مجلة علمية محكمة تصدرها كلية الآداب جامعة بنغازي



ISSN : 2523 – 1871 للنسخة الإلكترونية

مجلة كلية الآداب

العدد **43**

ديسمبر 2018



مجلة كلية الاداب

مجلة علمية محكمة تصدرها

كلية الآداب بجامعة بنغازي



ISSN للنسخة الإلكترونية: 2523 – 1871

مجلة كلية الآداب

مجلة علمية محكمة تصدرها كلية الآداب بجامعة بنغازي

العدد 43

(ديسمبر 2018)

صدر العدد الأول من المجلة العام

1958

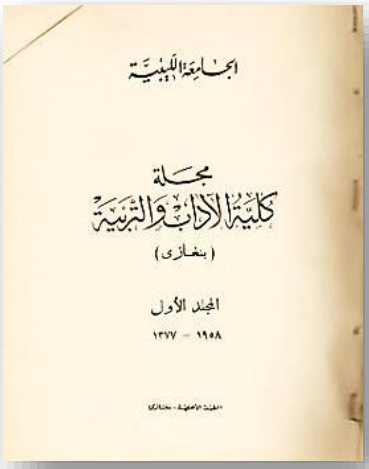
تحت اسم

مجلة كلية الآداب والتربية

هذا هو شعارنا

الرقم الدولي الموحد للنسخة الإلكترونية للمجلة الصادر عن الوكالة الدولية للترقيم الدولي

ISSN: 2523 – 1871



حقوق النشر والطبع
كلية الآداب – جامعة بنغازي
تصميم وتنسيق: مدير التحرير



أسرة التحرير

تتكون من أعضاء هيأة 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.فـــــاطمة مفتاح الفلاح

د.محمـــ،ـد علي الكـوافي

أ.كريمـة أحمـــد الجهيمي

أ.أمينة محمـــــــد الزوام

المُدقق اللغوي

أ.علي عبدالهادي الشركسي

محتويات العدد

- البحث العلمي ودوره في الارتقاء بالمجتمعات/ بقلم رئيس التحرير: د.عزة المنصوري..... 7
- شروط النشر بالمجلة 9
- شخصية العدد: الأستاذ الدكتور محمد عبد الكريم عبد الرحمن الوافي: أستاذ التاريخ الراحل 11

أولا: البحوث والمقالات باللغة العربية

- الجذور العرقية للإغريق وتشكل الأمة الأغريقية/ د.الطيب محمد أحمادي 14
- التعليم البيزنطي من القرن الخامس حتى العاشر الميلادي/ أ.فتحية ميمون الطيب 31
- الحياة العلمية في العصر العباسي/ د. دلال الفيتوري 53
- علاقة الدولة الحفصية بالجمهورية الجنوية في ضوء وثائق دي ماس لاتري: معاهدة 1250م أنموذجا/ د.عزالدين يونس حسن الدرسي 69
- نقدُ الزَّعمِ المعرفيِّ فِي الخطابِ العربيِّ المُعاصرِ/ د: عبدالباسط عثمان علي مادي 85
- حاكمية العقل وحرية الإرادة عند المعتزلة/ د.جمال زيدان على سرير 128
- التفاوت بين الريف والحضر في مستوى خدمات التعليم الأساسي ببلدية شحات/ د. أحمد عبد السلام عبدالنبي 142
- واقـــــع المساءلة التربوية ومعوقـــات تطبيقها في مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي/ د.رمضـان سعد كريم ، د.ابتسام علي حمزة العبار ، أ.عصام حسين بالرأس علي 166
- المساندة الاجتماعية وبعض المتغيرات الديمغرافية كمنبئات بالصلابة النفسية لدى عينة من طلبة جامعة بنغازي/ أ. خديجة محمد عبدالمالك المغربي 199
- أهمية التدريب المهني ودوره في زيادة قابلية سوق العمل للتشغيل/ د. محمد فتحي فرج الزليتني ، د. سالم محمد عبد القادر بومريومة 228
- أساليب التنشئة الاجتمـاعية في الأسـرة وإبداع الطفل/ د. سعـاد شبيـــك 258
- الأمثال الشعبية ودورها في التنشئة الاجتماعية والتربية "رؤية سوسيولوجية"/ د. مستور حماد رحيّم 284
- نظرية المعنى في التراث: الجزء الأول: وظيفة اللغة في الدماغ (مدخل نظري)/ د.مصطفى عبدالفتاح العريبي 305
- الجبل الأخضر: دراسة في التنمية السياحية/ أ.كريمة طاهر الجهيمي 328

ثانيا: عروض الكتب

- المكتبات المتخصصة ومراكز المعلومات / عرض وتحليل : أ. أمينة محمد الزوام 367

- مدينة بنغازي من خلال عدسة مصور فوتوغرافي: استيطان بنغازي 1912 – 1941 / عرض وتحليل: أ.خديجة موسى الفضيل بوعمر 372

ثالثا: المقالات باللغة الإنجليزية والفرنسية

- **Characteristics Of Young Learners : Foreign Language Learning and Teaching/ By : Khadija Suliman Almalti 376**
- **Utilizing Songs and Stories on Second Language Vocabulary Acquisition/By: Al-Mahdi Juma Fayad and Hajer Said Mohammed 386**
- **'Comme' une caus ale ou un adverbe de maniere? / Amal El-Fakhree 409**

البحث العلمي ودوره في الارتقاء بالمجتمعات

بقلم رئيس التحرير: د.عزة المنصوري

يوما بعد يوم، يتضح لنا جليا أهمية العلم والمعرفة، ودورهما في الارتقاء بالمجتمعات، ففي كل الأزمنة، وعبر كل العصور، هما سِرُّ تقدم الأمم وازدهارها، وبهما تواجه التحديات، وتحقّق التنمية الشاملة، ومع تطور العلوم والمعرفة أصبحت المعرفة الركيزة الأساسية لقوة المجتمعات والدول، حيث تحدد قيمتها ومكانتها وقوتها.

في الفترة الأخيرة، وبالتحديد منذ عام 2005م، ازداد الاهتمام باقتصاد المعرفة، على اعتبار أنه محرك التنمية، ومفتاح الابتكار والتنافس، مما أوجد ما يعرف بمجتمع المعلومات، الذي يعرفه روبرت لان R.Lane بأنه المجتمع المدني الذى يزداد فيه الاعتماد على المعرفة والمعلومات والتطوير في مجال البحث العلمي، وتوجه أفراده نحو الاستثمار في مجال المعلومات، وهو مجتمع يقوم على نشر المعرفة وإنتاجها، وتوظيفها بكفاءة في جميع مجالات النشاط المجتمعي؛ سعيا للارتقاء بالمجتمع الإنساني، وهناك مؤشرات يتسم بها هذا المجتمع، لا يتسع المجال لسردها، ولكن يمكن إجمالها في: مدى الاهتمام بالبحث والتنمية، والاعتماد على تقنيات المعلومات الحديثة في مجال إنتاج المعرفة ونشرها على مستوي العالم. ومن المحزن حقًّا أنْ يظن بعض

الناس أن تكوين مجتمع المعرفة هو مسألة ترفيه أكثر من كونه قضية أمة بأكملها، ولا يدركون أنَّ المعرفة هي التي تمنح الإنسان القوة التي تبدأ معها منظومة القوة البشرية، فمن قوة التقنية إلى قوة الإنتاج الاقتصادي، إلى قوة العلاقات، ثم قوة السلاح، وقوة السياسة. ويحتاج تكوين مجتمع المعرفة إلى جملة من المتطلبات، من بينها:

- القدرة على التواصل مع المعرفة العالمية، وفهمها، واستيعابها.
- القدرة على إنتاج معرفة جديدة.
- حسن استثمار المعرفة في إنتاج تطبيقات عملية متعددة ومتنوعة في كافة مجالات الحياة، خاصة الإنتاجية، وليست الاستهلاكية فقط.
- اتفاق جميع الأطراف الفاعلة في المجتمع على أهمية نمو الوعي الاجتماعي، وضرورة حدوث طفرة معرفية في الحياة الاجتماعية.

للجامعات دورٌ بارزٌ في دعم مجتمع المعرفة؛ لأنها من أهم مصادرها، كما أنها مسؤولة بدرجة كبيرة عن مدى تقدمه؛ لما تنتجه من معرفة، فالجامعات مفتاح تقدم أي مجتمع، وتحمل رسالة معرفية تتمثل في نشر المعرفة، ونقل تراث المجتمع العلمي والفكري والثقافي، من خلال قنواتها الأكاديمية، وإعداد الكوادر للحياة العلمية إعدادًا علميًّا مهنيًّا، واكتشاف ابتكارات علمية. حيث يعاني البحث العلمي في الجامعات العربية والليبية من مشاكل متعددة، تتمثل في: ضعف الهوية، ووجود فجوة بين النظرية والتطبيق، فالكثير من البحوث لا تركز على الابتكار والحداثة، والعائق الأكبر -الذي كان له الأثر السلبي- عدم ارتباط مؤسسات التعليم العالي بالتنمية الاقتصادية والاجتماعية؛ ليصبح البحث العلمي موجهًا لخدمة الاقتصاد القومي والمجتمعي بشكل عام، إلى جانب غياب دور القطاع الخاص في عملية البحث والتطوير.

وعلى المجتمعات العربية أن تأخذ بأسباب النهضة الحضارية فتحسن قيادة ذاتها، وتعيد تقديم نفسها للعالم بصورة تليق بها، أو أن تفقد القدرة على الالتزام بشروط النهوض الحضاري، وحينها سوف تفقد القدرة على مواكبة العالم، وتقع فريسة الفوضى الفكرية، وتحيد عن دروب العلم، وتستبدلها بدروب مظلمة. كذلك تمثل قضية تحقيق ديمقراطية المعلومات أحد التحديات التي تواجه المجتمعات العربية، التي تقوم في الأساس على ربعة مقومات: حماية خصوصية الأفراد، الحق في المعرفة، حق استخدام المعلومات، ديمقراطية الإعلام.

ويبقي السؤال الذي يطرح نفسه: كيف يمكن لمجتمعاتنا العربية أن تتحول إلى مجتمع المعرفة؟

شروط النشر في مجلة كلية الآداب

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

1. أن تكون المشاركة العلمية ضمن تخصص المجلة، سواء أكانت من داخل الجامعة أم خارجها.
2. أن يكون البحث خاليًا من الأخطاء الإملائية واللغوية.
3. أن يكتب في صفحة مستقلة: عنوان البحث، واسم الباحث وعنوانه، وترفق مع البحث السيرة الذاتية للباحث.
4. أن يكون عدد صفحات البحث بين 15 – 25 صفحة، بما في ذلك ثبت المصادر والمراجع.
5. أن يُكتب في بداية البحث مستخلص (Abstract) باللغتين العربية والإنجليزية، يتناول: تحديد مشكلة البحث، والغرض منه، والمنهجية المتّبعة، وطبيعة البيانات وطرق تحليلها، مع الإشارة إلى أهم النتائج والتوصيات.
6. أن يكتب بعد المستخلص الكلمات المفتاحية لأهم المصطلحات المستخدمة في البحث.
7. أن يكون التوثيق وفق طريقة جمعية علم النفس الأمريكية (APA).
8. يسمح بنشر البحوث التي يعتمد أصحابها على مصادر ثانوية، إذا ما جاءت بفكرة جديدة لم يسبق طرحها أو نشرها.
9. ألَّا يكون البحث قد سبق نشره ورقيا أو إلكترونيا.
10. تُحال المادة المقدمة للنشر إلى مقيمَيْن اثنين، وفي حال اختلاف الآراء تُحال إلى مقيمٍ ثالث، وإذا كانت الموافقة مشروطة بالتعديل يرد البحث إلى الباحث؛ لإجراء التعديلات اللازمة في أسرع وقت.
11. البحوث المقدمة من أعضاء هيأة التدريس بدرجة أستاذ لا تُحال إلى التقييم، ولكن تُعرض على هيأة تحرير المجلة؛ لتحديد مدى ملاءمتها لشروط النشر.
12. ترحب المجلة بالبحوث المكتوبة باللغة العربية وغيرها من اللغات الحية المعتمدة في الجامعة.
13. تُرحب المجلة بالبحوث المترجمة، شرط أن يُقدّم المؤلف ما يثبت تحمله المسؤولية القانونية المترتبة على ذلك.
14. ترحب المجلة بنشر المستخلصات الخاصة برسائل الماجستير وأطروحات الدكتوراه المجازة بالكلية.
15. تُرحب المجلة بنشر عروض الكتب المُعدة وِفق أُسسٍ علمية، تُركِزُ على محتوى الكتاب وموضوعه لا على شخص المؤلف.
16. لهيأة التحرير الحق في عدم نشر أي بحث يتعارض مع هذه الشروط دون إبداء الأسباب.
17. أن يكون الخط المستخدم في طباعة البحوث المكتوبة باللغة العربية هو Simplified Arabic، والحجم: 16 للعناوين، و14 للمتن، و12 للجداول والأشكال والهوامش، أما المكتوبة بغير اللغة العربية فتطبع بخط Times New Roman، والحجم: 14 للعناوين، و12 للمتن، و10 للجداول والأشكال والهوامش.
18. يجب أن تكون الهوامش الخاصة بحواف الصفحة: 3 سم من الأعلى، و2.5 سم لباقي الهوامش، أما المسافة بين الأسطر فتكون 1.15 سم.
19. تُنشر البحوث وتُرتَّب وفقا لسياسة المجلة في توزيعها.
20. الآراء والمعلومات الواردة في البحوث المنشورة لا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة.



21. يكون التواصل مع المجلة عبر صفحتها على موقع التواصل الاجتماعي: https://www.facebook.com/foa.journal.uob/ أو عبر البريد الإلكتروني: arts.journal@uob.iy
22. ستُطبع المجلة ورقيًّا، وتُتاح إلكترونيًّا على موقع الجامعة.

شخصية العدد

الأستاذ الدكتور

محمد عبد الكريم عبد الرحمن الوافي

أستاذ التاريخ الراحل

(1936-2011م)

محطات من حياته:

- ولد في مدينة المرج سنة 1936م، وتلقى بها تعليمه الابتدائي ثم انتقل إلى بنغازي للدراسة الثانوية، وكان من بين الطلبة العشر الأوائل على مستوى المملكة الليبية آنذاك الذين نالوا الشهادة الثانوية سنة 1957م.
- التحق في العام الجامعي 1957-1958م للدراسة بكلية الآداب والتربية، قسم الفلسفة (الجامعة الليبية)، وتخرج منه بتقدير عام (ممتاز) سنة 1961م، ضمن الدفعة الثالثة للكلية، واختير معيداً بالقسم المذكور

وأوفد للدراسة العليا في فرنسا بتاريخ 1961/12/28م حيث درس الفلسفة لمدة خمس سنوات، عاد بعدها إلى ليبيا سنة 1966م وعمل موظفاً بشركة إسو للبترول وأشرف على تحرير مجلة الحصاد الصادرة عنها.

- التحق بالدراسة العليا مجدداً في فرع التاريخ في شهر مايو 1970م، ونال درجة الدكتوراه في جامعة إيكس أن بروفانس عن رسالته التي قدمها بالفرنسية سنة 1976م بعنوان (شارل فيرو ـ سيرة قنصل فرنسي في طرابلس في القرن التاسع عشر).
- شغل عديد الوظائف منها: مستشاراً ثقافياً لليبيا في فرنسا خلال الفترة من 1973-1977م، ومندوباً مقيماً لليبيا، في منظمة اليونسكو من 1977-1979م، ثم عاد إلى طرابلس وعمل في وزارة التعليم، وانتقل بعدها للتدريس بقسم التاريخ في كلية التربية هناك، وانتدب للعمل فترة أشهر بمركز الجهاد الليبي.
- انتقل للتدريس بكلية الآداب، قسم التاريخ ببنغازي سنة 1986م، وأشرف على عدد من الرسائل العلمية في التاريخ لنيل درجة الماجستير في طرابلس وبنغازي.
- تقاعد سنة 1998م وعمل أستاذاً متعاوناً ثم أستاذ شرف في الدراسات العليا في فرعي التاريخ الإسلامي والحديث بقسم التاريخ.

❋ أنجز عديد المؤلفات والترجمات والتحقيقات التاريخية المعروفة.

❋ أقام له مركز الجهاد الليبي في طرابلس ندوة علمية سنة 2005م.

❋ توفي صباح يوم الثلاثاء بتاريخ 30 من شهر رمضان الموافق 2019/8/30م إثر جلطة دماغية، ودفن بمقبرة الهواري في بنغازي.

❋ له من الأبناء أربعة: خالد وجعفر ومعاوية وياسين.

مؤلفاته

1) سيرة قنصل فرنسي في طرابلس في القرن التاسع عشر ـ أطروحة دكتوراه بالفرنسية (1976م).
2) الطريق إلى لوزان: الخفايا الدبلوماسية والعسكرية للغزو الإيطالي لليبيا.
3) في تاريخ العرب الحديث: يوسف باشا القرمانلي والحملة الفرنسية على مصر.
4) منهج البحث في التاريخ والتدوين التاريخي عند العرب.
1) تاريخ الفلسفة المعاصرة في أوربا، تأليف: بوخينسكي.
2) الحوليات الليبية منذ الفتح العربي حتى الغزو الإيطالي: تأليف شارل فيرو.
3) من داخل معسكرات الجهاد في ليبيا، تأليف: جورج ريمون.
4) في تاريخ ليبيا القديم: الإغريق في برقة، الأسطورة والتاريخ، تأليف: فرنسوا شامو.
5) الحوليات التونسية منذ الفتح العربي حتى احتلال فرنسا للجزائر، تأليف: البارون الفولكي روسو.
6) في تاريخ ليبيا القديم: برقة في العصر الهلينستي من العهد الجمهوري حتى ولاية أغسطس. تأليف: أندريه لاروند.

ISSN للنسخة الإلكترونية: 2523 – 1871

أولا: الدراسات والمقالات باللغة العربية



الجذور العرقية للإغريق وتشكل الأمة الإغريقية

الدكتور / الطيّب محمد احمادي•

المستخلص:

تعرض هذه المقالة الجذور الأغريقية لتسمية الإغريق، حسب ماوردت في المصادر التاريخية المهتمة بالموضوع، حيث تذكر التسمية وأصلها والمكان المرتبطة به، وبعض الشخصيات المعاصرة لتلك التسمية.

• أستاذ التاريخ القديم بقسم التاريخ / كلية الآداب جامعة بنغازي.

الكلمات المفتاحية: الإغريق، اليونان.

الجذور التاريخية للتسميات الإغريقية:

خلال الحديث عن بلاد اليونان وحضارتها، والشعب الذي استقر فيها، استعمل الكتّاب والمؤرخون -في مختلف الفترات التاريخية- تسميات متعددة سواء أكان ذلك عن بلاد اليونان أم عن الشعب الذي أسس تلك الحضارة، ولعل من أهمها: بلاد اليونان، وشبه جزيرة البلقان، وبلاد الإغريق، والشعب الإغريقي، والحضارة الهللينية أو اليونانية... إلى غير ذلك من الأسماء التي جاءت في الكتابات العربية أو الأجنبية في الفترة القديمة أو الحديثة، وخلال هذا المدخل الذي يتطرق إلى الأصول العرقية للأمة الإغريقية، والأسماء التي عُرفوا بها، وتاريخ وصولهم، وأماكن تواجدهم، وأولى الخطوات التي يجب التعرف عليها وتوضيحها أصل التسميات التي أطلقت على تلك الحضارة والشعب الذي قام بتأسيسها.

هلاّس = Hellas

قبل الدخول في شرح هذه التسمية وتوضيحها وتاريخها، يجب الإشارة إلى أن كل ما يرتبط بالحضارة الإغريقية خلال فترة دولة المدينة، أو بالتحديد بعد القرن الثامن قبل الميلاد، يعود إلى ملحمة الشعب الإغريقي التي نظمها الشاعر **هوميروس**، فقد كان ذلك الشاعر الذي أشار إليه المؤرخ **هيرودوت** على أنه خالق الديانة الإغريقية، حيث تشير كل المعطيات التاريخية إلى أن **هوميروس** هو صانع كل ما هو إغريقي، وتتضح هذه الحقيقة في الفترات اللاحقة له، حيث تقوم أغلب الفنون بمختلف مجالاتها على الأسس الأسطورية والبطولية التي وضعها هوميروس، وكان المسرح والأدب والثقافة الإغريقية قائمة بالكامل على ملاحم كل من هوميروس وهسيود، وكل الجوانب الاجتماعية والسياسية كان أساس ظهورها وتكوينها وتطورها قد قام على يد هوميروس، الذي استطاع تجميعها وتصنيفها في قالب شعري أسطوري شيق، يطغى عليه الجانب الديني، ولكنه يحوي كلَّ ما يتعلق بالشعب الإغريقي في ثنايا تلك الآلاف من الأبيات الشعرية التي نظمها الشاعر هوميروس، وأي دارس للتاريخ والحضارة الإغريقية لا يستطيع أن يغفل بصمات إلياذة وأوديسة هوميروس على مختلف الجوانب التاريخية والحضارية الإغريقية.

وقد أطلقت لفظة هلاس **Hellas** على بلاد الإغريق في المناطق الجغرافية المختلفة، وعُرف سكانها بالهللينيين **Hellenes**، وقد جاءت هذه الكلمة نسبة إلى بلادهم هلاس، وعلى العموم عرف العالم الإغريقي القديم عبر العصور، منذ عصر البرونز وحتى بداية الحديد؛ أي منذ حوالي 2600 ق. م وحتى 1000 ق. م تقريبًا عدة مراحل حضارية، كان لكل منها اسم مميز يخص منطقة نشأتها وازدهارها حتى أفولها.

كما يشير المؤرخون إلى أن اسم [هيلاس] أو [جرايكيا] يطلق على شتى البقاع التي استقر بها الإغريق قديمًا، فكان العالم الإغريقي يشمل شبه جزيرة البلقان، وكذلك كافة المستعمرات الإغريقية في شمال إفريقية، وفي شبه جزيرة أيبيريا، وفي بلاد الخال، وفي صقلية، وفي إيطاليا، وآسيا الصغرى وغيرها (فشر، 1951).

وردت كلمة هلاس في الإلياذة على أنها قبيلة صغيرة، يقع موطنها في جنوب إقليم تساليا **Thessaly**، الذي يقع بدوره في شمال بلاد اليونان الحالية "**Hom.** il. 2. 683f" (**Hammond and Scullar**، 1972)، ويرى البعض

أن كلمة هلاس تشير إلى تسمية جاءت من مدينة فتيا **Phthie** وهي جزء من منطقة تساليا، وكانت من أملاك والد البطل الإغريقي في حرب طروادة أخيل **Achilles** (البستاني، د. ت، ص ص 1210، 1238، 1250).

أما فيما يخص تاريخ استعمال هذه الكلمة وإطلاقها على الإغريق فيعود إلى فترة القرن السابع قبل الميلاد (**Hellenes ،S.V ،OX.C.D**). وفي خلال فترة الشاعر هوميروس كان يطلق على الإغريق مجموعة من الأسماء منها: **الآخيين Achaioi =Achaeans** والأراجوسيون نسبة إلى مدينة أرجوس **Argos** وهي مملكة أجممنون التي قاعدتها أو عاصمتها مدينة موكيناي (البستاني، د. ت). وكذلك اسم الدانويّون **Danai = Daneens** وهم سكان أرجوس.

كان العنصر الغالب خلال فترة الحضارة الموكينية هو العنصر الهلليني، وقد أطلق عليهم الشاعر **هوميروس** الآخايين (علي، د. ت، ص 21). ولم تنتشر تسمية هلليني إلا في الفترة اللاحقة لسيطرة الآخايين **1550 – 1150** ق. م. ومن المحتمل أن تاريخ إطلاق تسمية الهللينية على الإغريق بصفة عامة لأول مرة قد جاءت قبل القرن السابع قبل الميلاد، وكان ذلك في بداية ظهور الألعاب الأولمبية في العام **776** ق. م (**League Hellenotamiai ،S.V ،OX.C.D**). حيث بدأت تظهر ما يعرف بالرابطة الهللينية (**Greece ،S.V ،OX.C.D**). وقد شملت هذه الكلمة في معناها الإغريق في بلاد اليونان وخارجها، إلا أنها تشير إلى العنصر الإغريقي وليس لبلاد اليونان.

الإغريق Greeks

تختلف هذه الكلمة في معناها وفي شموليتها عن كلمة هلليني، فقد أطلقت هذه الكلمة على اللغة التي تتكلمها القبائل التي كونت الأمة الإغريقية، وهي فرع من فروع اللغات الهندو– أوروبية، وفي الفترات المتأخرة أصبحت هذه الكلمة تعني الشعب الإغريقي، الذي تكون من الهجرات الهندو– أوروبية، واستمرت تلك الهجرات لمدة ألف سنة تقريبًا، وسنتطرق لهذا الموضوع بالتفصيل خلال حديثنا عن تلك الهجرات.

إذن أطلقت كلمة إغريقي **Greek** على تلك اللغات التي كان يتكلمها الآخيون، وقد انقسمت تلك اللغة إلى عدة لهجات، ومن أهمها: الإيوليوية **Aeolic**، والأيونية **Ionic**، إضافة إلى اللهجة الدورية، التي تعود إلى القبائل الدورية التي وصلت إلى بلاد اليونان 1125 ق. م تقريبًا (**OX. C. D، S. V، Greece**).

قد تطرق الشاعر هوميروس إلى كلمة إغريقي في الإلياذة، وكانت مرتبطة في بادئ الأمر بأخايا **Achaie** بلاد البطل الإغريقي أخيل، ووردت كذلك بمعنى أشمل وأعم في النشيد الأول في إلياذة هوميروس، وكان يقصد بها سكان بلاد اليونان بصفة عامة (البستاني، د. ت، ص 207).

ثم توالت الاستعمالات لهذه الكلمة بمعنى أشمل وأعم إلى السكان الذين استقروا في بلاد اليونان، ومنطقة بحر إيجه والجزر المنتشرة فيه، وكانت كلمة هلاس تضم الإغريق واليونانيين على حد سواء.

اليونانيون:

اليونان كلمة استعملت من قِبل المؤرخين العرب، وقد جاءت في المصادر والمراجع العربية، وهي تقابل الإغريق وبلادهم "اليونان"، وتطلق كذلك على الهلينيين والآخايين، وليس هناك إشارات على أصل هذه الكلمة، ولكن هناك وجهات نظر واجتهادات تحاول أن تضع المقابل أو الجذر الذي أتت منه هذه الكلمة، وبعض هذه الآراء لا تعدو أن تكون محاولات شخصية؛ للوقوف على انتقال الكلمة اليونانية إلى المصادر والمراجع العربية.

يرى بعضهم أن اليونان أتت من كلمة "دانوس" **Danus**، وهو أحد ملوك أرجوس، ولهذا عُرف سكان أرجوس "بالدانويين" **Daneens**، وبدأت تشمل كل سكان بلاد اليونان؛ بسبب ارتباطها بأجاممنون (البستاني، د. ت، ص 1226). وقد وردت في الإلياذة بهذا المعنى؛ أي سكان اليونان في النشيد الخامس (البستاني، د. ت، ص 415).

وقد يكون هذا الاسم قد جاء من كلمة إيولك **Iolcus**، وهي مدينة في تساليا، التي استوطنت في العصر الهلادي المبكر **Early Helladic** (**Iolcus ،S.V ،OX.C.D**)، وربما يكون أصل هذه الكلمة من الإيونيين **Ionians**، وهم جزء من الشعب الإغريقي، وقد أشار إلى ذلك هوميروس في الإلياذة **(IL.13.685)** (**Ionians ،S.V ،OX.C.D**) وقد كانت تطلق على الساحل الغربي من آسيا الصغرى، حيث هاجروا من بلاد الإغريق خلال فترة الهجمات الدورية على بلاد الإغريق، وتعد مدينة أثينا هي المدينة الأم للايونين (**Ionians ،S.V ،OX.C.D**) وتعد اللهجة الأيونية من أقدم اللهجات في بلاد اليونان، وعلى وجه الخصوص في إقليم أتيكا (علي، د. ت، ص 22).

استعملت كلمة اليونان للإشارة إلى رقعة جغرافية، أكثر من استعمالها للدلالة على شعب أو ثقافة أو عرق يخص الشعب الإغريقي. وإذا ما وحاولنا ربط هذه الكلمة باللغات الأوروبية الحديثة فإننا نجد أنها تقابل نفس معنى كلمة إغريقي وهليني في فترة التاريخ القديم، وتعد كلمة يوناني هي الأحدث، وما زالت تستعمل إلى يومنا هذا للإشارة إلى الشعب الإغريقي والحضارة الإغريقية، وتقابل كلمة " **Greeks** " أو " **Greece** " في اللغات الأوروبية.

كما أطلق الحثيون والمصريون على الإغريق كلمة آخاييون **Akhaioi**، وكلمة دانيون **Danaoi**، وقد ظهرت تلك الأسماء في المصادر الحثية والمصرية وخاصة خلال فترة الحروب الطروادية (**Greece ،S.V ،OX.C.D**). وقد يكون العرب قد أخذوا تسمية اليونانيين من كلمة **Danaoi**، ومع مرور الزمن وصلتنا برسمها الحالي " اليونان واليونانيين ".

الهجرات الهندو– أوروبية:

تعد الهجرات التي تتكون من أعداد هائلة من البشر، من العوامل التي نتج عنها تأسيس مجموعة من الحضارات في فترات التاريخ القديم المختلفة. وقد كانت تلك الهجرات تتحرك بفعل العامل الاقتصادي بالدرجة الأولى، مع بعض العوامل الأخرى، حيث كانت الزراعة هي الأساس

الذي قامت عليه الحضارات المختلفة، وقد ارتبطت بالزراعة أهم مقومات قيامها وهي المياه، التي كان من أهم مصادرها الأنهار، ثم تأتي الأمطار في المرتبة الثانية، فكل الحضارات التي قامت كانت قائمة على الأنهار، أو التصّرف في كميات الأمطار التي يجري المحافظة عليها في السدود التي استغلتها بعض الحضارات القديمة؛ مثل: حضارات جنوب شبه الجزيرة العربية، ويمكننا ملاحظة ذلك، سواء في المناطق الأولى للاستيطان البشري في بلاد ما بين النهرين ومصر القديمة وبلاد اليونان وحضارة روما، أو الاعتماد على السدود وتخزين مياه الأمطار والاستفادة منها، كما هو الحال في حضارات جنوب شبه الجزيرة العربية، وإذا لم تتوفر تلك المقومات تضطر الشعوب إلى الهجرة.

أما فيما يخص تلك الهجرات فقد مثلت أهم العوامل التي أدت إلى تكوين الحضارات في العالم القديم، وكانت تلك الهجرات قد انطلقت من مواطنها في موجات بشرية؛ بحثًا عن الأماكن التي تتوفر فيها سبل الحياة، وعلى رأسها المياه والزراعة، وقد كانت أهم تلك الهجرات في التاريخ البشري القديم الهجرات العروبية "السامية"، التي كونت مجموعة كبيرة جدًّا من الحضارات في منطقة الشرق القديم، سواء أكان ذلك في قسمها الشرقي "بلاد ما بين النهرين" أم قسمها الغربي في منطقة بلاد الشام "سوريا ولبنان وفلسطين والأردن".

وتأتي في الترتيب الثاني من حيث الأهمية الهجرات الهندو– أوروبية، وقد نتج عنها أهم الحضارات في المنطقة الجنوبية من أوروبا، وبالتحديد في منطقة بلاد اليونان وشبه الجزيرة الإيطالية، وما دمنا بصدد هاتين الهجرتين، فإننا سنوضح أماكن انطلاق الهجرة الثانية، التي تدخل في صميم موضوعنا هذا؛ أي الهجرات الهندو– أوروبية، وكيفية وصولها إلى المنطقة، وتأثيرها على منطقة الشرق القديم ومصر الفرعونية.

أماكن انطلاقها وفترتها التاريخية:

تشير الدراسات التاريخية إلى أن الموطن الأصلي للهجرات الهندو– أوروبية هو منطقة أواسط آسيا، وعندما انطلقت تلك الهجرات انقسمت إلى قسمين: جزء منها اتجه إلى الغرب والجنوب الغربي، والجزء الآخر إلى الشرق والجنوب الشرقي• (**Camera and Fabietti، 1992، p 121**).

وقد انطلقت الهجرات العروبية "السامية" من منطقة شبه الجزيرة العربية في اتجاه معاكس للهجرات الهندو – أوروبية؛ أي: اتجهت شمالاً في موجات متتالية، واستقرت في منطقة بلاد ما بين النهرين وبلاد الشام، ويمكننا تحديد تلك الهجرات الهندو– أوروبية ما بين الألف الثالث والثاني قبل الميلاد (**Camera and Fabietti، 1992**).

عُرف القسم الشرقي من تلك الهجرات بالهندو– آري **Indo-Aryan**، حيث اجتاح الهندو– آريون المناطق التي تعرف اليوم ببلاد فارس وأفغاستان والباكستان والهند.

• للمزيد من المعلومات حول الهجرات الهندو- أوربية انظر: **Laistner , A.K (1957). The indo Gerrks, London .**

أما القسم الغربي من تلك الهجرات فقد عرفوا بالهندو– أوروبيين = **Indo-European** (البعلبكي، 2000، ص 461)، وقد جمعت بين الاثنين ما يعرف اليوم باللغات الهندو– أوروبية، التي انتشرت في جزء كبير من أوروبا وإيران وشبه القارة الهندية وأجزاء أخرى من آسيا. حيث ربطت كل لغة قوم بكلمة هندو– **Indo** مثل الهندو – إيرانية، والحثية، والهندية، إلى غير ذلك من الأقوام التي تعود في جذورها العرقية إلى الهجرات الهندو– أوروبية.

أما المركز الثاني الذي استقرت فيه الهجرات الهندو– أوروبية قبل انطلاقها إلى جنوب أوروبا فمن المرجح أن يكون منطقة شمال البحر الأسود، أو بالتحديد المنطقة الممتدة من شمال البحر الأسود إلى منطقة القوقاز (علي، د. ت، ص 41). وقد بدأت تتضح معالم هذه الهجرة شيئًا فشيئًا مع بداية الألف الثاني قبل الميلاد.

تشكّل الأمة الإغريقية:

تشير المصادر التاريخية إلى أن سكان بلاد اليونان قبل تكوّن الأمة الإغريقية كانوا من " البيلاسجيين = **Pelasgians** " وهم من شعوب البحر، وقد أشار إلى ذلك هوميروس "**Hom.il.2.840:17-301** " (**Pelasgians ،S.V ،OX.C.D**)، عندما تحدث عن حرب طروادة، وشكلت تلك التسمية إحدى القبائل التي تحالفت مع القبائل الأخرى في الحرب الطروادية. وعُرف أولئك السكان بأنهم **Pelasgus**، وكانوا هم السكان الأصليّون في بلاد اليونان قبل السيطرة الهلليلينية عليها، وقد اندمجوا مع القبائل الغازية فيما بعد، وأصبحوا من ضمن التركيبة السكانية لبلاد الإغريق، حيث أشار المؤرخ هيرودوت إلى ذلك " **Herd-I-57** " (**S.V،OX.C.D، Pelasgians**)، وقد عاصر هؤلاء السكان الحضارة المينوية، وكانوا من ضمن السكان الذين شملتهم تلك الحضارة (عكاشة، د. ت، ص 17)، وخاصة في فترتها المبكرة، التي تعود إلى ما قبل تكوّن الأمة الإغريقية.

ابتداءً من الألف الثاني قبل الميلاد بدأت الهجرات الهندو– أوروبية تجتاح شبه جزيرة البلقان والجزر المنتشرة في بحر إيجه، واستمرت تلك الهجرات في التدفق على بلاد اليونان ما يقارب ألف عام، وقد نتج عن تلك الهجرات ما يعرف بالأمة اليونانية، التي اشتهرت بالحضارة الهيلليبينة أو الإغريقية، وسنتعرض بالتفصيل لتلك الهجرات وما نجم عنها، وستكون حسب التسلسل التاريخي الذي وصلت تلك الهجرات فيه إلى بلاد اليونان.

الأخيون: Achaea = Achaioi

يعد الأخيون أولى الهجرات التي وصلت إلى بلاد اليونان، وكانت جزءًا من المجموعات التي تكونت منها الأمة الإغريقية.

جاءت هذه التسمية خلال حديث **هوميروس** في الإلياذة عن البطل الإغريقي **أخيل** Achille ورجاله، وعن **أجاممنون** Agamemnon وأتباعه (**Achaea ،S.V ،OX.C.D**)، وقد يكون الاسم من أخايا المنطقة التي تقع بين الجنوب الشرقي من تساليا Thessaly والساحل الشمالي من شبه جزيرة

البلوبويز **Peloponnes (OX.C.D ،S.V ،Achaea)**، وتشير الروايات التاريخية إلى أن هذه المنطقة هي منطقة البطل الإغريقي **أخيل** (البستاني، الإلياذة، الجزء الثاني، د. ت، ص 1203).

بدأت الهجرات الأخيية في الوصول إلى بلاد اليونان مع حلول الألف الثاني قبل الميلاد، وبدؤوا يبسطون نفوذهم على الأراضي اليونانية، مندفعين من الشمال باتجاه جنوب شبه جزيرة البلقان (علي، د. ت، ص 20).

كانت بلاد اليونان في هذه الفترة خاضعة لنفوذ الحضارة المينوية، التي تتخذ من جزيرة كريت مركزًا لها، وتعود الحضارة المينوية في جذورها العرقية إلى أقوام ليست هي نفسها التي كونت الحضارة اليونانية، وكانت منتشرة في منطقة بحر إيجه وسواحل آسيا الصغرى الغربية، إضافة إلى منطقة بلاد اليونان الجنوبية بصفة خاصة.

أدى وصول الهجرات الأخيية إلى بلاد اليونان إلى تقويض الحضارة المينوية وتدميرها فيما بعد، وبدأت تظهر حضارة بديلة لها على يد الأخيين، الذين اتخذوا من منطقة شبه جزيرة البلوبوينز مقرًّا لحضارتهم الجديدة، التي عُرفت في المصادر التاريخية بالحضارة الموكينية.

وقد أشارت المصادر الحثية والمصادر المصرية إلى الأخيين، وجاءت تلك الإشارات بأسماء تختلف قليلاً عن المصادر الإغريقية، حيث وردت باسم **Ahhijava**، وكذلك باسم **Ekwesh** **(OX.C.D ،S.V ،Achaea)**.

جاءت هذه التسمية بعد ظهور الحضارة الموكينية للوجود، التي قامت على يد الأخيين، ووردت تلك التسمية في المصادر الشرقية فيما بين " 1400 – 1200 ق. م"، ومن أهم الأحداث التي ارتبطت بالأخيين وبالحضارة الموكينية الحروب الطروادية، التي تؤرخ في أواخر القرن الثالث عشر قبل الميلاد، وقد اشتهر الأخييون بحضارتهم التي انتشرت في بلاد اليونان وبحر إيجه وآسيا الصغرى، كما كان لهم اتصالاتهم الحضارية مع منطقة الشرق القديم ومصر الفرعونية، ويرى بعضهم أن هجرة الأخيين قد بدأت قبل الألف الثاني، واستمرت إلى القرن السابع عشر قبل الميلاد وبالتحديد 2300 ق. م – 1600 ق. م (**Camera and Fabietti، 1992، p 121**).

الدوريون DORIANS

قبل الحديث عن آخر الهجرات وأخطرها التي اجتاحت بلاد اليونان، نريد التنبيه على مجموعة أخرى من الهجرات التي شكلت الأمة الإغريقية، والتي تلت مجيء الأخيين إلى بلاد اليونان، ومن أهمها الهجرة التسالية التي استقرت في شمال بلاد اليونان، وأصبحت المنطقة تُعرف باسمهم، وكذلك البوبوتين (الأثرم، د. ت، ص 86)، ولكننا لم نتطرق إلى هذه الهجرات بالتفصيل؛ بسبب عدم تأثيرها الكبير في تشكيل الأمة الإغريقية، وسنعود إلى توضيح تلك المناطق التي استقرت فيها لاحقًا.

الدوريون هم آخر الهجرات الإغريقية التي وصلت إلى بلاد اليونان، وتؤرخ هجرة الدوريين بين 1100 ق. م – 1000 ق. م تقريبًا (**Dorians ،S.V ،OX.C.D**). اكتسح الدوريون بلاد اليونان من الشمال إلى الجنوب، ودمروا أغلب المدن التي جاءت في طريقهم، وأهم الأحداث التي تُنسب إليهم هي القضاء على الحضارة الموكينية، حيث استقروا في بادئ الأمر في شبه جزيرة البلوبونيز، وخاصة في مدينة إليس **Elis**، ولاكونيا **Laconia**، وأرجوس **Argos**، وكورنثا **Corinth**، وميجارا **Megara**، وجزيرة إيجينا **Aegina**، ثم عبروا البحر إلى جزيرة كريت **Crete**، وميلوس **Melos**، وجزيرة تيرا **Thera** = سانتورين **Santorion**، واتجهوا شرقًا إلى الساحل الجنوبي لآسيا الصغرى (**Dorians ،S.V ،OX.C.D**)، وعلى الرغم من التدمير الذي لحق ببلاد اليونان خلال فترات الغزو الدوري، الذي أدخلها في عصور الظلام، فإن تلك الغزوات كان لها مردودها الإيجابي في الفترات اللاحقة، وخاصة في شبه جزيرة البلوبونيز، التي اشتهرت فيها مدينة أسبرطة.

الأيوليون Aeolis = Aeolian

هم سكان إقليمي: تساليا Thessaly، وبويوتيا Boeotia، وكانوا خاضعين للنفوذ الموكيني قبل فترة الغزوات الدورية، وعندما تعرضوا للضغط الدوري خرجوا في هجرات إلى الساحل الغربي من آسيا الصغرى (**Aeolis ،S.V ،OX.C.D**). حيث استقروا في أول الأمر في جزيرة لسبوس **Lesbos**، وانتقلوا منها إلى الساحل المواجه لجزيرة لسبوس، وقد أصبحت هذه المنطقة تعرف باسمهم، وتؤرخ هذه الهجرة في نهاية الألف الثانية قبل الميلاد، وقد أسسوا مجموعة كبيرة من المدن، من أهمها: إيجيا **Aegae**، وإيجروزا **Aegirussa**، وسيلا **Cilla**، وكومي **Cyme**، وجرينيوم **Cryneum**، ولاريسا **Larissa**، ومايرينا **Myrina**، وسميرنا **Smyrna**، وغيرها من المدن الجنوبية التي شكلت عصبة واحدة فيما بينها (**Aeolis ،S.V ،OX.C.D**)، والجدير بالملاحظة أن كلمة إيوليي قد تكون قد جاءت من كلمة **Iolcus**، وهي مدينة في إقليم تساليا في منطقة **Magnesia**، وتقع على الساحل الشمالي لخليج **Volo** في تساليا، ويعتقد أن هذه المدينة كما تشير الأساطير على أنها سكن **Jason** (**Aeolis ،S. V ،OX. C. D**).

الأيونيون Ionians

جاءت الإشارة إلى الأيونيين من قِبل الشاعر هوميروس " **Homer.Il.13.685** " وكان الأيونيون من السكان الأصليين قبل غزوات القبائل الدورية، كما أشار للأيونيين المؤرخ هيرودوت "**Herodohis.I.145-8** "، وكذلك الجغرافي سترابون، وتعد مدينة أثينا هي المدينة الأم للقبائل الأيونية (**Ionians ،S. V ،OX. C. D**).

استقرت الهجرات الأيونية إلى الجنوب من الإيوليين على ساحل آسيا الصغرى وجزر بحر إيجه وخاصة جزر السيكلاديس• **Cyclades** (عكاشة، د. ت، ص 23)، وقد كانت أهم مراكزهم الحضارية والثقافية ديلوس **Delos**، وساموس **Samos**، وعلى ساحل آسيا الصغرى ميلتوس **Miletos**، وإفسوس **Ephcsns**، وقد نقل هؤلاء المهاجرون الجدد معهم الثقافة والحضارة الإغريقية، المتمثلة في الحضارة الموكينية، التي دُمِّرَتْ على يد الدوريين، الذين أجبروهم على الهجرة من أماكنهم الأصلية، والاتجاه شرقًا تحت الضغط الدوري.

الخرائط (انظر قائمة الخرائط في آخر المقالة):

1) الخريطة رقم 1: توضح أهم الهجرات في العالم القديم التي انطلقت خلال فترة الألف الثالث قبل الميلاد، وأهمها الهجرات السامية التي انطلقت من شبه الجزيرة العربية، وقد ظهرت باللون الأسود، والهجرات "الهندو-أوروبية" التي انطلقت من آسيا الوسطى وانتشرت غربًا وجنوبًا، وقد ظهرت باللون الأحمر، وقد شكلت تلك الهجرات النواة الأولى التي كونت مجموعة كبيرة من الحضارات في الفترات اللاحقة، سواء التي تكونت في منطقة الشرق القديم والشمال الأفريقي، أو تلك التي كونت الحضارات في أوروبا، ولعل من أهمها الهجرات الأخيية التي تعد بداية تكون الأمة اليونانية، إضافة إلى الحضارات في شبه الجزيرة الإيطالية، التي تعود جميعها إلى الهجرات "الهندو-أوربية"، وقد استمرت تلك الهجرات، سواء تلك التي في منطقة الشرق القديم، أو التي كونت الحضارات في أوروبا لفترة طويلة من الزمن، ابتداءً من نهاية الألف الرابع قبل الميلاد، إلى بداية الألف الأول قبل الميلاد.
2) الخريطتان رقم 2 و 3: توضحان الهجرات الرئيسية التي تكونت منها الأمة اليونانية، والمناطق التي استقرت بها تلك الهجرات، حيث يشير اللون البرتقالي إلى الهجرة الآخيية وأهم المناطق التي استقرت بها شبه جزيرة البلوبونيز، وجزء من إقليم أتيكا، كما توسعت في بعض مناطق بحر إيجه ومنطقة الساحل الغربي لآسيا الصغرى.

   ويشير اللون الأصفر إلى الهجرة الدورية، وقد استقر الدوريون في الجزء الأوسط والجنوبي من شبه جزيرة البلوبونيز، وقاموا بتدمير الحضارة الموكينية، وانتشروا جنوبًا إلى جزيرة كريت وبعض جزر بحر إيجه، إضافة إلى الجزء الجنوبي من ساحل آسيا الصغرى الغربي. أما الأيونيون فقد كانوا في منطقة إقليم أتيكا وساحل آسيا الصغرى، وقد أُشير إليهم باللون الأخضر.

3) الخريطتان رقم 4 و 5: تمثلان حركة التوسع الإغريقي خارج بلاد اليونان، والمدن التي قادت حركة الاستعمار الكبرى، وكانت أهم المناطق التي أُنشِئَتْ بها مستعمرات إغريقية:

• جزر السيكلادس **Cyclades** سميت هكذا نسبة إلى شكل المكان الذي نشأت فيه وازدهرت بين ربوعه، وهي مجموعة جزر وسط البحر الإيجي، وهي تأخذ في مجموعها شكل الدائرة، من أهم جزر السيكلاديس: جزيرة ناكسوس، وجزيرة ثيرا، وجزيرة ديلوس، وجزيرة ميلوس، وجزيرة باروس [التي اشتهرت بجودة رخامها] وتتكون جزر السيكلادس من تسع وثلاثين جزيرة، منها أربع وعشرون جزيرة آهلة بالسكان وتقع في الجزء الجنوبي الشرقي من الساحل الأتتكي ويجمعها بحر إيجه وتشكل نصف دائرة حول جزيرة ديلوس .

الساحل الجنوبي لشبه الجزيرة الإيطالية، وجزيرة صقلية، والساحل الشرقي من ليبيا ومصر، وسواحل آسيا الصغرى الغربية، ومنطقة البحر الأسود، وقد أُشير إلى المستعمرات الإغريقية بدوائر سوداء، والمدن الأم في بلاد اليونان باللون الأحمر.

4) من أهم الألعاب الهللينسية ومناطق إقامتها:

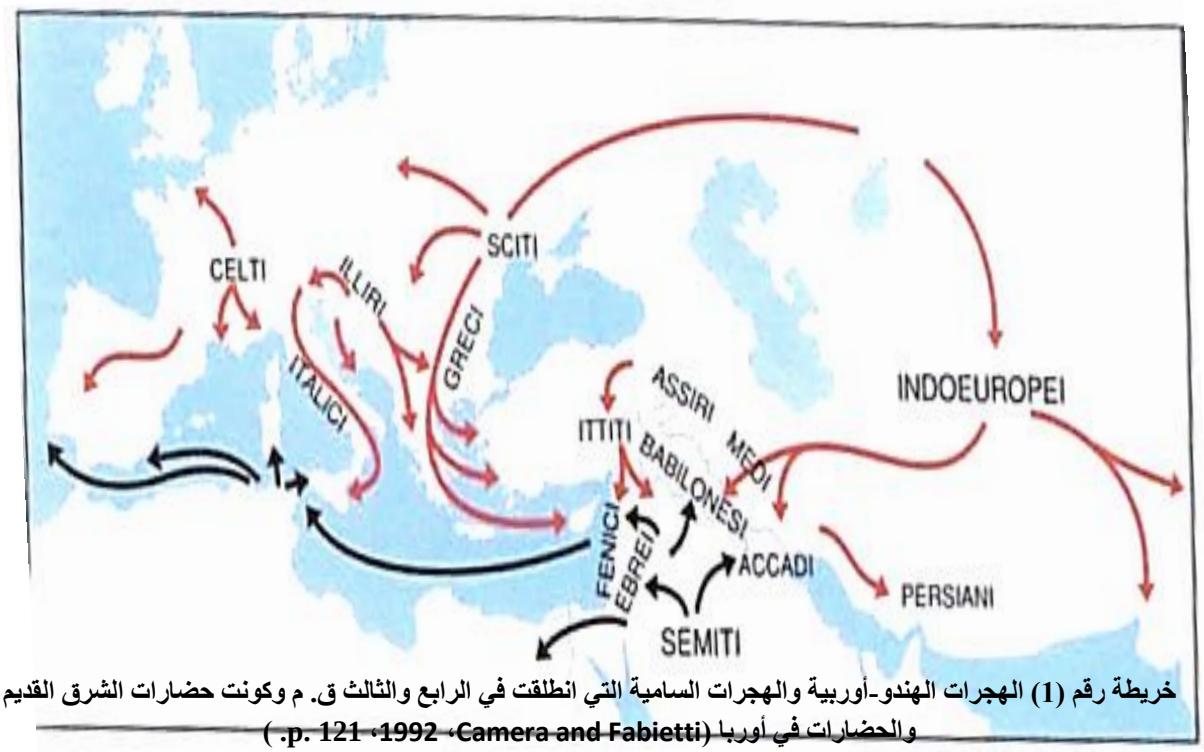
- ألعاب "**Pitici**": تقام كل أربع سنوات على شرف الإله أبوللو، ومكان إقامتها مدينة دلفي **Delfi**.
- الألعاب الأولمبية: تقام على شرف الإله زيوس كل أربع سنوات، ومكان إقامتها مدينة "أولمبيا **Olimpia**".
- ألعاب "**istmici**": تقام كل عامين على شرف الإله بوزايدون **Posidone** إله البحر، ومكان إقامتها مدينة "كورنثا **Corintha**".
- الألعاب البناثينية **Panatenaici**: تقام كل أربع سنوات على شرف الإله أثينا، ومكان إقامتها مدينة اثينا.
- الألعاب "النيميا **Nemiei**": تقام كل ثلاث سنوات على شرف الإله زيوس في مدينة نيميا **Nemea**، وكان الإغريق يشاركون في تلك الألعاب التي اتحد فيها الإغريق وجمعت فيما بينهم، على الرغم من الصراعات السياسية والعسكرية التي كانت قائمة بين دويلات المدن الإغريقية.

المصادر والمراجع:

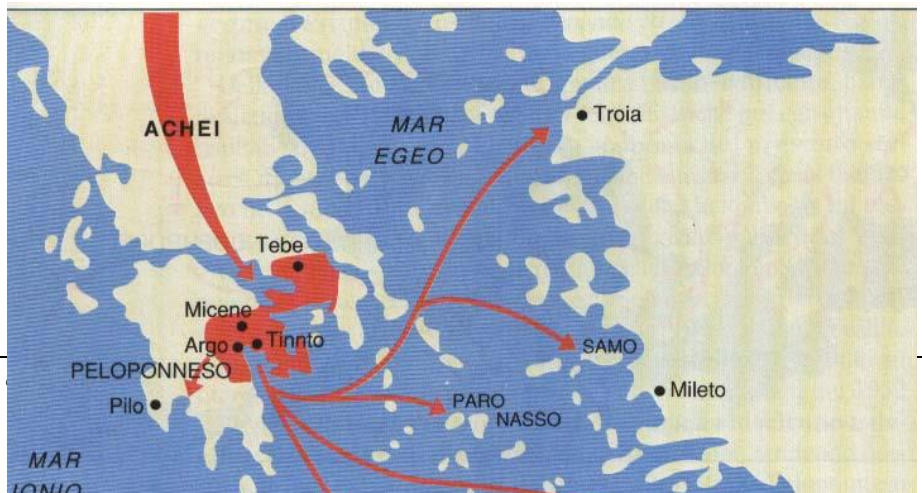
1. الأثرم، رجب عبد الحميد (د. ت)، المدخل في تاريخ الإغريق.
2. البستاني، سليمان (د. ت). إلياذة هوميروس، الجزء الأول.
3. البستاني، سليمان (د. ت)، الإلياذة، الجزء الثاني.
4. البعلبكي، منير (2000)، المورد: قاموس إنكليزي – عربي، بيروت، دار العلم للملايين.
5. علي، عبد اللطيف أحمد (د. ت). مصادر التاريخ اليوناني.
6. فشر، هـ. ا. ل (1951). تاريخ أوربا في العصور القديمة، ترجمة: إبراهيم نصحي ومحمد عواد حسين، مصر: دار المعارف.
7. Camera ،Augusto & Fabietti ،Renato (1992) Oriente - Grecia - E. Roma Republicana ،Terza edizione ،Zanichelli ،Bologna.
8. Hammond ،N. G. L. and Scullard ،H. H. . (1972) ،The Oxford Classical Dictionary 2nd. ed. Oxford ،The Clarendon Press.
9. Laistner ،A. K (1957) ،The indo – Gerrks ،London.
10. OX. C. D ،S. V ،Achaea.
11. OX. C. D ،S. V ،Aeolis.
12. OX. C. D ،S. V ،Achaea.
13. OX. C. D ،S. V ،Dorians
14. OX. C. D ،S. V ،Greece.
15. OX. C. D ،S. V ،Hellenes.

16. OX. C. D ،S. V ،Iolcus.
17. OX. C. D ،S. V ،Ionians.
18. OX. C. D ،S. V ،League Hellenotamiai.
19. OX. C. D ،S. V ،Olympian games
20. OX. C. D ،S. V ،Pelasgians
21. Vidal ،Naquet (1998). Pierre ،ILNUOVO Atlante Storico Zanichelli.

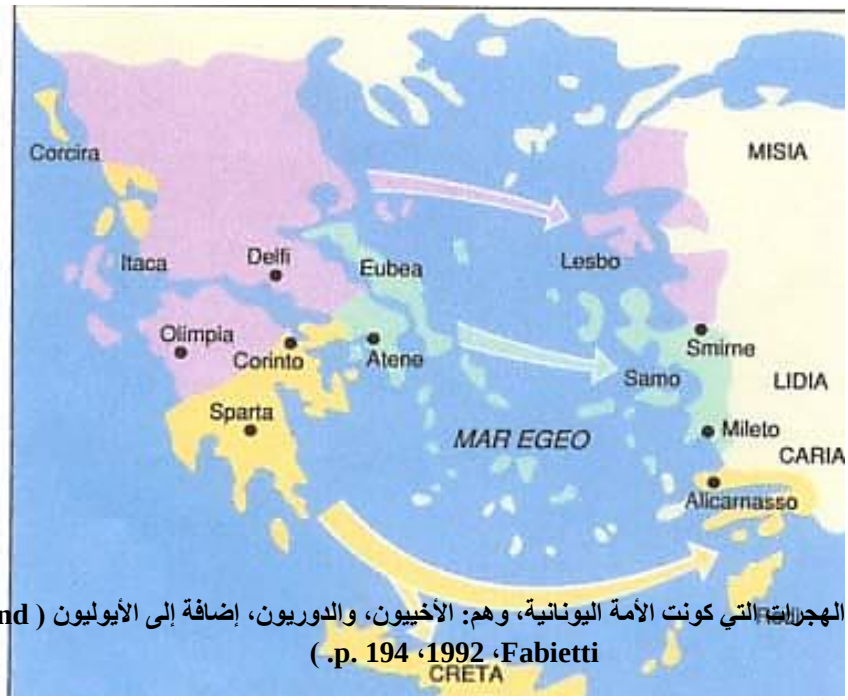
قائمة الخرائط



خريطة رقم (1) الهجرات الهندو-أوربية والهجرات السامية التي انطلقت في الرابع والثالث ق. م وكونت حضارات الشرق القديم والحضارات في أوربا (Camera and Fabietti، 1992، p. 121).



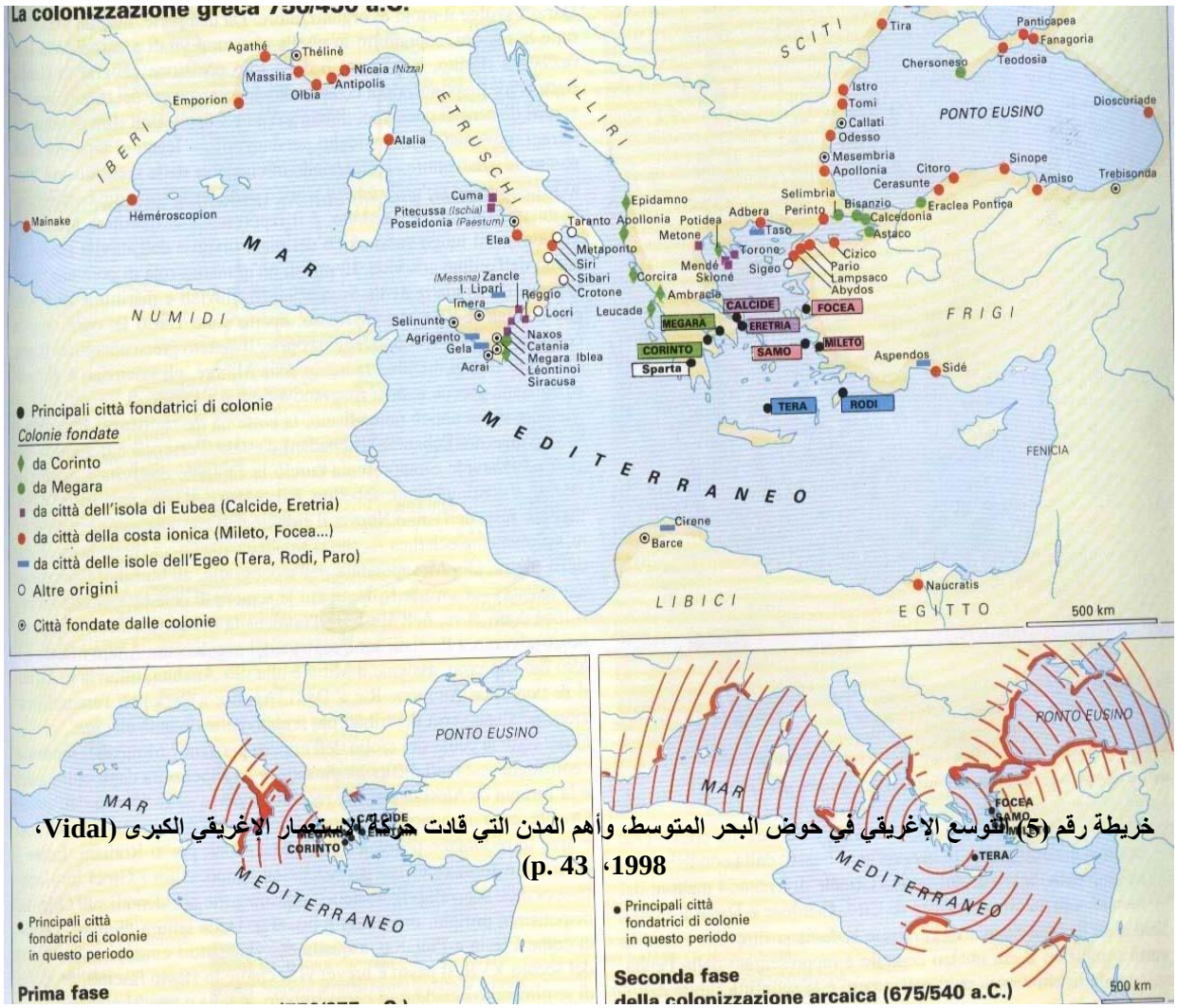
خريطة رقم (2) أولى الهجرات التي كونت الأمة اليونانية، وهي الهجرة الآخيية، وأماكن استقرارها وانتشارها في منطقة بحر إيجه Camera and Fabietti، 1992، (p. 122).



خريطة رقم (3) أهم الهجرات التي كونت الأمة اليونانية، وهم: الأخييون، والدوريون، إضافة إلى الأيوليون (Camera and Fabietti، 1992، p. 194).



خريطة رقم (4) التوسع الإغريقي في بحر إيجه وساحل آسيا الصغرى الغربي وجنوب شبه الجزيرة الإيطالية (Vidal، 1998، p. 47)



خريطة رقم (5) التوسع الإغريقي في حوض البحر المتوسط، وأهم المدن التي قادت حركة الاستعمار الاغريقي الكبرى (Vidal، 1998، p. 43)

التعليم البيزنطي من القرن الخامس حتى العاشر الميلادي

أ.فتحية ميمون الطيب•

المستخلص

كان التعليم أحد الجوانب الحضارية للإمبراطورية البيزنطية، وقد عُرف المجتمع البيزنطي بأنَ أغلبه كان مجتمعاً مثقفاً، وظهر فيه الكثير من المهتمين بالعلم والمعرفة، كما وضح دور كثير من الأباطرة في دعم هذا المجال. وجاءت أهمية الموضوع في أن الجوانب الحضارية البيزنطية لم تُدْرس بشكل مفصل، ومن هنا تم تسليط الضوء على التعليم وجوانبه المتعددة سواء الأساتذة أو الطلاب أو العلوم التي دُرست، وقد اعتمدتُ الدراسة المنهج السردي التحليلي، وواجهتها صعوبات تمثلت في قلة المصادر البيزنطية والمراجع التي تطرقت للجوانب الحضارية، إذ إن أغلب ما وُجد من كتب كان يهتم بالجانب السياسي والعسكري للإمبراطورية البيزنطية. توصلت الدراسة لعدة نتائج أهمها: 1. إن التعليم البيزنطي كان ساميا في كثير من جوانبه، حيث إنه جسد الواقع الذي عاشته البلاد في تلك الفترات، ولكن من ناحية أخرى نجده في كثير من الأحيان مكملا لنهج من سبقوه من الإغريق والرومان. 2. كان التعليم في بدايته يعتمد بشكل أساسي على الدين، وذلك لقوة العامل الديني في العصور الوسطي، ولكن سيطرة الكنيسة وقوتها بدأت تتلاشي في أواخر العصر البيزنطي. 3. اهتم كثير من الأباطرة بالتشجيع على التعليم والمعرفة، وكان لهم دور كبير في بناء المراكز التعليمية، وإيجاد المعلمين الماهرين للتدريس فيها. 4. ظهر لدى البيزنطيين العديد من العلماء والشخصيات البارزة، التي كان لها بصمتها في كثير من المجالات.

الكلمات المفتاحية: التعليم البيزنطي – أعلام بيزنطيون

التراث الإغريقي والروماني وأثره :

اعتبر البيزنطيون أنفسهم من ورثة الإمبراطورية الرومانية القديمة، وكانوا يسيرون على نهجهم وخُطاهم، كما اعتبروا أنفسهم أنهم من أبناء جلدتهم، كما أن البيزنطيين كانوا اللاحقين لهم تاريخيا قبل الانقسام الذي حصل داخل الإمبراطورية الرومانية زمن الإمبراطور دقلديانوس.

أما عن المعارف التي كانت تتناقل فيتضح فيها أن معظم الآداب والعلوم كان أساسها الإغريق، فقد كان الفكر الروماني امتداداً للحضارة الإغريقية، (ديورانت، 1998، ص205) ومن هنا يتضح أن الإغريق هم نبع المعرفة والعلوم الرومانية والبيزنطية على حد سواء .

وعلى الرغم من هذا فلم يمنع كلا من الجانبين (الروماني – البيزنطي) من تطوير نفسيهما بأنهم لم يكونوا آخذين عن الفكر الإغريقي بحذافيره، حيث طبع الرومان كل ما أخذوه عن الإغريق بالطابع الروماني. (نصحي، 1973م، ص759) .

* أستاذة بشعبة التاريخ الأوروبي الوسيط قسم التاريخ كلية الآداب جامعة بنغازي.

قد تبنت المدرسة الرومانية الكثير من الملامح الإغريقية، وتجلي هذا الالتقاء في الفلسفة والفن الإغريقيين، وأصبح من نتائج هذا الاندماج أن أصبحت روما ذاتها تضاهي بلاد الإغريق في علومها، وصار لها تأثير مغناطيسي يجذب إليها بصفة مستمرة العلماء الإغريقيين الذين كانوا يسعون وراء الأجور العالية والشهرة العريضة .(دولي، 1964م، ص180).

ويمكن استخلاص أن القاعدة التي بنى عليها البيزنطيون علومهم وآدابهم كانت ميراث الإغريق، وبهذا فقد تبلورت هذه الحضارة عندما أخذ عنها الرومان، وتطورت ووصلت إلى البيزنطيين في قالب جديد ومغاير.

وكان من أهم المشاكل التي واجهت تلك الحضارات هي مشكلة اللغة، حيث إنَ الرومان في القرنين الرابع والخامس قبل الميلاد فضلوا استخدام اللغة الإغريقية القديمة، التي كانت سائدة في ذلك الوقت، واعتبروها الأمثل والأحسن في الكتابة والتعبير، ثم أصبح الوضع بعد ذلك خطيرا عندما انفصلت وانقطعت الصلة بين الكلمة المكتوبة وبين اللغة المستعملة في الكلام، وبالتالي فقدت اللغة المكتوبة أسباب الحياة والتطور، وأخذت في الموت البطيءِ التدريجي .(الشيخ، 2004م، ص329) .

وبدأت المحاولات الأولى للغة اللاتينية من خلال بعض الأعمال المسرحية والملاحم، على غرار النماذج الإغريقية ، وبالرغم من افتقار اللغة اللاتينية إلى مرونة اللغة الإغريقية وتنوعها وكثرة أدواتها فإنها برهنت على قدرتها على التكيف لتحقيق الأهداف الأدبية والفنية المطلوبة منها، ومع أنها في آثارها القديمة تبدو خشنة جافة إلا أنها أخذت تتطور تدريجيا عند الكُتاب والشعراء .(هامرتن، د . ت، ص559).

أما البيزنطيون فإنهم أهملوا اللاتينية، واهتموا باللغة الإغريقية، خاصة بعد أن أصبحت اللغة الرسمية للدولة، وبذلك أصبحت لغة التعليم والآداب والشعائر الدينية، ولكن على الرغم من توحد اللغة إلا فإننا نجدها مجزأة، حيث ظهر منها ثلاثة أشكال، وأصبح على كل فئة أن تختار الشكل المناسب لها في التعبير والكتابة، فكانت هذه إحدى العراقيل التي وُضعت أمام الأدب البيزنطي، وأدي بالتالي إلى تشتت الأفكار، وحيرت الناس في الاختيار .

وعند الإغريق والرومان ظهرت الأساطير، فبرز منها في الأدب والفن والشعر، وبالتالي كانت مصدراً غنياً لدراسة الشيء الكثير عن الصور الفنية والفكرية التي ظهرت في تلك الآونة، وقد اعتبرت الأسطورة مرآة صادقة تعكس أفكار الشعوب وعادتهم وآدابهم وفنونهم وأخلاقهم وحياتهم المادية والروحية في صورة تقريبية، ولهذا كانت أساطير الشعوب والأمم القديمة مترابطة ترابط الحضارة ذاتها، إلا أن لكل شعب أساطيره الخاصة به .(شرقاوي، د.ت، ص10-11) .

وقد برز لدي الرومان العديد من الشعراء والمؤلفات الأدبية في عصري الإمبراطورية الجمهوري والإمبراطوري، فأدى ذلك إلى غزارة الإنتاج والمنتوج الأدبي والعلمي لديهم، ومن أبرزهم **لايفوس** (دولي، 1964م . ص 180) ، و**آتيوس** و **اينيوس** (راسكو، 1961م، ص 236) اللذان كانا من كُتاب الملاحم التي لم يبق منها سوى قطع صغيرة قليلة العدد، من أشهرها بيت كثير ما ردده المحافظون الرومان وهو: " قوام الدولة الرومانية أخلاقها القديمة ورجالها العظماء" .

وظهرت الخطابة، وتميز فيها الكثير من الخطباء الرومان؛ من أمثال **بوركيوس كاتو**، وقد تميزت خطبه بأنها ذات بيان واضح وإخلاص وفكاهة لاذعة، وفي مقدوره أن يسلط لسانه على أي إنسان يستمع إليه، (ديورانت، 1998م، ص215) وظهر أيضا الخطيب **شيشرو** الذي امتاز بغزارة إنتاجه الخطابي، (نصحي، 1973م، ص778)، وغيرهم الكثير من الشخصيات البارزة في ذلك العصر، الذي امتد تأثيرها إلى العصر

الوسيط، وشمل بذلك عصر الإمبراطورية البيزنطية، فإلى جانب تأثرهم بالأدب والشعر والخطابة الرومانية تأثرت بيزنطة بالعلوم الرومانية كذلك، فكانت تتشابه إلى حد كبير مع العلوم البيزنطية، وكيف لا وقد كان منهلهم واحداً وهو المنهل الإغريقي، غير أن الرومان اتضح أن تأثرهم بالعلوم الإغريقية كالفلك والطب والجغرافيا أقل من تأثرهم بهم في المجالات الأدبية والفنية، ولهذا السبب كانوا غير مبالين بالنواحي العلمية، ولم يشتهر لديهم شخصيات كثيرة في هذه المجالات .(نصحي، 1973م، ص 760).

أما بيزنطة فقد ظهرت فيها بعض الآراء لبعض الباحثين المحدثين، التي تؤكد أو تفند التواصل العرقي بين الإغريق القدماء و البيزنطيين، كان من أهم روادها الباحث **جينكينز**، وتلميذه **سيريل مانجو**، اللذان نفيا وجود أي عنصر إغريقي في مكونات الثقافة البيزنطية، وأن العلاقات العرقية بين الشعبين منقطعة لا استمرار لها، وعلى الجانب الآخر يقف الباحث الإغريقي **أبوستولوس فاكالوبولوس** الذي أكد على التواصل العرقي بين الإغريق القدماء والبيزنطيين، كما فند الآراء المتجاهلة لوجود عناصر من الحضارة الإغريقية في بيزنطة، وأكد على بقاء اللغة الإغريقية وبعض مظاهر وسمات الفن الإغريقي، ومكتبات الأديرة العامرة بالمؤلفات والنصوص الكلاسيكية، وفوق هذا كله وجود وعي ملحوظ بين المثقفين البيزنطيين بالصلات الحضارية والثقافية التي تجمعهم بالإغريق القدماء، وكلها شواهد تُظهر استمرارية ثقافية وفكرية وتواصلا حضاريا مع الماضي الكلاسيكي. (رمضان، 2005م، ص 56) .

قد وُضع المجتمع البيزنطي تحت هوية مزدوجة "إغريقية ورومانية " ترتكز الأولى علي أصول هذا المجتمع الثقافية والحضارية، أما الثانية فناتجة عن أفكاره السياسية، وكل منهما يبرز بوضوح عندما يجد البيزنطيون أنفسهم بحاجة إلى تحديد وصياغة هويتهم في مواجهة الآخر.(رمضان، 2005م، ص58) . وخلاصة القول يمكن اعتبار أن الإمبراطورية البيزنطية قد استفادت كثيراً من ميراث الأمم السابقة لها، وكان لإرثهم الحضاري والثقافي أثر كبير عليها، وتكون بذلك قد حافظت عليه بعد أن قدمته في شكل جديد ومغاير .

1. رعاية الأباطرة البيزنطيين للحركة العلمية :

اهتم كثير من الأباطرة البيزنطيين بالتعليم ورعوا العلوم والمعارف، ويلاحظ ذلك من خلال وجود كثير من المباني الخاصة بالتعليم، ومن أهم هذه الآثار والمعالم جامعة القسطنطينية، التي اختلف المؤرخون في بداية نشأتها، ومن مؤسسها من الأباطرة، فظهرت عدة آراء حول ذلك، فبعضهم اعتبرها من منشآت الإمبراطور قسطنطين الأول، وأنه بناها في 27 - فبراير 325م، وهناك من يقول: إن الإمبراطور ثيودسيوس الثاني هو من أسسها عام 425 م .

وقد طورت هذه الجامعة نفسها لتنافس جامعات عصرها من أمثال جامعة الإسكندرية وأثينا الوثنية، (عطا، د.ت، ص30)، وضمت العديد من الأساتذة الإغريق واللاتين.(Runciman، 1933 ، p224) .

وقد تطور التعليم تطوراً كبيراً في عصر الإمبراطور جستنيان الأول، حيث أولى اهتماماً واضحاً به وبما يحتاجه من خصائص وميزات، (اليوسف، 1966م، ص2)، كما أغلق جامعة أثينا الوثنية، وبمرور الوقت تناقص عدد الكراسي الخاصة بالدراسات اللاتينية . (هسي، 1997م، ص288) .

ومن أشهر أعمال الإمبراطور جستنيان الأول اهتمامه بجامعات القانون، حيث أولاها عناية كبيرة، ونتيجة لجهوده ازدهرت ثلاث جامعات للقانون في ذلك الوقت، واحدة في روما، والثانية في القسطنطينية، والثالثة في

بيروت، (غنيم، 1982م، ص81)، ومن ضمن شروطه فيها أن يكون جميع الأساتذة من المسيحيين، (رنسيمان، 1993م، ص274)، وبذلك تحول التعليم في البلاد من الفكر الوثني القديم إلى الفكر المسيحي الجديد، وتغيرت فيه جميع بوادر التعليم والمعرفة، وأصبح العقل لا يقبل إلا كل ما هو صحيح وعقلاني .

وفي عصر الإمبراطور هرقل كذلك أصبحت اللغة الإغريقية هي لغة الحكومة والأدب والشعائر الدينية، وكذلك لغة الحديث اليومي، وأصبح بالتالي التعليم كله إغريقيا، وأضحى كل حر من الذكور وكثير من النساء وكثير من الأرقاء يتلقي قدراً من التعليم . (ديورانت، 1998م، ص181) .

اهتم أيضا الإمبراطور قسطنطين التاسع بالتعليم (بينز، 1950م، ص263)، حيث أسس جامعة القانون، وقرر أنَ من يديرها يكون علي دراية باللغة اللاتينية، وكانت هذه المعرفة أكاديمية فقط فليس هناك دليل ملموس على وجود من يتحدث باللغة اللاتينية في القرن الحادي عشر الميلادي في تلك البقاع . (baynes-moss، 1948، p200)

ومن ناحية أخرى يتبين تدخل الأباطرة في التعليم البيزنطي، حيث يظهر الإمبراطور جستنيان الأول وهو يحرم تلقي تعليم القانون إلا في جامعات القسطنطينية وروما وبيروت، (رنسيمان، 1993م، ص274)، كما كان الأباطرة يسعون لإخماد ثورة الطلاب بإرسالهم للدراسة في هذه الجامعات القانونية، ويكونوا بذلك قد حققوا هدفين من وراء ذلك أولهما إبعاد الطلبة، والثانية حصولهم على مرتبة جديدة من التعليم المواكب لحياة ذلك العصر. (Hussey، 1970، p135)

كانت جامعات الإمبراطورية ومدارسها تابعة للإمبراطور رأساً، فهو الذي يعين المعلمين، ويدفع مرتباتهم ؛ ويعزلهم متى شاء، وربما فتش على الفصول بين الحين والآخر؛ مختبراً تلاميذها، ومستمعا إلى ما يلقى بها من محاضرات، (رنسيمان، 1993م، ص272) وقد ساعد كثير من الأباطرة البيزنطيين في تطوير التعليم وجوانبه المتعددة، ودعموا ذلك في إنشاء المدارس والجامعات ومراكز التعليم المختلفة، كما كافأه كثير منهم المعلمين والأساتذة، ومنحوهم ألقاباً وصفاتٍ ساميةً داخل تلك البقاع .

ومن جهة أخرى يتضح أن البعض منهم من أمثال الإمبراطور باسيل الثاني قد تسبب في تعطيل النظام التعليمي، مما دفع بعض الطلبة والراغبين في المعرفة أن يختار بين أمرين: إما أن يتحمل العناء ويقوم بتعليم نفسه بنفسه، أو أن يصرف على تعليمه بدفع أجرة الأساتذة الخصوصيين، وهذا تسبب في كثير من المشاكل بعد ذلك عندما وجد الإمبراطور قسطنطين التاسع أن أغلبية المحامين تقريبا من الذين علموا أنفسهم بأنفسهم، وذلك سبب خطرا على القوانين والشرائع المتعارف عليها، فأنشأ الإمبراطور جامعة القانون المذكورة سابقاً، وقد أجبر جميع المحامين على الدراسة بها قبل ممارستهم لوظائفهم، ويبدوا أن هذا التنظيم دام حتى عام 1204م . (رنسيمان، 1993م، ص275) .

قد كان للأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والسياسية أثرها الكبير على التعليم البيزنطي، فعندما ينعم المجتمع بالرخاء والاستقرار يزدهر التعليم ويتطور، ولكن في عدم توفر هذه المقومات يصاب بالتجمد وعدم الرقي، وكانت ظروف عدم الاستقرار هذه أثرت عليهم، ودفعت الناس للبحث عن سبل أمنهم .

وذكر المؤرخ البيزنطي بروكوبيوس هذه الظروف وشرحها في كتابه (التاريخ السري)، وقال: في ظروف البلاد الصعبة كان يلجأ أبناء الطبقات العليا إلى ارتداء الأحزمة والدبابيس المصنوعة من البرونز، وعباءات من خامات أرخص خوفا على حياتهم .

2. مراكز التعليم في الإمبراطورية البيزنطية :

كان المجتمع البيزنطي مجتمعاً مثقفاً على الأقل في طبقاته الوسطي والعليا، كما كان الوريث التلقائي لفكر وأدب وتعاليم الإمبراطورية الرومانية في عصرها المتأخر، ولهذا عند بداية التاريخ البيزنطي لم يكن عليه لزاماً من بناء حضارة جديدة . Hussey 1970 ، (p135)

كما أن التراث الروماني لم يكن المورد الوحيد لهم، فقد كان من الملاحظ عنهم أنهم على الرغم من تحمسهم لمناداة أنفسهم بالرومان ونسب التقاليد الرومانية لهم، فإن أساليب معيشتهم كانت إغريقية خالصة، خاصة فيما يخص لغتهم الإغريقية .Baynes-Moss، 1948 ، (p201)

فمع بداية تكوين دولتهم وبناء عاصمتها الجديدة بدأت تظهر كثير من المباني والمراكز الخاصة بالتعليم ونقل المعارف، وهذا ما حمله كثير من الأباطرة على عاتقهم، وأبرزوا معالمه في تاريخ بعضهم، ومن أهم مراكزهم التعليمية جامعة القسطنطينية العريقة التي أصبحت تضاهي كثيراً من الجامعات الشهيرة في ذلك العصر، وكما أسلفنا سابقا هناك اختلاف بين المؤرخين عن مؤسس هذا المركز العريق .

ولقلة المصادر كان من العسير وضع تصور عام لتاريخ هذه الجامعة، ولكن من الملاحظ أنها ازدهرت في القرنيين الخامس والسادس الميلادي بصفة خاصة، ثم عادت إلى الانتعاش ثانياً من منتصف القرن التاسع حتي نهاية القرن الثاني عشر الميلادي، وكل ما يعرف عنها أنها أقيمت في القاعة الكبرى على مسرح الكابيتول في العاصمة . (هسي، 1997م، ص288).

وفي المدارس البيزنطية وجامعة القسطنطينية لم يدخل التغير على طرق التعليم طوال عصور التاريخ البيزنطي، فكان أول ما يعلم للصبي حين يناهز السادسة من عمره الآجرومية " أي طبع اللسان بالطابع الهلليني "، هذا فضلا عن تعلمه القراءة و الكتابة والنحو والصرف، وكذلك الآداب الكلاسيكية القديمة، والتعقيبات علي تلك الآداب . (رنسيمان، 1993م، ص274).

كما كان الاقتباس من هوميروس والاستشهاد به أمراً بديهيا عند البيزنطيين، وقد كانت أساسيات الدراسة الابتدائية مقدمة لتدريب خاص في الخطابة، يتبعها دراسة للقانون أو الفلسفة على المستوى الجامعي، بالإضافة إلى مواد أخرى ؛ كالطب، والحساب، والهندسة، والفلك، والموسيقي، ولم تكن الدراسات اللاهوتية المتقدمة من بين برامج جامعة القسطنطينية. (هسي، 1997م، ص289) .

وعلي كل حال كان من الصعب تحديد المواقع الاخرى للمدارس في الكتب الأصلية، (Runciman، 1933، p223) وذلك لقلة ذكرها، وأيضا لقلة البحث عن هذه المراكز التعليمية، ومما ذكرته هذه الكتب أن كثيراً من هذه المدارس انتشرت في أرجاء الإمبراطورية وعاصمتها، وهذا يدل علي رغبة الناس في العلم والمعرفة، حتى خارج أسوار دولتهم، ومن أشهر المدن التي بنيت فيها مراكز تعليمية هي: نيقوميديا، و كبادوكيا (•)، و ساردیس (••)، وبرجامة (•••).(عطا، د.ت، ص194) .

• كبادوكيا : مدينة في آسيا الصغري .

•• ساردیس : مدينة قديمة كانت عاصمة مملكة ليديا في غرب آسيا الصغري , استولي عليها الفرس وفيما بعد الرومان, هدمها تيمور لنك , كانت احدي المراكز المبكرة للمسيحية , وشيدت فيها احدي كنائس آسيا الصغري السبع , ينظر : غربال ,1965م ,ص 943.

••• برجامة : عرفت أيضا برجاموم وهي احدي المدن القديمة الشهيرة في غربي آسيا الصغري , ومن المحتمل أنها أُسست قبل مئات السنين من التاريخ الذي صارت فيه مركزا مهما للثقافة الاغريقية خلال القرن الثالث قبل الميلاد , ينظر : الموسوعة العربية العالم, 1999م , ص316.

وهناك أيضا مناطق كانت تابعة لبيزنطة تطور فيها التعليم وارتقي، من أشهرها مدينة قيصرية، التي كانت حتى نهاية القرن الرابع الميلادي مزدهرة، وبها مدارس للبلاغة والشعر، كما أنها شاركت كثيرا لإثراء الحركة الأدبية في هذه الفترة، أضف إلى ذلك الإسكندرية ودورها البارز في هذا المجال . (visiliev ، 1961، p117)

وإلي جانب مراكز التعليم الحكومية كان هناك الدراسة في بيوت المهتمين بالتعليم، وغالبا ما كانت بيوت المتعلمين ذائعي الصيت في ذلك الوقت . (هسي، 1997، ص299) ، وهذا إن دل علي شيء فإنه يدل على مدى وعي المجتمع البيزنطي، ومحاولاته العديدة وسعيه الكبير للحصول على أعلى مستوى من العلوم والمعارف، حتى يصل لمستوى راقٍ بين أقرانه من مجتمعات عصره.

وخلال الفتوحات الإسلامية انتقلت كثير من هذه البقاع إلى أيدي المسلمين، وبالتالي هذه المراكز التعليمية خاصة جامعة بيروت والإسكندرية وأنطاكية، وبقيت جامعة القسطنطينية تجري على التقليد البيزنطي، وقد عُرفت بأنها أفضل مركز تعليمي في العصور الوسطي على الأقل حتى عام 1204م، كما كانت حقلا لتدريب الإداريين، وهي تمول من قبل الحكومة ومن جهات أخري .، 1970 ، (Hussey p135)

3. التعليم الكنسي :

دعمت الكنيسة التعليم في الإمبراطورية البيزنطية، فأنشأت المدارس والمعاهد التي كانت تدرس الفلسفة والقانون والطب و أدب اللغة اللاتينية والإغريقية وبلاغتها، وشيدت أيضا المدارس الرهبانية التي ركزت على الكتاب المقدس واللاهوت، لكنها تضمنت أيضا تعليم نصوص أدبية وفلسفية وعلمية في المناهج الدراسية، وبذل الرهبان الأرثوذكس جهودا في نسخ المخطوطات الكنيسية وكتب الأدب القديم .

وبدأ دور الكنيسة واضحا في التعليم وهيمنتها عليه، وبمرور الوقت زاد تضييقها على المتعلمين أيضا، بيد أن الأمور كانت أكثر استقراراً منذ حلول القرن التاسع الميلادي، كما أن سلطة الكنيسة أصبحت أقل تشدداً على التعليم .(رنسيمان، 1993م، ص275).

وقد انتشرت في بيزنطة المكتبات، فظهرت في الجامعات والمدارس والكنائس والأديرة، وفي بعض بيوت الطبقات الراقية أيضا، وهذا ما سمح لهم بالمحافظة على التراث القديم بمختلف فروعه النظرية والتطبيقية . (هسي، 1997م، ص 299)

وكانت فكرة هذه المكتبات فكرة قديمة جاءت مع بداية التاريخ البيزنطي، ومع أُولى المدارس المُقامة في العاصمة البيزنطية، حيث ألحق بمدرسة قسطنطين الأول مكتبة أسسها الإمبراطور جوليان، تحوى علي مائةً وعشرين ألف مجلد، وقد احترقت في عام 476م، إثر مظاهرات شغب في البلاد . (رنسيمان، 1993م، ص 271) .

كما عرفت البلاد المكتبات الخاصة والشخصية، التي تبعت لأشخاص اهتموا بالكتب والمعارف، ويتضح أن أغلب كتبها كانت نصوصاً دينيةً عادية، وهي تعتبر مجموعات صغيرة لا تزيد عن أربعة وعشرين مجلداً ؛ وكان ذلك بسبب ارتفاع أسعار الكتب من جهة ، وقلة الكتب المنشورة من جهة ثانية . (خليفة، 1998م، ص 919) .

أما عن المكتبات الدينية كمكتبات الأديرة فقد حوت علي كتباً دينيةً ومخلفات قليلة من العصور القديمة، (المحاسني، 1989م، ص152)، وهناك من يرى أن كل ما وُجد من كتب داخل هذه الأديرة هو عبارة عن

كتب لاهوتية لا تمس الدراسات العلمية الأخرى، ويرى أصحاب هذا الرأي أنه منذ عام 476م لم تكن هناك مكتبات عامة، وظلت مكتبات الكنائس والأديرة مفتوحة للناس، وقد كان هناك ناسخون متخصصون، على الرغم من وجود عدد من الرهبان الذين كانوا يعملون بالمهنة نفسها، فهم ينسخون الكتب المقدسة التي كانت إحدى صادرات الحضارة البيزنطية.(Runciman1933، p228) .

ومجمل الحديث أن ظروف بيزنطة قد فرضت عليها أمورا ليس من السهل تغييرها، من هذه الظروف أنها إحدى الدول التي عاشت وعاصرت القرون الوسطي، وبمجرد ذكر ذلك يتوارد للفكر عامل الدين، وقوة الكنيسة، وذراع البابا التي تصدر قرارات الحرمان لكل من عارضه أو عارض مصالح الكنيسة والدين، وسذاجة الناس وسعيهم للحصول على صكوك الغفران التي كان يصدرها البابا في تلك الفترات، كيف لا وهو يُصور له بأنه سوف يدخل الجنة دون عقاب ولا حساب، فهذه تعتبر في نظري من الفترات المظلمة لعصور فضل الكثير بتسميتها بهذا المسمى الظلامي؛ لأن فيها كان تقييد الفكر الإنساني وتحديده ومحاصرته .

4. العلوم والمعارف التي كانت تُدرس :

للعلوم البيزنطية دورٌ مهمٌ في نقل المعارف الكلاسيكية للعالم الإسلامي، وإلى عصر النهضة في إيطاليا، وأيضا في نقل العلوم العربية إلي عصر النهضة في إيطاليا، ففي مجال الطب نجد أنه ارتبط بقاعدة المعرفة، التي وضعتها من سبقهم تاريخيا وهم الإغريق والرومان، وقد حافظت الممارسات الطبية البيزنطية على الممارسات الطبية من العصور القديمة الكلاسيكية .

وقد ظهر في بيزنطة العديد من الأطباء المشهورين في ذلك الوقت، ولم تكن القسطنطينية هي المدينة الوحيدة التي اهتمت بالمجال الطبي، فقد اشتهرت الإسكندرية بممارسة الطب كذلك، وعبر هذه القرون الطويلة حظيت مدرستها الطبية بشهرة واسعة، وإقبال متزايد من الطلاب الراغبين في دراسة الطب من كافة أرجاء عالم البحر المتوسط، وكانت بالنسبة للبيزنطيين تضارع مدرسة القسطنطينية لدراسة القانون، وكان قول الطبيب: إنه تلقى تعليمه في الإسكندرية بمثابة تزكية كافية ومقنعة بمهارته . (رمضان، 2005م، ص ص -75 76).

كما أن الطب البيزنطي لم يكن حكراً على الأطباء فقط، حيث مارسه القديسون أيضا، الذين اهتموا بعلاج السبب الروحي، واختلفت مهمتهم عن الأطباء الذين اعتنوا في المقام الأول بمسببات طبيعية ومناهج علمية في التشخيص والعلاج . (رمضان، 2005م، ص 54).

وقد عمل الأطباء البيزنطيون على إيجاد حلول للأمراض المنتشرة في ذلك الوقت، التي كان من أشهرها داء النقرس(•)، الذي شاع بينهم شيوعاً كبيراً، ولكن في فترات معينة كانت سمعة الطب البيزنطي سيئة، إلا أن الأطباء كانت لهم جهودهم المضنية في هذا المجال، فقد استخدموا الحجامة والتدليك والكي، وكذلك عرفوا بعض العقاقير التي تحتوي على وصفات الأعشاب النافعة . (رنسيمان، 1993م، 289) .

وقد حرصت الإمبراطورية على بناء المستشفيات وأماكن إيواء المرضى ومعالجتهم، كما حرص بعض الأباطرة على رصد مبالغ طائلة لصرفها على هذه المؤسسات الطبية، (رنسيمان، 1993م، ص289) ، كما رعت الكنيسة هذه المؤسسات الطبية، فبعد مجمع نيقية في عام 325م بنى في كل مدينة مستشفى قرب

• داء النقرس :هو مرض يُحدث التهابات حادة في المفاصل , ويرتبط غالباً ببعض اصابات الكلي , وهو أكثر الأمراض إصابة للذكور منه للإناث , ينظر : غربال , 1965م ,ص 1844.

الكاتدرائية، ومن أوائل المستشفيات التي أقيمت كانت من قبل الطبيب القديس **سامبسون** في القسطنطينية، وقد خصص للمرضي المعدمين، الذين يعانون من الأمراض الخطيرة، وأولئك الذين يعانون من نقص المال والصحة . (رمضان، 2005م، ص ص 87 – 88)

أما في مجال الرياضيات فقد اشتهر العديد من العلماء البيزنطيين، خاصة في القرن التاسع الميلادي، ويبدو أن الرياضيات كانت لها فروع عندهم، والدليل على ذلك اعتبارهم الفلسفة فرعاً منها . (هسي، 1997م، ص 290) .

وفي مجال الهندسة كانوا يرؤون الحكايات والقصص الطوال؛ ليبرهنوا على معرفتهم بالاستدلال الهندسي وعلمهم به، وعلى الرغم من ذلك فقد اعتمدت بيزنطة وغيرها في ذلك الوقت على استنتاجات اقليدس(•) في الهندسة، وكذلك بطليموس (••) في الفلك، ولم يكن لأحد منهم لينافس الإغريق في تلك العلوم . (رنسيمان 1993م، ص 286) .

وفي علم الكيمياء كانت المساهمة البيزنطية الوحيدة هي المحافظة على أسرار النار الإغريقية، وهي النار التي كبدت أساطيل عدوهم فأحرقتها وأغرقتها، ومن المعروف أنهم ليسوا مخترعي هذه النار، وإنما انحصر دورهم في حفاظهم على سرها وعدم تداول مكونات صناعتها، ومن المحتمل أيضا أن البيزنطيين قد نبغوا أيضا في الميكانيكا ذلك لظهور بعض الدلائل التي تشير إلى ذلك . (رنسيمان، 1993م، ص 287).

أما عن الفلسفة فقد ارتبطت بعلم اللاهوت كثيراً، ويعود هذا الارتباط بعض الشيء إلى آباء الكنيسة الأوائل، الذين كانوا متمسكين بالفكر القديم، كما تنوعت الاهتمامات بالدراسات الفلسفية. (هسي، 1997م، ص 290).

وفي الجغرافيا كانت معرفتهم لابأس بها، وذلك بالرغم من اندثار خرائطهم التي لم يبق منها خريطة واحدة، وليس من الإنصاف أن نحكم على معرفتهم بالجغرافيا من الخريطة المصنوعة من الفسيفساء، التي عثر عليها قرب مادابا، والتي تمثل فلسطين في القرن السادس الميلادي، وإن كان لها أيضا مزاياها وأهميتها . (رستم، 1955م، ص 213)

كما تذكر المصادر أن الإمبراطور قسطنطين السابع لم تبدر منه إلا أخطاء جغرافية قليلة وقد أدهشهم بذلك، وإن كانت كتاباته حوت بعض الغموض في مواضع معينة، كما ربط البيزنطيون بعض الظواهر الطبيعية بالدين، كأن تدل على غضب الله، وإنها تحذيرات وعقوبات، وقد حاول بعضهم أن يضع تفسيراً علمياً لها، فقد شملت الدراسات على محاولة إيجاد تفسيرات للرعد والبرق والكسوف والخسوف وغيرها . (رنسيمان 1993م، ص 286) .

أما التاريخ فكان المجال الوحيد من بين المجالات الأدبية التي أبدع فيها المؤرخون البيزنطيون، فتبينت مهارتهم وقدرتهم فيه، وبدت مؤلفاتهم ذات منهج متميز، وكان الاهتمام بكتابة التاريخ يرجع إلى ما أحاطت به البلاد من ظروف، قد دفعت فئات الشعب المختلفة للاهتمام بما يدور حولهم من أحداث، خاصة وأن

• اقليدس :يعرف باقليدس الصوري واقليدس المهندس ولد سنة 323ق.م , وتوفي عام 300 ق.م , وكان أعلم أهل زمانه بالهندسة وقام بالتدريس بالإسكندرية وألف كتابه أصول اقليدس .ينظر: ابن جلجل , 1955م ,ص39 .

•• بطليموس:عالم فلك وجغرافيا ورياضيات ومؤرخ إغريقي نشأ بالإسكندرية توفي عام 161م , اكتشف عدم انتظام حركة القمر ,وألف كتاب المجسطي المشهور , ينظر : غربال ,1965م ,ص 381.

العاصمة كانت في حالة تهديد مستمر من شعوب مختلفة؛ كالفرس والمسلمين والسلاف وغيرهم . (عطا، د . ت، ص34).

وقد تبين انقسام المؤرخين البيزنطيين إلي قسمين :

- قسم منهم كتب عن أحداث وتواريخ ذات قيمة تاريخية، وهؤلاء كانوا من طبقات اجتماعية متميزة، وكانت قدوتهم في كتاباتهم المؤلفات الإغريقية القديمة والمشهورة .
- وقسم آخر كتب عن تواريخ عامة من السهل على الشعب تفهمها، وقام بكتابتها الرهبان وأنصاف المتعلمين .(عطا، د.ت، ص34).

وقد كثر عدد مدوني الأخبار الشعبيين، وكان البيزنطيون يحبون القراءة عن الأمجاد السالفة لإمبراطوريتهم، وكان أحب كتب الأخبار إلى قلوبهم يمتد إلى أعماق الماضي وقصة طروادة وغيرها من الأخبار الماضية التي أحبوا معرفتها . (رنسيمان، 1993م، ص 282) .

وتجدر الإشارة هنا إلى أن أغلب هذه الكتابات لاتعير الجوانب الاقتصادية والتشريعية و الإدارية التفافاً كبيراً، يضاف إلى ذلك وجود أعداد كبيرة من الكتابات القانونية، (حاطوم، 1964م، ص334) ، ومن الملاحظ أن المؤرخين البيزنطيين كانوا كثيري العدد، وأن الواحد منهم كان يبدأ بالتدوين من حيث انتهى سلفه، والملاحظة الأخرى هي أنهم اقتدوا في كتاباتهم بأسلافهم الإغريق، أضف إلى ذلك ظهور كُتاب الحوليات(•)، واعتبرت حولية المؤرخ **جون ملالاس** التي كتبت من بداية الخليقة حتى وفاة الإمبراطور جستنيان الأول أول حولية لم تُكتب للأشخاص المتعلمين، بل للرهبان والأشخاص العاديين . (حاطوم، 1964م، ص 338).

كما كان هناك بعض الكتابات للأباطرة الذين تدخلوا في هذا الجانب، وأنتجوا بعض الكتابات التاريخية، فيذكر على سبيل المثال الإمبراطور قسطنطين السابع، الذي بسط يد العون للمدرسة الزاهرة في تدوين التاريخ، ووضع بنفسه مؤلفاً عن حياة جده باسيل الأول، كما اهتم بتدوين العرف الدبلوماسي والإمبراطوري أيضا . (هسي، 1997م، ص 135) .

وقد ظهر العديد من الذين ادعوا معرفتهم بالأعمال التاريخية المعروفة وكتابتها، وهذا ما حدث مع الحوليات التي كتبها كل من **ثيوفانيس و سيمون لوغوثيت**، حيث استعملت حولية الأخير من قبل مؤرخين مجهولين ادعوهما لنفسيهما، وأضافوا إليها بعض الإضافات التي تتعلق بأحداث القرن الحادي عشر الميلادي، وكذلك حولية ثيوفانيس فقد استعملت بالأسلوب نفسه، وأُضيف إليها أحداث تتعلق بالفترة الجديدة اللاحقة لها. (حاطوم، 1964م، ص 345). وهناك فرق واضح بين مؤرخي العصور الوسطي والمؤرخين المحدثين ؛هو أن مؤرخي العصور الوسطى كانوا يمتلكون من أدوات البحث التاريخي قدراً أقل بكثير مما هو لدي المؤرخين المحدثين . (سمالي، 1984م، ص 64).

وخلاصة الحديث أن بيزنطة تميزت في علوم معينة، وعلا نجمها، وبرز لها شخصيات مشهورة في هذه المجالات، ولكن من جهة ثانية نجد لها أعمالاً خجولةً في علوم أخرى، وبالكاد يذكر لها بعض الأعمال القليلة، وهذا إن دل علي شيء فإنه يدل على تنوع الفكر البيزنطي في العصر الوسيط .

• الحوليات : هي تدوين الحوادث عاما بعام . ينظر : البياتي , 1974 , ص70 .

5. نماذج وأعلام الحركة العلمية في بيزنطة وانتاجها العلمي:

عندما كانت الإمبراطورية البيزنطية تنعم بالأمن والأمان برز فيها العديد من الأعلام، الذين وضعوا بصمتهم في تخصصاتهم المختلفة، وهم من أنتجوا الكثير من المؤلفات التي اعتبرت رمزا لتفكيرهم الراقي، ودلت على مدى حبهم للعلم والمعرفة، يذكر منهم على سبيل المثال:

1- أيوسيبيوس :

مؤرخ ظهر حوالي (260- 340م) واعتبر من أقدم كُتاب الحوليات (حاطوم، 1964م، ص 334)، وهو أول مؤرخ للكنيسة المسيحية، وصديق الإمبراطور قسطنطين الأول ومحل ثقته، ولد في فلسطين، وتنقلت به الأحوال حتى صار أسقفاً لمدينة قيسارية عام 314م، له عدة مؤلفات في التاريخ واللاهوت والعقيدة ، أهمها كتاب "التاريخ الكنسي " يعرض فيه نشأة الكنيسة وتاريخها الباكر، ويتحدث فيه عن آباء الكنيسة في القرون الثلاثة الأولي، وكتاب " حياة قسطنطين " الذي كتبه ليمتدح الإمبراطور بعد موته عام 327م . (سمالي، 1984م، ص ص 44 – 45).

2- أميانوس ماركيللينوس :

مؤرخ ظهر في القرن الرابع الميلادي، اعتبر من المؤرخين المخضرمين الذين عاصروا نهاية روما وبداية بيزنطة. (حاطوم، 1964م، ص335) .

3- بروكوبيوس :

من أشهر مؤرخي القرن الرابع، وقد كان سكرتيراً خاصاً للقائد بليزاريوس زمن الإمبراطور جستنيان الأول، وصاحبه في رحلاته، وأهم مؤلفاته التي كتب فيها عن الحروب مع الفرس والوندال والقوط، وقد اتبع منهج هيردوتوس•، وأورد معلومات وافية عن جغرافية المنطقة وشعوبها، وقد كتب تاريخاً في سبعة أجزاء، انتهى إلى عام 551م، وظهرت ثمانية أجزاء إضافية عام 553م، ولكن من أشهر أعماله التاريخ السري الذي هاجم فيه الإمبراطورة ثيودورا وزوجها جستنيان الأول، ولم يظهر إلا بعد وفاته، وله مؤلف ثالث تحدث فيه عن مباني هذا الإمبراطور ومنشأته . (عطا، د . ت، ص10) .

4- بولس :

ظهر زمن الإمبراطور جستنيان الأول، وهو أحد شعراء البلاط في ذلك الوقت، وقد عُرف باسم داعية السكوت، واستطاع في قصيدته التي ألفها بمناسبة ما قام به الإمبراطور من افتتاح مبني الكنيسة من جديد، والتي امتزج فيها الخيال الشعري والتفاصيل المعمارية الدقيقة أن يعرض صورة رائعة لكنيسة آيا صوفيا .(موس، 1967م، ص153) .

5- يوحنا الأفسوسي :

• هيردوتوس : كاتب إغريقي عاش في القرن الخامس قبل الميلاد, زار العديد من المدن من بينها مصر , كتب عن الصراع بين الإغريق والفرس , وكان شغوفا في تسجيل كل طريف وغريب . ينظر : غربال , 1965م , ص1926.

مؤرخ ولد عام 507م، أرخ للكنيسة في ثلاثة مجلدات، يتحدث في المجلدين الأول والثاني عن حوادث التاريخ منذ عهد الإمبراطور الروماني قيصر حتى عام 571م، وكتب في المجلد الثالث عن أخبار الكنيسة والعالم من 571م حتي عام 585م(رستم، 1955م، ص ص 214- 215).

6- القديس اندروس سالوس :

كان من المتعلمين تعليماً جيداً، حيث تعلم الإغريقية والكتابات المقدسة بأمر من معلميه، وهو في الأصل كان عبداً ، حثه معلمه على مواصلة تعليمه . (Baynes- moss،1948, pp200-201) ،

وهنا يمكن توضيح بعض الأمور المهمة، وهي أن التعليم في بيزنطة لم يكن حكرا على الأغنياء وميسوري الحال فقط، بل كان للفقراء والرقيق أيضا، وهذا يجعلنا نقف على نتيجة لابد من ذكرها؛ وهي أن طموح الشخص البيزنطي هو من يحدد مستواه العلمي، وذلك إن ساعدته ظروف الحياة في تحقيق هذا الطموح.

7- يودوكيا :

من شعراء القرن الخامس الميلادي، وقد ألفت الترانيم، وهي ذات مواهب لا يستهان بها، وكانت تربيتها القديمة التي علما لها أبوها الأستاذ الوثني لاووندیوس تتسلل خفية إلى أشعارها، مفسدة عليها إخلاصها الديني. (رنسيمان، 1993م، ص (302.

و من المعروف عن يودكيا أنها زوجة الإمبراطور ثيودسيوس الثاني، وفي تلك الفترة انتهت وتلاشت الوثنية، إذ إنه في زمن هذه الأسرة اعترف بالمسيحية الدين الرسمي للبلاد، فكانت هذه الإمبراطورة متأثرة بفكر والدها الوثني، وظهر ذلك فيما قدمته من أشعار وترانيم بيزنطية .

8- رومانوس :

ظهر في القرن السادس الميلادي، وهو شاعر التراتيل، حيث كتب أبيات قصيدته، وفيها إذا جمعت أوائل حروف أبياتها كونت اسماً أو جملة، (رنسيمان، 1993م، ص 302)، وهو أفضل من نظم الشعر، وقد كانت أشعاره عبارة عن ابتهالات دينية . (رستم، 1955م، ص 216).

9- اسكندر الترالي :

كان مرشداً جيداً لوقائع الحياة اليومية للممارسات الطبية البيزنطية في القرن السادس الميلادي، وقد كتب في أواخر حياته كتابا يدويا من النوع التقليدي لاستخدام الأطباء، يتطرق فيه لدراسة الجسم من الرأس إلى أصابع القدمين . (رمضان، 2005م، ص 85) .

10- جورج أف بيزيديا :

مؤرخ، وهو شماس كنيسة آيا صوفيا، إذ قام بتدوين حروب هرقل ضد الفرس والقبائل الآفارية، ويقع الكتاب في ثلاثة أجزاء، وألف أيضا كتابا دينيا شعريا بعنوان " خلق الكون في ستة أيام " .(اليوسف، 1966م، ص 4) .

11- ثيوفانيس :

مؤرخ، وتكمن أهمية كتابه في أنه المصدر الوحيد للمعلومات عن فترة ما بعد الإمبراطور هرقل، (خليفة، 1998م، ص941)، كما ألف حوليات تعرض فيها لأزمة الأيقونات. (حاطوم، 1964م، ص 43).

12- بولس الإيجي :

ظهر في أوائل القرن السابع الميلادي، ويعد آخر كُتاب الطب في العصر البيزنطي، ووضع موسوعة طبية في سبعة كتب، وخصص كتابه السادس للحديث عن الجراحة، وظهر فيه بأنه لم يكن مجرد جامع أو ناسخ، بل جراح ماهر ذو كفاءة، فقد وصف جراحات عديدة ومتنوعة من علاج كسور الأنف والفك إلى جراحات العنق، والفقرات، ولذلك أصبح أستاذاً للجراحة، وأثر في أجيال متتالية من الجراحين عبر العصور اللاحقة، ظل المصدر الوحيد للعديد من المؤلفات الغربية عن الجراحة، وعبر مؤلفه إلى الطب الإسلامي؛ لينقل المعرفة والخبرة الجراحية، (رمضان، 2005م، ص 85)، فقد دلت كتاباته في الطب على أن هناك تطوراً حدث في هذا المجال أن بيزنطة كانت حلقة اتصال بين مدرسة جالينيوس والتقدم الأخير في روما والعالم الإسلامي .

13- بليزاريوس :

شاعر، وقد ألف أغنية اتسمت بالاهتمام بالمضمون الأخلاقي في المقام الأول، وقد أراد الشاعر بها توصيل رسالة إلى حكومته مفادها أن الشعب البسيط هو وحده الذي يستطيع أن يقدم له النصيحة الخالصة الخالية من كل نفع شخصي، بينما طبقة النبلاء يملؤها الحقد والمنافع الشخصية، وهي تضر بمصالح الإمبراطورية العليا، وهذه القصيدة الشعبية أو الأغنية الوطنية تكشف يقيناً عن وجود طبقة وسطى مناهضة لطبقة النبلاء . (خليفة، 1998م، ص 930).

14- ليو السلانيكي :

ظهرت براعته في الفلك والرياضيات ماجعله موضع إعجاب من الأجانب الوافدين من الشرق، وزاد من قيمة علمه الذي يكتنفه الأسرار، إقبال العامة عليه وتصديقه، (جيبون، 1900م، ص88)، حيث أنهى مرحلة تعليمه الأولى في القسطنطينية ، ثم ارتحل إلى جزيرة اندروس؛ ليكمل تعليمه علي يد مدرس للفلسفة والرياضيات، وحينما عاد إلى القسطنطينية أصبح أستاذاً فيها، (ديورانت، 1998م، ص 113)، وفي البداية لم تأبه العاصمة لوجوده حتى دعاه الخليفة المأمون إلى بغداد، بعد أن تفوق أحد تلاميذه في الهندسة المأسور عنده، إثر معركة قامت بينه وبين البيزنطيين، فقد كان أستاذاً ملمًا إلى جانب الرياضيات والفلك بعلوم أخرى مثل: الفلسفة ، والطب، والتنجيم، وكان يُعلمها، وقد اختبر الخليفة الأسير في عدة مسائل هندسية وأخرى في الفلك، فذُهل من إجابته، وسُر بها لدرجة أنه عرض على الإمبراطور البيزنطي ثيوفيليوس صلحاً أبدياً، وألفي رطل من الذهب إذا أعاره ليو لفترة وجيزة، فرفض ذلك وعين ليو كبيراً لأساقفة سلانيك؛ وذلك ليبعده عن يد الخليفة .(ديورانت، 1998م، ص 113).

هذا ما ترويه الكتب الأجنبية، ولا يستطيع أحد أن يُجزم بصحة هذا القول أو تخطئته، فمن جهة يمكن أن يكون الخليفة عرض هذا العرض؛ رغبةً منه في الاستفادة من العلوم والعلماء البيزنطيون، وحرصا منه

على ذلك، ومن جهة أخرى كانت التنازلات التي أبدى بها الخليفة من عرضه مبالغ طائلة وصلحاً أبدياً موضع شك كبير لدى البعض .

15- جورج الراهب :

مؤرخ ظهر زمن حكم الإمبراطور ميخائيل الثالث، وكتب حولية اهتم فيها بأزمة الأيقونات اهتماماً كبيراً، وتنته حوليته بالنسبة لأحداث ما قبل عام 813 م؛ وذلك لأن جورج الراهب نقل عن ثيوفانيس، أما بالنسبة للفترة بين 813-842م فهي مهمة جداً؛ لأن المؤرخ كتب فيها أحداثاً عاصرها وشاهدها بأم عينه . (حاطوم، 1964م، ص 343) .

16- ميخائيل بسيلوس :

من أشهر مؤرخي القرن الحادي عشر الميلادي، وعلا نجمه زمن الإمبراطور قسطنطين التاسع، وقد كان يُعلم الفلسفة في جامعة القسطنطينية، ومُنح فيها لقب أمير الفلاسفة، ولكن شاء الله أن يترك الحياة العلمية وينظم إلى أحد الأديرة، ولكن ذلك لم يستمر طويلاً ؛ لأن هذا التغيير لم يتماشى مع نمط حياته، كما أنه عُين رئيساً للوزراء من عام 1071-1078م فوجد متسعاً من الوقت للكتابة في السياسة والعلوم والنحو واللاهوت وفقه القانون والموسيقي والتاريخ، كما سجل كتابه المعروف باسم كرونوغرافيا، أو سجل زمن الدسائس والمخازي التي حدثت في مائة عام 976-1078م، كما زاد إلى ذلك رسائله الشخصية التي بلغت مقياساً رائعاً من السحر والبلاغة، فكانت خطبه وأشعاره وكتبه حديث الناس في زمانه، وبلغت من الجمال أن قورنت برسائل وخطب شيشرو(•) . (ديورانت، 1998م، ص 184) .

17- **ليون :**

مؤرخ كتب تاريخا في عشرة أجزاء، عالج فيه أحداث الفترة الواقعة بين سنتي 959-976م، واهتم بشكل خاص بانتصارات الإمبراطورين فوكاس ويوحنا تزيمسكس العسكرية، وقد كتب تاريخه على نهج ينمق فيه الأحداث، ويضفي عليها بعض البهرج اللفظي؛ ليبرزها بشكل مؤثر. (حاطوم، 1964، ص 346) .

18- كاسية :

منشدة التراتيل، عاشت في القرن التاسع الميلادي، وكانت مرشحة للزواج من الإمبراطور ثيوفيلوس، ولكنها لم تحظ بالقبول . (رنسيمان، 1993م، ص 303) .

19- أنا كومنين :

مؤرخة ، ابنة الإمبراطور الكسيوس كومنين (رنسيمان، 1993م، ص 303)، اهتمت بالكتابات التاريخية في الفترة التي عاصرتها وما كتبته أصبح مرجعاً ومصدراً مهماً في التاريخ البيزنطي .

• شيشرو : هو كاتب وخطيب روماني, عاش في العصر الجمهوري , تعلم تعليماً حسناً و أظهر تفوقا في دراسته , وقلما كان تفوته محاضرات الأساتذة الإغريق الزائرين , سواء في الفلسفة أم في البلاغة , وألم بمذاهب المدارس الفلسفية الكبري, وبدأ بممارسة المحاماة , وكان شخصية فذة متعددة المواهب , فإلى جانب المحاماة درس السياسة والأدب والفلسفة , والترجمة من الإغريقية , فليس هناك خلاف على أنه أبلغ خطباء الرومان وألمع كُتابهم , فكانت مؤلفاته سجلاً حافلاً بأحداث زمانه وأخبار السياسة , وقسمت مؤلفاته إلي أربعة أقسام :1- الخطب 2- الرسائل 3- المقالات الفلسفية 4- البحوث البلاغية ينظر : علي ,1970, ص ص 16 - 17 - 19 .

كما انضم بعض الأباطرة إلى صفوف الأدباء والمؤرخين وكاتبي الشرائع القانونية، فيذكر منهم على سبيل المثال الإمبراطور ثيودسيوس الثاني، و اهتم بالأدب الإمبراطور ليو السادس وقسطنطين السابع اللذان كانا من رواد الكتابة والمؤلفات، فاشتهر ليو بكتابه **فن الحرب**، (السيد، 2000م، ص 39)، أما قسطنطين فإن أهم مؤلفاته كتابه **الإدارة الإمبراطورية** أو **الإتيكيت**؛ وهو عبارة عن قواعد المعاملة في البلاط الإمبراطوري، كما يضم مجموعة من التعليمات الخاصة بتنظيم الاحتفالات الرسمية والإدارة المالية للقصر الإمبراطوري . (لمزيد من المعلومات ينظر : قسطنطينيوس السابع، إدارة الإمبراطورية البيزنطية) .

إلى غير ذلك من الشخصيات البارزة التي كان لها دور عظيم في بناء هذه الإمبراطورية التي عاشت فترة طويلة من الزمن، فعذراً للوقت الذي لم يسعفنا للإشارة إليهم في هذا الملخص البسيط .

نتائج الدراسة:

بعد هذا التحليل التاريخي توصلت الدراسة لعدة نتائج، يمكن إفرادها في النقاط الآتية- :

1. إن التعليم البيزنطي كان ساميا في كثير من جوانبه، حيث إنه جسد الواقع الذي عاشته البلاد في تلك الفترات، ولكن من ناحية أخرى نجده في كثير من الأحيان كان مكملا لنهج من سبقوه من الإغريق والرومان.
2. كان التعليم في بدايته يعتمد بشكل أساسي على الدين، وذلك لقوة العامل الديني في العصور الوسطي، ولكن سيطرة الكنيسة وقوتها بدأت تتلاشي في أواخر العصر البيزنطي.
3. اهتم كثير من الأباطرة بالتشجيع على التعليم والمعرفة، وكان لهم دور كبير في بناء المراكز التعليمية، وإيجاد المعلمين الماهرين للتدريس فيها.
4. ظهر لدى البيزنطيين العديد من العلماء والشخصيات البارزة، التي كان لها بصمتها في كثير من المجالات؛ كالطب، والفلك، والرياضيات، والتاريخ، وغيرها.
5. إن العلوم البيزنطية كانت في الأصل مستوحاة من علوم الإغريق والرومان، ولكن البيزنطيون أضافوا لها الكثير؛ ليتماشى معهم ومع متطلبات الحياة البيزنطية .

6. قائمة المصادر والمراجع :

أولاً : المصادر العربية :

1. ابن جلجل، أبو داوود سليمان بن حسان الأندلسي (1955م(. **طبقات الأطباء الحكماء.** تحقيق :فؤاد السيد. القاهرة: مطبعة المعهد العلمي الفرنسي للآثار.

ثانياً : المصادر البيزنطية :

2. بروكوبيوس (2001م) . **التاريخ السري** (ت : صبري أبو الخير سليم) . الإسكندرية : عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية .
3. قسطنطينيوس السابع بورفيروجينتوس (1980م) **. إدارة الإمبراطورية البيزنطية** . ت-تح : محمود سعيد عمران . بيروت : دار النهضة العربية .

ثالثاً : المراجع العربية :-

4. حاطوم، نور الدين – وآخرون (1964م) . **المدخل إلى التاريخ** . دمشق : مطبعة الإنشاء.

5. خليفة، شعبان عبد العزيز (1998م) . **الكتب والمكتبات في العصور الوسطى** . مج2 . القاهرة : العربية للطباعة والنشر .
6. رستم، أسد (1955م) . **الروم في سياستهم وحضارتهم ودينهم وثقافتهم وصلاتهم بالعرب** . ج1 . بيروت : دار المكشوف
7. السيد، السيد محمود (2000م) . **تاريخ الدولة البيزنطية**، الإسكندرية : مؤسسة الجامعة.
8. شرقاوي، فؤاد (د. ت) .**الأسطورة في الأدب اليوناني والروماني** . القاهرة : (د.ن) .
9. الشيخ، حسين (2004م) . **الرومان** . الإسكندرية : الفنية للطباعة والنشر.
10. عطا، زبيدة (د.ت). **الدولة البيزنطية من قسطنطين إلى انستاسيوس** . (د.م) : دار الفكر العربي .
11. علي، عبد اللطيف أحمد (1970م) .**مصادر التاريخ الروماني** . بيروت : دار النهضة العربية.
12. غنيم، اسمت (1982م) . **إمبراطورية جستنيان** . الإسكندرية : دار المعارف .
13. نصحي، إبراهيم (1973م) .**تاريخ الرومان** . ج2 .بنغازي . الجامعة الليبية .
14. اليوسف، عبد القادر أحمد (1966م) . **الإمبراطورية البيزنطية** . بيروت : المكتبة العصرية .

رابعاً : المراجع المترجمة :

15. بينز، نورمان (1950). الإمبراطورية **البيزنطية** . (ت: حسين مؤنس – يوسف زايد. القاهرة: دار السعادة.
16. جيبون، إدوارد (1900م) . **اضمحلال الإمبراطورية الرومانية وسقوطها** . ج2 . (ت: لويس إسكندر) .دمشق : دار الكتاب العربي .
17. دولي، دونالد . ر.(1964م) **حضارة روما** . (ت: جميل يواقيم الذهبي – فاروق فريد) القاهرة : دار النهضة .
18. ديورانت، ول وايريل (1998م) . **قصة الحضارة** .مج2-ج3 . (ت: محمد بدران) . بيروت : دار الجيل .
19. راسكو، برتون (1961م) . **عمالقة الأدب الغربي** . ج1 . (ت: دريني خشبة – أحمد قاسم جودة) القاهرة : مؤسسة روز اليوسف .
20. رنسيمان، ستيفن (1993م) . **الحضارة البيزنطية** . (ت: عبد العزيز توفيق جاويد). القاهرة: مكتبة النهضة المصرية .
21. سمالي، بيريل (1984م) . **المؤرخون في العصور الوسطي** . ط2 . (ت: قاسم عبدة قاسم) .القاهرة : دار المعارف .
22. موس، سانت . ل . ب (1967م) .**ميلاد العصور الوسطي "395-814م** " . (ت: عبد العزيز توفيق جاويد) . القاهرة : دار عالم الكتاب .
23. هامرتن، جون .ا (د . ت) . **تاريخ العالم "من ابني جراكوس إلي اوغسطس** " . مج3 . القاهرة : مكتبة النهضة المصرية .
24. هسي، ج . م (1997م) .**العالم البيزنطي** . (ت: رأفت عبد الحميد) . الإسكندرية . عين شمس للدراسات والبحوث الإنسانية .

رابعاً المراجع الأجنبية :

25. Baynes ،Norman ، H. St .L ، Moss ،(1962). **The Byzantine Empire** ، New York ، Printed in Great Britain .

26. Hussey ،J.M(1970) -**The Byzantine World** ،London ، Printed in Great Britain.
27. Staven, Runciman (1933). **Byzantine Civilisation** ، London ، Printed by butler and tanner ltd.

خامساً : المعارف والموسوعات والدوريات العلمية :

الموسوعات :

28.غربال، شفيق (1965م) . **الموسوعة العربية الميسرة .** القاهرة : الدار القومية للطباعة والنشر .

29.عدة مؤلفين (1999م) . **الموسوعة العربية العالمية** . ط2 .ج4 . الرياض : مؤسسة أعمال للنشر.

الدوريات :

30.البياتي، عادل (1974م) . " الشعر والتاريخ "، مجلة الأقلام، ع11، السنة التاسعة، 1974م، بغداد، مطبعة الحرية .
31.رمضان، عبد العزيز، " البيزنطيون بين علاج الأطباء ومعجزات القديسين "، حولية التاريخ الإسلامي والوسيط مج 5، 2006-2007م، القاهرة، مصر العربية للنشر والتوزيع .
32.المحاسني، سماء زكي، "من تاريخ المكتبات في العالم "، مجلة الناشر العربي، ع14، 1989، طرابلس، اتحاد الناشرين العرب .
33.اليوسف، عبد القادر أحمد، " ملامح عن الحياة الثقافية عند البيزنطيين "، مجلة العلوم، ع11، السنة 11، 1966م بيروت، دار العلم للملايين .

الحياة العلمية في العصر العباسي

د. دلال الفيتوري•

المستخلص:

• عضو هيأة التدريس بقسم التاريخ جامعة بنغازي.

تهدف هذه الدراسة إلى إبراز مدى اهتمام العرب والمسلمين بالتعليم؛ لما فيه من مرضاة الله، امتثالاً لقوله تعالي: ﴿ اقْرَأْ ﴾ التي جاءت بصيغة الأمر، إلى جانب تحقيق رغبتهم في التقدم والرقي في جوانب حياتهم جميعها، والتأكيد على مدى تأثير دور الخلفاء ورجال الدولة في دعم الحركة العلمية، ولو تخلى هؤلاء عن دعم العلماء فسد أمر الأمة. والمنهج المتبع هو المنهج السردي التاريخي، القائم على جمع المادة التاريخية وسردها؛ لإبراز الإيجابيات المتعلقة بالموضوع، وقد استنتجت أنه إذا وجدت الرغبة في التعليم فإن الشخص يستطيع أن يتخطى الصعاب كلها، وأن المؤسسات التعليمية هي امتداد لما كانت عليه قديماً، مع التطور في بعض الجوانب، بينما فكرة التدرج التعليمي واحدة. ومن أهم التوصيات التأكيد على الاهتمام بالجوانب التعليمية، التي تساعد على الرقي بالحياة العلمية في شتى المجالات، فلا يمكن التميز في أي علم إلا بتعلمه وإتقانه، كما أُوصي المهتمين بالحياة العلمية بالاطلاع على ما قدمه الأوائل، والاستفادة من كنوزهم العلمية.

الكلمات المفتاحية: الحياة العلمية – العصر العباسي

المقدمة:

لعل الذي دفعني إلى الكتابة في موضوع الحياة العلمية في العصر العباسي، محاولة بعض الباحثين طمس معالم حضارتنا في جانبها العلمي والفكري، والتركيز على استبدالها بالتعليم الغربي، واعتباره الأساس في بناء الحضارة الإنسانية المعاصرة، وقد يكون الدافع لهؤلاء إعجابهم بما توصل إليه الغرب حديثاً، متناسين بأن الغرب الأوروبي مرَّ في فترة من فترات تاريخه بعصور مظلمة، لم تقف حاجزاً يمنعه من البحث، وعلى هؤلاء أن يتذكروا أن المسلمين أصحاب فضل، فهم الذين سبقوا الغرب بدراسة العلوم، فقدموا من الأعمال ما أناروا به ظلمة تلك العصور، وكانت الحضارة العربية الإسلامية نبراساً في تلك الفترة، أضاءت الطريق، ومهدت السبيل، فعلينا إعادتها وتجديدها؛ لنهتدي بها، وهذا لا يعني التقليل مما تواصل إليه الغرب من تطور في هذه الفترة، فقد استعانوا بكل ما أخذوه وتعلموه، ولم يضيعوا أي فرصة للبحث في شتى العلوم، التي كان المسلمون سباقين في دراستها، وتقديم المؤلفات فيها، ولن نصل إلى هذه الحقيقة من دون التعلم والتطور والتميز، لذلك علينا الإقبال على التعليم؛ من أجل رفع قدراتنا.

وكانت أهداف هذا البحث إبراز مدى اهتمام العرب والمسلمين بالتعليم؛ لما فيه من مرضاة الله، امتثالاً لقوله تعالي: ﴿ اقْرَأْ ﴾، التي جاءت بصيغة الأمر، إلى جانب تحقيق رغبتهم في التقدم والرقي في جوانب حياتهم جميعها، والتأكيد على مدى تأثير دور الخلفاء ورجال الدولة في دعم الحركة العلمية، ولو تخلى هؤلاء عن دعم العلماء فسد أمر الأمة.

وسبب اختياري لهذا الموضوع:

1- الاهتمام بالتطور العلمي؛ لدعم الحركة العلمية.

2- تسليط الضوء على ما وصل إليه العرب من تطور علمي؛ بسبب دعم الخلفاء لهم، لعل هذا يكون حافزاً لدعم التعليم عندنا.

3- عند اطلاعي على تاريخ الدولة العباسية، وجدتُ أنَّ ما توصل إليه العلماء في تلك الفترة وما وضعوه من مؤلفات قيمة كان نتيجة الرغبة والاهتمام والدعم، فإن غابت هذه النقاط غاب إنتاجهم

العلمي، الذي كان مصدرَ معلوماتنا، وقد حاولت توضيح هذا من خلال ما توصلت إليه من مصادر ومراجع.

والمنهج المتبع هو المنهج السردي التاريخي القائم على جمع المادة التاريخية وسردها؛ لإبراز الإيجابيات المتعلقة بالموضوع.

وقد استنتجت أنه إذا وجدت الرغبة في التعليم فإن الشخص يستطيع أن يتخطى الصعاب كلها، وأن المؤسسات التعليمية هي امتداد لما كانت عليه قديماً، مع التطور في بعض الجوانب، بينما فكرة التدرج التعليمي واحدة.

وكان للعلوم العربية الأثر الكبير في المجالات كلها، فلا يستطيع أي شخص مهتم بالعلوم والتعليم أن ينكر جهد العرب فيما توصلوا إليه، أو لا يشير إلى المؤلفات العربية التي وصل صداها إلى وقتنا الحالي.

الحياة العلمية في العهد العباسي:

قد اهتمت الدولة العباسية بالتعليم اهتمامًا كبيرًا، فبعد استقرار دولتهم بدأت الحركة العلمية تأخذ مكانها، وتنمو وتزدهر، وأصبحت بغداد قبلة العلماء وطلاب العلم، وتأسَّست دُورُ العلم، وعظم شأن المدينة؛ بفضل تشجيع الخلفاء للعلم، فقدمت بغداد أعظم العلماء العرب والمسلمين، الذين كانوا رواد الحركة العلمية والفكرية في العصور الوسطى في العلوم كلّها، ونشطت حركة الترجمة، وأقيمت مجالس العلم، وحلقات الدرس والنقاش، ويجب ألَّا ننسى أن القرآن الكريم هو مصدرنا الأساسي في طلب العلم، وهو المرجع الأول الذي أشار في العديد من آياته إلى البحث والتعلم، فعلينا –كمسلمين- الاهتمام بذلك، وتقديم الدراسات التي تعيد للحضارة الإسلامية أمجادها، خاصة وأن القرآن الكريم أحد مقوماتها.

اهتمام القرآن الكريم والسنة النبوية بالتعليم:

قد أكدت الآيات القرآنية بشكل مباشر على العلم؛ كقوله تعالى: ﴿**وَقُل رَبِّي زِدْنِي عِلْماً**﴾ (سورة طه الآية 144). على عكس أوروبا في عصورها المظلمة، عندما حاربت الكنيسة كل من يحاول البحث في بعض الأمور، التي يدَّعون أنها محرمة كالأمور الطبية، "فسيطرة رجال الكنيسة منعتهم من البحث في الأمور الطبية، فقد اعتبروا تعلم الطب من المحرمات، وأن المرض -حسب رأيهم- عقاب من الله لا ينبغي للإنسان أن يصرفه عمن استحقه" (باركر، 1978، ص 100).

في الوقت الذي كان فيه المسلمون رواد العلم وسادته، وما قدموه آنذاك كان كافياً بأن يجعل جهابذة المفكرين الأجانب يعترفون بالأثر العظيم الذي حمله القرآن الكريم، وأن الحضارة العربية الإسلامية لم تكن لترقى وتزدهر لو لم يكن القرآن الكريم أحد مقوماتها، والآيات التي تحض على طلب العلم والاستزادة منه كثيرة، " فانطلق علماء الإسلام يحققون نتائج مذهلة في العلوم الطبيعية والإنسانية، حتى غيروا مسار تلك العلوم قروناً وقروناً، كما تشهد بذلك ميادين الرياضيات، والبصريات، وعلم النبات، وعلوم الطب وفروعه؛ مثل: الجراحة، وأمراض العيون، وشؤون البيطرة، والصيدلة... ونشأت وترعرعت علوم: المعاجم، والنحو، والصرف، والبلاغة، والموسوعات، وكتب التاريخ، وعلم الاجتماع، وإحياء فلسفة أرسطو التي كان الغرب قد

نسيها، وأخذت شمس الحضارة الإسلامية تبدد الظلام الذي سيطر على أوروبا قروناً (هوفمان، 1993، ص ص 22-23).

كما يجب علينا ألا ننسي فضل القرآن الكريم في إخراجنا من الظلمات إلى النور، فهو من دعانا إلى طلب العلم، واحترام وتقدير العلماء، ﴿**يَرْفَعِ اللهُ الَّذِيْنَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ**﴾ (سورة المجادلة، الآية 11).

كما أمرنا بالبحث في آيات القرآن الكريم معتمدين "على أساس النظر العقلي، وأسلوب البرهان، واستخدام التجربة والمشاهدة والاختبار" (ياسين، 1980، ص 13).

والذي يقرأ القرآن بتفكر وتدبر، تجده أكثر الناس حرصاً على طلب العلم، فما تحويه آيات القرآن الكريم من الأمور العظيمة تحتاج إلى بحث علمي في الأمور الطبيعية؛ كاختلاف الليل والنهار، والعواصف والبرق والرعد، وغير ذلك من الأمور الإنسانية؛ كمسألة الخلق، والزواج والطلاق، وغيرها من الأمور التي جعلت القرآن الكريم الكتاب الوحيد الذي يشبع نهم أفئدتنا، ويروي ظمأ عقولنا "ولا شك في أن العلوم تزيد الإنسان تبصراً بقدرة الله جل جلاله، وكلما اكتشف الإنسان جديداً في بحثه ودراسته زاد إيماناً بالله" (درنيقه، 2002، ص23).

والقرآن الكريم هو المصدر الإلهي الذي عجز البشر على أن يأتوا بمثله، وهذا وحده إعجاز، ورحمة الله بالبشر هي دعوته المستمرة للتعلم والبحث، وعلى الناس ألا يقفوا عاجزين مكتفين بقراءته وتجويده، ولو كان الله يدعو إلى قراءته وحفظه من دون التعلم منه لذكر ذلك في آياته.

ومما يؤكد على أهمية التعلم ما جاء في أحاديث الرسول ρ: "مرحباً بطالب العلم، إن طالب العلم تحفه الملائكة بأجنحتها" (الألباني، 1421هـ، رقم الحديث 531). كما قال عليه الصلاة والسلام: "**من سلك طريقاً يلتمس فيه علماً سهل الله له به طريقاً إلى الجنة**" (الألباني، 1421هـ، رقم الحديث 71).

وتأكيداً على أن التعليم في الإسلام يتبوأ درجة عظيمة ومرتبة كبيرة، به ترفع الأقدار، وتحاز المغانم الكبار قول النبي ρ: " طلب العلم فريضة على كل مسلم" (الزركشي، 1406هـ، رقم الحديث 13385).

وقد وصف الرسول -عليه الصلاة والسلام- الأمية بالصفة المذمومة، التي لا تزول إلا بالتعلم، وفي هذا تبيان للغاية من بعثته بقوله: "**إن الله لم يبعثني مُعَنتاً ولا مُتَعنتاً، ولكن بعثني معلماً ميسراً**" (النيسابورى، 1374هـ، رقم الحديث 3088).

وكان لهذا الاهتمام الواضح بالتعليم أثر عند المسلمين الذين لبوا هذا الطلب بالإقبال على القراءة والكتابة، "وظهر ذلك جلياً في معركة بدر، حيث جعل النبي ρ جماعة من أسرى المشركين يفتدون أنفسهم من الأسر إذا علموا أولاد الأنصار الكتابة والقراءة" (درنيقة، 2002ص58).

كما أمرنا الرسول -عليه الصلاة والسلام- بطلب العلم وتحمل أعبائه والمصاعب في طلبه، وعدم التوقف عند حد معين؛ لأنه لا حد ولا عمر لطلب العلم، لذلك نجد أن "الطالب والعالم المسلم ينطلق إلى العلم وفي رحابه بهمة عالية، ونشاط كبير، وشغف بالعلم لا ينتهي، يتحمل في سبيله كل المتاعب، لا يدع فرصة إلا

ويزداد فيها علماً، مما يدل على قوة الدافع وعمقه وحقيقته، واتساع أفق الهدف وإشراقه" (حسين، 1976، ص155).

فكان الرسول -عليه الصلاة والسلام- يدعو ربه قائلاً: ﴿وقل ربِ زدني علماً﴾، مؤكداً بأن القرآن الكريم يرفع العلماء إلى مراتب عليا، لا يسبقهم إليها إلا الملائكة والرسل، ﴿**شَهِدَ اللهُ أَنَّه لا إِلَه إلا هوَ وَالمَلائِكَة وَأُلو العِلْم قائِماً بِالقِسْطِ**﴾ (سورة آل عمران، الآية 18).

لذلك أمضى الرسول ρ حياته كلها في تعليم المؤمنين أمور دينهم ودنياهم، فلا تمر عليه ساعة من الليل أو النهار إلا يغتنمها في تعليم أصحابه أمور دينهم، وما فيه صلاح دنياهم.

المراحل التعليمية:

إن الإنسان بطبيعته يحب التعلم والبحث، ويظهر ذلك جلياً عندما تنظر للمراحل التي مر بها الإنسان، فمنذ بدء الخليقة وجد نفسه من غير لباس فبحث عن شيء يقيه الحر والبرد، ومن غير مسكن فبحث عمّا يحميه من العوامل الخارجية والطبيعية، وعندما يجوع يبحث عمّا يشبعه، وعن الطرق التي تساعده على إعداد الطعام وحفظه، وإذا مرض فكّر فيما حوله، عسى أن يجد ما يخلصه من المرض، فكل شيء مرتبط بعقل الإنسان وفكره، يفكر لكي يرتقي من مرحلة إلى مرحلة أفضل في حياته، ومن هنا جاءت فكرة تعلمه؛ ليصل إلى الأفضل، ولعل قصة سيدنا موسى υ خير دليل، عندما التمس من العبد الصالح مرافقته؛ ليتعلم منه: ﴿**قَالَ لَهُ مُوسَى هَلْ أَتَبِعُكَ عَلَىَ أَنْ تُعَلِمَنِ فِمَا عُلِمْتَ رُشْداً**﴾ (سورة الكهف، الآية 66).

فالمرحلة الأولي من التعلم هي القراءة؛ أي محو الأمية بتعلم القراءة والكتابة، ثم النظر في بقية مراحل التعلم؛ لأن القراءة وحدها لا تكفي، ففي الجاهلية كان هناك من يقرأ ويكتب، لذلك علينا التدرج في مراحل التعليم للارتقاء به، مطيعين أمر الله في قوله -بصيغة الأمر-: " ﴿ اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِكَ الْذِي خَلَقَ❶خَلَقَ الإْنسَانَ مِنْ عَلَقٍ❷﴾ (سورة القلم، الآية 1-2). كما أن الله -سبحانه وتعالي- لا يقسم إلا بما له شأن عظيم ﴿**نَ وَالْقَلَمِ وَمَا يَسْطُرونَ**﴾ (سورة القلم، الآية 31).

أي أن القراءة والكتابة مرتبطتان، فكل ما يكتب يقرأ، والكتابة تساعد على حفظ كل ما يقرأ من الضياع والنسيان، لذلك لم يعتمد على حفظ القرآن فقط، بل قام المسلمون بكتابته وجمعه؛ حتى لا يضيع أو يحرّف بعد موت حفظته، كما أشار العلي القدير إلى ضرورة التلقين في التعليم، وذلك عندما لقن آدم الأسماء كلها؛ ﴿**وَعَلَمَ آدَمَ الأَسْمَاءَ كُلَهَا ثُمَ عَرَضَهُمْ عَلَى المَلائِكَةِ فَقَالَ أَنْبِئونِي بِأَسْمَاءِ هَؤُلاءِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِين**﴾ (سورة البقرة، الآية 31).

إن الله لو لم يرد لآدم التعلم من البداية لما لقنه، فعلينا طاعة أوامر الله في ذلك، بأن نسمع ونفهم ونعي كل ما نتعلمه؛ للتفريق بين الجيد والرديء، قال تعالي: ﴿**الَذْيَنَ يَسْمَعُونَ القَولَ فَيتَبِعُونَ أَحْسَنَهُ**﴾ (سورة الزمر، الآية 18).

ولم يحصر الله الإنسان في التعليم بالجانب الديني فقط، بل حثه على البحث في شتى مجالات المعرفة، وفي كل ما يخص حياته، فقال -عز وجل-: ﴿**قُلْ سِيرُوا فِي الأَرْضِ فَانْظُرُوا كَيفَ بَدَأَ الخَلْقَ ثُمَ اللهُ يُنْشِئُ النَشأَةَ**

الآخْرَةَ إِنَّ اللهَ عَلَى كُلِ شَيءٍ قَدِيرْ﴾ (سورة العنكبوت، الآية 20). فجاءت فكرة المؤسسات التعليمية التي تدرّجت فيها المراحل التعليمية على حسب الاستيعاب الفكري للشخص.

المؤسسات التعليمية في العصر العباسي:

1- المسجد:

بعد الهجرة إلى المدينة، وبناء المسجد النبوي، اتخذ الرسول ρ هذا المسجد مكاناً للتعليم، فكان يجلس عقب كل صلاة مع أصحابه؛ ليعلمهم مبادئ الدين، ويناقشهم في أمور دينهم، فكان المسجد هو النواة الأولى للتعليم، وساهم في ازدهار الثقافة الإسلامية، بعد ما كان الرسول -عليه الصلاة والسلام- يعلم الناس أينما تيسر له ذلك، فلم يكن المسجد مجرد مكان للصلاة، بل تميّز بأنّه مكان للعبادة وتعلم العلوم الدينية وباقي العلوم، فظهرت الحِلَقُ في المساجد، حيث يجلس المعلم وحوله الطلاب، يسمعون ويكتبون المعلومات، وكان بعضهم ينتقل من حلقة إلى أخرى، فلكل فرع من فروع المعرفة حلقة، "فحلقة لفقيه، وحلقة لمحدث، وحلقة لقصاص أو لمفسر، وحلقة للغوي، وأخرى لنحوي، وثالثة لمتكلم، وكانت حلقات الفقهاء أكثر الحلقات ازدحاماً" (التليسي، 2002م، ص 255).

واستمر من جاء بعد الرسول ρ على نهجه بألّا تكون المساجد مكاناً للعبادة فقط، فكان للمسجد مكانة " في تأدية دوره في نشر العلوم والثقافة بكل فروعها، والمساهمة في بناء صرح الحضارة الإسلامية المجيدة " (دياب، 1992، ص 36).

2- الكُتّاب:

حيث يجتمع فيها عقب كل صلاة من يرغب في تعلّم القرآن الكريم وحفظه وتجويده، كما يتعلم من خلالها الأطفال القراءة والكتابة والمبادئ الأساسية للإسلام، " وعادة كان النشء يبدأ بالتعليم في الكتاتيب، حيث يتعلم مبادئ القراءة والكتابة، وبعض سور القرآن، وشيئاً من الحساب، وبعض الأشعار والأمثال " (ابن سحنون، 1972، ص102).

كما كان "بعض معلمي هذه الكتاتيب يعلمون الناشئة –أيضاً- السنن والفرائض والنحو والعروض" (الجاحظ، 1998، 214/2). ويمكن القول: "إن الكُتَّاب في ذلك الوقت كان أشبه بالمدرسة الابتدائية إلى حد كبير في الوقت الحاضر" (السباعي، 1968، ص131). ولا تزال فكرة الكتاتيب موجودة في المساجد حتى الآن.

3- المدارس:

جاءت فكرة المدارس من الحِلَق التي تدار داخل المساجد لتعلّم العلوم، خاصة العلوم ذات الطابع الديني، وبعد أن زاد عدد المقبلين على التعلّم، وحتى لا يحدث تداخل بين الحلقات ومواضيع التدريس فيها والمصلين الذين يأتون إلى المسجد، كان من الضروري إنشاء المدارس؛ لتكون مكاناً للتعلم، وقد انتشرت في المدن الإسلامية أغلبها، ويجمع المؤرخون على أنَّ أول من أسس مدرسة في الإسلام " هو الوزير نظام الملك، الذي تنسب إليه المدارس النظامية، وأشهرها المدرسة النظامية في بغداد، التي أسست عام 457 هجرية، والتي يعتبرها المؤرخون أسبق المدارس النظامية إلى الظهور" (شميساني، 1983، ص13).

وقد أُلحقت هذه المدرسة بمكتبة ضخمة كباقي المدارس الأخرى، و" زُوِّدت بكل غريب ونادر، وكانت هذه المكتبة محط أنظار طلاب العلم والدارسين، فكانوا شديدي العناية بها، حتى إنَّه لما شبت النار في الأماكن المجاورة للمدرسة النظامية ببغداد، وانتقل الحريق إلى المدرسة فاحترقت المكتبة، ولكن الكتب نجت من الحريق بفضل همة الأساتذة والطلاب وغيرهم، الذين نقلوها قبل أن تصل النار إليها" (ابن الجوزي، 9 / 184).

ومن بين المدارس التي اشتهرت "المدرسة المستنصرية ببغداد، التي أسسها الخليفة العباسي المستنصر بالله، وقد بدأ في بنائها سنة 625 هجرية، وافتُتِحتْ سنة 631 هجرية" (معروف، 1965م، 42/1).

وقد استمر بالمدرسة المستنصرية فترة طويلة " تخللتها فترتان؛ الأولى بسبب الغزو المغولي لبغداد عام 656 هجرية، والثانية دخول جيوش تيمورلنك، واحتلالها لبغداد مرتين في سنة 795 هجرية وسنة 803 هجرية " (معروف، 1965م، ص43).

واحتوت هذه المدرسة على مكتبة ضخمة " نقل إليها من الكتب النفيسة، والأصول المضبوطة، التي احتوت على جميع العلوم والربعات الشريفة مائتين وتسعين حملاً، بالإضافة إلى ما نقل إليها بعد ذلك من كتب أخرى " (الإدلبي، ص 288).

ومن بين العلوم التي كانت تدرس في المدرسة المستنصرية " علم الأصول والفروع... وعلم القوافي، وأحاديث الرسول... والفرائض والتركات، وعلم الحساب والمساحات، وعلم الطب، ومنافع الحيوان، وحفظ قوام الصحة، وتقويم الأبدان " (الأدلبي، ص 287). وبانتشار المدارس توفرت فرص التعليم لكثير من الناس في سائر البلاد الإسلامية.

4- بيوت الحكمة:

أول بيت حكمة أنشئ في بغداد، وقد أنشأه الخليفة العباسي هارون الرشيد، وكانت تلك البيوت تضم مكتباتٍ كبيرةً، ساعدت طلاب العلم في الارتقاء بأفكارهم، كل حسب مجاله، مما شهدته هذه البيوت من حلقات نقاش وأعمال البحث والترجمة، وكانت مدعومة من الأمراء والخلفاء، الذين تنافسوا فيما بينهم؛ لدعم الحركة العلمية " وقد عمل الخلفاء العباسيون على إمداد بيت الحكمة بمختلف الكتب، وظلت هذه الخزانة قائمة حتى استولى التتار على بغداد سنة 656 هـ / 1258م" (حسن، 1964م، ص408).

ونظراً لاهتمام العباسيين بهذه المؤسسة نشطت حركة الترجمة والتأليف، وتقدمت صناعة الورق، وتبع ذلك ظهور كثير من الوراقين الذين يقومون بنسخ الكتب، واتخذ العلماء والأدباء أماكن يجتمعون فيها؛ للتزود من العلم، فكثرت المكتبات التي تزخر بجميع أنواع الكتب، حتى أصبحت من أهم المراكز الثقافية

الإسلامية، ولعل "من أشهر المكتبات في العصر العباسي مكتبة نوح بن نصر الساماني" (ابن خلكان، 1968، 152/1). "ومكتبة الصاحب إسماعيل بن على" (حسن، 1964م، ص408)، و"مكتبة مؤيد الدين بن العلقمي وزير المستعصم آخر خلفاء العباسي ببغداد، المشتملة على عشرة ألاف مجلد من نفائس الكتب"(حسن، 1964م، ص408).

وقد استفاد العلماء من هذه المكتبات في وضع مؤلفاتهم القيمة، ولعل ما ذكر ياقوت من إفادته من الكتب التي ساعدته على جمع مادة كتابة معجم البلدان خير دليل، عندما قال: كنت أرتع فيها وأقتبس فوائدها، وأنساني حبها كل بلد، وألهاني عن الأهل والبلد، وأكثر فوائد هذا الكتاب وغيره مما جمعته فهو من تلك الخزائن" (ابن خلكان، 1968، 184/5).

5- المجالس العلمية:

إلى جانب تلك المؤسسات كلها، كانت هناك المجالس العلمية، التي تعقد في بيوت العلماء؛ لمناقشة المسائل العلمية، كما ظهرت مجالس الخلفاء، الذين خصصوا في قصورهم أماكن خاصة لعقد مثل هذه المجالس؛ ليتناقشوا فيها في مختلف الموضوعات، وكان كثير من الخلفاء يشاركون في هذه النقاشات، ويبدون رأيهم في العديد من القضايا، فالخليفة العباسي "هارون الرشيد، وابنه الخليفة المأمون الذي كان من مشجعي العلم الكبار، كان يجتمع في مجلسه الكثير من الفقهاء ورجال العلم والفلاسفة والأدباء والشعراء من جهات متعددة من العالم الإسلامي، فيجلس إليهم ويناقشهم في كثير من المسائل والقضايا في موضوعات متنوعة، ويشملهم جميعاً برعايته بما يبذله لهم من المنح والعطايا" (دياب، 1992، ص 37).

وهذا حال كثير من خلفاء الدولة العباسية، حتى من لم تكن له اهتمامات علمية كان يقدم المنح والعطايا؛ لتشجيع العلم والعلماء، وقد كان لاهتمام الخلفاء بالعلماء نتائج جيدة تصب في صالح الحياة العلمية، فازداد عدد العلماء المتخصصين في كل علم وفن، "يُروى أن النضر بن شُميل -تلميذ الخليل بن أحمد الفراهيدي- حين عزم على الخروج من البصرة إلى خراسان شيعه نحو ثلاثة ألاف شخص بين محدث ونحوي ولغوي وعروضي وأخباري" (الحموي، 1979م، 238/9).

ولم يكن الخلفاء وحدهم يغدقون عطاياهم الجزيلة على العلماء، بل جاراهم في ذلك الولاة وكبار القادة فـ"مكتبة علي بن يحيى المنجم، تقدم المأوى والطعام للطلبة الغرباء، فيما كانت مكتبة جعفر بن حمدان الموصلي تقدم أوراقاً ودراهم لطلاب العلم الفقراء" (العمدة، 2010م، ص239).

"وكان أول من سن ذلك وجعله تقليداً للدولة الخليفة المهدي العباسي، فإنه أكثر من مكافأة العلماء، مما جعلهم يشدون إليه الرجال من كل بلد، واقتدى به في ذلك ابنه الرشيد، ويقال إنه وصل الأصمعي يوماً بمائة ألف درهم" (الطبري، 541/6). وكان "المأمون أكثر الخلفاء العباسيين اهتماماً وعطاء للعلماء، فقد أعطى النضر بن شميل وهو لا يزال أميراً بمرو خمسين ألف درهم" (القفطي، 1986م، 349/3).

إن تشجيع الخلفاء العباسيين للعلماء كان عاملاً من عوامل ازدهار الحركة العلمية، فقد فتحت أبواب المعرفة أمام الجميع، ويكفي أن نشير إلى " جرجيس بن بختشيوع الفيلسوف الطبيب النصراني، ونوبخت وولده سهل، كانوا جميعاً من العلماء المقربين من الخليفة أبي جعفر المنصور العباسي، وقد وكّل الرشيد ديوان

الترجمة إلى يوحنا بن سوية، فظل في خدمة الخلفاء العباسيين حتى عهد المتوكل" (ابن أبي أصيبعة، 1965م، ص487).

وقد كان عصر المأمون من أزهى عصور العلم في الدولة العباسية؛ لميله إلى تحصيل العلم والمعرفة، والمساعدة على نشرها، فهو من أمد بيت الحكمة ببغداد بمختلف أنواع الكتب، فأصبح يجتمع العلماء؛ "للترجمة والتأليف والدرس، وجهز أماكن خاصة للناسخين؛ لنسخ الكتب لأنفسهم ولغيرهم بأجور معينة، وأشرف عليه موظف عرف باسم صاحب بيت الحكمة، كان الخلفاء يختارونه ممن اتصف بسعة العقل والأمانة العلمية" (حسن، 1963م، ص402).

