العامة:دراسة ميدانية. *مجلة المكتبات والمعلومات*، ص28.
- سهيل رزق دياب. (2003). *مناهج البحث*. فسطين.
- سيد حسب الله أحمد الشامي. (1408). *المعجم القاموسي لمصطلحات المكتبات و المعلومات* . القاهرة: دار المريخ.

- شيماء عبد الرحيم. (بلا تاريخ). *نظم إدارة قواعد البيانات*. تم الاسترداد من http://ahmadfarag.bbflash.net/aua-AICNE-acaicacf-f3/ava-cicne-aci
- ادل ريان. (بلا تاريخ). *إعداد وكتابة الرسائل العلمية 001,42*. تاريخ الاسترداد 23 11، 2013، من http://www.dos.com.as/arabic/detailasp?infosectionid.
- عامر إبراهيم قنديلجي،إيمان السامرائي. (1421). *قواعد وشبكات المعلومات المحوسبة في المكتبات و مراكز المعلومات*. عمان: دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع.
- امر إبراهيم قنديلجي،ربحي عليان،إيمان السامرائي. (2000). *مصادر المعلومات من عصر المخطوطات إلى عصر الإنترنت*. عمان: دار الفكر.
- عبد الفتاح مراد. (بلا تاريخ). *كيف تستخدم شبكة الإنترنت في البحث العلمي و إعداد الرسائل والأبحاث و المؤلفات*. تاريخ الاسترداد 24 3، 2014، من http://www.library.edu.sa/cgi-bin/koha/opac-query-des=pb%3a&detail.pl?biblionmber=21311
- عبد الكريم عبد الرحيم محمد سعد. (2013). *الأفادة من مصادر المعلومات الإلكترونية في البحث العلمي بجامعة قاريونس :دراسة في الاستشهادات المرجعية بالرسائل العلمية بين عامي 2002-2009*. المنوفية: جامعة المنوفية.
- عبدالرحمن فراج. (2002). مصادر المعمومات المتاحة على الانترنت : اشكالها ، وبعض خصائصها. *الاتجاات الحديثة في المكتبات والمعمومات*، ص مج9،ع18، 187.
- عبدالمجيد بوعزة. (1997). حاجات المستفيدين من خدمات مؤسسات التعليم العالي و سلوكهم في مجال المعلومات. *عالم الكتب*،ص مج،18،ع3، 196-202.
- عزة جوهري. (2008). *واقع الإفادة من مصادر المعلومات الإلكترونية بالبحث العلمي بجامعة الملك عبد العزيز بجدة (شطر الطالبات) تحليل الاستشهادات المرجعية بالرسائل الجامعية منذ عام 1420-1425*. السعودية.
- عصام توفيق أحمد ملحم. (2011). *مصادر المعلومات و خدمات المستفيدين في المكتبات الجامعية*. تاريخ الاسترداد 20 2، 2014، من www.naus.edu.sa/doclib/eb-506pd
- عفاف عواشرية. (2016). *مصادر المعلومات المتاحة في المكتبات الجامعية ودورها في دعم التكوين الجامعي(رسالة ماجستير)*. الجزائر : جامعة تبسة.
- عمر حمداوي،العربي بن داود. (بلا تاريخ). دور الإنترنت في خدمة البحث العلمي. *مجلة العلوم الإنسانية و الأجتماعية(عدد خاص:الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات في التعليم* ، ص 473-474.
- عنتر عبد العال. (2011). *معوقات النشر الإلكتروني وعدم الاستفادة منه في الجامعات العربية: جامعة سوهاج نموذجاً: دراسة ميدانية*. تاريخ الاسترداد 22 6، 2014، من cybrarins journal: http://www.journal.cybrarians.info.

- غالب عوض النوايسة. (2011). *مصادر المعلومات الإلكترونية في المكتبات و مراكز المعلومات: ELECTRONIC RESOURCES INFORMATION*. عمان: دار الصفاء.
- غالية الفرجاني. (15 1، 2018). تبذة عن مكتبة الأكاديمة. (نشأتها، تنظيمها،الأجراءات الفنية بالمكتبة، المحاور)
- فايز منشر الظفيري. (2013). *استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة الكويت لمصادر المعلومات الرقمية* . الكويت: جامعة الكويت.
- فضل جميل كليب. (2008). استخدام طلبة نظام التعليم المفتوح لمصادر المعلومات الإلكترونية في المكتبات الافتراضية: دراسة حالة لجامعة العربية المفتوحة(فرع الأردن). *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث و الدراسات*، ص 15-34.
- فضل جميل كليب. (بلا تاريخ). *مدى إفادة الإنترنت للباحثين في مجال البحث العلمي*. تاريخ الاسترداد 23 5، 2014، من http://www.doc.aoc.abhato.net.ma/img/doc/nadi50.doc.
- *قاموس الموسوعة العربية للكمبيوتر و الإنترنت*. (2006). تم الاسترداد من the world of fantasy: http://www.c4arab.com/qamoos/mean.php?world:database،
- مجبل لازم الورديالمالكي، زكي حسين. (2002). *مصادر المعلومات وخدمات المستفيدين في المؤسسات المعلوماتية*. عمان: الوراق للنشر والتوزيع.
- محمد أحمد جرناز. (2012). *أساسيات البحث العلمي و مناهجه في علم المكتبات و المعلومات*. طرابلس: دار الرواد.
- محمد غنيم. (1997). *الإنتاج الفكري المصري في مجال التربية 1950-1990 : دراسة ببليومترية ، ملخص لرسالة ماجستير*. القاهرة: جامعة القاهر ة.
- محمد فهمي طلبة...وأخ. (1993). *الحاسب الإلكتروني و قواعد البيانات*. القاهرة: محموعة كتب دلتا.
- محمد محمد الهادي. (2001). *تكنولوجيا الاتصالات وشبكات المعلومات* . القاهرة: المكتبة الكاديمية.
- محمد محمد عبد الهادي بدوي. (2011). تنمية مهارات استخدام المصادر الرقمية لدى أمناء مراكز مصادر التعلم باستخدام أدوات الجيل الثاني للويب واتجاهاتهم نحوها. *مجلة كلية التربية*، ص 6-11.
- محمد محمود زين الدين. (1431). قواعد البيانات الرقمية و أهميتها في بناء محركات البحث. *المجلة المعلوماتية*، ص 53-54.
- محمد محمود زين الدين. (1431). قواعد البيانات الرقمية و أهميتها في بناء محركات البحث. *المجلة المعلوماتية*، ص 68-69.
- محمود خليفة. (2005). استخدام مصادر المعلومات الإلكترونية في مجال المكتبات والمعلومات : دراسة تحليلي ة للاستشهادات المرجعية بمصادر الإنترنت في مقالات الدوريات العربية. *العربية 3000*، ص 111-123.
- محمود صالح إسماعيل، عماد عبد اللطيف. (2011). *النشر الإلكتروني: مفهومه و أسبابه نموه و تأثيره تطبيقاته على المكتبات و مراكز المعلومات و الباحثين*. الموصل: كلية الآداب.

- محمود عبد الستار خليفة. (بلا تاريخ). *استخدام مصادر المعلومات الإلكترونية في مجال المكتبات والمعلومات دراسة تحليلية: للاستشهادات المرجعية بمصادر الإنترنت في مقالات الدوريات*. تاريخ الاسترداد 15 4، 2012، من http://www.cairo conference.com
- مسفرة بنت دخيل الله الخثمعي. (2010). *مدى استخدام مصادر المعلومات الإلكترونية : دراسة حالة لأعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم لحاسبات و المعلومات في جامعة الإمام محمد بنت سعود الإسلامية*. تاريخ الاسترداد 19 3، 2013، من مجلة مكتبة فهد الوطنية: op=viewarticle&op=viewarticle&https://www.informatics.gov.sa/modules.php/name=sections artid=66&
- مصطفى حسين. (2011). *الاتجاهات الحديثة في المكتبات*، ص 220.
- مصطفى مزيش. (2007). *مصادر المعلومات ودورها في تكوين الطالب الجامعي: دراسة ميدانية بجامعة منتوري*. تاريخ الاسترداد 11 10، 2013، من http://www.univ-constantine2.dz/opac/index.php/lvl=author-id=319&see
- مها أحمد إبراهيم محمد. (2110). مصادر المعلومات الإلكترونية: دراسة الاتجاهات الأكاديمين في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض نحو إفادتهم من تلك المصادر. *الاتجاهات الحديثة في المكتبات و المعلومات*، ص 40.
- نسرين محمد رجب شرابي. (2016). *دور اتحاد المكتبات الجامعية المصرية في توفير مصادر المعلومات الإلكترونية: دراسة حالة*. تاريخ الاسترداد 14 5، 2016، من مجلة cybrarins journal: http//www.journal.cybrarians.info
- يونس الشوابكة. (2010). *استخدام مصادر المعلومات الإلكترونية في الرسائل الجامعية :دراسة تحليلية للاستشهادات المرجعية*. تاريخ الاسترداد 6 9، 2013، من المجلة الأردنية في العلوم التربوية: http://jouruals.jo

الرسائل التي أجازتها كلية الآداب بجامعة عمر المختار: دراسة تحليلية إحصائية

إعداد

د. حميدة سعد حسين بلقاسم
محاضر بقسم المكتبات والمعلومات
جامعة عمر المختار/ البيضاء

د. حسين علي آدم بوغزاله
أستاذ مساعد بقسم المكتبات والمعلومات
جامعة عمر المختار/ البيضاء

المستخلص:

تهدف الدراسة إلى التعرف على السمات العامة للرسائل العلمية المجازة في كلية الآداب بجامعة عمر المختار، في الفترة من 2002–2017؛ وذلك للكشف عن حجم ذلك الرصيد ومعدلات نموه؛ والتوزيعات الموضوعية والزمنية والفئوية لهذه الرسائل، واعتمدت الدراسة على المنهج التحليلي الوصفي، الذي يعتمد على القياسات الببليوغرافية (المنهج الببليومتري(Bibliometrics ، وبينت الدراسة أن عدد الرسائل العلمية المُجازة منذُ بدء الدراسات العليا بالكلية 267 رسالة ماجستير، وبينت أن معظم الرسائل تركزت في قسم اللغة العربية وآدابها وقسم التاريخ، أما بقية الأقسام فتأتي بنسب أقل، كما تبين أن إجازة الرسائل العلمية يتذبذب من عام لآخر بين الزيادة والنقصان، وقد أوصت الدراسة بضرورة إسهام الجامعات والكليات الليبية في إتاحة الرسائل العلمية التي تجيزها للباحثين عن طريق التبادل والإهداء بين الجامعات، وإنشاء قاعدة بيانات للرسائل، وإتاحتها على موقع الجامعة.

الكلمات المفتاحية: الرسائل العلمية، المنهج البيلومتري، جامعة عمر المختار.

أولاً: الإطار العام للدراسة :

مقدمة:

تعد الرسائل الجامعية على مستوى الماجستير والدكتوراة مصدراً مهماً من مصادر المعلومات الأولية، التي تقتنيها المكتبات ومراكز المعلومات، وتشكل فئة مهمة من الوثائق التي تغني الباحثين في موضوعاتهم "بوصفها تتناول عادة موضوعات أصيلة لم يسبق بحثها أو دراستها، وتعد بذلك إضافة حقيقية للمعرفة (محمد فتحي عبدالهادي، 2000) ، وللجامعات دور مهم في تقدم المجتمع الذي توجد فيه، فهي إحدى المؤسسات التعليمية الرئيسية التي تهتم بالبحث العلمي وإعداد الباحثين، كما أن لها دوراً فاعلا في إعداد المتخصصين في مختلف المجالات .

فالبحث العلمي من أهم الوظائف التي تقوم بها الجامعة في المجتمع المعاصر، كما يعد أحد المؤشرات الرئيسة التي تؤخذ في الاعتبار عند المقارنة بين الجامعات؛ لبيان أيها أكثر فاعلية في أداء وظيفتها عن الأخرى، ولأن الرسائل العلمية أحد أساليب البحث العلمي الذي تنهض به الجامعات فإنها تعد معياراً لأداء تلك الجامعات.

ويُعد البحث العلمي أحد الأدوار الرئيسة لمؤسسات التعليم العالي، فقد أصبح البحث العلمي ضرورة تفرضها الحياة، من أجل التقدم والرقي ومواكبة ما وصل إليه الإنسان؛ فتقدم الأمم ورقيها الحضاري يقاس بمدى ما وصلت إليه من نتائج علمية تفتح الآفاق لكثير من الاكتشافات في المستقبل، بما يعود بالنفع على الأفراد أنفسهم ومجتمعهم، وتمارس مؤسسات التعليم العالي وظيفة البحث العلمي من خلال الآليات الآتية: (برامج الدراسات العليا بكلياتها المختلفة، وبحوث أعضاء هيأة التدريس سواء الفردية أو المشتركة، والإنتاج العلمي للمراكز البحثية المتخصصة بالجامعة)(محمد وجية الصاوي،1999)، وبذلك أصبحت مؤسسات التعليم العالي بمفهومها الحديث مؤسسات تعليمية وعلمية وبحثية، يقع عليها العبء الأكبر والمسؤولية العظمى في مختلف المجالات العلمية والأدبية، وهي المسؤول الأول عن تشجيع القدرات و تنميتها لدى مواردها البشرية؛ لإنجاز الاكتشافات العلمية الحديثة، وإجراء البحوث العلمية، وتنفيذ الدراسات الميدانية ذات العلاقة المباشرة بقضايا المجتمع وطموحاته(داوود ماهر محمد، 2006).

وأن قياس القدرات البحثية يعتمد غالباً على عدة متغيرات، ثلاثة منها تشمل: قياس المشروعات البحثية المسجلة ـ وقياس المشروعات البحثية قيد البحث والمُجازة ـ أما المتغير الأكثر شيوعاً لتحليل الإنتاجية البحثية فيعتمد على مخرجات عملية النشر من مقالات الدوريات، وتقارير البحوث، والكتب وفصول من الكتب، والحجم المتزايد من مطبوعات المؤتمرات والندوات والمعارض، وبراءات الاختراع التي يمكن أن تزيد من قدر الملكية الصناعية أو حق الملكية الفكرية، كما أكد المؤلف أن القيام بإحصاء الإنتاج الفكري أصبح يستخدم بشكل واسع لقياس الإنتاجية الفكرية للأفراد والهيئات والدول .(Ochalla,Demnis.N,2000) وبذلك فإن الدراسات الببليومترية من الموضوعات التي جذبت انتباه كثير من العلماء في كل المجالات، وإن إنشاء الجمعية الدولية لقياسات النشاط العلمي والمعلوماتية International Society for Scientametrics and Informatics Congress لترعى الدراسات في مجال التحليل الكمي للإنتاج الفكري دليل واضح على مدى شهرة هذه الدراسات (منى عبد اللطيف،2009).

ويرجع تاريخ إنشاء كلية الآداب بجامعة عمر المختار بالبيضاء إلى عام 1991م بموجب قرار اللجنة الشعبية العامة رقم (745) لسنة 1991م، وبدأت مسيرتها بقسم واحد هو قسم اللغة العربية، ثم توالى بعد ذلك إنشاء بقية الأقسام، إلى أن وصلت إلى (13) قسمًا في وقتنا الحالي، والأقسام هي :

اللغة العربية، علم الاجتماع، علم النفس، الجغرافيا، التاريخ، التفسير، الآثار، المكتبات والمعلومات، اللغة الإنجليزية، التخطيط والإدارة التربوية، الدراسات الإسلامية، الإعلام، اللغة الفرنسية .

أما فيما يتعلق ببرنامج الدراسات العليا، فقد بدأ في الكلية عام 1999م، وكانت مناقشة أول رسالة للماجستير بتاريخ 9–5–2002 بقسم التاريخ، وعلى الرغم من إن عمر الدراسات العليا بالكلية بلغ (19) عامًا فإنه لا توجد دراسة علمية مستقلة تتناول الرسائل العلمية، والتي تُعد أحد أنماط البحث العلمي بدراسة مستقلة، ومن ثم كانت هذه الدراسة التي ستتناول الإنتاج الفكري من الرسائل العلمية لكلية الآداب بجامعة عمر المختار، بهدف التأريخ لهذا الإنتاج الفكري .

أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من الرسائل العلمية بوصفها وعاءً معلوماتياً ومعرفياً، وهي تمثل مصدراً من أهم المصادر التي تحتويها المكتبات ومراكز المعلومات، حيث تعد الرسالة العلمية إضافة جديدة إلى المعرفة، وتُعد ذات أهمية للباحثين في الدراسات العليا، وفي فروع المعرفة كافة، حيث لا غنى عنها عند اختيار موضوعات أبحاثهم ومناهج البحث المستخدمة، ومن هنا جاءت أهمية الدراسة؛ لتسلط الضوء على الإنتاجية العلمية بكلية الآداب بجامعة عمر المختار من الرسائل المجازة؛ لمعرفة السمات العامة والخصائص الموضوعية والكمية (العددية) والزمنية واللغوية لها، وذلك منذُ بدء الدراسات العليا بالكلية .

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها :

تدور مشكلة الدراسة حول تساؤل رئيس هو: ما الاتجاهات العددية والموضوعية للرسائل العلمية التي أجازتها كلية الآداب بجامعة عمر المختار منذُ بدء الدراسات العليا حتى عام 2017م؟

ويمكن تقسيم هذا التساؤل إلى مجموعة من الأسئلة التي تحاول الدراسة الإجابة عنها :

- متى بدأت الدراسات العليا في كلية الآداب؟

- ما التطور الكمي للرسائل التي أجازتها كلية الآداب بجامعة عمر المختار وتوزيعها على الأقسام العلمية؟
- ما الأقسام التي حظيت بإنتاجية أكثر؟
- ما الأقسام التي قلت إنتاجيتها من الرسائل العلمية؟
- ما مسار معدلات النمو للرسائل المُجازة ؟
- ما الاتجاهات الموضوعية للرسائل المُجازة؟
- ما حجم إسهامات الباحثين والباحثات بكل قسم؟
- ما عدد المشرفين؟ ومن المشرفون الأكثر إنتاجاً من الرسائل؟
- ما نمط الإشراف السائد (الفردي- المشترك)؟

حدود الدراسة :

الحدود الموضوعية المكانية: تغطي هذه الدراسة الرسائل العلمية في كلية الآداب بجامعة عمر المختار/ البيضاء .

الحدود الزمنية: التزمت الدراسة بحصر الرسائل العلمية خلال الفترة من 2002-2017 حيث يمثل العام 2002 تاريخ إجازة أول رسالة علمية، في حين يمثل العام 2017 فترة إنهاء الدراسة .

الحدود النوعية: تركز الدراسة على نوع واحد من مصادر الإنتاج الفكري، وهو الرسائل العلمية .

منهج الدراسة:

تستخدم الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، الذي يعتمد على الإحصاء والدراسات القياسية الببليوغرافية (المنهج الببليومتري) في تحليل البيانات المستقاة من الوصف الببليوغرافي للرسائل العلمية، حيث يعتمد هذا المنهج على دراسة خصائص الإنتاج الفكري المختلفة، بهدف تحويلها إلى أرقام إحصائية، يمكن من خلالها اكتشاف سمات هذا الإنتاج بشكل موضوعي. والدراسات التحليلية الإحصائية تميل إلى التركيز على دراسة مصادر المعلومات وتحليلها لغوياً وجغرافياً وزمنياً وفقاً لطرائق البحث المتبعة، واقترح بريتشارد في عام 1969 مصطلح الدراسات الببليومترية التي تعني تطبيق المناهج الرياضية والإحصائية على الكتب ووسائل الاتصال الأخرى، ورأى أن هذه الطرائق الكمية تفيد في قياس معدلات النمو في الإنتاج الفكري لتحل محل مصطلح الببليوجرافيا الإحصائية (دورثي هـ. هيرتزل،1995).

ودراسة الاتجاهات العددية والنوعية للإنتاج الفكري عمل أكاديمي بالدرجة الأولى، وهو خلق وإبداع، وإضافة إلى المعرفة، ويساعد على كشف الثغرات الموجودة بهذا النتاج (شعبان عبدالعزيز خليفة، 1997).

خطوات الدراسة :

قد جرى الحصر الببليوغرافي للرسائل العلمية _ موضوع البحث _ وذلك بالاعتماد على قسم الدراسات العليا بالجامعة، وإدخال البيانات الببليوغرافية على الحاسب الآلي، حيثُ قام الباحثان بإعداد قاعدة بيانات بسيطة من برنامج الإكسل Excel تستوعب حقول البحث، وذلك بهدف إعداد الإحصائيات المختلفة للرسائل في صورة جداول ورسوم توضيحية هي محور الدراسة، ثم الدراسة التحليلية لهذه الجداول والأرقام التي تحتويها، والخروج بنتائج وتوصيات للدراسة .

ثانياً: الدراسات السابقة :

قد حظيت الرسائل الجامعية بعدد من الدراسات التي تتخذها محوراً أساسياً للبحث، وقد تعددت هذه الدراسات وتنوعت، فمنها ما يركز على تحليل الاستشهادات المرجعية؛ وذلك للتعرف على الخصائص البنيانية للإنتاج الفكري في مجال معين، أو لتقييم أحد مصادر المعلومات في مكتبة ما، أو لمعرفة مدى الاعتماد على ذلك المصدر في البحوث والدراسات، ومنها ما يتخذ من الرسائل معياراً ومؤشراً لقياس اتجاهات البحث العلمي وتطوره في كلية بذاتها، أو مجموعة من الكليات يجمعها قطاع واحد، أو جامعة ما، أو الرسائل على إطلاقها .

الدراسات الأجنبية :

دراسة (1986) Gillis,Jaquelinالتي وتناولت الرسائل المقدمة إلى قسم التربية البدنية بجامعة كارولينا الشمالية بالولايات المتحدة؛ للتعرف على تطور البحث خلال عقدين من عام 1964–1984، وبلغ رصيد الرسائل التي اعتمدت عليها الدراسة 5344 رسالة، واعتمدت الدراسة على المنهج التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى أن المؤثرات الوظيفية أكثر التخصصات الأكاديمية شيوعاً، وكثرة رسائل الدكتوراة في فلسفة العلوم، و إشراف عدد كبير من الأساتذة على أقل من خمسة أطروحات .

دراسة (1993) (Morriالتي تهدف إلى رصد رسائل الدكتوراه وتحليلها في قطاع التعليم الابتدائي بجامعة غربي ولاية تكساس، التي أجيزت في الفترة من عام 1964–1986، وبلغ عددها 137 رسالة؛ لمعرفة

اتجاهاتها الموضوعية والزمنية، ومقارنة الاتجاهات الموضوعية هذه مع الاتجاهات الوطنية في التعليم خلال الفترة نفسها، وتوصلت الدراسة إلى أنه من الصعب وضع الرسائل في فئات موضوعية ضيقة، وهذا يثبت طبيعة الموضوعات العريضة في التعليم، كما تتفق الاتجاهات الموضوعية لهذه الدراسة مع الاتجاهات الوطنية في التعليم .

دراسة Sze,G.S., Z.A.Nagah (1997) وتوضح اتجاهات البحث في مجال الإنسانيات اعتمادا على رسائل الماجستير والدكتوراة الموجودة بمكتبة جامعة مالايا بدولة ماليزيا في الفترة من 1984–1994، ومن أهم نتائجها تضاعف الرسائل المجازة بالجامعة بمقدار 6 مرات منذُ الستينيات، كان لطلاب الدراسات العليا بكلية الآداب والعلوم الاجتماعية وكلية التربية الإسهام الأعظم في هذه الرسائل.

دراسة Agnes التي قام) 1998)، فيها برصد رسائل الماجستير والدكتوراة في مجال المكتبات وعلم المعلومات، ووزعت الرسائل وفقاً لمستوى الرسالة وسنة الإجازة، وأعمار الباحثين، والوقت المستغرق بين التسجيل والإجازة، والعلاقة بين رسائل الماجستير والدكتوراة، والوقت المستغرق لإعداد الرسالة، واعتمدت الدراسة على تحليل محتوى 25 رسالة، وتقسيمها إلى عدة موضوعات؛ مثل: التأليف، وتعليم المستفيدين، ونظم المكتبات المتكاملة، والأدوات الحديثة لتشغيل المعلومات، وتشير المجموعتان الأخيرتان إلى تحول تخصص المكتبات نحو المعلوماتية، وقد سلطت الدراسة الضوء على أهمية القيام باستخلاص 160 رسالة دكتوراة ونشرها .

كما قام Satij في العام 1999، بتسليط الضوء على التعليم في مجال المكتبات وعلم المعلومات في الهند، حيث قام برصد رسائل الدكتوراة في هذا المجال متتبعاً نشأة برامج الدكتوراه وتطورها، كما سلط الضوء على جهود رانجاناثان Ranganathan من العام 1892–1972، وقدمت الدراسة بيانات سنوية عن المخرجات العددية للرسائل، وأكثر الجامعات إنتاجاً في هذا المجال، وقد أعرب المؤلف عن أسفه تجاه القصور في استخدام نتائج البحوث في مدارس المكتبات وعلم المعلومات .

دراسة Nilsson للعام 2001 حيث قام برصد الرسائل العلمية في مجال التخدير، وقد افترضت الدراسة أن النشاط العلمي في مجال التخدير والرعاية المركزة في انخفاض، ومن ثم حللت رسائل الماجستير باستخدام القياسات الببليومترية، وحصرت الدراسة 906 رسالة، منها 749 رسالة أُجيزت لباحثين يعملون في مستشفيات تعليمية، وذلك بنسبة مئوية قدرها 83%، كما كشفت الدراسة عن انخفاض معدل الرسائل بنحو 1% خلال عامي 1992 و 1993 وخلال عامي 1997 و1998 ، وأوضحت الدراسة أن عدد الإنتاج

العلمي للعلماء في مجال التخدير انخفض إلى 34%، بمتوسط 6.7% في السنة، كما انخفضت نوعية البحوث بشكل ملحوظ، أما عدد رسائل الماجستير والدكتوراه التي تناقش سنوياً لم يطرأ عليها أي تغيير، وأن معدل النشاط العلمي في الدنمارك في مجال التخدير في انخفاض وأنه على وشك الانهيار على المستوى القومي والدولي .

الدراسة التي أعدها Botteril وزملاؤه في العام 2002، سعت نحو الضبط الببليوجرافي لرسائل الماجستير والدكتوراة التي أجازتها الجامعات في المملكة المتحدة وإيرلندا في قطاع السياحة، وبلغ عددها 149 رسالة من العام 1990–1999، وهدفت إلى معرفة الجامعات التي أجازت هذه الرسائل، وسنوات الإجازة، والقطاعات الموضوعية، وكشفت الدراسة أن عدد الرسائل في العام 1990 بلغ 4 رسائل، ثم ارتفع إلى 29 رسالة مع انتهاء العام 1997، بمعدل سنوي مقداره 23 رسالة في العام، وقسمت الرسائل إلى 22 موضوعاً، أكثرها إنتاجاً موضوعات التنمية السياحية، وصناعة السياحة، والسلوكيات .

دراسة Barmes في العام 2006 تناولت تحليل الاستشهادات المرجعية للرسائل العلمية من 2000–2004، لجامعة ولاية مسيسيبي، وتهدف الدراسة إلى التعرف على مدى استعانة الباحثين بالمطبوعات الرسمية الحكومية، ونتج عن هذه الدراسة أن الباحثين يستخدمون المطبوعات والوثائق الرسمية على الإنترنت أكثر مما يستخدمون المطبوعات في شكلها التقليدي .

الدراسات العربية

ومن الدراسات التي لها علاقة بموضوع البحث الدراسة الأولى والثانية:

الدراسة التي قدمها حشمت قاسم (1994) وتناول فيها البحث العلمي بشكل عام، والرسائل الجامعية بشكل خاص، بوصفها واحدة من أنماط هذا البحث، إلا أنها لم تنل الاهتمام الكافي من جانب الباحثين، سواء في مجال المكتبات أو في المجالات الموضوعية المختلفة. وتهدف الدراسة إلى تسليط الضوء على ما أسهمت به كلية الآداب جامعة القاهرة من رسائل جامعية؛ من أجل التأريخ لها من ناحية، وتقويمه وتحديد الظواهر المتصلة بإنتاجه من ناحية أخرى.

ومن الدراسات التي اهتمت _ أيضاً _ بالرسائل التي أجازتها كلية الآداب وفي جامعة بعينها دراسة غادة موسى (1999) حيث قامت برصد الرسائل الجامعية المجازة في كلية الآداب جامعة الإسكندرية في الفترة من 1942–1997، حيث أعدت دراسة تحليلية إحصائية لرصد اتجاهات البحث العلمي في هذه الفترة .

ومن الدراسات التي تتناول الرسائل على إطلاقها ولكن في حدود جغرافية معينة. دراسة تمراز (1991)، التي تهدف إلى رصد الرسائل المجازة وتحليلها، بالالمسجلة مملكة العربية السعودية، منذُ بدء برامجها للدراسات العليا، وإجازة أول رسالة في العام 1969/68 حتى نهاية عام 1989، حيثُ بلغ رصيد الرسائل المجازة 3485 رسالة، وجاءت جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية على رأس القائمة بأكثر من ثلث حجم الرسائل المجازة 1197 رسالة .

دراسة مرغلاني (1991)، التي تهدف إلى تحليل الموضوعات والمناهج البحثية لرسائل الماجستير المجازة في قسم المكتبات والمعلومات بجامعتي الملك عبد العزيز بجدة والإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض، وكان من أهم نتائجها أن عدد الرسائل التي أجيزت في الجامعتين بلغت 29 رسالة، استخدمت 51 منهجاً، وكان أكثر هذه المناهج استخداماً المنهج المسحي بنسبة 37%. يليه المنهج الوصفي بنسبة 17.6%، وبلغ عدد موضوعات الرسائل 10 مواضيع رئيسة، كان أكثرها معالجة الببليوجرافيات والدراسات الببليومترية، ثم مؤسسات المكتبات والمعلومات النوعية .

وتناولت دراسة هاشم فرحات (1995)، أدوات الضبط الببليوغرافي التي تحصر الرسائل الجامعية في مجال الزراعة والتعريف بها، ومدى الاعتماد عليها في معرفة ما أُجيز من رسائل جامعية في كليات الزراعة منذُ نشأتها حتى نهاية عام 1991، كما تناولت تحليل الاستشهادات المرجعية الواردة في عينة من الرسائل؛ وذلك بهدف التعرف على نسبة الرسائل المستشهد بها في المجال من المجموع الكلي للمواد المستشهد بها، وكان من أهم نتائجها وجود قصور واضح في أدوات الضبط الببليوغرافي في مجال الزراعة، وتعد كليات الزراعة بجامعات (القاهرة – الإسكندرية– عين شمس) هي المصدر الأساسي للرسائل العلمية في هذا المجال .

وتهدف دراسة أيمن الغفيلي(1997) ، إلى التعرف على مؤسسات الضبط الورقي للأطروحات في المملكة العربية السعودية، إضافة إلى معرفة المحاولات الورقية التي جرت من قبل، والتعرف على الاتجاهات الفردية والموضوعية للأطروحات الجامعية في المملكة العربية السعودية، واقتراح خطة تنظيم الضبط الورقي لها. وتوصلت الدراسة إلى أن هناك نقصاً في الضبط الورقي للأطروحات الجامعية السعودية، وأن أول أطروحة دكتوراه أجيزت بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية كانت في عام 1989، وقد بلغ عدد الأطروحات السعودية المجازة ،6858 أطروحة منها 5652 ماجستير و 1206دكتوراة.

دراسة أشرف بسيوني (1999)، حيث قام بدراسة الأطروحات التي أجازتها جامعة طنطا، حيث تتمثل أهداف هذه الدراسة في الكشف عن السمات العامة، والخصائص الموضوعية، والمؤشرات المستقبلية

للأطروحات المجازة بجامعة طنطا، والتعرف على أدوات الضبط الببليوجرافي لها، ونوعياتها، ومدى اكتمالها وفاعليتها، وذلك خلال ربع قرن من العطاء، منذُ بدء برامجها للدراسات العليا في عام 1972–1995، وقد جاءت الرسائل المكتوبة باللغة العربية في المرتبة الأولى على مستوى الرسائل التي أُجيزت بالكليات، وأظهرت الرسالة تفوق الباحثين عن الباحثات في إعداد الرسائل ماعدا كلية الصيدلة .

أما ناريمان متولي فتوح (1999)، لوصف السمات الأساسية للإنتاج الفكري وتحليلها في مجال الأطروحات العلمية الممنوحة للمرأة السعودية، وذلك بالنسبة للتطور العددي والتخصص. كما اهتمت الدراسة بتقييم هذا الإنتاج بالدراسة الإحصائية؛ لمعرفة أولويات الاهتمامات وتخصصات هذه الأطروحات، فضلاً عن التطور التاريخي لظاهرة الأطروحات منذُ بدايتها حتى منتصف 1997م، بالإضافة إلى إعداد دليل وكشاف موضوعي للأطروحات الممنوحة للمرأة السعودية في مختلف الجامعات، ومعرفة مدى مسايرة النشاط العلمي البحثي للمرأة السعودية .

دراسة محمد أحمد المصراتي (2013) ، وتسعى هذه الدراسة إلى رصد الأطروحات المجازة في جامعة الزاوية في ليبيا، وذلك بهدف التعرف على الاتجاهات العددية والنوعية، وتحليل الاستشهادات المرجعية لعينة من الرسائل موضوع البحث، وإعداد قاعدة بيانات تحصر الأطروحات الجامعية، وتوصلت الدراسة إلى أن عدد الأطروحات بلغ 931 أطروحةً، منها 899 ماجستير و32دكتوراة، وأن أول أطروحة كانت عام 1994م، وكانت من نصيب كلية الآداب، واحتل الكتاب المرتبة الأولى، وبنسبة 69.6% من بين أوعية المعلومات المُستخدمة من الباحثين .

دراسة عبداللطيف العبدلي (2015) ، وتهدف هذه الدراسة إلى التعرف على حجم الرسائل الجامعية التي أجيزت في كليات الزراعة داخل ليبيا وخارجها، ورصد الوضع الحالي لأدوات الضبط الببليوجرافي للرسائل، واستكشاف الاتجاهات العددية والزمنية والموضوعية والجغرافية واللغوية للرسائل، كما تهدف إلى تصميم نموذج لقاعدة بيانات ببليوجرافية للرسائل الجامعية الليبية في مجال الزراعة، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك نقصاً في الضبط الببليوجرافي للرسائل الجامعية بالجامعات الليبية في مجال الزراعة، كما بلغ عدد الكليات التي أجازت رسائل جامعية بالجامعات الليبية في مجال الزراعة خلال الفترة من 1980–2011، ثماني كليات، حيث بلغ رصيد الرسائل الجامعية بالجامعات الليبية في مجال الزراعة عدد 905 رسالة منها رسالة دكتوراة واحدة .

نقاط الاتفاق والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

- تتفق هذه الدراسة مع الدراسات السابق ذكرها في أنها تستخدم المنهج الببليومتري نفسه لتحليل الإنتاج الفكري من الرسائل العلمية.

- لا توجد دراسات مُطابقة للدراسة الحالية، وإنما هي دراسات مثيلة لها، حيث إن بعضها تناول الإنتاج الفكري من الرسائل العلمية في كلية بعينها أو قسم معين أو جامعة، بالإضافة إلى اختلاف البيئة؛ أي الحدود المكانية والجغرافية التي تغطيها هذه الدراسات، والدراسات التي ترتبط معها في أنها تتناول الرسائل العلمية في كلية الآداب، إلا أنها تختلف معها في الحدود المكانية والجغرافية لهذه الدراسات .

ثالثاً: نتائج الدراسة ومناقشتها:

إنتاجية كلية الآداب بجامعة عمر المختار من الرسائل العلمية:

قد بلغ عدد الرسائل العلمية المجازة في كلية الآداب بجامعة عمر المختار (267) رسالة علمية، وجميعها رسائل ماجستير، وبنسبة (35.6%) من العدد الكلي للرسائل المجازة، وذلك حسب حصر مكتب الدراسات العليا بالجامعة، حيث لا توجد أيّ رسالة دكتوراة مجازة من كلية الآداب، ويمكن إيعاز ذلك إلى اعتماد الجامعات الليبية على الإيفاد الخارجي للحصول على درجة الدكتوراة.

التطور الكمي للرسائل العلمية:

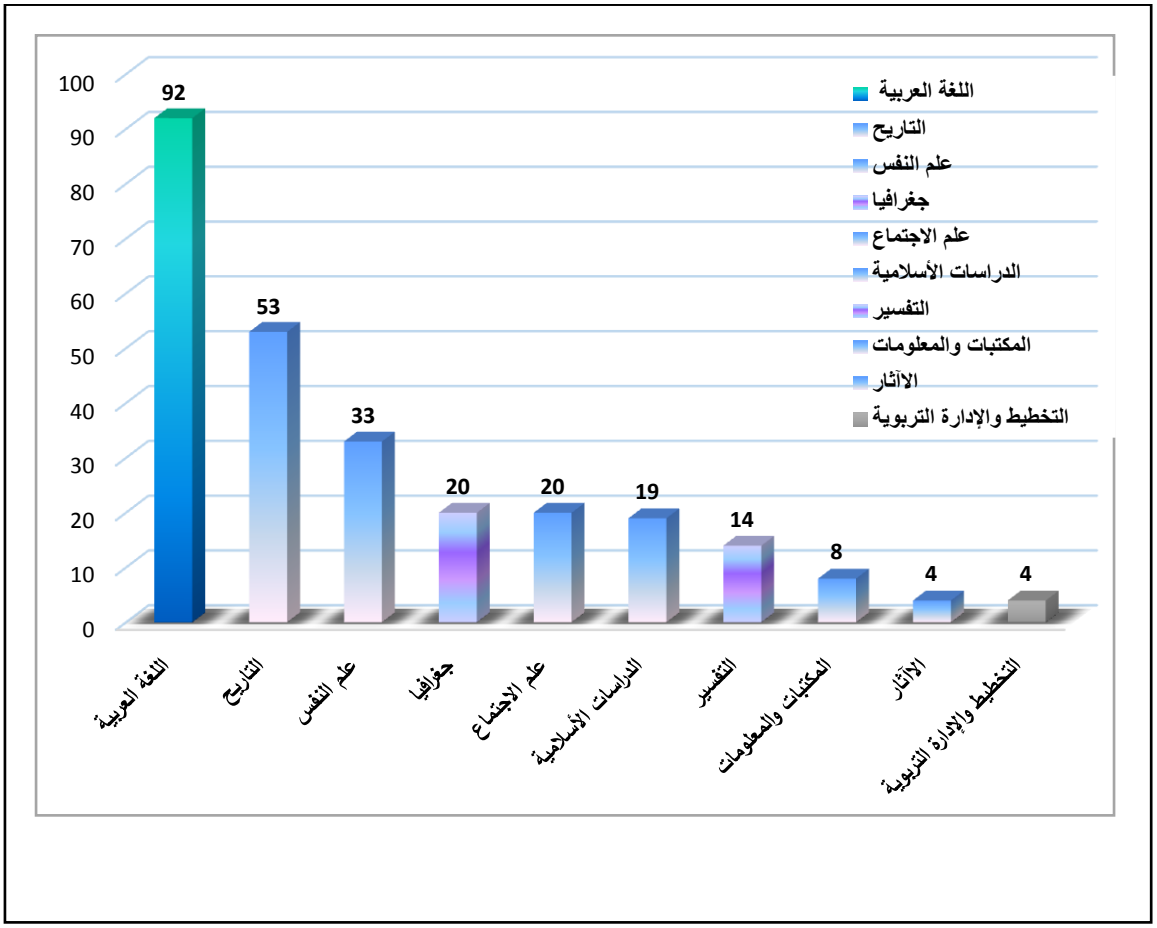
حيث وزعت الرسائل التي أجازتها كلية الآداب بجامعة عمر المختار وفقاً للأقسام العلمية؛ لغرض التعرف على أكثر الأقسام إنتاجية مع الكشف عن العوامل التي تكمن وراء ذلك، ووُزعت الرسائل اعتماداً على قانون برادفورد للتشتت) عبد الرحمن فراج ، 1992) في صيغته اللفظية، إذ لم يقتصر تطبيق القانون على الدوريات فحسب، بل امتد إلى دراسة توزيعات التردد Frequency Distributions لأي ظاهرة من الظواهر، ورُتبت الأقسام بكلية الآداب تنازلياً وفقاً لإنتاجيتها من الرسائل المجُازة. والجدول والشكل رقم (1) يوضح لنا التوزيع العددي الموضوعي وفقاً للأقسام العلمية

جدول رقم (1) التوزيع العددي الموضوعي للرسائل العلمية وفقاً للأقسام العلمية.

القسم	الإنتاجية تنازلياً	النسبة	العدد التراكمي	نسبة العدد التراكمي
اللغة العربية	92	34.46	92	34.45
التاريخ	53	19.85	145	54.3
علم النفس	33	12.36	178	66.66
جغرافيا	20	7.49	198	74.15

علم الاجتماع	20	7.49	218	81.64
الدراسات الإسلامية	19	7.12	237	88.76
التفسير	14	5.24	251	94.01
المكتبات والمعلومات	8	2.99	259	97
الآثار	4	1.5	263	98.5
التخطيط والإدارة التربوية	4	1.5	267	100

الشكل رقم (1) يوضح التوزيع العددي الموضوعي للرسائل العلمية وفقاً للأقسام العلمية.



يبلغ عدد الأقسام بكلية الآداب (12) قسماً، حيث إن قسمي اللغة الإنجليزية واللغة الفرنسية لم يجيزا أي رسالة حتى إعداد هذه الدراسة؛ لأنها تعتمد على الإيفاد الخارجي للحصول على درجتي الماجستير والدكتوراة، وبذلك بلغ عدد الأقسام التي أجازت رسائل علمية (10) أقسام، بمتوسط (27) رسالة لكل قسم، ويلاحظ من الجدول ما يأتي: –

تفوق عدد الرسائل في قسم اللغة العربية وآدابها، وبإنتاجية (92) رسالة، وبنسبة (34.6%) من العدد الكلي للرسائل، ويمثل هذا القسم نسبة (10%) من إجمال الأقسام العلمية، ولعل السبب راجع إلى أن قسم اللغة العربية هو القسم الأول الذي بدأت به كلية الآداب مسيرتها العلمية، وذلك في عام 1991، وكذلك استمرار برامج الدراسات العليا به، حيث تنوعت هذه الرسائل وتشعبت إلى أدبيات بعدد (35) رسالة وبنسبة (38%) من إجمالي إنتاجية القسم، ولغويات بعدد (33) رسالة شكلت ما نسبته (35.9%) من الإنتاجية المقيدة بالقسم ، ودراسات إسلامية بعدد (24) رسالة بنسبة (26.1%) من المجموع العام للقسم (وذلك قبل أن يُفتتح قسم خاص بالدراسات الإسلامية فيما بعد). توافقت هذه النتيجة مع دراسة "**فيصل صالح الصبر جبريل** (فيصل صالح الصبر جبريل وآخرون ،2016) التي توصلت إلى أن معظم الاتجاهات الموضوعية للرسائل تنصب في تخصص اللغة العربية.

ويأتي في المرتبة الثانية من حيث الإنتاجية قسمان هما قسم التاريخ وقسم علم النفس، بنسبة (20%) من عدد الأقسام، وبإنتاجية (86) رسالة علمية، وبنسبة (32.2%) من عدد الرسائل التي أجازتها كلية الآداب، حيث إن رصيد قسم التاريخ (53) رسالة وبنسبة (19.85%) من المجموع الكلي للرسائل، وقد توزعت الرسائل إلى: (20) رسالة في التاريخ الحديث، و(16) رسالة في التاريخ الإسلامي، و(12) رسالة في التاريخ القديم، و(5) رسائل فقط في التاريخ الوسيط. ثم جاء قسم علم النفس بعدد (33) رسالة علمية وبنسبة (12.36%) من المجموع الكلي للرسائل.

