مجلة علمية محكمة تصدرها كلية الآداب جامعة بنغازي

-

مجلة كلية الآداب

العدد46

ديسمبر 2019

ISSN 1871 – 2523 : للنسخة الإلكترونية

مجلة كلية الآداب

تصدر عن كلية الآداب جامعة بنغازي

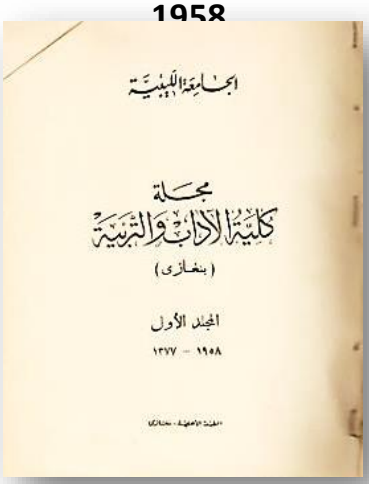
ثلاث مرات في السنة

(أبريل – أغسطس – ديسمبر)

مجلة كلية الآداب

مجلة علمية محكمة تصدرها
كلية الآداب بجامعة بنغازي

صدر العدد الأول من المجلة العام
1958



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

أسرة التحرير

تتكون من أعضاء هيئة التدريس بكلية الآداب – جامعة بنغازي

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 الكـوافي
أ.كريمة أحمد الجهيمي
أ.أمينة الزوام
المُدقق اللغوي
أ.علي عبدالهادي الشركسي

محتويات العدد

- الكلمة الافتتاحية 7
- شروط النشر بالمجلة 9
- شخصية العدد: 11

أولا: البحوث والمقالات باللغة العربية

النمو السكاني في منطقة تاكنس د. محمّد مختار العماري 12

الحزن بعد الصدمة عند الأطفال/ د. سعدة أحمد يوسف الحضيري 31

سلوك البحث عن المعلومات بالمجتمع الجامعي/ د. منى فضل الله السنوسي 42

العنف الأسري وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي/ أ. زهرة سليمان مفتاح رجب. 62

الضغوط المهنية التي يعاني منها معلمي ومعلمات التربية البدنية في مدينة بنغازي/ د. يحي محمود **لملوم، د. إيمان فرج بشير، د. عطية صالح عبد الرسول 110**

الأنساق الثقافية في خطبة الحجاج / د. مؤيد أحمد سعيد خلف..... 137

دراسة سوسيولوجية لبعض مفاهيم الظاهرة السياسية/ د. نوري إبراهيم الوافي..... 148

التوافق الزواجي لدى المرأة العاملة (دراسة ميدانية على عينات مختلفة من مدينة بنغازي)/ ا. غادة مصطفى مسعود عبد القادر..... 177

تشكيل الاتحاد بين سيرينايكا وكريت في القرن الأول. ق.م. من خلال المصادر الأدبية والأثرية/ إعداد: د. محمد علي الكوافي 205

الفتح الإسلامي لإقليم برقة: أسبابه ونتائجه/ أ. يوسف العقوري 239

المشكلات السلوكية لدى عينة من طلبة المرحلة الإعدادية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات/د. حسين علي الغول 253

ثالثا: المقالات باللغة الإنجليزية والفرنسية

The Importance of Teaching Culture in the Foreign Language Classroom

Dr. Salwa F. Ben Amer……..277.

Second Language Learning: A case study

Salha Abdraba Othman Muftah…….290.

الكلمة الافتتاحية

أفاق النشر الإلكتروني و اثره....

بقلم د. عزة ابوبكر المنصوري

*فرض النشر الإلكتروني نفسه كمنافس قوي للنشر الورقي فاعتبر من أهم التقنيات المعاصرة التي أسهمت في تعميم المعرفة و نشرها متخطي كافة الحواجز خاصة الحواجز المكانية. فنحن الأن نعيش لحظات فارقة بين عصرين ننتقل فيهما من عصر النشر الورقي إلي النشر الإلكتروني ... وهذه النقلة النوعية تشبه إلي حد كبير النقلة التي عاشتها البشرية عند اختراع الطباعة على يد يوهان جوتنبرج عام **1465**م. و يؤكد بيل جيتس في كتابه المعلوماتية بعد الأنترنت- طريق المستقبل .. أن الطريق السريع للمعلومات سوف يحول ثقافتنا بالقدر ذاته من العمق و اتساع المدي الذي اتسم به التحول الذي أحدثته مطبعة جوتنبرج في العصر الوسيط... ويضيف أن الأشياء تتحرك بدرجة من السرعة يصبح من العسير فيها إمضاء الكثير من الوقت في النظر إلي الوراء.*

أصبحت صناعة النشر جزء لا يتجزأ من الثورة الرقمية العالمية التي فتحت أفاق جديدة في هذا المجال، فالنشر الإلكتروني يستند إلي أدوات هذا العصر من تقنيات الحواسيب و الاتصالات و الشبكات و خصوصاً شبكة الأنترنت التي غيرت مجري الحياة من كافة الجوانب و تطورات بشكل متسارع، ما اسهم في تطور بيئة النشر الإلكتروني وجعل الناشرون مؤخرا يتهافتون عليه بشكل كبير، حيث اضحي معظمهم يتلقون طلبات النشر و التوزيع و التسويق الإلكتروني من خلال مواقعهم على شبكة الأنترنت وذلك لما يحققه النشر الإلكتروني من المزايا و التي يمكن تلخيصها في: - التفاعلية. – العالمية. – الاقتصاد. – الانتشار. – السرعة في الإصدار.

من خلال تأمل واقع النشر الإلكتروني في العالم العربي نلاحظ اتجاه العديد من الدول العربية نحو تبني تقنيات التعليم و النشر الإلكتروني لأجل تطوير أنظمتها التعليمية، هذا و تتجه الجامعات و دور النشر إلي سد الفجوة الرقمية و محاولة اللحاق بالركب العالمي و المساهمة في أثراء المحتوي الرقمي

*العربي. غير أن ما يمثله المحتوي الرقمي العربي مازال ضعيف و لا يتعدى **1**% من حجم المحتوي العالمي المتاح على شبكة الأنترنت على الرغم من أن حجم تعداد سكان العالم العربي و الإسلامي يشكل **25**% من إجمالي سكان العالم.*

هذا و تتعدد المعوقات التي تواجه النشر في عالمنا العربي كما أوضحها الكاتب و الناشر الفلسطيني فتحي البس عزا و المتمثلة في جملة من القضايا الشائكة التي تدخل في صميم النسيج المجتمعي في الوطن العربي ومن بينها الأمية، و نظم التعليم، و مناهج التدريس، و عدم توفر مراكز البحث العلمي، و العزوف عن القراءة، و تقييد الحريات، و الفقر، فضلا عن غياب الإرادة السياسية لدي الدول العربية في جعل الثقافة ضمن سلم أولوياتها، غير أنه نبه كذلك إلي أن مجموع هذه القضايا العامة ليست الجانب الوحيد في الصورة المؤلمة لواقع النشر العربي، فهناك عوامل أخري ترتبط بصناعة النشر نفسها، فالكتاب منتج يحتاج إلي عوامل متعددة لنجاحه منها الرعاية الخاصة فكل المنتجات تحتاج إلي الجودة و السوق الواسع و الميزانيات التي تخصصها الجهات الرسمية.

أخيرا... أود التنبيه إلي أننا في الواقع نقف في رحاب ألفية جديدة تسطير عليها تطورات تقنية في حقل الاتصالات و المعلومات والتي أفرزت شبكة الأنترنت و فرضت تحديات جديدة تتطلب منا طرح العديد من التساؤلات الجادة المتعلقة بواقع النشر وسبل النهوض به و الاستعداد لاقتحام عالم النشر الإلكتروني.. فالجامعات مطالبة بالعمل على التأسيس لبيئة النشر الإلكتروني ، و تحديد الخطوات العملية الواجب اتباعها لأثراء المحتوي الرقمي العربي، كذلك تحديد أهم المرتكزات التي يجب العمل عليها كوضع سياسة معلومات تهدف للقضاء على الأمية المعلوماتية في المجتمعات العربية. كل هذه التساؤلات تستوجب من المسؤولين كل الاهتمام، فنحن في طريق فائق السرعة للمعلومات ونحتاج لتحديد أدواتنا للعبور بهذا الطريق نحو عالم الرقمنة.

شروط النشر في مجلة كلية الآداب

ترحب هيأة تحرير المجلة بالمشاركات والبحوث والدراسات العلمية وفق الشروط الآتية: -

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 Arabic بحجم 16 للعناوين و 14 للمتن و12 للجداول والأشكال والهوامش؛ وبالنسبة للبحوث بغير العربية تطبع بخط Times New Roman بحجم 14 للعناوين 12 للمتن و 10 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 الالكتروني arts.journal@uob.edu.ly

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

الدراسات والمقالات باللغة العربية

النمو السكاني في منطقة تاكنس

د. محمّد مختار العماري
أستاذ مشارك- قسم الجغرافيا - كلية الآداب– جامعة بنغازي

المستخلص:

يتناول هذا البحث دراسة سكان منطقة تاكنس، وسيكون التركيز على النمو السكاني؛ لأن دراسة النمو لأي كتلة سكانية عامل مهم لمعرفة مقدار زيادة هذه الكتلة، وذلك للاستفادة في تحديد متطلباتها بالمستقبل، فالنمو هو نتاج عوامل الزيادة والنقصان التي تؤثر في السكان، ويمكن تصنيفها إلى مجموعة بيولوجية كالمواليد والوفيات، وغير بيولوجية كالهجرة والكوارث الطبيعية. وتستند هذه الدراسة على دراسة حقلية قام بها طلبة قسم الجغرافيا 2006 بزيارة السجل المدني (الإحصاءات الحيوية) وعلى التعدادات العامة لسكان للدولة.

وقبل الدراسة يمكن التعريف بمنطقة الدراسة، حيث أنشئت هذه المنطقة في العصر الإغريقي، في القرن الثاني قبل الميلاد، وتردد اسمها في المصادر العربية على نحو " تاكنسيت" عند المقدسي والإدريسي، ويذكر سليمان سويكر (سليمان سويكر خطاب، 2006) أنها مستوطنة زراعية تربطها بغيرها من المدن مجموعة طرق تمتد إلى الشمال، وأخرى إلى الشرق، كما أوضح المستشرق الفرنسي "أندريه لاروندا" أن تاكنس تمثل نهاية الهضبة التدرينائية العليا وبوابة المنطقة المطلة على سهل المرج.

أولا: الإطار النظري للدراسة:

مشكلة الدراسة:

شهدت فترة السبعينات والثمانينات تأثر مكونات النمو السكاني بالارتفاع، حيث ارتفعت معدلات المواليد؛ بسبب ارتفاع مستوى المعيشة، وتوفر المساكن، وفرص العمل الجيدة، ولكن في فترة التسعينات والألفية انخفضت معدلات المواليد نتيجة التغيرات الاقتصادية والاجتماعية التي مرت بها البلاد، من حصار في فترة التسعينات، وزيادة التعليم خاصة لدى الإناث، ودخولهن سوق العمل، كل ذلك أثّر على مكونات النمو السكاني، حيث كان لابد من دراسة النمو السكاني في منطقة تاكنس.

أسئلة الدراسة:

س1: ما دور الزيادة الطبيعية (المواليد -الوفيات) على اتجاه النمو السكاني؟
س2: ما دور الزيادة غير الطبيعية (الهجرة) على النمو السكاني؟

س3: ما اتجاه النمو في منطقة تاكنس؟

أهداف الدراسة:

1- معرفة أكثر العوامل تأثيرًا على النمو السكاني في منطقة تاكنس؟
2- معرفة دور الهجرة في النمو السكاني في منطقة تاكنس؟
3- توضيح اتجاه النمو في منطقة تاكنس؟

أهمية الدراسة:

إن دراسة السكان في أي منطقة لها أهمية، فالسكان هم أداة التخطيط، وهم هدفه وغايته، ولا يمكن أن يكون التخطيط سليمًا إلّا إذا بني على إحصائيات دقيقة.

كما تكمن أهمية الدراسة في أن السكان هم المحور الأساسي الذي تدور حوله وتنبع منه كافة الدراسات في شتى المجالات، فدراسة السكان تعد أساس أي عملية تنموية اقتصادية أو اجتماعية، واعتمدت هذه الدراسة على بيانات التعدادات العامة للسكان، والدراسة الحقلية التي أجريت بمنطقة سلوق للسجل المدني.

منهج الدراسة:

تطلبت هذه الدراسة استخدام عدة مناهج كالآتي:

أ- **المنهج التاريخي:** يستخدم هذا المنهج لفهم الظاهر السكانية عن طريق تتبعها تاريخيًّا؛ لمعرفة تطور المراحل التي مرت بها الظاهرة.

ب- **المنهج الوصفي المقارن:** يستخدم هذا المنهج لوصف الظاهرة المدروسة وتشخيصها، وتسليط الضوء عليها، والكشف عن العلاقة بينها وبين الظاهرات الأخرى، كما يستخدم للمقارنة بين الفترات الزمنية (السبعينات- الثمانينات- التسعينات- الألفية).

ت-**الأسلوب الكمي:** جرى تحليل البيانات بأساليب كمية، فالدراسة تعتمد على التعدادات العامة للسكان، والإحصاءات الحيوية وبيانات السجل المدني لمنطقة تاكنس، وكل هذه البيانات تحتاج إلى معالجة عن طريق الأساليب الإحصائية، مثل: المعدلات، النسب، مقاييس النمو.

موقع تاكنس:

تقع منطقة تاكنس وضواحيها على حافة الجبل الأخضر على مسافة 27 كيلومتر من مدينة المرج. أما موقعها الفلكي فهي تقع على دائرة عرض 32. 28. 54 وخط طول 21. 37. 07. وأما الموضع فهي تقع في الحافة الثانية للجبل الأخضر، في منطقة رسوبية ناتجة عن الصخور الجيرية البحرية وتربتها الضحلة.

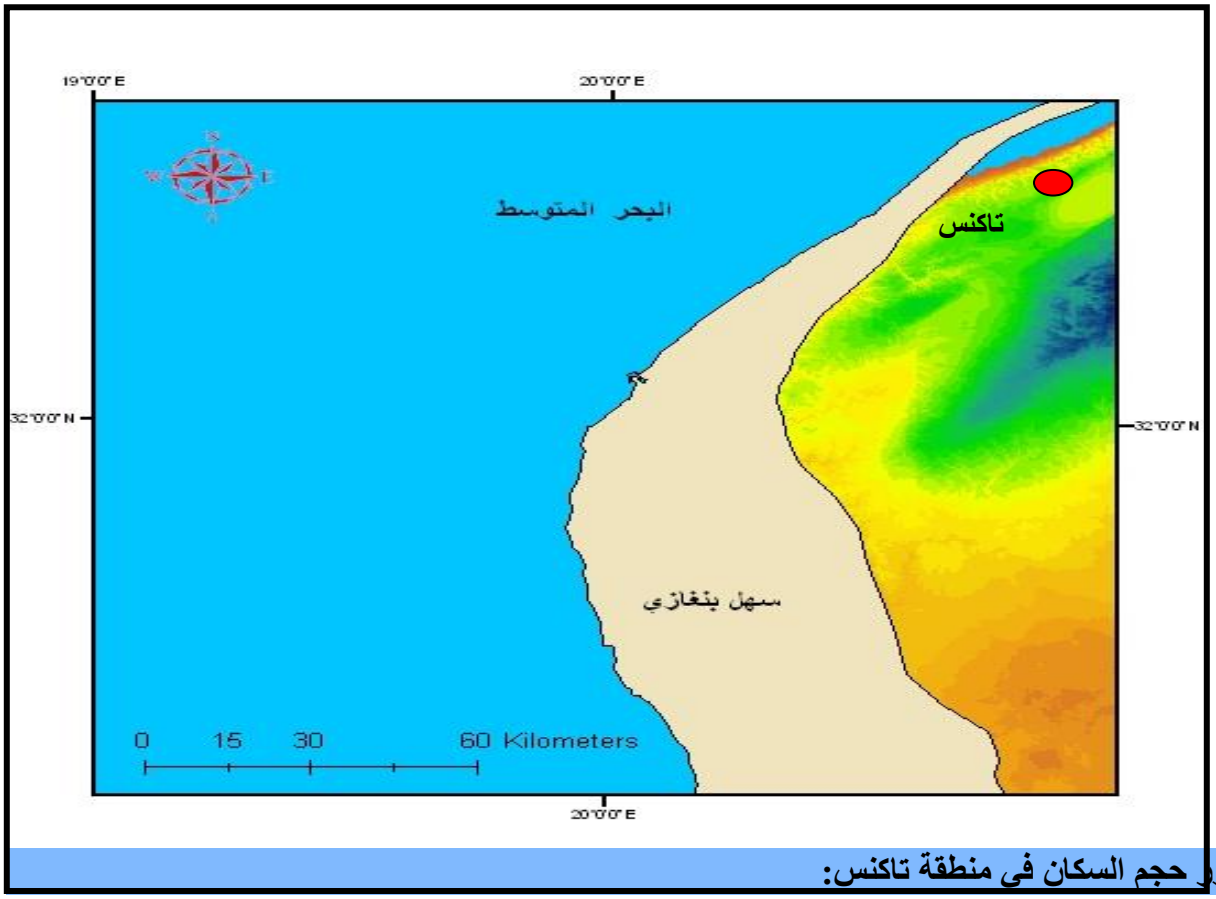
الظروف الطبيعية:

تتميز بتربة رسوبية جيدة صالحة للزراعة خاصة زراعة القمح والشعير والخضروات والفواكه، ومن أهم أشجارها العرعار Aurous-Crossfire.

أما مناخها فهو مناخ البحر المتوسط (حار جاف صيفًا) (دافئ ممطر شتاءً) وتقترب من المناخ شبه الجاف، فتلاحظ أنه كلما اتجهنا جنوبًا نرى ندرة الأمطار، وندرة الغطاء النباتي، وتتدرج كميات الأمطار من 200 ملم شمالاً إلى 50 ملم جنوبًا، أما متوسط درجة الحرارة فتقريبًا 20° والرياح السائدة هي الرياح الشمالية الشرقية.

وبالنظر إلى المياه الجوفية يلاحظ أن جيولوجية المنطقة تتميز بتكويناتها التي تساعد بدورها على حفظ المياه الجوفية خاصة في منطقة الخروبة، وبالنسبة لمنطقة تاكنس وضواحيها فهناك 8 آبار مستثمرة، منها 3 للزراعة، وقد بُنِيَتِ السدود لحفظ المياه العذبة، وأُقيمت الصهاريج لمواجهة مشكلة نقص المياه في الأماكن التي لا تتوفر فيها مياه جيدة **(سالم محمد الزوام، 1989)**.

خريطة (1) موقع منطقة الدراسة. المصدر: من عمل الباحث اعتمادا على صورة القمر الصناعي Landsat



تطور حجم السكان في منطقة تاكنس:

السكان هم المحور الأساس الذي تدور حوله وتتبع منه كافة الدراسات في شتى المجالات. وبالنظر إلى سكان تاكنس يلاحظ من الجدول (1) زيادة التعداد، ففي سنة 1973 بلغ العدد 2820 نسمة، وكان عدد الليبيين 2784 نسمة بنسبة 98. 7%، بينما بلغ عدد غير الليبيين 36 نسمة بنسبة 1. 3%.

ارتفع العدد في تعداد 1984 ليبلغ 4666 نسمة بزيادة 1846 نسمة عن التعداد السابق، بنسبة زيادة 65. 5% بين التعدادين، وبلغ عدد الليبيين 4526 نسمة بنسبة 97%، بينما بلغ عدد غير الليبيين 140 نسمة بنسبة 3%.

زاد عدد السكان سنة 1995 ليصل إلى 6484 نسمة بزيادة 1818 نسمة بنسبة زيادة بلغت 39% عن التعداد السابق، وقد بلغ حجم السكان الليبيين 6299 نسمة وبنسبة 97% من جملة السكان، بينما بلغ عدد غير الليبيين 185 نسمة بزيادة 1209 نسمة عن التعداد السابق وبنسبة زيادة 18. 6%، وبلغ عدد السكان الليبيين 7466 بنسبة 97%، بينما بلغ عدد السكان غير الليبيين 227 نسمة بنسبة 3% من جملة السكان.

جدول (1) تطور حجم سكان تاكنس خلال الفترة 1973-2015.

السنة	الليبيون			غير الليبيين			جملة		
	ذكور	إناث	جملة	ذكور	إناث	جملة	ذكور	إناث	جملة
1973	1422	1362	2784	25	11	36	1447	1373	2820
1984	2287	2239	4526	124	16	140	2411	2255	4666
1995	3153	3146	6299	132	53	185	3285	3199	6484
2006	3704	3762	7466	184	43	227	3888	3805	7693
2015	4248	4320	8568	-	-	-	-	-	-

المصدر: بيانات التعدادات العامة للسكان.

- مشروع مخطط الجيل الثالث، دراسة ديموغرافية لسكان نطاق المرج. ص. الملاحق
- جرى تجميع تاكنس الشرقية والغربية الليبيين وغير الليبيين والجملة والذكور والإناث في هذه التعدادات من الباحث.

أما تقدير السكان فقد أوضح أن حجم سكان تاكنس سنة 2015 هو 8568 نسمة بزيادة للسكان الليبيين 1102 نسمة بنسبة زيادة 14. 7%، وبالتالي يلاحظ زيادة سكان تاكنس من 2820 نسمة سنة 1973 إلى 7693 نسمة في تعداد 2006، أي بزيادة قدرها 4873 نسمة خلال 33 سنة.

أما السكان الليبيون فقد زاد عددهم من 2784 نسمة في تعداد 1973 إلى 7466 نسمة من تعداد 2006 بزيادة قدرها 4682 نسمة، وإذا أضفنا إليها التقدير المتوسط لسنة 2015 فإن العدد سيبلغ 8568 نسمة بزيادة قدرها 5784 نسمة خلال 42 سنة، وذلك راجع إلى الزيادة الطبيعية وغير الطبيعية لسكان المنطقة.

أما السكان غير الليبيين فقد زاد عددهم من 36 نسمة في تعداد 1973 إلى 227 نسمة تعداد 2006 بزيادة قدرها 191 نسمة خلال 33 سنة، ومع هذا فستكون الدراسة للسكان الليبيين؛ لأنهم يشكلون 97% من جملة السكان.

1-المواليد:

" يمثل المواليد عنصرًا مهمًّا من عناصر النمو السكاني، إذ يتزايد السكان طبيعيا بزيادة عدد المواليد، وأصبح من الأمور المسلم بها أن السبيل إلى رقي أي أمة من الأمم مرتبطًا بإيجاد نوع من التوازن بين مواردها الاقتصادية ومواردها البشرية، الذي لا يمكن تحديده إلا عن طريق دراسة المواليد "(**مصطفى الشلقاني، طرق التحليل الديموغرافي، ص67، 1994).**

ويعد معدل المواليد الخام من أهم الطرق المستخدمة للتعبير عن أعداد المواليد السنوي، وهو يحسب من خلال قسمة عدد المواليد الأحياء في سنة ما على مجموع عدد السكان في السنة نفسها مضروبا في الألف.

وبدراسة المواليد في منطقة تاكنس يلاحظ من الجدول (2) أن سنة 1970 كان معدل المواليد الخام 45. 5% مثل بقية البلاد، حيث كانت فترة السبعينات فترة الازدهار الاقتصادي، وبالتالي انعكس على معدلات

الزواج وزيادة عدد المواليد، انخفض نوعًا ما خلال فترة الثمانينيات، حيث سجل المعدل 24.0 4% سنة 1981، ومعدل 37. 7 ‰ سنة 1986، ثم انخفض إلى 28 ‰ سنة 1991؛ وذلك لتناقص أمية الإناث والركود الاقتصادي في التسعينات، حيث بلغ المعدل 23.0 6% سنة 1996، ثم كان 23.0 9% سنة 2006؛ بسبب زيادة التعليم العالي لدى الإناث، حيث خرجت معظم الفئة (19-15) سنة، والفئة (24-20) سنة من فئات المتزوجات، وتأخرت سن الزواج إلى 28 سنة.

جدول (2) معدل المواليد الخام بمنطقة تاكنس خلال الفترة 1970-2006.

السنة	المعدل الخام للمواليد (في الألف)
1970	45. 5%
1981	42. 4%
1986	37. 7%
1991	28%
1996	23. 6%
2001	28. 6%
2006	23. 9%

المصدر: إحصائيات السجل المدني تاكنس، المعدل من حساب الباحث.

وبالنظر إلى معدلات الزواج في منطقة تاكنس يلاحظ من الجدول (3) أن معدل الزواج الخام سنة 1984 بلغ 14. 7%، أما أقل معدل للزواج الخام فكان سنة 2006، إذ بلغ 2. 5%، وبالنظر إلى متوسط معدل الزواج الخام في منطقة تاكنس في عقد السبعينات كان المتوسط 4. 8%، زاد إلى 10. 3% في عقد الثمانينات بسبب ارتفاع مستوى المعيشة خلال السبعينات والثمانينات، ولكنه انخفض في التسعينات إلى 7. 6%، كما انخفض في الألفية إلى 3%؛ وذلك بسبب الحصار الاقتصادي سنة 1992 بسبب مشكلة لوكربي، وهي نفس صورة معدلات المواليد التي كانت مرتفعة في السبعينات والثمانينات، ولكنها انخفضت في العقود التي تليها.

وبالنظر إلى عدد حالات الزواج حسب فئات الأعمار يلاحظ من الجدول (4) أن الفئة أقل من 19 سنة شكلت نسبتها سنة 1971 حوالي 50% من جملة حالات الزواج، بينما شكلت الفئة 20-24 سنة تقريبًا 14%، وشكلت الفئة 25-29 سنة 21%، بينما شكلت الفئتان: 30-34 و40 سنة فزما فوق 7% على التوالي.

جدول (3) عدد حالات الزواج والمعدل الخام للزواج في منطقة تاكنس خلال الفترة 71-2006.

السنة	عدد حالات الزواج	العدد التقديري للسكان	المعدل الخام للزواج (في الألف)
1971	14	3126	4. 5%
1972	15	2944	5. 09%
1973	14	2784	5. 02%
1983	12	2838	4. 2%
1984	42	2845	14. 7%
1988	56	4295	13%
1989	40	4295	9. 3%
1990	35	4595	7. 6%
1993	42	5502	7. 6%
2003	24	7158	3. 3%
2004	15	7270	2. 06%

2005	31	7382	4. 2%
2006	19	7466	2. 5%

المصدر: الدراسة الحقلية 2006 بيانات السجل المدني تاكنس المعدل من حساب الباحث.

وبالنظر إلى الفئات الثلاث الأولى فإنها شكلت تقريبًا 85% من جملة حالات الزواج، وهذا أمر طبيعي خاصة في السبعينات؛ لأن تلك الفترة تتزوج فيها المرأة في الفئات المبكرة، وبالنظر إلى الفئة أقل من 19 سنة فإن نسبتها بدأت تتناقص مع الوقت، حيث بلغت نسبتها 42% سنة 1983، 1988، على التوالي ثم انخفضت انخفاضًا واضحًا سنة 1993، حيث شكلت 14% من جملة حالات الزواج، ثم كانت 15. 7% سنة 2006، وهذا أمر طبيعي مع زيادة تعليم المرأة، وبالتالي انخفضت نسبتها تقريبًا 35% خلال 30 سنة، وكان هذا الانخفاض لصالح الفئتين من 20-24 سنة و 25-29 سنة، حيث يلاحظ زيادة نسبتهما بعد فترة السبعينات؛ وذلك بسبب التعليم للجنسين.

جدول (4) عدد حالات الزواج حسب فئات الأعمار في الفترة من 1971-2006.

السنة	أقل من 19 سنة		24-20		29-25		34-30		39-35		أكثر من 40 سن		المجموع
	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	
1971	7	1	2	7	3	3	1	1	-	-	1	2	14
1972	1	3	5	2	8	4	1	2	-	3	-	1	15
1973	4	2	3	4	3	2	-	3	2	1	2	2	14
1983	5	2	5	3	2	3	-	2	-	1	-	1	12
1984	11	2	21	13	7	14	-	4	1	2	1	7	42
1988	24	1	16	13	9	30	4	2	1	1	2	9	56
1989	12	1	13	12	7	13	3	3	3	8	2	4	40
1990	5	1	14	7	11	22	1	3	4	2	-	-	35
1993	6	-	19	5	12	22	2	6	2	5	1	4	42
2003	3	-	10	2	6	10	2	9	2	1	1	2	24
2004	-	-	5	3	5	5	-	3	2	1	3	3	15
2005	4	-	9	3	6	6	5	16	3	4	4	2	31
2006	3	-	7	-	5	5	-	8	2	3	2	3	19

لمصدر: الدراسة الميدانية سنة 2006.

2-الوفيات:

تعد الوفيات من أهم الظواهر الديموغرافية ذات التأثير الفعال في العديد من النواحي السكانية، مثل توزيع السكان وتركيبهم العمري نظرًا لارتباطه بطول العمر، ويؤدي تباين ظروف البيئة والحالة الاجتماعية إلى تباين معدلات الوفيات، كما أنها تعد العامل الثاني للنمو السكاني، وعلى الرغم من أن الوفاة حادث طبيعي فإنَّ توزيعاته من الزمان والمكان غير متساوية. **(منصور محمد الكيخيا، جغرافية السكان، ص84)**.

وتقاس الوفاة بمعدل الوفاة الخام، وهي عدد حالات الوفاة المسجلة خلال سنة ما على إجمالي السكان في السنة نفسها مضروبًا في الألف، وبالنظر إلى معدلات الوفيات في منطقة تاكنس يلاحظ من الجدول (5) أن

عقد السبعينات شهد ارتفاعًا لمعدلات الوفيات الخام، حيث بلغ سنة 1970 تقريبًا 13. 4%، وهو أمر طبيعي؛ وذلك بسبب قلة انتشار التعليم، ولكن مع الاهتمام بالخدمات الصحية وزيادة الوعي وانتشار التعليم بدأ المعدل في الانخفاض، حيث انخفض إلى 4.7% سنة 1981.

جدول (5) معدلات الوفيات الخام في منطقة تاكنس خلال الفترة 1970-2006.

السنة	المعدل الخام للوفيات (في الألف)
1970	13. 4%
1981	7. 4%
1986	9. 9%
1991	5
1996	3. 4
2001	2. 7
2006	2

المصدر: إحصائيات السجل المدني – تاكنس (دراسة حقلية 2006) المعدل من حساب الباحث.

ثم انخفض إلى 5% سنة 1991، ثم انخفض إلى 3. 4% سنة 1996، وإلى 2. 7% سنة 2001، ثم إلى 2% سنة 2006، وبالتالي انخفض معدل الوفيات من 13. 4% سنة 1970 إلى 2% سنة 2006؛ أي انخفض إلى 11. 4% خلال 36 سنة؛ وذلك بسبب زيادة الخدمات الصحية من تطعيمات وأدوية وانتشار الوعي الطبي لدى المواطنين.

بالنظر إلى الجدول (6) يلاحظ أن متوسط عدد حالات الوفيات خلال السبعينات كان تقريبًا 43 حالة في السنة، انخفض المتوسط في عقد الثمانينات إلى 28 حالة في السنة، ثم إلى 19. 7 حالة في عقد التسعينات، ثم كان 15. 6 حالة في السنة في الألفية.

وبدراسة الوفيات حسب النوع كانت نسبة وفيات الذكور 1970 هي 55. 6%، بينما بلغت نسبة وفيات الإناث 44. 4%، وفي سنة 1980 كانت شبه الذكور 63%، بينما بلغت وفيات الإناث 37%، وفي سنة 1990 كانت نسبة وفيات الذكور 57. 7%، بينما كانت شبه وفيات الإناث 42. 3%، وفي سنة 2000 كانت نسبة وفيات الذكور 58. 8%، بينما كانت شبه وفيات الإناث 41. 2%، وبالتالي كانت نسبة وفيات الذكور أعلى من نسبة الإناث، وهذا أمر طبيعي؛ لأن الوفيات تقع في الذكور أكثر منها عند الإناث؛ بسبب أن الرجال أكثر عرضة للمخاطر من النساء؛ بسبب طبيعة عملهم، كما أن تكوين المرأة بيولوجيا أقوى من الرجال، وكظاهرة عامة تعرفها معظم المجتمعات في النساء الأرامل أكثر عددًا من الرجال.

جدول (6) عدد حالات الوفاة حسب النوع خلال الفترة 1970-2006.

السنة	ذكور	إناث	جملة	السنة	ذكور	إناث	جملة
1970	27	20	47	1992	11	10	21
1971	17	12	39	1993	11	14	25
1972	20	26	46	1994	6	6	12
1980	12	7	19	1995	15	8	23
1981	10	11	21	1996	9	13	22
1982	15	12	37	1997	4	5	9

16	6	10	1998	19	4	15	1983
19	9	10	1999	10	6	4	1984
17	7	10	2000	31	18	13	1985
19	6	13	2001	34	12	22	1986
17	11	6	2002	42	17	25	1987
6	3	3	2003	38	14	24	1988
6	3	3	2004	28	12	16	1989
22	9	13	2005	26	11	15	1990
22	9	13	2006	24	9	15	1991

المصدر: الدراسة الحقلية 2006 بيانات السجل المدني تاكنس.

وبدراسة الوفيات حسب الفئات العمرية يلاحظ من الجدول (7) أن الفئة الأولى أقل من سنة شكلت نسبتها 25. 5% من جملة الوفيات سنة 1970، وشكلت الفئة الثانية 1-14 سنة 42. 6% بينما شكلت الفئة الثالثة 15-39 سنة 4. 6% وشكلت الفئة الرابعة 2. 1% وشكلت الفئة الخامسة 40-59 سنة 19. 2%، وأخيرًا شكلت الفئة السادسة 80 سنة فما فوق 4. 2%، حيث نلاحظ أنها كانت مرتفعة في الأعمار الصغيرة، حيث شكلت الفئة الأولى والثانية 68. 1% من جملة الوفيات، بينما شكلت الفئات الوسطى أعمار الشباب ما نسبة 8. 5%، وشكلت الفئات الأخيرة؛ أي كبار السن 23. 4% من الجملة، وبالتالي كانت الوفيات تزداد في الفئات الأولى صغار السن، وتنخفض في الشباب، وتزداد طبيعيا في فئة كبار السن، وهو ما يشكل من الرسم البياني شكل حرف U وهي ظاهر تعرفها كل المجتمعات.

ولكن يلاحظ من الجدول انخفاض فئة صغار السن في السنوات الأخيرة حيث شكلت سنة 2005 تقريبًا 13. 6% وهذا يعود إلى الاهتمام بالأطفال والتطعيمات ووعي الأسر؛ مما خفض وفيات الأطفال خاصة وفيات الأطفال الرضع، وكانت فئات الأعمار الكبيرة خاصة فئة 80 سنة فما فوق شكلت نسبًا كبيرة في كل السنوات التي مرت بنا.

جدول (7) توزيع الوفيات حسب الفئات العمري خلال الفترة 1970-2005.

السنة	أقل من سنة	1-14	15-39	40-59	60-79	80 فما فوق	المجموع
1970	12	20	3	9	9	2	47
1971	14	13	-	1	1	1	29
1972	11	18	3	4	4	7	46
1980	6	3	1	2	2	4	19
1982	5	4	1	7	7	10	27
1985	6	14	3	3	3	4	31
1986	3	4	3	6	6	12	34
1998	-	-	2	6	6	7	16
1999	1	2	5	3	3	5	19
2000	-	1	1	9	9	6	17
2001	-	-	1	11	11	4	19
2002	-	2	-	7	7	5	17
2005	-	3	2	7	7	5	22

المصدر: الدراسة الحقلية 2006 بيانات السجل المدني تاكنس.

3-الزيادة الطبيعية:

تعبر الزيادة الطبيعية عن التوازن بين حركات المواليد والوفيات، فهي تمثل الفرق بين مجمل عدد المواليد ومجمل عدد الوفيات في سنة معينة، وتحسب عدديا أو معدلا، ومن الطبيعي أن تكون معدلات المواليد أكثر من معدلات الوفيات في الكتلة السكانية، ولهذا فغالبًا ما تكون الزيادة الطبيعية موجبة، ولا تكون سالبة إلا في حالات نادرة جدا مثل الحروب والمجاعات والأوبئة.

وبدراسة الزيادة الطبيعية في منطقة تاكنس يلاحظ من الجدول (8) أنها كانت مرتفعة في فترة السبعينات حيث بلغ المعدل 32. 1%، كما أنها انخفضت قليلاً خلال عقد الثمانينات إلى 31. 4%، ثم انخفضت خلال فترة التسعينات فكان المتوسط 21. 6%؛ وذلك بسبب الحصار الاقتصادي، مما أثر على حالات الزواج وعلى المواليد، ثم ارتفع نوعا ما في الألفية، حيث بلغ المتوسط 23. 9% بعد التحسن في مستوى المعيشة.

وبالنظر إلى الزيادة الطبيعية فإنها انخفضت من 32. 1% سنة 1970 إلى 21. 9% سنة 2006، أي بانخفاض قدره 10. 2% خلال 36 سنة؛ وذلك لانخفاض معدلات المواليد، الذي تأثر بزيادة تعليم المرأة، وتأخر سن الزواج لدى الإناث، والظروف الاقتصادية المتمثلة في السكن؛ مما أخّر زواج الشباب، كما مر بنا في الجدول (4) حيث انخفض معدل حالات الزواج من 14% سنة 1984 إلى 2. 5% سنة 2006.

جدول (8) الزيادة الطبيعية لمنطقة تاكنس خلال الفترة 1970-2006.

السنة	معدل المواليد%	معدل الوفيات%	الزيادة الطبيعية%
1970	5 .45	4 .13	1 .32
1981	4 .42	4 .7	35
1986	7 .37	9 .9	8 .27
1991	28	5	23
1996	6 .23	4 .3	2 .20
2001	6 .28	7 .2	9 .25
2006	9 .23	2	9 .21

المصدر: الدراسة الحقلية 2006، بيانات السجل المدني تاكنس، المعدلات من حساب الباحث.

5-الزيادة غير الطبيعية (الهجرة):

الهجرة تعني انتقال السكن من مكان الأصل إلى مكان الوصول؛ لغرض تغيير محل الإقامة، وهناك نوعان من الهجرة: الخارجية، والداخلية، الذي يهمنا هنا هي الهجرة الداخلية خاصة في منطقة تاكنس.

بدراسة الهجرة الداخلية يلاحظ أنها أصعب من دراسة الهجرة الخارجية؛ وذلك لعدم توفر إحصائيات دقيقة، ومن خلال دراستنا بقسم الجغرافيا في الدراسات الحقلية وزيادة السجلات المدنية نلاحظ قصورًا واضحًا من إحصائيات الهجرة؛ لأن معظم السكان الذين يهاجرون من منطقة إلى أخرى لم ينقلوا معهم أوراقهم العائلية أو سجلاتهم المدنية، مما يصعب دراسة هذه الحالات، وكانت معظم الحالات تقتصر على انتقال الإناث (بالزواج)؛ لأنها تنقل من سجل والدها إلى سجل الزوج، وبالتالي تكون إحصائيات الهجرة الداخلية غير دقيقة، ومن خلال زيارتنا للسجل المدني تاكنس لاحظنا أعدادًا لا بأس بها من السكان المنتقلين إلى المرج وبنغازي، ولكن سجلاتهم لا تزال في تاكنس، مما يعطي زيادة غير حقيقة في عدد سكان تاكنس ولا يعطي بيانات دقيقة عن الهجرة.

وبالنظر إلى الهجرة الوافدة إلى منطقة تاكنس يلاحظ من الجدول (9) أن عدد المهاجرين إلى تاكنس ساهمت بنسبة 1% في الزيادة السكانية في سنة 1973و 0. 9% سنة 1990 و 0. 5% سنة 1999.

جدول (9) الهجرة الوافدة إلى منطقة تاكنس 70-2001.

السنة	ذكور	إناث	جملة	المتوسط (5 .25) 26 فرد
1970	9	24	33	
1973	4	21	25	
1976	2	16	18	
1980	1	16	17	
1999	8	26	34	
2001	4	22	26	

المصدر: الدراسة الحقلية 2006 – بيانات السجل المدني تاكنس.

أما التوزيع النوعي للمهاجرين فقد بلغ سنة 1970 هو 33 نسمة، منهم 9 الذكور، و24 من الإناث، وفي سنة 1973 كان عدد المهاجرين 25 نسمة، منهم 4 من الذكور، و21 من الإناث، وبالنظر للجدول يلاحظ أن أعلى عدد كان سنة 1999 تقريبًا 34 نسمة، منهم 8 ذكور و26 من الإناث، وأقل سنة كانت 1980 حيث كان العدد 17 نسمة، منهم ذكرًا واحدًا، و16 من الإناث، حيث إن ارتفاع أعداد الإناث بالنسبة للوافدين للمنطقة يعود إلى أنها هجرات أسرية؛ بسبب عملية زواج الإناث وقدومهم للمنطقة، كما يلاحظ أن تيارات الهجرة الوافدة هي من مدينة المرج، ثم بنغازي، يلي ذلك البياضة، ثم جردس العبيد.

أما الهجرة المغادرة فيلاحظ من الجدول (10) أن الهجرة المغادرة لمنطقة تاكنس أعلى من الهجرة الوافدة، وبالتالي يكون الميزان أو صافي الهجرة لغير صالح المنطقة، فقد لوحظ من الجدول أن أعلى تيار غادر المنطقة كان سنة 2004 بعدد 80 نسمة منهم 51 من الإناث، و29 من الذكور، ثم سنة 2003 بعدد 72 منهم 49 من الإناث و23 الذكور، أما سنة 2006 فكان 55 منهم، 37 من الإناث و18 الذكور، أما في التسعينات فكان العدد قليلًا، فقد كان سنة 1998 هو 16 منهم 10 من الإناث و6 من الذكور.

جدول (10) الهجرة المغادرة من منطقة تاكنس (98-2006).

السنة	ذكور	إناث	جملة
1998	6	10	16
1999	8	31	39
2003	23	49	72
2004	29	51	80
2006	18	37	55

المصدر: الدراسات الحقلية 2006 السجل المدني تاكنس.

يلاحظ أن سنة 98 أقل مغادرة بنسبة 0. 2%، بينما كان أعلى مغادرة سنة 2004 بنسبة 1. 1%، ولكن هذه النسب البسيطة لا تغير من حجم السكان كما في الهجرة الوافدة حيث بلغت حوالي 1%.

وبالنظر إلى الجدولين 9-10 يلاحظ أن الهجرة المغادرة أعلى من الوافدة، وبالتالي تاكنس منطقة طاردة، وبدراسة تيارات الهجرة يلاحظ أن أعلى تيار مع مدينة المرج، حيث بلغ عدد المغادرين سنة

2004 هو 42 نسمة، يليها مدينة بنغازي بعدد 23 نسمة، ثم البياضة بعدد 9 نسمات، وأخيرًا جردس بعد 6 نسمات.

النمو السكاني:

تسهم الزيادة الطبيعية وحدها في زيادة سكان العالم كله، ولكن الهجرة تسهم في زيادة أو نقص عدد سكان إقليم أو قارة أو قطر من الأقطار إلى جانب الزيادة الطبيعية. ولمعرفة نمو السكان وتطورهم في إقليم ما في العالم لابد من معرفة الزيادة الحالية، وهي بدورها يمكن أن تعكس الاتجاه العام؛ لمعرفة احتمالات الزيادة السكانية في المستقبل. **(أحمد علي إسماعيل، القاهرة، ص173، 1997).**

وبدراسة النمو السكاني في منطقة تاكنس تبين أن الزيادة الطبيعية هي التي لها الدور الأكبر في نمو سكان المنطقة، وكان دور الهجرة ضعيفًا، قل ما تحدث من تغيرات في البنية الديموغرافية للسكان لابد أن تنعكس تأثيراتها سلبًا أو إيجابًا على حركة النمو السكاني وتطوره؛ لأن الاتجاه العام لتطور النمو السكاني ما هو إلا نتيجة مباشرة لتلك التغيرات الحيوية للكتلة السكانية.

فالتغيرات السكانية في منطقة تاكنس تميل إلى أن الزيادة الطبيعية -وهي الفرق بين معدلات المواليد والوفيات-هي المسؤول الأكبر عن النمو السكاني، وبالنظر إلى الجدول (11) يلاحظ أن الفترة الأولى 1973-1984 فقد بلغ النمو السنوي 5. 7% وهو معدل مرتفع نتيجة الازدهار الاقتصادي واستثمار عائدات النفط، أما الفترة الثانية 1984-1995 فقد شهدت انخفاضًا بسيطًا، حيث بلغ المعدل 3. 5% بسبب زيادة التعليم وبداية الحصار الاقتصادي الذي بدأ سنة 1992 كما مر بنا، أما الفترة الثالثة -وهي 1995-2006- فكان المعدل 1. 7% وهو منخفض للأسباب نفسها التي ذكرناها، كما أن الفترة الرابعة 2006-2015 كان المعدل 1. 6 % وهو منخفض مقارنة بالفترات السابقة؛ وذلك بسبب انتشار التعليم، خاصة تعليم المرأة، والظروف الاقتصادية التي مرت بها البلاد، مما انعكس على حالات الزواج، وبالتالي معدلات المواليد.

جدول (11) النمو السنوي للسكان في منطقة تاكنس.

الفترة التعددية	النمو السنوي للسكان الليبيين
1984-1973	%7 .5
1995-1984	%5 .3
2006-1995	%7 .1
*2015-2006	%6 .1

المصدر: التعدادات العامة للسكان، النسب من حساب الباحث عن طريق المعادلة العددية أو الحسابية = ك2 –ك1 الفرق / ك1 x 100 ناتج / ك

- تقدير سكان تاكنس من مشروع الجيل الثالث، دراسة ديموغرافية لسكان نطاق المرج.

أولا: النتائج:

بدراسة النمو السكاني في منطقة تاكنس توصلنا إلى النتائج الآتية:

1- كان عدد السكان الليبيين 2784 نسمة في تعداد 1973 منهم 1422 من الذكور بنسبة 51% و 1362 من الإناث بنسبة 49%، زاد إلى 7466 نسمة في تعداد 2006 منهم 3704 من الذكور بنسبة 49. 6% وكان عدد الإناث 3762 بنسبة 50. 4%، وبالتالي زاد حجم السكان 4682 نسمة خلال 33 سنة.
2- زاد عدد السكان غير الليبيين من 36 نسمة سنة 1973 إلى 227 نسمة في تعداد 2006 أي زاد عددهم تقريبًا 191 نسمة خلال 33 سنة.
3- زاد جملة السكان 2820 في تعداد 1973 إلى 7693 من تعداد 2006 أي زاد الحجم الكلي للسكان 4873 نسمة خلال 33 سنة.
4- بدراسة معدلات المواليد الخام في المنطقة يلاحظ أنها كانت من المعدلات المرتفعة في عقد السبعينات والثمانينات مثلها مثل أقاليم البلاد، ثم أخذت في الانخفاض في العقود الأخيرة، وبحساب المتوسط للمعدل فقد بلغ 32. 8%.
5- بدراسة المواليد من حيث العدد بلغ المتوسط السنوي لعدد المواليد 143. 7 مولودًا خلال عقد الثمانينات، أما في عقد التسعينات فقد بلغ المتوسط السنوي 137 مولودًا في السنة، أما في الألفية فقد بلغ المتوسط السنوي 131 مولودًا.
6- بدراسة حالات الزواج كان المعدل في عقد السبعينات تقريبًا 5% زاد في عقد الثمانينات إلى تقريبًا 10% ثم انخفض إلى 7. 6%، وأخيرًا انخفض إلى 3% في الألفية.
7- بدراسة الوفيات حسب العمر لوحظ أنها كانت مرتفعة في عقد السبعينات تقريبًا 13. 4% سنة 1973 انخفضت إلى 2% في تعداد 2006.
8- بدراسة الوفيات حسب العمر لوحظ أنها كانت مرتفعة في الأعمار الصغيرة أقل من سنة ومن سنة، وتنخفض في الشباب وتزداد في الأعمار الكبيرة، وهي ما تعرفها كل المجتمعات.
9- بدراسة الزيادة الطبيعية يلاحظ أنها كانت 26. 6% في المتوسط.
10- بدراسة الهجرة يلاحظ أن متوسط الهجرة الوافدة هو 25. 5 (26) نسمة في السنة، بينما بلغ عدد الهجرة المغادرة 52. 4 نسمة، وبالتالي فإن تاكنس طاردة وليست جذابة للسكان.
11- بدراسة النمو السكاني فإنه كان مرتفعًا في الفترات الأولى، حيث بلغ في الفترة 73-84 .5 7% انخفض إلى 1. 7% خلال الفترة 1995-2006.
12- لوحظ أن سكان تاكنس الشرقية أعلى من تاكنس الغربية.

ثانيا: التوصيات:

1- التركيز على الدراسات المتعلقة بالسكان؛ لأنها الركيزة الأساسية التي تبنى عليها الخطط التنموية.
2- التركيز على خلق فرص عمل للشباب تكون بمثابة عامل مشجع لإتمام عملية الزواج.
3- رفع المستوى الصحي عن طريق زيادة الاهتمام بالمرافق والخدمات الطبية، التي لها الأثر الإيجابي في انخفاض معدلات الوفيات.

4- خلق تنمية مكانية في المنطقة تعمل على رفع مستوى المعيشة، وتوفير فرص عمل للسكان، تساعد على استقرارهم في المكان بدلا من الهجرة إلى مدينة بنغازي.
5- الاهتمام بموظفي السجل المدني، وإعطائهم دورات ترفع من مستوى كفاءتهم، وتعزز الوعي بأهمية الإحصاءات الحيوية التي يعملون على تجميعها وتصنيفها وتسجيلها.

قائمة المصادر:

أولا: الكتب

- أحمد علي إسماعيل، أسس علم السكان وتطبيقاته الجغرافية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، الطبعة الثامنة، 1997.
- سالم محمد الزوام، الجبل الأخضر، دراسة في الجغرافيا الطبيعية، منشورات جامعة قاريونس، 1989.
- سليمان سويكر خطاب، صحيفة أخبار المرج، العدد (235) شهر يونيو صيف 2006.
- محمّد صبحي عبد الحكيم، السكان ديموغرافيا وجغرافيا، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1963.
- مصطفى الشلقاني، طرق التحليل الديموغرافي، مطبوعات جامعة الكويت، الكويت 1994.

ثانيا: النشرات الرسمية.

- مصلحة الإحصاء والتعداد، التعداد العام للسكان سنة 1973، طرابلس، 1979.
- مصلحة الإحصاء والتعداد، الإحصاءات الحيوية للفترة من 1973-2012.
- الهيئة العامة للمعلومات، التعدادات العامة للسكان سنة 2006، طرابلس، 2008.

الحزن بعد الصدمة عند الأطفال

سعدة أحمد يوسف الحضيري
Souada.elhdere@uob.edy.com

المستخلص:

يعرف الحدث الصادم على أنه أي موقف مفاجئ غير متوقع ولا يمكن التحكم به أو تجنبه، ويعد الموت المفاجئ لأحد أفراد الأسرة نتيجة الحرب أو الإرهاب حدث صادم يؤدي إلى استجابة حزن شديدة. فالأطفال الذين يعانون من الصدمة بعد الفقد قد يصابون بحزن مؤلم في مرحلة الطفولة وهو ما يعرف بالحزن بعد الصدمة عند الأطفال Child Traumatic Grief (CTG). لذا فإن هذا المقال يحاول تسليط الضوء على الحزن بعد الصدمة في مرحلة الطفولة مع توضيح استجابة الحزن لكل مرحلة نمائية وكيفية التعامل معها من خلال بعض الاستراتيجيات النفسية التي قد تلعب دور فعال في التخفيف من حزن الطفل ومساعدته على التمتع بالصحة النفسية والمضي قدماً في حياته.

الكلمات المفتاحية: الحزن، الصدمة، الأطفال، مراحل الحزن

المقدمة:

يعد الحزن رد فعل إنساني طبيعي، يكون نتيجة تعرض الأفراد إلى فاجعة كوفاة أحد أفراد الأسرة أو فقدان شخص عزيز أو صديق. واستجابة الحزن تعد حالة طبيعية يمر بها كل الناس الكبار والصغار بعد المرور بتجربة الفقد. ومن الطبيعي أن تستغرق هذه الاستجابة بعض الوقت حتى يتمكن الفرد من تقبل واقع الفقد. ومن ثم القدرة علي الانتقال إلى دورة حياة جديدة والعمل على التكيف معها .

ومن الطبيعي أن تستمر فترة الحزن على الفقد من ستة إلي ثمانية أسابيع. أو إلى ستة أشهر ويطلق عليه الحزن الطبيعي . normal grief أما إذا استمر أكثر من ستة أشهر أو أدي إلى حالة من الاكتئاب الحاد أو إلى التفكير في الانتحار يصبح في هذه الحالة غير طبيعي ويطلق عليه الحزن المعقد complicated grief .(Robin and Omar, 2014)والسمات الرئيسية للحزن المعقد تتمثل في عدم تصديق حدوث الوفاة والشعور بالغضب والمرارة والشعور بالأسى مع التوق والشوق الشديد للمتوفى. أضف إلى ذلك التفكير المستمر بالفقيد(Shear; Frank; Houk; et al 2005;)

وتعتمد استجابة الحزن على المرحلة النمائية التي يمر بها الفرد. ومستوي النضج وقت حدوث الموت. فإدراك مفهوم الموت عند الأطفال والمراهقين يختلف عن إدراك الراشدين, كما أن الإدراك وردود الأفعال تختلف باختلاف المراحل العمرية التي يمر بها الطفل ( ) وبناءً على نظرية بياجيه للنمو فالموت مفهوم يصعب استيعابه في مرحلة الطفولة وبالتالي يؤثر علي الطريقة التي يستجيب بها الطفل عند الفقد، ومع دخول الطفل سنوات المراهقة يصبح أكثر نضجا من الناحية المعرفية والانفعالية ويدرك أن الموت أمر حتمي وأنه نهاية الحياة ووفقا لهذه الحقيقة فإن المتوفي لن يعود إلى الحياة علي عكس المراحل النمائية السابقة (Robin & Omar 2004)

وترتبط مستويات رد الفعل والتكيف في مواجهة موت أحد أفراد الأسرة بمجموعة من العوامل تتعلق بالموت نفسه أي ترتبط بأشكال الموت وهي توقيت الموت، طبيعة الموت، الموت الموصوم بالعار (Miller, 2008) Murray ,Toth and Clickinbeard 2014) كما ترتبط بنوعية القرابة مع الفقيد وقوة ونوع الحدث الصادم trauma الذي قد يتطور إلى اضطراب ما بعد الصدمة () والموت في ساحات الحرب (Swank & Robinson 2009)

الحزن بعد الصدمة عند الطفل: Child Traumatic Grief

إن التعرض للصدمات في مرحلة الطفولة يؤثر بشكل سلبي علي النمو المعرفي والانفعالي للطفل ويؤدى إلى اضطرابات نفسية وسلوكية. ولقد تبين أن البالغين الذين تعرضوا لأحداث صادمة في مراحل الطفولة

لديهم معدلات مرتفعة من الاكتئاب، والانتحار، واضطرابات القلق، واضطراب ما بعد الصدمة، والسلوك العدواني (Mannarino & Cohen 2011).

ويقصد بالحدث الصادم أي موقف مفاجئ غير متوقع ولا يمكن التحكم به أو تجنبه، والفقدان المفاجئ لأحد أفراد الأسرة نتيجة الحرب والإرهاب يعد حدثا صادما يؤدي إلى استجابة حزن صادمة عند الطفل (Child Traumatic Grief CTG). فالأحداث الصادمة تؤدي إلى ظهور أعراض الصدمة وتؤثر على قدرة الطفل في التقدم بشكل صحي من خلال مراحل الحزن الطبيعية. والموت الصادم Traumatic يختلف عن الموت غير المعقد Uncomplicated من ناحيتين الأولى طبيعة الموت فأسباب الموت في الحزن الصادم عادة ما تكون مفاجئة وغير متوقعة و/ أو مأساوية أو عنيفة مثل : حالات الانتحار، والقتل، والإرهاب، والحرب، والكوارث الطبيعية. والثانية ظهور أعراض اضطراب ما بعد الصدمة وتتمثل في اضطرابات النوم، وفقدان الاهتمام بالصحبة والنشاطات الاجتماعية والصعوبة في التركيز. بالإضافة إلى ظهور أعراض أساسية لاضطراب ما بعد الصدمة وبشكل واضح في الحزن الصادم عند الطفل مقارنة بالحزن غير المعقد مثل إعادة تجربة حدث الموت. حيث يشعر أن حدث الموت يحدث مرارا وتكرارا ويتجنب الأشخاص أو المواقف التي قد تذكره بالحدث، ونوبات الغضب، والاهتياج، وصعوبة التركيز. وقد يلجأ الأطفال صغار السن إلى البحث عن الشخص المتوفى أو طرح أسئلة مثل: ماذا حدث لهذا الشخص؟ وقد يتعرض الصغار مثل كبار السن " لآلام مفاجئة " pangs من الحزن وهي موجات شديدة ومفاجئة من المشاعر المؤلمة بسبب الخسارة التي قد تظهر بدون أية مقدمات. ويلاحظ أن هذه الأعراض أو السلوكيات تظهر بشكل متقطع عند الأطفال مما يؤدي إلى الارتباك والانزعاج من قبل البالغين عند ملاحظة الأطفال يلعبون أو يضحكون بعد فترة وجيزة من وفاة الشخص. وبشكل عام، إن طبيعة استجابات الحزن عند الأطفال تكون متقطعة وهي خاصية من خصائص الطفولة التي غالبا ما تكون أكثر قابلية للتغيير والتفاعل مقارنة بالكبار الذين يكون حزنهم أكثر ثباتا . (Cohen & Mannarino, 2010)

مراحل الحزن: -

لقد قدمت الطبيبة كوبلر-راس ما يسمي بنموذج دورة الحزن أو ما يعرف "بمراحل الحزن الخمس ". ويوضح هذا النموذج الخط الزمني للحزن من حيث الطريقة التي يتعامل بها الأفراد مع حزن الفقد وتتمثل هذه المراحل في الإنكار، والغضب، والمساومة، والاكتئاب، والقبول. وهي استراتيجيات للتكيف عند معظم الأفراد الذين مروا بصدمات عاطفية مثل وفاة أحد الأفراد المقربين (Newman 2004))

المرحلة الأولي الإنكار: وهي بداية الصدمة ومواجهتها وجها لوجه. حيث يرفض الشخص تقبل واقع الفقد، ويتعامل مع الصدمة وكأنها لم تحدث بالفعل.

المرحلة الثانية الغضب: عندما تبدأ كل مشاعر النكران بالظهور ويستيقظ عقل المتعرض للصدمة فينتقل إلى المرحلة التالية وهي الغضب الممزوج بالحزن وفيها يبدأ الفرد في إلقاء اللوم علي نفسه أو على الأشياء أو على الآخرين.

المرحلة الثالثة المساومة: بعد مرحلة الغضب تبدأ مرحلة المساومة والتمني وتعد هذه المرحلة شكلا من أشكال الهدنة المؤقتة. وغالبا ما يصاحب الفرد الشعور بالذنب والرغبة في المساومة.

المرحلة الرابعة الاكتئاب: وهي أولى مراحل الاعتراف بالواقع، فبعد انتهاء مرحلة الإنكار والغضب، والاقتناع بفشل مرحلة المساومة، يبدأ الفرد بالاعتراف بحدوث الصدمة وقبول واقعه الجديد. ويعد الاكتئاب استجابة طبيعية عند الفقد وإحدى الخطوات الضرورية لإتمام عملية الشفاء.

المرحلة الخامسة القبول: بعد الخروج من حالة الاكتئاب تبدأ المرحلة الاخيرة وهي العودة للاستقرار النفسي والذهني وقبول الواقع والتعايش مع الصدمة بشكل صحي.

ويعد نموذج دورة الحزن أكثر اعتمادا وانتشارا مراحل الحزن وأيضا مفيد لفهم ردود الفعل الشخصية والعاطفية تجاه الفقد بغض النظر عن أسباب الوفاة.

استجابة الحزن اتجاه الفقد وفق المرحلة النمائية للطفل

يعد الوالدان مصدرا للحب والاستقرار، وأيضا الحماية من أي تغيير خارجي بالنسبة للطفل، لذلك فإن فقدان الوالدين من أكبر التجارب قسوة وأشدها ألما، وكذلك موت الإخوة أو موت شخص عزيز. حالات الفقدان كهذه تؤثر على حياة الطفل بشكل سلبي وتؤثر على ثقته بنفسه وبالعالم من حوله، وعلي أمانه النفسي وعلي تطور شخصيته بل إن حالة الاضطراب التي تعقب وفاة أحد الوالدين أو كلاهما قد تؤثر سلبا على الطفل أكثر من موضوع الموت بحد ذاته .(Bluestone,1999)) .وتجربة الفقد تؤثر على كل طفل بشكل مختلف. وتعتبر المرحلة العمرية للطفل، والنضج العاطفي، وظروف الخسارة، و"الترابط" مع المتوفي أو ما فقده الطفل عوامل مهمة للتعامل مع الفقد. لذلك فإن الارشاد والعلاج النفسي الملائم سوف يرتكز على فهم المحيطين بالطفل إدراكه الخاص للموت وفق مرحلته النمائية (Himebauch , Arnold and 2015) May .

وقد اتفق على تصنيف ردود أفعال الأطفال تجاه الفقد وفق أعمارهم على النحو التالي:

مرحلة الرضاعة من 0 -2 سنوات

الأطفال في هذا العمر ليس لديهم فهم إدراكي للموت. ومع ذلك، تظهر ردود أفعال الحزن وقلق الانفصال عليهم. وقد تظهر اضطرابات سلوكية ونمائية لأن لديهم صعوبة في التعرف والتعامل مع الفقد. ويحتاج الرضيع في هذه المرحلة إلى ضرورة محاولة الإبقاء على الروتين اليومي وتجنب الانفصال والابتعاد عن المحيط والأشخاص المهمين في حياته.

مرحلة ما قبل المدرسة من 2 -6 سنوات

يرى الأطفال في سن ما قبل المدرسة أن الموت مؤقت وليس دائما بشكل واضح. فنمو مفهوم الزمان والمكان غير واضح وبالتالي لا يدرك أن الموت حتمي. فالأطفال في هذه المرحلة العمرية يفسرون عالمهم بطريقة ملموسة وواقعية ويمكنهم طرح أسئلة تعكس هذا المنظور. كما يتسم الأطفال في هذه المرحلة بالتفكير الخيالي أو السحري، ويصعب عليهم الربط بين السبب والنتيجة، لذلك يعتقدون أن الموت يمكن أن يكون بسبب أفكارهم، وغالبا ما يلومون أنفسهم على حدوثه. ومن الاستراتيجيات المهمة في هذه المرحلة هي تقديم تفسيرات بسيطة واضحة ومباشرة، وتجنب العبارات الملطفة، وتصحيح الإدراك الخاطئ، وتذكيرهم بأن المتوفي لن يعود.

مرحلة المدرسة من 6 - 8 سنوات :

يدرك الأطفال أن الموت نهائي ولا رجعة فيه، لكنهم لا يؤمنون بأنه حدث عالمي أو قد يحدث لهم. غالبًا ما يتم تخصيص الموت و / أو تجسيده. يمكن أن تظهر التعبيرات عن الغضب تجاه المتوفى أو تجاه أولئك الذين يُعتقد أنهم لم يتمكنوا من إنقاذ المتوفى. القلق وأعراض الاكتئاب والشكاوى الجسدية قد تكون موجودة. وغالباً ما يكون لدى الطفل مخاوف من الموت ومخاوف بشأن سلامة أحبائهم الآخرين. يفضل في هذه المرحلة تقديم

معلومات واضحة وواقعية، وحضور الطفل لمراسم الجنازة. ايضا إخطار المدرسة بحالة الطفل يساعد المعلمين على فهم رد فعل الطفل والعمل على توفير الدعم النفسي المناسب.

مرحلة ما قبل المراهقة من 8 – 12:

يكون لدى الأطفال في هذه السن فهم بالغ للموت -أنه نهائي ولا رجعة فيه. وبأنه قد يحدث لأي شخص. وهم قادرون على فهم الجوانب البيولوجية للموت وكذلك العلاقات بين السبب والنتيجة. إنهم يميلون إلى التفكير في الموت لأن كثيرا منهم لم يتعلموا بعد تحديد المشاعر والتعامل معها. قد يصابون بفضول مهووس وغالبًا ما يهتمون بالتفاصيل المادية لعملية الموت وكذلك التقاليد الدينية والثقافية المحيطة بالموت. والقدرة على تحديد العلاقات السببية يمكن أن تؤدي إلى الشعور بالذنب؛ وينبغي استكشاف هذه المشاعر ومعالجتها. لتسهيل التعرف على المشاعر، وقد يكون من المفيد التحدث عن المشاعر المحيطة بالموت وتوفير الفرص للطفل لمناقشة الموت. كما ينبغي السماح للطفل بالمشاركة، بقدر ما يشعر بالراحة، في رؤية المريض المحتضر والمشاركة في الأنشطة المحيطة بالموت .

طرق قياس الحزن بعد الصدمة:

بشكل عام يجب ان يتضمن قياس الحزن بعد الصدمة تقييم شامل لإداء الطفل والأسرة في الماضي والحاضر كما هو الحال عند أجراء أي تقييم نفسي , أضف الي ذلك يجب الكشف عن تجربة الطفل وإدراكه وتصوراته عن الموت وعن المتوفي ، والكشف عن أعراض اضطراب ما بعد الصدمة ، كما يجب فحص قدرة الطفل علي تجاوز أعراض الصدمة والدخول في عملية الحداد الطبيعية(Mannarino & Cohen) 2011

ولقد تم تقديم عدد من الوسائل لتقييم احتمالية الحزن بعد الصدمة عند الأطفال منها المقابلة التى قدمها كل من Pynoos and Eth (1986)وهي تطبق علي ثلاث مراحل الأولي تسمي مرحلة الكشف ثم مرحلة الدعم والأخيرة عملية الإغلاق . ومن خلال المقابلة يصف الطفل الأثار النفسية للصدمة عن طريق استخدام الرسم الاسقاطي والسرد القصصي، وبعد ذلك يتم تشجيع الطفل على وصف الصدمة بالتفصيل، بما في ذلك "أسوأ لحظة" ، ووصف التفاصيل الحسية ، وكذلك من هو الشخص المسؤول عن ما حدث ؟ كما استخدمت المقابلة غير المقننة للتعرف علي الحزن بعد الصدمة وذلك من خلال تقييم العلاقات الأسرية, ويتم من خلال إجراء المقابلة تقييم التاريخ الأسري قبل وبعد حالة الوفاة, ومعرفة طبيعة العلاقات الأسرية, والتعرف علي الجو المنزلي السائد بعد وفاة الشخص. ومدي تواجد الدعم الاجتماعي. وكذلك معني مفهوم الموت بالنسبة للطفل، والتعرف على تطلعاته ومخططاته نحو المستقبل.(Mannarino & Cohen 2011)

استراتيجيات التعامل مع حزن الفقد

أشارت الأبحاث إلي أن العلاج السلوكي المعرفي المتمركز علي الصدمة-Trauma TF-CBT focused cognitive behavioral therapyيؤدي إلى التخفيف من أعراض اضطراب ما بعد الصدمة، والاكتئاب، والاضطرابات السلوكية عند الأطفال المصابين بصدمات نفسية وتخفيف مماثل في الشعور بالحزن والاكتئاب.(Cohen, Mannarino, & Deblinger, 2006)

على غرار العلاج السلوكي المعرفي المتمركز علي الصدمة TF-CBT، فان العلاج السلوكي المعرفي للحزن بعد الصدمة (TG-CBT) Traumatic grief cognitive behavioral therapyعادة يتم تقديمه في جلسات ثنائية أو جلسات تقدم في نفس التوقيت لكل من الطفل والوالد أو ولي الأمر. أضف الي ذلك جلسات TG-CBT ، وتضاف الفنيات التي تركز على الحزن والتركيز علي مقاومة الصدمة. كما تطبق الفنيات التي تركز على الحزن بعد أن يواجه الطفل وبنجاح أعراض الصدمة المستمرة. وتتمثل هذه الفئات التي تركز علي الحزن في جلسات العلاج السلوكي المعرفي المتمركز علي الصدمة TF-CBT في جلسات

تثقيفية عن الحزن grief educational ، وجلسات تثقفية عن الفقد grieving the loss ، ومعالجة المشاعر المتناقضة اتجاه الفقد, والعمل علي الاحتفاظ بالذكريات الجميلة، وإعادة تعريف علاقة الطفل مع الشخص المتوفي. والجدير بالذكر أن تقديم جلسات في نفس التوقيت لكل من الطفل والوالدين أو ولي الأمر تعد مهمة في كل من TF-CBT و .TG-CBTوفي هذا الصدد، يتم تقديم برامج تعليمية نفسية للآباء أو الأمهات أو ولي الأمر حول كيفية إدراك الأطفال من مختلف الأعمار لمفهوم الموت حتى يتمكنوا من فهم ما هو أفضل لمعاناة أطفالهم. وجلسات تعديل السلوك تعد مهمة لعلاج المشكلات السلوكية عند الأطفال الذين يعانون من الحزن بعد الصدمة. كما أن الجلسات الثنائية لكل من الوالدين والطفل تساعد علي توقع الفقد في المستقبل، والعمل على تغيير مناسبات التذكير بالميت مثل أعياد الميلاد أو حفلات التخرج ووضع خطط للتعامل بفعالية مع الذكريات المؤلمة التي قد تثار مع هذه المناسبات الهامة في حياة الطفل

.(Cohen ,2011) كما أن هناك مجموعة من الفنيات التي أثبتت فعاليتها مع العلاج السلوكي المعرفي لمعالجة الحزن بعد الصدمة وهي:

سرد الصدمة من خلال الرسم والكتابة :

وفقا لنموذج TF-CBT تستخدم هذه التقنية من خلال حث الطفل علي سرد الحدث الصادم شفهيا أو كتابيا، فالمعالجة المعرفية للحدث/ الأحداث الصادمة بشكل مستمر من خلال السرد ومعالجة "أسوأ اللحظات" تحديدا هي محاولة للتسامح مع الواقع من قبل الطفل. بعد أن يصف الطفل "أسوأ اللحظات" في الجلسة، يجب على المعالج مراجعة أي أفكار مشوشه أو غير مفيدة عند الطفل. أيضًا يحتاج الطفل إلى فهم كيفية تأثير هذه الأفكار المشوهة على سلوكه أو مشاعره مع موقف الفقد .((Cohen & Mannarino, 2004 وإذا كان الطفل يعاني من مستوى عالٍ من النشاط الزائد، يجب استخدام تقنيات الاسترخاء. ويُعتقد أن التسامح مع الواقع، جنبًا إلى جنب مع تنظيم المشاعر والتدريب على إدارة الإجهاد، تقلل من احتمالية استخدام الطفل سلوكيات تجنب مدمرة استجابة للمثيرات الصادمة في المستقبل (Cohen & Mannarino ، .(2004إحدى الفنيات التي تستخدم لسرد الموقف الصادم هي الكتابة عن تجربة الفقد من قبل الطفل فالكتابة عن القصة يمكن أن تعمق إعادة معالجة الأحداث. بعد أن يشارك الطفل تجربته شفهيا مع المعالج ويتم إكمال القصة المكتوبة ومناقشتها. هذا الأسلوب يساعد المعالج على تقييم وفهم علاقة الطفل بتجربة الفقد بشكل أفضل. بالإضافة إلى ذلك، يعد رسم سرد الصدمة وسيلة أخرى لتعزيز تجربة سرد الصدمة. ويمكن أن يوفر رسم سرد الصدمات وسيلة لتسهيل التحولات المعرفية، خاصة مع الأطفال الصغار الذين لا يستطيعون الكتابة .

رثاء الميت

هناك العديد من الاستراتيجيات التي تسهل إعادة البناء المعرفي الذي يعد حاسمًا لعملية الحزن المؤلمة. يحتاج الأطفال إلى دمج تجاربهم المؤلمة في معنى أوسع لحياتهم بما يتناسب مع مستوي نموهم المعرفي. يتضمن ذلك التعرف على كيفية تأثير الفقد على شخصيتهم وتغييرها، بالإضافة إلى الاعتراف بالجوانب الثابتة لأنفسهم، والتي لم تتغير بسبب الفقد. إن تحديد موضوعات ذات طبيعة تبعث على الأمل والتفاؤل وتحويل الأحداث المؤلمة إلى أجزاء من "قصة" أكبر وأكثر تفاؤلاً في حياة الطفل يمكن أن يسهل عملية إعادة بناء المعنى. فالرثاء هو كتابة نص قصير يكرم من خلاله الشخص المتوفى. ويمكن استخدام الرثاء كإدراك جديد لتفسير الإدراك غير المفيد فيما يتعلق بالخسارة. وكتابة الصفات طريقة لتوضيح معنى الخسارة في شكل تأكيد موجز فيما يتعلق بمعنى العلاقة بين الطفل والمتوفى. وتأليف هذا النص القصير يمكن الطفل من تذكره بسهولة، كما أنه يوفر مصدر قوة واتصالًا سريعًا عندما تظهر المشاعر المؤلمة. على الرغم من أن عملية كتابة النص يمكن أن تستغرق وقتًا، إلا أن إيجاز العبارة يجعلها في متناول الأطفال الأصغر سنًا ممن لديهم مهارات محدودة في الكتابة.

العلاج بالشعر:

ويستخدم العلاج بالشعر بشكل فعال بالتزامن مع العلاج المعرفي السلوكي لمساعدة الطفل في معالجة حياة أحد أفراد أسرته بشكل عام، وليس فقط الظروف المؤلمة المحيطة بالموت. قصائد الشعر acrostic poems –هي عبارة عن سلسلة من الكلمات المتساوية الطول مرتبة بحيث تكون قراءتها عمودياً؛ مطابقة لقراءتها أفقياً -هي واحدة من العديد من الأشكال التعبيرية البسيطة والموجهة التي يستخدمها المعالج عن طريق الشعر والتي توفر متنفسًا لاحتواء المشاعر القوية عبر تنسيق مكتوب. هذه التقنية مفيدة لعلاج الحزن بعد الصدمة عند الأطفال لأنها تركز انتباه الطفل على إحياء ذكرى الشخص المحبوب في صور إيجابية قد تتوازن مع الصور المؤلمة المرتبطة بالوفاة. على سبيل المثال يكتب اسم الشخص المفقود بشكل عمودي ثم يطلب من الطفل استخدام كل حرف من الاسم ويكتب ميزة للشخص المتوفي أو ذكري سعيدة بشكل أفقي .

الجمل غير المكتملة:

الجمل غير المكتملة هي طريقة لإشراك الأطفال في نشاط كتابي يثير مناقشة المواضيع الممزوجة بالعاطفة. فالحث على الكتابة تعتبر مفيدة للغاية عندما تعزز فهم العلاقة بين الجوانب المعرفية الثلاثة وهي الأفكار والسلوك والمشاعر. وسرد الحدث من خلال تقنية الجمل غير المكتملة (ملء الفراغات) تساعد الطفل علي فهم العلاقة بين المشاعر والسلوك والأفكار هذه الأنشطة تساعد على معالجة الجوانب المعرفية وإعادة صياغة الإدراك غير العقلاني و / أو غير المفيد. أيضًا يمكن للمعالج أن يعمل على تطوير جمل فريدة لعملائه بناءً على معلومات يحاول المعالج جمعها أو تشجيع الطفل على استكشافها.

كتابة رسالة للمتوفى:

تعد كتابة الرسائل إلى المتوفى تقنية علاجية مميزة ومفيدة في علاج الحزن بعد الصدمة عند الأطفال. عندما تتم مناقشة الرسائل المكتوبة للمتوفى في الجلسة العلاجية فإنها توفر نافذة للمعالج للتعرف على إدراك الطفل الذي قد يرتبط باللوم الذاتي غير الواقعي أو الخوف أو أية تصورات أخرى موجودة عند الطفل للانتقام. وغالبا ما يتضمن الحزن بعد الصدمة مهاما غير مكتملة عند الطفل بسبب الطبيعة المؤلمة للخسارة التي تحول دون حصول الطفل على فرصة ليقول وداعًا للمتوفى. تعمل هذه التقنية لمساعدة الطفل للدخول في مرحلة الحداد والمضي قدما في الحياة، وذلك من خلال السحب التدريجي للعواطف التي يحملها الطفل اتجاه الشخص المتوفى. وقد يكون هذا الأمر أكثر صعوبة إذا شعر الطفل بأن هناك الكثير من الكلام الذي يرغب في كتابته للشخص المتوفى. وتعد كتابة الرسائل عاملا وسيطا بين الطفل والمتوفى ليقول مالم يستطع قوله للمتوفى وتساعد على الانتباه إلى المستقبل. ويمكن الاحتفاظ بالرسائل المكتوبة للمتوفى وقراءتها في وقت لاحق، فهي تعد مفيدة للتعامل مع الأحداث الصعبة التي تذكر الطفل بالفقيد في المناسبات الخاصة، مثل أعياد الميلاد والذكرى السنوية والأعياد، فتقنية كتابة الرسائل هي وسيلة للاتصال المستمر مع المتوفى.

العلاج بالدراما:

يستخدم العلاج بالدراما تقنية لعب الأدوار وهي تسليط الضوء على جوانب معينة في حياة الطفل بهدف معالجة الجوانب النفسية والانفعالي وإدراك الجانب الحسي. حيث يعمل الطفل بموجبها أدوارا مختلفة لتوسيع وتعميق وعيهم في اللحظة الحالية وإدراك وجودهم الجسدي. وبعض الحالات تكون غير مستعدة أو غير قادرة على التحدث عن الصدمة مباشرة عند حضور الجلسة الإرشادية. إن تأليف القصص من خلال اللعب هو وسيلة للتحدث مع طفل عن الموت والتحقق من صحة مشاعر الغضب والخوف والحزن بشأن الوفاة دون التحدث مباشرة في البداية عن الخسارة. يمكن تمثيل هذه القصص باستخدام الدمى أو تمثيلها على المسرح من قبل الطفل أو المرشد. ان دمج العملية الدرامية في العلاج يجسد المهارات النمائية المبكرة عند الأطفال وذلك من خلال التواصل باللغة الإشارة في العملية التعبيرية. تعزز هذه العملية توجيها هنا والآن، مما يتطلب من

الأشخاص الانتباه إلى التواصل الإيماني والعاطفي التلقائي لبعضهم البعض، وبالتالي زيادة الوعي بالذات والوعي بالجسد، وتعزيز التكامل الانفعالي والجسدي. بالنسبة للأطفال الأكبر سناً الذين هم على استعداد لمواجهة الخسارة الصادمة مباشرةً، يمكن أن تكون تقنية الكرسي الفارغ مفيدة في مراجعة محادثة مع المتوفى التي يرغب الطفل في تغييرها أو عن طريق توفير فرصة للتفاعل الذي لم يحدث مطلقًا.

التشجير:

لإعطاء معني للفقد بعد الصدمة يتطلب من الأطفال توظيف التجربة في فهم أوسع لأنفسهم والعالم الذي يعيشون فيه. فمناقشة المشاكل والمشاعر في الهواء الطلق يمكن أن توفر للطفل والمعالج وجهة نظر جديدة. والخروج للطبيعة يساعد على عرض المشكلات من منظور أوسع، ويعزز الانفتاح على التحولات المعرفية المستهدفة في العلاج. ويمكن أن تكون الطبيعة مكانًا علاجيًا مفيدًا حيث تعمل كمنطقة محايدة، مما يعزز مشاعر المساواة والترابط بين الطفل والمرشد بدلاً من التواجد بالمكتب الداخلي. ويعمل التفاعل مع الآخرين في الأماكن الخارجية على تعزيز قدرة الطفل على التكيف وتطوير المزيد من المرونة في التعامل. ويمكن استخدام الطبيعة بحد ذاتها كتدخل علاجي. على سبيل المثال، في السابق كانت زراعة شجرة أو حديقة تذكارية تقليدًا قديمًا لإحياء ذكرى الفقيد. ويمكن الحصول على معنى أعمق من هذه التجربة عن طريق اختيار فصيلة الشجرة عن قصد حسب تفضيلات المتوفى وموسم الإزهار. قد يمنح الطفل راحة خاصة لرؤية النبتة / الشجرة تزهر خلال موسم معين مثل عيد ميلاد أحد أفراد أسرته أو وقت حدوث الوفاة، كتذكير دائم لوجود المتوفى المستمر.

الارتباط بالمقتنيات التي تخص الميت:

الارتباط بالأشياء الخاصة بالمتوفى، أو الاحتفاظ بها مع الطفل، من ناحية لاعتقاده بانها تحافظ علي علاقته بالمتوفى، ومن ناحية أخري هذه الأشياء يمكن أن توفر الراحة والشعور بالاتصال مع الفقيد. ومن الأمثلة على ذلك ملابس أو مجوهرات الميت والصور ولعب الأطفال. فيمكن استخدام هذه المقتنيات علاجيا بشكل فعال لتعديل وتحسين الصور المؤلمة التي يخبرها الطفل من خلال تحديد الأشياء والصور التي توفر الراحة بشكل ثانوي بالنسبة للطفل. وهناك فرصة كبيرة لمعالجة الجانب الإدراكي عند الطفل فيما يتعلق باختيار الأشياء التي تخص الميت وما تمثله هذه الأشياء.

نستخلص مما سبق إن الفهم الصحيح للحزن بعد الصدمة وكيفية ادراك الطفل لمفهوم الموت وفق مرحلته النمائية سوف يساهم في تقديم المساندة النفسية والعلاجية الملائمة له ، وفي هذا المقال تم عرض عدد من الفنيات العلاجية التي قد تساهم في علاج الحزن بعد الصدمة. لذلك توصي الباحثة لإجراء بحوث علمية ميدانية لفهم طبيعة الحزن بعد الصدمة وتمييزه عن الحزن الطبيعي وكذلك تطبيق الطرق العلاجية النفسية لمساعدة الأطفال الذين يعانون من الحزن بعد الصدمة في مجتمعاتنا العربية.

قائمة المصادر:

- Axelrod, J. (2019). The 5 Stages of Grief & Loss. Psych Central. Retrieved on December 22, 2019, from https://psychcentral.com/lib/the-5-stages-of-loss-and-grief.
- Cohen, J. A., Mannarino, A. P., & Deblinger, E. (2006). Treating trauma and traumatic grief in children and adolescents. Guilford Press
- Cohen, J. A., Mannarino, A. P., & Murray, L., K. (2011) Trauma-focused CBT for youth who experience ongoing traumas. Child Abuse & Neglet. V. 35, Issue 8, 637-646.
- Cohen, J. A., Mannarino, A.P., & Deblinger, E. (2013) Child & Family Behavior Therapy Treatment Application.35(3):264-271

- Edgar-Bailey,M., and Victoria, E., K., (2010) Resolving Child and Adolescent Traumatic Grief: Creative Techniques and Interventions. Journal of Creativity in Mental Health.V.5,issue 2
- Himebauch,A., Arnold,R., MD., May,C.,(2015) Grief in Children and Development Concepts of Death. available at Palliative Care Network of Wisconsin.
- Jackie,J., Dowrick,C., and Lloyd-Williams,M.(2013) The long-term impact of early parental death: lessons from a narrative study. Journal of royal society of medicine. 106(2): 57–67.
- Mannarino, A.,P. & Cohen,J.,A.(2011) Traumatic Loss in Children and Adolescents. Journal of Child & Adolescent Trauma. Volume 4, 2011 - Issue 1.22-33.
- Murray ,C.,Toth,K., and Clickinbeard,S., (2014) Death, Dying, and Grief in Families.(pp.75-102).Research gate. https://www.researchgate.net/publication/238724926
- Nakajima,S.,(2018) Complicated grief: recent developments in diagnostic criteria and treatment. Review : https://doi.org/10.1098/rstb.2017.0273
- Newman,L.,(2004) Elisabeth Kübler-Ross. BMJ. 2004 Sep 11; 329(7466): 627
- Pynoos,R,.S.,and Eth,S. (1986) Witness to violence: The child interview. Journal of the American Academy of child Psychiatry. 25: 306–319
- Robin, L. and Omar, H.A., (2014) Adolescent Bereavement. In Merrick,J., Tenenbaum, A., and Omar,H.,A.(eds.),(pp. 97-108). USA.Nova Science. https://uknowledge.uky.edu/pediatrics_facpub/121.
- Schnider, K. R., Elhai, J. D., & Gray, M. J. (2007). Coping style use predicts posttraumatic stress and complicated grief symptom severity among college students reporting a traumatic loss. Journal of Counseling Psychology, 54(3), 344–350. https://doi.org/10.1037/0022-0167.54.3.344
- Shear,k., Frank,E., Houk,P., et al., (2005) Treatment of Complicated Grief . A Randomized controlled Trial. JAMA. 2005;293(21):2601-2608 doi:10.1001/jama.293.21.2601.
- Swank, J. M., & Robinson, E. H. M. (2009) Addressing grief and loss issues with children and adolescents of military families. Paper based on a program presented at the American Counseling Association Annual Conference and Exposition, Charlotte, NC.
- Tamar, G. (2005) Without You Children and Young People Growing Up with Loss and it Effect. London. Jessica kingsley.

سلوك البحث عن المعلومات بالمجتمع الجامعي

إعداد: د. منى فضل الله السنوسي
محاضر بقسم المكتبات والمعلومات: جامعة عمر المختار

المستخلص

تتناول هذه الدراسة سلوك البحث عن المعلومات لدى المجتمع الجامعي بكلية الآداب جامعة عمر المختار ،وذلك من خلال قياس مدى الاستعانة بالأدوات المختلفة للوصول إلى المادة العلمية المطلوبة في مكتبات الجامعة، وقد اعتمدت الدراسة (المنهج الوصفي التحليلي)؛ وذلك لتحقيق الأهداف المرسومة والإجابة عن التساؤلات المطروحة، كما استخدمت أساليب إحصائية تتوافق مع طبيعة الدراسة، وقد خرجت بجملة من النتائج أهمها: عدم توافر المصادر التي تفي بالمتطلبات البحثية، فضلًا عن قلة الخدمات التي تقدمها المكتبات ؛إذْ تقتصر فق على خدمات الإعارة في حين تقل الخدمات الأخرى، ونقص المعرفة باستخدام تكنولوجيا المعلومات، وعدم قيام المكتبة بعقد دورات تدريبيه لاستخدام المكتبة. ولعلاج ذلك توصلت الدراسة بعدد من التوصيات منها:

1- ***العمل على تنمية مهارة التعرف على الحاجة إلى المعلومات لدى الطلاب والباحثين.***
2- ***الحث على ضرورة تنمية عادة الاطلاع والثقافة العامة لدى الطلاب والباحثين من طرف أعضاء هيأة التدريس.***
3- ***توفير المصادر الكافية وتحديثها أولاً بأول.***

الكلمات المفتاحية. سلوك البحث، ـدراسة المستفيدين، الحاجة الى المعلومات.

مقدمة:

من الصعب إيجاد تعريف جامع ومانع لحاجة الفرد إلى المعلومات، ولكن من الممكن التوصل إلى معرفة هذه الحاجة من خلال رصد استخدام الفرد للمعلومات، وأن احتياجات المستفيد تختلف من شخص لآخر، وقد تتغير الاحتياجات من وقت لآخر بالنسبة للشخص الواحد، كما تختلف الحاجات تبعاً للمستفيد والغرض.

وتعد حاجة الفرد للمعلومات محكومة بالحالة الشعورية واللاشعورية لدى المستفيد، ومن ثم فقد تكون الحاجة للمعلومات غير واضحة ومحددة أو أن تكون كامنة ولا يستطيع المستفيد تحديدها.

تتصل حاجة الفرد إلى المعلومات بالحاجة الإنسانية أي الفسيولوجية والنفسية والمعرفية، حيث أن المستفيد عندما يشرع في تلبية احتياجاته المعلوماتية يدخل في سلوك بحثي معلوماتي، ويكون بإتمامها قد استخدم قناة اتصال رسمية أو غير رسمية.

مشكلة البحث:

لما كانت المكتبة الجامعية تمثل واحدة من أهم العناصر الضرورية لتحقيق أهداف الجامعة فإنه يتوقع أن تتم الاستفادة من مجموعات المكتبة وخدماتها من قبل المنتسبين للجامعة خاصة أعضاء هيأة التدريس والطلاب، فبينما يستخدم أعضاء هيأة التدريس المكتبة لإعداد الأبحاث المتعلقة بهم سواء كانت هذه الأبحاث للنشر أو للاستفادة منها في التدريس، فأنهم في ذات الوقت يوجهون الطلاب لأداء الواجبات وكتابة الأبحاث والتقارير التي تستلزم استخدام المكتبة ومصادرها وخدماتها المختلفة ويرتبط استخدام المكتبة بمدى فعالية الخدمات والتسهيلات المتوفرة لتلبية حاجة المستفيدين من المعلومات حيث تعتبر المجموعات المكتبية عديمة الفائدة دون استخدامها ،كما أن الاستخدام يتوقف على مدى توفر الأدوات والوسائل التي تساعد على الوصول إلى المجموعات المكتبية، وتعاني مكتبات جامعة عمر المختار من عدم وجود أي برامج بغرض توجيه المستفيدين، وإكسابهم مهارات استخدام المكتبة، والإفادة منها بصورة فاعلة، وهو ما أفقد المستفيدين

المهارات المكتبية، و البيليوجرافية ... إلخ، ومن هنا فأن هذه الدراسة تحاول تحديد الوسائل التي يلجأ إليها المجتمع الجامعي للحصول على المعلومات وكيفية استخدام المكتبة والاستفادة من خدماتها.

أهداف البحث

يتركز موضوع البحث الأساسي على دراسة الوسائل التي يتبعها المجتمع الجامعي في الحصول على المعلومات، وسيتم تحقيق ذلك من خلال مجموعة من الأهداف وهي :

1. تحديد مصادر المعلومات التي يعتمد عليها المجتمع الجامعي.
2. تعيين الأساليب التي يتبعها المجتمع في الحصول على مصادر المعلومات .
3. الوقوف على مدى توافر مصادر المعلومات التي يحتاج إليها المجتمع الجامعي ومعرفة الصعوبات التي تواجهم أثناء حصولهم عليها.
4. تحديد مدى توفر برامج تعليم استخدام المكتبة.
5. التعرف على الخدمات المكتبية المتوفر بمكتبات جامعة عمر المختار.

أهمية البحث:

تعد دراسات سلوكيات البحث عن المعلومات والحاجات المعلوماتية جوهر البحث في دراسات المستفيدين كونها مصدراً مهما لأغنى عنه للمكتبات ومراكز المعلومات التي تسعى للرفع من مستوى أدائها وتحسين خدماتها. , وتؤكد فاين(Fine) أن هذا النوع من الدراسات يساعد على توفير معلومات عن فئات المستفيدين الأكثر والأقل استخداماً ،ومن ذلك :

1. تحديد الفئات المستفيدة من مصادر المعلومات الموجودة في المكتبة، ثم تحديد المصادر التي يستخدمونها بطريقة منظمة.
2. التعرف على الخدمات المكتبية المتوافرة وأكثرها استخداما.
3. التعرف على الصعوبات التي تواجهه المستفيدين في حصولهم عل مصادر المعلومات.

حدود الدراسة:

حدود موضوعية: اقتصرت الدراسة في مجالها الموضوعي على سلوك البحث عن المعلومات والحاجات المعلوماتية للمجتمع الجامعي لجامعة عمر المختار.

1- **حدود مكانية:** اختارت الباحثة تطبيق الدراسة الميدانية على مجتمع جامعة المختار؛ إذ أنها تعد من أكبر أربع جامعات داخل ليبيا.

2- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق الدراسة الميدانية على المجتمع الجامعي في الفترة من 2017 وإلى2018.

منهج البحث وأدوات الدراسة:

تستخدم الدراسة منهج البحث الوصفي التحليلي؛ وذلك لأن البحوث الوصفية تتعلق بجمع البيانات من أجل اختبار الفروض أو الإجابة عن أسئلة بشأن الحالة (موضوع الدراسة).

وقد اعتمدت الباحثة في تجميع بيانات الدراسة على الأدوات الآتية:

- **الاستبانة .**
- **بحث الإنتاج الفكري .**

عينة الدراسة:

تعمَّدت الباحثة أثناء اختيار العينة ألا تخضع – كماً ونوعاً– للاختيار العشوائي؛ وذلك حتى يمكن الحصول بعد تطبيق الأساليب الكمية والمقاييس الإحصائية على نتائج يمكن تعميمها على المجتمع الأصلي المراد تحديد معالمه بدرجة عالية من الدقة؛ لذلك روعي أثناء اختيار حجم العينة العديد من العوامل أهمها: الغرض من الدراسة(المجتمع) يجب أن يكون دقيقاً بحيث يمثل المجتمع تمثيلاً صحيحا(4)،حيث أن حجم المجتمع الأصلي (البالغ 8656 فرد)، بالإضافة إلى تباين فئاته واختلافها بين أعضاء هيأة التدريس البالغ عددهم (1448) أستاذ جامعي ، بالإضافة إلى طلاب الدراسات العليا البالغ عددهم (334) طالباً ،وطلاب الفرقة الرابعة المقيدين بكليات جامعة عمر المختار الذين قدرت الباحثة عددهم بنحو 6571 طالب يمثلون نسبة متوسطة تقدر بنحو 25% من جملة طلاب السنوات الأربعة البالغ عددهم 26285 طالب .

قَدَّرَت الباحثة حجم العينة بنسبة تتراوح بين 10 إلى 50% من مجتمع الدراسة حيث اختلفت النسبة وفقاً لاختلاف فئات المجتمع فبلغت أقصاها 50% من فئة طلاب الدراسات العليا بعدد 176 فرد (قبل الفرز النهائي للاستمارات) ومبرر ارتفاع النسبة هنا هو صغر الحجم الفعلي لهذه الفئة، أما بالنسبة لفئة الطلاب فبلغت النسبة 15.7% بعدد 1314 استمارة وانخفضت إلى 10% بعدد 144 من فئة أعضاء هيأة التدريس.

جدول (1) عدد عينة الدراسة وتوزيعها من الطلاب وطلبة الدراسات العليا وأعضاء هيأة التدريس،

المرحلة العملية والوظيفة	العدد	
	ك	%
طلاب المرحلة الجامعية الأولى (الفرقة الرابعة فقط)	540	%67.9
طلاب الدراسات العليا	138	%17.4
أعضاء هيأة التدريس	117	%14.7
الإجمالي	795	%100

مصطلحات الدراسة:

1-مهارات المعلومات:Information skills

هي مجموعة الكفاءة المطلوبة لتحقيق الثقافة المعلوماتية للفرد والتي تتمثل بما يأتي:

_ القدرة على فهم الحاجة من المعلومات والتعبير عنها بدقة ووضوح.
_ القدرة على الوصول لأنسب المصادر المتوفرة واختيارها والتعامل معها.
_ القدرة على التعامل مع التقنيات المعلوماتية من تجهيزات وبرمجيات.
_ القدرة على تقيم وتنظيم المعلومات واستخدمها بمسؤولية أخلاقية(7).

