مجلة أنوار المعرفة

مجلة علمية محكمة نصف سنوية تصدر

عن كلية التربية جامعة الزيتونة

العدد الثامن ديسمبر 2020

مجلة أنوار المعرفة

مجلة علمية محكمة تصدر عن كلية التربية جامعة الزيتونة

تنويه

1. إن الآراء والأفكار والمعلومات العلمية وغيرها التي تنشر بأسماء كتابها تكون على مسؤوليتهم ويسمح باستعمال ما ورد في هذه المجلة من مواد علمية أو فنية بشرط الإشارة إلى مصدرها
2. البحوث والمقالات العلمية والمراسلات الأخرى توجه إلى أسرة تحرير مجلة على البريد الإلكتروني للمجلة anwar.almarefa.m@gmail.com
3. الإعلانات بالمجلة يتم الاتفاق عليها مع أسرة التحرير بالمجلة

المراسلات توجه إلى مدير تحرير المجلة

مجلة أنوار المعرفة

السنة الرابعة العدد الثامن ديسمبر 2020م

مجلة علمية محكمة – تصدر نصف سنوية –عن كلية التربية جامعة الزيتونة

رقم الإيداع القانوني 2018/63 دار الكتب الوطنية بنغازي

هيئة التحرير بالمجلة

1.	د. عبد السلام محمد علي قويدر	رئيس التحرير
2.	أ. زاكي مسعود محمد القمبري	مدير التحرير
3.	د. سالم إبراهيم العكرمي	عضوا
4.	أ. عزالدين عبد المجيد الهمالي	عضوا
5.	د. خالد عبد الله محمد الزغداني	عضوا
6.	أ. الهادى صالح المزيود	عضوا

قواعد النشر وشروطه بمجلة أنوار المعرفة كلية التربية جامعة الزيتونة

أنوار المعرفة مجلة علمية محكمة نصف سنوية تصدر عن كلية التربية جامعة الزيتونة وغايتها نشر الأبحاث الجدية والمحكمة في مختلف العلوم الإنسانية والتطبيقية وتنشر باللغتين العربية والإنجليزية.

الرؤية

الإسهام الجاد لخدمة النمو والتطور في المجتمع الليبي خاصة، والعالم العربي عامة، وذلك بتنفيذ الأبحاث العلمية ذات الجودة العالية والتي تخدم المجتمع، كما تسعي إلى تطوير البحوث المتميزة في جميع التخصصات التي تسهم في إثراء العلم والمعرفة، وننشر المجلة البحوث المقدمة للنشر فيها بعد تحكيمها من قبل عدد من المتخصصين في نفس المجال، وتعتبر شريان هاماً من شرايين المعلومات في المكتبات وخاصة المكتبات الأكاديمية التي تولي اهتماماً خاصاً للدوريات العلمية في مختلف مجالات المعرفة.

أهداف المجلة

1. إيجاد وعاء بحثي عالمي لخدمة الباحثين في مختلف مجالات العلوم والمعرفة
2. زيادة الحصيلة العلمية في العلوم الإنسانية والتطبيقية المتنوعة من خلال نشر الأبحاث المحكمة
3. إتاحة الفرصة للباحثين والدارسين لنشر الأبحاث في مختلف المجالات العلمية الإنسانية والتطبيقية
4. نشر الأبحاث الأصيلة والمبتكرة بما يخدم المجتمع ويحافظ على القيم
5. تنفيذ سياسات وتعليمات البحث العلمي بالجامعة

قواعد النشر

تصدر مجلة أنوار المعرفة وفقاً للضوابط الأتية

1. مبادئ الذين الإسلامي الحنيف
2. قوانيين الإصدار والنشر في الدولة الليبية
3. رؤية ورسالة وأهداف جامعة الزيتونة
4. أن تكون لغة البحث لغة سليمة وفصيحة، وأن يتصف البحث أو الدراسة بالموضوعية والمنهجية العلمية
5. لا تنشر إلا الأبحاث التي نجحت في التحكيم، وإدارة المجلة غير ملزمة بإعادة التي لم تقبل ولا تعليل للسبب بعدم نجاحها
6. ترحب المجلة كذلك بنشر نتائج المؤتمرات والندوات العلمية في مجال اختصاصها

7. تعبر الآراء والأفكار الواردة بالبحوث أو الدراسات أو المقالات التي تنشرها المجلة عن اراء كتابها فقط دون تحمل أدني مسئولية من هيئة التحرير

شروط أساسية

1. الجدية في البحث، والتوثيق في الهامش وفق قواعد البحث العلمي
2. لا تزيد عدد صفحات البحث عن 20 صفحة وترسل الأوراق البحثية بالمواصفات التالية

- أن يكون البحث أو الدراسة من نسختين مطبوعة على ورق(A4) ونسخة على قرص مرن (CD) (أو ترسل عن طريق البريد الإلكتروني) بالإبعاد التالية 12سم × 23سم وأن تكون أبعاد الهوامش للصفحة من أعلى وأسفل 5سم ومن الجانبين 4سم حتى يكون صالحا للنشر مباشرة
- إذا كانت الكتابة باللغة العربية يستخدم الخط (TRADITIONAL ARABIC) في متن النص، وإذا كانت الكتابة باللفة الإنجليزية يستخدم الخط(Times New Roman) في متن النص على أن يكون حجم الخط في العناوين 16 وفي المتن 14
- يجب أن تحتوي الورقة البحثية على العناصر التالية: عنوان البحث، ملخص البحث، الكلمات الدالة للبحث، مقدمة البحث، أهمية البحث، إشكالية البحث، أهداف البحث، الدراسات السابقة، منهج وأداة البحث، إجراءات الدراسة، النتائج والتوصيات، المصادر والمراجع، (الملحقات أن وجدت)

3. أن يلتزم الباحث كتابة بعدم إرسال بحثه لأية جهة أخري للنشر حتى يصله رد المجلة ولا يحوز نشر البحث أو أجزاء منه في مكان آخر بعد إقرار نشره في المجلة
4. أن يكتب على البحث أو الدراسة اسم الباحث ثلاثيا وكذلك جهة عمله وعنوانه ورقم هاتفه والبريد الإلكتروني
5. تمهيد أو مقدمة تبين الحقل الذي يعالجه البحث مع تحديد للمشكلة والأهداف المفترضة
6. للمجلة الحق في نشر هذه الأبحاث والاستفادة منها في المجلات العلمية دون الرجوع لأصحابها بشرط الإشارة إلى أصحاب هذه الدراسات والبحوث حسب القواعد المتعارف عليها
7. الأعمال المقدمة للنشر لا ترد لأصحابها سواء نشرت أم لا، ولا يحق للمتقدم المطالبة بها
8. عند قبول البحث ونشره في المجلة يستلم الباحث نسخة من العدد الذي نشر البحث أو الدراسة وفق الإجراءات الإدارية والمالية المتبعة بالمجلة
9. أن تكون البحوث والدراسات المقدمة للنشر غير مستله من رسالة أو أطروحة علمية للمتقدم بالدراسة أو البحث
10. تكتب البحوث والدراسات والمقالات باللغة العربية (ملخص باللغة الإنجليزية) أو باللغة الإنجليزية (ملخص باللغة العربية) مع ضرورة إحضار إفادة بالمراجعة اللغوية (عربية – إنجليزية) من متخصص

11. يتم التوثيق في الهامش داخل النص مع الترقيم المتسلسل مع كتابة اسم المؤلف وسنة النشر ورقم الصفحة داخل قوسين مع الإلتزام بالمنهجية المتبعة في البحث مع ذكر لكل الوسائل المستعملة والمراحل المتبعة وقائمة المراجع في آخر البحث

خطوات التحكيم

تعتبر عملية التحكيم عملية ضرورية لضمان جودة الأبحاث العلمية المنشورة والتأكد من صحة المعلومات الواردة فيها، وهو أمر لابد منه حتى يستطيع الباحثون الاعتماد على ما سبق من الأبحاث وتكوين تراكمية بحثية تسمح للمجال العلمي أن يتقدم للأمام ويحال البحث المقبول شكلاً إلى أستاذين متخصصين في المادة التي حولها الدراسة ولا تنشر بالمجلة إلا بعد موافقتهم وتؤخذ النتيجة من حاصل مجموع العلامتين، وللمجلة أن تطلب من الباحث بناء على اقتراح لجنة التقييم إجراء تعديلات شكلية أو موضوعية جزئية أو كلية على البحث أو الدراسة قبل إجازتها للنشر في المجلة ويلقى البحث القبول النهائي بعد إتمام التعديلات التي يطلبها المحكمون.

كلفة تحكيم البحث المقدم للنشر في المجلة

قررت هيئة تحرير المجلة أن يدفع كل من يريد نشر بحث في المجلة مبلغ 80د.ل عن كل بحث

وذلك نظير تحكيمه من متخصصين قبل النشر.

وفي الختام أن دورية "أنوار المعرفة" جاءت لا لزيادة رقماً جديداً للمجلات العلمية في ليبيا وأنما كي تأتي بجديد، وتشق الطريق أمام الباحثين الجادين على أمل التوصل إلى بحث علمي يستخدم الطاقات المحلية ليس ذلك من موقع الأنانية بل من منطق المنافسة وتقديم الأفضل

مجلة أنوار المعرفة

السنة الرابعة – العدد الثامن – ديسمبر 2020م

مجلة علمية محكمة تصدر عن كلية التربية جامعة الزيتونة

المحتويات

ر.م	العنوان	الباحث	الصفحة
.1	كلمة العدد	مدير التحرير	8
.2	مشاركة الشباب في التنمية وانعكاساتها وفقا لمنظور الخدمة الاجتماعية	د.محمد ارحومة أبو طبل	23-9
.3	الكفاءة التنظيمية لمديري المدارس الخاصة وعلاقتها بالتميز والإبداع	د. عبد الكريم مختار المخرم	33-24
.4	مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى المراهقين مجهولي النسب (دراسة ميدانية على نزلاء دار رعاية البنين بمدينة طرابلس)	أ.سالم عطية غليليب أ.سارة عبد الرحيم أبو لقمة	43-34
.5	حاجة الإدارة المدرسية لتطوير برنامج اكتشاف الطلاب الموهوبين و المتفوقين في ضوء بعض تجارب وخبرات الدول العربية و المتقدمة	د. فاطمة سعيد اصمامة د. سكينة بشير قدمور	62-44
.6	المكتبة الرقمية: خصائصها ومميزاتها	د. نبيلة محمد الشاوش	77-63
.7	تطوير نظام إعداد المعلم في ليبيا في ضوء تجربتي اليابان وفنلندا دراسة تحليلية	أ.زاكي مسعود القمبري أ.محمد خليفة الطويل	96-78
.8	دور المساجد في نشر الإسلام واللغة العربية بغرب أفريقيا (جامعة سنكري أنموذجاً)(7-11هـ/13-17م	د. إصلاح محمد حمودة	109-97
.9	أهمية الموسيقى ودورها في تعلم اللغات	د. بشير منصور الملاحي أ.أبو القاسم امحمد الشلحي	116-110
.10	أثر التنشئة الاجتماعية فى إنحراف الأحداث دراسة وصفية بدار تربية وتوجيه الاحداث	أ.مصطفى الهادي بن زيتون	137-117
.11	قراءات جمالية عن فلسفة هيجل	د. هند علي بن غزي أ.عبد السلام عمر	142-138
.12	بحث ميداني بعنوان فاعلية برامج الرعاية في مؤسسات الرعاية الاجتماعية الايوائية مؤسسة رعاية البنين والبنات طرابلس كنموذج	د. العايش سعد على اقليوان	153-143
.13	دعوى تعويض المريض على الطبيب في الفقه الإسلامي والقانون الليبي " دراسة فقهية قانونية"	إبراهيم صالح فرج الله	164-154
.14	تأثير الاتبان المعاملة باليوريا على مكونات اللبن و ph. الكرش لماغر اللبن الفرنسي(الالبين)	محمود علي الأمين عبد السلام عبد الحفيظ الهاشمي د. الطاهر عبد الواحد الجهمي	170-165
.15	تدريب المعلمين أثناء الخدمة وعلاقته بالكفايات في تقنية التعليم	د. رضا مصباح الأسود أ.الهادى صالح المزيود	187-171
.16	The Effects of Explicit and Implicit Corrective Feedback in Improving Grammatical Accuracy in Spoken English .	Amal. E.H. Bedalla	202-188

ر.	العنوان	الباحث	الصفحة
.17	Note on formal closure operators of special finite lattices	Abdurahman Masoud Abdalla Abubaker Banour Elatash Ali Albasher Gumma Albarki	213–203
.18	Tanh Coth Method For Solutions For Conformable Time Fractional Parabolic Equations	R.M. Al- Masroub	224–214
.19	الأسماء العربية بين مطرقة التحضر وسندان التبعية والتقليد	د. صلاح الدين المرغني الطبال د. حواء مصباح أبو خشيم	237–225
.20	(2011 – 2000) دراسة بعض المؤشرات الحيوية (المواليد والوفيات) في ليبيا خلال الفترة	د. خالد عبدالله محمد	247–238
.21	تنمية ثقافة الحوار الرقمي عبر الإعلام التربوي لدى الشباب الليبي	د. خيرية سالم الجلاصي	276–248
.22	دور البعد الاجتماعي في تحقيق اهداف التنمية المستدامة	مفتاح الهادي عبدالله أبو ظهير	289–277
.23	شارل فيرو وكتابة الحوليات الليبية مصدراً من مصادر تاريخ ليبيا.	عبد الحميد محمد احميد	303–290
.24	الحياة الفكرية والروحية في المجتمع الطرابلسي منذ فجر التاريخ حتى دخول المسيحية	د. موسى امعمر زايد	320–304

كلمة العدد

بصدور العدد الثامن من مجلة أنوار المعرفة تكون المجلة قد طوت عامها الرابع وهي تزخر بالعديد من الأبحاث وبمشاركة أعضاء هيئة التدريس ببعض الجامعات المحلية إضافة إلى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الزيتونة وفي شتى العلوم خدمة للبحث العلمي وتشجيعا للباحثين وبهذه المناسبة ندعوا أعضاء هيئة التدريس في كل الجامعات الليبية للمشاركة بأبحاثهم وأفكارهم ، أن استمرار المجلة وصدورها في وقتها يتوقف على مشاركتكم والتزامكم بأوقات التقديم .

وهيئة تحرير المجلة ترحب بملاحظاتكم وأفكاركم التي تخدم المجلة وتطورها واستمرارها، كما نأمل من جميع البحاث الالتزام بمواعيد التقدم ببحوثهم فالمجلة تصدر نصف سنوية والوقت متاح للجميع والذى يصل إلى خمس أشهر قبل النشر

نسأل الله العلي العظيم أن يعيننا ويوفقنا لخدمة العلم وللرفع من مستوى كليتنا وجامعتنا .

والله ولى التوفيق

مدير التحرير

مشاركة الشباب في التنمية وانعكاساتها
وفقا لمنظور الخدمة الاجتماعية

د. محمد ارحومة أبو طبل كلية الآداب جامعة الزيتونة

المقدمة

تعتبر قضية التنمية من أهم القضايا التي فرضت نفسها على اغلب الدول النامية، خاصة بعد حصول هذه الدول على استقلالها ولقد أصبح تقدم الدول يقاس بمدى نجاح وفاعلية خططها وبرامجها في الاهتمام بالموارد البشرية ،والشباب هم اكثر تلك الموارد اهمية ،وهم الركيزة الاساسية التي تعتمد عليها المجتمعات باعتبارهم القوة المنتجة وما يمثله من مصدر للتجديد من خلال المشاركة في تنمية المجتمع ، فالشباب هم الطاقة والمورد البشري الهام الذي تقع على عاتقه مسؤولية بناء المجتمع ومرحلة التحول تتطلب أن يشارك الشباب في عملية التنمية ،ولا يتحقق هدا الهدف الا بعد أن تتم عملية التعرف على العوامل التي تحول دون عملية المشاركة من خلال التعرف على الظروف والاسباب التي تحول دون دلك والتي يمكن أن تعود للشباب أنفسهم او لأسباب خارجة عن ارادتهم تتعلق بالمجتمع ومؤسساته المختلفة، ويجب وضع قاعدة علمية تقوم بتوجيه نشاط الشباب الى الاتجاهات التي تخدم المجتمع، وللتعرف على مدى مشاركة الشباب في التنمية والصعوبات والمشاكل التي تحول دون دلك يتطلب الامر اجراء البحوث والدراسات لزيادة فاعليه مشاركة الشباب في التنمية ، وللوصول الى الهدف العام (ابراز دور الشباب في عملية التنمية وابراز ما يمكن أن تساهم به مهنة الخدمة الاجتماعية في التنمية ورعاية الشباب.

وقسمت هذه الدراسة الى خمس فصول

1- الفصل الأول الإطار العام للدراسة ويشمل مشكلة الدراسة والاهمية والاهداف والتساؤلات والمصطلحات والمفاهيم المستخدمة في الدراسة.
2- الفصل الثاني خصص للدراسات السابقة.
3- الفصل الثالث خصص للشباب بصورة عامة والشباب الليبي بصورة خاصة.
4- الفصل الرابع خصص للتنمية ومشاركة الشباب.
5- الفصل الخامس يتناول الخدمة الاجتماعية ودورها في رعاية الشباب والتنمية.

هذا بالإضافة الى النتائج والمقترحات والمصادر والمراجع المستخدمة في البحث.

الإطار العام للدراسة

المشكلة

أن التنمية هي عملية تغيير حضاري لكل جوانب المجتمع وهي عمليات تخطيط وفق سياسة عامة،، أن نجاح عملية التنمية تتوقف على مدى مشاركة الشباب فيها وأن مشروعات التنمية في اي مجتمع لن تنجح ولن تحقق الفائدة مالم يشارك الشباب في هذه المشروعات ،ولم تعد قضية التنمية مسؤولية الدولة فقط بل مسؤولية مشتركة تتضافر فيها كل الجهود (محمد علاء دور الشباب في التنمية 1998 ص50)من هنا تبرز اهمية الاهتمام بالتنمية البشرية لأن الإنسان هو غاية التنمية وهو المستفيد منها،(محمد علاء مرجع سابق ص83) ولن يتمكن المجتمع من مواجهة مشكلاته والاعتماد على نفسه الا بمشاركة الشباب فهو محور ارتكاز برامجها، وبذلك تعتبر مشاركة الشباب في التنمية مطلبا اساسيا وأن تكون هذه المشاركة نابعة من الوعي والاقتناع بأهمية هدا الدور لدلك تهدف هذه الدراسة الى محاولة الكشف عن الصعوبات التي يمكن

أن تعيق الشباب عن المساهمة في عملية التنمية وابراز ما يمكن أن تساهم به مهنة الخدمة الاجتماعية كمهنة إنسانية هدفها الرفاهية وسعادة الإنسان كفرد في المجتمع له احترامه وكرامته

أهمية الدراسة

ترجع اهمية الدراسة الى اهمية مرحلة الشباب لأن فئة الشباب تمثل مستقبل المجتمع وطموحاته وهي الفئة التي يعول عليها في التطوير والتغيير من خلال المشاركة الفاعلة في التنمية وتأتي اهمية الدراسة من اهمية اعداد رأس المال البشري من المتخصصين لأنهم هم هدف التنمية ووسيلتها وكدلك محاولة ايجاد الحلول التي تساعد على تذليل الصعاب التي تعترض قيام الشباب بدورهم وابراز دور الاخصائي الاجتماعي كمهني متخصص والممارسة المهنية لمهنة الخدمة الاجتماعية في التغلب على الصعوبات واقتراح الحلول للنهوض بالمجتمع وتحقيق الرفاهية الاجتماعية

اهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة الى القاء الضوء على وضع الشباب ودورهم في المجتمع الليبي ومساهمته في التنمية وسبل تفعيل دور مهنة الخدمة الاجتماعية ويمكن تحديد الاهداف كالاتي:

1- الكشف عن واقعية الشباب في التنمية والاهداف التي يسعى اليها والصعوبات التي تواجهه وانعكاساته وفقا لمنظور مهنة الخدمة الاجتماعية.
2- التعرف على الدور التنموي لمهنة الخدمة الاجتماعية لتفعيل مشاركة الشباب في التنمية
3- التعرف على اهداف التنمية التي يسعى الشباب الى تحقيقها

التساؤلات

1- ما هو واقع ودور مشاركة الشباب الليبي في التنمية وما هي الاهداف التي يسعى اليها والصعوبات التي تواجهه.
2- ما هو الدور الذي يمكن أن تساهم به مهنة الخدمة الاجتماعية لتفعيل مشاركة الشباب في التنمية.
3- ماهي اهداف التنمية التي يسعى الشباب الى تحقيقها.

منهج الدراسة

سوف يستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وهو المنهج الذي يتضمن دراسة الحقائق المتعلق بطبيعة ظاهرة او موقف مجموعة من الناس او الأحداث او الأوضاع.

المفاهيم والمصطلحات المستخدمة في الدراسة

1- **مفهوم المشاركة** يرى اغلب الباحثين أنه لا يوجد تعريف محدد متفق عليه . تعرف المشاركة بأنها العملية التي بواسطتها تقوم جماعات المجتمع بأخذ زمام المبادرة في تشكيل مستقبلهم وتحسين مستوى حياتهم وتتم هذه العملية من خلال تنمية المهارات والمعرفة والتدريب ورسم الخطط وتنفيذها (إيمان محمد السيد الفراغ والترويح ص 29) .كما تعرف بأنها المساهمة الإيجابية الهادفة الى تنمية المجتمع وتحقيق أهدافه وتعزز الشعور بالانتماء وتمكن الفرد من التعبير عن اهتماماته. وهي احدى الادوات الأساسية للتنمية وتجعل التنمية امرا واقعيا وتدعم خططها وتساهم في تنفيذها ويمكن تعريفها اجرائيا: بأنها الجهود التي يقوم بها الافراد بجميع فئاتهم ومؤسسات المجتمع وهي العملية التي تتاح الفرصة من خلالها لأكبر عدد من الأهالي ليساهموا في مختلف أوجه التنمية

2- **الشباب** اختلف العلماء حول تحديد السن التي تبدأ فيها وتنتهي تلك المرحلة، وهنالك من يرى أن مرحلة الشباب هي فترة من فترات عمر الإنسان او مرحلة زمنية من مراحل نموه، **ويمكن تعريفه اجرائيا** بأنها مرحلة يمر بها الإنسان وهذه المرحلة تتسم بسمات وخصائص جسمية ونفسية واجتماعية ولها العديد من الاحتياجات وأن عدم اشباعها قد يؤدي الى حدوث بعض المشكلات

3- **مفهوم مشاركة الشباب في التنمية** تعرف بأنها مشاركة الافراد والجماعات والقيادات على اساس الشعور بالمسؤولية الاجتماعية مما يؤدي الى المساهمة في مجالات التنمية في اطار من القيم والمبادي وهدفها رفع مستوى معيشة الناس (مرزوق عبد الرحيم الوحدات المجتمعية في التنمية 1997 ص26) , ويعد الإنسان هدفا للتنمية حيث تسعى التنمية الى تطوير قدراته وتعزيز توجهاته والرقي بإمكانياته والحفاظ على حريته ومصالحه وهو الوسيلة التي تحقق بها التنمية أهدافها عن طريق مشاركته الإيجابية والفاعلة

4- **مفهوم التنمية** هي البرامج والخطط التنموية التي تحقق لكل أنسأن قدرات تمكنه من الاستفادة من فرص الحياة وتشمل الخدمات التعليمية والصحية والإسكان والبنية والاستقرار (مصطفى محمد البحباح اثر البرامج التنموية على الحياة الاسرية 2012 ص 23) وعرفتها هيئة الأمم المتحدة بأنها العمليات التي تتظافر فيها جهود الأهالي مع جهود السلطات الحكومية لتحسين الظروف الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للمجتمع, **ويمكن تعريفها اجرائيا** بأنها هي ارتقاء وتقدم المجتمع والانتقال به من الوضع الثابت الى وضع افضل باستغلال طاقات وإمكانيات وقدرات الشباب وتوظيفها نحو الأفضل

5- **الخدمة الاجتماعية يعرفها** د الفاروق زكي بأنها مهنة انسانية تعمل على تهيئة اسباب التغير تحقيقا للرفاهية الاجتماعية بأسلوب منهجي يجند طاقات الافراد والجماعات والمجتمعات المحلية بتدعيم قدراتها وإمكانياتها وعلاج مشاكلها على اساس من المساعدة الذاتية (د الفاروق زكي الخدمة الاجتماعية والتغير الاجتماعي 1979 ص 127),**ويمكن تعريفها اجرائيا** بأنها خدمة مهنية وطريقة علمية تقوم على أساس من المبادئ والمهارات يمارسها اخصائيون مهنيون داخل مؤسسات اجتماعية لمساعدة الشباب على تحقيق حياة اجتماعية كريمة

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

أولا الدراسات المحلية

1- دراسة محمد عبد السلام ابوالقاسم بعنوان مواقف الشباب واتجاهاتهم نحو قضايا التنمية2002 وهدفت هذه الدراسة الى :

أ-وصف وتحليل موقف الشباب واتجاهاتهم نحو قضايا التنمية في المجتمع الليبي ب -التعرف على اتجاهات الشباب وقدراتهم ومدى مشاركتهم في بناء المجتمع والتعرف على اهم المعوقات التي تواجه الشباب استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي بطريقة المسح الاجتماعي واعتمدت الدراسة على استمارة الاستبيان لعينة من الشباب الليبي بمدينة الزاوية وتوصلت الدراسة الى الاتي: للتعليم وظائفه المختلفة في تنمية روح المسؤولية لدى الشباب دور كبير الاهتمام بالربط بين التعليم واحتياجات المجتمع العمل على دراسة كيفية استثمار اوقات الفراغ لدى الشباب وكيفية تحفيزهم على المشاركة في عملية التنمية

2- دراسة امال لطفي شميه بعنوان بعض الصعوبات التي تعيق الشباب عن المساهمة الفعالة في عمليات التنمية 2008 وتهدف الدراسة إلى أ- التعرف على الدور المستهدف للشباب في عملية التنمية ب- الكشف عن المعوقات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي تعيق مشاركة الشباب في التنمية وبرامجها وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي واستمارة الاستبيان

كوسيلة لجمع المعلومات والبيانات اعتمدت اسلوب المسح الشامل لطلبة الدراسات العليا بكلية الآداب جامعة طرابلس وتوصلت الدراسة إلى الاتي أ_ لعمل على وضع برامج تنموية تمكن الشباب من الثقة والقدرة على تحمل المسؤولية ب- عدم وجود برامج توعوية جادة وفعالة لتثقيف الشباب

ثانيا الدراسات العربية

1- دراسة علي طلبه بعنوان المشاركة ودورها في تنمية القرية المصرية 1999 هدفت هذه الدراسة إلى أ- التعرف على دور المواطنين أعضاء مجتمع البحث في المشاركة الفعلية أثناء عملية تنفيد المشروعات التنموية وتعديل ما يتوافق مع متطلباتهم ب- التعرف على أهم المعوقات التي تواجههم وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التاريخي واستعان بالاستبيان والمقابلة لجمع المعلومات وتوصل إلى أن وعي السكان بقيمة وأهمية المشاركة له دور في نجاح برامج ومشروعات التنمية في المجتمع المحلي واهتمت الدراسة باستيضاح دور متغيرهام حتى تأتي هذه التنمية كاملة ويعني به مشاركة المواطنين في الأعداد والتطبيق والإصلاح قبل وأثناء تنفيد مشروعات التنمية

تعقيب : ساهمت الدراسات السابقة في مساعدة الباحث في تحديد المشكلة وصياغتها بشكل سليم ساعدت الدراسة السابقة في تحديد منهج الدراسة ساعدت في وضع الأهداف المراد تحقيقها من الدراسة

الفصل الثالث

الشباب والشباب الليبي

مفهوم الشباب: _ من الصعوبة بمكان وضع تعريف محدد للشباب وتختلف وجهات النظر للباحتين حول تحديد تعريف شامل للشباب على اعتبار أنهم شريحة مهمه في المجتمع وتعتبر مشكلة التعريفات والمصطلحات في العلوم الاجتماعية من أصعب المشكلات لاختلاف المنطلقات الفكرية للباحثين وعليه لا يوجد تعريف محدد شامل للشباب. وتعتبر مرحلة الشباب من اهم مراحل الحياة فخلالها يكتسب الفرد مهاراته الإنسانية والدينية والعقلية والنفسية والاجتماعية اللازمة لشؤون حياته وتنظيم علاقاته مع الاخرين. وشريحة الشباب تتميز بخصائص عديده وفروق فرديه متفاوتة وبالرغم من أن كل افراد هذه الشريحة يعدون شبابا ويمرون بمراحل نمو متشابهة الا أن لكل فرد طبيعته الخاصة به وعلى هدا الاساس اختلف العلماء في تحديد مفهوم الشباب (احمد زكي بدوي مصطلحات في العلوم الاجتماعية ص 458)

وهناك من يعرفها أنها مرحلة من مراحل العمر تقع بين الطفولة والشيخوخة وتتميز باكتمال النمو الجسمي والنضوج والقوه وهي المرحلة التي يتحدد فيها مستقبل الفرد وهناك من يرى بأنهم الافراد الذين تتراوح اعمارهم من18 --24 وهي مرحله انتقاليه ويكون فيها الفرد اكثر تحررا وهناك من يعرف الشباب بأنها مرحله عمريه محدده من بين مراحل العمر يتميز فيها الفرد بالحيوية والنشاط والمرونة وتحمل المسؤولية ويرى فريق آخر أن الشباب مرحله تشكل مجموعة من الاتجاهات السلوكية والاجتماعية ويرى البعض أن الشباب حاله عمريه تخضع لنمو بيولوجي من جهة ولثقافة المجتمع من جهة اخرى وهناك من ينضر اليها أنها حقيقه وليست ظاهرة بيولوجية فقط (اسماعيل ابراهيم الشباب بين التطرف والانحراف 1992 ص7) وهناك من يرى أنها فترة العمر التي تتميز بالقابلية للنمو النفسي والاجتماعي والدهني والعاطفي ويقول (احمد الشربيني): أن فترة الشباب هي تلك الفترة من النمو والتطور الإنساني التي تتميز بسمات خاصه وتعطيها صورتها المميزة (محمد علاء مرجع سابق ص 16)، ومن خلال هذه التعريفات فأنني أرى أن هذه الشريحة لابد وأن تقوم بدور فعال داخل المجتمع من خلال مشاركتها في بنا المجتمع وأنه هناك صعوبة في تحديد مرحلة بداية ونهاية الشباب لأن حياة الفرد سلسله من الحلقات يصعب فصلها او تجزئتها وأرى أن اهمية الشباب تكمن في أن الشباب هم أحد الموارد الرئيسة في المجتمع وعماد المستقبل وهم امل المجتمع ويعتبر راس ماله البشري (كرم

محمد الجندي الخدمة الاجتماعية ورعاية الشباب 1995 ص7)وأن الشباب يعبر عن تلك الفئة التي تتسم بالحيوية والنشاط لما لها من خصوصيات وهم وسيلة المجتمع في تحقيق اهدافه بعد اعدادهم عن طريق النظم التربوية وهم قادة المجتمع ولأن فئة الشباب لهم اثر ورغبه في التجديد والتطلع الى المستقبل وهم مصدر من مصادر التغير وأن الشباب هم الجسد الذي يربط مرحلة الطفولة بمرحلة الكبار وهم بؤرة اهتمام المجتمع

خصائص الشباب

الخصائص النفسية: وتتسم هذه المرحلة بالصراع وعدم قبول الواقع والنفور ويميل الى العزلة والانطواء ويكافح لكي يحقق ذاته وهي تسمى مرحلة التناقضات، **الخصائص الجسمية:** يتميز بظهور معالم جسميه والاستمرار في النمو والنضوج ويزداد الطول والوزن وهي سن البلوغ وتتغير فيها مظاهر جسديه سريعة **خصائص اجتماعيه:** تترسخ الافكار والقيم والثقافة والاتجاهات والميول والمعتقدات **خصائص عقليه:** تتمثل في النمو الفكري والعقلي وروح المغامرة والمخاطرة والاعتزاز بالنفس

مشكلات الشباب:

1 التناقض بين القيم والمجتمع يكون التناقض بين القيمة داخل الفرد وبين السلوك داخل الاسرة والمجتمع مما يؤدي الى الصراع واهتزاز القيم (سامية محمد فهمي مجالات الرعاية الاجتماعية 1989 ص190)

2 عجز نوادي الشباب عن اداء دورها فيجب أن تشبع حاجات الشباب والرياضة وشغل اوقات الفراغ وأصبح بعضها سوقا لترويج الممنوعات وتحولت الى اماكن للترف

3 الفراغ الفكري والعقلي والعاطفي نتيجة افتقاد الشباب للبرامج العلمية التي توجههم فكريا وعقليا ورياضيا مما ادى الى أنتشار الرذيلة والإدمان والتعاطي بسبب الفراغ وضعف سلطة الأسرة والمدرسة والمجتمع *انبهار الشباب بالتطور العلمي الغربي مما ادى الى التقليد الاعمى والاختلاط دون ضوابط

4 لوسائل الاعلام دور مهم الا أنه يلاحظ اخيرا أنها سلبت دور الأسرة في الرعاية والتنشئة الاجتماعية وتعتمد على البرامج المستوردة والتي تختلف ثقافتها وطبيعتها عن قيم مجتمعنا وهويتنا وثقافتنا (عبد المحيي محمود الخدمة الاجتماعية ومجالات الممارسة حسن 1996 ص 168)

مشكلات نفسيه: وهي من اهم ما يعانيه الشباب من مشاعر الخجل والقلق والخوف والارتباك عند مواجهة المواقف المختلفة او عند التحدث مع الاخرين ويعاني الشباب من مشاعر الشعور بالنقص وفقدان الثقة بالنفس واضطراب الشخصية والشعور بالكراهية والاكتئاب والميل الى العزلة والانطواء والهروب من الواقع والشعور بعدم الامن نتيجة قسوة الوالدين او المدرس او العمل

مشكلات عاطفية :وهي مرحلة المراهقة فالحب فيها يعتبر حاجه اساسية لتحقيق الذات والاستقرار الانفعالي ومن اهم المشكلات العاطفية مشكلة الزواج المبكر وسوء التكيف خاصة بالنسبة للبنات واذا كأن الزوج يكبرها سنا او دون اقتناع او الحرمان من الدراسة او العيش مع اهل الزوج او عدم منحها حق الاختيار

الشباب في ليبيا ان المكانة التي يشغلها الشباب في كافة المجتمعات ومنها المجتمع الليبي يمكن النظر إليها بوصفها نتاج المتغيرات الاجتماعية والسياسية والديموغرافية والتعليمية والتربوية التي شهدها القرن الحالي كما أن هذه المكانة قد انبثقت وتجددت من خلال الاتجاهات والتيارات المعاصرة الثقافية والاجتماعية والنفسية ، ولقد ترتب على هذه المكانة التي يمتلها الشباب في بناء المجتمع المعاصر نتائج بالغة العمق انعكست على مختلف مكونات بناء المجتمع وعلى طبيعة العلاقات بين الاجيال ونوعية هذه العلاقات ومن المؤكد أن يتأثر معدل التغير في المجتمع تأثرا بأوضاع الشباب في المجتمع والوظائف التي يؤديها ، وتكمن أهمية الشباب بالنسبة للمجتمع

فيما يمثله من مصدر التجديد والتعبير وهم يمارسون السلوك من خلال القيم الجديدة التي يتبعونها وعادة ما تدخل في مواجهة مع القيم التقليدية ،وبها يعتبر الشباب مصدرا من مصادر التغير الثقافي والاجتماعي في المجتمع،

واقع رعاية الشباب في المجتمع الليبي ، للشباب في اي مجتمع وضع مميز وكذلك الخصائص الاجتماعية والثقافية والنفسية لهذه الشريحة من السكان فهذه الشريحة العمرية تعبر دائما عن حالة من القلق وأثبات الذات لنفسها وللأخرين وفئة الشباب لا تعيش في فراغ فهي دائما في تفاعل مستمر مع سائر الفئات العمرية والشرائح السكانية الأخرى للمجتمع ، ولهدا يمكن القول أن ما يسود قطاع الشباب ينعكس مباشرة على المجتمع بأسره ، ولذلك فأن الشباب هم رواد التنمية في اي مجتمع وهم بناة مجتمع المستقبل ويستحقون كل رعاية واهتمام ويمكن القول أن الشباب الليبي كغيره من الشباب من الطبيعي أن تكون له ذاته وثقافته وحاجاته وتطلعاته ومشكلاته وصعوباته في الحياة ،وهذه الوضعية في مجملها هي نتاج عاملين متداخلين اولها ما يسود شريحة الشباب نفسها من اراء وافكار وقيم ومعتقدات مهما كأن مصدرها داخليا او خارجيا وثانيها ما يصوغه المجتمع من سياسات واستراتيجيات جيدة وفعالة وخطط وبرامج للتعامل مع الشباب فإذا كأنت فعالة نجح المجتمع في رعاية شبابه، تتمثل رعاية المجتمع الليبي في الاتي:

1. حقق الشباب في ليبيا إنجازات وتقدما ملحوظا خلال العقود الماضية فقد أنتشر التعليم بمختلف مراحله ومستوياته بين الشباب الليبي كما أدى إلى انخفاض الأمية وارتفاع درجة الوعي الاجتماعي والثقافي ومشاركة الشباب في الحياة الاجتماعية.
2. يلاحظ اشتراك الشباب في النشاطات والفعاليات المحلية والعربية والدولية والمشاركة في المسابقات واللقاءات العلمية والثقافية والرياضية اظهر تفوقا وابداعا خصوصا المسابقات الثقافية في حفظ القرءان الكريم.
3. فبفضل التعليم تغيرت العديد من المفاهيم الاجتماعية والثقافية والتربوية المتعلقة بإعداد الشباب وتربيتهم فلم يعد عنصرا سلبيا بل أصبح عنصرا فعالا له رأيه ومواقفه في الأسرة والمجتمع واستطاع أن يتحرر من العادات والتقاليد الاجتماعية السلبية التي كانت تعيقه.
4. ضعف إشباع الحاجات وتطلعاتهم نحو المستقبل وبالرغم من كل الجهود المبذولة لإشباع حاجاتهم المادية فأن الشباب الليبي مازال يواجه نقص فرص العمل والسكن ونقص الخدمات وضيق أفق المربين والآباء كما يخلق فجوة بين الشباب والمجتمع.
5. ضعف أساليب التنشئة الاجتماعية في البيت والمدرسة وما يواجهه في الشارع اي أن الشباب لم يتم إعداده من حيث واقعه الاجتماعي والثقافي البسيط والمحدود في احتياجاته وطموحاته وتطلعاته وأن المجتمع الليبي بفعل تحولاته وتطلعاته إلى توصيف التقنيات العلمية والانفتاح على المجتمعات المتقدمة أصبح مواطنا لتفاعلات ثقافية واجتماعية غير محدودة التأثير (علي الحوات التنمية الاجتماعية في عالم متغير ص114)

مفهوم رعاية الشباب : تعددت مفاهيم رعاية الشباب ونذكر منها الاتي: تعرف بأنها إجراءات تبنى على اساس من المعرفة والفهم والمبادئ والمهارات او عملية للتعامل مع الإنسان على اساس من العلاقات والتفاعلات المتغيرة والمتكررة (نضال عبد اللطيف الخدمة الاجتماعية 2005 ص 201)، كما تعرف بأنها:،خدمات مهنية او عمليات ومجهودات منضمة ذات صبغة وقائية وإنمائية وعلاجية تنمي الشباب وتهدف إلى مساعدتهم كأفراد الجماعات للوصول إلى حياة تسودها علاقات طيبة ومستويات اجتماعية تتمشى مع رغباتهم وإمكانياتهم وتتوافق مع آمال وطموحات المجتمع الذي يعيش فيه (سامية محمد فهمي مجالات وطرق الرعاية الاجتماعية ص92) ،وعليه يمكن استخلاص أنها نشاط وخدمات تمارس وتقدم للشباب في أوقات فراغه وأنها ليست خدمة الشباب بل هي عملية متكاملة تهدف إلى مساعدة الشباب على النمو العقلي

والنفسي والجسمي اي تهدف إلى نمو شخصية الفرد نموا متكاملا، ويمكن تحديد ماهية رعاية الشباب ‘‘بأنه خدمات مهنية او أنشطة منظمة كصيغة وقائية وإنمائية وعلاجية تهدف إلى تنميتهم بما يتناسب وإمكانياتهم ويحقق رغباتهم"

مفهوم رعاية الشباب في الخدمة الاجتماعية ؛ ويعني مجال الممارسة المهنية للأخصائيين الاجتماعيين على ضوء البناء المعرفي، والقيم والمهارات التي ترتبط بالاستخدام الأمثل بأساليب ومداخل الخدمة الاجتماعية لتخطيط وتنفيذ التدخل المهني مع الشباب ، وتعرف رعاية الشباب في الخدمة الاجتماعية بأنها: عملية الممارسة المهنية التي يقوم بها اخصائيون اجتماعيون مزودون بالخبرة والمعرفة العلمية لأجل العمل مع الشباب فيما يخلق لهم اهداف وقائية وتنموية وعلاجية عن طريق ما يتلقونه من برامج وخدمات متكاملة تطبق فيها مهارات ومعارف وقيم مهنة الخدمة الاجتماعية وفقا للسياسة العامة لرعاية الشباب ،(سامية محمد فهمي مرجع سابق)

وتؤمن مهنة الخدمة الاجتماعية بالقيم والمبادرة التي تحقق اهداف رعاية الشباب وهي

1. يؤمن الاخصائيون في تعاملهم مع الشباب بأهمية الجماعة في التنشئة الاجتماعية وأن حياة الفرد وسلوكه يتأثران بهذه الجماعة
2. يؤمن الاخصائيون في تعاملهم مع الشباب بأن نجاح الفرد وسعادته تتوقفان على قدرته على أن يتعايش مع الجماعات الأخرى
3. يؤمن الاخصائيون في تعاملهم مع الشباب بأن شخصية الفرد هي نتاج تفاعل العوامل البيئية والذاتية
4. يؤمن الاخصائيون بأهمية العلاقات الإيجابية مع الناس مع اختلاف الذين أو الطبقة او الجنس
5. يؤمن الاخصائيون بأن قوة المجتمع تنبع من قوة شبابه
6. يؤمن الاخصائيون بأهمية مرحلة الشباب كمرحلة تحمل أمل الأمة بقدرة الإنسان على التغيير
7. يؤمن الاخصائيون في تعاملهم مع الشباب بأن شخصية الفرد هي مجموعة من العوامل الموروثة مع ما يكتسبه الفرد من البيئة التي يعيش فيها

الفصل الرابع

التنمية ومشاركة الشباب

اولا التنمية الاجتماعية

مفهوم التنمية يقصد بالتنمية في مفهومها العام بأنها "التغيرات التي تحقق الزيادة السريعة الدائمة والمتراكمة على فترة من الزمن والتي تشمل مختلف الجوانب الاجتماعية والاقتصادية والثقافية" (فادية عمر الجولان مبادئ علم الاجتماع 1993 ص 454)ويعرفه محمد شفيق بأنها ‘‘عملية مخططة وموجهة في مجالات متعددة تحدث تغييرا في المجتمع لتحسين ظروفه وظروف أفراده من خلال مواجهة مشكلات المجتمع وإزالة العقبات وتحقيق الاستغلال الامثل للإمكانيات والطاقات بما يحقق التطور والتقدم والنمو للمجتمع والرفاهية والسعادة (محمد شفيق التنمية والتغييرات الاقتصادية 1997 ص17)"أن التنمية الاجتماعية فيقصد بها "تلك الجهود التي تبدل لأحداث سلسلة من التغيرات الوظيفية اللازمة لنمو المجتمع وذلك بزيادة قدرة أفراده على استغلال الطاقة المتاحة إلى أقصى حد ممكن لتحقيق اكبر قدر من الحرية والرفاهية للجماعات و الأفراد بأسرع معدل للنمو الطبيعي ‘‘وتعرفها هيئة التنمية الدولية الولايات المتحدة الأمريكية بأنها" عملية للعمل الاجتماعي يتم من خلالها تنظيم افراد المجتمع للقيام بعمليات التخطيط والتنفيذ حيت يحددون حاجاتهم العامة المجتمعية والفردية ويتعرفون على مشاكلهم ويضعون لها الخطط التي تساعد على مواجهة المشكلات ومقابلة الاحتياجات