أما بقية الأقسام فتعتبر إنتاجيتها قليلة، ويمثلها (7) أقسام علمية، وبنسبة (70%) من إجمالي الأقسام العلمية، وبعدد (88) رسالة علمية، وبنسبة (33.38%) من إجمالي عدد الرسائل المُجازة بالكلية، وقد احتل قسمَا الجغرافيا، وعلم الاجتماع المقدمة بعدد (20) رسالة لكل قسم، في حين جاء قسم الدراسات الإسلامية في المرتبة الثانية بعدد (19) رسالة، واحتل قسم التفسير المرتبة الثالثة بعدد (14) رسالة علمية، والرابعة كانت من نصيب قسم المكتبات والمعلومات وبعدد (8) رسائل، وقد احتل قسما الآثار والتخطيط والإدارة التربوية الترتيب الخامس بعدد (4) رسائل لكل قسم.

يتبين مما سبق أنه لا يمكن إرجاع قلة الإنتاجية في بعض الأقسام إلى عامل النشأة فقط. فقد بدأت الدراسات العليا في الكلية في سنة 1999 بخمسة أقسام علمية وهي: اللغة العربية– علم الاجتماع– علم النفس– الجغرافيا التاريخ. ومما يؤكد ذلك أن عدد (2) رسالة لعلم الاجتماع و(1) رسالة للجغرافيا كانت من أوائل الرسائل التي أُجيزت في الكلية في عام 2002، وبذلك يمكن إرجاع السبب إلى أن هذه الأقسام توقفت بها

برامج الدراسات العليا؛ وذلك لعدم وجود أعضاء هيأة تدريس بهذه الأقسام، واعتمادها على أعضاء هيأة تدريس من خارج الجامعة، وهذا يفسر وجود قسمي الجغرافيا وعلم الاجتماع في المجموعة الثالثة من حيث إنتاجية الرسائل العلمية بها، أما أقسام: التفسير – المكتبات والمعلومات– الآثار فقد افتتحت الدراسات العليا بها لسنة واحدة وهي 2003، ثم توقفت برامج الدراسات العليا بهذه الأقسام؛ وذلك لاعتمادها على أعضاء هيأة تدريس أجانب، أو أعضاء هيأة تدريس من خارج الجامعة.

التطور الزمني للرسائل المُجازة سنوياً:

وُزعت الرسائل المُجازة في كلية الآداب بجامعة عمر المختار زمنياً، بهدف التعرف على ظاهرة نمو الرسائل ونمط ذلك النمو، حيث يعد القياس الزمني لأي موضوع من أهم القياسات التحليلية، فهو يعطي صورة لمراحل نمو الرسائل وتطورها خلال فترة الدراسة، وبذلك يمكن التعرف على عدد الرسائل في كل سنة، ونسبة الزيادة السنوية، وحسبت الزيادة السنوية على النحو الآتي:

$$\text{معدل الزيادة} = \frac{\text{السنة الحالية} - \text{السنة السابقة}}{\text{السنة السابقة}} \times 100$$

ويوضح الجدول رقم (2) التوزيع الزمني للرسائل.

جدول رقم (2) التوزيع الزمني للرسائل العليمة.

السنوات	العدد	النسبة	تراكمي	التراكمي%	معدل الزيادة
2002	6	2.25	6	2.25	
2003	15	5.62	21	7.87	150.0
2004	14	5.24	35	13.11	-6.7
2005	14	5.24	49	18.35	0.0
2006	20	7.49	69	25.84	42.9
2007	27	10.11	96	35.96	35.0
2008	42	15.73	138	51.69	55.6
2009	53	19.85	191	71.54	26.2
2010	26	9.74	217	81.27	-50.9
2012	16	5.99	233	87.27	-38.5
2014	10	3.75	243	91.01	-37.5
2015	6	2.25	249	93.26	-40.0

2016	4	1.50	253	94.76	-33.3
2017	14	5.24	267	100.00	250.0
المجموع	267	100.00			

ويتبين من الجدول رقم (2) ما يأتي:

بلغ المتوسط السنوي للرسائل المُجازة من كلية الآداب بجامعة عمر المختار خلال فترة الدراسة (19) رسالة سنوياً.

ويتضح من الجدول أن برامج الدراسات العليا في كلية الآداب بجامعة عمر المختار بدأت تجني ثمارها مع منتصف عام 2002، حيث أُجيزت خمس رسائل ماجستير: رسالتان بقسم التاريخ في شهر 2002/5، ورسالة بقسم علم الاجتماع في شهر 2002/6، ورسالة بقسم علم النفس في شهر 2002/7، ورسالة بقسم الجغرافيا في شهر 2002/10.

وبلغ معدل الزيادة أقصاه في عام 2017 وبنسبة (250%) عن العام الذي يسبقه، ويليه عام 2003 الذي سجل زيادة بمقدار (150%) عن العام السابق له بعدد (15رسالة) في مقابل (5 رسائل) في عام 2002، وبعد ذلك تتراوح معدلات الزيادة ما بين (55.6%) في عام 2008، و (42.9%) في عام 2006، و(35%) في عام 2007، و (26.2%) في عام 2009.

والحد الأدنى للزيادة كان في عام 2005 وبنسبة (0%) حيث سجل عدد الرسائل المُجازة نفسها في العام الذي يسبقه بعدد (14) رسالة، وبذلك يُعد هذا العام هو العام الذي استقر فيه معدل الزيادة.

ومن ناحية أخرى فقد تناقصت الرسائل في ستة أعوام عن الأعوام السابقة لها، وكان أعلى معدل تناقص في عام 2010 بمقدار -50.9% عن العام الذي يسبقه، ويليه عام 2015 بمقدار -40%، ثم بلغ معدل التناقص على التوالي: -38.5% و -37.5% و -33.3% في أعوام: 2012 و2014 و2016 ، أما أقل معدل للتناقص فكان في عام 2004 بمعدل -6.7% ويُعد الحد الأدنى للتناقص.

ومن ناحية ثالثة بلغ عدد الأعوام التي لم تجز خلالها إجازة رسائل علمية خلال فترة الدراسة عامين فقط، وهما 2011و 2013.

ومما سبق يتبين أن إجازة الرسائل العلمية في كلية الآداب يتذبذب من عام لآخر بين الزيادة والنقصان، وكذلك عدم إجازة رسائل في بعض الأعوام والاستقرار في بعضها الآخر، وهذا يدل على أن برامج الدراسات

العليا في كلية الآداب لم تصل بعد إلى الاستقرار، وعليه فإن معدلات نمو الرسائل العلمية في كلية الآداب بجامعة عمر المختار ليست في تزايد مستمر عبر سنوات الدراسة.

حيث حدد فيكري (فيكري، براين كامبل، إلينا فيكري ، 1992) أنماط نمو الإنتاج الفكري كما يأتي:

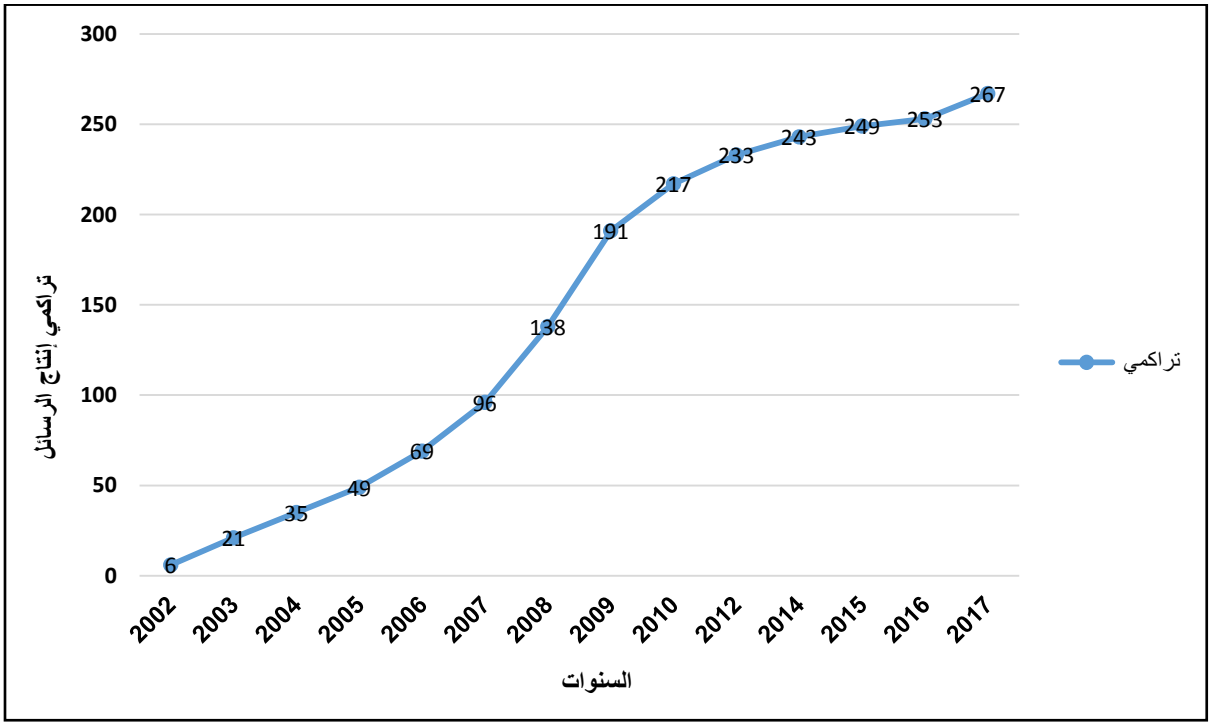
النمط الأسي: أي أن الإنتاج الفكري ينمو بمعدل دائم الارتفاع، ويتخذ النمو الأسي عند توقيعه على الرسم البياني اللوغاريتمي شكل خط مستقيم.

النمط التعبوي أو التشعبي: يبدأ الإنتاج الفكري بارتفاع أسي، ولكنه يستوي فيما بعد في معدل ثابت.

النمط الوبائي: يتحقق هذا النمط عندما يركز النظام على مجال موضوعي مخصص، إلى حد ما يحظى بالاهتمام لفترة ثم يبدأ في التراجع، ويتخذ هذا النمط عند توقيعه على الرسم البياني شكل المنحنى الصاعد/ الهابط.

وللتعرف على نمط نمو الرسائل العلمية بكلية الآداب بجامعة عمر المختار وقع العمود الأول سنوات النشر من الجدول رقم (2)، والعمود الثالث تراكمي الرسائل العلمية من الجدول نفسه، على رسم بياني وهو ما يمثله الشكل رقم (2).

الشكل رقم (2) نمط نمو الرسائل العلمية في كلية الآداب بجامعة عمر المختار.



تبين من خلال الشكل السابق أن المنحنى الناتج عن هذا الرسم أظهر أن الرسائل العلمية في كلية الآداب بجامعة عمر المختار تتبع النمط التعبوي، حيث يرتفع الإنتاج أسيا ثم يبدأ في الاستواء.

التوزيع الموضوعي الزمني:

حيث وزعت الأقسام موضوعياً وزمنياً؛ وذلك لمعرفة التطور التاريخي للرسائل العلمية في كلية الآداب، كما يبينهُ الجدول رقم (3).

جدول (3) التوزيع الزمني الموضوعي وفقاً للأقسام العلمية.

السنوات	الأقسام أو الموضوعات	العدد	النسبة
2002	التاريخ-علم الاجتماع-علم النفس-الجغرافيا	6	2.25
2003	التاريخ-علم الاجتماع-علم النفس-الجغرافيا-اللغة العربية	15	5.62
2004	التاريخ-علم النفس-الجغرافيا-اللغة العربية	14	5.24
2005	التاريخ-علم الاجتماع-علم النفس-الجغرافيا-اللغة العربية	14	5.24
2006	التاريخ-علم الاجتماع-علم النفس-الجغرافيا-اللغة العربية	20	7.49
2007	التاريخ-علم النفس-الجغرافيا-اللغة العربية-التفسير-علم المكتبات والمعلومات	27	10.11
2008	التاريخ-علم الاجتماع-علم النفس-الجغرافيا-اللغة العربية-التفسير-علم المكتبات والمعلومات-الآثار	42	15.73
2009	التاريخ-علم الاجتماع-علم النفس-الجغرافيا-اللغة العربية-التفسير-علم المكتبات والمعلومات	53	19.85
2010	التاريخ-علم الاجتماع-علم النفس-الجغرافيا-اللغة العربية-التفسير-الدراسات الإسلامية	26	9.74
2012	علم الاجتماع-علم النفس-الجغرافيا-اللغة العربية-الدراسات الإسلامية	16	5.99
2014	علم الاجتماع-علم النفس-الدراسات الإسلامية	10	3.75
2015	اللغة العربية-التخطيط والإدارة التربوية-الدراسات الإسلامية	6	2.25
2016	التاريخ-التخطيط والإدارة التربوية-الدراسات الإسلامية	4	1.50
2017	التاريخ-علم الاجتماع-علم النفس-اللغة العربية-التخطيط والإدارة التربوية-الدراسات الإسلامية	14	5.24
	المجمـــــــوع	267	100.00

بالنظر إلى الجدول السابق يتضح أن أكثر الفترات إنتاجاً للرسائل العلمية كانت من عام 2004–2009، حيث أُجيز في العام 2009 (53) رسالة علمية وبنسبة (19.85%) من إجمالي عدد الرسائل العلمية بالكلية، يليه العام 2008 وبعدد (42) رسالة وبنسبة (15.73%) من إجمالي عدد الرسائل العلمية، أما بقية الأعوام فكانت ما بين الزيادة والنقصان، سواء في عدد الرسائل أو عدد الأقسام التي تُجيز هذه الرسائل.

ويلاحظ من الجدول –أيضاً–أن السنوات الخمس الأولى اقتصرت فيها الرسائل العلمية على خمسة أقسام وهي: (التاريخ–علم الاجتماع–علم النفس–الجغرافيا–اللغة العربية) ويتراوح عدد الرسائل في هذه السنوات ما بين (1) كحد أدنى، و (8) كحد أعلى.

ومن عام 2007–2010 زاد عدد الرسائل، حيث دخلت أقسام أخرى في برامج الدراسات العليا، فضم عام 2008 عدد (8) أقسام، ما نسبته 80% من إجمالي عدد الأقسام التي تُجيز الرسائل العلمية في كلية الآداب. أما قسم الآثار فقد أجاز في عام واحد فقط (4) رسائل.

توزيع الرسائل وفقاً لنوع الباحث:

وزعت الرسائل العلمية المجازة في كلية الآداب بجامعة عمر المختار وفقاً لنوع الباحث؛ للتعرف على مدى يتم التركيز من جانب تخصصات بعينها على نوع معين من الباحثين دون الآخر، فضلاً عن معرفة مدى مشاركة المرأة في البحث العلمي بكلية الآداب جامعة عمر المختار، والجدول رقم (4) يبين توزيع الرسائل وفقاً لجنس الباحث تبعاً للأقسام العلمية، والجدول (5) وفق الفترات الزمنية للدراسة.

جدول رقم (4) يبين توزيع الرسائل وفقاً لنوع الباحث

القسم	باحث		باحثة		المجموع
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	
اللغة العربية	55	59.78	37	40.22	92
التاريخ	34	64.15	19	35.85	53
علم النفس	9	27.27	24	72.73	33
جغرافيا	9	45.00	11	55.00	20
علم الاجتماع	9	45.00	11	55.00	20
الدراسات الإسلامية	11	57.89	8	42.11	19
التفسير	6	42.86	8	57.14	14
المكتبات والمعلومات	0	0.00	8	100.00	8
الآثار	0	0.00	4	100.00	4
التخطيط والإدارة التربوية	1	25.00	3	75.00	4
المجموع	134	50.19	133	49.81	267

جدول رقم (5) التوزيع الزمني وفقاً لنوع الباحث.

السنوات	باحث		باحثة		المجموع
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	
2006-2002	43	62.32	26	37.68	69
2012-2007	76	46.35	88	53.65	164
2017-2013	15	44.12	19	55.88	34
المجموع	134	50.19	133	49.81	267

يتبين من الجدول السابق تفوق فئة الباحثين بنسبة قليلة جداً على فئة الباحثات، فقد سجلت فئة الباحثين (134) رسالة، وبنسبة (50.19%)، في المقابل سجلت فئة الباحثات (133) رسالة، وبنسبة (49.81%) على مستوى كلية الآداب.

أما على مستوى الأقسام فتبين ارتفاع فئة الباحثات على الباحثين في سبعة أقسام مقابل ثلاثة أقسام لفئة الباحثين؛ حيث بلغت فئة الباحثات ذروتها في قسمي الآثار والمكتبات والمعلومات لتصل إلى 100%، ويؤكد ذلك أن نسبة الباحثات تسيطر على الأقسام الحديثة النشأة؛ وجاءت هذه النتيجة متوافقة مع دراسة " **علي بن شويش الشويش**(علي بن شويش الشويش ، 2010) حيث توصلت الدراسة إلى أن نصيب الإناث كان أكبر بقليل، حيث بلغ (53%) مع اختلاف ظروف الدراستين. وتصل إلى 75% في قسم التخطيط والإدارة التربوية، وإلى 72.73% في قسم علم النفس، ثم تتراوح النسبة بعد ذلك بين 57.14% بقسم التفسير، و35.85% في قسم التاريخ كحد أدنى لفئة الباحثات.

بينما يلاحظ تفوق فئة الباحثين على فئة الباحثات في قسم التاريخ، وذلك بنسبة 64.15%، و59.78% في قسم اللغة العربية، وبلغت 59.89% في قسم الدراسات الإسلامية، ثم تتراوح النسبة بعد ذلك بين 45% لقسمي الجغرافيا وعلم الاجتماع، و0% في قسمي الآثار والمكتبات والمعلومات كحد أدنى لفئة الباحثين.

وعلى الرغم من تفوق فئة الباحثين على فئة الباحثات من حيث حجم الرسائل العلمية، التي أجازتها كلية الآداب، فإنَّه يتبين من الجدول رقم (5) أن هذا التفوق لا ينتظم خلال فترات الدراسة، حيث بلغت فئة الباحثين أقصاها في الفترة 2002-2006، أي فترة بداية الدراسات العليا بالكلية، ثم أخذت هذه النسبة تقل خلال فترات الدراسة.

فبعد أن كانت هذه النسبة في الفترة الأولى للدراسة لا تتجاوز 26 رسالة، وبنسبة 37.68% لفئة الباحثات، في مقابل 43 رسالة، وبنسبة 62.32% لفئة الباحثين؛ أخذت عدد الرسائل المجازة لفئة الباحثات تتزايد سنوياً لتصل إلى أكثر من نصف عدد الرسائل، وهذا يدل على وعي المرأة وتحررها من قيود عادات المجتمع وتقاليده، التي كانت تفرض عليها عدم إكمال دراستها الجامعية، حيث التحقت في برامج الدراسات العليا وأبت أن تعيش بمعزل عن التطورات المتلاحقة في مختلف مجالات الحياة.

جهود المشرفين على الرسائل العلمية في كلية الآداب

عدد المشرفين ونمط الإشراف

بلغ عدد المشرفين على الرسائل العلمية في كلية الآداب (72) مشرفاً، سجلوا (274) حالة إشراف، ليبلغ متوسط حالات الإشراف لكل مشرف (3.8). وقد يشترك في عملية الإشراف أكثر من مشرف، ويصل في بعض الرسائل إلى ثلاثة مشرفين أو أكثر، يوضح الجدول رقم (6) توزيع الرسائل حسب نمط الإشراف (فردي أو مشترك) بهدف معرفة نمط الإشراف السائد في كلية الآداب.

جدول رقم (6) توزيع الرسائل وفقاً لنمط الإشراف.

نمط الإشراف	العدد	النسبة المئوية
فردي	260	97.38
مشترك	7	2.62
المجموع	267	100

ومن الجدول يتبين أن النمط السائد والغالب في كلية الآداب هو نمط الإشراف الفردي، وذلك بنسبة (97.38%) ، باعتباره النمط المفضل في مجالات العلوم الاجتماعية والإنسانيات، وهذا يتفق مع نتائج أحدى الدراسات، حيث يفضل أعضاء هيئة التدريس على مستوى الكليات النظرية ذلك النمط من الإشراف، وإقرارهم لإيجابياته، حيث ييسر من العلاقة بين المشرف والطالب، ويوثق صلاتهما العلمية وعلاقاتهما الشخصية، كما أنه يزيد من استفادة الطالب من رصيد مشرفه، بالإضافة إلى أنه يقلل من احتمال وقوع الطالب في حيرة إزاء التضارب بين آراء المشرفين (أميمة حلمي عبدالحميد مصطفى،1994)، وهذا يتفق مع نتائج دراسة **أشرف منصور البسيوني (1994)** ، حيث حازت كلية الآداب المرتبة الأولى بين كليات جامعة طنطا من حيث حجم الرسائل المجازة تحت إشراف مشرف واحد فقط .

بينما نمط الإشراف المشترك محدود، حيث لم تتجاوز نسبته (2.62%) من حجم الرسائل المجازة في الكلية على الرغم من مدى أهميته.

إنتاجية المشرفين:

طبقت صيغة بروكس لتوزيع برادفورد–زيف على المشرفين في كلية الآداب؛ بهدف الكشف عن المشرفين الأكثر إنتاجية، كما يوضحه الجدول رقم(7) والشكل رقم(3).

جدول رقم (7) توزيع برادفورد–زيف لإنتاجية المشرفين على رسائل كلية الآداب.

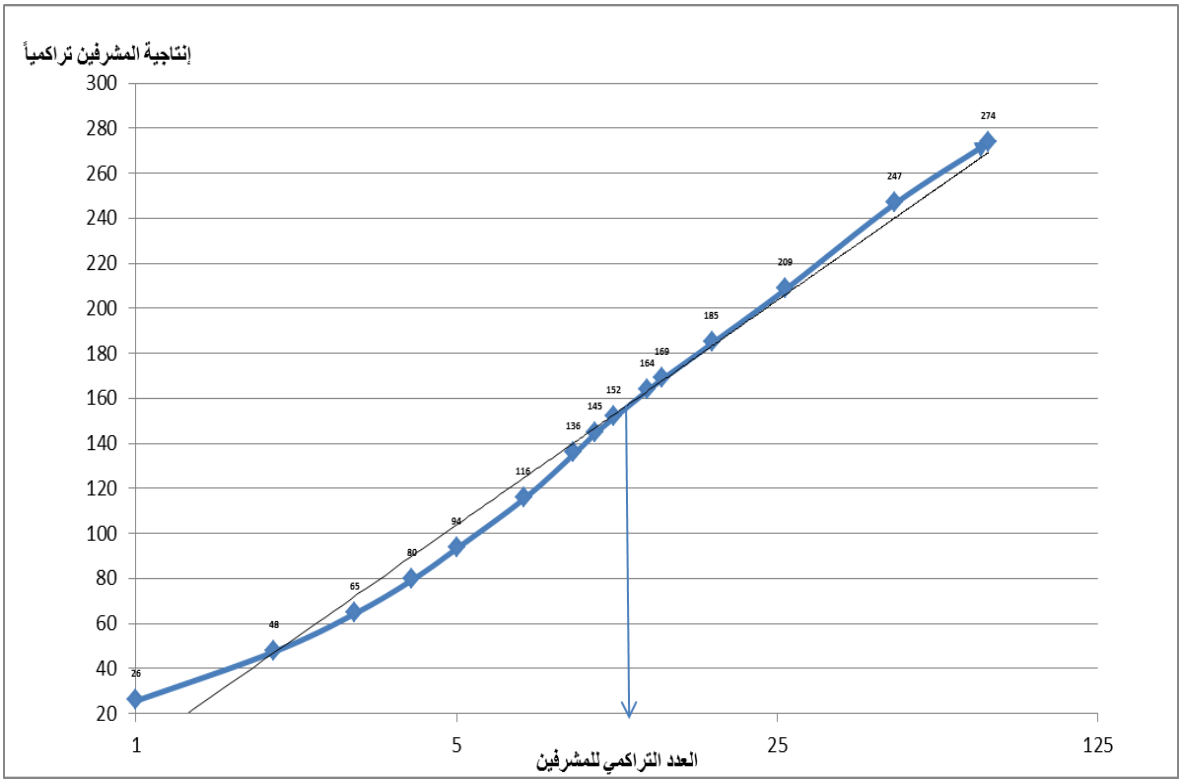
عدد المشرفين	عدد الرسائل	تراكمي المشرفين	تراكمي الرسائل	% تراكمي الرسائل
1	26	1	26	9.49
1	22	2	48	17.52
1	17	3	65	23.72
1	15	4	80	29.2
1	14	5	94	34.31
2	11	7	116	42.34
2	10	9	136	49.64
1	9	10	145	52.92
1	7	11	152	55.47
2	6	13	164	59.85
1	5	14	169	61.68
4	4	18	185	67.52
8	3	26	209	76.28
19	2	45	247	90.15
27	1	72	274	100

يتضح من الجدول السابق أن عدد المشرفين بلغ (72) مشرفاً، وقد تراوحت إنتاجيتهم ما بين رسالة واحدة وستٍّ وعشرين رسالة، ويتبين أن أكثر المشرفين إنتاجاً بلغ عددهم(11) مشرفاً، يمثلون (10.28%) من إجمالي عدد المشرفين، وقد سجلوا (55.47%) من حالات الإشراف .

ويلاحظ أن على رأس هؤلاء المشرفين الأساسيين أ.د مهدي عبيد جاسم بعدد (26) رسالة بقسم اللغة العربية تخصص لغويات ، ويليه أ.د صالح مصطفى مفتاح المزيني بعدد (22) رسالة من قسم التاريخ، و أ.د صالح عبدالله الغماري بعدد (17) رسالة بقسم علم النفس، ويليه أ.د أبوبكر إدريس الصلابي بعدد (15) رسالة بقسم

اللغة العربية تخصص دراسات إسلامية، ويأتي في المرتبة الخامسة أ.د مفتاح الصالحين عبدالقادر بعدد(14) رسالة بقسم اللغة العربية تخصص دراسات إسلامية، ويأتي في المرتبة السادسة وبعدد (11) رسالة أ.د أبريك صالح الأخواني بقسم اللغة العربية تخصص أدبيات، و أ.د محمد حسين المرتضي قسم اللغة العربية تخصص دراسات إسلامية، ويليه في المرتبة السابعة وبعدد (10) رسائل أ.د عازة عمر بوغندورة قسم علم الاجتماع، و أ.د محمد طيب خطاب قسم اللغة العربية تخصص أدبيات، ثم تأتي أ.د سعاد جواد حسن بعدد (9) رسائل بقسم التاريخ، وأ.د إدريس فضيل سعد بعدد (7) رسائل بقسم اللغة العربية. ويلاحظ أن جُل الأساتذة من قسم اللغة العربية؛ ويرجع ذلك لأن قسم اللغة العربية كان القسم الأكثر إنتاجية من بين الأقسام العلمية.

شكل (3): توزيع برادفورد–زيف لإنتاجية المشرفين على رسائل كلية الآداب.



النتائج والتوصيات:

أولا: النتائج:

1- يرجع تاريخ إنشاء كلية الآداب بجامعة عمر المختار إلى عام 1991، وبدأت مسيرتها بقسم واحد وهو قسم اللغة العربية وآدابها.

2- بدأت الدراسات العليا بالكلية عام 1999، وبذلك فإن عمر الدراسات العليا بالكلية بلغ (19) عاماً.

3- نوقشت أول رسالة ماجستير في عام 2002 بقسم التاريخ.

4- بلغ عدد الأقسام التي تُجيز رسائل علمية (10) أقسام، بمتوسط (27) رسالة لكل قسم.

5- تبين أن معظم الرسائل تركزت في قسم اللغة العربية وآدابها، بنسبة (34.46%) من حجم الرسائل المُجازة بالكلية.

6- تبين أن إجازة الرسائل العلمية في كلية الآداب يتذبذب من عام لآخر بين الزيادة والنقصان.

7- في الوقت الذي لا تتجاوز فيه فئة الباحثات (26) رسالة مقابل (43) رسالة لفئة الباحثين في الفترات الأولى للدراسة، أخذ عدد الرسائل المُجازة لفئة الباحثات يتزايد سنوياً ليصل إلى أكثر من نصف عدد الرسائل في الفترات الأخيرة للدراسة.

8- بلغ متوسط حالات الإشراف لكل مشرف (3.8).

9- الإشراف الفردي هو النمط السائد في الرسائل العلمية لكلية الآداب وبنسبة (97.38%).

10- إن المشرفين الأساسيين في كلية الآداب بلغ عددهم (11) مشرفاً.

ثانيًا: التوصيات:

استناداً إلى النتائج السابقة يوصي الباحثان بما يلي: -

1- ضرورة إسهام الجامعات والكليات الليبية في إتاحة الرسائل العلمية التي تجيزها للباحثين عن طريق التبادل والإهداء بين الجامعات.

2- تجميع مستخلصات الرسائل الجامعية المُجازة في كليات الآداب على مستوى الجامعات الليبية وتنظيمها ونشرها على شكل نشرات تصدر على فترات منتظمة.

3- إصدار قاعدة بيانات ببليوغرافية وربطها بأقسام الدراسات العليا بكل كلية.

4- إنشاء قاعدة بيانات للرسائل العلمية وإتاحتها على موقع الجامعة عن طريق شبكة المعلومات الدولية (الإنترنت).

قائمة المصادر:

- Agnes.H. Doctoral Dissertation in Library and Information Science in Hungary: survey and analysis. KonyvtariFicyelo. Vol.44, 1998. Pp3-4.

- Barmes,Newkrik. The Use of U.S Government Publication as bibliographic References in Doctoral Dissertation. Journal of Academic Librarianship. Vol.32. no.5.(sep 2006) pp.503-511.
- Botteril,D.haven.C.Gale T. A Survey of Doctoral Theses Accepted by Universities in the UK and Ireland for Studies Related to tourism 1990-1999. Tourist Studies. Vol.2. no.3. 2002. Pp118-133.
- Gillis,Jaquelin Hanna. Doctoral Dissertations in physical education:A Twenty-year portrait;Director: Pearl Berlin. The University of North Carolina at Greens Boro, 1986.D. Thesis
- Morris, Lynne Robb. An Historical Analysis of Dissertation topic, in the Department of Elmentary Education: East Texas State University 1964-1989, Advisor: A Lonzo H. Sosa. East Texas State University, 1993. D. Thesis
- Nilsson,L.B.et al. Research in Danish Departments of Anesthesiology at turn of the century: A bibliometric Analysis. UgeskrLoeger. Vol.163, no.44, 2001.pp12-17.
- Ochalla,Demnis.N. Research Capacity in Library and Information Science in South Africa: an over view (2000). Available at: http;//www.ifla .org/IV/ifla66/papers/254-127e.htm.13/1/2016.
- Satij.A.M.P. Doctoral Research in Library and Information Science in India: Some Observation and comments. Libri. Vol.49, 1999. Pp 236-242.
- Sze,G.S., Z.A.Nagah. Postgraduate Research in the Humanties at the University of Malaya. Malaysian Journal of Library and Information Science, vol.2 (1) jul, 1997. P71-80

- أحمد علي تمراز. الرسائل الجامعية بالمملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية مقارنة. ـ الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية، 1991. ص 89.
- أشرف منصور بسيوني. الأطروحات التي أجازتها جامعة طنطا: دراسة في الاتجاهات العددية والنوعية (رسالة ماجستير). ـ الإسكندرية: جامعة الإسكندرية، كلية الآداب، 1999.
- أميمة حلمي عبدالحميد مصطفى. الإشراف العلمي على رسائل الماجستير والدكتوراه: الواقع والممكن (دراسة ميدانية لبعض كليات جامعة طنطا). (رسالة ماجستير).ـ طنطا: جامعة طنطا ، 1994، ص 280.
- أيمن الغفيلي. الضبط الوراقي للأطروحات الجامعية في المملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية. دراسات عربية في المكتبات والمعلومات. ـ س2، ع3، 1997، ص ص 112–133.
- حشمت قاسم، هاشم فرحات سيد، ناصر محمد عبد الرحمن. الدراسات العليا في كلية الآداب– جامعة القاهرة: دراسة تحليلية لرصيد الأطروحات المجازة والمسجلة. ـالاتجاهات الحديثة في المكتبات والمعلومات. ـ ع 2 (1994) . ص ص 160–180.
- داوود ماهر محمد. التدريس والتدريب الجامعي: أسسه وبناء برامجه. ـ الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، 2006، ص 125.
- دورثي هـ. هيرتزل. تاريخ تطور الأفكار في الببليومتري/ ترجمة محمد جلال سيد محمد غندور. مجلة المكتبات والمعلومات العربية. ـ س15، ع1(يناير 1995)، ص ص 168–219.
- شعبان عبد العزيز خليفة. المحاورات في مناهج البحث في علم المكتبات والمعلومات. ـ القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، 1997، ص327.
- عبد الرحمن فراج. قانون برادفورد للتشتت (2): تطبيقه ومجالات الإفادة منه. ـ عالم الكتب. ـ مج 13، ع 2، 1992، ص ص 142–160.
- عبد اللطيف محمد العربي العبدلي. الرسائل الجامعية الليبية في مجال الزراعة: دراسة في الضبط والإتاحة مع تصميم قاعدة بيانات (رسالة دكتوراة). ـ القاهرة: كلية الآداب، جامعة القاهرة، 2015.
- علي بن شويشالشويش. " الرسائل الجامعية في أقسام المكتبات والمعلومات السعودية: دراسة لاتجاهاتها الكمية والموضوعية والمنهجية" ـ مجلة دراسات المعلومات ـ ع8، (مايو 2010)
- غادة عبد المنعم موسى. الرسائل الجامعية المجازة في كلية الآداب جامعة الإسكندرية في الفترة من 1942–1997: دراسة ببليومترية. ـ الإسكندرية: دار الثقافة العلمية، 1999. ص 12
- فيصل صالح الصبر جبريل وآخرون . "الاتجاهات الموضوعية للأطروحات الجامعية بكلية الآداب– جامعة إفريقيا العالمية: دراسة ببليومترية" ـ مجلة كلية الآداب ـ ع6 (يناير 2016)
- فيكري، براين كامبل، إلينا فيكري. علم المعلومات بين النظرية والتطبيق/ ترجمة حشمت قاسم. ـ القاهرة: مكتبة غريب، 1991. ـ ص ص 253–

255.

- محمد أحمد عمر المصراتي. أطروحات جامعة الزاوية بليبيا: دراسة للاتجاهات العددية والنوعية وتحليل للاستشهادات المرجعية (رسالة دكتورة). ـ طنطا: كلية الآداب، جامعة طنطا، 2013.
- محمد أمين مرغلاني. دراسة تحليلية للموضوعات والمناهج البحثية لرسائل الماجستير في قسمي المكتبات والمعلومات بجامعتي الملك عبد العزيز بجدة والإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض. ـ مجلة جامعة الملك عبد العزيز: الآداب والعلوم الإنسانية. ـ مج 4 (1991) ص ص 193–212.
- محمد وجية الصاوي، أحمد عبد الباقي بستان. دراسات في التعليم العالي المعاصر: أهدافه إدارته، نظمه. ـ الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، 1999، ص 186.
- منى عبد اللطيف. الأطروحات التي أجازتها الجامعات المصرية في قطاع السياحة حتى العام 2007: دراسة تحليلية إحصائية. ـدراسات عربية في المكتبات وعلم المعلومات. ـ مج 14، ع 2(مايو 2009)، ص ص 120–167.
- ناريمان إسماعيل فتوح. الأطروحات الممنوحة للمرأة السعودية: دراسة تحليلية في إطار الضبط الببليوجرافي للإنتاج الفكري السعودي. مجلة مكتبة الملك فهد الوطنية. ـ مج4، ع2 (إبريل 1999)، ص ص 231–260.
- هاشم فرحات سيد. الرسائل الجامعية المصرية في مجال الزراعة: دراسة للضبط الببليوجرافي والنشر والإفادة من المحتوى (رسالة دكتوراة). ـ القاهرة: جامعة القاهرة، كلية الآداب، 1995.

نظرية المعنى في التراث: الجزء الثالث

تصور المعنى اللغوي

(مدخل نظري)

د. مصطفى عبد الفتاح العربيي

عضو هيأة التدريس بقسم اللغة العربية وآدابها. – كلية الآداب جامعة بنغازي

تصور المعنى اللغوي:

يختلف تصور المعنى باختلاف المنهج، فيعتمد المنهج الأدبي في معانيه على الوجدان والانفعالات المشحونة بالعواطف، منسوجًا بعالم الخيال، مؤديًا إلى إنتاج أساليب متنوعة. (طاهر سليمان حمود، 1983، **دراسة المعنى عند الأصوليين**، والسيد أحمد عبد الغفار: 1981، **التصور اللغوي عند الأصوليين**).

وفقًا للتصنيف اللغوي الحديث فإن دراسة المعنى أو علم الدلالة أحد المستويات اللغوية، بل قمة المستويات اللغوية وغايتها، وهذا العلم (علم الدلالة) يعد حديثا، فقد ظهر على يد الفرنسي (بريال)، نهاية القرن التاسع عشر الميلادي، قاصدًا به علم المعنى، ويبحث في الدلالة اللغوية، أو ما يمكن تسميته بـ(العلاقات اللغوية)، فموضوعها المعنى اللغوي، الذي يبدأ تكونه من المفردة حتى السياق، مرورًا بالتطورات الدلالية، ويدرس كذلك الأصوات اللغوية، وعلاقات التركيب المؤثرة، المؤدية إلى الدراسة التكاملية، ويتمثل ذلك بدراسة الدلالة في عدة مستويات: الدلالة الأساسية المعجمية، والدلالة الصوتية، والصرفية، والنحوية، والسياقية الموقعية. (بالمر، ترجمة: مجيد الماشطة، 1985م، **علم الدلالة**، وأحمد مختار عمر، 1982م، **علم الدلالة**، ومحمود السعران، (د.ت) **علم اللغة**: (مقدمة للقارئ العربي)، وتمام حسان، 1400هـ – 1979 م، **مناهج البحث في اللغة**، ولطفي عبد البديع، (د.ت) **التركيب اللغوي للأدب**، ومحمد عبد الله علي سيف، 1999م: **البحث الدلالي عند الشوكاني**).

ويعد اكتساب معاني المفردات أمرًا سهلًا للتواصل، وتتعرض معاني المفردات للتغيير؛ لتأثرها بالظروف كما بيّن فندريس، من استعارات مفردات الآخرين أو تبديلها، وهي عرضة للزيادة والنقص،

خلافًا لمستويات الدرس اللغوي الأخرى، المتسمة بالثبات في ذهن المتكلم. (فندريس: 1950 ، ***اللغة***).

*أما في الدرس الحديث فقد احتضنت المؤلفات أكثر من عشرين تعريفًا، إذ يوقع المعنى الاصطلاحي في مشكلة مفهومه، فلا أقل من أن توصف بالتداخل والتعقيد، ما يفسر الاصطدام بعدم ثبات معاني المفردات والجمل؛ لأن المعاني المعجمية تحدد المعنى المباشر، ولكن هذا المعنى غير كاف عندما تكون رؤية المعنى أوسع؛ لتجاذبه في الدراسات المعرفيَّة أكانت فلسفيَّة أم فكريَّة أم أدبيَّة، بين الذات المتمثلة في الصورة الذهنيَّة والمشاعر الوجدانيَّة، والموضوع المتمثل في دلالة الألفاظ على المعاني المثبتة بـ(الوضع والاصطلاح)، والمقربة بـ(الاستعمال)، لاعتمادها توظيف تلك المعاني (أحمد مختار عمر، وتمام حسان، ومحمود السعران، وغيرو، بيار: 1986م، **علم الدلالة**، – مجمع اللغة العربية –: 1979 م، **المعجم الفلسفي**، وأ. بن الدين بخولة، **المعنى من الدلالة الحسية إلى الدلالة المعنوية العقلية المجردة** جامعة وهران–الجزائر).*

واستمر مفهوم المعنى في الدراسات العربية الحديثة بالصورة الذهنية، أما في الدرس الحديث فقد أكد (F.de. Saussure) على الطابع النظامي للغات، بوصفها نظامًا من العلامات، والعلامة اللغوية (signe) ذات وجهين لا ينفصلان هما: الدال (significant) وهو الصورة الصوتية، والمدلول (signifie) وهو الصورة المفهومة (تصور)، ويُعبر عن المتصوّر الذهني الذي يحيلنا إليه الدال، وباقتران الصورتين الصوتية والذهنية تظهر الدلالة (signification)، بل يحدث الفهم والإفهام، ويؤدي حدوث أي تغيير في الصورة السمعية إلى تغيير في التصور، والعكس صحيح أيضًا. وتشمل العلامة عند دي سوسير كل ما يمكن تمييزه؛ كالجمل، والعبارات، والكلمات، والمورفيمات...، ووفقا للمفهوم البنيوي عند (F.de. Saussure) فإن نظام أي لغة ما هو إلا شبكة معقدة من الاختلافات بين العلامات، وعليه فإن مفردات اللغة ليست كيانات مستقلة، إنما تكمن في وصف العلاقات التي تربط هذه المفردات، وهذا لا يستوجب أن كل إشارة تشكل وجودًا مستقلًا؛ فوحدات النظام (المورفيمات والمقاطع) تتمفصل بطريقة اعتباطية، وبذلك فإن المعنى تابع لـ(القيمة) التي تعرف "بأنها مجموع العلاقات التي بين علامة ما وبقية علامات النظام".

(دي سوسير: 1985م، **علم اللغة العام**، وإيلوار: 1980م، **مدخل إلى اللسانيات**، وهوكز: 1986م، **البنيوية وعلم الإشارة**، ومونان: 1981م، تاريخ علم اللغة، وسامي عوض، وهند عكرمة، الوظيفية الدلالية في مناهج اللسانيات).

وجعل أهل اللغة المعاني الصور الذهنية الموضوعة إزاء الألفاظ، وقد اتسم مفهوم المعنى الاصطلاحي بسمة انتقال الدلالة من الحسية إلى الدلالة المعنوية العقليَّة المجرَّدة، بالاعتماد على الصورة الذهنية التي تعد انعكاسًا للعالم الخارجي (الأشياء)، ودليلًا على القصد، فترتبط الصورة الذهنية بالمعنى العقلي. (الجرجاني: 1978م، التعريفات، والزبيدي (د.ت): تاج العروس، **وأ. بن الدين بخولة**).

وحصرت دلالة المعنى في الكتابات القديمة، فوجد أنها تستعمل لتدل على غرض المتكلم، أو الفكرة التي يعبر بها عن إعادة نثر القصيد، أو الأفكار الفلسفية والخلفيات الخاصَّة، أو التصورات الغريبة...، جاءت الدلالة في كتب المعاجم العربية مصدرًا معنويًّا كالكتابة والإمارة، وهي مثلثة، والفتح أعلى اللغات فيها، فيقال: دلَّ دَلالة ودِلالة ودُلالة، ويقال دُلُولة –بالضم وقلب الألف واوًا، وقيل إنَّ الفتح للمختار، والكسر لذي السجية، وبها يتوصل إلى معرفة الشيء، كدلالة الألفاظ على المعاني، ودلالة الرموز والإشارات والكتابة والعقود، ولا معول على نية المتكلم، وتسمية الدال والدليل بالدلالة من باب التسمية بالمصدر، وتستلزم –اصطلاحًا– العلم بالدال العلم بالمدلول، وهذا يستدعي علاقة الدال والمدلول عند المرسل والمتلقي، واستحضار صورة المدلول (الأصفهاني 1381هـ = 1961م، المفردات، وابن منظور،1955م: لسان العرب، والكفوي، 1412هـ: الكليات، وعلي زوين، 1986م، منطق العرب من وجهة نظر المنطق الحديث).