2. خدمات المكتبات Library Services :

"مصطلح يعني كل الأنشطة التي تؤديها المكتبات والبرامج التي تقدمها لمقابلة احتياجات المعلومات التي يحتاجها رواد المكتبات، ويمكن أن تضم هذه الخدمات مدى واسعاً وتدرجاً هرمياً للخدمات المكتبية مثل:(الخدمات العامة، خدمات المعلومات، خدمات الإعارة)، التي يتم إقرارها لمكتبة معينة وفقاً لأهدافها" .

3. المستفيد النهائي: End-user :

"المستفيد النهائي أو المستفيدون من البيانات والمعلومات والنتائج التي تم استرجاعها من بحث يقوم به العاملون بالمكتبة، باستخدام إمكاناتها من أدوات وفهارس وقواعد بيانات متاحة من خلالها، أو المستفيدون من البيانات التي تمت معالجتها من خلال إمكانات المكتبة لتخرج نتائج مفيدة لهم".

الدراسات السابقة:

دراسة أحمد عادل إبراهيم العجيزى (2008)

تناولت مدى توافر المهارات المعلوماتية لدى طلاب المرحلة الجامعية الأولى، دراسة تقويمية ،واستخدمت الدراسة منهج البحث الوصفي التحليلي.

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى توافر المهارات المعلوماتية لدى طلاب المرحلة الجامعية الأولى، وكذلك التعرف على الصعوبات التي تواجههم.

توصلت الدراسة إلى نتائج عديدة من أهمها:

1- إن هناك صعوبات في تحديد الاحتياجات من المعلومات لدى الطلاب.
2- إن هناك أغراض عديدة؛ للحصول على المعلومات لدى الطلاب من أهمها: الدراسة وعمل الأبحاث.
3- إن أكثر الطلاب يعتمدون على مكتبة الكلية؛ للحصول على مصادر المعلومات المطلوبة.

دراسة وفاء ماهر فهمي غالي (1995)

تناولت تدريب المستفيدين من المكتبات الجامعية في مصر مع اهتمام خاص بتجربة الجامعة الأمريكية، واستنباط أسس التدريب في الجامعات المصرية، واستخدمت الدراسة منهج البحث الوصفيّ التحليليّ، وهدفت الدراسة إلى التعرف على واقع تدريب المستفيدين على اختلاف مستوياتهم من المكتبات الجامعية بمصر مع التركيز على تجربة الجامعة الأمريكية في تدريب طلابها على استخدام مكتبة الجامعة الأمريكية توصلت الدراسة إلى عدة من النتائج وأهمها:

1- إن هناك مصادر عديدة يلجأ إليها المستفيد من المكتبة ؛ للحصول على المعلومات التي يحتاجها من المكتبة .
2- إن غالبية المستفيدين وَصلُوا من الجامعة الأمريكية على دراسة معقولة بأدوات استرجاع المعلومات.

- دراسة ميس السرايجيّ (2002)

تناولت سلوكيات طلاب الدراسات العليا في كليتي الآداب، والعلوم الإنسانية والاقتصادية في جامعة دمشق في الحصول على المعلومات – دراسة ميدانية استخدمت الدراسة منهج البحث الوصفيّ التحليليّ، وهدفت الدراسة إلى التعرف على كل من سلوكيات طلاب الدراسات العليا بكليتي الآداب والعلوم الإنسانية والاقتصادية في جامعة دمشق في الحصول على المعلومات، وكذلك إعداد نظام معلومات جيد يخدم احتياجات الطلاب.

توصلت الدراسة إلى نتائج عديدة من أهمها:

1- وجود حاجة ماسة لتدريب المستفيدين من المعلومات بفئاتهم كافة.
2- إن تدريب المستفيدين وتعليمهم له أهمية كبيرة من أجل الوصول إلى المعلومات المتعلقة باهتماماتهم.

- دراسة المبروك أبو بكر أمجاور العبيدى (2010)

تناولت استخدام الباحثين في جامعة عمر المختار لتكنولوجيا المعلومات دراسة ميدانية تقويمية، واستخدمت الدراسة منهج البحث الوصفي التحليلي.

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى استخدام الباحثين بجامعة عمر المختار لتكنولوجيا المعلومات

توصلت الدراسة إلى نتائج عديدة من أهمها:

1- إن هناك استخدام كبير من قبل الباحثين بجامعة عمر المختار لتكنولوجيا المعلومات.
2- إن هناك أغراض عديدة؛ للحصول على المعلومات لدى الباحثين من أهمها: الدراسة، وعمل الأبحاث.
3- أن أكثر الباحثين يعتمدون على تكنولوجيا المعلومات؛ للحصول على المعلومات المطلوبة.

- دراسة Alire, C.A (1984)

A nationwide survey of education doctoral students attitudes regarding importance of the library and the need for bibliographic instruction.استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي (منهج الدراسات المسحية) بوصفه منهجًا للبحث.

هدفت الدراسة إلى إجراء مسح شامل لطلاب الدكتوراه على مستوى الجامعات المحلية جميعها للتعرف على أهمية المكتبة بالنسبة لهم، وتوصلت الدراسة إلى نتائج عديدة من أهمها:

1- إن أكثر من ثلث طلاب الدكتوراه أشاروا إلى أهمية المكتبة، ومعرفة مصادرها في نجاحهم الأكاديميّ، والعلمي.
2- أشار أغلب الطلاب إلى أنهم سوف يلتحقون بدروس تعليم أساليب استخدام المكتبة.
3- ثلث الطلاب فقط تلقوا تعليمات المكتبة من خلال دروس أقيمت في أثناء برامجهم التعليمية.

- دراسة Morner, C.J (1995)(

Measuring the library research skills of education doctoral students.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي (منهج الدراسات المسحية) بوصفه منهجًا للبحث، هدفت الدراسة إلى اختبار تقييم طلاب الدراسات العليا في ثلاث جامعات خاصة في ولاية ماتشوستس الأمريكية من حيث توافر مهارات البحث المكتبيّ لديهم.

توصلت الدراسة إلى نتائج عديدة من أهمها:

1- وجود اختلافات بسيطة بين الطلبة الذكور والإناث في توافر مهارات البحث المكتبيّ لديهم، وحصول المرشحين للماجستير على درجتين أقل من المرشحين للدكتوراه.

2- أوضحت الدراسة أن طلاب الدراسات العليا غير قادرين على استخدام المكتبة.

سلوك البحث عن المعلومات

1.أهمية المعلومات في حياة المجتمع الجامعي:

تُعدُّ المعلومات واستخداماتها في هذا العصر من الأمور المهمة التي لا تستطيع الأمم أن تساير التطور بدونها، ولقد شهد العصر الحالي تطوراً كبيراً في مجال المعلومات، واهتمت العديد من الدراسات والأبحاث بهذا المجال إذْ لابد لأي أمة ما من أن تتفاعل مع مناحي تطورها إذا أرادت مسايرة التقدم والرقي، ولهذا اهتمت الباحثة بالتعرف على مدى أهمية المعلومات بالنسبة لكل من أعضاء هيأة التدريس، وطلاب الدراسات العليا، والمرحلة الجامعية حيث جاءت استجابات عينة الدراسة في هذا الخصوص كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (2): يوضح استجابات عينة الدراسة حول مدى أهمية المعلومات في حياتهم.

	المرحلة العلمية						الإجمالي	
	طلاب المرحلة الجامعية الأولى		دراسات عليا		عضو هيأة تدريس			
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
مهمة جداً	429	%79.4	134	%97.1	99	%84.6	662	%83.3
مهمة إلى حد ما	106	%19.6	3	% 2.2	15	%12.8	124	% 15.6
غير مهمة	5	%9	1	%7	3	%2.6	9	%1.1
الإجمالي	540	%100	138	%100	117	%100	795	%100

وبتحليل هذه النتائج يتضح أن هناك أهمية للمعلومات في حياة وأعضاء هيأة التدريس، وطلاب الدراسات العليا، والمرحلة الجامعية.

ويتضح أن هذه النتائج تمثل شيئاً إيجابياً؛ لأن النسبة الكبرى من أعضاء هيأة التدريس، و طلاب الدراسات العليا، والمرحلة الجامعية، ترى أن هناك أهمية للمعلومات بالنسبة لهم، كما يوضح الجدول أيضاً أن هناك اتفاقاً حول أهمية المعلومات بين أفراد عينة الدراسة على الرغم من وجود تباين في المرحلة العلمية والوظيفية فنجدهم قد اتفقوا كلهم على أن المعلومات مهمة بالنسبة لهم.

2. كيفية توظيف المعلومات

اختلفت أهداف الدراسات العليا للحصول على المعلومات ويرى أحد الباحثين[11] أن الحاجة إلى المعلومات هي التي تؤدي إلى البحث عنها، ويختلف احتياج المعلومات من فرد لآخر حسب الدور الذي نريده من بين الأدوار العديدة التي يمكن أن تؤديها المعلومات، ومن الفئة الواحدة تبعا لعدد لا حصر له من العوامل النفسية والاجتماعية المؤثرة.

والجدول الآتي يوضِّح استجابات عينة الدراسة حول أهمية توظيف المعلومات في حياة أعضاء هيأة التدريس، وطلاب الدراسات العليا، والمرحلة الجامعية.

جدول (3) *: يوضح استجابات عينة الدراسة حول أهمية توظيف المعلومات.

	المرحلة العلمية	الإجمالي

* هذا الجدول يجيب على السؤال (2) من الاستبانه.

	طلاب المرحلة الجامعية الأولى		دراسات عليا		عضو هيأة تدريس			
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
في حل مشكلاتي اليومية	302	%47.5	39	%59.1	48	%41	389	%47.5
في عمل التكليفات الدراسية	161	%25.3	13	%19.7	30	%25.6	204	%24.9
في عمل بحثك	153	%24.1	14	%21.2	35	%29.9	202	%24.7
أخري	20	%3.1	0	% 0	4	%3.4	24	%2.9
الإجمالي	636	%100	66	%100	117	%100	819	%100

وبقراءة تلك النتائج يتضح أن أكثر فئات العينة التي ترى أن أهمية توظيف المعلومات في عمل الأبحاث كانت فئة أعضاء هيأة التدريس بنسبة 29.9% ، وهذا منطقي لأن عضو هيأة التدريس كثيراً ما يحتاج للمعلومات لتوظيفها في الأبحاث، ثم تأتى بعد ذلك فئتا طلاب الدراسات العليا ، وطلاب المرحلة الجامعية، على الترتيب، وأن استجابات عينة الدراسة حول توظيف المعلومات في عمل أشياء أخرى كانت 24 بنسبة 2.9% من إجمالي استجابات عينة الدراسة.

وبقراءة تلك النتائج يتضح أن أكثر فئات العينة التي ترى أن أهمية توظيف المعلومات في أشياء أخرى كانت الطلاب بنسبة 3.1%، تعقبها أعضاء هيأة التدريس بنسبة 3.4%، في حين تستجيب فئة الدراسات العليا على الأشياء الأخرى التي يتم توظيف المعلومات فيها. وبتحليل تلك النتائج يتضح أن هناك أهمية بشكل أكبر لتوظيف المعلومات في حل المشكلات اليومية يليها توظيفها في عمل التكليفات الدراسية ثم توظيفها في عمل الأبحاث.

ويتضح أن هذه النتائج تمثل جانباً إيجابياً بعض الشيء؛ وذلك لاستخدام عينة الدراسة وتوظيفها للمعلومات في حل المشكلات اليومية بشكل أكبر من توظيفها بشكل نمطي أو بتكليف رسمي كعمل التكاليف الدراسية والأبحاث، وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على الإيجابية في استخدام المعلومات وتوظيفها وتطبيق مناحيها في الحياة العلمية.

3.الدافع وراء البحث عن المعلومات:

يختلف الدافع وراء البحث عن المعلومات من باحث لآخر ومن طالب لآخر ومن عضو هيأة تدريس لآخر، فمنهم من يكون دافعه للبحث عن المعلومات هو الاطلاع بمختلف أنواعه، ومنهم من يكون دافعه حل مشكلة علمية أو بحثية ومنهم من يكون دافعه إعداد رسالة علمية، ومنهم من يكون دافعه أمور أخرى؛ ولذلك تحاول الباحثة التعرف على واقع دوافع وأعضاء هيأة التدريس، وطلاب الدراسات العليا، وطلاب المرحلة الجامعية، للبحث عن المعلومات، وذلك من خلال السطور الآتية والتي يوضِّحها الجدول الآتي:

جدول(4) يوضح استجابات عينة الدراسة حول دافع الطلاب والدراسات العليا وأعضاء هيأة التدريس وراء البحث عن المعلومات.

	المرحلة العلمية						الإجمالي	
	طلاب المرحلة الجامعية الأولى		دراسات عليا		عضو هيأة تدريس			
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
الاطلاع بغرض الثقافة العامة	358	%56.3	35	%46.7	45	%38.5	438	%52.9
الاطلاع على الدراسات السابقة في مجال التخصص	156	%24.5	14	%18.7	27	%23.1	197	%23.8

حل مشكلة علمية أو بحثية	98	%15.4	19	%25.3	30	%25.6	147	%17.8
إعداد رسالة علمية	22	%3.5	6	%8	13	%11.1	41	%5
أخرى	2	%0.3	1	%1.3	2	%1.8	5	%0.6
الإجمالي	636	%100	75	%100	117	%100	828	%100

وبتحليل تلك النتائج يتضح أن هناك دوافع متباينة وراء البحث عن المعلومات، وأن كانت تميل بشكل أكبر إلى دافع الاطلاع بغرض الثقافة العامة تعقبها بغرض الاطلاع على الدراسات السابقة، ثم في حل مشكلة علمية أو بحثية، وأخيراً في إعداد رسالة علمية في حين لم تسجل استجابات عينة الدراسة نتائج حول دافع البحث عن المعلومات لأمور وأشياء أخرى سوي 5 استجابات فقط وبنسبة ضئيلة جدا لا تتعدى 1% من إجمالي استجابات عينة الدراسة.

4.الاهتمام بمتابعة كل ما هو حديث في مجال التخصص:

من أهم مقومات الباحث الجيد أن يكون قادراً ومتمكناً علمياً في البحث العلمي في مجال تخصصه، ولابد أن يكون على إحاطة شاملة بالمستجدات العلمية والبحثية، ومعرفة التطورات العلمية الجديدة، ومن المعروف أن رصيد المعلومات ومصادرها من شأنه أن يجعل الباحث قادراً على اللحاق بالتطور العلمي في ميدان أبحاثه، وتحديث معلوماته وتعديله من وقت لآخر، وحول مدى اهتمام عينة الدراسة من الطلاب والدراسات العليا وأعضاء هيأة التدريس بمتابعة كل ما هو حديث في مجال التخصص توضحه الباحثة من خلال الجدول الآتي:

جدول (5)* يوضح استجابات عينة الدراسة متابعة الطلاب والدراسات العليا وأعضاء هيأة التدريس لكل ما هو حديث في مجال التخصص.

	المرحلة العلمية						الإجمالي	
	طلاب المرحلة الجامعية الأولى		دراسات عليا		أعضاء هيأة تدريس			
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	487	%91.2	136	%98.6	108	%92.3	731	%92.6
لا	47	%8.8	2	%4.1	9	%7.7	58	%7.4
الإجمالي	534	%100	138	%100	117	%100	789	%100

وبعمل مقارنة بين استجابات فئات عينة الدراسة الثلاث حول عدم متابعة كل ما هو حديث في مجال التخصص للطلاب والدراسات العليا وأعضاء هيأة يتضح أن أكثر فئات العينة التي لا تتابع كل ما هو حديث في مجال التخصص كانت فئة الطلاب بنسبة 8.8%، تعقبها فئة أعضاء هيأة التدريس بنسبة 7.7%، ثم فئة الدراسات العليا بنسبة 1.4%.

5.المصادر التي يستخدمها أفراد العينة في الحصول على المعلومات:

تتنوع وتتعدد المصادر التي يستخدمها الطلاب والدراسات العليا وأعضاء هيأة التدريس لتشمل مصادر الأنترنت، وقواعد البيانات على الخط المباشر، والكتب، والدوريات العلمية، والندوات والمؤتمرات، والاتصال بالمتخصصين في المجال، والمطبوعات الحكومية بالإضافة إلى مصادر أخرى، وتُعد تلك المصادر من أهم ما يعتمد عليه الفرد سواء أكان طالبًا أم باحثاً أم عضواً في هيأة التدريس، وتحاول الباحثة

* هذا الجدول يجيب على السؤال (4) من الاستبانة .

في السطور الآتية رصد واقع المصادر التي يستخدمها الطلاب والدراسات العليا وأعضاء هيأة التدريس وذلك من خلال الجدول الآتي:

جدول (6) * يوضح استجابات عينة الدراسة حول المصادر التي يستخدمها في الحصول على المعلومات.

	المرحلة العلمية						الإجمالي	
	طلاب المرحلة الجامعية الأولى		دراسات عليا		أعضاء هيأة تدريس			
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
مصادر الأنترنت	203	%33.8	56	%35.4	47	%32.6	306	%33.9
قواعد البيانات على الخط المباشر	15	%2.5	0	% 0	0	%0	15	%1.7
الكتب	178	%29.7	51	%32.3	43	%29.9	272	%30.1
الدوريات العلمية	34	%5.7	2	%1.3	1	%0.7	37	%4.1
الندوات والمؤتمرات	37	%6.2	24	%15.2	10	%7.0	71	%7.9
الاتصال بالمتخصصين في المجال	38	%6.3	4	%2.5	7	%4.8	49	%5.4
المطبوعات الحكومية	50	%8.3	21	%13.3	14	%9.7	85	%9.4
أخرى	45	%7.5	0	% 0	22	%15.3	67	%7.5
الإجمالي	600	%100	158	%100	144	%100	902	%100

وبتحليل تلك النتائج يتضح أن النسبة الكبرى من عينة الدراسة اعتمدت على مصادر الإنترنت بوصفها أحد المصادر التي يستخدمها أفراد العينة بنسبة مرتفعة بالرغم من عدم وجود هذه الخدمة بالجامعة وهذا يعني أنهم يستخدمونها خارج نطاق الجامعة، وتعقبها الكتب بنسب مئوية واضحة الفجوة ، وفي المرتبة الثالثة تأتي المطبوعات الحكومية ،وفي الرابعة الندوات والمؤتمرات ،وهكذا حتى أن أدني نسبة من استجابات عينة الدراسة حول المصادر كانت قواعد البيانات على الخط المباشر، والتي سجلت 15 استجابة وبنسبة 1.7% فقط من إجمالي استجابات عينة الدراسة.

ويتضح من النظر للجدول أن هناك تفاوتًا وتبايناً واضحاً بين المصادر التي يستخدمها أفراد عينة الدراسة حيث نجدهم يسرفون في استخدام كل من مصادر الإنترنت والكتب على حساب باقي المصادر الأخرى التي تراها الباحثة مصادر ذات أهمية كبيرة، وخاصة الدوريات العلمية التي تستحوذ دائماً على معلومات جديدة وحديثة في مجال التخصص، وهذه المصادر تمد المطلع عليها والباحث في دروبها بالمعلومات المتدفقة والغزيرة والمعاصرة لذلك ترى الباحثة أنه لابد من تدريب أعضاء هيأة التدريس وطلاب الدراسات العليا، والمرحلة الجامعية على كيفية استخدام المصادر المهملة من قبلهم مثل الندوات والمؤتمرات والدوريات العلمية، وهذا لا يتأتى إلا بتدشين برامج وأنشطة تعمل على تفعيل استخدام هذه المصادر، كبرامج للتربية المعلوماتية والمكتبية وغيرها.

6. .نجاح المجتمع الجامعي في العثور على المعلومات من المصادر المختلفة التي تلبي احتياجاتهم البحثية:

* هذا الجدول يجيب عن السؤال (5) من الاستبانه

يُعدُّ نجاح الطالب أو الباحث في العثور على المعلومات باكورة أداء الباحث وعمله في البحث عن هذه المعلومات، وتختلف نسب نجاح الفرد في الحصول على المعلومات من المصادر المختلفة، حيث تتبدَّل من النجاح دائماً إلى النجاح بـ (أحيانا أو عدم النجاح) وفي السطور الآتية تحاول الباحثة رصد واقع مدى نجاح الطلاب والدراسات العليا وأعضاء هيأة التدريس في العثور على المعلومات من المصادر المختلفة التي تلبي احتياجاتهم البحثية، كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (7) *: يوضح استجابات عينة الدراسة حول مدى نجاح الطلاب والدراسات العليا وأعضاء هيأة التدريس في العثور على المعلومات من المصادر المختلفة التي تلبي احتياجاتهم البحثية.

	المرحلة العلمية						الإجمالي	
	طلاب المرحلة الجامعية الأولى		دراسات عليا		أعضاء هيأة تدريس			
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
أنجح دائمًا	146	%27.4	46	%33.4	22	%18.8	214	%27.2
أنجح أحيانًا	377	%70.9	70	%50.7	94	%80.3	541	%68.7
لا أنجح	9	%1.7	22	%15.9	1	%0.9	32	%4.1
الإجمالي	532	%100	138	%100	117	%100	787	%100

وبتحليل تلك النتائج يتضح أن النسبة الكبرى من أفراد عينة الدراسة توضّح نسبة النجاح أحيانا في حين تأتي نسبة النجاح الدائم في المرتبة الثانية، أما نسبة النجاح الضئيل فهي في المرتبة الثالثة وهي أضعف نسبة من العينة التي توضح معدل النجاح، ولهذا فان الباحثة تقترح العمل على زيادة مهارات الطلاب والدراسات العليا وأعضاء هيأة التدريس بجامعة عمر المختار في الحصول على المعلومات.

7.الصعوبات التي تواجه الطلاب والدراسات العليا وأعضاء هيأة التدريس أثناء بحثهم عن المعلومات:

هناك صعوبات عديدة تواجه المستفيدين من المكتبات ومراكز المعلومات أثناء بحثهم عن المعلومات ومصادرها وتتمثل هذه الصعوبات في كل من:[1]

أ- قلة إلمام المستفيد بنظام التصنيف المتبع في المكتبة أو مراكز المعلومات.
ب- ضعف القدرة على اختيار مصطلحات البحث أو الكلمات المفتاحية التي تمثل موضوعات البحث.
ج- عدم ألقدرة من قبل المستفيد على استخدام مصادر المعلومات.
د- صعوبة الحصول على المعلومات الحديثة.
ه- صعوبة استرجاع المعلومات من قبل المستفيدين سواء أكان الاسترجاع آليًا أم تقليديًا.
و- قلة دراسة المستفيدين في مجال توافر مصادر المعلومات في المكتبات ومراكز المعلومات.
ز- ندرة وجود أخصائيين للمكتبات ومراكز المعلومات المؤهلين لتقديم خدمات معلومات تفي باحتياجات المستفيدين.

كما أن هناك بعض الصعوبات الأخرى التي تواجه الطلاب والدراسات العليا وأعضاء هيأة التدريس، ولذلك فإن الباحثة تحاول رصد تلك الصعوبات وذلك من خلال الجدول الآتي:

* هذا الجدول يجيب على السؤال (6) من الاستبانة.

جدول (8) *: يوضح استجابات عينة الدراسة حول الصعوبات التي يوجهها الطلاب والدراسات العليا وأعضاء هيأة التدريس أثناء بحثهم عن المعلومات.

	المرحلة العلمية						الإجمالي	
	طلاب المرحلة الجامعية الأولى		دراسات عليا		أعضاء هيأة تدريس			
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
عدم وجود خبرة كافية في استخدام المكتبة	88	%13.3	25	%15.6	19	%15.0	132	%13.9
عدم توافر مصادر المعلومات المطبوعة لموضوع البحث	160	%24.2	32	%20.0	31	%24.4	223	%23.5
افتقاد أخصائي المعلومات إلى مهارات التعامل مع الباحثين	66	%10.0	1	%0.6	8	%6.3	75	%7.9
قصور في الخدمات المعلوماتية التي تقدمها المكتبة	86	%13.0	28	%17.5	18	%14.2	132	%13.9
عدم توافر مصادر الكترونية تفي بالمتطلبات البحثية	94	%14.3	49	%30.6	29	%22.8	172	18.2%
عدم الخبرة في تحديد المصطلحات البحثية المعبرة عن الموضوع الذي تبحث عنه	143	%21.7	20	%12.5	20	%15.7	183	%19.3
أخرى	23	%3.5	5	% 3.2	2	%1.6	30	%3.3
الإجمالي	660	%100	160	%100	127	%100	947	%100

وبتحليل بيانات الجدول تبين أن أكثر الصعوبات التي رآها أفراد عينة الدراسة كانت تتمثَّل في عدم توافر مصادر المعلومات المطبوعة لموضوعات أبحاثهم تعقبها عدم وجود خبرة كافية في استخدام المكتبة والقصور في الخدمات المعلوماتية التي تقدمها المكتبة، ثم عدم توافر مصادر إلكترونية تفي بالمتطلبات البحثية.

وبالنظر إلى نتائج هذا الجدول نرى أن تلك الصعوبات تمثل شيئاً سلبياً لمجموعة من الطلاب والدراسات العليا وأعضاء هيأة التدريس لاسيما إذا كانت تتصل غالبيتها بعدم توافر مصادر المعلومات لموضوعات أبحاثهم، وعدم توافر المصادر الإلكترونية التي تفي بمتطلباتهم البحثية.

وتقترح الباحثة من أجل تلافي تلك الصعوبات أن تعمل الجامعة ومكتباتها على توفير مصادر المعلومات المطبوعة والإلكترونية حتى تفي باحتياجات الطلاب والدراسات العليا وأعضاء هيأة التدريس ومتطلباتهم، وكذلك أن تقوم الجامعة بعقد دورات تدريبية لنقل مهارات الطلاب والدراسات العليا وأعضاء هيأة التدريس في استخدام المكتبة، ومحاولة التغلب على القصور الحادث في الخدمات المعلوماتية وزيادة معدل أداء تلك الخدمات التي تقدمها مكتبات الجامعة.

8.الخدمات المعلوماتية التي تقدمها المكتبة:

حيث تتنوع الخدمات المعلوماتية التي تقدمها المكتبة؛ إذْ ازدادت في السنوات الأخيرة حركة تقديم خدمات المعلومات للمستفيدين بشكل مباشر، وتتمثل هذه الخدمات في كل من الإعارة الخارجية والإعارة الداخلية، والخدمات المرجعية، وخدمات الإحاطة الجارية، وخدمات البث الانتقائي للمعلومات، وخدمات تعليم المستفيدين، وخدمات البحث على الخط المباشر، وخدمات الترجمة، وخدمات الاكتشاف والاستخلاص، وخدمات توصيل المعلومات، وبعض الخدمات الأخرى، ولهذه الخدمات دور مهم في بيان أهمية المعلومات

* هذا الجدول يجيب على السؤال (7) من الاستبانة .

التي تُقَدَّم عن طريقها والتي تساير تقنيات العصر، فمَنْ لم يستخدم تقنيات هذا العصر لا يحق له أن يعيش تحت شمسه (9)

وعلى الرغم من أهمية هذه الخدمات وما تقدمه من معلومات متطورة وحديثة تفيد الطلاب والدراسات العليا وأعضاء هيأة التدريس، إلا أن الباحثة تجد بعض القصور في هذه الخدمات المقدمة من المكتبات الجامعية، وللوقوف على جوانب هذا القصور فإن الباحثة ترصد استجابات عينة الدراسة حول الخدمات التي تقدمها مكتبات جامعة عمر المختار وذلك من خلال الجدول الآتي:

جدول (9) *: يوضح استجابات عينة الدراسة حول الخدمات التي تقدمها المكتبة.

	المرحلة العلمية						الإجمالي	
	طلاب المرحلة الجامعية الأولى		دراسات عليا		عضو هيأة تدريس			
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
الإعارة الخارجية	242	%44.8	56	%40.6	43	%36.8	341	%42.9
الإعارة الداخلية	170	%31.5	52	%37.7	28	%23.9	250	%31.4
الخدمات المرجعية	56	%10.4	4	%2.9	17	%14.5	77	%9.7
خدمات الإحاطة الجارية	2	%0.4	0	% 0	1	%0.9	3	%0.4
خدمات البث الانتقائي للمعلومات	4	%0.7	0	% 0	3	%2.6	7	%0.9
خدمات تعليم المستفيدين	5	%9	0	% 0	4	%4.3	9	%1.1
خدمات البحث على الخط المباشر	11	%2	1	%0.7	1	%0.9	13	%1.6
خدمات الترجمة	9	%1.7	1	%0.7	7	%6	17	%2.1
خدمات الاكتشاف والاستخلاص	7	%1.3	2	%4.1	2	%1.7	11	%1.4
خدمات توصيل المعلومات	28	%8.4	0	% 0	7	%6	33	%4.2
أخري	8	%5.1	22	%16	4	%3.3	34	%4.3
الإجمالي	540	%100	138	%100	117	%100	795	%100

وبتحليل بيانات الجدول نجد أن أكثر الخدمات التي رأى أفراد عينة الدراسة أن المكتبة تقوم بتقديمها كانت الإعارة الخارجية تعقبها خدمة الإعارة الداخلية ثم الخدمات المرجعية، ثم الخدمات الأخرى، ثم خدمات توصيل المعلومات، ثم خدمات الترجمة، وخدمات البحث على الخط المباشر، وخدمات التكشيف والاستخلاص، وخدمات تعليم المستفيدين وخدمات البث الانتقائي للمعلومات، والإحاطة الجارية في المرتبة الأخيرة وبالنظر إلى تلك النتائج نلحظ نقصاً كبيراً في الخدمات التي تقدمها المكتبة؛ حيث لم تتعدَ تلك الخدمات كل من الإعارة الخارجية والداخلية، ثم بعض الخدمات التي تقدمها بشكل ضعيف للغاية ومنها خدمات الإحاطة الجارية وخدمات البث الانتقائي للمعلومات، وخدمات تعليم المستفيدين وخدمات التكشيف والاستخلاص وغيرها، وتُرْجَعُ الباحثة هذا لافتقاد المكتبات الجامعية بجامعة عمر المختار لنظم العمل الحديثة ولجودة أداء المنظومة بأكملها.

* هذا الجدول يجيب على السؤال (8) من الاستبانة .

ويتضح من قراءة النتائج أن تلك النتائج بهذا الشكل إنما تمثل شيئًا سلبياً للغاية وله مردود سلبي تجاه الطلاب والدراسات العليا وأعضاء هيأة التدريس ومن ثم يؤثر ذلك في مقدار الوعي وكفاءته.

ونجد أنه على الرغم من تباين المرحلة العلمية بين أفراد عينة الدراسة إلا أن هناك اتفاقٌ كبيرٌ حول تحديد الخدمات التي تقدمها المكتبة وهنا تقترح الباحثة أن تعمل الجامعة متمثلة في القائمين على المكتبات بها على تفعيل الخدمات التي تقدمها المكتبات، والعمل على ضرورة تيسير الحصول على تلك الخدمات حتى يتسنى لأكبر عدد من المستفيدين منها الحصول عليها، ومن ثم يعمل هذا على زيادة معدلات الثقافة المعلوماتية وتنميتها بشكل فاعل في مجتمع الجامعة.

النتائج:

1. يتفق أكثر أفراد مجتمع الدراسة في أنهم يرون أن المعلومات ضرورية في حياتهم وبنسبة 97.1%.
2. هناك دوافع متباينة وراء البحث عن المعلومات وكان أبرزها دافع الثقافة العامة، والاطلاع على الدراسات السابقة.
3. أكد أغلب أفراد عينة الدراسة اهتمامهم بمتابعة الحديث والجديد وهذا يتعارض مع استجاباتهم التي تؤكد عدم استخدامهم للدوريات الإلكترونية والمستخلصات والكشافات وقواعد البيانات الإلكترونية .
4. يتفق أغلب أفراد عينة الدراسة حول أنهم لا ينجحون دائمً في الحصول على المعلومات وإنما يحصلون عليها أحياناً في أغلب الأحوال، وفي قلة مصادر المعلومات التي يحتاجونها في عمل أبحاثهم سواء إلكترونية أم ورقية.
5. تعاني مكتبات جامعة عمر المختار من نقص كبير في خدماتها، فهي مقتصرة على خدمة الإعارة فقط أما الخدمات الأخرى فتكاد تنعدم تماماً.

التوصيات

1- توفير المصادر والمراجع اللازمة للباحثين في المجالات البحثية ومراعاة تحديثها أولاً بأول وهذا يتطلب توفير الميزانيات اللازمة لذلك من قبل الدولة فيما يختص بالمكتبات الحكومية حتى يستطع مجتمع الجامعة متابعة الجديد في مجالات تخصصهم.

2- توفير الإرشاد الكافي للباحثين لطرق التعامل مع المكتبات وأنظمة الفهرسة، والتصنيف المتبع بها، إضافة إلى تعريف الباحثين بأشكال مصادر المعلومات وفئاتها وكذلك نوعية المعلومات التي تقدمها كل فئة من فئات مصادر المعلومات. والإعلام الكافي عن توافر مصادر معينة بها إلى جانب ضرورة توفير الخدمات المعلوماتية المتطورة وتدريب الباحثين على التعامل معها والإفادة منها في الحصول على المعلومات والإعلام الجدي عن توافرها.

3- أن تحرص المكتبات على صيانة مقتنياتها من الكتب والدوريات وغيرها من مصادر المعلومات حتى لا تصل إلى حد الهلاك مما يترتب عليه عدم إفادة الباحثين منها، وعدم قدرتهم على الوصول إلى بياناتها، مع عمل التوعية اللازمة عن الطرق العملية الصحيحة؛ للتعامل مع هذه التقنيات والتي تكفل المحافظة عليها وذلك سواء بالنسبة للعاملين بالمكتبات أم المستفيدين منها.

4- أن تحرص المكتبات وخاصة المكتبات الأكاديمية على توفير القوى البشرية المؤهلة والمتخصصة وذلك يأتي في المقام الأول بحسن اختيار العناصر التي تشغل هذه الوظائف وأن يكونوا من خريجي الأقسام المتخصصة في مجال المكتبات والمعلومات مع توفير الدورات التدريبية لهم بصفة مستمرة لكي يكونوا على إحاطة تامة بكل المستجدات في مجال الخدمات المعلوماتية، وإحاطتهم بكل جديد في المكتبة، (ففاقد الشيء لا يعطيه)، ومن المهم أيضاً توجيه برامج توعية للعاملين بالمكتبات تبرز أهمية دورهم في مساعدة الباحثين حتى لا تتحول مهمتهم إلى مجرد أعمال إدارية روتينية، وبذلك تتكون ثقة الباحثين في إخصائي المعلومات ومقدمي الخدمات المعلوماتية بالمكتبات.

5- يجب أن تحرص المكتبات ولاسيما المكتبات الجامعية على توفير كافة خدمات المعلومات داخل مكتباتها خاصة خدمة الترجمة وخدمات الأنترنت وقواعد البيانات الإلكترونية.

قائمة المصادر:

-حلمي,سوسن طه . "(1998) . مراجعة الإنتاج الفكري في مجال دراسات الاستخدام والمستفيدين"، مجلة الملك فهد الوطنية، مجلد 4، ع1، أكتوبر ، ص ص 134-160.
-دياب ,مفتاح محمد. (1995).،معجم المصطلحات العلمية في علم المكتبات والتوثيق والمعلومات :إنجليزي ـ عربي.القاهرة:الدار الدولية للنشر ،،ص 151.
-السرايجي, ميس."(2002).سلوكيات طلاب الدراسات العليا في كليتي الآداب، والعلوم الإنسانية والاقتصادية في جامعة دمشق في الحصول على المعلومات – دراسة ميدانية", رسالة ماجستير, غير منشورة, كلية الآداب, جامعة دمشق.
-عبدالهادي,محمد فتحي(2002).البحث ومناهجه في علم المكتبات والمعلومات ،القاهرة :الدار المصرية اللبنانية ،،ص 112..
-العبيدى, المبروك أبو بكر أمجاور .(2010).استخدام الباحثين بجامعة عمر المختار لتكنولوجيا المعلومات دراسة ميدانية تقويمية، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية الآداب، جامعة الإسكندرية .
-العجيزى ,أحمد عادل إبراهيم . (2008) . مدى توافر المهارات المعلوماتية لدى طلاب المرحلة الجامعية الأولى دراسة تقويمية، رسالة ماجيستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة الإسكندرية.
-العمودي، هدى محمد ، فوزية فيصل السلمي. (2008)" الوعي المعلوماتي في المجتمع الأكاديمي: دراسة تطبيقية على طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبدالعزيز.ـ دراسات المعلومات، ع3، ص167
-غالي ,وفاء ماهر فهمي (1995). تدريب المستفيدين من المكتبات الجامعية في مصر مع اهتمام خاص بتجربة الجامعة الأمريكية, واستنباط أسس التدريب في الجامعات المصرية", رسالة دكتوراه, غير منشورة, كلية الآداب, جامعة القاهرة.
-قاسم ,حشمت (1984)خدمات المعلومات – مقوماتها وأشكالها، القاهرة، مكتبة غريب، ص 6 .
-معجم علوم المكتبات والمعلومات :إنجليزي ـ عربي(2003)،.الكويت : جامعة الكويت،،ص 125.

- Shellac R. Carl: "Subramangam Revised – creating a new model for information literacy instruction "college & research libraries csept 2001) vol 62, No 5, p 458.
- Alire, C.A (1984). A nationwide survey of education doctoral students attitudes regarding importance of the library and the need for bibliographic instruction. unpublished doctoral Dissertation university of Northern Colorado.

- Morner, C.J. (1995). Measuring the library research skills of education doctoral students. Paper Presented and the seventh National conference of the Association of college and research libraries, Pittsburgh.

العنف الأسري وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي

زهرة سليمان مفتاح رجب
عضو هيأة تدريس
جامعة بنغازي - كلية الآداب

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين العنف الأسري والسلوك العدواني لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي، كما هدفت الدراسة إلى التنبؤ بالسلوك العدواني من خلال نوع العنف الأسري (جسدي، نفسي، إهمال). استخدم مقياس العنف الأسري الذي قامت الباحثة ببنائه، ومقياس السلوك العدواني الذي أعده (مخلوف ،2015)، وتكونت عينة الدراسة من 100 طالب و طالبة من طلاب الصف الثالث الإعدادي في مدارس مدينة بنغازي، وتوصلت الدراسة إلى انخفاض مستوى العنف الأسري والسلوك العدواني لدى أفراد العينة، وأنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في درجة التعرض للعنف الأسري، وكذلك لا توجد فروق بين الذكور والإناث في درجة السلوك العدواني، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباط طردية دالة بين العنف الأسري والسلوك العدواني لدى أفراد العينة، وتوصلت الدراسة إلى أن (الإهمال) أقوى منبئ بالسلوك العدواني.

الكلمات المفتاحية: العنف الأسري-السلوك العدواني-المرحلة الإعدادية.

المقدمة:

تحمل الأسرة مسؤولية خطيرة تجاه المجتمع باعتبارها أول مجال تربوي يوجد فيه الطفل ويتفاعل معه، ففيها يتلقى العادات والتقاليد والقيم، ويتعلم التعاون والتضحية والوفاء والصدق والعطف على الآخرين واحترامهم (عامر،2008) .

فالعلاقة الإيجابية بين الوالدين والأبناء وبخاصة المراهقين تساهم في التنشئة السوية للأبناء، وعليه فالجو العاطفي للأسرة المفعم بالعطف والحنان والتسامح والمودة من أهم العوامل التي تسهم في تكوين شخصية الفرد، وتساعد على تنمية استعداداته وقدراته النفسية والعقلية في جميع مراحل حياته وخاصة المراهقة (مقحوت، 2014).

كما يتأثر النمو النفسي(الانفعالي) والنمو الاجتماعي للمراهق بالبيئة الاجتماعية والأسرية التي يعيش فيها، فما يوجد في تلك البيئات من تقاليد وعادات وميول يؤثر في المراهق، ويوجه سلوكه، ويجعل عملية تكيفه مع نفسه ومع المحيط عملية سهلة أو صعبة (العيسوي، 2000).

ولكن قد لا تقوم الأسرة بالضرورة بما هو واجب عليها تجاه أبنائها، وذلك إما نتيجة لأسباب تتعلق بأفرادها أو أسباب أخرى مجتمعية، تكون نتيجة للتغيرات العديدة ذات الصلة بطبيعة الحياة المعاصرة، لذلك نلاحظ نشأة صور جديدة ومتغيرة من المشكلات التي تواجه الأسرة مثل العنف الأسري (ال سعود، 2005).

ويعتبر العنف ظاهرة سلوكية قديمة عرفتها المجتمعات البشرية منذ أقدم العصور، فقد ارتبطت بتاريخ المجتمعات منذ زمن هابيل وقابيل، والعنف بوصفة ظاهرة سلوكية سواء في بعدها الفردي أو الاجتماعي؛ فعل يتدرج تحت أنماط السلوك العدواني وغير السوي (غزوان، 2015).

حيث يشير مفهوم العنف الأسري _بوجه عام _ إلى سوء معاملة شخص لشخص آخرJ تربطه به علاقة وثيقة مثل العلاقة بين الزوج والزوجة، وبين الآباء والأبناء، وبين الأخوة، وبين الأقرباء بوجه عام، ويتداخل مفهوم العنف الأسري مع مفاهيم كثيرة مثل العنف المنزلي أو سوء معاملة الأطفال التي تشترك في المعنى الذي أشرنا إليه، وتقع أعمال العنف الأسري ضد الأطفال غالباً من ممارسات العنف من الأب أو الأم، أو ممن يقوم بدورهما في حالة غياب أحدهما أوكليهما (لياس وبن تروش، 2017).

و تعد طريقة التربية وأسلوب التعامل مع الأبناء من أهم المؤثرات في وجود العنف الأسري، فمنذ بداية تربية الأطفال يجب الاهتمام والتركيز على الجانب النفسي للطفل؛ لأن طريقة المعاملة في الصغر تنعكس

بشكل كبير وواضح على معاملته للآخرين في الكبر، لذلك كان من أخطر أساليب التربية القسوة في المعاملة من قبل الأهل، وذلك على خلاف توجيهات رسول الله _ صلى الله عليه وسلم _ القدوة الحسنة في الرفق والرحمة واللين، فعن أبي هريرة رضي الله عنه قال: "قبل رسول الله _ صلى الله عليه وسلم _ الحسن بن علي وَعِنْدَهُ الأَقْرَعُ بْنُ حَابِسٍ التَّمِيمِيُّ جَالِسًا، فَقَالَ: الأَقْرَعُ إِنَّ لِي عَشَرَةً مِنَ الْوَلَدِ مَا قَبَّلْتُ مِنْهُمْ أَحَدًا، فَنَظَرَ إِلَيْهِ رَسُولُ اللهِ _ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ _ ثُمَّ قَالَ: مَنْ لا يَرْحَمُ لا يُرحم". وقوله _ صلى الله عليه وسلم _: " إن الرفق لاَ يَكُونُ فِي شَيء إِلاَّ زانه ، وَلاَ يُنْزَعُ مِنْ شيء إِلاَّ شَانَه".

ولذلك فإن الأسرة التي تعامل أبناءها بالقسوة والتحكم تكون شخصية غير سوية، ولا تعرف إلا أسلوب العنف ، وبالتالي تخلق شخصية عدوانية سيئة التوافق، ولهذا وجب الاهتمام وتركيز الضوء على أساليب التربية، حيث أصبح من المسلم به لدى الباحثين أن هذه الأساليب السوية / اللاسوية تترك آثارًا سلبيةً وإيجابية على شخصية الأبناء.

ويرى باندورا أن السلوك العدواني متعلم يحدث عن طريق الملاحظة والتقليد والتعزيز من الأشخاص المهمين في حياة الفرد؛ مثل: الوالدين، والأقران، والمدرسة، بالإضافة إلى وسائل الإعلام، فالكثير من الدراسات تبين أن ملاحظة السلوك العدواني تزيد من احتمالية أن يصبح الملاحظ _أيضًا_ عدوانيا، خاصة عندما يكون السلوك وسيلة فاعلة في الحصول على الرغبات والأهداف (النجداوي و كفاوين، 2015).

فالأنماط المختلفة من السلوك العدواني تتكون من خلال التنشئة العائلية، فالأبناء الذين تكثر مواجهتهم للإحباط في المنزل تنشأ عندهم دوافع واستجابات عدوانية قوية. وقد ذكر (ستور) أن الإنسان ليس عدوانيا بطبعه دائما، يصبح كذلك نتيجة الإحباط. بينما أشار (ماكورد) إلى أن العدوانية الحادة مرتبطة بالبيئة من خلال التعرض للإيذاء من أحد الوالدين أو كليهما، أو إحساس الوالدين نفسهما بالفشل واختلاف الوالدين في أسلوب تربية الأبناء (محمد و خلف، 43:2010).

كما يكثر انتشار السلوك العدواني بين تلاميذ المرحلة الإعدادية والثانوية, ويمثل هذا السلوك مظاهر كثيرة، منها: التهريج، والتخريب، والاحتكاك بالمعلمين، وعدم احترمهم، والعناد، والتحدي، وتخريب أثاث المدرسة والفصل ومقاعد الدراسة، وإهمال متعمد لنصائح المعلم ومقاطعته، واستخدام ألفاظ بذيئة...إلخ وترجع تلك السلوكيات إلى عدة عوامل، منها: الشعور بالخيبة الاجتماعية كالتأخر الدراسي، أو حب الوالدين والمبالغة في تقييد الحرية والتدخل في الشؤون الخاصة، بالإضافة إلى توتر الجو المنزلي الذي يعيش فيه المراهقون جراء غضب الوالدين لأتفه الأسباب (زيدان، 1982).

وهذا ما توصلت إليه دراسة (إبراهيمي وإبراهيمي،2014) أن المراهقين يمارسون السلوك العدواني بأشكاله اللفظي والمادي، حيث يرجع السلوك العدواني لدى المراهقين إلى عدة عوامل تربوية، أهمها المحيط المدرسي والمعاملة الأسرية. وكذلك أشارت دراسة (شرف' و بن تروش،2017) بأن معاملة الوالدين المعنفة تؤدي إلى تكون سلوك عدواني موجه نحو الآخرين، يظهر في التعامل العنيف والمستمر في كل تصرف، وهذا ما أكدته دراسة (yizhen, junxia, yan, jun,2006) التي أظهرت أن أنماط التربية والعلاقات الشخصية بين الطلاب كانت مرتبطة بشكل كبير بالسلوك العدواني للأطفال والمراهقين، وأن أنماط التربية والصراعات الأسرية والعلاقة مع المعلم، وجماعة الأقران من أكثر العوامل المرتبطة بالسلوك العدواني.

كما أشارت دراسة (الصوفي و الهاشمي،2012) إلى أن الطلبة يتعرضون للعنف الأسري الجسدي، والنفسي، والإهمال، بدرجات مختلفة. وبينت دراسة (contersa & can ,2016) أن الأطفال الذين تعرضوا لمستويات عالية من العنف المنزلي قاموا بسلوكيات عدائية تجاه والديهم ، كما توصلت دراسة (الشيخ،2010) إلى أن إهمال (الأبناء) و أسلوب رفض الأب من أكثر المتغيرات قدرة على التنبؤ بالسلوك العدواني، وأشارت دراسة (أسماء،2014) و (علي،2017)، و (Widom,1989) إلى أن الأشخاص الذين

تعرضوا للإساءة والإهمال الأسري لديهم معدلات أعلى في عدد التوقفات المتعلقة بالقيام بجرائم العنف، كما أفضت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباط بين العنف الأسري والسلوك العدواني لدى أفراد العينة.

ونظرا للتداعيات السلبية لظاهرة العنف الأسري على سلوك الأبناء وشخصياتهم المستقبلية كضعف الثقة في النفس، ,الشعور بالإحباط، والعدوان، والقلق، وغيرها من المشكلات التي تكون عواقب للعنف الأسري، وخاصة في مرحلة المراهقة، التي تعد من أهم المراحل التي يمر بها الإنسان، فهي مرحلة فاصلة من الناحية النفسية والاجتماعية، حيث تتأثر شخصيته وما ينبغي أن يكون عليه بكل الخبرات والمواقف التي مر بها في المراحل السابقة، لذلك فالأسرة لها دور كبير في تشكيل شخصية الأبناء، بالإضافة إلى دور المؤسسات التعليمية والتربويين في الاهتمام بهذه المرحلة العمرية؛ و ذلك لإعداد جيل قادر على قيادة البلاد في كافة المجالات العلمية و التقنية و الإنتاجية، وعليه فالدراسة الحالية تهدف إلى معرفة ما إذا كان هناك علاقة بين العنف الأسري الممارس على الأبناء والسلوك العدواني لديهم.

تحديد مشكلة الدراسة:

نبع الإحساس بمشكلة الدراسة مما يأتي:

1. نتائج التقارير والدراسات والبحوث التي أشارت إلى انتشار العنف بشكل عام، والعنف الأسري بشكل خاص، سواء على المستوى المحلي أو الإقليمي أو العالمي، ففي دراسة للأمين العام للأمم المتحدة تبين من عرض عام لدراسات أجريت في 21 بلداً أن نسبة تصل إلى 36 %من النساء و29% من الرجال أفادوا بأنهم تعرضوا للانتهاك الجنسي في أثناء طفولتهم. ويقدر أن275 مليون طفل في العالم يشهدون العنف المنزلي سنوياً، وكذلك دراسة (الكساب و عشا، 2013)؛ و (علي،2017)، و(الشيخ،2010)، ودراسة (غزوان،2015) التي أشارت إلى ارتفاع نسبة العنف حيث بلغت نسبة العنف في عينة الدراسة 44%، ودراسة (حمادة،2010) التي أشارت إلى شيوع سوء معاملة الوالدين بنسبة 69% ودراسة (السويطي،2012) التي أظهرت نتائجها أن الأطفال يتعرضون لأشكال العنف الأسري (الجسدي، النفسي، والإهمال) بدرجات مختلفة.
2. ما أشارت إليه الدراسات من انتشار للسلوك العدواني، حيث أشارت دراسة (علي،2017؛ دحلان،2003؛ الصوفي والمالكي، 2012)، إلى أن نسبة شيوع السلوك العدواني كانت عالية، وكذلك توصلت دراسة (المرشدي ونصار،2018) إلى ارتفاع مستوى العنف المدرسي لدى طلاب المرحلة المتوسطة.
3. الأحداث التي مرت بها ليبيا عام 2011م، والتي أدت إلى تغيرات عديدة ذات صلة بطبيعة الحياة، مما أثرت على نواحٍ عدة، سواء الاقتصادية أو الاجتماعية أو الثقافية، وما ترتب عليها من أزمات في المحيط الأسري، وهذا ما أشارت إليه دراسة(غزوان،2015)، تزداد درجة تعرض الطفل للعنف الأسري كلما زادت مشاكل الأسرة .
4. ما رُصِدَ من خلال زيارات ميدانية جرى فيها استطلاع آراء عدد من المتخصصين الاجتماعيين والمرشدين النفسيين في مدارس المرحلة الإعدادية، من وجود للسلوك العدواني بأشكاله المتعددة، سواء المادي أو المعنوي، بالإضافة إلى وجود حالات من العنف الأسري تحدث داخل المدرسة، وذلك عندما يبلغ ولي الأمر عن ما قد فعله ابنه من سلوكيات عدوانية اتجاه زملائه، أو بسبب معرفة الأب بتدني تحصيل الابن.

وبناء على ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤل الآتي:

ما العلاقة بين العنف الأسري والسلوك العدواني لدى طلاب الصف الثالث أعدادي؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة لتحقيق جملة من الأهداف والمتمثلة في:

1. التعرف على مدى انتشار العنف الأسري بين طلاب الصف الثالث الإعدادي.
2. التعرف على مدى انتشار السلوك العدواني بين طلاب الصف الثالث الإعدادي.
3. التعرف على الفرق بين طلاب الصف الثالث الإعدادي على مقياس العنف الأسري .
4. التعرف على الفرق بين طلاب الصف الثالث الإعدادي على مقياس السلوك العدواني .
5. التعرف على العلاقة بين العنف الأسري و السلوك العدواني لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي.
6. التعرف على أكثر أنواع العنف الأسري (الجسدي، المعنوي، الإهمال) قدرة على التنبؤ بالسلوك العدواني لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي.

أهمية الدراسة:

تتبلور أهمية هذه الدراسة في مجموعة النقاط الآتية:

- تسليط الضوء على ظاهرة العنف الأسري ضد الأبناء، الذي يتسبب بأزمات عديدة تستمر معهم للكبر، وتتحول _لا إرادياً_ إلى سلوك مستقبلي متوارث، وقد يبقى راسخا لديهم مدى الحياة، وذلك _بلا شك_ يهدد أمن المنظومة المجتمعية المتمثلة في الأسرة.
- إرشاد الأهل إلى خطورة ممارسة العنف الأسري الذي يؤدي إلى اضطرابات سلوكية عند الأبناء، وخاصة السلوك العدواني الموجه نحو الآخرين في المدرسة أو خارجها.
- أهمية المرحلة العمرية للطلبة، وهي مرحلة المراهقة التي تشهد نمواً من النواحي الانفعالية والاجتماعية والمعرفية والجسمية، فالعنف يؤثر في الطالب من مختلف النواحي.
- يمكن لنتائج الدراسة الحالية أن تفيد الباحثين والدارسين في العنف الأسري والسلوك العدواني في البيئة الليبية، كما تفيد المختصين النفسيين والتربويين في وضع برامج التدخل الإرشادي؛ لتعديل السلوك العدواني لدى الأطفال المراهقين.

مصطلحات الدراسة:

التعريف النظري للعنف الأسري: "هو كل فعل يصدر عن أحد، أو بعض أعضاء النسق الأسري، نحو بعضهم أو نحو الآخرين؛ بهدف إلحاق الأذى، أو الضرر المادي أو المعنوي، بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، وبشكل واضح أو مستتر، مع توفر عنصر القسوة وممارسة القوة؛ لإلحاق الأذى بالمستهدفين من العنف"(الكعبيى، 2013: 265).

وتعرف الباحثة العنف الأسري بأنه استقواء أحد أفراد الأسرة على فرد آخر فيها، مسببا له أذىً أو ألمًا قد يكون جسديًّا، أو نفسيًّا، وذلك وفق نوع العنف المستخدم، سواء أكان جسديًّا كالضرب، والرفس، والحرق، أو استخدام آلات حادة، وقد يكون عنفًا معنويًّا مثل: العبوس في الوجه، أو حرمانه من التواصل الاجتماعي مع الآخرين، أو إجباره على القيام بأشياء لا يحبها، أو الترهيب بالحرمان مما يحب، و الشتم والسب أمام الآخرين، وأخيرا فقد يتمثل العنف الأسري في الإهمال وعدم المبالاة، وذلك بعدم الاهتمام بالشخص المعنف في عدة جوانب؛ كالجانب التربوي والتعليمي، الجانبي الجسمي والصحي، والجانب النفسي والاجتماعي.

تعريف العنف الأسري إجرائياً: هو الدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته عن مجموعة العبارات الواردة في مقياس العنف الأسري.

التعريف النظري للسلوك العدواني: يعرف بأنه" سلوك متعلم، يحدث نتيجة ما يتعرض له الفرد ،سواء في البيئة الأسرية أو غيرها، ويظهر على شكل إيذاء الذات أو إلحاق الضرر بالآخرين أو الممتلكات"(شرفة و بن تروش، 2017: 200).

وتعرف الباحثة السلوك العدواني بأنه سلوك مكتسب نتيجة الخبرات المباشرة وغير المباشرة التي يمر بها الفرد من خلال البيئة التي يتواصل ويتفاعل فيها مع الآخرين، وهذا السلوك مضر، وقد يكون خطيرًا ويتسبب بأضرار مادية ومعنوية، وهذا الضرر قد يكون موجهًا نحو أشخاص أو ممتلكات.

تعريف السلوك العدواني إجرائياً: هو الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس السلوك العدواني.

حدود الدراسة:

الحدود البشرية :تلاميذ الصف الثالث الإعدادي.

الحدود المكانية: أجريت الدراسة على المدارس الإعدادية في مدينة بنغازي.

الحدود الزمنية: أجريت الدراسة خلال الفصل الأول من العام الدراسي2018-2019.

الحدود الموضوعية: إبراز العلاقة بين العنف الأسري والسلوك العدواني.

الخلفية النظرية للدراسة:

أولا: العنف الأسري:

يعرف العنف الأسري بأنه: "الاعتداء البدني أو النفسي الواقع على الأشخاص، الذي يحدث تأثيرا أوضررًا ماديا أو معنويا يعاقب عليه القانون، ويرتبط بالعنف معانٍ عديدةٌ وشبيهةٌ منها: الإساءة، والضرر، والإيذاء فالعنف سواء أكان سلوكا أم فعلا يعد عملا عدائيا متعمدا، يقصد به إلحاق الأذى والضرر الجسدي والنفسي، يقوم به فرد يتميز بالقوة .وبهذا يشير العنف إلى سيطرة شخص قوي على شخص ضعيف داخل الأسرة، وإلحاق الأذى به سواء أكان جسديا أم نفسيا أم جنسيا أو إهمالا (السويطي، 2012: 283).

موقف الإسلام من العنف:

حرص الإسلام كل الحرص في عقيدته وشريعته على أن تقوم العلاقات الاجتماعية بين الناس على التعاون والبر والتقوى، لا على الإثم والعدوان ، فقد وردت نصوص كثيرة من الكتاب والسنة تحث على حسن المعاملة بين الناس، سواء في محيط الأسرة أو في المجتمع ، وتنهى عن الظلم والعدوان وذلك، في قوله تعالى :﴿ يَا أَيُّهَا الذِينَ آمَنُوا إِذَا تَنَاجَيْتُمْ فَلاَ تَتَنَاجَوْا بِالْإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ وَمَعْصِيةِ الرَّسُولِ وَتَنَاجَوْا بِالْبِرِ وَالتَّقْوَى وَاتّقُوا اللّهَ الذَي إِلَيْهِ تُحْشَرُونَ) (المجادلة آية9) وقوله تعالى : ﴿ وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِ وَالتَّقْوَى وَ لاَ تَعَاوَنُوا عَلَى الْإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ وَاتَّقُوا الله إِنَّ الله شَدِيدُ الْعِقَابِ﴾ (المائدة آية 2) ففي هاتين الآيتين أمر إلهي بالتعاون على البر والتقوى، ونهي عن التعاون على الإثم والعدوان؛ وذلك لتسود روح المحبة المبنية على المنهج الإسلامي الصحيح بين أفراد المجتمع (المطيري، 2006) .

يتضح من خلال الآيات السابقة موقف الإسلام من العنف والعدوان، ونبذه للعنف بجميع أشكاله وألوانه، والابتعاد عن كل ما من شأنه أن يؤدي بنا إلى العنف وللعدوان؛ مثل السخرية، والاستهزاء، والتنابز بالألقاب؛ وذلك لما تسببه من مشاعر غضب وتوتر وحقد، تقود إلى الاعتداء الجسدي على الشخص المعتدي.

ثانيا: السلوك العدواني والنظريات المفسرة له:

يعتبر السلوك المحدد الأساسي لكل شخصية إنسانية، فمن خلال السلوك يمكن أن نصنف الأفراد إلى شخصيات سوية وأخرى منحرفة، فالعدوان أصبح ظاهرة سلوكية واسعة الانتشار، تكاد تشمل العالم بأسره، ولم يعد العدوان مقصورا على الأفراد، وإنما اتسع نطاقه ليشمل الجماعات والمجتمعات.

النظرية البيولوجية: ترى هذه النظرية أن سبب العدوان بيولوجي في تكوين الشخص أساسا، حيث تركز على بعض العوامل البيولوجية التي تحث على العدوان؛ كالصبغات والجينات الجنسية، والهرمونات، والجهاز العصبي المركزي واللامركزي والغدد الصماء والتأثيرات البيوكيميائية، والأنشطة الكهربائية في المخ، كما تشكل القوة العضلية عاملا آخر في التأثير على العدوان (أبوقورة، 1996).

النظرية السلوكية: يرى السلوكيون أن الفرد يولد مزودا باستعدادات أولية تمثل المادة الخام لشخصيته، وتقوم الأسرة بدور كبير من خلال عملية التنشئة في تشكيل تلك الاستعدادات، ولا يوجد اختلاف بين طريقة اكتساب السلوك السوي وطريقة اكتساب السلوك المرضي، إذ إن العملية الرئيسية في كلتا الحالتين هي عملية تعليم، وعملية تكوين ارتباطات بين مثيرات واستجابات معينة. فالفرد يولد ولديه حاجات بيولوجية متعددة، وأن الخبرات الناشئة عن إشباع هذه الحاجات تعتبر مصدرًا للتعلم، وأن الأسرة بكل ما فيها من متغيرات، وما تتبعه من أساليب التنشئة وراء كل ما يتعلمه الطفل (مقحوت، 2014). وتتفرع النظرية السلوكية إلى نظريتين:

نظرية الإحباط: وترى نظرية (الإحباط – العدوان) أن العدوان عادة ما يكون نتيجة الإحباط، وأن تعرض الفرد للإحباط وخبرات الفشل المتكررة يؤدي إلى العدوان بأي شكل من الأشكال، وتبعا لهذه النظرية، تستبدل الغرائز بالدوافع بوصفها عوامل داخلية محددة للعدوان، التي تعتبر استجابات ذات احتمالية عالية لأوضاع الإحباط. فالإحباط يحث دافع العدوان، الذي بدوره يحول السلوك ليميل إلى إيذاء الآخرين أو تخريب ممتلكاتهم (الصوفي و المالكي، 2012) .

نظرية التعلم الاجتماعي: تقوم هذه النظرية على أن معظم السلوك العدواني يكون تعلّمه من خلال الملاحظة والتقليد، وأن هناك ثلاثة مصادر رئيسية للتأثير التي من خلالها يتعلم الطفل السلوك، وهي: التأثير الأسري، وتأثير الأقران، وتأثير النماذج الرمزية كالتلفزيون. كما تفترض نظرية التعلم الاجتماعي أن السلوك العدواني لا يتشكل فقط من خلال التقليد والملاحظة، ولكن _أيضاً_ من خلال تعزيز السلوك العدواني العنيف. كما ربطت هذه النظرية بين السلوك العدواني والشعور بالإحباط (المريخي، 2013)

الأسرة وتدعيم نزعة السلوك العدواني:

- شعور الطفل منذ صغره بأنه غير مرغوب فيه من والديه، وأنه يعيش في جو أسري عدائي بالنسبة لمعاملة والديه له.
- للآباء دورُ كبيرُ في اكتساب الأطفال السلوك العدواني، من خلال محاكاة الأبناء أو تقليدهم للاستجابات العدوانية التي تصدر عن الآباء، فالطفل الذي يشاهد أباه يحطم الأشياء من حوله عندما ينتابه الغضب يقوم بتقليد هذا السلوك.
- إن الآباء الذين كانوا يشجعون أبناءهم على المشاجرة مع الآخرين، وعلى الانتقام ممن يعتدي عليهم، للحصول على مطالبهم بالقوة والعنف، تكون درجة العدوانية لديهم أكبر من درجة العدوانية عند الذين لم يشجعهم آباؤهم على السلوك العدواني بأي شكل من الأشكال.
- إن العدوانية لدى الأطفال ترتبط إيجابياً بشدة القسوة في العقاب والرفض وعدم التقبل وعدم الرضا من جانب الأم عن السلوكيات التي تصدر من الأبناء (سلمى،2015).

نظرية التحليل النفسي للعدوان: يرجع أصحاب نظرية التحليل النفسي العدوان إلى كونه غريزة فطرية، ويعرف على أنه " غريزة المقاتلة " ، حيث يكون الغضب هو الانفعال الذي يكمن وراءها ، وقد افترض فرويد أن اعتداءات الإنسان على نفسه أو على غيره سلوك فطري غير متعلم، تدفعه إليه عوامل في تكوينه الفسيولوجي. ويرى فرويد أن البشر كائنات بيولوجية، دافعهم الرئيسي هو إشباع حاجات الجسد ، والإنسان

مخلوق موجه نحو اللذة، تدفعه الغرائز التي تدفع الحيوانات، وقد عدد فرويد غرائز الحياة (أهمها الجنس) وغرائز الموت (أهمها العدوان)هي التي تسير الحياة، وبالنسبة لغرائز الموت نجد أن فرويد يرى أنها وراء مظاهر القوة والعدوان والانتحار والقتال، لذا عد غرائز الموت غرائز فطرية، لها أهمية مساوية لغرائز الحياة من حيث تحديد السلوك الفردي (علي،2017).

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة **(الشيخ،2010)** إلى التعرف على العلاقة بين أساليب معاملة الوالدين والسلوك العدواني والنشاط الحركي الزائد. واستخدم مقياس أساليب معاملة الوالدين كما يدركها الأبناء، ومقياس السلوك العدواني، على عينة مكونة من (400) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الشق الثاني بمرحلة التعليم الأساسي بالطريقة العشوائية الطبقية. وتوصلت الدراسة إلى أن أساليب معاملة الوالدين كلها تتسم بالارتفاع بدرجة دالة إحصائية. ولا توجد فروق دالة إحصائيًا في تلك الأساليب جميعها تبعًا لنوع التلميذ. ووجود علاقة عكسية دالة إحصائيًا بين أسلوب تقيد الأم والسلوك العدواني المباشر والعدوان اللفظي، كما توجد علاقة طردية دالة إحصائيا بين أسلوب رفض الأب والسلوك العدواني اللفظي، كما توجد أساليب تقيد الأم ورفضها ورفض الأب وتقيده وإهمال التلاميذ (الأبناء).

دراسة الصوفي والهاشمي(2012) هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين التنمر ومعاملة الوالدية لدى الأطفال. وقد استخدم مقياس التنمر، ومقياس أساليب معاملة الوالدية إعداد(العتابي،2001) على عينة مكونة من (200) تلميذ اختيروا عشوائيا، واختيرت عينة أمهات التلاميذ أنفسهم، وأظهرت النتائج أن معامل الارتباط بين التنمر وأساليب معاملة الوالدية دالة إحصائيا، وأن سلوك الأطفال التنمري يزداد كلما زاد الإهمال أو التساهل أو تسلط الوالدين.

دراسة السويطي(2012) هدفت الدراسة إلى التعرف على العنف الأسري الموجه نحو الأبناء، وعلاقته بالشعور بالأمن. واستخدم مقياس(ماسلو) للشعور بالأمن لدى المراهقين والمراهقات، ومقياس الإساءة الوالدية للأطفال كما يدركها الأبناء على عينة مكونة من (99) طالباً، وقد أظهرت النتائج أن الطلبة يتعرضون لأشكال العنف الأسري بدرجات مختلفة، حيث إن درجة تعرضهم للعنف النفسي احتل المرتبة الأولى، كما توصلت إلى أن الطلبة الذكور أكثر تعرضا لأشكال العنف الأسرى من الإناث.

دراسة هادي وعبد النبي (2013) هدفت الدراسة إلى قياس العنف الأسري لدى طالبات المرحلة الإعدادية، وشمل مجتمع البحث طلبة المرحلة الإعدادية، وتكونت عينة البحث من (600) طالبة، اختِيرنْ بطريقة عشوائية، وبعد جمع البيانات توصل البحث إلى النتيجة الآتية: انخفاض مستوى العنف لدى طالبات المرحلة الإعدادية.

دراسة أسماء(2014) هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين السلوك العدواني للطفل وسوء معاملة الأم اللفظية والإهمال، ومعرفة الفروق بين الجنسين في مستوى السلوك العدواني، استخدم مقياس السلوك العدواني للأطفال، ومقياس إساءة معاملة الوالدين للطفل على عينة مكونة من (65) طفلًا تراوحت أعمارهم بين (11-13) سنة، وتوصلت إلى: وجود علاقة ارتباط ذات دالة إحصائيا بين الإساءة اللفظية الوالدين والإهمال والسلوك العدواني لدى الأطفال، وجود فروق دالة إحصائيا في السلوك العدواني لدى الأطفال لصالح الذكور.

دراسة النعاس والطالب (2015) هدفت الدراسة إلى التعرف على معدلات انتشار السلوك العدواني للمرحلة الابتدائية في مدينة مصراتة. استُخدِم مقياس السلوك العدواني من إعداد آمال عبد السميع أباظة، على عينة مكونة من(156) طالبًا. توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في العدوان البدني والعدوان على الممتلكات، في حين توجد فروق دالة بين الجنسين، والدرجة الكلية لدى الذكور أعلى من

الإناث في العدوان اللفظي والعدوان الذاتي، كما أشارت الدراسة إلى وجود فروق بين الذكور والأثاث على المقياس كله.

دراسة النجداوي و كفاوين(2015) هدفت الدراسة إلى التعرف على أسباب السلوك العدواني عند طلبة المرحلة الإعدادية، واستخدم الباحثان المنهج النوعي من خلال استخدام أداة المقابلة الجماعية مع (35) طالبا بوصفها عينة قصدية ممن يمارسون سلوكيات عدائية متفاوتة. بينت نتائج الدراسة أن وسائل تربية الطفل غير الفعالة أثرت في إثارة سلوكيات عدائية مختلفة عند الأطفال. وأن السلوك العدواني عند الأطفال هو طريقة للتعبير عن رفضهم للقيد الطبقي من الفقر، الذي حدد علاقتهم مع المعلمين، الذين تعاملوا معهم بدونية، وعملوا على تقييد حريتهم، وأظهرت نتائج الدراسة _أيضا_ أن السلوك العدواني هو سلوك متعلم.

دراسة سليمة ومحمد (2017) هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين العنف الأسري والسلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. واستخدم مقياس العنف الأسري، ومقياس السلوك العدواني على عينة مكونة من (100) تلميذٍ وتلميذةٍ. وبينت الدراسة وجود علاقة بين العنف الأسري والسلوك العدواني، ووجود فروق بالنسبة للعنف الأسري والسلوك العدواني باختلاف المستوى التعليمي للوالدين، وتوجد فروق بين التلاميذ في العنف الأسري والسلوك العدواني تعزى لمتغير الجنس.

دراسة علي (2017) هدفت إلى التعرف على العلاقة بين ممارسة العنف الأسري والسلوك العدواني لدى طالبات المرحلة الثانوية. استخدم مقياس العنف الأسري الذي قامت الباحثة ببنائه، ومقياس السلوك العدواني الذي أعده (إبراهيم)على عينة مكونة من 711 طالبة من المدارس الثانوية، وتوصلت الدراسة إلى وجود عنف أسري لدى أفراد عينة البحث، ووجود سلوك عدواني لديهم أيضا، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباط دالة بين العنف الأسري والسلوك العدواني لدى أفراد العينة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة يمكن المقارنة بينها في بعض الجوانب الرئيسية؛ مثل: الأهداف، وحجم العينة، والأدوات التي استخدمت في جمع البيانات والوسائل الإحصائية المستخدمة، على النحو الآتي:

الأهداف: تنوعت الدراسات السابقة في متغيراتها المستقلة وأهدافها، فبعضها يهدف إلى قياس العنف الأسري، وبعضها إلى معرفة العلاقة بين العنف وسوء معاملة الوالدين بمتغيرات عديدة كالتنمر، والسلوك العدواني، والتوافق النفسي، وبعضها الآخر هدفت إلى التعرف على معدلات انتشار السلوك العدواني ومدى انتشاره، وعلاقته بمتغيرات أخرى.

العينات :تنوعت عينات الدراسات السابقة من حيث المرحلة التي شملتها الدراسة (الابتدائية، والإعدادية، والثانوية) إلا أن أغلبها تناول المرحلة الإعدادية مثل الدراسة الحالية.

المنهج: لوحظ أن دراسة واحدة فقط استخدمت المنهج النوعي، أما باقي الدراسات السابقة فاستخدمت المنهج الوصفي، وأما الدراسة الحالية فقد استخدمت المنهج الوصفي الارتباطي.

الأدوات: اختلفت الدراسات السابقة في استخدام الأدوات المناسبة لجمع بياناتها، بعض الدراسات استخدمت مقاييس جاهزة، والبعض قام ببناء مقاييس تتناسب وأهداف البحث، أما الدراسة الحالية فقد استخدمت مقياس العنف الأسري بعد بنائه وذلك بالاستعانة ببعض المقاييس التي وردت في الدراسات السابقة، وكذلك اعتمدت الدراسة الحالية على مقياس جاهز فيما يتعلق بالسلوك العدواني.

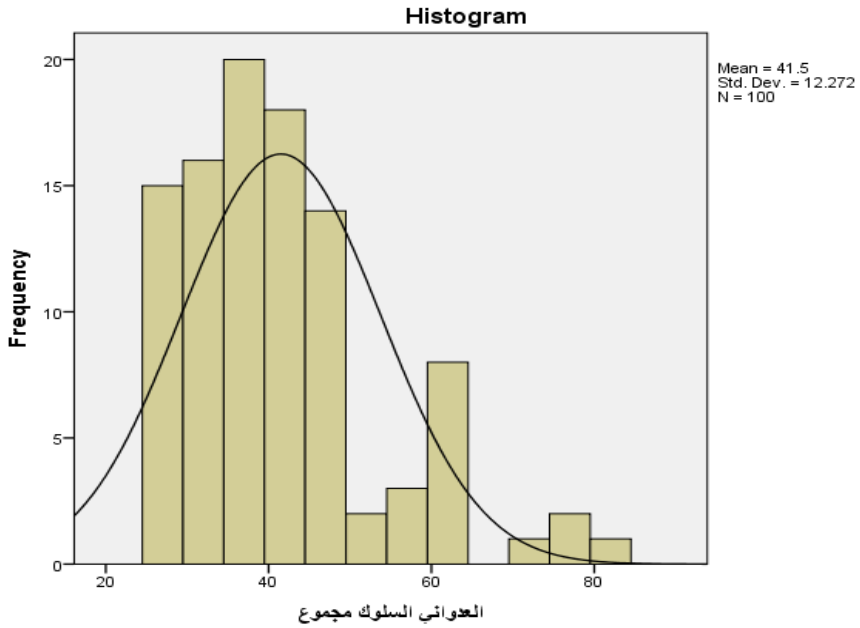
الوسائل الإحصائية: تباينت الدراسات السابقة في استعمال الوسائل الإحصائية، فقد اعتمدت في تحليل بياناتها على وسائل إحصائية مختلفة: تحليل التباين، معامل الارتباط بيرسون، T-test منها الاختبار التائي، أما البحث الحالي فقد اعتمد على الوسائل الإحصائية المناسبة لأهداف البحث.

الخلاصة أن الدراسات السابقة اهتمت بالتعرف على العنف الأسري أو السلوك العدواني وعلاقته بمتغيرات أخرى، في حين أن الدراسة الحالية تهدف إلى التعرف على مدى انتشار العنف الأسري والسلوك العدواني، وكذلك التعرف على العلاقة بينهما، بالإضافة إلى محاولة التعرف على نوع العنف الأسري الذي يمكننا من التنبؤ بالسلوك العدواني.

إجراءات الدراسة:

مجتمع الدراسة: تكون من جميع مدارس الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي داخل مدينة بنغازي، لذلك شمل مجتمع الدراسة جميع طلاب الصف الثالث الإعدادي في المدارس العامة بمدينة بنغازي، للعام الدراسي 2018\2019م.

عينة الدراسة: تم اعتماد العينة غير الاحتمالية ، والعينات غير الاحتمالية أنواع من بينها العينة المتاحة ؛ ولقد لجأت الباحثة لمثل هذا النوع من العينات بسبب عدم تمكن الباحثة من الحصول على قوائم بأعداد الطلبة أثناء فترة تطبيق أدوات الدراسة نتيجة لعدم الانتهاء من حصر الأعداد النهائية للطلبة المسجلين في الصف الثالث الإعدادي ، وعلية فإن الباحثة لجأت للعينة المتاحة بعد التأكد من شروط اعتدالية التوزيع الطبيعي حيث بلغت نسبة اختبار التوزيع الطبيعي (sk) (1.28) وبما أن هذه النسبة تقع ضمن المدى +3≤ sk -3≤ هذا يدل على أن توزيع العينة يتبع التوزيع الطبيعي، كما تم موازنة عدد أفراد العينة حيث بلغ عددها (100) طالبا وطالبة ،(50) طالبا و(50) طالبة ، وراعت في ذلك شروط الأساليب البارامترية وهو أن يتعدى حجم العينة $n > 30$.



منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي الارتباطي، الذي يصف الظاهرة موضوع الدراسة، وتحلل بياناتها، ويبين العلاقة بين مكوناتها والآراء التي تطرح حولها.

أدوت الدراسة: لتحقيق أغراض الدراسة استُخدم مقياسان لجمع بيانات الدراسة، هما:

مقياس العنف الأسري: بني المقياس من أجل التعرف على أشكال العنف الأسري لدى طلبة الصف الثالث الإعدادي، وقد تكونت أداة الدراسة من (28) فقرةً، موزعة على ثلاثة أبعاد: بعد العنف الجسدي (8) فقرات،

وبعد العنف المعنوي (11) فقرة، وبعد الإهمال(اللامبالاة) (9) فقرات، وقد اعتمدت الباحثة في بناء المقياس على مراجعة الدراسات السابقة؛ للاستفادة من الأفكار الواردة في المقاييس والأطر النظرية.

صدق المقياس:

أولا: صدق المحتوى للتحقق من صدق الأداة: استخدمت طريقة صدق المحتوى بأسلوب صدق المحكمين، حيث وزع الاستبيان في صورته الأولية على عدد من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس، وطلب منهم تقدير مدى مناسبة فقرات المقياس للمجالات التي يشتمل عليها، وفي ضوء آراء المختصين أُبقيَ على الفقرات التي حصلت على نسبة اتفاق 80%، وبناء على ذلك عُدّلت صياغة عدد من الفقرات، وحُذفت فقرة واحدة لم تحصل على نسبة اتفاق كافية، وبهذا يكون المقياس مؤلفًا من (28) فقرة في صورته النهائية موزعة على ثلاثة أبعاد رئيسية : بعد العنف الجسدي، وبعد العنف المعنوي، وبعد الإهمال(اللامبالاة) .

ثانيا: صدق الاتساق الداخلي: قامت الباحثة بحساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب علاقة كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس.

الجدول(1): قيم معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات مقياس العنف الأسري والمتوسط الكلي للمقياس.

العبارات	معامل الارتباط	العبارات	معامل الارتباط	العبارات	معامل الارتباط
1	.525**	10	.599**	19	**.344**
2	.530**	11	.442*	20	**.508****
3	.704**	12	.505**	21	**.706****
4	.650**	13	.565**	22	**.497****
5	.578**	14	.645**	23	**.676****
6	.574**	15	.392*	24	**.078**
7	.580**	16	.531**	25	**.485****
8	.713**	17	.443*	26	**.215**
9	.539**	18	.521**	27	**.570****
				28	**.496****

ويوضح جدول(1) أن جميع فقرات المقياس تتمتع بمعاملات صدق مقبولة، وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 05$). ومستوى الدلالة ($\alpha \leq 01$) باستثناء الفقرة (24) لم تصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية، لذلك حُذفت ليصبح المقياس بصورته النهائية مكونًا من (27) فقرة، بدلاً من (28) فقرة.

كما قُدّرَ معامل الارتباط بين درجة كل مفردة، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وقد كانت جميعها قيما دالة عند0.01 ، 0.05 إذ تراوحت هذه القيم بين 0.61 إلى 0.85 للبعد الأول، ودالة عند مستوى دلالة (0.01)، و0.29 إلى 0.79 للبعد الثاني، ودالة عند مستوى دلالة (0.01)، (0.05)، و0.33 إلى 0.71 للبعد الثالث، ودالة عند مستوى دلالة (0.01)، (0.05) ويوضح ذلك الجدول الآتي.

جدول(2): معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

بعد العنف الجسدي		بعد العنف المعنوي		بعد الإهمال	
العبارات	معامل الارتباط	العبارات	معامل الارتباط	العبارات	**معامل الارتباط**
1	.616**	9	.664**	20	**492****

2	.676**	10	.772**	21	**.653**
3	.857**	11	.607**	22	**.631**
4	.752**	12	.292	23	**.711**
5	.848**	13	.661**	25	**.495**
6	.727**	14	.792**	26	**.338**
7	.785**	15	.344	27	**.603**
8	.842**	16	.588**	28	**.564**
		17	.402*		
		18	.516**		
		19	.536**		

بالإضافة لذلك قُدّر معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس، وقد كانت أغلبها قيما مرتفعة ودالة عند مستوى دلالة0.01، ويوضح ذلك الجدول الآتي:

جدول (3): معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية لمقياس العنف الأسري.

أبعاد المقياس	معامل ارتباط بيرسون	الدلالة المعنوية
البعد الأول	.802**	**0.01**
البعد الثاني	.864**	**0.01**
البعد الثالث	.885**	**0.01**

ثانيا: ثبات المقياس : قامت الباحثة بالتحقق من ثبات المقياس من خلال تطبيقه على عينة بلغت(30) طالبًا وطالبة من طلاب مدرسة طليطلة الإعدادية (ذكور) ومدرسة أبيّ بن أبي كعب (إناث) بطريقتين، هما:

1. **طريقة ألفا – كرونباخ** حيث حُسِبَ ثبات مقياس العنف الأسري بأبعاده المختلفة باستخدام معادلة الثبات ألفا كرونباخ Cronbach Alpha ، وقد بلغت قيم معاملات الثبات بهذه الطريقة لمقياس العنف الأسري الكلي والمجالات الفرعية كما هو مبين في الجدول(4):

جدول (4) :معاملات الثبات لمقياس العنف الأسري الكلي والأبعاد الفرعية.

البعد	عدد العبارات	معامل الفا كرونباخ
البعد الأول	8	**.880**
البعد الثاني	11	**.796**
البعد الثالث	8	**.677**
الثبات الكلي للمقياس	27	**.898**

ويتضح من الجدول (4) أن معاملات الثبات لأبعاد: العنف الأسري الجسدي، والمعنوي، والإهمال على الترتيب: (0.880، 0.796، 0.677)، كما بلغ معامل الثبات الكلي للمقياس(0.989)، وهذه المعاملات تعتبر مقبولة لأغراض هذه الدراسة.

2. **طريقة التجزئة النصفية:** استخدمت طريقة التجزئة النصفية بطريقة سبيرمان براون، وجثمان لتقدير معامل ثبات أبعاد المقياس، والثبات الكلي للمقياس، ويوضح الجدول الآتي نتائج ذلك.

الجدول (5): ثبات مقياس العنف الأسري بطريقة التجزئة النصفية.

الأبعاد	عدد العبارات	التجزئة النصفية	
		سبيرمان	جتمان
الجسدي	8	0.763	**0.852**
المعنوي	11	0.638	**0.725**
الإهمال	9	0.397	**0554.**
الثبات الكلي للمقياس	27	.848	**.911**

مقياس السلوك العدواني: تبنت الباحثة مقياس السلوك العدواني الذي أعده (مخلوفي ،2015)، حيث تكون المقياس من (28) عبارة، وقد تراوحت الإجابة عن جميع الفقرات بين: كثيرا(أربع درجات)وقليلا (ثلاث درجات)، وأحيانا(درجتان)، ونادرًا(درجة واحدة)، كما قام معد المقياس باستخراج صدق البناء للمقياس، حيث تراوحت معاملات الارتباط الداخلي بين (0.35) إلى (0.75)، وحسب الثبات بطريقة التجزئة النصفية، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين النصفين بين (0.75-0.88) ، أما ثبات المقياس بطريقة ألفاكرونباخ فكانت (0.89) ،وهي معاملات ثبات مرتفعة.

إجراءات الباحثة في التحقق من صدق مقياس السلوك العدواني وثباته: -

حسب ثبات مقياس السلوك العدواني باستخدام معادلة الثبات ألفاكرونباخ، وبلغت قيمته (0.853)، وهو معامل ذو دلالة إحصائية (0.05). كما قامت الباحثة بحساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب علاقة كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس، وتعتبر معاملات صدق الاتساق الداخلي التي تحصلت عليها الباحثة مقبولة، ودالة إحصائيا، والجدول(6) يوضح ذلك.

جدول (6): قيم معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات مقياس السلوك العدواني والمتوسط الكلي للمقياس.

العبارات	معامل الارتباط	العبارات	معامل الارتباط	العبارات	معامل الارتباط
1	.436*	10	.574**	19	**.684****
2	.494**	11	.496**	20	**.738****
3	.474**	12	.206	21	**.239**
4	.402*	13	.572**	22	**.675****
5	.566**	14	.385*	23	**.547****
6	.369*	15	.187	24	**.491****
7	.510**	16	.529**	25	**.625****
8	.552**	17	.548**	26	**.289**
9	.384*	18	.467**	27	**.541****

الأساليب الإحصائية المستخدمة: عُولجت البيانات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss)، ومن المعالجات الإحصائية المستخدمة: معامل ارتباط بيرسون، معادلة ألفاكرونباخ، والمتوسطات والانحرافات المعيارية، واختبار " ت " لعينة واحدة، واختبار" ت "لعينتين مستقلتين، والانحدار التدريجي المتعدد.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولا-النتائج المتعلقة بمدى انتشار العنف الأسري بين أفراد العينة (طلاب الصف الثالث الإعدادي):

حُسِبَ المتوسط النظري للمقياس الذي بلغ (54) درجة على مقياس العنف الأسري، بينما كان متوسط العينة (36.59) بانحراف معياري مقداره 8.575، ويظهر أن متوسط العينة أقل من المتوسط النظري للمقياس، وللتأكد من أن الفرق بين المتوسطين يعكس فروقا حقيقية فقد استُخدِمَ الاختبار التائي (T.test) لعينة واحدة. وظهر أن القيمة التائية المحسوبة(20.302-)، ودرجة الحرية (99)، وهذا يشير إلى وجود فرق دالة إحصائيا بين الوسط الحسابي لدرجات جميع أفراد العينة على مقياس العنف الأسري، والوسط الفرضي للمقياس عند مستوى دلالة (0.000) لصالح الوسط الفرضي، مما يشير إلى انخفاض مستوى العنف الذي يعاني منه أفراد العينة، وجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7): نتائج الاختبار التائي للفرق بين متوسط درجات العنف الأسري لدى الطلبة والمتوسط النظري للمقياس.

العينة	المتوسط النظري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t المحسوبة	مستوى الدلالة
100	54	36.59	8.575	-20.302	0.000

وتتفق نتائج الدراسة مع دراسات: (المريخي و المريخي،2013)، (المطيري،2006)،(هادي و عبد النبي ،2013)، في حين تختلف مع دراسات: (السويطي،2012) (علي،2017)، و(الشيخ،2010)، (حمادة،2010)، التي أشارت إلى شيوع سوء معاملة الوالدين بنسبة 69% .وترجع الباحثة انخفاض مستوى العنف الذي يعاني منه أفراد العينة إلى الأساليب التربوية المتبعة في تنشئة الأبناء، التي تعد مقبولة، كما تدل هذه النتيجة على وجود درجة من الوعي لدى الأسرة في كيفية التعامل مع الأبناء ومشكلاتهم؛ وذلك نتيجة لخبراتهم في معرفة الطرق الصحيحة في مواجهة المشكلات .

ثانيا-النتائج المتعلقة بمدى انتشار السلوك العدواني بين أفراد العينة (طلاب الصف الثالث الإعدادي):

حُسِبَ المتوسط النظري للمقياس الذي بلغ (65.5) درجة على مقياس السلوك العدواني، بينما كان متوسط العينة (41.50)، بانحراف معياري مقداره 12.272، وللتأكد من أن الفرق بين المتوسطين يعكس فروقا حقيقية استُخدم الاختبار التائي (T.test) لعينة واحدة. وظهر أن القيمة التائية المحسوبة (21.187-)، ودرجة الحرية (99)، وهذا يشير إلى وجود فرق دالة إحصائيا بين الوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة على مقياس السلوك العدواني، والوسط الفرضي للمقياس عند مستوى دلالة(0.000) لصالح الوسط الفرضي، مما يشير إلى انخفاض مستوى العدوان لدى أفراد العينة وجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8): نتائج الاختبار التائي للفرق بين متوسط درجات السلوك العدواني لدى الطلبة والمتوسط النظري للمقياس.

العينة	المتوسط النظري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t المحسوبة	مستوى الدلالة
100	65.5	41.50	12.272	-20.302	0.000

وتتفق هذه النتائج مع دراسة (النعاس والطالب ،2015) حيث بينت تدني معدلات العدوان اللفظي والبدني والعدوان على الممتلكات. في حين تختلف مع دراسة (علي،2017)، ودراسة (دحلان، 2003)، التي بينت أن نسبة شيوع السلوك العدواني كانت عالية نسبيا.

وترى الباحثة أن هذه النتيجة تتماشى مع نتيجة التساؤل الأول، التي بينت انخفاض مستوى العنف الذي يعاني منه أفراد العينة، وبالتالي انخفاض مستوى السلوك العدواني. وفي ذلك توافق مع نظرية التعلم بالملاحظة، التي ترى أن تعلم واكتساب السلوك سواء أكان (إيجابيًا أم عدوانيًا) يكون من خلال ثلاثة مصادر مهمة، هي الأسرة، والثقافة، والنماذج (دحلان، 2003)، وبالتالي يمكن إرجاع نتيجة الدراسة إلى وجود نماذج إيجابية أسرية تتعامل مع المشكلات بعدوانية أقل.

ثالثا: النتائج المتعلقة بالتعرف على الفرق بين درجات الذكور والإناث على مقياس العنف الأسري:

حُسب المتوسط الحسابي للذكور الذي بلغ(38.20) بانحراف معياري(8.413)، والمتوسط الحسابي للإناث وقد بلغ(34.98) بانحراف معياري(8.515)، وللمقارنة بين المتوسطين استُخدِم الاختبار التائي لعينتين مستقلتين إذ بلغت قيمة (t) المحسوبة (1.902)، وبما أن قيمة (t) لم تصل إلى مستوى الدلالة فإنه يمكن القول: أنه لا توجد فروق بين درجات الذكور والإناث على مقياس العنف الأسري، والجدول(9) يوضح ذلك.

جدول (9): نتائج الاختبار التائي لدلالة الفروق في العنف الأسري بين درجات الذكور والإناث على مقياس العنف الأسري.

النوع	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t المحسوبة	مستوى الدلالة
ذكور	50	38.20	8.413	1.902	0.155
إناث	50	34.98	8.515		

وتتفق هذه النتائج مع دراسة (حماد،2010) حيث لم تظهر النتائج وجود فروق بين الذكور والإناث في التعرض لسوء معاملة الو الدين (الجسدية، النفسية، الجنسية، الإهمال) فكلا الجنسين يتعرضان لسوء المعاملة بالدرجة ذاتها، في حين تختلف مع دراسة (سليمة ومحمد، 2017) و دراسة (السويطي،2012)، اللتان توصلتا إلى أن الطلبة الذكور أكثر تعرضا لأشكال العنف الأسرى من الإناث، ويمكن تفسير النتائج بأن أساليب التربية التي تتبعها الأسرة بهدف تأديب الأبناء وتربيتهم ومعاقبتهم على تصرفاتهم غير المقبولة هي ذاتها المستخدمة مع الذكور والإناث.

رابعا: النتائج المتعلقة بالتعرف على الفرق بين درجات الذكور والإناث على مقياس السلوك العدواني:

حُسب المتوسط الحسابي للذكور الذي بلغ(43.62) بانحراف معياري(12.406)، والمتوسط الحسابي للإناث قد بلغ(39.38) بانحراف معياري(11.882)، وللمقارنة بين المتوسطين استخدم الاختبار التائي لعينتين مستقلتين إذ بلغت قيمة (t) المحسوبة (1.745)، وبما أن قيمة (t) لم تصل إلى مستوى الدلالة فإنه يمكن القول إنه لا توجد فروق بين درجات الذكور والإناث على مقياس السلوك العدواني، والجدول(10) يوضح ذلك.

جدول (10): نتائج الاختبار التائي لدلالة الفروق في السلوك العدواني بين درجات الذكور والإناث على السلوك العدواني.

النوع	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t المحسوبة	مستوى الدلالة
ذكور	50	43.62	12.406	1.745	0.084
إناث	50	39.38	11.882		

وتتفق هذه النتائج مع دراسة (ياحي،2017) في عدم وجود فرق بين الذكور والإناث في مستوى السلوك العدواني، ودراسة (النعاس والطالب،2015) التي أشارت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث فيما يتعلق بالعدوان البدني والعدوان على الممتلكات.

وعلى الرغم من اتفاق نتائج الدراسة الحالية مع عدد من الدراسات فأنها تختلف مع دراسة (علي، 2017) (الشيخ،2010)، ودراسة (أسماء،2014) التي بينت أن نسبة العدوان تكون عند الذكور أكثر من الإناث.

يمكن تفسير هذه النتيجة بمعرفة ما يمر به المراهق، سواء أكان ذكرًا أو أنثى، بعدم الثبات الانفعالي والتناقض الوجداني، فهذه الحالة الانفعالية تكون مرتبطة بالنمو إلى الحد الأقصى في الحالة الفسيولوجية والغددية التي تصل إلى حدها الأقصى في هذه المرحلة، من إفرازات داخلية ونمو الأجهزة الدورية والتنفسية والأوردة والشرايين، مما يجعل الحياة الانفعالية في أقصى حدها من النشاط والحيوية. (سلمى، 2015).

ويشير (باردويك) إلى أن الفروق بين عدوان الذكور والإناث في الشكل أو صور السلوك العدواني (الشيخ، 2010)، وهذا ما أشارت إليه دراسة (Osterman& Bhorkqvist &MJ,1998) أن العدوان غير المباشر هو الأكثر استخدامًا، والعدوان الجسدي هو الأقل استخدام لدى الإناث .مما يعني أن الإناث يملن أكثر إلى الأساليب التي لا تتضمن اعتداءات جسدية كالعدوان اللفظي والعدوان غير المباشر.

خامسا: النتائج المتعلقة بالتعرف على العلاقة بين درجات الطلبة على مقياس العنف الأسري ودرجاتهم على مقياس السلوك العدواني:

حُسب معامل الارتباط بيرسون بين العنف الأسري والسلوك العدواني، والجدول(11) يوضح قيمة معامل الارتباط.

جدول(11): معامل الارتباط بيرسون بين العنف الأسري والسلوك العدواني.

أفراد العينة	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
100	.624**	0.01

يتضح من الجدول (11) أن العلاقة بين العنف الأسري والسلوك العدواني بلغت (0.624**)، وأن هذه العلاقة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) ، وعليه تبين أن هناك علاقة ارتباط موجبة بين درجات العنف الأسري والسلوك العدواني، وهذا يشير إلى ازدياد السلوك العدواني بزيادة العنف الأسري لدى أفرد عينة الدراسة .