وكان المأمون يميل إلى حرية الفكر، ويجلس بنفسه للمناظرة بين العلماء؛ لإزالة الخلاف بينهم، "فإذا حضر الفقهاء ومن يناظره من سائر أهل المقالات أدْخِلوا حجرة مفروشة... ويناظرهم أحسن مناظرة وأنصفها وأبعدها عن مناظرة المتجبرين" (المسعودي، 342/3)، ويظهر أن المأمون كان يرمي من عقد هذه الاجتماعات لـ"أن يصل إلى الاتفاق على رأي واحد في مسألة خلق القرآن وموضع الخلاف؛ حتى تتفق كلمة الأمة في تلك الأمور، التي كانت مصدر شقائها وبلائها" (حسن، 1963م، 257/2).

كما اهتم المأمون بحركة الترجمة، التي ساعدت على تقدم النهضة العلمية، لذلك تُرْجِمَت الكتب اليونانية والفارسية إلى اللغة العربية؛ بفضل تشجيعه وبذله من الأموال الضخمة في هذا السبيل، وأرسل لذلك البعوث إلى القسطنطينية؛ لنقل ما فيها من الكتب إلى العربية" (ابن النديم، 1971م، ص 339).

العلوم التي ظهرت في العهد العباسي:

سعت الدولة العباسية كسائر الدول الإسلامية الأخرى لتقديم الأفضل في الحركة العلمية، فظهر في بغداد عدد كبير من المؤلفات العلمية، التي ساهمت في نشر العلم العربي والإسلامي في مختلف الآفاق، وعاش فيها أعظم علماء العرب والمسلمين، الذين قدموا مؤلفاتهم القيمة في جميع المجالات، فصنفت العلوم إلى علوم نقلية أو شرعية، وتشمل:

- **علم القراءات:**

الذي وضع مقاييس لقراءة القرآن؛ حتى تكون قراءة صحيحة بسبب اختلاف اللهجات، ومن أشهر القرّاء في العصر العباسي عبد الله بن أحمد بن أحمد المعروف بابن الخشاب البغدادي، الذي اشتهر بالقراءات والحديث والنسب والفرائض والتفسير والحساب، وقد حفظ القرآن الكريم وقرأه بالقراءات المختلفة، وكان بجانب إلمامه بالعلوم الدينية شاعراً، "وإن لم يؤثر عنه أنه كان من فحول الشعراء، وقد توفي ابن الخشاب ببغداد سنة 567هـ" (ابن خلكان، 1968، 288/2).

- **علم التفسير:**

لاشكَّ في أنَّ العرب الذين عاصروا نزول الوحي، قد أدركوا معانيه، ووقفوا على الأسباب التي أدت إلى نزول الآيات القرآنية، غير أن باقي الأمم الإسلامية، كان يصعب عليهم إدراك معاني الآيات وأسباب نزولها، لهذا نشأ علم التفسير، ومن أشهر مفسري العصر العباسي "الشريف العلوي المعروف بعلم الهدى المرتضى، المتوفى سنة 436هـ، وكانت له أمالٍ في الشعر والأدب، شرحها شرحاً لغوياً دقيقاً، كما فسر الآيات

القرآنية التي وردت في هذه الأمالي تفسيراً يتمشى مع تفسير المعتزلة، واقتبس كثيراً من تفاسير أئمة المعتزلة كالجبائي وغيره، ومن أشهر مفسري المعتزلة في هذا العصر العباسي أبو يونس عبد السلام القزويني ت 483هـ، وقد فسر القرآن تفسيراً مطوّلاً، حتى إن تفسير الفاتحة وحدها شغل سبع مجلدات" (حسن، 1964م، 420/2).

- **علم الفقه:**

ظهر في العصر العباسي بعض أعلام الفقهاء، الذين كوّنوا لهم مذاهب في الفقه، إلَّا أنَّ هذه المذاهب لم يقدر لها الذيوع أمام المذاهب الأربعة "ومن فقهاء هذا العصر داود الظاهري" (ابن النديم، 1971م، ص 305). وكانت طريقته الأخذ بظاهر نص القرآن والسنة، وعدم قبول الرأي والقياس" ولذلك سمي داود الظاهري، ويعرف أتباعه بالداودية أو الظاهرية" (ابن النديم، 1971م، ص 305).

والظاهرية جعلوا المدارك منحصرة في التصوف والإجماع، وردوا القياس إلى النص وبذلك "خرج داود على علم الأصول والقواعد الفقهية التي وضعها أئمة المذاهب الأربعة، ولا سيما الإمام الشافعي" (حسن، 1964م، ص425)، "ووقف التقليد في الأمصار عند هؤلاء الأربعة، ودرس المقلدون لمن سواهم" (دياب، 1972، ص211).

- **العلوم العقلية:**

وتضم: الطب، والكيمياء، والفلسفة، والصيدلة، والرياضيات، والفلك، وهذه العلوم ارتبطت بعقل الإنسان وتفكيره؛ لما فيها من معلومات دقيقة، وتجارب علمية، ومسائل حسابية، وقد استفاد العالم من تجارب العلماء المسلمين في هذه العلوم، فلا يخفى جهد محمّد بن موسى الخوارزمي، الذي ألف رسالته المشهورة حساب الجبر والمقابلة "وكان الخوارزمي من العلماء الذين رعاهم وشجعهم الخليفة المأمون، وكان من العلماء الذين انقطعوا للعمل في المكتبة الشهيرة ببيت الحكمة في بغداد، وفيها ألف أهم مؤلفاته في الرياضيات" (القفطي، ص 115).

وممن اشتهر عند العباسيين ثابت بن قرة الحراني، الذي عاش في زمن الخليفة المعتضد، وكان بارعاً في عدة علوم؛ كالمنطق، والحساب، والهندسة، والتنجيم، "وقد بلغ عند المعتضد منزلة عالية، حتى كان يجلس بحضرته في كل وقت، ويحادثه طويلاً" (القفطي، ص 115). وجابر بن حيان الذي أقام في الكوفة، وكان "متقدماً في العلوم الطبيعية، بارعاً في صناعة الكيمياء، وله فيها مؤلفات كثيرة، ومصنفات مشهورة، وكان مع هذا مشرفاً على كثير من علوم الفلسفة، ومتقلداً للعلم المعروف بعلم الباطن، وهو مذهب المتصوفين من أهل الإسلام" (دياب، 1972، ص211). وجابر بن حيان يعد من أكبر علماء العرب والمسلمين في علم الكيمياء، ويعود الفضل إليه في اكتشاف العديد من المركبات الكيميائية.

كما اهتم العباسيون بنشر الثقافة الطبية وتقدمها، وذلك بترجمة ما خلفته الشعوب التي سبقتهم في هذا المجال، حتى أصبحت بغداد من أهم مراكز الثقافة الطبية في الشرق، وهذا بفضل إقبال الناس على التعليم،

وتشجيع الدولة للعلماء، لذلك يعتبر التعليم ضرورة من ضروريات الحياة، وهو الركيزة الأساسية لأي تطور اجتماعي واقتصادي، ويعتبر الجسر الوحيد لعبور المستقبل، فالتعليم شيء ضروري للوصول إلى المعرفة الحقيقية.

فبعد كل ما تقدم -وهو قليل من كثيراً- يجب علينا الإقبال على التعليم، والاهتمام بالعلم؛ لأنه شعبة من شعب الإيمان، ففيه اتباع أوامر الله، وابتعاد عن نواهيه، وفيه خدمة للبشرية، من أجل علاج كثير من المشاكل التي تعاني منها الأمة، وعلى رأسها الجهل، الذي لا يسمح بالتقدم ولو بخطوة.

ومن هنا يمكن لنا أن نفهم أن الدول والأمم تحتاج إلى العلم والمعرفة؛ لكي تتقدم وتزدهر، فليس بالسياسة والاقتصاد تسير الدول، وإنما يتعلم هذه الأمور ودراستها؛ حتى تكون في سياقها الصحيح، فبالعلم النافع يُبني الإنسان، وبه تقوم الدول، فعلينا الإقبال على العلم، فالعلم نور، ولعلي فيما ذكرت تذكير للمسلمين بالعودة إلى القرآن الكريم، الذي يدعوهم إلى التعليم؛ لتفتح بصائرهم وأفئدتهم، وحتى يقبلوا على العلوم المختلفة، وعلى أصحاب الرأي دعم المتعلمين؛ ليقودوا الحركة العلمية، ويسيروا بالوطن إلى الأمام.

قائمة المصادر والمراجع:

1. **أولاً: القرآن الكريم** بالرسم العثماني، طرابلس، جمعية الدعوة الإسلامية العالمية.

ثانياً: المصادر:

2. ابن أبي أصبيعة، أحمد بن القاسم بن خليفة (1965)، عيون الأنباء في طبقات الأحياء، شرح وتعليق نزار رضا، مكتبة الحياة.
3. ابن الجوزى، أبو الفرج عبد الرحمن على المنتظم في تاريخ الأمم والملوك.
4. ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد (د. ت)، المقدمة، بيروت، دار الفكر.
5. ابن خلكان، شمس الدين (1986م)، وفيات الأعيان وأنباء الزمان، تحقيق: إحسان عباس، بيروت، دار الثقافة.
6. ابن سحنون، محمد (1972م)، أدب المعلمين، تقديم حسن حسني عبد الوهاب، تونس.
7. ابن النديم، أبو الفرج محمد (1971م)، الفهرست، تحقيق رضا محدّد، طهران.
8. الألباني، محمد ناصر الدين (1421هـ)، صحيح الترغيب والترهيب، بيروت، مكتبة المعارف.
9. الجاحظ، عمرو بن بحر بن محبوب الكناني (1998م)، البيان والتبيين، تحقيق عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي.
10. الحموي، شهاب الدين أبي عبد الله ياقوت بن عبد الله (1979م)، معجم الأدباء، بيروت.
11. الزركشي، محمد بن عبد الله (1406هـ)، اللآلي المنشورة في الأحاديث المشهورة، بيروت، دار الكتب للعلم.
12. الطبري، محمد بن حرير (د. ت)، تاريخ الأمم والملوك، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، بيروت، دار سويدان.
13. القفطي، جمال الدين (1903م)، تاريخ الحكماء، بغداد، مكتبة المثني.
14. أنباء الرواة على أنباء النحاة (1986م)، القاهرة، دار الفكر العربي.

15.المسعودي، أبو الحسن على بن الحسين (د. ت)، مروج الذهب ومعادن الجوهر، مصر.
16.النيسابوري، مسلم بن الحجاج (1374هـ)، صحيح مسلم، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي، بيروت، دار إحياء الكتب العربية.

ثالثاً: المراجع:

17.الإربلي، عبد الرحمن سنبط قنيتو (د. ت)، خلاصة الذهب المسبوك، تصحيح مكي السيد جاسم، بغداد، مكتبة المثنى.
18.باركر، أسرار نست (1978م)، الحروب الصليبية، ورد ضمن كتاب تراث الإسلام السيرتوماس أرلوند، تعريب جرجس فتح الله، بيروت، دار الطليعة.
19.التليسي، بشير رمضان وجمال هاشم الذويب (2002م)، تاريخ الحضارة العربية الإسلامية، بيروت، دار المدار الإسلامي.
20.حسن، إبراهيم حسن (1964م)، تاريخ الإسلام السياسي والديني والثقافي والاجتماعي، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
21.حسين، كريم عجيل (1976م) الحياة العلمية في مدينة بلنسية الإسلامية، بيروت، مؤسسة الرسالة.
22.خليل، ياسين (1980م)، العلوم الطبيعية عند العرب، بغداد، مطبعة الجامعة.
23.درنيقة، محمد أحمد (2002)، القرآن والعلم، بيروت، شركة الأرقم بن أبي الأرقم.
24.دياب، مفتاح محمد (1992م)، مقدمة في تاريخ العلوم في الحضارة الإسلامية، بنغازي، دار الكتب.
25.السباعي، مصطفي (1968م)، من روائع حضارتنا، بيروت، دار الإرشاد.
26.شميساني، حسن (1983م)، مدارس دمشق في العصر الأيوبي، بيروت، دار الآفاق الجديدة.
27.العمدة، إحسان ومحمود عوّاد وصادق جودة (2010م)، تاريخ الدولة العباسية، القاهرة، الشركة العربية المتحدة.
28.معروف، ناجي (1965م)، تاريخ علماء المستنصرية، بغداد، جامعة بغداد.
29.هوفمان، مراد (1993م)، الإسلام كبديل، ترجمة غريب محمد غريب، الكويت.

رابعاً: الإنترنت:

30.موقع موضوع متاح على الرابط **Wawdoo3. com.**

ISSN1871 – 2523 : للنسخة الإلكترونية

علاقة الدولة الحفصية بالجمهورية الجنوية في ضوء وثائق دي ماس لاتري معاهدة 1250م أنموذجا

د.عزالدين يونس حسن الدرسي●

المستخلص

تسعى الدراسة إلى توضيح بعض النقاط التي تلخص العلاقات التجارية بين الدولة الحفصية والجمهورية الجنوية، خلال القرن الثالث عشر الميلادي، من خلال قراءة وثائق دي ماس لاتري وتحليلها، وأخذ معاهدة عام 1250م كأنموذج لتلك العلاقات. وتهدف الدراسة للاطلاع على شروط الامتيازات التي نظمت تلك العلاقات، ودور الدبلوماسية الجنوية في توقيع المعاهدات المنظمة للعمل التجاري بين الدولة الحفصية وجنوة. وتوصلت الدراسة لعدة نتائج أهمها: (1) أن الطرفين كانا دائماً يبديان رغبتهما لتجديد هذه المعاهدات من فترة إلى أخرى؛ وذلك للأرباح التي حققتها خزائن الدولة الحفصية عن طريق الضرائب التي كانت تُحصّلُ من بضائع الجنويين. (2) أن الموقع الجغرافي للدولة الحفصية هو من اجتذب التجار الجنويين إليها. (3) تبين من خلال المعاهدة أن الفجوة واسعة بين ما اتفق عليه في المعاهدات وتطبيقه في مجتمع العصور الوسطى

الكلمات المفتاحية: الدولة الحفصية – الجمهورية الجنوية – العلاقات التجارية بين جنوة والدولة الحفصية.

المقدمة:

تعد مدينة جنوة من أهم المدن الإيطالية المشتغلة بالتجارة، الأمر الذي جعلها تتبوأ مكانة رفيعة بين زميلاتها من المدن الأوروبية، خاصة في بلاد المغرب، حيث ازدهرت صلاتها بالدولة الحفصية قوة، فترددت السفارات، وعقدت المعاهدات، وقويت العلاقات؛ تدعيماً للمصالح المشتركة، وتجدر الإشارة إلى أن العامل الجغرافي كان له أثر كبير في زيادة الارتباط بين الطرفين، فمدينة جنوة استمدت أهميتها من موقعها على البحر المتوسط، الذي جعل منها حلقة اتصال بين الغرب الإسلامي والغرب الأوروبي، وساعد على قيامها بهذا الدور الاحتياجات المتبادلة بين شقي العالم وقتذاك، فقد كان لمنتجات الدولة الحفصية أهمية كبرى بالنسبة لمدينة جنوة، ومن هنا تأتي أسباب اختيار هذا الموضوع، وهي مجاملة الكشف عن أهم السلع الاستراتيجية التي كان يركز عليها الطرفان الجنوي والحفصي.

• أستاذ مشارك بقسم التاريخ كلية الآداب جامعة بنغازي.

أما أهداف الدراسة فهي الاطلاع عن قرب على شروط الامتيازات التي كانت تطلب من كلا الطرفين؛ لكي تدور العجلة التجارية بانتظام، وأيضاً الكشف عن القدرة التي كانت تتمتع بها الدبلوماسية الجنوية، التي مكنتها من توقيع العديد من المعاهدات، والتي نحن بصدد الحديث عن واحدة منها.

إن دراسة العلاقات التجارية بين جنوة والدولة الحفصية تطرح مجموعة من التساؤلات، متمثلة في اختلاف الدين واللغة والحياة اليومية، ونظرة كل طرف إلى الآخر، وعلى الرغم من ذلك فهذه الاختلافات لم تحل دون قيام علاقات تجارية مهمة بين جنوة والدولة الحفصية (Balletto,1995.p91).

وهذا ما لمسناه من خلال اطلاعنا على بعض الوثائق التي يحتفظ بها أرشيف جنوة Genoa, Archivio di Stato من خلال ما نشره المؤرخ ماس لاتري Mas latrie في مؤلفه الضخم (Mas latrie, 1866) حول العلاقات التجارية بين شمال أفريقيا والمدن التجارية المسيحية، وهي مجموعة من العقود والمعاهدات التي وقعت بين الطرفين سواء أكان على المستوى الرسمي بين الدولتين أم بين التجار، وقد نشرت بنصها اللاتيني، ووضعت عليها بعض الشروحات باللغة الفرنسية، وقد عرض هذا الكتاب كل المعاهدات التي وقعت بين الطرفين، بداية من عام 550 هـ / 1155م إلى 863 هـ/ 1465م.

ويجب أن ننوه هنا إلى أن المحادثات الأولى الدبلوماسية التي أجراها الجنويّون مع بلاد المغرب كانت قبل تاريخ هذه المعاهدة بفترات كبيرة، فكانت أولى المحادثات عام 1137م. حيث أسفرت عن توقيع أول معاهدة بين دولة المرابطين وجمهورية جنوة (Krueger, H ,1933, P.378) التي مكنت الأخيرة من لعب الوساطة بين المرابطين وحكام إمارات وكونتات مدن ساحل البروفانس، وإيقاف أي أعمال عدوانية من شأنها أن تضر بمصالح دولة المرابطين (Tehel, G, 1993 , P.73) وبالتالي أصبح شغلهم الشاغل هو استمرار هذه المعاهدات، لضمان امتيازاتهم التجارية ببلاد المغرب، لذلك نراهم يوقعون أول اتفاقية مع الموحدين عام 1154م في عهد عبدالمؤمن الموحدي (Jehel, G, 1995, P.108) وبمجرد شعورهم بمزايا هذه الاتفاقية قاموا بإرسال سفارة بقياة أوتو بونو دي البريتش Otto Bono Dl Aiberici لمقابلة الخليفة الموحدي، أسفرت عن توقيع معاهدة جديدة عام 1161م (كاميللو، 1992، ص43).

ودون الخوض في تفاصيل هذه المعاهدة نذهب مباشرة للمعاهدة التي نحن بصددها، والتي وقعت في الثامن عشر من أكتوبر 1250م، وسننشر كل بنودها لأول مرة باللغة العربية، وهي بالطبع ترجع إلى القرن السابع الهجري؛ الثالث عشر الميلادي، وهذا القرن يعتبر من القرون المهمة في العلاقات التجارية بين الطرفين، حيث توثقت فيه الصلات بين الطرفين، وهذا ما تؤكده العقود التي كتبها كاتب العدل الجنوي بيانرو باتيفوليو* في تونس (Pistarino, G1986) حيث وقعت فيه ثلاث معاهدات تجارية أعوام: 634هـ/1236م، 648هـ/1250، 672 هـ/1272م. وتعتبر المعاهدة الأولى الأساس الذي بنيت عليه كل المعاهدات مع الدولة الحفصية فيما بعد(Mas latrie, Traites de paix, PP. 115-125).

نص المعاهدة

فيما يأتي توثيق معاهدة سلام بين: الأمير: أبا عبدالله ملك تونس• من جانب وويليم شيبو•• Cibo سفير جنوة الأم من جانب آخر، تسري مدة العشر سنوات القادمة.

البند الأول: ليكن واضحاً أن الأمير ابا عبدالله قد تكرم ووثق معاهدة السلام مع جنوة وجميع الجنويين، فيمنحهم الأمان••• على أشخاصهم وممتلكاتهم، عبر مملكته كلها، مع حرية البيع والشراء والتجارة والمساومات، ولاسيما في تلك الأماكن التي أعتاد الجنويون أن يتواجدوا فيها بغرض المساومة، أما في بقية الأماكن الأخرى من مملكته، فما لم يكن الجنويون قد اعتادوا على التجارة والمساومة فيها، فإنه لا يمنحهم حرية البيع ولا الإقامة، ما لم تكن هناك ضرورة ملحة من أجل تعهد سفنهم وقواربهم فيها، لو أجبرتهم الضرورة أو السعي إلى الحصول على المواد التموينية (Mas Latrie, Traite's de Paix,P.119.).

البند الثاني: كذلك، لن يدفع الجنويون ولن يلزموا بشيء كرسم عليهم سوى العشرة والنصف بالمائة• مقابل مندوبي الجمارك، ولن يدفع الجنويون لما يحملونه إلى أراضيهم من البيزنطيات والذهب سوى خمس بيزنطيات على كل مائة، كما هو المعتاد (Mas Latrie, Traites de Paix,P.119.).

البند الثالث: كذلك، إذا باع أي جنوي سفينته أو مركبه لأي جنوي، أو لأي غريب آخر له عقد أمان مع الحفصيين، فإنه لا يلزم بدفع العشر••، أما إذا باعها لشخص آخر ليس له عقد مع الحفصيين، فعليه أن يدفع العشر•••(Mas Latrie, Traite's de Paix, p.119.).

• وثق بياترو مائة وثلاثة وثلاثون عقداً قام بكتابتها في تونس ما بين 20 ديســمبر 1288م و 24 يونيو 1289م وهي جملة من أهم العقود التي اهتمت بمختلف مظاهر الجالية الجنوية في تونس.

•• عائلة Cibo يمثلها البطريرك Cibo ، ابنه Cibo de Cibo وابني هذا الأخير Simon & Guglielmo لها دور مهم في تنظيم المجتمع الإيطالي في تونس، حيث وجدنا أحد أفراد هذه العائلة كعضو دائم أمام الموثق بياترو باتيفوليو للشهادة، هذا الحضور الملحوظ يسمح بالقول إنّ Le Cibo كانوا يتمتعون بثقة كبيرة لدى مؤسساتهم، حيث كانوا دائماً وكلاء أو ضامنين للتجار الآخرين، وهذه الثقة لا يمكن تفسيرها إلا بأهمية هذه العائلة، التي مارست التجارة بشكل كبير، وبالذات في أربعة منتجات هي: المنسوجات، والقمح، والجلود والخمور، إضافة لعملهم كمسؤولي بنوك ومقايضين ، والأكثر أهمية أنهم كانوا دائنين أحياناً للسلطان، للمزيد من التفاصيل **راجع**: (Mansouri,T,(2009) .PP.188-190) **وكذلك** (Jehel, G,(1987) , PP.126-128).

••• من الواضح جداً أهمية إعطاء الأمن والأمان للتجار الجنويين، بدليل أن كل المعاهدات التي عقدت مع الحفصيين كان بندها الأول ينص على هذه الجزئية. راجع المعاهدات التي عقدت أعوام: 1236م ، 1250 ، 1272م، 1433م، (1445 .143 , 134 , 123 , P116, 118 Mas latrie, Traite's de paix,) **انظر أيضا** (Johan, (1995),P.129.).

• مما لاشك فيه أن هذه الرسوم قد عادت بالخير الكثير على السلطات الحفصية، ولهذا نجد مباشر الديوان يقوم بإجراءات صارمة ضد التجار الذين يحاولون التهرب من دفع هذه الرسوم، وذلك باحتجاز السفن التي أتوا على متنها، أو باستخدام القوة، فقد أشارت عقود باتيفوليو أنه بتاريخ 3 مايو 1289م تمكن الفقيه أبويعقوب ، وهو مشرف بديوان تونس، مصحوباً بقوة من رجال الجيش، من اقتحام فندق الجنويين، وإجبار التجار على تسليم كمية من الزيت المخزنة، بعد امتناعهم عن دفع الضرائب. **راجع** (Mansouri,La vie Partuaire a' Tunis au bas Mouen age, P147) ، **وكذلك** (Pastarino, Notai genoMes, doc n 97,P0142-144) . و يجب أن نشيد هنا أن نظام الضرائب هذا كان معمولاً به في جنوة ، حيث كان أصحاب المراكب الأجنبية القادمة إلى ميناء جنوة يدفعون ضريبة يسمونها العشر، وتساوي 22 صوليدي Solidi. **راجع**: عبدالعالي، مجدي يسن (2005).

•• يعتبر هذا البند تشجيعا من الدولة الحفصية للتجار الجنويين على الاستمرار في جلب السلع الاستراتيجية، التي تأتي في مقدمتها السفن، فمنذ 1179م أصدرت الكنيسة الغربية قائمة من المواد والسلع الممنوع بيعها للمسلمين، كالأسلحة، والسفن، والأخشاب، ففي 6 يوليو من عام 1233م وجه البابا جريجوري التاسع خطاباً للرهبان بألا يعلنوا أياً من التجار الجنويين خارجين عن الدين المسيحي، وذلك ضم الذين يتاجرون مع المغرب، باستثناء أولئك الذين يريدون المتاجرة معهم في سلع من شأنها التعزيز من قدرتهم القتالية. **راجع**: علوي، محمد لمراني (د.ت)، ص 219. **وكذلك** Jehel, G. les Genois Mediterranee occidentale. Fin 11 en debut 14 wsiecle.Paris,p.80.

••• حقيقة أن الوثائق تتحدث عن وجود تيار لتجارة السلع الاستراتيجية مع جنوة باتجاه الدولة الحفصية، فعلى سبيل المثال كان يصدر الخشب، وبصفة خاصة النوع الذي يدخل في صناعة السفن، سواء أكان خاماً أم معداً للصناعة، بل إن الجنويين باعوا آخر المراكب للحفصيين ومن دون أي رسوم تفرض عليهم كما ذكر هذا البند، وكذلك البند الحادي عشر من معاهدة 1272م التي وقعت بين الطرفين.

البند الرابع: كذلك، إذا جلب أي جنوي أي سلع، ولم يستطع أن يبيعها، فيسمح له أن يحملها إلى أي مكان يشاء••••، دون أي رسوم (Mas latrie,Traite's de Paix, P.119.).

البند الخامس: كذلك، فإن الأمير أبا عبدالله المذكور قد تكرم وسمح للجنويين أن يتملكوا في تونس، وفي أراضيه الأخرى، جميع المنازل التي كانوا يمتلكونها دوماً، حسبما اعتادوا أن يتملكوا• مع جميع حقوقهم ومصالحهم (Mas Latrie,Traite's de Paix, P.119.).

البند السادس: أي شيء يبيعونه في المزاد العلني بحضور شهود•• من الجمارك، وخارج المزاد العلني عبر مندوبين معروفين من الجمارك في حضور شهود فيلزم الجمرك برده إلى الجنويين أنفسهم (Mas Latrie,Traite's de Paix, P.119.).

•••• يوضح هذا البند مدى الدبلوماسية التي وصلت إليها السلطات الحفصية؛ وذلك لجذب التجار الجنويين، وتقديم التسهيلات لهم، خاصة إذا علمنا أن جنوة وتجارها أصبحوا يتحكمون منذ منتصف القرن السادس الهجري - الثاني عشر الميلادي في تجارة البحر المتوسط. راجع: Daine, H,(1975) Growth and family structure in Medieval Genoa, Oxford University Press No 66, P.s.

ومن المفيد أن نشير هنا إلى أن البند الرابع حسب اعتقادنا هو فقط لترغيب التجار الجنويين وجذبهم للسوق الحفصية، بدليل أن كل السلع التي كانت تصدر من قبل الجنويين كانت تجد سوقاً رائجاً لدى الدولة الحفصية، وعلى رأس هذه الصادرات السلع الاستراتيجية، والحديد الذي يستخدم في صناعة آلات الحرث، والخناجر، والمسامير التي كانت تستعمل في تثبيت ألواح السفن، والحبوب التي كانت من أهم السلع الاستراتيجية ، فمن خلال عقود العدل الجنوي باتيفوليو تبين أن التجار الجنويين قاموا بتزويد تونس بكميات كبيرة من الحبوب، فبتاريخ 3 يونيو 1289م صرح التاجر الجنوي تانو ساسيليانو Tanno Caciliano أمام العدل أنه تسلم مبلغ ألف وسبعمائة وأربعة وخمسين ديناراً ذهبياً مقابل بيعه كمية من الشعير في تونس، بالإضافة إلى الأحجار الكريمة، والماس، والزمرد، واللؤلؤ، والياقوت الأحمر، والعاج، والفيروز، والخمور التي وجدت سوقاً رائجاً ومربحاً على الرغم من حرمتها في الشريعة الإسلامية، وقد فاقت أثمانها بكثير ما كانت عليه بالسوق الأوروبية، ولهذا اتخذت كل السبل كالحيلة والسرية لبيعها، فالكميات التي كانت تدخل إلى البلاد الإسلامية تصل تحت غطاء الاستهلاك الخاص للقنصل وجاليته، ويشرع هؤلاء الأجانب بعد ذلك في بيعها سرية للمستهلك المسلم، للمزيد من السلع التي كانت تستوردها الدولة الحفصية عن طريق التجار الجنويين، **راجع**: Jehel, les Genies. Pp.352-353. ( )، **وكذلك** (Pistarino, Notai genovres. Doc no 102,P.147-148.)، **وكذلك** (Jehel, L' Italie et le Maghreb,P.167.)، **وكذلك** (حسن، عزالدين يونس (2014) .

• الواقع أن السلطات في المغرب الإسلامي لم تدخر جهداً من أجل تمتع التجار الجنويين بالظروف الملائمة لاستقرار دولتهم؛ نظراً لأهمية الإيرادات التي كانت التجارة توفرها لهم، لذلك نصت الاتفاقيات التجارية المبرمة بين الطرفين على ضرورة توفر مؤسسات فندقية، تتمكن من استيعاب التجار في المدن التي يمارسون بها تجارتهم طيلة إقامتهم، والجدير بالذكر أن أول إشارة لحصول الجنويين على فندق لجاليتهم، تعود إلى ما بين عامي 1220م و 1223م في مدينة تونس، وجاء ذلك بعد مفاوضات أجراها سفراء الجمهورية مع والي تونس ممثل الموحدين أبي العلاء، وعلى هذا الأساس عمدت الجهات الحاكمة في البلاد الإسلامية إلى إقامة أماكن خاصة لاستقبال وإيواء الجماعات الأوروبية القاصدة ثغورها من التجار والعابرين وغيرهم، وكان الفندق في مقدمة هذه الأماكن، إضافة إلى أن بعض التجار كانوا يحتكمون على منازل وحوانيت مكتراه خارج هذه الفنادق، وهذا دليل واضح على أن الجنويين كان مقامهم آمناً بهذه البلاد، خلافاً لما كان عليه الوضع في المشرق ، حيث كانت السلطات تقوم بإغلاق الفنادق ليلاً، وكذلك إقفالها أوقات صلاة الجمعة؛ وذلك تجنباً للاصطدام مع المسلمين. **للمزيد من التفاصيل راجع**: (Jehel, L'latalie et le Maghreb, PP.120-121.)، **وكذلك** (Olivia,(2003) ,P.129.) وكذلك (Jehel, les Ge'nois, P.396.) ، **وكذلك** (Mas Latrie,Traite's de Paix, P.135) ، **وأيضا** (يس، مجدي (د.ت) العلاقات التجارية ، ص 203)، **وكذلك** (Balard, M (1991), .(P.369.

•• يجب أن نشير هنا إلى أن عمليات البيع والشراء التي كانت تحدث بين الطرفين كانت دائماً بحاجة لشهادة رسمية ومعترف بها، ولهذا كانت هناك وظيفة يسمى صاحبها بالشاهد، وإنها كانت من الوظائف المهمة في ديوان البحر، بدليل أن الفقي أبامحمد عبدالله القلعي أحد المنتسبين لهذه الوظيفة، يقول إنه قد ترك هذه الوظيفة لستة أعوام خلت، ومن المؤكد أن من حل محله قد اكتسب في هذه المدة ستة آلاف دينار. **راجع** (صالح بعيزيق (2006)، ص228).

البند السابع: كذلك، إذا تعرض أي مركب للتحطم، واقترب من أي موقع من مواقع الحفصيين، فيسمح لهم بالنزول على الأرض، آمنين••• سالمين مع جميع أمتعتهم، دون أن يبيعوا أو يشتروا شيئاً(Mas Latrie,Traite's de Paix, P.119.).

البند الثامن: إذا طورد الجنويون من قبل أعدائهم، ووصلوا إلى أي موقع أو ميناء للحفصيين، فعلى أهل ذلك الموقع الذي اقترب منه الجنويون أن يقدموا لهم العون، وأن يدافعوا عنهم، ويقدموا لهم المساعدة والنصيحة؛ حتى يرتد ويتراجع أعداؤهم من ذلك الموقع•(Mas Latrie,Traite's de Paix, P.119.).

البند التاسع: كذلك، من حق جميع مندوبي الجمارك المشاركة شراءً وبيعاً(Mas Latrie,Traite's de Paix, P.119.).

البند العاشر: كذلك، يجب على السكان والمقيمين العودة إلى الوضع الجيد والمعتاد الذي كان في زمن السلام السابق، وأن يحوزوا جميع العادات والتقاليد الحسنة••، وألا يفرضوا أي عادةٍ سيئةٍ ولا تقليدٍ أو عرفٍ على الجنويين (Mas Latrie,Traite's de Paix, P.119.).

البند الحادي عشر: كذلك، وعد الأمير أبوعبدالله بتأمين جميع الجنوية••• في أشخاصهم وسلعهم وأملاكهم في جميع أراضيه وأماكنه وربوعه عبر أرضه كلها، ولا يطلب شيئاً، وأن يحميهم من جميع الأشخاص (Mas Latrie,Traite's de Paix, P.119.).

••• مع نهاية القرن العاشر وبداية القرن الحادي عشر، بدأت تظهر معالم ردّ فعل جنوي - بيزي مطبوع بهجمات على الساحل الأندلسي والميورقي، وترجمت هذه الهجمات بداية انقلاب ميزان القوى لصالح المسيحيين بالبحر المتوسط الغربي، الذي نتج عنه ما أُدّى كحملة صليبية قبل أوانها، وهي التي شنت ضد المهدية سنة 1087-1088م، وقد حصد نتائجها الجنويون مباشرة، وذلك بحصولهم على وعد بعدم التعرض لسفنهم في المياه الأفريقية من حاكم أفريقيا تميم بن المعز الزيدي، في مقابل الجلاء عن المهدية، فكان هذا الوعد بمثابة معاهدة غير مكتوبة، ارتكز عليها الجنويون في إرسال سفنهم إلى موانئ المغرب التجارية. للمزيد **راجع**: (سعد، سامي سلطان (1958)، 130-129)، **وكذلك** (جيهال، جورج (1997)، ص 104). وفي هذا الإطار أود أن أشير إلى أن ماحققته صناعة السفن من أرباح طائلة، لصالح التجار الجنويين وجمهوريتهم، جعلتهم يقومون بتحديثات كبيرة خلال القرنين الثالث والرابع عشر الميلادي، وذلك بزيادة طول السفن وعرضها وزيادة عدد أشرعتها وسطوحها وذلك لضمان الراحة للتجار والمسافرين على سفنهم، بل أن البعض ذكر أن التطور الذي وصلت إليه الملاحة الجنوية في العصر الوسيط، جعلت لها القدرة على تسيير رحلاتها ومتابعتها، وعدم توقفها حتى في الليل. **راجع**: (زيتون، عادل عبدالوهاب (1980)، ص57)، **وكذلك** (الخادم، سمير علي (1989)، ص113)، **وأيضا** (Jehel, les, Genois,P.314.).

• أود أن أشير هنا إلى أن المدن الإيطالية برزت خلال هذه الفترة كونها أهم القوى التجارية بالحوض الغربي للبحر المتوسط، وقد واكب تعاظم الحضور التجاري لهذه المدن، بتزايد حدة تنافسها بأسواق المنطقة، الذي ترجمته كثرة عمليات القرصنة المتبادلة فيما بينها، وبلغ هذا الوضع ذروته بشكل خاص في منتصف القرن الثالث عشر الميلادي وما بين عامي 1240 و 1260م عددت حوليات جنوة الإشارات إلى هذه الحرب البحرية، التي حاول فيها الخصوم قطع الطرق بالتبادل فيما بينهم للموانئ المغربية، حيث استطاع تجار جنوة محاصرة أسطول من بيزا في ميناء بجاية، وقاموا بتحطيم وإحراق عدد من وحداته ، وكان تجار جنوة قد تعرضوا لعملية أسر لقافلة لهم عائدة من سبتة عن طريق تجار بيزا، ولهذا كان توقيع مثل هذه المعاهدات يضمن نوعاً من الأمان على أرواح وممتلكات التجار الجنوية **للمزيد راجع**: (Jehel, L'Italie et la Maghreb, P.18)، **وكذلك** (نشاط، مصطفى (2005)، ص164).

•• نص هذا البند صراحة على أن يعامل الجنويون باحترام في أراضي الحفصيين، وأن تحترم أعرافهم وعاداتهم الكريمة الطيبة، وألا تفرض عليهم أي عادة سيئة أو عرف لا يرتضونه، والأكثر من ذلك أن معظم المعاهدات التي أبرمتها جنوة مع الدولة الحفصية أعوام 1236م ، 1433م نصت صراحة على أن يكون للجنويين حق ممارسة طقوسهم الدينية داخل كنائسهم التي عرفت باسم القديسة مريم ، وكانت حرية العبادة مكفولة لهم شريطة ألا يؤذوا المسلمين، فعلى سبيل المثال سمحت الفتاوى للنصارى بشكل عام ببناء الكنائس في فنادقهم شريطة ألا يضربوا النواقيس. **للمزيد راجع** (Mas Latrie, Traite's de Paix,PP.118 135 ، 120،)، **وكذلك** (بوتشيت، إبراهيم القادري (1995)، ص94).

••• الجدير بالذكر أن المعاهدات المعقودة بين الطرفين ذكرت في بنودها الأولى أن السلطات الحفصية أولت أهمية خاصة لاستقبال التجار الجنويين، الذين يفدون على موانئها ومدنها للتجارة ، بأن وفرت لهم ظروفاً مقبولة للنشاط والإقامة، وضماناً لحرية تنقلهم في الأراضي الإسلامية، ولهذا تزايد عدد التجار الجنويين المقيمين بالمغرب، واستقروا بأهم المراكز التجارية بها لفترات طويلة، بل إن بعضهم استقر بها بصفة نهائية، وهذا إن دل على شئ فإنما يدل على تسامح السلطات الحفصية مع المسيحيين على ترابها. **للمزيد راجع** (Mas Latrie, Traite's de paix , PP.116-119, 123-124, 134,139-140.)، **وكذلك**

البند الثاني عشر: لا ينبغي أسر أي تاجر جنوي من جانب أي مسيءٍ (Mas Latrie, Traite's de paix,P.120).

البند الثالث عشر: كذلك، إذا ألحت الضرورة بسبب المجاعة أو نقص في المؤن لدى الجنويين فيسمح للكيان الجنوي بجلب خمس سفن محملة بالقمح سنوياً من أرض الحفصيين•، بشرط ألا يتجاوز سعر القفيز ثلاث بيزنطات ونصف، وأن يُحْمل إلى جنوة وليس إلى أي جزء آخر، وإلا فلا يسمح لهم بالجلب(Mas Latrie, Traite's de paix,P.120).

البند الرابع عشر: كذلك، إذا احتاجت سفن الحفصيين لنقل سلع لهم، فيلزم الجنويين بمنحهم ثلث سفنهم التي في مينائهم••، ويقومون بتقديم النولون المتفق عليه بينهم، حسب التعاهد على ذلك، فإن هذا من الحق والعدل، ودون خسائر لأي من الطرفين، ومع هذا فلابد من أن تسحب أي سفينة بأمان، وتضمن سلامتها ويكرم بحارتها، وإذا دفعت السفن الجنوية النولون على الكمية المحددة، ولم تتمكن من الحصول على التكريم والأمن التام، فإنها لا تكلف بشئ من سائر النولون التي التزمت به في اتفاقها(Mas Latrie, Traite's de paix,P.120).

البند الخامس عشر: كذلك، إذا حدثت أي مضايقة أو إساءة لأي جنوي، فله أن يمثل أمام الملك• ويقدم شكواه؛ لينال العدل وما يستحقه (Mas Latrie, Traite's de paix,P.120).

(Jehan, the de'velopment of Slavery,P.129)، **وكذلك** (البزار، محمد الأمين (1995)، ص82).

• مما لا شك فيه أن الحبوب كانت من أهم السلع التجارية التي تميزت بها الدولة الحفصية، وكانت من أهم صادراتها لمدينة جنوة؛ وذلك لافتقار الأخيرة للأراضي الزراعية، نظراً لهيمنة الجبال على حساب السهول ، فكانت في أمس الحاجة إلى شراء القمح من الدولة الحفصية، وعلى الرغم من تزايد طلب الجنوية على القمح في السوق الحفصية فإنّ السلاطين كانوا حريصين على مصالح رعاياهم في المقام الأول، بحيث لا تؤثر الكميات المباعة للجنويين على كميات القمح المتداولة في الأسواق، وألا يؤدي ذلك - أيضاً - إلى ارتفاع الأسعار في السوق المحلي. ومن ثم فقد وُضعت بعض الضوابط للسماح بتصدير القمح، ففي البند السابع عشر من معاهدة 1236م الموقعة بين الدولة الحفصية والجمهورية الجنوية نص صريح يسمح بتوريد القمح من الدولة الحفصية إلى جنوة خلال فترة الأزمات ، بشرط أن لا يكن سعر القفيز منه يتجاوز ثلاثة دنانير ونصف في تونس ، وألا تزيد الكمية المسموح بإخراجها عن حمولة خمس سفن كبيرة، وهي الشروط نفسها التي نصت عليها معاهدة 1250م وحُدّدت هذه الشروط في معاهدة 1272م في البند السابع عشر، وأود أن أشير هنا إلى أن هذه التجارة كانت متوقفة على عامل مزدوج ومتغير إلى أبعد حد، يتمثل في وفرة المحاصيل في البلاد المسيحية والإسلامية كلها، ولهذا فلا غرابة في أن تستورد البلاد الحفصية الحبوب من حنطة وشعير من جنوة وغيرها من المدن الإيطالية، عندما تتعرض لظروف مناخية سيئة تضطرها لذلك. **للمزيد من التفاصيل راجع** (Jehel, L'Italie et le Maghreb, PP.39, 158.)، **وكذلك** (Mas latrie, Traite's de paix, PP. 118,120,124,138.)، **وكذلك** (ابن سعيد (1982) ، ص ص 137- 142)، **وكذلك** (برانشفيك، روبار (1988)، ج2، ص 266 – 268).

•• يجب أن نشير هنا إلى أن الأساطيل التجارية كان لها دورٌ مهمٌ في تقدم التجارة وازدهارها، ولذلك اهتمت جنوة ببناء أساطيلها التجارية وصناعتها وتطويرها، وتنظيم رحلاتها التجارية ، كما اهتمت بإعداد ملاحيها ، لذلك كانت السمة البارزة في أساطيلها هي ديمومتها، والعناية المتواصلة بها ،ولهذا كان الأسطول بالنسبة لها أداة بالغة الأهمية، يتوقف عليه ثراء المدينة وقوتها، وبالتالي بقاؤها، ولهذا اعتاد ملوك أوروبا اللجوء إليها لطلب مساعدتها ، كلما عزموا القيام بحملات صليبية ضد المسلمين ، بل نتيجة لتحصين هذه السفن بعدد من الأسلحة وتأمين راكبيها من خطر القرصنة أصبح من المعتاد أن ترى كبار وزراء المسلمين يستقلون المراكب الجنوية الراسية بالموانئ الحفصية، وحتى عامة الناس والرحالة وعلى رأسهم ابن جبير الذي سافر على متن السفن الجنوية في أكثر من مناسبة. **للمزيد راجع** (عزالدين يونس حسن (2014)، ص ص7 – 14).

• أود أن أشير هنا إلى أن هذا البند قد أعطى المزيد من الحقوق للجاليات الجنوية الموجودة في الدولة الحفصية، خاصة إذا علمنا أن معاهدة 1236م المعقودة بين الطرفين في بندها الخامس عشر تحث على أنه في حال تعرض أي جنوي لأي إساءة في شخصه أو في أملاكه، فيمكنه أن يمتثل بنفسه في المحكمة؛ ليطالب بالعدل وينال حقه، ولم تعطه الحق في مقابلة الملك. الجدير بالذكر أن البابا الجنوي أينوست الرابع كان دائماً يهدف إلى الدفاع عن التجار المسيحيين، وخاصة الجنويين؛ ولذلك وجه خطاباً عام 1251م للسلطات الحفصية يطلب منهم تسهيل إنشاء أماكن محصنة للجالية المسيحية؛ لتوفير الأمان لهم. **للمزيد من التفاصيل راجع**: (Mas Latrie, Traite's de Paix, P.117.)، **وكذلك** (Jehel, les Ge'nois, P.80.)، **وكذلك** (حركات، إبراهيم (1978)، ص112).

البند السادس عشر: وكذلك، لايجب على الجنويين دفع أي رسم زائد•• عن نولون أي سفينة أو مركب (Mas Latrie, Traite's de paix,P.120).

البند السابع عشر: كذلك، لا ينبغي للجنويين الإبحار مع أي مركب معادية (قراصنة)•••، ولا يحملوا أي مسلم في سفنهم، ممن أبحروا مع السفن المعادية (Mas Latrie, Traite's de paix,P.120).

البند الثامن عشر: كذلك يجب تأمين السلامة والحماية للمسلمين•••• في جنوة وضواحيها(Mas Latrie, Traite's de paix,P.120).

البند التاسع عشر: كذلك، إذا خرج أي جنوي أو دخل إلى المياه بهدف الإساءة للمسلمين، وخرج من جنوة أو من أي مكان آخر، فيحق للجنويين القبض على ذلك المسيئ المجرم وقتله، ومصادرة أملاكه لصالح الحفصيين•، وإذا لم يتمكنوا من القبض على الأشخاص المسيئين المجرمين فيجب على الجنويين تسليم أملاكهم للحفصيين، وإذا أراد الحفصيون تحصين سفنهم ومراكبهم وتسليحها من أجل القبض على المجرمين المذكورين فيتوجب على الجنويين بالمثل تسليح سفنهم ومساعدة الحفصيين في القبض على هؤلاء المجرمين(Mas Latrie, Traite's de paix,P.120).

البند العشرون: كذلك، يعامل الجنويون بالاحترام في أراضي الحفصيين••، وتحترم أعرافهم وعاداتهم الكريمة الطيبة (Mas Latrie, Traite's de paix,P.120).

•• حقيقة كانت الدولة الحفصية حريصة جداً على استمرار هذه الرسوم، فقد عادت بالخير الكثير عليهم، خاصةً إذا علمنا أن قيمة الرسوم الجمركية من دخل الخزينة أواخر العصور الوسطى بلغت حوالي مائة وسبعين ألف دينار ذهباً سنوياً، أي ما يقارب ثمانمائة كيلوجرام ذهب، وهو ما يعادل ثلث دخل الخزينة تقريباً ، ولهذا فقد راعت السلطات الحفصية التجار الجنوية لاستمرار هذه الإيرادات، ففي معاهدة 1433م نص البند الحادي عشر على عدم دفع أي ضريبة على السلع التي لم يتمكن الجنويون من بيعها، واضطروا إلى العودة بها. **راجع** (الشريف، محمد (2006)، ص104)، **وكذلك** (Mas latrie, Traites de paix, P.136).

••• تعد القرصنة إحدى الفصول المهمة في تاريخ البحر المتوسط في العصور الوسطى ، وفي تاريخ العلاقات الإسلامية المسيحية، لذلك قام الجنويون والحفصيون بشتى السبل للتقليل أو التضييق على عمليات القرصنة ، الأمر الذي جعل الجنويين يقومون برحلاتهم إلى بلاد المغرب على شكل قوافل، كذلك كانت معاهدات السلم والتجارة المبرمة بين الأطراف المتعاقدة لأعوام: 1250م، 1272م، 1391، 1433، 1445م لها قواسم مشتركة، فيما يتعلق بهذه المشكلة، إن بنود هذه الاتفاقية كانت تنص على زجر مرتكبي هذه الأعمال واسترجاع ماسطو عليه بعد إنزال العقوبات المتمثلة بالسجن، والغرامات المالية بالقراصنة، وصرامة هذه البنود كانت تهدف إلى سلامة التجارة، وأيضاً القضاء على أحد أهم مصادر النخاسة. **راجع** (Jehel, Italie et le Meghreb,PP.41,44.)، **وكذلك** (Mas latrie, Traite's de paix,p.120).

•••• كل المعاهدات المعقودة بين الطرفين كانت تجدد مراراً وتكراراً حماية تجار جنوة في موانئ الحفصيين، وكذلك حماية التجار الحفصيين في موانئ جنوة وأحيائها، **انظر**: (Jehan, the Development, P.120.).

• يجب أن نشير هنا إلى أن كل الأحداث والوثائق الخاصة بهذه الفترة أثبتت ومن دون أدنى شك أن الجنويين كانوا دائماً يبحثون عن مصالحهم الاقتصادية فقط، فلم يكن يعنيهم من بداية الصراع الإسلامي الصليبي إلا الامتيازات والمكاسب التجارية بالدرجة الأولى، ولذلك كان رجال أعمال جنوة ووجهاؤها يتبعون سياسة ذات وجهين بين الطرفين، كان كل مبتغاها هي الحصول على أكبر قدر من المكاسب، حتى وإن جاء ذلك على حساب بني جلدتهم من المسيحيين، ولا غرابة في ذلك خاصة إذا علمنا أن شعارهم هو " نحن جنوية أولاً وأخيراً". **للمزيد راجع** : (عزالدين يونس حسن (2014)، ص40).

•• على الرغم من وجود التباين في اختلاف الدين واللغة والعادات والحياة اليومية ، ونظرة كل طرف إلى الآخر، فإنَّ هذه الاختلافات لم تحل دون قيام علاقات بين الطرفين، بدليل أن المضايقات التي لقيها الجنويون بفنادقهم كانت قليلة، ويمكننا أن نحصرها في حادثة عام 1289م في تونس، عندما قامت جماعة من الأهالي مسلحين بالعصي والحجارة على فندق الجنويين، واستولوا على جرار الزيت الذي رفض القنصل تسويقه للمسلمين، وكانوا في أمس الحاجة إليه، وعدا هذه الحادثة يمكن أن نقول إن مقام الجنويين ببلاد المغرب بشكل عام كان آمناً ، ولم تعرف فنادقهم بالمغرب ما عرفته فنادقهم من مضايقات بالشرق، حيث لجأت السلطات إلى إغلاق الفنادق ليلاً، وكذلك إقفالها أوقات صلاة الجمعة ، وذلك تجنباً للاصطدام مع المسلمين. **راجع** (عزالدين يونس حسن (2014) ، ص

البند الحادي والعشرون: كذلك، إذا وجد شخص غير جنوي في سفن الجنوية، وكان من أولئك الذين لهم عقد أمان مع الحفصيين، فيدفع رسماً موافقاً لنفس القيمة مثل الجنويين، أما إذا لم يكن له عقد أمان مع الحفصيين، فإنه يكون تحت تصرف الحفصيين في شخصه وأملاكه (Mas Latrie, Traite's de paix,P.120).

البند الثاني والعشرون: كذلك، في شأن بيع الذهب••• في أنحاء تونس و Bucee فلا إلزام بدفع رسم، بخلاف ما هو معتاد ومعروف (Mas Latrie, Traite's de paix,P.120).

البند الثالث والعشرون: كذلك يلتزم الجنويون، الذين سوف يسلحون جنوة وضواحيها، بعدم استفزاز أي أحد في ميناء الحفصيين (Mas latrie, Traite's de paix, P121.).

البند الرابع والعشرون: كذلك، إذا عثرت قوات الحفصيين على جنويين في السفن والمراكب، فلا ينبغي أن يؤذوهم في أشخاصهم ولا متاعهم، فإذا حدثت أي مخالفة لذلك، فيلتزم الأمير أبوعبدالله ورجاله من الحفصيين بإصلاح هذا الخلل، وتدارك الأمر، وإرجاع الأمان (Mas latrie, Traite's de paix, P121.).

الخاتمة:

توصلت الورقة إلى مجموعة من النتائج والاستنتاجات يمكن إجمالها فيما يأتي:-

- تبين من خلال هذه الورقة أن الطرفين كانا دائماً يبديان رغبتهما لتجديد هذه المعاهدات من فترة إلى أخرى؛ وذلك للأرباح التي حققتها خزائن الدولة الحفصية، عن طريق الضرائب التي كانت تحصلها على بضائع الجنويين، إضافة إلى أن الأخيرة كانت التجارة بالنسبة لهم مصدر ثروة طائلة، أكسبها القوة والشهرة على مستوى العالم المتوسطي.
- لا شك في أن الموقع الجغرافي للدولة الحفصية هو من اجتذب التجار الجنويين إليها، فالموقع الفريد من الناحيتين الجغرافية والتجارية جعل منها سوقاً تجارية دولية، تنقل منها وإليها بضائع الشرق والغرب، وكانت هذه التجارة تدر على السلطان الحفصي أرباحاً طائلة.
- اتضح أن تونس كانت موقع اهتمام خاص بالنسبة للتجار الجنويين باعتبارها أجمل الموانئ الحفصية، فهي تمتاز بموقعها التجاري المعتاد على البحر المتوسط، مما تنتج أهم سلعة استراتيجية (القمح) الذي كانت جنوة دائماً في حاجة إليها، لذلك قامت السلطات الحفصية بتصديره وفقاً لشروط معينة من حيث السعر والكمية، وألا يصدر إلى أي مكان آخر بعد وصوله إلى جنوة.

ص 214 - 236).

••• قد كانت جنوة في حاجة متزايدة إلى الذهب خلال بدايات القرن الثالث عشر الميلادي؛ نتيجة للتحولات العميقة التي عرفتها بنياتها الاقتصادية والاجتماعية، جراء نهضة القرن الثاني عشر الميلادي، فالهيمنة على التجارة المتوسطية اقتضت من جنوة أن تكون لها عملة ذهبية تنافس بها العملة البيزنطية، والعملات الإسلامية سواء المشرقية أو المغربية منها، ولكن نتيجة نقص الذهب عند الجنويين فقد دفعهم إلى البحث عنه، وطلبه من بلدان شمال أفريقيا خصوصاً بعد القرن الثاني عشر، طالما كان يتوجب على تجار أوروبا، الذين اكتشفوا أسواق المشرق المزدهرة، دفع مشترياتهم بالعملة الذهبية، وقد استفادت الدولة الحفصية في هذا الإطار؛ لأن أحد أهم الطرق الشرقية التي كانت تنتهي إليها محاور تجارة الذهب بين السودان والمغرب، فهناك خط ينتهي بميناء تونس، وخط آخر ينتهي بطرابلس، التي كانت تابعة في بعض الأحيان للدولة الحفصية. **للمزيد راجع**: (بن قربة، صلاح (1995)، ص175-194)، **وكذلك** (نشاط، مصطفى (1989) ، ص159)، **وأيضا** (برانشفيك (د.ت)، ص275).

- تبين من خلال هذه المعاهدة أن الفجوة واسعة بين ما اتفق عليه في المعاهدات، وتطبيقه في مجتمع العصور الوسطى، فقد حاولت هذه المعاهدات أن تضع حداً لعمليات القرصنة التي كانت تحد وتعرقل تجارة المتوسط، وذلك من خلال فرض عقوبات على مرتكبي هذا الجرم، إلا أنهم لم يستطيعوا أن يقضوا عليها بشكل نهائي.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر العربية :

1. الزركشي (1998). "تاريخ الدولتين الموحدية والحفصية، تحقيق الحسين اليعقوبي، المكتبة العتيقة، ط1، تونس.
2. ابن سعيد (1982). كتاب الجغرافيا، تحقيق إسماعيل العربي، الجزائر.

ثانياً: المراجع العربية والمعربة:

3. أبوالعافية، داود (1990)، دور التجارة في الاتصال الإسلامي المسيحي خلال العصور الوسطى، ضمن كتاب التأثير العربي في أوروبا العصور الوسطى، ترجمة قاسم عبده قاسم، عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية، ط1، القاهرة.
4. الأشقر، محمد عبدالغني (1999)، تجارة التوابل في مصر في العصر المملوكي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.
5. الباشا، نجاة (1976)، التجارة في المغرب الإسلامي من القرن الرابع إلى القرن الثامن للهجرة، منشورات الجامعة التونسية، تونس.
6. بالار، ميشسيل (2003)، الحملات الصليبية والشرق اللاتيني في القرن الحادي عشر إلى القرن الرابع عشر، ترجمة بشير السباعي، عين للدراسات والبحوث الاجتماعية والإنسانية، ط1، القاهرة.
7. برانشفيك (1988)، تاريخ أفريقيا في العصر الحفصي من القرن 13 إلى نهاية القرن 15م، نقله إلى العربية حمادي الساحلي، ط1، دار الغرب الإسلامي، بيروت.
8. بعيزيق، صالح (2006)، بجاية في العهد الحفصي دراسة اقتصادية واجتماعية، منشورات كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، تونس.
9. بوتشيش، إبراهيم القادري (1994)، تاريخ الغرب الإسلامي، قراءات جديدة في بعض قضايا المجتمع والحضارة، ط1، دار الطليعة، بيروت.
10. حركات، إبراهيم (1978)، عرض لأحداث المغرب وتطوراته في الميادين السياسية والدينية والاجتماعية والعمرانية والفكرية منذ ما قبل الإسلام إلى العصر الحاضر، دار الرشاد الحديث، الدار البيضاء.
11. حركات، إبراهيم (1996)، النشاط الاقتصادي الإسلامي في العصر الوسيط، دار أفريقيا الشرق.
12. الحريري، محمد عيسى (1985)، تاريخ المغرب والأندلس في العصر المريني، دار العلم للنشر والتوزيع، الكويت.
13. حسين، ممدوح (1998)، الحروب الصليبية في شمال أفريقيا وأثرها الحضاري 668-792 هـ/ 1270-1390م، ط1، دار عمار، عمان.
14. الخادم، سمير علي (1989)، الشرق الإسلامي والغرب المسيحي، دار الريحاني، بيروت.

15.زكي، نعيم (1973)، طرق التجارة الدولية ومحطاتها بين الشرق والغرب أواخر العصور الوسطى، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.
16.زيتون، عادل عبدالوهاب (1980)ـ العلاقات الاقتصادية بين الشرق والغرب في العصور الوسطى، ط1،دار دمشق، دمشق.
17.الشريف، محمد، سبتة الإسلامية دراسات في التاريخ الاقتصادي والاجتماعي، منشورات جمعية تطوان أسمير.
18.الشريف، محمد (1996)، نصوص جديدة ودراسات في تاريخ الغرب الإسلامي، تطوان.
19.الشريف، محمد (2006)، سبتة الإسلامية دراسات في تاريخها الاقتصادي والاجتماعي: عصر الموحدين والمرينيين، ط2.
20.الطيبي، أمين توفيق (1997)، احتلال البرتغاليين مدينة سبتة المغربية (818 هـ/ 1415م) – مقدماته ودوافعه ونتائجه، ضمن كتاب دراسات وبحوث في تاريخ المغرب والأندلس ج2، الدار العربية للكتاب، تونس، ليبيا.
21.الطيبي، أمين توفيق(1997)، دور صقيلة في انتقال العلوم والمعارف العربية إلى أوروبا في القرنين12 و 13م، ضمن كتاب دراسات وبحوث في تاريخ المغرب والأندلس ج2، الدار العربية للكتاب، تونس، ليبيا.
22.الطيبي، أمين توفيق (1997)، العرب في الأندلس وصقلية وأثرهم في الحضارة والنهضة الأوروبية، ضمن كتاب دراسات وبحوث في تاريخ المغرب والأندلس ج2، الدار العربية للكتاب، تونس، ليبيا.
23.الطيبي، أمين توفيق (1997)، العلاقات بين جزيرتي جربة وصقلية في أواخر القرون الوسطى، ضمن كتاب دراسات وبحوث في تاريخ المغرب والأندلس ج2، الدار العربية للكتاب، تونس، ليبيا.
24.الطيبي، أمين توفيق (1997)، المصطلحات البحرية والمعلومات الملاحية في رحلة ابن جبير، ضمن كتاب دراسات وبحوث في تاريخ المغرب والأندلس ج2، الدار العربية للكتاب، تونس، ليبيا.
25.عمران، محمود سعيد (2011)، النقود في أوروبا في العصور الوسطى، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
26.القبلي، محمد (1987)، مراجعات حول المجتمع والثقافة بالمغرب الوسيط، دار توبقال للنشر، ط1، الدار البيضاء.
27.كاميللو (1992)، العلاقات البحرية بين ليبيا وإيطاليا تاريخ البحرية الليبية، ترجمة إبراهيم المهدوي، منشورات جامعة قاريونس، بنغازي.
28.الكناني، مصطفى حسن (1981)، العلاقات بين جنوة والشرق الأدنى الإسلامي 1171-1291م أضواء جديدة على الحركة الصليبية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.
29.الكناني، مصطفى حسن (1985)، حملة لويس التاسع الصليبية على تونس 1270م، منشأة المعارف، الإسكندرية.
30.لبيب، صبحي (1986)، الفندق ظاهرة سياسية، اقتصادية، قانونية، ضمن كتاب مصر وعالم البحر المتوسط، دار الفكر للدراسات والنشر، ط1، القاهرة.
31.منصور، محمد صالح (1996)، أثر العامل الديني في توجيه الحركة الصليبية، منشورات جامعة قاريونس، بنغازي.
32.المنوني، محمد (1996)، ورقات عن حضارة المرينيين، منشورات كلية الآداب، الرباط.

33.النشاد، محمد محمود (1990)، علاقة مملكتي قشتالة وأراجون بسلطنة المماليك، عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية، ط1، القاهرة.
34.نشاط، مصطفى (2005)، الإيطاليون بسبتة بعيد معركة العقاب، ضمن كتاب منوعات حليمة فرحات، الجمعية المغربية للبحث التاريخي، الرباط.
35.نشاط، مصطفى (2005)، جوانب من تاريخ المشروبات المسكرة بالمغرب الوسيط، منشورات الزمن.
36.نشاط، مصطفى (2005)، مغاربة بجنوة في القرنين 13 و14م، ضمن كتاب نصوص مترجمة ودراسات عن العلاقات الإيطالية المغربية في العصر الوسيط، مكتبة الطالب، وجدة.
37.نشاط، مصطفى (2005)، نصوص مترجمة ودراسات عن العلاقات الإيطالية المغربية في العصر الوسيط، ط1، مكتب الطالب، وجدة.
38.نعنع، سهير إبراهيم (2004) العلاقات التجارية بين المدن التجارية الإيطالية ومصر والشام في القرنين 11، 12 الميلاديين في ضوء الوثائق التاريخية، ضمن كتاب بحوث في تاريخ العصور الوسطى، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
39.هايد (1985)، تاريخ التجارة في الشرق الأدنى في العصور الوسطى، ترجمة أحمد رضا، الهيئة المصرية للكتاب، القاهرة.

ثالثا: البحوث ومقالات الدوريات:

40.باليتو، لاورا (1994)، جنوه وبلا د المغرب من 1222 إلى 1226، ترجمة مصطفى نشاط، مجلة أمل، العدد الخامس، السنة الثانية، الدار البيضاء.
41.البزاز، محمد الأمين (1995)، حول نقل البحرية المسيحية لحجاج الغرب الإسلامي تأملات في رحلة ابن جبير، ندوة الغرب الإسلامي والغرب المسيحي خلال القرون الوسطى، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط.
42.ابن قربة، صلاح (1995)، انتشار المسكوكات المغربية وأثرها على تجارة الغرب المسيحي في القرون الوسطى، ندوة الغرب الإسلامي والغرب المسيحي خلال القرون الوسطى، منشورات كلية الآدب، الرباط.
43.بوتشيش، إبراهيم القادري (1995)، مسألة بناء الكنائس بالمغرب الأقصى خلال عصر المرابطين: من منتصف القرن 11 إلى منتصف القرن 12م، ندوة الغرب الإسلامي والغرب المسيحي خلال القرون الوسطى، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط.
44.بولقطيب، الحسين (1995)، العلاقات التجارية بين المغرب والسودان الغربي خلال العصر الوسيط، مجل أمل، العدد السادس، السنة الثانية، الدار البيضاء.
45.بونو، سلفاتوري (1986)، العلاقات التجارية بين بلدان المغرب وإيطاليا في العصر الوسيط، ترجمة عمر محمد الباروني، مجلة البحوث التاريخية، العدد الثاني، السنة الثامنة، ليبيا.
46.الترمانيني، عبدالسلام (1979)، الرق ماضيه وحاضره، عالم المعرفة، العدد الثالث والعشرون، الكويت.
47.جيهال، جورج (1997) جنوة وبلاد المغرب في العصر الوسيط، ترجمة محمد الشريف، مجلة كلية الآداب، العدد الثامن، تطوان.

48.حناوي، محمد (1995)، جوانب من العلاقات الاقتصادية والبشرية في الحوض الغربي للبحر المتوسط قبيل القرن العاشر للميلاد، ندوة الغرب الإسلامي والغرب المسيحي خلال القرون الوسطى، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط.
49.رزوق، محمد (1981)، بعض مظاهر التعاون التجاري بين المغرب وجنوه خلال العصر الحديث، المجلة التاريخية المغاربية، تونس.
50.الشيخ، عبدالرحمن عبدالله (1986)، دور المسلمين في تشكيل اقتصاد إمبراطوريتي جنوة والبندقية في القرنين 16 و17م، المجلة التاريخية المغربية، السنة الثالثة عشر، العددان 43 -44.
51.عزاوي، أحمد (د.ت)، الأسطول، التجارة، القرصنة فيما بين القرنين 6، 8 هـ (12 -14م)، ندوة البحر في تاريخ المغرب، كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالمحمدية.
52.العلوي، عبدالعزيز (1989)، علاقة التجارة الصحراوية بالتجارة البحرية في المغرب المريني، ندوة التجارة في علاقتها بالمجتمع والدولة عبر تاريخ المغرب، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، القسم الثاني، الدار البيضاء.
53.علوي، محمد لمراني (د.ت)، الإطار العام للعلاقات المغربية مع جمهوريات المدن الإيطالية، ندوة البحر في تاريخ المغرب، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، المحمدية.
54.قدوري، الطاهر (د.ت)، المسالك البحرية في المغرب الوسيط خلال القرنين 5 و 6 هـ/11 و12م، مجلة التسامح، شبكة المعلومات العالمية.
55.المنصوري، عثمان (1996)، حدود إسهام الفتاوى في التاريخ الاقتصادي المغربي، مجلة أمل، العدد السابع، السنة الثالثة، الدار البيضاء.
56.ناصح، محمد (1995)، بعض عوامل التطور التجاري في المغرب خلال القرن 6 هـ/ 12م، مجلة أمل، العدد السادس، السنة الثانية، الدار البيضاء.
57.نشاط، مصطفى (1989)، ملاحظات حول المعاهدات التجارية المغربية في العصر المريني الأول، ندوة التجارة في علاقتها بالمجتمع والدولة عبر تاريخ المغرب، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الدار البيضاء.
58.نشاط، مصطفى (1993)، المغرب المريني وأزمة القرن 14م /8هـ النقدية، مجلة أمل، العدد الثالث، السنة الأولى، الدار البيضاء.
59.نشاط، مصطفى (1995) الارتزاق المسيحي بالدولة المرينية، ندوة الغرب الإسلامي والغرب المسيحي خلال القرون الوسطى، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط.
60.نشاط، مصطفى (1999)، التغذية والأزمة بالمغرب في العصر المريني، مجلة أمل، العدد السابع عشر، السنة السادسة، الدار البيضاء.
61.نشاط، مصطفى (1999)، جوانب من الديمغرافية التاريخية لليهود والنصارى بالمغرب في العصر المريني، مجلة كنانيش، العدد الأول، السنة الأولى، وجدة.

رابعا: المصادر والمراجع الأجنبية:

62. Balard M (1991) Notes rur le Commerce Genois en Tunisie au 13 siecle,cahiers de Tunis.
63. Balletto (1995) Gènes le Maghreb,au,Xvesiecle, L'occident Musulman et l' l'occident chretien au Moyen age,Rabat.
64. Jehel G, (1993) les Geno is Mediterranee occidentale . Fin llen debut 14 wsiecle. Paris .

65. Jehel G, (1995) les relations entre Genes et lemaghrab occidental au moyen age , publi cations de la facultae des Lettres et des sciences Humaines, Rabat .
66. Jehel G, (1987) , LItalie et le maghreb au moyen age siecle, conflits et echanges bu VII –XVS am paris.
67. Krueger H (1933) "`Genese Trade with north west Africa in the twelfth century", speculum, 13 , Cambridge Massachusettes.
68. Mansouri (2009) la vie Portuaire a' Tunis au baas Moyen, age etude mdievales II de l'Islam et de l'occident Latin, pubulication de la faculte de arts et des humantes monouba .
69. Mas latrie (1866).Traites de paix et de commerce concernant les relations des chrétiens au moyen age, paris.
70. Olivia (2003) Housing the stanger in the Mediterraneean Worid : Lodaing Trade, and Travel in late Antiguity and the middle Ages, Cambridge university.
71. Pistarino (1986) Notai genovesi in oltremare atti Rogati a tunisi Da pietro Battifoglio (1288-1289), Genova.

نقدُ الزَّعمِ المعرفيّ فِي الخطابِ العربيّ المُعاصِر

د: عبدالباسط عثمان علي مادي•

المُستخلصُ

تتمثلُ إشكاليةَ البحثِ في مُحاولةِ تشخيصِ طبيعةِ الحضورِ المعرفيّ فِي الخطابِ العربيّ المُعاصِر؛ الذي يُشخصُ فيه عجزهُ عن الرُّكونِ إلى خطابٍ معرفيٍّ مُنتجٍ فِي سياقِهِم التَّاريخي؛ ممَّا يعني أنَّ القائمينَ على إنتاجِ هذا الخطاب إمَّا أنَّهُم أنتجوهُ دونَ الاعتمادِ على البُعدِ المعرفيّ، أو أنَّهُم ركنوا إلى بُعدٍ معرفيٍ مُنتجٍ فِي سياقٍ تاريخيّ مُغايرٍ. وبِخصوصِ الفرضِ الأوَّلِ يتعذرُ إنتاجُ خطابٍ تفكريٍ دونَ الاعتمادِ على خطابٍ معرفيٍ يدخلُ فِي تكوينِهِ، وإن حدث ذلك فِي صورةٍ لا واعيةٍ، عليه، يُكونُ الفرضُ الثَّاني الأقربَ إلى تشخيصِ طبيعةِ الحضورِ المعرفيّ فِي الخطابِ العربيّ المُعاصِر. طبيعةُ الحضورِ الإشكاليّ لِلبُعدِ المعرفيّ فِي هذا الخطاب لا تتوقفُ عندَ هذا الحدّ، إذا يبدو أنَّ مُنتجي هذا الخطابِ ركنوا عِنْدَ إنتاجِهِم لهُ إلى خطابٍ معرفيٍ ينتمي لِسياقٍ تاريخيٍ مُغايرٍ لِسياقِهِم التَّاريخيّ، عندها يتمحورُ السُّؤالُ حولَ المشروعيةِ، خاصةً إذا أُخِذَ بِعينِ الاعتبارِ أنَّ نقلَ المنظوماتِ التَّفكريةِ عموماً والمعرفيةِ على وجهِ الخصوصِ يقترنُ عادةً بِفعلِ التَّحويرِ والتَّشذيبِ؛ أي أنَّ النَّقلَ يُسهمُ أحياناً في تشويهِ المُنقلِ وتحويلِهِ إلى صورةِ مسخٍ (مأزق الدكتور جاكيل). إنَّ مُنتجي الخطابِ العربيّ المُعاصِر لم يكُنْ بِمقدورِهِم الانخرطُ المُباشرُ فِي تلقي البُعدِ المعرفيّ؛ بل على العكسِ من ذلِك تلقوه عبرَ محطةٍ ثانيةٍ أخضعتهُ لِإعادةِ إنتاجٍ، أدتْ بِالنِّهايةِ إلى تقادُمِهِ وتشرُبِهِ بِبعضِ الأفكارِ الأيديولوجيةِ؛ وإذا أخذنَا بِعينِ الاعتبارِ أنَّ هذه المعرفةَ ستخضعُ بِدورِها لِعمليةِ إعادةِ إنتاجٍ أخرى؛ ليتسنى استثمارُها فِي بناءِ هذا الخطابِ يتضحُ مقدارُ القيمةِ الأيديولوجيةِ المضافة الَّذي تحملهُ المنظوماتُ التَّفكريةُ المُرحّلةُ، الذي منْ شأنِهِ أنْ يؤثرَ فِي بنيةِ الخطابِ المُنتجِ منْ حيثُ المُنطلقات والغايات الَّتي يصبوا إلى تحقيقِهَا. ولإنجاز المُقاربة السابقة كان لابد

• أستاذ مساعد بقسم الفلسفة كلية الآداب جامعة سبها- ليبيا

لنا من الاعتماد على النهج النقدي، مع التأكيد على الجانب التاريخي لمنتجي الخطابِ، واجتماع هذه العناصر من شأنه المُساهمة في تقديمِ مقاربةٍ جادة وأصيلة لنتاجِ هؤلاء المتفكرين.

الكلمات المفتاحية: الخطاباتُ المعرفيةُ ـ الخطابُ العربيُّ المُعاصرُ

توطئة

مِنَ المُتعارفِ عليهِ أنَّ لِلتفكرِ الفلسفيّ دعائم يقومُ عليها، وبِمقدارِ أصالتِها تتحدَّدُ جدةُ الخطابِ النَّاتجِ عنها وحجمُ المكانةِ الَتي يُهيمنُ عليها، لِذا يحرصُ القائمونَ على إنتاجِ الخطاباتِ التَّفكريةِ على التَّأكيدِ مِنْ سلامةِ البنيةِ النَّسقيةِ لِخطاباتِهِم، وعادةً ما يحدث بِالانفتاحِ عَلَى الخطاباتِ المعرفيةِ المُهيمنةِ فِي سياقِهِم التَّاريخيّ.

يُمكِنُ للانفتاحُ المعرفيُّ -مُنتجَ الخطابِ- مِنَ الرُّكونِ إلى رؤيةٍ معرفيةٍ ذات مصداقيةٍ تُساعدهُ على تبريرِ خطابِهِ وتسويغِه فِي الوقتِ ذاته، في هذا السِّياقِ، لم يكنْ أمامَ أرسطو طاليس بدٌ مِنَ الانفتاحِ على الهندسةِ الإقليديةِ؛ بِطابعِها النَّسقي البرهاني، وهو ما بدأ تأثيرهُ واضحاً في فلسفتِهِ عبرَ مبحثِ المنطقِ، والذي مكنَهُ بِدورِهِ منْ تشييدِ منظومةٍ تفكريةٍ استطاعتِ الهيمنةَ عَلَى التَّفكرِ الإنسانيّ لِأكثرَ مِنْ عشرينَ قرناً. إضافة إلى ذلكَ، فقد مكَّنَ الانفتاحُ على الخطاباتِ المعرفيةِ كانط مِنْ بناءِ منظومةٍ تفكريةٍ فارقةٍ فِي تاريخِ الثقافةِ الغربيةِ، فَفِي هذا السِّياقِ، لم يكُنْ بِمقدورِهِ تجاهل القيمةِ التَّفكريةِ لـقوانينَ نيوتن ونظرياتِه، الَّتي اعتمدَ عليها فِي تشييدِ فلسفتِهِ النَّقديةِ، وعِنْدَمَا سقطتْ بعضُ تلكَ القوانين سقطَ مَعَهَا جزءٌ مُهمٌ مِنَ فلسفتِهِ النَّقديةَ.

تُدلِلُ الشَّواهدُ السَّابقةُ على أنَّهُ لا يُمكنُ إنتاجُ خطابٍ تفكريٍ جادٍ وأصيلٍ بِمعزلٍ عَنِ الخطابِ المعرفيّ السَّائدِ والمُهيمنِ فِي سياقِهِ التَّاريخي، عليهِ، يُمكنُ أنْ نطرحَ أبعادَ الإشكاليةِ الَّتي ينخرطُ فيها هذا البحثُ، فهو يهدفُ إلى مُحاولةِ تشخيصِ طبيعةِ الحضورِ المعرفيّ فِي الخطابِ العربيّ المُعاصرِ.

يُشخصُ فِي السِّياقِ التَّاريخيّ لِلخطابِ العربيّ المُعاصرِ عجزهُ عن الرُّكونِ إلى خطابٍ معرفيٍّ منتجٍ في سياقهم التَّاريخي؛ ممَّا يعني أنَّ القائمينَ على إنتاجِ الخطابِ العربيّ المُعاصرِ إمَّا أنَّهُم أنتجوهُ دونَ الاعتمادِ على البُعدِ المعرفيّ، أو أنَّهُم ركنوا إلى بُعدٍ معرفيٍ مُنتجٍ فِي سياقٍ تاريخيٍّ مُغايرٍ. بوخصوصِ الفرضِ الأوَّلِ يتعذرُ إنتاجُ خطابٍ تفكريٍ دونَ الاعتمادِ على خطابٍ معرفيٍ يدخلُ فِي تكوينِهِ، وفِي بعضِ الأحيانِ يكون هذا الحضورُ فِي صورةٍ لا واعيةٍ، عليه، يُكونُ الفرضُ الثَّاني الأقربَ إلى تشخيصِ طبيعةِ الحضورِ المعرفيّ فِي الخطابِ العربيّ المُعاصرِ.

إن طبيعةُ الحضورِ الإشكاليّ لِلبُعدِ المعرفيّ فِي الخطابِ العربيّ المُعاصرِ لا تتوقفُ عندَ هذا الحدِّ، إذْ يبدو أنَّ مُنتجي هذا الخطابِ ركنوا عِنْدَ إنتاجِهِم لهُ إلى خطابٍ معرفيٍ ينتمي لِسياقٍ تاريخيٍ مُغايرٍ لِسياقِهِم التَّاريخيّ، عندها يتحولُ السُّؤالُ إلى سؤالٍ مُتمحورٍ حولَ المشروعيةِ، خاصةً إذا أُخِذَ بِعينِ الاعتبارِ أنَّ نقلَ المنظوماتِ التَّفكريةِ عموماً والمعرفيةِ على وجهِ الخصوصِ يقترنُ عادةً بِفعلِ التَّحويرِ والتَّشذيبِ؛ أي أنَّ النَّقلَ يُسهمُ أحياناً في تشويهِ المُنقلِ وتحويلِهِ إلى صورةِ مسخٍ (مأزق الدكتور جاكيل).

تتكرسُ الإشكاليةُ السَّابقةُ أكثرَ فِي الخطابِ العربيّ المُعاصرِ إذ إنَّ مُنتجي هذا الخطابِ لم يكُنْ بِمقدورِهِم الانخراط المُباشرُ فِي تلقي البُعدِ المعرفيّ؛ بل على العكسِ من ذلِك تلقوه عبرَ محطةٍ ثانيةٍ أخضعتهُ لِإعادةِ إنتاجٍ، أدتْ بِالنِّهايةِ إلى تقادُمِهِ وتشرُبِهِ لبعضِ الأفكارِ الأيديولوجيةِ؛ وإذا أخذنَا بِعينِ الاعتبارِ أنَّ هذه المعرفةَ ستخضعُ بِدورِها لِعمليةِ إعادةِ إنتاجٍ أخرى ليتسنى استثمارُها فِي بناءِ الخطابِ العربيّ المُعاصرِ يتضحُ

مقدارُ القيمةِ الأيديولوجيةِ المُضافةِ، الَّذي تحملهُ المنظوماتُ التَّفكريةُ المُرحلةُ، الذي منْ شأنِهِ أنْ يؤثرَ فِي بنيةِ الخطابِ المُنتجِ منْ حيثُ المُنطلقات والغايات الَّتي يصبو إلى تحقيقِهَا.

الأُطرُ الاجتماعيةُ لِلمعرفةِ

كانَ الاعتقادُ السَّائدُ إلى فترةٍ قريبةٍ أنَّ إنتاجَ المعرفةِ يخضعُ لِاعتباراتٍ منطقيةٍ، دونَ أنْ يكونَ لِلعناصرِ التَّفكريةِ الأُخرى تأثيرٌ أو حضورٌ فيها، غيرَ أنَّ هذا الاعتقادَ الأرسطيَّ الَّذي كرسَهُ فيما بعد الخطابُ الوضعيُّ قد جرى تجاوزهُ بِالتَّأكيدِ على حضورِ عناصرٍ لا منطقيةٍ فِي عمليةِ إنتاجِ المعرفةِ، وتُعدُّ الأطرُ الاجتماعيةِ منْ أهمِ العناصرِ المؤثرةِ فِي إنتاجِ المعرفةِ، ولأهميتها أُسِّسَ فرعٌ معرفيٌّ يُعنى بِدراستِهِ عُرِفَ بِـ "علمِ اجتماعِ المعرفةِ"، الَّذي أكّدَ على تعذرِ إنتاجِ المعرفةِ بِمعزلٍ عَنها؛ بِمعنى أنَّ المعرفةَ على مُختلفِ أشكالِها ومظاهرِها تصدرُ فِي النِّهايةِ عنْ بنيةٍ اجتماعيةٍ تتبناها وتُدافعُ عنها، وفِي المُقابلِ، تكونُ المعرفةُ تابعةً ومُعبرةً عن تلك الأُطرِ، وإنْ جرى ذلِكَ فِي كثيرٍ منَ الأحيانِ بِطريقةٍ غيرِ مُباشرةٍ يصعبُ تشخيصُها.

نحا المُفكرُ **غورفيتش** نحو مُحاولةِ تسويغِ فرضيةِ وجودِ علاقةٍ بينَ المعرفةِ والأطرِ الاجتماعيةِ والدِّفاعِ عنها، فِي مُقابلِ رفضِ ومُعارضةِ الأطروحةِ القديمةِ الَّتي تُكرسُ فكرةَ تجاوزِ المعرفةِ لأُطرِها الاجتماعيَّة، يقولُ: (لِلوهلةِ الأولى تبدو المعرفةُ، منْ بينِ الأعمالِ الحضاريةِ كلها، هي الأكثرُ انقطاعاً عَنِ الواقعِ الاجتماعيّ. ألاَّ يبدو أنَّها تدَّعي الصَّلاحَ الشَّاملَ والارتكازَ على أحكامٍ صحيحةٍ تُعتبرُ –عادةً- وقفاً عَلَى الوعيّ الفرديّ؟ مِمَّا لا شكَّ فيهِ، بِالواقعِ، أنَّ الدِّينَ والحياةَ الأخلاقيةَ والتَّربيةَ، وحتَّى الفنَ، ولا سيما الحقوقِ، تُقيمُ مَعَ الأطرِ الاجتماعيةِ علاقاتٍ أظهر، ملحوظةً عَلَى نحوٍ مُباشرٍ، هي أخيراً علاقاتٌ أكثفُ وأهمُ منْ حيثُ المبدأِ عَلَى الأقلِ" (غورفيتش، 1988، ص 9). يرفضُ غورفيتش فكرةَ ربطِ المعرفةِ بِالوعيّ الفرديّ دونَ الأخذِ بِعينِ الاعتبارِ بُعدها الاجتماعي والثَّقافي، إنَّ ربطَ المعرفةِ بِالأطرِ الاجتماعيّةِ مسألةٌ مِنَ الصَّعبِ الدِّفاعُ عنها وتسويغها، فهي تتعارضُ مَعَ إرثٍ فلسفيٍ كرسَ طابعها الفردي، فالمعرفةُ وعلى خلافِ الأنشطةِ الإنسانيةِ الأُخرى؛ كالدِّينِ، والفنِ مثلاً لا تمتلكَ علاقةً واضحةً ومُباشرةً مَعَ الأطرِ الاجتماعيةِ، غير أنَّ هذا لا يُلغي وجودَها، فالأمرُ لا يتعدى هيمنةَ رؤيةٍ فلسفيةٍ، ونجاحَهَا فِي تكريسِ مثلِ هذه المُقاربةِ، وبِتجاوزِ تلكَ الرُّؤيةِ تسقطُ مَعَهَا تِلكَ المُقاربةُ.

أسهمتِ التَّقنيةُ فِي تكريسِ فكرةِ القطيعةِ بينَ المعرفةِ والأطُرِ الاجتماعيةِ، فبحكمِ انتشارِ التَّقنيةِ وسهولةِ نقلِها منْ مكانٍ إلى آخر، تولدَ الاعتقادُ أنَّها والمعرفة الصَّادرة عنها أقربُ ما يكونانِ إلى اللا مُنتمي: "لقد وصلنَا إلى عصرٍ تتجاوزُ فيهِ التَّقنياتُ البُنى الاجتماعيةَ، وبِالأخصِّ أنماط المُجتمعاتِ الَّتي نشأتْ فيها. والحالُ، فإنَّ تاريخَ التَّقنياتِ يُظهِرُ أنَّهُ لم يسبق لِلمعرفةِ أنْ أنجبت حتَّى الآنَ أُطراً اجتماعيةً، وإنَّما بِالعكسِ تمَاماً، كانتِ الأطُرُ الاجتماعيةُ هي الَّتي تستثيرُ التَّقنياتِ الجديدةَ" (غورفيتش، 1988، ص38). سادَ اعتقادٌ فِي التَّفكرِ المُعاصرِ ينصُّ على أنَّ التَّقنيةَ تلميذٌ بارٌ بِمعلمِهِ وشيخِهِ، فهي منَ ساعدَ على تكريسِ سُلطتِهِ وسطوتِهِ فِي الحضارةِ الإنسانيةِ المُعاصرةِ، ولأنَّ أمرَ نقلِ التَّقنيةِ وترحيلِها مسألةٌ سهلةٌ ـ تجارة ـ تولدَ اعتقادٌ آخر مفادهُ: أنَّ المعرفةَ لا تصدرُ عن أطرٍ اجتماعيةٍ بِعينِها؛ غير أنَّ الأمرَ غيرَ ذلِكَ، فالأطرُ الاجتماعيةُ هي من يُنتجُ المعرفةَ، حيثُ لم يسبقْ تاريخياً أنْ أنتجتِ المعرفةُ أطرها الاجتماعيةَ، لهذا، منَ المُمكنِ أنَّ تُنتجَ الطَّبقة الاجتماعية المعرفةَ الخاصةَ بها، كذلكَ هو الأمرُ مع العلمِ الَّذي يختلفُ بِاختلافِ البُنى الاجتماعيةِ الَّتي تُمارسهُ.

تبدو العلاقةُ بينَ المعرفةِ والأطرِ الاجتماعيةِ واضحةً جليةً منْ حجمِ الحضورِ الأيديولوجيّ فِي المعرفةِ، الَّذي يبدو فِي كثيرٍ منَ الأحيانِ فِي طريقةِ توظيفِ الأخيرةِ فِي تأسيسِ خطاباتٍ عقديةٍ أو فِي الدِّفاعِ عنها: "منَ المُناسبِ أنْ نُلاحظَ أنَّهُ مَا منْ نوعٍ معرفيٍّ ينجو كُلياً منْ نفوذِ الأيديولوجيةِ. فهذه تدفعُ، بِالواقعِ، المعرفة الإدراكية لِلعالمِ الخارجيّ: معرفةُ الآخرِ والنَّحن، معرفةُ الحسِّ السَّليمِ، المعرفةُ التَّقنية والعلمية، فِي درجاتٍ مُختلفةٍ، وبِشكلٍ شديدٍ جداً تدمغُ المعرفةَ الفلسفيةَ"(غورفيتش، 1988، ص41). لا شكَ في أنَّ الحضورَ الأيديولوجيَّ منْ أكثرِ أنواعِ الخطاباتِ التَّفكريةِ طغياناً، حتَّى إنَّ المُفكرَ الفرنسيَّ ريجي دوبريه يُشبهُهُ بِالهواءِ الَّذي نتنفسهُ؛ فالأيديولوجيةُ لا يخلو منها مظهرٌ منْ مظاهرِ النَّشاطاتِ الإنسانيةِ، كالدينِ والفنِ، حتى إنَّ المعرفةَ العلميةَ لا تُستثنى منْ هذا الحضورِ، فالأيديولوجيةَ هي منْ ترسمُ صورةَ الآخرِ وعلاقتنا بهِ وبِالعالمِ الخارجيّ، وبما أنَّ الأيديولوجيةَ نتاجٌ تاريخيٌ واجتماعيٌ سيتحكمُ فِي إنتاجِ جُلِّ -إنْ لم يَكُنْ كُل- ما يصدرُ عن الكُتلةِ الاجتماعيةِ التَّاريخيةِ وعلى مُختلفِ مظاهرِ هذا النِّتاجِ: "وعلى الرُّغمِ منْ مزاعِمها المبدئيةَ فِي أنْ تكونَ "فوقَ الالتباسِ" أي أنَّ تكونَ مُنفصلةً عن الأطرِ الاجتماعيةِ، فإنَّ المعرفةَ العلميةَ لا تتمتعُ إلاَّ بِاستقلالٍ نسبيٍ، وأنَّ الخطأَ الأكبرَ لِلوضعيةِ يكمنُ فِي أخذِ هذه المزاعمِ بِحرفيتِها. ففِي كلِّ معرفةٍ علميةٍ تتدخلُ المُعاملاتُ الاجتماعيةُ تدخلاً قوياً على قدرِ مَا تكونُ المعرفةُ مُتطورةً"(غورفيتش، 1988، ص42). يتقاطعُ هذا الطَّرحُ مع الفرضيةِ الَّتي تتبناها الفلسفةُ الوضعيةُ الَّتي تعتقدُ أنَّ المعرفةَ العلميةَ ذات طابعٍ موضوعيٍ؛ مما يعني أنَّها مُستقلةٌ عن إطارِها التَّاريخي والاجتماعيّ، غيرَ أنَّ ما يؤخذُ على هذه المُقاربةِ طَابعَها الصُّوري، فهي تتحدثُ عن المعرفةِ منْ جهةِ الإمكانِ، دونَ العنايةِ بِالمُمارسةِ التَّاريخيةِ، لهذا عُدتْ هذه المُقاربةُ شكليةً.

يُمكنُ القولُ إنَّ علاقةَ المعرفةِ بالأطرِ الاجتماعيةِ هي منْ جنسِ العلاقةِ الشرطيةِ، حيثُ يتعذرُ تصورُ وجودِ المعرفةِ بِمعزلٍ عنها، فمن شروطِ إنتاجِ المعرفةِ وجودُ بنيةٍ اجتماعيةٍ تصدرُ عنها، إلاَّ أنَّ هذا لا يعني بِالضَّرورةِ تعذر تصورِ وجودِ بنيةٍ اجتماعيةٍ بِمعزلٍ عن المعرفةِ، فهذه الأخيرةُ قد توجدُ فِي صورةٍ لا واعيةٍ، غيرَ أنَّ هذا الوجودَ اللاواعي يُفقدُ المعرفةَ قيمتها، فمن شروطِ المعرفةِ ضرورة حضور الوعيّ.

آلية ترحيل المفاهيم

قبلَ الولوجِ في عرضِ نماذج تتكرسُ فيها الإشكاليةُ السَّابقةُ، لزمَ الوقوفُ عندَ مسألةٍ أساسيةٍ؛ تتعلقُ بِآليةِ ترحيلِ المفاهيمِ وطريقها، من حقلٍ وسياقٍ معرفيٍ مُنتجٍ إلى آخر يهيمنُ عليهِ الخطابُ الأيديولوجيُّ، وفِي هذا السِّياقِ قدمَ المُفكرُ العربيُّ الرَّاحلُ **إدوارد سعيد** تصوراً لآليةِ ترحيلِ النَّظرياتِ والمفاهيمِ يتسمُ بِالجدةِ، منْ شأنِهِ المَساعدة على تشخيصِ وفهمِ الطَّريقةِ الَّتي سلكَهَا الخطابُ العربيُّ المُعاصرُ فِي ترحيلِ بعضِ المفاهيمِ والتَّقنياتِ الَّتي اعتمدَ عَلَيها فِي بناءِ خطابِهِ، وموقفهِ مِنْ بعضِ القضايا المطروحةِ أمامَهُ، والَّتي مِنْ أهمِهَا إشكالية التُّراثِ.

جاءَ تصورُ **إدورد سعيد** استجابةً لإشكاليةٍ معرفيةٍ ومنهجيةٍ مطروحةٍ على التَّفكرِ المُعاصرِ الَّذي شهدَ ظاهرةَ إعادةِ إنتاجِ وتوظيفِ النَّظرياتِ فِي سياقاتٍ جديدةٍ مُغايرةٍ للسياقاتِ الَّتي أنتجتْ فيها، يقولُ إدورد سعيد مُوضِحاً ذلِكَ: "لِنفترضَ أنَّ نظريةً أو فكرةً مَا تبرزُ نتيجةً لِظروفٍ تاريخيةٍ مُعينةٍ، وتكونُ مُناسبةً لِتلك الظُّروفِ، فماذا يحدثُ لِهذِهِ الفكرة فِي ظروفٍ مُخالفةٍ، ونظراً لِأسبابٍ جديدةٍ قد لا تقلُ قوةً عَنِ الشُّروطِ السَّابقةِ، إذا مَا أُستعمِلتْ مرةً ثانيةً، ومرةً ثالثةً كذلِكَ فِي ظروفٍ مُغايرةٍ لِلظروفِ المُستجدةِ"(سعيد، 1986، ص 144). لِتجاوزِ هذه الإشكاليةِ يستحضرُ **إدوارد سعيد** حِواراً تفكرياً دارَ بينَ **لوكاتش** وتلميذِهِ **غودلمان**، تمحورَ النِّقاشُ

حولَ نظريةَ التَّشيؤِ الَّتي صاغها الأوَّلُ والَّتي قامَ تلميذهُ بِترحِيلِهَا إلى سياقٍ تفكريٍ جديدٍ يتباينُ مَعَ السِّياقِ الَّذي أنتج فيهِ، مِمَّا فرضَ سؤالاً مُشكلاً ومشروعاً تمحورَ حولَ شرعيةِ عمليةِ النَّقلِ تلك ومُسوغاتِها، خاصةً إذا أخذَ بِعينِ الاعتبارِ وجهةُ النَّظرِ الَّتي تعدُّ مثلَ هذا التَّرحيلِ تحويراً وسوءَ تأويلٍ، وهو ما يعترضُ عليهِ **إدوارد سعيد**: "وأعتبرُ هذه الخُلاصةُ غيرَ مُقنعةٍ تماماً؛ لِأنَّها تعني: أوَّلاً: أنَّ البديلَ الوحيدَ لِلنقلِ الأعمى هو التَّحويرُ "الخلاقُ"، وأنَّهُ لا وجودَ لِحلٍ وسطٍ. ثانياً: عِنْدَمَا نرفعُ الفكرةَ القائلةَ بِأنَّ كُلَّ قراءةٍ هي تحويرٌ إلى مستوى المبدأ العامِ، فإنَّنا نشطُبُ بِذلِكَ على مسؤوليةِ النَّاقدِ، ... يبدو لي أنَّهُ مِنَ المُمكنِ الحُكم عَلَى التَّحويراتِ (عِنْدَمَا تحدثُ) كَجُزءٍ مِنَ النَّقلِ التَّاريخيِّ لِلأفكارِ والنَّظرياتِ مِنْ إطارٍ إلى آخر"(سعيد، 1986، ص 151). ينحو **إدوارد سعيد** نحو الاعتقادِ أنَّ ترحيلَ النَّظرياتِ مِنْ سياقِ الإنتاجِ إلى سياقِ التَّوظيفِ يستلزمُ في كثيرٍ مِنَ الأحيانِ تحويرَهَا، الَّذي يحدث عادةَ عبر تقنيةِ التَّشذيبِ المُتعارفِ عليها فِي السِّياقاتِ المعرفيةِ، وذلكَ بِالنَّظرِ إلى تباينِ الظُّروفِ المُحيطةِ بِالنَّظريةِ، غيرَ أنَّ الإقرارَ بِحضورِ فعلِ التَّحويرِ لا يستلزمُ بِالضَّرورةِ الحكمَ بِعدمِ شرعيتِهِ؛ بل على العكسِ مِنْ ذلِكَ يُعدُّ فعلاً معرفياً مشروعاً وأصيلاً، بِاعتبارِهِ يفتحُ النَّظريةَ والمفاهيمَ المُرحلةَ أمام ظروفٍ جديدةٍ لم تألفَها مِنْ قبلٍ، مِمَّا يترتبُ عليهِ إنتاجُ اجتهاداتٍ وتأويلاتٍ تفكريةٍ تُمكنُ النَّظريةَ المُرحلةَ مِنْ استيعابِ وتشخيصِ الوقائعِ الجديدةِ الَّتي لم يسبق لهَا أنْ واجهتَهَا.

يُقرُّ **إدوارد سعيد** أنَّ النظرياتِ المُرحلةَ من سياقِ الإنتاجِ إلى سياقِ التَّوظيفِ تخضعَ عادةً لِعمليةِ إعادةِ إنتاجٍ مِنْ جديدٍ؛ لِتتآلفَ وتنسجمَ مَعَ الوقائعِ الجديدةِ، يقولُ فِي هذا السِّياقِ: "لو أقمنا مُوازنةً بينَ **لوكاتش وغولدمان** لتعرفنَا على المدى الَّذي تكونُ فيهِ النَّظريةُ استجابةً لِظرفٍ تاريخيٍ واجتماعيٍ مُعينٍ، حتَّى ولو جرى اقتباسُها، حيثُ إنّ المُناسبة الفكرية جزءٌ لا يتجزأُ مِنْ هذا الوضعِ بِالطَّبعِ. هكذا يتحولُ وعيُ المُتمردِ في حالةٍ ما إلى رؤيةٍ مأساويةٍ في حالةٍ أُخرى، وذلِكَ لِأسبابٍ نفهمُها عِنْدَمَا نُقيمُ مقارنةً بينَ الوضعينِ في كُلٍّ من باريس وبودابست بِشكلٍ جدي"(سعيد، 1986، ص 152). يفرضُ التَّرحيلُ إلى مجالٍ معرفيٍ جديدٍ على النَّظريةِ ضغوطاتٍ معرفيةً بل وأيديولوجيةً لم تعهدها مِنْ قبل، مِمَّا يتطلبُ مِنْهَا ضرورة الانسجامِ مَعَ السِّياقِ التَّوظيفي الجديدِ، وإنْ أدى إلى تحويرِ محتواها وتشذيبِهِ، على اعتبارِ أنَّ التَّحويرَ فعلٌ فلسفيٌ أصيلٌ خاصةً إنْ كانَ واعياً.

خُلاصةُ القولِ: تلجأُ بعضُ النَّشاطاتِ الإنسانيةِ إلى ترحيلِ نظرياتٍ ومفاهيم أُنتجتْ في سياقاتٍ معرفيةٍ بعيدةٍ عنْ سياقِها؛ لِتعذرِ إنتاجِها فِي سياقِها الَّذي تنشطُ فيهِ، ويكونُ الهدفُ مِنَ التَّرحيلِ توظيفَ النَّظرياتِ والمفاهيمِ المُرحلةِ فِي إنتاجِ خطابٍ يُساعدُ على تشخيصِ وتفكيكِ الإشكالياتِ المُستعصيةِ والمُستغلقةِ على الفهمِ فِي مجالاتِها.

يُعدُّ ترحيلُ النَّظرياتِ والمفاهيمِ من سياقٍ إلى آخر فعلاً مشروعاً مِنْ حيثُ المبدأ، كونهُ يفتحُ أمامَ النَّظريةِ مجالاتٍ وظروفاً لم تألفها سابقاً، مَعَ الأخذِ بِعينِ الاعتبارِ أنَّ فعلَ التَّرحيلِ يستلزمُ ضرورةَ التَّحويرِ؛ لِضمانِ استجابةٍ أمثلَ مِنَ النَّظريةِ المُرحلةِ في السِّياقِ الجديدِ، يشترطُ فعلُ التَّحويرِ بِدورهِ ضرورةَ أنْ تكونَ الذَّاتُ المُرَحِلَةُ واعيةً لِمحتوى التَّحويرِ وطبيعته.

على الرُّغمِ منْ مشروعيةِ فعلِ التَّرحيلِ فإنّ الثمنَ الَّذي يدفعُهُ المجالُ المُرحلُ إليهِ قد يكونُ مُكلفاً فِي بعضِ الأحيانِ، على اعتبارِ أنَّ توطينَ المُهجرِ فِي بيئةٍ اجتماعيةٍ جديدةٍ يترتبُ عليهِ تغيير فِي البنيةِ الاجتماعيةِ المُوطنِ فيها، وما يلزمُ عنهُ منْ خلخلةِ وتصدعِ البُنى التَّفكريةِ والأخلاقيةِ السَّائدةِ فيها، كذلكَ هو الأمرُ فيما

يتعلقُ بالأنشطةِ الإنسانيةِ التَّفكريةِ، فهي الأخرى تدفعُ ثمناً شبيهاً بِما تدفعهُ المُجتمعاتُ المُوطنُ فيها، فالأنشطةُ الإنسانيةُ مُلزمةٌ هي الأخرى بِتحملِ فائضِ المعنى الأيديولوجيّ، الَّذي تُصادرُ عليهِ النَّظرياتُ والمفاهيمُ المُرحلةُ، خاصةً إذا أُخِذَ بِعينِ الاعتبارِ أنَّ فعلَ التَّرحيلِ قد يحدث منْ سياقاتٍ ثقافيةٍ مُغايرةٍ لِثقافةِ مجالِ التَّوطين، مِمَّا قد يُسهِمُ فِي تكريسِ الإشكاليةِ السَّابقةِ أكثرَ.

الخطابُ الوضعيُّ العربيُّ المُعاصرُ وأوهامُ المشروعِ

حاولَ المُفكرُ العربيُّ المصريُّ **زكي نجيب محمود** الولوجَ بِالخطابِ الفلسفيّ الوضعيّ إلى الثَّقافةِ العربيةِ، على أملِ أنْ يكون له الدَّور ذاتهُ الَّذي كان فِي الثَّقافةِ الغربيةِ، ففِي هذا السِّياقِ كان للوضعيةِ دورٌ تحديثي فِي الثَّقافةِ الغربيةِ، مازالت نتائجهُ واضحةً حتَّى الآن، فقد اتخذتِ الوضعيةُ المنطقيةُ منَ العلمِ قضيةً ونقطة انطلاقٍ لنشاطِها التَّفكري؛ بِهدفِ إعادةِ بناءِ صورتِهِ فِي الخيالِ الثَّقافيّ الغربيّ، بحيثُ يكونُ مُكوّناً بنيوياً منْ مُكوّناتِهِ، ولإنجازِ هذا الأمرِ اتبعتِ الوضعيةُ استراتيجيةً تفكريةً مكنتَهَا بِالنِّهايةِ مِنْ تحقيقِ هدفِهَا.

استلزمتْ عمليةُ إعادةِ بناءِ صورةِ العلمِ فِي الخيالِ الثَّقافيّ الغربيّ منَ الوضعيةِ المنطقيةِ ضرورةَ إعادة قراءةِ تاريخِ الفلسفةِ الغربيةِ، وما تطلبهُ من إعادةِ انفتاحٍ على التراثِ الفلسفيّ الغربيّ، خاصةً ذلِكَ المُقترن بعصرِ النَّهضةِ فِي أوروبا، الارتباطُ بتراثِ عصرِ النَّهضةِ لم يكنْ مُصادفةً أو اعتباطاً؛ بل حتمتهُ ظروفٌ بِعينِهَا؛ ففِي عصرِ النَّهضةِ كانتِ الانطلاقةُ الحقيقةُ لِلعلمِ الحديثِ، الَّذي ترافقَ بِدورهِ مَعَ نشأةِ فلسفاتٍ جديدةٍ ـ نجحتْ فِي القطيعةِ مَعَ الفلسفةِ المدرسيةِ ـ تتوافقُ مَعَ روحِ التَّطوراتِ والقفزاتِ المعرفيةِ الَّتي حققها العلمُ الحديثُ.

ولِتنجحَ الوضعيةُ المنطقيةُ فِي مشروعِها كانتْ مُلزمةً بإعادةِ إحياءِ التُّراثِ الفلسفيّ النَّهضويّ الغربيّ، المُقترنِ بِظاهرةِ نشوءِ العلمِ، وأخصُّ بِالذِّكرِ التُّراثَ الفلسفيّ الَّذي تركهُ كلٌّ منْ **ديفد هيومُ وأوجست كونت** بالإضافةِ إلى تراثِ كُلٍّ مِنْ **ليبنز وكانط**.

سيترتبُ على نقلِ وترحيلِ المنظومةِ التَّفكريةِ الوضعيةِ -من سياقِها التَّاريخيّ الغربيّ إلى السِّياقِ التَّاريخيّ العربيّ- الرُّكونُ إلى التُّراثِ الفلسفيّ النَّهضويّ الغربيّ؛ مِّما يعني أنَّ فائضَ المعنى –الأيديولوجية- المُرحل كبيرٌ، وهو ما يُعدُّ إشكاليةً بِذاتهِ؛ مِمَّا من شأنِهِ الَّطعنُ فِي نجاعةِ ومُصداقيةِ عمليةِ التَّرحيلِ تلك، و لِوضعِ الخطابِ الوضعيّ العربيّ فِي سياقِهِ المعرفي والتَّاريخيَّ، كان لا بدَّ من تشخيصِ بنيةِ الخطابِ الوضعيّ فِي الثَّقافةِ الغربيةِ، الأمرُ الذي يُمكنُنا مِنْ تفهمِ خصوصيةِ التَّجربةِ الفلسفيةِ لِلوضعيينَ العربِ.

تُعدُّ الوضعيةُ المنطقيةُ مِنْ أهمِّ الفلسفاتِ الَّتي سادتِ التَّفكرَ الغربيَّ مِنْذُ مطلعِ القرنِ الماضيّ، فقد كُتِبتْ لها السِّيادةُ وبِالأخصِّ فِي التَّفكرِ الأنجلوسكسوني، لِمجموعةٍ مِنَ الاعتباراتِ؛ مِنْ أهمِها: قطيعتُهَا مَعَ المشروعِ الفلسفيّ السَّائدِ فِي الثَّقافةِ الغربيةِ والظاهر فِي المشروعِ الفلسفيّ الهيجليّ، فقد جاءتِ الوضعيةُ بِمفهومٍ جديدٍ لِلفلسفةِ، اختلفَ إلى حدِّ التَّخالفِ مَعَ المفهومِ السَّائدِ فِي المشروعِ الفلسفيّ القديمِ، تمكنَ منْ قلبِ جوهرِ النَّشاطِ الفلسفيّ وطبيعته، الَّذي لم يعدْ يهدفُ إلى تشييدِ مذاهب فلسفية مثالية (الإرث الهيجلي) بل أضحى يهدفُ إلى مُعالجةِ إشكالياتٍ معرفيةٍ، تُنتجُ في سياقاتٍ تفكريةٍ أخرى كالسِّياقِ العلميّ مثلاً، لِهذا اتخذتِ الوضعيةُ منَ العلمِ حجرَ الزَّاويةِ لِخطابِها الفلسفيّ.

- **الوضعيةُ والمفهومُ الجديدُ لِلفلسفةِ**

أرادتِ الوضعيةُ مِنَ الفلسفةِ أنْ تكونَ خِطاباً خارجِياً لِلعلمِ، لتفكيكِهِ وإعادةِ بنائِهِ مِنْ جديدٍ، مُتخذةً مِنَ المفاهيمِ والمناهجِ العلميةِ موضوعاً لهَا. لِهذا، رفضتْ كُلَّ الفلسفاتِ السَّابقةِ كونها فلسفاتٍ مثالية (دوجماطيقية)، فعلى سبيلِ المثالِ يُحدِّدُ **ريشنباخ** موقفَهُ مِنَ الفلسفةِ التَّقليديةِ قائلاً: "وكمْ مِنَ المذاهبِ الفلسفيةِ تشبهُ العهدَ القديمَ فِي كونِهِ عملاً شِعرياً رائعاً، يزخرُ بِالصُّورِ التي تُثيرُ الخيالَ، ولكنَّهُ يفتقرُ إلى القُدرةِ على الإيضاحِ، وهِيَ القُدرةُ المُنبعثةُ مِنَ التَّفسيرِ العلميّ"(ريشنباخ، 1989، ص 22). يعتقدُ **ريشنباخ** أنَّ بِنيةَ الفلسفةِ الكلاسيكيةِ شبيهةٌ بِبنيةِ الدِّينِ، فهي لا تتعدى كونَهَا أشعاراً تُثيرُ العواطفَ وتُلهِبُ الخيالَ، كمَا أنَّهَا تفتقدُ لِلقُدرةِ على إيضاحِ معانيها (المعنى فِي بطنِ الشَّاعر) أضفْ إلى ذلك، أنها تعتمدُ فِي تراكيبها على جُملٍ خاليةٍ مِنَ المعنى وإنْ كانتْ صحيحةً نحوياً.

وإلى جانبِ الدَّعوةِ إلى الفلسفةِ الجديدةِ، يصفُ **ريشنباخ** المكانةَ الرِّياديةَ التي يحتلُّهَا العلمُ فِي الفلسفةِ الجديدةِ، الَّتي اكتسبهَا لِقُدرتِهِ على وضعِ حلولٍ لِكثيرٍ مِنَ التَّساؤلاتِ والإشكالياتِ التي عُدّتْ سابقاً عصيةً عَلى الحلِ، حيثُ ثبتَ بِالتَّحليلِ المنطقيّ زيفُ عددٍ كبيرٍ من تلكَ الإشكالياتِ وبُطلانُها، لذا، رفضتَها الوضعيةُ؛ لِكونِها غيرَ مشروعةٍ، مِنْ هُنا، لا ضيرَ بِالنِّسبة لهَا أنْ تتخذَ الفلسفةُ مِنَ العلمِ المثلَ الأعلى والقُدوةَ الحسنةَ الَّتي يجبُ أنْ تُتبعْ.

تمكنَ العلمُ وفلسفتُهُ الجديدةُ مِنْ تحليلِ الإشكالياتِ القديمةِ وتفهمِهَا عَلَى حقيقتِهَا، كمَا أنَّ تطورَ العلمِ مكنَ العُلماءَ والفلاسفةَ مِنَ القيامِ بِعمليةِ حجرٍ عَلَى الفلسفةِ القديمةِ، التي عُدتْ بِنظرِ الوضعيينَ المسؤولةَ عَنْ تسميمِ العقولِ الَّتي تاهتْ بِهَا رِدحاً طويلاً منَ الزَّمنِ، وهو ما يذهبُ إليهِ **يفوت** بِقولِهِ: "تنطلقُ النَّزعاتُ الوضعيةُ ... مِنْ استنكارِ الفلسفةِ، ومِنْ ضرورةِ حمايةِ العلمِ مِنْ عدواه؛ وذلِكَ بِوضعِ حدودٍ هِيَ حدودُ التَّحليلِ، أنْ تكونَ الفلسفةُ تحليلاً لِلُغةِ العلمِ تحليلاً منطقياً لِتصوراتِه؛ أي: تحليلاً لا يتجاوزُ الجانبَ التِّقنيّ"(يفوت، 1986، ص151). سيطرتْ على الفلسفةِ الوضعيةِ الرَّغبةُ فِي الحجرِ عَلَى النَّشاطِ التَّفكريّ التَّقليديّ وإرثِهِ الفلسفيّ، لِهذا، أصبحتْ مُهمةُ الفلسفةِ تحليلَ أقوالِ العُلماءِ، أو مَا يُعرفُ بِالجانبِ اللغويّ مِنَ الخطابِ العلميّ، فبِواسطةِ تقنيةِ التَّحليلِ تمكنتِ الفلسفةُ مِنْ إدراكِ أصالةِ الإشكالياتِ الَّتي تبحثُ فيها، عبرَ الكشفِ عَنْ حقيقتِهَا وجوهرِهَا، فإذا كانتْ ذات معنى عُدتْ مُشكلاتٍ حقيقيةً، أمَّا إذا افتقدت لِلمعنى فتُعدُ عندَهَا مُشكلاتٍ زائفةً.

مما سبق، يُشخصُ أنَّ طبيعةَ الفلسفةِ الجديدةِ مُستمدةٌ مِنْ وظيفةِ جامعِ النُّفاياتِ، فغرضُها وغايتُها تحديدُ المجالِ غير المشروعِ؛ الَّذي سيجرى إقصاءُهُ وإبعادُهُ عَنْ مجالِ العلمِ والفلسفةِ الجديدةِ، لِهذا، اعترفتِ الوضعيةُ بِشرعيةِ نوعينِ مِنَ القضايا: القضايا الإخباريةُ، والقضايا التَّحليليةُ، تكمنُ شرعيةُ النَّمطِ الأوَّلِ فِي قُدرتِهِ على التَّدليلِ على صحةِ زعمِهِ المعرفي بِالرُّكونِ إلى الواقعِ، أمَّا النَّمطُ الثَّانيّ تكمنُ شرعيته فِي بنيتِهِ التَّركيبيةِ، ذات السِّمةِ التِّكرارية، فمعيارُ صدقِ محتواها يكمنُ فِي اتساقِ موضوعِهَا مَعَ محمولِهَا وعدمِ تناقضِهِمَا، يندرجُ العلمُ ضمنَ النَّوعِ الأوَّلِ، وضمنَ النَّوعِ الثَّانيِ تندرجُ قضايا المنطقِ والرِّياضةِ.

يجدُ الموقفُ الوضعيُّ السَّابقُ مرجعيتهُ فِي الاستراتيجيةِ التَّفكريةِ الَّتي أسَّسَها **ديفد هيوم**، والَّتي هدفَ منْ ورائِها إلى القطيعةِ معَ الفلسفةِ المدرسيةِ الوسطويةِ الَّتي هيمنَ عليها الاتجاه المثاليّ الغيبي، ولإنجازِ فعلِ

القطيعةِ كانَ على **هيوم** ضرورةُ الرُّكونِ إلى استراتيجيةٍ معرفيةٍ واضحةِ المعالم، وهو ما قام بهِ فعلاً، حيث انتهت تلكَ الاستراتيجيةُ إلى إقرارِ مجموعةٍ منَ المبادئ، كانَ من أهمِها المبدأ الَّذي ينصُّ: "إذا ما تأبطنا هذه المبادئَ تقحَّمنا المكتباتِ، فأيّ الرَّزايا نحنُ منزلوها بها؟ سنسألُ أنفسنا إذا ما أمسكنا بأيّ مُجلدٍ من مُجلداتِها في الإلهياتِ أو في ماورائياتِ المدرسةِ مثلاً: هل فِي ذلِكَ المُجلدِ أي استدلالٍ مُجردٍ حولَ الكمِ أو العددِ؟ كلا. هل فِي ذلِكَ المُجلدِ أي استدلالٍ تجريبيٍّ حولَ الوقائعِ والوجودِ العينيّ؟ كلا. ألاَّ ألقي بهِ إذاً إلى ضرامِ النَّارِ، فليسَ فيهِ إلاَّ سفسطةٌ ووهمٌ"(هيوم، 2008، ص208). يُمكنُ وصفُ هذا المبدأ بموقدِ **هيوم** أو محرقته، ينتهي هذا المبدأُ إلى الاعترافِ بِشرعيةِ نوعينِ من القضايا؛ قضايا المنطقِ والرِّياضةِ، وقضايا العلمِ الطَّبيعيّ، وكُلُّ ما يُخلافُ هاذينِ النَّوعينِ مِنَ القضايا عُدَّ خارج دائرةِ المشروعِ، مع المُلاحظةِ أنَّ جميعَ مظاهر الفلسفةِ المدرسيةِ تقعُ ضمنَ تِلك الدَّائرةِ اللامشروعةِ.

وجدتِ الوضعيةُ المنطقيةُ في استراتيجيةِ **هيوم** نقطةَ انطلاقٍ لها، فهي الأخرى تطمحُ إلى تصفيةِ الحسابِ مع بعضِ التَّياراتِ الفلسفيةِ المُهيمنةِ على الفضاءِ الفلسفيّ الغربيّ المُعاصرِ، حيثُ لن يكونَ صعباً إيقادُ موقدٍ صالحٍ لِلاستعمالِ، يقولُ **زكي نجيب محمود** مُشخصاً المكانةَ الَّتي يحظى بِها **هيوم** فِي الفلسفةِ الوضعيةِ: "الوضعيةُ المُعاصرةُ –إذن- ترتدُ إلى "**هيوم**" من حيثُ ارتكازها في النِّهايةِ على الخبرةِ الحسيةِ المُباشرةِ، وذلِكَ حينَ يكونُ الحديثُ قائماً حولَ ظاهرةٍ منْ ظواهرِ العالمِ الخارجيّ؛ لكن ما كلُّ حديثٍ يقومُ على الظَّواهرِ الطَّبيعيةِ، بل هُنالكَ ضربٌ آخرٌ منَ الحديثِ يكونُ موضوعهُ (لفظة) مُعينةً نتحدثُ عنها بِما يُعرفها، كقولِنا – مثلاً-: "الجرو كلبٌ صغيرٌ"، فهاهنا لا يقتضينا الأمرُ أنْ ننظرَ خارجَ العبارةِ نفسها؛ لِنتعلمَ إنْ كانت صادقةً أو غيرَ صادقةٍ؛ لأنَّ صدقَها قائمٌ في تكوينِها نفسهُ، وإذن فهو صِدقٌ نُقررُهُ لهَا "قبلَ" النَّظرِ إلى الجراءِ فِي عالمِ الحيوانِ، إذ الأمرُ أمرُ لفظةٍ وتعريفُها أو فكرةٌ وتحليلُها"(محمود، 1980، ص35). يتضحُ منْ وصفِ **زكي نجيب محمود** أنَّ الوضعيةَ المنطقيةَ أعادتْ إنتاج استراتيجية **هيوم** من جديدٍ؛ ليتسنى لهَا الاعتمادُ عليها فِي بناءِ فلسفتِها الجديدة، الَّتي ما كانَ بِمقدورِها أنْ تحتلَ المكانةَ الَّتي وصلتْ إليها إلاَّ بعد تفكيكِ خصومِها ودحضهم، وهو ما تمكنتْ منْ إنجازِهِ بِالفعلِ بِالاعتمادِ على الإرثِ الفلسفيّ الَّذي خلفهُ **هيوم**، وبِالأخصّ ما تعلقَ منهُ بِنظريةِ المعرفةِ الَّتي أكدتْ على البُعدِ الحسيّ لهَا، الَّذي تجسدَ خيرَ تجسيدٍ فِي الخطابِ العلميّ المُعاصرِ، ونظراً لِلمكانةِ الَّتي يحتلُها العلمُ فِي الخطابِ الوضعيّ المُعاصرِ لن تجدَ الوضعيةُ إرثاً أفضلَ منَ الإرثِ المعرفيّ لـ**هيوم** يُمكنهُا منْ تكريسِ العلمِ فِي الثَّقافةِ الغربيةِ.

يُعدُّ مِنْ ضمنِ مهامِ الفلسفةِ الجديدةِ تحليلُ المفاهيمِ العلميةِ وصياغةُ الأسئلةِ الواضحة وطرحُها فِي مُقابلِ إقصاءِ الأسئلةِ الغامضةِ والخاليةِ مِنَ المعنى. وبِمَا أنَّ الفلسفةَ الجديدةَ اتخذتْ مِنَ العلمِ موضوعاً لها رفضتْ كُلَّ مَا يُقابلهُ، وأوَّلُ المجالاتِ الَّتي سيُتَخلصُ مِنْهَا الميتافيزيقا؛ التي عُدتْ بِنظرِ الوضعيةِ أرثاً فلسفياً ثبتَ عدمُ مشروعيتِهِ؛ لِتعذرِ مُقاربتِها علمياً، يقولُ **كارناب**: "سأخلعُ صِفَةَ ميتافيزيقي عَلَى كُلِّ تِلكَ القضايا التي تدعي تمثيلَ المعرفةِ بِشأنِ شيءٍ يفوقُ أو يتجاوزُ أيَّ خبرةٍ"(سيدا،1990، ص 74). أصبحتِ الميتافيزيقا مَعَ الخطابِ الوضعيّ صفةٌ سلبيةٌ تُخلعُ عَلَى المجالاتِ الَّتي لا تلتزمُ بِالاشتراطاتِ الوضعيةِ لِلمعرفةِ، مِنْ هنا، يُمكنُ أنْ نعيَّ حجمَ الحضورِ الأيديولوجيّ فِي الفلسفةِ الوضعيةِ.

تُقصرُ مُهمةُ الفلسفةِ الجديدةِ عَلَى خدمةِ العلمِ بِالتَّخلصِ مِنَ الميتافيزيقا؛ وبِمقدارِ نجاحِها فِي أداءِ تِلكَ المُهمةِ تغدو نشاطاً تفكرياً مشروعاً، عِنْدَ هذه النُّقطةِ، يتضحُ ما يُمكنُ تسميتهُ بِظاهرةِ "الحجرِ" الَّتي تقومُ بِها

الوضعيةُ مَعَ المفهومِ التَّقليديّ لِلفلسفةِ، فهي ترى فيها أكبرَ خطرٍ يُهدّدُ العقلَ العلميَّ والفلسفيَّ الجديدَ، يقولُ **ريشنباخ** فِي سياقِ رسمِهِ لِمفهومِ الفلسفةِ الجديدةِ: "أمَّا الفلسفةُ فقد توصلتْ إلى فهمٍ وظيفيّ لِلمعرفةِ يرى فِي المعرفةِ أداةً لِلتنبؤِ، ويوكدُ أنَّ المُلاحظةَ الحسيةَ هِيَ المعيارُ الوحيدُ المقبولُ لِلحقيقةِ غيرِ الفارغةِ"(ريشنباخ، ص 222). تُقدِمُ الفلسفةُ الجديدةُ مَا تعتقدُ أنَّهُ فهمٌ جديدٌ لِلحقيقةِ والمعرفةِ، الَّتي غيبتها الفلسفةُ التَّقليديةُ عِنْدَمَا ذهبت إلى أنَّ المعرفةَ الحقَّةَ يُمكنُ إدراكُها فِي العالمِ الماورائيّ (مُثل **افلاطون**) وبِالمُقابلِ تذهبُ الوضعيةُ إلى أنَّ المعرفةَ الحقيقةَ تتجسدُ فِي العالمِ الواقعيّ الَّذي يُمكنُ إدراكُهُ بِالحواسِ، ومِنْ ثم ضبطُ اطراداتِهِ والتنبؤُ بِحوادثِهِ بِالاعتمادِ عَلَى المُلاحظةِ والتَّجربةِ العلميتينِ.

يُمكنُ التثبتُ منَ المعرفةِ التي تُقدِمُها الفلسفةُ الجديدةُ، فموضوعها قابلٌ لِلإدراكِ، فِي مُقابلِ صعوبةِ إدراكِ موضوعِ المعرفةِ الميتافيزيقيةِ، فهي وفقَ معيارِ الفلسفةِ الجديدةِ مواضيعُ فارغةٌ وخاليةٌ مِنَ المعنى، وبِالمقدورِ تلخيصُ موقفِ الوضعيةِ مِنَ الميتافيزيقا مِنْ موقفِ **كارناب** الَّذي يُشيرُ إلى أنَّ الخطابَ الوضعيَّ دشنَ قطيعةً معرفيةً مَعَ المفهومِ الكلاسيكيّ "لِلفلسفةِ"، الَّذي يعتمدُ عَلَى فكرةٍ مفادُها: أنَّ المعرفةَ الحقَّةَ توجدُ فِي العالمِ الماورائيّ، ولا يمكن التَّوصلُ إليها إلاّ بإدراكِ العالمِ الميتافيزيقيّ.

- **الوضعيةُ الجديدةُ ومفهومُ العلمِ**

قدمَ الخطابُ الوضعيُّ مفهوماً جديداً "لِلعلمِ"، وهو ما يُشخصُ مِنْ مجموعِ الاشتراطاتِ المعرفيةِ الَّتي وضعَهَا؛ لِلفصلِ بينَ النَّشاطِ المشروعِ والنَّشاطِ غيرِ المشروعِ. سنُحاولُ رسمَ ملامحِ المفهومِ الجديدِ "لِلعلمِ" كمَا حددَّهُ أنصارُ الوضعيةِ.

وجدتِ الوضعيةُ فِي العلمِ بؤرةَ استقطابٍ تلتقي عندَهَا العقولُ المُختلفةُ، لِهذا اتخذتْ مِنَهُ مركزَ تفكرٍ لهَا، يعودُ السَّببُ فِي ذلِكَ لِلضغطِ المعرفيّ الَّذي مارسَهُ تقدمُ العلومِ الطَّبيعيةِ، خاصةً إذا أخَذنا بِعينِ الاعتبارِ أنَّ جُلَّ مُفكري حلقةِ فينا أُعِدوا إعداداً علمياً خالصاً: "يُلاحظُ أنَّ المُشاركينَ فِي الحلقةِ لم تَكُنْ لهُم اهتماماتٌ فلسفيةٌ أصلاً، عَلَى سبيلِ المثالِ، **شليك** ذاتُهُ درسَ الفيزياء وكتبَ رسالتَهُ فِي الفيزياءِ تحتَ إشرافِ **ماكس بلانك** فِي برلين وهو يحتفظُ بِصلاتٍ قويةٍ مَعَ **بلانك واينشتين وهلبرت**(بوبر، ص 13). لا يقفُ الأمرُ عند **شليك؛ فكارناب** هو الآخرُ ولجَ الوضعية منْ نافذةِ علمِ الطَّبيعةِ، أسهمتِ الخلفيةُ المعرفيةُ لِلوضعيينَ فِي تشكيلِ وتكوينِ وعيهم المُتطرفِ منَ الفلسفةِ الميتافيزيقيةِ، ظلَّ التكوينُ المعرفيُّ لِأنصارِ الوضعيةِ مُتحكماً فِي نظرتِهم لِلمجالاتِ والنَّشاطاتِ غيرِ العلميةِ، فعلى سبيلِ المثالِ، ظلَّ زعيمُ المدرسةِ يتفكرُ منْ مرجعيةِ إعدادِهِ السَّابق (الفيزياء) الَّذي دفعهُ لِمُعارضةِ أنماطِ التَّفكرِ المُقابلةِ لِلعلمِ، الأمرُ الَّذي يبدو جلياً مِنَ الاشتراطاتِ المعرفيةِ الَّتي صاغتها الوضعيةُ، والَّتي أدتْ فِي النِّهايةِ إلى إقصاءِ الفلسفةِ والميتافيزيقةِ عَنْ دائرةِ النَّشاطاتِ المشروعةِ.

إنَّ مِنْ ضمنِ الأسبابِ الَّتي دفعتِ بِالوضعيةِ إلى الاعتقادِ بِالعلمِ قُدرتهُ على حلِّ الإشكالياتِ والتَّساؤلاتِ التي واجهتِ الإنسانيةَ، والَّتي مِنْ ضمنِهَا مُشكلةُ أصلِ الكونِ وكيفيةِ نشأتِهِ، ففي هذا السِّياقِ قدمَ الدِّينُ والفلسفةُ ما يعتقدانِ أنَّهُ التَّفسيرُ الحقيقيُّ لِكيفيةِ نشأةِ تلكَ الظَّاهرةِ، غيرَ أنَّ هذه التَّفسيراتِ عُدتِ اليومَ غير مقبولةٍ لِطابِعِها الأسطوري. فِي المُقابلِ، قدمَ العلمُ الحديثُ تصوراً جديداً يُفسِّرُ تلك الظَّاهرةَ: "أمَّا العلمُ فبدلاً مِنْ أنْ يسألَ عَنْ أصلِ الكونِ فإنَّهُ لا يستطيعَ أنْ يسألَ إلاّ عَنْ سببِ الحالةِ الرَّاهنةِ لِلكونِ مِنْ خلالِ قوانينِ الطَّبيعةِ، وفِي يومِنَا هذا يبلغُ هذا التَّاريخُ ألفي مليون عامٍ ـ وهِيَ مُدةٌ زمنيةٌ طويلةٌ مِنَ المؤكدِ أنَّ استخلاصَها مِنْ مُلاحظاتٍ فلكيةٍ

يُعدُّ عملاً علمياً مِنَ الطِّرازِ الأوَّلِ، وقد يُحددُ هذا التَّاريخُ يوماً بِالرُّجوعِ إلى الوراءِ ألفي مليون عام أُخرى"(كوخ ، 1963، ص326). تختلفُ الطَّريقةُ التي يتبعُهَا العلمُ فِي تفسيرِهِ لِأصلِ الكونِ عَن طريقةِ الفلسفةِ والدِّينِ، فالفلسفةُ تُحاولُ مثلاً الانتقالَ مُباشرةً إلى ما كانَ كائناً لِتخبرَنا عَن طريقةِ نشأةِ الكونِ، غيرَ أنَّ هذه القفزةَ تُحرِمُ الفلسفةَ مِنَ المحتوى الواقعي؛ كونها تضحي بِمَا هو كائنٌ ولا تستطيعُ فِي الوقتِ ذاته القبضَ عَلَى ما كانَ كائِناً، لذا، جاءتْ تفسيراتُها خاليةً مِنَ المعنى. أمَّا العلمُ فعَلَى النَّقيضِ مِنْ ذلِكَ يبدأُ بِمَا هو كائنٌ ويتخذُ مِنْهُ وسيلةً لِلوصولِ إلى ما كانَ كائِناً، فعلى سبيلِ المثالِ، يتوصلُ منْ دراستِهِ لِتاريخِ تكوينِ طبقاتِ الأرضِ (الجيولوجيا) إلى وضعِ نظريةٍ تُفسِّرُ آليةَ تكونِ الكونِ ونشأته، وكُلَّمَا تطورَ العلمُ زادتْ دقتُهُ فِي تحديدِ التَّاريخِ الحقيقيِّ لِنشأةِ الكونِ، فِي هذا السِّياقِ يقولُ **رسل**: "أمَّا فِي الأمورِ الَّتي يشتدُ إمعانَها فِي التَّجريدِ العقليِّ فقد وجدَ -عَلَى النَّقيضِ مِنْ ذلِكَ- فِي الفلسفةِ اقتناعاً نفسانياً بِقدرِ مَا يتوقعُ أيُّ إنسانٍ عاقلٍ، كم موضوعٍ حيرني فِي شبابي لِغموضِ مَا كانَ يُقالُ عَنْهُ، أصبحَ اليومَ سهل الخضوعِ لِطرائق فِي البحثِ دقيقةٍ تجعلُ نوعَ التَّقدمِ الَّذي ألفناهُ فِي العلومِ مُمكِناً، وحينَمَا تكونُ المعرفةُ الدَّقيقةُ مُستحيلةَ التَّحقيقِ فمِنَ المُمكنِ أحياناً التَّدليلُ عَلَى عدمِ إمكانِ التَّحقيقِ، وبِالإمكانِ إعادة صياغةِ فروضٍ دقيقةٍ مُتعددةٍ كُلَّهَا تتفقُ مَعَ الدَّليلِ القائمِ" (رسل، 1960، ص 254 - 253). يقومُ **رسل** بِتصعيدٍ معرفيٍ معَ العلمِ، يقابلُهُ -فِي الوقتِ ذاته- تسفيلٌ معرفيٌ لِلفلسفةِ والنَّشاطاتِ الأُخرى غير العلميةِ، فهو يميلُ لِلاعتقادِ بِأنَّ الفلسفةَ فشلتْ فِي تحقيقِ الغايةِ الَّتي سعتْ إليها، فما نتجَ عَنْهَا لا يتعدى كونهُ أنساقاً عقلية موغلة فِي التَّجريدِ، غيرَ أنَّهُ ومَعَ تقدُمِ العلمِ تمكنَ الأخيرُ مِنَ الإجابةِ عن التَّساؤلاتِ الَّتي فشلتِ الفلسفةُ والدِّينُ فِي الإجابةِ عَنْهَا؛ بِاعتمادِهِ طريقةً جديدةً تبتعدُ عَنِ التَّجريدِ - معيارُ التَّحقُقِ الوضعيِّ - تضعُ فروضاً موضوعيةً ذاتَ محتوى امبريقي.

جاءَ تصورُ الوضعيةِ لِلعلمِ استجابةً لِتطورِ ونجاحاتِ علمِ الفيزياءِ، وذلكَ لِجعلِ العلمِ ديانةً لِلعصرِ يعتقدُ فيها النَّاسُ، فتشكلُ مركزَ وحدة العقولِ، وهو ما يمكنُ تلمسُهُ فِي نصِّ **رسل**: "عالمُ الفيزياءِ فِي العصرِ الحديثِ يتمتعُ بِسُلطةٍ تفوقُ بِكثيرٍ مَا كانتْ تتمتعُ بِهِ محاكمُ التَّفتيشِ مِنْ سُلطةٍ فِي أزهرِ أيامِها، وحريٌ بِنا يقينا أنْ نُقابلَ مَا يقولُهُ بِمَا يليقُ بِهِ مِنْ خشوعٍ، أمَّا عَنْ نفسي فإنَّني لا يُراودني أدنى شكٍ فِي أنَّ النَّظرياتِ الفيزيائيةِ المُحدثةِ رُبَمَا كانتْ أقربَ إلى الصِّدقِ مِنْ أي نظرياتٍ مُنافسةٍ فِي الوقتِ الحاضرِ"(رسل، 1960، ص 10). يُلاحظُ على لُغةِ هذا النَّصِّ أنَّها لغةٌ وجدانيةٌ تخاطِبُ القلوبَ، وهي اللغةُ الغالبةُ على الخطابينِ الأدبِي والديني، بِالإظافةِ إلى ذلك، يُشيرُ **رسل** إلى حجمِ السُلطةِ الَّتي يتمتعُ بِهَا العُلماءُ، الَّتي كانتْ فِي السَّابقِ مِنْ اختصاصِ رجالِ الدِّينِ. لذا، توجبَ عَلَى النَّاسِ مُقابلة رجلِ العلمِ بِمَا كانوا يقابلونَ بِهِ رجلَ الدِّينِ سابقاً؛ فَمَا يُقدِمُهُ مِنْ قوانين وتفسيراتٍ - قرضٌ رمزيٌ - أجدى بِالاستثمارِ والإيمانِ مِنَ النَّظرياتِ السَّائدةِ فِي مجالي الفلسفةِ والدِّينِ.

يمكنُ الخُلاصةُ إلى أنَّ العلمَ وفقَ التَّصورِ الجديدِ هو النَّشاطُ الوحيدُ الَّذي يلتزمُ بِالاشتراطاتِ المعرفيةِ الَّتي وضعت لِرسمِ حدودِ النَّشاطاتِ المشروعةِ وغيرِ المشروعةِ، فكُلُّ مُمارسةٍ لِنشاطٍ غيرِ علمي تُعدُّ مُمارسةً غير مشروعةٍ وخاليةً مِنَ المعنى.

- **الخطابُ الوضعيُّ العربيُّ وأوهامُ المشروعِ**

حاولَ المُفكرُ العربيُّ المُعاصرُ **زكي نجيب محمود** نقلَ الفلسفةِ الوضعيةِ وترحيلها منْ سياقِها الغربيِّ إلى السِّياقِ العربيِّ المُعاصرِ، وذلِك بعدَ انفتاحِهِ على الثَّقافةِ الغربيةِ فِي سياقِ تكوينِهِ التَّفكري، فقد اعتقدَ جازماً

أنَّ بِمقدورِ الخطابِ الوضعيِّ إحداثَ طفرةٍ معرفيةٍ فِي الثَّقافةِ العربيةِ المُعاصرةِ، تُمكنها من تجاوزِ الهوةِ المعرفيةِ والثَّقافيةِ الَّتي تفصلُها عنِ الثَّقافةِ الغربيةِ.

اعتقدَ **زكي نجيب محمود** أنَّ بِالمقدورِ ترحيلَ الخطابِ الوضعيِّ منْ سياقِ المنشأِ إلى سياقٍ جديدٍ دونَ أنْ يترتبَ على ذلِكَ مشاكلٌ وإشكالياتٌ، غيرَ أنَّ الأمرَ -كما اتضحَ فيما بعد- أعقدُ منْ ذلِكَ بِكثيرٍ، على اعتبارِ أنَّ تبيئةَ المنظوماتِ التَّفكريةِ يتطلبُ الكثيرَ منَ الاستحقاقاتِ الَّتي لا بُدَّ مِنَ الالتزامِ بِها، فلا يكفي لِلمُتفكرِ أنْ يتخذَ قرارَ التَّرحيلِ لِتنجزَ هذه المُهمةُ؛ بل عليهِ أنْ يُراعي مواطنَ التَّباينَ بينَ بيئةِ المنشأ وبيئةِ التَّوظيفِ، وما يستلزمهُ منْ ضرورةِ تشذيبِ المنظوماتِ المُرحلةِ حتَّى يتسنى لها الاشتغالُ فِي بيئتِها الجديدة.

أشرنا إلى أنَّ منْ مُترتباتِ ترحيلِ المنظوماتِ التَّفكريةِ الالتزامُ بِمرجعياتِها التَّاريخية، فلا يُمكنُ أنْ تُقتطعَ منظومةٌ منْ سياقها التَّاريخيِّ والمعرفيِّ الَّذي نشأتْ فيه؛ فهو مرجعيتها الَّتي توجهها وتتحكمُ فِي رسمِ مواقفِها وحتَّى مُعتقداتِها، لِهذا السَّببِ، يكونُ المُرحِلُ لِلمنظومةِ التَّفكريةِ مُلزماً بوعي أو من دونِ وعيٍ بِترحيلِ سياقِها التَّاريخِيِّ مَعَهَا بِالضَّرورةِ، ويُلاحظُ القارئُ لِلخطابِ الوضعيِّ العربيِّ المُعاصرِ مأزقاً إشكالياً يقعُ فيهِ الأخيرُ عندَ ترحيلِهِ للمنظومةِ التَّفكريةِ الوضعيةِ، تتعلقُ بِتبنِيهِ والتزامِهِ، بل وترحيلِهِ لِمُكونٍ منَ تاريخِ الثَّقافةِ الغربيةِ؛ لِيكونَ مرجعيةً لِلمنظومةِ التَّفكريةِ الوضعيةِ فِي السِّياقِ الثَّقافيِّ العربيِّ، مما يعني أنَّ فائضَ المعنى الأيديولوجيِّ المرحلِ كبيرٌ، وهو ما سيُشكلُ عقبةً أمامَ إمكانيةِ تبيئةِ المنظومةِ الوضعيةِ فِي الثَّقافةِ العربيةِ المُعاصرةِ.

حاولَ **زكي نجيب محمود** تسويغَ عمليةِ نقلِ الخطابِ الوضعيِّ وترحيله إلى الثَّقافةِ العربيةِ بِالاعتمادِ على الدَّورِ الَّذي يُمكنُ أنْ يؤديَهُ فيها، فهو يعتقدُ بِقُدرتِهِ على غربلةِ الثَّقافةِ العربيةِ، وتنقيتها منَ العناصرِ والشَّوائبِ اللاعقلانيةِ المُتجدرةِ فيها، والمُتمثلةِ فِي الخطابِ الميتافيزيقيِّ على مظاهره المُختلفةِ، غير أنَّهُ وفِي هذا السِّياقِ يحرصُ **زكي نجيب محمود** على ضرورةِ التَّمييزِ بينَ نوعينِ منَ الخطابِ الميتافيزيقي، يقولُ: "إنَّنا إذا أخذنا بِوجهةِ النَّظرِ الَّتي تجعلُ الميتافيزيقا لا مُحاولة لِتحليلِ الوجودِ الشَّيئي وردهُ إلى مصادرِهِ الأولى، بل المُحاولة لِتحليلِ قضايا العلومِ تحليلاً منطقياً، بِردِهَا إلى جذورِها الأولى رداً يتبينُ منهُ مدى مشروعية التَّركيبِ اللفظي الَّذي صيغت فيه قضيةٌ علميةٌ مُعينةٌ: أهو متسقُ الأجزاءِ بعضها مع بعضٍ، أم هو منطوٍ على تناقضٍ مُستترٍ؟..."(محمود، 1987م ، ص ج). يعتقدُ **زكي نجيب محمود** بوجودِ نوعينِ مِنَ الخطابِ الميتافيزيقيِّ: خطابٌ تأمليٌّ، وآخرٌ نقديٌّ، وهو يُقرُّ بِعقلانيةِ الثانيِّ كما هو مُتكرسٌ في فلسفةِ **كانط** النَّقديةِ. يُلاحظُ على التَّمييزِ السَّابقِ طابعهُ الوظيفي (براجماتي) فهدفَ مِنْ ورائِهِ إلى بيانِ أنَّ التَّفكرَ الميتافيزيقي يُمكنُ أنْ يكونَ مشروعاً إذا اقتصرَ على البحثِ فِي قضايا يُمكنُهُ فصل القولِ فيها، كقضيةِ البحثِ فِي أصولِ العلومِ وبيانِ جذورِها التَّاريخيةِ والمنطقيةِ.

على الرُّغمِ من هذا الموقفِ الَّذي يبدو ولِلوهلةِ الأولى أنَّه موقفٌ مُتسامحٌ مَعَ الميتافيزيقا، على اعتبارِ أنَّ السِّياقَ التَّاريخيِّ الَّذي ينتمي إليهِ **زكي نجيب محمود** لا يُمكنهُ القبولَ بِمثلِ هذا الموقفِ الإقصائيِّ معَ الخطابِ الميتافيزيقيِّ، فإنهُ سرعانَ ما يتراجعُ عن هذا الموقفِ لِصالحِ موقفٍ أكثرَ تشدداً مَعَ الميتافيزيقا: "والغايةُ الَّتي يهدفُ إليها هذا الكتابُ، هي أنْ يُبينَ أنَّ "الميتافيزيقا" كلامُها كلهُ فارغٌ مِنْ هذا القبيلِ، لا يرسمُ صورةً، ولا يحملُ معنى، وبِالتَّالي لا يجوزُ فِيها البحثُ واختلافُ الرأي؛ فلو أردنَا أنْ نقصرَ كلامنَا على ما يكونُ لهُ معنى، وجبَ اطراحُ الفلسفةِ التَّأمليةِ -وهو اسمٌ آخرٌ نُطلقهُ على الأبحاثِ الميتافيزيقية- ومَا يدورُ مدارَهَا مِنْ صنوفِ

التَّفكيرِ، بِحيثُ لا يبقى بينَ أيدينا فِي دائرةِ العلمِ إلاَّ العلومُ الطَّبيعيةُ والرِّياضيةُ"(محمود، 1987م ، ص3). يجدُ هذا الموقفُ المُتشددُ منَ الميتافيزيقا مرجعيتَهُ فِي الإرثِ الفلسفيِّ الَّذي خلفَهُ **ديفد هيوم**، والَّذي لم تجدْ الوضعيةُ حرجاً فِي قبولِهِ والبناءِ عليهِ، وهو ينتهي إلى الاعترافِ بِشرعيةِ نوعينِ مِنَ القضايا يجبُ التَّفكرُ فيهما، حيثُ يُقرُّ بِشرعيةِ القضايا المنطقيةِ والرِّياضيةِ كونها قضايا تكرارية، إلى جانبِ الاعترافِ بِشرعيةِ القضايا التَّجريبيةِ بِاعتبارِ أنَّ أمرَ التَّحققِ من شرعيتِها يكون بِالعودةِ إلى الواقعِ؛ بِمعنى أنَّ الفلسفةَ سوف تقتصرُ على البحثِ فِي القضايا ذات المعنى، الَّتي تأتي فِي مُقدمتها قضايا الخطابِ العلميِّ: "ونُضيفُ الآن سبباً آخر يدعونا لِرفضِ الميتافزيقيا التَّأمليةِ، وهو أنَّ عباراتِها -بِحكمِ طبيعةِ الموضوعِ- تشتملُ دائماً على حدودٍ لا يكونُ لها معنى إلاَّ فِي مجالِها؛ فإذا قلنا عن أنواعِ الجُملةِ إنَّها ثلاثةٌ من ناحيةِ كونِها صادقة حتماً، أو باطلة حتماً؛ أو أنَّها مما يحتملُ الصِّدقَ أو الكذبِ، وجدنا الجُملةَ الميتافيزيقيةِ لا تندرجُ تحتَ أيِّ قسمٍ من هذه الأقسامِ (محمود، 1987م ، ص ط). يُقرُّ **زكي نجيب محمود** أنَّ الجملَ التَّحليلية ممثلةٌ في قضايا المنطق والرياضيةِ إلى جانب الجمل الوقعيةِ الإخباريةِ –الامبيريقية- هما النوعانِ المشروعانِ مِنَ القضايا وكُلُّ مَا خالفهما عُدَّ قضايا خالية مِنَ المعنى.

حاولَ **زكي نجيب محمود** تسويغَ موقفِهِ مِنَ الفلسفةِ التَّأمليةِ -الميتافيزيقا التَّأمليةُ- وفِي هذا السِّياقِ عولَ على مبحثِ المنطقِ الحديثِ الَّذي ميزَ بينَ القضايا مِنْ حيثُ نوعيةُ المحتوى الَّذي تحملهُ وطبيعته، يُعدُّ هذا التَّصنيفُ لِلقضايا ركيزةً مِنْ ركائزِ الفلسفةِ الوضعيةِ المنطقيةِ، ويعودُ الفضلُ فِي هذا التَّمييزِ إلى صاحبِ الفلسفةِ النَّقديةِ **كانط**، لِهذا السَّببِ استثنى **زكي نجيب محمود** الفلسفةَ النَّقديةَ منْ نقدِهِ السَّابق، والَّذي جاءَ فِي سياقِ التزامِهِ بِالنَّزعةِ الوضعيةِ المنطقيةِ -فائضُ المعنى- الَّتي عدتْ كانط مِنْ أسلافِها الَّذينَ عُوِّل على إرثِهم الفلسفي فِي إعادةِ رسمِ مسارِ التَّفكرِ الفلسفيِّ الغربيِّ.

نجحتْ فلسفةُ **كانط** النَّقدية فِي إعادةِ رسمِ مسارِ التَّفكرِ التَّأمليِّ فِي الثَّقافةِ الغربيةِ، فإليها يعودُ الفضلُ فِي إعادةِ رسمِ مجالِ العقلِ واشتغالِهِ، فهي رسمتْ مجالَ اشتغالِ الأخيرِ فِي القضايا الَّتي يُمكنُ فصلُ المقالِ فيها، لِهذا اعتقدَ كانط أنَّ حدودَ الظَّاهرِ حدودُ العقلِ الحقيقيةِ، وما يقعُ وراءَ الظَّاهرِ لا يُمكنُ لِلعقلِ أنَّ يحسمَ الأمرَ فيهِ.

أدركَ **زكي نجيب محمود** أنَّ إعادةَ بناءِ الخطابِ الفلسفيِّ تستلزمُ إعادةَ رسمِ دورِ الفلسفةِ، وهذا لن يتحققَ إلاَّ بِالقطيعةِ مَعَ وظيفتِها السَّابقة: "يتضحُ لنا فِي جلاءٍ أنَّ الفلسفةَ ليستْ مُطالبةً بِأنْ يكونَ لهَا قضايا خاصة بِهَا، ولا هي مُستطيعةٌ ذلِكَ حتَّى إذا أرادتَهُ لِنفسِها؛ لِأنَّ العلومَ المُختلفةَ -كلٌّ فِي ميدانِهِ- هِيَ وحدَهَا المؤهلة بِمناهِجِها لِلوصولِ إلى حقائقِ الكونِ والإنسانِ، وحسبَ الفلسفةِ –إذن- أنْ تسيرَ وراءَ العلومِ تتسقطُ أقوالَهَا لِتصبَ عليها ضوءَ التَّحليلِ المنطقيِّ، فتكشفُ ما قد يكونُ فِيهَا مِنْ خللٍ يستدعي مِنَ العُلماءِ إعادةَ النَّظرِ"(محمود، 1987م، ص ج). لم يعدْ المطلوب مِنَ الفلسفةِ إنتاج قضايا خاصة بِها، فالتَّاريخُ الفلسفيُّ يُدللُّ على عدمِ نجاعةِ هذا النَّهجِ، فعَلَى الرُّغمِ مِنْ تاريخيةِ الفلسفةِ فإنها عجزتْ بِالنِّهايةِ عَنْ تقديمِ حلولٍ مُقنعةٍ لِلقضايا الَّتي انبرتْ لِبحثِها، لِهذا، لم يكنْ بدٌّ مِنْ تغييرِ المسارِ، فبدلَ إنتاجِ قضايا خاليةٍ مِنَ المعنى تنخرطُ الفلسفةُ فِي بحثِ القضايا الَّتي تنتجُ عَنِ الأنشطةِ البشريةِ الأُخرى وتفكيكها، خاصة تلك النَّاتجةِ عَنِ النَّشاطاتِ العلميةِ.