ونبه العسكري (ت 385 هـ) إلى اختلاف الدلالة عن العلامة، فـ"الدلالة على الشيء ما يمكن كل ناظر فيها أن يستدل بها عليه، كالعالم لما كان دلالة على الخالق، كان دالاً عليه لكل مستدل به، أما علامة الشيء؛ فهو ما يعرف المعلم له ومن شاركه في معرفته دون كل واحد، فالحجر تجعله علامة لدفين تدفنه، فيكون دلالة لك دون غيرك، ولا يمكن لغيرك أن يستدل به عليه، إلاّ إذا وافقته على ذلك، كالتصفيق تجعله علامة لمجيء زيد، فلا يكون ذلك دلالة إلا لمن يوافقك عليه، ثم يجوز أن تزيل علامة الشيء بينك وبين صاحبك فتخرج من أن تكون علامة له، ولا يجوز أن تخرج الدلالة على الشيء من أن تكون دلالة عليه، فالعلامة تكون بالوضع والدلالة بالاقتضاء". [العسكري (ت385 هـ) أبو هلال 1393هـ، 1973م، الفروق الدلالية، ط1. دار الآفاق الجديدة، بيروت].

أما ابن جني (392هـ) فقد عقد بابًا (في الدلالة اللفظية والصناعية المعنوية)، بدأه بقوله: "اعلم أن كل واحد من هذه الدلائل معتدّ مراعًى مُؤْثَر إلا أنها في القوّة والضعف على ثلاث مراتب: فأقواهنّ الدلالة اللفظية، ثم

تليها الصناعية، ثم تليها المعنوية. ولنذكر من ذلك ما يصحّ به الغرض فمِنه جميع الأفعال، ففي كل واحد منها الأدِلَّة الثلاثة، ألا ترى إلى قام و(دلالة لفظه على مصدره)، ودلالة بنائه على زمانه، ودلالة معناه على فاعله، فهذه ثلاث أدلة من لفظه وصيغته ومعناه. وإنما كانت الدلالة الصناعيّة أقوى من المعنويّة من قِبَل أنها وإن لم تكن لفظا فإنها صورة يحملها اللفظ ويخرج عليها ويستقرّ على المثال المعتزَم بها. فلمّا كانت كذلك لحِقت بحكمه وجرت مجرى اللفظ المنطوق به، فدخلا بذلك في باب المعلوم بالمشاهدة، وأما المعنى فإنما دلالته لاحقة بعلوم الاستدلال وليست في حيزّ الضروريات".

والملاحظ أن الفعل (قام) دلت مادته على مصدره: القيام، وهو ما يسمى بالدلالة اللفظية، كما تضمنت صيغته من خلال الدلالة على الزمن دلالة صناعية، وترصد الدلالة المعنوية بالالتزام في الدلالة على الفاعل من المعنى، ولم يخرج ابن جني عن بنية اللغة على الرغم من أن الاستدلال على الفاعل اتسم بالأثر.

أما الأصوليون فقد كانت لهم إسهامات في الدلالة؛ من أجل استنباط الأحكام الشرعية، كما كانت الدلالة اللغوية من أكثر أسباب الاختلاف بينهم، كما انفردوا بمسائل تخص المعنى غير مطروقة في الدرسين النحوي والبلاغي. (البطليوسي (521هـ): 1319هـ ، **الإنصاف**).

قد بحث الأصوليون في المعنى الحقيقي والمعنى الاستعمالي والمعنى الوظيفي والمعاني السياقية والقرائن المتنوعة، في محاولة لضبط العلاقة بين اللفظ والمعنى؛ من أجل فهم الخطاب الشرعي، بالنظر إلى النصوص التشريعية متكاملة، بوصفها وحدة إعجازية متكاملة، كما بحثوا في أصل اللغة بين التوفيق والاصطلاح، وجواز القياس ودلالة الأسماء الشرعية، وهو الجانب النظري في العلاقة بين اللفظ والمعنى، أما الجانب التطبيقي لهذه العلاقة فالتمثل في دراسة دلالة اللفظ على المعنى، من خلال استقراء كلام العرب، ودراسة معنى الكلمة من خلال دلالة اللفظ عليها، والاستدلال عليها من خلال إعمال العقل في السياق يظهر من خلال فهم الأصوليين للدلالة بوصفها صورة منعكسة في الذهن عن الواقع الخارجي فسميت معنىً، ومن حيث دلالة اللفظ عليها سميت مدلولاً، ومن حيث إعمال العقل فيها مفردة أو في السياق الكلامي سميت مفهومًا،(الجابري: 1987م: **بنية العقل العربي**، سيدنا علي جوب 1996م: **الدال والمدلول عند القدماء والمحدثين**).

ومعلوم أن غاية الأصولي معرفة خطاب الشرع عن طريق اقتباس الأحكام من الأدلة، ومعرفة الخطاب تطلب معرفة العناصر اللغوية المتألف منها، وغير اللغوية (المقامية) فضلا عن معرفة مفهوم الخطاب، وأقسامه، وأنواعه، ومضمونه، وموضوعه. (إدريس حمادي، 1994م: **الخطاب الشرعي وطرق استثماره**)، وقد أدار الأصوليون نقاشًا طويلا في المناسبة بين اللفظ والمعنى، لتأثير البحث في ذلك على التطور الاجتماعي للغة، وتمخض على أن العلاقة عرفية اصطلاحية وليست اعتباطية، وحصروا العلاقة الطبيعية في الكلمات ذات الجرس المعبر، كالقرع والصلصلة. (ابن جني (392هـ): 1956م، الخصائص، والآمدي (631هـ): 1967م، **الإحكام في أصول الأحكام**، والسيوطي: 1382هـ، **المزهر في علوم اللغة وأنواعها**، وإبراهيم أنيس، 1976م: **دلالة الألفاظ**).

ويقصد بالدلالة الوضعية، الدلالة على المعنى؛ أي: أصل المعنى الموضوع له اللفظ قبل التغير الدلالي، وهي ذات صلة عرفية أيضًا. أما الدلالة العرفية فالمقصود بها التغير الدلالي عن طريق التخصيص أو التعميم أو المجاز، ويكتسي موضوع الوضع أهمية عند الأصوليون؛ لأهميته في تحديد دلالات الحقيقة، والمجاز، والمشترك اللفظي. (دلالة الألفاظ: إبراهيم أنيس، والتصور اللغوي، ودراسة المعنى)، ويرتكز البحث في كل لفظ وضع لمعنى، فينحصر البحث في اللفظ المفرد، والمركب الإسنادي، والوصفي، والإضافي، والعددي، والمزجي، والصوتي. (الشوكاني (ت 1250هـ): 1998م، **إرشاد الفحول**).

كما يلاحظ أن الأصوليين تناولوا العلاقة بين اللفظ والذهن والخارج، التي تقابل العلاقة بين الرمز والفكرة والشيء (في الدرس اللغوي الحديث)، وكذلك فإنه يستوحى من مقولة وضع الألفاظ–للصورة الذهنية، أو للماهيات الخارجية– فكرة الإيصال الدلالي، مقتربة من المثلث الدلالي. (علي زوين، 1986م: منهج البحث اللغوي بين التراث وعلم اللغة الحديث)، إذا تعينت دلالة اللفظ على معنى بنفسه دون قرينة تنضمُّ إليه فإن الوضع شخصي، وإذا دل على معناه بقرينة فهو نوعي. (القزويني (739هـ): 1950م، الإيضاح شرح تلخيص المفتاح).

كان منهج الاستدلال عند النحويين قائما على بيان دلالة الكلمة من خلال الصوت أو البنية الصرفية، ثم جمعوا بين النحو والنظم، فلما ظهرت فكرة النظم اتخذت وسيلة للدلالة عند البلاغيين، ولكن الأصوليين جمعوا بين المنهجين اللذين يحكمان الدلالة: المنهج الاستنباطي، والمنهج الاستقرائي، حيث يعتمد

الأول على الربط بين الصوت بوصفه ممثلا للظاهرة اللغوية، والسلوك بوصفه ممثلا للظاهرة الاجتماعية، في حين يعتمد المنهج الاستقرائي على الدلالة الصرفية والنحوية، بل ابتدعوا مباحث خاصة بهم في دراسة الدلالة، مستخدمين المتاح كله من الأدوات المعرفية؛ من أجل الوصول إلى المعنى وفهم النص الشرعي وصولا إلى الحكم الشرعي، ومواجهة التفاوت في الدلالة على المعنى، وقد قسموا الدلالة تقسيمات كثيرة، جعلوا لكل دلالةٍ اصطلاحًا خاصًا. (إبراهيم أنيس: 1976م، دلالة الألفاظ، والسيد أحمد عبد الغفار: 1981، **التصور اللغوي عند الأصوليين**، وطاهر سليمان حمود، 1983 ، **دراسة المعنى عند الأصوليين**).

تمركز المعنى في الذهن الجماعي الدلالة المركزية، وتكمن أهمية الكلمات في النظرية الدلالية الحديثة في ثبات المعاني ثباتًا نسبيًا، بعد نموها وتطورها حتى تستقر، ما يمكن تسميته بالثبات، وتعد المرحلة الأولى من تكوين معنى الكلمة قبل وصولها إلى مرحلة النواة الصلبة أو الدلالة المركزية، مهمة في عملية تهيئة الذهن لاكتساب المعاني وفهمها بدءًا من الكلمة. (علي زوين، 1990، **ظلال المعنى بين الدراسات التراثية وعلم اللغة الحديث**، 71، آفاق عربية–آيار– السنة الخامسة عشرة).

ولا تتكون (النواة الصلبة) بشكل مفاجئ أو اعتباطي، بل تمر بمراحل وصولًا إلى صفة الصلابة أو المركزية ومن هذه المراحل: **المرحلة العرفية:** التي حظيت بقبول في الطبع واستقرار في النفس وشهادة العقول كما قال الجرجاني (816هـ) بأنها "ما استقرت النفوس عليه بشهادة العقول، وتلقته الطبائع بالقبول". التعريفات:86.

إن النظم اللغوية المختلفة المتداولة مؤسسة على تواضع أفراد الجماعة اللغوية كما نبه الدكتور تمام حسان، وهو ما يعرف بالعرف اللغوي (تمام حسان، 1955م: **مناهج البحث في اللغة**)، وهي مكتسبة عن طريق التلقي والمشافهة؛ لتصبح جزءا من اللاشعور أو السليقة اللغوية، ثم يحدث شيوع هذه الدلالات بكثرة الاستعمال؛ لتبدأ مرحلة جديدة من الدلالة بعد تداخلها مع التجارب وهي الدلالة الاجتماعية، التي وسعت نطاق الدلالة العرفية وأكدت وجودها في الذهن الجماعي، لترتقي بالدلالة العرفية إلى مرحلة أخرى منها، وهي مرحلة **الدلالة المعجمية** أو (اللغوية)، تسمى دلالة اللفظ في الوضع اللغوي على معناه دلالة أصلية، وتختص بالبحث عن المعنى اللغوي في حدود العرف، وهو ما أسماه تمام حسان بـ(المعنى الصوري الذي يستدعيه اللفظ)، ولكن يؤخذ على المعنى المعجمي اتصافه بالتعدد والتنوع والاحتمال بسبب (الإفادة)، وهي

غاية الكلام من أجل الوصول إلى المعنى التام، وتمثلت صناعة المعاجم في تقنن المعنى؛ من أجل الوصول إلى فهم مشترك، بمعزل عن التجربة الفردية المؤثرة في المعنى الذهني. (إبراهيم أنيس: 1976م: **دلالة الألفاظ**، وتمام حسان: 1955م: **مناهج البحث في اللغة**، وأولمان؛ استيفان: 1986م: **دور الكلمة في اللغة**، ومحمد حسين علي الصغير: 1986م: **النقد العربي في ثلاثة محاور**).

وتعد نسبية الفهم المشترك سببا في اختلافات المصطلحات حول الدلالة؛ بسبب اختلاف درجات الوضوح في أذهان الناس، مؤديا إلى خلل في التفاهم، ما جعل لاينز يسمي المعنى المركزي المعنى الوصفي أو الإدراكي أو الإشاري المستعمل للتعبير عن الحقائق والمسائل الموضوعية في اللغة بعيداً عن المفاهيم الأدبية. وهو ما عبر عنه هيرش بـ(المعنى المشترك)، وجونثان كلر بـ(فعالية معرفية)، أو المعنى التصويري أو المفهومي (لاينز؛ جون، 1976م: **اللغة ومعنى والسياق**، وأحمد مختار عمر، 1982م).

وتسمى المرتبة الثانية من المعاني الدلالة الهامشية، وهي حصيلة نتاج التجربة والخبرة المتسمتين بالانفعالات النفسية والعاطفية، لتعكس الألفاظ ظلالها الثقافية والبيئية، وهي متعددة التسميات، فمنهم من يسميها بـ(خارج المركز) أو ظلال المعنى أو المعنى المعبر، أو القيم الانفعالية والسلوكية، أو الألوان العاطفية والجمالية للمعنى... إلخ.

وسمَّى وليم الدلالة الهامشية بـ(معنى المؤلف) المستمد من المعاني المرجعية؛ ليحوَّل إلى معنى مقصود، فيصبح (معنى المؤلف)، وقد يسميه (الجنس الفطري للنتاج)؛ لأنَّ كل نتاج –على حد قوله– له جنس فطري خاص به، يمثل فكرة النمط التي هي نسخة أخرى من ذاك النتاج (لاينز؛ جون: 1976م: **اللغة ومعنى والسياق**)، وسمى إبراهيم أنيس الدلالة الهامشية (الظلال)، وهي مختلفة لاختلاف الأفراد تجربة ومزاجًا وبنية وإرثًا، وهي مصبوغة بصبغة فردية، إذ ترد في ذهن أحد أفراد البيئة الاجتماعية دون غيره، قال: "الدلالة الهامشية هي تلك الظلال التي تختلف باختلاف الأفراد وتجاربهم وأمزجتهم وتركيب أجسامهم وما ورثوه عن آبائهم وأجدادهم، وهي لدى فرد من البيئة الاجتماعية توحي بظلال من الدلالة، قد لا تخطر في ذهن آخر من البيئة نفسها؛ لأن تجاربهما مع الكلمة مختلفة". (إبراهيم أنيس، 1976م: **دلالة الألفاظ**:107)، ولم يخرج الدكتور (علي زوين) في تسمية الدلالة الهامشية عن تسمية الدكتور إبراهيم أنيس (علي زوين، 1990، ظلال المعنى بين الدراسات التراثية وعلم اللغة الحديث).

ونبه الدكتور حسن هادي محمد –في بحثه المقدم للحصول على درجة الدكتوراة عن البحث البلاغي عند الأصوليين– إلى أن معاني الدلالة الهامشية متسمة بالشخصية منا مر، وأضاف أنها لازمة للذاتية التي أفرزها المجاز والاستعارة والكناية، وهي مختلفة في الاستعمال عن المعهود في المعجم اللغوي، وأرجع أهم أسبابها إلى: الأسباب النفسية.

أما (لاينز) فسماها (المعنى اللاوصفي) أو (المعنى المعبر)، وأشار إلى مصطلحات بديلة معادلة لـ(المعنى اللاوصفي) وهي (مؤثر) و(موقفي) و(انفعالي)، أما التسمية بـ(المعنى المعبر)؛ فلأن المتحدث يعبر عنه بناء على المعتقدات والمواقف والمشاعر بدل وصفها. (لاينز؛ جون: 1976م، اللغة ومعنى والسياق).

أما علماء الإشارات فذهب (بيير جيرو) إلى تسمية الدلالة الهامشية بـ(الشيفرات الجمالية)، وتستمد هذه الدلالات قيمتها من الإشارات، عند تحولها عن المعنى الأصلي إلى معنى خاص، والقصد التصوير؛ ليفتح الباب للخيال والتأويل، لتلقي التجربة النفسية والعاطفية بظلالها. (بييرجيرو: 1992، علم الإشارة (السيميولوجيا))، وذهب وليم رآي إلى إطلاق مصطلح (إعادة الترميز) على الدلالة الهامشية؛ إذ يعاد وضع الرموز أو الألفاظ اللغوية بناء على واقع الذات، فتتأثر بالدوافع الذاتية والشخصية، ولاسيما في النص الأدبي (وليم رآي (د.ت)، **المعنى الأدبي من الظاهراتية إلى التفكيكية**)، كما يرتبط المعنى الاستدعائي (Associative) بالدلالة الهامشية؛ لارتباطهما في الجانب النفسي، ويتفرع المعنى الاستدعائي إلى (المعنى الإفصاحي Affective) و(المعنى الأسلوبي Stylistic)، و(المعنى الانعكاسي: Reflected). (**تمام حسان ،1988 م، الأصول**)، وتكتسب الدلالة الهامشية هامشيتها عن طريق التطور اللغوي الحادث في الألفاظ، الخاضع للاستعمال، إذ يستدعي الزمان والمكان خصوصيات معنوية جديدة ذات ظلال دلالية (Semantics) مبتعدة عن المعنى الأصلي، فأخذت دلالة المعنى الأصلي في التغيير إلى مرحلةٍ هامشية، ولفهم ظلال المعنى فإن ذلك يتطلب معرفة علاقات الوحدات اللغوية مع بعضها، من أجل استشفاف ما بينها من معانٍ أصلية ومتغيرة؛ وصولا إلى الانعكاسات النفسية والعاطفية لمنتج الكلام. (إبراهيم السامرائي: 1981م: **التطور اللغوي التاريخي**).

فإن تحليل المعنى يتطلب معرفة المعنى المعجمي؛ لتحديد مدى المعنى، من خلال ملاحظة التغيير الذي صاحب المفردة؛ لتكتسب معاني تعبيرية، أكستها العاطفة قيمة تعبيرية؛ ليحدث التمايز بين المعنى

الموضوعي المركزي والمعنى العاطفي الهامشي للمفردة، في سياق المرجع الأساسي في تبيان المعاني العاطفية والانفعالية، ولاسيما ألفاظ المعاني الذهنية، وباتت العلاقة بين (المعنى النفسي) وألفاظ اللغة ودلالاتها مجالا يعرف بـ(علم الدلالة النفسي)، كما أفرز التدرج الدلالي بين المعنى المركزي والهامشي دلالات وسطية، حظيت بتسميات كثيرة منها: المعنى الإضافي، أو العرضي، أو الثانوي، أو التضمني، أو الإيحائي، أو المعنى الاستعمالي، أو معان أسلوبية، وهذه الدلالة تستمد جوانبها من الدلالتين المركزية والهامشية، مع اختلاف في الاستعمال للمعنى؛ لاختلاف المجال مع اختلاف القرائن. (رنا طه رؤوف: **الدلالة المركزية والدلالة الهامشية بين اللغويين والبلاغيين)**، و(دي سوسير (فرديناند)، 1985م: **علم اللغة العام)**.

وفرق ريتشاردز بين: المدلول والنغمة، والشعور والقصد، المؤثرة في ظلال، والمرتبطة بالمعنى الإفصاحي (اولمان؛ استيفان: 1986م، دور الكلمة في اللغة)، ويذهب إردمان (Erdmann) إلى تقسيم المعنى إلى أساسي أو مركزي وتطبيقي أو سياقي، والمضمون العاطفي أو الانفعالي، أما ليج (Leech) فقد قسمه إلى المعنى الجملي والمعنى التنظيمي والمعنى الانعكاسي، حيث ينظر في القسم الأول إلى تركيب الجمل، أما الثاني فهو مؤشر للعلاقات الدلالية الأفقية بين الكلمات، أما الثالث فهو مرتبط بالاستعمال المجازي للألفاظ.

ويقاس مدى تفاوت المعاني النفسية عند الأفراد في نظرية تسمى في الدراسات النفسية قياس المعنى (التمايز الدلالي)، ومن الذين أسهموا في تطويرها (Charles. E. Osgood)، ودراسة الصلة بين معنى الكلمة الحديث بالمعنى الأصلي القديم يسمى (Etymologie)، وتكمن أهمية هذه الصلة أن غيابها ينتج تصورا خاطئا في فهم الدلالة.

ودرس العرب الدلالة المركزية والهامشية دراسة عميقة عند دراسة (الحقيقة المعنوية للألفاظ) التي تُعين المعنى الأصلي والأساسي المرتكز في البحث اللغوي، المتفق عليه عند واضعيه، الثابت في الذهن عند مستعمليه، المثبت في المعجم، وهو المعيار في معرفة المعاني الإضافية الطارئة على اللفظ–في غير الاستعمال الحقيقي– للأسباب المذكورة في تغير الدلالة، وأكثر الكلام العربي جاء على الحقيقة، ويعمم الحكم –كما قال السيوطي– أكثر القرآن، وشعر العرب (المزهر)؛ لأن مدار الكلام على الدلالة المركزية.

وأشار ابن جني (395هـ) إلى الدلالة المركزية وهو يتحدث عن الفهم المشترك للمفاهيم الاجتماعية عند الجماعة اللغوية؛ فقال: "والذي يدل على أنهم قد أحسوا ما أحسسنا، وأرادوا وقصدوا ما نسبنا إليهم إرادتهُ وقصدهُ شيئان: أحدهما حاضر معنا، والآخر غائب عنا، إلا أنه مع أدنى تأمل في حكم الحاضر معنا، فالغائب ما كانت الجماعة من علمائنا تشاهده من أحوال العرب ووجوهها، وتضطر إلى معرفتهِ من أغراضها وقصورها، من استخفافها شيئا واستثقاله، وتقبله أو إنكاره، والأنس به أو الاستيحاش منه، والرضا به، أو التعجب من قائله، وغير ذلك من الأحوال الشاهدة بالقصود، بل الحافلة على ما في النفوس". **(الخصائص: 245/1)**.

أما عبد القاهر الجرجاني (471هـ–474هـ) فقد تناول الدلالة المركزية من خلال عرض مفهومها في سياق الحديث عن تفضيل الألفاظ الواضحة المعنى، المعروفة في الاستعمال، والمتداولة في زمن المتكلمين في كتابيه: (أسرار البلاغة)، و(دلائل الإعجاز)، وهي مشتركة بين الناس، قال: "والاتفاق في وجه الدلالة على الغرض فيجب أن يكون مما اشترك الناس في معرفتهِ، وكان مستقرا في العقول والعادات... ولا يحتاج العلم به إلى روية واستنباط وتدبر وتأمل" (الجرجاني، 1977م: أسرار البلاغة: **294/3**).

ولعموم هذا النوع من الدلالة واشتراك الناس فيه، فإن التفاضل فيه لا يتصور، فضلا عن أن الصنعة لم تلحقه. **(الجرجاني، أسرار البلاغة)**، بل عرف الجرجاني الدلالة المركزية بقوله هي :(ضرب أنت تصلُ منه إلى الغرض بدلالة اللفظ وحده، وذلك إذا قصدت أن تخبر عن زيد مثلا بالخروج على الحقيقة فقلت: خرج زيد). والضرب الثاني تحدث فيه عن معنى (المعاني الثواني). **(دلائل الإعجاز: الجرجاني:180)**.

تنقسم دراسة الألفاظ إلى: دراسة تتعلق بالشكل وهو ما يعرف بـ(morphology)، ودراسة معاني المفردات وهو ما يعرف بـ(semantics) أو علم المعنى، وتنصب دراسة التركيب اللغوي (syntax) على كيفية التأليف بين الكلمات؛ لتكوين الجمل ذات المعنى، وترتكز دراسة القواعد الخاصة على الربط بين الأصوات والمفردات والجمل؛ للتعبير عن المعنى المراد نقله للآخرين، ويمكن دراسة اللغة كذلك على اعتبار المعنى بوصف الكلمات دالة على المعاني أو ناقلة لها.

وبهذا فإن دراسة اللغة وفقا لهذا الاعتبار ترتكز على معرفة معاني المفردات، وتتعداها إلى دراسة المعاني والسياقات، ومن هنا تكون ترجمة (semantics) بعلم المعنى تجوزا في الاستخدام؛ لأن علم المعنى يدرس معاني المفردات لا معاني السياقات والمعنى بوجه عام، وهذا ما يختص به علم الدلالة المعني بدراسة وظيفة الكلمات، المتمثلة في نقل المعنى، وتبعا للعلاقة المتبادلة بين اللفظ والمدلول، فإما أن تكون بسيطة عندما يكون الموقف بسيطا، عندما يكون الدال واحدا والمدلول كذلك، أما إذا كانت العلاقة معقدة بتعدد الدال أو المدلول واحد، أو تعدد المدلولات لدال؛ فإن المعنى اللغوي تبعًا لذلك يكون: معنًى بسيطًا، ومعنًى متعددًا. (عزمي إسلام).

أ- **المعنى البسيط:** يتسم المعنى البسيط بخصائص متعلقة بالدال أو المدلول أو بهما معًا، وتعد تقليدية اللفظ وغموض المدلول الخاصية البارزة الملتزمين بالموقف العاطفي والانفعالي، إذ تكتسب الكلمات عن طريق التعلم دون وجد في الدال ما ينبئ عن المدلول، ويلاحظ أن مفردات اللغة منها ما هي كلمات تقليدية عرفية اصطلاحية، ومنها ما هو مولد دعت الحاجة والضرورة إليه عن طريق التوليد الصوتي، والتوليد الصّرفي والنحوي، والتوليد المعنوي. (أولمان، ستيفن: دور الكلمة في اللغة).

ب- المعنى المتعدد: يقع المعنى المتعدد في العلاقة المعقدة عند تعدد الدال والمدلول واحد، أو تعدد المدلولات لدال، وهو ما يطلق عليه في .....

الحالة الأولى: الترادف (synonymy): سجل اللغويون الفروق المعنوية الدقيقة بين الألفاظ المترادفة؛ ليؤدي كل منها تعبيرا مختلفا حسب طبيعة النظر إلى المدلول الواحد بحسب وجوهه وصفاته؛ إذ يمكن اشتقاق ألفاظ متعددة لتلك الوجوه والصفات، ومن ذلك تسمية الدار بالمنزل والمسكن والبيت نسبة إلى المبيت والاستدارة والنزول والسكن، خلافا لثعلب وأبي علي الفارس وابن فارس وأبي هلال العسكري الذين أنكروا الترادف، وعدوه من المتباينات بالنظر إلى الصفات.

إذ فرق ابن فارس بين القعود والجلوس، وبين الرقاد والنوم والهجوع، وبين المضي والذهاب والانطلاق، وبين المائدة والخوان، وبين الكأس والكوب والقدح، وعد السيف اسما: " الاسم واحد هو السيف

وما بعده ألقاب صفات". (ابن فارس 1963م: الصاحبي في فقه اللغة وسنن العربية في كلامها ، والمبارك، محمد1981م: فقه اللغة وخصائص العربية).

الحالة الثانية: تعدد المعنى، ويأخذ عدة صور:

1. المشترك اللفظي (Homonymy): الناتج عن اقتراض اللغات أو التطور الصوتي: وهو المقصود عند إطلاق اللفظ على حقيقتين، دون أن يحمل أحدهما على الحقيقة والآخر على المجاز، ويقع في اللفظ المفرد والألفاظ المجتمعة، خلافا للتباين والترادف، اللذين لا يقعان إلا في أكثر من لفظتين.

ويذهب اللغويون إلى أن المشترك ليس في أصل الوضع؛ لأن القول بالوضع يؤدي إلى الغموض وسوء الفهم، ولاسيما الألفاظ المشتركة تحمل معاني في أصل الوضع، ثم نقلت إلى معانٍ أخرى مجازية؛ بسبب الاستعمال، ولم يشترط الأصوليون تَوحُّدَ الواضعِ ولا القصد –في وضع اللفظ المشترك– بالنظر إلى وجوده بوصفه ظاهرة مستعملة، واردة في النص الشرعي واللغوي، دون استرسال في تفسيرها. (اللمع 49، والكشف مع البزدوي 39/1–40، وشرح البذخشي 221/1)، وضيق ابن درستويه وقوع المشترك لإرجاع ما يمكن رده من المعاني المختلفة إلى معنى واحد، مرتضيا وجوده في لغتين متباينتين، ناكرًا كون الاشتراك في أصل الوضع، ووافقه أبو علي الفارسي في تضييق مفهومه، وأيده المعاصرون (ابن درستويه (347هـ)، 1975م. وابن سيده، (458هـ) **تصحيح الفصيح**، (د.ت) المُخَصَّص، والسيوطي: **المزهر**، وإبراهيم أنيس: دلالة الألفاظ، ومحمد عبد الله، 1999م: **البحث الدلالي عند الشوكاني**).

ويختلف عامة الأصوليين في وقوعه على آراء: (**أحدها:** أنه واجب؛ أي: يجب بحكم المصلحة العامة أن تكون بين اللغات ألفاظ مشتركة، **والثاني:** أنه مستحيل، **والثالث:** أنه ممكن غير واقع، **والرابع** : أنه ممكن واقع).(الأسنوي، 1969م نهاية السول، والآمدي (631هـ)، 1967م : الإحكام في أصول الأحكام).

والراجح وقوع المشترك؛ لأن دراسة " المعنى القائمة على التفاوت الدلالي للألفاظ في سياقاتها المختلفة، والتفريق بين المعنى المعجمي المتعدد والمعنى السياقي المتوحِّد، خير دليل على ظاهرة المشترك التي لم تقتصر على العربية وحدها، بل شملت معظم اللغات". (علي زوين ، 1986م: **منهج البحث اللغوي بين التراث وعلم اللغة الحديث** 138).

وقد يكون الواضع متعددًا، حيث تضع كل قبيلة لفظا لمعنى مختلف عن غيرها، ثم تشتهر المعاني الموضوعة، وقد يكون الواضع واحدًا، وقصد معنى آخر؛ لأن في التصريح مفسدة كما قال الصديق ﷺ لمن سأله عن رسول الله ﷺ وهما ذاهبان إلى الغار: (من هذا؟ فقال: رجل يهديني السبيل)؛ لإيهام السامع وهو في باب التورية. (ابن كثير (ت774هـ): **البداية والنهاية**: ج200/3).

ومن أسباب نشأة المشترك: **اختلاف اللهجات**، و**تغير الدلالة الحاصل بتطور اللغة**، حتى صار المعنى المجازي عرفا، من ذلك كلمة (فتن)، ولكثرة الاستعمال يصبح المدلول الجديد أكثر شيوعًا، من ذلك مصطلحات الشرع، كثر استعمالها فسميت بالحقيقة الشرعية عند الأصوليين. (ابن جني: **الخصائص**، والسيوطي: **المزهر**، ومحمد أديب صالح، 1974م: **تفسير النصوص في الفقه الإسلامي**).

وقد أدرك الغزالي عند دراسة المشترك جوانب مهمة متصلة بتعدد دلالة الكلمة وغموضها، إذ أشار إلى أن تعدد الألفاظ والمسميات يقع في " أربعة منازل... وهي: المترادفة، والمتباينة، والمتواطئة، والمشتركة. أما المترادفة فنعني بها الالفاظ المختلفة الصيغ، المتواردة على مسمًّى واحد... كالليث والأسد... وأما المتباينة فنعني بها الأسامي المختلفة للمعاني المختلفة كالسواد والقدرة ...، وهو الأكثر، وأما المتواطئة فهي التي تطلق على أشياء متغايرة بالعدد، ولكنها متفقة بالمعنى الذي وضع الاسم عليه ؛كاسم (الرجل) فإنه يطلق على زيد وعمرو... وأما المشتركة فهي الأسامي التي تطلق على مسميات مختلفة لا تشترك في الحدِّ والحقيقة البتة؛ كاسم (العين) للعضو الباصر وللميزان... وللذهب... والاسم المشترك قد يدل على المختلفين كما ذكرناه، وقد يدل على المتضادين كالجلل للحقير والخطير، والناهل للعطشان والريان". (الغزالي 1971م: المستصفى (في علم الأصول) 42 – 43)، وهو ما يعرف في علم الدلالة الحديث بالعلاقات الدلالية. (طاهر سليمان حمود، 1983: **دراسة المعنى عند الأصوليين**).

وقد يتصور الجمع بين معاني المشترك مثل كلمة الإحصان، وقد لا يتصور إن كانت تلك المعاني متناقضة أو متضادة، (ينظر: إدريس حمادي، 1994م: **الخطاب الشرعي وطرق استثماره**)، ويقع الاشتراك عند الأصوليين في الافعال والحروف، من ذلك أن الفعل (قضى) يعني: حكم وأمر وحتم وأعلم... وتشترك (إلى) و(من)، فتأتي (من) لابتداء الغاية، وللتبعيض، ولبيان الجنس (السيد أحمد عبد الغفار: 1981 ، **التصور اللغوي عند الأصوليين**).

2. **التضاد** (Antonymy):

وتتمثل أهمية التضاد في حضور المعنى المنعكس في الذهن، ولا يمكن معرفة هذا المعنى الضد إلا بمعرفة المعنى الأصلي، وعلاقة الضدية من أوضح العلاقات في تداعي المعاني، وهو يتفق مع المشترك اللفظي في الدلالة على معنيين متخالفين. ولكن الاختلاف شرط في المعنيين المتخالفين بالتناقض، الدال على التضاد، كلمة (جون) ذات الأصل الفارسي والعبري والسرياني بمعنى مطلق اللون، في حين تعني في استعمال العربية الأبيض والأسود، وقد نبه السيوطي –أيضا– إلى العلاقة بين التضاد والمشترك في قوله: "المشترك يقع على شيئين ضدين، وعلى مختلفين غير ضدين، فما يقع على الضدين كالجون وجلل، وما يقع على مختلفين غير ضدين كالعين". (المزهر:387/1، وينظر: **اللهجات العربية**، أنيس، واللسان مادة (ضدد)، وعمر: **علم الدلالة**، (ينظر في نشأة الأضداد)، وأبو الطيب: الأضداد، وابن الأنباري: الأضداد، ورمضان عبد التواب: 1987 م، **فصول في فقه اللغة**).

تغير المعنى:

يعد التطور اللغوي العنصر المهم في مسألة تعدد المعنى بتعدد الاستعمالات وتنوع السياقات؛ بسبب اكتساب الألفاظ معاني جديدة وانتزاع المعاني القديمة؛ لتتبع الظروف الاجتماعية المتغيرة على الدوام، وكان جهد الأوائل منذ أرسطو في دراسة تغيرات المعنى في تغيرات المجاز، أما المعاصرون، وعلى رأسهم (M.Breal)، فحصروا تغيرات المعنى في تقييد المعنى وانتشاره. (غيرو: علم الدلالة، ص 59)، وقد أرجع (ميّي) تغير الدلالة إلى أسباب تاريخية، وأسباب لغوية (السنية)، وأسباب اجتماعية، وأسباب نفسية، أو الحاجة إلى (التوليد) والابتداع، وهذا التصنيف تصنيف (ميّي) لأسباب التغير الدلالي هو المعتمد في كتب الدلالة، ولكن هذه الأسباب متداخلة، كذلك تتنوع مظاهر التغير الدلالي في ظواهر منها:

أ– **توسيع المعنى:** وذلك في حالة الانتقال من معنى خاص إلى معنى عام، فيمتد المعنى ليصبح مجاله أوسع من الاستعمال القديم مثل: كلمة (بأس) التي تعنى في أصل العربية (الحرب)، ثم توسع المعنى لتدل على الشدة في كل شيء. (**عاطف مدكور، 1987م: علم اللغة، وعلي عبد الواحد وافي 1973 م، علم اللغة**).

ب– **تضيق المعنى:** وذلك في حالة الانتقال من المعنى العام إلى المعنى الخاص؛ أي: قصر العام على بعض أفراده، وهو ما يعبر عنه بانحصار "الدلالة بما بقي من ذلك متداولًا، دون أن تلغي المرحلة التي كانت الدلالة فيها عامة"، من ذلك تخصيص العربية لكلمة (رث) المستعملة صفة في كل خسيس، ثم تنحصر اللباس البالي لذلك سماه إبراهيم أنيس: **(تخصيص المعنى)**، وأمثلة التخصص في العربية كثيرة منها: الجهاد – الإيمان – النفاق – الركوع – السجود... وغيرها، ويذهب سامي عوض وهند عكرمة إلى أن حالة تضييق المعنى وتوسيعه ناتجة عن "زيادة بعض الملامح التمييزية للفظ في التضييق، وإسقاط بعض ملامحها التمييزية في التوسيع". (سامي عوض، وهند عكرمة، الوظيفية الدلالية في مناهج اللسانيات، وأصل رأيهما عند إبراهيم أنيس دلالة الألفاظ، أحمد مختار عمر: علم الدلالة).

ج– انتقال المعنى: وذلك في حالة تعادل معنيين في عمومهما وخصوصهما، ويحدث التغير عن طريق المجاز، من خلال علاقة المشابهة (الاستعارة)، أو من خلال علاقة غير المشابهة (المجاز المرسل) المتمثل في (السببية والحالية والمحلية والمجاورة والزمانية والمكانية والجزئية والكلية...)، أو من خلال علاقة التبادل قوة وضعفا، أو علاقة التسامي، أو الانحطاط. (بيرجيرو، 1986م: **علم الدلالة**، وعودة خليل أبو عودة، 1985م: **التطور الدلالي بين لغة الشعر ولغة القرآن الكريم**، وحاكم مالك لعيبي، 1980م: **الترادف في اللغة**).

قائمة بالمصادر والمراجع:

- إبراهيم أنيس ،1976 م : دلالة الالفاظ ط3 ، مكتبة الأنجلو المصرية.
- إبراهيم السامرائي: 1401هـ – 1981 م، التطور اللغوي التاريخي – ط2، دار الأندلس للطباعة والنشر والتوزيع ، بيروت – لبنان.
- أحمد مختار عمر، 1402هـ=1982م ، علم الدلالة، ط1 ، مط مكتبة دار العروبة، الكويت.
- إدريس حمادي، 1994م : الخطاب الشرعي وطرق استثماره:– ط1– المركز الثقافي العربي – بيروت.
- الأسنوي 1969م نهاية السول شرح (منهاج الوصول للبيضاوي) – المعروف بـ: شرح الأسنوي– مطبعة محمد علي صبيح، القاهرة.
- الآمدي (631هـ)؛ سيف الدين علي بن محمد: 1967م، الإحكام في أصول الأحكام، – مؤسسة الحلبي – القاهرة.
- اولمان؛ استيفان: 1986 م، دور الكلمة في اللغة ، ترجمة : كمال محمد بشر، ط10، مكتبة الشباب.
- إيلوار، رولاند: 1980م،مدخل إلى اللسانيات، ترجمة بدر الدين القاسم، وزارة التعليم العالي، مطبعة جامعة دمشق.
- الأصفهاني 1381هـ=1961م، المفردات، تح: محمد سيد كيلاني، ط1 ، مط مصطفى البابي الحلبي.
- البطليوسي (521هـ) : 1319هـ ، الإنصاف في التنبيه على الأسباب التي أوجبت الاختلاف بين المسلمين في آرائهم : – تح: أحمد عمر المحمصاني – مط الموسوعات – مصر.
- بالمر، ترجمة: مجيد الماشطة، 1985م، علم الدلالة، مطبعة العمال المركزية، بغداد ، الجامعة المستنصرية.

- بيبرجيرو، 1986م، علم الدلالة، ترجمة: أنطوان أبي زيد، منشورات عويدات، بيروت، باريس، ط1.
- بيبرجيرو : 1992 ، علم الإشارة (السيميولوجيا) – ترجمه عن الفرنسية د. منذر عيّاشي ، قدم له د. مازن الوعر ، طبع دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر.
- تمام حسان ،1988م، الأصول (دراسة استمولوجية للفكر اللغوي عند العرب)– وزارة الثقافة والإعلام، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد.
- تمام حسان، 1400هـ – 1979 م ، مناهج البحث في اللغة، دار الثقافة، القاهرة.
- م .د .خيري جبير الجميلي، كلية التربية للبنات/ جامعة الأنبار2007، العدد الخامس والعشرون مجلة ديالى / 2007.
- الجرجاني علي بن محمد الشريف (816هـ): 1978م ، التعريفات، مكتبة لبنان – بيروت.
- الجرجاني، عبد القاهر بن عبد الرحمن (471هـ) 1397هـ = 1977م : أسرار البلاغة تح: محمد عبد العزيز النجار – مكتبة محمد علي صبيح – القاهرة.
- الجابري؛ محمد عابد : 1987م ، بنية العقل العربي : – مركز دراسات الوحدة العربية – ط2– بيروت.
- جون لاينز – 1980 م علم الدلالة – ترجمة : مجيد عبد الحليم الماشطة ، حليم حسين فالح ، كاظم حسين باقر ، كلية الآداب – جامعة البصرة.
- ابن جني (392هـ) : 1956م، الخصائص، تحقيق: محمد عل النجار ، دار الكتب المصرية ، القاهرة .
- حاكم مالك لعيبي 1980 م .، الترادف في اللغة – منشورات وزارة الثقافة والإعلام ، العراق .
- أ .بن الدين بخولة، المعنى من الدلالة الحسية إلى الدلالة المعنوية العقلية المجردة جامعة وهران–الجزائر.
- ابن درستويه ، عبد الله بن جعفر (347هـ) ، 1975م . تصحيح الفصيح : – تح: د. عبد الله الجبوري – مط الإرشاد – بغداد.
- دي سوسير (فرديناند): 1985 م، علم اللغة العام، ترجمة: يوئيل يوسف عزيز، سلسلة آفاق عربية، بغداد.
- رنا طه رؤوف الدلالة المركزية والدلالة الهامشية بين اللغويين والبلاغيين، رسالة لاستكمال متطلبات درجة الماجستير في اللغة العربية وآدابها، بإشراف أ.د.علي عبد الحسين زوين كلية التربية للبنات –جامعة بغداد.
- رمضان عبد التواب: 1408هـ – 1987 م، فصول في فقه اللغة، مكتبة الخانجي /القاهرة.
- الزبيدي؛ محمد مرتضى 1205 هـ، (د.ت) تاج العروس، للزبيدي ، عبد الكريم الغرباوي، (د.ط).
- السيد أحمد عبد الغفار، 1401هـ،1981 ، التصور اللغوي عند الأصوليين، دار المعرفة الجامعية، مصر.
- سيدنا علي جوب 1416هـ = 1996م: الدال والمدلول عند القدماء والمحدثين: – رسالة ماجستير – قسم اللغة العربية – الجامعة الإسلامية – بغداد – نقلا عن حسن هادي محمد البحث البلاغي عند الأصوليين.
- ابن سيده ، أبو الحسن علي بن إسماعيل (458هـ) (د.ت) المُخَصَّص : – المكتب التجاري للطباعة – بيروت – لبنان .
- سامي عوض ، وهند عكرمة ، الوظيفية الدلالية في مناهج اللسانيات.
- السيوطي: 1382هـ ، المزهر في علوم اللغة وأنواعها : – شرح وتصحيح : محمد أحمد جاد المولى ، وآخرين ، مط صبيح – القاهرة.
- الشوكاني محمد بن علي(ت 1250هـ): 1418هـ– 1998م، إرشاد الفحول إلى تحقيق الحق من علم الأصول: تحـ: د. شعبان محمد إسماعيل، دار السلام، مصر.
- طاهر سليمان حمود،1983 ، دراسة المعنى عند الأصوليين، الدار الجامعية، مصر.
- العسكري(ت 385 هـ) أبوهلال، 1393هـ 1973 –م، الفروق الدلالية، ط1. دار الآفاق الجديدة، بيروت.
- علي زوين، 1986م: منهج البحث اللغوي بين التراث وعلم اللغة الحديث، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد.
- علي زوين، 1990، ظلال المعنى بين الدراسات التراثية وعلم اللغة الحديث،71، آفاق عربية–آيار– السنة الخامسة عشرة).
- علي زوين، 1986م، منطق العرب من وجهة نظر المنطق الحديث، ط1 ، دار الشؤون الثقافية، بغداد.
- عودة خليل أبو عودة ،1400هـ – 1985م: التطور الدلالي بين لغة الشعر ولغة القرآن الكريم– الأردن – مكتبة المنار.
- عاطف مدكور 1987 م علم اللغة، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، القاهرة.
- علي عبد الواحد وافي 1973 م .، علم اللغة – ط7 ، دار نهضة مصر ، القاهرة.
- الغزالي 1391هـ = 1971م المستصفى (في علم الأصول)– تحـ : الشيخ محمد مصطفى أبو العلا – مكتبة الجندي – القاهرة.