وتلقى هذه النتيجة تأييدا من نتائج الدراسات السابقة التي أظهرت أن هناك علاقة ارتباط دالة إحصائيا بين العنف الأسري والسلوك العدواني، كدراسة علي(2017)، ودراسة (الصوفي والهاشمي،2012)، ودراسة (مخلوفي،2015) ودراسة أسماء(2014)، اللاتي أشرن إلى وجود علاقة ارتباط ذات دالة إحصائيا بين الإساءة اللفظية للوالدين والسلوك العدواني، وبين الإهمال والسلوك العدواني. وتتفق نتيجة الدراسة مع دراسة (Jimenez& Moreno,2018،Estevez) التي أشارت إلى وجود علاقات دالة بين السلوك العدواني (التواصل العدائي) والصراع الأسري، ودراسة (spencer& Husan Liu,2018، xia) حيث بينت أن المراهقين الذين تعرضوا للعنف في الأسرة كانوا أكثر عرضة لتأثيرات الأقران العنيفين وقبول قواعد العنف، مما يزيد من احتمال ارتكابهم أعمال العنف والإيذاء في وقت لاحق من حياتهم.

وتتفق النتائج كذلك مع دراسة (yizhen, junxia, yan, jun,2006)التي أظهرت أن أنماط التربية والعلاقات الشخصية بين الطلاب كانت مرتبطة بشكل كبير بالسلوك العدواني للمراهقين والأطفال ، وأن أنماط التربية والصراعات الأسرية والعلاقة بين المعلم والطالب، وعلاقة الأقران من أكثر العوامل المرتبطة بالسلوك العدواني.

ويمكن تفسير الارتباط بين العنف الأسري والسلوك العدواني وفق ما تؤكده نظرية التعلم الاجتماعي بأن الأسرة لها الدور الأكبر في تعلم السلوك العدواني، من خلال ما تقدمه من نماذج للعنف؛ مثل: الخلافات والصراعات داخل الأسرة، والمشاجرات بين الآباء والآخرين، وغيرها من الملاحظات والمشاهدات التي يمكن أن تساعد في اكتساب القيم والمعايير التي تقدم السلوك العدواني بأنه سلوك مقبول وجيد، ووسيلة لحل الصراعات بطريقة فاعلة، مما يعني أن تعرض الفرد للنماذج العدوانية يسهم في تشكيل السلوك العدواني لديه.

سادسًا: النتائج المتعلقة بمعرفة أكثر أنواع العنف الأسري (الجسدي، المعنوي، الإهمال) قدرة على التنبؤ بالسلوك العدواني:

لمعرفة العلاقة بين المتغير المتنبأ (السلوك العدواني) مع كل متغير متنبئ على انفراد حُسِب معامل الارتباط بين السلوك العدواني وأبعاد العنف الأسري (الجسدي، المعنوي، الإهمال) وقد

بلغت(0.582**،0.452**،0.655**) على التوالي، وهي دالة عند مستوى(0.01)، ونظرا لتعدد المتغيرات المستقلة التي كانت ذات دلالة إحصائية في مدى ارتباطها بالمتغير التابع ولكن بنسب مختلفة استخدم الانحدار التدريجي المتعدد طريقة (forward) فتبين أن البعد الثالث (الإهمال) أقوى منبئ بالسلوك العدواني وذلك بنسبة(0.429) كما ينبئ البعد الثالث (الإهمال) والبعد الأول(الجسدي) بنسبة (0.443)، إلا أن بعد الإهمال هو البعد الأقوى تنبؤًا بالسلوك العدواني، والجدول(12) يوضح ذلك.

جدول(12): نتائج الانحدار التدريجي المتعدد لبيان مدى مساهمة العنف الجسدي والعنف المعنوي وعنف الإهمال في التنبؤ بالسلوك العدواني لدى عينة الدراسة.

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة	الارتباط المتعدد	مربع الارتباط المتعدد	نسبة المساهمة في مربع الانحدار	قيمة(f)	مستوى الدلالة	قيمة(t)	مستوى الدلالة	معامل الانحدار
السلوك العدواني	الإهمال	.655[a]	.429	.429	73.705	0.000	4.754	0.000	**0.655**
	الإهمال+ الجسدي	.674[b]	.454	.025	40.322	0.000	5.582		**0.532**
							2.095	0.03	**0.200**

يتضح من النتائج في الجدول(12) أن بعد الإهمال هو أقوى تنبؤًا بالسلوك العدواني، وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة (النجداوي وكفاوين،2015) بأن سلوكيات المبحوثين العدوانية هي نتيجة لإهمال أسرهم في المراقبة والإشراف على سلوكياتهم، سواء داخل المنزل أو خارجه، كما أن هذا الإهمال خلق لهم فرصًا ليعيشوا بحرية ودون رقابة؛ مما أدى بهم إلى ارتكاب المشاجرات.

كما تتفق نتيجة الدراسة مع دراسة أسماء (2014) التي أشارت إلى وجود علاقة طردية بين الإهمال والسلوك العدواني، ودراسة (Widom,1989) أن الأشخاص الذين تعرضوا للإساءة والإهمال الأسري لديهم معدلات أعلى في عدد التوقفات المتعلقة بالقيام بجرائم عنف، وكذلك دراسة الصوفي والمالكي (2012) التي بينت أن سلوك الأطفال التنمري يزداد كلما زاد الإهمال أو التساهل أو تسلط الوالدين. وهذه النتائج تبين العلاقة الوثيقة للسلوك العدواني بأساليب التربية والبيئة التربوية والوسط الاجتماعي، حيث إن أساليب التربية غير الفاعلة والسلبية يمكن أن تساهم في وجود سلوكيات عدوانية لدى الأبناء، فإهمال الأهل للأبناء وانشغالهم بأمورهم الخاصة كالعمل و المناسبات والزيارات الاجتماعية، أو الانشغال بمتابعة كل جديد عبر مواقع التواصل الاجتماعي ، بالإضافة إلى استخدام أساليب في التعامل مع مشكلات الأبناء تعتمد على الهجر أو النبذ أو حتى إظهار اللامبالاة بهم كرد فعل عكسي وسلبي لما يقومون به من تصرفات أو سلوكيات لا تعجب الوالدين كل ذلك يعزز لدى الأبناء التصرف بشكل غير مسؤول نتيجة لعدم وجود رقابة ما تنتج عنه سلوكيات خاطئة، بحيث تكون سلوكياتهم عدائية تجاه الآخرين .

توصيات الدراسة:

1. تنظيم ندوات ومحاضرات لتوعية الآباء والأمهات بخطورة العنف الأسري وانعكاسه على سلوك الأبناء وعلى صحتهم، وإرشاد الأسرة لأفضل أساليب معاملة الوالدين التي تساعد الأبناء على النمو السليم وتزيد من ثقتهم بأنفسهم.
2. التأكيد على دور وسائل الإعلام المرئية والمسموعة في زيادة الوعي والاهتمام بأساليب معاملة الوالدين الإيجابية، وذلك من خلال برامج تربوية أسرية متخصصة.
3. ضرورة اهتمام الوالدين بالأبناء، والوقوف إلى جانبهم ومساعدتهم ودعمهم، وإظهار المشاعر الإيجابية اتجاههم، وقضاء أوقات معهم تكون ذات جوده وفائدة بالنسبة للأبناء والوالدين، وذلك

لمتابعة مشاكلهم ومعرفة اهتماماتهم، وكذلك قضاء أوقات للترفيه معا، فذلك من شأنه المساهمة في زيادة العلاقات الأسرية وقوتها.

4. حث الوالدين على اللجوء إلى الحوار لمناقشة مشكلات الأبناء وحلها، بدلا من التعامل معهم بقسوة وعنف.
5. إجراء دراسات أخرى مشابهة للدراسات الحالية في مدن أخرى، وعلى فئات عمرية متنوعة، ومقارنة نتائجها بنتائج الدراسة الحالية.
6. إجراء المزيد من الدراسات التربوية والنفسية والاجتماعية، التي تهدف إلى تحديد الأسباب الكامنة وراء العنف الأسري.
7. القيام بدراسات تبحث في العوامل التي من شأنها المساهمة في وجود السلوك العدواني.
8. إجراء دراسات حول فاعلية برنامج تدريبي في الحد من السلوك العدواني.

قائمة المصادر:

- إبراهيمي،الطاهر،و إبراهيمي، أسماء (2014). **الحوار كأسلوب تربوي داخل الأسرة وعلاقته بالسلوك العدواني لدى تلاميذ التعليم الثانوي**. مجلة علوم الإنسان والمجتمع.ع (11): 32-15.
- أبوقورة، خليل قطب (1996). **سيكولوجية العدوان**. مكتبة الشباب، الهيئة العامة لقصور الثقافة.
- **أسماء، بن حليم(2014). السلوك العدواني لدى الطفل وعلاقته بالإساءة اللفظية والإهمال من طرف الأم .** مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية -جامعة الوادي ، ع (2) : 21 – 79 .
- ال سعود، بنت عبد الرحمن (2005). **إيذاء الأطفال أنواعه وأسبابه وخصائص المتعرضين له.** جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية الرياض.ط1.
- الجريس، منيرة الصبيفي (2018).**العنف المعنوي الأسري وعلاقته بتدني مستوى التحصيل الدراسي لدى طالبات المرحلة** المتوسطة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية كلية العلوم الاجتماعية، قسم علم الاجتماع.
- حمادة، وليد (2010). **سوء معاملة الأبناء وإهمالهم وعلاقته بالتحصيل (دراسة ميدانية على طلبة الصف الأول الثانوي العام في محافظة دمشق الرسمية).** مجلة جامعة دمشق.ج(26): 270-235.
- دحلان، أحمد محمد عبد الهادي (2003). **إظهار العلاقة بين مشاهدة برامج التلفاز والسلوك العدواني لدى الأطفال بمحافظة غزه**. (رسالة ماجستير.غير منشورة)الجامعة الإسلامية ، كلية التربية قسم علم النفس.
- الرميحي، محمد سالم داوود(2012). **العنف الأسري وانعكاساته الأمنية**. (رسالة ماجستير غير منشورة).الأكاديمية الملكية للشرطة، البحرين.
- زيدان ، مصطفى(1982): **النمو النفسي للطفل والمراهق**، ط1
- سلمى، يمينه (2015): **مظاهر السلوك العدواني لدى المراهقين أبناء الطلاق.** (رسالة ماجستير غير منشورة).جامعة محمد خيضر ، قسم العلوم الاجتماعية ، الجزائر.
- سليمة، جعرير، و محمد، لحرش (2017).**العنف الأسري وعلاقته بالسلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية دراسة ميدانية لدى تلاميذ التعليم الابتدائي بولاية الشلف**. جامعة الشلف ،جامعة الجزائر2.ص 61-69 .
- السويطي، عبد الناصر (2012). **العنف الأسري الموجه نحو الأبناء وعلاقته بالشعور بالأمن لدى عينة من طلبة الصف التاسع في مدينة الخليل** . مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية. ج (14) ، ع (1) : 281-310.
- شرفة، لياس، وبن تروش، عماد (2017).**المعاملة الوالدية و العنف الأسري وعلاقتهما بالسلوك العدواني لدى الشاب دراسة حالة ميدانية لشاب جزائري** مجلة العلوم الإنسانية. الجزء(1) ج (1) ، ع (8) : 199 – 212 .
- الشيخ، محمد الشيخ حميدة (2010). **أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالسلوك العدواني والنشاط والحركي الزائد لدى تلاميذ الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي بشعبية الجفرة**، ليبيا.(رسالة دكتورا غير منشورة), جامعة الخرطوم.
- الصوفي،أسامة حميد حسن، والمالكي،فاطمة هاشم قاسم (2012).**التنمر عند الأطفال وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية**. مجلة البحوث التربوية والنفسية ع (35) : 188-146 .
- عامر ، طارق عبد الرءوف (2008):**أصول التربية**.

- علي، نور جبار(2017). **العنف الأسري وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طالبات المرحلة الثانوية**. مجلة الفتح. ع (2) : 254-284.
- العيسوي، عبد الرحمن (2009).**علم النفس العام**، دار المعرفة الجامعية.
- غزوان، أنس عباس (2015). **العنف الأسري ضد الأطفال وانعكاساته على الشخصية**. مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية . ج(23)، ع (4): 2155- 2175 .
- الكساب،على عبد الكريم محمد، وعشا ،انتصار (2013).**واقع العنف الأسري ضد الأطفال في المجتمع الأردني من وجهة نظر الأطفال أنفسهم**. مجلة الطفولة العربية . ع (64) :33-62.
- الكعبي، إبراهيم محمد (2013): **العوامل المجتمعية للعنف الأسري في المجتمع القطري**. مجلة جامعة دمشق . ج (29) ، ع (3-4) : 247-297.
- محمد، نجية إبراهيم، و خلف، صادق سلمان (2010).**السلوك العدواني بين التلاميذ بطيء التعلم و العاديين** . دراسات تربوية.ع(9):41 -72 .
- مخلوفي، سعيد بن عبد الله، (2015): **علاقة العنف الأسري بالسلوك العدواني لدى تلاميذ التعليم المتوسط بمدينة باتنة بالجزائر**. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية. ج (13) ، ع (1) : 61-29 .
- المرشدي، عماد ، ونصار، حسين (2018). **العنف المدرسي لدى طلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر مدرسيهم**. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية. جامعة بابل. ع (4):806 -829.
- المطيري، عبد المحسن بن عمار (2006). **العنف الأسري وعلاقته بانحراف الأحداث لدى نزلاء دار الملاحظة الاجتماعية بمدينة الرياض**. (رسالة ماجستير غير منشورة).جامعة نايف، قسم العلوم الاجتماعية .
- مقحوت، فتحية(2014).**أساليب المعاملة الوالدية للمراهقين المتفوقين في شهادة التعليم المتوسط بثانوية الجديدة للرياضيات**. (رسالة ماجستير غير منشورة) الجزائر العاصمة.
- مكي، رجاء، وعجم، سامي (2008). **إشكالية العنف المشروع والعنف المدان**، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت
- النجداوي ،آن موسى ، و كفاوين، محمود (2015). **أسباب السلوك العدواني عند الأطفال من وجهة نظرهم**. الجامعة الأردنية. دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية ج (42) ،ع (2) : 1508-1487.
- النعاس،عمر مصطفى، و الطالب، سالمة أحمد(2015):**معدلات انتشار السلوك العدواني لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في مدينة مصراتة**.مجلة كلية الآداب، جامعة مصراته ع(6): ص 133-152.
- هادي، زهراء عبد الحمزه، وعبد النبي، هناء (2013).**قياس العنف الأسري لدى طالبات المرحلة الإعدادية**.مجلة أبحاث البصرة (العلوم الإنسانية ج (38) ، ع (1) : 285 – 310 .
- ياحي ،شفيقة (2017).**تقدير الذات وعلاقته بالسلوك العدواني لدى عينة تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط** .مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية. ج (7) ، ع (12) : 335 – 348 .
- contersa , lourdes & Can, Maria.(2016).Child-to parent violence; The role of exposure to violence and it's relationship to social cognitive procession. **The European Journal of psychology**. vol (8) , No (2): 43-50.
- Estevez Estefania , Jimenez Teresa I & Moreno David.(2018). Aggressive behaviors in adolescence as a predictor of personal ,family, and school adjustment problems .**Psicothema.** vol (30) , No (1) 66-73.
- McCloskey, Loura & lichter Erika.(2003) .The contribution of martial violence to adolescent aggression across different relationships. **Journal of interpersonal violence**. vol (18) , No (4) 390-412.
- Osterman , Karin , Bhorkqvist ,kaj&MJ,Airkaukiainen.(1998).Aggressive behavior**. official Journal of international society for Research on Aggressive .** . vol (24) , No (1) 1-8.
- Widom, cathy.(1989).child abuses neglect and violent criminal behavior .**criminology**. vol (27) , No (2) 251-271.
- xia Yiwei,spencer D Li& Husan Liu Tzu.(2018).Interrelationship between family violence, and Adolescent violent Victimization ; An application and Extension of the cultural

spillover Theory in chin .International Journal of Environmental and Research and public Health. . vol (7) , No (3): 73-90.

- yizhen Yu, Junxia Shi, Yan Huang & Jun Wang.(2006). Relationships between family characteristics and aggressive behaviors of children and adolescent. **Journal of Huazhang University of science and Technology Medical sciences** . vol (26) , No (3) 380-338.

الضغوط المهنية التي يعاني منها معلمي ومعلمات التربية البدنية في مدينة بنغازي

د/ يحي محمود لملوم **د/ ايمان فرج بشير** **د/ عطية صالح عبد الرسول**
كلية التربية البدنية / جامعة بنغازي **كلية التربية البدنية / جامعة طبرق**

المستخلص:

يهدف البحث الى التعرف على مستوى الضغوط المهنية لدى معلمي ومعلمات التربية البدنية والتعرف على الفروق في الضغوطات المهنية بين المعلمين الذكور والمعلمات الإناث. استخدم الباحثون المنهج الوصفي واستندوا على قائمة الضغوط المهنية لمعلم التربية البدنية التي صممها واعدها محمد حسن علاوي في اختيار عينة من معلمي مرحلة التعليم الأساسي . حيث بينت النتائج ان عوامل الضغوط عوامل مرتبطة بالإمكانيات المادية والإشراف التربوي وبالعلاقات مع المعلمين وكذلك بالعلاقة بين المعلم وإدارة المدرسة.

الكلمات المفتاحية: (الضغوط المهنية – التربية البدنية – الأداء التعليمي)

المقدمـــة ومشكلـــة البحـــث:

تعتبر رسالة التعليم رسالة سامية ومهمة للحضارة الإنسانية من حيث تربية النشء وتهيئته لمواجهة تحديات الحياة المقبلة، والنهوض بمجتمعه والمساهمة بتطوره، حيث يعتبر المعلم مربي الأجيال حاملاً للواء العلم، ومهندساً بشرياً يحتذي به جراء ما يقوم به تجاه طلابه، وما يقدمه لهم من معارف علمية وتربوية.

لقد حظي المعلم كأحد أطراف العملية التربوية باهتمام البحوث والدراسات بالرغم من أن معظم البحوث النفسية والتربوية ركزت جهودها على الطالب والمنهاج وطرق التدريس وغير ذلك من الموضوعات التي تشمل في الواقع زاويتين فقط من زوايا العملية التعليمية الثلاث: المعلم، الطالب، المحتوى. (عبد المؤمن،1993، ص 34)

يعد الضغط المهني لدى المعلمين كأحد معوقات السّير الحسن للعملية التربوية، ومن بين العوامل الأساسية في اختلال النظام التربوي ومعاناة المدرس من مصادر الضغوط المهنية التي تترجم على شكل حالة من التوتر والتأزم الناتجة عن ظروف عمل المعلم، وضمن هذا الإطار فإن الضغط يشير إلى وجود مسببات أو مصادر خارجية، وهناك ردود الفعل الداخلية بسبب هذه المصادر الضاغطة. (أصميدة ، 2010، ص 24)

عليه فإن الضغط النفسي قد يكون وليد البيئة الموجودة فيها المعلم والمعلمة، وقد يصادف أن تكون هذه البيئة هي محل عملهم (المدرسة)، وهذا ما يدعى بضغوط العمل الذي يمثل جملة من المتغيرات التي تحيط بالمعلمين والمعلمات وتسبب لهم شعوراً بالتوتر، ويكمن خطر هذا الافتقار إلى الاندماج الوجداني، التشاؤم، قلة الدافعية نحو العمل وفقدان القدرة على الابتكار. (عسكر واخرون ،1988،ص 65)

تجدر الإشارة بان كل من *(Francis and Brown,1985)* يتفقون على أن مهنة التدريس من أكثر المهن التي تسبب ضغطاً نفسياً على المشتغلين بها.

كما يضيف الشافعي بأن مستوى الصحة النفسية للمعلمين يتأثر بمستوى ضغوط مهنة التدريس التي يتعرضون لها، فإن كانت هذه الضغوط التي يتعرضون لها في أدنى مستوياتها، فإن ذلك ينعكس إيجاباً على نفسيتهم ويجعلهم يحبون مهنة التدريس ويقبلون عليها، مما ينعكس بالإيجاب أيضاً على أداء وتحصيل تلاميذهم، ويمثل تحسيناً وتطويراً للعملية التربوية، وهو ما ينشده الجميع.

أما إذا كانت هذه الضغوط التي يتعرضون لها في مستويات عالية، فإن ذلك ينعكس سلباً على نفسيتهم ويجعلهم ينفرون من مهنة التدريس، فيؤدون أداء سلبياً وسيئاً مما ينعكس على أداء وتحصيل تلاميذهم، فيكون منخفضاً وسيئاً، بما يمثل إضعافاً للعملية التربوية وسبباً لعدم فاعليتها. (الشافعي،1998، ص ص 187–188)

انطلاقاً مما سبق فقد لاحظ الباحثون أن هناك الكثير من العوامل التي تتعلق بمهنة التدريس كقلة الإمكانات من ملاعب وأجهزة رياضية، وكذلك قلة الاعتمادات المالية للصرف على النشاط الرياضي، وعدم تقدير إدارات المدارس لعمل معلم التربية البدنية التقدير الكافي، ووضع حصص التربية البدنية في نهاية اليوم الدراسي ونظرة بعض معلمي المواد الأخرى باستخفاف لمعلمي التربية البدنية؛ وكذلك لأنها ليست مادة نجاح ورسوب، الأمر الذي يشكل الكثير من الضغوط داخل المدرسة التي تؤدي إلى عدم نجاح المعلم في عمله. لذلك يقوم الباحثون بمحاولة التعرف على أكثر العوامل فاعلية لأحداث الضغوط على معلمي ومعلمات التربية البدنية في مدينة بنغازي.

أهمية البحث

تكمن أهمية هذا البحث من أهمية موضوعه؛ كونه يبحث في إستراتيجيات المعلمين في التعامل مع المشكلات المهنية التي تواجههم في عملهم؛ فتساعدهم في التخفيف من الضغوط المهنية التي تعترضهم أثناء عملهم, لذلك تبرز أهمية هذه الدراسة من خلال المكانة التي يحتلها المعلم في هذا المجتمع، ومحاولتها الجادة في البحث عن إستراتيجيات تعامل المعلمين مع المشكلات المهنية التي تواجههم في مدارس مدينة بنغازي، وإجراء مثل هذه الدراسة لاشك أنه سوف يلفت أنظار المسئولين في وزارة التربية والتعليم إلى هذه الإستراتيجيات ومعرفتها، ومحاولة توضيح هذه الإستراتيجيات، وكيفية تطبيقها على أرض الواقع من خلال عقد الدورات، وورش العمل، وتزويد المدارس بالنشرات العلمية التي تتضمن هذه الإستراتيجيات لأجل التغلب على الصعوبات والمشاكل التي تواجه معلم التربية البدنية، مما ينعكس ذلك في تحسين أدائه وإنتاجه، وتعامله مع حملة التقدم في المسيرة التعليمية نحو الأفضل.

أهداف البحث:

1- التعرف على مستوى الضغوط المهنية لدى معلمي ومعلمات التربية البدنية ضمن المرحلة الإعدادية في مدينة بنغازي.
2- التعرف على الفروق في الضغوط المهنية التي يتعرض لها معلمو ومعلمات التربية البدنية ضمن المرحلة الإعدادية في مدينة بنغازي.

تساؤلات البحث:

1- ما هو مستوى الضغوط المهنية التي يتعرض لها معلمي ومعلمات التربية البدنية ضمن المرحلة الإعدادية بمدينة بنغازي.
2- هل هناك فروق في الضغوط المهنية التي يتعرض لها معلمي ومعلمات التربية البدنية ضمن المرحلة الإعدادية بمدينة بنغازي.

المصطلحات المستخدمة في البحث:

المهنة:

هي مجموعة من المهام أو الأعمال أو الوظائف والمستويات التي يتطلب أداؤها ـ بنجاح وفاعلية وتحقيق أهدافها القريبة والبعيدة ـ امتلاك كفايات، أي مهارات معينة، يتطلب إتقان تلك المهارات التدريب عليها في مؤسسات خاصة. (مرعي وبلقيس، 1990، ص 6).

الضغوط:

الأسباب التي تضع على كاهل الفرد مسؤوليات عديدة، يحاول بشتى الوسائل تنفيذها للوصول إلى الأهداف الموضوعة، وزيادة تلك المسؤوليات قد تؤثر في نهاية الأمر على أدائه بشكل سلبي. (الخيكاني،2008،254).

الضغوط المهنية:

تعرف الضغوط بأنها مجموعة من المثيرات التي توجد في بيئة العمل، التي ينتج عنها مجموعة من ردود الأفعال التي تظهر في سلوك الأفراد في العمل، أو في حالتهم النفسية والجسمية، أو في أدائهم لأعمالهم نتيجة تفاعل الأفراد في بيئة عملهم التي تحتوي على الضغوط. (أحمد، 2002، ص 15) .

الضغوط المهنية لمعلم ومُعلمة التربية البدنية

هي الدرجة العالية التي يحصل عليها معلم التربية البدنية على قائمة الضغوط، وتشير الدرجة العالية إلى ارتفاع الضغوط، في حين تشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض الضغوط. (تعريف إجرائي).

ثانياً: الدراسات السابقة:

الكثير من الدراسات هدفت الى معرفة أسباب وعوامل الضغوط النفسية والمهنية التي تواجه معلمو التربية البدنية على مستوى محلي ودولي ومدى تأثير هذه الضغوط على أداء المعلمين والمعلمات في هذا المجال التعليمي. فعلى سبيل المثال هدفت دراسة قام بها كل من الطحاينة وحتاملة (2011) للتعرف على مصادر الضغوط المهنية التي تواجه معلمي التربية الرياضية في محافظة الزرقاء. كما هدفت الى التعرف على العلاقة بين هذه الضغوط ورغبة المعلمين بترك التدريس، احتوت الدراسة على عينة تكونت من (96) معلماً ومعلمة واستخدم الباحثان مقياس الضغوط المهنية الذي أعده محمد حسن علاوي. أظهرت النتائج أن مستوى الضغوط المهنية لدى معلمي التربية الرياضية كان مرتفعاً بشكل عام، وأن أكثر المصادر المسببة للضغوط المهنية بحسب ترتيبها التنازلي كانت العوامل المرتبطة بالراتب الشهري والمكافآت، والتعامل مع الطلاب، والعلاقة مع الإدارة، والعلاقات مع الزملاء، والإمكانات المادية، وأخيراً العوامل المرتبطة بالإشراف التربوي. (علاوي ،1998) وكذلك إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين رغبة المعلم بترك التدريس والضغوط المهنية التي يواجهها، خاصة العوامل المتعلقة بالراتب الشهري، والتعامل مع الطلاب. بالإضافة الى الدراسة السابقة، قام فيضي (2010) بالقيام بدراسة مشابهة للتعرف على مستوى الضغوط المهنية التي يتعرض لها معلمو ومعلمات التربية البدنية، وكانت عينة الدراسة مكونة من (91) معلماً و (47) معلمة واستخدم الباحثون الاستبانة في الدراسة وكانت أهم النتائج أن مستوى الضغوط المهنية لمعلمي ومعلمات التربية البدنية مرتفعة وأن مستوى الضغوط التي تتعرض لها معلمات التربية البدنية أعلى من مستوى الضغوط التي يتعرض لها معلمو التربية البدنية.

كما ذكر سابقا يوجد العديد من الدراسات على مستوى محلي ودولي هدفت الى معرفة أسباب الضغوط المهنية التي تواجه المعلمين والمعلمات في مجال التربية البدنية. من بين هذه الدراسات دراسة قام بها حسين الحلو (2004) والتي هدفت إلى الكشف عن مصادر الضغوط المهنية التي تواجه معلمي المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين في ضوء متغيرات الجنس وسنوات الخبرة والشهادات التعليمية والدخل الشهري، وكانت عينة الدراسة قوامها (538) معلماً ومعلمة وهي عينة تعادل ما نسبته (5.7) من مجتمع الدراسة واستخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي، واستخدم الباحث الاستبانة كأداة للدراسة بمقياس خاص بالضغوط المهنية التي تواجه معلم المرحلة الثانوية الذي تم تصميمه من طرف الباحث وتوصلت الدراسة إلى نتائج تمثلت في أن هناك ضغوطاً مهنية يعاني منها معلمو المدارس الثانوية أكثر من غيرها وهي على التوالي: الحوافز المالية، فالحوافز المعنوية، فحجم العمل، ثم بيئة العمل، وأخيراً صراع الدور، أما مجال العلاقة مع الزملاء فقد كان تأثيره ضعيفاً وبدرجة تقل عن المتوسط.

وجب الإشارة الى ان هناك دراسات أخرى من بينها الانور (2003); فوزي (1998); إبراهيم (1993) والتي صب محورها على التعرف على الضغوط المهنية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى المعلمون.

بينت نتائج معظم الدراسات وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين درجات المعلمين في الضغوط النفسية المهنية ودرجاتهم في السمات الشخصية كالحساسية والتوتر والدهاء، وعدم وجود ارتباط موجب بين الضغوط المهنية وسمات: الثبات الانفعالي، والسيطرة، والتجرد.

كما أظهرت بعض النتائج أن للتخصص أو نوع المادة التي يدرسها المعلم أثراً في مدى المعاناة من ضغوط العمل المهني، حيث أظهر المعلمون في التخصصات النظرية والأدبية شعوراً بضغوط العمل مقارنة بالمعلمين في التخصصات التطبيقية، وأظهرت النتائج أيضاً وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في الشعور بالضغوط المهنية لدى المعلمين؛ وهي لمصلحة المعلمين الذكور الذين أظهروا مستوى أكبر من الإناث بالإحساس بالضغوط المهنية.

من ناحية أخرى قامت بعض الدراسات بالمقارنة بين معلمو التعليم الخاص والعام لمعرفة اذا كان هناك فروق في الضغوط المهنية وتأثيره على الاداء، ومعرفة اذا كانت هناك فروق واختلافات في درجات الضغوط بين المعلمون والمعلمات . بينت بعض النتائج **(إبراهيم, 1993)** أن معلمي التعليم الخاص أكثر توتراً وإحساساً بضغوط العمل من معلمي التعليم العام، كما أوضحت بعض النتائج وجود ارتباط سالب بين خبرة المعلم والضغط النفسي لمهنة التدريس، وأن المعلمين الذكور أكثر إحساساً بضغوط العمل مقارنة بالمعلمات.

إجراءات البحـــث: -

- **منهج البحث: استخدم** الباحثون المنهج الوصفي كونه مناسباً لطبيعة هذه الدراسة وأهدافها.

- **مجتمع البحث وعينته: يتمثل** مجتمع البحث من معلمي ومعلمات التربية البدنية بمدينة بنغازي، حيث اختيرت عينة البحث من معلمي الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي والبالغ عددهم (176) معلماً ومعلمة وبنسبة 26%.

- **عينة البحث: تم** تحديد نسبة 26% من عدد المعلمين والمعلمات البالغ عددهم (176) بعدد (26) معلماً و(21) معلمة، وتم استخدام العينة العمدية.

- **وسائل جمع البيانات: استخدم** الباحثون قائمة الضغوط المهنية لمعلم التربية البدنية وسيلة لجمع البيانات والتي صممها (د. محمد حسن علاوي) وتتضمن القائمة (36) عبارة موزعة على أسباب (عوامل)، وهي:

1- أسباب أو عوامل مرتبطة بالعمل مع الطلبة في المدرسة.
2- أسباب أو عوامل مرتبطة بالإمكانات المادية بالمدرسة.
3- أسباب أو عوامل مرتبطة بالراتب الشهري للمعلم (المدرس).
4- أسباب أو عوامل مرتبطة بالإشراف التربوي الرياضي.
5- أسباب أو عوامل مرتبطة بالعلاقة بين المعلم (المدرس) وإدارة المدرسة.
6- أسباب أو عوامل مرتبطة بالعلاقات مع المعلمين (المدرسين) الآخرين.

جدول رقـــــم(1)ـــــــم : يوضح العبارات التي في اتجاه الهدف والعبارات التي ليست في اتجاه الهدف لقائمة الضغوط المهنية لمعلم التربية البدنية.

ت	العامل أو السبب	أرقام العبارات التي في اتجاه هدف القائمة	أرقام العبارات التي ليست في اتجاه هدف القائمة	مجموع عبارات العامل (السبب)	الحد الأقصى لدرجة العامل	الحد الأدنى للدرجة العامل
1	الأول	7، 13، 19، 31	1، 25	6	30	6
2	الثاني	2، 8، 20، 32	14، 26	6	30	6
3	الثالث	3، 15، 27، 33	9، 21	6	30	6
4	الرابع	4، 10، 16، 34	22، 28	6	30	6
5	الخامس	11، 17، 23، 29	5، 35	6	30	6
6	السادس	6، 18، 30، 36	12، 24	6	30	6
7	**القائمة ككل**			**36**	**180**	**36**

- **التجربة الاستطلاعية: أجريت** التجربة الاستطلاعية خلال الفترة من 2017/03/20م للتحقق من المعاملات العلمية للمقياس على (5) من معلمي التربية البدنية ومن خارج العينة.

أولاً: صدق المقياس:

استخلص الباحثون صدق المحتوى من خلال المقياس الذي وزع على (4) من المتخصصين في طرق التدريس وعلم النفس الذين أشاروا بصلاحية فقرات المقياس إذا حققت 90% من مجموع آراء الخبراء للموافقة على تمثيل كل فقرة.

ثانياً: الثبات.

للتحقق من الثبات ثم استخدام طريقة إعادة الاختبار على عينة من داخل مجتمع البحث ومن خارج عينة البحث، فطبقت القائمة (المقياس) على عينة التجربة الاستطلاعية بتاريخ 2017/03/30م بعد عشرة أيام من التطبيق الأول كما هو موضح بجدول رقم (2).

جدول رقـــــم(2)ـــــــم: يوضح معامل التباين لعوامل مقياس الضغوط المهنية لمعلمي ومعلمات التربية البدنية

ت	العـــــــــــــوامـــــــــــل	مقياس الثبات
1	العوامل المرتبطة بالإمكانات المادية بالمدرسة	0.89
2	العوامل المرتبطة بالعمل مع الطلبة في المدرسة	0.88
3	العوامل المرتبطة بالراتب الشهري للمعلم	0.89
4	العوامل المرتبطة بالإشراف التربوي الرياضي	0.89
5	العوامل المرتبطة بالعلاقة بين المعلم وإدارة المدرسة	0.86
6	العوامل المرتبطة بالعلاقات مع المعلمين الآخرين	0.87

يتضح من خلال الجدول رقم (2) أن معاملات الثبات انحصرت بين (86 – 89) وهذه قيم مرتفعة مما يدل على ثبات المقياس.

عرض ومناقشة النتائج:

جدول رقـــــــم(3)ـــــــــ: يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ودلالة الفروق الإحصائية لقائمة الضغوط المهنية لمعلم التربية البدنية. ن =47

العـــــــــوامـــــــــل	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	الفرق بين المتوسطين	Tقيمة
العوامل المرتبطة بالإمكانات المادية بالمدرسة	16.85	3.68	18	-1.15	*-2.14
العوامل المرتبطة بالعمل مع الطلبة في المدرسة	23.65	4.10	18	5.65	**9.46
العوامل المرتبطة بالراتب الشهري للمعلم	21.76	5.88	18	3.76	**4.38
العوامل المرتبطة بالإشراف التربوي الرياضي	16.06	5.35	18	-1.94	-*2.48
العوامل المرتبطة بالعلاقة بين المعلم وإدارة المدرس	13.82	5.86	18	-4.18	**-4.87
العوامل المرتبطة بالعلاقات مع المعلمين الآخرين	13.44	5.20	18	-4.56	**-5.99

*** دالة إحصائياً عند مستوى 0.05 = α 1.67**

1- مناقشة العامل الأول الخاص بالإمكانات المادية بالمدرسة:

يتضح من جدول رقم (3) وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسط الحسابي لآراء معلمي التربية البدنية على قائمة الضغوط المهنية لمعلم التربية البدنية للعامل الأول والخاص بالإمكانات المادية بالمدرسة والمتوسط النظري الخاص بالمقياس.

كما أشار الجدول إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسط الحسابي لآراء المعلمين والمعلمات والمتوسط النظري الخاص بالمقياس في عامل الإمكانات المادية بالمدرسة وأنها لا تشكل ضغوطاً على معلمي ومعلمات التربية البدنية، حيث كان المتوسط الحسابي (16.85) للعامل الأول أقل من المتوسط النظري.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة **(الطحاينة وحتاملة، 2011)** حيث جاء عامل الإمكانات المادية آخر عامل مسبب للضغوط المهنية.

ووفق ما ذكر سابقا على ما يبدو أن عامل الإمكانات المادية لا يمثل عامل ضغط كبير على معلمي ومعلمات التربية البدنية، بل أن معلم التربية البدنية يستطيع أن يتأقلم في ظل الظروف المتاحة ويؤدي عمله في مثل هذه الحالات أو الظروف.

وحيث إن المعلم يستطيع أن يستخدم الأدوات البديلة للتعويض عن النقص في الأدوات الأساسية، كما يمكنه أن يستغل الساحات بالمدرسة ويقوم بتخطيطها كمقاطع للرمي وملاعب ومضمار.

2- مناقشة العامل الثاني الخاص بالعمل مع الطلبة في المدرسة:

يتضح من جدول رقم (3) وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسط الحسابي لآراء معلمي التربية البدنية على قائمة الضغوط المهنية لمعلم التربية البدنية للعامل الثاني والخاص بالعمل مع الطلبة في المدرسة والمتوسط النظري الخاص بالمقياس.

وأشار الجدول إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسط الحسابي لآراء المعلمين والمعلمات والمتوسط النظري الخاص بالمقياس في عامل العمل مع الطلبة في المدرسة، حيث كان المتوسط الحسابي (23.65) لهذا العامل وهو أعلى من المتوسط النظري.

كما تتفق ايضاً هذه النتائج مع نتائج (**الطحاينة و حتاملة ،2011**) حيث جاء عامل العمل مع الطلبة في المدرسة في المرتبة الثانية كعامل مسبب للضغوط المهنية.

وعليه فإن عامل العمل مع الطلبة في المدرسة يمثل عامل ضغط كبير على معلمي ومعلمات التربية البدنية، وذلك لكثرة الفروق الفردية بين الطلبة والتي يجب مراعاتها، وأيضاً كثرة العدد في الفصل الواحد قياساً بسلوكيات بعض الطلبة غير اللائقة، ولا ننسى قصر الوعاء الزمني للحصة.

3- مناقشة العامل الثالث الخاص بالراتب الشهري للمعلم:

يتضح من جدول رقم (3) وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسط الحسابي لآراء معلمي التربية البدنية على قائمة الضغوط المهنية لمعلم التربية البدنية للعامل الثاني والخاص بالراتب الشهري للمعلم والمتوسط النظري الخاص بالمقياس.

وأشار الجدول إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسط الحسابي لآراء المعلمين والمعلمات والمتوسط النظري الخاص بالمقياس في عامل الراتب الشهري للمعلم، حيث كان المتوسط الحسابي (21.76) لهذا العامل وهو أعلى من المتوسط النظري.

لذلك فإن هذه النتائج تتوافق مع نتائج كلاً من دراسة (**الطحاينة و حتاملة ،2011**) و (**الحلو ،2004**) حيث جاء عامل الراتب الشهري للمعلم في المرتبة الأولى كعامل مسبب للضغوط المهنية.

ومن خلال ما سبق يتضح أن هذا العامل يمثل ضغطاً كبيراً على معلمي ومعلمات التربية البدنية لما له من عامل نفسي ومعنوي ومادي مؤثر في أداء المعلمين. فالدخل الشهري لمعلمي التربية البدنية لا يفي باحتياجاتهم ومتطلباتهم الضرورية من حيث المسكن والملبس والمأكل دون عن الكماليات والرفاهية ولا توجد فرص تعويض قياساً بمعلمي المواد الأخرى الذين لديهم دروس خصوصية وتقويات منهجية ومذكرات.

يشير وايلز إلى أن المعلمين يريدون الأمن والعيشة الراضية، والعيشة الراضية ليس معناها الترف، ولكن المعلمين يريدون أن يعيشوا في مستوى لا يضطرهم إلى التضييق على أنفسهم، وأن يستطيعوا أن يوفروا لعائلاتهم الطعام وأن يتحرروا من القلق المالي. (وايلز ،1982).

يعزو الباحثان ذلك إلى ضعف الرواتب فهي متدنية مقارنة بمستوى الأسعار والمعيشة بصفة عامة، ولا تكفل حياة كريمة للمعلم أو تمكنه من الزواج والسكن المناسب، وحتى المتزوجون منهم لا يوفر لهم الراتب سوى المستوى الأدنى من المعيشة، كذلك عدم وجود أي عمل إضافي يمكن أن يقوم به معلم التربية البدنية ضمن مجال تخصصه، وذلك لانعدام الأنشطة الرياضية خارج أوقات الدوام المدرسي، وكذلك بسبب قلة الأندية الرياضية التي يمكن أن يستفيد منها معلم التربية البدنية في تقديم خبراته وقدراته وتوفير دخل إضافي.

4- مناقشة العامل الرابع الخاص بالإشراف التربوي الرياضي:

يتضح من جدول رقم (3) وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسط الحسابي لآراء معلمي التربية البدنية على قائمة الضغوط المهنية لمعلم التربية البدنية للعامل الرابع والخاص بالإشراف التربوي الرياضي والمتوسط النظري الخاص بالمقياس.

وأشار الجدول إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسط الحسابي لآراء المعلمين والمعلمات والمتوسط النظري الخاص بالمقياس في عامل الإشراف التربوي الرياضي. حيث كان المتوسط الحسابي (06.16) لهذا العامل وهو أقل من المتوسط النظري. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة **(الطحاينة و حتاملة ،2011)** حيث جاء عامل الإشراف التربوي الرياضي في أخر مرتبة كعامل مسبب للضغوط المهنية.

من الواضح أن عامل الإشراف التربوي الرياضي لا يمثل عامل ضغط كبير على معلمي ومعلمات التربية البدنية لأنه من وضمن واجبات معلمي التربية البدنية. حيث إن معلمي التربية البدنية ملتزمون بأداء عملهم على الوجه الأكمل وعلى الخطة الموضوعة من قبل مكتب التوجيه التربوي.

5- مناقشة العامل الخامس الخاص بالعلاقة بين المعلم وإدارة المدرسة

يتضح من جدول رقم (3) وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسط الحسابي لآراء معلمي التربية البدنية على قائمة الضغوط المهنية لمعلم التربية البدنية للعامل الخامس والخاص بالعلاقة بين المعلم وإدارة المدرسة والمتوسط النظري الخاص بالمقياس.

وأشار الجدول إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسط الحسابي لآراء المعلمين والمعلمات والمتوسط النظري الخاص بالمقياس في هذا العامل، حيث كان المتوسط الحسابي (13.82) لهذا العامل وهو أقل من المتوسط النظري.

ويرى الباحثون أن عامل العلاقة بين المعلم وإدارة المدرسة لا يمثل عامل ضغط كبير على معلمي ومعلمات التربية البدنية؛ لأن معلمي التربية البدنية تربطهم علاقة جيدة دائماً بإدارة المدرسة وهذه العلاقة هي من مسببات عدم وجود ضغوط مهنية على معلمي التربية البدنية.

ولأن الصفة الأبرز في معلم التربية البدنية هي صفة القيادة مما يجعله يتصدر جل المهام الإدارية في المدرسة وخارجها، وذلك بتواجده طيلة الدوام اليومي، الأمر الذي يجعل الإدارة تستعين به في مهام أخرى، بالإضافة إلى عمله المنوط به.

6- مناقشة العامل السادس الخاص بالعلاقات مع المعلمين الآخرين:

يتضح من جدول رقم (3) وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسط الحسابي لآراء معلمي التربية البدنية على قائمة الضغوط المهنية لمعلم التربية البدنية للعامل السادس والخاص بالعلاقات مع المعلمين الآخرين والمتوسط النظري الخاص بالمقياس.

وأشار الجدول إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسط الحسابي لآراء المعلمين والمعلمات والمتوسط النظري الخاص بالمقياس في هذا العامل، حيث كان المتوسط الحسابي (13.44) لهذا العامل وهو أقل من المتوسط النظري.

ويرى الباحثون أن عامل علاقة معلمي التربية البدنية مع المعلمين الآخرين لا يمثل عامل ضغط كبير على معلمي ومعلمات التربية البدنية؛ إذ تربطهم علاقة جيدة دائماً مع المعلمين الآخرين، ومن ضمن واجبات معلمي التربية البدنية مساعدة المعلمين الآخرين في الإشراف اليومي والإشراف على النشاط الداخلي والخارجي سواء كان في التحكيم أو التنظيم، وهذا يعود على العلاقة الجيدة بين المعلمين في المؤسسة الواحدة.

جدول رقـــــم (4) ـــــم: يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ودلالة الفروق الإحصائية لقائمة الضغوط المهنية لمعلمي ومعلمات التربية البدنية. ن = 47

العـــــــــوامـــــــــــل	المتوسط الحسابي للمعلمين	الانحراف المعياري للمعلمين	المتوسط الحسابي للمعلمات	الانحراف المعياري للمعلمات	الفرق بين المتوسطين	قيمة T
العوامل المرتبطة بالإمكانات المادية بالمدرسة	17.76	3.31	15.71	3.88	2.05	1.95
العوامل المرتبطة بالعمل مع الطلبة في المدرسة	23.19	4.20	24.23	3.99	-1.04	-.866
العوامل المرتبطة بالراتب الشهري للمعلم	21.69	6.14	21.85	5.69	-0.16	-.094
العوامل المرتبطة بالإشراف التربوي الرياضي	17.50	5.23	14.28	5.06	3.21	2.12
العوامل المرتبطة بالعلاقة بين المعلم وإدارة المدرسة	15.57	5.45	11.66	5.75	3.91	2.38
العوامل المرتبطة بالعلاقات مع المعلمين الآخرين	15.61	4.47	10.76	4.85	4.85	3.55

*** دالة إحصائية عند مستوى 0.05 1.67 = α**

يتضح من خلال مناقشة الجدول رقم (4) عدم وجود فروق دالة إحصائياً في العامل الثاني والمرتبط بالعمل مع الطلبة في المدرسة، والعامل الثالث المرتبط بالراتب الشهري للمعلم.

العامل الأول: المرتبط بالإمكانات المادية بالمدرسة

يتضح من خلال الجدول رقم (4) أن هناك فروقاً دالة إحصائياً لمصلحة المعلمين في العامل الأول والخاص بالإمكانات المادية بالمدرسة، حيث كان المتوسط الحسابي للمعلمين (17.76) والمتوسط الحسابي للمعلمات (15.71).

ويرى الباحثون أن عامل قلة الإمكانات بالمدرسة لا يسبب ضغوطاً على معلمي ومعلمات التربية البدنية.

إلا أن معلمي التربية البدنية يستطيعون أن يقوموا بعملهم على أكمل وجه في ظل نقص الإمكانات والمعدات والأجهزة الرياضية؛ لأن معلمي التربية البدنية مسؤولون عن الأنشطة الداخلية والخارجية وكافة المهرجانات بالمدرسة، وكل هذه الاحتفالات تحتاج إلى إمكانات، ورغم هذا كله يقوم معلمو التربية البدنية بالتكيف وأداء عملهم.

ترى زينب وآخرون ،عن زيجلر الإدارة المدرسية أن تقوم بتوزيع الميزانية على شراء الإمكانات، وتجهيز الملاعب الرياضية، وصيانة الأدوات والأجهزة. (زينب وآخرون ،2008،ص 279).

فالمدارس تفتقر إلى الكفاية من الأدوات والإمكانات الرياضية اللازمة، وذلك نتيجة إعطاء الأولوية في الاهتمام إلى عملية التعليم واستيعاب أكبر عدد ممكن من التلاميذ في المدارس، فبنيت الفصول الجديدة في أفنية المدارس وملاعبها، كما أن قلة ميزانية التربية الرياضية المعتمدة تحول دون اقتناء الأدوات الرياضية بصورة كافية.

يؤكد ذلك حمدي ياسين بأن البحوث الخاصة بالضغوط وطرق التعامل معها تقترح بأن الإمكانات تعتبر من أهم مسببات الضغط والقلق والكآبة لدى الأفراد، ويضيف بأنه من الممكن الافتراض بأن أي موقع عمل يكون الفرد فيه مفتقراً إلى المصادر والنفوذ لحل المشاكل التي تواجهه سوف يكون مصدراً للضغط (ياسين ،1999،ص182).

وفي هذا السياق أكد محمد أحمد أبو العينين أن قلة الأدوات الرياضية التي يتم توزيعها في بداية السنة الدراسية تستهلك في أول شهر أو شهرين من العام الدراسي، وهذه الأدوات هي عبارة عن مجموعة من الكرات في بعض الألعاب، لذا تلجأ بعض المدارس لشراء احتياجاتها من خلال التبرعات الطلابية لإعطاء حصة التربية البدنية. (أبو العينين، 1990، ص 178)

العامل الرابع : المرتبط بالإشراف التربوي الرياضي:

ويتضح من خلال الجدول رقم (4) أن هناك فروقاً دالة إحصائياً لمصلحة المعلمين في العامل الرابع المرتبط بالإشراف التربوي الرياضي، حيث كان المتوسط الحسابي للمعلمين (17.50)، والمتوسط الحسابي للمعلمات (14.28)

يرى الباحثان أن العامل المرتبط بالإشراف التربوي الرياضي لا يعد من العوامل التي تسبب ضغوطاً على المعلمين، فمن أهم أسس نجاح عملية التوجيه في التربية الرياضية قدرة الموجه على استثارة اهتمام المعلمين لأهداف التربية الرياضية، وكذلك القدرة على التوجيه والتحفيز لبذل أقصى جهد لتحقيق الأهداف المرجوة والعمل على حل المشكلات التي تعترض سبيل تنفيذ البرامج الرياضية بالمدارس، ويؤكد ذلك كل من إبراهيم عصمت وأمينة حسن ،حيث أشارا إلى أن نجاح عملية التوجيه تقاس بمقدار المساهمة في عقد اجتماعات يتعاون فيها الجميع من أجل حل مشكلات المادة وأسلوب التدريس والوسائل التعليمية. (عصمت وحسن،1980، ص 212)

يعزو الباحثان أن بعض العوامل المسببة للمتاعب إلى المعلم نفسه أو إلى أشياء ليست له فيها حيلة ولا يستطيع أن يتصرف إزاءها، وأياً كانت الأسباب فإن مسؤولية الموجه التربوي هي أن يتنبأ بالمتاعب ليمنع قدر جهده وقوعها، ويقلل من آثارها الضارة، وليساعد المعلم في تقوية نفسه حتى يستطيع بنفسه مواجهتها والتغلب عليها.

يشير أمين الخولي إلى أن البحوث والدراسات الحديثة أشارت إلى أن معلمي التربية البدنية يعانون من بعض الضغوط المهنية المتمثلة في قلة الراتب، والمكافآت، وعدم تقدير التوجيه لجهودهم، فضلاً عن نقص التسهيلات. (الخولي،2002، ص،185)

كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة هناء عبدالخالق التي توصلت إلى مستوى الكفايات الإشرافية للموجهين التربويين، كما يراها معلمو التعليم الأساسي منخفضا (عبدالخالق،2009، ص 145) والدراسة التي أجراها كل من هانم كساب ومحمد المغربي التي توصلت إلى أن التوجيه من أهم المعوقات التي تواجه مهنة معلمي ومعلمات مادة التربية البدنية. (كساب و المغربي،2004، ص ص 149 ، 150)

العامل الخامس : المرتبط بالعلاقة بين المعلم وإدارة المدرسة

ويتضح من خلال الجدول رقم (4) أن هناك فروقاً دالة إحصائياً لصالح المعلمين في العامل الخامس المرتبط بالعلاقة بين المعلم وإدارة المدرسة، حيث كان المتوسط الحسابي (15.57) والمتوسط الحسابي للمعلمات (11.66).

يرى الباحثان أن العامل المرتبط بالعلاقة بين المعلم وإدارة المدرسة لا يسبب ضغوطاً على المعلمين، بسبب اختلاف الأفكار بين العمل الإداري والعمل الفني واختلاف التخصصات في كل منهما، حيث يعتمد العمل الإداري على التنظيم وتدبير شؤون العمل، ويعتمد العمل الفني على الأداء الميداني.

كما أشارت دراسة **سامح محافظة** إلى أن أهم المشكلات التي تعوق نجاح المعلم تكمن في المشاركة البسيطة في صنع القرارات، والضعف العام للتنظيم الإداري المدرسي، وضعف التواصل بين المعلمين والإداريين، وضعف الدعم الفني والإداري. (محافظة،2001،ص 192)

لقد توصل أمين الخولي في دراسته إلى أن أداء معلم التربية البدنية تحكمه العديد من العوامل المؤثرة، كالدافعية للإنجاز، والمناخ السائد في المدرسة، وأيضاً اتجاهات زملائه من معلمي المواد الأخرى، وكذلك نظرة مدير المدرسة إلى التربية البدنية. (الخولي،2002،ص 160)

ويضيف محمد الأبحرأن أغلب المشكلات التي تحدث بين المعلم ومدير المدرسة نتيجة لاختلاف طبيعة عمل كل منهما، وتداخل خطوط عمل وسلطة كل منهما، ومن المعروف أن عمل مدير المدرسة يكون إدارياً، بينما يكون عمل المعلم فنياً، ولما كان الاثنان يعملان في مؤسسة تعليمية واحدة، فقد أضحى ميل كل منهما لتلقي المعونة والتآزر حتى ينجح في أداء عمله، وعلى الرغم من ذلك فإن غالبية المعلمين يعلمون هذا الأمر، إلا أن بعضهم يعرف أن هناك حدوداً لسلطة المدير، حيث نجد التصادم والتعارض في الأفكار ووجهات النظر بينهم.(الابحر ،1984، ص 278)

يرى الباحثان أن مدير المدرسة يتحمل مسؤولية وضع مادة التربية البدنية في الجدول الدراسي في نهاية اليوم الدراسي. وهذا ما أكده عصام متولي وميلاد أبراهيم، إن وضع مادة التربية البدنية ليس على نفس المستوى الذي تحتله باقي المواد الأخرى ضمن المنهاج الدراسي، إذ يعتبرها معظم المسئولين بأنها نشاط إضافي وغير إلزامي، وكفرع ثانوي لا تجد التقدير الكافي لها، كما انها لا تدخل ضمن التقييم العام أي ليست مادة رسوب أو نجاح، وكذلك أنها أول مادة تلغى عند حدوث أي مناسبة طارئة، أو استخدام حصصها حينما لا تكتمل مقررات المواد الأخرى. (متولي،2008، ص 237: أبراهيم 2005، ص74)

العامل السادس : المرتبط بالعلاقات مع المدرسين الآخرين

يتضح من خلال الجدول رقم (4) أن هناك فروقاً دالة إحصائياً لمصلحة المعلمين في العامل الخامس المرتبط بالعلاقة بين المعلم وإدارة المدرسة، حيث كان المتوسط الحسابي (15.61)،والمتوسط الحسابي للمعلمات (10.76).

يرى الباحثان أن العامل المرتبط بالعلاقات مع المدرسين الآخرين لا يعد من العوامل التي تسبب ضغوطاً على المعلمين، فالعلاقة الحميمة التي تربط معلمي التربية البدنية مع المدرسين الآخرين هي جزء من عمل معلم التربية البدنية، حيث لابد أن تكون علاقته مع المدرسين الآخرين جيدة؛ حتى يتسنى له أداء وظيفته على الوجه الأكمل، إذ يقوم معلمو المواد الأخرى بمساعدته في الإشراف على الأنشطة الداخلية وإقامة المعارض وتخطيط الملاعب والتحكيم ومرافقته في الأنشطة الخارجية وتدريب الفرق الرياضية.

ومن خلال ما سبق يتضح لنا مدى التطابق فيما ماورد مع دراسة حسن أحمد أصميدة بأن معلم التربية البدنية تربطه علاقة جيدة مع المدرسين الآخرين داخل المدرسة. (أصميدة،2010،ص 167)

الاستنتاجات:

في ضوء النتائج التي أسفر عنها البحث توصل الباحثين للاستنتاجات التالية:

1- اتفقت معظم آراء معلمي ومعلمات التربية البدنية على أن أكثر عوامل ضغوط مهنة التربية البدنية تأثيراً على مستوى أدائهم هي:

- عوامل المرتبطة بالإمكانات المادية بالمدرسة.
- عوامل المرتبطة بالإشراف التربوي الرياضي.
- عوامل مرتبطة بالعلاقات مع المعلمين الآخرين.
- عوامل المرتبطة بالعلاقة بين المعلم وإدارة المدرسة.

2- أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات لصالح:

أ / العوامل المرتبطة بالإمكانات المادية.

ب/ العوامل المرتبطة بالأشراف التربوي الرياضي

ج / العوامل المرتبطة بالعلاقة بين المعلم وادارة المدرسة.

د / العوامل المرتبطة بالعلاقات مع المعلمين الاخرين.

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المعلمين والمعلمات في:

1/ عوامل مرتبطة بالعمل مع الطلبة.

2/ عوامل مرتبطة بالراتب الشهري.

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث واستنتاجاته يتقدم الباحثين بالتوصيات التالية

1- الاهتمام بمادة التربية البدنية من خلال توفير الإمكانات اللازمة من أدوات وأجهزة رياضية والتي تساعد معلم التربية البدنية على أداء عمله وتنفيذ مناهجه بما يجب أن يكون.

2- ضرورة اعتماد مادة التربية البدنية ضمن المنهاج الدراسي واعتبارها مادة أساسية.

3- الاهتمام بتوفير الملاعب والساحات في المدارس وضرورة العمل من قبل الجهات المسئولة على وقف التعدي عليها.

4- ضرورة إعادة النظر في الراتب الشهري والعلاوات السنوية للمعلمين لتوفير حوافز تشجع على الاستمرار والعطاء في المهنة.

5- تعزيز وتوضيح نمط العلاقة المهنية بين معلم التربية البدنية ومدير المدرسة، وضرورة العمل على أساس احترام طبيعة المهنة.

6- العمل على معاملة مادة التربية البدنية كباقي المواد الأخرى من حيث الأهمية.

قائمة المصادر:

- أصميدة ، حسن أحمد، المشكلات المهنية التي تواجه مدرس التربية البدنية بالمؤسسات التعليمية بالشقين الأساسي والمتوسط، ، المجلة العلمية لعلوم التربية الرياضية ، طرابلس، (ع13)، 2010.
- الطحاينة، زياد لطفي ، حتاملة ،محمود عايد ، مصادر الضغوط المهنية لدى معلمي التربية
- الرياضية في محافظة الزرقاء ورغبتهم بترك التدريس، مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد 38، 2011.
- الخيكاني، عامر سعيد ، سيكولوجية كرة القدم، ط1، دار الضياء للطباعة والتصميم، النجف، 2008 .
- إبراهيم ، شوقية، الضغوط النفسية لدى معلمي التربية العامة ومعلمي التعليم الخاص، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة، 1993.
- إبراهيم، ميلاد أحمد ،التعرف على بعض المشكلات التي تواجه المعلمين الجدد بمرحلة التعليم الأساسي بمدينة ترهونة من وجهة نظر المعلمين، جامعة المرقب، كلية الآداب، رسالة ماجستير غير منشورة، 2005.
- أحمد، عبد الجواد محمد، إدارة ضغوط العمل والحياة، دار الشير للثقافة والعلوم، طنطا، 2002.
- الحلو، غسان حسين، مصادر الضغوط المهنية التي تواجه معلمي المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين، مجلة دراسات، الأردنية، مجلد 31، العدد2، 2004.
- أبو العينين، محمد أحمد، المشكلات المهنية التي تواجه مدرس التربية الرياضية في المدارس الثانوية بالجيزة، مجلة التربية البدنية والرياضة، ع5، جامعة حلوان، القاهرة.
- الدسوقي، الشافي محمد، ضغوط مهنة التدريس مقارنة بضغوط المهن الأخرى وفي علاقتها بالمعتقدات التربوية للمعلمين، 1998.
- الخولي، أمين أنور، أصول التربية البدنية والرياضة، المهنة والإعداد المهني، النظام الأكاديمي، ط 1، دار الفكر العربي، القاهرة، 1996.
- الأنور، محمد الشبراوي، ضغوط مهنة التدريس وبعض المتغيرات الشخصية للمعلم، مجلة علم النفس، المجلد 17، ع (67، 68)، 2003.
- الأبحر، محمد عاطف، قياس التوافق المهني، مطابع دار ومكتبة الهلالي، بيروت، 1984.
- عصمت، إبراهيم، أمينة حسن، الأصول الإدارية للتربية، دار المعارف ،الإسكندرية، 1980.
- عمر، زينب ،وعبدالحكيم علي وغادة جلال ،طرق تدريس التربية الرياضية الأسس النظرية والتطبيقات العملية، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، 2008.
- مرعي، توفيق ، وأحمد بلقيس : أخلاقيات مهنة التعليم، ط2، دائرة أعداد وتوجيه المعلمين، عمان،1990.
- عبد المؤمن، حسين محمد ،أسباب إقبال المعلمين على تدريس الأطفال غير العاديين، دراسة تحليلية مقارنة بين المجتمع المصري والبحريني، مجلة علم النفس، ع26، السنة السابعة ،الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1993.
- عبد فيضي، فاضل وآخرون ،الضغوط المهنية لمدرس التربية الرياضية، مجلة علوم التربية الرياضية، ع (2)، المجلد الثالث، 2010.
- عسكر، علي عبد الله، وأحمد عباس، مدى تعرض العاملين لضغوط العمل في بعض المهن الاجتماعية، مجلة العلوم الاجتماعية، ع1، المجلد6، كلية التربية، جامعة تكريت، 1988.
- فوزي، مساعيد، مصادر الضغط النفسي عند معلمي ومعلمات المدارس الحكومية في لواء نابلس، رسالة ماجستير غير منشورة، نابلس، جامعة النجاح الوطنية، 2011.
- كساب، هانم حسن، محمد سليمان المغربي، دراسة تحليلية لبعض المعوقات لبعض المعوقات التي تواجه مهنة مدرسي ومدرسات التربية البدنية في بنغازي، المؤتمر العلمي الثاني لدراسات وبحوث التربية البدنية، الزاوية، 2004.

- محافظة، سامح، أسباب التوتر النفسي عند عينة من المعلمين الأردنيين، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، ع7، السنة 7، الأردن، 2001.
- متولي، عصام الدين عبد الله، مدخل في أسس وبرامج التربية الرياضية، دار الوفاء للطباعة والنشر، الإسكندرية، 2008.
- موسى، هناء عبد الخالق، الكفايات الإشرافية للموجه التربوي كما يراها معلمو ومعلمات مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي، كلية الآداب، جامعة بنغازي، رسالة ماجستير، 2009.
- وايلز، كيمبول، نحو مدارس أفضل، (ترجمة فاطمة محجوب)، مكتبة الأنجلو المصرية، ط 3، القاهرة، 1982.
- ياسين، حمدي، علم النفس الصناعي والتنظيمي ـ بين النظرية والتطبيق، دار الكتاب الحديثة، الكويت، 1999.
- مليكة شارف خوجة :مصادر الضغوط المهنية لدى المدرسين الجزائريين دراسة مقارنة في المراحل التعليمية الثلاث (ابتدائي، متوسط، ثانوي)، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، رسالة ماجستير، 2011

ISSN للنسخة الإلكترونية: 2523 – 1871

صلاحية التشريع الإسلامي للتطبيق

إعداد

أ. فاطمة عبد الحميد عبدالله الفاخري

قسم الدراسات الإسلامية – كلية الآداب – جامعة بنغازي

المستخلص:

تَنَاوَلَتْ هذه الورقة سمات التشريع الإسلامي، ومدى صلاحيته لأن يكون إليه المحتكم والمصير في جميع مجالات الحياة، وذلك من خلال توطئة عُنْوِنَ لها بمعنى الشريعة والقانون، ثم عَرْض مصادر التشريع الإسلامي، ثم التعريج على طبيعة النصوص التي صيغت بها الشريعة، وعلى مبدأ تعليل الأحكام الشرعية وتغير الفتوى بتغير الزمان والأعراف، وتقرير مبدأ رفع الحرج في التشريع الإسلامي، وخُتِمَتْ الورقة بذكر أهم الشبه المثارة حول إمكانية تطبيق الشريعة والرد عليها.

إشكالية البحث:

محاولة الإجابة عن سؤال وهو: هل الشريعة الإسلامية قابلة للتطبيق في وقتنا الراهن؟

ويمكن أن يصاغ بشكل آخر: هل تمتلك الشريعة الإسلامية من المقومات ما يؤهلها لمجاراة المكلفين وتلبية حاجاتهم في شتى نظم حياتهم الاجتماعية والاقتصادية والسياسية؟ وفي الأمور التي تمس ضروريات المكلفين أو حاجياتهم أو تحسيناتهم؟ في ظل ما تشهده المجتمعات البشرية من تطور هائل في شتى مناحي الحياة.

منهج البحث:

منهج استقرائي: وظّفته في جمع وتقصي المادة المتعلقة بإشكالية الدراسة.

منهج تحليلي: وظّفته في تحليل الأفكار والآراء ومناقشتها.

منهج مقارن: في مقارنة التشريعات السماوية بالتشريعات الوضعية.

الكلمات المفتاحية: صلاحية – الفقه – التشريع – الشريعة – القانون.

المقدمة:

الحمد لله رب الورى، والصلاة والسلام على ناصب راية العلم والهدى، سيدنا محمد وعلى آله وصحبه ومن اجتبى، وعلى تابعيه وكل من أثره اقتفى.

أما بعد: فإن الشريعة الإسلامية هي خاتمة الشرائع السماوية والمهيمنة عليها؛ لذا فقد قيَّض الله – عز وجل – لها من الأسباب ما يضمن خلودها واستمرارها على مختلف الأزمنة والأمكنة، وحباها من المزايا ما يكفل ديمومتها ما دامت السماوات والأرض، فتكون من الخصب والنماء بمكان يجعلها قادرة على إصدار أحكامٍ لتصرفات المكلفين، مهما تطورت طريقة حياتهم، وتغيرت سبل معيشتهم، ويجعلها أيضا مسايرة لما يستجد من أمور وينزل من قضايا.

وذلك أن نصوص الشريعة التي تستفاد منها الأحكام جاءت بصيغ مختلفة ، منها ما هو قطعي فيكون ثابتا ودائما ، ومنها ما هو غير قطعي فيكون مضمارا سائغا فيه الاجتهاد ، وميدانا للبحث العلمي، يخوض غماره المجتهدون والراسخون في العلم ، فيحكمون بما أدّاهم إليه اجتهادهم ، بعد استفراغ جهدهم وطاقتهم، وفق الأصول العامة والقواعد الكلية للشريعة الإسلامية، فالفقه الإسلامي ليس فقهاً مدوّناً في بطون المجلدات والكتب فحسب ، بل هو فقه واقعي حي، له قدرة على تنزيل النصوص على نوازل الناس مهما تحضرت حياتهم واختلفت أنماط معيشتهم ،فهو مستمد من أصول التشريع الأصلية وهي القرآن الكريم والسنة النبوية ، ومن

الأصول التبعية كالقياس والمصالح وسد الذرائع، وهذه الأصول تتسم بالثراء والمرونة وتؤهله لاحتواء استفتاءات المكلفين على الصعيد الخاص (فقه الفرد) والعام (فقه الدولة).

ولقد ترك لنا علماؤنا الأوائل -الذين نذروا حياتهم للعلم -على مدى قرون من الزمان، ثروة فقهية هائلة من خلال ما ألفوه من كتب هي بمثابة الموسوعات الثرية، منها ما يختص بجانب متون المذاهب وما عليها من شروح وجهود، ومنها ما يختص بالحجج والتأصيل، ومنها ما يختص بالفقه العملي التطبيقي، وما اصطلحوا على تسميته بالنوازل، فكانوا -بحقٍ -سابقين لزمانهم بما شرحوا وأصَّلوا وقعّدوا واستشرفوا المستقبل في كثير من فتاواهم وتأصيلاتهم.

ولو أحسن علماؤنا المعاصرون التعامل مع هذا الإرث الفقهي وساروا على منوالهم في الاجتهاد والاحتكام إلى الأدلة والاستناد إلى النصوص، لوجدنا ضالّتنا، ولوصلنا لهدفنا المنشود، المتمثل في جعل المصير والمحتكم في أمورنا كلّها هو التشريع الإسلامي لا سواه.

وأخيراً فإننا – بوصفنا مسلمين – ترتبط مسألة تحكيم التشريع الإسلامي في شتى مناحي حياتنا بعقيدة راسخة في قلوبنا ارتباطا وثيقا، فما تحكيم التشريع الإسلامي سوى ترسيخ الجانب العملي لعقيدتنا في توحيد الإله وردّ كل مشرّعٍ عداه، قال عز من قائل: ﴿ وَمَن لَّمْ يَحْكُم بِمَا أَنزَلَ اللَّهُ فَأُوْلَئِكَ هُمُ الْكَافِرُونَ﴾ [المائدة: 44] وقال: (أَمْ لَهُمْ شُرَكَاءُ شَرَعُوا لَهُم مِّنَ الدِّينِ مَا لَمْ يَأْذَن بِهِ اللَّهُ) [الشورى: 21].

هذا ولم يتوقف الأمر التكليفي بالاحتكام إلى الشريعة الإسلامية بمجرد الرضوخ لأمرها فحسب، بل تعدَّاه إلى وجوب إظهار المكلَّف الرضا والتسليم إزاءه، قال تعالى: ﴿ فَلاَ وَرَبِّكَ لاَ يُؤْمِنُونَ حَتَّىَ يُحَكِّمُوكَ فِيمَا شَجَرَ بَيْنَهُمْ ثُمَّ لاَ يَجِدُواْ فِي أَنفُسِهِمْ حَرَجًا مِّمَّا قَضَيْتَ وَيُسَلِّمُواْ تَسْلِيمًا﴾ [النساء : 65]

وإنما تطرقنا إلى موضوع كهذا اضطراراً، لما كثرت الدعاوى التي تشجب الشريعة الإسلامية أحكاما ونصوصا، وتدَّعي عجزها عن الإتيان بأحكام ما استجدَّ ونزل.

وسأتناول في هذا البحث -بعون من الباري – ما يميز نصوص التشريع الإسلامي ويؤهله لأن ينعت بـ (صلاحية التشريع الإسلامي للتطبيق) متوكلة على الباري – عز وجل – وشافعة قليل علمي بصالح نيتي، وهذا جهد المقل، فما كان فيه من صواب فمن الله وحده، وما كان فيه من خطأ فمنّي ومن الشيطان، والله ورسوله منه براء.

أسباب اختيار الموضوع:

ما حملني على الكتابة في هذا الموضوع ما يلي:

1) كثرة الدعاوى والفرى من قبل المستشرقين والحداثيين، والتي تتمحور حول إقصاء الشريعة الإسلامية، وقصورها عن إدارة شؤون الحياة العامة.
2) إحياء الفقه الإسلامي بالذود عنه، وصون حماه، وبيان مدى عظمته، وقدرته على مواكبة الحياة بشتى مجالاتها، وإجلاء خصائصه ومزاياه، فأسهم – بصفتي طالبة علم – ولو بنزرٍ يسيرٍ في حركة التأليف والكتابة في الفقه الإسلامي.

إشكالية البحث:

محاولة الإجابة عن سؤال وهو: هل الشريعة الإسلامية قابلة للتطبيق في وقتنا الراهن؟

ويمكن أن يصاغ بشكل آخر: هل تمتلك الشريعة الإسلامية من المقومات ما يؤهلها لمجاراة المكلفين وتلبية حاجاتهم في شتى نظم حياتهم الاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية، وفي الأمور التي تمس ضروريات

المكلفين أو حاجياتهم أو تحسيناتهم؟ في ظل ما تشهده المجتمعات البشرية من تطور هائل في شتى مناحي الحياة.

يأتي هذا التساؤل على خلفية مزاعم وادعاءات تولى كبرها بعض من المستشرقين والحداثيين من بني جلدتنا، تتمثل في قولهم بفقدان الشريعة صلاحيتها للتطبيق، وضرورة الاستعاضة عنها بالقوانين الوضعية.

أهمية الموضوع:

1) تكمن أهمية هذا الموضوع في كونه متعلقاً بعلم الفقه الإسلامي، وهو من أجل العلوم وأنفعها؛ إذ يترتب عليه الجانب العملي أو التطبيقي في حياة المسلم.
2) يمس هذا الموضوع قضية طال فيها الجدال ،وكثر فيها الكلام من أدعياء التمدن وممن اغتر بثقافة الغرب ، وزخرف قولهم وغروره، وهذه القضية متمثلة في أن أحكام الفقه الإسلامي قاصرة عن الإيفاء بمتطلبات العصر، وادعائهم بأنهم وجدوا مبتغاهم في قوانين البلاد الغربية، التي تصادم ثقافتنا الإسلامية ،وهويتنا الدينية ،وانتماءاتنا القومية جملة وتفصيلا، مما آل الأمر إلى أن استبدت تلك الدعاوى -المجردة عن الأدلة والبراهين- بعقول بعض من قصرت همته عن البحث والتحري لاستجلاء الحقائق من مظانها، فتزعزعت عقيدتهم وأنصتوا لتلك الدعاوى، بل قل : أشادوا بها وناصروها.

الدراسات السابقة:

كتب كثير من العلماء في هذا الموضوع، منهم محمد الدكتور: الخضر في كتابه: الشريعة الإسلامية صالحة لكل زمان ومكان، وتعرض له الدكتور صلاح الصاوي في كتابه شبهات حول تطبيق الشريعة الإسلامية، وغيرهما.

منهج البحث:

منهج استقرائي: وظّفته في جمع وتقصي المادة المتعلقة بإشكالية الدراسة.

منهج تحليلي: وظّفته في تحليل الأفكار والآراء ومناقشتها.

منهج مقارن: في مقارنة التشريعات السماوية بالتشريعات الوضعية.

وهذا جهد المقل، والله الموفّق لكل خير وصواب، وعليه التوكل في تحصيل الغاية والمراد.

في معنى الشريعة والقانون

الشَّريعَةُ لغة: للشريعة في اللغة معان عدة:

1. تطلق على: مُنحَدَرُ الماءِ، وبها سُمِّي ما شرع الله للعباد من الصومِ، والصلاة، والحج، والنكاحِ وغيره، وقال بعضُهم: سُمِّيَت الشَّريعةُ تَشبيهاً بشَريعَةِ الماءِ، بحيثُ إنَّ مَنْ شَرَعَ فيها على الحَقيقة المَصدوقَةِ رَوِيَ وتَطَهَّرَ (الزَّبيدي 259/21).
2. وهي مورد الشَّارِبة الماء. (ابن فارس، ص262)

سميت بذلك لوضوحها وظهورها وجمعها شرائع وشرع الله لنا كذا يشرعه أظهره وأوضحه. (الفيومي، 490)

3. الشَّرعُ مَأْخُوذٌ مِنْ الشَّرِيعَةِ وَهِيَ (اشترع) الشريعة: سنها واتبعها، يقال: اشترع شرعة فلان تبع نهجه. (إبراهيم مصطفى وآخرون، 479/1).

4. الشرع البيان والإظهار. (الكفومي ،ص825) ولعل وجه مناسبة المعنى الاصطلاحي له هو بيان أحكام الشريعة وجلاؤها ووضوحها.

أما الشريعة اصطلاحا: فقد عرّفها التهانوي فقال:" ما شرع الله تعالى لعبادة من الأحكام التي جاء بها نبي من الأنبياء وعلى نبينا سواء كانت متعلّقة بكيفية عمل وتسمّى فرعية وعملية، ودوّن لها علم الفقه، أو بكيفية الاعتقاد وتسمّى أصلية واعتقادية، ودوّن لها علم الكلام. (التهانوي، 1751)

غير أن هذا التعريف عبّر عن الشريعة بمعناها العام، ويوجد معنى أخص لها، وهو اقتصار مدلول الشريعة على الأحكام العملية دون الاعتقادية والأخلاقية، أي الفروع دون الأصول يقول التهانوي:" وقد يخصّ الشرع بالأحكام العملية الفرعية وإليه يشعر ما في شرح العقائد النسفية: العلم المتعلّق بالأحكام الفرعية يسمّى علم الشرائع والأحكام، وبالأحكام الأصلية يسمّى علم التوحيد والصفات". (التهانوي ،1752)

فالشريعة إذن "اسم للأحكام الجزئية التي يتهذب بها المكلف معاشا ومعادا، سواء كانت منصوصة من الشارع أو راجعة إليه، والشرع كالشريعة: كل فعل أو ترك مخصوص من نبي من الأنبياء، صريحا أو دلالة، فإطلاقه على الأصول الكلية مجاز وإن كان شائعا، بخلاف الملة فإن إطلاقها على الفروع مجاز وتطلق على الأصول حقيقة كالإيمان بالله وملائكته وكتبه وغير ذلك ولهذا لا تتبدل بالنسخ ولا يختلف فيها الأنبياء ولا تطلق على آحاد الأصول" (الكفومي ،825)

الفرق بين الشريعة والفقه:

سبق وأن ذكرنا أن الشريعة بمدلولها الخاص ينسحب على الأحكام العملية دون الأحكام الاعتقادية والأخلاقية، أما الفقه في اللغة:" فهو الفهم، يقال: فلان لا يفقه قولي، وقال الله تعالى: ﴿ وَإِن مِّن شَيْءٍ إِلاَّ يُسَبِّحُ بِحَمْدَهِ وَلَكِن لاَّ تَفْقَهُونَ تَسْبِيحَهُمْ﴾ (الإسراء:44) أي لا تفهمونه , ثم يقال للعلم : الفقه ؛لأنه عن الفهم يكون , وللعالم : فقيه , لأنه إنما يعلم بفهمه , على مذهب العرب في تسمية الشيء بما كان له سببا " (الخطيب البغدادي76/1)

والفقه اصطلاحا: العلم بالأحكام الشرعية العملية المكتسب من أدلتها التفصيلية.

وإذا أمعنّا النظر في التعريف، فإننا سنجد لهذا التعريف حدودا واحترازات؛ إذ يحترز بالأحكام: عن العلم بالذوات كزيد وبالصفات كسواده وبالأفعال كقيامه.

ويحترز بالشرعية: عن الأحكام العقلية كالحسابيات، والهندسة، وعن اللغوية كرفع الفاعل، وكذلك نسبة الشيء إلى غيره إيجابا، كقام زيد، أو سلبا نحو لم يقم.

ويحترز بالعملية: عن العلمية، وهي أصول الدين فإن المقصود منها هو العلم المجرد أي الاعتقاد المسند إلى الدليل. (الأسنوي، ص50)

وقولهم: (المكتسب): صفة للعلم، والعلم المكتسب هو الحادث الذي يحصل باجتهاد وعمل، فيخرج علم الله جل وعلا فإنه أزلي، وعلم جبريل -عليه السلام -فإنه حصل بإعلام الله له ولا كسب له فيه، وعلم الرسول -صلى الله عليه وسلم -بما أوحي إليه فإنه علم لدُنِّيٌّ، فلا يسمى فقها في الاصطلاح، وأما ما حصل باجتهاد من الرسول -صلى الله عليه وسلم -فيدخل في مسمى الفقه.

وقولهم: (من أدلتها التفصيلية)، متعلق بقولهم المكتسب، فالأدلة هي وسيلة اكتساب هذا العلم، وهذا يخرج علم المقلد فإنه ليس مكتسبا من الأدلة، بل اكتسبه بتقليد غيره.

والأدلة التفصيلية: هي الأدلة الجزئية الخاصة بكل مسألة فقهية (عياض السلمي، ص9).

يتضح من خلال التعريفات أن الشريعة هي الأحكام التي سنها ونهجها المشرِّع، في حين أن الفقه هو الفهم البشري لتلك الأحكام، وبالتالي تكون الشريعة لا اختلاف فيها ولا تعارض لأنها من عند الباري – عز وجل – أما الفقه فلما كان يمثل الأحكام التي استنبطها الفقهاء من النصوص الشرعية، فإنه من الممكن أن يدخله الخطأ لأنه كما سبق أن أسلفنا فهم بشري لا تسلم له العصمة، بخلاف أحكام الشريعة ونصوصها فإنها صواب لا يدخلها الخطأ بحال.

الفرق بين التشريع السماوي (الشريعة) والتشريع الوضعي (القانون):

لما كان محور الحديث في هذا البحث عن الشريعة السماوية وأحكامها وصلاحيتها للتطبيق، كان لزاما علينا أن نذكر ما يوازيها ويقابلها من التشريعات التي سنها بنو البشر، وجعلوها فيصلا لهم في منازعاتهم، ألا وهي الشرائع الوضعية، أو ما اصطلح على تسميتها بالقانون.

ولفظ القانون ليس لفظا عربيا كما صرَّح بذلك ابن منظور (ابن منظور، 348/13) ولكنه دخيل على العربية، ويطلق هذا المصطلح ويراد به: " أمر كلي منطبق على جميع جزئياته التي يتعرف أحكامها منه، كقول النحاة الفاعل مرفوع، والمفعول منصوب، والمضاف إليه مجرور" كما أبان الجرجاني (الجرجاني ص219) وعرّفه الفيروز آبادي بأنه:" مقياس كلّ شيء"(الفيروز آبادي ص1582).

وهو في اصطلاح علماء القانون: "مجموعة القواعد التي تحكم سلوك الفرد في الجماعة، بحيث يتعين على كل فرد أن يخضع لها طوعا أوكرها، ومتى رفض الفرد الانقياد لها وإطاعتها، فإن الدولة تقسره على ذلك" (الأشقر، ص 46) وينعتونها بالقوانين أو الشرائع الوضعية؛ لأنها من وضع البشر، على خلاف القوانين السماوية التي هي من عند الباري جل في علاه، والفرق بينها وبين الشريعة كما يلي:

1. القانون الوضعي تنظيم بشري يعتريه الخطأ، أما الشريعة الإسلامية فتشريع إلهي معصوم عن الخطأ والزلل.
2. القوانين الوضعية قابلة للتبديل والتغيير؛ لأن وضعها كان بناء على اعتبارات معينة متغيِّرة، أما الشريعة الإسلامية فإنها لما كانت من عند الله فإن نصوصها ثابتة.
3. القانون الوضعي قواعده مؤقتة لجماعة معينة، أو زمن معين قابلة للتغيير، أما قواعد الشريعة فهي عامة للجميع، ولكل زمان ومكان.
4. القانون الوضعي نظام محدود القواعد، يلبي حاجات الحياة الحاضرة ويتطور بتطورها، أما التشريع السماوي فهو نظام متكامل يفي بمتطلبات الحياة مهما تطورت.
5. القانون الوضعي يهتم بالمعاملات والشؤون الاقتصادية، والاجتماعية، والمدنية، والعلاقات بين السلطة والأفراد، أما التشريع الإسلامي فيهتم – فضلاً عما ذُكر-بتزكية النفس والأخلاق، وزرع العقيدة الصحيحة فهي أشمل وأعم.
6. القوانين الوضعية سلطتها على النفس البشرية ظاهريا، أما الشريعة الإسلامية فهي تنظر إلى إصلاح الضمير الإنساني بمراعاة الحلال والحرام فهي تربّي الوازع الديني عند المكلف.

(الشعيلي، ص 1182)

الأطوار التي مر بها التشريع الإسلامي:

إن الدين الإسلامي الذي جاء به النبي لم يقتصر على الجانب الروحي وتزكية النفس فحسب، ولكنه جاء منشئا نظاما شموليا للدنيا والآخرة.

ففي الوقت الذي حث على تزكية النفس والارتقاء بها في مدارج الصفاء والكمال، نجده يسن تشريعات وينظم قوانين لتنظم حياة الناس الاجتماعية، والاقتصادية، وكل ما يشمل معاملاتهم وأمورهم.

وقد كانت حركة التشريع الإسلامي مرافقة للدولة الإسلامية منذ نشوئها، تدرجت من عهد الرسول صلى الله عليه وسلم ثم الصحابة-رضوان الله عليهم -ثم التابعين وتابعيهم ومرورا بعصر الأئمة المجتهدين إلى تطوره في عصرنا هذا.

مراحل تطور التشريع الإسلامي:

1) **التشريع في عصر النبي صلى الله عليه وسلم :** يبدأ هذا الدور بالبعثة النبوية وينتهي بوفاة المصطفى صلى الله عليه وسلم سنة 11هـ، وقد نزلت الشريعة واكتملت في هذا العصر قال تعالى : ﴿ الْيَوْمَ أَكْمَلْتُ لَكُمْ دِينَكُمْ وَأَتْمَمْتُ عَلَيْكُمْ نِعْمَتِي وَرَضِيتُ لَكُمُ الإِسْلاَمَ دِينًا﴾(المائدة : 3) وقد كانت مصادر التشريع في هذا العصر : القرآن الكريم والسنة النبوية، ووقع خلاف العلماء في اجتهاد النبي صلى الله عليه وسلم في الأحكام الشرعية بين مجيز ومانع ، ولعل القول الفصل أنه يقع منه الاجتهاد ثم يقره الوحي أو يقومه ، فيكون مرد اجتهاده إلى الوحي (انظر الأشقر، ص126).

2) **عصر الصحابة رضوان الله عليهم**: يبدأ هذا العهد بوفاة النبي صلى الله عليه وسلم، وينتهي بنهاية عصر الخلفاء الراشدين رضوان الله عليهم، وفي هذا العصر جُمع القرآن ودُوِّن في مصحف واحد، عندما خشي الصحابة ذهابه أو ذهاب شيء منه بذهاب حفظته، عقب استشراء القتل بالقراء في حروبهم التي خاضوها ضد المرتدين، ثم جمعوا الناس على مصحف، عندما اختلفوا في طريقة قراءته وخطَّأ بعضهم بعضا.

وقد كانت مصادر التشريع في هذا العصر: القرآن الكريم والسنة النبوية والاجتهاد " فالصحابة رضي الله عنهم مثلوا الوقائع بنظائرها وشبهوها بأمثالها وردوا بعضها إلى بعض في أحكامها وفتحوا للعلماء باب الاجتهاد ونهجوا لهم طريقه وبينوا لهم سبيله"(ابن القيم ،217/1) هذا ولم يكن يطلق الصحابة على اجتهاداتهم المصطلحات الأصولية التي عرفت فيما بعد، كالقياس والمصلحة المرسلة، وسد الذرائع، والاستحسان وغيرها، وكان اجتهادهم مقصورا على ما يحدث من أحكام دون لجوئهم للفقه الافتراضي.

3) **عصر التابعين:** اتسم بالتوسع بالأخذ بالرأي، وكانت طريقتهم في استقاء الأحكام هي الرجوع إلى الكتاب والسنة، فإن لم يجدوا فيهما ضالتهم رجعوا إلى اجتهاد الصحابة، فإن لم يجدوا اجتهدوا رأيهم وفق المنهج الذي أبانه لهم الكتاب والسنة، وقد اتسم هذا العصر أيضا بالتوسع في الاجتهاد واتساع دائرة الخلاف.

4) **عصر الأئمة المجتهدين**: ابتدأ هذا العصر في نهاية الدولة الأموية، وانتهى في منتصف القرن الرابع الهجري عندما تجزأت الخلافة العباسية، وقد كان هذا العصر أزهى عصور علم الفقه الإسلامي خاصة، وسائر العلوم عامة، فقد شهد هذا العصر تدوين العلوم، ومن أهم ما دُوِّن علم السنة النبوية، فظهرت كتب الحديث الصحيحة وغيرها، وعلم الفقه الإسلامي، وظهرت في هذا العصر المذاهب الفقهية الأربعة المشهورة والباقية إلى يومنا هذا: المذهب الحنفي والمذهب المالكي والمذهب الشافعي والمذهب الحنبلي.

5) **عصر التقليد:** يبدأ من منتصف القرن الرابع الهجري، وفي هذا العصر قلت همة طلبة العلم وعكفوا على كتب من سبقهم بالشرح والتفصيل والتحليل، فلم يكونوا كسابقيهم في الهمة والطلب.
6) **عصر الحكم العثماني:** اتسم هذا العصر بإجراء محاولات لتقنين الفقه الإسلامي، فقد أنشئت مجلة الأحكام العدلية التي جمعت أحكام المسائل، وصاغتها على هيئة قانون ليسهل الرجوع إليه وكان ذلك في السنوات (1293-1285هـ، 1872-1869م)
7) **العصر الحاضر:** يعتبر عصرنا هذا عصر ازدهار للفقه؛ فعلى صعيد التأليف نجد كثيرا من الموسوعات الفقهية العامة والشاملة لكل أبواب الفقه، كما نجد الأبحاث الفقهية التخصصية في مسألة معينة، وعلى صعيد المؤسسات نجد كثيرا من الجامعات والمعاهد والأكاديميات التي فتحت أبوابها لمن يرغب في دراسة الفقه، وعلى صعيد المراجع والحصول على المعلومات نجد الشبكة العنكبوتية قد وفرت الوقت والجهد لمن رام كتابا معينا.

وما يعكر صفو هذه النهضة الفقهية هي تطفل من هم ليسوا من أهل الاختصاص على الفقه والتكلم في أمور لو عُرضت على عمر –رضي الله عنه – لجمع لها أشياخ بدر، ومن فرط تجرئهم على هذا نجدهم ينشرون أقوالهم وآرائهم التي لا تنبني عن علم وبصيرة، فتكون أقوالهم وآراؤهم وبالا على المسلمين.

متى أقصت أحكام الشريعة واستعيض عنها بالقانون؟

منيت البلاد الإسلامية بإقصاء التشريع الإسلامي والاستيعاض عنه بالوضعي عندما قام مصطفى كمال بإلغاء الخلافة الإسلامية في عام 1342 هـ وأقر الدستور الجمهوري المعارض للإسلام ،و قام في العام نفسه بإلغاء المحاكم والمدارس الشرعية واستبدلها بأنظمة علمانية كما ألغى القانون الإسلامي(علي حسُّون ، ص242).

وتبع ذلك ضعف سياسي للمسلمين ؛ حيث نجح الاستعمار في التفشي في البلاد الإسلامية ،وتشتيت شملها، وتقطيع أوصالها ،وفرض ثقافته بغزو عسكري وفكري، ومن بعض التبعات التي نجمت عما سبق الركود العلمي الذي استشرى في عصر التقليد ، وركون العلماء في ذاك العصر إلى مؤلفات من سبقهم والعكوف عليها شرحاً واختصاراً وتحشيةً ،كل ذلك أسهم سلبا في رمي أعداء الإسلام الشريعةَ بالقصور عن مواكبة حياة الجماعة ، فما أن بسطوا نفوذهم في بلاد المسلمين حتى استقطبوا من أبناء المسلمين نفرا علَّموهم قوانينهم الدخيلة على الدين الإسلامي ، "وفي سنة 1875م ترجمت القوانين الفرنسية إلى العربية في مصر ، وأصبحت هي القوانين التي تحكم في المحاكم المختلطة ، وفي سنة 1883م جعلت هذه القوانين هي القوانين التي تحكم الديار المصرية ، وفي سنة 1955م ألغيت البقية الباقية من المحاكم الشرعية في مصر، وحُوِّل اختصاصها إلى القضاء العادي، ولم يأت منتصف القرن الرابع عشر الهجري حتى أصبحت القوانين الوضعية هي المهيمنة في كل الديار الإسلامية، باستثناء المملكة العربية السعودية" (الأشقر، ص348،349) وأصبحت تُدرَّس في كليات الحقوق القانون الوضعي الغربي ، بينما تُدرِّس كليات الشريعة الفقه ومصادره وأصوله وفروعه، أما الجانب التطبيقي الواقعي فلم تُطبَّق من أحكام الشريعة إلا ما يتعلق بأحكام الأسرة ،أو ما اصطلح على تسميته بالأحوال الشخصية.

عن صلاحية الشريعة للتطبيق

سبق أن ذكرنا أن إشكالية البحث تتمثل في الإجابة عن سؤال طرحناه في المقدمة وهو: هل الشريعة الإسلامية قابلة للتطبيق في وقتنا الراهن؟ وللإجابة عن هذا التساؤل فإننا سنحاول أن ننظر فيما يمثل هذه الشريعة ألا وهو مصادر التشريع التي تؤخذ منها الأحكام، وقواعدها العامة وخصائصها.

أولا: مصادر التشريع الإسلامي

إن مصادر التشريع المتفق عليها هي: القرآن والسنة والقياس والإجماع والتي دُرج على تسميتها بالمصادر الأصلية، وهذه المصادر أجمع من يعتد بإجماعهم على الأخذ بها واعتمادها مصدرا في معرفة الأحكام.

وهناك مصادر أخرى للتشريع اختلف المجتهدون في اعتمادها، فأخذوا ببعضها دون بعضها الآخر، وأُطلق عليها المصادر التبعية، كالعرف والاستحسان والاستصلاح وسد الذرائع، فالاستحسان – مثلا -ذهب الحنفية إلى الاحتجاج به، بينما يرى الشافعية عدم حجيته، حتى نقل عن الشافعي قوله (من استحسن فقد شرع) والاستصلاح الذي رأى المالكية بحجيته، لم يعتبره الحنفية أصلا من أصولهم وإن كانوا يأخذون به ضمنا، وعمل أهل المدينة الذي اعتمده المالكية أصلا دون غيرهم.(انظر الشوكاني،2/172-193)

فالأصلان الأولان للاستدلال واستنباط الأحكام ، القرآن والسنة - والذي اتفق علماء الأمة قاطبة على الأخذ بهما - قد اشتملا على الكليات والقواعد العامة، كما اشتملا على بعض القضايا الجزئية التي كانت واقعا معيشاً آنذاك ، أما الأصول الأخرى فهي ميدان فسيح للمواضيع المستجدة والتي تتطلب مجريات أحداثها ومقتضيات ظروفها وملابسات وقوعها ،إعمال الفكر والاجتهاد لتوجيهها وتأطيرها في إطار الشريعة الإسلامية ، وذلك أن "الوقائع بين أشخاص الأناسي غير متناهية ، والنصوص ، والأفعال ، والإقرارات متناهية ، ومحال أن يقابل ما لا يتناهى بما يتناهى " (القرافي ،10/1) فاقتضى ذلك حتمية الاجتهاد لإيجاد أحكام الوقائع غير المتناهية، ومما يجدر التنويه عليه هو أن كل المصادر الثانوية التي أخذ بها علماء الفقه وأصوله في التأصيل والاستنباط قد استمدَّت حجيتها من الكتاب والسنة .

- **فالإجماع** -وهو اتفاق مجتهدي الأمة في عصر على أمر ولو فعلاً بعد النبي صلى الله عليه وسلم- قد استمدّ حجيته من قوله تعالى :(وَمَن يُشَاقِقِ الرَّسُولَ مِن بَعْدِ مَا تَبَيَّنَ لَهُ الْهُدَى وَيَتَّبِعْ غَيْرَ سَبِيلِ الْمُؤْمِنِينَ نُوَلِّهِ مَا تَوَلَّى وَنُصْلِهِ جَهَنَّمَ وَسَاءتْ مَصِيرًا) (النساء: 115) وقوله صلى الله عليه وسلم :" لا تجتمع أمتي على ضلالة"(أخرجه ابن ماجه، كتاب الفتن/ باب السواد الأعظم، رقم 5،3950/96).
- **والقياس** – وهو إلحاق أمر غير منصوص على حكمه بأمر منصوص على حكمه؛ لاتفاقهما في علة الحكم-استمد شرعيته من السنة، فعن ابن عباس رضي الله عنهما "أن امرأة من جهينة جاءت إلى النبي صلى الله عليه وسلم فقالت: إن أمي نذرت أن تحج فلم تحج حتى ماتت، أفأحج عنها؟ قال: نعم، حجي عنها، أرأيت لو كان على أمك دين أكنت قاضيته؟ اقضوا الله، فالله أحق بالوفاء"(أخرجه البخاري، كتاب بدء الوحي، باب الحج والنذور عن الميت، رقم الحديث 3،1852/22) حيث رأينا كيف تضمن جوابه على استفتائها، التدريب على ربط الحكم بحكم آخر مشابه له في ملابساته.
- **والمصلحة المرسلة** – وهي المصلحة التي لم يشرع الشارع حكما لتحقيقها، ولم يدل دليل شرعي على اعتبارها أو إلغائها، وسميت مطلقة لأنها لم تقيد بدليل اعتبار أو دليل إلغاء (خلّاف، 84) - استمدت شرعيتها من النصوص الشرعية التي ثبت باستقرائها أن الشريعة قد اشتملت أحكامها على مصالح الناس في معاشهم ومعادهم.