لا يعني انخراطُ الفلسفةِ فِي مُقاربةِ قضايا العلمِ انغماسَها وتدخلَها فِي المُمارسةِ العلميةِ، يقولُ **زكي نجيب محمود** مُوضحاً نوعَ العلاقةِ الجديدةِ الَّتي يجبُ أنْ تكونَ بينهُمَا: "لسنا نُريدُ بِفلسفتِنا أنْ نُشاركَ العُلماءَ فِي أبحاثِهم، فنبحث فِي الضَّوءِ والكهرباءِ كمَا يبحثونَ؛ بلْ لسنا نُريدُ أنْ نبحثَ فِي الحياةِ وفِي الإنسانِ كمَا

يبحثونَ، فلهُم وحدهُم أدواتُ البحثِ فِي الأشياءِ وفِي الكائناتِ، وليسَ لنَا إلاَّ مَا يقولونهُ مِنْ تِلكَ الأشياءِ والكائناتِ مِنْ عباراتٍ ومَا يصوغونه عَنْهَا مِنْ قوانينَ؛ فإذا حصرنَا اهتمامنا -لا فِي إضافةِ عباراتٍ إلى عباراتِهِم، أو فِي صياغةِ قوانينَ غيرَ قوانِينِهِم- فِي عباراتِهِم نفسها وقوانِينِهم نفسها، نُحلِّلُها مِنْ حيثُ هي تركيباتٌ مِنْ رموزٍ؛ لِنرى إنْ كانتْ تنطوي أو لا تنطوي على فرضٍ أو على مبدأٍ، فنخرجُهُ لعَلَ إخراجَهُ مِنَ الكونِ إلى العَلنِ يزيدُ الأمرَ وضوحاً، أقولُ إنَّنا إذا حصرنَا اهتمامنَا فِي هذا، كانتْ فلسفتُنا علميةً بِالمعنى الَّذي نُريدُهُ لهَا"(محمود، ص ز). ولِبيانِ نوعِ العلاقةِ الجديدةِ الَّتي ينشدُهَا الوضعيونَ بينَ العلمِ والفلسفةِ كانَ لا بُدَّ مِنْ مُقاربتِها بِمنظورٍ مُختلفٍ. إنَّ علاقةَ الفلسفةِ بِالعلمِ مِنْ منظورِ الخطابِ الوضعيّ أشبَهَ مَا تكونُ بِعلاقةِ جامعِ القمامةِ بِالمدينةِ، فهذه الأخيرةُ لا يُمكنُها الاستمرارُ والتَّطورُ بِمعزلٍ عَنِ الوظيفةِ الَّتي يؤديها جامعُ القمامةِ، فالمدينة تنتجُ مُخلفاتٍ إذا تراكمت تتحولُ إلى مُشكلةٍ تهددُ قاطنيها، وتجعلُ الحياةَ فيها متعذرةً، كذلِكَ هو الأمرُ مَعَ العلمِ، فهو الآخرُ يُنتِجُ مُخلفاتٍ تفكريةٍ تُعرفُ بِمُترتباتِ المُمارسةِ العلميةِ لا يُعنى العُلماءُ بِبحثِها، كونها تقعُ خارجَ نطاقِ اهتمامِهم، فهي إمَّا أنْ تكونَ قضايا ما قبل علميةٍ أو ما بعد علميةٍ، لهذا جرى التواضعُ على أنْ تُتركَ لِلفلسفةِ الَّتي تمَّ إعادةُ إنتاجها وتأهيلها لِلقيامِ بِهذِهِ الوظيفةِ.

أمرُ العلاقةِ بينَ الفلسفةِ والعلمِ لا يقفُ عِنْدَ هذِهِ النُّقطةِ، حيثُ يعتقدُ **زكي نجيب محمود** أنَّ على الفلسفةِ أنْ تَتَشبهَ بِالعلمِ؛ لِيكونَ بِمقدورِها تحقيقُ قدرٍ مِنَ النَّجاحِ الَّذي حقَّقَهُ العلمُ: "إننا نُريدُ لِلفلسفةِ أنْ تكونَ شبيهةً بِالعلمِ، لكنَّنا لا نُريدُ أنْ نقرنَ الفلسفةَ بِالعلمِ بِالمعنى الَّذي يجعلُ الفلاسفةَ يُشاركونَ العُلماءَ فِي موضوعاتِ بحثِهِم، فيبحثونَ فِي الفلكِ مَعَ عُلماءِ الفلكِ، وفِي الطَّبيعةِ مَعَ عُلماءِ الطَّبيعةِ، وفِي تطورِ الأحياءِ مَعَ عُلماءِ البيولوجيا وهكذا"(محمود، ص 7). يقتصرُ مجالُ اشتغالِ الفلسفةِ على دراسةِ الحقولِ العلميةِ، بِشرطِ عدمِ تدخلِها وتماهيها مَعَ حدودِ المُمارسةِ العلميةِ؛ فعندما يهتمُ الفيلسوفُ بِالعلمِ فإنَّهُ يهتمُ بِهِ مِنْ زاويةٍ مُغايرةٍ لِزاويةِ اهتمامِ رجالِ العلمِ ودراستهم لِموضوعاتِهِم، فاهتمامُهُ مُنصبٌ عَلَى البحثِ فِي القضايا التي تقعُ خارجَ دائرةِ اهتمامِ العُلماءِ.

يُلاحظُ مِنَ المُقاربةِ السَّابقةِ أنَّ العلاقةَ بينَ الفيلسوفِ والعالمِ تغيرت عمَّا كانت عليهِ، ففِي السَّابقِ كانَ الأوَّلُ منْ يمنحُ الشَّرعيةَ لِلثاني، أمَّا الآنَ وبعدَ أنْ حجرَ الثَّاني على الأوَّلِ، أضحتْ العلاقةُ بينهُمَا أقربَ مَا تكونُ بِعلاقةِ المُتسولِ بِالمانحِ: "الفيلسوفُ المُعاصرُ ذو النَّزعةِ العلميةِ مُتواضعٌ، يرضيه أنْ يجتزئ مِنْ هذا الكونِ الفسيحِ كُله بِجملةٍ أو طائفةٍ قليلةٍ مِنَ الجُملِ، يقولُها العُلماءُ فِي موضوعاتِ اختصاصِهِم، أو يقولُها النَّاسُ فِي أحاديثِهِم الجاريةِ، فيتناولُها بِالتَّحليلِ المنطقيّ"(محمود، ص 11). خلافاً لِمَا يُعتقدُ يقطعُ الفيلسوفُ الجديدُ علاقتَهُ المُباشرة بِالواقعِ، فهو لم يعدْ ينظرُ إليهِ منْ منظورِهِ الخاص؛ بل ينظرُ إليهِ مِنْ زاويةِ العلمِ -بث غير مُباشر- الَّذي أمامَ موضوعاتِ الواقعِ لِصالحِ مناهجِهِ الجديدة، غيرَ أنَّه فِي الوقتِ ذاته يُدركُ عجزَ هذِهِ المناهجِ عَنْ إنجازِ فعلِ الفحصِ والتَّشريحِ لِكلِّ جوانب موضوعاتِ الواقعِ ومُكوّناتِها، لِذا، ظلَّ الجانبُ المُعتمُ مِنْهَا بِحاجةٍ إلى فحصٍ بِتقنياتٍ مُغايرةٍ يفتقدُها المنهجُ العلميُّ، هذه التَّقنياتُ رهنٌ بِالمُمارسةِ الفلسفيةِ الجديدةِ المُتسلحةِ بِتقنياتِ التَّحليلِ المنطقيّ، الذي يُمكنُها مِنْ تفكيكِ الخطاباتِ العلميةِ، وتشخيصِ ما يترتبُ عليها مِنْ إشكالياتٍ معرفيةٍ.

يُشخِّصُ موقف **زكي نجيب محمود** تغير موضوعِ الفلسفةِ؛ بل يُمكنُ أنْ يُشخِّصُ فيهِ قطيعةً بينَ وظيفةِ الفلسفةِ سابقاً ووظيفتها الجديدةَ: "موضوعُ الفلسفةِ هو توضيحُ الأفكارِ توضيحاً منطقياً" هكذا يقولُ **"وتجنشتين"** وتقولُ مَعَهُ الكثرةُ الغالبةُ مِنْ فلاسفةِ اليومِ، وهكذا –أيضاً- نُريدُ أنْ نقولَ ونُدافِعَ عَنْ هذا القولِ؛ فأولُ مَا نُريدُ

أنْ ننزعهُ مِنَ الأذهانِ، هو الاعتقادُ الباطلُ بِأنَّ الفلسفةَ لهَا "موضوعها" الخاص الَّذي تبحثُ فِيهِ، شأنُهَا فِي ذلِكَ شأنُ سائرِ العلومِ؛ لا، الفلسفةُ تحليلٌ لِلعباراتِ مَهْمَا يكنْ مصدرُهَا"(محمود، ص17). فِي السِّياقِ النَّصي السَّابقِ تُشَخَّصُ جُملةُ أشياءٍ؛ مِنْ ضمنِها مُصادرةُ زكي نجيب محمود ومَعَهُ التَّيارُ الوضعيُّ المنطقيُّ لِتاريخِ الفلسفةِ، فهو يعتقدُ أنَّ الخطابَ الفلسفيَّ لا يمتلكُ موضوعاً خاصاً بِهِ، فجوهر هذا النَّشاطِ مُتوقفٌ على ما يتحصلُ عليهِ منْ موضوعاتٍ وقضايا تترتبُ على المُمارسةِ العلميةِ، غيرَ أنَّ التَّصورَ لا يُمكنُ تعميمهُ على جلِّ تاريخِ الفلسفةِ، الَّذي يُدلِّلُ فِي بعضِ لحظاتِهِ على امتلاكِها لِموضوعِها الخاصِ بِها، والَّذي تميزتْ بِهِ عَنِ سائرِ الأنشطةِ الإنسانيةِ الأُخرى، فيكفي الاستشهادُ بِموضوعِ الفلسفةِ كمَا رسمهُ أرسطو الَّذي جعلَ البحثَ فِي قضيةِ الوجودِ موضوعاً لها، والَّذي ظلَّ مُهيمناً عَلَى المُمارسةِ الفلسفيةِ لِفترةٍ زمنيةٍ طويلةٍ، إلى أنْ جرت القطيعةُ مَعَهُ مع بداياتِ الفلسفةِ الحديثةِ.

جاءتِ الإزاحةُ الَّتي تقومُ بِها الوضعيةُ مَعَ موضوعِ الفلسفةِ نتيجةَ الاعتقادِ المُهيمنِ عَلَى الوضعيينَ، والقائل إنَّ كُلَّ مشاكلِ الفلسفةِ نشأت عَنْ سوءِ استخدامِ اللغةِ، لِهذا كانَ تحليلُ العباراتِ اللغويةِ الشُّغلَ الشَّاغلَ لِلفلسفةِ، يقولُ **زكي نجيب محمود**: "المُهمةُ الأساسيةُ لِلفلسفةِ هي أنْ تتناولَ أمثالَ هذه الفكراتِ الَّتي نستعملُهَا كُلَّ يومٍ فِي الحياةِ الجاريةِ وفِي العلومِ، تتناولُها بِالتَّحليلِ الَّذي يُحدِّدُ معانيَهَا تحديداً دقيقاً؛ وإنَّهَا لمُهمةٍ خطيرةٍ؛ لِأنَّ المعرفةَ الواضحةَ الدقيقةَ بِأيِّ شيءٍ كائناً مَا كانَ، هي ولا شكَّ خطوةٌ إلى الأمامِ فِي سيرِ الإنسانِ نحوَ العلمِ بِمَا يُريدُ العلمَ بِهِ، وليسَ هُناكَ مِنَ العلومِ الأُخرى مَا يضطلعُ بِهذِهِ المُهمةِ"(محمود، ص18). يبدو -لِلوهلةِ الأولى- أنَّ عملَ الفيلسوفِ مُكملٌ لِعملِ العالمِ، غيرَ أنَّ المُدققَ بِإمكانِهِ تشخيصَ حجمِ التَّشذيبِ الذي خضعَ لهُ مفهومُ الفيلسوفِ والفلسفةِ فِي الخطابِ الوضعيِّ، فأمسى كالمُتسولِ الواقفِ بِبابِ العالمِ، بعد أنْ كانَ السُّلطةَ التي تمنحُ الشَّرعيةَ لِلمجالاتِ المعرفيةِ (عزيز قومٍ ذل).

يقعُ المُتبني -لِلفهمِ السَّابقِ لِلنشاطِ الفلسفيِّ خارجَ السِّياقِ الَّذي وردَ فيهِ- فِي مأزقٍ إشكاليٍّ مِنَ المُتعذرِ تجاوزُهُ، خاصةً فِي السِّياقِ الثَّقافيِّ والحضاريِّ، الناقلِ لِلفهمِ الجديدِ لِلفلسفةِ، الَّذي لا يُشكلُ العلمُ ركيزتهُ الأساسيةَ، على اعتبارِ أنَّ الوضعيةَ تحملُ مشروعاً فلسفياً يُشكِّلُ العلمُ أساسَهُ البنيوي، مِنْ هُنا، يُمكنُ تفهمُ النَّجاحاتِ التي حققَّهَا الخطابُ الوضعيُّ فِي الثَّقافةِ الغربيةِ، فِي المُقابلِ، فإنَّ ثقافةً تفتقد لِلعلمِ يعجزُ المفهومُ السَّابقُ عَنِ الاشتغالِ فيهَا، مِمَّا يحولُ دونَ إمكانيةِ تأسيسِ مشروعٍ فلسفيٍّ، يقولُ **زكي نجيب محمود** مُدللاً عَلَى هذا المأزقِ: "استيقظَ صاحبُنا ... بعدَ أنْ فاتَ أوانَه أو أوشكَ، فإذا هو يحسُّ الحيرةَ تؤرقُهُ، فطفقَ فِي بضعةِ الأعوامِ الأخيرةِ الَّتي قد لا تزيدُ عَلَى السَّبعةِ أو الثَّمانيةِ، يزدردُ تراثَ آبائِهِ ازدرادَ العجلانِ"(محمود، 1993، ص6). هذه المرحلةُ مِنَ الوعيِّ الشَّقيِّ كانتْ بِسببِ تبني الوضعيةِ ومفهومِها الجديد لِلفلسفةِ، دونَ إدراكِ خصوصيةِ سياقِها التَّاريخي والمعرفي، والَّذي تميزَ بِخصائص ظلتْ غائبةً عَنِ السِّياقِ الذي حاولَ زكي نجيب محمود تبيئتها فِيهِ، فَفِي سياقِ المنشأ كانَ العلمُ، أضفْ إلى ذلِكَ أنَّ هذا السِّياقَ لم يعرفْ إشكاليةً فلسفيةً مُزمنةً ظلَّ الخطابُ العربيُّ المُعاصرُ حبيساً لهَا؛ والمُرادُ إشكاليةُ التُّراثِ، فَفِي السِّياقِ الغربيِّ -سياقُ الوضعيةِ- لم تَكُنْ إشكاليةُ التُّراثِ مطروحةً، فالتَّفكرُ الغربيُّ تميزَ عَلَى مرِّ تاريخِهِ الفلسفيِّ بِخاصيةِ التَّواصلِ مَعَ تُراثِهِ، حيثُ ظلَّ يقرؤهُ قراءةً مُتواصلةً دونَ وجودٍ لِتقطعاتٍ أو انكساراتٍ، فِي المُقابلِ، لم يعرف التَّفكرُ العربي هذا النَّمطَ مِنَ الاشتغالِ بِالتُّراثِ الَّذي لم يُحقِّقْ جلهُ. هذا الوضعُ الخاصُّ الَّذي وجدتْ فِيهِ الوضعيةُ مكنهَا مِنْ تأسيسِ مشروعِها الفلسفيَّ دونَ أدنى عوائقٍ معرفيةٍ أو أيديولوجيةٍ يُمكنُ أنْ تقفَ عقبةً أمامَها، وفِي المُقابلِ، لم يتمكنْ التَّفكرُ

العربيُّ منْ تأسيسِ مشروعِهِ الفلسفي إلاّ عبرَ بوابةِ التُّراثِ، وهو مَا عجزَ أنصارُ الوضعيةِ فِي السِّياقِ الثَّقافيّ العربيّ عَنْ إدراكِهِ.

عدمُ الوعيّ بِالسِّياقِ الَّذي وردتْ فيهِ الوضعيةُ انعكسَ عَلَى موقفِ **زكي نجيب محمود** مِنَ التُّراثِ العربيّ، وهو موقفٌ اتسمَ بِالسَّلبيةِ، يقولُ فِي سياقِ بيانِ موقِفِهِ القديمِ مِنَ التُّراثِ: "لاأملَ فِي حياةٍ فكريةٍ مُعاصرةٍ إلاّ إذا بترنَا التُّراثَ بتراً، وعشنَا مَعَ مَنْ يعيشونَ فِي عصرنَا عِلماً وحضارةً ووجهةَ نظرٍ إلى الإنسانِ والعالمِ، بلْ تمنيتُ عندئذٍ أنْ نَأكلَ كمَا يأكلونَ، ونجدَّ كمَا يجدّونَ ونلعبَ كما يلعبونَ ونكتبَ مِنَ اليسارِ إلى اليمينِ كمَا يكتبونَ، عَلَى ظنٍ مني آنذاك أنَّ الحضارةَ وحدةٌ لا تتجزأ، فإمَّا أنْ نقبلهَا مِنْ أصحابِها -وأصحابُها اليومَ هُم أبناءُ أوروبا وأمريكا بِلا نزاعٍ- وإمَّا أنْ نرفضَها، ليسَ فِي الأمرِ خيارٌ بِحيثُ ننتقي جانباً ونتركُ جانباً كمَا دعا إلى ذلِكَ الدَّاعونَ إلى اعتدالٍ""(محمود، 1993 ، ص13). إنَّ العجزَ عَنْ إدراكِ خصوصيةِ السِّياقِ التَّاريخيّ لِلخطابِ الوضعيّ اوقعَ صاحبَهُ فِي إشكاليةِ النَّقلِ الآليّ، الَّتي ترتبَ عليها إعادةُ استنساخِ سياقِ المنشأِ فِي الحقلِ الثَّقافيّ المُرحلِ إليهِ، وهو أمرٌ مِنَ المُتعذرِ النَّجاحُ فِي إنجازِهِ، ففِي كُلّ ثقافةٍ فاعلةٍ -والثَّقافةُ العربيةُ مِنْ هذا النَّوعِ- مِكانزماتٍ دفاعيةٍ تهدفُ إلى إفشالِ أيّ مُحاولةٍ لِتبني عناصرِ ثقافيةٍ وافدةٍ، تحملُ فِي داخلِها مجموعةً مِنَ الأفكارِ الأيديولوجيةِ، تُعبّرُ عَنْ روحِ الثَّقافةِ الَّتي صدرتْ عَنْهَا، وهو مَا أشارَ إليهِ **زكي نجيب محمود** فِي نصِّهِ السَّابقِ.

ومع ذلكَ، وعِنْدَ حصولِ وعيّ بخصوصيةِ السِّياقِ التَّاريخيّ فإنَّهُ يأتي عادةً مُتأخراً، يقولُ **زكي نجيب محمود**: "لكنَّني حينَ أخذتُ أتعاطفَ مَعَ هذه النَّظرةِ العربيةِ الخالصةِ كُنتُ إزاءَهَا بِلا حولٍ، فهذا مجالٌ لمْ يكُنْ لي فيهِ نصيبٌ يذكرُ، فلا أنا قد أُتيحتْ لي أيامُ الدَّرسِ فرصةٌ كافيةٌ لِلإلمامِ بِقسطٍ موفورٍ مِنْ تِلكَ الثَّقافةِ العربيةِ الخالصةِ -اللهُم إلاّ النَّذرِ اليسيرِ الَّذي كانَ يتلقاهُ التَّلميذُ فِي المدارسِ الحديثةِ- ولا أنا أستطيعُ أنْ أجدَ الفراغَ لأتوفرَ عَلَى الدَّرسِ مِنْ جديدٍ"(محمود، 1993، ص14). يُعبّرُ هذا النَّصَّ عن حجمِ المأزقِ الإشكاليّ الَّذي وصلَ لهُ زكي نجيب محمود عندَ مُحاولتِهِ ترحيلَ المنظومةِ التَّفكريةِ الوضعيةِ لِلسياقِ الثَّقافيّ العربيّ، فبِحُكمِ انخراطِهِ وتبنيهِ لِلوضعيةِ المنطقيةِ كانَ مُلزماً بِتحملِ أعباءِ هذا الانخراطِ وتكلفته، الَّذي ظهرَ فِي صورةِ التزامِهِ وتبنيهِ لِلمرجعيةِ التُّراثيةِ لِلخطابِ الوضعيّ؛ لِتكونَ بديلاً عن التراثِ الثَّقافيّ العربيّ.

عَلَى الرُّغمِ منْ إدراكِ **زكي نجيب محمود** لِخصوصيةِ إشكاليةِ التُّراثِ فِي الثَّقافةِ العربيةِ المُعاصرةِ، وما تُمثلهُ هذه الإشكاليةُ منْ أرضيةٍ منَ المُمكنِ أنْ يؤسسَ عليها مشروعهُ التَّفكريّ، فإنّ طريقةَ تجاوزِها ظلَّتْ رهناً بِالمعاييرِ الثَّقافيةِ الوافدةِ: "وفجأة وجدتُ المفتاحَ الَّذي أهتدي بِهِ، ولقد وجدتَهُ فِي عبارةٍ قرأتُها نقلاً عن **هربرت ريد**، إذ وجدتُهُ يقولُ: " إنني لعلى علمٍ بِأنَّ هُناكَ شيئاً اسمهُ التُّراث، ولكنَّ قيمتَهُ عندي هِي فِي كونِهِ مجموعة مِنْ وسائل تقنيةٍ يُمكنُ أنْ نأخذَهَا عَنِ السَّلفِ لِنستخدمِهَا اليومَ ونحنُ آمنونَ بِالنِّسبةِ إلى مَا استحدثناهُ مِنْ طرائق جديدة؟""(محمود، 1993، ص17). تُقرأُ في هذا النَّصِ مجموعةُ أشياءٍ؛ مِنْ ضمنِها: أنَّ الوعيَّ بِخصوصيةِ إشكاليةِ التُّراثِ يجدُ مرجعيتَهُ فِي الثَّقافةِ الغربيةِ، كمَا أنَّ آليةَ تجاوزِ تِلكَ الإشكاليةِ ظلَّ هو الآخرُ رهناً بِميكنزماتِ الثَّقافةِ الغربيةِ، مُتمثلة بِآلياتِ الخطابِ الوضعيّ الَّذي هيمنتْ عَلَى تفكرِ المُتفكرِ الوضعيّ العربيّ ووعيه، ممَّا حالتْ بينَهُ وبينَ تكوينِ رؤيةٍ فلسفيةٍ مُستقلةٍ لِهذِهِ الإشكاليةِ.

تأصيلاً عَلَى ما سبق، يُمكنُ الخُلاصةُ إلى أنَّ إنتاجَ الخطابِ الوضعيّ لِتصورٍ جديدٍ لِطبيعةِ الفعلِ والنَّشاطِ الفلسفيّ، أورثَ أنصارَهُ خارجَ السِّياقِ الثَّقافيّ الغربيّ عجزاً عَنِ تكوينِ رؤيةٍ فلسفيةٍ فِي إطارِ مشروعٍ

ثقافيٍّ يُعبّرُ عَنْ خصوصيةِ الهويةِ الثَّقافيةِ، ففِي السّياقِ الغربيّ كانَ العلمُ ونجاحاتُهُ، الَّذي اتخذَ مِنْهُ الخطابُ الوضعيُّ حجرَ الأساسِ لِمشروعِهِ الفلسفي الجديد.

جاءَ خطابُ زكي نجيب محمود صدى لِسوءِ الفهمِ النَّاتجِ عَنْ عدمِ إدراكِهِ لِخصوصيةِ السّياقِ الَّذي ينتمي إليهِ، مِمَّا حالَ بينهُ وبينَ تأسيسِ مشروعِهِ التَّفكريَّ، ففِي هذا السّياقِ تبنى مفهوماً لِلفلسفةِ مُرتبطاً بِالمُمارسةِ العلميةِ، وبِسببِ عجزِهِ عَنْ تلبيةِ مُتطلباتِ الانخراطِ بِالمُمارسةِ العلميةِ، انعكسَ ذلِكَ على طبيعةِ النَّشاطِ الفلسفيّ وجوهرِه عِنْدَهُ، لذا ظلَّ المفهومُ الفلسفيُّ الجديدُ مُعطلاً؛ لِانعدامِ مجالِ اشتغالِهِ.

حالَ غيابُ العلمِ عَنِ الثَّقافةِ العربيةِ دونَ إمكانيةِ تبيئةِ الخطابِ الوضعيّ داخلها، ذلك أنَّ التُّراثَ وإشكاليتَهُ مَازالا يحتلان حجرَ الزَّاويةِ فِي الثَّقافةِ العربيةِ، لِهذا، فإنَّ أيَّ مشروعٍ فلسفيٍ حتَّى يكونَ جاداً وأصيلاً كانَ لابُدَّ لهُ أنْ يتخذَ مِنَ التُّراثِ وإشكاليتِهِ محورَ تفكرٍ لهُ، كونهُ النَّص الفاعلَ فِي الثَّقافةِ العربيةِ -مُقابل العلمِ والتِّقانةِ فِي الثَّقافةِ الغربيةِ- وهو مَا عبَّرَ عَنْهُ أحسنَ تعبيرٍ وعيُ الوضعيّ العربيّ **زكي نجيب محمود**، عِنْدَ مُحاولتِهِ تداركَ إشكاليةِ غيابِ المشروعِ عَنْ نتاجِهِ التَّفكري.

رهنتِ الوضعيةُ الفعلَ الفلسفيَّ بِمُعالجةِ مُستلزماتِ الخطابِ العلميّ ومُترتباته، إلاّ أنَّ هذه المُراهنةَ مَا كانَ لهَا أنْ تحدث فِي الثَّقافةِ العربيةِ؛ لِأنَّها تقومُ عَلَى المُراهنةِ عَلَى غائبٍ، فبدلَ أنْ تنشغلَ الفلسفةُ بِتتبعِ النَّشاطِ العلميّ الغائبِ كانَ الأولى لها أنْ تنشغلَ فِي البحثِ عنْ آليةِ تبيئتِهِ فِي الثَّقافةِ العربيةِ.

- **مفهومُ القطيعةِ عند الجابري ومأزقُ النَّعجةِ دوليّ**

لعلَّ مِنْ أهمِ القفزاتِ الَّتي حققَها التَّفكرُ الفلسفيُّ المُعاصرُ تطورُ وظائفِهِ، الَّتي كانتْ سابقاً تتمحورُ حولَ بناءِ مذاهب فلسفية مُغلقة تغلبُ عليها سمةُ القلاعِ، مثالُ ذلكِ المذهبُ "الأفلاطوني والكانطي والهيجلي"، غيرَ أنَّهُ مَعَ بدايةِ القرنِ الماضيّ حصلَ تغيرٌ فِي طبيعةِ التَّفكرِ، حتَّى غدا هذا التَّغيرُ مِنْ مُميزاتِهِ، فبدلَ تشييدِ مذهبٍ مُتكاملٍ لِتفسيرِ الوجودِ والطَّبيعةِ، أصبحَ معنياً بِالتَّنظيرِ بِعقليةٍ نقديةٍ لقضايا كانت تمثلُ هامشَ التَّفكرِ الكلاسيكيّ، وكانَ لِلفلسفةِ الفرنسيةِ المُعاصرةِ عَلَى وجهِ الخصوصِ، فضلٌ فِي بروزِ مثلِ هذا التَّيارِ الفلسفيّ واستمرارِهِ، وأهمُ روادِهِ الفيلسوفانِ الفرنسيان: ((**غاستون باشلار وميشيل فوكو**)) وبِما أنَّ هذا البحثَ مقصورٌ على دراسةِ مفهومِ القطيعةِ (الأبيستيمولوجية) حتم هذا الاختيارُ أنْ نظلَّ محصورينَ فِي دائرةِ الطَّرحِ الفلسفيّ عِنْدَهُما.

يُعدُّ مفهومُ القطيعةِ "الإبيستيمولوجيّ" الَّذي صاغَهُ "**باشلار**" مِنْ أهمِّ ركائزِ خطابِ هذا المُفكرِ، وقد جرت تبيئتُهُ فِي أكثرِ مِنْ حقلٍ معرفيٍّ، مِمَّا أصبغَ عليهِ صفةَ "المفهومِ المُشكلِ"، حيثُ استعارهُ "**التوسير**" - فيلسوفٌ ماركسيٌّ مُعاصِرٌ - وقامَ بِتوظيفِهِ فِي حقلٍ معرفيّ جديدٍ، ثمَّ استعارَهُ "**ميشيل فوكو**" لِقراءةِ تاريخِ الفلسفةِ الغربيةِ، الَّذي شخصَ فيهِ مراحل فِي صورةِ طبقاتٍ أقربَ ما تكونُ إلى الطَّبقاتِ "الجيولوجية"، كمَا أنَّ هذا المفهومَ جرت تبيئتَهُ فِي التَّفكرِ العربيّ المُعاصرِ على يدِ المُفكرِ العربيّ "**مُحمد عابد الجابري**" والَّذي ارتكزَ عليه لِقراءةِ التُّراثِ العربيّ.

الإشكاليةُ الَّتي تفرضُ نفسهَا فِي هذا السّياقِ تتعلقُ بِمُبررِ النَّقلاتِ الَّتي حصلتْ فِي تاريخِ هذا المفهومِ، والَّتي رحلتهُ مِنْ حقلٍ إلى حقلٍ، وهل بِالمقدورِ الزَّعمِ أنَّهُ ظلَّ مُحافظاً عَلَى دلالتِهِ "الباشلارية" أم حصلتْ "قطيعةٌ" مَعَ تلك الدِّلالةِ عِنْدَهَا نكونُ أمامَ "قطيعةِ القطيعةِ"؟، وتفرضُ عمليةُ الطَّرحِ فِي مثلِ هذا الإطارِ سلوكَ نهجٍ تاريخيّ مُقارنٍ، وفِي بعضِ الأحيانِ نهجاً نقدياً عِنْدَ تناولِ هذه الإشكاليةِ؛ ففي هذا السّياقِ لزمَ الوقوفُ عِنْدَ

مفهومِ القطيعةِ مَعَ لِحظةِ "**باشلار**" وبعضِ المُفكرينَ الآخرينَ "**التوسير**" مثلاً، ومُقارنتُها بِمفهومِ القطيعةِ كمَا يراهُ **الجابريُّ** ويتصورهُ؛ لِبيانِ مدى تطورِ دلالةِ المفهومِ ومقدارَه عِنْدَهُ.

عِنْدَمَا تبني **الجابريُّ** مفهومَ القطيعةِ أُثِيرتْ حوَلَهُ كثيرٌ مِنَ التَّساؤلاتِ والاعتراضاتِ، فالبعضُ قرأهُ قراءةً غيرَ بريئةٍ، بِالاستنادِ إلى حقلٍ معرفيٍ آخر بعيدٍ عَنِ الحقلِ الَّذي صيغَ فِيهِ، فقد رأى فيهِ البعضُ أنَّه يُنظِرُ لِثقافةِ فصلِ المغربِ العربيّ عَنْ مشرقِهِ فصلاً ثقافياً وأيديولوجياً، وعِنْدَ هذه النُّقطةِ سيتركزُ جزءٌ مِنْ هذا البحثِ؛ لِأجلِ بيانِ إمكانيةِ أنْ يحملَ ذاكَ المفهومُ لِمثلِ هذا الطَّرحِ أم أنَّ المسألةَ خلافُ ذلِكَ؟

- **باشلار وميلادُ القطيعةِ**

نحاولُ في هذه الفقرةِ تحديدَ معنى مفهومِ القطيعةِ عِنْدَ **باشلار** كما وردَ فِي خطابِهِ الإيبستيمولوجيَّ، وحسبي فِي هذا السِّياقِ أنْ أُقَدِمَ الخطوطَ العريضةَ لِهذا المفهومِ، فقد نحتَ **باشلار** مفهومَ القطيعةِ لِتأسيسِ آليةٍ معرفيةٍ قادرةٍ على إعادةِ قراءةِ تاريخِ العلمِ لِبيانِ طابعِهِ اللاتراكميَّ -لاتاريخيتِهِ- وهو مَا خالفَ الطَّرحَ السَّائدَ فِي تِلكَ الفترةِ، فالمجالُ المعرفيُّ الَّذي لم يرقَ إلى مصافِ العلمِ عِنْدَهُ لِيصلَ إلى مرتبةِ العلمِ الحقيقيّ كانَ عليهِ أنْ يُجريَ "قطيعةً" معرفيةً مَعَ ماضيهِ الأيديولوجي بِصفتِهِ "المُعتقدَ اللامعقولَ" الَّذي يُسيطِرُ عَلَى الحقلِ المعرفيّ، وهو مَا ويُطلِقُ عليهِ باشلار صفةَ العائقِ "الإيبستيمولوجي" الَّذي يقفُ عقبةً فِي سبيلِ تطورِ المعرفةِ العلميةِ.

يعتقدُ **باشلار** أنَّ تاريخَ المُمارسةِ العلميةِ الغربيةِ مرتْ بِمراحل أساسيةٍ ثلاث كُبرى، تختلفُ فيمَا بينَهَا اختلافاً بيناً، بحيثُ يتعذرُ أنْ نجدَ استمراريةً فِيها، يقولُ: "المرحلةُ الأولى تمثلُ الحالةَ ماقبلَ علمية، وتشتملُ -فِي آنٍ- عَلَى الأزمنةِ الكلاسيكيةِ القديمةِ، وعصرَ النَّهضةِ، والجهودَ المَستجدةَ فِي القرن السَّادس عشر والسَّابع عشر حتَّى القرن الثَّامن عشر. وتمثلُ المرحلةُ الثانيةُ الحالةَ العلميةَ، الَّتي بدأتْ أواخرِ القرنِ الثَّامن عشر، وشملتِ القرنَ التَّاسع عشر ومطلعَ القرن العشرينَ. وفِي المقامِ الثَّالثِ، سنُحدِّدُ بِدقةٍ تامةٍ عصرَ العقلِ العلميّ الجديدِ، ابتداءً مِنَ العامِ 1905 حينَ بدأتْ نظريةُ أينشتين فِي النِّسبيةِ تبدلَ منْ مفاهيم أوليةٍ كانَ يسودُ الاعتقادُ بِأنَّها ثابتة"(باشلار، 1982، ص 8). يذهبُ **باشلار** إلى أنَّ العلاقةَ بينَ هذه المراحل لا يُمكنُ تعقلُها أو مُقاربتُها بِالاعتمادِ على التَّصوراتِ السَّائدةِ فِي تلكِ الفترةِ، كونها تعجزُ عنْ تشخيصِ نوعِ العلاقاتِ القائمةِ بينَ تلكَ المراحلِ، فقد أدركَ **باشلار** أنَّهُ بِحاجةٍ إلى مُقاربةٍ جديدةٍ تُساعدهُ على إعادةِ رسمِ جدليةِ العلاقةِ القائمةِ بينَ مراحلِ تطورِ المعرفةِ العلميةِ وتشخيصها، وهو ما وجدَهُ فِي مفهومِ القطيعةِ.

يعتقدُ **باشلار** بِضرورةِ التَّمييزِ بينَ فعلِ تطورِ المعرفةِ وفعلِ إنتاجِ المعرفةِ، فكلُّ تطورٍ لِلمعرفةِ يترتبُ عليهِ إنتاجٌ لِلمعرفةِ، وليسَ بِالضَّرورةِ أنْ يلزمَ عن إنتاجٍ لِلمعرفةِ تطورٌ لهَا، لهذا ارتبطَ تطورُ المعرفةِ بِفعلِ القطيعةِ الَّذي يؤدي إلى تجاوزِ مرحلةٍ قديمةٍ والولوجِ إلى مرحلةٍ جديدةٍ. إنَّ تطورَ المعرفةِ العلميةِ مُتوقفٌ على قُدرتِها على تجاوزِ أطرها القديمةِ المنهجيةِ منها والمفاهيميةِ، وهو ما حدث في صورةِ قطيعةٍ معرفيةٍ مَعَهَا، يقولُ **باشلار** فِي هذا الشَّأنِ: "لم يترددْ الأستاذُ (**أوربان**) وهو أحدُ الكيميائيينَ المُعاصرينَ الَّذينَ مارسوا أدقَ الطَّرائقِ العلميةِ وأعظمَهَا تنهجاً، لم يترددْ فِي إنكارِ خلودِ أحسنِ هذه الطَّرائقِ -وذهبَ إلى أنَّ كُلَّ طريقةِ بحثٍ لا بُدَّ أنْ تنتهيَ بِفقدانِ خصبِها الأوَّل- حتَّى تأتي دائماً ساعةٌ لا يجدُ المرءُ فيها فائدةً لِلبحثِ عنْ الجديدِ فِي أطلالِ القديم، ويعجزُ الفكرُ العلميُّ عنِ التَّقدمِ إلاَّ بِخلقِ طرائق طريفة -وقد تفقدُ المفاهيمُ العلميةُ ذاتُها شمولَها الكُلِّيَّ ... وعلى الفكرِ العلميّ بِرمتِهِ أنْ يتبدلَ حيالَ تجربةٍ جديدة- وكُلُّ مقالةٍ فِي الطَّريقةِ العلميةِ ستكونُ دائماً مقالةَ

ظرفٍ، ولن تصفَ بنيةً نهائيةً للِفكرِ العلميّ (باشلار، 1982، ص 137). يستلزمُ تطورُ المعرفةِ القيامَ بِقطيعةٍ مَعَ مُكوّناتِ المنظومةِ الإيبستيميةِ الَّتي تتحكمُ فِي إنتاجِ المعرفةِ فِي الأطرِ المُختلفةِ، وعادةً ما يتكونُ هذا النِّظامُ منْ مجموعةٍ مِنَ المفاهيمِ والمناهجِ والإشكالياتِ الَّتي يُعنى بِهَا المجالُ المعرفيُّ، وعندمَا تصلُ هذه المُكوّناتُ إلى حدِّ الإشباعِ تعجزُ عن إنتاجِ المعرفةِ، فيكونُ المجالُ عِنْدَهَا مُجبراً على البحثِ، وإنتاجِ منظومةٍ إيبستيميةٍ جديدةٍ قادرةٍ على إعادةِ إنتاجِ المعرفةِ، لهذا، فإنَّ فعلَ القطيعةِ يحصلُ على فتراتٍ زمانيةٍ مُتباعدةٍ، كونهُ يفصلُ بينَ مراحل تاريخيةٍ كُبرى:" إنَّ تطورَ المعرفةِ العلميةِ لا يستندُ دوماً إلى المفاهيمِ نفسها الَّتي تحملُها التَّصوراتُ العلميةُ فِي عصرٍ مِنَ العصورِ أو فِي فترةٍ مِنْ فتراتِ تطورِ العلمِ، بلْ إنَّهُ يستندُ إلى إعادةِ بناءِ المفاهيمِ والتَّصوراتِ والنَّظرياتِ العلميةِ، وإعادةِ تعريفِهَا وإعطائِهَا مضموناً جديداً"(الجابري، 1982، ص 36). يرهنُ **باشلار** مسألةَ تطورِ المجالِ معرفياً بِقُدرتِهِ على تجاوزِ مناهِجِهِ ومفاهِيمِهِ وحتَّى إشكالياتِهِ القديمةَ، وهو ما يجري عادةً بِقطيعتِهِ مَعَهَا، وتأسيس منظومةٍ إيبستيميةٍ جديدةٍ.

لا يقفُ الأمرُ عِنْدَ **باشلار** عِنْدَ نقطةِ ظهورُ مناهج ومفاهيم جديدة وإشكاليات مُتجددة: "بلْ إنّها تعني أكثرَ مِنْ ذلِكَ، أنَّهُ لا يُمكنُ أنْ نَجِدَ أيَّ ترابُطٍ أو اتصالٍ بينَ القديمِ والجديدِ، إنَّ مَا قبلَ ومَا بعدَ يُشكِلانِ عالمينِ مِنَ الأفكارِ كُلٌّ مِنْهَا غريبٌ عَنِ الآخرِ"(السيد، 1993، ص148). يرأى "**باشلار**" فِي لحظةِ "جاليليو" خيرَ تعبيرٍ مِنَ الوجهةِ العلميةِ التَّاريخيةِ العملية عنْ حضورِ مفهومِ القطيعةِ، وهو مَا يبدو منْ استخدمِهِ لِمنهجٍ جديدٍ مُغايرٍ لِلمنهجِ الَّذي عولَ عليهِ أسلافهُ، كما أنَّهُ قدمَ نظريةً جديدةً حولَ الطَّبيعةِ احتلتْ فِيهَا المُقاربةُ الرِّياضيةُ حيزاً كبيراً: "وبِذلِكَ أحدثَ "جاليليو" قطيعةً إبيستيمولوجيةً معرفيةً بينَ الفكرِ الجديدِ والفكرِ القديمِ، قطيعةً لم يعدْ مِنَ المُمكنِ بعدَهَا العودةُ إلى أساليبِ التَّفكرِ القديمةِ والتَّصوراتِ الأرسطيةِ الوسطويةِ، الَّتي كانتْ تُشكِلُ أساسَ العلمِ والمعرفةِ"(الجابري، 1982، ص 22). شكلتْ نظريةُ جاليليو بِالنِّسبةِ لـ**باشلار** لحظةً مفصلية فِي تاريخِ العلمِ، فما بعد جاليليو ليسَ كما قبلهُ، فمع لحظتهِ ولجَ إنتاجُ المعرفةِ العلميةِ طوراً جديداً بِاعتمادهِ على أدواتٍ جديدةٍ، قطعتْ مع الأدواتِ القديمةِ المُعولُ عليهَا فِي المرحلةِ السَّابقةِ على لحظةِ جاليليو.

تُشكِّلُ القطيعةُ على مُستوى المنهجِ حجرَ الزَّاويةِ للانتقالِ منْ طورٍ معرفيٍّ إلى طورٍ معرفيٍّ آخر أكثرَ تطوراً، وهو ما يبدو جلياً عِنْدَ دراسةِ الأطرِ التَّاريخيةِ لِتطورِ المعرفةِ العلميةِ، الَّتي ظلتْ تتمايزُ فيما بينها بِحسبِ طبيعةِ الأدواتِ المنهجيةِ الَّتي تعتمدُ عليها ونوعيتها، فعلى سبيلِ المثالِ، لم يكُنْ بِمقدورِ النَّظريةِ العلميةِ أنْ تصلَ إلى ما وصلتْ إليهِ من تطورٍ دونَ قطيعتِها معَ المنهجِ البيكوني: "والواقعُ أنَّ فكرةَ جدول **بيكون** أو القوائم الثَّلاث "هِيَ الفكرةُ الأساسيةُ فِي منهجِهِ التَّجريبيِّ التَّقليديِّ، الَّذي يُنتجُ معرفةً جامدةً تعوقُ البحثَ العلميَّ عاجلاً أم آجلاً، ومَهْمَا يَكُن الرَّأيُ فِي القيمةِ المُتعاظمةِ لِجدولِ الدَّرجاتِ أو لِمنهجِ الاقترانِ فِي التَّغيرِ، فإنَّنا لا يجوزُ أنْ ننسىَ أنَّ هذه المناهجَ "منهجُ **بيكون ومل**" تظلُّ مناهجَ مُتضامنةً عَلَى جدولِ الحضورِ "حضور الظَّاهرةِ" واختفاؤها والتَّلازمُ والتَّغايرُ"، وهُناكَ مِنْ جهةٍ ثانيةٍ نزوعٌ لِلرجوعِ إلى جدولِ الحضورِ واستبعاد لِلتحولاتِ والتَّغايراتِ والتَّعارضاتِ. والآن فإنَّ أحدَ الجوانبِ المُنيرةِ جداً فِي علمِ الفيزياءِ المُعاصرِ هو أنَّهُ يعملُ فقط فِي نطاقِ التَّحولاتِ والتَّقلباتِ "ولم يعدْ يُلائمهُ منهجُ الحضورِ والغيابِ"، فالتَّحولاتُ والتَّقلباتُ هِيَ الَّتي تُثيرُ فِي الوقتِ الرَّاهنِ أهمَّ المسائل، وبِاختصارٍ تظلُّ دائماً إلى وقتٍ ينبغي فيهِ إهمالُ الجداولِ الأولى لِلقانونِ التَّجريبيِّ "الكلاسيكيِّ "(حسن، ص 152). يتضحُ منْ تصورِ **باشلار** أهمية المنهجِ فِي تطورِ المعرفةِ العلميةِ، حيثُ لا يُمكنُ الزَّعمُ أنَّ المعرفةَ تطورتْ وانتقلتْ منْ مرحلةٍ متأخرةٍ إلى مرحلةٍ أكثر تطوراً إلاَّ فِي حالِ اعتمادِها على أُطرٍ منهجيةٍ جديدةٍ، وكُلمَا تمكنَ المجالُ المعرفيُّ منْ تجاوزِ مناهِجِهِ أصبحَ أكثرَ منهجيةٍ: "ينتهي

باشلار مِنْ ذلِكَ كُله إلى تأكيدِ أنَّهُ لا تُوجدُ استمراريةٌ فِي المناهجِ المُستخدمةِ فِي العلمِ، بِقدرِ ما تُوجدُ فيهَا "قطائعُ واستحداثاتٌ لا تنتهي، فالرُّوحُ العلميةُ الحقيقيةُ تأملُ دائماً أنْ ينتهي المنهجُ المُستخدمُ فِي العلمِ إلى حالةِ الفشلِ الكاملِ فِي الأداءِ، بِحيثُ يسمحُ هذا بِظهورِ منهجٍ جديدٍ. والعلمُ الحقيقيُّ هو الَّذي يستبدلُ بِمنهجِهِ المُستمر بِانتظامٍ منهجاً جديداً آخر أكثرَ خصوبةً وإثماراً"(حسن، ص 153). عادةً ما ينتهي المطافُ بِالمناهجِ إلى حالةٍ مِنَ العجزِ عنْ إنتاجِ معرفةٍ ثوريةٍ، تُمكنُ المجالَ المعرفيَّ منْ تجاوزِ حالةِ الأزمةِ الَّتي يدخلُها؛ بِسببِ عجزِهِ فِي حلِّ الإشكالاتِ الَّتي تواجهُهُ، فلا يكونُ أمامَهُ بدٌّ منْ طرحِ أدواتِهِ المنهجية جانباً، واستبدالها بِأدواتٍ منهجيةٍ أكثرَ إنتاجيةً وحيويةً، لِهذا، يُعدُّ طرحُ المناهجِ واستبدالُها بينَ الفينةِ والأخرى علامةً على تطورِ المجالِ وحيويته.

تلزمُ عنِ القطيعةِ المنهجيةِ قطيعةٌ على مُستوى التَّصورِ، فالقطيعةُ المنهجيةُ تؤدي إلى نُشوءِ علاقةٍ أقرب ما تكونُ إلى التَّشارطيةِ - بمعناها المنطقي - بينَ المنهجَ والتَّصورِ- (النَّظريةِ)، فالمنهجُ الجديدُ يدفعُ إلى القطيعةِ مَعَ التَّصورِ القديمِ، عبرَ بناءِ جهازٍ مفاهيميٍ جديدٍ يُعبرُ عن رؤيةٍ وتصورٍ جديدٍ، كما أنَّ تجاوزَ التَّصورِ القديمِ يؤدي دورَ الحافزِ إلى ضرورةِ تجاوزِهِ بِإجراءِ قطيعةٍ على مُستوى المنهجِ: "العلمُ حينمَا يقطعُ مَعَ ماضيهِ الأيديولوجي أو قبلَ العلمي، فإنَّهُ لا يقطعُ مَعَ الأيديولوجيةَ عَلَى الإطلاقِ، بلْ هو لا يفتأُ يفرزُ أوهاماً أيديولوجيةً، مُعتقداً أنَّهَا العلمُ نفسهُ، وأنَّهَا حقائق علمية لا غُبارَ عليها، ولكن سرعانَ مَا يتضحُ فيمَا بعد أنَّها عوائق أيديولوجية تخطيها هو القطيعةُ عينها، وهكذا تتكررُ العمليةُ بينَ لحظةٍ وأُخرى مِنْ لحظاتِ العلمِ" (يفوت،1988، ص 137). تاريخ العلم هو عبارةٌ عَنْ قطيعاتٍ وانكساراتٍ تحصلُ على عدةِ مُستوياتٍ؛ وعِنْدَمَا تُجرى عَلَى إحدى المُستوياتِ فإنَّها سُرعانَ ما تلحقُ باقي المُستوياتِ الأخرى كونها مُترابطةٌ، هذا عِنْدَمَا نكونُ فِي الحقلِ الإبيستيمولوجيّ العلميّ، ولكن ماذا يكونُ الوضعُ عِنْدَمَا نكونُ فِي حقلٍ معرفيٍّ آخر مُغايرٍ؟.

على العكسِ منْ تطورِ المعرفةِ فإنَّ إنتاجَ المعرفةِ يخضعُ لِمنطقٍ وجدليةٍ مُغايرتينِ؛ تعتمدُ عَلَى مقولةِ الاحتواءِ، وهو ما تمكنَ **باشلار** منْ تشخيصِهِ عِنْدَ قراءتِهِ لِتاريخِ المُمارسةِ العلميةِ الرّياضية منها والفيزيائيةِ، يقولُ: "إنَّ الهندسةَ اللا أوقليديةَ لم تُصنعْ لِتُناقضَ الهندسةَ الأوقليديةِ. وإنَّما هي بِالأحرى كالعاملِ المُساعدِ الَّذي يُتيحُ لِلفكرِ الهندسيّ التأليفَ الكليَّ والاكتمالَ، ويُيسرُ لهُ الذَّوبانَ فِي هندسةٍ كُلِّيةٍ" (باشلار، ص 11). يرى **باشلار** أنَّ العلاقةَ بينَ الهندسةِ اللاأوقليديةِ والهندسةِ الأوقليديةِ لا يُمكنُ مُقاربتُها وتشخيصُها بِمنظورِ مقولةِ القطيعةِ، فالعلاقةُ بينُهما علاقةُ احتواءٍ واشتمالٍ، تنتهي عادةً بِالتَّكامل، لم توجد الهندسةُ اللاأوقليديةِ إلاَّ لِسدِ نقصٍ يعتورُ الهندسةَ الأوقليديةَ، والأمرُ ذاتهُ ينطبقُ على علمِ الفيزياءِ؛ فهو الآخرُ يُعولُ فِي إنتاجِ معارِفِهِ على مقولةِ الاحتواءِ والاشتمالِ: "إذا ألقينا نظرةً على العلاقاتِ الإبيستيمولوجيةِ بينَ علمِ الفيزياءِ المُعاصرِ وبينَ العلمِ "النيوتني"، رأينا أنَّ ليسَ ثمَّةَ نموٍ ينطلقُ منَ المذاهبِ القديمةِ شطرَ المذاهبِ الجديدةِ؛ بلْ وجدنا، بِالأحرى، احتواءَ الأفكارِ الجديدةِ للأفكارِ القديمةِ ... وبينَ الفكرِ "اللانيوتني" والفكرِ "النِّيوتنيّ" لا يقومُ تناقضٌ؛ بلْ مُجردَ تقلصٍ وإرغامٍ، هذا التَّقلصُ هو الَّذي يُتيحُ لنا أنْ نجدَ الظَّاهرةَ مُقتضبةٌ فِي قلبِ الوجودِ المُطلقِ "النومن" الَّذي يُغلفُهَا"(باشلار، ص 60). ينحو **باشلار** إلى الاعتقادِ نحو العلاقةَ بينَ الفيزياءِ اللانيوتنيةِ والفيزياءِ النيوتنيةِ لا ترقى إلى درجةِ القطيعةِ، والسَّببُ فِي ذلِكَ يعودُ إلى أنَّ الفيزياءَ اللانيوتنيةَ تحتوي فِي داخلِها على قدرٍ كبيرٍ منَ المعارفِ النِّيوتنيةِ الَّتي تبثَ صحتُها.

مما سبق، يُمكنُ الخلاصةُ إلى أنَّ **باشلار** تمكنَ منْ بناءِ تصورٍ، رسم من خلالهِ صورةً لِلمُمارسةِ العلميةِ أقربَ ما تكونُ لِلتاريخيةِ، مُعولاً فِي ذلِكَ على مفهومِ القطيعةِ، الَّذي مكنهُ منْ تشخيصِ صورةٍ مُغايرةٍ لِلمُمارسةِ العلميةِ تكرسُ طابعها الجدلي.

- **استنساخٌ دولي**

حاولَ **التوسير** توظيفَ مفهومِ القطيعةِ فِي مجالِ الفلسفةِ، وذلِكَ فِي سياقِ قراءتِهِ لِلتراثِ الماركسيّ؛ لِبيانِ وتشخيصِ البُنيةِ العلميةِ القارةِ فيه. غير أنَّ هذا الأمرَ ما كانَ ليكون دونَ الالتزامِ ببعضِ الاستحقاقاتِ، الَّتي من شأنِها تهيئةُ المجالِ لِقبولِ التَّقنياتِ والرُّؤى المُرحلةِ منْ سياقِها الأصلي (تاريخُ العلمِ) إلى سياقٍ جديدٍ (تاريخ الفلسفةِ) خاصةً إذا أُخِذَ بِعينِ الاعتبارِ حجمُ الفائضِ التَّفكريّ الكبيرِ الحاضرِ فِي الخطابِ الفلسفيّ.

وحتَّى يتسنى لـ **التوسير** تبريرُ عمليةِ استعارةِ مفهومِ القطيعةِ وترحيله منْ مجالِ تاريخِ العلمِ إلى مجالِ تاريخِ الفلسفةِ ـ ليسَ أيَّ تاريخٍ؛ فالأمرُ هنا يقتصرُ على تاريخِ الخطابِ الماركسيّ ـ زعمَ أنَّ تاريخَ الخطابِ الماركسيّ يرقى إلى مصافِ تاريخِ العلومِ، يقولُ فِي هذا السِّياقِ: "إنَّ تأسيسَ **ماركس** لِعلمِ التَّاريخِ هو أكبرُ حدثٍ نظريٍّ فِي التَّاريخِ المُعاصرِ"(التوسير، 1981، ص 125). يعتقدُ **التوسير** أنَّ لحظة **كارل ماركس** تعدلُ لحظةَ **كوبرنيكوس** فِي مجالِ العلمِ الطَّبيعيّ، فإذا كانَ الفضلُ فِي تأسيسِ العلمِ الطَّبيعيّ يعودُ لِلأخيرِ عبرَ قطيعتِهِ مع نظريةِ **بطليموس**، الَّتي هيمنت على مجالِ الدِّراساتِ الفلكيةِ لِفترةٍ طويلةٍ، دونَ أنْ تتمكنَ منْ تقديمِ تفسيراتٍ وتأويلاتٍ ناجعةٍ لِكثيرٍ منَ الظَّواهرِ الطَّبيعيةِ، وفِي المُقابلِ نجحَ **كوبرنيكوس** فِي بناءِ نظريةٍ تمكنت منْ تجاوزِ إخفاقاتِ سلفِهِ، ونجحتْ نظريتهُ فِي نقلِ علمِ الطَّبيعيةِ ليتصدرَ المجالاتِ المعرفيةَ بِقُدرتِهِ التَّدليليةِ على صحةِ تفسيراتِهِ، كذلك الأمرُ نفسه مَعَ **كارل ماركس** بِحسبِ زعمِ **التوسير**، الَّذي تمكنَ من نقلِ مجالِ الدِّراساتِ التَّاريخية منْ طورِ اللاعلم إلى طورِ العلمِ، ولِلتدليلِ على صحةِ هذه الطَّرحِ لجأ **التوسير** إلى استعارةِ مفهومِ القطيعةِ وترحيلِهِ إلى مجالِ الدِّراساتِ الفلسفيةِ؛ بِهدفِ تشخيصِ مظهرينِ مُتباينينِ مِنَ التَّفكرِ عِنْدَ **ماركس**، تُهيمنُ على المظهرِ الأوَّلِ الأفكارُ الأيديولوجيةُ، فِي حين تغلبُ على الثَّانيّ السِّمةُ المعرفيةُ.

ولِتسويغِ عمليةِ ترحيلِ مفهومِ القطيعةِ منْ مجالِهِ الَّذي ولدَ فيهِ إلى مجالٍ جديدٍ، كانَ على التوسير العملُ على بيانِ تشابهِ المجالينِ من حيثُ البنية المعرفية، لهذا لا يجدُ حرجاً فِي الزَّعمِ أنَّ لحظةَ **ماركس** تعدلُ منَ الوجهةِ المعرفيةِ اللحظاتِ الكُبرى فِي تاريخِ العلمِ: "يُمكنُنا الآنَ بِالعودةِ إلى الوراءِ أنْ نعتبرَ أنَّ تاريخَ العلومِ يكشفُ عَنْ وجودِ مجالاتٍ علميةٍ ضمنَ الحيزِ النَّظريّ الغامضِ: مجالُ الرِّياضياتِ (افتتحُه **الإغريقُ**)، مجالُ الفيزياءِ (افتتحَهُ **غاليليه**)، وافتتحَ **ماركسُ** المجالَ الثَّالثَ الكبيرَ: مجالُ التَّاريخ(التوسير، 1981، ص 125). يُشخصُ فِي هذا النَّصّ أنَّ **التوسير** فِي سبيلِ تمهيدِ الطَّريقِ لِترحيلِ مفهومِ القطيعةِ، يُجري عمليةَ تصعيدٍ معرفيٍّ مَعَ مجالِ التَّاريخِ؛ لِيكونَ مُعادِلاً مِنَ الوجهةِ النَّظريةِ لمجالاتٍ معرفيةٍ ذات مُستوى عالٍ فِي التَّجريدِ، كالرِّياضياتِ والفيزياءِ. إنَّ الهدفَ الَّذي يصبو إليهِ **التوسير** مِنْ وراءِ عمليةِ التَّصعيدِ بيانُ تشابه البنيةِ المعرفيةِ لِمجالِ التَّاريخِ مَعَ المجالاتِ المعرفيةِ الَّتي سبقَ ذكرُهَا، الذي مِنْ شأنِهِ أنْ يُسهمَ فِي إسكاتِ الأصواتِ المُشككةِ فِي عمليةِ استعارةِ مفهومِ القطيعةِ وترحيلِه.

أمَّا ما يتعلقُ بِطريقةِ توظيفِ مفهومِ القطيعةِ وعمله فِي التراثِ الماركسي فإنَّ **التوسير** يحرصُ على أنْ تكونَ مُستنسخةً عنْ تطبيقِها الإيبستيمولوجي كما شخصهُ **باشلار** فِي تاريخِ العلمِ، حيثُ لزمَ عنهُ التَّميزُ بينَ نوعينِ مِنَ المعرفةِ: معرفةٌ قبل العلمية، ومعرفةٌ علمية، تغلبُ على النَّوعِ السِّمةُ الأيديولوجيةُ، يقولُ: "فَمِنَ الضَّروري أنْ نُكرِرَّ المُرورَ بِتاريخِ ماركس النَّظري. إنَّ اللحظةَ الحاسِمَةَ فِي هذا التَّاريخِ هِيَ القطيعةُ مَعَ **فيورباخ**، كُتِبتِ الموضوعاتُ حولَ **فيورباخ** بِسرعةٍ بعد ذلِكَ الحدثِ النَّظريِّ الأساسيّ، إدخالُ **هيغل** فِي **فيورباخ** (وقد حصلَ ذلِكَ فِي مخطوطاتِ 1844) إنَّ المخطوطاتِ هِيَ نصٌّ مُفجرٌ، وإنَّ إعادةَ إدخالِ **هيغل** قسراً فِي **فيورباخ** يُسببُ فرزاً خارِقاً لِلتناقضِ النَّظريِّ لدى **ماركس** الشَّاب، حيثُ يُستهلكُ القطيعة مَعَ الإنسانيةِ النَّظريةِ"(التوسير، 1981، ص 135). يعتقدُ **التوسير** أنَّ القطيعةَ فِي تفكرِ **ماركس** قطيعةٌ منهجيةٌ بِالدَّرجةِ الأوَّلى، ترتبَ عليها فيما بعدُ قطيعة على مُستوى التَّصورِ والنَّظريةِ، مكنتْ هذه المُقاربةُ **التوسير** منْ تقديمِ صورةٍ أُخرى ومُغايرةٍ لِلماركسيةِ. واعتقدَ **التوسير** أنَّ تطبيقَ مفهومِ القطيعةِ على التُّراثِ الماركسي منْ شأنِهِ أنْ يرقى بِالماركسيةِ إلى مصافِ الإيبستيمولوجيةِ العلميةِ، وسيتسنى لهُ ذلِكَ بِإجراءِ قطيعةٍ بينَ مستويينِ فِي تفكرِ **ماركس**، **ماركس** قبلَ 1844م، **وماركس** بعدَ هذِهِ الفترةِ، وسيكونُ مُوضوعُها القطيعةَ مَعَ المفهومِ الإنساني، الَّذي عُدَّ بنظرِهِ عقبةً أيديولوجيةً فِي سبيلِ تطورِ الخطابِ الماركسيّ، والذي تسربَ إليهِ مَعَ فلسفة **فيوبارخ** بعدَ تداخلِها مَعَ التَّفكرِ الهيجليّ.

عموماً، يُمكنُ تصنيفُ عملية استعارةِ مفهومِ القطيعةِ وترحيله منْ قبلِ **التوسير** أنَّها نقلةٌ مِنَ الدَّرجةِ الأولى؛ لِحرصِها على المُحافظةِ عَلَى المدلولِ الأساسِ لِهذا المفهومِ، ويعودُ السَّببُ فِي ذلِكَ إلى أنَّ هاذينِ المُتفكرينِ، يقفانِ عَلَى المُسطحِ الإشكاليّ ذاتهُ، الَّذي حكمَ التَّفكرَ الفرنسيَّ المُعاصرَ فِي تلكِ اللحظةِ على الأقلِ، والواقع تحتَ هاجسِ (العلمويةِ)، لِذا، يُمكنُ القولُ: إنَّ هذه النَّقلةَ مُبررةٌ بِحسبِ هذا الطَّرحِ.

يُمكنُ الخلاصةُ إلى أنَّ **باشلار** عِنْدَمَا نحتَ مفهومَ القطيعةِ كانَ هدفهُ إعادةَ كتابةِ تاريخِ العلمِ، الأمرُ الَّذي حصرَ عملَهُ فِي حقلِ الإيبستيمولوجيةِ، مِمَّا ترتبَ عليهِ بِالضَّرورةِ طغيانُ السِّمةِ المعرفيةِ على هذا المفهومِ عندَ قراءتِهِ لِلتراثِ العلميّ.

حاولَ **التوسير** المُحافظةَ على السِّمةِ المعرفيةِ لِمفهومِ القطيعةِ عِنْدَ استعارتِهِ لهُ لِإعادةِ قراءةِ التُّراثِ الماركسي، لكنَّ الَّذي حصلَ مَعَهُ أنَّهُ كانَ يتعاملُ مَعَ حقلٍ، وإنْ كانَ معرفياً إلاَّ أنَّهُ لا يرقى إلى مصافِ الحقلِ المعرفيّ الَّذي تعاملَ مَعَهُ **باشلار**، لذا، فعوضاً عَنْ تطويعِ التَّقنيةِ المُستعارةِ قامَ بِتشذيبِ مجالِهِ المعرفي لِيكونَ شبيهاً لِلحقلِ الإيبستيمولوجيّ، لِهذا ظلتِ التَّقنيةُ المُستعارةُ مُحافظةً عَلَى طابعِهَا المعرفي، فهيَ أشبَه مَا تكونُ بِالمُستنسخةِ دولي؛ مِمَّا أسهمَ فِي تقديمِ قراءةٍ معرفيةٍ لِلتراثِ الماركسيّ. وحسبيَّ أنْ أقفَ مَعَ **التوسير** عِنْدَ هذا الحدِّ، و لم يقفْ أمرُ ترحيلِ مفهومِ القطيعةِ فِي الثَّقافةِ الغربيةِ عِنْدَ لحظةِ **التوسير**، بل شهدتْ تلك الثَّقافةُ مُحاولةً أخرى لتوظيفِ هذا المفهومِ فِي سياقٍ معرفيٍّ آخر، يعودُ الفضلُ فِي هذه المُحاولةِ لِلمُتفكرِ الفرنسيّ ميشيل فوكو، الَّذي استعانَ بهذا المفهومِ لِإعادةِ قراءةِ تاريخِ الثَّقافةِ الغربيةِ منْذُ عصرِ النَّهضةِ؛ وذلكَ لِأجلِ تشخيصِ الانكساراتِ والانقطاعاتِ الَّتي مرتْ بِها فِي سياقِ تطورِها الحديث.

جاءَ توظيفُ **فوكو** لهذا المفهومِ فِي سياقِ تفكيكيهِ لِبنيةِ التَّعقلِ الغربيّ فِي مظهرِهِ النَّهضوي، الَّذي أسهمَ فِي ولوجِ الثَّقافةِ الغربيةِ مشروعَ الحداثةِ، غيرَ أنَّ المشروعَ الحديث الغربيَّ دخلَ فِي أزمةٍ من شأنِها أنَّ تتسببَ

فِي انهيارِهِ، وهو ما عبرَّ عنهُ **هيدغر** عبرَ سؤالِهِ الوجوديِّ القائم على مُقاربةِ الهيمنةِ التكنولوجيةِ عَلَى المشروعِ الغربيِّ.

يعتقدُ **فوكو** أنَّ المشروعَ الثَّقافيَّ الغربيَّ بِحاجةٍ إلى إعادةِ هيكلةٍ لِيتسنى لهُ الاستمرارُ، ولن تحدث هذه الهيكلةُ إلاَّ بعدَ إعادةِ قراءةِ تاريخِ الثَّقافةِ الغربيةِ النَّهضويةِ، فهو يعتقدُ أنَّ شعاراتِ عصرِ النَّهضةِ ممثلةٌ في عقلانيةِ **ديكارت**، ونقدية **كانط**، وجدلة **هيجل**، لم تتحققْ بل عَلَى العكسِ مِنْ ذلِكَ كرسَ المشروعُ الغربيُّ مجموعةً مِنَ الشِّعاراتِ البديلةِ التَّي لا علاقةَ لهَا بِشعاراتِ عصرِ النَّهضةِ.

يُقرُّ فوكو بِوجودِ علاقةٍ تربطهُ بـ **باشلار**، تتمحورُ هذه العلاقةُ حولَ مفهومِ القطيعةِ، فهو يعتقدُ أنَّ ما سبق وشخصهُ **باشلار** فِي تاريخِ المُمارسةِ العلميةِ يُمكنُ تشخيصهُ فِي تاريخِ الثَّقافةِ الغربيةِ فِي عمومِها، يقولُ مُوضحاً ذلِكَ: "وراء الاتصالاتِ الكُبرى لِلفكرِ، وراء التَّجلياتِ العُظمى والمُتجانسةِ لِروحٍ أو لِعقليةٍ جماعيةٍ، وخلفَ الصَّيرورةِ العنيدةِ لِعلمٍ مُتمسكٍ بِأنْ يوجدَ وأنْ يكتملَ مِنْذُ بدايتِهِ ... ينكبُ البحثُ حالياً على رصدِ عواقبِ الانقطاعاتِ، تلك الانقطاعات الَّتي تتباينُ تبايناً كبيراً فيما يخصُ طبيعتَها وصفتها. مثل الأفعالِ والعتباتِ الإيبستيمولوجيةِ الَّتي وصفها **باشلار**"(فوكو، 1987، ص 6). يذهبُ **فوكو** إلى أنَّ هناكَ واقعاً وجدليةً يسودانِ تاريخَ التَّفكرِ الغربيِّ خلافَ ما يظهرُ أو خلافَ ما كانَ يعتقدُ البعضُ، فِفي الأطروحاتِ السَّابقةِ كانَ الاعتقادُ الغالبُ هو أنَّ الاتصالَ والاستمراريةَ هُمَا السِّماتانِ الغالبتانِ على تاريخِ الثَّقافةِ الغربيةِ، وهو مَا عبرتْ عنهُ جلَّ مظاهر فلسفةِ التَّاريخِ الغربيةِ، غيرَ أنَّ **فوكو** يعتقدُ -وهو فِي ذلِكَ يُشايعُ **باشلار**- أنَّ فكرةَ الانفصالِ والقطيعةِ هي المُتحكمُ الحقيقيُّ فِي جدليةِ تاريخِ التَّفكرِ الغربيِّ، فخلف الاتصالِ والاستمراريةِ يسودُ الانفصالُ وتُهيمنُ القطيعةُ: "فشبه الاستمراريةِ هذه عَلَى صعيدِ الأفكارِ والموضوعاتِ ليستْ دونَ شكٍّ سوى تأثيرٍ على السَّطحِ، أمَّا على الصَّعيدِ الأركيولوجيِّ، فإنَّنا نرى أنَّ نسقَ الوضعياتِ قد تغيرَ بطريقةٍ كثيفةٍ عِنْدَ مُنعطفِ القرن الثَّامن عشر والقرن التَّاسع عشر، لا لأنَّ العقلَ قد حقَّقَ تقدماً، وإنَّمَا لِأنَّ صيغةَ وجودِ الأشياءِ، والنِّظامِ الَّذي إذ يوزعها يُقدمُها لِلمعرفةِ، كانت قد تغيرت بِشكلٍ عميقٍ"(فوكو ، 1990، ص 25). لا تكمنُ قيمةُ عملِ **فوكو** وأهميته فِي ترحيلِهِ وتبنيهِ لِمفهومِ القطيعةِ؛ بلْ هي كائنةٌ فِي ضربِهِ لعرضِ الحائطِ لكمٍّ كبيرٍ مِنَ التُّراثِ الفلسفيِّ الغربيِّ (**هيجل، ماركس**) الَّذي دأبَ على تكريسِ فكرةِ الاتصالِ والاستمراريةِ فِي تاريخِ التَّفكرِ الغربيِّ.

يرى **فوكو** أنَّ حالةَ الانفصالِ والقطيعةِ فِي التَّفكرِ الغربيِّ كانت ظاهرةً مُتكررةً فيهِ، إلاَّ أنَّ ما يُميزها أنَّها جرت مَعَ مراحل وحقبٍ تاريخيةٍ كُبرى، يقولُ: "لكنَّ هذا الاستقصاءَ الأركيولوجيَّ قد بينَ انقطاعينِ كبيرينِ فِي إبستيميةِ الثَّقافةِ الغربيةِ: الانقطاعُ الذَّي دشنَ العصرَ الكلاسيكيَّ (نحو مُنتصفِ القرن السَّابع عشر) وذلِكَ الَّذي طبعَ فِي بدايةِ القرن التَّاسع عشر عتبةَ حداثتنا. والنِّظامُ الَّذي نُفكرُ على أساسهِ لا يملكُ صيغةَ الوجودِ نفسها الَّتي يتملكُها نظامُ الكلاسيكيينَ"(فوكو ، 1990، ص 25). يعتقدُ **فوكو** أنَّ المشروعَ الثَّقافيَّ الغربيَّ شهدَ قطيعتينِ أساسيتينِ، نتجَ عنهُما التَّمييزُ بينَ حقبٍ تاريخيةٍ ثلاث، قطيعةٌ أولى يعودُ تاريُخُها إلى مُنتصفِ القرن السَّابع عشر، والَّتي حدثت مِنْ خلالِهَا القطيعةُ مع نظامِ المعرفةِ الايبستيمي المدرسيِّ، وقطيعةٌ ثانيةٌ فِي بدايةِ القرن التَّاسع عشر، جرت مَعَ النِّظامِ المعرفي النَّهضويِّ، نتجَ عنها الولوجُ إلى عصرِ الحداثةِ الغربيةِ، وما تطلبهُ مِنْ نظامٍ معرفيٍّ جديدٍ. ما يهمُ عِنْدَ **فوكو** هو أنَّ النِّظامَ الَّذي يتفكرُ بِهِ العقلُ الغربيُّ المُعاصرُ لا يجدُ مرجعيتهُ فِي النِّظامِ المعرفيِّ الغربيِّ الكلاسيكيِّ؛ بل يستندُ إلى منظومةٍ معرفيةٍ تجدُ مرجعتَها فِي المُكتسباتِ المعرفيةِ الَّتي تحققتْ فِي الثَّقافةِ الغربيةِ المُعاصرةِ.

مِمَّا سبق، يُمكنُ الخلاصةُ إلى أنَّ تجلياتِ مفهومِ القطيعةِ ومظاهره فِي السِّياقِ الثَّقافيِّ الغربيِّ كانتْ مُتعددةً، إلاَّ أنَّ ما يجمعُها هو أنَّها كانت على الدَّرجةِ ذاتها مِنَ الفاعليةِ والإنتاجيةِ، فَفِي البدايةِ كانَ ميلادُ القطيعةِ هو الحقل الإبيستيمولوجيَّ، تمَّ رُحِلَّ على يدِ **التوسير** إلى مجالِ الفلسفةِ؛ لِبيانِ الجانبِ المعرفيِّ فِي النَّظريةِ الفلسفيةِ الماركسيةِ، وكذلك هو الأمرُ مع **فوكو** الَّذي استعارَ هذا المفهومَ لإعادةِ بناءِ تاريخِ التَّفكرِ الغربيِّ.

ظلتِ المظاهر السَّابقةُ لِمفهومِ القطيعةِ مُحافظةً على حيويةِ المفهومِ وفاعليته، على الرُّغمِ منْ اختلافِ المجالاتِ الَّتي وظفَ فِيهَا وتباينِها، فهو مِنْ هذه الجهةِ ظلَّ يعملُ فِي المنظومةِ التَّفكريةِ ذاتها، لِهذا عِنْدَ استعارتِهِ وترحيلِهِ منْ بيئتِهِ الأُم إلى حقولٍ معرفيةٍ جديدةٍ لم يطرأ عليهِ تغييرٌ أو تشذيبٌ فِي تكوّينِهِ البنيوي؛ بل هو عَلَى العكسِ مِنْ ذلِكَ، هُدِفَ منْ وراءِ توظيفِهِ إلى تكريسِ صورةٍ معرفيةٍ وعلميةٍ فِي المجالاتِ الَّتي وظفَ فيها.

إنَّ نقلَ المفاهيمِ من سياقٍ ثقافيٍّ إلى سياقٍ آخر قد يترتبُ عليهِ تحويرٌ فِي بينةِ المفهومِ وطبيعته، أقربَ ما يكونُ لِلتحويرِ الجينيِّ الَّذي من المُمكنِ أنْ تخضعَ لهُ الخليةُ عِنْدَ خضوعها لِلاستنساخِ، وهو ما نُحاولُ بيانهُ فِي الفقراتِ اللاحقةِ.

- **الجابريُّ بينَ دوليّ ومستر هايد***

نُحاولَ فِي هذا الجُزءِ مُعالجةَ صورةٍ أُخرى منْ صورِ استعارةِ المفاهيمِ والمنظوماتِ التَّفكريةِ وترحيلِها، ولكن قبل القيامِ بِذلكَ وجب الوقوف عِنْدَ مسألةٍ مهمة- سبق وأن نُوهَ إليهَا فِي الفقراتِ السَّابقةِ- تتعلقُ بِطبيعةِ ونوعِ العلاقةِ الكائنةِ بينَ (الأنا والآخر)، الَّتي طُرِحتْ فِي الخطابِ العربيِّ المُعاصرِ فِي صيغٍ عدةٍ، مِنْهَا: الأصالةُ والمُعاصرَةُ، التُّراثُ والتَّجديد**، التُّراثُ والحداثة***، وما يُمكنُ مُلاحظته عليها أنَّها مُتقادمة، ولا تُعبِّرُ عنِ الإشكاليةِ الحقيقيةِ لِلتفكرِ العربيِّ المُعاصرِ، لذا لزمَ إعادةُ هيكلةِ السُّؤالِ منْ جديدٍ؛ لِتقادُمِهِ بِحكمِ الزَّمنِ، فهو يجدُ مرجعيتَهُ فِي تراثِ عصرِ النَّهضةِ العربيةِ، ولِتباينِ الظُّروفِ الآنيةِ عمَّا كانتْ عليهِ فِي عصرِ النَّهضةِ العربيةِ استلزمَ هذا الأمرُ إعادةَ النَّظرِ فِي بنيةِ الإشكاليةِ الَّتي يتمحورُ عَليهَا الخطابُ العربيُّ المُعاصرُ.

تقديمُ تبريرٍ مقبولٍ لِلخروجِ مِنْ مأزقِ العلاقةِ بينَ الأنا والآخرِ ليسَ بِالسُّهولةِ المُتصورةِ، لِتعلقِ الأمرِ بِالمفاهيمِ والمناهجِ، فمَهْمَا تكُن علميةً تظلُّ تُعبرُ عنْ خصوصيةٍ تفكريةٍ بِعينِها، غير أنَّ البعضَ يميلُ إلى غضِّ الطَّرفَ عَنْ هذه المسألةِ، بِالاهتمامِ بِجانبِهَا الآخر المُتعلق بِالنَّتائجِ الحاصلةِ عنْ عمليةِ النَّقلِ والتَّوظيفِ فِي السِّياقِ الثَّقافيِّ الجديدِ، فحجمُ المُكاسبِ أحياناً يُعوضُ خطرَ المُغامرةِ، غيرَ أنَّ السُّؤالَ يظلُ مطروحاً: ما مُبررُ الاتجاه إلى فلسفاتٍ وثقافاتٍ أُخرى واقتباسُ منظوماتٍ ومفاهيم جديدةٍ مِنْهَا؟ يُقرُّ هذا السُّؤالُ بِدورِهِ بِوجودِ شكلٍ منْ أشكالِ العلاقةِ بينَ الأنا والآخرِ.

أُشير -عِنْدَ تناولِ مُحاولةِ **التوسير** تبيئةَ مفهومِ القطيعةِ- إلى أنَّهُ قامَ بِتشذيبِ المجالِ المُتلقي لِهذا المفهومِ لِتأهيلِهِ؛ ليتسنى لهُ استيعابُ المفهومِ الجديدِ؛ بِمعنى آخرٍ لِتبريرِ عمليةِ الاستعارةِ والتَّرحيلِ، قامَ بِعمليةِ تصعيدٍ معرفيٍّ معَ مجالِهِ؛ لِيكونَ مُعادِلاً معرفِياً لِلحقلِ العلميِّ، مِمَّا مكنهُ منْ إسباغِ شكلٍ منْ أشكالِ العقلانيةِ

* مستر هايد: هو بطل رواية ((**الدكتور جيكل ومستر هايد**))، للكاتب (**روبرت ستيفنسون**). حيث حاول جيكل أن يتوصل إلى وضع عقار يساعده على التطور، واكتساب قوىً جديدة وبالعلم استطاع الحصول على مُبتغاه، إلاَّ أنَّه وفي النهاية انقلب إلى مسخٍ بسببِ فقدانِهِ السَّيطرةَ على العقار، فوقع عندها في إشكالية تحديد الهوية، مِمَّا أدى بِهِ إلى الانتحار.

** وهو عنوان كتاب للمُتفكر العربي: حسن حنفي.

*** وهو عنوان كتاب للمُتفكر العربي: محمد عابد الجابري .

الإبيستيمولوجيةِ على التُّراثِ الماركسيّ، وقد ترتبَ على تبني مفهومِ القطيعةِ وتبيئتِهِ فِي الخطابِ الماركسيّ إنتاجُ شكلينِ مِنَ المعارفِ، فمِنْ جهةٍ جرى القطعُ مَعَ السَّابقِ بِصفتِهِ أيديولوجية أو معرفة تاريخيةً زائفةً جرى تجاوزُها، فِي المُقابلِ، تأسَسَ اللاحقُ بِاعتبارِهِ معرفةً صحيحةً ولو بِصورةٍ نسبيةٍ، لِهذا، فإنَّ أيَّ مُحاولةٍ سيقومُ بِهَا **الجابريُّ** مع تاريخِ الفلسفةِ الإسلاميةِ ستكونُ محكومةً بِهذه المُقاربةِ، ولِتجاوزِ هذا المأزقِ سيكونُ أمامَ خياراتٍ صعبةٍ؛ فهو إمَّا أنْ يُشذبَ مجالَهُ؛ ليتمكنَ مِنْ استيعابِ التَّقنيةِ الجديدةِ، وما يترتبُ عليهِ مِنْ ترحيلٍ آليٍّ لِلمفهومِ بِما يستلزمهُ مِنْ ترحيلٍ لأفكارٍ ومواقفٍ أيديولوجيةٍ أُنتجتْ فِي سياقاتٍ ثقافيةٍ أُخرى، وإمَّا أنْ يُشذبَ التَّقنيةَ المُرحلةَ لتتلاءمَ مع المجالِ الجديدِ، وما يترتب عليه مِنْ تغيرٍ فِي بنيةِ المفهومِ ووظيفتِهِ.

ولِتعذرِ القيامِ بِفعلِ التَّشذيبِ معَ التَّقنيةِ لِاعتباراتٍ تاريخيةٍ ومعرفيةٍ تتعلقُ بِطبيعةِ السِّياقِ الحضاريّ، الَّذي ينتمي إليه المُفكرُ العربيُّ المُعاصرُ، والَّذي يعجزُ حتَّى الآنَ عنْ الانخراطِ فِي إنتاجِ المعرفةِ، أضفْ إلى ذلِكَ، أنَّ المجالَ الجديدَ الَّذي مِنَ المُفترضِ أنْ يعملَ فيهِ المفهومُ المُرحلُ مُتداخلٌ بِالأيديولوجيةِ، حتَّى إنَّ الفصلَ بينهُمَا مُتعذرٌ مِنْ حيثُ المبدأِ، كما أنَّ قيامَ الجابريّ بِفعلِ التَّشذيبِ مع مفهومِ القطيعةِ سيوقعهُ فِي إشكاليةٍ شبيهةٍ بإشكاليةِ الدُّكتور **جيكل ومسترهايد**؛ مِمَّا يعني أنَّهُ سيُنتجُ مفهوماً يقطعُ مَعَ أصولِهِ المعرفيةَ، مِمَّا يُفقدهُ طابعَهُ المعرفيَّ لِيُشحنَ بفائضٍ أيديولوجيٍّ يقفُ عائقاً فِي سبيلِ إنتاجِ معرفةٍ، وهو مَا سنعملُ على تشخيصِهِ فِي خطابِ الجابريّ.

يعرضُ **الجابريُّ** فِي أكثرِ مِنْ سياقٍ فِي كتاباتِهِ لِمفهومِ القطيعةِ، وهو عرضٌ -فِي المُجملِ- يتسمُ بِالأمانةِ النَّصيةِ والدِّلاليةِ قياساً على المفهومِ الباشلاري، يقولُ -مثلاً عِنْدَ تحديدِهِ لِدلالةِ مفهومِ القطيعةِ-: "كانتِ النَّظرةُ السَّائدةُ قبلَهُ (قبلَ مفهومِ القطيعةِ) أنَّ العلمَ ينمو بِالاتصالِ مثلمَا تنمو الشَّجرةُ أو الجسمُ، القديمُ يُؤسِسُ الجديدَ، ويَبقَى حاضِراً فِيهِ بِشكلٍ مِنَ الأشكالِ، لكنَّ باشلار حينَ درسَ العلمَ تبينَ أنَّ العلمَ لا ينمو بِالاتصالِ، وإنَّمَا ينمو عبرَ قطائع أي على انفصالاتٍ؛ بِمعنى أنَّ العلمَ أو التَّفكرَ العلميَّ ينبني فِي حقبةٍ مُعينةٍ على مفاهيم تكونُ هِيَ أساس إنتاجِ المعرفةِ والكشوفِ العلميةِ إلى أنْ تُستنفَذَ اِستنفاذاً كامِلاً، فتقعُ أزمةٌ فِي التَّفكرِ العلميّ، وهذه الأزمةُ لا تُحلُ إلاَّ بِظهورِ مفاهيم جديدة (تقطعُ) العلاقةَ أو الصِّلةَ بِالمفاهيمِ القديمةِ؛ أي يحدثُ بينَهَا وبينَ المفاهيمِ انفصامٌ تامٌ، ونقولُ إنَّ هُناكَ قطيعةً عِنْدَمَا لا يُمكِنُ أنْ نرجعَ القهقري مِنَ الجديدِ إلى القديمِ، فهذا جهازٌ مفاهيميٌّ وذلِكَ جِهازٌ مفاهيميٌّ آخرٌ"(الجابري،1991، ص227). يُشخصُ فِي هذا النَّصِّ أنَّ صاحبَهُ يعرضُ مفهومَ القطيعةِ عرضاً أصيلاً فِي ضوءِ الفهمِ الباشلاري، وإنْ كان باللغة العربيةِ؛ أي أنَّ **الجابريَّ** سيُبقي المفهومَ فِي فلكِ المعنى ذاتَه طالمَا أنَّ عمليةَ فهمِهِ لهُ تجدُ مرجعيتَهَا فِي الحقلِ الإبيستيمولوجيّ الباشلاري.

ولكنّ معَ ذلِكَ يبقى السُّؤالُ الأهمُ مطروحاً: إذا كانَ مجالُ القطيعةِ وسياقها عِنْدَ **باشلار والتوسير** واضحاً فكيفَ هو الأمرُ مَعَ سِياقِ القطيعةِ عِنْدَ **الجابري**؟ يعتقدُ الأخيرُ أنَّ تاريخَ التَّفكرِ الفلسفيّ العربيّ الإسلاميّ الوسيطِ يُمكنُ أنْ يكونَ مجالاً مُناسباً لِاشتغالِ مفهومِ القطيعةِ وتوظيفه، يقولُ: "إنَّهُ كانَ هُناكَ روحانِ ونظامانِ تفكُريانِ فِي تُراثِنَا الثَّقافيَّ: الرُّوحُ السِّينويةُ، والرُّوحُ الرُّشديةُ، وبِكيفيةٍ عامةٍ: التَّفكرُ النَّظريَّ فِي المشرقِ، والتَّفكرُ النَّظريُّ فِي المغربِ، وهُناكَ نوعٌ مِنَ الانفصالِ بينَهُمَا داخلَ الاتصالِ الظَّاهريّ، هذا الانفصالُ نرفَعُهُ إلى درجةِ القطيعةِ الإبيستيمولوجيةِ أو المعرفيةِ، هذه القطيعةُ ليستْ قطيعةً سياسيةً، وليستْ قطيعةً ثقافيةً، ولا قطيعةً حضاريةً، إنَّها قطيعةٌ إبيستيمولوجيةٌ تمسُ فِي آنٍ واحدٍ المنهجَ والمفاهيمَ والإشكالياتَ"(الجابري،1991، ص328). ما يُمكنُ مُلاحظتهُ أنَّ سياقَ عملِ مفهومِ القطيعةِ عِنْدَ **الجابريّ** يختلفُ -وقد يصلُ إلى حدِّ التَّخالفِ-

عَنْ سياقِ **باشلار**. يُمثلُ تاريخُ الفلسفةِ العربيةِ الإسلاميةِ الوسيطةِ مجالاً لِلقطيعةِ عِنْدَ **الجابريّ**، مَعَ الأخذِ بِعينِ الاعتبارِ أنَّهُ مجالٌ خِصْبٌ لِلصراعاتِ الأيديولوجيةِ والعقديةِ، خصوصيةُ السِّياقِ ستنعكسُ بِدورِهَا عَلَى طريقةِ استثمارِهِ لِمفهومِ القطيعةِ، فهو عِنْدَ توظيفِهِ لهُ يعتمدُ لُغةَ النَّفيّ، وهو ما يبدو جلياً فِي نصِّهِ السَّابقَ؛ فالقطيعةُ عِنْدَهُ ليست ثقافيةً ولا سياسيةً ولا حضاريةً، مِمَّا يُستشفُ منهُ أنَّ مجالَ القطيعةِ الجديدِ يرزحُ ويُهيمنُ عليهِ الحضورُ الأيديولوجيُّ؛ أي أنَّ المفهومَ فِي السِّياقِ الجديدِ مهمومٌ بِالبحثِ عَنِ المعرفةِ بِاعتبارِها العُنصرَ الغائبَ عَنِ السِّياقِ الجديدِ، فِي المُقابلِ، كانَ المفهومُ فِي سياقِ **باشلار** يبحثُ عَنِ العائقِ المعرفيّ -المعرفةُ الخاطئةُ- لِلقطيعةِ مَعَهُ وتجاوزِهِ.

لِتجاوزِ هذا المأزقِ المعرفيّ، لجأ **الجابريُّ** إلى تبني صيغةٍ أكثر تطرفاً للقطيعةِ؛ ليتسنى لهُ الحدَّ مِنْ سطوةِ الحضورِ الأيديولوجيّ، وهو ما جعلَ القطيعةَ عِنْدَهُ عامةً؛ قطيعةٌ مفاهيميةٌ، وقطيعةٌ منهجيةٌ، وقطيعةٌ على مُستوى الرُّؤيةِ والإشكاليةِ، يقولُ مُدلِلاً على ذلِكَ فِي سياقِ قراءتِهِ لِلتراثِ العربيّ الإسلاميّ الوسيطِ: "لم يقطعْ ابنُ رشد مَعَ الرُّوحِ السِّينويةِ الغنوصية وحدَهَا؛ بلْ قطعَ –أيضا- مَعَ الطَّريقةِ الَّتي عالجَ بِهَا التَّفكرُ النَّظريُّ -الكلامُ والفلسفةُ- العلاقةَ بينَ الدِّينِ والفلسفة"(الجابري، 1982، ص 72). يذهبُ **الجابريُّ** إلى أنَّ **ابنَ رُشدٍ** دشنَ خِطاباً فلسفياً جديداً فِي المغربِ العربيّ، تمحورَ حولَ إشكاليةٍ جديدةٍ قطعتْ مَعَ نظيرتِها السَّائدةَ فِي المشرقِ العربيّ، الَّتي هيمنتْ عليها رغبةُ التَّوفيقِ بينَ العقلِ والنَّقلِ، وهي إشكاليةٌ حاولت بِحسبِ وجهةِ نظرِهِ الجمعَ بينَ مجالينِ مُختلفينِ؛ بينَ الثابتِ والمُتحولِ. فِي المُقابلِ، انخرطتِ الفلسفةُ فِي المغربِ العربيّ فِي بحثِ إشكاليةٍ مُغايرةٍ تمحورتْ حولَ فكرةِ فصلِ المقالِ بينَ العقلِ والنَّقلِ، على اعتبارِ أنَّ لِكُلٍّ مِنْهُما مجالَ اشتغالِهِ الخاصَ بِهِ، على ذلِكَ، كانَ على **ابنِ رُشدٍ** كمَا يرى **الجابريُّ** أنْ يقطعَ: "هذا النُّوعَ مِنَ العلاقةِ بينَ الدِّينِ مِنْ جهةٍ والعلمِ والفلسفةِ مِنْ جهةٍ أُخرى"(الجابري، 1982، ص 72). وبِحكمِ تباينِ الإشكاليةِ بينَ المشرقِ والمغربِ العربيينِ ينحو **الجابريُّ** إلى أنَّ **ابنَ رشدٍ** لم يكُنْ امتداداً **لِابنِ سينا**، طالمَا أنَّ إشكاليتَهُمَا لم تَكُنْ واحدةً: "فإذا كانَ **ابنُ سينا** يُمثِلُ قمَّةَ الفلسفةِ فِي الشَّرقِ، فإنَّ **ابنَ رشدٍ** ليسَ تكملةً لَهُ ولا استمراراً، بلْ هو ثورةٌ عليه، وأُسمِّي هذه الثورةَ قطيعةً فقط مِنْ ناحيةِ النَّقدِ (الإيبستيمولوجيّ) لِتاريخِ الفلسفةِ؛ أي أنَّ **ابنَ رُشدٍ** قطعَ مَعَ **ابنِ سينا**، فإذا نظرنَا إلى الفيلسوفينِ مِنْ زاويةٍ إيبستيمولوجيةٍ محضٍ، وهِيَ زاويةُ الأدواتِ التَّفكريةِ الَّتي يتعاملانِ بِهَا، والنَّهجِ والإشكاليةِ والمفاهيمِ، فستظهرُ لنا هذه القطيعةُ بِجلاءٍ"(الجابري، التراث والحداثة، ص 262). وبما أنَّ مُسوغاتِ القطيعةِ استوفيتْ؛ على مستوى الإشكاليةِ، والنَّهجِ، والمفاهيمِ، والرُّؤيةِ، كانَ لا بُدَّ مِنْ تأسيسِ البديلِ فِي المغربِ العربيّ: "دعا **ابنُ رشدٍ** إلى فهمِ الدِّينِ داخلَ الدِّينِ وبِواسطةِ مُعطياتِهِ، وفهمِ فلسفتِهِ داخلَ الفلسفةِ بِواسطةِ مُقدماتِهَا ومقاصِدِهَا، وذلِكَ فِي نظرِهِ هو الطَّريقُ إلى التَّجديدِ فِي الدِّينِ والتَّجديدِ فِي الفلسفةِ" (الجابري، **نحن والتراث**، ص73). يُمكنُ التَّدليلُ على فعلِ القطيعةِ مِنْ كتابِ **ابنِ رشدٍ** "فصلُ المقالِ وتقريرُ مَا بينَ الحكمةِ والشَّريعةِ مِنَ الاتصالِ" هذا العنوانُ الَّذي يُعدُّ نصَّاً بِذاتِهِ يُشخِّصُ فيهِ إقرارهُ بِوجودِ قطيعةٍ بينَ نوعينِ مِنَ النُّصوصِ: نصٌ فلسفيٌّ معرفيٌّ، ونصٌ دينيٌّ عقديٌّ. تعني عمليةُ الفصلِ أنَّ لِكُلِّ مجالٍ خصوصيتهُ وجهازهُ المفاهيمي، يجبُ مُقاربته مِنْ خلالِها، ثمَّ تأتي بعد ذلِكَ مُحاولةُ تقريرِ جوانبِ الاتصالِ بينَ المجالينِ، وهي عمليةٌ مِنَ الدَّرجةِ الثَّانيةِ مُقارنةً بِالعمليةِ الأولى (فصلُ المقالِ).

رُغمَ وجودِ هذا الكمِّ مِنَ التَّبريراتِ لِاستعارةِ مفهومِ القطيعةِ وترحيله إلى التُّراثِ العربيّ الإسلاميّ الوسيطِ، كانَ هُناكَ عددٌ كبيرٌ مِنَ المُتفكرينَ العربِ اعترضوا عَلَى هذه الاستراتيجيةِ، ومَا ترتبَ عليها مِنْ مواقف قلَّلتْ بِنظرِهِم مِنْ قيمةِ **ابنِ سينا**، حيثُ ذهبَ بعضهم إلى عدِّهِ قارةً معرفيةً يُمكِنُ قراءةُ الفلسفةِ الغربيةِ

المُعاصِرةِ منْ خلالِها*. كمَا أنَّ البعضَ الآخرَ رأى فِي القطيعةِ شكلاً منْ أشكالِ التَّعالي المعرفيّ يُمارسهُ **الجابريُّ** على المشرقِ العربيّ، إلاَّ أنَّ **الجابريَّ** يرى المسألةَ خلافاً لِذلِكَ: "فعِنْدَمَا أتحدثُ مثلاً عَنْ **ابنِ رُشدٍ** وإبرازه كشخصيةٍ عقلانيةٍ يجبُ أنْ تُحتذى، وأتحدثُ عنْ **ابنِ سينا** كفلسفةٍ مشرقيةٍ يجبُ أنْ تُتركَ فأنا لا أتعصبُ لِلمغربِ عَلَى المشرقِ بِاعتبارِ **ابنِ رشدٍ** مغربيٍ **وابنِ سينا** مشرقي، لا، رُبَمَا العكسُ هو الصَّحيحُ، **فابنُ رشدٍ** عربيٌ، أمَّا **ابنُ سينا** فمخضرمٌ على الأقلِ، عربيُّ اللسانِ لكنَّهُ غير عربي، فإذنْ لا بُدَّ مِنْ إزالةِ هذا الالتباسِ"(الجابري، التراث والحداثة، ص261). ولتبرير موقفهِ يلجأُ **الجابريُّ** إلى نظريةٍ عرقيةٍ لا معرفيةٍ، تقولُ: إنَّ **ابنَ رشدٍ** عربيٌّ، فِي حين أنَّ **ابنَ سينا** منْ أصولٍ غير عربيةٍ، مع المُلاحظةِ أنَّ هذه النَّظريةَ أقربُ إلى الأيديولوجيةِ منها إلى المعرفةِ، وهذا مِنْ شأنِهِ التَّأثيرُ على المحتوى المعرفيّ لفعلِ القطيعةِ؛ لأنَّ الأخيرةَ تهدفُ إلى تجاوزِ العوائقِ المعرفيةِ الَّتي منْ أهمِها العائقُ الأيديولوجي.

يُمكِنُ العودةُ بِالاعتراضاتِ الَّتي قامتْ ضدَّ مشروعِ **الجابريّ** إلى اختلافِ اللغةِ بينَ الطَّرحِ والقارئ، فمرجعيةُ الطَّرحِ الحقلُ الإبيستيمولوجيُّ الباشلاريُّ، فِي حين أنَّ مرجعيةَ القارئ الحقلُ البيانيُّ العربيُّ المُتمثلُ فِي القاموسِ اللغويّ، الَّذي يرسمُ القطيعةُ على أنَّهَا: "الهجرانُ .. ضدَّ .. الوصلِ .. ورجلٌ قطوعٌ لِإخوانِهِ ومقطاعٌ لا يثبتُ عَلَى مُؤاخاة"(لسان العرب، م3، ص119). السُّؤالُ الَّذي يفرضُ نفسَهُ هل يحملُ مفهومُ القطيعةِ مثلَ هذه الدِّلالةِ السَّلبيةِ؟ لِمُقاربةِ هذا السُّؤالِ كانَ لا بُدَّ منْ توضيحِ موقفِ **الجابريّ** وفهمه مِنَ التُّراثِ: "نحنُ لا ندعو –إذنْ- إلى القطيعةِ مَعَ التُّراثِ (القطيعةُ بِمعناها اللغويَّ الدَّارجَ ...) كلا إنَّمَا ندعو إليهِ هو التَّخلي عَنِ الفهمِ التُّراثيّ لِلتراث؛ أي التَّحررِ مِنَ الرَّواسبِ التُّراثيةِ فِي عمليةِ فهمِنا لِلتراثِ. عَلَى رأسِ هذه الرَّواسبِ (القياسُ) النَّحويُّ ـ الفقهيُّ ـ الكلاميُّ فِي صورتِهِ الآلية اللاعلمية الَّتي تقومُ عَلَى ربطِ جُزءٍ بِجزءٍ ربطاً ميكانيكياً، والَّتي تعملُ بِالتَّالي عَلَى تفكيكِ الكُلّ وفصلِ أجزائِهِ عَنْ إطارِهَا الزَّمانيَّ ـ المعرفي ـ الأيديولوجي" (الجابري، نحن والتراث، ص29). استناداً إلى هذا الفهمِ نحنُ أمامَ مُستوى آخر مِنَ القطيعةِ يتمحورُ حولَ علاقةِ الذَّاتِ بِالموضوعِ، الَّتي تتجسدُ فِي علاقةِ **الجابريّ** بِالتُّراثِ العربيّ، يقولُ مُوضحاً هذه العلاقةَ: "إنَّ تعامُلنا مَعَ التُّراثِ يجبُ أنْ يَمرَ فِي آنٍ واحدٍ بِلحظتينِ مُتلازمتينِ، لحظةُ الفصلِ ولحظةُ الوصلِ: أنْ نفصلَ عنَّا هذا التُّراثَ ونضعَهُ فِي مكانِهِ التَّاريخي وننتقدَهُ ونُرتبهُ فِي نظامِ الحياةِ الَّتي عاشَهَا، ولكن أيضاً نُعيدُهُ كشيءٍ لنا"(الجابري، التراث والحداثة، ص257). سيكونُ مجالُ القطيعةِ الجديدِ القراءاتِ التَّفكريةَ لِلتراثِ العربيّ الإسلاميّ، الَّتي غلبتْ عليها سِمةُ الاندماجِ فيهِ، فاتخذتْ منهُ آليةً لِلدفاعِ عَنِ الذَّاتِ أمامَ الآخرِ، وهي عمليةٌ مشروعةٌ عِنْدَ **الجابريّ** عندما تكونُ جُزءاً مِنْ مشروعٍ لِلقفزِ والطَّفرةِ يقولُ: "ولكنَّ الَّذي حدثَ هو العكسُ تماماً، لقد أصبحتِ الوسيلةُ غايةً، فالماضي الَّذي أُعيدَ بناؤَهُ بِسرعةٍ قصدَ الارتكاز عليهِ (النُّهوض) أصبحَ هو نفسهُ مشروعَ نهضةٍ"(الجابري، نحن والتراث، ص 18).

عمُوماً، يُمكنُ الخُلاصةُ إلى أنَّ **الجابريَّ** وعِنْدَ استعارتِهِ وتوظيفِهِ لِمفهومِ القطيعةِ قامَ بِترحيلِهِ إلى حقلٍ تفكريّ جديدٍ ينتمي إلى فضاءٍ ثقافيّ لهُ خصوصيةً تُميزهُ عنْ غيرهِ، تكمنُ هذه الخصوصيةُ فِي طبيعةِ الدَّورِ الَّذي يلعبهُ التُّراثُ فِي المجالِ الثَّقافيّ العربيّ الإسلاميّ، لهذا، فإنَّ القطيعةَ عِنْدَهُ يُمكنُ إدراكُها فِي لحظةِ **ابنِ رُشدٍ**، فِي المُقابلِ، تمحورتِ القطيعةُ عِنْدَ **باشلار** فِي لحظةِ النَّظريةِ العلميةِ الجديدةِ. إنَّ التَّباينَ فِي ظروفِ

* أنظر: علي حرب، **نقد النص**، المركز الثقافي العربي، ط1، بيروت، لبنان، 1993.

اللحظتينِ فرضَ على المُرحلِ ضرورةَ إعادةَ بناءِ مجالهِ؛ لِيتوافقَ معَ بنيةِ المجالِ الإبيستيمولوجيّ ليتسنى لهُ استيعابُ المفهومِ المُرحلِ.

- **المعرفيُّ فِي جُبَّةِ الأيديولوجيّ**

عِنْدَ عرضنا لِمفهومِ القطيعةِ كما فهمهُ **الجابري** اتضحَ أنَّهُ لم يخرجْ عَنِ الفهمِ الباشلاريّ، غيرَ أنَّهُ مِنَ المعروفِ فِي علمِ النَّصِ أنَّ نصوصاً تنسخُ نصوصاً، مِمَّا يعني أنَّ **الجابري** قد يُجري قطيعةً مَعَ فهمِهِ السَّابقَ، ولِإيضاحِ هذه المسألةِ كانَ لا بُدَّ مِنْ عرضِ إشكاليةٍ تناولها عددٌ مِنَ المُتفكرينَ العربِ المُعاصرينَ، الَّذينَ عُنوا بإعادةِ كِتابةِ تاريخِ الفلسفةِ العربيةِ الإسلاميةِ، وبيانِ علاقتِها بِتاريخِ التَّفكرِ اليونانيّ الَّذي كانَ لَهُ حضورٌ كبيرٌ فيها، حتَّى إنَّ بعضهم زعمَ أنَّهُ استعادةٌ حرفيةٌ لِهذا التَّفكرِ، مِنْ هُنا تمحورَ السُّؤالُ حولَ مدى أصالةِ هذه الاستعادةِ• وجدتها، هذا السُّؤالُ يُحيلُ بدورِهِ إلى مسألةٍ أخرى مهمةٍ تُقرُّ بِأنَّ الفلسفةَ العربيةَ الإسلاميةَ كانتْ قراءةً لِلتفكرِ الفلسفيّ اليونانيّ، فالفلسفةُ لم تكنْ معروفةً فِي البيئةِ العربيةِ قبلَ الدَّعوةِ الإسلاميةِ، وبِالخصوصِ إلى عهدِ الدَّولةِ العباسيةِ، لِهذا طُرِحَ السُّؤالُ: لماذا الفلسفةُ فِي تِلكَ اللحظةِ؟ وبِعبارةِ **هيدغر**•• لماذا طُرحَ السُّؤالُ الفلسفي الإسلامي فِي تِلكَ اللحظةِ بِالذَّاتِ؟

يُلاحظُ القارئُ لِتاريخِ الفلسفةِ العربيةِ الإسلاميةِ الوسيطةِ -خاصةً تلكَ الَّتي تعتمدُ النَّظرةَ التَّاريخية•••- وجودَ أسبابٍ عدةٍ جعلتِ التَّفكرَ العربيَّ الإسلاميَّ يتجهُ إلى التّراثِ الفلسفيّ اليونانيّ لِقراءتِهِ وتبيئتِهِ إسلامياً، لِهذا تباينت القراءاتُ والتَّأويلاتُ لِهذا التراثَ، فالنَّصُ الَّذي تعاملَ مَعَهُ المُتفكرونَ الإسلاميونَ كانَ واحداً (النَّصُ اليونانيُّ) غيرَ أنَّ الاختلافَ كانَ في مقدارِ أصالتِهِ ودرجةِ نقائِهِ، غيرَ أنَّ هذا الأمرَ يُمكنُ تجاوزهُ.

عِنْدَمَا اتجهَ التَّفكرُ العربيُّ الإسلاميُّ لِلفلسفةِ اليونانيةِ اتجهَ إليهَا وهو مُتسلحٌ بِتقنياتِ التَّأويلِ؛ لِأجلِ الدِّفاعِ عَنِ العقيدةِ الإسلاميةِ•••• ضدَّ الأفكارِ والمُعتقداتِ الَّتي ولجتِ الثَّقافةَ الإسلاميةَ بعدَ اعتناقِ الأُممِ الأخرى لِلإسلامِ، خاصةً إذا أخذنا بِعينِ الاعتبارِ أنَّ بعضَ تِلكَ الأممِ كانتْ على درايةٍ بِعلومِ العقلِ كالفلسفةِ واللاهوت، لِهذا، وجدَ مُتفكرو الإسلامِ أنفسَهم مُجبرينَ على الانفتاحِ على علومِ العقلِ؛ ليتسنى لهُم بناءَ براهين وفلسفاتٍ تُساعدُهُم على الدِّفاعِ عن العقيدةِ الإسلاميةِ؛ مِمَّا يعني أنَّ الدافعَ وراءَ الانفتاحِ على الفلسفةِ لم يكُنْ معرفياً بل كانَ دافعاً عقدياً.

يرى بعضُ المُتفكرينَ العربِ المُعاصرينَ أنَّ الجديدَ فِي الفلسفةِ الإسلاميةِ لا يكمنُ فِي بُعدِها المعرفيَّ؛ بل على العكسِ منْ ذلِكَ يُدركُ فِي بعدِها الأيديولوجي، يقولُ الجابريُّ مُوضحاً ذلِكَ: "إنَّ الجديدَ فيها يجبُ البحثُ عَنْهُ لا فِي جُملةِ المعارفِ الَّتي استثمرتها وروجتها؛ بلْ فِي الوظيفةِ الأيديولوجيةِ الَّتي أعطاها كُلُّ فيلسوفٍ لِهذه المعارفَ ... ففِي هذه الوظائفِ إذنْ يجبُ أنْ نبحثَ لِلفلسفةِ الإسلاميةِ عَنْ معنى عَنْ ... تاريخٍ" (الجابري، **نحن والتراث**، ص47)، نستنتجُ من هذا الموقفِ أنَّ مجالَ الإبداعِ فِي الفلسفةِ الإسلاميةِ ضيقٌ، كونهُ يقتصرُ على الجانبِ الأيديولوجيّ، وهو أمرٌ من شأنِهِ التَّشكيكَ فِي أصالتِها، غير أنَّ هُناك منْ يرفضُ مثل هذا التَّأويلِ،

• أنظر الموقف الاستشراقي على وجه التحديد.
•• هيدغر، **ما الفلسفة**، ت: عبد الرحمن بدوي.
••• التي تضع الفكر في مكانه وزمانه التاريخيين.
•••• هنا علينا، استعادة المُحاولات الأولى والجادة للتفلسف عند ابن سينا وقبله الفارابي.

بِحُجةِ أنَّ النَّظرَ إليها منْ زاويةِ معرفيةٍ يجعلُها: "عبارةً عنْ آراء وأقاويل مُكرورةٍ لا تختلفُ إلاَّ فِي طريقةِ العرضِ ودرجةِ الإنجازِ والتَّركيزِ، والنتيجةُ هِيَ الحُكمُ عَليها بِالعُقمِ، صرحنا بِذلِكَ أم لم نُصرحْ، أمَّا إذا نظرنا إليها مِنْ زاويةِ المضامينِ (الأيديولوجيةِ) الَّتي حملتها فسنجدُ أنفسنا إزاءَ تفكرٍ مُتحركٍ أمامَ وعيٍ مُتموجٍ مشغولٍ بإشكاليةٍ زاخرٍ بِتناقضاتِهِ" ((الجابري، **نحن والتراث**، ص44). يحرصُ **الجابريُّ** عَلَى أنْ يجدَ لِلفلسفةِ الإسلاميةِ تاريخاً يحفظُ لها مكانتَها، وإنْ أدى بِهِ الأمرُ إلى التَّضحيةِ بِبُعدِها الإبيستيمولوجي فِي سبيلِ المُحافظةِ على بُعدِها الأيديولوجي؛ الَّذي أسهمَ بِحسبِ اعتقادِهِ فِي أنتجِ "قراءةٍ" جديدةٍ لِلتفكرِ اليونانيِّ بِاللغة العربية وعبرَ مُنطلقاتٍ عقديةٍ إسلاميةٍ.

يؤسسُ **الجابريُّ** موقفهُ منْ تاريخِ الفلسفةِ العربيةِ الإسلاميةِ على فرضيةِ وجودِ مدرستينِ تفكريتينِ فِي الفلسفةِ العربيةِ الإسلاميةِ، تُعرفُ إحداهُما بِالمدرسةِ المشرقيةِ، فِي حين تُعرفُ الأُخرى بِالمدرسةِ المغربية، وحاضرتها قرطبة المُتميزةُ بِطابِعِها الحضري، فِي مقابلِ هيمنةِ السِّمةِ البدويةِ على المدرسةِ المشرقيةِ، يقولُ واصفاً مدرسة قرطبة: "طبعتْ بطابِعِها التَّفكرَ العربيَّ الإسلاميَّ فِي الأندلسِ والمغربِ، وجعلتْهُ يتميزُ بِدورِهِ مِنْ عدةِ نواحٍ عَنِ التَّفكرِ العربيِّ الإسلاميِّ فِي المشرقِ"(الجابري، التراث والحداثة، ص175). يؤكدُ **الجابريُّ** أنَّ التَّفكرَ العربيَّ عرفَ فِي المغربِ العربيِّ ظروفاً جديدةً تختلفُ عَنِ تلكَ الَّتي عاشَهَا فِي المشرقِ، هذا التَّباينُ فِي الظُّروفِ أسهمَ فِي قيامِ "قطيعةٍ" مَعَهُ؛ مِمَّا يعني أنَّ القطيعةَ تأسستْ على الاختلافِ "الأيديولوجيِّ" السيسيواقتصادي وعِنْدَ هذه النُّقطةِ بِالتَّحديدِ يقعُ **الجابريُّ** فِي مأزقٍ، يتضحُ منْ هيمنةِ الأيديولوجيِّ على طرحِهِ الفلسفيِّ، حتَّى إنَّ المعرفةَ عِنْدَهُ تتلاشى وتكادُ تختفي بِسببِ فائضِ الحضورِ الأيديولوجيِّ.

يعتقدُ **الجابريُّ** أنَّ بِمقدُورِهِ تقديمَ عددٍ مِنَ المُسوغاتِ، تُدلِّلُ على وجودِ قطيعةٍ بينَ مدرستيِ التَّفكرِ العربيِّ الإسلاميِّ الوسيطيتينِ، لعلَّ منْ أهمِ هذه المُسوغاتِ تميزُ المغربِ العربيِّ بِطابعِهِ الحضري: "وإذا نحنُ استعرنَا مُصطلحَ **ابنِ خلدون** أمكنَ القولُ بِصورةٍ عامةٍ إنَّ المشرقَ العربيَّ وبُلدانَ شمالِ أفريقيا كانَ العُمرانُ السَّائدُ فِيها حينَ الفتحِ الإسلاميِّ هو "العُمرانُ البدويُّ" بينَمَا كانَ العُمرانُ السَّائدُ فِي شبهِ الجزيرةِ الأيبيريةِ قبلَ الفتحِ الإسلاميِّ وبعدهِ هو "العُمرانُ الحضاريُّ"" (الجابري، التراث والحداثة، ص176). يتضحُ هذا الاختلافُ والتباينُ بينَ الأسلوبينِ فِي اختلافِ الطَّريقةِ الَّتي جرى بِها الفتحُ الإسلاميُّ فِي المشرقِ العربيِّ عنها فِي المغربِ العربيِّ، فَفِي الأولى كانَ أسلوبُ الفتحِ الانتقالَ مِنْ قبيلةٍ إلى أُخرى، بينَمَا كانَ فِي المغربِ العربيِّ الانتقالَ مِنْ مدينةٍ إلى أُخرى: "مِمَّا جعلَ المُسلمينَ النَّازلينَ فِيها، وكانوا مجموعاتٍ مِنَ القبائلِ العربيةِ والأمازيغيةِ "البربريةِ"، يتكيفونَ بِمُرورِ الوقتِ مَعَ طبيعةِ "المُجتمعِ المدنيِّ" ويتحولونَ إلى أهلِ "مُدنٍ" ثمَّ "أندلسيينَ" أعنى إلى سكانٍ تجمعُ بينَهُم عصبيةٌ أندلسيةٌ، بعدَ أنْ ذابتْ بِفعلِ إقامتِهِم فِي المدينةِ شوكةُ عصبيتِهِم القبليةَ"(الجابري، التراث والحداثة، ص181). مِمَّا يعنى أنَّ الأعرابيَّ واجَهَ عالماً جديداً لم يألفهُ منْ قبل، مُغايراً لِعالمِهِ القديم، الَّذي عبرتْ عنهُ خيرَ تعبيرٍ نظريةُ الجوهرِ الفردِ الاعتزاليةِ والأشعريةِ.

لا يقتصرُ حجمُ الحضورِ الأيديولوجيِّ على البُعدِ الاجتماعيِّ؛ بل يتعداهُ ليشملَ الجانبَ السِّياسي، ففِي هذا السِّياقِ يُقرُّ الجابريُّ بِوجودِ قطيعةٍ على المُستوى السياسيِّ بينَ المشرقِ العربيِّ ومغربِهِ، خاصةً عندَ لحظةِ الخلافةِ الأمويةِ الثَّانيةِ، الَّتي أُسسَّتْ على مُنطلقاتٍ أيديولوجيةٍ وعقديةٍ تختلفُ عن تلك الَّتي بُنيتْ عليها الدَّولةُ العباسيةُ؛ بِمعنى أنَّ المشروعِ العباسيَّ ومن بعدهِ الفاطميَّ فِي المشرقِ كانَا مُقابِلِينِ لِلمشروعِ الأمويِّ فِي المغربِ العربيِّ، فالأوَّلُ كانَ: "امتداداً أو تتويجاً لِلتفكرِ الشِّيعيِّ، وكانَ نظامُهُ المعرفي يقومُ عَلَى "العرفانِ"= الغنوصِ"(

الجابري، التراث والحداثة، ص181). أمَّا المشروعُ العباسيُّ الَّذي سعى إلى إعادةِ بناءِ "الموروثِ" الثَّقافيِّ لِتأسيسِ "أيديولوجيةٍ" مُقابلَ "الأيديولوجيةِ" الفاطميةِ الشِّيعيةِ": "فقد تبلورَ مِنْ خلالِ جمعِ وإعادةِ الموروثِ الثَّقافيِّ اللغويِّ والدِّينيِّ المُنحدرِ مِنَ العصرِ الجاهليِّ وصدرِ الإسلامِ، مُتخذاً مِنَ "البيانِ" أساساً إبيستيمولوجياً لهُ" (الجابري، التراث والحداثة، ص184). كانَ المغربُ العربيُّ -لِاستقلالِهِ السِّياسي- خالياً مِنَ الإشكالياتِ الَّتي عرفها المشرقُ العربيُّ، فقد ظلتِ السَّاحةُ التَّفكريةُ والعقيدةُ فيهِ خالصةً لإسلامِ السَّلفِ؛ مِمَّا أعطى الفقهاءَ سُلطةً دنيويةً لِتوجيهِ المُجتمعَ الأندلسي، لِهذا، منعوا فِي البدايةِ تدريسَ نوعٍ مِنَ العلومِ العقليةِ كالفلسفةِ: "لكنَّ لا الفلسفة كمَا نفهمُهَا اليومَ بلْ (الفلسفة) الَّتي كانتْ موظفةً توظيفاً "أيديولوجياً" سَافِراً، أعني الفلسفةَ الباطنيةَ الفيضيةَ مِنْهَا والإشراقيةَ الصُّوفيةَ (الجابري، التراث والحداثة، ص185). حد المنعُ -عبرَ تشديدِ الخناقِ عَلَى الفلسفةِ- المغربَ العربيَّ مِنْ اقتباسِ واستهلاكِ الإشكالياتِ العقديةِ لِلمشرقِ العربيِّ الكلامية والعرفانية: "وقد كانت نتيجة ذلِكَ أنْ انصرفَ النَّاسُ إلى الانكبابِ عَلَى دراسةِ مَا كانَ النَّظرُ فيهِ مُباحاً مِنَ العلومِ القديمةِ؛ أعني الرِّياضيات، والفلك، ثمَّ المنطق، والتَّمكن فِي هذه العلومِ قبلَ أنْ يرفعَ الحصارُ عَنِ الفلسفةِ" (الجابري، التراث والحداثة، ص185). ولدَ الطَّرحُ الفلسفيُّ فِي المغربِ العربيِّ بِشكلٍ طبيعيٍ بعدَ التَّعرفِ عَلَى العلومِ الَّتي تؤسسهُ وإتقانُهَا، مثل: الرِّياضةِ، والطِّبِ، والفلكِ، والفنونِ، والمنطقِ. وأدى اختلافُ عمليةِ التَّأسيسِ إلى "قطيعةٍ" مَعَ المشرقِ العربيِّ، الَّذي اتجَهَ إلى الفلسفةِ اليونانيةِ مدفوعاً بدوافعٍ أيديولوجيةٍ أكثرَ مِنْهَا إبيستميولوجيةً، لِهذه الأسبابِ، أمكنَ تفهمُ الأسبابِ الَّتي دعتْ **ابنُ رشدٍ** إلى "القطيعةِ" مَعَ **ابنِ سينا** مُمثل التَّفكرِ الفلسفيِّ المشرقيِّ: "استطاعَ **ابنُ رُشدٍ** وفقَ التَّأسيسِ المعرفيِّ لديهِ" أنْ يتعاملَ مَعَ **أرسطو** الحقيقي، ويكونُ الشَّارحَ الأكبرَ لَهُ: لقد فعلَ ذلِكَ؛ لِأنَّهُ نشأَ فِي بيئةٍ علميةٍ" (الجابري، التراث والحداثة، ص187) . تجدُ خصوصيةُ التَّأسيسِ لِلخطابِ الفلسفيِّ فِي المغربِ العربيِّ انعكاساتِهَا فِي تفكرِ **ابنِ رُشدٍ** الَّذي تميزُ بِـ "نظرتِهِ الشُّمولية ومنهجِهِ الأكسيومي؛ أعني حِرَصَهُ الدَّائمَ عَلَى النَّظرِ إلى الأجزاءِ مِنْ خلالِ الكُلِّ الَّذي تنتمي إليهِ"(الجابري، التراث والحداثة، ص196). سيُمكنُ التَّأسيسُ الجديدُ منْ قراءةِ **أرسطو** مِنَ خلالِ المنظومةِ "الأرسطيةِ" ذاتها وليسَ منْ حقلٍ معرفيٍ آخر (النَّصُ الدِّينيُّ) مِمَّا جعلَ قراءةَ **ابنِ رُشدٍ** أكثرَ جدةٍ مِنَ النَّاحيةِ "الإبيستيمولوجيةِ" كونها مدفوعةً بِدافعٍ "إبيستيمولوجيٍ" رفع القلق عَنْ عبارةِ **أرسطو**"، لِكُلِّ تلك الاعتباراتِ، كانَ لا بُدَّ مِنْ تدشينِ "قطيعةٍ" عَلَى المُستوى المنهجيِّ طالمَا جرت على المُستوى الإشكاليِّ و"الأيديولوجيِّ" مِمَّا نتجَ عَنْهُ قطيعةٌ عَلَى مُستوى التَّنظيرِ والرُّؤيةِ.

مِمَّا سبق، يُمكنُ الخُلاصةُ إلى أنَّ مفهومَ القطيعةِ عِنْدَ **الجابريِّ** مفهومٌ مُشكلٌ بِحُكمِ تنقلهِ وترحالِهِ منْ سياقٍ إلى سياقٍ آخر، مِمَّا استلزمَ فِي بعضِ الأحيانِ تشذيبَهُ ليتوافقَ مع السِّياقِ الجديدِ، غير أنَّ السِّمةَ الغالبةَ أنَّ **الجابريَّ** وفِي سبيلِ تبيئةِ هذا المفهومِ قامَ بتشذيبِ السِّياقِ؛ ليتوافقَ مع طبيعةِ المفهومِ، الأمرُ الَّذي أفقدهُ السِّمةَ المعرفيةَ الَّتي اكتسبَها سابقاً؛ لِانشغالِهِ بِإشكالياتٍ تتعلقُ بِتاريخِ العلمِ. وبِالمُقابلِ، ولِانشغالِ مفهومِ **الجابريِّ** بِحقلِ الفلسفةِ -المُرتبطُ والمُتداخلِ بِالأيديولوجيِّ-فرضَ هذا الأمرُ القطعَ مَعَ المُحتوى المعرفيِّ لِلمفهومِ؛ لِتعذرِ الصُّعودِ بِتاريخِ الفلسفةِ الإسلاميةِ إلى رُتبةِ تاريخِ العلمِ ومكانته.

يُشخِصُ فِي تصورِ **الجابريِّ** لِلقطيعةِ مأزقٌ معرفيٌ يجعلُ قراءتهُ لهُ فِي تعارضٍ مع الاستراتيجيةِ الَّتي سبقَ ورسمَها **باشلار** عِنْدَ نحتِهِ لِهذا المفهومِ، فالقطيعةُ عِنْدَ الأخيرِ تكون مَعَ الجانبِ "الأيديولوجيِّ"، فِي حين نجدهُا غائبةً عِنْدَ "**الجابريِّ**"، لأنَّها تجري مع الجانبِ الإبيستيمولوجيِّ فِي هذه اللحظةِ عَلَى الأقلِ، لِهذا أمكنَ القولُ: إنَّنا أمامَ "قطيعةٍ مَعَ القطيعةِ"؛ مِمَّا أسهمَ فِي استنساخِ تقنيةٍ مُشوهةٍ أقربَ مَا تكونُ إلى مسترهايد،

فالقطعيةُ عندَ **الجابريّ** لم تُنتجْ سوى الأيديولوجيةِ، فما قبلُ وما بعدُ لا يتعدى كونهما أيديولوجية، فِي حين أنَّ التَّطبيقَ المعرفيَّ لهذا المفهومِ يُنتجُ معرفةً تقطعُ مع الأيديولوجيةِ الَّتي جرى تجاوزُها.

قائمة المصادر

1- التوسير، وكانغليم(1981) ،" دراسات لا إنسانوية "، ترجمة سهيل القش، ط1، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.
2- باشلار، غاستون(1982)،"تكوين العقل العلمي "، ترجمة خليل أحمد خليل، ط2، ، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.
3- باشلار، غاستون(1982)،" الفكر العلمي الجديد "، ترجمة عادل العوا، ط2، ، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.
4- بوبر، كارل" منطق الكشف العلمي " ، ترجمة ماهر عبد القادر، بيروت، دار النهضة.
5- الجابري،محمد عابد(1991)،"التراث والحداثة "،ط1،بيروت،مركز دراسات الوحدة العربية.
6- الجابري، محمد عابد(1982)،"تطور الفكر الرياضي والعقلانية المعاصرة"،ط2، بيروت، دار الطليعة.
7- الجابري، محمد عابد(1982)،"المنهج التجريبي وتطور الفكر العلمي"، ط2، بيروت، دار الطليعة.
8- الجابري، محمد عابد(1982)،" نحن والتراث "، ط2، بيروت، دار الطليعة.
9- رسل، برتراند(1960) ،" فلسفتي كيف تطورت "، ترجمة عبد الرشيد الصادق، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
10- ريشنباخ، هانز(1989) ، " نشأة الفلسفة العلمية "، ترجمة فؤاد زكريا، ط2، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر.
11- سعيد، إدورد(يوليو1986) ،"عندما تتنافر النَّظريات "، ترجمة مصطفى كمال، **مجلة بيت الحكمة**، العدد2، السنة الأولى،.
12- سيدا، عبد الباسط(1990)، "الوضعية المنطقية والثرات العربي"، بيروت، دار الفارابى.
13- السيد، شعبان حسن و برونشفيك وباشلار(1993) ،" دراسة نقدية مقارنة " ، ط1، بيروت، دار التنوير للطباعة والنشر.
14- حرب ، علي (1993) ، " نقد النص " بيروت، المركز الثقافي العربي.
15- غورفيتش، جورج(1988) ،" الأطر الاجتماعية للمعرفة "، ترجمة خليل أحمد خليل، ط2، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.
16- فوكو، ميشيل،(1987) ،" حفريات المعرفة " ترجمة سالم يفوت، ط2، بيروت، المركز الثقافي العربي.
17- فوكو، ميشيل(1990) ،" الكلمات والأشياء "، ترجمة مطاع صفدي وآخرين، بيروت، مركز الإنماء القومي.
18- كوخ، أدراين،(1963) ،" أراء فلسفية في أزمة العصر " ترجمة محمود محمود، القاهرة، مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر.
19- محمود، زكي نجيب(1993) ، " تجديد الفكر العربي"، ط9، القاهرة، دار الشروق.
20- محمود، زكي نجيب(1987م) ، " موقف من الميتافيزيقا " ، ط 3، القاهرة، دار الشروق.
21- محمود، زكي نجيب(1980) ، " نحو فلسفة علمية "، ط2، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
22- هيوم، ديفد، (2008) ، "تحقيق في الذهن البشري "، ترجمة: محمد محجوب، ط1، بيروت، مركز دراسات

الوحدة العربية.
23- يفوت، سالم(1988)،" الفلسفة العربية المعاصرة:موقف ودراسات"، بحوث المؤتمر الفلسفي العربي الثاني الذي نظمته الجامعة الأردنية،ط2،بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية.
24- يفوت، سالم(1986) ،" فلسفة العلم المعاصرة ومفهومها للواقع "، بيروت ، دار الطليعة.

حاكمية العقل وحرية الإرادة عند المعتزلة

د.جمال زيدان على سرير•

المستخلص:

يتناول البحث منهج المعتزلة وآراءهم، من خلال عرض مسألتين مهمتين هما: الحسن والقبح، وحرية الإرادة، لذلك يناقش البحث عدة نقاط جوهرية باتباع المنهج الاستردادي التاريخي، والمنهج التحليلي والنقدي، حيث توصلت الدراسة لعدة نتائج أهمها: اتفاق المعتزلة جميعا في مبدأ العدالة الإلهية من حيث إن الله تعالى لايفعل وفق إرادة تعسفية، وبالتالي من غير المنطق أن يصدر منه ظلم، وأن المعتزلة يضعون للعقل بنية متكاملة، حيث إن الإنسان في نظرهم مختارٌ حر الإرادة، كما يرون أن نفي الحرية يعني نفي التكليف، وأنه – أي التكليف – له شروط أهمها كمال العقل.

الكلمات المفتاحية: المعتزلة – الحسن والقبح – حرية الإرادة – العقل

المقدمة:

وضع المعتزلة أصولاً لمذهبهم، وانطلقوا منها لتحديد سياقهم العام في الفكر الكلامي، محددين هويتهم المتميزة عن غيرهم في طرحهم للمسائل والقضايا المختلفة، ويأتي على رأس هذه الأصول مبدأ العدل، الذي ارتبط عندهم بمسألة الحرية والإرادة، وقدرة الإنسان في تقرير أعماله ومسؤوليته، ليفصلوا بذلك بين الفعل الإنساني والفعل الإلهي، منطلقين منذ البداية بأن الله عادل لا يظلم؛ لأن الله واحد... وأنه العدل في قضائه الرحيم بخلقه. وبهذا يكون فعل الله يراعي مصلحة عباده بمقتضى العدل، وهذا ما يقتضيه العقل من الحكمة (الشهرستاني، 1992: 37).

لأن دور العقل هنا إدراك هذا الحكم والكشف عنه، وفي هذا الصدد يقول (القاضي عبد الجبار المعتزلي، 415هـ) " إن السمع لا يوجب قبح شيء ولا حسنه، وإنما يكشف عن حال الفعل على طريق الدلالة كالعقل "، وكما أن النهي الوارد عن الله عز وجل يكشف عن قبح القبيح لا أنه يوجب قبحه، والأمر الإلهي يكشف عن الحسن لا أنه يوجبه، فكذلك العقل يكشف عما هو واقع في الأمر نفسه.

وبهذا يكون العقل عند المعتزلة معرفاً للأحكام وكاشفاً لها، لتعلقه بقدرة الإنسان على الفعل والاختيار، ومسؤوليته عن هذا الفعل بهذا العقل، وهذا لا يعني وجود تناقض بين الفعل الإنساني وقدرته، وبين الإيمان بقدرة الله الشاملة وإرادته النافذة من نظرهم، بل إن العدل الإلهي(*) يعني إثبات القدرة والمشيئة والإرادة للإنسان، وتحرره من الجبرية الميتافيزيقية والحتمية الطبيعية.

• عضو هيأة التدريس بقسم الفلسفة كلية الآداب جامعة بنغازي.

(*)قد بنوا موقفهم من العدل الإلهي على أساس القياس على ما في عالم الشهادة، فما كان عدلاً من الإنسان فإنه يصح كونه عدلاً من الله، لان العدل لا بد أن تبني

إشكالية البحث

السؤال هنا إذا كان هذا العقل له القدرة على تبيان الحقائق والكشف عنها بحكم مسؤولية الإنسان وقدرته على الفعل عند المعتزلة، فما مدى قدرة هذا العقل وحاكميته في هذه الأفعال؟ وماهي العلاقة الناتجة بينهما؟ وهل هذا العقل توافق مع نسقهم الفكري؟ وما موقف الإنسان وإرادته من هذه الأفعال من حيث تنفيذها أو العدول عنها؟

أهمية البحث وأهدافه

_ بيان منهج المعتزلة في تصورهم للعقل من خلال عرض الأدلة التي اعتمدوا عليها، ومناقشتها وتحليلها.

_ تبرز أهمية هذا البحث في كونه يجيب عن تساؤلات مهمة وملحة، تكشف عن آراء المعتزلة من مسألة حرية الإرادة، وما ترتب عليها من نتائج وضعتهم موضع النقد من قبل الفرق الأخرى.

_ محاولة دراسة جزئية مهمة من معالم الفكر العربي الإسلامي في حقبة تاريخية معينة.

_ التعرف على هذه الفرقة، والبحث في سبلها المعرفية التي استقتها واستندت عليها في نهجها ومنهاجها، ومالها من آثار في الفكر الإسلامي.

منهجية البحث

لا شك في أن طبيعة البحث التراثي الفلسفي قد اقتضت أن الاعتماد على المنهج الاسترادادي التاريخي في جل مناحيه لرصد المسألة التي يقوم عليها البحث، ووضعها في سياقها التاريخي؛ ليزداد وضوحها وتتحدد طبيعتها.

وبطبيعة الحال فإن المنهج التحليلي والنقدي كان حاضراً في ثنايا هذا البحث وصولاً إلى النتائج المرجوة.

خطة البحث

وللإجابة عن هذه المسألة يرى الباحث ضرورة التطرق لقضيتين أساسيتين تناولها المعتزلة عبر أصل من أصولهم الخمسة، وهو العدل وما فيه من قضية الحسن والقبح، وقضية حرية الإرادة، حتى يتسنى لنا فهم علاقة هذا العقل بهذه الأفعال، وتصورهم له وفق قدرة الإنسان وفعله.

وبالتالي فقد ناقش البحث أمرين رئيسيين:

الأول تحت عنوان: الحسن والقبح، وقد تناولت فيه رؤية المعتزلة لمسألة الحسن والقبح، ودور العقل في الكشف عن حسن الأفعال وقبحها، موضحاً فيه موقفهم من هذه المسألة.

أما الثاني والمعنون "بحرية الإرادة" فقد حاولت أن أبين موقفهم تجاه هذه المسألة وموقفهم منها ، وعلاقة هذه الحرية بقضية العدل الإلهي.

ثم جاءت خاتمة البحث متضمنة أهم النتائج التي توصلت إليها، ثم أتممتُ البحث بقائمة المصادر والمراجع.

مسائله على ما نجده في الشاهد من قبح الفعل وحسنه، انظر: الجليند، محمد السيد (2006)، قضية الخير والشر لدى مفكري الإسلام، ط6 ، دار قباء الحديثة، القاهرة، ص 192.

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

أولا: الحسن والقبح

يتفق المعتزلة على أن الحسن والقبح(*) ثابتان للأفعال، إما لذواتها أو لصفة من صفاتها، أو بالنظر إلى الأمور الاعتبارية، وأن العقل يدرك ذلك فيها، فيرتب الثواب على حسنها، والعقاب على قبيحها من غير افتقار إلى الشرع (الضويحي:1995،1415: 169).

ومدي إدراك العقل لهذه الأفعال يختلف باختلاف طبيعتها، وفي هذا يقول (أبو الهذيل، 235هـ) " يجب على المكلف قبل ورود السمع ... أن يعرف الله تعالى بالدليل من غير خاطر، وإن قصر في المعرفة استوجب العقوبة أبداً، و يعلم -أيضاً -حسن الحسن وقبح القبيح، فيجب عليه الإقدام الحسن كالصدق والعدل، والإعراض عن القبيح كالكذب والفجور" (المعتق:1421ه،2001 :164). وبالتالي فإن الشرع يقوم بتأكيد ما أدركه العقل، وهنا يشير القاضي عبد الجبار إلى: أن كل ما على المكلف فعله أو تركه قد ركبه الله في جملة العقول، وإنما لا يكون في قدرة العقول التنبيه على تفاصيلها، سواء أكان في أمور الدين أم في أمور المعاش، ومنافع الناس وسواء أكان الديني من باب العقليات أم الشرعيات، وبيان هذه الجملة أن كل ما يدخل تحت التكليف إما أن يكون واجباً يلزم فعله أو قبيحاً يلزم تركه أو حسناً يندب أحدنا إلى فعله، وقد تقرر في العقول جمل ذلك" (القاضي عبد الجبار المعتزلي :1962 :22).

ويشير في موضع آخر إلى أن " ما تقرر في عقولنا أن كل ما إذا لم نفعله لحقنا مضرة ففعله واجب، وكل ما إذا فعلناه لحقنا مضرة فتركه واجب، وما إذا فعلناه انتفعنا به لا حسن منا فعله، وإنما نحتاج إلى النظر والبحث وإلى الداعي والمتنبه؛ لنعرف أعيان الأفعال التي هذه سبيلها... ثم على هذا المنهج تجري أحكام الأفعال، ألا ترى أنك تعلم بعقلك أن كل ما دعاك إلى فعل واجب واجتناب قبيح فهو واجب عليك؟ فإذا عرفت بالشرع في فعل هذه صفته عرفت وجوبه، وهكذا في الفعل الذي يكون مفسدة، وكما أن هذه الطريقة ثابتة في أمور الدين، وكان الكلام في النظر في طريق معرفة الله تعالى محمولا عليها، فكذلك الحال في منافع الدنيا ومصالح الأبدان؛ لأن العاقل قد عرف بعقله وجوب التحرز، مما يزيد في الحرارة إذا يشكوها أو يخرجه على حد الاعتدال، ثم لا تعرف أعيان المأكولات التي هذه سبيلها، فينبهه الطبيب على تفاصيلها، ثم كذلك في معاملاته التي يطلب فيها الأرباح بالأسفار وغيرها، فصار العقل هو العمدة في هذه الأمور، ولهذا كان من أعظم نعم الله تعالى علينا ومما نعده في أصول النعم" (القاضي عبد الجبار: 1962: 22).

فالعقل إذن يعلم العلم الكامل بحسن الفعل وقبحه، ومن ثم يحكم عليه، ولهذا قالوا: "اعلم أن الطريق إلى معرفة أحكام هذه الأفعال من وجوب، وقبح، وغيرها، وهو كالطريق إلى معرفة غير ذلك، ولا يخلو إما أن يكون

(*) أول من بحث في هذه المسألة من أهل الكلام هو الجهم بن صفوان(128ه) حيث قال: إيجاب المعارف بالعقل قبل ورود الشرع، وقد دلل المعتزلة على إثبات صحة أقولهم بعدة أدلة منها: أن العاقل لو كان محتاجاً لأمر ما وأراد الحصول على ه، وكان يستطيع الحصول على ه بالصدق، كما يستطيع الحصول على ه عن طريق الكذب، أي تساوى الطريقين كل التساوي بالنسبة له، فالعاقل في هذه الحال يختار طريق الصدق على الكذب، وما هذا إلا دليل على أن الكذب صفة توجب الاحتراز منه، وإلا لما رجح الصدق على ه، إذاً فالقبح والحسن صفتان ذاتيتان في الأشياء، أما الدليل الثاني هو تحاكم الناس إلى العقل حتى قبل ورود الشرائع، وكان كل فريق يلزم خصمه بما يدل على ه العقل، ولا يرجعون في ذلك إلا إلى ما في الأشياء من حسن وقبح ذاتيين، لولاهما لما كان هناك ما يدعو إلى التنازع بين المتخالفين، أما الدليل الآخر وهو لو لم يكن الحسن والقبح ذاتيين في الأفعال لأفحمت الرسل، ولما استطاعوا الدعوة لأن أول طلب يطلبه الأنبياء من الناس النظر في الأشياء عن طريق إعمال العقل، فلو لم تكن هذه الأشياء حسنة في ذاتها ، ويدركها العقل بنفسه من غير توقف على الشرع لما كان للرسل حجة على العباد؛ لأنهم لا يجب على هم النظر في معجزات الأنبياء إلا بالشرع، والشرع لا يستقر إلا بالنظر في النبوة والمعجزة، فيفحم الأنبياء. للمزيد انظر: خديجة حمادي العبد الله، منهج فخر الدين الرازي بين الأشاعرة والمعتزلة، المجلد الثاني، ط1(دار النوادر، سورية لبنان، الكويت،1433هـ ،2012م) ص813.

ضرورياً أو مكتسباً، والأصل فيه أن أحكام هذه الأفعال لا بد من أن تكون معلومة على طريق الجملة ضرورة، وهو الموضع الذي يقول إن العلم بأصول المقبحات، والواجبات، والمحسنات ضروري، وهو من جملة كمال العقل، ولو لم يكن ذلك معلوماً بالعقل، لصار غير معلوم أبداً؛ لأن النظر والاستدلال لا يتأتى إلا ممن هو كامل العقل، ولا يكون كذلك إلا وهو عالم ضرورة بهذه الأشياء؛ ليتوجه إليه التكليف". (القاضي عبد الجبار المعتزلي: 1962: 22).

ومن هذا المنطلق نرى أن المعتزلة يضعون للعقل بنية متكاملة بحكم مسؤولية الإنسان وقدرته على الفعل، تنقسم فيها معرفته للأشياء إلى قسمين: ضرورية، وهي التي لا يمكن نفيها عن النفس بوجه من الوجوه، وأخرى مكتسبة تأتي بعد فكر ونظر واستدلال. (القاضي عبد الجبار: 1416ه،1996م: 48،49)، (دغيم: 1992م:164).

عرف العقل بناءً على ذلك "بأنه عبارة عن جملة من العلوم مخصوصة، متى حصلت في المكلف صح منه النظر والاستدلال والقيام بأداء ما كلف". (القاضي عبد الجبار: د.ت: 380). ومن هذه العلوم ضرورة العلم بالمدركات، فلابد لكي يعتبر الإنسان عاقلاً "أن يكون عالماً بما يدركه، ويعلم من حاله أنه لو أدركه غير علمه إذا لم يكن هناك لبس" (القاضي عبد الجبار: د.ت :380)، وهذا العلم لا يختلف عليه اثنان، بل يتساوى فيه البشر إذا لم يكن هناك لبس، ووجه الضرورة في هذا أن الإنسان لو لم يحصل عالماً بالمدرك لم يصح أن يعرف أحوال المدركات، ولم يحدث منه استدلال على إثبات الأعراض، وحدوث الأجسام، وصفات الفاعل؛ لا على العدل بأسره، فالحاجة إليه في التكليف ماسة، وإنما وجب أن يكون عالماً بكل ما يدرك. (أبو زيد: 1996: 61). وهذه غاية العقل وطبيعته.

ومن كمال العقل -أيضاً -" أن يعرف من حال المدركات التي هي الأجسام ما تحصل عليه؛ من كونها مجتمعة أو مفترقة، ومن استحالة كونها في مكانين؛ لأنه متى لم يعلم ذلك لم يسلم له من العلوم ما يجري مجراها، ولا يصح منه الاستدلال على إثبات الأعراض وحدوثها، وحدوث الأجسام، وتعلق الفعل بالفاعل، لأن كل ذلك يستند إلى هذا العلم" (القاضي عبد الجبار د.ت: 383).

ومن كماله –أيضاً- أنه" يعرف بعض المقبحات، وبعض المحسنات، وبعض الواجبات، فيعرف قبح الظلم، وكفر النعمة، والكذب الذي لا نفع فيه، ولا يدفع ضررا، ويعلم حسن الإحسان والتفضل، ويعلم وجوب شكر النعم، ووجوب رد الوديعة عند المطالبة، والإنصاف، ويعلم حسن الذم على القبيح إذا لم يكن هناك منع، وحسن الذم على الإخلال بالواجب مع ارتفاع الموانع، وإنما يجب حصول هذه العلوم؛ لأنها لو لم تحصل لم يحصل للمكلف الخوف من ألا يفعل النظر، وابتداء التكليف متعلق به، ولأنه لا يصح منه العلم بالعدل إلا معه؛ لأنه متى لم يعرف الفرق بين الحسن والقبيح لم يصح أن ينزه القديم تعالى عن المقبحات، ويضيف إليه المحسنات" (القاضي عبد الجبار: د.ت :383).

وتجدر الملاحظة هنا أن المعتزلة يضعون شروطاً للتكليف تنطلق من الضروريات التي هي كمال العقل؛ التي منها العلم بحسن الحسن وقبح القبيح، وهذه من أصول الدلالات المعرفية، التي اعتمد عليها المعتزلة في التأكيد على أفكارهم العقلية في العدل والتوحيد، ومن هنا كان إصرارهم على اعتبار المكلف هو العاقل الحاصل على العلوم جملة، فالعقل هو أحد شروط التمكين في التكليف، حتى يصح من المكلف الاقتدار على العلم الاستدلالي. (دغيم:1992 :180).

أما فيما يتعلق بالمعرفة المكتسبة التي تأتي عقب الاستدلال والتفكر، فهي تقع بالنظر الذي هو اكتساب المجهولات من المعلومات، "فملاحظة العقل ما هو حاصل عنده لتحصيل غيره". (الإيجي: د.ت :22)، ومن

ثم فالمعرفة المكتسبة تتوقف على المعرفة البديهية وبدايته، وبالتالي فهي تحتاج إلى روية وتدبير، وهذه الشروط لا تجتمع عن الذات العارفة إلا بكمال العقل، فمن لا عقل له لا معرفة عنده، ومن ثم لا تكليف عليه، وغير مطالب بمعرفة ولا تكليف، وبهذا تكتمل صفة العقل المكلف، وهذا النظر يختص بنا من حيث إننا عاقلون، حاصلون على تلك الجملة من العلوم. (حنفي:1988م :276،277)، وانظر: (عبد الله :644).

ويجب التنبيه إلى مسألة مهمة عند المعتزلة وهي أنهم لا يقللون من شأن الشرع مقابل العقل، ولكنهم يرون أن الشرع يكشف عن الأمور التي لا يستطيع العقل إدراكها، ولذلك أوجبوا على الله بعثة الرسل، وهنا يقول (القاضي عبد الجبار) مؤكداً: " لما لم يمكننا إن نعلم عقلا إن هذا الفعل مصلحة وذلك مفسدة، بعث الله إلينا الرسل؛ ليعرفوننا ذلك من حال هذه الأفعال، فيكونوا قد جاءوا بتقرير ما قد ركبه الله تعالى في عقولنا، وتفصيل ما تقرر فيها. (القاضي عبدالجبار:1996: 565).

والشرع والعقل عند المعتزلة ليسا علة في حسن الفعل أو قبحه، بل هما دليلان على جهة الحسن والقبح، وفرق كبير بين كونهما دليلين على حسن الفعل وبين كونهما علة في حسنه، فالدليل على حسن الفعل غير العلة التي صار بها الفعل حسنا، ولما كان العقل أسبق وجوداً في الإنسان من امتثاله لحكم التكاليف الشرعية، كان أثره واضحاً في سلوكه، فالإنسان ينأى بنفسه عن المضار ويجلب لها المنافع، ولذلك فإن ورود الشرع بالأوامر والزواجر إنما يفصل بذلك أمورا مستقرة في العقل ثابتة عنده، لكنها مجملة أو غامضة، فيكشف الشرع عنها وعن وجه الحسن والقبح فيها، ولا يخالف ما استقر في العقل من ذلك أبداً (نجوي:9).

وبالتالي نجد أن الشرع يؤكد على أحكام العقل والأخبار فقط، ولا يثبت لها قدرها بل يخبر عنها، وبهذا يكون العقل قادراً على كشف الأفعال ومثبت لها، وهو الذي يحكم عليها بالقبح أو الحسن، وبتميزه يكمل معنى التكليف وقدرة الإنسان على أفعاله واختياراته.

وبالتالي تصبح المعرفة العقلية هي الباعث على الفعل أو الترك، ولهذا تعتبر نوعاً من اللطف والتمكين، حيث أنها نوع من كمال العقل، الذي يقرب المكلف من أداء ما كلف به، فهي ليست إلجاء على الفعل، ولكنها من دواعي الفعل أو الترك، فأفعال العقلاء تقع منهم على طريقة الاختيار لا يلجئهم إليها علم أو خوف؛ لأنها لو كانت ملجئة للمكلف على الفعل لسقط التكليف، وسقط معه العدل الإلهي والحرية الإنسانية، وعلى ذلك تتأكد هذه المعرفة كما يتأكد معها مبدأ حرية الإنسان وفقاً للعدل الإلهي. (أبو سعدة: 1413ه،1993 : 291 بتصرف).

ثانيا: حرية الإرادة:

يؤكد المعتزلة على حرية الإرادة الإنسانية، التي لا تخرج عن إطار العدل الإلهي، التي تأسست عليه نظرتهم في أن الله كامل منزه عن القبح الذي يسلب الإنسان حقوقه التي يقرها العقل، وبما أن الله عدل؛ أي أن أفعاله كلها حسنة، وأنه لا يفعل القبيح ولا يخل بما هو واجب عليه، وأنه تعالى لم يخلق أفعال العباد، بل يفعلون ما أمروا به ونهوا عنه من خلال القدرة التي جعلها الله فيهم، وأنه لم يأمر إلا بما أراد، ولم ينه إلا عما كره، وأنه ولي كل حسنة أمر بها، بريء عن كل سيئة نهى عنها. (أبوسعدة:1413ه،1993م: 291 بتصرف).

وبالتالي يكون أصل العدل (*) عندهم هو القول بحرية الإنسان، وقدرته الموجبة لأفعاله دون تدخل قدرة الله تعالى، فهو خالق لأفعالها وموجدها، ومحدثها على الحقيقة لا على المجاز، فالعبد مستقل بإيجاد الفعل والقدرة التي أحدثها الله تعالى فيه، تجعله وحده قادراً على إيجاد أفعاله بحسب قصده ودواعيه سواء ما صدر

(*) اتفق كل أهل العدل على أن أفعال العباد من تصرفهم و قيامهم وقعودهم، حادثة من جهتهم، وأن الله جل وعز أقدرهم على ذلك، ولا فاعل لها ولا محدث سواهم، وأن من قال أن الله سبحانه خالقها ومحدثها فقد عظم خطؤه ، كما نقل ذلك الإجماع البلخي فقال:" وأجمعوا أن الله لا يحب الفساد، ولا يخلق أعمال العباد"، للمزيد انظر: على بن سعد،آراء المعتزلة الأصولية،مرجع سبق ذكره،ص109.

عنه مباشرة أو بطريق غير مباشر؛ أي عن طريق التولد، ولا يجوز أن ننسب الأفعال إلى الله تعالى، وإلا لما استحقوا عليها مدحاً ولا ذماً، فأفعالهم حصلت بدواعيهم؛ لذلك استحقوا عليها المدح والذم والثواب والعقاب.

وقد دلل المعتزلة على ذلك بعدة أدلة، منها ما يتعلق بشعور الإنسان أن الفعل يقع بحسب قصده ودواعيه، وهذه دلالة على أن الفعل حادثة من جهته، ومنها ما يتعلق بمدح الإنسان على فعله أو ذمه، والتفريق بين هذين الفعلين يؤكد على أن أفعاله تنسب إليه، كما أن أفعال الإنسان فيها الظلم والجور، وهذا يدل على عدم خلق الله تعالى لأفعال الإنسان؛ لأن الظلم والجور لا يصح على الله تعالى. (العبد الله:2012 : 766).

ويستطرد (القاضي عبد الجبار) في هذا الأمر ذاكراً الكثير من الإلزامات في هذا الصدد، منها بطلان الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، فكيف يأمر بالمعروف وليس من فعله، وأيضاً يلزم عنه قبح بعثة الأنبياء ، ويلزم ألا يثبت للرسل حجة على الكفار، لأن الله تعالى هو الخالق للكفر فيهم، والمانع لهم من الإيمان، ويلزم عنه بطلان التكليف والأمر والنهي، ويلزم بطلان جهاد الكفار، فالله خلقهم كذلك، ولا يصح المحاسبة من الله؛ لأن الله هو خالق أفعالهم. (القاضي عبد الجبار:1996: 334:335)، وانظر: (خديجة حمادي :2012: 768).

وبهذا يكون نفي الحرية يعني نفي التكليف، هذا فضلاً عن التكليف الشرعي، طالما كانت التكاليف الشرعية تمثل مجموعة الأوامر والنواهي التي يتوجه الله بها إلى عباده، فإن نفي الحرية يعني نفي قدرة المكلف على الفعل والترك معاً، وهذا يعني نفي التكليف برمته، ومن ثم تسقط المسؤولية وما يترتب عليها من ثواب وعقاب، وهذا مالا تقبله العقول الإنسانية. (السيد: 1998 : 190).

هكذا أكدت الفلسفة الاعتزالية في بنائها لفلسفة الحرية الإنسانية، أن الإنسان بمشيئته يشاء الفعل فيفعل، وقد لا يشاء، فالمشيئة الإنسانية إنما تعني موقف الإنسان في حرية الفعل من حيث تنفيذه أو العدول عنه بالكيفية ذاتها. (داوود: 1996: 59).