- غيرو، بيار: 1986م، علم الدلالة، ترجمة أنطوان أبي زيد، ط1،، منشورات عويدات، بيروت، باريس.
- فندريس؛ جوزيف : 1950 م، اللغة، ترجمة: عبد الحميد الدواخلي ومحمد قصاص، مكتبة الأنجلو المصرية، مطبعة لجنة البيان العربي، القاهرة،(د.ط).
- القزويني محمد بن عبد الرحمن (ت739هـ): 1369هـ 1950م، الإيضاح شرح تلخيص المفتاح (مطبوع مع تهذيب الإيضاح)، مطبعة الجامعة السورية، دمشق).
- ابن فارس 1963م: الصاحبي في فقه اللغة وسنن العربية في كلامها، تحقيق مصطفى الشويمي، بيروت.
- ابن كثير؛ إسماعيل بن عمر الدمشقي (ت774هـ): البداية والنهاية مكتبة المعارف، بيروت.
- الكفوي (1094هـ) أبو البقاء: 1412هـ الكليات : تح: د . عدنان درويش ، ومحمد المصري – ط1 – مؤسسة الرسالة.
- لطفي عبد البديع، (د.ت) التركيب اللغوي للأدب، ط1، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
- لاينز (جون) ، 1976 م .اللغة ومعنى والسياق ترجمة: عباس صادق الوهاب و د. يوئيل يوسف عزيز، سلسلة المائة كتاب ، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد.
- محمد عبد الله علي سيف، 1420هـ=1999م، البحث الدلالي عند الشوكاني في كتابه (إرشاد الفحول)، رسالة ماجستير، قسم اللغة العربية، الجامعة المستنصرية.
- محمود السعران، (د.ت)، علم اللغة(مقدمة للقارئ العربي) ، دار النهضة ، مصر.
- مجمع اللغة العربية – القاهرة، 1399 هـ – 1979 م، المعجم الفلسفي ، عالم الكتب ، بيروت ، مصورة على طبعة الهيئة العامة لشؤون المطابع الاميري . القاهرة.
- محمد أديب صالح، 1394هـ = 1974م . : تفسير النصوص في الفقه الإسلامي (دراسة مقارنة): ط1 – مط جامعة دمشق.
- محمد حسين علي الصغير: 1986 م ، النقد العربي في ثلاثة محاور، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد.
- المبارك، محمد1981م : فقه اللغة وخصائص العربية، الطبعة السابعة، دار الفكر، بيروت.
- ابن منظور (711هـ) محمد بن مكرم: 1955م ، لسان العرب :– دار صادر – بيروت.
- مونان، جورج: 1981م تاريخ علم اللغة منذ نشأتها وحتى القرن العشرين، ترجمة بدر الدين القاسم، وزارة التعليم العالي، طبعة جامعة حلب.
- هوكز، ترنس: 1986م، البنيوية و علم الإشارة، ترجمة مجيد الماشطة، طبعة أولى، بغداد.
- وليم رآي (د .ت)، المعنى الأدبي من الظاهراتية إلى التفكيكية – ترجمة : د. يوئيل يوسف عزيز ، دار المأمون للترجمة والنشر ، ط1 ، دار الحرية للطباعة – بغداد.

انحــراف ابن هشام المصريِّ (761هـ) عن أبي حيَّان الأندلسيِّ (745هـ)، وأثرُه في تحرير المسائل العلميَّة.

د. محمَّد أحمد الوليد

أستاذ مشارك بقسم اللغة العربيَّة وآدابها جامعة بنغازي

المستخلص:

يدرس البحث تعصُّب جمال الدين عبد الله بن يوسف ابن هشام الأنصاري المصري (761هـ) على مُحَمَّد بن يُوسُف بن عَليّ بن يُوسُف بن حَيَّان الأندلسي (745هـ)، ويناقش أسباب عدم أخذ ابن هشام العلم عن أبي حيَّان، رغم شهرة أبي حيَّان في علم العربيَّة ووجودهما في بلدٍ واحدٍ، ويناقش اتهام أبي حيَّان ابن هشام بالإساءة إليه، وحُكْم القاضي على ابن هشام بالسِّجن، وأثر الخلاف بينهما على تحرير المسائل العلميَّة.

Abstract:

This study is about the intolerance of Jamal al-Din Abdullah bin Yusuf ibn Hisham al-Ansari al-Masri (761 H) on Muhammad ibn Yusuf ibn Ali bin Yusuf bin Hayan al-Andalusi (745 H), discussing the reasons why Ibn Hisham did not take knowledge from Abu Hayan, despite the fame of Abu Hayan in the Arabic fields and their presence in one country. The study also discuss Abu Hayan accusing Ibn Hisham of insulting him, the judge's ruling on Ibn Hisham to imprisonment, and the effect of the disagreement between them on the liberation of scientific issues.

مقدّمة:

الحمد لله عدَّ العدِّ، ومنتهى الحدِّ، وأصلِّي وأسلِّم على نبيِّه الأكرم، ورسوله الأعظم، سيِّدنا محمَّدٍ وعلى آله وصحبه، **أمَّا بعد:**

فهذا بحث في انحراف ابن هشام عن أبي حيَّان، وبيان أثره في تحرير المسائل العلميَّة، وكان الظنُّ في بدء فكرته أنَّه يقصُر عن مقالةٍ وافيةٍ، فلمَّا فتَّشت أصلَه، وتبيَّنتُ أثرَه، وجدته طويلَ الذَّيلِ، عظيمَ النَّيلِ، ينبسِطُ به الذِّهنُ، وينشَطُ به الإدراكُ، وتتشقَّقُ منه مسائلُ، فكان هذا البحث.

أهداف الموضوع وغايته:

يهدف البحث إلى إبراز المسائل الآتية

1. حصر الرِّوايات التَّاريخيَّة الَّتي تثبت الخلاف بين ابن هشام وأبي حيَّان.
2. بيان رأي الباحثين المعاصرين في أسباب هذا الانحراف.

3. تحرير أسباب هذا الانحراف.
4. بيان أثرّ هذا الانحراف في تحرير المسائل العلميَّة.

الأسئلة الَّتي يُجيب عليها هذا البحث:

يبحث في جواب ثلاثة أسئلة:

الأوَّل: لم تكن الملازمة من ابن هشام لأبي حيَّان؟

الثَّاني: لماذا يخالف ابنُ هشام أبا حيَّان كثيرًا؟

الثَّالث: هل أثَّر انحراف ابن هشام في تحقيق المسائل العلميَّة؟

خطَّة البحث ومصادره ومنهجه:

كُسِر البحثُ على مقدَّمة وتمهيد ومبحثين وخاتمة.

التَّمهيد: "مكانة أبي حيَّان العلميَّة والكتب التي كان يدرِّسها".

المبحث الأوَّل: انحراف ابن هشام عن أبي حيَّان في الرِّوايات التَّاريخيَّة وتحليلها.

المبحث الثَّاني: أثر انحراف ابن هشام عن أبي حيَّان في تحرير المسائل العلميَّة.

ولم أذكر ترجمة الإمامين لشهرتهما، ولأن فيها تكرارًا لما في الدِّراسات السَّابقة، واكتفيت فقط ببيان منزلة أبي حيان العلميَّة في التمهيد؛ لأنَّها تخدم قضية البحث، وهي تعجب الباحث من عدم أخذ ابن هشام عن أبي حيان.

أمَّا مصادره فهي كتب التَّاريخ والتَّراجم، وبحوث حديثة متصلة بالشَّخصيتين موطن الدِّراسة، وقد قدَّمت الكتب التَّاريخيَّة المعاصرة لهما على غيرها، فإن كان في المتأخِّر جديدٌ مفيدٌ أثبته، وإلا اكتفيت بالمعاصِرة لهما.

اعتمد البحث على المنهج التَّاريخيِّ الذي يحلِّل الأحداث ويفسِّرها على أُسسٍ منطقيَّة، متتبِّعًا صحَّة الرِّواية واستنطاق دلالتها.

وانتهى إلى خاتمة دُوِّنت فيها النَّتائج والتَّوصيات، واللهَ أسألُ أن يجعل ما سُطِّر خالصًا لوجهه الكريم، وأن ينفعَ به القَرَأَة والباحثين.

تمهيد

مكانة أبي حيَّان الأندلسيِّ العلميَّة والكتب الَّتي كان يعلِّمها

تتفق المصادر التَّاريخية على أنَّ محمَّد بن يوسف الشَّهير بأبي حيَّان الأندلسيِّ تبوَّأ منزلةً رفيعةً في علوم العربيَّة والتَّفسير والقراءات لاسيَّما النَّحو، وصار مرجع النَّاس فيه في زمنه، لا يكاد يزاحمه في بلوغ الاجتهاد فيه أحدٌ قال أبو البقاء البلوي (767هـ):" وايم الله إنَّ المسرف في وصفه لمقتصدٌ"(البلوي، تاج المفرق في تحلية علماء المشرق، ص38).

وعبَّرت هذه المصادر التَّاريخيَّة عن هذه المكانة بأساليب متعدِّدة، فهي تضفي إليه ألقابًا فخيمةً، ورتبًا علميَّةً عاليةً لاسيما في علوم العربيَّة، فقيل فيه لا على وجه الحصر والإحاطة إنَّه: " العلَّامة الأوحد"، "شيخ النَّحويين"، "أمير النَّحويين في النَّحو"، " إمام النَّحويّين على الإطلاق " وشيخ الأدباء غير مدافع"، "شيخ البلاد المصريَّة والشَّاميَّة ورئيسها في علم العربيَّة"،" نحويُّ عصره ولغويُّه ومفسِّره ومحدِّثه ومقرئه ومؤرِّخه وأديبُه"." الإمام الكبير في العربيَّة " ،"إمام وقته في النَّحو والقراءات والآداب"، " " عَلَم القرَّاء أستاذ النُّحاة والأدباء"، "حجَّة العرب، مالك أزمَّة الأدب "(انظر على سبيل المثال لا الحصر: الذهبي، معرفة القرَّاء الكبار، ص387، ابن شاكر، فوات الوفيات، 71/4 ـ72، الصفدي، أعيان العصر، 325/5).

قال الصَّفدي (764هـ): " وأمَّا النَّحو والتَّصريف، فهو إمام النَّاس كلِّهم فيهما، لم يذكر معه في أقطار الأرض غيره في حياته"(الصفدي، أعيان العصر، 331/5).

الرِّحلة إليه:

أَمَّهُ كثيرٌ من طلَّاب العربيَّة من أفريقيا والشَّام والعراق وبلاد الأندلس(البلوي، تاج المفرق في تحلية علماء المشرق، 38) وغيرها للأخذ من علمه، والنَّهل من مرويَّاته، والتَّشرُّف بإجازاته، ومال إليه العلماء في رحلاتهم إلى الحج، قال الفيروز آبادي في بيان الرِّحلة إليه:" قصده الطلاب من الأقطار"(الفيروزآبادي، البلغة، ص251). وقال أيضًا:" قرأ عليه من الجماعة الغفير، فبلغوا في الفضل ذروة الأثير"(الفيروزآبادي، البلغة، ص252). وأقرأ النَّاس قديمًا وحديثًا حتَّى ألحق الصِّغار بالكبار وصارت تلامذته أئمَّةً وأشياخًا في حياته"، وقال ابن قاضي شهبة (851هـ):" وَقَرَأَ النَّاس عَلَيْهِ طبقَة بعد طبقَة حَتَّى ألْحق الأصاغر بالأكابر"(ابن قاضي شهبة، طبقات الشَّافعيَّة، 69/3).

ويقول السيوطيُّ (911هـ): " وأخذ عنه أكابر عصره وتقدَّموا في حياته"(السيوطي، حسن المحاضرة، 534/1)، ويقول الذَّهبيُّ:" سارت بذكره وتصانيفه ونظمه ونثره الركبان في أقطار البلدان"(الذهبي، العبر، 4/ 244).

ومن أجل السَّماع عنه ألَّف كتابه الصَّغير "بغية الظمآن"، (طبع قريبًا في المغرب)، وكان بمثابة إجازة جاهزة منه للمستجيز من العلماء.

تدريسه والكتب الَّتي كان يدرِّسها:

قال الصَّفدي:" خدم هذا العلم مدَّة تقارب الثَّمانين، وسلك من غرائبه وغوامضه طُرقاً متشعِّبة الأفانين."(الصفدي، أعيان العصر، 5/ 327)، ومحل درسه إمَّا في بيته أو في المساجد والمدارس لاسيَّما درسه التفسيري بـ"القبة المنصورية وهي وقفٌ من الملك المنصور قلاون لا يدرِّس بها إلَّا كبار العلماء المعتبرين"(المقريزي، المواعظ والاعتبار، 4/ 226) و درسه في علوم العربيَّة بـ "الجامع الْأَقْمَر المبني سنة (515)هـ" (الصفدي، الوافي بالوفيات، 5/ 176) ، والتَّدريس في هذه المساجد والمدارس له طابع الرسميَّة، وكان له نائب على درسه من كبار تلاميذه (البلوي، تاج المفرق، ص40)، وهذه بعض الكتب الَّتي كان يدرِّسها للناس، وهي إمَّا من تأليفه، أو من تأليف غيره وقد ذكرت جوارها موطن من أشار إلى تدريسها:

1.. "**ارتشاف الضرب**". الوافي:176/5.

2. إقراء الروايات القرآنية. "الوافي" :233./3

3." الألفيَّة في علم العربيَّة نظم أبى زكرياء يحيى بن معط" "تاج المفرق" :382.

4."البحر المحيط". الوافي:176/5.

5."التَّقريب" من مصنَّفاته "الوافي": 235./4

6." تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد". "الوافي" :237/3

7."ديوان زهير بن أبي سلمى". وسيأتي أن ابن هشام أخذه عنه

8."شعره وشعر غيره وكثيرًا من المرويات الأدبية" الوافي:237./3

9."الفصيح لثعلب، والأشعار الستّة والدريديّة". "المقفى الكبير":450./1

10." الكافية الشَّافية في النَّحو قراءة بحث وتفهم، وتنبيه على ما أغفله الناظم" لحظ الألحاظ :.138

11. "الكتاب لسيبويه". "الوافي 237./3

12." مقامات الحريري". " الوافي ":176/5.

وبدأ هذا التَّعليم بعد وفاة شيخه ابن النحَّاس سنة (698هـ) قال ابن قاضي شهبة:"وتصدى لإقراء الْعَرَبيَّة بعد موت ابْن النّحاس سنة ثَمَان وَتِسْعين وَصَارَ شيخ النَّحْوِيين من ذَلِك الْوَقْت إِلَى حِين وَفَاته" (ابن قاضي شهبة، طبقات الشافعية" :69/3)، وهذا يبين أن جلوسه لتدريس علوم العربيَّة وشهرته فيها كانت قبل ولادة ابن هشام بعشر سنوات؛ إذ إنَّ ابن هشام ولد سنة (708هـ)، فلماذا كان هذا الترك لأبي حيَّان والاكتفاء بغيره؟ هذا ما سيناقشه البحث في المبحث القادم.

المبحث الأوَّل:

انحراف ابن هشام عن أبي حيَّان في الروايات التَّاريخيَّة وتحليلها.

إنَّ المقام العلميَّ لهذين الإمامين ظاهرٌ معروفٌ، فكلاهما مجتهدٌ في النَّحو قد تعمَّق وتحقَّق، يُفتى باجتهاده، ويُنهَلُ من مصنَّفاته، ويُنتصرُ بأقواله، وقد سبقَ أبو حيَّان ابنَ هشام في الزَّمن والتَّأليف والتَّدريس والشُّهرة حتَّى حُفظت بعض كتبه، ونُظمت وشُرحت في حياته وبعد مماته (الصفدي، أعيان العصر، 2/ 437) وقد مرَّ بك في التَّمهيد ما يبين منزلته في العلم.

واعتنى ابنُ هشام بكتب أبي حيَّان عنايةً ظاهرةً شرحًا واقتباسًا، واقتفى أثره في العناية بكتب ابن مالك، فشرح الألفيَّة كما شرحها أبو حيَّان، وشرَحَ التَّسهيل كما شرَحَهُ أبو حيَّان، واشتهر في النَّاس أنَّ أبا حيَّان أوَّلُ من جرَّأ الناسَ على كتب ابن مالك، وفي النَّفْس منها شيءٌ ليس الآن أوان بيانه.

يذكر ابن حجر (852هـ) أنَّ ابن هشام سمع من أبي حيَّان ديوان زهير بن أبي سلمى، لكنَّه قال: " ولم يلازمه، ولا قرأ عليه"(العسقلاني، الدرر الكامنة، 3/ 93)، وإنَّه كان كثير المخالفة لأبي حيَّان شديد الانحراف عنه. (العسقلاني، الدرر الكامنة، 3/ 93).

وهذا التَّقييد "ولم يلازمه، ولا قرأ عليه" ينبِّه القارئ على ألا تجرَّه بداهة التَّصور ــ بوجود المعاصرة مع اجتماع المكان، وبروز أبي حيَّان في فنِّ النَّحو ــ إلى ظنِّ الملازمة، وهو ما يُتوقَّع أن يكون لولا هذا التَّنبيه المفيد.

وأورد ابنُ هشام رحمه الله في أنَّه اجتمع بأبي حيَّان، وسأله أبو حيَّان مسألةً في الإعراب، قال: "وسألني أبو حيَّان وقد عرض اجتماعنا"(ابن هشام، المغني، ص684)، فأبان أنَّ هذا الاجتماع عارضٌ، وليس لقاءَ تتلمذٍ، ودفع به أمر التَّدليس الَّذي يقع فيه بعض الفضلاء.

وقد وجدتُ كلامًا منسوبًا لابن هشام ينتقص فيه علم أبي حيَّان نقله المؤرِّخ أحمد بابا التُّنْبُكتي (1036هـ) قال:" قال الشَّيخ ابن غازي، وقد كاد يجمع الثَّقلان على قوَّة عارضة أثير الدِّين أبي حيَّان وتبرُّزه

في العلوم، وخصوصًا علم اللسان، فقد حاز فيه قصب السِّباق ورهان الميدان، ولا يلتفتُ لقول صاحب المغني:" لم يكن يُحسن اللسان"(التنبكتي، نيل الابتهاج، ص43).

وهذا الكلام مردودٌ بما استقر في فكر علماء الأمَّة ووجدانها وهو أنَّ أبا حيَّان تجاوز إحسان اللسان ليكون مجتهدًا فيه، قال تقيُّ الدِّين االسُّبكي (756هـ):" لم نلق في صناعة اللسان كأبي حيَّان"(السّبكي، طبقات الشافعية الكبرى، 10/ 224).

ولم أجد هذا الطعن الغريب من ابن هشام في أبي حيان في مصنَّفات ابن هشام الَّتي تحت يدي، وما وجدتُه هو أنَّ ابن هشام حكم على أبي حيَّان بأنَّه لا يعرف علم البيان(ابن هشام، المغني، ص521)، وينقض كلام ابن هشام أن لأبي حيَّان كتابًا اسمه "خلاصة التبيان في علمي البديع والبيان رجز" لم يكمله (تراجم طبقات النحاة، ص196).

كان أبو حيَّان ممَّن تُشد إليه الرِّحال، وهو مفخرةُ أهل مصر، فقد قدم مصر سنة (679هـ)، وولد ابن هشام في (708هـ)، وهو شيخ النَّحو منذ سنة (698هـ) (23) "وله إقبالٌ على الطَّلبة الأذكياء، وعنده تعظيمٌ لهم"(الصّفدي، نكت الهميان، ص267)، فلا عذر بشُقَّة السَّفر، ونأي المكان، واحتقار الطلَّاب.

يرى الشوكاني (1250هـ) أنَّ " كثيرًا ما ينافس الرَّجل من كان قبله في رتبته الَّتي صار إليها إظهارًا لفضل نفسه بالاقتدار..."(الشّوكاني، البدر الطّالع، 1/ 401) وما قدَّمه الشَّوكانيُّ رحمه الله هو جواب عن كثرة المخالفة لا عن علّة اجتنابه في فترة التلقي، فيكون التَّعليل ناقصًا.

ولفظ (اجتنابه) هنا ليس حشوًا، بل قصدتُ ذكره؛ لأنِّي رأيتُ ابن حجر استعمله في ردِّ رواية سماع قصيدة ينشدها ابنُ هشام عن أبي حيَّان، قال:" ولا يُعرف أنَّ ابن هشام أخذ عن أبي حيَّان شيئًا بل كان يجتنبه"(العسقلاني، إنباء الغمر، 3/ 387)، والقصيدة المنوَّه بها عشرون بيتًا تحتاج تفتيشًا وتحقيقًا، ولم أقف عليها عند من كتب عن العلاقة بين الإمامين.

وقد وقف البحث على اجتهاد لبعض الباحثين المعاصرين عن أسباب هذا الخلاف، منها ما هو صواب في ناحية من النواحي، ومنها ما هو بعيد عن الصواب، هذا ملخصه:

1.نقلت د. خديجة الحديثي عن د. عبد اللطيف حمزة تقريره بأنَّ منهجي الرَّجلين مختلفان، فكتب ابن هشام امتازت بالدقَّة والوضوح عن كتب أبي حيَّان، وكان ابن هشام في أدائه واضحًا معتمدًا على الاستنباط والقياس، وكان أبو حيَّان معقَّدًا، معتمدًا على النَّقل والرِّواية (الحديثي، أبو حيّان النّحوي، ص526، 527، ومن اعتراضات ابن هشام على أبي حيّان، ص190، ومآخذ ابن هشام على أبي حيّان، ص194).

وقد رد **بعض الباحثين** على هذا الاستنتاج، ووصفاه بالتَّحامل على أبي حيَّان، محتجين بأنَّه لم ينقل أحد أنَّ أبا حيَّان كان معقَّدًا أو غامضًا(من اعتراضات ابن هشام على أبي حيّان، ص188، ومآخذ ابن هشام على أبي حيّان، ص196)، ويرى الباحثُ صواب هذا الرد.

2. يرى د. **فودة نيل** أنَّ حدة مزاج أبي حيَّان وتعصُّبه لنحاة الأندلس سبب هذا الانحراف من ابن هشام، واستدلَّ على ذلك بما روي في الخلاف بين ابن تيميَّة وأبي حيان(فودة، ابن هشام: آثاره ومذهبه، ص461).

ويرى الباحث أنَّ الحدَّة سببٌ من الأسباب، أمَّا كونها تعصُّبًا لأهل الأندلس فيُعكِّره ردُّ أبي حيَّان على ابن مالك ردًّا قاسيًا في مقدِّمة شرحه على الألفيَّة، وقد ذكر أنَّه (بلَديُّه) أي من نفس البلاد الَّتي ينتمي إليها، ويعكِّره أيضًا أنَّ أبا حيَّان كان يفضِّل ابن عقيل وهو مصري قال:" مَا تَحت أَدِيم السَّمَاء أنحى من ابْن عقيل"(شهبة، طبقات الشّافعية، 3/ 97).

3. يرى د. **عبد العال سالم مكرم** أنَّ هذا الانحراف كان سببه شعور ابن هشام بأنه لا يقلُّ عن علماء عصره في النَّحو، وأنَّه أراد كسب الشُّهرة بخلافه مع أبي حيَّان، وأن هذا الانحراف يقوم على فكرٍ وعلمٍ، لا عن هوى وحَسَد كما فعل أبو حيَّان مع ابن مالك (مكرم، المدرسة النّحويّة في مصر والشّام، ص324).

وعجبٌ أن يحكم د. عبد العال مكرم على أبي حيَّان بحسده لابن مالك، وأنَّ نقده له كان قائمًا على الهوى، فهذا الحكم ممَّا لا يُحسد عليه ؛ إذ لا تعاضده رواية، ولا تثبته حجَّة، بل مبنيٌّ على شكٍّ وتخمين، وخلطٍ بين منافسة الرجال للرجال باتهامهم في ديانتهم وعدم مصداقيتهم في علمهم، وكم من مواطن كثيرة في مؤلفات أبي حيَّان النحويَّة قرَّر فيها أقوال ابن مالك واستدلَّ بما في مصنَّفاته، وارتضى تصحيحاته، ولولا ضيق المقام لأوردت كثيرًا منها فليس مقبولًا في العلم أن تُجمع نصوص النَّقد وحدها إلى بعضها بعضًا ثمَّ يُنتزع منها حكمٌ عامٌّ يفتقر إلى الدقَّة والصَّواب.

4.يرى د. **حسن موسى الشَّاعر** أنَّ هذا الانحراف له أسبابٌ عدَّةٌ هي حدَّة مزاج أبي حيَّان وقابله اعتداد ابن هشام بشخصيته، وأنَّ أبا حيان كان يفضِّل بعض تلاميذه كابن عقيل فلم يرض ابن هشام بهذا التفضيل لغيره من الطلَّاب (من اعتراضات ابن هشام على أبي حيّان، ص190).

والقول بحدة المزاج مقبولٌ عند الباحث، لكن سبب تفضيل أبي حيَّان بعض الطلَّاب على ابن هشام أراه ضعيفًا؛ إذ لم يثبت أنَّ ابن هشام شارك الطلاب في الأخذ عن أبي حيَّان في النَّحو حتَّى يشعر بتفضيل غيره عليه، بل سمع منه ديوان زهير بن أبي سلمى لا غير.

5.يرى محمَّد نبي أحمدي، وسيد علي ميرلوحي أنَّ سبب الانحراف هو الخلاف الدينيٌّ، والمعاصرة (مكانة النّحويّين في مغني اللبيب، ص150).

ولا أعرف مستند الباحثين في الارتكاز على الخلاف الديني ليثبتا هذا الانحراف فكلا العالمين مسلمان سنيَّان، إلَّا إذا أرادا أنَّ ابن هشام كان صوفيًا وأنَّ أبا حيَّان كان يقع في مريدي التَّصوف، ولم أقف على نص يؤيد تصوُّف ابن هشام بل عثرتُ على نصٍ نادر ينقد فيه ابن عربي الصُّوفي صاحب فصوص الحكم ووسمه بالضلال المبين (السّخاوي، القول المنبي، 2/ 316).

6. يرى د. الهادي نهر، وتبعه أ. علي الحديثي أن الخلاف بينهما طبيعي، ومظهر من مظاهر التفكير الحر، تحدث بين العلماء كافة (علي الحديثي، مآخذ ابن هشام، ص195).

ولا يتفق الباحث مع هذا الرأي، فهو يخالف ما اشتهر في كتب التراجم عن العلاقة بين الإمامين، فقد بيَّنَت أن الصِّلة بينهما كانت مبنيةً على الكدر كما سيأتي بيانه، ويتجاهل هذا الرأي أيضًا عدم أخذ ابن هشام عن أبي حيَّان في مرحلة الطَّلب، مع شهرته وقربه منه، كما أنه ينزع صفة البشريَّة عن العلاقات بين النَّاس ولو كانت بين العلماء والفضلاء، فالعالم إن نزعته من بشريته فقد ظلمته، وكتب السير تذكر ما جرى بين بعض العلماء من التحاسد والتباغض، واتهام بعضهم بعضًا.

ولعل مرجع هذه التأويلات بعدم وجود النزاع بينهما هو الخوف على مكانة العلماء، وأنه لا يليق بهم، ويفتح باب الطعن عليهم من بعض الناشئة.

ويرى الباحث وجوب مناقشة هذه الروايات، لا أن نتجاهلها ونغض الطرف عنها، بل يُنظر فيها ثم يتم توجيهها وجهتها الصحيحة فهي مرويات يرويها تلاميذ هؤلاء الأعلام، وهم علماء وفضلاء، فلسنا أكثر حرصًا منهم، وهذا واجبنا مع الرواية التاريخية الصادقة ولو كانت مؤلمة، وهذه ميزة من ميزات تاريخ هذه الأمة التي عرفت بجرح الرجال وتعديلهم، فوثقتهم أو ضعفتهم، أو قوتهم في أمور، وضعفتهم في أمور.

رأي الباحث:

أظنُّ أن الانحراف والانتقاد له أسباب متعدِّدةٌ منها ما يوافق بعض ما سبق إليه هؤلاء الباحثون، ومنها ما أغفلوه وهو الأقوى في نظر الباحث:

أوَّلاً: أنَّ أبا حيَّان ـ على علمه وتقدُّمه وفضله واعتنائه بالطلَّاب الأذكياء ـ كان شديدًا لا يَقبل مخالفًا له " لا يُثبت لأحد شيئًا في العربيَّة، وينظر إلى النُّحاة بعين النَّقص؛ لسعة ما هو فيه من التبحُّر في علم اللسان"(الذّهبي، معرفة القرّاء، ص376).

ويروى أنَّه كان سيِّءَ الظنِّ بالنَّاس كافَّة، ويقع في النَّاس عامَّة، قال الأُدْفوي (748هـ) " وبسبب ذلك وقع في نفْس جمعٍ كثيرٍ منه ألمٌ كثير"(العسقلاني، الدّرر الكامنة، 6/ 64).

وقد نما إليه أنَّ تلميذه السَّمين الحلبيَّ (756هـ) أنكر عليه مسائل في تفسيره" الدُّر المصون"، فأنكر السَّمينُ " وحلفَ أنّه لم يفعل ذلك، مع أنّه محشوّ بالحطِّ عليه وتزييف كلامه والانتصار للزمخشري عليه." (المقريزي، المقفّى الكبير، 1/ 462).

يفسِّر بعض علماء النَّفس هذا السُّلوك من أبي حيَّان رحمه الله بأنَّه راجعٌ لعبقريته، فالعبقريَّة قد يكون لها مضارٌّ على صاحبها: ومن هذه المضار: الانحياز المعرفي الذَّاتي، والمبالغة في تقدير ما يملكه من علم، والاستعلاء على الآخرين (روبسون، الجوانب السّلبية لدى الأذكياء).

وكان ابن هشام رقيق القلب متواضعًا دمث الخلق (العسقلاني، الدّرر، 3/ 94، والنّجدي، السحب الوابلة، 2/ 664) وكان ابن المرحِّل متواضعًا(المؤيد، المختصر في أخبار البشر، 2/ 56) فكان الأقرب أن تميل النَّفس إلى شبيهها طبعًا، فلزم ابنَ المرحِّل وهجر أبا حيَّان، وقد كتب بعض العلماء أن هناك عبقريات لا تحبِّذ القيود والمراقبة، ولو كانت تحت مسمَّى الرِّعاية العِلميَّة (سايمنتن، العبقرية والإبداع، ص99).

وقد يُرد على ذلك بأن كثيرًا من طلبة العلم أخذوا عن أبي حيَّان، وكان له إقبالٌ على الطَّلبة الأذكياء وتعظيمٌ لهم، وما منعت هذه الحدَّةُ العلميَّة وشراسة خلقه تلقِّي الأئمَّة عنه.

أقول: هذا صحيح جدًّا، ولكنَّه لا يمنع أيضًا من أنَّ النُّفوس لا تلتقي جميعُها على أمرٍ واحدٍ، فهناك نفوس حسَّاسة لا تقبل الحدَّة ـ ولو كان حاملها علم الدُّنيا ـ، ويؤيِّد ذلك أنَّ الحافظ العراقيَّ ترك الأخذ عن أبي حيَّان لمَّا بلغه شدَّة مزاجه قال ابن فهد (871هـ):" وكان متشوِّقًا للأخذ عن الأستاذ أبي حيَّان والاجتماع به فبلغه عنه سوء خلقٍ وحطّ على الفقراء فغيَّر عزمه عن ذلك غَيرة للفقراء لصحبته إياهم وخدمته لهم فحصل له بذلك العناية التامَّة"(الأصفوني، لحظ الألحاظ، ص144).

وهذا السَّبب تخميني لا أزعم به القطع، وإنَّما هو لمحة ناظر وقدحة خاطر.

الثَّاني: أنَّ ابن هشام ـ رحمه الله ـ كان لا يرى أنَّ أبا حيَّان عالم وقته، وفريد دهره كما استقرَّ عند جمهرة أهل عصره، بل كان يرى أنَّ النحويَّ شهاب الدِّين بن المرحِّل الحرَّاني(744هـ) أفضلُ منه علمًا.

قال الصَّفدي (764هـ) في ابن المرحِّل:" كان في النَّحو علَّامة، له فيه أمارات بيِّنة وعلامة، لو عاصره الأستاذ ابن عصفور لكان غلامَه متثبتاً فيما يقوله، سالمةً من الشك نقوله"(الصفدي، أعيان العصر، 3/ 164).

وقال ابن قاضي شُهْبة (851هـ): "وقد انتهت إليه وإلى الشَّيخ أبي حيَّان مشيخة النَّحو بالدِّيار المصريَّة"(ابن قاضي شهبة، طبقات الشّافعية، 3/ 30).

وقال زين الدِّين الملطي (920هـ):" وكان عالِمًا، فاضلًا، بارعًا، علَّامة عصره، ماهرًا في النَّحو، ماهرًا بالفنون" (الملطي، نيل الأمل، 1/ 84).

عُرف ابنُ المرحِّل بأنَّه أستاذ ابن هشام وصار علامةً عليه، قال السُّبكي (771هـ):" شهاب الدِّين ابن المرحِّل النَّحوي أستاذ صاحبنا الشَّيخ جمال الدِّين عبد الله بن هشام في النَّحو"(السّبكي، طبقات الشّافعية الكبرى، 10/ 429).

يقول ابن حجر في ترجمة ابن المرحِّل، وقد أخذ عنه الشَّيخ جمال الدِّين ابن هشام "وهو الذي نوَّه به وعرَّف بقدره **وكان يطريه ويفضِّله على أبي حيَّان وغيره** ويقول: كان الاسم في زمانه لأبي حيَّان والانتفاع بابن المرحِّل"(العسقلاني، الدرر الكامنة، 3/ 209).

وكان ابن هشام يمدحه إذا جاء ذكره فيقول مثلًا:" وهذا عين ما ذكره شيخُنا ابن المرحل فلله دره"، ولم يفعل ذلك إلَّا في موطن واحد مع أبي حيَّان فيما وقفتُ عليه في (شرح للمحة البدرية فوصفه بالشَّيخ وتعقَّبه برحمه الله (ابن هشام، شرح اللمحة البدرية، 2/ 99)، وقد تكون من دعوات النُّسَّاخ.

وقد وقف الباحثُ على نسخة من كتاب "التَّسهيل"، كُتبت بيدِ ابن المرحِّل، هي غاية في الدِّقَّة والإتقان وجمال الخطِّ، وتشهد بعلم الرَّجل، وجاءت عليها حواشٍ كثيرةٌ أهداني مصورة منها الأستاذ حمزة أبو توهة الفلسطيني جزاه الله خيرًا، وهي تحتاج مقابلةً بالتَّسهيل المطبوع.

الثالث: أنَّ مؤلَّفات أبي حيَّان غلبت في حلقات التعليم في عصر ابن هشام، ففي انتقاد أراء أبي حيَّان إظهار لشخصيته العلميَّة، وبرهان على علو كعبه في العلم، وأيضًا هي ضرورة التعامل مع الواقع، فطلبة العلم زمن ابن هشام عكفوا على مختصرات أبي حيان فكان لزامًا على ابن هشام أن يتعرض لها، فهي مناهج مقررة في المساجد والتكايا، قال تاج الدِّين السُّبكي (771هـ) :" وكان الشَّيخ أبو حيَّان إمامًا منتفعًا به اتَّفق أهل العصر على تقديمه وإمامته، **ونشأت أولادهم على حفظ مختصراته، وآباؤهم على النظر في مبسوطاته،** وضُربت الأمثال باسمه مع صدق اللهجة وكثرة الإتقان والتحري"(السبكي، الطبقات ، 9/ 279).

الرَّابع. شكوى أبي حيَّان ضدَّ ابن هشام عند القاضي موفَّق الدين الحجاوي الحنبلي:

وهذا عند الباحث من أقوى أسباب اجتنابه، وإن كان يفهم من حيثياتها أنَّ موقف ابن هشام من أبي حيَّان كان قبل حدوثها.

فقد عثرتُ على نصٍّ نادرٍ يبين سوء العلاقة بينهما وأنَّها امتدَّت حتَّى وصلت كرسيَّ القضاء، وقد غفل عنه كثيرون، ويبيِّن أن مهمَّات الأخبار قد تكون في غير مظانِّها، يقول المقريزيُّ (845هـ) في ترجمة قاضي القضاة موفَّق الدِّين الحجاوي الحنبلي:" ورفع إليه الشَّيخ أثير الدِّين أبو حيَّان على الشَّيخ جمال الدِّين بن عبد الله بن هشام أنَّه كتب على بعض مصنّفاته: «**كذب أبو حيَّان**» في كلام من جنس ذلك. فأقامه، وكشف رأسَه، وبعثه إلى السِّجن"(المقريزي، المقفّى الكبير، 4/ 75).

وفي "رفع الإصر":"وقرأت بخطِّ صاحبنا جمال الدِّين البِشْبِيشي، أنَّه (أي القاضي موفَّق الدِّين)عزَّر جمالَ الدِّين ابن هشام، لكونه كذَّب أبا حيَّان في بعض تصانيفه"(ص201).

ولم أقف على موطن التَّكذيب في مصنَّفات ابن هشام الَّتي بين يدي، وربمَّا يكون أزاله بعد حكم القضاء، وقد عُرف أبو حيَّان بأنَّه" ثبت فيما ينقله، محرِّرٌ لما يقوله" (الصّفدي، نكت الهميان، ص267).

كان قاضي القضاة موفق الدِّين الحجَّاوي الحنبلي قويًا صارمًا، قال المقريزي:" يُؤاخذُ حتَّى بالكلمة الواحدة مع قوّة النَّفس، وإمضاء الحكم، وعدم مراعاة الجاه"(المقريزي، المقفّى الكبير، 4/ 75).

وممَّا يشابه بحثنا أنَّ قاضي القضاة الحجَّاوي المذكور هو من عاقب أيضًا المحدِّث مُغْلَطاي (762هـ) لمَّا صنَّف كتاب «الواضح المبين فيمن استشهد من المحبِّين»، ورأى فيه إساءة لأمِّ المؤمنين عائشة رضي الله عنها " فاستدعاه إلى مجلس حكمه ومعه الكتاب المذكور ... فضُرب وكُشف رأسُه وسُجن، ولم يخش فيه جاهًا"(المقريزي، المقفّى الكبير، 4/ 75) فاتَّحدت عقوبة مغلطاي وابن هشام وإن اختلفت الوقائع والأسباب.

وهذه الأحكام القضائيَّة في قضايا العلم لا ينبغي أن يُنظر إليها على أنَّها من الجور والباطل، أو أنَّها تحجيرٌ على فكر العلماء وإبداعهم، بل هي رقابة قضائيَّةٌ نافذةٌ على النَّاس جميعًا تصون الحقوق، وتبيِّن الصِّدق، وتغلُّ اللسان عن التَّجريح، وتكبح جماح النَّقد المنفلت، فيكمُل بوجودها دور العلم في بناء المجتمع، وتُصان بها المعرفة، وأعراض الكتَّاب، وتُلغي سلوك بعض الناس: "قل ما شئت بما شئت فيمن شئت".

زمن المحاكمة وأعمار شخوصها

وبعد أن ثبتت لدينا روايةٌ تاريخيَّةٌ في بيان محاكمة جرت بين الشَّيخين، وكان الحكم فيها قاسيًا، أخذتُ أفتِّشُ في سنة وقوعها، فاهتديت إلى أنَّها قد وقعت في إحدى سنوات (738 ـ745)؛ إذ إنَّ الحجاوي تولى القضاء سنة (738) (ابن مفلح، المقصد الأرشد، 2/ 59) واستمرَّ فيه ثلاثة عقود (ابن تغري بردي، النّجوم الزّاهرة، 11/ 99)، ووفاة أبي حيَّان كانت سنة (745هـ).

فيكون عُمر أبي حيَّان زمن المحاكمة من (84 ـ 91) سنة؛ إذ إنَّه ولد سنة (654هـ) (الصّفدي، الوافي بالوفيات، 5/ 185)، وعمر ابن هشام (30 ـ 37) سنة إذ إنَّه ولد سنة (708) (السّيوطي، بغية الوعاة، 2/ 86)، ويكون عمر قاضي القضاة موفَّق الدين الحجاوي (48ـ55) سنة؛ إذ إنَّه ولد نحو سنة (690هـ) تقريبًا (المقريزي، المقفّى الكبير، 4/ 75).

ذكرتُ تلك الأعمارَ لأبيِّن أنَّ أبا حيَّان كان حين انعقاد مجلس الحكم كبيرَ السِّن، ضريرًا، رفيعَ القدر، شيخَ علماء مصر، ومجتهدَ العصر في النَّحو، "نشأت أولادُهم على حفظ مختصراته وآباؤهم على النَّظر في مبسوطاته"(السّبكي، طبقات الشّافعية الكبرى، 9/ 279)، وقد أثْبَتَ في هذه المنزلة العلميَّة وهذا العُمر الممتدَّ خلاف ما رماه به الشابُّ ابنُ هشام فكان حكم القاضي لائقًا مع سنِّ أبي حيَّان ومقامه العلميِّ والمجتمعيِّ، فقضيَّتُه أشبه بقضايا الرَّأي العام في أيامنا.

وتبيِّن هذه الحادثة التَّاريخيَّة أنَّ العالم إن جرَّدته من بشريَّته فقد ظلمته، فأقدار الله غالبةٌ، والنَّفس البشريَّة أمَّارةٌ، وأنَّ أثر الخصام قد يؤثِّر في مناقشة مسائل العلم فيضرها، وقالوا: "المعاصرة أصل المنافرة... والمعاصرة حجاب"، (مخلوف، شجرة النّور الزّكية، 2/ 226)، وقد يحسد بعض العلماء علماء معاصرين لهم (المناوي، اليواقيت ، 2/ 369)، فالمحفوظ من حفظه الله تعالى.

المبحث الثَّاني

أثر انحراف ابن هشام عن أبي حيَّان في تحرير المسائل النَّحويّة

كانت معارضة ابن هشام أبا حيَّان ظاهرةً في مصنَّفاته، وهذه المعارضة تحتاجُ طالب علمٍ نشيط يتتبعها ويزنها بميزان العلم، وهي من أصعب الأمور.

وأثر الانحراف ينظر إليه الباحث هنا من ناحيتين:

الأولى: من ناحية تعقُّب ابنِ هشام أبا حيَّان في مصنَّفاته.

الثانية: بحث أثر ذلك عند العلماء النَّحويين الَّذين جاءوا بعدهما.

المطلب الأوَّل: تعقُّب ابن هشام أبا حيَّان في مصنَّفاته

قد ثبت من خلال الوقائع التاريخية أن هناك كدرًا في العلاقة بين ابن هشام وأبي حيان، واشتد أمرها حتى وصلت إلى مجلس القضاء، وهذا يستوجب من الناحية العلمية بيان أثر هذا الكدر في تحرير ابن هشام لمسائل أبي حيان في مصنفاته، فيطلب البحث الإجابة على سؤالين هما:

هل كان ابن هشام منصفًا لأبي حيَّان في نقده واستدراكاته؟

ما أسلوب ابن هشام في هذا النَّقد؟

من خلال النَّظر نجد أنَّ هذا التَّتبع اتخذ اتجاهين هما:

الاتِّجاه الأوَّل: تتبع كتاب كامل بالشَّرح والاستدراك: مثل تتبع كتابه "اللمحة البدريَّة"، فنقد أسلوبه ومنهجه، وبعض آرائه وحدوده.

الاتِّجاه الثَّاني: نقد آراء له في تفسيره "البحر المحيط"، أو في "شرح التَّسهيل" أو في "ارتشاف الضَّرَب" ونحو ذلك.