- **والاستحسان**: وهو -أن يعدل المجتهد عن أن يحكم في المسألة بمثل ما حكم به في نظائرها لوجه أقوى يقتضي العدول عن الأول (أبو زهرة، 238) قد استمدّ حجيته – عند القائلين به -من قوله تعالى ﴿الَّذِينَ يَسْتَمِعُونَ الْقَوْلَ فَيَتَّبِعُونَ أَحْسَنَهُ أُوْلَئِكَ الَّذِينَ هَدَاهُمُ اللَّهُ﴾ (الزمر،:18).
- **وسد الذرائع** : وهو - حسم مادة وسائل الفساد دفعا لها(القرافي 32/2) والذي توسّع فيه الإمام مالك - استمدّ حجيته من قوله تعالى : ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُواْ لاَ تَقُولُواْ رَاعِنَا وَقُولُواْ انظُرْنَا﴾ (البقرة: 104)حيث نهى المسلمين عن التلفظ بلفظ (راعنا) وهي كلمة عربية يتلفّظ بها اليهود ويقصدون بها سب النبي صلى الله عليه وسلم ، حتى لا تكون ذريعة لهم لسبه صلى الله عليه وسلم، كما استمدت هذه القاعدة حجيتها من بعض أفعال النبي صلى الله عليه وسلم كامتناعه عن إعادة بناء البيت ، وامتناعه عن قتل المنافقين.
- **والعرف** – وهو ما استقرّ في النفوس بشهادة العقول وتلقّته الطباع بالقبول – استمد حجيته من الحديث الموقوف على ابن مسعود:" ما رآه المسلمون حسنا فهو عند الله حسن" (مسند ابن حنبل، رقم الحديث1،379/3600) كما استأنسوا بقوله تعالى:﴿خُذِ الْعَفْوَ وَأْمُرْ بِالْعُرْفِ.﴾ (الأعراف:199) حيث أصبح العرف معتبرا عند الفقهاء، ومما جاء في عباراتهم إزاءه: الثابت بالعرف ثابت بدليل شرعي، وأيضا قولهم الثابت بالعرف كالثابت بالنص، وبذلك يتبين لنا أن وجه كون كل ماذكر مصدراً من مصادر التشريع هو شهادة النصوص له بذلك.

وهذا التنوع في مصادر التشريع بين نقلي وعقلي، أوما يعتمد على الرواية وما يعتمد على الدراية يجعل الشريعة من المرونة بمكان، بحيث تمد الوقائع -مهما كانت جُدتها -بالحلول والفتاوى إما بالنص أو بالاجتهاد الصحيح الذي يتفق مع المبادئ العامة للشريعة.

ثانياً: طبيعة النصوص التي صيغت بها الشريعة:

صيغت الشريعة بنصوص لها سمات معينة فمنها ما هو قطعي ومنها ما هو ظني.

والمقصود بالقطعي هو مالا يحتمل إلا معنى واحدا، ولا مجال للاجتهاد فيه، ولا تقبل التغيير بتغير وتطور حياة الأفراد، فهي التشريعات التي علم الله بأزلي علمه أنها تناسب البشر على اختلاف أزمنتهم وأمكنتهم، حيث ثبتت وتأكدت مصالحها المعتبرة بإجرائه على دوامه واستقراره وثباته.

وإذا مثلنا لتلك التشريعات فإننا نجدها في العبادات، والمقدرات ،والكفارات، والحدود، والقصاص والديات، وما يتعلق بأحكام الزواج ،والطلاق ،وحرمة الربا ،وأصول الأخلاق، وجوامع القيم والمعاملات وغيرها من التشريعات الثابتة، وكذلك نجد تلك الثوابت في ما يتعلق بأصول العقيدة، وما ينضوي عليها من الإيمان بأركانه، والإيمان بالغيبيات كاليوم الآخر، ونعيم القبر وعذابه، والبعث والنشور وما يعقبه من حساب ثم جنة أو نار، فكل هذه القطعيات والثوابت يُنص عليها بنصوص صريحة لا تحتمل إلا معنى واحدا هو المقصود بعينه دون سواه .

أما النصوص الظنية فهي التي تحتمل أكثر من معنى، وتختلف فيها الأفهام وتتباين فيها الآراء، وتكون مجالا واسعا للاجتهاد لمن هو مؤهل له، ويكون في الفروع والجزئيات الفقهية، وفي هذا المضمار تتعدد الآراء الاجتهادية في المسألة الواحدة، وهو أمر سائغ لا ضير فيه طالما أن النص ظني، وبتعدد الاجتهاد وظهور الآراء المختلفة، تظهر المندوحة للعمل بأي هذه الآراء بما يتلاءم مع الزمان والمكان المراد تطبيق الحكم فيه. (انظر الزركشي 409/4)

قال ابن القيم:" الأحكام نوعان: نوع لا يتغير عن حالة واحدة، هو عليها لا بحسب الأزمنة ولا الأمكنة ولا اجتهاد الأئمة، كوجوب الواجبات، وتحريم المحرمات، والحدود المقدرة بالشرع على الجرائم ونحو ذلك، فهذا لا يتطرق إليه تغيير ولا اجتهاد يخالف ما وضع عليه.

والنوع الثاني: ما يتغير بحسب اقتضاء المصلحة له زمانا ومكانا وحالا، كمقادير التعزيرات وأجناسها وصفاتها، فإن الشارع ينوع فيها بحسب المصلحة ". (ابن القيم، 331/1)

وأشفع ما كتبت بقول الزركشي: "اعلم أن الله تعالى لم ينصب على جميع الأحكام الشرعية أدلة قاطعة، بل جعلها ظنية قصدا للتوسيع على المكلفين، لئلا ينحصروا في مذهب واحد لقيام الدليل عليه، وإذا ثبت أن المعتبر في الأحكام الشرعية الأدلة الظنية فقد تعارض بعارض في الظاهر بحسب جلائها وخفائها" (الزركشي، 406/4)

وتفريعا على قطعية النصوص وظنيتها، فإن هناك دائرة رحبة في التشريع الإسلامي، وهي دائرة العفو كما ورد في حديث النبي صلى الله عليه وسلم عنما قال:" إن الله فرض فرائض، فلا تضيعوها، وحد حدودا فلا تعتدوها، وحرم أشياء، فلا تنتهكوها، وسكت عن أشياء رحمة لكم غير نسيان، فلا تبحثوا عنها ".

(أخرجه البيهقي في السنن الكبرى، باب ما لم يذكر تحريمه رقم الحديث 12/20217،10) وفي رواية أخرى" إن الله عز وجل أحل حلالا وحرم حراما فما أحل فهو حلال وما حرم فهو حرام وما سكت عنه فهو عفو" (أخرجه البيهقي في السنن الكبرى، باب ما لم يذكر تحريمه رقم الحديث 12/20214،10)

ومعنى "عفو": أي متجاوز عنه لا تؤاخذون به. (أبو الطيب، 728/9)

وهذه الدائرة – دائرة العفو -يُعمل فيه المجتهدون آرائهم المستندة على الضوابط الفقهية، والمتأسسة على الكليات، والقواعد العامة، والمبادئ الأساسية للشريعة، وكذلك يستندون على المصادر التبعية للشريعة كالقياس، أو الاستصلاح، أو الاستحسان، يجتهد كل مجتهد حسب ذاتيته الاجتهادية، وحسب الخطة التي اختطها لنفسه لاستقاء الأحكام واستنباطها.

أيضا هناك نصوص لا تحصى كثرة جاءت بصيغ إجماليَّة كليَّة، وترك بيان ما دقَّ من تفاصيلها لكي تتكيَّف مع مختلف العصور مهما تطورت أساليب معاشهم وطرائق حياتهم، وهذا الأمر عكس بشكل ظاهر وجلي مرونة الشريعة وإمكانية تطويع كثير من المستجدات لأحكامها.

وإذا ما ذكرنا أمثلة لهذا الموضوع فإنه ستمثل أمامنا تلك النصوص التي تحث على الشورى كقوله تعالى: (وَشَاوِرْهُمْ فِي الأَمْرِ) (آل عمران: 160) وقوله تعالى ﴿وَأَمْرُهُمْ شُورَى بَيْنَهُمْ﴾ (الشورى:38).

جاء في تفسير المنار ما نصُّه : "أقام النبي - صلى الله عليه وسلم - هذا الركن (الشورى) في زمنه بحسب مقتضى الحال ،من حيث قلة المسلمين ، واجتماعهم معه في مسجد واحد في زمن وجوب الهجرة التي انتهت بفتح مكة ، فكان يستشير السواد الأعظم منهم وهم الذين يكونون معه ، ويخص أهل الرأي والمكانة من الراسخين بالأمور التي يضر إفشاؤها ، فاستشارهم يوم بدر لما علم بخروج قريش من مكة للحرب ، فلم يبرم الأمر حتى صرح المهاجرون ثم الأنصار بالموافقة ،واستشارهم جميعا يوم أحد أيضا كما تقدم ، وهكذا كان يستشيرهم في كل أمر من أمور الأمة ،إلا ما ينزل عليه الوحي ببيانه فينفذه حتما ، ولما كثر المسلمون وامتد حكم الإسلام بعد الفتح إلى الأماكن البعيدة عن المدينة ، وكان في كل قبيلة أو قرية من أولئك المسلمين رجال من أهل المكانة والرأي يمكن أن يقال إنه قد احتيج إلى وضع قاعدة أو نظام للشورى، يبين فيه طرق اشتراك أولئك البعداء عن مكان السلطة العليا فيها ، ولكن النبي صلى الله عليه وسلم لم يضع هذه القاعدة أو النظام لحكم وأسباب، منها : أن هذا الأمر يختلف باختلاف أحوال الأمة الاجتماعية في الزمان والمكان ،وكانت تلك

المدة القليلة التي عاشها صلى الله عليه وسلم بعد فتح مكة مبدأ دخول الناس في دين الله أفواجا . وكان صلى الله عليه وسلم يعلم أن هذا الأمر سينمو ويزيد وأن الله سيفتح لأمته الممالك ، ويخضع لها الأمم وقد بشرها بذلك ، فكل هذا كان مانعا من وضع قاعدة للشورى تصلح للأمة الإسلامية في عام الفتح وما بعده من حياة النبي - صلى الله عليه وسلم - ، وفي العصر الذي يتلو عصره إذ تفتح الممالك الواسعة وتدخل الشعوب التي سبقت لها المدنية في الإسلام أو في سلطان الإسلام ، إذ لا يمكن أن تكون القواعد الموافقة لذلك الزمن صالحة لكل زمن ،والمنطبقة على حال العرب في سذاجتهم منطبقة على حالهم بعد ذلك وعلى حال غيرهم ، فكان الأحكم أن يترك صلى الله عليه وسلم وضع قواعد الشورى للأمة تضع منها في كل حال ما يليق بها بالشورى(محمد رضا،166/4).

وهذه الدائرة أيضا تبرز محاسن الشريعة في قدرتها على معالجة النوازل والمستجدات، وإسقاط الأحكام عليها وفق قواعد الاجتهاد، ووفق اختلاف مقتضيات الحكم، وملابسات الأحوال، فيخرج المجتهد من هذه النصوص الكلية بالحلول للوقائع المستحدثة، فإذا ما استجدت مسألة أو واقعة لم يكن قد ذُكر لها حكم تفصيلي فإن الحاكم أو المفتي يستفرغ وسعه في الكشف عن أحكامها الشرعية بما يوائم ويوافق مبادئ الشريعة ومقاصدها العامة وقواعدها الكلية.

من خلال عرضنا السابق، يتبيّن لنا أن نصوص الشريعة الغرّاء قد تكون:

1) نصوصاً ظنية: تحمل في طياتها المرونة التي يتسنى من خلالها إمداد المكلفين بالحلول والفتاوى لما يستجد من وقائع.
2) نصوصاً إجمالية خطت قواعد كلية ومبادئ عامة، وتركت تحديد ما دقّ من التفاصيل والجزئيات لكي تجاري التقدم العلمي والتقني والمعيشي وملابسات الحياة التي لم تكن معهودة فيما قبل، فيُكشف عن أحكامها بما يلائم تلك النصوص الإجمالية، وبما يتفق مع مقاصد الشريعة وقواعدها الكلية.

كما بيّنا أن هنالك منطقة عفو، وهي أرحب ما تكون في المعاملات، فالأصل فيها الحل والإباحة حتى يرد الدليل بحرمتها، ومن ثَمَّ يظهر لنا جليا ثراء الفقه الإسلامي وقدرته على مواكبة المستجدات ومسايرتها.

ثالثاً: تعليل الأحكام الشرعية:

التعليل في اللغة: مادة علَّ واعتلَّ بمعنى مَرِض، العلة، بالكسر معنى يحل بالمحل فيتغير به حال المحل، ومنه سمي المرض علة؛ لأن بحلوله يتغير الحال من القوة إلى الضعف (الزبيدي، 47/30) والعلَّة في اللغة أيضا السبب.

وأما تعريفه في اصطلاح الأصوليين: فهي الوصف الظاهر المنضبط الذي يلزم من ترتيب الحكم عليه مصلحة للمكلف، من دفع مفسدة أو جلب منفعة (المرداوي ،3177/7) وللعلة أسماء منها: السبب والباعث والحامل والمناط والدليل والمقتضي وغيرها.

والفقهاء قد يجعلون العلة مرادفة للسبب، وقد يجعلونها مباينة له، فيطلقون السبب على ما لا تعرف حكمته مما هو علامة على ثبوت حكم أو نفيه، مثل غروب الشمس، الذي هو علامة على وجوب صلاة المغرب، ويطلقون العلة على ما عرفت حكمته مما هو علامة على ثبوت حكم أو نفيه، مثل الإسكار علة للتحريم، وقد يجعلون السبب أعم من العلة، فيقولون: السبب يطلق على ما عرفت حكمته وما لم تعرف، وأما العلة فلا تطلق إلا على ما عرفت حكمته (عائض السلمي، ص38).

قال السرخسي: "العلةُ معنًى في النصوص وهو 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 مكيلا مؤثرا في المماثلة ويتغير حكم الحال بحلوله فيكون علة لحكم الربا فيه، حتى إنه لما لم يحل القليل الذي لا يدخل تحت الكيل لا يتغير حكم العقد فيه بل يبقى بعد هذا النص على ما كان عليه قبله".

ثم مثَّل للعلة بأمثلة، منها:" البيع علة للملك شرعا، والنكاح علة للحل شرعا، والقتل العمد علة لوجوب القصاص شرعا، باعتبار أن الشرع جعلها موجبة لهذه الأحكام"

وقد اختار السرخسي القول بأن: "العلل الشرعية لا تكون موجبة بذواتها وأنه لا موجب إلا الله، إلا أن ذلك الإيجاب غيب في حقنا فجعل الشرع الأسباب التي يمكننا الوقوف عليها علة لوجوب الحكم في حقنا للتيسير علينا، فأما في حق الشرع فهذه العلل لا تكون موجبة شيئا، وهو نظير الإماتة، فإن المميت والمحيي هو الله تعالى حقيقة ،ثم جعله مضافا إلى القاتل بعلة القتل فيما ينبني عليه من الأحكام " (السرخسي ،302/2،301)

أما التعليل فهو: تقرير ثبوت المؤثر في إثبات الأثر. (الجرجاني، ص87)

والمقصود بتعليل النصوص: هو معرفة السبب الذي شُرع لأجله الحكم بحيث يتسنى للمجتهد أن يسحب الحكم ذاته على نظائره التي لم تأت فيها تشريعات، متى ما توافرت فيه علة الأصل.

وقد اختلف الفقهاء والأصوليون في مسألة تعليل الأحكام أو النصوص وجاءت آراؤهم كما يلي:

القول الأول: الأصول غير معلولة في الأصل ما لم يقم الدليل على كونه معلولا في كل أصل (السرخسي ،144/2). وهو رأي فقهاء الظاهرية (ابن حزم،446/8).

قال ابن حزم:" لا يفعل الله شيئا من الأحكام وغيرها لعلة أصلا بوجه من الوجوه، فإذا نص الله تعالى أو رسوله صلى الله عليه وسلم على أن أمر كذا، لسبب كذا، أو من أجل كذا، ولأن كان كذا، أو لكذا؛ فإن ذلك كله ندري أنه جعله الله أسبابا لتلك الأشياء، في تلك المواضع التي جاء النص بها فيها ولا توجب تلك الأسباب شيئا من تلك الأحكام في غير تلك المواضع البتة" (ابن حزم،446/8).

ولأن أصحاب المذهب الظاهري نفوا القياس، فيكون نفيهم لتعليل الأحكام من تبعات قولهم بنفي القياس ولوازمه.

القول الثاني: رأى الشافعي رحمه الله أن الأصل التعليل بوصف، لكن لا بد من دليل يميزه من بين الأوصاف. (التفتازاني،136/2) فهذا القول يقتضي الإقرار بوجود علة أو وصف حمل على تشريع الحكم، غير أن هذا الوصف يفتقر إلى دليل يثبته.

القول الثالث: رأى جمهور الأصوليين أن الأحكام الشرعية برمتها معلَّلة، غير أن العلة قد تكون ظاهرة وقد تخفى علينا (ابن النجار ،313/1)

قال ابن القيم:" ليس في الشريعة حكم واحد إلا وله معنى وحكمة، يعقله من يعقله، ويخفى على من خفي عليه (ابن القيم ،86/2)

واحتجَّ أصحاب هذا القول بقوله تعالى: {مِنْ أَجْلِ ذَلِكَ كَتَبْنَا عَلَى بَنِي إِسْرَائِيلَ} (المائدة : 32) وقَوْله تَعَالَى: {كَيْ لا يَكُونَ دُولَةً بَيْنَ الأَغْنِيَاءِ مِنْكُمْ (الحشر: 7) وقَوْله تَعَالَى: {وَمَا جَعَلْنَا الْقِبْلَةَ الَّتِي كُنْتَ عَلَيْهَا إِلاَّلِنَعْلَمَ مَن يَتَّبِعُ الرَّسُولَ مِمَّن يَنقَلِبُ عَلَى عَقِبَيْهِ } (البقرة: 143) ولأنه سبحانه وتعالى حكيم، شرع الأحكام لحكمة ومصلحة، لقوله تعالى: {وَمَا أَرْسَلْنَاك إلاَّ رَحْمَةً لِلْعَالَمِينَ}(الأنبياء: 107)، والإجماع واقع على اشتمال الأفعال على الحكم والمصالح (ابن النجار ،314/1)

وقد أطنب ابن القيم في الانتصار لهذا الرأي فقال:" شرع الله العقوبات ، ورتبها على أسبابها ، جنسا وقدرا ، فهو عالم الغيب والشهادة وأحكم الحاكمين وأعلم العالمين ، ومن أحاط بكل شيء علما ، وعلم ما كان وما يكون ، وأحاط علمه بوجوه المصالح دقيقها وجليلها وخفيها وظاهرها ، ما يمكن اطلاع البشر عليه وما لا يمكنهم ، وليست هذه التخصيصات والتقديرات خارجة عن وجوه الحكم والغايات المحمودة ، كما أن التخصيصات والتقديرات واقعة في خلقه كذلك ، فهذا في خلقه وذاك في أمره ، ومصدرهما جميعا عن كمال علمه وحكمته ووضعه كل شيء في موضعه الذي لا يليق به سواه ولا يتقاضى إلا إياه ، كما وضع قوة البصر والنور الباصر في العين ، وقوة السمع في الأذن ، وقوة الشم في الأنف ، وخص كل حيوان وغيره بما يليق به ، ويحسن أن يعطاه من أعضائه وهيئاته وصفاته وقدره ، فشمل إتقانه وإحكامه ، وإذا كان سبحانه قد أتقن خلقه غاية الإتقان ، وأحكمه غاية الإحكام ، فلأن يكون أمره في غاية الإتقان أولى وأحرى ، ولا يكون الجهل بحكمة الله في خلقه ،وأمره وإتقانه كذلك، وصدوره عن محض الحكمة والعلم مسوغا لإنكاره في نفس الأمر" (ابن القيم ،129/2)

القول الرابع : رأى الشاطبي ومن وافقه أن الأصل في العبادات بالنسبة إلى المكلَّف التعبد دون الالتفات إلى المعاني، وأصل العادات الالتفات إلى المعاني ،ودلّل على أن الأصل في العبادات التعبد بجملة من الأدلة منها أن الطهارة تتعدى محل موجبها، وكذلك الصلوات خصت بأفعال مخصوصة على هيئات مخصوصة، إن خرجت عنها لم تكن عبادات، ووجدنا الموجِبَات فيها تتحد مع اختلاف الموجَبَات، وأن الذكر المخصوص في هيئة ما مطلوب، وفي هيئة أخرى غير مطلوب، وأن طهارة الحدث مخصوصة بالماء الطهور وإن أمكنت النظافة بغيره، وأن التيمم -وليست فيه نظافة حسية- يقوم مقام الطهارة بالماء المطهر، وهكذا سائر العبادات؛ كالصوم والحج (الشاطبي ،513/2)

وإذا ما تتبعنا الآراء الأربعة فإننا سنجد ثلاثة منها مؤيدة لتعليل النصوص غير أن بعض الآراء ترى أن العلة مفتقرة إلى دليل مصرح بالعلة ، أو وصف صالح مناسب للحكم على الرأي الآخر، ونجد رأيا واحدا جنح إلى عدم التعليل وهو رأي الظاهرية ، وهذا القول لا يُلتفت إليه فهو مرجوح بالأدلة الدامغة التي تؤيد مذهب التعليل والتي عليها الجمهور، وذلك لارتباط التعليل بالمقاصد التي جاءت بها الشريعة وهي تحقيق المصالح وتتميمها ودرء المفاسد وتقليلها ، وباستقراء نصوص الشرع نجد كثيرا من الأحكام الشرعية جاءت مناطة بعلل تكون مصلحة العباد – دِيناً ودُنيا – متوخَّاة فيها بشكل رئيس .

حتى إن الآمدي نقل إجماعهم على هذا الأمر، حيث قال:" أئمة الفقه مجمعة على أن أحكام الله تعالى لا تخلو عن حكمة ومقصود"(الآمدي ،316/3)وقال القرطبي " لا خلاف بين الفقهاء أن شرائع الأنبياء قصد بها مصالح الخلق الدينية والدنيوية"(القرطبي ،64/2).

ومن نافلة الكلام أن القول بتعليل الأحكام يرسخ الإيمان بجدوى تحليل ما أُحل ، وتحريم ما حُرِّم ، وأن غالب أحكام الشريعة معللة إما بنص شرعي أو اجتهاد مقاصدي ، اللهم إلا بعض التعبديات، التي يستعصى معرفة عللها، وإدراك مقاصدها ،كما جاء في العبادات من تحديدات للكيفيات والمقادير، كعدد الصلوات، وجعل الصيام شهرا كاملا في شهر معيَّن معلوم، وتخصيص الحج بأحكام، تحديد مقادير ونصاب الزكاة ، وبذلك نستطيع القول إن علة (وضع الشرائع إنما هو لمصالح العباد في العاجل والآجل معاً) (الشاطبي ،9/2) كما يقول الإمام الشاطبي ، وهذه المصالح تندرج ضمن ما يسمي بمقاصد الشريعة ، ومعنى المقاصد" المعاني والحِكم الملحوظة للشارع في جميع أحوال التشريع أو معظمها ،بحيث لا تختص ملاحظتها بالكون في نوع خاص من أحكام الشريعة ،فيدخل في هذا : أوصاف الشريعة وغايتها العامة ،والمعاني التي لا يخلو

التشريع عن ملاحظتها، ويدخل في هذا أيضاً معانٍ من الحكم ليست ملحوظة في سائر أنواع الأحكام ،ولكنها ملحوظة في أنواع كثيرة منها" (ابن عاشور، ص 82).

وباستقراء أحكام الشريعة لوحظ – بما لا يدع مجالا للشك – أن المصالح روعيت وأُخذت بعين الاعتبار والحسبان.

والمُحصِّلة إن في القول بتعليل الأحكام -والذي يهدي إلى القول بمراعاة مصالح الناس في المعاش والمعاد -فسحة رحبة للفقيه أو المجتهد يستطيع أن ينظر فيما يستجد من القضايا، فيراعي تحقيق المصالح في فتواه، وينظر للمستجد وفق ما تقتضيه مقاصد التشريع.

رابعاً: تغير الفتوى بتغير الزمان والأعراف:

يمتاز الفقه الإسلامي بإمكان إعادة الاجتهاد في المسائل التي جاء الحكم فيها بناء على ملابسات تتعلق بزمن أو عرف معين، في حال تغير هذا الزمان أو ذلك العرف ، فلا تجمد أحكام الفقه حيال تطور البشر وتغير سبل معاشهم، وهذه السمة قد برزت جلية منذ عهد الصحابة رضوان الله عليهم ، فهذا سيدنا عمر ابن الخطاب قد غيّر نظرته في سهم المؤلفة قلوبهم ، وفي طلاق الثلاث ، وفي في قسمة الأراضي المفتوحة ، وفي تعطيله حد السرقة عام المجاعة(ابن القيم،10،30/3) وهذا من رجحان فقهه وثاقب نظره؛ إذ غيَّر الفتوى لما تغيرت أحوال الناس، والعرف الصحيح – أيضا - أصل معتبر في غير موضع النص ، والأحكام المبنية عليه تتغير بتغير الأزمان ؛ لذا لا يُنكر تغير الفتوى بتغير الزمان .

يقول ابن عابدين : " إن المسائل الفقهية إما أن تكون ثابتة بصريح النص ، وهي من الفصل الأول، وإما أن تكون ثابتة بضرب اجتهادي ورأي، وكثير منها يبنيه المجتهد على ما كان في عرف زمانه، بحيث لو كان في زمان العرف الحادث لقال بخلاف ما قاله أولا ؛ ولهذا قالوا في شرط الاجتهاد أنه لا بد من معرفة عادات الناس ، فكثير من الأحكام تختلف باختلاف الزمان ،بحيث لو بقي الحكم على ما كان عليه أولا للزم منه المشقة والضرر بالناس ، ولخالف قواعد الشريعة المبنية على التخفيف والتيسير ، ودفع الضرر والفساد لبقاء العالم على أحسن نظام وأتم إحكام "(أبو زهرة ،ص249،248)

لذلك نجد المتأخرين خالفوا المتقدمين في كثير من المسائل المبنية على العرف الماضي إذا خالف العرف الحاضر، ومن ذلك تضمين الأجير المشترك ، حيث شاع الفساد ، وخان الأمناء ، فأصبح الاحتياط يوجب تضمينه ليحفظ ما تحت يده ، ولكيلا يغتاله بدعوى هلاكه ، وأن ذلك مخالف لقاعدة اليد الأمينة ، من حيث لا تضمين إلا بالتعدي (أبو زهرة ، ص249) وهناك كثير من المسائل الفقهية التي تغيرت فيها الفتوى تبعا لتغير الأحوال، ذكر منها الإمام ابن القيم طرفا منها في كتابه إعلام الموقعين تحت عنوان(فصل في تغير الفتوى واختلافها بحسب تغير الأزمنة والأمكنة والأحوال والنيات والعوائد)(ابن القيم ، 425/2) فإذا كانت أحكام الشريعة تراعي العرف وتنبني عليه حيث لا نص ، فإن المجتهد أو الفقيه سيلقى مندوحة رحبة فيما يستجد من القضايا ، ويكون فيه سعة وغنى عن تغيير النصوص وتعديلها الأمر الذي ينهجه واضعو القانون ، حيث إنهم يعمدون إلى تغيير نصوص القانون بعد كل فترة من الزمن ليواكبوا ما استجدَّ في حياة الناس وما استحدث.

خامسا: تقرير مبدأ رفع الحرج في التشريع الإسلامي:

من القواعد المقررة في أحكام التشريع الإسلامي التيسير على المكلفين ورفع الحرج عنهم ، وقد تظافرت آيٌ من القرآن الكريم وأحاديث من السنة المطهَّرة على تعزيز هذا المعنى وترسيخه ، فمن القرآن قوله تعالى

:(يُرِيدُ اللَّهُ بِكُمُ الْيُسْرَ وَلا يُرِيدُ بِكُمُ الْعُسْرَ)(البقرة: 186) و(لا يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْساً إِلا وُسْعَهَا) (البقرة:286) (يُرِيدُ اللَّهُ أَنْ يُخَفِّفَ عَنْكُمْ وَخُلِقَ الْإِنْسَانُ ضَعِيفاً) (النساء: 28) و(وَمَا جَعَلَ عَلَيْكُمْ فِي الدِّينِ مِنْ حَرَجٍ) (الحج:78) فهذه الآيات ظاهرة الدلالة في التصريح برفع الحرج عن المكلفين وعدم تكليفهم بما لا يطيقون .

ومن السنة قوله صلى الله عليه وسلم لأبي موسى الأشعري ومعاذ بن جبل رضي الله عنهما حين بعثهما إلى اليمن : (يسرا ولا تعسرا وبشرا ولا تنفرا وتطاوعا ولا تختلفا) (البخاري، كتاب بدء الوحي، باب ما يكره من التنازع والاختلاف في الحرب، رقم الحديث 4،79/3038) وقوله صلى الله عليه وسلم (إن خير دينكم أيسره) (مسند ابن حنبل، رقم الحديث 15978 ، 479/3) ويدلل على يسر الشريعة وسماحتها كثير من الأحكام التي شُرعت لمن به عذر من مرض أو سفر أو إكراه إذ شُرعت لهم أحكام استثنائية تقضي بتخفيف الحكم أو إسقاطه بالكلية مراعاة لأعذارهم

وبهذا الصدد وضع علماء الفقه وأصوله قواعد كلية تندرج تحتها كثير من المسائل الجزئية المستفادة من القواعد الكلية، ومن هذه القواعد: قاعدة المشقة تجلب التيسير، التي تعتبر من أمهات القواعد الفقهية و"يتخرج عليها رخص الشرع وتخفيفاته في جميع أبواب الفقه من عبادات ومعاملات ومناكحات وجنايات وأقضية وحقوق وغير ذلك، كما أن هذه القاعدة تعد مظهرا من مظاهر الوسطية في الإسلام وتكليف الناس بما يطيقون، وعدم إعناتهم وتكليفهم بالأعمال الشاقة" (محمد شبير، ص187)

ومن القواعد التي تمثل فرعا لهذه القاعدة، الضرورات تبيح المحظورات، والحاجة تنزل منزلة الضرورة عامة كانت أو خاصة، وإذا تعذّر الأصل يُصار إلى البدل، أما ما يمثل قيدا أو ضابطا لهذه القاعدة، فهي قاعدة الضرورة تقدر بقدرها، وما جاز لعذر بطل بزواله، والميسور لا يسقط بالمعسور.

وهذه السمة – سمة التيسير ورفع الحرج والعنت– جعلت الفقه الإسلامي قابلا لإلقاء الأحكام والإدلاء باجتهاداته في كثير من الوقائع المستجدة بناء على هذا الأصل، طالما كان موافقا لمبادئ الشريعة الغراء غير مخالف لها.

أهم الشبه المثارة حول إمكانية تطبيق الشريعة والرد عليها

أولاً: قولهم بأن ألفاظ الشريعة مرنة وغير محددة

لعلنا قد تكلمنا في الورقات السابقة بشيء من الإسهاب عن الألفاظ التي حوتها النصوص التشريعية ، وكيف أنها تكون قطعية تارة وظنية تارة أخرى ، ووُجد بعد الاستقراء أنها تكون قطعية في الأحكام التي لا تقبل التغيير ما دامت السماوات والأرض ،وقلنا إن تلك الأحكام القطعية ينضوي تحتها ما يتعلق بالعبادات الشعائرية ،وأحكام المواريث ، وأصول أحكام الأحوال الشخصية ، وآيات الحدود والقصاص، وأصول الإيمان ،ومكارم الأخلاق ،والتي يستحيل عقلا أن تتبدّل أو تتغير، فالإنسان مهما تمدّن وارتقى في مدارج الحضارة ، فإنه يفتقر إلى معبود يفزع إليه ويناجيه ، هذا على الصعيد الفردي ، وعلى الصعيد الجماعي فإنه يفتقر إلى منظومة أخلاقية تُسيّر حياته مع بني البشر.

وتكون النصوص ظنية في الأحكام التي تتغير وفقاً لتغير أنماط الحياة وسبل العيش، فناطت الشريعةُ الاجتهادَ فيها بالعلماء الربانيين، الذين فقهوا النصوص، و انقدحت في أذهانهم روح التشريع الإسلامي، وعلموا المصالح التي ترمي الشريعة إلى تحقيقها وتكميلها ، وفهموا المفاسد التي تروم الشريعة درءها أو تقليلها، وعُنوا بفقه المبادئ العامة والأصول الكلية للتشريع، لتنزيلها على الواقع المتغير، فيسوغ عندئذ أن تختلف أنظارهم، طالما لم يكن هذا الاختلاف متأسِّساً على الهوى والتّشهّي، ويكون اختلافهم رحمة للأمة.

ثم إن وجود نصوص معصومة ومحفوظة بحفظ الله لها (نصوص القرآن والسنة المتواترة) يكون فيها ألفاظ تحتمل أكثر من معنى، ويكون توجيه القول فيها تبعا لتغير الزمان والمكان والأعراف – لهو أجلُّ وأكمل من النصوص التي يصيغونها البشر كقانون لحادثة أو ظاهرة معينة ، ثم بعد مدة قد تطول أو تقصر يعمدون إلى تعديلها عند عدم موائمتها لتغير الأحوال، فيُصدرون مواد تقضي بحذف فقرة أو عبارة ، أو إضافة فقرة ، أو استبدال لفظة بلفظة ، فيرد على النص القانوني من الاستثناءات والإصلاحات التي لا تسلم من التعديل هي الأخرى بعد برهة من الزمن.

ثانياً: رمي الشريعة بالتناقض وعدم الاتساق بسبب تعدد الآراء في المسألة الواحدة:

أثار المشكِّكون في صلاحية التشريع الإسلامي شبهة تعدد الأقوال الواردة حول قضية واحدة ، وللرد على هذه الفرية نقول: إن تعدد الآراء الفقهية في المسائل الاجتهادية يعكس بجلاء مدى نماء الشريعة وحيويتها وعدم جمودها ، فكثرة هذه الآراء الاجتهادية تعد كنزا فقهيا يثري المكتبة الإسلامية إرثا فقهيا واسعا، وتدل على أن الإسلام يخوّل العقل البشري حرية النظر، ويطلق عنانه للتفكير ،ثم إن هذه الخلافات طالت فروع المسائل دون القطعيات والثوابت ، ومبناها على الاجتهاد المأذون فيه ، فلا غرابة في اختلافهم، إذ نعلم قطعا أن الناس يختلفون في طرق ترجيحاتهم، ويتباينون في أوجه أفهامهم .

كما أن الخلافات ليست خلافات شخصية ، ولم تفسد لودهم قضية حتى تكون منقصة أو مثلبة ،وقد "اختلف الصحابة- رضوان الله عليهم - في كثير من المسائل ، ولم يكن هذا الاختلاف سببا للمنازعة ، وكان يصلي بعضهم خلف بعض من غير نكير ؛ لأن كلاً منهم كان يرى أن ما ذهب إليه هو الصواب مع احتمال الخطأ ، وما ذهب إليه غيره خطأ مع احتمال الصواب" (الموسوعة الفقهية الكويتية، 1/19-20) كما اختلف أئمة المذاهب الأربعة، ولم نجد في ما نُقل عنهم تجريح ، أو تبديع أو انتقاص بعضهم بعضا ، بل على العكس من ذلك، فهذا الإمام الشافعي - ومع اختلافه مع الإمام مالك- في بعض الفروع يقول:"إذا ذكر العلماء فمالك النجم"(الذهبي ، 8/57) وكان شعارهم : رأيي صواب يحتمل الخطأ، ورأي غيري خطأ يحتمل الصواب.

وهذا التعدد للآراء يجعل للمقلِّد سعة ومندوحة تعبر عن يسر الشريعة وسماحتها، فيُقلِّد من يرى أنه أهل لأن يُؤخذ برأيه إذا رأى رجحانا في عقله، وصلابة في دينه.

ولو كانت كل النصوص الشرعية قطعية لا تحتمل إلا تأويلا واحدا، لتحجّر الفكر البشري وضُيّق عليه، ولما فُتحت أمامه آفاق العلم، ولما زخر تراث المسلمين بهذا الزخم الهائل من المادة الفقهية، والذي يزداد يوما بعد يوم كلما اجْتُهِد في نازلة ما.

ثالثاً: قولهم بأن الشريعة عاجزة عن مواكبة العصر ومسايرة متغيراته:

وهذه الشبهة ساقطة عقلا وواقعا، أما من حيث العقل فمن لوازم القول بأن الشريعة الإسلامية خاتمة الشرائع هو أن تكون صالحة للتطبيق، مهما طالت الأزمان ومرت العصور.

وأما من حيث الواقع فقد حكَّم المسلمون التشريع الإسلامي قرونا متتالية، وقد دخل في هذه الحقبة في دين الإسلام كثرة كاثرة من بلدان شتى من العالم، وكانت لهم عادات وأعراف تغاير ما عليه المسلمون في الأقطار العربية مغايرة شاسعة، ومع هذا كله لم يضق الفقه الإسلامي ذرعا عن الوفاء بمتطلباتهم، ولم يعجز عن مواكبة مستجداتهم.

ويروقني أن أختم بحثي هذا بذكر شهادات بعض من رجال القانون الذين نظروا إلى التشريعات الإسلامية بعين الإنصاف، معترفين بعظمتها، ومقرين بصلاحيتها، غير آبهين بما يُحاك ضدها من أعدائها، فمن هؤلاء:

1. أعلن المؤتمر الدولي المنعقد في لاهاي عام 1937 م اعتبار الشريعة الإسلامية مصدرا من مصادر التشريع العام، كما أعلن أن الشريعة الإسلامية قائمة بذاتها مستقلة عن غيرها.
2. وفي أسبوع الفقه الإسلامي المنعقد في باريس عام 1952م وقف نقيب المحامين الفرنسيين ليقول: " لا أدري كيف أوفق بين ما كان يصور لنا من جمود الشريعة الإسلامية والفقه الإسلامي وعدم صلاحيتها كأساس لتشريعات متطورة، وبين ما سمعته مما يثبت -من غير شك -فاعلية الشريعة الإسلامية من عمق وأصالة ودقة وكثرة تفريع وصلاحية لمقابلة جميع الأحداث ".
3. أما جمعية القانون الدولي العام تعتبر محمد بن الحسن الشيباني صاحب أبي حنيفة الرائد الأول للقانون الدولي العام (: مجلة البحوث الإسلامية،230/30)

الخاتمة

أولاً: النتائج:

1) الشريعة الإسلامية شريعة خالدة قيّض الله لها من الأسباب ما يجعلها ممكنة التطبيق في كل زمان ومكان.
2) التقاعس في تحصيل علم الفقه، طلباً واستظهاراً وتأليفاً وتأصيلاً من الأسباب الرئيسة التي أدت إلى تراجع النهضة العلمية في مجال الفقه، وإبعاده عن مجالات الحياة.
3) للفقه الإسلامي مزايا تخصه، فهو متعدد المصادر التي يُستخلص منها الأحكام، له مقاصد عامة وقواعد كلية تجعله يساير حياة الناس.
4) يتسم الدين الإسلامي بثباته في المبادئ الكلية والأهداف، وتغيره في الجزئيات والفروع.

ثانياً: التوصيات:

1. تكثيف الجهود المؤسساتية لتصحيح بعض المفاهيم الخاطئة المترسخة لدى العامة، والمتعلقة بالتشريع الإسلامي من حيث إبراز مزاياه وخصائصه لترسيخ الهوية الإسلامية.
2. حض طلبة العلم على الاستزادة من العلم الشرعي والتمكن من الرد على شبه المغرضين ودعاويهم، ليكونوا ردءاً للإسلام وقواعده ومبادئه وتشريعاته، يذبون عنه بأقلامهم المحتسبة للأجر.
3. ضرورة الاجتهاد – الصادر عن أهله -في كل ما ينزل بالأمة من أمور ونوازل، ونشر تلك الاجتهادات حتى لا تُرمى الشريعة -زورا -بأنها قاصرة عن مسايرة مشكلات العصر وعن مجاراة مستجدات الحياة.

المصادر:

- آبادي: أبو الطيب (ط2،1968) عون المعبود شرح سنن أبي داود ،المكتبة السلفية .
- أبو زهرة : محمد، (2006) أصول الفقه ، القاهرة ، دار الفكر.
- الآمدي :علي ، (ط1، 1404هـ) الإحكام في أصول الأحكام ، بيروت، دار الكتاب العربي .
- الأسنوي: عبد الرحيم ، (ط1، 1400هـ) التمهيد في تخريج الفروع على الأصول، بيروت ، مؤسسة الرسالة .
- الأشقر: عمر ،(ط1،2005)المدخل إلى الشريعة والفقه الإسلامي، الأردن، دار النفائس.
- البخاري : محمد (ط1،1987) صحيح البخاري ، القاهرة ، دار الشعب.
- البغدادي : أحمد ، (1417هـ) الفقيه والمتفقه، السعودية ، دار ابن الجوزي.
- البيهقي: أحمد(ط1،1344) السنن الكبرى ، الهند ، دائرة المعارف النظامية.
- التفتازاني : مسعود (ط1،1996) شرح التلويح على التوضيح، ، دار الكتب العلمية.
- التهانوي : محمد ، (1996) كشاف اصطلاحات الفنون، بيروت، دار صادر.
- الجرجاني : علي (ط1، 1405هـ) التعريفات ، بيروت ، دار الكتاب العربي .

- ابن حزم: علي (ط1، 1404)الإحكام في أصول الأحكام ، القاهرة، دار الحديث.
- ابن عاشور : الطاهر(2011) مقاصد الشريعة الإسلامية، بيروت، دار الكتاب اللبناني .
- ابن فارس : أحمد(1989) معجم مقاييس اللغة ، القاهرة ، دار الفكر.
- ابن القيم : محمد ، (ط2،1975) إعلام الموقعين، دار الجيل ، بيروت ، دار الجيل و إغاثة اللهفان من مصايد الشيطان ، بيروت ،دار المعرفة بيروت .
- حسون:علي ،عوامل انهيار الدولة العثمانية ، دمشق ، دار المكتب الإسلامي .
- خلَّاف : عبد الوهاب ، (ط8)،علم أصول الفقه، القاهرة ، دار القلم .
- الذهبي : محمد (ط3، 1985) سير أعلام النبلاء، بيروت ، مؤسسة الرسالة.
- الرئاسة العامة لإدارات البحوث العلمية والإفتاء والدعوة والإرشاد :(1411هـ) مجلة البحوث الإسلامية، المملكة العربية السعودية ،العدد الثلاثون.
- رضا : محمد رشيد (1990) تفسير المنار، مصر ،الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- الزَّبيدي: محمد ، تاج العروس من جواهر القاموس ، دار الهداية.
- الزركشي :محمد ، (2000) البحر المحيط في أصول الفقه ، بيروت ، دار الكتب العلمية
- السرخسي: محمد (ط1، 1993) أصول السرخسي ،بيروت، دار الكتاب العلمية.
- السلمي : عياض ، أصول الفقه الذي لا يسع الفقية جهلُه.
- الشاطبي : إبراهيم (ط1،1997) الموافقات ، دار ابن عفان .
- شبير : محمد (ط2،2007) القواعد الكلية والضوابط الفقهية في الشريعة الإسلامية ، الأردن ، دار النفائس الأردن،
- الشعيلي : محمد، 2018، العلاقة التكاملية بين العلوم الشرعية والعلوم القانونية ، المؤتمر الدولي الأول للعلوم الشرعية : تحديات الواقع وآفاق المستقبل 2018.
- الشوكاني : محمد (1999) إرشاد الفحول إلي تحقيق الحق من علم الأصول، دار الكتاب.
- الشيباني : أحمد ، (1998) مسند الإمام أحمد ، بيروت ، عالم الكتب.
- الفيروزآبادي : محمد، القاموس المحيط.
- الفيومي : أحمد ،المصباح المنير في غريب الشرح الكبير .
- القرافي : أحمد ، أنوار البروق في أنواع الفروق ، عالم الكتب .
- القرطبي: محمد (ط2،1964)الجامع لأحكام القرآن ،القاهرة ، دار الكتب المصرية.
- الكفومي : أبو البقاء (1998) الكليات ، بيروت ، الرسالة.
- المرداوي : علي (2000) التحبير شرح التحرير في أصول الفقه ، مكتبة الرشد .
- مصطفى: إبراهيم ، المعجم للوسيط ، مصر، دار الدعوة.
- ابن منظور : محمد (ط1) لسان العرب ، بيروت ، دار صادر.
- ابن النجار: محمد (ط2، 1997) شرح الكوكب المنير، السعودية ، مكتبة العبيكان .
- الهيثمي : نور الدين ، (ط2، 1992) مجمع الزوائد ، بيروت ، دار الفكر.
- وزارة الأوقاف والشؤون الدينية : (1404- 1427هـ) الموسوعة الفقهية الكويتية ، الكويت ، دار السلاسل.

الأنساق الثقافية في خطبة الحجاج

إعداد
مؤيد أحمد سعيد خلف

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل خطاب الحجاج المشهور، حينما تولى العراق، وفق منهج النقد الثقافي، وقد تبين أن هذا الخطاب وليد أنساق ثقافية قبائلية، تتجلى في رفض الآخر، وتعاظم الأنا، ونكوريّة طاغية، وهجائيّة مُلْغية ومسترخصة للدماء، تتحكم في إنتاج هذا الخطاب، وتترابط لتتكامل في نسقية سلطوية عصبية طاغية، ونكورية فحولية، يستسلم لها الجمهور مسحورين بأنساقها التي آلفت مُضمراتهم التحتية، ويستجيبون خوفًا أو طمعًا، وقد حقق الخطاب غاياته حينذاك، واستقام لـ(أنا) الحجاج بعده أمر العراق.

الكلمات المفتاحية: نسق سلطوي، عصبية، ذكورية، فحولية، مضمر، النقد الثقافي.

المقدمة

هذا بحث في الأنساق الثقافية في خطبة الحجاج الشهيرة، حينما تولى العراق، وقَدِمَ إلى الكوفة، و هي دراسة تسعى إلى الكشف عن الأنساق المضمرة التي تخاطب اللاوعي في الفرد والمجموع، فتردهم إلى أنماط من السلوك في القول والفعل حُبًّا أو كرهًا، وينقاد لها العقل في سكرة عن التدبّر خوفًا أو أمنًا.

- فما هي الأنساق التي استبطنتها خطبة الحجاج؟
- وكيف تجلى النسق القبلي؟
- وكيف تبدّى النسق السلطوي وامّحى الآخر؟
- وأين ظهر النسق الجنوسي؟

لعل هذه الدراسة -رغم تواضعها، وصغر حجمها-تمدنا بالإجابات عن هذه التساؤلات، هذا وسيتبين من خلال هذا البحث مدى تحكم الأنساق الجاهلية في النفسية الجمعية، وتلبسها أردية الدين، وسريانها في المجتمع حينذاك.

قُسم البحث إلى ثلاثة أجزاء :

- تناول الجزء الأول النسق القبلي، ومدى استحكامه في البيئة العربية، ومدى فاعليته في اللاوعي.
- وتناول الجزء الثاني النسق السلطوي المستبد، والمستكن في الأنا الطاغية.
- وتناول الجزء الثالث النسق الجنوسي؛ في هشاشة المرأة، وامتهانها في ظل هيمنة الذكورية على المجتمع العربي.

حيث اتبعت في دراستي هذه منهج النقد الثقافي؛ لتوافقه وموضوع الدراسة، وتأتي أهميتها في أنها تناولت نصًّا خطابيًّا مشهورًا، وفق منهج جديد في الدراسات الأدبية.

أولا: النسق القبلي

عندما يشتهر نص فإنه يحوز على الإعجاب بما يوافق مضمرات النفوس، وقناعاتها العميقة، وظلالها السحيقة، والنصوص تعكس رغبات قائليها، ومتلقيها المعجبين؛ وذلك لا يكون بوعي متعمد، وإنما يأتي بانسجامٍ وتناغمٍ ودفءٍ مع الأفكار الدفينة، والأحاسيس المرهفة في أعماق نفوس المتلقين.

وتزداد النصوص اقترابًا من الأفكار الدفينة والمشاعر العفوية كلما كانت ارتجالًا غير مصنوع برقيب العقل أو الأعراف، وليس أدق من تمثل اللاشعور النفسي الفردي والجمعي من الخطابة الارتجالية، التي تبعث

حيثياتها ممعنة في ملامح الجمهور، فتمتزج بدفقات اللاوعي الذي يحمل الأعماق التكوينية، والخلفيات اللاشعورية، والأبعاد الأسطورية، فتنثر بيانًا سائغًا للمستمعين.

وخطبة الحجاج تأتي في هذا السياق؛ لتتجلّى من خلالها أنساق عديدة، لا تقولها الأنا عن ذاتها إلا متلبسة بالعقائد المألوفة أو البديهيات المعتنَقة.

قد تعمقت الأواصر القبلية في ظل التهديد المعاشي، وشكلت حامية لأفرادها، ولمواردها المعيشية في أماكن سيطرتها، وكانت القبيلة حصنًا منيعًا في وجه الطامعين بمصادرها الحياتية، في بيئة قاسية مخيفة لا ترحم، وسارت القبيلة إلى "نظام ثقافي طبعيّ" (الغذامي، 2009م، ص100)، تعادل فيه القبيلة الدولة، ويعادل النسب فيها المواطنة والجنسية، فلا تجرؤ عشيرة أو قبيلة على أخرى، خاصة إذا كانت أقوى منها؛ لأنها ستنال من العقوبات ما لا يوقفه قانون أو عدل أو رحمة، وإذا كان التجمع البشري في شعوبٍ وقبائلَ سُنّة اجتماعية طبيعية، فمن غير الإنساني ولا الطبيعي ولا العقلاني أن تعتنق هذه التجمعات عقيدة الظلم والعدوان الوحشي، وتتأصل في مكونها الوجداني البدائي دون مقاومة من عقل أو رشد، حتى غدت "طبيعة فطرية لم تتغيّر كثيرا منذ زمن البدايات الأولى" (الغذامي، 2009م، ص31)؛ إذ من صفات القبيلة الفاضلة على حدّ معتقدهم أن "تصير إلى الشر حالا من غير سؤال أو تردد، وهي التي تنصر أبناءها سواء أكانوا ظالمين أم مظلومين، وهي التي تجزي الظلم بالظلم والإساءة، وليس للحلم أو العفو عندها نصيب، وهي التي لا تخشى الله عندما تظلم أو تنتقم، بل تذهب في أقصى ذلك أقصى حدّ ممكن" (الوردي، 1994م، ص100).

وفي ظل هذه البديهيات القبلية يصبح النسق مكونًا أساسيًّا، "ينتج عن إحساس بالخوف يدفع للتحيّز" (الغذامي، 2009م، ص9)، ويتكشف عن معنى استعلائي وإقصائي، يكون الظلم فيه أساسًا للنظام المعيشي (الغذامي، 2009م، ص100)، وهو ما ظل سائرًا في التاريخ القبلي، وما زال يروي سجلًا حافلًا من العنف والاضطهاد والاستعباد الاقتصادي واللامعقول الاجتماعي (الغذامي، 2009م، ص31)، وما زال يتحكم في اللاشعور القبلي على الرغم من توفر المدارس، والثقافات المختلفة، والتعاليم الدينية والأخلاقية، والأنظمة الاقتصادية الحديثة (الغذامي، 2009م، ص31.

وقف الحجاج على المنبر وسط الجميع متفرسًا؛ ليعلن أول ما يعلن نسبه، وهو "ينظر يمنة ويسرة، حتى إذا غصّ المسجد بالناس، قال: يا أهل العراق، إني لأعرف قدر اجتماعكم، وهل اجتمعتم؟ فقال رجل: قد اجتمعنا أصلحك الله، فسكت هنيهة لا يتكلم، فقال الناس: ما يمنعه من الكلام إلا العي والحصر، فقام الحجاج فحسر لثامه، وقال: يا أهل العراق، أنا الحجاج بن يوسف بن الحكم بن أبي عقيل بن مسعود" (ابن الجوزي، د.ت، ج2، ص151).

البدء بـ(أنا) ثم قوله الاسم إلى أن يصل ابن مسعود يعطي أهمية للنسب أكثر من الاسم الشخصي في بيئة قبلية، تقيم وزنًا للقبيلة أكثر بكثير من الاسم الشخصي.

في أول الأمر استخف به الجمع قبل أن يسمعوه، فانطلق يعرّف نفسه، ولم يقف في نسبه إلا عند من هو في السؤدد والأصل من ثقيف ابن مسعود، الذي يمتد بصلة القربى إلى عروة بن مسعود الصحابي الشهيد (زيادة، 1995م، ص25)، والذي قال فيه النبي عليه الصلاة والسلام: هذا مثله كمثل صاحب يس (ابن كثير، 2010م، ج 4، ص888)، والذي كانت ترى فيه العرب أحد الرجلين العظيمين (ابن كثير، 2010م، ج 4، ص184) في قوله تعالى: ﴿لَوْلَا أُنزِلَ هَذَا الْقُرْآنُ عَلَى رَجُلٍ مِنَ الْقَرْيَتَيْنِ عَظِيمٍ﴾ (سورة الزخرف، الآية 31)، كما كان والد الحجاج من سادة ثقيف وأشرافهم، ومكانهم من عصبية العرب ومناهضة قريش معروفة (زيادة، 1995م، ص11)، وكان من كبار الملاك في مكة، وقد تزوج بالفارعة سيدة نساء ثقيف، وأكثرهن حليًّا

(زيادة، 1995م، ص13)، وطالما فخر الحجاج بأنه "ابن الأشياخ من ثقيف والعقائل من قريش" (ابن عبد ربه، د.ت، ج5، ص280.

فعندما يقدم الحجاج نفسه ممتدًا في نسبه إلى من يعرفه العرب إنما هو يستجيب لنسق قبلي مضمر في نفسه وفي نفوس الحضور، حيث الارتباط بالأنا العليا للأسلاف (برجر، 2003م، ص161)، وهو بذلك يثبت أنه ابن أصول، وأن قيمة القبيلة تنغرس في جذور تفكيره، وجذور تفكير الحضور، مما يعطي مفعولًا قويًّا في الخطاب (الغذامي، 2005م، ص138)، وأهمية كبيرة للخطيب فيهم، وهذا النسق القبلي المتأصل في وجدان العربيّ ما زال فاعلًا حتى اليوم، ولا يخفى أن دولا عربية تقوم على التقسيم القبلي، علاوة على كل قرية ومدينة، وما زالت العادة سارية في تقديم الشخص نفسه منتهيًا إلى اسم العائلة، مريحا بذلك نفوس الحضور في سكون نسقهم المضمر إلى الأصول.

ليس في النسب وحده تجلّى النسق القبلي في خطاب الحجاج، ولكن في النص كله، فهو عندما يستخدم التهديد والوعيد، والشتم والتقريع، يصدر عن نسق قبلي، يجعل الظلم قيمة أصيلة تعكس قيم الظلم القبلي؛ "يا أهل العراق إني لأرى رؤوسًا قد أينعت، وحان قطافها، وإني لصاحبها، والله لكأني أنظر إلى الدماء بين العمائم واللحى... يا أهل الشقاق والنفاق ومساوئ الأخلاق... وأيم الله لألحُوَنكم لحوَ العود، ولأعصبنكم عَصْب السَّلمة، ولأضربنكم ضرب غريبة الإبل" (ابن الجوزي، د.ت، ج6، ص152). فإن بدأ بالنسب فقد نمّاه إلى سلطة شيخ القبيلة الذي ينفي الآخر، ويصعلكه، فيجعله كغريبة الإبل.

إن العبارات التي تطفح كرهًا وثأرًا واسترخاصًا للدماء على طول الخطاب تصدر عن تماهٍ مع النفس العربية القبلية، التي لا تقبل الآخر مستقلًا أو ندًّا إلا إذا غالبها وقهرها، ولا تقبل الآخر عن قوة لأنها تراه مُهدِّدًا لمصادر حياتها، فإن قبلته جاء ذلك عن ضعف وفقْد الحيلة، مع التربص وتوفّر الغدر.

إن هذه الذات المتلبسة بأردية (النحن) والمتعاظمة، لا يمكن أن يبقى فيها مكان للآخر (الغذامي، 2005م، ص127)؛ لذلك كان الخطاب مراغِمًا ومخضِعًا، ليس فيه إلا الانقياد أو الموت.

ويلتقي في خطاب الحجاج القيمة القبلية مع القيمة البلاغية؛ فيجتمع سحران يُذيبان الآخر، ويلغيان وجوده، وتصير القيمة البلاغية مع القيمة القبلية فوق كل قيمة عقلية منطقية، لا تقدم سوى التعاظم الملغي للآخر، وينطلق لسان الشعر بالقبلية المتوحدة مع الأنا "أنا ابن جلا وطلاع الثنايا" (ابن الجوزي، د.ت، ج6، ص151)، وبينما كان قد "تناول محمد بن عمير حصباء، وأراد أن يحصبه بها، قال: قاتله الله ما أغباه وأذمه... فلما تكلم الحجاج، جعلت الحصباء تنتثر من يده، وهو لا يعقل به" (ابن الأثير، 2004م، ج4، ص143)، إنها البلاغة القبلية التي تسحر النفوس فما تعقل عن حركاتها.

ويتكاثر القسَم في الخطاب حاملًا الوعيد والترهيب، وخاتمًا بالفعل الأكيد، صادرًا عن عصبية حازمة، تغترف من ثقافة القتل والثأر في نسقية قبلية، "إني والله لا أحلف إلا بررت، ولا أعد إلا وفيت، وإياي وهذه الزرافات والجماعات، وقال وما يقول، وكان وما يكون، وما أنتم وذاك" (ابن الأثير، 2004م، ج6، ص152)، فأتاه عمير بن صابئ فقال: أيها الأمير إني شيخ كبير عليل، وهذا ابني أقوى على الغزو مني، قال: أجيزوا ابنه عنه، فإن الحدث أحب إلينا من الشيخ، فلما ولى الرجل، قال له عنبسة بن سعيد: أيها الأمير هذا الذي ركض عثمان برجله، وهو مقتول، فقال: ردوا الشيخ، فردوه، فقال: اضربوا عنقه" (ابن عبد ربه، د.ت، ج5، ص279.

أجاز الرخصة للشيخ المريض لعدم فائدته في الغزو، واكتفى بابنه الشاب، ثم ما لبث أن بطش به لقول قائل؛ ليثبت سطوة العصبية في تفاهة الآخر، واسترخاص دمه، وهو ما يُعجب حمية العربي القبلي؛ لأن هذا الحزم

من أصول القيم القبلية التي تنبع من ضرورة وجودية في النهوض للغزو من أجل البقاء والسلامة، والتي لا تعرف الرحمة والعفو (الغذامي، 2005م، ص104).

وقد استنهضهم لغزو الخوارج طمعًا في العطاء، وأرعبهم من التخلف، فقال: "لئن تخلف رجل منكم بعد قبض عطائه لأضربن عنقه، ولأنتهبن ماله" (ابن الجوزي، د.ت، ج6، ص153)، مشهد لا يختلف عن مشهد قبيلة تتهيأ للغزو، فيها الطمع بالغنائم، وفيها القتل والنهب، والأمر لشيخ القبيلة المتعالي والمتعاظم، "وإن أمير المؤمنين أمرني بإعطياتكم، وأن أوجهكم لمحاربة عدوكم مع المهلب بن أبي صفرة، وإني أقسم بالله، لا أجد رجلًا تخلف بعد أخذ عطائه بثلاثة أيام إلا سفكت دمه، وانتهبت ماله، وهدمت منزله" (صفوت، د.ت، ج2، ص277). وفي (محاربة عدوكم) قيمة قبلية واضحة، فما دام الخوارج عدوًّا لكم فينبغي الانطواء تحت الأنا لنحمي القبيلة وأهلها، ونغزو الآخر فنقتله وننهبه ونغنمه، ولم يكن أي اعتبار لرابطة الأخوة الإيمانية لا من هذا الطرف ولا من ذاك، في تجل واضح لأنساق قبلية متحولة لا يعصم الدم إلا بها، والتقاعس عن هذا الفعل خرق للنظام القبلي هذا، وتهديد له، يستوجب العقوبة المماثلة للعدو، وما دام الآخر عدوًّا عربيًّا فهو يفكر في لا شعوره كما يفكرون في لا شعورهم، وفي أناهم المتعاظمة والمستعلية التي لا تأمن الآخر، مالم تُخضعه وتستعبده، إنه فكر مفعم بثقافة القبيلة، فإن سكتم عنه ونكصتم، فسيغزوكم ويستعبدكم ويغنمكم، ومن هنا كان النكوص خيانة كبرى للقبيلة، تستوجب أشد العقوبات الرادعة .

لم تكن مقولة الحسب والنسب إلا عبارة من العبارات الرمزية، التي تحمل في طياتها شحنة ثقافية قبلية عالية الكثافة، تحمل المفاخرة بالآباء والأجداد، وتنفي البعض الآخر لتتظاهر بالمجد والمنافسة والسلطة (الغذامي، 2009م، ص16)، وعندما يجتهد الإنسان ليثبت اختلافه عن أخيه الإنسان بقبيلة أو عرق فهو ينساق وراء بناء الأنا بإلغاء الآخر، وعندما كان الآخر في نظر الحجاج أهل العراق أهل الشقاق والنفاق، أدّبهم بالوعيد والتهديد، وبالترغيب والعطايا، كما تؤدب القبيلة أبناءها، فلمّا استقاموا تحت الأنا المتحولة عن (النحن) صار الآخر بالنسبة لهم الخارجي، الذي ينبغي أن يُعدّوا العدّة لغزوه قبل أن يغزوهم.

في هذا الخطاب لا نجد إلا روح الجاهلية القبلية تسيطر على النفوس، وتتسلل إلى مجتمعات المسلمين في أردية التحول، خاصة ونحن نرى الحجاج وأهل العراق والخوارج بجنودهم كلهم مسلمين، لم ينفكّوا عن تصارع القبائل، والغزو والقتل والنهب، في تحولات العصبية القبلية الحزبية والمذهبية، مع أن الإسلام نبذ هذه الحميات العصبية، وأقام ميزان التقوى في الفضل والكرامة عند الله، وجعل الاختلاف تعاونًا وتأليفًا، إلا أن النسق القبلي الجاهلي في التنافي والتلاقي كان أقوى وأظهر.

ثانيا: النسق السلطويّ

" بدأ الحجاج بالمسجد، فصعد المنبر، وهو متلثم بعمامة خزّ حمراء" (ابن الأثير، 2004م، ج4، ص143)، استخدم الحجاج علامات ليمرر معاني الأنا المتعاظمة والمرعبة للآخر، منها اللثام الأحمر، فاللثام يخفي المجهول الذي يُنبِئ بفعل ما يشاء دون رقيب أو حسيب، هذا المجهول الذي يثير الرعب والفزع، الذي ينبغي أن يُتقى شره، والذي يبدو بلون أحمر يوحي بالدماء، وقد أختص النبي الكريم -صلى الله عليه وسلم- كتيبته من الأنصار والمهاجرين يوم فتح مكة باللثام، فكان لا يبين منهم إلا الحدق، مما أوحى بالقوة الكبيرة، وأثار الفزع، فهذا أبو سفيان يقول للعباس بعدما شاهدها: لقد أصبح ملك ابن أخيك الغداة عظيمًا (ابن هشام، د.ت، ج4، ص404>)

فإذا ما انكشف لثام الحجاج أسفر عن لسان بليغ مرعب، وتهديد بالويل والثبور، فإما الخضوع وإما سفك الدماء، وحسرَ اللثام فنطق اللسان برعب البيان، ونهض قائلًا:

أنا ابن جلا وطلاعُ الثنايا متى أضع العمامة تعرفوني

(ابن عبد ربه، د.ت، ج5، ص278).

قد بدأ بالشعر الذي له دلالته وحضوره القوي في البيئات القبلية، ليست بداية استلطاف أو غزل، وإنما بداية مشبعة بالفحولة والعظمة، ومتوعدة بالرعب والفزع، فأنا ابن جلا، ليست أنا الحجاج فحسب، ولكنها (الأنا) الفحولية النسقية المتحولة عن (النحن) القبلية والمشتركة مع (أنا) أمير المؤمنين، خليفة الله على الأرض، منعكسة عن (الأنا) العليا العظمى، فإذا لزم الأمر وضع عمامة السلم والوقار فارعًا إلى الشجاعة، وخوض الغمار، ومستعدًا للقتال.

لم يكتفِ الحجاج في أناه المتعاظمة وفحولته المتوعدة الآخرين بعلامة اللثام، فأضاف إليها السنان، وقد صعد المنبر متلثمًا متنكبًا قوسه (ابن عبد ربه، د.ت، ج5، ص278) و(ابن الجوزي، د.ت، ج6، ص151)، ثم أعقب اللثام والسنان باللسان القارص الحاد، المتوعد بالدماء والصغار، فقال: "وإني لأرى رؤوسًا قد أينعت، وحان قطافها، وإني لصاحبها، والله لكأني أنظر إلى الدماء بين العمائم واللحى،

هذا أوانُ الحرب(الشدِّ) فاشتدي زِيَمْ قد لفها الليلُ بسوّاقٍ حُطَمْ"

((ابن الجوزي، د.ت، ج6ص152).

فبعد اللثام الذي يوحي بالأنا المطلقة العظيمة، والقوس الذي يحمل دلالة نسقية فحولية ترتبط بالأنا ارتباطًا عضويًّا، يأتي اللسان بقوته السحرية، يردف بالشعر، وما للشعر من ولايته على النفوس مُحمّلًا بالتهديد والوعيد، في تجسيدٍ ثلاثيّ الأبعاد للسلطة التي لا تعرف الرحمة، فيجعل الجمع ينهزمون بسحره المرعب، ويستسلمون تحت أناه السلطوي، استجابة للخوف والطمع إذا لم تكن اقتناعًا عن دواعي الفكر والعقل.

قد مثل خطاب الحجاج نمطية الشخصيةِ العربية القبلية، شخصيةِ الفردِ المتوحدِ، فحلِ الفحولِ ذي الأنا المتضخمة النافية للآخر (الغذامي، 2005م ص94)، والنموذج الثقافي السلطوي الطاغي الذي يُخضع الجماهير مهما كانت متباينة ومتمردة؛ لأنه يحاكي الأنا العليا، ويجسّد الحق المطلق الذي ينبغي أن يصير إليه الآخرون أو يقتلون، فهذه الأنا المتعاظمة والمتحدة مع أنا أمير المؤمنين، "لقد فُرزتُ عن ذكاء، وفُتشتُ عن تجربة، وأجريت من الغاية، وإن أمير المؤمنين نثر كنانته، فعجم عيدانها عودًا عودًا، فوجدني أمرّها عودًا، وأشدها مكسرًا، فوجهني إليكم، فرماكم بي" (ابن الجوزي، د.ت، ج6، ص152)، إن الحجاج يرى ذاته الأمرّ والأشدّ، وفي مرّها وشدتها تتفوق على الآخرين، بل وتعظم على الجمهور أهل العراق لدرجة أن أمير المؤمنين لم يرمهم بها، بله رماهم به، وسيغالبهم فيكسرهم، ويجعل عيشهم مرًّا، إذا لم يخضعوا لأمره، ولم يستسلموا لسلطته الصادرة عن سلطة أمير المؤمنين خليفة الأنا العليا، وهذا النسق لا تنفك عنه أيّ نفس أطلقت لذاتها العظمة، وصادفت سيادة في الواقع إذا لم تلجم نوازعها، وتحدّ من غرورها، ففي داخل الذات المتعاظمة في كل كائن بشريّ حلمٌ يراودها أن تكون إلهًا، لو أمكنها ذلك (الغذامي، 2009م، ص17).

ويستشهد الحجاج بآية من كتاب الله يُشرْعِن فعله وفعل الخليفة فيهم، ويصل أناه المتحدة بالأنا العليا، "فإنكم كأهل قرية كانت آمنة مطمئنة يأتيها رزقها رغدًا من كل مكان، فكفرت بأنعم الله، فأذاقها الله لباس الجوع والخوف بما كانوا يصنعون... أما والله لتستقيمُنّ على طريق الحق أو لأدعنّ لكل رجل منكم شغلًا في جسده" (صفوت، د.ت، ج2، ص 276-277).

في هذا الخطاب نسق سلطوي يأخذ شرعيته من الله سبحانه؛ ليمارس سلوكيات الطغيان والتجبر، وهو على حق لأنه تشرعن باسم الدين، كذلك شيخ القبيلة لا يُعصى، وسلطته نافذة، وشرعيته مستمدة من القبيلة، وحمايتها من الهلاك يجعله على حق دائمًا، حتى لو كان ظالما سفّاحًا بحق غيره، كذلك أمير المؤمنين، يتحول في سلطته لشيخ قبيلة، يطاع في قراراته، حتى لو لم تكن عادلة، وهو على الحق دائمًا، والخارج عن طاعته مستحق النفي والقتل، وأما إن انساق تحت هذه الأنا المعظمة، ذات الجلال فينعم بالأمن، ويطيع في الغزو، ويغنم مع الغانمين، وبذلك تحمي القبيلة أفرادها، وتوفر أسباب العيش في قسوة البيئة، وتربص الأعداء، كذلك أمير المؤمنين يأمر بالأعطيات، ويدعو للغزو، "وإنّ أمير المؤمنين أمرني بإعطائكم أعطياتكم، وأن أوجهكم لمحاربة عدوكم" (صفوت، د.ت، ج2، ص277)، مبررًا أمره بأنه "لو ساغ لأهل المعصية معصيتهم ما جيء فيء، ولا قوتل عدو، ولعطّلت الثغور، ولولا أنهم يغزون كرهًا ما غزوا طوعًا" (ابن الأثير، 2004م، ج4، ص144)، فهذه المبررات للغزو هي نفسها في نظام القبيلة؛ الغنائم وحماية حدود القبيلة وربوعها من الطامعين.

ومع أن الإسلام أقام رابطة الأخوة الإيمانية بديلا عن رابطة الدم والقبيلة، وحرم قتل النفس عامة بغير نفس، وعظم قتل المؤمن، وتوعد بأشد العذاب، فقال سبحانه: ﴿مَن قَتَلَ نَفْسًا بِغَيْرِ نَفْسٍ أَوْ فَسَادٍ فِي الْأَرْضِ فَكَأَنَّمَا قَتَلَ النَّاسَ جَمِيعًا﴾ (سورة المائدة، الآية32)، ﴿وَمَنْ يَّقْتُلْ مُؤْمِنًا مُّتَعَمِّدًا فَجَزَاؤُهُ جَهَنَّمُ خَالِدًا فِيهَا وَغَضِبَ اللَّهُ عَلَيْهِ وَلَعَنَهُ وَأَعَدَّ لَهُ عَذَابًا عَظِيمًا﴾ (سورة النساء، الآية93)، ومع شدة هذا الوضوح في النص القرآني المنافي لقيم القبيلة ونظامها، إلا أن النسق القبلي القائم على القتل والغزو طغى على البيئة العربية، مرتديًا أردية الدين، وظل يحرك السلوك بلا وعي أو شعور، وظلت قدرة النسق على التحايل على العقول ليفرض قدرته التأويلية على النصوص، ويجعلها تتكلم بمراده (الغذامي، 2009م، ص102)، فتتحول الأخوة الإيمانية إلى عصبية قبلية، متحولة إلى مذهب أو حزب، ويتحول الغزو والقتل والنهب الذي كان يستهدف القبائل الأخرى إلى أصحاب المذاهب أو الحزب، وهكذا جرت تحولات النسق السلطوي في خطاب الحجاج.

ثالثا: النسق الجنوسي

الثقافة العربية القبلية تهمش المرأة، وتلقي بها في الظل، وتعتبر شؤون المجتمع شأنًا ذكوريًّا، وخطاب الحجاج يتساوق مع ذلك، فلا نجد ذكرًا للمرأة عمومًا، وكأن شؤون السياسة والحرب وولاية الأمر حكر على الرجال، وأن المجتمع في وجوده ذكوريّ فقط، وإذا أتى ذكر المرأة فلا يأتي إلا مُعابًا مُنتقصًا، وقدرها أن تُمَتِّع الرجل مع الدناءة والضعف، ويسكن إليها مع الخزي والعار، وهي بموت الفحل أرملة ضعيفة، يُتوقع انفلات شرفها؛ لأنها مجرد جسد شبق (الغذامي، 2006م، ص29-32).

وهي إن ساست ورعت أساءت، وما أدبت، وفي هذه التناقضات الذكورية تسكن إلى الأنثى وتستعديها، وتجتمع إليها وتقصيها، وتعاشرها وتلغيها، وتعيش الأنثى في المجتمع الذكوري هذا مبخوسة الحقوق، ومستلبة الشخصية، حتى إنها رغم حملها الأجنة تسعة شهور، ورعاية أطفالها سنين طويلة تُسلب حق النسب، بله النسب إليها معيب؛ فلا يكون النسب إلا من جهة الأب، متجاهلين الرحم الذي يلد الحياة، ويستودع الجنين، والحضن الذي يغذي الوليد، حتى يحيا ويقوى في كنف الأمومة الرؤوم، فالأنا الذكورية العربية تنسب الأولاد إليها، وترتبط بأسمائهم ليمدّوها بأواصر الخلود (الغذامي، 2006م، ص29)، ويرون أن الأولاد إن تركوا لتربية المرأة ساءت آدابهم، وفي ذلك يقول المعري:

إذا بلغ الوليد لديــك عشــرًا فلا يدخل على الحُرَم الوليدُ

فإن خالفتني وأضعت نصحي فأنت وإن رُزقت حجىً بليدُ
ألا إن النـــساء حبـــالُ غـــيٍّ بهنّ يُضيّعُ الشرف التليدُ

(المعري، د.ت، ج1، ص279.)

ومع أن الموقف موقف صراع وخصام وحرب لا تبين فيه الأنثى، كما قال تعالى على ألسنة العرب وقتذاك: ﴿أَوَمَن يُنشأ فِي الْحِلْيَةِ وَهوَ فِي الْخِصَامِ غَيْرُ مُبِينٍ﴾ (سورة الزخرف، الآية18)، إلا أنها ظهرت في فلتة لسان الحجاج، وهو يعيب على الجمع من الرجال حينما قال: "يا غلام اقرأ عليهم كتاب أمير المؤمنين، فقرأ عليهم، بسم الله الرحمن الرحيم. من عبد الملك بن مروان إلى من بالكوفة من المسلمين، سلام عليكم، فلم يقل أحد شيئًا، فقال الحجاج: اسكت يا غلام، هذا أدب ابن نِهْيَة، والله لأدبهم غير هذا الأدب، أو ليستقيمُنّ، اقرأ يا غلام كتاب أمير المؤمنين، فلما بلغ إلى قوله: سلام عليكم، لم يبقَ أحد في المسجد إلا قال: وعلى أمير المؤمنين السلام" (ابن عبد ربه، د.ت، ج5، ص279)، وفي روايات أخريات، هذا أدب ابن نهبة، وابن سمية، وابن أذينة، وابن أبيه (ابن الجوزي، د.ت، ج6، ص75).

إن الحجاج إذ يقترب في خطابه من المرأة كان مشحونًا بالتحميلات النسقية الجنوسية، فسوء الأدب من تربية المرأة، وسيئ الأدب ابن الأنثى في تصوراتها المنتقصة... نِهية أو سمية أو أذينة... وهو تنسيب يقدح بالمرأة، وكنية تذمها، وقد اكتسب الابن من أمه سوء الأدب والتربية.

وليس ببعيد عن الحجاج إسقاط نسب الابن عن الأم، ومناظرته مع يحيى بن يعمر مشهورة في ذلك (ابن خلكان، د.ت، ج6، ص174)، وقد احتج بقول الشاعر :

بنونا بنو أبنائنا وبناتنا بنوهُنّ أبناءُ الرجالِ الأباعدِ

(الهلالي، 2006م، ج1، ص303) و(ابن قيم الجوزية، 1997م، ص386-387).

فإذا كنّى الحجاج بأمه إنما قصد ذلك لسوء أدبه، محملًا المرأة وزر ذلك، بينما جرت العادة الذكورية العربية أن "الولد يتبع أباه في الدين والنسب" (الحداد، د.ت، ص30)، وفي رواية أخرى، قال الحجاج: "هذا أدب ابن أبيه" (ابن الجوزي، د.ت، ج6، ص154)، وهذا تعريض واضح يشف عن جهل الأب؛ بما يوحي بأنه ابن زنى، وأن أمه فاجرة أو أمَة، وفي هذه الرواية "ابن أبيه" والأخرى "ابن سمية" يلتقي هذا التنسيب الذي عُرف وشاع عن زياد ابن أبيه، أو ابن سمية، مجهول الأب، وقد كانت أمه بغيًّا يأتيها الرجال (الذهبي، 2004م، ج1، ص1732)، فالذي لا يتأدب بالطاعة لأمير المؤمنين فهو من جرثومة الشيطان، ومما يشين المرأة بالعار، ويظل الهجاء سيد الخطاب لدى الحجاج، لا يسلم منه الرجال كما النساء، وهذا الفعل الهجائي لم يتوارَ عن النسق الثقافي العربي، بل تحوّل إلى نسق مضمر ينطوي عليه كل خطاب، فهو إنما يكرس الأنا المتعاظمة في موقفها الناسخ للآخر، ويصير الهجاء علامة ثقافية لازمة، تظهر آثارها في السلوكيات، والتعاملات الاجتماعية، وحتى الفكرية (الغذامي، 2005م، ص165)، ويصبح الآخر مستحقًا لأشد أنواع الذم، وتتعاظم الأنا في عدوانية ضد الخصم، تقوم على رغبة التدمير (الغذامي، 2005م، ص167)، وإذ لم يكتفِ الحجاج بالوعيد والتذميم للرجال حتى وجدناه يهجم على النساء المعزولات عن هذا المضمار أصلًا، فيُلحِقهنّ بالعار، ويلمزهنّ بالشنار.

وعندما يتوعد الحجاج الرجال المخالفين بالقتل فإنه يقول: "والله لتستقيمنّ على الحق، أو لأضربنكم بالسيف ضربًا يدع النساء أيامى، والولدان يتامى" (ابن الأثير، 2004م، ج4، ص144)، وهو يقرن بين الولدان والنساء دون فحولة الرجال في الضعف والطيش، ويفزعهم من ترك زوجاتهم أيامى؛ لما في مضمر

ثقافتهم من أن المرأة من غير فحلٍ "خؤون، تخون سيدها وتهتك عرضه" (الغذامي، 2006م، ص61)، سواء أكان للحاجة والضعف الذي يخضعها لتأكل بعرضها، أم للشبق والتّشهي الذي يدفعها لانتهاك شرفها.

إن المرأة قد استحضرت في خطاب الحجاج على نزرة، فقد حضرت ناقصة مُشانة وضعيفة بلا أخلاق، لا يليق بها إلا هجر مجامع الفحول، أو تهمة الفجور، وإذا فقدت فحلها صارت أرملة هشّة، لا تجد ارتواء لشهوتها فتعاني الأمرَّين، وتكون عندئذ مهددة في حياتها، ومهددة في عفتها، وهو بذلك يكشف عن شماتة مضمرة في المرأة، وعيب لا يصان بلا رجل، ولا هي تقدر على العيش الكريم إلا بعون الذكر، ولا يستقيم شرفها من الانفعال المتفلت، والهيام المنكبت إلا بالفحل البعل، وقتله عقاب للمرأة ونكاية بها، يُحيلها لضياع في مجتمع ذكوري يضطهد المرأة ويفترسها.

الخلاصة:

قد كشف الخطاب عن أنساق فاعلة في البيئة العربية وقتذاك، تمثلت في النسق السلطوي الذي يستبد بالآخر، ويعاظم الأنا في توحد مع الأنا العليا المقدسة، والمحجوبة في السماء، ويُخضع الجمهور بالجبروت والوعيد، وبالهجاء الشديد، وباستباحة الدماء والأموال في تصورات قبليّة، لم ينفكَّ المستمعون عن مشاهدها من حروب الغزو والنهب وانتهاك الحرمات.

قد بدأ الحجاج خطابه مذ صعد المنبر باللثام متنكبًا قوسه، ثم تجلى باللسان البليغ القارص المميت لكل مخالف، صادرًا عن قوة القبيلة المتحولة في الحزب الأموي الحاكم، مطلق اليد في البطش والتنكيل، كشيخ قبيلة تحدّه قيم الأنا في وجودها ليس غير، فمن خرج عن الخضوع فقد أساء الأدب، كصعلوك القبيلة، الذي لم تؤدبه أمه، متوعده بأدب الويل والثبور.

وإذ يهجو الحجاج الآخر ويمحوه، يمدح ذاته وينتفش بأناه عاكسًا تشكيلًا ساحرًا في أذهان الحضور، يدفعهم للسمع والطاعة فرارًا من لازم التهديد، وانفكاكًا عن مُستقبَح الهجاء، إلى التأدب والانقياد.

ولم ينسَ الحجاج توظيف نصوص الدين، سواء في الهيمنة والاستبداد، أم في الذم والعقاب؛ لتتساوَق مع القيم القبلية الجاهلية، التي تكشف عن قدرة الأنساق المضمرة على استنطاق الآيات المقدسة لما تريد وتهوى، وقدرتها على التلبس بأردية الدين وغيره، فتُشرْعِن الأنا الطاغية المستبدة، وتلغي الآخر المخالف، وتحلّ دمه وماله، وتُشيطن الأنثى وتُقصيها.

قائمة المصادر:

- ابن الأثير، أبو الحسن علي بن أبي الكرم محمد: الكامل في التاريخ، تحقيق: خيري سعيد، المكتبة التوفيقية، القاهرة، مصر، 2004م.
- ابن الجوزي، أبو الفرج عبد الرحمن بن علي: المنتظم في تاريخ الملوك والأمم، تحقيق: محمد عطا وزميله، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.
- ابن خلكان، أبو العباس شمس الدين أحمد بن محمد: وفايات الأعيان وأبناء أبناء الزمان، تحقيق: إحسان عباس، دار صادر، بيروت.
- ابن عبد ربه، أحمد بم محمد: العقد الفريد، ط!، تحقيق: عبد المجيد الترحيني، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.
- ابن قيم الجوزية: جلاء الأفهام في فضل الصلاة والسلام على محمد خير الأنام، ط1، دار ابن الجوزي، الرياض، المملكة العربية السعودية،1997م.
- ابن كثير، أبو الفداء اسماعيل: تفسير القرآن العظيم، ط1، دار الفجر للتراث، القاهرة، مصر 2010م.
- ابن هشام: السيرة النبوية، تحقيق: مصطفى السقا وآخرون، المكتبة العلمية، بيروت، لبنان.
- برجر، أرثر أيزا: النقد الثقافي تمهيد مبدئي للمفاهيم الرئيسة، ط1، ترجمة: وفاء إبراهيم وزميلها، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، مصر، 2003م.
- الحداد، الطاهر: امرأتنا في الشريعة والمجتمع، د.ت.

- الذهبي، أبو عبد الله شمس الدين محمد: سير أعلام النبلاء، بيت الأفكار الدولية، لبنان، 2004م.
- زيادة، محمود: الحجاج بن يوسف الثقفي المفترى عليه، ط1، دار السلام، مصر، 1995م.
- صفوت، أحمد زكي: جمهرة خطب العرب في عصور العربية الزاهرة، ط1، مطبعة مصطفى الباني الحلبي وأولاده، مصر.
- الغذامي، عبد الله: القبيلة والقبائلية أو هوايات ما بعد الحداثة، ط2، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، 2009م.
- الغذامي، عبد الله: المرأة واللغة، ط3، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، 2006م.
- الغذامي، عبد الله: النقد الثقافي، قراءة في الأنساق الثقافية العربية، ط3، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المملكة المغربية، 2005م.
- القرآن الكريم.
- المعري، أبو العلاء: اللزوميات، تحقيق: عمر الطباع، دار الأرقم، بيروت، لبنان.
- الهلالي، محمد تقي الدين: سبيل الرشاد في هدي خير العباد، ط1، الدار الأموية، عمان، الأردن، 2006م.

دراسة سوسيولوجية لبعض مفاهيم الظاهرة السياسية

إعداد
د.نوري إبراهيم الوافي
/أستاذ مشارك
Email:nnn.alwafi@yahoo.com

المستخلص:

يتناول هذا البحث دراسة سوسيولوجية لمفاهيم الظاهرة السياسية التي شغلت تفكير الكثير من الفلاسفة والعلماء على مرّ العصور وحظيت باهتمامهم، وعلى الرغم من أنّها كانت بدايات بسيطة تركز على التفسيرات الفلسفية فإنّها مع بداية القرن العشرين بدأت بالتبلور البطيء، حيث شغل مفهوم الظاهرة السياسية عدداً كبيراً من الباحثين في مختلف فروع العلوم الاجتماعية والسلوكية لصلته الوثيقة بتلك العلوم وارتباطه بفروع المعرفة العلميّة الّتي تهتم بدراسة الكائن البشري.

لاشكّ أنّ الظاهرة السّياسيّة بشكل عام تقوم على أسس وقواعد إن تمّ تجاهلها فتصبح تعقيداً يُنتج مشاكل سياسيّة كبيرة لا يمكن الخروج منها إلا بالعودة إلى تلك القواعد وفهمها، ومن أهم الأسس التي من الخطأ تجاهلها هي الصلة الوثيقة بين الحكومة والبيئة الاجتماعية الّتي نشأت فيها، فالحكومة وليدة المجتمع التي نشأت فيها وتقوده في نفس الوقت، وهذه العلاقة إن لم يتم فهمها والتعامل معها من قبل الحكومات، فقد يحدث الفناء لها. لذا هدفت هذه الدراسة الى عرض وتحليل جملة من المفاهيم المتصلة بالظّاهرة السّياسيّة من المنظور الاجتماعي والسّياسي، وارتباط هذه المفاهيم مع بعضها البعض، وقد شمل البحث نقاط عدّة هي: 1-السلطة 2-المعرفة 3- القوة 4-السيطرة 5-الحرية 6-الاستبداد والفوضى 7-الديمقراطية والسلطة والتسلط 8-الصراع.

جمعت البيانات من خلال مراجعة الأدبيّات والدّراسات السّابقة حول الموضوع، وتمّ توظيفها وتحليلها في البحث بغية الوصول إلى فهم اجتماعي سياسي لمفاهيم الظاهرة السياسية، وتأتي الخاتمة لتؤكّد على أنّ السّلطة قوّة نظاميّة وضرورية لتوجيه سلوك الأفراد وتحقيق الأهداف العامة، وتسهم المعرفة في خلق وعي وأنماط جديدة تكون أكثر ديمقراطيّة وعدلاً ،والتسلط يقوم على مبد احتكار القوة وينتج عنه علاقات ظالمة تؤدي إلى الصّراع والفوضى، وتؤكّد الدّراسة على أنّ العوامل الاجتماعية والنّفسيّة من أهم عوامل الصّراع بين الأفراد أو المجتمعات.

وخرج البحث بتوصية مفادها ضرورة فهم علاقة وارتباط البناء الاجتماعي ومكوناته بأداة الحكم والسلطة وترسيخ الديمقراطية والحرية لبناء مجتمع يسوده العدل والاستقرار.

تمهيد

الظاهرة السياسية قديمة منذ الأزل، نشأت بنشوء الإنسان على الأرض ولكن ملاحظتها واكتشافها بدا فيما بعد، منذ تبلور الجماعة الإنسانية سواء أكانت في الأسرة والعشيرة وجدت الظّاهرة السياسية في الأسرة والعشيرة هما البذرة الأولى للجماعة الإنسانية أساس الظاهرة السياسية، إذن الظاهرة السّياسية قديمة ولكن الحداثة في ملاحظتها واكتشافها سواها من الظواهر وبالتالي محاولة التفكير فيها وإخضاعها للبحث والتحليل بصفه مستقلة .

اتصف التفكير السياسي في بداياته الأولي، بالظواهر الطبيعية والأساطير(تصورات فلسفية) ، إلى أن جاء المفكرون اليونانيون وأبرزهم أرسطو لوضع قواعد علمية في القياس والاستقراء الواقعي، وعلي الرغم مما قدمه أرسطو من آثار علمية في الفكر السياسي، فإنّ آثاره لم تقفز بالفكر السياسي على مستوى متطور وبقيت أفكاره تتصف بالجمود حتى القرن السادس عشر بعد الميلاد حيث هبت رياح التغير التي ولدت على أثر عصر النهضة الأوروبية بخاصة بعد مساهمات (ميكافيلي) ،الذي فصل السياسية عن الأخلاق، وبذلك اختلف مع أرسطو في منهجه الفلسفي، وقد اتسمت الظاهرة السياسية في الفترة ما بعد (ميكيافيلي) وحتى بداية القرن

العشرين بالتبلور البطيء و الهادي، كذلك السلطة قد اتخذت لدى أعضاء الجماعات البدائية شكلاً ونسقاً أقلّ وضوحاً عما هي عليه في المراحل اللاحقة، لعدم وجود التنظيم الاجتماعي فيها، وعدم وصوله إلى مرحلة تفرض علي الأفراد التزامات وأدوار ووظائف محددة في إطار العلاقات الاجتماعية التي تربط بعضهم مع بعض ، إلا إنّ الإنسان تمكّن بوعيه أن يصل إلى مرحلة السلطة بعد أن وجد فيها سلامة حياته وأمنه واستقراره فبدأ يدافع عنها ويحترمها ويخضع لإرادتها في ظل شروط حددها لنفسه ، واتفق مع غيره ضماناً لحريته وحريته الآخرين

لاشكّ أنّ الظاهرة السياسية بشكل عام تقوم على أسس وقواعد إن تمّ تجاهلها فتصبح تعقيداً يُنتج مشاكل سياسية كبيرة لا يمكن الخروج منها إلا بالعودة إلى تلك القواعد وفهمها ومن أهم الأسس التي من الخطأ تجاهلها هي الصلة الوثيقة بين الحكومة والبيئة الاجتماعية التي نشأت فيها، فالحكومة وليدة المجتمع التي نشأت فيه وتقوده في نفس الوقت وهذه العلاقة إن لم يتم فهمها والتعامل معها من قبل الحكومات، فقد يؤدي ذلك إلى فنائها. كما أكّد علماء الاجتماع أنّ الدولة التي لا تمتلك الوسائل لمسايرة التغيرات الاجتماعية لا تستطيع أن تحتفظ ببقائها، ولهذا حينما فقدت الدول والحكومات الدكتاتورية فهم هذه العلاقة واستيعابها والتعامل معها بطريقة صحيحة، ظهرت لدينا دول تقوم على العاطفة والخطاب الثوري والسلطان الفارغ الذي يقود الشعور نحو جابيتها من خلال مشاعرها.

لقد شغل مفهوم الظاهرة السياسية عدداً كبيراً من الباحثين في مختلف فروع العلوم الاجتماعية والسلوكية لصلته الوثيقة بتلك العلوم وارتباطه بفروع المعرفة العلمية التي تهتم بدراسة الكائن البشري من مختلف نشاطاته الحياتية، والاجتماعية، والسياسية والاقتصادية.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى:

1- فحص وتحليل بعض المفاهيم المتصلة بالظاهرة السياسية
2- ومعرفة مدي علاقة كل منها بالأخر وذلك من خلال الإشارة إلى: السلطة، والمعرفة، والقوة، وقوه التأثير، والسيطرة، والحرية ،والاستبداد والفوضى، والديمقراطية، والتسلط، والصراع.

أهمية الدراسة ومبرراتها:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في كونها تركز على بعض المفاهيم الرئيسة في علم الاجتماع السياسي التي على دارس علم الاجتماع أن يكون على دراية بها. وفي الوقت نفسه حاجة طلاب علم الاجتماع لمعرفة هذه المفاهيم وربطها ببعض النظريات والدراسات ذات العلاقة.

1- السلطة

تُعدّ السلطة أهم مرتكزات الظاهرة السياسية، وقد ثار الجدل والخلاف بين التخصصات العلمية في تجديد دقة مفهوم السلطة ، ونظر كل تخصص من جانبه إلى زاوية معينة يختص بها هذا العلم أو ذلك ،وثارت حوله التعريفات المتعددة التي تأثرت بطبيعة التخصصات ذاتها ، فلعلم السياسية والقانون والاجتماع والنفس باعتبارها فروع لتخصصات مختلفة نظرت إلي مفهوم السلطة من زوايا متعددة ، ولذلك تأثر مفهوم السلطة ذاته بمحتوى مفاهيم تلك العلوم ، وتؤثّر تبعاً لها عدد من المتخصصين فيها ،لا شك أنّ مفهوم السلطة بوجه العام يوجد خارج وعي الفرد وشعوره ولا يتحقق إلا بوجوده مع الآخر أيّاً كان هذا الآخر فرداً أم جماعة ، ويتأثر هذا المفهوم بمكونات العلاقة التي تربطه مع الآخر وبأحقية شرعيتها معه في إطار الأهداف المعلنة التي شملتها تلك العلاقة ، وتسعي لتحقيقها بحيث تصبح علاقة السلطة مع الآخر هدفا في حد ذاتها ، وتكون

عناصر القوة في صالح الطرفين ومصلحتهما فالسلطة تصبح في المجتمع قوة نظامية وتشرعيه مرتبطة بنسق المكانة الاجتماعية وموافق عليها جميع أعضاء المجتمع لما لها من أهمية في توجيه سلوك الأفراد لإنجاز الأهداف العامة..

السلطة هي القوة الطبيعية أو الحق الشرعي في التصرف، وإصدار الأوامر في مجتمع معين، ويرتبط هذا الشكل من القوة بمركز اجتماعي أو إداري، يقبله أعضاء المجتمع بوصفه شرعياً، ومن ثم يخضعون لتوجيهاته وأوامره وقراراته (بدوى،1986،ص31).