وعرفها الخبراء العرب في المؤتمر السادس عشر للشؤون الاجتماعية بأنها "عملية مستمرة تهتم بتنمية العلاقات والروابط الاجتماعية ورفع مستوى الخدمات وتحسين المستويات الثقافية وحث أفراد المجتمع على المشاركة* أما عبد المنعم شوقي فيرى أنها" دلك الشكل المعقد

من الاجراءات والعمليات المتتالية والمستمرة والتي يقوم بها الإنسان في مجتمع ما من خلال عمل تغيير مقصود يهدف إلى إشباع الحاجات"*اما د على الحوات فيعرفها" أنها انتقال وتحول المجتمع بكامل أنظمته ومؤسساته الاجتماعية من وضع عرف بأنه قديم إلى وضع حديث وعصري وهدا التحول عادة ما يرسم له اهداف وغايات على درجة عالية من الوضوح والتحديد وتحدد له مراحل زمنية يتم من خلالها وضع هذه الأهداف موضع التنفيذ*" (محجوب عطية الفايدي مبادئ علم الاجتماع 1992 ص13) وبالرغم من تعدد مفهوم التنمية الاجتماعية بتعدد واختلاف اتجاهات المفكرين فإن ماهيتها لا تخرج عن كونها مرتبطة بتنمية القدرات وإشباع الحاجات والتغير الإيجابي الموجه ، لهذا بشير علماء الاجتماع إلى أنها عملية تنمية طاقات أعضاء المجتمع إلى أقصى حد ممكن وتوظيف جهود الاعضاء العاملين في تنفيذ برامج التنمية وتوسيع القاعدة الاقتصادية' ومفهوم التنمية الاجتماعية تعني تغييرا إيجابيا هادفا ومقصودا ومخططا له ،وهدا التغيير المقصود الموجه يؤثر ويتأثر بالبناء الاجتماعي الموجود بشكل جذري وعميق ومن المعروف أن البناء الاجتماعي نسق من النظم الاجتماعية المرتبطة بعضها ببعض والمعاصرة ببعضها البعض (موسى الاشخم الديموقراطية والتنمية 2003 ص13) ومن خلال التعريفات السابقة يمكن استخلاص الاتي:

1- أن التنمية عملية تهدف إلى تحسين أو رفع مستوى معيشة الافراد واشباع حاجاتهم'
2- أن التنمية مشروع حضاري ينبع من أيدلوجية معينة،
3- أن التنمية عملية حركة أو نشاط واعي وتغيير مقصود مخطط له
4- أنها عملية يقوم بها أعضاء المجتمع لأحداث تغييرات تحقق نموا متوازنا لكل القطاعات،
5- أنها عملية تتم على مراحل وتتطلب جهدا عقليا وفنيا

ويرى الباحث أن التنمية الاجتماعية هي عملية موجهة لأحداث تغيير شامل او جزئي مستمر ومقصود واحداث تحولات مطلوبة بجهد وإرادة مجتمعية وإمكانيات وتهدف هذه العملية إلى تحقيق استدامة التغيير المطلوب اعتمادا على الذات وعبر توفير الخدمات الاجتماعية الاساسية

اهداف التنمية الاجتماعية

1- زيادة الدخل القومي الحقيقي المتمثل في السلع والخدمات التي تنتجها الموارد الاقتصادية المتاحة بالتعاون مع الموارد الاجتماعية المتمثلة في العنصر البشري
2- العمل على إشباع الحاجات الاساسية للأفراد بتنمية الشخصية المنتجة لتحقيق الكفاية الإنتاجية
3- رفع مستوى معيشة الافراد من خلال توفير الحاجات الاساسية المادية للحياة وإيجاد نظام توزيع عادل للدخل لتحقيق الرفاهية الاجتماعية ،(سيد شوربجي تأثير الجريمة على خط التنمية ص20)
4- تغيير هياكل الإنتاج ووسائله ومستوى العمالة من خلال تحقيق أقصى استثمار ممكن للطاقات والإمكانيات البشرية الموجودة في المجتمع وتشجيع الشباب للدخول لسوق العمل وتنمية قدراتهم وتشجيعهم ماديا ومعنويا
5- اصلاح وضع الشباب اجتماعيا وثقافيا من خلال احداث تغيير جذري في العلاقات التي تقوم بين الجماعات وتحول المجتمع من مجتمع تقليدي مستهلك إلى مجتمع متقدم منتج يعتمد على وسائل الإنتاج،(عبد الله بشير فضل مدخل الى التربية1999 ص113)
6- بناء الإنسان وتحريره وتطوير كفاءته وإطلاق قدراته للعمل القادر على العطا ء المستمر،

7- ايجاد التوازن في المجتمع حيث نتج عن عمليات التصنيع والتحضر والنمو السريع إلى وجود أثار سلبية في المجتمع مجتمعات غنية وأخرى فقيرة'

8- تغيير الخصائص الاجتماعية للدول النامية بالعمل على إزالة المعوقات التي تراكمت عبر السنين وإقامة علاقات جديدة ونظم مستحدثه تحقق حاجات الشباب وتلبي رغباتهم'

وأنني أرى كباحث أنه يمكن لمهنة الخدمة الاجتماعية أن تسهم في عمليات التنمية الاجتماعية من خلال قاعدة علمية عريضة ترتكز عليها وتترجمها في شكل ممارسة مهنية يقوم بها اخصائيون اجتماعيون تم اعدادهم نظريا وعمليا ومهنيا للقيام بهذا الدور وبدلك يصبح للخدمة الاجتماعية دور تنموي تقوم به في تنمية الافراد ارتكازا على أن الخدمة الاجتماعية التنموية هي دلك النوع من الممارسة المهنية الذي يتعامل مباشرة مع تحديات التنمية ويساهم بإيجابية في رفع مستوى المواطنين ' فهي مهنة تسعى إلى الأخذ بالاتجاه التنموي وصولا إلى تحسين أحوال المجتمعات

ثانيا التنمية الاقتصادية

تعتبر التنمية الاقتصادية احدى المقاييس الاقتصادية التي تعتمد على التكنولوجيا الحديثة والانتقال من حالة اقتصادية الى اخرى وتهدف الى تعزيز نمو الاقتصاد بتطبيق العديد من الخطط والبرامج التي تجعلها اكتر تطورا مما يؤثر على المجتمع تأثيرا ايجابيا عن طريق تنفيذ مجموعة من الاستراتيجيات الاقتصادية الناجحة وهناك من يعرفها بأنها سعي المجتمعات الى زيادة قدرتها الاقتصادية للاستفادة من الثروات المتاحة في مجتمعاتها ' وهي فرع من فروع علم الاقتصاد حيث ساهمت في تطوير القطاعات الاقتصادية ، ولا يمكن من الناحية العملية فصل التنمية الاجتماعية عن التنمية الاقتصادية فهما عمليتان تكملان بعضهما البعض هدفهما حرية الإنسان من كل اشكال الحاجة والقهر الاجتماعي والخوف اي رفاهية الإنسان وتقدم افراد المجتمع ويدخل في التنمية الاقتصادية والاجتماعية توفير السكن وتحسين مستوى الدخل ونمو الاسرة باعتبارها اساس بناء المجتمع (عمر التومي الشيباني ورقة عمل حول التنمية 1988) وفي الوقت الذي ترتكز فيه التنمية الاقتصادية على الجانب المادي الملموس من التنمية فإن التنمية ترتكز على الجانب الاجتماعي والإنساني والثقافي لرفع مستوى معيشة الافراد وزيادة قدرتهم على مواجهة معوقات التنمية الاقتصادية ،

خصائص التنمية الاقتصادية

1- الاهتمام بتحقيق الاهداف التنموية المعتمدة على وجود استراتيجيات عمل مناسبة تهدف الى الوصول الى معدلات نمو اقتصادي مطلوب

2- الاعتماد على الجهود الاقتصادية الذاتية لتحقيق اهداف التنمية

3- الحرص على استغلال الموارد والإمكانيات التي تعزز دور الصناعة والزراعة والتجارة المحلية حسب الواقع الاقتصادي

4- الاستفادة من التكنولوجيا المتطورة فهي تقدم دعما للتنمية الاقتصادية عن طريق الاستثمار

5- التوجه نحو تحسين البيئة الداخلية والقطاع الاقتصادي للمجتمع

اهداف التنمية الاقتصادية

1- تهدف الى زيادة الدخل القومي وتطوير مستوى معيشة الافراد وعلاج المشكلات الناتجة عن ضعف الاقتصاد المحلي

2- الاهتمام بالتبادل التجاري وتنمية التجارة والاهتمام بمتابعة الصادرات والواردات وتعزيز التجارة بين الدول النامية

3- استثمار الموارد المحلية والدولية ودعم البنية التحتية وتوفير الوسائل المناسبة التي تدعم الإنتاج

4- دعم رؤوس الاموال بتوفير الدعم الكافي لرؤوس الاموال العامة التي تعاني من الضعف 5 معالجة الفساد الاداري بوضع قوانين وتشريعات تحد من أنتشار الفساد الذي يؤثر على الاستقرار الاقتصادي

دور وأهمية مشاركة الشباب في التنمية يعتبر الشباب طاقة حيوية وفعالة في المجتمع من خلال الأدوار الفعالة التي يؤديها داخل المجتمع بتسخير خبراته التي تؤهله إلى تحقيق التنمية وتمكينه من المشاركة في وضع القرارات وتوفير الفرص الكاملة للمساهمة في احداث التغيير الإيجابي ويكون أيضا دور الشباب بالمشاركة في تحديد احتياجات المجتمع وأعداد الخطط اللازمة والمشاركة في بناء واستقرار المجتمع واسهامهم في الخدمات الاجتماعية التطوعية والمساهمة في ترسيخ الحضارات والموروث الثقافي والمشاركة في البرامج التربوية والتعليمية كما يبرز دور وأهمية مشاركة الشباب في التنمية أيضا في اكتساب الشباب الاتجاهات الصحيحة وتغيير الاتجاهات السلبية وكذلك اكتساب القدرة على التفكير والتحليل في وضع الخطط وتنفيذها ومتابعتها والاهتمام بالتدريب وتحمل النقد وتدعيم ولاء الشباب وصلته لوطنه ويجعله أكثر ارتباطا وشعوره بأهميته في المجتمع والاتجاه إلى التعاون مع الغير والعمل المشترك يؤدي إلى إحساس الشباب بالمسؤولية الاجتماعية اتجاه وطنه وعندما يسهم الشباب في الأعمال التطوعية فأنه يشعر بالسعادة الشخصية نتيجة تضحيات بالجهد والوقت فيشعر بأنه عضو نافع في المجتمع [1] كما أن مشاركة الشباب في التنمية سيخفف الأعباء عن الدولة ويحافظ على إمكانيات المجتمع وتتيح لهم المشاركة الحقه في التعبير عن احتياجاتهم واختيار الأسلوب الأمثل ومشاركة الشباب في التنمية تجعلهم يدركون حجم مشكلاتهم وإمكانياتهم والبرامج ونوعية الخدمات وتؤدي المشاركة أيضا الى تدعيم القدرات الشخصية الشباب وتؤدي الى تنمية العلاقات بين المواطنين والحكومة وموظفي الدولة

الفصل الخامس

دور الخدمة الاجتماعية في مواجهة الصعوبات التي تحد من مشاركة الشباب في التنمية:

اولا الخدمة الاجتماعية

1مفهوم الخدمة الاجتماعية :تعتبر الخدمة الاجتماعية برنامجا علميا يقوم على دراسة المشكلات الاجتماعية و تخطيط احتياجات التنمية الاجتماعية، و ترتبط الخدمة الاجتماعية في أذهان الناس بأنها عمليات إحسان اتجاه العجزة والمسنين والأيتام وأنها واجب او عمل أنساني يمكن أن يقوم به أي شخص بدون اي إعداد أو تدريب ، لكن في حقيقة الأمر أن الخدمة الاجتماعية هي أداء مهني يؤدي إلى التغير الاجتماعي المرغوب فيه وفق اساليب علمية مستمدة من تجارب وابحاث العلوم الإنسانية المتعلقة بمشاكل الناس التي تنظر الى الإنسان نظرة شمولية ، هي كمهنة تدرس كل ما يؤثر في الفرد بأسلوب علمي وفي مناهج وخطط زمنية تتوافق معه وطبيعته باعتباره جزءا لا يتجزأ من المجتمع ، وهدفها إزالة كل العقبات والصعوبات التي تعترض اخصائيين اجتماعيين معدين أعدادا مهنيا على أساليب الخدمة الاجتماعية وهناك عدة تعريفات من جانب المهتمين سأقوم بعرض البعض منها، هي خدمة تعمل على مساعدة الفرد او الأسرة التي تعاني من مشكلات لتتمكن من الوصول إلى مرحلة ملائمة وتزيل الصعوبات، تعرفها الأمم المتحدة :هي تأدية خدمات مهنية بواسطة أشخاص مهنيين يتوفر لديهم قدر من التعليم المتخصص وهي كمهنة تستمد اهميتها في تحديها للمشكلات الاجتماعية، (خليل المعايطة واخرون مدخل الى الخدمة الاجتماعية 2000 ص18)

تعريف الجمعية الامريكية الأخصائيين الاجتماعيين :هي أنشطة مهنية تساعد الافراد والجماعات والمجتمعات لكي تز يد من قدرتها على أداء وظائفها الاجتماعية وتوفر الظروف المناسبة لتحقيق الهدف، ويعرفها د أحمد كمال :بأنها طريقة علمية لخدمة الإنسان ونظام اجتماعي يقوم بحل مشكلاته وتنمية قدراته ومساعدة النظم الاجتماعية للقيام بدورها وتحقيق الرفاهية لأفراد المجتمع ،(السيد ابوبكر حسنين مقدمة في الخدمة الاجتماعية 1989 ص206) ومن خلال التعريفات السابقة يمكن تحديد مفهومها كالاتي: الخدمة الاجتماعية مهنة لها قاعدة علمية

توصلت إليها من خبرات ميدانية او من نتائج البحوث التي اجريت لتحسين مستوي أداء المهنة لوظائفها وأن الخدمة الاجتماعية كمهنة تعمل في ميدان المشكلات الاجتماعية لتمكين الافراد التغلب على المشكلات التي تواجههم ،وتتم ممارسة المهنة باستخدام مناهج وطرق متعددة تقدم خدمات للفرد والنظام الاجتماعي يساعد كل منهما على حل مشكلاته وتنمية قدراته، وأن المهنة تمارس عن طريق متخصصين هم الافراد الذين يتم اعدادهم وتأهيلهم في المؤسسات الأكاديمية المتخصصة لإعداد الأخصائيين الاجتماعيين وفي مناهج ومقررات دراسية معترف بها، وللخدمة الاجتماعية معايير أخلاقية يلتزم بها ممارس هذه المهنة.

دور المهنة في تحقيق التنمية، تعتبر الخدمة الاجتماعية مهنة متخصصة لها أساليبها العلمية وأن دورها مواجهة مشكلات الإنسان الناتجة عن التغيرات الاجتماعية التي صاحبت الثورة الصناعية و تعقد الحياة الاجتماعية وعجزت النظم العامة عن مواجهتها وتأتي أهمية تنمية المجتمع من حيث أنها وسيلة المجتمعات العلمية للحاق بالدول المتقدمة وتعويض فترة التخلف(السيد ابوبكر حسنين مرجع سابق ص20) ، والخدمة الاجتماعية تهدف إلى مساعدة الناس على اكسابهم القدرة على مواجهة مشكلاتهم الاجتماعية والتعرف على الأنظمة الاجتماعية التي تمدهم بالموارد والخدمات ولأهمية الخدمة الاجتماعية في التنمية المعاصرة ظهر ما يعرف بالخدمة الاجتماعية التنموية ،حيث يعرفها د سيد حسنين بأنها ذلك النوع من الممارسة المهنية الذى يتعامل مباشرة مع تحديات التنمية ويساهم بإيجابية في رفع مستوى معيشة الافراد،(صلاح الرابطي هجرة العقول العربية في عصر العولمة 2007 ص 278) وبدلك تعتبر الخدمة الاجتماعية التنموية هي نوع من الممارسة المهنية التي تتعامل مع تحديات التنمية وتساهم في رفع مستوى معيشة الافراد اقتصاديا واجتماعيا وزيادة نصيب الفرد من الدخل القومي بما يحصل عليه من سلع وخدمات ،وعلى هدا يمكن أن تحدد الخدمة الاجتماعية التنموية بأنها الممارسة المهنية التي تتخذ من اهداف التنمية اهدافا تسعى هي الأخرى إلى المساهمة في تحقيقها، تعد مهنة الخدمة الاجتماعية أداة ووسيلة من وسائل تحقيق التنمية الاجتماعية وتهتم بالعلاقات الاجتماعية وتعتمد على الحقائق العلمية ، ومما سبق يمكن القول أن ارتباط الخدمة الاجتماعية بتنمية المجتمع ارتباطا وثيقا لأن كل منهما يسعى إلى تحقيق رفاهية الافراد والجماعات والمجتمع وتشتركان في الأهداف كما تسهم الخدمة الاجتماعية في تنمية قدرات الفرد وتحرير طاقاته وتمكينه من التغير والإبداع وتهدف الى تغيير السلوك وتنمية العلاقات الاجتماعية وتنمية المجتمعات وتحقيق التوازن وتكامل الجهود ،وتعتبر قضية التنمية التحدي الأساسي الذي يواجه كل الدول النامية حيت عانت أجيال عديدة من التخلف الأمر الذي يدفع مهنة الخدمة الاجتماعية الى أن تعطي الأولوية للاتجاه التنموي في ممار ستها وكأنت تعمل على مساعدة الناس ورفع مستوى الخدمات ،(ابراهيم عبد الرحمن واخرون اساسيات تنظيم المجتمع ص18) ويمكن القول أن الخدمة الاجتماعية من المهن التي تساهم في تحقيق التنمية وأنه هناك علاقة وطيدة بين المهنة والتنمية ا تتمثل في الاتي:

1. كل منهما يشترك مع الآخر في التركيز على الإنسان والعمل على تحريره،
2. تلتقي المهنة والتنمية في أنهما يسعيان إلى علاج المشكلات الاجتماعية التي تعوق المجتمعات في تحقيق مستوي أفضل وتقوية العلاقات الاجتماعية في الوحدات الإنتاجية لتحقيق أعلى معدلات الإنتاج
3. تشترك كل منهما في العمل على احداث تغييرات في النظم الاجتماعية والأفراد لتحقيق الرفاهية الاجتماعية
4. تساهم الخدمة الاجتماعية في التمهيد للتنمية الاجتماعية عن طريق تحديد الموارد والإمكانيات فيقوم الإخصائيون الاجتماعيون بالتعاون مع غيرهم بتنفيذ البرامج والمشروعات التي تتضمنها خطة التنمية (ابو الحسن عبد الموجود ابراهيم التنمية وحقوق الإنسان 2006 ص375)
5. تساهم الخدمة الاجتماعية في تنمية الموارد البشرية داخل المجتمع لتدعيم الأسرة وتحسين الأحوال والمساهمة في عملية التنمية
6. تتعاون مؤسسات وهيئات الخدمة الاجتماعية لوضع خطة زمنية للتنمية (ماهر ابو المعاطي السياسة الاجتماعية 2003 ص 266)

اهم أدوار الخدمة الاجتماعية في التنمية

1. تعمل على أحداث تغييرات في النظم الاجتماعية والافراد لتحقيق الرفاهية الاجتماعية للمجتمع
2. تعمل الخدمة الاجتماعية على تحقيق اهداف وقائية وعلاجية وتنموية
3. تعمل الخدمة الاجتماعية للقضاء على الآفات الاجتماعية الجهل والفقر والمرض وتحقيق سعادة الافراد
4. العمل على الاتصال بالأفراد لتعريفهم بأهداف التنمية وخطتها وحثهم على المشاركة
5. ايجاد حلول المشكلات القائمة والتي يتوقع حدوثها لإحداث تغييرات في النظم الاجتماعية
6. توفير الجو الاجتماعي السليم الذي يؤدي إلى شعور المواطنين بالانتماء والولاء للمجتمع والعمل على زيادة الإنتاج ورفع مستوى نصيب الفرد والحث على المشاركة الشعبية والاستفادة من جهود المواطنين

***دور الاخصائي الاجتماعي في معالجة بعض المعوقات التي تعيق الشباب في المساهمة في عملية التنمية**

للأخصائي دور مهم وفعال مع الشباب وعندما يمار س الاخصائي هدا الدور فأنه يضع أمامه خصائص هذه المرحلة ،لدلك فهو يعمل على زيادة فهمهم لأنفسهم ومعرفة قدراتهم وإمكانياتهم وميولهم الحقيقية حتى يكتسبوا الثقة في أنفسهم ،ويكون دور الاخصائي كتربوي بمساعدة الافراد بالتزود بالمعارف والمعلومات التي يحتاجونها لكي يتعاملوا مع المشكلة ومساعدتهم على تعلم سلوكيات و مهارات جديدة ، ويعمل على تنظيم الندوات والمحاضرات التوعوية في الموضوعات التي تهم الشباب ويعمل على تقديم النصائح للشباب فيما يتعلق بمستقبلهم ، وتوجيه وتوعية الشباب على كيفية استغلال واكتشاف قدراتهم وإمكانياتهم وإشباع احتياجاتهم واتخاذ القرارات وتحديد اهدافهم، كما يقوم الاخصائي بمساعدة الشباب على تعبئة وحشد قدراته وتعريفه بمصادر الخدمات وكيفية الحصول عليها ،وتسهيل اشتراك الشباب في التنمية والاشتراك في البرامج والأنشطة المتعددة، ومنح الفرصة الشباب للمناقشات الجماعية حتى يشعرون بقيمتهم ويساعد الشباب على اكتشاف مصادر القوة التي بداخلهم وتنظيمها لأحداث التغيرات المنشودة ،ويدعم المشاعر الإيجابية ويجعل من الشباب الامل في مواجهة مشكلاتهم وتحسين أحوالهم ،ويعمل على تعليم الشباب سلوكيات حل المشكلة وكيفية التفكير المنطقي ، وكما يساعد الشباب على تحديد واكتشاف مصادر الصراع الداخلي والخارجي التي تعوق تحديد اهدافهم، ويعمل الاخصائي أيضا على مساعدة الشباب على احداث تغييرات في أنفسهم أو في علاقاتهم مع الجماعات المرتبطة بهم ،ومساعدة الشباب على تعديل أفكارهم ومشاعرهم وسلوكياتهم الغير مرغوبة أو مقبولة اجتماعيا (سعد الفاروق التنمية الاجتماعية ودور الخدمة الاجتماعية ص170) ،ويتطلب من الاخصائي التعاون مع قادة الشباب والخبراء ويترك للشباب حرية التعبير وتخفيف التوترات لديهم ويعمل على تعريف الشباب بمصادر الخدمات والأجهزة والمؤسسات المسؤولة عن تقديم الخدمات الشباب وضمان استجابة المسئولين لها ويقوم بحصر الإمكانيات وتحديد الاحتياجات والتنسيق مع الأجهزة والمؤسسات واتحاد التدابير التي تحقق الرعاية الكاملة للسباب، وأن يتبنى مناقشة قضايا الشباب ومصالحهم أمام المؤسسات الرسمية، كما يكون من أدواره أيضا بتوجيه الجهود لتحقيق اهداف رعاية الشباب لرفع كفاءة الخدمات وتحقيق أقصى درجة من التعاون بين المؤسسات وتوحيد وتنسيق الجهود (جمال شحاتة واخرون الخدمة الاجتماعية في مجال رعاية الشباب 2005 ص 268)، كما يقوم بالمساعدة في وضع البرامج الخاصة لرعاية الشباب بالتعاون مع المؤسسات التي تقدم خدمات الشباب ،وعليه أن يقوم بتحقيق النمو المتوازن في جميع أنشطة برامج رعاية الشباب والعمل على رفع معدلات التنمية وتطوير خدمات الشباب والعمل على استحداث برامج رعاية الشباب وتوزيع المسؤوليات بينهم لتطبيق مبدأ المشاركة والقيادة ،وتنمية روح الولاء والانتماء لديهم من خلال إسناد المسؤوليات لهم ،والعمل على إتاحة الفرصة لهم لتطبيق الأسلوب والنموذج الديموقراطي وفتح قنوات الحوار معهم ومساعدة الشباب على اظهار إبداعاتهم وابتكاراتهم في مختلف البرامج

والأنشطة ، والعمل على تقييم البرامج ومعرفة مدى تحقيقها المستهدف ووضع الملاحظات والاستعانة بالخبراء والمتخصصين في التنفيذ ، وأن يسخر كل خبراته وتجاربه ومهاراته ومعرفته لتوضيح أفضل السبل لتحقيق الاهداف، كما يكون دوره أيضا الاتصال بسكان المجتمع وتقبل المجتمع بكل ظروفه واوضاعه كما هو بدون تمييز أو كراهية وتكوين علاقات ودية معهم وشرح أهمية دوره معهم لكافة كيانات المجتمع ، (جمال شحاتة مرجع سابق ص270)

الاستنتاجات

1. تعمل السياسة الاجتماعية في المجتمع الليبي على الارتقاء بالشباب نحو الأفضل من خلال ما تهدف إليه من اهداف تحقق تنمية المجتمع ويعتبر هذا انعكاس ايجابي على التنمية ومشاركة الشباب فيها
2. تسهم مشاركة الشباب في المجتمع الليبي في رفع مستوى التنمية البشرية وتحسين الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية في المجتمع الليبي وهو انعكاس ايجابي لصالح التنمية
3. للخدمة الاجتماعية دور بارز في مجال رعاية الشباب فهناك علاقة بين مشاركة الشباب ومشاركتهم في عملية التنمية الاجتماعية والاقتصادية والعمل على اتاحة الفرصة لهم للتحرر من كل القيود
4. أن الضغوطات النفسية والصعوبات الاقتصادية التي تعرض لها الشباب هي من أهم المشكلات التي تعرقل القيام بدورهم في مجالات التنمية وتمثل هذه الضغوطات انعكاس سلبي على المشاركة في التنمية
5. وجود نهضة واضحة في المجتمع الليبي للاهتمام بدور الشباب من خلال الحرص على صياغة التقارير السنوية وتسجيل الإحصائيات مما ينعكس ايجابيا على التنمية
6. أن تفعيل دور الشباب في الحياة والسلامة الشخصية يسهم في عمليات التنمية الاقتصادية والاجتماعية
7. تحول الشباب في المجتمع الليبي الى نموذج واعي وناضج ومفكر ويساهم في وضع برامج وخطط وأنشطة قابلة للنهوض من خلال مؤسسات واتحادات وروابط الشباب

التوصيات والمقترحات من خلال الدراسة يوصي الباحث بالآتي

1. اجراء دراسات مستمرة حول الشباب
2. استثمار اوقات الفراغ لدى الشباب بوضع أنشطة ثقافية واجتماعية ورياضية وتوعوية
3. تدريب المشاركين في التنمية على فن الحوار واحترام الرأي الآخر والحفاض على البيئة
4. تعزيز الحوار بين المؤسسات الحكومية والأهلية على ايجاد حلول للمشاكل التي تواجه الشباب بإجراء دراسات علمية تهدف إلى التعرف على الصعوبات التي تحد من مشاركة الشباب
5. تطبيق القوانين الرادعة على الخارجين عن القانون
6. وضع برامج إرشادية دائمة للشباب لتعريفهم بقيم ومبادئ المجتمع
7. عقد دورات لتطوير قدرات الأيدي العاملة وتعريفهم بأساليب الحوار
8. اعداد الية لتطوير مستوى مشاركة الشباب في التنمية بما يخدم قضايا المجتمع بالبحوث والدراسات العلمية
9. العمل على استحداث مكاتب للخدمة الاجتماعية في كافة مؤسسات المجتمع الليبي
10. تطوير برامج الأعداد المهني والتدريبي للشباب ووضع خطط لرعاية برامج التنمية

11.وضع القوانين والتشريعات التي توضح حقوق وواجبات الشباب وتفعيلها

المقترحات

1- العمل على توفير وتنمية الإمكانيات البشرية من خلال كوادر متخصصة لها خبرة في مجال الخدمة الاجتماعية والتطوير المستمر لتدريب وتأهيل كوادر الخدمة الاجتماعية

2- تعزيز الوعي بأهمية الخدمة الاجتماعية بإقامة الندوات وحلقات النقاش في المؤسسات ذات العلاقة

3- توفير الإمكانيات المادية والتي تضمن استحداث مكاتب للخدمة الاجتماعية ومكاتب التوجيه والإرشاد للشباب

4- توفير أماكن كمنتدى ثقافي للشباب لممارسة الأنشطة وللتعاون والتواصل بين الشباب

5- التواصل والضغط على الجهات المسئولة لرفع مستوى اهتمامها وادراكها بأهمية دور الخدمة الاجتماعية وما تقدمه من حلول للمشكلات التي تواجه المجتمع

المصادر والمراجع: –

1- محمد علاء دور الشباب في التنمية دار المعارف مصر1998

2- محمد علاء الذين مرجع سابق

3- إيمان محمد السيد الفراغ والترويح رسالة دكتوراه الاسكندرية

4- مرزوق عبد الرحيم دور الوحدات المجتمعية في التنمية القاهرة1997

5- مصطفى محمد البحباح اثر البرامج التنموية على الحياة الاسرية القاهرة مكتب عين شمس2012

6- د الفاروق زكي الخدمة الاجتماعية والتغير الاجتماعي القاهرة عالم الكتب 1979

7- احمد زكي بدوي، مصطلحات في العلوم الاجتماعية، مكتبة بيروت،

8- إسماعيل إبراهيم، الشباب بين التطرف و الانحراف، الدار العربية, 1992

9- محمد علاء الذين، مرجع سابق، .

10-كرم محمد الجندي، الخدمة الاجتماعية و رعاية الشباب، حلوان, 1995

11-سامية محمد فهمي، مجالات الرعاية الاجتماعية، المكتب الجامعي، الإسكندرية, 1989

12-عبد المحي محمود حسن، الخدمة الاجتماعية و مجالات الممارسة، دار المعرفة، مصر, 1996

13-علي الحوات التنمية الاجتماعية في عالم متغير طرابلس ليبيا

14-نضال عبد اللطيف الخدمة الاجتماعية مكتبة الأنجلو عمان 2005

15-سامية محمد فهمي مجالات وطرق الرعاية الاجتماعية المكتب الجامعي الإسكندرية

16-سامية محمد فهمي مرجع سابق

17-فادية عمر الجولان مبادئ علم الاجتماع مؤسسة الجامعة الإسكندرية 1993

18-محمد شفيق التنمية والتغييرات الاقتصادية المكتب الجامعي الإسكندرية مصر 1997

19-محجوب عطية الفايدي مبادئ علم الاجتماع منشورات جامعة المختار البيضاء 1992

20-موسى الاشخم الديموقراطية والتنمية المركز العالمي طرابلس 2003

21-سيد شوربجي تأثير الجريمة على خط التنمية المركز العربي للنشر الرياض

22-عبد الله بشير فضل مدخل الى التربية جامعة طرابلس 1999

23-خليل المعايطة واخرون مدخل الى الخدمة الاجتماعية دار الفكر عمان 2000

24-السيد ابوبكر حسنين مقدمة في الخدمة الاجتماعية منشورات جامعة طرابلس 1989

25-السيد ابوبكر حسنين مرجع سابق
26-صلاح الرابطي هجرة العقول العربية في عصر العولمة جامعة طرابلس 2007
27-إبراهيم عبد الرحمن واخرون اساسيات تنظيم المجتمع دار الثقافة القاهرة
28-أبو الحسن عبد الموجود إبراهيم التنمية وحقوق الإنسان المكتب الجامعي الإسكندرية 2006
29-ماهر أبو المعاطي السياسة الاجتماعية مكتبة الشرق القاهرة مصر 2003
30-سعد الفاروق التنمية الاجتماعية ودور الخدمة الاجتماعية
31-جمال شحاتة واخرون الخدمة الاجتماعية في مجال رعاية الشباب المكتب الجامعي القاهرة مصر 2005
32-جمال شحاتة مرجع سابق
33-هناء حافظ بدوي طريقة تنظيم المجتمع دار المعرفة الإسكندرية مصر 1999
34-علي الحوات دراسة عن الشباب الليبي ومشكلته مجلة كلية التربية جامعة طرابلس 1980
35-محمد عبد السلام بالقاسم مواقف الشباب واتجاهاتهم نحو قضايا التنمية طرابلس الاكاديمية رسالة ماجستير
36-الفيتوري صالح فرزي دراسة بعض المشكلات التي تعترض التنمية ودور الخدمة الاجتماعية رسالة ماجستير الاكاديمية 2007
37-طارق ضو الشايبي تنمية الوعي الاجتماعي البيئي ومشاركة الشباب من منظور الخدمة الاجتماعية جامعة طرابلس رسالة دكتوراة 2010
38-حسين كشلاف تطور تقنيات المعلومات واثرها على الشباب ودور الخدمة الاجتماعية مطروح الدكتوراة جامعة طرابلس 2009
39-بوبكر علي ضو بعض مشكلات الشباب الليبي ودور الخدمة الاجتماعية في مواجهتها رسالة ماجستير جامعة طرابلس 2007
40-محمد ارحومة أبو طبل دور واهمية الخدمة الاجتماعية في مواجهة المشكلات الاجتماعية للشباب بحث منشور بمجلة جامعة الزيتونة العدد الرابع عشر

ملخص الدراسة

تهدف هذه الدراسة الى التعرف على العوامل التي تحول دون مشاركة الشباب في عملية التنمية من خلال الكشف عن الظروف والاسباب التي تحول دون دلك وكدلك التعرف على مدى مشاركة الشباب في التنمية وابراز دور الشباب في عملية التنمية ومعرفة ما يمكن أن تسهم به مهنة الخدمة الاجتماعية في هدا المجال وقسمت هذه الدراسة الى خمسة فصول خصص الفصل الاول للاطار العام للدراسة والاهمية والاهداف والمصطلحات والمفاهيم وخصص الفصل الثاني للدراسات السابقة الفصل الثالث للشباب والفصل الرابع للتنمية ومشاركة الشباب والفصل الخامس لدور مهنة الخدمة الاجتماعية ووضع البحث مجموعة من الاهداف لهذه الدراسة تتمثل في القاء الضوء على واقع الشباب والتعرف على وضع الشباب واهمية مساهمتهم في عملية التنمية والكشف عن مساهمة الخدمة الاجتماعية واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وتوصلت الدراسة الى عدة استنتاجات من خلال هذه الدراسة التي تفيد القائمين على رعاية برامج الشباب والتنمية وتمتل استفادة ايضا للباحثين والدارسين في مجال البحث العلمي

الكفاءة التنظيمية لمديري المدارس الخاصة وعلاقتها بالتميز والإبداع

د. عبد الكريم مختار المخرم عضو هيئة التدريس كلية التربية جامعة الزيتونة

ملخص البحث

يُعد التنظيم الإداري، هيكلة النشاط الخاص بالجهاز الإداري سواء كان جهازا عاما أو خاصا بهدف القيام بذلك النشاط بسهولة ويسر وترتيب، ويتأثر إلى حد كبير، بالطريقة أو الكيفية التي يمارس بها إداريو النظم أعمالهم، وبالفلسفة التي توجه تصرفاتهم، وسلوكياتهم، وبالسياسات، والأساليب الإدارية التي يعتمدونها، فالنظام هو أداة الإدارة لتحقيق الأهداف المرسومة.

فمن خلال التنظيم يمكن أن ينسق المدير الإمكانات المتوافرة كافة لدى العاملين معه ويوظف مختلف إمكانات الإدارة ومكوناتها بحيث تتوجه هذه الطاقات نحو تحقيق أهداف العملية التربوية التي تنوي المدرسة تحمل مسؤولية إنجازها.

وبالتالي أصبح تحسين الأداء في مجال الإدارة المدرسية وتدريب وتهيئة القادة الإداريين أمراً ضرورياً بالنهوض بالمؤسسة التعليمية، لأن ذلك أصبح جزءا لا يتجزأ من عملية التطوير والتنمية التي يقع على عاتقها إيجاد أجهزة إدارية صالحة للعمل تحت قيادة تتمتع بالكفاءة والقدرة على الإنتاجية العالية. وهو ما سنحاول تقصيه في هذا البحث.

ومن هذا تتمحور مشكلة البحث والتي نحاول فيها الإجابة عن التساؤل الرئيس: **ما مفهوم الكفاءة التنظيمية لدى مديري المدارس الخاصة وعلاقتها بالتميز والإبداع ؟**

تأتي أهمية هذا البحث في موضوعه جاء ضمن التوجه الذي تسعى إليه المؤسسات التعليمية الخاصة اليوم في التوجه نحو الإبداع والتميز.

الكلمات الدالة:

- الكفاءة التنظيمية.
- التميز والإبداع.

الكفاءة التنظيمية لمديري المدارس الخاصة وعلاقتها بالتميز والإبداع

مقدمة

لا يزال النظام التعليمي في ليبيا يعاني من أزمة إدارية الأمر الذي يحد من مقدرته في تحقيق الكثير من أهدافه التنموية وعلى الأخص التعليم الأساسي الذي يعتبر هو ركيزة التعليم العام واللبنة الأولى في بناء الأجيال القادمة، وبالتالي أصبح تهيئة القادة الإداريين أمراً ضرورياً، لأن ذلك جزءا لا يتجزأ من عملية التطوير التي يقع على عاتقها إيجاد أجهزة إدارية صالحة للعمل تحت قيادة تتمتع بالكفاءة والقدرة على الإنتاجية العالية، ولذلك تعد الكفاءة التنظيمية ركناً أساسيًا في السلوك البشري، وتؤثر كثيرا على ما يتخذ من قرارات داخل المنظمة (الشرقاوي ، 2006، ص190). حيث تتجه المؤسسات التعليمية إلى إثبات جدارتها من أجل تحقيق التميز لأنه أصبح رهانا أساسيا لتمكينها من الاستمرارية في ظل هذه التحديات، وحيث إن الضمانة لنجاح أي تغيير هو تنظيم إدارته بفاعلية وكفاءة، وهو ما يتطلب بالدرجة الأولى التحقق من توفر الظروف والإمكانات، شهدا العقدين الأخيرين من القرن العشرين توسعا كبيرا في التعليم الخاص في كثير من البلدان العربية، وقد أملى هذا التوسع زيادة الطلب على التعليم وعجز الحكومات عن سد تلك الحاجة، والتجاوب مع متطلبات العولمة وما يترتب عليها من خصخصة الخدمات وتحريرها بما فيها الخدمات التّعليمية (اليونسكو ، 200 ، ص2).

يعتبر التعليم الحر مصطلح عرفه التعليم الخاص أو الأهلي في ليبيا في العام 2001 م عند ما صدر عن مؤتمر الشعب العام سابقا القانون رقم 6 لسنة 2001 م بشأن تنظيم النظام الحر في مجال التعليم والصحة ولائحته التنفيذية، وما تلاه من قرارات قصد إتاحة الفرصة أمام القطاع الخاص للمشاركة في تقديم الخدمات التعليمية بسبب الطلب الاجتماعي على التعليم، وارتفاع تكلفته، وتدني مستواه، ولخلق منافس للقطاع العام التابع للدولة بقصد رفع كفاءته وخلق جو من التنافس بين القطاعين الحكومي والخاص (غامدي ، 2014، ص94). إن سياسة وزارة التربية والتعليم في ليبيا تقضي بتشجيع التعليم الخاص، من خلال افتتاح مدارس تكون على مستوى عال، الأمر الذي يساعد في تخفيض العبء الأكبر على كاهل المدارس الحكومية، ومن خلال تنسيق مستمر تقوم وزارة التربية والتعليم بحكم اختصاصها بمراقبة التعليم في المدارس الخاصة بشكل مباشر، حيث تقوم الوزارة بإرسال مشرفين تربويين للمدارس الخاصة بصورة دائمة، للاطلاع على أوضاع العملية التعليمية وإعداد تقارير ومتابعتها.

وتعتبر الإدارة المدرسية وحدة مسئولة عن تنفيذ سياسات الإدارة التربوية والإدارة التعليمية وأهدافها، وحيث أن الإدارة المدرسية هي القائمة على تحقيق رسالة المدرسة من خلال صلتها المباشرة بالطلبة، فإنها تتمتع بحرية أكبر في التصرف والقيام بالأدوار المنوطة بها، واتخاذ القرارات خاصة مما يجعلها أهم وحدة إدارية في حلقة الإدارة التربوية، ويعطيها مكانة كبيرة من الناحية الإدارية، ولما كان الإبداع الإداري سمة من سمات التميز والتقدم، لذا وجب على مديري المدارس المؤهلين ذوي الكفاءات القادرة على الإبداع والابتكار والتطوير، التي تتطلب ضرورة التفكير في التقليل من الاعتماد على المنهج التقليدي في حل المشكلات ومحاولة توظيف المنهج الإبداعي، حيث أن مدير المدرسة تقع عليه المسؤولية الكبرى في نجاح أو فشل العملية التعليمية في المدرسة التي يعمل بها وذلك بثقافته التنظيمية التي تؤهله لإدارة فريق العمل الذي يعمل معه، أن تبني الإبداع الذي يؤكد على التجديد والمرونة في التعامل مع العملية التطويرية الإدارية يمكن أن يجعلها أكثر نجاحا في ظل التغيرات المعاصرة إذا استعانت بالمقومات التنظيمية، مكنتها من التوازن وتحقيق الكفاءة والفعالية " (الأعرجي ، 1995 ، ص ص11- 22).

الدراسات السابقة

1- دراسة العوفي(2005) الثقافة التنظيمية وعلاقتها بالالتزام التنظيمي

هدف الدراسة التعرف على القيم السائدة المكونة للثقافة التنظيمية في هيئة الرقابة والتحقيق في منطقة الرياض بالمملكة العربية السعودية وعلى مستوى الالتزام التنظيمي لدى منسوبي هيئة الرقابة والتحقيق بمنطقة الرياض بالمملكة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي بأسلوب دراسة الحالة وتوصلت الدراسة إلى نتائج كان أهمها:

- جميع قيم الثقافة التنظيمية تسود في هيئة الرقابة والتحقق بدرجة كبيرة.
- وجود علاقة قوية بين القيم المكونة للثقافة التنظيمية والالتزام التنظيمي.
- لا وجود لعلاقة بين الخصائص الشخصية والثقافة التنظيمية.

2- دراسة: الحجاز(2005) بعنوان: التطوير التنظيمي وأثره على الأداء .

هدفت الدراسة إلى تبيان مفاهيم التنمية الإدارية من خلال عمليات تطوير النظم الإدارية من أجل بلوغ الأهداف المرسومة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتمثلت أبرز نتائج الدراسة في الأتي:

- أهمية استخدام أحدث الطرق العلمية في مجال التطوير التنظيمي.
- أهمية إتباع المنهجية العلمية في مجالات التطوير المستمر لهياكل وطرق العمل في المنظمات.

– أن التطوير التنظيمي يعتبر من الموضوعات المعقدة والمتجددة.