وقد أقيمت دراسات وأبحاث في الاتَّجاهين اطَّلع البحث على بعضها، وهي:

1."**مآخذ ابن هشام الأنصاري على أبي حيَّان** في **اللمحة البدريَّة**". لعلي بن صالح الحديثي، وهي رسالة ماجستير أُعدَّت بجامعة القصيم بالسُّعوديَّة في نحو (248) ورقة، وانتهت إلى إثبات شدَّة انحراف ابن هشام عن أبي حيَّان في كثير من المسائل، وأنَّ جلَّ هذا النَّقد كان في أساليب أبي حيَّان، ولكنَّه كان شديدًا في عباراته، فوصف أبا حيَّان بما لا يليق، وبلغ حدَّ الإساءة في ألفاظه، وأنَّ ابن هشام كان باحثًا عن الحقيقة، وأنَّ أغلب نقده كان مقبولًا مصحوبًا بالدَّليل (علي الحديثي، مآخذ ابن هشام على أبي حيان، ص208).

2." **من اعتراضات ابن هشام الأنصاري على أبي حيان الأندلسي)** بحث أعدَّه د. حسن موسى الشَّاعر، ونشر بمجلَّة جامعة دمشق المجلد(22) لسنة 2006م.

وقد اجتهد د. الشَّاعر في أن يتتبع بعض اعتراضات ابن هشام لأبي حيَّان من خلال اقتفائه لأشهر هذه الاعتراضات سواء في مصنَّفاتٍ خاصَّة تتعقَّب كتب أبي حيَّان وهي " شرح اللمحة البدريَّة"، و" فوح الشَّذا في مسألة كذا" أو في مصنَّفات ابن هشام الأخرى، وهي: "شذور الذَّهب" و"مغني اللبيب"، و"تخليص الشَّواهد وتلخيص الفوائد"، و"رسالة في توجيه النَّصب".

ويرى د. حسن الشَّاعر أنَّ كتابي "شرح اللمحة البدريَّة" و" فوح الشذا" ألَّفهما ابن هشام بقصد الانتقاص من أبي حيَّان يقول:" وقد قام بشرح كتابين صغيرين لأبي حيَّان بهدف الانتقاص منه والردِّ عليه" (من اعتراضات ابن هشام، ص168)، ويرى أنَّ كتابه مغني اللبيب أقلُّ كتبه حدَّةً في نقد أبي حيَّان(من اعتراضات ابن هشام، ص177).

ويرى البحث أنَّ دراسة الشاعر لم تخلُ من فوائدَ حسنةٍ، ولكنَّه يسجِّل عليها أمرين:

الأوَّل: أنَّها ناقصةٌ لم تستوعب ما في الكتب الَّتي اختارها في التتبع؛ إذ إنَّ طبيعة الموضوع المختار كبيرٌ لا تعينه أحكام النَّشر في المجلات الَّتي تشترط قدرًا محدَّدًا من الصَّفحات والكلمات، فهو بحث يؤهِّل لنيل رسالة دكتوراه.

ويبدو أنَّ الكاتب د. الشَّاعر مدرك لذلك فأدخل حرف (من) على عنوانه، ومثل هذه العنوانات تفتقر إلى الدقَّة في الاستنتاج والحكم.

الثَّاني: أنَّها لم تستوعب كتب ابن هشام الأخرى كشروحه المتعدِّدة للألفيَّة وقد صدر اثنان منها بتحقيق حمزة أبو توهة، وأغفلت تعقُّبه لأبي حيَّان في كتابه " التَّحصيل والتَّفصيل لكتاب التَّذييل والتَّكميل لأبي حيَّان "، وأظنُّ أنَّ أي دراسة كانت أو ستكون لا تشتمل على هذا الشَّرح الأخير سيصيبها النَّقص الشَّديد.

3. " **نقد لحكم ابن هشام على أبي حيَّان في ضوء آرائه البلاغيَّة**"، أعدَّه د. محمَّد نبي أحمدي، و د. على سليمي، نشر في مجلَّة دراسات في اللغة العربيَّة وآدابها، العدد 2، سنة 2010م عن جامعة: سمنان بإيران.

وملخَّصُه البحثُ في قول ابن هشام في المغني إنَّ أبا حيان لم يكن يعرف علم البيان.

وانتهى البحثُ إلى أنَّ ابن هشامٍ يقف موقفًا سلبيًا من أبي حيَّان " ينظر إليه بنظَّارة سوداء، يخطئه دائمًا، ويتَّهمه بأنَّه لا يعرف علم البيان، وما أيَّده حتَّى لمرَّة واحدة" (نقد لحكم ابن هشام، ص14)، وأنَّه كان يعرف علوم البلاغة حقَّ المعرفة، وأجاد في تطبيقها على آيات القرآن، وأنَّ حكم ابن هشام لا يخلو من القسوة والجور عليه (نقد لحكم ابن هشام، ص15).

ولي على الباحثين الكريمين استدراكان:

الأوَّل: إنَّ هذا البحث يبحث في الردِّ على ابن هشام بإثبات أنَّ أبا حيَّان يعرف علم البلاغة، واعتمد على نصوص من تفسير أبي حيَّان، وهذا حسنٌ، ولكنَّه ترك دليلًا كبيرًا متَّصلًا بموضوعه سبقت الإشارة إليه في بدء هذا البحث وهو كون أبا حيَّان له مصنَّفٌ في البلاغة لم يكمله وسمه بـ "خلاصة التِّبيان في علمي البديع والبيان رجز".

الثَّاني: إنَّ البحث ذكر أنَّ ابن هشام تعلَّم على يد أبي حيَّان وقرأ عليه، وهذا غير صحيح، وقد سبق بيان ذلك.

4. " **مكانة النَّحويين في كتاب مغني اللبيب لابن هشام الأنصاري أبو حيَّان الغرناطي** نموذجًا" أعدَّه محمد نبي أحمدي، وسيد علي ميرلوحي. نشرته الجمعيَّة الإيرانيَّة للغة العربيَّة وآدابها العدد 11، (1388هـ).

وانتهى كاتباه إلى أنَّ ابن هشام بوَّأ سيبويه والزَّمخشريَّ وابنَ مالك مكانة عالية، ولكنَّه لا يذكر اسم أبي حيَّان إلَّا ويريد تخطئة آرائه أو تقبيح شخصيَّته.

هذه بعض الدِّراسات الَّتي عُنيت بتعقُّب ابن هشام لأبي حيَّان، وأرى أنَّ موضوع الاعتراض على أبي حيَّان من ابن هشام عملٌ كبيرٌ يحتاج وقتًا وجهدًا من طالب علم نشيط لتحصيل درجة الدكتوراه مثلًا، ويكون بتتبعِ جميع ما في كتب ابن هشام عن آراء أبي حيَّان لا باختيار بعضها، ثمَّ يكون هذا التَّتبعُ وفق تاريخ تأليفها ما أمكن، فيبدأ ببدايات تأليفه كعنايته بالألفيَّة حتَّى يصل إلى آخر ما كتب؛ ليصل إلى حكمٍ دقيقٍ في بيان أثر الانحراف فإن للسنِّ وللنضج العلمي أثرهما في ذلك.

ويجب بيان أمر هنا يغفل عنه بعض الباحثين وهو أنَّ مسائل الانتقاد والتعقُّب لا تُقبل ابتداءً على أنَّها من الحقِّ البيِّن، فقد يعتورها نقص في فهم كلام المردود عليه، أو يحمل كلامه على غير ما أراد، أو أن للمعارَض دليلًا غاب عن المعترِض.

وأظنُّ أن تتبع ابن هشام لأبي حيان كانت له ثلاث صورٍ:

الأوَّلى: تتبعٌ بحقٍّ يدعمه الدَّليل.

والثَّانية: تتبعٌ يحتمله النَّظر.

والثَّالثة: تتبعٌ مردود فيه شططٌ ومبالغة.

المطلب الثَّاني: أثر انحراف ابن هشام على العلماء النَّحويين الَّذين جاءوا بعدهما.

كان لهذا الانحراف أثرُه في تحرير بعض القضايا العلميَّة فقد ركن أصحابها إلى تفسير بعض القضايا بالاتكاء على قضية انحراف ابن هشام عن أبي حيَّان، وسوف يسوق البحث قضيتين تبين قصده.

القضيَّة الأولى: تحقيق نسبة مخطوط "إعراب لا إله إلا الله لابن هشام المصري".

وجد مخطوطٌ بهذا العنوان بمكتبة عارف حكمت (رقم (88) مجاميع) بخط العلَّامة الحنبلي محمَّد بن أحمد بن علي البهوتي الشهير بالخلوتي، (1088هـ) كُتب على غلافه، وفي مقدِّمته أنَّه لابن هشام المصري.

ولم **أجد** في كتب التَّراجم والسِّير الَّتي بين يدي كتابًا يُنسب لابن هشام يحمل هذا العنوان.

ويقول د. نبيل فودة بصحة نسبة هذا المخطوط لابن هشام مستندًا إلى الأدلة الآتية:

1. إن استهلاله بـ "أمَّا بعد حمد الله" هو من تعابير ابن هشام.

2–إن منهجه في التَّأليف شبيه بمنهج ابن هشام.

3–إنَّ بعض ما فيه من آراء موجودةٌ في كتاب "مغني اللبيب".

4–إنَّ تضمُّنَه بعض أسماء العلماء السَّابقين، كابن عمرون، قد تضمَّنته رسائل أُخر لابن هشام (فودة، ابن هشام: آثاره ومذهبه، ص295).

ويرى محقق رسالة " إعراب لا إله إلا الله" د. موسى الشَّاعر أنَّ هذه الرِّسالة ستبقى منسوبة لابن هشام حتَّى يظهر خلاف ذلك، وأنَّه ليس مطمئنًا إلى نسبتها لابن هشام؛ لأنّها تحتوي على علاقة طيبةٍ بين مؤلِّفها وبين أبي حيَّان، وهذا كافٍ في عدم نسبتها لأبي حيَّان (مقدّمة تحقيق إعراب: لا إله إلا الله).

والحقُّ أني لم أطمئن إلى صحَّة هذه النِّسبة متكئًا أيضًا على ما شكك د. الشَّاعر وهو اشتمالها على تعبير حسن من صاحب الرِّسالة اتِّجاه أبي حيَّان، وهو ليس معهودًا في سائر كتبه، وهذا ما أغفله د. نبيل فودة، وأخذتُ أفتش في كتب التَّراجم وفهارس المخطوطات، وغلب على حدسي أنَّها للمرادي أو لابن الصَّائغ، ـ وكلاهما تلميذٌ لأبي حيَّان ـ حتَّى وجدتُ نسخةً أخرى من المخطوط تنسبه لابن الصَّائغ فصدق ظنِّي بفضل الله، وقد حقَّقه د. رباح اليمني من غزَّة.

ويُؤخذ على المحقِّقَين أنَّ كليهما لم يكلِّف نفسه عناء البحث عن النُّسخة الأخرى، فنسخة د. الشَّاعر في المدينة بمكتبة عارف حكمت رقم (88) مجاميع، ونسخة رباح اليمني في معهد المخطوطات العربيَّة تحت رقم (455)، وهما ظاهرتان: فهرسة، وشهرةً، وكان ممَّا قاله د. رباح اليمني:" وقد اجتهدت في البحث عن نسخة أخرى فلم أعثر على ضالَّتي المنشودة" (مجلة الدراسات اللغوية مج د ع 3 2000م)، فأساء إلى نفسه بهذا التَّصريح.

ولو عاد د. الشَّاعر إلى نسخة الإسكندريَّة المصوَّرة بمعهد المخطوطات العربيَّة بالقاهرة لاطمأنَّ إلى صدق شكِّه في عدم صحة نسبتها إلى ابن هشامٍ، ولوجد أن ما احتج به د. نبيل فودة في قوله ". إن استهلالها بـ "أما بعد حمد الله" هو من تعابير ابن هشام" كان من فعل النَّاسخ، فالنُّسخة المصريَّة خالية منها.

أمَّا قوله: "إن منهجها في التأليف شبيه بمنهج ابن هشام" فظنٌّ غلبه فحكم به.

وأما قوله:" إنَّ بعض ما فيها من آراء موجودة في كتابه مغني اللبيب"، فهو محقٌّ في ذلك، ولكنَّه لا يعلم أنَّ ابن هشام في "المغني"، والمرادي في "الجنى"، وابن الصَّائغ في هذه الرِّسالة يأخذون عن كتاب واحد هو شرح التَّسهيل لأبي حيَّان ولهذا تشابهت، وقد أفاد ذلك نصٌّ نفيسٌ للسيوطي ذكر فيه علَّة تشابه المغني

والجنى الداني وهو أن مصدرهما واحد قال:" والمصنف مستنده فيما ذكره من التمثيل والتقسيم أبو حيان في شرح التسهيل كعادته فلو شئت لقلت إن المغني مختصر منه فإنه تابع له فيه بالحرف في تقرير الأقسام والأحكام والشواهد والأبحاث والأجوبة والتخريجات لاينفك عنه حتى إنه ينقل كلام أبي حيان الذي قاله من عند نفسه جازمًا به "(السّيوطي، حاشية السّيوطي على المغني، 194ظ).

أما قوله: إن تضمنها بعض أسماء العلماء السَّابقين، كابن عمرون، قد تضمَّنته رسائل أُخر لابن هشام) فمردود بأمرين:

الأوَّل: أنَّ النَّقل عن ابن عمرون ليس خاصًّا بابن هشام فقد نقل عنه أبو حيَّان وابن ناظر الجيش وغيرهما.

الثاني: أنَّ نقل ابن الصائغ عن ابن عمرون في هذه الرسالة متوقَّع جدًا؛ إذ إنَّ لابن عمرون شرحًا على "المفصَّل"، ولابن الصائغ شرحًا كذلك على "المفصَّل"، وكان ابن الصَّائغ يعتمد على شرح ابن عمرون، فنقله في هذه الرِّسالة عن ابن عمرون ليس محلَّ استغراب.

إن تشقيق هذه المسألة العلميَّة في تحقيق التراث كانت مبنيةً في جزء كبير منها على قضيَّة انحراف ابن هشام عن أبي حيَّان، فهذا المخطوط جاء في ثناياه:" وكنت عرضت هذا النَّظر على شيخنا أبي حيَّان"، وهذا الأسلوب لا يستقيم مطلقًا مع تعابير ابن هشام عند ذكره لأبي حيَّان، فهو في كلِّ كتبه يذكره باسمه مجردًا دون أي وصف فيه تعظيمٌ له.

القضيَّة الثَّانية: تفسير الشُّمنِّي لمغني بيت متَّكئًا على انحراف ابن هشام عن أبي حيَّان

لخَّص تقي الدِّين أحمد بن محمد الشُّمنِّي (872هـ) شرح مغني اللبيب للدماميني (827هـ)، وزاد عليه أشياء نفيسةً وسمَّى هذا العمل "المنصف من الكلام على مغني ابن هشام"، وهو مطبوعٌ.

وقد عني في هذا التَّلخيص بالدِّفاع عن ابن هشام من نقد ابن الصَّائغ الحنفيِّ (776هـ) والبدر الدَّمامينيِّ.

ومن الأدلَّة الَّتي تبيِّن أثر رواية انحراف ابن هشام عن أبي حيَّان في تفسير مسائل العلم تعليق الشُمُنِّي على ما أورده ابن هشام في قوله: " وسألني أَبُو حَيَّان ـ وَقد عرض اجتماعنا ـ علام عُطف (بحقلَّد) من قَول زُهَيْر:

– (نَقِيٌّ نقيٌّ لم يُكثِّر غَنيمَةً ... بِنَهْكَة ذِي قُربى وَلَا بحَقلَّدِ)

فَقلتُ: حَتَّى أعرف مَا الحقلَّد، فنظرناه **فإذا هُوَ سيىء الْخلق**، فَقلتُ: هُوَ مَعْطُوف على شَيْء متوهَّم، إِذْ الْمَعْنى لَيْسَ بمكثر غنيمَة فاستعظم ذَلِك"(ابن هشام، مغني اللبيب، ص685).

يقول الشمني بأنَّ المقصود بـ (فإذا هو سيىء الخلق) هو أبو حيَّان ـ رحمه الله ـ مستندًا في هذا التوجيه الغريب، والتَّأويل البعيد إلى الرواية التَّاريخيَّة التي تثبت انحراف ابن هشام عن أبي حيَّان يقول:" الَّذي أتوهَّم أنَّ المصنِّف قصد التَّنكيت على أبي حيَّان لما كان بينهما من المناقشة، فأورد كلامَه على وجهٍ يحتمل عود الضَّمير من قوله:"فإذا هو السَّيء الخلق" إلى الحقلَّد أو إلى **أبي حيَّان** إشارة إلى ما ينسب إلى كثير من المغاربة من سوء الخلق ..." (الشّمني، حاشية الشّمني على المغني، 2/ 200).

خاتمة البحث ونتائجه وتوصياته

1. **بعد** هذا التطواف في تاريخ القرن الثَّامن الذي جمع بين هذين الإمامين العظيمين نطمئن إلى وجود هذا الانحراف وما ترتَّب عليه من نقدٍ في مؤلفات ابن هشام لأبي حيان حتَّى اتَّهمه بالكذب في موطن لم يصل إليه البحث وكان هذا التكذيب سببًا في تلك الشكوى من أبي حيان ضد ابن هشام أمام القضاء، والحكم القاسي ضد ابن هشام، ولا يُغفل أيضًا حدة طبع أبي حيان وانحيازه المعرفي في علم النَّحو خاصَّة إلى نفسه.

2. **اختلف** الباحثون المعاصرون في تحديد أسباب هذا الخلاف فمنهم من يراه دينيًا، وآخر يظنُّه إبرازًا لمكانة الناقد، وآخر حكم بأنَّه لداء المعاصرة، وآخر بأنه لاختلاف منهج الرجلين، وآخر بأن الخلاف بينهما طبيعي، ومظهر من مظاهر التَّفكير الحر، وصوَّب البحث بعض هذه الآراء ونقد بعضها، وأضاف إليها.

3. **تكاد** تجمع الدراسات التي تحت يدي البحث على التزام ابن هشام بنقد أبي حيان، ولكنها اختلفت: فمنها ما رأت ابن هشام منصفًا في نقده، ورأته بعضها متحاملًا متعصبًا، وتكاد تجمع هذه الدراسات على أنَّ ابن هشام كان حادَّ العبارة مع أبي حيان لم يعظمه في موطن من المواطن، ولم يشد بفضله وتقدُّمه.

4. كل الدراسات التي عكفت على بيان نقد ابن هشام لأبي حيان لا تكفي لإصدار حكم صادق جازم؛ إذ إن منها ما اكتفى بدراسة قضيةٍ واحدة، ومنها اكتفى بكتاب واحدٍ، ومنها اكتفى ببعض الكتب، ولا توجد دراسة استقرأت كل تراثه، ومن كتبه المهمة التي لم تدرس هذا الأثر: حاشية ابن هشام على شرح أبي حيان على التسهيل فهي مظنة نقد كبير من ابن هشام لأبي حيَّان.

التَّوصيات

1. **يوصي** البحث بضرورة قيام دراسة وافية في هذه المسألة من خلال جمع كتب ابن هشام كلها لاسيما المطبوعة حديثًا كشروحه على الألفية، وكذا حاشيته على التَّسهيل والبحث عن بقية المخطوطات ثم ترتيبها ترتيبًا تاريخيًا من حيث تأليفها قدر الاستطاعة حتَّى نتلَّمس تطوّر حكم ابن هشام على أبي حيَّان فللسنِّ وللنضج العلميِّ أثرهما البالغ في إصدار الأحكام.

2.**يوصي** الباحث بالتَّفتيش عن مخطوط " **تَنْزِيه السّلف عَن تمويه الْخلف فِي الرَّد على مغنى اللبيب** " لمؤلفه ابن الصَّائغ الحنفي أحد تلاميذ أبي حيَّان، فقد يكون فيه ما يكون تبيانًا وتوضيحًا للعلاقة بين الإمامين.

3. **يوصي** البحث بدراسة كتاب عبد القادر البغدادي (1093هـ) " شرح أبيات المغني" فقد تعقَّب ابن هشام في نقده لأبي حيَّان، وبين أنَّ مأخذ ابن هشام في كثير من آرائه من أبي حيَّان، وهو يؤكِّد نص السيوطيِّ الَّذي أكَّد فيه حقيقة بناء مغني اللبيب على شرح التَّسهيل لأبي حيَّان.

وكلَّما تذكَّرتُ خلاف الإمامين تحضرني (لو)، ــ وليست كل (لو) تفتح عمل الشَّيطان ــ فأقول: لو لازم ابنُ هشام مجلس أبي حيَّان لجاءنا ما لا نتصوَّره شرحًا واستدراكًا وتعليلًا وتأصيلًا، ثم تطيبُ نفسي فأقول: هي كرامة الله لابن هشام أراد له أن يكون كأبي حيَّان " انفرد بالفوائد الغريبة، والمباحث الدَّقيقة، والاستدراكات العجيبة "، وإن لم يتلقَّ عنه علم النَّحو. ولا تغيبُ هنا حكمةُ ابن عطاء الله السَّكندري (709هـ) "**ربَّما أعطاك فمنعك، وربَّما منعك فأعطاك، ومتى فتح لك باب الفهم في المنع صار المنعُ عينَ العطاء**".

رحم اللهُ أمَّةَ الإسلام

المصادر والمراجع

- الأصفوني، محمَّد بن محمَّد. (1998م). **لحظ الألحاظ بذيل طبقات الحفَّاظ**.ط1. بيروت– دار الكتب العلميَّة.
- البلوي، خالد بن عيسى بن أحمد. **تاج المفرق في تحلية علماء المشرق**. المكتبة الشَّاملة.
- ابن تغري بردي، يوسف. **النُّجوم الزَّاهرة في ملوك مصر والقاهرة**. مصر– دار الكتب.
- التُّنبكتي، أحمد بابا بن أحمد بن الفقيه الحاج أحمد. (2000م). **نيل الابتهاج بتطريز الدِّيباج**. عناية وتقديم: عبد الحميد الهرَّامة. ط2. طرابلس– دار الكاتب.
- الحديثي، خديجة. (1966م) **أبو حيَّان النَّحوي**. ط1. بغداد– دار النَّهضة.
- الحسيني، شمس الدِّين محمَّد بن علي بن الحسن. (1998م). **ذيل تذكرة الحفَّاظ**. ط1. بيروت– دار الكتب العلميَّة.
- الذهبي، شمس الدِّين محمد بن أحمد بن عثمان. **العِبر في خبر من غبر**. حقَّقه: أبو هاجر زغلول. بيروت– دار الكتب العلميَّة.
- الذَّهبي، شمس الدِّين محمَّد بن أحمد بن عثمان. (1997م). **معرفة القرَّاء الكبار على الطَّبقات والأعصار**. **ط1. بيروت**– دار الكتب العلميَّة.
- سايمنتن، دين كيث. **العبقريَّة والإبداع والقيادة**. ترجمة: د. شاكر عبد الحميد. سلسلة عالم المعرفة. رقم (176). الكويت.
- السبكي، عبد الوهَّاب بن تقي الدِّين. (1413هـ). **طبقات الشَّافعيَّة الكبرى**. تحقيق: د. محمود محمَّد الطَّناحي ود. عبد الفتَّاح محمَّد الحلو. ط2. هجر للطباعة والنَّشر والتوزيع.
- السيوطي، عبد الرَّحمن بن أبي بكر. **بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنُّحاة**. حقَّقه: محمَّد أبو الفضل إبراهيم. لبنان– المكتبة العصريَّة.
- السيوطي، عبد الرَّحمن بن أبي بكر. **حاشية السيوطي على مغني اللبيب المسماة: الفتح القريب**. (مخطوط) الأسكريال. رقم51.

- السيوطي، عبد الرَّحمن بن أبي بكر. (1967م). **حسن المحاضرة في تاريخ مصر والقاهرة**. حقَّقه: محمَّد أبو الفضل إبراهيم. ط1. مصر – دار إحياء الكتب العربيَّة.
- الشّمني. (2009م). **حاشية الشُّمنّي على مغني اللبيب**. ط1. القاهرة– دار البصائر.
- الشوكاني، محمَّد بن علي بن محمد. **البدر الطالع بمحاسن من بعد القرن السابع. بيروت**– دار المعرفة.
- الصَّفدي، خليل بن أيبك. (1998م). **أعيان العصر وأعوان النَّصر**. تحقيق: د. علي أبو زيد وآخرين. ط1. بيروت– دار الفكر المعاصر.
- الصَّفدي، خليل بن أيبك. (2007م). **نكت الهميان في نكت العميان**. علق عليه ووضع حواشيه: مصطفى عبد القادر عطا. ط1. لبنان– دار الكتب العلميَّة.
- الصَّفدي، خليل بن أيبك. (2000م). **الوافي بالوفيات**. حقَّقه: أحمد الأرناؤوط وتركي مصطفى. بيروت– دار إحياء التُّراث.
- صلاح الدِّين، محمَّد بن شاكر. (1973م). **فوات الوفيات**. تحقيق: إحسان عبَّاس. ط1. بيروت– دار صادر.
- العسقلاني، أحمد بن علي بن حجر. (1969م). **إنباء الغمر بأبناء العمر**. تحقيق: د حسن حبشي. مصر – المجلس الأعلى للشئون الإسلاميَّة.
- العسقلاني، أحمد بن علي بن حجر. (1972م). **الدُّرر الكامنة في أعيان المائة الثَّامنة**. الهند– مجلس دائرة المعارف العُثمانيَّة الثَّانية.
- ابن العماد، عبد الحي بن أحمد. (1986م). **شذرات الذَّهب في أخبار من ذهب**. حقَّقه: محمود الأرناؤوط وعبد القادر الأرناؤوط. ط1. بيروت– دار ابن كثير.
- فودة، **علي**. (1985م). **ابن هشام آثاره ومذهبه النَّحوي**. الرياض– جامعة الملك سعود.
- الفيروزآبادى، مجد الدِّين محمَّد بن يعقوب. (2000م). **البُلغة في تراجم أئمَّة النَّحو واللغة. ط1**. دار سعد الدِّين للطباعة والنَّشر والتَّوزيع.
- ابن قاضي شهبة. أبو بكر بن أحمد بن محمَّد. (1407هـ). **طبقات الشَّافعيَّة**. حقَّقه: د. الحافظ عبد العليم خان. ط1. بيروت– عالم الكتب.
- المؤيد، أبو الفداء إسماعيل بن علي. **المختصر في أخبار البشر. ط1**. المطبعة الحسينيَّة.
- مخلوف، محمَّد بن محمَّد. (1360هـ). **شجرة النُّور الزكيَّة في طبقات المالكيَّة**. لبنان– دار الكتب العلميَّة.
- ابن مفلح، إبراهيم بن محمَّد. (1990م). **المقصد الأرشد في ذكر أصحاب الإمام أحمد**. حقَّقه: عبد الرَّحمن بن سليمان العثيمين. ط1.الرّياض– مكتبة الرُّشد.
- المقريزي، أحمد بن علي. (2006م). **المقفَّى الكبير**. المحقق: محمَّد اليعلاوي، ط2. بيروت– دار الغرب الإسلامي.
- المقريزي، أحمد بن علي. (1418هـ). **المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار**. ط1. بيروت– دار الكتب العلميَّة.
- مكرَّم، عبد العال سالم. (1980م). **المدرسة النَّحويَّة في مصر والشَّام. ط1**. دار الشُّروق.
- الملطيّ، زين الدِّين عبد الباسط بن أبي الصَّفاء. (2002م). **نيل الأمل في ذيل الدُّول**. حقَّقه: عمر عبد السَّلام تدمري. ط1. بيروت– المكتبة العصريَّة.
- المناوي، زين الدِّين محمَّد عبد الرَّؤوف بن تاج العارفين بن علي العابدين. (1999م). **اليواقيت والدُّرر في شرح نخبة ابن حجر**. تحقيق: المرتضي الزين أحمد. ط1. الرياض– مكتبة الرُّشد.
- ابن ناصر الدِّين، محمَّد بن عبد الله. (1393هـ). **الردُّ الوافر**. حقَّقه: زهير الشَّاويش. ط1. بيروت– المكتب الإسلامي.
- النَّجدي، محمَّد بن عبد الله. (1996م). **السُّحب الوابلة على ضرائح الحنابلة**. تحقيق: بكر بن عبد الله.
- ابن هشام، عبد الله بن يوسف. **إعراب لا إله إلا الله**. تحقيق موسى الشّاعر. مكتبة لسان العرب.

- ابن هشام، عبد الله بن يوسف. (1985م). **مغني اللبيب عن كتب الأعاريب**. حقَّقه: د. مازن المبارك ومحمَّد علي حمد الله. ط6. دمشق– دار الفكر.

- ابن الوردي، عمر بن مظفر زين الدين. (1996م). **تاريخ ابن الوردي. ط1**. لبنان– دار الكتب العلميَّة.

البحوث المنشورة في المجلَّات:

- **مكانة النَّحويين في مغني اللبيب**. (1430هـ). مجلَّة الجمعيَّة الإيرانيَّة للغة العربيَّة وآدابها. المجلَّد الخامس. العدد11. مجلَّة فصليَّة محكَّمة.

- **من اعتراضات ابن هشام الأنصاريِّ على أبي حيَّان الأندلسي**. مجلَّة مجمع اللغة العربيَّة دمشق مجلد 22. العدد: 1ـ 2.

- **نقد لحكم ابن هشام على أبي حيَّان في ضوء آرائه البلاغيَّة**. (2010م). مجلَّة دراسات في اللغة العربيَّة العدد 2. إيران.

الرَّسائل العلميَّة:

- **القول المنبي عن ترجمة ابن عربي. لمحمَّد بن عبد الرَّحمن السَّخاوي. (1422هـ) تحقيق خالد مدرك (رسالة دكتوراة). السُّعوديَّة– جامعة أم القرى.**

- **مآخذ ابن هشام الأنصاريِّ على أبي حيَّان في اللمحة البدريَّة جمعًا ودراسةً**. (2017م). رسالة ماجستير. إعداد: علي بن صالح الحديثي. السُّعوديَّة– جامعة القصيم.

بعض السمات الفنية لزخارف فيلا دار بوك عميرة الرومانية

د. عبد المنعم عثمان أحمد المبروك

قسم التاريخ– كلية الآداب – جامعة أجدابيا

المستخلص:

تعتبر فيلا دار بوك عميرة من طراز الفيلات البحرية، التي انتشرت في ضواحي مدن الساحل الشمالي لولاية أفريقيا الرومانية وأقاليمها، هذه الفيلا التي توجد في ضواحي مدينة زليتن الليبية تعتبر من بين أكثر الفيلات الرومانية المكتشفة في ليبيا ثراء بلوحات الفسيفساء المتعددة الألوان والتصاميم والموضوعات، كذلك الرسومات الجدارية، وقد نقلت العديد من الأعمال الفنية المكتشفة فيها إلى المتحف الوطني بالعاصمة الليبية طرابلس، كذلك متحف مدينة زليتن، وهذا البحث يتناول دراسة تلك الأعمال الفنية، ويهدف إلى تسليط الضوء على سماتها الفنية، والتعريف بها، وإبراز أهم مميزاتها الزخرفية، من خلال منهجية البحث الأثري؛ الذي يعتمد على وصف اللوحات والمشاهد وتحليلها.

الكلمات المفتاحية: Ludivilla – mosaic – fresco

Abstract:

Villa Dar Bok Amira is a villa-type villa located on the outskirts of the cities and the northern coast of Romania Africa. Located on the outskirts of the Libyan city of Zlitan, this villa is one of the most famous Roman villas in Libya, rich in mosaics, designs and multicolored themes. Many of the artifacts discovered in the villa have been moved to the National Museum in Tripoli. City Museum of Zlitan. This research aims to study these works of art. It also aims at shedding light on its technical characteristics, through the methodology of archaeological research, which is based on the description and analysis of decorations and scenes.

المقدمة:

ظهرت الفيلات أو الدارات الرومانية بطرازها المعماري الجديد، وسماتها الفنية على واقع الحياة الاقتصادية والاجتماعية في المجتمع الروماني؛ لتعكس بجلاء بعض مظاهر الازدهار الاقتصادي، والتطور الحضاري الذي كانت عليه الإمبراطورية الرومانية منذ القرن الثاني ق.م، كما ارتبطت في بداياتها الأولى من حيث الاختصاص الوظيفي بفاعليات الاقتصاد الريفي، ثم ما لبثت أن أصبحت الفيلا مع أواخر القرن الثاني

وأوائل القرن الأول ق.م تأخذ طابعا وظيفيا ومستقلا عن الاقتصاد الريفي، وأصبحت –بالتالي– على قدر كبير من البهرجة المعمارية والفنية (نامو، مصطفى علي محمد، 2009).

ومع حلول منتصف القرن الأول ق.م ظهر طراز جديد للفيلا (Villa) لاقى شعبية واسعة بين أواسط الطبقات الارستقراطية (Aristocratic) الرومانية، ذلك هو طراز الفيلات البحرية، التي أقامها الأثرياء على شواطئ البحار والخلجان، في كمبانيا (Campania)[2]، وباياي (Baiae)[3] وغيرها من المناطق.

حيث كانت هذه الفيلات تزخر بشتى أنواع الفنون الزخرفية والمعمارية، وكل ما يمت إليها بصلة، بما في ذلك الموقع الجغرافي المهم والمتميز، كما انتشرت في ضواحي مدن الساحل الشمالي لولاية أفريقيا الرومانية وأقاليمها (Province Africana) وخاصة في إقليم تريبوليتانيا (Tripolitania) (نامو، مصطفى علي محمد، 2009).

وقد بلغ عدد الفيلات التي اكتشفت خلال الربع الأخير من القرن العشرين خمسين فيلا رومانية تقريبا، ضمن المنطقة الممتدة من مدينة مصراته شرقا، حتى مدينة صبراتة غربا، بمسافة تبلغ (300) كم تقريبا، وهي فيلات يعود تاريخ إنشائها إلى الفترة التاريخية الممتدة من القرن الأول الميلادي، حتى القرن الرابع الميلادي، ومن بين ما هو مكتشف من فيلات ضمن نطاق إقليم تريبوليتانيا، التي هي على قدر كبير من الإثارة من حيث غناها بالعناصر الفنية الزخرفية والمعمارية، فيلا دار بوك عميرة (Dar BukAmmera) بمنطقة زليتن(نامو، مصطفى علي محمد، 2009).

الموقع:

تقع فيلا دار بوك عميرة شمال مدينة زليتن (Zliten)، على شاطئ البحر مباشرة، وهي تبعد عن ميناء زليتن بمسافة تبلغ (1.5) كم تقريبا، باتجاه الغرب،(صورة 1)، وسميت الفيلا أو الدار بهذا الاسم (دار بوك عميرة – Dar BukAmmera)؛ نسبة إلى صاحب الأرض التي اكتشف بها الفيلا (Hossin, H. 2002).

تاريخ الكشف الأثري لفيلا دار بوك عميرة:

[2] Campania- كمبانيا: إقليم إيطالي يقع غرب البلاد، يطل على نهر ليريس، انظر:
Robert , John,(2007) Oxford dictionary of the classical world, Oxford University Press, p.129

[3] باياي- Baiae: مدينة في إقليم كمبانيا تقع شمال غرب إيطاليا على خليج كومای، انظر:
Grant, Michael,(1997) A Guide to the ancient world, Barnes and Noble, New York, p. 100

اكتشفت فيلا دار بوك عميرة بتاريخ 24 فبراير من عام (1913م)، خلال فترة الاحتلال الإيطالي لليبيا، حيث ورد تاريخ اكتشاف الفيلا لأول مرة في تقرير للطبيب إدوارد فوتشي (Eduard Face)، مدير الخدمة الطبية في مدينة زليتن، الذي كان يتزعم المكتب السياسي العسكري، حيث أخبر هذا الطبيب أنه في موقع ما يسمى بوك عميرة قرب شاطئ البحر، على بُعد كيلومتر ونصف تقريبا من الميناء البحري، اكتشفت أسطح جميلة من لوحات الفسيفساء المتعددة الألوان والموضوعات(Hossin, H. 2002).

وأجريت أولى عمليات التنقيب في الفترة من فبراير إلى أكتوبر عام (1913م)، بواسطة ثمانية جنود إيطاليين، وبأمر مباشر من النقيب الإيطالي باتسي (Pizzi)، وأسفرت عمليات التنقيب عن اكتشاف الرواق الشمالي، الذي بلغ طوله (47.50) مترًا، وعرضه (2.65) مترًا، بالإضافة إلى بعض لوحات الفسيفساء(Aurigemma, S, 1962).

في شهري يناير وفبراير من عام (1914) أزيلت الرمال المتراكمة على أرضية الفسيفساء بواسطة أورجيما، بعد ذلك قام لوتشوماریاني (Lucia Marian) بعمل حفريات منتظمة في الفترة ما بين 22 يونيو إلى 16 أغسطس من عام (1914م)، ومن بعده قام ريناتو بارتو (Renato Barto) بإجراء حفريات جديدة في الفترة من 13 أغسطس إلى 28 سبتمبر عام (1923م)، وكانت هذه الفترة غنية بالاكتشافات، حيث اكتشفت المزيد من الأعمال الفنية؛ مثل: لوحات الفسيفساء، والرسومات الجدارية (Hossin, H. 2002).

وفي عام (1930م) قام جاكومو جويدي (Giacomo Guidi) بالتنقيب عمَّا تبقى من أطلال الفيلا، حيث رُمِّمت أجزاء مهمّة من الرسومات الجدارية، ووضعت في المتحف الذي افتتح في يونيو من عام (1930م) (Aurigemma, S, 1962) .

تاريخ إنشاء فيلا دار بوك عميرة:

من المرجح أن تاريخ إنشائها يرجع إلى نهاية القرن الأول وبداية القرن الثاني الميلادي، ويستدل على ذلك من خلال لوحة فسيفساء، تصور حدثًا تاريخيًّا شهدته المنطقة، يتمثل في احتفالات النصر التي أقيمت في أحد المسارح الدائرية بالقرب من لبدة الكبرى – مدينة الخمس حاليا– احتفاء بانتصار القائد الروماني فاليريوس فيستوس (Valerius Festus) عام 70م على قبائل الجرامنت (Garamantes)[3]،

[3] الجرامنت (Garamantes): هم سكان جنوب غرب ليبيا، وتعتبر مدينة جرمة عاصمة لدولتهم، وقد ورد ذكرهم لدى المؤرخ الإغريقي هيرودوت خلال النصف الأول من القرن الخامس ق.م، إلا أن الآثار التي عثر عليها في المنطقة تعود إلى 30 ألف

الذين استنجدت بهم مدينة أويا (Oea)، – طرابلس الليبية – لنصرتها في حربها التي كانت تخوضها آنذاك ضد مدينة لبدة الكبرى، والتي بدورها استنجدت بروما، التي أرسلت القائد فاليريوس لمساندة أهالي المدينة ودعمهم، وكان ذلك إبان فترة حكم الإمبراطور الروماني تيتوس فلافيوس فسبسيانو (Titus Flavius Vespasian)[4]، حيث صورت لوحة الفسيفساء –التي سنأتي على ذكرها فيما بعد– بعض الأسرى الجرمنت يقدمون كفرائس للوحوش الضارية في ساحة المسرح الدائري بالقرب من مدينة لبدة (نامو، مصطفى علي محمد، 2009)، لكن أحدث دراسة للوحات الفسيفساء ومقارنتها مع لوحات أخرى فيما يتعلق بالأسلوب الفني تبين أنها تؤرخ للفترة من نهاية القرن الثاني إلى منتصف القرن الثالث الميلادي(Parrish David, 1985) .

المخطط المعمارى للفيلا:

بُنيت فيلا دار بوك عميرة فوق تل صخري على شاطئ البحر، تطل من خلاله على خليج صغير، قُسم التل نفسه إلى ثلاث مدرجات كبيرة، تمتد من الشمال الغربي إلى الجنوب الشرقي، خُصص الأول منها كجناح للسكن، وأُقيم في الثاني فناء ومجموعة من الغرف، أما المدرج الثالث فقد خُصص لإنشاء مباني الحمام بمرافقه الوظيفية المختلفة؛ كحجرة الاستحمام بالماء البارد (Frigidarium)، والحمام الساخن (Calidarium)، والحمام الفاتر (Tepidarium)، وحجرة التعريق (Sudatorium)، كذلك خلع الملابس والتدليك (النمس، محمود عبد العزيز،1990) (صورة 2)، ومن خلال ما تبقى من عناصر معمارية يتضح أن الحمام قُسم إلى أربع غُرف مربعة الشكل، وبه بقايا أفران تسخين المياه (هانيز، د.ى، 1965)، وتبدو جدران الحمام منحنية الأضلاع (Curvilinear)، له غرفة دائرية الشكل، يظهر في أحد مداخلها بقايا لوحة فسيفساء، وخلف مبنى الحمام فناء مستطيل، كان مرصوفا ببلاط من القرميد، على شكل عظام سمكة الرنكة (Herring Bone)، (صورة 3)، وتحت مركزه صهريج مُقنطر، له ثقب في أحد جوانبه؛ لغرض تصريف مياه الأمطار، وعند الطرف الغربي للفناء لا تبدو أساسات الغرف واضحة باستثناء ملامح الغرفة الربع دائرية، التي اكتشفت بها لوحة فسيفساء، نُقلت إلى المتحف الوطني بمدينة طرابلس، وفي الاتجاه الجنوبي من الفناء نفسه يوجد بقايا لدرجات سُلم(كنريك، فيليب ،2015).

سنة، انظر: دانيلز، تشارلوز، (1991)، الجرمنتيون سكان غرب ليبيا القدماء، ترجمة، احمد اليازوري، دار الفرجاني، طرابلس، ص ص 7 – 11.

[4] فسبسيانو (Vespasian): ولد بمدينة فالكرينا (Falacrina) في نوفمبر سنة 11م تقريبا، وتوفي بمدينة روما سنة 79م، وقد حكم الإمبراطورية الرومانية في الفترة ما بين 69 – 79م، انظر:
Bun son, M(2009), Encyclopedia of Roman empire, InfoBase, New York, pp. 574 – 575.

أما الجناح السكني فهو مستطيل الشكل، يقع في الزاوية الشمالية الغربية من الفناء السابق الذكر، وتوجد في الزاوية الواقعة بين الجانب الشرقي للجناح والجانب الغربي للفناء بقايا مصطبة مُبلطة بالرخام، لها سُلم يربط السطح بشاطئ البحر، (صورة 4) وتدل بقايا أساسات الجناح أنه كان يتكون من مجموعة من الغرف تقع بين ممرين، الممر الجنوبي الذي كان جداره الخارجي يستند على التل الصخري مباشرة، كأن له سقفًا مُقنطرًا (هاينز، د. ى، 1965).

توجد بقايا آثار سُلم على طول الجدار الشمالي للجناح، ربما يدل ذلك على وجود طابق علوي، وفي إحدى الغرف الرئيسية للممر نفسه اكتشف لوحة الفسيفساء الشهيرة، التي كانت تُجسد ما كان يحدث من ألعاب رياضية قتالية في المسرح الدائري (Amphitheater)[1]، وفي غرفة أخرى اكتشفت لوحة الفصول الأربعة، أما الممر الشمالي الذي تفتح عليه الغرف الرئيسية –أيضا– فمبلط بكامله بالفسيفساء، ولا تزال بقاياها باقية حتى الآن (صورة 5)، ويبدو أن هذا الممر كان عبارة عن رواق مُعمد، مُحاط في جانبه المُطل على البحر بصف من الأعمدة، وفي فترة لاحقة بُني للرواق جدار به نوافذ واسعة تطل على شاطئ البحر، وكان الجانب الشمالي من الجناح السكني يطل على مصطبة مرتفعة، ربما كانت حديقة، توجد بها آثار نافورة مياه دائرية (هاينز، د. ى، 1965)، أما عن مواد البناء التي استخدمت في بناء الفيلا فقد تنوعت ما بين القرميد والحجر الجيري والرملي والكلس، والآجر والرخام وصخور النايس (Gneiss)(نامو، مصطفى علي محمود، 2009).

بالإضافة إلى المخطط المعماري المتميز، تعتبر فيلا دار بوك عميرة من بين أكثر الفيلات الرومانية المُكتشفة في ليبيا ثراءً باللوحات الفسيفسائية الجميلة، المتعددة الألوان والتصاميم الهندسية، وتنوع مواضيعها الزخرفية، كذلك مجموعة اللوحات الجدارية، التي نُقِلت إلى متحف زليتن، والمتحف الوطني بمدينة طرابلس الليبية، وفيما يأتي سنتعرف على السمات الفنية لأهم لوحات الفسيفساء والرسومات الجدارية لفيلا دار بوك عميرة.