كما يمكن الإشارة إلى أنّ السلطة تتولد مع الفرد حين دخوله الجماعة وتكوين علاقات اجتماعية، فهي علاقة بين شخصين أو أكثر يكون وجوده مع وجود الجماعة نفسها يخضع إفرادها لكل النظم معايير المرتبطة بها.(المزغي،1989،ص89)

يُفهم من هذا أنّ السلطة بمعناها العام تعني العلاقة بين الطرفين وقدرة أحدهما في التأثير على الآخر وإخضاعه له بتأثير تلك القوة التي يمتلكها من أجل تنظيم الحياة الاجتماعية وتوجيهها ، وهذه القوة مشروعة ومتعرف بها من قبل الخاضعين لها ، كما يُفهم أنّ السلطة ظاهرة طبيعية لا تخلو منها أيجماعة أو مجتمع مهما كان شكله أو نوعه سواء أكان بدائياً أم متطوراً ، كبيراً أم صغيراً مادامت هناك علاقات اجتماعية تربط أعضاء المجتمع بعضهم مع بعض ، فالعلاقات الاجتماعية هي التي تفرز السلطة، التي تتمثل في القدرة علي إمكانية التأثير في الآخرين من أعضاء المجتمع ، وفي توجيه سلوكهم أو اتخاذ القرارات لبلوغ الأهداف التي يسعون إليها .

يُفهم أيضا أنّ السلطة تستمد قوة تأثيرها في الآخرين من الجماعة نفسها وليس من الفرد، ما أكّد عليه "دوركهايم" عندما أشار إلىأنّ السلطة ليست صفة شخصية، بل هي صفة اجتماعية يقوم بها الفرد من وحى الدور الممنوح له من قبل المجتمع .(خضر،1997)

كذلك أكّد علي هذا كل من ليون " و" جورج سيل " عندما أشار إلى أنّ السلطة السياسية في المجتمع تستمد من الواقع الاجتماعي للأفراد وليس السلطة الفردية التي يمنحها المجتمع للفرد ، ،فالقانون هو السيد وليس الفرد. (وليان،1983) .

فالسلطة بهذا المعنى تعني قوة التأثير التي تدفع الأفراد لاحترامها والخضوع لتوجيهاتها بإرادة حرة مما يكسبها شرعية القبول بها ويجعل منها أداة فاعلة ومؤثّرة في الآخرين وليس مجرد فكرة أو مركز .

هذه السلطة تكون حاضرة في شعور الشخص وفي وعيه، وهو يعمل على تحقيق حاجته منها في إطار علاقاته مع الآخرين ضمن وحدة التنظيم الاجتماعي الذي يخضع له ويعيش فيه بدءاً من حياته في الأسرة وفي الجماعات التي ينتمي إليها أياً كان شكلها اجتماعية أو اقتصادية أو سياسية أو تربوية.

وبالتأكيد فإنّ مفهوم السلطة يتضمن وجود إرادة واعية سواء أكانت فردية أم جماعية تفرض على إرادة أخرى واعية عملاً ما أو تمنعه عنه، وتتمتع تلك الإرادة بقوة تأثيرية تصدر التعليمات والتوجيهات قد تكون في شكل قوانين مكتوبة أو متعارف عليها، وتكتسب تلك الإرادة قوتها من الحق الشرعي أو الطبيعي أو القانوني، الذي تستمده من العلاقة مع الآخر بوصفها شرعية لهم مقابل استجابة ذلك الآخر للتعليمات والأوامر الصادرة إليه باعتبار السلطة حقاً متفقاً عليه بين الطرفين .

ويرى " ميتشل " أنّ مشروعية ممارسة السلطة تتمحور كما يؤكّد " فيبر " حول ثلاثة مستويات تتمثل في السلطة العقلية ،والسلطة الكارزمية، فالسلطة التقليدية كما يري " كانت " موجود وتُمارس بطريقة شرعية ومتفق عليها؛ لذا فإنّ ممارستها تتم من خلال تقادمها، وهذا يعطي القائمين على أمرها الحق بممارستها ضمن

شرعيتها التاريخية التي تتطلب الاستمرار فيها ،أما بالنسبة لمشروعية ممارسة السلطة العقلية فيتوجب ممارستها ضمن نظم السلطة القانونية وإحكامها التي تتيح لكل واحد شرعية ممارسة حقوقه وواجباته ضمن الدور الذي يقوم به ويشغله في المجتمع، وفيما يتعلق بالسلطة الكاريزمية فتتوقف علي قدرة الفرد وصلاحيته للدور الذي يحتله وتتميّز به شخصية من وجهة نظر الآخرين.(متشيل،1981)

فالسلطة قوة نظامية وتشرعيه في مجتمع معين، مرتبطة بنسق المكانة الاجتماعية، وموافق عليها من جميع أعضاء المجتمع، وأهميتها توجيه سلوك الأفراد بصورة محددة لإنجاز الأهداف العامة للمجتمع.

2- المعرفة

إنّ التحول في السلطة لا يعني مجرد انتقالها من طرف إلى آخر أقوى ليمارس هيمنته وتسلطه على المجتمع، بل يعني تغير طبيعتها بصفتها نتيجة طبيعية ولازمة لظهور عامل حيوي في تكوين السلطة، هذا العامل هو المعرفة.

ولقد كانت السلطة ولازالت محوراً لاختلافات وصراعات متعددة الأشكال والوسائل قادتها القلة وتركت الكثرة دائما وقوداً لها ولعلّ إطلالة سريعة على التاريخ الإنساني تجعلنا نرى أنّ القوة المطلقة أو العنف قد خلقت صراعاً طويل المدى حول من يحق له أن يتسلط، وهو حق مستمد من القوة نفسها .

ماذا ستفعل المعرفة وهل سيكون خلقها وإبداعها وانتشارها دافعاً لخلق أنماط جديدة من السلطة أوسع من حيث الممارسة وأكثر ديمقراطية وعدلاً وأقل سعفاً وسيطرة واحتكاراً ؟ للإجابة عن هذا السؤال نجد أنّ السلطة رغم أهميتها في الحياة البشرية ظلت حتى أمد قريب أقل جوانب حياتنا حظاً من الفهم حيث تخشى الكثرة طرق أبوابها أو محاولة سبر أغوارها و فك طلاسمها، رغم أنها من أكثر الأمور أهمية وحيوية في حياة الإنسان، بل هي تتدخل بشكل مباشر أو غير مباشر في كل تفاصيل الحياة بدءاً بعلاقتنا الزوجية وانتهاء بالوظائف التي تشغلها والآمال التي تسعى لتحقيقها مما يجعلها أكثر أهمية من أن يتجاهلها الإنسان أو يهرب منها أو يقع نفسه بالحياة بمعزل منها .

والمعرفة بقدر ما تمنحه للمالكين لزمامها والممسكين بقيادتها من عوامل التقدم والقوة فإنها تدفعهم للسيطرة والهيمنة على من لا يملكونها أو الذين حرموا منها وهذا ما يقودنا إلى خاصية أخرى للمعرفة نختلف فيها جذرياً عن العنف وعن رأس المال، ونعني بها أنّ المعرفة يمكن للفقراء والضعفاء إكسابها وإبداعها وتشكيلها بإرادتهم وحرصهم الذاتي فيصبحوا بها أقوياء وهو ما يجعلها تشكل تهديداً مستمراً للأقوياء حتى وهم يستخدمونها ضد الضعفاء، هذا سيكون المحور الأساسي لصراعات المستقبل، فقد يجد أقوياء هذا الزمان أنفسهم مستقبلاً الأقل قوة في مواجهة اكتساب الآخرين المعرفة التي يصعب السيطرة عليها لأنّ من خلالها يُنتشر الوعي المجتمعي للقضايا والمشاكل التي تواجه أفراد المجتمع، الأمر الذي يؤدي إلى الحركات الاجتماعية للمطالبة بالتغير .

لذا فالصراع القادم علي السلطة بين مختلف المؤسسات السياسية أو بين الدول والأمم سيدور حول المعرفة، أي لن يكون بأسلحة وعتاد وجيوش تهدف إلى الاحتلال والسيطرة، بل سيكون ميدانها عقول البشر وما تحتويه من معارف ومعلومات وإن كان هذا لا يلغي ظاهرة الصراع في حد ذاتها، ولكنه يلغي محورها فلن يكون العنف والمال والمواد الخام الأولية .

إنّ الصراع حول المعرفة سيكون محور كل صراع يحدث في عالم الغد على كل المستويات والمجالات من الاقتصاد ومؤسساته إلى قنوات التوزيع وأدوات التحكم إلى الدولة ذاتها ومن مختلف الدول والكيانات.(بن شتوان ،وعثمان 2003) .

إنّ الشكل الهرمي الذي طبع علاقات السلطة وأنظمة الحكم وأفرز حركة صراع وعداء مستمرين بين من هم في قاعدة الهرم ومن هم في قمته سيكون مصيره الزوال مثلما زالت نظريات الحق المطلق والتعويض الإلهي في مجال أدوات الحكم ومثلها انتهت علاقات الرق وأنظمة الإقطاع في الاقتصاد .

إنّ قاعدة الهرم في توزيع السلطة آيلة للتوسع، وهذا التوسع في شكل السلطة سيجتاح كل شيء من علاقات الأسرة إلى العلاقات في المؤسسات الاقتصادية وقنوات الإنتاج إلى مؤسسات السلطة على مستوى الدولة، إذ لن يُتاح لفرد أو مجموعة أفراد أو جمهور ضيق أن يحتكر الحكم وينفرد به أو إرادة مقدرات الجماهير الذي يزداد إدراكه وتتسع آفاقه وتصبح أكثر رغبة في إدارة الأمور وتنظيم العلاقات وفق إرادتها بفعل ما تتركه المعرفة من آثار وما ترتب عليه من النتائج سيؤدي حتماً إلى انتشار الديمقراطية الحقيقة التي ترتكز على التوسع في المشاركة دون إقصاء أو تهميش .

3- القوة وقوة التأثير:

القوة هي أي فعل اجتماعي في جوهره القدرة الاجتماعية على إصدار أوامر وقرارات لها صفة الإلزام تظهر لها نتائج بالنسبة للمجتمع و السلطة تحمل في مضمونها الإيجابي معني القوة التأثيرية في علاقتها بالآخر فرداً أو جماعة ، فإنّ القوة تحمل أيضا في مضمونها السلبي قوة الإكراه ، ومن هنا يأتي الاختلاف في تحديد مفهوم القوة بمعناها الإيجابي والسلبي ، فاستخدام قوة الإكراه مع الآخر يبعد القوة عن مجال فعل السلطة ويدخلها ضمن مجال فعل التسلط ، ومجال استخدام نوع القوة هو الحد الفاصل بين السلطة والتسلط ، فكلما زاد تأثير فعل القوة السلبي انعكس ذلك في مجال تأثيرها وأبعدها عن مجال فعل السلطة الذي يحتوي أيضاً على تأثير القوة، ولكن بصيغة مختلفة عن تأثير القوة السلبي، فالعلاقة بين السلطة والقوة تتحدد من خلال فعل القوة ونوعها ، فكلما اقترب فعل القوة الإيجابي نحو السلطة قل وضوح فعل القوة السلبي فيها، ويكون العكس تماماً حينما يبتعد فعل القوة الإيجابي عن مفهوم السلطة ويميل نحو التسلط ، وبهذه النتيجة فقد فُسرت القوة ضمن بعداً واحداً أكسبها ضبابية متميزة أحياناً إلى جانب السلطة وفي أحيان أخرى إلى جانب التسلط ما أفقدها المعنى الإيجابي لها لاسيما في علاقتها بالسلطة، وترافق هذا التميز غير المقصود في معظم الكتابات التي وضحت مفهوم السلطة حتى غدا كثير من المهتمين بهذا المجال لا يضعون حداً فاصلاً بين مفهوم السلطة والتسلط، وانطلاقاً من تفسير مفهوم القوة الذي يتضمنه المفهومان، فالقوة قدرة على إجبار الآخرين على الطاعة حينما يتم استخدامها خارج نطاق السلطة، ويحدث العكس حينما يتم استخدامها بالحق مع الآخرين ، حيث يتم توجيههم والتأثير فيهم لقبولهم الطاعة ، فالسلطة عنده قوة ولكنها الحق في شرعية استخدامها، فالقوة هي القدرة الاجتماعية على إصدار قرارات لها صفة الإلزام تظهر لها نتائج بعيدة المدى بالنسبة للمجتمع.(الوافي ،2013)

من ذلك يتضح أنّ مجال فعل القوة ونوعها يرتبط بشرعية استخدامها وبمدى قبول الطرف الآخر لتلك الشرعية ورضاه عنها، فهو الذي يكسبها قوة الشرعية المتمثلة في مفهوم السلطة، ويكسبها في الوقت نفسه مفهوم التسلط متى استخدمت بدون وجه حق، وبدون اعتراف لشرعيتها من الطرف الآخر، ومن هنا تأتي أهمية الشرعية لمفهوم القوة في جانبها الإيجابي والسلبي وفي علاقتها بمفهوم السلطة والتسلط، وعلى هذا النحو فإنّ السلطة تستمر حتي بدون ممارسة القوة(أحمد ،1994)

ويشير إسماعيل إلى أنّ السلطة تتضمن عنصر الإكراه بسبب الخضوع الناشئ من العلاقة القائمة بين طرفي السلطة، كما أنها تتضمن الإقناع بضرورة فعلها، فهي تحتوي علي عنصرين من القوة : قوة الإكراه بسبب الفعل المادي، وقوة الإقناع بسبب الحاجة إليها.(أحمد،1994)

وعلى هذا الأساس فإنّ السلطة مزيج بين قوتين متلازمتين يحدد قبولها أو رفضها قوة الفعل ونوعه، فالفرق بين السلطة والقوة يمكن في الاستخدام الإيجابي أو السلبي لفعل القوة ونوعه ، ففي القوة تستطيع أن تجبر الآخرين على طاعتك أما في السلطة فتستطيع أن توجه الآخرين، وأن تأمرهم الاستماع إليك وطاعتهم لك.(وطفة،1998)

يتضح من ذلك أنّ فعل القوة الإيجابي يتضمن معني السلطة، لأنّ السلطة قوة ، في حين لا يتضمن تأثير فعل القوة السلبي معنى السلطة لأنّ القوة ليست سلطة ، ولهذا فإنّ فعل تأثير القوة يحدده الفرد أو الأفراد في المجتمع من خلال رؤيتهم لمعنى السلطة مع الآخر .

بهذا الاختلاف في مجال قوة تأثير الفعل ونوعه تظهر السلطة والقوة بمظهرين مختلفين ومتفقين في آن واحد ، فالاختلاف بين المفهومين يحدده نوع فعل القوة وشروطه المتضمنة فيهما وتكون بنسب مختلفة ، وهذه النسب غير ثابتة ومتغيرة بحسب الظروف التي تمارس فيها القوة والسلطة ويرتبط أيضا بمدى قدرة الفرد الذي يمارس الفعل الآخر الذي يقع عليه .(الأزرق،2009)

وباختصار فإنّ التأثير الذي تتضمنه القوة والسلطة يشبه إلى حد بعيد التأثير الذي يفعله سلوك الحب في العلاقات القوة والسلطة بين الأطراف، وبهذا فإنّ شكل الحب لا يظهر إلا في وجود العلاقات التي تربط الأفراد خلال تفاعلهم في إطار الجماعة والمجتمع.

والتأثير يشير إلى القدرة علي الإقناع أي محاولة إقناع الآخرين كأن ينحو النحو الذي يحدده المقنع، ويعتمد على قوة الحجة ،والتأثير الشخصي، والمنطقي للموضوع المطروح وعلية يرتبط مفهوم السلطة بعنصر التأثير النفسي والوجداني في إدراك الشخصي فيصبح الشخص منقاداً ومطيعاً تحت تأثير تلك القوى التي تعمل بداخله دون إصدار أي أوامر أو تعليمات من صاحب السلطة نفسه، لذلك فإنّ قوة التأثير تأتي من قوة الشخصية التي يمتلكها صاحب السلطة ويتميز بها. وليس من إرادة فعل الأمر، وفي هذا الحالة لا وجود لأي تناقض أو تعارض بين السلطة وقوة التأثير، باستثناء أنّ السلطة تعني اعترافاً ظاهراً بالحق الشرعي بين طرفين أحدهما يصدر الأوامر والآخر يستجيب لها، فإنّ قوة التأثير تعني اعترافاً ضمنياً من الطرف الأضعف للطرف الأقوى بفعل قوة التأثير الملازمة للطرف الأقوى في شعور الطرف الأضعف، وتستمر العلاقة الموجبة بينهما كلما استمر الطرف الضعيف يشعر بقوة تأثير الطرف الأقوى، في حين تفقد قوتها تدريجياً كلما كانت قوّة التأثير في الشخص ضعيفة تبدو مظاهر هذه العلاقة واضحة في جميع صور الحياة الاجتماعية وأشكالها التي يمارس الشخص في الأسرة والمدرسة والعمل وفي كل التنظيمات السياسية والمهنية والدينية أي أنه يخضع لسلطتها دون إدراكه لتأثيراتها فيه ،لأنّ السلطة واقعة ضمنية في وعيه ويكاد لا يشعر بها، لكنه يلتزم بأنظمتها وتشغل وعيه واهتمامه، ما يدفعه إلى عدم الإتيان بأفعال مخالفة ،فهي جزء من سلوكه ومكوناً أساسياً مع الآخر من مكوناتها؛ لذا يُلاحظ تمسك الشخص بها والامتثال لها بوصفها نتيجة للصلة التي تربطه بها.

وكما توجد قوة التأثير في المؤسسات والتنظيمات الاجتماعية، توجد أيضاً في قوة الأفراد المعنوية المرتبطة بشخصياتهم والمتفاعلة معها يشعر الشخص بقوة تأثيرها واندفاعه نحوها بقوة غير واعية، مستعداً لامتثال أوامرها كما يحدث عندما يوجّه القائد السياسي أو الديني أو الاجتماعي خطاباً يحث فيه الناس للقيام بعمل ما، أو الابتعاد عنه دون أن يحدد تلك الأوامر أو التوجيهات لفرد محدد .

إنّ إحساس الفرد وشعوره بقوة السلطة وهيبتها يدفعه بقوة تجاه ما يطلب منه أو يبتعد عنه، فكلما كانت السلطة أكثر تأثيراً في إدراك الفرد زاد اندفاعه للإقدام على عمل ما أو الابتعاد عنه، كما أنّ السلطة تستمد

هيبتها وقوتها من قوة الأفراد أنفسهم، فقوة السلطة صانعة لنفسها ومصنوعة من غيرها ، وهذا ما جعل قوة التلاحم قوية بين السلطة والقائمين عليها سلباً وإيجاباً (الأزرق،2009،ص11) .

يُستنتج مما تقدم أنّ علاقة السلطة بقوة التأثير علاقة نفسية اجتماعية متوازنة يمارسها الفرد ويؤثر فيها على الآخرين وترتبط قدرتها التأثيرية في إطارها الخارجي بقدرتها على التأثير الداخلي في نفوس الأفراد وإدراكهم لها.

4- السيطرة: السيطرة تعني إخضاع الطرف الضعيف إخضاعاً تاماً وتسخيره لصالح الطرف القوى باستخدام كل وسائل القوة الجبرية التي تسهل له ذلك، لتنفيذ كل الأوامر والتوجيهات، وتعطيل مقاومته لتحقيق الأهداف التي يقصدها الطرف القوي .

والسيطرة بهذا المعني تعني وجود طرفين: أحدهما غالب يملك القوة ويستخدمها ، والآخر مغلوب ينصاع لأوامر الغالب ويرضخ لإرادته بفعل فقد عنصر القوة أو تعطيلها من جانب الغالب، أي أنّ العلاقة القائمة بين الطرفين هي علاقة استعباد غالب لمغلوب ، قد تبدو أحياناً غير دائمة، أي إنها قد تتغير بتغير الظروف والأحوال، فيصبح الغالب ضعيفاً ويكون المغلوب قوياً فينقلب علي الغالب ويصبح مسيطراً عليه ، فعنصر السيطرة الذي يستند دوماً علي القوة قد يفقدها في لحظة ما، وهو ما دفع جان جاك روسو " إلى الحد الذي يمكن أن يكون فيه متأكّداً من أنه سيبقي دوما الأقوى "أي السلطة المطلقة في الجماعة الممثلة للإرادة العامة (بوريكو،1986،ص273) ،والغاية في السيطرة خلافاً للغاية في السلطة فغاية السيطرة مصلحة الآمر وحده وغاية السلطة مصلحة الاثنين معاً وفق النظام والتشريعات السائدة في المجتمع. (نصار ،2001،ص10).

يُفهم مما تقدم أنّ السيطرة تختلف عن التسلط، ففي السيطرة ينزع المسيطر إلى استخدام القوة بأقصى ما يمكن ضد مغلوبة ولا يشعر بالراحة أو الأمان خوفاً من فقدان سيطرته ، ويجد نفسه دائماً متأهباً لمقاومة مغلوبة، ولديه نزعة تدميرية ، وتعطش لإيقاع الأذى بالآخرين، فالفكرة الأساسية التي يقوم عليها مفهوم السيطرة هي النفي المطلق لقيام أي علاقة مع الآخر بدون عنف في وجوهه المتعددة مما يجعل المسيطر في حالة اندماج وتوحد مع القوة، أما في التسلط فقد يجنح المتسلط أحياناً للتساهل بقصد رفع جزء من الأذى عنه ، وعدم التضييق عليه باستمرار مع احتفاظه باستخدام القوة متى رأى ذلك ضرورياً ، ويعوضان هذا الضعف بالقوة التي تمنحهما السمو بحسب اعتقادهما.(الأزرق ،2009).

5-الحرية :

يسهم فهم الحرية في تفكيك الإشكاليات المتعلقة بالسلطة والحرية والتسلط والفوضى، فرغم غموض معنى الحرية حيث اعتقاد البعض بأنّ مشكلة الحرية أنما هي في جوهرها مشكلة ترتبط بمسألة التسيير والتخيير، وبهذا يختفي من هذا المنظور مشكلة الحريات الأخرى كالحرية الاجتماعية والاقتصادية، وهذا يفسّر تعثّر التوصل إلى موقف متوازن بين المعالجة النظرية، والمعالجة العملية لمشكلة الحرية .

ومع ذلك تظل الحرية مقياس للتمييز بين السلطة والتسلط، فإذا اعتمدنا تعريف " رسل " للحرية بأنها غياب العوائق التي تعوق إشباع الرغبة فإنّ هذا الإشباع لكل ما يمثل الحاجيات الإنسانية لابدّ له من إطار تنظيمي معين، وهذا يستلزم وجود سلطة ما.

ولعلّ هذا ما أدركه "هيجل" في تصوره للحرية إذا ما اعتبرنا تأكيده علي الدولة هو تأكيد علي وجود نظام معين يستطيع الأفراد من خلاله أن يحتفظوا بحرياتهم، وإن كان طغى علي تفكير "هيجل " نزعة لتقديس سلطة الدولة، باسم التنظيم والاستقرار والتقديم ، حتى عدّ الدولة ضرورة عقلية فالعقل هو الذي يجعل من الضروري أن يدخل الناس في علاقات تعاقدية (Hegel،1996،p242) ، فإدراك حقيقة الحرية سيدفع إلى

الإيمان بسلطة الدولة فيما يرى "هيجل " فإذا ما عرف الفرد المعني الحقيقي للحرية فإنه بالضرورة سيختار المشاركة في تقدم المجتمع والفرد والبشرية بإرادته الحرة (مجاهد ،1985،ص49) فتلك هي روح الشعب التي تنتج الحضارة فروح الشعب هي العقل الكلي السائد في الحضارة " ، فروح الشعب هي العقل الكلي السائد في الحضارة ما متمثّلا في كل ما تنتجه الروح من أنشطة(Charles 1983.P.132.)هذا المعنى الذي اتخذه " هيجل " جعل التصنيف السياسي يذهب به إلى أقصي أنواع التسلط ، وفي أحيان أخرى إلى أقصى أنواع الحرية. فالحرية عند " هيجل " ليست طبيعية هي تكتسب بالجهد الإنساني للارتقاء "، إنّ الحرية تتطلب عملية تربية متواصلة للقوى الأخلاقية والعقلية ".(هيجل ،ب.ت)

إذن التنظيم والاستقرار للدولة عند هيجل ،يعدّ شرطاً ضرورياً ، بل الإطار الطبيعي لتحقيق ذاتية الفرد فالفرد عند هيجل لا يمكن أن يحقق ذاته إلا في الدولة، وانّ كل القيم في الواقع ليست لصيقة بالفرد كما ارتأتها المذاهب الفردية الليبرالية الغربية ، بل إنها لصيقة بالدولة لأنّ تحقيقها لا يكون إلا في ظل الدولة .

ويستمد الفرد كل ماله من حقيقة روحية من الدولة التي تعدّ الفكرة المقدسة في الأرض ، كما أنها هي هدف التاريخ ، وهي لا تحقق للفرد قيمته وصفته بصفته مواطناً فقط ، ولكنها تضفي عليه صفه المواطن الحر، فالسلطة التي أرتاها " هيجل " تعد ضرورية للحرية والتقدم، و رأى " هيجل " السلطة في الدولة إلى حد التضخم، فالسلطة الدولة هي الاتفاق الكلي مع الجزئي أو الفردي مع الجمعي، وبذلك تجد الدولة علاجاً لهذا الصراع ، ولم ينتبه " هيجل " كثيراً إلى صراع آخر بين هذه السلطة للدولة ، التي كاد يجعلها تتحكم تحكماً مطلقاً في المواطنين ، وبين حريات الأفراد، مما يستلزم إيجاد صيغة أخرى للسلطة .

نجد أيضاً تأكيداً على الاستقرار والتنظيم الاجتماعي والسياسي في فهم "أفلاطون " للحرية والعدالة، ففي الجمهورية يشير إلى أنّ الحرية هي غاية الديمقراطية (أفلاطون،1974) ثم ذهب ينظم المجتمع بحسب قدرات الأفراد ومواهبهم ، مما جعل البعض يتهمه بعدم إيمانه بالمساواة، وربما يمكن القول أنّ أفلاطون لم يرفض فكرة المساواة بقدر ما أراد التأكيد على التنظيم الاجتماعي بوصفه إطاراً لممارسة الحرية .

وعلى أية حال يجب التأكيد على أنّ الحرية تتطلب الإيمان بمساواة كل البشر في كرامتهم وحقوقهم، والإيمان بالعدالة التي هي إعطاء كل ذي حق حقه على مجهداته ومواهبه وقدراته .

ولذلك فإنّ السلطة وصلاحها تظل رهينة بمدى تعبيرها عن الإنسان وحريته وكرامته الاجتماعية والسياسية .

لما كانت السلطة تعني القدرة علي التأثير في الآخرين بوسائل مشروعة ومتعرف بها من قبلهم لأنها تحقق أهدافهم، فإن قبولهم واحترامهم لها يصبحان قبولاً طوعياً بإرادة حرة ، كما أنّ الحرية تصبح بالوقت ذاته من جهة أخرى الوسائل والأدوات التي تستخدمها السلطة في إقناع الآخرين لتحقيق أهدافها، ومن جهة وسيلة الآخرين في قبولهم أو رفضهم السلطة ، ومن هنا تحدد علاقة السلطة بالحرية .

العلاقة المتبادلة بين السلطة والحق تنشأ العلاقة المتبادلة بين السلطة والحرية، لأنّ الحرية حق يجب أن يمارس فتكتسب، أما السلطة التي لا تعترف بحق الآخر ولا تقر بالحقوق والواجبات فهي تظلم الآخر، فالظلم تقيض للحق كما أنه نقيض للحرية .

والحرية بهذا المعنى هي انعدام القسر الداخلي والخارجي بذات الفرد والاختيار بالإرادة الحرة، أي التحرر من كل قيد إلا ما يقيد قيود الآخرين ويضبط حركتهم في مجال الحياة مع الآخر، بحيث ينتفي معنى الظلم وتتحقق الحرية في جوف العدل، وينتهي طغيان القوة الذي يشكل تطرف القوة في استخدام القوة. (القمودي،1996)

فالشخص الذي يعمل وفق إرادته باستطاعته الاختيار بين الأفكار وبهذا فقط يشعر بالحرية وتتحدد ملامح الإرادة الحرة في شعوره وترتبط تلك الإرادة بالفكرة التي نحدد فيها أفكار بأفعاله .(القمودي،1996)

لا شك في أنّ حرية الإنسان في ممارسة السلطة مع الغير حرية مقيده بقيود السلطة نفسها، فالسلطة قيد مفروض على الحرية، كما أن ممارسة السلطة مع الآخرين مشروطة بقواعد وأسس متفق عليها، أي أنّ الحرية بشروط السلطة وأسسها وفقا لارتباط الشروط في كل منهما بالآخر، فإنّ مفهوم السلطة متطابق مع مفهوم الحرية ومتداخل معها في العمل والفعل.

ويؤكد هنا وطفه أنّ " كانت" يلح علي ضرورة ترك الفرد يتعلم كل شيء بحرية تامة، شرط ألا يتعارض مع حرية الآخرين ،وإلا يمارس عليه القسر في استخدام لممارسة الحرية ليصير ذات يوم حر لأنّ الإنسان بطبعه ميال للحرية ، وإذا فقدها يصبح مستعداً لأن يضحي من أجلها. (وطفة،1999)

يتضح مما تقدم أن ممارسة الحرية ليست مطلقة بل يجب إن تكون مقيدة مع الآخر وفي حدود متفق عليها معه، كما هي مع السلطة، فالسلطة والحرية وجهان لشيء واحد.

إنّ الإنسان لا يشعر بالسلطة إلا مع الآخر، كذلك فإنّ شعوره بالحرية لا يظهر إلا مع وجود الآخر، فالسلطة والحرية تحددان من خلال علاقتهما بالآخر، ولا يمكن فصل أي منهما عن الآخر، وجودهما ارتبطاً أساساً بعلاقة الفرد مع الآخر وليس بعلاقة الفرد بنفسه .

والجدير بالذكر أنّ الحرية هي السابقة على ما سواها من حدود أو حواجز ولو لم توجد الحرية لما وعينا تلك الحدود والحواجز، فالحدود لا تهدينا إلى الحرية، بل تجعل منها الحواجز للحرية المطلقة ، والحرية هي أولى الأشياء التي يجب أن ينطلق منها وجود الإنسان. (العروي،1998)

هكذا هي علاقة السلطة بالحرية وبتعبير أكثر دقة فإن مفهوم السلطة يتداخل مع مفهوم الحرية ، لا بل فإنّ الحرية سلطة وإنّ السلطة حرية كذلك فإنّ قيد علي الحرية وأن الحرية قيد على طغيان السلطة ، ولذا فإنّ الأفراد في علاقتهم بالسلطة يجبرون علي تقبل شراكة هذا القيد على الطغيان السلطة، ولذا فالأفراد في علاقتهم بالسلطة يجبرون على تقبل شراكة هذا القيد بنفس حصة كل منهم في قبوله لقيد الشراكة والتساوي في الوجود الإنساني وفي الحرية. (القمودي،1996).

6-الاستبداد والفوضى :

إذا كانت الفوضى تدفع في بعض الأحيان إلى نشأة التسلط وتبريره ، فإنّ تسلطها واستبدادها قد يدفع إلى المناداة ليس إلى التحرر فقط ، بل المناداة بالفوضى، حيث تحرر الفرد من كل ما يغلق إراداته ورغباته والفوضوية تعني في أصلها اليوناني (بدون حاكم) وقد شاع هذا المصطلح أثناء الثورة الفرنسية لقهر المعارضة ، وباللذات لقهر اليسار ، ثم استخدام " برودون " بفخر في الكتاب (ما الملكية ؟) 1840 حيث يقول " كما أنّ الإنسان يبحث عن العدالة في المساواة كذلك المجتمع يبحث عن النظام في الفوضى وتابعه في ذلك " باكونين "وكروبوتكين" والفوضوية إجمالاً تعني تدمير السلطة ومؤسسات الدولة بدعوى أنها ضد الإنسان ، فالدولة هي أكبر أعداء الفرد وأن إلغائها قضاء على الآفات والشرور.(وهبة،1979)

ولعلّ التجسد الأساسي الاستبداد في مقابل الأمن نجده عند " هوبز " حيث كان التماهي بين الفوضى و الحرية و بين التسلط ، متمثّلاً تماماً في فلسفه هوبز السياسية، فالحروب الأهلية التي نشأت في إنجلترا بين الملكية وأنصار البرلمان اتخذها هوبز مبرراً للمناداة بضرورة وجود سلطة قوية بل و طاغية تنظم ...؛ لأنّ ذلك سبيل الوحدة والتقدم، حيث القضاء على نوازع الأفراد التي هي بطبيعتها أنانية وتتوق دائما إلى الشر والعدوان .

وهكذا نجد " هوبز " يعمم حالة الأهلية في إنجلترا آنذاك، على كل ملكات وطاقات الطبيعة الإنسانية فلا يرى فيها غير نزعة العدوان، وقد أصاب واقع الفوضى هوبز بالقلق، بل بالخوف الشديد، ويقول هوبز: " إنّ الناس مفطرون على الشر، ليس في الدنيا أي مبدأ روحاني، إلا المتعة، ولا هدف غير المنفعة، ولا حرية إلا عدم وجود ما يعوق الشهوة، و بما أنّ مبدأ حفظ الحياة قوامه حب الذات، ولما كان كل فرد يدافع عن حقه في الحياة، فالحالة الطبيعية هي الحالة القتال بين الناس ،أولئك الذئاب، إنّ حالة الناس في هذه الحرية الطبيعية هي حالة الحرب، ويذهب "هوبز" إلى أنّ الفرد يمتلك ممارسة حريته الطبيعية وحقوقه الطبيعية مرة واحدة فقط وهي عندما يقرر التنازل عن تلك الحرية والحقوق الطبيعية لصاحب السيادة الذي لديه القوة المطلقة من هنا يلزم تأسس هيئة سياسية تحت سلطة حاكم يحب أن يكون بحكم الضرورة طاغية.(الوافي،2013)

فهذه السلطة يجب أن تكون كالتنين الذي يبتلع الإرادات الأخرى، لأنّ الإرادات الأخرى في رأى هوبز، ستمثل انقسام السلطة وهذا لا يؤدي إلى الاستقرار والتقدم " إذا ما تشكلت سياديتين وكان لدى كل فرد من يمثله في حكومتين أحدهما

تعارض الأخرى، سيكون عليك أن تقسّم السلطة التي لا تتجزأ(إذا كانت للناس أن يعشوا في سلام) ولذا ستنحدر هذه العددية إلى حالة للحرب وهو ما يناقض الغاية التي تشكلت من أجلها هذه السيادة . (Hobbes.1993)

إذن الإنسان عند هوبز لا يجد أمامه مفراً من أن يتنازل طواعية أو أكراها، عن إرادته وحريته من أجل وحدة المجتمع وتقدمه .

تلك هي صيغة العقد الاجتماعي عند هوبز، ورؤيته لضرورة السلطة وطبيعتها حيث يدرك الأفراد حتمية تنازلهم عن حرياتهم المطلقة من أجل غاية أكبر هي توفير (حق البقاء) والذي هو الرغبة الأساسية والجوهرية عند الإنسان . فكلما الأنانية تمتلك البشر فلابدّ من رادع، وقد أوكل مهمة الرادع إلى الدولة أو صورة الليفاثان، التي تنهض بعبء حماية الفرد من نفسه (الأنانية) ومن الآخرين المتربصين لافتراسه . إنه من الجائز أنّ حالة الهلع التي أصابت هوبز وسط كم التغيرات التي لحقت بالمجتمع الإنجليزي والذي عدّه تجسيدا للنوع البشري. وأيضا الخطر المحدق حيث تربص الأسطول الإسباني . هذه الحالة طرحت سؤالاً ملحاً على " هوبز " كيف يأمن الإنسان ؟فكان جوابه صورة الليفاثان أو الدولة المحتكرة لكافة السلطات، وهذا الاحتكار هو ما يبعث على الطمأنينة، فالتنازل عن الحقوق أمام هذا السيد(الليفاثان) يعني عهداً بالحماية، وبالتالي الطمأنينة والأمن .(جان،1985)

وعلي ذلك لا توجد أي التزامات على الحاكم تجاه الأفراد إلا تحقيق الأمن في مقابل أن تكون سلطته سلطة مطلقة ومرعبة والتي هي بلا حدود ولها كل الحقوق وهو فوق القانون، كل هذا لأنه يفترض به أن يحقق الأمن للأفراد، فالحياة الآمنة ترجح الحرية وتفوقها .

وهكذا رأى المذهب الفوضوي أنه ليس هناك حاجة إلى السلطة والدولة لأنها إرادات الأفراد تحت مسمى حمايتهم .

ومن أبرز ممثلي هذا المذهب الفوضوي ماكس شتيرنر(1806 _ 1856) الذي أكّد على قيمة الإنسان في مواجهة التسلط تمارسه ، فليس من المنطقي أنّ ما يصنعه الإنسان ، وهو الدولة ، تترك لتتغول سلطنها فتعتدي وتقهر صانعها .

إنّ الدولة تحديد وهمي أما الإنسان فهو الحقيقة الأساسية ." إنّشتيرنر من الفلاسفة الذين حاولوا إعادة الاعتبار إلى الفرد والتأكيد على الفردية عصر طغت عليه اللافردية الهيجلية، فوقف في وجه كل الذين نادوا

بإلغاء الفرد في سبيل الكل أو الجماعة، وعنده أنّ الفرد يستطيع إذا ما اعتمد على نفسه وقدراته أن يقاوم الظلم ويقضى على الاضطهاد، وقد عدّ الدولة نقيضا للأنا. وأنها مؤسسة ساكنة جامدة أقرّ الناس بسيادتها بسبب ما استقر في أفهامهم من ديمومتها وخلودها، مع أنها في الواقع تعوق دينامية الأنا المنطلق في حركته وإبداعه. (زياد،1997)

دعا " شتيريز " إلى عدم الانخداع بالدولة؛ لأنّ ضرورتها مجرد وهم وخيال وهي لا تستهدف إلا شيئا واحداً فحسب وهو تقييد الفرد وإذلاله وإخضاعه وهي المظهر الواضح لاستبعاد الأنا وتقيدها وإخضاعها، ولم يحدث قط أن استهدفت الدولة تحرير النشاط الفردي، ومن ثم يقرر أنه يجب علينا ألا ننخدع بالدولة ويجب أن نرى فيها مجرد خيال من خلق الأنا نفسها، وألا نطلب منها حقاً نعدّ نحن أنفسنا حائزوه الأصليون لقد كان يفتخر بقوله(أنا عدو الدولة الفاني).(جامع،1969)

وربما يتمثل مأزق هذا المذهب في أنه يكاد يلغي كل تنظيم لحياة الأفراد من منطلق رفضه تسلط الدولة، وهذا يقود في النهاية إلى إشكالية أخرى لا تقل خطورة عن التسلط، فالتسلط عدوان على كرامة الإنسان، وتلك الفوضوية قضاء على مكون أساسي في طبيعية الإنسان ألا وهو حاجته إلى نوع ما من الأمن والاستقرار، والذي هو في ذات الوقت من أساسيات التقدم الإنساني .

وهكذا نجد أنّ "هوبز" قد أخذ من حالة الفوضى والخوف مبرراً للسلطة المطلقة وطغيانها ، وكأنه يجعل الأمر على هذه الصيغة الاستبداد في مقابل الأمن، ولم يدرك "هوبز" أنّ الاستبداد في حد ذاته يعدّ أكبر عدوان على أمن الإنسان .

أيضا يحمد للعقد الاجتماعي عند "هوبز" تأكيده على الحقوق الطبيعية، فقد أكّد على أنّ الناس ولدوا متساوين في حبهم لحريتهم وأنّ لهم حقوقاً لا يمكن أن يتنازلوا عنها يطلق عليها اسم الحقوق الطبيعية، وهي حقوق موجودة لدى كل إنسان بالطبيعة، أعني أنّ العقل يفترض وجودها لدى كل فرد وهو يحتم علينا التسليم بها، وتتمثل هذه الحقوق في حق البقاء أو المحافظة على الذات، وحق الذات في استخدام كافة الوسائل الضرورية التي تكفل تحقيق هذه الغاية (إمام ،1985،ص333) ،بل إنّ نظرية العقد الاجتماعي عند "هوبز" قد أدت دوراً عظيماً في الفكر الأوربي والعالمي، عندما أبعدت المصدر الإلهي عن السلطة، وبذلك كانت ضربة قاسمة للثيوقراطية التي كانت تمارس المظالم والاستبداد باسم الدين في مشاركة فجة وبغيضة مع كثير من رجال الكنيسة، فرغم تنازل الأفراد عن إرادتهم في العقد الاجتماعي عند هوبز فإنّ هذا تضمن تأكيداً على أنّ مصدر السلطة هم الأفراد، وهذا نفسه أضر بالحكم الملكي حيث أفقده القداسة الإلهية .

7- الديمقراطية والسلطة والتسلط :

الحكم والسلطة والتسلط مفاهيم ذات دلالة وارتباط كبير بمصطلح الديمقراطية، وإنّ كل من كتبوا عن الديمقراطية اتفقوا على تعريف واحد إلا وهو حكم بالشعب وللشعب، ولكن المشاكل والصعوبات تظهر عندما تغوص في أعماق هذا التعبير لتصطدم بعدة تساؤلات عن ماهية الشعب الحاكم، ومن هذا الشعب الذي سيكون من أجله الحكم ؟ وكيف يمكن أن يكون الحكم بالشعب وللشعب ؟ وهنا يبرز الاختلاف وتتعارض الآراء حيث يعطى كلاً منهما للديمقراطية معاني ومضامين مشتقة من منطلقاته الأيديولوجية وهو ما أدى بالتالي إلى ظهور عدة صور للسلطة وللحكم وللحكومات ولتسلط الحاكمين على الشعب، وقد أكد العلماء أنّ الديمقراطية ترتبط فكرياً وعلمياً بفكرة الحرية هي التعبير عن الإرادة، والديمقراطية هي التعبير القانوني عن استعمال الجماعة الإنسانية، ومن ثم فإنّ الحرية لا تنفصل عن الديمقراطية ولا يمكن أن تكون السلطة مقبولة ومستقرة إلا بتحقيق هذا الارتباط الأساسي والجوهري بين الديمقراطية والحرية.

إنّ الصورة الضبابية التي تحدث بين الاستقرار، الذي هو في حقيقته ضد الفوضى، وفي ذات الوقت لا يصطدم مع الحرية وبين تبرير الاستبداد، الذي يحوّل السلطة إلى التسلط حيث تتخذ ضرورة السلطة والتنظيم في بعض الأحيان مبرراً لاستبداد يحوّل السلطة إلى التسلط حيث تتخذ ضرورة السلطة والتنظيم في بعض الأحيان مبرراً للاستبداد بخاصة عندما يعج الواقع بالفوضى .

لو وقفنا أمام البنية الهرمية لتكوين الاجتماعي وبدأنا من قاعدته منذ بداية الخلقية حتي يومنا هذا مروراً بكل المكونات البنيوية للمجتمع وصولا إلى قمة الهرم لوجدنا أنّ كل مرحلة نمو المجتمع تخضع إلى حضارته تنظيمية في بنائها بقيادة تدير كائنة التوجيه للتحقيق توازن ينتج للجميع ممارسة حقهم في المجتمع و الحياة، لكن هذه الكفة قد تفقد توازنها عندما يختلط الأمر بين مفهوم السلطة ومفهوم التسلط .

للتمثيل إلى قاعدة الهرم والتي يكون الأب والأخ الأكبر رمز السلطة ورب العمل والقيادات الإدارية والفاعلة في المجتمع كافة تمثل تلك السلطة التي تبني المجتمع بحسن إدارتها وتوجيهها .. لكن قد تتجاوز تلك السلطة الحد الأدنى من الوظيفي مقارنة مع السلوك الإيجابي الذي يمنح الفرصة للتفهم كل مقومات البيئية الحياتية ، الأب سيد الأسرة ونقطة ارتكازها التربوية كبداية فإذا تبنّي موقفاً مغايراً للأصول الواجبة في التوجيه والتربية باستخدام سطوة الأب المتزمتة كبداية قومية وبالمثل تكون العلاقة شاملة لكل نقاط ارتكاز والحياة وتمنية مدار في كافة أطرهاإذا كانت السلطة تعني قوة التأثير في الآخر من خلال إصدار فعل الأمر وتنفيذه بموجب العلاقة الشرعية القائمة بين أطراف السلطة التي يقبلها جميعهم بمحض إرادتهم فإنّ التسلط هو نقيض للسلطة ونقيض لها، وهو ظهور لمبدأ القوة المعلن على القسر والإكراه الذي يستند على الإفراط في ممارسة السلطة وإلغاء حق الفرد الشرعي في الحصول على مكاسب السلطة واحترامها .

لقد ارتبط في فهم عامة الناس ولدى كثير من الباحثين مفهوماً السلطة والتسلط معا دون تفريق بينهما، مما أضفى على مفهوم السلطة جانباً سلبياً جعله مرادفاً لمفهوم التسلط ، واستخدم تبعا لذلك لتحقيق أغراض خاصة وغايات معينة مما أدى إلى سلب السلطة معناها الحقيقي وجعلها مرادفة لمعنى التسلط وأبعدت عن مجال وظيفتها المتمثل في تحقيق الأهداف العامة بوصفهم شركاء في الفعل والعمل، لقد أدى هذا الخلط في الفهم بين السلطة والتسلط إلى إعطاء المفهومين معنى واحداً أبعدت فيه حرية المشاركة في الرأي، وخرجت فيه الطاعة دون خيار، وأصبح الفرد لا يقوى على المشاركة واتخاذ القرار، لا سيما وأنّ مفهوم السلطة قد منح قوة مادية من يرفض قبولها ولا يخضع لها .

وبذلك فقدت هذه السلطة شرعيتها في نفوس الخاضعين لها، ولم يصبح بمقدورهم الالتزام بواجباتهم نحوها، لأنّ قوة التأثير لم تعد تابعة من الداخل ولكنها مرتدة إلى الداخل بفعل قوة نفوذها الخارجي المتمثل في إرادة الآخر .

إنّ هذا التداخل والغموض وعدم التفريق بين مفهوم السلطة الأبوية ومفهوم التسلط شغل عديداً من الباحثين في مجالات العلوم الاجتماعية والسلوكية بوجه التحديد، وتجسّدت هذه الإشكالية في معرفة الخط الفاصل بين المفهومين .

وفي هذا يقول محمد جواد رضا : خطاً رفيعاً بين السلطة والتسلط ويمكن أن ينزلق الناس من مفهوم السلطة إلى ممارسة التسلط ، واصفاً نوعين من السلطة : وهي السلطة القاهرة، والسلطة المربية(رضا،1984).

ويضيف " كاتبي " بقوله: إنّ الخط الفاصل بين مفهوم السلطة ومفهوم التسلط يشكّل بدوره الحد الفاصل بين الحرية والعبودية، وبين العدالة والظلم وبين الخير والشر، وبين الحق والباطل. (كابتي،2004،ص99)

وقد يكون وراء الخلط بين مفهومي السلطة والتسلط واحتوائهما على معنى القوة الذي يتضمنه كل منهما ويتم ممارسته فيهما بطريقة واحدة، فحينما تستخدم السلطة المعلنة مع الآخر تتحوّل إلى تسلط، وتصبح معبّره عنها، ولهذا السبب كان الخلط والغموض بين مفهوم السلطة ومفهوم التسلط، هذا الخلط هو الذي أدى إلى التباس مفهومي السلطة والتسلط في عدد من الكتابات التي تناولت السلطة ، واستعمل مفهوم السلطة باعتبارها القوة التي تفرض على الآخر دون مراعاة لقيم الحق والحرية والمساواة بين أطراف السلطة .

ويضاف إلى ذلك أنّ علاقة السلطة بالفعل والمضمون تختلف عن العلاقة التسلط بهما، فرغم أنّ كلاً منهما يتضمّن وجود قوة تصدر الأوامر وأخرى تستجيب لها، فإنّ مضمون تلك العلاقة القائمة بين الطرفين في مفهوم السلطة يقوم على أساس وجود حق طبيعي وشرعي يتعرف منهما بالآخر، مقابل قيام كل منهما بدور معين تجاه الآخر، أما العلاقة القائمة بين الطرفين في مفهوم التسلط فهي مختلفة عنها في مفهوم السلطة، لأنّ هذه العلاقة تنفي وجود حق الآخر عندما تتحد من مبدأ القوة وسيلة لتحقيق هدف الآخر، في حين تتكون العلاقة مع الآخر هي الهدف في مفهوم السلطة .

والسلطة بحسب "بيرداكو" هي وسيلة لتحيق هدف واقعي، وتتمثل بالقيادة الديمقراطية في صورتها النقية التي تحترم الآخرين احتراماً كلياً، أما التسلط فهو نقيض ذلك، إذ توظّف ممارسات التسلط قوة السلطة لتصبح غاية بحد ذاتها، فتنتفي بهذا إمكانيات الحوار مع الآخرين، ويكون المتسلط صاحب السلطة المطلقة والطاغوت المنفرد بالقوة في مختلف مناحي الحياة يرفض أي نقاش ويطالب الآخرين بكل شيء ولا يعطي شيئاً.(بيرداكو،1985)

وهذا يدفع إلى التأكد على أنّ السلطة تقوم على علاقة تؤدي إلى إشاعة الحب بين الأفراد، أما التسلط فيعوق الارتقاء النفسي والاجتماعي للفرد إلى إشاعة المقاومة والعناد والكره .(الحافظ،2002)

على أية حال تتميّز السلطة بوجود اعتراف متبادل بين طرفيين تخضع فيها إرادتهم لتحقيق مصلحة مشتركة بموجب خضوعهم لمشيئتها بحيث يتم لهم تقديم المكافأة المادية والمعنوية، ويجعلهم يدافعون عنها حين تعرضهم لأي مخاطر وبقدر اندفاعهم نحوها في تنفيذ أوامرها تتحقق لهم المصالح المشتركة.(ميتشل،1981)

ولابدّ من التأكيد على أن تحقيق السلطة يعتمد على قدرة الفرد أو الأفراد على تنفيذ أوامر السلطة وتوافر الاستعداد والقبول بالرضا والطاعة، وكذلك وجود مصلحة مشتركة وهدف عام مشروع يقبل به الجميع مع حسن اختيار الاختيار المناسب الذي تنفذ به السلطة أوامرها .

أما علاقات التسلط فهي تقوم على مبدأ الإلزام والإكراه الذي يتم بموجبه خضوع طرف آخر بالقوة، وتنتفي فيها الأهداف العامة والمصالح المشتركة التي تحقق الحرية والمساواة بين أطراف العلاقة ويتحقق التسلط :عند ظهور أسس التباين والمساواة بين أطراف العلاقة في المجتمع ،واستخدام قوة التسلط بأشكاله المختلفة ،وظهور العلاقات التحافي وعدم الحوار وغياب العلاقات الودية ،وكذلك انعدام الثقة بين إطراف السلطة وسيادة مظاهر الخوف والقمع ،واستخدام القوة بصورة عبثية بحيث تكون هدفاً في ممارسة التسلط .(وطفة،2004)

يستنتج مما تقدم أنّ السلطة تهدف إلى تحقيق غايات مشتركة وأهداف نبيلة، يتحقق فيها مصلحة الطرفين، ويشعر كل منهما بحقه تجاه الآخر في علاقة متكافئة وبإرادة حرة تقوم على أسس من العدالة المشتركة، وتستخدم فيها قوة لصالح الطرفين ومصلحتهما.

أما التسلط فيهدف إلى استخدام القوة في أشكالها المادية والرمزية، لإخضاع الآخر، وإكراهه على عمل ما، وإنكار عليه الحق في التصرف وفق إرادته، وجعل قوة التسلط غاية في حدّ ذاتها لتحقيق أهداف ومصالح الأقوى، وبذا فإنّ التسلط هو نقيض للسلطة بكل ما تحويه الكلمة من معنى، فالعلاقة القائمة بين الأطراف علاقة غير طبيعية تتسم بالطابع الشكلي فقط من حيث مصدر الفعل وقوته وأسلوبه وأداته وجهة قبوله وهدفه، وفي هذا يشير ناصف نصار إلى أنّ التسلط هو انتحال للحق في الأمر من دون تبرير كاف معقول، أو هو تجاوز للنطاق المعين للحق في الأمر(نصار،200) . فالمتسلط هو فرد عنيف يلجأ إلي استخدام العنف في كل مناسباته التسلطية ، فيصبح بهذا ممارسا للعنف وممارسا للقوة بأقصى درجاتها لهذا لا يمكن لفكرة التسلط أنّ تقوم إلا باستخدام العنف الذي ينطوي على الإذلال والقهر والعدوان بالقوة.(وطفة،1999)

وبناءً على هذا يمكن القول أنّ الاعتداء على كرامة الإنسان حيث قدرته على التواجد الحر الكريم، هذا الاعتداء هو نفي للحرية، وهو يتضمّن تحوّل مقيت من السلطة إلى التسلط .

وهذا التسلط يستشري عندما يتم الخلط بين السلطة والفرد أو الهيئة الحاكمة فيصبح الفرد هو السلطة، وقد تشخصت فيصبحان سواء، ويهمش كل أفراد الشعب .

ويمارس التسلط اقتصادياً واجتماعياً ويتجسد ذلك في التسلط الذي يمارسه رأس المال في اندفاعه نحو الربح والاستغلال وهنا يحدث الاعتداء على جوهر حريات الأفراد وحقهم في العيش الحر الكريم، فمع التطور التاريخي للرأسمالية بدأ الواقع العملي يكشف شيئاً فشيئاً أنّ هذا النظام لا يمثّل الخلاص النهائي للبشر ولا يكفل بشكل تلقائي تحقيق أهدافهم في الحرية والرفاهية والعدل، ذلك أنّذوي الاحتكارات الضخمة وسيطرة رأس المال على مجريات السياسية، بل ومجريات حرية الرأي والإعلام جعل من هذا النظام في كثير من الحالات متنكراً من الناحية الفعلية لكثير من القيم والمبادئ الليبرالية التي يرتكز عليها نظرياً .(ناصف،1996،ص10)

وكذلك هناك التسلط القمعي الذي تمارسه الأنظمة وفي كل ذلك افتئات على الحرية واندفاع نحو التسلط، فالمظالم الاجتماعية اعتداء على كرامة الإنسان واختزال لحريته، وكذلك تغييب الحرية باسم العدل هو اعتداء على كرامة الإنسان لأنّ الحرية نفسها عدل .

السلطة تتحوّل إلى قهر وتسلط عندما تتماهى الخطوط المميزة بين ضرورة الاستقرار والتنظيم من أجل حرية مسؤولة، الاستبداد والقهر باسم الأمن والقوة أو باسم النمو الاقتصادي والحرية الاقتصادية ، وهكذا يمكن للسلطة أن تتحوّل إلى التسلط عندما تشخصن السلطة في فرد أو حزب، أيضاً تتحوّل السلطة إلى تسلط عندما يكرّس فهم معين عن النمو يجعله مضاداً للعدالة الاقتصادية، وهذا الفهم يؤدي في أغلب الأحيان إلى تخمة رأس المال أن يلقي بظلاله على مجمل الحياة السياسية، وبما يؤكّد ضرورة المراجعة لهذا الفهم السلبي للحرية، والأنظمة الرأسمالية نماذج واضحة على هذا الخلل الاجتماعي، وكذلك في عدوانها على الآخر من أجل إشباع تلك الآلة الرأسمالية .

خلاصة القول: إنّ علاقات التسلط تقوم على مبدأ القوة في أشكالها المتعددة، وتتضمن علاقة بين طرفين: أحدهما غالب والآخر مغلوب، ولا يوجد اعتراف حرّ متبادل بينهما، وعلاقة الغالب بالمغلوب تتصف بعدم الاعتراف مع الطرف المغلوب ولذلك المغلوب، ولذلك فهي نقيض لعلاقة السلطة ويؤدي إلى الصراع.

8- الصراع

يمكن تفسير الصراع من خلال مظاهر العنف والكراهية وارتباط ذلك بالرومانسية لدى الفرد، وكيف يمكن أن نتصوّر شخصاً يتصرف بكره بتأثير هذه المشاعر مع الآخرين، مما يؤدي إلى اختلال التوازن بين أفراد المجتمع وفئاته، ... وأفرز حركة صراع الدائمة ومستمرة بين الظالمين والمظلومين والحاكمين والحكوميين، وكذلك المعرفة تعدّ مصدراً من مصادر الصراعات لما تسبّبه من إلمام بالواقع، والحقائق الموجودة في المجتمع والسلطة استندت على تفاعل في عوامل بصفتها مصادر رئيسية للسلطة والقوة وهي العنف والثروة والمعرفة، لذا افتراض سيطرة أصحاب المعرفة ومن يملكون ناصيتها في المجتمع تبقى غاية في الخطورة، وينذر بالانفجار، لذا على الإنسان ملك المعرفة أو لم يملكها يجب احترام إرادته ورفع المظالم عن جهله وذلك ما يحققه من نظام متوازن للعلاقات الإنسانية .

كما إنّ النزاعات العرقية والدينية من ناحية والتعصبية من الناحية الأخرى حقيقة أساسية تكمن في الإرادة وهي الدافع الكامن في نفوس البشر، والذي يتفرز من خلال التقائهم ضمن الجماعة على أهداف وطموحات وتطلعات تتعزز وتتأكد من خلال علاقات الدم أو والدين، ولولا عنصر الإرادة لما حدثت تلك التحولات الكبرى في حياة البشر من ظهور الديانات وانتشارها إلى نشأة المجتمعات الرعوية والقروية والحضرية وتفاعلها بين تعاون وصراع ،إنّ الشعوب المظلومة والمهزومة تندفع بوحي إرادة الحياة لديها إلى التعلق بقوميتها وانتمائها اللذين هما سر وجودها، وإنّ سيادة العدالة وغياب الظلم وحدهما يكفلان ابتعاد الأفراد والجماعات والأمم وعن التعصب، أما قهر الشعوب فيؤدي إلى الانفجار الإيجابي لقدراته وإمكاناته بفعل الإرادة المولدة والمحركة لوسائل القوة والسلطة .(شتوان ،عثمان 2003)

وانطلاقاً من ذلك فإنني أحاول الحديث عن الصراع في عصرنا وارتباطه بالعديد من العوامل التي استغلت في هذا الصراع، واعتبار العوامل الاجتماعية من أهمها وإن اختلفت درجات ومسميات هذه العوامل من فترة إلى أخرى ومن مكان إلى آخر حسب أهداف ومنطلقات والمستفيدين من إشعال هذه الصراعات في العالم اليوم، يتحدث كثيرون في عصرنا عن عولمة القهر، أو التغيير الجبري للأمم والشعوب تحت ضغط التغيير الثقافي، بما يحمله ذلك من انهيار للبنية التحتية لكثير من الحضارات القديمة ذات الجذور العميقة والامتداد الهائل عبر آلاف السنين .

الجدير بالذكر أنّ الصراعات الثقافية بين الحضارات المختلفة نشأت منذ وقت بعيد يصعب تحديده، إلا أنه بلغ ذروته في وقتنا الحاضر، نظراً لتدخل اعتبارات وآليات عديدة في المشهد العالمي، وتأثير كثير من الثورات العلمية المتلاحقة والمتداخلة في تحديد حلقة الصراع وتفاقمها، فمن عصر الثورة العلمية بأوربا إلى عصر الثورة الإعلامية لم تهدأ عوامل الشدّ والجذب بين الثقافات المختلفة إلا أنها بلغت قمتها الآن .

والذي لا شك فيه أنّ الصراع بين الحضارات لا الثقافات المختلفة أدى إلى كثير من الحروب والكوارث على السطح الأرض فانهارت دول واندثرت أو اندمجت في حضارات أخرى، سيكون الصراع مستمر، طالما كان هناك بشر موجودين على الأرض.

وقد يظن أنّ الصراع الثقافي هو المسؤول عن انهيار العمران وفناء كثير من البشر فحسب، ولكنه قد يمتد ليتدخل في إسقاط أنظمة وتغيير أخرى، وتغيير معتقدات وأعراف وأبنية اجتماعية وسياسية واقتصادية أو محوها أو دمجها في أعراف أكبر أو أقوى وأشد سيطرة .

بقى ولفترة طويلة العالم الثالث يتحدّث عن النظام العالمي الجديد القائم على التنافس والتشارك بقدر الطاقة والتوسع، يتم فيه تنمية الثروات المحلية أو تطويرها للحاق بالغرب وكانت هذه إحدى أكذوبات الصراع .. فلن يسمح النظام القديم بما يحمله من موروث استعماري وفكر عنصري متجذر بوجود مثل هذه الكانتونات أو

لهذه الجيوب أن تنهض أو تحدث تغيراً بذاتها وهي مرهونة بمدى قدرة العالم الثالث على النهوض بنفسه في ضوء معطيات عديدة وكثيرة ، أهمها الثقافة الأصلية القادرة على الصمود والتحدي والإبداع والاعتماد على الذات والموارد المملوكة .....الخ .

كما بدأ الصراع في كثير من الأشكال والصورة المختلفة كضرب الوطنية للدول المستقبلة ذات السيادة والقيادة الواعية التاريخية أو إحداث كثير من الانقسامات بين الشعوب ، تحت تأثير كثير من الأفكار وتوظيف كثير من البرامج كالديمقراطية الليبرالية والاقتصاد الليبرالي، والسيطرة علي السوق، أو دخول أسواق عالمية سيطر عليها الغرب أو هي إحدى منشأته، فمن الصعب بمكان التسليم لاتفاقيات الجات الحالية ، وتمرير كثير من بنودها بعيداً عن القوى الاستعمارية الكبرى أو الإمبريالية العالمية ، بخاصة إذا علمنا محاولات الغرب لأكثر من نصف قرن إخضاع العالم تحت سيطرة سوق غربية كبرى يتحول فيه إلى سوق لمنتجاته، ومصدر لمواده الخام، دون حاجه إلى وجود استعمار تقليدي يقوم بهذه المهمة .

كذلك سيطرة فكر الأفضل والأحسن والأقوى كان من أهم أسباب الصراع الثقافي والحضاري مع عدم تمكين الآخر من التعبير عن ذاته أو حقوقه في النهوض والتقدم والاستقلال والتكتل أو خطوط معينة بعدها لا يسمح له بالوجود أو الاستقرار.(الوافي،2009،ص3)

ولا محل للتساؤل عن نشوء مشاعر الكراهية ضد الغرب لدى شعوب العالم الثالث أو الشرق،والتي تمثل في أغلبها كثرة من الشعوب الإسلامية والعربية ، سيما عند الأفراد لاقتران الغرب دائما بفكر السيطرة والاستعمار والانتهازية والعنصرية فتاريخية العلاقة بين الغرب والمسلمين والعرب تحمل كثيراً من المرارة والتشاؤم تأصلت بخروج المسلمين من الأندلس في شكل أفواج مطرودة ومهاجرة ، وموجات متتالية من الحملات الصليبية المتعاقبة على الشرق، والاجتماع السلطة السياسية وسلطة الكنسية على إبادة العرب وإخفاء المسلمين بعد الحروب الاسترداد بإسبانيا، وعدم بقاء عنصر عربي فيها وتخيير المسلمين بين التنصير والتهجير أو القتال بين يدي محاكم التفتيش الظالمة، والتي لم يعرف التاريخ مثلها ولن يعرف جرائم كجرائمها، ثم تواصل العداء الغربي للعرب حتى الآن، والذي يبدو أصيلاً وعميقاً ومستعصياً في الاحتلال الصهيوني لفلسطين العربية ودخول الأمريكان إلى المنطقة العربية بعد حرب الخليج في شكل سافر وواضح عسكرياً وسياسياً واجتماعياً.....الخ

ومن هنا يمكن تفسير كثير من الصراعات في العالم في ضوء الصراع الحضاري والثقافي الذي تغديه عولمة القهر الغربية فالصراع الفلسطيني الإسرائيلي هو عبارة عن صراع بين حضارتين وثقافتين، لا تريد أحدهما قبول الآخر بحال من الأحوال، وترغب في إخفائه رغم وجود المشترك الديني والتاريخي بين الاثنين، فكراهية اليهود للعرب في فلسطين هو امتداد لكراهية الإنجليز المحتلين لهذه الأمة العربية، وامتداد لكراهية الثقافة الغربية للثقافة العربية، والتي تتمثل في الدين والفكر والتاريخ والموروث الحضاري على العموم .

ومن هنا لا يمكن تجاهل أبعاد وبدايات هذا الصراع من الناحية العسكرية، والذي يقبع هناك في الحروب الصليبية على الشرق الإسلامي، وما تلاها من حروب ومؤامرات إلى يومنا هذا، فالشواهد التاريخية دليل واضح على مدي الكراهية التي تواجهه الثقافة الإسلامية والأمة العربية.

الخاتمة :

بالرغم من قدم نشأة الظاهرة السياسية، فإنّ الحداثة في ملاحظتها ودراستها وإخضاعها للبحث العلمي والتحليل بصفة مستمرة لكونها تتطور وتتغير من عصر إلى آخر لمسايرة التغيرات الاجتماعية باعتبار السلطة وليدة المجتمع ونشأت فيه، وقد توصل البحث إلى نتائج عدة، لعلّ أهمها :

1- السلطة قوة نظامية وتشريعية، ترتبط بنسق المكانة الاجتماعية، تكمن أهميتها في توجيه سلوك الأفراد لإنجاز الأهداف العامة للمجتمع.
2- تسهم المعرفة في خلق أنماط جديدة من السلطة أكثر ديمقراطية وعدلاً وسيطرة واحتكاراً.
3- يشبه التأثير الذي تتضمنه القوة والسلطة إلى حدّ بعيد التأثير الذي يفعله سلوك الحب في العلاقات والقوة والسلطة بين الأطراف .
4- علاقة السلطة بقوة التأثير علاقة نفسية اجتماعية متوازنة يمارسها الفرد، ويؤثر فيها على الآخرين .
5- ثمة اختلاف بين السلطة والتسلط فالتسلط يدفع إلى المناداة بالفوضى وعدم الاستقرار ويتخذ في بعض الأحيان مبررا للاستبداد.
6- إسهام فهم الحرية في تفكيك الإشكاليات المتعلقة بالسلطة والحرية والتسلط والفوضى، فالحرية مقياس للتمييز بين السلطة والتسلط .
7- تقوم علاقات التسلط على مبدأ القوة في أشكالها المتعددة، وتتضمن علاقة بين طرفين أحدهما غالب والآخر مغلوب .
8- تعدّ العوامل الاجتماعية والنفسية من أهم العوامل في الصراع مختلف ألوانه وأشكاله .

قائمة المصادر:

- أفلاطون ،(الجمهورية)، 1974 ،ترجمة ، فؤاد زكريا ،الهيئة المصرية العامة الكتاب ،القاهرة .
- إمام عبد الفتاح،1985 ،هوبز (فيلسوف العقلانية) ،دار الثقافة للنشر، القاهرة.
- بدوى أحمد ، 1986، قاموس علم الاجتماع .
- بن شتوان فتحي ونبيل عثمان،2003، تحول السلطة بين العنف والثروة والمعرفة ،مكتبة طرابلس العلمية العالمية.
- بوريكو بودون وف،1986 ، المعجم النقدي لعلم الاجتماعي ، ترجمة سليم حداد ، المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع والإعلان،بيروت.
- جامع أحمد،1969 ،المذاهب الاشتراكية ،ط2 ،دار المعارف القاهرة .
- جان شوفالييه جان،1985،تاريخ الفكر السياسي، ترجمة محمد عرب،المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر ،بيروت
- داكو بيير،1985، الانتصارات المذهلة لعلم النفس الحديث ،ترجمة وجيه سعد ،مؤسسة الرسالة الدار المتحدة ،سورية.
- زياد معن،1997 ، الموسوعة العربية الفلسفية ، المجلد الثالث ،ط1 ،معهد الانماء العربي، بيروت.
- صالح سامية خضر ،1997،السلطة والفقر بين المواجهة والاستسلام ،مكتبة الأنجلو المصرية ،القاهرة.
- العروي عبدالله ،1998، مفهوم الحرية ،المركز الثقافي العربي ،المغرب .
- القمودي سالم ،1996 ،سيكولوجية السلطة ،الخصائص النفسية المشتركة للسلطة، مكتبة مديولي ، القاهرة.
- لايبار جان وليان،1983 ،السلطة السياسية ،ترجمة إلياس حنا ، ط 3 ، عويدات ، بيروت .
- مجاهد عبد المنعم مجاهد،1985 ،هيجل قلعة الحرية ،سعد الدين للطباعة والنشر ،دمشق.
- المزوغي عبد السلام،1989، مركز الإنسان في المجتمع الجماهيري، دراسة تاريخية من حقوق الإنسان ط 2 ،المركز العالمي للدارسات والأبحاث ،طرابلس ، ليبيا.
- ميتشل دنكن،1981 ،معجم علم الاجتماع ، ترجمة الحسن إحسان محمد ، دار الطليعة بيروت.
- نصار عبد الله،1996 ،مقدمة لكتاب إعلام الفلسفة السياسية المعاصرة ،الهيئة المصرية العامة للكتاب القاهرة.
- نصار ناصف ،2001 ،بنية السلطة مدخل إلى فلسفة الآخر ،ط 3 دار أمواج ،بيروت .
- هيجل ،محاضرات في فلسفة التاريخ ، ج ا ،(العقل في التاريخ) ترجمة وتعليق ، إمام عبد الفتاح إمام ،دار الثقافة للنشر والتوزيع ، القاهرة ،ب ت.
- وطفة علي سعد ،1999،بنية السلطة وإشكاليات التسلط في الوطن العربي،مركز دراسات الوحدة العربية ،بيروت.

- وطفة علي سعد ،علي جاسم الشهاب،2004،علم الاجتماع المدرسي بنيوية الظاهرة المدروسة ووظيفتها الاجتماعية ،المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ،بيروت.
- وهبة مراد ،1979، المعجم الفلسفي ،ط3 ،دار الثقافة الجديدة ،القاهرة .
- الوافي نوري إبراهيم، 20013 ،مدخل إلى دراسة علم الاجتماع السياسي ،الفضيل للنشر والتوزيع ،بنغازي ليبيا.

الرسائل و المجلات العلمية:

- احمد منى عبد الحميد،1994 ، صورة الرجل كسلطة وعلاقتها بالتوفيق الزواجى ، رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة عين شمس مصر.
- الحافظ رولا ،2002 ،توزيع السلطة بين الوالدين وأثرها في بعض النمو الاجتماعي للطفل ،رسالة ماجستير غير منشورة جامعة دمشق سورية .
- رضا محمد جواد،1984 ،المؤسسة العائلية وأثرها في شخصية الطفل ،مجلة الطفولة "الطفولة في مجتمع عربي متغير" ،الكتاب السنوي الأول ،الكويت.
- الأزرق مصطفى،2009 ،السلطة المفاهيم المتصلة بها ،ندوة حول إشكالية السلطة بين التسلط والتحرر،مركز دراسات و أبحاث مؤتمر الشعب العام ،طرابلس 2009.
- كاتبي محمد عزت،2004 ، تسلط الزوج وأثره في التوافق الزوجي ،دراسة ميدانية في مدينة دمشق ،رسالة دكتوراه ،غير منشورة ،كلية التربية جامعة دمشق.
- وطفة علي سعد ،1998،بين السلطة والتسلط دراسة تحليلية ،مجلة الفكر السياسي العدد 3 ،اتحاد الكتاب العرب ،دمشق.
- الوافي نوري إبراهيم،2009 ،رؤية اجتماعية متأصلة للصراع الدولي، مجلة كلية الآداب جامعة بنغازي ،العدد 32 .

المصادر الأجنبية:

1. Hegel –Philosophy of Righ –Trans By .T.M Knox at the Clerenden Press . ’1Oxford 196.
2. Charles taylor – Hegel - Cambridge UNI – Press , London, 1983 .
3. Hobbes – leviathan – Indin – poll, the library of liberal arts, Bobbs. Merrill Publishing, 1993.

التوافق الزواجي لدى المرأة العاملة (دراسة ميدانية على عينات مختلفة من مدينة بنغازي)

إعداد
غادة مصطفى مسعود عبد القادر
_ عضو هيأة تدريس بجامعة بنغازي _ كلية الآداب

المستخلص:

هدفت الدراسة الى التعرف على مستوى التوافق الزواجي ، والتعرف على الفروق العائدة لنوع المهنة (طبية – اكاديمية – ادارية) ، وعمر الزوجة ، ومدة الزواج ، والتعرف على الفروق العائدة لعدد الاطفال في التوافق الزواجي للمرأة العاملة . تم استخدام مقياس للتوافق الزواجي اعداد عبد الرازق ، 2003 . تكونت عينة الدراسة من(90) زوجة عاملة من مدينة بنغازي . من اهم النتائج التي توصلت اليها الدراسة ان مستوى التوافق الزواجي منخفض لدى عينة الدراسة ، وانه توجد فروق دالة احصائيا تعزى الى نوع المهنة ، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عائدة لعمر الزوجة ، ومدة الزواج ، وعدد الاطفال في التوافق الزواجي لدى عينة الدراسة.

الكلمات المفتاحية : التوافق الزواجي – المرأة العاملة-

المدخل الى مشكلة الدراسة وأهميتها:

الأسرة هي الكيان الاجتماعي الذي يشكله الأب ، وألام في صورة زواج ، وانجاب أبناء ، حيث يمثل الزواج ضرورة اجتماعية في حياة الأنسان ، والركيزة الأساسية التي تقوم عليها الاسرة ، وفي مجال دراسة الاسرة واهميتها تظهر موضوعات على جانب كبير من الاهمية ابرزها عمل المرأة ، ففي ظل التغيرات الجديدة التي شهدتها المجتمعات في جميع الجوانب الاقتصادية ، والاجتماعية ، والسياسية بات عمل المرأة من الضروريات في عصر اتسم بالتطور ،والتقدم العلمي ،حيث ان عمل المرأة يقدم لها ولأسرتها الكثير من المزايا المادية ، كما انها ترى فيه تعزيزا لشخصيتها ، واثباتا لذاتها ، وتجد فيه نوع من الاستقلالية ، فهي اصبحت مشاركا اساسيا في تامين الدخل اللازم للأسرة ، كما قد يكون لعملها جانب سلبي فقد يؤدي غيابها عن المنزل طيلة فترة العمل صراعات ناتجة عن تعدد ادوارها ، وتعديل انماط سلوكها بما يتماشى مع توقعات ومطالب هذه الادوار ، وقد تؤثر هذه الصراعات التي تعانيها المرأة العاملة على توافقها الزواجي .

ويتراوح الزواج ما بين التوافق وسوء التوافق ، فالزواج المتوافق المعبر عن التقارب النفسي والاجتماعي ، والعقلي بين الزوجين في موضوعات الزواج ،والمتضمنة التوافق في نمط الحياة ، واختيار العلاقات الاجتماعية ودوائرها ، بما فيها العلاقات مع الاهل والاقارب ، والتوافق في الاهتمامات والنشاطات الاجتماعية والترفيهية ، والاتجاهات والقيم ومفهوم الذات (الكواز ، 2009)

الا ان هذه الحالات تظل معرضة دوما للتحول مع التقدم في السن ومهام الامومة والابوة ، او تغير المكانة العلمية او المهنية . ذلك ان الحاجات والتوقعات لا تظل ثابتة خلال مسيرة الحياة الزوجية . ومع تحولاتها قد تبرز التناقضات على شكل تمرد ، او صراع قوة على اعادة تحديد المكانة والعلاقة . ويحدث ذلك خصوصا بسبب من التحولات الاجتماعية المتسارعة التي تعيد تعريف كل الادوار والممارسات والتوجهات والاحتياجات . ويبرز المأزق جليا حين يصر احد الزوجين على نمط العلاقة السابقة متجاهلا كل التغيرات والتحولات ، معتبرا اعادة النظر في المكانة والعلاقة تطاولا غير جائز . وكذلك حين يفرض جمود الدور والمكانة على الزوج الاخر الذي انجز تقدما كبيرا في مسيرة نموه الذاتي (حجازي ، 2004) .

لذلك يشير بعض علماء النفس الى ان الصحة النفسية تعني توافق الفرد توافقا ذاتيا واجتماعيا ، بحيث يكون التوافق حالة تتوفر فيها علاقة منسجمة بين الفرد والبيئة فيستطيع الفرد من خلالها اشباع حاجاته مع قبول ما تفرضه عليه البيئة من مطالب ، ويعد التوافق داخل الاسرة احد مجالات التوافق الاجتماعي ؛ اذ ان

البيئة الاسرية هي العالم الفعال في تحقيق التوافق النفسي للفرد نظرا لطبيعة العلاقات داخل الاسرة التي تنعكس بدورها على التوافق النفسي للفرد خارج اسرته في المجتمع الذي يعيش فيه (الكحلوت ، 2011) .

ويعد التوافق الزواجي Marital Adjustment مفهوما عاما يشمل جميع المجالات النفسية والمهنية ، ويعتبر نوع من انواع التوافقات الاجتماعية (ابراهيم ، 2018) . بالرغم من اهمية التوافق الزواجي الا ان الاهتمام به جاء حديثا ، حيث تعود بدايات ظهوره في الدراسات الاجتماعية العالمية الى اواخر العشرينات من القرن الماضي كنتيجة للتغيرات التي طرأت على المجتمعات المعاصرة التي اخذت بأسباب التنمية والتحديث وما صاحبها من مشكلات وسوء توافق (الصمادي والجهوري ، 2011) .

حيث يعتبر التوافق الزواجي من الموضوعات الحيوية ؛ لأنه يشمل العلاقة بين الزوج والزوجة بل يمتد للأبناء ، ولا يخفى علينا ان الاسرة هي نواة المجتمع ، وبذلك فبقدر وجود التوافق الزواجي في اسر المجتمع بقدر قوة هذا المجتمع وصلابته وزيادة انتاجه (علي ، 2008) . فما احوج شبابنا الى ثقافة ارشادية نفسية واجتماعية تستلهم شرع الله عند الشروع في تكوين اسرة المستقبل لتفادي اسباب الطلاق والفرقة خاصة في ظل متغيرات عالمية اثرت وتؤثر بالسلب على العلاقات الزواجية ، والزواج المتوافق هو الذي تسوده المودة والرحمة ، وقد بينها الله لنا لتكون دعائم السياسة الاسرية ، والعلاقة الزواجية (الخطايبة ، 2015) .

لذا تعتبر الحياة الزوجية السعيدة مطلب اساسي ومهم لكلا الزوجين ؛ لأنها تساعدهم على اشباع العديد من الحاجات التي تقوم على الاخذ والعطاء ، والتعاون المتبادل فيما تقتضي الحياة الزوجية من ممارسة الحقوق والمسؤوليات التي تعتمد على التفاهم ، والاحترام ، والمواجهة الموضوعية للمشكلات الزوجية واكدت ذلك نتائج الدراسة التي قام بها روهيبلينج واخرون 1949 اذ اشارت ان الازواج لا يشعرون بضغوط حياتية كبيرة وهم متوافقون زواجيا الامر الذي يؤدي الى السعادة الزوجية (الكواز ، 2009) .

اذا كان عصرنا الحديث بات يوسم بعصر الضغط والقلق ، نظرا للتطور التكنولوجي الهائل ، والتسارع الحضاري ، والتغير الاجتماعي الذي اجهد الانسان بمتطلباته التي لا تنتهي ، فان المرأة العاملة تعتبر شبكة من الضغوط ؛ ذلك انها تقوم بأدوار عديدة وتتحمل اعباء جسمية ، فهي تعمل في هيئة او مؤسسة عامة ، وتتحمل مشاكل وضغوطات هذه الوظيفة ، ناهيك عن المعاناة النفسية كالقلق والتوتر والاحباط ، كل هذه الاثار السلبية التي تخلفها ضغوطات العمل للمرأة تحملها معها الى البيت تاركة بدورها الاثر الواضح على الزوج والابناء ؛ لان الحياة كل متصل الجوانب يؤثر الجانب فيها على الاخر (ابراهيمي ، 2015) .

فخروج المرأة للعمل ادى بها الى بعض التغيير في ادوارها الاجتماعية ، فبعد ان كانت زوجة وربة اسرة ، اصبحت مشاركا اساسيا في تامين الدخل اللازم للأسرة ، كما ادى الى غيابها عن المنزل طيلة فترة العمل ، وبهذا تأثرت ادوارها الاخرى نتيجة الغياب سلبا وايجابا ، فهي زوجة ، وام ، وربة بيت ، وعاملة ، و لكل هذه الادوار مسؤوليات والتزامات قد لا تستطيع القيام بها على الوجه الكامل في ان واحد ، وقد تؤثر هذه الصراعات التي تعانيها المرأة العاملة على توافقها الزواجي نتيجة لتوترها (عمار و رضوان ، 2014) . اذ جاء في دراسة قام بها علي عبد العزيز 1995 ان دافع المرأة للعمل هو تأييد الدافع المادي بنسبة 52 % ، وتأييد الدافع الذاتي بنسبة 50 % ، واستنتج الباحث من ذلك ان الهدفين السابقين هما حاجتين اساسيتين لدى الانسان (بن حيزه و بن زاهي ، 2017) .

لقد ساهمت المرأة الليبية مع الرجل في معظم الانشطة الاقتصادية والخدمية ، وعلى الرغم من ان مساهمة المرأة في الاعمال الادارية والخدمية والتعليم كانت محدودة في الماضي ، بسبب عدم حصولها على قسط مناسب من التعليم والتدريب ، الا ان المرأة الان اصبحت غير المرأة منذ خمسة عقود على الاقل ، فقد شاركت المرأة في الوقت الحاضر معظم الانشطة السياسية والاجتماعية للمجتمع الليبي ، حيث اصبحت المرأة الليبية وزيرة وسفيرة وقاضية طبيبة وأستاذة جامعية وضابطة ونائبة في البرلمان وغيرها من الاعمال

التي يقوم بها الرجل ، وهذا يرجع الى المستوى المرتفع في الثقافة والتعليم والتدريب والتشجيع المستمر الذي تحصلت عليه المرأة الليبية في الوقت الحاضر ، ومهما كانت الاسباب التي دفعت المرأة المتزوجة للخروج الى ميدان العمل فقد كان اثره على تماسك الاسرة وترابطها ، ولا سيما الابناء باعتبار ان الأم من العناصر الفعالة في العملية التربوية وتقع عليها مسؤولية اعداد الاجيال وتربيتهم ، فالأم تقوم بجهد كبير للعناية بأطفالها مهما كانت الظروف التي تعيشها سواء في المنزل او العمل ، وهذا يعني أن العمل خارج المنزل قد يجعل الأم غير قادرة على التوفيق بين عملها وواجباتها تجاه عائلتها (عبد النبي ، 2018) .

يختلف كم العبء الذي تتعرض له المرأة العاملة باختلاف المهنة ، حيث للمهنة ضغوط تلقي بظلالها على المرأة وهذا ما تتناوله الدراسة الحالية لمعرفة اختلاف المهنة من (طبيبة – اكاديمية – ادارية) سيؤثر بشكل او باخر في توافقها الزواجي ، فمهنة الطبيبة تتطلب منها البقاء متيقظة وحريصة على حياة مرضاها فهي مهنة حساسة ونظام العمل فيها نهاري وليلي ، واوقات قد لا تسعف التزاماتها المنزلية وقت غيابها ، وهذا ما تدعمه دراسة ازيميان و بيران و جاهانيهاشيمي و دهغانكار (2017) , Piran , Azimian Jahanihashemi & Dehgankarالتي اشارت بان "اعظم مصادر التوتر للزوجة التي تمتهن مهنة الطب هو عدم وجود وقت للعائلة بسبب مسؤوليات العمل التي تتلقاها " .

كما ان مهنة الاكاديمية والذي يكون فيها نظام العمل بالساعات التدريسية حيث يكون العطاء فيه يتطلب منها الوقوف والحوار ، وايضا لا يخلو من الرجوع للمنزل محملة بأعمال تخص مهنتها من تحضير للمحاضرات ، وتصحيح لأوراق الامتحانات ، ومراجعة بحوث تخرج طلابها ، وهذا ما قد يجعلها تشعر بالعجز عن الالتزام ما بين متطلبات العمل والمنزل .

اما عن الاداريات نظرا لطبيعة عملهن التي تلزم عليهن الحضور والانصراف في اوقات محددة من اجل التوقيع ، وعند دراسة الضغوط التي تتعرض لها الموظفة كجانب من جوانب توافقها الزواجي ثبت بانه يؤثر في حياتها الزوجية ، حيث ان هناك العديد من النزاعات في حياة الموظفة من الطموحات الوظيفية الى الضغط عليها على الصعيد الاسري والمهني ، حيث تتحدى متطلبات العمل بدوام كامل وعندما يتم دوامها تحمل المزيد من التزاماتها الى المنزل بالإضافة الى ادارة المسؤوليات اليومية الروتينية في المنزل (احمد و كودهاري ، Ahemad , Chaudhary , 2013) .

ومما سبق ترتئي الباحثة كون هذه الدراسة تلقي الضوء عل فئات داعمة ومهمة للمجتمع تلعب فيها المرأة دور بارز بغض النظر عن الضغوط النفسية والتعب الجسدي الذي تتعرض له ، وبما ان المرأة العنصر الحيوي المهم في المجتمع ولما لها من دور في استقرار الأسرة اولا والمجتمع ثانيا ، ذلك ان في كل دولة مستقرة سياسيا ومتطورة اقتصاديا نجد للمرأة دورها الفعال فيه ، خصوصا وان عدد النساء في المجتمع العربي بصفة عامة وليبيا بصفة خاصة اصبح رقما لا يستهان به ، لذلك جاءت دراستنا الحالية تبحث موضوع التوافق الزواجي لدى المرأة العاملة وعلاقته بنوع المهنة سواء كانت اكاديمية او غير اكاديمية ، وسنوات العمل ، وعدد الاطفال ان وجد . وانطلاقا من ذلك يمكن تحديد مشكلة الدراسة بالإجابة عن التساؤل التالي : (ما مستوى التوافق الزواجي لدى المرأة العاملة حسب متغيرات " المهنة –العمر - مدة الزواج – عدد الاطفال) ؟

ومن هنا تنبثق أهمية الدراسة الحالية:

تستمد الدراسة أهميتها من خلال المتغير الأساسي الذي يتناوله البحث الحالي وهو التوافق الزواجي ، ومن خلال دراسته على عينة و شارحة مهمة ، حيث ان دخول المرأة للعمل بات ضرورة اقتصادية لها و لأسرتها ، وكما أنه يضيف لها قيمة اجتماعية ، وبهذا تلقي الدراسة الحالية الضوء على هذه الشارحة ؛ لأن ما تتعرض له من ضغوط مهنية يلقي بعاتقه على الأسرة بالكامل وهذا ما أضفى أهمية للدراسة .

_ على الرغم من كون المرأة فئة تمثل نصف المجتمع سكانيا ، الا انها في واقع الامر تؤثر في المجتمع بأكمله ، فمن خلال ممارستها لدور الام واضطلاعها بمهمة التنشئة الاجتماعية ، وخروجها للعمل ووقوفها جنبا لجنب الرجل تؤثر المرأة باتجاهاتها وسلوكياتها في تشكيل الخصائص الشخصية لأفراد المجتمع ، لذا فان دراستنا الحالية تستمد اهميتها من دراستنا للمرأة لما لها من اهمية في تشكيل المجتمع .

_ الاستفادة من نتائج الدراسة لتحسين واقع وظروف العمل للنساء المتزوجات العاملات ، في مختلف القطاعات الخدمية في المجتمع الليبي بشكل عام ، ومجتمع الدراسة في مدينة بنغازي بشكل خاص ؛ للوصول الى توافق افضل في حياتهم الزواجية مما ينعكس ايجابا على كل من الاسرة والمجتمع وسوق العمل.

_ كما تكمن اهمية الدراسة في التوصيات والآراء التي سيخرج بها والتي من شانها ان تفيد العاملين على الارشاد الاسري في معرفة اهم مشاكل الزوجة العاملة التي نجمت عن خروجها للعمل ، وكيفية علاجها .

اهداف الدراسة :

1_ التعرف على مستوى التوافق الزواجي لدى عينة الدراسة

2_ التعرف على الفروق العائدة لطبيعة المهنة (طبيبة ، اكاديمية ، ادارية) في توافق المرأة الزواجي

3_ التعرف على الفروق العائدة لعمر الزوجة في التوافق الزواجي

4_ التعرف على الفروق العائدة لمدة الزواج في التوافق الزواجي

5 _ التعرف على الفروق العائدة لعدد الاطفال في التوافق الزواجي

مصطلحات الدراسة :

التعريف النظري للتوافق الزواجي :

" حالة وجدانية ، تشير الى مدى تقبل العلاقة الزوجية ، وتعد محصلة لطبيعة التفاعلات بين الزوجين في جوانب متنوعة منها : التعبير عن المشاعر الوجدانية للطرف الاخر ، واحترامه هو واسرته ، والثقة فيه ، وابداء الحرص على استمرار العلاقة معه ، فضلا عن مقدار التشابه بينهما في القيم والافكار والعادات ، والاتفاق حول اساليب تنشئة الاطفال ، واوجه انفاق ميزانية الاسرة بالإضافة الى الشعور بالإشباع الجنسي في العلاقة " (الشهري ،2009 : 21).

عرف نادام وسيلاجا (Sylaja &Nadam (2015 : 405 التوافق الزواجي بانه " حالة من الاهتمام العام يشعر فيها الزوج والزوجة بالسعادة والرضا عن زواجهما من بعضهما البعض " .

التعريف الاجرائي للتوافق الزواجي :

مجموع الدرجات التي تتحصل عليها كل امرأة متزوجة في مقياس التوافق الزواجي اعداد اسامة حسن عبد الرازق ، 2003.

تعريف المرأة العاملة :

هي المرأة التي تزاول عملا خارج بيتها بشكل رسمي ومنتظم في قطاع التعليم او الصحة او الادارة ، مقابل اجر مادي تتقاضاه ، وهذا اضافة الى ادوارها داخل بيتها ، والمتمثلة في دور الزوجة ، والام ، وربة البيت " (بومدين ،2017: 11)

حدود الدراسة :

الحدود المكانية : جامعة بنغازي متمثلة في الكليات (الآداب ، الاعلام ، الاقتصاد) ، مستشفى الاطفال ، مركز بنغازي الطبي .

الحدود الزمنية : متمثلة في عام (2018 – 2019)

الحدود الموضوعية : متمثلة في المقياس المطبق لتحقيق اهداف الدراسة الحالية وهو مقياس التوافق الزواجي عبد الرازق ، 2003 .

الاطار النظري والدراسات السابقة :

اولا : المفهوم العام للتوافق : يعد مفهوم التوافق من المفاهيم الاساسية المهمة في علم النفس والصحة النفسية خاصة الى الحد الذي جعل علماء النفس والصحة النفسية يتخذونه موضوعا لهما ، فالتوافق من اهم متطلبات النمو ، والحياة كلها عبارة عن عمليات توافق ؛ فالإنسان كثيرا ما يقابله مواقف عديدة لابد ان يواجهها ويتوافق معها ؛ ليوفق فيها بين رغباته ورغبات الاخرين (مهدي ، 2012) ، والتوافق هو قدرة الفرد على تحقيق انجازاته واشباع حاجاته ومواجهة صراعاته بطريقة سوية يرضى عنها المجتمع والثقافة التي يعيش ضمن اطارها ، ومن ثم يعيش الفرد متوافقا في الاسرة والعمل وفي التنظيمات التي ينخرط فيها وهو في حالة انسجام وتناغم ، فالتوافق مطلب ضروري يتعلق بحياة الانسان لكي يعيش في حالة من الطمأنينة والاستقرار والراحة ، والقدرة على فهم ذاته والتواصل الجيد مع الاخرين ، وهو يشير الى التوازن المتسق بين الكائن والبيئة المحيطة به ، بحيث ينمي الفرد قدرته ليشبع حاجاته المختلفة بطريقة ترضيه ، ويضمن حالة التآلف مع البيئة التي ينتمي اليها ، كل هذا في دينامية أخذ وعطاء ليضمن الانسان الصحة النفسية والراحة (ابراهيمي ، 2015) .

ثانيا : التوافق الزواجي : يعرف التوافق الزواجي بانه الحالة التي يشعر فيها الزوج والزوجة بالارتياح والسعادة والرضا (جيسري وجوزيف ، Jaisri & Joseph , 2014) . التوافق الزواجي موقف ايجابي ومرضي يمتلكه الزوجان من حياتهم الزوجية ، وهناك عوامل فعالة مختلفة تتعلق بالتوافق الزواجي مثل : سن الزواج ، مدة الزواج ، والاطفال ، والمستوى التعليمي ، والامور المالية ، والعلاقة الجنسية ، والاقارب والمعارف (محمد ومختار و سايدي و نازر و موسافي ، Mohammad , Mokhtaree , Sayadi 2012 , Nazer & Mosavi ,) .

يشير الشهري(2009) الى ان التوافق الزواجي مفهوم متعدد المعاني والدليل على ذلك كثرة التعريفات التي تطلق عليه . فالتوافق الزواجي يتضمن التحرر النسبي من الصراع ، والاتفاق النسبي بين الزوج والزوجة على الموضوعات الحيوية المتعلقة بحياتهما المشتركة وكذلك المشاركة في أعمال وأنشطة مشتركة وتبادل العواطف ، ويرى أن التوافق الزواجي لابد وان يحقق هدف او اكثر من الاهداف التالية : الدوام ، الرفقة ، توقعات الجماعة ...الخ .

ومما سبق يمكننا ان نعرف التوافق الزواجي بانه وصول الزوجين الى درجة من التفاهم والتواصل الفكري والعاطفي ، مما يحقق لهما السعادة لتطوير علاقة عائلية قوية وتحقيق اقصى قدر من الرضا .

مظاهر التوافق الزواجي :

يشير ابراهيم (2018) الى بعض مظاهر التوافق الزواجي على النحو التالي :

1_ التواضع والتعاون بين الزوجين في اداء الادوار .

2_ الشعور بالسعادة والرضا عن الحياة ، والراحة النفسية والسلوك الاجتماعي المقبول .

3_ شعور الابناء بالأمن النفسي .

4_ ظهور الدعم والمساندة من الطرف الاخر والاسرة ، مما يساهم في حل المشكلات بسهولة نسبيا

5_ الاشباع الجنسي ، والتعاون الاقتصادي ، والتواصل غير اللفظي الناجح ، وظهور الحب المتبادل بينهما.

6_النجاح والكفاءة في العمل ، اذ ان التوافق الزواجي للفرد قد يزيد استقرار الفرد العامل في عمله .

نظريات التوافق الزواجي :

1_ النظرية السلوكية :

تركز هذه النظرية على الجانب السلوكي وكذلك على مبادئ التعلم ، فالفرد يكتسب مجموعة من العادات المناسبة في معاملة الاخرين ، والتي سبق ان تعلمها والتي ادت الى خفض التوتر لديه او عملت على اشباع حاجاته فيتحقق التوافق ، وبالتالي يكون سلوكا يستدعيه الفرد في المستقبل ، وتركز السلوكية على البيئة كمؤثر ومتأثر فيها ، وان سلوك الانسان علاقة بين مثير واستجابة ، ويقوم العلاج السلوكي على التعامل مع المشكلات الحالية وليس الماضي ، فالسلوكيون يفسرون التفاعل الزواجي كمتطلب مهم لحدوث التوافق الزواجي من خلال الثواب والعقاب ، حيث ان اثابة الفرد على سلوك ما غالبا ما يدعمه ويقويه للظهور مرة اخرى ، فعندما يتفاعل الزوجان ويعزز احدهما الاخر، او حرمه من الثواب فانه يشعره بعدم الارتياح ويسوء التوافق بينهما ، ولذلك فان التوافق الزواجي يحدث اذا تفاعل الزوجان واشبع كل منهما الاخر مما يعود عليهما بالنفع ، فالتوافق الزواجي بين الزوجين يمكن تعلمه من خلال مرور الزوجين بخبرات حياتية ايجابية ، ومقابلة ذلك بالدعم والمساندة مما يعتبر معززا لسلوكه (الهنائية ، 2013).