3– دراسة عشماوي (2006) تأثير الثقافة التنظيمية على أداء المؤسسات التعليمية في مصر، دراسة تطبيقية على بعض المدارس الحكومية

وقد هدفت الدراسة إلى قياس مستوى الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الحكومية، وبيان أثرها على أداء المؤسسات التعليمية، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وكذلك المنهج المقارن عند مقارنة مستويات الثقافة التنظيمية الثلاثة في المدارس ومقارنة مدى تأثر الثقافة التنظيمية بالثقافة القومية، وتوصلت الدراسة إلى:

- توافر قيم الالتزام، والانضباط، والصدق، والنزاهة، في المدارس محل الدراسة.
- أظهرت الدراسة توافر قنوات الاتصال في المدارس محل الدراسة.
- كما توصلت الدراسة إلى تضمين المدرسين في التخطيط واتخاذ القرارات.
- أبرزت الدراسة حرص المدارس على تقديم الرعاية والاهتمام للتلاميذ.

4– دراسة: بوزيد(2007): بعنوان أثر متغيرات البناء التنظيمي والمتغيرات الشخصية على مستوى الإبداع الإداري للمديرين

هدفت هذه الدراسة للتعرف على أثر متغيرات البناء التنظيمي على مستوى الإبداع الإداري للمديرين العاملين في الشركات النفطية بمدينة بنغازي، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وقد انحصر مجتمع الدراسة في جميع المديرين العاملين في (6) شركات النفطية بمدينة بنغازي، وقد تم جمع البيانات الأساسية عن طريق استمارة الاستبيان، لمعرفة أثر متغيرات البناء التنظيمي والمتغيرات الشخصية بمجتمع الدراسة. تم التوصل إلى النتائج التالية:

– إن مستوى الإبداع الإداري للمديرين بالشركات النفطية بشكل عام مرتفع نسبياً،

– أن درجة الالتزام بالصيغ الرسمية في هذه الشركات مرتفعة.

– وجود درجة منخفضة من المركزية ووجود تأثير لمتغيرات البناء التنظيمي (الصيغ الرسمية، المركزية) والمتغيرات الشخصية (العمر، المؤهل) على الإبداع الإداري لدى المديرين.

5– دراسة: سعيد محمد(2009) بعنوان :أثر المتغيرات التنظيمية على الإبداع الإداري.

هدفت الدراسة إلى تناول التغير في منظمات الأعمال الذي تفرضه عوامل البيئة الخارجية والداخلية للمنظمة، بجانب الإبداع الإداري الذي يعتبر من الأمور المهمة لخلق الميزة التنافسية للمنظمات، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتمثلت التوصيات في الأتي:

– ضرورة تبني نظام مؤسسي قوم على المشاركة ويشجع النهج الديمقراطي.

– إعداد نظاما مخططا للاتصالات يسهل عملية وصول المعلومات ويعمل على سلامتها وحفظها.

– ضرورة خلق مناخا تنظيميا يقود العامل إلى الرقابة الذاتية.

6– دراسة أنجم احمد عثمان(2010) دور النظرية السلوكية في تطوير أداء العاملين بمؤسسات التعليم العالي الأهلي والأجنبي

هدفت الدراسة إلي تعريف مفهوم السلوك التنظيمي عناصره، نتائجه، وآثاره على الأداء، بجانب تنمية الوعي لدى العاملين والقيادة الإدارية بأهمية موضوع السلوك التنظيمي وآثاره الاقتصادية. وكانت أبرز نتائج الدراسة تتمثل في الأتي:

– هنالك علاقة إيجابية بين مهارات الإفراد والسلوك الإداري.

– هناك علاقة إيجابية متوسطة ومعنوية بين المتغير المستقل تطوير مهارات الأفراد والمتغير التابع كفاءة الأداء

– أن أثر القادة على السلوك الإبداعي يرتبط بشكل كبير وايجابي بالنجاح التنظيمي.

مشكلة البحث:

انطلاقا من الأهمية البالغة التي يمثلها التنظيم في العملية التعليمية، فمن خلاله يمكن أن ينسق المدير الإمكانات المتوافرة كافة لدى العاملين معه ويوظف مختلف إمكانات الإدارة ومكوناتها بحيث تتوجه هذه الطاقات نحو تحقيق أهداف العملية التربوية التي تنوي المدرسة تحمل مسؤولية إنجازها، فإن الأمر يتطلب من مديري المدارس المؤهلين ذوي الكفاءات القادرة على الإبداع والابتكار والتجديد وإثبات جدارتهم في بيئة متغيرة مشحونة بالتنافس من أجل تحقيق التميز لأنه أصبح رهانا أساسيا لتمكين المؤسسات التعليمية الخاصة من الاستمرارية في ظل متطلبات التسيير الحديث.

وعليه فإن مشكلة البحث تحدد من خلال طرح التساؤل الرئيس: **ما مفهوم الكفاءة التنظيمية لدى مديري المدارس الخاصة وعلاقتها بالتميز والإبداع ؟**

واستجابة لهذا الغرض يسعى البحث لتحقيق جملة من الأهداف تمثلت في:

1– التعرف على مفهوم الكفاءة التنظيمية.

2– ما المقصود بثقافة التميز والإبداع لدى مديري المدارس الخاصة.

2– الوصول إلى أهم المقترحات والتوصيات التي يمكن استخلاصها للرفع من مستوى التنظيم الإداري بالمدارس الخاصة.

أهمية البحث:

– تأتي أهمية هذا البحث في موضوعه جاء ضمن التوجه الذي تسعى إليه المؤسسات التعليمية الخاصة اليوم في التوجه نحو الإبداع والتميز.

– يتناول هذا البحث موضوعا مهما وهو الكفاءة التنظيمية لدى مديري المدارس الخاصة في ليبيا.

– يؤمل من هذا البحث إسهامه في إلقاء الضوء عن مفهوم الكفاءة التنظيمية للاستفادة منها في تطوير مستقبل مؤسسات التعليم الخاص القائم على إدارة الجودة.

منهج البحث:

يعتمد الباحث على أسلوب البحث المكتبي بمسح جميع أدبيات الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث، للتعرف على الجوانب النظرية للموضوع وضبط مختلف المفاهيم، والحصول على معلومات علمية دقيقة معتمداً على الكتب والدوريات والرسائل العلمية والتقارير ذات العلاقة بالموضوع.

التعريف الإجرائي للمفاهيم:

1– الكفاءة التنظيمية: هي مجموعة من المهارات، والخبرات المكتسبة من بيئة العمل، والتي تساعد على إنجاز المهام، وتساهم في الوصول إلى النتائج المطلوبة بشكل صحيح.

2– الإدارة المدرسية: هي مجموعة العمليات من تخطيط، وتنظيم، ومتابعة، ورقابة التي يقوم بها مدير المدرسة ومعاونيه بغية تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة.

3– المدارس الخاصة: هي المدارس التي لا تديرها الدولة، وبالتالي، فإن هذه المدارس تحتفظ بحقها في تحديد الطلبة الذين يلتحقون بها ويتم تمويلها كليا أو جزئيا عن طريق فرض رسوم التعليم على الطلبة، بدلًا من الاعتماد على التمويل الحكومي.

4– التميز: الأشخاص الذين يحققون نتائج بارزة وفائقة على نحو دائم في موقع العمل.

5– الإبداع: مجموعة من العمليات التي يستخدمها الفرد، بما يتوفر من قدرات عقلية وفكرية، وما يحيط بها من مؤثرات مختلفة، لينتج إنتاجاً له، لتحقيق أفضل النتائج بطرق مختلفة.

6– الإبداع الإداري بأنه : قدرة مدير المدرسة على تهيئة جو من الثقة والتعاون المثمر بين العاملين في المدرسة.

خطوات البحث:

أولا : التعريف بالكفاءة التنظيمية من خلال استعراض ما يتوفر في أدبيات الإدارة والتنظيم من مفاهيم وأساليب واستراتيجيات للتنظيم والتقويم للإدارة التعليمية، بما يكفل تسليط الضوء علي طبيعة هذه الوظيفة من الإدارة التعليمية.

ثانيا : التعرف على طبيعة الأداء المتميز في الإدارة المدرسية من أجل التعرف على الإبداع الإداري، كأسلوب جديد لإحياء الإدارة وإخراجها من الثقافات السائدة إلى إدارة المعرفة لتحقيق الخدمة المتميزة ذات الجودة والنوعية.

وأخيراً استعراض ما توصل إليه البحث من توصيات ومقترحات من شأنه الرفع من مستوى التنظيم الإداري بالمدارس الخاصة.

الإطـار النظــري:

أن الإدارة من المنظور التنظيمي هي إنجاز أهداف تنظيمية من خلال عملية مستمرة ومتفاعلة تهدف إلى توجيه الجهود الفردية والجماعية نحو تحقيق أهداف مشتركة باستخدام الموارد المتاحة بأعلى درجة من الفاعلية والكفاءة.

أولاً– الكفاءة:

فإن مفهوم الكفاءة لا يزال من المفاهيم الجدلية في مجال الإدارة والتنظيم، مما جعل بعض الكتاب والباحثين يستخدم الكفاءة كمرادف للفعالية، وتعتبر إشكالية خلط المفاهيم شائعة وربما يرجع ذلك إلى قلة الدراسات حول هذا الموضوع، ولتوضيح مفهوم الكفاءة أكثر سيعمل الباحث على تبيان العلاقة بين المفهومين.

العلاقة بين الكفاءة والفاعلية:

يعتبر مفهوم الكفاءة ملازما لمفهوم الفاعلية، ولكن لا يجب أن يستخدما بالتبادل، فقد تكون المنظمة فعالة و لكنها ليست كفؤ، وعدم كفاءة المنظمة يؤثر سلبا على فاعليتها، ويمكن اعتبار الكفاءة على أنها إنجاز العمل بشكل صحيح ، بينما الفاعلية هي إنجاز العمل الشيء الصحيح ، وهكذا المفهومان يكمل كل منهما الآخر. (خلف ، 2006، ص79).

حيث تشير الكفاءة في أغلب الأحيان إلى تحقيق الأهداف أي استخدام الموارد وإدارتها بشكل جيد..

تعرف الكفاءة بإنها مقدرة النظـام على المواءمـة بين المدخـلات والمخرجـات والحصـول على أفضـل النتائـج الممكنـة بأقل التكاليـف.(ماهر،2004، ص22).

حيث تشير الفعالية إلى مدى تحقيق الأهداف (أي النتائج) من استخدام الموارد وإدارتها بالطريقة الصحيحة في الوقت المناسب.

ويمكن استخلاص تعريف الكفاءة بأنها :القدرة المعرفية والأدائية لمديري المدارس الخاصة في مجال عمليات التنظيم والتخطيط، باستخدام الموارد وإدارتها بشكل صحيح من أجل تحقيق الأهداف.

خصائص الكفاءة:–

توجد مجموعة من الخصائص التي تتميز بها الكفاءة، وهي (ماهر، 2004، ص23)

- تعمل الكفاءة على تحسين الأداء بالاعتماد على الاستراتيجيات المحددة.
- الاستفادة من كافة الموارد المتاحة بشكل صحيح، من أجل تحقيق أهداف العمل، ومن هذه الموارد: الموارد العلمية، والمهارات الخاصة بالأفراد.
- الكفاءة تسعى إلى تحقيق الجودة الشاملة في النتائج التي يتم الحصول عليها من العمليات التشغيلية في المؤسسة.
- الكفاءة تساهم في تجنب الخلط بين النشاطات، والتقليل من هدر الوقت المتاح.
- الكفاءة تقبل تقييم مدى نجاحها حتى يتم تجنب الأخطاء التي من المحتمل أن تحدث.

أنواع الكفاءة (ماهر، 2004، ص33-23)

الكفاءة الفردية: هي الكفاءة المرتبطة بجهود الفرد في المكان الذي يوجد فيه، وينعكس أثرها الإيجابي على الفرد، ثم على المحيط المتواجد به، ومن الأمثلة عليها: كفاءة الطالب في المدرسة، فعندما يحافظ على دراسته بشكل صحيح، عندها يعتبر من الطلاب المتميزين، وهذا ما ينتج عنه أثرٌ إيجابي عليه، ثم على المدرسة التي يوجد بها.

الكفاءة الجماعية: هي الكفاءة المرتبطة بجهود مجموعة من الأفراد، داخل بيئة عمل مشتركة، والتي تهدف إلى تعاون الجميع من أجل تحقيق الأهداف المطلوبة من العمل بطريقة تتميز بالكفاءة.

ثانياً الفعالية التنظيمية: هي صحة التنظيم وقدرته على التفاعل مع العوامل والقوى المؤثرة في بيئته، والاستفادة من طاقات أفراده التحقيق أهدافه النهائية.

عناصر الفعالية تشتمل على: الإنتاجية، الكفاءة، الرضا، التأقلم، التطور، البقاء وتستخدم هذه العناصر كمؤشرات على فعالية المنظمة، والتي تنقسم بدورها إلى قسمين: مؤشرات داخلية ومؤشرات خارجية كما يلي (خاطر، كشك، 1999، ص238)

المؤشرات الداخلية : ترتبط بمدخلات المنظمة وعملياتها ومنها:

- تخطيط وتحديد الأهداف :أي قدرة المنظمة على تحديد الأهداف وتخطيط المسار الذي من خلاله يتم تحقيق هذه الأهداف.
- المهارات العملية للمدير: لابد أن يتحلى المديرين بالمهارات والخبرات الفنية المتعلقة بإنجاز الأعمال حتى تتحقق الفعالية التنظيمية.
- المهارات الاجتماعية للمدير: توفير الدعم والمساندة للمرؤوسين من المديرين عند مواجهتهم مشكلات في العمل أو في حياتهم الخاصة
- المشاركة في اتخاذ القرارات أن مشاركة العاملين في اتخاذ القرارات يؤدي إلى تدعيم فعالية التنظيم.
- السيطرة على سلوك الأفراد داخل المنظمة، مع توزيع السلطة على عدد من الأفراد بدلا من تركيزها في شخص واحد.
- تدريب وتنمية قدرات الأفراد أهمية بالغة وبالتالي ارتفاع مستويات أدائهم في العمل.

المؤشرات الخارجية: ترتبط بالمخرجات وبعلاقة المنظمة بالبيئة الخارجية ومنها:

- تزود المنظمة بيئتها بالمخرجات من سلع وخدمات وزيادة الطلب عليها يؤكد وجودها كعنصر فعال في المجتمع.
- القدرة على التكيف والتأقلم: ويقصد بها درجة استجابة المنظمة للتغيير في ظروفها الداخلية و الخارجية.
- الجودة: إن ارتفاع مستوى الجودة الخاص بمخرجات المنظمة يعد مؤشراً ضروريا لفعاليتها.
- التطور: نمو المنظمة عن طريق إدخال عناصر التكنولوجيا، وإدخال البرامج التدريبية للأفراد.

الكفايات الواجب توافرها في مدير المدرسة

يعد نجاح وفاعلية مدير المدرسة من عمق كفاءته الإدارية، تتمثل في: المعارف والمهارات والمعلومات التي تمكنه من القيام بأداء مهامه بشكل جيد. وصنفت رافدة الحريري، ومحمود جلال الكفايات اللازمة لمدير المدرسة إلى التالي (الحريري، جلال، 2007، ص99).

الكفايات الإنسانية : وتعني مقدرة المدير على التعامل مع المرؤوسين وتنسيق جهودهم وإيجاد روح العمل الجماعي بينهم.

الكفايات الذاتية : وهي صفات المدير وخصائصه الشخصية، وتؤثر كما يكون لمظاهرها المختلفة وقع على الآخرين.

الكفايات الإدراكية مقدرة المدير وكفاءته في رؤية تنظيم مدرسته.

الكفايات الفنية : وهي المعرفة المتخصصة استخدامها هذه أفضل استخدام بشكل يحقق الفاعلية.

ثانياً– كفاءة التنظيم :

يعرف (عبد الحليم ،20011، ص98). التنظيم بأنه" حصر الواجبات اللازمة لتحقيق الهدف، ثم تقسيمها وفق اختصاصات الإدارات، وأيضاً توزيع السلطة والمسئولية علي العاملين، فالتنظيم عملية هيكلة الموارد البشرية والمادية لتحقيق أهداف المؤسسة تتضمن مجموعة عناصر مترابطة تشكل إطاراً يساعد المؤسسة على العمل بكفاءة وفعالية كوحدة واحدة متماسكة لتحقيق الأهداف هي:

- تجميع الوظائف في وحدات استناداً إلى أسس صحيحة وسليمة.
- تسليم مسؤولية إنجاز الوظائف للأفراد.
- تحديد عدد الوظائف المناسب في كل وحدة.
- تقسيم النشاط العام إلى أعمال أو وظائف لكل منها واجبات محددة.
- تفويض السلطة للأفراد بما يمكنهم من إنجاز ما تم إعطاؤهم من مهام.

لكي يحقق الهيكل التنظيمي للمنظمة الكفاءة والفاعلية والإسهام بمتطلبات العمل الإداري، فأنه لابد من اتسامه بالخصائص الآتية :

1- مبدأ الاستمرارية: تشير إلى ضرورة اعتماد القواعد العلمية الرصينة في بناء الهياكل التنظيمية وتوخي الدقة في تشخيص الواقع إلى جانب استشراف التغيرات المستقبلية.

2- مبدأ المرونة يتطلب قابلية الهياكل التنظيمية المراد تصميمها على استيعاب التعديلات التنظيمية المستمرة تبعا للمتغيرات الداخلية والخارجية التي يتطلبها البناء التنظيمي الفعال.

3- مبدأ التوازن التنظيمي تحقيق العلاقات المتوازنة بين الصلاحيات والمسؤوليات الممنوحة للفرد، وكذلك التوازن في نطاق الإشراف وخطوط الاتصال الوظيفية، واعتماد مبدأ وحدة الأوامر الصادرة من المستويات الإدارية المختلفة (عبد الستار،2008،ص203،202)

فالبنية الإدارية وما يصاحبها من خطط تنظيمية وإجراءات لتفعيلها ليست غاية بحد ذاتها إذ أن قيمتها تكمن في مقدرتها على زيادة فاعلية تنسيق جهود العاملين واستخدام التسهيلات المدرسية لخدمة عملية التدريس في الوقت والمكان المناسبين، وبقدر ما يساعد تنظيم المدرسة وبنيتها المعلمين على إنجاز أهدافهم وغاياتهم يكون هذا التنظيم مناسبا . فبنية الإدارة وأساليبها لا قيمة لها إن لم تساعد المتعلمين على تحقيق أداء أفضل لمتطلبات دورهم، وهكذا يكون كل من البيئة والتنظيم وسائل لخدمة المعلمين والمتعلمين، هنالك أربعة أنشطة بارزة في التنظيم(برهان 2009، ص ص106-108)

- تحديد أنشطة العمل التي يجب أن تنجز لتحقيق الأهداف التنظيمية.
- تصنيف أنواع العمل المطلوبة ومجموعات العمل إلى وحدات عمل إدارية.

- تفويض العمل إلى أشخاص آخرين مع إعطائهم قدر مناسب من السلطة.
- تصميم مستويات اتخاذ القرارات.

وقد كان التركيز على التطوير التنظيمي وذلك لدوره الكبير في زيادة كفاءة الأداء الوظيفي وفعاليته خاصة في ظل المتغيرات البيئية المحيطة، باعتبار أن العنصران البشري والتنظيمي من أهم مقومات النهضة الناجحة، وأن ما يبذل من جهد وكفاية وفعالية يساهم في رفع مستويات التنظيم والأداء الوظيفي للمنظمات الإدارية، فمصلحة أي تنظيم تقتضى زيادة الاهتمام بتطوير الأفراد والتنظيم بأبعاده المختلفة وتهيئة الجو المناسب، وخلق المناخ التنظيمي الناجح الذي يؤدي إلى زيادة في الرضا الوظيفي والانتماء الوظيفي والإنتاجية، ولذلك فإن تلبية احتياجات الأفراد والتنظيم من العناصر المهمة التي يسعى التطوير التنظيمي لتحقيقها، فمن خلال التنظيم يمكن أن ينسق المدير الإمكانات المتوافرة كافة لدى العاملين معه ويوظف مختلف إمكانات الإدارة ومكوناتها بحيث تتوجه هذه الطاقات نحو تحقيق أهداف العملية التربوية التي تنوي المدرسة تحمل مسؤولية إنجازها.

ثالثاً– كفاية الإبداع والتميز الإداري:

أصبحت هناك حاجة ملحة إلى الإبداع والتميز الإداري في مدارس التعليم الخاص، كونهما متغيرين مهمين في بناء المؤسسة التربوية، فالإبداع يدعم قوة أي مؤسسة وصولاً للتميز، بعدما أصبحت الإدارة التقليدية غير قادرة على تحقيق التميز، ويستلزم الإبداع الإداري بالمدرسة توافر قيادة مبدعة لا تستطيع فقط القيام بتوفير البيئة الملائمة للتجديد والتطوير الذاتي للمدرسة، ولكن تتمكن من تحفيز الجميع على تبنى استراتيجيات وأساليب مبتكرة. لقد أصبح اهتمام الإدارة بالتطوير المستمر ضروريًا عن طريق تحسين القدرات الذاتية لكل من القادة والمرؤوسين، ويعد تطوير الإدارة أداة للتنمية، فهي تتكيف مع المستجدات والتغييرات البيئية الداخلية والخارجية، وذلك تبعا للتطور التكنولوجيا الحديثة، مكنتها من التوازن وتحقيق الكفاءة والفعالية، وإلى إثبات جدارتها في بيئة متغيرة مشحونة بالتنافس من أجل تحقيق التميز لأنه أصبح رهانا أساسيا لتمكين المؤسسات من الاستمرارية، ومنه بات من الضروري تكييف المؤسسة نفسها مع العولمة و متطلبات التسيير الحديث. وتأكيداً لأهمية الإبداع في الإصلاح والتطوير الإداري، أكد عدد من خبراء الإدارة، أن تجاوز المشاكل التي تعاني منها المنظمات يقتضي إبداعاً متواصلاً وتجديداً مستمراً لتمكين المنظمات الإدارية من أداء عملها بصورة أكثر كفاءة وفاعلية، وانتهاج الأساليب الإدارية الحديثة التي أثبتت التجارب نجاحها في القطاعات العامة والخاصة، إذا ما طبقت بشكلها الصحيح ووفق منهجها العلمي والعملي (بوزيد، 2012، ص22)

أهمية الإبداع الإداري:

الظروف المتغيرة التي تعيشها المنظمات اليوم، سواء أكانت ظروف سياسية أو ثقافية أو اجتماعية أو اقتصادية والتي تحتم على المنظمات الاستجابة لهذه التغيرات بأسلوب إبداعي يضمن بقاء المنظمة واستمرارها، تبرز أهمية للإبداع الإداري كما وضحها في النقاط التالية (بوزيد، 2012، ص ص22-24)

1- القدرة على التفكير وفق تطورات جديدة بهدف ابتكار وتطور الإدارات والمنظمات وتقدمها وتطوير الخدمات التي تقدمها.

2- الإبداع الإداري في المنظمات يشكل مناخاً وبيئة عمل إيجابية ومواتية للأفراد العاملين.

3- الإبداع الإداري يعتبر أحد المقومات الأساسية في عملية التغيير، كما أن اهتمام المنظمات الإدارية بالقدرات الإبداعية، تبرز أهمية التلازم بين إدارة التغيير والإبداع.

4- يعمل على تعريف بالقيم التنظيمية ومعوقاتها، والتركيز على الأداء، وتشجيع روح الاستقلالية.

5- يعتبر الإبداع والتطوير نشاطاً رئيسياً في أعمال المنظمات وعنصراً أساسياً في نجاحها وتحقيق أهدافها.

لم يعد الإبداع والتميز أحد الخيارات المطروحة أمام المؤسسات بل هو حتمية فرضتها العديد من الظروف والقوى الخارجية، وحين تسعى المنظمات من أجل تحقيق الازدهار، فإن الإبداع يصبح أمراً في غاية الأهمية، فالمنظمات تعيش في اقتصاديات المعلوماتية التي تعتمد على السرعة والخيال والمرونة والابتكار، فالإبداع أيضاً يدعم قوة أي منظمة في تميزها عن المنظمات الأخرى، كما أن الإدارة التقليدية أصبحت غير ممكنة في الوقت الحالي لما لها من عواقب وخيمة، فهي تحول الأفراد العاملين إلى بيروقراطيين وتسلبهم قدرتهم على الإبداع والتميز.

يتضح من خلال تحديد وعرض الكفاءة الإدارية المقترحة (الكفاءة التنظيمية) والتي يستوجب توافرها لدى مديري مدارس التعليم الخاص يتضح أنها مفهوم واسع ومتعدد الجوانب متعلق بحسن استخدام الموارد لتحقيق النتائج، لذلك يمكن اعتبارها من المؤشرات الدالة على فعالية التنظيم.

وحرصت المجتمعات المتقدمة على إكساب مدير المدرسة مجموعة من الكفايات التنفيذية، ومن هذه الكفايات التخطيط، والتنظيم، وتحديد المشكلات واتخاذ القرارات، وممارسات تمكنه من القيام بمهامه بفاعليه، ويعد الأداء الجيد لمدير المدرسة من أهم المتطلبات الأساسية التي تنشدها المؤسسات التعليمية على اختلاف مستوياتها، وشرط أساس لنجاح العملية الإدارية في المدرسة، فإن الاهتمام بمدير المدرسة ورفع مستوى كفاياته أمر بالغ الأهمية لما له من انعكاسات على أداء جميع العاملين بالمدرسة في الإدارة.

حيث يمثل التميز والإبداع الإداري أحد الضرورات الأساسية في إدارة المؤسسات، لذلك فإن المؤسسات الناجحة ومن أجل ضمان بقائها واستمرارها يجب أن لا تقف عند حد الكفاءة، وإنما أن يكون طموحها أبعد ويصبح التميز والإبداع سمة مميزة لأداء المؤسسة وخدماتها.

التوصيات

1- إعداد وتدريب مديري المدارس أهم عامل في توجيه روح الإبداع في المدرسة.

2- يجب أن يكون للمدير خطة عمل للتطوير وبثها في عقول المعلمين والعاملين في المدرسة.

3- يجب أن يكون مدير المدرسة قادرا ومؤهلا على إدارة المدرسة بالصورة الحديثة.

4- يجب أن يطلع مدير المدرسة على أحدث الأساليب في الإدارة والتطوير.

5- ينبغي أن يكون المديرون في التعليم الخاص من ذوي المؤهلات العلمية العالية.

6- توفير كافة البرامج التدريبية التي تساعدهم على زيادة قدراتهم على الإبداع والعمل.

7- التعاون المستمر بين القطاعين الحكومي والخاص في تنفيذ آلية التعاون وتوزيع الأدوار في مجالات التعليم.

المقترحات

1- دراسة تقويمية للكفايات الإدارية لمديري مدارس التعليم الخاص في ضوء معايير الجودة والاعتماد.

2- القيادة بالإبداع وجودة الأداء المؤسسي بمدارس التعليم الخاص.

3- دور الكفاية التنظيمية في تحسين الإبداع الإداري.

المراجع/

1- المنظمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم. التقرير الختامي لاجتماع الخبراء حول وضع ضوابط ومعايير للترخيص لمؤسسات التّعليم العالي الخاصة، المملكة الأردنية الهاشمية. 2000.

2- مريم محمد الشرقاوي: **الإدارة المدرسية** ، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة ، 2006.

3- المبروك علي غامدي: إدارة التغيير في ليبيا، مجلة الجامعة، ع16، مج2، 2014.

4- عاصم الأعرجي : دراسات معاصرة في التطوير الإداري. ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان ،1995.

5- محسن عبد الستار: تطوير الإدارة المدرسية في ضوء معايير الجودة الشاملة، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث، 2008.

6- محمد نور برهان: أنظمة المعلومات الإدارية ، القاهرة ، الشركة العربية المتحدة، 2009.

7- طارق حسن عبد الحليم: الإدارة التربوية في الألفية الجديدة، القاهرة، دار العلوم للنشر والتوزيع.

9- عالية بنت خلف أخوارشيدة ، المساءلة والفاعلية في الإدارة التربوية ، عمان ، دار مكتبة الحامد ، 2006 .

10- أحمد ماهر : الإدارة المبادئ و المهارات ، الإسكندرية، الدار الجامعية، 2004 .

11- أحمد مصطفى خاطر و محمد بهجت كشك :إدارة المنظمات الاجتماعية وتقويم مشروعات الرعاية، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث، 1999.

12- محمد بن غالب العوفي: الثقافة التنظيمية وعلاقتها بالالتزام التنظيمي ، (رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية،2005).

13- سليمان محمد الحاج سعد الحجاز: التطوير التنظيمي وأثره على الأداء، (رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، كلية الدراسات العليا،2005).

14- إيمان كرم إمام محمد عشماوي: تأثير الثقافة التنظيمية على أداء المؤسسات التعليمية في مصر دراسة تطبيقية" على بعض المدارس الحكومية" (رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة، 2006).

15- سعيد محمد حامد محمد، أثر المتغيرات التنظيمية على الإبداع الإداري،(رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، كلية الدراسات العليا، 2009).

16- أنجم أحمد عثمان: دور النظرية السلوكية في تطوير أداء العاملين بمؤسسات التعليم العالي الأهلي والأجنبي بولاية الخرطوم، (رسالة دكتوراة غيرمنشورة، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، كلية الدراسات العليا،) 2010

17- إيمان بوزيد: أثر متغيرات البناء التنظيمي والمتغيرات الشخصية على مستوى الإبداع الإداري للمديرين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الاقتصاد، جامعة بنغازي، 2012.

مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى المراهقين مجهولي النسب
(دراسة ميدانية على نزلاء دار رعاية البنين بمدينة طرابلس)

الأستاذ/ سالم عطية غليليب
جامعة طرابلس (كلية التربية جنزور)

الأستاذة/ سارة عبد الرحيم أبو لقمة
جامعة طرابلس (كلية الآداب)

ملخص البحث: Abstract:

إن الشعور بالوحدة النفسية من الظواهر الاجتماعية الهامة التي تنتشر بين الأطفال والمراهقين والشباب، إلا أن هذا الشعور يمكن أن يتزايد لدى المراهقين مجهولي النسب النزلاء بدار رعاية البنين، وقد يُعد إيواء المراهقين مجهولي النسب في دور الرعاية خبرة ضاغطة بعدم اشباع الارتباط بالأخرين، والافتقار الى الرعاية الأسرية، وقد تتسم العلاقات الاجتماعية في دار الرعاية بالسطحية مع الشعور باليأس والنبذ ويحس الفرد الذى يشعر بالوحدة والعزلة أنه بعيد عن الاخرين، ومن هنا تأتي هذه الدراسة لقياس مستوى الوحدة النفسية لدى المراهقين مجهولي النسب.

حيث تمثل مجتمع الدراسة في جميع النزلاء المقيمين بدار رعاية البنين والبالغ عددهم (48)، وشملت الدراسة مسح شامل جميع أفراد المجتمع الأصلي، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، و لتحقيق هدف الدراسة تم استخدام مقياس الوحدة النفسية من إعداد (عبد الرقيب أحمد البحيري1985)، ولتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية والتي يرمز لها اختصارًا بالرمز Statistical Package for Social Sciences (SPSS)، وتوصلت نتائج الدراسة أن مجهولي النسب لا يعانون من الوحدة النفسية وكانت النتيجة منخفضة، حيث يفسر الباحثان هذا الانخفاض في الوحدة النفسية من خلال الملاحظة بأنهم يعيشون في جو طبيعي جداً ملي بالأمن والاستقرار، ومساعدتهم علي إشباع حاجاتهم الحيوية المباشرة كالتغذية والدفء والحماية والتعليم والتدريب الرياضي وأنهم يتمتعون بجو من الطمأنينة النفسية، ولقد تبين أن لديهم التفاعل والاتصال مع العالم الخارجي وتكوين صداقات وعلاقات اجتماعية مع الخارج، وتبين أيضا من خلال الكادر الوظيفي أنهم يخضعون لفحص نفسي شامل، وتقييم حالتهم النفسية بصورة عامة، واثباتها في سجل نفسي خاص داخل السجل الشامل بالدار.

مقدمة

تتمثل الوحدة النفسية في شعور الفرد بأنه وحيد ومفتقد للأخرين، ويتولد ذلك الشعور بالضيق والحزن و يظهر ذلك في عدة صور منها: الرغبة في البعد عن الناس أو النفور منهم، والشعور بالانطواء، وتمركز الفرد حول ذاته والشعور بالقهر، وعصبية المزاج، والذل، والإحساس بالنقص، وقد يعاني مجهولي النسب من الشعور بالوحدة النفسية نظراً لحرمانهم من الوالدين وهي من أولى الأسباب المؤدية إلى اضطرابات في الشخصية لديهم .

كما أن المراهقين المحرومين من الرعاية الوالدية قد يعانون من مشاكل سلوكية وعاطفية وصحية وأكاديمية، قد يصل إلى أضعاف من مشاكل المراهقين العاديين وتبدأ مشاكل مجهولي النسب بفقد الوالدين حيث يؤدي ذلك إلى تغيرات جوهرية في حياتهم. مثل الانتقال إلى مؤسسات الرعاية الاجتماعية .

وتقوم الدولة الليبية ومؤسساتها المختلفة باحتضان الأطفال والمراهقين مجهولي النسب بالإشراف على رعايتهم وتنشئتهم عن طريق إيداعهم في المؤسسات الايوائية حماية لهم من الضياع والانحراف.

إن فقدان الرعاية الأسرية والإيداع في دار الرعاية عادة ما يحمل معه نتائج سلبية عديدة على الصحة النفسية للنزلاء ويعرضهم للمشكلات، مثل الشعور بالوحدة النفسية، والقلق والحزن، وتدني في تقدير الذات والاكتئاب وغيرها من المشكلات النفسية، كما أن النزلاء وفاقدي الرعاية الأسرية لديهم قابلية عالية لشخصنة المشاكل مقارنة مع غيرهم، بالإضافة إلى غياب النموذج الأبوي لديهم.

مشكلة الدراسة:

إن الشعور بالوحدة النفسية من الظواهر الاجتماعية الهامة التي تنتشر بين الأطفال والمراهقين والشباب ومن هم في سن الشيخوخة، إلا أن هذا الشعور يمكن أن يتزايد لدى المراهقين مجهولي النسب النزلاء بدار رعاية البنين.

يُعد الشعور بالوحدة النفسية شعور نفسي أليم، قد يكون مسئولا عن شتى أشكال المعاناة حيث تعد الحاجات النفسية والاجتماعية لمجهولي النسب ضرورية لتحقيق الشخصية المتوافقة نفسيا واجتماعيا وصحيا وبتوفير مثل هذه الحاجات من خلال الرعاية اللازمة المتكاملة التي تقدمها دور الرعاية والمؤسسات القائمة على رعاية مجهولي النسب من فقدان الحب، والحنان والعاطفة.

وقد يُعد إيواء المراهقين مجهولي النسب في دور الرعاية خبرة ضاغطة بعدم اشباع الارتباط بالأخرين، والافتقار الى الرعاية الأسرية، وقد تتسم العلاقات الاجتماعية في دار الرعاية بالسطحية مع الشعور باليأس والنبذ ويحس الفرد الذى يشعر بالوحدة والعزلة أنه بعيد عن الاخرين، وفي هذا الصدد أشارت دراسة ماجدة زقوت (2011) إلى ارتفاع مستوى الوحدة النفسية لدى مجولي النسب النزلاء بدار الرعاية، ومن هنا تأتي هذه الدراسة لمعرفة مستوى الوحدة النفسية لدى المراهقين مجهولي النسب، وتبلور مشكلة الدراسة في التساؤل الآتي:

س/ ما مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى المراهقين مجهولي النسب؟

أهداف الدراسة :

تسعى الدراسة إلى تحقيق الهدف التالي:

1-التعرف على مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى المراهقين مجهولي النسب.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في النقاط التالية :

1- تساعد نتائج الدراسة في توجيه أنظار المسؤولين بمؤسسات رعاية البنين لإعداد برامج من شأنها خفض الشعور بالوحدة النفسية لدى النزلاء.

2- قد تفيد نتائج الدراسة الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين في عمل برامج إرشادية لتحسين شبكة العلاقات الاجتماعية لدى مجهولي النسب الذين يعانون من الوحدة النفسية وعدم التوافق النفسي والاجتماعي للتخفيف من حدتها ووطأتها.

حدود الدراسة:

أ-الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على عينه من المراهقين مجهولي النسب.

ب-الحدود الزمنية: تم البحث الميداني خلال سنة 2019.

ج-الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على المراهقين بدار رعاية البنين بطرابلس.

مصطلحات الدراسة:

أولا – الوحدة النفسية Psychological Loneliness:

يُعرّف **شقير** الوحدة النفسية بأنها الرغبة في الابتعاد عن الأخرين والاستمتاع بالجلوس منعزلا عنهم، مع صعوبة التردد إليهم. (شقير،1993: 53) **تُعرف الوحدة النفسية إجرائيا:** بأنها الدرجة الكلية التي يتحصل عليها المفحوص على مقياس الشعور بالوحدة النفسية.

ثانيا– مجهولي النسب Unknown Descent:

هم الأفراد الذين يولدون مجهولي الوالدين، أو الأفراد غير الشرعيين والذين يكون أحد الأبوين غير معروف، وغالباً ما تكون الأم معروفة والأب يكون مجهولا، وقد يكون هذا الطفل ناتجاً عن علاقة خارج إطار الزواج مما يجعل إمكانية وجود النسب غير واردة، ويدخل أيضا في إطار هذا تعريف الأطفال مجهولي النسب نتيجة الحروب والكوارث الطبيعة أو نتيجة الاعتداءات الجنسية داخل الأسرة أو خارجها (بلبل ،2008: 6).

الاطار النظري:

تمهيد :

إن الشعور بالوحدة النفسية لا يأتي للفرد فجأة ، بمعنى أنه لا ينشأ بدوره من العدم أو من الفراغ، ولكن حسب مبدأ الحتمية السيكولوجية ، فلا بد أن يكون وجود هذا الشعور بالوحدة نتيجة أو محصلة أو ميكانيزمات لبعض الإحباطات أو الصعوبات الشديدة التي هيمنت وأجهزت على حياة الفرد النفسية، وتوغلت داخل جوانب شخصيته لتصيبه بسوء التكيف وعدم التوافق النفسي والاجتماعي (شفيق، 1997: 157) .

أولاً – الوحدة النفسيةPsychological Loneliness :

تعريف الوحدة النفسية:

تعرف الوحدة النفسية بأنها عبارة عن إحساس بوجود فجوة نفسية تباعد بين الفرد و بين الأخرين إلى درجة يشعر معها بافتقاد التقبل والحب من جانب الاخرين، بحيث يصعب عليه الدخول في علاقات بناءة ومشبعة مع الأخرين (ميهوب، 2007: 80).

أنواع الوحدة النفسية:

1- **الوحدة النفسية الاولية:** وهي سمة سائدة في شخصيات ترتبط بالابتعاد وانعدام التجاوب الانفعالي والافتقاد إلى العلاقات السليمة والمشبعة، وثمة توجهان في تصور الخلل الكامن وراء الوحدة النفسية الأولية، وهما التوجه النمائي والتوجه النفسي.

2–الوحدة النفسية الثانوية: يمثل الشعور بالوحدة النفسية الثانوية استجابة انفعالية في مواجهة التغيرات الحادثة في بيئة الفرد الاجتماعية، عادة ما نجد الفرد مفتقداً للقدرة على الوفاء بمتطلبات الأداء الاجتماعي.

3–الوحدة النفسية الوجودية: أن الشعور بالوحدة النفسية حالة إنسانية طبيعية وضرورة من ضرورات الوجود الإنساني، ووفقا للوجودية، فإننا دائما في صراع، إننا نحتاج بشدة إلي الشعور بالانتماء وفي ذات الوقت وبنفس الدرجة نحتاج إلى تحقيق الهوية والوجود الفردي المستقل Individuation، ونتيجة الصراع نشعر بالوحدة والتوق الشديد للعودة إلى الجذور المفقودة ، تلك التي ضاعت في ثنايا مجتمع التكنولوجيا الحديث (الدسوقي، 2007: 14-15).

أسباب الوحدة النفسية :

1- العوامل البيئة التي نشأ فيها الفرد.

2- الانفصال عن العائلة والاغتراب والملل والاكتئاب والاحباط والقلق.

3-عدم رضا الفرد عن بيئته و عن الإطار الأسري الذي يعيش فيه.

4- إن الشعور بالوحدة النفسية يعود إلى بعض سمات شخصية الفرد.

5- عدم قدرة الفرد على الانخراط في علاقات مشبعة مع الأخرين.

6- نزعة الفرد للشك في دوافع الناس، و شعوره بالتشاؤم.

7-طريقة استجابة الفرد للمواقف الخاصة بالعلاقات الشخصية.

8- كما يرجع الشعور بالوحدة النفسية إلى مصدر خوف في الماضي فتتبدل مخاوف الطفولة بمخاوف جديدة تظهر في سن المراهقة (حسين،1994: 190).

مظاهر الوحدة النفسية:

1- الشعور بالاغتراب وفقدان المعنى والتبعية.

2- الضعف وعدم القدرة والعزلة العاطفية والعزلة الاجتماعية

3- عدم التوافق الاجتماعي وقلة الثقة بالنفس (Johnson,1981 :30).

4- قلة العلاقات الشخصية ، وانخفاض احترام الذات.

5- التمركز الشديد حول الذات.

6- الاكتئاب النفسي واحتقار الذات.

7- الانطوائية وانعدام تقدير النفس (Hojat,1981 :140).

النظريات المفسرة للشعور بالوحدة النفسية:

1-النظرية السلوكية (واطسون و سكنر):

يرى **جون واطسون (1878-1958)** أن الشعور بالوحدة النفسية نمط سلوكي لم يتوفر له تعزيز اجتماعي إيجابي، أما **سكنر (1904)** فيعتقد أن الشعور بالوحدة النفسية سلوك يتخذه الفرد على أساس إدراكه لاستجابات الاخرين في البيئة الاجتماعية.

2-نظرية التعلم الاجتماعي (باندورا):

أما **وولترز وباندورا (1918-1976، 1925)** فيريان أن الشعور بالوحدة النفسية عبارة عن إحساس الفرد بضعف فعالية الذات وتوقعه عدم القدرة على السيطرة في المواقف الاجتماعية بجهوده الذاتية (خويطر،2010: 59).

3-النظرية الظواهرية (كارل روجرز):

اتفق أصحاب هذه النظرية على أن الشعور بالوحدة النفسية ينشأ من التناقض بين حقيقة الذات الداخلية للفرد والذات الخارجية التي يراها الاخرين (العنزي، 2010 :31. 30) .

4–نظرية التحليل النفسي:

فسرت الشعور بالوحدة النفسية بأنه نتيجة للقلق العصابي الطفولي، وله وسيلة دفاعية نفسية تعمل للحفاظ على الشخصية من التهديد الناشئ من البيئة الاجتماعية ويعبر عنه في صورة عزلة أو انسحاب (شيبي، 2005، 33).

5– النظرية الاجتماعية:

يرى كل من بومان وسلاتر أن هناك ثلاث قوى اجتماعية تؤدي للوحدة وهي : ضعف في علاقات الفرد بالأسرة، وزيادة الحراك في الاسرة، وزيادة الحراك الاجتماعي.

6–النظرية التفاعلية:

دمجت هذه النظرية بين العوامل الشخصية والاجتماعية معا، وترى أن تفاعل هذه العوامل معا ينتج عنه شعور الأفراد بالوحدة النفسية (العباسي، 1991: 40).

ثانياً– مجهولي النسب Unknown Descend

تمهيد :

إن الحرمان من الرعاية الأسرية، نتيجة لفقدان أحد الوالدين قد يترتب عليه وجود مشاكل نفسية، سلوكية و اجتماعية، خاصة إذا كانت أساليب التنشئة خاطئة و لم تكن عملية التعويض كاملة من خلال العطف و الحنان، فينتج طفل محروم من الرعاية النفسية.