[1] المسرح الدائري (Amphitheater): أحد أهم المنشآت الترفيهية في العصر الروماني، وكان الجمهور الروماني يحرص على حضور عروض المسرح، ومشاهدة صراع المجالدين، ومطاردة الحيوانات المفترسة وعمليات إعدام الأسرى، والألعاب البهلوانية، انظر:
Bomgardner, d.l, (2002), the story of the Roman amphitheater, Routlede, New York, pp. 35 – 37.

أولا: لوحات الفسيفساء:

تعددت أنواع فن صناعة الفسيفساء (Mosaic)؛ وذلك تبعا لطبيعة الأسلوب الفني والتقني الذي كانت تُصمم من خلاله بعض لوحات الفسيفساء، الذي كان يحدده حجم المكعبات التي تُصور من خلالها الأشكال والتصاميم الفنية، بالإضافة إلى الدقة والبراعة في تنفيذ الأعمال الفنية من الناحية التقنية (نامو، مصطفى علي محمد، 2009).

اتبع الرومان في صناعتهم للفسيفساء ثلاث طرائق رئيسة، وقد عُثر على نماذج من هذه الأنواع الثلاثة في معظم المناطق الأثرية في ليبيا، وهي على النحو الآتي:

النوع الأول:

يعرف النوع الأول باسم (أوبوس تيسيلاتوم– Opus Tesselatum) واشتق اسمه من المكعب (Tessellae)، تتكون لوحاته من مكعبات صغيرة جدا، يتراوح حجمها من 1 إلى 2 سم، تُقطع من مواد مختلفة؛ مثل: الرخام، والأحجار، وأجزاء الفخار والزجاج متعددة الألوان، تستخدم لإبراز تفاصيل موضوعات اللوحات الفسيفسائية، ويستعمل في إظهار الزخارف الهندسية للأرضيات والجدران التي تزين المباني العامة والخاصة في العصر الروماني(نامو، مصطفى علي محمد، 2009).

النوع الثاني:

يُعرف النوع الثاني باسم (أبوس سكتايل – Opus sectile) هذا النوع عبارة عن تجميع لقطع الأحجار والرخام المختلفة الألوان والأحجام؛ مثل: المربعات، والمكعبات، والمعينات، والمثلثات، تُوزّع على هيأة أشكال هندسية؛ لتزيين الجدران والأرضيات والأسطح ، ونفذت بواسطة هذا النوع العديد من المشاهد التي تجسد الطبيعة والمناظر الأسطورية (Pappalardo,U,and Rosaria C, 2012)، ومن أفضل النماذج الفنية لمثل هذا النوع تلك اللوحات التي عُثر عليها في فيلا دار بوك عميرة، التي تُعرف إحداها بلوحة ربات الفصول الأربعة، والأخرى بلوحة المجالدين، وسنأتي على ذكر اللوحتين فيما بعد.

النوع الثالث:

يُعرف النوع الثالث باسم (أوبوس فيرميكولاتوم – Opus Vermiculatum) في هذا النوع من أنواع الفسيفساء يستخدم الفنان مكعبات صغيرة جدا من الرخام والزجاج، يتراوح حجمها من 3 إلى مليمتر واحد، ويعتمد العمل الفني من هذا النوع على تقنية معقدة جدا، ويتطلب درجة عالية من المهارة، وهو ما يعرف أيضا باسم (Embleme)، ولوحات هذا النوع صممت خصيصا لمحاكاة اللوحات الجدارية، وتجسيد الظلال

والضوء، حيث يستخدم الفنان خطوطًا ومنحنياتٍ رفيعةً شبيهةً بالديدان (vernes)، تعطى قوة ديناميكية فريدة من نوعها لأعماله الفنية، لهذا فإن التقنية العالية المستخدمة في هذا النوع تعتبر ذات تكاليف باهضة جدا (Pappalardo,U,and Rosaria C, 2012). وفيما يأتي أهم مشاهد اللوحات الفسيفسائية والجدارية وسماتها الفنية.

مشهد ربات الفصول الأربعة:

هذه اللوحة الفسيفسائية ذات شكل مستطيل، توجد الآن في القاعة رقم (4) بالمتحف الوطني بمدينة طرابلس الليبية، وتحمل رقم (436)، يبلغ طول اللوحة 356 سم، وعرضها 236 سم، وهي من نوع (Opus sectile) الذي سبق ذكره، وتتكون من مربعات مصورة من الفسيفساء، مع مربعات مزخرفة من الرخام المتعدد الألوان، مؤطرة بزخرفة الجديلة (Guilloche)، قُسمت إلى خمسة عشر مربعاً، خمسة في اتجاه الطول، وثلاثة في اتجاه العرض (النمس، محمود عبد العزيز، محمود الصديق أبو حامد، 1977). (صورة 6).

رسمت في المربعات الجانبية يساراً ويميناً –ثلاثة في كل جانب– صور طيور وأسماك وأقزام وفاكهة، وخصصت المربعات الوسطى –وعددها تسعة– لربات الفصول الأربعة، تحيط بها زخارف هندسية من كل جانب عبر المربعات الخمسة (النمس، محمود عبد العزيز، محمود الصديق أبو حامد، 1977).

المربعات الجانبية اليُمنى:

المربع الأعلى به صور دجاج، وحيوان مربوط من أرجله الأربعة، وفواكه، وسلة مصنوعة من نبات الحلفاء، والمربع الأوسط به أنواع مختلفة من الأسماك، أما المربع السفلي فبه أقزام (Pegme) يطاردون طيور الغرانيق في الأحراش والمستنقعات[4].

المربعات اليُسرى:

في المربع الأعلى من صف المربعات الجانبية اليسرى يظهر في المربع العلوي غصن كرم التين، وأرنب يأكل عنقود عنب، وغصن شجرة كمثرى، وحجلتان، وغزال مستلق، ورمانتان، وفي المربع الأوسط أسماك وقواقع، أما في المربع السفلي فيظهر قزمان في قارب، يصطادان طيور الغرانيق داخل بحيرة النمس، (محمود عبد العزيز، محمود الصديق أبو حامد،1977).

[4] ينبّه الباحث إلى وجود خطأ في وصف المربعات الجانبية، حيث يصف مؤلف كتاب دليل متحف السرايا الحمراء بطرابلس، المربعات الجانبية اليُمنى على أنها اليسرى، واليُسرى على أنها اليُمنى، انظر ص 161، من الكتاب نفسه.

المربعات الوسطى:

المنظر الرئيس في اللوحة تمثله المربعات الوسطى، حيث تجسد اللوحة فصول السنة الأربعة، من خلال إبراز صور ربات الفصول الأربعة، بشكل مُتقن، يحمل سمات فنية متميزة، تظهر ربة كل فصل من فصول السنة على شكل النصف العلوي لسيدة مُجنحة، ترتدي لباسا يناسب الفصل الذي تمثله، وتضع كل واحدة منهن على طيات شعرها وعلى جيدها وصدرها علامات ذلك الفصل المميزة (أبو العينين أنور، 2005) ، وتظهر في المربع الأوسط من الصف العلوي ربة تُجسد فصل الشتاء، وترتدي خيتون (Chiton)[3]، وتضع على رأسها وشاحا، يُغطي شعرها وينسدل على كتفيها، وزُين رأسها بورق نبات الغاب، وتمسك بيدها غصن منه، اتسمت الصورة بتجسيد ملابس الشتاء السميكة، بطريقة تتناسب مع قتامة فصل الشتاء(قاسم، عبير، 1998).

وفي المربع الذي في الصف الرأسي الأيمن تظهر ربة تُجسد فصل الصيف، ترتدي ملابس خفيفة تكشف عن نهدها الأيمن، ويزين رأسها سنابل القمح، وتضع على رقبتها قلادة، ويبدو أن الفنان أراد أن يجسد الحر الشديد من خلال إسقاط الضوء على صدر المؤلهة؛ لمحاكاة انسياب العرق، في دلالة على حرارة الصيف، كما تمسك الربة بمنجل له أسنان حادة ومدببة، وهو من رموز موسم الحصاد في فصل الصيف (Hossin, H, 2002) ، واتسمت صورة ربة الصيف بإبراز دلالات ورموز فصل الصيف.

أما في المربع الذي في الصف الرأسي الأيسر تظهر ربة تُجسد فصل الربيع، يُزين رأسها إكليل من الأزهار وأوراق الشجر، تنسدل ضفائر شعرها على كتفيها، تتزين بأقراط في أذنيها، وعقد حول عنقها، وترتدي الربة ثوب خيتون ذا لون بُني غامق، تمسك بعصا معكوفة من أعلى.

وفي المربع السفلي من الصف الرأسي الأوسط تظهر ربة الخريف على هيأة سيدة، شعرها مشدود بواسطة شريط أحمر، يتدلى على رقبتها من الخلف، ويزين رأسها إكليل من الأزهار وأوراق الشجر، ويظهر على صدرها عنقود عنب وزهرة حمراء، وتضع قرطين في أذنيها، وقلادة حول عنقها، ومن أهم علامات فصل الخريف في صورة الربة هي إبراز موسم نضوج العنب (Hossin, H, 2002).

الخيتون الذي ترتديه ربة الخريف ذو لون أخضر فاتح، واللون الأخضر مرتبط بفصل الربيع، في حين أن ربة الربيع من المفترض أن تكون ملابسها ذات لون أخضر، وليس بنيًّا قاتمًا مثل لون الأوراق البنية

[3] خيتون (Chiton): لباس إغريقي يتكون من قطعتين عادة ما يُصنع من الصوف أو الكتان، ويُشد من الكتفين بواسطة مشابك في النوع الذي من دون أكمام، ويُشد من الخصر بواسطة حزام، حول هذا اللباس انظر:
Cleaned, L, and G, Davies, (2007), Greek and Roman Dress from Atoz, Rout led , New York, p.32.

اليابسة التي تتساقط من الأشجار في فصل الخريف، وأظنُّ أن الربة التي تمسك بالعصا المعكوفة تجسد ملامح فصل الخريف، وربما لا تجسد فصل الربيع بشكل مُقنع؛ استنادا على لون ملابس الربتين وشكلها، والزهرة الحمراء التي من المنطقي أن تكون من علامات فصل الربيع، وأظنُّ أن صور ربات الفصول الأربعة اتسمت بالتماثل والتناظر، من حيث استخدام الفسيفساء، حيث استخدمت قطع الرخام في المربعات التي بها مُثمن بالتماثل مع المربعات التي بها صور الربات، والتي نفذت بواسطة النوع المُسمى (Opus sectile).

قد نفّذ الفنان عمله بشكل متناظر، حيث وضع صورة في الأعلى، وصورتين في الوسط، وصورة في الأسفل، ويبدو أن ربة الشتاء تنظر إلى اليمين، وكذلك ربة الخريف في الأسفل، أما ربة الصيف فهي تنظر إلى اليمين بعكس ربة الربيع التي تقابلها، هنا نستنتج أن ربة الصيف والربيع تنظران إلى بعضهما نظرة تحدٍّ، وربما أراد الفنان إبراز التناقض بين النماء ونقيضه، ففي فصل الصيف تموت الأعشاب والنباتات، وفي الربيع تنمو وتزدهر. ويبدو –أيضا– أنه أراد أن يُميّز ربة فصل الربيع، فجعلها الربة الوحيدة التي تنظر إلى اليسار، ومن خلال توزيع صور الربات نفسها أراد الفنان –أيضا– إبراز دورة فصول السنة، حيث جعل فصول السنة بالترتيب عكس عقارب الساعة، بحيث يكون: الشتاء، ثم الربيع، ثم الخريف، وأخيرا الصيف، وأظنُّ أنَّه ترتيب واقعي ومنطقي.

مشهد نبات الأكانثوس:

هذه اللوحة الفسيفسائية ذات شكل بيضاوي، توجد الآن في القاعة رقم (4) بالمتحف الوطني بمدينة طرابلس الليبية، تحمل الرقم (438)، والجزء الأكبر من اللوحة مفقود، ويدل الباقي على أنها كانت من أجمل لوحات الفسيفساء في العالم، وهي مؤطرة بزخرفة الجديلة، ومُحيط شكلها الدائري مُقسم من الداخل على هيأة شرائط من فروع الأغصان، تتخللها زخرفة على شكل رأس ثور، في الجزء السفلي من اللوحة (صورة 7) في أسفل اللوحة يظهر ثعبان بحري وقوقعة، كذلك حيوانات بحرية بعضها خرافي مُجنح له رأس حصان –أظنُّ أنه تريتون– أو ثور وذيل ثُعبان، وخلفهما سمك الدولفين، وفي الجزء العلوي من الشكل البيضاوي للوحة يظهر شكل زخرفي جميل لنبات الأكانتوس (Acanthus)، وتمتد أغصانه على شكل دوائر وخطوط حلزونية، تبرز منها أزهار ملونة لها ظلال، وتتخلل الأغصان عصافير وحشرات وحيوانات صغيرة، من بينها غزال نائم، وعش به أربعة فراخ تُطعمهم أمهم، وفأر وقوقعة وسحلية (النمس، محمود عبد العزيز، محمود الصديق أبو حامد، 1977). اتسمت هذه اللوحة باستخدام ألوان مُتدرجة؛ لإبراز العصافير والحشرات والحيوانات، كذلك استخدام أغصان الأكانتوس في ملء الفراغات داخل اللوحة.

مشهد العروض الرياضية الدامية في المسرح الدائري:

هذه الفسيفساء ذات شكل مستطيل، توجد الآن فى القاعة رقم (4) بالمتحف الوطني بمدينة طرابلس الليبية، وتحمل رقم (440)، بلغ طولها 575 سم، وعرضها 397 سم، وهي من نوع (Opus sectile) (النمس، محمود عبد العزيز، محمود الصديق أبو حامد، 1977)، وهي تمثل عروض (Ludi) اللهو والترفيه والرياضة ضمن أنشطة الحياة الاجتماعية الرومانية، التي كانت تُقام في المسرح الدائري بمدينة لبدة الكُبرى، الذي لا يبعد كثيرًا عن موقع الفيلا (Tuck, S,2015)، (صورة 8)، اللوحة مؤطرة من الخارج بزخرفة السجادة (Carpet) ومن الداخل بزخرفة الجديلة، التي تظهر بها مشاهد أفقية ورأسية، تمثل ألعابًا رياضيةً وصيدَ حيواناتٍ مفترسة، ثم تتكرر زخرفة الجديلة لتشكل إطارًا آخرَ تظهر به مربعات ودوائر مصنوعة من مكعبات الرخام، بها أنواع مختلفة من الأسماك (صورة 9)، ويظهر في هذا المشهد مختلف أنواع العروض التي كانت تحدث في المسرح الدائري، والتي يمكن تصنيفها كما يأتي:

1- عروض المحكوم عليهم بالموت:

في هذا النوع من العروض يُقدَّمُ المحكوم عليهم بالموت من أعداء الرومان والسجناء والأسرى والمجرمين والمناهضين لحكم روما، إلى الحيوانات المفترسة، التي تنقض عليهم؛ لتُمزق أجسادهم إلى أشلاء، وتسيل دماؤهم على أرضية المسرح الدائري، وسط هياج الجمهور ونشوتهم، حيث يظهر في الجزء العلوي من الإطار الأيمن أحد المحكوم عليهم بالموت من الجرمنت، يُدفع بواسطة عربة نحو النمر الذي يستعد للانقضاض عليه، كما يظهر شخص آخر وقد هجم عليه نمر، (صورة 9 –ج) في الجزء السفلي من الإطار نفسه، هناك أسير يمسك به أحد المشرفين على عمليات الإعدام من شعره؛ ليقدمه إلى أسد يتجه نحوه بقوة للانقضاض عليه، ويبدو أن كل الأسرى متشابهون بشكل ملحوظ في الطول، وكذلك لون البشرة وتسريحة الشعر، وهؤلاء المساجين هم في الغالب من الجرمنت (Tuck,s, 2015)، وقد أبرز الفنان ملامح الرعب والخوف على وجوه الأسرى وهم يُقدمون بطريقة بشعة للحيوانات المفترسة.

2- عروض مبارزات المجالدين:

في هذا النوع من العُروض يظهر مجموعة من المجالدين (Gladiators) مدججون بأنواع مختلفة من الأسلحة، ويُعرفون من خلالها (صورة 10)، حيث يتقاتلون فيما بينهم حتى الموت، وكان كل مجموعة منهم يتبعون مُتعهدًا خاصًّا يقوم بداية بشرائهم كرقيق، ثم يُعدُّهم ويدرّبهم؛ لخوض المبارزات التنافسية ضد مجالدين يتبعون متعهد آخر(أبو العينين، أنور، 2005)، ومن الواضح في هذا العرض أن المبارزة كانت تحدث

على أنغام موسيقى الأورجن الرومانية (Organum)(Wisdom, Stephen, and Angus, Mcbrid, 2003) ، يظهر في الإطار العلوي شاب يرتدي رداء التوجا (Toga)[4]، يعزف على بوق، بجانبه فتاة تقف خلف منصة، أمامها آلة موسيقية، كما يظهر اثنان جالسان على مقاعد، يعزف كل منهما على آلة المزمار،كما يظهر في الزاوية اليسرى تمثال المؤلهة هيرمز (Tuck,s, 2015).

وفي الإطار نفسه، أمام الفرقة الموسيقية يظهر أزواج من المجالدين يتسلحون بأسلحة متنوعة، حيث يظهر زوج من المجالدين يُسمى إيكويت (Equite)، ويبدو أن مبارزة قد حدثت بينهما، عندما كان كلٌ منهما يمتطي صهوة جواد، وانتهت المعركة بينهما على الأرض (Konstantin, N, 2011) ، أحدهما وقع صريعا، بينما يهم الآخر لضربه بالسيف، لولا تدخل شخص –ربما يكون الحكم– أمسكه من يده التي تحمل السيف، ومن الواضح أن كليهما يرتدي واقٍ معدنيٍّ ليده اليُمنى، الشخص الذي وقع على الأرض يرفع يده اليُسرى كناية عن استسلامه، وهذا ما يفسر تدخل الحكم لوقف القتال، (صورة 9– أ)، لكن أظنُّ أنَّ الحكم ينظر إلى المدرجات في انتظار الإشارة من أهم شخصية حاضرة بين الجمهور، وقد جرت العادة في هذا النوع من المبارزات، التي يظهر في بعضها حكم يُدير المباريات؛ أنَّ المهزوم يرفع يده اليُسرى للدلالة على استسلامه، وعندها يكون القرار النهائي لأهم شخصية اعتبارية بين الجمهور، حيث يكون حكمه هو القرار الفاصل، فإذا رفع إبهامه إلى الأعلى يعني ذلك الإبقاء على حياة المهزوم، أما إذا أشار بإبهامه إلى الأسفل فيعني ذلك أنَّ على المنتصر أنْ يقضي على خصمه (أبو العينين، أنور، 2005)، لهذا كان (الإيكويت) وغيرهم من المجالدين مدربين تدريبًا جيدًا، وكان دافعهم الحرية والربح والشهرة، خاصةً إذا كانوا من الأسرى وضحايا الاضطهاد والعبودية أو من المجرمين، كانت فرصتهم الوحيدة في البقاء على قيد الحياة هو النصر (Kyle, D, 2001).

ثم بعد ذلك –من اليسار إلى اليمين– يظهر زوج آخر من المجالدين؛ ويبدو أنَّ المجالد ريتاريوس (Retiarius) قد أُصيب في رجله اليسرى، حيث تسيل منها الدماء؛ نتيجة طعنة خصمه سيكوتر (Secutor) الذي يقابله في النزال(Aurigemma, s, 1926)، وهذا الأخير يضع خوذة معدنية على رأسه، ويمسك بيده اليسرى درعًا مستطيلًا (صورة 9 –أ)، خلفه مباشرة زوج من المجالدين يتصارعان فيما بينهما، يرتدي كل منهما خوذة معدنية، ويمسك درعًا، الذي إلى اليسار ربما يكون مورمولس (Murmllo)، في مواجهة المجالد تراكوس (Traco)، وفي وسط الإطار يظهر مجالد يقف ممسكا بيده اليمنى رمحًا ذا ثلاث

[4] التوجا (Toga): هو عبارة عن رداء أبيض طويل، وأحيانا يكون مزركشًا، استخدمه الإغريق والرومان، وعادة ما يكون مصنوعا من الصوف. للمزيد حول هذا الموضوع من الملابس انظر: Cleand, L, and Davie, G, (2007), pp. 54-67.

شعب، ربما يكون ريكاروس (Reciario) (انظر صورة 10 وصورة 9 – أ للمقارنة)، أما في الجانب الأيمن من الإطار العلوي نفسه فتظهر مبارزة بين ثلاثة مجالدين، ويبدو أن الحكم الذي يرتدي توجا بيضاء يمنع أحدهم –ربما يكون هبلوماكوس (Hoplamoca)– من التدخل في المبارزة بين زوج من المجالدين، ربما من نوع بروفوكاتروس (Provocator)، وبجوارهما يوجد نعش لنقل الموتى خارج ساحة القتال، أما في الإطار السفلي (صورة 9 – ب) من مشهد العروض الرياضية فيتكرر عرض القتال على أنغام الموسيقى بين أزواج من مورمولس وبروفوكاتروس، وكذلك بين ريتاريوس وسيكوتر(Aurigemma, s, 1926)، ويذكر كيلي (Kyle) أنَّ هذه اللوحة تعتبر وثيقةً مهمّةً جدا، حيث أمكن من خلالها التعرف على أنواع المجالدين، وما كان يحدث بينهم من قتال في المسرح الدائري (Kyle,D,2001).

3– عروض صيد الحيوانات البرية:

يظهر في هذا النوع من العروض بعض الصيادين (Venatores) وكلابهم، وهم ينقضّون على غزال وأيل وحمار وحشي وعدد من النعامات(عيسى، محمد علي،1995) (صورة 9 – ج)، وهذا النوع من العروض كان يحدث في الصباح الباكر في المسرح الدائري قبل عروض مبارزة المجالدين، وتتحول حلبة المسرح نفسه إلى ما يشبه الغابة الصناعية؛ من خلال تجسيد مشاهد حقيقية لعمليات صيد الحيوانات البرية(Bomgardner ,D,L ,2002)

4– عروض صراع الحيوانات المفترسة:

يظهر في هذا النوع من العروض ثورٌ ضخمٌ لونه بُنيٌّ، ودبٌّ ذو لونٍ قاتمٍ، قد ربطا إلى بعضهما بواسطة سلسلة حديدية، وهما يتقاتلان حتى الموت (أبو العينين، أنور، 2005) (صورة 9 – ج)، ينطلق الثور مسرعا باتجاه الدب؛ لينطحه، في حين يثب الدب على رجليه الخلفيتين؛ ليصد هجومه.

5– عروض ألعاب المهرجين:

في هذا النوع في العروض يظهر شخص في هيأة مهرج، قصير القامة، يرتدي رداء إيكوميس (Exomis)[1] تقريبا، يضع على وجهه قناعَ ممثلٍ كوميدي، ويمسك بيده اليمنى سوطًا يهش به على خنزير بري، يبدو أنه يستجيب لسيده، فيقف على رجليه الخلفيتين، (صورة 9 – ج)، وربما كان هذا النوع من العروض يتخلل أعمال العنف المروعة، التي كانت تحدث في المسرح الدائري بمدينة لبدة الكبرى، وتميزت

[1] إيكوميس (Exomis): رداء إغريقي قصير، من أنواع الختون، يستعمله العمال والفلاحون والصيادون، انظر:
Cleaned, L, and G, Davies, (2007). P.33

هذه اللوحة بإبراز أدوات المجالدين وأسلحتهم بشكل دقيق جدا، بالإضافة إلى كل مجريات الأحداث التي جسدها الفنان.

مشهد درس الحبوب:

هذه اللوحة الفسيفسائية تمثل الحياة الاقتصادية في الريف، وهي ذات شكل مستطيل، معروضة حاليا في القاعة رقم (4) بالمتحف الوطني بمدينة طرابلس الليبية، وتحمل الرقم (433)، اللوحة مؤطرة باللون البني، وتظهر فيها سيدة جالسة على مقعد خشبي، تحت ظل شجرة زيتون كبيرة، ترفع السيدة يدها اليمنى إلى أعلى، تحث العمال على مضاعفة الجهد؛ لإتمام عملية درس الحبوب، (صورة 11)، ويظهر أمام السيدة جرن من سنابل القمح (المندرة)، على شكل دائرة كبيرة، يوجد بها أكوام من سنابل القمح، ويقوم بعملية الدرس مجموعة من العمال، أحدهم يمسك عصا يهش بها على زوج من الثيران يتحركان ببطيء شديد، والآخر يرفع يده اليمنى ويتكئ على عصا ربما تكون مذراة لتحريك السنابل، وفي أسفل المشهد يظهر ثلاثة أشخاص، اثنان يمسك كل منهما بحصان، ويبدو الحصانان مفعمان بالحيوية، ويتحركان بسرعة؛ لفصل الحبوب عن السنابل، كما يظهر شخص آخر يقوم بجمع السنابل، وفي أعلى المشهد في عمق المنظور تظهر فيلا ريفية جميلة، لها أروقة مرفوعة فوق عقود مرتفعة، بالقرب منها منزل صغير ربما يكون مخصصًا للعمال(عيسى، محمد علي، 1995)، اتسمت هذه اللوحة بإبراز التناقض الواضح بين الثيران المترهلة والخيول المفعمة بالحيوية (Rosovtzeff, M,1957).

مشهد أعمال الفِلاحة:

هذه اللوحة تُمثّل الحياة الاقتصادية، وهي ذات شكل مربع، توجد حاليا بمتحف الفسيفساء بمدينة الخمس، تظهر في اللوحة مزرعة صغيرة، لعائلة ريفية بسيطة، تقوم بأعمال الفِلاحة، وتقليب التربة (نامو، مصطفى علي محمد، 2009)، تقوم بعض النسوة بتسوية الأرض، وإعدادها للزراعة؛ بإزالة بعض الحشائش والنباتات، (صورة 12)، في الجزء الأيمن من اللوحة يظهر سور خاص بمنزل تعلوه أشجار، به باب أمامه أطفال يلعبون على الحشائش، وفي أعلى اللوحة سيدة تضرب الأرض بفأس، بجوارها بعض الماعز المنهمكة في أكل الأعشاب (قاسم، عبير،1998)، وفي الزاوية اليسرى من المشهد يظهر منزل ريفي صغير بجواره أشجار، اتسمت هذه اللوحة بإضفاء نوع من السكينة والهدوء، الذي يُميز دائما الحياة الريفية البسيطة (قاسم، عبير،1998)، يبدو ذلك واضحا من خلال استخدام الألوان المتدرجة والهادئة، التي تميل إلى محاكاة ألوان الطبيعة.

ثانيا: اللوحات الجدارية:

ترجع بدايات الرسومات الجدارية فريسكو (Fresco) إلى جزيرة كريت (Crete)، –جنوب بلاد اليونان– حيث يحتوي قصر كنوسوس (Knossos) بالجزيرة نفسها على أشهر أعمال التصوير الجداري، التي ترجع إلى 1500 ق.م، وهي تعتبر نموذجا لدراسة تقنيات الفريسكو قديما(قادوس، عزت زكي، محمد عبد الفتاح السيد، 2011).

والرسومات الجدارية هي نوع من تزيين الجدران والأسقف بواسطة استخدام الألوان التي تُنفذ على الجص أو الملاط الطري، حيث تمتزج الألوان مع الطبقة الجصية، وتُصبح جزءًا منها بعد أن تجف (Kipfer,B, A,2000) ، وتختلف أنواع الفريسكو بحسب اختلاف المواد المعمولة منها وطرق استخدامها، وهناك نوعان رئيسان منه، وهما على النحو الآتي:

النوع الأول:

يعرف النوع الأول بالفريسكو الرطب (Buno fresco)، وهو الرسم على الملاط الرطب، حيث يتفاعل الشكل المرسوم مباشرة مع الجدار، ويكون متداخلا عضويا مع طبقات الأرضية الجصية، ويستخدم في هذا النوع الألوان المُذابة في الماء، وبما أن مكونات الملاط هي عبارة عن جير قلوي ورمل أو طين أو مسحوق الرخام، فإن تفاعلات كيمائية تحدث في مكوناته، فتمتص الألوان خلال عملية الرسم، ومن ثم تصبح الألوان جزءًا من الملاط أو الطبقة الجصية (قادوس، عزت زكي، محمد عبد الفتاح السيد، 2011).

النوع الثاني:

يُعرف النوع الثاني بالفريسكو الجاف (Dry fresco)، وفي هذا النوع يكون الملاط أو الطبقة الجصية مفصولةً عن الشكل المرسوم، حيث يُنفَّذ العمل الفني بواسطة مثبتات (Binder)، أو وسائط لونية؛ مثل: الغراء، والصمغ، وزلال البيض، والشمع، ويختلف النوع الجاف عن الرطب؛ حيث إن طبقات الجص المتعاقبة يُرسَمُ عليها بعد جفافها تماما، ومن ثم يكون هناك عازل بين الطبقة الجصية ومادة الألوان، لهذا تحدث عملية مزج الألوان بواسطة مواد تكسبها ثباتا وصلابة على الملاط الجاف(قادوس، عزت زكي، محمد عبد الفتاح السيد، 2011)، وفيما يأتي سنتعرف على أهم اللوحات الجدارية وسماتها الفنية.

لوحة المؤلهة فيكتوريا:

توجد هذه اللوحة الجدارية في القاعة الثالثة بمتحف زليتن، وتحمل الرقم (14)، وأبعادها **81 ×70**سم. وتظهر في اللوحة الربة فيكتوريا أو نيكي (Victoria–Nike)[3] في وضع حركي ناحية اليمين، الساق اليسرى ثابتة على الأرض، في حين تبدو اليمنى في وضع حركة بركبة منحنية قليلا إلى الأمام، وهي تلامس الأرض فقط بأطراف الأصابع (صورة 13)، جسد الربة يبدو مكشوفًا، في حين أن رداء الهيمايتون (Himation) الذي ترتديه ينسدل –بشكل واضح– من أعلى الظهر، ويشكل خلفية للجسد الشبه العاري، وتتجمع أطراف الرداء في الأسفل؛ لتغطي تقريبا كل الساق اليسرى، تاركةً الساق اليمنى عارية، أما طيات الرداء في الأسفل فتوحي بأنه يتطاير بفعل الرياح(Aurigemma, S,1962)، اتسمت هذه اللوحة بتقليد انعكاس الضوء على الجسد، ويمكن ملاحظة ذلك في البطن والجزء العلوي من الفخذ الأيمن، من خلال استخدام التدرج الخفيف للألوان.

لوحة الحصان بيجاسوس:

توجد هذه اللوحة الجدارية في القاعة الثالثة بمتحف مدينة زليتن، وتحمل الرقم (15)، أبعادها **63×61** سم. ويظهر في اللوحة الحصان بيجاسوس (Pegasus)[2]، ناشرا جناحيه داخل إطار دائري، لونه بُني داكن، مُرصع من الداخل بفصوص خضراء، كأنها أحجار كريمة، عددها اثنا عشر، يتوسط الإطار نفسه دائرة صغيرة، بلغ قطرها 31 سم، مرسوم بداخلها بيجاسوس ذا لون بُني غامق على خلفية بيضاء، (صورة 14)، تبدو ساقاه الأماميتان مرتفعتين، والخلفيتان متساويتين، ويبدو ذيله مستقيمًا، وربما يدل ذلك على أن الحصان بيجاسوس في وضع الطيران.

ويبدو واضحا استخدام أسلوب التظليل؛ لإبراز انعكاس الضوء على الفصوص أو الأحجار الكريمة، واتسمت هذه اللوحة الفنية باستخدام خطوط رقيقة، مع عدم وجود أسلوب فني يُحدد ملامح وجه الحصان(Aurigemma, S,1962).

لوحة رأس ميدوزا:

---

[3] نيكي (Nike): هي ربة النصر لدى الإغريق، عرفها الرومان باسم فيكتوريا، وهي الربة المُفضلة لدى الرياضيين في الألعاب الاولمبية التي كانت تقام في أثينا خلال العصر الإغريقي، وتظهر دائما وهي مجنحة، وكانت رمزا للنصر لدى الملوك والقادة والرياضيين انظر:

Hornbower, S,and S, antony, (ED),(2003), Oxford dictionary of the classical world, Oxford University press, New York,p.1044.

[2] بيجاسوس (Pegasus): حصان مُجنح، ولد من قطرات الدم التي سالت من ميدوزا عندما قطع رأسها البطل الأسطوري بيرسيوس، انظر:Hornbower, S,and S, Antony, (ED),(2003), p.1131

توجد هذه اللوحة الجدارية في القاعة الثالثة بمتحف مدينة زليتن، وتحمل الرقم (16)، أبعادها **61 ×51 سم**. ويظهر في اللوحة رأس ميدوزا (Medusa)[4] مرسومًا داخل إطار دائري لونه قرنفلي، تنبثق منه زخارف نباتية صغيرة تشبه اللوز، (صورة 15)، وجه ميدوزا لونه رمادي، وعيونها بيضاء، ويبدو واضحا انعكاس الضوء من خلال استخدام اللون الأبيض على الجبهة والوجنتين، وعلى الأجنحة التي تعلو الجبهة، أيضا هناك بقع حمراء استخدمها الرسام؛ لتوضيح معالم الأنف والفم والشعر، وربما الغرض من هذه البقع إظهار الرأس بشكل مُخيف، واتسمت هذه اللوحة من خلال ملامح ميدوزا الصارمة إلى إبراز شكل الموت . (Aurigemma, S,1962)

لوحة تريتون وحوريات البحر:

توجد هذه اللوحة الجدارية في القاعة الثالثة بمتحف مدينة زليتن، (صورة 16) وتحمل الرقم (26)، أبعادها **82 ×62 سم**. يظهر في اللوحة من ناحية اليمين، تريتون (Triton)[2]، نصفه السفلي على شكل ثعبان، والعلوي على شكل إنسان، يمسك بيده اليمنى آلة المزمار الموسيقية، وتمتطيه إحدى حوريات البحر (Nereids)[3]، أمام التريتون يظهر إيروس (Cubid– Eros) –رسول الحب لدى الرومان– ناشرا جناحيه، رافعا ساقه اليمنى، أما اليسرى فهي تلامس حافر التريتون الأيمن، أسفل إيروس وأمام حوافر التريتون الأمامية صُورت أمواج البحر المتلاطمة (Aurigemma, S,1962)، وأظنُّ أنَّ أمام حوافر التريتون سمكة دولفين تقفز بين الأمواج.

وفي الناحية اليسرى من اللوحة صورة تريتون آخر، له رأس فهد وجسم ثعبان، يلتفت نحو إحدى الحوريات التي تمتطيه، وتضع ذراعها اليسرى على ذيله الملتوي كالثعبان، وتضع يدها اليمنى على رقبته؛ لكي تمسك باللجام وتتحكم في حركته، وفي الزاوية اليسرى من اللوحة فوق التريتون تظهر بقايا جناح ربما يمثل جناح حيوان أسطوري، اتسمت هذه اللوحة بمحاكاة موضوع عرائس البحر، حيث يذكر أورجيما أن

---

[4] ميدوزا (Medusa): هي إحدى ثلاث أخوات من مسوخ الآلهه، يطلق عليهن اسم قرقونات، لهن أسنان كأسنان الخنازير البرية، ومخالب نحاسية، وتنبثق من شعرهن أفاعٍ، وتذكر الأساطير أن الربة أثينا، قالت للبطل بيرسيوس: " إن نظرة واحدة من الميدوزا سوف تحولك إلى صنم"، ولهذا وضع بيرسويوس الدرع اللامع في يده اليسرى، وعندما انعكست صورة الميدوزا على الدرع قام بضرب عنقها، انظر:
Hornbower, S ,and S, Antony, (ED),(2003), p.1131

[2] تريتون (Triton): هو من آلهة البحر، وتذكر الأساطير أنه ابن إله البحر بوسيدون، انظر:
Grimal, P, (2001), the dictionary of classical, edition4th, Black Well, London, p.459.

[3] حوريات البحر (Nereids): هن من بنات الآله نيريوس، وحفيدات الأوجيانوس، عددهن تقريبا خمسون، يقال: إنهن يسكن في قاع البحر، هن جميلات جدا، وتقضي الحوريات معظم وقتهن في الغناء وركوب أمواج البحر، وقد صورهنَّ الرسام الإغريقي وهن يلعبن على أمواج البحر، وشعرهن تطايره الرياح وسط التريتونات والدلافين، انظر: Grimal, P, (2001), p.308.

الرسام ربما كانت له تأملات سابقة لزخارف مدينة بومبي (Pompi) الإيطالية (Aurigemma, S,1962)، لكن أظنُّ أنَّ الرسام ربما كان من إقليم تريبوليتانيا في غرب ليبيا، خاصةً أنَّ الأساطير المتأخرة تذكر أنَّ الحيوان الأسطوري تريتون الذي تظهر برفقته حوريات البحر موجود في ليبيا(Grimal, P, 2001)، في هذه اللوحة تعمد الرسام عدم إظهار التفاصيل الأمامية للحورية الثانية كالصدر؛ لأنه قام بتجسيدها وهي شبه عارية.

لوحة المؤله مارس:

توجد هذه اللوحة –أيضا– في القاعة الثالثة بمتحف مدينة زليتن، وتحمل الرقم (28)، أبعادها **62 ×42سم**. ويظهر في اللوحة المؤله مارس (Mars– Aris)[2]، عاريا باستثناء الجزء العلوي من الكتف الأسر، الذي ينسدل منه التوجا (Toga) إلى أسفل، وتحاذي الساق اليسرى، التي تبدو ثابتة على الأرض، أما الساق اليمنى فهي تنثني وتكاد تلامس الأرض بأطراف الأصابع فقط، ويبدو أنَّ جسد المؤله مارس لا يتبع حركة الرأس من حيث الالتفات إلى اليمين، وعلى رأسه تظهر خوذة معدنية مزينة بالريش، (صورة 17)، ويظهر الصدر، وكذلك الخصر بشكل منتظم، وهو ينسجم مع حركة الرأس، أما اليد اليسرى فهي مرفوعة إلى أعلى، وتمسك برمح تقريبا، أما اليمنى فتنثني وتستند على الخصر الأيمن وتمسك بسيف، جسد المؤله والرداء والخوذة كلها ذات لون أخضر(Aurigemma, S,1962)، ومن أهم سمات اللوحة هو تقليد الرسام للون معدن البرونز المؤكسد، ويبدو واضحا استخدام أسلوب التظليل أو الظلال؛ لإبراز انعكاس الضوء على الجبهة والأنف والخوذة (Aurigemma, S,1962).

لوحة قرية الصيادين:

توجد هذه اللوحة الجدارية في القاعة رقم (7) بالمتحف الوطني بمدينة طرابلس الليبية، وتحمل الرقم (507)، واللوحة تُجسد مشهدًا من الحياة اليومية في قرية على شاطئ البحر، (صورة 18) بلغ طولها 179سم، وعرضها 95 سم (Aurigemma, S,1962).

اللوحة مؤطرة بإطار مستطيلٍ ذي لونٍ أخضر وأحمر، مُقسمة إلى صفين، الصف الأمامي هو السفلي، والصف الخلفي هو العلوي، ويظهر قارب على الشاطئ في الصف السفلي من ناحية اليمين، له شراع، وصخرة، وشخص يتجه ناحية اليمين، ثم هناك منزل له سور صغير من الخلف، بجواره سيدتان (رومانيتان)، تمسك كل منهما قصبةَ صيدِ سمكٍ طويلةً، أمام المنزل نفسه هناك صيادان يمسك كل منهما –

[2] مارس– أريس (Mars- Aris): إله الحرب وعشيق الربة أفروديت الشهيرة، وهو ابن المؤله زيوس والربة هيرا، وكان له دور مهم في أسطورة الحرب بين الإغريق والطرواديين، وقد أحبه الرومان، وعرفوه باسم مارس، انظر:
Robert , John,(2007) Oxford dictionary of the classical world, Oxford University Press, p.453.

أيضا– بقصبة صيد، أحدهما يضع قبعة على رأسه، وكلب يتجه نحو سيدتين ترتدي كل منهما ثوبا طويلا، وفي الخلفية هناك منزلان؛ الذي على اليسار يقف أمامه شخص يضع على رأسه قبعة.

أما الصف العلوي الذي يمثل عمق المنظور في اللوحة من ناحية اليمين صُور شخصان يتجاذبان أطراف الحديث، ومنزل صغير له ثلاث نوافذ في الجدار الجانبي، ونافذة أخرى أعلى الباب الذي يقف أمامه شخصان، بعد ذلك شجرة طويلة بجوارها منزل أمام بابه شخصان، أحدهما يمسك قصبة صيد، ثم هناك شجرة أخرى ذات أوراق خضراء بجوارها شخصان، وأخيرا يظهر في الناحية اليسرى منزل صغير أمامه شخص يرتدي تقريبا ثوب (التوجا)، وطفل صغير. وتجدر الإشارة إلى أن معظم المنازل التي ظهرت في اللوحة لها سقف (جملوني) لغرض تصريف مياه الأمطار. اتسمت لوحة قرية الصيادين باستخدام قواعد عمق المنظور، التي تُظهر أشخاصًا ومنازلَ متعددةً ومتباعدةً عن بعضها، وقد أبدع الرسام –أيضا–في تجسيد الظلال الكاملة بفعل انعكاس أشعة الشمس في أثناء الغروب، ويبدو واضحا أنَّ الظل القادم من جهة اليمين ينعكس على سقف بعض المنازل، وعلى الأشخاص في الأسفل، وعلى الكلب الذي أصبح لونه يميل إلى البرتقالي (Aurigemma,S,1962).

أظنُّ أنَّ الرسام كان أكثر واقعية عندما جعل أبواب المنازل لا تقابل شاطئ البحر؛ أي: أنَّ معظمها في اتجاه الجنوب الغربي تقريبا، هذا استنادا على اتجاه ظلال الشمس ووجود شاطئ البحر خلف المنازل مباشرةً.

لوحة المؤله باخوس:

توجد هذه اللوحة –أيضا– في القاعة رقم (7) بالمتحف الوطني بمدينة طرابلس الليبية، وتحمل الرقم (515)، ويظهر في اللوحة المؤله باخوس أو ديونيسوس (Bacchus– Dionysus)[2] يمتطي حيوان الفهد (صورة 19)، يبدو المؤله شبه عارٍ، باستثناء الأجزاء التي يغطيها ثوب الهيمايتون ذو اللون الأرجواني، يرفع ذراعه اليمنى إلى أعلى، ويسكب النبيذ الأحمر من الكأس كانثاروس (Kantheros)[1]، جسد الفهد مرقط، مقنطر ساقيه الأماميتين في وضع القفز بأقصى سرعة، أو الانقضاض على شيء ما، وهو يلتفت نحو

[2] باخوس أو ديونيسوس (Bacchus- Dionysus): هو رب الخمر والمرح والشهوة والمتعة، وعادة يكون محاطا بأتباعه من السايتر، ومخلوق قبيح يُدعى (بان)، عرفه الرومان باسم باخوس، وهو نفسه ديونيسوس الذي ارتبط بالمسرح والتراجيديا الإغريقية، انظر:

Robert , John,(2007), p.230.

[1] كانثاروس (Kantheros): كوب أو كأس إغريقي، من الأواني الأثينية، له مقبضان ذات شكل دائري، يستخدم لشرب الخمر، انظر:

Cook, R, M,(1997), Greek Painting Pottery,3rd,Routiede, London, p.35.

صديقه باخوس رافعا ذيله ذا اللون البرتقالي، ما تبقى من ثوب الهيمايتون يبدو أنه كان يغطي ظهر باخوس، وفخذه اليمنى، وينسدل على الفخذ اليسرى، وتبدو قدماه مغطاة بجورب رمادي اللون.