2- نظرية التحليل النفسي :

يعتبر فرويد رائدا لمدرسة التحليل النفسي وقد اهتم باللاشعور ، وكذلك الغريزة الجنسية ، حيث ذكر باترسون 1990 ان فرويد يرى ان التوافق عملية لاشعورية ، حيث لا يعي الفرد الاسباب الحقيقية لذلك التوافق الذي يسعى اليه ، وان الشخص المتوافق هو من يشبع متطلبات الهو بوسائل مقبولة ، اي يستطيع التوفيق بين متطلبات الهو وضوابط الانا الاعلى في ظل وجود الانا ، اما سوء التوافق فينشأ من الفشل في تحقيق حالة التوازن بين مكونات الشخصية الثلاثة ، وذلك اساس حدوث الاضطرابات المختلفة . اما من ناحية التوافق الزواجي فقد ذكر فرويد أهمية الجانب الجنسي (اللبيدو) في حياة الفرد ، وذلك بعد مهم من ابعاد التوافق الزواجي ، فالفرد يمتلك الجانب الجنسي الذي تحاول الهو اشباعه باي طريقة ، ولكن الأنا تأتي لتوجه ذلك الاشباع ، فالغريزة الجنسية تمثل جانبا مهما في مدرسة التحليل النفسي لفرويد ، حيث يجعلها فرويد موجها لسلوك الفرد ، كما تنمو تلك الغريزة (الجنسية) عبر عدة مراحل تنتهي بالمرحلة الجنسية التناسلية ، والتي تميز حياة الراشد الجنسية ، ويبحث الفرد عن زوج له ، ويسيطر على تلك المرحلة فكرة الجماع الجنسي (التباوي ، 2012).

3_نظرية التوازن المعرفي :

تعد الاتجاهات قضية مهمة في الانسجام بين الزوجين ، وان الازواج السعداء هم من اتفقت اتجاهاتهم ، وينجم التوتر في العلاقات الزوجية بين الاتجاهات المعارضة، حيث ان العواطف الايجابية تتحول تدريجيا الى عواطف سلبية نتيجة تباين هذه الاتجاهات ، والرغبة اللاشعورية في التخلص من التوتر (ابراهيمي ، 2015) .

3_ نظرية الحاجات التكميلية :

وهي نظرية نفسية وضعها وينش Winch ، تقوم هذه النظرية على فكرة ان الانسجام والتوافق لا يتطلب تطابقا او تشابها في الميول والاتجاهات ، بل يتطلب التكميل ، فنحن ننجذب الى من يكملوننا ، حيث نبحث عن الشريك الذي يمتلك الصفات التي لا نملكها نحن ، لنشعر باننا اكثر تكاملا عن ذي قبل (صحاف ، 2014).

تحدث عندما تمتزج الخصائص غير المتشابهة بين الافراد بصورة متناسقة ، لتشكل الاساس لانجذابهم نحو بعضهم البعض ، على اساس ان يوافق كليهما على ان اختلاف خصائصهما يشكل اساسا طيبا لنشوء علاقة بينهما ، حيث توضح أدوار الجنس التقليدي تأثير مبدأ التكاملية ، فالزواج الذي يتفق فيه الزوجان على ان الزوج يتعين ان يكون مسيطرا أو عدوانيا ، والزوجة ينبغي ان تكون خاضعة ومطيعة يمكن ان يكون زواجا ناجحا جدا (اللذعة ، 2002) .

4_ نظرية التبادل الاجتماعي :

ركزت هذه النظرية على ما يمكن تسميته " الربح النفسي " قدم هومانز هذه النظرية ليبين كيف يحدث التفاعل الاجتماعي ، وفيها يؤيد المعنى الذي قدمه علماء التعلم (السلوكيون) ؛ حيث ان اثابة السلوك تدعمه وتقويه وان عدم اثابته تضعفه ، ولكن هومانز اشترط في الثواب ان يكون ذا قيمة نفسية عند الفرد المثاب كي يشعر بالربح والمكسب النفسي ، وان يتجنب الخسارة النفسية التي تحدث عندما يتعرض الفرد للعقاب ، لذلك فالفرد – الزوج _ يستمر في التفاعل اذا كانت الاثابة التي يحصل عليها مساوية او تفوق في قيمتها النفسية قيمة ما يقوم به من سلوك ، بناء على ذلك يزداد قرب الزوجين من بعضهما ويزداد حبهما لبعضهما ، بل ان الزوجين عندما يشعران بالربح النفسي جراء زواجهما ، فيعدل كلاهما مشاعره وأفكاره وسلوكياته حتى يقارب من مشاعر وافكار وسلوكيات الطرف الاخر، وبذلك يستمر التفاعل الايجابي بينهما ، مما يترتب عليه زيادة التوافق الزواجي (التباوي ، 2012).

تأثير التوافق الزواجي على الابناء :

ان الاسرة المتوافقة المتماسكة تؤدي الى نمو جيد في شخصية الطفل ، ان التقدير المتبادل بين الزوجين خاصة تقدير الزوج لزوجته التي تجد الاشباع في حياتها اليومية يمكنها من اداء واجباتها على اكمل وجه ، وهذا ما تظهر نتائجه الايجابية اكثر على الطفل اذ ان بإمكان هذه المواقف ان تمنحه فرصة تكوين صورة ايجابية عن عالم الكبار، صورة تنمو معه باستمرار على انهم سعداء يشعرون بالأمان ، كما يساعدهم على التوافق الاجتماعي ، ويعد مستوى الترابط بين الوالدين من اهم العوامل التي تؤثر في نوع المعاملة التي يتلقاها الابناء من الاباء ، فالعلاقات الوالدية التي تتسم بالانسجام والاتفاق والتعاون والاهتمامات المشتركة تشجع الاباء على القيام بواجباتهم الزوجية ، ورعاية الابناء ، فالأسرة المتوافقة زواجيا تقدم لأبنائها نموذجا للتسامح والعطف ، في حين ان عدم الانسجام بين الوالدين يؤدي الى اضطراب الجو الاسري ، فيسود التوتر والقلق والنزاع وفقدان الثقة وعدم الرضا مما ينتج عنه ممارسة الاباء الاساليب غير السوية ، مثل القسوة والاهمال والحماية الزائدة والتدليل والالم النفسي والتفرقة ، فلا يمكن للوالدين التعيسين ان يسعدا ابنائهما (ابراهيمي ، 2015).

ثانيا : المرأة العاملة

احتلت البحوث التي تناولت المرأة اهمية كبيرة في مجال الدراسات النفسية والاجتماعية ، وذلك نتيجة للزيادة المضطردة في اعداد النساء العاملات ، رغم مسؤولياتهن الاسرية ، وقد حاولت المرأة ان تنطلق الى

العمل خارج البيت مع القيام بأدوارها كزوجة و أم و ربة بيت ، الا ان تعدد ادوارها جعلها تعاني ضغوطات نفسية واجتماعية نتيجة هذا وذلك (دايلي ، 2013) .

1_ تعريف المرأة العاملة : المرأة العاملة هي " المرأة التي تعمل خارج المنزل وتحصل على اجر مادي مقابل عملها وهي تقوم بدورين اساسين في الحياة دور ربة البيت ودور الموظفة " (ابراهيمي ، 2015) .

2 _عمل المرأة خارج البيت : ان للعمل قيمة كبيرة في حياة الانسان السيكولوجية والاجتماعية ، وان التغيرات الايدولوجية والتكنولوجية ادت الى دخول المرأة للعمل والانتاج ، فخلقت انسانا جديدا له مميزاته وخصائصه النفسية المختلفة عن خصائص المرأة القديمة التي محيطها الاسرة والمنزل والاهل والاقارب . ويمكن ان يعرف العمل على انه الجهد الذي يبذله الانسان سواء كان عقليا او بدنيا للمشاركة في خدمة الفرد والمجتمع ، ويهدف الى الحصول على اجر يساعد الفرد على قضاء احتياجاته .مع العلم ان الوظيفة الاساسية والاولى للمرأة هي تكوين أسرة وانجاب الاطفال وتنشئتهم تنشئة تتماشى واخلاقيات المجتمع الذي تنتمي اليه الاسرة ، وهذا الدور مازال قائما ولا جدال فيه ، لكن مع التطور والتقني والصناعي اصبح للمرأة دور ثان جديد هو العمل الخارجي الذي اضيف الى ادوارها التقليدية كزوجة وأم (بن زيان ، 2004)

3_ عمل المرأة في الاسلام : جاء الاسلام فحرر المرأة من كل القيود وعاملها معاملة انسان لا ينقصها شيء عن الرجل ، ولا شك في ان الاسلام منح المرأة من الحقوق والواجبات مثلما اعطى للرجل ، وكلف النساء بكثير مما كلف به الرجال ، اذ ورد في القران الكريم قوله سبحانه وتعالى " من عمل صلحا من ذكر او انثى وهو مؤمن فلنحيينه حيوة طيبة و لنجزينهم اجرهم بأحسن ما كانوا يعملون " . وقد اكد الاسلام على حقوق المرأة ودورها في الحياة ، لان المرأة نصف المجتمع وهي مربية النصف الاخر فلا يستقيم المجتمع الا بالمرأة ، ولقد شجع الاسلام المرأة على العمل الشريف ، ويمكن الاستنتاج من بعض نصوص القران ما يشعر بالسماح لهن بالعمل منه قوله تعالى " أني لا أضيع عمل عامل منكم من ذكر او انثى بعضكم من بعض " (بلعابد ، 2015) .

4_ سيكولوجية المرأة العاملة : اشارت بعض الدراسات ان المرأة العاملة تعاني من القلق والاحساس بالذنب تجاه اطفالها. وهذا ما أوضحته دراسة سينها Sinha (2017) في ان خروج المرأة للعمل والتزامها تجاه اسرتها يؤدي الى نوع من الاجهاد والتوتر لها . وهذا ما يدفعها للتعويض عن غيابها بان تميل للين احيانا حتى تكون اما صالحة ، ولكن بذات الوقت فان الاسر التي تعمل فيها الام غالبا ما تكون اكثر انتظاما وحسما في امور الحياه والتربية ، وتشجع الاطفال على الاستقلال في امورهم البيتية الخاصة (بلعقاب ، 2017)

5 _دوافع خروج المرأة للعمل :

أ _ الدافع الاقتصادي : يتمثل في الحاجة الضرورية والاساسية لتغطية الحاجات المادية للأسرة ، ذلك لعدم قدرة الزوج على تغطية كافية وشاملة لحاجيات الاسرة المتزايدة باستمرار بحكم الزيادة في تعداد افرادها وغلاء المعيشة ، هذا ما دفع المرأة للعمل لدعم زوجها وسد الاحتياجات والمتطلبات الاساسية للأسرة .

ب _ دوافع شخصية (تحقيق الذات) : ترى الكثير من النساء ان الخروج الى العمل يمكنها من تحقيق ذاتها وبالتالي يسهم في تغيير الوضع التقليدي الذي يضعها فيه المجتمع ،كما ان الارتباطات الاجتماعية في مكان العمل اضافة للدعم الاجتماعي جعل معظم النساء يفضلن الاشتراك في المجتمع فهذا الدافع يتضمن رغبة المرأة العاملة في خروجها من البيت باتجاه ميدان العمل قصد التغيير من واقعها ، كونها ربة بيت وأم لأطفال فهي أكثر الطرفين مسؤولية في تقديم الرعاية والتوجيه لهم ، والذي يزيد من تعميق هذا الدافع هو شخصية المرأة بحد ذاتها بحيث تعتبر عملها مساهمة ايجابية نحو أسرتها والمجتمع ككل (بن موسى ، 2015) .

ج _ دوافع نفسية : أصبحت المرأة تشارك بالعمل في جميع مجالات الحياة العملية والنظرية ، حيث ان العمل يحقق لها اشباعا نفسيا واجتماعيا وشعورا بالقيمة والمكانة والامن ، كما يساهم في تحقيق التكامل الاسري وارتفاع مستوى النضج الاجتماعي ، كما انه من دوافع خروجها للعمل هو تأكيد الذات والرغبة في المشاركة في الحياة العامة وشغل وقت الفراغ ، والرغبة في احساس المجتمع بها وبذاتها ككيان له وجود مستقل ، وبنيل الاعجاب من طرف المجتمع واثبات قدرتها على الانتاج والمشاركة في بناء المجتمع .

د _ دوافع سياسية : ايضا هناك دوافع سياسية وراء عمل المرأة حيث جاءت الدساتير والقوانين الدولية التي تنص على المساواة بين المرأة والرجل في الحقوق والواجبات ، وانعقدت مؤتمرات دولية في كل من مكسيكو والقاهرة ودول أخرى لمعالجة أوضاع المرأة في الاسرة والمجتمع ، وفي المجال الاجتماعي والثقافي وخاصة السياسي ، حيث يعتبر العمل بالنسبة للمرأة كحق سياسي تسعى من خلاله الوصول للسلطة ، فالنساء يجب ان يقتحمن كل الوظائف الصناعية والسياسية من اجل ان لا تبقى في مكانة هامشية لأنه بخروجها للعمل يمكنها ان تشارك في القرار السياسي للدولة (ابراهيمي ، 2015) .

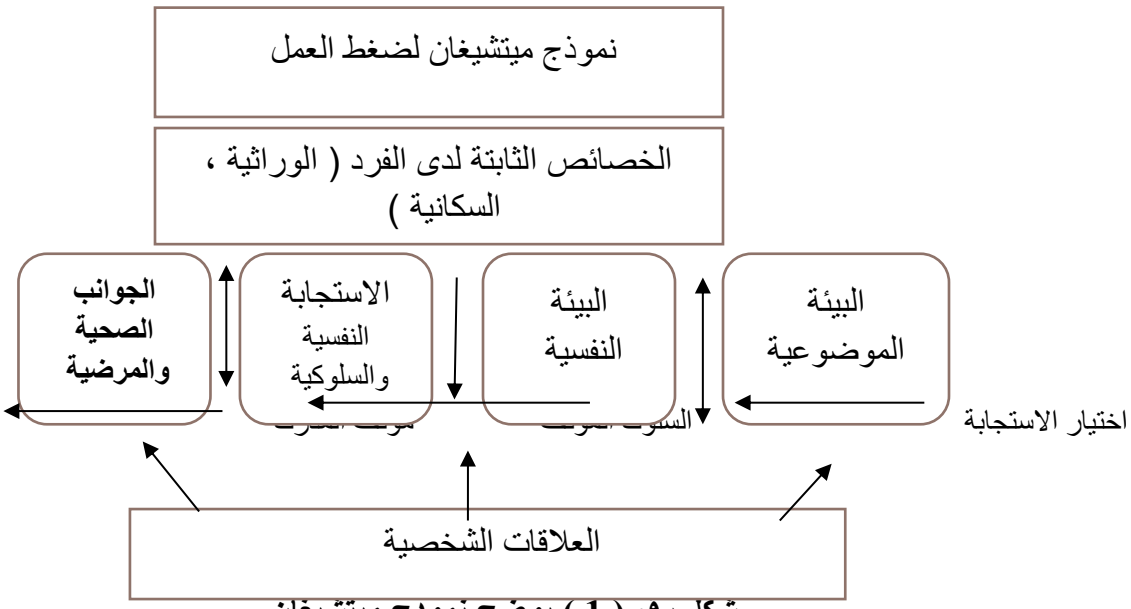
_ خروج المرأة للعمل وانعكاساته عليها :

ان خروج المرأة للعمل ولد لديها صراعا دائما حول كيفية التوفيق بين العمل المنزلي والعمل الخارجي ، التوفيق بين رعاية الاطفال والاعمال المنزلية وعملية الانتاج التي تمارسها من خلال نشاطها المهني فتضطر الام العاملة الى التردد على البيت والمدرسة لمتابعة اطفالها ويتعقد الامر عندما يزداد عدد الابناء (فرحات ، 2012) . ان العمل الخارجي الذي تقوم به المرأة يحتوي على جانبين احدهما ايجابي حيث من خلاله تنمي الوعي الذاتي وتصبح قادرة على ادراك قيمتها الحقيقية وقدراتها وتتخلص من التبعية ، أما الجانب السلبي فتمثل في معاناة المرأة العاملة من مجموعة من الاضرار جراء عملها خارج المنزل كالوقوف مطولا او الجلوس غير المريح او رفع الاوزان الثقيلة التي تؤدي الى ظهور بعض الامراض مثل الام المفاصل وارتفاع ضغط الدم (بكاكرة ، 2014) . فقد بينت دراسة قام بها ازيماين و بيران و جهنيهشيمي و ديغانكر (Azimian, Piran, Jahanihahemi&Dehghankar 2017) ان الضغوط التي تتعرض لها المرأة العاملة قد تعرض صحتها للخطر ، حيث تواجه الطبيبة ضغوطات مختلفة في مكان العمل لتحقيق ضمان صحة المرضى .

_ نموذج ميتشيغان : سمي (ميتيشيغان) نسبة لجامعة ميتيشغان وسمي ايضا بالنموذج الاجتماعي البيئي يمثله كل من الباحثين كارتز و كان 1989 اللذين يؤكدان وجود عوامل تؤثر على درجة تأثر الفرد للضغط واستجابته له هذه العوامل تتضمن نوعين :

_ البيئة الموضوعية : وما تحتويه من عوامل متعلقة ببيئة العمل المادية مثل (المكتب ، الاضاءة ، التهوية ، السلامة في المنظمة) .

_ البيئة النفسية : ويقصد بها تعرض أو عدم تعرض الفرد للاضطرابات النفسية مثل القلق ، الاكتئاب ، اضطرابات النوم ، والشخصية التي تؤدي في النهاية الى سوء التسيير واتخاذ القرار على مستوى الفرد والمنظمة ككل ، ان تأثير تلك العوامل على درجة الضغط لدى الأفراد يتوقف على مدى ادراكهم لها والذي يتأثر بدوره بالفروق الفردية ، التي مصدرها طبيعة الاستجابات النفسية والسلوكية لدى الأفراد نحو هذه المؤثرات البيئية ، وكذلك الجوانب الصحية والمرضية المرتبطة بالناحية الجسمية والنفسية لهم ، اضافة الى الخصائص الثابتة لدى الفرد ، وأخيرا العلاقات التي يعيشها الأفراد في محيط العمل ، حيث أن تغير هذه العوامل يؤثر على استجابات الأفراد نحو المثيرات التي يتعرضون لها داخل بيئة العمل كما هو موضح بالشكل (1) (ابراهيمي ، 2015) .



شكل رقم (1) يوضح نموذج ميتشيغان

الدراسات السابقة : سيتم ترتيبها بالبعد الزمني وفقا لأهداف الدراسة :

_ دراسة التباوي (2012)

هدفت الدراسة الى : التعرف على مستوى التوافق الزواجي ، وعلى العلاقة الارتباطية بين التوافق الزواجي وعدد الابناء ، ومدة الزواج ، تكونت العينة من (245) موظف وموظفة من المتزوجين بجامعة بنغازي (145 ذكور ، 100 اناث) ، تم استخدام مقياس التوافق الزواجي ل عبد الرازق (2003) ، اظهرت النتائج ان مستوى التوافق الزواجي لدى عينة الدراسة كان مرتفعا ، كما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة احصائيا بين التوافق الزواجي ومدة الزواج وعدد الاطفال .

_ دراسة برامب و بافسكر (2013) Bharambe & Bavisker

من ضمن اهداف الدراسة معرفة الفروق في سنوات الزواج الاقل من خمس سنوات ، والاكثر من خمس سنوات ، وتأثيرها في التوافق الزواجي ، لتحقيق ذلك استخدم الباحثان استبانة التوافق الزواجي (M A Q) (التي اعدها كومار و كماشانا Kumar & Kamchana على عينة قوامها 60 زوج و 60 زوجة ، اي 30 زوجة مدة زواجها اقل من خمس سنوات ، و 30 زوجة مدة زواجها اكثر من خمس سنوات ، اظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائيا بين عدد سنوات الزواج والتوافق الزواجي لصالح الاكثر من خمس سنوات .

_ دراسة عمار و رضوان (2014)

عنوانها " عمل المرأة وعلاقتها بتوافقها الزواجي " هدفت الدراسة الى التعرف على الفروق بين نوع مهنة الزوجة العاملة وتوافقها الزواجي ، تكونت عينة الدراسة من (200) امرأة ، واستخدمت الباحثة لإنجاز الدراسة مقياس التوافق الزواجي من اعدادها دلال اسعد عمار ، وتوصلت النتائج الى وجود فروق دالة احصائيا بين متوسط النساء العاملات في القطاع الحكومي وبين متوسط النساء العاملات في القطاع الخاص في توافقهن الزواجي ، لصالح العاملات في القطاع الحكومي .

_ دراسة بارمر (2014) Parmar

هدفت هذه الدراسة الى معرفة مستوى التوافق الزواجي للنساء العاملات وغير العاملات ، تكونت عينة الدراسة من 60 امرأة متزوجة (30 عاملة ، 30 غير عاملة) تم تطبيق استبيان كومار Kumar للتوافق الزواجي ، اظهرت النتائج ان مستوى التوافق الزواجي منخفض لدى النساء العاملات .

_ دراسة ابراهيمي (2015)

هدفت الدراسة الى معرفة الفروق بين التوافق الزواجي للمرضات والمعلمات تعزى للمهنة ، تكونت عينة الدراسة من 130 امرأة عاملة ، واستخدمت الباحثة مقياس التوافق الزواجي من اعدادها ، واظهرت النتائج انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الممرضات والمعلمات في التوافق الزواجي .

_ دراسة بل (2017) Pal

هدفت هذه الدراسة الى التعرف على مستوى التوافق الزواجي للمرأة العاملة ، تكونت عينة الدراسة من 120 امرأة متزوجة (60 امرأة عاملة ، 60 امرأة غير عاملة) تم استخدام استبيان التوافق الزواجي اعداد كومار Kumar ، اظهرت النتائج ان النساء المتزوجات اللواتي يعملن يواجهن مشاكل اكثر في التوافق في حياتهن الزوجية ؛ اي ان مستوى التوافق الزواجي اقل مقارنة بالنساء المتزوجات اللواتي لا يعملن .

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة لموضوع التوافق الزواجي لدى المرأة العاملة في قطاعي الصحة والتعليم ، نلاحظ بعض منها هدف الى التعرف على علاقة التوافق الزواجي مع متغيرات مختلفة كالضغوط المهنية والصحة العقلية ، وهناك بعض الدراسات من قارن بين النساء العاملات والغير العاملات ، كذلك نجد ان جميع افراد العينة من النساء متزوجات ، اما الاستبيان فاختلف من دراسة لأخرى ، كما ان نتائج الدراسات تباينت من حيث الفروق العائدة لنوع المهنة ، ومدة الزواج .

الاجراءات المنهجية :

مجتمع الدراسة : يضم مجتمع الدراسة طبيبات من مركز بنغازي الطبي ، ومستشفى الاطفال ، وكذلك عضوات هيئة التدريس وموظفات جامعة بنغازي من الكليات (الآداب ، الاعلام ، الاقتصاد) للعام الجامعي (2018 _ 1019) .

عينة الدراسة : ان اختيار نوع العينة يتوقف على طبيعة المجتمع وأهداف الدراسة ، لذا تم اختيار عينة الدراسة وفقا للشروط التالية :

1_ ان تكون متزوجة .

2_ ان يكون لديها طفل على الاقل .

3_ ان تكون مواطنة ليبية .

حيث تم اخذ عينة قوامها (90) ، وهي عينة مقصودة .

المنهج : اعتمدت الباحثة في دراستها الحالية على المنهج الوصفي المقارن باعتباره اكثر المناهج ملائمة لأهداف الدراسة الحالية .

اداة الدراسة : تمثلت اداة جمع البيانات في مقياس التوافق الزواجي ل عبد الرازق ، 2003 .

وصف المقياس : يهدف مقياس عبد الرازق الى قياس التوافق الزواجي ، ويتكون من (80) فقرة موزعة على ثمانية ابعاد ، يتكون كل بعد من (10) فقرات موزعة كالتالي :

أ_ **التوافق العاطفي** : ويقصد به الاشباع العاطفي المتمثل في الاهتمام بالمشاعر ، وتبادل مشاعر الحب ، والمشاعر الحميمة ، والعواطف النبيلة من حب وتسامح وعطف وحنان ويتكون من الفقرات 1_ 9_ 17 _ 25 _ 33_ 41 _ 49 _ 57 _ 65_ 73.

ب _ **الاحترام المتبادل :** ويتمثل في مدى التقدير والاحترام بين الزوجين في المعاملة بينهم ، وبين الاخرين ، ومدى احترام وجهة نظر كل منهما للآخر ، وحسن المعاشرة بينهم . ويتكون من الفقرات 2_ 10_ 18_ 26 _ 34 _ 42 _ 50 _ 58 _ 66 _ 74 .

ج _ **التفاهم المتبادل :** ويتمثل في مدى الاتفاق والتفاهم ، والانسجام بين الزوجين في وجهات النظر الخاصة بأمور الاسرة ، والاطفال والحياة العائلية ، والانشطة والاهتمامات ومدى المشاجرات بينهم . ويتكون من الفقرات 3 _ 11_ 19 _ 27 _ 35 _ 43 _ 51 _ 59 _ 67 _75 .

د _ **الاتفاق في الامور المادية :** ويتمثل في مدى الاتفاق والتفاهم بين الزوجين في كيفية ادارة الامور المادية المتعلقة بالمصاريف ، والانفاق ، ومدى ادراك كل من الزوجين للآخر في اسلوبه في ادارة الامور المادية المتعلقة بالمصاريف والانفاق . ويتكون من الفقرات 4 _ 12 _ 20 _ 28 – 36 _ 44 _ 52 _ 60 _ 68 _ 76.

ه _ **المشاركة في تحمل المسؤولية** : ويتمثل في مدى ومقدار المشاركة ، والتعاون بين الزوجين في تحمل المسؤوليات ، والقيام بالواجبات ، والمسؤوليات الاسرية ، والعائلية وقيام كل من الزوجين بدوره على الوجه الصحيح . ويتكون من الفقرات 5_ 13 _ 21 _ 29 _ 37 _ 45 _ 53 _ 61 _ 69 _ 77 .

و _ **الثقة المتبادلة :** ويتمثل في مدى الثقة بين الزوجين المتمثلة في الشك ، والصراحة ، والكذب ، والغيرة ، وحفظ الاسرار العائلية والشخصية ، ويتكون من الفقرات 6 _14 _ 22 _ 30 _ 38 _ 46 _ 54 _ 62 _ 70 _ 78 .

ز _ **الانانية :** ويتمثل في مدى فردية كل من الزوجين في اشباع حاجاته ، والاهتمام بنفسه دون الاهتمام بالطرف الاخر ، والاسرة ، ومدى القناعة ، والرغبة في التملك . ويتكون من الفقرات 7 _ 15 _ 23 _ 31 _ 39 _ 47 _ 55 _ 63 _ 71 _ 79 .

ي _ **ادراك الحالة الزوجية :** ويقصد به ادراك كل من الزوجين لحياته الزوجية ، وتاريخه الزواجي مع شريك حياته المتمثل في مدى السعادة ، والرضا عن حياته ، والشعور بالندم في اختياره لشريك حياته ، ومدى التفكير في الانفصال . ويتكون من الفقرات 8 _ 16 _ 24 _ 32 _ 40 _ 48 _ 56 _ 64 _ 72 _ 80 .

طريقة تصحيح المقياس :

توجد امام كل فقرة ثلاثة بدائل (نعم ، احيانا ، لا) وعلى الفرد ان يختار احدى البدائل بوضع علامة في الخانة التي تناسبه ، وكل الفقرات تشير الى عدم التوافق الزواجي ، ويصحح المقياس على النحو التالي :

_ يحصل الفرد على (درجة واحدة) اذا اختار البديل (لا) .

_ يحصل الفرد على (درجتان) اذا اختار البديل (احيانا) .

_ يحصل الفرد على (ثلاثة درجات) اذا اختار البديل (نعم) .

وبذلك تكون اعلى درجة للمقياس (240) واقل درجة (80) ، حيث تعبر الدرجة المرتفعة على عدم توافق زواجي ، بينما تعبر الدرجة المنخفضة على وجود توافق زواجي (التباوي ، 2012) .

نظرا لان الباحثة تتعامل مع عينة نساء؛ فقد تم حذف الفقرات المتعلقة بالذكور وهي: 37 _ 39 _ 40 _41_ 42_ 45 _ 47 _ 55_ 60 _ 61_ 63 _ 66 _ 70 _ 74 _ 75 _ 79. فكان المقياس عدد فقراته (80) ، واصبح (64) .

الخصائص السيكومترية للمقياس :

اولا : الصدق :

قام معد المقياس عبد الرازق ، 2003 بحساب معامل الارتباط بين درجة الابعاد والدرجة الكلية للمقياس وتراوحت بين (0.69 _ 0.89) . وفي الدراسة الحالية تم استخراج الصدق باستخدام طريقة الاتساق الداخلي للفقرات اي ارتباط الفقرة بالمقياس ككل قبل وبعد الحذف كما في جدول (1)

جدول (1): معامل ارتباط درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس قبل وبعد الحذف.

رقم الفقرة	معامل الارتباط قبل الحذف	رقم الفقرة	معامل الارتباط قبل الحذف	رقم الفقرة	معامل الارتباط بعد الحذف	رقم الفقرة	معامل الارتباط بعد الحذف
1	.619**	34	.62**	1	.58**	34	.72**
2	.75 **	35	.68 **	2	.68**	35	.50**
3	.75**	36	.47 **	3	.75**	36	.54**
4	.32	37	.70**	4		37	.72**
5	.58**	38	.43 **	5	.54**	38	.46**
6	.59**	39	.47**	6	.62**	39	.47**
7	-.001	40	.58**	7		40	.59**
8	.76**	41	.49 **	8	.76**	41	.73**
9	.77**	42	.81 **	9	.81**	42	.64**
10	.70**	43	.57**	10	.63**	43	.59**
11	.40*	44	.64**	11	.46**	44	.73**
12	.55**	45	. 69**	12	.53**	45	.61**
13	.41*	46	.64 **	13	.40**	46	.72**
14	.43*	47	.70**	14	.46**	47	.71**
15	.42*	48	.78 **	15	.62**	48	.76**
16	.73**	49	.64**	16	.77**	49	.69**
17	.73**	50	.78**	17	.69**	50	.64**

18	.75**	51	.61**	18	.71**	51	.50**
19	.55**	52	.74 **	19	.49**	52	.42**
20	.60**	53	.47**	20	.40**	53	.63**
21	.38*	54	.53 **	21	.53**	54	.75**
22	.54**	55	.55 **	22	.66**	55	.56**
23	.55**	56	.50 **	23	.60**	56	.42**
24	.64**	57	.71 **	24	.74**	57	.63**
25	.80**	58	.45 **	25	.74**	58	.68**
26	.59**	59	.59 **	26	.64**	59	.65**
27	.19	60	.59**	27		60	.70**
28	.57**	61	.74 **	28	.39**	61	.47**
29	.38*	62	. 55**	29	.50**	62	.63**
30	.77**	63	.64 **	30	74**	63	.75**
31	.55**	64	.77**	31	.58**	64	.81**
32	.81**			32	.71**		
33	.78**			33	.82**		

بعد حذف الفقرات السالبة والضعيفة اصبح المقياس يتمتع بصدق دال عند مستوى (0.01 _ 0.05)

ثانيا : الثبات : قام معد المقياس عبد الرازق (2003) بحساب ثبات المقياس باستخدام التجزئة النصفية وكانت قيمة معامل الثبات (0.72) ، وبلغ بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان براون (0.74) ، كما استخرج الثبات بطريقة اعادة الاختبار وبلغ معامل الثبات (0.97) ، وفي الدراسة الحالية تم استخراج الثبات للمقياس بواسطة الفاكرونباخ وكانت قيمته 0.97 ، وقيمة الثبات بواسطة التجزئة النصفية باستخدام معادلة بيرسون 93. وبمعامل التصحيح سبيرمان براون 94. وهذا يعني ان المقياس يتمتع بصدق وثبات مقبول وهو جاهز للاستخدام في الدراسة الحالية .

نتائج الدراسة ومناقشتها :

الهدف الاول : التعرف على مستوى التوافق الزواجي لدى عينة الدراسة .

لمعرفة مستوى التوافق الزواجي لدى عينة الدراسة تم استخدام اختبار t . test للمقارنة بين متوسط العينة لمقياس التوافق الزواجي والمتوسط الفرضي للمقياس . كما هو موضح في الجدول (2) .

الجدول (2) اختبار " ت " لدلالة الفروق بين متوسط العينة والمتوسط الفرضي لمقياس التوافق الزواجي لدى افراد العينة .

المتغير	عدد الافراد	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	مستوى الدلالة
التوافق الزواجي	90	128	86.7	23.57	-16.62	0.0001

يبين الجدول (2) ان التوافق الزواجي لدى عينة البحث منخفض ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بارمر (2014) ،ودراسة بل (2017) ، وتختلف مع دراسة التباوي (2012) ، وقد يرجع انخفاض مستوى التوافق الزواجي لدى عينة الدراسة الى عدم وجود الية للتفاهم بين الزوجين و تداخل الادوار فيما بينهم ، فالمرأة العاملة تعاني كثيرا من الضغوط المرتبطة بالجانب الانفعالي فيها بسبب الزوج والابناء ، وتبدأ من ضغوط العلاقة الخاصة بالزوج ؛ لان عملها فرض عليها تغييرا في التعامل مع الرجل ، فقد تغيرت العلاقة

من التبعية الاقتصادية الى مستوى الزمالة والمشاركة ، واصبحت المرأة قوية وايجابية يمكن الاعتماد عليها في كثير من المواقف .كذلك انخفاض التوافق الزواجي قد ينشأ لان الزوج يتوقع دائما من زوجته ان تهتم به وترعى الاطفال وتدير شؤون المنزل كل ذلك في وقت واحد . وفي المقابل تتوقع الزوجة ان يكون الزوج صديقها وان يشاركها في الاعمال المنزلية واضطرارها الى تحمل العديد من الاعباء والمسؤوليات داخل وخارج المنزل مما ينعكس سلبا على علاقتها مع زوجها بصورة اساسية . كذلك العلاقات الاجتماعية والاسرية في مجتمعنا مازالت تفرض عددا من الالتزامات القوية تجاه الاسرة والزملاء ، وضرورة المشاركة الاجتماعية والاسرية ، ولا يستطيع الانسان التخلي عنها مهما فعل رغما عن كل الظروف المحيطة به . وكثيرا ما تلزم المرأة بأعباء اضافية قد تنشأ في الاسرة كمسؤولية رعاية احد الوالدين المسنين في العائلة ، وغيرها من العوامل التي تؤدي الى احساس المرأة بضيق الوقت والتوتر النفسي وانها تحتاج الى عدد ساعات اطول لإنجاز ما عليها من مهام وظيفية .

الهدف الثاني : التعرف على الفروق العائدة لنوع المهنة (طبيبة / اكاديمية / ادارية) في التوافق الزواجي .

لمعرفة الفروق بين متوسطات الدرجة الكلية للتوافق الزواجي وفقا لنوع المهنة (طبيبة ، اكاديمية ، ادارية) ، تم استخدام تحليل التباين الاحادي ، والجدول (3) يبين النتائج الخاصة بذلك .

الجدول (3) نتائج تحليل التباين الاحادي بين متوسطات درجات التوافق الزواجي وفقا لنوع المهنة .

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة " ف "	الدلالة الاحصائية
بين المجموعات	12454.41	2	3412.14	13.725	دال عند مستوى 0.01
داخل المجموعات	123667.77	320	207.53		
المجموع	124913.18	322			

يبين الجدول (3) وجود فروق جوهرية في التوافق الزواجي تعزى للمهنة ، وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة عمار ورضوان (2014) ولمعرفة الفروق تم استخدام اختبار شفيه للمقارنات البعدية لتجانس التباين كما مبين بالجدول (4) ،فقد لوحظ ان الزوجات اللواتي يمتهن مهنة (ادارية) اقل توافقا من المهن الاخرى (طبيبة ، عضو هيئة تدريس) وهذه الفروق ذات دلالة احصائية ، ربما راجع ذلك الى قلة فرص الترقية فعدم توفر مستقبل أفضل لوظيفة الادارية أو انعدامها لدى بعضهن كونهن يشتغلن مناصب مؤقتة لأنها مجرد عقود سيتسبب لهن مع الوقت في ضغوط مهنية تؤثر سلبا على توافقهن الزواجي .كذلك اذا كان عملها لا يدر عليها الدخل الكافي لإشباع حاجاتها وحاجات أسرتها فهذا يسبب لها الاحباط وهذا ما يزيد عليها ضغطا وجهدا قد يؤثران على توازنها وحتى على مستوى كفاءتها المهنية ، وهذا ما تم الاشارة اليه في نموذج ميتشيغان بأن البيئة المادية والنفسية تؤثر على استجابات الفرد نحو المثيرات التي يتعرض لها داخل بيئة العمل .

المهنة	العدد	المتوسط	طبيبة	اكاديمية	ادارية

طبيبة	30	41.50	1.0	-9.00	-30.00
اكاديمية	30	32.50		1.0	-21.00
ادارية	30	62.50			1.0

الهدف الثالث : التعرف على الفروق العائدة لعمر الزوجة في التوافق الزواجي

لمعرفة الفروق بين متوسطات الدرجة الكلية للتوافق الزواجي وفقا لعمر الزوجة (25 _35 ، 36 _ 45 ، 46 فما فوق) ، تم استخدام تحليل التباين الاحادي ، والجدول (4) يبين النتائج الخاصة بذلك .

الجدول (4) نتائج تحليل التباين الاحادي بين درجات التوافق الزواجي وفقا لمتغير العمر.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة " ف "	الدلالة الاحصائية
بين المجموعات	3607.8	2	1803.9	3.42	غير دالة
داخل المجموعات	45839.1	87	526.8		
المجموع	49446.9	89			

نلاحظ من الجدول (4) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات التوافق الزواجي لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير العمر، وترى الباحثة ان لكل فئة عمرية خصائصها النفسية ، ومعظم افراد عينة الدراسة من مراحل عمرية متقاربة وهي مرحلة الرشد حيث تجاوزت اعمارهن سن (25) سنة . وهي مرحلة عمرية لها خصائص نفسية متوافقة ، حيث تبدأ بالاستقرار مع شريك الحياة ، وتكوين الاسرة وتحقيق التوافق الاسري ، كما انها تعد المرحلة الرئيسية في اكتساب القيم وترسيخها واقعا .

الهدف الرابع : التعرف على الفروق العائدة لمدة الزواج في التوافق الزواجي .

لمعرفة الفروق بين متوسطات الدرجة الكلية للتوافق الزواجي وفقا لمدة الزواج (1 _ 5، 6_ 10 ،11 فما فوق) ، تم استخدام تحليل التباين الاحادي ، والجدول (5) يبين النتائج الخاصة بذلك .

الجدول (5) نتائج تحليل التباين الاحادي بين متوسطات درجات التوافق الزواجي وفقا لمدة الزواج .

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف "	الدلالة الاحصائية
بين المجموعات	280.35	3	93.45	0.16	غير دالة
داخل المجموعات	49166.45	86	571.70		
المجموع	49446.9	89			

نلاحظ من الجدول (5)انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات الدرجة الكلية للتوافق الزواجي وفقا لمدة الزواج ، تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت اليه دراسة التباوي (2012) بعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في التوافق الزواجي تبعا لمتغير مدة الزواج ، وتختلف مع نتيجة دراسة برامب و بافسكر

(2013) Bharambe & Bavisker لتي توصلت الى وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين التوافق الزواجي ومدة الزواج ، فكلما طالت مدة الزواج ازداد التوافق الزواجي .

وقد يرجع ذلك الى ان الزوجين اصبحا اكثر دراية وتفهم لشخصية كل منهما ، وعرفوا واجباتهم وما لهم وما عليهم ، كذلك الى ان طول سنوات العشرة تساعد على تعميق روابط المودة والرحمة وعلى شعور الطرفين بالارتياح مما يساعد الزوجين على التعبير عن عواطفهما بأريحية . وكما ان الزواج استقرار وسكينة لقوله تعالى ((وَمِنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُم مِّنْ أَنفُسِكُمْ أَزْوَاجًا لِّتَسْكُنُوا إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُم مَّوَدَّةً وَرَحْمَةً ۚ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ)) (الروم , الاية 21) .

الهدف الخامس : التعرف على الفروق العائدة لعدد الاطفال في التوافق الزواجي .

لمعرفة الفروق بين متوسطات الدرجة الكلية للتوافق الزواجي وفقا لعدد الاطفال ، تم استخدام تحليل التباين الاحادي ، والجدول (6) يبين النتائج الخاصة بذلك .

الجدول (6) نتائج تحليل التباين الاحادي بين متوسطات درجات التوافق الزواجي وفقا لعدد الاطفال

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة " ف "	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	827.76	3	275.923	0.488	غير دالة
داخل المجموعات	48619.132	86	565.339		
المجموع	49446.900	89			

نلاحظ من الجدول (6) انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات الدرجة الكلية للتوافق الزواجي وفقا لعدد الاطفال . تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت اليه نتيجة التباوي (2012) بعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في التوافق الزواجي باختلاف عدد الابناء .

وقد يرجع ذلك الى ان انجاب الاولاد من الحاجات الضرورية لضمان استقرار الاسرة ، لأنهم السبب الرئيسي لإشباع غريزة الامومة لدى الزوجة ، فوجودهم بحد ذاته يزيد من التوافق والانسجام لدى الزوجين ؛ لان حياتهم تتجه نحو تربية الابناء وكيفية تلبية متطلباتهم واحتياجاتهم المادية والعاطفية والاجتماعية والسعي لتحقيق الامان والاستقرار لهم . ولكن تواجهها مشكلة متعلقة بحضانة اطفالها اثناء عملها ، لعدم توفر دور الحضانة في كثير من اماكن العمل .

التوصيات :

1_ توظيف الاعلام في تغيير اتجاهات بعض الافراد نحو عمل المرأة.

2_ اهتمام المؤسسات التعليمية والتربوية بالتربية الاسرية ، مع توضيح دور كل فرد في الاسرة ما له وما عليه من حقوق وواجبات داخل نطاق الاسرة .

3_ الابتعاد عن الخلافات الزواجية بقدر الامكان وحجبها عن الابناء حتى يتسنى لهم تنشئة سليمة في مراحل الطفولة والمراهقة ، الامر الذي يساعدهم على ان يكونوا ازواجا سعداء في المستقبل .

4_ تفعيل دور الارشاد الزواجي ليساهم في زيادة التوافق بين الازواج ، وذلك لجهل الزوجين بحاجات وتوقعات الطرف الاخر ، والعمل على تحسين العلاقات بين الزوجين ، وحل المشكلات الزواجية الناتجة عن الاختلاف في عوامل شخصية الزوجين وحاجاتهم واتجاهاتهم .

5_ الاهتمام بتطوير بيئة العمل المادية والاجتماعية في كل القطاعات التي تعمل بها المرأة ، كتوفير دور الحضانة لأبناء العاملات الامهات داخل مقر العمل حتى تستطيع الأم الاطمئنان على اطفالها .

6_ اقامة ندوات وبرامج اعلامية على أهمية المساندة الاجتماعية فالدعم والتراحم الاسري والاجتماعي والعاطفي بكونه عاملا نفسيا يعمل على تخفيف ضغوط الحياة عندما تشتد ، فقد قال رسول الله : (المؤمن للمؤمن كالبنيان يشد بعضه بعضا) . وكلما كانت درجة الثقافة والوعي مرتفعة زاد التفاهم بين الرجل وزوجته وارتفعت درجة التعاون بينهما . ومن أنواعها المساندة التي تقدمها الأسرة قد تساعد الزوجة العاملة في تأدية دورها وتحمل مسؤولياتها المزدوجة وتمكينها معنويا وماديا ، ويبدأ هذا الأمر من زوجها و أولادها ليشمل أهلها ومعارفها .

قائمة المصادر:

المصادر العربية :

_القرآن الكريم .

_ ابراهيمي ، اسماء (2015) . **الضغوط المهنية وعلاقتها بالتوافق الزواجي للمرأة العاملة** (رسالة دكتوراه غير منشورة) ، جامعة محمد خيضر ، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية .

_ ابراهيم ، مؤيد محمد (2018) . **التوافق الزواجي وعلاقته بتقدير الذات لدى ذوي الاعاقة الحركية في محافظتي بيت لحم والخليل** . (رسالة ماجستير غير منشورة) ، جامعة القدس المفتوحة ، كلية الدراسات العليا .

_ بكاكرة ، كاملة (2014) . **عمل المرأة وعلاقته بالتحصيل الدراسي للأبناء** . (رسالة ماجستير غير منشورة) ، جامعة الوادي ، معهد العلوم الاجتماعية والانسانية .

_ بلعابد ، مليكة (2015) . **الاجهاد المهني لدى المرأة العاملة** . (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة العربي بن مهيدي ، كلية العلوم الاجتماعية والانسانية.

_ بلعقاب ، رؤوف (2017) . **عمل المرأة واثره على العلاقة الزوجية** . (رسالة دكتوراه غير منشورة) ، جامعة محمد لمين دبابغين ، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية .

_ بن خبرة ، سهيلة و بن زاهي ، منصور (2017) . علاقة التوافق الزواجي بعمل المرأة في ظل بعض التغيرات التنظيمية والشخصية بمدينة ورقلة . **مجلة ابحاث نفسية وتربوية** . ج (ج) ، ع (10) : 289 – 309 .

_ بن زيان ، مليكة (2004) .**عمل الزوجة وانعكاساته على العلاقات الاسرية** . (رسالة ماجستير غير منشورة) ، جامعة منتوري قسنطينة ، كلية العلوم الانسانية والعلوم الاجتماعية

_ بن موسى ، سمير (2015) . صراع الدور وعلاقته بالضغوط لدى المرأة العاملة _ دراسة تطبيقية بالقطاع الاستشفائي ابن سينا بدائرة فرندة _ ولاية تيارت . **مجلة العلوم الانسانية** . ج (2) ، ع (3) : 157_176 .

_ بومدين ، عاجب (2017) . **الاثار الاسرية والاجتماعية المترتبة عن عمل المرأة خارج البيت** . (رسالة دكتوراه غير منشورة) ، جامعة وهران ، كلية العلوم الاجتماعية .

_ التباوي ، نجمة اللاكي (2012) . **التوافق الزواجي وعلاقته بضغوط العمل لدى موظفي وموظفات جامعة بنغازي** . (رسالة ماجستير غير منشورة) ، جامعة بنغازي ، كلية الآداب .

_ حجازي ، مصطفى (2004) . **الصحة النفسية** ، المغرب ، المركز الثقافي العربي .
_ الخطايبة ، يوسف ضامن (2015) . مقومات التوافق في الحياة الزوجية وعلاقته بالعوامل الاجتماعية . **دراسات العلوم الانسانية والاجتماعية** . ج (42) ، ع (2) : 371 – 389 .
_ دايلي ، ناجية (2013) . **الضغط النفسي لدى المرأة المتزوجة العاملة في الميدان التعليمي وعلاقته بالقلق** . (رسالة ماجستير غير منشورة) ، جامعة فرحات عباس ، كلية العلوم الاجتماعية والانسانية .
_ الشهري ، وليد بن محمد (2009) . **التوافق الزواجي وعلاقته ببعض سمات الشخصية لدى عينة من المعلمين المتزوجين بمحافظة جدة** . (رسالة ماجستير غير منشورة) ، جامعة ام القرى ، كلية التربية .
_ صحاف ، خلود بنت محمد (2014) . **التوافق الزواجي وعلاقته بالاستقرار الاسري لدى عينة من المتزوجين بمدينة مكة المكرمة** . (رسالة ماجستير غير منشورة) ، جامعة ام القرى ، كلية التربية .
_ الصمادي ، احمد عبد المجيد و الجهوري ، هلال حمدان (2011) . التوافق الزواجي لدى عينة من العاملين في قطاعي الصحة والتعليم في سلطنة عمان .**دراسات نفسية وتربوية** . ج (4) ، ع (2) : 1 – 24 .
_عبد النبي ، عمر اكريم (2018) . دراسة ميدانية لعينة من الامهات العاملات بقطاع التعليم بالمنطقة التعليمية بنغازي المركز . **مجلة جامعة البحر المتوسط الدولية** . ع (6) : 112_132.
_ علي ، حسام محمود (2008) . **الانهاك النفسي وعلاقته بالتوافق الزواجي وبعض المتغيرات الديموغرافية لدى عينة من معلمي الفئات الخاصة بمحافظة المنيا** . (رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية التربية ، جامعة المنيا .
_ عمار ، دلال اسعد و رضوان ، سامر (2014) . عمل المرأة وعلاقته بتوافقها الزواجي . **مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية** . ج (36) ، ع (4) : 227 – 240 .
_ فرحات ، نادية (2012) . عمل المرأة واثره على العلاقات الاسرية . **الاكاديمية للدراسات الاجتماعية والانسانية** . ع (8) : 126 – 134 .
_ الكحلوت ، اماني حمدي (2011) . **دراسة مقارنة للتوافق النفسي الاجتماعي لدى ابناء العاملات وغير العاملات في المؤسسات الخاصة في مدينة غزة** . (رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية التربية ، الجامعة الاسلامية .
_ الكواز ، سناء عبد الكريم (2009) . **التوافق الزواجي لدى زوجات المعتمدين على الكحول وعلاقته ببعض المتغيرات** . (رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية الاداب ، الجامعة المستنصرية.
_ اللذعة ، ايمان مصطفى (2002) . **التوافق الزواجي وعلاقته ببعض سمات الشخصية لدى معلمي ومعلمات القطاع الحكومي في محافظة غزة** . (رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية التربية ، الجامعة الاسلامية .
_مهدي ، سراي (2012). **الاحتراق النفسي وعلاقته بالتوافق الزواجي لدى اساتذة المرحلتين المتوسطة والثانوية** . (رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية ، جامعة الجزائر.
_الهنائية ، ميمونة بنت يعقوب (2013) . **بعض العوامل المساهمة في سوء التوافق الزواجي كما يدركها القائمون على لجان التوفيق والمصالحة وبعض المترددين عليها بمحافظة مسقط** . (رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية العلوم والآداب ، جامعة نزوى .
_ ونوغي ، فطيمة (2014) . **اثر سوء التوافق الزواجي في تكوين الميل الى الامراض النفسية لدى المرأة من خلال تطبيق** . (رسالة دكتوراه غير منشوره) . كلية العلوم الانسانية والاجتماعية ، جامعة محمد خيضر.

المصادر الأجنبية :

_ A hmed , Maria . Chaudhary , & Karush , Dinesh . (2013) . A Review Of Work Life For Women Employees . **International journal Of Trends in Economics Management & Technology** , vol (II) No (I) : 60 – 65 .
_ Azimian , Jalil . Pira , Pegah. Jahanihashemi , Hassan & Dehgankar , Leila . (2017) . Investigation Of marital satisfaction and its relationship with job stress and general health in Qazvin , Iran . **Electronic Physician** ,vol(9) , No (4) : 4231-4237 .

_ Bharambe , Kalpana & Baviskar , Pravin . (2013) . A study Of Marital adjustment in relation to some Psycho – Socio Factor **. International Journal Of Humanities and Social Science Invention** . vol (2) , No (6) : 8 – 10.

_ Jaisri , M & Joseph , M .(2014). Role Of Gender on Marital Adjustment and Psychological Well-being among Dual _ Employed Couples **. Journal of the Indian Academy of Applied Psychology** ,vol (40) No (1) : 74 – 77 .

_ Mohammad , Agha . Mokhtaree , MR . Sayadi , AR . Nazer , M .& Mosavi , SA . (2012). Research Article Open Access Study Of Emotional Intelligence and Marital Satisfaction in Academic Members Of University Of Medical Sciences . **Journal Of Psychology & Psychotherapy** , vol (2) , No (2) : 1- 5 .

_ Nadam , P & Sylaja , H . (2015) . Marriage Adjustment among Working and Non-Working Women . **Guru Journal Of Behavioral and Social Sciences** , vol (3) , N0 (2) : 405 – 412 .

_ Parmar ,Sonalha G . (2014) . Mental Health and Marital Adjustment among working and Non-working women **. The International Journal of India Psychology** , vol (1), No (4) : 64 – 69 .

_ Pal , Renu .(2017) . Marital adjustment among working and non-working married women **. International Journal Of Home Science** , vol (3) No (1) : 384-386 .

_ Sinha , Sudhinta .(2017) . Multiple roles of working women and Psychological well-being. **Industrial Psychiatry Journal** , vol (26) , No (2) : 171 – 177

تشكيل الاتحاد بين سيرينايكا وكريت في القرن الأول. ق.م. من خلال المصادر الأدبية والأثرية

إعداد:
د. محمد علي الكوافي
أستاذ مساعد - قسم التاريخ- كلية الآداب- جامعة بنغازي

المستخلص:

لقد شهدت السنوات الماضية أو نحو ذلك زيادة الاهتمام بجزيرة كريت في ظل السيطرة الرومانية، في حين أن الحفريات الأثرية في إقليم سيرينايكا منذ عشرينات القرن الماضي قد سلطت الضوء على الكثير من المعلومات السياسية خلال الحقبة الرومانية ، ومع ذلك لا يزال الجانب الإداري الذي شهدته المنطقتان في أواخر الجمهورية و بداية الحكم الإمبراطوري مجهولًا بالكامل تقريبًا، لعل السبب في ذلك راجع لقلة اهتمام المؤرخين بهذه المقاطعة المزدوجة من لإمبراطورية الرومانية والتي تم إنشاؤها من قبل بومبي و لا تزال حقيقة واقعة خلال الحكومة الرباعية ،غالبا ما يعتقد أن اتحاد سيرينايكا وكريت ككيان سياسي وإداري موحد يعد هامشي وغير ناجح بعيداً عن مركز القرار في روما. تهدف هذه الورقة إلى إعادة تقييم الدور التاريخي للمقاطعة في ظل الإمبراطورية الرومانية واندماج سكان المقاطعتين مع السيطرة الرومانية. حيث يركز الجزء الأول على التاريخ الإداري للمقاطعة من خلال دراسة العلاقات السياسية بين سيرينايكا وكريت قبل السيطرة الرومانية، ثم دراسة التسلسل الزمني لإنشائهما جنباً إلى جنب مع أسباب اختيار روما الحل الإداري للاتحاد، إلى جانب المراحل التي شهدها الاتحاد بين المنطقتين من خلال الإصدارات النقدية (العملة).

الكلمات المفتاحية: سيرينايكا، كريت.

المقدمة:

لقد شكلت كلاً من سيرينايكا وكريت أهم مناطق بلاد اليونان في حوض المتوسط القديم جغرافياً، فمثلا حدود سيرينايكا الجغرافية خلال الهيمنة اليونانية والرومانية تعد من أكثر المناطق الجغرافية حساسية كونها تقع في مواجهة القبائل الليبية القاطنة في ذلك الإقليم الأمر الذي ترتب عليه قيام روما بإنشاء نقاط المراقبة وبناءالحصون على طول الحدود. اما الحدود الجغرافية لجزيرة كريت فهي تتوافق مع المعالم الطبيعية للجزيرة على الرغم من ذلك فإن هاتين المنطقتين الموحدتان (على الأقل جزئيًا) داخل نفس المقاطعة في تاريخ غير محدد من عصر الجمهورية. (Laronde, 1988) ، حيث من الممكن توضيح تاريخ هذه الحدود الجديدة من خلال تحديد التسلسل الزمني والحدود الجغرافية لكليهما.

• اولاً: العلاقات السياسية بين وسيرينايكا وكريت قبل السيطرة الرومانية

لقد وضحت الحفريات التي أجرتها البعثات الأجنبية في ليبيا سواء الإيطالية او الامريكية على سواحل مرمريكا وسيرينايكا إلى وجود اتصالات بين سواحل الشمال الافريقي وبلاد اليونان قبيل الاستعمار اليوناني لليبيا منذ منتصف القرن السابع ق.م مما جعل ستوكي يرجعها إلى حقبة العصر المينوي بين سيرينايكا وسكان جزيرة كريت (Stucchi, 1967,1985,1991) وفقاً لما تم العثور عليه في مرمريكا من بقايا شقف فخارية ترجع إلى فترة العصر البرونزي المتأخر (White,1986)، فقد توصل ستوكي إلى استنتاج مفاده أن الأشخاص الذين جلبوا هذه القطع الأثرية إلى السواحل الليبية قد ابحروا من جزيرة كريت إلى خليج البومبا ثم إلى مرمريكا ،كما تم اثراء هذه الادلة بعدة اكتشافات من كيريني نفسها والتي إشارات إلى وجود علاقات مكثفة مع جزيرة كريت أواخر العصر المينوي وفق ما أكدته البعثة الإيطالية (Stucchi,1991).

من الأدلة أيضاً على هذا النوع من الاتصالات بين سكان العصر المينوي في سيرينايكا ما عثرت عليه البعثة الإيطالية لمذبح من الطراز المينوي تم اكتشافه في الحمامات الرومانية الموجودة في قلب حرم ابولو في كيريني (Parisi Presicce, 2002) حيث يعد ذلك دليلاً واضحاً على التقاليد الدينية الكريتية ويعزز وجود علاقة مستمرة بين المدن المينوية وسيرينايكا أواخر العصر البرونزي، هذا إلى جانب الكأس الكريتي الذي يصور أحد المغامرين مع الأخطبوط (Stucchi 1967)، على الرغم من ان جون بوردمان ينفي نسبة ذلك الكأس الى الحضارة المينوية بل الى الفخار الاركايك من شرق بلاد الاغريق(Boardman,1968,42).

كما أظهرت المصادر الأدبية أدلة أكثر ايضاحاً حول تحديد طبيعة العلاقات بين سكان جزيرة كريت وسيرينايكا من خلال ما أشار إليه هيرودوت في الكتاب الرابع في الفقرات (151-156) من أن الكريتين موجودون بطريقة أو بأخرى في أسطورة تأسيس كيريني (Chamoux, 1952, 98-103; Harrison 1993) فقد ذكر هيرودوت أيضاً أن بعضاً من سكان إيتانوس ربما شاركوا في حركة الاستعمار وهم في طريقهم إلى ليبيا حيث صادف الثيرانين كوروبيوس وهو صائد اصداف من إيتانوس في شرق كريت ساعدهم في الوصول إلى جزيرة بلاتيا قبالة ساحل سيرينايكا (هيرودوت 4. -153). كما ذكر هيرودوت في فقرة 161 ان الكريتيين كانوا ضمن القبيلة الثانية وفقا لاصلاحات ديموناكس وهذا دليل على وجودهم في كيريني.

الملاحظ على تاريخ بداية العلاقات بين سكان كريت وسيرينايكا قد تم خلال العصر البرونزي على الأقل أو خلال الفترة القديمة (الاركايك) حيث تشير أوجه التشابه بين المنازل التي تم التنقيب عنها في يوسبيريدس وتلك التي اكتشفت في لا تو (Gill 2004; Westgate 2007; Glowacki and Vogeikoff- Brogan 2011)، بالإضافة إلى الاكتشاف المهم للفخار الكريتي في حرم ديميتر وكوري في توكرة (Boardman & Schaus, 1985, 10–14, 97–98) وكذلك في حرم ديميتر في وادي بلغدير في كيريني (Hayes, 1966,78-80,nos.921-931).

وخلال الفترة الكلاسيكية كرس ملك كيريني اركسيلاوس الرابع بعد انتصاراته في الألعاب البيثية في أواخر 460 ق.م، عربتين في الحرم الهليني لدلفي، حيث يقال إن أولى هذه العربات قد تم نحتها من خشب السرو عن طريق صناع كريتيين في وقت سابقً (Pindar, Pyth, 5.34–42).

اما العربة الثانية فقد تم نحتها بواسطة أمفيون بن أكستور وهو فنان من كنوسوس وكان نشطًا في الفترة ما بين حوالي 470 و440 ق.م (Pausanias 10.15.6). لم يكن سكان كيريني والكريتيون على اتصال عبر البحر الليبي فحسب، بل كانوا يجتمعون أيضًا في الخارج، لا سيما في المراكز الرئيسية في العالم اليوناني والتي تعززت من خلال عدة نقوش ترجع للقرن الرابع قبل الميلاد.

يُشير نقش الغلال الشهير الذي تم اكتشافه في كيريني (SEG, 9.2) انظر شكل رقم (1) إلى العديد من المدن اليونانية التي تلقت الحبوب من ليبيا بعد أن ضربت مجاعة شديدة بلاد اليونان والجزر حوالي 330 ق.م. حيث كان من بينها العديد من مدن جزيرة كريت في القائمة بما في ذلك كيدونيا ،كنوسوس ،جورتين ،هيرتكينا وإيليروس.

كما تشهد معاهدة sympoliteia بين الملك ماجاس حاكم كيريني ابان العصر البطلمي واتحاد اوريوي الواقعة جنوبي كريت على متانة العلاقات الدبلوماسية والسياسية بين المقاطعتين مع نهاية القرن الرابع او منتصف القرن الثالث ق.م

(IC II.xvii.1 ; Chaniotis 1996,no70)، كما كانت كريت ملجأ للكثير من المنفيين الكيرينيين والبرقيين الذين استعان بهم ثيبرون عند هجومه على الاقليم عام 324 ق.م.بصحبة آلاف المرتزقة من كريت واماكن اخرى (Laronde,1987,41). كما عثر على العديد من العملات المعدنية الخاصة بإقليم سيرينايكا في جزيرة كريت بعد حرب ثيبرون (Sutherland 1942; Le Rider, 1966). من الواضح أن هذه القطع النقدية قد تم سكها بشكل خاص في كلاً من جورتن وفايستوس في الربع الأخير من القرن الرابع قبل الميلاد. كما تشير هذه الظاهرة المهمة إلى جانب نقش الغلال ومعاهدة اوريوي إلى علاقات قوية خلال الفترة الكلاسيكية استمرت هذه حتى القرن الثالث قبل الميلاد عندما تلقى نجل ميناسكلس الكريتي من كيريني ألقاب البروقنصل والمتبرع من مدينة كريتن في أولوس (IC I.xxii.4A, lines 41–42).

وخلال الفترة الهلنستية أخدت الأدلة المادية تتضاءل شيئاً فشيئاً والسبب في ذلك راجع إلى غرق المدن الكريتية في الصراعات الداخلية، كما ان تبعية الإقليم للبطالمة جعلته يدور في فلك السياسة البطلمية وتقل علاقته بكريت بشكل مباشر، على الرغم من الإقليمين كانا تحت السيادة البطلمية، وربما تكون النقوش التي حملت اسم ابن ديجونيس من سيرينايكا في فايستوس في القرن الثالث أو الثاني ق.م هي الشهادة الوحيدة على وجود صلة مباشرة بين المنطقتين خلال هذا الوقت. (IC I.xxiii.2; Chevrollier,2016) .

السؤال الذي يطرح نفسه هو كيفية فهم إنشاء هذه الحدود الإدارية الجديدة (سيرينايكا وكريت) منذ القرن الأول ق.م.؟

للإجابة عن هذا السؤال تكمن في محاولة فهمنا لعقبتين رئيسيتين أحداهما دراستنا للمصادر الأدبية ومدى ملاءمتها مع ما تم العثور عليه من أدلة مادية تثبت ذلك، أما العقبة الثانية فهي تتمثل في الناحية التاريخية.

يتعلق الجانب الأول بالمصادر المتاحة: حيث تستند دراسة تشكيل المقاطعة بالفعل إلى مصادر غير واضحة، بل أحيانا حتى متناقضة الأمر الذي يجعل من الصعب توضيح التسلسل الزمني كحدود جغرافية لكلا الإقليمين.

وبالنسبة للناحية تاريخية فان تفسيرات ظروف الاستيطان والتسلسل الزمني لها تعاني من خلال أهميتها في تاريخ التغلغل الروماني في شرق البحر المتوسط من نقص في تجميع مصادر الإقليمين مع بعض الاستثناءات غالبا (Bowsky ,1983 .(Pautasso 1994-1995 ، وبالتالي يمكن تفسير هذا الوضع اثناء الفترة الهلنستية والتي تطورت من خلالها العلاقات بين المنطقتين قليلاً، من ناحية أخرى يصبح الأمر مشكلة عندما يتعلق باختيار الإدارة الرومانية لتوحيد المدن اليونانية سواء في ليبيا والمدن الكريتية في إطار إداري موحد بينهما.

وللتغلب على هذه الصعوبات، نجد غالبية المؤرخين يتتبعون ظهور حدود المقاطعة الجديدة هذه منذ عام 27 ق.م (.Bowsky 1983, Pautasso 1994-1995) وهو أبرز تاريخ ثبت وجوده في المصادر الادبية. كما تشهد أربع عملات معدنية مشتركة في كلتا المنطقتين يرجع تاريخها إلى أواخر الجمهورية.(Strabo.

17.3.25) كونه يمكن أن يتوافق مع التغيرات السياسية المختلفة التي حدثت خلال هذه الفترة عن طريق الاحداث التاريخية ودور سك تلك العملات (العملات المشتركة في اتحاد الاقليمين، وكذلك العملات المعدنية الأخرى التي تم ضربها في ورش عمل سواء في سيرينايكا أو كريت (Asolati ,2011).

تعتبر دراسة ساندرز (Sanders, 1982) المجال الأبرز لعقد دراسة مقارنة للمصادر الأدبية والعملات التي تتعلق بتاريخ الإقليمين سيرينايكا وكريت منذ الحقبة التاريخية للاحتلال اليوناني والروماني للمنطقة وتوضيح تاريخ تشكيل الاتحاد المزدوج بينهما بالرغم ما تحتويه من تناقضات في الغالب غير انها تمثل احد الروافد المهمة في دراستنا لتاريخ العلاقة بين المقاطعتين .

توحيد سيرينايكا وكريت.

لقد تبنى البعض أمثال (Perl, 1970; Sanders,1982; Baldwin,1983; Laronde,1988; Harrison,1985; Chamoux,1952) وجهات نظر مختلفة عن التاريخ الذي تبنته روما في تشكل الاتحاد بين المقاطعتين سيرينايكا وكريت ودمجهما تحت إدارة سياسية واقتصادية واحدة، غير أنه لا يوجد تاريخ واضح ومحدد حيث كون كل واحد منهم وجهة نظر مختلفة عن الأخر فيما يخص بالأسباب التي جعلت روما تقدم على دمج هاتين المقاطعتين المختلفتين عرقياً ،سياسياً ،وثقافياً بالرغم من أن الدراسات التي أجريت حول هذا الجانب انتجت واقعاً معكوسا حول هذه المسألة بما في ذلك دراسة Sanders ، التي اختلفت شأنها شأن الآخرين فيما يخص بعدم تناسق الاتحاد بينهما مستندين على التسلسل الزمني. (Harrison, 1988, 1998; Bechert ,2011)

كثيراً ما تتوافق وتختلف أراء بعض الباحثين أمام تاريخ تأسيس الاتحاد وتشكل أولى الإدارات الموحدة بين المقاطعتين فنجد بعضهم يرجع تاريخ الدمج إلى عام 67 ق.م، بينما البعض الأخر يري في فترة حكم مارك انطوني في الشرق هو بداية الاتحاد، واخرون يحددونه بفترة حكم أغسطس، ونتيجة لتلك الآراء يمكننا أن نحدد هذه الفترة من خلال تناولنا للتسلسل الزمني لكلا المقاطعتين منذ اخضاعها للسيطرة الرومانية اثناء الفترة الجمهورية وفقا للمصادر القديمة:

- **96** ق.م. قام اخر ملوك البطالمة المسمى بطليموس ابيون بالتنازل عن إقليم سيرينايكا لصالح الشعب الروماني عقب وفاته.(الكوافي ،2005)
- **74** ق.م تم تنظيم الإقليم من قبل كورنيليوس لينتولوس ماركلينوس بعد فترة من الاستبداد المحلي والاضطرابات قبل أن يتم تنظيم المنطقة كمقاطعة في عام 67 قبل الميلاد من قبل كورنيليوس لينتولوس ماركلينوس تحت حكومة بومبي (Reynolds, 1962).
- **67- 69** ق.م تم احتلال جزيرة كريت من قِبل ميتيلوس كريتيكوس وذلك بعد سقوط المدن الثلاث الأخيرة في الجزيرة (إليوثيرنا ولابا وهيرابيتنا) يعد تريميلوس سكروفا أول حاكم لجزيرة كريت ، (Cicero, Att. 6.1.13; Bechert 2011, 29)
- **44 ق.م** تم منح سيرينايكا لكاسيوس وجزيرة كريت إلى بروتوس قتلة يوليوس قيصر ولكن هذين لم يأتيا أبدا إلى مقاطعاتهم التي أسندت اليهم بل فضلوا القتال من أجل السلطة خارج ممتلكاتهم .

- **30** ق.م عندما حكم مارك أنتوني شرق البحر الأبيض المتوسط ، لم تكن ثروة كريت و سيرينايكا واضحة. يبدو أن أنتوني قد أعطى سيرينايكا والجزء الشرقي من جزيرة كريت إلى كليوباترا، لأنها كانت في السابق ضمن ممتلكات البطالمة.
- **31** ق.م معركة أكتيوم. حيث قامت جيوش أغسطس باحتلال جزيرة كريت وسيرينايكا
- **27** ق.م نهاية فترة ما قبل الاتحاد الإداري لكريت وسيرينايكا وبعد ذلك تقاسم الإمبراطور ومجلس الشيوخ المقاطعات. مقاطعة كريت وسيرينايكا الجديدة هي مقاطعة سناتورية (Dio Cass. 53.12; Strabo.17.3.25).

ولكن بالرغم من هذه الملاحظات توجد العديد من الأسباب ذات الطابع الإيجابي لتوحيد جزيرة سيرينايكا وكريت. يكمن السبب الأول جغرافي ربما هو السبب الأكثر وضوحًا لأن جزيرة كريت هي الأقرب من سيرينايكا شمالًا .إذا كانت كيريني والمدن المحيطة بها معزولة جدًا وإذا كان عدد سكان المنطقة أقل من أن يتمكنوا من إنشاء مقاطعة بمفردهم فإن انضمام سيرينايكا مع جزيرة كريت كان الخيار الأكثر فعالية الذي كان يمكن للجمهورية أن تتخذها، يخبرنا سترابون (Strabo,17.3.22) عن العلاقات التجارية بين موانئ كريت وسيرينايكا ويذكر مكانًا يدعى خيرسونيسوس Chersonesos في سيرينايكا ويقع مباشرة مقابل مرفأ كيكلوس Kyklos في كريت ويضيف ايضاً "في الواقع يمكن أن أقول إن جزيرة كريت ككل كونها ضيقة وطويلة تقع قبالة هذا الساحل وموازاة له أي ساحل سيرينايكا"

ὅλη γὰρ σχεδόν τι τῇ παραλίᾳ ταύτῃ ἀντίκειται παράλληλος ἡ Κρήτη στενὴ καὶ μακρά).

(جميع هذه السواحل تقريبًا موازية لكريت وهي طويلة وضيقة). ومن ناحية اخرى لعل وقوع سيرينايكا وكريت تحت السيادة البطلمية سببا ايضا يدعم الاسباب الاخرى.

وفي الخمسينيات من القرن الماضي اشار Chamoux إن المسافة بين ابوللونيا من سيرينايكا والساحل الجنوبي من جزيرة كريت هي 300 كم فقط (Chamoux ,1952؛12-14) بينما المسافة 800 كم بين كيريني و الاسكندرية (Guédon, 2012) و 900 كم بين برينيكي و تريبولتانيا عبر الصحراء (Strabo 17.3.20). تعتبر سيرينايكا جزء من أفريقيا على أساس جغرافي لكنها تنتمي إلى منطقة بحر إيجة من الناحية الاقتصادية والثقافية وكانت مدن سيرينايكا القديمة تتجه نحو جزيرة كريت واليونان وصقلية وجنوب إيطاليا أكثر من تريبولتانيا أو الإسكندرية حتى لو كانت كيريني جزءًا من مملكة البطالمة في العصر الهلنستي، ولعل السبب وراء ذلك سهولة الابحار والخطوط الملاحية التي كانت تربطها مع بلاد اليونان مقارنة بصعوبة التواصل مع تريبوليتنانيا بسبب خطورة الابحار في خليج سرت.

أما السبب الثاني فهو اقتصادي بحث كون المقاطعتين أصغر من أن يكونا قادرين على البقاء اقتصاديًا بمفردهما فقد شملت طرق التجارة الرئيسية في شرق البحر المتوسط موانئ كريت وسيرينايكا وبالتالي فقد أرادت الإدارة الجمهورية توحيد منطقة تجارياً من خلال انضمام الجزيرة مع البر الرئيسي في سيرينايكا كما فعلت مع قبرص وسيليسيا أو مع مصر من أجل تنظيم التبادلات الإقليمية (Viviers 2004). تصف النقوش (Gasperini ,1971: IC IV.290) التجار الرومان الذين يمارسون الأعمال التجارية في كلا

المقاطعتين(التجار الإيطاليون وكذلك العامة) كانوا نشطين وسيطروا على إنتاج الكثير من السلع الاقتصادية، لعل ذلك شكل دافعاً لوجود منطقة موحدة لتجارة آمنة وسلمية في تشكل الاتحاد بينهما.

وبخصوص العامل الثالث لتوحيد جزيرة سيرينايكا وكريت كان الكفاح ضد القراصنة من المعروف أن البحر الليبي كان موبوءاً بالقراصنة. ففي هذا الصدد يذكر(Florus , 41.1) أن القراصنة كانوا نشطًين في بحر إيجة في الفترة بين 88 - 78 ق.م.-

"*ac primum duce Isidoro contenti proximo mari Cretam atque Cyrenas et Achaiam sinumque Maleum, quod ab spoliis aureum ipsi vocavere latrocinabantur*".

كما يؤكد (Laronde ,1988) على أهمية السواحل الليبية في نشاط القراصنة في نهاية الحقبة الجمهورية ومن المحتمل ان نشاط إيسيدوروس قد تركز استخدامه على الموانئ في جزيرة كريت وفي سيرينايكا لنهبها لذلك أرسلت روما بومبي لمحاربة القراصنة وضمان المعاملات التجارية السلمية (Baldwin Bowsky,2001: Reynolds,1962) يبدو أن انسحاب القراصنة من البحر الليبي كان له بعض الأهمية في السياسة الرومانية وكذلك في نظر بومبي قطع هذا الخطر جنوب البحر الأبيض المتوسط إلى جزأين وقد يكون له تأثير أيضًا على التجارة مع مصر. فقد كان تشكل الاتحاد تحت سلطة حاكم واحد قرارًا استراتيجيًا وعسكريًا من أجل إحلال السلام في المنطقة حتى لو كان من المعقد الآن، أن إصدارات عملة قيصر كلاسيز التي كان ينسبها Alföldy سابقًا إلى اصدار كيريني (Alföldy ,1966) قد تم سكها في إيطاليا (Burnett ,1992,157–8) أو ربما المقاطعة الجديدة كانت عبارة عن قاعدة بحرية ذات أهمية قصوى في قلب البحر الأبيض المتوسط لإيقاف خطر القراصنة في التعدي على السفن والأراضي الرومانية.

ولكن لماذا لم يتم دمج سيرينايكا مع مصر آنذاك بحكم قربها سياسيا وجغرافيا؟ او مع مقاطعة شمال افريقيا بدلاً من كريت؟

على ما يبدو إن الاعتبارات السياسية للمستعمرة أضحت اكثر وضوحاً عندما قام أغسطس بتوحيد سيرينايكا وكريت عام 27 ق.م لأول مرة وهو ما يتعلق بالدليل التاريخي(Di Vita, 1980) حيث كانت المستعمرات في افريقيا بعيدة وغير مربحة وكثيراً ما كانت تثير المشاكل وتهدد المدن الساحلية، أما بخصوص انضمامها إلى مصر فقد اظهر كل من البطالمة وانطونيوس قدرة مصر على احداث مشاكل كما أن عدد الحكام الذين عزلوا من مناصبهم في مصر او أعدموا خلال القرن الأول الميلادي يوضح أيضاً انهم أدركوا قدرتها ومع ذلك هذا يفسر فقط سبب عدم انضمام سيرينايكا لأفريقيا او لمصر ولكنه لا يعطي مبرراً لانضمامها الى كريت خاصة وجود اختلافات ثقافية قوية بين كريت وسيرينايكا والتي تجعل اتحادهما غير مبرر أولاً صعوبة حكم الكريتين مما يجعل احتمال توحدهم مع أهالي سيرينايكا صعباً. اضافة الى الطريق الفاصلة برا بين الاسكندرية وكيريني تعد طريقة صعبة وجزء كبير منه صحراوي، ويذكر هيرودوت في الفقرة 159 جيش الملك المصري ابريس الذي جاء من مصر لمساعدة الليبيين ضد الاغريق حوالي عام 570 ق.م. والذي خسر المعركة بعد انهكته المسافة التي قطعها.

تاريخيا غالبا ما كان المرتزقة الكريتين يعملون في خدمة حكام معادين لمصر او تجندوا في الجيوش المصرية ليقاتلوا نظاماً اخر جديد في سيرينايكا وتلك صورة معتمة حيث لا يمكن لأحد أن يتخيل كريت بشكل منفرد. وغالبا ما قام ثوار المدينة بتجنيد المرتزقة من داخل المدينة لمواجهة مرتزقة مدينة أخرى كريتية، كما ان تجارة سيرينايكا اثارت حماس قراصنة كريت حيث انها أقرب بلد تجاري لكريت لان أفضل ملجأ للقراصنة في كريت هو الساحل الجنوبي الذي يطل على ليبيا.(Harrison, 1985)

من خلال ما تم عرضه سابقا في التسلسل الزمني للأحداث التي مر بها الاقليمين نعي جيدًا مدى تعقيد الأحداث التي مرت على تشكل مقاطعة كريت سيرينايكا في القرن الأول قبل الميلاد حيث كان ذلك التسلسل لتلك الاحداث قبل ذلك التاريخ غير دقيق فالنقوش قليلة وتقوم بتسليط الضوء فقط على بعض الأحداث، كما ان النصوص الأدبية نادراً ما تشير لتلك الحقبة لإن نشأة الاتحاد كان جزء من حقبة مضطربة سياسياً وعسكرياً ولكن متناقضة وغير دقيقة للغاية بحيث لا يمكن التحقق من التاريخ الدقيق لتشكلها والذي يحدده المؤرخون أحيانًا منذ عهد حكومة بومبي في الشرق وأحيانًا وقت هيمنة أنطونيوس، حتى في عام ق.م27، فقط وحده علم المسكوكات وخاصة العملات المشتركة التي صدرت قبل تقسيم المقاطعات بين أغسطس ومجلس الشيوخ ، قد يلقي الضوء على بعض النقاط الغامضة. ومع ذلك فإن الوثائق الاثرية أكثر توضيحاً للأمور منذ أن تم إثبات أربع قطع من العملات الشائعة لهذه الفترة.

ثانياً: الوضع السياسي للاتحاد في ظل السيطرة الرومانية وبداية تشكل الإدارات.

ترتب على صراعات القوة بين القادة الكبار إلى انتماء هذه المناطق المتتالي إلى بومبي، قيصر، بروتوس وكاسيوس، أنطونيوس وكليوباترا، ثم أوكتافيوس أغسطس، الذي أصبح عندها الوضع السياسي الذي شهدته تلك المنطقة أكثر وضوحًا بعد الاستقرار العسكري.

لقد تأثر كلا الإقليمين بالمتغيرات السياسية والعسكرية التي سبق وأن عصفت به فقد كان مسرحاً رئيسيا للعمل في الحروب الأهلية مع نهاية الحقبة الجمهورية حيث تم دمجهما من ضمن المناطق الخاضعة للحكم الروماني قبل فترة وجيزة فمثلاً إقليم سيرينايكا خضع للسيطرة عقب وصية بطلميوس ابيون عام 96 ق.م [1] وجزيرة كريت عام 69 – 67 ق.م عندما قام الجنرال كوينتوس متيلوس والملقب "كريتيكوس" بفتحها. ( ). Kallet-Marx, 1996

و مع بداية القرن الأول ق.م قام الإقليمين علاقات مع إيطاليا لعدة عقود وذلك بعد فترة الحكم البطلمية وموافقة أول حاكم روماني في الإقليم عام 75 أو 74 ق.م [2]، كان من الضروري في الواقع الانتظار وفقا للمصادر الأدبية حتى عام 67 ق.م، لتكون روما مهتمة فعلياً بإقليم سيرينايكا ،فقد أرسل بومبي أحد المندوبين وهو كورنيليوس لينتولوس مارسيلينوس ، شقيق بوبليوس الذي طور نشاطًا إداريًا مكثفًا بالمقاطعة عقب السيطرة على هجمات القراصنة. لقد جذبت جزيرة كريت وهي مصدر للمرتزقة ومقر استقرار

[1] حول وصية بطليموس الثامن عام 155 ق.م. راجع: Laronde 1987 :SEG,9,440-443؛ وهو النهج نفسه الذي سلكه بطليموس أبيون عندما قدم المنطقة مرة أخرى للرومان عام 96 قبل الميلاد انظر; Criscuolo,2011.

[2] P. Cornelius Lentulus Marcellinus (74 أو 75).

القراصنة اهتمام روما قبل ضم المقاطعة (Livy, The History of Rome,34.34-35) أصبح متمثل في فض للنزاعات بين مدن الجزيرة أكثر وأكثر تكرارا من القرن الثالث ق.م(Kallet-Marx, 1996).

على الرغم من فشل حملة أنطونيوس كريتيكوس في 71 ق.م (Appian, *Sicelica*., 6.1-2 ; Florus 1.42) عهدت روما إلى كوينتوس متيلوس بمهمة غزو الجزيرة , واخضاعها والتي نفذت ما بين 69 و67 ق.م (Flor.1.42-43; Kallet-Marx, 1996)،لذلك يمكن التحقيق حيال الفترة 67 ق.م في إنشاء الاتحاد بين وسيرينايكا و كريت، لقد قاد التحرك السياسي و العسكري في القرن الأول ق.م المؤرخين إلى اقتراح ثلاثة تواريخ ممكنة وهي : عام 67 ق.م. على وجه التحديد، والذي يرى غزو جزيرة كريت ووصول كورنيليوس لينتولوس مارسيلينوس إلى سيرينايكا خلال حكم مارك أنطونيوس الذي يقدم عدة أدلة على ذلك.

إلى جانب هذه المسكوكات والإصدارات الجمهورية تدور عدة سلاسل نقدية مشتركة بين كريت وسيرينايكا بين عامي 67 ق.م و 17 ق.م وحكم أغسطس غير أن دراستها ليست بالجديدة (Asolati ,2014, pp. 401-406) حيث اقترح بوتري تواريخ جديدة (*RPC*,I,no,927-937) ، بحيث أعطى المجلد الأول من عملة المقاطعة الرومانية دراسة كاملة في (Buttrey 1983,1987) وتولى السيد ازولاتي دراسته لهذه الإصدارات كذلك في (*RPC*, I, pp. 216-228) (*NAeCy*, pp. 49-51, 98-102 , 142-146)

فعلى الرغم من الاستدلال الذي ورد سابقاً حيال دمج الاقليمين إلا أن هذا التاريخ لا يظهر بوضوح عندما تم توحيد سيرينايكا وكريت لأول مرة. لذلك يمكننا الاستناد على ما تم العثور علية في كلا الاقليمين من عملات نقدية بعضها يؤرخ فترة الدمج بين الاقليمين وكذلك أسماء الحكام الذين تناوبوا على إدارة المقاطعة الجديدة.

ووفقًا لما أشار إليه Burnett من ان الإدارة الرومانية قامت بإصدار سلسلتين من العملات المعدنية بدأت في عام 67 ق.م وذلك باستخدام العدد الروماني الأول في كل من سيرينايكا وكريت في الوقت نفسه. كما كان لديها سلسلتين مختلفتين (Burnett ,1992)

إن التسلسل الزمني لهذه الاصدارات ودراسة مفاهيمها يظهر أن هناك مفهومين مختلفين يتعارضان عندما ننظر بعناية في هذه القطع النقدية، وهما يشرحان جزئيًا تاريخ تشكيل مقاطعة كريت وسيرينايكا المزدوجة فهناك نجد السلاسل النقدية الثمانية المشتركة بين سيرينايكا وكريت منذ القرن الأول.ق.م .يمكننا التعرف عليها:



(1)سلسلة روما / النحل(*RPC*, I3, n° 904-906) .



(2).اصدار باسم L. Lollius (*RPC*, I3, n° 908-913).



(3) سلسلة باسم كراسوس(*RPC*, I, n° 914-918) .



(4)سلسلة باسم P. Lepidius. (*RPC*, I, n° 907)



(5)سلسلة باسم A. بوبيوس روفوس(*RPC*, I, n° 919-923) .



(6)سلسلة باسم كويستور كابيتو(*RPC*, I, n° 938-939) .



(7)سلسلة باسم. (*RPC*, I, n° 940-941). proconsul Palikanus



(8)

سلسلة باسم. proconsul Scato (*RPC*, I, n° 942-945)

احتوى الاصدار الأول على صورة نصفية الإلهة روما على وجه العملة، وعلى ظهرها صورة نحلة، كما نقشت عبارة KPHT KYP نظرًا لأن النحل من نفس نوع النحل الكريتي الذي ظهر في العديد من الإصدارات قبل العصر الروماني، فمن المحتمل أن يكون هذا الطراز قد تم سكه في جزيرة كريت (*RPC*, I, no 904-906)

كما يحتوي إصدار العملة البرونزية والذي يجسد شكل روما مع النحل على ثلاثة أشكال أحدها مثير للاهتمام بشكل خاص لأنه روما ترتدي على رأسها خوذه، وعلى الجانب الآخر جسد شكل نحلة (*RPC*, I, n° 906) ربما بدأت هذه السلسلة في الظهور من عام 67 ق.م واستمرت في التداول خلال فترة بومبي، أو ربما عام. 44 ق.م وتغيير وضع المقاطعة .(Robinson , *Cyr*., pp. ccxi-ccxii.)

لقد ظهرت في هذا الوقت العديد من الحجج من ناحية توافق أيقونة الكرسي لروماني مع فترة يسعى فيها الرومان إلى ترسيخ سيطرتهم على هذه الأراضي التي تم فتحها حديثًا. من ناحية أخرى فإن هذه السلسلة هي امتداد للنوع الكريتي المدني من العصور السابقة، كانت صور النحل موجودة بالفعل في إصدارات مدن ابتا (Svoronos 1890, n° 12, p16 figs. ,14-16)و(اليروس Svoronos 1890, n° 1-6, pp. 141-142 figs. 9-13) و بريسوس (Svoronos 1890, n° 36-37, p. 290 figs. 9-11 et 15-16) ، في العصور الكلاسيكية والهيلينية. حيث تم تجميع الاشكال التي تشمل على الإلهة روما والنحل معًا على تيترا دراخما التي تم سكها في جورتن من قِبل في عهد كورنيليوس متيلوس وقت الحرب الكريتية (*RPC*, I, n° 901-903)، فهي تشير الى الالهة روما وهي مرتديه الخوده من الامام بالاضاقة إلى ارتميس (Metenidis, 1998) ومن الخلف مع نحلة وقوس ورأس فيل ونقش. ربما كان المقصود من أيقونات هذه

العملات هو تأكيد القوة الرومانية مع احترام التقاليد المحلية، لذلك فإن سلسلة روما مع النحل تدل على استمرارية اصدارات ميتيلوس هذه وبالتالي كان عليها الاصدار في وقت مبكر من عام 67 ق.م بعد الاستقرار السياسي الذي أعقب الفتح (Carrier, Chevrollier, 2016) كان بحر ليبيا في ذلك الوقت منطقة نشاط مكثف للقراصنة كانت مهمة بومبي تكمن في التصدي لهم .

على ما يبدو إن القرب الذي امتاز به الموقع الجغرافي بين سواحل سيرينايكا وسواحل كريت إلى جانب التسلسل الزمني لدخول المنطقتين تحت الحكم الروماني ساهم بشكل مباشر لصالح التقارب الإداري الذي تم تكريسه من خلال الإصدارات النقدية الأولى.

تشير المواقع المتزامنة إلى أنه من المحتمل أن مكان الإصدار في سيرينايكا 67 ق.م (Asolati 2009, pp.180-187) حيث عمل متيلوس في جزيرة كريت و كورنيليوس ماركلينوس في سيرينايكا معاً على أول مقاطعة إدارية للمنطقتين، كما أن فكرة الاتحاد بين المقاطعتين هي فكرة جمهورية قد صاغت في مختلف المناطق كونها فكرة اداريه منذ بداية حكومة بومبي في شرق البحر المتوسط .

الاصدار الأول / السلسلة الثانية يحتوي وجه العملة على صورة نصفية لالهة ليبيا / وعلى ظهر العملة المؤلهة ارتميس مع نقش ΛIBYH KPHTA وعلى كلا الجانبين اسم P. LEPIDIVS ونوعية صاحبها. لذلك فإن التصميم مطابق لتصميم سلسلة التي تحمل شكل روما والنحل ويتم تمثيل المنطقتين على كل جانب من نفس العملة.(*RPC*, I, no 217-218) بالإضافة إلى ذلك فإن P. LEPIDIVS هو أول حاكم نشط في المقاطعة المزدوجة التي تحمل عنوانًا والذي يعد أيضًا مؤشرًا لتغيير إداري كبير مع تمثيل إلهتين موضوعتين على نفس العملة، يمثل تغييراً في مؤسسات الادارة والتصرف على وضعية الاتحاد التأسيسي لسيرينايكا وكريت مع الحفاظ على وفاء التراث الجمهوري (نفس المفهوم مثل العملات المشتركة في زمن بومبي) أو حتى أنطونيوس (مثل عملات ل. لوليوس). وبالتالي احترام التقاليد الجمهورية والإصرار على الاتحاد الإقليمي بينهما و الذي تم العثور عليه في هذه العملة التي تحمل اسم P. LEPIDIVS الشخصية التي أصبح من الممكن حينئذٍ إدراجها في سجلات الحكام الأوائل للمقاطعة المزدوجة بين 31 و27 ق.م.

وفيما يتعلق بالإصدار الروماني الثاني فهو أيضاً يحوي سلسلتان مختلفتان واحده باللغة اليونانية والتي يرجح أنه قد تم سكها في كيريني وتم تداولها في إقليم سيرينايكا والأخرى باللاتينية والتي تم اكتشافها في جزيرة كريت من المؤكد انها قد تم سكها في غورتن أو كنوسوس (*RPC*, I, no 908– 918) ،جميعها يحمل أسماء L. Lollius أو كراسوس ،حيث كان هؤلاء حكاماً فاعلين في كلتا المنطقتين ، فقد أصدر كلاهما سلسلة من النقود باللغة اليونانية واللاتينية تحت أسمائهم .

كما أصدر[3] Lucius Lollius مجموعة من ثلاث وحدات كل منها مقسمة إلى سلسلتين حيث (*RPC*, I, no 908-913) تقدم فئات السلسلة الأولى أنواع من كيريني مع أساطير باللغة اليونانية:

[3] يعود تاريخ سلسلة L. Lollius إلى عصر أنطونيوس



رأس زيوس امون و أسطورة ΛΟΛΛΙΟΥ على الجانب الخلفي مع صورة الكرسي



رأس أبولو على وجه العملة وجمل وعبارة ΛΟΛΛΙΟΥ على ظهر العملة.

رأس الحورية ليبيا من الامام والصولجان وعبارة ΛΟΛΛΙΟΥ على الجهة الخلفية.

اما تلك التي تظهر في السلسلة الثانية، على النقيض من ذلك الأنواع الكريتية ذات الأساطير اللاتينية:

زيوس مع قرون على رأسه من الأمام والكرسي والأسطورة L. LOLLIVS من الخلف.



ارتميس على وجه العملة، والغزال واسم L. LOLLIVS على ظهر العملة.

غير ان لدينا هنا سوى عملة واحدة صادرة عن الحاكم نفسه ولكنها تحتوي على سلسلتين تدوران بالتوازي حيث ضربت واحدة باللغة اليونانية لصالح سيرينايكا والأخرى باللغة اللاتينية لصالح كريت.

كما ظهرت عملات معدنية تحمل اسم كراسوس في نفس الاتجاه فهناك أيضًا سلسلة باللغة اليونانية مع الأساطير KYPA تم سكها في كيريني وصورة ΠΤΟΛΕΜΑΙ تعود لبتوليمايس، بالإضافة إلى صورة السلفيوم التي تشير إلى سيرينايكا مع تمثال نصفي لالهة ليبيا، وتنقسم أيضًا إلى ثلاث وحدات وتتميز بشكل خاص بنوع التمساح-914 ,I ,*RPC* n° 918.) تُظهر السلسلة الأخيرة المؤلفة من وحدة نمطية واحدة حيث تشمل صورة ليبيا ونقوش P LEPIDIVS PRO Q و ΛIBYH على وجه العملة وصورة نصفية لأرتميس ونقوش P LEPIDIVS PF PRO Q على ظهر العملة نقش KPHTA (*RPC* I, n° 907) يتراوح عمر هذه العملات المشتركة بين المنطقتين بين 67 على الأقل و 23 ق.م على الأكثر.

ومع ذلك يبدو أن هذه السلاسل تظهر مفهومين مختلفين للعملات المعدنية. في الواقع اثنان منها أحدهما من اصدار روما والنحل والآخر باسم ليبيدوس له وجه واحد مخصص لكريت والآخر مخصص لـ سيرينايكا وكلاهما باليونانية أي بمعنى آخر يتم تمثيل المنطقتين على "نفس" العملة بواسطة الأساطير وتناوب الصور على كل وجه من الوجوه. على العكس من ذلك تتكون كلتا السلسلتين اللتين تحملان اسم Lucius Lollius و Crassus من نسختين أحدهما باللغة اللاتينية مع رموز كريتية ويدور في جزيرة كريت والآخر باللغة اليونانية مع الرموز الليبية وتداولها يقتصر على سيرينايكا. إذا كانت هذه السلاسل الأربع مشتركة بين المنطقتين فهما مختلفان في تصميمهما.