وهنا يظهر بوضوح دور العقل في تكييف سلوك الفرد وسيطرته على جميع نشاطاته، فالداعي الذي يدعوه إلى الإرادة، ويرجح أحد الفعلين هو اعتقاد من اعتقادات العقل الذي يعلم ،فإذا قوي الداعي إلى فعل ما أراده الإنسان لا محالة، كما يحدث للملجأ إلى الهرب من الأسد، ولكن ذلك لا يسقط اختيار الحر ومسؤوليته عن الفعل (داوود:1996: 60) فلا بد أن تكون له قدرة وإرادة ، ولا يكون لله دخل في إيقافها ، فالعباد خالقون لأفعالهم على الحقيقة ومخترعون لها، وليس لله تعالى في أفعال العباد المكتسبة صنع ولا تقدير، لا بإيجاد ولا بنفي. (أبوريان: 2000: 248) وانظر: (عون: د. ت: 206).

وقد دافع المعتزلة عن قولهم هذا بأدلة عقلية تبين صحة ما ذهبوا إليه؛ ومنها -على سبيل المثال لا للحصر-قولهم إنه إذا كان الله تعالى خالق أفعال عباده، وكان العباد لا فعل لهم، بطل التكليف وبطل الوعد والوعيد؛ لأن التكليف طلب، والطلب يستدعي مطلوباً ممكناً من المطلوب منه، فإذا لم يتصور منه فعل بطل الطلب، والأهم من ذلك مسألة حساب الآخرة لأنه إذا كانت أفعال العباد من صنع الله فكيف يحاسبهم عليها يوم القيامة؟ فلكي يصح التكليف ويجب الحساب فيثاب المحسن على إحسانه ويجازى المسيء على إساءته، ينبغي أن تكون للإنسان قدرة على أفعاله (جار الله، المعتزلة :1974: 96).

وقد وضح (ثمامة بن الأشرس، 213هـ) أن أفعال العباد لا تخلو من ثلاثة أوجه، إما كلها من الله ولا فعل لهم، ولم يستحقوا ثواباً ولا عقاباً ولا مدحاً ولا ذماً، أو تكون منهم ومن الله وجب المدح والذم لهم جميعاً، أو منهم فقط كان لهم الثواب والعقاب والمدح والذم (جار الله:1974: 96).

أما الدليل الآخر هو أن أفعال الإنسان فيها الظلم والجور، وهذا يدل على عدم خلق الله تعالى لأفعال الإنسان؛ لأن الظلم والجور لا يصح من الله تعالى، كما أن الفعل يقع بحسب شعور الإنسان بقصده ودواعيه، وانتفاؤه بحسب كراهته، مع سلامة الأحوال، وهذا دليل على أن هذه الأفعال حادثة من قبله، وكما أن العاقل لا

يشوه نفسه، ولا يريد ذلك من غيره، وعلي مذهبكم يكون الله قد شوه نفسه وأراد من غيره؛ ذلك لأنكم تقولون بإرادة الله لمعاصي العباد (القاضي عبد الجبار:1996: 345)، وانظر: (المغربي :1415هـ،1995: 238).

كما دلل المعتزلة –أيضا- بأدلة سمعية وردت في الكتاب العزيز، تبين على أن الله غير خالق لأفعال العباد، ومن هذه الآيات أذكر:

1- " وما ربك بظلام للعبيد" [فصلت:46]
2- وقوله تعالى: " فمن شاء فليؤمن ومن شاء فليكفر" [الكهف:29]
3- " يريد الله بكم اليسر ولا يريد بكم العسر" [البقرة:181]
4- " كل نفس بما كسبت رهينة" [المدثر:38]

وهكذا يثبت المعتزلة حرية الإرادة ومسؤولية الإنسان على أفعاله، فالعبد مستقل بإيجاد الفعل، وهو بهذا حر موجب لأفعاله(•)، والقدرة التي أحدثها الله تعالى فيه تجعله متمكنا وحده، قادراً على إيجاد أفعاله بحسب قصده ودواعيه، سواء ما صدر عنه مباشرة، أو بطريق غير مباشر؛ أي عن طريق التوليد (خديجة حمادي:2012:766).

ميزت المعتزلة بين نوعين من الأفعال: أفعال مباشرة، وأخري غير مباشرة، وأطلقوا على الأفعال غير المباشرة بالأفعال المتولدة ، أما بالنسبة للأفعال المباشرة فليس ثمة خلاف كبير بشأنها عند المعتزلة، إذ يرون أن الإنسان هو مسؤول عنها؛ لأنها واقعة بناءً على رغبة وقصد منه واختيار، أما الأفعال المتولدة فقد تشعبت فيها أقوالهم، وتعددت آراؤهم؛ وذلك لأن هذه الأفعال قد يكون لها أكثر من فاعل، لأنها بمثابة سلسلة من المعلومات الحاصلة عن سلسلة من العلل، كحدوث صوت عند احتكاك جسمين صلبين، واصطدام عربة بشجرة فتقتل الشجرة شخصاً، وكتحطيم زجاج نتيجة قذف صبي حجراً فيؤدي كسر الزجاج إلى إصابة شخص (عون،ص209)، ولعل تعريف (الإسكافي) لهذا الفعل من أدق التعريفات، حيث يقول: "كل فعل يتهيأ وقوعه على الخطأ، دون القصد إليه والإرادة له فهو متولد، وكل فعل لا يتهيأ إلا بقصد، ويحتاج كل جزء منه إلى تجديد وعزم وقصد إليه وإرادة له، فهو خارج عن حد التولد ، داخل في حد المباشر" (الأشعري: 409).

وملخص قولهم في هذا الموضوع: إن الإنسان مسؤول على أفعاله، سواء أكانت متولدة أم مباشرة، وبالتالي لا يتعلل الإنسان بالقدر أو بالجبر في التهرب من مسؤوليته على أفعاله، وفي هذا يقول (القاضي عبد الجبار): إننا نجعل المباشر فعلاً للإنسان؛ لكونه واقعا بحسب أحوالنا ودواعينا وإرادتنا وقصدنا، وهذا الشرط حاصل –أيضاً- في الأفعال المتولدة تكون–أيضاً- فعلنا (القاضي عبد الجبار: 15:14).

ولعل الذي دعا المعتزلة إلى تبني القول بالتوليد هو إثبات حرية الإرادة الإنسانية حفاظاً على العدل الإلهي من جهة، وحرية الإنسان من جهة أخرى، أي أن الفعل صادر عن الإنسان الذي ينسب إليه كل ما ينشأ أو يتولد عن فعله من أفعال أخرى تلحقه، طالما كان ذلك ناتجاً عن عمل إنساني سابق، وإذا كانت الأفعال المباشرة تحدث من العلة الأولى مباشرة، فإن الأفعال المتولدة تصدر عن العلل أو الأسباب المتوسطة (عثمان: 1971: 432).

• اختلف الأشاعرة مع المعتزلة في هذه المسألة، ورأى الأشاعرة أن أفعال العباد تنقسم إلى قسمين: أفعال اختيارية، وأفعال اضطرارية، وهي جميعها من خلق الله تعالى، وكلها بإرادته ومشيئته، والإنسان كاسب لها فقط، فصرف العبد إرادته وقدرته إلى الفعل كسب، وإيجاد الله لهذا الفعل عقيب ذلك خلق إذن فالفعل الواحد داخل تحت القدرتين، لكن بجهتين مختلفتين فهو مقدور لله تعالى من جهة الإيجاد، ومقدر للعبد من جهة الكسب، وبالتالي يكون الإنسان غير قادر على خلق أفعاله ولا يعلم تفاصيلها، كما أن قدرة العبد لا تعلق لها بإيجاد شيء من الممكنات. انظر: أحمد محمود صبحي، في علم الكلام، دراسة فلسفية لآراء الفرق الإسلامية في أصول الدين، الأشاعرة، ط5، (دار النهضة العربية، بيروت،1988م) ص77،78، وانظر: حسان شكري الجط، تاريخ الفكر الفلسفي في المجتمع العربي الإسلامي، (منشورات اتحاد كتاب العرب، دمشق،1997م) ص ص38،39، وما بعدها.

كما أن هذا الفعل الإنساني يقع ضمن علاقة السبب بالمسبب والعلة بالمعلول؛ لأن الأسباب كما يرون موجبة لمسبباتها ، فإذا أطلق الإنسان سهماً فقتل فالقتل إذن معلولة لعلة هي إطلاق السهم لغاية ، فإذا تحققت الغاية تحقق قانون ترابط العلة بين الحركتين، وتولدت إحداهما عن الأخرى تولداً لا زماً، فالعلة أذن وصف ذاتي لا يتوقف على جعل جاعل، فهي مؤثرة بذاتها وهي موجبة بذاتها (النشار: 482).

في الحقيقة أن المعتزلة قد وسعوا دائرة الكون والفاعلية الإنسانية إلى أقصي مدى ممكن، وأرجعوا كل ما يقع بسبب من في محل قدرته أو في غير محل قدرته فعلاً له، فالأفعال المتولدة وإن كانت غير متضمنة مباشرة لإرادة فاعلها، إلا أنها واقعة منه؛ لأنه اختار وفعل سببها بإرادته الحرة، وعن هذا السبب ينتج المسبب الذي يصبح بدوره سببا للمتولد (دغيم:1992: 316).

فالإنسان في نظر المعتزلة مختار حر الإرادة يتصرف كما يشاء من حيث المسؤولية التي تحصل عليها بفعل هذه الإرادة، وبالتالي فهو له القدرة في التأثير بموجب القدرة التي منحتها له العناية الإلهية كما يشاء، ويوجهها حسبما يريد فهم يثبتون للقدرة صلاحية الخلق والإيجاد، لأنهم يرون أن القادر على شيء لا بد له من التأثير على مقدوره، ويجب أن يتعين ذلك التأثير في الوجود، لأن حصول الفعل يكون بالوجود لا بصفة تقارن الموجود، وأن الله تعالى أقدر على عباده على العمل فوهبهم العقل الذي يميزون به الحسن من القبح، ويفرقون بين الصواب والخطأ، وأعطاهم القدرة التي بها يأتون أعمالهم، وأرسل أليهم الرسل الذين أبانوا المحجة، وأوضحوا السبيل، وخلى بعد ذلك بينهم وبين أعمالهم ،فمن عمل صالحاً فلنفسه، ومن أساء فعليها، فالحرية إذاً هبة من الله تعالى ونعمة جزيلة (جار الله:1974: 95،111).

ومن ثم فإن آراءهم في الحرية الإنسانية تأتي متسقة مع نسقهم المؤكد على وجود المعقولية في العالم، فالقدرة الإنسانية سبب للفعل الإنساني المباشر، كما أنها –أيضا- سبب للفعل المتولد عن الإنسان، ويبدو هذا القول متسقاً تماماً مع تصورهم لسير العالم بنظام معقول، وأن الإنسان يتميز بإرادة حرة تمكنه من التحكم في الأسباب (الجزيري: 1992: 166،167). وبهذا تكون حرية الإرادة عند المعتزلة لا تتعارض مع إرادة الله تعالى، لأن الله قد أودع فينا قدرة تمكننا من الاستطاعة على فعل الفعل أو تركه، وفقاً لحريته في اختيار أفعاله.

الخاتمة

في ختام هذا البحث يمكن استخلاص مجموعة من النتائج هي:

1- يتفق المعتزلة جميعاً في مبدأ العدالة الإلهية من حيث إن الله تعالى لا يفعل وفق إرادة تعسفية، وبالتالي من غير المنطق أن يصدر منه ظلم، وهذا وفق مفهوم العدل عندهم الذي يعتبر من صميم أصولهم الخمسة التي بنيت عليها عقيدتهم؛ لأن أفعال الله لها غاية، وهذه الغاية تكمن في نفع العباد وصلاحهم.

2- أجمعوا على أن العباد خالقو أفعالهم، وأن الله سبحانه وتعالى ليس له في أفعال العباد المكتسبة صنع ولا تقدير، وبهذا يكون للإنسان مطلق الحرية في أفعاله.

3- المعتزلة يضعون للعقل بنية متكاملة بحكم مسؤولية الإنسان وقدرته على الفعل، وتنقسم فيها معرفته للأشياء إلى قسمين: ضرورية، وأخرى مكتسبة، تأتي بعد فكر ونظر واستدلال.

4- الإنسان في نظر المعتزلة مختار حر الإرادة، يتصرف كما يشاء من حيث المسؤولية التي تحصل عليها بفعل هذه الإرادة، وبالتالي فله القدرة في التأثير بموجب القدرة التي منحتها له العناية الإلهية كما يشاء، فوهبهم العقل الذي يميزون به الحسن من القبح ويفرقون بين الصواب والخطأ، وأعطاهم القدرة التي بها يأتون أعمالهم.

5- يضع المعتزلة الفعل الإنساني ضمن علاقة السبب بالمسبب والعلة بالمعلول؛ لأن الأسباب كما يرون موجبة لمسبباتها.

6- يرى المعتزلة أن نفي الحرية يعني نفي التكليف، هذا فضلاً عن التكليف الشرعي، طالما كانت التكاليف الشرعية تمثل مجموعة الأوامر والنواهي التي يتوجه الله بها إلى عباده، فإن نفي الحرية يعني نفي قدرة المكلف على الفعل والترك معاً، وهذا يعني نفي التكليف برمته، ومن ثم تسقط المسؤولية وما يترتب عليها من ثواب وعقاب، وهذا مالا تقبله العقول الإنسانية.

7- المعتزلة يضعون شروطاً للتكليف، تنطلق من الضروريات التي هي كمال العقل، والتي منها العلم بحسن الحسن وقبح القبيح، وهذه من أصول الدلالات المعرفية التي اعتمد عليها المعتزلة في التأكيد على أفكارهم العقلية في العدل والتوحيد، فالعقل هو أحد شروط التمكين في التكليف حتى يصح من المكلف الاقتدار على العلم الاستدلالي.

المراجع

1. صبحي، أحمد محمود (1988) ، في علم الكلام، دراسة فلسفية لآراء الفرق الإسلامية في أصول الدين: الأشاعرة، ط5، دار النهضة العربية، بيروت.
2. الأشعري (د.ت)، مقالات الإسلاميين، تحقيق هلموت ريتر، ط3، دار أحياء التراث العربي، بيروت.
3. الجط، حسان شكري (1997)، تاريخ الفكر الفلسفي في المجتمع العربي الإسلامي،1 منشورات اتحاد كتاب العرب، دمشق.
4. حنفي، حسن (1988)، من العقيدة إلى الثورة، ج2، ط1، دار التنوير، بيروت.
5. سوماني، خالد (2011)، تأويل القرآن عند المعتزلة من خلال تفسير "الكشاف"، للزمخشري، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الجمهورية الجزائرية.
6. العبد الله، خديجة حمادي (2012)، منهج فخر الدين الرازي بين الأشاعرة والمعتزلة، المجلد الثاني، ط1، دار النوادر، سورية، لبنان ، الكويت.
7. جار الله، زهدي (1974)، المعتزلة ، ط1، الأهلية للنشر والتوزيع، بيروت.
8. دغيم، سميح (1992)، فلسفة القدر في فكر المعتزلة، ط1، دار الفكر اللبناني، بيروت.
9. الشهرستاني (1992)، الملل والنحل، ج1، ط2، دار الكتب العلمية، بيروت.
10. داوود، عبد الباري محمد (1992)، الإرادة عند المعتزلة والأشاعرة، دراسة فلسفية إسلامية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
11. عبد الله، عبد الكريم (د.ت)، المعرفة عند القاضي عبد الجبار، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة المملكة المغربية.
12. عثمان، عبد الكريم (1971)، نظرية التكليف، مؤسسة الرسالة، بيروت.
13. الإيجي، عضد الدين (د.ت)، المواقف في علم الكلام، عالم الكتب، بيروت.
14. الضويحي، علي بن سعد بن صالح (1995)، آراء المعتزلة الأصولية ، دراسة وتقويما، ط1، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية.
15. النشار، علي سامي (د.ت)، نشأة الفكر الفلسفي في الإسلام، ج1، ط9، دار المعارف ، القاهرة.
16. المغربي، علي عبد الفتاح (1995)، الفرق الكلامية الإسلامية، مدخل ودراسة، ط2، مكتبة وهبة، القاهرة.
17. المعتق، عواد بن عبد الله (2001)، المعتزلة وأصولهم الخمسة وموقف أهل السنة منها، سلسلة الرسائل الجامعية(33)،ط4، مكتبة الرشد، الرياض.
18. عون، فيصل بدير ،(د.ت) علم الكلام ومدارسه، ط2، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة.

19. المعتزلي، القاضي عبد الجبار (1962)، كتاب المجموع في المحيط بالتكليف، ج1، عني بتصحيحه الأب جين يوسف هوبن اليسوعي، المطبعة الكاثوليكية، بيروت.
20. عبد الجبار، القاضي (د.ت)، المغني في أبوب التوحيد والعدل والتكليف، تحقيق محمد على النجار، مراجعة إبراهيم مدكور، الجزء الحادي عشر، المؤسسة المصرية العامة للطباعة والنشر.
21. عبد الجبار، القاضي (1996)، شرح الأصول الخمسة، تحقيق عبد الكريم عثمان، ط3، مكتبة وهبة .
22. الجليند، محمد السيد (2006)، قضية الخير والشر لدى مفكري الإسلام، ط6، دار قباء الحديثة، القاهرة.
23. السيد، محمد صالح محمد (1998)، الخير والشر عند القاضي عبد الجبار، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.
24. أبوريان، محمد على (2000)، تاريخ الفكر الفلسفي في الإسلام، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
25. منصوري نجوى، (د.ت)، الحسن والقبح بين العقل والشرع، بحث منشور، جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية ، قسنطينة.
26. أبو سعدة، مهري حسن (1993)، الاتجاه العقلي في مشكلة المعرفة عند المعتزلة، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.
27. أبو زيد، نصر حامد (1996)، الاتجاه العقلي في التفسير، دراسة في قضية المجاز في القرآن عند المعتزلة، ط3، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، بيروت.
28. الجزيري، نوران (1992)، قراءة في علم الكلام، الغائية عند الأشاعرة، مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب.

التفاوت بين الريف والحضر في مستوى خدمات التعليم الأساسي ببلدية شحات

الدكتور: أحمد عبد السلام عبد النبي•

المستخلص:

• عضو هيأة التدريس بقسم الجغرافيا – كلية الآداب -جامعة عمر المختار- البيضاء

تهدف هذه الدراسة إلى تحليل التفاوت بين الريف والحضر في مستوى خدمات التعليم الأساسي العام ببلدية شحات، وذلك بالاعتماد على البيانات الرسمية لإجمالي المدارس الأساسية بالبلدية، البالغ عددها (37) مدرسة، منها (18) في الريف، و(19) تقع في الحضر. ومن خلال استعمال تحليل التباين الأحادي توصلت الدراسة إلى وجود تفاوت جوهري بين المدارس الريفية والمدارس الحضرية في مستوى خدمات التعليم الأساسي.

الكلمات المفتاحية: الريف – الحضر

المقدمة:

على الرغم من أن المدارس -بصفة عامة- تخدم شريحة كبيرة من السكان، متمثلة في فئة الطلاب، فإنها حظيت باهتمام جغرافي أقل، مقارنة بالمؤسسات الأخرى؛ مثل: العيادات والمستشفيات التي يعدُّ المترددون عليها أقل مقارنة مع المستفيدين من خدمات المدارس (Collins and Coleman، 2008).

وتمثل مدارس التعليم الأساسي قاعدة الهرم التعليمي، فهي الأكثر عددا، وتنتشر مكانيا بشكل واسع، لذلك تعتبر خدمات التعليم الأساسي من بين مقاييس التفاوت المكاني في مستويات التنمية البشرية، ليس بين الدول أو بين أقاليم الدولة الواحدة فحسب، بل داخل الإقليم الواحد، من خلال دراسة التفاوت بين الحضر والريف في مستوى خدمات مدارس التعليم الأساسي.

تهتم هذه الدراسة بتحليل التفاوت بين ريف بلدية شحات وحضرها، في مستوى خدمات التعليم الأساسي، التي تقدمها المدارس العامة؛ وذلك للكشف عن مدى وجود تباين جوهري بين مدارس الريف ومدارس الحضر من خلال عدة مؤشرات للتقييم، ومقارنة بعض هذه المؤشرات مع معايير التخطيط العمراني الخاصة بالتعليم الأساسي المعمول بها في ليبيا.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

على الرغم من تعدد الدراسات الجغرافية التي تناولت بالوصف والتحليل الخدمات التعليمية، فإنَّ القليل منها ركز على إظهار التفاوت الريفي الحضري في مستوى الخدمات التعليمية، والأكثر من ذلك أنه لا توجد دراسة جغرافية في ليبيا -حسب علم الباحث– تتناول هذا الموضوع، وذلك على الرغم من أهميته العلمية والعملية، لذلك فإن هذه الدراسة تركز على تحليل التفاوت بين الريف والحضر، في مستوى خدمات التعليم الأساسي ببلدية شحات؛ للوقوف على هذه الظاهرة وتفسيرها جغرافياً.

ترمي هذه الدراسة إلى الإجابة عن التساؤلات الآتية:

1. هل يوجد تفاوت بين الريف والحضر في بلدية شحات بمستوى خدمات التعليم الأساسي؟
2. ما مستوى خدمات التعليم الأساسي في ريف بلدية شحات وحضرها؟ وهل هذه الخدمات دون المعايير التخطيطية المعدة لهذا الغرض؟ أو أنها ذات كفاءة عند مقارنتها بهذه المعايير الخاصة بخدمات التعليم الأساسي؟
3. هل يتمتع الحضر بمستوى خدمات تعليم أساسي أفضل من الريف ببلدية شحات؟ ولماذا؟

الهدف من الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق ما يأتي:

1. تتبع تطور مدارس التعليم الأساسي حسب الريف والحضر في بلدية شحات.

2. إبراز مظاهر التفاوت بين الريف والحضر بمستوى خدمات التعليم الأساسي في بلدية شحات، من خلال استعمال بعض المؤشرات المتعارف عليها في دراسة الخدمات التعليمية من الناحية الجغرافية.
3. مقارنة المؤشرات التي تبرز التباين في مستوى خدمات التعليم الأساسي بريف بلدية شحات وحضرها، ببعض المعايير التخطيطية؛ وذلك للتعرف على مدى كفاءة خدمات التعليم الأساسي، سواء أكان بالريف أم الحضر ببلدية شحات.

أهمية الدراسة:

1. تعد هذه الدراسة أول دراسة جغرافية تسعى إلى إبراز التباين بين الريف والحضر في مستوى خدمات التعليم الأساسي في ليبيا حسب علم الباحث، لذا من الممكن أن تكون بداية لدراسات جغرافية أخرى.
2. يطمح الباحث أن تكون هذه الدراسة ذات فائدة ونفع للقائمين على إدارة قطاع الخدمات التعليمية ببلدية شحات، من خلال ما تقدمه الدراسة من نتائج وتوصيات.
3. تعتمد هذه الدراسة على عدة مؤشرات لإبراز التفاوت بين الريف والحضر بمستوى خدمات التعليم الأساسي، فبعض هذه المؤشرات تستعمل كمعايير للتنمية البشرية في ليبيا، بحسب تقرير التنمية البشرية الثاني سنة 2002، وتقرير التنمية البشرية الرابع عن التعليم في ليبيا سنة 2009.

طريقة الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة على الإحصائية الرسمية، الصادرة عن مكتب التفتيش التربوي بمنطقة الجبل الأخضر، للعام الدراسي 2016 – 2017، وكذلك على الإحصائية التعليمية عن ببلدية شحات، المعدة من قبل وزارة التعليم بالحكومة المؤقتة لسنة 2017، وعلى بيانات غير منشورة جمعت من قبل الباحث من مصلحة التقنيات وصيانة المرافق التعليمية ببلدية شحات، عن مساحات مدارس التعليم الأساسي، وتاريخ بنائها في البلدية. هذا وقد حللت بيانات الدراسة من خلال أسلوب التحليل الكمي، وذلك باستخدام تحليل التباين One-way Analysis of Variance واختصاره (ANOVA)، بواسطة البرنامج الإحصائي المعروف (S. P. S. S).

منطقة الدراسة:

تقع بلدية شحات بمنطقة الجبل الأخضر، يحدها شمالا البحر المتوسط، وجنوبا بلدية الواحات، أما شرقا فتحدها ثلاث بلديات هي: القبة، والأبرق، والقيقب، في حين تحدها من ناحية الغرب بلديات الساحل ووردامة والبيضاء. وبهذا التحديد فإن بلدية شحات تقع فلكيا بين دائرتي عرض 32. 17، 32. 56 شمالا، وخطي طول 21. 40، 22 شرقا تقريبا (شكل 1 بالملحق).

وقد أسست بلدية شحات في منتصف سبعينيات القرن الماضي، ولكن مع بداية الثمانينات ألغيت بلدية شحات، وأصبحت تتبع إداريا بلدية الجبل الأخضر، التي تضم ما كان يعرف ببلدتي شحات والبيضاء، وبعد 2011 عادت شحات وتوابعها لتكون بلدية، تضم أربعة فروع إدارية، هي -من الشمال إلى الجنوب-: سوسة، وشحات، وقرنادة، والفائدية.

وبحسب بيانات جدول (1) فقد تطور عدد سكان بلدية شحات من (17157) نسمة سنة 1973، إلى نحو (25941) نسمة سنة 1984، وذلك بمعدل نمو سكاني بلغ (4. 6 %) في السنة، وفي سنة 1995 وصل عدد سكان البلدية إلى (35390) نسمة، لينخفض بذلك معدل نموها السكاني إلى (3. 3%) سنويا، هذا وقد وصل عدد سكان البلدية سنة 2006 إلى نحو (44328) نسمة، مما يدل على انخفاض معدل نمو السكان بها إلى (2.

3%) في السنة، أما في سنة 2017 فتشير إحصائية السجل المدني ببلدية شحات أن عدد السكان قد بلغ (60237) نسمة، وهذا يعني أن معدل النمو السكاني بالبلدية قد وصل إلى (3. 2%) في السنة.

جدول (1) عدد سكان بلدية شحات بين عامي 1973 – 2017 •

السنة	عدد السكان	معدل النمو %••
1973	**17157**	———
1984	**25941**	**6 .4**
1995	**35390**	**3 .3**
2006	**44328**	**3 .2**
2017	**60237**	**2 .3**

الدراسات السابقة:

تسعى الدراسة هنا إلى استعراض بعض الدراسات التي تعالج التفاوت بين الريف والحضر في مستوى الخدمات التعليمية، وما يرتبط بذلك من متغيرات، فقد هدفت دراسة Hannum (1999) إلى تحليل التغير في التوجهات السياسية في الصين، وتأثير ذلك على السياسات التعليمية التي أثرت بدورها على التعليم الأساسي بالمناطق الحضرية والمناطق الريفية، مما ترتب عليه تفاوتًا تعليميّاً بين الريف والحضر، حيث تحظي المناطق الحضرية بمستويات عالية من خدمات التعليم الأساسي مقارنة بالريف في الصين، وقد أرجعت الدراسة وجود فجوة بمستويات خدمات التعليم الأساسي بين الريف والحضر إلى التغير في أهداف التنمية الاجتماعية وفلسفتها، نتيجة التغير في التوجهات السياسية.

وحددت دراسة AL-Samarrai و Reilly (2000) التفاوت بين ريف تنزانيا وحضرها، في التحاق الطلاب بمدارس الابتدائي، وذلك في بداية تسعينات القرن العشرين، إذ كشفت عن وجود اختلافات بين الريف والحضر بهذا البلد في الالتحاق بالمدارس الابتدائية، حيث تظهر فجوة بين المناطق الريفية والمناطق الحضرية؛ بسبب وجود اختلافات في مستوى دخل الأسرة بين ريف تنزانيا وحضرها.

وتناولت دراسة Sahn، Stifel (2004) الالتحاق بالمدارس الابتدائية والإعدادية في أربع وعشرين بلدا أفريقيا كمؤشر للمستوى المعيشي، وقد توصلت الدراسة إلى أن الريف متخلف كثيرا عن الحضر بهذه الدول، مما يؤدي إلى وجود فجوة تعليمية بين الريف والحضر بهذه الدول الأفريقية.

وسعت دراسة Reeves، Bylund (2005) التي طبقت على ولاية كنتاكي الأمريكية إلى المقارنة بين المدارس التي تقع بالمناطق الريفية بتلك التي تقع بالمناطق الحضرية، وذلك من خلال استخدام عددٍ من المؤشرات؛ مثل: حجم المدرسة، وعدد الطلاب لكل معلم، ومجموع النفقات لكل طالب، وقد خلصت الدراسة إلى أن المدارس الريفية لا تقل في مستوى خدماتها وأدائها التعليمي عن المدارس الحضرية.

• اعتُمِد في الإحصائيات على المصادر الآتية:

- مصلحة الإحصاء والتعداد، نتائج التعداد العام للسكان لسنة 1973: الجبل الأخضر، طرابلس 1977.
- مصلحة الإحصاء والتعداد، نتائج التعداد العام للسكان لسنة 1984: بلدية الجبل الأخضر، طرابلس 1986.
- الهيأة الوطنية للمعلومات والتوثيق، النتائج النهائية للتعداد العام للسكان لسنة 1995: منطقة الجبل الأخضر 1998.
- الهيأة العامة للمعلومات، النتائج النهائية للتعداد العام للسكان لسنة 2006: شعبية الجبل الأخضر، 2008.
- السجل المدني ببلدية شحات، إحصائية غير منشورة لعدد سكان البلدية لسنة 2017.

•• استُخرج معدل النمو السنوي بناء على طريقة المتوالية العددية كما يأتي: P2 -P1 ⁄ P1 ⁄ N×100. حيث إنَّ P1 عدد السكان في التعداد الأول، و P2 عدد السكان في التعداد الثاني، فيما N عدد السنوات الفاصلة بين التعدادين (الزوكة، 1990).

وتتبعت دراسة Zharg، Kanbur (2005) التفاوت المكاني في التعليم والرعاية الصحية، كمؤشرات على التنمية البشرية بين المحافظات، وداخل المحافظات بين الريف والحضر في الصين، حيث اعتمدت الدراسة على مؤثر الالتحاق بمدارس التعليم الأساسي ومؤشر (معلم/طالب) بالمدارس الابتدائية والإعدادية.

وفي دراسة أخرى عن الصين قارن Chuanyou (2005) بين المناطق الريفية والمناطق الحضرية في الفجوة بحالة مدارس التعليم الإلزامي، والدعم المالي، ومستوى المعلمين، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فجوة في خدمات التعليم الأساسي بين الريف والحضر؛ وذلك نتيجة أن النفقات الموجهة إلى مدارس التعليم الابتدائي والإعدادي بالمناطق الريفية تقل بنحو 40 – 70 % عن تلك الموجهة إلى المدارس الابتدائية والإعدادية بالمناطق الحضرية.

وحللت دراسة Qian و Smyth (2005) التفاوت التعليمي بين المناطق الريفية والمناطق الحضرية في الصين، من خلال استعمال معامل جيني Gini، وأرجعت الدراسة هذا التفاوت إلى التفاوت في إمكانية الوصول إلى المدارس بين الريف والحضر.

وتطرقت دراسة Zhang (2006) إلى الفجوة التعليمية وتأثرها بمستوى خدمات المدارس الابتدائية بريف أربع عشرة دولة أفريقية وحضرها، وقد كشفت أن الفجوة التعليمية بين الريف والحضر بهذه الدول ترتبط ارتباطا وثيقا بتدني مستويات المدارس الابتدائية الريفية مقارنة بنظيراتها الحضرية.

وقدم Kazeem et al (2010) دراسة عن التفاوت بين الريف والحضر بنيجيريا في الالتحاق بمدارس التعليم الأساسي، وكذلك تأثير المسافة والزمن المطلوبين للوصول إلى هذه المدارس، وتبين من خلال الدراسة أن نسبة الالتحاق بمدارس التعليم الأساسي أعلى من معدل الالتحاق بالمدارس الريفية.

وكشفت دراسة Kucerova، Kucera (2012) عن التغيرات في التوزيع المكاني للمدارس الابتدائية، وتأثيرها على المجتمعات الريفية في جمهورية التشيك، خلال النصف الثاني من القرن العشرين، أن عدد المدارس الابتدائية غير الكاملة الإنجاز بالمناطق الريفية يزيد بنحو الضعف عن تلك التي بالمناطق الحضرية، وفي المقابل يزيد عدد المدارس الابتدائية الكاملة الإنجاز بالمناطق الحضرية عن تلك الواقعة في المناطق الريفية، كما أشارت الدراسة إلى وجود تناقص في عدد المدارس الابتدائية بالمناطق الريفية، في حين يزيد تركز المدارس الابتدائية بالمدن؛ بسبب سياسات الدولة خلال الفترة الشيوعية، التي سعت إلى تنمية المدن على حساب المناطق الريفية.

وفي دراسة Lounkaew (2013) استعملت العديد من المتغيرات من أجل شرح الاختلافات الريفية والحضرية في الحالة التعليمية، مثل: نسبة الالتحاق بالمدارس، وحجم المدرسة، ومعدل (معلم/طالب)، ونسبة الاتفاق الحكومي في تايلاند، إذ تبين وجود فجوة في التعليم الأساسي بين الريف والحضر، ترتبط بالعديد من العوامل؛ مثل: حجم المدارس، والإنفاق الحكومي وغيرها.

وتمكنت دراسة Pashkevych et al (2014) من تحليل الاختلاف بين الريف والحضر في اختيار المدارس وتوزيعها المكاني في أوكرانيا، وقد تبين من الدراسة أن المدارس الريفية تتناقص نتيجة انخفاض الإنفاق التعليمي عليها، عكس المدارس الواقعة بالمناطق الحضرية، التي تحظى بإنفاق مرتفع.

وفي الوطن العربي توجد بعض الدراسات عن الخدمات التعليمية أشارت إلى بعض المقارنات بين الريف والحضر، ففي دراسة الهيتي (1979) عن جغرافية التعليم الابتدائي في العراق تطرق إلى التوزيع الجغرافي للمدارس والمعلمين والطلاب حسب الريف والحضر في العراق.

وفي دراسة الصالح (1983) عن بعض مظاهر الجغرافيا التعليمية لمقاطعة مكة المكرمة بالمملكة العربية السعودية، ذكرت الدراسة بعض المقارنات بين الريف والحضر بالمقاطعة، مثل التفاوت بالكثافة الطلابية، وعدد المدارس بين المدن وأريافها التابعة لها.

وقد تناولت دراسة البغدادي (1992) المقارنات المكانية بين ريف محافظة الإسماعيلية وحضرها بجمهورية مصر العربية في الخدمات التعليمية، من حيث: توزيعها الجغرافي، وتركيبها، ووظائفها، ومعدلات أداء الخدمات التعليمية، حسب المراكز الريفية والمراكز الحضرية.

وفي دراسة أبي زيد (1996) عن جغرافية الخدمات الصحية والتعليمية في محافظة الجيزة بجمهورية مصر العربية، تناولت الدراسة التوزيع الجغرافي للمدارس، وتباعدها، وحجم الفصول، والمعلمين، وكثافة الفصل، ومعدل خدمة كل مدرسة من السكان، ومعدلات الالتحاق، ونفوذ المدارس في كل من مدينة الجيزة وريفها.

أما دراسة الطاغي (1997) عن جغرافية الخدمات التعليمية في دولة الإمارات العربية المتحدة، وقد تطرقت لتطور هذا النمط من الخدمات وتوزيعها حسب الإمارات، وتباعدها في المراكز الحضرية، وغيرها من الموضوعات التي تتعلق بالخدمات التعليمية، غير أن إبراز نقطة بهذه الدراسة هي تناول موضوع نفوذ المدارس الحكومية في ريف دولة الإمارات العربية المتحدة وحضرها.

وكشفت دراسة الزهيري وهادي (2016) عن وجود تباين بين الريف والحضر بمحافظة ديالي في جمهورية العراق بخدمات التعليم المتوسط، حيث يرتفع عدد المدارس المتوسطة في الريف عن عدد المدارس المتوسطة في الحضر، كما يرتفع عدد المدرسين والمدرسات في الريف عن عدد المدرسين والمدرسات في الحضر، وذلك على الرغم من ارتفاع عدد الطلبة بالحضر مقارنة بعدد الطلبة في الريف

تصنيف الريف والحضر في منطقة الدراسة:

يعتبر التمييز بين المراكز الريفية والمراكز الحضرية من أبرز المشاكل البحثية التي تواجهه الباحثين في التخصصات العلمية؛ مثل: التخطيط الحضري، وجغرافية الحضر، وتبرز هذه المشكلة في ليبيا بشكل واضح؛ بسبب تعدد التصنيفات للريف والحضر بالتعدادات السكانية (Kezeiri ،1984). وعلى الرغم من ذلك يمكن القول إنَّ تصنيف الريف والحضر قد ثُبِّتَ خلال آخر تعدادين للسكان 1995 و 2006، إذ اعتبرت مراكز الفروع البلدية والتجمعات السكانية التي يبلغ عدد سكان أكثر من (5000) نسمة حضرا، وما عدا ذلك من التجمعات السكانية فقد اعتبر ريفا (الهيأة العامة للمعلومات، 2008).

واستنادا إلى ذلك تعد كل من سوسة وشحات وقرنادة والفائدية حضرا؛ لأنها تعد فروعا إدارية لبلدية شحات، أما بقية المناطق والتجمعات السكانية بالبلدية فتعد ريفا؛ لأنها ليست فروعا للبلدية، كما أن عدد سكانها لا يصل إلى (5000) نسمة، فلو أخذنا -على سبيل المثال- محلة الصفصاف التي يبلغ عدد سكانها -حسب آخر تعداد للسكان لسنة 2006- نحو (2038) نسمة، وهي أكبر تجمع سكاني ريفي بالبلدية خلال هذه التعداد، إذ تضم ثلاث قرى هي: قرية الصفصاف، وقرية ابلخنة، وقرية حبون، وأجرينا إسقاطًا سكانيّاً بالاعتماد على معدل نمو سكانها بين عامي 1995 – 2006، (حسب تعداد السكان سنة 1995 بلغ عدد سكانها (1652) نسمة) وفقا للطريقة العددية المتمثلة في ثبات متوسط الزيادة السكانية السنوية، فإنه يتضح أن عدد سكانها التقديري لا يتجاوز (2500) نسمة سنة 2017، وهو الأمر الذي ينطبق على بقية التجمعات الريفية في بلدية شحات؛ مثل: المنصورة، واشنيشن، وبلقس (جدول 2).

جدول (2) تصنيف الريف والحضر في بلدية شحات 2017

م	المناطق الريفية	م	المناطق الحضرية

1	راس التراب	7	حبون	13	تمودي	1	سوسة
2	المنصورة	8	الخراشيف	14	النخلات النطات	2	شحات
3	البقارة	9	قانبو	15	اشنيشن	3	قرنادة
4	الصفصاف	10	التوتة	16	بلقس	4	الفائدية
5	الحنانة	11	خنافس	17	السابة		
6	ابلخنة	12	الأكوام	18	الظفيرية		

بلغ عدد مدارس التعليم الأساسي في بلدية شحات (37) مدرسة سنة 2017 (مكتب التفتيش التربوي بمنطقة الجبل الأخضر 2017) منها (18) مدرسة تقع في قرى؛ مثل: المنصورة، وابلخنة، واشنيشن، وبلقس، وبمناطق ريفية، حيث لا تقع المدارس داخل قرية، بل إنها تخدم عددا من المزارع؛ مثل: تمودي، والخنافس، والأكوام، أما بقية المدارس وعددها (19) فهي تقع داخل حدود المناطق الحضرية، ففي مدينة سوسة تقع ثلاث مدارس للتعليم الأساسي، وفي مدينة شحات تقع عشر مدارس، وتوجد مدرستان في قرنادة، وأربع مدارس في الفائدية، وبناء على ذلك فإن نحو (49%) من مدارس التعليم الأساسي في بلدية شحات تقع في تجمعات سكانية ريفية، بينما (51%) تقع داخل المناطق الحضرية (شكل 1 بالملحق).

تطور مدارس التعليم الأساسي حسب الريف والحضر:

في بداية ستينيات القرن العشرين لم يكن يوجد في بلدية شحات سوى سبع مدارس للتعليم الأساسي، تطور عددها نتيجة تزايد إنتاج النفط في ليبيا وتصديره، إلى أن وصل العدد إلى (12) مدرسة قبل سنة 1973، وخلال الفترة ما بين 1973 – 1985 بلغ عدد مدارس التعليم الأساسي (26) مدرسة، ثم تطور العدد إلى (29) مدرسة بين عام 1986 – 1999، وأخيرا وصل عدد مدارس التعليم الأساسي في بلدية شحات إلى (37) مدرسة سنة 2017، جدول (3).

جدول (3) تطور مدارس التعليم الأساسي حسب الريف والحضر في بلدية شحات•

المنطقة / الفترة	الريف		الحضر		المجموع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%
قبل 1973	9	50	3	16	12	32
1985 – 1973	6	33	8	42	14	38
1999 – 1986	2	11	1	5	3	8
2017 - 2000	1	6	7	37	8	22
المجموع	18	100	19	100	37	100

بناء على بيانات الجدول (3) يمكن تقسيم مراحل تطور مدارس التعليم الأساسي في بلدية شحات إلى أربع مراحل كما يأتي:

1. المرحلة الأولى (قبل سنة 1973):

بلغ عدد مدارس التعليم الأساسي في بلدية شحات خلال هذه الفترة (12) مدرسة، تمثل (32%) من جملة مدارس التعليم الأساسي القائمة حاليا، التي يبلغ عددها (37) مدرسة، وقد بلغ عدد المدارس الواقعة بالريف (9)

• المصدر: مصلحة التقنيات وصيانة المرافق التعليمية ببلدية شحات، بيانات غير منشورة 2018

مدارس، تشكل نصف المدارس الريفية الموجودة في الوقت الحاضر، التي يبلغ عددها (18) مدرسة، كما تشكل المدارس الواقعة بالريف ثلاثة أرباع مدارس التعليم الأساسي بالبلدية، فيما لا تمثل المدارس الواقعة بالمناطق الحضرية الحالية سوى ربع مدارس التعليم الأساسي في بلدية شحات، كذلك لم تمثل مدارس التعليم الأساسي الواقعة بالحضر إلا (16%) من إجمالي مدارس التعليم الأساسي في البلدية، ويرجع ارتفاع عدد مدارس التعليم الأساسي بالريف إلى أن هناك حوالي (6) مدارس بالمناطق الحضرية الحالية كانت مدارس للتعليم الأساسي في الأساس، تغيرت لتكون مؤسسات للتعليم المتوسط أو التعليم العالي بعد زيادة عدد مدارس التعليم الأساسي بالحضر خلال الفترات اللاحقة.

2. المرحلة الثانية (1973 - 1985):

نتيجة ارتفاع أسعار النفط بعد عام 1973، وتنفيذ خطط التحول الاقتصادي والاجتماعي في ليبيا، بلغ عدد مدارس التعليم الأساسي ببلدية شحات التي أنشأت خلال هذه الفترة (14) مدرسة، تشكل (38%) من جملة مدارس التعليم الأساسي بالبلدية سنة 2017، ست مدارس منها تقع بالريف؛ أي ما يمثل ثلث مدارس التعليم الأساسي القائمة بالريف سنة 2017، في حين أن (8) مدارس للتعليم الأساسي بنيت بالحضر، وهي تمثل (42%) من مدارس التعليم الأساسي الواقعة بالمناطق الحضرية حاليا، ولذلك بلغت نسبة مدارس التعليم الأساسي الحضرية التي شيدت خلال هذه الفترة (57%)، مقابل (43%) شيدت بريف شحات.

3. المرحلة الثالثة (1986 - 1999):

بسبب انخفاض أسعار النفط منذ منتصف ثمانينات القرن العشرين، وتوقف شبه تام لخطط التحول الاقتصادي والاجتماعي في ليبيا، فقد بنيت (3) مدارس فقط للتعليم الأساسي في بلدية شحات خلال هذه الفترة، حيث لم تشكل سوى (8%) من جملة مدارس التعليم الأساسي في البلدية سنة 2017، اثنان منها في الريف وهي تمثل (11%) من إجمالي مدارس التعليم الأساسي الواقعة بالريف حاليا، فيما مدرسة واحدة فقط شيدت بالحضر لتمثل (5%) من جملة مدارس التعليم الأساسي الواقعة بالمناطق الحضرية سنة 2017.

4. المرحلة الرابعة (2000 - 2017):

منذ نهاية التسعينيات بدأ واضحا وجود عجز في عدد الفصول بمدارس التعليم الأساسي في بلدية شحات خاصة بالمناطق الحضرية، لذلك افتُتِحَت خلال هذه الفترة (8) مدارس للتعليم الأساسي لتمثل (22%) من جملة مدارس التعليم الأساسي في البلدية سنة 2017، سبع منها بنيت بالمناطق الحضرية، وتشكل (8%) من المدارس الأساسية بالحضر، بينما بنيت بالريف مدرسة واحدة للتعليم الأساسي، وتمثل (6%) من مدارس التعليم الأساسي القائمة في ريف بلدية شحات، وبذلك فإن نصيب الحضر من المدارس الأساسية المشيدة خلال هذه الفترة بلغ (87. 5%)، في حيث (12. 5) كان من نصيب الريف.

مؤشرات التفاوت بين الريف والحضر في مستوى خدمات التعليم الأساسي:

نتيجة لتعدد المؤشرات المستخدمة في دراسة الخدمات التعليمية بصفة عامة، وخدمات التعليم الأساسي بصفة خاصة، فقد اعتمدت الدراسة على ثمانية مؤشرات لقياس التباين بين الريف والحضر في مستوى خدمات التعليم الأساسي ببلدية شحات، وفقا للبيانات المتاحة كما يأتي:

أولا - متوسط عدد الطلاب بالمدرسة:

يسمى هذا المؤشر -أيضاً- بالكثافة الطلابية (الصالح، 1983)، وهو يُستخرج من خلال قسمة عدد الطلاب على عدد المدارس، ويعدُّ هذا المؤشر من المؤشرات المهمة التي يمكن أن تقاس بها كفاءة خدمات التعليم الأساسي وكفايتها، سواء أكان بالريف أم الحضر، والجدول (4) يبين التفاوت بين الريف والحضر في متوسط عدد الطلاب بالمدرسة في بلدية شحات سنة 2017.

جدول (4) التفاوت بين الريف والحضر في متوسط عدد الطلاب بالمدرسة ببلدية شحات سنة 2017•

المدارس	العدد	متوسط عدد الطلاب بالمدرسة	الانحراف المعياري
الريفية	**18**	**173**	**98**
الحضرية	**19**	**465**	**331**
المجموع المتوسط العام	**37**	**323**	**285**
درجة الحرية 1=		**قيمة 12. 9F=**	**المعنوية 0. 001 = >P**

يتضح من الجدول (4) أنه يوجد تفاوت بين الريف والحضر بحسب مؤشر عدد الطلاب بالمدرسة ببلدية شحات، ففي الوقت الذي يبلغ المتوسط العام في البلدية (323) طالبا وطالبة بكل مدرسة، فإن هذا المعدل يرتفع إلى (465) طالبا وطالبة بكل مدرسة من مدارس التعليم الأساسي التي تقع بالمناطق الحضرية، في حين ينخفض المؤشر إلى (173) طالبا وطالبة بكل مدرسة من مدارس التعليم الأساسي التي تقع في المناطق الريفية وتجمعاتها.

وقد كشف التحليل الإحصائي أن هذا التباين بين الريف والحضر في متوسط عدد الطلاب بكل مدرسة يعد تباينا جوهريا، إذ بلغ مستوى الدلالة (0. 001 > P)؛ ويرجع ذلك إلى أن ما يقارب من ثلاثة أرباع الطلاب يدرسون بمدارس التعليم الأساسي التي تقع في المناطق الحضرية، مقابل ربع طلاب التعليم الأساسي فقط تقع مدارسهم بالتجمعات والمناطق الريفية في بلدية شحات (جدول 5).

جدول (5) توزيع الطلاب بمدارس التعليم الأساسي حسب الريف والحضر في بلدية شحات سنة 2017•

المدارس	عدد الطلاب	%
الريفية	**3120**	**26**
الحضرية	**8852**	**74**
المجموع	**11972**	**100**

ثانيا ـ عدد الفصول بالمدرسة:

يعد هذا المؤشر من بين المؤشرات التي يستخدمها الباحثون في دراسة الخدمات التعليمية، وهو يُستخرج من خلال قسمة عدد الفصول على عدد المدارس (الزليتني، 1996)، والجدول (6) يوضح التباين بين الريف وحضر بلدية شحات، في متوسط عدد الفصول بالمدرسة سنة 2017.

جدول (6) التفاوت بين الريف والحضر في عدد الفصول بالمدرسة ببلدية شحات سنة 2017••

المدارس	العدد	متوسط عدد الفصول بالمدرسة	الانحراف المعياري
الريفية	**18**	**2 .9**	**8 .1**
الحضرية	**19**	**8 .14**	**4 .7**
المجموع والمتوسط العام	**37**	**12**	**6**
درجة الحرية 1 =		**قيمة 9. 6F =**	**المعنوية 0. 004 = >P**

• المصدر: الباحث بالاعتماد على إحصائية غير منشورة لمكتب التفتيش التربوي بمنطقة الجبل الأخضر للعام الدراسي 2016 – 2017.
● المصدر: الباحث بالاعتماد على إحصائية غير منشورة لمكتب التفتيش التربوي بمنطقة الجبل الأخضر للعام الدراسي 2016 – 2017.
●● المصدر: الباحث بالاعتماد على إحصائية غير منشورة لمكتب التفتيش التربوي بمنطقة الجبل الأخضر للعام الدراسي 2017 – 2018.

يتبين من الجدول (6) أن متوسط عدد الفصول بالمدرسة في بلدية شحات سنة 2017 يبلغ (12) فصلا بالمدرسة، هذا ويرتفع المتوسط الخاص بمدارس التعليم الأساسي التي تقع في المناطق الحضرية إلى نحو (15) فصلا بالمدرسة، في حين ينخفض المتوسط إلى (9) فصول بالمدرسة في المناطق والتجمعات الريفية، وهذا الأمر يدل على وجود تفاوت بين الريف والحضر في بلدية شحات في متوسط عدد الفصول بالمدرسة، فقد كشف التحليل الإحصائي عن وجود تباين جوهري بين المدارس الريفية والمدارس الحضرية في متوسط عدد الفصول بالمدرسة، إذ بلغ مستوى الدلالة (0. 004 >P)، مما يشير إلى وجود تفاوت واضح بينهما، يرتبط بعدد الفصول في كل من ريف بلدية شحات وحضرها، ففي الوقت الذي يتركز فيه (63%) من الفصول بمدارس التعليم الأساسي التي تقع بالمناطق الحضرية، فإن (37 %) من فصول هذه المدارس يقع بالمناطق والتجمعات الريفية في بلدية شحات، كما هو موضح بالجدول (7).

جدول (7) توزيع فصول مدارس التعليم الأساسي حسب الريف والحضر ببلدية شحات سنة 2017•

المدارس	عدد الفصول	%
الريفية	**166**	**37**
الحضرية	**281**	**63**
المجموع	**447**	**100**

ثالثا ـ كثافة الفصل:

تعبر كثافة الفصل عن العلاقة بين عدد الطلاب وعدد الفصول، وتُستخرج بواسطة قسمة عدد الطلاب على عدد الفصول، وتعتبر كثافة الفصل من أهم مؤشرات تقييم الخدمات التعليمية، وقياس التفاوت بين الريف والحضر، والجدول (8) يبين التفاوت بين ريف بلدية شحات وحضرها في كثافة الفصل سنة 2017.

جدول (8) التفاوت بين الريف والحضر في كثافة الفصل ببلدية شحات سنة 2017••

المدارس	العدد	كثافة الفصل	الانحراف المعياري
الريفية	**18**	**4 .18**	**7 .7**
الحضرية	**19**	**6 .28**	**5 .7**
المجموع والمتوسط العام	**37**	**6 .23**	**1 .9**
درجة الحرية 1 =	**قيمة F = 16. 6**		**المعنوية P>= 0. 000**

يلاحظ من الجدول (8) أن كثافة الفصل في بلدية شحات تبلغ (24) طالبا وطالبة بالفصل، وهو معدل يقل عن المعيار التخطيطي في ليبيا، الذي يحدد الحد الأقصى لكثافة الفصل بثلاثين طالبا وطالبة بالفصل (لجنة تقييم الدراسة الخاصة بالمخططات الإقليمية والمحلية، 1999)، هذا وتزيد كثافة الفصل بمدارس التعليم الأساسي بالمناطق الحضرية إلى نحو (29) طالبا وطالبة بالفصل، وبذلك تكاد تكون مطابقة للمعيار التخطيطي في حده الأقصى، بينما تنخفض كثافة الفصل بمدارس التعليم الأساسي بالتجمعات الريفية إلى (18) طالبا وطالبة بالفصل، وهي كثافة تقل عن الحد الأدنى للمعيار التخطيطي في ليبيا، الذي يبلغ (25) طالبا وطالبة في الفصل بمرحلة التعليم الأساسي (لجنة تقييم الدراسات الخاصة بالمخططات الإقليمية والمحلية، 1999).

وعند اختبار التباين بين الريف والحضر ببلدية شحات في كثافة الفصل، يتضح وجود تفاوت جوهري بمستوى دلالة (0. 000 >P)؛ ويعزى هذا التفاوت إلى بعض العوامل، أهمها وجود نحو (75%) من الطلاب بمرحلة التعليم الأساسي ببلدية شحات في المدارس التي تقع بالمناطق الحضرية.

• المصدر: الباحث بالاعتماد على إحصائية غير منشورة لمكتب التفتيش التربوي بمنطقة الجبل الأخضر للعام الدراسي 2016 – 2017.

•• المصدر: الباحث بالاعتماد على إحصائية غير منشورة لمكتب التفتيش التربوي بمنطقة الجبل الأخضر للعام الدراسي 2016 – 2017.

رابعا ـ عدد المعلمين بالمدرسة:

يعد متوسط عدد المعلمين بالمدرسة من بين المؤشرات المهمة في دراسة مستوى كفاءة الخدمات التعليمية وتحليلها، ويعدُّ عنصرا للمقارنة بين فاعلية المدارس الريفية والمدارس الحضرية، والجدول (9) يبين متوسط عدد المعلمين الذين يقومون بالتدريس فعليا، حسب الريف والحضر في بلدية شحات سنة 2017.

جدول (9) التفاوت بين الريف والحضر في متوسط عدد المعلمين بالمدرسة ببلدية شحات سنة 2017•

المدارس	العدد	متوسط عدد المعلمين بالمدرسة	الانحراف المعياري
الريفية	18	8 .34	5 .10
الحضرية	19	5 .51	9 .21
المجموع والمعدل العام	37	4 .43	19
درجة الحرية 1=	قيمة 8. 4F =		المعنوية 0. 006 = <P

يلاحظ من الجدول (9) أن متوسط عدد المعلمين بلغ (43) معلما ومعلمة في بلدية شحات سنة 2017، ويصل هذا المعدل إلى (51) معلما ومعلمة بمدارس التعليم الأساسي الواقعة بالمناطق الحضرية، فيما ينخفض المعدل إلى نحو (35) معلما ومعلمة بمدارس التعليم الأساسي الريفية، علما بأن هذا التفاوت -بين الريف والحضر ببلدية شحات في مؤشر متوسط عدد المعلمين بالمدرسة- يوصف بأنه جوهري، بمستوى دلالة (0. 006 >P)، الأمر الذي يعكس أن مستوى خدمات التعليم الأساسي بالمناطق الحضرية أفضل من نظيره بالمناطق الريفية وفقا لهذا المؤشر، ويكمن العامل الرئيسي وراء هذا التباين في اختلاف عدد المعلمين بين ريف البلدية وحضرها، إذ يشير جدول (10) أن نحو (61%) من المعلمين بمرحلة التعليم الأساسي يعملون بالمدارس الواقعة في المناطق الحضرية، بينما (39%) منهم يعملون بالمدارس الريفية سنة 2017.

جدول (10) توزيع المعلمين ببلدية شحات حسب الريف والحضر سنة 2017•

المدارس	عدد المعلمين	%
الريفية	628	2 .39
الحضرية	978	8 .60
المجموع	1606	100

خامسا- مؤشر (معلم / طالب):

يربط هذا المؤشر بين عدد المعلمين وعدد الطلاب، وهو يمثل حاصل قسمة عدد الطلاب على عدد المعلمين، ويعد هذا المؤشر من المقاييس المهمة، التي تستخدم في قياس التفاوت في مستويات التنمية البشرية بالمجال التعليمي، إذ استخدم في تقارير التنمية البشرية في ليبيا لعامي 2002 و2009، والجدول (11) يحدد درجة التفاوت بين الريف والحضر ببلدية شحات في متوسط ما يخدمه المعلم من الطلاب سنة 2017.

جدول (11) التفاوت بين الريف والحضر ببلدية شحات في مؤشر (معلم / طالب) سنة 2017••

المدارس	العدد	مؤشر (معلم / طالب)	الانحراف المعياري
الريفية	18	7 .4	5 .1
الحضرية	19	1 .9	3 .6
المجموع والمتوسط العام	37	9 .6	1 .5

• المصدر: الباحث بالاعتماد على إحصائية غير منشورة لعدد المعلمين بوزارة التعليم بالحكومة المؤقتة للعام الدراسي 2016 – 2017.

• المصدر: الباحث بالاعتماد على وزارة التعليم بالحكومة المؤقتة، إحصائية تعليمية غير منشورة عن بلدية شحات للعام الدراسي 2016 – 2017

•• المصدر: الباحث بالاعتماد على وزارة التعليم بالحكومة المؤقتة، إحصائية تعليمية غير منشورة عن بلدية شحات للعام الدراسي 2016 – 2017 البيضاء

درجة الحرية 1 =	قيمة F 8. 2 =	المعنوية 0. 007 = <P

يتضح من الجدول (11) أن كل معلم يخدم نحو (7) طلاب كمتوسط عام ببلدية شحات، ونتيجة للكثافة الطلابية بمدارس التعليم الأساسي الواقعة بالمناطق الحضرية فإن المؤشر يرتفع إلى نحو (9) طلاب لكل معلم، وعلى العكس من ذلك ينخفض المؤشر إلى نحو (5) طلاب لكل معلم بمدارس التعليم الأساسي الواقعة بالريف؛ بسبب انخفاض كثافتها الطلابية، ويعد التفاوت بين ريف بلدية شحات وحضرها -حسب هذا المؤشر- جوهريّاً وذا دلالة إحصائية (P> 007 .0)، وتجدر الإشارة هنا إلى أن معدل (معلم / طالب) بريف بلدية شحات يكون مقاربًا جدا للمعدل على المستوى الوطني، الذي يبلغ معلمًا لكل (5) طلاب، أما في حضر بلدية شحات فإن المعدل يزيد بما يقارب من الضعف عن المعدل على المستوى الوطني (اليونيسف، البرنامج الوطني لتقييم المدارس، 2013).

سادسا - معدل الطالب من المساحة الكلية للمدرسة:

يعبر هذا المعدل عن العلاقة بين المساحة الإجمالية للمدارس وعدد طلابها، وهو يمثل حاصل قسمة المساحة التعليمية الكلية على عدد الطلاب، وفي الوقت الذي يعد هذا المعدل أساسا يعتمد عليه في تحديد الاحتياجات المستقبلية من الخدمات التعليمية (عبد النبي، 2014) فإنه يستخدم –أيضاً- في تقييم هذه الخدمات، ودراسة التفاوت بين الريف والحضر في مستوى الخدمات التعليمية، والجدول (12) يعرض التفاوت بين الريف والحضر في معدل الطالب من المساحة الكلية للمدرسة في بلدية شحات سنة 2017.

جدول (12) التفاوت بين الريف والحضر في معدل الطالب من المساحة الكلية للمدرسة في بلدية شحات سنة 2017•

المدارس	العدد	معدل الطالب من المساحة الكلية للمدرسة م2	الانحراف المعياري
الريفية	18	1 .8	2 .2
الحضرية	19	6 .15	13
المجموع والمعدل العام	37	6 .26	7 .21
درجة الحرية 1 =	قيمة F 13. 4 =	المعنوية 0. 001 = <P	

يتضح من الجدول (12) أن المعدل العام لنصيب الطالب من المساحة المدرسية الكلية بلغ نحو (27) مترًا مربعًا لكل طالب في بلدية شحات، وهو معدل يقع ضمن الحدود المعيارية، حيث يتراوح المعيار التخطيطي بين (20 - 30) مترًا مربعًا لكل طالب، هذا ويرتفع المعدل بشكل كبير بالمدارس الواقعة بالريف ليبلغ (38) مترًا مربعًا لكل طالب، وبذلك فهو يزيد عن المعيار التخطيطي في حده الأقصى بنحو ثمانية أمتار مربعة، أما في المدارس الواقعة بالمناطق الحضرية فإن المعدل ينخفض إلى نحو (16) مترًا مربعًا لكل طالب، مما يدل على أنه دون المعيار التخطيطي.

وقد كشف معامل التباين عن وجود تفاوت واضح وجوهري بين ريف بلدية شحات وحضرها في معدل الطالب من المساحة الكلية للمدرسة، إذ بلغ مستوى الدلالة (P>001 .0)، وهذا يعكس أن مستوى خدمات التعليم الأساسي بريف بلدية شحات وفقا لهذا المؤشر أفضل من خدمات التعليم الأساسي بحضرها، ويرتبط هذا التفاوت بانخفاض كثافة الطلاب بمدارس الريف مقارنة بكثافة الطلاب في مدارس الحضر، وممّا يعزز ذلك أن المساحة المدرسية بالريف تقارب المساحة الكلية بالحضر، إذ إنَّ نحو (49%) من المساحة المدرسية الكلية توجد بالريف، بينما (51%) منها يوجد بالحضر سنة 2017، وفي المقابل يوجد (26%) فقط من طلاب التعليم الأساسي في المناطق

• المصدر: الباحث بالاعتماد على إحصائية غير منشورة للطلاب الصادرة عن مكتب التفتيش التربوي بمنطقة الجبل الأخضر، للعام الدراسي 2016 – 2017، وبيانات غير منشورة عن مساحة المدارس من مصلحة المرافق التعليمية ببلدية شحات سنة2017

والتجمعات السكانية الريفية، أما (74%) منهم فيدرس بمدارس التعليم الأساسي الواقعة بالمناطق الحضرية (جدول 13).

جدول (13) التوزيع النسبي للمساحة المدرسية الكلية ونسبة الطلاب حسب ريف بلدية شحات وحضرها سنة 2017.•

المدارس	نسبة طلاب التعليم الأساسي	% المساحة المدرسية الكلية
الريفية	26	7 .48
الحضرية	74	3 .51
المجموع	100	100

سابعا ـ معدل الطالب من المساحة المدرسية المبنية:

يستخرج هذا المعدل من خلال قسمة المساحة المدرسية المبنية على عدد الطلاب، وهو يعد من المؤشرات المهمة عند دراسة الخدمات التعليمية؛ لأنه يعكس درجة تزاحم الطلاب داخل المدارس، والجدول (14) يبين التفاوت بين الريف والحضر في مستوى خدمات التعليم الأساسي ببلدية شحات، من خلال معدل الطالب من مساحة المدارس المبنية سنة 2017.

جدول (14) التفاوت بين الريف والحضر في معدل الطالب من المساحة المدرسية المبنية ببلدية شحات سنة 2017••

المدارس	العدد	معدل الطالب من المساحة المدرسية المبنية م2	الانحراف المعياري
الريفية	**18**	**5 .8**	**2 .5**
الحضرية	**19**	**7 .3**	**6 .2**
المجموع والمتوسط العام	**37**	**6**	**7 .4**
درجة الحرية1 =		**قيمة F = 2 .12**	**المعنوية P>= 0. 001**

يتبين من الجدول (14) أن المعدل العام لنصيب الطالب من المساحة المدرسية المبنية بلغ (6) أمتار مربعة لكل طالب في بلدية شحات سنة 2017، وهو معدل يساوي الحد الأدنى للمعيار التخطيطي بالنسبة للمدارس الابتدائية، الذي يتراوح بين (6 - 8) أمتار مربعة لكل طالب، ويقل عن المعيار الخاصة بالمدارس الإعدادية، الذي يتراوح بين (8 - 10) أمتار مربعة لكل طالب (لجنة تقييم الدراسات الخاصة بالمخططات الإقليمية والمحلية، 1999).

وإذا نظرنا لمعدل نصيب الطالب من المساحة المدرسية المبنية بالمناطق الحضرية، فهو لا يزيد عن (4) أمتار لكل طالب سنة 2017، وهو بذلك يقل عن المعايير التخطيطية المشار إليها أعلاه، كما يقل عن نظيره في الريف، الذي يبلغ حوالي (8) أمتار مربعة لكل طالب، والذي يقع ضمن حدود المعايير التخطيطية.

ويعد التفاوت بين الريف والحضر ببلدية شحات في معدل نصيب الطالب من المساحة المدرسية المبنية واضحا وجوهريا، فقد بلغ مستوى دلالة التباين بينهما (0. 001 >P)؛ ويرجع هذا التفاوت الريفي الحضري إلى ارتفاع كثافة المدارس الحضرية من الطلاب، بعكس المدارس الواقعة بالمناطق والتجمعات الريفية.

ثامنا: ساعات الدوام بالمدارس:

يشير هذا المؤشر إلى فترات استخدام المدارس، فكما هو معروف أن المدارس تستخدم خلال الفترة الصباحية بواقع خمس ساعات، وفي بعض الأحيان تستخدم بعض المدارس فترتين، الأولى تسمى الفترة الصباحية، والثانية

• المصدر: الباحث بالاعتماد على مصلحة المرافق التعليمية ببلدية شحات، بيانات غير منشورة عن مساحة المدارس بالبلدية 2017

•• المصدر: الباحث بالاعتماد على إحصائية غير منشورة للطلاب، الصادرة عن مكتب التفتيش التربوي بمنطقة الجبل الأخضر للعام الدراسي 2016 – 2017، وبيانات غير منشورة عن مساحة المدارس المبنية من مصلحة المرافق التعليمية ببلدية شحات سنة 2017.

تسمى الفترة المسائية؛ ليصل عدد ساعات الدوام الدراسي بهذه المدارس إلى ثمان ساعات خلال الفترتين، والجدول (15) يوضح التفاوت بين ريف بلدية شحات وحضرها في ساعات الدوام بمدارس التعليم الأساسي سنة 2016.

جدول (15) التفاوت بين ريف بلدية شحات وحضرها في ساعات الدوام بمدارس التعليم الأساسي سنة 2016 •

المدارس	العدد	ساعات الدوام المدرسي / ساعة	الانحراف المعياري
الريفية	18	5	1
الحضرية	19	7	4 .1
المجموع والمعدل العام	37	6	5 .1
درجة الحرية 1 =	قيمة F 25. 3 =		المعنوية 0. 000 =< P

يلاحظ من الجدول (15) أن المتوسط العام لساعات دوام المدارس في بلدية شحات سنة 2016 يبلغ ست ساعات يوميا، فيما يبلغ المتوسط الخاص بالمدارس الواقعة في ريف البلدية خمس ساعات، وهذا يعني أن مدارس التعليم الأساسي بريف البلدية تعمل لفترة صباحية فقط، أما مدارس التعليم الأساسي الواقعة بالمناطق الحضرية فتصل ساعات الدوام بها إلى سبع ساعات يوميا، مما يدل على أن نسبة كبيرة منها تعمل لفترتين صباحية ومسائية؛ بسبب ارتفاع عدد الطلاب مقارنة بعدد الفصول.

إن التحليل الإحصائي للتفاوت بين الريف والحضر ببلدية شحات في ساعات الدوام المدرسي يشير إلى وجود تباين جوهري ذي دلالة إحصائية تبلغ (P >000 .0)، الأمر الذي يرتبط بوجود نقص في عدد الفصول بالمدارس الواقعة بالمناطق الحضرية، في ظل ارتفاع الكثافة الطلابية فيها، مقارنة بمدارس التعليم الأساسي الواقعة في ريف بلدية شحات.

الخلاصة والتوصيات:

سعت هذه الدراسة إلى تحليل التفاوت بين الريف والحضر، بمستوى خدمات التعليم الأساسي في بلدية شحات، وذلك عبر ثمانية مؤشرات تعليمية، ومن خلال استعمال معامل التباين الأحادي فقد خلصت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1. تبين من الدراسة أنه يوجد تفاوت بين ريف بلدية شحات وحضرها في متوسط عدد الطلاب بالمدرسة، إذ ترتفع الكثافة الطلابية بمدارس التعليم الأساسي الحضرية بنحو ثلاثة أضعاف تقريبا من الكثافة الطلابية بمدارس التعليم الأساسي في الريف.
2. اتضح من الدراسة أنه يوجد تفاوت جوهري بين الريف والحضر ببلدية شحات في متوسط عدد الفصول بالمدرسة، ففي الوقت الذي يبلغ متوسط عدد الفصول بالمناطق الحضرية (15) فصلا بالمدرسة، فإن المتوسط يبلغ (9) فصول بالمدرسة بالمناطق والتجمعات الريفية، فيما بلغ المتوسط العام (12) فصلا بالمدرسة على مستوى بلدية شحات سنة 2017.
3. خلصت الدراسة إلى وجود تفاوت واضح بين ريف بلدية شحات وحضرها في كثافة الفصل، إذ بلغ متوسط كثافة الفصل (29) طالبا وطالبة في مدارس التعليم الأساسي الواقعة بالمناطق الحضرية، بينما كان المتوسط (18) طالبا وطالبة بمدارس التعليم الأساسي الواقعة بالريف، أما على مستوى البلدية فقد بلغ متوسط كثافة الفصل (24) طالبا وطالبة سنة 2017.

• المصدر: الباحث بالاعتماد على مصلحة التقنيات وصيانة المرافق التعليمية، التقييم الشامل للمنطقة التعليمية شحات 2016.

4. كشفت الدراسة أن متوسط عدد المعلمين بمدارس التعليم الأساسي ببلدية شحات بلغ (43) معلما ومعلمة، ويرتفع هذا المتوسط في مدارس التعليم الأساسي في المناطق الحضرية إلى (51) معلما ومعلمة، فيما ينخفض المتوسط بمدارس الريف إلى (35) معلما ومعلمة عام 2017.
5. نتيجة لارتفاع عدد الطلاب بمدارس التعليم الأساسي الحضرية مقارنة بالمدارس الواقعة في الريف، فقد بلغ مؤشر (معلم / طالب) في مدارس التعليم الأساسي الواقعة بالحضر معلمًا لكل (9) طلاب، في حين انخفض المؤشر في مدارس الريف إلى معلم لكل (5) طلاب، هذا وقد كان المؤشر العام ببلدية شحات معلمًا لكل (8) طلاب سنة 2017.
6. تبين من خلال الدراسة وجود تفاوت بين ريف بلدية شحات وحضرها في معدل نصيب الطالب من المساحة المدرسية الكلية، إذ بلغ المعدل العام (27) مترًا مربعًا لكل طالب في كامل البلدية سنة 2017، وبسبب انخفاض عدد الطلاب بمدارس التعليم الأساسي الريفية ارتفع المعدل إلى (38) مترًا مربعًا لكل طالب، بينما انخفض إلى (16) مترًا مربعًا بالمدارس الأساسية الواقعة بالحضر، وهذا المعدل يقل عن المعيار التخطيطي الذي يتراوح بين (20 - 30) مترًا مربعًا لكل طالب، بحسب معايير التخطيط العمراني في ليبيا.
7. بلغ المعدل العام لنصيب الطالب من المساحة المدرسية المبنية في بلدية شحات (6) أمتار مربعة لكل طالب سنة 2017، في حين وصل المعدل إلى (8. 5) أمتار مربعة لكل طالب بمدارس التعليم الأساسي في الريف، أما بمدارس التعليم الأساسي الواقعة بالمناطق الحضرية فقد انخفض المعدل إلى نحو (4) أمتار مربعة لكل طالب، وهو معدل دون مستوى معايير التخطيط العمراني الخاصة بالمدارس الابتدائية أو الإعدادية في ليبيا.
8. توصلت الدراسة إلى وجود تفاوت بين ريف بلدية شحات وحضرها في ساعات الدوام المدرسي، حيث ترتفع ساعات الدوام المدرسي في مدارس التعليم الأساسي الواقعة بالمناطق الحضرية، بينما تقل في مدارس التعليم الأساسي الريفية؛ وذلك بسبب استخدام العديد من مدارس التعليم الأساسي الحضرية لفترتين، نتيجة وجود عجز في الفصول الدراسية بها.

أما توصيات هذه الدراسة فهي تتمثل فيما يأتي:

1. تبين من الدراسة وجود بوادر اكتظاظ طلابي بمدارس التعليم الأساسي الواقعة بالمناطق الحضرية، خاصة في مدينتي سوسة وشحات، الأمر الذي ينبغي معه زيادة عدد الفصول بالعديد من المدارس القائمة.
2. اتضح من الدراسة انخفاض معدل نصيب الطالب من المساحة المدرسية في المدارس الواقعة بالمناطق الحضرية، مما يستدعي من الجهات المسؤولة معالجة هذا القصور، من خلال جعل عدد الطلاب بهذه المدارس مناسبًا لمساحاتها، وفقا للمعايير التخطيطية الخاصة بمدارس التعليم الأساسي.
3. ينبغي أن تخضع المدارس التي بنيت حديثا، وبالتحديد بعد عام 2000 خاصة بالمناطق الحضرية، لعملية تقييم تخطيطي تفصيلي؛ لأنها أقيمت بقرارات من المؤتمرات الشعبية، من دون التقيد بمعايير التخطيط العمراني الخاصة بخدمات التعليم الأساسي.
4. تعاني أغلب مدارس التعليم الأساسي ببلدية شحات من وجود تكدس في عنصر المعلمين، لذلك ينبغي أن تعالج هذه الإشكالية من خلال خطة متعددة المراحل، ووفق سياسة تعليمية محددة.
5. إن العمل على التوسع في عدد الفصول بحسب الاحتياجات في مدينتي شحات وسوسة سيكون له دور كبير في إلغاء الفترة الدراسية المسائية في العديد من مدارس التعليم الأساسي.

قائمة المراجع والمصادر:

أولا ـ المراجع العربية:

1. أبوزيد، عبدالمنعم علي " جغرافية الخدمات الصحية والتعليمية في محافظة الجيزة " رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم الجغرافيا، كلية الآداب، جامعة القاهرة، 1996.
2. البغدادي، مصطفى محمد " التعليم والصحة في محافظة الإسماعيلية: دراسة في جغرافية الخدمات " رسالة دكتوراه غير منشوره، قسم الجغرافيا، كلية الآداب، جامعة عين شمس، القاهرة، 1992.
3. الزليتني، سعد محمد " التعليم الأساسي بمدينة بنغازي: دراسة في الجغرافيا التطبيقية " رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الجغرافيا، كلية الآداب، جامعة قاريونس، بنغازي، 1996.
4. الزهيري، علاء مهدي، وهادي، خلود على " التوزيع الجغرافي لعناصر التعليم المتوسط ما بين الحضر والريف في محافظة ديالى " مجلة ديالى، العدد الحادي والسبعون، 2016، ص 123 – 144.
5. الزوكة، محمد خميس، التخطيط الإقليمي وأبعاده الجغرافية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، 1990.
6. الصالح، ناصر عبدالله " بعض مظاهر الجغرافية التعليمية لمقاطعة مكة المكرمة بالمملكة العربية السعودية " وحدة البحوث والترجمة، قسم الجغرافيا، جامعة الكويت، 1983.
7. الطاغي، حصة محمد " جغرافية الخدمات التعليمية في دولة الإمارات العربية " رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم الجغرافيا، كلية الآداب، جامعة القاهرة، 1997.
8. عبدالنبي، أحمد عبدالسلام " التركيب المكاني الداخلي لمدينة البيضاء " منشورات جامعة عمر المختار، البيضاء، 2014.
9. لجنة تقييم الدراسات الخاصة بالمخططات الإقليمية والمحلية " دليل معايير التخطيط العمراني " مجلة الهندسي، العدد 41، 1999.
10. مصلحة الإحصاء والتعداد " نتائج التعداد العام للسكان لسنة 1973: منطقة الجبل الأخضر " طرابلس، 1977.
11. مصلحة الإحصاء والتعداد " نتائج التعداد العام للسكان لسنة 1984: بلدية الجبل الأخضر" طرابلس، 1986.
12. مصلحة الأحوال المدينة ببلدية شحات " بيانات غير منشورة عن عدد سكان بلدية شحات " شحات، 2018.
13. مصلحة التقنيات وصيانة المرافق التعليمية " التقييم الشامل للمنطقة التعليمية شحات " شحات، 2016.
14. مصلحة التقنيات وصيانة المرافق التعليمية " بيانات غير منشورة عن مساحة وتاريخ بناء المدارس ببلدية شحات " شحات، 2018.
15. مصلحة المساحة، الأطلس الوطني للجماهيرية، طرابلس، 1978.
16. مكتب التفتيش التربوي بالجبل الأخضر " إحصائية غير منشورة بعدد الفصول والطلاب بمدارس منطقة الجبل الأخضر للعام الدراسي 2016 – 2017 " البيضاء، 2018.
17. مكتب اليونيسف في ليبيا " البرنامج الوطني لتقييم المدارس " طرابلس، 2013.
18. الهيتي، صالح فليح " جغرافية التعليم الابتدائي في العراق: دراسة في الجغرافية التطبيقية " دار السلام، بغداد، 1979.
19. الهيأة العامة للمعلومات " النتائج النهائية للتعداد العام للسكان لسنة 2006 " طرابلس، 2008.
20. الهيأة العامة للمعلومات " النتائج النهائية للتعداد العام للسكان لسنة 2006: شعبية الجبل الأخضر " طرابلس، 2008.

21. الهيأة العامة للمعلومات " ليبيا: تقرير عن حالة التنمية البشرية 2009 " طرابلس، 2010.
22. الهيأة الوطنية للمعلومات والتوثيق " النتائج النهائية للتعداد العام للسكان لسنة 1995: منطقة الجبل الأخضر " طرابلس، 1998.
23. الهيأة الوطنية للمعلومات والتوثيق " ليبيا: التقرير الوطني للتنمية البشرية لسنة 2002 " طرابلس، 2003.
24. وزارة التعليم بالحكومة المؤقتة " إحصائية غير منشورة بعدد الطلاب والفصول والمعلمين بمدارس بلدية شحات للعام الدراسي 2016 – 2017 " البيضاء، 2018.

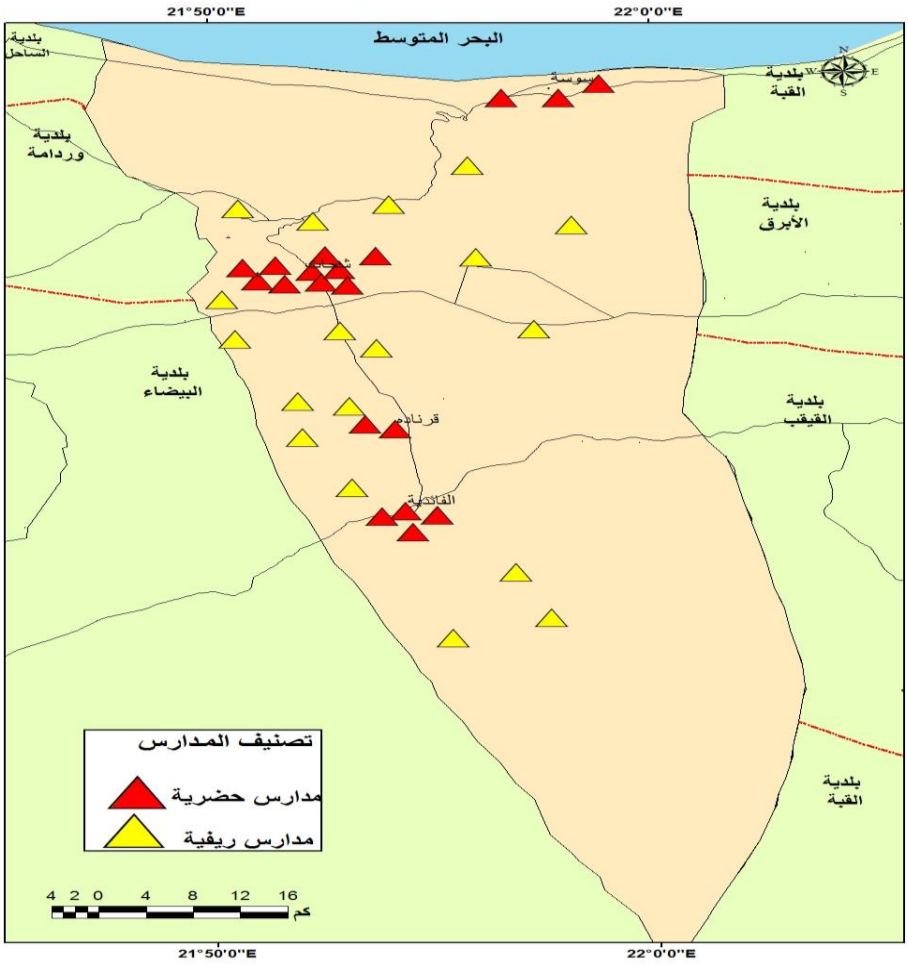
ثانيا ـ المراجع الإنجليزية:

1. Al – Samarrai ،S. and Reilly ،B. " Urban and Rural Differences in Primary School Attendance: an Empirical Study for Tanzania " Journal of African Economies ،(9) ،(4) ،2000 ،pp. 430 – 474.
2. Chuanyou ،B. " Policies for Compulsory Education Disparity Between Urban and Rural Areas in China " Journal of Beijing Normal University ،(3) ،2006 ،pp. 40 – 55.
3. Collins ،D. and Coleman ،J. " Social Geographies of Education: Looking Within ،and Beyond ،School Boundaries " Geography Compass ،(2/1) ،2008 ،pp. 281 – 299.
4. Hannum ،E. " Political Change and the Urban – Rural Gap in Basic Education in China ،1949 – 1990 " Comparative Education Review ،(43) ،(2) ،1999 ،pp. 193 – 211.
5. Kazeam ،A. Jensen ،L. and Stokes ،C. " School Attendance in Nigeria: Understanding the Impact and Intersection of Gender ،Urban – Rural Residence ،and Socioeconomic Status " Comparative Education Review ،(54) ،(2) ،2010 ،pp. 295 – 319
6. kezeiri ،S. " The Problems of Defining a Small Urban Centre in Libya " Libyan Studies ،(15) ،1984 ،pp. 143 – 148.
7. Kucerova ،S. and Kucera ،Z. " Changes in the Spatial Distribution of Elementary Schools and Their Impact on Rural Communities in Czechia in the Second Half of the 20th Century " Journal of Research in Rural Education ،2012 ،(27) ،(11) ،pp. 1 – 17.
8. Lounkaew ،K. " Explaining Urban – Rural Differences in Educational Achievement in Thailand " Economies of Education Review ،(37) ،2013 ،pp. 213 – 225.
9. Pashkevych ،S. Churikanova ،Y. and Kharchenko ،O. " School Choice and Their Spatial Distribution Within Rural and Urban Areas in Ukraine " Actual Problems of Economies ،(10) ،(160) ،2014 ،pp. 310 – 320.
10. Qian ،X. and Smyth ،R. " Measuring Regional Inequality of Education in China: Widening Coast – In Land Cap or Widening Rural – Urban Cap ? " Aberu Discussion Paper ،12 ،Monash University ،Australia ، 2005.
11. Reeves ،B. and Bylund ،A. " Are Rural Schools Inferior to Urban Schools ? " Rural Sociology ،(70) ،(3) ،2005 ،pp. 360 – 386.
12. Sahn ،E. and Stifel ،C. " Urban – Rural Inequality in Living Standards in Africa " Working Paper ،2004/4 ، United Nations University ،2004.
13. Zhang ،X. and Kanbur ،R. " Spatial Inequality in Education and Health Care in China " China Economic Review ،(16) ،2005 ،pp. 189 – 204.

14. Zhang ،Y. " Urban – Rural Literacy Caps in Sub – Saharan Africa: The Roles of Socioeconomic Status and School Quality " Comparative Education Review ،(50) ،(4) ،2006 ،pp. 581 – 602.

ملحق (1)

شكل (1) موقع بلدية شحات وتوزيع مدارس التعليم الأساسي فيها حسب الريف والحضر سنة 2017•



واقـــــع المساءلة التربوية ومعوقـــات تطبيقها
في مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي

• المصدر: اعتمد الباحث على مصلحة المساحة، الأطلس الوطني للجماهيرية، طرابلس، 1978 في إعداد أساس الخريطة، أما توزيع مدارس التعليم الأساسي فهو من عمل الباحث.

د.رمضـــــــــــــــان سعد كريم• - د.ابتسام علي حمزة العبار•• - أ.عصام حسين بالرأس علي•••

المستخلص

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى تطبيق المساءلة التربوية في مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي في ضوء متغيرات المؤهل العلمي، والتخصص، والخبرة المهنية، فضلاً عن تحديد المعوقات التي تواجه تطبيقها. تكونّ مجتمع الدراسة من جميع معلمي مدراس التعليم الأساسي بمركز مدينة بنغازي ومعلماتها، البالغ عددهم (6253) معلمًا ومعلمةً خلال العام الدراسي 2016-2017. اختيرت منه عينة عشوائية طبقية نسبية بلغ حجمها (313)، وطُورت أداة لجمع بيانات الدراسة التي تحَقّق صدقُها الظاهريّ، وتأكّد ثباتُها باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، حيث بلغت قيمة معامل الثبات (0.79) وهي قيمة ذات دلالة احصائية، وأُستخدمت بعض الوسائل الإحصائية لتحليل بيانات الدراسة، شملت المتوسطات=∝ مستوى دلالة 0.05 المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والاختبار التائي، ومعامل ارتباط بيرسون. من نتائج الدراسة: أن تطبيق المساءلة التربوية في مدارس التعليم الأساسي بمركز مدينة بنغازي يزيد عن المتوسط النظري، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تطبيق المساءلة التربوية في تلك المدارس تعزا إلى متغير المؤهل العلمي، ولصالح حملة الشهادات الجامعية، واتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ذلك المستوى من التطبيق تعزا إلى متغير التخصص، مع وجود علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة احصائية بين مستوى تطبيق المساءلة التربوية والخبرة المهنية لمعلمي تلك المدارس ومعلماتها. كذلك، وجود بعض المعوقات التي تواجه تطبيق المساءلة التربوية من بينها الافتقار إلى نظم للحوافز، ووجود قناعة بين بعض الممارسين التربويين بأن المساءلة التربوية تهمل الفروق الفردية بين المعلمين، وأنها عمل غير ضروري في الوقت الراهن، فضلاً عن وجود ثقافة مجتمعية غير داعمة لمأسسة المساءلة التربوية.

الكلمات المفتاحية: المساءلة التربوية – التعليم الأساسي.

المقدمة

ترجع الجذور التاريخية للمساءلة الإدارية إلى حركة الإدارة العلمية، وذلك عندما نشر تايلور Frederick Taylor كتابه عن أصول الإدارة العلمية The Principle of Scientific Management مع بداية العقد الثاني من القرن العشرين، الذى أكد فيه على ضرورة دراسة الوقت والحركة في الانتاج، وتحديد الجهود اللازمة لإنجاز كل مهمة، وكمية العمل ونوعه، والوقت اللازم لأداء ذلك العمل، الذي يجب أن ينجزه كل فرد من أفراد المنظمة، حيث يتعرض العاملون للمساءلة في حالات الفشل أو التقصير في القيام بأدوارهم المحددة سلفاً بطريقة علمية من قبل الإدارة، وشهدت نظم المساءلة بعد ذلك نوعاً من التراخي والتراجع، مع ظهور حركة العلاقات الإنسانية في الإدارة، والزخم الصاحب هذه الحركة والذى طرح العديد من التساؤلات المتصلة بجدوى الإدارة العلمية وأهدافها وفاعلية أساليبها، وذلك عندما أجرى مجموعة من علماء النفس والاجتماع سلسلة من البحوث تحت إشراف جورج ألتون مايو George Elton Mayo عرفت بدراسات الهاثورن Hawthorn Studies خلال الفترة الممتدة مابين (1927-1932) التي أسهمت في تغيير مناحي التركيز

• قسم التخطيط كلية الآداب جامعة بنغازي.
•• قسم التخطيط كلية الآداب جامعة بنغازي.
••• قسم التخطيط كلية الآداب جامعة عمر المختار – فرع درنة.

والاهتمام بالعوامل النفسية والاجتماعية للعاملين، بدلاً من الاهتمام بالعمل وسبل الأداء. وعاد التركيز على المساءلة الإدارية من جديد خلال الخمسينات من القرن العشرين بعد إطلاق المركبة الفضائية السوفيتية سبوتنك Sputnik (1) حيث بدأت المطالبة بمراجعة مناهج تدريس الرياضيات والعلوم في الولايات المتحدة الأمريكية، واعُتمدت المساءلة التربوية في البرامج التربوية الأمريكية في الستينات من القرن العشرين، وفي عام (1970) أعلن الرئيس الأمريكي ريتشارد نيكسون Richard Nixon عن بداية حقبة جديدة للمساءلة التربوية (الدرينى ،2000).

بدأ التركيز على الأبعاد A Nation at Risk ومع بداية ثمانينات القرن نفسه ظهر تقرير أمة في خطر النوعية في النظام التربوي الأمريكي من خلال الارتقاء بالمعايير وأدوات القياس، والرقابة المستمرة على المدارس، والتطوير المستمر لأداء العاملين فيها، بهدف تحسين نوعية المخرجات التربوية ضمن المساعي الأمريكية للسيطرة على العالم، وفى عام(2001) أطلق الرئيس الأمريكي جورج دبليو بوش (George 2002 W. Buch) شعار "لاطفل يترك من دون تعليمNCLB: No Child Left Act "الذي أصبح قانوناً عاماً بهدف معالجة الفروق وسد الفجوة التي كشفت عنها بعض الدراسات الدولية المقارنة في الرياضيات والعلوم بين الولايات المتحدة الأمريكية، وبعض الدول كدول شرق آسيا (الطويل وعبابنة ،2009) .

وتمهد المساءلة التربوية لظهور حركات الإصلاح التربوي، حيث بدأت المجتمعات المتقدمة بالعمل على مأسسة المساءلة في نظمها التربوية، وعملت على مراجعة سياساتها، وأهدافها، وخططها و برامجها التعليمية بصفة مستمرة، بهدف معالجة جوانب الضعف والقصور في أداء مؤسساتها، وتحسين نوعية التعليم الذي تقدمه للمتعلمين بوصفها نظماً مسؤولةً اجتماعياً وأخلاقياً عن المخرجات التربوية، وعن عميات توظيفها للمصادر المادية والمالية والبشرية، حيث تعيش حالة مستدامة من الشعور بالمسؤولية الأخلاقية والاجتماعية تجاه تصرفات وممارسات قياداتها، واستخداماتهم للقوة التنظيمية التربوية. فضلاً عن ذلك تعد المساءلة التربوية ضرورية لإنجاز مهمات التقييم التربوي، ولتحقيق أهداف برامج الجودة الشاملة، وينظر إليها بوصفها أحد المداخل المهمة في تصميم الخطط الاستراتيجية بإدارة النظم التربوية، كما تعد من بين التقنيات الحاسمة التي يجب استخدامها عند تنفيذ استحقاقات التغيير والإصلاح التربوي، الذي يحقق الفاعلية الداخلية والخارجية في إدارة النظم التربوية، وفي مناخات مؤسساتها التعليمية ضمن مساعيها الرامية إلى الاستجابة الفاعلة والمستمرة لحاجات مجتمعاتها المتغيرة.

مفهوم المساءلة التربوية:

حاول العديد من الباحثين تحديد مفهوم المساءلة في إدارة النظم التربوية ضمن مؤسساتها العاملة على اختلاف مراحلها ومستوياتها، وذلك بهدف توضيح أبعادها، وغاياتها، وتحديد الأطراف المعنية بها، حيث عُرفت بأنها "قيام فرد بمساءلة فرد آخر عن أداء من المفروض أن يقوم به، وإشعاره بمستوى هذا الأداء، فالمساءلة وسيلة يحصل بواسطتها متابعة العاملين عن كيفية استخدامهم للصلاحيات والسلطات والمسؤوليات الموكلة لهم "(الطويل، 2001 :230). كما أنها "عملية إدارية يقوم بها الفرد لتوضيح المدخلات والعمليات والمخرجات وشرحها، ثم يتحمل النتائج سواء بتلقي المكافآت على الإنجاز أو اللوم على الفشل، ويتبع ذلك شرحاً لما عُمِل لتفادي الفشل في المستقبل، إذ تكون مساءلة الفرد بعد تحديد مسؤوليته عن العمل من قبل الجانب الذي يمتلك الحق القانوني في ذلك، فتحديد المسؤولية ليس بكاف لإنجاز الأهداف، بل يجب أن تحدث مساءلته للتأكد من الوصول إلى الأهداف (أبوكركي :2003: 5).

وتنظر هاموند (1999) إلى المساءلة التربوية بوصفها " مجموعة من الالتزامات والسياسات والممارسات التي صُممت من أجل زيادة الاستخدام لممارسات تربوية سليمة، وخفض الاستخدام Hammond, لممارسات مهدرة للوقت والجهد، وإيجاد سبل داخلية تُمكن من تعرف وتشخيص وتغيير مسارات الأداء التي لاتقود إلى عملية تعلم وتعليم فاعلة (الراسبي ،2011: 51).

وتعرف المساءلة بأنها " نظام يتم من خلاله تقييم أداء المرؤوسين ومتابعته بهدف تحسين بيئة العمل التربوي وتطويرها، والكشف عن مواطن القوة لتعزيزها، ومواطن الضعف لمعالجتها (الحارثي :2008: 6). كما تعرف المساءلة التربوية على المستوى الإجرائي وفي مدارس التعليم الثانوي بأنها "قيام مدير المدرسة الثانوية بمساءلة المعلمين على مايقومون بأدائه من أعمال، وإشعارهم بمستوى هذا الأداء، وتشمل التفسير والتحفيز والتطوير والعقاب، ومايتطلبه من تصحيح (أبوحشيش : 2010: 15) . كما ينظر إليها بوصفها " عملية مخططة ومنظمة وهادفة يقوم بها مدير المدرسة من خلال متابعته لما ينفذه المعلمون من مهام كماً وكيفاً وصولاً لأهداف المدرسة، وتشمل الجانب الإيجابي من التعزيز والتطوير، والثقة، والإفادة من معطيات التغذية الراجعة، والجانب السلبي من محاسبة وعقاب بهدف تحسين أداء المعلم " (سلامة، 2013: 15). و تعرف بأنها "إلتزام المدارس الحكومية بتقديم التوضيحات اللازمة عن طبيعة ممارستها للواجبات المنوطة بها وفق الأهداف المرسومة، والقوانين واللوائح المعمول بها في وزارة التربية والتعليم؛ للتأكد من أن القرارات والأنشطة المختلفة داخل المدرسة تتوافق مع رؤيتها ورسالتها وأهدافها والنتائج المرغوبة، ويكون ذلك من خلال المراقبة ومتابعة أداء المدارس، وتصحيح الانحراف وعلاجه، واتخاذ الاجراءات بحق المخالفين (عيسان والخروصي ،2016: 58).

بناء على ماتقدم يمكن تعريف المساءلة التربوية بأنها " نظام صُمم لصيانة النظم التربوية ومؤسساتها من الانزلاق والانحراف عن الأداء المتوقع في أبعاده الكمية والنوعية، لجعلها تتمتع بخصائص الصحة المنظمية في كافة مستوياتها الإدارية والتربوية، وفي جميع مراحلها التعليمية من خلال اعتماد برامج التقييم المستمر للأدوار، والنشاطات، والالتزام بمبدأ الشفافية في إدارة المصادر، وتوظيف الصلاحيات والسلطات التربوية، وتطبيق نظم عادلة لمنح المكافآت وتوقيع العقوبات؛ بهدف تحقيق أبعاد القيمة والقيمة المضافة في إدارة النظم التربوية، ومناخات عمل مؤسساتها التعليمية، فالمساءلة يمكن وصفها بأنها استراتيجية وقائية تحمي النظم والعاملين فيها من الوقوع في دائرة الترهل والفساد، الناتج عن هدر المصادر والتعسف في استخدام السلطة أو توظيفها؛ لتحقيق المنافع والمصالح الشخصية على حساب الصالح العام.

ويلاحظ من التعريفات السابقة أن المساءلة التربوية نظام يحقق الكفاية والفاعلية التربوية، ويضمن تحقيق النمو الشامل للمتعلمين ويحميهم من التعليم الضعيف، ويقوم على تطبيق نظم للحوافز والعقوبات من خلال الكشف عن نواحي القوة في الأداء وتعزيزها، وجوانب الضعف لمعالجتها بهدف حماية النظم التربوية من الانزلاق والانحراف عن الأداء المتوقع في كافة المستويات الإدارية التربوية، وفي جميع المراحل التعليمية، فضلاً عن ذلك فإن المساءلة التربوية تنساب من قمة النظام التربوي إلى قاعدته عبر المستوى الوطني، أو المستوى المحلي، أو مستوى المدرسة كما قد تُجرى على مستوى الصف الدراسي أو تُنجز لغايات الكشف عن مستوى التحصيل الأكاديمي للدارسين .

مسوغات المساءلة التربوية وأهميتها:

توجد العديد من المبررات التي تدفع باتجاه مأسسة المساءلة في إدارة النظم التربوية، من بينها شح المصادر وندرة الموارد، وتنامي الإنفاق التربوي، وارتفاع التكاليف، الذي لم يصاحبه تحسين في نوعية التعليم

الذي يقدم للمتعلمين في كافة المراحل التعليمية، وانتشار الوعي التربوي والمجتمعي بأهمية المساءلة في ضبط النوعية، وتحقيق بعدي الكفاية والفاعلية في النظام التربوي، وذلك بالنظر إلى النجاحات التي تحققت في المنظمات العاملة التي اعتمدت أساليب المساءلة، وتأثير التغيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية في النظام التربوي، وتعقد وتنامي التوقعات المتصلة بدور التعليم في تطوير بقية النظم الاجتماعية، إذ يوجد إحساس عام يؤكد أن أداء النظام التربوي لايزال دون التوقعات المأمولة، فضلاً عن شعور قيادات النظم التربوية بالإحباط الناتج عن الهدر في المصادر التربوية، واتساع الفجوة بين أداء النظام التربوي وممارساته والتوقعات المتصلة بأدواره، وذلك بالنظر إلى الفروق القائمة بين تكاليف تشغيل ذلك النظام والنتائج المتحققة كما تنعكس في نوعية مخرجاته، وسوغت النجاحات الكبرى التي أحرزتها بعض النظم التربوية من خلال اعتمادها لنظام المساءلة التربوية لضرورة تأسيس أساليبها في بقية النظم (الطويل : 2001). فالمساءلة تمثل قيمة اجتماعية لارتباطها بقيم الشفافية، والديمقراطية، والتمكين، والشراكة بين العديد من الأطراف التي يشملها العقد الاجتماعي التربوي، كما تعد مدخلاً مناسباً لصيانة عناصر الثقة البينية في إدارة النظم التربوية، ووسيلة فعالة لضبط ممارسات العاملين في تلك النظم؛ لضمان تحقيق الأهداف والمرامي التربوية (أخوارشيدة :2004). في ظل تراجع ثقة أولياء الأمور بفاعلية المدارس؛ نتيجة لتدني المستوى الأكاديمي للدارسين (العمري :2004). فضلاً عن فشل النظم التربوية في معالجة مشكلات البطالة والفقر؛ بسبب فقدانها لعمليات الاتصال والتواصل المستمر بقطاعات العمل، وانتشار مظاهر الفساد الإداري في القطاع التربوي، وإخفاق أنظمة المساءلة في تجفيف منابعه، جميعها عوامل سوغت لاعتماد أساليب المساءلة التربوية (الحارثي :2008). وتدفع المساءلة المعلمين والإداريين التربويين والعاملين الآخرين في القطاع التربوي إلى تطوير أساليبهم وطرائقهم، وتدعوهم إلى إعادة فحص قناعاتهم وفرضياتهم ومسلماتهم المهنية، والنظر إلى أدوارهم بمناظير جديدة أكثر انفتاحاً في ضوء علاقة تلك الأدوار ببقية الأدوار الأخرى، وتأثيرها في تحديد درجة كفايتها وفاعليتها، وترفع من مستوى وعيهم وإدراكهم بتنظيم الأدوار التربوية.

وتسهم المساءلة التربوية في تحديد الأدوار والواجبات التربوية مما يوفر المنصات الموضوعية لإنجاز مهمات التقييم التربوي، وتطبيق مبدأ المحاسبة، وتعزيز الثقة في النظام التربوي، وتقويض مظاهر الفساد كالوساطة والمحسوبية، وهدر المصادر والموارد التربوية (بطاح :2006). حيث يقدم نظام المكافآت والعقوبات الدليل جهود المدارس، ومستوى الأداء فيها. وفي هذا السياق يؤكد لسوى (Lashway, 1999) على توجه معظم الولايات في أمريكيا بشكل حذر نحو تطبيق الإدارة بلا استثناء (الإيجابية والسلبية)؛ لأن المساءلة من دون عقوبات تظل دون مغزى، وفارغة المضمون، وقليلة الأثر، وعديمة القيمة (أبوكركي: 2003). إذ تتطلب المساءلة وجود نظام رقابي ينطلق من مستوى الحزم والصرامة في تأكيد القواعد القانونية وتطبيقها، واستخدام السلطة والقوة الرسمية الهيراركية، ونظم الحوافز للوصول بالعاملين في إدارة النظم التربوية ومؤسساتها إلى درجة من الوعي والتيقظ والإدراك والنضج المهني، تجعلهم قادرين على إدارة أنفسهم بأنفسهم، وبما يمهد لظهور المساءلة الذاتية، ووسائل الضبط والتحكم الذاتي (الطويل : 2001). و تتحول المدارس حينها إلى مجتمعات جوهرها المشاركة الفاعلة، والثقة المتبادلة، وتقاسم القيم والمعتقدات والالتزامات، ويندفع المعلمون للعمل بدافع الوجدان والضمير والإيمان، والفضيلة المهنية، والالتزام الذاتي، والشعور بعمق الواجب، وجسامة المسؤوليات التربوية (دواني :2003). وتتطلب إعادة هندسة النظم التربوية من أجل الاستجابة الفاعلة لاستحقاقات التغيير التربوي، الذي أصبح قاعدةً وليس استثناءً، أو مايعرف (بالاستثناء الدائم) اعتماد برامج التقييم التربوي المستمر، وفقاً لمفاهيم كونية قائمة على الشفافية والمساءلة، والرقابة المجتمعية، بحيث تتمكن السلطات المحلية من تطوير معدلات الأداء من خلال إبقاء المعلمين وجعل الإداريين التربويين والمسؤولين

الآخرين في حالة مساءلة دائمة، ضمن المساعي الرامية لتوسيع قاعدة المشاركة المجتمعية الحقيقية في الرقابة والإشراف على المدارس والإدارات التربوية المحلية (حسين :2007). لذلك يمكن النظر إلى المساءلة التربوية بوصفها استراتيجية وقائية تحمي النظم التربوية من: الانزلاق، والتيه، والتشويش، من خلال تركيزها على الرؤية، والأهداف التربوية، والمقاصد والغايات الكبرى للنظام التربوي، لجعل النظم التربوية أكثر قدرة على التوظيف الفعال للمصادر التربوية، وتمكنها من الاستجابة المستمرة لحاجات مجتمعاتها، من خلال التطوير الدائم لنوعية التعليم، وتحسين نوعية المخرجات التربوية، بحيث تجد قبولاً داخل مستويات النظام التربوي ومكوناته، وفي قطاعات العمل والإنتاج .

معوقات تطبيق المساءلة التربوية:

أكد العديد من الباحثين في الإدارة التربوية على وجود جملة من المعوقات التي تعترض تطبيق المساءلة التربوية، وتحول دون تجذيرها وتأصيلها في الإدارات والمؤسسات التربوية، من بينها ضعف مستوى الوعي بمفهوم المساءلة وأهميتها، وعدم وضوح الأدوار والمسؤوليات والتوقعات المتصلة بها، وغياب سبل التغذية الراجعة، وضعف عمليات الاتصال والتواصل بين مكونات النظام التربوي ومستوياته، وضعف التخطيط والتدريب، وإهمال الفروق الفردية بين العاملين في القطاع التربوي (القضاة :2005) . ووجود ولاءات اجتماعية تقليدية تسهم في نشر الوساطة والمحسوبية وغيرها من مظاهر الفساد في إدارة النظم التربوية، والاتجاهات السلبية نحو المساءلة لدى العاملين في القطاع التربوي (الحارثي: 2008). ويؤكد بوفينس (Bovens,2003) على أن المساءلة قد ترفع من مستوى القلق والضغط النفسي لدى المعلمين، وتشعرهم بأن عليهم تحقيق النجاح مع كل متعلم، وقد تهمل الفروق الفردية بين المتعلمين، كما قد ينظر إليها على أنها عملية تقنية لا تراعي المتغيرات الوسيطة المؤثرة في المدرس، فضلاً عن وجود صعوبة في قياس فاعلية المخرجات التربوية؛ لعدم وجود معايير واضحة متفق عليها لإنجاز مهمات القياس والتقييم؛ ويحول كل ذلك دون تحديد المسؤول عن النتاجات التربوية، فهذه المعتقدات والقناعات التي يحملها بعض المربين تشكل تحدياً يواجه تطبيق المساءلة التربوية في المدارس (حويل :2012). فضلاً عن سيطرة النظام الإداري المركزي، وانخفاض رواتب العاملين في القطاع التربوي، وعدم الاهتمام بنشر ثقافة المساءلة في المدارس (الشريف :2013). وعلى الرغم من هذه التحديات فإنه يمكن النظر إلى المساءلة التربوية بوصفها استراتيجية تدخل فعالة تضعف من احتمالية هدر المصادر التربوية، وتخفض من إمكانية وقوع العاملين في الخطأ، وتحمي المتعلمين من التعليم الضعيف.

مشكلة الدراسة:

ينظر إلى المساءلة التربوية بوصفها تقنية فعالة لتعزيز قدرات النظم التربوية، وتحقيق أبعاد القيمة والقيمة المضافة في إدارة النظم التربوية ،بالنظر إلى دورها في ترشيد النفقات التربوية، والتوظيف العقلاني الرشيد للمصادر التربوية النادرة، إذ تمكن المساءلة النظام التربوي من الاستجابة الفاعلة والدائمة لحاجات مجتمعه، وتطلعاته التربوية من خلال تحسين التعليم والبرامج التعليمية، والأداء التربوي في المدارس لجعل المخرجات التربوية تلقى قبولاً في المستويات التربوية الأعلى، وفي قطاعات العمل والإنتاج .

وتهتم المساءلة التربوية النظمية الشاملة بالأبعاد المادية وغير المادية في النظام التربوي، وتسهم في تحقيق فاعليته الداخلية والخارجية، إذ تعمل المساءلة التربوية على توفير الآليات اللازمة لحمايته من الترهل

والفساد في ظل ارتفاع التكاليف، وندرة الموارد، وتنامي الشعور الاجتماعي بأهمية النظام التربوي، وزيادة الطلب الاجتماعي على التعليم .

وتشهد النظم التربوية تغييرات جوهرية شملت البنى، والأهداف، والغايات ووسائل تنفيذها، الأمر الذي جعلها تعمل في مناخات مضطربة، وحالة دائمة من عدم التأكد، وجميعها عوامل تتطلب تأسيس المساءلة في إدارة النظم التربوية بعد تنامي الإحساس بعدم تجاوب هذه النظم مع حاجات مجتمعاتها في ظل اتساع الفجوة بين مصادر المؤسسات التربوية ونوعية مخرجاتها، حيث يؤكد زاموتو (Zammuto,1982) بأنه كلما زادت الفجوة بين الأداء الفعلي، والأداء المستهدف زادت عوامل التوتر بين العاملين في النظام الاجتماعي، وكذلك بين هذا النظام وبقية النظم الاجتماعية (الطويل ،2001). وتواجه المدارس تحديات أخلاقية عديدة ناتجة عن الإحساس بالشخصنة في التعاملات المؤسسية كحجم الصفوف الدراسية، وفترة الدوام المدرسي، وسياسات الانضباط، كما توجد ممارسات عديدة يمكن أن تكون منصة مناسبة لمساءلات أخلاقية كنظام الاختبارات والعلامات، وتصنيف الدارسين إلى موهبين ومتخلفين أو إلى مجتهدين ومقصرين، وغياب البدائل في تقديرات التلاميذ ،والمعايير المعتمدة في منح الجوائز، وغيرها من الإجراءات التي تحمل في طياتها مضامين أخلاقية، وعندما تصبح الإجراءات الرسمية أكثر أهمية من الجوانب الإنسانية قد تزداد الممارسات غير الأخلاقية، وقد تتحول إلى مصدر للأذى الأخلاقي، لذلك ينبغي على الإداريين والمشرفين التربويين والمعلمين أن يعملوا على أنسنة الإجراءات المدرسية الرسمية وتأطيرها بمضامين ديمقراطية وتشاركية (دواني،2003).

وبالنظر إلى إدارة النظم التربوية الوطنية، وظروف عمل مؤسساتها، وعمليات المساءلة التربوية السائدة فيها، يلاحظ أن التغييرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية البنيوية العميقة أسهمت في تراجع القوة التنظيمية، وأدت إلى تقويض مصادر السلطة التربوية، الأمر الذي يجعل من عمليات توظيف المصادر، ونوعية التعليم الذي يقدم للمتعلمين موضع تساؤلات عديدة، فالاعتمادية المتبادلة التي تعيشها النظم الاجتماعية ألقت بظلالها على أهداف النظام التربوي وأساليب عمل مؤسساته، وعلى نوعية التعليم الذي يقدم للمتعلمين، ومخرجات المؤسسات التربوية، وفي هذا السياق يؤكد (كريم والطبولي،2011) على وجود جوانب ضعف عديدة في مكونات النظام التربوي المحلي وضمن مكوناته ومستوياته كافة، إذ يعاني النظام التربوي الوطني جملة من المثالب والهنات شملت المناهج الدراسية ،وطرائق التدريس المعتمدة، ونظم التقييم والقياس، وبرامج إعداد المعلمين والمشرفين التربويين، وعمليات تدريبهم، وإجراءات استقطابهم وتوظيفهم، فضلاً عن ذلك يعيش النظام التربوي الوطني حالة من العزلة الداخلية في ظل غياب سبل الاتصال والتواصل بين فروعه، ومكوناته، ومستوياته، وحالة من الانفصال والانغلاق الخارجي الناتجة عن فقدان الاتصال والتواصل بين النظام التربوى وبقية النظم المجتمعية المتزامنة معه، الأمر الذى جعل من هذا النظام يعمل بمعزل عن حاجات المجتمع المحلي من القوى العاملة في أبعادها الكمية والنوعية .

وتطرح مناخات التغيير والتحول العديد من الأسئلة المتصلة بفاعلية النظام التربوى المحلي، وقدرته على التعاطي مع آثار التغيير، والأزمات الناتجة عن ظروف الهشاشة، والاستثناء الدائم الذي يعج بالفوضى والتأزم، وعدم الاستقرار في ظل انحسار إجراءات التقييم التربوي، وتراجع العمل بالمعايير، وضعف نظم الرقابة والمعلومات، وسيادة بيئات عمل مفعمة بمشاعر الريبة وعدم اليقين (الترهوني وبحيح ،2016). وبناء على ماتقدم يمكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية:

- السؤال الأول: مامستوى تطبيق المساءلة التربوية في مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي من وجهة نظر المعلمين ؟

- السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وصف المعلمين لمستوى تطبيق المساءلة التربوية في مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي تعزا إلى اختلاف مؤهلاتهم العلمية وتخصصاتهم الأكاديمية ؟
- السؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين وصف المعلمين لمستوى تطبيق المساءلة التربوية في مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي وخبرتهم المهنية؟
- السؤال الرابع: مامعوقات تطبيق المساءلة التربوية في مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي من وجهة نظر المعلمين؟

أهمية الدراسة:

تكمن الأهمية النظرية والإجرائية التطبيقية لهذه الدراسة بالنظر إلى دورها المتوقع في تقديم الإضافات المحتملة إلى جسم المعرفة النظرية المتخصصة، ومساهمتها المأمولة في طرح العديد من التساؤلات التي قد تسهم في إثراء الأدب النظري لموضوع المساءلة في إدارة النظم التربوية، كما يتوقع أن تعمل هذه الدراسة على نشر الوعي بين صفوف الباحثين والممارسين التربويين بأهمية إجراء المزيد من البحوث والدراسات، التي تتناول واقع المساءلة التربوية في جميع مكونات النظام التربوي وفي مستوياته كافة، وفي إدارة النظم التربوية على اختلاف مستوياتها الإدارية ، ويؤمل أن تسهم هذه الدراسة في إثارة الشعور التربوي العام بأهمية تصميم معايير للمساءلة الإدارية والتربوية، تطُبّقُ في المؤسسات التربوية، ويجرى العمل على تطويرها وصيانتها في ظل التطورات التربوية المحلية والإقليمية والدولية.

فضلاً عن ذلك قد توفر هذه الدراسة المنصات التربوية اللازمة والضرورية لإجراء العديد من الدراسات، التي تتناول علاقة المساءلة التربوية بالمتغيرات التنظيمية التربوية؛ كالفساد الإداري التربوي، والإصلاح التربوي، والشفافية الإدارية التربوية، ويتوقع أن تعمل هذه الدراسة على تحديد بعض مواطن الضعف والقصور في أداء مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي في جوانبه الإدارية والتربوية، وتقدم الاقتراحات والتوصيات اللازمة لتقويض آثارها على نوعية التعليم الذي يقدم للدارسين، وذلك لأن وجود نظام للمساءلة التربوية يقدم دليلاً على رغبة قيادات النظم التربوية في الإصلاح الإداري والتربوي، كما يوفر الإحساس والشعور بالمسؤولية لدى المستخدمين، الأمر الذي يجعلهم يعيشون بعد الاستغراقية في أداء أدوارهم وواجباتهم المهنية، وينظرون إلى ممارستهم من مناظير عديدة، ويسألون أنفسهم عن مشروعية مايقومون به، ويبحثون عن المسوغات القانونية والتربوية والأخلاقية للأنشطة التي يرغبون في ممارستها ،ويتأملون في مترتبات تلك الأنشطة والممارسات، وهي بذلك قد تسهم في الحد من هدر المصادر، والتقصير والإهمال في أداء الواجبات الإدارية والتربوية، وتقوض من التعسف في استخدام السلطة التربوية أو استغلال القيادات التربوية لمواقعهم؛ لتحقيق أغراضهم ومصالحهم الشخصية الضيقة .

أهداف الدراسة :

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- ـ معرفة مستوى تطبيق المساءلة التربوية في مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي.
- ـ معرفة دلالة الفروق الإحصائية في وصف المعلمين لمستوى تطبيق المساءلة التربوية في مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي، التي يمكن أن تعزا إلى اختلاف مؤهلاتهم العلمية، وتخصصاتهم الأكاديمية .
- ـ معرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين وصف واقع تطبيق المساءلة التربوية في مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي والخبرة المهنية لمعلمي تلك المدارس.

- ـ معرفة المعوقات التي تحول دون تطبيق نظم المساءلة التربوية في مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي من وجهة نظر المعلمين.

عرض الدراسات السابقة:

حظيت المساءلة التربوية باهتمام الباحثين والممارسين للعمل التربوي والأكاديمي في المؤسسات التربوية جميعها، وعلى اختلاف المراحل التعليمية، وفي المستويات الإدارية التربوية كافة، وأسهم ذلك في توسيع مفهوم المساءلة التربوية، وتحديد أبعادها الجوهرية في ضوء اختبار علاقة تطبيق المساءلة التربوية بالعديد من المتغيرات الشخصية والتنظيمية، ومعرفة التحديات التي تواجه تأسيس هذا المفهوم في بيئات تربوية متنوعة، وفي هذا السياق هدفت دراسة الزعبي (2003) إلى تحديد درجة تطبيق المساءلة الإدارية في مديريات التربية والتعليم الأردنية، ومعرفة معوقات تطبيقها من وجهة نظر القيادات الإدارية التربوية، في ضوء متغيرات النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، والخبرة، والمسمى الوظيفي، والمنطقة الإدارية التعليمية. وتكوّن مجتمع الدراسة من (551) قائداً تربوياً، وطُورت استبانة لجمع بيانات الدراسة التي تأكد من صدقها وثباتها، واستُخدمت بعض الوسائل الإحصائية لتحليل بيانات الدراسة شملت التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والاختبار التائي، وتحليل التباين الأحادي، ومعامل ارتباط بيرسون. وأظهرت نتائج الدراسة تطبيق المساءلة الإدارية في مديريات التربية والتعليم الأردنية بدرجة متوسطة، كما اتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق المساءلة الإدارية، تعزا إلى متغيرات النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، والخبرة، والمنطقة الإدارية التعليمية، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق المساءلة الإدارية تعزا إلى متغير المسمى الوظيفي، فضلاً عن ذلك أظهرت النتائج عدم وجود معوقات تواجه تطبيق المساءلة الإدارية، ووجدت علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة إحصائية بين أبعاد المساءلة الإدارية ومعوقات تطبيقها في مديريات التربية والتعليم الأردنية.

وهدفت دراسة أبوكركي (2003) إلى معرفة مستوى إدراك مديري المدارس الحكومية الأردنية لمفهوم المساءلة التربوية وأهدافها في ضوء بعض المتغيرات، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس الحكومية التابعة لمديريات التربية في محافظة الكرك، البالغ عددهم (228) مديراً ومديرة، خلال العام الدراسي(2003-2002) سحبت منه عينة عشوائية بسيطة قوامها (218) مديراً ومديرة، وطُورت أداة لجمع بيانات الدراسة خضعت لاختبار الصدق الظاهري، وتأكد من ثباتها باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، ولتحليل بيانات الدراسة استخدمت بعض الوسائل الإحصائية شملت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار شيفيه للمقارنات البعدية. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى إدراك عينة الدراسة لمفهوم المساءلة وأهدافها كان مرتفعاً، واتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى إدراك عينة الدراسة لمفهوم المساءلة التربوية، تعزا إلى متغيرات النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، والخبرة الإدارية ،ومستوى المدرسة، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى إدراك عينة الدراسة لأهداف المساءلة التربوية تعزا إلى متغيرات النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، ومستوى المدرسة ، في حين وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى هذا الإدراك تعزا إلى متغير الخبرة الإدارية ولصالح مديري المدارس الذين تصل مدة خبرتهم الإدارية أو تزيد عن (10) سنوات، فضلاً عن ذلك أكدت نتائج الدراسة وجود اعتقادٍ راسخٍ بين مديري المدارس مفاده أن المساءلة التربوية تركز على مخرجات النظام التربوي دون مدخلاته.

وهدفت دراسة أخوارشيدة (2004) إلى تحديد درجة وعي معلمي ومعلمات المدارس الثانوية الأردنية الحكومية بمفهوم المساءلة، وعلاقة ذلك بفاعلية المدرسة في ضوء متغيرات النوع الاجتماعي، والمؤهل

العلمي، والخبرة. وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الثانوية الأردنية الحكومية، والبالغ عددهم (11490) معلماً ومعلمة، اختيرت منه عينة عشوائية طبقية قوامها (585) معلماً ومعلمة، وطُورت استبانة لقياس درجة وعي عينة الدراسة بمفهوم المساءلة، كما طُورت استبانة أخرى لقياس فاعلية المدرسة، واستخدمت بعض الوسائل الإحصائية لتحليل البيانات شملت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل الانحدار، ومعامل ارتباط بيرسون. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود درجة متوسطة لوعي عينة الدراسة بمفهوم المساءلة وفاعلية المدرسة، ووجدت علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين وعي عينة الدراسة بمفهوم المساءلة وفاعلية المدرسة ومتغيرات النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، والخبرة، كما وجدت علاقة ارتباطية قوية وذات دلالة إحصائية بين وعي عينة الدراسة بمفهوم المساءلة وفاعلية المدرسة.

وفي دراسة تحليلية تطويرية أجراها العمري(2004) هدفت إلى تحديد درجة توفر عناصر المساءلة التربوية، ومعرفة معوقات تطبيقها في النظام التربوي الأردني، وتكون مجتمع الدراسة من جميع موظفي الإدارة العليا في مركز الوزارة، وموظفي الإدارة الوسطى في مديريات التربية والتعليم، البالغ عددهم (1530) موظفاً وموظفة، سحبت منه عينة عشوائية طبقية قوامها (662) موظفاً وموظفة، وطُورت أداة لجمع بيانات الدراسة خضعت لاختبار الصدق الظاهري، وتأكد من ثباتها، ولتحليل بيانات الدراسة استُخدمت بعض الوسائل الإحصائية من بينها المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الأحادي، واختبار توكي للمقارنات البعدية. وبينت نتائج الدراسة ممارسة المساءلة التربوية في بعدي الأهداف التربوية، والأهداف التعليمية، واتضح عدم توجيه المساءلة التربوية لأي طرف عن التقصير في تحقيق النتائج التربوية، ووجدت العديد من المعوقات التي تعترض تطبيق المساءلة التربوية، من أهمها: العلاقات الشخصية، والجهوية، والوساطة، والعلاقات الإنسانية، وبعض الصفات الشخصية لبعض الموظفين؛ كعدم الانتماء، والضغوط الاجتماعية والعشائرية التي يتعرض لها الموظفون.

وأجرى فورت وهبلر(Fort and Hebbler، 2004) دراسة نوعية هدفت إلى اختبار مصداقية أنظمة المساءلة التربوية في بعض الولايات المتحدة الأمريكية، في ضوء أهداف المساءلة التربوية وقواعد القرارات، والمؤشرات التربوية، ونتائج عمليات المساءلة على فاعلية المدارس، وأظهرت النتائج أن أنظمة الحوافز والعقوبات تؤدي الدور الحاسم في تحسين الأداء الإداري التربوي في المدارس، كما تبين وجود العديد من التحديات التى تواجه تطبيق أنظمة المساءلة التربوية في بعض الولايات المتحدة الأمريكية، وقدمت المقترحات اللازمة لتجاوز تلك التحديات من أجل تعظيم الآثار الإيجابية لنظم المساءلة المعمول بها في المدارس الأمريكية.

وهدفت دراسة القضاة (2005) إلى تحديد أنماط القيادة التربوية لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جرش الأردنية، وعلاقتها بالمساءلة الإدارية للمعلمين في ضوء متغيرات النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، والخبرة، وتكون مجتمع الدارسة من جميع مديري ومديرات المدراس الحكومية في محافظة جرش، البالغ عددهم (147) مديراً ومديرة، واستخدم أسلوب المسح الشامل لمجتمع الدراسة، وطُورت أداتي الدراسة بالإفادة من الأدب التربوي والدراسات السابقة المتصلة بموضوعها، واستخدمت بعض الوسائل الإحصائية لتحليل بيانات الدراسة شملت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الأحادي، واختبار توكي للمقارنات البعدية، وأظهرت نتائج الدراسة أن النمط القيادي السائد في المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة جرش هو النمط المتمركز حول العمل، كما اتضح ممارسة مديري ومديرات تلك المدارس للمساءلة الإدارية وبدرجات مرتفعة، وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة مجتمع الدراسة للمساءلة الإدارية تعزا إلى متغيري النوع الاجتماعي والخبرة، بينما وجدت فروق ذات دلالة احصائية

في هذه الممارسة تعزا إلى متغير المؤهل العلمي، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أنماط القيادة التربوية وممارسة وظيفة المساءلة التربوية من قبل مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جرش الأردنية .

وهدفت دراسة بلجيت (Billget, 2007) إلى تحديد العلاقة بين اللوائح المنظمة للحوافز في قوانين وأنظمة وتعليمات النظام التعليمي بولاية الينوى Illinois State واتجاهات مديري المدارس نحو المساءلة التربوية. وتكونت عينة الدراسة من (729) مديراً ومديرة في ولاية إلينوى الأمريكية، وأكدت نتائج الدراسة على ضرورة تطوير نظم الحوافز والمكافآت والعقوبات في قوانين التعليم بالولاية، إذ يرتبط الأداء الإداري التربوي الفعال بالرواتب والمكافآت المجزية ذات القيمة المرتفعة، حيث اتضح أن اتجاهات مديري المدارس نحو المساءلة التربوية غير منسجمة مع أنظمة الحوافز (المكافآت والعقوبات)، كما تبين أن تطبيق معايير المساءلة التربوية يرتبط بالرواتب والمكافآت المرتفعة التي تدفعهم إلى تطوير برامج المساءلة التربوية في المدارس.

وعملت دراسة الحارثي (2008) إلى بناء أنموذج للمساءلة التربوية في وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس الثانوية السعودية، البالغ عددهم (3341) مديراً ومديرة، خلال العام الدراسي (2007-2008) سحبت منه عينة قصدية قوامها (397) مديراً ومديرة، وصممت استبانة لجمع بيانات الدراسة خضعت لاختبار الصدق الظاهري، وجرى التأكد من ثباتها باستخدام طريقة الاختبار، إعادة الاختبار، ولتحليل بيانات الدارسة استخدمت بعض الوسائل الإحصائية من بينها المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الأحادي. وأظهرت نتائج الدراسة أن واقع تطبيق المساءلة التربوية في وزارة التربية والتعليم بالمملكة السعودية كان في المستوى المتوسط، حيث وجدت معوقات وبمستويات مرتفعة حالت دون تطبيقها بالمستويات المتوقعة والمأمولة، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وصف واقع المساءلة التربوية تعزا إلى متغيرات النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

وعملت دراسة أبوحمدة (2008) على معرفة مستوى تطبيق المساءلة الإدارية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لمعلمي المدارس الثانوية الخاصة بمحافظة العاصمة عمان في ضوء متغيرات النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وأجريت الدراسة على عينة عشوائية طبقية قوامها (309) معلماً ومعلمة، وطُورت استبانة لجمع بيانات الدراسة، جرى التأكد من صدقها الظاهري، والتحقق من ثباتها، ولتحليل بيانات الدراسة استُخدمت بعض الوسائل الإحصائية شملت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والاختبار التائي، وتحليل التباين الأحادي، واختبار شيفيه، ومعامل ارتباط بيرسون.

وكشفت نتائج الدراسة عن تطبيق المساءلة الإدارية في المدارس الثانوية الخاصة بمستويات مرتفعة، كما اتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تطبيق المساءلة الإدارية تعزا إلى متغير النوع الاجتماعي، في حين وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تطبيق المساءلة الإدارية بالمدارس الثانوية الخاصة تعزا إلى متغيري المؤهل العلمي، والخبرة، فضلاً عن ذلك أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الرضا الوظيفي لعينة الدراسة كان متوسطاً، ووجدت علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين تطبيق المساءلة الإدارية والرضا الوظيفي لمعلمي المدارس الثانوية الخاصة بمحافظة العاصمة عمان.

وسعت دراسة بوليم (Pulliam, 2008) إلى معرفة تأثير انتقال الطلبة على تطبيق المساءلة الإدارية في المدارس، وأداء العاملين فيها، والتحصيل الأكاديمي للمتعلمين في ولاية تكساس الأمريكية، حيث جُمِعت بيانات الدراسة من (3447) مدرسة من مدارس الولاية، وبعد تحليل هذه البيانات كشفت نتائج الدراسة عن وجود

تأثير سلبي لانتقال الطلبة على تطبيق المساءلة الإدارية، والتحصيل الأكاديمي للمتعلمين، ومستوى أداء العاملين في المدارس، حيث شكلت عمليات انتقال الطلبة التحدي الأبرز الذي قوض المساعي الرامية لتطبيق المساءلة الإدارية في المدارس بالكيفية المتوقعة والمأمولة، وأوصت الدراسة بضرورة معالجة ظاهرة انتقال الطلبة، وتركيز المساءلة الإدارية في المدارس التي تعاني من ارتفاع معدلات الانتقال المدرسي .

وعملت دراسة لوندا (Lawanada ,2009) على تحديد مستوى استخدام المشرفين التربويين للمساءلة الإدارية، ومعرفة مستوى مطابقتها للأنموذج الفيدرالي للمساءلة، وشملت الدراسة عينة عشوائية بسيطة قوامها (420) مديراً ومديرة، في المدارس بولاية ألاباماAlabama Stat ، وكشفت نتائج الدراسة عن ممارسة المشرفين التربويين للمساءلة الإدارية بمستويات ضعيفة وخاصة في الأبعاد المتصلة بالتحصيل الأكاديمي للدارسين، ذلك وفقاً للأنموذج الفيدرالي للمساءلة الإدارية.

وفي السياق نفسه هدفت دراسة دوجان (Duagan ,2009) إلى معرفة تأثير المساءلة المدرسية في تحسين جودة المخرجات المدرسية بإدارات التعليم في أستراليا الغربيةWestern Australia ، حيث أجريت العديد من المقابلات مع مديري الإدارات التعليمية بالمقاطعات، وعينة من مديري المدراس، وأظهرت نتائج الدراسة وجود تأثير جوهري للمساءلة التربوية المدرسية في تحسين المخرجات التربوية المدرسية من خلال الالتزام بممارسة إجراءات المساءلة التربوية المدرسية على مستوى الإدارة المدرسية والتعليمية .

وهدفت دراسة الحسن (2010) إلى تحديد درجتي المساءلة والفاعلية الإدارية التربوية، والعلاقة بينهما في المدارس الثانوية ، من وجهة نظر العاملين في مديريات التربية والتعليم بمحافظات الضفة الغربية، تكون مجتمع الدراسة من (693) موظفاً، اختيرت منه عينة عشوائية طبقية قوامها (245) موظفاً، وطُورت استبانة لجمع بيانات الدراسة جرى التحقق من صدقها الظاهري، و التأكد من ثباتها، واستُخدمت بعض الوسائل الإحصائية لتحليل بيانات الدراسة، من بينها المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والاختبار التائي، وتحليل التباين الأحادي، ومعامل ارتباط بيرسون، وتوصلت نتائج الدراسة إلى ارتفاع مستوى ممارسة المساءلة الإدارية التربوية في المدارس الثانوية الحكومية، بينما كانت الفاعلية الإدارية المستوى المتوسط، ووجدت علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوى تطبيق المساءلة الإدارية التربوية، والفاعلية الإدارية التربوية في المدارس الثانوية الحكومية بمحافظات الضفة الغربية .

وعملت دراسة أبوحشيش (2010) على تحديد مستوى ممارسة مديري المدراس الثانوية بمحافظة غزة للمساءلة، وتكون مجتمع الدراسة من (841) معلماً ومعلمة، خلال العام الدراسي (2009-2010) سحبت منه عينة عشوائية بسيطة قوامها (212) معلماً ومعلمة، وطُورت استبانة لجمع بيانات الدراسة خضعت لاختبار الصدق الظاهري، جرى التأكد من ثباتها باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار، ولتحليل بيانات الدراسة استخدمت بعض الوسائل الإحصائية من بينها المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والاختبار التائي، وتحليل التباين الأحادي، وكشفت نتائج الدراسة عن ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة للمساءلة وبمستويات مرتفعة، وذلك حسب وجهة نظر معلمي ومعلمات تلك المدارس، كما اتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية للمساءلة تعزا إلى متغيرات النوع الاجتماعي، والتخصص، وسنوات الخدمة أو الخبرة المهنية لعينة الدراسة.

وسعت دراسة أتافيا (Ataphia ،2011) إلى الكشف عن تصورات معلمي ومديري المدارس الثانوية في ولاية الدلتا بنيجيريا Dalta State عن نظم المساءلة السائدة في تلك المدارس، وأجريت الدراسة على عينة عشوائية بسيطة قوامها (535) من معلمي ومديري المدارس الثانوية، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق

ذات دلالة إحصائية في تصورات عينة الدراسة عن نظام المساءلة التربوية، وأهمية تطبيقها على المستويين المحلي والمجتمعي لتعزيز قدرات النظام المدرسي، وتحقيق الأهداف التربوية، وتنفيذ السياسات التربوية الوطنية.

وهدفت دراسة حويل (2012) إلى معرفة واقع تطبيق المساءلة التربوية في مدارس وكالة الغوث الدولية، واستُخدم أسلوب المسح الشامل لمجتمع الدراسة، الذي تكون من (91) مدير مدرسة، وطُورت استبانة لجمع بيانات الدراسة جرى التحقق من صدقها الظاهري وثباتها، واستُخدمت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومعامل ارتباط بيرسون لتحليل بيانات الدراسة، التي كشفت عن وجود مستويات مرتفعة للمساءلة التربوية والجودة الشاملة في مدارس وكالة الغوث الدولية، كما اتضح وجود علاقة ارتباط موجبة وذات دلالة إحصائية بين واقع المساءلة التربوية والجودة الشاملة في مدارس وكالة الغوث بالضفة الغربية من وجهة نظر مديري تلك المدارس.

وفي دراسة قام بها الشريف (2013) هدفت إلى تحديد علاقة المساءلة الإدارية بالأداء الوظيفي للعاملين الإداريين في وزارة التربية والتعليم العالي بقطاع غزة، وطُورت استبانة لجمع بيانات الدراسة، طبقت على عينة عشوائية طبقية تكونت من (320) موظفاً إدارياً، واستُخدمت بعض الوسائل الإحصائية لتحليل بيانات الدراسة، من بينها المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والاختبار التائي، ومعامل ارتباط بيرسون، وأظهرت نتائج الدراسة وضوح مفهوم المساءلة الإدارية لدى عينة الدراسة، كما تبين وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أبعاد المساءلة الإدارية (الانضباط الوظيفي، والعمل والإنجاز، وأخلاقيات الوظيفة العامة، والعلاقات الإنسانية) والأداء الوظيفي للعاملين الإداريين في وزارة التربية والتعليم بقطاع غزة.

وسعت دراسة سلامة (2013) إلى معرفة دور المساءلة في تحسين أداء المعلمين بمدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة، وتكون مجتمع الدراسة من (245) مديراً ومديرة، اختيرت منه عينة عشوائية بسيطة بلغ حجمها (205) مديراً ومديرة، وطُورت استبانة لجمع البيانات خضعت لاختبار الصدق الظاهري، وتم التحقق من ثباتها، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود دور جوهري للمساءلة في تحسين أداء المعلمين، كما اتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدور المساءلة في تحسين أداء المعلمين بمدارس وكالة الغوث بقطاع غزة، تعزا إلى متغيري المؤهل العلمي ونوع المدرسة، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية لدور المساءلة في تحسين أداء المعلمين بمدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة تعزا إلى متغير الخبرة.

وقامت الداهوك (2014) بوضع تصور لتطوير ممارسة المساءلة الذكية لدى مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة، واستُخدم أسلوب المسح الشامل لمجتمع الدراسة الذي تكون من (245) مديراً ومديرة، وطُورت استبانة لجمع بيانات الدراسة جرى التأكد من صدقها الظاهري، والتحقق من ثباتها، ولتحليل بيانات الدراسة استُخدمت بعض الوسائل الإحصائية من بينها المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والاختبار التائي، ومعامل ارتباط بيرسون، وتحليل التباين الأحادي، وأشارت نتائج الدراسة إلى ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة لأساليب المساءلة الذكية بمستويات مرتفعة، كما اتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة المساءلة الذكية تعزا إلى متغيري النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تلك الممارسة تعزا إلى متغير الخبرة في صورتها الكلية ولصالح فئة الخبرة التي تقل عن خمس سنوات.

وهدفت دراسة عيسان والخروصي (2016) إلى تحديد متطلبات تطبيق المساءلة الإدارية في المدارس الحكومية بسلطنة عمان، من وجهة نظر مديري تلك المدارس، في ضوء متغيري المؤهل العلمي والخبرة

الوظيفية، وتكون مجتمع الدراسة من (947) مديراً ومديرة، اخُتيرت منه عينة عشوائية بسيطة بلغ حجمها (171) مديراً ومديرة، وطُورت استبانة لجمع بيانات الدراسة خضعت لاختبار الصدق الظاهري، وجرى التأكد من ثباتها، واستُخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والاختبار التائي لتحليل بيانات الدراسة التي كشفت عن ممارسة مديري المدارس الحكومية في سلطنة عمان للمساءلة الإدارية بمستويات مرتفعة، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تلك الممارسة، تعزا إلى متغير المؤهل العلمي ولصالح حملة شهادة التخصص العالي (الماجستير) وحملة شهادات التخصص الدقيق (الدكتوراه)، وتبعاً إلى متغير سنوات الخبرة الوظيفية ولصالح ذوي الخبرة الطويلة.

تظهر المراجعة المعمقة للدراسات السابقة التي أجُريت في بيئات تربوية متنوعة تنامي الإحساس بأهمية تأسيس المساءلة الإدارية والتربوية في إدارة النظم التربوية، والشعور بضرورة اتخاذ كافة الإجراءات لتقويض المعوقات التي تحول دون تطبيقها في المؤسسات التعليمية، حيث طرحت بعض الدراسات نماذج إجرائية للتعاطي مع هذه المعوقات، فضلاً عن ذلك يلاحظ أن أغلب هذه الدراسات استخدمت تصاميم البحث الكمي في تطوير أدوات القياس والتحليل الإحصائي للبيانات التي جُمعت من عينات عشوائية بسيطة أو طبقية، كما استُخدمت تلك التصاميم في مناحي الوصف والتحليل، وتأسيس الفهم والتفسير؛ لتؤكد على أهمية تطبيق المساءلة التربوية في المدارس، وفي إدارة النظم التربوية، نظراً لدورها الحاسم في تطوير الأداء التربوي المدرسي، ولارتباطها الجوهري بالتحصيل الأكاديمي للمتعلمين، وتحسين المخرجات التربوية، ونوعية التعليم الذي يقدم للمتعلمين، وتحقيق الفاعلية الداخلية والخارجية في إدارة النظم التربوية

منهجية الدراسة:

أُتبع المنهج الوصفي التحليلي لوصف واقع المساءلة التربوية، والكشف عن المعوقات التي تواجه تطبيقها في مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي، من وجهة نظر معلمي ومعلمات تلك المدرس، وفي ضوء التباين القائم في مؤهلاتهم العلمية، وتخصصاتهم، وخبراتهم المهنية.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات مدراس التعليم الأساسي التابعة لمكتب خدمات تعليم بنغازي المركز، البالغ عددهم (6253) معلماً ومعلمة، حسب الإحصاءات الصادرة عن شؤون قطاع التربية والتعليم خلال العام الدراسي 2016-2017. واُختيرت منه عينة عشوائية طبقية نسبية بلغ حجمها (313) معلماً ومعلمة، ويشكل هذا العدد (5%) من مجتمع الدراسة تقريباً، وبتوزيع الاستبانات على عينة الدراسة، بلغ عدد الاستبانات المسترجعة والقابلة للتحليل الإحصائي (272) استبانة.

أداة الدراسة:

طُورت استبانة لجمع بيانات الدراسة بالإفادة من الأدب النظري والدراسات السابقة ومن بينها دراسة أبي حمدة (2008) الموسومة بـ" درجة تطبيق المساءلة الإدارية وعلاقتها بمستوى الرضا الوظيفي لمعلمي المدارس الثانوية الخاصة بمحافظة العاصمة عمان من وجهة نظرهم"، ودراسة الحسن (2010) " درجتا المساءلة والفاعلية الإدارية التربوية والعلاقة بينها لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية ومديراتها في محافظات الضفة الغربية من وجهة نظر العاملين في مديريات التربية والتعليم"، حيث طُورت أداة تكونت في صورتها النهائية من (28) فقرة لقياس واقع المساءلة التربوية، و (23) فقرة لتحديد الصعوبات التي تعترض

تطبيق المساءلة التربوية في مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي من وجهة نظر معلمي ومعلمات تلك المدارس .

صدق أداة الدراسة وثباتها:

للتأكد من صدق أداة الدراسة، ولضمان أنها تقيس ما أُعدت لقياسه أُستخدم الصدق الظاهري بعرضها على مجموعة من المحكمين، وأُجريت التعديلات المناسبة في ضوء ملاحظاتهم، حيث حُذِفت (3) فقرات من أداة القياس؛ لعدم اتفاق المحكمين على صلاحيتها، كما أُجريت بعض التعديلات على الصياغة اللغوية لبعض فقرات أداة الدراسة، وللتحقق من ثبات أداة القياس استُخدمت معادلة ألفا كرونباخ، حيث بلغت قيمة المعامل (.79)∝. وهو معامل ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 =

عرض نتائج الدراسة:

يمكن عرض نتائج الدراسة وفقاً لتساؤلاتها وذلك على النحو الآتي:

- **السؤال الأول: مامستوى تطبيق المساءلة التربوية في مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي من وجهة نظر المعلمين ؟**

للإجابة عن هذا السؤال أُستخرج المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة على أداة "لاختبار دلالة t.test قياس المساءلة التربوية والمتوسط النظري لفقرات هذه الأداة، وأُستخدم الاختبار التائي " الفرق بين المتوسطين، وذلك كما هو موضح بالجدول (1).

جدول (2) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة، والمتوسط النظري لأداة القياس والقيمة التائية لاختبار دلالة الفرق بين المتوسطين

المتغير	عدد الحالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	درجة الحرية	قيمة (t)	الدلالة الإحصائية
المساءلة التربوية	272	107.47	6.31	84	271	(*) 69.26	0.000

- ∝ (*) قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01

يلاحظ من الجدول (1) أن المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة على أداة قياس واقع تطبيق المساءلة التربوية في مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي قد بلغ (107.47) بانحراف معياري قدره (6.31)، في حين بلغ المتوسط النظري لأداة القياس (84) وباختبار دلالة الفرق بين المتوسطين بلغت القيمة التائية.(69.26) وهي =∝قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01 ، وبتحليل فقرات قياس واقع تطبيق المساءلة التربوية في مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي، يتضح أنها أسهمت في رفع مستوى إلتزام مديري المدارس والمعلمين بمستوى مواعيد الدوام الرسمي، وضبط ومتابعة انتظام الدارسين في المدارس، فضلاً عن دورها في تعزيز الروابط وتوثيق الصلة بالمجتمع المحلي، ضمن المساعي الرامية لتحقيق رؤية المدرسة ورسالتها التربوية.

وفي الصورة العامة تظهر هذه النتيجة أن مستوى تطبيق المساءلة التربوية في مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي يزيد عن المتوسط النظري، وتتفق بذلك مع نتائج دراسة العمري (2004)، التي كشفت عن ممارسة المساءلة التربوية في بعدي الأهداف التربوية والأهداف التعليمية في النظام التربوي الأردني، ودراسة

القضاة (2005) التي أظهرت ممارسة مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جرش الأردنية للمساءلة الإدارية. ودراسة أبي حمدة (2008) التي أكدت على تطبيق المساءلة الإدارية في المدارس الثانوية الخاصة بمحافظة العاصمة عمان، ودراسة الحسن(2010) التي توصلت إلى ممارسة المساءلة الإدارية التربوية في المدارس الثانوية الحكومية بمديريات التربية والتعليم بمحافظات الضفة الغربية، ودراسة أبي حشيش (2010) التي كشفت عن ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة للمساءلة التربوية، ودراسة حويل (2012) التي أظهرت ارتفاع مستوى تطبيق المساءلة التربوية في مدارس وكالة الغوث الدولية بالضفة الغربية، ودراسة عيسان والخروصي (2016) التي توصلت إلى ممارسة مديري المدارس الحكومية في سلطنة عمان للمساءلة الإدارية وبمستويات مرتفعة .

- **السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وصف المعلمين لمستوى تطبيق المساءلة التربوية في مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي تعزا إلى اختلاف مؤهلاتهم العلمية، وتخصصاتهم الأكاديمية؟**

أولاً المؤهل العلمي: لتحديد دلالة الفروق في وصف تطبيق المساءلة التربوية في مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي، التي يمكن أن تعزا إلى متغير المؤهل العلمي حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على أداة القياس، واستُخدم الاختبار التائي (t.test) لتحديد دلالة الفرق بين المتوسطين، كما هو موضح بالجدول (2).

جدول (2) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة والقيمة التائية لتحديد دلالة الفرق بين المتوسطين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي	عدد الحالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (t)	الدلالة الإحصائية
شهادة جامعية	180	108.03	5.72	270	(*) 2.06	0.033
شهادة تعليم متوسط	92	106.38	7.22			

(*) قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$

يوضح الجدول (2) أن المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة من حملة الشهادات الجامعية قد بلغ (108.03) بانحراف معياري قدره (5.72) في حين بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة من حملة شهادات التعليم المتوسط (106.38) وبانحراف معياري (7.22) وباختبار دلالة الفرق بين المتوسطين بلغت القيمة التائية (2.06)، وهي قيمة ذات دالة إحصائية عند مستوى دلالة0.05، وتظهر هذه النتيجة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وصف مستوى تطبيق المساءلة التربوية بمدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي، تعزا إلى متغير المؤهل العلمي ولصالح حملة الشهادات الجامعية، ويمكن تفسير ذلك في ضوء الاختلاف المتوقع بين أصحاب المؤهلات الجامعية، والمؤهلات التربوية المتوسطة في مناحي القدرة على الوصف

والتحليل، والوعي بمفهوم المساءلة التربوية وأهميتها وإجراءات تطبيقها، والتباين والفروق القائمة بينهم في استبصار وإدراك الأنماط السلوكية والممارسات العملية المتصلة بها، التي جاءت جميعها لصالح معلمي مدارس التعليم الأساسي من حملة الشهادات الجامعية.

ويحظى هذا التفسير بالدعم والقبول المستمد من نتائج الدراسات السابقة ومن بينها دراسة أخوارشيدة (2004) التي كشفت عن وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين وعي معلمي ومعلمات المدارس الثانوية الأردنية الحكومية، وإدراكهم لمفهوم المساءلة التربوية ومؤهلاتهم العلمية، ودراسة القضاة (2005) التي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة مديري ومديرات الحكومية في محافظة جرش الأردنية للمساءلة التربوية تعزا إلى اختلاف مؤهلاتهم العلمية، ودراسة أبي حمدة (2008) التي أكدت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تطبيق المساءلة الإدارية في المدارس الثانوية الخاصة بمحافظة العاصمة عمان، تعزا إلى متغير المؤهل العلمي، وذلك وفقاً لوجهات نظر معلمي ومعلمات تلك المدارس، ودراسة عيسان والخروصي (2016) التي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة مديري المدارس الحكومية بسلطنة عمان للمساءلة الإدارية العالي (الماجستير) وحملة شهادات التخصص الدقيق (الدكتوراه).

ثانياً التخصص: لاختبار دلالة الفروق في وصف مستوى تطبيق المساءلة التربوية في مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي، التي يمكن أن تعزا إلى متغير التخصص، أُستخرج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، وأُستخدم الاختبار التائي (t.test) لتحديد دلالة الفرق بين المتوسطين، وذلك كما هو مبين بالجدول (3).

جدول (3) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة والقيمة التائية لاختبار دلالة الفرق بين المتوسطين تبعاً لمتغير التخصص.

التخصص	عدد الحالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (t)	الدلالة الإحصائية
علوم إنسانية	130	106.73	6.29	270	(*) 1.88	0.13
علوم تطبيقية	142	108.16	6.25			

(*) قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 = ∝

يلاحظ من الجدول (3) أن المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة للمتخصصين في العلوم الإنسانية قد بلغ (106.73) بانحراف معياري قدره (6.29)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة للمتخصصين في العلوم التطبيقية (108.16) بانحراف معياري قدره (6.25) وباختبار دلالة الفرق بين المتوسطين بلغت القيمة التائية (1.88) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05= ∝.

وتظهر هذه النتيجة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وصف مستوى تطبيق المساءلة التربوية في مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي تعزا لاختلاف تخصصات عينة الدراسة، حيث وصف معلمي ومعلمات مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي مستوى تطبيق المساءلة التربوية في هذه المدارس بأنه يزيد عن المتوسط النظري، إذ لم يسهم اختلاف تخصصاتهم في تباين الأوصاف والنعوت التي يقدمونها، والمتصلة بواقع تطبيق المساءلة التربوية في المدارس التي يعملون بها، وقد يعزا ذلك إلى طبيعة أهداف مرحلة التعليم الأساسي التي تركز بشكل جوهري على تمكين الدارسين من اكتساب المهارات العامة، وتنمية قدراتهم الأساسية، بحيث يجدون قبولاً في المراحل التعليمية الأعلى القائمة على التخصص، إذ يمكن وصف الممارسات والأنشطة التربوية السائدة في مدارس التعليم الأساسي بأنها أنشطة عامة يشرف على ممارستها جميع المعلمين، بهدف

تحقيق النمو الشامل للدارسين، الأمر الذى جعل من عمليات المساءلة التربوية، تنجز ضمن السياقات العامة للأنشطة والممارسات التربوي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة دوجان (Duggan, ,2009) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات مديري الإدارات التعليمية بمقاطعات أستراليا الغربية، ومديري المدارس في تلك المقاطعات، والمتصلة بالدور الجوهري للمساءلة التربوية المدرسية في تحسين المخرجات التربوية، من خلال الالتزام بممارسة إجراءاتها على مستوى الإدارة التعليمية والمدرسية، ودراسة أبي حشيش (2010) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وصف مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة للمساءلة، تعزا إلى اختلاف تخصصات معلمي ومعلمات تلك المدارس، ودراسة أتافيا (Ataphia, ,2011) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات المعلمين ومديري المدارس الثانوية في ولاية الدلتا Dalta state نحو نظام المساءلة التربوية وأهمية تطبيقها على المستويين المحلي والمجتمعي .