إن الحرمان من الوالدين قد يكون له تأثير شديد الخطورة خاصة في حالة النبذ، فالانفصال المبكر و الطويل للأطفال الصغار عن أمهاتهم و أباءهم كان سبب أولي لنمو سمة الجنوح و استمرار اضطراب السلوك، و قد استمد الباحث بولبي اقتناعه بهذا المنظور من خلال ملاحظاته على الأطفال المودعين بالمؤسسات الايوائية و الذين لم يفلح غالبيتهم في أن ينمي علاقات شخصية وثيقة و مستمرة مع الاخرين و يتميزون بالتخلف في جوانب شخصياتهم (عبد الرحمن،2014: 50).

أسباب مجهولي النسب :

1– الأسباب العامة: هذه الأسباب تشمل الظروف العامة التي تكون سببا في وجود اللقطاء و هي كالاتي :

أ– الفقر و العائلة: قد تمرض الأم مرضاً مزمنا مع عدم وجود العائل و ضيق الحال و كثرة الأطفال فتتركه في المستشفى أملا أن يجد عائلة تربيه بعيدا عن الفقر و الجوع و الحرمان.

ب–الضياع و السرقة:

قد يسرق الطفل و هو في المهد في غفلة من أهله بقصد الإيذاء أو لغرض الاستغلال أو لعدم انجاب الأطفال ثم يندم الفاعل، و يخشى أن يكشف أمره فيتورط، فيلقيه في مكان ما تخلصا منه أو أن يضيع الطفل عن أهله في سوق أو سيارة أو ما شابه ذلك و لا يتم التعرف عليه و هو صغير لا يعرف شيئا عن أبويه و لا يتم العثور على أبويه فيلتقطه و يكفله أحد الناس و يقوم برعايته و إدارة شؤونه.

ج– الحروب و الكوارث الطبيعية :

ففي حالة الحروب و نزوح الناس و تشردهم قهرا، فيتم العثور عليهم و أخدهم (معيلق، 2006: 99).

2- الأسباب الخاصة:

وهي تشمل الظروف الخاصة و هي من كسب الانسان نفسه و قام بفعلها و تسبب فيها مما ترتب عليها وجود مجهولي النسب و هي :

أ- الزنا المَحارمْ.

ب_ عجز الام عن إثبات النسب:

أن يكون الولد ثمرة زواج عجزت الأم عن إثباته أو أن يكون من انتاج زواج المؤقت، أو العرفي حيث يشترط الطرفان أو إحداهما عدم الإنجاب، فاذا ما حدث الحمل حصلت المشكلة، ثم السعي لحلها بالتخلص من الطفل خشية تبعيات هذا الأمر التي ستنعكس على الطرفين دون التفكير في مصير هذا الطفل.

ج- الشك و الريبة بين الزوجين:

فقد يشك الزوج تجاه الزوجة بأن يكون الزوج مصابا بمرض الشك، أو قد تكره الزوجة زوجها كرها شديداً بسبب انحراف أخلاقه أو بسبب إيذائه لها فتفارقه و هو لا يعلم بحملها فيقوم هذا الزوج بالتخلص من الطفل، ظنا منه أنه ليس ابنه أو أن تقوم المرأة بالتخلص من الطفل لتقطع أخر ما كان يربطها بذلك الرجل، فتلقي به على قارعة الطريق أو أي مكان أخر دون التفكير في مصير هذا الطفل (الجرجاوي،2011: 97).

دراسات السابقة:

1. **دراسة فارس العنزي2010، بعنوان: (شعور الوحدة النفسية وعلاقتها بالسلوك العدواني لدي نزلاء دار التربية الاجتماعية)، الرياض.**

استهدفت الدراسة للتعرف على العلاقة ما بين الشعور بالوحدة النفسية و السلوك العدواني لدى نزلاء دار التربية الاجتماعية، حيث استخدم المنهج الوصفي، و تكونت عينة الدراسة من (42) شخص، و استخدم الباحث مقياس الشعور بالوحدة النفسية من اعداد إبراهيم قشقوش، وتوصلت الدراسة إلى: أن مستوى الشعور بالوحدة النفسية كانت بدرجة مرتفعة.

2. **دراسة ماجدة محمد زقوت 2011، بعنوان: (هوية الذات وعلاقتها بالتوكيدية والوحدة النفسية لدي مجهولي النسب)، غزة.**

هدفت الدراسة للتعرف على العلاقة بين هوية الذات و الشعور بالوحدة النفسية و التوكيدية لدى مجهولي النسب، حيث استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، و تكونت عينة الدراسة من (58) مجهول نسب، وتم استخدم في الدراسة مقياس الوحدة النفسية من اعداد راتوس وتقنين الباحثة، و توصلت الدراسة إلى: ان مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى مجهولي النسب كانت بدرجة مرتفعة.

3. **دراسة عبد الرحمن العطاس (2013)، بعنوان: (الشعور بالطمأنينة والوحدة النفسية لدي الأيتام المقيمين في دور الرعاية والمقيمين لدي ذويهم (دراسة مقارنة)، السعودية.**

استهدفت الدراسة للتعرف على مستوى الشعور بالطمأنينة و الوحدة النفسية لدى الأيتام المقيمين لدار الرعاية، حيث استخدم المنهج الوصفي المقارن، و تكونت عينة الدراسة من(54) يتيم، و استخدم مقياس الشعور بالوحدة النفسية من اعداد الدكتور عبد الرقيب أحمد البحيري(1985)، و توصلت الدراسة إلى: ان مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى الأيتام كانت بدرجة منخفض.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت الوحدة النفسية لدى مجهولي النسب بالدول العربية إتضح ما يلي:

1. أن هذه الدراسات أجريت في فترات زمنية حديثة نسبياً.
2. تناولت هذه الدراسات الوحدة النفسية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى مجهولي النسب.

موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة

تعتبر الدراسة الحالية امتداداً وتطويراً للدراسات السابقة وتمثل ذلك في إتباع الباحثان المنهج الوصفي وهي نفس المناهج البحثية التي استخدمت في معظم الدراسات السابقة، وشملت عينات الدراسات السابقة أعداداً متقاربة، وبينما اختلفت وتنوعت الأدوات القيـــاسية وأساليب القياس وجمع المعلومات، وأيضاً توصلت الدراسات إلى نتائج متفاوتة.

إجراءات الدراسة :

منهج الدراسة :

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي والذي يعتمد على دراسة الظواهر كما توجد في الواقع.

مجتمع و عينة الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراسة في جميع النزلاء المقيمين بدار رعاية البنين والبالغ عددهم (48)، وشملت الدراسة مسح شامل لجميع أفراد المجتمع الأصلي.

نبذة توضيحية عن الحدود المكانية لعينة مجهولي النسب في الدراسة :

تم تأسيس دار رعاية البنيين عام (1950) بمنطقة غوط الشعال، وتشمل دار البنيين على مكتب الشؤون الإدارية، ومكتب إدارة لدار البنين، ومكتب أخصائيين النفسيين، ومكتب أخصائيين اجتماعيين، ويبلغ عدد الحجرات على أكثر من 14 حجرة، ويحتوي على مطعم، وملعبين كرة قدم، و يوجد به مرسم و صيدلية، و مغسلة، و يتم إحالة النزلاء من دار الطفل و تكون أعمارهم بعد بلوغ سن الثامنة عشر. ويبلغ عدد الأخصائيين النفسيين (9)، و الاجتماعيين (10)، و عدد العاملين (10)، و طاقم الأطباء (6)، و أيضا يوجد به عناصر تمريض. (مكتب الشؤون الإدارية، دار البنين)

أداة الدراسة :

لتحقيق هدف الدراسة تم استخدام مقياس الوحدة النفسية من إعداد (عبد الرقيب أحمد البحيري1985).

تعريف مقياس الشعور بالوحدة النفسية :

يتكون المقياس من 19 عبارة، نصف العبارات موجبه والنصف الاخر سالبة، و تتراوح الدرجات على مقياس من 19 درجة كحد أدنى الى 79 درجة كحد اقصى.

طريقة تصحيح أداة الدراسة:

بعد تجميع استمارات الاستبيان الموزعة استخدم الطريقة الرقمية في ترميز البيانات الخاصة و ترميز الإجابات المتعلقة بمقياس الدراسة، وتتمثل العبارات الإيجابية في (2-3-7-8-10-11-12-13-16-17)، وتعطي لها الاوزان كالاتي:

الجدول رقم (1) توزيع الدرجات على الإجابات المتعلقة بالعبارات الإيجابية

الإجابة	أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً
الدرجة	1	2	3	4

بينما تتمثل العبارات السلبية في (1-4-5-6-9-14-15-18-19)، وتعطي لها الأوزان كتالي:

الجدول رقم (2) توزيع الدرجات على الإجابات المتعلقة بالعبارات السلبية

الإجابة	أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً
الدرجة	4	3	2	1

أ- صدق أداة الدراسة:

المقارنة الطرفية : وهو حساب قيمة اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسط قيم الربيع الأدنى (50% من القيم الدنيا) ومتوسط قيم الربيع الأعلى (50 % من القيم العليا) لجميع مقاييس الدراسة ، وجاءت النتائج لكل مقياس من مقياس الدراسة كما يلي :

جدول رقم (3) نتائج اختبار ت للمقارنة الطرفية

المقياس	50% من القيم الدنيا ن= 20		50% من القيم العليا ن= 10		قيمة اختيار (ت) المحسوبة	قيمة مستوى المعنوية المشاهدة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الوحدة النفسية	1.821	0.142	2.547	0.416	- 7.858	0.000 دال إحصائيا

يتضح من الجدول رقم (3) إن قيمة (ت) المحسوبة للمقارنة بين الربيع الأدنى والربيع الأعلى لعبارات مقياس الوحدة النفسية قيمة ت (-7.858) كانت أكبر من قيمة ت الجدولية التي تساوي (1.645) ، وإن قيمة مستوى المعنوية المقابلة لها أقل من (0.05) مستوى المعنوية المعتمد في الدراسة وعليه يمكن القول انه توجد دالة إحصائيا بين الربيع الأدنى والربيع الأعلى مقاييس الدراسة.

ب- ثبات أداة الدراسة: يقصد بثبات أداة جمع البيانات دقتها وأتساقها بمعنى إن تعطي أداة جمع البيانات النتائج نفسها إذا تم استخدامها أو إعادتها مرة أخرى تحت ظروف مماثلة.

1. **ألفا كرونباخ** : لغرض قياس ثبات أداة الدراسة فقد تم توزيع عدد 20 نسخة منها ، و باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package For Social Sciences(SPSS وذلك عن طريق استخراج معامل الاتساق الداخلي (ألفا – كرونباخ) Cronbach Alpha: اختبار ألفا كرونباخ (α) للصدق والثبات: يعد ألفا كرونباخ من الاختبارات الإحصائية المهمة لتحليل بيانات الاستبانة ، وهو اختبار يبين مدى الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة (تحليل البيانات الإحصائية باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS، 2005 صفحة 49 ، دار الحامد ، عمان)

$$\alpha = \left(\frac{N}{N-1}\right)\left(1 - \frac{\sum \alpha 2}{\alpha 2t}\right)$$

حيث: α = معامل الثبات N= عدد الأسئلة في الاستبانة

وتكون قيمة معامل ألفا كرونباخ ما بين (0 , 1) ويبين مدى الارتباط بين إجابات مفردات العينة فعندما تكون قيمة معامل ألفا كرونباخ صفر فيدل ذلك على عدم وجود ارتباط مطلق ما بين إجابات مفردات العينة، أما إذا كانت قيمة معامل ألفا كرونباخ واحد صحيح فهذا يدل على أن هناك ارتباط تام بين إجابات مفردات العينة، ومن المعروف أن أصغر قيمة مقبولة لمعامل كرونباخ ألفا (α) هي 0.6 وأفضل قيمة تتراوح بين (0.7 إلى 0.8) وكلما زادت قيمته عن 0.8 كان ذلك أفضل .

ولقياس مدى ثبات أداة الدراسة المتمثلة في الاستبانة استخدما معادلة(ألفا كرونباخ) وهو اختبار يقيس درجة تناسق إجابات المستقصي منهم عن كل الأسئلة الموجودة بالمقياس، وإلى المدى الذي يقيس فيه كل سؤال المفهوم نفسه، فإن هذه الأسئلة تكون مرتبطة ببعضها.

جدول رقم (4) نتائج اختبار كرونباخ ألفا

المقياس	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
الوحدة النفسية	19	0.832

يتضح من الجدول السابق رقم (4) إن معامل ثبات مقياس الوحدة النفسية هو (0.832) وهو قيمة أكبر من 0.8 افضل قيمة للثبات وبهذا يعني وجود ترابط قوي بين العبارات.

أساليب المعالجة الإحصائية: لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية والتي يرمز لها اختصارًا بالرمز

. Statistical Package for Social Sciences (SPSS)

عرض نتيجة الدراسة :

للإجابة على تساؤل الدراسة والذي نصه ،،،

ما مستوي الشعور بالوحدة النفسية لدى المراهقين مجهولي النسب المقيمين بدار رعاية البنين؟

في الجدول التالي نبين درجات المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيم اختبار t (One Sample T-test) ومستوى الدلالة للتأكيد ان كان المستوى إيجابي و ذو دلالة احصائية وجاء النتائج كما في الجدول التالي :

جدول رقم (5) المتوسطات الحسابية وقيم اختبار ت ومستوى الدلالة لمقياس الوحدة النفسية

العينة	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة t	مستوى الدلالة
48	2.5	2.28	0.435	99	5.024-	0.000

يتضح من الجدول السابق إن المتوسط الحسابي الوحدة النفسية (2.28) وهو أقل من المتوسط الفرضي وكذلك قيمة اختبار ت المحسوبة تساوي (5.024-) عند درجة حرية 99 وهي أكبر من قيمة ت الجدولية (1.98) ومستوى دلالة أقل من مستوى الدلالة 0.05 المعتمد في الدراسة ، مما يدل مستوى الوحدة النفسية أقل من الجدولية وفي اتجاه سالبة قيمة تي مما يثبت لنا ان المتوسط أقل من الفرضي.

مناقشة نتيجة التساؤل : لقد أوضحت النتيجة أن مجهولي النسب لا يعانون من الوحدة النفسية وكانت النتيجة منخفضة، حيث يفسر الباحثان هذا الانخفاض في الوحدة النفسية من خلال الملاحظة بأنهم يعيشون في جو طبيعي جداً ملي بالأمن والاستقرار والحب والحنان والعاطفة ومساعدتهم على إشباع حاجاتهم الحيوية المباشرة كالتغذية والدف والحماية والتعليم والتدريب الرياضي وأنهم يتمتعون بجو من الطمأنينة النفسية، ولقد تبين أن لديهم التفاعل والاتصال مع العالم الخارجي وتكوين صداقات وعلاقات اجتماعية مع الخارج، وتبين أيضا من خلال الكادر الوظيفي أنهم يخضعون لفحص نفسي شامل، وتقييم حالتهم النفسية بصورة عامة، واثباتها في سجل نفسي خاص داخل السجل الشامل بالدار. وتبين أيضا من خلال المحادثة ان لديهم دورات تدريبة في المجالات الترفيهية وذلك ساعدهم على تحقيق مواهبهم وتطور من قدراتهم وميولهم ورغباتهم، وانهم علميا وصلوا إلي دراسات العليا والدراسة في الخارج .

يفسر الباحثان هذا الانخفاض من خلال نظرية **ويس** للعوامل الشخصية والاجتماعية، حيث يشير ويس إلى أن الوحدة النفسية ليست بسبب العوامل الشخصية أو العوامل الموقفية، بل هي نتائج التأثير التفاعلي لتلك العوامل، وان الوحدة النفسية تنشأ عندما تكون

تفاعلات الفرد الاجتماعية غير كاملة ولكنه يعطي اهتماما أكبر للعوامل الموقفية (العباسي،2000 :38). و تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة عبد الرحمن العطاس (2013)، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة ماجدة زقوت(2011)، و دراسة فارس العنزي (2010)، حيث أشارت الدراسات إلى أن مستوى الوحدة النفسية لدى عينة الدراسة مرتفعة.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما توصلت إليها الدراسة من نتيجة، نوصي بالآتي:

1-توفير برامج تعليمية وترفيهية أكثر شمولاً داخل دار البنين، تؤدي لملء أوقات الفراغ لدى مجهولي النسب وإكسابهم إمكانات مهنية وتعليمية جديدة، توفر لهم فرصا لتحسين مستواهم التعليمي، والمهني، وتفتح لهم افاقا جديدة في الحياة عند خروجهم من دار البنين.

2-الاهتمام بمن يعانون من أمراض ذهنيه والتعامل معهم وتقديم العلاج و الدعم المناسب لهم و توفير أطباء نفسيين.

مقترحات الدراسة:

في ضوء نتيجة الدراسة توصل الباحتان إلى المقترحات التالية:

1- إجراء دراسة مماثلة في مناطق مختلفة من الدولة الليبية.

2-إجراء دراسات اخري على مجهولي النسب من الاناث.

3-إجراء دراسة مقارنة بين مجهولي النسب من الذكور و الإناث.

قائمة المصادر و المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

1. الجرجاوي، زياد والهمص، عبد الفتاح (2011)، درجة تقبل اللقطاء في المجتمع الفلسطيني دراسة سيكولوجية مقارنة، رسالة ماجستير منشورة، جامعة النجاح، فلسطين.
2. الدسوقي، مجدى محمد (2007)، دراسات في الصحة النفسية، المجلد الأول، مكتبة الانجلو المصرية القاهرة.
3. العباسي، عبلة (1991)، الحرمان الأسري وعلاقته بالوحدة النفسية لدى المراهقات المقيمات بدور الرعاية الاجتماعية بالمنطقة العربية، رسالة ماجستير غير منشورة ، المدينة المنورة: كلية التربية، جامعة الملك عبد العزيز.
4. بلبل، لمياء (2008)، واقع الرعاية البديلة في العالم العربي، دراسة تحليلية المجلس العربي للطفولة والتنمية.
5. حسين، محمد (1994)، الوحدة النفسية وعلاقتها ببعض السمات الشخصية – دراسة ميدانية على الجنسين من طلبة الجامعة، مجلة دارسات نفسية.

6- خويطر، وفاء (2010)، الأمن النفسي والمتغيرات النفسية لدى المرأة الفلسطينية(المطلقة والارملة) وعلاقتها ببعض المتغيرات، رسالة ماجستير في علم النفس – الإرشاد النفسي من كلية التربية الجامعة الاسلامية – غزة.

7- شقير، زينب (1993)، تقدير الذات والعلاقات الاجتماعية المتبادلة والشعور بالوحدة النفسية لدى عينتين من تلميذات المرحلة الاعدادية في كل من مصر والمملكة العربية السعودية – مجلة العلوم الاجتماعية، مجلس انتشار العلمي، جامعة الكويت.

8-شقيق، جمال (1997)، تباين مستويات الشعور بالوحدة النفسية لدى المراهقين من الجنسين ومدى قدرتها التنبئية ببعض المتغيرات الشخصية، مجلة علوم وفنون دراسات وبحوث، المجلد التاسع، جامعة حلوان.

9-شيبي، الجوهرة (2005)، الشعور بالوحدة النفسية وعلاقتها بسمات الشخصية لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى، "رسالة ماجستير "بمكة المكرمة: جامعة أم القرى.

10-عبد الرحمن، عثمان (2019)، اندماج الشباب مجهولي الوالدين في المجتمع، (دراسة منشورة)، جامعة كبوك.

11.العنزى، فارس، (2010)، الشعور بالوحدة النفسية وعلاقته بالسلوك العدواني لدى نزلاء دار التربية الاجتماعية بمدينة الرياض ، رسالة ماجستير في علوم الاجتماعي.

12.ميهوب، سهير (2007)، مدي فاعلية برنامج إرشادي في خفض درجة الشعور بالوحدة النفسية وعلاقتها بالاضطرابات السيكوسوماتية لدى عينة من الطالبات المراهقات المغتربات بالمدن الجامعية، المجلد المصرية للدراسات النفسية.

13.معيلق، وجيه (2006)، أحكام اللقط في الفقه الاسلامي مقارنة بقانون الاحوال الشخصية المعمول به في قطاع غزة، رسالة ماجستير في القضاء الشرعي، كلية الشريعة والقانون، الجامعة الاسلامية، غزه.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1-Hojat, M (1981), Loneliness As a function for some Personality and Demographic Variables among Iranian College Students. Diss. Abset, Int.Vol.42-B(3).

2-Johnson W.H, Freemon J.E.& Goswick, R.A (1981) The Persistence of Loneliness and Other Determinants. Journal of personality.

حاجة الإدارة المدرسية لتطوير برنامج اكتشاف الطلاب الموهوبين و المتفوقين في ضوء بعض تجارب وخبرات الدول العربية و المتقدمة

د. فاطمة سعيد اصمامة **د. سكينة بشير قدمور**

عضو هيئة تدريس بجامعة الزيتونة –ليبيا . **عضو هيئة تدريس بجامعة طرابلس_ليبيا .**

المقدمة :

يمتاز العصر الحالي بتسابق المجتمعات في كل المجالات سواءاً كان في مجال العلوم التطبيقية ، أو التربوية ، أو الاقتصادية من أجل النهوض بركب الحضارة ، و تسعى الدول جاهدةٍ الى إستثمار طاقاتها المتنوعة ، وعلى رأس هذه الثروات الثروة البشرية ، كما إن فئةِ المتفوقين عقلياً تعد طاقة بشرية لها دورها الفعال في تحمل المسئوليات ، و بالتالي تسعى هذه الدول للكشف عن هؤلاء المتفوقين (عبد الرحمن ، 2004،ص4)، باعتبار الفرد الموهوب ثروة وطنية لما يمكن أن تسهم اسهاما فاعلا في التطور العلمي و الثقافي ، وليكون إنتاجه له معنى وقابلية و تأثير في حياة المجتمع حيث ينبغي أن تتوفر له الإمكانات و الرعاية الخاصة لمساعدته على الإنجاز و الإبـداع و التكيف مع نفسه ، و التفاعل مع مدرسته ومع مجتمعه. ولذلك ازداد اهتمام المجتمعات منذ بداية النصف الثاني من القرن العشرين بالموهوبين لما يمتلكونه من امكانات ، وقدرات عالية جدا مقارنة مع العاديين فيمثلون الفئة المهمة من فئات المجتمع ، نظرا لما يتميزون به من ذكاء عالٍ و مواهب خاصة ، وقدرة على الابتكار في مجالات الحياة المختلفة (قطناني، مريزيق،2009،ص19) ، وقد كانت بداية الاهتمام بالمتفوقين عقلياً بصورة علمية في النصف الأول من القرن العشرين المتمثلة في دراسة (تيرمان)1925 م التتبعية لأكثر من ألف طفل يزيد نسبة ذكائهم عن (140) كما يقاس باختبار (بينيه) ، واستخدمت (لتياهو لنجورث) نسبة ذكاء (180) فأكثر في تحديد المتفوقين عقلياً ، وقد زاد الاهتمام بهذه الفئة فنجد على الصعيد العالمي حيث أُنشئت الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين و المتفوقين في الولايات المتحدة الامريكية عام 1952 م ، وصدرت أول دورية متخصصة لرعاية الموهوبين في الولايات المتحدة ، وأيضا مجلة الطفل الموهوب الربع سنوية التي تصدر كل ثلاثة أشهر عام 1956م، كما أُنشئت جمعية وطنية مشابهة في بريطانيا عام 1966م ، وفي فرنسا عام 1971م ، وعقد أول مؤتمر عالمي حول الأطفال الموهوبين في مدينة لندن عام 1975م ، ويعد هذا المؤتمر نقطة الانطلاق نحو تطور الاهتمام ببرنامج تربية ورعاية المتفوقين ، وأيضاً أولت ليبيا الاهتمام وبشكل جاد بهذه الفئة حيث قام المهتمون بهذا المجال فيما بعد بفتح مراكز لرعاية المتفوقين و الموهوبين منها تجربة مركز ابن الهيثم لرعاية المواهب و البارزين 1983م ، و تجربة مركز الفاتح لرعاية المتفوقين سنة 1994م (شعيب،2007،ص28) . لذلك نحاول في هذه الدراسة أن نسلط الضوء على أهم البرامج لاكتشاف الطلاب الموهوبين في التعليم من اجل الوصول إلى نظام خاص لتطوير هذه البرامج التي يمكن للإدارة المدرسية ان تستعين بها في تعليم الموهوبين كتجربة ليبية ، وإعطاء صورة واضحة عن الاهتمام العالمي بالطلاب الموهوبين و الأساليب التي تستخدمها الادارة المدرسية للكشف عنهم و التعرف عليهم ، وكيفية التحاقهم و تسكينهم في مدارس التعليم العام وتطوير برامج تعليمية تتناسب مع قدراتهم ، وذلك من خلال عرض بعضاً من التجارب العربية و الأجنبية التي تناولت قضايا الطلاب الموهوبين في المستويات المختلفة من العملية التعليمية في بعض هذه الدول .

مشكلة الدراسة :

يحتاج الموهوبون الى برامج رعاية خاصة و خدمات من المجتمع باعتبارهم ثروة قومية لابد من العناية بها ، ولذلك فإن من الضروري البحث عنهم ورعايتهم ، و تحقيق أفضل الوسائل لاستثمار قدراتهم وإعدادهم ككوادرٍ في المستقبل لقيادة بلادهم في جميع المجالات .

إلا أن ليبيا تأخرت كثيرا في مجال اكتشاف ورعاية الموهوبين ، ويمكن ارجاع ذلك الى عدم توافر رؤية ، أو خطة استراتيجية واضحة للإدارة التعليمية يمكن من خلالها احداث طفرة حقيقية في مجال اكتشاف الموهوبين ، كما أن هذه العملية _ خاصة مرحلة اكتشاف الموهوبين _ يسودُها ويغلب عليها شيءٌ من الارتجالية و تخضع في كثير من الأحيان لمحض الصدفة ، وقد اشارت دراسة يوسف علي (2010م) حول الأساليب المستخدمة في قياس الموهبة و التفوق في ليبيا، أن أساليب الكشف لاتزال مقتصرة على المسابقات و المهرجانات ومقاييس التحصيل الأكاديمي ، واختبارات الذكاء ، ومقاييس السمات الشخصية .كما أشارت دراسة سالم مجاهد 2008م عن الموهوبين بأن عدم تفهم متطلبات الموهوبين و مشكلاتهم يعبر عن عدم فهم لدى الإدارة المدرسية و المعلمين الذين يهملون او يتجاهلون أهمية الموهوبين و دورهم في فاعلية العلمية و التعليمية و تأثيرهم في المجتمع المدرسي ، وهو الأمر الذي يؤثر سلبا على نمو قدرات الموهوبين (مجاهد،الكوني،2008،ص311) . أما دراسة أحمد محوط (2012م) حول أساليب اكتشاف الطلاب الموهوبين أكاديميا في التعليم الثانوي التخصصي حيث بينت أن هناك امكانية الاستفادة من الموهوبين عند الكشف باستخدام الطرق و المعايير المناسبة كاختبارات التفكير الابتكاري ، و إختبار القدرات العقلية ، وإختبار الذكاء الفردي و الجماعي ، و الأنشطة و المسابقات المدرسية ، و ترشيح المعلمين (محوط،2010،ص200) . وبينت دراسة ربيعة الحضيري(2004م) حول السمات الشخصية للطلبة المتفوقين دراسيا بالثانوية التخصصية في ليبيا أن الطلبة المتفوقون يتسمون بدقة الملاحظة و قوة الذاكرة ، والاستمتاع بالمسائل النظرية و العلمية و ،المشاركة في الانشطة الثقافية و الاجتماعية و المعارض ، والطلبة الذين يدرسون بالتخصصات العلمية اكثر تفوقا من الذين يدرسون في التخصصات الأدبية(الحضيري ، 2004،ص206) . وانطلاقا من ذلك تتناول هذه الدراسة عدة جوانب منها الوقوف على اهم طرق و اساليب الادارة المدرسية لاكتشاف الموهوبين في ضوء التجربة الليبية ، وتجارب خبرات بعض الدول المتقدمة و العربية ، وذلك بهدف إتاحة المجال لهم لإبراز مواهبهم و قدراتهم الإبداعية التي يظهرون فيها مشاركتهم في تقدم وتطور المجتمع الذي يعيشون فيه ، وقد تم تقسيم موضوع الدراسة إلى خمس محاور يناقش كل منها أحد الأسئلة التالية :

س1_ ماهية الموهبة وأبعادها و خصائصها ؟

س2_ ما أهم المشكلات التي تواجه الطلبة الموهوبين و المتفوقين ؟

س3_ما الآلية التي تتخذها الإدارة المدرسية لاكتشاف الموهوبين و المتفوقين ؟

س4_ما التجربة الليبية في اكتشاف ورعاية الطلاب الموهوبين ؟

س5_ما أهم تجارب بعض الدول المتقدمة و العربية في اكتشاف الموهوبين و رعايتهم ؟

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية الى التعرف على ماهية الموهبة وأبعادها و خصائصها ، والكشف عن المشكلات التي تواجه الطلبة الموهوبين، وكذلك التعرف على آلية الادارة المدرسية لاكتشاف الموهوبين ، وعرض التجربة الليبية في اكتشاف ورعاية الموهوبين ، بالإضافة إلى عرض أهم تجارب بعض الدول المتقدمة و العربية في اكتشاف هذه الفئة .

أهمية الدراسة :

تكمن أهمية هذه الدراسة في :

1_ أهمية فئة الموهوبين و المتفوقين باعتبارهم الثروة البشرية الحقيقية للنهوض بالمجتمع ، والتي تبنى عليها الآمال في مواجهة التحديات ، وحل المشكلات التي تعرض مسيرة التنمية الوطنية و الانسانية .

2_ يمكن للقائمين على إعداد برامج الموهوبين و المهتمين بشؤونهم الاستفادة منه في تقديم إطار فكري يساعدهم في وضع برنامج شامل و خاص يتماشى مع هذه الفئة من الطلبة .

3_ تسهم في جذب انتباه وزارتي التربية والتعليم ، و التعليم العالي و لفت نظر الادارة المدرسية الى واقع الطلبة الموهوبين من حيث برنامج اكتشافهم و إعدادهم ، و كيفية رعايتهم و استثمارهم داخل المجتمع .

مصطلحات الدراسة :

1_الموهبة : لغة _هي ما وهب الله الفرد من قدرات واستعدادات فطرية ، واصطلاحا_ هي استعدادات الطفل للتفوق في المجالات الاكاديمية و غير الاكاديمية .

2_الطالب الموهوب : " هو الطالب الذي يتميز بصفات جسمية و مزاجية و اجتماعية و خلقية اسلم و اوضح من المتوسط " (شعيب ، ص29) .

3_الطالب المتفوق :" هو من لديه نسبة ذكاء اعلى من مستوى الطلبة العاديين في مجال ، أو أكثر من مجالات النشاط العقلي ، ويحظى بتقدير الجماعة ، ولديه مستوى عالٍ من التحصيل الدراسي ، وقدرة مرتفعة على التفكير الناقد و الإبداعي ، ولديه استعدادات علمية أو فنية أو حركية (العاجز،رمزي،2012،ص337)

4 _البرامج : هي مجموعة متشابكة من الأهداف و السياسات و الاجراءات والقواعد وغيره من الوسائل اللازمة لتنفيذ عمل معين ،وعادة يحدد لها راس المال اللازم ، و الميزانية التشغيلية(عسكر،1987،ص100).

منهجية الدراسة :

المنهج المتبع لهذه الدراسة المنهج الوصفي ، وذلك لدراسة و تحليل اهم ماورد في الكتب و المراجع ذات العلاقة المباشرة بموضوع الدراسة ، و كذلك الدراسات السابقة المتخصصة في هذا المجال بهدف اثراءه و الخروج بأفضل النتائج و التوصيات .

خطوات الدراسة :

تم تناول الدراسة على النحو التالي : اولا : تم تناول اشكالية تعريف الموهبة و الموهوب و المتفوق ، ثم يليها عرض بعض الطرق و الاساليب في اكتشاف الموهوبين ، ثم تناول التجربة الليبية في اكتشاف ورعاية الطلاب الموهوبين ، واخيراً عرض لأهم تجارب وخبرات بعض الدول المتقدمة و العربية في اكتشاف الموهوبين .

الدراسات السابقة :

1–دراسة الشهراني (2002) بعنوان "اساليب الادارة المدرسية في اكتشاف و رعاية الطلاب الموهوبين" هدفت هذه الدراسة الى التعرف على اسهامات الادارة المدرسية في مجال اكتشاف ورعاية الطلاب الموهوبين ، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي ، وتكونت العينة من (38)مشرفا ، و (168) مديرا ، وبينت نتائج الدراسة ان مديري المدارس و المشرفين يدركون طرق اكتشاف و رعاية الموهوبين بدرجة متوسطة ، وانه لا يوجد خطة لاكتشاف و رعاية الموهوبين .(الشهراني ،2002).

2–دراسة ربيعة الحضيري (2004م) بعنوان "دراسة امبريقية للسمات الشخصية للطلبة المتفوقين دراسياً بالثانوية التخصصية في ليبيا" وهدفت الدراسة الى التعرف على قدرات المتفوقين في تحقيق معدلات عالية في التحصيل العلمي ، أو الحصول على مؤشـــرات و تنبؤات تفيد بنجاح أولئك الطلبة ، أو إخفاقهم عند دراستهم في المرحلة الجامعية ، حيث إن من سمات المتفوقين دراسياً نزعة التفوق

و حب المنافسة و اثبات الذات ، وقد بلغت عينة الدراسة (400)طالباً وطالبة من الذين تحصلوا على تقدير ممتاز و جيد جداً في تحصيلهم الدراسي ، وبينت نتائج الدراسة :

1-الطلبة الذين يدرسون بالتخصصات العلمية اكثر تفوقاً من الذين يدرسون في التخصصات الادبية .

2-المتفوقون الذكور يتسمون بدقة الملاحظة و قوة الذاكرة و الاستمتاع بالمسائل النظرية و العلمية ، والمشاركة في الانشطة الثقافية و الاجتماعية و المعارض و الحفلات .

3-المتفوقون (الذكور – إناث) يتميزون في التحصيل الدراسي عن اقرانهم العاديين .

4-المتفوقون يخططون و يطمحون للمستقبل ، ويتميزون بالأفق الواسع و دقة الملاحظة و قوة الذاكرة (الخضيري،2004،ص206) .

3-دراسة سالم أحمد المجاهد وعادل الكوني البي (2008) بعنوان "المعلم ودوره في اكتشاف ورعاية الموهوبين في ليبيا " هدفت الدراسة إلى تحديد أهم الأساليب التي يمارسها المعلمون في ليبيا ، وتحول دون اكتشاف ورعاية الموهوبين ، وقد تكونت عينة الدراسة من (148) معلماً ومعلمة (40 معلماً ، 108 معلمة) من مرحلتي التعليم الأساسي والمتوسط بمدينة طرابلس بليبيا .وتنطلق الدراسة فيما يتعلق بالمستهدف وهم (الموهوبون) مبينة أن وجود الموهوب ونمو الموهبة والإبداع في المجتمع يحتاج إلى أن يتوافر مناخ تتضافر فيه العديد من الجهود (بيئية ، تعليمية ، ذاتية ، اجتماعية) والتي تبدأ باختيار البرامج التعليمية المناسبة وفق أحدث النظم العالمية وأنشطة وطرق تدريس تقوم على أسلوب حل المشكلات والاستقصاء والقدرة على التخيل ، ومعلم إيجابي قادر على أن يلعب دوراً فعالاً في بناء علاقات اجتماعية مع طلابه داخل الفصل .

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

1- أن هناك اتجاهاً سلبياً من قبل المعلمين بمرحلتي التعليم الأساسي والمتوسط بليبيا نحو السمات التي تشجع الابتكارية وتعم الموهبة لدى التلاميذ

2-عدم توافر مهارات التدريس الإبداعي لدى المعلمين واستمرارهم في الاعتماد على الطرق التقليدية .

3 – أسلوب معالجة المادة موضوع التعلم والمتمركزة حول المعلم وحول الانضباط الصفي بشكل أساسي، يعيق إبداع الطلاب وظهور مواهبهم وأفكارهم الأصيلة .

4 – إن من أبرز معوقات استخدام اساليب تنمية التفكير ألابتكاري عدم الإلمام الكافي من قبل المعلمين والمعلمات بماهية هذه الأساليب وطرق استخدامها .

5 – إن الحاجة تبدو ماسة إلى ضرورة تبني إستراتيجية وطنية واضحة لاكتشاف ورعاية الموهوبين وتدعيمها بكل ما من شأنه أن يضمن لها أسباب النجاح لتنفيذها بحيث يتم بعث إدارات ومؤسسات رسمية تابعة لقطاع التعليم لرعاية الموهوبين .، ووجود تشريعات تنظم التعامل مع هذه الفئة وتبني برامج وأساليب علمية لاكتشاف ورعاية الموهوبين في ليبيا (المجاهد ، الكوني،2008،ص336) .

4-دراسة يوسف علي (2010م) بعنوان " الاساليب المستخدمة في قياس الموهبة " هدفت الدراسة الى بيان الاساليب و المقاييس المستخدمة في قياس الموهبة و التفوق في الجماهيرية الليبية ، واستخدم الباحث المنهج الوصفي ، وكشفت الدراسة أن اساليب الكشف لاتزال مقتصرة على المسابقات و المهرجانات و مقاييس التحصيل الاكاديمي ، و اختبارات الذكاء ، ومقاييس السمات الشخصية (يوسف ،2010،ص335).

5-دراسة احمد محوط (2012)بعنوان " اساليب الادارة المدرسية في اكتشاف الطلاب الموهوبين " هدفت هذه الدراسة الى التعرف على الاساليب التي من الممكن ان تستخدمها الادارة المدرسية في اكتشاف الطلاب الموهوبين اكاديميا ، والتعرف فيما اذا اسندت للمعلمين مهام محددة ادارياً لعملية اكتشاف الطلاب الموهوبين ، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي ، وتكونت عينة الدراسة من (30) مديراً ، و (234)معلماً و معلمة ، وكشفت الدراسة عن وجود طلاب موهوبين و متفوقين من خلال الملاحظات و المشاهدات لنشاط و سلوك الطلاب الدال على وجود المواهب ، وباستخدام الطرق و الاساليب و المعايير كاختبارات التفكير الابتكاري ، اختبار القدرات العقلية و اختبار التحصيل الدراسي ، و اختبار الذكاء الفردي و الجمعي و الانشطة و المسابقات المدرسية و ملف الطالب و بطاقة ملاحظة الموهوب .(محوط ،2012،ص180) .

الاطار النظري :

المحور الأول : مفهوم الموهبة و أبعادها و خصائصها :

يختلف الباحثون في تعريف مفهوم الموهبة و التفوق باختلاف الاتجاهات النظرية و الخبرات العلمية التي ينطلقون منها . إلا أن هناك باحثون يوحدون ما بين (الموهبة) و (التفوق) ويعاملون المصطلحين باعتبارهما يشيران إلى معنى واحد يفيد التميز و التفوق في مجال من المجالات .

فالموهبة هي كما ورد في المعاجم العربية أخذ من الفعل " وهب " أي أعطى شيئاً مجاناً ، فالموهبة هي العطية للشيء بلا مقابل ، كما وردت بمعنى الاتساع للشيء و القدرة عليه ، أما في الاصطلاح: فهي بمعنى قدرة خاصة موروثة كالمواهب الفنية ، او يقصد بها الاستعدادات للتفوق في مجال ، أو عدة مجالات كما يقدرها المجتمع (عبد الرحمن،2004،ص35) ، كما تعرف بانها ناتج تفاعل لعوامل خاصة بالفرد و عوامل خاصة بالبيئة و عوامل معرفية و وجدانية واجتماعية تتميز بالقابلية و التنمية يطلق عليها بالإنجليزية Giftedness تقابل في مضمونها العمل الذي يمكن أن يقوم به الفرد في مجال من المجالات مثل اكتشاف ، او ابتكار ، او اختراع ، او إبداع (ابوغريب واخرون،2001،ص9) .وقد يتسع مفهوم الموهبة و يصل إلى الجديد في مستوى العلاقات الانسانية ، لذلك تعتبر الموهبة أعظم ثروة يمتلكها الفرد و المجتمع ، وهي هبة من الله تعالى يهبها لمن يشاء ؛ ليتميزوا في علم من العلوم ، أو مجال من المجالات الانسانية ، أو الاقتصادية ، أو الاجتماعية ، أو العلمية ، أو الفنية ، أو الصناعية ، وتبدأ الموهبة مع بداية حياة الانسان من الصغر ، وتنضج مع نموه في مراحل حياته ، و يزداد نموه و نضجه كلما وجدت البيئة الأسرية و المدرسية التي ترعى إبداعاته إلى أن يصل إلى مرحلة الإنتاج و الإبتكار و الإختراع (الصبيحي ،2006،ص25) ، أما الموهوب فيعرف " بانه الطفل أو الشاب الذي يمتلك واحدة أو اكثر من القدرات المتطورة بشكل لافت عن اقرانهم في المرحلة العمرية و التعليمية أو من يتوسم فيهم تنمية هذه القدرات (حامد واخرون ،2014،ص18) .

أما التفوق في معناه اللغوي : هو العلو و الارتفاع في الشأن ، والتفوق من الفوق ، والفوق نقيض ل (تحت) و الطالب المتفوق " هو الطالب المتميز في الذكاء العام ، أو مجال أو اكثر من مجالات المواهب الخاصة ، ويظهر اهتمام وسمات شخصية غير عادية بما في ذلك الابداع ، ويتسم بارتفاع التحصيل الاكاديمي و الاستعداد العلمي (العاجز ، رمزي، مرجع سابق ،ص337) ، وقد عرفت الجمعية الوطنية للدراسات التربوية بالولايات المتحدة الامريكية الموهوب " بأنه ذلك الشخص الذي يظهر اداءاً مرموقا بصفة مستمرة في أي مجال من المجالات ذات الأهمية كما أن هؤلاء الأفراد يظهرون تحصيلاً مرتفعاً في المجالات التالية : قدرة عقلية عامة ، قدرات تحصيل محددة ، تفكير ابداعي ، او منتج ، قدرة قيادية متفوقة في مجال الفنون البصرية أو الأدائية " (غانم ،2015،ص75) .

فئات الموهوبين :

1-**الموهوبون عقلياً** :هم الطلاب الذين يتميزون بالنمو السريع ، حيث يفوق عمرهم العقلي عمرهم الزمني ، فيصبح الطالب متقدما على أقرانه من حيث القدرة على التعلم و الادراك ، ويعد الطالب الموهوب عقليا هو من تزيد نسبة ذكائه عن 130 .

2-**الموهوبون أكاديمياً** : يتميز هؤلاء الطلاب بنبوغ و تميز في أحد المجالات الاكاديمية مثل الرياضيات ، أو العلوم ، أو اللغات و يتميزون بقدرة عالية على الاستيعاب و الحفظ و سرعة التعلم و يتمتعون عادة بذكاء فوق المتوسط ، ولديهم دافعية عالية على الانجاز

3-**الموهوبون فنياً** : ويتميز هؤلاء بالاستعدادات الفطرية للتفوق و النبوغ في احد لمجالات الفنية (رسم _ نحت _ تلوين) ، أو الأدبية (الشعر_كتابة القصص)، أو الموسيقية(التلحين _التأليف_الموسيقى)، ولابد من توافر الظروف البيئية المناسبة لتنمية هذه المواهب و القدرات .

4-**الموهوبون في القيادة** : وهم الذين لديهم استعدادات فطرية تجعلهم مألوفين للناس ولديهم القدرة على قيادة جماعة ، والعمل على حل مشاكلها .

5-**المبدعون و المبتكرون** : هم الطلاب الذين لديهم استعدادات خاصة للأبداع و الابتكار و الاختراع ، والتوصل الى ما هو جديد من أفكار و حلول لما تعرض عليهم من مشكلات (الشريف،2015،ص384) .