اما بالنسبة لأخر ثلاث إصدارات 6-8 فهي سهلة التحليل لأنها تحمل إما اسم أغسطس وكتابة (IMP AVG TR POT vel sim) أو في حالة عملات سكاتو، كابيتو وبيلكانوس الذين ارتبطوا برحلة أغريبا إلى الشرق من أوائل الحكام خلال عهد أوغسطس. (L Année Epigraphique, 2007, no 1670) نلاحظ أن الأول كابيتو هو برتيه كويستور في حين أن المقاطعة في العادة تدار من قبل بروقنصل وهي واحدة من الموروثات الأخيرة للعصر الجمهوري. غير أن المشكلة تكمن في أن تاريخ هذه الإصدارات الأربعة ما يمكن أن نقوله على وجه اليقين هو أن سيرينايكا وكريت كانتا متحدتين إدارياً عندما تم سك النقود المعدنية فقد نقش على العدد الأول بأسماء كل من كريت وسيرينايكا وأسماء الحكام الرومانيين في كل من اليونان وسلسلة لاتينية من العدد الثاني التي تعد أبرز دليل لإثبات ذلك. Sella quaestoria titre de (tamias et)

ووفقًا لـما أورده Burnett فأنه لا يمكن تأريخ هذه القطع النقدية قبل عام 67 قبل الميلاد ولا بعد 27 ق.م فقد توقفت الإصدارات المشتركة في عام 34 ق.م، اي عندما تم منح سيرينايكا لكليوباترا. وفي الفترة من 34 إلى 31 ق.م كانت هناك أنواع جديدة متداولة من إصدارات بوبيوس روفوس[4] (*RPC*, I, no 919–923) . السلسلة (5) باسم يصعب تحديد موقع بوبيوس روفوس في التسلسل الزمني. لا يُعرف ما إذا كان يجب وضعه قبل أو بعد أكتيوم أو ما إذا كان يتم تداوله في كلتا المنطقتين حيث أن العينات المعروفة لا تظهر سوى

[4] الكويستور بوبيوس روفوس. توضح عملته المعدنية كلاً من وظائفه المدنية والعسكرية (*ella castrensis* et faisceaux). هذا الاختصاص المزدوج يمكن أن يعكس فترة من إعادة التنظيم الكبرى التي حدثت خلال اكتيوم وعام 27 ق.م.

أنواع كيريني (زيوس-أمون، تمثال نصفي ليبي). إضافة الى إصدارات كليوباترا ومارك انتوني .,*RPC* I) (no 924–925 ،أو ربما تعود إلى فترة ما بين 67 و 34 ق.م كتأريخ لهذه السلسلة.

اعتقد البعض (روبنسون (1927) : رومانيلي 1936؛ 1943) أن هذه السلسلة قد تم سكها منذ عام 67 ق.م ، وبالتالي ارجاع تأسيس الاتحاد إلى ذلك التاريخ. ولكن بيرل (1970؛ 1971) يناقض وجهة نظرهما وفق ما أظهر أن جزيرة كريت وسيرينايكا انفصلتا بين 52 و49 ق.م ومرة أخرى في 44-43 ق.م. لذلك قام بتأريخ KPHT / KYP بين 40 و34 ق.م أي قبل إعطاء المناطق لكليوباترا (Dio Cass. 49.41). وهو ما ايده لاروند في وضع الاتحاد تحت حكومة مارك أنتوني ، (Laronde,1988,1013). كان بالإمكان قبول هذا الاستنتاج الأخير ولكن في الثلاثينيات ق.م يبدو أن جزيرة كريت كانت محكومة من قبل كونفدرالية كريت تحت إشراف كيداس وهو ما اكده (Rouanet-Liesenfelt 1984) بأن شخصًا يحمل هذا الاسم يظهر في النقوش (IC, IV.250, IV.251) إلى جانب ظهوره على العملات (Svoronos 1890, 334 fig. 1;,no. 1 and pl. 32 Raven 1938, 154–8; Burnett *et al*. 1992, 222) وكذلك الامر ايضاً لدى (Cicero, *Philippics. 5.13).*

يعتقد (Rouanet-Liesenfelt 1984) أن من قام بأنشاء هذا الاتحاد واختار كيداس لحكمه هو مارك انتوني على الأرجح كان ذلك في الفترة ما بين 43 ق.م (نهاية بر وقنصلية بروتوس) ومعركة أكتيوم.

ولكن إذا كان كيداس الحاكم لجزيرة كريت او لجزء منها فأن توحيد المقاطعتين لم يتم، وبالتالي فإن إشارة كلاً من بيرل ولاروند بخصوص بداية الاتحاد تعود بين 40 و34 ق.م فهي امر مستبعد. ومن خلال ذلك تعود بنا الاحداث الى عام 27 ق.م كبداية لتأريخ الاتحاد بين المقاطعتين وفق ما أشار الية البعض (Harrison 1985; Baldwin,1983 ;

Pautasso, 1994–1995) ، واذا ما رجعنا الى ما ذكر سابقاً بخصوص الأدلة المادية (النقود) لوجدنا انها تتحدث على الارجح لصالح الاتحاد تحديدا فترة ما قبل حكم أغسطس أي في وقت مبكر من 67 قبل الميلاد.

الجدير بالذكر ان الفترة الأخيرة من عام 67 ق.م هي السنة التي ضم فيها الرومان لكريت من قِبل ميتيلوس كريتيكوس وذلك بعد سقوط المدن الثلاث الأخيرة في الجزيرة (إليوثيرنا ولابا وهيرابيتنا) يعد تريميلوس سكروفا أول حاكم لكريت، ومع ذلك فإن تفسير بعض عملات مدنية كريت تبين وجود نوع ثانوي اخر من طراز رأس الفيل الذي يتم تفسيره على أنه إشارة إلى ميتيلوس في غورتين ;Svoronos, 181, n° 190-191; *RPC* I, 216-217 et n° 901-903. كنوسوس Svoronos, 88, 179. ; لذا يتضح لنا أن الرومان لم يصدروا على الفور العملات المشتركة كريت وسيرينايكا بعد فتح الجزيرة مباشرة، وهو ما يعطينا إشارة إلى ان روما لم تكن لتفرض بصماتها على سك العملات المدنية في جزيرة كريت في الوقت الذي كانت تقوم فيه بسك العملات المشتركة للاتحاد بمعني أن عام 67 ق.م لم توحد فيها العملات النقدية لكلا المقاطعتين. يمكننا أيضًا اعتبار أن العملات ذات رؤوس الأفيال معاصرة مع عملات مشتركة وأن المدن التي تحمل عملاتها هذا الدافع لها وضع خاص أو لا يتم تضمينها في المقاطعة المزدوجة، وربما المدن التي تحمل عملاتها هذا الطابع لها وضع خاص في ظل السيطرة الرومانية.

من المعروف أيضًا أن تاريخ أول العملات المعدنية المشتركة والمتطابقة قد تم سكها منذعهد أغسطس عام 23 ق.م (*RPC* I, 225) حيث مثل هذا التاريخ بداية العملات المعدنية الإمبراطورية التي يتم ضربها وفقًا لوحدات مطابقة للعملات المشتركة. كما يلاحظ أنه لا توجد عملة مشتركة لكلا الإقليمين بعد عام 23 م، على الرغم من أنها تدار بشكل مشترك، يتم إسناد العملة إلى حاكمين مختلفين يُظهر وجود العملات المشتركة إدارة مشتركة على الأقل في المجال النقدي لكن غيابها لا يوضح حقيقة أن المنطقتين لا يرتبطان ببعضهما البعض.

وأخيرا فإن الأنواع الرومانية ربما اعتمدت على كتابة الأساطير أولاً باللغة اليونانية، ثم باللغة اليونانية من أجل سيرينايكا وباللغة اللاتينية لكريت وفي النهاية سيتم استخدام كلتا اللغتين على نفس العملة. وعليه فإن لهذه الحقبة أربع فترات زمنية مميزة كونت خلالها سيرينايكا وكريت اتحاداً مرتبطا إدارياً وماليا مع كل فترة تجديد سياسي الأمر الذي ترتب عليه سك العملة المعدنية الجديدة فبالرغم من أن هذا النمط لا يزال افتراضيا إلا انه يشهد على حقيقة أن إنشاء مقاطعة موحدة تحت سلطة إدارية موحدة ربما يعود إلى عام 67 ق.م.

- **الوضع السياسي للاتحاد من (42-67 ق. م)**

كان بومبي واتباعه منذ عام 67 ق.م هم المسيطرين على كل من سيرينايكا وكريت. فقد كان على علاقة قوية مع كل من سيرينايكا التي في كثير من الأحيان ما تقوم بتزويده بالقمح الوفير، (Caesar, Civil Wars, 3.5) ومع كريت التي اعتمد عليها في حصوله على عددًا من المرتزقة بمن فيهم سلاح الرماة المشهورون(Caesar, Civil Wars,3.3) ليس من المستحيل تصور اتحاد إداري بين المنطقتين مع مراعاة القوة نفسها والتعداد نفسه من جانب جيوش بومبي ومع ذلك عمل اثنين من مندوبي بومبي وهما كورنيليوس لينتولوس ماركلينوس في سيرينايكا وميتيلوس في كريت خلال السنوات نفسها ، فلا يوجد ما يشير إلى أن هذه المصادفة الزمنية التي تفسر الاتحاد بين المقاطعتين (.Baldwin Bowsky 1983)، حيث لا يوجد شيء في النصوص الأدبية والأثرية ما يؤكد هذا التاريخ.

فالمصادر الادبية المتوفرة لا توفر أي معلومات تقريبًا عن المقاطعتين خلال هذه الفترة. ومع ذلك فإن G. Perl ، استنادا على أساس البحوث الاحصائية حول الحكام الرومانيين الذين شهدتهم المنطقة في القرن الأول. ق.م تعتبر أنها فصلت بين 52 و49 ق.م (.Perl 1970, 354). بعد معركة فارسالوس (48 ق. م) بين قيصر وبومبي بدأت الروابط بين مدينتي كيريني وكريت وهي من المدن التي وقفت إلى جانب المعسكر الخاسر (بومبي) اخذت تثير المشاكل .(Romanelli, 1943)

وعقب موت قيصر في عام 44 ق.م شهدت سيرينايكا وكريت حلقة جديده من تاريخها السياسي حيث تم اسناد ادارتها إلى قتلة قيصر على التوالي كاسيوس وبروتوس وهذا الأخير قد ظل في ساحات المعارك في اليونان والشرق لم يدير مقاطعته (Plut., Brut., 19) حقيقة أن المنطقتين ومن خلال تعيينهما لحاكمين مختلفين يعطي إشارة إلى الانفصال في هذه الفترة وهو ما يدعم الملاحظات التي أشار اليها بيرل خلال السنوات 44 -43 ق.م (Perl ,1970, 354).

ومن ناحية اخرى تشير النصوص الأدبية والعملات المعدنية التي ترجع لهذه الحقبة إلى أن الفترة من. 67 إلى 42 ق.م ، قد تم دمج المقاطعتين سيرينايكا وكريت في ظل الهيمنة الرومانية ، ولكن لا تجعل من الممكن

التأكيد على أنهما اتحدتا في نفس الكيان الإداري ، لكن خلال تلك الفترة يمكننا التأكيد على اصدار عملة مشتركة لكلا المنطقتين. كما إن الاصدارات النقدية التي يظهر عليها رأس روما على الوجه والنحلة على الظهر (الشكل 1) يمكن أن تكون موجودة بالفعل خلال هذه الفترة. حيث تعتبر منذ الدراسات الأولى أقدم اصدار وبالتالي فهي مؤرخة تقليديا من الفترة المفترضة لتأسيس الاتحاد للإقليمين بعد عام 67 ق.م فقط لمعظم الباحثين منذ دراسة.

(Robinson, Cyrenaica, ccxi-ccxii; Romanelli ,1943,50-51: Asolati,2009,180-187: Asolati,

NAeCy, 2011, 49. Chapman,1968,15; *RPC* ,I,217)

كما قام باتريButtrey بتمديد التسلسل الزمني المتداول لهذا الاتحاد إلى أواخر عام 40 ق.م، وبالتالي يمكن توقعه بين 67 و 44 ق.م بناءً على أحداث تاريخية مهمة (Buttrey,1983) .

شكلت معظم النسخ المعروفة والتي تم اكتشافها في سيرينايكا الصدمة بالنسبة لازولاتي خلال احدى دراساته (Asolati 2009, 181-184) .كون مكان صكها كان جزيرة كريت وليس سيرينايكا منذ فترة طويلة استنادا للبعض (Chapman ,1968,) في الواقع يظهر نوع النحل في العديد من العملات المعدنية السابقة ، مما جعل العلماء يعتقدون أن الأشكال كانت كريتية حيث يظهر طراز النحلة على عدة عملات ذات طابع مدني ويمكننا أن نلاحظ أيضا قرب الطرز مع تيترا دراخما اليونانية التي ضربت في غورتن تحت سلطة ميتيلوس (*RPC* I, no, 901-903).

يظهر رأس روما على وجه العملة في كلتا الحالتين، كما يظهر النحل الذي يشكّل نوعه انعكاساً للعملة البرونزية في المقاطعة المزدوجة على تيترا دراخما إلى جانب أرتميس. بالإضافة إلى ذلك هناك ثلاثة أشكال مختلفة من هذه العملة، واحدة منها فقط ما يميز المنطقة الجغرافية المعنية بشكل واضح والذي يسير في اتجاه التقديم التدريجي لعملات جديدة. تحمل إشارة الى روما(PΩMI) قبل أن يتم ذكر المنطقتين بكتابة KPHT من الامام و KYPA على الخلف، وعليه فهي تتوافق مع مجموعة إصدارات (*RPC* I, n° 904, 905 et 906).

- **الوضع السياسي للاتحاد في الفترة من 42-31 ق.م**

تعتبر الفترة بين 42-40 و31 غنية بالأحداث الإدارية بين الاقليمين، خصوصاً بعد المكاسب التي حققها أنطونيوس بعد معركة فيليبي في 42 ق.م وسلام برينديزي في 40 ق.م. كما أشار شيشرون إلى أن مدن جزيرة كريت لم تعد تتمتع بوضع المقاطعة وأن الجزيرة كانت ستتمتع ببعض الحكم الذاتي وسيتم إعفاؤها من الضرائب مما يوفر بعض الدعم لأنطونيوس في هذه الفترة (Cicero, *Philippics*. 2.38.97). .

في هذه الفترة قام (Rouanet-Liesenfelt , 1984) بوضع بداية لحكومة كيداس المخلصة والمؤيدة لأنطونيوس من قبل شيشرون في الجزيرة أو على الأقل في جزء منها فقط.الواضح أن أنطونيوس الذي كان قد ألغى الضم الروماني و "حرر" الجزيرة قام بتقسيم جزيرة كريت إلى قطاعين: القطاع الذي قادته كونفدرالية كيداس، والثاني تم تسليمه لكليوباترا السابعة.

وفقًا لـديو كاسيوس (Dio Cassius,49.32.4) فقد تبرع مارك أنطونيوس في 37-36 ق. م بعدة أقاليم بما في ذلك "مناطق معينة من كريت (Κρήτης τέ τινα) "، بالإضافة إلى كيريني بعد ذلك بقليل إلى البطالمة ، عندما ذكر المؤلف نفسه (49.41.3) المناطق التي وعد أنتوني بها لأطفال ملكة مصر في عام 34 قبل الميلاد لم تعد جزيرة كريت موجودة هناك.

بينما يرى (Tzamtzis ,2006) أنه في الفترة بين 37-36 و 34 ق.م ، تعايش كيانان إداريان متميزان الاتحاد من جهة البطالمة و كريت من جهة أخرى. (Sanders, 1982, 5) الجدير بالذكر أيضا ان النزاعات بين هاتين المنطقتين (Tzamtzis , 2006) قد دفعت مارك أنطونيوس للتخلي عن هذا الحل عن طريق إزالة ممتلكات كليوباترا وتكليف إدارة جزيرة كريت "حرة ومحصنة" للكونفدرالية وحدها. ربما هذا هو السبب في أن ديو كاسيوس لم يعد يذكر جزيرة كريت منذ عام 34 ق.م.

وإذا ما كان رأي Tzamtzis صحيحًا وتم إثبات هذه التواريخ فإنها بالتالي تؤدي إلى ان الاتحاد بين سيرينايكا وكريت لا يمكن أن يحدث بين 37-36 و34 ق.م أو حتى بين 34 و31 حيث يبدو أن كريت منذ ذلك الحين كانت تحت حكم كونيون. وهكذا يترك هذا الرأي فترة فاصلة مدتها بضع سنوات تتراوح بين 40 و37-36 ق م، والتي من خلالها اقترح بيرل بالفعل إقامة أول اتحاد بين المنطقتين. مستغلا فرصة الحد من نفوذ حكومة كيداس في الفترة 34 -31 ق.م في الجزء الخالي من جزيرة كريت دون معرفة حقيقية لنشاطهم في جزيرة كريت "الحرة" أو في ممتلكات البطالمة ربما كانت سيطرة أنطونيوس موجودة أيضًا في المنطقة خلال هذه الفترة. (Perl, 1970,p 338-340)

الجدير بالذكر ايضاً إن الفترة الممتدة من 40 إلى 31 ق.م معقدة للغاية فالنصوص الأدبية لا تقدم حلاً يعتمد عليه، ولكن خلال حكومة مارك أنطونيوس وضع العديد من المؤرخين فترة أول اتحاد بين كريت وسيرينايكا(Perl, 1970 et 1971 ; Laronde, 1988) ، في الواقع إن العملات هي التي يمكنها إلقاء الضوء على المراحل المختلفة من هذه الفترات. فمثلاً الاصدارات النقدية التي تحمل باسم لوليوس (الشكل 2) و كراسوس (الشكل 3) من المحتمل جدًا ترجع الى هذه الحقبة الزمنية أي ان الأول والذي يحمل اسم لوليوس حدد بين 42 و 37 ق.م في حين أن الثاني كراسوس يمكن أن يكون مؤرخًا بين 37 و 31 ق.م. فيما يخص السلسلة الأولى من الإصدار تحمل الاسم اللاتيني L. Lollius (غير معروف) ، وكذلك نوع الكرسي الذي هو في الواقع يرمز الى القوة الرومانية والذي يظهر على أكبر وحدة يشير إلى أن العملة المعدنية قد تم سكها من قبل سلطة رومانية .(Asolati, 2011, 49)

يضع مختلف المتخصصين الذين حاولوا تأريخ هذه السلسلة كل شيء بين 39 و 34ق.م. غير ان روبنسون يرجع تأريخها (العملة) إلى عام 39 ق.م أو بعد ذلك بفترة قصيرة حيث أعتبر L. Lollius حاكمًا تحت سلطة انطونيوس. وهو التاريخ الذي استند علية تشابمان (Robinson, Cyrenaica, ccxiii ; Chapman 1968, 16) .حقيقة أن الصورة النصفية لأرتميس على العملة اللاتينية L. Lollius يشبه من ناحية الأسلوب الذي يظهر على بعض العملات المعدنية في كنوسوس يمكن أن يشير إلى أنها معاصرة، أو أن برونز كنوسوس تتبع عن كثب العملات المشتركة (Chapman, 1968, 17).

اما بالنسبة Grant فأن العملة المعدنية التي تحمل علامة القوة الرومانية (الكرسي) ولكن ليس لها سند رسمي ستكون غير مقبولة في المقاطعة ولكنها مقبولة على أرض ملكية. لذلك يقترح وضع العملات بين تاريخ الاستحواذ على المقاطعة من قبل كليوباترا وهدية سيرينايكا لكليوباترا سيلين بين 37 و34 ق.م. ربما كان لوليوس L. Lollius حاكم سيرينايكا حاكماً باسم كليوباترا.(Grant, 1946, 58)

الجدير بالذكر انه لم يتم تحديد الشخصية التي يظهر اسمها في هذه السلسلة كراسوس Crassus يمكن أن يكون السيد كراسوس الذي عرفت حياته المهنية في عهد أنطونيوس قبل انضمامه إلى أوكتافيوس في 31 ق.م ويصبح قنصلًا في 30 ق.م(Grant, 1946, 56 ; Perl 1970, 339-340) الى جانب العديد من العملات المعدنية التي تعود لفترة الإمبراطورية والتي نقش عليها شكل تمساح الذي كان مرسوماً على العملات المصرية القديمة كونه الحيوان الابرز لهذه المنطقة. بالتالي فان تمثيله بشكل بارز على العملات الذهبية والفضية خلال حقبة أوغسطس دلالة على هيمنة مصر بعد موقعة أكتيوم (Asolati , 2011, 49)

كما يدل ايضاً على هيمنة مصر على كل من كريت وسيرينايكا. وهذا يجعل من الممكن وضع العملة المعدنية بين 37ق.م وهو تاريخ منح سيرينايكا وجزء من جزيرة كريت إلى كليوباترا او 34ق.م منح سيرينايكا لكليوباترا سيلين أو 31 معركة اكتيوم Robinson, Cyrenaica, ccvi-ccvii ; Chapman, (1968, 16 ; Asolati, 2011, 49)

بعد ذلك تم استخدام عملة معدنية باسم Crassus كأداة فارغة لضرب عملة من كنوسوس (التي اصبحت في عام 36 قبل الميلاد ، مستعمرة رومانية اسمها كولونيا يوليا نوبيليس) باسم كيداس (*RPC*, I, 219)، تعد عملة كنوسوس بالضرورة متأخرة عن 36 أو 27 ق.م على افتراض تاريخ تأسيس المستعمرة هذا يتفق مع تاريخ عملات كراسوس بعد 37ق.م توضح هذه العملة أنه بينما كانت الأسرة البطلمية تحت السيطرة الرومانية فإن المسؤول الروماني هو الذي كان يترأس سك العملات النقدية، بالإضافة إلى الاسم اللاتيني بالرغم من منح بعض المناطق لكليوباترا تستحضر النصوص القادة الرومان الى جانب وجود عملات معدنية معاصرة تشهد على فترة التقسيم الإداري للمنطقتين والمكانة الخاصة لمدينة كنوسوس داخل الإقليم الموحد.

يعد قيام كيداس بإصدار عملات باسمه تحت سلطة مارك أنطونيوس خلال هذه الفترة تغير وضع جزيرة كريت (*RPC* I, no 926) ، بالإضافة إلى ذلك تم ضرب عملة معدنية في كنوسوس في 40 و30.ق.م (*RPC* I, no 927-937) لذلك تتمتع مدن كريت بوضع خاص وهي ليست جزءًا من المقاطعة المزدوجة خلال هذه الفترة. أخيرًا تم ضرب عملة باسم روفوس فقط من أجل سيرينايكا ومؤرخة بواسطة متخصصين بين 34 و 31 ق.م (*RPC*, I, no 919-923)

تجدر الإشارة إلى أن العملة المعدنية قد ضُربت أيضًا تحت سلطة كليوباترا ومارك أنتوني في القنصلية الثالثة الأخيرة 31 ق.م (*RPC*, I, no 924-925). غير ان مكان سك هذه العملة غير معروف وكذلك الأراضي الخاضعة للسيطرة غير واضحة.

وهنا تتلاقى المصادر النقدية والنصوص الادبية وتؤكد أن جزيرة كريت (أو جزء منها على الأقل) وإدارتها من قِبَل البطالمة في ذلك الوقت في عهد حكومة مارك أنطونيوس في الشرق، لكن الأخير يمثله الحكام الرومانيين غير أن عملية سك العملات المعاصرة الأخرى (روفوس، كيداس، وعملات كنوسوس

المدنية هي عملات مشتركة بين مارك انتوني وكليوباترا) وهي تشير إلى أن الوضع كان في الواقع أكثر تعقيدًا وأن الحدود الإدارية تباينت بشكل كبير خلال هذه الفترة.

الوضع السياسي للاتحاد من 31 إلى 27 ق.م بعد انتصار أوكتافيوس

بعد انتصار أكتيوم كان على اغسطس (أوكتافيوس) أن يأخذ في الاعتبار تنوع الأحداث السياسية والعسكرية في كل من روما والمقاطعات حيث شرع في تنفيذ سياسته الإصلاحية فقد كانت المقاطعات الغربية قد قسمت حسب الولاء لاكتافيوس في وقت مبكر من 32 ق.م، لقد كان على المقاطعات التابعة لمارك أنطونيوس في السنوات القليلة التالية من وفاة الأخير الخوف من الانتقام أو على الأقل معاملة أشد من قبل أوكتافيوس المنتصر على حليفه السابق وشريكة في الحكومة الثلاثية. من الواضح أن الروايات حيال هذه الأحداث تعتبر نادرة والإجابات الدقيقة التي قدمتها القوة المركزية تثير نوعاً من المخاوف على مستقبل روما. الملاحظ ان الوضع السياسي أصبح غير واضح بالنسبة لسيرينايكا وكريت خصوصاً بين انتصار أوكتافيوس في اكتيوم في 31 و27 ق.م وهو ما يمثل النهاية النهائية لاتحاد كريت وسيرينايكا. الجدير بالذكر أن آخر الحكام التابعين لمارك انطونيوس يدعى سكاربوس L. Pinarius Scarpus قد قام بتغير ولاءه وانتقل إلى أوكتافيوس، وقام بتسليم الجيوش الرومانية المتمركزة في جزيرة كريت وسيرينايكا لممثل الأخير كورنيليوس جالوس (Perl, 1970, 352-353).

بعد اعلان Scarpus ولاءه لأغسطس بفترة وجيزة قام بسك بعض العملات التي تحمل أسم أوكتافيوس وهي علامة Scarpus في إشارة إلى أنه قد تم الحفاظ عليه لفترة من الزمن بعد هزيمة انطونيوس (*RIC*, I, 37-38, no 531-535) حيث هنأوا أنفسهم بأن سيرينايكا قد عادت إلى الحظيرة الرومانية في إشارة على أن أنتوني "ألغى الضم" الممنوح لكليوباترا (Scheid, 2007)، يرجع تاريخ النقوش التي عثر عليها في سيرينايكا إلى فترة معركة أكتيوم حيث شرع أغسطس بعد ذلك في إعادة تنظيم المقاطعات وتصحيحها بعد موجة الحرب الأهلية التي عصفت بالعالم الروماني وعانت من تبعاتها المقاطعات الرومانية (Laronde, 1988)

من الواضح انه قد تم سك عملة باسم ليبيديوس P. Lepidius في الفترة ما بين 31 و 27 (الشكل 4) لأنها تتوافق مع الفترة التي خضعت فيها المنطقتان للقوة الرومانية و من الواضح ايضاً ان السنوات القليلة التي تلت انتصار أوكتافيوس في أكتيوم والتي من المحتمل أن يعاد تنظيم المقاطعة المزدوجة من خلالها هو الحدث الأكثر تفصيلاً كون العملة الوحيدة التي تم ذكر فيها وظيفة P. Lepidius، وهو غير معروف خلاف ذلك كما انه المسجّل وفقًا للكتابة التي تظهر على العملة (P (LEPIDIVS PRO Q وهو ما يشير إلى أن روما تدير رسميا الاتحاد وأنها تعين حاكماً مارس بالفعل هذه الوظيفة لرعاية عملته المعدنية. ومع ذلك فإن هذه الوظيفة تكون في وقت سابق أي قبل عام 27 ق.م حيث أن المقاطعة أصبحت منذ هذا التاريخ تدار من قبل شخص متقلد لمنصب البريتور. (Chapman 1968 ; 35-36 ,1946, Grant)

بعد ذلك ظهرت عملات تحمل اللغة اليونانية واللاتينية وتجسد على احدى جوانبها الشكل والإقليم على سبيل المثال شكل ارتميس لجزيرة كريت وشكل الحورية في سيرينايكا وهذه ربما تكون إشارة على الإدارة المشتركة لكلى الاقليمين بين 31 و27 ق.م.

الخاتمة:

من خلال دراستنا لموضوع الاتحاد السياسي لاقليمي سيرينايكا وكريت ودمجهما تحت كيان سياسي وإداري موحد أتضح لنا ان الاضطرابات السياسية التي عصفت بالاقليمين لم تمنع من إنشاء كيان اداري مشترك تحت الإدارة الرومانية منذ العصر الجمهوري، فقد مكنت لنا دراسة المسكوكات الصادرة عن تلك الفترة التوصل إلى استنتاج مفاده أن الاتحاد بين كلا الاقليمين وجد قبل عام 27 ق. م، او ربما كان وجودهما بشكل مؤقت حيث سمحت تلك الدراسة بتأكيد وجود اتحاد قبل ذلك التاريخ بواسطة التسلسل الزمني الذي لا يزال غامضاً. يبدو أن جزيرة كريت وسيرينايكا كانت متحدة في وقت ما في النصف الثاني من القرن الأول قبل الميلاد حتى اواخر القرن الثالث او بداية القرن الرابع الميلادي حيث فك هذا الارتباط بسبب اصلاحات الامبراطور دقلديانوس.

من ناحية أخرى فقد شكل عدم وجود ادلة مادية كثيره محدده وحاسمة تشير لوضع هذه الاتحاد منذ تاريخه الأول فقد تركزت الدراسة على الإصدارات المشتركة لعملات الاقليمين منذ الحقبة الجمهورية حتى أغسطس في تسلسل متوافق قدر الإمكان مع العملات والنصوص. ومع ذلك فإن تحديد هذه الفترات التاريخية يتيح لنا إدراك احتمال وجود اتحاد مبكر نسبيًا وهو ما نستمده من خلال اصدار قطع العملة التي تحمل رمز روما والنحل والتي ربما تعود لحكومة بومبي في الشرق منذ القرن الثاني ق.م. أي انه منذ عهد بومبي تم إنشاء مقاطعة جديدة تربط سيرينايكا مع جزيرة كريت من خلال قطع العملة المشتركة التي يمكن أن ترتبط بتغيرات الولاء السياسي في المنطقتين خلال هذه الفترة وهذا قد يكون مؤشراً على تجديد طفيف للعلاقات بين المقاطعتين. لذلك كان من الضروري التأكيد على رغبة الجمهورية الواضحة في خلق حدود إدارية جديدة شرقي البحر المتوسط في إطار تنظيم المناطق التي تم فتحها حديثًا. حيث تمتعت هذه المساحة الإدارية الجديدة باستقرار كبير على الأقل حتى بداية القرن الثالث.

فقد ساهم مشروع الاتحاد الإداري والسياسي بين سيرينايكا وكريت في تكوين مقاطعة مستقرة ومشتركة سياسياً وإدارياً في القرن الأول الميلادي. يبدو أن مدة واستقرار هذه الفترة امتدت لأكثر من ثلاثة قرون تناقضت خلالها مع كتب المؤرخين الذين يعتبرون هذا الاتحاد كان رمزياً من الناحية التاريخية مستندين في ذلك إلى أن لكل مقاطعة عملتها الخاصة ولغتها وتوجهها الاقتصادي الذي يختلف عن الاخر، بينما الواقع عكس ذلك كون الإدارة والعملات المعدنية المشتركة في أواخر الجمهورية كانت تشير إلى وجود تقارب منذ الفترة المبكرة بشكل مدروس ومستعد من قبل الإدارة الرومانية.

قائمة المصادر:

- Alföldy, A. (1966) Commandants de la flotte romaine stationnée à Cyrène sous Pompée, César et Octavien. In J. Heurgon, W. Seston and G.-Ch. Picard (eds)*Mélanges d'archéologie, d'épigraphie et d'histoire offerts à Jérôme Carcopino*, 25–43. Paris.
- Asolati M., and Crisafulli C. 2014, *Il gruzzolo di Bengasi (Libia) 1939: storia di un ritrovamento e di una dispersione. Note sulla monetazione della Lega Achea e sulla rivolta giudaica dell'età di Traiano*, "Revue Numismatique", 171, pp. 353-427.
- Asolati M., (2011) Nummi Aenei Cyrenaici. Struttura e cronologia della monetazione bro cirenaica di età greca e romana (325 a.C.-180 d.C.), Rome (Monografie di Archeologia Libica, 32)

- Asolati M., (2009), *A proposito di alcune questioni di numismatica cirenaica*, "Numismatica e Antichità Classiche", 38, pp. 179-203.
- Baldwin, Bowsky M. (1983) Fasti Cretae et Cyrenarum: *Imperial Magistrates of Crete and Cyrenaica during the Julio-Claudian Period.*
- ------ M. (2001) When the Flag follows Trade: Metellus, Pompey and Crete. *Elektrum* 5, 31–72.
- Bechert, T. (2011) *Kreta in römischer Zeit*. Darmstadt.
- Boardman, J. (1968) "*Bronze Age Greece and Libya*." BSA 63, pp.41–44.
- Boardman, J. & Hayes, J, (1966) *Excavations at Tocra 1963 - 65, The Archaic Deposits I* , London .
- Buttrey T.V. (1983), *The Roman Coinage of the Cyrenaica, First Century BC to First Century AD*, dans *Studies in Numismatic Method Presented to Philip Grierson*, éd. par C.N.L. Brooke, B. Stewart, J.G. Pollard, T.R. Volk, Cambridge-New York, pp. 23-46
- Carrier C., Chevrollier F.(2016), *Définitions chronologique et géographique des frontières de la province de Crète-Cyrénaïque au Ier siècle a.C.: l'apport des sources textuelles et numismatiques*, dans *Vivre et penser les frontières dans le monde méditerranéen antique. Actes du colloque tenu à l'Université Paris-Sorbonne, les 29 et 30 juin 2003*, éd. par H. Berthelot *et alii*, Bordeaux
- Chamoux, F. (1952) *Cyrène sous la monarchie des Battiades.* Paris.
- Chaniotis, A. (1996) *Die Verträge zwischen kretischen Poleis in der hellenistischen Zeit*. Stuttgart, Heidelberger althistorische Beiträge und epigraphische Studien 24.
- Chapman A.E. 1968, *Some First Century BC Bronze Coins of Knossos*, "The Numismatic Chronicle", 8, pp. 13-26
- Chevrollier ,F. (2016) *From Cyrene to Gortyn. Notes on the relationship between Crete and Cyrenaica under Roman domination (1st century BC–4th century AD) in ROMAN CRETE NEW PERSPECTIVES, by Jane E. Francis and Anna Kouremenos, Oxford & Philadelphia*
- Gasperini, L. (1971) Le iscrizioni del Cesareo e della basilica di Cirene. *Quaderni di archeologia della Libia* 6, 3–22.
- Gill, D. W. J. (2004) Euesperides: Cyrenaica and its Contacts with the Greek World. In K. Lomas (ed.) *Greek Identity in the Western Mediterranean. Papers in Honour of Brian Shefton*, 391–409. Leiden, *Mnemosyne*, bibliotheca classica Batava Supplement 246.
- Glowacki, K. T. and Vogeikoff-Brogan, N. (eds) (2011) ΣΤΕΓΑ. *The Archaeology of Houses and Households in Ancient Crete.* Princeton, *Hesperia* Supplement 44.
- Grant M. (1946), *From Imperium to Auctoritas. A Historical Study of Aes Coinage in the Roman Empire*, Cambridge
- Guédon, S. (2012) Voie de mer, voie de terre: les itinéraires de voyage entre l'Afrique proconsulaire et l'Egypte romaine à travers les sources écrites. In S. Guédon (ed.) *Entre Afrique et Egypte: relations et échanges entre les espaces au sud de la Méditerranée à l'époque romaine*, 45–70. Bordeaux, Scripta antiqua 49.
- Harrison, G. W. M. (1993) *The Romans and Crete*. Amsterdam.
- Harrison, G. W. M. (1985) The Joining of Cyrenaica to Crete. In G. Barker, J. Lloyd and J. Reynolds (eds) *Cyrenaica in Antiquity*, 365–73. Oxford, Society for Libyan Studies Occasional Papers 1, BAR S236.
- Harrison, G. W. M. (1988) Background to the First Century of Roman Rule in Crete. *Cretan Studies* 1, 125–55. IG = Aegean Islands, incl. Crete .

- Kallet-Marx, M.R.(1996), Hegemony to Empire *The Development of the Roman Imperium in the East from 148 to 62 B.C.*, ***UNIVERSITY*** *OF CALIFORNIA PRESS*, Berkeley · Los Angeles · Oxford
- Laronde, A. (1987) Cyrène et la Libye hellénistique. Libykai Historiai. De l'époque républicaine au principat d'Auguste.Paris.
- Laronde, A. (1988) La Cyrénaïque romaine, des origines à la fin des Sévères (96 av. J.-C.–235 ap. J.-C.). In H. Temporini and W. Haase (eds) *Aufstieg und Niedergang der römischen Welt 2: Principat 10.1*, 1006–64. Berlin.
- L Année Épigraphique", (2007), Presses Universitaires de France
- Metenidis N. (1998), *Artemis Ephesia: the political significance of the Metellus coins*, dans *Post-Minoan Crete. Proceedings of the first colloquium on post-Minoan Crete held by the British School at Athens and the Institute of Archaeology, University College London, 10-11 November 1995*, éd. par W.G. Cavanagh, M. Curtis, Londres (British School at Athens Studies, 2), pp. 117-122
- Parisi Presicce, C. (2002) Un altare di forma minoica dal santuario di Apollo a Cirene. *Quaderni di archeologia della Libia* 16, 19–44.
- Pautasso, A. (1994–1995) Ἀνθύπατοι Κρήτης καὶ Κυρήνης. Osservazioni sull'attività dei proconsoli nella provincia nei primi secoli dell'Impero. *ASAtene* 72–73, 76–108.
- Perl, G. (1970) Die römischen Provinzbeamten in Cyrenae und Creta zur Zeit der Republik. *Klio* 52, 319–54.
- Perl, G. (1971) Die römischen Provinzbeamten in Cyrenae und Creta zur Zeit der Republik . Nachträge zum Beitrag, *Klio* 52, 1970, 319–354. *Klio* 53, 369–79.
- Reynolds, J. (1962) Cyrenaica, Pompey and Cn. Cornelius Lentulus Marcellinus. *JRS* 52, 97–103.
- Robinson, E. S. G. (1927) *Catalogue of the Greek Coins of Cyrenaica in the British Museum*. London.
- Romanelli, P. (1936) The Province of Crete and Cyrenaica. In S. A. Cook, F. E. Adcock and M. P. Charles worth (eds) *The Cambridge Ancient History 11. The Imperial Peace A.D. 70–192*, 659–75. Cambridge.
- Romanelli, P. (1943) *La Cirenaica romana 96 a.C.–642 d.C.* Verbania.Rouanet-Liesenfelt, A.-M. (1984) Le Crétarque Kydas. In *Aux origines de l'hellénisme: la Crète et la Grèce. Hommage à Henri van Effenterre présenté par le Centre Gustave Glotz*, 343–52. Paris.
- *RPC*, I = Burnett A.M., Amandry M., Ripolles P.P., *Roman Provincial Coinage*, I, *From the death of Caesar to the death of Vitellius, 44 BC-AD 69*, Paris-Londres 2006.
- Sanders, I. F. (1982) *Roman Crete. An Archaeological Survey and Gazetteer of late Hellenistic, Roman and early Byzantine Crete*. Warminster.
- Schaus, G. P. (1985) *The Extramural Sanctuary of Demeter and Persephone at Cyrene, Libya. Final Reports II. The Eastern Greek, Island and Laconian Pottery*. Philadelphia, University Museum Monograph 56.
- *SEG = Supplementum Epigraphicum Graecum*, a cura di J.J.E. Hondius, A.G. Woodhead, H.W. Pleket, R.S. Stroud *et alii*, Amsterdam-Leiden, I-, 1923-
- Stucchi, S. (1967) Prime tracce tardo-minoiche a Cirene: i rapport della Libya con il mondo egeo. *Quaderni di archeologia della Libia* 5, 19–45.
- Stucchi, S. (1985) Aspetti di precolonizzazione a Cirene. In D. Musti (ed.) *Le origini dei Greci. Dori e mondo egeo*, 341–7. Rome.

- Stucchi, S. (1991) Nuovi aspetti della precolonizzazione nella Libya. In D. Musti (ed.) *La transizione dal Miceneo all'alto arcaismo. Dal palazzo alla città. Atti del convegno internazionale di Roma 14–19 marzo 1988*, 583–6. Rome.
- Sutherland, C. H. V. (1942) Overstrikes and Hoards: The Movement of Greek Coinage down to 400 B.C. *Numismatic Chronicle* 6.2, 1–18.
- Svoronos, J. (1890) *Numismatique de la Crète ancienne*. Mâcon.
- Tzamtzis I. E, (2006) « Antoine, Cléopâtre et la Crète. À propos de Dion Cassius, 49, 32, 4-5 », dans Traiana G. (éd.), *Studi sull'eta di Marco Antonio*, *Rudiae*, Ricerche sul Mondo classico, 18, p. 353-375.
- Viviers, D. (2004) Rome face aux cités crétoises: trafics insulaires et organisation de la province. In M. Livadiotti and I. Simiakaki (eds), *Creta romana e protobizantina. Atti del Congresso Internazionale (Iraklion, 23–30 settembre 2000) I*, 16–24. Padua.
- Westgate, R. C. (2007) House and Society in Classical and Hellenistic Crete: A Case Study in Regional Variation. *AJA* 111, 391–421.
- White, D. (1986) 1985 Excavations on Bates's Island, Marsa Matruh. *Journal of the American Research Center in Egypt* 23, 51–84.



شكل رقم (1) نقش الغلال.

الفتح الإسلامي لإقليم برقة: أسبابه ونتائجه

يوسف العقوري
مساعد محاضر، قسم التاريخ بكلية الآداب، جامعة بنغازي.

المستخلص:

تُعنى هذه المقالة بدراسة تاريخ الفتح الإسلامي لإقليم برقة على يد القائد عمرو بن العاص، حيث تبدأ بالسرد التاريخي للتعريف بالإقليم وطبيعة الأوضاع فيه قبل الفتح الإسلامي، ومعرفة الأسباب التي أدت إلى ذلك الفتح، والعوامل المساعدة لسهولة دخول الفاتحين المسلمين للإقليم، والآثار والنتائج المترتبة على ذلك.

الكلمات المفتاحية: إقليم برقة: الفتح الإسلامي-التاريخ البيزنطي لإقليم برقة – التاريخ الإسلامي لإقليم برقة.

المقدمة:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين، سيدنا محمد الصادق الأمين، وعلى آله وصحبه ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين، أما بعد:

فبعد أن انتهى المسلمون من فتح البلاد المصرية، رأوا أنه من الضرورة أن يواصلوا عملية الفتوحات غربا؛ أي نحو إقليم **برقة**، الذي شهد ظهور عدة مدن عريقة، وهي التي أسسها الإغريق، وهذه المدن: هي **قوريني** (**شحات**)، و**توخيرا** (**توكرة**)، و**برقة** (**المرج**)، و**طلميثة**، و**يوسبريدس** (**بنغازي**)، هذه المدن عرفت باسم **بنطابلس** أي المدن الخمس، وهذا ما أطلقه المسلمون الفاتحون على المناطق الواقعة ضمن نطاق إقليم **برقة**.

وهذا الإقليم الذي تميز بتنوع مناخه وتضاريسه، كان على المسلمين فتحه والسيطرة عليه، خاصة وأن الإقليم كان يعاني من سوء أحوال سكانه في ظل السيطرة والهيمنة البيزنطية، التي انتهت بعد أن تمكن المسلمون بقيادة الصحابي **عمرو بن العاص** عام (22ه/ 642 م) من فتح الإقليم، الذي كان وراء فتحه عدة أسباب، وهي: نشر الإسلام، وإعلاء كلمة الله، وكسر شوكة الاستكبار في الأرض، وتأمين حدود مصر الغربية، والمحافظة على الترابط الاقتصادي بين الإقليم ومصر، وكذلك عدم وجود موانع طبيعية بين المنطقتين، كل ذلك أدى إلى فتح المسلمين للإقليم بشكل سلمي على يد **عمرو بن العاص**، الذي صالح سكانه من أهل الذمة على أن يدفعوا جزية سنوية مقدارها 13.000 دينار.

وبعد انتهاء عملية الفتح حدثت في الإقليم عدة متغيرات على مختلف الأصعدة: سواء على الصعيد الديني، والإداري، والسياسي، والاستراتيجي، والأمني، والعسكري، والاقتصادي، والاجتماعي، كانت نتيجة طبيعية لعملية الفتح الإسلامي للإقليم.

وقد دفعتني لدراسة موضوعه عدة أسباب، أهمها: معرفة أسباب الفتح ونتائجه على مختلف الأصعدة، والعوامل المساعدة عليه، وهذا يساعدنا في تفسير العديد من الأحداث التي شهدها الإقليم بعد نهاية الفتح، ومن هنا تكمن أهمية هذا البحث، الذي نسعى من خلاله للإجابة عن التساؤلات الآتية:

1- كيف كانت طبيعة الأوضاع في إقليم برقة قبل الفتح الإسلامي؟
2- ما أهم الأسباب التي دعت المسلمين إلى فتح الإقليم؟
3- ما أهم العوامل المساعدة على الفتح؟

4- ما أهم الآثار والنتائج المترتبة على عملية الفتح؟

قد كانت منطقة **بلاد المغرب** (**شمال أفريقيا**) تتمتع بأهمية كبيرة بالنسبة للعرب المسلمين إبان عملية الفتوحات الإسلامية، وقد كان على المسلمين فتح بوابتها الشرقية، أي إقليم **برقة**(•)، الذي كان يقع على الطريق الرابط بين **مصر** و**بلاد المغرب**، هذه المنطقة التي كانت غريبة على المسلمين (الزاوي، 1968، ص56)، وقبل الخوض في حديث عن فتحه، يتطلب الأمر إعطاء لمحة جغرافية وتاريخية عن الإقليم؛ لتوضيح الموقع الجغرافي وطبيعة مناخه، وكذلك أهم الأحداث التاريخية التي شهدها على مر العصور التاريخية، وهو ما سيُعرَض على النحو الآتي:

أولا: لمحة تاريخية وجغرافية عن إقليم برقة:

1- تأسيس مدينة برقة وشقيقاتها:

عُرفت المنطقة الجغرافية الواقعة بين **طرابلس** غربا -وبالتحديد في المنطقة المعروفة باسم **المقطاع**، التي بنى فيها **الإيطاليون** القوس عام 1929م (Georg، 1968، pp 136-137)، أو عند المنطقة التي بُني فيها ضريح **الأخوين فيلاني** (Philaen) (سالم، 2008، ص 20)- و**عقبة السلوم** شرقا، باسم **برقة** (الزاوي، 1968، ص56).

ويعود لفظ **برقة** -أيضا- إلى المدينة التي أُسّست خلال النصف الأول من القرن السادس قبل الميلاد، وهي مدينة **المرج** الحالية (نصحي، 1970، ص88 ؛ الحسيني، د.ت، ص23) التي قام بإنشائها أخوة حاكم **قورينى**(•) آنذاك (**أركسيلاوس الثاني**) بعد خروجهم عن سلطته (شامو، 1990، ص 177).

خلال العصر البيزنطي تطور لفظ **برقة** ليصبح شاملا لخمس مدن شيدها **الإغريق** في المنطقة، وهي: (Cyreue) وهي حاليا في موضع مدينة **شحات**، و**توخيرا**، وهي **توكرة**، (Hesperidles) وهي التي شيدت في موقع مدينة **بنغازي** الحالية، (Barce) وهي **المرج** الآن، و**طلميثة**، وقد عُرفت **برقة** عند **الرومان** باسم (**بنطابلس**)؛ أي المدن الخمس (البكري، [د.ت]، ص 47) (Pentapolis). وعندما تمكن المسلمون من فتح المنطقة عمموا اسم **برقة** على كل المنطقة التي تشمل نطاق المدن الخمس، وبالتالي أصبح مرادفًا **لبنطابلس** (سالم، 2008، ص20 ؛ عباس، 1967، ص ص 4،12).

2- جغرافية إقليم برقة :

يتنوع الغطاء الجغرافي لإقليم **برقة**، فهناك السهل الساحلي، وهو الذي يشغل المنطقة الواقعة شرقا من **الهضبة القورينائية** حتى مدينة **سرت** غربا، ويوجد بهذا السهل مجموعة من البحيرات، أشهرها: بحيرة **بودزيرة**، وبحيرة **عين زيانة**، وعدد من السبخات، منها على سبيل المثال: تلك التي تقع جنوب المدينة القديمة (**يوسبريدس**) وشمالها، ويوجد بهذا السهل أراضٍ خصبة، ومراعٍ للأغنام والخيول والماشية، بالإضافة إلى أنه كان يحوي مزارع للشعير والقمح، هذا وقد أنشئت على طول هذا السهل مجموعة من الموانئ كانت ذات أهمية، من بينها على سبيل المثال: **توخيرا**، و**طلميثة**، و**أبولونيا** وغيرها.

• **برقة**: اسم صقع كبير، يشمل المدن التي بين **الإسكندرية وأفريقية**، واسم مدينتها **انطابلس**، وتفسيره الخمس المدن. أنظر: ياقوت الحموي، شهاب الدين أبو عبد الله (1977م)، معجم البلدان، دار صادر، بيروت، 388/1.

• **قورينى**: هي مدينة **شحات** الحالية أسسها **الإغريق** في عام 63 ق.م، ومؤسسها هو **باتوس الأول** الذي أصبح أول حاكم لها. أنظر: البرغوثي، عبداللطيف (د.ت)، ليبيا في أقدم العصور حتى الفتح الإسلامي، منشورات تامغناست، 160/1

ومن ضمن السمات البارزة -أيضا- التي عرفتها جغرافية الإقليم وجود **الهضبة القورينائية**، التي تشغل المنطقة الواقعة بين **سهل يوسبريدس** غربا إلى **خليج بمبا** شرقا، وجنوبا من الأطراف الشمالية من الصحراء وحتى **السهل الساحلي** شمالا، وتحوي هذه المنطقة عددًا من التلال والهضاب، حيث يبلغ أعلى مستوى لهذه الهضبة تقريبًا 882 مترًا، وبالتحديد في **سيدي الحمري** شرق **أسلنطة** (سالم، 1967، ص ص 21،23)، أما فيما يخص شرق **قورينائية** فتوجد هضبة أخرى، عرفت باسم (**مرمريكا**) التي تقع في **البطنان** حاليا، ويقدر علوها تقريبًا بـ 200 متر.

أما المكون الثالث لجغرافية الإقليم فإنه يتمثل في الصحراء، فهي تقع جنوب النصتين السالفتي الذكر، وتنعدم سبل الحياة في هذه الصحراء، باستثناء عدد من الواحات، ومن أشهرها واحتا: أوجلة، وسيوة، وأخيرا فيما يخص جغرافية الإقليم تنبغي الإشارة إلى مناخه الذي يشبه مناخه الآن، فقد كانت تهب عليه الرياح الغربية الممطرة خلال موسم الشتاء، وصيفا كانت تهب عليه الرياح الجنوبية، وهي التي تؤدي إلى ارتفاع درجات الحرارة، وكذلك إثارة الأتربة، وهذا النوع من الريح هو الذي يعرف حاليا "بالقبلي" (سالم، 1967، ص ص24-26).

3- أحوال إقليم برقة قبيل الفتح الإسلامي:

عند التطرق لأحوال إقليم برقة إبان خضوعه للحكم البيزنطي، يستوجب الأمر الإشارة إلى ما ذكره **سيتريوس**(•) في رسائله التاريخية المتميزة بالجودة العالية، التي وصف في إحداها سوء حال أوضاعه الاقتصادية، وتدهور حالة أراضيه التي تحولت –بحسب قوله– إلى أراضٍ صحراوية؛ بسبب حصوله على مساعدات مالية بسيطة من قبل الإمبراطورية، التي كانت تستغله في ترميم الأسوار والحصون، وذلك من أجل التصدي لغزوات البربر المتواصلة، ومن بين هذه الترميمات تلك التي قام بها الإمبراطور **جستنيان** (Justnian) (527-565 م) (سالم، 1981م، 143/2)، وذلك عندما عقد العزم على الزحف على الجزء الغربي من أراضي ليبيا، الذي كان يعرف بإقليم المدن الثلاث الخاضع آنذاك لسيطرة **الوندال** (بازامة، 1981، 18/8-19 ؛ عبيد، 2010م، ص43).

قد كان إقليم **برقة** -الذي كان أغلب سكانه من قبيلة **لواته** (ابن خلدون، 2000، 573/2) التي كانت تملك ثقلا كبيرا في المنطقة– تابعا لحاكم **الإسكندرية**، وقد كان الضعف وعدم الاستقرار واضحين على الأوضاع العامة فيه؛ والسبب في ذلك هو عدم قدرة الإمبراطورية البيزنطية على الإنفاق على زعماء قبائل البربر، الذين كانت تعتمد عليهم من أجل استمرار تبعية الإقليم لها، كما أصبحت عاجزة عن توفير المال من أجل تجنيد أهالي البلاد الأصليين، وقد استغلت القبائل الكثيرة العدد هذا الوضع، ومن بينها على سبيل المثال قبيلة **لواته**، حيث سعت إلى الحصول على شكل من أشكال الاستقلال عن الإمبراطورية البيزنطية، وهذا أدى إلى تركيز السيادة البيزنطية على الشريط الساحلي للإقليم، وهذا الوضع ساعد القبائل الكبيرة على تشكيل وحدات من سكان البلاد الأصليين، بالإضافة إلى حصولهم على نوع من الاستقلالية الذي جعلها تتوقف عن تأدية ما عليها من ضرائب للإمبراطورية البيزنطية (عباس، 1967، ص ص12-13).

ومن أسباب ازدياد اضطراب الإقليم وسوء أوضاعه، حدوث بعض الكوارث الطبيعية، مثل: هجمات الجراد من حين إلى آخر، وحدوث هزات أرضية، وانتشار الفقر (البرغوثي، د.ت، تاريخ ليبيا، ص28)،

• أحد أقطاب الأدب اليوناني المولود عام 370، والمتوفى عام 415. أنظر: بازامة، محمد مصطفى (د.ت)، تاريخ ليبيا في عهد الخلفاء الراشدين ، مؤسسة ناصر للثقافة، 12/8.

وفي واقع الأمر أن الصراع المتواصل بين سكان الإقليم -وعلى رأسهم قبيلة **لواتة** والإمبراطورية البيزنطية- أدى في نهاية المطاف إلى عدم حدوث مقاومة شديدة من قبل سكان الإقليم في أثناء الفتح الإسلامي له، وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على رغبة الأهالي في التحرر من سيطرة البيزنطيين (عباس، 1967، ص ص14-15).

إبان الحكم البيزنطي -وبالتحديد خلال مدة حكم الإمبراطور **انسطاسيوس** (491-518) لإقليم **برقة**- قسم الإقليم إلى منطقتين: الأولى تمتد مابين **درنة والإسكندرية**، وقد كانت من الناحية الإدارية تابعة **لمصر**، والثانية وهي المعروفة **بالبنطابولس**، كانت تتبع نائب الإمبراطور البيزنطي الموجود في أيالة الشرق (coriens) الذي كان يدير أملاك الإمبراطورية في: **مصر وآسيا**، وخلال مدة حكم الإمبراطور **جستنيان** حاكم المنطقة الأولى كان يملك السلطتين العسكرية والمدنية؛ وبذلك يكون تابعا مباشرة لحكم أيالة الشرق وللإمبراطور البيزنطي نفسه (البرغوثي، د.ت، تاريخ ليبيا، ص ص 27-28).

ثانيا: أسباب الفتح الإسلامي لإقليم برقة:

من الطبيعي أن يكون وراء فتح إقليم **برقة** عدة أسباب، ومن أهم الأسباب التي دفعت المسلمين الفاتحين إلى هذه الخطوة ما يأتي:

1. السبب الديني:

يكمن الهدف الأسمى لعملية الفتوحات الإسلامية في أي رقعة من الأرض -بما في ذلك **برقة**- في نشر الإسلام والعقيدة السمحة، وليس الهدف السيطرة والهيمنة على الشعوب، ولا أدل على ذلك سوى أن المسلمين يضعون أنفسهم في درجة متساوية مع سكان المناطق المفتوحة حال اعتناقهم للدين الإسلامي، وقد كان الحافز الأول للمسلمين في مشاركتهم في عملية الفتح هو نيل الشهادة، وليس الجشع والطمع في الحصول على المكاسب والغنائم (بازامة، 1983، 8/1)، والدليل على ذلك أن المسلمين بقيادة الصحابي **عمر بن العاص** -رضي الله عنه- عندما تمكنوا من فتح إقليم **برقة** لم يفرضوا الجزية على السكان كلهم، بل فُرِضت على الذين لم يدخلوا في الدين الإسلامي، بشرط أن يكونوا من أهل الذمة (اليهود والنصارى)، وحتى هذه الجزية السنوية التي كان مقدارها 13.000 دينار، لم تكن مفروضة إلا على الأشخاص الحالمين فقط (البرغوثي، د.ت، تاريخ ليبيا، ص40)، وقد سُمح لهم أن يبيعوا من أرادوا من أولادهم في سداد ما عليهم من أموال (البكري، د.ت، ص50).

2. السبب العسكري:

عندما قام المسلمون بفتح **مصر** (20 ه/40 ه) كانت المنطقة الواقعة غربها هي إقليم **برقة**، وقد كان هذا الإقليم خاضع لحكم الإمبراطورية البيزنطية، ولم تكن فيها قوة بيزنطية كافية لمنع المسلمين الفاتحين من التقدم لضمه إلى سيادة الدولة الإسلامية، انطلاقا من هذا رأى القائد **عمرو بن العاص** الفرصة مواتية للزحف على الإقليم؛ وذلك تفاديا لأي هجوم قد تقوم به القوات البيزنطية على **مصر**، وهذا يُظهر الكفاءة العسكرية والحنكة السياسية التي كان يملكها **عمرو بن العاص** (بازامة، د.ت، ص77).

كذلك كان لابد من الزحف على إقليم برقة؛ لأن العدو قد يُنظم صفوفه فيه، خاصة أن بعض جنوده قد تراجعوا إلى الإقليم، وبالتالي كانت الظروف العسكرية تستوجب القضاء عليهم هناك قبل أن يستجمعوا قواهم، والجدير بالذكر أن برقة تميزت من الناحية العسكرية في التاريخ البيزنطي بأمرين مهمين هما: أنها الموطن الذي ظهر منه أحد الأباطرة ألا وهو **هرقل** (Hercules) (610-641 م)، كذلك هي التي شكلت القوة ووجهتها إلى **مصر** بقيادة **هرقل** نفسه، فتمكنت من الانتصار والقضاء على جيش **فوكاس** (Phocas)

هناك، الذي اغتصب حكم الإمبراطورية البيزنطية عام 206م، وقد كان ذلك قبل الفتح الإسلامي بعدة سنوات (بازامة، د.ت، ص78 ؛ المزيني، 1987، ص24 ؛ عبيد، 2010، ص65).

خلاصة القول في هذا الجانب أن الاسترسال في فتح إقليم **برقة** عقب السيطرة مباشرة على **مصر**؛ إنما كان من أجل تأمين حدودها وأراضيها (فرج، 1960، ص261؛ المزيني، 1987، ص 24،26)، بالإضافة إلى أن مواصلة القضاء على الوجود البيزنطي لم تنته بالسيطرة على مدينة **الإسكندرية** (عباس، 1967، ص15).

3. السبب الاقتصادي:

يتضح دور العامل الاقتصادي في فتح إقليم **برقة** في وجود علاقة وطيدة تربطه **بمصر** من الناحية الاقتصادية، وكذلك وجود التبادل التجاري بين المنطقتين في الملابس والمواد الغذائية بما في ذلك اللحوم، وفي واقع الأمر كان لابد للمسلمين الفاتحين عندما فتحوا **مصر** أن يقوموا بالاستفادة من ثروات إقليم **برقة**؛ من أجل تسخيرها في المحافظة على الوضع المادي والاقتصادي للمناطق التي فُتِحت فيما سبق (بازامة، د.ت، ص78).

4. السبب الجغرافي:

من الناحية الجغرافية فإن أراضي **برقة** مرتبطة بشكل مباشر بأراضي **مصر**، وذلك مرجعه عدم وجود موانع وعوائق طبيعية تفصل بين المنطقتين، فالفصل بين المنطقتين عبارة عن أراضٍ شبه صحراوية، وهي عند سكان البلاد العربية لا تعتبر عائقا من ناحية المواصلات، وهذا ما جعل الصحابي **عمرو بن العاص** يعد أراضي **برقة** تابعة للبلاد المصرية (بازامة، د.ت، ص78).

ثالثا: أحداث فتح برقة:

عقب تمكن الصحابي **عمرو بن العاص** من ضم البلاد المصرية إلى رقعة الدولة الإسلامية (الزاوي، 1977، ص ص30-31)، رأى أنه من الضروري قبل تحريك الجيش الإسلامي نحو إقليم **برقة**، أن يقوم بتكليف **عقبة بن نافع** بالتوجه نحو المنطقة؛ من أجل جمع المعلومات عنها، وهو ما يعرف حاليا بالاستطلاع والمخابرة، وذلك فيما يبدو قد كان في عام 21 ه، وقد شرع **عمرو** في تجهيز جيشه في **مصر** إلى حين انتهاء **عقبة** من مهمته (المزيني، 1987، ص27).

عندما رجع **عقبة** إلى **مصر** تحرك **عمرو بن العاص** بجيشه ومعه عقبة نحو **إقليم برقة** (البرغوثي، د.ت، تاريخ ليبيا، ص39) عام 22ه (ابن الأثير، 1987، 428/2)، متخذا من الشريط الساحلي طريقا له، وقد تمكن من فتح المناطق التي مر بها دون قتال، منها على سبيل المثال: **طبرق**، **وسوسة**، **ودرنة**، **وطلميثة**، وعندما بلغ مدينة **برقة** استطاع السيطرة عليها بشكل سلمي، فقام **عمرو** بعدها بالاتفاق مع سكانها على أن يؤدّوا مبلغا من المال سنويا مقداره 13.000 دينار، فُرضت على سكان الإقليم الحالمين من أهل الذمة، ممن لم يعتنقوا الدين الإسلامي، وعقب فراغ **عمرو بن العاص** من ضم مدينة **برقة** إلى أملاك الدولة الإسلامية، اتجه غربا متخذا من الخط الساحلي طريقا له، فتمكن من فتح عدة مدن في أثناء زحفه ومن بينها: **توكرة**، و**برنيشي**؛ أي مدينة بنغازي، وقد قام **عمرو بن العاص** باتخاذ خطوة احترازية بعد سيطرته على هذه المواضع ألا وهي تحطيم أسوارها؛ وذلك لقطع الطريق أمام سكانها في حال محاولتهم التحصن بها ومواجهة المسلمين من خلفها، وفي عام (22 ه-642 ه) استطاع المسلمون بقيادة **عمرو بن العاص** بلوغ مدينة **أجدابيا** التي سيطر عليها سلميا دون قتال، مقابل أن يؤدي أهلها مبلغا من المال قدر بـــ5000 دينار، هذا وقد اعتنق

سكانها الدين الإسلامي في أثناء الفتح (البرغوثي، د.ت، تاريخ ليبيا، ص ص39-40 ؛ ابن عبد الحكم، د.ت، 1-229).

عندما قرر **عمرو بن العاص** -رضي الله عنه- استكمال فتح باقي الأراضي الواقعة غرب **إقليم برقة** رأى أنه من الضرورة أن يقوم بفتح **منطقة الواحات** الداخلية، التي ينتمي سكانها إلى قبائل: **نفوسة، ولواته، وهوارة؛** وذلك تفاديا لأي هجوم يأتي من هؤلاء على الجيش الإسلامي المتجه غربا، وانطلاقا من ذلك اقتضت الظروف أن ينقسم الجيش إلى قسمين: الأول بقيادة **عمرو بن العاص** يتجه غربا متخذا الطريق الساحلي مسلكا له، والثاني يتجه جنوبا نحو **الواحات** ويكون تحت قيادة **عقبة بن نافع الفهري**، الذي تمكن في مدة وجيزة من فتح **الواحات** الداخلية إلى أن وصل إلى **زويلة**، ولم تواجه المسلمين في أثناء فتح هذه المناطق أيُّ صعوبات تذكر، وبعد ذلك أبلغ **عمرو** الخليفة الفاروق **عمر بن الخطاب** (13-23 ه /634-642 م) بأن المنطقة الواقعة بين **برقة وزويلة** كلها باتت خاضعة للمسلمين، وأن الذمي منهم أقر بدفع الجزية، والمسلم أدى ما عليه من صدقة، كانت تنفق على الفقراء، فيما تنقل الجزية إلى **مصر**، وهناك مساحات من الأراضي أُخذت من الذين عُقِدت المصالحة معهم بحسب ما اتفق عليه معهم، أما بخصوص المسلمين فأُخِذ ما مساحته النصف أو العشر من أراضيهم (فرج، 1960، ص198/1، 205).

وبنهاية التطرق لموضوع عمليات الفتح يستوجب الأمر عرض أهم العوامل التي ساعدت المسلمين على فتح **إقليم برقة**، التي يكمن حصرها في النقاط الآتية:

أ- رغبة **البربر** في **برقة** في الحياة بِحُرية ومساواة في ظل الدولة الإسلامية.

ب- الحنكة السياسية والعسكرية التي كان يتمتع بها **عمرو بن العاص**، وذلك عندما قام بتدمير أسوار كل مدينة فتحها؛ وذلك من أجل قطع الطريق أمام أهلها إذا ما حاولوا الانقلاب على المسلمين ومواجهتهم مرة أخرى (فرج، 1960، ص265)، كذلك تتضح في الضبط والربط بحسب الأوامر، ابتداء بالخليفة ثم قائد الفتح ثم الجند (بازامة، د.ت، ص75).

ج- عدم قدرة **البربر** على مواجهة الجيش الإسلامي، وذلك مرجعه عديد المعارك التي خاضوها في مواجهة الجيش البيزنطي في المنطقة، مما سبب في إضعاف قوتهم وإرهاقها.

د- رغبة أهالي **برقة** في التحرر من السيادة البيزنطية التي كانت تجبرهم على دفع المكوس والضرائب، وهذا ما سهل على المسلمين فتح الإقليم دون عناء (المزيني، 1987، ص26).

ه- الحماس الشديد للفتح الذي كان يمتاز به المسلمون الفاتحون آنذاك، الذي لم يكن سببه الطمع والكسب المادي، وإنما الرغبة في نيل الشهادة، ونصرة الدين الإسلامي الحنيف (بازامة، د.ت، ص75).

و- إرسال **عمرو بن العاص لعقبة بن نافع** ومعه بعض الرجال؛ من أجل جمع المعلومات عن المنطقة، وهو ما يعرف حاليا بالاستطلاع (فرج، 1960، ص261).

ز- عدم اعتناق **البربر** للديانة النصرانية على الرغم من الجهود التي بذلها الإمبراطور البيزنطي **جستنيان** (Cosentino، 2008، pp 285-286).

رابعا: نتائج الفتح:

من الطبيعي أن يترتب على عملية الفتح الإسلامي **لإقليم برقة** حدوث عدة نتائج على مختلف الأصعدة، وهذه النتائج تتضح في الآتي:

1) على الصعيد الديني:

بعد الانتهاء عملية الفتح الإسلامي **لإقليم برقة** دخل عدد من سكان الإقليم إلى الدين الإسلامي، وهؤلاء بمجرد اعتناقهم للإسلام أصبحوا يؤدون ما عليهم من صدقة، وهذا ما تؤكده الرسالة التي بعثها الصحابي **عمرو بن العاص** إلى الخليفة **عمر بن الخطاب**، وقد جرى التطرق إليها فيما سبق (المزيني، 1987، ص 31)، وهذه الصدقات كانت تُوزَّع على الفقراء، وبذلك كسب المسلمون أراضي جديدة وتوسعت رقعة دولتهم، وانضمت إليهم دماء جديدة من **البربر**.

2) على الصعيد الإداري:

من الناحية الإدارية كان **إقليم برقة** بعد نهاية عملية الفتح تابعا **لمصر**، والوالي الذي كان يحكم **مصر** كان - أيضا- يحكم **إقليم برقة**، وهذا كان منذ ولاية **عمرو بن العاص** -رضي الله عنه- على مصر (البرغوثي، د.ت، تاريخ ليبيا، ص76)، الذي جعل من **عقبة بن نافع** واليا على المنطقة (Lunghi, 2004, p123)، وظل الأمر على حاله في أثناء مدة ولاية **عبد الله بن سعد بن أبي السرح** (35-25ه / 642-655 م) إبان خلافة **عثمان** - رضي الله عنه- (23 ه-35 ه/642م -655 م) بل وحتى المدة التي بعده (البرغوثي، د.ت، تاريخ ليبيا، ص 76 ؛ القرماني، 1992م، 1/301،291).

3) على الصعيد السياسي:

من الطبيعي أن تزداد رقعة الدولة الإسلامية ومساحتها بعد فتح **إقليم برقة**، كما أن سكان الإقليم كان أغلبهم من قبيلة **لواتة** ممن تحصلوا على حريتهم بعد الفتح، التي كانت مفقودة زمن هيمنة البيزنطيين واستبدادهم، وعلى الرغم من استخدام البيزنطيين القوة في سبيل بسط سيطرتهم على الإقليم وإخضاع أهله، فإنهم لم يتمكنوا من فرض نفوذ الإمبراطورية البيزنطية على الإقليم، وفي واقع الأمر أن حصولهم على حريتهم بعد الفتح لم يدفعهم إلى القيام بأي ثورة ضد المسلمين فيما بعد، ولم ينقضوا العهد معهم (زيتون، 1990، ص9).

4) على الصعيد الاستراتيجي والأمني والعسكري:

من المعروف تاريخيا أن فتح **إقليم برقة** كان ضروريا من الناحية الاستراتيجية والأمنية **لمصر**؛ ذلك كون فتحه يؤمن مناطقها الغربية، هذا بالإضافة إلى أن **إقليم برقة** كان يعتبر امتدادًا للأراضي المصرية، وانطلاقا من كل ذلك سعى المسلمون منذ عام (21ه /641 م) إلى السيطرة عليه، وهذا ما حدث بالفعل تحت قيادة الصحابي **عمرو بن العاص** رضي الله عنه، لتأمين الأراضي الغربية للبلاد المصرية وفق سياسة واستراتيجية الاسترسال في الفتح (البرغوثي، د.ت، تاريخ ليبيا، ص ص39-40)، كما أن المسلمين قد جعلوا من مدينة **برقة** قاعدة لمواصلة زحفهم نحو بلاد **المغرب** الإسلامي (الحسيني، د.ت، ص23).

5) على الصعيد الاقتصادي:

تتضح الآثار الاقتصادية للفتح الإسلامي **لإقليم برقة** في أن أحوال الإقليم الاقتصادية عقب افتتاحه قد شهدت تحسنا كبيرا، وذلك مرجعه توفر مقومات الازدهار الاقتصادي، وهي: الاستقرار، ويضاف إلى ذلك الأمن، وممارسة السكان لأعمالهم، وهذا أدى إلى حدوث تطور اقتصادي في الإقليم أواخر القرن الأول للهجرة (المزيني، 1987، ص199)، كذلك من ضمن النتائج الاقتصادية المترتبة على فتح **إقليم برقة** حصول خزانة الدولة الإسلامية على مبلغ وقدره 13.000 دينار كل عام في شكل جزية (بازامة، د.ت، ص108) وهي التي فرضت على أهل الذمة كما ذكرنا سابقا.

6) على الصعيد الاجتماعي:

عند انتهاء عملية فتح **إقليم برقة** حدث تفاهم وتقارب وحسن تعامل بين الأهالي والمسلمين الفاتحين، حيث إنَّ الطرف الأول لم يكن يرى المسلمين على أنهم غرباء، بل على العكس من ذلك كانوا يرون أنهم من بني جلدتهم، يختلفون كسابقيهم من الذين وفدوا على الإقليم، ويظهر مدى التوافق بين الطرفين فيما ذكره المؤرخ

عن **عمرو بن العاص** الذي قال: " **لولا ما لي بالحجاز لنزلت برقة "المرج"** فلا أعلم منزلا أسلم ولا أعزل منها (الحسيني، د.ت، ص 22-23).

الخاتمة:

تطرق هذا البحث لموضوع "الفتح الإسلامي **لإقليم برقة** " أسبابه ونتائجه، حيث تناولت فيه لمحة تاريخية وجغرافية عن الإقليم، وأسباب الفتح الإسلامي، وأحداثه، والعوامل التي ساعدت المسلمين عليه، وأخيرا النتائج والآثار المترتبة عليه.

وقد تمكنت خلال هذا البحث من الوقوف على عدة نتائج مهمة حول هذا الموضوع، وهي على النحو الآتي:

1. سوء أوضاع **إقليم برقة** في ظل حكم الإمبراطورية البيزنطية، وضعف سلطتها فيه، كانت من أهم العوامل التي حفزت المسلمين على فتحه.
2. فتح **برقة** كان ضرورة حتمية آنذاك؛ وذلك لضمان استقرار **مصر**، ولقطع الطريق على البيزنطيين إذا ما حاولوا الهجوم على الحدود الغربية **لمصر**.
3. القيادة الحكيمة والحازمة كانت من أهم العوامل التي ساعدت على فتح **إقليم برقة**، وذلك يتضح جليا في استطلاع أحوال الإقليم قبل فتحه، ومصالحة المسلمين لسكان الإقليم، وهدم أسوار المدن التي فتحت، وذلك خشية تحصن الأعداء فيها.
4. من أهم العوامل التي ساعدت المسلمين الفاتحين على إحداث تغييرات في **إقليم برقة**؛ حدوث نوع من التقارب والانسجام بين المسلمين وسكان البلاد الأصليين.

قائمة المصادر:

- ابن الأثير، أبو الحسين على بن أبي الكرم (1987م)، الكامل في التاريخ، تحقيق أبي الفداء عبد الله القاضي، دار الكتب العلمية، بيروت.
- ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد (2000م)، ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر المعروف بتاريخ ابن خلدون، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت.
- ابن عبد الحكم (د.ت)، فتح مصر والمغرب، تحقيق عبد المنعم عامر، الهيئة العامة لقصور الثقافة.
- أبو الفداء، عماد الدين إسماعيل (د.ت)، المختصر في أخبار البشر، تحقيق محمد زينهم محمد عزب، دار المعارف، القاهرة.
- البكري، أبو عبيد الله عبد الله بن عبد العزيز (د.ت)، المغرب في ذكر بلاد افريقية والمغرب، مكتبة المثنى، بغداد.
- القرماني، احمد بن يوسف بن احمد (1992م)، أخبار الدول وآثار الأول في التاريخ، تحقيق فهمي سعد وأحمد حطيط، عالم الكتب، بيروت.
- المراكشي، ابن عذاري (1983)، البيان المغرب في أخبار الأندلس والمغرب، تحقيق ج. س. كولان وليفي بروفنسال، بيروت.
- ياقوت الحموي، شهاب الدين أبو عبد الله (1977م)، معجم البلدان، دار صادر، بيروت.
- بازامة، محمد مصطفي (د.ت)، تاريخ ليبيا في عهد الخلفاء الراشدين، مؤسسة ناصر للثقافة.
- البرغوثي، عبد اللطيف (د.ت)، ليبيا من أقدم العصور حتى الفتح الإسلامي، منشورات تامغناست.
- ---------- (د.ت)، تاريخ ليبيا الإسلامي من الفتح الإسلامي حتى بداية العصر العثماني، دار صادر، بيروت.
- الحسيني، سالم عبد السلام (د.ت)، آثار مدينة قورينة: دليل يتناول تاريخ المدينة ووصف أهم أطلالها، الإدارة العامة للآثار.
- الزاوي، الطاهر احمد (1977م)، معجم البلدان الليبية، دار صادر، بيروت.
- زيتون، محمد محمد (1990م)، المسلمون في المغرب والأندلس.

- سالم، السيد عبد العزيز (1981م)، المغرب الكبير: العصر الإسلامي، دار النهضة العربية، بيروت.
- سالم، محمد أحمد (2008م)، الحياة الدينية والفكرية في قورينائية أثناء العصر الإغريقي، منشورات مركز جهاد الليبيين للدراسات التاريخية، طرابلس.
- شامو، فرانسوا (1990م)، في تاريخ ليبيا القديم: الإغريق في برقة الأسطورة والتاريخ، ترجمة محمد عبد الكريم الوافي، منشورات جامعة قاريونس، بنغازي.
- عباس، إحسان (1967م)، تاريخ ليبيا منذ الفتح العربي حتى القرن التاسع الهجري، دار ليبيا للنشر والتوزيع، بنغازي.
- عبيد، طه حضر (2010م)، تاريخ الدولة البيزنطية: 324-1453م، دار الفكر، عمان.
- فرج، محمد وزميليه (1960م)، عمرو بن العاص: دراسة مستحدثه لحياته وحروبه، دار الفكر العربي.
- المزيني، صالح مفتاح (1987م)، ليبيا منذ الفتح العربي حتى انتقال الخلافة الفاطمية إلى مصر، الشركة العامة للنشر والتوزيع والإعلان.
- نصحي، إبراهيم (1970)، إنشاء قوريني وشقيقاتها، منشورات الجامعة الليبية، بنغازي.
- Cosentino, Salvatore (2008) storia dell lialia bizantina bononity press, bologna.
- Ostrogosky, georg (1968), storia dell,impero bizantino, einaudi, Milano.
- Lunghi , ravegnani (2004), storia dell,impero bizantino dalla alla decadenza , jouvence, torino.

المشكلات السلوكية لدى عينة من طلبة المرحلة الإعدادية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات

د. حسين علي الغول
أستاذ مساعد بقسم علم النفس
كلية التربية جامعة الزيتونة

المقدمة:

تعد مرحلة الدراسة الإعدادية من أهم المراحل الدراسية التي يمر بها التلاميذ، حيث يتزامن معها مرحلة المراهقة المبكرة، التي قد يمر فيها التلاميذ بحالة من عدم التوازن، وظهور بعض المشكلات السلوكية لديهم، وتعتبر مرحلة انتقالية بين الطفولة والرشد، يكتسب فيها الفرد: الاتجاهات، والقدرات، والقيم، والمهارات الاجتماعية التي تنقله بنجاح إلى مرحلة الرشد، (Eccles 2002).

ويعتقد أصحاب النظريات السلوكية أن مرحلة المراهقة هي مرحلة مشكلات وأزمات، ويعد العالم (Hell 1904) أول من أخذ بهذا الاتجاه، وقد سار على هديه علماء آخرون؛ منهم: (Blats 1469)، وفرويد (Froude1950)، وجوردون ألبورت (G Alport 1961)، حيث يرى أن الشخصية هي تركيبات نفسية عصبية، لديها القدرة على استدعاء العديد من المثيرات الوظيفية بفاعلية، والمبادأة والتوجيه الفعال للعديد من صور السلوك التكيفي والتعبير، (حسين الغول: 2005، 334).

إن تحقيق الأهداف التربوية من حيث إنها الأهداف التي ينشدها المجتمع يتوقف إلى حد كبير على الدقة في ترجمتها إلى أهداف سلوكية، ولفهم الظاهرة السلوكية يلزم تقديم إطار نظري يجمع كافة الأحداث السلوكية.

ويعتبر دور المدرسة أساسيًّا من حيث كونها المرفق الفني المسؤول عن تغيير السلوك، ولا تتحقق الوظائف الخاصة بالمدرسة إلا عن طريق عملية التعليم؛ كإكساب التلميذ العادات الصحية الصحيحة، مثل المحافظة على النظافة في ملبسه، والنظام في غذائه، وعادات المشي الصحيحة، وبعض العادات التي تساعد جسمه على النمو السليم، وكذلك تسعى المدرسة إلى تعويد التلميذ على عادات فكرية معينة، كأن تعوده القدرة على النقد دون التجريم، وعادات التفكير الموضوعي، وعادات الأسلوب العلمي في المناقشة، وعادة القراءة والاطلاع، ومن أهداف المدرسة -أيضًا- تعويد التلميذ عادات اجتماعية؛ كاحترام النفس، واحترام الآخرين، وكذلك القدرة على احترام وجهة نظر غيره، وعادات التمسك بحريته وحريات الآخرين، والمشكلات المصاحبة لعملية التعليم كما يراها أحمد زكي تبحثها سيكولوجية التعلم.

حيث إن التلميذ ينمو في جميع النواحي في مظاهره الجسمية، والعقلية، والانفعالية، وفي شخصيته كلها، ونتيجة لهذا النمو تظهر ميول ودوافع جديدة لديه، ووظيفة المدرسة في هذا المجال هي:

- إتاحة الفرص لهذه المظاهر المختلفة أن تنمو نموًا طبيعيًّا في أحسن الظروف المختلفة.

كما أنها تعمل على استثمار ميول التلاميذ وتوجيها توجيهًا إنشائيًّا، يساعدهم على أن يسهموا في الرفع من مستوى الحضارة الإنسانية ومستقبل البشرية، (أحمد زكي صالح: 1972، 23).

وترى مانتن هربرت (Mantten Harpert: 1950)، أن الصعوبات الانفعالية تظهر لدى التلميذ عند الأيام الأولى لدخوله المدرسة.

فقد تكون مسألة البدء في الحياة المدرسية مفعمة بالصعوبات؛ لأنها تمثل تغيرًا مهمًّا في نمط التلميذ، كما يشكل الذهاب إلى المدرسة خبرة الانفصال الأولى عن الأسرة عند معظم التلاميذ، ونتيجة لذلك قد يميل بعض التلاميذ إلى سلوك عدواني نحو زملائهم ومدرسيهم وإدارة المدرسة، وهذا السلوك هو نوع من التنفيس عما يعانيه التلميذ من صعوبات عدم توافقه داخل المدرسة، ووجود المشكلات السلوكية داخل الفصل وخارجه بين التلاميذ، لا شك في أنها تتعب المعلم وتشوش على تفكيره، وتأخذ من وقته الذي هو أحوج إليه؛ لتطوير العملية التعليمية من حيث المحتوى والوسيلة، وبقدر ما تقلق المشكلات السلوكية المعلم في تدريسه داخل

الصف، فإنها تزعج –أيضًا- إدارة المدرسة التي تخصص ما يقارب 7. 5 % من جهة اليوم المدرسي لحفظ النظام، وحل المشكلات السلوكية داخل المدرسة، (نظمي عودة: 1986، 2).

هناك العديد من المشكلات التي تعترض حياة التلاميذ نتيجة لما يعانونه من توتر نفسي؛ بسبب الظروف الاجتماعية التي يمر بها هؤلاء التلاميذ في المدرسة أو المنزل، وهذا النوع من المشكلات له أثرٌ مهمٌّ على الصحة النفسية لهؤلاء التلاميذ، وربما يكون معوقًا لتوافقهم النفسي في مستقبل حياتهم (عبد الرحمن سيد سليمان: 1989، 125).

وفي كثير من الأحيان يؤدي الفهم الخاطئ من قبل المعلمين والمعلمات لأنواع السلوك التي تظهر بين التلاميذ إلى ردود فعل قوية أحيانًا تجاه بعض الأنواع، وتساهل في بعض الأنواع الأخرى، لذلك كان من المهم أن نحدد المشكلات السلوكية التي تعد مصدرًا للإزعاج والاضطراب في المرفق الدراسي، التي تحتاج إلى مواجهة تربوية ونفسية سليمة. (محمد جميل منصور: 1399 هـ، 89)

ومن هنا تكمن أهمية دراسة المشكلات السلوكية لتلاميذ المرحلة الإعدادية بمراقبة تعليم بلدية سوق الجمعة كما يدركها المعلمون والمعلمات؛ لأن تناولها قد يعطينا فرصة للتعرف على المشكلات التي تعيق العملية التعليمية في هذه المرحلة من التعليم، الأمر الذي قد يدفع بعض الباحثين إلى إجراء دراسات تربوية ونفسية أخرى في هذا الميدان.

مشكلة الدراسة:

تتلخص مشكلة الدراسة في التعرف على المشكلات السلوكية التي يواجهها المعلمون والمعلمات لدى تلاميذ المدارس العامة الإعدادية في مراقبة تعليم بلدية سوق الجمعة، وذلك من خلال تحديد تلك المشكلات وحصر أكثرها تكرارًا، ثم مقارنة المشكلات بين الجنسين من خلال الإجابة عن التساؤلات الآتية:

1- ما المشكلات السلوكية لتلاميذ المدارس العامة الإعدادية في مراقبة تعليم بلدية سوق الجمعة كما يدركها المعلمون والمعلمات؟
2- هل يوجد اختلاف في وجهات النظر بين المعلمين والمعلمات من حيث ترتيب أولوية المشكلات السلوكية لتلاميذ المدارس العامة الإعدادية؟
3- هل يوجد اختلاف في وجهات النظر بين المعلمين والمعلمات من حيث تقدير الأهمية المرتبطة بمجموعة المشكلات السلوكية للمدارس العامة الإعدادية بمراقبة تعليم سوق الجمعة؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1- التعرف على أهم المشكلات السلوكية لتلاميذ المدارس العامة الإعدادية بمراقبة تعليم بلدية سوق الجمعة كما يدركها المعلمون والمعلمات.
2- التعرف على وجهات النظر بين المعلمين والمعلمات من حيث ترتيب أولوية المشكلات السلوكية لتلاميذ المدارس العامة الإعدادية بمراقبة تعليم بلدية سوق الجمعة.
3- التعرف على اختلاف وجهات النظر بين المعلمين والمعلمات من حيث تقدير الأهمية المرتبطة بمجموعة المشكلات السلوكية لتلاميذ المدارس العامة الإعدادية بمراقبة تعليم بلدية سوق الجمعة.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في النقاط الآتية:

1- تعد هذه الدراسة باكورة الدراسات التي اهتمت بدراسة المشكلات السلوكية لتلاميذ المدارس العامة الإعدادية بمراقبة تعليم بلدية سوق الجمعة بصورة خاصة، وفي ليبيا بصورة عامة، وعلى الرغم من اهتمام العديد من الباحثين في الوطن العربي والدول الأجنبية بمشكلات التلاميذ -موضوع الدراسة- في

المدارس الابتدائية، فإنَّ الباحث يرى أن هناك نقصًا شديدًا في مجال بحث المشكلات السلوكية لتلاميذ المدارس العامة الإعدادية، وتعد هذه الدراسة تعويضًا للنقص في هذا المجال.

2- هناك نوعٌ من المشكلات التي تعترض حياة التلاميذ؛ نتيجةً لما يعانونه من توتر نفسي، ونتيجة للظروف الاجتماعية والاقتصادية التي يمرون بها في المدرسة أو المنزل، أو نتيجة التغيرات البيولوجية التي تتطلبها مراحل النمو المختلفة، وهذا النوع من المشكلات يعتبر مهمًّا؛ لأنه يؤثر على الصحة النفسية لهؤلاء التلاميذ، وربما كان معوقًا لتوافقهم النفسي في مستقبل حياتهم، ولهذا كان من الواجب علينا - بوصفنا مربين وآباء-أن نعتني بدراسة هذه المشكلات؛ لأنها تعرقل نمو التلميذ والمجتمع على حد سواء. (عبد الرحمن سيد سليمان: 1989، 120).

3- إعطاء المسؤولين عن العملية التعليمية فكرة عن المشكلات السلوكية لتلاميذ المرحلة الإعدادية؛ لإيجاد الحلول التربوية والنفسية لهذه المشكلات، والاستفادة منها في إرشاد التلاميذ وتوجيههم من قبل إدارة المدرسة، ومن قبل مراقبة تعليم بلدية سوق الجمعة، ومن خلال وزارة التربية والتعليم بشكل عام.

4- قد تسهم نتائج هذه الدراسة في وضع برامج إرشادية مستقبلية لتلاميذ المرحلة الإعدادية بالمدارس العامة؛ للحد من هذه المشكلات.

5- قد تسهم النتائج التي تتوصل إليها الدراسة في تبصير أولياء أمور التلاميذ بالمشكلات السلوكية التي قد تعيق أبناءهم في حياتهم العلمية والعملية.

6- تستمد هذه الدراسة أهميتها من خلال المرحلة العمرية للتلاميذ التي تبدأ من سن 13 سنة، وتعد هذه المرحلة بداية مرحلة سن الرشد التي تتميز بالتغيرات الفسيولوجية والعضوية، وما قد يترتب عليها من اضطرابات نفسية نتيجة التغيرات العضوية والانفعالية والوجدانية.

7- تأتي أهمية الدراسة الحالية في تصميم أداة للتعرف على المشكلات السلوكية لتلاميذ المدارس العامة كما يدركها المعلمون والمعلمات.

مصطلحات الدراسة:

1- المشكلات السلوكية:

تعني تلك الأنواع من السلوك التي يرى المعلمون والمعلمات أنها سلوك غير مرغوب فيه، ويجدون صعوبة في مواجهته، ويؤدي إلى اضطراب عملهم، ويمثل –بوضوح-سلوكًا غير توافقي من قبل التلاميذ، (محمد جميل منصور: 1399، 90).

2- المعلمون والمعلمات:

هم المعلمون والمعلمات المؤهلون تأهيلًا علميًّا وتربويًّا للعمل في المدارس الإعدادية، وفق خطة دراسية محددة، على مدى محدد من السنوات الدراسية، سواء أكان ذلك في الكليات التربوية أم في المعاهد التربوية، ويمارسون مهنة التعليم من خلال جداول دراسية معتمدة من إدارة المدرسة.

3- طلاب المرحلة الإعدادية:

يعد تلاميذ المرحلة الإعدادية أولئك التلاميذ الذين اجتازوا الصف السادس من مرحلة التعليم الأساسي (المرحلة الابتدائية) ومقيدين بالصف السابع (المرحلة الإعدادية) من مرحلة التعليم الأساسي، ولا تقل أعمارهم عن 12 سنة خلال العام الدراسي (2019-2020) وتتحدد أعمارهم بين (13) و(16) سنة.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة بما يأتي: الموضوع الذي يدور حول المشكلات السلوكية لتلاميذ المرحلة الإعدادية بالمدارس العامة بمراقبة تعليم بلدية سوق الجمعة كما يدركها المعلمون والمعلمات.

منهج الدراسة:

يتحدد منهج الدراسة بالمنهج الوصفي ومنهج التحليل الإحصائي، الذي يحاول الباحث من خلاله تحديد المشكلات السلوكية للتلاميذ -موضوع الدراسة-وحصرها.

عينة الدراسة:

تتحدد عينة الدراسة في المعلمين والمعلمات القائمين بالتدريس بالمدارس الإعدادية العامة بمراقبة تعليم بلدية سوق الجمعة خلال العام الدراسي 2019 – 2020.

أداة الدراسة:

الأداة المستخدمة في الدراسة الحالية هي استبيان المشكلات السلوكية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بمراقبة تعليم بلدية سوق الجمعة كما يدركها المعلمون والمعلمات، (إعداد الباحث).

الأسلوب الإحصائي:

الأسلوب الإحصائي المستخدم هو حساب التكرارات والمتوسطات وترتيب المشكلات.

الإطار النظري:

مظاهر السلوك غير المقبول كما يراها المعلمون والمعلمات.

يعرف التلميذ الفوضوي بأنه الطالب الذي يوصف بكثرة العناد والفوضى؛ محاولًا جذب انتباه الآخرين إليه، وهو عديم الدافعية، وغالبًا ما يتحدى السلطة المدرسية المتمثلة في المعلمين والإدارة، ويسبب لهم توترًا نفسيًّا، وخيبة أمل، وشعورًا بالفشل، وتتعدد مظاهر السلوك غير المرغوب فيه اجتماعيًّا أو حسب ما يراه علماء التربية وعلم النفس، وهو يظهر لدى التلاميذ على الأشكال الآتية:

أولاً: يصنف Millman المشكلة السلوكية في الآتي:

أ- الاضطرابات في العلاقة مع المدرسين، وتتمثل في عدم القيام بالنشاط حين يطلبه منه المدرس، والكبت والاعتيادية.

ب- الاضطرابات في العلاقة مع الزملاء، وتشمل: العدوان، وإصدار الأحكام العشوائية على التلاميذ، والانسحاب والخجل والعزلة الاجتماعية.

ج- اضطراب غرفة الصف، وتشمل: السلوك الوقح، وعدم الطاعة، والتهريج، ونوبات الغضب المؤقتة، وإزعاج الآخرين، والخروج عن المقعد.

د- السلوكيات غير الناضجة، وتتمثل في: النشاط الزائد، وقلة الانتباه، والاندفاع، والتهور، والاستهتار والصراخ، Millman 1981.

ثانيًا: يصنف Good & Broophy السلوكيات غير المقبولة إلى الآتي:

أ- مشكلات سلوكية بسيطة أو تافهة، مثل: عدم الانتباه، رمي القلم على الأرض، التحدث مع زميل آخر.

ب- مشكلات سلوكية مستمرة، ويقصد بها المشكلات السلوكية التي تستمر رغم محاولة المعلم الحد منها.

ج- مشكلات سلوكية كبيرة أو رئيسية، مثل: سلوك التهجم، أو تعريض الآخرين للأذى، وغيره من السلوك الفج الذي يؤثر على سير العملية التعليمية سلبًا.

وهذا يتطلب التعامل مع الحالة بهدوء دون انفعال، (يوسف ديات عواد: 2007، 94).

ثالثًا: يصنف الروسات (2006) السلوك غير المقبول إلى الآتي:

أ- إهمال أداء الواجب، تشتيت الانتباه، سرقة أدوات المدرسة، الكذب.

ب- السلوك العدواني، التدخين، الكتابة على الجدران والمقاعد، صعوبة التعامل مع الزملاء والمدرسين، الغش، الفشل في إتمام الواجبات المدرسية، (عبد الرحيم صالح محسن، وعلي عبد الرحيم صالح: ب ت 263-264).

أسباب السلوك غير المقبول اجتماعيًّا:

تتعدد أسباب السلوك غير المرغوب لدى المعلمين والمعلمات، ويمكن إيجازها في الآتي:

أولاً: أسباب تعود إلى المدرسة:

يرى مخول 1980 أن للمدرسة تأثيرًا قويًّا في تشكيل مفهوم الذات لدى التلاميذ، فمنذ دخول التلميذ إلى المدرسة في السنوات الأولى توفر له المدرسة فرصًا لاختبار قواه، واكتشاف قدراته، وجوانب عجزه

وقصوره، ونتائج العمل المدرسي في المدرسة تنعكس على مجمل حياة التلميذ، وقد تجعله يشعر باعتزاز نحو قدراته ومهاراته، كما تعرفه على مرارة الهزيمة، وقد تخلف لديه إحساسه بالفشل والعجز والعدوانية على نفسه أو على الآخرين، ويتحقق تأثير المدرسة في الآتي:

أ- سوء إدارة المدرسة.
ب- قلة الصفوف والمباني وازدحام الطلبة.
ج- المناهج الدراسية.
د- عدم وجود البيئة التعليمية المناسبة.
ه- قلة الأنشطة والبرامج التعليمية والترفيهية.
و- طريقة التدريس المتبعة مع التلاميذ. (مالك سليمان مخول: 1980، 437).

ثانيًا: أسباب تعود إلى المعلم:

للعلاقة بين المعلم والتلاميذ دورٌ مهمٌّ في بناء شخصياتهم بدرجة كبيرة، وهي كما يراها مهنى (1976) بأنها المفتاح الموصل إلى الموقف التعليمي أو فشله. كما يجمع التربويون على أن المدرس من العوامل الفاعلة والمؤثرة في سلوك التلاميذ؛ لكونه عاملًا منظمًا لتعلم التلاميذ واكتشاف المعلومات، ومرشدًا وموجهًا أكثر منه مدرسًا ومحركًا للميول والقدرات، وحافزًا للدافعية أكثر منه مصدرًا للمعلومات، ويظهر أثر المدرس في إثارة المشكلات السلوكية في الآتي:

أ- غياب دور المعلم في مساعدة التلاميذ في حل مشاكلهم.
ب- ضعف شخصية المعلم.
ج- طريقة التدريس المتبعة مع التلاميذ.
د- الاستخدام المفرط في العقاب البدني والمعنوي.
ه- عدم التأهيل التربوي الكافي للمعلم. (عواد يوسف دياب 2007).