- **السؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين وصف المعلمين لمستوى تطبيق المساءلة التربوية في مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي وخبرتهم المهنية؟**

للإجابة عن هذا السؤال استُخدم معامل ارتباط بيرسون بهدف الكشف عن دلالة العلاقة بين مستوى تطبيق المساءلة التربوية في مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي والخبرة المهنية لعينة الدراسة، وذلك كما هو مبين بالجدول (4).

جدول (4) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة، وقيمة معامل ارتباط بيرسون لتحديد دلالة العلاقة الارتباطية بين مستوى تطبيق المساءلة التربوية والخبرة المهنية للمعلمين .

عدد الحالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة معامل ارتباط بيرسون
272	107.47	6.31	(*)-0.049

قيمة (*) دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 =∝

يلاحظ من الجدول (4) أن قيمة معامل ارتباط بيرسون بين واقع تطبيق المساءلة التربوية في مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي والخبرة المهنية للمعلمين قد بلغت (-0.049) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05= ∝ .

وتظهر هذه النتيجة وجود علاقة ارتباطية عكسية، وذات دلالة إحصائية بين وصف واقع تطبيق المساءلة التربوية في مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي، والخبرة المهنية لمعلمي ومعلمات تلك المدارس، حيث قدم المعلمون والمعلمات ذوو الخبرة الطويلة وصفاً لواقع تطبيق المساءلة التربوية في مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي، أكثر ضيقاً وانحساراً مقارنة بزملائهم من ذوي الخبرة المهنية القصيرة، الذين يرون أن المساءلة التربوية تُطبق بمستويات أكثر شمولاً واتساعا، فالأوصاف والنعوت المتصلة بمستويات تطبيق المساءلة التربوية جاءت غير متطابقة مع الخبرة المهنية لعينة الدراسة، وقد يعزا ذلك إلى التوقعات العالية التي تشكل قناعات ومعتقدات ذوي الخبرة الطويلة بوصفهم أكثر وعياً وإدراكاً لمتطلبات تطبيق المساءلة التربوية وأهدافها، وأهميتها، وإجراءاتها، وأساليب ممارستها، بحيث تصبح دائمة ومستمرة وحاضرة وشاخصة في المناخات المدرسية، وشاملة لكافة الممارسات وأنماط السلوك التربوي، والأنشطة التربوية، وذلك على الرغم من أن

الوصف العام لمستوى تطبيق المساءلة التربوية في مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي يؤكد أنها تُمارس وتُطبق بمستويات تزيد عن المتوسط النظري.

ويحظى هذا التفسير بالدعم والتأييد المستمد من نتائج دراسة أبو كركي (2003) التي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى إدراك مديري المدارس الحكومية الأردنية لأهداف المساءلة التربوية تعزا إلى خبرتهم المهنية، ودراسة أخوارشيدة (2004) التي أكدت وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة وعي معلمي ومعلمات المدارس الثانوية الأردنية الحكومية بمفهوم المساءلة وفاعلية المدرسة وخبرتهم المهنية، ودراسة أبي حمدة (2008) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وصف مستوى تطبيق المساءلة الإدارية بالمدارس الثانوية الخاصة بمحافظة العاصمة عمان، تعزا إلى متغير الخبرة المهنية لمعلمي تلك المدارس، ودراسة عيسان والخروصي (2016) التي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة مديري المداس الحكومية بسلطنة عمان للمساءلة الإدارية، تعزا إلى متغير الخبرة الوظيفية ولصالح ذوى الخبرة الطويلة.

- **السؤال الرابع : مامعوقات تطبيق المساءلة التربوية في مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي من وجهة نظر المعلمين ؟**

للإجابة عن هذا السؤال استُخرج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط النظري لفقرات أداة قياس معوقات تطبيق المساءلة التربوية، واستخدم الاختبار التائي (t.test) لاختبار دلالة الفرق بين المتوسطين، كما هو مبين بالجدول (5).

جدول(5) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة والمتوسط النظري لفقرات قياس معوقات تطبيق المساءلة التربوية والقيمة التائية لاختبار دلالة الفرق بين المتوسطين

معوقات تطبيق المساءلة التربوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	درجة الحرية	قيمة (t)	الدلالة الإحصائية
ترفع من مستوى القلق والتوتر لدى المعلمين.	3.90	1.02	3	271	14.58	0.000
الاعتقاد بأنها يجب أن تركز على قيادات النظم التربوية بدلا عن مساءلة المعلم ومدير المدرسة.	3.88	22.7	3	271	5.33	0.000
الاعتقاد بأنها تلحق الضرر بالمكانة والسمعة التربوية للمدرسة.	3.87	1.042	3	271	7.913	0.000
الاعتقاد بأنها تشكل أحد عوامل الهدر فى المصادر التربوية .	3.80	1.11	3	271	11.88	0.000
غالباً لاتهتم بالعوامل الاخرى المؤثرة في التعلم التي تتجاوز أدوار المدرسة.	3.87	1.06	3	271	12.05	0.000
الاعتقاد بانها تنجز من خلال لجان تفتقد للمعرفة المهنية التربوية .	3.77	21.16	3	271	9.610	0.000
الاعتقاد بأنها عملية معقدة وتحتاج إلي فرق عمل على درجة عالية من المهنية والتخصص .	3.76	71.0	3	271	11.81	0.000

الاعتقاد بأنها غير ضرورية نظراً لوجود قوانين واضحة تطبق في المدارس.	3.70	1.05	3	271	9.310	0.000
غالباً ما يستغل أعضاء لجان المساءلة التربوية أدوارهم لتحقيق مصالحهم الشخصية .	3.66	21.2	3	271	8.95	0.000
تؤدي إلى الشعور بالاستياء في المدارس لفرضها من الإدارة التعليمية العليا.	53.5	1.30	3	271	46.93	0.000
غالباً لايتم تطبيق نتائج المساءلة التربوية .	3.51	1.30	3	271	76.4	0.000
الاعتقاد بأنها غير ضرورية نظراً لقيام مدير المدرسة والمعلمين بواجباتهم المرسومة لهم.	3.50	91.2	3	271	86.4	0.000
الاعتقاد بأنها مهمة صعبة لافتقار النظام التربوي للمصادر المادية والمالية اللازمة لإنجاز مهامها.	3.44	1.37	3	271	15.3	0.000
غياب نظم التغذية الراجعة بين المعلمين وداخل المنظومة التربوية وخارجها.	3.12	.996	3	271	2.008	.046
انتشار أمراض البيروقراطية الإدارية في إدارة النظم التربوية الوطنية.	2.92	1.105	3	271	-1.262	.208
عدم فهم المعلمين والعاملين في الإدارة المدرسية للأهداف التربوية والتعليمية.	2.91	.921	3	271	-1.580	.115
وجود ثقافة مجتمعية غير داعمة لتأسيس مفهوم المساءلة في إدارة النظم التربوية وداخل مؤسساتها.	12.8	1.066	3	271	- (*) 2.957	.003
صعوبة قياس فاعلية المخرجات التربوية.	2.76	.894	3	271	-(*) 4.337	0.000
عدم قناعة العاملين في الإدارة التربوية بجدوى المساءلة التربوية.	2.55	8.943	3	271	-(*) 7.902	0.000
الاعتقاد بأنها عمل غير ضروري في الوقت الراهن	2.52	8.858	3	271	-(*) 9.179	0.000
الاعتقاد بانها تهمل الفروق الفردية بين المعلمين.	4.92	71.1	3	271	-(*) 7.265	0.000
عدم وجود نظام للحوافز يحظى بالقبول والرضا من كافة الأطراف التربوية	2.47	41.1	3	271	-(*) 7.686	0.000

(*)قيم تائية لمعوقات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\propto = 0.01$

يظهر الجدول (5) وجود تحديات تواجه تأسيس المسألة التربوية ونشر ثقافتها في مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي، وشكلت معوقات أسهمت في انحسار عمليات ممارستها عن المستويات المأمولة والمتوقعة، وذلك على الرغم من أن مستويات تطبيقها في تلك المدارس يزيد عن المتوسط النظري، وذلك لأن المسألة التربوية كغيرها من المتغيرات التنظيمية التربوية الأخرى لايمكن أن تصل مستويات تطبيقها إلى حدودها

النهائية، وفي هذا السياق تؤكد التناولات الإنسانية المابعدية Trans humanism على أن ماوصلت إليه النظم الآن لايمثل قمة أونهاية مايمكن أن تصل إليه، وأن أداء الأفراد في النظم كما هو عليه الآن هو مجرد بداية لممكنات لاحدود ولانهاية لها (الطويل ،2006).

وبتحليل معوقات المسألة التربوية في مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي، يلاحظ أنها تكمن في عدم وجود نظام للحوافز يحظى بالقبول والرضا من كافة الأطراف التربوية، والاعتقاد بأنها تهمل الفروق الفردية بين المعلمين، وأنها عمل غير ضروري، ولاتقع ضمن أولويات العمل التربوي المحلي في الوقت الراهن، وعدم قناعة العاملين في الإدارة التربوية بأهميتها، والاعتقاد بصعوبة قياس المخرجات التربوية، كما توجد ثقافة مجتمعية غير داعمة لتأسيس المساءلة في إدارة النظم التربوية وداخل مؤسساتها.

وتحظى هذه النتيجة بالدعم والتأييد المستمد من الأدب النظري ونتائج الدراسات السابقة، حيث يؤكد لسوي (Lashway,1999) على توجه معظم الولايات في أمريكيا إلى استخدام نظم للمكافآت والعقوبات لتعزيز المساءلة التربوية في المدارس، وذلك لأن المساءلة من دون إجراءات التحفيز الإيجابي والسلبي تظل فارغة من مضامينها، وعديمة القيمة، وقليلة الأثر (أبوكركي، 2003)، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة العمري (2004) التي أكدت على وجود العديد من المعوقات التي تعترض تطبيق المساءلة التربوية في النظام التربوي الأردني؛ من بينها العلاقات الشخصية، والجهوية، والوساطة، والعلاقات الإنسانية، وبعض الصفات الشخصية لبعض الموظفين؛ كتراجع مستوى الولاء للمهنة التربوية، وتعرض موظفي الإدارة العليا في مركز وزارة التربية وموظفي مديريات التربية والتعليم للضغوط الاجتماعية والعشائرية، كما تتفق مع نتائج دراسة فورت وهبلر (Fort and Hebbler,2004) التي أكدت على الدور الحاسم الذي تؤديه أنظمة الحوافز والعقوبات في تحسين الأداء التربوي في المدارس، ودراسة الحارثي (2008) التي كشفت عن وجود معوقات عديدة تواجه تطبيق المساءلة التربوية في وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية من بينها وجود ولاءات اجتماعية تقليدية أسهمت في انتشار الوساطة والمحسوبية، ووجود اتجاهات سلبية نحو المساءلة لدى العاملين في القطاع التربوي.

فضلاً عن ذلك أشار بوفنيس (Bovens,2003) إلى أن المساءلة التربوية قد تهمل المتغيرات الوسيطة المؤثرة في التدريس، ولاتراعي الفروق الفردية بين المعلمين، كما توجد صعوبة في قياس فاعلية المخرجات التربوية، ويحول ذلك دون تحديد المسؤول عن النتاجات التربوية (حويل،2012) ، كما يعد انخفاض رواتب العاملين في القطاع التربوي، وعدم وعي المعلمين والعاملين الآخرين بمفهوم المساءلة، وعدم إدراكهم لأهميتها، وعدم الاهتمام بنشر ثقافة المساءلة في المدارس، من أهم المعوقات التي تواجه تطبيقها فى المؤسسات التربوية (الشريف، 2013).

إن كافة المعوقات التي تواجه تطبيق المساءلة التربوية في مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي لها تجسيدات واضحة في الأدب النظري، وتحظى بالدعم والقبول في التفسيرات المتصلة بها، والمستوحاة من نتائج الدراسات السابقة .

نتائج الدراسة وتوصياتها :

يمكن إيجاز نتائج الدراسة على النحو الآتي:

- إن مستوى تطبيق المساءلة التربوية في مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي يزيد عن المتوسط النظري.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وصف مستوى تطبيق المساءلة التربوية في مدارس التعليم الأساسي

بمدينة بنغازي تعزا إلى متغير المؤهل العلمي، ولصالح حملة الشهادات الجامعية، بينما اتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ذلك الوصف تعزا إلى اختلاف التخصصات العلمية لعينة الدراسة.

- وجدت علاقة ارتباطية عكسية وذات دلالة إحصائية بين وصف مستوى تطبيق المساءلة التربوية في مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي والخبرة المهنية لمعلمي ومعلمات تلك المدارس.

- كشفت نتائج الدراسة عن وجود بعض المعوقات التي تعترض تطبيق المساءلة التربوية في مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي؛ من بينها عدم وجود نظام للحوافز يحظى بالقبول والرضا من كافة الأطراف التربوية، ووجود قناعة بين بعض الممارسين التربويين بأنها تهمل الفروق الفردية بين المعلمين، وأنها عمل غير ضروري في الوقت الراهن، كما توجد صعوبة في قياس المخرجات التربوية، ووجود ثقافة مجتمعية غير داعمة لتأسيس المساءلة في إدارة النظم التربوية الوطنية وداخل مؤسساتها التربوية .

وبناء على هذه النتائج وبالإفادة من أدبيات المساءلة التربوية يمكن تقديم التوصيات الآتية:

- نشر الوعي بأهمية تطبيق المساءلة التربوية في المؤسسات التعليمية، وتأصيل ثقافتها وتجذيرها، وتدريب قيادات النظم التربوية في كافة مستوياتها الإدارية على ممارستها؛ لجعلها مكوناً جوهرياً من مكونات النظام التربوي .

- تصميم نظم للحوافز والعقوبات تطبق من أجل دفع المعلمين ومديري المدارس والعاملين الآخرين في النظام التربوي لتحسين أدائهم الإداري و التربوي.

- الانطلاق من فرضيات نظرية (Y) ومن أساليب المساءلة النظمية التربوية عند الشروع في تطبيق أنظمة المساءلة التربوية في جميع مستويات النظام التربوي ومكوناته، وفي أثناء مساءلة أداء العاملين فيه.

- عقد المؤتمرات التربوية، وإقامة الندوات وورش العمل التي تتناول أهداف المساءلة وأهمية تطبيقها، والحاجة إلى نشر ثقافتها وتأسيس أنظمتها في إدارة النظم التربوية.

- تفعيل دور مجالس الآباء والمعلمين؛ لتعزيز مشاركة المجتمع المحلي، في مساءلة الأداء التربوي، ونوعية التعليم الذي يقدم للدارسين.

- إعادة تشكيل المجالس المدرسية؛ لتضم في عضويتها بجانب (مدير المدرسة ومساعديه، والمعلمين، والإداريين) أعضاء من المجتمع المحلي، وبنسبة تمثيل وشروط تضعها وزارة التربية والتعليم؛ لجعل أولياء الأمور مشاركين حقيقيين في صنع القرار التربوي المدرسي، ولتوسيع قاعدة المسؤولية عن توظيف المصادر التربوية .

- توسيع نطاق البحث، بإجراء المزيد من الدراسات المعمقة عن واقع تطبيق المساءلة التربوية وعلاقتها ببعض المتغيرات التنظيمية، وتحديد معوقات وتأسيسها في مدارس التعليم الثانوي، ومؤسسات التعليم العالي، وفي إدارة النظم التربوية الوطنية.

قائمة المصادر:

1. أبو حشيش، بسام (2010). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة للمساءلة تجاه المعلمين. مجلة الجامعة الإسلامية : سلسلة الدراسات الإنسانية، 18 (2)،626-597.
2. أبو حمدة، سعدة أحمد (2008).درجة تطبيق المساءلة الإدارية وعلاقتها بمستوى الرضا الوظيفي لمعلمي المدارس الثانوية الخاصة بمحافظة العاصمة عمان من وجهة نظرهم . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا، عمان، الأردن.
3. أبوكركي، ساجدة غالب مهاوي (2003). مدى إدراك مديري المدارس الحكومية لمفهوم المساءلة التربوية وأهدافها وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، مؤتة، الأردن.
4. أخوارشيدة، عالية خلف (2004) . درجة وعي المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية العامة في الأردن بمفهوم المساءلة وعلاقة ذلك بفاعلية المدرسة . أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
5. بطاح، أحمد (2006) . قضايا معاصرة في الإدارة التربوية . ط1، عمان : دار الشروق للنشر والتوزيع.
6. - الترهوني، رمضان سعد كريم وبحيح، خديجة أحمد عثمان (2016) . التأثيرات المحتملة لعناصر الثقافة التنظيمية في الولاء التنظيمي وسلوك المواطنة التنظيمية لمعلمي مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي . مجلة نقد وتنوير، 2(4)، 228-185.
7. - الحارثي، عبدالله بن صالح مريس (2008). بناء أنموذج للمساءلة التربوية في وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، مؤتة، الأردن.
8. حسين، سلامة عبدالعظيم (2007) . ثورة إعادة الهندسة : مدخل جديد لمنظومة التعليم . (ط1)، الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.
9. الحسن، مي محمد محمود (2010) . درجتا المساءلة والفاعلية الإدارية التربوية والعلاقة بينها لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية ومديراتها في محافظات الضفة الغربية من وجهة نظر العاملين في مديريات التربية والتعليم . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
10. حويل، إيمان مصطفي (2012) . واقع تطبيق المساءلة التربوية والجودة الشاملة والعلاقة بينهما في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية من وجهة نظر المديرين فيها . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين .
11. الداهوك، هبة وهيب (2014) . تصور مقترح لتطوير ممارسة المساءلة الذكية لدى مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة . رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
12. الدريني، لبنى نعيم أحمد (2000) . اتجاهات مديري المدارس الثانوية نحو المساءلة في محافظة العاصمة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
13. دواني، كمال سليم (2003). الإشراف التربوي : مفاهيم وآفاق . (ط1) عمان : الجامعة الأردنية
14. الراسبي، زهرة بنت ناصر بن محمد (2011) . تصميم أنموذج مساءلة الأداء في النظام التربوي .(ط1)، عمان : دار الخليج للنشر والتوزيع .
15. الزعبي، ميسون طلاع (2003). درجة تطبيق المساءلة الإدارية في مديريات التربية في الأردن ومعوقات تطبيقها. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

16. سلامة، جهاد حسن محمود (2013) . دور المساءلة في تحسين أداء المعلمين بمدارس وكالة الغوث بغزة من وجهة نظر المديرين وسبل تطويره . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين .

17. الشريف، حنين نعمان على (2013) . أثر المساءلة الإدراية على الأداء الوظيفي للعاملين الإداريين في وزارة التربية والتعليم العالي بقطاع غزة . رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

18. الطويل، هاني عبدالرحمن (2001) . الإدارة التعليمية : مفاهيم وآفاق . (ط2)، عمان، دار وائل للطباعة والنشر.

19. الطويل، هاني عبدالرحمن (2006). الإدارة بالإيمان: أبدال في إدارة النظم التربوية وقيادتها .(ط1) ، عمان : الجامعة الأردنية .

20. الطويل، هاني عبدالرحمن و عبابنة، صالح أحمد أمين (2009) . المدرسة المتعلمة : مدرسة المستقبل. (ط1)، عمان : دار وائل للنشر .

21. العمري، حيدر محمد بركات (2004) . واقع المساءلة التربوية في وزارة التربية والتعليم في الأردن : دراسة تحليلية تطويرية . أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

22. عيسان، صالحة عبدالله و الخروصي، شيخة بنت سعيد (2016) . متطلبات تطبيق المساءلة الإدارية على المدارس الحكومية في سلطنة عمان من وجهة نظر مديريها . مجلة العلوم التربوية والنفسية، 17(2)، 79-45.

23. القضاة، أحمد عواد مفلح (2005) . أنماط القيادة التربوية لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جرش وعلاقتها بالمساءلة . رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، عمان، الأردن .

24. كريم ،رمضان سعد والطبولي، محمد عبدالحميد (2011) . تشخيص واقع التربية النوعية للمتعلمين : وجهة نظر بديلة باستخدام منحى تحليل النظم . مجلة جامعة بنغازي العلمية، 24(2،1)،103-74.

25. Ataphia, Dorah Akporehe (2011).An Assessment of Accountability among teachers in Secondary Schools in Delta State, African Journal of Social Sciences, 1(1), 115-125.

26. Billget, Sherrilyn (2007). Principles as Agents? Investigating Accountability in the compensation and performance of school principles. Forthcoming in industrial and labor Relation Review. Eric, ED. 761147.

27. Duggan, M., (2009). School accountability in the Western Australian public school sector: Perceptions of leaders in the field unpublished master thesis .Murdoch University Perth Western Australia.

28. Fort, Ellen and Hebbler, Steve .(2004). A Framework for ExaminingValidity in State Accountability Systems, Washington; Council of Chief State School Officers.

29. Lawanda, Edwards (2009) . Accountability Practices of School Counselors, Unpublished Master Thesis, Auburn University, Thesis and Dissertations .http:// hdl. handle.net/10415/1715.

30. Pulliam, A. L. (2008):" The Impact of Student Mobility on School Accountability in Texas", Unpublished Master Thesis, Baylor University, http:// hdl. Handle.net/ 2104/5028.

المساندة الاجتماعية وبعض المتغيرات الديمغرافية كمنبئات بالصلابة النفسية لدى عينة من طلبة جامعة بنغازي

أ. خديجة محمد عبدالمالك المغربي•

المستخلص:

تهدف الدراسة إلى التعرف على مستوى المساندة الاجتماعية وأبعادها، والصلابة النفسية وأبعادها، والتعرف على الفروق في المساندة الاجتماعية وأبعادها، والصلابة النفسية وأبعادها، تبعاً لمتغيرات النوع (ذكور/إناث)، والتخصص (أدبي/علمي)، والتعرف على ما إذا كان للمساندة الاجتماعية أو أحد أبعادها دور منبئ بالصلابة النفسية.

استُخدِم مقياسٌ للمساندة الاجتماعية إعداد سيد (2011)، ومقياس للصلابة النفسية إعداد مخيمر (2002)، وتكونت عينة الدراسة من (117) طالبًا وطالبةً من جامعة بنغازي، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عائدة للنوع والتخصص في المساندة الاجتماعية والصلابة النفسية وأبعادهما، كما توصلت الدراسة الحالية إلى أنَّ للمساندة الاجتماعية دورًا منبئًا بالصلابة النفسية، وأنَّ لبعد الشعور بالرضا الذاتي عن المساندة الاجتماعية بالتفاعل مع الدرجة الكلية للمساندة دورًا منبئًا بالصلابة النفسية، وأنَّه لا يوجد تأثير منبئ للنوع والتخصص في الصلابة النفسية.

الكلمات المفتاحية: المساندة الاجتماعية ـ الصلابة النفسية.

المدخل إلى مشكلة الدراسة وأهميتها:

• محاضر مساعد بقسم علم النفس كلية الآداب جامعة بنغازي.

الإنسان كائن بيولوجي، يحتاج إلى والديه حتى يشبع حاجاته، فالأسرة لا تلبي حاجات الفرد الأولية فقط، بل تعمل على تحويله من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي؛ عن طريق التنشئة الاجتماعية، والتطبيع الاجتماعي، ولجماعة الرفاق والمدرسة دورٌ في تلبية حاجات الفرد النفسية؛ مثل: الحاجة للأمان والانتماء والدفء عن طريق المسايرة والتقدير والمساندة.

فالإنسان ذلك المخلوق الذي لا يمكنه أنْ يعيش بمنأى أو معزل عن غيره من البشر؛ لأنه مفطور على الاجتماع مع غيره والاتصال بهم، وعلى تبادل المنفعة معهم، ومن خلال هذا الاجتماع تتبادل الأفكار والقيم والمشاعر، ويتلقى من الآخرين التقدير والاحترام، فهو يحتاج إلى مدد وعون من خارجه، لذلك تعد البيئة الاجتماعية مجالاً مهمّاً لتوفير المساندة الاجتماعية (حكيمة وأحمد ورشيد، 2011).

المساندة التي يتلقاها الفرد من خلال الجماعات التي ينتمي إليها (كالأسرة، والأصدقاء، والزملاء في الدراسة والعمل... إلخ) تقوم بدور كبير في خفض الآثار السلبية للإحداث والمواقف الضاغطة، التي يتعرض لها الفرد في حياته اليومية (الخرعان، 2010). ويؤثر حجم المساندة الاجتماعية ومستوى الرضا عنها في كيفية إدراك الفرد، وطريقته لحل مشاكل الحياة المختلفة، وأساليب مواجهته وتعامله معها، حيث إنَّ المساندة ترتبط بالصحة والسعادة النفسية، لذا فهي تعتمد على العلاقات الاجتماعية المتبادلة بين الأشخاص (حسين وعباس، 2014).

كما أنَّ الحياة مع الجماعة، والانتماء لمجموعة من الأصدقاء، أو لشبكة من العلاقات الاجتماعية والأسرية المنظمة تعتبر من المصادر الرئيسية المنظمة التي تجعل للحياة معنى، ومن ثم توجهنا في عمومها للصحة والكفاح والرضا. وتعتبر البداية الحقيقية لدراسة المساندة الاجتماعية ونظرياتها في علم النفس ما قدمه كاسل وكوب Cobb & Cassel 1979 في ورقتيهما عن توضيح أهمية العلاقات والمساندة في الحفاظ على الصحة النفسية (الخرعان، 2010). إنَّ المساندة الاجتماعية تقوم بوظيفة حماية تقدير الشخص لذاته، وتشجيعه على مواجهة أحداث الحياة الضاغطة بشكل إيجابي.

إنَّ دراسة المساندة الاجتماعية هي مشكلة نفسية اجتماعية بطبيعتها، فقد أشار علماء النفس إلى أنَّ مقدار المساندة الاجتماعي الذي يتلقاه الشخص فعلاً قد يكون أكثر دلالة على مدى قدرة الأفراد على توليد العلاقات الداعمة واستخدامها، بقدر ما يتوفر الدعم من البيئة أو الهيكل الاجتماعي الذي نعيش فيه، فقد كان التركيز على إمكانيات العلاقات الاجتماعية في تعزيز الصحة البدنية والعقلية والحفاظ عليها، ولاسيما تخفيف الآثار المدمرة للضغوط النفسية على الصحة. وهناك أدلة على أنَّ المساندة الاجتماعية يمكن أنْ تقلل من معدلات الاعتلال، وتقلل من التعرض للإجهاد النفسي والاجتماعي، وربما الأخطار الصحية الأخرى (هاوس، House ،1987).

وعند دراسة المساندة الاجتماعية -كجانب من جوانب البيئة الاجتماعية- ثبت أنه يؤثر على الصحة العقلية، بمعنى أنه يحمل إمكانات كبيرة؛ للتخلص من الضائقة النفسية وتخفيف الضغوط، في حين أن عدم كفاية المساندة أو نقصها قد يسهم في الحفاظ على الأعراض النفسية وعدم تفاقمها (إلكليت وكجيير ولاسغارد وباليك، Lasgaard & Palic ،Kjaer ،Elklit ،2012).

الفرد الذي يتمتع بمساندة اجتماعية من الآخرين، يصبح شخصاً واثقاً من نفسه، وقادراً على تقديم المساندة الاجتماعية للآخرين، وأقل عرضة للاضطرابات النفسية، وأكثر قدرة على المقاومة والتغلب على المحبطات، ويكون قادراً على حل مشكلاته بطريقة إيجابية سليمة، لذلك نجد أن المساندة الاجتماعية تزيد من

قدرة الفرد على مقاومة الإحباط، وتقلل الكثير من المعاناة النفسية (الكردي، 2012)، كما أنها تسهم في التوافق الايجابي، والنمو الشخصي للفرد (دياب، 2006)، وأشارت النتائج التي توصل إليها كوبازا Kobasa 1982 إلى أن لبعض المصادر الاجتماعية دورًا في الوقاية من الإصابة بالاضطرابات، كالمساندة الاجتماعية من محيط الأسرة، ولكن في ظل اقترانها بعدد من المصادر الشخصية الأخرى المدعمة لها ولدورها كالصلابة النفسية (العبدلي، 2012).

قد أعطى معظم الباحثين أهمية كبيرة للعوامل الخارجية في تكوين الصلابة النفسية، ونموها وارتقائها عبر مراحل العمر المختلفة، بداية من الأسرة وحتى الأقران، وقد أوضح أريكسون 1983 الدور الأساسي للوالدين في تكوين هذه السمة، من خلال إشباعهم للحاجات الأساسية للطفل منذ الصغر، بالإضافة إلى إشباعهم للحاجات الثانوية، فالحاجة إلى الحب والحنان والشعور بالدفء، يشعر الطفل بالأمان والقيمة الذاتية، وبالثقة بالنفس وبالآخرين في مراحله العمرية التالية (العيافي، 2011).

كما أشار كوبازا Kobasa 1984 إلى أن الصلابة النفسية تتأصل في مرحلة الطفولة من خلال اكتساب الخبرات المعززة التي تثري الشخصية وتقوي دعائمها، كما تظهر من خلال المشاعر والسلوكيات التي تتصف بالالتزام والتحكم والتحدي. كما أشارت أمت Amat 2006 إلى وجود علاقة بين خصائص الشخصية والصلابة النفسية والتكيف الاجتماعي (المدهون، 2015). وعند وجود عوامل مقاومة للتخفيف من الآثار الضارة للضغوط فإنه من غير المحتمل أن يحدث انهيار في وقت الأزمة، وتشمل العوامل المقاومة الرئيسية: ممارسة الرياضة والتغذية، والمساندة الاجتماعية، والصلابة النفسية. حيث أشار كوبازا ومادي وبوكتّي وزولا Kobasa 1985 ، Maddi، Puccetti &Zola إلى أنَّ هناك تأثيرًا تآزريّاً بين الثلاثة جميعها عندما تكون المواقف الصعبة أكثر العالقات فعالية ضد الأمراض، حيث تعزل الأفراد عن التأثير السلبي للإجهاد (كول وفيلد Cole & Feild، 2004).

عرف مخيمر 1996 في الجهني (2011: 210) الصلابة النفسية بأنها: "نمط من التعاقد النفسي، يلتزم به الفرد تجاه نفسه وأهدافه وقيمه والآخرين من حوله، واعتقاد الفرد أن بإمكانه أن يكون له تحكم فيما يواجهه من أحداث، يتحمل المسؤولية عنها، وأن ما يطرأ على جوانب حياته من تغيير هو أمر مثير وضروري للنمو، أكثر من كونه تهديداً وإعاقة له".

اختلفت نتائج الدراسات السابقة من حيث النوع (ذكور/إناث) في الصلابة النفسية، فقد كانت نتائج دراسة كيامارسي Kiamarsi 1999 لصالح الذكور. بينما كانت نتائج دراسة شيرد Sheard 2009 لصالح الإناث. أما دراسة هوسين بور وإيتل Hosseinpour & etal 2008 فقد أشارت إلى عدم وجود فروق عائدة للنوع في الصلابة النفسية (هداية وخايز Hiedayati & Khaeez، 2015).

حيث إن أبرز ما يتصف به ذوو الصلابة النفسية: الصحةَ النفسيةَ، والقدرة على إقامة علاقات اجتماعية ناجحة، وهذا ما توفره المساندة الاجتماعية للفرد؛ أي: توفر له بيئةً آمنةً، تساعده على أن يكون قادرًا على تخطي الضغوط، بالتالي أقرب إلى الصحة. من هنا جاءت أهمية الموضوع؛ لتأكد ما إذا كان للمساندة دورٌ في التنبؤ بظهور الشخصيات التي تتميز بالصلابة النفسية.

وفي ضوء ما تقدم يمكن تحديد مشكلة الدراسة بالإجابة عن التساؤل الآتي: **ما مستوى المساندة الاجتماعية لدى طلبة جامعة بنغازي؟ وما علاقته بمستوى الصلابة النفسية لديهم؟** ويتفرع من هذا التساؤل الرئيس التساؤلات الفرعية الآتية:

- ما مستوى المساندة الاجتماعية لدى طلبة جامعة بنغازي؟
- ما مستوى الصلابة النفسية لدى طلبة جامعة بنغازي؟
- هل توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين المساندة الاجتماعية والصلابة النفسية لدى طلبة الجامعة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المساندة الاجتماعية تعزى لمتغير النوع (ذكور، إناث) والتخصص (أدبي/علمي)؟
- هل لأبعاد المساندة الاجتماعية إمكانية للتنبؤ بالصلابة النفسية لدى عينة من طلاب جامعة بنغازي؟

وتستمد الدراسة أهميتها من خلال المتغيرات التي تناولتها بالدراسة والبحث، وتعتبر هذه الدراسة إضافة إلى البحوث حول متغيرات المساندة الاجتماعية والصلابة النفسية، يمكن أن تقدّم أطرًا نظرية مستقبلية لتفسير العلاقة بين المتغيرين، من حيث إمكانية أنْ يكون للمساندة دورٌ منبئ لظهور الشخصية الصلبة. وأيضا الشخصية الصلبة كيف تؤثر فيها المساندة، كما أنَّ هذه الدراسة تفيد في: تزويد العاملين -في الإرشاد الأسري- بمفاهيم إضافية تتعلق بالمساندة الاجتماعية والصلابة النفسية، وإمداد الباحثين بمعلومات عن متغيرات الدراسة بجانبها النظري والعملي، كما تزوّد طلبة الدراسات العليا والبحث العلمي ببحث جديد يربط بين مفهومين نفسيين؛ هما: المساندة، والصلابة.

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1- التعرف على مستوى المساندة الاجتماعية وأبعادها لدى طلبة جامعة بنغازي.

2- التعرف على مستوى الصلابة النفسية وإبعادها لدى طلبة جامعة بنغازي.

3- التعرف على الفروق في المساندة الاجتماعية وأبعادها، والصلابة النفسية وأبعادها، تبعاً لمتغيرات النوع (ذكور/إناث)، ونوع الكلية (العلوم/الآداب).

4- التعرف على المساندة الاجتماعية أو أحد أبعادها، وبعض المتغيرات الديمغرافية التي تمكن من التنبؤ بالصلابة النفسية لدى عينة من طلاب جامعة بنغازي؟

مصطلحات الدراسة:

التعريف النظري للمساندة الاجتماعية: يعرفها عبد الرحمن (2009: 309): "هي أحد العوامل البيئية التي تتوسط العلاقة بين التوتر والمرض، وهي تعبر عن شبكة العلاقات الاجتماعية التي توفر أساساً قاعدياً للفرد، تمنحه الاهتمام والرعاية، والتقبل، والتواصل، والمساعدة الملموسة وقت الحاجة، والنصيحة وقت مواجهة المشكلات".

التعريف الإجرائي للمساندة الاجتماعية: هي الدرجة التي يحصل عليها الطالب عند تطبيقه لمقياس المساندة الاجتماعية عند سيد 2011، التي تتراوح الدرجة فيه (25 – 75).

التعريف النظري للصلابة النفسية: عرف كوباسا ومادي Kobasa &Maddi 1984 الصلابة النفسية بأنها: "سمة بارزة، لها دور محدد في الإدراك البشري ككيان مستقل وقيم، وهذه الميزة تجعل الإنسان كفئاً وقادراً

على الاستجابة بشكل منطقي وعقلاني في المواقف الحرجة للغاية، حيث إنَّ صحته العقلية والبدنية لا تزال محفوظة " (هداية وخايز 2015، Hiedayati & Khaeez: 2).

التعريف الإجرائي للصلابة النفسية: هي الدرجة التي يتحصل عليها الطالب عند تطبيقه مقياس الصلابة النفسية الذي أعدّه مخيمر 2002، التي تتراوح الدرجة فيه (47 - 104).

حدود الدراسة: الحدود المكانية: جامعة بنغازي، متمثلة في كليتي (الآداب/العلوم). الحدود الزمنية: متمثلة في العام الدراسي (2016 - 2017). الحدود الموضوعية: متمثلة في المقاييس المطبقة؛ لتحقيق أهداف الدراسة الحالية؛ وهما مقياس سيد(2011) لقياس المساندة الاجتماعية، ومقياس مخيمر (2002) لقياس الصلابة النفسية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولا: المساندة الاجتماعية:

مفهوم المساندة الاجتماعية:

ظهر مفهوم المساندة الاجتماعية في منتصف السبعينيات من القرن الماضي، وذلك من خلال دراسات وييس "Wiess"، ودراسات كليلا وكابلن "Killilea & Caphan" إلا أنها تعتبر قديمة قدم الإنسان، وأوضح هؤلاء العلماء أن أفعال المساندة الاجتماعية تخفف من التأثيرات الضارة للضغط، التي تتمثل في تأثيرات نفسية أو جسمية (الطباطيبي، 2015).

وفي القاموس المحيط: "ساند" بمعنى: عاضد، وكاتف، وكافأ على العمل، وتحمل المساندة الاجتماعية في طياتها معنى: المعاضدة، والمؤازرة، وشد الأزر، والتقوية، والمساعدة على مواجهة المواقف المختلفة (الخرعان، 2010: 50).

كما عرفها هوس1981 House الذكور في بوشدوب (2014: 167): "تلك المساعدات ذات الأثر المخفف، وهي جد مهمة ومعقدة في نفس الوقت؛ كونها مستمدة من مصادر شبكة العلاقات الاجتماعية، التي ينتمي إليها الفرد، والتي تمنحه مساعدة عاطفية ومساعدة عملية (وسائلية - مالية) ومساعدة بالمعلومات إزاء الموقف المهدد".

ويمكننا أن نعرف المساندة بأنها: "جميع أشكال المساعدات والدعم الذي يتلقاه الفرد، سواء أكان ماديّاً أم معنويّاً، ممن يثق بهم من الأهل والأصدقاء والحكومة في وقت الأزمات والظروف الضاغطة، حيث تساعده على المقاومة والصلابة اتجاه المواقف الحرجة أو المهددة له".

أبعاد المساندة الاجتماعية:

حدد مارتين هبرا 2005 Martine Habra أبعاد المساندة الاجتماعية في الآتي:

1) المساندة العاطفية Emotional Support: وهي التي تنطوي على الرعاية والثقة والقبول والتعاطف.

2) المساندة المعلوماتية Informational Support: وهي التي تنطوي على إعطاء المعلومات أو تعليم المهارات التي تؤدي إلى حل المشكلات، أو فهم كيفية التعامل مع الأحداث الضاغطة، ويطلق على هذا البعد -في بعض الأحيان- النصح والتوجيه المعرفي.

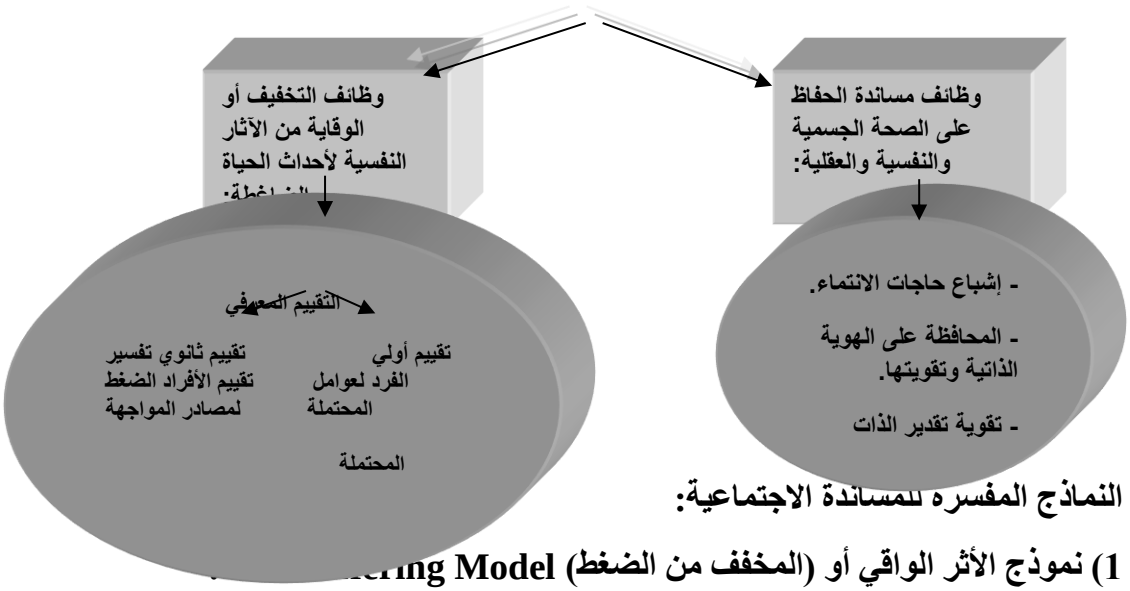
3) المساندة الأدائية أو بالفعل Instrumental Support: وهي التي تنطوي على المساعدة في العمل، أو المساعدة بالمال، ويطلق عليها مسميات؛ مثل: العون، والمساندة المادية، والمساندة الملموسة.

4) مساندة التقدير Esteem Support: ويظهر في دعم الآخرين وعلاقتهم الاجتماعية بالفرد، مما يشعره بالكفاءة؛ مثل: المساندة النفسية، والمساندة التعبيرية (أبو طالب، 2011). كما أنَّ للمساندة بُعدًا يسمى التكامل الاجتماعي، ويشير إلى مساندة شبكة العلاقات الاجتماعية كالعضوية في جماعة (العتيبي، 2008).

5) المساندة المادية: يشار إلى المساعدات المادية في جانبها الاجتماعي بأنها المبادرات العامة والخاصة، التي توفر المواد الاستهلاكية للفقراء، وحماية الضعفاء من مخاطر نقص سبل العيش، وتعزيز الوضع الاجتماعي وحقوق المهمّشين (موثاريكا، Mutharika، 2009).

وظائف المساندة الاجتماعية:

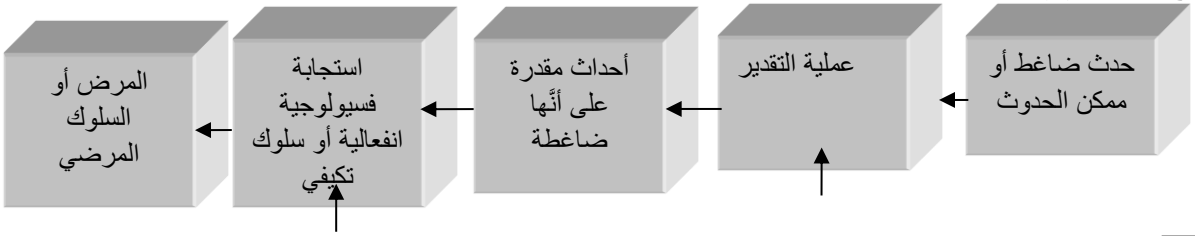
قسمها شوماكر وبرونيل 1984 Shumaker & Brownell إلى وظيفتين، يوضحهما الشكل (1):



النماذج المفسرة للمساندة الاجتماعية:

1) نموذج الأثر الواقي أو (المخفف من الضغط) ering Model

يرى هذا النموذج أنَّ التأييد والمساندة الاجتماعية سواء أكانت مساندة عاطفية أم مساندة عملية في المهام التي تثير التحدي، تمنحنا الحصانة ضد الآثار البيولوجية السلبية للتوتر (عبد الرحمن، 2009). حيث يفترض هذا النموذج أنَّ المساندة ترتبط بالصحة فقط بشكل أساسي للأشخاص الذين يقعون تحت الضغط (الخرعان، 2010). فالأشخاص الذين يتلقون مساندة اجتماعية مرتفعة لديهم وظائف مناعية عالية جدا مقارنة بغيرهم. ويوضح الشكل (2) العلاقة بين الضغط والمرض ونقاط عمل المساندة.



.

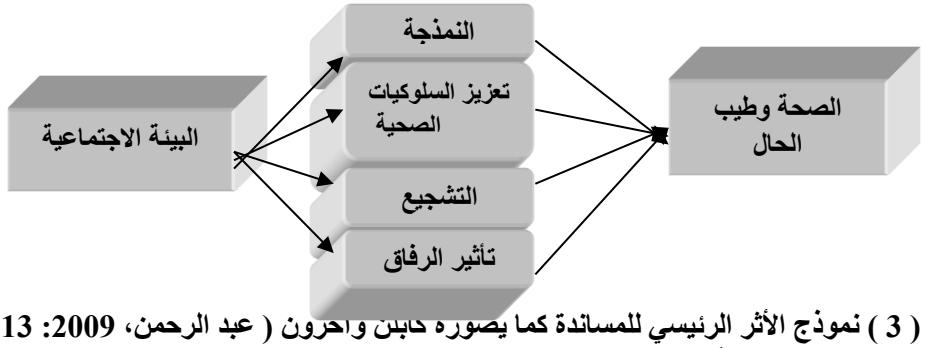
المساندة الاجتماعية قد ينتج عنها إعادة التقدير أو كف الاستجابات غير التوافقية أو تسهل الاستجابات التوافقية المضادة لها.

الشكل (2) العلاقة بين الضغط والمرض ونقاط عمل المساند (

كما يوضح الشكل (2) أن المساندة تقوم بدورها في نقطتين مختلفتين في هذا التتابع السببي، الذي يربط بين الضغط والمرض: **الاول**: يمكن للمساندة أن تدخل بين الحدث الضاغط وردود الفعل المصاحبة، حيث تقوم بتخفيف استجابة تقدير الضغط أو منعها. **الثاني**: قد تدخل المساندة بين خبرة الضغط وظهور الحالة المرضية أو السلوك المضطرب، فتقلل رد الفعل الضاغط أو تستبعده، بالتأثير المباشر على الحالة الفيزيولوجية. ومن ثم تؤدي إلى التخفيف من الأهمية التي يدركها الشخص للمشكلة (عبد الرحمن، 2009).

2) نموذج الأثر الرئيسي للمساندة:

حيث يقوم هذا النموذج بالتخفيف أو حماية الأفراد الذين يتعرضون لكثير من أنماط الحياة الضاغطة، وتزوده بخبرات إيجابية متعددة، وبمجموعة من الأدوار الاجتماعية المقبولة في المجتمع، وتفعيل دوره في إحساس الفرد بالاستقرار في مواقف حياته المختلفة، والاعتراف بأهمية الذات، والشعور بالكفاءة الشخصية (الخرعان، 2010). يقترح هذا النموذج أنَّ الزيادة في الدعم يؤدي إلى الزيادة في الرفاهية، بغض النظر عن المستوى الحالي للدعم؛ أي: أنَّه تأثير معمم للدعم الاجتماعي؛ لأنَّه يوفر تأثيرًا إيجابيّاً، وأحيانا القدرة على التنبؤ والاستقرار (Cohen & Wills، 1985). ويمكن تمثيل هذا النموذج كما صوره (كابلن وآخرون، 1993) في (عبد الرحمن، 2009) كما في الشكل (3):

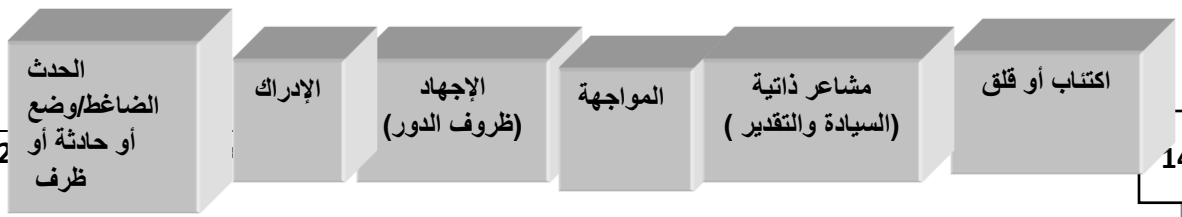


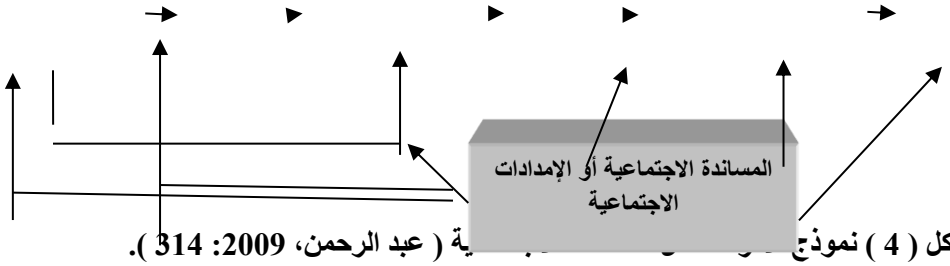
شكل (3) نموذج الأثر الرئيسي للمساندة كما يصوره كابلن وآخرون (عبد الرحمن، 2009: 313).

يتضح من النموذج أنَّ للبيئة الاجتماعية تأثيرًا على صحة الأفراد، من خلال ما تقدمه من تعزيز للسلوكيات الصحية والتشجيع وغيرها، وهذا بدوره يقود إلى شخصية تتمتع بالرضا والسعادة، ومفهوم إيجابي للذات، وقدرة على المقاومة، وصلابة نفسية ضد الأزمات.

3) النموذج الشامل:

وضع هذا النموذج بيرلين وليبرمان Pearlin & Liberman 1979، وأعادا تطويره في 1981 بناءً على دراسات لهما بالاشتراك مع مينجهام ومولان وغيرهما، وهم يرون أنَّ المساندة الاجتماعية يمكن أنْ تحقق تأثيرها حتى قبل وقوع الحدث الضاغط، كما يوضحها الشكل(4).

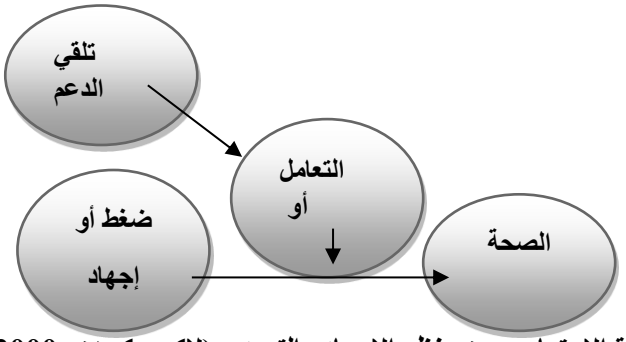




الشكل (4) نموذج [illegible] ية (عبد الرحمن، 2009: 314).

من خلال النماذج المفسرة للمساندة الاجتماعية نستطيع أنْ نلاحظ دور المساندة في أثناء وقوع الفرد في موقف ضاغط، وأيضا تعمل على وقاية الفرد قبل دخوله للمواقف الضاغطة، حيث تعدل إدراك الفرد للموقف الضاغط، وتجعله أكثر قدرة على التعايش والتوافق، وبهذا يكون أقرب إلى الصحة النفسية والعقلية.

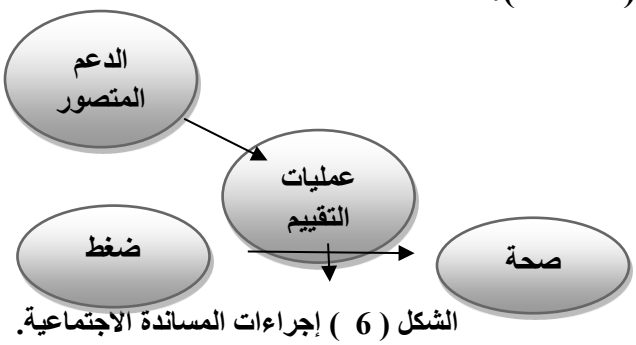
منظور الإجهاد والتصدي



الشكل (5) المساندة الاجتماعي من منظر الإجهاد والتصدي (لاكي وكوهن، 2000، Lakey & Cohen).

إنَّ منظور الإجراءات الداعمة يتنبأ بأنَّ الدعم الذي يتلقاه الفرد من شأنه أنَّ يعزّز العلاقة بين الضغوط والصحة.

منظور تقييم الدعم (المساندة):



الشكل (6) إجراءات المساندة الاجتماعية.

يتنبأ منظور التقييم بأنَّ المعتقدات في توافر المساندة (الدعم المدرك) تؤثر على تقييمات الفرد للمواقف المجهدة التي تعوقه؛ أي: تأثير الإجهاد على الصحة (لاكي وكوهن، 2000،Lakey & Cohen).

ثانيا: الصلابة النفسية:

مفهوم الصلابة النفسية:

يعتبر مفهوم الصلابة النفسية من المصطلحات الحديثة في علم النفس الإيجابي، يعتبر كوبازا Kopasa 1982 أول من توصل إلى تحديد مفهوم الصلابة النفسية من خلال دراستها لتحديد دور هذا المتغير الوقائي (الطباطيبي، 2015). ويمكن تسمية الصلابة النفسية كأحد أهم العناصر في الصحة النفسية. فهو ليس له دورٌ حيويٌّ في الصحة الجسدية والعقلية فقط، ولكنه –أيضاً- يعزز الميل إلى التقدم. حيث يتمتع الأشخاص الذين لديهم هذه الميزة بفهم عميق للحياة، ويتحكم بدرجة عالية من الدقة، وهذا الشخص مستعد دائماً لمواجهة أي تحديات في الحياة (هداية وخايز 2015، Hiedayati & Khaeez).

كما عرفها بارتون 2006 Bartone في كالانتار وخدري ونيكباخت وموتفاليان، Motvalian &Khedri، Kalantar Nikbakht، (2013: 68): "بأنها شيء أكثر عالمية من مجرد مواقف. إنه يراها أسلوب واسع للشخصية، أو نمط عام من الأداء، يشمل الصفات المعرفية والعاطفية والسلوكية".

ويمكننا تعريف الصلابة النفسية بأنها سمات تتوفر لدى الشخص ذي القدرة على استخدام استراتيجيات المواجهة ضد الأزمات بنجاح، وقادر على التحكم بزمام الأمور، والخروج بنتائج مرضية في المواقف الحاسمة، وله قدرة عالية على مواجهة الأزمات والمواقف الضاغطة.

أبعاد الصلابة:

وفقاً لكوباسا 1979 Kobasa أنَّ للصلابة النفسية ثلاثة أبعاد، هي:

1) الالتزام: هي نزعة للانخراط في أنشطة الحياة اليومية، والاهتمام الداخلي، والفضول في جميع أنحاء العالم، بما في ذلك المجتمع، وكذلك الناس.

2) السيطرة: هو ميل للاعتقاد والتصرف للتأثير على الأهداف التي تحدث حول الشخص.

3) التحدي: اعتقاد بالتغيير، وتجنب الركود، الذي بدوره يمكن أنْ يؤدي إلى نمو الشخص، أو تهديد الأمن. كما نظر مادي 2004 Maddi إلى الصلابة على أنها بناء من المكونات المذكورة أعلاه، التي تجعل الناس قادرين على تحويل المواقف المجهدة من التهديدات المحتملة إلى فرص (كالانتار وخدري ونيكباخت وموتفاليان، 2013، Khedri &Motvalian، Nikbakht، Kalantar) فقد أكد بارتون 2006 Bartone على الأهمية الجوهرية للإبعاد الثلاثة: الالتزام، والسيطرة، والتحدي. ويرى أنَّه أسلوب عام للعمل، يدمج: الالتزام (القناعة بأن الحياة ممتعة، وتستحق العيش)، والسيطرة (يمكن للمرء التحكم والتأثير على النتائج)، والتحدي (المغامرة واكتشاف نهج للعيش). (عيد وبريفيك وهيستاد وبارتون،2011، Eid، Brevik، Hystad، Bartone).

خصائص ذوي الصلابة النفسية:

ويقسم ذوو الصلابة النفسية إلى قسمين:

ذوو صلابة نفسية مرتفعة: يوضح كوباسا ومادي 1982 Kobasa & Maddi أنَّ الشخص القوي يقاوم بشدة الضغط النفسي والحالات العصبية، ويرحب بها؛ لأنه يراها ضرورية لتطور الحياة، كما درس باحثون آخرون سمات مشتركة في الأشخاص ذوي الصلابة المرتفعة، لخصوا أنَّ لديهم حكمًا ذاتيّاً أعلى، واستقلاليةً، وتعاطفًا، وإلتزامًا وظيفيّاً، ومهارات حل المشكلات، وعلاقات جيدة مع الزملاء (خالدين وباباي وأماني، 2016، Khaledian Babaee & Amani) بالإضافة إلى ذلك يتمتع الشخص ذو الصلابة بأسلوب قوي مرن،

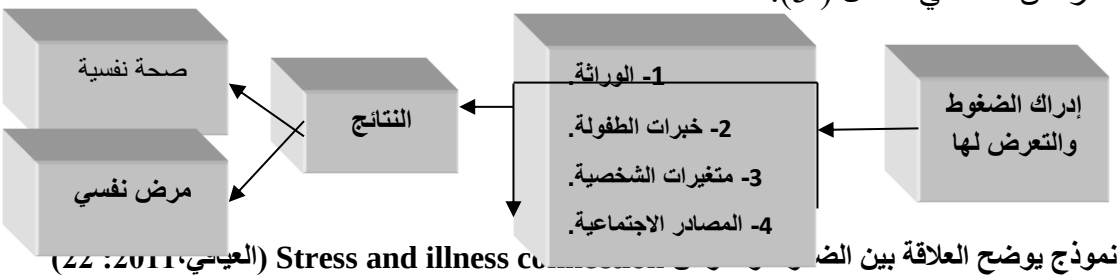
وبتوجه مستقبلي قوي، أو ميل إلى النظر إلى المستقبل، بينما في الوقت نفسه يتعلم من الماضي (عيد وبريفيك وهيستاد وبارتون، 2011، Eid، Brevik، Hystad، Bartone).

حيث إنَّ للصلابة أبعادًا ذكرت سابقا، وهي: (الالتزام، والسيطرة، والتحدي) تدعم أداء الأشخاص الذين يواجهون ظروفًا صعبةً على وجهة التحديد، فالأشخاص الذين يتمتعون بصلابة عالية لديهم تفاؤل، وقادرون على إدراك التحديات في ضوء إيجابي (كولي وفيلد، 2004، Cole & Feild).

ذوو صلابة منخفضة: يظهرون علامات متزايدة للاضطهاد، وزيادة في القلق والضيق النفسي (كولي وفيلد، 2004، Cole & Feild).

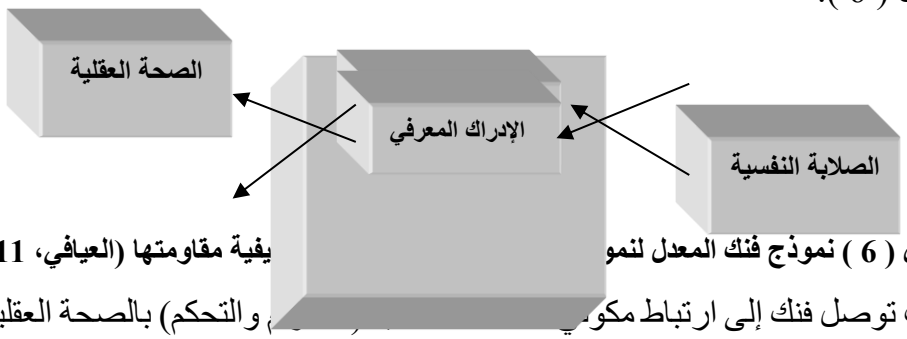
النماذج المفسرة للصلابة النفسية:

نموذج كوبازا في الصلابة النفسية: رأت كوبازا Kobasa أنَّ السبب في عدم تأثر الأشخاص بالضغوط هي العوامل الوسيطة Mediators بين التعرض للضغوط ومواجهتها، وقدمت نموذجًا أولاً عن العلاقة بين الضغوط والأمراض، كما في الشكل (5).



الشكل (5) نموذج يوضح العلاقة بين الض... Stress and illness c... (العيافي،2011: 22)

نموذج فنك المحلل لنظرية كوبازا: قد ظهر حديثاً في مجال الوقاية من الإصابة بالاضطرابات أحدث النماذج المطورة التي قدمها فنك Funk 1992 من خلال دراسة أجراها لبحث العلاقة بين الصلابة النفسية والإدراك المعرفي والتعايش الانفعالي من ناحية، والصحة العقلية من ناحية أخرى، ثم قدم نموذجه المعدل لنظرية كوبازا كما في الشكل (6).



الشكل (6) نموذج فنك المعدل لنمو... يفية مقاومتها (العيافي، 2011: 24)

حيث توصل فنك إلى ارتباط مكو... والتحكم) بالصحة العقلية الجيدة للأفراد، ارتبط الالتزام جوهرياً بالصحة العقلية، من خلال تخفيض الشعور بالتهديد، واستخدام استراتيجيات التعايش الفعال، خاصة استراتيجية ضبط الانفعال، حيث ارتبط بعد التحكم إيجابيا بالصحة العقلية من خلال إدراك الموقف على أنَّه أقل مشقة، واستخدام استراتيجية حل المشكلات للتعايش (سيد، 2012).

من خلال النماذج المفسرة للصلابة نرى أنَّ للإدراك والجانب المعرفي دورًا كبيرًا في تحليل المواقف الضاغطة، من حيث إدراك أنَّها عادية ولازمة لاستمرار الحياة، أو أنَّها جالبة للمشقة. كما نرى –أيضًا- دور

العوامل الاجتماعية من العلاقات الاجتماعية والتفاعلات التي تتمثل في المساندة في ظهور الشخصيات الصلبة؛ وذلك لما لخبرات الطفولة من دور في إبرازها.

الدراسات السابقة:

ستُرتَّبُ وفق ثلاثة محاور أساسية، منبثقة من أهداف الدراسة، وترتيبها بالبعد الزمني كما يأتي:

المحور الأول: الدراسات التي تناولت المساندة الاجتماعية من حيث (المستوى – وعلاقتها بالنوع – والتخصص):

قام **وايزمان وآخرون Wiseman، et al. (1995)** بدراسة موضوعها الفروق الجنسية في الشعور بالوحدة النفسية والمساندة الاجتماعية لدى طلاب الجامعة، وذلك بهدف دراسة العلاقة بين الوحدة النفسية والمساندة الاجتماعية لدى عينة كلية قوامها(150) طالبا وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة أنَّ الذكور حصلوا على درجات أقل من الإناث على مقياس المساندة الاجتماعية (السرسي وعبد المقصود، 2001).

دراسة **المعبود (2005)** وعنوانها (تأثير المساندة الاجتماعية على خفض الضغوط النفسية الناجمة عن صدمات الحوادث لدى عينة من طلبة الجامعة)، وهدفت إلى معرفة تأثير المساندة الاجتماعية على خفض الضغوط النفسية الناجمة عن صدمات الحوادث، وقد بلغت عينة الدراسة الكلية 35 طالبا وطالبة، ولتحقيق أهداف البحث استخدمت الباحثة مقياس المساندة الاجتماعية من إعداد الباحثة، وتوصلت الباحثة إلى أنَّه توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الذكور والإناث على مقياس المساندة الاجتماعية، وذلك لصالح الإناث (الكردي، 2012).

دراسة **الجبلي (2006)** وعنوانها (المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالضغوط النفسية لدى طلبة كلية الطب)، أجريت هذه الدراسة في اليمن بجامعة صنعاء، وهدفت إلى التعرف على العلاقة بين المساندة الاجتماعية والضغوط النفسية لدى طلبة كلية الطب والعلوم الصحية بجامعة صنعاء، وقد تكونت عينة البحث من (261) طالباً وطالبة، ولتحقيق أهداف البحث استخدمت الباحثة مقياس المساندة الاجتماعية من إعداد النمرانـــي (2001)، وتوصل البحث إلى أن مستوى المساندة الاجتماعية لدى طلبة كلية الطب والعلوم الصحية مرتفعة، وأنَّه لا توجد فروق دالة إحصائياً في المساندة الاجتماعية لدى طلبة كلية الطب وفقاً لمتغيـر الجنس، والمستوى الدراسي، والتخصص (الكردي، 2012).

دراسة **المشعان (2010)** بعنوان (المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالعصبية والاكتئاب والعدوانية لدى المتعاطين والطلبة في الكويت)، تهدف الدراسة إلى بيان علاقة المساندة الاجتماعية بالعصبية والاكتئاب والعدوانية لدى المتعاطين وغير المتعاطين في دولة الكويت، وتكونت عينة الدراسة من (1217) بواقع (553) طالبًا، و(296) طالبةً، و(36) متعاطيًا، وأظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق جوهرية بين الإناث والذكور في المساندة الاجتماعية لعينة الطلبة.

المحور الثاني: الدراسات التي تناولت الصلابة النفسية من حيث (المستوى – علاقتها بالنوع – التخصص):

دراسة **الرفاعي (2003)** هدفت الدراسة إلى بحث الصلابة النفسية -متغير وسيط- بين إدراك أحداث الحياة الضاغطة وأساليب مواجهتها، وتكونت عينة الدراسة من (321) طالباً وطالبةً، منهم (161) من الذكور، و(160) من الإناث، تراوحت أعمارهم بين (26–19) سنة من طلبة جامعة حلوان، من المستوى الثالث والرابع من ذوي التخصصات النظرية، واسُتخدِم مقياسُ الصلابة النفسية من إعداد كوبـازا وترجمة عماد مخيمر

1996، وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين متوسط درجات الذكور والإناث في الصلابة النفسية ومكوناتها: الالتزام، والتحكم، وظهرت هذه الفروق في مكون التحدي، وكانت إلى جانب الذكور (صالح والمصدر، 2013).

دراسة البيدقدار (2011) هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الضغط النفسي ومصادره لدى عينة كلية التربية بجامعة الموصل، وعلاقته بمستوى الصلابة النفسية لديهم، وتكونت عينة الدراسة من (843) طالبا وطالبة، وأسفرت نتائج الدراسة على أن معدل الصلابة النفسية لديهم (81. 41)، وهي نسبة منخفضة، تدل على عدم تمتع العينة بالصلابة النفسية مقارنة بالوسط الفرضي، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في مستوى الصلابة النفسية، والصلابة النفسية تعزى لمتغير النوع، وكانت لصالح الذكور، وأن التخصص العلمي أعلى من الأدبي في الصلابة النفسية.

دراسة **المدهون (2015)** عنوانها (الذكاء الوجداني وعلاقته بالصلابة النفسية لدى عينة من طلاب كليات جامعة فلسطين بغزة)، هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق بين أبعاد الصلابة النفسية، التي تعزى لمتغير النوع (ذكور/إناث)، على عينة قوامها (200) طالبٍ وطالبة، من طلاب كليات الطب والتربية جامعة فلسطين، وقد استُخدِم مقياسُ الصلابة النفسية من إعداد مخيمر 2011، وأظهرت نتائج الدراسة أنه توجد فروق عائدة للنوع في الصلابة النفسية وأبعادها الالتزام والتحكم والتحدي لصالح الذكور.

دراسة **مقداد (2015)** هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة مستوى الصلابة النفسية لدى الطالبات المقيمات بالحي الجامعي، صمّم الباحث أداة لقياس الصلابة النفسية، أما فيما يخص عينة الدراسة فعددها (193) طالبةً، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى الصلابة النفسية مرتفع لدى عينة الدراسة.

دراسة **راهول (Rahul 2017)** بعنوان (الصلابة النفسية بين طلاب الجامعات) هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الفروق بين الذكور والإناث في الصلابة النفسية بين طلاب الجامعات. وقد استُخدِمتْ طريقة أخذ العينات العشوائية، وتكونت عينة الدراسة من (240) طالبًا وطالبةً؛ (120) ذكورًا، و(120) إناثًا. وقد استُخدِم مقياسُ المرونة الصحي (DRS) الذي وضعه بارتون (Bartone 1995) لقياس الصلابة النفسية. أظهرت النتائج أنَّ هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الصلابة النفسية لصالح الذكور.

المحور الثالث – الدراسات التي تناولت المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالصلابة النفسية:

دراسة **مخيمر 1997** بعنوان (الصلابة النفسية والمساندة الاجتماعية، متغيرات وسيطة في العلاقة بين ضغوط الحياة وأعراض الاكتئاب لدى الشباب الجامعي)، هدفت هذه الدراسة إلى بيان دور الصلابة النفسية والمساندة الاجتماعية في التخفيف من الأثر الناتج عن ضغوط الحياة وأعراض الاكتئاب لدى طلبة الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (75) من الذكور، و(96) من الإناث، من طلاب السنة الثالثة والرابعة بكليات الآداب والعلوم والتربية بجامعة الزقازيق، وأشارت نتائج الدراسة إلى أنَّ الذكور أكثر صلابة من الإناث، وأنَّ الإناث أكثر سعيا للحصول على مساندة اجتماعية من الذكور (دياب، 2006).

تعقيب على الدراسات السابقة:

بالنظر إلى الدراسات السابقة نجد أنَّ جميع أفراد العينات فيها من طلاب الجامعة، وأنَّ الأهداف تناولت ما يمكن توظيفه في الدراسة الحالية، كما تناولت الدراسات المتعلقة بالمساندة الاجتماعية مع مجموعة من

المتغيرات؛ كالوحدة النفسية، والضغوط النفسية، والاكتئاب، والعصبية. أمَّا فيما يتعلق بالصلابة النفسية فتناولت الدراسات هذا المتغير مع متغيرات؛ كالذكاء الوجداني، والضغوط النفسية، وأساليب مواجهة أحداث الحياة الضاغطة، كما أن نتائج الدراسة اختلفت من حيث الفروق العائدة للنوع والتخصص، وحسب اطلاع الباحثة لا توجد دراسة تناولت المساندة الاجتماعية كمتغير منبئ بالصلابة النفسية أو أحد أبعادها، بينما تميزت الدراسة الحالية في تناولها المساندة الاجتماعية أو أحد أبعادها كمتغير منبئ بظهور الشخصيات الصلبة.

الإجراءات المنهجية:

المجتمع وعينة الدراسة: تكوّن من طلاب جامعة بنغازي بكليتي (الآداب والعلوم) في مدينة بنغازي، البالغ عددهم بكلية الآداب: (6178)؛ منهم (1458) من الذكور، و(4720) من الإناث، وكلية العلوم: (3642)؛ منهم (1144) من الذكور، (2498) من الإناث. وأُخذتْ عينة قوامها: (120) طالبًا وطالبةً: (60) تمثل العلمي، و(60) الأدبي. وأُخذت العينة بالطريقة المقصودة.

المنهج: اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي الارتباطي المقارن؛ باعتباره أكثر المناهج ملاءمة لأهداف الدراسة الحالية.

أدوات الدراسة:

مقياس المساندة الاجتماعية: من إعداد سيد 2011، مكون من 34 فقرةً، تشمل المساندة وقت الأزمات، وتقسم إلى أربعة أبعاد، هي:

1) المساندة من قبل الأسرة: مكون من (6) فقرات.
2) المساندة من قبل الأصدقاء: مكون من (9) فقرات.
3) المساندة من قبل الحكومة: مكون من (10).

4) الشعور بالرضا الذاتي عن المساندة الاجتماعية: مكون من (10) فقرات. وبه ثلاثة بدائل (دائماً - أحيانا - نادراً)، وتأخذ الأوزان (3 - 2 - 1). وتتراوح الدرجة فيه (34 - 102)، حيث إنَّ ارتفاع الدرجة يعني إدراكًا أعلى للمساندة. وللمقياس فقرات سلبية تصحح بالعكس (1 - 2 - 3). وقد حُذِفَ بُعْدُ المساندة من قبل الحكومة؛ لأنها لا تخدم أهداف البحث. وبعد الحذف أصبح للمقياس 25 فقرةً، تتراوح الدرجة فيه (25-75).

الخصائص السيكومترية لمقياس المساندة الاجتماعية: أولا الصدق:

استُخْرِجَ الصدقُ باستخدام طريقة الاتساق الداخلي للفقرات؛ أي ارتباط الفقرة بالمقياس ككل قبل وبعد الحذف كما في جدول (1).

البعد الأول	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس	البعد الثاني	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس	البعد الثالث	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس	البعد الأول بعد الحذف	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس	البعد الثاني بعد الحذف	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس	البعد الثالث بعد الحذف	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس
1	437**	1	474**	1	521**	1	.712**	1	615**	1	.560**
2	735**	2	541**	2	541**	2	.669**	2	815**	2	.417*
3	.112	3	.369*	3	641**	3	526**	3	746**	3	.659**

.388*	4	537**	4		4	.231	4	482**	4	.020	4
657**	5	697**	5	.361*	5	681**	5	.447*	5	.962	5
.444*	6		6	.600**	6	.326	6	.138	6	315**	6
.609**	7		7	.447*	7	506**	7	.195-	7	.430*	7
.403*	8				8	.301	8			.132	8
	9			631**	9	.089	9			.377*	9
712**	10					671**	10				
						.103	11				

بعد حذف الفقرات السالبة والضعيفة أصبح المقياس يتمتع بصدق دال عند مستوى(0. 01- 0. 05)

الجدول (2) معامل ارتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس

اسم البعد	ارتباط البعد بالمقياس ككل
المساندة من قبل الأسرة	**.699****
المساندة من قبل الأصدقاء	**.778****
الشعور بالرضا الذاتي عن المساندة الاجتماعية	**.878****

من خلال الجدول (2) نجد أنَّ جميع الأبعاد دالة إحصائياً عند مستوى (0. 01) أي أنه يتمتع بدرجة دلالة عالية.

الثبات: استُخْرِج الثباتُ بواسطة التجزئة النصفية لنصفين غير متساويين، باستخدام معادلة جُتمان، وكانت قيمته 554. وبمعامل التصحيح سبيرمان براون 596. ، وقيمة الثبات باستخدام ألفا كرونباخ، وكانت قيمته 70.، وقيمة ألفا للبعد الأول (65.)، وللبعد الثاني (62.)، وللبعد الثالث (84.).

مقياس الصلابة النفسية: من إعداد مخيمر(2002)، مكون من (47) فقرةً، وهي أداة تعطي تقديرًا كميّاً لصلابة الفرد النفسية، به ثلاثة بدائل (دائماً - أحياناً - أبداً) وتأخذ الأوزان (1-2-3) على التوالي، وللمقياس فقرات سلبية تأخذ الأوزان (3-2-1)، وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس (47 إلى 141)، وتشير ارتفاع الدرجة إلى زيادة إدراك المستجيب لصلابته النفسية.

أبعاد المقياس:

1) الالتزام Commitment: يتكون من (16) فقرة.
2) التحدي Challenge: يتكون من (16) فقرة.

إذا كان مجموع الدرجات في بُعْدَي الالتزام والتحدي يتراوح بين (26-16) هذا يعني أنَّ مستوى الصلابة النفسية منخفض، وإذا كان يتراوح بين (37-27) فإنَّ مستواها متوسط، وإذا كان يتراوح بين (48-38) هذا يعني أنَّ مستواها مرتفع، أمَّا بُعْدُ التحكم فإذا كانت الدرجة فيه تتراوح بين (24-15) هذا يعني أنَّ مستواها منخفض، وإذا كانت تتراوح (35-25) هذا يعني أنَّ مستواها متوسط، وإذا كانت تتراوح بين (45-36) هذا يعني أنَّ مستواها مرتفع.

الخصائص السيكومترية لمقياس الصلابة النفسية:

أولا الصدق:

استُخْرِجَ الصدقُ باستخدام طريقة الاتساق الداخلي للفقرات؛ أي ارتباط الفقرة بالمقياس ككل، قبل وبعد الحذف كما في جدول (3).

البعد الأول	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس	البعد الثاني	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس	البعد الثالث	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس	البعد الأول بعد الحذف	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس	البعد الثاني بعد الحذف	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس	البعد الثالث بعد الحذف	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس
1	491**	1	463**	1	.281	1	535**	1	.435*	1	.307
2	.406*	2	.281	2	.409*	2	.371*	2	.290	2	.388*
3	.356*	3	583**	3	.239	3	360*	3	552**	3	.186
4	.040	4	.299	4	.385*	4		4	.231	4	.441*
5	588**	5	.304	5	.446*	5	556**	5	.272	5	.462**
6	.087	6	.055-	6	.046	6		6		6	
7	530**	7	.073-	7	.182	7	552**	7		7	.172
8	153-	8	.338	8	.202	8		8	.330	8	.264
9	.100-	9	381*	9	.255	9		9	.363*	9	.287
10	.268	10	.259	10	.65**	10	.305	10	.250	10	.696**
11	.338	11	.437*	11	.202	11	.375*	11	.420*	11	.229
12	.088	12	.442*	12	.158-	12		12	.396*	12	
13	453*	13	616**	13	.303	13	.425*	13	.612**	13	.325
14	470**	14	487**	14	.145	14	531**	14	.525**	14	
15	.293	15	763**	15	.201	15	.357*	15	.741**	15	.147
16	.139	16			.224			16		16	.197

بعد حذف الفقرات السالبة والضعيفة أصبح المقياس يتمتع بصدق دال عند مستوى (0. 01- 0. 05)

الجدول (4) معامل ارتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس

اسم البعد	ارتباط البعد بالمقياس ككل
الالتزام	.89**
التحدي	.88**
التحكم	.80**

من خلال الجدول (4) نجد أنَّ جميع الأبعاد دالة إحصائياً عند مستوى (0. 01)؛ أي أنَّه يتمتع بدرجة صدق عالية.

الثبات: استُخْرِجَ الثباتُ بواسطة التجزئة النصفية لنصفين غير متساويين، باستخدام معادلة جُتْمان، وكانت قيمته 781.، وبمعامل التصحيح سبيرمان براون 787.، وقيمة الثبات باستخدام ألفا كرونباخ، وكانت قيمته 83.، وقيمة ألفا للبعد الأول (71.)، وللبعد الثاني (78.)، وللبعد الثالث (84.).

وهذا يعني أنَّ المقياسين يتمتعان بصدق وثبات مقبولين، وهما جاهزان للاستخدام في الدراسة الحالية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

الهدف الأول: التعرف على مستوى المساندة الاجتماعية وأبعادها لدى عينة من طلبة جامعة بنغازي:

المتغير	عدد الأفراد	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	117	61	28 .81	54 .8	76 .11	دال
المساندة من قبل الأسرة	117	21	80 .23	33 .3	54 .156-	دال
المساندة من قبل الأصدقاء	117	15	10 .28	41 .3	35 .139-	دال
الشعور بالرضا الذاتي عن المساندة الاجتماعية	117	27	38 .29	68 .3	18 .125-	دال

يبين الجدول (5) أنَّ هناك فرقًا دالاً بين المتوسط النظري والمتوسط العيني في المساندة الاجتماعية وأبعادها لصالح المتوسط العيني؛ أي أنَّ مستوى المساندة الاجتماعية وأبعادها مرتفع لدى العينة. تتفق هذه النتيجة مع دراسة الجبلي 2006. ربما تكون هذه النتيجة راجعة لكون المجتمعات العربية عامة والمجتمع الليبي خاصة يتمتع بالترابط الاجتماعي، والعائلات الممتدة المتآزرة، وروح التعاون في وقت الأزمات والمصاعب، منطلقين من دين إسلامي يحث على التعاضد، كما قال تعالى: ﴿سَنَشُدُّ عَضُدَكَ بِأَخِيكَ﴾، وعن السنة النبوية قوله -صلَّى الله عليه وسلَّم-: ((مثل المؤمنين في توادهم وتراحمهم وتعاطفهم مثل الجسد الواحد؛ إذا اشتكى منه عضو، تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى)) متفق عليه. وقال عليه الصلاة والسلام –أيضاً-: ((المؤمن للمؤمن كالبنيان يشد بعضه بعضاً)) متفق عليه.

الهدف الثاني: التعرف على مستوى الصلابة النفسية وأبعادها لدى عينة من طلبة جامعة بنغازي:

المتغير	عدد الأفراد	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	117	72	76 .47	43 .6	69 .9	دال
الالتزام	117	20	94 .16	90 .2	94 .16	دال
التحدي	117	26	14 .12	18 .2	13 .12	دال
التحكم	117	26	68 .18	13 .3	68 .18	دال

يشير الجدول (6) إلى وجود فرقٍ دال بين المتوسط النظري والمتوسط العيني في الصلابة النفسية وأبعادها لصالح المتوسط الفرضي؛ أي أنَّ مستوى الصلابة النفسية وأبعادها منخفض لدى عينة الدراسة. ربما يرجع ذلك إلى أنَّ ما يمر به مجتمعنا من ضغوط مفاجئة وصادمة، خاصة طلاب الجامعة، أثر على قدرتهم على المواجهة، كما أنَّ كم الإحباط الذي يمر به شبابنا جعل من قدرتهم على التحمل والمواجهة محدودة، بالتالي أثر

على مستوى الصلابة لديهم. كما قد أشار بارتون Barton 2006 على الأهمية الجوهرية للأبعاد الثلاثة: الالتزام، والسيطرة، والتحدي، حيث يراها أسلوبًا عامّاً للعمل، يدمج الالتزام (القناعة بأن الحياة ممتعة، وتستحق العيش)، والسيطرة (يمكن للمرء التحكم والتأثير على النتائج)، والتحدي (المغامرة واكتشاف نهج للعيش)، وهذا ما يصعب وجوده في مجتمعنا، الذي يواجه أقصى التحديات، وتقلب الحكومات وتعددها، والانقسامات، والحروب الأهلية.

الهدف الثالث: التعرف على الفروق في المساندة الاجتماعية وأبعادها، والصلابة النفسية وأبعادها، تبعاً لمتغيرات النوع (ذكور/إناث)، ونوع الكلية (العلوم/الآداب)، كما في الجدول (10-9-8-7):

المتغير	النوع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	ذكور 58	81 .47	28 .6	.082	غير دال
	إناث 59	71 .47	63 .6		
المساندة من قبل الأسرة	ذكور 58	84 .16	78 .2	.352-	غير دال
	إناث 59	03 .17	02 .3		
المساندة من قبل الأصدقاء	ذكور 58	10 .12	94 .1	.163-	غير دال
	إناث 59	17 .12	41 .2		
الشعور بالرضا الذاتي عن المساندة الاجتماعية	ذكور 58	86 .18	97 .2	.610	غير دال
	إناث 59	51 .18	29 .3		

يشير الجدول (7) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين (الذكور/الإناث) في المساندة الاجتماعية. تتفق هذه النتيجة مع دراسة التمراني (2001)، والجبلي (2006)، والمشعان (2010). وتختلف عن دراسة وازمان وآخرين (1995) **Wiseman، et al**، ودراسة المعبود (2005)؛ ربما لكون ذلك راجعاً إلى أنَّ مجتمعنا يتميز بالترابط بين أفراده، مما يجعل الذكور والإناث يحصلون على مقدار متقارب من المساندة العائلية لهم، والفرصة نفسها في التعليم، وهذا بدوره يجعل الفروق في المساندة الاجتماعية تتلاشى بين الذكور والإناث.

المتغير	النوع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	ذكور 58	40 .82	71 .8	41 .1	غير دال
	إناث 59	19 .80	30 .8		
الالتزام	ذكور 58	91 .23	65 .3	.35	غير دال
	إناث 59	69 .23	01 .3		
التحدي	ذكور 58	50 .28	40 .3	25 .1	غير دال
	إناث 59	71 .27	39 .3		
التحكم	ذكور 58	98 .29	63 .3	78 .1	غير دال
	إناث 59	78 .28	67 .3		

يشير الجدول (8) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عائدة إلى النوع (الذكور/الإناث) في الصلابة النفسية وأبعادها. اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الرفاعي (2003) في الدرجة الكلية وبُعْدَي الالتزام والتحكم، واختلفت عن دراسة مخيمي 1997، ودراسة الرفاعي (2003) في بُعْدِ التحدي، ودراسة البيدقدار (2011)، ودراسة المدهون (2015)، ودراسة راهول (2017)، حيث كانت النتيجة لصالح الذكور؛ وذلك لأنهم يواجهون الضغط نفسه، ويتلقون الدعم نفسه، وتساوي الفرص جعل الفروق تتلاشى بينهم.

المتغير	النوع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	أدبي 57	30 .47	20 .6	.575-	غير دال
	علمي 60	20 .48	67 .6		
المساندة من قبل الأسرة	أدبي 57	41 .16	86 .2	.101-	غير دال
	علمي 60	97 .16	95 .2		
المساندة من قبل الأصدقاء	أدبي 57	02 .12	05 .2	.757-	غير دال
	علمي 60	25 .12	31 .2		
الشعور بالرضا الذاتي عن المساندة الاجتماعية	أدبي 57	91 .16	86 .2	063 .1-	غير دال
	علمي 60	97 .16	95 .2		

يشير الجدول (9) إلى عدم وجود فروق عائدة إلى التخصص (أدبي/علمي) في المساندة الاجتماعية وأبعادها. ربما يرجع ذلك إلى أنَّ مجتمعنا -بصفة عامة- مجتمع ثقافته تعتمد على المساندة لكل الفئات، وأنَّ نوع المساندة المقدم لا يختلف باختلاف التخصص.

المتغير	النوع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	أدبي 57	93 .80	29 .8	.434-	غير دال
	علمي 60	62 .81	82 .8		
الالتزام	أدبي 57	61 .23	22 .3	.599-	غير دال
	علمي 60	98 .23	45 .3		
التحدي	أدبي 57	28 .28	26 .3	.551	غير دال
	علمي 60	93 .27	56 .3		
التحكم	أدبي 57	04 .29	38 .3	.980-	غير دال
	علمي 60	70 .29	95 .3		

يشير الجدول (10) إلى عدم وجود فروق عائدة للتخصص (أدبي/علمي) في الصلابة النفسية وأبعادها. تختلف هذه النتيجة عن دراسة الجبلي (2006)؛ ربما يرجع ذلك إلى طبيعة العينة التي من أبرز خصائصها الثبات النسبي في السمات والخصائص النفسية، وأيضا لأنهم من طلبة الجامعة، ويتلقون التربية ذاتها، والثقافة واحدة، حيث لم يؤثر عامل اختلاف التخصص في صلابتهم.

الهدف الرابع: التعرف على المساندة الاجتماعية أو أحد أبعادها وبعض المتغيرات الديمغرافية، التي تمكن من التنبؤ بالصلابة النفسية لدى عينة من طلاب جامعة بنغازي.

المتغير التابع	المتغيرات المنبئة	الارتباط المتعدد	الإسهام في مربع الارتباط	ف	مستوى الدلالة	ت	مستوى الدلالة	معامل الانحدار
الصلابة النفسية	المساندة	420 .0	176 .0	63 .24	0001 .0	09 .10	0001 .0	420 .0
	المساندة Xالبعد الثالث للمساندة	452 .0	028 .0	66 .14	0001 .0	15 .10	0001 .0	665 .0 297 .0-

يشير الجدول (11) إلى أنَّ المساندة الاجتماعية تسهمُ في التنبؤ بالصلابة النفسية، وقد بلغت نسبة إسهامها 17. 6%. كما أنَّها تسهم الدرجة الكلية للمساندة بالتفاعل مع البعد الثالث للمساندة (الشعور بالرضا الذاتي عن المساندة الاجتماعية) في التنبؤ بالصلابة النفسية، وقد بلغت نسبة إسهامها 02. 8%. كما أنَّ المتغيرات الديمغرافية (النوع والتخصص) ليس لها قدرة تنبئية بالصلابة النفسية؛ ربما يرجع ذلك إلى التفسير الذي قدمه نموذج الأثر الواقي أو (المخفف من الضغط) The Buffering Model حيث يمكن للمساندة أنْ تدخل بين الحدث الضاغط وردود الفعل المصاحبة، حيث تقوم بتخفيف استجابة تقدير الضغط أو منعها، مما يزيد من صحة الفرد النفسية والعقلية؛ وربما يرجع ذلك إلى ما أشار إليه شوماكر وبرونيل 1984 Shumaker & Brownell أنَّه من وظائف المساندة الاجتماعية الحفاظ على الصحة الجسمية والنفسية والعقلية، وهذه تعدُّ أبرز خصائص الشخصية الصلبة. ومن هنا يتضح ما للمساندة الاجتماعية من دور فعال في التنبؤ بالصلابة النفسية.

التوصيات:

1- توصي الباحثة بإلقاء الضوء على أهمية المساندة الاجتماعية في التخفيف من أحداث الحياة الضاغطة، من خلال الندوات والمؤتمرات، خاصة وأنَّ مجتمعنا يتمتع بالأسر الممتدة، وهذا بدوره لو وُظِّفَ بطريقة علمية سنخرج بأفراد لديهم قدرة على استخدام استراتيجيات مواجهة فعالة في الأزمات.

2- إعداد برامج إرشادية؛ لرفع مستوى الصلابة النفسية، وتعزيزها لدى الطلاب، خاصة وأن النتائج تشير إلى انخفاضها لديهم.

3- على اعتبار أنَّ المساندة الاجتماعية لها دور منبئ بالصلابة النفسية، عليه توصي الباحثة بتوعية الآباء والهيآت الحكومية بدعم أبنائها، ومساندتهم في مواجهة تحديات الحياة؛ حتى نستطيع أنْ نصنع مجتمعًا يتمتع بصلابة نفسية عالية، قادرًا على مواجهة الصعوبات، بالأخص في مجتمعات الأزمة كمجتمعنا.

قائمة المراجع:

1. أبو طالب، علي بن منصور بن باري (2011). **المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالأمن النفسي لدى عينة من الطلاب النازحين وغير النازحين من الحدود الجنوبية بمنطقة جازان**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، كلية التربية.
2. أبو شدوب، شهرزاد (2006). المساندة الاجتماعية وأثرها في بعض العوامل الشخصية واستراتجيات التعامل مع الضغط المدرسي. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، م (2) ع (1): 163 - 187.
3. البيدقدار، تنهيد عادل فاضل (2011). الضغط النفسي وعلاقته بالصلابة النفسية لدى طلبة كلية التربية. **مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية**، م (11)، ع (1): 28 - 56.
4. الجهني، عبد الرحمن بن عيد (2011). المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالسلوك التوكيدي في الصلابة النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية. **مجلة جامعة أم القرى للعلوم الاجتماعية**، ج (4)، ع (1): 191 - 238.
5. حسين، عليا وعباس، سلطان (2011). المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالعصبية والاكتئاب والعدوانية لدى المتعاطين والطلبة في دولة الكويت. **مجلة العلوم التربوية النفسية**، ج (12) ع (4): 255- 284.

6. حكيمة، آية حمودة وأحمد، فاضلي ورشيد، مسيلي (2011). أهمية المساندة الاجتماعية في تحقيق التوافق النفسي الاجتماعي لدى الشباب البطالة. **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، ع (2): 1 - 38.
7. الخرعان، هيا بنت إبراهيم بن عبد العزيز (2010). **الرضا الزواجي وعلاقته بالمساندة الاجتماعية لدى عينة من الطالبات المتزوجات بجامعة أم القرى.** (رسالة ماجستير غير منشور) جامعة أم القرى، كلية التربية.
8. دياب، مروان عبد الله (2006). **دور المساندة الاجتماعية كمتغير وسيط بين الأحداث الضاغطة والصحة النفسية للمراهقين الفلسطينيين.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية غزة، كلية التربية.
9. السرسي، أسماء وعبد المقصود، أماني (20011). **المساندة الاجتماعية كما يدركها المراهقين وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية.** (رسالة ماجستير غير منشورة).
10. سيد، الحسين بن حسن محمد (2012). **الصلابة النفسية والمساندة الاجتماعية والاكتئاب لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية المتضررين وغير المتضررين من السيول بمحافظة جدة.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى كلية التربية.
11. صالح، عايدة شعبان و المصدر، عبد العظيم (2013). الصلابة النفسية وعلاقتها بالتوافق النفسي الاجتماعي لدى طلبة جامعتي الأقصى والأزهر بمحافظة غزة. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات**، ع (29): 41 - 76.
12. الطباطيبي، هناء رأفت ثابت (2015). **الإسهام النسبي للصلابة النفسية والتسامح في التنبؤ بالرضا الزواجي لدى المتزوجات في مدينة جدة.** (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة أم القرى، كلية التربية.
13. عبد الرحمن، محمد السيد (2009). **موسوعة الصحة النفسية. ج2. علم الأمراض النفسية والعقلية** ط2. دار النشر زهراء الشرق: القاهرة.
14. العبدلي، خالد بن محمد بن عبد الله (2012). **الصلابة النفسية وعلاقتها بأساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين دراسياً والعاديين بمدينة مكة المكرمة.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، كلية التربية.
15. العتيبي، بندر بن محمد حسن الزيادي (2008). **اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى عينة من المرشدين الطلابيين بمحافظة الطائف.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، كلية التربية.
16. العيافي، أحمد بن عبد الله (2011). **الصلابة النفسية وأحداث الحياة الضاغطة لدى عينة من الطلاب الأيتام والعاديين بمدينة مكة المكرمة ومحافظة الليث.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، كلية التربية.
17. الكردي، فوزية إبراهيم رباح (2012). **الإسناد الاجتماعي وعلاقته بالضغوط النفسية لدى أفراد الجالية الفلسطينية المقيمة في المملكة العربية السعودية.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الآداب والتربية، قسم العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية.
18. - المدهون، عبد الكريم سعيد (2015). الذكاء الوجداني وعلاقته بالصلابة النفسية لدى عينة من طلاب كليات جامعة فلسطين بغزة. **مجلة العلوم التربوية**. ج (1)، ع (3): 26 - 1.
19. المشعان، عويد سلطان (2011). المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالعصبية والاكتئاب والعدوانية لدى المتعاطين والطلبة في دولة الكويت. **مجلة العلوم التربوية والنفسية.** ج (12)، ع (4): 255- 284.
20. مقداد، حنان (2015). **الصلابة النفسية لدى الطالبات الجامعيات المقيمات دراسة استكشافية بمدينة ورقلة.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، كلية العلوم الأساسية والاجتماعية.

المراجع الاجنبية:

21. -Cohen ،Sheldon & Wills ،Thomas. (1985). Stress ،Social Support ،and Buffering Hypothesis. **Psychological Bulletin** ،vol(98) No (2): 310-357.
22. -Cole ،Michael & Feild ،Hubert. (2004). Stucen Learning Motivation And Psychological Hardiness Interactive Effects On Students Reactions to a Mange ment Class. **Academy of Management Learning and Education** ،vol(3) No (1): 64 - 85.
23. Eid ،Jarle. Brerik ،J. Ivar. Hystad ،Sigurd W. & Bartone Col R Pault. (2011). Evaluation of Psychological. Hardiness and Coping Style as Risk / Resilience Factors for Health Risk Behavior. **NATO OTAN.** RTO-MP-HFM-205: 1-33.
24. -Elklit ،Ask. Kjaer ،Kamillaostergard. Laasgaard ،Mathias ،Palic ،Sabina. (2012). Scientific Article. vol (22) ،No (1).
25. Hiedayati ،Miehrnoosh & Khaeez ،Peyman. (2015). The Relationship Between Psychological Hardiness And Achiement Motivation. **International Journal Of Research In Social Sciences** ،vol(5) No (3): 1-9.
26. House ،James. (1987). Social Support and Social Structure. **Sociological Forum** ،vol (2) No (1): 135 - 146.
27. Kalantar ،Jahangir. Khedri ،Leyla. Nikbakht. Ali & Motvalian ،Mrhdi. (2013). Effect of Psychological Hardiness Training on Mental Health of Students. **International Journal Of and Academic Research in Business and Social Sciences** ،vol (3) No (3): 68 - 73.
28. Khaledian ،Mohamad. Babaee ،Hasan & Amani ،Morteza. (2016). The Relationship of Psychological Hardiness With Irrational Beliefs ،emotional intelligence and Work Holism. **World Scientific News.** 28: 86 - 100.
29. Lakey ،Brian & Cohen ،Sheldon. (2000). **Social Support Theory and Measurement. . www. researchg ate. net.**
30. Mutharika ،Binguma. (2009). Social Support Policy. **National social support Policy Republic of Malawi.**
31. Rahul. B. Desai. (2017). Psychological Hardiness among College Students. **The International Journal Of Indian Psychology** ،vol (4) No (103): 80 - 84.

أهمية التدريب المهني ودوره في زيادة قابلية سوق العمل للتشغيل

د. محمد فتحي فرج الزليتني• --- د. سالم محمد عبد القادر بومريومة••

المستخلص

يهدف هذا البحث إلى بيان أهمية التدريب المهني باعتباره أحد مكونات منظومة إعداد الموارد البشرية، ومدى مساهمته في زيادة قابلية سوق العمل للتشغيل، وكيفية الربط بين مخرجاته واحتياجات هذه السوق، وأهم الصعوبات التي تواجهه، ولتحقيق ذلك اعتمد الباحثان في منهجيتهما على الطريقة الوصفية باستخدام الأسلوب المكتبي، وقد توصل الباحثان إلى مجموعة من النتائج؛ أهمها : أن للتدريب المهني أهميةً كبيرةً في زيادة القابلية للتشغيل، كونه يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالتشغيل، ويؤدي إلى إحداث التوازن بين جانبي العرض والطلب في سوق العمل، وهو يُعد وسيلة فاعلة في ملاحقة التطور التكنولوجي، ويشكل حلقة ربط مهمة للملاءمة بين احتياجات سوق العمل ومخرجات منظومة إعداد الموارد البشرية، إلّا أنه في كثير من الدول العربية يواجه صعوبات ومشكلات عديدة (إدارية وفنية وتمويلية) تحول دون تحقيق أهدافه، لعل أهمها يتمثل في تعدد جهات الإشراف، وضعف الارتباط بسوق العمل، وضعف الكادر التدريبي، بالإضافة إلى النظرة السلبية للتدريب المهني من قبل المجتمع.

الكلمات المفتاحية: التدريب المهني – سوق العمل- التشغيل - البطالة - الكفاية المهنية - المهارة - عرض العمل وطلبه – الإنتاجية.

المقدمة

قد أصبح نوع التعليم ومحتواه في المجتمعات العربية -وليبي على وجه الخصوص- موضع اتهام بالقصور؛ بسبب اعتماده على أسلوب التلقين، وإهماله للحوار والتعليم الذاتي، أو فرص البحث عن حلول للمشكلات، ولعل أهم أوجه القصور التي يعانيها التعليم تتمثل في عجزه عن مواكبة متطلبات سوق العمل، واحتياجاتها النوعية المتغيرة، وارتفاع كلفته، وتراجع دور الدولة في توظيف مخرجاته، وإحجام القطاع الخاص (المشغل الرئيس) عن تشغيلها؛ بسبب تدني مستوى تأهيلها، ومنافسة العمالة الأجنبية لها في سوق العمل، وهو ما خلق أزمة كبيرة في سوق العمل، تتمثل في الحاجة المتزايدة للمواءمة بين مخرجات التعليم واحتياجات هذه السوق، لذلك لجأت الكثير من الدول إلى نظم التعليم الفني ونظم التدريب المهني، غير أن التعليم الفني قد أصابه ما أصاب التعليم العام من نواقص؛ إذ يقع تحت إشرافٍ واحد، وثقة أصحاب العمل تقل في كفاءة هذا التعليم، وكلفته عالية.

ومن هنا توجهت الأنظار نحو التدريب المهني؛ للبحث عن الحلول وتحقيق هذه المواءمة، فقصر مدة التدريب المهني، وتعرضه لاختبار سوق العمل في وقت قصير، تجعل منه وسيلة فعالة في الاستجابة للاحتياجات الفعلية (المتغيرة والمتجددة) لسوق العمل، وبالتالي زيادة قابليتها للتشغيل، حيث يسهم التدريب في معالجة اختلال هرم المهارات الذي تعاني منه أغلب أسواق العمل في الدول العربية، فالقوى العاملة العربية (غير الماهرة) تتسع قاعدتها بشدة وتضيق مع ارتفاع السلم المهاري، وتختنق في المهارات المتوسطة لتنفرج قليلا في المهارات العليا. (تقرير،2008: 18-19)، وقد حالت صعوبات عدة دون اضطلاع منظومة التدريب المهني في هذه الدول بدورها الاقتصادي والاجتماعي والتنموي بالمردود والجودة المطلوبتين، وهو

• رئيس قسم علم الاجتماع بكلية الآداب والعلوم توكرة - جامعة بنغازي
•• رئيس قسم علم الاجتماع بكلية الآداب جامعة بنغازي

ما يبرز من خلال مشـــاركة الدول العربية في المباريات العالمية للمهن التي تعرف بأولمبياد المهن، حيث كانت نتائج الدول العربية ضعيفة، واحتلت مراتب متأخرة من بين الدول المشاركة (تقرير، 2017 :55-56).

لذا سيتناول هذا البحث أهمية التدريب المهني من حيث مدى مساهمته في زيادة قابلية سوق العمل للتشغيل، وكيفية الربط بين مخرجاته واحتياجات هذه الســوق، وأهم الصـــعوبات التي تواجه منظومته، وكيفية التغلب عليها.

مشكلة البحث :

في الدول العربية -وليبيا على وجه الخصـــوص- يصـــعب إيجاد العامل المؤهل بالرغم من ارتفاع نســـبة البطالة فيها، حيث بلغت (17%)، وجاءت في المرتبة الثانية بعد فلســطين من حيث أعلى معدلات البطالة في الدول العربية، بحســـب التقديرات الأخيرة لمنظمة العمل الدولية. (ILO،2018)؛ وذلك قد يُعزى إلى إخفاق النظام التدريبي في إعداد المهارات المطلوبة لسوق العمل، وبحسب المنظمة –أيضاً- فإن مراكز التدريب في أغلب الدول العربية تقليدية ومليئة بمعلمين غير مؤهلين، ولا يتوفر لهم الحافز أو المقابل المادي المناســـب، كما أنهم غـــالباً ما يفـــتقرون للـــخبرة العـــملية، ولا يمتـــلكون وســـائل مواكبة التقدم (United Nations، 2011: 37).

من هنا برزت فكرة البحث في أهمية التدريب المهني، ومدى كفاءته وفاعليته للتأثير في ســوق العمل، حيث يُلاحظ بشكل عام غياب الاستراتيجية الفعالة للنهوض بالتشغيل، بما يستهدف بالأساس علاج مواطن القصور في ســوق العمل، وزيادة المواءمة المطلوبة بين عرض العمل والطلب عليه، وبالتالي زيادة القابلية للتشـــغيل، **الذي يكون فيه للتدريب المهني دور مهم**. وعليه فإن مشـــكلة البحث الرئيســـية تكمن في محاولة التعرف على طبيعة هذا الدور، والصـــعوبات التي تحول دون تحقيقه، وبشـــكل عام فإن مشـــكلة البحث تتحدد في محاولة الإجابة عن الســؤال البحثي الرئيســـي الذي مفاده : **ما مدى مســـاهمة التدريب المهني في زيادة قابلية ســـوق العمل للتشغيل ؟ وما أهم الصعوبات التي تحول دون ذلك ؟**

أهداف البحث :

1.3- التعرف على دور التدريب المهني كوسيلة لمقابلة احتياجات سوق العمل وزيادة قابليتها للتشغيل.

2.3- التعرف على مقومات نجاح برامج التدريب المهني ومراحل التخطيط لها، وتصميمها وتنفيذها.

3.3- معرفة التدابير اللازمة للربط بين مخرجات التدريب المهني واحتياجات سوق العمل.

4.3- معرفة الصعوبات التي تواجه التدريب المهني، وتحول دون تحقيق أهدافه، وكيفية التغلب عليها.

تساؤلات البحث :

1.4- إلى أي مدى يمكن اعتبار التدريب المهني وسيلة فعالة لزيادة قابلية سوق العمل للتشغيل ؟

2.4- ما مقومات نجاح برامج التدريب المهني؟ وما أهم مراحل تخطيط هذه البرامج وتصميمها وتنفيذها ؟

3.4- ما التدابير الواجب اتخاذها للربط بين مخرجات التدريب المهني واحتياجات سوق العمل ؟

4.4- ما أهم الصعوبات التي تواجه منظومة التدريب المهني؟ وما الحلول المناسبة للتغلب عليها ؟

أهمية البحث :

تنطلق أهمية البحث من الصعوبة التي تواجهها الدول العربية -ومنها ليبيا على وجه الخصوص- في إيجاد العمالة المدربة والمؤهلة، التي تتناسب وتحديات العصر (العولمة والتطورات التكنولوجية المتلاحقة)، وبالأخص في ظل تراجع معدلات التشغيل، وارتفاع نسب البطالة في هذه الدول. لذا فإن هذا البحث ونتائجه قد تفيد في التعرف على الطرق المناسبة لتحقيق المواءمة المطلوبة بين عرض القوى العاملة، والطلب عليها في سوق العمل عن طريق برامج التدريب المهني، وتحسين نوعية مخرجاته، وتطوير مستويات المهارة المهنية؛ حتى تواكب مخرجات التدريب المهني المستويات العالمية، وتلبي احتياجات سوق العمل من المهن والتخصصات الجديدة، وتساهم في زيادة قابلية التشغيل لخريجي مراكز التدريب المهني، بما يؤدي إلى خفض نسبة البطالة المرتفعة لدى فئة الشباب خصوصاً.

وجدير بالذكر أن نظم التعليم في الدول العربية ساهمت بدرجة كبيرة في تكوين نظرة سلبية نحو التدريب المهني، حيث يُقبل الطلاب وذوو التحصيل العالي في مسار التعليم الثانوي الأكاديمي، ويُوجه ذوو التحصيل المتدني نحو مسار التعليم الثانوي المهني، ومن ثم يُوجه ذوو التحصيل الأدنى إلى مسار التدريب المهني، و سادت النظرة للتدريب المهني على أنه تعليم بنهاية مغلقة، ولا يوفر فرصاً كافية لمواصلة التعليم لمستويات أعلى، ومن هنا عجزت هذه الدول عن فرض التدريب المهني كتوجه أساسي وفاعل في توجيه الشباب نحو مجالات ذات تشغيلية عالية، تضمن آفاقاً أرحب في سوق العمل؛ وذلك بسبب النظرة المجتمعية السائدة التي تعطي المكانة المرموقة للعمل بالقطاع العمومي، وتنظر نظرة ثانوية بل (دونية) للتدريب المهني والعمل الفني والمهني، بالرغم من ارتباطه الوثيق باحتياجات سوق العمل، وعليه فإن البحث الحالي يمكن أن يساهم في تكريس فكرة اعتبار التدريب المهني السبيل الأمثل لاكتساب المعرفة، والتسلح بالكفاءة، والتحكم في المهارات المطلوبة لسوق العمل الحديثة.

منهجية البحث :

تقوم منهجية البحث على الطريقة الوصفية، وأستخدم من أساليبها الأسلوب المكتبي، الذي يعتمد على مراجعة الأدبيات المتعلقة بالموضوع وتحليلها وجمع بيانات ومعلومات حوله، ومن ثم تنظيم هذه البيانات والمعلومات وتحليلها، واستخلاص أهم النتائج منها.

تعريف مصطلحات البحث :

1- التدريب المهني : Vocational training

يقصد بالتدريب الجهد المنظم والمخطط له لتزويد الموارد البشرية بمعارف معينة، وتحسين مهاراتها وقدراتها وتطويرها، وتغيير سلوكها واتجاهاتها بشكل إيجابي يؤدي إلى تحسين الأداء(عبد الباري،2003 :103)، وذلك ضمن خطة زمنية محددة، وبرنامج إعداد فني وتكوين مهني لأفراد القوى العاملة المرشحين لدخول سوق العمل، ووفقاً لمتطلباتها واحتياجاتها الحالية والمستقبلية.

كما يعني أحمد زكي بدوي (1989: 122) بالتدريب أنه إعداد الفرد للاستخدام أو الترقي في فرع من فروع النشاط، من خلال توفير اكتسابه لخبرات ومهارات تزيد من قدرته على أداء عمله.

وتشير الاتفاقية العربية رقم (9) لسنة 1977 بشأن التوجيه والتدريب المهني إلى أن مفهوم التدريب المهني يعني الأنشطة الرسمية وغير الرسمية التي تهدف إلى توفير احتياجات خطط أو برامج التنمية الاجتماعية والاقتصادية من العمالة المدربة بفئاتها المختلفة، وإتاحة الفرصة أمام الأفراد لاكتساب مهارات وقدرات جديدة، والرقي بها وتطويرها بصفة مستمرة وفقاً لحاجاتهم المتغيرة (اتفاقيات،144:2008).

ولابد من التفريق بين عدة مسميات قريبة للتدريب المهني؛ مثل: التعليم التقني، والتعليم الفني، والتعليم المهني، فالتعليم التقني يكون عادة في كليات تقنية أو معاهد تكوين تقني، وهو بذلك قريب من التعليم العالي، ويتوج بدبلوم أو شهادة تقني أو فني أو تقني سام أو فني أول، أما التعليم الفني أو المهني فهو لصيق بمسار التعليم الثانوي، ويكون حسب التجارب العربية في مدارس ثانوية أو إعدادية مهنية، ويختم عادة بدبلوم الثانوية المهنية أو الفنية، أما التدريب المهني فيكون إما كلياً بمراكز التدريب المهني، أو بالتداول (النظام الثنائي) بين مراكز التدريب المهني ومواقع العمل، أو كلياً بمواقع العمل، ويطلق عليه بدول المغرب العربي التكوين المهني، ويمكن أن تتراوح فترة التدريب بين سنة وثلاث سنوات يتحصل خلالها الطالب على شهادة حسب مستواه التعليمي الأساسي والسنوات التي قضاها في التدريب، وتختلف مسمياتها من دولة لأخرى بين شهادة أو دبلوم الكفاءة المهنية، أو شهادة تقني مهني، أو شهادة التقني السامي بعد الارتقاء من مستوى إلى آخر وبعد فترة تدريب قد تصل إلى 6 سنوات (تقرير، 2017: 59-60).

2- سوق العمل : Labour Market

يشير مفهوم سوق العمل إلى المكان الذي تتفاعل فيه مختلف العوامل التي تؤثر في عناصر التشغيل، أي المكان الذي يبحث فيه أصحاب الأعمال عن العمال، والذي يبحث فيه العمال عن العمل، وهو المجال العام الذي نجد به أنواعاً عديدة لظروف العمل التي تؤثر وتوجه خلاله العلاقات المختلفة للتشغيل والعمل؛ كأحوال عرض العمال وطلبهم، والاختلافات الجغرافية في الأجور، والاختلافات في ساعات العمل، وغير ذلك من ظروف تشغيل العمال. (أحمد، 1984: 238).

كما يعرف أحمد مصطفى (2010: 217) سوق العمل بأنها " الوسط الذي يقوم فيه المشتغلون أو الباحثون عن عمل بعرض خدماتهم في ضوء مؤهلاتهم وخبراتهم، كما يقوم أصحاب العمل باستخدام هذه الخدمات واستثمارها مقابل شروط وظروف معرّفة مسبقاً أو يُتّفق عليها ".

ومن الناحية النظرية، وفي ظل نظام اقتصادي تحرري، فإن سوق العمل هي سوق حرة، وتتكون من لقاء جانبي العرض والطلب، وتُحدّد فيها كميات كل منهما والأجور المقابلة، كما تُوزّع فيها موارد العمل على مختلف المنشآت والقطاعات والأقاليم (إبراهيم، 2009 ، (أ) ، 110).

وسوق العمل تتماثل مع سوق السلع من حيث عرض قوة العمل والطلب عليها، ولولا وجود سوق العمل لما وُجدت سوق السلع والخدمات، فهذه الأخيرة ما هي إلا نتاج للجهود البشرية المبذولة، وحسن إدارة هذه الجهود للموارد المختلفة لاسيما البشرية منها، وهي (أي سوق العمل) تعتبر المصب الذي تصب فيه روافد العمل القائم بكل متغيراته، أو الإعداد له من خلال تزويده بعناصر جديدة أو ذات خبرة، خرجت من سوق عمل لتعود إلى سوق عمل أخرى (حبيب، 2009: 99-100). إلّا أن ما يميز سوق العمل عن السوق التقليدية التي يكون فيها عمليات بيع وشراء، هي أن خدمات العمل التي يقدمها العامل في سوق العمل تُعرض وتُؤجر ولا تباع، كما أنه لا يمكن فصل هذه الخدمات عن العامل كما هو الحال في السوق التقليدية، والطلب على العمل في سوق العمل لا يُطلب لذاته، وإنما يُطلب من أجل إنتاج سلع وخدمات، إضافة إلى وجود مؤسسات وتشريعات تنظم وتضبط آلية التشغيل والتعامل في سوق العمل.

وجدير بالذكر أن أغلب أسواق العمل العربية تعاني عجزاً واضحاً في توفير التخصصات المطلوبة، بينما هناك وفرة في عرض تخصصات غير مطلوبة، وخاصة التخصصات المرتبطة بالعلوم الإنسانية والاجتماعية التي تمثل قرابة (60%) من إجمالي الخريجين، وذلك على حساب التخصصات المرتبطة بالمهارات والكفاءات الفنية والتقنية التي تبقى الأقرب إلى متطلبات سوق العمل الحديثة. (انظر: تقرير:2017، 50).

3- التشغيل : Employment

يعني مفهوم التشـــغيل اتخاذ مجموعة من التدابير الفعالة لتحقيق التوازن بين العرض والطلب على القوى العاملة؛ حتى لا يختل سـوق العمل، كما يعني التشـغيل –أيضـاً- "نشـاط فكري أو عضـلي يأخذ عنه صـاحبه أجراً، سواء أكان أجراً أم ربح فائدة". (كوسة ،2006: 15)

4- القابلية للتشغيل : Workability

يُشير مفهوم قابلية سوق العمل للتشغيل إلى زيادة قدرتها على توفير فرص العمل، وتلبية احتياجات قطاعات العمل المختلفة من العمالة الفنية المؤهلة والمدربة.

5- البطـــالة : Unemployment

يُنظر للبطالة على أنها "الحالة التي يكون فيها الشـــخص قادراً على العمل وراغباً فيه وباحثاً عنه ولكنه لا يجده" (أحمد، 1984: 434)، كما يُعرف العاطل بأنه "كل من هو قادر على العمل، وراغب فيه ويبحث عنه ويقبله عند مسـتوى الأجر السـائد ولكن لا يجده"، وينطبق هذا التعريف على العاطلين الداخلين لسـوق العمل لأول مرة، وعلى العاطلين الذين سبق لهم العمل واضطروا لتركه؛ لأي سبب من الأسباب. (رمزي ، 1997: 17).

6- الكفاية المهنية : Occupational Competency

الكفاية في معناها الواسع تعني المعرفة العلمية أو اكتساب المهارات، كما أنها تعني قدرة الفرد على ترجمة ما تعلمه في مواقف حياتية فعلية بعد انتهاء الدراســـة، كما تعني الكفاية التمكن من أداء عمل معين. (تقرير، 2017: 58)، كما تعني الكفاية المهنية القدرة على أداء خبرة (نشـــاط) معينة، تؤدي إلى ناتج بدرجة إتقان محددة (بحسب متطلبات سوق العمل) (تطوير، 2008 : 80).

7- المهارة : Skill

تعرف المهارة بأنها أصـــغر جزء من العمل (خطوة step) يمكن الوصـــول إليه عن طريق تحليل العمل (تجزئة العمل) (تطوير، 2008 : 88).

عرض العمل وطلبه: Offer and request on work

يعني عرض العمل المجموع الكلي (الكمي والنوعي) من القوى البشرية المتاحة في المجتمع، ويمثل الجانب النوعي الكفاءات والمســـتويات العلمية والتأهيلية للســـكان، وترتبط بالخبرة والمعرفة، أما الجانب الكمي فيُحتسب من خلال الحجم الكلي للسكان، وعرض العمل (أو القوى العاملة) هي تلك النسبة من السكان المدنيين الذين يبلغون سـناً معينة، ويعملون في قطاعات الإنتاج أو الخدمات مقابل أجر، أو كانوا عاملين ولديهم القدرة والرغبة والاستعداد للعمل ويبحثون عنه (محمد ، 2002: 5).

أما الطلب على العمل فيعني مجموع فرص العمل المتاحة في جميع أوجه النشـــاط بالقطاعات الاقتصـــادية المختلفة في الدولة، وهو يشـــمل نوعين من هذه الفرص هما: فرص العمل التي يحدث إشـــباعها فعلاً، وهي الفرص المشغولة أصلاً، أو الطلب المشبع، أو الجانب الذي يعمل من قوة العمل، وفرص العمل غير المشبعة أو الطلب غير المشـبع، وهي الفرص الشـاغرة؛ بسـبب عدم توفر أفراد القوى العاملة المؤهلين لشـغلها، أو بسبب خروج من يشغلها من قوة العمل (محمد ، 2002: 5).

8- الإنتاجية : productivity

تعرف الإنتاجية على أســـاس الارتباط بين عنصـــر العمل (العامل) وذلك القدر الذي ينتجه، وبالتالي فإن إنتاجية العامل هي ما ينتجه الفرد في فترة زمنية معينة. (خالد، 1996 : 18)، ومن أهم المعايير التي تقاس بها إنتاجية عنصـــر العمل - إلى جانب كمية الإنتاج - ما يتعلق بظواهر الغياب ودوران العمالة وإصـــابات العمل، وتعد الإنتاجية من أهم شروط تشغيل العمالة، حيث يشترط عقد العمل دائماً الإنتاجية مقابل الأجر.

أهمية التدريب المهني :

يُعد التدريب المهني أحد أهم المداخل لتنمية الموارد البشـرية؛ ذلك لأنه يعتبر عملية يمكن أن يؤديها الأفراد على مدى الحياة، وللتدريب المهني دور مهم في تنمية المهارات البشـرية وزيادة قابلية سـوق العمل للتشـغيل، ومن ثم الحد من مشـكلة تفاقم البطالة التي تعاني منها معظم البلاد العربية ومن بينها ليبيا، فالتدريب والتشـغيل يرتبطان بعلاقة تبادلية وثيقة، فكلما كان التدريب استراتيجياً وهادفاً كان التشـغيل كاملاً وفاعلاً (بشـير،2005 : 42)، كما أن التشـــغيل لم يعد يمثل أزمة (كم) يمكن مواجهتها بزيادة الطلب الكلي الفعال، خاصـــة مع تزايد التطور التكنولوجي، الذي أدى إلى تخفيض الطلب علـــــى العمالة؛ نتيجة لما حدث من إعادة هيكلة للعمل (اختفاء العديد من المهن والوظائف بلا رجعة)، وإنما يمثل التشـــغيل اليوم أزمة (كيف) لا يمكن مواجهتها إلّا بتكييف نظم التدريب، لتخلق عمالة قادرة على العمل، وفق التغيرات التكنولوجية الحديثة، ورفع كفاءة الأيدي العاملة وقدرتها الإنتاجية إزاء الضغوط التنافسية المحلية والخارجية.

ونظراً لأهمية دور التدريب المهني في التشغيل فقد نال هذا الميدان اهتماماً بالغاً في الدول العربية من خلال تكثيف الجهود لتحديث منظومته. وبوجه عام يمكن بيان أهمية التدريب من خلال الجوانب الرئيسية الآتية:

أولاً : أهمية التدريب بالنسبة للمنظمة : حيث يرى نظمي شحاته و آخرون (2000: 52-51) إن التدريب المهني بالنسبة للمنظمة يتمثل فيما **يأتي:**

- زيادة الإنتاجية وتحسين الأداء التنظيمي.
- يساعد في ربط العاملين بأهداف المنظمة.
- يساعد في خلق اتجاهات إيجابية داخلية وخارجية نحو المنظمة.
- يساعد في انفتاح المنظمة على المجتمع.
- يؤدي إلى توضيح السياسات العامة للمنظمة.
- يساعد في تطوير أساليب القيادة وترشيد القرارات الإدارية.
- يفيد في تجديد المعلومات وإثرائها.
- يساعد في فعالية الاتصالات والاستشارات الداخلية.

ثانياً : أهمية التدريب بالنسبة للأفراد العاملين :

- يساعد الأفراد في تحسين فهمهم للمنظمة، وتحسين قراراتهم، وحل مشاكلهم في العمل.
- رفع معنويات الأفراد، وإكســـابهم القدر الكافي من المهارات، الذي يؤدي إلى ثقة الفرد بنفســـه، ويحقق له نوعاً من الاستقرار النفسي. (صلاح الدين،1988: 349).
- تطوير الدافعية للأداء، وتطوير مهارات الاتصال بين الأفراد.
- تخفيض حوادث العمل الناتجة عن أخطاء العمال، وتقليص مدى مهمة الإشـــراف بالنســـبة للمدير، مما يتيح الانصراف إلى المهام الإدارية الأخرى (وجيه، 1980 :295).

ثالثاً: أهمية التدريب بالنسبة لتطوير العلاقات الإنسانية:

- تطوير أساليب التفاعل الاجتماعي بين الأفراد، وتطوير إمكانياتهم؛ للتكيف مع التغيرات الحاصلة.

- يساعد في توثيق العلاقة بين الإدارة والأفراد العاملين.
- يساهم في تنمية عملية التوجيه الذاتي لخدمة المنظمة. (نظمي ، 2000 : 135)

وتزداد أهمية التدريب المهني بدرجة كبيرة خاصة في ظل تحولات العولمة، والتغيرات الاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية، والحاجة المتزايدة إلى العمالة الفنية المؤهلة والمدربة والماهرة، القادرة على استيعاب وممارسة وملاحقة تكنولوجيا العصر بخصائصها ومتغيراتها وسرعة الاستجابة لها، ومعلوم أن أسواق العمل العربية تفتقد لمثل هذا النوع من العمالة، وتتسم هذه الأخيرة فيها بانخفاض إنتاجيتها، ومن ناحية أخرى فإن هذه التغيرات السريعة يمكن أن تؤدي إلى تقادم المهارات التي تنقلها في وقت قصير، الأمر الذي من شأنه طرد الكثيرين من سوق العمل؛ لأنهم لا يدخلون ضمن هذه الفئات، وبالتالي تراجع معدلات التشغيل بحيث يقتصر التشغيل على فئة العمالة ذات المهارة والمعرفة العلمية والتخصصية العالية فقط، خصوصاً في ظل تحولات العولمة والمنافسة الحادة، وتقلص دور الدولة في التشغيل.

الأهداف العامة للتدريب المهني :

يهدف التدريب المهني إلى إكساب المتدربين المعارف العامة والمعارف والمهارات العملية والتطبيقية اللازمة لممارسة حرفة أو مهنة تستوجب تأهيلاً، وإلى ملاءمة هذه المعارف والمهارات للتحولات الاقتصادية والتكنولوجية وتطور المهن، وهو بذلك يسهم في تحقيق جملة من الأهداف، تمثل الغايات التي تسعى عملية التدريب المهني إلى تحقيقها، وهي على نحو ما يأتي:

- إحداث التوازن في سوق العمل، فالتدريب يؤدي إلى سد النقص الناتج عن عدم قدرة مخرجات التعليم على توفير العمالة المتخصصة والقادرة على ممارسة المهن والأعمال التي تتطلبها سوق العمل.
- مساعدة الأفراد لممارسة الأساليب الحديثة بالفاعلية المطلوبة على أساس التجريب قبل الانتقال إلى مرحلة التطبيق الفعلي.
- إعداد الأفراد المعينين حديثاً في المؤسسة، وتمكينهم من القيام بأعمالهم المسندة إليهم بالشكل المطلوب.
- يساعد في إمكانية الاستفادة من العاملين داخل المؤسسات في بعض المواقع التي قد تؤدي التطورات التكنولوجية إلى الاستغناء عنها، وذلك بتدريبهم على العمل في مواقع أخرى ازدادت أهميتها أو فتح فروع جديدة، أو إدخال وظائف جديدة، أو استحداثها نتيجة لتلك التطورات أو التغيرات.
- يعمل التدريب على زيادة الأداء والكفاية الإنتاجية للأفراد في النواحي السلوكية والإشرافية والفنية.
- يعمل التدريب على تنمية مهارات الاستماع للزبائن، وتدريب الذات على تقبل الانتقادات والملاحظات التي يدلي بها الآخرون.
- تقليل وقت أداء الخدمة في المؤسسات الخدمية، وتحسين أساليب التعامل مع العملاء، مما يزيد من درجة رضاهم عن المؤسسة ومنتجاتها، ويحسن صورتها في أذهانهم، ويدعم مركزها التنافسي.
- تحقيق رغبات المتدربين في النمو والتقدم، وإشباع حاجاتهم الارتقائية، وهذا بدوره يؤدي إلى رفع روحهم المعنوية والشعور بأهميتهم. (مرعي ، 2009 : 209-210).

أنواع التدريب المهني :

يُصنف التدريب المهني من حيث أهدافه وأغراضه إلى الأنواع الآتية :

1- التدريب الأولي (تدريب المستجدين) : Initial Training

ويستهدف هذا النوع من التدريب إعداد صغار السن وتأهيلهم؛ للدخول إلى سوق العمل للمرة الأولى، وهو ينتشر في الدول العربية بأحد نمطين هما :

أ. التدريب المهني لمستوى محدودي المهارات : وهو تدريب قصير المدى (أقل من عام)، ويلتحق فيه المتسربين من مرحلتي التعليم الأساسي أو الثانوي، ويستهدف إعداد الملتحقين لممارسة العمل في سوق العمل في جزء ضيق من المهنة، وضمن فئة مستوى محدودي المهارات بحسب التصنيف العربي للمهن.

ب. التدريب المهني لفئة مستوى العامل الماهر: وهو تدريب تصل مدته في المتوسط إلى عامين، ويلتحق فيه كل من أنهى بنجاح مرحلة التعليم الأساسي، ويدخل ضمن فئة مستوى العامل الماهر كل من التحق لممارسة العمل في مهنة محددة في سوق العمل بحسب التصنيف العربي للمهن.

2- التدريب المستمر: Continuing Training

ويتفرع هذا النوع من التدريب إلى:

أ. التدريب الترفيعي (رفع الكفاءة): promotion

وهو يهدف إلى تدريب العمال الممارسين وإكسابهم مهارات جديدة؛ لمواكبة التطورات والمستجدات التقنية في سوق العمل، أو لترقيتهم إلى مستويات أعلى.

ب. التدريب التحويلي: Transfer Training

وهو يستهدف الباحثين عن عمل؛ لإعادة تدريبهم وتأهيلهم لتلبية فرص العمل المتوافرة في سوق العمل، وقد استخدم هذا النوع مؤخراً في بعض الدول العربية بشكل محدود لمعالجة آثار الخصخصة. (تطوير، 2008 : 10-12).

نظم التدريب المهني :

توجد أربعة نظم للتدريب المهني متبعة في العالم، وهي على النحو الآتي:

1- التدريب الحكومي : هناك الكثير من البلدان طبقت النظام الحكومي للتدريب بنجاح، ومنها: كوريا الجنوبية، وسنغافورة، وتايوان، فالتدريب في هذه البلدان يعتمد على الطلب، ففي كوريا –مثلاً- عمدت الحكومة إلى الاستثمار في التدريب في صناعة الإلكترونيات بشكل سابق لتطوير هذه الصناعة؛ وذلك لجذب الاستثمارات الأجنبية في هذا القطاع، ولضمان فرص نجاح لهذه الصناعة، وفي سنغافورة حقق صندوق التنمية والتدريب نجاحاً في توفير العمالة المدربة التي شجعت الاستثمارات الأجنبية المباشرة، وجدير بالذكر أن البلدان العربية التزمت سابقاً بهذا النظام فقط من بين النظم الأربعة القائمة في العالم.

2- التدريب التعاوني (النظام الثنائي للتدريب) : يُطبق هذا النظام في ألمانيا والنمسا ومقاطعات من سويسرا، ويعود لأكثر من قرن مضى، وفيه يتشارك أطراف الإنتاج الثلاثة، ومسؤولية أصحاب الأعمال في هذا النظام كبيرة، فهم الذين يتولون تسجيل المتدربين، ويحددون المهارات المطلوبة، ويتحملون نصف تكلفة التدريب، ويكون التدريب مناوبة بين مؤسسات الإنتاج ومراكز التدريب، ولذلك يسمى بـ (النظام الثنائي)، وفي أمريكا اللاتينية ينفذ تدريب تعاوني، لكن المسؤولية الرئيسية فيه تقع على عاتق الحكومة، وتموله من الضرائب التي تتراوح بين 1% إلى 2% من الأجور. وقد سعت بعض الحكومات العربية مؤخراً لاعتماد نظام التدريب الثنائي فيها، ومن الأمثلة الناجحة مشروع (مبارك - كول) في مصر، وتجربة هذا النظام في كل من الأردن وتونس، مع الإبقاء على نظام (التنوع في التدريب) فيها.

3- التدريب المعتمد على المنشـــآت الإنتاجية : ويُطبق هذا النظام التدريبي في اليابان، ويتميز باســـتقرار العاملين، حيث يقضي المتدربون نصف حياتهم المهنية في مؤسسة واحدة.

4-التدريب التطوعي: يُطبق نظام التدريب التطوعي في الولايات المتحدة بشـــكل خاص، وهو لا يخضـــع لإشـــراف حكومي مباشـــر ويقدم خيارات متعددة للفرد ويتم تحفيز الأفراد لتحمل كلفة تدريبهم، وتتحمل ميزانيات الولايات قدراً محدوداً من التكاليف نيابة عن غير المقتدرين، وهو نظام لامركزي وقد أمن للدولة نخبة عالية المهارة. (انظر: تقرير، 2008: 19).

مقومات نجاح عملية التدريب المهني:

ثمة مجموعة من المتطلبات التي لا يمكن لعملية التدريب أن تنجح من دونها، حيث تتيح هذه المتطلبات إمكانية توخي منهجية عامة، توحد التفكير في إطار منســـجم وموائم لمهام التدريب المهني ووظائفه، وهذا الأمر يقتضـي تشـخيصـاً دقيقاً لمهام التدريب المهني من حيث تحديد ملامح العلاقة بينه وبين احتياجات سوق العمل من المهارات، والعوامل الرئيسـية المؤثرة فيه على مسـتوى منظومة التدريب المهني، وعلى مسـتوى مختلف مراحل الأداء. وعليه يمكن إجمال أهم عناصر مقومات نجاح عمليات التدريب المهني فيما يأتي :

أولاً : منظومة للتدريب المهني تمتلك مقومات النجاح : لضـــمان نجاح منظومة التدريب المهني لابد من تحديد الجهات المنتفعة من خدمات هذه المنظومة؛ كســـوق العمل، وطالبي العمل، واحتياجات الاســـتثمار، والاستجابة إلى احتياجات جهة من هذه الجهات الثلاث لا تتعارض مع احتياجات الجهات الأخرى، فثمة أبعاد مختلفة للموضوع ورؤية شمولية تضع في اعتبارها جميع العناصر، فكلما استجابت منظومة التدريب المهني لحاجات القطاعات الإنتاجية بشـــكل جيد؛ قدمت خدمة مجدية ونافعة لطالبي العمل بتمكينهم من تحســـين أوضاعهم في سوق العمل. ويمر بناء منظومات متطورة للتدريب المهني عبر وضع استراتيجيات تأخذ بعين الاعتبار جملة من الخصائص؛ من بينها ما يأتي:

- إطار تشريعي ملائم لمقتضيات المرحلة، يمكّن من توحيد الأهداف والتوجهات، وتحديد مجالات التدخل، ويمكّن إما من توحيد كل مؤسسات التدريب المهني تحت إشراف إدارة واحدة (وزارة أو هيأة)، أو الإبقاء على تعدد المتدخلين لكن مع توحيد الإشـراف فيما يتعلق بالمناهج التدريبية وطرق إعدادها، ومتابعة تنفيذ البرامج، وتقييم المتدربين، وطرق انتداب المدربين وتدريبهم.
- ربط علاقات مع جهات الإنتاج، والتعرف على متطلباتها من المهارات، وتزويدها بخدمات إضافية؛ مثل: التدريب المستمر للعاملين، والمساعدة الفنية لاسيما بالنسبة للمؤسسات الصغرى.
- تطوير حاكمية مؤســســـات التدريب لبعث مجالس إدارات مســـتقلة بإمكانها اتخاذ القرارات، طبقاً لعقود برامج أو أهداف بين مؤسسة التدريب والجهة الممولة (الدولة أو منظمة أصحاب الأعمال).
- بناء مؤسسات تدريب حديثة مزودة بالتجهيزات الضرورية، وإكساب المتدربين المهارات المستهدفة.
- توفير الموارد المالية ومراعاة حســـن التصـــرف فيها، والعمل للحصـــول على تمويلات ذاتية عبر تقديم خدمات بمقابل للمؤسسات الاقتصادية أو الأفراد. (إبراهيم، 2009، (ب) :26)

ثانياً: نظام معلومات حول ســـوق العمل جيد الأداء: تعاني معظم الدول العربية من صـــعوبة حصـــول مؤسسات التدريب المهني على الاحتياجات الكمية والنوعية الدقيقة لسوق العمل؛ بسبب غياب المعلومات عن سوق العمل، وعدم توحيد الجهات المسؤولة عن إصدار الإحصاءات الخاصة بمتطلبات هذه السوق في جهة واحدة تختص بجمع المعلومات وتحديثها، وكذلك بسبب التغير السريع والمتجدد في وسائل الإنتاج والخدمات، وما يتبعه من تغير في احتياجات سوق العمل من المهن والتخصصات المختلفة.

وفي هذا الشأن تفيد التقارير الرسمية بعدم وجود قاعدة متكاملة لإحصاءات سوق العمل في الكثير من البلاد العربية، كما أن المصادر المختلفة تتضارب تضارباً كبيراً فيما يتعلق بالمعلومات الأساسية؛ كأعداد العاملين الوطنيين، والوافدين، والباحثين عن العمل. ويُعد غياب نظام فاعل لمعلومات سوق العمل وعدم وجود تواصل قوي بين جانبي العرض والطلب من أبرز التشـوهات في سـوق العمل العربية. (انظر: التقرير(أ)، 2010: 298)

ولذا فإنه لضمان نجاح التدريب المهني لابد لمنظومته من التفاعل المستمر مع احتياجات سوق العمل، وهذا يتطلب وجود نظام وطني لمعلومات سـوق العمل جيد الأداء، يتصـف بالشـفافية، ويغطي الطلب على القوى العاملة والعرض منها، ويعين كافة المتدخلين في سوق العمل من مؤسسـات إنتاج ومؤسـسـات تدريب مهني على اتخاذ القرار (انظر: محمد، 1998: 111-120).

ثالثاً: شراكة فاعلة بين منظومة التدريب المهني ومؤسسات الإنتاج: لا يمكن للشراكة بين منظومة التدريب المهني ومؤسسات الإنتاج أن تكون فاعلة ما لم تتطرق إلى جميع المراحل التي تمر بها عملية التدريب، والتي يمكن تلخيصها على النحو الآتي:

- تحديد احتياجات القطاعات من المهارات من خلال تبادل المعلومات والقيام بالدراسات المشتركة.
- إعداد مناهج التدريب المهني بمشـاركة مؤسـسـات الإنتاج عن طريق العاملين المهرة في المهن المستهدفة ورؤسائهم، كما تُطَعَّمُ أعمال الفرق الفنية المشتركة بالتوجهات العالمية في المجال ونتائج الدراسات الاستشرافية؛ لإثراء المناهج المعدة، وإعطائها البعد العالمي والمستقبلي.
- المشـاركة في تنفيذ عمليات التدريب عن طريق التدريب بالمؤسـسـة الاقتصـادية، بما يسـاعد على تكوين مهارات أقدر على الاندماج السريع في سوق العمل، ومسايرة متطلبات أداء العمل بالمؤسسة الاقتصادية، والتخفيض في كلفة التدريب، وتطوير قدرة استيعاب منظومة التدريب المهني.
- المشاركة في تقييم المتدربين من خلال المساهمة في لجان الامتحانات، والإشراف على إعداد مشروعات ذات بعد تدريبي يمكن إدماجها بالمناهج التدريبية.

رابعاً: الانسـجام مع المواصـفات العالمية والاقتراب منها: إن تحدي (العولمة) سـيؤدي حتماً إلى توحيد طرق الإنتاج وأساليب العمل، فضـلاً عن استعمال الآلات والتكنولوجيا نفسـها، ولذلك يقتضـي الأمر تدارس أهم المواصـفات العالمية لمنظومات التدريب المهني، والاهتداء بها، والعمل على ملاءمتها للأوضـاع المحلية بما يحقق تطوير منظومة التدريب الوطنية طبقاً للمواصـفات المسـتهدفة. وتتلخص أهم المواصـفات العالمية الحالية فيما يأتي:

- اعتماد الجودة: والجودة هي تطبيق وتجديد مسـتمر لا نهاية له، فمفهوم الجودة هو الاسـتجابة الدائمة لما هو مرغوب فيه طبقاً لمواصفات يُتفقُ عليها مسبقاً.
- العمل على تشـخيص الكفاءات انطلاقاً من مواصـفات المهن المسـتهدفة، ويمكن الاسـتفادة في ذلك من التصـنيف المعياري للمهن، الذي أعدته منظمة العمل العربية، فهو يمكّن المشـرفين على التدريب المهني وأصـحاب الأعمال من التحاور باستعمال مفاهيم موحدة، كما يمكّن من تقريب منظومات التدريب المهني العربية من بعضها. (انظر كلاً من: التصنيف، 2008، ومصطفى، د.ت).
- تثمين مكتسـبات الخبرة بما يعين على اختصـار مدد التدريب، وتمكين الأفراد من حقهم في الاعتراف بما اكتسبوه من كفاءات خارج مواطن التدريب.
- إعداد المتدربين للتعلم والتكون مدى الحياة.

- وضع الآليات المناسبة لتشجيع المؤسسات الاقتصادية على تدريب العاملين بها، عن طريق التدريب المستمر الذي أصبح ضرورياً وحتمياً لكل مؤسسة؛ لمسايرة نسق التطور التكنولوجي، وتطوير طرق الإنتاج وأساليبه. (إبراهيم ،2009، (ب) : 30).

أبرز التحديات والمشكلات التي تواجه منظومة التدريب المهني ومراكز التدريب:

تواجه منظومة التدريب المهني ومراكز التدريب في معظم الدول العربية مجموعة من الصعوبات والمشكلات، التي تمثل تحديات تحول دون أداء دورها في النهوض بالموارد البشرية، وإعداد المهارات في مختلف التخصصات، ولعل أبرز هذه التحديات تتمثل في تعدد الجهات المشرفة على التدريب، وضعف الترابط بين نظمه وخطط التنمية، وغياب المعلومات عن سوق العمل، وانتشار ظاهرة التسرب من منظومة التدريب المهني، وضعف المواءمة بين مخرجاته واحتياجات سوق العمل، وضعف الكادر التدريبي في مؤسسات التدريب، والمركزية الشديدة في إدارة منظومة التدريب المهني، بالإضافة إلى ضعف التمويل المخصص لهذه المنظومة. (التقرير(ب) ، 2010 :79)، **وإجمالاً يمكن بيان أهم المشكلات** التي تعاني منها مراكز التدريب المهني في أغلب الدول العربية فيما يأتي:

أولاً: المشكلات الإدارية:

تُعد إدارة التدريب في أغلب الدول العربية غير مبنية على أسس منهجية وعلمية، حيث لم يسبق لغالبية مديري معاهد ومراكز التدريب المهني في البلدان العربية تلقي تدريباً أو تأهيلاً قبل الخدمة أو في أثنائها؛ لتمكينه من إدارة مؤسسة تدريب، ومن ناحية أخرى يعاني هؤلاء المديرون من تدني سقف صلاحياتهم الإدارية والمالية، وصلاحية اتخاذ القرارات، فهم في الغالب منفذو تعليمات.

ثانيا: المشكلات الفنية:

أ-البرامج والمناهج Programs and Curriculums: تصمم برامج التدريب ومناهجه في معظم البلدان العربية بشكل مركزي، وعلى مراكز التدريب المهني الالتزام بتنفيذها دونما مراعاة لاحتياجات البيئة المحلية للمركز، ولذلك تكاد تكون علاقتها مع سوق العمل المحلية منقطعة، وإن وجدت فهي شكلية لا تؤثر في تعزيز ارتباط مخرجات التدريب باحتياجات سوق العمل المحلية، ولا تتجاوب معها بالسرعة اللازمة.

ب-المدربون Trainers: ينفذ التدريب المهني في معظم البلاد العربية اعتمادا على مدربين من خريجي المعاهد التقنية (التعليم التقني)، وتنقصهم الخبرة الميدانية في أسواق العمل، وتبقى قدراتهم دون مستوى الأداء المطلوب، حيث يُعين خريجو هذه المعاهد دونما إعداد مسبق لمهنة التدريب، ودونما استمرار رفع كفاءتهم المهنية والمهارية لمواكبة التطورات والمستجدات التقنية.

ج- التجهيزات التدريبية Training equipment: تعد مشكلة عدم كفاية تجهيزات التدريب وتدني درجة جاهزيتها من المشكلات التي تعاني منها ورش التدريب العملي في مراكز التدريب المهني في معظم البلاد العربية، وترجع هذه المشكلة لتدني القدرة على صيانة هذه التجهيزات من حيث توافر المخصصات المالية أو الخبرة أو قطع الغيار، وكذلك من حيث تقادمها وعدم تحديثها وتجديدها لمواكبة التطورات التقنية في أسواق العمل.

د-السلامة والصحة المهنية في ورش التدريب: Safety and healthy Occupational in training workshops: تدني الاهتمام بتجهيزات ووسائل وإجراءات السلامة والصحة المهنية، سواء من حيث توفيرها أو الالتزام الطوعي بالتقيد بها.

هـ -الكفاءة الداخلية: Internal Efficiency

توصف مراكز التدريب في البلاد العربية بمحدودية كفاءتها الداخلية، ما يعني وجود هدر في الموارد والجهود، فمن بين كل 100 ملتحق بالتدريب يتخرج ما لا يزيد عن 50%؛ بسبب ارتفاع نسبة التسرب التي تصل إلى ما يزيد عن 15%، ونسبة النجاح التي لا تتجاوز 60% في معظم الدول العربية.

و-الإنتاج عبر التدريب: Production Through Training

يعتمد التدريب في معظم البلاد العربية على تمارين عملية تخلو من الحيوية والواقعية، ولا يتوافر فيها إمكانات استخدامها أو بيعها، ولا يمارس خلال التدريب تنفيذ أعمال إنتاجية حية تشعر المتدرب بقيمة المهارات المكتسبة، وتولد دخلا للمركز التدريبي؛ ويرجع ذلك لوجود قيود وإجراءات مالية وإدارية، وإن وجدت في بعض الدول فيذهب العائد منها إلى خزينة الدولة، ولا يستفيد المركز التدريبي أو المتدرب أو المدرب منها شيئا كحافز. (تطوير،2008 :50-54).

مراحل تخطيط برامج التدريب المهني وتصميمها لأغراض التشغيل :

يوضح العرض الآتي أبرز مراحل تخطيط البرنامج التدريبي وخطواته وتصميمه:

1- تحديد الاحتياجات التدريبية : يُعرف تحديد الاحتياجات التدريبية بأنها تلك الخطوات المنظمة التي تحلل الفجوة بين ما يعرفه المتدرب ويستطيع فعله حالياً، وبين ما يفترض أن يعرفه ويفعله لأداء مهام المهنة وواجباتها، التي يرغب في التدرب عليها، ويمثل تحديد احتياجات المتدربين عنصراً مهماً تبنى عليه قرارات توجه مسيرة البرنامج التدريبي، ولذا ينبغي إجراء قياس احتياجاتهم التدريبية بدقة متناهية. من خلال الإجابة عن عدد من الأسئلة التي من أهمها: ما الذي يجب أن يُغير أو يُطور؟ ما المهارات التي يجب أن يكتسبها المتدرب؟ هل يمكن للمتدرب القيام بالعمل بالكفاءة المطلوبة بعد التدريب؟ هل المهنة لها علاقة بالتدريب؟ ما الموضوع الذي يرغب المتدرب في التدريب عليه ضمن مجاله أو تخصصه؟ ما الخبرات والمصادر والموارد المتوفرة لأغراض التدريب في مؤسسة التدريب المختارة لتنفيذ البرنامج التدريبي؟ (انظر: سوسن،2007: 126-129)، وتجدر الإشارة إلى أنه لضمان نجاح أي برنامج تدريبي لابد أن تتوافر الشروط الآتية:

- ينبغي أن يقوم البرنامج على تعاون جميع الفئات المعنية بالتدريب ومشاركتها، سواء أكان ذلك في تقصي احتياجات المتدربين، أم في تصميم البرنامج، أم تنفيذه، أم متابعته وتقويمه، ويكون تحديد سوق الطلب على المهن بالاعتماد على تحليل خطط أصحاب العمل وأهدافهم وطبيعة المهن الحرة بأسلوب الملاحظة والاستبيانات والاجتماعات المباشرة وحلقات النقاش.
- يجب أن يهتم برنامج التدريب بالحاجات المستقبلية للمتدربين، وكذلك تطلعات المجتمع (حسن، 2007: 97- 99).

2- تصميم البرنامج التدريبي : ويتحدد خلال هذه المرحلة كم المعارف والمهارات المطلوبة في المتدربين كشرط أساسي للالتحاق ببرنامج التدريب، وتحديد الأهداف التدريبية، وترتيب خطوات التدريب واختبارات الأداء، ويشمل تصميم البرنامج التدريبي ما يأتي:

أ- إعداد أهداف البرنامج التدريبي : ينبغي أن تكون أهداف البرنامج محددة بدقة، ويمكن قياسها وتحقيقها، وأن تكون ملاءمة (أي لها علاقة بالمشكلة)، ومحسوسة (أي يمكن مشاهدتها)، وتكمن أهمية إعداد أهداف البرنامج التدريبي في أنها تحدد بدقة ما يمكن أن يستطيع المتدربون فعله كنتيجة لحضورهم للبرنامج، ولها دورٌ بارزٌ في إعداد المحتوى التدريبي، وتساعد في اختيار طرق البرنامج التدريبي وتقويمه، حيث تستخدم كمحددات في مرحلة التقويم.

وتتعدد أهداف التدريب بحسب طبيعة البرنامج التدريبي، فمثلاً قد ترمي أهداف التدريب إلى زيادة معرفة المتدربين في مجال محدد، أو تغيير اتجاهاتهم نحو موضوع معين، أو تزويدهم بمهارات معينة، أو تشجيعهم على قبول فكرة محددة، أو تغيير ممارسات وسلوكيات محددة لديهم.

ب- تحديد المهارات المستهدفة للبرنامج التدريبي : وتشمل مهام المهارة وواجباتها؛ بمعنى أنه يجب أن تتعلق المهارات التي يستهدفها أي برنامج تدريبي بقدرة المتدرب بعد انتهاء البرنامج التدريبي على التعرف على أسس المهنة التي يتدرب عليها وإتقانها والقيام بمهامها ومسؤولياتها.

ج- خطة تنفيذ البرنامج التدريبي : تشمل خطة تنفيذ البرنامج التدريبي تحديد قائمة بجميع الأنشطة والخطوات التفصيلية التي تتطلبها عملية التدريب على أداء العمل المطلوب، ويجب أن يكون ترتيب الخطوات العملية التدريبية بما يكفل تحقيق أهداف التدريب بتتابع منطقي؛ كي يستطيع المتدربون إتقان المحتوى التدريبي، وتشمل هذه الخطة كذلك المقررات النظرية والتطبيقية، والزمن المخصص لها، والورش والمعامل ومستلزمات التشغيل والرحلات الميدانية.

د- تحديد المتدربين ومستوياتهم المعرفية المطلوبة : لكي يحقق البرنامج التدريبي أهدافه ينبغي تحديد المتدربين ومستوياتهم المعرفية، والمهارات التي يجب أن يمتلكوها، وتحديد الاتجاهات المطلوبة نحو موضوع البرنامج التدريبي، وذلك لمقابلة مستوى المحتوى التدريبي، وطرق التدريب، وغيرها من العوامل الواجب توفرها لضمان الاستفادة من التدريب.

هـ- إعداد الحقيبة التدريبية : تعتبر الحقيبة التدريبية من أهم مستلزمات البرنامج التدريبي، وهي تتضمن كماً من المعلومات والمعارف بالقدر الذي يمكّن المتدرب من ممارسته للمهنة التي يتدرب عليها، ويكون النصيب الأكبر فيها للجوانب التطبيقية، وتعد من قبل خبراء محترفين سبق لهم ممارسة المهنة بالمشاركة مع محترفين من واقع حقل المهنة التي يستهدفها البرنامج التدريبي.

و- تحديد الجدول الزمني لتنفيذ البرنامج التدريبي والجهة المنفذة : يجب اختيار التوقيت المناسب لتنفيذ البرنامج لضمان حضور المتدربين، كما يجب أن لا يتزامن تنفيذ البرنامج مع نشاطات أخرى تحظى باهتمام كبير من المشاركين، مما قد يؤدي إلى تقليل الحضور، كما يجب اختيار الجهة التي ستتولى تنفيذ البرنامج التدريبي، وأن تكون لديها الإمكانيات اللازمة للتنفيذ.

ز- تمويل البرنامج التدريبي : ويشمل الميزانية الكافية واللازمة لتمويل البرنامج لتغطية نفقات الخامات والخبراء والمدربين وحوافز المتدربين ونفقات إدارة البرنامج وخدماته... الخ.

ح- تقويم البرنامج التدريبي : يهدف تقويم البرنامج التدريبي إلى التأكد من فعاليته في تحقيق الأهداف، ومعرفة أوجه القصور لتلافيها وتطويرها، وغالباً ما يكونُ التقويم من جهة محايدة، لها خبرة مميزة بالتقويم، تعتمد على المعايير التي خطط لها في تخطيط البرنامج وتصميمه، ويشارك في التقويم الجهة المستفيدة والمتدربون والممولون وأصحاب العمل، وتستخدم طرق جمع البيانات (الملاحظة، المقابلة، الاستبيانات، الاختبارات) في عملية التقويم، (انظر: لوي،2007: 30-69)، وتجدر الإشارة إلى أن التقويم الناجح يؤدي إلى اتخاذ قرارات سليمة وإيجاد الخيارات المتعددة، وتوضيح نقاط القوة والضعف، ويوفر معلومات لتطوير البرنامج، ويحدد العوامل الخارجية المؤثرة في البرنامج، وتكون عملية التقويم هذه بالتركيز على مستويات ثلاث هي:

1- التقويم القبلي: وهو يهتم بقياس ردود أفعال المتدربين تجاه البرنامج التدريبي؛ لمعرفة اتجاهاتهم ومعارفهم قبل بدء البرنامج، وذلك من خلال استمارات قصيرة توزع عليهم للإجابة عمّا تتضمنه من أسئلة.

2-التقويم البعدي: ويكون عقب انتهاء البرنامج مباشرة، ويهدف إلى معرفة مدى رضى المتدربين عن محتوى البرنامج، وترابط موضوعاته، ومدى استفادتهم منه، والوقت المخصص، وإدارة البرنامج، وكفاءة المدربين، ومقترحاتهم نحو البرنامج.