ابعاد الموهبة :

للموهبة أبعاد تدل على وجودها لدى الفرد من أهمها مايلي :

1-القدرة العقلية ويتفرع منها القدرة اللغوية ، و العددية ، والمكانية ، والاستدلالية .

2-التفوق العقلي العام و الأداء المتميز ، ويتضمن الذكاء و التحصيل العلمي ، و البراعة في النشاطات الطلابية و الممارسات غير العادية .

3-الشخصية و تتضمن الانجاز و المغامرة و المثابرة و الاستقلالية .

4-الابداع و الابتكار ،و يتضمن الأصالة ، و الطلاقة والمرونة ، و إدراك التفاصيل ،و حل المشكلات (محمد،2006،ص97) .

خصائص وسمات الموهوبين :

قامت العديد من الدراسات و البحوث بدراسة خصائص و سمات الموهوبين و المتفوقين ، وقد تم رصد معظم هذه الخصائص و السمات من خلال دراسات طبقت على طلاب تم اختيارهم على اساس نسبة الذكاء المرتفع ، ومستوى التحصيل الدراسي المرتفع ، وتركزت معظم الخصائص حول الخصائص العقلية و الجسمية و المعرفية وغيرها ، وقد لخص كل من جيمس يزيلدايك و بوب الجوزيني 1995م الخصائص على النحو التالي :

***الخصائص الجسمية :**

مستوى مرتفع من اللياقة البدنية ، ودرجة أقل من عيوب النطق ، والأعراض العصبية ، وسلامة الحواس ، ولديه تميز أكثر في الإدراك الحسي العالي للخبرات المتوافرة في البيئة.

***الخصائص المعرفية :**

قوة الذاكرة ، ومعلومات شديدة الثراء والتنوع ، ومستويات مرتفعة من التفكير المجرد ، وقدرات غير عادية في تجهيز و معالجة المعلومات والاستنباط ، و مستويات مرتفعة من الإبتكار و التفكير الابتكاري .

***الخصائص السلوكية :**

تلبية المطالب واحتياجات الاخرين ، وروح الدعاية و المرح ، وكثافة و شدة التركيز ، والمثابرة والجد نحو تحقيق الأهداف بغض النظر عن المعوقات التي تعترضها(عكاشة ،2005،ص75) .

***خصائص التواصل :**

ويتميز بمستويات مرتفعة من النمو اللغوي ، و التمكن من مهارات الإنصات الجيد ، ورصيد مرتفع من المفردات اللغوية على مستوى اللغة التعبيرية و اللغة الاستقبالية .

***الخصائص المرتبطة بالأداء الدراسي :**

التحصيل الدراسي مرتفع ، وسهولة التعلم بغض النظر عن صعوبة المهام التعليمية ، أو مستوى تعقيدها ، وقدرة عالية في حل المشكلات ،و الوصول الى ما يعرف بحد التمكن من التعلم، و البحث والاستكشاف .

***الخصائص الاجتماعية :**

ويتميز الموهوب باجتماعيته ، والإدراك العالي للعلاقات الاجتماعية ، و الحاجة الى تحقيق الذات و القدرة على القيادة ، و القدرة على حل المشكلات الإجتماعية ، و الاهتمام بالقيم المثالية كالعدالة و الحق .

***الخصائص العقلية :**

ويتمثل في القدرة على الاحتفاظ بكمية هائلة من المعلومات ، و استرجاعها بسرعة ، وحب الاستطلاع الكبير ، و الاهتمامات و الميول المتعددة ، والقدرة على التحليل و التجربة و التعميم ، والقدرة على توليد الأفكار ووضع الحلول ، والقدرة على تقييم الذات والأخرين (طنوش،ريحاني،2012، ص123) .

أما السمات العامة التي يتميز بها الموهوبون ، ويمكن ملاحظتها على سلوكياتهم ، وتعبر عن وجود الموهبة لديهم تتمثل في : كثرة الحركة ، وحب الاستطلاع ، وكثرة الاسئلة ، والميل إلى التجريب ، والخيال الواسع ، والثقة بالنفس ، و المثابرة ، ودقة الإنجاز ، والقدرة على الاقناع ، و التعبير اللغوي ، والقدرة على حل المشاكل ، و الميل إلى الإبتكار و الإبداع ، والثبات الانفعالي و الاتزان في التصرف بالمواقف ، والقدرة على تحمل المسئولية ، وتكوين علاقات اجتماعية ، كما يبدي اهتماما بالأخرين على المستوى المحلي والعالمي (وزارة التربية والتعليم ،2000،ص46) .

المحور الثاني : المشكلات التي تواجه الطلبة الموهوبين و المتفوقين :

يتعرض الموهوب لمشكلات متعددة تتعدد وتتنوع بتنوع البيئات المختلفة التي يعيش فيها ، وقد تكون هذه المشكلات داخلية المنشأ نابعة من ذات الموهوب ، وقد تكون خارجية المنشأ نابعة من الثقافة المدرسية و الاسرة و الرفاق و توقعات الآخرين ، ومن أهم تلك المشكلات مايلي :

1_المشكلات المدرسية : يشعر الموهوب بالملل و السأم من المناهج الدراسية العادية بسبب قدرته على التعلم بسهولة ويسر قياساً بالعاديين ؛لذلك فهو يحتاج إلى تقديم برامج دراسية خاصة تناسب قدراته و تعتمد على التسريع و التكثيف ، كما له قدرة على استيعاب

وانجاز العمل بإتقان ، وقدرة على استنباط النتائج ، والوصول الى الحلول قبل المعلم . فالمناهج العادية تركز على الحفظ و التلقين و الانصياع، وهو ما لا يشجع على النمو لأولئك الطلبة الذين يتمتعون بالتفكير الناقد و الإبداع و الاستعدادات العالية .

2_مشكلة ضغط الأقران أو الرفاق : حيث إن الأقران أو الرفاق أحيانا يقومون بالسخرية بألفاظ تهجمية و إحداث مشكلات و ارتباكات في المدرسة ؛ لذلك يلجأ الموهوب للتظاهر بالغباء ؛ لكي لا يشاكسه الآخرون (العاجز، رمزي ، ص347) .

3_مشكلات مصدرها البيئة الأسرية : كغياب الوعي بمعنى الموهبة وقلة تفهم الأسرة لإحتياجات الموهوب النفسية و العقلية و الاجتماعية ، وما يترتب على ذلك من تجاهل واحباط لطاقات الموهوب و قدراته .

4_مشكلات مصدرها التفاعل مع المعلمين ، حيث إن صفاتهم الشخصية و الاجتماعية كالاستقلالية و الثقة بالنفس وحب المناقشة ، وكثرة الاسئلة ، وحب الاستطلاع تعتبر في كثير من الأحيان مصدر إزعاج للمعلمين .

5_مشكلات ناتجة عن استخدام أساليب التقويم التقليدية و التي لا تقيس سوى مهام محدودة و ضيقة ، وغياب الاساليب الحديثة التي تفسح مجالا اوسع للتفكير و الابداع و التقويم الذاتي .

6_المشكلات الناتجة عن انعدام الاختيار و التوجيه التربوي و المهني : فالموهوب يشعر احيانا بأنه قادر على النجاح في أي دراسة ، أو تخصص ، أو مهنة ، وبأنه يميل إلى عدد كبير منها ، وهذا يكون لديه صراعاً نفسياً يشعره بالضياع (الاشول ،2013،ص116) .

المحور الثالث : ألية الادارة المدرسية في اكتشاف الموهوبين و المتفوقين :

تعد عملية الكشف عن الموهوبين والمتفوقين عملية غاية في الاهمية ، لأنه يترتب عليها قرارات لها أهميتها في الادارة المدرسية حيث يتم بموجبها تصنيف الطلبة إلى موهوبين ، أو متفوقين لذا تحرص على استحداث المقاييس التي تكشف عن استعداداتهم و قدراتهم في وقت مبكر من اجل تصميم البرامج التي تلبي حاجاتهم و تنمي قدراتهم ، وقد أكد التربويون على ضرورة الكشف عن المواهب في مرحلة مبكرة ، فإذا لم تتم بسهولة في مرحلة الروضة فيجب أن تكون قد ظهرت بوضوح في مرحلة التعليم الإبتدائي ، وهذا ما ذكره "كريمر" عندما طلب من 29 خبيراً في مجال رعاية الموهوبين ترتيب 12 قضايا للموهوبين حسب أهميتها برزت القضية الاولى و الاكثر أهمية من وجهة نظر هؤلاء الخبراء قضية الكشف و التعرف على الطلاب الموهوبين ، تليها برنامج اختيار و تدريب المعلمين ، ثم اعداد المناهج و برامج الرعاية (آل شارع ،2000،ص389) ، ومن أهم الطرق أو الأساليب التي تستخدمها الادارة المدرسية للكشف عن الموهوبين و المتفوقين مايلي :

1_تقديرات المعلمين : تعد تقديرات المعلمين من أبسط الطرق وأكثرها استخداماً في التعرف على الطلاب الموهوبين ، حيث يطلب من المعلمين ترشيح الطلاب الذين يجدون أنهم متفوقون على أقرانهم ممن هم معهم في الفصل باعتبار أن المعلمين هم الأكثر التصاقا بالطلاب و معايشتهم لهم في المدرسة ، وقد قام رونزويلي (Renzulli) بتصميم مقياس للتقدير يستطيع من خلاله المعلمين أن يضعوا تقديراتهم عن طلابهم ، والدرجات المرتفعة التي تحصلوا عليها في مجالات المقاييس التقديرية ، والإشارة إلى وجود مكونات الموهبة عندما يتم تقسيمها بالأساليب الموضوعية ، و المجالات التي يتضمنها مقياس رونزويلي للتقدير يتضمن مايلي : (خصائص التعلم ، خصائص الدافعية ، خصائص ابتكارية ، خصائص قيادية) .

إلا أن المأخذ على هذا الأسلوب رغم شيوعه أنه تنقصه الموضوعية في كثير من الأحيان ، ويعتمد على التقديرات الشخصية للمعلم التي قد يشوبها قلة الخبرة أو التحيز مما يؤثر على نتيجة الاختيار حيث يرشح الطالب للبرنامج وهو غير جدير له في حين يستبعد طالب أخر و هو موهوب (الشهراني،2002) .

2_التحصيل الدراسي : يعتبر التحصيل الدراسي من الوسائل المستخدمة في الكشف على الطلاب الموهوبين حيث إنها من اكثر الطرق استخداما في كثيرٍ من الدول مثل: أمريكا ، وعددٍ من الدول الأوروبية ، كما أنه يستخدم في عددٍ من الدول العربية مثل: مصر فهم يعتبرون العشرة الأوائل في كل محافظة من الموهوبين ، وفي الاردن العشرة الاوائل هم من النابغين ، وفي السعودية تقام الاحتفالات وتسلم الجوائز للعشر الاوائل باعتبارهم المتفوقين ، وفي ليبيا العشرة الأوائل هم المتفوقين على مستوى الدولة (الرابغي ،2006) .

إلا أن التحصيل الدراسي عبر الاختبارات التحصيلية لا يعد مؤشراً على تفوق الطفل و سرعة فهمه و استيعابه و تعلمه ، ولا يصلح أن يكون محكاً وحيداً للتفوق العقلي لعدة اسباب منها: تعاني الامتحانات التقليدية من عيوب كثيرة من حيث بنائها وصياغة فقراتها ، ومدى شمولها للمادة الدراسية و استيعابها لمستويات الطلاب و موضوعيتها ، كما أن هذه الاختبارات غالباً ما تقيس مستويات الحفظ و التذكر و تهمل المستويات العليا للتفكير كالتركيب و الابداع .بمعنى أخر أن التحصيل الدراسي يكشف عن الطلاب الذين استطاعوا أن يحققوا مستوى تحصيلي عالي ، ولكنه لا يستطيع الكشف عن الطلاب الذين لديهم قدرات و امكانات التفوق و الابداع (ماضي ،2011،ص61) .

3_اختبارات الذكاء : حيث تتضمن الإختبارات الجماعية و هي اختبارات للكشف الأولي السريع ، وتكون الاجابات عادة إما صحيحة و خاطئة ، وليس هناك مجال الاجابات البديلة او المحتملة.

أما الإختبارات الفردية فهي أدوات تقليدية تحتاج إلى شخص مدرب على تطبيقه وتصحيحه ، وتفسير نتائجه وتحتاج لوقت أطول مثل : إختبار ستانفورد_بينيه ، وإختبار وكسلر حيث تقيس القدرة العقلية العامة في الجوانب المعرفية التي يكون مسؤولاً عنها الجانب الأيسر من الدماغ ، وتنتقد اختبارات الذكاء بقصورها عن قياس الإبداع و التفكير الناقد الذي يتميز به الموهوبون و المتفوقون ، ولتلافي هذا النقص اقترح بعض الباحثين استخدام اختبارات لها علاقة بالتفكير التباعدي _مثل اختبار بناء الذكاء الذي يعتبر بديل الإختبارات التقليدية أو إضافة لها.

4_محك التفكير الابتكاري : ويستند هذا المحك إلى إظهار الموهوبين الذين يتميزون بدرجة عالية من الطلاقة و المرونة و الأصالة في أفكارهم بحيث يتم الكشف عن الفرد المميز ، والفريد مع بيان مدى تميزه عن غيره ، ويحتاج هذا المحك الاهتمام بدراسة التكوين العقلي للفرد مع محاولة التعرف على تلك القدرات التي تسهم في عملية الإبتكار .

5_محك الأداء المنتوج : ويتوقع في هذا المحك من الطلبة الموهوبين أن يعطوا الأداء و الإنتاج المتفوق في مجال مختص ، وخاصة في مستوى من كان في مثل عمرهم (العاجز ، رمزي،2012،ص342) .

6_تقديرات الاباء و الامهات : يعتبر الوالدين مصدراً للحصول على المعلومات عن الطفل ، وذلك من خلال ملاحظتهما لسلوكيات وتصرفات طفلهما ، وتوفر الكم الاكبر من المعلومات عنه لديهما في مختلف جوانب شخصيته بترشيحه على أنه موهوب ، وبالرغم من أهمية هذه الطريقة في الكشف عن الموهوبين ، إلا أنه لا يجب الإعتماد عليها كلية حيث قد يكون الوالدين متحيزين في بعض الأحيان ،أو ليس لديهما وعي بمفهوم الموهبة و السلوكيات الدالة عليها .

7_ترشيح زملاء الدراسة : يمكن لزملاء الدراسة أو الأقران ان يكون لهم دورا في معرفة ما إذا كان الطالب موهوباً في مجال معين نتيجة لخبرتهم به من خلال تعاملهم معه في المواقف و الأنشطة المختلفة ، ولضمان الدقة فإنه يتم تحديد معايير معينة عبارة عن خصائص متنوعة يقرر الأقران مدى انطباقها عليه .إلا أن هذه الطريقة لا تكفي للاعتماد عليها في الحكم على الطالب بأنه موهوب ، وذلك لوجود التحيز ، أو عدم الموضوعية من قبل زملائه في الترشح .

8_الملاحظة المقننة : يرى كلاين و سكوارتز (1999م) أن الملاحظات المباشرة المقننة للأطفال ، ثم مقارنة مستوى ادائهم مع أقرانهم الذين يشبهونهم في التعرف على قدراتهم و مواهبهم من خلال أدائهم في مختلف المواقف سواء المدرسية أو المنزلية(حنفي ،2009،ص100)

9–الحوار مع الطالب الموهوب : وعادة يتم من خلال هذا الحوار توجيه الاسئلة للموهوب عن جوانب الإبداع و التفوق ،و كذلك الموهبة التي يمتلكها و يبدع فيها ، ولقد اثبتت هذه الطريقة فاعلية كبيرة في عمليات تشخيص الموهوبين في مراحل عمرية متقدمة ، ويمكن بواسطته إعداد نماذج و استبيانات لمساعدة الباحث في ادارة الحوار (الشهراني،2002،ص15) .

مسؤوليات الإدارة المدرسية في اكتشاف الموهوبين :

يعد اكتشاف الموهوبين و كشف استعداداتهم الخاصة في وقت مبكر من ابرز مسؤوليات الادارة المدرسية ، حيث إن نجاح المدرسة في أداء رسالتها يمكن أن يقاس بمستوى نجاحها في معرفة قدرات طلابها ، وتوفير ما يتطلب أمر رعايتها و تنميتها من إمكانات برامج تتماشى مع قدراتهم ، وكذلك من خلال ملاحظة المعلمين لطلابهم بشكل مستمر سواء داخل حجرة الدرس أم خارجها ، وما يرتبط بذلك من الواجبات المدرسية و التحصيل الدراسي مما يتيح لهم فرصة اكتشاف ما لدى الطلاب من مواهب و ميول و قدرات ، ويستطيعون معرفة الصفات التي يتميز بها كل طالب .

ولعل من ابرز مسؤوليات الادارة المدرسية التعرف على هذه المواهب و مساعدتها على النمو الشامل المتكامل و المتوازن ، و تشجيعهم للحصول على الكفاية القصوى من احتياجاتهم التي تلبي اشباع هذه القدرات ، ومن اهم هذه المسؤوليات ما يلي :

–استخدام اساليب علمية جديدة في الكشف عن الموهوبين .

–العمل على توفير خبرات تربوية غنية تتحدى قدرات الموهوبين العقلية ، وذلك من خلال تخطيط مناهج و أعداد برامج مناسبة لقدراتهم و استعداداتهم (عبيد،2000،ص132).

–العمل على غرس ثقة الطالب بنفسه و تقدير ذاته ، والتعرف على امكانياته و تحديد اهدافه و مساعدته على تحقيق تلك الاهداف

–إعداد استراتيجيات تدريسية قائمة على تنمية تفكير الطالب و مشاركته الايجابية في عملية التعليم ،و الاستفادة من خبراته السابقة في حل المشكلات التي تواجهه .

–توفير الادوات و التجهيزات و اماكن ممارسة الانشطة التعليمية لمعرفة المواهب ،و تنميتها ثم العمل على تطويرها .

–تعويد الطالب على دقة الملاحظة و كيفية رصد وثائق انجازاته و إعداد التقارير عنها و نقل خبراته للأخرين و التعبير عنها بالأسلوب المناسب .

–خلق البيئة التربوية التي تحفز الطالب و تشجعه على طلب المزيد من التعليم الهادف المشوق بحيث يمكن ملاحظة قدرات الطالب و مدى تفاعله مع هذه البيئة التربوية (منصور ، التويجري ،2000،228) .

المحور الرابع :التجربة الليبية في اكتشاف الطلاب الموهوبين و المتفوقين :

بدأت التجربة الليبية في رعاية الموهوبين و المتفوقين منذ الستينات من القرن الماضي ، وتبلورت في شكلها النهائي في المشروع الرائد بمركز الفاتح سابقاً للمتفوقين ، وهو مؤسسة تربوية علمية تخصصية لرعاية المتفوقين و المتفوقات ، فهو معهد علمي تخصصي مختلط للبنين و البنات ، وتبدأ الدراسة فيه من السنة الثانية إعدادي حتى نهاية المرحلة الثانوية من التعليم ، تم افتتاحه في مدينة بنغازي ، وبدأت الدراسة فيه للعام الدراسي 1993_1994م ، وتمت الموافقة عام 2001م على فتح ستة فروع في كل من طرابلس و الزاوية ، ومصراته ، وسرت ، وطبرق ، و درنة .

ولكن التجربة التي أسست في طرابلس بمركز ابن الهيثم للإعداد التقني و البحث العلمي عام 1989م تعثرت وأغلق المركز إلا أن مسألة العمل على اكتشاف الموهوبين ظلت حاضرة في الواقع التعليمي حيث انعقدت ندوة رعاية الموهوبين و المتفوقين في طرابلس بين 20_1992/4/22م ، ومثلت خطوة هامة زادت من الاهتمام بالموهوبين في التجربة الليبية (المركز الوطني للبحوث التعليمية،1992) ،وهكذا تبلورت فكرة العمل لتأسيس مركز بنغازي للمتفوقين اعتباراً من 1993/3/3م ، ومن أهداف هذا المركز الذي يسعى لتحقيقه ، وفي مقدمته الأهداف التربوية و العلمية و الحضارية و التي منها :

1_تنفيذ مبدأ تفريد التربية و التعليم بمعنى أن يجد كل طالب من الطلاب العاديين منهم و الموهوبين و المتفوقين المدرس الذي يناسبه و المدرسة التي تناسبه .

2_ترسيخ صفات الإلتزام و الانتماء لدى الطالب المتفوق و تطويرها إلى إبداع ذهني متميز .

3_اكتساب الخبرات و المهارات العلمية المنتجة بشكل واعٍ و متيقظ وليس بالألفة و الاعتياد .

4_إعداد جيل صناعي متفوق مزود بالمعارف التي تساعده على الفهم و التغلب على الصعوبات و التعقيدات التقنية الحديثة ، وكسر احتكار هذه التقنيات من قبل البعض .

5_حماية الموهوبين من الانحراف و التطرف و التمرد ، وعدم الاكتراث و إعطائهم التربية و التعليم الذين يتماشيان وواقع احتياجاتهم .

ومع ملاحظة أنه عند انخفاض مستوى الطالب التحصيلي عن الحدود التي قررها المركز لطلابه ، يعود الطالب الى الدراسة في المدارس الاعتيادية .

***شروط اختيار المعلمين في المركز :**

يتم اختيار اعضاء هيئة التدريس في مركز الفاتح بعناية و دقة ووفق شروط منها :

1_لاتقل شهادة المتقدم عن درجة الليسانس أو البكالوريوس، ويضم المركز أعضاء هيئة تدريس من حملة درجة الدكتوراه و الماجستير .

2_أن يجتاز المتقدم للعمل كعضو هيئة تدريس في المركز اختباراً تحريرياً ومقابلة شفهية تجرى له في المركز من قبل لجنة ، حسب الاختصاص العلمي للمتقدم .

3_أن يجتاز المعلم الذي تم تعيينه حديثاً بنجاح فترة اختبار يقررها المركز تمتد لسنة دراسية كاملة ، ويثبت نجاحه وانتاجه في العمل مع الموهوبين في المركز .

***المناهج المطبقة :**

يقدم المركز مناهج التعليم العام الليبي التي تقدم في المدارس الاعتيادية ، و يضاف إلى تلك المناهج برامج إثرائية في الحاسوب ، و الهندسة الوراثية ،و الإلكترونات ، واللغات ،و ما يستجد من النظرية بالتطبيق ،و المعامل ، و الأخذ بالتجريب كسياسة تربوية تعليمية دائمة في المركز ، والعمل على نقل كل ما هو جديد و مفيد لطلبة المركز وتسييره ، بالإضافة إلى الرحلات العلمية و الترفيهية لطلبة وأساتذة و موظفي المركز .

***عدد أيام الدراسة سنوياً و عدد ساعات الدراسة اليومية :**

تبدأ الدارسة في المركز عند الساعة 8:00 صباحاً ، ويمتد حتى الساعة 2:00 ظهراً لمدة ستة أيام في الأسبوع ، وزمن كل حصة 55دقيقة ، ولا يتجاوز عدد أيام العطل خلال السنة الدراسية 60 يوماً ، 45 يوماً منها العطلة الصيفية .

***مصادر التمويل :**

جميع مصادر تمويل المركز من خزينة الدولة ، وخاصة من أمانة التعليم العالي و البحث العلمي السابقة ، التي دعمت المركز مالياً و معنوياً (الصبي،2003) .

وقد أكدت نبيلة بلعيد(2003) حول تقويم مركز بنغازي لرعاية المتفوقين ، والتي ركزت على تقييم واقع إنشاء و ظروف نشاط المركز للمتفوقين و الموهوبين في بنغازي كتجربة اولى في ليبيا للعناية باكتشاف و رعاية المتفوقين ، والوقوف أمام طبيعة عمل هذا المركز من حيث المستوى العام لأداء المركز في رعاية المتفوقين و الأثار الإيجابية و السلبية التي أفرزتها التجربة الواقعية لرعاية الطلاب المتفوقين و الموهوبين ، و أوضحت هذه الدراسة أن هناك أهداف تربوية محددة لمركز بنغازي يعمل وفقاً لخطط عمل المركز و العملية التدريبية و الإشرافية على مخرجات المركز تسير وفق النظم و اللوائح المعمول بها في المركز ، و أن مستوى التقويم لأداء المركز و واقع إنشائه و ظروف نشاطه في البيئة الليبية تؤكد سلامة هذه التجربة و قابليتها في العملية التعليمية ، حيث تبين من خلال التجربة أن المعلمين يستخدمون التقويم المتنوع مراعاة للفروق الفردية ، و كذلك لقياس التفكير الإبداعي و القدرات العقلية عند الطلاب بمركز بنغازي ، و أضافت الدراسة أنه تبين من خلال استطلاع أراء المعلمين و الطلاب بمركز بنغازي لرعاية المتفوقين بأن هذه التجربة ناجحة على مستوى المركز ، وهو ما يوحي بإمكانية تعميمها و الاسترشاد بها لفتح مراكز أخرى تمنح للموهوبين و المتفوقين الحصول على فرصة تعليمية مميزة و ناجحة لهم .

المحور الخامس : تجارب بعض الدول المتقدمة والعربية في اكتشاف الموهوبين و رعايتهم:

(1) التجارب العالمية في رعاية المتفوقين :

***تجربة الولايات المتحدة الامريكية :**

تعتبر الولايات المتحدة الأمريكية من أهم الدول التي وجهت عناية خاصة للموهوبين و المتفوقين بعد سبوتنيك عام 1957م ، (وهو القمر الصناعي الأول الذي اطلقه الإتحاد السوفيتي سابقاً إلى الفضاء) ، مما جعل امريكا تهتم بالموهوبين خاصة في العلوم و الرياضيات ، وذلك على المستوى الفدرالي ، ولعل ابرز ملامح هذا الاهتمام تمثل في النشاطات التالية : تأسيس الجمعية الأمريكية للأطفال الموهوبين عام 1947م ، ونشر ويتي كتابه عن الموهوبين عام 1951م ، وتشكيل الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين عام 1953م (محوط،2012،ص96) ،وهذا الاهتمام ناتج عن الاستفزاز الروسي في عام 1957م ، مما أدى الى إيجاد قناعة بأن التقدم التكنولوجي الروسي لم يأت من فراغ ، بل جاء نتيجة تفوق مواهبهم و فاعلية طرق تعليمهم و رعايتهم للموهوبين ، مما أدى إلى اتساع النظام التعليمي ليشمل تقديم أفضل البرامج و النظم التربوية لإعداد الموهوبين و رعايتهم باعتبارهم امل امريكا (مصطفى ،2011) .

ومن هنا بدأ الاهتمام المتزايد في مجال رعاية الموهوبين و المتفوقين وتنوع البرامج الخاصة بهم ، و بالأخص في مجالات الكشف و إعداد البرامج الإثرائية ، و المناهج الخاصة و طرائق التدريس ، ويتبع في الولايات المتحدة الأمريكية في المدارس الإبتدائية و الثانوية و الجامعات اكثر من نظام في تربية الموهوبين و المتفوقين منها التجميع و الإثراء و الإسراع التعليمي المتمثل في القبول المبكر في رياض الأطفال ، وصفوف المرحلة الإبتدائية ، ونظام تخطي الصفوف الدراسية وضغط المنهاج ، أو ضغط الصفوف في المرحلة الدراسية الواحدة ، وتنفيذ برامج اضافية في كل فصل دراسي بحيث تمكن الطلاب الموهوبين عقليا من اجتياز المرحلة الثانوية مثلا في سنوات اقل مما هو معتاد ، كما أن المدارس الثانوية في الولايات المتحدة توفر عدداً متنوعاً من المقررات تركز أغلبها على تعليم اللغات الاجنبية ، ومجالات التربية البدنية ، والفنون البصرية و الأدائية ، والتعليم المهني ، وعلوم الحاسوب ، وتنمية الأسرة ، وعلوم المستهلك وغيرها ، وتتميز هذه الفصول بقوة التعليم و الجودة النوعية العالية للخبرات و المهارات المتقدمة (معاجيني ،2008) .

***تجربة المملكة المتحدة :**

بدأت بالعالم "جالتون" الذي درس مجموعات من مشاهير رجال القضاء و الادارة و القادة و العسكريين بهدف إيجاد العلاقة بين الوراثية و العبقرية ، و" كاتل " الذي استخدم العمر العقلي لأول مرة ، وانشاء مؤسسة في أمريكا للمقاييس الفردية ، ويعد أول من استخدم الدراسات الارتباطية بيرسون _ حيث طور معاملات الارتباط إضافة إلى دراساته للعلاقات الداخلية للعناصر المختلفة التي تصنع الذكاء من خلال طرائق الارتباط ، وهناك "سبيرمان" الذي دعم نظرية الذكاء العام ، والذكاء الخاص ، وأكد أهمية العمليات الإحصائية في معرفة كيفية ترابط مقاييس القدرات المختلفة بعضها مع بعض ، وفي سنة 1980 م حدثت تغيرات هامة في نظام المدارس الثانوية شملت عملية الاختيار المتعلقة بتعليم المتفوقين ، وفي أبريل 1989م تم تعيين أكثر من 100 موجهٍ لاختيار الوسائل و الطرق المناسبة لتطبيق المنهج الوطني للمتفوقين ، وكثرت السياسات المساندة لتعليم الموهوبين ، وجاءت كل هذه السياسات بنتائج إيجابية (مصطفى ،2011) .

***تجربة اليابان :**

تشير دراسات " فوريس " 1976م إلى أن اليابان تعتبر أمة من 115 مليون متفوق ، ويؤيد ذلك دراسات " فوجل "1979م حيث أشارت دراسته إلى أن اليابان تأتي في مقدمة دول العالم ذات الإنجاز العالي ، حيث أشار " تورانس" 1982م في مقالة وردت بعنوان (عشرة دروس يمكن الاستفادة منها في طرائق تنمية قدرات الموهوبين و المتفوقين في اليابان) والتي تتمثل في :

1-يهتم المعلمون في اليابان بالأطفال الموهوبين و المتفوقين عن طريق تنمية القدرات و المهارات عند مختلف الأطفال وتنمية الابتكارية

2-عدم وضع قيود على الامتياز و التفوق فلا توجيه اللوم أو النقد أو السخرية لفرد معين لكونه يعمل بجد تام ، او يقوم بأداء عمله بطريقة حسنة .

3-النظر إلى كل طفل على أنه يمكن أن يكون موهوباً ، حيث تستخدم طرائق التدريس المناسبة ،و الخاصة و الأدوات التعليمية و الأنشطة التي تصلح جميعها لكل تعليم وكل طفل .

4-إن تعاون الأباء و المعلمين في تنمية المهارات التي تؤدي إلى الابتكارية من العناصر الاساسية في التعليمية التربوية في المنزل المدرسة و المجتمع ، حيث يقوم كل فرد بالتدريب عليها و المثابرة في أداء العمل بحيث يعتبر ذلك منهجاً اساسياً في حياته .

5-البحث الدؤوب عن افكار و إبداعات جديدة و التعلم بالتوجيه الذاتي .

6-النظرة البعيدة التي تطبع المستقبل للثقافة اليابانية بطابع يؤثر بدرجة كبيرة على تعليم العباقرة و المتفوقين من الأطفال في المجتمع الياباني ، وحيث يعتبر ذلك مرجعاً للمعلمين في اليابان ، وأينما يوجد الفرد فهناك التأكيد القوي على النظرة البعيدة(التويجري ،2000 ،ص277)

(2) التجارب العربية في رعاية المتفوقين :

***تجربة المملكة العربية السعودية :**

خطت المملكة العربية السعودية خطوة حضارية تتمثل في برنامج الكشف عن الموهوبين و رعايتهم ، وهي تعتبر ترجمة لما نصت عليه السياسة التعليمية التي حددت من ضمن أهدافها الاهتمام باكتشاف الموهوبين ورعايتهم ، وإتاحة الفرص و الإمكانيات المختلفة لنمو مواهبهم في إطار البرامج العامة ووضع برامج خاصة لهم ، وقد اكتمل لهذا البرنامج الأساس العلمي من خلال البحث العلمي الذي تم بدعم وإشراف و تمويل من مدينة الملك عبد العزيز للعلوم و التقنية ، وبتعاون مع وزارة التربية و التعليم ، والتي استمرت خمس سنوات ، وخرجت بتسعة مجلدات تضمنت المقاييس العلمية المقننة على المجتمع السعودي التي سيتم بواسطتها الكشف و التعرف على الطلاب الموهوبين ، كما تضمنت نماذج لبرامج في الرعاية الإثرائية في العلوم و الرياضيات ، ويهدف البرنامج الى تحقيق :

-تطوير برنامج متميز يتضمن إعداد الإختبارات و الاساليب و الطرق العلمية التي تستخدم في التعرف على الأطفال الموهوبين و الكشف عنهم .

-تقديم الرعاية العلمية و التعليمية للطلاب الموهوبين على شكل مسابقات و جوائز مادية و معنوية .

-تشجيع الطلبة الموهوبين في التعبير عن مواهبهم و إبداعاتهم و اختراعاتهم على شكل مسابقات و جوائز مادية و معنوية ، وتقديم الرعاية النفسية و الإجتماعية للموهوبين .

وقد تم إنشاء مؤسسة الملك عبد العزيز لرعاية الموهوبين عام 1420هـ ، وتتركز أولويات المؤسسة في رعاية الموهوبين في المراحل العمرية المبكرة ، وربط الموهبة باحتياجات التنمية و التقدم ، بالإضافة إلى إنشاء هيئة متخصصة بتسويق إبداعات الموهوبين لدى القطاع المستخدم ، ويتمثل مهام المؤسسة في الاتي :

-توفير الدعم المالي لمراكز الكشف عن الموهوبين و رعايتهم .

-توفير المنح للموهوبين لتمكنهم من تنمية مواهبهم وقدراتهم .

-إعداد البرامج و البحوث و الدراسات العلمية في مجال اختصاصها ودعمها .

-تقديم المشورة للجهات الحكومية و غير الحكومية لغرض رعاية الموهوبين(الغوثاني ،2006) .

***تجربة المملكة الأردنية الهاشمية:**

انطلقت تجربة الأردن في اكتشاف الموهوبين من برامج خاصة للمتفوقين وتتمثل في مدرسة خاصة بهم ، بالإضافة الى المراكز الريادية التي بلغت أربعة مراكز في كل من (أربيد ، الزرقاء ، الكرك ، البلقاء) لذلك تتنوع البرامج المتوافرة لرعاية الطلاب المتفوقين في الأردن على الرغم من حداثتها شأنها في ذلك شأن باقي الدول العربية ، والتي بدأت تولى اهتماماً خاصاً بهذه الفئة من الطلاب باعتبارهم ثروة وطنية لابد من الاستفادة من طاقاتها بعد الكشف عنها ورعايتها ، وتعد مدرسة اليوبيل للموهوبين في الأردن مدرسة ثانوية مستقلة داخلية مختلطة تتبع مؤسسة نور الحسين من الناحية الإدارية و التنظيمية ، وتقدم برنامجاً تعليمياً متكاملاً متوازياً للطلبة الموهوبين و المتفوقين أكاديمياً مدته أربع سنوات ، ويقتصر برنامجها على طلبة الفرع العلمي الذين يتم اختيارهم بعناية من بين مئات المرشحين من مختلف أنحاء المملكة(الشوبكي،2008،ص81) ، وطريقة القبول و الالتحاق يتم بوضع نظام شامل للترشيح و القبول حيث يطلب من كافة مدارس المملكة الإشتراك في تقديم كشوفاتها بالطلاب المقرر إدخالهم مدرسة اليوبيل الثانوية للمتفوقين ثم يتم اختبار الطلبة عبر المرحلة التمهيدية (التوعوية) تبدأ المرحلة التمهيدية لاختبار الطلاب بالقيام بحملة توعية من قبل القائمين على المدرسة و دوائر الاختبارات بمركز التميز التربوي ، ويتم عقد لقاءات متفرقة مع مديري و مديرات المدارس لتوضيح الإجراءات ، والتأكد من سير العملية بالاتجاه الصحيح ، وتتم هذه العملية في بداية الفصل الثاني من كل عام دراسي بعد استكمال كافة إجراءات قبول الطلاب تقوم لجنة القبول باختيار العدد المطلوب بالتساوي ذكور و إناث حسب تسلسل العلاقات المعيارية الكلية للطلبة بغض النظر عن عوامل ظروفهم الاقتصادية و الإجتماعية و منطقة السكن ، وذلك من خلال العطلة الصيفية ، وهكذا انطلقت جهود المملكة الأردنية في تجربتها في الكشف ورعاية الموهوبين من واقع المعطيات المعاصرة للتطور العلمي الذي أدخلت محدثاته بقوة على تركيب النظام التربوي على مستوى الأردن ، وبما ينافس المستوى العربي في الإشراف و الرعاية و الاهتمام المنهجي العلمي للطلاب الموهوبين في المجتمع العربي (الشوبكي،2008، ص83) .

***تجربة دولة مصر العربية :**

تعود رعاية الموهوبين في مصر إلى ما قبل قيام حركة التنوير و تحديداً في عصر محمد علي الذي قام بإرسال المتفوقين في المجالات المختلفة في بعثات خارجية إلى أوروبا لدراسة العلوم الحديثة و التزود بالخبرات المتقدمة ، وفي عام 1992م تم إنشاء بعض الفصول التجريبية الملحقة بمعهد التربية ، والتي تحولت فيما بعد إلى مدرسة نموذجية بحدائق القبة لرعاية الموهوبين ، وتم التركيز فيها على مبادئ التربية الحديثة و مراعاة الفروق الفردية ، وإنشاء أندية ثقافية و اجتماعية و رياضية و فنية ، وبعد الثورة 1952م تم التركيز على ثلاث فئات من المتفوقين في مصر وهم : المتفوقون دراسياً، و المواهب الأدائية في الفنون المختلفة ، والمتفوقون رياضياً ، واستمر قبول الطلبة الخمسة الأوائل بامتحانات الشهادة الإعدادية إلى أن أنشئت مدرسة المتفوقين الثانوية بعين شمس عام 1960م ، وقد وصل عدد الطلاب في هذه المدرسة عامي 1968-1969م إلى 280 طالباً (عبدالله ،2015) .

وتعتمد رعاية الموهوبين و المتفوقين في مصر على طريقتين هما : التجميع و الإثراء ، فنموذج مدرسة المتفوقين الثانوية بعين شمس يعتمد على التجميع و الإثراء معاً حيث يتم تجميع هؤلاء الطلاب في مدرسة خاصة بهم كما يستخدم أسلوب الإثراء التعليمي معهم ، فتوجد مناهج إضافية في جميع المواد الدراسية وفقاً لما تحدده الوزارة كل عام من رؤوس موضوعات إضافية يجمع الطلاب عنها مادة علمية من مراجع تحدد الوزارة أسماءها لهم ، أما نموذج فصول المتفوقين المنتشرة في المدارس الثانوية العامة في مصر فإنها تعتمد على أسلوب التجميع في فصول خاصة طول الوقت ، وتسير مناهجها وفق المناهج المقررة على الطلاب العاديين مع العناية بتوجيه الطلاب المتفوقين إلى إعداد البحوث العلمية ، وإجراء التجارب العلمية و ممارسة الأنشطة المتصلة بموضوعات تلك المناهج .

وبالنسبة للمناهج فإنه توجد مناهج إضافية لكل مادة دراسية ، ويوضع لها سؤال إجباري في متحان الفصلين الدراسيين بالصف الأول الثانوي ، بينما لا توجد هذه المناهج الإضافية في الصفين الثاني والثالث الثانوي حفاظاً على تكافؤ الفرص بين طلاب شهادة المرحلة الثانوية(وهبة ،2007، ص112) .

وترى الباحتتان أن برنامج اكتشاف الموهوبين وسبل تطويرها يحتاج الى تظافر الجهود بين كل المهتمين بمجال الموهوبين سواءً في وزارة التربية و التعليم ام في الادارة المدرسية ، حيث إن الادارة المدرسية يقع عليها مسؤولية تنفيذ هذه البرامج ولتحقيق هذا النجاح ينبغي مراعاة مايلي :

1-ضرورة تبنى وزارة التربية و التعليم خطة استراتيجية وطنية واضحة لاكتشاف الموهوبين و تقديم كافة التسهيلات لنجاح تنفيذها .

2-قيام وزارة التربية و التعليم بممارسة برامج اكتشاف الموهوبين في المراحل الاولى من السلم التعليمي كما هو معمول به في الدول المتقدمة كالولايات المتحدة الامريكية ،و اليابان ، و انجلترا .

3-وضع تشريعات مدروسة تتبنى برامج علمية تنظم التعامل مع الفئات الخاصة (فئة الموهوبين) و طرق تدعيمها .

4-العمل على إدراج مقرر عن اكتشاف الموهوبين ضمن الخطة التعليمية لكليات التربية بالجامعات الليبية ، وكذلك إعداد برنامج الدورات التدريبية تستهدف المدراء و المعلمون و تحت اشراف متخصصون في هذا المجال بكليات التربية .

5-ضرورة دعم المدارس أو المراكز المطبقة لبرنامج رعاية الموهوبين بالتجهيزات اللازمة من الوسائل التعليمية و تجهيزات مكتبية و انترنت

6-يجب على الادارة المدرسية تفهم متطلبات الموهوبين و الوقوف على مشكلاتهم و العمل على تدليلها .

7-العمل على توافر مهارات الابداع و الابتكار لدى المعلمين لدى المعلمين و تدريبهم على الطرق و الاساليب الحديثة التي تساعدهم في تنمية قدرات طلابهم الموهوبين .

8-إعداد معايير مناسبة ذات جودة لاكتشاف الموهوبين كاختبار القدرات العقلية و اختبارات الذكاء وغيرها .

9-استخدام إستراتجية تدريسية تناسب هذه الفئة ، و تعتمد على حل المشكلات ، والتعلم التعاوني ، و المناقشة ، و خرائط التفكير ، و التلخيص ، و التعلم الذاتي .

نتائج الدراسة :

1- العمل على تدريب المعلمين على برامج كيفية اكتشاف الطلاب الموهوبين والمتفوقين من خلال الملاحظات والمشاهدات لنشاطهم وسلوكهم داخل فصولهم و مدارسهم الدالة على وجود قدرات و مواهب يتمتعون بها .

2- إمكانية الاستفادة عند الكشف عن الطلاب الموهوبين باستخدام الطرق والأساليب والمحكات والمعايير التالية : اختبارات التفكير الابتكاري ، و إختبار القدرات العقلية ، و اختبار التحصيل الدراسي ، و إختبار الذكاء الفردي والجماعي ، الأنشطة والمسابقات المدرسية ، و ترشيح المعلمين ، و الترشيح الذاتي ، و ملف الطالب ، و بطاقة ملاحظة الموهوب (سجل تراكمي) .

3- إمكانية الاستفادة من تجارب بعض الدول المتقدمة و العربية في إختيار و تسكين و تعليم الطلاب الموهوبين ، وذلك على أساس برنامج فصول الامتياز ، و فصول ملحقة بفصول الطلاب العاديين ، وفصول الموهبة الخاصة ، و فصول البحث وحلقات النقاش ، فصول الموهوبين لتعليم المهن في ضوء احتياجات المجتمع .

التوصيات :

في ضوء العرض السابق لبرامج اكتشاف الموهوبين يمكن تقديم عددٍ من التوصيات منها :

1_الأخذ بمبدأ التشريع و السماح للطالب المتفوق باجتياز الصفوف الدراسية .

2_حث المسئولين في وزارة التربية و التعليم على تنظيم زيارات إلى مدارس للموهوبين خارج الوطن .

3_العمل على إثراء و تغيير بعض المناهج لتلائم الطلبة الموهوبين .

4_العمل على تطوير الأساليب التي يتم بها إختيار الطلبة الموهوبين و تقويمهم بما يواكب التطورات المحلية و العالمية بمختلف المجالات .