ثالثًا: أسباب تعود إلى التلميذ نفسه:

وترتبط هذه المشكلات بالتلميذ نفسه، وتوافقه في صفه الدراسي وفي البيئة المدرسية، وتتمثل في الآتي:

أ- مدى تدني التحصيل الدراسي وصعوبة التعلم.
ب- الرسوب المتكرر.
ج- علاقة الطالب برفاق السوء.
د- الملل والضجر والإحباط والتوتر الذي يعاني منه الطالب داخل الفصل.
ه- مشاكل الطلبة داخل الأسرة.
و- الإهمال في الدراسة والغياب المتكرر.

نظريات تفسير المشكلات السلوكية:

حظيت المشكلات السلوكية باهتمام الباحثين والعلماء في التخصصات النفسية والاجتماعية كافة، وظهرت العديد من النظريات التي تقسم السلوك المشاكس، ومنها النظريات التي تفسر السلوك على أنه فطري غريزي، يولد الإنسان مزودًا به، وهناك نظريات ترى أن السلوك المشاكس سمة من سمات الشخصية، وهناك بعض النظريات التي ترى أن السلوك المشاكس سلوك متعلم، ويمكن إيضاح ذلك في الآتي:

أولاً نظريات السلوك الفطري: يرى أصحاب هذه النظريات أن السلوك المشاكس سلوك فطري غريزي، يولد الإنسان وهو مزود به، وأنه غير متعلم، وليس للبيئة دور في اكتسابه، ومن هذه النظريات:

أ- **نظرية غريزة السلوك المشاكس:** حيث يرى أصحاب هذه النظرية أن وجود حافز فطري هو ما يسلمون به، ويفترضون أن هذا الحافز موجه أصلاً نحو الذات ولا يتجه إلى الخارج، أو ضد الأفراد الآخرين، كما أن الإنسان عند ولادته يكون مزودًا بمجموعة من الغرائز تدفعه ليسلك مسلكًا معينًا لإشباعها، فيعتبرون السلوك العدواني –مثلاً- سلوكًا غريزيًّا، هدفه تصريف الطاقة العدوانية الداخلية وإخلاؤها حتى

يشعر بالراحة، ومن هؤلاء العلماء ماكدوجل الذي أرجعه إلى غريزة المقاتلة التي يحركها انفعال الغضب، وذلك حين يكون الغضب هو الانفعال الذي يعبر عن هذه الغريزة. (حامد زهران: 1981، 33).

كما يرى لورانز Lorenz 1986 أن الإنسان يمتلك غريزة تسمى غريزة المقاتلة، وهي فطرية مستقلة مولدة ذاتيا، تتصاعد تدريجيا حتى يطلق لها العنان بمنبه ملائم، ويرى أن السلوك العدواني تكيف بيولوجي، هدفه الحفاظ على حياة الإنسان، ويعتبر فرويد مؤسس نظرية الغرائز، حيث افترض وجود غريزتين رئيستين عند الإنسان، هما: غريزة الحب والجنس، وغريزة العدوان، واعتبر عدوان الإنسان على ذاته أو على غيره تصريفًا طبيعيًّا لطاقة العدوان الداخلية، تلح عليه في طلب الإشباع، فهو يعتبر العدوان تدميرًا للذات في الأصل، وقد اتجهت للخارج نحو موضوعات بديلة. (حسين الغول: 2005، 126).

ب- نظرية المشكلات السلوكية الناتجة عن الإحباط:

يرى دولار وبالمروس (1939) أن المشكلات السلوكية ترتبط بالإحباط، وأن العدوانية سببها الإحباط، إلا أن مللرست (1941) خفف من هذا الاتجاه، وذكر أن الإحباط يؤدي إلى أنواع مختلفة من السلوك، ومنها السلوك العدواني، وأن بيركويز Berkwitz يرى أن الإحباط واحد من مسببات كثيرة للعدوان، ولكن الإحباط يزيد من فرص العدوانية لدى الشخص. (نعيمة الشماع: 1977، 221).

كما اعتبر أصحاب هذه النظرية أن السلوك العدواني سببه الإحباط، واعتبروا أن العدوان استجابة فطرية لإحباط تزداد شدته، وتقوى كلما زاد وتكرر حدوثه، وإذا ما منع الفرد من تحقيق هدفه، وأحبطت استجابته، شعر بالإحباط واعتدى بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، ويرى (فؤاد فهمي السيد: 1974، 174) أن العدوان هو الاستجابة إلى تعقب الإحباط، ويراد بها إلحاق الضرر بفرد آخر أو بالفرد نفسه.

ويرى (محروس عبد الخالق: 1999، 124) أن العدوان الناتج عن الإحباط هو رد فعل لما يعانيه الفرد من مشاعر الإحباط والفشل والخيبة؛ لوجود عائق يحول بين الفرد وبين محاولة إشباع رغباته الداخلية، أو تحقيق هدف من الأهداف الجانبية، أو لمنع فرد والتصدي له؛ بغية حرمانه من تحقيق هذه الأهداف، ومن ثم يكون رد الفعل المباشر لذلك تفريغ هذا الإحباط في صورة عدوانية. (حسين الغول: 2005، 132).

ج- **نظرية السمات:** يرى أنصار هذه النظرية أن المشكلات السلوكية سمة من سمات الشخصية، وهو يختلف من تخصص إلى آخر، فهو يوجد عند معظم الناس بدرجة متوسطة، وعند قلة من الناس بدرجة منخفضة، وفي قلة أخرى من الناس بدرجة عالية، وأن أكبر دعاة هذا الاتجاه إيزنك Eysnk، حيث يؤكد أنه يوجد ما يسمى بالشخصية العدوانية، وبنى نظريته من خلال ملاحظة السلوك بجانب السلوك العلمي، ومنها منهج التحليل العاملي، وقدم مجموعة من البراهين والحقائق العلمية لذلك، ومنها:

1- أن جميع الأفراد يولدون بأجهزة عصبية مختلفة، منهم ما هو سهل الاستثارة، ومنهم من هو صعب الاستثارة.
2- بعض الشخصيات سهلة الاستثارة تصبح مضطربة، والشخص المضطرب لديه استعداد سهل ليكون عدوانيا، وتتميز شخصيته بالعدوانية عن باقي الشخصيات، إلا أنه لا يرفض العامل البيئي ودوره في بناء الشخصية، فوجود أطفال في بيئة واحدة بعضهم عدواني والآخر غير عدواني يرجع إلى وجود اختلافات في الأجهزة العصبية للأطفال.

د- **نظريات تعلم السلوك:** قد سادت فكرة تحكم القوى الداخلية في استجابات الفرد، وأن السلوك العدواني سلوك فطري تتحكم فيه الغرائز، إلى أن جاءت نظريات تعلم السلوك، حيث يرى أصحاب هذه النظرية أن السلوك الإنساني سلوك متعلم، ويرفضون فكرة أن الإنسان يتحرك لا إراديا يتأثر بالبيئة، ويفسرون السلوك على أنه تفاعل تبادلي مستمر بين الفرد والظروف الحاكمة في البيئة، وهم يفسرون السلوك في ضوء نظرية التعلم بالاشتراط، والتعلم بالملاحظة، وكذلك نظرية التعلم الاجتماعي.

ه- **نظرية تعلم السلوك بالاشتراط الإجرائي:** ويعتبر مؤيدو هذه النظرية السلوك على أنه متعلم بالاشتراط عن طريق الثواب والعقاب وخاصةً في مراحل الطفولة المبكرة، وقد افترض سكينر Skinner في نظرية التعلم الإجرائي أن الإنسان يتعلم سلوكه بالثواب والعقاب عن طريق التعزيز لاستجاباته، فالسلوك

الذي يثاب عليه يميل إلى تكراره، ويساعده على هذا التعزيز الذي يلي الاستجابة، أما السلوك الذي يعاقب عليه فيبتعد منه ويقلع عنه، وقد استبدلت نظريات التعلم فكرة الغرائز التي قامت عليها نظرية التحليل النفسي مفاهيم أخرى تنطبق مع منطلقاتها، ومنها: العادة، المثير، الاستجابة، فالعادات عند السلوكيين كما يشير (محمد عماد الدين إسماعيل: 1959)، ما هي إلا روابط خاصة بين مثيرات معينة من ناحية واستجابات مرتبطة بها من ناحية أخرى، كما أن جميع عادات الفرد متعلمة، وما يتعلمه الفرد من عادات في موقف معين تميل إلى أن تنتقل أو تعمم على مواقف أخرى، وذلك بمقدار ما يوجد من تشابه بين الموقف الجديد والمواقف الأصلية، (مصطفى الشرقاوي: 2000، 269).

و- **نظرية التعلم الاجتماعي:** يرى أصحاب هذه النظرية أن المشكلات السلوكية ما هي إلا سلوك متعلم، وتمثل هذه النظرية نقلة في التأكيد على الكيفية التي يحدث بها تعلم أنماط السلوك والحفاظ عليه، ويعد باندورا Bandore مؤسس نظرية التعلم الاجتماعي أو التعلم من خلال الملاحظة، ويرى أن المشكلات السلوكية سلوك اجتماعي متعلم كغيره من أنواع السلوك، وهو ظاهرة يمكن ملاحظتها من خلال السلوك الإنساني، ويختلف عن بعض الأمور الأخرى التي لا يمكن ملاحظتها، وباندورا لا يهتم بالدافع للعدوان أكثر من اهتمامه بالتعزيز كعملية بسيطة تساعد على تأكيد السلوك العدواني، كما أوضح باندورا أهمية العوامل المعرفية (أفكار الناس ومعتقداتهم) في تنظيم السلوك، وبذلك يعتبر التعزيز له دور في استمرارية السلوك وتدعيمه، ومن ثم ترسيخه إذا لقي استحسانًا من البيئة المحيطة، خاصة من الأبوين وكل من كان مثلًا يحتذى به كالمعلم في المدرسة (Corsini، R & Marsellao، R. 1985، p: 631)

الدراسات السابقة:

1- قام خالد أبو شهاب (1985) بمسح المشكلات السلوكية في مدارس المرحلة الابتدائية في الأردن وارتباطها بالجنس والمرحلة التعليمية والمنطقة التعليمية، وهدفت الدراسية إلى مسح المشكلات السلوكية في المدارس الابتدائية في البيئة الأردنية، وتكونت عينة الدراسة من (226) معلمًا ومعلمة، يدرّسون في (40) مدرسة ابتدائية، موزعة على مدينة إربد، وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن أكثر المشكلات السلوكية تكرارًا هي: مشكلة عدم تركيز الانتباه لمدة طويلة في أثناء الشرح، الالتفات إلى الوراء، الحديث مع الزملاء، إلقاء اللوم على الآخرين وتبرئة النفس، عدم الاعتذار عند الاعتداء على الزملاء، إتلاف الحاجات الخاصة مثل الدفاتر والكتب والأقلام، الخروج من المقعد، كما أوضحت الدراسة أن أقل المشكلات تكرارًا هي مشكلات: النوم داخل الصف، مص الأصابع، التعامل مع الزملاء بحذر، التحريض على مخالفة النظام، التدخين.

2- أجرى نظمي عودة (1986) دراسة بعنوان المشكلات السلوكية لتلاميذ المدارس الابتدائية كما يدركها المعلمون والمعلمات، دراسة مقارنة بين أبناء البدو والحضر بمنطقة مكة المكرمة، واستهدفت الدراسة استكشاف أهم المشكلات السلوكية لتلاميذ البدو والحضر، والفروق بين الجنسين في كل منهما، وأجرى الدراسة على عينة قوامها (357) معلمًا ومعلمة من مدارس البدو والحضر في المدارس الابتدائية في منطقة مكة المكرمة، وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر المشكلات السلوكية شيوعًا لدى تلاميذ البدو والحضر هي مشكلات: الغياب، عدم اهتمام التلميذ بالمذاكرة وأداء الواجبات المدرسية، ضعف مستوى التحصيل الدراسي، إهمال المظهر الشخصي، الحركة الزائدة في أثناء الدرس، الكذب، الشرود الذهني في أثناء الدرس، الخمول والكسل، وشاية التلميذ بزملائه، وأوضحت الدراسة أن هناك اختلافًا في الترتيب والمتوسطات للمشكلات السلوكية لدى تلاميذ البدو، وتلاميذ الحضر، وتلاميذ البدو والحضر، وتلميذات البدو والحضر.

3- كما أجرى نظمي عودة (1996) دراسة بعنوان: المشكلات السلوكية لتلاميذ المدارس الابتدائية الحكومية في محافظة غزة كما يدركها المعلمون والمعلمات، وهدفت الدراسة إلى استكشاف أهم المشكلات السلوكية لتلاميذ المدارس الابتدائية كما يدركها المعلمون والمعلمات، وكذلك التعرف على اختلاف وجهات

النظر بين المعلمين والمعلمات من حيث ترتيب المشكلات السلوكية لتلاميذ المدارس الحكومية الابتدائية، وتكونت عينة الدراسة من (240) معلمًا ومعلمة، ولتحقيق ذلك استخدم استبانة المشكلات السلوكية لتلاميذ المدارس الابتدائية، وأظهرت نتائج الدراسة أن أكثر المشكلات السلوكية تكرارًا هي: مشكلة افتعال المشكلة في أثناء خروج المعلم دون سبب، مشكلة الكذب، مشكلة النسيان، مشكلة الاستعانة بأدوات زملائه في أثناء الدرس دون إذن، وكذلك مشكلة حب القيادة، إلا أن أقل المشكلات السلوكية شيوعًا لدى تلاميذ المدارس الابتدائية كما يدركها المعلمون والمعلمات هي: مشكلات الخروج من الحصة دون استئذان، النوم داخل الفصل، التبول اللاإرادي، مص الأصابع، اللعب داخل المدرسة بألعاب نارية، كما أثبتت الدراسة أن مشكلة افتعال الفوضى في أثناء خروج المعلم من الفصل دون سبب هي المشكلة الوحيدة التي تتكرر كثيرًا لدى التلاميذ موضوع الدراسة، وأن (51) مشكلة تتكرر بدرجة متوسطة، و(32) مشكلة تتكرر قليلاً.

4- أجرت منى يوسف بحري (1989) دراسة حول ظاهرة الانحراف السلوكي لتلاميذ في المرحلة الابتدائية في العراق، وكان هدف الدراسة التعرف على واقع ظاهرة سلوك الانحراف لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في العراق، وتكونت عينة الدراسة من (300) معلمة جرى اختيارهنّ عشوائيًّا من (100) مدرسة ابتدائية في محافظات بغداد والبصرة ونينوى، وأظهرت نتائج الدراسة أن مجالات سلوك الانحراف للتلاميذ عددها (7)، وأن العدوان احتل الترتيب الأول، والسرقة احتلت الترتيب الثاني، وجاء الغش في الترتيب الثالث، والتمرد في الترتيب الرابع، والمشاكسة في الترتيب الخامس، أما الهروب من المدرسة فجاء في الترتيب السادس، وأوضحت الدراسة أن الذكور أكثر من الإناث في نسبة انحرافهم فيما يتعلق بالعدوان، التمرد، الهروب من المدرسة، اللعب الخطر، في حين أن الإناث أكثر منهم في نسبة انحرافهن في السرقة، الغش، المشاكسة.

5- أجرى عبد العزيز السرطاوي وآخرون (2004) دراسة هدفت إلى تحديد أهم المشكلات السلوكية التي يعاني منها تلاميذ المرحلتين الإعدادية والثانوية في المدارس الحكومية من وجهة نظر التلاميذ والمعلمين والمتخصصين الاجتماعيين والنفسيين ومديري المدارس، كما اهتمت الدراسة ببيان أسباب هذه المشكلات، واقتراح الحلول المناسبة لها من وجهة نظر المستجيبين، وتكونت عينة الدراسة من (1828) تلميذًا من المرحلتين الإعدادية والثانوية، و(436) معلمًا ومعلمة من معلمي ومعلمات هذه المرحلة، و(52) متخصصًا نفسيًّا واجتماعيًّا، هذا بالإضافة إلى (45) مديرًا يمثلون مختلف المناطق التعليمية بالدولة، وقد صممت أداة في صف الإطار النظري، حيث اختير (23) مشكلة صيغت في (123) سؤالًا، يتناول كل منها حجم المشكلة ومدى إدراك المستجيبين لها واهتمامهم بها.

وأظهرت نتائج الدراسة عن ترتيب المشكلات السلوكية التي يعاني منها الطلبة حسب تأثيرها عليهم، بحيث ظهرت مشكلة الكذب أولى المشكلات السلوكية (63. 7%) الأكثر انتشارًا، ومشكلة السرقة (14. 8%) آخر المشكلات السلوكية والأقل انتشارًا، كما يرونها أنفسهم، كما كشفت النتائج عن ترتيب أهم عشرة مشكلات سلوكية يعاني منها الطلبة بالدولة، وقد أفرز التحليل العاملي وجود أربعة عوامل تتبع على كل منها عدد من المشكلات السلوكية.

إجراءات الدراسة:

أولاً اختيار العينة:

1- المجتمع الأصلي للدراسة:

يتألف مجتمع الدراسة الأصلي من معلمي المدارس الإعدادية بمراقبة تعليم بلدية سوق الجمعة، البالغ عددهم (3640) معلمًا ومعلمة؛ منهم (137) معلمًا، و(3503) معلمات، يعملون بالمدارس الإعدادية بمراقبة تعليم سوق الجمعة، موزعين على (46) مدرسة (إحصائيات مراقبة تعليم سوق الجمعة 2020).

2- عينة الدراسة:

تتكون عينة الدراسة من (364) معلمًا ومعلمة بواقع 10 % من أفراد المجتمع الأصلي للدراسة، وقد أخذ الباحث بهذه النسبة عند اختيار العينة من المعلمين والمعلمات بمراقبة تعليم بلدية سوق الجمعة، منهم (54) معلمًا، و(310) معلمات، وقد اختيرت العينة بالطريقة العشوائية الآتية:

كتب الباحث أسماء المدارس الإعدادية بمراقبة تعليم سوق الجمعة، البالغ عددها (46) مدرسة على قصاصات ورق صغيرة، ثم طويت كل بطاقة حتى اختفى الاسم المكتوب عليها، وقلبت البطاقات حتى اختلطت مع بعضها (فؤاد البهي السيد 1979، 415)، ثم أعطيت هذه البطاقات لإحدى المعلمات المتواجدات بمكتب الخدمة الاجتماعية بمراقبة تعليم سوق الجمعة؛ لاختيار (15) مدرسة، ثم أخذت عينة الدراسة من هذه المدارس، وهي موضحة بالجدول الآتي:

جدول رقم (1): يوضح عدد المعلمين والمعلمات في المدارس التي شملتها الدراسة بمراقبة تعليم بلدية سوق الجمعة.

اسم المدرسة	عدد المعلمين	عدد المعلمات	اسم المدرسة	عدد المعلمين	عدد المعلمات
البناء	2	25	المنصورة	9	33
رسل الحضارة	7	27	عمر بن العاص	3	31
الصديق كشون	2	26	شهداء سوق الجمعة	3	14
الجولان	3	15	طلائع الفتح	4	27
شهداء الشط	6	25	الانطلاق	1	18
خليفة الحجاجي	8	16	النعيم	2	8
فلسطين	2	32	محمد عبد الله البلوق	5	13
المجموع	27	166	المجموع	27	144

- قد استبعد عدد (16) مدرسة؛ وذلك لاعتبارات إحصائية، واستفيد من بعضها في عملية الدراسة الاستطلاعية، وبعضها الآخر في تقنين الاستبيان.

من الجدول السابق يتضح أن عدد المدارس التي شملتها العينة (14) مدرسة، وأن عدد المعلمين الذكور (53) معلمًا، وعدد المعلمات (310) معلمات.

ثانياً أدوات الدراسة:

استخدمت استبانة المشكلات السلوكية لطلبة المدارس العامة الإعدادية في مراقبة تعليم بلدية سوق الجمعة كما يدركها المعلمون والمعلمات، من إعداد الباحث، وقد مرت الاستبانة بالمراحل الآتية:

المرحلة الأولى (الدراسة الاستطلاعية)

إن مشكلة الدراسة تتمثل في التعرف على المشكلات السلوكية لدى طلاب المدارس الإعدادية بمراقبة تعليم بلدية سوق الجمعة، فقد وجه الباحث اهتمامه نحو حصر المشكلات السلوكية التي يبديها الطلاب موضوع الدراسة، وقد تحقق ذلك عن طريق توجيه سؤال استطلاعي مفتوح الطرف للمعلمين والمعلمات حول المشكلات السلوكية التي يعانون منها من وجهة نظرهم.

وقد هدف الباحث من تطبيق السؤال الاستطلاعي إلى ما يأتي:

1- حصر المشكلات السلوكية للطلاب موضوع الدراسة كما يدركها المعلمون والمعلمات.
2- تصميم أداة للتعرف على المشكلات السلوكية لطلاب المدارس العامة الإعدادية بمراقبة تعليم بلدية سوق الجمعة كما يدركها المعلمون والمعلمات.

طبق السؤال الاستطلاعي على عينة تتكون من (122) معلمًا ومعلمة، واكتفى الباحث بهذا العدد من المعلمين والمعلمات في الدراسة الاستطلاعية؛ لأن الدراسات التي استخدمت السؤال الاستطلاعي المفتوح كانت عيناتها الاستطلاعية قريبة من عينة الدراسة الحالية، وهذه الدراسات هي: دراسة تامر عبد الوهاب (1974)، ودراسة نظمي عودة (1986)، وكذلك دراسته (1996).

والجدول الآتي يوضح المدارس التي استخدمت، والمستجيبين من المعلمين والمعلمات المشاركين الذين شملهم السؤال الاستطلاعي.

جدول رقم (2): يبين المدارس التي شملها السؤال الاستطلاعي وعدد المعلمين والمعلمات.

اسم المدرسة	المعلمون	المعلمات	اسم المدرسة	المعلمون	المعلمات
النجاح	1	9	عبد الله الجطيلي	0	7
24 ديسمبر	1	9	الوطن العربي	0	10
ثورة التحدي	5	5	الربيع	1	6
الجهاد	4	6	أسماء بنت أبي بكر	2	8
أحمد كارة	1	9	جيل الوحدة	0	10
بلال بن رباح	1	9	جيل الثورة الجديدة	1	9
			المجد	2	8
			جيل الثورة الجديد	0	10
المجموع	13	47	المجموع	6	68

عدد المعلمين الذكور (19) معلمًا، وعدد الإناث (109) معلمات، والمجموع (128) معلمًا ومعلمة.
واتبع الباحث الخطوات الآتية في تفريغ إجابات السؤال الاستطلاعي التي حصل عليها من المعلمين والمعلمات.

1- حدوث المشكلات السلوكية الخاصة بطلاب المدارس العامة الإعدادية كما حددها المعلمون والمعلمات.
2- تجميع تكرارات كل مشكلة من المشكلات السلوكية.
3- الحصول على قائمة من المشكلات السلوكية، وقد شملت (67) مشكلة.

المرحلة الثانية:

في هذه المرحلة عُرضت الاستبانة في صورتها المبدئية على عدد من أعضاء هيئة التدريس بقسم اللغة العربية في كلية التربية جامعة الزيتونة؛ للتأكد من صياغة العبارات، وتقييمها من النواحي اللغوية والنحوية، ومن خلال آرائهم تم تقويم (3) عبارات من الناحية اللغوية.

المرحلة الثالثة:

في هذه المرحلة قام الباحث بتصنيف المشكلات السلوكية لدى طلاب المدارس الإعدادية إلى ثلاثة أبعاد، وهي كالآتي:
مشكلات تخص علاقة الطالب بنفسه، ومشكلات تخص علاقة الطالب بالآخرين (المعلمين – المعلمات – الرفاق)، مشكلات تخص علاقة الطالب أو الطالبة بالمدرسة أو النظام المدرسي.
وعُرِض هذا التصنيف على ثلاثة من أعضاء هيئة التدريس بكلية الآداب قسم علم النفس جامعة طرابلس، وقد تطابقت وجهات نظرهم مع ما أبداه الباحث من خلال تصنيفه للمشكلات موضوع الدراسة.
وهذه المشكلات موضحة كالآتي:

1- المشكلات التي تخص علاقة الطالب بنفسه هي:

عدم المبالاة بالمدرسة والدراسة، استخدام الطالب للألفاظ النابية داخل المدرسة، الشذوذ الخلقي لبعض الطلبة، التعاون على ارتكاب الخطأ والإصرار عليه، عدم الاهتمام وانعدام المسؤولية، الكذب وعدم الثقة بالنفس، عدم الاهتمام بالمقتنيات الشخصية كالحقيبة والكراسة، عدم الاهتمام بالنظافة الشخصية، التعصب والانتماء للشارع، الشرود وعدم الانتباه في أثناء الحصة، التذمر، الانطواء، الحقد والكراهية، عدم القدرة على الاستيعاب، الغيرة، حب القيادة والزعامة.

2- المشكلات التي تخص علاقة الطالب بالآخرين (المعلمين – المعلمات – الزملاء) هي:

عدم احترام المعلم أو المعلمة، التخاطب بالألقاب السيئة والكلام القبيح، محاولة السيطرة على الآخرين، السخرية والاستهزاء بالآخرين، سرقة ممتلكات الزملاء، التطاول على المعلم والإدارة، التحرش الجنسي، الشتم والسب، استخدام إشارات التهديد مع الزملاء، فرض الرأي بالقوة، محاولة السيطرة على الآخرين،

التشاجر مع الزملاء في أثناء الدرس، كثرة الأسئلة الخارجة عن الدرس في أثناء الحصة، استخدام العنف لحل المشكلات، ضرب الزملاء في أثناء الدرس، مقاطعة الزملاء باستمرار في أثناء حديثهم مع المدرس، إخفاء الأشياء التي يعثر عليها، التظاهر بالألم لاستمالة عطف الآخرين.

3- المشكلات التي تخص علاقة الطالب بالمدرسة والنظام المدرسي هي:

الكلام الجانبي في أثناء شرح الدرس، عدم الاهتمام بكتابة الواجب، التأخر عن الحصة وعدم الاكتراث بها، قلة التركيز وعدم الاهتمام بالدرس، عدم الاهتمام بالمذاكرة وأداء الواجبات، كثرة الغياب، عدم إحضار الكتاب المدرسي، عدم الاهتمام بالزى المدرسي والمظهر الخارجي، الشرود الذهني في أثناء الدرس، عدم التقيد بنظام المدرسة ومخالفته، الهروب من المدرسة قبل نهاية الدوام، افتعال تصرفات غير لائقة في أثناء الدخول والخروج من الحصة دون مبرر، عدم احترام وقت الحصة، التعليق على الأشياء التافهة لإثارة الشغب، غياب العقاب الرادع من الإدارة وعدم حماية المعلم، الأكل داخل الفصل، العبث بممتلكات المدرسة والأدوات المدرسية، التدخين داخل الفصل، استخدام الهاتف النقال في أثناء الدرس وفي ساحة المدرسة، تدني مستوى التحصل الدراسي، عدم الانضباط خارج الفصل وبساحة المدرسة خاصة، عدم الاستئذان عند الإجابة عن الأسئلة المطروحة في الحصة، الكتابة على السبورة بعد خروج المعلم من الفصل، كثرة الاستئذان للتهرب من الحصة بقصد الخروج للحمام، الغياب عن الاختبارات الدورية، الضحك في الحصة، كثرة الكتابة على جدران المدرسة، الوصول المتأخر إلى المدرسة، عدم المشاركة في الأنشطة المدرسية، التأثر السريع بالمثيرات الخارجية في الحصة، إحضار بعض الأدوات الحادة للمدرسة.

المرحلة الرابعة:

في هذه المرحلة حُسِب الثبات والصدق؛ لاستبانة المشكلات السلوكية موضوع الدراسة كالآتي:

أ- ثبات الاستبانة

لأجل التأكد من ثبات الاستبانة وُزِّعت على عينة قوامها (60) معلمًا ومعلمة، موزعين على (6) مدارس إعدادية يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (3) يوضح عدد المعلمين والمعلمات في المدارس التي تشملها عينة الاستبانة.

الرقم	اسم المدرسة	عدد المعلمين والمعلمات
.1	جامع التركي بنين	12
.2	بنت الوطن	11
.3	ذات النطاقين	10
.4	الإمام قالون	9
.5	أم القرى	8
.6	جامع التركي بنات	10
	المجموع	**60**

حُسِب معامل الثبات للاستبانة عن طريق التجزئة النصفية، وحُسِب معامل الارتباط بين الجزأين باستخدام معامل الارتباط العام؛ والحصول على معامل ارتباط قدره (0. 076)، وهذا ارتباطٌ عالٍ بالنسبة للاستبانة.

ب- صدق الاستبانة

وُجِدَ صدق الاستبانة بطريقة التناسق الداخلي، وذلك بحساب ارتباط كل بعد من أبعاد الاستبانة بالأبعاد الأخرى، وأيضًا حُسِب ارتباط كل بعد من الأبعاد الثلاثة بالمجموع الكلي للمشكلات كمؤشر لصدق الاستبانة، ويمكن توضيح ذلك من خلال الجدول الآتي:

جدول رقم (4): يوضح معاملات الصدق لأبعاد استبانة المشكلات السلوكية لطلاب المدارس الإعدادية موضوع الدراسة.

البيان	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	الدرجة الكلية
1		89 .0	87 .0	95 .0
2			69 .0	63 .0

3				59 .0

ومن خلال ما تقدم يتضح صلاحية استبيان المشكلات السلوكية لطلاب المدارس الإعدادية -موضوع الدراسة-للتعرف على المشكلات السلوكية لطلاب المدارس الإعدادية في مراقبة تعليم بلدية سوق الجمعة كما يدركها المعلمون والمعلمات.

المرحلة الخامسة (مفتاح تصحيح الاستبيان)

لأجل الحصول على تساوي أوزان فقرات الاستبيان أعطيت تقديرات (5، 4، 3، 2، 1) لقياس الدرجات، تتكرر كثيرًا جدًّا، تتكرر كثيرًا، تتكرر بدرجة متوسطة، تتكرر قليلًا، نادرة الحدوث.

ولما كانت أداة الدراسة تتكون من (67) مشكلة، وتقديرات كل مشكلة هو (5، 4، 3، 2، 1) كانت درجة الاستبيان تتراوح بين (67) درجة و(335) درجة.

التحليل الإحصائي لنتائج الدراسة وتفسيرها:

اعتمد الباحث في تحليل إجابات المعلمين والمعلمات على بيان التكرارات والمتوسطات والترتيب؛ لمعرفة درجة شيوع المشكلات السلوكية لدى طلبة المدارس الإعدادية موضوع الدراسة، وقد جرى ذلك بحساب التكرار الكلي لكل مشكلة، وذلك بضرب الاستجابات في التقدير النسبي لها، الذي يتكون من خمس تقديرات (1، 2، 3، 4، 5)، وجُمِعت نتائج الضرب؛ ليكون الناتج التكراري الكلي، أما بالنسبة لإيجاب المتوسطات فقد حُسِب بتقسيم مجموع التكرار الكلي على عدد أفراد عينة الدراسة، أما ترتيب المشكلات فقد رُتِّبت حسب درجة شيوعها.

نتائج الدراسة:

فيما يأتي يعرض الباحث نتائج الدراسة التي توصل إليها:

التساؤل الأول: ينص التساؤل الأول على:

"ما المشكلات السلوكية لدى تلاميذ المدارس الإعدادية الحكومية في مراقبة تعليم بلدية سوق الجمعة كما يدركها المعلمون والمعلمات؟ "

جدول رقم (5): يبيّن التكرار والمتوسطات للمشكلات السلوكية لطلبة المدارس الإعدادية الحكومية بمراقبة تعليم بلدية سوق الجمعة كما يدركها المعلمون والمعلمات (ن = 364).

الرقم	المشكلات السلوكية	التكرار	المتوسط الحسابي	الترتيب
.1	عدم احترام المعلم أو المعلمة.	689	92 .1	51
.2	الكلام الجانبي في أثناء شرح الدرس.	1068	94 .2	6
.3	التخاطب بالألقاب السيئة والكلام القبيح.	803	21 .2	42
.4	محاولة السيطرة على الآخرين.	821	26 .2	37
.5	عدم الاهتمام بكتابة الواجب.	1034	84 .2	8
.6	عدم المبالاة بالمدرسة والدراسة.	898	47 .2	25
.7	التأخر عن الحصة وعدم الاكتراث بها.	517	96 .1	62
.8	قلة التركيز وعدم الاهتمام بالدرس.	943	59 .2	17
.9	السخرية والاستهزاء بالآخرين.	820	25 .2	38
.10	سرقة ممتلكات الزملاء.	610	76 .1	60
.11	التطاول على المعلم والإدارة.	675	85 .1	54
.12	استخدام الطالب للألفاظ النابية داخل المدرسة.	917	52 .2	20
.13	عدم الاهتمام بالمذاكرة وأداء الواجبات.	1107	04 .3	3
.14	الشذوذ الخلقي لدى بعض الطلبة.	621	71 .1	59
.15	كثرة الغياب.	770	12 .2	45

.16	عدم إحضار الطالب للكتاب المدرسي.	818	25 .2	39
.17	عدم الاهتمام بالزى المدرسي والمظهر الخارجي.	807	22 .2	41
.18	التعاون على ارتكاب الخطأ والإصرار عليه.	734	02 .2	46
.19	الشرود الذهني في الدرس.	932	56 .2	18
.20	عدم التقيد بنظام المدرسة ومخالفته.	848	33 .2	32
.21	الهروب من المدرسة قبل نهاية الدوام.	699	92 .1	50
.22	افتعال تصرفات غير لائقة عند دخول الفصل.	776	13 .2	43
.23	الخروج من الحصة دون مبرر وعدم احترام وقت الحصة.	656	80 .1	55
.24	التحرش الجنسي.	456	25 .1	63
.25	الشتم والسب.	839	30 .2	33
.26	التعليق على الأشياء التافهة لإثارة الشغب.	1002	75 .2	13
.27	غياب العقاب الرادع من الإدارة وعدم حماية المعلم.	845	32 .2	29
.28	الأكل داخل الفصل ومضغ العلكة.	913	51 .2	21
.29	عدم الاهتمام وانعدام المسؤولية.	987	71 .2	15
.30	العبث بممتلكات المدرسة والأدوات المدرسية.	1132	11 .3	2
.31	الغش في الامتحانات.	1159	18 .3	1
.32	الكذب وعدم الثقة بالنفس.	1024	81 .2	9
.33	استخدام إشارات التهديد مع الزملاء.	840	31 .2	31
.34	التدخين داخل المدرسة.	528	45 .1	61
.35	فرض الرأي بالقوة.	633	74 .1	57
.36	محاولة السيطرة على الآخرين.	827	27 .2	35
.37	التشاجر مع الزملاء في أثناء الدرس	864	37 .2	29
.38	عدم الاهتمام بالمقتنيات الشخصية كالحقيبة والكراسة	731	00 .2	47
.39	عدم الاهتمام بالنظافة الشخصية	802	20 .2	43
.40	استخدام الهاتف النقال في أثناء الدرس وفي ساحة المدرسة	693	90 .1	52
.41	ضرب الزملاء في أثناء الدرس	723	99 .1	48
.42	كثرة الأسئلة الخارجة عن الدرس أثناء الحصة	834	29 .2	34
.43	التعصب والانتماء للشارع	826	27 .2	36
.44	تدنى مستوى التحصيل الدراسي	1085	98 .2	5
.45	الشرود وعدم الانتباه في الحصة	1052	89 .2	7
.46	عدم الانضباط خارج الفصل وخاصة بساحة المدرسة	1092	00 .3	4
.47	التذمر	867	38 .2	27
.48	الانطواء	687	89 .1	53
.49	عدم الاستئذان عند الإجابة عن الأسئلة المطروحة في الحصة	1006	76 .2	12
.50	الكتابة على السبورة بعد خروج المدرس من	1014	97 .2	11

	الفصل			
.51	الاستعانة بأدوات الزملاء في الحصة دون إذن	1014	.2 97	11
.52	كثرة الاستئذان للتهرب من الحصة بقصد الخروج للحمام	1019	.2 80	10
.53	الغياب عن الاختبارات الدورية	981	.2 70	16
.54	الضحك في الحصة	925	.2 54	19
.55	كثرة الكتابة على جدران المدرسة	865	.2 38	28
.56	الوصول المتأخر للمدرسة	901	.2 48	22
.57	الحقد والكراهية	710	.1 95	49
.58	عدم المشاركة في الأنشطة المدرسية	892	.2 45	26
.59	التأثر السريع بالمثيرات الخارجية في الحصة	1023	.2 81	10
.60	إحضار بعض الأدوات الحادة للمدرسة	630	.1 73	58
.61	عدم القدرة على الاستيعاب	981	.2 70	16
.62	الغيرة	810	.2 26	40
.63	استخدام العنف لحل للمشكلات	998	.2 74	14
.64	مقاطعة زملائه باستمرار في أثناء حديثهم مع المدرس	898	.2 47	25
.65	حب القيادة (الزعامة)	317	.1 96	64
.66	إخفاء الأشياء التي يعثر عليها	636	.1 75	56
.67	التظاهر بالألم لاستمالة عطف الآخرين	774	.2 13	44

من الجدول السابق رقم (5) يتضح أن مشكلة الغش في الامتحانات (التكرار 1159) حازت الترتيب الأول، وهو ما يؤكده من خلال التحصيل الدراسي المتدني الذي يؤدي بالطلبة إلى الغش؛ لاجتياز العام الدراسي دون رسوب، وأن مشكلة العبث بممتلكات المدرسة والأدوات المدرسية (التكرار 1132) احتلت الترتيب الثاني، وأن مشكلة عدم الاهتمام بالمذاكرة وأداء الواجبات المدرسية (التكرار 1107) نالت الترتيب الثالث، وأن مشكلة عدم الانضباط خارج الفصل وخاصة بساحة المدرسة (التكرار 1092) حازت الترتيب الرابع، بينما مشكلة تدني مستوى التحصيل الدراسي (التكرار 1085) حازت الترتيب الخامس، كما حازت مشكلة الكلام الجانبي في أثناء شرح الدرس (تكرار 1068) الترتيب السادس، بينما جاءت مشكلة الشرود وعدم الانتباه في الحصة (تكرار 1052) في الترتيب السابع، أما مشكلة عدم الاهتمام بكتابة الواجب (تكرا 1034) فقد جاءت في الترتيب الثامن، ومشكلة الكذب وعدم الثقة بالنفس (تكرار 1024) جاءت في الترتيب التاسع، ومشكلة التأثر بسرعة بالمثيرات الخارجية في الحصة (تكرار 1024) جاءت في الترتيب التاسع مكررًا.

كما يتضح من الجدول السابق أن أقل المشكلات السلوكية شيوعًا لدى طلبة المرحلة الإعدادية الحكومية كما يدركها المعلمون والمعلمات هي مشكلات سرقة ممتلكات الزملاء (تكرار 610) التي جاءت في الترتيب (60)، ومشكلة التدخين داخل المدرسة (تكرار 598) جاءت في الترتيب (61)، ومشكلة التأخر عن الحصة وعدم الاكتراث بها (تكرار 517) جاءت في الترتيب (62)، ومشكلة التحرش الجنسي (تكرار 456) جاءت في الترتيب (63)، أما مشكلة حب القيادة والزعامة (تكرار 113) فقد جاءت في الترتيب الأخير.

ويتضح من الجدول السابق -أيضًا-أن مشكلات الغش في الامتحان، ومشكلة العبث بممتلكات المدرسة والأدوات المدرسية، وكذلك مشكلة عدم الاهتمام بالمذاكرة وأداء الواجبات، ومشكلة الهروب من

المدرسة قبل نهاية الدوام هي أكثر المشكلات تكرارًا لدى طلبة المرحلة الإعدادية، كما أن هناك (46) مشكلة تكررت بدرجة متوسطة، وأن (17) مشكلة تكررت قليلًا.

ويتضح من الجدول أن (12) مشكلة من المشكلات التي تخص علاقة الطالب بنفسه تكررت بدرجة متوسطة، وأن (14) مشكلة من المشكلات التي تخص علاقة الطالب بالآخرين تكررت بدرجة متوسطة، وأن (23) مشكلة من المشكلات التي تخص علاقة الطالب بالمدرسة والنظام المدرسي تكررت بدرجة متوسطة.

ويتضح -أيضًا-من الجدول السابق أن (6) مشكلات من المشكلات التي تخص علاقة الطالب بنفسه تكررت قليلًا، وأن (6) مشكلات تخص علاقة الطالب بالآخرين تكررت قليلًا، كما أن هناك (10) مشكلات تخص علاقة الطالب بالمدرسة والنظام الدراسي تكررت قليلًا.

وتظهر مراجعة أدبيات الدراسة أن مشكلة الغش في الامتحانات من أهم المشاكل التي تواجه المعلم في المدرسة والتربويين كافة، الأمر الذي دعا وزارة التربية والتعليم أن تتخذ من الوسائل والتدابير ما يحد من هذه الظاهرة، من خلال نقل مقرات امتحانات الشهادة الإعدادية والثانوية من المدارس إلى الجامعات رغم ازدياد التكاليف والأعباء على وزارة التربية والتعليم؛ وذلك لما لهذه المشكلة من أضرار على المستوى القومي وعلى مستوى الفرد ذاته.

ومن خلال دراسة الواقع لمشكلة الغش في الامتحان يرى الباحث أن ذلك قد يُعزا إلى الظروف الحالية التي يعيشها المجتمع الليبي، التي تتمثل في انقسام الأجهزة الإدارية والخدمية المتمثلة في وزارة التربية والتعليم، وعدم وجود الرقابة الكافية على سير الدراسة؛ مما يجعل المعلمين لا يؤدون واجباتهم المهنية على أكمل وجه، وقد يُعزا ذلك إلى عدم فرض الرقابة اللازمة على التلاميذ؛ مما يجعلهم يتغيبون عن الدراسة، وبالتالي تدني مستوى التحصيل، كما أن اختلاف المناهج الدراسية بين سنة وأخرى وعدم التركيز على مناهج محددة قد تجعل التلاميذ غير قادرين على استيعاب المناهج الدراسية الجديدة، وعدم قدرة المعلمين على إيصال هذه المناهج لقلة الخبرة لديهم، إضافة إلى ذلك حالة الحرب التي يعيشها التلاميذ، مما يضطرهم إلى النزوح مع أسرهم إلى مناطق أكثر أمنًا؛ مما يجعلهم يقبلون على الدراسة وهم يعانون من العديد من الاضطرابات النفسية الناتجة عن صدمة الحرب أولاً وصدمة النزوح ثانيا، بالإضافة إلى العوامل الاقتصادية التي تعيشها الدولة، وتجعل من توفير الضروريات اللازمة للتلميذ أمرًا صعبًا، هذا مما يعني أن مستوى التحصيل قد يكون متدنيًا، والحاجة الملحة للنجاح والتفوق تفرض على التلميذ اختيار السبل والوسائل التي تحقق له ذلك، ولعل الغش في الامتحان هو أحد هذه الوسائل، وخاصةً إذا أخذ في الاعتبار الحالات الأمنية التي تعاني منها الدولة، وعدم وجود الرقابة الصارمة، سواء أكان من المدرس أم من الأسرة، وخاصةً إذا كانت التربية الأسرية لا ترى ضررًا في اتخاذ هذه الوسيلة طريقًا للنجاح، وقد يُعزا الغش في الامتحان إلى أساليب التنشئة الاجتماعية في مرحلة الطفولة المبكرة، فمن المعروف أن العادات إنما تكون في الصغر وتزداد ثباتًا وترسُّخًا مع الزمن، وعليه تتكون لدى التلميذ العديد من العادات التي يصعب تغييرها، ومن هذه العادات عدم احترام النظام الذي هو جزء لا يتجزأ من احترام الغير واحترام الفرد والقوانين، وقد يرجع ذلك إلى تدني التوعية التربوية التي تحث على عدم الغش وتأمر بالصدق.

واضطراب النظام الخارجي قد يؤدي إلى عدم تمكين المعلم من خلق الشعور بالرغبة في التعلم، مما يجعل المعلم يظهر بموقف العاجز أمام كل مشكلة سلبية (سلبية المعلم)، كما أن المعلم قد يكون عاجزًا عن إقامة علاقات إيجابية بينه وبين التلاميذ (انعزالية المعلم) وعدم انتماء المعلم لمهنته يجعله غير قادر على مواجهة المواقف التربوية، مما يدفع التلميذ دفعًا إلى استخدام سلوكيات فوضوية. (نظمي عودة: 1996، 368).

وعدم التنوع في طرق التدريس والأنشطة المدرسية قد تؤدي إلى شعور التلميذ بالملل من الحصة؛ مما قد يدفعه إلى الخروج من الحصة وإلى كثرة الغياب، وبالتالي تدني مستوى التحصيل، كما أن بُعد المناهج الدراسية عن الواقع واستيراد مناهج خارجية جاهزة، وتطبيقها على التلاميذ دون معرفة مدى قدرتها على تحقيق الأهداف التربوية المحلية وتوافق هذه المناهج وقدرات التلميذ، كما أن من الأسباب التي تفاقم من

عملية الغش في الامتحانات هو ضعف شخصية المعلم أمام التلاميذ، وعدم قدرة الإدارة على تحقيق النظام داخل المدرسة، وعدم قدرتها على حل مشكلات التلاميذ أو التخفيف منها، مما يجعل التلاميذ يشعرون بالضيق، وخاصة في المدارس التي تعاني من الازدحام في عدد التلاميذ واكتظاظ الفصول الدراسية، كما أن بُعد المناهج الدراسية عن الواقع البيئي الذي يعانيه التلميذ، وعدم اكتراث المعلم لذلك بإهماله لاحتياجات التلميذ اليومية، والبعد عن القيم والأخلاق التي تدعم غرس الفضيلة لدى التلميذ، والبعد عن الظواهر السلبية التي تحتم على المعلمين التنبيه إليها من خلال المناهج التربوية، فعجز المعلم عن ربط التلميذ بالبيئة الاجتماعية قد يؤدي إلى نتائج سلبية على المجتمع ومنها ظاهرة الغش في الامتحان، وقد يترتب على ذلك استمرار هذه الظاهرة مع التلاميذ حين مزاولتهم لمهامهم الاجتماعية والمهنية.

إن المعلم الناجح مطالب بسمات شخصية وملامح إنسانية وخبرات تعليمية مهمة، تسهم في توصيل المعلومات بأسهل الطرق إلى أذهان التلاميذ، مستخدمًا في ذلك كل الوسائل المتاحة القديمة والحديثة منها، والتطور مع تطور الوسائل التعليمية؛ ليكون المعلم المثالي، ويمكن أن يتحقق من نجاحه في ذلك من خلال مراحل التقويم النهائي في كل حصة، وفي نهاية كل اختبار.

التساؤل الثاني:

هل يوجد اختلاف في وجهات النظر بين المعلمين والمعلمات من حيث ترتيب أولوية المشكلات السلوكية لتلاميذ المدارس الإعدادية الحكومية بمراقبة تعلية بلدية سوق الجمعة؟

جدول رقم (6): يبين وجهات نظر المعلمين والمعلمات في ترتيب المشكلات السلوكية لطلاب المدارس الإعدادية بمراقبة تعليم بلدية سوق الجمعة.

الرقم	المشكلات السلوكية	الأولاد ت = 54		البنات ت = 310	
		م	ت	م	ت
.1	عدم احترام المعلم أو المعلمة	2. 01	44	2. 13	36م
.2	الكلام الجانبي في أثناء شرح الدرس	2. 47	25	2. 85	9
.3	التخاطب بالألقاب السيئة والكلام القبيح	2. 64	16	2. 21	33
.4	محاولة السيطرة على الآخرين	2. 17	34	1. 98	41
.5	عدم الاهتمام بكتابة الواجب	2. 72	12	2. 84	10
.6	عدم المبالاة بالمدرسة والدراسة	2. 69	13	2. 50	21
.7	التأخر عن الحصة وعدم الاكتراث بها	2. 17	35	2. 24	31م
.8	قلة التركيز وعدم الاهتمام بالدرس	2. 86	3	2. 62	16
.9	السخرية والاستهزاء بالآخرين	2. 28	30	2. 24	31م
.10	سرقة ممتلكات الزملاء	2. 02	43	1. 70	47
.11	التطاول على المعلم والإدارة	2. 31	33	1. 83	43
.12	استخدام الطالب للألفاظ النابية داخل المدرسة	2. 46	26	2. 52	19
.13	عدم الاهتمام بالمذاكرة وأداء الواجبات	3. 05	1	1. 05	3
.14	الشذوذ الخلقي لدى بعض الطلبة	2. 17	35م	1. 70	46
.15	كثرة الغياب	2. 08	40	2. 17	34
.16	عدم إحضار الكتاب المدرسي	2. 55	20	2. 37	22
.17	عدم الاهتمام بالزى المدرسي والمظهر الخارجي	2. 14	37	2. 22	32
.18	التعاون على ارتكاب الخطأ والإصرار عليه	2. 09	39	2. 04	39
.19	الشرود الذهني في الدرس	2. 61	17	2. 56	17م
.20	عدم التقيد بنظام المدرسة ومخالفته	2. 69	13م	2. 33	25

.21	الهروب من المدرسة قبل نهاية الدوام	16 .2	36	23 .1	50
.22	افتعال تصرفات غير لائقة عند دخول الفصل	99 .1	45	13 .2	38
.23	الخروج من الحصة دون مبرر وعدم احترام وقت الحصة	36 .2	27	80 .1	44
.24	التحرش الجنسي	75 .2	10	29 .1	49
.25	الشتم والسب	35 .2	29	28 .2	29
.26	التعليق على الأشياء التافهة لإثارة الشغب	89 .1	48	75 .2	16م
.27	غياب العقاب الرادع من الإدارة وعدم حماية المعلم	04 .2	42	32 .2	26
.28	الأكل داخل الفصل ومضغ العلكة	59 .2	18	51 .2	20
.29	عدم الاهتمام وانعدام المسؤولية	17 .2	34م	74 .2	13م
.30	العبث بممتلكات المدرسة والأدوات المدرسية	22 .1	47	11 .3	2
.31	الغش في الامتحانات	68 .2	15م	19 .3	1
.32	الكذب وعدم الثقة بالنفس	30 .2	31	82 .2	10
.33	استخدام إشارات التهديد مع الزملاء	54 .2	21	32 .2	26م
.34	التدخين داخل المدرسة	27 .1	54	45 .1	48
.35	فرض الرأي بالقوة	16 .2	34	69 .1	46
.36	محاولة السيطرة على الآخرين	57 .2	19	27 .2	30
.37	التشاجر مع الزملاء في أثناء الدرس	1074	53	31 .2	27
.38	عدم الاهتمام بالمقتنيات الشخصية كالحقيبة والكراسة	11 .2	38	73 .1	45
.39	عدم الاهتمام بالنظافة الشخصية	78 .1	51	19 .2	32
.40	استخدام الهاتف النقال في أثناء الدرس وفي ساحة المدرسة	81 .2	6	71 .1	46
.41	ضرب الزملاء في أثناء الدرس	88 .1	48	02 .2	40م
.42	كثرة الأسئلة الخارجة عن الدرس في الحصة	49 .2	23	29 .2	28
.43	التعصب والانتماء للشارع	77 .1	52	26 .2	31
.44	تدنى مستوى التحصيل الدراسي	98 .2	2	00 .3	4
.45	الشرود وعدم الانتباه في الحصة	79 .2	7	90 .2	6
.46	عدم الانضباط خارج الفصل وخاصة بساحة المدرسة	82 .1	50	99 .2	5
.47	التذمر	55 .2	20م	94 .1	42
.48	الانطواء	99 .1	45م	41 .2	24
.49	عدم الاستئذان عند الإجابة عن الأسئلة المطروحة في الحصة	57 .2	19م	56 .2	17م
.50	الكتابة على السبورة بعد خروج المدرس من الفصل	77 .1	52م	75 .2	12م
.51	الاستعانة بأدوات الزملاء في الحصة دون إذن	76 .2	9	87 .2	8
.52	كثرة الاستئذان للتهرب من الحصة بقصد الخروج للحمام	82 .2	5	80 .2	11
.53	الغياب عن الاختبارات الدورية	35 .2	29م	70 .2	14
.54	الضحك في الحصة	92 .1	47م	54 .2	18
.55	كثرة الكتابة على جدران المدرسة	06 .2	41	08 .2	38

.56	الوصول المتأخر للمدرسة	1. 84	49	2. 36	26م
.57	الحقد والكراهية	2. 20	32	1. 91	43
.58	عدم المشاركة في الأنشطة المدرسية	2. 75	10م	2. 09	40م
.59	التأثر السريع بالمثيرات الخارجية في الحصة	2. 84	4	2. 88	7
.60	إحضار بعض الأدوات الحادة للمدرسة	1. 41	53	1. 48	47
.61	عدم القدرة على الاستيعاب	2. 49	23م	2. 67	15
.62	الغيرة	2. 09	43م	2. 16	35
.63	استخدام العنف لحل للمشكلات	1. 89	49م	2. 74	13م
.64	مقاطعة الزملاء باستمرار عند حديثهم مع المدرس	2. 54	21م	2. 49	23
.65	حب القيادة (الزعامة)	2. 79	7م	2. 40	25
.66	إخفاء الأشياء التي يعثر عليها	1. 96	46	1. 74	45
.67	التظاهر بالألم لاستمالة عطف الآخرين	2. 52	22	2. 12	37

من الجدول السابق رقم (5) يتضح أن مشكلة عدم الاهتمام بالمذاكرة وأداء الواجبات حازت الترتيب الأول لدى الأولاد، والمتوسط الحسابي (3. 04)، في حين احتلت الترتيب الثالث لدى البنات، والمتوسط الحسابي (3. 5)، وجاءت مشكلة تدني مستوى التحصيل الدراسي في الترتيب الثاني لدى الأولاد، والمتوسط الحسابي (2. 98)، ونالت الترتيب الرابع لدى البنات، والمتوسط الحسابي (3. 00)، واحتلت مشكلة قلة التركيز وعدم الاهتمام بالدرس الترتيب الثالث لدى الأولاد، والمتوسط الحسابي (2. 86)، بينما جاءت في الترتيب السادس عشر لدى البنات، بمتوسط (2. 62)، كما حازت مشكلة التأثر السريع بالمؤثرات الخارجية في أثناء الحصة الترتيب الرابع لدى الأولاد بمتوسط قدره (2. 84)، في حين نالت الترتيب السابع لدى البنات بمتوسط (2. 7. 88)، وجاءت مشكلة الاستئذان للتهرب من الحصة بقصد الخروج للحمام في الترتيب الخامس لدى الأولاد المتوسط الحسابي (2. 82)، وحصلت على الترتيب الحادي عشر لدى البنات بمتوسط (2. 80)، ويتضح - أيضًا- من الجدول أن مشكلة الغش في الامتحانات جاءت في الترتيب الأول لدى البنات بمتوسط (3. 19)، ونالت الترتيب الخامس عشر مكررًا لدى الأولاد بمتوسط حسابي (2. 68)، أما مشكلة العبث بممتلكات المدرسة والأدوات المدرسية ففي الترتيب الثاني بالنسبة للبنات بمتوسط (3. 11) ونالت الترتيب (47) لدى الأولاد والمتوسط الحسابي (1. 22)، ومشكلة عدم الاهتمام بالمذاكرة وأداء الواجبات في الترتيب الثالث لدى البنات بمتوسط (3. 05)، حيث جاءت في الترتيب الأول بالنسبة للأولاد بمتوسط حسابي (3. 04)، في حين جاءت مشكلة تدني مستوى التحصيل الدراسي في الترتيب الرابع لدى البنات بمتوسط (2. 98)، ونالت الترتيب الثاني عند الأولاد بمتوسط (2. 98)، وجاءت مشكلة عدم الانضباط خارج الفصل وخاصة في ساحة المدرسة في الترتيب الخامس لدى البنات والمتوسط الحسابي (2. 99)، في حين جاءت في الترتيب (50) لدى الأولاد بمتوسط (1. 82)، وحصلت مشكلة الشرود وعدم الانتباه في الحصة على الترتيب السادس لدى البنات والمتوسط الحسابي (2. 90)، ونالت الترتيب السابع لدى الأولاد بمتوسط (2. 79).

كما يتضح من الجدول السابق أن هناك مشكلة واحدة تتكرر كثيرًا لدى الأولاد، بينما هناك ثلاث مشكلات تتكرر كثيرًا عند البنات؛ اثنان منها تتكرر بدرجة متوسطة، وواحدة تتكرر بدرجة منخفضة عند الأولاد، وهناك (49) مشكلة تتكرر بصورة متوسطة؛ وواحدة تتكرر بدرجة منخفضة عند الأولاد، في حين أن هناك (48) مشكلة تتكرر بدرجة متوسطة لدى البنات، و(35) مشكلة تتكرر بدرجة متوسطة لدى الجنسين، و(6) مشكلات نادرة الحدوث لدى الجنسين، وهناك (13) مشكلة تتكرر بدرجة متوسطة لدى الأولاد، بينما تتكرر بدرجة منخفضة لدى البنات، و(8) مشكلات تتكرر بدرجة متوسطة لدى البنات، بينما تتكرر بدرجة منخفضة لدى الأولاد.

كذلك يتضح من الجدول السابق أن متوسط (31) مشكلة سلوكية لدى الأولاد تزيد عن متوسط المشكلات نفسها لدى البنات، كما أن هناك (35) مشكلة سلوكية لدى البنات تزيد عن متوسط المشكلات السلوكية نفسها لدى الأولاد، ولا يوجد اختلاف بين الجنسين إلا في مشكلة واحدة وهي عدم الاهتمام بالمذاكرة وأداء الواجبات بمتوسط حسابي (3. 05).

ويتضح من الجدول أن (22. 86 %) من المشكلات التي يزيد متوسطها لدى البنات عن الأولاد تخص علاقة التلميذ بنفسه، بينما ارتفعت هذه النسبة لدى الأولاد إلى (25. 81 %)، وأن (38. 77 %) من المشكلات التي يزيد متوسطها لدى الأولاد على البنات تخص علاقة التلميذ بالزملاء، بينما انخفضت هذه النسبة لدى الطالبات التي تزيد متوسطها عن الأولاد، حيث بلغت (17. 5 %)، أما بالنسبة لعلاقة الطالب بالمدرسة والنظام التعليمي فقد بلغت (35. 48 %) لدى الأولاد، بينما ارتفع متوسطها لدى البنات، بينما بلغت النسبة (60. 00 %) لدى الطالبات اللاتي ارتفع متوسطهن عن متوسط الأولاد.

ويلاحظ من الجدول السابق أنه يوجد اختلاف في ترتيب المشكلات السلوكية بين الجنسين، وتتفق هذه النسبة مع ما جاء في دراسات سابقة لكل من نظمي عودة (1986، 1996) ومنى يوسف بحري (1989) وخالد أبي شهاب (1985)، التي أوضحت أن هناك اختلافًا في الترتيب والمتوسطات السلوكية لدى البنين والبنات.

تُعزا هذه الاختلافات النسبية في المشكلات السلوكية كما يراها الباحث إلى اختلاف حجم العينة بين الذكور والإناث، حيث إن الذكور بمراقبة تعليم بلدية سوق الجمعة الذين لديهم جداول بالمدارس الإعدادية بلغ (137) معلمًا، أي ما نسبته (3. 76 %)، في حين بلغ عدد المعلمات (3640) معلمة أي ما نسبته (96. 24%)، كما يُعزا ذلك إلى مخالفة الذكور والإناث قوانين المدرسة والنظام المدرسي، ولعل ارتفاع نسبة الإناث عن الذكور أدى إلى شعور الطلاب بالخجل أمام البنات؛ لقلة عددهم تارةً ولإظهار الرجولة والشهامة تارةً أخرى، وقد اتضح ذلك في ارتفاع نسبة المشكلات التي ترتبط بعلاقة الطالب بزملائه وعلاقته بنفسه، بينما انخفضت هذه النسبة لدى الطالبات، وقد يرجع ذلك إلى التكوين الفسيولوجي للمرأة وإلى النظم الاجتماعية السائدة التي تحتم على المرأة التقيد بالقوانين الاجتماعية، كما أن الظروف البيئية والأمنية السائدة تجعل من الطالب يرى في نفسه القدوة الحسنة.

التساؤل الثالث:

هل يوجد اختلاف في وجهات النظر بين المعلمين والمعلمات من حيث تقدير الأهمية المرتبطة بمجموعات المشكلات السلوكية لطلاب المدارس الإعدادية الحكومية؟

جدول رقم (6): يبين وجهات نظر المعلمين والمعلمات في تقدير الأهمية المرتبطة بمجموعات المشكلات السلوكية لطلاب المدارس الإعدادية الحكومية بمراقبة تعليم بلدية سوق الجمعة.

الرقم	البيان	الأولاد		البنات	
		م	ن	م	ت
.1	المشكلات التي تخص الطالب بنفسه	33 .2	3	78 .2	1
.2	المشكلات التي تخص علاقة الطالب بالآخرين (المعلمين - الرفاق)	72 .2	1	33 .2	2
.3	المشكلات التي تخص علاقة الطالب بالمدرسة والنظام المدرسي	39 .2	2	21 .2	3

من الجدول السابق رقم (6) يتضح أن هناك اختلافًا في وجهات النظر بين المعلمين والمعلمات من حيث تقدير الأهمية المرتبطة بمجموعات المشكلات لدى تلاميذ المدارس الإعدادية الحكومية بمراقبة تعليم بلدية سوق الجمعة.

كما يتضح من الجدول السابق أن المشكلات التي تخص علاقة التلميذ بالآخرين (المعلمين والرفاق) حازت الترتيب الأول من وجهة نظر المعلمين، في حين نالت الترتيب الثاني من وجهة نظر المعلمات، وجاءت المشكلات السلوكية التي تخص علاقة التلميذ بالمدرسة والنظام المدرسي في الترتيب الثاني من وجهة نظر المعلمين، بينما حصلت على الترتيب الثالث من وجهة نظر المعلمات، في حين نالت المشكلات السلوكية التي تخص علاقة التلميذ بنفسه الترتيب الثالث من وجهة نظر المعلمين، وحازت الترتيب الأول من وجهة نظر المعلمات.

كما يتضح من الجدول السابق أنه لا يوجد اختلاف في شيوع المشكلات السلوكية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات -كما يراها الباحث-تتأثر بالتكوين الإدراكي للمعلم، وبما تحمله من قيم واتجاهات ومعتقدات، وكذلك قد ترجع إلى سلوك التعامل اللفظي القائم بين التلميذ والمعلم.

وقد يفسر حصول مجموعة المشكلات التي تخص علاقة التلميذ بنفسه على الترتيب الأول لدى البنات من وجهة نظر المعلمات، إلا أن المعلمة تندفع حسب نشأتها الاجتماعية في البيئة الليبية أن تكون صادقة ونشيطة، نظيفة مطيعة لوالديها ولأسرتها ولمجتمعها، ثقتها بنفسها قوية، اجتماعية متعاونة متزنة انفعاليا، فإذا واجهت المعلمة أي سلوك يصدر من البنت داخل الفصل الدراسي أو في المدرسة يخالف توقعاتها تعتبر سلوكًا مشكلًا.

ويلاحظ -أيضًا- من الجدول السابق من خلال ترتيب مجموعات أنواع المشكلات السلوكية لدى الأولاد، أن مجموعة المشكلات التي تخص علاقة التلميذ بالآخرين (المعلمين، الإداريين، الرفاق) حازت الترتيب الأول، وقد يرجع ذلك -كما يراه الباحث- إلى سوء العلاقات الاجتماعية بين المعلم وتلاميذه، وبين التلميذ وزملائه؛ لأن طبيعة العملية التعليمية المثالية تفرض أن تكون علاقة المعلم بالتلاميذ علاقة مميزة وطيبة، إلا أن الظروف الراهنة وانفلات الأمن قد أدى ببعض التلاميذ إلى تشكيل العصابات ذات السلوك الشاذ والتعصب للرأي، والاستقواء ببعض الأشخاص ذوي السلوك المنحرف من خارج المدرسة، إلا أن النظم الاجتماعية تعتبر أن المعلم هو الأب، وهو الهادي للتلاميذ، يعلمهم المادة العلمية، ويحول دون الشر والرذيلة، ويبعدهم عن أنماط السلوك المضاد للمجتمع من خلال تقربه منهم وإقامة علاقات مميزة معهم، كما أنه مطالب بزرع الود بين التلاميذ، وغرس روح التعاون فيما بينهم، وكذلك إظهار التكامل الاجتماعي لديهم؛ ليكونوا مميزين في علاقاتهم، قادرين على تشكيل مجموعات عمل للإنتاج والعمل وزرع روح المودة والعطف بين الناس، ولعل التغيرات الفسيولوجية لمرحلة المراهقة وعدم دراية المعلم بهذه التغيرات العضوية والفسيولوجية والنفسية المصاحبة وكذلك الاجتماعية تجعل منه غير قادر على معرفة الصعوبات التي يعانيها الطالب، وبالتالي عدم قدرته على حلها.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء ما أشارت إليه نتائج الدراسة يتضح للباحث بعض التوصيات التي يمكن الاستفادة منها في التخفيف من المشكلات السلوكية:

1- الاهتمام بالتكوين العلمي والتربوي للمعلم والمعلمة.
2- إطلاع المعلم والمعلمة بمتطلبات مراحل النمو المختلفة.
3- التركيز على الأنشطة الجماعية في المدرسة التي تخلق روح التعاون والتنافس بين التلاميذ.
4- توفير الوسائل التعليمية المناسبة التي ترفع من مستوى التحصيل لدى التلاميذ.
5- تحسين العلاقة بين التلاميذ ومعلميهم.
6- تشجيع التلاميذ على حل الواجبات المدرسية، والاهتمام بالمعلم من خلال دافعية المعلم ونشاطه وحيويته.
7- الاهتمام بالمكتبات المدرسية وتخصيص أوقات للمذاكرة.
8- إشعار التلميذ بالأمن وتقوية شخصيته من خلال المساهمة في الأنشطة المدرسية.
9- تقرب المعلمين من تلاميذهم، وتقوية الصلة بينهم، وإيجاد التعاون معهم من خلال الاهتمام بهم، وإقامة الرحلات المدرسية العلمية والترفيهية.

10- الاهتمام بالمعلم وتوفير الأدوات والوسائل التي تمكنه من أداء وظيفته على أكمل وجه.
11- الابتعاد عن المناهج المبهمة والمستوردة، الجاهزة من الخارج دون معرفة مدى ملاءمتها للبيئة الليبية.

المقترحات:

يرى الباحث إجراء بعض الدراسات اللاحقة؛ للوقوف على المشكلات السلوكية لدى التلاميذ تتمثل في الآتي:

1- القيام بدراسة المشكلات السلوكية لدى بعض تلاميذ المدارس الابتدائية التابعة لمراقبة تعليم بلدية سوق الجمعة ومقارنتها بالدراسة الحالية.
2- إجراء دراسة بتتبع المشكلات السلوكية لتلاميذ المدارس الإعدادية الحكومية بمراقبة تعليم بلدية سوق الجمعة.
3- القيام بدراسة المشكلات السلوكية لتلاميذ المدارس الإعدادية على مستوى مدينة طرابلس والمدن الأخرى ومقارنتها بنتائج الدراسة الحالية.
4- دراسة المشكلات السلوكية لتلاميذ المدارس الإعدادية بمراقبة تعليم بلدية سوق الجمعة كما يدركها أولياء الأمور ومقارنتها بالدراسة الحالية.
5- دراسة المشكلات السلوكية لتلاميذ المدارس الإعدادية بمراقبة تعليم بلدية سوق الجمعة وعلاقتها ببعض المتغيرات الاجتماعية.
6- إجراء دراسة مقارنة بين تلاميذ المدارس الإعدادية وأقرانهم من ذوي الاحتياجات الخاصة.

قائمة المصادر:

- أحمد زكي صالح (1972) علم النفس التربوي، الطبعة العاشرة، مكتبة النهضة المصرية.
- بيرس براون (1995) إدارة المدرسة الثانوية الحديثة في أمريكا، ترجمة سامي ناشد. مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة.
- حسين الغول (2005) علم النفس الجنائي الإطار والمنهجية، الجوانب النفسية والإكلينيكية للمجرم، دار الفكر العربي – القاهرة.
- خالد أبو شهد (1985) شح المشكلات السلوكية في مدارس المرحلة الابتدائية في الأردن وارتباطها بالجنس والمرحلة التعليمية والمنطقة التعليمية، مركز البحوث والتخطيط التربوي - جامعة اليرموك، ملخص رسائل الماجستير في التربية في الجامعة الأردنية وجامعة اليرموك، المجلد الرابع.
- عبد الرحمن سيد سليمان (1984) محاضرات الصحة النفسية للطفل، كلية التربية جامعة عين شمس – القاهرة.
- عبد الرحمن صالح محسن وعلي عبد الرحيم صالح: السلوك غير المقبول اجتماعيا لدى طلبة الدراسة المتوسطة والإعدادية من وجهة نظر المدرسين في مركز محافظة الديوانية – العراق. مجلة كلية التربية، العدد السادس.
- عبد العزيز السرطاوي و د. سمير عثمان (2009) المشكلات السلوكية لدى الطلبة في المرحلتين الإعدادية والثانوية في المدارس الحكومية بدولة الإمارات العربية والمتحدة. مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة العدد (26).
- فؤاد البهتي السيد (1979) علم النفس الإحصائي ومقياس العقل البشري، ط(3)، در الفكر العربي – القاهرة.
- مارتن هربرت (1980) مشكلات الطفولة، ترجمة عبد المجيد نشواني، دار البعث – دمشق.
- مالك سليمان مخول (1980) علم النفس الطفولة والمراهقة (ط 2) كلية التربية – جامعة دمشق.
- محمد جميل منصور (1399 هـ المشكلات السلوكية لتلاميذ المدارس الابتدائية بمكة المكرمة، مجلة كلية التربية – مركز البحوث التربوية والنفسية – جامعة أم القرى.
- مصطفى خليل الشرقاوي (2000) إطار مرجعي، العلاج والإرشاد النفسي، دار النهضة العربية – القاهرة.
- منى يوسف بحري (1989) ظاهرة الانحراف السلوكي لأطفال في المرحلة الابتدائية في العرق، ندوة حول المرأة في المجتمع العربي - قسم علم الاجتماع، كلية الآداب والتربية – جامعة قاريونس بنغازي في الفترة من 29-31 أكتوبر 1989.
- نظمي عودة (1996) المشكلات السلوكية لتلاميذ المدارس الابتدائية الحكومية في محافظة غزة كما يدركها المعلمون والمعلمات، المؤتمر الدولي الثالث لمركز الإرشاد النفسي جامعة عين شمس (ص335 – 398) – القاهرة.

- نظمي عودة أبو مصطفى (1986) المشكلات السلوكية لتلاميذ المدارس الابتدائية كما يدركها المعلمون والمعلمات، دراسة مقارنة بين أبناء البدو والحضر بمنطقة مكة المكرمة، رسالة ماجستير قسم علم النفس – كلية التربية، جامعة أم القرى – السعودية.
- نعيمة الشماع 1977 الشخصية (النظرية والتقييم) نتائج البحث، معهد البحوث والدراسات التربوية.
- يوسف ديات عواد (2007) معوقات استخدام المعلمين الاستراتيجيات الفعالة في التعامل مع الطلاب ذوي المشكلات السلوكية في المرحلة الثانوية. مجلة جامعة القدس المفتوحة للدراسات والأبحاث، العدد التاسع – فلسطين.
- Eccles ،j. A(eds). (2002) community programs to promote youth development: Adolescent development.
- Millman ،Howard: (1981 Therapies for school behavior problems. San Francisco) ossify – bass.
- Corsini ،R & Marsellao ،AC 1983 F personality theories Reacher an Assessment USA ، FEPeacock publisher ،inc.

ISSN للنسخة الإلكترونية: 2523 – 1871

ثالثا: الدراسات والمقالات باللغات الأخرى



The Importance of Teaching Culture in the Foreign Language Classroom

By:
Dr. Salwa F. Ben Amer
(PhD in Language Education)
Email. drsalwabenamer@gmail.com

Abstract:

''Language is not only the product of culture, but also is the symbol of culture'' (Gleason, 1961). Understanding the nature of the relationship between language and culture is fundamental matter in language teaching. In order to interpret language within a cultural framework, teaching culture should be at the heart of teaching a foreign language. This is because the essential aim of teaching a foreign language is achieving high levels of intercultural communicative competence. In doing so, integration between grammar, phonology, lexis and culture should be obtained. This paper addresses the concepts of language and culture while examining the relationship between them. In addition, it covers some disciplines which focus on the interaction of language and culture such as sociolinguistics and ethnolinguistics. After that, the paper suggests some teaching strategies to enable learners to bridge the culture gap, and hence, achieve a high standard in foreign language acquisition.

المستخلص:

اللغة ليست فقط نتاج الثقافة، بل هي أيضًا رمز الثقافة ففهم طبيعة العلاقة بين اللغة والثقافة أمر أساسي في تدريس اللغة. ومن أجل تفسير اللغة في إطار ثقافي، يجب أن يكون تدريس الثقافة هو محور تدريس أي لغة أجنبية. وذلك لأن الهدف الأساسي لتعليم لغة أجنبية هو تحقيق مستويات عالية من الكفاءة التواصلية بين الثقافات. وعند القيام بذلك، يجب الحصول على التكامل بين قواعد اللغة وعلم الأصوات والمعني والثقافة. وتتناول هذه الورقة مفاهيم اللغة والثقافة عند دراسة العلاقة بينهما. بالإضافة إلى ذلك ، فإنها تغطي بعض التخصصات التي تركز على تفاعل اللغة والثقافة مثل علم اللغة الاجتماعي وعلم اللغة الإثني. وتقترح هذه الورقة أيضا بعض استراتيجيات التدريس لتمكن المتعلمين من سد الفجوة الثقافية، وبالتالي تحقيق مستوى عال في اكتساب اللغة الأجنبية.

Introduction

Teaching culture should be an essential part of teaching a foreign language, it is impossible to teach a language without its culture as was explained by Stern (1992, p.205) "culture is the necessary context for language use". Therefore, there have

been concerns among foreign language educators throughout history about understanding the logical connection between language and culture and whether the culture of targeted language should be integrated within language teaching.
This paper will introduce some concepts of language and culture and display a historical view of the relationship between them, while analyzing the impact of culture on language skills acquisition. In doing so, it will cover some possible ways to introduce culture into language teaching in classroom settings.

Finally the paper aims to increase awareness among foreign language teachers about some difficulties that their students may face due to cultural differences, and how to narrow these discrepancies to enable students to use the language for communication more effectively.

Culture and Language

Traditionally, language was viewed as a code made up of words and a series of rules connecting words together. However, nowadays this concept is considered out-dated, because it only conveys a narrow understanding of language while not taking into account the complexity involved in using language for communication. This has been demonstrated clearly by Wardhaugh (2000, p.2 cited in Elmes, 2013) who defines language as a knowledge of rules and principles of saying and doing things with sounds, words, and sentences rather than just knowledge of words and sentences . Whereas Bakhtin (1981, p 294) explained language as

> not a natural medium that passes freely and easily
> into private property of the speaker's intentions; it
> is overpopulated with the intentions of others.
> Expropriating it, forcing it to submit to one's own
> intentions and accents, is a difficult and complicated
> process.

This means the usage of language has extended beyond just a way of communication, but also it has a role in maintaining social relationships, which is pivotal since humans are sociable creatures. Language has been viewed by some scholars as a divine gift of God that distinguishes human beings from animals, whereby humans use the language as collection of words that are connected together to form sentences. Each sentence has a meaning and identity to offer a highly systematic order from which we get the overall meaning.

On the other hand, Moran (2001, p.25-26) defines culture as 'a cultural phenomenon'—"A cultural phenomenon involves tangible forms or structures (products) that individual members of the culture (persons) use in various interactions (practices) in specific social circumstances and groups (communities) in ways that reflect their values, attitudes and beliefs (perspective)". All of these definitions emphasize that culture is the driving factor that shapes humans' life and determines who we are.

Another definition of culture was attempted by John Lyons (1981, p,301-302) "Culture maybe described technically as acquired knowledge .i.e. as the knowledge that someone has by virtue of his being a member of a particular society". When it comes to analyzing the culture, 3P approach can be used as demonstrated by (Frank, 2013) who explained the 3 P's as perspectives (people's thought, feel and value) , practices (ways of interactions and communication within community) and products (which includes things that people create and transmit to the younger generation, for example, technology , music , art , food and literature.

The Interrelationship between language and culture

The history of teaching culture

In the past, language learning was limited to the traditional ways of teaching through textbooks. Students were getting informed with the target culture through literature, such as novels or poems without combining between language and culture. Cultural awareness began in the 1960s and 1970s. Brooks asserts the importance of culture, not in relation to literature, but in the means of language learning. Surely, Brooks made progress in the way for modern teaching of culture nowadays. During the 20th century, culture had always been moved from its unity with literature to an equal position in relation to language to achieve complete foreign language acquisition.

The connection between language and culture, incorporating culture into language teaching, has always been a concern for foreign language educators. They advised learners of the target language to understand and learn about people who speak the language. In addition, acquiring a new language means more than just manipulation of syntax and lexicon. Language is not a collection of arbitrary linguistic forms applied to a cultural reality that can be found outside of language, in the real world. Without language and other symbolic systems, the habits, beliefs, institutions, and monuments that we call culture would be just observable realities,

not cultural phenomena. To become culture, they have to have meaning. It's the meaning that we give to foods, gardens and ways of life that constitute culture. (Kramsch 2013).

It is important to assimilate that Culture teaching within language teaching increases students' awareness, and develops their curiosity towards the target culture, which helps students to make comparisons among cultures. In regards to communication, both language and culture play a role in communication, where both carry meanings. However, on the one hand, language carries syntactic, semantic and pragmatic meanings for language users to communicate; while, on the other hand, culture carries meanings that are expressed through patterns of behavior.

When the culture of the target language is to be incorporated into the target language, teaching has become subject of rapid change throughout language teaching history. Holmes (2001, p.337), asserts that "cultural environment in which it develops influences the vocabulary and grammar of language and also influences our perceptions, values, beliefs, and attitudes". In addition, learning culture would help learners relate the abstract sounds and forms of a language to real people and places (Chastain, 1971).

Sun (2013) describes language as a primary vehicle by which a culture emanates its beliefs, values and norms. Similarly, language is influenced by culture – "If there is no culture, language will be like water without a source or a tree without roots" Sun (2013, p.371). Thus, the connection between language and culture must be considered in foreign language teaching because the aim is to learn the customs and traditions of the speech community, and to become competent in communication with speakers of the foreign language (Sun, 2013).

In conclusion, the language culture link is important in foreign language education because culture plays an essential role in helping foreign learners to be proficient in the target language.

Cultural influence on foreign language teaching

As Cook (2003, p.52) points out:

> "The successful interpretation of language (spoken or written in context depends upon the degree to which the participants share conventions and procedures, including those related to paralanguage. Such as conventions and procedures, together

with the values and beliefs behind then, are elements of cultural background knowledge".

In order to understand the importance of including the culture in the process of language teaching and to what extent cultural knowledge influences language learning, it is vital to demonstrate the functions performed by the skills of language learning and teaching which work together to create meaningful communication among individuals.

Cultural Influence on Reading

The reading process is a complex procedure for any written material, since readers most decode, recognize, analyze, judge, infer and interpret all of the given written material. Actually, in the reading comprehension process, there will be an interaction between the writer's language and the reader's background knowledge. (Anderson, 1997, p.369).

In reading comprehension, the reader's linguistic elements are very important, but reading between the lines needs some knowledge about the culture, to enable fully understanding the words within the context.

Reading helps in expanding the vocabulary bank and registers them in mind for later use .So, having good reading skills enable the individual to understand written works more efficiently and within a short period of time. Moreover, linguistic knowledge affects one's reading with cultural factors play an essential role in reading process. Most of miscommunications are not only from the language knowledge, but also from the cultural differences between the target language and the mother tongue. These differences can be found in background information, words, sentences and text structure.

Culture Influence on Listening

Nunan (1998, p.1) stated that "listening is the basic skill in language learning. Without listening skill, learners will never learn to communicate effectively. In fact over 50% of the time that students spend functioning in a foreign language will be devoted to listening". This implicates that listening is an active process in communication that can help in understanding the connotation of the words beyond their simple meaning.

When we are listening to the events which sound familiar, it is easier to guess the meaning of unknown words from the context, whereas, it will be difficult to understand these unknown words if the material we are listening to are closely

related to the culture that we are not familiar with. Therefore, having background cultural knowledge is pivotal for any kind of listening material.

In order for language learners, to improve their listening comprehension, they should have greater exposure and understanding about the targeted culture.

In a word, the cultural background knowledge can help the learners to actively listen and understand the spoken language within the context without knowing each individual word. This again proves why we should appreciate the importance of culture knowledge in foreign language learning and teaching.

Cultural Influence on Speaking

Johnson (1996, p.55) considers speaking as the ‘‘high element of doing various things at the same time ’’ which indicates that speaking is a complex process that starts from the mechanical production of the voice to the production of speech that is appropriate in time and place. Therefore, in order to speak competently, a combination of linguistic knowledge, core speaking skill, and communication strategies, is needed to produce fluent and intelligible speech (Goh and Burns 2012).

The ability of speaking is not only concerned with pronunciation or intonation, but is also concerned with understanding the cultural background knowledge f the target language. So teachers and educators should emphasize the practical use of the language from the daily life using proper sentences in proper contexts.

It is essential to know that the lack of related cultural background knowledge causes misunderstanding between speakers. So, during language speaking sessions, teachers should emphasize the practical use of the language using material from the daily life.

Disciplines Studying Interaction of Language and Culture

The increasing awareness of the importance of language and culture interaction encouraged the emerge of humanitarian disciplines which in one way or another combining the two essential components: language and culture. Among these disciplines that study this interaction are: Ethnolinguistics and Sociolinguistics.

Ethnolinguistics (sometimes called Cultural Linguistics)

It is a field of linguistics, which was widely developed in the American linguistic environment, which studies the means of interaction between language and culture. It studies how ethnic groups perceive the world and how culture of various ethnic groups are reflected in a language. It studies the way that perception

and conceptualization influences language learning and shows how this can be linked to different cultures and societies (Heine and Bernd, 1997). It is a complex science which studies the interaction of linguistic, ethno-cultural and ethno-psychological factors in the functioning and development of the language.

When people are exposed to a foreign language within the concept of culture, they react in different ways. Some will accept this culture and speak its language fluently and participate in its culture naturally. These people are recognized to have high self-identity that can adapt culturally, but at the same time can preserve a strong framework of personal values that give them the ability to integrate the new cultural knowledge into their existing one. In this situation, identity can play an important role in limiting negative cross-linguistic influence on someone's mind. On the other hand, other group of people find the situation very difficult and their views towards culture is correlated with the feeling of being estranged and being a traitor to their identity. Therefore, it is crucial to emphasize that flexible cultural and linguistic identity can play an important role in limiting negative cross-linguistic influence on someone's mother tongue.

Sociolinguistics

Sociolinguistics is a developing branch of linguistics that analyzes the effects of social and cultural factors upon language patterns within a speech community. The knowledge of social factors that affect targeted language is important to avoid. These factors are shown by (Gumperz, 2008) when he defined sociolinguistics as "the descriptive study of the effect of all aspects of society including cultural norms, expectations, and context, on the way language is used. And society's effect on language". Hence, one may produces perfectly grammatical sentences yet the context or the overall meaning may be viewed as inappropriate. Therefore, cultural knowledge, which is defined as knowledge of ideas and beliefs shared by members of a community and transmitted through language, would be a solution to this sort of misunderstanding. (Noguchi, 1987). Thus, language is not just a group of letters and characters to be learnt, but it is what people do in their daily lives and what they use to express, create and interpret meanings while establishing social and interpersonal relations.

This branch of linguistics focuses on how we speak in different social contexts, and how we may use specific functions of language to convey social meaning or aspects of our identity. In the sociolinguistic perspective, language is seen as a

means of interaction in human society. Therefore, all information regarding sociolinguistics was provided by experts, according to language relations with the activities of social aspects.

Introducing Culture in the Language Teaching Classroom

Implications for Language Teaching and the Intercultural Dimension

Kramsch (1993, p.1) discussed how culture integrated into language learning.

> "Culture in language learning is not an expendable fifth skill, tacked on, so to speak, to the teaching of speaking, listening, reading and writing. It is always in the background, right from day one, ready to unsettle the good language learners when they expect it least, making evident the limitations of their hard-won communicative competence, challenging their ability to make sense of the world around them"

Knowledge of culture is important for facilitating communication with people. Therefore, language learners need to broaden their cultural knowledge about the targeted language and this can be achieved if the culture was introduced into their study curriculum. Hence, this will enable the students to acquire cultural knowledge while learning the language which will have positive outcome in terms of using the language more competently. In addition, it is important to emphasize that learning the culture is more than just knowing about another culture, but it involves understanding how one's own culture shapes perception of oneself, the world, and the relationship with others. This means learners of foreign language need to become familiar with how they can personally engage with linguistic and cultural diversity. Otherwise, they may use the language inappropriately within the wrong cultural context, which apparently contraindicates with the purpose of learning a language. In doing so, language educators must realize that understanding the exact meaning of the word or sentence is subjected to interpretation which is bound to the cultural context in which it is placed. This has been manifested by Valdes (1986) who concluded that understanding cultural similarities and contrasts between the native and target languages is as useful as knowing the linguistic similarities and contrasts between both languages when it comes to acquiring language skills. This indicates the need for effective

intercultural learning environment with students' engagements at the heart of the process.

Practical Approaches to Introduce Culture in Language Classroom

Language teachers should be trained to formulate concrete objectives and develop specific cultural activities according to their objectives and offer the best materials for all skills including culture. Peterson and Coltrane (2003) state that teaching materials can simulate cultural environment for language learners to experience. These materials may include news broadcasts, television, films, printed materials such as magazines, photographs, travel broachers etc. The information acquired from these sources can be accommodated to the proficiency level of the learners. Also, learners can be given different tasks to fulfill while watching, listening or reading such as completing a diagram or outlines, or discussions of cultural norms and values of the target language community should follow, which may include non-verbal behaviors such as eye contact or mimicry. It means learners should be encouraged to describe the observed behaviors using strategies for communication in the target language.

Strategies for Teaching a Foreign Language within a Cultural Framework

Understanding the relationship between culture and language helps in developing instructional strategies for teaching foreign languages. Foreign language learning involves a number of different dimensions, including grammatical competence, communicative competence, language proficiency, and cultural understanding (Thanasoulas, 2001). There are six strategies to incorporate cultural elements into foreign language classrooms and they are described as below.

Strategy 1. Provide culturally learning materials

This strategy is concerned with the use of appropriate materials to help students engage in real cultural experiences. Teachers should adapt the use of these material to suit the learners' level. The materials may include newspapers, magazines, television shows, Web sites, films, songs, news broadcasts, etc. Teachers can also add a translation or chart diagram or outlines to complete while listening or watching a video.

Strategy 2. Using common proverbs as a transferred tool

Proverbs are simple but concrete old sayings that sometimes express truth, which comes with experience (Ciccarelli, 1996). Proverbs tend to be short, and their sentences don't require a lot of time to understand linguistically. What is more important, is the discussion in class about how the proverb might be important in

the targeted culture and how might can be used and what circumstances are used. Using proverbs actually, is a great opportunity for students to reflect on cultural similarities and differences and discover the values which are illustrated in the proverbs of both the target culture and native one.

Strategy 3. Apply the role play as a sociocultural approach

According to Savingnon (1997), sociocultural strategies can be seen as one of the most effective ways for learners to achieve sociocultural and communicative competence. Tomalim and Stempleski (1993) pointed out that role-play activities can examine cultural behavior and patterns of communication. This indicates that role-play is a useful instructional techniques in a sociocultural approach. In the context of the foreign language classroom, the sociocultural approach can be practiced through social activities which stimulate the cultural context of language. This approach maintains that language can be acquired by allowing the students to socialize with other learners as a kind of interaction within the context of the target language.

Strategy 4. Encourage students search through cultural capsules

This strategy is one of the best-established and best-known methods for teaching culture (Jerrilou, 1979). The concept of cultural capsules was developed by Taylor and Sorenson in 1961, who described it as a brief description of some aspects of the target culture with contrasting information from the students. Students, here, can be presented with objects or images from the target language then they are responsible for finding information about them by conducting research or by giving them clues to investigate. Then they write a short summary to present their work to the class.

Strategy 5. View students as cultural resources

Teachers can invite exchange students into the classroom as expert sources to present aspects of their cultures. In this learning activity, students learn the diversity of cultures and make connection between their native culture and target culture through this presentation.

Strategy 6. Use computer technology to help students gain cultural information

Many Educators (Salaberry, 1999; Rost, 2002) advise that computer technology with its attached language learning programs has advantages for foreign language and cultural learning. It can provide learners with more independence in classrooms and they can work at any time of the day. The use of computer technology can provide multicultural interactivities without students having to

come to the classroom. Learners can find resources written in the target language about countries' cultures. Those websites cover many topics about health, sports, entertainment, news, etc. These websites provide various cultural learning opportunities for students to achieve their cultural understanding.

Conclusion

For achieving true linguistic comprehension, culture and language should be learned together, as this has been shown to have a profound effect on language skills acquisition. Foreign culture teaching should move from passing information of target cultures to teaching the language within the context of culture, to give meanings to the language and increase cultural awareness among the language learners.

This paper is a modest attempt to prove that cultural awareness will increase learners' language skills and address the opportunities where students can practice these skills with educators being the providers for these opportunities. The paper also highlights that assimilation of the relationship between language and culture can be a good starting point for any approach to language education in order to help learners to achieve high competence in the target language. In addition, the relationship between language and culture leads to the emergence of many disciplines such as Ethnolinguistics and Sociolinguistics. Also, the understanding of this relationship between culture and linguistics helps in developing some instructional strategies for teaching foreign languages. Finally, it is important to realize that the implications for language teaching and strategies are wide-ranging and understanding them is necessary to achieve appropriate use of language and increase cultural awareness.

References:

- Anderson, RC. (1997) Frame works for comprehension discourse [J]. *American Education Research Journal*, 14: 369.
- Bakhtin, Mikhail M. (1981). *The Dialogic Imagination: four Essays.* Ed. By M.Holqui Translated by Emerson, M. Holguist. Austin: University of Texas press.
- Brooks, N. (1968) " Teaching culture in the Foreign Language Classroom. " *Foreign Language Annals*, 1,204-217.
- Chastain, K. (1971) *the Development of Modern Language Skills: Theory to Practice.*
- Ciccarelli, A. (1996) Teaching Culture through Language: Suggestions for the Itallian Language class. Italica, 73 (4).
- Cook.G. (2003) *Applied linguistics.* Oxford : Oxford University Press.

- Elmes, D (2013) *the relationship between language and culture. National Institute of Fitness and Sports in Konoya*. International Exchange and Language Education Center.
- Frank, Jerrold. (2013). Raising Cultural Awareness in the English Language Classroom. *English Teaching Forum* 51. 4 (2013).
- Gleason, H. S. J r. (1961) *an Introduction to Descriptive Linguistics.* New Delhi: Oxford and I B H publishing company.
- Goh, c.c. M, & Burns, A. (2012) *Teaching Speaking: A holistic approach*. New York: Cambridge University Press.
- Gumperz, John J; Cook Gumperz, Jenny (2008) Studying Language, Culture, and Society. Sociolinguistics or Linguistic anthropology? *Journal of sociolinguistics.* 12 (4)
- Heine, Bernd (1997) *Cognitive Foundations of Grammar*. Oxford New York: Oxford University Press.
- Holmes, J. (2001). *An Introduction to Sociolinguistics* (2nd ed.). Essex, U.K Longman Group.
- Jerrilou, J. (1979) *Living Language*: USA Culture Capsules for ESL Students: dialogs on life in the United States for students of English as a foreign language. Rowley, MA: Newbury House Publisher.
- John Lyons, (1981). *Language and Linguistics*, p.301-302 by Cambridge University Press.
- Johnson, K. (1996). *Language Teaching and Skills Learning*. Oxford: Black well.
- Kramsch, Claire, (1993). *Context and Culture in Language Teaching.* Oxford : Oxford University Press.
- Kramsch, Claire, (2013). Culture in Foreign Language Teaching. *Iran Journal of Language Teaching Research* 1 (1): 57- 78.
- Maslova, V.A. (2001) Linguokulturologiya Moscow: Akademiya. [Linguoculturology] (Rus).
- Moran, P.R. (2001). *Teaching Culture : Perspective in Practice* Ontario, Canada Heinle & Heinle.
- Noguchi, R. R. (1987). The dynamics of rule conflict in English and Japanese Conversation. *International Review of Applied Linguistics*, 15, 15 – 24.
- Nunan, D. (1998) Approaches to Teaching Listening in Language Classroom. In Proceedings of the 1997 Korea TESOL conference.
- Peterson, Elizabeth. Coltrane m Bronwyn. (2003). Culture in Second Language Teaching. *Eric Clearing House on Languages and Linguistics.*
- Rost, M. (2002). *New Technology in Language Education*: Opportunities for Professional Growth. Retrieved October 12, 2006.
- Salaberry, R. (1999). Call in the year 2000 still developing the research agenda. *Language Learning and Technology* 3/1: 104 – 107.
- Savingnon, S (1997). *Communicative Competence: The Theory and Practice* (6th ed). N. Y.: McGraw Hill.
- Stern, H.H. (1992). *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford Oxford University Press.

- Sun, Li. (2013) *Culture Teaching in Foreign Languages Teaching*. Theory and Practice in Language Studies 3.2.
- Taylor, H.D. & Sorenson, J.L. (1961). Culture Capsules. Modern Language Jounal 45: 350-354.
- Thanasoulas, Dimitrios. (2001). The Importance of Teaching Culture in the Foreign Language Classroom. *Radical Pedagogy* 3.3: n, page.
- Tomalim, B, & Stempleski, S. (1993). *Cultural Awareness*. Oxford: Oxford University Press.
- Valdes, J. M. (1986) *Culture Bound: Bridging the Cultural Gap Language Teaching* Cambridge University Press.
- Wardhaugh, (2000) p.2 cited in Elmmes 2013.

Second Language Learning: A case study

Salha Abdraba Othman Muftah
Omar Almukhtar University
salha_1985_2010@yahoo.com

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.

Key words: ***TESS teachers, English language, second language learning.***

المستخلص:

الغرض من هذه البحث هو تقديم مناقشة بشأن القضايا التي أثارها معلمون التيسول (معلمون اللغة الانجليزية لغير المتحدثين بها) نتيجة للتغيرات التي طرأت على اللغة الانجليزية. 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. وفقًا لمايلز وميتشل (2004: 5) ، فإن تعلم اللغة الثانية "هو تعلم أي لغة ، إلى أي مستوى ، شريطة أن يتم تعلم اللغة الثانية فقط في وقت ما بعد اكتساب اللغة الأولى". باختصار ، ركزت 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.

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. Additionally, 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 possession 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 emphasis 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 influential 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 overgeneralisation. 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 differences.*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