3-قياس المعارف والاتجاهات: وهو يهتم بقياس مقدار التعلم لدى المتدربين كنتيجة لتعرضهم للبرنامج التدريبي، ومعرفة مدى أثر البرنامج على مستوى أداء المتدربين، وذلك من خلال إنجاز مهام المهنة وواجباتها بمستوى أعلى، وعلى الرغم من صعوبة تنفيذ هذا المستوى من التقويم فإن الحاجة تبدو كبيرة لإجرائه (علي،2009 : 112-115).

التجارب الدولية في مجال التدريب المهني :

تنقسم التجارب الدولية في مجال التدريب المهني إلى ثلاثة نماذج رئيسية، تختلف عن بعضها بحسب عدة عوامل من بينها: الإشراف على تنظيم التدريب، ومكانه وموقعه، ومنهجية وطريقة تحديد محتواه، وتمويله. وهذه النماذج هي :

1- النموذج الليبرالي (النظام البريطاني) : يعتمد هذا النموذج على التفاوض بين أصحاب العمل والعمال وهياكل التدريب ومراكزها، ويكون التدريب طبقاً لهذا النموذج بمعاهد التكوين والمؤسسات الاقتصادية، ويتحدد محتوى البرامج التدريبية بالرجوع إلى احتياجات سوق العمل، ويمول التدريب فيه من قبل الأشخاص المنتفعين بالتدريب، وكذلك من قبل المؤسسات بالنسبة لاختصاصات معينة.

2- النموذج المقنن من طرف الدولة (النظام الفرنسي) : يُعد التدريب طبقاً للنموذج المقنن بالأساس من ضمن ما تشتمل عليه الدولة، ويكون التدريب فيه بالمعاهد أو مراكز التدريب، وتتولى الدولة عملية تحديد محتوى برامج التدريب بالتعاون مع الأطراف الاجتماعيين، مع إعطاء اهتمام كبير بالمعارف العامة، كما تتولى الدولة عملية التمويل، ويوجد في بعض الأحيان أداء على التدريب والتكوين المهني.

3- النموذج المزدوج أو الثنائي Double model (النظام الألماني) : هذا النموذج تشرف على تنظيمه الغرف المهنية مثل: غرفة الصناعة والتجارة والمهن أو الحرف أو غرفة الفلاحة، ويكون التدريب طبقاً لهذا النموذج بالمؤسسات الاقتصادية مع تدريب تكميلي بالمدارس أو المعاهد المختصة، أما من حيث تحديد محتوى التدريب فيكون من قبل لجان ثلاثية، تتكون من: أصحاب الأعمال، والعمال، والدولة، ويمول التدريب في النموذج المزدوج من قبل المؤسسات الاقتصادية، ويتقاضى المتدرب منحة، وتمول الدولة التدريب التكميلي بالمدارس (إبراهيم، 2009 ، (أ) :126).

وتختلف النجاحات من تجربة إلى أخرى، ويعتبر النموذج الألماني من التجارب التي أثبتت جدواها، خاصة أنه يرتكز أساساً على شراكة حقيقية بين مراكز التدريب والمؤسسات الاقتصادية في مختلف مستويات تنظيمه، بما في ذلك وضع محتوى برامج التدريب، كما أن التدريب يكون بالمؤسسات والمنشآت الاقتصادية، ويبقى اللجوء إلى مراكز التدريب لتمكين المتدربين من تدريب تكميلي، وذلك بخلاف بقية النماذج، ويتميز النموذج الألماني كذلك بإعطاء كافة الصلاحيات للمؤسسات في مجال تمويل التدريب المهني، وهو ما يجعله تدريباً

متماشياً مع ما تتطلبه المنشأة في مجال الكفاءة والمهارة المطلوبة، ويفضي مباشرة إلى تشغيل حقيقي في سوق العمل.

وعلى الرغم من أن الدول العربية قد استأنست بهذه التجارب والنماذج الدولية وعملت على الأخذ ببعض عناصرها، فإنّ التدريب المهني في هذه الدول بقي من الناحية التنظيمية مشتتاً بين وزارات متعددة، حيث نجده في بعض البلدان العربية ضمن ثلاث أو أربع وزارات قطاعية، كالتدريب المهني في القطاع السياحي التابع لوزارة السياحة، والتدريب المهني في القطاع الزراعي التابع لوزارة الزراعة، والتدريب المهني في القطاع الصحي التابع لوزارة الصحة، وتدريب مهني –أيضا- تابع لوزارة الدفاع، كما أن بعض البلدان جعلته بين وزارتين قطاعيتين هما : وزارة التربية ووزارة العمل والشؤون الاجتماعية، كما أن تجارب عربية أخرى استحدثت وزارات خاصة بالتعليم والتدريب والتكوين المهني، وألحقت بلدان أخرى التدريب المهني بوزارات العمل، وهو مستوى من التعليم يعتمد مناهج وفلسفة التدريب المهني في تمكين المتدربين من الكفايات والمهارات العملية والتطبيقية والفنية المطلوبة لقطاعات العمل، على أنها لم توفق أحياناً في ضمان التكامل بين هذا التعليم العالي التقني وبين التدريب المهني خاصة على مستوى تناسب مخرجات التكوين مع احتياجات أسواق العمل، كما أن التعليم العالي التقني طغت عليه في بعض التجارب الصبغة الأكاديمية على حساب الصبغة التقنية، ويشرف على تسيير التدريب المهني حسب التجارب العربية هياكل ومؤسسات تدريب مهني وتقني استُحددثت وعُمِل على تطوير مهامها، واختلفت تسمياتها، وتعددت مهامها، وتنوعت هيكلتها؛ كوكالات التكوين المهني، ومؤسسات عامة للتدريب التقني والمهني، ومديريات عامة للتعليم المهني، وهيئات للتعليم التقني، ومديريات للتوظيف والتدريب، ومراكز ومعاهد خاصة وأهلية للتدريب المهني، ومعاهد لريادة الأعمال ... وغير ذلك.

كما عملت بعض الدول العربية على وضع تشريعات قانونية خاصة لتنظيم القطاع وضبط مناهج قيادة منظومة التدريب المهني بها، وتعتمد معظم الدول العربية بالخصوص فروعاً مهنية متنوعة، قد تختلف تسمياتها أو تأطيرها من بلد لآخر حسب متطلبات كل بلد وخصوصياته، من ذلك مثلاً : البناء والأشغال العمومية أو العامة، الصناعات الميكانيكية والحديد، الصناعات المعدنية، ميكانيكا ومحركات وعربات، كهرباء وإلكترونيات، الخشب والتأثيث، الكيمياء والمطاط والمواد البلاستيكية، الصناعات الغذائية، التقنيات السمعية والبصرية والاتصال، تقنيات الإدارة والتسيير، البنوك والتأمينات ... وغير ذلك كثير، وقد أدرجت بعض الدول العربية تخصصات جديدة مرتبطة بالقطاعات الواعدة ذات القيمة المضافة العالية، التي فرضها تدفق الاستثمار الأجنبي كصناعة مكونات الطائرات، حيث أمكن تطويع وهيكلة مراكز التدريب المهني لتستجيب لمتطلبات المؤسسات الأجنبية بهذه الدول، وهو ما ساهم في الارتقاء بالتدريب المهني إلى مستويات أرفع.

ويُموَّلُ التدريب المهني في الدول العربية في معظم برامجه من طرف الموازنات العامة لهذه الدول، غير أن أصحاب العمل والمؤسسات تساهم بصفة غير مباشرة في هذا التمويل حسب التجارب المعتمدة من دولة إلى أخرى، وقد أنشأت بعض الدول العربية صناديق خاصة لتمويل التدريب أو التكوين المهني تتأتى مواردها من صافي أرباح المنشآت أو من ضريبة وظّفت حسب عدد العمال ونسبتهم بالمؤسسة والقطاع الذي تنشط فيه، وأطلق عليه "الأداء على التكوين المهني" (تقرير ،2017 :62-63).

سياسات عامة للربط بين مخرجات التدريب المهني واحتياجات سوق العمل :

من أهم التحديات التي تواجه الدول العربية اليوم هو تحدي التشغيل، ويتمثل هذا التحدي في الحفاظ على فرص العمل من ناحية، وإيجاد فرص عمل جديدة من ناحية أخرى، فضلاً عن حسن الاستفادة من الفرص التي يتيحها اقتصاد العولمة، لاسيما وأن عالم الإنتاج يتطور باستمرار، وخريطة المهن تشهد تجدداً سريعاً، الأمر

الذي قد يفضي إلى انحسار التشغيل إن لم يكن الاستعداد له بما يلزم على كل المستويات، وذلك بإعطاء الأولوية في الاهتمام لمنظومة إعداد الموارد البشرية، وعلى رأسها منظومة التدريب المهني ومناهجها ووسائلها، والتركيز على كل ما له علاقة بواقع العمل وسوقه.

والتدريب المهني بما يوفره من فرص لإعداد الأفراد في سن مبكرة للحياة المهنية من ناحية، ولارتباطه الوثيق بسوق العمل من ناحية أخرى، يمكن أن يشكل حلقة ربط مهمة ورئيسة في الملاءمة بين احتياجات سوق العمل ومخرجات منظومة إعداد الموارد البشرية، ويتطلب ذلك التنسيق التام بين مختلف الهياكل المتدخلة فيه، وتكاتف جهود أجهزة الدولة ومؤسساتها التربوية والتعليمية ومؤسسات التشغيل، والشركاء الاجتماعيين من نقابات العمال وأصحاب الأعمال، وذلك بهدف العمل على تحقيق ما يأتي:

- دراسة سوق العمل وتحليله فيما يتعلق بالقطاعات الواعدة، وذلك بالتعاون والتنسيق مع المؤسسات الاقتصادية والمسؤولين على اختلافهم.
- تحديد المهن المطلوبة في الوقت الحالي وفي المستقبل للقطاعات الاقتصادية ذات الصلة.
- تحديد مواصفات المهن وتوصيف الأعمال، وذلك بالتعاون مع مجتمع الأعمال، وبالتنسيق مع الشركاء الاجتماعيين الآخرين والوزارات المعنية.
- صياغة المناهج الواقعية بناءً على الاحتياجات الفعلية للقطاعات الاقتصادية وحاجة سوق العمل، وذلك بالتعاون مع ممثلين لقطاعات الأعمال والمدرسة الفنية (التدريبية) والشركات، بما يضمن تماشيها مع المستويات المهارية العالمية، وبما يناسب مستويات المجموعات المستهدفة.
- تبني أسلوب واقعي للاختبارات والامتحانات (النظرية والعملية)، وذلك تحت إشراف وسيطرة لجان مشتركة من القطاع الخاص والوزارات المعنية؛ لضمان تحقيق المستويات المطلوبة، وجودة التدريب، وكفاءة الخريجين، وجدوى التدريب العملي، واكتساب مهارات وحوارات متعددة.
- إيجاد نظام لمنح الشهادات سواء من جانب الوزارة المعنية أم من جانب القطاع الخاص (المستثمرين ورجال الأعمال المعنيين)، واعتمادها من قبل هيأة مستقلة للاعتماد وضمان الجودة.
- الاستجابة للطلبات والاحتياجات المقدمة على المستويين القطاعي والإقليمي، طالما كانت الشروط والظروف اللازمة متوفرة بالقطاعات الرئيسية، وهي: قطاعات الإنتاج، والخدمات، والبناء والتشييد، وبعض الصناعات الأخرى في مجال الزراعة، بناء على دراسات وتحليلات قطاعية وإقليمية.
- إيجاد نوع من الشراكة بحيث يكون هناك حوار دائم وتنسيق مع الجهات الأخرى المعنية، والمسؤولين والوزارات، والهيئات الدولية، والجهات المانحة الأخرى، والجمعيات غير الحكومية، وذلك بهدف تجنب ازدواجية العمل، وتنسيق الجهود، واستخدام الإمكانيات والقدرات المتاحة بأفضل صورة ممكنة.
- تكوين كوادر من العاملين المؤهلين بصورة جيدة وتدريبهم بالمستويات المطلوبة، يمكنهم تحمل المسؤولية من حيث التخطيط ودراسات الجدوى وتطوير المناهج والمتابعة والتقويم.
- إرساء قواعد نظام قوي وعملي ومرن مدفوع باحتياجات سوق العمل، يقوم على أساس طرق منهجية وواقعية؛ لتطوير المستويات القياسية وتنفيذها من خلال التدريب المهني بمستوياته وأنواعه المختلفة.
- تأسيس آلية قوية للمراقبة والتقويم وتدعيمها، وذلك بالتعاون الوثيق والتنسيق المتبادل مع الجهات والهيئات الأخرى المعنية لضمان التحقيق المستمر للمستويات القياسية للتدريب المهني. (علي، 2009: 68-69).

الاستنتاجات:

في ضوء العرض النظري السابق يمكن استخلاص جملة من الاستنتاجات على نحو ما يأتي:

- قد نال ميدان التدريب المهني اهتماماً بالغاً في الدول العربية؛ نظراً لأهميته ودوره في التشغيل، وذلك من خلال تكثيف الجهود لتحديث منظومته باستمرار، إلّا أن ثمة صعوبات تنظيمية وإدارية وفنية حالت دون تحقيق أهدافه في الكثير من هذه الدول.
- يرتبط التدريب بعلاقة تبادلية مع التشغيل، فالتدريب الاستراتيجي الهادف يؤدي إلى تشغيل كامل وفاعل، وعليه فإنّ للتدريب المهني أهميةً كبيرةً في زيادة القابلية للتشغيل ومواجهة ظاهرة البطالة، وتزداد أهميته خصوصا في ظل تحولات العولمة والتغيرات الاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية، وفي ظل الحاجة المتزايدة إلى العمالة الفنية المؤهلة والمدربة ذات المعارف والمهارة والخبرة العالية، القادرة على استيعاب وملاحقة تكنولوجيا العصر وسرعة الاستجابة لها.
- يعد التدريب المهني من الوسائل الفاعلة في ملاحقة التطور والتغير التكنولوجي وسرعة الاستجابة له، خصوصاً وأن هذه التغيرات السريعة قد تؤدي إلى تقادم المهارات التي تنقلها في وقت قصير، الأمر الذي من شأنه طرد الكثيرين من سوق العمل؛ لأنهم لا يدخلون ضمن هذه الفئات، وبالتالي تراجع معدلات التشغيل بحيث يقتصر التشغيل على فئة العمالة ذات المهارة العالية.
- يعمل التدريب المهني على إحداث التوازن في سوق العمل، حيث يؤدي إلى سد النقص الناتج عن عدم قدرة مخرجات التعليم بأنواعه المختلفة على توفير العمالة المتخصصة، والقادرة على ممارسة المهن والأعمال التي تتطلبها سوق العمل.
- نظراً لما يوفره التدريب المهني من فرص لإعداد القوى العاملة، ونظراً لارتباطه الوثيق بسوق العمل، فإنه يشكل حلقة ربط مهمة ورئيسة فيما يتعلق بالملاءمة بين احتياجات سوق العمل ومخرجات منظومة إعداد الموارد البشرية، من خلال التنسيق التام بين مختلف الهياكل المتدخلة فيه، وتكاتف جهود أجهزة الدولة ومؤسساتها التربوية والتعليمية، ومؤسسات التشغيل، والشركاء الاجتماعيين.
- إن نجاح عملية التدريب يتطلب بناء منظومة متطورة للتدريب المهني تقوم على نظام معلومات فاعل حول سوق العمل، يُعْمَلُ على تحديثه بشكل مستمر، وشراكة فاعلة بين هذه المنظومة ومؤسسات الإنتاج من حيث تحديد الاحتياجات للقطاعات، وإعداد مناهج التدريب، والمشاركة في تنفيذ عمليات التدريب، وتقييم المتدربين، بالإضافة إلى ضرورة التوافق مع المواصفات العالمية؛ لملاحقة التغيرات والتطورات التكنولوجية الحديثة.
- تمويلُ التدريب المهني في الدول العربية في معظم برامجه من طرف الموازنات العامة لهذه الدول، غير أن أصحاب العمل والمؤسسات تساهم بصفة غير مباشرة في هذا التمويل حسب تجارب بعض هذه الدول، وقد أنشأت بعض الدول العربية صناديق خاصة لتمويل التدريب أو التكوين المهني تتأتى مواردها من صافي أرباح المنشآت أو من ضريبة وُظِّفت حسب عدد العمال ونسبتهم بالمؤسسة والقطاع الذي تنشط فيه، وأطلق عليه "الأداء على التكوين المهني".
- لا يزال التدريب المهني من الناحية التنظيمية مشتتاً بين وزارات متعددة في أغلب الدول العربية، حتى إنه في بعض هذه الدول يُلحق بثلاث أو أربع وزارات قطاعية، الأمر الذي أدى إلى تداخلٍ وازدواجيةٍ في الأدوار وتبعثر الجهود؛ بسبب تعدد الجهات الإشرافية والإدارية والتنظيمية على المستويين المركزي والفرعي.

- ضعف مساهمة القطاع الخاص (وهو قطاع التشغيل الأساسي) في منظومة التدريب المهني من حيث امتلاك المؤسسات التدريبية وإدارتها، وعدم وجود شراكة فاعلة بينه وبين أجهزة التدريب المهني ومؤسساته فيما يتعلق بتوجيه السياسات، ووضع البرامج طبقاً للكفايات المطلوبة في سوق العمل وتنفيذها.
- ضعف التمويل لأنظمة التدريب المهني ومؤسساته، حيث يمول التدريب في معظم الدول العربية من خزينة الدولة، ما حال دون قدرة المراكز على توفير مستلزمات تنفيذ البرامج وتطويرها وتحديثها باستمرار لضمان الجودة.
- عدم توافر نظام وطني لمعلومات سوق العمل، يضمن تسهيل عملية تحقيق التوازن بين جانبي العرض والطلب على العمالة، وعدم وجود قاعدة متكاملة لإحصاءات هذه السوق، وتعذر توحيد الجهات المسؤولة عن إصدار الإحصاءات الخاصة بمتطلبات سوق العمل في جهة واحدة، ناهيك عن التضارب الكبير في المعلومات الأساسية كأعداد العاملين الوطنيين والوافدين والباحثين عن العمل.
- ضعف ارتباط منظومة التدريب المهني بسوق العمل، الأمر الذي ترتب عليه عدم قدرة مؤسسات التدريب المهني على توفير الاحتياجات الكمية والنوعية الدقيقة لسوق العمل، وهذه العلاقة تؤثر على تحديد الاحتياجات التدريبية والمناهج، ويُعد غياب نظام فاعل لمعلومات سوق العمل، وعدم وجود تواصل قوي بين جانبي العرض والطلب من أبرز التشوهات في سوق العمل العربية.
- تعجز الكثير من الدول العربية على فرض التدريب المهني كتوجه أساسي وفاعل في توجيه الشباب نحو مجالات ذات تشغيلية عالية، تضمن آفاقا أرحب في سوق العمل؛ بسبب النظرة الدونية السائدة للتدريب المهني في المجتمعات العربية بالرغم من ارتباطه الوثيق باحتياجات سوق العمل.
- ضعف أداء منظومة التوجيه والإرشاد المهني في الدول العربية خلال مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي، ما أدى إلى خلل في اتخاذ الطالب قرار الخيار المهني وفقاً لقدراته وميوله واهتمامه.
- ضعف أداء المدربين المهنيين؛ بسبب ضعف التأهيل المسبق لمهنة التدريب، وبسبب تدني الأجور مقارنة بنظرائهم في القطاع الخاص، وضعف أو غياب حوافز تجويد الأداء، وتدني أو غياب الخبرة العملية الميدانية في سوق العمل.
- إن أغلب أسواق العمل العربية لا تلبي العديد من طلبات القطاعات الاقتصادية رغم وجود أعداد هائلة من العاطلين عن العمل وتزايد تدفق العمالة على سوق العمل؛ وذلك بسبب عدم الملاءمة بين احتياجات هذه السوق وملامح العمالة المتدفقة عليها، الأمر الذي يمثل هدراً للطاقات، وضياعاً لفرص نمو الاستثمار، ويؤدي بالضرورة إلى تراجع معدلات التشغيل، ما يعزز أهمية التدريب المهني، ودوره المهم في التقريب بين احتياجات سوق العمل وملامح الداخلين إليها. كما تعاني منظومة التدريب المهني العربية من قلة مراكز البحث والتطوير في مجال التدريب المهني، وضعف أداء المدربين المهنيين، وغياب عملية المتابعة والتقييم.

التوصيات :

- إعداد إطار تشريعي ملائم لمقتضيات المرحلة، يمكّن من توحيد الأهداف والتوجهات وتحديد مجالات التدخل، ويمكّن إما من توحيد كل مؤسسات التدريب المهني تحت إشراف إدارة واحدة (وزارة أو هيأة)، أو الإبقاء على تعدد المتدخلين، لكن مع توحيد الإشراف فيما يتعلق بالمناهج التدريبية وطرق إعدادها، ومتابعة تنفيذ البرامج، وتقييم المتدربين، وطرق انتداب المدربين وتدريبهم.

- العمل على تغيير نظرة المجتمع التقليدية التي تقلل من شأن العمل الفني والمهني، وتعوق حرية اختيار الفرد لنشاطه التعليمي والاقتصادي، وتشجيع إقبال الأفراد على برامج التدريب المهني، بتقديم الحوافز المادية والمعنوية، ودعم وعي المجتمع بدور التدريب المهني في توفير فرص العمل.
- تحسين نوعية المدخلات التي من أهمها نوعية الملتحقين ومستويات تحصيلهم، وهذا يتطلب توفير منظومة توجيه وإرشاد مهني فاعلة تهتم بتوجيه الطالب وإرشاده قبل الالتحاق وفي أثنائه، وبعد التخرج وبخاصة في مرحلة البحث عن عمل.
- تضافر الجهود لبناء شبكة معلومات سوق العمل، ودعم مبادرات إنشاء مراصد وطنية لسوق العمل، وإنشاء قاعدة معلومات متكاملة لهذه السوق؛ لتيسير عملية حصول مؤسسات التدريب المهني على الاحتياجات الكمية والنوعية الدقيقة لسوق العمل.
- العمل على إيجاد آلية مدروسة لتمويل عمليات التدريب بمشاركة جميع الأطراف المعنية وبالأخص القطاع الخاص، من خلال إعداد الميزانيات المخصصة لتجهيز مراكز التدريب بالمعامل والمعدات اللازمة، التي تخدم المناهج والبرامج، بما يحقق متطلبات سوق العمل، ويساير التطور التكنولوجي.
- ربط سياسات التمويل بمعايير الأداء والكفاءة عند تنفيذ برامج التدريب المهني.
- إجراء دراسات واقعية ومتكاملة لحالة سوق العمل ومتطلباته من العمالة المؤهلة والماهرة، سواء على المدى القريب أو البعيد، والعمل على توجيه جهود التدريب المهني لتكون مدفوعة بدوافع العرض والطلب، وليس بدوافع العرض فقط، كما هو سائد في معظم الدول العربية.
- تفعيل استخدام التصنيف العربي المعياري للمهن (2008) كأداة في نظام معلومات سوق العمل (جانب الطلب على العمالة)، وكذلك استخدامه في تصميم برامج التدريب المهني ومناهجه والاختبارات المهنية.
- إنشاء مؤسسات مستقلة تقوم بضمان جودة التدريب وتأكيده والاعتماد ومنح الشهادات؛ لبعث الثقة في مخرجات التدريب المهني، وبالتالي تلبية الاحتياجات الملحة لسوق العمل.
- تشجيع القطاع الخاص على تقديم فرص تدريب كافية للمتدربين؛ للتدريب العملي في المصانع والشركات والقطاعات الاقتصادية المختلفة، بما يمكنهم من اكتساب مهارات فعلية على أرض الواقع، وإكسابهم ثقافة العمل واحترامه.

قائمة المراجع :

1. إبراهيم التومي (2009)، (أ): **دور التوجيه والإرشاد المهني في تضييق الفجوة بين مخرجات التعليم والتدريب واحتياجات سوق العمل** ، ورشة العمل الإقليمية لمخططي التشغيل ، تونس 27-29 يوليو ، إصدارات منظمة العمل العربية.
2. ـــــــــــ (2009) ، (ب) : **دور التأهيل والتدريب المهني في تنمية المهارات البشرية** ، الندوة القومية حول دور منظمات أصحاب الأعمال في تضييق الفجوة بين مخرجات التدريب واحتياجات سوق العمل ، 8-10 نوفمبر ، منظمة العمل العربية.
3. اتفاقيات وتوصيات العمل العربية (2008) : **الاتفاقية العربية رقم (9) لسنة 1977 بشأن التوجيه والتدريب المهني** ، منشورات منظمة العمل العربية.
4. أحمد زكي بدوي (1984) : **معجم مصطلحات القوى العاملة (التخطيط - التنمية - الاستخدام)** ، مؤسسة الشباب الجامعي ، الإسكندرية.

5. ـــــــــــــ (1989) : **معجم مصطلحات التعليم الفني والتدريب المهني: مع تعريفات (إنجليزي،فرانسي،عربي)**، دار الكتاب اللبناني للطباعة والنشر والتوزيع.
6. أحمد مصطفى (2010) : **التصنيف العربي المعياري للمهن 2008 "التطبيق والاستخدامات"** ، المنتدى العربي حول التدريب التقني والمهني واحتياجات سوق العمل ، الرياض 16-18 يناير ، منشورات منظمة العمل العربية.
7. بشير الغرياني (2005) : **تنمية الموارد البشرية ومعالجة قضايا التشغيل** ، مجلة القوى العاملة ، العدد الثاني.
8. **تطوير سياسات وبرامج التعليم والتدريب المهني والتقني لمواكبة احتياجات سوق العمل وفقاً للمستجدات الحديثة** (2008) : منشورات منظمة العمل العربية.
9. التقرير العربي الثاني حول التشغيل والبطالة في الدول العربية - قضايا ملحة - (2010)،(أ) : المحور التاسع ، **ثقافة العمل في الدول العربية** ، منشورات منظمة العمل العربية.
10. التقرير العربي الثاني حول التشغيل والبطالة في الدول العربية - قضايا ملحة - (2010)،(ب) : المحور الخامس ، **التصنيف العربي المعياري للمهن (2008)** ، منشورات منظمة العمل العربية.
11. تقرير المدير العام لمكتب العمل العربي (2017) : البند الأول - القسم الأول ، **التدريب المهني ركيزة أساسية لاستراتيجيات التنمية المستدامة 2030 في الوطن العربي** ، مؤتمر العمل العربي ، الدورة 44 ، القاهرة 9-16 أبريل.
12. تقرير المدير العام لمنظمة العمل العربية (2008) : البند الأول - القسم الأول ، **التشغيل والبطالة في البلدان العربية - التحدي والمواجهة** - مؤتمر العمل العربي ، الدورة 35 ، 23 فبراير - 1 مارس.
13. حبيب حسن الأسدي (2009) : **دور التصنيف المعياري المهني في تأهيل وإعداد القوى العاملة وفق احتياجات سوق العمل** ، ورشة العمل الإقليمية لمخططي التشغيل ، تونس 27-29 يوليو ، إصدارات منظمة العمل العربية.
14. حسن عبد المعطي (2007) : **تقدير الحاجات قاطرة التدريب الناجح** ، جامعة الإسكندرية ، كلية التربية.
15. خالد وهيب الراوي (1996) : **الكفاءة الإنتاجية في صناعات القطاع العام** ، مجلة قاريونس العلمية ، السنة التاسعة ، العدد الثاني.
16. رمزي زكي (1997) : **الاقتصاد السياسي للبطالة - تحليل لأخطر مشكلات الرأسمالية المعاصرة**، سلسلة عالم المعرفة ، 226 ، أكتوبر.
17. سوسن مرسي (2007) : **إدارة القوى البشرية** ، مطابع الولاء الحديثة.
18. صلاح الدين عبد الباقي (1988) : **إدارة الأفراد والعلاقات الإنسانية**، المكتبة العربية الحديثة، الإسكندرية.
19. عبد الباري إبراهيم درة (2003) : **تكنولوجيا الأداء البشري في المنظمات: الأسس النظرية ودلالاتها في البيئة العربية المعاصرة** ، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة.
20. علي أحمد سيد علي (2009) : **سياسات عامة لربط مخرجات التدريب التقني والمهني واحتياجات سوق العمل** ، الندوة القومية حول دور منظمات أصحاب الأعمال في تضييق الفجوة بين مخرجات التدريب واحتياجات سوق العمل ، 8-10 نوفمبر ، منظمة العمل العربية.
21. علي خليل التميمي (2009) : **دور قطاع التشغيل ومنظمات المجتمع المدني في دعم مؤسسات التعليم والتدريب المهني والتقني** ، ورشة العمل الإقليمية الثانية لمخططي التشغيل ، 6-7 ديسمبر، منشورات منظمة العمل العربية.

22.كوسة بوجمعة (2006) : **سياسات التشغيل في الجزائر "عقود ما قبل التشغيل كإجراء مؤقت للحد من البطالة"** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة محمد حيدر - بسكرة - كلية الآداب والعلوم الاجتماعية ، قسم علم الاجتماع.

23.لوي هارت ، ترجمة خالد العامري (2007) : **وسائل التدريب الفعالة** ، دار الفاروق للنشر والتوزيع ، الطبعة العربية الثانية.

24.محمد العباني (2002) : **مكاتب الاستخدام في الجماهيرية - دورها في تنظيم سوق العمل وسبل تطويرها** ، ورقة عمل مقدمة للدورة القطرية حول تطوير إدارة مكاتب القوى العاملة في الجماهيرية.

25.محمد عدنان وديع وبلقاسم العباس (1998) : **المواصفات والمتطلبات والخطوات اللازمة لإنشاء نظام لمعلومات سوق العمل على المستوى الوطني** ، نظم معلومات سوق العمل في إطار التشغيل وتنمية الموارد البشرية ، سلسلة الدراسات الاجتماعية والعمالية ، العدد (35) يونيو ، إصدارات المكتب التنفيذي لمجلس وزراء العمل والشؤون الاجتماعية بدول مجلس التعاون الخليجي ، الطبعة الأولى.

26.مرعي المغربي وأبوبكر الودان (2009) : **معوقات المواءمة بين مخرجات التعليم والتدريب المهني واحتياجات وشروط سوق العمل** : دراسة حالة (التجربة الليبية) ، الندوة القومية حول دور منظمات أصحاب الأعمال في تضييق الفجوة بين مخرجات التدريب واحتياجات سوق العمل ، 8-10 نوفمبر، منظمة العمل العربية.

27.مصطفى أبو العيد أبو الخير (ب-ت) : **دليل التصنيف المهني** ، منشورات اللجنة الشعبية العامة للخدمة العامة ، مطابع ستارف فوتوليتو ، روما.

28.موجز التقرير العربي الثاني حول التشغيل والبطالة في الدول العربية - قضايا ملحة - (2010) : منشورات منظمة العمل العربية.

29.الموقع الالكتروني لمنظمة العمل الدولية ILO (2018)، http://www.ilo.org/Search5/search.do

30.نظمي شحادة وآخرون (2000) : **إدارة الموارد البشرية**، دار الصفا للنشر والتوزيع ، عمان ، الطبعة الأولى.

31.وجيه عبد الرسول علي (1980) : **تقنيات التسيير**، جامعة البصرة.

32. United Nations، **responding to Globalization**، Op. Cit.p.37

33. European Training Foundation (2004)، ETF Yearbook: **Learning Matters**، Italy، ETF.

أساليب التنشئة الاجتمــاعية في الأســرة وإبداع الطفل

د. سعــاد شبيـــك

المستخلص

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مدى تبني الأسرة لأساليب التنشئة الاجتماعية، التي تسهم في تنمية القدرات الإبداعية لدى الطفل، بالإضافة إلى التعرف على العلاقة بين بعض المتغيرات الاجتماعية؛ مثل: حجم الأسرة، دخل الأسرة، المؤهل العلمي للأم، سن الأم وأساليب تنشئة الطفل في الأسرة. ومن أجل تحقيق

أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، واعتمدت على عينة مكونة من 100 أسرة ممن لديهم أطفال في سن ما قبل المدرسة بمدينة بنغازي، كما جمعت البيانات اللازمة لهذه الدراسة عن طريق قياس من إعداد الباحثة. ومن أبرز ما أسفرت عنه نتائج هذه الدراسة مايأتي: (1) أن هناك تدنياً في استخدام الأسرة الليبية لأساليب التنشئة التي تسهم في تنمية القدرات الإبداعية لدى الطفل. (2) توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين متغير حجم الأسرة ومتغير المؤهل العلمي للأم, وأساليب التنشئة الاجتماعية والإبداعية للطفل في الأسرة. (3) لاتوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين متغير الدخل الشهري ومتغير سن الأم, وأساليب التنشئة الاجتماعية والإبداعية للطفل في الأسرة. (4) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات عينة الدراسة والمتوسط الفرضي للمجال الأول في صالح الاستخدام لهذا المجال المتمثل في أساليب التنشئة الاجتماعية في الأسرة, ولا توجد فروق في الاستخدام عند المجال الثاني المتمثل في أساليب التنشئة الإبداعية .

الكلمات المفتاحية: التنشئة الاجتماعية ـ التنشئة الإبداعية – الإبداع ـ إبداع الطفل

المقدمــة :

تعد عملية التنشئة الاجتماعية من أهم العوامل التي ترتبط بتطور المجتمع وتقدمه، وهي الأداة المهمة في إعداد الفرد المبدع وتأهيله الذي يحتاجه المجتمع لتقدمه وتطوره، والذي يتفق مع مساره السياسي والاجتماعي والديني. ولما كانت معظم تأثيرات التنشئة الاجتماعية تحدث في مرحلة الطفولة فإن لهذه المرحلة أهميةً في نمو قدرات الإبداع واكتشاف المبدعين، حيث يرى العلماء أنه يمكن أن يكون الطفل شخصا مبدعا في المستقبل إذا تهيأت له الظروف الاجتماعية لذلك، وبخاصة من خلال عملية التنشئة الاجتماعية في الأسرة، حيث تتأثر الشخصية مستقبلا بخبرات الطفولة، فالسنوات الأولى في حياة الطفل بمثابة محددات حاسمة لسلوك الراشد.

والقدرة على الإبداع هي في الأساس قدرات عقلية توجد لدى جميع الأفراد، ويمكن استثارتها وتحفيزها وتنميتها للخروج بالفرد المبدع . وتحقيق هذه القدرة يتوقف إلى حد كبير على أساليب التنشئة المستخدمة في الأسرة, والمناخ الاجتماعي الذي يعيش فيه الفرد، لهذا تعتبر مرحلة الطفولة هي الفترة المثلى لتعليم السلوك الإبداعي، والتعرف على ما يمتلك الطفل من قدرات وتوظيفها مستقبلا في أعمال إبداعية .

من هنا جاءت هذه الدراسة؛ لتكون ضمن الدراسات التي اهتمت بموضوع أساليب تنشئة الطفل في الأسرة , في محاولة للتعرف على مدى تبني الأسرة الليبية لأساليب التنشئة التي تسهم في تنمية القدرات الإبداعية لدى الطفل، بالإضافة إلى معرفة علاقة بعض المتغيرات الاجتماعية في الأسرة على هذه الأساليب.

مشكلة الدراسة :

لما كان الإبداع يظهر في مراحل العمر المبكرة فإن مرحلة الطفولة تعتبر أهم مرحلة لنمو القدرات الإبداعية، حيث أكد العلماء على أن مرحلة الطفولة تعتبر الأساس في النمو الإبداعي، وأن معدل النمو لوظائف الإبداع خلالها أكبر منه في مراحل العمر اللاحقة .

وعليه يرى التربويون ضرورة تهيئة البيئة المناسبة لإثارة دوافع الطفل وإبداعاته، خاصة من خلال عملية التنشئة الاجتماعية, باعتبارها أهم العمليات التي يمر بها الإنسان في نموه الاجتماعي والنفسي، فهي

الدعامة الأولي التي ترتكز عليها مقومات الشخصية، وهي العملية يكتسب من خلالها الطفل القيم والمعتقدات والمعايير وأنماط السلوك، ويحدث خلال التنشئة الاجتماعية بأساليبها المتنوعة تكوين الإطار المرجعي لسلوك الطفل واتجاهاته، وقيمه ومعاييره التي يستمدها من بيئته، ويظهر أثر الإطار المرجعي الذي يتكون لدى الطفل في سلوكياته المختلفة، بحيث ينعكس هذا الأثر على كافة عمليات وجوانب بناء شخصيته في مجال نمو القدرات العقلية والفكرية والإبداعية والسلوك وما إلى ذلك . **(زاهر: 2004:273) .**

وتُعد الأسرة أهم الجماعات الأولية التي يتفاعل الطفل مع أعضائها, وبخاصة الوالدين، وفي ظل هذا التفاعل تُشكَّلُ شخصيته. كما يتبنى الوالدان في الأسرة أساليب لتنشئة الأبناء وتربيتهم, لها تأثيرات متباينة عليهم وعلى نمـوهم الاجتماعي والنفسـي والعقـلي والانفعالي, بما يؤثر فيما بعد سلباً أو إيجاباً على قدراتهم وإمكاناتهم الإبداعية . وقد بينت الدراسة التي قام بها **(مرزوق عبد الحميد ,1991)**، أن عوامل التفكير الإبداعي التي ترتبط بالبيئة الأسرية تمثل 52.61% من مجموع التباين لباقي المتغيرات، ويتقدم تأثير الأسرة في التفكير الإبداعي على باقي العوامل الأخرى التي شملت المعلم ومحتوى المناهج والإدارة المدرسية ونظام التعليم . كما بينت عدة دراسات أن أساليب التنشئة الاجتماعية في الأسرة تتأثر بعدة عوامل اجتماعية, مثل: حجم الأسرة , و الدخل الشهري, والمستوى العلمي للوالدين, فهذه العوامل تدخل ضمن السياق الاجتماعي والنفسي في الأسرة, الذي يؤثر تبعا لذلك على أساليب تنشئة الطفل اجتماعيا وإبداعيا . حيث بينت الدراسة التي قام بها **(محمود عبد الحليم منسي , 1980),** والدراسة التي قامت بها**(يسرية محمد سليمان ,1994)** أن هناك علاقات ارتباطية بين المتغيرات الاجتماعية و أساليب تنشئة الطفل في الأسرة، وأن هذه المتغيرات لها تأثير مهم على تنشئة الطفل اجتماعيا وإبداعيا . وبناء على ما سبق فإن مشكلة الدراسة تتحدد في علاقة بعض المتغيرات الاجتماعية المتمثلة في: حجم الأسرة،و دخل الأسرة،و المؤهل العلمي للأم، وسن الأم ,وأساليب تنشئة الطفل في الأسرة اجتماعيا وإبداعيا.

أهـداف الدراسة :

1- وصف أساليب تنشئة الطفل وتحليلها اجتماعيا وإبداعيا في الأسرة الليبية .
2- التعرف على مدى تبني الأسرة الليبية لأساليب التنشئة التي تسهم في تنمية القدرات الإبداعية لدى الطفل.
3- التعرف على العلاقة بين بعض المتغيرات الاجتماعية للأسرة ؛ مثل: (حجم الأسرة , الدخل الشهري , المؤهل العلمي للأم , سن الأم) وأساليب تنشئة الطفل اجتماعيا وإبداعيا في الأسرة .

تساؤلات الدراسة

1- هل الأسرة الليبية تستخدم أساليب التنشئة الاجتماعية التي تسهم في تنمية القدرات الإبداعية للطفل ؟
2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات استخدام الأسر الليبية لأساليب تنشئة الطفل اجتماعيا وإبداعيا حسب مجالات القياس ؟
3- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين بعض المتغيرات الاجتماعية للأسرة؛ مثل :(حجم الأسرة , الدخل الشهري للأسرة , المؤهل العلمي للأم, سـن الأم) , وبين أساليب تنشئة الطفل اجتماعيا وإبداعيا في الأسرة؟

أهمية الدارســـــة :

تكسب هذه الدراسة أهمية من خلال دراستها لموضوع حيوي يتناول أساليب التنشئة الاجتماعية التي تستخدمها الأسرة الليبية في تربية الأطفال وتنشئتهم و مدى تأثير هذه الأساليب على قدرات الأطفال الإبداعية، كما تكسب هذه الدراسة أهمية من خلال تناولها لأهم مرحلة عمرية وهي مرحلة الطفولة " و المتأمل في فئة الطفـولة يجدها تمثل نصف المجتمع العربي, إذ يمثلون ما بين 45 % و 50 % من أجمالي سكان الوطن العربي. **(زاهر: 2004: 273)** ويمثلون نسبة 40 % تقريبا في المجتمع العربي الليبي حسب تعداد السكان لسنة 2006 . و مع أهمية الموضوع بالنسبة لمجتمعنا العـربي الليبي الذي يسعى حثيثـاً نحو التقـدم، إلا أنه- حسبما ترى الباحثة- لم يلـق تلك الأهمية المفترضة محلياً , الأمر الذي دفعها للقيام بهذه الدراسة؛ للمساهمة في سد النقص الذي تعانيه الدراسات المحلية .و أن القيام بمثل هذه الدراسة من شـــأنها أن تزود المهتمين والمسوولين بالمعلومات و البيانات في مجال التربية، حيث إن هذه الدراسة تحدد مدى استخدام أساليب التنشئة التي من شأنها أن تنمي و تحفز قدرة الأطفال على الإبداع, فلكي نتنبأ بمدى توافر أفراد مبدعين لابد من معرفة نوع الأساليب المستخدمة في تنشئة الأطفال المرتبطة بالإبداع .

المصطلحات الأساسية في الدراسة :

1- **التنشئة الاجتماعية** : تعرف التنشئة الاجتماعية بأنها " عملية تفاعل اجتماعي تحدث بين الطفل و القائمين على رعايته, من خـلال مجموعة أساليب يتـلقاها الطفـل و يتـأثر بها، و تهدف تلك العملية إلى تربية هذا الطفل و مساعدتـه على أن ينمـو نمـواً طبيعياً في حـدود أقصى ما تؤهله له قدراته من الناحية العقلية و الجسمية و الاجتماعية ". **(شريف : 2002 : 8)** .

2- **أساليب التنشئة الاجتماعية في الأسرة :**

و تعني " كافة الأساليب التي يتلقاها الفرد في الأسرة, خاصة من الوالدين و المحيطين به, من أجل بناء شخصية متوافقـة جسمياً , و نفسياً, و اجتماعياً , و ذلك في مـواقف الرضـاعة و الفطـام , و التدريب على الإخراج و الغذاء, و اللعب في كافة مواقف الحياة " **(أبوالنيل:29:1987) .**

وتشتمـل "أساليب التنشئة على أنـواع؛ منهـا: الحمـاية, و التدليـل, و الإهمال, و القسوة ,و التـذبـذب ,و التفرقة في المعاملة ،و الحـوار، بهذه الأساليب يمكن تعزيز أو كف استجابات سلوكية معينة, من شأنها أن تعمل أو لا تعمل على تنشئة و بناء الشخصية المتوافقة للفرد**".(أبوالنيل: 29:1987).**

3- **التنشئة الإبداعية:** ويقصد بها إعداد أفراد ذوي كفاءات عالية قادرة على الإبداع والابتكار, وذلك من خلال غرس القيم التي تدعم الإبداع، فالقدرة على الأبداع في مجال ما هي في صميم بنائها حصيلة عملية التنشئة الاجتماعية **(ناصر: 1997-52)** .

4- **الإبداع** : يعني بالمعنى الواسع هو " قـدرة العقـل على تكوين علاقات جديدة بين الأشياء، و إيجاد حلول للمشكلات من خلال هذه التصورات المحدثة، و هو تقـديم ابتكـار فكـرى أو مادي غير مسبوق ,وله قيمة تفيد المجتمع " . **(الجديدلى : 2007 : 855)** .

ومن منظور تربوي يعرف الإبداع بأنه " مزيج من القدرات و الاستعدادات والخصائص الشخصية, التي إذا ما وجدت بيئة مناسبة يمكن أن ترقى بالعمليات العقلية؛ لتؤدي إلى نتاجات أصيلة و جديدة" **(بن سعيد : 2007 : 128) .**

5- **إبداع الطفل** : يرى تورانس - و هو من أوائل المهتمين بإبداعات الأطفال- أن الطفل يولد ولديه إمكانية إبداعية بشكل ما **(عبد المجيد : 2005 : 107)**, وكما أوضحت الدراسة التي قامت بها ناديا السرور 1996 أن الإبداعية عند الأطفال شبه ثابتة 4 - 6 سنوات , و أنها مرتفعة نسبياً في سن 3 سنوات عنها في سن 4 – 6 سنوات.**(السرور:1998: 23) .**

6- **مرحلة الطفولة :** عرفت اللجنة الوطنية الدائمة لرعاية الطفل في ليبيا بأن مرحلة الطفولة " تُعد من المراحل التي يمر بها الإنسان منذ الولادة, وتنتهي مع بداية مرحلة الشباب، وقبل بلوغ الطفل سن الخامسة عشرة، وهى المرحلة الأساسية في بناء الفرد المتأثر بعاملي الوراثة والبيئة، والتي تتطلب رعاية خاصة لتحقيق نموه المتكامل، وإكسابه الشخصية السوية ". **(الدويبي:1992: 12)**. ويمكن **تعريف الطفولة إجرائياً** كونها مرحلة عمرية للتنشئة الاجتماعية والإبداعية في هذه الدراسة بأنها "المرحلة العمرية للطفل التي تبدأ بنهاية العام الثاني, وتستمر حتى نهاية العام الخامس، وقد أطلق على هذه الفترة من عمر الطفل سن ما قبل المدرسة Pre school age , وهى المرحلة العمرية التي يمكن للطفل أن يلتحق فيها بمؤسسة رياض الأطفال في ليبيا".

7- **التعريف الإجرائي لأساليب التنشئة الاجتماعية والإبداعية :** استخلصت الباحثة مجموعة من أساليب التنشئة، وقد قسمت هذه المجموعة من الأساليب إلى مجالين مجال يقيس أساليب التنشئة الاجتماعية, ويحوي أساليب الثواب والعقاب, والجو الاجتماعي والنفسي في محيط الأسرة، ومجال يقيس أساليب التنشئة الإبداعية , ويحوي أساليب التقبل والأساليب التي تعمل على احترام مواهب الطفل , والشعور بالأمان والاستقلالية والثقة بالنفس وعدم التسلط , وهو ما احتوته فقرات القياس .

8- **المتغيرات الاجتماعية :** وهي مجموعة من العوامل الاجتماعية التي ترى الباحثة أن لها الأولوية في التأثير على أساليب تنشئة الطفل في الأسرة اجتماعيا و إبداعيا، ومن هذه المتغيرات :

- حجم الأسرة .. ويقيس عدد أفراد الأسرة .
- الدخل الشهري للأسرة .. يقيس المستوى الاقتصادي للأسرة .
- المؤهل العلمي للأم .. يقيس مستوى تعليم الأم ومستوى ثقافتها .
- سن الأم .. يقيس المرحلة العمرية للأم ومسوولياتها في التنشئة .

وقد حُدَد متغير المؤهل العلمي والسن للأم فقط دون الأب؛ وذلك لأهمية دور الأم وفاعليته في تنشئة الطفل .

الإطار النظـــــــــري و الدراسات السابقة

أساليب التنشئة الاجتماعية في الأسرة :

تُعد الأسرة أول المؤثرات التي يتعرض لها الطفل في مرحلة طفولته المبكرة، وهي بكل متغيراتها وراء كل ما يتعلق بالفرد في فترة الطفولة، هذه المرحلة التي تتميز بالمرونة وقابلية الطفل للتشكيل، فهو يتأثر بالجو الاجتماعي والنفسي في محيط الأسرة، وفيها يؤدي الوالدان دوراً مهماً؛ لأنهما من أهم عوامل تدعيم سلوك الطفل. وإذا كانت الأسرة تمثل الإطار الأساسي للتفاعل بين الوالدين والأبناء, فإن هذا التفاعل يُعد من أكثر الظروف تأثيراً على اتجاهات الأبناء وسلوكهم منذ طفولتهم المبكرة، ويستمر فاعليته في المراحل التالية من العمر، ويظل للوالدين وضع رئيسي في كثير من الخبرات اليومية للأبناء. **(السيد: 1980 :99)** .

وتأثير الأسرة يصل إلى الأبناء من خلال تنشئة الآباء لهم عبر الأساليب التي يتبعونها في تربيتهم ومعاملتهم وتعليمهم، وطريقة مكافأتهم وعقابهم، فالتنشئة الوالدية على هذا الأساس هي إحدى وكالات التنشئة الاجتماعية، ونعنى بها كل سلوك يصدر من الوالدين أحدهما أو كليهما، ويؤثر على الطفل وعلى نمو شخصيته, و يدخل ضمن الأساليب الوالدية في التنشئة العمليات الآتية:

1 – التأثير الذي قد يتعرض له الطفل من جراء أساليب الثواب والعقاب التي يتخذها الأبُ أو الأمُ أو كلاهما بقصد تدريبه وتعليمه.

2 – التأثير الذي قد يتعرض له الطفل من جراء اشتراكه في المواقف الاجتماعية مع الوالدين بقصد تدريبه أو تعليمه.

3 – التأثير الذي قد يتعرض له الطفل من جراء استجابة الأبِ أو الأمِ أو كليهما لسلوكه .

4 – التأثير الذي يتعرض له الطفل من جراء التعارض بين أسلوب الأب وأسلوب الأم في تنشئته ومعاملته.**(الكفافي: 1996 :235-236) .**

وقد ركز كثير من الباحثين على الأثر الذي تتركه أساليب التنشئة للأبناء على شخصياتهم ونمو قدراتهم الإبداعية، فتبين لهم أن الإيجابية في التعامل مع الطفل، وأحاطته بجو من الأمان، وتشجيع حب الاستطلاع لديه، واحترام فرديته, وإعطاءه الشعور بأنه مقبول, تساعد على تنمية قدراته الإبداعية، كما أن هذه القدرات ترتفع في الأسر التي تسود فيها علاقات المودة والحب والديمقراطية، والتي تتيح لأبنائها فرصًا للقراءة والاطلاع واكتساب الخبرات، والمهارات المتنوعة , ولا تعرضهم كثيراً للعقاب، في حين أن استخدام الأساليب غير السوية؛ كالتسلط, والحماية الزائدة، أو السيطرة، أو النقد الهدام, وعدم السماح لهم بالاستقلال، والتركيز على أدوار محددة لكل من الولد والبنت, والتفرقة في المعاملة بينهما , تجعل البيئة الأسرية مشحونة بالقلق والتوتر، وتعرض الأطفال للإحباط، والصراعات النفسية، وسوء التكيف النفسي والاجتماعي، وتحد من قدراتهم على الإبداع. **(عمارة: 1998 :75) .**

ومما لاشك فيه أن أسلوب التنشئة الذي يشبع حاجات الطفل من دون تطرف أو مغالاة، ويشعره بأنه طفل مرغوب فيه هو الذي يرتبط بإبداع الأطفال، بعكس الأسلوب الذي يؤدى إلى هامشية الأبناء وشعورهم بالدونية والرفض.

والقدرة الإبداعية لا تظهر في الفرد مجردة وواضحة، بل تظهر في الشخصية وجوانبها المتطورة، وتعتبر إشارة إلى وجود الاستعداد للإبداع، وإذا استطاعت الأسرة أن توفر الأساليب السليمة في التنشئة التي تعمل على احترام مواهب الأطفال، وعلى تشجيع مبادراتهم وتحررهم من الخوف من الوقوع في الخطأ، **(الشيباني:1992: 75)** , وأن يتسم أسلوب التنشئة بأدنى درجة من التسلطية، وأقل درجة من التضييق. **(حسنين: 1987 : 43)** فهي بذلك تعمل على تهيئة البيئة المناسبة لاستثارة الجوانب العقلية والإبداعية. ويؤكد على ذلك نتائج دراسة **عبد الحليم محمود السيد 1980** حيث أسفرت عن وجود علاقة ارتباطيه قوية بين الإبداع وأساليب التنشئة المتسمة بالتقبل، والشعور بالأمان والراحة، وإتاحة الفرصة للطفل للشعور بالاستقلال. كما أكدت الدراسة نفسها أيضاً أن الأبناء يكتسبون غالباً من تنشئة الآباء المتسمة بالتقبل وعدم الإكراه نوعاً من الشجاعة على عدم الاتباعية، كما يكتسبون نوعاً من الثقة في أنفسهم وشعوراً بالأمان عند ممارسة أنواع من

السلوك الجديد دون خوف من الإقدام على المخاطرة . وبذلك تؤكد معظم بحوث الدارسين أن استخدام أساليب التنشئة السوية المتمثلة في أسلوب التقبل والتسامح الديمقراطي من شأنه أن يعطى الفرص لظهور إمكانات الإبداع، حيث يكتسب الأبناء الثقة بالنفس , ويشعر بالأمن النفسي والاستقرار, وهو ما يمكن أن يفتح الإمكانات الإبداعية الكامنة لدى الطفل، أما إذا كانت أساليب التنشئة تتسم باللاسوية كاستخدام التسلط والعقاب البدني، وإثارة الألم، والتدليل والحماية الزائدة، فإنه في ظل هذه الأساليب يصعب توقع أن تفتح الإمكانات الإبداعية أو نموها عند الأطفال.

وتندرج أساليب التنشئة ما بين الإفراط في الاهتمام والضبط من جهة, والتراخي أو الإهمال الشديد من جهة ثانية، ومن هذه الأساليب ما يمكن اعتباره سوياً في التنشئة؛ مثل: إعطاء الأبناء قدراً من الحرية والاستقلال، وإعطائهم الفرص للاعتماد على أنفسهم, والتعبير عن آرائهم , ومناقشة الوالدين لهم، ومنها أسلوب التقبل، والديمقراطية، والتسامح، وهذه الأساليب ترتبط بها خصائص الشخصية الإيجابية ,وتترعرع في ظلها، أما الأساليب غير السوية فهي التي تستخدم أساليب الشدة والقسوة والتسلط والإهمال والحماية الزائدة، وترتبط ارتباطاً موجباً بخصائص الشخصية السالبة .

أساليب التنشئة في الأسرة التي تسهم في تنمية القدرات الإبداعية لدى الطفل :

يقوم الوالدان بدور مهم في التنشئة الاجتماعية للطفل، وإكسابه أنماط السلوك وأساليب التفكير، التي يمكن أن يتبعها الطفل فيما بعد, عن طريق الخبرات التربوية التي يوفرونها له. وكلما أتاح الآباء لأبنائهم فرص ممارسة الأنشطة الحرة التي يرغبون فيها ازدادت قدرات الأبناء الإبداعية ونمت. ويرى **هنت Hunt 1961 وبلوم Bloom 1964** أن الأطفال لا يستطيعون أن يفكروا إبداعياً إذا افتقدوا الخبرات الفردية والفنية في طفولتهم المبكرة داخل الأسرة. **(راشد: 1996: 13-14)** فالخبرات المبكرة التي يمر بها الأطفال من خلال تفاعلاتهم في الأسرة وفى المدرسة فيما بعد تؤدى دوراً مهماً في تنمية القدرات الإبداعية وتحفيزها لديهم. وعلى ذلك يمكن القول إن أساليب التنشئة والممارسات التربوية تقوم بدور مهم في تنمية القدرات الإبداعية وتحفيزها لدى الأطفال ما قبل المدرسة، أو في وضع القيود والصعوبات في طريق هذه التنمية .

ويمكن تحديد أهم الأساليب والممارسات التربوية في الأسرة , التي تساعد على تنمية الإبداع وتحفيزه لدى الأطفال فيما يأتي :

1 – اتباع أسلوب التنشئة الذي يأخذ صورة التوجيه وليس الضغط، الترشيد وليس السيطرة، واستخدام أسلوب تربوي معتدل للأبناء يشجع على الاستقلالية في التفكير, واتباع أسلوب التفاهم بالحوار والمناقشة، وليس أسلوب التسلط الذي يتسم بإلقاء الأوامر من الوالدين والطاعة للأبناء.

2 – إعطاء الوالدين لأبنائهم قدراً كبيراً من وقتهم وجهدهم لرعاية مواهبهم، وذلك بإحاطتهم بكل ما ينمي مواهبهم ويصقلها, من خلال تقديم المثيرات المتنوعة التي تتيح للأطفال فرص الإبداع. حيث يرى **هليجارد Hilgard** أنه من شروط تنمية الإبداع عند الأطفال إتاحة الفرص للأفكار الجديدة والاستجابات المتنوعة للمثيرات التي توجد حول هذا الطفل. وتتمثل المثيرات المتنوعة في توفير الألعاب؛ مثل : ألعاب الفك والتركيب، القصص والمجلات، مشاهدة برامج علمية، زيارة المتاحف والمعارض الصناعية .

3 – الثقة في الطفل وإمكاناته، ومنحه قدراً من الحرية , والتعامل معه على أن له شخصية قادرة على الاستبصار والمشاركة في مواقف الحياة المختلفة **(راشد: 1996: 13-14) .**

4 – عدم استخدام أساليب التنشئة غير السوية, التي تعتبر من معوقات الإبداع عند الأطفال، مثل : أسلوب القسوة, والتسلط, والحماية الزائدة, وأسلوب الرفض .

العوامل الأسرية المؤثرة على تنشئة الأطفال اجتماعيا وإبداعيا :

تسعى الأسرة في تنشئتها للأطفال إلى غرس مجموعة من القيم والمعايير السلوكية التي تحدد لهم اتجاهاتهم، وتنمى الإبداع لديهم، متأثرة في ذلك بعدة عوامل؛ كالمستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة. فدخل الأسرة، ومهنة الوالدين، ومستواهما العلمي ، وحجم الأسرة، وأنواع العلاقات داخلها، ومدى مشاركة الوالدين في أنشطة الأبناء، تدخل هذه العوامل ضمن السياق الاجتماعي والنفسي الذي يحيط بالفرد والذي من شأنه أن ييسر ظهور الإبداع أو يعيق ظهوره. حيث أكدت بعض الدراسات؛ مثل: دراسة **محمود منسي في 1981** , ودراسة **يسرية سليمان1994,** على أن تنشئة الأطفال تتأثر ببعض المتغيرات والعوامل الأسرية؛ مثل: المستوى الاقتصادي, والاجتماعي, والثقافي، وقد أوجدت هذه الدراسات علاقات ارتباطيه موجبة بين هذه المتغيرات و أساليب التنشئة الاجتماعية للطفل . وأن هذه العوامل لها تأثير مهم على نمو القدرات الإبداعية. ومن أهم هذه العوامل الاجتماعية ما يأتي:

1 – حجم الأسرة :

يُعد حجم الأسرة عاملاً من العوامل المؤثرة في عملية التنشئة، وله دلالة جوهرية على شبكة العلاقات والتفاعلات داخل الأسرة، فعندما يزداد عدد أفراد الأسرة يقل فيها فرص التواصل والتقارب بين الآباء والأبناء، وتزداد مواقف التفاعل بين الإخوة، ويلجأ الآباء لتبنى أساليب تربوية أكثر ميلاً للتسلط والقسوة والإهمال؛ وذلك للسيطرة على نظام الأسرة , وضبط الصراع بين الإخوة. **(الرشدان: 2005 : 118)**، وقد أوضح **موتول Motol** أن أمهات الأسرة الكبيرة يميل سلوكهن إلى السيطرة نحو أبنائهن وبخاصة الإناث منهن، كما تواجه مطالب أبنائهن بالعدوان والرفض. **(دمنهور: 1995 : 64)**, وقد أظهرت نتائج دراسة **ممدوحة سلامة 1984** أن درجة قبول الأم للطفل تتناقص بزيادة حجم الأسرة، فالأمهات في الأسر الصغيرة أكثر قبولاً ودفئاً تجاه أطفالهن عن الأمهات في الأسر المتوسطة والكبيرة. إن لحجم الأسرة تأثيراً مباشراً على مستوى الرعاية المتوافرة لكل طفل فيها، فالطفل في الأسرة الكبيرة يحرم من العديد من أنواع الرعاية سواء أكانت الصحية أم النفسية أم الاجتماعية. وقد أوضحت الدراسة التي قام بها **محمد المرسي 1993** أنه كلما زاد عدد أفراد الأسرة قل التفاعل والتواصل الأسرى، وزادت الفجوة بين الآباء والأبناء , وقل الاهتمام والرعاية، وإظهار الحب والتشجيع، وتضاءلت البنية المعرفية للأطفال داخل الأسرة، كما بينت النتائج أن أبناء الأسر الكبيرة عبروا عن شعورهم بأنهم مهملون، وأظهرت استجابتهم أنهم كانوا أكثر اتكالية وعزلة، وتميزوا بالكبت والمستوى المتدني من الطموح.

وهناك من يرى أن كبر حجم الأسرة له تأثير إيجابي؛ وذلك لتعرض الطفل لأنماط كثيرة من أساليب التنشئة والخبرات، حيث تسمح الأسرة الكبيرة أحياناً بالاستقلالية من حيث الاعتماد على النفس، كما تسمح للطفل

باكتساب العديد من الخبرات، وبحرية التحرك، بعكس الأسرة الصغيرة الحجم التي قد تضيق مجالات تحركه وتعامله وخبرته.

وترى **سميرة أحمد السيد 2004** أن "صغر حجم الأسرة يؤدى إلى زيادة التفاعل والتواصل بين أفرادها والمشاركة في اتخاذ القرارات", ويؤكد **زكريا الشربينى ويسرية صادق 1996** أن "أطفال الأسر الصغيرة الحجم يميلون أكثر إلى الإبداع عند بقاء العوامل الأخرى مثبتة". كما أكدت دراسة **عيشة حنفى 1997، وشريفة سعيد 1993** وجود فروق ذات دلالة بين أطفال الأسر الكبيرة وأطفال الأسر الصغيرة الحجم في الإبداع لصالح أطفال الأسر الصغيرة .

ويتضح من ذلك أن حجم الأسرة يؤثر في عملية تنشئة الطفل إبداعيا، فحجم الأسرة وعدد الأبناء له أثر في تعدد العلاقات والخبرات التي يكتسبها الطفل في كنف الأسرة، حيث إن الأسرة الصغيرة الحجم تُعد عاملاً من عوامل زيادة الرعاية المبذولة للطفل، فكلما قل حجم الأسرة زاد اهتمام الآباء برعاية الطفل, وتنمية نواحي الإبداع عنده، وفى المقابل نجد أن كبر حجم الأسرة قد يترتب عليه إهمال الطفل وعدم إشباع حاجاته، وقد يلجأ الآباء إلى أسلوب التسلط , كما أن كبر حجم الأسرة يؤدى إلى ضيق التفاعل مع الأبناء، كما ينعكس على المستوى الاقتصادي لها.

2 – المستوى الاجتماعي والاقتصادي :

تختلف أساليب التنشئة المتبعة في كل مستوى اجتماعي واقتصادي عن أي مستوى آخر، ويؤدي تباين المستويات الاجتماعية والاقتصادية إلى اختلافات جوهرية في طبيعة عملية التنشئة، مما يفرز أنماطاً متعددة من الأفراد.

وهناك بعض الدراسات التي تؤكد أن هناك فروقاً واضحة في أساليب التنشئة, تعود للفروق في مستويات الوضع الاجتماعي والاقتصادي للأسرة، وتؤكد نتائج أغلب هذه الدراسات أن الآباء والأمهات الذين ينتمون إلى المستويات الاجتماعية والاقتصادية الدنيا يلجوون إلى العقاب البدني في تنشئتهم لأطفالهم، حيث توصلت دراسة **محمد عماد الدين إسماعيل وآخرين 1974** إلى أن أسلوب تنشئة الأبناء في المستوى الاجتماعي والاقتصادي المتدني يميل إلى استخدام أسلوب القسوة والعقاب البدني. كما توصلت دراسة **محمد مياسا 1979** إلى أن الآباء في المستوى الاجتماعي والاقتصادي الأعلى يتقبلون أبناءهم ويبادلونهم المشاعر الدافئة والعاطفة, على عكس الآباء في المستوى الأدنى فإنهم أكثر بعداً عن أبنائهم, ولا يبادلونهم الود والعاطفة. كما أسفرت نتائج الدراسة التي قام بها **دسكوفك وآخرون Dckovic, et al., 1992** التي تهدف إلى معرفة العلاقة بين أسلوب التربية الوالدية للطفل و المستوى الاجتماعي والاقتصادي، الذي ينتمي إليه عن وجود نوعين من أساليب التنشئة الوالدية, وهي الأسلوب الحازم الديمقراطي، وكان أكثر انتشاراً بين الآباء المنتمين إلى المستوى الاجتماعي والاقتصادي المتوسط والأسلوب التسلطي المقيد، وكان أكثر استخداماً من قبل الآباء المنتمين إلى مستويات اجتماعية دنيا. كما توصلت **مواهب عياد 1980** في دراستها التي تهدف إلى معرفة أسلوب تنشئة الأمهات في الأسر ذات الدخل المتوسط إلى أن هناك علاقة بين أسلوب تنشئة الأم لأطفالها ومستوى دخل الأسرة. ويشير

بعض العلماء والباحثين إلى أن معظم المتفوقين والمبدعين يأتون من بيوت مميزة، من حيث مستواها الاجتماعي والاقتصادي والتعليمي.

3 – المستوى التعليمي والثقافي للوالدين

يؤثر المستوى التعليمي والثقافي للوالدين في أساليب التنشئة المتبعة مع الطفل، فإذا كان الوالدان على درجة متكافئة تعليمياً أدى ذلك إلى استخدام أساليب سوية في التنشئة؛ مثل أسلوب التقبل واحترام شخصية الطفل، كما يؤثر هذا المستوى على مدى إدراك حاجات الطفل وكيفية إشباعها, والأساليب التربوية التي تتبع في معاملة الطفل. **(شريف: 2002 : 55),** وقد دلت نتائج بعض الدراسات التي أجريت لمعرفة العلاقة بين المستوى التعليمي والثقافي للوالدين وأساليب التنشئة المتبعة على أن الوالدين يميلان إلى البعد عن القسوة والعقاب البدني في أساليب التنشئة و الاتجاه نحو استخدام المناقشة والحوار والاهتمام كلما ارتفع مستواهما التعليمي والثقافي، وعلى العكس من ذلك يميل الوالدان إلى استخدام أسلوب الشدة والقسوة، كلما قل مستواهما التعليمي والثقافي، حيث توصلت دراسة **عبد الفتاح القريشى 1986** التي تهدف إلى تحديد العلاقة بين الاتجاهات الوالدية في التنشئة وبعض المتغيرات إلى أن المستوى التعليمي للوالدين يرتبط ارتباطاً موجباً بالأساليب السوية في تنشئة الأبناء، ويرتبط ارتباطاً سلبياً بالأساليب غير السوية. كما أكدت دراسة **ممدوحة سلامة 1984** أن الأمهات المتعلمات أكثر تقبلاً لأبنائها وأكثر ضبطاً من الأمهات الأميات.

الدراسات السابقة

تعددت الدراسات التي تناولت أساليب التنشئة الاجتماعية في عـلاقتها ببعض المتغيرات، وقد تمكنت الباحثة من الاطلاع على عدد من هذه الدراسات ذات العلاقة المباشرة وغير المباشرة بموضوع الدراسة الحالية. ومن هذه الدراسات:

1- دراسة عبد الحليم محمود السيد 1980

عن الأسرة وإبداع الأبناء. تهدف الدراسة إلى معرفة العلاقة بين السياق النفسي والاجتماعي الذي يحيط بتنشئة الأبناء و قدراتهم الإبداعية. على عينة تكونت من 360 تلميذاً من تلاميذ السنة الثانية ثانوي ذكور بالقاهرة، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين جوانب السياق النفسي والاجتماعي بالأسرة و قدرات الإبداع لدى الأبناء. حيث وجد علاقة ذات دلالة بين الإبداع ومعاملة الآباء التي تتسم بعدم التمسك الشديد بالتأنيب والاستحواذ، كما وجد علاقة ذات دلالة بين الإبداع ومعاملة الأمهات التي تتسم بالتقبل والضبط.

2– دراسة زينب رمضان شافعي 1987

عن التفكير الابتكارى لدى أطفال الحضانة وعلاقته بالمستوى الثقافي الأسرى. تهدف الدراسة إلى معرفة العلاقة بين التفكير الابتكارى لدى الأطفال والمستوي الثقافي للوالدين. على عينة مكونة من 120 طفلاً وطفلة، وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه بين المستوى الثقافي والاجتماعي والاقتصادي والقدرة على الإبداع.

3– دراسة كون وآخرين 1990 Coon & Others

عن تأثير البيئة المنزلية على القدرات الإبداعية لأطفال السبع سنوات. تهدف إلى معرفة العلاقة بين بيئة المنزل ونمو القدرات الإبداعية لدى الأطفال أو عدم نموها على عينة مكونة من 153 أسرة، وقد استخدمت الدراسة الأدوات الآتية: قياس البيئة بالملاحظة, ومقياس الأسرة، ومقياس القدرات الإبداعية، وقد أكدت نتائج الدراسة أن تأثير بيئة المنزل على القدرات الإبداعية يعتبر تأثيراً إيجابياً في السنوات الأولى من عمر الطفل، كما أن المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي للأسرة يؤثر على مدى تقدم نمو القدرات الإبداعية لدى الأطفال أو تأخرها .

4- دراسة ممدوح عبد المنعم الكنانى 1990

عن مناخ الابتكار في الأسرة وعلاقته ببعض الخصائص الاجتماعية في الشخصية لدى أعضائها. هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الخصائص الاجتماعية والشخصية لدى أفراد الأسرة والمناخ الابتكارى المتوفر بها. على عينة مكونة من 189 أسرة، وقد استخدم الباحث مقياساً من إعداده ؛ لقياس المناخ الابتكارى. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أن المناخ الابتكارى بالأسرة يعتمد في زيادته على بعض العوامل؛ منها: درجة تعليم الأب، صغر حجم الأسرة، الحالة الاقتصادية العالية, والتواجد بالمدينة.

5- دراسة الين وآخرين 1995 Allen & Others

عن القدرات الابتكارية وعلاقتها بمكونات البيئة المنزلية الثقافية لدى أطفال مرحلة التعليم الابتدائي. تهدف إلى معرفة العلاقة بين مستوى القدرات الابتكارية للأطفال والبيئة المنزلية والثقافية بنظام التعلم والمعرفة، ومعرفة تأثير متغير العمر التعرف على بعض الأشياء واستخدامها، على عينة مكونة من 50 طفلاً. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباط دالة بين القدرات الابتكارية للأطفال والبيئة المنزلية الثقافية .

6– دراسة هوينج اليس وبروفى هوللى 1996 Honig Alice & Brophy Holly

عن "التحدث مع طفلك"، الأسرة هي المدرسة الأولى لتنمية الابتكارية، تهدف إلى توضيح الطرق التي بها يستطيع الآباء مساعدة الأطفال في تنمية الابتكار لديهم من خلال الروتين اليومي في البيت. وتوصلت الدراسة إلى نتائج مؤداها أن الطفل بحاجة إلى ممارسات ثقافية داخل الأسرة، وهو بحاجة إلى التحدث مع الأب والأم وكل من في الأسرة, فهي التي تنمي قدراته الابتكارية.

7– دراسة مروة محمد أحمد العزيزي 2008

عن التوافق الزواجى وعلاقته بإبداع الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة. هدفت إلى معرفة العلاقة بين التوافق الزواجى, وإبداع الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة، على عينة مكونة من 300 أسرة باستخدام المنهج الوصفي، واستخدمت الباحثة في دراستها المقاييس الآتية : مقياس التوافق الزواجى ومقياس المستوى

الاجتماعي والاقتصادي للأسرة، ومقياس الإبداع. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود علاقة بين النشاط الإبداعي والمستوى الاقتصادي.

مناقشة الدراسات السابقة :

بناءً على ما سبق عرضه لبعض الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية على المستويات العربية والأجنبية يمكن مناقشتها وتحليلها من خلال الملاحظات الآتية :

- اتفقت أغلب الدراسات السابقة رغم اختلاف أهدافها ومناهجها والأزمنة التي أجريت فيها على أهمية تنشئة الطفل إبداعيا , وعلى أهمية أساليب التنشئة الاجتماعية في اكتساب السلوك الإبداعي.
- تباينت الدراسات السابقة في الإجراءات المنهجية من حيث نوع المنهج وأدوات الدراسة وأسلوب اختيار العينة.
- بعض الدراسات السابقة اهتمت بمعرفة العلاقة بين بعض المتغيرات الاجتماعية وأساليب التنشئة الاجتماعية للأطفال في الأسرة.

استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسات الآتي:

- على الرغم من عدم وجود دراسة مماثلة لموضوع الدراسة الحالية تحديدا فإنها أفادت الباحثة في تطوير الإطار النظري ولمفاهيمي للدراسة وتدعيمه .
- الاستفادة من الإجراءات المنهجية لبعض الدراسات السابقة.
- الاستفادة من الدراسات السابقة في معرفة أهم أساليب التنشئة التي تؤدي إلى تنمية الإبداع عند الأطفال والأخرى التي تعيقه، بالتالي ساعدت في بناء مقياس الدراسة الذي أعدته الباحثةُ، كما أفادت الباحثة منها في تحديد بعض المتغيرات الاجتماعية لمعرفة علاقتها بمتغيرات الدراسة.
- الاستفادة من الأساليب الإحصائية التي طبقت في هذه الدراسات ومن مناقشة نتائجها. وعى الرغم من تشابه الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في طبيعة الموضوع المطروح وفي بعض الإجراءات المنهجية فإنها تختلف معها من حيث إشكالية الدراسة، وأهدافها، والمدخل النظري الذي انطلقت منه هذه الدراسة .

الإطار المنهجي

نوع الدراسة : تعتبر هذه الدراسة من الدراسات الوصفية التي تسعى إلى جمع المعلومات والحقائق حول الموضوع المدروس , بهدف تحليلها وتفسيرها؛ لاستخلاص النتائج والدلالات.

عينة الدراسة : اعتمدت الدراسة على عينة مكونة من 100 أسرة ممن لديهم أطفال في سن ما قبل المدرسة بمدينة بنغازي.

أداة جمع البيانات :

اعتمدت الدراسة في جمع بياناتها على أداة من إعداد الباحثة وتصميمها, حيث أعدت مقياساً تم إعداد مقياس بعد استعراضٍ وتحليلٍ لمجموعة من الدراسات السابقة التي تناولت أساليب التنشئة في الأسرة، والدراسات السابقة التي تناولت الإبداع عند الأطفال، والعوامل التي تساعد على تنميتـه أو إعاقته، وقد استخلصت الباحثة منها مجموعة من الأساليب التي تستخدمهـا الأسرة في تنشئـة الأطفال , والتي من شأنها تنشئتهم إبداعيا. وتكون المقياس من (53) فقرة , موزعة على مجالين: مجال أساليب التنشئة الأسريـة، ويحوي هذا المجال (25) فقرةً , تبدأ من فقرة رقم (1), وتنتهي عند فقرة (25)، ومجال أساليب التنشئة الإبداعية, ويحوى (28) فقرةً تبدأ من فقرة رقم (26) وتنتهي عند فقرة (53)، وقد تحققت الباحثة من صدق المقياس وثباته .

كما اشتمل المقياس على أسئلة تقيس المتغيرات الاجتماعية، وقد صممت هذه الأسئلة من النوع المغلق، حيث وضعت الاحتمالات الممكنة للإجابة عليها من قبل المبحوثين حسب ما يتناسب مع وضعهم .

نتائج الدراسة ومناقشتها

❖ **الإجابة عن التساؤل الأول: هل تستخدم الأسرة الليبية أساليب التنشئة الاجتماعية والإبداعية التي تسهم في تنمية القدرات الإبداعية لدى الأطفال ؟**

من خلال نتائج الدراسة الميدانية تبين أن غالبية أفراد العينة كان مستوى الاستخدام لأساليب التنشئة الاجتماعية والإبداعية التي تسهم في تنمية الإبداع وتحفيزه لدى الأطفال متوسطًا بلغت نسبته 53% من مجموع أفراد العينة، وبنسبة 41% كان مستوى الاستخدام منخفضاً، وبنسبة 6% من مجموع أفراد العينة كان مستوى الاستخدام مرتفعاً. وتشير هذه المعطيات إلى أن غالبية أفراد العينة تميل إلى الاستخدام المتوسط لأساليب التنشئة الاجتماعية والإبداعية المحفزة على الإبداع لدى الأطفال، وهذا يُعد مؤشراً على أن أساليب التنشئة التي تتبعها الأسرة الليبية تتجه نحو الأساليب الإيجابية، وقد يرجع ذلك إلى زيادة الوعي لدى كثير من الأسر نحو الأخذ بالأساليب والممارسات التربوية الصحيحة، حيث كان للتطورات التي شهدها المجتمع الليبي في العقود الأخيرة أثر على الاتجاه نحو الأخذ بالأساليب الإيجابية في التنشئة، من حيث ارتفاع المستوى الاقتصادي للأسرة، وزيادة نسبة التعليم العالي، وخروج المرأة للعمل، واتجاه الأسرة نحو صغر الحجم، وزيادة مستوى الطموح، والأخذ بمظاهر الحضارة الحديثة، واستخدام التكنولوجيا المتقدمة.

ويمكن تدعيم ذلك من خلال ما أوضحته النسب في التحليل الوصفي, حيث أشارت إلى أن حجم الأسرة الليبية لدى غالبية أفراد العينة لا يتعدى خمسة أفراد بنسبة 70 % وهو مؤشر على صغر حجم الأسرة، كما أشارت إلى أن مستوى دخل الأسرة يقع في فئة المستوى المرتفع بنسبة 62 % من مجموع أفراد العينة، وبنسبة 66 % من أسر العينة يقطنون بمسكن ملك لهم، كما أوضحت البيانات أن ما يقارب 50 % من الأمهات كن يعملن، وبنسبة 49 % منهن كان مؤهلهن العلمي جامعياً، وأن ما يقارب عن 52 % من عينة الأسر تمتلك أجهزة الكمبيوتر، وبنسبة 68 % منهم يجيدون استعمال أجهزة الكمبيوتر. وتبعاً لهذه العوامل تأثرت أساليب التنشئة في الأسرة الليبية محل الدراسة كما أشارت بعض الدراسات إلى أهمية هذه المتغيرات؛ لأنها تدخل ضمن السياق الاجتماعي والنفسي ,الذي تحدث من خلال تنشئة الأبناء، وأن هذه العوامل لها تأثير على قدرات الإبداع، لذا انخفضت حدة أساليب التنشئة السلبية والاتجاه نحو الأخذ ببعض الأساليب الإيجابية

؛ مثل إتباع الأسلوب الديمقراطي في التعامل مع الأبناء، وقبول الكثير من أوجه النشاط كالأنشطة الترويحية، وزيادة الميل نحو أخذ ميول الطفل بالاعتبار، وإن كان هذا الاتجاه لم يصل إلى المستوى المرتفع الذي من شأنه تنمية القدرة على الإبداع وتحفيزه, حيث تشير البيانات السابقة إلى أن نسبة 6 % فقط من مجموع أفراد العينة كان مستوى استخدامهم مرتفعاً، وبنسبة 41% كان الاستخدام منخفضاً. وهذا يتفق مع ما أشار إليه **أحمد الشرجيبي** 1987 في دراسته من أن النموذج التقليدي في التنشئة الاجتماعية لدى الأسرة الليبية لم يعد قائماً كما كان، وفى الوقت ذاته فإن النموذج الحديث لم يسد بعد.

واستناداً على ما أكدت عليه الدراسات السابقة من وجود علاقة بين الإبداع وأساليب التنشئة الاجتماعية. لذا فإن استخدام أساليب التنشئة الإيجابية التي تتسم بالاستقلالية، وتجنب التسلط والتقييد، والابتعاد عن العقاب البدني في الضبط، واتباع أساليب التشجيع على الاستطلاع، والاستكشاف، والمبادأة, يمكن أن تستثير الجوانب العقلية والإبداعية وتحفز على الإبداع، كما أن استخدام أساليب التنشئة السلبية؛ مثل: الإهمال, واللامبالاة ,والتقييد, والرفض, وعدم الاكتراث باتباع الأساليب المشجعة على ممارسة المواقف الإبداعية، فإن مثل هذه الأساليب تعيق نمو القدرات الإبداعية، وبالتالي لا نتوقع قدرة على الإبداع، وقد أظهرت نتائج الدراسة الحالية عن وجود تدنٍ بشكل عام في استخدام أساليب التنشئة, التي تسهم في تنشئة الطفل إبداعيا، الأمر الذي قد يؤثر على نمو العوامل الداعمة للقدرات الإبداعية؛ كالاستقلال، والثقة بالنفس, و المبادأة، وتحمل المسوولية، وحب الاستطلاع، والمخاطرة، والتخيل والتجريب، وهي عوامل يرجح ارتباطها القوي بالأداء الإبداعي، ولازمة للتفكير المبدع. فالإبداع يحتاج إلى توافر أساليب تنشئة ملائمة لظهوره.

وعليه يمكن الاستنتاج من هذه المعطيات أن الأسرة في المجتمع الليبي لا تستخدم أساليب التنشئة الاجتماعية والإبداعية، التي من شأنها تنمية الإبداع عند الأطفال وتحفيزه .

❖ **الإجابة عن التساؤل الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استخدام الأسرة الليبية لأساليب تنشئة الطفل اجتماعيا وإبداعيا حسب كل مجال من مجالات القياس؟**

كشفت التحليلات الإحصائية عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات عينة الدراسة و المتوسط الفرضي للمجال الأول عند مستوى دلالة 0.01 في صالح الاستخدام لهذا المجال. كما كشفت عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات عينة الدراسة والمتوسط الفرضي للمجال الثاني.

ويتضح من خلال المعطيات السابقة أن هناك فروقاً بين أفراد العينة في استخدام المجال الأول المتمثل في التنشئة الأسرية، ولا توجد فروق عند الاستخدام لأساليب التنشئة الإبداعية المحفزة لمهارات الإبداع. وربما يشير ذلك إلى ضعف الاستخـدام لهذه الأساليب .

وفى الواقع تشير العديد من الدراسات العربية إلى أن أساليب التنشئة في الأسرة العربية بصفة عامة لا توفر المناخ المناسب لتحفيز القدرات الإبداعية، والأسرة الليبية تتشابه مع الأسرة العربية في هذا الواقع، وهذا لا غرابة فيه؛ لأن المجتمع الليبي رغم خصوصيته هو جزء من المجتمع العربي، الذي يشترك في قواسم دينية وتاريخية واجتماعية تجعل له طابعاً فيه كثير من التشابه، ونتيجة ما يجمع الأسرة العربية من خصائص مشتركة جعلت الأسرة الليبية لا تكاد تختلف معها فيما يخص أساليب التنشئة الاجتماعية، حيث

تشير أغلب نتائج هذه الدراسات إلى أن أساليب التنشئة التي يمارسها الآباء والأمهات على الأبناء هي أساليب التسلط، والعقاب البدني والتقييد، وأساليب إيجاد الطاعة والمسايرة والمجاراة.

كما ينظر للطفل المؤدب في الأسرة هو من يطيع والديه، ويجلس بهدوء ولا يزعج الآخرين من حوله بأسئلته أو محاولاته لاستكشاف البيئة من حوله، ولا يبدى رأيه في وجود من هم أكبر منه سناً، فمثل هذه الأمور حسبما يؤكد الباحثون لا تشجع الطفل على الاستقلال والمبادأة، وتنمى فيه الخجل والاتكالية، مما يؤثر على فرص النمو السوي بشكل يتناسب مع قدرات الطفل الإبداعية، ويؤكد العلماء والخبراء أنه لكي ينمي الطفل مهارات إبداعية فإنه يحتاج إلى مناخ يتسم بالحرية والشعور بالأمان نحو ارتكاب الأخطاء, دون التعرض للعقاب خلال عملية الاكتشاف، فالإبداع لايكون إلا في غياب الكبت والتسلط، والسماح للفرد بحرية الخطأ وحرية التعبير عن أفكاره وخبراته. ويشير **محمود عبد الرؤوف** 1989 في دراسته [الفراغ الثقافي الإعلامي في الوطن العربي] إلى أن نظام التنشئة الاجتماعية في المجتمع العربي لا ينمي ولا يحفز القدرات الإبداعية عند الأطفال، وإنما يحث على التفكير المطابق بدلاً من التفكير الإبداعي، وترتبط بذلك بعض القيم الاجتماعية السائدة ؛ مثل: الخوف من الجديد، وعدم وجود قيمة النقد الموضوعي البناء للأعمال الفنية.

وعليه نجد أن أغلب أساليب التنشئة الاجتماعية في الأسرة العربية ولا تستثنى من ذلك الأسرة الليبية تكاد تعطل وتثبط معظم المقومات الضرورية للإبداع، وبذلك يمكن القول إنه لا تتوافر في الأسرة الليبية أساليب التنشئة المناسبة لتدعيم القدرات الإبداعية, مما يترتب على ذلك تضاؤل فرص تنشئة الطفل إبداعيا. حيث يصف **أحمد على الفنيش** أساليب تنشئة الأبناء في الأسرة الليبية فيقول: أغلب الآباء والأمهات في الأسرة الليبية يجهلون الأساليب التربوية التي ينبغي استخدامها في تنشئة الأطفال, وأن تنشئة الأبناء تحدث عشوائياً، ومن أبرز مظاهر التنشئة العشوائية هي التناقض في أساليب التنشئة بين الأب والأم؛ حيث نجد الأب عادة يستخدم أساليب الشدة والعقاب البدني، في حين تحاول الأم تعويض أطفالها عن قسوة الأب فتبالغ في عطفها وتدليلها لهم, الأمر الذي يؤدي إلى ارتباك نفسي لدى الأبناء. كما تلجأ الأسرة الليبية إلى أساليب التخويف خاصة مع الطفل المشاكس، وبث الرعب في نفسه من خلال تخويفه بالغول وبعض الحيوانات، وبالتالي تنشأ معه عقدة الخوف، ومثل هذه الأساليب في التنشئة قلما تشجع على الإبداع .

❖ **الإجابة عن التساؤل الثالث: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين بعض المتغيرات الاجتماعية (حجم الأسرة، دخل الأسرة، مؤهل الأم، سن الأم) و أساليب تنشئة الطفل اجتماعيا وإبداعيا في الأسرة ؟**

فيما يتصل بالعلاقة بين حجم الأسرة وأساليب تنشئة الطفل اجتماعيا وإبداعيا، فقد كشفت التحليلات الإحصائية عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المتغيرين عند مستوى دلالة 0.05. وقد يعزى ذلك إلى صغر حجم أسر المبحوثين، حيث تشير البيانات الواردة بالجدول (7) إلى أن أغلب أفراد العينة يقع عدد أفراد الأسرة في فئة ما بين 2 – 5 أفراد بنسبة 70 % من أفراد العينة، وكان متوسط حجم الأسرة في الدراسة 5.3 فرد. وهذه النسبة تتفق تقريباً مع متوسط حجم الأسر الليبية في مدينة بنغازي, الذي يبلغ (5.9) أفراد كما جاء في النتائج النهائية للتعداد العام للسكان سنة 2006.

يعتبر متغير حجم الأسرة من المتغيرات الاجتماعية المهمة في تحديد أساليب التنشئة، ونوع العلاقات والتفاعلات داخل الأسرة، لذا تختلف أساليب التنشئة باختلاف حجم الأسرة إذا كانت صغيرة أو كبيرة الحجم.

حيث تشير دراسات عديدة إلى أنه كلما زاد حجم الأسرة قل تبعاً لذلك التواصل بين الآباء والأبناء، وكلما زاد عدد أفراد الأسرة كلما استخدمت أساليب أكثر ميلاً للتسلط والقسوة والإهمال؛ وذلك للسيطرة على نظام الأسرة , وضبط الصراع بين أفرادها، كما أن زيادة حجم الأسرة تؤثر على مستوى الرعايــة المتوافرة لكــل فرد فيها، فكلما زاد عدد أفـراد الأسرة ترتب على الوالدين جهود إضافية في توفير الحب والحنان والرعاية التي تتناسب وحاجة الأبناء، وهذا يعني أن عدد أفراد الأسرة الكبير يؤدي إلى تزايد أعباء الوالدين التربوية، وهذا ينعكس بدوره على أساليب تنشئتهم وتربيتهم إبداعياً.

حيث بينت نتائج بعض الدراسات أن أمهات الأسر الكبيرة يميل أسلوب تنشئتهن لأبنائهن نحو السيطرة والتقييد، كما تواجه مطالب الأبناء بالعدوان والرفض، كما أظهرت أن أمهات الأسر الصغيرة الحجم يستخدمن أساليب التقبل والدفء والاهتمام نحو أبنائهن. وقد تتميز أساليب التنشئة في الأسر صغيرة الحجم باستخدام الأسلوب الديمقراطي في تنشئتها لأبنائها، فصغر حجم الأسرة يؤدي إلى زيادة التفاعل والتواصل بين أفرادها، والمشاركة في اتخاذ القرارات، ويعتمدون على الحوار والإقناع عند استخدامهم لأساليب الضبط، وعلى هذا الأساس يكون أبناء الأسر الصغيرة الحجم أكثر ميلاً للإبداع. وعليه فإن الأسرة الصغيرة الحجم تعد عاملاً من العوامل المساعدة لاستخدام الأساليب الإيجابية في التنشئة، من حيث الاهتمام بالأبناء ورعايتهم، والاستطاعة المادية لتوفير مطالب الأبناء، التي تساعد على تنمية مواهبهم, وتحفيزهم على الإبداع.

وعن العلاقة بين دخل الأسرة وأساليب تنشئة الطفل اجتماعيا وإبداعيا، فقد كشفت التحليلات الإحصائية عن عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المتغيرين عند مستوى دلالة 0.05.

وفيما يتعلق بالعلاقة بين المؤهل العلمي للأم، وأساليب تنشئة الطفل اجتماعيا وإبداعيا، فقد دلت نتائج التحليلات الإحصائية عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المتغيرين عند مستوى دلالة 0.05.

يؤثر مستوى التعليم تأثيراً جوهرياً في بناء شخصية الفرد، ويعبر عن كثير من أساليبه في الحياة ومعتقداته، فالفرد المتعلم يختلف في أساليب تعامله عن الفرد غير المتعلم، ونستطيع ملاحظة ذلك من خلال مقارنة سلوك كل منهما تجاه المواقف المختلفة، وأساليب تعاملهم، ويمكن إرجاع هذا الفرق إلى عامل التعليم، وبذلك يعتبر المؤهل العلمي متغيراً مهماً جداً يؤثر على أساليب تنشئة الأبناء، فمستوى تعليم الأم يعبر عن خلفية ثقافية تساعد على بناء الطفل وصقله و يساعدها في تنشئة الأبناء وتربيتهم, ويجعلها أقدر على اتباع أساليب تنشئة سوية. حيث بينت العديد من الدراسات أن الأمهات ذوات المستوى التعليمي المرتفع أكثر ميلاً للتسامح في الضبط من الأمهات الأقل تعليماً.

وعادة ما ينعكس مستوى تعليم الأم على ما توفره من فرص التعرض للخبرات الناجحة تعرضاً مباشراً، وبالتالي ينمي التفكير الإبداعي ويشجع عند الأبناء، ويساعدهم على مواجهة المشكلات الحياتية، واكتساب القدرة على حل هذه المشكلات بأسلوب غير تقليدي.

يوضح جدول (5) أن الأمهات الحـاملات للمؤهل الجامعي فما فوق تشكل نسبة عالية بلغت 49% من مجموع أفراد العينة، وبنسبة 34% كان مؤهلهن العلمي متوسطاً، و17% إعداداً، وهي بذلك تتفوق على مؤهل الأب, حيث بلغت نسبة ذوي المـؤهل الجامعي 33%، وبنسبة 40% مؤهلهم متوسط، و27% منهم إعدادي. كما هو موضح في جدول وصف العينة، وهذا مؤشر إيجابي على استخدام الأم للأساليب التي تنمي وتحفز على الإبداع، فكلما زاد تعليم الأم زاد بذلك ميلها لاستخدام الأساليب الإيجابية في التنشئة.

وعن العلاقة بين سن الأم وأساليب تنشئة الطفل اجتماعيا وإبداعيا، فقد دلت نتائج التحليلات الإحصائية عن عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المتغيرين عند مستوى دلالة 0.05. وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة **عبد الحليم محمود 1980**، من وجود علاقة ارتباطية دالة بين سن الأم وأساليب تنشئتها الإبداعية للأبناء.

وتشير أغلب الدراسات إلى أن الأم في الأسرة العربية تقوم بالدور الأساسي في عملية التنشئة، بخاصة في سن السبع سنوات الأولى من عمر الطفل، وقد كشفت معظم البحـوث التربوية عن خصائص هذه المرحلة العمرية للأطفال، وأهميتها في تنمية القدرات الإبداعية وتحفيزها لديهم. حيث أكدت دراسة **ناديا سرور 1996** أن الإبداع عند الأطفال شبه ثابت في سن ما بين 4 – 6 سنوات، فالإبداع كقدرة عند كل الأطفال، فكل طفل يولد لديه الاستعداد للإبداع، غير أن هذه القدرة قد تضعف وتتلاشى إذا لم يحدث الاهتمام بها وتحفيزها. لذلك يمكن القول إن للأم دوراً مهماً في تنشئة الطفل إبداعيا, وإكسابه أنماط السلوك وأساليب التفكير التي يمكن أن تحفز على الإبداع. وعلى هذا الأساس نجد أن الأم أمام مهمة صعبة في تنشئة الطفل إبداعيا. لهذا فإن أهمية أساليب التنشئة المبكرة التي تقوم بها الأم تتبلور في مدى قدرتها على إيجاد مناخ اجتماعي تربوي محفز ومشجع على إثارة القدرة على الإبداع، وبذلك تزداد وطأة الأعباء الملقاة على عاتق الأم في تنشئتها لأبنائها تنشئة إبداعية.

وقد كشفت البحوث المختلفة عن بعض الأساليب التي تستخدمها الأم عند تنشئتها لأبنائها، حتى ترتقي القدرات الإبداعية عندهم، وهي استخدام الأساليب الأكثر تسامحاً والأقل تسلطاً وسيطرة، واستخدام الأساليب التي تشجع على الاستقلال، وأن تتسم بالمرونة في ممارسة دورها الاجتماعي، وتقدم الرعاية الجيدة للأبناء منذ طفولتهم المبكرة. لأجل ذلك لا يمكن إغفال مدى أهمية متغير سن الأم في علاقته بأساليب التنشئة.

حيث تشير البيانات الواردة في جدول (3) أن أكثر من نصف أفراد العينة من الأمهات تقع أعمارهن في فئة ما بين 30 – 39 سنة بنسبة 55 %، وكان متوسط عمر الأم 35.8 سنة، وفي هذه المرحلة العمرية تواجه الأم مسوولیات أهمها تنشئة الأطفال وتربيتهم. وعليه فإن عمر الأم ينبغي أن يناسب هذه المسوولیات، فلا هي صغيرة تنقصها الدراية والخبرة، ولا هي كبيرة في السن قد تعجز عن أداء هذا الدور.

التوصيات:

على ضوء تلك النتائج توصي الدراسة بالآتي:

- توعية الأسرة وإرشادها بأساليب التنشئة الإبداعية للأطفال, و إيجاد مناخ اجتماعي وخبرات تربوية ترتبط ارتباط واضحاً بالإبداع، باستخدام الأساليب الصحيحة والسوية داخل الأسرة دون تطرف أو مغالاة، وتجنب الأساليب الخاطئة غير السوية التي تحـد من نمو هذه القدرات.
- الاهتمام بتوعية الأم بخصائص الطفل العقلية والمعرفية والاجتماعية واحتياجاته وإرشادها بأساليب التعامل التربوي مع الطفل و تنشئته إبداعيا، و تشجعه على تنمية مهاراته و خياله، وهذا الجانب يمكن أن تقوم به عدة مؤسسات وأجهزة حكومية وأهلية عاملة في ميدان الأسرة، وبالتالي يجب أن تتضافر الجهود الحكومية والأهلية في المجتمع الليبي؛ لدعـم برامج توعية الأسرة وتثقيفهـا بخصوص تنشئة الأطفال إبداعياً .
- لما كان اللعب أحد أساليب التنشئة نوصي بتوعية الآباء بأهمية اللعب وأنواعه كأسلوب في تنشئة الطفل إبداعيا، وينبغي أن يختاروا لأطفالهم لعباً تسمح بإمكانية التعديل والتغيير كألعاب الفك والتركيب، والمكعبات الخشبية ذات الألوان المختلفة كالخرز، والصلصال، والصور غير المكتملة, التي يطلب من الطفل تكميلها؛ لتصبح أشياء مختلفة, فمثل هذه الألعاب تنشط خيال الأطفال عكس الألعاب الأخرى كالسيارة أو القطار فهي لا تنمي قدرات الطفل الإبداعية؛ لأنها مجرد محاكاة لأشياء موجودة بالفعل , ومن ثم لا تحفز قدرات الأطفال .
- نوصي بتوعية الآباء أن يكونوا قدوة لأبنائهم، حيث أكدت دراسات عدة أن آبـاء الأفراد المبدعين يمثلون عاملاً حاسماً في أدائهم الإبداعي من حيث كونهم نماذج للتوحد معهم، وتستمد عامل القدوة من نظرية التعلم التي ترى في أحد جوانبها أنه بالإمكان للفرد أن يؤدي سلوكاً معيناً عند مشاهدته القدوة يفعل ذلك .
- نظراً لقلة مثل هذه الدراسة في المجتمع الليبي فإن هذه الدراسة تفتح المجال أمام الدارسين والمتخصصين في حقل التربية بإثارة بعض القضايا التي يمكن أن تمهد لدراسات لاحقة تكون أكثر عمقاً وتخصصاً, لذا نقترح بإجراء دراسات مماثلة تتجاوز الحدود التي اقتصرت عندها الدراسة الحالية.

قائمة المصادر:

1. أحمد على الفنيش، المجتمع الليبي ومشكلاته، منشورات دار مكتبة النور، طرابلس، ليبيا، د. ت.
2. السيد عبد القادر شريف: التنشئة الاجتماعية للطفل العربي في عصر العولمة، ط 1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2002 .
3. بثينة حسنين عمارة: الأسس العلمية لتنشئة الأبناء، مرحلة ما قبل المدرسة، ط 1، دار الأمين للطباعة والنشر، القاهرة، 1998.
4. جميل طارق عبد المجيد: الأنشطة الإبداعية للأطفال، ط 1، دار صفاء للنشر، عمان، 2005.
5. زكريا الشربينى ويسرية صادق: تنشئة الطفل وسبل الوالدين في معاملته ومواجهة مشكلاته، دار الفكر العربي، القاهرة، 1996.
6. سميرة أحمد السيد: الأسس الاجتماعية للتربية في ضوء متطلبات التنمية الشاملة والثورة المعلوماتية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2004.
7. ضياء الدين زاهر، تقديم السيد ياسين: مقدمة في الدراسات المستقبلية – مفاهيم – أساليب – تطبيقات، ط 1، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، 2004.
8. عبد الحليم محمد السيد : الأسرة وإبداع الأبناء، دار المعارف، القاهرة، 1980.

9. عبد الفتاح القريشى: اتجاهات الآباء والأمهات الكويتيين في تنشئة الأبناء وعلاقتها ببعض المتغيرات، حولية كلية الآداب، جامعة الكويت، الحولية السابعة، السنة 35، 1986.
10. علاء الدين كفافى: التنشئة الوالدية والأمراض النفسية، دراسة أمبريقية إكلينيكية، دار هجر، 1989.
11. علي راشد: تنمية قدرات الإبتكار لدى الأطفال، ط 1، دار الفكر العربى، القاهرة، 1996.
12. عبد الله زاهي الرشدان: التربية والتنشئة الاجتماعية، ط 1، دار وائل للنشر، عمان، 2005.
13. عبد السلام الدويبى: حقوق الطفل ورعايته، ط 1، دار الجماهيرية للنشر، 1992.
14. ليلى بنت سعد بن سعيد: التفوق والموهبة والإبداع واتخاذ القرار، رؤية من واقع المناهج، ط 1، دار الحامد للنشر والتوزيع، 2007.
15. مرزوق عبد المجيد أحمد: عوامل تنمية التفكير الإبداعي في مرحلة الطفولة، المؤتمر السنوي الرابع للطفل المصري وتحديات القرن الحادي والعشرين، مركز دراسات الطفولة، جامعة عين شمس، 27–30 إبريل 1991.
16. ممدوح عبد المنعم الكناني : مناخ الابتكارية في الأسرة وعلاقته ببعض الخصائص الاجتماعية لدى أعضائها، دراسات وقراءات في علم النفس، مكتبة ومطبعة النهضة، المنصورة، 1990.
17. ممدوحة محمد سلامة: أساليب التنشئة وعلاقتها بالمشكلات النفسية في مرحلة الطفولة الوسطي، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، 1984.
18. محمد المرسي: علاقة حجم الأسرة بالتفاعل الأسري والاتجاهات الأسرية لدى الأبناء، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد 23، سبتمبر 1993.
19. محمد عماد الدين وآخرون: كيف نربي أطفالنا، التنشئة الاجتماعية للطفل، دار النهضة العربية، القاهرة، 1974.
20. محمود حامد الجديدلى: الإبداع من منظور أخلاقي، المؤتمر العلمي الأول، التفكير الإبداعي وطموحات الواقع المصري، مركز القاهرة الدولي للمؤتمرات، المجلد الثاني، في فترة من 14 – 15 أبريل 2007.
21. محمود عبد الرؤوف كامل: الفراغ الثقافي الإعلامي في الوطن العربي، مجلة الوحدة، العدد 54، مارس 1989.
22. محمود عبد الحليم منسي: العلاقة بين القدرة على التفكير الابتكارى والمستوي الاجتماعي والاقتصادي لدى أطفال المرحلة الابتدائية، بحوث في السلوك والشخصية، المجلد الثالث، دار المعارف، القاهرة، 1981.
23. محمود السيد أبو النيل – علم النفس الاجتماعي – دراسات عربية وعالمية – ط 2 – الجهاز المركزي للكتب الجامعية – القاهرة – 1987 .
24. مواهب إبراهيم عياد: دراسة وتقييم مفاهيم واتجاهات وأسلوب التنشئة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، 1980.
25. ناديا هايل السرور: مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين، ط 1، دار الفكر للنشر، عمان، 1998.
26. يسرية محمد سليمان: العلاقة بين القدرات الابتكارية وبعض المتغيرات النفسية والاجتماعية لطفل المدرسة الابتدائية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، 1994.

27. Allen, Garry; Richard & Thomas: "Age Sensitive Cognitive Abilities Related to Children's Acquisition of Special Knowledge", Developmental Psychology, Vol. 31, No. 6, 1995.

28. Coon, Hilary; Bittner, M. & Bond, G.: "Home Environment and Cognitive Ability of 7 years old Children". In the Colorado Adoption Project Genetic and Environmental Etiologies, Developmental Psychology. Vol. 26, No. 3, 1990.

29. Dckovic, et al.: "Parent's Child – Rearing Style and Childs Sociomentric Status Development Psychology, Vol. 28, 1992.

30. Honig, Alice Streling & Brophy, Holly: "Talking with Your Baby: Family as the First School for Development Creativity". U.S.A., New York, 1996.

31. Johnson, M.H.: The Relationship between Parental Authoritarianism and Curiosity Development". Diss. Abs. Vol. 41, No. 2, 1980.

الأمثال الشعبية ودورها في التنشئة الاجتماعية والتربية "رؤية سوسيولوجية"

د. مستور حماد رحيّم•

المستخلص:

تتناول هذه الدراسة موضوع الأمثال الشعبية، حيث إنَّها -في حياة الشعوب- نتاجُ تجربةٍ إنسانية حضارية متراكمة صاغها الإنسـان؛ لتكون التجلي الثقافي للواقع الاجتماعي، ومعبرةً عن المشاعر والأحاسيس تجاه تفاصيل الحياة اليومية بكل ما تحمله من مواقف... ومن الطبيعي أن تختلف اللهجات من بلد إلى آخر، وذلك تبعاً لاختلاف البيئات. وتتطرق الدراسة إلى تعريف الأمثال، وكيفية إنتاجها أو ظهورها، حيث إنَّ الأمثال أكثر أنواع الأدب الشعبي قدرة على حفظ أفكار أفراد المجتمع وسلوكهم وحملها وترجمتها، وحفظ عاداتهم وتقاليدهم وأعرافهم ومعتقداتهم الاجتماعية، فهي وعاءٌ يحوي ثقافة المجتمع الذي أنتجها، وحافظ عليها بالتداول والتناقل عبر الأجيال. وتهدف الدراسة إلى تسليط الضوء على دور الأمثال في التنشئة الاجتماعية والتربية، وهي دراسة نظرية نقدية وصفية في إطار علم الاجتماع الثقافي، وربما النقدي الإنثروبولوجي، وقد استُخدِم تحليل المحتوى من الناحية الكيفية كأحد أساليب منهج البحث الوصفي.

• أستاذ علم الاجتماع المشارك بقسم العلوم الإنسانية والاجتماعية بكلية التربية والعلوم الإنسانية والاجتماعية- جامعة العين للعلوم والتكنولوجيا- العين- الإمارات

الكلمات المفتاحية: الأمثال الشعبية، التنشئة الاجتماعية، التربية.

مقدمة:

الأمثال الشعبية في حياة الشعوب هي نتاج تجربة إنسانية حضارية متراكمة صاغها الإنسان؛ لتكون التجلي الثقافي للواقع الاجتماعي، ومعبرةً عن المشاعر والأحاسيس تجاه تفاصيل الحياة اليومية بكل ما تحمله من مواقف، ومن الطبيعي أن تختلف اللهجات من بلد إلى آخر، وذلك تبعاً لاختلاف البيئات.

فمن الأمثال الشعبية ما تفرزه "حادثة" أو "حكاية"، حيث تلخص خبرةً حياتيةً، أو موقفًا في عبارة أو تعليق موجز، وقد وجد المثل سبيله إلى البلاغة العربية فيما عرف باسم الاستعارة التمثيلية، حيث يوحي بإجراء تشبيه بين حالتين: الحالة الراهنة التي يستعير فيه القول المتمثل به، والحالة التي صدر عنها ذلك القول، ويكون المثل إشارة موحية تتكئ على خبرة حياتية سابقة.

فالمثل قسم من الحِكم، يرد في واقعة لمناسبة اقتضت وروده فيها، ثمّ يتداولها الناس في غير واحد من الوقائع التي تشابهها، دون أدنى تغيير؛ لما فيه من إيجاز ودقة في التصوير، "فالكلمة الحكيمة على قسمين: سائر منتشر بين الناس، ودارج على الألسن فهو المثل، وإلا فهي كلمة حكيمة لها قيمتها الخاصة وإن لم تكن سائرة. فلربما يقال "المثل السائر" فالوصف قيد توضيحي لا احترازي؛ لأنّ الانتشار والتداول داخل في مفهوم المثل، ويظهر ذلك من أبي هلال العسكري المتوفى حوالى 400هـ، حيث قال: جعل كل حكمة سائرة مَثَلاً، وقد يأتي القائل بما يحسن من الكلام أن يتمثل به، إلاّ أنّه لا يتفق أن يسير، فلا يكون مَثَلاً" (العسكري، 1988، 10).

فما يميز المثل الشيوع والانتشار، وكثرة الدوران على الألسن، وهذا هو الفارق بينه وبين الحكمة، فالقول الصائب الصادر عن تجربة يسمّى حكمة إذا لم يتداول، ومثلاً إذا كثُر استعماله، وشاع استخدامه في المناسبات المختلفة، فهو "ليس انعكاساً بسيطاً للوعي الجماعي الواقعي، ولكنه يميل دائما إلى أن يبلغ درجة عالية من الانسجام، تعبر عن الطموحات التي ينزع إليها وعي الجماعة" (الحمداني، 1985، 11).

موضوع الدراسة وإشكاليتها:

قد تناول بعض الأدباء الأمثال بالدراسة، حيث أولوها قسطاً وافراً من اهتماماتهم، ونذكر من بينهم -على سبيل المثال لا الحصر-: الميداني في كتابه (مجمع الأمثال) ، وابن الأثير في كتابه (المثل السائر في أدب الكتاب والشاعر)، وأبو هلال الحسن العسكري في كتابه (جمهرة الأمثال)، وابن عبد ربه في كتابه (العقد الفريد)، والمفضل الضبي في كتابه (كتاب الأمثال)، ولا تخلو المكتبات من قواميس وكتب تناولت الأمثال، وأوضحت مغزاها والمناسبات التي قيلت فيها.

الأمثال هي -في الواقع- عبارة عن مرآة تعكس ثقافة المجتمع وفلسفته في الحياة، فالبحث في هذا الموضوع يعتبر بحثاً في سلوك الأفراد في مجتمعهم ونشاطاتهم وعلاقاتهم الاجتماعية والتربوية المختلفة. "إنَّ الأمثال حِكم الشعوب والأمم، تبدو فيها نظرتها إلى الحياة، ومذهبها إلى أنماط السلوك والعلاقات الاجتماعية، فهي تكشف عن جوانب شتى من حياتها اليومية، وكثير من عاداتها وتقاليدها، ولها قداستها في نفوس الناس، بما تتضمن من أحكام يرتضونها"(كيال، 1997، 13)

ولا شـكَّ في أنَّ المثل من أهم الفنون الشـعبية، التي تكشـف عن مختلف التيارات الاجتماعية، ومن خلاله يمكن التعرف على طبيعة العلاقات بين أفراد المجتمع، وفي جميع نواحي الحياة" (شـعلان، 1972، 5). وتأتي مصـداقية المثل في التعبير عن الواقع من خلال تميزه عن أنواع الأدب الأخرى، في كونه تلقائياً وبعيداً عن السيطرة من قبل الحكام، فليس لهم القدرة على الوقوف ضد انتشاره، أو حتى التحكم في صياغته أو سرده.

فنحن جميعاً -وبلا شكّ- نلاحظ استخدام الأمثال من قبل الناس على اختلاف مستوياتهم الثقافية والاجتماعية، فمنهم من يستخدم هذه الأمثال لمجرد التسلية والسخرية، ومنهم من يستخدمها بقصد التوجيه والإرشاد والتذكير، أو التشجيع، أو النهي عن فعل ما، وقد حملت هذه الأمثال في طياتها العديد من القيم، كما اشتملت على نقائضها، وفي المقابل فقد تركت الأمثال السلبية آثاراً سيئة على سلوك الأفراد، الذين يتعاملون معها عن غير وعيٍ أو إدراك لمضمونها ومقصدها، ومن الملاحظ أن هناك من يقلل من شأنها، ويتجاهل أثرها في حياة الناس، وربما من ينظر إليها كتراث قديم ينبغي أن ينسى!

ومحاولتنا هذه لا تخرج عن كونها نوعًا من الاهتمام الذي نرجو من ورائه تسليط الضوء على دور الأمثال في التنشئة الاجتماعية والتربية، وإن كانت دراستنا نظرية نقدية وصفية في إطار علم الاجتماع الثقافي وربما النقدي الإنثروبولوجي.

أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة أهميتها من خلال كونها:

1- محاولة لتأصيل جانب مهمّ من جوانب التراث الاجتماعي.

2- تبرز الأهمية التربوية والاجتماعية والدينية للأمثال الشعبية.

4- تبَصِّر التربويين والاجتماعيين بالقيم التي يحتاج المجتمع إلى تعزيزها وتنميتها، ومحاولة الوقوف ضد القيم غير المرغوبة أو السالبة.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى مجموعة من الأهداف، من أهمها:

1-التعريف بالمثل الشعبي في الوسط الاجتماعي.

2-التعرف على الأهمية الثقافية والتربوية والاجتماعية للأمثال الشعبية.

3-الكشف عن بعض الأمثال وعرضها، وشرح علاقتها بالوظائف المتضمنة.

منهج الدراسة:

حاولنا أن نسـتخدم تحليل المحتوى من الناحية الكيفية كأحد أسـاليب منهج البحث الوصـفي، وذلك بالتحليل الاجتماعي والتربوي للخلفية الاجتماعية، والقاعدة التربوية للأمثال الشعبية العامية، ومقابلة ذلك -في بعض المواضع- باللغة العربية، حيث قام الباحث بسرد المثل، والمُناخ أو البيئة التي قيل فيها، والهدف الكامن وراءه، أو الرسالة التي يؤديها، سواء أكانت تربوية أم اجتماعية أم دينية.

تعريف المثل لغويا واصطلاحيا:

التعريف اللغوي للمثل: قال المبرد هو: مأخوذ من المثال. وهو قول سائر يشبه حال الثاني بالأول، والأصل فيه التشبيه، فقولهم: مثل بين يديه إذا انتصب، معناه أشبه الصورة المنتصبة، وفلان أمثل من فلان؛ أي: أشبه بما له الفضل. والمثال القصاص لتشبيه حال المقتص منه بحال الأول، فحقيقة المثل ما جعل كالعلم للتشبيه بحال الأول، كقول كعب بن زهير:

كانت مواعيد عرقوب لها مثلاً وما مواعيدها إلا الأباطيل

ويقول الميداني –أيضا- في كتابه: "سميت الحكم القائم صدقها في العقول أمثالاً؛ لانتصاب صورها في العقول، مشتقة من المثول الذي هو الانتصاب" (الميداني، 2007، 13). وجاء في تعريف لغوي آخر: أنَّ "أصل المثل التماثل بين الشيئين في الكلام، كقولهم: كما تدين تدان، وهو مثل قولك: هذا مثل الشيء ومثله، وكما تقول: شبيهه وشبهه، ثم جعل كل حكمة سائرة مثلاً" (العسكري، 1988، 5).

والمثل الشعبي هو أحد أدوات أدب الشعوب، لذلك ينتشر بلغتهم أو لهجتهم التي يفهمها أبناء الشعب الواحد بكل بساطة، ويتداول بشكل مستمر، كالحكاية الشعبية، أو الشعر الشعبي، أو الأغاني، أو الخرافات الشعبية، والحكايات التي ترويها الجدات لأحفادهن. وتعتبر الأمثال من أهم أنواع الثقافة الشعبية، فهي متداولة على لسان الناس في كل وقت وزمن، وكثيراً ما نجدها تتحدث عن عادات وتقاليد، وأحياناً تحكي تاريخ شعب معين، وتختلف في مضمونها مع اختلاف مصادرها.

والمثل في قول الفارابي: هو ما ترضاه العامة والخاصة في لفظه ومعناه، حتى ابتذلوه فيما بينهم، وقنعوا به في السراء والضراء، ووصلوا به إلى المطالب القصيّة، وهو أبلغ الحكمة؛ لأن الناس لا يجتمعون على ناقص. ولذا فالمثل قيمة خلقية تم الاصطلاح على قبولها في وسطها المُعاش"(البقلي، 76،1968). وهو يمر قبل اعتماده وشيوعه في غربال معايير الشعب والمجتمع، وينمو صراحة أو ضمنًا معبرًا عن هذه المعايير على كل صعيد، وفي كل حال يتعاقب عليها الإنسان في حياته.

التعريف الاصطلاحي للمثل: نجد عدة تعاريف للمثل، منها من أعطى الأولوية أو غلب الجانب الأدبي على الجانب الاجتماعي، وهناك من يقدم ويركز على شكل المثل وأسلوبيته. فابن المقفع يرى أن الكلام إذا جاء على شكل مثل، كان أحسن إلى السمع، وأخف على الحفظ، حيث يقول: "إذا جُعِل الكلام مثلاً كان أوضح للمنطق، وآنف للسمع، وأوسع لشعوب الحديث" (الميداني، 2007، 14). والشيء نفسه بالنسبة لابن عبد ربه، الذي يركز –أيضاً- على الخاصية الجمالية، فيقول: "والأمثال هي وشي الكلام، وجوهر اللفظ، وحلى المعاني، التي تخيرتها العرب، وقدمتها العجم، ونطق بها في كل زمان وعلى كل لسان، فهي أبقى من الشعر، وأشرف من الخطابة، لم يسر شيء مسيرها، ولا عمّ عمومها، حتى قيل: أسْيَر مِنْ مثلٍ" (ابن عبد ربه، 1982، 63)، فهنا يؤكد على سعة استعمال المثل منذ القدم إلى الآن. أما المرزوقي فيركز على خاصية قصر المثل، حيث يقول: "والمثل جملة من القول، مقتضبة من أصلها، أو مرسلة بذاتها، فتتسم بالقبول، وتشتهر بالتداول، فتنقل عما وردت فيه إلى كل ما يصح قصده بها، من غير تغيير ليلحقوا في لفظها، وعما يوجبه الظاهر إلى أشباهه من المعاني، فلذلك تضرب، وإنْ جُهِلت أسبابها التي خرجت عنها" (السيوطي، 2014، ج1، 486). ويمكننا أن نجمل الخصائص العامة للمثل الشعبي فيما يأتي:

- هي الجُمل القصيرة، والعبارات المختصرة، التي تُشبه القصة القصيرة، وتتحدث عن تجربة معينة، مرّ بها أشخاص في زمن معين، يتناولها الناس عندما يعيد الزمن نفسه على شكل مختلف من الناس، بينما الوقائع التي قيلت فيها هذه الأمثال نعيشها في أي حقبة من الزمن.

- الأمثال الشعبية كمٌّ متراكم من التجارب الإنسانية التي مرت على المجتمعات من قديم الزمان، من خلال حوادث ومواقف، استطاع العقل الاجتماعي (الجمعي) أن يصوغها بجمل قصيرة، ومركزة الفكرة، تَنِمُّ عن استيعاب الإنسان لهذه الحالة وإدراكها والفطنة لها، ثم صياغتها بطريقة أدبية وبلاغية.
- الأمثال الشعبية من أبرز عناصر الثقافة الشعبية، فهي مرآة تعكس طبيعة الناس ومعتقداتهم؛ لتغلغلها في معظم جوانب حياتهم اليومية، وهى لا تعكس المواقف المختلفة فقط، بل تتجاوز ذلك أحيانا لتقدم لهم نموذجا يقتدى به في مواقف عديدة.

فالأمثال الشعبية هي إحدى الخصوصيات الثقافية، التي يتّسم بها شعب من الشعوب، وقد ينفرد شعب ما بترديد مجموعة منها، وقد يشترك فيها مع غيره من الشعوب، مع وجود اختلافات بسيطة، كل حسب أسلوبه ولهجته.

الفرق بين الحكمة والمثل:

الحكمة: ناتجة عن دراية، وذات مضمون أعمق، ونابعة من فلسفة ورؤية لدى الشخص، وهى فراسة وذكاء، منبعها علم ودراسة، وثقافة معينة، وفطنة مميزة.

المثل الشعبي: هو حادث معين، يشار إليه بجمل قصيرة على لسان أشخاص من عامة الشعب، نتج في الغالب عن موقف معين، ولا يشترط في هذا الجمع من البشر أن تربطهم صلة بنوع معين من الثقافة، ولكن نطقهم لعبارة قصيرة مختصرة من خلال حدث معين قد يؤخذ به على أنه قول مأثور، و"تلتقي الحكمة مع المثل في بعض وظائفها؛ كالتوجيه والإرشاد، أما هي من حيث كونها مصطلحاً فهي غير المثل، ولها -من حيث طبيعة كل نوع- ما يميزها عن المثل، فالحكمة تقرر وتقنع، فهي تميل إلى الخطابية، والمثل يغمض ويوحي ويخيل، فهو يميل إلى التخييل والشعرية، ودلالة الحكمة مباشرة، ودلالة المثل إيحائية، ووظيفة الحكمة التوجيه، ووظيفة المثل التصوير والتشخيص" (اليزيدي، 2005، 47).

ومن جهة أخرى فالأمثال تكاد تكون شكلاً من أشكال السلطة الأدبية، تفرض على العامة من الناس شكلاً معيناً في تعاملهم، ويأخذ بها معظم الأفراد، شأنها شأن كل الظواهر الاجتماعية الأخرى، الضابطة والضاغطة على أفراد المجتمع، وبالتالي فهي تُعدّ من الأعراف التي تتحكم في المجتمع، مكانتها حية وقوية في القلوب والنفوس. كما يسير عليها ويوافقها أغلب الناس، حيث يأخذون بما تمليه عليهم، يتصرفون بوحي منها، وتقاوم من ناحية أخرى من يحاول التفرّد في التصرّف أو الخروج عما رسمه المجتمع من قيم ومفاهيم متّبعة.

الأمثال الشعبية كقيمة أدبية:

الأمثال الشعبية هي عبارات وجمل لها قيمة أدبية، كثيرا ما ترتبط بالروايات الشعبية، وقد أدرك العرب الاوائل هذا الكنز اللغوي البليغ، فجمعوها في كتب اعتنت بذلك، منها: **مجمع الأمثال** للميداني، وكتاب **العقد الفريد** لابن عبد ربه الأندلسي، و**الأدب الكبير** لابن المقفع، وكثير من الأدباء واللغويين حرصوا على تجميع الأمثال الشعبية المعروفة في زمنهم؛ خوفاً عليها من الضياع والاندثار، فقد اعتبروها إرثاً لغوياً، تركته أجيال سبقت زمانهم وزماننا، وتناقلها الناس عبر الأجيال. إنها حكمة الشعوب، نستخلص منها كثيراً من الحكم والنصائح والإرشادات والمواعظ، التي تفيد المجتمع وتساعد على بنائه بناءً سليماً.

ويمثل المثل الشعبي فلسفة الفرد والمجتمع في الحياة، فهو خلاصة تجارب الشعب، كما أنه يمثل مرآة لثقافة الأمة واتجاهاتها ونظرتها إلى الحياة، فالأمثال تنقل لنا بصورة أمينة الحياة الاجتماعية للشعوب في فترات مختلفة، كاشفة النقاب عن مكنونات الواقع الاجتماعي، فهي أصدق أداة للتعبير عن حالة الفرد والجماعة.

بما أن المثل الشعبي هو جزء من التراث الشعبي، لذا فهي تقتضي في سيرها وتداولها التناقل شفويا بين أفراد المجتمع، "وهي تبدو في المقام الأول جزءًا لا يتجزأ من التراث الإنساني بوجه عام، ولشعب بعينه بصفة خاصة، حيث تضم في طياتها الخبرة الطويلة، والتجربة العلمية الحسية، والحكمة الشعبية، وآداب السلوك، وكذلك الأمثال تنقل من شفاه إلى شفاه عبر أجيال متعددة" (أبو الفتوح، 1995، 10) فالرواية الشفوية تعد خاصية أو ميزة أساسية لانتقال المثل الشعبي، بل هو جزء من الرواية الشفوية، والأدب الشعبي –أيضًا- يدخل في هذا الجانب، أي ينقل عن طريق الرواية الشفوية عامة، معتمدا على اللغة المنطوقة، التي تعارف المجتمع على فهم رموزها ومدلولاتها، وتعد الذاكرة الناقل الأساسي لهذا الإبداع الشفوي، واللغة الشفوية تتميز بالمرونة والسهولة، ولا تعتمد على قواعد الإعراب، وهي اللغة الأم التي يتعلمها الطفل، ويتلقاها من أسرته، ويتعامل بها في حياته اليومية.

الأمثال ذات طابع شعبي، متصلة بالحياة الاجتماعية، فهي تمتاز بألفة شعبية؛ لأنها نابعة من أوساطه، نمت من صميم البيئة، تبناها الناس وحافظوا عليها من عوامل الزوال والاندثار، "لا تشير الصفة (الشعبي) التي يتصف بها التراث إلى أنه نتاج وزاد من يسمون بـ (الطبقات الشعبية) أو (البسطاء)، وإنما تشير إلى أنه نتاج الشعب كله وزاده، على اختلاف طبقاته، وفئاته، وبيئاته، ومراحله التاريخية" (رفعت، 1989، 227). فالمثل الشعبي هو وليد التجربة الذاتية، ثم ذابت التجربة الفردية في الجماعة، لتصبح جماعية ومشتركة بين الناس، تمس واقعهم ومعاناتهم، أفراحهم وأتراحهم، في إطار المجتمع الذي وافق عليها من خلال عملية التداول والتناقل. ويحمل المثل في طياته وظائف مختلفة، أهمها الوظيفة التربوية التعليمية، فهو يتميز بالطابع التعليمي، حيث يقوم بعرض الفكرة أو الموقف، ثم يترك المجال للغير مفتوحا، سواء أكان بتقبل النصيحة أو التوجيه والعمل بهما، أم برفضهما.

تتميز الأمثال بالإيقاع، فمن العوامل الأساسية التي جعلت معظم الأمثال القديمة الموجزة تتماسك وتصمد أمام الزمن، توفرها على مصادر إيقاعية، تتجسد في الاعتدال والتناسب بين الأجزاء، وفي التقديم والتأخير، والتراكيب البلاغية، والسجع والجناس، فالإيقاع إذا ما وجد في المثل عمل على إظهاره أكثر من الكلام العادي، والمتكلم عندما يعتمد على الأمثال في حديثه، فإن السامع يتفطن إلى التعابير المثلية؛ وذلك لتغير نبرة صوت المتكلم، وهذا لما تتسم به من خصائص بلاغية وإيقاعية وتركيبية. وانطلاقاً من كل هذا هناك تعريف قدمه **فريديريك زايلر** في مقدمة كتابه علم الأمثال الألمانية، يشمل خصائص المثل الشعبي، يقول: إنّه "القول الجاري على ألسنة الشعب، الذي يتميز بطابع تعليمي، وشكل أدبي مكتمل، يسمو على أشكال التعبير المعروفة" (نبيلة، 1974، 175).

يتبين من خلال هذه الخصائص أن المثل الشعبي يأتي في مقدمة أشكال التعبير الأدبية المتداولة والمعروفة؛ لأنه يعبر عن الواقع الاجتماعي بكل تناقضاته وصراعاته، ويكشف الكثير عن العلاقات الاجتماعية السائدة بين أفراده، بل ويمتاز عن هذه الأشكال بخصائص دقيقة، إنه الصورة الواقعية والحية التي تكشف أحوال المجتمع الذي أعاد خلق المثل وإثراءه، والحفاظ عليه في أبسط صوره المعروفة، وهذا ما ضمن له الديمومة والاستمرارية.

تأثير الأمثال الشعبية على السلوك:

المثل الشعبي لا يعتبر فقط لونا من ألوان الفنون الشعبية، ولكن له تأثيره على سلوكيات الأفراد داخل مجتمع معين، أحيانا قد يكون التأثير إيجابيّاً وفى بعض الأحيان يكون أثر المثل الشعبي سلبياً أو يُفهم كذلك فيضر بالفرد وبالمجتمع الذى يعيش فيه، فهي تساهم بشكل غير مباشر في تشكيل أنماط المجتمع واتجاهاته، مما جعلها محور اهتمام عدد كبير من العلماء والباحثين في هذا المجال، فهي تحمل ملامح شعب كامل؛ كأسلوب معيشته، أو معاييره الأخلاقية، ومعتقداته الدينية، ولا نغفل أنها قد دخلت في جميع مجالات الحياة كالطب والزراعة والتجارة والصناعة، بل ارتبطت –أيضا- بالتقويم والمواسم والمناخ.

فالأمثال الشعبية تحتل حجماً معتبراً من الذاكرة الشعبية، على اعتبار أنها من الأشكال التعبيرية الأكثر انتشاراً وشيوعاً بين الناس، حيث لا تخلو أية ثقافة منها، وهذا الموروث الشعبي يُصنف في مجموع الأدب الذي يعتبر من وجهة نظر سوسيولوجية أو اجتماعية تعبيراً عن الحياة عبر أقوال نثرية، لا تخضع ظاهرياً لنظام معين، لكنها متكاملة في موضوعاتها، ومستقلة لغوياً في بنيات قصيرة، تعكس قيماً فنية وفكرية بل وحتى حضارية، وتؤدي وظائف تعليمية وتربوية واجتماعية، وللتسلية أيضاً، والنهي والزجر والدعوة إلى التآلف وغيرها من الوظائف، ومن هنا يمكن ربطها بمؤسسة التواصل المعرفي الشفوي. فالمثل الشعبي بالإضافة إلى كونه عنصراً من عناصر الثقافة الشعبية، التي يعتبرها البعض مرآة لطبيعة الناس ومعتقداتهم؛ لتكرارها وتعود الناس على سماعها، وتغلغلها في معظم جوانب الحياة اليومية، فهي تعكس المواقف المختلفة، بل تتجاوز ذلك أحياناً لتقدم نموذجا يُقتدى به في مواقف عديدة. كما تساهم في تشكيل أنماط اتجاهات المجتمع وقيمه، مما حدا ببعض الباحثين والمهتمين بدراسة الثقافة الشعبية إلى أن جعلوها محوراً أساسياً في أعمالهم البحثية؛ لما يتسم به المثل من خصائص تساعد على تتبع نشأته، فلكل مثل حكاية تشكل صورة حياة وتماثُل مع التجربة التي أحاطت بمن ضُرب به المثل.

وكثيرة هي الكتب التي حرصت على جمع الأمثال في ثقافتنا العربية بشكل عام، والشعبية بشكل خاص، وكثيرة هي الدراسات والبحوث التي تمحورت حول الأمثال العربية التي اعتنت بجمعها وشرحها، وظهر اتجاه آخر تمثل في الوقوف على الأمثال من القرآن الكريم والحديث الشريف، ثم توالت الدراسات التي حاولت استجلاء العلاقة بين الأمثال وبين غيرها من الفنون الأدبية، والوقوف على مضامين هذه الأمثال وجماليتها.

ولا غرابة في هذا، فللأمثال أهمية كبيرة من الناحية البلاغية، والحضارية، والتربوية، والجمالية، والوطنية وغيرها، فهي تعد خلاصة تجارب الشعوب، ولب حكمتها، ومنهلاً تربوياً للأجيال اللاحقة. ولهذه الأهمية التربوية ورد ذكرها في القرآن الكريم، فكان من الطبيعي أن يعنى بها العرب بحثاً، وجمعاً، وتصنيفاً، وشرحاً، وموازنة، وتأصيلاً.

والأمثال العربية تكاد تقابلنا في معظم مصادر التراث العربي، وقد اهتم علماء الأدب واللغة والتفسير العرب منذ وقت مبكر بجمعها وتصنيفها وتبويبها وشرحها، وجعلوا منها مادة أدبية وتعليمية وتربوية، وزينوا بها آدابهم، ودعموا أقوالهم، وعللوا أفعالهم، حيث بقيت تلك الأمثال والحكم حية في تراثهم الكتابي والشفهي إلى يومنا هذا.

وتشكل الأمثال بنمطها اللغوي الشعبي العفوي، أبسط الأشكال الأدبية الفنية وأوجزها عند معظم الشعوب، وتعكس مشاعر الناس، وأفكارهم وتصوراتهم لحياتهم، وعاداتهم وتقاليدهم ومعتقداتهم، ومعظم مظاهر أنشطة حياتهم الأخرى، وتعبر عنها بصورة حية، تصدر عن مختلف مستويات الجماعات الإنسانية، بكافة المعايير التصنيفية لمستويات البشر على اختلاف حضاراتهم.

يُضاف إلى ذلك ما تمتاز به الأمثال من سرعة سريانها على الألسن من جيل إلى جيل، وأحياناً من جماعة إلى جماعة أخرى مختلفة، واختلاف تعبيرها من لغة إلى أخرى، عبر الأزمان والأمكنة، وما لها من أثر السحر في التأثير على الناس وإقناعهم، على الرغم من بساطة معانيها، وصياغتها في معظم الأحيان.

ولمّا كان للأمثال هذه الأهمية، فإنها تكاد تقابلنا في معظم مصادر التراث العربي؛ ككتب التفسير، والمعاجم اللغوية، وأمهات الأدب والمسامرات والأخلاق، وكتب اللغة والنحو، وكتب الحكمة والفلسفة، والتاريخ والسير، وكتب البلاغة والموسوعات الثقافية، إضافة إلى مصنفات الأمثال البحتة.

ولم تقتصر عناية العلماء بالأمثال القديمة فحسب، بل قاموا في الفترات اللاحقة بتدوين الأمثال المحدثة أو المولدة، وإضافتها إلى مواضعها من كتب الأمثال والأدب، كما فعل الميداني 518هـ، مما يعكس مدى وعيهم بأهمية هذا النوع الأدبي، الذي يمثل صفوة اللغة المحكية العفوية، وما يحتويه من خبرة الحواس والشعور والعقل، فيجمع في ثناياه ما بين الحقيقة الفطرية، والمعرفة المكتسبة، مما يسعف في إضاءة بعض جوانب حضارة العرب وتطور فكرهم، ويكشف عن بعض جوانب فلسفة حياتهم الأولى البدائية، وثقافتهم الشفهية، وتطورها في المراحل اللاحقة.

وظيفة الأمثال:

للأمثال كغيرها من الحكم أو الأقوال المأثورة أو الحكايات والقصص وحتى الخرافات أيضا، هدف ووظيفة اجتماعية وتربوية، فللمثل مظاهر عدة؛ لكي يؤدي وظيفته على الوجه الأكمل، وتتجلى هذه المظاهر في الآتي:

أ ـ المظهر اللغوي: يتجلى في استعمال أدوات التوكيد والقسم؛ كعبارات: المثل يقول، أو لأن المثل الشعبي يقول، أو والله كما يقول المثل.

ب ـ المظهر المنطقي: يتجلى في استخدام منطق القياس؛ كاستخدام عبارة: يقوم المثل في مثل حالتك.
ج ـ المظهر الحضاري: فما يصلح في حضارة لا يصلح في غيرها، فالمثل القائل: **"المرأة خلقت من ضلع أعوج"** هذا المثل إذا كنت مثلا في لندن -أو حتى الآن في الأوساط العربية التي خرج منها هذا المثل يوما ما- ليس من المنطقي ذكره أو الحديث حوله، لذا يتوجب عليك إعادة النظر فيه، أو ربما لا تستطيع ذكره البتة.

د ـ المظهر الجدلي: وأداته هي الاستفهام، وخصوصا الإنكار منه، من قبيل: **أليس صحيحا أن فاقد الشيء لا يعطيه**، أو استخدام عبارة ألم يقل المثل.

هـ ـ المظهر النصي: ونجده في استعمال النص الديني، وخصوصا القرآن الكريم والحديث النبوي.
و ـ المظهر الطبيعي: ونعني الاحتجاج بما هو معروف بالحس ولا يحتاج إلى برهان؛ كاستخدام عبارة **"كم من شجرة عالية تعطي ثمر فاسد"**؛ أي: هناك الكثير من الشجر المرتفع الشامخ، وعلى الرغم من ذلك فإنَّه يعطينا ثمرًا فاسدًا، وهذا يقصد به: ليس الضروري بالشكل وارتفاع الهامة إذا كانت النتيجة سيئة! أو المثل الذي يقول: **"طويل وهايف"**، بمعنى: على الرغم من طوله وحسن مظهره فإنَّه لا فائدة تُرجى منه.

وعموما يمكن القول: إن هذه الوظائف لا تخرج عن وظيفتين أساسيتين: هما الدفاع، والهجوم، ومن ثم يكون المثل الشعبي محققا لمبدأ تربوي تعليمي، أخلاقي، نفسي، ديني، وهو بذلك غاية في الأهمية.

فالمثل باعتباره عُصارة لتجارب الحياة الإنسانية اتجاه مواقف معينة، فهو يساهم في تهذيب الأجيال، وتقويم الأخلاق، وتأديب الأشخاص، وقد يفعل المثل في النفس ما تعجز عنه المحاضرات في الأخلاق، والمثل لا يعرف قيمته إلا العاقلون (المسنون الذين لهم تجارب في حياتهم)، فله قيمة دلالية رفيعة عندهم، فهو يفيد جميع الفئات الاجتماعية: الصغير والكبير والجاهل والعالم، وبالتالي فللمثل عدة وظائف إيجابية، وفي المقابل هناك أمثال شعبية سلبية إن صح القول، فمثلها مثل الأغنية الشعبية، أو هناك ما هي مفيدة ولها دور إيجابي، وهناك التي لها دور سلبي إحباطي، أو بمعنى آخر أوجدتها ظروف سيئة، جعلت أغراض الثقافة كلها تتأثر بالواقع المحيط بها، أو التي هي في الواقع جزءاً منه.

علّنا في هذه الدراسة نتطلع لوظائف الأمثال الشعبية ودورها، التي تحث على أفعال خيرة في العموم، وتُنفر من السلوك السلبي السيئ، أو تُقدم نصحاً لتجنب أفعال معينة، وتحث على أخرى محبوبة ومقبولة في الوسط الاجتماعي، ومن أبرزها:

أ) <u>الوظيفة التربوية والاجتماعية:</u>

في البداية يجب أنْ نشير إلى مفهومي التربية والتنشئة الاجتماعية، باعتبارهما من أهمّ العمليات التي تُنْقَلُ بها الثقافة من جيل إلى آخر، فالتربية هي عمليّة التكيّف أو التفاعل بين الفرد وبيئته التي يعيش فيها، وهي عمليّة تضم الأفعال والتأثيرات التي تستهدف نموّ الفرد في جميع جوانب شخصيّته، وتسير به نحو كمال وظائفه عن طريق التكيّف مع ما يحيط به، ومن حيث ما تحتاجه هذه الوظائف من أنماط سلوك وقدرات. وهي –أيضًا- العمل المنسَّق المقصود الهادف إلى نقل المعرفة، وتكوين الإنسان، "والتربية أداة الثقافة، وأداة المجتمع، وأداة الإنسان؛ لإعادة تشكيل وإنتاج الثقافة والمجتمع، والتربية تتناول بكل أشكالها الإنسان طفلاً ومراهقاً فشاباً، تتعهده بإنماء شخصيته في الجوانب الجسمية والنفسية والعقلية، وتُكسبه المعارف والمهارات والاتجاهات، وتعمل على تكيفه في بيئته الاجتماعية" (الحاج محمّد، 2014، 262).

والتنشئة الاجتماعية "عملية تعلم وتعليم، يتضمن التعلم اكتساب الطفل -من خلال التقليد والمحاكاة- التعلم المقصود وغير المقصود العادات والتقاليد والقيم والسلوكيات الاجتماعية والافكار والرموز واللغة وغيرها، التي تمكنه من مسايرة جماعته، والتوافق الاجتماعي معها، وتكسبه الطابع الاجتماعي، وتيسر له الاندماج في الحياة الاجتماعية" (همشري، 2013، 16).

وهي عملية يتحول من خلالها الفرد (الطفل) من كائن بيولوجي يعتمد على غيره، متمركز حول ذاته، لا يهدف في حياته إلاّ إشباع حاجاته الفسيولوجية إلى فرد راشد اجتماعياً، فالمخرجات النهائية لهذه العملية هو ذلك الراشد الذي امتلك خبرات واسعة في مجال المعرفة والقيم والمعايير والاتجاهات، المُدرك لمسؤولياته الاجتماعية، وقيم مجتمعه، والملتزم بها، الضابط لانفعالاته، المتحكم في إشباع حاجاته بما يتفق والمعايير الاجتماعية، القادر على القيام بدوره الفاعل في مجتمعه، بغرض تقدمه وتطوره وازدهاره" (أبو جادو، 2000، 16). وهذه العمليّة يكتسب من خلالها الأطفال الضبط الذاتي، والحكم الخُلقي؛ ليصبحوا أشخاصاً راشدين ومسؤولين عن تصرفاتهم أمام المجتمع، ويمكن تعريفها بشكل أبسط: بأنّها الوسائل والطرق التربويّة، التي تقوم بها الأسرة والمجتمع، وكل والأدوات والمؤسسات التربوية الرسمية منها والتلقائية في تربية أولادهم سواءً أكانوا أطفالاً أم بالغين.

وتعتبر عمليتا التربية والتنشئة الاجتماعية من الأدوات الأساسية لنقل الثقافة عبر الأجيال، والأمثال الشعبية تعتبر من الوسائل التربوية (والتنشيئية) إذا جاز لنا التعبير في حياتنا الاجتماعية، ومن وسائل الضبط التربوي

الاجتماعي، والأمثال مظهر ثقافي، ولها أهمية تربوية كبيرة، فهي ليست مجرد أقوال تحكى في المناسبات المختلفة، من دون أن يكون لها أثر على السامعين.

"إن الأمثال الشعبية تُعدُّ وسيلة تربوية بمـــا فيها من التذكير والوعظ والزجر وتقدير المعالي" (الزركشي،1972، 486). والمثل الشعبي عبارة عن عملة متداولة يومياً، بشكل كبير بين الناس في مجتمعاتهم العامة وفي مجالسهم، وهو يحمل سلطة اجتماعية ضابطة لدى أفراد المجتمع، وبذلك يمكن أن يندرج تحت ما يسمى بالتربية التلقائية، وهي التي تنعدم فيها تقريباً عملية ضبط التعلم وتوجيهه، ويكون اكتساب المعرفة والخبرات والمهارات والعادات في البيئة الاجتماعية.

ويمكن تلخيص الوظيفة التربوية والاجتماعية للأمثال على النحو الآتي:

1- احتواء الأمثال على قيم أخلاقية عديدة، فالمثل الشعبي عبارة عن سلاح يشهره العامة في مواجهة الشذوذ والانحرافات الاجتماعية، وكأنه سياج من القيم يضربه المجتمع من حوله؛ ليحمي نفسه وعاداته وتقاليده" (شعلان، 1972، 46)." فهو ذو مضمون أخلاقي إذ يستقبح الرذيلة ويُحبّذ الفضيلة.

2- المثل الشعبي يعتبر –أيضاً- وسيلة ثقافية تربوية أساسية في "غرس القيم والعادات الاجتماعية في نفوس الأفراد، وهو بنفس الوقت قيد وضابط وقاعدة تنظم التعامل والتواصل بين الناس" (السنّاد، 1992، 217).

3- إن الأمثال بقدر ما تحمل في طياتها -في الغالب- وظيفة اجتماعية أو تربوية معينة إلا أنها في الواقع جاءت نتيجة موقف أو حكاية معينة، وقام بسردها أناس معينون في فترة زمنية معينة، لذلك فهي لا تخلو من غرض أو هدف معين، وضعه الذي قام بسرده لأول مرة، لذلك فقد تكون هناك أمثال وضعت لخدمة شخص معين أو طبقة معينة، وهذا يجعلنا ننفي بعض الأحيان القول: إن الأمثال في عمومها تخدم الخير والفضيلة، فمن الممكن –أيضًا- أن تكون نتيجة ظرف معين، يبرّر فيه صاحبه موقفًا خاطئًا، خاصة إذا كان الطرف الآخر يمثل سلطة أو حكماً يرى الناس أنه يظلمهم أو لا ينصفهم، والمثل يقول: **"من زرع الظلم حصد الخسران"**، أو **"لكل ظالم نهاية"**.

وهناك –أيضاً- بعض الأمثال التي يؤيدها بعض الناس ولا يحبها البعض الآخر، مثل تلك التي تحث على البخل والحرص، كما في المثل الشعبي: **"القرش الأبيض ينفع في اليوم الأسود"**، وهو ما يقابله باللغة العربية الفصحى: **"احفظ قرشك الأبيض ليومك الأسود"**، فالبعض لا يؤيد هذا المثل، ربما إذا فُهم على أنه مؤيد للبخل والحرص على المال، ويمكن أن يفهم بشكل آخر، وهو أننا يجب أن نضع جانباً من المال لساعة العسرة. وهناك قول شعبي متداول عندنا في شرق ليبيا، ويؤيد الكريم وأفعاله، فيقول: **"ايد الكريم في ايد الله"** بمعنى يد الكريم في يد الله عز وجل، وهو يحث على الكرم، وطالما شعر الكريم بأن يد الله معه فلا يخيب.

وهناك –أيضاً- مثل نتداوله في أغلب دولنا العربية وهو **"الباب اللي تجيك منه الريح سده واستريح"**، فأنا في تصوري من الناحية السوسيولوجية وربما الدلالية هو مثل يحث على الانزواء وعدم التدخل لأجل الآخرين، ويحث على عدم مساعدة أو تقديم العون للمحتاج؛ لأنه ربما هذا العون يأتي بـ"الريح" أي الصداع والتعب، وعواقبه ليست محمودة، فهذه نصيحة لعدم فعل شيء إيجابي؛ لأن عواقبه سوف تكون سلبية على فاعله، حتى لو كانت هذه الخدمة ذات فائدة للآخرين المحتاجين إليك.

وأيضا المثل الآخر الذي يحثنا على عدم فعل الخير إذا كان هذا الفعل سوف يأتي لنا بالتعب مثل: **"ماتدير خير ما يجيك شر"**، أو **"خيرا تعمل شرا تلقى"**؛ أي: لا تفعل الخير حتى لا يأتيك الشر؛ وأيضاً: **"الأقارب عقارب"**، و**"البعد عن الناس غنيمة"**. فهذا النوع من الأمثال ربما قيل في مناسبات، وقام أصحابها بفعل حسن، وقوبلوا بالسوء، ربما يمكننا أن نعتبر هذا منطقياً على المدى القصير، فهذا يعتبر ردة فعل ربما

صحيحة على المستوى الشخصي، ولكنها توطد الابتعاد عن فعل الخير ومساعدة الآخرين. فالأمثال إذنْ ليست ذات موقف أخلاقي أحادي ثابت، بل إنها تتضمن أحياناً نوعاً من التضاد، يثير الدهشة ويستدعي التعجب، فالحياة ليست كلها جدّاً ومُثلاً عليا، بل هي خليط من جد وهزل وخير وشر وحق وباطل، ولا ينقصها نوع من التناقض الذي يعكس جدلية الحياة، فلكل حالة لبوسها كما يقال، فقد تجتمع الرحمة مع القسوة في مثلين يعالجان حالة اجتماعية واحدة. ولعلّ هذا ما جعل الجاحظ يكتب "المحاسن والأضداد"، فلا بأس أن ندرك ونتذوق هذه التناقضات والأضداد التي تحفل بها مدونة الأمثال العربية.

ب) الوظيفة الاخلاقية :

أما بالنسبة للوظيفة الأخلاقية للمثل فتتمثل في توجيه أفعالنا، وإرشاد الشخص الذي يقصده ويوجه سلوكه ومعاملته إلى الصواب، فتعتبر هذه الجملة القصيرة أو الحكمة بمثابة نصيحة أو قاعدة سلوكية توجه سلوك هذا الأخير، فغالبا ما نجده يرشدنا إلى التشبث بالقيم الأخلاقية القيّمة والإيجابية، والابتعاد عن القيم السلبية؛ كالطمع، والحسد، والحقد، والعداوة، ومن بين الأمثال الشعبية التي تعبر عن ذلك مثلا: "**إذا كان صاحبك عسل ما تلحساش كله**"، فهذا يدعو إلى عدم الطمع والشجع فيمن يقدم لك معروفاً، فلا تحاول أن تستفيد من طيبته وكرمه بشكل مستمر، وأيضا المثل: "**أمين لا تخونه وخائن لاتأمنه**"، فهذا يدعونا إلى حسن معاملة الآخر، باختيار السلوك الأمثل والأفضل، ويبعدنا عن الطمع "**الطمع ضرّ ما نفع**" وهو الطمع الذي لا يأتي من ورائه إلا ما هو سلبي.

وتحثنا بعض الأمثال الأخرى على العمل والمشاركة، مثل: "**ديّن واستدين وسدد دينك على آخر مليم**" و"**بيع واشري وشارك الناس في أموالهم**"، هذين المثلين يدلان على المشاركة والعمل، وخاصة النشاط الاقتصادي، بمعنى يمكن أن تستدين وتبيع وتشتري وتشارك الناس في أعمالهم وأموالهم، أو بمعنى آخر يبعد الناس عن التواكل والاعتماد على الآخرين.

ج) الوظيفة الدينية :

بالنسبة للوظيفة الدينية، نجد العديد من الأمثال الشعبية التي تلعب دورا دينياً في حياتنا اليومية، فغالبا ما نجدها تدعونا إلى احترام مبادئ الدين، وتوصي بالصبر والرصانة، ومن بين الأمثال المعبرة عن ذلك:" **الصلاة في وقتها أحسن من الدنيا وما فيها**"، يدعونا هنا المثل إلى احترام أوقات الصلاة، أو الحث على الصلاة بشكل يفيد أن الذي مات ولم يصل سوف يلقى العذاب الشديد "**جاك الموت يا تارك الصلاة**" و "**الصبر دوانا** " و"**الصبر جميل**"، يدعونا المثل إلى الصبر، و"**اللي صبر ظفر واللي ما صبر كفر**".

د) الوظيفة النفسية:

بما أن المثل يلعب دورا أخلاقياً ودينياً، فهو كذلك يلعب دورا نفسياً، وذلك عن طريق تهدئة النفس البشرية، والتفريج عن همومها، ومحاولة جلب السعادة والفرح لها، ومن الأمثال الشعبية التي تلعب هذا الدور النفسي نجد: " **مولاها ربي**"؛ بمعنى توكل على الله واترك الأمر للخالق. وفي القناعة :"**على قيس فراشك مد رجليك**"، وعند البعض: "**على قد لحافك مد رجليك**"، حيث إذا كان غطاؤك قصيرًا فلا تحاول أن تمدّ رجليك أكثر من ذلك. و"**اللي ما يقنع ما يشبع، والقناعة كنز**" و"**المكتوب على الجبين لازم تشوفه العين**".

وفي عدم التواكل على الآخرين خوفا من المنة: "**حمارك العرج ولا جمل ولد عمك**"، وفي مثل مشابه آخر: "**ولا جميل ابن عمك**"، بمعنى حمارك الأعرج أفضل من جمل أو جميل ابن عمك، الذي سوف يذكر

للناس أنه أقرضك إياه. و**"اللي من نصيبك تصيبك"**؛ أي: الذي من نصيبك سوف يكون لك فيه حظ وقسمة، و**"اللي ما تقسم لك تطيح بين ايديك وفمك"**؛ أي: الشيء الذي لا يقسمه الله لك ربما يسقط بين يديك وفي فمك، بمعنى هي لقمة كادت تصل إلى فمك، ولكن لأنه ليس لك فيها نصيب فسقطت ولم تعد من نصيبك. و**"اللي ما هي فيدك تكيدك"**؛ بمعنى الشيء الذي لا تستطيع التحكم فيه ليس لك من الأمر شيء في تغييره: **"التي ليست في يدك تتعبك"**. وهناك –أيضًا- بعض الأمثال تدل على وجوب الرضا بالقسمة إذا كان الناس الآخرين يعانون من نفس المشكلة؛ كالفقر وضيق ذات اليد وبعض المشكلات الأخرى، فيقول المثل: **"كيف الناس لا باس"**؛ بمعنى انظر إلى الناس، فأنت لست وحدك، بل هناك الكثير مثل حالك، لذلك اقتنع بما قسمه الله لك. فهذه الأمثال نجدها تقوم بدور تهدئة النفس حول أمر معين، وحثها على تقبل الواقع، حيث يجب أخذ الأمور ببساطة، وتركها لله سبحانه وتعالى، والعيش برضا كبقية الخلق.