المقترحات :

استكمالا لهذا البحث يمكن اقتراح القيام بالدراسات التالية :

1_إجراء دراسات عن اسباب التفوق لدى الطلبة في ليبيا .

2_إجراء دراسة عن المشكلات التعليمية التي يعاني منها الطلبة الموهوبون من وجهة نظرهم .

المراجع :

1-ابوغريب ،عايدة ،وأخرون ، 2001م ،تصميم برامج تعليمية مقترحة لتنمية المواهب ، المركز القومي للبحوث التربوية و التنمية ، القاهرة.

2-الاشول ، إلطاف احمد ، 2013م ، المشكلات التي يعاني منها الطلاب الموهوبون و المتفوقون في مدرسة الميثاق ، المجلة العربية لتطوير التفوق ، العدد (16).

3-التويجري ، محمد عبد المحسن ، منصور، عبد المجيد ، 2000م ، الموهوبين افاق الرعاية و التأهيل بين الواقعين :العربي و العالمي ، ط1، مكتبة العبيكان ، الرياض.

4- الرابغي ،خالد محمد ، الموهبة مفهوم _تطوير_تجربة ،مركز الموهوبين ، جدة .

5-الصبي ، عبدالله محمد ، 2003م ،اطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة –ورشة عمل (تجارب عربية في رعاية الموهوبين دراسة مقارنة) فبراير . http://www.gulfkids.com

6-الشريف ، منال مزيو ، 2015م ، برنامج رعاية الموهوبين بين الواقع و المأمول بمنظور تربوي ، المؤتمر الدولي الثاني للموهوبين و المتفوقين ، كلية التربية ، جامعة الإمارات العربية المتحدة.

7-الشوبكي ، نايفة ، 2008م ، التجربة الأردنية في رعاية الطلبة الموهوبين و المتفوقين ، بحث مقدم في المؤتمر السادس لوزراء التربية و التعليم في البلاد العربية المنعقد في المملكة العربية السعودية ، الرياض.

8-الصبيحي ، محمد بن سليمان ، 2006م ، الإعلام وصناعة الموهبة ، المؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة ورعاية الموهبة من أجل المستقبل ، جدة ، المملكة العربية السعودية.

9-العاجز ، فؤاد علي ، رمزي ،زكي ، 2012م ، واقع الطلبة الموهوبين و المتفوقين بمحافظة غزة وسبل تحسينه ، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية و النفسية ، المجلد العشرين ، العدد الأول.

10-الغوثاني ، يحي ،2006م ، الجهود العالمية و العربية لرعاية المتفوقين و الموهوبين.

11-حامد ، نجلاء محمد ،وأخرون ، 2014م ، السياسات و الممارسات الإدارية و التربوية اللازمة لاكتشاف و رعاية الموهوبين ، المؤتمر العلمي الدولي الثاني ، كلية التربية ، جامعة المنوفية.

12-حنفي ،علي عبد النبي ، 2009م ، أساليب اكتشاف ورعاية ذوي الاستثناءات المزدوجة ، المؤتمر العلمي لكلية التربية ، جامعة بنها (اكتشاف ورعاية الموهوبين بين الواقع والمأمول).

13-شعيب ، محمد رمضان ، 2007م ، مناهج تربية الموهوبين و المتفوقين ، مجلة البحوث التربوية و النفسية ، العدد 26.

14-طنوس ،عادل ، ريحاني ،سلمان، 2012م ، السمات الشخصية التي تميز الطلبة الموهوبين و العاديين ، مجلة دراسات العلوم التربوية ، المجلد 39 ، العدد1.

15-عبد الرحمن ، ليلى ، 2004 م ، بعض سمات المتفوقين عقليا و معايير كشفها في المدارس النموذجية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الخرطوم ، السودان.

16-عبد الله ،إسلام معتز ، هجرة العقول :منظومة رعاية الموهوبين في مصر ، المركز الإقليمي للدراسات الإستراتيجية، القاهرة.

17-عبيد،ماجدة السيد،2000م ، تربية الموهوبين و المتفوقين ، دار الصفاء للنشر و التوزيع ، عمان ، الاردن .

18-عسكر ، سمير أحمد ، 1987م ، أصول الإدارة ، ط2، دار القلم ، الأردن.

19-عكاشة ، محمود فتحي ، أدوار المعلم في تنمية الذكاء الانفعالى لدى الأطفال الموهوبين ، كلية التربية ، جامعة الاسكندرية

20-علي ، يوسف، 2010م ، رؤية تحليلية لواقع اساليب و مقاييس الكشف عن الموهوبين و المتفوقين في الجماهيرية ، مجلة الثقافة و التنمية ، أكاديمية البحث العلمي و التكنولوجيا ، القاهرة ، العدد28. http://www.rcssmideast.org

21-غانم ، محمد حسن، 2015م ، المتفوقون عقليا طرق الاكتشاف و استراتيجيات تنمية الموهبة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة.

22-فطناني ، محمد حسين ، مريزيق ، هشام ، 2007م ، تربية الموهوبين و تنميتهم ، دار المسيرة للنشر و التوزيع ، عمان ، الأردن.

23-مجاهد ،سالم ، الكوني ،عادل ، 2008م ، المعلم ودوره في اكتشاف الموهوبين بليبيا ، مجلة التنمية للموارد البشرية ، العدد السادس.
24-محمد ، محمود ، 2006م ، تصور مقترح للدور التكاملي لمؤسسات التعليم العام و التعليم العالي في رعاية الموهوبين ، المؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة ، جدة ، المملكة العربية السعودية.
25-محوط ، أحمد صالح ،2012، أساليب الإدارة المدرسية في اكتشاف الطلاب الموهوبين اكاديميا ، رسالة دكتوراه غير منشورة ،كلية الآداب ، جامعة طرابلس ، ليبيا .
26-مصطفى ،حمدي عبد الحميد ، 2011م ، طرق رعاية الموهوبين في بعض الدول المتقدمة.
27-معاجيني ، أسامة حسن ،2008م، تجارب الدول العربية و العالمية في رعاية الموهوبين ، المؤتمر السادس لوزراء التربية و التعليم ، الرياض.
28-وزارة التربية و التعليم 2000م ، ورشة العمل التحضيرية للمؤتمر القومي للموهوبين ، الإدارة المركزية للتعليم الاساسي ، القاهرة ، المجلد الثالث.
29-وهبة ، محمد حسن، 2007م ، الموهوبون و المتفوقون و أساليب اكتشافهم و رعايتهم خبرات عالمية ،دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر ، القاهرة.

المكتبة الرقمية: خصائصها ومميزاتها

د. نبيلة محمد الشاوش

محاضر بقسم المكتبات والمعلومات جامعة طرابلس فرع الجفارة

المستخلص

هذه الدراسة تناولت موضوع المكتبة الرقمية بإحاطة شاملة ودقيقة ؛ فهي تبدأ بتعريف المكتبة الرقمية وأبعادها وخصائصها كما تناقش الدراسة بعض المكونات الرئيسية للمكتبة الرقمية ومتطلباتها الفنية والمادية فضلا عن رقمنة مصادر المعلومات وأساليب الإختزان والحفظ الرقمي للمصادر الرقمية والمرقمنة ،وانتهت الدراسة بعرض مفصل لأهم الخدمات التي تختص المكتبة الرقمية بتقديمها والتميز بها .

مقدمة

يشهد العالم الحديث ثورة متزايدة في مجال المعلومات والتقنيات المستخدمة في معالجة هذه المعلومات لتيسير الحصول عليها واستخدامها، تتمثل في استخدام منظومات معلومات متعددة في تيسير العمل داخل المكتبات، واستبدال الوسائل التقليدية بأخرى إلكترونية فيما يتعلق بخزن المعلومات واسترجاعها، والاستفادة من تقنية الاتصال في بث المعلومات والاتصال بمراصد المعلومات عبر العالم، والمشاركة في المعلومات من خلال إنشاء شبكات المعلومات أو الانضمام إليها .

أهمية الدراسة

المكتبة الرقمية جاءت كنتيجة لثورة الاتصالات وتطبيقاتها فكانت واحدة من نواتج تلك الثورة التى شهدتها الألفية الثالثة . فهى الحاضر والمستقبل أيضا والتعريف بها ودراسة أساليب إنشائها وإدارتها من الأمور الجديرة بالاعتبار الأن في ظل انتشار الانترنت بتطبيقاتها المتعددة. ورغم بساطة هذا المفهوم من الناحية العملية إلا أن النواحي الفنية مازال يشوبها شيئا من التعقيد لما يحتاجه تنفيذ واستخدام هذا النوع من المكتبات إلى إمكانات مادية وبشرية خصوصا في الدول المصنفة علميا بالمتخلفة ... وتناولت هذه المقالة موضوع المكتبة الرقمية من حيث المفهوم والمميزات والمشكلات التى تواجهها وكذلك كيفية إنشائها. مع التركيز على خدماتها وطبيعة محتوياتها وأنواعها وكيفية تنظيم محتوياتها ومجموعاتها التى تعتمد عليها للقيام بهذه الخدمات اضافة الى المبنى والتجهيزات الخاصة بهذا النوع من المكتبات وكذلك صفات أخصائي المعلومات بالمكتبة الرقمية

تهدف هذه الدراسة الى تحقيق جملة من الاهداف وهى:

1- تحديد مفهوم المكتبة الرقمية والفرق بين مفهوم المكتبة الرقمية والمكتبات الاخرى
2- التعرف على مميزات المكتبة الرقمية
3- التعرف على وظائف المكتبة الرقمية
4- الوقوف على اهم محتويات واشكال المكتبة الرقمية ومصادر معلوماتها .
5- الوقوف على المشكلات التى تواجه المكتبات الرقمية
6- تتبع مراحل انشاء المكتبة الرقمية
7- تسليط الضوء على مبنى وتجهيزات وتنمية مقتنيات المكتبة الرقمية.
8- مواصفات أخصائي المكتبات الرقمية

9- التعرف على كيفية تنظيم المجموعات المكتبية للمكتبة الرقمية

10- تحديد انواع المكتبة الرقمية .

11- الوقوف على اهم الخدمات الفنية للمكتبة الرقمية .

المنهج المستخدم فى الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي تم من خلاله وصف ظاهرة المكتبات الرقمية والمنهج الوصفي يقوم على وصف الباحث للظاهرة المراد دراستها أو جمع أوصاف و معلومات دقيقة عنها كما بالاعتماد على دراسة واقع الظاهرة وتصورها وجمع بيانات عنها وتصنيفها وتحليلها واخضاعها للدراسة الدقيقة

تعريف المكتبة الرقمية

من الصعب الوقوف على تعريف محدد خاص المكتبة الرقمية يتفق عليه جميع المتخصصين المرتبطين من قريب او من بعيد ؛ ويرجع ذلك الى تنوع وتباين وجهات النظر المعالجة لهذه الاشكالية و من أهم تعريفات المكتبة الالكترونية تعريف (**Joan**,2002), فى قاموس مصطلحات المكتبات والمعلومات حيث عرفها بانها مكتبة تحتوى على نسبة كبيرة من المصادر فى شكل رقمي (مقروء أليا) بالتوازي مع المصادر المطبوعة أو الميكرو فيلمية وقد بأت عملية الرقمنة بخدمات التكشيف والاستخلاص ثم انتقلت الى الدوريات والكتب المرجعية ثم دخلت مجال نشر الكتب. وعرفتها الافلا بانها عبارة عن مجموعة من الخدمات والمحتويات المنظمة التي تتيح للمستفيد الولوج الى معلومات رقمية عبر شبكات الحاسبات (IFIA http://www.ifla.org/iv/ifla71/programme .htm). كما عرفها (ابوبكر الهوش2001،ص31) بانها "رؤية مستقبلية لشكل متطور من المكتبات الحالية فهى مجموعات منظمة من المعلومات الرقمية، تجمع بين التركيب والتجميع الذى كانت المكتبات تقوم به دائما مع التمثيل الرقمي الذى جعله الحاسوب ممكنا وعرفها المالكي بأنها المكتبة التى تشكل المصادر الالكترونية كل محتوياتها ، ولا تحتاج الى مبنى وانما لمجموعة من الخوادم وشبكة تربطها بالنهايات الطرفية للاستخدام (المعثم ,2010 ،ص.58). هذا المفهوم الجديد للمكتبة البسها ثوب التكنولوجيا لتتميز به عن غيرها من المكتبات والذي أطلق عليه بالمكتبات التقليدية لأنها تفوقت عليها من عدة نواحي، في كونها أكثر استخداما وتداولا وأكثر فاعلية زادها البيانات والمعلومات وأدواتها الحاسبات والبرامج والنظم المحوسبة وتقدم خدمات بلا حدود وبلا قيود. ويرى (Polger,1998,p9-62) أن المكتبات الرقمية ما هى إلا مجموعة من التقنيات والأدوات والمصادر والإجراءات ذات العلاقة بإدارة المحتوى فى بيئة المعلومات الالكترونية وعرفها (محمد عبد الهادى،2000،ص7) بأنها تلك المكتبة التي تقتنى مصادر معلومات رقمية سواء المنتجة أصلا فى شكل رقمي أو التي تم تحويلها الى الشكل الرقمي وتجرى عمليات ضبطها ببليوجرافيا باستخدام نظام آلي ويتاح الولوج اليها عن طريق شبكة حواسيب سواء كانت محلية أو موسعة أو عبر شبكة الأنترنت أما (بدر،2000،ص38) بأنها رؤيا مستقبلية بشكل متطور من المكتبات الحالية وذلك لأن المكتبات الرقمية يمكن أن تعرف بأنها مجموعات منظمة من المعلومات الرقمية فهى تجمع بين التركيب والتجميع الذى كانت المكتبات تقوم به دائما مع التمثيل الرقمي الذى جعله الحاسب الألى ممكنا .

ومما سبق يمكننا أن القول أن المكتبة الإلكترونية وان اختلف المتخصصين فى تعريفها وتحديد مفهومها تعنى ان كل ما تحويه يجب ان يكون فى شكل الكترونى ورقمي وليس هناك مبنى وكل العمليات والاجراءات تتم من خلال عالم افتراضي عبر شبكات الحاسب

الأولى موزعة عالميا وتعتبر المكتبات الرقمية تطور للمكتبات التقليدية وليست بديلا عنها .وتتشابه المكتبة الرقمية مع المكتبة التقليدية من حيث الوظائف والأهداف .

الفرق بين المكتبة الرقمية والمكتبة الالكترونية

قد يتساءل البعض هل هناك فرق بين المكتبة الإلكترونية والمكتبة الافتراضية ؟ وفيما يلي توضيح لهذه المصطلحات :

بالنسبة للمكتبة الرقمية فهي : المكتبة التي تهتم بمصادر المعلومات الرقمية سواء المنتجة أصلا في شكل رقمي أو التي يتم تحويلها إلى الشكل الرقمي (المرقمنة) وتجرى عمليات ضبطها ببليوغرافيا باستخدام نظام محوسب، ويتاح الوصول إليها عن طريق شبكة حاسبات سواء كانت محلية او موسعة او شبكة الانترنت. ويميز البعض بين المكتبة الالكترونية والمكتبة الرقمية بان المكتبة الالكترونية هي التى تشكل مصادر المعلومات الالكترونية الجزء الأكبر من محتوياتها والخدمات التي تقدمها ولكن ليس جميع محتوياتها أما **المكتبة الرقمية** فهي تلك التي تشكل المصادر الالكترونية أو الرقمية كل محتوياتها من خلال مجموعة من الخوادم وشبكة تربطها بالنهايات الطرفية للاستخدام .والمقصود بالمكتبة الرقمية هى تلك المكتبة التى باستطاعتها تحويل كافة اشكال مصادر المعلومات المتوفرة لديها الى اشكال رقمية قابلة للخزن والحفظ كأوعية معلومات متعددة MULTMEDIAفى الحواسيب ويمكن استرجاعها والتعامل معها من خلال خدمات مواقع الويب وشبكات الانترنت (WEB- BASED- SERVICES) .

وتختلف المكتبة الرقمية عن المكتبة الالكترونية بانها تعتمد على فكرة خزن المعلومات واسترجاعها الكترونيا وتوفير إمكانية الوصول إلى خدمات هذه المكتبات بواسطة توفير مداخل عن بعد تمكن المستفيد من استخدام مصادر المعلومات الالكترونية Remote Accessبشكلها الالكتروني طباعتها على ورق من مختلف المكتبات حول العالم , او من مصادر المعلومات التجارية لان هناك تداخل كبير حول المفهوم الذى يصف المكتبة الإلكترونية ومفهوم المكتبة الرقمية ..ورغم هدا الاختلاف فكلاهما يشترك فى خاصية اساسية وهى اعتمادهما على التشغيل الإلكتروني.

فالمكتبات الرقمية :

هى تلك المكتبات التي تملك مصادر تقليدية مطبوعة بغض النظر ان كانت متاحة على الانترنت أو لا.

–المكتبات الافتراضية (التخيلية)وهى مكتبات موجودة على الانترنت وليس لها مكان فى الواقع – المكتبة الالكترونية : وقد ذكرت ان لها معنيان هما: هي المعنى الشامل الذي يشمل كل المصطلحات وهي مكتبات عكس الافتراضية لها موقع على الانترنت ومكان فى الواقع. (الختمعي،http//www.informatics. gov. sa) **أما المكتبات الافتراضية** فهى عبارة عن تنظيم وادارة مجموعة من مصادر وخدمات المعلومات المتاحة والمتوافرة الكترونيا عبر شبكة الانترنت , ويشمل ذلك دمج المصادر والخدمات وتقديمها من خلال منفذ واحد وهو شبكة الانترنت كذلك فان المكتبة الافتراضية تشمل اتاحة وتوفير خدمات ومحتويات المكتبات عن بعد ولاماكن بعيدة مترامية الاطراف والربط والجمع ما بين اتاحة كافة انا ع مصادر المعلومات المتواجدة فى المكتبة والتي يكثر الطلب عليها وبين المصادر الالكترونية وتقديمها من خلال شبكة الكترونية .

لذا فان المكتبة الافتراضية هى مكتبة عالمية متاحة الكترونيا، وانها المكتبة التى تسهل على المستفيد الوصول الى كم هائل من المعلومات حال الطلب وفى الوقت الذى يجده مناسبا وبدون اى تأخير وتضع هذه المعلومات امامه وهو جالس على مكتبة . انها مكتبة موجودة الكترونيا من خلال مواقعها على الويب WEBSITE تقدم خدماتها المحوسبة فى بيئة الشبكات والاتصالات عن بعد .(عليان ،160،2009).

مميزات المكتبة الرقمية

للمكتبة الرقمية القدرة الهائلة على خزن المعلومات وتنظيمها وبثها الى المستفيدين من خلال قنوات المعلومات الالكترونية ومصادرها وتتمثل مميزات المكتبة الرقمية بالاتي:

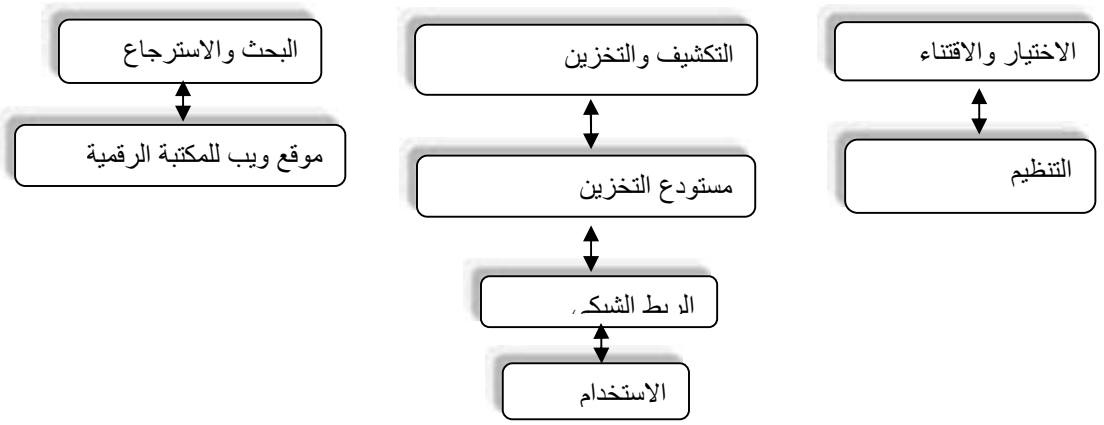
1- قدرة النظام الآلي على ادارة مصادر البيانات.
2- القدرة على ربط متعهد المعلومات بالباحث المستفيد من خلال القنوات الالكترونية .
3- قدرة العاملين على التدخل فى التعامل الإلكتروني عندما يعلن المستفيد عن حاجته لذلك.
4- القدرة على اختزان ونقل المعلومات الى الباحث من خلال قنوات الكترونية.
5- سهولة تحديث المعلومات.
6- تجاوز عائق المكان والزمن فالمكتبة الرقمية تحمل مجموعاتها الى المستفيد اينما كان ادا تمكن من الاتصال بها وتتاح له المعلومة بصورة دائمة وعلى مدار الساعة.
7- القدرة على جمع المعلومات وتنظيمها وتخزينها وتعميمها الكترونيا واستيعاب التقنيات الجديدة المتاحة فى عصر الالكترونيات . (علي،2011،ص650). ورغم ما تقدم عن اهمية المصادر الالكترونية الا ان المصادر الورقية ستظل تعايش معها وان كانت المصادر الالكترونية هى المهيمنة فى الوقت الحالى والمستقبل لعدة اسباب منها

1- توفر للباحث كما ضخما من البيانات والمعلومات سواء من خلال الأقراص المتراصة، أو من خلال اتصالها بمجموعات المكتبات ومراكز المعلومات والمواقع الأخرى .
2- تكون السيطرة على أوعية المعلومات الالكترونية سهلة وأكثر دقة وفاعلية من حيث تنظيم البيانات والمعلومات وتخزينها وحفظها وتحديثها مما سينعكس على استرجاع الباحث لهذه البيانات والمعلومات .
3- يستفيد الباحث من إمكانات المكتبة الالكترونية عند استخدامه لبرمجيات معالجة النصوص، ولبرمجيات الترجمة الآلية عند توافرها، والبرامج الإحصائية، فضلا عن الإفادة من إمكانات نظام النص المترابط، والوسائط المتعددة
4- تخطى الحواجز المكانية والحدود بين الدول والأقاليم واختصار الجهد والوقت في الحصول على المعلومات عن بعد، وبإمكان الباحث أن يحصل على كل ذلك وهو في مسكنه أو مكتبه الخاص.
5- تمكن من استخدام البريد الالكتروني والاتصال بالزملاء في المهنة والباحثين الآخرين، وتبادل الرسائل والأفكار مع مجموعات الحوار وتوزيع الاستبيانات واسترجاعها وغيرها.

تتيح هذه المكتبات للباحث فرصة كبيرة لنشر بحثه فور الانتهاء منها في زمن ضاقت فيه المساحات المخصصة للبحوث على أوراق الدوريات (عباس،2007،ص100).

وظائف المكتبة الرقمية : بتطور المكتبات من التقليدية الى الرقمية تغيرت وظائفها من الشكل التقليدي الى الشكل الإلكتروني بتركيز مهام المكتبة والمكتبيين على المجموعات الرقمية وما

تبعها من تقديم خدمات عن بعد والشكل التالى يبين اهم وظائف المكتبة الرقمية .



الاختيار والاقتناء:

يتم اقتناء المواد وتحويلها الى الشكل الرقمي .

التنظيم :

تحديد ما وراء البيانات لكل مقتنيات المجموعات.

التكشيف والتخزين:

بتكشيف المواد والمحتوى وتخزين كائنات الوثائق وما وراء البيانات والكشافات فى المستودع الرئيسي كمخزن مقتنيات المكتبة الرقمية لتيسير مهام البحث والاسترجاع .

البحث والاسترجاع :

عن طريق التصفح والبحث ومعاينة المحتوى للإستفادة منها وعادة ما يتم عرض واجهة المستفيد فى صفحة الويب.

موقع ويب للمكتبة الرقمية : هو حاسب خادم يستضيف مجموعات وخدمات المكتبة الرقمية ويعرض صفحة رئيسية لموقع المكتبة على شبكة ويب بما فيه من روابط وادوات انتقال وتحرك ملاحي واستعراض واسترجاع بناء على الخدمات المتاحة للمستفيد

الربط الشبكي :

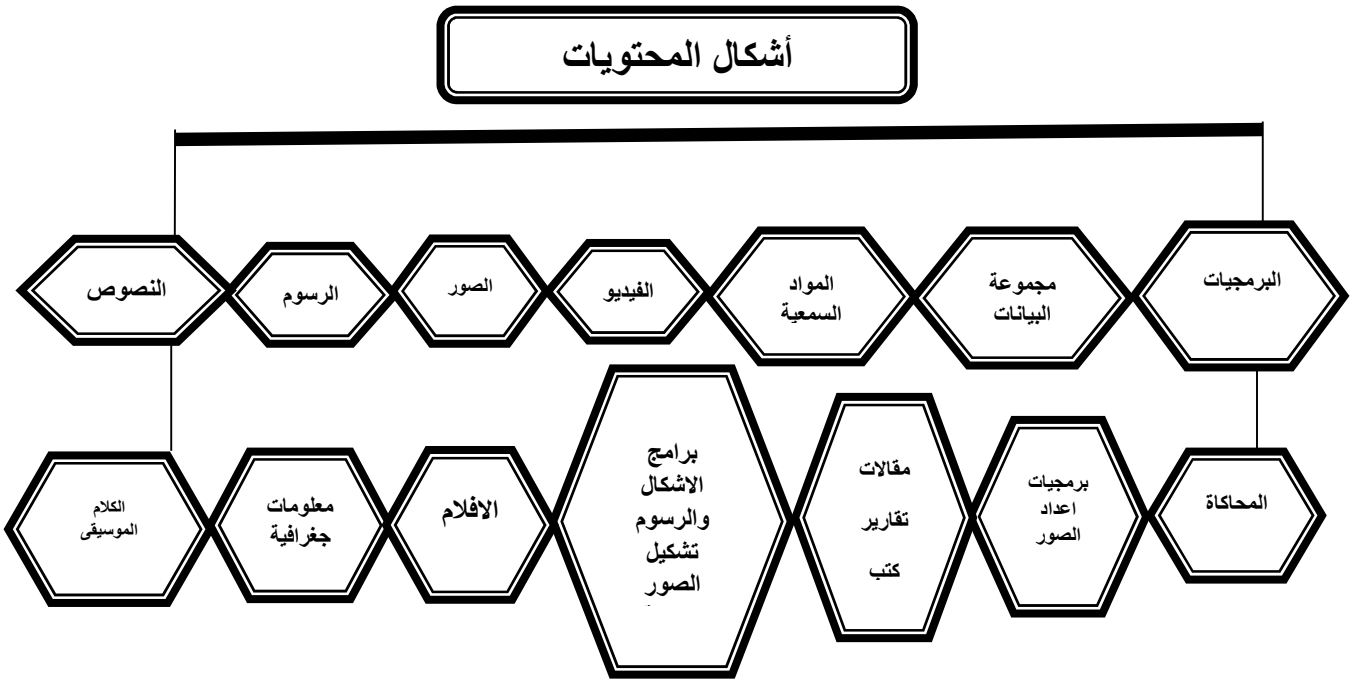
ربط موقع المكتبة الرقمية بشبكة داخلية او بشبكة الانترنت لتحقيق وصول المستفيدين والاسترجاع على الخط المباشر (بسيوني،2008،ص13). فكثير من الباحثين يتفقوا على أن الهدف الاساسي للمكتبة الرقمية هو انجاز الوظائف المكتبية التقليدية جميعها ولكن فى صورة الكترونية وفى شكل خدمات الكترونية

فالمكتبة الالكترونية ما هى الا امتداد متطور للمكتبة التقليدية تؤديان نفس الوظائف وتتيحان ذات المصادر فالمكتبة الالكترونية لم تلغى او تضف أي وجه آخر لهذه الوظائف الا بعض الخدمات التى تعد اكثر جدوى ونفعا فى البيئة الالكترونية لتحقيق الأهداف الاساسية للمكتبة فضلا على أن المكتبة الالكترونية سوف تعيد تعريف الخدمات المكتبية وتصميمها لتحقيق الأهداف الأساسية للمكتبة بصورة أكثر فاعلية مما هو عليه الآن .

محتويات وأشكال المكتبة الرقمية

بدأت عملية الرقمنة أول البداية بالفهارس العامة للمكتبات العالمية ثم شيئا فشيئا شملت كشافات الدوريات وخدمات الاستخلاص فالدوريات حتى عمت الكتب وظهرت ما يسمى بصناعة النشر الإلكتروني . كما تتنوع محتويات المكتبة الرقمية لتشمل

النصوص، الصور، المواد السمعية البصرية، برامج الحاسوب، الرسوم، وغيرها من المواد والتقنيات التي تحتاجها هذه المكتبات والشكل التالي يبين أشكال المحتويات الرقمية والأمثلة :



وفى هذا الصدد ينبغي الاهتمام بوضع سياسة لتنمية المقتنيات الالكترونية حيث تحتاج القرارات المتعلقة بإدارة وتنمية المقتنيات اهتماما خاصا وتختلف مصادر المعلومات الالكترونية عن المصادر المطبوعة من وجوه عديدة , فالمعلومات الالكترونية يتم توصيلها في أشكال جديدة وسريعة التغيير كما أن الاختيارات الداعمة للتجهيزات والبرامج والاتصالات عن بعد غير مألوفة أيضا حتى المصطلحات والمهارات الضرورية لفهم واستخدام مصادر المعلومات الالكترونية مختلفة عن المصادر التقليدية ,لذا يتطلب وضع هذه السياسة وجود اتفاق شامل بالمكتبة لقيمة هذه السياسة وأهميتها كما يجب أن يكون المشاركون في إعدادها مهتمين وملتزمين بهذا المشروع وان يتوفر للقائمين بالاختيار الخلفية العلمية والمكتبية بما فى ذلك طرق الوصول والتوصيل للوثائق كما يجب ان تكون لديهم إمكانية اختيار وتقييم بدائل (الحواسيب والبرامج) كما أن هناك عنصر آخر مهم بالنسبة لمصادر المعلومات الالكترونية وفاعلية الاختيار والإدارة وهو عنصر الميزانية التي يجب أن تكون منفصلة ومخصصة لهذه المصادر ومن المهم بعد ذلك كله على المكتبات الالكترونية أن تلعب دورا فاعلا وناشطا في حفظ مصادر المعلومات الالكترونية وإذا لم تقم بهذا الدور فستختفي سريعا الكثير من البيانات الرقمية .

ولابد لهذه المكتبات أن تراعى في اختيارها لهذه المصادر عملية التوازن بين الحاجة والطلب اعتمادا على التخطيط والتقييم الجيد لمجموعاتها وتتنوع مصادر المعلومات الالكترونية التى تحتويها هذه المكتبات حسب التغطية والمعالجة الموضوعية، وحسب الجهات المسؤولة عنها، وحسب نوعية المعلومات وإتاحتها . وتشمل مصادر المعلومات الالكترونية التي يمكن إن تقتنيها المكتبات :

1- ملفات المعلومات الخاصة بالمجتمع .

2- أبحاث علمية وأوراق المحاضرات والمذكرات.

3- المعاجم اللغوية.

4- دوائر معارف الكترونية متنوعة.

5- ملفات النصوص الكاملة.

6- خدمات التكشيف والاستخلاص.

7- قواعد البيانات الالكترونية .

8- ملفات موسيقية.

9- الملفات الرقمية.

10- حزم وبرمجيات الوسائط المتعددة

11- دوريات الكترونية .

12- كتب الكترونية (المالكي،2005،ص32-30).

مصادر المعلومات في المكتبات الرقمية

1- مقتنيات المكتبة التي تم تحويلها إلى الصورة الرقمية.

2- مجموعات بيانات متاحة على الخط المباشر.

3- المنشورات الالكترونية من الكتب والمراجع والأعمال المرجعية الالكترونية . (بسيوني،2008،ص17).

مشكلات المكتبات الرقمية

تواجه المكتبات بشكل عام جملة من التحديات منها :-

1- التطور التكنولوجي السريع وما يثيره من قضايا التقادم على مستوى العتاد والبرمجيات .

2- أعباء ومهام صيانة وحفظ المعلومات .

3- ضعف التحكم في المعلومات من قبل مالكي حقوق الملكية الفكرية وصعوبة إدارة هذه الحقوق .

4- ارتفاع تكلفة إنشاء المكتبات الرقمية .

5- مشكلات التكامل بين المكتبات الرقمية المختلفة .

6- مشكلات البرمجيات .

7- الزيادة الهائلة في المعلومات وفى اقتناء البيانات والمعلومات وتمثيلها في أشكال رقمية متنوعة يبرز العديد من المشكلات : مثل تنوع صيغ وحفظ المعلومات .وعدم تبنى المعايير القياسية الموحدة، واعتماد أساليب الوصول إلى هذه المعلومات على كشافات الكلمات الدالة keyword البسيطة والاستفسارات الارتباطين Relational queries بالإضافة إلى التحديات الاجتماعية

8- والاقتصادية والتشريعية والفنية الأخرى . (بسيوني،2008،ص17)

9- إن نظام معلومات المكتبة الرقمية يعتمد اعتمادا كبيرا على مؤهلات العاملين في المكتبة وخبراتهم، ومدى قدرتهم على التعامل مع تكنولوجيا المعلومات

والاتصالات وبذلك فإن نجاح مشاريع حوسبة المكتبات يعتمد على وجود مكتبيين على درجة عالية من التخصص واستيعاب قدرات تكنولوجيا المعلومات.

10- مشكلة حقوق الملكية الفكرية والحقوق الأدبية وحقوق النشر . معظم المؤلفين لا يفضلون نشر كتاباتهم بأشكال الكترونية خوفا من سرقتها ومن ثم ضياع حقوقهم المادية والأدبية .

مراحل إنشاء مكتبة رقمية

يتصور الكثير من صناع القرار أن عملية حوسبة أعمال المكتبات عملية بسيطة، وان تزويد المكتبة بمجموعة من الحواسيب يكفى لنجاح مثل هذه المشروعات غير أن ذلك ليس سوى جزء بسيط من نظام المعلومات الحديث وهو نظام معقد نسبيا ويعتمد بصورة أساسية على تدريب العاملين والمستفيدين وعلى وجود برمجيات جيدة وموارد مكتبية كافية (المالكي،2005،ص47). كما أن عملية تحول اى مكتبة تقليدية إلى مكتبة الكترونية يتمثل بهدفين أساسين أولهما حفظ مصادر المعلومات بالمكتبة في شكل رقمي وثانيهما إتاحة مصادر المعلومات الموجودة في المكتبة للمستخدمين في اى مكان , كما أن تطبيق التقنية في وظائف المكتبة لا يتم بسرعة بل يمر بثلاث مراحل وان اختلف الباحثين فى تحديدها الا انه يمكن القول بان مراحل الانشاء او التحول من الشكل التقليدي الى الإلكتروني يكون بتطبيق التقنية على العمليات اليدوية مثل الإعارة والتسجيل للدوريات وغيرها لغرض الاختصار في الوقت والاقتصاد في الكلفة.

1- تستخدم التقنية لأداء الأعمال غير التقليدية وهذه محاولات إبداعية في تنفيذ الوظائف التقليدية .

2- أما المرحلة الثالثة فتتمثل في استخدام الحواسيب من اجل تكوين وإرساء خدمات جديدة غير تقليدية .

ولكي يتم التحويل إلى مكتبة الكترونية لابد من توافر جملة من العوامل تتمثل في :-

- تعاون جاد بين الجمعيات المهنية .
- تعاون جاد بين العاملين في التخصص.
- إعداد مهني جيد وتكوين كادر مهني له قدرة التكيف مع المستقبل .
- الحرص على التدريب المستمر.
- بناء محكم لمحتويات المكتبة.

وتقتضى الحركة باتجاه الرقمنة أو المكتبة الالكترونية مراعاة التدرج فى التطبيق والبدء ضمن الإمكانات البشرية والمالية . ولتحقيق المكتبة الالكترونية لابد من تبنى الخطوات التالية :

1- زيادة المخصصات المالية للمكتبات بشكل عام .

2- تطوير أنظمة إدارة المكتبة .

3- تطوير البنية التحتية للمكتبة.

4- نقل البنية الأساسية infrastructure ممثلة في المعدات والبرمجيات وشبكة لربط نظام استرجاع المعلومات، وبوابة امن الكترونية، وذلك لحماية المكتبة من فقدان أو سرقة مجموعاتها .

5- إنشاء روابط .

6- ربط المكتبة بشبكة الانترنت .

7- توفر قواعد البيانات العالمية.

8- توفر أنظمة حديثة.

9- الاشتراك في قواعد المعلومات العامة والمتخصصة، والدوريات الالكترونية والكتب الالكترونية، حيث يتم ربط المكتبة بالناشر أو مقدم الخدمة .

10- الربط بين موقع المجلات الالكترونية والمجلات التي يحتويها نظام الفهرس الآلي في المكتبة .

11- توفير قسم خاص في المكتبة يتولى المسؤولية الكاملة للمكتبة الرقمية وإدارتها.

12- كما يعد موقع المكتبة على شبكة الانترنت مهما جدا وعاملا رئيسيا في إيصال خدمات المكتبات إلى قطاع واسع من المستفيدين، وان يضمن الموقع ما يلي :-

- معلومات عامة عن المكتبة.
- معلومات عن الخدمات التي تقدمها هذه المكتبات والفئات المستفيدة .
- روابط النظام الذي تستخدمه المكتبة، وقواعد المعلومات التي تشترك بها.
- أنظمة وسياسات ولوائح المكتبات والخدمات التي تقدمها.
- فهرس آلي موحد يحتوى على جميع الأوعية التي تتوفر في المكتبة .

13-تدريب العاملين: ويشتمل على تأهيل وتدريب العاملين في المكتبات ومراكز المعلومات على مهارات التعامل مع الأنظمة والتطبيقات الالكترونية . (المالكي،2005،ص28-29).

مبنى المكتبة الرقمية وتجهيزاتها:

من التأثيرات التى أحدثتها التقنيات الحديثة تعديل أثاث المكتب والمكتبة لكي يتلاءم مع احتياجات المستفيدين والموظفين فى هذا المحيط الالكتروني لان محيط العمل فى المجتمع الورقي يختلف عن محيط العمل فى المكتبات الالكتروني، كما ستحدث مثل هذه التقنيات والمعدات تغيرات فى ادارة المكتبات وخدماتها مثل تواجد أعداد كثيرة من أجهزة الحواسيب، مما سينتج عنه تقليص فى حجم صالات المطالعة وتخصيص مساحة اكبر لمكاتب الموظفين والأجهزة والطرفيات والمعامل، كما ان المساحة المخصصة للمستفيد أصبحت اكبر من ذي قبل .

إن الحديث عن مباني المكتبات الالكترونية يجب الا يقتصر على المكتبيين فقط، بل ينبغي إشراك المهندسين ومصممي المباني من ذوى الخبرة في هذا الميدان، اى لابد من وجود فريق عمل متكامل لإعداد تصاميم مناسبة لمبنى المكتبة الالكترونية.

ويختلف التصميم من مكتبة لأخرى تبعا لأهدافها ووظائفها وخدماتها وإجراءاتها واحتياجات المستفيدين ومع التأكيد على صعوبة وضع تصميم موحد لمبنى هذا النوع من المكتبات إلا أن مراعاة بعض الاعتبارات أثناء التصميم والبناء قد يساعد في إنشاء مبنى يتوافق مع أهداف المكتبة والمتغيرات التى تحكمها، وهذه الاعتبارات هى :-

1- اعتبارات مرونة وظائف المكتبة بما يسمح باستيعاب التقنيات والاحتياجات المستقبلية.

2- اعتبارات خاصة بالتصميم الداخلي وبيئة العمل كالإضاءة والتهوية والتكييف .. الخ .

3- اعتبارات أمنية تكفل توفير نظام امن وسلامة لمنع تسرب المقتنيات، الحرائق، والمخاطر الأخرى.

4- اعتبارات مالية لشراء الأجهزة والمعدات التي قد تتولد الحاجة اليها، ومن اجل صيانة الاجهزة الموجودة، وكذلك دفع تكاليف الاتصال والاشتراك فى الشبكات .

5- ينبغي ان نضع فى الحسبان مساحة مبنى المكتبة وبخاصة اذا كانت لدى المكتبة طموحات للتوسع فى المستقبل .

وقد لا يكون لهذه المكتبات موقع أو مبنى محسوس وانما موقع تقنى على الشبكة ومجموعة من الخوادم، يمكن للمستفيد أن يحصل على ما يريده من معلومات وخدمات دون ان تكون هناك ضرورة لحضوره إليها . (عليان،2009ص381-380).

اما بالنسبة للتجهيزات والمعدات الخاصة بالمكتبات الرقمية فتختلف وتتنوع من مكتبة الى اخرى وفقا لأهدافها وأنشطتها وخدماتها وطرق تقديم هذه الخدمات ونوعية الجمهور المستهدف، وبشكل عام ينبغي توافر أجهزة الحواسيب وطابعات وكاميرات رقمية، وأقراص ليزرية ومرنة ورقمية، او اشرطة صوتية ،واجهزة تكييف ومولدات كهربائية . وماسحات الكترونية وفيديو رقمي، وشاشات عرض وغيرها .

وخلاصة ما تقدم ان بناء المكتبات الرقمية فن يتطلب الكثير من المهارات الإنسانية والتكنولوجية المطلوبة و التى تشمل التصاميم والتجهيزات وشبكات المعلومات وآليات الاتصال واختيار الاستشاريين والعاملين ومطوري البرامج والخدمات، وكل ما يتعلق بمكونات المكتبة الرقمية .

أنواع المكتبات الرقمية

يمكن تصنيف المكتبات الرقمية تبعا لنوعية المعلومات التي تهدف لإتاحتها وتبعا لنوعية وشكل الوثائق والتي تخزنها وتعرضها. فهناك مجموعات متعددة الأشكال ومجموعات مصورة ومجموعات تأخذ طابع الكتب، والمواد سريعة الزوال ومجموعات الدوريات، واخيراً ما يسمى بالبورتال. Portal ونجد ان مشروع الذاكرة الأمريكية يمثل النوع الأول والذي يعتبر اكبر مكتبة رقمية حيث انها تشمل العديد من الأشكال المختلفة منها النص والصور الفوتوغرافية والتسجيلات والفيديو وعدد أخر من الأشكال القديمة.

أما النوع الثاني فتمثله مكتبة أرومان Index of /education (الزهري، http//.informatics. gov. sa).

تنمية المقتنيات المكتبة الالكترونية :-

إن من أهم متطلبات بناء المكتبة الرقمية هو بناء مجاميع رقمية وبحجم يمكن أن يجعلها ذات فائدة حقيقة , فالرقمنة ما هي إلا عملية استنساخ راقية تقنيا تمكن من تحويل الوثيقة مهما كان نوعها ووعاؤها إلى سلسلة حرفية رقمية والى صورة ويواكب هذا العمل التقني عمل فكرى ومكتبي من اجل فهرستها وجدولتها لتمثل محتوى النص المرقم, ويمكن القول أن هذه التكنولوجيا عبارة عن اختزال معلومات تتعلق بنص أو صورة أو صوت وما إليها ,وتحويلها إلى رموز ثنائية تتكون من الرقم الثنائي (الصفر والواحد), ونتيجة لهذا التغيير ولظهور هذه المصادر يظهر لدينا ما يعرف بالمجتمع غير الورقي , وهو المجتمع الذي تكون جميع أوعية المعلومات فيه متوفرة على وسيط الكتروني بدلا من الوسيط الورقي.