جسد باخوس لُوِّنَ بالأحمر الفاتح المخفف، وفي الجانب الأيسر من الجسم توجد ريشة طويلة ورفيعة، وهي ذات لون أحمر، وتنتهي ببقع ذات لون أخضر، أما شعره فهو ذو لون كستنائي، ينسدل على هيأة ظفيرة على الكتفين؛ ويبدو أنه مزين في الأعلى بأوراق نباتية، اتسمت هذه اللوحة بالتناسق المنطقي، حيث إنَّ الجسم يتبع مسار حركة الفهد نحو اليمين، أما الرأس فتلتفت نحو اليسار (Aurigemma, S,1962) .

الخاتمة

من خلال ما سبق يتضح أنَّ الزخارف الفنية لفيلا دار بوك عميرة الرومانية؛ اتسمت باستخدام الألوان المتدرجة والهادئة في موضوعات الحياة اليومية ومناظر الطبيعة، وفيما يتعلق بلوحة العروض الرياضية يتضح من خلال تفاصيلها أنَّ الفنان كان على دراية تامة بما يحدث في المسرح الدائري بمدينة لبدة، ولا نستبعد أنَّه جسد بالفعل ما كان يحدث بها من ألعاب رياضية.

وأنَّ النوع المفضل الذي استخدمه في عمل اللوحة الفسيفسائية هو (opus sectile) حيث يتيح له تصوير الأشكال الهندسية بواسطة مكعبات الرخام، كما استخدم النباتات بشكل تجريدي؛ لملء الفراغات في اللوحة؛ مثل لوحة نبات الأكانثوس، واتضح أنَّ الفنان جسد مشهد ربات الفصول الأربعة بحيث يُحاكي دورة فصول السنة في اتجاه عكس عقارب الساعة، في ترتيب منطقي وواقعي؛ حيث الشتاء، ثم الربيع، ثم الخريف، ثم الصيف، وفي لوحة قرية الصيادين استخدام الرسام الظلال بشكل متقن؛ لمحاكاة اللون البرتقالي الفاتح، الذي يجسد لون غروب الشمس، كما قام برسم منازل لا تفتح أبوابها باتجاه الشمال؛ نتيجة الرياح القوية في فصل الشتاء، ونستدل على ذلك من خلال اتجاه ظلال الشمس وقت الغروب، وظهور شاطئ البحر خلف المنازل مباشرةً.

قائمة المصادر:

أولا: المصادر العربية:

- أبو العينين أنور، فن الفسيفساء في ليبيا، دار طه، طرابلس، (2005) .
- دافيلز، تشارلوز، الجرمنتيون سكان غرب ليبيا القدماء، ترجمة، أحمد اليازوري، دار الفرجاني، طرابلس، (1991).
- عيسى، محمد علي، الحياة الهامة في المدن الليبية القديمة أثناء الاستعمار الروماني من خلال بعض نماذج الفسيفساء، مجلة آثار العرب، 7 – 8، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع، مصراته، (1995).

- قاسم، عبير، فن الفسيفساء الروماني، دار ملتقى الفكر، الإسكندرية، (1998).قادوس، عزت زكي، محمد عبد الفتاح السيد، الآثار القبطية والبيزنطية، مطبعة الحضري، الإسكندرية، (2011).
- كنريك، فيليب، إقليم المدن الثلاث، سليمبا كت ، تونس، (2015).
- نامو، مصطفى علي محمد، دراسة أثرية لفسيفساء بعض الدارسات في منطقة المدن الثلاث، المركز الوطني للمحفوظات والدراسات التاريخية، طرابلس، (2009).
- النمس، محمود عبد العزيز، محمود الصديق أبو حامد، دليل متحف الآثار بالسراي الحمراء بطرابلس، الدار العربية للكتاب، طرابلس،(1977).
- النمس، محمود عبد العزيز، دارات منطقة طرابلس من القرن الأول حتى القرن الخامس الميلادي، مجلة آثار العرب، 1، (1990).
- هانيز، د.ى، دليل تاريخ وآثار منطقة طرابلس ، دار الفرجاني، طرابلس، (1965).

ثانيا: المصادر الأجنبية:

- Aurigemma, S, I mosaici di zliten, Africa Italina,2, Illustrate, Milano, (1926).
- Aurigemma, S, Le pittura eta romana la Italia in Africa, Vol-2, isttutoPoligrafico Della stato, Roma, (1962).
- Bomgardner, D, l, the story of the Roman amphitheater, Routlede, New York, (2002).
- Bunson, M, Encyclopedia of Roman empire, InfoBase, New York ,(2009).
- Cleaned, L, and G, Davies, Greek and Roman Dress from A to Z, Rout led , New York, (2007).
- Cook, R, M, Greek Painting Pottery,3rd,Routiede, London,(1997).
- Grant, Michael, A Guide to the ancient world, Barnes and Noble, New York, (1997) .
- Grimal, P, the dictionary of classical, edition4th, Black Well, London,(2001).
- Hornbower, S, and S, antony, (ed), Oxford dictionary of the classical world, Oxford University press, New York,(2003).
- Hossin, H., Mosaic of Libya, Bennani Jamila, Tripoli, (2002).
- Kipfer, B, A,(ed), Encyclopedic dictionary of archeology, Kluwer. Academic, New York,(2000).
- Konstantin, N, Gladiator: the complete Guide to ancient Rome's bloody fighter, Lyons, New York, (2011).
- Kyle, D, spectacles of death in ancient Rome, Rout ledge, New York, (2001).
- Robert , John, Oxford dictionary of the classical world, Oxford University Press,(2007).
- Rosovtzeff, M, the Social and economic history of Roman Empire, Vol. I, 2nd, Oxford University press, London,(1957).
- Tuck, S, a History of Roman art, Pondicherry, Malden,(2015)
- Wisdom, Stephen, and Angus, Mcbrid, Gladiators: 100 BC–AD 200, Osprex, Oxford,(2001).
- Pappalardo,U,and Rosaria C, Greek and Roman mosaics, Abbeville, New York, (2012).

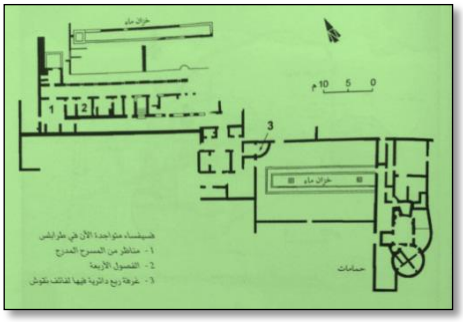
ثالثا: المواقع الإلكترونية:

- https://www.mediterranees.net/art_antique/oeuvres/zliten/munus.html
- google earth pro 2018 online.
- https://www.livius.org/articles/place/lepcis-magna/photos/lepcis-magna-amphitheater/

ملحق الصور والأشكال



صورة (1) خريطة جوية لموقع فيلا دار بوك عميرة.



صورة (2) مخطط فيلا دار بوك عميرة

المصدر: كنريك، فيليب، Google Earth(2005)

المصدر:



صورة (3) فناء مستطيل الشكل مرصوف ببلاط من القرميد.



صورة (4) بقايا سلم يربط سطح الفيلا بشاطئ البحر

المصدر: Google Earth



صورة (5) الممر الشمالي للجناح السكنى في فيلا دار بوك عميرة.



صورة (6) لوحة فسيفساء تجسد ربات الفصول الأربعة

المصدر: (تصوير الباحث بإذن من المتحف الوطني)Google Earth



صورة (7) المسرح الدائري بمدينة لبدة الكبرى



صورة (8) لوحة فسيفساء تجسد زخرفة نبات الأكانثو

(تصوير الباحث بإذن من المتحف الوطني)



صورة (9) لوحة فسيفساء تجسد مشهد العروض الرياضية

المصدر: www.livius.org



(صورة 9– أ) عروض مبارزة المجالدين الإطار العلوي

المصدر: Tuck,S, (2015)



(صورة 9– ب) عروض مبارزة المجالدين الإطار السفلي.



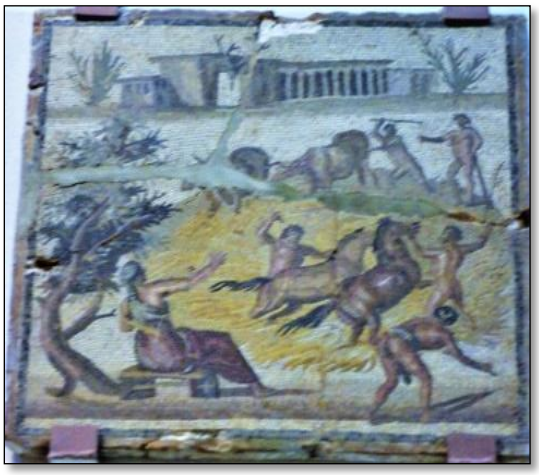
(صورة 9– ج) عروض مبارزة المجالدين الإطار الجانبي الأيمن صورة .

المصدر: Wisdom,S, (2001)



(10) رسم توضيحي لبعض أنواع المجالدين في العصر الروماني.

المصدر :Wisdom,S, (2001)



صورة (11) لوحة فسيفساء تجسد عملية درس الحبوب.

(تصوير الباحث بإذن من المتحف الوطني)



صورة (12) لوحة فسيفساء تجسد أعمال الفِلاحة.

المصدر: نامو، (2009)



صورة (13) لوحة جدارية تجسد الربة فيكتوريا.

المصدر: Aurigemma,S, (1962)



صورة (14) لوحة جدارية تجسد الحصان بيجاسوس.



صورة (15) لوحة جدارية تجسد رأس ميدوزا.

(تصوير الباحث بإذن من متحف مدينة زليتن)



صورة (17) لوحة جدارية تجسد المؤله مارس.



صورة (16) لوحة جدارية تجسد تريتون وحوريات البحر.

المصدر: Aurigemma,S, (1962)



صورة (18) لوحة جدارية تجسد قرية صيادي السمك.

(تصوير الباحث بإذن من المتحف الوطني)



صورة (19) لوحة جدارية تجسد المؤله باخوس.

المصدر: Aurigemma,S, (1962)

ثالثا: الدراسات والمقالات باللغات الأخرى



The History of Short Story in Modern Libyan Literature: (Analytic study)

dr. Adam M. Abdelkadir

المستخلص:

تعتبر هذه الدراسة هي عبارة عن محاولة لمعرفة تاريخ كتابة القصة القصيرة في ليبيا في السنوات الأخيرة من خلال الجهود المتواصلة التي يبذلها الكتاب ، والتي تطورت بشكل مطرد خلال العقود على الرغم من وجود العديد من العوائق السياسية و الاجتماعية. ولذلك كان من الضروري في التعامل مع إنجازات هؤلاء الكتاب ، ومن هذه الصعوبات على سبيل و التي قد تواجه بعض النقاد و المحللين عند محاولة مراجعة الأدب الليبي الحديث ككل هي أن ليبيا بلد ضخم من حيث المساحة ولديها ثلاث مناطق رئيسية هي الشرق والغرب والجنوب. وهذا يعني أن مركز ثقل هذه الحركة قد تتغير من منطقة إلى أخرى. وقد ساهمت الاختلافات الإقليمية في الخلفية الثقافية والتقليدية المزاجية بشكل كبير في ثراء وتنوع تجارب الكتابة القصيرة المختلفة ، و كانت مسئولة أيضًا عن تطوير و تنوع عناصر كتابة القصة القصيرة من حيث المحتوى و الشخصيات، و ذلك بان كثير من هذه القصص القصيرة تحمل الطابع الإقليمي .

من الملاحظ انه خلال فترة قصيرة نسبيا منذ إحياء الكتابة الأدبية الليبية في العصر الحديث ، شهد الكتاب الليبيون تغيرات جذرية و كانت هذه التغييرات مصحوبة بمثل هذه التغييرات في الشعوب العربية نفسها في جميع المجالات ؛ سياسية واجتماعية واقتصادية وثقافية ونفسية. لذا ، فإن تاريخ محتوى القصة القصيرة المكتوبة باللغة الكلاسيكية يتعامل مع مساهمة هؤلاء الكتاب الذين ينتمون إلى مجموعة مثقفة من الرجال والنساء في ليبيا.

رأيت أنه من المهم أيضا تزويد القراء ببعض المعلومات حول حركة الأدب الليبي خلال الفترة من أربعينيات القرن العشرين حتى أواخر التسعينيات. لان في هذه الفترة ، شهدت الكتابة القصيرة في ليبيا تحولات جوهرية كشكل أدبي في مسارها الخاص ، وليس شكلاً مستمداً من مقالات الصحف.

Introduction

The propose of this study is intended to give the reader a map of themes and styles of the contents of short story writing in Modern Libyan Literature in English language, which is young and still tender literature. Mentioned that most of short stories authors represented here are widely known throughout the Arab world and some of European literary scholar.

This study therefore, is to tell the history of short story writing in Libyan in the recent years through the sustained effort of the writers, whose has developed steadily through the decades despite the many hindrances put in its way by traditional elements. It has therefore been necessary in dealing with the achievements of these writers, also to pause in order to look at the activity and the work of those whose influence has hindered or bought to hinder its development.

One of the greatest difficulties, which we may face when trying to review modern Libyan literature as a whole, is that, Libya is a huge country and it had three main regions, the east, west and the south. That means, the center of gravity of this movement has tended to shift from one area to another. Regional differences in temperament cultural background and tradition have contributed greatly to the richness and variety of the various short story writing experiments, but have also been responsible for development of some negative streaks, although these were mostly of a regional character.

1- During the relatively short period since the Libyan literary writing revival in modern times, Libyan writers have undergone drastic changes(B. Al. Hashmi, ' 1984. P. 127). Such changes were accompanied by similar ones in the Arab people themselves in all spheres; political, social, economical, cultural and psychological. So, the content history of short story written in Classical language deals with the contribution of those writers who belong to the more cultured group of men and women in Libya.

Definitions of the short story

What is a short story? Well, it seems it is an easy question at the first glance, but when we look at very carefully, we may find out it is not that easy as we thought. One of the most definitions of the short story meanings was written by the English writer (M. Stapleton) who says as the follows:

"The short story is a tale which contains the reality and fiction and the reader could finish reading it from fifteen to forty five minutes. It could be very interesting and it does not important if it is indicate a human real story or not, even it may contain a lot of ideas and opinions that make us think and deeply after reading it. Or it could be the other way round and it contains. Nothing important at all and we forget what had read in a few minutes after reading it…. The most important thing in reading short story is that we feel satisfaction and amusement in few minutes time. (M. Stapleton. 1983. P.37)

Some literary critics have a different point of view about this definition. Some see the story as only a public tale written by a talented author. Others see it as an image of human life and it may talk about an event which may happened in our daily life. Whatever the opinions are, the one thing that we should remember is that, there is a huge different between the short story and the story as novel. Anyone thinks that the short story is a summary of a novel or a chapter of it surely he is mistaken, because they have different style and structures.

The short story terms in modern Libyan literature

Today, we see three terms of "story" in modern Libyan literature; *al-qissah* " القصة " (Story), *al-qissah al-qasirah.* " القصة القصيرة " (short Story) and *al-uqsusah* " الاقصوصة ". Some men of letters preferred to name the story as *al-hikayah* " الحيكاية " *or al- uqsusah*, whereas some others preferred to use the term *al-qissah* only. The word *al-qissah* that is used for the story is in between *al-qissah al-qasirah* (short story) and *al-riwayah* " الرواية " (novel).

The volume in *al-qissah* is wider than al-qissah *al-qassirah*, the time is longer and the events are more diversified. In *al-qissah*, the life as a whole is examined. However, in *al-uqsusah* (sketch, short short story). " القصة القصيرة جداً "a part of life is examined around a single subject. *al-qissah al-qassirah* is the shortest form of narration after *al-uqsusah*, which contains a few pages only. It should also be emphasized that *al-riwayah* (novel) is sometimes used both as a novel and as a story. Likewise, *Ahmed Ibrahim al Faqih* used the word *al-riwayah* (novel) when he was introducing his stories collection "Three Groups of Stories"; however, that was not used for a long time. Meanwhile, we should also emphasize that the word *al-qissah* in the modern sense should not be confused with the word *al-hikayah* in the classical sense. On the other hand, it should be stated that today the word *al-qissah* is sometimes used as the novel and sometimes as the story. Besides literary genre, namely *Qusaysah*, which means story but it was not widely popular in Libyan literature.

There also another term called *Qissah qasirah jidan* [short short story]. The tem of short story usually refers to the modern ones, which evolved out of earlier types of fiction in prose and verse. *Ali Mustafa Al-Misrati* is the most known Libyan writer who uses this term in his most of his productions, the most famous collection is (The Wounded Bird), and the book contains 150 short short stories. Additionally, the earliest ancestors of Arab short stories are ancient tales, simple stories that date back to Egyptian writ-

ings that are 6,000 years old. Another early form was the fable, such as those of the *Arabian Nights* - The Thousand and One Nights - a famous collection of stories from Persia, Arabia, India, and Egypt, was compiled over hundreds of years. In it, the beautiful queen *Scheherazade* entrances her husband, the sultan, with a new tale every evening, leaving the suspenseful ending for the next day so he will not carry out his vow to kill her.

Therefore, we may say that, the short story is an illustration of one facet of human nature. Often a character undergoes some event and experiences something, which offers him change. This is why it is said that short stories usually "say something", often a narrow or small something that can be read in an hour and remembered for a lifetime. *Ahmed Ibrahim Al- Faqih*, *,,احمد ابراهيم الفقيه "* a Libyan short story writer, a novelist and a play writer, says the follows about the short story:

1- *"The perfect short story is written with a poet's feel for language, with a poet's precision, and that the shape and sounds and rhythms of the words are more commonly part of the work's effect than is usually seen in the novel. In a poem, the bare words are virtually never the complete meaning. They interact, their sounds do things, and how they are placed on the page matters. The poem tries to create a nugget of truth, an insight into being human and the form is so tight, so sparse that we can argue over exact meanings long into the smoke-laden night"(* A. Al. Faqih.1986. p.76

Another literature wrote about the same subject, *Mahmoud Zahi*, *" محمود زاهى "* in his excellent book "*The Taste of Literature*", *" تذوق الادب "* refuses to define the short story, but he is prepared to talk about its nature and said:

"First, he says, a short story tells of something that happened to someone, and second, a short story (he means serious fiction, by the way) will demonstrate a more harmonious relationship between all its aspects than will any other art form, with the possible exception of lyric poetry"(M. Zahi. p. 128)

After having been told these definitions by those literary writers, it is needed to realize that a short story has the same elements as those of a novel but with a few thousand words less. These elements are plot, characterization, point of view, and dialogue. Unlike a novel, there is usually only one main storyline. Also, because of the brevity of the story, word usage must be economical; each word should advance the story in some way. In establishing a plotline, starting with the

basics: exposition, conflict, climax, and resolution. The exposition is the back-ground story - where it was explained how the conflict came to be-. The conflict is the hook, the pull of the story and should present the theme, for example, mankind against nature, man vs. woman, woman vs. herself, etc...

The conflict should build to a final battle or confrontation; this will be the climax. And then comes the resolution, where the conflict is resolved or at least, lessened in some way.

Short story writers employ a wide range of rhetorical devices for contrast and emphasis, including paradox, metaphor, patterns of imagery, repeated motifs, symbolism, and irony. The power of use of expositive writing of *Dawod Mousa Halag,* **" داوود موسى حلاق "**, in his short story, (The Cave),(**" الكهف "** ج (D. Halag. 1973. .p33) he derives a part from his overt use of symbolism. Irony provides the reader with a contrast between reality and the fallibility of human perception, which is at the heart of most modern fiction. The story, talks about a lonely old thin woman who lives in a huge cave after the death of her lovely husband. The only thing that she inherit after his death is his horse. The writer went on describing her hard life in one of those cold nights in winter with the ironic style. **Types of short stories in Libyan Literature:**

Among the ways of looking at the subject, and the art of short story is to review the astonishing range and varieties of types of stories. These include fairy tales, fantasies, humor and satire, character studies, history, religion, and folk story.

The ancient form of the Libyan story such as fairy tales and folk stories can retain their power when used for the modern short story, even they are full of myths and legends. Some of the most famous stories in this type, that intended to surprise, delight and entertain were written by *Ibrahim Al-Quni* **" ابراهيم الكوني "** – some of his stories will be discussed later on. Another short story type is the *humor* story, that entertain the reader, a related type of story, the *satire*, is designed to attack the ills of society. *Ahmed Ibrahim Al-Faqih* " **احمد ابراهيم الفقيه** " had published a number of collections of short stories written in this type, such as (the man who never saw a river in his life), " **الرجل الذي لم يرى في نهرا في حياته** " "Al Rajul Alathi lam ushahed Naher fi Hayatih" and (love me tonight), **" حبني هذه الليلية "** " "A hebini Hathihi A LyalaH". Still other stories fall under *biography* or *history* types, in which a life story or historical event is used for a

work of fiction. *Khalifa Mohamed Al-Telisy, خليفة محمد التليسى*, a short stories writer, critic, translator, a historian and a poet,(A Melytan. 2001 .p. 55). Wrote different kinds of short stories in this type such as (Italian stories), *" قصص ايطالية* " a collection of some stories translated from Italian literature. (K. Al. Telisy. 1967. p.77). Another story entitled

(A tale of a City) *" قصة مدينة "* 1985

On the other hand, many types of short stories examine the mores and customs of rural and small-town life, sometimes sentimentally, as with the stories of *Lutfiyah Basher Al-Gayadi، " لطفيه بشير القيادي "*-, such as in (The Pride), *" كبرياء* " Kebriya"[1] also will be analyzed later on. Such stories aim at the society and focus on some social issues, in each story, certain aspects of social life, whether in a village or in a city or even far away in some tribal societies and writers try to tackle these problems and try to find the solutions to them. Fable is a kind of story based on inhuman characters like birds, fish and animals, were made to talk, feel and act like humankinds. As Sadiq Al- Nyahum, is one of those writers who published two fables stories, *" The Monkeys", " القرود " " Al-guroud" 1975, and in 1984 he wrote another one entitled,* The Animals, *"الحويانات " Al- Hayawanat",[2] in* which criticized the political situation in the Arab World of those days. Religious stories from the Holy Quran, play an important role in persuading the readers to accept the preaching of the Islamic religion. These kind of stories urge and amuse the reader even they are without pretending to be an artistic masterpiece in the modern standards. Historical stories are another type of stories that include lots of amusing and realistic one that talk about a historical events or figures. A story of this kind should contain informative material, historical or literary.

Among the ways of understanding the art of the short story is to review the astonishing range of types of stories. The ancient form of the tale can retain its power when used for the modern short story. Another short story type is the humor story, intended to delight and entertain. Humor gave birth to a related type of story, the satire, is designed to attack the ills of society, as in *Ali Al-Misrati's* stories which deal with the hardships of failing love affairs and reality.

[1]- L. Al Gayadi.1977. p.52

[2] - As. Alnayhum. 1991.p.56.

So, the short story is a tale that inspire us with its creative muse and the language which is used, I mean, is it written in *al-ammiyah* "العامية " *or al-fussha* "الفصحى ". Few writers would bother to write works in *al-ammiyah* or common language and it was felt that literature had to be improving, educational and with purpose rather the just entertainment. Inspiration need not be inhibited by technique, but should be enhanced by its content. Such stories were **written by *Ali Mustafa Al-Misrati*** in his collection that entitled (The wounded bird),(A. al.-Misrati. . 1994.p.62) from this collection, we find some short stories were written in Al-ammiyah such as [The inspector and the donkey], [The job choice], [Do you remember] and others.

Such short stories tend to be less complex than novels. Usually, focus on only one incident, has a single plot, a single setting, a limited number of characters, and covers a short period of time. A good story can be told about a great many words in every language. This especially true of those words that become part of day-to-day speech. Above and beyond its formal literature, a people's speech – its idioms, vernacular phrases and special expressions that reflect the whole range of that people's culture and experience.

Out of the Arabic experience, Libya has carved a large body of expression that continues to grow. It would be surprising if it didn't, considering the vast changes that have taken place in the Arab world just in the last 50 years. Space exploration alone has given the Arabic language a sizable new vocabulary. However, our concern here is not with etymology or linguistics in any formal sense. This is simply a study of the content of some short stories that are being written and read over the second half of the last century.

Nevertheless, as can be seen in lots of the short stories - that will be analyzed later on -, a great number of old expressions clings mores and customs of the Arabic culture to present-day speech.

The evolution of the Libyan short story

Above all this work is concerned with the evolution of modern short story writing as an art, important changes have taken place in it over the 60s of 20th century, and observation of these changes remains, when all has been said and done about external causes and influences, an activity within the subtle, intricate, yet exciting domain of art. Short stories writing, while yielding in varying degrees of strength to the effects of external forces and acquired experience of a non-artistic nature, has an artistic life of its own and an internal process of change and de-

velopment. Thus according to R. WelleK theory,(R. Wellek, 1983. p. 185) 'which says, *"Stories are written to unite a society and explain the social order to members of the community"*

> We use stories to convey our values, morality, and social structure to the young, new members, and to reinforce the existing membership. Consider all stories "propaganda" may one say, that is the extreme view of the theory. A theme of any short story serves as away to carry the message while the event depicts the message. 'Art has its own internal laws of growth and development'(A. Roger.1987.p.85). This means, introducing a new theme of a short story will only be successful if the events happened at the specific time and place where the innovation is introduced. This also means, there are some cultural and social issues could stand in the way of introducing new changes because of the plots of some stories might not be flexible enough to go on with these changes or still need further strengthening in a certain direction.

The beginning of modern literary writing renaissance in Libya seems to have been first prompted by local cultural developments. However, the isolated efforts of the Libyans, however significant, were not enough to achieve a true renaissance and the Libyans were finally obliged to lean greatly on the literary achievements in the Arab East. Short story had succumbed right from the beginning of the renaissance, **"***more readily than other genres to the appeal of the past*.(A. al.-Misrati. . 1994.p.87) This movement aspired to bring Libyan short story writing to a level with the Arabic literary writing, and not merely to suit the contemporary Libyan framework of life and thoughts.

However**,** the Libyan short story writing, because some social and political circumstances of its development, it furnishes a most interesting field of study. It is the story of a resurrection and a thorough re-vitalization, of a gradual forging of links and of a steady evolution towards contemporaneousness within a comparatively short period.

In this light, the Libyan short story of that period appears to be exclusively centered on the intellectual self. The inevitability of using a contemporaneous outlook towards a work of art is two-fold. Firstly, a contemporary writers benefits greatly from the longer perspective available to him by which to sieve the various literary experiments of the past and to decide their actual service to later periods. In this he must be able to point out the writer's real contribution; whether

he introduced new trends, strongly confirmed one already begun, experimented in a virgin field, made new links with foreign fields, or naturally and spontaneously wrote a better kind of short story in an already established style. Secondly, a judgment of values will have to stem from our own concept of artistic values at the present time, for;

"Efficacy, contemporaneous success [of a past literary contribution] can not be a sufficient criterion of what is historically important".(B. Al. Hashmi, 1984. p.174)

However, this should not mean that we apply what is commonly called "absolutism" in our judgment of past work of literature. It simply means, there are some social values that should be taken into account while producing any new literary writing. B. Al-Hashmi adds:

We see them in perspective, in a chain of evolution, and in the case of modern Libyan literature, we see them grow steadily from a point of weakness to a point of Strength. Absolutism drives the critic to a hard judgment of past achievements as he applies a strictly contemporary criterion to his evaluation of past literary writing. An opposing method to this is that of relativism, when the writer tries merely to enter the mind of the period studied. This is insufficient, for past literary contribution would then be judged merely from its contemporaneous point of view, which ignores the immense value of knowing it now, in perspective. There is no doubt that the two points of view must be combined so that we can refer the past contribution to a scheme of values which is forever renewing itself, and to admit to ourselves the fact of its existence. We must refer past literature, not to our set of values, but to the values of its own time and all subsequent times' (Ibid. p.157)

By doing so, we can discover the writer's achievement in his own time, its importance to his own cotemporaries as well as its influence on the following generations. The division of this work into periods turned out to be of major difficulty. Looking at contemporary Libyan literature in its last period, which began at the end of the fifties, B. Al-Hashmi adds; *'We are able for the first time in the history of modern Libyan literature to recognize a harmony in the literary situation all over the Arab world. Moreover, we may find some Arab writers who may share more or less the same views on literary writing, especially, short stories writers.*(B. Al. Hashmi, 1984. P.137).

New themes started to emerge in the Libyan short story and reader can now notice new trends in it such as romance and personal emotions beside the realities of current life. Libyan

short story writers were aware of their social and political problems and tried to find the right solution when they felt the danger coming from a continued existence of these problems. Fortunately, they were even indirectly encouraged by readers to go ahead with their attempt to tackle those problems even they sometime were criticized by the influential personalities in the regime and the policies they followed. On the other hand, they were supported by the regime if they wrote positively about their policy. Thus, we may say that the short story was meant to serve a certain aim, to pay attention to the social problems and to help to find remedies to those issues.

The greatest difficulty furnished here is the diversity of the short story writing experiments in Libya, which participated in the evolution of modern Libyan literature. Before the revival of first half of twentieth century, the picture was as uniform as it became in the beginning, literature all over the Arab world was benighted. This is of course a rough, highly generalized picture, but it serves the purpose at the moment. Between these two points, the evolution of literature in every Arab country has its own peaks of development. Literature is not a passive reflection or copy of the cultural, social, political or even intellectual development. Therefore, the periods of modern Libyan literature could not be divided to fit political or to reflect social changes. This does not mean that Libyan literature was not influenced, often profoundly, by some social or political changes, but its own autonomous development imposes a different kind of judgment. Being a study of the evolution of an art, the guiding criterion in this work was the literary situation, which qualified the periods.

Conclusion

To conclude this paper about the art of short story writing in Libya, I find that it is important to provide to the readers some information about the movement of Libyan literature during the period from 1940s until the late 1990s. In this period, the Libyan short story writing had undergone fundamental transformations as a literary form in its own path, rather than a form derived from the newspapers articles. This work represents the contents of some short stories through an analytical study that comprises of the habits and popular traditions prevailing in the Libyan society as well as some norms of human conduct and social conflicts met with in daily life. It concludes also a study of some values and concepts of some social situations embodied in some of the heroes traits of some short stories. It also deals with a study of the Libyan short story technical structure and theme.

The aims of this study are:

- It is an attempt to show the literary standing of the Libyan short story writing and its content by analyzing the characterization and its themes.
- To talk about the contribution of some Libyan short story writers in the Libyan modern literature through the analysis of individual contribution that the various changes in the elements of a short story can be seen.
- To describe the short story writing trends and movements, its basic changes and achievement in the period between 1940s to 1990s.

The study of the Libyan short story allows the attentive scholars who are interested in the study of the literature and culture of other societies, to analyze, evaluate, and interpret short stories and to gain a sense of the development of the genre in Libya. They will recognize the contributions of some Libyan writers and their reflections on society. However, I hope this work will serve as a useful pointer to more careful planning study that may occur in the future in this field and to open up another channel of communication and a closer rapport between people. Above all, I hope that some of the readers may perhaps find this work not only informative, but interesting and useful as well.

REFERENCES :

- Abdalah Salem Melytan. *The Encyclopedia of Modern Libyan writers and Literati*. Tripoli. Libya .2001. 1st edition
- Ahmed Ibrahim Al. Faqih. "*The Story and the Human in Libya*" Tripoli. Libya. 1986.
- Ali Mustafa al.-Misrati. Het wounded Bird. Benghazi. Libya. 1994
- Allen. Roger. *Modern Arabic Literature*. New York.1987.
- As. Sadiq Alnayhum. *Dilemma of Distorted Culture*. London. 1991. Riad El-Reyes Books Ltd.
- Bashir Al. Hashmi, ' *The Back ground of The Story Creation in Libya* ' Triboli, Libya. 1984
- Dawod Musa Halag. "*Once in rainy Night*" Benghazi. Libya. 1973.
- Khalifa M. Al. Telisy. *Italian short stories*. Tripoli . Libya. 1967.
- Lutfiyah Basher Al Gayadi. A package of Some Hopes..Tripoli. Libya.1977.
- Michael Stapleton. *The Cambridge Guid to English Literature*. London. 1983.
- Mahmoud Zahi. "*The taste of Literature"*. Cairo . Egypt.

- Rene Wellek. *The Theory of Literary History*. Prague. 1936.

*http://web.cn.edu/kwheeler/lit_terms_*

The Effect of Gender Mixed Groups and Collaborative Interaction on Learners' Achievements in Reading Comprehension

By:

Intesar O. Elwerfalli (PhD in Applied Linguistics)
Email. Intesar.elwerfalli@uob.edu.ly

University of Benghazi

Hana A. Mohamed Elbadri (PhD in Education)
Email: Mohamed.hana87@yahoo.com

University of Benghazi

Abstract

Several studies have examined the impact of both gender mixed groups and collaborative learning on the process of language learning. Some studies found that females were better than males whereas others showed that males were better than females. As for collaborative learning, most studies have shown that this type of learning improves and accelerates the process of learning. The present study intended to investigate (1) the effect of gender mixed groups on learners' interaction in reading comprehension, and (2) the influence of collaborative learning activities on learners' achievements. In order to achieve these goals, 45 male and female high school students from Benghazi, Libya were divided into three groups. Each group included 15 students. One group (GIRLS GROUP) contained only girls; the second group (BOYS GROUP) included only boys whereas the third group (MIXED GROUP) was a mixture of both girls and boys. They were all taught by the same instructor in order to emphasize equality of teaching. The treatment lasted for five weeks, two hours a day, three days a week. Instructional tasks based on collaborative learning techniques and activities were provided to the students. A pre-test and post-test design was utilized in this study. Regarding the effectiveness of **gender mixed groups** on reading comprehension , the results revealed that Group (GIRLS GROUP) achieved the best results. For the influence of collaborative learning techniques, the findings showed remarkable development in the students' achievements when using collaborative learning.

Keywords: *collaborative learning, gender mixed groups, reading comprehension.*

المستخلص:

هدفت العديد من الدراسات الى فحص مدى تأثير المجموعات المختلطة بين الجنسين والتعلم التعاوني على عملية تعلم اللغة. وجدت بعض الدراسات أن الإناث أفضل من الذكور بينما أظهرت دراسات أخرى أن الذكور أفضل من الإناث . أما بالنسبة للتعلم التعاوني ، فقد أظهرت معظم الدراسات أن هذا النوع من التعلم يعمل على تحسين وتسريع عملية التعلم. تهدف هذه الدراسة إلى دراسة (1) تأثير المجموعات المختلطة بين الجنسين على فهم القراءة (2) تأثير أنشطة التعلم التعاوني على إنجازات المتعلمين. من أجل تحقيق هذه الأهداف، تم اختيار 45 طالب وطالبة من المرحلة الثانوية في بنغازي، ليبيا وتقسيمهم إلى ثلاث مجموعات. شملت كل مجموعة 15 طالبا. المجموعة الأولى (مجموعة الفتيات) تضم فتيات فقط؛ شملت المجموعة الثانية (مجموعة الأولاد) الأولاد فقط بينما كانت المجموعة الثالثة (مجموعة مختلطة) عبارة عن مزيج من كل من الأولاد والفتيات. تم تدريسهم جميعًا من قبل نفس المدرب. استغرقت عملية التدريس خمسة أسابيع، بمعدل ساعتين في اليوم، ثلاثة أيام في الأسبوع. تم توفير مهام تعليمية تعتمد على أساليب التعلم التعاوني والأنشطة للطلاب. اعتمدت الدراسة على استخدام اختبارات قبل وبعد التدريس من اجل جمع البيانات والنتائج. فيما يتعلق بفعالية المجموعات المختلطة بين الجنسين في فهم القراءة، كشفت النتائج أن المجموعة (مجموعة الفتيات) حققت أفضل النتائج. بالنسبة لتأثير تقنيات التعلم التعاوني، أظهرت النتائج تطوراً ملحوظاً في إنجازات الطلاب عند استخدام هذا النوع من التعلم التعاوني.

Introduction

Research studies have highlighted the importance of gender mixed groups and collaborative learning for reading comprehension demonstrating that they can improve learners' understanding of texts. For instance, a number of studies (e.g. Kayaoglu, 2012; Główka, 2014) examined the relationship between gender mix and second language learning. Such studies focused on sex-based differences in women's and men's linguistic repertoire viewing if sex can correlate with language and language learning. The results of these studies revealed that females might be better than males at learning languages because they are more open to structures in the target language. Główka's study (2014) consisted of 549 students of English from Polish state schools

and 64 foreign language teachers. The study aims at investigating the influence of gender on students' achievement in learning English in secondary and higher vocational schools in Poland, as well as teachers' and students' opinions regarding the significance of this influence. The instruments used to collect the data involved a student self-report questionnaire, a teacher self-report questionnaire, and audio recordings of interviews. The results provided ample evidence that girls achieved significantly better results than boys.

With regard to collaborative learning, it is defined as a teaching method in which small various groups of students work together to achieve a common goal (Motaei, 2014). It is considered a tool used to promote individual skills, improve relationship among students and prepare them to play roles in group activities. Its impact on second language learners has been examined. Some studies (Faust & Paulson, 1998; Zagoto, 2016) proved the positive effectiveness of utilizing collaborative learning activities in teaching and learning English as a second language. Such studies concluded that collaborative learning is a valued technique, which encourages learners for group discussion. Also, it assists making more timid students, who have not mastered all the required skills of language, to work harder and achieve more.

Based on what was mentioned earlier. This study was conducted to identify the effect of gender mixed groups on learners' interaction in reading comprehension as well as the impact of collaborative learning activities on learners' achievements. It explored the quality of the collaborative learning performance of gender-mixed groups.

The Nature of the Reading Comprehension Process

Multiple definitions offered to specify the nature of reading comprehension. Generally, reading comprehension means understanding what you read (Moore et al., 2016).

Earlier research focused on the mental processing of texts prioritizing background knowledge and experiences. Reading comprehension is viewed as a process of making meaning from a text content. Readers, therefore, aim to gain an overall understanding of the information presented in the text rather than understanding the meaning of isolated words or sentences. For Harris and Hodges (1995, p. 39), comprehension of texts involves constructing meaning of written or oral texts 'through a reciprocal, holistic interchange of ideas between the interpreter and the message'. Moreover, Carrel (1998, p.9) stated that comprehension "is the goal and purpose of reading. Without it there is no reading". Reading contains not only the recognition of printed words

but also the improvement of meaning to the words the writer intends to convey. Comprehension of the text is the core in the reading process. Reading comprehension require readers to be able to understand the purpose of the text and identify the reference in it (Philips, 2006)

In order to assist language learners to read comprehensively, effective reading comprehension strategies should be implemented inside classrooms. A number of studies (e.g. Rodríguez and Rodríguez, 2009; Navarro, 2008) suggest that utilizing some reading techniques may aid learners to interact with texts and understand and construct the meaning from the texts.

Theoretical Background of Collaborative Learning

Collaborative learning is one of the effective newline methods to cater for the needs of English language learners. According to Johnson and Smith (1998), collaborative learning is a teaching method by which students in small groups can collaborate to maximize one another's learning and to attain common purposes.

Collaborative learning signifies a major shift away from the typical teacher-centred in class-rooms. It aids learners acquire the course material better and provides chances to develop further skills (Velarde et al., 2014; Zhou et al., 2019). In addition, Dillenbourg (1999, p. 1) defined col-laborative learning as "a situation in which two or more people learn or attempt to learn some-thing together," and more specifically as joint problem solving".

Furthermore, collaborative learning requires learners to collaborate by, for instance, taking dif-ferent roles, discussion, clarification of ideas, Summarizing, and evaluation of other's thoughts.

When examining the effect of collaborative learning on the achievement of students in different language skills, most studies (e.g. Farmer, 1999; Akcan, 2000; O'Byrne (2003) revealed its posi-tive influence on the process of learning. Such studies approved the significance of using collab-orative learning activities and how they assist students in learning another language.

Earlier Research on Collaborative Reading in Libya

Research in Libyan universities revealed that lecture-based approach is used by most university teachers. The lecture approach is based on teachers' presentation of knowledge and information rather than discussing and sharing information (Safari, 2006). Most of the studies in the context confirmed that having different genders in classes hinders the use of collaborative approach that is based on the group discussions. In other words, Libyan universities are gender mixed and the cultural limits hinder girls and boys from joint discussions in the classroom (Elabaar 2011,

Sawani, 2009). This study adds to a growing body of literature showing the effect of Libyan gender mixed groups and collaborative learning activities on learners' achievements in reading comprehension.

Methodology

The participants in this study were 45 high school students from Benghazi, Libya. The students were divided into three groups, 15 students in each. One group (GIRLS GROUP) contained only girls; the second group (BOYS GROUP) included only boys whereas the third group (MIXED GROUP) was a mixture of both girls and boys. They were all taught by the same instructor in order to emphasize equality of teaching. The treatment lasted for five weeks. The time of instruction was two hours a day, three days a week. Instructional tasks and activities based on collaborative learning were provided to the students by the instructor.

Course Details

The instruments used to collect data were pre-test and post-test design. Before conducting the treatment, a reading comprehension test (pretest) was distributed to 60 students to determine their overall language proficiency level . Only 45 students were chosen as their test scores were very close and the test scores served to ascertain a baseline for all groups. They were divided into 3 groups, each of which contained 15 students. After 5 weeks of teaching, the same test was given (posttest). According to Moreira et al. (2019), the same type of test can be used for retrieving practice. Hence, the multiple-choice task in both tests was similar (two versions with the order counterbalanced), so that the instructor ensured that the same test format was used and that the student who had version (1) in the pretest had version (2) in posttest. In other words, each student received two different versions of each test.

Besides, in order to ensure that the test items have good reliability, they had undergone an item analysis. Item analysis is a process used to assess the quality of test items. (KarKal, 2016).

In the process of teaching, the instructor followed collaborative learning activities where brainstorming and predicting of topics main ideas were utilized before each lesson. During teaching, the instructor asked the students to use the technique of guessing the meaning of vocabulary and discuss within the group. After finishing each lesson, the students were asked to identify the

most vital ideas as well as asking for the summary of the passages and knowledge gained from them. In each lesson, the instructor made the students interact and discuss within the groups, among the groups during their activity practice in order for students to exchange their thoughts in the classroom.

Findings

As mentioned earlier in this paper, the present study was conducted in order to achieve the following objectives:

1. To study the effectiveness of gender mixed groups on learners' interaction in reading comprehension.
2. To examine the influence of collaborative learning activities on learners' achievements

To analyse the data, the Statistical Package for Social Sciences (SPSS) software was used. The results are as follows:

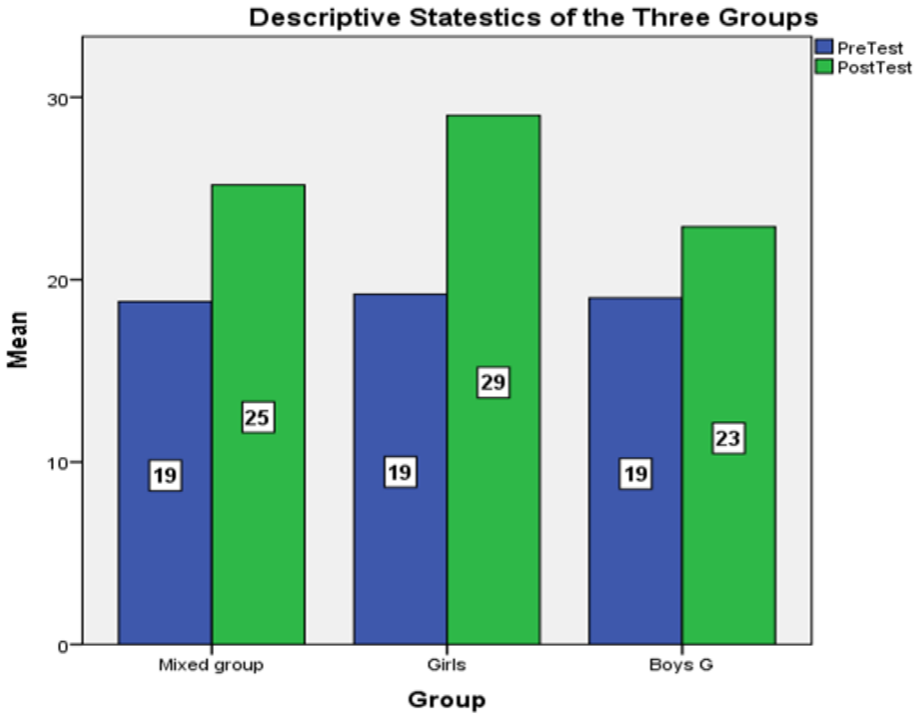
Descriptive Statistics

The descriptive statistics (table 1) revealed that although the three groups improved from pre-test to post-test, the treatment group (GIRLS GROUP) outperformed the other two groups.