هـ) الوظيفة التعليمية والحجاجية :

انطلاقا مما سبق فإن المثل الشعبي ما هو إلا خلاصة خبرات، يتضمن معانٍ دينية وأخلاقية ونفسية واجتماعية، تكشف لنا عن سلوك الفرد في المجموعة التي ينتمي إليها. ومن ثم فالمثل خطاب بعيد عن الحياد، فكل مثل يوجه إلى متلق تتوارى خلفه نوايا تتحول إلى وظائف، إذا كان المثل ذا طابع أخلاقي وديني ونفسي، فإنه بالإضافة إلى ذلك يعد ذا طابع ووظيفة تعلمية، فهو يوجه السلوك الإنساني، ويحدد القيم والمبادئ التي ترتضيها الجماعة، وينص على ما ينبغي وما لا ينبغي أن يكون من السلوك والمبادئ، من دون إلزام إلا بسلطان العادات والتقاليد السائدة في المجتمع.

ويظهر الطابع التعليمي التهذيبي في الأمثال الوعظية واضحا أكثر من ظهوره في أي نوع آخر من الأمثال الشعبية، فالمثل في إطاره التعليمي يوجه السلوك بأسلوب مباشر أحيانا، كما يوجهه بأسلوب غير مباشر أحيانا أخرى، وذلك بتقديم نماذج بشرية شاذة أو إبراز سلوك اجتماعي قبيح، والمثل في هذه الحالة يريد أن يُنفرنا من هذه النماذج أو هذا السلوك، وكأنه يريد أن يقول: لا تفعلوا هذا السلوك المشين وغير المقبول. وتتجسد هذه الأمثال في بعض النماذج، مثل: **"اللي يسلف السبت يلقى الأحد"**؛ أي: إذا اقترفت ذنباً أو خطيئة يوم السبت فسوف تلاقي هذا يوم الأحد، وهو مثل يحث على ألا تفعل الخطأ؛ لأنك يوما ما سوف تكون أنت الطرف الذي يُمارس عليه هذا الخطأ، **"اللي ما ترضاها لروحك ما اديرهاش لغيرك"**؛ بمعنى الشيء الذي لا ترضاه لنفسك لا تفعله لغيرك، وربما يقابله القول العربي المشهور:

لا تنه عن خلقٍ وتأتي مثله عارٌ عليك إذا فعلت عظيم

والمثل الذي يحث على حُسن اختيار الرفيق، مثل: **"مع من شفتك شبهتك"**، وهو مقابل المثل العربي: **"قل لي من تُصاحب، أقل لك من أنت"**، أو المثل الشعبي: **"صاحبة الجربة جربة"**؛ بمعنى الرفيقة تؤثر في صاحبتها، ولو كانت جرباء لكانت الأخرى مثلها، و**"الصاحب على الصاحب يبيع عباته"**؛ بمعنى من أجل الصديق يمكن أن يبيع الصديق عباءته، والمقصود بالعباءة في لهجة أهل شرق ليبيا هي اللباس الشعبي الرجالي ذو الوجاهة، وأيضاً: **"الصاحب اللي ما ياوى العدو خير منه"**، والمقصود هنا بكلمة (ياوى)؛ أي: يداري ويكون ذا فائدة، فإذا لم يكن كذلك فالعدو أفضل منه. وأيضا: **"الرفيق قبل الطريق"** بمعنى يجب اختيار الرفيق قبل السفر. و**"صاحبك مراتك"** وهنا كلمة (مراتك) بمعن المرآة التي ترى فيها نفسك. والأمثال كثيرة في هذا المجال، فالمثل إذن يعمد إلى توجيه السلوك الإنساني بأسلوب ظريف لطيف خفيف على النفس، فيخلو من الطابع الخطابي الوعظي المباشر، ويجسد العيب الاجتماعي تجسيدا يجعلنا ننبذه وننفر منه تماما؛ ليسلم منه المجتمع.

وربما تكون الوظيفة التعليمية للمثل الشعبي بطريقة عكسية، ويمكن أن تُفهم من جانبين: أحدهما سلبي، والآخر إيجابي؛ كالمثل القائل: **"المال السايب يعلم السرقة"**؛ أي: المال الذي لا يُصان يجعل الآخرين يسرقونه، ويتعلمون سلوك السرقة؛ لأنه مُهمل، في الواقع هذا المثل موجه للناس من أجل الحرص على أموالهم، ومن ناحية أخرى يرى البعض بأنه تبرير لفعل غير محمود اجتماعياً ولا قانونياً، وهو فعل السرقة! وكذلك المثل القائل: **"العين ما تعلى على الحاجب"**؛ ومعناه: لكل فرد مقام، وتختلف مقامات الأشخاص في المجتمع، فلا يجوز أن يتجرأ شخص جاهل على مكانة المتعلم في المجتمع، أو المجرم على مكانة الشرطي الذي يحفظ الأمن، أو الابن على الأب وهكذا، ومن جهة أخرى يراه البعض بأنه يزيد ويوطد للطبقية والعنصرية بين الناس.

وإلى جانب هذه الوظائف السابقة الذكر نجد **الوظيفة الحجاجية**، حيث توظف الأمثال بصفة مهيمنة في أمتنا للاحتجاج على صحة القضايا المطروحة للنقاش، وهنا يصبح المثل حجة لا يمكن دحضها أو تفنيدها. وقد اتخذ الاحتجاج عدة مظاهر: إما لغوية، وإما منطقية، وإما حضارية، وإما جدلية، وإما نصية، وإما طبيعية؛ وذلك لأن المثل مسلم بصحته، ومقبول عند جميع الناس، لهذا فإن فيه مادة غنية لأصحاب المناظرة والجدل، فهم يستخدمونه فيقوي حجتهم ويوهن حجج خصومهم، ومن ذلك تقديم الخبرات العلمية والعملية بصورة موجزة تغني عن سرد طويل، ومن ذلك أداؤه البلاغي ووظيفته الجمالية في الكلام" (الحدّاد، 1998، 38).

وقال الماوردي 450هـ في كتابه أدب الدنيا والدين: "للأمثال من الكلام موقع الإسماع، والتأثير في القلوب، فلا يكاد المرسل يبلغ مبلغها، ولا يؤثر تأثيرها؛ لأن المعاني بها لائحة، والشواهد بها واضحة، والنفوس بها وامقة، والقلوب بها واثقة، والعقول لها موافقة، فلذلك ضرب الله الأمثال في كتابه العزيز، وجعلها من دلائل رسله، وأوضح بها الحجة على خلقه؛ لأنها في العقول معقولة، وفي القلوب مقبولة" (طه، 2002، 13).

فالأمثال الشعبية بهذه الأهمية يمكن أن نتصورها مؤلفاً ضخماً يقرأ فيه الباحث المهتم بهذا الحقل أخلاق المجتمع وعاداته وطرق تفكيره، ولعل هذا ما حدا بالاستعمار الفرنسي إلى الاستعانة بعلماء الاجتماع والأثنوجرافيا والأنثروبولوجيا، حيث وفرت السلطات الفرنسية حينها لهؤلاء كل ما من شأنه مساعدتهم للوصول إلى جمع التراث، بما فيه الأمثال، وإجراء دراسات حوله، وتزويد السلطات العسكرية بنتائج هذه البحوث، وقد كان بعض القادة العسكريين الاستعماريين في الوطن العربي يعتمدون في مخططاتهم واستراتيجيتهم الحربية واللوجستية على نتائج هذه البحوث.

إن الأمثال الشعبية ليست وليدة نظام فكري أو سلوكي، بل هي "رؤية تعبر عن السيرورة الحضارية للشعوب في ارتباطها بماضيها وحاضرها ومستقبلها، حيث يشترك أكثر من ظرف في نسج صورة المثل، وعلى العموم يساهم في بناء المثل العلماء والفقهاء ورجال والسياسة والأفراد العاديون البسطاء، مما يعطي المثل ديناميكية التأثير، ويربطه بالأحداث والمواقف المختلفة في الحياة اليومية" (أيوب، 1999، 78).

ومن جانب آخر فالثقافة المعاصرة يسيطر عليها الشك والاضطراب، والقيم الإلكترونية المتمثلة في مواقع التواصل الاجتماعي وشبكات الإنترنت بشكل عام، فهذا ليس معناه السلبية المطلقة، ولكنها خلقت هوةً أو فراغًا بين قيمنا المعنوية والمادية، لذلك يجب أن تُفتح الآفاق للدراســات والبحوث، وتوجه نحو هذا الأمر؛ لاحتوائه ومعالجته السليمة لهذه الإشكالية.

ومن جانب آخر التصــدي لمواجهة الهجوم المادي على الحضــارة العربية في إطار الهجوم وتعّرض هذا التراث للتلاشــي والاندثار، إذا لم نحافظ عليه، وفي هذا الشــأن يشــير عابد الجابري إلى "أن العرب لجأوا إلى تراثهم؛ ليواجهوا التحدي الثقافي الذي واجههم به الاستعمار" (الجابري، 1994، 251).

إنّ الأمثال الشعبية جزء من التراث الثقافي الذي يجسد هوية المجتمع الحضارية، وهو يمثل مع غيره من القيم والموروثات التراثية كلٌّ لا يمكن بناء الذات الثقافية للفرد والمجتمع، أو مواجهة التحديات الثقافية الخارجية إلاّ بالحفاظ عليه.

خاتمة:

لا شكَّ في أن المثل الشعبي يؤثر في سلوك الناس بشكل كبير، غير أنه من المفيد أن نلاحظ هنا أن كثيراً من هذه الأمثال تتناقض أحياناً، حتى ولو ارتبطت مصادرها بسياق مجتمعي وظروف جد متشابهة، إلاّ أن هذا التناقض ظاهري فقط؛ لأنَّ الحالات الاجتماعية والتجارب الفردية شديدة التغيُّر والتنوع، ولكل حالة تجربة ما، تُعبّر عن مثل بعينه، ولو اكتفت الأمثال بذكر جوانب معينة، وأهملت أخرى سعياً وراء تلافي السقوط في المتناقضات لما عُدّ المثل صورة للفكر الشعبي وخبراته، ولكانت الأمثال تعبيراً عن جزء ظاهري، واختفت جوانب حياتية أخرى كثيرة؛ لأن الأمثال لا تقوم قطعاً بإظهار سلوك فئة مميزة من البشر في مظهر منطقي متجانس وأمام وضعية بحث معينة، بل الأمثال خزانة للتراث، تتراكم فيها صور الحياة، وعبرها تبرز التناقضات الحياتية، وتنوع المواقف البشرية، وفق الظروف المحيطة بالحادث.

فالأمثال أكثر أنواع الأدب الشعبي قدرة على حفظ أفكار أفراد المجتمع وسلوكه وحمله وترجمته، وعاداته وتقاليده وأعرافه ومعتقداته الاجتماعية، فهي كوعاء يحوي ثقافة المجتمع الذي أنتجها، وحافظ عليها بالتداول والتناقل عبر الأجيال. فالمثل يحتل مكانة بين أشكال الأدب الأخرى؛ لأنه يأتي في مقدمتها، فمن خلال الكثير من الأمثال نستطيع تصوير الحياة الاجتماعية وما يدور فيها من علاقات وتعاملات وأحداث وغير ذلك. وبالتالي فهي تتميز بالشيوع والتداول بين الأوساط الشعبية، وموجزة، وهذا ما ساعدها على التناقل، فهي تعبر عن واقع المجتمع وأعرافه وتقاليده، ويمثل هذا الجانب أحد أهم الوظائف التي يقوم بها المثل، إضافة إلى جملة أخرى من الوظائف التي يؤديها المثل كما أوضحنا آنفاً، فلا شكَّ في أنها تؤدي دوراً يساهم في التأثير على السلوك الفردي والجماعي في المجتمع.

بهذا العمل نأمل أن نكون قد وفقنا في الإحاطة ببعض جوانب هذا الموضوع المهم، من حيث بنيته، وأهميته وموضوعاته ووظائفه الاجتماعية، فالجانب الاجتماعي في اعتقادنا يبقى الميدان والوسط الأكثر تأثيراً وتأثُّراً، وهو محك كل تجربة إنسانية في مختلف مواضيع الحياة، التي تجعلها مسرحاً لتضارب مختلف مكونات الإرث والثقافة الشعبية والأجناس الأدبية الأخرى وتداخلها.

وأنه لابد لضمان استمرارية مختلف هذه المأثورات الشعبية وبقائها، وخصوصا المثل الذي كان موضوع عرضنا هذا، فيجب أن ندرس الأمثال في بيئتها الاجتماعية، ونؤرخ لها، ونحافظ عليها؛ لأنها تحكي قصة فترة زمنية معينة من جوانبها المختلفة. وأننا لربما سوف نستقبل ونقبل –مرغمين- أمثالاً شعبية تعبر عن النظام الإلكتروني، الذي يطغى حالياً على الكثير من مجتمعاتنا، أمثالاً تتخللها كلمات مثل: "سمايل، ولايك، وبلوك" وما شابه ذلك، ولا ندري ما سوف يكون عليه الأمر بعد عقد أو عقدين من الزمن؟

فالأمثال تبقى، واستمراريتها ووظيفتها في مدى توارثها وترددها على ألسنة الأفراد والجماعات، ومدى ملاءمتها الجمالية الجماعية لمختلف المهتمين والمعنيين بهذه الأشكال التعبيرية. وأخيراً لابد أن نشير إلى أن اهتمامنا بهذا الموضوع كان محاولة لفهم الوظيفة الخفية الكامنة وراء الأمثال الشعبية، والتعرف عليها عن كثب، بطرح بعض الأمثلة لبعض الأمثال الشعبية في ثقافتنا العربية والشعبية.

قائمة المصادر:

1. إبراهيم، نبيلة (1974)، أشكال التعبير في الأدب الشعبي، دار نهضة مصر، القاهرة.
2. ابن عبد ربه، العقد الفريد (1982)، دار الكتاب العربي، بيروت لبنان، ج3، 1402هـ .
3. أبو الفتوح، علي (1995)، التحليل المقارن للأمثال الشعبية في اللغتين العربية والروسية، جامعة الملك سعود، الرياض.
4. أبو جادو، صالح محمد علي (2000)، سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، دار المسيرة، ط2، عمّان.
5. أيوب، عبد الرحمن (1999)، الذاكرة واللسان، المجلة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.
6. البقلي، محمد قنديل (1968)، وحدة الأمثال العامية في البلاد العربية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
7. الجابري، محمد عابد (1994)، المسألة الثقافية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.
8. الحداد، فيصل مفتاح (1998)، الأمثال المولدة وأثرها في الحياة الأدبية في العصر العباسي حتى نهاية القرن الرابع الهجري (دراسة تحليلية)، منشورات جامعة قاريونس، بنغازي.
9. الحمداني حميد، الرواية المغربية (1985)، دراسة بنيوية تكوينية، دار الثقافة، الدار البيضاء.
10. رفعت، سلام (1989)، بحثا عن التراث العربي ، نظرة نقدية منهجية، دار الفارابي، بيروت، ط1 .
11. الزركشي، محمد بن عبد الله (1972) البرهان في علوم القرآن : ج1، دار المعرفة، بيروت.
12. السنّاد، جلال غربول (1992)، المثل الشعبي ودلالته الاجتماعية ، دار الهجرة ، دمشق.
13. السيوطي، جلال الدين (1968)، المزهر في علوم الأدب وأنواعها، شرحه وحققه محمد أحمد جاد المولى بك وآخرون، مطبعة محمد علي صُبيح، القاهرة ، ج1.
14. شعلان، إبراهيم أحمد (1972)، الشعب المصري في أمثاله العامية، الهيأة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.
15. طه، جمانة (2002)، موسوعة الروائع في الحكم والأمثال، الدار الوطنية الجديدة ودار الخيال، بيروت، الطبعة الثانية.
16. العسكري، أبو هلال (1988)، جمهرة الأمثال، دار الكتاب العلمية، بيروت، ج1.
17. كيال، منير (1997)، معجم دُرر الكلام في أمثال أهل الشام ، مكتبة لبنان، بيروت.
18. محمد، أحمد على الحاج (2014)، علم الاجتماع التربوي المعاصر، دار المسيرة، ط2، عمّان.
19. الميداني، أبو الفضل (2007)، مجمع الأمثال، منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت، مج 1، ط 2.
20. همشري، عمر أحمد (2013)، التنشئة الاجتماعية للطفل، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمّان.
21. اليزيدي، أمين عبد الله محمد حسين(2005)، الخصائص الفنية في الحكم والأمثال العربية دراسة تحليلية تطبيقية على كتاب مجمع الأمثال للميداني، اطروحة دكتوراه غير منشورة جامعة النيلين، الخرطوم.

نظرية المعنى في التراث
الجزء الأول: وظيفة اللغة في الدماغ (مدخل نظري)•

د. مصطفى عبد الفتاح العريبي••

المستخلص:

قد أسهمت الجهود الإنسانية في تبيان تصور اللغة بدءا من كتابات أفلاطون وأرسطو إلى ما أنتجه أعلام علم اللغة الحديث، ومن هنا فإن إشكالية البحث تتمثل في إيجاد إطار نظري لتصورات اللغة، في مسمى عام، يهدف إلى عرض مسألة المعنى في أبعادها المختلفة من خلال سلسلة من المقالات في محاولة لبناء نظرية متكاملة عن المعنى، تبدأ بمدخل نظري.

الكلمات المفتاحية: نظرية اللغة – الدماغ

المقدمة:

تناقل الإنسان كل إرثه بواسطة اللغة التي امتاز بها، و استجلى ماهية وجوده وعبر عن مكنون فكره، في ثنائية معقدة (اللغة والفكر)، فكانت محط عناية من الباحثين، بل محل جدل واختلاف، تمثلت تلك المسلمات في دراسة الخطاب اللغوي بتحليل مستوياته (المستوى الصوتي العام: phonetics) ، و(الوظيفي:phonology)،والمستوى (الصرفي:morphology)، و(المستوى النحوي:syntax)، و(المستوى الدلالي:semantics)، و(المستوى التداولي:pragmatics)، ولكن إنجاز الوظيفة اللغوية لن يتأتى إلا بالربط بين تلك المستويات المتداخلة، من أجل الوصول إلى فهم المعنى المقصود، وهو غاية التواصل ومناطه، بعيدا عن إشكالات التقسيم النظري.(ابن خلدون، (د.ت): **المقدمة** ،بروان، 1984: **أسس تعلم اللغة وتعليمها**).

وقد أسهمت الجهود الإنسانية في تبيان تصور اللغة بدءا من كتابات أفلاطون وأرسطو إلى ما أنتجه أعلام علم اللغة الحديث؛ ولاسيما دوسوسير سابير وبلومفيلد وتشومسكي وهاليداي، ولكن ما قد يسجل على هذه الجهود هو غياب نظرية متكاملة عن الإرث الإنساني في تصور اللغة بوصفها وسيلة استعمال كفوءة، تمنع سوء التواصل أو الفهم الناتجين عن ذلك الاستخدام السيئ للغة، ولست معنياً بالبحث عن أسباب ظاهرة فشل التواصل وسوء التفاهم ومظاهرهما المختلفة، التي كانت محفزا لجهود كُرست في دروس حقول فلسفة اللغة واللسانيات الاجتماعية والتطبيقية ومناهج تحليل الخطاب، لعل أكثرها تجلياً ما ظهر في أعمال مدرسة كامبردج الفلسفية، أو (مدرسة براغ) الوظيفية, ودراسات أوستن وسيرل، وأعمال تشومسكي في اللسانيات التحويلية التوليدية، أو تلك الأعمال المؤسسة للسانيات (التداولية (pragmatics) (هابرماس،(1995): **الفلسفة الألمانية والتصوف اليهودي**، هاريس، روي (1990) : **حول حرية الكلام**، رشوان، (1998):**دراسات في فلسفة اللغة**، العصيلي،1999: **النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية**)، ولكن البحث في المعنى، وهو الهدف العام

• تتكون هذه المقالة من ثلاثة أجزاء ستنشر تباعا ضمن أعداد المجلة.

•• عضو هيأة التدريس بقسم اللغة العربية وآدابها ورئيس قسم الدراسات الإسلامية بكلية الآداب جامعة بنغازي

من دراسة تلك المستويات، كان مؤجلاً، فتوخى الدرس البلاغي والفلسفي مهمة البحث عن المعنى, في محاولة لربط وظيفة الإبلاغ والمقولات الفلسفية...

إن إشكالية البحث تتمثل في إيجاد إطار نظري لتصورات اللغة، في مسمى عام، يهدف إلى عرض مسألة المعنى في أبعادها المختلفة من خلال سلسلة من المقالات في محاولة لبناء نظرية متكاملة عن المعنى، تبدأ بمدخل نظري تناقش فيه: وظيفة اللغة في الدماغ، وإدراك اللغة في العقل البشري، وما يقابله من مفهوم الصورة الذهنية في القديم، أو ما يعبر عنه بالوجود المادي للغة، ومن ثم يمكن دراسة المفهوم العام للمعنى ثم يعرض بعد ذلك جهود العرب في دراسة المعنى من خلال بيان إسهامات الدرس الأصولي والنحوي والبلاغي، وسنتناول في المقال الأول:

وظيفة اللغة في الدماغ من خلال بيان: تركيب الدماغ، وكيف تجري المعالجة اللغوية وإنتاج الكلام، ثم الإدراك وإنتاج اللغة .

وهنا يجب أن نفرق بين فرضين وهما دراسة (اللغة والدماغ), ودراسة (اللغة والعقل)، حيث تعنى الأولى بوضع نماذج لأعمال العقل المتعلقة باللغة، من خلال القضايا التجريبية، وهو ما يسمى باللغويات العصبية الذي يتقاطع مع علوم منها: علم الحبسة الكلامية, والأحياء, و الأنثروبولوجيا من جهة , في مقابل علم الذكاء الاصطناعي والفلسفة من جهة أخرى، أو ما يسمى بكيفية ترميز اللغة في الدماغ كما اصطلحها نك(**Hank،1986،ليسر Lesser،(د.ت):اللغويات العصبية**)، في حين تعنى دراسة (اللغة والعقل) بتفسير العمليات اللغوية بدءا من اكتساب اللغة واستيعابها واستعمالها وتخزينها بأي وسيلة ، سواء أكانت منطوقة أم مكتوبة أم ملموسة أو مشارة ، وهو ما يسمى باللغويات النفسية، وتهتم باستدلالات محتوى العقل البشري، وفي الواقع فإن اللغويات العصبية والنفسية متداخلتان، رغم تشدد علماء النفس اللغويين العقلانيين، وعلماء النفس اللغويين السلوكيين, واعتقادهما أن الهوة بين المدرستين كبيرة، حيث عدت تجارب (فرانسيس غالتون Francis Galten) (1822– 1911) التجارب اللغوية النفسية الأولى ودراسة (اللغة والعقل)، ثم توسع الحقل بوصفه نظاما فرعيا على يد تشومسكي، (**جين أتكيسون، Jean Aitchison،(د.ت): اللغويات النفسية**)، ولم يميز د.حمزة المزيني بين أعمال (العقل والدماغ)، وهو يتساءل عن نظام المعرفة: نشأته، واستعماله، ولاسيما في الأنظمة الثانوية(الكتابة)، والعمليات العضوية المكونة للأساس المادي لهذا النظام المعرفي (حمزة المزيني 1990:**اللغة ومشكلات المعرفة**)، ولكن الصحيح أن الدماغ هو قاعدة العقل الإنساني، المنوطة بالخطاب، التي يشترط لحدوث المعرفة وجودها, ولن نتمكن من معرفة فهم ظواهر المعرفة، إلا من خلال التعرف على النظام الذي يسمح لنا باختبار التنبؤات حول موضوع المعرفة, من خلال جمع أكبر قدر من المعلومات، وهذا يتطلب معرفة مناطق الإدراك والانتباه والحواس واللغة في العقل؛ فضلا عن معرفة آلية انتقال المعلومات بين الاتجاهين اللذين يؤسسان لعملية التخاطب (مرسل، متلقي)، حتى يمكن رصد حالة الاستجابة المعرفية، (عتوم، 2012) إذن يمكن اعتبار الوظيفة اللغوية عملية معرفية عقلية معقدة .

تركيب الدماغ:

يعد الدماغ العضو الفعال، فهو المسؤول عن فعاليات البشر (العمليات الحيوية اللاإرادية؛ مثل سرعة القلب، والتنفس، والهضم، والعمليات العقلية الإرادية؛ مثل: التفكير, والاستنتاج , والتجريد , والقدرة على الإبداع الفني، واللغة، ...) من خلال التحكم في الجهاز العصبي المركزي بواسطة الأعصاب القحفية والنخاع الشوكي، ثم الجهاز العصبي المحيطي،(Arthur،Toga: 2006) حيث يكون التحكم في العمليات الحيوية لا

شعوريا (unconsciously) عن طريق الجهاز العصبي التلقائي بتدخل الدماغ المتوسط والخلفي، أما العمليات العقلية (العليا) أو المعقدة؛ فيكون التحكم فيها بشكل واع إرادي، عن طريق الدماغ الأمامي المكون من عدة فصوص من القشرة المخية .

وتتعدد مهام الخلايا العصبية؛ فمنها:ما يقوم باستقبال المعلومات، ومنها: ما يقوم بتخزينها، بعد ربطها ببعضها ، ومنها: المسؤولة عن تنظيم الأفكار، ويبلغ طول المسارات العصبية في الإنسان البالغ نحو 5.8 مليون كيلومتر.Philips, Helen (2006).

ويتألف الدماغ الأمامي (prosencephon) من الدماغ الانتهائي(Telncephalon) (المخ) الذي يتكون من نصفي كرتي المخ والقشرة المخية , التي تحتوي على أنوية العصبونات والمادة الرمادية والمادة البيضاء ، ويسمى الشق الذي يفصل كرتي المخ بالشق الطولي، ويرتبط نصف الكرة المخية الأيمن بالأيسر عبر الجسم الثفني، وهو أكبر حزم الألياف العصبية التي تربط النصفين اللذين يشقهما شق طولي، ويحتوي كل نصف على أربعة فصوص تسمى بأسماء العظام التي تقع فوقها ؛ وهن: الفص الجبهي (Beige)، والفص الجداري (Blue) والفص القذالي (Green)، والفص الصدغي (Pink) (Bailey, Regina), وتسمى الطبقة الرقيقة من الخلايا العصبية أو التجاعيد عميقة السطح الخارجي القشرة الدماغية, التي تتكون من المادة الرمادية ؛ وهي الجزء الخارجي للمخ، وترتبط الخلايا العصبية بمائة مليار تشابك عصبي, أو ما يسمى بـ (المادة البيضاء) أي: أن المخ يتكون من ألياف من الخلايا العصبية (Thompson, Richard F. 2000).

تتصل بلايين العصبونات بعضها ببعض في شبكات معقدة، ويؤثر ترسُّخ الشبكات العصبونية والحفاظ عليها على أداء كل الوظائف العقلية والجسدية، وتعد المسؤولة عن عادات الشخص ومهاراته، تنشط باستمرار أداء تلك العادة أو المهارة, وتتوقف بعدم مزاولة ذلك النشاط (Orlando Regional Healthcare, Education and Development. 2004)

وتحاط العصبونات بغشاء رقيق يكَون الطبقة الخارجية، ويتكون العصبون من جسم خلوي, وعدد من الألياف الأنبوبية الشكل، يسمى أطولها الجسم الخلوي،ويسمى الأقصر التغصنات، حيث يكون الأول مسؤولا عن نقل الدفعات العصبية من الجسم الخلوي إلى العَصْبُونات الأخرى، ويكون الثاني مسؤولا عن التقاط الدُفْعات العصبية من محاوير العصبونات الأخرى إلى الجسم الخلوي، وقد يكوّن كل عصبون مشابك مع آلاف الخلايا العصبية الأخرى، تنتقل فيها الدُفعات العصبية بين الفروع العصبونية، وتعزل الألياف العصبية مادة دهنية تسمى الميلين, كما تسهم في تسريع انتقال الدُفْعات العصبية على سطحها، وتحاط العصبونات كذلك بالخلايا الدبقية، ويعتقد أنها الإطار الداعم للعصبونات. (Shepherd S. 2004.).

وتظهر القشرة المخية مطوية في شكل سطح كثير النتوءات والأخاديد؛ ليعطي زيادة في المساحة السطحية للقشرة، وعدد الخلايا العصبية التي تحتويها في الفراغ المحصور بالجمجمة، وتُسْتَقْبَلُ الرسائل القادمة من الأعضاء الحسية عن طريق المنطقة المسماة القشرة الحسية، أما القشرة الحركية؛ فتقع في الفص الجبهي , وهي التي ترسل الدفعات العصبية التي تتحكم في الحركات الإرادية لكل العضلات الهيكلية، ويحتوي كل فص على قشرة ترابط, حيث يقوم بتحليل المعلومات وتجزئتها وتخزينها، وقشرات الترابط هي أكبر أجزاء القشرة حجماً، وهي التي تمكِّن الشخص من أداء النشاطات التي تتطلب قدرات عالية؛ مثل: التفكير, والتحدث, والتذكر(Walters, FJM. 1998).

أما الدماغ البيني (Diencephalon)؛ فهو الجزء الثاني من الدماغ الأمامي،ويحتوي على: المهاد والوطاء، وهما: من مراكز التحكم، ويعد المهاد الأيمن والأيسر بمثابة مستقبل للدفعات العصبية الواردة من أجزاء الجسم، مرسلة إياها إلىما يناسبها في مناطق القشرة المخية، كما يقوم بنقل الدفعات بين أجزاء الدماغ ... ،وتحت المهاد يوجد المخيخ المسؤول عن التوازن والثبات وتنسيق الحركة، وهو كتلة كبيرة من حِزم من الخلايا العصبية شديدة الترابط، وبين نصفي الكرة المخيخية الأيمن والأيسر جسم يشبه الإصبع يسمى الدُّودَة، ويحدث التواصل بين النصفين عن طريق مسارات عصبية(.Simon, Seymour ,1999).

والقسم الثاني من الدماغ: الدماغ المتوسط (Meiencephalon) ,الذي يقع أعلى الجسر, مشتملا على مراكز عصبية تساعد على التحكم في حركة العينين وحجم الحدقتين.

ويتكون الدماغ الخلفي(Rhombencephaion) من: الدماغ التالي, والدماغ البصلي، ويجتوي الدماغ التالي (Metencephalon) على المخيخ والجسر، ويحتوي الدماغ البصلي (Myelencephalon) على النخاع المستطيل ، ويتكون جذع الدماغ من الدماغ المتوسط والدماغ الخلفي عدا المخيخ، ويصل المخ بالحبل الشوكي، و يحتوي النخاع المستطيل على مراكز عصبية مسؤولة عن التحكم في عمليات الجسم الحيوية؛ مثل: التنفس، وضربات القلب... ويحتوي الجسر الواصل بين نصفي المخيخ على ألياف عصبية تربط المخ بالمخيخ.(Campbell, Neil A. and Jane B. Reece. 2005.) .

المعالجة اللغوية في الدماغ

عرفنا أن الجهاز العصبي المركزي يتكون من الدماغ والحبل الشوكي، وبينا أن دماغ الإنسان ينقسم إلى نصفين، وهما متماثلان نسبيا، والرابط بينهما الألياف العصبية، أو الجسم القاسي، ويتحكم الدماغ في أعضاء الجسم ووظائفه، بشكل متعاكس بين النصفين، ويعد الفص الأيمن مسؤولا عن (عملية إدراك الأصوات غير اللغوية، ومهارات التقدير الفراغي البصري،مثل: إدراك المساحة, والحجم, والطول، والمواهب الفنية, والإدراكية الحسية؛ كإدراك الألوان, والتخيل ,والأبعاد, والتناسق)، أما الفص الأيسر؛ فهو مسؤول عن معالجة اللغة، و السيطرة, والتحكم في عملية الكلام، والقراءة, والتعليل, والقدرات الرياضية, والتعليمية, وتسلسل العمليات الفكرية(http://midan.aljazeera.net) .

وتعد الملاحظات التي وردت على كتابات ورق البردي في كتابات قديمة تعود إلى 5000 سنة قبل الميلاد, والتي تحدثت عن الأثر الحاد الذي يصيب الصدغ، هو المسؤول عن هدم القدرة على الكلام، ولم يكن في الحسبان الملاحظة السابقة التي سجلها الطبيب المصري (عموتيبImbotep) إلا في نهاية القرن التاسع مع بداية الدراسات السريرية المنتظمة للاضطرابات اللغوية بعد إصابة الدماغ بأي ضرر، وهو ما يعرف بـ(علم الحبسة الكلامية) الذي يعد أحد أبرز جذور علم اللغويات العصبية .

وقد أدت الملاحظات السريرية على الأجزاء المعطوبة من الدماغ, في أواخر القرن التاسع عشر، إلى الاعتقاد بأن العجز اللغوي في معظم المرضى ناتج عن تدمير **الفص الجبهي** الأيسر، وهو ما يعرف بمنطقة بروكا، وأن صعوبات في فهم اللغة ناتج عن تدمير **الفص الصدغي** الأيسر، وهو ما يعرف بمنطقة فيرنيك،كما قادت الملاحظات نفسها إلى الاعتقاد بأن الدماغ يعالج الكلمات في مراحل منظمة، عبر سلسلة من المناطق ذات الصلة باللغة، وهذا عرض لمنطقتي اللغة .

المنطقة الأولى: منطقة (بروكا) نسبة إلى الطبيب الفرنسي بيير بول بروكا سنة 1861 الذي وصفها بـ (مركز نطق اللغة),عند دراسة مرضى الحبسة (Aphasia)، الذين يعانون اضطرابا لغويا بسبب حالات تلف الدماغ، فيؤدي ذلك التلف إلى فقدان اللغة بعد اكتسابها، ويؤدي التلف إلى إعطاب وظيفة أو أكثر من وظائف المخ اللغوية الأساسية، وتوجد منطقة (بروكا) في الفص الجبهي الأيسر، وتعد مسؤولة عن تنفيذ عملية الكلام، عبر تكوين الكلمات والجمل, وترتيبها بشكل مفهوم, وربطها بحروف الجر وأدوات التعريف والعطف، وتشترك كذلك مع المناطق المسوولة عن التحكم بحركة الجسم وعضلات الوجه والفك واللسان والحنجرة.

المنطقة الثانية: منطقة (فيرنيك) نسبة إلى الطبيب الألماني(كارل فيرنيك)، وتقع في القسم الخلفي من الفص الصدغي بالمخ، وهي مرتبطة باستيعاب اللغة؛ أي التعامل الحسّي مع اللغة الواردة إلى الدماغ سواء أكانت مكتوبة أم مسموعة(مجموعة نون العلمية http://n-scientific.org/18181)

كما أظهرت دراسة عن الدماغ بأجهزة الرنين المغناطيسي والتصوير المخي، في سنة 2007 أن اللغة في الدماغ لها نموذج ثنائي التيار (Dual stream Model) أسوة بالنظامين السمعي والبصري، حيث يجري استشعار معلومات الصور في النظام البصري في تيارين مختلفين, من خلال مجموعتين من الشبكات العصبية، الأولى: في اتجاه علوي (Dorsal) حيث يمر التيار عبر الفص الجداري، وهو المسؤول عن تحديد مواقع الأشياء في الفضاء، مرتبطاً بالحركة ومراقبتها، وهذا لا يتأتى إلا عن طريق السؤال بـــــــ (أين؟).

الثاني: في اتجاه سفلي (Ventral) حيث يمر بالفص الصدغي؛ ليتعرف على الأشياء ذاتها، فيكون المسؤول عن السؤال بـــــــــ(ماذا؟).

و تتظافر جذور اللغويات العصبية مع فروع معرفية؛ منها: (العلوم العصبية، وعلم الأحياء، وعلم الإنسان), في مقابل (الذكاء الاصطناعي والفلسفة) في جانب آخر في محاولة للوصول إلى دراسة واقعية عن وظيفة اللغة في الدماغ، حيث يرتكز علم اللغويات العصبية على طريقة ترميز المقدرة اللغوية في الدماغ **(Hank، 1986، ليسر Lesser،(د.ت): اللغويات العصبية))** .

كما يحاول علم الأعصاب الربط بين الوظيفية العصبية والسلوك من خلال الدراسات السريرية على معطوبي الدماغ؛ إذ تعتمد عملية ترميز اللغة على العموميات، ومن ثم تجريد التطبيقات من هذه التعميمات، ما جعل التنظيم البنائي الفيزيولوجي بين اللغة والدماغ في انتظار من ينجزه؛ للخلط بين مواقع العطب وموقع الوظائف اللغوية في الدماغ **(كابلان Caplan، 1981),** كما يعاب على النماذج اللغوية العصبية اعتمادها على لغة المرضى, وتطبيقها على الناس عامة **(بتروت Butterworth، هاورد Howard، 1987 حول Paragrummatisms)**

وقد حاولت دراسات كثيرة اكتشاف الركيزة الأساسية لوظيفة اللغة في الدماغ بوصفها كينونة غير واضحة المعالم , سواء في المواقع القشرية أو تحت القشرية، وهذا يتطلب معرفة الأساليب المستخدمة في دراسة الجهاز العصبي بيانا للصعوبات الناشئة عن صعوبة فهم آليات عمله، رغم تطور التقنيات؛ فضلا عن الفروقات الفردية (**Lesser، (د.ت)**، وتختلف هذه الأساليب؛ فمنها: دوائي، ومنها: جراحي، ومنها: ما يعتمد الوسائل الإلكترونية، ومنها: ما يعتمد الأساليب السلوكية.

ويعد اختبار وادا (Wada) أو اختبار حبسة الأميتال من الطرائق الدوائية في تحديد النصف المسيطر من الدماغ على مركز اللغة , عن طريق حقن الشريان السباتي بـ(أميتال الصوديوم)، أما في حالات الأورام الدماغية، وحالات الصرع، أو الشلل النصفي؛ فيستأصل نصف الدماغ, ونصف القشرة المخية, والفص المخي,

وجزء من الجسم الجاسئ الواصل بين نصفي المخ، فلا يمكن استخلاص نتائج عن موقع اللغة العادي أو الداخلي؛ بسبب احتمالية عطب أجزاء المخ الباقية لقطع الشرايين المزودة للمخ بالدم.

ويعد مخطط (EEG) المستخدم منذ 1929 الوسيلة الوحيدة في تسجيل الأنشطة الدماغية في العيادات العصبية ومختبرات الأبحاث، وهو أسلوب بدائي، لا يتفوق على كنه العمليات الإدراكية, ولاسيما الموجودة في مركز اللغة، ويعد هبوط الموجات القادمة من الجزء الداخلي من نصف الدماغ الأيسر مؤشرا على صعوبات متعلقة بالقدرة اللغوية التعبيرية، ما يدعو إلى إمكانية الشفاء من الحبسة الكلامية **(تكوفسكيTikovsky، كوي Kooi، تيمسThames، 1960 Lesser)** ومن أجل التأكد من صدقية التسجيلات المتأثرة بردة الدماغ للحوادث الخارجية استحدث ما يعرف بـ(متوسط الكمونات المثارة) (ERP) من خلال فحص القوقعة الكبرى (EGOG), وفحص استجابات الدماغ السمعية (ARP)، في محاولة لمعرفة المرحلة الأولى لمعالجة الرموز السمعية، وفحص مواقع الكلام، وإدراك مواقع اللغة عند من يتكلم لغتين (**ستيزوآخرون Seitz، 1980، Lesser)**، وأكد هيرتيك Hernig، وجونز Jones، وهنت Hunt، (1987) على أهمية استخدام مكونات (ARP) في المعالجة الدلالية في المناطق الدماغية المركزية والجدارية، وقد أثبت الدراسات أن المكون منتشر على طبقة واسعة من القشرة الدماغية، معتمدين على الإدراك الذي يسهم في الاختيار الحر ضمن المعجم العقلي، توافقا مع الحيز التركيبي، مفضلين تحليل النصف الأيسر من الدماغ، وارتأت نيفل Neville (1980) أن معلومات اللغة البصرية تنتقل إلى المناطق المركزية العميقة من النصف الأيسر في حالات عطب الجزء الخلفي من النصف الأيسر [Lesser]، ويستخدم تطبيق (ESB) على الجماجم المفتوحة في أثناء التدخلات الجراحية في حالات مرضية؛ منها: الصرع واضطرابات الحركة [بنفيلد روبرتس 1959] عن طريق الإثارة الكهربائية في القشرة؛ لبيان الحجم الدماغي المراد استئصاله، دون التأثير على وظائف اللغة في الدماغ، وهذا يتطلب أداء قياسات القراءة , لتحديد الحجم اللغوي، الذي يمكن فحصه، ما يتوجب قيام المريض بكافة الأعمال المتعلقة بإصدار الكلام، وتحريك أعضاء النطق والقراءة, والإدراك الفونيمي، وتخزين الذاكرة, واستعادة المعلومات من الذاكرة**(أويمانOjemann، 1983)**،كما يستخدم تطبيق (ECT) (أسلوب المعالجة بالصدمة التشنجية الكهربائية, لتحديد موقع اللغة) **(وارنغتن Warrington، برات Pratt، شبرنجوفسكيChernigovskakq، ديغلانDeglin، 1976)**، ولوحظ أن نصف الدماغ الأيسر يتمتع باستجابة أقوى من تلك الموجودة في النصف الأيمن عند استخدام مقياس (SQUID) في تصوير الدماغ المغناطيسي (MEG) **(باركر Barker، جالينوس Jalinous، فريستون Freeston، 1985) .**

ويعد نموذج فيرنك وليختن (Lichtheim) اللذان حاولا فيه دمج مبادئ المراكز الحسابية ونقاط الوصل مع اللغة هو السائد في الممارسة السريرية، لما يعرف بالبنية الأساسية لتصنيف الحبسة، حيث تقع المراكز في القسم الخلفي، من التلفيف الصدغي العلوي, والقسم الأمامي من التلفيف الثالث , والفص الجداري السفلي، ويرمز إلى مركز ذاكرة الكلمة السمعية بـــ(A)، وتسمى حبسة فيرنك عند العطب، ويرمز إلى مركز ذاكرة الكلمة الحركية بـــ(M)، وتسمى حبسة بروكا عند العطب، ويرمز إلى مركز المفاهيم بالرمز (B)، وتسمى حبسة فقدان التسمية عند العطب، ويترتب على إصابة الممرات الواصلة بين هذه المراكز(أربيبArbib، كابلن Caplan، مارشال Marshall، 1984):

- حبسة تحت قشرية حركية في الممر (1) .
- حبسة تحت قشرية حسية في الممر (2) .
- حبسة حسية عبر القشرة في الممر (3) .

- حبسة حرسة عبر القشرة في الممر (4) .
- حبسة توصيل في الممر (5) .

ويعد تمايز الحبسات متغيرا لغويا يضم الإدراك السمعي (كودكلاسGoodgloss، كابلن Caplan، 1972، 1983، Lesser)، ودعت الحاجة إلى استخدام السلوك اللغوي، بوصفه مقياسا للتنبؤ بموقع الآفة الدماغية , عن طريق اعتماد النماذج اللغوية المستقلة عن نظيراتها التشريحية العصبية، ولكن الاختلاف البنائي للمخ والجنس والعمر متغيرات، تحول دون الجزم بأن المخ البشري متساوٍ في الوظيفة والتشريح ، حيث أثبتت الدراسات أن المواقع اللحائية مختلفة جدا من فرد إلى آخر، وتمتد بعض المواقع إلى الأقسام الوسطى والعليا من الفص الأمامي، ونقطة الاتصال الجدارية القذالية، والقسم الأمامي من الفص الصدغي , التي تقع خارج منطقة اللغة الكلاسيكية، كما أن أنماط التلافيف والبنى التركيبية عند شفق سيلفيان في النصف الأيسر من المخ مختلفة كثيرا , ومن الاختلافات المسجلة:وزن الدماغ، والقشرة السمعية والبصرية، والشرايين الدماغية، وامتداد الدماغ, الذي قد يكون امتدادا خلفيا أكبر في الجزء الأيسر, أو أماميا أكبر في الجزء الأيمن، ولكن الاتفاق حول النموذج الأمثل لتموضع اللغة في النصف الأيسر، الذي ترصد الاختلافات فيه، وأكدت الدراسات أن مركز اللغة في النصف الأيسر, والذاكرة الدلالية كذلك، أما القدرات المكانية وإدراك الأرقام فمراكزها في النصف الأيمن، أما حالات نسخ نصفي الدماغ لوظائفه فتعد حالة نادرة (هاردايكHardyk، 1977،سيغاليتوز SegalowitzوبرايدنBeyden 1983، كار Cacarr، ياكسبونJacobson، وبولييرBoller، 1981 ، Lesser).

وتؤيد دراسات أخرى انخراط النصف اليمن من الدماغ في بعض الظواهر اللغوية؛ ولاسيما تلكم المتعلقة بمعالجة كلمات ذات مدلول خيالي, فضلا عن التخرين المؤقت للمعلومات الكتابية ؛من أجل الوصول إلى البناء المعجمي في أثناء عملية القراءة (ينغYoung، إليسEllis، 1985) .

وأكدت الدراسات أن المعاني الإيحائية في علم الدلالة المعجمي تتعرض للاضطراب في حالة إصابة النصف الأيمن (جاردنرGardner ، 1986) , كما يعاني معطوبو النصف الأيمن من صعوبات في ترتيب الجمل ما أدى إلى ربط الاضطرابات البرغماتية بالوظيفة اللغوية (هابرومانHaberman، وغروسمان Groosman، 1987)، وللبنى تحت اللحائية القابعة تحت المادة البيضاء بوصفها محطات إيصال بين اللحاء وجذع الدماغ دورٌ بارزٌ في الإنتاج الحركي للكلام (واليشWallesch، ووايكWyke، 1983), ولكن يبقى نظام اللغة الإنسانية المقولب محل اتفاق, على الرغم من اختلاف مناهج اللغويات النفسية الحديثة؛ أي استقلالية المكونات وتداخلها، فنادى [فودرFoder، 1983، 1985] باستقلال كل قالب بشكل آلي، حيث يمكن الفصل بين التمثيلات الكتابية , والتمثيلات المحكية للكلمات عند مستوى معين, مع اعتماد وجود معجمين منفصلين ... (Jean Aitchison), كما تظهر مشكلة وجود تراكيب لغوية تسهم في عملية الفهم والنطق؛ ماأدى إلى اقتراح علاقة وثيقة بين القواعد اللغوية والعمليات اللغوية (Bresnan, J. (1982) **The Mental Representation of Grammatical Relations**)، ويتطلب البحث عن وظيفة اللغة في الدماغ الحديث عن استيعاب اللغة وإصدارها واكتسابها، ويبدأ إدراك الكلام بمرحلة تميزه عن غيره من خلال تحديد الأصوات والكلمات , ثم تحليله بعد تضام الكلمات في التركيب, وبيان العلاقات الوظيفية التي استحدثها التركيب، وعند ربط المقول بواقعه فإن ذلك يستوجب البحث في العلاقات الدلالية (Jean Aitchison), ويعتمد التمييز بين الصامت والصائت على أسس نطقية وفيزيائية ووظيفية، وظهورهما في شكل تلازمي في صورة وحدات صوتية, ما يجعل تصورهما منفصلين أمرا مستحيلا (مصلوح، 2000)، قال ابن جني: " لما كان الحرف قد

يوجد ولا حركة معه، وكانت الحركة لا توجد إلا عند وجود الحرف، صارت كأنها قد خلفته، وصار هو كأنه قد تضمنها " (ابن جني) وهذا التصور التلازمي لا يتوافق مع البنية التكونية للجزئيات, إذ يتجاهل السمات المميزة لكل منهما, ويوصف الصامت عرضا مميزا بين المقاطع حسب المخرج الذي يبدل فيه [فيزياء الصوت] ، أي أنه من المستحيل فيزيائيا رصد كل صوت بمفرده ؛ بسبب سرعة الكلام , فضلا عن تغير صفاتها بسبب تأثير القوانين الصوتية (الشايب،] كما يتم تُنظَيم الدلائل السمعية في الكلمات من خلال نموذجين :

- نموذج التحليل الخطي الذي يعتمد على فحص الكلمات المرشحة واحدة تلو الأخرى.
- نموذج التحليل المتوازي الذي يعتمد على فحص الكلمات المرشحة دفعة واحدة .

الإدراك وإنتاج اللغة :

لا يمكن بناء اللغة إلا من خلال الإدراك والتمثيل والاستجابة , وهذا يتطلب تقسيم مراحل تطور اللغة إلى مرحلتين :

الأولى: مرحلة ما قبل اللغة , وتشمل : الصراخ, والبكاء, والسجع ,والمناغاة .

الثانية: المرحلة اللغوية، وفيها تُستَبْدلُ مقاطع السجع والمناغاة بكلمات واضحة المعنى، بدءا بمرحلة الكلمة التي تجمع بين صوتين أحدهما ساكن والآخر معتل، حيث ترتبط هذه الكلمات بحاجات الطفل الأساسية من طعام وشراب، وتقدر الكلمات المستخدمة في هذه المرحلة بخمسين كلمة في منتصف السنة الثانية، ومائتين وخمسين كلمة في نهاية السنة الثانية، وأربعمائة وخمسين كلمة في نهاية السنة الثالثة، وتمتزج مرحلة الكلمة بالمرحلة الثانية, وهي مرحلة الكلمة الجملة، حيث يستخدم الطفل كلمة في دلالة أشياء عديدة وأحداث مختلفة لارتباط الكلمة بالأفعال والحركات, مستخدما هذا الرابط في تطوير الجمل القصيرة والبسيطة، لتبدأ المرحلة الثالثة، وهي مرحلة الجملة في منتصف السنة الثالثة من خلال القدرة على التواصل بكثرة الكلام إلى درجة الثرثرة, في محاولة للتعلم من خلال طرح الأسئلة والاستطلاع, وصولا إلى مرحلة التقيد بقوانين اللغة في السادسة، وفي تأثير اللغة على المعرفة تثور إشكالية: "هل يفكر الأطفال أولا ثم يتعلمون؟ أم أنهم يتكلمون ثم يفكرون؟"، فذهب واطسون إلى أن اللغة والفكر شيء واحد؛ أي: أن تناول الكلمات في الذهن بوصفها حديثا داخليا من دون صوت هو التفكير، والصوت هو المظهر الخارجي لها؛ لارتباط اللغة والفكر بالعمليات الأساسية نفسها، في حين يذهب بياجيه إلى أن التفكير سابق للغة ؛ لأن تعلم اللغة جاء متأخراً ,وممارسات الألم والفرح جاءت مبكرة ، إذ يولد الطفل، وهو مزود بـ(بنىً معرفية) قبل ظهور الكفاءة اللغوية، ووافقه فيجوتسكي في الفصل بين اللغة والفكر، وأصل المسألة عند أرسطو حيث قرر أن التفكير يسبق اللغة , ولاسيما عند ممارسة العمليات المعقدة، وما اللغة إلا وسيلة لنقل الأفكار، ولكن المعاني الممثلة في كلمات هي المادة المستخدمة في التفكير، ما يدعو إلى الارتباط بين نمو اللغة ونمو التفكير.(الدوسري، 2009)،(ل.س. فيجوتسكي، 1976: **التفكير واللغة**.).

ولا يمكن تمييز الأصوات مفردة فيزيائيا؛ لسرعة الكلام, ولعدم ثبات الصفات، فهي متداخلة؛ بسبب اختلاف الكلام , واختلاف الناطقين به، كما أن التحليل يعتمد على بيان علاقة التراكيب اللغوية ,من خلال تحديد علاقة الكلمات بالجمل، وعلاقة الجمل بعضها ببعض، وقد ظهرت مجموعة نظريات معاصرة في موضوع التحليل، تمثلت في:

1. نظرية القواعد التحويلية في الستينات: وقد خضع التحليل_ وفقا لهذا المنهج _ لمضاهاة نظرية التقعيد الاشتقاقي، فضلا عن اشتراط الاستماع إلى الجملة كاملة...، وأيا يكن من ضعف في هذه النظرية إلا أنها أولت النحو اهتماماً في مجال اللغويات النفسية، بعد أن كان مهملا كلياً. (Miller, G. A. (1962) '**Some psychological studies of grammar**', Fodor, J. A. Bever, T. G. and Garrett, M. F. (1974) **The Psychology of Language**).

2. نظرية الإستراتيجية الإدراكية في السبعينات: تقوم هذه النظرية على افتراض أن الناس لا يقومون بتحليل التراكيب النحوية، بل يقفزون إلى الاستنتاج وفقا للتلميحات العامة، وقد حاول كمبال (Kimball, J. (1973)) '**Seven principles of surface structure parsing in natural language**' وغربر (Gruber, E.11., Beardsley, W. and Caramazza, A. (1978) '**Parallel function strategy in pronoun assignment**' مضاهاة بيفر(Bever, T. G. (1970) 'The **cognitive basis for linguistics structures**') في تطبيق نظريات الإدراك على النحو، ولكن على الرغم من قوة الإستراتيجية المتبعة في التحليل، التي أسهمت في إنتاج استراتيجيات أخرى في محاولة لمعالجة الكلام، فإن الغموض الذي اكتنفها دعا إلى البحث عن أنموذج أكثر تنظيماً؛ لتظهر المعالجة الحسابية.

3.النظرية الحسابية في 1975 وما بعدها, ظهرت بانجذاب اللغويات الحسابية إلى اللغويات النفسية عند البحث عن أنموذج إدراكي أكثر صرامة، فكانت نماذج : نظام (ATNS), ثم نموذج (PARSFAL) الموصوف بأنه الأكثر تعقيداً، ثم قدم (برزنانBresnan، 1982) القواعد المعجمية الوظيفية, التي تعد من النماذج اللغوية التي طبقت حسابياً، ولكن النماذج الحسابية لم تقدم نجاحاً في محاكاة عملية التحليل بالحواسيب الرقمية. (Jean Aitchison)ولكن نظرية السمة والوحدة المتكاملة ونظريات النموذج الأصلي برزت نتيجة لتأثير تشومسكي، الذي عقد قاطع مع النظرياتالتي اعتنت بموضوع التحليل، لما نشر كتابه ((البنى التركيبية)) 1957، إذ لم يعد وصف المادة اللغوية مقصوداً، بل تفسيرها (حمزة المزيني1990،اللغة ومشكلات المعرفة)، فسادت نظرية السمة في السبعينيات خلفاً لنظرية الوحدة المتكاملة، حيث تفهم الكلمات في نظرية السمة بوصفها وحدات متكاملة، متصلة ببعضها في شبكة معقدة (فودر Fodor، بيفرBever، وجاريت Garrett 1974).

وتعد النظرية السلوكية من النظريات الحديثة المستخدمة في تفسير اكتساب الأطفال للغة، ومن المرجعيات العربية لهذه النظرية ابن فارس , الذي يرى أن اكتساب اللغة تكون بالعادة والمران من خلال البيئة، والزمن عامل مهم، ويؤيده ابن خلدون(ابن فارس،**الصاحبي في فقه اللغة العربية وسنن العرب في كلامها ,** ابن خلدون. **مقدمة ابن خلدون** ،غازدا، جورج وكورسيني، ريموند، 1404ه: **نظريات التعلم**) .

أما **النظرية المعرفية الفطرية؛** فهو ما عبر عنه ابن خلدون بلزوم صفتي الجهل والاكتساب ,الذي يحصل بالتمييز واكتمال أجهزة الجسم، وقد تزعم تشومسكي هذا الرأي، فاللغة ليست سلوكا مكتسبا كما يرى السلوكيون، بل هي مكتسبة بالفطرة؛ لأن الإنسان مهيَأٌ لاكتسابها أيا كانت بيئته، والجهل الذاتي تبعا لمراتب وجوده، (**العصيلي، تشومسكي 1965**) .

أما النظرية الوظيفية في علم اللغة النفسي الحديث؛ فتبحث عن جوانب المعرفة المتمثلة في العمليات العقلية , التي تتكامل لتحقيق المعنى والوظيفة اللغوية (**د. جاسم**)، وهذا ما أكده عبد القاهر الجرجاني في حديثه عن النظم, حيث قرر أهمية المعاني (معاني النحو), مولياً التواصل أهمية في العملية الكلامية، (**الجرجاني، (د.ط) (د.ت)**) وتأكيد الجرجاني على أهمية معرفة (معاني النحو)، هو ما اصطلح تشومسكي على تسميته بـــ(الكفاية اللغوية). (د. جاسم، وزيدان علي.)،وقد توسع هايمز وهاليدي وغيرهم كما يقول رتشاردز وروجرز

في مفهوم الكفاية اللغوية التي نادى بها تشومسكي وصولا إلى الكفاية التواصلية المعنية بمعرفة أصول الخطاب وحال المخاطبين ...؛ أي: معرفة قواعد اللغة واستعمالها، وهو ما عرف عند الجرجاني بتوخي معاني الكلم، وهذا لا يتأتى إلا بمعرفة النحو وأحكامه واستعماله في شكل ترابطي مؤديا وظيفة اللغة. (د. جاسم:**علم اللغة النفسي في التراث العربي**) .

وفي حدوث المعرفة من العلاقة بين الذات المدركة وموضوع المعرفة اختلفت المدارس في تحقيق المعرفة وفق العلاقة المنظر لها، فيذهب أبريقوس وأوقسطين والغزالي وديكارت إلى استحالة حدوث المعرفة عن طريق الحواس, فضلاً عن استحالة الحصول على البراهين القاطعة، وهو ما يسمى بمذهب الشك، في حين يؤكد أفلاطون وأرسطو إمكانية تحقيق المعرفة ؛ لامتلاك العقل القوة التي تدرك ماهية الأشياء والحقيقة المطلقة، والعقل قادر على إنتاج الأفكار، بوصفه أداة للمعرفة؛ أي: أن المعرفة فطرية، أما أنصار المذهب التجريبي؛ ومنهم جان لوك وهيوم وأرنست باخ فيرون أن المعرفة مكتسبة، وقد حاول (كَانْت) التوفيق بين المذهبين العقلي والتجريبي بالتأكيد على وجود المعرفة السابقة، وفي الوقت نفسه أكد على محدودية هذه المعرفة، بينما ذهب علماء النفس المعرفي إلى التركيز على المعرفة بوصفها محوراً للنشاط العقلي، كما أكدوا قابلية المعرفة للتطور والاشتقاق والتوليد والمعالجة والاحتفاظ والتخزين، كما أن اكتمال المعرفة في بنى معرفة يتطلب استخدام العمليات العقلية من إحساس وانتباه و إدارك وتعرف وترميز وتحليل وتفكير ولغة.

وقد أسهمت جهود البشرية في النتاج المعرفي؛ فقد تحدث أفلاطون عن نظرية النسخ, التي اعتبر فيها العقل قطعة من الشمع, تطبع فيها المعلومات، وأضاف أرسطو أن الترابط بين الأفكار يكون من خلال الاقتران والتشابه أو التناقض مهيأ لظهور اتجاه الارتباطية ...، وكان اهتمام فلاسفة الإسلام بقضايا المعرفة وطرق التعلم وعلاقة الجسد بالروح بارزاً، فقد استخدم أبو بكر الرازي مبدأ الإيحاء في الحصول على المعلومات وتنشيط الذاكرة، ولابن سينا مناقشات طويلة في معضلة العلاقة بين الروح والجسد، ويعد الغزالي ذا باعٍ في طرائق تحصيل العلم وتغيير السلوك ...

واعتبر ديكارت (1596 -1569) العقل بمثابة الروح، وأثار مشكلة استعمال اللغة بصورة إبداعية؛ أي: استعمال اللغة ذات القيم الجمالية المتمثلة في لغة الشعر أو الرواية (اللغة الأدبية)، وقد أسهمت مقترحات ديكارت في العلوم الطبية من خلال ما يعرف بمشكلة العقول الأخرى، حتى افترض أن كل حوادث الكون يمكن تفسيرها بواسطة التصورات التي لا تنطبق على البشر، بقدر ما تنطبق على الآلات للاختلاف بين الجبر والحدث، وهو الفارق وإن لم يظهر في السلوك الفعلي، ومن أهم مقولات الديكارتيين تمييز العقل عن الجسد بوصفه جوهراً فرداً، وكان النقاش مرتكزاً حول تقابل الجوهرين (الجسد والعقل)، وفي هذا التصور ينتفي ما يسمى بالعقل الحيواني بوصفه آلة، وأثبت نيوتن أن حركة الأجرام لا تفسر وفقاً للمبادئ الآلية، فوجب بطلان مذهب ديكارت ، كما آمن بالغرائز بوصفها محركاً للأفكار، أما الفطرة فهي مصدر المعلومات، تمهيدا لنظرية فرويد ومكدوجل أصحاب نظرية الغرائز، أما جان جون لوك (1637 – 1704)؛ فقد كان مخالفاً لـ(ديكارت)بتأييده مذهب أرسطو القائل بأن الإنسان يولد وعقله صفحة بيضاء، وأن الخبرة هي مصدر المعرفة، في حين أكد (ميل، وهوبز، وبين، وهيوم، وباركلي) أعلام المدرسة الارتباطية في بريطانيا في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر على أن المعرفة مؤلفة من سلسلة من الترابطات، مميزين بين الأفكار البسيطة والمعقدة.(العتوم، 2012: **علم النفس المعرفي**).

ويعد الإدراك من أهم نظم معالجة البيانات لانطوائه على عملية الإحساس بالمثير البيئي والانتباه، وبه تُحلَلُ المعلومات الواردة عن طريق الحواس إلى الدماغ، وتُفْهَمُ الانتباه إليها (إراديا أولا إرادياً)، وتفسيرها،

وترميزها، وتخزينها، وقد يشمل الاستجابة الخارجية كذلك، وهو مبني على أسس معالجة المثيرات, وفقاً للمعرفة والخبرة السابقتين ووفقا للدافعية، أي: أن الإدراك عملية عقلية عليا, مبنية على الإحساس عدا الإدراك فوق الحسي (الحاسة السادسة).

ويسهم الإدراك البصري في تكوين أكبر المعلومات في العملية الإدراكية، ولكن عملية التعليم تعتمد على الإدراك السمعي على الرغم من أن معلومات الإدراك البصري التي تصل إلى الدماغ أكبر من معلومات الإدراك السمعي، ويعد التوقع العقلي عاملاً مهماً من العوامل الذاتية للإدراك، كما تؤثر الخبرة والحاجة الفسيولوجية والنفسية وأمزجة الأفراد وانفعالاتهم وقيمهم وميولهم في الإدراك بوصفها عوامل ذاتية.

كما أن التعليم الفعال يعتمد على عملية الإدراك, وهذا لا يتأتى إلا من خلال التدريب في بيئة غنية بالمثيرات الحسية , فضلا عن سلامة أعضاء الجسم. ويعد الترميز والاحتفاظ والاسترجاع مراحل الذاكرة، حيث تعطى المعاني للمثيرات الحسية بواسطة التكرار والتنظيم ... وبعد الترميز يحدث الاحتفاظ بالمعلومات في أحد نظامي الذاكرة القصيرة والطويلة, في شكل معلومات جاهزة بشكل منظم, يمكن من خلاله استرجاع تلك المعلومات المرمزة (المشفرة)

ويحدث ترميز المعلومات في الذاكرة القصيرة بواسطة الترميز الصوتي والترميز البصري وترميز المعنى. أما الذاكرة الطويلة؛ فتتسم بالقدرة على التخزين للمعلومات والخبرات المكتسبة في كل المراحل العمرية، مستمدة معلوماتها من الذاكرة القصيرة، وتقسم محتوياتها إلى معلومات أدائية تخزن في الذاكرة الإجرائية، ومعلومات الحقائق والمعارف في الذاكرة التقريرية، وتُسْتَرجَعُ المعلومات من الذاكرة الطويلة عن طريق البحث، ثم إعادة تجميع المعلومات وتنظيمها؛ ليعاد نقلها إلى الذاكرة القصيرة لتظهر الاستجابة متمثلة في سلوك حركي أو نطقي، (Stemberg, 2003 Anderson,1995) .

قد علم النفس المعرفي تصورات كثيرة لنماذج معالجة المعلومات، يمكن تصنيفها في نوعين: نماذج الذاكرة المنفصلة؛ منها: نموذج اتكنسون – شيفرون، ونموذج تولفنج ونماذج الذاكرة المتصلة؛ ومنها: نموذج تجهيز المعلومات ونموذج العمليات الموزعة الموازية (الزيات فتحي 1998: **الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي المعرفي**، Stemberg, 2003).

و تمثل البنية المعرفية خبرات الفرد التي اكتسبها في حياته؛ نتيجة تفاعل العوامل البيئية والوراثية في الدماغ، وهي مرتبطة في نموها بالتكوينات الجديدة للوحدات المعرفية والعمليات والوظائف المختلفة، حيث يمر نمو الفرد المعرفي حسب بياجه بالحس والحركة, وما قبل العمليات والتفكير المادي والتفكير المجرد، ويمكنك قياس مكونات البنية المعرفية باستثارة المعرفة وتمثيلها وتقويمها، وتُمَثَّلُ المعرفة عند تحويل المثيرات إلى معانٍ وأفكار يحدث ترميزها في صورة منظمة بوصفها جزءا من البنية المعرفية، ومن طرق تمثيل المعلومات :

1. تمثيل المعلومات في شكل بصري؛ أي يحدث التمثيل بطريقة الإدراك البصري.

2. تمثيل المعلومات في شكل معنى, بعد إدراكها بصريا أو سمعيا وفقا لطريقتين:

الأولى: وفق نماذج شبكات الترابطات، حيث تُخَزَنُ المعلومات وفقاً للمفهوم الأساسي، يحدث الربط بين تلك المفاهيم في علاقات.

الثانية: وفق نموذج المخططات العقلية، ويحدث تمثيل المعلومات بطريقة مجردة ,على اعتبار أن المخطط افتراضي.

3. تمثيل المعلومات ذات الأساس الحركي للمعلومات البصرية واللفظية وفقا لطريقتين (Anderson ,J ,J,1994 **TH Edition. Cognive Psychology and its Implications Edition**)

الأولى: التمثيل الفراغي للمعلومات: وفيه يكون تمثيل الصور كما هي، وهو ما تعبر عنه الصور العقلية والذهنية, حيث تقوم بتمثيل الأشياء والأحداث كما هي، ولكن تمثيل الصور والرموز أسهل من الكلمات. Stemberg, R.(2003). Cognitive Psychology 3rd Edition))

الثانية: التمثيل الخطي أو الأفقي للمعلومات، فتصف المعلومات اللفظية صفا أفقياً, وقد أثبت التجربة أن هذا التمثيل الأفضل في التذكر. (SANTA, L. (1977). Spatial transformations of word and picture Journa Journal OF EXpeimental Psychology)

ويسهم التمثيل الإدراكي في تكوين الصور الذهنية التي تستخدم في حل المشكلات المعرفية وغير المعرفية كضبط النفس والإجابة عن الأسئلة المعقدة. (الزيات، 1998: **الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي المعرفي**) .

ومعلوم أن تفاصيل المثيرات البصرية والسمعية تتلاشى , ولا يبقى منها إلا معاني تلك المثيرات المتمثلة في رموز، ما يدعو إلى وجود علاقة بين المعرفة وذاكرة المعاني, ويعد التفكير هو الطريقة التي نستخدمها في معالجة المعلومات ووسيلة اكتساب الخبرة والمعلومات بل والتعبير عن ذواتنا. (حبيب، 1995: **دراسات في أساليب التفكير**).

ومن أبرز نظريات التفكير: النظرية السلوكية ، والنظرية المعرفية , والنظرية الجشتالطية, ونظرية فيجوتسكي.(العتوم والجراح وبشارة، 2010 : **تنمية مهارات التفكير**) .

ويُنَظَمُ الإدراك والعمليات العقلية الأخرى عن طريق الأساليب المعرفية , التي تعد السمة الشاملة في قدرة الفرد الإدراكية، معبرة عن مكونات الشخصية الانفعالية والاجتماعية والعقلية في تعاملها مع المعلومات , استقبالا وترميزا واحتفاظا واستخداما, كلٌ بطريقته الخاصة (الشرقاوي، 1992: **علم النفس المعرفي المعاصر**)، ويكون التعامل مع المعلومات من خلال تمثيلها، وهو ما يسمى بالأنماط المعرفية, من خلال أربعة أساليب:

- النمط الاسترجاعي .
- النمط الناقد .
- نمط المبادئ .

وذهب جيلفورد إلى تسمية الأساليب المعرفية بالأساليب العقلية؛ لارتباطها بعمليات الإدراك والتذكر والتفكير، وتختلف استراتيجيات المعرفة عن الأساليب المعرفية، حيث تمتاز الأولى بقدرة الفرد على اختيار الأنسب من العمليات العقلية؛ فضلا عن تغيير الاستراتيجية إذا تطلب الموقف ذلك، خلافا للأساليب المعرفية المتسمة بالثبات لفترة طويلة , ما يحد من قدرة الدماغ . (العتوم، 2012) .

وتعد الأساليب المعرفية ضوابط معرفية عند (جاردنر وكلاين) هادفة إلى التوفيق بين المعرفة الداخلية ومتطلباتها, والعالم الخارجي الذي يثير الصورة الذهنية، وتؤدي أساليب التعلم وظيفة متماثلة مع الأساليب المعرفية , متمثلة في اختيار أنشطة المتعلم واستراتيجياته، ويعتمد التعليم عند(كولب) على الإدراك ومعالجة المعلومات بوصفهما بعدين أساسين من خلال :

- الأسلوب المتشعب .
- الأسلوب التقاربي .
- الأسلوب المتكيف .
- الأسلوب التمثيلي .

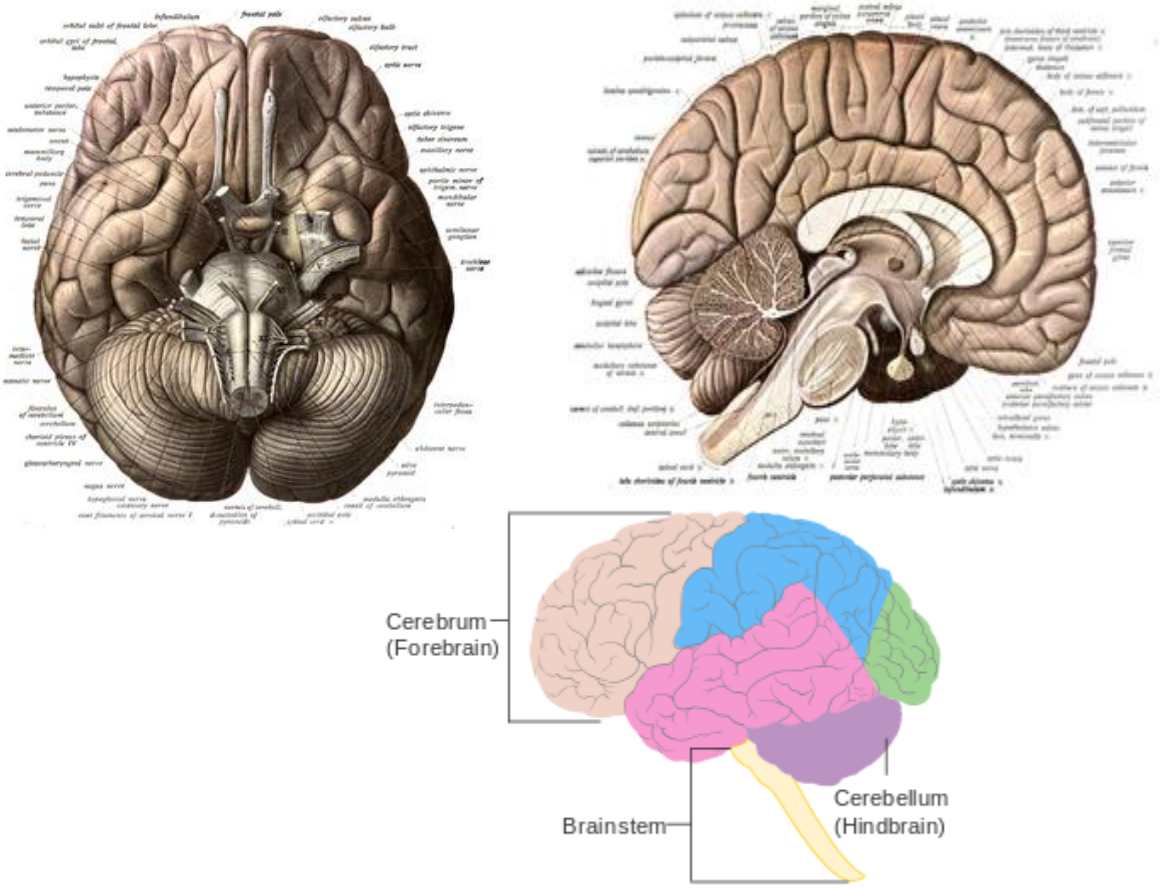
وهذا لا يتأتى إلا في ضوء أشكال التفكير المادي والمجرد والتأملي، ويمكن تصنيف الأساليب المعرفية التي يستطيع الأفراد من خلالها التفاعل مع المواقف إلى التصورات الآتية (الشرقاوي، 1992، العتوم، 2012):

1. الاعتماد في مقابل الاستقلال عن المجال الإدراكي Relying against independence from the cognitive field
2. المغامرة في مقابل الحذر Adventure vs. caution
3. السطحي في مقابل التعمق Surface versus Vii depth
4. تحليل الغموض في مقابل عدم التحمل Analysis of ambiguity vs. non-tolerance
5. المتشدد في مقابل المرن Hard-to-flex
6. التأمل في مقابل المتسرع أو المندفع Meditation vs. hasty or hasty
7. التعقيد في مقابل التبسيط Complexity versus simplification
8. التركيز في مقابل السطحية Focus vs. Surface
9. الشمولية في مقابل القصور Inclusiveness in the face of shortcomings
10. سيطرة النمط الدفاعي الأيمن في مقابل النمط الدماغي الأيسر Control of the right defensive pattern against the left cerebral pattern

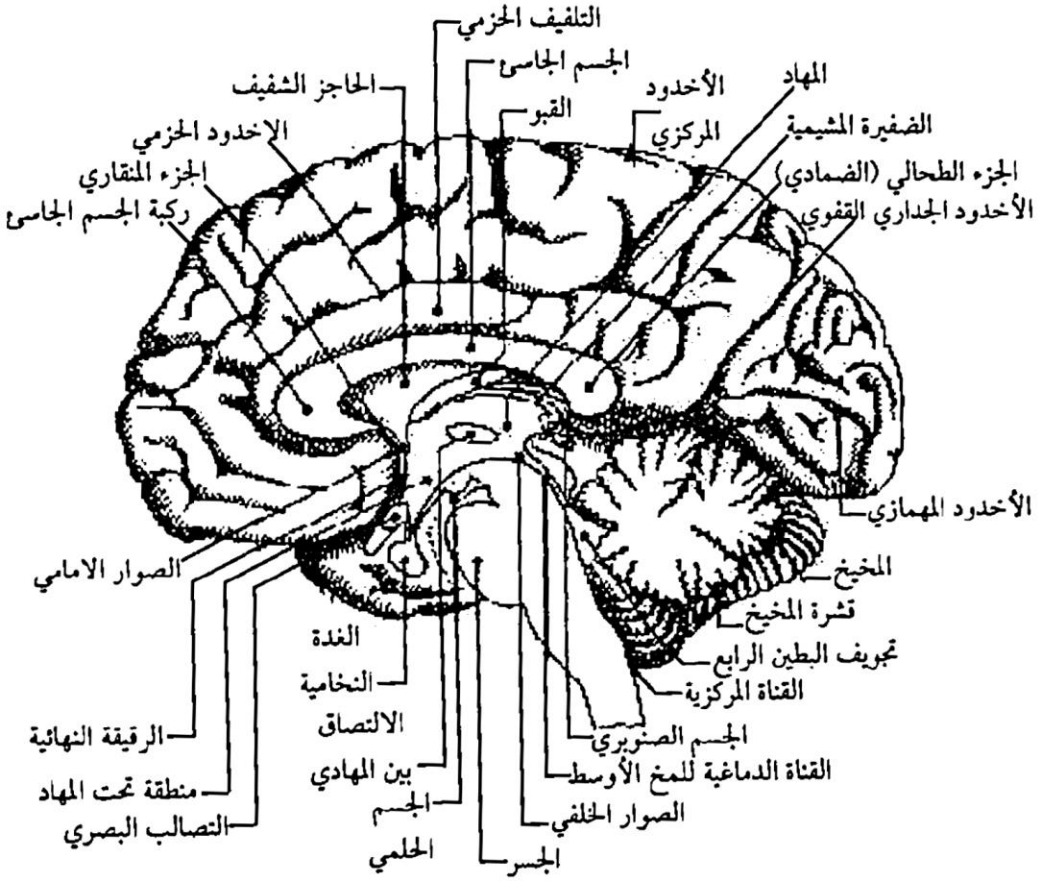
ويلاحظ التشابه بين هذه الأساليب المعرفية، وهناك أساليب أخرى منها (عتوم : 2010):

- الأسلوب التباعدي والتقاربي في وحدة التفكير The method of ascendancy and convergence in the unit of thought
- الأسلوب اللفظي والبصري المرتكز على إدراك الألفاظ والصور Verbal and visual style based on the perception of words and images
- أسلوب التنافر المعرفي في مقابل الاتساق المعرفي The method of cognitive dissonance vs. cognitive consistency
- أسلوب السيادة الإدراكية في مقابل السيادة الإدراكية The method of cognitive sovereignty versus cognitive sovereignty
- أسلوب التجميع الوصفي في مقابل التجميع التحليلي descriptive grouping versus analytical clustering

- الاعتماد على الارتباطات الوظيفية في مقابل الارتباطات العميلة Reliance on functional links versus client links
- أسلوب التعميمات الاستدلالية في مقابل التعميمات الفئوية The method of explanatory generalizations versus class generalizations



الأربعة فصوص لأحد النصفين المخيين دماغ أمامي



الأجزاء الرئيسة للدماغ البشري (تمبل 2002)

ثبت المصادر والمراجع :

1. ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد (د.ت) ، تحقيق: علي عبد الواحد وافي، ط3، دار النهضة بمصر.
2. أورلاندو الإقليمي للرعاية الصحية والتعليم والتنمية. 2004. "نظرة عامة على إصابات الدماغ الصدمة عند البالغين." الوصول إليها 2008-01-16. نسخة محفوظة 26 يونيو 2013 على موقع واي باك مشين.
3. بروان، دوجلاس (1984)، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة: عبده الراجحي، وعلي شعبان، دار النهضة العربية، بيروت.
4. بيلي ، ريجينا. "أساسيات الدماغ". التشريح البشري وعلم الأحياء. About، Inc. اطلع عليه بتاريخ 22 ديسمبر 2006.
5. توقا (2006). "الدماغ". MSN Encarta. موسوعة مايكروسوفت Encarta على الإنترنت. اطلع عليه بتاريخ 21 ديسمبر 2006.
6. جاسم، جاسم علي (د.ت)، علم اللغة النفسي في التراث العربي، مجلة الجامعة الإسلامية، ع (154) .
7. حبيب، مجدي،(1995)، دراسات في أساليب التفكير، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

8. الراعي س. (2004)، "صدمات الرأس."Emedicine.com. Accessed January 4، 2007. نسخة محفوظة 25 أكتوبر 2008 على موقع واي باك مشين.
9. رشوان، محمد مهران (1998)، دراسات في فلسفة اللغة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.
10. الزيات، فتحي (1995)، الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات, سلسلة علم النفس المعرفي, دار الوفاء المنصورة مصر .
11. الزيات, فتحي ,(1998) , الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي المعرفي، سلسلة علم النفس المعرفي، دار الوفاء المنصورة، مصر.
12. الشرقاوي، أنور، (1992)، علم النفس المعرفي المعاصر، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
13. العتوم، عدنان(2012)، يوسف علم النفس المعرفي : النظرية والتطبيق،ط3، دار المسيرة.
14. العتوم ,عدنان, والجراح عبد الناصر, و بشارة، موفق (2010) ، تنمية مهارات التفكير, دار المسيرة للنشر والتوزيع, عمان .
15. العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم (1999)، النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية، مطابع التقنية للأوفست، الرياض.
16. غازدا، جورج وكورسيني، ريموند (1404ه)، نظريات التعلم: دراسة مقارنة، ترجمة: علي حسين حجاج، وعطية محمود هنا، عالم المعرفة، الكويت.
17. فيجوتسكي، ل.س. (1976)،التفكير واللغة، تقديم: لوريا ليونييف، برونر، تعقيب: جان بياجيه، ترجمة: طلعت منصور، ط1، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
18. هابرماس، يورغن،(1995) " الفلسفة الألمانية والتصوف اليهودي" ترجمة نظير جاهل. المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، بيروت.
19. هاريس، روي (1990) " حول حرية الكلام" الصفحات 153-161 في كتاب: Joseph, John E. and Taylor, Talbot J.,(editors) (1990) Ideologies of Language. Routledge.London
20. Anderson ,J ,J,1994 TH Edition. Cognive Psychology and its Implications. W. H.Freeman and Company, NEW YORK .
21. Bailey, Regina. "Brain Basics". Human Anatomy and Biology. About, Inc.
22. Bever, T. G. (1970) 'The cognitive basis for linguistics structures', In Hayes, J. R, Cognition and the Development of Language, Wiley, New York
23. Bresnan, J. (1982) The Mental Representation of Grammatical Relations, MIT Press, Cambridge, Mass
24. Butterworth, B. (1980b). 'Evidence from pauses in speech', in Butterworth
25. Butterworth, B. (1980a) Speech Production, vol. 1. Academic Press, New York.
26. Butterworth, B. (1983b) 'Lexical representation', in Butterworth, (1983a): 257-94.
27. Butterworth, B. (1983a) Speech Production, vol. 2. Academic Press, New York.
28. Campbell, Neil A. and Jane B. Reece. (2005). Biology. Benjamin Cummings. on the website: https://ar.wikipedia.org/wiki[
29. Fodor, J. A. Bever, T. G. and Garrett, M. F. (1974) The Psychology of Language McGraw-Hill, New York.

30. Gruber, E.11., Beardsley, W. and Caramazza, A. (1978) ‘Parallel function strategy in pronoun assignment’. Cognition, 6: 117 - 33.
31. Kimball, J. (1973) ‘Seven principles of surface structure parsing in natural
32. Miller, G. A. (1962) ‘Some psychological studies of grammar’, American Psychologist
33. Orlando Regional Healthcare, Education and Development. 2004. "Overview of Adult Traumatic Brain Injuries." Accessed 2008-01-16.
34. Philips, Helen (2006). "Instant Expert – The Human Brain". New Scientist. Reed Business Information Ltd.
35. Shepherd S. 2004. "Head Trauma." Emedicine.com. Shepherd S. 2004. "Head Trauma." Emedicine.com. Accessed January 4, 2007. نسخة محفوظة 25 أكتوبر 2008 على موقع واي باك مشين.
36. SANTA, L. (1977). Spatial transformations of word and picture Journa Journal OF EXpeimental Psychology,3.
37. Simon, Seymour (1999). The Brain. HarperTrophy. on the website: https://ar.wikipedia.org/wiki[
38. Stemberg, R.(2003). Cognitive Psychology 3rd Edition
39. Thompson, Richard F. (2000). The Brain : An Introduction to Neuroscience. Worth Publishers. on the website:]https://ar.wikipedia.org/wiki [
40. Toga, Arthur W.; B.S., M.S., Ph.D. (2006). "Brain". MSN Encarta. Microsoft Encarta Online Encyclopedia.
41. Vygotsky, L. S. (1934 / 1962) Thought and Language, MIT Press, Cambridge Mass.

الجبل الأخضر: دراسة في التنمية السياحية

أ/ كـــريمـــة أحمـــد الجهيمـــــي•

المستخلص:

تهدف هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على المقومات الطبيعية والبشرية السياحية **بالجبل الأخضر**؛ أي عناصر الجذب السياحي: الطبيعي، والتاريخي، والأثري، والثقافي، ومدى توافر البنية الأساسية لقيام نشاط سياحي، ومدى توافر الفنادق، والمطاعم، والخدمات السياحية المختلفة، ومن ثم تقييم هذه الإمكانات؛ حتى يتسنى لنا الوقوف على أهم المعوقات التي تقف أمام النشاط السياحي بالبلاد ، ومحاولة تنميتها بوضع بعض المقترحات التي تعمل على تذليل هذه المعوقات، حيث يتمتع **الجبل الأخضر** بعناصر جذب سياحي عديدة، تتمثل في عناصر الجذب الطبيعية في: الموقع الجغرافي، وشكل سطح الأرض، والشواطئ، والجبال، والغابات، والمناخ الرائع المعتدل، والنبات الطبيعي، والحياة الحيوانية بصفة عامة، وهو غني بعناصر الجذب البشرية التي تشتمل على: التاريخ، والآثار، والثقافة، والفنون، والمرافق السياحية، وغيرها.

الكلمات المفتاحية: السياحة، التنمية السياحية، الاستثمار السياحي، صناعة السياحة.

المقـــدمـــة

يستحوذ القطاع السياحي في مختلف أقطار العالم على اهتمام بارز متنامٍ في الوقت الحاضر، لما يؤديه هذا القطاع الخدمي من دور حيوي في تطوير الاقتصاد الوطني، وتأتي أهمية السياحة كونها إحدى أهم الأنشطة المولدة للعائدات المالية المساهمة في التجارة العالمية.

وتعتمد السياحة في ليبيا على دعامات رئيسة، أبرزها: التاريخ، والآثار، والتباين الجغرافي، وكلها يمكن أن تكون من عوامل الجذب السياحي المحلي والدولي، إذا تيسرت لها السبل، على ضوء تخطيط تنموي علمي مدروس، ولا يخفى على أحد أن التنمية السياحية تهدف إلى الإسهام في زيادة الدخل القومي الحقيقي، وتوفير فرص العمل للعاطلين، وتشغيل الأيدي العاملة، فضلا عن توفير العملة الصعبة، وإعادة تأهيل البنى التحتية للمناطق كافة، ومن هنا تكون التنمية السياحية وسيلة للتنمية الاقتصادية.

مشكلة الدراسة :

يشير العرض السابق إلى الأهمية المتزايدة لقطاع السياحة، وأهمية تنميتها في المناطق التي تتوفر بها المقومات السياحية المختلفة، فالسياحة ليست صناعة منفردة عشوائية التكوين، بل هي نمط من أنماط النشاط الاقتصادي، مُعقد التركيب، ومتعدد المحاور، وترتبط طبيعة أنشطتها وتطورها بالمنطقة التي تمارس فيها، وتعتمد على سمات من حيث الملامح، والإمكانات الطبيعية، والخصائص البشرية. إن **الجبل الأخضر** يزخر بالعديد من الإمكانات والأنشطة السياحية المتنوعة، التي إن استثمرت بشكل أمثل فإنها يمكن أن تسهم في دفع عجلة التنمية الاقتصادية والاجتماعية إلى الأمام. وعليه فإن هذه الدراسة تسعى للإجابة عن التساؤل الآتي:

- ما مدي توفر مقومات الجذب السياحية الطبيعية والبشرية في **الجبل الأخضر** ودورها في تنشيط قطاع السياحة، ومدى إمكانية تنميتها لضمان استمرار عوائدها الاقتصادية والاجتماعية والبيئية؟

تساؤلات الدراسة :

تحاول هذه الدراسة الإجابة عن التساؤلات البحثية الآتية:

1- ما المقومات السياحية التي يحظى بها **الجبل الأخضر؟**

• قسم الجغرافيا – كلية الآداب – جامعة بنغازي

2- ما المعوقات والمشاكل التي تعترض سبيل التنمية السياحية في **الجبل الأخضر**؟
3- ما سُبل تنمية السياحة في **الجبل الأخضر**؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على المقومات الطبيعية والبشرية السياحية **بالجبل الأخضر**، ومدى توافر البنية الأساسية والخدمات والمرافق اللازمة لقيام نشاط سياحي، ومن ثم تقييم هذه الإمكانات، للوقوف على أهم المعوقات التي تقف أمام تطور النشاط السياحي بالبلاد، ومحاولة تنميتها بوضع بعض الاستراتيجيات التي تعمل على تذليل هذه المعوقات. والتي من شأنها تطوير القطاع السياحي بما يجعله قادراً على مواكبة التطور السريع في العلاقات السياحية الدولية، وجعل **الجبل الأخضر** مقصداً سياحياً عالمياً.

أهمية موضوع الدراسة:

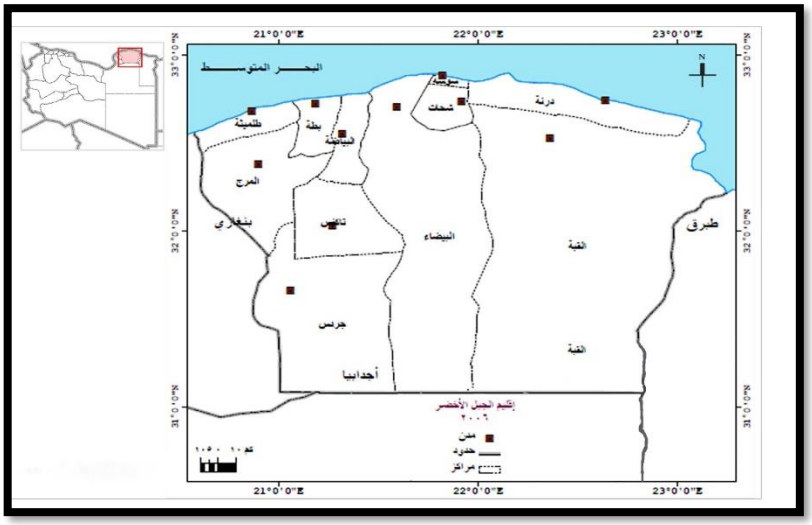
شكلت السياحة عنصرا رئيسا في اقتصاديات كثير من دول العالم، ولا سيما الدول التي تمتلك عناصر ومقومات نجاحها سواء أكانت الطبيعية أم البشرية، وليبيا إحدى تلك الدول التي تمتلك هذه العناصر، إلا أنها غير مستغلة بالشكل الصحيح، الى جانب وجود مجموعة من المعوقات التي حالت دون النهوض بهذا القطاع الحيوي، وقد ازداد تدهور هذا القطاع، خاصة بعد سقوط النظام السابق في عام 2011، وتعرض معظم المنشآت السياحية إلى النهب والخراب؛ لذا فإن رسم سياسة متوازنة تحاكي التطور الحاصل في دول العالم من شأنها أن تعيد لهذا القطاع نشاطه وحيويته، خاصة إذا ارتبطت بمصادر الجذب السياحي، التي تشكل موارد مهمة في بناء اقتصاديات الدولة وتطورها، ولتنمية القطاع السياحي في منطقة الجبل الأخضر أهمية كبرى للجهات السياحية كخطوة أولى في تنمية وتنشيط السياحة في البلاد، وفي ظل محدودية موارد الدولة فإن استراتيجية التنمية السياحية تشكل خياراً تنموياً مهما للدولة . ومن هذا المنطلق تكمن أهمية دراسة موضوع تنمية السياحة في الجبل الأخضر التي تخدم أهداف وخطط تطوير واستثمار البلاد.

طريقة الدراسة :

اعتمدت الدراسة على أساليب عديدة؛ لجمع البيانات وتحليلها؛ للتوصل إلى نتائج منطقية، تخدم عرض البحث بشكل علمي. فقد استخدم الأسلوبُ الموضوعي والوصفي في وصف حالة المرافق والمنشآت السياحية بمنطقة الدراسة، كما استُعِينَ بالأسلوب التحليلي لتحليل بيانات الدراسة التي حُصِلَ عليها. إضافة للأسلوب التاريخي الذي استُعِينَ به لسرد ووصف المناطق السياحية ومقوماتها بمنطقة الدراسة.

منطقة الدراسة :

تقع منطقة الدراسة جغرافيا بين دائرتي عرض 31 إلى 32.49 شمالاً، وخطي طول 20.54 إلى 23 شرقاً. شكل (1) وتقع جغرافيا في الجزء الشمالي الشرقي من ليبيا بين منحدر **الباكور** غرب مدينة **المرج** من ناحية الغرب، إلى مدينة **درنة** في شرق الإقليم لمسافة تتعدى 200كم.



الشكل رقم (1) موقع منطقة الدراسة•

الدراسات السابقة :

ستعرض مجموعة من الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث كالآتي:

- أعد **سعيد صفي الدين الطيب عام (2001)** دراسة بعنوان (مقومات التنمية السياحية في ليبيا: دراسة في جغرافية السياحة) أكد من خلالها أن ليبيا تزخر بمقومات سياحية كبيرة غير مستغلة كما يجب، وذلك راجع لانخفاض القدرات التسويقية، والوعي السياحي، وتدني مستوى الخدمات السياحية، كما أوصَى الباحث بضرورة تنمية السياحة من خلال الاستثمارات الخاصة والعامة، واختتم دراسته بوضع اقتراح يؤكد فيه على ضرورة تطوير المقومات السياحية على فترتين زمنيتين متوسطة، وطويلة الأجل .
- قام **عبد الرسول القطعاني عام (2004)** بدراسة بعنوان (مقومات السياحة ومعوقاتها في منطقة **البطنان**: دراسة في جغرافية السياحة) أكد أن منطقة الدراسة تتمتع بمقومات سياحية طبيعية وبشرية هائلة، إلا أن هناك عدة معوقات تحول دون الاستفادة منها، وتنميتها كما يجب؛ كنقص الاستثمارات المحلية والخارجية، وعدم تشجيعها للمشاركة في عملية التنمية السياحية، وأوصى الباحث بضرورة زيادة المخصصات المالية، وتشجيع الاستثمار الخارجي والمحلي، وتوفير البنى التحتية والمرافق الخاصة بالسياحة.
- قامت **عبير مصطفى حمد علي عام (2009)** بدراسة بعنوان (مقومات تنمية قطاع السياحة في إقليم **درنة**: دراسة في جغرافية السياحة)، أوضحت أن الإقليم يعاني من عدة مشكلات، منها قلة الاهتمام من قبل وسائل الإعلام بالتعريف عمّا ما يتمتع به الإقليم من مقومات سياحية، وعدم الاهتمام بتطوير البنية التحتية والمنشآت السياحية، كما خلصت الدراسة إلى تقييم الوضع الحالي للإقليم، من خلال رؤية مستقبلية لتنمية السياحة به.
- كما أعد **عبد السلام الحداد عام (2017)** دراسة بعنوان (الزحف العمراني على المناطق الأثرية في إقليم **الجبل الأخضر** – ليبيا: دراسة في التخطيط العمراني) أكد أن منطقة الدراسة تمتلك مقومات جذب سياحية طبيعية وتاريخية، إلا أنها تعاني من زحف عمراني في اتجاهات مختلفة، في ظل الزيادة السكانية وزيادة الطلب على السكن، وضعف القوانين الرادعة لذلك الزحف على المناطق الأثرية، مما أدي إلى تلوثها

• عتماداً على أمانة التخطيط، مصلحة المساحة، الأطلس الوطني، طرابلس، 1978م.

وتشويه معالمها، وتوصل الباحث إلى توصيات عديدة منها: توفير مخططات توجيهية وتنظيمية للمدن والأرياف بعيدة عن المناطق الأثرية تلبي حاجة المواطن وتسد العجز السكني.

يتوقف النشاط السياحي على مدى توفر مجموعة من المقومات تشمل مقومات طبيعية، ومقومات بشرية، إضافة إلى مدى توفر البنية الأساسية والخدمات. فالمقومات الطبيعية تشمل: أشكال سطح الأرض والغطاء النباتي، وعناصر المناخ المختلفة التي تشكل عوامل الجذب الطبيعية، وتأتي المقومات البشرية عقب المقومات الطبيعية، ويتصدرها الإرث التاريخي والحضاري الثقافي، خاصة الآثار وأطلال الماضي السحيق. (Gearing & Swart1976. PP 98-99)

مقومات الجذب السياحية في الجبل الأخضر:

أولا: مقومات الجذب الطبيعية:

هي تلك الظواهر التي تحدث على سطح الأرض دون أن يتدخل الإنسان في حدوثها، وعليه فان التخطيط السياحي يتطلب تفهماً عميقاً لها وإحاطة تامة بها وبخصائصها على اعتبار إنها الوعاء الذي يتضمن الناس ويشهد نشاطهم وسعيهم، ويؤثر فيهم ويتأثر بهم. (عبد الله والحوري، 1982، ص101)

ومن هذه العناصر:

1-الموقع: تبرز أهمية الموقع من الناحية السياحية في تحديد العلاقة بين المنطقة المقصودة بالتنمية السياحية وحركة السياحة الدولية والمحلية في المناطق الأخرى، كما تبرز –أيضا- في إيجاد ما يسمى بالمواقع الوسيطة، إذ لا يمكن أن تعد المنطقة السياحية في إقليم ما هي المستفيد فقط من السياح، بل إن الفائدة تشمل –أيضا- المناطق التي تتوسط بين مراكز الجذب السياحية.

يقع **الجبل الأخضر** فلكيا بين دائرتي عرض 31 إلى 32.49 شمالاً، وخطي طول 20.54 إلى 23 شرقاً. ويقع جغرافيا بين منحدر **الباكور** غرب مدينة **المرج** من ناحية الغرب إلى مدينة **درنة** في شرق الإقليم لمسافة تتعدي 200كم، وبهذا يمكن تحديد الحدود الجغرافية على النحو الآتي:

- من ناحية الشرق يحده **وادي الخليج** الذي يقع على بعد 8كم شرق منطقة **الفتائح** الزراعية بمركز **درنة** في اتجاه **طبرق**.
- من ناحية الغرب يحده منحدر **الباكور** ومدينة **توكرة** الساحلية في اتجاه مدينة **بنغازي**.
- **البحر الأبيض المتوسط** من ناحية الشمال.
- أما من ناحية الجنوب فنجد منطقة **العزيات والمخيلي** في الجنوب والجنوب الشرقي، ومنطقة **الأبيار** الزراعية في الجنوب الغربي.

ونتيجة للموقع فإن **الجبل الأخضر** يقع ضمن المنطقة المعتدلة، المتأثرة بحركة المنخفضات الجوية المتحركة من الغرب إلى الشرق شتاءً، أما خلال فصل الصيف فترتفع درجات الحرارة، وتقل الغيوم، ويسود الهدوء النسبي للرياح. وقد أسبغ الموقع على **الجبل الأخضر** أهمية بالغة، يمكن توظيفها في صناعة السياحة. حيث تهيمن مدينة **البيضاء** -وهي أكبر مدن منطقة الدراسة-على شبكة التجمعات السكانية الأخرى؛ باعتبارها المركز الحضري الرئيس والأول في **الجبل الأخضر**، ومن هذه التجمعات والمراكز العمرانية: مدينتا **شحات وسوسة**، وهناك ـ أيضاً ـ مجموعة أخرى من المدن أقل حجماً، لكنها تمثل تجمعات سكانية مهمة، مثل: **الفائدية، ووردامة**.

فموقع **ليبيا** الجغرافي بالقرب من أسواق تصدير السياح في **أوروبا**، ساعد على تقوية مركز **ليبيا** السياحي المنافس للدول السياحية الأخرى الواقعة في **البحر المتوسط**، فهذا البحر أصبح قبلة السياح الأوروبيين

والأمريكيين المسافرين في **أوروبا**، وإغراء لهم بالاتجاه جنوباً؛ بحثاً عن الدفء وحرارة الشمس، ذلك الاتجاه الذي جعل من حوض **البحر المتوسط** المركز الرئيس للسياحة الدولية. (القزيري، 2006، ص21).

2-المُناخ: تبرز أهمية هذا العامل في كونه يحدد إمكانية الاستفادة من المصادر السياحية، سواء أكانت طبيعية أم من صنع الإنسان، ففي ظل الأحوال الجوية المناسبة فقط يمكن استغلال المصادر الطبيعية والاصطناعية من قبل السياح (كالجبال، والبحيرات، والبحار، والشواطئ، والمناظر الطبيعية، والغابات، والمواقع الأثرية، والثقافية، والعمرانية) هذا من جهة، ومن جهة أخرى تعد الأحوال الجوية والمناخية نفسها من الشمس المشرقة، والهواء النقي، ودرجات الحرارة المعتدلة؛ من العوامل المفضلة للتنمية السياحية، وينفرد **الجبل الأخضر** بمناخ متميز عما يجاورهُ، حيث يتأثر بعامل الارتفاع الموجود به، وهو يعد ضمن إقليم مناخ **البحر المتوسط**.

إن أكثر العوامل تأثيراً في إحداث التباين المكاني لعناصر المناخ هي التضاريس، خاصة عنصر المطر، وهذا ينطبق على **الجبل الأخضر**، حيث يتخذ التوزيع الجغرافي للأمطار شكل نطاقات دائرية، تبرز قمتها عند الجهات المرتفعة المواجهة لحركة الرياح الرطبة، "منطقة **شحات**"، وتتناقص تدريجياً بالاتجاه شرقاً وجنوباً، ويؤثر عامل الارتفاع على المعدلات السنوية لدرجات الحرارة والأمطار تأثيراً كبيراً، فالمعدل السنوي للأمطار في **درنة** على ارتفاع 26 متراً يبلغ 262 مم، هذا بالإضافة إلى وقوع المنطقة في نطاق ظل المطر أو بشكل موازٍ لحركة الرياح الرطبة، مما يضعف من تأثير عامل الارتفاع، كما يسهم البحر في تلطيف درجات الحرارة، وزيادة نسب الرطوبة في الهواء، ومن ثَمَّ زيادة كمية الأمطار المتساقطة، فكلما اتجهنا نحو الداخل يقل نطاق نسبة البحرية، ويزداد نطاق القارية، وذلك تبعـــاً للبعد عن المؤثرات البحرية من ناحية، وللوقوع داخل نطاق ظل المطر من ناحية أخرى، ولهذا فإنه يُنْتَقَلُ من النطاق شبه الجاف إلى النطاق الجاف، في مسافة لا تتعدى 50 كم بالاتجاه من الساحل إلى داخل **الجبل الأخضر**. (مصلحة التخطيط العمراني - ليبيا، 2005، ص5).

يسود مناخ **البحر المتوسط** المناسب للنشاط السياحي، صيفاً وشتاءً، وفي المناطق الساحلية يعتبر فصل الشتاء معتدلاً، رغم وجود الجليد في بعض المناطق الجبلية، **كالبيضاء**. ولا ينخفض معدل درجة الحرارة اليومي عن 5 درجات مئوية. ويعتبر فصل الصيف حاراً نسبياً، حيث تكون درجة الحرارة القصوى في شهر (أغسطس)، ولا يتجاوز معدل درجة الحرارة الشهري خلال هذه الفترة (30) درجة مئوية، ويبلغ معدل الحرارة السنوي حوالي 14 درجة مئوية. (Kezeiri،2004، P 617).

وتمثل منطقة **الأبرق** – **شحات** – **مسة** - **الفايدية** في **الجبل الأخضر** مركز الثقل الأول لعملية التساقط في ليبيا كلها؛ إذ يصل معدل أمطارها إلى 600ملم، وتهبط فجأة إلى 400 ملم عند ميناء **سوسة**، على ساحل البحر، وعلى بُعدٍ لا يتعدى ثمانية عشر كيلومتراً، الأمر الذي ينطبق على طرفي حافة هذا الجبل، حيث يتناقص معدل الثقل، بل ويسرع الخطى شرقاً، ليصل إلى 280ملم عند **درنة**. أما على الطرف الآخر عند **المرج**، فإن كمية التناقص تبدو أقل حدة في الاتجاه المضاد؛ إذ يقل معدلها عن480 ملم. (القزيري، 2006، ص ص20-21).

3-تضاريس الساحل : مما لا شك فيه أن التباين التضاريسي على طول ساحل **الجبل الأخضر** له دور مهم في صناعة السياحة وتنميتها، خاصة أن هذا التباين يتيح فرصاً جيدة لتنوع الأنشطة السياحية بمنطقة الدراسة. ويظهر التباين في خلفية الشواطئ الطبيعية، حيث يظهر التنوع بين مرتفعات **الجبل الأخضر**، هذا التباين قد يعد طبيعياً بالنسبة للمواطن الليبي، الذي لا يتأثر به كثيراً، لطول الاعتياد عليه، والعيش فيه، إلا أنه يعد فرصة للبحث والاكتشاف بالنسبة لهواة الشواطئ والسياحة البحرية، وخاصة لما تضفيه طبيعة البحر على الشواطئ الليبية من ظروف مشجعة، تتمثل في انخفاض نسبة التلوث، وتوفر الهدوء، والفرص الرائعة للتمتع بحمامات الشمس، فضلاً عن خلوها من الأمطار لمدة خمسة أشهر في العام تقريباً، وأخيرا خلو هذه الشواطئ من الأسماك المفترسة .

كما تمتاز الشواطئ الليبية، باعتبارها مقوماً طبيعياً للسياحة، بقربها من أسواق تصدير السائحين، ووقوعها في عروض معتدلة، تجعلها مصايف ومشاتي، إضافة إلى أن أكثر من 90% من السكان يعيشون في نطاق جغرافي لا يبلغ أقصى بُعدٍ له من الشواطئ أكثر من 25 كيلومتراً، الوصول إليها سهل؛ إذ يمتد الطريق الساحلي موازياً للشواطئ، ولا يبعد سوى بضع كيلومترات عن خط الشاطئ، وفي كثير من الأحيان يتصل الشاطئ بطرق متعامدة على الطريق الساحلي.

أنواع الشواطئ البحرية :

1 –الشواطئ الرملية: تغطي معظم شواطئ الجبل الأخضر، ولكن بشكل متقطع، تفصل بينها بعض الشواطئ الصخرية، وأهم هذه الشواطئ الرملية: شواطئ منطقة البمبة ومنطقة رأس التين، والخبطة، وسوسة، والحمامة، وجرجارامة، وطلميثة، وتوكرة، وهذا النوع من الشواطئ يساعد على إقامة المنشآت والمرافق السياحية من مصايف، وقرى سياحية، وأندية رياضية بحرية. (القزيري، 1997، ص390).

2 –الشواطئ الصخرية : تبرز بشكل متقطع بمنطقة الدراسة، وتأخذ عدة أشكال جاذبة للأنشطة السياحية الشاطئية، وتضم عدة مظاهر، من أهمها:

أ –الأحواض الصخرية : وهي عبارة عن أحواض شبه مغلقة تتغذى على مياه البحر، ويقع معظمها بالقرب من ميناء سوسة ومنطقة الأثرون وكرسة، ومن أشهرها حوض كيلوبترا (المعروف باسم القوليبه محلياً)، وهي تجذب الزوار الذين لديهم رغبة برياضة الغوص.

ب – وجود أجزاء من الآثار الغارقة بمدينتي أبولونيا (سوسة) وبطليموس (طلميثة) نتيجة للزلزال الذي ضرب منطقة البنتابولس في العصر الروماني، التي يمكن استغلالها في سياحة الغطس .

ج – الخلجان والرؤوس البحرية : هنالك العديد من الرؤوس والخلجان التي يمكن استغلالها في تطوير الموانئ الخاصة بنقل السياح والرحلات البحرية، ومن أهمها: رأس التين، رأس الهلال، رأس عامر، رأس الحمامة، بالإضافة إلي عدة خلجان تطل عليها الحافات الجبلية بغطائها النباتي المتنوع الذي يجذب الزوار، ومن أهم هذه الخلجان: خليج البمبة، خليج رأس الهلال، خليج رأس عامر، والحمامة، والحنية، وطلميثة.

د – الجزر البحرية : يضم شاطئ منطقة الدراسة العديد من الجزر التي يمكن الاستفادة منها في عمليات السياحة الشاطئية، خاصة إذا استثمرت بشكل مستدام، بحيث تشكل عامل جذب سياحي مهم فيما يعرف بسياحة ركوب البحر والغطس والصيد للمنطقة للسياح المحليين أو السياح الدوليين، وتنتشر أهم هذه الجزر في خليج البمبة.

هـ –الأحياء البحرية : ترتكز على طول مياه الشواطئ التي تكثر بها الأسماك، كما في شاطئ طلميثة، وشاطئ سوسة، وشاطئ الحنية، التي يمكن أن تقام بها تسهيلات لممارسة هواية صيد الأسماك لجذب السياح. (بن عمور، 2014، ص ص60-61).



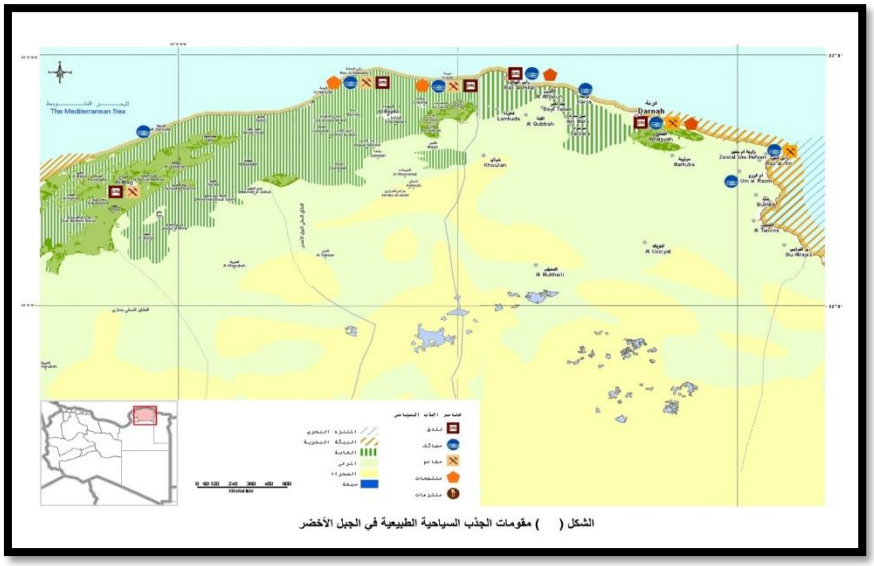


الشكل رقم (2) كهـف هوا أفطيح وميناء مدينة طلميثة (تصوير الباحثة 2018)

وتقطع **الجبل الأخضر** مجموعة من الأودية، شكلت مناظر جذابة تشجع على السياحة الجبلية، بعضها يتجه نحو البحر، وبعضها الآخر يتجه إلى الداخل، ومن أهم هذه الأودية، التي لها أهمية سياحية خاصة: **وادي الكوف**، ووادي **جرجار أمه**، ووادي **الإنجيل**، ووادي **مرقص**، **والسقية** (**الأثرون**)، وغيرها. كما تنتشر الظواهر الكارستية في **الجبل الأخضر** وسهوله المحيطة به، وتتمثل هذه الظواهر في الكهوف، ومنها: كهف **افطيح**، وكهوف أخرى اكتشفت فيها بقايا الإنسان الحجري. وإلى جانب ذلك هناك البحيرات الكارستية التي تقع في السهول؛ كبحيرات **براك نوط**. وبالطبع إن أهم ما يميز **الجبل الأخضر** غناه بالحياة الغابية والحيوانية، اللتين تمثلان عناصر جذب سياحي مهمة، إلى جانب المناظر الطبيعية الخلابة. (القزيري، 2006، ص27).

فالسياح يفضلون التغيير في التضاريس والأماكن والخدمات، ولهذا نراهم يفضلون المناطق الجبلية ذات الأهمية السياحية بما فيها من ظواهر طبيعية متنوعة؛ مثل أفواه الوديان التي تشكل خلجاناً بحرية رائعة الجمال، تتداخل فيها مياه البحر مع المياه العذبة المنحدرة من العيون، منها وادي **الخبطة الشرقية والخبطة الغربية** إلى الشرق من **درنة**. أما مناطق الجروف فهي بلا شك عنصر جذب حقيقي لهواة رياضة التسلق. وقد أدى انتشار ظاهرة الخلجان إلى ظهور المرافئ الطبيعية خليج **عين الغزالة والبردي**، وهي خلجان ذات إمكانات طبيعية تؤهلها لأن تكون مناطق جذب سياحي مهمة، إذا ما أحسن استغلالها واستثمارها. (القطعاني، ص88).

إن تنوع المناظر الطبيعية الجميلة في المنطقة ساعد على تركز المصايف السياحية فيها، إذ إن كثيراً من الأماكن في المنطقة الجبلية مؤهلة بحكم الموقع واعتدال المناخ وجمال الطبيعة لأن تصبح من المصايف الجميلة التي استغل قسم منها سياحياً، والأخرى تنتظر الاستغلال.



الشكل رقم (3) مقومات الجذب السياحية الطبيعية في الجبل الأخضر (إعداد الباحثة 2018)

وتشير كثير من تجارب الدول الأوربية إلى أن درجة تشغيل الفنادق السياحية في المناطق الجبلية تبلغ حوالي ضعف درجة تشغيل مثيلاتها في البلاجات وشواطئ البحار، ويرجع سبب ذلك إلى استغلال هذه المرافق السياحية في المناطق الجبلية صيفاً وشتاءً، إذ تستغل صيفاً لكونها تشكل مصايف جميلة في هذا الفصل، وتستغل في فصل الشتاء لمزاولة رياضة التزحلق على الثلوج، فضلاً عما تملكه من مناظر شتائية ساحرة وخلابة. (أمين، 1979، ص53).

النبات الطبيعي والحياة الحيوانية :

يؤثر النبات الطبيعي في النشاط السياحي في اتجاهين هما:

أ- كونها مناظر طبيعية جميلة تجذب أنظار السياح، فالإنسان يميل بطبيعته نحو المناطق الخضراء، وهو عند المفاضلة يختار المناطق التي تمتاز بجمال الطبيعة، وكثرة الطيور والحيوانات، ويبتعد عن المناطق المجدبة، وإذا ما استعرضنا المناطق السياحية في العالم نجد أن الكثير من السياح يتوجهون حيث يوجد المظهر الأرضي الأخضر.

ب- تشكل متنزهات طبيعية يؤمها السياح للتمتع بجمالية البيئة.



شكل رقم (4) للظواهر الجيومورفولوجية الناتجة عن التعرية البحرية (الساحلية) (تصوير الباحثة 2018)

ويمكن أن نلاحظ ذلك في **الجبل الأخضر**، حيث تنتشر الغابات وأشجار الفاكهة فيه، مما شكل عامل جذب سياحي مهم، وأن تخدم الجانب السياحي بقدر ما تخدم الجانب الزراعي، فأغلب السياح يبحثون عن شيء جديد لمشاهدته وزيارته، وقد أصبحت المناطق الساحلية والبحار أماكن مألوفة، وليس فيها من جديد تستطيع أن تقدمه للسائح. إن إنشاء قرى سياحية وسط هذه الغابات سيجلب الكثير من السياح؛ ليعيشوا هذه التجربة الفريدة. (العقيلي، 1980، ص64)، ويتركز الغطاء النباتي الكثيف في الأجزاء الشمالية والأودية التي تقطعها، بينما تظهر المساحات المشجرة في الجزء الشمالي الشرقي من النطاق، مع الإشارة إلى أن الأراضي الخالية تحتل مساحات محدودة من الأجزاء الوسطى والجنوبية. (مكتب العمارة للاستشارات الهندسية، 2005، ص ص57-58).

من أهم أشجار الغابات نباتات البحر المتوسط الدائمة الخضرة، وهي في جملتها شجيرات متوسطة الارتفاع، مثل: غابات البطوم والعرعار، وتعرف محلياً باسم"الشعرة" بالقرب من **شحات والبيضاء**، والنباتات التي تنمو في المناطق التي تتأثر بالبحر (النباتات البحرية) عند أقدام الجبل، مثل :الإكليل والزعتر البري، التي تعد من النباتات الدائمة الخضرة، والمعمرة التي تنمو على سفوح الجبل، وتستغل في الأغراض الطبية، مثلما هو مع الروبيا و نبات الزهيرة، إضافة إلى الأرز والصنوبر والبلوط والزيتون والشماري والجداري. ولا شك في أن توفر الغابات يوفر بيئة مناسبة لتوطين المنتجعات السياحية والقرى السياحية الجبلية والفنادق، كما أنها توفر مناظر طبيعية جميلة، يمكن أن تكون مناطق ممتازة لممارسة رياضة المشي والتسلق والاستجمام.

أما الحياة الحيوانية البرية فترتبط في تنوعها وتوزيعها ارتباطاً وثيقاً بالظروف الطبيعية للبيئة، وقد قلّت الحيوانات البرية في الوقت الحاضر كثيراً عما كانت عليه في الماضي؛ لأن أغلب المناطق قد دمرت البيئات الطبيعية الحيوية نتيجة للأثر السلبي للنشاط البشري على البيئة، مثل تحويل بعض المناطق الغابية إلى مناطق زراعية، وكذلك تحول المراعي إلى أقاليم زراعية مطرية.

وعلى الرغم من أن **الجبل الأخضر** يحتوي شجيرات وأشجار كثيفة وجداول دائمة الجريان، فإن عـدد الطيور المقيمة فيه أقل من **الجبل الغربي**، مع أنه مكـان ملائـم لمراقبة الطيــور المهاجــرة في مواسمها، ومن أشهر طيور الجبل الأخضر طائر الحجل، وتعد الحيوانات والطيور البرية من عناصر الجذب التي تتيح للسائحين فرصاً ممتازة للتمتع بمشاهدتها ومراقبتها وصيدها. (مكتب العمارة للاستشارات الهندسية، 2005، ص59-61).

ثانيا: مقومات الجذب البشرية:

تشتمل المقومات البشرية على: التاريخ، والآثار، والثقافة، والفنون، والبنية الأساسية، والمرافق السياحية، والخدمات السياحية.

1-المزارات الدينية: وتشمل: الأضرحة، والأماكن الدينية، ومقامات الأولياء والصالحين، وأي شيء يتعلق بالتراث الديني لدولة ما، كما تشمل الأديرة والكنائس، إذ تعد أماكن لإشباع الحاجات النفسية والروحية والاجتماعية للسياح. وتمارس السياحة الدينية بوصفها نمطاً من أنماط السياحة التي تمارس إلى جانب ممارسة النشاطات والطقوس الدينية، ويمتاز هذا النمط باستمراريته وعدم تأثره بالعوارض المناخية أو مستوى المعيشة على نحو كبير.

- المساجد والأضرحة القديمة والمقابر الإسلامية: يُعد مسجد الصحابة، ومسجد رشيد باشا، والمسجد العتيق من أشهر المساجد، والجامع الكبير الذي له مكانة دينية مرموقة عند سكان مدينة **درنة**؛ لكونه يضم عدداً كبيراً من صحابة رسول الله -صلى الله عليه وسلم- قادة الفتح الإسلامي في **ليبيا وشمال أفريقيا**، والمسجد العتيق في مدينة **سوسة**، بالإضافة إلى مسجد **رأس الهلال**. إضافة إلي العديد من المقابر؛ أشهرها مقبرة الصحابة في مدينة **درنة**، التي تضم أكثر من 70صحابي جليل من بينهم الصحابي الجليل زهير بن قيس البلوي، أحد قادة الفتح الإسلامي لبلاد المغرب العربي، وقد بُنِيَ هذا المسجد والمقبرة وأضرحتها في العصر القره مانلي، بالإضافة إلى المقبرة الإسلامية في منطقة **البمبة**.

كما يضم **الجبل الأخضر** العديد من الأضرحة لبعض الأولياء الصالحين، التي تعد من أبرز معالم السياحة الدينية؛ كضريح سيدي عبد الله الصحابي في مدينة **طلميثة**، كما أُنْشِئَتِ الزوايا السنوسية التي شكلت منظومة الدعوة والجهاد في ليبيا، والتي تنتشر في مختلف أنحاء **الجبل الأخضر** .

2- المناطق الأثرية والتاريخية:

وهي بقايا وأطلال الحضارات السابقة التي عُثِرَ عليها عن طريق الحفريات والتنقيب، إذا أخذنا تعريف اليونسكو للمناطق التاريخية أو التراثية بأنها "مجموعة الأبنية والساحات الفضاء، وتشمل المواقع الأثرية التي تشكل مستوطناً بشرياً في بيئة حضرية أوريفية، ويعترف بقيمتها من الناحية الأثرية أو المعمارية أو التاريخية أو الجمالية أو الاجتماعية أو الثقافية".(لقاح، 2008، ص47) ويزخر **الجبل الأخضر** بكم هائل من هذه الآثار، وقد ورث تراثا حضارياً كبيراً يعود الى مختلف العصور التاريخية، متمثلة في الإغريق الذين وصلوا إلى شواطئ ليبيا، وأسسوا مدينة **قورينا (شحات)** في عام 631 قبل الميلاد. وقد لعب موقع المدينة دوراً مهماً في نموها وازدهارها، من حيث توفر المياه من **عين أبوللو**، وتوفر الأمطار والأراضي الصالحة للزراعة، وقربها من ميناء **أبولونيا (سوسة)** الذي سهل اتصالها بمرافئ البحر المتوسط، وقد أصبحت قورينا مركزاً سياسياً ودينياً وزراعياً وتجارياً مهماً، إضافة إلى كونها مركزاً مهماً لتصدير نبات السلفيوم.

مدينة سوسة (**أبولونيا**)**:** تقع في الجزء الشمالي من منطقة **الجبل الأخضر**، في سهل ساحلي محصور بين شاطئ البحر والحافة الأولى **للجبل الأخضر**، عرفت باسم **أبولونيا** نسبة إلى الإله الإغريقي أبولو، الذي كان السبب الرئيسي في قدوم الإغريق إلى **ليبيا**، ومن أهم مقوماتها الأثرية في العهد الإغريقي: المسرح الإغريقي – خمس كنائس – قصر الحاكم – أسوار المدينة – الشارع الرئيسي – البوابة الغربية –البوابة الشرقية

– الميناء الإغريقي ـ الغرف الصخرية – المقابر الإغريقية. وتمثل الكنائس المعالم البارزة في المواقع الأثرية بمدينة سوسة من أهمها الكنيسة الشرقية الكاتدرائية، أما الكنيسة الغربية التي اكتشفت في نهاية ستينيات القرن الماضي بواسطة مصلحة الآثار فيعود إنشاؤها إلى القرن الخامس الميلادي، وتمتاز بأعمدتها الرخامية. (شايلد، 1963، ص73).

وتقع مدينة **درنة** في الجزء الشرقي من **الجبل الأخضر**، حول مصب وادي **درنة**، تطورت تسمياتها عبر الأزمان، فقد عرفت عند القبائل الليبية القديمة باسم **إيراسا**، ثم **درانيس** في فترة الإغريق، ثم استوطنها الرومان، وعلى الرغم من أن معظم المعالم الإغريقية والرومانية قد اندثرت بحكم تعاقب البناء العمراني عليها خاصة في العهد العثماني والعهد الإيطالي، فإن المدينة تمتاز بتراثها المعماري العثماني العريق، وشواطئها الجميلة، كما أن الخدمات المختلفة والفنادق تتركز فيها؛ مما يشجع على تنمية السياحة.

إضافة لمدن جديدة في **وأيوسيميدا** (**الحنية**) تقع بين **الحمامة** ومنطقة **جرجار أمه** على شاطئ **البحر المتوسط**، وتشتهر بقلعتها الإيطالية التي تقع على أعلى تل موجود بالمنطقة، ويعود إنشاؤها إلى العهد الإغريقي، **ونستاثموس** (**رأس الهلال**) تقع على خليج **رأس الهلال** ما بين منطقة **الأثرون** ومدينة **سوسة**، محصورة في شريط ساحلي ضيق تكثر به الأودية، وكانت مستوطنة صغيرة تأسست في العهد الإغريقي، ومن أبرز معالمها الحالية القبور الإغريقية ومعابد الأضرحة، ومن أشهر معالمها الايطالية ميدان الساحة (البياضة) والمحلات الإيطالية، بالإضافة إلى معالمها العربية الإسلامية، المتمثلة في السوق القديم وبعض البيوت العربية. (الطيب، 2007، ص134).

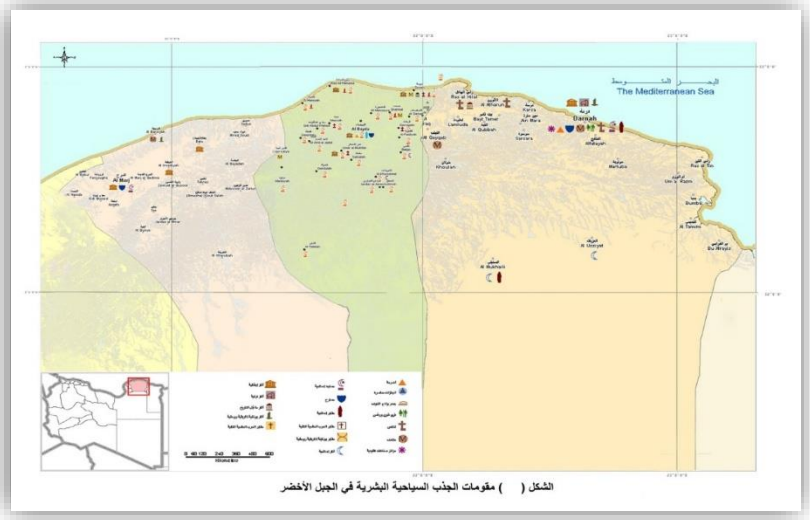
وأرثريوم (**الأثرون**) تقع إلى الشرق من **رأس الهلال** بحوالي 5 كم، وقد أقامها الإغريق كمستوطنة صغيرة ذات طابع زراعي، ومن أبرز معالمها الأثرية حالياً الكنيسة الشرقية، التي تعود إلي القرن السادس الميلادي، أما الكنيسة الغربية فهي تبعد عنها بحوالي 75 متراً، وذات طابع روماني صرف، تمتاز بالأرضية الفسيفسائية والأعمدة الرخامية .

وفيكوس (**الحمامة**) تقع بين حافة **الجبل الأخضر** وشاطئ البحر، تقطعها عدة أودية استوطنها الإغريق والرومان؛ لوفرة المياه، ويوجد بها العديد من المزارع ومخازن الحبوب والآبار الرومانية، وتمتاز بشواطئها الرملية الجميلة، وتشتهر بمروحتها الشهيرة التي تقع على البحر بالقرب من المسجد القديم، والتي يعود إنشاؤها إلى فترة الاحتلال الإيطالي، وغيرها من المستوطنات، وتمثل عناصر جذب سياحي مهمة جداً، خاصة إذا ذكرنا أن المطمور منها تحت الأرض، ولم يكتشف بعد، يحتاج إلى جهود كبيرة من التنقيب والبحث العلمي، وخطط متكاملة للمحافظة عليها و حمايتها من السرقة. هذا وخلف لنا العرب المسلمون إرثاً حضارياً، تمثل في المساجد والأضرحة والعمارة الإسلامية، كما خلف البيزنطيون المسيحيون كنائس منتشرة في كل مكان، وخاصة كنائس **الأثرون ورأس الهلال وطلميثة وسوسة** وغيرها.

ولعل أهم هذه الآثار على الإطلاق معبد مرقص الإنجيلي في وادي مرقص بالقرب من **رأس الهلال**. وتعد المنائر من أهم معالم التراث المنتشرة على طول ساحل **الجبل الأخضر**، التي يعود تاريخ إنشائها إلى العهد العثماني الثاني، وتحديداً لعام 1881 م عندما أُنْشِئَتْ عدة منارات، من أهمها: منارة **درنة**، **وسوسة**، فهي من الوسائل المساعدة في عمليات الملاحة لإرشاد السفن في أثناء الدخول والخروج من الموانئ، كما يمكن للسائح مشاهدة العديد من القلاع والحصون والبيوت والمساجد والحمامات التي ترجع للعهد التركي الأول والثاني وللعهد القره مانلي، وخاصة في **درنة**، كما غير الإيطاليون شكل المدن الليبية، فظهرت فيها الأحياء الأوروبية الحديثة، بجوار المدينة العربية القديمة، وظهرت الطرق الواسعة والمباني الفسيحة، كما ظهر نظام إنشاء العمارات والدارات، وانتشرت القرى الزراعية، وكانت أهم مرافق هذه القرى الكنيسة والمدرسة ونقطة البوليس

ومكتب البريد والمسرح، وما زالت تمثل المباني والكنائس والمزارع التي خلفها الإيطاليون عناصر جذب للسياح.

ومما سبق يتضح لنا أن البلاد تعج بالمعالم والمواقع التاريخية والأثرية، الشكل رقم (4)، غير أن المعالم المعروفة لم تُوثَّق أو تُدْرس أو تُفْهم بالكامل على نحو مناسب، كما أنه تُجَرى اكتشافاتٌ جديدة مهمة، وخاصة في الأماكن التاريخية القديمة. ولهذا فإنه من المرجح أن يستمر اكتشاف مواقع أو آثار جديدة ذات أهمية بالغة للسياحة، حيث يؤدي ذلك إلى تعزيز قاعدة الموارد التاريخية والأثرية في البلاد. (القزيري، 2006، ص 40).



الشكل (4) مقومات الجذب السياحية البشرية في الجبل الأخضر (إعداد الباحثة 2018)

3- الحرف اليدوية والتراثية:

وهي نقل لتراث وعادات وتقاليد الشعوب على شكل مادي لجذب إعداد من السياح سواء أكان ذلك من داخل البلد أم من خارجه، إذ يتجه هؤلاء لاقتناء منتجات الحرف اليدوية وغيرها من الصناعات الشعبية ذات القيمة الفنية والتراثية. (دريول، 2002، ص26).

تعد الحرف اليدوية والتراثية وصناعة التذكارات مهمة في تنشيط السياحة، لكنها ضعيفة وغير منتشرة في الجبل الأخضر، ويجب الاهتمام بها، فهي عنصر ثقافي سياحي مهم، وتلقى رواجا لدى السياح، ومنها:

أ- صناعة الفخار، ومن أهم المنتجات: الحب، الجرار، والمزهرية، وغيرها.

ب- صناعة المنسوجات اليدوية، وغزل الصوف، والحياكة؛ كالسجاد، والبسط، والوسائد، وعليها نقوش وزخارف متعددة. وبيوت الشعر(خيمة شعبية) والأغطية بأنواعها المختلفة، بالإضافة إلى الأزياء الشعبية.

ج- صناعة سعف النخيل، ومنها: صناعة الحصران، السلال، المراوح اليدوية، المكانس، الأسرة، والكراسي، والأقفاص.

هـ- صناعة الصفر (النحاس)، وصناعة الأدوات المنزلية، وأدوات الزينة، والسلع التذكارية المختلفة. والمنحوتات الخشبية، وصناعة الخزف التقليدية، وصناعة التنور، وأدوات الحراثة والحصاد. فقد كانت ليبيا

مصدراً للعديد من الحرف والمشغولات اليدوية المهمة والجذابة للسياح، كالمجوهرات التقليدية، والصناعات الجلدية، وصناعة الحصر والسعف، وصناعة الفخار، وصناعات النول اليدوي والحياكة والتطريز. غير أن هذه الصناعات تدهورت عموماً بسبب تحديث الاقتصاد على أثر اكتشاف النفط، وظهور صناعات أخرى تستخدم مواداً حديثة، وعدم الإقبال عليها. (القزيري، 2006، ص47).

هناك مجموعة من العناصر التكميلية للسياحة في الجبل الأخضر، تتمثل في الأنماط والأشكال المعمارية والعمرانية في المدن القديمة والمباني، والمتاحف، التي تنتشر في المدن أو الأحياء القديمة، منها الأجزاء القديمة لبعض المدن: كمدينة درنة وطلميثة والمرج، حيث تمثل مقوماً من المقومات الثقافية للنشاط السياحي والجاذبة له، غير أنها جميعها تعاني من مشاكل عديدة، في مقدمتها المظهر المتداعي، بسبب هدم العديد من المباني القديمة، وأحيانا أحياء بكاملها. بالرغم من القيام ببعض أعمال الترميم الممتازة فيها، وخاصة في درنة.

إضافة إلى المأكولات والفنون والموسيقى والرسومات التصويرية والنحت والمهرجانات والمناسبات السياسية والدينية والأغاني والرقص والألعاب الشعبية، التي تعد من أهم مقومات التراث الاجتماعي؛ لأنها تعكس صورة حية لثقافات الشعوب وحياتهم الاجتماعية، وتلعب دوراً مهماً في تنشيط السياحة وتنميتها، ويمتاز التراث الشعبي في الجبل الأخضر بالتنوع، إذ يجمع ما بين أصالة الحضارة العربية الإسلامية والتراث الأفريقي وعادات وتقاليد وثقافات منطقة البحر الأبيض المتوسط، كالفروسية والرماية وسباقات الجري والألعاب الفكرية الثقافية التي تلفت انتباه السائح وتجذبه إليها.

والفنون بأنواعها المختلفة مهمة جدا للنشاط السياحي، وقد أقيم عدد قليل من قاعات عرض الفنون في السنوات الأخيرة، حيث تقدم أعمال فنية راقية للسائحين والزوار، تبرز فيها الموسيقى التقليدية، التي يوجد منها أشكال وأنواع متنوعة، تمثل مادة رئيسية في المهرجانات الثقافية، التي تقام بشكل منتظم في عدة مواقع مختلفة في الجبل الأخضر. (المكتب الوطني الاستشاري والمنظمة العالمية للسياحة وبرامج الأمم المتحدة، 1997، ص1-24).

وتنتشر في الجبل الأخضر العديد من المباني التاريخية التي تعود إلي العهد العثماني، متمثلة في بعض البيوت العثمانية المنتشرة في عدة مدن، منها: سوسة، وطلميثة، وتوكرة، كذلك البيوت التي بُنِيَتْ في العهد الإيطالي، ومن أشهر معالم العمارة الإيطالية في مدينة طلميثة كمباني الإدارة الإيطالية والسوق القديم والساحة، كذلك في رأس الهلال مجموعة من البيوت والمحلات في الساحة الإيطالية، بالإضافة إلى مبنى الإدارة الإيطالية. وتظهر ـ أيضا ـ هذه المعالم التاريخية السياحية في مدينة سوسة، والتي منها مبنى البلدية، والمتحف، وبعض المقاهي والبيوت و الساحات الإيطالية، والمكتبة العامة، والمعسكر الإيطالي، والميناء.

وتعد المتاحف الأثرية التي تضم آثار الأقوام الذين سكنوا الجبل الأخضر منذ العصور السحيقة في القدم تبعاً للتسلسل الزمني لهذه الحضارات وحتى العهود العربية والإسلامية، وهي من عناصر الجذب الثقافي السياحي، منها: متحف توكرة ـ طلميثة ـ قصر ليبيا ـ البيضاء ـ النحت (شحات) ـ الحمامات (شحات)- متحف سوسة. إن مشكلة الآثار الليبية لم تبلغ على مر تأريخها بحالة كالتي حصلت بعد أحداث 17 فبراير عام 2011، فقد حدثت عمليات السطو والنهب والتهريب للقطع الأثرية .

4- البنية الأساسية والمرافق السياحية:

يظل الإقبال على أية منطقة سياحية محدوداً مهما كانت جاذبيتها السياحية، ما لم تتوفر فيها خدمات البنية الأساسية، من نقل، ومواصلات، وتسهيلات الضيافة، والخدمات السياحية المختلفة. وكثيراً ما تنتج آثاراً سلبيةً

على صناعة السياحة، إذا لم تتوفر تلك الخدمات والمرافق بالكم والكيف المتناسبين مع حاجات ورغبات السائحين المتنوعة. ومن هنا فإن الإمكانات السياحية المتاحة لابد أن تدعمها بنى أساسية متقدمة، تتيح تحقيق أهداف التخطيط والتنمية السياحية، وتزيد الرغبة في التوجه إلى تلك الأماكن السياحية أكثر من مرة. (الطيب، 2007، ص70)، وتعتبر المرافق السياحية والبنية الأساسية اللازمة للتنمية السياحية في الجبل الأخضر محدودة بالرغم من توفر مقومات الجذب الطبيعية والتراثية التي تدعم النشاط السياحي وتنميته فيه، وفيما يأتي عرض لأهم المرافق السياحية بالجبل الأخضر:

- شبكة الطرق والنقل البري: تعد شبكة الطرق والنقل البري في الجبل الأخضر على درجة عالية من الجودة، سواءً أكانت الرئيسة أم الفرعية، وهي تربط جميع المدن والقرى ربطاً جيداً، وتتمتع أراضيها بسهولة الاتصال بكل المناطق في المنطقة الشرقية من جميع الجهات، وهذه الشبكة الممتازة من الطرق تؤهل الجبل للتمتع ببنية أساسية جيدة، تساعد على دعم عناصر الجذب السياحي الطبيعية والتاريخية والثقافية وغيرها؛ لأنها تصل جميع المواقع التي تكون عنصراً مهماً للجذب السياحي، وهي تمثل شريان الحياة السياحية بحيث يسهل وصول السواح لهذه المواقع، سواءً أكانت الشواطئ أم المواقع الأثرية أم المحميات الطبيعية. الجدول رقم (1) الآتي يوضح شبكة الطرق التي تربط الجبل الأخضر بالمدن والمناطق الأخرى.

الجدول رقم (1) شبكة الطرق التي تربط الجبل الأخضر بالمدن والمناطق الأخرى

الطـــــــــريـــــــق	المســـافـــة /كم
الطريق الممتد من البمبة إلى مدينة درنة	71
الطريق الممتد من مدينة درنة إلى مدينة سوسة	75
الطريق الممتدة من مدينة طلميثة إلى مدينة توكرة	38
ق الممتد من مدينة البيضاء مروراً بمدينة شحات إلى مدينة سوسة	35
الطريق الممتد من مدينة البيضاء إلى منطقة الحمامة	25
الطريق الممتد من مدينة طبرق إلى خليج البمبه	116
الطريق الممتدة من مدينة القبة إلى منطقة رأس الهلال	38
الطريق الممتدة من مدينة المرج إلى مدينة طلميثة	38
الطريق الممتدة من مدينة بنغازي إلى مدينة توكرة	72

وسائل النقل البري المتوافرة حتى الآن هي الحافلات وسيارة الأجرة (الروميس)، وعلى الرغم من وجود الطرق المشار إليها سابقاً فهي تحتاج إلى متابعة وصيانة مستمرة، وإنشاء طرق بديلة وتوسيع بعضها، بالإضافة إلى أن خط السكة الحديدية المقترح يمر بأرض الجبل، وسوف يدعم بعد إنجازه إمكانات الجبل من ناحية الطرق والمواصلات، ويحقق لها فرصاً أكثر في مجال تنشيط حركة الجذب السياحي .

- المطارات والموانئ التجارية: تعد من أهم مظاهر البنية الأساسية لقيام نشاط سياحي فعال في أية منطقة من مناطق العالم، فبُعد أو قُرب منطقة الجذب السياحي من أماكن تصدير السواح، وبعدها أو قربها من المرافق الأساسية الجيدة التي توفر الراحة للسواح من أهم العوامل لقيام حركة سياحية نشطة. ويملك الجبل الأخضر الواجهة البحرية، إلا أنه لا يملك ميناءً بحرياً تجارياً، يجعل حركة السواح منها وإليها أمراً سهلاً، يوجد به بعض المرافئ التي تستقبل مراكب الصيد، وهي صغيرة.

إذ يعتبر الميناء التجاري في مدينة درنة مهماً لأنه يستخدم لنقل البضائع، ويمكن تطويره لنقل الركاب والسياح، كما أن ميناء مدينة سوسة يمكن تطويره ليصبح بوابة للسياح الأجانب، أما موانئ توكرة طلميثة والبمبة والحنية

فهي موانئ صغيرة، يمكن الاستفادة منها في رياضات السياحة البحرية. أما المطارات فمعظم حركة السياح الدوليين تأتي عن طريق مطاري بنينا والأبرق، وهنالك خطط جدية لتطوير مطار مرتوبة الذي يبعد عن مدينة درنة بحوالي 18 كم، كذلك اعتُمِدَ مطار الأبرق كمطار دولي في العام 2012م، وهو لا يبعد سوى 32 كم عن منطقة (مدينة سوسة)، وهذا التطوير في بنية شبكة الطرق مع الاستقرار الأمني سيكون دافعاً قوياً ومهماً للدفع بتنمية السياحة بالمنطقة والبلاد؛ لتصبح خياراً استراتيجياً للاقتصاد الوطني. (بن عمور، ص71).

ولذلك فالجبل الأخضر لا يعاني من هذه الناحية؛ لأنه لا يبعد عن ميناء بنغازي إلا بمسافة قصيرة، تقطعها السيارة في ساعتين على أقرب تقدير، وميناء درنة لا يبعد كذلك عن البيضاء إلا بمسافة 100 كم تقريباً، لذلك فإن مقومات البنية الأساسية البحرية والجوية لقيام النشاط السياحي من مطارات وموانئ بحرية تتوافر بالقرب منه، والتي يمكن أن نعدها ظهيراً يدعمه بالسواح الذين يرغبون في رؤية ما يتوافر فيه من عناصر الجذب السياحي، لكن ذلك لا يعيب موقع النطاق.

- مراكز البريد والاتصالات : تنتشر انتشاراً محدوداً في الجبل الأخضر، فوسائل الاتصال البريدية والهاتفية لا تفي بالغرض الذي يمكن أن نعول عليه في حركة النشاط السياحي، ولذلك تحتاج لاهتمام أكبر وتطوير، حتى يمكنها أن تكون فعالة في هذا المجال. إضافة إلى شركات السفر والسياحة التي تعد عاملاً مهماً من عوامل قيام التنمية السياحة وتنميتها، لأنها تمثل العمود الفقري في عمليات الجذب السياحي والنقل، ومعظم شركات السفر والسياحة تتركز في مدن البيضاء وشحات والقبة والمرج باعتبارها مراكز عمرانية خدمية.
- ـ شبكات الصرف الصحي : بالنظر إلى شبكات الصرف الصحي في الجبل الأخضر نجده يعاني تخلفاً ملحوظاً، فالعديد من التجمعات السكانية لا يوجد فيها شبكات للصرف الصحي، أو إن الموجود منها لا يفي بالغرض؛ وذلك قد يرجع لمشاكل التخطيط أو في التنفيذ، أو لعدم اتصالها بمحطات التنقية.
- ـالفنـادق والمطاعم والمقاهي: إن الدولة التي تهتم بالسياحة لابد لها أن تنمي صناعاتها الفندقية؛ حتى يمكنها المساهمة في دخلها القومي . إن الخدمات الفندقية في الجبل الأخضر ضعيفة، وليست في المستوى المطلوب، ولا تستطيع استيعاب الطلب المتزايد عليها طوال السنة، سواءً أكان للسواح الدوليين أم المحليين. فمنها ما يتمتع بمواصفات عالية من حيث جودة الخدمات كـ فندق اللؤلؤة في مدينة البيضاء، وفندق المنارة بمدينة سوسة، وفندق باب البحر في درنه، ومنها ما يتمتع بمواصفات محلية محدودة لا تفي بالخدمات السياحية المطلوبة كفندق المدينة بدرنة.

وتنتشر المطاعم والمقاهي والاستراحات التي تشكل البنية الأساسية التي يمكن أن تسهم في تنميه النشاط السياحي بالجبل الأخضر، يصل عددها إلى نحو 30 مطعماً سياحياً، موزعة بين أماكن الجذب السياحي، وداخل المدن، وعلى الطرق السريعة، خاصة في مدينة البيضاء. وهي تختلف في طريقة تقديم الوجبات، فمنها ما يقدم وجبات خفيفة سريعة، ومنها ما يقدم وجبات كاملة، وهناك مطاعم تقدم النوعين. ولا شك في أن التنمية السياحية تتطلب استثمارات كبيرة ومتنوعة، من أجل توفير منشآت سياحية وفندقية ذات درجات مختلفة، وذات قدرات استيعابية يمكنها أن تواجه الحاجة لإيواء العديد من السائحين المتوقع وصولهم.

معوقات التنمية السياحية في الجبل الأخضر

على الرغم من توافر الكثير من مقومات السياحة في الجبل الأخضر سواء أكانت الطبيعية منها أم البشرية، فإن هذه المقومات لم تستثمر بشكل ينهض ويرقى بها إلى المستوى المطلوب؛ وذلك يعود إلى أسباب عدة منها:

1- عدم استقرار الأوضاع الأمنية، فبعد أحداث 17 فبراير عام 2011م نشأت أوضاعٌ أمنيةٌ استثنائيةٌ غير مشجعة البتة على قيام السياح بزيارة ليبيا، فمن المعروف أن الطلب السياحي يعد حساساً جدا بالظروف السياسية والأمنية ومرهوناً بها، فكلما تحقق الاستقرار السياسي والأمني في البلدان المصدرة للسياح أو المستقبلة لهم زاد الطلب السياحي، والعكس صحيح .

2- ضعف الاهتمام بالنقل البري والجوي والبحري، وضعف ارتباط هذه الطرق بمواقع الجذب السياحي كما ينبغي، وعلى الرغم من وجود الطرق المشار إليها سابقاً فهي تحتاج إلى متابعة وصيانة مستمرة، وإنشاء طرق بديلة وتوسيع بعضها.

3- تواضع خطط الترويج والتسويق السياحي وقصور الاعتمادات الحكومية المخصصة للتسويق، والبحوث والإحصاءات، فلا يمكن تحقيق تنمية سياحية ما لم يرافقها عملية ترويجية نشطة، فمثلا احتلت إسبانيا المرتبة الأولى في العالم بالإنفاق على الترويج السياحي.

4- انخفاض وتدني مستوى النظافة العامة في المدن والأماكن الأثرية والترفيهية، وعدم كفاءة دورات المياه، وأنظمة معالجة النفايات في إطار انخفاض الوعي السياحي.
5-تقليدية البرامج السياحية إن وجدت طبعا، مما يقف حائلا دون إطالة مدة إقامة السائح.

فلا يمكن للسياحة أن تنجح من دون برامج معينة يتمتع بها السائح، وهذه البرامج تشمل مثلا الحجز المسبق للسائح في الفنادق أو عند وصوله البلد المعني، فضلاً عن الخدمات الإرشادية، وبرامج زيارة المناطق والأماكن الأثرية والتاريخية، وأماكن الترفيه، والمحلات التجارية، والاسواق والمتنزهات.

6- الأهمال الواضح للمناطق الأثرية، وتحول بعضها إلى مكب للنفايات أو للرعي، إضافة إلى التقصير في أعمال الصيانة والترميم، واعادة البناء وأعمال التنقيب.

7- عدم كفاية القوانين الردعية ووسائل الحد من تهريب الآثار والقطع الأثرية أو استرجاعها، مما ساهم في تفاقم المشكلة وتقويض معالم السياحة.

8- تركز معظم المنشآت السياحية والترويحية في أماكن معينة، مثل مدينة البيضاء، وهذا التركيز يزيد من عبء استعمالات الأراضي فيها، وما ينتج عنها من ضغط على المرافق الأساسية، وتفاقم المشاكل المرورية على الطرق، فضلاً عن الآثار السلبية من تلوث وضجيج، وهي أمور تسبب للسائح نوعاً من الضيق وعدم الارتياح، وتؤدي إلى ضياع كثير من وقته.

9- لا يحظى قطاع السياحة كقطاع مهم من قطاعات التنمية الاقتصادية والاجتماعية بما يستحقه من أولوية واهتمام ودعم.
10- انعدام الاستثمارات المحلية والإقليمية والدولية في كافة مجالات الاستثمار السياحي، سواء أكان في مجال الإيواء السياحي (الفنادق والدور السياحية) أم في مجال تطوير المزارات الدينية، أم في مجال إنعاش السياحة عامة.
11- ضعف وتدني التخصيصات المالية اللازمة لتنمية القطاع السياحي، وضمان استمراريته بحيوية.
12- ضعف الطاقة الإيوائية، وضعف الكوادر المؤهلة والمدربة ذات التخصص في مجال السياحة والفندقة، فليبيا تفتقر إلى الأيدي العاملة الفنية والخبيرة التي تعمل في مختلف المجالات السياحية.

13- ضعف أداء الإعلام السياحي، فعملية التوعية السياحية لدى المواطنين ما تزال متخلفة؛ وذلك يرجع إلى غياب الإعلام السياحي، وفقدانه لعناصر الانتشار والجذب والإقناع، وتتمثل هذه العناصر بالبوسترات والملصقات والكتب والمطبوعات والبرامج والحملات الإعلانية السياحية ، فضلا عن ذلك فإن افتقار وسائل الإعلام المقروءة والمسموعة والمرئية إلى برامج سياحية متخصصة وهادفة أثر بشكل سلبي على عملية التوعية، كما أن عدم وجود تنسيق مشترك وبرامج موحدة للجهات الإعلامية في الوزارات المرتبطة بالنشاط السياحي لايعطي للإعلام السياحي فاعليته المطلوبة. (مندوب، 2002، ص148).

16- الفساد الإداري والمالي، وضعف الإصلاح الإداري، وسوء استخدام الموارد المالية وهدرها، كانت من العوامل الأساسية في تهميش التنمية السياحية، وإحباط أي مشروع تنموي سياحي.

التنمية السياحية

إن غياب التخطيط السياحي السليم أدى إلى تدهور النشاط السياحي، لذا فان وضع الخطط السياحية البعيدة المدى والكيفية التي تنهض بها من شأنه أن يرفع من شأن السياحة، وأن إعداد أية خطة تنموية سياحية يتطلب أن تقوم على ثلاثة عناصر هي:

1- منح الأولوية لقطاع السياحة واعتباره استراتيجية اقتصادية تعمل على إصلاح الاقتصاد الليبي واستيعاب القوى البشرية العاملة.

2- متابعة الأسواق المنافسة مع الأخذ في الاعتبار موضوع المحافظة على البيئة وكذلك رفع مستوى الخدمات، ومواجهة العراقيل والصعوبات كافة، التي تعيق نمو وازدهار السياحة.