إن عملية تكوين المجاميع الرقمية يدعو إلى وجود تنسيق جماعي لأسباب عديدة منها:-

1 – إن السعي إلى تجميع المعلومات الرقمية والعمل على ترقيم المرقم منها أمر يتطلب تحمل تكاليف باهظة إذا ما أريد تحقيق ذلك بشكل منفرد لذا فان العمل في إطار عدد من المعاهد والمراكز ذات

الأهداف المماثلة أو المشتركة يحقق كسبا كبيرا على صعيد كفاءة الأداء وتخفيض التكاليف العامة لهذه الأنشطة .

2 – تخفيض التكاليف العرضية أو التي لا ضرورة لها مثل تكاليف الحصول على المعلومات وعملية تحويلها أكثر من مرة.

3 – ان بناء المجموعات الرقمية كافة سيعزز عملية المشاركة في المعلومات ويغنى المجاميع التي ستصبح سهلة فى متناول المستفيد .

إلا أن المكتبات الرقمية تحتاج إلى تعامل معين وسياسة خاصة بالنسبة لبعض المجموعات مثل

- المواد ذات السعة والقوة فى مجاميعها هناك مكتبات تتمتع بقوة كبيرة في تخصيص مجاميعها وفى سعة هذه المجاميع مما يجعل ترقيمها أو ترقيم جزءٌ منها أمرا هاما ومن ثم إضافة أعمال رقمية جديدة اليها .
- المجموعات المنفردة أو الوحيدة : توجد في بعض المكتبات نسخ منفردة لا نظير لها وتقع مسؤولية الترقيم عليها.
- الافضليات التي يحددها مجتمع المستفيدين : إن هذه الافضليات من المجاميع في بعض المكتبات ومراكز المعلومات تبرر الاحتفاظ بها محليا كالحاجة إليها مثلا في موضوع المناهج الدراسية. كما ينبغي الإشارة في هذا الصدد الى أن بعض عمليات المسح الالكتروني و الرقمنة لأشكال المواد الكبيرة تحتاج إلى وقت وجهد كبيرين في المكتبات التي تتميز بضخامة مقتنياتها . (المالكي،2005،ص33-34)

أمين المكتبة الرقمية ومهامه .

تقوم المكتبات الرقمية بتخزين مجموعات كبيرة جدا من مصادر المعلومات وتتنوع فيها أشكال وسائط المعلومات , تعمل بالإدارة الموزعة لمصادر المعلومات المتاحة ,,وتتيح وتعمد على تشارك الموارد ,وتستخدم أساليب ووسائل استرجاع ذكية , وتقوم بتوفير خدمات معلومات تمتد عبر الزمان والمكان ويتحول دور المكتبي من مجرد : من جمع وبث الوثائق ,مع مجتمع قراء ثابت ومحدود ، داخل جدران المكتبة مع مواد مطبوعة وسمعية بصرية ,بنمط خدمات سلبي إلى العمل بصورة المكتبي الرقمي الذي يعمل : كخبير ودليل معلومات بمجتمع قراء واسع يمكن لكل مستفيد الوصول إليه بالاتصال عبر الشبكة ، في إطار شبكة قد تمتد ,مع مجموعة رقمية ,بنمط خدمات تفاعلي نشط . تميز دور المكتبي في المكتبة الرقمية بالتحول من دور التقليدي إلى كونه خبير معلومات ومرشد معلومات يقوم عمله على :

- إعداد مخطط المكتبة
- وضع سياسات التحكم في عمل الشبكة
- انتقاء واقتناء وحفظ وتنظيم وإدارة المجموعات الرقمية
- إعداد مستخلصات المواد وفهرستها وتكشيفها
- تصميم واجهة مستفيد سهلة
- تخطيط تنفيذ، ودعم خدمات المعلومات
- تصميم، وصيانة ونقل المواد
- بحث وفهم إمكانات مصادر المعلومات الخارجية.
- تنقية المعلومات وتقييمها وتحديد أهميتها.
- الوصول إلى (والحصول على) المعلومات المفيدة .
- معالجة وتنظيم وإدارة المعلومات بفاعلية.
- تقديم خدمات المعلومات بفاعلية .
- التعاون مع مصادر المعلومات الخارجية المحلية والدولية.
- تأمين المعلومات.

- معرفة الاحتياجات المستقبلية. (بسيوني,2008،ص 637).

تنظيم مجموعات المكتبة الرقمية

تنظم مجموعات المكتبة الرقمية إما تنظيما ماديا يمكن برمجيات نظام المكتبة من التعرف عليها وإدارتها أو تنظم منطقيا يمكن المستخدم من تصورها والحصول على ما يريد من المعلومات وقد تناولت الأستاذة "مسفرة بنت خيل الله الخثعمى" في المقالة التي نشرت لها على شبكة الانترنت ثلاثة أمور مهمة في تنظيم المكتبات الرقمية وهى

أولا : التصنيف

تصنيف مجموعات المكتبة الرقمية ليسهل على المستخدم الانجاز خلالها وهو ان يتحرك المستخدم فى المجموعات وينتقل من مجال موضوع إلى آخر متفرع منه، ومن العام إلى الخاص إلى الأخص حتى يجد ما يبحث عنه من المعلومات ، وتصنف المجموعات بخطة من خطط التصنيف مثل تصنيف ديوى العشري أو التصنيف العشري العالمي ويمكن أن تصنف المجموعات وفق خطة تصنيف خالية من الرمز ويسمى ذلك تبويبا كخطة تبويب دليل تسبيح، ويتم تصنيف المجموعة إما يدويا بالكامل أو نصف إلى أو آليا بالكامل.

ثانياً : بيانات البياناتmetadata

يعنى مصطلح بيانات البيانات Metadata بيانات تصف بيانات أخرى . وهذا يقودنا لنسأل أنفسنا عن هذا المصطلح الذي لم نسمع عنه من قبل ولكن الأستاذ "سعد الزهري" , كانت إجابته حاضرة حيث ذكر ان هذا المصطلح لم يستخدم بهذا المعنى إلا حديثاً في سياق الحديث عن تنظيم المكتبات وموارد المعلومات الالكترونية , إلا انه معروف لدى المكتبيين منذ القدم , ولكن بمسمى الفهرسة , فالبيانات التي يتكون منها الفهرس مثل أسماء المؤلفين وعناوين الكتب وغيرها هي بيانات تصف بيانات أخرى، والميتاداتا عبارة عن بيانات تصف سمات وخصائص مصادر المعلومات , وتوضح علاقاتها وتساعد على الوصول إليها واكتشافها وأولوياتها واستخدامها بفاعلية واستخدم الميتاداتا أو ما وراء البيانات أو البيانات الخلفية كما يسميها بعض المتخصصين لتنظيم مصادر المعلومات في البيئة الالكترونية حتى يسهل استرجاعها والإفادة منها.

ثالثاً : البحث والاسترجاع عبر محركات البحث

مما لا شك فيه أن محركات البحث بمثابة كشافات شاملة للأنترنت، إلا أنها لا تحقق الهدف الذي يعد مستحيلا . ولكنها تكشف ما يقارب 60 – 80 % من المعلومات المتوافرة على الانترنت، وتقوم بذلك أليا بعد تجميع صفحات باستخدام برمجيات منها الإنسان الآلي Robots والعناكب Spiders وزواحف الويب WebCrawler والديدان Worms وتعتبر محركات البحث Search Enginesمن الأدوات التي تساعد الباحث في إيجاد كل ما يرغب في الحصول عليه من الانترنت عن طريق البحث في أعماق المعلومات الهائلة الموجودة في الانترنت ووضع محتوياتها بين يديه، موفرة بذلك الوقت والجهد للوصول إلى المعلومات المناسبة ومجنبة إياه الوقوع في متاهات البحث .(الخثعمي، http//.informatics. gov. sa).

خدمات المكتبة الرقمية .

تواجه دول العالم المختلفة تحدى التأثيرات المختلفة لتقنيات المعلومات والاتصالات حيث نشهد الآن قفزات هائلة في مجال المعلومات وتقنياتها الحديثة وكذلك فى مجال الشبكات المتطورة ومنها الانترنت وظهور المكتبات الرقمية والافتراضية حيث جعلت الانترنت خدمات المكتبات الرقمية أسرع وأكثر كفاءة فى مختلف المجالات والموضوعات لعموم فئات المجتمع ومن بين الخدمات التي تقدمها المكتبات الرقمية :-

1- المشاركة في تحليل ومعالجة المعلومات الرقمية وبشكل خاص عند التعامل مع النصوص فان هناك حاجة مختلفة من التحليل بسبب المشكلات الخاصة بالتحكم بالمصطلحات المحددة، وفى هذا المجال ربما يكون استخدام المكانز مفيدا لاسترجاع محتويات الوسائط المتعددة .

2- طالما إن المستفيدين الذين يستخدمون المكتبات الرقمية تكون لهم فى الغالب احتياجات فريدة لذا فان هناك نوع هام وقيم من الخدمات يقدم من جانب هذه المكتبات يتعلق بالخصوصية وبناء ملفات خاصة برغبة المستفيد حيث يتم إعلام هؤلاء المستفيدين بالموضوعات الحديثة ذات الاهتمام والمتوافرة في قاعدة معلومات المكتبة .

3- خدمة البحث عن المعلومات واسترجاعها من جانب أمناء المكتبة الرقمية وجميع هذه المكتبات تقدم هذه الخدمة عبر الأسئلة المباشرة ومن خلال الأشكال المعروضة فمشروع ذاكرة أمريكا على سبيل المثال، الذي يعد احد المشروعات المطورة بشكل متقن والمكتبات الرقمية المعقدة يقدم خدمات البحث المباشر عبر المجموعات المتكاملة أو المختارة للمستفيدين، ويتم ذلك من خلال البحث في الفهارس والببليوغرافيات وقواعد البيانات الالكترونية .

4- الخدمة المرجعية والإجابة عن الاستفسارات عبر مختلف القنوات والوسائل لأنواع مختلفة وخلفيات متباينة في احتياجات المعلوماتية من جمهور المستفيدين.

5- خدمات تدريب المستفيدين من خلال الجولات والبرامج التعليمية باستثمار مختلف تقنيات المعلومات والمواد الارشادية والتوضيحية من المواد السمعية البصرية والنشرات والكتيبات والأدلة وسواها.

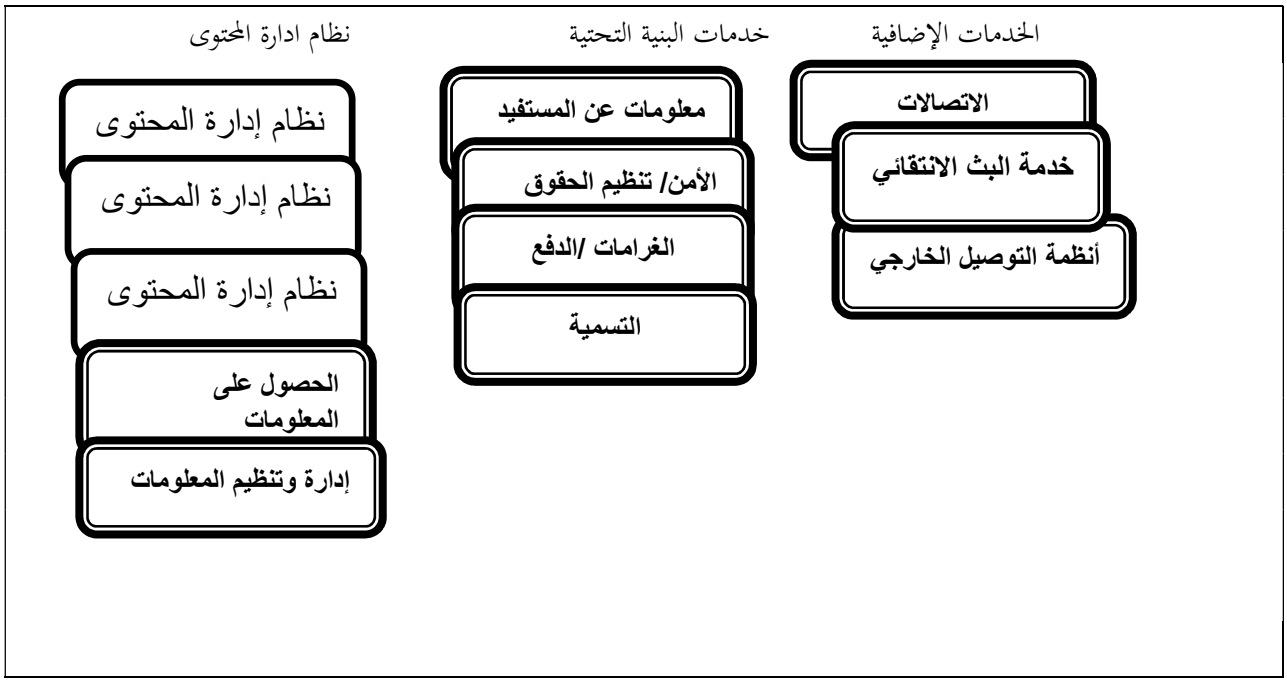
6- خدمات الإحاطة الجارية والبث الانتقائي للمعلومات , وتنهض بتقديم مثل هذه الخدمات أنواع مختلفة من المكتبات الجامعية والعامة والمتخصصة ,فعلى سبيل المثال تشرك مكتبة جامعية كاليفورنيا المستفيدين في الخدمات المعلنة والبريد الالكتروني للاطلاع على المعلومات والإخبار والمستجدات في مختلف القضايا والموضوعات وهناك خدمات أخرى تقدمها مكتبات رقمية تتضمن التطورات حول آفاق المعلومات الشخصية وما يتصل بخبرات الأفراد المبنية على المعرفة وسلوكهم في الماضي ,والمواد التي يفضلونها وتكنولوجيا الارتباط بهم ومعرفة احتياجاتهم وهذه واحدة من الخدمات البحثية لمشروعات المكتبات الرقمية في المعاهد والجامعات ,مثل جامعة كورنيل التي ستقدم مثل هذه الخدمات فى المستقبل القريب.

7- دعم العملية التعليمية وواجبات الطلاب من خلال بعض مراكز المكتبة الرقمية التي تقدم خدمات رقمية مختارة مجانا وبشكل خاص بالنسبة للمواد غير النصية.

8- الخدمات الاستشارية التي تحتاجها المنظمات والمؤسسات والمكتبات بأنواعها المختلفة ويسهم فيها خبراء في مختلف ميادين وحقول العمل المكتبي والمعلوماتي .

9- يسهم هذا النمط من المكتبات بدعم عملية اكتشاف الانتحال أو التزوير وهناك بعض الأنظمة مثل Stanford Copy Analysis Mechanism (Scam) لاكتشاف النسخ أو التقييد أو التقارير بين الوثائق الرقمية وفى هذا المجال تسهم بعض الحواسيب المتطورة بإمكاناتها في تقديم المساعدة في هذه العملية وتسمح بمزيد من التحكم لحل مشكلات هذه الوثائق والنصوص .

ويبين الشكل التالي وصفا لمحتويات خدمات المكتبة الرقمية التي تمثل بؤرة الاهتمام في هذا النوع من المكتبات . (عليان،2009،ص 377-378).



خدمات المكتبات الرقمية

المراجع العربية

1. أبو بكر محمود الهوش . التحول من النشر التقليدي إلى النشر الإلكتروني . عالم المعلومات والمكتبات والنشر، العدد الثاني 2001
2. أحمد أنور بدر (2000).تعليم المهنين فى المعلومات فى بيئة الكترونية والتطلعات العربية والمستقبلية الاتجاهات الحديثة فى المكتبات والمعلومات القاهرة ،المكتبة الأكاديمية 13.مج7.
3. أحمد على (2011) المكتبة الرقمية :الأسس ،المفاهيم والتحديات التى تواجه المكتبات الرقمية العربية. مجلة جامعة دمشق 1،مج27.
4. ربحى عليان. المكتبات الالكترونية والمكتبات الرقمية .- عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع,2009
5. سعد الزهري .رقمنة ملايين الكتب فى الغرب وعدم التفريق بين الإنترنت والمكتبة الرقمية فى الشرق . موقع مجلة المعلوماتية .http//.informatics gov. sa
6. طارق محمود عباس . خدمات المكتبات الالكترونية : نموذج للمكتبات الامريكية .- القاهرة: المركز الاصيل للطبع والنشر والتوزيع,2007 .
7. عبد الحميد بسيوني (2008).المكتبات الرقمية Digital libraries.- القاهرة: دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع .
8. مجبل لازم المالكي .المكتبات الرقمية وتقنية الوسائط المتعددة.- عمان: مؤسسة الوراق,2005.
9. محمد فتحي عبد الهادى (2000).مصادر المعلومات الالكترونية فى مكتبات الأطفال ،الاتجاهات الحديثة فى المكتبات والمعلومات ،القاهرة ،المكتبة الاكاديمية،ع13,مج7.
10. مسفرة بنت دخيل الله الختعمى – المكتبات الرقمية (digital libraries) موقع مجلة المعلوماتية .http//www.informatics. gov. sa
11. نبيل بن عبد الرحمن المعثم (2010).المكتبات الرقمية فى المملكة العربية السعودية مكتبة الملك فهد الوطنية نموذجا .الرياض ، مكتبة الملك فهد الوطنية .

المراجع الاجنبية

1. IFLA . World Library and information congress :71 the ifla general conference and council 29-11-2019 Disponible . sur Internet: http://www.ifla.org/iv/ifla71/programme .htm
2. Polger,T.W,Shapiro,C.D.and Josephs,M,R.(1999) The concept of models of use and its application in digitl libraries in: proceedings of the Second Electronic Library and Visual in Information Research Conference,ELVIRA 2,De Montfort University, Milton Keynes, UK, May,London,Aslib .

تطوير نظام إعداد المعلم في ليبيا في ضوء تجربتي اليابان وفنلندا دراسة تحليلية

أ.زاكي مسعود القمبري أ.محمد خليفة الطويل
عضوي هيئة التدريس قسم الإدارة التعليمية والتخطيط التربوي كلية التربية جامعة الزيتونة

المقدمة

العالم في عصرنا الحديث يواجه الكثير من التحديات والتي تشكل ضغوطاً على مختلف الدول في كافة المجالات، ومن أبرز هذه التحديات العولمة والتطور التكنولوجي والثورة المعلوماتية السريعة، ولما كان التعليم من أكثر المجالات حيويةً في التأثير على بناء المجتمعات، حيث أنه عمود بناء التنمية الاقتصادية والاجتماعية، فقد كان أكثر المجالات تأثًرا بهذه التحديات.

وليبيا كأحد دول العلم تأثّر نظامها التربوي بهذه التحديّات، ومن أبرز هذه التأثيرات ظهور عدد من المشكلات التي يعاني منها التعليم العام في ليبيا، وعلى رأسها مشكلة ضعف مخرجات التعليم العام، ، ولما كان المعلم من أبرز مدخلات العملية التعليمية، حيث أن جودة أي نظام تعليمي تقاس بمستوى معلّميه كما أشار إلى ذلك تقرير منّظمة اليونسكو لعام 2014م (لتعليم والتعلم: تحقيق الجودة للجميع .2014) من هنا كان لزاماً على ليبيا كغيرها من الدول أن تعمل على تطوير نظام إعداد معلميها بما يتناسب مع تلك التحديّات المتجددة باستمرار بحيث يساهم في تجويد مخرجات النظام التعليمي. ولما كانت التربية المقارنة إحدى وسائل فهم مشكلات التربية والتعليم في البلدان المختلفة، حيث يتم تحليل جوانبها وايجاد الحلول المختلفة التي اتبعتها الدول الأخرى في مواجهة مشكلات مماثلة(محمد منيرمرسي.2005). ومن خلال دراسة بعض نظم إعداد المعلم في بعض الدوّل المتقدمة التي تمتلك نظم تعليمية متميّزة، ومنها دولتي اليابان وفنلندا اللتان استطاعتا في فترة وجيزة أن تتحولا إلى دولتين من أقوى دول العالم اقتصاداً، في الوقت الذي كانتا لا تملكان فيه أي مصادر غنية للثروات، بينما عجزت بعض الدول الغنية بالثروات عن تحقيق ربع ما حققتاه في نفس الفترة، وذلك بسبب جودة النظم التعليمية بالدولتين كما أخبر بذلك الباحثون، حيث حصلتا على نتائج متقدّمة جداً في نتائج الاختبارات الدولية 2010م للقراءة والرياضيات والعلوم بشكل أثار إعجاب الوسط التربوي(مرجع سابق). ولكي تتمكن ليبيا كإحدى الدول النامية من اللحاق بركب الدول المتقدّمة كاليابان وفنلندا، وايجاد مكانها بين مجتمعات المعرفة من خلال تحقيق الجودة في نظامها التعليمي ،فإنها بحاجة لإجراء المزيد من الدراسات والبحوث التي تحلل وتدرس أنظمة إعداد المعلم في هذه الدول كأحد أهم مدخلات النظام التعليمي ومن ثمّ الاستفادة منها في تطوير نظام إعداد المعلم في ليبيا وفقاً للاتجاهات والنماذج الحديثة.

2. مشكلة الدراسة

يعدّ النظام التعليمي لأي دولة الركيزة الرئيسة في سباق التقدم بين الأمم، وهو السلاح الفعّال في مواجهة تحديّات المستقبل، ونظراً لأن نظام التعليم لن يستطيع ذلك دون وجود كوادر بشرية مؤهلة تضطلع بتنفيذ سياسات هذا النظام كما يجب، من هنا ندرك أهمية إعداد المعلم ومدى أثر ذلك في تحقيق أهداف التربية المنشودة. وعلى مستوى ليبيا فإن من أبرز المشكلات التي يعاني منها نظام التعليم هو ضعف إعداد المعلم وتأهيله، ونظراً لأن دولتي اليابان وفنلندا تتبعان أحدث الأنظمة في إعداد المعلم، ونظراً لأنه على قدر علم الباحث لم تتناول الدراسات التي تناولت "إعداد المعلم في ليبيا" تطويرها في ضوء تجربتي اليابان وفنلندا، فقد جاءت هذه الدراسة استجابةً لهذا المطلب الملّح، لاسيما وأن من أهم الأهداف العامة لوزارة التربية والتعليم تحسين الكفاءة النوعية للعناصر البشرية التعليمية التربوية لتكون قادرة على استيعاب أهداف المناهج التعليمية الحديثة. وبناءً على ما سبق فقد جاءت هذه الدراسة لتجيب عن التساؤل الرئيس التالي:

كيف يمكن تطوير نظام إعداد المعلم في ليبيا في ضوء تجربتي اليابان وفنلندا؟

أسئلة الدراسة

تحددت مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

كيف يمكن تطوير نظام إعداد المعلم في ليبيا في ضوء تجربتي اليابان وفنلندا؟ ويتفرع من هذا التساؤل الرئيس عدة تساؤلات فرعية كالتالي:

1. ما واقع نظام إعداد المعلم في اليابان؟
2. ما واقع نظام إعداد المعلم في فنلندا؟
3. ما واقع نظام إعداد المعلم في ليبيا؟
4. ما أوجه الشبه والاختلاف بين نظام إعداد المعلم في ليبيا ودولتي المقارنة (التحليل المقارن)؟
5. ما التوصيات التي يمكن الاستفادة منها في تطوير نظام إعداد المعلم في ليبيا في ظل تجربة دولتي المقارنة؟

أهداف الدراسة

تستهدف الدراسة تطوير نظام إعداد المعلم في ليبيا في ضوء تجربتي اليابان وفنلندا من خلال:

1. التعرّف على واقع نظام إعداد المعلم في اليابان.
2. التعرّف على واقع نظام إعداد المعلم في فنلندا.
3. الوقوف على واقع نظام إعداد المعلم في ليبيا.
4. تحديد أوجه الشبه والاختلاف بين نظام إعداد المعلم في ليبيا ودولتي المقارنة (التحليل المقارن)
5. وضع التوصيات التي يمكن الاستفادة منها في تطوير نظام إعداد المعلم في ليبيا في ظل تجربة دولتي المقارنة.

أهميّة الدراسة

1. قد تساهم هذه الدراسة في التعرف على التوجّهات الحديثة والمعاصرة في إعداد المعلم في دولتي اليابان وفنلندا.
2. تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية طبيعة التعليم العام ،والذي توضع فيه اللبنة الأساسية لبناء أرس المال البشري للدولة، والذي يعتبر من أهم الموارد التي تملكها أي دولة.
3. قد تساهم في تحقيق أحد متطلبات رفع مستوى النظام التعليمي في ليبيا "تحسين الكفاءة النوعية للعناصر البشرية التعليمية التربوية لتكون قادرة على استيعاب أهداف المناهج التعليمية الحديثة
4. أن الدراسة الحالية ممكن أن توفر المعلومات البحثية التي قد تساعد صانعي سياسة إعداد المعلم بليبيا في تطوير ذلك النظام.
5. جاءت الدراسة الحالية متزامنة مع توصيات منظمة اليونسكو 2104م الموجّهة نحو أهميّة الإعداد الجيّد للمعلمين لحل أزمة التعلّم .

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على محاولة تطوير نظام إعداد المعلم في ليبيا في ظل تجربة دولتي اليابان وفنلندا.

الحدود المكانية: تتخذ الدراسة من دولتي اليابان وفنلندا كدول للمقارنة للاستفادة من نظام إعداد المعلم في كل منهما باعتبارهما دولتين رائدتين في التعليم.

مصطلحات الدراسة

نظام إعداد المعلم: يقصد بنظام إعداد المعلّم في هذه الدراسة

"النظام تعليمي كأي نظام يتكون من مدخلات وعمليات ومخرجات، هدفه إعداد معلمين إعدادا جيّد يمكنهم من بناء جيل من الطلاب على مستوى عالٍ من التعليم".

الطريقة والاجراءات

منهج الدراسة

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج التحليلي المقارن ،باعتباره أنسب المناهج لإصلاح وتطوير نظام إعداد المعلم ،ولعل استخدام أسلوب جورج بيريداي ذو الخطوات الأربع وهي)الوصف والتفسير والموازنة والمقارنة(، هو أنسب وأيسر صور التحليل المقارن؛ لأنه يتمثّل في طريقة حل المشكلات التي تمكن بدورها من اختيار مشكلة واحدة ودراستها في أكثر من نظام تعليمي للوصول إلى الأساليب المختلفة التي أخذت بها النظم التعليمية الأخرى في مواجهة هذه المشكلة(احمد عبد الفتاح الزكي.2010.).

إجراءات الدراسة:

يتم تناول موضوع الدراسة من خلال الخطوات التالية:

1. وصف وتحليل واقع نظام إعداد المعلم في اليابان.
2. وصف وتحليل واقع نظام إعداد المعلم في فنلندا.
3. وصف وتشخيص واقع نظام إعداد المعلم في ليبيا.
4. د راسة مقارنة للوقوف على أوجه الشبه والاختلاف وتفسيرها ،وأهم النتائج.
5. وضع أهم المقترحات لتطوير نظام إعداد المعلم في ليبيا في ضوء تجربتي اليابان وفنلندا.

الاطار النظري والدارسات السابقة

1. **"دراسة دلال محمد إعواج2010 بعنوان برنامج إعداد المعلمين في الجامعات الليبية الواقع والطموح"** هدفت الدراسة وصف الواقع الحالي لبرامج إعداد المعلمين في كليات التربية بالجامعات الليبية ، وتحديد لبعض جوانب القصور فيها والمشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين في إعدادهم ومن ثم التوصل إلى إستراتيجية ونموذج مقترح مبني على أسس ومبادئ ومكونات واضحة ومحدد ،ومن توصيات الدراسة مايلي: ضرورة العمل على زيادة مستوى التعاون والتنسيق بين أساتذة الجامعات والعاملين في المدارس من معلمين ومدراء ومشرفين وكذلك بين الكليات في الجامعات المتعدد ،وضع نظام واضح للترقيات والحوافز التي من شأنها أن تحفز المعلم وتزيد من إقباله على المسار الذي تخصص فيه وترفع من مكانته الاجتماعية . العمل على إيجاد برامج تدريبية للخريجين وتوفير نشرات تربوية ليظلوا على اتصال دائم بكل ما يستجد من أمور تربوية حديثة، الاهتمام بالجانب التطبيقي في مواد الإعداد التربوي ، وتنمية مهارات التجريب العملي ، ربط مقررات الإعداد التربوي بمشكلات الميدان التربوي وربطها بما يتم تدريسه في الكليات.
2. **"دراسة إيمان أحمد شيهوب وآخرون2011 بعنوان سياسة قبول الطلاب لكليات التربية في ليبيا**

"هدفت الدراسة التعرف على سياسة القبول للطلاب / المعلمين بكليات التربية في ليبيا ، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي

التحليلي ، ومن توصيات الدراسة اختيار وفرز المتقدمين للدراسة وفق تقادير ودرجات تحصيلية تحدد مسبقاً للقبول بدرجات الثانويات العامة، إجراء المقابلة الشخصية والتأكيد على توزيع الدرجات التقويمية فيها بين أفراد اللجنة ،التأكيد على أن تجري عمليات القبول وفق لجان خاصة بالتسجيل ومرتبطة بالتعليم العالي وذلك لربط عمليات القبول بالحاجة في المجتمع لبعض التخصصات ووفق خطط مدرسة وذلك عن طريق فتح أقسام لإعداد معلمين في التخصصات التي تحتاجها البلاد وتجميد التخصصات التي اكتفت من المعلمين مؤقتاً لحين الحاجة ، كذلك التأكيد على استيعاب الكليات للأعداد المقبولة بها وفق إمكانيتها وقاعات الدراسة بها وأعضاء الهيئة التدريسية بالكليات.

3. **"دراسة حميده التهامي انديش 2019 بعنوان دراسة مقارنة لنظام إعداد معلم مرحلة التعليم الأساسي بكل من ليبيا ومصر وماليزيا"** هدفت هذه الدراسة إلى الوقوف على الملامح الأساسية لنظام إعداد معلم مرحلة التعليم الأساسي في كل من ليبيا ، وجمهورية مصر العربية وماليزيا في ضوء القوى والعوامل المجتمعية لكل منهم، ومعرفة أوجه الشبه والاختلاف بين نظام إعداد معلم مرحلة التعليم الأساسي في كل من ليبيا ودولتي المقارنة ،في محاولة للاستفادة من جهود كل من جمهورية مصر العربية وماليزيا في تطوير إعداد معلم مرحلة التعليم الأساسي بهدف تحسين وتطوير إعداد المعلم في ليبيا، وتقديم تصور مقترح لإعداد معلم مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا في ضوء خبرات دول المقارنة.

4. **"دراسة كنعان 2007 بعنوان رؤية لإعداد المعلمين وتأهيلهم وفق متطلبات أنظمة الجودة كخطوة أساسية للإصلاح المدرسي"** ،وقد هدفت إلى الوقوف عند مواصفات معلم المستقبل ومتطلبات إعداده، واعداد مقياس لتقويم ب ارمج إعداد المعلمين وفق متطلبات أنظمة الجودة العالمية وذلك لتحقيق الإصلاح المدرسي، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، ومقياس مبني على عدد من اللوائح والمعايير كأداة للدراسة، وتكوّن مجتمع الدراسة من طلاب كلية التربية بجامعة دمشق وعددهم(400) طالب وطالبة، وتم انتقاء العينة بطريقة عشوائية وعددها(148) طالب وطالبة، ومن نتائجها أن هناك قصوراً في مجال الإعداد المهني، وهناك حاجة ماسة إلى إعادة النظر فيها بما يتلاءم مع متطلبات الطلاب المعلمين، ومن توصياتها أهمية إعداد المعلمين وتأهيلهم على المستوى العربي والمحلي بما يتواكب مع التغيرات العالمية في هذا المجال، وطبقاً لأنظمة الجودة العالمية.

5. **"دراسة أحمد 2008 بعنوان تطوير برامج إعداد المعلم في كليات التربية في ضوء بعض معايير الجودة الشاملة"** وقد هدفت إلى وضع تصوّر مقترح لتطوير برامج إعداد المعلم في كليات التربية بالجامعات المصرية في ضوء بعض معايير الجودة الشاملة، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي ،واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وتكونت عيّنة الدراسة من مجموعة من أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات المصرية، من أهم نتائجها وضع تصوّر مقترح لتطوير برامج إعداد المعلّم في كليات التربية في ضوء بعض معايير الجودة الشاملة مكوّن من قسمين: القسم الأول الخطوات الإجرائية للتطوير والقسم الثاني مشكلات ومعوّقات كليات التربية وسبل التغلب على هذه المشكلات، واشتملت على بعض التوصيات التي يمكن من خلالها المساهمة في تنفيذ التصور المقترح.

6. **"دراسة التهامي 2008. دراسة تحليلية مقارنة لإعداد معلم الكبار في بعض الدول المتقدمة وامكانية الإفادة منها في مصر"** وقد هدفت إلى وضع تصور مقترح لإعداد معلم الكبار في مصر في ضوء خبرة دول المقارنة، واستخدمت منهج مدخل المشكلة في الدراسات المقارنة، ومن نتائجها عدم وجود نظام واضح المعالم في مصر لتعليم الكبار في الجامعات المصرية يهتم بإعداد المعلم في هذا المجال، وانتهت الدراسة بوضع تصور مقترح لإعداد معلم لكبار لمستوى لمرحلة الجامعية في مصر.

7. **"دراسة غانم 2008 بعنوان تطوير نظام إعداد معلم الفصل الواحد بمصر في ضوء خبرات بعض الدول دراسة مقارنة"** وقد هدفت إلى وضع تصور مقترح لتطوير نظام إعداد الفصل الواحد بمصر من خلال الاستفادة من خبرات بعض الدول في هذا المجال، واستخدمت المنهج المقارن، ومن أبرز نتائجها أن برامج الإعداد في مصر تحتاج إلى م ارجعة بحيث تتفق مع الاتجاهات المعاصرة، وانتهت بوضع تصور مقترح لنظام إعداد معلمي الفصل الواحد بمصر من ضمنه إعادة النظر في عملية إعداد معلمي المعلمين على المستويات الثقافية واللغوية والتخصصية والتربوية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة، واستقراء بعض المناهج المستخدمة في تلك الدراسات وأهدافها ونتائجها تبيّن ما يلي:

- نجد بأنه تنوّعت مناهج البحث المستخدمة في الدراسات بين المنهج المقارن والمنهج الوصفي المسحي والتحليلي، ويتّفق المنهج المستخدم في الدراسة الحالية مع معظم مناهج هذه الدراسات، وهو المنهج المقارن.
- هدفت بعض الدراسات إلى:

1. تناولت بعض الدراسات دراسة واقع نظام التعليم الحالي وسلبياته واقتراح برنامج لتطويره
2. بعض الدراسات كانت مقارنة إعداد معلمي التعليم الأساسي بين ليبيا ومصر وماليزيا
3. بعض الدراسات هدفت إلى وضع رؤية لإعداد المعلمين وتأهيلهم وفق متطلبات أنظمة الجودة.
4. عرضت بعض الدراسات أهم الإجراءات التي ينبغي أن تتخذ لتحسين إعداد المعلم .
5. تناولت بعض الدراسات وضع تصوّر مقترح لنظام إعداد المعلّم
6. تناولت بعض الدراسات إلى سياسة قبول الطلاب بكليات التربية

فيما تقوم الدراسة الحالية بدراسة تطوير نظام إعداد المعلم.

من خلال استعراض الدراسات السابقة تبيّن اختلاف فئات أفراد عيّنة الدراسة، وذلك على النحو التالي:

1. معظم الدراسات لم تستخدم عينة لان معظمها دراسات تحليلية
2. دراسات تناولت معلمي التعليم الأساسي فقط
3. دراسات اهتمت بأعضاء هيئة التدريس في كليات التربية

وتتّفق الدراسة الحالية مع معظم الدراسات في عدم استخدامها لعيّنة نظرا لاعتمادها على أسلوب التحليل.

- تناولت الدراسة الحالية ليبيا واتفقت معها دراسات اعواج وشيهوب واونديش بينما اختلفت عنها بقية الدراسات.
- أمّا عن أداة جمع البيانات فقد اتفقت معظم الدراسات مع الدراسة الحالية في عدم استخدامها لأداة.
- اتفقت معظم الدراسات السابقة على بعض النتائج وأهمها:

1. ضعف برامج إعداد المعلم.
2. الحاجة إلى إعادة النظر في برامج إعداد المعلم.
3. الحاجة إلى تطوير المهارات الابتكارية للمعلم.
4. وضع تصور مقترح لتطوير إعداد المعلم.
5. أهمية الاستفادة من تجارب الدول المتقدمة في مجال إعداد المعلم.

- وكذلك يلاحظ قلة الدراسات المحلية التي تتناول إعداد المعلم ، وان وجدت فإنها تغفل أهمية الاستفادة من تجارب الدول الأخرى في هذا المجال. من هنا تبرز أهمية الدراسة الحالية حيث تتناول بالتحليل العلمي تطوير نظام إعداد المعلم بليبيا في ضوء تجربتي اليابان وفنلندا بوصفهما دولتين رائدتين في هذا المجال.

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة فيما يلي:

- تحديد المشكلة الخاصة بالدراسة الحالية.
- تحديد المنهج المستخدم في الدراسة الحالية.
- تحديد محاور الإطار النظري الخاص بالدراسة الحالية.

5. النتائج ومناقشتها

1– عرض وتحليل ومناقشة نتيجة السؤال الأول:

نص السؤال: ما واقع نظام إعداد المعلم في اليابان؟ سيتم الإجابة على هذا السؤال من خلال استعراض مختلف خصائص هذا النظام كما يلي:

القوى والعوامل المؤثرة في نظام إعداد المعلم في اليابان:

1. **العوامل السكانية:** تعتبر اليابان خامس دولة في العالم من حيث عدد السكان فتوجهت اليابان إلى الاستثمار في الرأسمال البشري (الزكي.2006.ص22)

2. **العوامل الثقافية:** الطبيعة المرنة لتكوين النسيج الثقافي والتراث الياباني وقابليته للاقتباس واستيعاب مفاهيم وأفكار أجنبية يتميّز بقدرته على التكيف معها وصبغها بصبغة يابانية فمثلا الديانة الرئيسية في اليابان هي الشنتوية والبوذية وتمثل 84%من السكان ،ثم الديانة المسيحية 0.7%بينما تمثل باقي الديانات ما نسبته 15.3%من السكان(حسين. 2006.ص239) وهذا يدل على ان النظام التعليمي لا يتأثر بعامل الدين مما جعل تدريس الدين ممنوعا في المدارس اليابانية حيث نصت المادة 20 من الدستور الياباني بأن حرية الدين مكفولة للجميع ،ولا تمنح الدولة امتيازات لأية منظمة دينية (بكر .1999.ص59) اللغة الرسمية هي اللغة اليابانية ، لذا كانت لغة التعليم اليابانية في كافة المراحل ، مما جعل البيئة التعليمية بيئة يابانية خالصة ، وقد عدت دراسة الأنصاري (أحمد، 2000م ، ص 326) أن من مميزات النظام التربوي الياباني الناجح عدم الاعتماد على اللغات الأجنبية. إلا أن هذه النظرة تغيرت بسبب تأثيرات المصالح والنشاطات الاقتصادية مع دول العالم ، حيث أطلقوا شعار " أن الياباني الأمي عام 2000م هو الإنسان الذي لا يعرف لغتين أجنبيتين " (بكر ،1999، ص67) ، لذا نجد أنهم بدؤوا بتدريس اللغة الإنجليزية من بداية المرحلة المتوسطة ونخلص إلى أن العوامل الثقافية المتجانسة للشعب الياباني ألقت بظلالها على النظام التعليمي ، لذا يشير توماس رولن (أحمد ، 2000م ، ص 325) إلى أن المعجزة التربوية في اليابان تتمثل في تحقيق الوحدة الثقافية للشعب الياباني

3. **العوامل الاجتماعية**

هناك ثلاث مؤثرات للعوامل الاجتماعية في النظام التعليمي هي الطلب الاجتماعي على التعليم ، والتكوين الطبقي للمجتمع ، بالإضافة إلى قوى التأثير داخل المجتمع ونظرا لأن طبيعة المجتمع الياباني التجانس –كما ذكرنا – سواء من حيث الجنس أو الدين أو اللغة ، لذا فإن التكوين الطبقي للمجتمع وقوى التأثير داخل المجتمع لم يكن لهما تأثير واضح في المجتمع الياباني ونظامه التعليمي ، حيث ينص قانون التعليم في (المادة الثالثة) على منح جميع الناس فرصا متساوية لتلقي التعليم وفقا لقدراتهم ، ولن يتعرض أي

فرد لأي تمييز تعليمي على أساس العنصر أو الجنس ،أو الحالة الاجتماعية ، أو الأصل العائلي ، أو العقيدة الدينية(فرج،2005،ص221-222) أما بالنسبة للعامل الثالث وهو الطلب الاجتماعي على التعليم فإن تأثير الثقافة اليابانية المستمدة من الأفكار والقيم الكونفوشية التي تكن احتراما كبيرا للتعليم ومن يهبون حياتهم للعلم ، شكل ضغطا كبيرا على التعليم حيث أن الملتحقين بمراحل التعليم في المرحلة الإلزامية من سن السادسة وحتى الخامسة عشر يبلغ 100% ، وتصل نسبة الملتحقين بالتعليم حتى سن دخول الجامعة 80% ، كما أن من مظاهر ذلك الأمر أنه لا يوجد في اليابان فرد لا يقرأ ولا يكتب .(الغامدي ، 2006 ، ص 151) (أحمد ، 2000م ، ص 327).كما أن لتأثير الثقافة المستمدة من مبادئ الكونفوشية أثر كبير على ضرورة تكييف المرء لنفسه وأعماله وفقا للجماعة داخل بنية اجتماعية هرمية تجعله جزءا لا يتجزأ منها ، لذا يتسم المجتمع الياباني بمركزية الجماعة من خلال إعطاء أولوية للانسجام الاجتماعي حتى ولو كان على حساب مصالح الفرد ، مما جعل الأسرة تحتل عاملا كبيرا في تشكيل شخصية الفرد يحكمها نظام سلطة صارمة من قبل رب الأسرة الأمر الذي أثر على برامج وأساليب النظام التعليمي التي تركز على التعاون بين الجماعة وبناء روح الفريق ، وكذلك الاحترام العالي لأساتذتهم ، إضافة إلى الانضباط الذي يمتاز به الطالب الياباني صغيراً أو كبيراً ، فلا يستغرب أن تجد الطالب الياباني ينظف أرضيات وقاعات المدرسة ، (بيوشامب ،1999. ، ص 15)ويذكر مرسي (2005 ، ص 307) أنه يخصص يوميا (20) دقيقة في المدرسة اليابانية ليقوم الطلاب بتنظيف المدرسة وكافة مرافقها ، حيث لا يوجد مستخدمين أو عمال نظافة.