Table 1. Number of Students, Mean Scores, Standard Deviations of Each Group on the pretest and Posttest.

Test / Group	Pretest		Post-test	
	Mean	**SD**	**Mean**	**SD**
MIXING GROUP (n- 15)	19.60	5.770	25.20	1.989
GIRLS GROUP (n=15)	19.30	5.570	29.20	1.033
BOYS GROUP (n=15)	19.00	5.246	23.90	1.143

Figure 1. The Mean of the Three Groups in Pretest and Posttest



Analyses of Pre-test Performances

The analysis of the study involved first establishing if the data followed a normal distribution.

According to Crossman (2018), ANOVA can be conducted in determining whether two groups differ significantly on a particular measure or test. In this study, One-way (ANOVA) was utilised to determine whether there were pre-existing differences amongst the three groups before initiating the treatment. The findings showed that no significant differences exist between the performances of the three groups: **F (2, 27) =.062, p=.940**.

Analyses of Post-test

In the analysis of post-test two types of tests analysis were utilised. An independent sample t-test (a follow up analysis used to compare groups: ***mixed group*** vs. ***girls group***, ***mixed group*** vs. ***boys group***, ***girls group*** vs. ***boys group*** in the two tests) and a paired sample t-test (a follow up analysis used to compare tests within the same groups).

Independent Sample t-test Analysis

Regarding the pre-test analysis, three levels were analysed:

Level 1: *mixed group* vs. *Girls group*,

Level 2: *Mixed group* vs. *Boys group* ,and

Level 3: *Girls group* vs. *Boys group*.

The results revealed that there were not significant differences in the scores for level 1: t (18) = .298, **p= .776**, level 2: t (18) =-.418, **p= .681** and level 3: t (18) = .086, **p= .932**

With respect to post-test analysis, the results revealed that there were significant differences only between two levels, i.e., level 1: t (18) = -5.544, p<0.001 and level 3: t (18) = 6.022, p<0.001, but not with level 2: t (18) = 1,956, p= .066.

These results suggest that the three groups had similar scores before the treatment was initiated. Though, the results of post-test showed significant differences between group pairs except for group ***Mixed Group*** and ***Boys Group***. Put another way, group ***Girls Group*** significantly outperformed the other two groups and made significant improvements.

A paired-sample t-test

A paired-sample t-test was conducted to compare **Pre vs. Post-test** for each group.

The results showed that only two groups improved significantly from pre-test to post-test.

Group			T	df	sig
Mixed Group	Pair 1	Pretest – Posttest1	-10-.136	9	.000
Girls Group	Pair 1	Pretest – Posttest1	-6.960	9	.000
Boys Group	Pair 1	Pretest – Posttest1	-3.647	9	.005

The results of the paired sample t-test reveal that both groups (Mixed Group and Girls Group) improved significantly from pre-test to post-test.

To sum up, regarding the effect of **gender mixed groups** in the achievement in reading comprehension; the results revealed that Group (GIRLS GROUP) achieved the best results. They were better than the other two groups and that Group (MIXED GROUP) came second with better results than Group (BOYS GROUP). In other words, the study showed ample evidence that females significantly achieved better results than males. This finding is consistent with early research conducted by Murphy (2010) and Główka (2014). This finding means that gender has major influence on the mean achievement of the students in reading comprehension.

As for the second question of the study, the results showed remarkable development in the students' skills when using collaborative learning activities for they were effective in improving and accelerating the process of learning.

Discussion

The statistical results of the data presented above indicated that there were significant differences among the three groups in their performance in the posttest in terms of reading comprehension. The findings of the independent sample t-test showed that there were significant differences only between two levels (i.e. **Level 1**: *mixed group* vs. *Girls group*, **Level 3**: *Girls group* vs. *Boys group*). With regard to the paired-sample t-test, it was shown that both groups (Mixed Group and Girls Group) improved from pre-test to post-test. Based on the results, it is noticed that group ***Girls Group*** significantly outperformed the other two groups and made significant developments as they scored higher overall means than boys in the posttest. Generally, both gender mixed groups and collaborative learning proved to have an active role in the process of learning reading comprehension.

Conclusion

This study was conducted in order to examine the influence of gender mixed groups on learners' achievements and collaborative interaction in reading comprehension. The findings revealed that although the three groups improved from pre-test to post-test, the improvement of the group (GIRLS GROUP) was the best as it showed superiority over the other two groups. Based on the findings and discussion of the study, the following conclusions are made:

1. Gender has significant influence on the mean achievement of the students in reading comprehension, and

2. Collaborative learning activities facilitate and produce better reading comprehension of students.

The implication of the findings of the study are that teachers should receive appropriate training to implement collaborative learning in their classes. Moreover, teachers on their part would need to understand the materials that students can learn better by collaborative learning and use all available sources to support and facilitate students' participations. Additionally, learners need to be equipped with the necessary skills to enrich collaborative learning experience. Finally, teachers need to implement appropriate activities that encourage the interaction of boys and girls in the learning process and reduce the gender gap in performance.

Bibliography

- Akcan, S. (2000). *Cooperative Learning Course Syllabus for Pre-Service Teachers*. *Paper presented at the Annual meetings of Teachers of English to Speakers of Other Languages* (Vancouver, Canada, March 14-18, 2000).
- Carrell, P. (1998). Interactive text processing: implications for esl/second language reading classrooms. In P. Carrell, J. Devine & D. Eskey, (eds.), *Interactive approaches to second language reading* (pp. 73-92).Cambridge: Cambridge University Press.
- Cole, M. & Cole, S. (2001). *The Development of Children*. 4th Ed. New York: Scientific American Books. Distributed by W.N. Freeman and Company Daniels, H. (2001).*Vygotsky and Pedagogy*. NY: Routledge/Falmer.
- Crossman, A. (2018), Analysis of variance (ANOVA): Definition and Examples. Retrieved from https://www.thoughtco.com/analysis-of-variance-anova-3026693. 2019.
- Dillenbourg, P. (1999).What do you mean by collaborative learning? In P. Dillenbourg (Ed.), *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches*. (pp. 1-19).Oxford; UK, Elsevier Publishing.
- Elabbar, Ageila Ali (2011) *An investigation of influences affecting Libyan English as foreign language university teachers (LEFLUTs), teaching approaches in the language classrooms*. Unpublised PhD thesis, University of Glassgow, UK.
- Farmer, L. (1999). *Cooperative Learning Activities in the Library Media Center*. USA: Libraries Unlimited, Inc.
- Faust, J. L., & Paulson, D. R. (1998). Active learning in the college classroom. *Journal on Excellence in College Teaching*, 9 (2), 3-24.
- Główka, D. (2014). The impact of gender on attainment in learning English as a foreign language. Studies in Second Language Learning and Teaching, 4 (4), 617-635 .
- Johnson, D.W, Johnson, R.T., & Smith, K. (1991). Cooperative learning: *Increasing college faculty instructional productivity*. ASHE-ERIC Higher Education Report No 4.
- Kayaoglu, M. (2012). Gender-based differences in language learning strategies of science students. *Journal of TURKISH SCIENCE EDUCATION* ,(9)2, 12-24.
- Harris, T.L, & Hodges, R.E. (1995). *The literacy dictionary: The vocabulary of reading and writing*. Newark, DE: internationai Reading Association.

- Karkal Y. (2016). Item analysis of multiple choice questions of undergraduate pharmacology examinations in an International Medical School in India. *Journal of Dr. NTR University of Health Sciences*, 5(3). 183-186.
- Lantolf, J. P., & Pavlenko, A. (1995). Sociocultural theory and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 15, 108–124.
- Moore, J., McClelland, S. , Alef, E., and Vogel, E. (2016). The Simplicity and Complexity of Reading Comprehension. *International Journal of Business and Social Science*, 7(6), 20-26.
- Moreillon, J. (2007). *Collaborative Strategy for Teaching Reading Comprehension,Maximum Your Impact*. Chicago: American Library.
- Moreira,B., Pinto, T., Gerais, F. (2019). Retrieval practice in classroom settings: A review of applied research. *Frontiers in Education*, 4(5), 1-17.
- Motaei, B. (2014). On the effect of cooperative learning on general English achievement of Kermanshah Islamic Azad University students. *Procedia - Social and Behavioral Science*, 98, 1249-1254.
- Murphy, B. (2010). Foreign language learning in Irish second level schools: Gender very much on the agenda. *Irish Educational Studies*, 29, 81-95.
- Navarro, A. M. (2008). *Building Schema for English Language Learners*. Online Submission
- O'Byrne, B. (2003). The Paradox of Cross-age, Multicultural Collaboration. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 47/1, 50-63.
- Philips, D. (2006). *Longman Preparation Course for TOEFL Test: IBT*. New York: Pearson Education, Inc.
- Rodríguez Hernández J. & Rodríguez Bulnes, G. (2009). Reading comprehension strategies: A case study in a bilingual high school. *Revista Electrónica Matices en Lenguas Extranjeras*.3, 1-23.
- Safari M, Yazdanpanah B, Ghafarian HR, Yazdanpanah Sh. (2006). Comparing the effect of lecture and discussion methods on students' learning and satisfaction. *Iranian Journal of Medical Education*. 6(1), 59 –64.
- Sawani, F. (2009) *Factors affecting English teaching and its materials preparation in Libya*. Unpublished PhD Thesis, University of Essex
- Srikote, S. (2013). Learning English through Collaboration: A Case Study at Mahachulalongornrajavidyalaya University, Loei Buddhist College. *Procedia –Social and Behavioral Sciences* , 88, 274 – 281.
- Velarde, R. , Cazares, R., Alexandrov, N. , and –Rueda, J. (2014). Education 2.0: Student generated learning materials through collaborative work. *Procedia Computer Science*. 29-1835–1845
- Zagoto, I. (2016). Collaborative strategic reading (CSR) for better reading comprehension. *Komposis journal*. XV(1), 65-74.
- Zhou, X., Chen, L., and Chen, C. (2019). Collaborative learning by teaching: A pedagogy between learner-centered and learner-driven. *Sustainability*, 11, 1-14.

Second Language Learning
A case study of two second language learners

Salha Muftah

المستخلص:

الغرض من هذه البحث هو تقديم مناقشة بشأن القضايا التي أثارها معلمون التيسول (معلمون اللغة الإنجليزية لغير المتحدثين بها) نتيجة للتغيرات التي طرأت على اللغة الإنجليزية. بعبارات بسيطة، هي دراسة تركز على تحديد وتحليل أخطاء المتعلمين، وكذلك استكشاف الأسباب الكامنة وراء هذه الأخطاء، باستخدام الطرق المفاهيمية والنظرية فيما يتعلق بتعلم اللغة الثانية والتي قد تنعكس على هذه الأخطاء. هذا وركزت دراسة الحالة لهذا البحث على اثنين من المتعلمين من نفس الخلفية الثقافية، ولكن لديهم تجارب مختلفة في تعلم اللغة الثانية. بعض أخطاء المتعلمين قد وضحت في البحث وفقا للسياق الاجتماعي ومجموعة متنوعة من العوامل الأخرى.

الكلمات المفتاحية: معلمون اللغة الإنجليزية لغير المتحدثين بها، الطرق المفاهيمية، تعليم اللغة الإنجليزية.

Abstract:

The purpose of this research is to provide a discussion on the issues raised by TESS teachers (teachers of non-native English language) as a result of the changes in English language. In simple terms, it is a study that focuses on identifying and analyzing learners' mistakes, as well as exploring the reasons behind these errors, using conceptual and theoretical methods regarding second language learning that may be reflected in these errors. According to Miles and Mitchell (2004: 5), second language learning "is the learning of any language, to any level, provided that the second language is learned only at some time after the first language is acquired."

In summary, the case study of this research focused on two learners from the same cultural background, but who had different experiences in learning a second language. Some of the learners' faults have been explained in the research according to the social context and a variety of other factors.

Introduction

Over the past decades, English has become the crucial worldwide language as well as a primary means of international communication. This could be attributed to complex cultural, economic and technological forces. Graddol (1997) states that due to the development of the internet and international trade, the English language is spoken internationally and has spread geographically among all world languages. Addi-

tionally, the English language is commonly known as a lingua franca, as it is used as a working language among different regions in the European Union, as well as a language of contact throughout the world. South-east Asia is probably a good example of this, where many are non-native English speakers. This is likely to have a profound impact on both English language teaching and on the language itself.

Moreover, there are multiple varieties which have developed from the English language, known as 'world Englishes'. These varieties include standard English in regions such as the United Kingdom, Canada, Australia, the United States, New Zealand and South Africa, and other local varieties in countries such as Africa, India and the Caribbean. The concept of 'world Englishes' applies to many language users who add their own local words and expressions to their discourse. This means that the English language has extended its social, functional and cultural context through these world Englishes. Consequently, English has grown to be an essential rather than optional language, and it has become widely taught throughout the world (Crystal, 1997).

This growth of the English language has probably forced professional English teachers to accept either diversity or multiculturalism. Gnutzmann and Intemann (2005) point out that teachers need to teach Standard English as a linguistic model in classes, but they may also need to be flexible with learners in terms of their teaching model. In brief, teachers are not required to promote one form of English over another, but rather, they must respect learners' needs and take into consideration the contexts and purposes of use which are associated with them. Consequently,

> "*…the widespread use of English language as a language of wider communication will continue to exert pressure towards global uniformity as well as give rise to anxieties about 'declining' standards, language change and the loss of geolinguistic diversity. But as English shifts from foreign language to second language status for an increasing number of people, we can also expect to see English develop a larger number of local varieties. These contradictory tensions arise because English has two main functions in the world: it provides a vehicular language for international communication and it forms the basis for constructing cultural identities*" (Graddol, 1997: 56).

These issues could concern the native speakers of this language, due to the changes which have occurred, or which perhaps will occur, to the English language in the future.

The purpose of this assignment is to provide a discussion concerning issues raised by TESOL teachers as a result of changes to the English language. In simple terms, it is a study which focuses on identifying and analysing learners' mistakes, as well as exploring the reasons which lie behind these mistakes, using the conceptual and theoretical frameworks regarding second language learning which may reflect on these

errors. According to Myles and Mitchell (2004:5), second language learning "is the learning of any language, to any level, provided only that the learning of the second language takes place sometime later than the acquisition of the first language". In brief, the case study of this research has concentrated on two learners who are from the same cultural background, but who have different experiences of learning the second language. In the following sections, some of the learners' errors will be discussed in relation to social context and a variety of other factors

Literature Review

This section will investigate and give an overview of some of the key concepts and theories on second language acquisition (SLA). The section will begin with the first theory which is behaviourism, followed by discussion of the cognitive theory that appeared as a consequence of the limitations and failure of behaviourism to interpret some of the key concepts of SLA. Subsequent analysis of this theory will in turn indicate further notions provided by theorists about SLA. Lastly, the section will address socio-cultural theory, which emerged to account for and depict why L2 learners are different from each other in terms of SLA.

Behaviourism theory

Loewen and Reinders (2011) explain that in the 1950s and early 1960s, behaviourism theory was a theory of learning which focused on the relationship between stimulus and response; this type of process is called the *formation of habits.* In other words, it was thought that children learn their L1 habit in correct forms by copying other people's utterance exactly. In addition to habit formation, there is a process of imitation, which involves taking someone else's speech and utilising it in one's own utterance. Building on this idea, Ellis (2005) illustrates that when a mechanised response to a specific stimulus is elicited from learners, then such behaviour can be seen as a habit.

Following on from this, Lado (1957, cited in Gass & Selinker, 2013:80) demonstrates that the contrastive analysis hypothesis emerged to enable comparisons to be made between L1 and L2, and thus identify similarities and differences regarding structures. Furthermore, it is claimed that it is essential to clearly define and understand the notion of language *transfer*. Building on this idea, Towell and Hawkins (1994) state that an awareness of such transfer will make it easier for teachers to concentrate on these different structures and in turn, to apply methods that reinforce changes of habits in L2. In short, L2 learners may make errors as a result of L1 interference. However, the effects of this type of transfer could be either positive or negative. For example, when the features of L1 are similar to L2, this will create positive transfer to the second language, but if the features of L1 are different to the grammatical and phonological system of L2,

then the transfer will be negative, and as a result, plenty of drilling and teaching are needed in order for it to be acquired.

However, this theory is attacked by cognitive theorists. Chomsky (1987, cited in Mitchell & Myles, 2004:33) depicts that according to behaviourism, the input language which is learned by children is perhaps limited, since they may not be aware of the complexity of the language they utter as they have learned it habitually.

Interlanguage theory

These debatable notions have encouraged researchers to seek for other perspectives in order to account for learners' errors. For instance, the emergence of error analysis theory assisted in discovering the processes of *interlanguage,* which may interpret the errors which are produced by learners. This is defined as "the language system that is created by L2 learners as they develop their L2 knowledge towards the target language norms" (Loewen & Reinders, 2011:98). This means that learners learn the target language in a systematic manner. Even if the structure of the target language is different, the learner's interlanguage is still systematic. Selinker (1972, cited in Loewen & Reinders, 2011:98) states that interlanguage systems can be dynamic rather than static, as they are developed according to how learners gain and reform the input of L2 knowledge. Furthermore, this theory suggests that learners' mistakes cannot be avoided, but should be interpreted as part of the learning process. Selinker (1972, cited in Wei, 2008:128) goes further, and identifies five processes which lead to the creation of interlanguages; these are communication strategies, learning strategies, over-generalisation, transfer of training, and L1 transfer. Some of these will be examined further in the analysis section in order to describe the errors produced by the L2 learners in the case study.

The monitor model hypothesis

Another theoretical approach was proposed by Stephen Krashen (1982, cited in Gass & Selinker, 2001). His 'monitor model' was affected by Chomsky's theory of first language acquisition. Krashen's ideas appeared when there were no satisfactory views about language teaching beyond behaviourism. Thus, Krashen began describing and dividing his model into five hypotheses. The first one is the *acquisition-learning hypothesis,* which argues that learners acquire the second language in exactly the same way as children picking up their first language. This might occur with conscious awareness of rule learning but not of language form. The next one is the *monitor hypothesis.* This type of approach is responsible for evaluating what language learners produce and monitoring if this is correct. Such monitoring ensures learners produce the relevant acquired language. The third one is the *natural order hypothesis,* which

means that second language acquisition develops in an expected sequence, in the same way as in first language acquisition. The simplest features of language may not be easily acquired by even advanced second language learners. The fourth is the *input hypothesis;* this is concerned with how learners are exposed to language which comprises i + 1, in which i refers to the language which has been already acquired and 1 refers to all aspects of language such as words, pronunciation and grammatical rules. The last one is the *affective filter hypothesis*, which suggests that language might not be acquired effectively, as an 'affective filter' may hinder learners from acquiring the language and as a result they will filter out input.

Krashen's model has been criticised by White (1987, cited in Lightbown & Spada, 2006:38), who argues that there is no evidence to support the five hypotheses, nor any way of distinguishing between acquisition and learning by implementing different stages. White suggests that this learning behaviour can be applied in a superficial style but not in a deep way. Consequently, linguists have continued to explore issues concerning SLL since the 1970s. For example, Mitchell and Myles (2004) have raised some questions which need investigation in language-specific terms, firstly with regard to the ways in which first and second language acquisition are similar, and how this notion is relevant to *universal grammar*. A second question relates to what the similarities are, in cognitive terms, between second language learning processing and other complicated processing tasks. Researchers need to study SSL theories from a variety of perspectives in order to find logical answers.

The Universal Grammar

The first theory which attempts to provide logical answers is that of universal grammar. Eckman (1996, cited in Gas & Selinker, 2001:168) describes *universal grammar* (UG) as a special notion which supports the concept that there is innate understanding involved in language learning. However, this notion may itself raise various questions. Gas and Selinker (2001) claim that the UG approach to second language acquisition could imply different perspectives of learnability, and argue that the idea of innate universal language characteristics is promoted by an insistence on methods which may prove that children can be successful in acquiring a language in spite of insufficient input. The evidence presented by Chomsky (1997:167, cited in Gas & Selinker, 2001:169) supports this claim: "The theory of a particular language is its grammar. The theory of languages and the expressions they generate is *Universal Grammar* (UG); UG is a theory of the initial state of the relevant component of the language faculty". This theory proposes that language comprises a group of principles and parameters which differ between all natural languages.

This concept has been criticised by other theorists. White (1989, cited in Gas & Selinker, 2001:170) illustrates that language input by itself cannot enable young learners to attain what adult learners achieve through complex grammar. Robinson (2001) also argues that language cannot be learned through the pos-

session of a specific innate language mechanism as suggested by the *universal grammar*. Furthermore, based on Chomsky's criticism, Mitchell and Myles (2004) maintain that language learning is not necessarily about innate knowledge. Rather, it is about the development of communicative competence. The reason for this opposition to UG is perhaps that the concept of innate language is not sufficient to enable language specialists to interpret all aspects of development. In contrast, many second language acquisition researchers argue that the focus needs to be on the learning component, rather than the language dimensions suggested by the *universal grammar* theory.

Cognitive Theory

An alternative notion, cognitive theory, emerged in order to emphasise the second language acquisition process; this theory enables linguists to analyse learners' brain processes and how they acquire current information. It is supported by Lightbown and Spada (2006), who state that cognitive theories are concerned with the learning process within mental faculties. Such theories are not exclusive to SLA, but have emerged from other sectors of psychology and education. From the perspective of second language acquisition, Loewen and Reinders (2011) explain that cognitive theories are of interest as they offer methods of investigating how second language learners acquire and produce language. Therefore, cognitive theories have been used in researching individual differences in order to explore how L2 learners can store and process the knowledge they have acquired in the brain. Information processing is one of the cognitive theories which has emerged to address this issue. In other words, this approach attempts to recognise how information accesses the cognitive system and how language is part of this process.

Furthermore, cognitive theorists are divided into two groups. The first group is concerned with processing approaches and the second with constructionist approaches. The processing approach aims to "investigate how second language learners process linguistic information, and how their ability to process the second language develops over time" (Mitchell & Myles, 2004:97). Constructionist approaches deal with shared second language learning development by addressing communicative needs. According to Mitchell and Myles (2004), processing approaches have been subdivided into two types. The first is focused on information processing by investigating two memory stores (short-term memory (STM) and long-term memory (LTM)). The second type is declarative and procedural, and is focused on how second language is mechanised and restructured through repeated activation. McLaughlin's information-processing model (1987, cited in Mitchell & Myles, 2004:100) is focused on information processing which could be either controlled or automatic. Controlled processing means that information which is temporarily activated in the memory requires more controlled attention. However, it might be restricted to short-term memory. In

contrast, the processing can become automatic when language which is first produced by controlled processing is subjected to repeat activation and sequencing.

On the other hand, Anderson (1983; 1985, cited in Mitchell & Myles, 2004:103) adopts the other type of processing approach, which takes place in three stages. The first is the cognitive stage, which can describe a procedure that has already been learned; secondly, the associative stage indicates how learners can perform tasks in a straightforward manner, and thirdly, the autonomous stage means that learners can attempt to perform skills rapidly and automatically. Some researchers, however, argue that declarative knowledge can be divided into two categories, which comprise conscious and unconscious components.

Loewen and Reinders (2011) point out that such constructionist approaches follow the notion of connectionism theory, which argues that learners exposed to linguistic features can produce them in situational contexts. Subsequently, learners can develop powerful networks which may connect these linguistic elements together and eventually, these elements will in turn activate the other features which are in the learner's mind. Although this perspective seems to have positive points, the connective learning model may produce sophisticated syntactic structures which require extra research or investigation (Lightbown & Spada, 2006).

It may be argued that cognitive theory is perhaps focused on individuals' development rather than their involvement in social situations, especially with teachers. There are other theorists, however, who attempt to describe the role of learners from socio-cultural perspectives.

Acquisition and learning

First of all, a distinction must be made in order to understand the difference between second language acquisition and second language learning. According to Ellis (1985), acquisition means that L2 learners pick up language unconsciously when they are exposed to it, whereas learning means the L2 learners study the language consciously.

Interaction and socio-cultural theory

Building on the notion of engaging learners in a social environment, the interaction hypothesis believes that L2 learners can acquire language through their interaction in different social situations. According to Ellis (1985:133), "foreigner talk is likely to be influenced by a whole host of variables such as the topic of conversation, the age of participants...., and, in particular, the proficiency of the learners". Moreover, Long (1983, cited in Lightbown & Spada, 2006:43) argues that "modified interaction is the necessary mechanism for making language comprehensible. That is, what learners need is not necessarily simplification of the linguistic forms but rather an opportunity to interact with other speakers". The most influen-

tial theory related to this idea is Vygotsky's concept, which assumes that cognitive perspectives appear as a consequence of social interaction. This is confirmed by Cook (2008), who points out Vygotsky's suggestion that children have the aptitude to switch the process from external social use of language to internal mental use. Furthermore, Vygotsky (cited in Jordan et al., 2008:61) asserts that the role of teachers in supporting learners is crucial; he refers to the zone of proximal development (ZPD), in which teachers can involve learners in intellectual development so that the learners' thinking can be advanced. Additionally, using the idea of scaffolding, adults are required to support children by utilising language which mediates between them and the world, in order to enable them to solve problems (Bruner, 1983; 1990, cited in Cameron, 2001:8).

Characteristics of L2 learners

There is no doubt that certain individual factors may affect the success of SLA learners, such as age, attitude, aptitude, intelligence and motivation, yet according to Cook (2008:135), such success "seems to be an element that can only be attributed to the individual; some people can, others cannot." For instance, motivation and attitude are associated with each other, but researchers cannot confirm whether positive motivation and attitude lead to beneficial language learning (Lightbown & Spada, 2006). Attitude is defined as "the persistence shown by the learner in striving for a goal" (Gardner & Lambert, 1972, cited in Ellis, 1985:117), and Cook (2008) states that a long-stable attitude can cause motivation in L2 learners' minds which can be categorised into two types: integrative motivation and instrumental motivation. In addition, age can affect L2 learners when they learn a language. Lightbown and Spada (2006) claim that children who are from immigrant families have the ability to communicate in their new society the same as native speakers, with high levels of mastery of spoken language compared to their parents, whose mastery is probably poor. Although children cannot be compared with older learners in terms of their grasp of language complexity, the age of the learner can greatly affect the rate and achievement of SLA (Ellis, 1985). In terms of intelligence, Mitchell and Myles (2004) point out that it is evident that L2 learners who are deemed intelligent by formal measurement can perform successfully in formal classroom settings. However, Harmer (2001) asserts that the aptitudes of learners are different in learning languages, since some can improve rapidly while others cannot. This can be measured by testing, though such tests have been criticised by researchers, since they cannot distinguish between the most and least intelligent learners.

As well as those mentioned above, there are probably other factors which can affect second language learners when they are learning the second language. Some of the factors will be discussed further in the analysis section of the case study.

Methodology

This section will describe the two subjects involved in the case study, as well as the influences of social context on both of them, by drawing on different factors and individual differences.

First of all, data was collected by observing and interviewing the two subjects of the study. The aim of this was to provide evidence about the subjects' communicative competence, in order to see if they seized opportunities to communicate with native speakers or not. The second method of data collection was a written test, in which grammatical accuracy could be measured. This data will be evaluated in relation to theories and hypotheses in the analysis section.

Based on the data, it seems that there are indeed several factors which may affect learners in learning a second language, including age, personality and motivation. The subjects of the case study talked about different topics and areas such as their learning background, their purposes in coming to the UK and whether they liked the environment or community where they lived. Both the subjects of the case study are Libyan. Their ages are different but are within the early forties, and both are studying at British universities. Ahmed is my relative and Huda is my sister. Huda had reached the higher pre-intermediate level of English, while Ahmed was at intermediate level. Both are currently studying PhDs in different fields.

The period of acquiring English language was different for the two learners. Ahmed emigrated to live in the UK with his family when he was five years old, and was resident there for a long time before going back to his country to work in an international company. The government then offered him a scholarship to study abroad. Huda, on the other hand, came to the UK in 2008 to study an MA in Computer Science, and has stayed to continue studying a PhD in the same field at the same university. With regard to their learning background, Ahmed and Huda have had different experiences of exposure to the English language, since Ahmed continues to study English in the UK within other subjects which are instructed in English, whereas Huda has not had much exposure to the English language because she only studied English when she was at secondary school, and then the teaching policy changed and her government prevented the teaching of English in schools for a period of time. Despite their different experiences, both have found that their English has improved compared with when they were in their home country. In terms of the data collection, they were eager to participate and provide information. The data that was collected, through both conversation and the written test, comprised some accurate and some inaccurate language produced by both students. Some of the errors could be analysed as the consequences of different influences, and they varied between lexical and grammatical errors.

Analysis

This section identifies the errors made by the two subjects and concentrates on analysis of specific areas by drawing on variation theory to illuminate the intrinsic detail of the learners' errors. It also considers the significance of the social context in which learners acquire a second language.

It appears that some second language learners can be more successful in learning language than others. This could occur due to the age factor. Gas and Selinker (2013) claim that children can be more successful than adults in learning language. This can be seen in an example from Ahmed when he had been asked about his language improvement: *"I acquired a good range of vocabulary through my communication*". In comparison with Huda's example, *"Uh...I am good now",* it is obvious that the period of time of exposure to English when Ahmed was a child of five years had played a crucial role in his ability to store and acquire the English language, since he spoke fluently utilising a reasonable range of vocabulary. In contrast, Huda was hesitant and general in her speech, as she only started learning English at the age of 15 and for a short time. Building on this finding, it is argued that the favourable age to acquire a language is in the first ten years of life (Penfield and Roberts, 1959, cited in Ellis, 1985:107). Another point, highlighted by Ellis (1985), is that the level of success is affected by the number of years of exposure as well as the starting age. This can be seen in Ahmed's speech, since he appeared to be successful in his interaction and fluency in comparison with his grammatical accuracy. While Ahmed had had a fulfilling opportunity to acquire the English language which lasted for a long period of time, Huda had acquired the language within a limited period and she still has only the same level of experience even in the UK. Nevertheless, it is probably not age alone which can influence L2 learners. Rather, it is the way in which this combines with other factors that could play a part in second language learning. With regard to other research, the *critical period hypothesis* assumes that learners cannot obtain a high level of language proficiency within a specific age range. Lenneberg (1967, cited in Hummel, 2014:172) suggests that the change in this period might be as a consequence of a lateralisation process which is restricted to the right or the left hemisphere of the brain, while most learners appear to have the language function in the left hemisphere of the brain. This can be correlated to a period of two years and probably ends around the age of adolescence.

It can be said that motivation also plays an essential role in second language learning. However, motivation can vary for numerous reasons, depending on learners' goals. It was noticed that the motivation for learning language varied between Ahmed and Huda. The reason is perhaps that Ahmed is enthusiastic about communication with British people, as well as being addicted to the British culture and community,

whereas Huda's goal is to achieve a high education certificate so that she can obtain a satisfactory job when she goes back to her country. With regard to motivation types, Huda has an instrumental motivation (extrinsic) for learning the English language while Ahmed is different, as he has an integrative motivation (intrinsic) for learning the second language. However, despite the fact that Ahmed speaks with a high level of native-like fluency, Huda can have reasonable accuracy in terms of her grammatical competence. Therefore, Huda could be said to have a higher level of achievement in learning the second language compared with Ahmed, as her goal for language learning is more functional. In other words, Huda is more likely to intensify her efforts to reach her goals. To some extent, this is true; it is supported by Dornyei (1990, cited in Cook, 2008:138) who conducted a test of motivation in Hungary in a study examining English learners in a European environment, and proved that future careers are influential in providing learners with instrumental motivation. In support of this, Huda was almost accurate in the grammatical written test, whereas Ahmed was quite inaccurate in his grammatical competence, and unable to construct according to complicated grammar rules such as present perfect continuous, or perhaps was unaware of the correct usage. For example, Huda's sentence "*I have been studying an English language for three years*", is more accurate than Ahmed's, "*I have studying an English language for long time*". This belief about motivation is also supported by Carrió-Pastor and Mestre (2014), who argue that both instrumental and integrative motivation are vital, however recent research places more emphasis on the success of instrumental motivation.

However, this cannot be said to be always true, since Ahmed, who has integrative motivation, was most interested in communicating with native speakers when the opportunity came. He also tends to use and speak the English language even with his Libyan groups, while Huda, who has instrumental motivation, cannot speak very well and she is often hesitant, stressful and confused when she attempts to speak the L2. The reason may possibly be that she is concerned about grammatical accuracy, and she may be anxious about the language structure before she utters; this could be attributable to psychological factors such as culture shock or social distance. For instance, in Huda's conversation, utterances like *"Learning English important"* and *"What does mean?"* show Huda omitting an auxiliary verb 'is' and simplifying the question without using a 'subject' in her speech. In support of this analysis, evidence is presented from the *acculturation model:*

> "According to the precepts of this model, acculturation (the assimilation of the cultural traits of another group) is the causal variable of SLA. That is, if learners acculturate, they will learn; if learners do not acculturate, they will not learn. Thus, acculturation initiates a chain reaction, including contact in the middle and acquisition as its outcome" (Gas & Selinker, 2013: 464).

To put it more simply, Huda probably does not socialise with native speakers, or perhaps does not have a desire to communicate with the target language group.

Another factor which could affect second language learning is personality, which may influence conversational skills or even listening and writing skills. It has been found that self-esteem can contribute to the success of second language learning. As an example from the case study, Ahmed probably has high self-esteem about learning in an interactive and efficient way, especially in British society. In other words, Ahmed is willing to communicate and feels confident about himself, and this has perhaps resulted in helping him to be a competent learner, particularly in terms of conversational skill. This is supported by White (1959, cited in Oxford & Ehrman, 1993:194), who defines it as "a self-judgment of worth or value based on feelings of 'efficacy', a sense of interacting effectively with one's own environment". In contrast, Huda may be prone to anxiety when speaking, since she is introvert as a person and does not enjoy interacting with native speakers or 'performing' in front of others. Moreover, she sometimes worries about her language structure while she is speaking, especially in front of native speakers. The most compelling evidence of this is presented by Macintyre (1995:96), who explains that "Anxious students are focused on both the task at hand and their reactions to it...[they] therefore will not learn as quickly as relaxed students". This is further supported by Oxford and Ehrman (1993:193), who argue that "The 'bad' kind of anxiety is known as debilitating anxiety because it harms L2 learners' performance in many ways, both indirectly through worry and self-doubt, and directly by reducing participation and creating overt avoidance of the language". However, this may not necessarily be true, since anxiety can also affect L2 learners positively. For example, Huda could have positive anxiety, particularly when she has an exam. Because of her anxiety, she usually exerts extra effort before the time of the exam in order to perform successfully. This may perhaps have supported her in forming some basic grammatical structures efficiently in the written test. This is supported by Macintyre (1995:92), who argues that "To the extent that a given task is relatively simple, anxiety seems to have little negative effect and may actually improve performance through increased effort".

Some errors might be attributable to other cognitive and social factors. In fact, both learners produced errors in both the spoken and written tests, and some of these could be as a consequence of first language influences. As an illustration, both students might transfer rules and expressions negatively or even positively from their first language to the second language, as illustrated in previous sections. For instance, in Huda's statement "*I found problems in English language that I cannot understand them"*, she has probably transferred the rule of the relative clause from the Arabic language to the English language when she inserted the pronoun '*them*', which is in effect a difference between the two languages. In the case of

Ahmed, possibly because of the similarity between the Arabic and English language rule relating to the passive voice, Ahmed applied this rule successfully in the written test.

Another factor which could be related to the developmental learning process as well as to the L1 is over-generalisation. It has been claimed that L2 learners may over-apply and internalize rules of the target language that are not appropriate or even justified. In brief, L2 learners may attempt to develop their language by adding their own rules based on the amount of knowledge of the target language they have already acquired (Hummel, 2014). To demonstrate, Huda overgeneralised the rule of past simple when she applied the -ed rule, and instead of the irregular verb 'wrote', used "*I writted my report last week*".

Furthermore, both Huda and Ahmed sometimes produced fixed expressions in their speaking that they had acquired before. However, neither of them seemed to be aware of the grammatical morphemes to these expressions. The reason for this is probably that they may have heard these words in context and merely been able to comprehend the meaning without necessarily paying attention to the correct form. In Huda's example "*Could you do me a favour?*" and Ahmed's "*I'm afraid that's never come into my mind*", Huda may not be aware of the use of 'could', and whether a base form is needed after it or not, and Ahmed probably does not recognise the present perfect form in that expression. Gradually, both of them can come to realise the grammatical use of such formulaic expressions through guided instruction and experience, and begin to process this information automatically. This supports what is proposed by both cognitive theory and the i+1 comprehensible input hypothesis mentioned above.

It was also noticed that Huda used alternative expressions in conversation with interlocutors so that her speech could be comprehensible for them. This proves what is claimed by the interaction hypothesis and ZPD concept referred to above, since she negotiated meaning by modifying words to carry on her conversation with support from other speakers. In the following example, perhaps because of Huda's personality as mentioned in the previous section, the interlocutor supports Huda when she speaks by asking her kindly "What do you mean by this?", "Do you mean X or Y?", or gives her time to respond to a question or uses gestures.

Huda: *What is your study?*

NS: *Pardon, what do you mean?*

Huda: *Uhuh...I mean what do you do at university?*

NS: *Do you mean my subject or my field?*

Huda: *Oh, yes...field*

With reference to social interaction, it was observed that Huda and Ahmed used their own strategies to help others to understand their words. Possibly because of the difficulty of some features of L2, both learners restated their own speech to approximate the meaning of those words, and sometimes talked round the word in an attempt to convey their message to native speakers. In essence, Huda used '*plane*' for 'airport' and "*I need to see a doctor"* for "I have an appointment". Also, Ahmed seemed to be more likely to use mime when there were complicated words that he could not remember. Tarone (1980) states that foreigner talk might involve negotiating clarifications when communicating in order to reach the intended meaning; this may involve using strategies such as paraphrasing, circumlocution or mime. Furthermore, "Communication strategies are most clearly defined…as 'mutual attempts of two interlocutors to agree on a meaning in situations where the requisite meaning structures do not seem to be shared'" (Tarone, 1980:420).

It appeared that both learners used standard and non-standard English language in their conversations. Exemplifying this, both learners utilised standard language when speaking to their teachers or to staff at the university, but when at home, they used non-standard English. For example Huda, when speaking to her teacher, would say "*May I help you?*" while at home she used expressions such as *"Feel free to do anything*". In short, their culture and pidgin language might affect their use of standard English when communicating, since this style of speech does not exist as an English norm. In terms of lingua franca and the socio-cultural perspective, this could occur under the effect of other people's language. The same pattern applied to Ahmed, as he communicated with professional people in a different style from the language he used with family, friends or even in the street.

With regard to English variations, pidgin language and cultural identity, it was found that Huda and Ahmed spoke English in their own accent, which may have had a negative effect on their grammar. The reason for this may perhaps be that each of them was exposed to English in different ways at their respective schools. For instance, Ahmed said *"When I was at British schools, I concentrated on speaking rather than on grammar…when I came back to my country, my teachers focus widely on grammar but I still have problems with it"*. In comparison, Huda said *"The Libyan schools stress more on grammar but not on speaking skill"*.

To conclude, the two subjects in the case study had experienced different styles of learning background. Building on the concept of a lingua franca, Ahmed is probably a successful communicator in terms of conversational skill, regardless of his weaknesses in language structure, whereas Huda is a successful writer in terms of grammar, despite her weaknesses in speaking. These differences reflect the range of factors and influences involved in the SLA process.

Conclusion

The purpose of this case study has been to concentrate on how learners learn a second language. However, because of the small scale of this research, it is difficult to make any assumptions. Despite this limitation, the study has compared the SLA processes of two learners from different perspectives. With regard to English as a world language, it has been seen that English has grown rapidly among world languages, both as a foreign and as a second language. Furthermore, in terms of English as a lingua franca, it has become the language of business and technology and continues to spread among non-native countries, being taught at increasingly early stages. Experts argue that English has begun to be spoken by many non-native speakers who mix their local languages into the English language elements. Consequently, it has been estimated that different types of English will be spoken, one type at school or work, and one at home. Others claim that the language can be taught by encouraging local versions in English language classes. Whilst some native speakers might be unsatisfied by such alterations, at the same time, they may perhaps need to adapt to them, since the globalisation of English has become a fact of life. It has been predicted that speakers of the English language will reach two billion by 2050. Therefore, the demand for native English speakers will expand for some time in the future. With reference to second language theories, it could be said that cognitive factors and socio-cultural context both play an essential part in second language learning, as well as Krashen's concept of comprehensible input which could help to explain the SLA process of learners. Furthermore, it was clear that the two learners in the case study had been influenced by different factors and characteristics, and had utilised varying strategies in learning the English language. Because of the ongoing changes to the English language, TESOL teachers and trainers must continue to research and seek answers to questions which could be raised by schools, governments and industry regarding such issues.

References

- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners.* Cambridge: Cambridge university press.
- Carrió-Pastor, L.M, & Mestre, E.M. (2014*).* Motivation in second language acquisition. *Procedia, Social and Behavioral sciences, 116(*1877), 240-244. doi:10.1016/j.sbspro.2014.01.201
- Cook, V. (2008). *Second language learning and language teaching*. (4th ed.). London & New York: Routledge.
- Crystal, D. (1997). *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford: OUP.
- Ellis, R. (2005). *Analysing learner language*. Oxford: Oxford University Press.
- Gass, S.M. & Selinker, L. (2001). *Second language acquisition: Introductory course*. (2nd ed.). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Gass, S.M. & Selinker, L. (2013). *Second language acquisition: an introductory course*. (4th ed.). London: Routledge.

- Gnutzmann, C. & Intemann, F. (Eds.). (2005). *The globalisation of English and the English language classroom*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Graddol, D. (1997). *The future of English?* London: British Council.
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*. (3rd ed.). Harlow: Pearson Education Limited.
- Hummel, K.M. (2013). *Introducing second language acquisition: Perspectives and practices.* Retrieved from http://www.eblib.com
- Jordan, A., Carlile, O., & Stack, A. (2008). *Approaches to learning: a guide for teachers*. Maidenhead: Open University Press.
- Lightbown, P. & Spada, N.M. (2006). *How languages are learned*. (3rd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Loewen, S. & Reinders, H. (2011). *Key concepts in second language acquisition.* Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- MacIntyre, P.D. (1995). How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Ganschow. *The Modern Language Journal*, *79*(1), 90-99. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/329395
- Mitchell, R. & Myles, F. (2004). *Second language learning theories.* (2nd ed.). London: Hodder Arnold.
- Oxford, R.L. & Ehrman, M. (1992). Second language research on individual difference *Annual Review of Applied Linguistics*, *13*, 188-205. doi:10.1017/S0267190500002464
- Robinson, P. (2001). *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tarone, E. (1980). Communication strategies, foreigner talk, and repair in interlanguage. *Language Learning*, *30*, 417–428. doi: 10.1111/j.1467-1770.1980.tb00326.x
- Towell, R. & Hawkins, R. (1994). *Approaches to second language acquisition*. Bristol: Longdunn Press.
- Wei, X. (2008). Implication of Il fossilization in second language acquisition. *English Language Teaching*, 1(1),127-131. Retrieved from www.ccsenet.org/journal/ index.php/elt/article/view/523/504