اولا: استغلال المقومات الطبيعية في النشاط السياحي :

إن وجود التنوع الكبير للعناصر الطبيعية الأساسية لقيام السياحة في الجبل الأخضر يجعل من الضروري أن تكون هناك مجموعة من الإجراءات والخطط التي تأخذ في الاعتبار الارتباط الوثيق بين العناصر السياحية وأعداد السياح، والتوسعات المستقبلية للمنشآت السياحية القائمة والمقرر بناؤها لذا فإن تنمية وتخطيط أي عنصر يجب أن يكون مرتبطاً مع بقية العناصر الأخرى في الموقع نفسه، وتجنب الاعتماد على عنصر واحد فقط.

1-الموقع الجغرافي: إن طبيعية الموقع الجغرافي للجبل الأخضر أعطته فرصة لاستغلاله في جذب السياح العرب والأجانب، فما زال الجبل الأخضر بموقعه يمثل حلقة الوصل بين الحضارات المختلفة التي استوطنته، وإن مدى نجاح استقطاب أعداد كبيرة من السياح وخاصة من الأسواق السياحية الرئيسة يتوقف على أسس عدة وهي:

أ- إنشاء مجموعة من المطارات الدولية الحديثة في الجبل الأخضر والمناطق المحيطة به، وتطوير ما هو موجود منها مثل مطار الأبرق الدولي، وتجهيزها بكافة الخدمات من قاعات الانتظار والمطاعم وغيرها.

ب- تطوير الموانئ البحرية مثل ميناء سوسة، وإقامة موانئ جديدة قادرة على استقبال السفن السياحية والتجارية العملاقة، وإقامة عدد من الفنادق السياحية والمطاعم ودور الاستراحة فيها.

ج- تسهيل إجراءات الدخول، ومنح التأشيرات للسياح، وتوزيع المنشورات والأدلة السياحية مجاناً.

2- التضاريس: الجبل الأخضر وبسبب احتوائه على الكثير من المقومات والعناصر السياحية الطبيعية والبشرية، ولكونه من المناطق التي تأثرت بالأزمات الاقتصادية والسياسية التي واجهت البلاد أبان النظام السابق و إلي الأن، والإهمال المتعمد للمواقع الأثرية وهي بدورها أثرت وبشكل كبير على السياحة فيها، فإن دفع عملية التنمية السياحية في الجبل الأخضر يتطلب:

- وضع سياسة مستقبلية قادرة على جذب الاستثمارات لتلك المنطقة، وبما يوفر الخدمات الأساسية فيها، ومشروعات رأس المال الاجتماعي بصفة عامة (كهرباء، ماء، صرف صحي، أمن، تعليم).
- استحداث قطاع للنقل السياحي بكافة أنواعه: البحري، والبري، والجوي، فتحقيق الكفاءة لقطاع النقل يعد حجر الزاوية في التنمية السياحية الناجحة، وربط مناطق الجبل بطرق نقل سريعة وحديثة.
- العمل على بناء المرافق السياحية الضرورية، وتوزيعها بشكل عادل بين مناطقه، ونشر الوعي السياحي بين المواطنين.
- إنشاء مراكز للدراسات والبحوث، مهمتها إعداد مشاريع بحثية وتنموية؛ لإعادة تأهيل المنطقة سياحياً، والمحافظة على التنوع البيئي فيها.
- توفير العديد من التسهيلات السياحية، ومن هذه التسهيلات تبسيط معاملات الدخول على الحدود، والسماح بانتقال رجال الأعمال والمجموعات السياحية العربية دون الحاجة إلى الحصول على التأشيرات وغيرها.
- تشجيع مشاريع التشجير وزراعة الغابات، وإعلان المناطق البرية كمحميات طبيعية، وتربية الحيوانات فيها، وإقامة البحيرات الاصطناعية، وإحياء الفعاليات الفلكلورية "الشعبية" التي تتضمن الصناعات الشعبية والحرف اليدوية.
- تنظيم الزيارات للوفود والضيوف إلى المراكز السياحية والمصايف، واستخدام الوسائل العلمية الحديثة للترويج السياحي، كاستخدام الإنترنيت والوسائل الدعائية والإعلامية.

وتبرز أهمية المظاهر التضاريسية في الجبل الأخضر، في احتوائه على مجموعة من البحيرات "بحيرات برك نوط" القادرة على تنشيط السياحة، التي تلقى رواجاً كبيرا بين السياح الأجانب. كما يزخر بالإنجازات الحضارية المعاصرة، التي يمكن للسواح مشاهدتها، وأهمها جسر وادي الكوف.

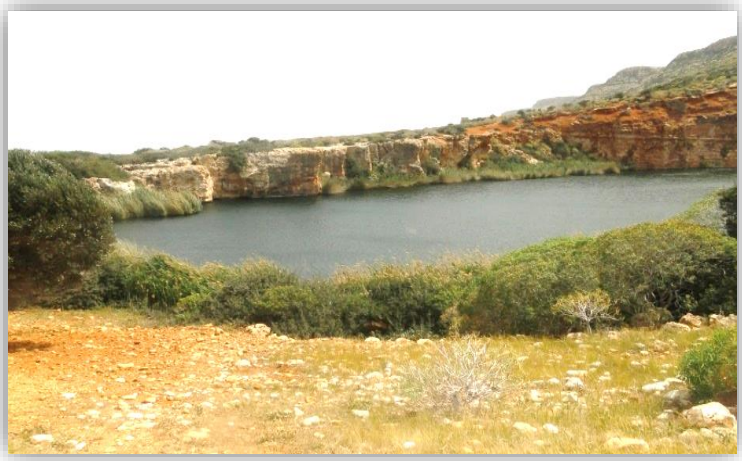
3- المنـاخ: إن الخلاصة التي يمكن اعتمادها لتقويم مناخ الجبل الأخضر ومدى ملاءمته للأغراض السياحية قد برزت في أنه يتبع مناخ البحر المتوسط، والذي يلائم النشاط السياحي في أغلب شهور السنة؛ ذلك لأنه "يرجع له الفضل في تخفيف التأثيرات المتطرفة لمناخ الصحراء في جنوبه، ويتميز هذا البحر بأنه من البحار الدافئة عموما، لذلك فإنه يكون في فصل الشتاء عاملاً مساعداً على تقليل حدة البرودة على طول الساحل، وعلى الرغم من أنه يكون دافئا في فصل الصيف ـ أيضا ـ فإنّ حرارته تكون عاملا ملطفا لحرارة الجو". (شرف، 1963، ص174)، فهو يتميز بصلاحيته للسياحة في فصل الشتاء، حيث يمكن ممارسة الرياضات الشتوية، أما في فصل الصيف فهي تشكل وجهة لسياحة خاصة من داخل البلاد لقضاء فصل الصيف، حيث المصايف والمنتجعات السياحية، إضافة إلي صلاحية العديد من المناطق كدرنة والبيضاء وسوسة وطلميثة لإنشاء المشاتي والمصايف وما يترتب على ذلك من إقامة العديد من المرافق والمنشآت السياحية التي يرغب فيها السياح، خاصة إذا ما علمنا أن هذه المناطق كانت مقصداً سياحياً مهماً لكثير من السياح. أما فصلا الربيع والخريف فيساعدان على تنمية السياحة في أي موقع داخل الجبل، ويمثلان فترة مناسبة لممارسة الأنشطة السياحية المتنوعة.

وإذا ما تركنا الشريط الساحلي واتجهنا جنوبا حيث "ترتفع درجة الحرارة تدريجيا بالاتجاه نحو الجنوب خاصة خلال النصف الدافئ من السنة" حيث تسجل في الأجزاء الداخلية درجات حرارة عظمى وصغرى عالية ومتطرفة عن الأجزاء الشمالية القريبة من تأثير البحر؛ والسبب في ذلك يعود إلى تناقص الارتفاع فوق مستوى سطح البحر تدريجياً، وقلة تأثير البحر بالاتجاه من الشمال إلي الجنوب" (محمود سعد ابراهيم، ص50).

4- الموارد المائية: بصفة عامة المياه المتوافرة لا تشكل عائقاً لقيام نشاط سياحي بالجبل الأخضر، ويمكن مد شبكات المياه إلى المركبات السياحية بسهولة دون أي عائق. وتتمثل المياه السطحية بمنطقة الجبل الأخضر في مجاري الأودية، الشمالية والجنوبية الموسمية مثل: الكوف والحمامة، وبصفة عامة يخلو الجبل الأخضر من أية مشروعات رئيسة تعتمد على المياه السطحية، ولا توجد سدود كبيرة تعمل على حجز كميات المياه التي تنتهي في البحر، باستثناء بعض السدود الرومانية القديمة في بعض المواضع، وبعض السدود التعويقية على المسيلات الصغيرة. ويشكل الخزان الجوفي الأيوسين، الذي يمثل الطبقة المائية الرئيسة الموجودة في تكويني درنة، وأبولونيا (سوسة)، جسماً مائياً يمتد تحت معظم أجزاء الجبل، ويتميز بإنتاجية ونوعية جيدة، ويمثل المورد الرئيس لمياه المشروعات الزراعية، وتطوير الزراعة المروية في الجبل. (مكتب العمارة للاستشارات الهندسية، 2005، ص67)، ووتظهر العيون في الجبل الأخضر في المنطقة السهلية، بالحافة الأولى، ومنطقة الحافة الثانية، ومن أهمها: عيون ماسة، وشحات، وسوسة، كما توجد بعض العيون الرومانية القديمة في تجمع الصليعانية وهي عاطلة، وتستغل لشرب الحيوانات فقط.

ومما تجدر الإشارة إليه أن الموارد المائية خاصة الجوفية في الجبل الأخضر تتعرض للهدر، ما يؤدي إلى وجود عجز متزايد في المياه، كما أنه يعاني انخفاضاً في منسوب مياهه الجوفية، إلا أن الإفراط باستخدام المياه الجوفية بزيادة الحفر، وعمليات الضخ كما هو الحال في البيضاء والوسيطة أدى إلى ظهور مشكلة عدم التوازن بين السحب والتغذية في المنطقة، وتدهور نوعيتها، وعلى الرغم من وفرة الموارد المائية في الجبل الأخضر فإنها لم تستغل بعد بما يخدم التنمية السياحية. فالإمداد بالمياه ومدى توافرها أو نقصانها تعد من أهم المشكلات التي تواجه التنمية السياحية والعمرانية، ومسألة نوعية المياه لا تقل أهمية عن مسألة كمية المياه.

أما بالنسبة للبحيرات فيوجد بالجبل الأخضر عدد من الحفر الكارستية الممتلئة بالمياه، تعرف بالبحيرات الكارستية، وتسمى ببراك نوط، وهي متفاوتة الأحجام وعميقة، وتشرف جدرانها على قيعانها بانحدارات شديدة، وبعض انحداراتها قائمة، وتقع هذه البحيرات شرق منطقة سوسة بنحو 9 كم، منها ما تعرض للنضوب نتيجة لإهمالها.



الشكل رقم(5) بحيرات براك نـوط (تصوير الباحثة 2010)

فعلى الرغم من اختلاف خصائصها فهي في مجملها بحاجة إلى رسم خطط تطويرية تنموية في ضوء تلك المعطيات، وهي:

أ- المحافظة على بقاء مياه هذه البحيرات خالية من التلوث، وتطوير الفعاليات القائمة على الماء، وتوفير المعدات والأجهزة الخاصة بممارستها.

ب- الاهتمام بتشجير سواحل البحيرات، وعمل الأحزمة الخضراء حولها، وتأسيس الأندية التي تعني بتنظيم المسابقات والأنشطة الرياضية المائية.

جـ - بناء مطاعم خاصة بالأكلات المحلية "الليبية" والشرقية والغربية، وأخرى لبيع الأسماك وتقديمها بالطريقة الليبية، وتقييم عناصر الجو المختلفة، وما يمكن أن يقدمه الموقع لإنشاء فنادق أو بيوت سياحية ومطاعم ومحلات تجارية.

والشئ نفسه يمكن أن يقال على المساقط، فمن أشهر المساقط المائية في الإقليم هو مسقط مياه درنة، التي تصدر عن عين درنة. هذا ولا يزال الجبل الأخضر غنيا بمظاهر السطح؛ كالرؤوس البحرية وخاصة في منطقة رأس الهلال، والأقواس البحرية كقوس سوسة.

5- الطيور والحيوانات البرية : قد كثفت الكثير من الدول جهودها للحفاظ على الحياة البرية، من خلال إنشاء محميات طبيعية، تضم الحيوانات النادرة والمهددة بالانقراض، وإن التنوع الإحيائي الموجود حاليا في الجبل الأخضر وخاصة في منطقة وادي الكوف مهدد بالانهيار، ما لم تَكُنْ هناك خطوة جادة من قبل الحكومة والجهات المعنية، ولاسيما مسؤولي البيئة للمحافظة على هذه الأنواع، وقد تعرض معظمها إلى الانقراض، بسبب التلوث الكبير الذي تشهده تلك المناطق من جراء إلقاء النفايات والحرائق وغيرها. إن إعلان منطقة وادي الكوف في أكتوبر 2007م كمحمية طبيعية صديقة للبيئة في المنطقة بمدينة شحات الأثرية على أن تكون مركزاً عالمياً





للسياحة الأثرية والبيئية، تخضع للقوانين الدولية كفيل بحمايتها من التجاوزات الحاصلة، ويحافظ على الكائنات الحية التي توجد فيها، إلى جانب كونها مقصداً سياحياً مهماً.

الشكل رقم (6) جسر ومنتزه وادي الكـــو.ف•

• Libya The Environment General Authority، National Parks and Protected Areas in Libya،Kouf National Park،2002،p2

6- الغطاء النباتي : إنّ الغطاء النباتي الذي يتمتع به الجبل الأخضر يعد من أجمل المناظر الطبيعية الخلابة في البلاد، إلا أن الغطاء النباتي والغابات انحسرت من 500 ألف هكتار قبل عشرين عاما إلى 180 ألف هكتار في الوقت الحالي؛ بسبب حرائق الغابات والبناء العشوائي، هذا وتعرض الجبل الأخضر بعد أحداث 17 فبراير 2011م، لحملة إزالة الغابات؛ بسبب تعطل القوانين التي تحميه، وغياب السلطة الفعالة للشرطة الزراعية.
بالرغم من أن الغطاء النباتي الطبيعي منه والزراعي يمد القطاع السياحي بجانب كبير من متطلباته، فضلاً عمَّا يوفره من جانب جمالي، وتلطيف درجة الحرارة، ومصدات للرياح، والتخلص من الغبار والأتربة، ووفقاً لهذه الأهمية فإن إقامة الأحزمة الخضراء حول المدن والمناطق السياحية وإنشاء الحدائق العامة والمتنزهات وإدخال التقنيات الحديثة في زراعة المحاصيل الغذائية أمر من شأنه أن يشجع النشاط السياحي ويوفر النقص الحاصل والطلب المتزايد على المنتجات الزراعية، ويسهم في توسيع السوق أمامها، وتشجيعها على زيادة الإنتاج. (جامعة عمر المختار، 2005، ص104).

ثانياً : استغلال العناصر البشرية في النشاط السياحي

- تطوير السياحة الدينية : تعد المزارات الدينية المتمثلة في الأضرحة والمساجد والكنائس والمقابر من أكثر العناصر الجاذبة للسياح ، لذا فإن تطوير تلك المزارات يجب أن يتلاءم وقدسيتها، إلى جانب النسيج الحضري التقليدي، وقد جرت عدة عمليات تطوير عليها، ولكنها كانت محدودة، واقتصرت على صيانة وترميم بعض مرافقها، دون التوسع في بناء أو استحداث أخرى جديدة، ودون أن تراعي الطلب عليها مستقبلاً، ولغرض تفعيل النشاط السياحي الديني وإعطائه الحيز والموقع الملائم، لابد من تأسيس شركة متخصصة بهذا الجانب، تعمل على تهيئة الظروف المناسبة والملائمة لاستثمار جميع عناصر السياحة الدينية في الجبل، واستئجار الفنادق والحافلات والسيارات لخدمة الزوار، والتعاقد مع الجهات المسؤولة فيما يتعلق باستقبال الوفود وتفويجها، وتنظيم البرامج السياحية، وتأمين الراحة لهم، كما تتولى مهمة الترويج من خلال وسائل الإعلام المختلفة داخل الجبل وخارجه. فضلا عن ذلك فهي تفتقر إلى عدد من الخدمات التي يحتاجها الزائر، ولاسيما دورات المياه الصحية وأماكن الوضوء، وتوفير الفنادق السياحية من الدرجة الأولى، فأغلب الفنادق الموجودة لاتملك درجة تصنيفية ومتواضعة جداً، وهي لا تقدم أية خدمات، عدا خدمات الإيواء، وهذا مؤشر يؤكد على تدني مستوى هذه الفنادق، وافتقارها إلى المواصفات الفندقية العالمية، و يمكن ارجاع ذلك إلى إهمال المسؤولين عن القطاع السياحي، وتدني المستوى الأمني في البلاد في السنوات الأخيرة.

- تطوير المناطق الآثرية : بالنظر لما تمر به الآثار الليبية اليوم من عمليات تخريب وسرقة، تعمل على طمس حضارات امتدت لآلاف السنين، فهي اليوم بأمس الحاجة إلى سن قانون يحميها من عمليات السرقة المتواصلة، واستعادة ما أُخْرِجَ من البلاد بطرق غير شرعية، كما أن توقف أعمال الصيانة للآثار قد أدت - وبشكل كبير - إلى زوال الكثير من معالمها البارزة، وذلك لم يكن نتيجة لتدهور حالتها الانشائية، ولكن نتيجة لإهمال الدولة والمسؤولين عن مبانيها، والحفاظ عليها كموروث ثقافي حضاري سياحي، فقد أشارت إحدى الدراسات إلى أن معظم المدن التاريخية في العالم العربي قد فقدت أكثر من (70%) من نسيجها التاريخي خلال العقود الخمسة الأخيرة من القرن المنصرم، خاصة أن الكثير من المباني الأثرية قد أُهْمِلَتْ واعْتُدِيَ عليها، فبعضها استخدمت كمسكن، وبعضها استغل للاستخدامات الخدمية المختلفة، حيث تغير شكلها الخارجي بإضافة دهانات جديدة عليها، وإدخال مرافق الصرف الصحي فيها، إضافة لازدياد الطلب على السكن دون استجابة من المسؤولين، الأمر الذي أدى إلى التوسع العمراني على حساب المعالم التاريخية، كما هو الحال في مدينة سوسة، نلاحظ أن المنطقة الأثرية تشكل 19.3% من جملة مساحة المدينة، وتمثل 26.6% من المساحة المبنية في المدينة، هذا

باستثناء المباني الإيطالية المستغلة كسكن في المدينة، والتي يتجاوز عددها 32 مسكناً بالإضافة إلى المباني المستغلة من قبل الأجهزة العامة والشعبية؛ مثل: أمانة المؤتمر، واللجنة الشعبية بسوسة، التي تستغل مبنى الإدارة الإيطالية، ونادي سوسة والمركز الثقافي، وشركة الكهرباء، والبريد، التي تستغل المباني الإيطالية والمستشفى الايطالي القديم والمطاعم الايطالية القديمة، أما بقية الاستعمالات فقد جاءت بنسب صغيرة متقاربة، تدل على مدى إهمال القطاع السياحي من قبل الدولة في المدينة. وهذا يمثل خسارة للتراث في المنطقة لما كانت تتمتع به تلك المباني من الناحية الجمالية المعمارية (خالد محمد بن عمور، ص 15- ص 18)، ومن أهم المعالم التي أُزيلت بحكم التطوير أو الإهمال مبنى الكنيسة الإيطالية، ومبنى البريد الإيطالي، بالإضافة إلى مباني الميناء الإيطالية، والمدرسة الايطالية، التي تقع في الجزء الشمالي الغربي من المدينة القديمة، بالإضافة إلى المطعم الإيطالي الذي كان بجوار مبنى البلدية، وعلى الرغم من قيام العديد من المخططات الإقليمية، آخرها المخطط الشامل عام 2008-2025م، الذي حدد فيه معوقات مخططات التنمية السياحية في إقليم الجبل الأخضر (Libya،urban Planning Agency،Thirid Generation Planning Project،p479-495)، وقد سبق ذلك المخطط مشروع مخطط التنمية السياحية الليبية طويل الأجل من عام 1999-2018م، حيث قيمت فيها جميع الموارد السياحية الخام الموجودة في الإقليم (الهيلع، ص228)، ولكن عقب هذا المخطط برزت ظاهرة البناء العمراني العشوائي غير المخطط بصورة كبيرة أثرت على تلك المقومات السياحية.

وقد بُنِيَ نصبٌ تذكاريٌ يخلّد معركة الكراهب، التي وقعت في مرتفعات سوسة عام 1926م بين المجاهدين والإيطاليين، وأصبح رمزا تاريخياً عبر الأجيال، إلا أن هذا النصب الرمز يعاني من الإهمال والتعدي عليه، وعدم الاهتمام به. وقد تأثرت منارة درنة بعوامل الطبيعة والزمن، وأيضا المنارة القديمة بسوسة، إضافة لعمليات الهدم والتخريب. إضافة إلى الآثار الغارقة المغمورة تحت سطح البحر، التي تمثل جزءاً مهماً من التراث السياحي، التي تمكن السياح من ممارسة السباحة وهواية الغوص والصيد، كما أنها هدفٌ للسياحة البحرية والثقافية العلمية، حيث كشفت عنها العديد من عمليات التنقيب التي أجريت في الجبل الأخضر، التي أشارت إلى وجود بعض السفن القديمة الغارقة، كما هو الحال في ميناء منطقة طلميثة، فآثارها الغارقة معالمها واضحة للعيان، وكذلك أجزاء كبيرة من ميناء ومرفأ سوسة مغمورة تحت الماء، بالإضافة إلى بعض المباني الغارقة، وبالتأكيد فإن إعادة بناء ما تهدم من هذه الآثار وفقاً للمخططات الأصلية لها، واستخدام مواد البناء ذاتها التي استخدمت سابقاً، وإنشاء متاجر لبيع التحف الأثرية، والهدايا التذكارية، وتنظيم المهرجانات والاحتفالات بشكل دوري، سيكون له دور في عودة الحياة إليها، وقدرتها على الجذب السياحي. مع ضرورة منع دخول المركبات، وتخصيص هذه المناطق للمشاة فقط، وإعادة النظر في القوانين والتشريعات القائمة المتعلقة بحماية المناطق الأثرية، ورسم سياسات واضحة للحفاظ عليها، مع نشر الوعي بين المواطنين لأهمية هذه المناطق السياحية والثقافية والاجتماعية الاقتصادية البيئية، ليكون لهم دور فعال في حمايتها والحفاظ عليها، مع توفير الموارد المالية اللازمة لذلك.

- **تنمية الصناعات اليدوية :** وهي تمثل رافداً مهماً من روافد الاقتصاد الوطني؛ لكونها تمثل تراث البلاد، ومراحل تطورها الفكري والعمراني، ولغرض تنميتها وتطويرها فهي بحاجة إلى:

أ- تشجيع هذه الصناعات من قبل الدولة والقطاع الخاص.

ب- إقامة مهرجانات فنية وشعبية لتعريف العالم بتأريخ ليبيا بشكل سنوي، وتطوير الخدمات الإدارية والمصرفية، ومن ثم توفير المناخ الإداري والشفافية المناسبة للتنمية السياحية. كما هو الحال في المصرف

التجاري الوطني الذي لعب دوراً متوسطاً في تنمية الجبل الأخضر، من خلال تمويله للمشاريع السياحية الصغيرة والمتوسطة. (أشرف محمد حسن، 1998، ص 56).

ج- اجراء حملات تسويقية لهذه المنتجات، بغية تداولها داخل ليبيا وخارجها.

ومن هنا لابد من التفكير بشكل جدي في تنمية السياحة التراثية، من حيث الاهتمام بأصالة المواقع السياحية، والتفاعل مع السياح، ضمن نطاقات محدودة، تعطي دوراً بارزاً للمجتمعات المحلية.

- **التدفق السياحي :** تتسم حركة السواح المحليين في المنطقة بأنها موسمية، بمعنى أن هناك أوقات ذروة للحركة، خاصة وأن حركة السواح المحليين للمنطقة تعتمد على سفر الإجازات، وارتباطها بالظروف الطبيعية، خاصة المناخ فموسم الحركة السياحية المحلية يبدأ مع بداية شهر يونيو من كل عام، وينتهي في نهاية شهر أكتوبر، وهذه الحركة تتوافق مع الإجازات الصيفية (الجامعية، المدرسية) ومرتبطة بنمط السياحة الذي توفره المنطقة المتمثل في السياحة الشاطئية، حيث المناخ الملائم والشواطئ الجميلة، فالمناخ والشواطئ تشكلان عامل جذب رئيسي للسواح المحليين القادمين إلى المنطقة، إلا أن بعض هؤلاء السواح يهتم بسياحة التراث، ويتردد على الأماكن الأثرية بحكم زيارة المنطقة لأول مرة، ومحاولة تجديد نشاط رحلته السياحية.

أما السياحة الداخلية بالمنطقة فقد تركزت في ثلاثة أنماط رئيسة هي :

1 - السياحة الشاطئية.

2- الترويح الخلوي: وهو الذي يتضمن المناشط ذات العلاقة بالطبيعة وبعواملها، ويشمل مختلف الأنشطة التي تحدث في الأماكن المفتوحة. (صالح، ص8).

3- السياحة التراثية. (بن عمور، ص21).

إن حركة السياحة الدولية إلى البلاد كانت تعاني تذبذباً واضحاً من حيث حجم السواح خلال فترة الثمانينيات والتسعينيات من القرن الماضي، بفعل عوامل داخلية وخارجية انحصرت في الأوضاع الاقتصادية والسياسية ، ولكن منذ بداية القرن الحالي زادت أعداد السواح بشكل ملحوظ، وما السياحة في المنطقة إلا انعكاس لحركة السياحة في البلاد، وتتسم حركة السواح الدوليين بالتذبذب من حيث الحجم، فقد شكلت ما نسبته 24.8% من جملة السواح القادمين إلى ليبيا عام 2004 وبدأت تنخفض النسبة من 19.6% عام 2005م وإلى 17.8% عام 2006م، ثم إلى 17.5% في عام 2007م ونفس النسبة في عام 2008م وهذا الانخفاض يعود إلى انخفاض السواح القادمين للبلاد، كما أن حركة السياحة الدولية في المنطقة والبلاد مرتبطة بالوكالات والشركات السياحية المسؤولة عن تنظيم الأفواج السياحية، وتحديد مواعيد هذه الرحلات والأفواج، ومن خلال حركة السواح الدوليين للمنطقة نجد أنها لا تتوافق مع الموسمية للسياحة الداخلية، فهي تقريباً تشكل موسمية خاصة بالسياحة الدولية في الأشهر الممتدة من شهر أكتوبر وحتى يونيو، بحكم عاملي تحديد وقت الأفواج من قبل وكالات السفر والشركات السياحية، وعامل المناخ الذي يناسب السواح الدوليين. (عوض، ص161).

وازداد الوضع سوءاً بعد ثورة 17 فبراير 2011 إلى يومنا هذا؛ نظرا لانعدم الاستقرار السياسي والأمني في البلاد. الذي أدى إلي تدني النشاط السياحي من جميع النواحي، مع تدهور المناطق السياحية من نهب وسرقة وتعدٍ عليها بالرعي، واستخدامها لأغراض سكنية في ظل أزمة السكن التي يعاني منها الجبل، وأغراض خدمية مختلفة كمقرات لورش السيارات ومحلات تجارية، مما أدى إلى فقدانها لأهميتها التاريخية التراثية وتلوثها - أيضا - في ظل غياب الوعي بأهمية التراث، ومفهوم الحفاظ عليه، فشعور المُستثمر والسائح بالاطمئنان والاستقرار في الدولة المستقبلة، إضافة إلى توفر الخدمات يجعل منهما يتوجهان نحوها، في حين إذا لم يتوفر

الوضع الأمني وكثرت فيه التهديدات والمخاطر الأمنية كعمليات خطف السياح، واستهدافهم وتهديدهم وترصدهم، فإن المستثمر لن ينجذب إلى الدولة أو المنطقة المستقبلة؛ نظرا لغياب البعد الأمني.

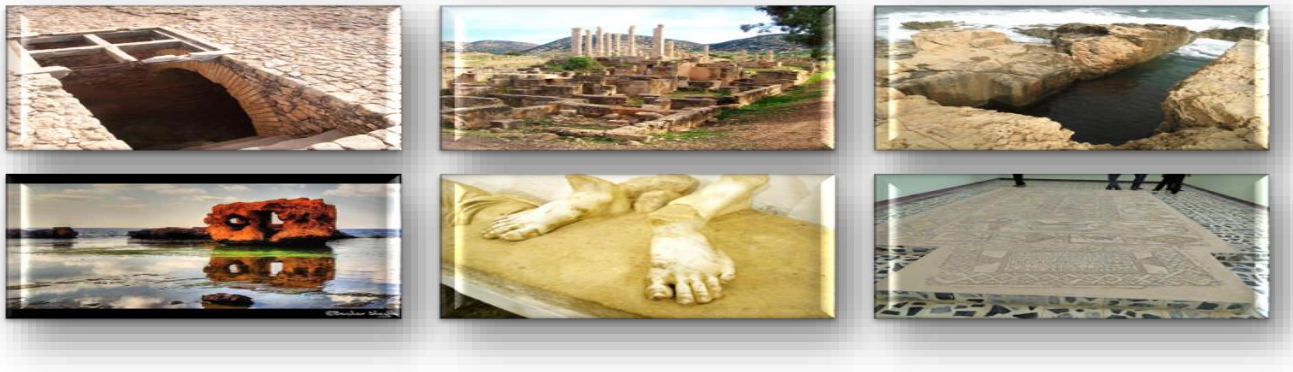
وللحفاظ على هذه المعالم التاريخية التراثية يجب توفير الأمن، والتغطية المالية التي تتطلبها حماية وصيانة وتطوير المناطق الأثرية بكل وحداتها، واستيعاب البعد الجمالي لها، ونشر الوعي بأهمية الحفاظ على الموروث السياحي. إن عملية جذب هذه الاستثمارات تحتاج وبشكل كبير لعملية الترويج، وجذب الفرص الاستثمارية السياحية، ذات الجدوى الاقتصادية، وتسويقها لغرض تشجيع المستثمرين من الإفراد والشركات والمؤسسات للإقبال عليها وتنفيذها. (جامع، 2001، ص75).





الشكل رقم(7) مظاهر الاختلال البيئي في الجبل الأخضر (تصوير الباحثة 2010)

الشكل رقم(8) مقومات الجذب السياحية في الجبل الأخضر (تصوير الباحثة 2010)



أهم النتائج والتوصيات :

أولاً: النتـائـج :

1- يتميز الجبل الأخضر بغناه بعناصر الجذب والإمكانات الطبيعية لقيام نشاط سياحي، وهي تتمثل في الشواطئ والجبال والغابات، بالإضافة إلى المناخ المعتدل، كما أنه غني بالمخلفات التاريخية والأثرية المنتشرة في ربوعه، التي تعد مقوماً من مقومات الجذب للسياحة الثقافية تتوافر به إمكانات فنية وتراثية كبيرة، لكنها تحتاج إلى الاهتمام بصناعاتها التقليدية.

2- كل العناصر المكونة للشواطئ وظروفها الطبيعية جيدة لقيام نشاط سياحي بحري مختلف الأنواع، والشاطئ صالح لإنشاء قرى ومنتجعات ومصايف سياحية .

3- إمكانية الوصول لعناصر الجذب السياحي سهلة ومتوافرة؛ بسبب موقعها الجغرافي القريب من أسواق تصدير السياحة الدولية، وتوافر شبكات الطرق البرية، ووجود مينائي بنغازي ودرنة، ومطاري بنينا والأبرق.

4- أهم معوقات قيام نشاط سياحي بالجبل تتمثل في عدم توافر البُنى الأساسية وأهمها الفنادق، والمنتجعات، والقرى السياحية، أي عدم وجود أماكن للإيواء والإعاشة، لعدم تنفيذ توصيات المخطط بالخصوص، وهذا العجز يمثل قـيـداً أساسياً على تنمية السياحة، إضافة إلى ضعف الخدمات السياحية المتوافرة، وجميعها يمكن تذليلها والسيطرة عليها.

5- يمكن تنمية أنواع متعددة من السياحة بالجبل الأخضر، كالسياحة الجبلية والبحرية والثقافية والعلاجية والبيئية والدينية والشبابية ، وفق الإمكانات المتوفرة به.

6- تردي الأوضاع الأمنية التي تعاني منها البلاد بعد أحداث 17 فبراير 2011م الأمر الذي أدي إلى توقف النشاط السياحي، وتعرض بعض الأماكن الأثرية إلى السرقة والنهب والتعدي.

7- انخفاض الوعي الثقافي لدى السكان في المناطق المختلفة، مما يؤدي لعزوف العديد من خريجي المؤسسات التعليمية عن العمل في المجال السياحي أو الفندقي، لأسباب اجتماعية أو شخصية. أضف إلى ذلك ضعف الوعي بأهمية السياحة، ومدى مساهمتها في دعم الاقتصاد الوطني.

8- التوسع العمراني العشوائي في المناطق السياحية، كما هو الحال في سوسة، الأمر الذي أدى إلى تشويه معالمها وتلوثها وإزالتها أحياناً. وتعرض بعض المناطق الأثرية للحرائق كما حدث في شحات.

9- عدم كفاية ونقص الأيدي العاملة المتخصصة والمدربة في المجال السياحي، موسمية الطلب الذي يؤدي إلى انخفاض مستويات إشغال المرافق السياحية، ومن ثم ارتفاع التكاليف، وانخفاض معدلات العوائد والأرباح.

10- أسلوب توجيه الاستثمارات في القطاع السياحي، فما زالت أدوات السياسة النقدية في ليبيا غير موظفة بشكل جيد، وبما يستجيب لمتطلبات فتح الأبواب أمام القطاع الأهلي والاستثمار الأجنبي.

ثانياً: التوصيات :

1- توفير البنية الأساسية والخدمات وترقيتها بالتدريج؛ وذلك لأن البنية القائمة من الفنادق والنقل وشبكة الاتصالات وأساليب التعامل المصرفي، كلها تعمل ضد تنامي السياحة، حتى لا تؤدي إلى آثار سلبية، وضمن برنامج زمني مدروس، وبخاصة فيما يتعلق بتوفير الفنادق، والبني اللازمة، والكادر المناسب، وتوفير وتأمين أتباع معايير عالية في الأداء. وينصرف ذلك إلى مجالات محددة، من فنادق ومكاتب سياحية ونشرات ووسائل تعريف ووسائل مواصلات واتصالات ومعاملات مالية. وكل هذا يحتاج إلى جهود مكثفة في مجالات الاستثمار والخدمات وغيرها.

2- الخدمات الإدارية والمصرفية، ومن ثم توفير المناخ الإداري والشفافية المناسبة للتنمية السياحية. وإيجاد الحلول التي تناسب المرحلة التي تمر بها البلاد، والتي تهدف إلى تطوير اقتصادياتها .

3- توفير السبل للنهوض بالسياحة الداخلية فهي إلى جانب كونها وسيلة مهمة لتوفير الأجواء الملائمة للمواطنين؛ لقضاء أوقات فراغهم وبالأشكال المختلفة للراحة والاستجمام والترويح، وكذلك إسهامها في دعم الاقتصاد القومي من خلال عدالة توزيع الدخل القومي على مختلف المناطق في الدولة، ورفع المستوى

المعيشي والثقافي والحضاري للمواطنين، وزيادة نمو العلاقات الاجتماعية، وإذكاء الشعور الوطني، فضلا عن تنمية الهوايات والحرف اليدوية.

4- ظل غياب الرادع القانوني، نظراً للظروف السياسية والأمنية التي تمر بها البلاد، لابد من السعي لتشجيع المواطنين العاديين على أهمية الحفاظ وحماية التراث الثقافي السياحي.

5- أهمية التعاون بين البلدان العربية، لتحقيق إنجازات متميزة في تنشيط السياحة، وخاصة السياحة البينية، والاستثمار السياحي، لتعزيز قدرتنا التنافسية في سوق السياحة العالمي، ولتحسين المردود الاقتصادي والاجتماعي للسياحة، حيث إن السياحة البينية العربية أكثر إيراداً من دخول السياحة الأجنبية، فالسائح العربي يقيم مدة أطول، وينفق أكثر؛ إذ إنه غالباً ما يأتي صحبة عائلته.

6- تحديث المخطط الشامل للتنمية السياحية، ووضع الخطط والبرامج الاستثمارية بمختلف المناطق.

7- العمل على تخطيط كافة المناطق المستهدفة للاستثمار السياحي، ووضع المعايير التخطيطية اللازمة لتلك المشاريع الاستثمارية، والمحافظة على المناطق الطبيعية والأثرية وحمايتها.

8- وضع الخطط لتطوير البنية التحتية والخدمات الأخرى مثل المطارات والموانئ.

9- الاستفادة من خدمات الإنترنت ووضع المعلومات السياحية والدعائية عن الجبل الأخضر، وإعداد برامج مرئية ومسموعة.

10- وضع لوحات إرشادية باللغة العربية والإنجليزية والفرنسية على الطرق العامة، توجه السياح لمواقع الجذب السياحي، وكذلك أسماء المدن والقرى والمسافات بينها.

11- إعداد دليل سياحي لنطاق الجبل الأخضر، يحتوي على معلومات وحقائق عن المنطقة، وعناصر الجذب السياحي والمزارات السياحية وكيفية الوصول إليها، بحيث يشمل خريطة للمواقع السياحية والطرق الموصلة إليها، وكذلك مجموعة من الصور الفوتوغرافية باللغات المختلفة، وإصدار بطاقات بريدية للمواقع السياحية.

12- توفير فرص العمل، وترغيب المواطنين في العمل في مجال السياحة، عن طريق الحوافز التشجيعية والإعفاءات المختلفة، وإعداد كوادر مؤهلة في مجال الإرشاد السياحي والأعمال الفندقية والخدمات المختلفة.

13- إنشاء معاهد للسياحة والفندقة، وتنمية الحس والسلوك السياحي لدى السكان.

14- التشجيع على فتح مكاتب السفر والسياحة، ومكاتب الخدمات البريدية والهاتفية.

15- المحافظة على الشواطئ وحمايتها من التلوث والعوامل التي قد تؤثر سلباً على طبيعتها، بما يضر بها ويقلل من أهميتها، أو يعيق من إمكانات الاستفادة منها، ومراقبة عمليات أخذ الرمال من الشواطئ وتنظيمها، لتجنب أية أضرار، مثل ترك فجوات ومستنقعات تُحول الشاطئ إلى سبخة.

16- على الغابات والأحراش والنباتات الطبيعية من العبث والحرائق والتلوث والإهمال والاستغلال الجائر، والاهتمام بعمليات التشجير وزراعة النخيل.

17- بالحياة الطبيعية، وخاصة الحيوانات البرية والطيور، وترشيد وتنظيم عمليات صيدها، وعدم الاستغلال الجائر للثروة البحرية، وإساءة طرق الصيد، وخاصة باستخدام المواد الكيماوية والمفرقعات.

18- إعداد دراسة مسحية شاملة عن إمكانات المنطقة من المواد الخام اللازمة لقيام الصناعات التقليدية، وفتح مراكز للصناعات التقليدية، وتوفير المادة الخام والأدوات والقروض اللازمة لدعم هذه الصناعات،

وإيجاد أسواق أو محلات خاصة بهذه المنتجات التقليدية وإعفائها من الضرائب، وحمايتها من المنافسة الخارجية.

19- استخدام تقنيات الاستشعار عن بعد، ونظم المعلومات الجغرافية (G.I.S) في تحديد المواقع السياحية المناسبة، وذلك يتطلب: أ-بناء قاعدة معلومات عن السياحة وأنواعها في ليبيا. ب-بناء قاعدة معلومات عن المقومات الطبيعية والبشرية وتوزيعها الجغرافي في ليبيا.

قائمة المصادر:

أولاً -المراجع العربية :

1. إبراهيم، محمود سعد (2000)، "التصحر في جنوب الجبل الأخضر: دراسة في المظاهر والأسباب"، (رسالة ماجستير ـ غير منشورة)، قسم الجغرافيا، كلية الآداب، جامعة قاريونس، بنغازي.
2. أمين، آزاد محمد، "المقومات الجغرافية لنشوء وتطور السياحة في المنطقة الجبلية من العراق"، مجلة كلية التربية، العدد2، مديرية دار الكتب، جامعة البصرة، البصرة (1979).
3. التونسي، عبيرمصطفي (2009)، "مقومات تنمية قطاع السياحة في إقليم درنة: دراسة في جغرافية السياحة"، (رسالة ماجستير ـ غير منشورة)، قسم الجغرافيا، جامعة قاريونس، بنغازي.
4. الحداد، عبد السلام (2017)، "دراسة بعنوان: الزحف العمراني على المناطق الأثرية في إقليم الجبل الأخضر – ليبيا: دراسة في التخطيط العمراني"، (رسالة دكتوراه ـ غير منشورة)، قسم الجغرافيا، كلية الاداب، جامعة القاهرة.
5. القزيري، سعد خليل، "تنمية الساحل"، كتاب الساحل الليبي (تحرير) الهادي مصطفى أبو لقمة وسعد خليل القزيري، بنغازي، منشورات مركز البحوث والاستشارات، جامعة قاريونس، 1997م.
6. القزيري، سعد خليل ، "التخطيط للتنمية السياحية في ليبيا"، (بنغازي: دار الكتب الوطنية، 2006م).
7. الطيب، سعيد صفي الدين، "نحو تنمية مستدامة بإقليم الجبل الأخضر"، الملتقى الجغرافي الحادي عشر، الجمعية الجغرافية الليبية، البيضاء، في الفترة من 4-2007/9/11م.
8. القطعاني، سالم عبد الرسول، "مقومات السياحة ومعوقاتها في منطقة البطنان: دراسة في جغرافية السياحة"، (رسالة ماجستير غير منشورة)، قسم الجغرافيا، جامعة قاريونس، بنغازي، 2004م.
9. العقيلي، نعمان دهش، "الجغرافية السياحية لمنطقة الصحين" (بغداد: مطبعة العاني،1980م).
10. بن عمور، خالد محمد، "السياحة التراثية المستدامة بمنطقة سوسه الواقع والآفاق"، قسم الجغرافيا - كلية الآداب، جامعة عمر المختار، البيضاء.
11. بن عمور، خالد محمد، "التنمية المستدامة للسياحة الشاطئية بمنطقة الجبل الأخضر منظور جغرافي"، مجلة العلوم والدراسات الإنسانية – المرج، العدد الأول – المجلد الثاني، المرج، (2014م).
12. جامع، عبد الله عبدي (2001)، "التطور الحضري وأثره في تنمية الطلب السياحي، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الإدارة والاقتصاد، الجامعة المستنصرية، بغداد.
13. دريول، حنان حسين (2002)، "السياحة الدينية في بغداد"، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الآداب ، جامعة بغداد.
14. شايلد، ريتشارد قود، "قورينا وأبولونيا – دليل تاريخي ووصف معماري لأهم آثار المدينتين"، (طرابلس: منشورات إدارة البحوث الأثرية، 1963م).
15. شرف، عبد العزيز طريح، "جغرافية ليبيا"، (الإسكندرية: مطبعة المصري، 1963م).

16. صالح، فريحة عيسى، "دور الغابات في السياحة الداخلية والترويج الخلوي في الجبل الأخضر"، (رسالة ماجستير - غير منشورة)، قسم الجغرافيا، كلية الآداب، جامعة عمرالمختار، البيضاء.
17. عبد الله، قيس رؤوف، الحوري، مثنى طه، "دور المصادر الطبيعية في نشوء وتطور السياحة"، مجلة الإدارة والاقتصاد، العدد7، السنة السادسة، الجامعة المستنصرية، بغداد، (1982م).
18. علي، عبير مصطفي حمد(2009)، "مقومات تنمية قطاع السياحة ومعوقاتها في إقليم درنة السياحي: دراسة في جغرافية السياحة"، (رسالة ماجستير-غير منشورة).
19. لقاح، ماهر، "نمو تنمية مستدامة للتراث العمراني في المركز التاريخي لمدينة دمشق - سوريا"، (دمشق: وزارة الإسكان والتعمير، 2008م).
20. مندوب، مظفر، "الإعلام السياحي في العراق وسائله وأساليب تطبيقه"، مجلة الجمعية الجغرافية العراقية، العدد50، (2002م).
21. أمانة التخطيط، مصلحة المساحة، الأطلس الوطني، طرابلس، 1978م.
22. الوطني الاستشاري والمنظمة العالمية للسياحة وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي، المخطط العام لتنمية السياحة بالجماهيرية العظمى (1999-2018)،1997.
23. جامعة عمر المختار، "دراسة وتقييم الغطاء النباتي الطبيعي بمنطقة الجبل الأخضر: مشروع جنوب الجبل الأخضر"، البيضاء، 2005م.
24. محمد حسن، أشرف(1998) ، "التمويل المصرفي للمشروعات السياحية الصغيرة والمتوسطة ودورها في التنمية السياحية لمدينة الجبل الأخضر الليبية"، (رسالة ماجستير - غيرمنشورة)، قسم الدراسات السياحية، كلية الاقتصاد، جامعة عمر المختار، البيضاء.
25. مصلحة التخطيط العمراني - ليبيا، "النطاق المحلي الجبل الأخضر"، (بنغازي: مكتب العمارة، مخططات الجيل الثالث، 2005م).

ثانيا - المراجع الإنجليزية :

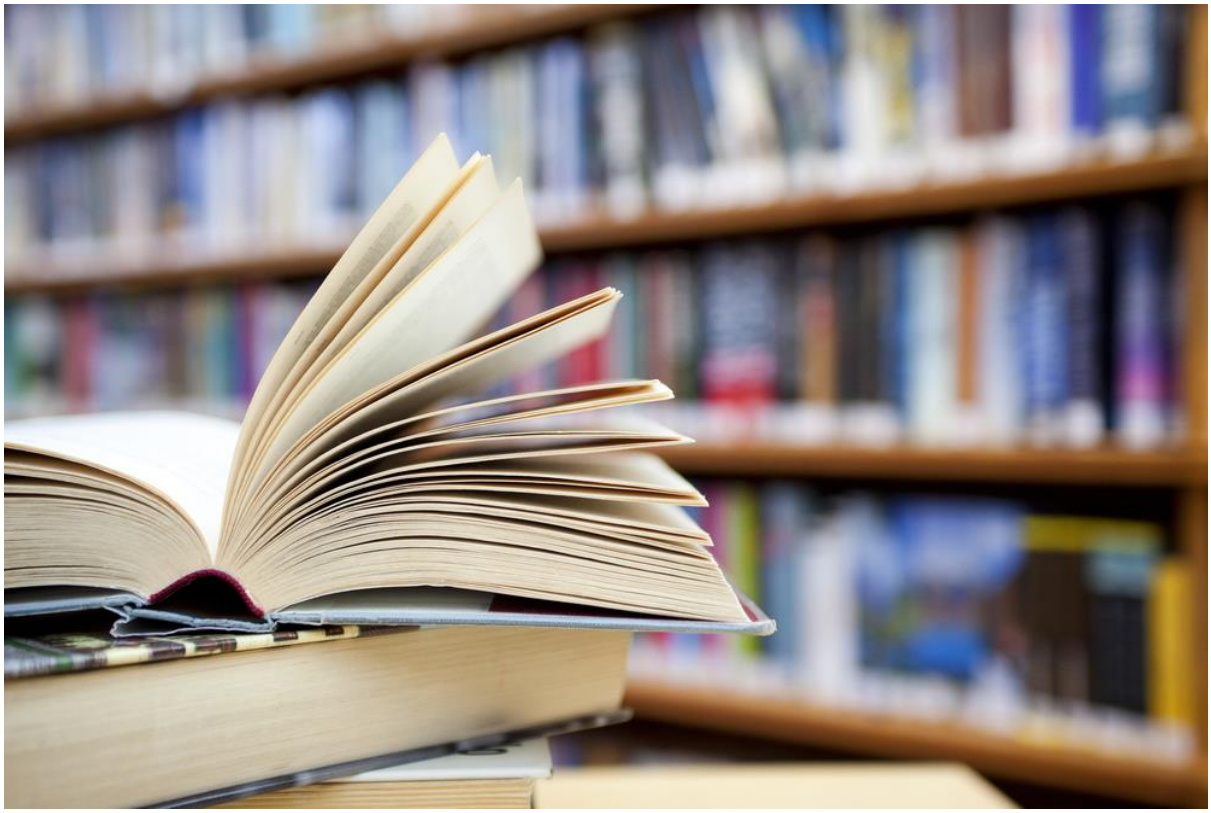
.1 Saad Kezeiri ;2004 " Tourism opportunities in The Jabel Akhdar " ، Unpublished Paper ، Hassan Shaari Consulting Bureau ، Benghazi ، August ،

.2 Gearing، C. & Swart، W.1976 "Planning for Tourism Development"، New york.- .

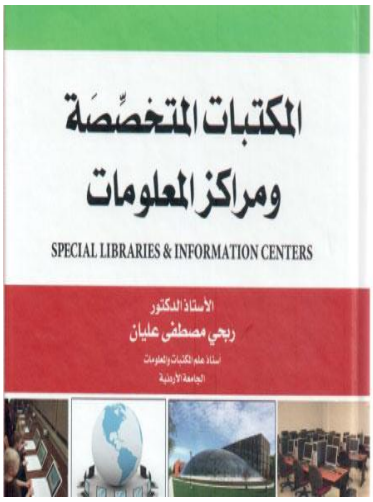
.3Libya،urban Planning Agency،Thirid Generation Planning Project،Bengazi Rigion،3GPP2000-2025،Rport 2

.4Libya،The Environment General Authority، National Parks and Protected Areas in Libya،Kouf National Park،2002،p2

ISSNللنسخة الإلكترونية: 2523 – 1871



ثانيا: عروض الكتب



المكتبات المتخصصة ومراكز المعلومات

تأليف ربحي مصفى عليان

عرض وتحليل: أ. أمينة محمد الزوّام•

يأتي هذا الكتاب محاولة لرسم الصورة الراهنة للمكتبات المتخصصة بجانبيها النظري والتطبيقي، ويمهد الطريق لمن يريد أن يسلك سبيله في علم المكتبات، في هذه المرحلة من تطوره، مع ميل واضح للمكتبات المتخصصة باعتباره أحد المجالات التطبيقية؛ ليسد بذلك فراغًا في المكتبة العربية، بفضل جهد صاحبه، الذي يُعدُّ أحد أبرز أساتذة المكتبات في الأردن والوطن العربي، وهو الأستاذ ربحي مصطفى عليان، أستاذ علم المكتبات والمعلومات بالجامعة الأردنية، الذي ألف عددًا من الكتب الضالعة في المجال.

وقد صدرت الطبعة الأولى من هذا الكتاب عام 2014م، التي نحن بصددها، حيث يقع الكتاب في أربعمائة صفحة، يشغل الاستهلال أربع صفحات، وينتظم الكتاب في عشرة فصول رئيسية، يتناول الفصل الأول الإطار العام للمكتبات المختلفة (التقليدية)، ومكتبات المستقبل، والمكتبات الإلكترونية والرقمية والافتراضية، ويبدأ كل فصل بمقدمة.

يتناول الفصل الأول: (المكتبات إطار عام)، حيث ناقش المكتبات: العامة، المتنقلة، الوطنية، الجامعية، المدرسية، المستقبل، الإلكترونية، الرقمية، الافتراضية، ومكتبات الأطفال، وفي نهاية الفصل أكد المؤلف على أهمية فوائد استخدام المكتبة الإلكترونية والرقمية والافتراضية، ودور المكتبيين في المكتبة الإلكترونية والرقمية والافتراضية.

وجاء الفصل الثاني: (المكتبات المتخصصة)، متناولا تعريفها وتاريخها، ثم تناول أهدافها ووظائفها، وتناول هذا الفصل الهيآت التي تمتلك مكتبات متخصصة، ومميزات هذه المكتبات، ثم عقد مقارنةً بين المكتبات المتخصصة والمكتبات العامة والجامعية، وانتهى الفصل بالحديث عن المقومات الأساسية للمكتبات المتخصصة، ومراكز المعلومات الحديثة، من وجهة نظر ماونت، التي تمثلت في: الإدارة، العاملون، التخطيط، الميزانية، التنظيم، التوظيف، الإشراف، التسويق، تقويم العمليات، استخدام الوسائل الإدارية لنجاح مهمة المدير. ثم ألقى الضوء على المنافع التي يجنيها المديرون، كذلك في هذا الفصل ذكر وصفًا وظيفيّاً لأمين المراجع.

• محاضر مساعد بقسم المكتبات والمعلومات كلية الآداب جامعة بنغازي.

أما الفصل الثالث (تنظيم المكتبات المتخصصة) فيعرض لتقسيم المكتبات المتخصصة، خاصة الكبيرة منها، من الناحية التنظيمية إلى خمس دوائر، هي: الدائرة الإدارية، ودائرة الخدمات الفنية، ودائرة خدمات المعلومات، ودائرة المواد الخاصة، فضلًا عن دائرة تطبيقات الحاسوب، كذلك سلّط الضوء على طرق التقسيم في المكتبات المتخصصة ومراكز المعلومات، ثم تطرق إلى وظائف الأقسام الرئيسية للمكتبة المتخصصة، فضلًا عن توضيح بعض المخططات المقترحة للمباني ومراكز المعلومات، كذلك بعض الصور لهياكل تنظيم لمكتبات أجنبية؛ مثل: مكتبة شيفر للقانون، ومكتبة مراكز البحرين للدراسات والبحوث.

أما الفصل الرابع (مصادر المعلومات في المكتبات المتخصصة ومراكز المعلومات) فتناول المؤلف فيه مصادر المعلومات في المكتبات المتخصصة ومراكز المعلومات، حيث وضح: ماهية المعلومات، وأنواع المعلومات على اختلاف الإفادة منها، والمعلومات التطويرية أو الإنمائية، والمعلومات الإنجازية، والتعليمية، والفكرية، والبحثية، والأسلوبية النظامية، والحافزة والمثيرة، والسياسية، فضلًا عن المعلومات التوجيهية، ثم تناول أهمية المعلومات خصائصها، وأبعاد جودتها، مشيرا إلى رسم توضيحي لهذه الخصائص، ثم ألقى الضوء على مصادر المعلومات وتقسيماتها، المتمثلة في المصادر الوثائقية وغير الوثائقية، وانتهى الفصل بالحديث عن مصادر المعلومات الإلكترونية، التي توفر العديد من المزايا للمكتبات والمستخدمين على السواء.

ويأتي الفصل الخامس المعنون بـ(خدمات المكتبات المتخصصة ومراكز المعلومات) بمقدمة عن هذه المؤسسات، التي بدورها تهدف إلى جمع مصادر المعلومات وتنظيمها واسترجاعها وبثها بأشكالها كافة، مبينا طرق توفير مصادر المعلومات، كما وضح المؤلف في هذا الفصل متطلبات خدمات المكتبات والمعلومات.

وجاء الفصل السادس (الجمعيات المهنية في مجال المكتبات المتخصصة ومراكز المعلومات) مؤكداً على أهمية الجمعيات المهنية، حيث بدأ المؤلف بمقدمة وضح فيها الحاجة الملحة إلى أهمية إيجاد مؤسسات مهنية، هدفها الإشراف على هذه المكتبات وقيادتها من أجل تطويرها، ثم تناول تصنيفات هذه الجمعيات حسب التغطية الجغرافية، وحسب موضوع الاهتمام، فضلًا عن أنشطتها، وتعرّض للحديث عن جمعية المكتبات المتخصصة، ومكتبات المعلومات (ASLIB) وأنشطتها، فضلًا عن الجمعيات الأخرى؛ مثل: جمعية المكتبات المتخصصة SIA، والجمعية الأمريكية لعلم المعلومات، وكذلك جمعية المكتبات الطبية MLA، وجمعية AALL، والجمعية الأمريكية لمكتبات القانون، وتناول –أيضًا- باختصار جمعيات مهنية أخرى، وانتهى الفصل بالحديث عن الاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات AFLL.

أما الفصل السابع (مكتبات المستشفيات: مكتبة المستشفى التخصصي نموذجًا) فبدأه المؤلف بمقدمة عامة، أوضح فيها أهمية هذا النوع من المكتبات، التي تكمن في أنها مصدرٌ للمعلومات، يحتاج إليه العاملون في هذه المؤسسات الطبية والصحية، كما بيّن المؤلف لنا مدى أهمية هذا النوع من المكتبات لدى الدول المتقدمة، مثل أمريكا وبعض بلدان آسيا وأمريكا الجنوبية كذلك، ثم قدم مؤلف الكتاب في هذا الفصل إطلالةً تاريخيةً سريعة لمكتبات المستشفيات، كما استعرض المؤلف في هذا الفصل مفهوم مكتبة المستشفى، وأهدافها، ومجتمع المستفيدين منها، كذلك المقومات المادية والبشرية، ثم انتهى هذا الفصل بالطموحات والتطلعات المستقبلية، ومن بينها الاشتراك في قاعدة بيانات MEDLAR ، وحوسبة عمليات المكتبة وخدماتها المختلفة، فضلًا عن تحويل المكتبة إلى مكتبة إلكترونية. ثم تناول الفصل توصيات لهذه المكتبات، ومن بينها تصميم موقع للمكتبة على الإنترنت، واشتراكها في الجمعيات المهنية المتخصصة.

أما **الفصل الثامن (معايير المكتبات المتخصصة)** فبدأ بمقدمة عامة عن اهتمام الكثير من المنظمات والاتحادات والجمعيات العامة في مجال المكتبات في العديد من الدول العالم بإقرار المعايير الموحدة لمختلف أنواع المكتبات، ومراجعتها بصورة دورية، وأشار المؤلف إلى استخدامات هذه المعايير، ثم أشار إلى مفهوم المعايير وأهميتها، كذلك التعريف بأهم المنظمات والجمعيات المسؤولة عن وضع المعايير الموحدة للمكتبات، من بينها الاتحاد الدولي لجمعيات المكتبات IFLA اليونسكو، بالإضافة إلى المنظمة الدولية للمواصفات والمقاييس ISO، ثم أشار إلى أنواع المعايير الموحدة، وهي: النوعية، والكمية، والمتخصصة، وانتهى الفصل بملخص عن معايير المكتبات المتخصصة، حيث أوضح أهداف المكتبات المتخصصة، وأشار إلى أن أهداف المكتبة وخدماتها يجب أن تحدد بوضوح، ويفضل أن يكون ذلك كتابة، على أن تراجع بصفة دورية. وهيأة العاملين بالمكتبة المتخصصة أكثر العوامل أهمية في فاعلية المكتبة كمركز معلومات المؤسسة. وكذلك المجموعات، حيث أشار المؤلف إلى أن حجم المجموعات يُحدَّدُ طبقًا لأهداف المؤسسة، كذلك الخدمات يجب أن تكون خدمات ديناميكية، وانتهى المؤلف في هذا الفصل بالحديث عن المبنى والتجهيزات، حيث تعتبر من أهم المقومات المادية التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند التخطيط لمثل هذه المؤسسات، ووفقا للمعايير الدولية الموحدة.

أما الفصل التاسع (مراكز التوثيق ومراكز المعلومات) فقسمه المؤلف إلى قسمين رئيسين، هما: مراكز التوثيق، ومراكز المعلومات، بدأ أولا بالتمهيد لمرحلة ما قبل مراكز المعلومات (مراكز التوثيق)، وتطرق إلى تعريف مصطلح التوثيق، وبين اختلاف الآراء والنظريات حول كون التوثيق علمًا مستقلاً ومجالاً خاصّاً له طبيعته المستقلة، أم أنه تطور لعلم المكتبات، ونشاط له ارتباط وثيق بعلم المكتبات، كما تطرق إلى مراكز التوثيق، وأوضح بأنها نتيجة لتطور الوظائف والخدمات إلى دوار، التي تقدم بها المكتبات التقليدية، أخذ بعضهم يطلق عليها مسميات جديدة؛ مثل: مراكز التوثيق، ومراكز الإعلام العلمي، كما أشار المؤلف هنا إلى تقسيمات الوثائق إلى أولية وثانوية ودرجة ثالثة. كذلك تطرق المؤلف في هذا الفصل إلى وحدات مراكز التوثيق والمعلومات الإدارية وهي المكتبة، ووحدة التوثيق ووحدة النشر. وأشار –أيضًا- إلى أنواعها: مراكز توثيق متخصصة، ومراكز توثيق وطنية، ومراكز توثيق إقليمية، وأخيرا مراكز توثيق دولية. أما القسم الثاني فيعرض فيه المؤلف مراكز المعلومات (Information enters)، فبدأ بمقدمة عامة عن هذه المراكز وماهيتها وتعريفها، كما أشار –أيضًا- إلى الفرق بين المكتبات المتخصصة ومراكز المعلومات، وبيّن أن الفرق في الدرجة وليس في النوع، كما أشار إلى مميزات مراكز المعلومات، حيث بيّن وجهة نظر الهمشري أحد أعلام علم المكتبات والمعلومات، بأن ما يميز مراكز المعلومات هي خدمة المعلومات، فهي تقدم خدمات أكثر تطورا؛ مثل: البث الانتقائي، وأيضا مصادر المعلومات، وتضم هذه المراكز أنواعا لا تكون غالبا متوافرة في المكتبة؛ مثل: الإحصائيات والخطط الحكومية والصناعية، كذلك المعالجة الفنية، وأيضا العاملون، حيث يضم المركز فئات جديدة من العاملين؛ مثل: اختصاصي الموضوع، والمحررين، والمبرمجين، ومحللي النظم، وأخيرا الهيكل الإداري، إذ تكون المكتبة جزءا منه. وأشار –أيضا- إلى أهداف مراكز المعلومات ووظائفها.

كذلك سلط الضوء على أنواع مراكز المعلومات، وهي: العامة، وشبه العامة، والخاصة، والداخلية، أيضا تناول مراكز المعلومات المتخصصة بشيء من التفصيل، وعرض نموذج مركز المعلومات، وهو مركز المعلومات الصحية الفلسطيني، وبين أهميته، وأقسامه المتمثلة في: قسم إحصاء المستشفيات، وقسم إحصاء الرعاية الصحية الأولية، وقسم الإحصاء الحيوي، وقسم إحصاء الصحة العامة، وقسم السجل الوطني للسرطان،

ISSN للنسخة الإلكترونية: 2523 – 1871



وقسم التوثيق والنشر الإلكتروني، وأخيرا البرمجة، وانتهى هذا الفصل برسم توضيحي لهيكلية مركز المعلومات الصحية الفلسطيني بأقسامه وشعبه الداخلية.

أما الفصل العاشر (التعاون في مجال المكتبات المتخصصة ومراكز المعلومات) فبدأه بمقدمة عن أهمية التعاون، التي تنبأ لها المتخصصون والمكتبيون وبعض العلماء، وهي مشكلة التحكم والسيطرة على هذا السيل الجارف من المطبوعات، وصعوبة تقديمها للباحثين والدارسين. كذلك أشار إلى نقطة مهمة وهي أن التعاون له تاريخ طويل، يرجع إلى مكتبة الإسكندرية القديمة، التي كانت تُعير كتبها للمكتبات الأخرى.

وتناول في هذا الفصل –أيضًا- التعاون بمعناه البسيط، والتعاون بين المكتبات، كذلك سلط الضوء على أهمية عوامل نجاح التعاون بين المكتبات المتخصصة، وأشار إلى مستويات التعاون بأنها تقع ضمن مستويين، هما: التعاون الإقليمي، والتعاون الدولي. وانتهى الفصل بحصر أشكال التعاون ومجالاته

عرض لكتاب بعنوان: مدينة بنغازي من خلال عدسة مصور فوتوغرافي: استيطان بنغازي 1912 – 1941/ للمؤلف: فرنشيسكو بريستوبينو؛ تقديم لويجي جوليا؛ ترجمة أ.د إبراهيم أحمد المهدوي

أعد العرض: أ.خديجة موسى الفضيل بو عمر•

• أستاذ مساعد بقسم المكتبات والمعلومات كلية الآداب جامعة بنغازي.

الوصف المادي للكتاب: يقع الكتاب في 294 صفحة، يبدأ بمقدمة المترجم، ثم مقدمة لويجي، ثم مقدمة المؤلف، ومن الصفحة رقم 17 تبدأ فصول الكتاب، وعددها 10 فصول، كما يضم الكتاب مجموعة من الملاحق، وفي آخره مجموعة من الصور تحتل 42 صفحة، مع قليل من الخرائط، والناشر دار حميثرا من جمهورية مصر العربية، وسنة النشر 2018.

أما محتوى الكتاب فإنَّه مترجم عن الإيطالية، وهو يلقي الضوء على حقبةٍ تاريخيةٍ مهمةٍ في ليبيا، كتبه مواطن إيطالي، يتحدث في كتابه عن ليبيا، وعن بنغازي – بوجه خاص- وكأنها دياره، حيث عاش فيها – كما يوضح في كتابه- سنواتٍ عديدة، مستعينا بصورٍ فوتوغرافية لمصورٍ إيطالي (هو جده في الواقع)، لذا فإن الكتاب يتبع السرد القصصي، مع ذكر مواقف تاريخية حدثت في أثناء وجود المؤلف في مدينة بنغازي.

قام المترجم -وهو الأستاذ الدكتور إبراهيم أحمد المهدوي- بترجمة الكتاب كما هو، دون تدخل فيما ورد فيه – أي الكتاب- من معلومات وقراءات قدمها المؤلف من وجهة نظره، وإن كان المترجم يقوم في بعض الأحيان بتوضيح معلومات في هامش الكتاب، وبهذا فإن الكتاب يقدم مادة جيدة للبحث العلمي؛ لإمكانية قيام باحث تاريخي بمراجعة الكتاب وما ورد فيه من معلومات؛ ليصحح ما به من مغالطات تاريخية وسياسية واجتماعية إن وجدت.

قدم المؤلف من خلال كتابه عرضًا تاريخيًّا، وسردًا سياسيًّا، مع وصف جغرافي، واستعراض لبعض المناحي الثقافية للأشخاص الذين صادفهم في سفره، من حيث المناسبات الاجتماعية، وطريقة اللباس، ووسائل الإعلام والتواصل المتاحة في ذلك الحين، وطبيعة الحياة اليومية، والأسواق الشعبية، والأماكن والمباني المشهورة داخل بنغازي، وكثير من التفاصيل العسكرية، وهو في كل هذا يركز بشكل كبير على الإيطاليين، ويتعامل معهم باعتبارهم من سكان بنغازي، وليسوا من الوافدين، وهنا يأتي على ذِكر عدد كبير من الشخصيات الإيطالية المعاصرة له، وكذلك الشخصيات التي أثرت في مجرى الأحداث، بالإضافة إلى ذكر بعض الشخصيات الليبية المؤثرة في تاريخ ليبيا.

والكتاب من حيث فترته الزمنية التاريخية، لا يُركز فقط على التاريخ الوارد في العنوان 1912 – 1941، بل إنه يمهد للموضوع؛ بداية باستعراض رحلته للعودة – كما أسماها- إلى بنغازي، وذلك فترة السبعينيات، ويمكن القول – من خلال ما كتب-: إنَّ رحلته كانت استكشافية؛ لمعرفة مدى تقبل المجتمع الليبي للإيطاليين، وكأنه حلم عودة من نوع آخر! فنجده يبحث عن وجوه صادفها قبل 40 عاما من رحلته، ويستعرض ردود أفعال الليبيين، وما بقي في ذاكرتهم عن فترة وجود الإيطاليين في ليبيا فترة الاحتلال.

كما يستعرض في الفصل الثالث تاريخ مدينة بنغازي منذ العهد الروماني، فالإغريقي، فالبطلمي، حتى مجيء الإسلام، وهو هنا يصف قدوم المسلمين بأنه قدوم للجيوش العربية! وصولا إلى العهد القرمانلي فالتُركي، موضحا من خلال ذلك العرض التاريخي تغير اسم المدينة أكثر من مرة، والسبب في ذلك.

كما يتحدث المؤلف عن عودة الرحلات التبشيرية الإيطالية إلى برقة؛ لنشر الدين المسيحي، مبينا محطاتٍ تاريخيةً مهمّةً، وأحداثًا في الذاكرة الليبية، وكيف بدأت عودة الإيطاليين من خلال مشاريع الاستقرار والتغلغل الاقتصادي – حسب وصفه- وكيف ساهمت عدة شخصيات في ذلك. ويركز الفصل الرابع على مواصفات المجتمع الليبي وسماته في إقليمي طرابلس وبرقة، وطبيعة الحياة فيهما، ذاكرا مجموعة من أسماء

الرحالة من جنسيات مختلفة ممن مروا ببنغازي، وعما وصلت إليه الحياة في المدينة من ظروف سيئة، وهو بهذا يُمهد للفصل الخامس، والمعنون بـ: طلينة بنغازي، وفيه تحدث عن ظهور فكرة احتلال ليبيا في الفكر السياسي الإيطالي، فذكر تلخيصا لوجهة نظر أحد السياسيين الإيطاليين، فقال في الفقرة الثالثة من الصفحة 74: ((وهكذا بسبب الحتمية التاريخية فإن علينا الانصياع لفكرة احتلال ليبيا الآن أو فيما بعد))!

في الفصل السادس بدأ الكاتب الحديث عن المصور الفوتوغرافي (جدّه)، وهو الذي قام بتوثيق تاريخ المدينة خلال فترة الوجود الإيطالي، حيث استعان المؤلف بتلك الصور في تأكيد سرده التاريخي، وقد وضح رحلة المصور إلى بنغازي، وإقامته فيها في الفصل السابع، فيما جعل الفصل الثامن عن الحياة في بنغازي في أثناء حكم غرسياني 1930 – 1933، ومن هنا كان عنوان الفصل التاسع مُلخِصا لحلم المؤلف، حيث اختار أن يُعنونه بالشاطئ الرابع؛ ليختم كتابه بالفصل العاشر، ويعلن صراحة عن نهاية حلم!

فيما يخص الملاحق، فأولها كان عرضًا تاريخيًّا لسيرة المصور، ثم فهرس الأعلام والقبائل الواردة في الكتاب، ومن ثم الصور والخرائط.

وأخيرا، نورد هنا ما ذكره المترجم في مقدمة الكتاب، فيقول بما معناه: إنَّ المؤلف بصفته شاهد عيان حاول المساهمة في تحقيق حلم إيطاليا في العودة إلى ليبيا، من خلال الإشادة بتاريخهم فيها خاصة في مدينة بنغازي، مستفيدا في ذلك من أرشيف الصورة والروايات الشفهية، وهو يؤكد على فكرة أن بلاده هدفت إلى ازدهار ليبيا، وأنه – أي المؤلف- تألم مما حصل لرفات أجداده في ليبيا، لكنه لم يتألم مطلقا – والحديث هنا للمترجم- مما فعلته حكومة إيطاليا من قتل وتشريد ونفي لآلاف الليبيين.

وختاما، اتفقنا أم اختلفنا مع الكتاب، فإنه يقدم سردا تاريخيا مهمّا لتاريخ برقة وبنغازي وليبيا، وهو سردٌ من وجهة النظر الإيطالية، من حيث الوقائع فمعظمها لا غبار عليه، ولكن التحليل والتعليق من المؤلف لبعض تلك الأحداث تصبغ عليه الصبغة الإيطالية الاستعمارية بوضوح، إن هذا الكتاب مهم جدا لمن أراد التعرف على حقبة تاريخية مهمة في تاريخ الوطن، كما أنه يقدم مادة علمية جديرة بالقراءة.

رابعا: الدراسات والمقالات

باللغات الأخرى



Characteristics Of Young Learners

Foreign Language Learning and Teaching

By : Khadija Suliman Almalti

Abstract

The characteristics and skills children possess at school age are enormous and at the same time incredible. Hence, the researchers of this article have decided to describe some of these characteristics because they believe that such characteristics surely contribute positively to the success of children's foreign language education. The article emphasizes the fact that a teacher of a foreign language has to have enough knowledge about children, their characteristics and their abilities before they meet with them in the classroom. The article also illustrates how an understanding of how children learn will make teaching effective and learning successful. Understanding the child learner's behaviour and reaction towards what he/she encounters in their surrounding will certainly help language teachers in the task ahead of them. The task of teaching a foreign language to young learners requires enormous time and effort and, above all, preparation. Serious attention and intensive effort to understand the child learner's characteristics and skills will certainly lead to successful and fruitful achievement of foreign language learning and teaching alike. This article, therefore, presents different learner's characteristics, but it only focuses on two of them: Fun and play and Learning through doing. In addition, it looks at how these two characteristics are reflected in learning activities and textbooks.

1.1 Introduction

Children possess many characteristics that can be called for when needed, and when they start their formal instruction, i.e. when they come to school to learn, they are at an age that enables them to learn anything. At school age, in particular, children are already equipped with many skills, characteristics and abilities which they have already developed before initiating their education. These skills and characteristics will surely help them win the learning of the foreign language as soon as they are in contact with it.

The years children spend in school are considered the most vital years in their development. This is because school is the place where children are exposed to many events by which they experience new life, gain new knowledge and strengthen their skills and abilities. They learn from the events. Their learning eventually leads them to gain opportunities in the life ahead of them. In other words, the time spent in school is the time of growing up for children in all aspects: mentally, physically and intellectually.

Focusing teachers' attention on some of the characteristics and skills their average young learner brings with them to school is of an intrinsic role. Teachers of a foreign language need to have full

knowledge about those characteristics which can contribute directly and positively to their children foreign language education, development and success. In other words, they should know how children learn so that they know how to teach them. In this respect, Halliwell (1994) states:

> Working with young language learners in the primary classroom can be both a rewarding and a demanding experience. To make the most of the experience for both learners and teachers, we need to be very clear what it is we are trying to do. We must try to identify what learning a language in school demands from young children and what it can offer them. We should also acknowledge what the implications of those demands and needs are for the teachers (p.2).

Responding to Halliwell's enquiry (Ibid) in the quote above, precisely, to the expression " …we need to be very clear what it is we are trying to do…" is very essential and encouraging for everyone involved in young learners' education. Answering such question will require to know and understand what is needed to be done in the field of child's foreign language education. In addition, the results of the enquiry will lead to the discovery of the many characteristics, skills and abilities, the apparent and the hidden ones, which the child learner uses when in contact with whatever is there in their environment.

The knowledge gained from the above mentioned enquiry or any other investigation about children's behaviour will definitely guide language teachers to identify and understand the tactic young language learners rely on while in contact with them and with the foreign language.

Consequently and most importantly, understanding the child learner's tactics will help in determining and specifying the kind of learning materials, teaching techniques and learning activities the child learner is ready for. That is to say, knowledge about learners' characteristics will help to determine what teaching activities suitable for children and at what age, and what kind of topics should be presented and how.

Halliwell (1994) in the quote above confirms the fact that educationalists, classroom teachers, textbook designers are all responsible for and involved in children's foreign language education. They need to be very clear of what the young learner requires in order to learn the foreign language, they have

to be knowledgeable of children's characteristics, abilities and skills, and they have to be well-prepared for them and for their education before it sets off.

1.2. Children's Characteristics and Their Effect on L2 Teaching and Learning

According to Halliwell (1994), children are capable of utilizing some of their characteristics and their already acquired abilities to learn L2 (Second Language). At the age of 6, 7 and 8, children are full of energy, loaded with effective skills and ready to learn. Their characteristics and abilities enable them to learn anything, even if this thing is as new and strange to them as a foreign language.

The most precious characteristic a child possesses, particularly, when he or she is 6,7 or 8 is the energy, enthusiasm and enjoyment he/she feels when he/she is asked to do something and\ or perform an action. Most normal children not only have fun in what they are doing but also learn through it.

Children are also described as having a powerful ability of imagination and curiosity. They imagine things even if they do not exist in reality. For example, a young female child will talk to her doll as if she is her mother or sister, and a male child will drive his toy car as if he is driving a real car on a real road. Through such interaction with their real and imaginative worlds, they learn directly and indirectly, which is itself a prominent characteristic in children's learning process.

The above mentioned characteristics are only few of the many characteristics children possess. These or others are of a great effect on children foreign language success provided that they are reflected in the learning activities and teaching techniques in children foreign language textbooks and classrooms. The following sections will look into only two of these characteristics, namely, fun and play and learning through doing, and investigate how they are reflected in some learning activities and textbooks.

1.2.1. Fun and Play

One of the most essential factors in language learning is to keep the child motivated and interested in learning. This happens only by engaging the young learner in a variety of tasks and activities through which the learner experiences the sense of fun and play. Singing songs, for example, or playing games, doing puzzles, giving guesses, or telling stories are all games but also classroom activities that are capable of entering young learners into the spirit of the event and rising the sense of fun and play in the them.

Young learners enjoy learning and singing at the same time, and find this highly enjoyable and motivating. They enjoy chants which are also songs without music but with a very marked

rhythm that young learners love to say and repeat. They love to do that alone and/ or in choral. Both songs and chants can be used as tools to teach children the sound, vocabulary and structures of the foreign language. In this concern, Phillips (1993) states that "You can use songs and chants to teach children the sounds and the rhythm of English, to reinforce structures and vocabulary, or as Total Physical Response activities-but above all to have fun (p.100).

Scott and Ytreberg (1990) explain that "Rhymes are repetitive; they have natural rhythm and they have an element of fun of playing with the language. Children play with language in their mother tongue, so this is a familiar part of their learning process"(p.27). While singing, children are enjoying the song and having fun pronouncing its words. This is a great “Listen and Repeat” activity, and it is also a great chance for the young learner to interact with the foreign language sounds, intonation and meaning. Music and rhythm will help them remember the words in the song because they usually stay longer in one’s mind than words which are said or read. Philips (Ibid) emphasizes this fact saying that:

> We have all experienced songs which we just can’t get out of our heads. Music and rhythm make it much easier to imitate and remember language than word which are ‘just spoken’- if you teach children a song, it somehow ‘sticks’ (p.100).

Drama is another game of fun and play and is one way of setting the child leaner into action. The child learner acts and takes a role- play and acts as if he/she is in a real situation in which he/she tries to show their talent and skill. This is why taking role-play is a very effective classroom activity that encourages the learners to communicate with each other,thus learn from each other. Halliwell(1994) states that "…games are so useful and so important. It is not just because they are fun; it’s partly because the fun element creates a desire to communicate and partly because games can create unpredictability "(p.5).

Young learners are at their best while learning through the tangible, for instance, they love playing with toys, and making their own puppets and playing with them. They love colouring pictures which can be exploited for teaching of the colour words and names of objects. They enjoy

cutting and putting things in the order they think is right for them, even when this order is not right for their teacher. To put it more simply, young learners learn from the things they see and touch because these things exist in their concrete world. In this respect, Scott and Ytreberg (1990) state that children understanding "… comes through hands, eyes and ears. The physical world is dominant all times" (p.2). Shin (2006) emphasizes the same fact by stating:

> One way to capture their attention and keep them engaged in activities is to supplement the activities with lots of brightly colored visuals, toys, puppets or objects to match the ones used in stories that you tell or songs that you sing (p.3).

Because children have an instinct for play and fun, they can easily create it when, for example, listening to a story. In addition to Shin (2006), Scott and Ytreberg (1990) emphasize the important role of story-telling. They (Ibid) say "Listening to stories allows children to form their own inner pictures. They have no problems with animals and objects which talk- they can identify with them, and the stories can help them to come to terms with their own feelings". Halliwell (1994), too, points out that "children have an enormous capacity for finding and making fun…they choose the most inconvenient moments to indulge it. They bring spark of individuality and drama to much that they do"(p.6).

Children love varieties. They find enjoyment and show interest in doing different activities in one class period. This is another characteristic that is noticeable in children's behaviour. Young learners will be very happy performing different actions in a short time. They find fun when they are asked, for example, to identify the animals through the sounds they hear for one minute or two, but no longer than this because they will get bored.; the teacher, therefore, should stop them then, and tell them to find the animal, of which they have identified the sounds, in the pictures in front of them. This should not take a long time. After that, the teacher should ask them to colour the animals in the pictures. This also should not take the rest of the classroom time. In other words, the teacher should move from doing one activity to another to keep the learners interested and motivated. It is known that children get bored of doing the same thing for a long time, since their concentration time span is usually very short.

Children will feel attach to their teachers and classrooms and will respond wholeheartedly to the efforts done for them. They will be very happy and active the whole classroom time with a variety of activities: games, songs, stories, etc. This will create an enjoyable productive environment where the feeling of boredom and tiredness is far away distant and the sense rate of fun, interest and motivation towards learning and teaching of the foreign language becomes very high on both parties: the young learner and the teacher.

1.2. 2. Learning through Doing

By nature, children love the things they do for themselves and become motivated in them even if they knew what they did was not real. Through doing things and acting them out using the foreign language, children gain a lot of knowledge about the language and develop the sense of how it behaves. Through engagement of mind and body, children enter the spirit of the events and experience the emotions involved in them. According to Phillips(1993) "Young learners respond to language according to what it does or what they can do with it, rather than treating it as an intellectual game or abstract system"(p.7).

The activities that suite almost all children are those which provoke actions. The "Listen and DO "activity is one kind of such activities which provoke children to act. The "Listen and Do" activities are actually based on the Total Physical Response (TPR) proposed by Asher and recommended by Imssalem (2000). She (Ibid) recommends the use of Asher's TPR, particularly, in the early stages of foreign language learning. Philips (1993), too, stresses the usefulness of the technique stating that it is "…an extremely useful and adaptable teaching technique, especially in primary classes." (p. 19). The choice of the TPR technique is based on the fact that people learn best when they are physically involved. This is true about children. They usually tend to do what they are asked to do without responding orally; however, they successed in doing it. Imssalem (2000) states:

> In Asher's techniques, the students remain silent in the early stages, but they have to perform certain actions in response to the teacher's commands in the target language. These begin with simple imperatives and go on to more complex sentences. Because the input provokes a physical response from the students, the intake is understood (p.219).

Scott and Ytrberg (1990) clarify a similar fact stating that:

> …listening is the skill that children acquire first, especially, if they have not yet learnt to read. When the pupils start to learn a foreign language, it is going in mainly through their ears and what the pupils hear is their main source of the language. Of course, we also give them as much visual back-up as possible through facial expression, through movement, through mime and through pictures" (p.21).

Generally, the language used between children and adults, whether at home, in class, or outside them is the kind of language that contains an instruction, an order or a command given by the adult and performed by the child. For example, most of the day time, a mother interacts with her child with similar language as this: "Eat your food", "Be careful, you hurt yourself", "Clean your teeth", Don't go out", "Put your pajamas on", "Take off your shoes", "Let's read a story together", and many more. This type of language provokes the child to do something or to move to perform certain actions. This can make them feel that they are important and so special to those who have involved them. Thus they tend to show willingness and readiness to perform the actions successfully and with full enjoyment. This is indeed how children learn: engaging in what they are doing, enjoying it; as a result, they learn it.

Halliwell(1994) indicates that children have a great ability to grasp the meaning of what they hear. Classroom language has a great deal of similarity to children's everyday language. In classroom, the teacher usually uses and communicates with his / her young learner in classroom language, which usually consists of phrases such as " Sit down every one, please " Come here, please "Sit in front ", " Listen and draw ", " Don't do this, please", " Let's sing / play together", " Count to ten" , " Draw a smiley face ",and many more like them. In real life, children hear similar phrases of instruction and order every day said in their first language. This is why they can easily predict the meaning through intonation and gestures which they usually relay on to understand language. Therefore, they can activate this ability to understand the foreign language.

In addition, classroom language continuously contains new vocabulary and structures that are considered of having vital roles in developing the child language competence. Because classroom language engages the learners' mind and body, it prevents them from getting distracted. For example, while listening to the instruction, the child is using his/her mind and eyes to understand what is being told to do, and accordingly he/she performs the action. It is not only this, when given

the instruction, the young learner is indirectly and effortlessly acquiring the language of the phrase he /she is asked to do, making the task of teaching it even easier for the teacher.

Scott and Ytreberg (1990) advocate using activities of "Listen and Do" because the learners are experiencing what they are doing. They (Ibid) explain"…the 'Listen and Do' activity which we can and should make use of from the moment we start the English lessons is giving genuine instructions "(p.21). They (1990) add "Most of classroom language is a type of "Listen and Do" activity." (p.21). In the beginning, the teacher starts by asking the pupils to do very simple actions using short phrases, for example, "stand up", ''sit down'' ''Listen and draw''etc., and gradually moves to use longer phrases, such as ''open your books on page 7'', ''Put your hands up if you know'', ''walk to the door and open it'', ''shake hands with your desk mate''. Philips(1993) too emphasizes the use of activities of actions that are based on TPR. She (Ibid) states:

With TPR the children listen to their teacher telling them what to do, then do it. Instruction can range from something as simple as Touch your nose to more complex sentences like Go and stand next to the girl who's wearing a red jumper, but who who is'nt wearing black shoes (p.19).

Most of all ,and the good thing about "Listen and Do" activity is that it tells the teacher at once whether the young learner has understood what is being said to them or not.

Scott and Ytreberg (1990) say that "…the more language the pupils learn, the more you can ask them to do" (p.21). The more the child learner hears and performs the instruction, the more the teacher extends the instruction, the more he/she becomes competent of the language, which is the aim of all activities and which will contribute to a fruitful language classroom.

1. 3. Samples of Teaching and Learning Activities

The followings are sample example activities taken from a text book for teaching English as a foreign language to young learners. The samples show some of the learning activities the child learner faces in their English text books and applies in their classrooms. The text book investigated is called Textbook One: English Time 1.

It is a Student's Book 1 aimed for children leaning English for the first time. It was written by Susan Rivers and Setsuko Toyama (2011). English Time is a six- level communicative course for

children who are studying English for the first time and the series develops students speaking, listening, reading and writing skills through activities that appeal to their curiosity and sense of fun.

In the textbook, most of the activities are set to develop the listening skill for the child. For example, Lesson 1 consists of classroom language of instruction and order. The first activity in it is "Listen and do the action" activity. The learners listen to the teacher's instructions and do them. The instructions in this lesson are short and easy to perform by the pupils and easy to mime by the teacher, for example, " Stand up", "Sit down", " Listen", "Point" , "Quiet" " Stop". Page 2 in the same lesson introduces longer phrases of instruction, for example, "Open your book", "Take out your pencil", "Put away your pencil", and "Make a circle and colour ". These words and phrases are provided with brightly coloured pictures. The teacher in the pictures is miming the instruction required from the pupils. This is very important because it helps the learners to understand what is required from them much easier and quicker.

All the lessons in the textbook are divided into short sections: Conversation Time, Word Time, Practice Time and Phonics Time. Each lesson starts with "Listen and Repeat" activity. In addition, they have other activities such as "listen and write", "listen and circle", "listen and point" and "point and say the words". In the conversation time, for example, the learners are asked to role- play the conversation after they have listened to it. The aim of this activity is to develop the child's communicative ability. In the practice Time, the pupils have to practice the words they are learning in songs and chants so that they stay longer in their memory.

After investigating the type of activities in English Time, the researcher has found that it starts from very simple instructions and ends in short conversations. It appears that the textbook authors find it sufficient enough to adapt the TPR technique because it is not restricted only to simple instructions and orders, it is also extended to include songs, drama, and storytelling. All of these activities proved to be suitable and enjoyable for all children who come to language class looking forward to leaning the foreign language.

References

1. Arends, R. (2004). *Learning to Teach*. New York: The McGraw-Hill Companies, Inc.
2. Halliwell, S. (1994). *Teaching English in the Primary Classroom*. Longman.

3. Imssalem, N.(2001). *Discourse based approach to language teaching and learning.* Un puplished textbook Garyounis University.
4. Lightbown, P. M., Spada, N.(1995). How *languages are Learnt*. Oxford: Oxford University Press.
5. Philips, D., Burwood, S., and Dunford (1999). *Projects with Young Learners*.
6. Oxford: Oxford University Press.
7. Scott, W., Ytreberg, L. (1990).*Teaching English to Children*. Longman.
8. Shin, J. (2006).*Ten Helpful Ideas for Teaching English to Young learners*.
9. English Teaching Forum.44,2, 2-7.
10. Susan Rivers and Setsuko Toyama (2011) *English Times: Textbook.* Oxford Press.

Utilizing Songs and Stories on Second Language Vocabulary Acquisition

By: Al-Mahdi Juma Fayad and Hajer Said Mohammed

Abstract

This study was conducted to investigate the effectiveness of using songs and stories on second language vocabulary acquisition for the first semester English Department students during

the academic year 2012-2013. The study was an attempt to answer the following research questions: (i) Can songs and stories be an effective activity for teaching vocabulary? (ii) Will songs and stories enhance students' acquisition of vocabulary more effectively? The results of this study showed that songs and stories positively improved the level of the students.

Words Key: Utilizing Songs- Utilizing Stories- Vocabulary

1. Introduction

Learning new vocabulary represents one of the most difficult challenges that second language learners encounter. Second language learners seem to have some difficulties in acquiring new vocabulary items. In order to overcome these difficulties, teachers should create an appropriate atmosphere inside classrooms that enables students to acquire new vocabulary more effectively. This study aims at shedding light on utilizing songs and stories on presenting new vocabulary items.

2. Literature review

The Importance of Vocabulary in Language Teaching

Vocabulary is central to language teaching and learning. Rubin and Thompson (1994:79) say, "One cannot speak, understand, read or write a foreign language without knowing a lot of words. Therefore, vocabulary learning is at the heart of mastering a foreign language." Vocabulary plays an important role the in teaching and learning of any language. However, teachers of second language did not give much attention to teaching vocabulary in their classrooms. Zimmerman (1997:5) argues that, "Vocabulary is central to language and of critical importance to the typical language learner. Nevertheless, the teaching and learning of vocabulary have been undervalued in the field of second language acquisition (SLA) throughout its varying stages and up to the present day".

In addition, Birdal (2011:N P), argues that, "Priority of grammar and sound system of the language was emphasized over vocabulary teaching for some reasons such as learning too many words before the grammar had been mastered might give rise to the mistakes in sentence construction. Furthermore, teaching vocabulary in the classroom was considered to be useless with a claim that word meanings could only be comprehended through 'experience' and giving so much time to it was seen as a waste of time."

Undoubtedly, grammar is an essential element inside any language classroom. However, vocabulary should receive more attention. Flower (2000:5 as cited in Siriwan 2007: 21) states, “Words are the most important things students must learn. Grammar is important, but vocabulary is much more important”. These days more attention has been given to vocabulary teaching under the general idea of "word meaning" which looks beyond the use of dictionary. In addition, Harmer (1994: 153, as cited in Bohosh 2010) "If language structures make up the skeleton of language, then it is vocabulary that provides the vital organs and the flesh". According to Thornbury (2002:13): "If you spend most of your time studying grammar, your English will not improve very much. You will see most improvement if you learn more words and expressions. You can say very little with grammar, but you can say almost anything with words!”.

Moreover, Widdowson (1978) thinks that native English speakers can understand language material with correct vocabulary but not so proper in grammar rules rather than those with correct grammar rules but not so proper in vocabulary use. Lewis (1993, as cited in Wu 2009) holds the idea that vocabulary acquisition is the main task of second language acquisition and the language skills as listening, speaking, reading, writing and translating all cannot go without vocabulary.

These days, vocabulary is seen as central to language teaching because without vocabulary students cannot understand others or express their ideas. Wilkins (1972:111) summed up the importance of vocabulary learning as "… While without grammar very little can be conveyed, without vocabulary nothing can be conveyed". This new turn is based on the idea that a good language teaching theory should meet the needs of the learners. This can be seen in Stern’s (1983:360) view, "Language learner is or should be the central figure in any language teaching theory".

Words are the learners' arsenal that they use to think and communicate inside and outside the classroom; therefore, it is not surprising that the importance of vocabulary in language teaching is also recognized by language learners. As Schmitt (2010: 4) notes, “learners carry around dictionaries and not grammar books". It has been believed that one of the valuable gifts that teachers can give to their students in order to gain success, especially in their educational life, is a wealthy amount of vocabulary and the skills to use it correctly. Benjamin and Crow (2013), assert that word study should play a more significant role in English classes and across the curriculum.

On the other hand, some students face difficulties in their second language learning that can be the result of vocabulary deficiency. This is consistent with Nation (1990:2 as cited in Siriwan 2007:20) who affirms that "… Learners feel that many of their difficulties, in both receptive and productive language use, result from the lack of vocabulary knowledge".

In line with what was mentioned above, a number of studies were conducted to investigate teaching vocabulary to second language learners from different perspectives. Safran (2008) studied the problems facing Libyan ESP (English for Specific Purposes) teachers in teaching specialized vocabulary at the engineering secondary schools in Benghazi. Safran collected her data via questionnaires, interviews, and classroom observation. The results show that most of the Libyan ESP teachers use their native language to teach new vocabulary. Also due to the fact that Libyan ESP teachers lack engineering knowledge, the teachers' performance is below the expected. One of the problems found by this study was that the teachers have problems in teaching an extensive syllabus to large numbers of students within a limited time.

Another study was conducted by Bohosh (2010) to investigate the use of Total Physical Response Approach (TPR) to sixth grade learners in teaching English vocabulary in Libyan schools. The researcher divided the students into experimental and control groups. In addition, the researcher taught 'English for Libya' syllabus to both groups. The researcher also introduced the new vocabulary to the experimental group by (TPR). On the other hand, the control group was taught the same vocabulary items through the Grammar Translation Method (GTM). After conducting pre-test and post-test to both groups, the researcher adopted t-test to analyze the data gained from both tests. The study clearly indicated that the innovative method TPR is more effective than the traditional method GTM in presenting the target language vocabulary items to the Sixth Grade Learners.

Songs and Stories in the Language Classroom

Teaching second language vocabulary is one of the most enjoyable and exciting areas to teach, simply because the teacher can do different kinds of activities. However, it is the task of the teacher to create an affective environment which influences the learning process. If the teacher can create such a fun emotional environment, students can then learn new words and expressions rapidly without felling that they have made a big effort. Songs are just like stories since they are considered as vehicles for second language acquisition so they should not be treated as extra-curricular entities (Medina, 1991).

Obviously, there are many ways in which songs and stories can be used to teach second language vocabulary such as, students may listen to a song or a story while the teacher refers to a picture which contains new words. Also, students can sing a song with lyrics in which new words are underlined or missing.

It has been argued that in order to learn new words, students need to see those words in action. Besides that, songs and stories, as well as other kinds of literature, are important for the teacher to be used in the classroom. Collie, J., & S. Slater (1990:3, as cited in V. Bhuvaneswari. & Rosamma, 2011) stated that "There are four main reasons for a language teacher to use literature in the classroom. They are valuable authentic material. They offer cultural enrichment, language enrichment and personal development."

Songs and stories, as other authentic materials, can give the learners up-to-date information about the real life of the native speakers and so they will be closer to the real use of the target language. This makes students more motivated for learning. According to Heitle (2005:1), "Materials that are always up-to-date and topical have their own reason for being read with interest. They not only practice English, they also update our learners so that, at the end of their English lessons, they are better informed".

1-Songs:

Using songs as teaching activities can help teachers to teach new vocabulary. According to Stern (1983:21), “Language teaching can be defined as the activities which are intended to bring about language learning”. Based on this definition and as mentioned previously, it is important for second language teachers to create an enjoyable atmosphere inside the classroom. Such an atmosphere would make students more motivated; moreover, the learning progress will smoothly go on. Consequently, songs can help a teacher make the lesson more fun and breaks the ice in the classroom. According to Griffee (1992:4), "Songs and music can be used to relax students and provide an enjoyable classroom atmosphere. For many, learning a new language is inherently an insecure proposition. .... Songs, but more especially instrumental music, give us the external cover we need to feel more secure while at the same time providing the internal support to carry on with the task.

Richards (1993. as cited in Hijazi & Al-natour 2012: 297) mentioned the emotional nature of music use in a playful teaching environment. She maintained that music, rhythm, and movement create a relaxed, stress-free learning environment. She also discussed the cognitive uses of music, particularly for language acquisition purposes and the development of auditory discrimination skills. Moreover, Shen (2009:90) argues that: "Using English songs in EFL classrooms can successfully bring about affective learning through providing a harmonious classroom atmosphere, reducing students' anxiety, fostering their interests and motivating them to learn the target language."

In line with that, Eleuterio et al (ND: 25) states that "songs can make language unforgettable. Songs can improve the teaching-learning process, and as it was already said, they can not only motivate students, but also reinforce vocabulary, grammar and other aspects of the English language".

In addition, music is frequently used by teachers to help second language learners acquire a second language. This is not surprising since the literature abounds with the positive statements regarding the efficacy of music as a vehicle for first and second language acquisition. It has been reported to help second language learners acquire vocabulary and grammar, improve spelling and develop the linguistic skills of reading, writing, speaking and listening (Jalongo and Bromley, 1984, McCarthey, 1985; Martin, 1983, Mitchell, 1983, Jolly, 1975, as cited in Medina 1993).

For their advantages, songs can be effectively used inside second language classrooms. According to Ward (1991:189): "Many of our young students may never have the opportunity to visit an English-speaking country but they are very much involved with British and American pop music". Moreover, songs provide a good resource of language input. Griffee (1992: 4-5) points out," In using songs and music in the classroom we are exposing students to the rhythms of language. Additionally, popular songs contain examples of colloquial speech".

In his Affective Filter Hypothesis, Krashen (1982, as cited in York, 2011) claims that if the affective filter is high, learners will not seek language input, and language acquisition will not occur. The affective filter can thus be described as student apprehension or anxiety towards learning, and lowering this filter has been deemed important in fostering a positive

attitude towards learning in students. The casual nature of learning through singing can help promote a productive atmosphere in class, lowering the affective filter and in turn increasing the potential for language acquisition.

A study was conducted by Hijazi and Al-natour (2012) to investigate the impact of using music on students' performance in teaching English Poetry in Jordanian universities. The sample of this study consisted of 120 students (56 males and 64 females) from the third year students in Al Zaytoonah University during the first semester of the academic year 2011/2012. The students were divided into experimental group and control group. The researchers collected data by pre/post test. After the data were analyzed via t-test, the results show that songs highly enhance students' ability to study poems with entertainment; moreover, they improve their knowledge of literature as they gain the skills of analysis and criticism in general.

2- Stories:

For a long time, stories have been widely used in ELT (English Language Teaching). They are considered as one of the most important pedagogical tools to bring about language learning for their benefits. Pathan, (2012: 28) argues that "The advocates of the use of short stories for developing language skills argue that the use of short stories offers the material which is real, creative and rich in language selection, as well as amusing and motivational in nature".

According to Griva (2007, 27), "stories can provide a natural context for language exploration and are a vehicle for analyzing and practicing language items and structures". Additionally, teachers can use stories to attract students' attention and make them more focused on the lesson. Bhuvaneswari. & Rosamma, (2011: 137) argue that: " Short stories are interesting and the learners are bound emotionally to the text and the amount of distraction is minimal. Short stories provide ample opportunities for focused attention and the functions of lexical congruities and language structure can be comprehended effectively in the use of interactive tasks".

Bretz (1990: 338), while discussing the importance of the use of short-stories in foreign language teaching, illustrates that stories help to improve communicative

competence by providing "a springboard for the development of critical thinking and aesthetic appreciation".

Pathan (2013), classifies various benefits of the use of short-stories in EFL (English as a Foreign Language) classroom under different categories such as: linguistic, socio-cultural, personal and emotional and discusses them in detail focusing on their possible implications for EFL teachers and learners. Another advantage of utilizing stories in ELT (English Language Teaching) is that they can be used as a way of looking at other cultures. In other words, teachers can tell a story in other cultures or mention some aspects of the target culture. In the opinion of Philips (1993:18, as cited in Griva, 2007), " stories are features of all cultures and have a universal appeal. They fascinate both students and adults and they can be used to great effect in the language classroom."

Additionally, Pathan (2012) said that stories help students to understand another culture and work as a stimulus for language acquisition. They also develop students' interpretative abilities and help in expanding their language awareness. According to Murdoch (2002:9. as cited in Pardede, 2011:19) "short stories can, if selected and exploited appropriately, provide quality text content which will greatly enhance ELT courses for learners at intermediate levels of proficiency".

Methodology

This study was conducted during the Spring semester in the academic year 2012-2013. The students participating in the study attended a two-hour class every week for a period of six weeks. First of all, students were selected randomly from first semester students at the department of English at the University of Benghazi. Then, a pre-test was administered in order to establish their level. Students were randomly allocated to two groups: the experimental group and the control group. The experimental group were taught a syllabus in Reading Comprehension that included songs as well as short stories, while the control group were taught according to the traditional syllabus employed in the English department. At the end of the six week period a post-test was administered to both experimental and control groups in order to assess any difference in students' level. In the following section the researchers will introduce the background of the participants in this study, as well as the tools of data collection and analysis.

1-Selection of Participants:

As mentioned previously, the participants in this study were chosen randomly from first semester students at the English Department in the Faculty of Arts in the University of Benghazi. They were new students coming from various secondary English specialization schools in the city of Benghazi. Fortunately, the participants were at the same age and from the same cultural background since they are from the same city and nationality. In addition, the experimental group consisted of nineteen students (fifteen girls and four boys), whereas the controlled group consisted of nineteen students (ten girls and nine boys).

2- Tools of Data Collection:

There are different approaches dominating the field of applied linguistics: quantitative or qualitative research. Quantitative research is characterized by collecting numerical data which then are analyzed by statistical methods. On the other hand, qualitative research involves data collection procedures which results in non-numerical data which then are analyzed by non-numerical methods, often by using content analysis. Depending on the nature of this study, the researcher used a mixed method that involves using a combination of quantitative and qualitative procedures to collect data. For the purpose of this study, data were collected via pre-test, post-test and structured interview. The pre-test constitutes the first phase of data collection which was conducted before the researchers started teaching. Students were divided into experimental and controlled group after the pre-test. The post-test and the interview (second phase of data collection) were conducted after the lessons were completed to evaluate the improvement of the students' vocabulary acquisition as well as to reflect on their own learning.

a) Pre-test:

The pre-test provided the researchers with a full picture about the students. Besides, pre-test can be very helpful for the students."Pretests can give students a preview of what will be expected of them. This helps students begin to focus on the key topics that will be covered." (Kelly, 2013). To do so, the same pre-test was given to both groups to measure their present level of learning and previous knowledge.

- Preparation and Administration of the Pre-test: As mentioned above, students were divided after the pre-test was conducted. Students were all gathered in the

same room and took the same test with the same chance to answer the test. The pre-test consisted of two question. In the first question the students were given a song called 'What a wonderful world', and they were asked to listen to the song twice to fill in the blanks with the missing words. In the second question, the students were given a short story called 'The Family Vacation'. After that, students were given fifteen minutes to read the story and choose the nearest meaning of particular words. The story was adapted from http://www.amazon.com/s/ref=nb_ss?url=searchalias%3Daps&field-keywords=short+stories+for+reading+comprehension.

b) Lesson Plan:

After conducting the pre-test, the controlled group was taught by another teacher. On the other hand, the experimental group was taught by the researchers. Keeping in mind the results of the pre-test, the lesson plans were prepared according to the students' needs. Due to the fact that each lesson includes a song and a story, it took a great deal of time to prepare each lesson. The activities in each lesson were prepared by the researchers and some of them were adapted from different resources.

- Criteria for Selecting Materials: In general, selecting songs and stories to be used in this study was not an easy task for the researchers, as there are no direct rules for selecting songs and stories for classroom teaching. However, there are some central issues that the researchers took into consideration during the selection of the materials used in this study, these are as follows:

1. Level of the students.
2. Age of the students.
3. Interests of the students.
4. Purpose of using each song/ story.
5. Cultural differences.
6. Duration of the class.

Other criteria such as learning ability and learners' needs were also a matter of great concern to the researchers.

- Songs: In particular, it was important to select songs that were in line with the level of the students. In this research, the results of the pre-test were the backbone of choosing songs. Griffee (1992:7) points out that "You as a teacher should consider the age and interests of your class … What is the language level of your class and what are their musical interests? Each age group has its own musical likes and dislikes."

In addition, there were specific criteria behind choosing each song such as the topic of the songs, the unfamiliar words that the song includes, and the different parts of speech which these words belong to. On the other hand, songs with slang, taboo words, and allusions were avoided.

Griffe (1992, as cited in Keskin 2011:380) lists four elements to be considered while choosing a song to be used in the class as follows:

1. Classroom environment (number, age and interests of students; lesson hours)

2. Teacher (teacher's age, interest in music and aim to use the song in the class)

3. Classroom facilities (flexibility in lesson plan, classroom equipment)

4. Music (lesson plan and equipment such as the volume, sources of music, copying machine, board, etc.).

It is important to note that most classroom activities such as pair work, group work, guessing the meaning..etc were based on lyrics. Murphy (1992, as cited in Hijazi&Al-natour2012) conducted an analysis of the lyrics of a large corpus of pop songs and he found that they have different features that help second language learners. They contain many personal pronouns and common, short words; the language is conversational; there is repetition of vocabulary and

structures; time and place are usually imprecise; and the lyrics are often sung at a slower rate than words are spoken with more pauses between utterances.

- Stories: The researchers applied the same previous criteria when they chose stories. The only difference between songs and stories was the time available in the class: a song does not need much time because it is usually short. On the other hand, a story needs a lot of time. According to Pardede (2011:18): "... Story selection is indeed one of the most important roles of the teacher. Since the lengths of short-stories quite vary, choose a story short enough to handle within course hours. The shortness of the text is important for the students because they will see that they can read, understand and finish something in English, and it will give the students a feeling of achievement and self-confidence."

Hill (1994: 15) points out three other basic criteria of choosing the text: (1) the needs and abilities of the students; (2) the linguistic and stylistic level of the text; (3) the amount of background information required for a true appreciation of the material. Unfortunately, the researcher could not find stories short enough to be presented in one class, so he decided to divide each story on two classes.

c) Structured Interview:

Another tool of data collection used in this study was the structured interview. The structured interview is one of the significant kinds of interviews. In this kind of interview the researcher follows a prepared format that includes certain questions to be asked with each interviewee. The structured interview has many advantages. Dörnyei (2011:135) said, "Such tightly controlled interviews ensure that the interviewee focuses on the target topic area and that the interview covers a well-defined domain, which makes the answers comparable across different respondents". In this study, the structured interview allowed the researchers to collect data from the subjects being taught by them. Furthermore, this structured interview aimed to lead the students to reflect upon their learning of vocabulary with the use of songs and stories. In addition, it intended to find

out if they have learned new vocabulary during the conduct of the experiment. Richards (2001, as cited in Safran 2008:11) stated that:

> *"Interview with teachers and students can be used to get their views on any aspect of the course. Normally, structured interviews provide more useful information than unstructured interview. Advantage: In-depth information can be obtained on specific questions".*

- Preparation and Administration of Interview: As mentioned previously, the researchers followed a prepared format that included certain questions. This format is widely known as the interview guide, schedule or protocol. It has believed that a well prepared interview guide ensures devising rich data. Dörnyei (2011:137) lists five main areas in which the interview guide can help the interviewer as follows:

  1. By ensuring that the domain is covered and nothing important is left out.

  2. By suggesting appropriate question wordings.

  3. By offering a list of useful probe questions to be used if needed.

  4. By offering a template for the opening statement.

  5. By listing some comments to bear in mind.

The structured interview used in this study consists of five questions. Every question in this interview designed to meet the goal of this study and also to control the flow of the conversation as follows:

1. What do you think of the use of songs and stories in the learning of new vocabulary?

Aim: Students express their view in general about the learning of vocabulary by using songs and stories.

2. Do you think that the use of songs and stories can improve your vocabulary?

Aim: Students state whether the use of songs and stories will enhance their learning of vocabulary or not.

3. Do you think that songs and stories make learning vocabulary easily?

Aim: Students state if they think the use of songs and stories may simplify their learning of vocabulary .

4. Do you think that you have learned more/ new vocabulary through songs and stories?

Aim: Students are asked to state if they have learned new vocabulary from songs and stories.

5. Would you like it if your teachers use songs and stories in their teaching?

Aim: This question tends to find out if students really cope with the use of songs and stories in a way that they would like other teachers to use them in their teaching

After conducting the post-test for both control and experimental groups, students of the experimental group were interviewed. Unfortunately, only seventeen students attended the interview (14 females, and 3 males). Due to certain circumstances, two students were not able to attend the interview and the researchers were not able to conduct another interview with these two students because they were having exams only two days after the interview.

The interview was recorded simply because the researcher were not able to catch every aspect in the interview. Also, taking notes may influence the flow of the interview. On the other hand, being aware that some people do not like the idea of recording, all students were gathered before the interview and the researchers discussed this issue with them. Fortunately, all students agreed to be recorded and no one had any comment. Then, the students were interviewed one by one.

Data Analysis

Data Analysis related to Pre-test and Post-test

This section provides analysis of the data gained via pre-test and post-test. There are different statistical calculations and software for analyzing the collected data. The researcher employed the SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) software for analyzing the obtained numerical data and the t-test for comparing the two groups' means.

Group Statistics:

Table 1. (Pre-test & Post-test, both groups)

X	Y	N	Mean	Std. Deviation
Pre test Data	Controlled Group	19	11.1579	4.01751
	Experimental Group	19	14.1053	1.85277
Post test Data	Controlled Group	19	10.9474	3.82207
	Experimental Group	19	16.8421	.89834

Independent Samples Test:

Table 2. Independent Samples Test (Pre-test & Post-test)

Y	*t-test* for Equality of Means			
	T	DF	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
Pre-test Data	-2.904-	36	.006	-2.94737-
Post-test Data	-6.544-	36	.000	-5.89474-

The above tables show that there is highly significant statistical difference between control and experimental groups in both pre-test and post-test since the P_ value < 0.05.

T- test

Group Statistics

Table 3. *t-test* (both groups)

X	Y	N	Mean	Std. Deviation
Controlled Group Data	Pre-test	19	11.1579	4.01751
	Post-test	19	10.9474	3.82207
	Pre-test	19	14.1053	1.85277

Experimental Group Data	**Post-test**	**19**	**16.8421**	**.89834**

Independent Samples Test

Table 4. Independent Samples Test (both groups)

X	***t-test* for Equality of Means**			
	T	**Df**	**Sig. (2-tailed)**	**Mean Difference**
Controlled Group Data	**.165**	**36**	**.869**	**.21053**
Experimental Group Data	**-5.794-**	**36**	**.000**	**-2.73684-**

Statistically, this difference is considered to be significant at the 0.05 level of confidence. In other words, there is no significant improvement for the control group because the P_ value (Sig.) above 0.05 which is (0.869). On the other hand, there is a highly significant statistical improvement for the experimental group, this is due to the P_ value (Sig.) which is below 0.05.

Data Analysis Related to the Structured Interview

As mentioned previously, the interview aimed to collect data directly from the students in order to reflect their own learning. In addition to that, the interview intended to obtain data that are directly related to the goals and objectives of the current study.

The students' answers could be summarized as follows:

1. All of the students interviewed by the researchers think that using songs and stories in learning vocabulary is useful and helpful.

2. All of the students think that their vocabulary improves with the use of songs and stories.

3. All of the students find it easy to guess the meaning of the new words form the context without using a dictionary.

4. Most of the students have learned a lot of new words via songs and stories.

5. All of the students enjoyed learning new vocabulary by using songs and stories, and they also believe that it is a good idea if other teachers use songs and stories in their teaching.

Conclusion

This study was carried out to investigate the effectiveness of using songs and stories on second language vocabulary acquisition. The sample of the study (control and experimental groups) was the first semester students at the Department of English, University of Benghazi. A pre-test was conducted to measure the students' level. After that, songs and stories were used in teaching the experimental group's students for six classes. Various activities were used throughout the six classes. A post-test was administered to assess the progress that students have made after these classes. Besides, a structured interview was conducted to reflect upon the students' own learning. The findings of the data demonstrate that there is a significant improvement in the level of the students of the experimental group. On the other hand, the performance of the control group students decreased.

Thus, teachers should utilize variety teaching techniques such as songs and stories to keep students motivated to learn. Also, teachers should be aware of their students' needs and the culture differences when they use songs and stories in their teaching. In addition, policy makers should provide schools and universities with courses that focus on teaching vocabulary rather than focusing on grammar and other aspects.

Moreover, the contents of these courses should be based on songs and stories as a technique of introducing new words. Besides, the Ministry of Higher Education should also provide labs, CDs, TV, data shows, overhead projectors and other equipments and aids to help Libyan teachers undertake different kinds of activities regarding songs and stories. Finally, workshops and other training programs are very important for both students and teachers and should be done once or twice at least during the academic year.

Recommendations

Since this study indicates that the use of songs and short stories might be beneficial to students engaged in Reading Comprehension courses, few recommendations are suggested below:

1. Libyan teachers should utilize variety teaching techniques such as songs and stories to keep students motivated to learn.

2. Libyans teachers should be aware of their students' needs and the culture differences when they use songs and stories in their teaching.

3.TheMinistry of Higher Education should provides schools and universities with courses that focus on teaching vocabulary rather than focusing on grammar and other aspects.

4. The contents of these courses should be based on songs and stories as a technique f introducing new words.

5. The Ministry of Higher Education should also provide labs, CDs, TV, data show, overhead projectors and other equipments and aids to help Libyan teachers undertake different kinds of activities regarding songs and stories.

5. Workshops and other training programs are very important for both students and teachers and should be done once or twice at least during the academic year.

Bibliography

1) Akmajian, A. et al (2001). *Linguistics, an introduction to language and communication*. Cambridge, Mass: MIT Press .
2) Alemi, M., & Tayebi, A. (2011). The Influence of Incidental and Intentional Vocabulary Acquisition and Vocabulary Strategy Use on Learning L2 Vocabularies. *Journal of Language Teaching and Research, 2*, 1, 81.
3) Amer, Asmaa. (2013). The Effectiveness of Using a Program based on Individualized Instruction in Developing Ninth Grade Pupil's Writing Skills. *Unpublished M.A Thesis*. University of Benghazi.
4) Austin, L., & Ryley, C. (2000). *Robin Hood*. Harlow, Essex, England: Pearson Education.
5) Barrett, M. (1983). *Teaching vocabulary*. Moline, IL: Lingui Systems.
6) Bhuvaneswari, V & Jacob, R. (2011). *Language Acquisition Through Short Stories for Second Language Learners*. .Vol. 3, No. 3, 2011, pp. 136-138. Canadian Academy of Oriental and Occidental Culture. Http://www.cscanada.net(Retrieved 7 Jan, 2013).
7) Benjamin, A. & Crow, J. T. (2013). *Vocabulary at the core: Teaching the common core standards.* Larchmont, NY: Eye on Education.
8) Birdal, A. (2011). The Importance of Vocabulary in Foreign Language Teaching.http://zabanamozanzagros.blogfa.com/post-7.aspx (Retrieved 5 May, 2013).

9) Bohosh, A. (2010). Using a Total Physical Response Approach to Sixth Grade Learners in Teaching English Vocabulary. *M.A Thesis*. University of Benghazi.

10) Bolitho, R., Carter, R., Hughes, R., Ivanic, R., Masuhara, H. & Tomlinson, B. (2003). Ten questions about language awareness, *ELT Journal.* 57/3: 251-259.

11) Bretz, M. L. (1990). Reaction: Literature and Communicative Competence: A Springboard for the Development of Critical Thinking and Aesthetic Appreciation. *Foreign Language Annals, 23*, 4, 335-38.

12) CagriTugrul Mart. (2012). Encouraging Young Learners to Learn English through Stories. *Canadian Center of Science and Education, 5*, 5, 101-106.

13) Carter, R. (1998). *Vocabulary: Applied linguistic perspectives*. London: Routledge.

14) Carter, R. (2000). *Vocabulary: Applied linguistic perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.

15) Gilchrist, C. (1999). *Princess Diana*. London: Penguin Books.

16) ChunxuanShen. (2009). Using English Songs: an Enjoyable and Effective Approach to ELT. *Canadian Center of Science and Education. Vol.2*, No.1. 88-94.

17) Coady, J., &Huckin, T. N. (1997). *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy*. New York: Cambridge University Press.

18) Collie, J., & Slater, S. (1990). *Literature in the language classroom: A resource book of ideas and activities*. Cambridge: Cambridge University Press.

19) Cook, V. (1992). *Second language Learning and Language Teaching.* Edward Arnold.

20) Cullen, B. (1998). *Music and Song in Discussion.* The Internet TESL Journal, Vol. IV, No. 10. http://iteslj.org/Techniques/Cullen-Music.html. (Retrieved 15 Dec, 21012).

21) Dai, J. & Chen, Z. (2008). *Contemporary English Language Teaching: Theory and Practice.* Heifei: University of Science and Technology of China Press.

22) Doff, A. (1988). *Teach English: A training course for teacher trainer's handbook*. Cambridge: Cambridge University Press in association with the British Council.

23) Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.

24) Dulay, H. C., Burt, M. K., & Krashen, S. D. (1982). *Language two*. New York: Oxford University Press.

25) Engh, D. (2013). Why use music in English language learning: a survey of the literature. *English Language Teaching, 6,* 2, 113-127.

26) Eleuterio, F. et al. (...). Music in English Language Classroom: going beyond the lyrics. *On-line article.* 11-38.

27) Falioni, J. W. (1993). Music as means to enhance cultural awareness and literacy in the foreign language classroom. *Mid-Atlantic Journal of Foreign Language Pedagogy,* 7, 97-108. (Eric Document Reproduction No. ED (355 796).

28) Frisby, A. W. (1957). *Teaching English: Notes and comments on teaching English overseas*. London: Longmans, Green.

29) Gass, S. (1999). Discussion: Incidental Vocabulary Learning. *Studies in Second Language Acquisition, 21,* 2, 319-33.

30) Gairns, R., & Redman, S. (1986). *Working with words: A guide to teaching and learning vocabulary*. Cambridge [Cambridge shire: Cambridge University Press.

31) Geoff, P.S. (2003). Music and monde greens: extracting meaning from noise. *ELT Journal* 57/2: 113-121.

32) Graves, M. F., August, D., &Mancilla-Martinez, J. (2013). Teaching vocabulary to English language learners. New York: Teachers College Press.

33) Griffee, D. (1992). *Songs in action*. New York: Prentice Hall.

34) Griffiths, C. (2003). Patterns of language learning strategy use. *System, 31,* 3, 367-383.

35) Griffiths, C. (2006). *Language learning strategies: Theory and research.* Iran. *ILI Language Teaching Journal* 2, 1.

36) Griffiths, C., & AIS St Helens. (2004). *Language learning strategies: Theory and research*. Auckland, N.Z: AIS St Helens, Centre for Research in International Education.

37) Griva, E. (2007). " A Story-based framework for a primary school classroom". *English Teaching Forum*, 45, 26-31.

38) Harley, H. (2006). *English words: A linguistic introduction*. Malden, MA: Blackwell Pub.

39) Harmer, J.(1994): The Practice of English Language Teaching. Longman, UK.

40) Harmer, J.(2007). *The practice of English language teaching: DVD*. Harlow: Pearson/Longman.

41) Heitle, D. (2005). *Teaching with Authentic Materials*. Longman: Pearson Education.

42) Heltai, P. (1989). Teaching Vocabulary by oral Translation. *ELT Journal*, *43*,4, 288-293.

43) Hijazi, D., & Al-natour, A. (2012). The Impact of Using Music on Teaching English Poetry in Jordanian Universities. *Journal of International Education Research, 8,* 3, 295-302.

44) Hill, J. (1986). *Teaching literature in the language classroom*. London: Macmillan.

45) Hulstijn, J. H. (2003). *Insidental and intentional learning.* In C. Doughty & M. H. Long (eds). *The handbook of second language acquisition* (349-381). Oxford: Blackwell.

46) Imsslaem, N. (2001). *Discourse Based Approach to Language Teaching and Learning.* University of Benghazi.

47) Krashen, S. (1982). *Principles and Practices in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.

48) Keskin, F. (2011). Using Songs as Audio Materials in Teaching Turkish as a Foreign Language. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology, 10,* 4, 378-383.

49) Lawson, M. J., &Hoghen D. (1996). The vocabulary-learning strategies of foreign-language students. *Language Learning 46,* 1, 101-135.

50) Madrid, D. y García Sánchez, E. (2001): "*Content-based Second Language Teaching*", in E. García Sánchez (ed.): Present and Future Trends in TEFL, 101-134. Universidad de Almería: Secretariado de publicaciones.

51) Malderez, A. (2010). Stories in ELT: Telling tales in school. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *3*, 7-13.

52) Maley, A., & Duff, A. (1989). *The Inward ear: Poetry in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

53) Maule, D., & Doyle, A. C. (2000). *Three adventures of Sherlock Holmes*. Harlow: Pearson Education.

54) McCarthy, M. (1990). *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.

55) Mebarki, Z. (2011). Vocabulary Knowledge and Reading Comprehension. *International Journal of Arabic-English Studies (IJAES)*, 2011, 131-154.

56) Medina, S. (1990). The effects of music upon second language vocabulary acquisition. *Paper presented at the TESOL conference. San Francisco, CA.* ED352834.

57) Medina, S. (1993). The Effect of Music on Second Language Vocabulary Acquisition**.** *National network for early language learning*, 6.

58) Moir, J. & Nation, P. (2008). *Vocabulary and good language learners*. Lessons from good language learners. Cambridge: Cambridge University Press.

59) Nagy, W., & Herman, P. (1987). Breadth and Depth of Vocabulary Knowledge: Implications for Acquisition and Instruction. In McKeown, M., & M. Curtiss (eds.), *The Nature of Vocabulary Acquisition* (pp. 19-35). Hillsdale: Erlbaum Publishers.

60) Nandy, M. (1994). *Vocabulary and grammar for G.C.E. 'O' level English*. Singapore: Composite Study Aids.

61) Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. New York: Newbury House Publishers.

62) Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language.* Cambridge: Cambridge University Press.

63) National Reading Panel (U.S.), & National Institute of Child Health and Human Development (U.S.). (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read : an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, D.C: National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.

64) Nunan, D. (1988). *The learner-centred curriculum: A study in second language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

65) Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology: A textbook for teachers*. New York: Prentice Hall.

66) Nunan, D. (1991). *Syllabus design*. Oxford : Oxford University Press.

67) Pathan, M. (2012). Advantages of Using Short-stories in ELT Classroom and the Libyan EFL Learners' Perceptions towards them for Developing Reading Comprehension Skill. *AWEJ, 4,* 1,28-41.

68) Pathan, M. M. (2013). Use of Short-stories in EFL Classroom: Advantages and Implications. *Labyrinth: An International Refereed Journal of Postmodern Studies, 4* ,2 , 21-26.

69) Pardede, P. (2011). Using Short Stories to Teach Language Skills. *Journal of English Teaching, 1,* 14-27.

70) Philips, S. (1993). *Young Learners*. Oxford: Oxford University Press.

71) Read, J. A. S. (2000). *Assessing vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.

72) Richards, J.C. (1976). The role of vocabulary teaching. *TESOL Quarterly*. *10*, 77–89.

73) Richards, R.G. (1993). Music and rhythm in the classroom. In *Learn: Playful techniques to accelerated learning*, 109-113. (ERIC Document Reproduction Service No. ED379071).

74) Rubin, J., & Thompson, I. (1994). *How to be a more successful language learner: Toward learner autonomy*. Boston, Mass: Heinle&Heinle Publishers.

75) Safran, W. (2008). Problems Facing Libyan ESP Teachers in Teaching Specialized Vocabulary in Third Year in Benghazi Engineering Secondary Schools. *M.A Thesis*. Academy of Graduate Studies, Benghazi Branch.

76) Salcedo, C. S. (June 01, 2010). The Effects of Songs in the Foreign Language Classroom on Text Recall, Delayed Text Recall and Involuntary Mental Rehearsal. *Journal of College Teaching & Learning, 7,* 6, 19-30.

77) Schmitt, N. (2010). Researching vocabulary: A vocabulary research manual. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.

78) Sham, Diana Po Lan. (___). The strategies of teaching Junior 2 English-as-a-second-language (ESL) vocabulary in China: Theory and Practice. *Teaching English as a Second Language BNU-HKBU United International College.*1-15.

79) Shejbalová, Dana. (2006). Methods and Approaches in Vocabulary Teaching and their Influence on Students' Acquisition. *M.A Thesis.* Masaryk University.

80) Shen, Z. (2008). The Roles of Depth and Breadth of Vocabulary Knowledge in EFL Reading Performance. *Asian Social Science,Vol.14*, No.12. 135-137.

81) Siriwan. M. (2007). English Vocabulary Strategies Employed by Rajabhat University Students. *PhD dissertation*. Suranaree University of Technology.

82) Stern, H. H. (1983). Fundamental concepts of language teaching. Oxford: Oxford University Press.

83) Strazny, P. (2005). *Encyclopedia of linguistics*. New York: Fitzroy Dearborn.

84) Swan, M., & Walter, C. (1984). *The Cambridge English course, 1*. Cambridge: Cambridge University Press.

85) Thornbury, S. (2002). *How to teach vocabulary*. Harlow: Longman.

86) Trask, R. L. (1995). *How to teach vocabulary*. Malaysia: Longman- Personal Educational.

87) Vicary, T., & Gibb, R. (2000). Skyjack!. Oxford: Oxford University Press.

88) Wajnryb, R. (2003). *Stories: Narrative activities in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
89) Wallace, M. J. (1982). *Teaching vocabulary*. London: Heinemann Educational Books.
90) Widdowson, H. G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
91) Wilkins, David A. (1972). *Linguistics in Language Teaching*. Cambridge, MA: MIT Press.
92) WARD, S. (1991). Using songs. In: MATTHEUS, A.; SPRATT, M.; DANGERFIELD, L. *At the chalkface*: practical techniques in language teaching. Walton-on-Thames: Thomas Nelsonand sons Ltda. cap. 42, p. 189-192.
93) WU, Y. (2009). The Application of CLT in College English Vocabulary Teaching. *Journal of Cambridge Studies.4*,3. 128-131.
94) Xia, J. (2010). Communicative Language Teaching in Vocabulary Teaching and Learning in a Swedish Comprehensive Class. *D-essay in English Didactics*. Kristianstad University.
95) York, J. (2011). Music and MEXT: How songs can help primary school English teachers teach and their students learn. *Language Teacher Reader Forum, 35,* 4, 62-67.
96) Zhou, S. (2010). Comparing Receptive and Productive Academic Vocabulary Knowledge of Chinese EFL Learners. *Canadian Center of Science and Education. Vol.6,* No.10. 14-19.

"Comme" une causale ou un adverbe de manière?

Etude des difficultés syntaxiques et sémantiques : les nuances de comme

Amel Mahdi EL.Fakhri•

Abstract

Our problem here is to "comme" is a causal condition or a gerund. The word "comme" is a common word used both in written and spoken language and despite its frequent use, it is rarely

• **Département de Français- Faculté des Lettres- Université de Benghazi**

noticed in terms of grammatical or semantic function. Our aim of this study is to focus on its situational functions in particular.In conclusion we found that the word "comme" can perform the function of the concomitance and descriptive function and that despite the prevalence of its use followed by another adverb or a conjunction, but that the traditional grammar books do not study or notice these functions.

Mots-clés : Valeur adverbiale – proposition circonstancielle de cause - proposition circonstancielle de temps – adverbe – pronom démonstratif

1-Introduction

Le terme "comme" dans la langue française contemporaine appartient aux ces termes dont l'utilisation répétitive quotidiennement attire très peu notre attention concernant sa valeur syntaxique ou sémantique. La richesse et la diversité de ce mot apparaît clairement au moment où nous devons identifier son rôle dans la phrase en découvrant de diverses fonctions de "comme" : (conjonction, adverbe, préposition….etc.)

La présente étude sera consacrée particulièrement à la fonction adverbiale de "comme".

Notre objectif est de se concentrer sur les nuances de "comme" (ses variétés) et d'ici nous allons exposer la problématique de notre sujet :

Nous essayerons d'expliquer les valeurs causales et temporelles de "comme". Nous allons également expliquer sa valeur de manière et sa valeur qualifiante. Notre méthode de travail est basée sur une approche pronominale avec un corpus de presque cent exemples tirés de la langue écrite.

2. Les valeurs de "comme"

Lorsque l'adverbe "comme" vient à la tête de la phrase, il introduit une proposition donnant deux effets sémantiques : la valeur causale et la valeur temporelle ou ce que la grammaire traditionnelle appelle la nuance causale de "comme".

2.1 La valeur causale de "comme"

La valeur causale de cet adverbe apparaît dans plusieurs exemples dans notre corpus dans lesquels nous constatons que la proposition subordonnée introduite par "comme" se place obligatoirement au début de la phrase :

1. ***Comme*** *il se sentait valide, il s'était proposé pour cette place de concierge. (Camus, L'étranger, p.16)*
2. ***Comme*** *j'aime beaucoup le café au lait, j'ai accepté. (ibid., p.17)*
3. ***Comme*** *je n'avais pas de chapeau, je m'éventais avec mon mouchoir. (ibid. p.28)*
4. ***Comme*** *elle voulait savoir depuis quand, j'ai répondu : "Depuis hier". (ibid., p. 35)*
5. ***Comme*** *je ne disais rien, il m'a demandé si cela m'ennuierait de le faire tout de suite et j'ai répondu que non. (ibid., p.53,54)*
6. ***Comme*** *il était occupé, j'ai attendu un peu. (ibid., p.11)*
7. *Je me suis levé et* ***comme*** *j'avais envie de parler, j'ai dit, un peu au hasard d'ailleurs, que je n'avais pas eu l'intention de tuer l'Arabe. (ibid., p.158)*
8. ***Comme*** *le directeur ne comprenait pas la question, il lui a dit : "c'est la loi." (p.138)*
9. ***Comme*** *il était occupé, j'ai attendu un peu. (ibid., p.11)*

La relation entre la première action dite proposition subordonnée et l'action ou la proposition principale est une relation de continuation ou de prolongement. La proposition subordonnée annonce la proposition principale et s'unit avec elle en tournant en causalité : une cause et son effet. Cette proposition fait partie de ce que la grammaire traditionnelle appelle les propositions subordonnées circonstancielles de cause. Et pour confirmer la valeur causale de "comme" dans les exemples ci-dessus, nous pouvons remplacer "comme" par "parce que" ou par "car" dont le sens causal est *très clair :*

1. ***Comme*** *j'aime beaucoup le café au lait, j'ai accepté. (Camus, L'étranger ,p.17)*

Cette phrase tirée de notre corpus peut être modifiée sans perdre sa valeur sémantique comme suit :

Parce que *j'aime beaucoup le café au lait, j'ai accepté.*

Car *j'aime beaucoup le café au lait, j'ai accepté.*

2.2 La valeur temporelle de "comme"

Quand, dans une phrase, l'action de la proposition principale et celle de la proposition subordonnée se déroulent en même temps, l'adverbe "comme" exprime la simultanéité. Nous pouvons découvrir cette valeur dans l'exemple suivant tiré de notre corpus :

1. *Mais **comme** il est chargé de rendre compte du procès du parricide, on lui a demandé de câbler votre affaire en même temps. (ibid.p.131)*

"Comme" dans cette phrase peut être remplacé par "**au moment que**, **au moment au**, **juste au moment où**":

1. *mais **au moment qu**'il est chargé de rendre compte du procès du parricide, on lui a demandé de câbler votre affaire en même temps.*
2. *mais **au moment où** il est chargé de rendre compte du procès du parricide, on lui a demandé de câbler votre affaire en même temps.*
3. *mais **juste au moment où** il est chargé de rendre compte du procès du parricide, on lui a demandé de câbler votre affaire en même temps.*

Nous constatons aussi que dans cette phrase, il y a une certaine nuance de causalité, alors que les deux actions se déroulent en même temps; et que la proposition subordonnée annonce la cause de l'action dans la proposition principale.

Au-dessous, nous avons une phrase dans laquelle les deux actions ont lieu en même temps:

1. *Juste **comme** j'avais voulu me coucher, les enfants avaient commencé à crier.* (concomitance)

Selon les livres de grammaire traditionnelle, **"comme"** quand il est un adverbe temporel *est suivi de l'imparfait:*

***Comme** il sortait, elle entra.(* Mauger, Hachette, 1968. p 659)

Nous pouvons construire une phrase semblable :

***Comme** il partait, elle dorma.*

"L'action de la principale est contemporaine de celle de la subordonnée :

*Elle entrait **comme** il sortait. .(* Mauger, Hachette, 1968. p 659)

Comme *il sortait, elle était entrée.*

Nous remarquons que les deux actions dans toutes ces phrases-là sont au passé.

2.3 La valeur de manière de "comme":

"Comme" devient un adverbe de manière quand il exprime la manière par laquelle une action se fait et joue le même rôle des adverbes qui se terminent par la suffixe "ment".

*-**comme** un idiot : idiotement.*

*-**comme** une mère : maternellement.*

"Comme" ici remplace la suffixe "-ment" et joue son rôle dans la phrase.

Nous avons trouvé un exemple dans notre corpus dans lequel il y a une certaine nuance adverbiale :

*1.Il faisait bon et, **comme** en plaisantant, j'ai laissé aller ma tête en arrière et je l'ai posée sur son ventre.* (ibid.; p.34)

Comme le gérondif exprime la manière, nous pouvons remplacer "en plaisantant" par un adverbe de manière terminé par "-ment" : (plaisamment)

2.4 La valeur qualifiante de "comme"

L'utilisation de "comme" suivi d'un nom non précédé par un déterminant ajoute à "comme" une valeur qualifiante qui disparaît en mettant un déterminant devant le nom; et cette valeur qualifiante serait remplacée par une autre valeur dite "comparante".

1. *Je travaille comme femme de ménage :*

- *Je fait un travail de femme de ménage chez qqn dans une maison ou dans un hôtel et je reçois un salaire.*

Mais :

2. *Je travaille comme une femme de ménage :*

- *Je travaille dur dans ma propre maison comme une femme de ménage "professionnelle" sans recevoir un salaire.*

Dans la première phrase :

- *Je travaille comme femme de ménage :*

C'est ma profession ou mon métier : ce que je fais pour gagner ma vie.

Mais dans la deuxième phrase :

- *Je travaille comme une femme de ménage :*

Je ressemble à une femme de ménage en travaillant dur dans ma maison.

Pour mieux exposer notre idée, nous avons trouvé des exemples dans notre corpus où nous pourrions montrer la différence entre les deux cas :

1. *Il m'a dit très presque méchamment que dans tous les cas le directeur et le personnel de l'asile seraient entendus* ***comme*** *témoins et que "cela pouvait me jouer un très sale tour. (Camus, L'étranger, p. 102, 103)* (c'est une valeur qualifiante)
2. *Alors il m'a dit très vite et d'une façon passionnée que lui croyait en Dieu, que sa conviction était qu'aucun homme n'était assez coupable pour que Dieu ne lui pardonnât pas, mais qu'il fallait pour cela que l'homme par son repentir devînt* ***comme*** *un enfant dont l'âme est vide et prête à tout accueillir. (ibid., p.107)*

Ici , il s'agit d'une valeur comparante, car dans cette phrase, l'écrivain compare l'homme "pardonné" par Dieu à un enfant qui n'a pas encore commis une péché.

3. Cas d'ambiguïté

En examinant notre corpus, nous nous sommes trouvé affronté fréquemment par des exemples où "comme" est suivi par d'autres adverbes, conjonctions ou pronoms….. etc. En dépit de la récurrence de ce cas-là, il n'est pas mentionné par les grammairiens. Je n'ai trouvé aucune référence qui traite ce cas particulier d'utilisation.

Au dessous, nous allons citer quelques exemples tirés dans notre corpus:

1- *J'ai mangé au restaurant, chez Céleste,* ***comme*** *d'habitude.*
(ibid., p.10)

2- *Je fermais les volets et ça finissait **comme** toujours. (ibid., p.52)*

3- *Mais je n'aurais jamais cru que cette charogne pourrait partir **comme** ça. (ibid., p.64)*

4- *C'était le même soleil que le jour où j'avais enterré maman et, **comme** alors, le front surtout me faisait mal et toutes ses veines battaient ensemble sous la peau. (ibid., p.94)*

5- *Il m'expliqué qu'on ne cassait pas un jugement, **comme** cela, pour rien. (ibid., p.163)*

Dans les phrases 1,2,3, "comme" est suivi par un autre adverbe. Dans les deux phrases premières, il s'agit d'expressions qui se répètent soit dans la langue parlée soit dans la langue écrite.

Dans les exemples 4 et 5, "comme" est suivi par le pronom "ça" et cet emploi-là est très courante dans la langue française contemporaine.

Remarque :

"**ça**" dans la grammaire traditionnelle a deux fonctions dans la phrase :

- Parfois, il a une fonction adverbiale,
- Parfois, il joue le rôle d'un pronom démonstratif[1].

"ça" est une forme réduite de **cela.** Au XVIIe siècle, il était de la langue populaire; c'est au XIXe et au XXe siècle qu'il s'est imposé dans l'usage général, tout en restant cependant moins "soigné" que cela. (B U § 698):

Je suis roi. Ça suffit. (V.Hugo)[2]

L'emploi de "comme" suivi de "ça" est très étendu dans le français parlé et familier (constituant des expressions aux nuances variées :

Comparaison : *Un fauteuil large **comme ça**…)*[3]

Nous pouvons ajouter un exemple tiré dans notre corpus:

[1] Grammaire Larousse du Français contemporaine, Jean-Claude chevalier, Claire Blanche-Benveniste, Michel Arrivé, Jean Peytard, Larousse, 1985, § 369, 370

[2] Le petit Grévisse, Grammaire Française, Marc Lits, Deboek, Duculot, 2011, § 255, Rem. 2

[3] Grammaire pratique du Français d'aujourd'hui, G.Mauger, Hachette, 1968, § 765

1. *Ça ferait vilain de tirer **comme ça**. (Camus, L'étranger, p.90)*

(Appréciation vague : *vous allez mieux, j'espère? – **comme ça**…*

Désignation péjorative *: Des gens **comme ça**, j'en ai trop vu.)*[4]

Voici un exemple tiré de notre corpus qui a la même nuance sémantique:

2. *Mais je n'aurais cru que cette charogne pourrait partir **comme ça.** (Camus, L'étranger, p.64)*

4. Conclusion

Dans notre modeste travail, nous avons essayé d'étudier l'adverbe "comme" avec ses valeurs causales, temporelles et qualifiante; en essayant de laisser sa fonction conjonctive pour une étude prochaine même si les deux fonctions ne peuvent pas forcément être toujours séparées.

L'ambiguïté de son rôle syntaxique et sémantique nous a fait rechercher dans la littérature pour découvrir comment il est utilisé par les écrivains, et aussi dans les grammaires pour voir comment il est traité par les grammairiens.

En bref, nous avons abouti à :

- L'adverbe "comme" peut jouer une fonction de concomitance, une fonction causale et une fonction qualifiante.
- "Comme" peut jouer la même fonction des adverbes de manière qui se terminent par "-ment".
- Le terme "comme" se trouve fréquemment utilisé avec un autre adverbe, une autre conjonction ou un autre pronom; et dans ce cas-là, il n'est pas mentionné dans la grammaire traditionnelle.

Annexe

Cette partie sera consacrée à notre corpus sur lequel nous avons appliqué les problèmes de notre étude, nous avons utilisé un roman d'Albert Camus "L'étranger" :

1- *Pour le moment, c'est un peu **comme** si maman n'était pas morte. (p.10)*

2- *J'ai mangé au restaurant, chez Céleste, **comme** d'habitude.*

[4] Ibid., § 765

(p.10)

3- ***Comme*** *il était occupé, j'ai attendu un peu. (p.11)*

4- *Au bout d'un moment, il m'a regardé et il m'a demandé : "Pourquoi?" mais sans reproche,* ***comme*** *s'il s'informait. (p.14)*

5- *J'ai dit au concierge, sans me retourner vers lui: " Il y a longtemps que vous êtes là?" Immédiatement, il répondu : " Cinq ans" –* ***comme*** *s'il avait attendu depuis toujours ma demande. (p.15)*

6- ***Comme*** *il se sentait valide, il s'était proposé pour cette place de concierge. (p.16)*

7- ***Comme*** *j'aime beaucoup le café au lait, j'ai accepté. (ibid. p.17)*

8- *Je me souviens qu'à un moment j'ai ouvert les yeux et j'ai vu que les vieillards dormaient tassés sur eux-mêmes, à l'exception d'un seul qui, le menton sur le dos de ses mains agrippées à la cannes, me regardait fixement* ***comme*** *s'il n'attendait que mon réveil. (p.21)*

9- *Il crachait dans un grand mouchoir à carreaux et chacun de ses crachats était* ***comme*** *un arrachement. (p.21,22)*

10- *En sortant, et à mon grand étonnement, ils m'ont tous serré la main –* ***comme*** *si cette nuit où nous n'avions pas échangé un mot avait accru notre intimité. (p.22)*

11- *Le soir, dans ce pays, devait être* ***comme*** *une trêve mélancolique. (p.27)*

12- ***Comme*** *je n'avais pas de chapeau, je m'éventais avec mon mouchoir. (p.28)*

13- *Il faisait bon et,* ***comme*** *en plaisantant, j'ai laissé aller ma tête en arrière et je l'ai posée sur son ventre.* (p.34)

14- ***Comme*** *elle voulait savoir depuis quand, j'ai répondu : "Depuis hier". (p. 35)*

15- *Mais le passage des nuées avait laissé sur la rue* ***comme*** *une promesse de pluie qui l'a rendue plus sombre. (p.39)*

16- ***Comme*** *je ne disais rien, il m'a demandé si cela m'ennuierait de le faire tout de suite et j'ai répondu que non. (p.53,54)*

17- *Hier, c'était samedi et Marie est venue,* ***comme*** *nous en étions convenus. (p.57)*

18- *Il a ajouté que Raymond devrait avoir honte d'être soûl au point de trembler* ***comme*** *il le faisait. (p.61)*

19- *Je l'ai emmené au Champ de Manœuvres,* ***comme*** *d'habitude. (p.64)*

20- *Mais je n'aurais jamais cru que cette charogne pourrait partir* ***comme*** *ça. (p.64)*

21- *Mais* ***comme*** *un chien vit moins qu'un homme, ils avaient fini par être vieux ensemble. (74)*

22- *Ça ferait vilain de tirer **comme ça**. (p.90)*

23- *Pourtant, nous sommes restés encore immobiles **comme** si tout s'était refermé autour de nous. (p.90)*

24- *C'était le même soleil que le jour où j'avais enterré maman et, **comme** alors, le front surtout me faisait mal et toutes ses veines battaient ensemble sous la peau. (p.94)*

25- *La lumière a giclé sur l'acier et c'était **comme** une longue lame étincelante qui m'atteignait au front. (p.94)*

26- *Et c'était **comme** quatre coups brefs que je frappais sur la porte du malheur. (p.95)*

27- *Il m'a regardé d'une façon bizarre, **comme** si je lui inspirais un peu de dégoût. (p.102)*

28- *Il m'a dit très presque méchamment que dans tous les cas le directeur et le personnel de l'asile seraient entendus **comme** témoins et que "cela pouvait me jouer un très sale tour. (p. 102, 103)*

29- *Il m'a d'abord dit qu'on me dépeignait **comme** étant d'un caractère taciturne et renfermé et il a voulu savoir ce que j'en pensais. (p.104)*

30- *Il a souri **comme** la première fois, a reconnu que c'était la meilleure des raisons. (p.104)*

31- *Il m'a demandé si j'aimais maman. J'ai dit : "Oui, **comme** tout le monde" (p.105)*

32- *Alors il m'a dit très vite et d'une façon passionnée que lui croyait en Dieu, que sa conviction était qu'aucun homme n'était assez coupable pour que Dieu ne lui pardonnât pas, mais qu'il fallait pour cela que l'homme par son repentir devînt **comme** un enfant dont l'âme est vide et prête à tout accueillir. (p.107)*

33- *La chaleur se faisait de plus en plus grande. **Comme** toujours, quand j'ai envie de me débarrasser de quelqu'un que j'écoute à peine, j'ai eu l'air d'approuver. (p.108)*

34- *Mais j'ai pensé que moi aussi j'étais **comme** eux. (p.109)*

35- *Le juge s'est alors levé, **comme** s'il me signifiait que l'interrogatoire était terminé. (p.109)*

36- *On est venu chercher mon voisin de droite et sa femme lui a dit sans baisser le ton **comme** si elle n'avait pas remarqué qu'il n'était plus nécessaire de crier : " Soigne-toi bien et fais attention." (p.119)*

37- *J'aurais attendu des passages d'oiseaux ou des rencontres de nuages **comme** j'attendais ici les curieuses cravates de mon avocat et **comme,** dans un autre monde, je patientais jusqu'au samedi pour étreindre le corps de Marie. (p.120)*

38- *Je lui ai dit que j'étais **comme** eux et que je trouvais ce traitement injuste. (p.121)*

39- *J'ai remarqué à ce moment que tout le monde se rencontrait, s'interpellait et conversait,* ***comme*** *dans un club où, on est heureux de se retrouver entre gens du même monde. (p.130)*

40- *Je me suis expliqué aussi la bizarre impression que j'avais d'être de trop, un peu* ***comme*** *un intrus. (p.130)*

41- *Mais* ***comme*** *il est chargé de rendre compte du procès du parricide, on lui a demandé de câbler votre affaire en même temps. (p.131)*

42- ***Comme*** *le directeur ne comprenait pas la question, il lui a dit : "c'est la loi." (p.138)*

43- *Pour lui* ***comme*** *pour tous les autres, le même cérémonial s'est répété. (p.138)*

44- ***Comme*** *s'il était arrivé au bout de sa science se de sa bonne volonté, Céleste s'est alors retourné vers moi. (p.142)*

45- *Pour finir, il a demandé à Raymond quels étaient ses moyens d'existences, et* ***comme*** *ce dernier répondait : " Magasinier", l'avocat général a déclaré aux jurés que de notoriété général le témoin exerçait le métier de souteneur. (p.147)*

46- *Dans l'obscurité de ma prison roulante, j'ai retrouvé un à un,* ***comme*** *du fond de ma fatigue, tous les bruits familiers d'une ville que j'aimais et d'une certaine heure où il m'arrivait de me sentir content. (p.148)*

47- ***Comme*** *si les chemins familiers tracés dans les ciels d'été pouvaient mener aussi bien aux prisons qu'aux sommeils innocents. (149)*

48- ***Comme*** *il le disait lui-même : " J'en ferai la preuve, messieurs, et je la ferai doublement. (p.152)*

49- *J'avais abattu l'Arabe* ***comme*** *je le projetais. (p.153)*

50- *Je me suis levé et* ***comme*** *j'avais envie de parler, j'ai dit, un peu au hasard d'ailleurs, que je n'avais pas eu l'intention de tuer l'Arabe. (p.158)*

51- *C'est à peine si j'ai entendu mon avocat s'écrier, pour finir, que les jurés ne voudraient pas envoyer à la mort un travailleur honnête perdu par une minute d'égarement, et demander les circonstances atténuantes pour un crime dont je traînais déjà,* ***comme*** *le plus sûr de mes châtiments, le remords éternel. (p.161)*

52- *Elle m'a fait un petit signe* ***comme*** *si elle disait : "Enfin", et j'ai vu son visage un peu anxieux. (p.162)*

53- *Il m'expliqué qu'on ne cassait pas un jugement,* ***comme*** *cela, pour rien. (p.163)*

54- ***Comme*** *tout le monde, j'avais lu des comptes rendus dans les journaux. (p.166)*

55- *Il la rejoint **comme** on marche à la rencontre d'une personne. (p.171)*

56- *Je trouvais cela normal **comme** je comprenais très bien que les gens m'oublient après ma mort. (p.175)*

57- *J'ai répondu que je l'aborderais exactement **comme** je l'abordais en ce moment. (p.178)*

58- *Il a fait un pas vers moi et s'est arrêté, **comme** s'il n'osait avancer. (p.179,180)*

59- *Il n'était même pas sûr d'être en vie puisqu'il vivait **comme** un mort. (p.182)*

60- *C'était **comme** si j'avais attendu pendant tout le temps cette minute et cette petite aube où je serais justifié. (p.183)*

61- *Que m'importaient la mort des autres, l'amour d'une mère, que m'importaient son Dieu, les vies qu'on choisit, les destins qu'on élit, puisqu'un seul destin devait m'élire moi-même et avec moi des milliards de privilégiés qui, **comme** lui, se disaient mes frères. (p.183,184)*

62- *La merveilleuse paix de cet été endormi entrait en moi **comme** une marée. (p.185)*

63- *Là-bas, là-bas aussi, autour de cet asile où des vies s'éteignaient, le soir était **comme** trêve mélancolique. (p.185)*

64- ***Comme** si cette grande colère m'avait purgé du mal, vidé d'espoir, devant cette nuit chargée de signes et d'étoiles, je m'ouvrais pour la première fois à la tendre indifférence du monde. (185, 186)*

Bibliographie :

Les grammaires :

a- Grammaire du Français classique et moderne, Robert Léon Wagner et Jaqueline Pinchon, Hachette, 1997

b- Le petit Grévisse, Grammaire Française, Marc Lits, Deboek, Duculot, 2011

c- Grammaire pratique du Français d'aujourd'hui, G.Mauger, Hachette, 1968, § 765

d- Grammaire Larousse du Français contemporaine, Jean-Claude chevalier, Claire Blanche-Benveniste, Michel Arrivé, Jean Peytard, Larousse, 1985

e- Grévisse, M.1986, Le Bon usage, grammaire française, 3e édition, Paris, Hatier.

f- Le Goffic, P., 1994, Grammaire de la langue française, Paris, Hachette.

Les articles :

a- Danièle Van Velde, «Les adverbes de manière: propriétés inhérentes et propriétés héritées des prédicats verbaux», *Langages 2009/3(*n° 175), p 15-32. DOI 10.3917/lang.175.0015

Les Dictionnaires :

a- Robert, P., 1974, Le Robert, Dictionnaire Alphabétique et analogique de la langue française.
b- Larousse, 1986, Petit Larousse illustré, Paris.

Le corpus :

a- Camus Albert, L'étranger, édition Gallimard, 1942