4. العوامل السياسية:

بعد هزيمة اليابان في الحرب العالمية الثانية أُجريت تغييرات جذرية في نظام التعليم، وذلك بهدف تطويره، حيث ان النظام التعليمي في اليابان وقبل الحرب العالمية الثانية عام 1945 كان نظام شديد المركزية وبعد هزيمة اليابان في الحرب قامت الولايات المتحدة الامريكية بتفكيك تلك المركزية فأنشأت العديد من الإدارات المحلية في عام 1948 حيث تم تقسيم جهات الإشراف على النظام التعليمي الي ثلاث مستويات هي الادارة التعليمية على المستوى الوطني ، الإدارة التعليمية على المستوى الإقليمي ، الإدارة التعليمية على المستوى البلدي المحلي ولكل من هذه الإدارات اختصاصات فعلي المستوى الوطني فوزارة التربية والعلوم والرياضة والثقافة هي السلطة المركزية في اليابان وترتبط مباشرة بمجلس الوزراء الياباني وتقوم الوزارة بتعزيز ونشر التعليم والثقافة والعلوم من خلال التخطيط والتنسيق لتطوير وتحسين التعليم وتوجيه المؤسسات التعليمية العامة والخاصة وتقدم المساعدة المالية وتشغيل عدد من المؤسسات التعليمية كما ان الوزارة تقوم بالإشراف على كافة القطاعات التعليمية في البلاد وتوحيد المناهج وتدريب المعلمين ومتابعة عملهم وتزويد المدارس والمنشأت التعليمية بالجديد من وسائل التعليم والوسائط الحديثة والاشراف على اختبارات الطلاب النظرية والعملية وفيما يخص كليات إعداد المعلمين فإنها تشترط الدراسة فيها لمدة أربعة سنوات جامعية للراغبين في الالتحاق بمهنة التعليم، لتفي بمتطلبات المرحلة التي تمّر بها اليابان. (فرج،2005،ص230-231)

5. العوامل الاقتصادية:

اليابان من الدول الصناعية الكبرى على المستوى العالمي ، وذلك لتفوقها في المجال الصناعي والتقني ، بالإضافة إلى التجارة وصيد الأسماك ، الأمر الذي أعطاها قوة في الاقتصاد العالمي ، حيث تعد من أعلى الدول من حيث نصيب الفرد من الدخل القومي. فاليابان منذ عام 1959م اتجهت نحو الصناعة والتجارة بشكل كبير والاهتمام بصيد الأسماك بشكل كبير . وهذا الأمر أثر بشكل كبير على النظام التعليمي الذي سعى إلى ترسيخ مفهوم العمل بكل قوة في عقل الطفل الياباني منذ المرحلة الابتدائية ، من خلال

التركيز على "كيف تستطيع اليابان أن تعيش ؟ في ظل انعدام الموارد الطبيعية والحياتية ، فكان يقال لهم أن نستورد المادة الخام ثم نظيف لها قيمة ونصدرها وبهذا نكسب الثروة لشراء الطعام من الخارج ، يجب أن نفعل ذلك أو نتلاشى .(أحمد ،2000م ، ص 328) (حسين ، 2006م ، ص 349) لهذا قامت اليابان بالتركيز في التعليم على البرامج التعليمية التي يتطلبها النظام الاقتصادي سواء على مستوى التعليم العام أو التعليم العالي أو التعليم الفني والتقني . إضافة إلى أن حاجة سوق العمل إلى الأيدي العاملة تتطلب التحاق كثير من بالعمل قبل أن يكملوا تعليمهم ، لذا أوجد النظام التعليمي مدارس وكليات تعمل لنصف الوقت أو التعليم بالمراسلة لكي يتمكنوا من الجمع بين التعليم والعمل كما أن للعوامل الاقتصادية تأثيرات أخرى ستتضح لنا عند الحديث عن تمويل التعليم والبرامج الدراسية والتعليم العالي . مما ذكر فإن العوامل السابق ذكرها جعلت من النظام التعليمي الياباني نظاما متفوقا على الرغم من التحديات والعوائق الكبيرة ونجاحه في استثمار الثروة الحقيقية لأي أمه(الإنسان) ،وعملت على تكوين قوة اقتصادية عالمية معتمدة على الثروة البشرية المؤهلة والمعدة إعداداً شاملاً متكاملاً بمهارة وذكاء.

مؤسسات إعداد المعلم في اليابان:

يتخرج جل معلمي اليابان من الكليات المتوسطة والجامعات، ولا يُمنحون رخصة لمزاولة المهنة من وازرة التربية والتعليم إلاّ بعد 2 أشهر على التخرّج، والتدريب العملي في المدارس العامة، ثم اجتياز اختبار مجلس التعليم، الذي يعقد سنويا لتعيين المعلمين(هالة طه بخش،2010،ص428-447). وقد أصبح عدد كليات الإعداد(65) كلية، وبالرغم من هذا العدد الكبير إلا أنها لا تستوعب إلا ربع المتقدمين للالتحاق بها، وذلك لكون مهنة التعليم من المهن المرغوب بها في اليابان (أحمد عبد الفتاح الزكي ،مرجع سابق)

نظام إعداد المعلم في اليابان:

يتم إعداد معلمي التعليم الابتدائي والثانوي في الجامعات أو الكليات الدنيا المعترف بها من قبل وازرة التربية والعلوم والرياضة والثقافة. ومدة الدراسة لمعلمي المرحلة الابتدائية أربع سنوات تتم في الجامعات الوطنية، ويتم تدريب معلمي المدارس الثانوية الدنيا في جامعات وطنية عامة محلية أو خاصة، بينما يتم تدريب معلمي المدارس الثانوية العليا في الجامعات(وفاء عون،2013).

وتوجد ثلاثة أنواع من تراخيص المعلمين: المستوى الأعلى، والأول، والثاني. وللحصول على ترخيص معلم للمستوى الابتدائي أو الثانوي كان على المعلم المتدرب حضور دورة لمدة أسبوعين من التدريب العملي المكثف، وللمستوى الثانوي الأعلى تزداد هذه الفترة إلى حوالي 37 ساعة دراسة منها 4 على الأقل لمواضيع التخصص و30 لمهارات التعليم. وللمستوى الأول كان يستلزم الحصول على شهادة البكالوريوس بالإضافة إلى 29 ساعة دراسية، وبالنسبة للشهادة العليا كان المطلوب الحصول على شهادة الماجستير بالإضافة إلى 83 ساعة دراسية أوجاوا (كيشي أوجاوا،2009، ص54-57)، وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة بخش،(هالة طه بخش، مرجع سابق) والتي أظهرت أن إعداد المعلم في اليابان يتم في الجامعات اليابانية وهو على فئتين، معلم فئة أولى، ومعلم فئة ثانية.

تساعد برامج الإعداد السابقة على التأكد من حصول المعلم على تدريب وتأهيل ميداني، مرتبط بالميدان التربوي بشكل مباشر، إضافة إلى دراسته الأكاديمية في الجامعة.

يستوجب على كل من يرغب الانضمام لمهنة التدريس أن تتوافر فيه عدة شروط ومتطلبات، من أهمها:

1. أن يكون خريج مؤسسة تعليمية معتمدة ومعترف بها من قبل وزارة التربية والثقافة والرياضة والعلوم والتكنولوجيا MEXT.
2- حضور التدريب الميداني Field Training) التربية العملية(، بالنسبة لمعلمي التعليم الابتدائي يشترط أربع ساعات معتمدة من التدريب الميداني أسبوعياً، وبالنسبة لمعلمي المدارس المتوسطة والثانوية يشترط ساعتان معتمدة من التدريب الميداني أسبوعياً.

3- أن يجتاز اختبار تأهيل المعلمينTeacher Qualification Examination الذي تعقده الولاية (محمد محمد غنيم سويلم،2011،ص63-113). بعد أن يستوفي الطالب كافة الشروط السابقة، يصبح مؤهلا للعمل بمهنة التدريس في المحافظة التي اجتاز اختبار التأهيل بها. ويتم عمل قائمة بأسماء جميع المعلمين المؤهلين للعمل في مهنة التدريس في كل ولاية وتحفظ بمجلس التعليم بالولاية، حيث يقوم المجلس بتعيين المعلمين الجدد – المدرجة أسمائهم بتلك القائمة – طبقاً لحاجة الولاية والمناطق التعليمية من التخصصات المختلفة. وتسري صلاحية هذه القائمة لمدة عام، وفي حالة عدم تعيين المعلم خلال ذلك العام عليه أن يتقدم مرة ثانية لاجتياز اختبار تأهيل المعلمين بالولاية حتى تتاح له فرصة العمل بمهنة التدريس في العام التالي.

وعليه يتضح حرص واهتمام حكومة اليابان على توفير أفضل الكوادر المؤهلة والمعدة إعداداً جيداً للعمل في مهنة التدريس، وذلك بعد استيفاء الشروط السابقة واجتياز اختبار تأهيل المعلمين، ويرجع ذلك إلى أهمية وعظمة مكانة المعلم في المجتمع الياباني.

نظم قبول الطلاب في اليابان

أما شروط القبول في كليات التربية في اليابان فهي على النحو التالي:

1. شهادة استكمال الثانوية العامة.
2. خضوع الطالب لمقابلة شخصية عن طريق أساتذة مختصين.
3. اللياقة البدنية والصحية اللازمة لمهنة التدريس.
4. شهادة بحسن السيرة والسلوك والخلق من المدرسة التي كان بها الطالب.
5. ملف أكاديمي عن الطالب يتضمن معدله الدراسي التراكمي في المراحل التعليمية السابقة.
6. خلو الطالب من العاهات البدنية والسمعية والبصرية.
7. أن يتصف الطالب بخصائص شخصية جيدة مثل الفطنة والذكاء والفراسة.
8. يمر الطالب باختبارات تحريرية تعقدها كليات التربية سواء في التربية العامة أو التخصص (عبد العظيم صبري ورضا توفيق ،2017 ص45) ومن أهم اختبارات القبول في كليات التربية اليابانية ما يلي:

1. اختبارات القبول التحصيلية العامة، ومنها اختبار NCUUE وهو اختبار وطني يعطى لكل الراغبين في الالتحاق بكليات التربية، ويعقد هذا الاختبار في شهر يناير من كل عام تحت إشراف المركز القومي لامتحانات القبول.
2. اختبارات القبول الخاصة بكليات التربية والتي تقيس قد ارت واستعدادات وميول واهتمامات الطلاب من زوايا مختلفة.
3. اختبارات المهارات العملية بهدف تحديد مها ارت الطلبة وقد ارتهم العملية ومها ارتهم اللازمة للعمل في التعليم.
4. اختبارات المقال، حيث يطلب من الطلاب كتابة مقالات متنوعة في موضوعات مختلفة للتعرف على مستوى التفكير وطريقة الكتابة لدى الطلاب.
5. اختبارات الدقة للتعرف على مستوى الإتقان لدى الطلبة في اللغة اليابانية وبعض اللغات الأخرى (مرجع سابق).

حرص المؤسسات التربوية على قبول الأفضل والأكفاء من بين المتقدمين للالتحاق بها، وذلك عبر مجموعة من اختبارات القبول التي تكون بمثابة مقياس لقدرات وكفاءات المرشحين، مما يضمن معلمين قادرين على أداء رسالتهم التعليمية على أكمل وجه.

جوانب الإعداد في اليابان

جوانب الإعداد في اليابان كما يوضحها (محمد السيد ،2004) و(ربي ناصر الشعراوي ،2010) حيث يتم التأكيد على الموضوعات التربوية للمرحلة الدنيا من الثانوي أكبر بكثير بالنسبة لبعض المعلمين في إنجلترا والولايات المتحدة. فمعلم المرحلة الثانوية العليا يدرس منهجاً دراسياً يحتوي على 10% من مقرراته علوماً تربوية، بينما تصل المقررات الأكاديمية التخصصية إلى 90% ومعلم المرحلة الدنيا من الثانوية يتلقى منهجاً دراسياً يحتوي على 30% علوماً تربوية و70% مقررات تخصصية وتشمل المقررات المهنية التربوية التي تدرس في الجامعات اليابانية: مبادئ التربية — عمليات التعلم للأطفال – طرق التدريس – التربية الخلقية – نظم التعليم – المناهج – الإرشاد والتوجيه – التدريبات التربوية – التربية الترفيهية – التربية العملية التي تستمر مدة أسبوعان بداية الصف الثالث.

نظم التقويم والاختبارات:

ترى (سعاد عبد النبي وآخرون ،2005) أم في اليابان هناك تقويم للطلاب على مدار العام الدراسي من قبل المحاضرين وأعضاء هيئة التدريس، وهناك امتحانات لكل مقرر، تعقد في نهاية كل فصل دارسي، وتتنوع وسائل وأساليب الامتحانات لتشتمل على الاختبارات التحريرية والشفهية والعملية ،وقد يتم تكليف الطالب بإجراء بعض البحوث المرتبطة ببعض المقررات الدراسية، ومن المعروف عن اليابان الص ارمة في امتحاناتها مما يؤدي إلى إقدام الكثير من الطلاب على الانتحار بسبب القلق المرتبط بالامتحانات، وتعود هذه الص ارمة للرغبة الشديدة في تجويد مخرجات التعليم نظرا لما تفرضه المنافسة العالمية

2- عرض وتحليل ومناقشة نتيجة السؤال الثاني:

نص السؤال الأول: ما واقع نظام إعداد المعلم في فنلندا؟ وستتم الإجابة على هذا السؤال من خلال عرض مختلف جوانب نظام إعداد المعلم في فنلندا، مع تناولها بالتحليل، كما يلي:

القوى والعوامل المؤثرة في نظام إعداد المعلم في فنلندا:

هناك عدّة عوامل أثرت على نظام إعداد المعلم في فنلندا كما يراها (عبد السلام الشبراوي وخالد عطية ، 2010) و(رانيا عبد العزيز ،2012) من أهمّها:

أ. العوامل السكانية: يبلغ عدد سكّان فنلندا 4.2 مليون نسمة سفارة فنلندا ،2104م، ونظرا لانخفاض عدد السكان بها نجد بأن ذلك أدى إلى قلة عدد الطلاب في مؤسسات إعداد المعلمين، الأمر الذي انعكس بالإيجاب على مستوى التعليم بها .

ب . العوامل الثقافية: تلعب كلاً من ثقافة وحضارة فنلندا والمجتمع المرفه والخصائص العرقية لشعبها دور في كيفية عمل النظام التعليمي بها بكافة مراحله

ج. العوامل الجغرافية: أثّرت الطبيعة الجغرافيا والمناخية على مؤسسات إعداد المعلم في فنلندا فنجد بأنه تطبيقاً لمبدأ تكافؤ الفرص في التعليم ظهرت أنواع من التعليم كالتعليم عن بعد (عبد العظيم صبري وآخرون، مرجع سابق).

د. العوامل السياسية: تقوم الحياة السياسية في فنلندا على الديمقراطية، لذلك فهي تتمتع بعلاقات خارجية ممتازة كان لها أثر كبير في النظام التعليمي بشكل عام ومؤسسات إعداد المعلم بها بشكل خاص، وذلك من خلال المشاركة في الكثير من المبادرات والبرامج الدولية في مجال التعليم .

هـ. العامل الاقتصادي: مع بداية التسعينات تأثرت فنلندا بفترة ركود اقتصادي غير مسبوقة أثرت على كافة القطاعات ومن بينها التعليم، إلا أن الاقتصاد الفنلندي استعاد مكانته بعد خطط التنمية التي قدمتها الحكومة، حيث أصبحت فنلندا البلد السابع الأكثر

تنافسية على المستوى العالمي وفقاً للمنتدى الاقتصادي العالمي، الأمر الذي انعكس على الاهتمام بتوفير وتخصيص ميزانية للجوانب التعليمية، الأمر الذي أدى إلى انتعاش مؤسسات إعداد المعلم بها (عبد العظيم صبري وآخرون، مرجع سابق).

مما سبق نلاحظ بأن هناك عدد من العوامل التي مرّت وما ازل بعضها يمرّ على فنلندا، والتي كان لها الأثر الكبير في تقدّم مؤسسات إعداد المعلم بها، ونجاحها في تخريج مجموعة معلمين على مستوى عالي من الإعداد استطاعوا أن يحققوا أهداف التعليم بها بكل نجاح وكفاءة، ممّا انعكس على نوع المخرجات التي تنضج على أيدي هؤلاء المعلمين.

مؤسسات إعداد المعلم في فنلندا:

أوضح (عزام الدخيل ،2014) و (A and Kallioniemi,Niemi.H.Toom,2012) أن مؤسسات إعداد المعلم في فنلندا تابعة للجامعات، حيث يوجد(11) جامعة تتبعها برامج لإعداد المعلمين يوجد أيضاً خمس كليات تدريب مهني للمعلمين، وهكذا فمن السهل مراقبة الجودة وتحقيق المعايير المطلوبة، حيث يتم تقييم هذه البرامج في أوقات مختلفة على المستوى المحلي والعالمي، وذلك بغرض تطويرها والتأكد من تحقيق أهدافها، كما أنه من المميز في فنلندا أن العلاقة بين وزارة التعليم والثقافة ومؤسسات إعداد المعلمين وثيقة، فأغلب مشاريع مؤسسات إعداد المعلمين يتم تنفيذها بالاشتراك بينهما.

من هنا نجد أن إعداد المعلمين في فنلندا يقع على عاتق الجامعات بها، مما يمنح هذه الب ارمج القوة الأكاديمية، كما أن عدد هذه الجامعات قليل جداً؛ نظرا لقلة عدد سكان فنلندا وصغر مساحتها، مما يسهل عملية تقييمها وتطويرها وعملية التنسيق بينها وبين وازرة التعليم والثقافة، حيث أنه من أبرز عوامل نجاح أي مهنة التكامل بين مؤسسات إعدادها وبين وازرتها.

نظام إعداد المعلم في فنلندا:

قد أوضح كلا من (O.Murray.J and jones .M,2014)(McNamara , Mora ,J and Wood, k,2014) نظام إعداد المعلمين الفنلندي يتبع النموذج الأوروبي (ECTS) الذي يتضمن مسارين مختلفين بشهادتين مختلفتين، الشهادة الأول يحصل عليها عند حصوله على درجة البكالوريوس بإكماله ECTS180، وشهادة أخرى يحصل عليها عند حصوله على درجة الماجستير عند إكماله 180 ECTS إضافية ، والجدير بالذكر أن نظام ECTS الذي تتبعه فنلندا تتبعه أيضاً 42 دولة أوروبية .

وتعتبر درجة الماجستير شرط أساسي لممارسة مهنة التعليم في فنلندا، وهناك اختلاف أساس في نظام إعداد معلمي المرحلة الابتدائية ومعلمي المرحلة الثانوية فمعلم المرحلة الابتدائية يشترط عليه أن يتخصص في قسم التعليم، مع إنهاء مقررات فرعية في مادتين من منهاج المرحلة الابتدائية ، كما يشترط حصوله على شهادة البكالوريوس بعد إكماله لثلاث سنوات دراسية، تتبعها سنتان دراسية يحصل في إثرها على درجة الماجستير .

أما معلمي المرحلة الثانوية فيشترط أن يتخصصوا في المادة التي سيعلمونها، حيث يلتحقون لدراسة أي من التخصصات كالرياضيات وخلافه في أحد الجامعات، ومن ثم يقررون أثناء دراستهم أو بعد إتمامها أن يكونوا معلمين متخصصين للمرحلة الثانوية، وحينها عليهم بعد أن ينهوا أربع سنوات من الدراسة النظرية للمادة الالتحاق بقسم التعليم في الجامعة المخصص لإعداد المعلمين ليتمكنوا من إتقان مهنتهم ،وفي نهاية البرنامج ذي الخمس سنوات يحصلون على درجة الماجستير .

من خلال استعراض نظام إعداد المعلمين المتبع في فنلندا نجد بأن نظام إعداد معلمي المرحلة الابتدائية هو نظام تكاملي حيث أنه يركّز على إعداد المعلم علمياً وتربوياً ومهنياً جنباً إلى جنب دون فواصل زمنية، وذلك في المرحلتين البكالوريوس والماجستير أما بالنسبة لنظام إعداد معلمي المرحلة الثانوية فهو نظام تتابعي حيث بمجرد إنهاء الطالب لسنوات التخصص الأربع يلتحق بعدها لمدة عام بقسم

التعليم في الجامعة بغرض الإعداد المهني التربوي، ونلاحظ أن في اشتراط الحصول على درجة الماجستير للمعلمين دلالة على المكانة العلمية التي يحظى بها معلمي فنلندا والتي جعلت منهم خبراء يتم الوثوق بهم ثقة كاملة من قبل الإدارات العليا.

نظم قبول الطلاب في فنلندا

من بين مختلف المهن تعتبر مهنة التعليم الألمع في فنلندا ،والأفضل في فنلندا هم فقط القادرون على تحقيق هذا الحلم المهني ، على سبيل المثال المتقدمين في برنامج لإعداد بجامعة هلسنكي(1000) متقدم سنوياً، ويتم قبول (100) طالب فقط، أي أن معدل القبول(01%) فقط، ولكن يتم ذلك بالطبع وفق معايير عالية، والنتيجة أن فنلندا تختار مدرسيها من نخبة النخبة، كما أن القبول في برامج إعداد المعلمين يتم بنسب تتوافق مع نسب الاحتياج للمعلمين في المدارس.

هناك مرحلتين لعملية الاختيار لتأهيل المعلمين في المدارس الابتدائية: أولاً/ يتم تحديد مجموعة من المرشحين بناءً على نتائج الامتحانات الثانوية العامة، وملف الإنجاز المدرسي ،وفي المرحلة التالية على المرشح أن يخوض امتحان تحريري في بعض كتب التربية، كما يقوم بالانخراط في نشاطات مشابهة لما يحدث داخل جدران المدرسة، حيث تتضح مهارات التفاعل والتواصل الاجتماعي لدى المرشح، بعد ذلك تجرى مقابلات شخصية مع كبار المرشحين، ويتم سؤالهم عن لماذا قرروا أن يصبحوا معلمين، هؤلاء المرشحين سيكون لديهم القدرة العالية لإكمال برنامج إعداد المعلمين الصارم .

مما سبق نجد بأن معايير القبول في برامج إعداد المعلمين هي معايير صارمة، حيث لا يتم الاعتماد على مؤشر واحد فقط للقبول بل يتمّ الاعتماد على عدّة مؤشرات متنوعة تضمن بأن من يلتحق بهذه المهنة هو أهل لها، ولعل من الملفت في هذه المعايير هو ملاحظة مهارات التواصل لدى المرشح عبر ممارسته لنشاطات مشابهة للمدرسة، والتي تفتقر إليها الكثير من أنظمة القبول في برامج إعداد المعلم في مختلف الدول، ولعلّ هذه الصرامة في القبول في برامج الإعداد يفسّرها ما للمعلم من أهمية قصوى في بناء الأفراد في المجتمع، فعلى يديه تتخرج كافة الكوادر التي تبني المجتمع من أطباء ومهندسين وخلافه.

برامج الإعداد في فنلندا

من البرامج التي يتم تدريسها في فنلندا:

1. الجانب المهني وطرق التدريس: وهي تشغل 21% من الخمس سنوات الخاصة ببرنامج إعداد المعلم، ويتم ذلك على فترات وليس دفعة واحدة، وهذا يعني أن سنة كاملة من هذا البرنامج تركّز على هذا الموضوع (عبد العظيم صبري وآخرون.2017 ص69-70) ومن المعارف التي تدرّس في الجانب المهني علم النفس وعلم الاجتماع التربوي، المناهج والتقويم والتربية الخاصة، إضافةً إلى معرفة ذات محتوى تربوي في المجالات المحددة.
2. الأبحاث: إن دمج البحوث والدراسات مع جميع جوانب برامج إعداد المعلم، إضافةً إلى كتابة أطروحة الماجستير يعتبر من أفضل ميزات برنامج إعداد المعلم في فنلندا. فعندما يكتسب الطالب المعلّم القدرة على البحث ستصبح سلوكاً لديه يستفيد من خلاله من أحدث التطورات في مجال البحوث التربوية وسوف تستمر معه هذه العادة طوال حياته المهنية، كما أنهم سيعملون على دمج النتائج العلمية الجديدة في عملهم، وسينعكس ذلك على تفكير طلابهم وسلوكهم .
3. التدريب العملي: مدة التدريب العملي في مؤسسات إعداد المعلمين في فنلندا ثلاثة أشهر (11أسبوع)، ويتميّز بأنه تدريب مكثف وشامل وفعال، كما يتضمّن نظام توجيه وارشاد بالغ الدعم، يشمل مشرفين مدربين ومعلمين صف يدعمون طلابهم المعلمين خارج الصف بمساعدات قيّمة، فمشرفي الجامعة أكثر تأثيرا على الطالب من الناحية الأكاديمية، بينما معلمي الصف هم أكثر تأثيرا من

ناحية التدريب العملي، لأنهم أكثر دراية بالمناهج وطرق التدريس في المدرسة، إن هذا التركيز على العلاقة بين المشرفين ومعلمي الصف والطلاب المعلمين هدفه رؤية الطلاب كيف أن النظرية والتطبيق في تفاعل مستمر مع بعضها البعض(مرجع سابق)

4. الدراسات الأكاديمية: وهي تشمل التخصص الذي سيدرّسه المعلم، وقد تكون متخصصة أو ثانوية اعتماداً على المؤهل المرغوب الحصول عليه(مرجع سابق)

5. دراسة مهارات الاتصال واللغة وتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات إجبارية أيضاً

6. التدريب على (التعلم الذاتي) من العناصر الجديدة التي أضيفت للمناهج الدراسية في الجامعات الفنلندية منذ عام 2112م، وهي تقود الطلاب لتطوير برامجهم الفعالة وخططهم المهنية ودفعهم لتحقيق أهدافهم .

7. درا سات اختيارية تشمل مقررات مختلفة تتنوع وفق المؤهل الذي يسعى الطلاب للحصول عليه(مرجع سابق)

إن من أهم ما يميّز برامج إعداد المعلم في فنلندا وما يمنحها قوة علميّة كبيرة تركيزها على إكساب الطالب المعلّم المهارات البحثية، التي تجعل منه مواكباً لأبرز تطورات العلم ناقلاً ذلك لطلابه، إن هذا التركيز على مهارات البحث دفع البعض لإطلاق مسمّى تدريب المعلمين القائم على البحث على برامج إعداد المعلم في فنلندا، كما إن من أهم ما يميّز هذه البرامج أيضاً التركيز على التعاون بين مختلف الجهات ذات العلاقة سواء بين المرشد الجامعي ومعلم الصف، أو بين المرشدين والطالب، أو بين الجامعة والمدرسة، إن كل ما يدور داخل برامج إعداد المعلم في الجامعات الفنلندية يدعم هذه القيمة لأهميتها البالغة في نجاح رسالة التربية.

نظم التقويم والاختبارات في فنلندا

في فنلندا لا يتم إعطاء الطلاب في برامج إعداد المعلمين نسب أو درجات ،بل يتم العمل وفق النظرية التي تنص على أن " تزيل التوتر والمنافسة وعدم التركيز على الدرجات، وتركز انتباه الطلاب للسعي وراء المعرفة"، والتقييم يقدّم كتغذية راجعة بناءة مكتوبة كانت أو لفظية للطالب المعلم، فعندما يشعر الأستاذ الجامعي أن هناك مواطن ضعف معيّنة لدى الطالب المعلم فإنه يقدم له دعم إضافي أو يقترح له أنشطة يؤديها لكي يحصل على فهم أقوى للجانب الذي لديه ضعف فيه (Andera ,E.2014)

إن اعتماد نظم تقويم كالتي تتبعها فنلندا يحتاج لمتعلمين على قدر عالي من الإد ارك لكي يجدي هذا النوع من التقويم معهم، وهذا ما ضمنته نظم القبول في برامج الإعداد، والتي تميزّت بمعايير صارمة اقتصرت على قبول نخبة النخبة من ذوي القدرات والمهارات العالية، ومن ثم أتاح ذلك لاستخدام نظم تقويم بعيداً عن الاختبارات والتهديد.

3- عرض وتحليل ومناقشة نتيجة السؤال الثالث:

نص السؤال الثالث: ما واقع نظام إعداد المعلم في ليبيا؟

سيتم الإجابة على هذا السؤال من خلال عرض مختلف جوانب نظام إعداد المعلم بليبيا، ومن ثمّ تناوله بالتحليل والتفسير كما يلي:

القوى والعوامل المؤثرة في نظام إعداد المعلم في ليبيا:

أ. الدين الإسلامي: إن غايات التعليم وأهدافه وأغراضه في ليبيا مرتبطة ارتباطا وثيقا بالدين الإسلامي "كتاب الله وسنة رسوله "، وفي إطارهما تسير كل عمليات التعليم بليبيا.

ب. العوامل الجغرافية:

تحتل ليبيا الجزء الأوسط لساحل البحر المتوسط بشمال أفريقيا وتمتد على مساحة قدرها 1.750.000 كم مربع وتعتبر رابع دولة أفريقية من حيث المساحة ، وموقعها جعلها بوابة أفريقيا الشمالية الرابطة بين جنوب أوروبا وأفريقيا وأيضا الرابطة بين مشرق الوطن العربي ومغربه، وهذه المساحة الكبيرة يقطنها عدد صغير من السكان مقارنة بالمساحة حيث وحسب التقارير الرسمية الصادرة عن الحكومة الليبية، يبلغ تعداد ليبيا السكاني لسنة 2020 نحو 6,871,292 نسمة؛ يبلغ عدد الذكور فيهم 3,468,737 بنسبة 50.48%، بينما يبلغ عدد الإناث 3,402,550 بنسبة49.52% (www.populationpyramid.net)

ج. **اللغة العربية:** اللغة العربية هي اللغة الرسمية في ليبيا ، ويحرص نظام التعليم في ليبيا على تدريس اللغة العربية للنشء في جميع مراحل التعليم وتنمية قدراتهم اللغوية بشتى الوسائل مما يساعد على تذوقها وادراك نواحي الجمال فيها.

د. **العوامل الاقتصادية:** بالرغم من الدخل الكبير للدولة الليبية من خلال تصدير النفط ورغم قلة السكان مقياسا بالمساحة والموارد الكبيرة إلا أن ما يتم صرفه على التعليم مقارنة بما يصرف في المجالات الأخرى قليل وما يقدم للمعلم من مرتبات تعتبر ضعيفة جدا وتكاد تكون اقل مرتبات في الدولة الليبية يتقاضاه المعلم .

مؤسسات إعداد المعلم في ليبيا: يلتحق الطلاب الراغبين بالعمل في مهنة التعليم بالكليات التربوية التابعة للجامعات بعد حصولهم على شهادة الثانوية العامة، حيث يبلغ عدد الجامعات الحكومية في ليبيا ما يزيد عن 20 جامعة ، وتتم الدراسة فيها لمدة لا تقل عن أربع سنوات .

نظام إعداد المعلم في ليبيا: كان النظام السائد في ليبيا سابقا لأعداد المعلمين يعتمد على ثلاث أنواع من الأنظمة وذلك على النحو التالي :

1- نظام إعداد معلمي التعليم الإبتدائي (من السنة الأولى إلى السنة السادسة) وهو ما يسمى بمعاهد المعلمين العام لمدة سنتين بعد إتمام الشهادة الإعدادية حيث يتم إعداد المعلمين بعد الدراسة لمدة عامين ويدرس فيهم مواد عامة بالإضافة إلى مواد تربوية ويخضع للتدريب العملي في احد المدارس بالسنة الثانية ولمدة شهرين ومن تم يخضع للامتحانات النهائية التحررية ويمنح دبلوم معلمي عام.

2- نظام إعداد معلمي التعليم الإعدادي وهو ما يسمى بمعاهد المعلمين الخاص لمدة أربع سنوات بعد الحصول على الشهادة الإعدادية ويقوم من يتحصل على دبلوم معلمي الخاص بتدريس سنوات الإعدادي الثلاث وبشرط أن يتخصص في أحد المواد (اللغة العربية والتربية الإسلامية، الرياضيات ، العلوم، الاجتماعيات ، اللغة الإنجليزية، التربية الفنية، التربية البدنية، الزراعة) حيث يدرس الطالب مواد التخصص والمواد التربوية ويخضع في السنة الثالثة للتربية العملية المنفصلة تحت إشراف الأساتذة المتخصصين من المعهد وإشراف مدرس المادة بالمدرسة والإشراف التربوي ، وفي السنة الرابعة يخضع للتربية العملية المتصلة ولمدة من أسبوعان إلى شهر ويتم تقييمه من خلالها ومعالجة نقاط الضعف من خلال الأساتذة المشرفين ومدرس المواد والإشراف التربوي

3- إعداد المعلمين من كليات التربية في الجامعات المختلفة وهؤلاء مكلفين بالتدريس في الثانويات والمعاهد المتوسطة بحث يدرس أربع سنوات بعد الحصول على الثانوية العامة وذلك من خلال التخصص في أحد المواد (الرياضيات، الفيزياء، الأحياء، الكيمياء، اللغة العربية، الدراسات الإسلامية ، اللغة الإنجليزية ، اللغة الفرنسية، الحاسوب، التاريخ ، الجغرافيا،) بالإضافة إلى دراسة المواد التربوية وذلك من أجل تخريج معلمين ذوي مؤهلات تربوية ويخضع الطالب فيها لامتحانات شفوية وتحررية من قبل عضو هيئة التدريس وفي نهاية كل فصل أو سنة دراسية لامتحانات نهائية لكل مادة وفي السنة الرابعة يخضع الطالب إلى التربية العملية في البداية منفصلة وفي نهاية السنة متصلة لمدة لا تقل على أسبوعين يخضع الطالب فيها للتقييم من قبل الأساتذة المشرفين وأساتذة المواد داخل المدارس

والمشرفين التربويين ويقومان بمعالجة نقاط الضعف .إلا اته حاليا تم الغاء النظام السابق وتم الإعتماد على الجامعات ولمدة لا تقل عن أربع سنوات وذلك ضماناً لتخريج المعلمين من ذوي الكفاية العلمية والتربوية والمهنية، حيث يدرس الطالب وفق هذا النظام المقررات التربوية والتخصصية في ذات الوقت على مدى أربع سنوات وذلك بعد الحصول على الثانوية العامة . ولا يخضع الطالب بعد التخرّج في ليبيا لأية اختبارات ولكن يتم تعيينه وفقا الاحتياجات في المدارس وهو أحد نقاط الضعف في إعداد المعلم في ليبيا. ويتم تعيين هؤلاء الخريجين للتدريس بالمرحلة الثانوية، أما فيما يخص من يقوم بالتدريس في المرحلة الإبتدائية والإعدادية فالنسبة للسنوات الأولى من التعليم الابتدائي(الأول– الثاني – الثالث) فتم إستحداث نظام جديد يسمى معلم فصل حيث يدرس الطالب أربع سنوات يدرس فيها مواد مختلفة وعلوم شتي بما لا يتجاوز 30% والباقي 70% بين مواد تربوية وثقافية

نظم قبول الطلاب في ليبيا

يشترط لقبول الطلبة في كليات التربية الأتي:-

1. ان يكون من مواطني ليبيا
2. الحصول على الشهادة الثانوية بشرط ألا يقل معدله عن 65%
3. حسن السيرة والسلوك
4. شهادة الحالة الصحية (د. علي الهادي الحوات وآخرون.2005.ص120)

جوانب الإعداد في ليبيا

يشمل إعداد المعلم في ليبيا ثلاثة جوانب هي:

1. الجانب العلمي (الأكاديمي): وهو يتضمّن التعمق في د راسة تخصص أو أكثر في المجالات العلمية التي سيقوم المعلم بتدريسها، وتعمق المعلم في تخصصه يتطلب منه أن يظل على صلة بالتطورات العلمية المتلاحقة، ونسبتها لمعلم المرحلة الابتدائية 30% بينما معلم المرحلة المتوسطة والثانوية 70%
2. الجانب المهني (التربوي): يشمل هذا الجانب بعض المقررات التربوية والنفسية التي تؤهل المعلم لممارسة عمله كصاحب مهنة، بالإضافة إلى التدريب الميداني (التربية العملية) التي تعد جزءاً أساسياً من الإعداد المهني للمعلم، ونسبتها 20% أما بالنسبة للتدريب العملي فنسبته لكافة المعلمين 10%
3. الجانب الثقافي (العام): وهو يتضمن إعداد المعلم في هذا الجانب بما ينمي وعيه بثقافة مجتمعه ومشكلاته وعلاقاته ،ونسبتها 10%

نظم التقويم والاختبارات في ليبيا

تتنوع نظم التقويم التي يخضع لها طلاب كليات التربية ،بين اختبا ارت تحريرية لأعمال السنة أو بحوث أو عروض تقديمية وغيرها مما له علاقة بالمقررات، وذلك وفقاً لما يحدده عضو هيئة التدريس، إضافةً إلى الاختبارات التحريرية التي يخضع لها الطالب نهاية كل فصل د ارسي لكافة المقررات

عرض وتحليل ومناقشة نتيجة السؤال الرابع:

نص السؤال الرابع: ما أوجه الشبه والاختلاف بين نظام إعداد المعلم في ليبيا ودولتي المقارنة (التحليل المقارن)

سيتم الإجابة على هذا السؤال من خلال عرض جوانب الشبه والاختلاف بين كل من نظام إعداد المعلم في اليابان وفنلندا وليبيا، وتناولهم بالتحليل المقارن، كما يلي:

1. العوامل المؤثرة على نظام إعداد المعلم:

من خلال استعراض العوامل المختلفة التي تحيط بكل دولة وتؤثر على نظام إعداد المعلم بها، نجد أن ليبيا تتفوّق على هاتين الدولتين في المساحة فكلاً من اليابان وفنلندا تبلغ مساحته تقريباً 41% من مساحة ليبيا ، إلا أنه بمقارنة عدد سكان ليبيا بالدولتين نجد بأن عدد سكان فنلندا تقريباً مساويا لعدد سكان ليبيا ، بينما عدد سكان اليابان يفوق عدد سكان ليبيا بأكثر من ثمانية عشرة مرة، من هنا نجد بأن فنلندا حظت بميزة قلة عدد الطلاب في مؤسسات إعداد المعلم، بينما اليابان لم يؤثر كثرة عدد سكانها سلباً على مؤسسات إعداد المعلم، بل حوّلت ذلك لميزة تمكّن من إيجاد أكبر قدر ممكن من الأفكار في مجموعة التعلم الواحدة، فمن خلال التجربتين نصل إلى أن عدد الطلاب ليس هو العائق إذا ما ارتبط ذلك بتخطيط وتنفيذ سليمين للعملية التعليمية، وهذه النتيجة جعلت ليبيا مختلفة عنهم حيث أن توزيع السكان غير متناسق حيث يتركز السكان في الساحل وبالتالي نجد أن عدد الطلبة في الفصل كبير جدا يصل إلى 50 طالبا في الفصل وهذا نتيجة للتخطيط الغير صحيح في توزيع المدارس حيث يكون عدد الطلبة في بعض المدارس لا يتجاوز 15 طالب في المناطق النائية ، ومن ناحية أخرى نجد أن دولتي المقارنة لا تحظى بأي ثروات طبيعية ولكنها صنعت اقتصادها من استثمار البشر ،فجعلها ذلك متقدمة عالمياً ليس في مجال التعليم فقط بل أيضاً في مجال الاقتصاد، وليبيا تتفوق على دولتي المقارنة بأن الله قد حباها بثروات طبيعية على رأسها النفط وساحل طويل يمتد 1800كم وثروة سمكية هائلة بالإضافة إلى الثروات المعدنية التي لم تستغل إلا أنه لم يتم إستغلال هذه الثروات في بناء البشر البناء الصحيح مما جعل من النفط الدخل الوحيد للدولة الليبية الأمر الذي أنعكس سلبا في السنوات الأخيرة من بعد 2011

2. مؤسسات إعداد المعلم:

تتّفق كل من اليابان وفنلندا وليبيا في كون مؤسسات إعداد المعلم بها تابعة للجامعات، ممّا يمنحها قوّة أكاديمية.

3. نظم إعداد المعلم:

تتفق ليبيا مع اليابان في نظامها التكاملي، في اشتراط درجة البكالوريوس لممارسة مهنة التعليم، وكذلك في اختبار تأهيل المعلمين، كما تختلف فنلندا مع ليبيا في كونها تمتلك النظامين التكاملي والتتابعي في مؤسسات الإعداد. إلا أن اليابان تختلف باشتراطها اجتياز التدريب العملي(4) أسابيع للمرحلة الابتدائية، وأسبوعان للمرحلة الثانوية، إضافةً إلى أن اختبار تأهيل المعلمين بها مدته عام بينما في ليبيا لا يوجد اختبار لتأهيل المعلمين أمّا فنلندا فتختلف عنهما في اشتراط درجة الماجستير للمعلم، ومدته(2) سنوات سواء للمرحلة الابتدائية أو الثانوية.

4. نظم القبول في برامج الإعداد:

تتفق الدوّل الثلاثة في اشتراطها لإتمام المرحلة الثانوية للالتحاق بمؤسسات إعداد المعلم، وكذلك اشتراط حسن السيرة والسلوك، إلا أن دولتي المقارنة تختلف بإجرائها للمقابلات الشخصية وكذلك تختلف في نوع الاختبارات حيث أنها تركّز على الجوانب والمعرفة التربوية وكذلك المهارات العملية ومهارات الاتصال الهامّة، كما تتميّز فنلندا بالاهتمام بالتحقق من قدرات المرشح ميدانياً من خلال ممارسته لأنشطة مشابهة لأنشطة المدرسة، وعامّة تعتبر معايير القبول في اليابان وفنلندا أكثر صرامة من معايير القبول في ليبيا، ويتضح

ذلك من خلال نسب القبول الكبيرة في ليبيا مقابل النسب البسيطة في دولتي المقارنة ،مما يجعل المقبولين بدولتي المقارنة هم نخبة النخبة، ،كما أن هذه الجامعات لا يوجد بها ما يجذب المتفوقين، بينما في المقابل نجد أن معايير القبول في دول المقارنة تتسم بالصرامة.

5. برامج الإعداد:

تتفق الدول الثلاث في اهتمامها بالجانب الأكاديمي، والجانب التربوي، والتدريب العملي، إلا أن دولتي المقارنة تتفوّق على ليبيا بطول مدّة التدريب العملي، خصوصاً فنلندا وهذا هو المطلوب، فهناك الكثير من الخبرات التي لن تنتقل للطالب إلا بالممارسة في الواقع، ،كما أن من أهمّ ما يميّز برامج الإعداد في فنلندا الاهتمام بالجانب البحثي، وهذا أمر هام جداً، لتنمية شخصية المعلم ودفعه للاستفادة من آخر المستجدّات، وليتمكّن من نقل هذه الخبرة لطلابه، وهذا ما تفتقر إليه نظم الإعداد في ليبيا ،كما تميّزت الخبرة الفنلندية بتركيزها على تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلابها ،وهذا ما تفتقر إليه برامج الإعداد في ليبيا، وقد يكون لحداثتها وحاجة ليبيا في مرحلة معيّنة لتخريج معلمين بالتركيز على الكم دون الكيف دور في ذلك، أمّا الآن فقد انتهت تلك المرحلة وأصبحت بحاجة أكبر للتركيز على الكيف في مؤسسات الإعداد للنهوض بنظام التعليم في ليبيا، وهناك حاجة ماسة إلى إعادة النظر فيها بما يتلاءم مع متطلبات الطلاب المعلمين، لذا كان على مؤسسات إعداد المعلمين أن تسعى لتخريج معلم يعمل على تطوير ذاته، ويعتمد على ذاته في التعليم، والزامه بعد التخرج على التعلم مدى الحياة كشرط للاستمرار بالمهنة.

6. نظم التقويم والاختبارات:

تتفق ليبيا مع اليابان في نظام التقويم في مؤسسات إعداد المعلم، فكلاهما يعتمد على الاختبارات التحريرية بشكل رئيسي، بينما في الجانب الآخر نجد فنلندا قد اتبعت نظاماً خاصاً بها وهو التقويم المستمر، وقد يكون نظام القبول الصارم في مؤسسات الإعداد في فنلندا له الدور الأكبر في هذه الثقة في قدرات الطلاب، وقد يناسب هذا النظام مؤسسات الإعداد في ليبيا في حال كانت معايير القبول بها أكثر صرامة.

5- عرض وتحليل ومناقشة نتائج السؤال الخامس:

نص السؤال الخامس: ما أهم التوصيات لتطوير نظام إعداد المعلم في ليبيا في ضوء تجربتي اليابان وفنلندا؟

من خلال استعراض أوجه الشبه والاختلاف بين دول المقارنة ،وتناولها بالتحليل والتفسير، تم التوصّل للتوصيات التالية:

1. الاهتمام بالمعلم في ليبيا وتحفيزه ماديا ومعنويا حتى يقوم بعمله بصورة ممتازة
2. تشجيع الطلبة الممتازين للالتحاق بكليات التربية من خلال الرفع من مستوى المعلم وخاصة الذكور حيث ومن خلال الإحصائيات نجد أن عدد المعلمين في ليبيا تجاوز 600000 معلم معظمهم من الإناث وذلك لعزوف الذكور عن هذه المهنة الشريفة بسبب قلة المرتبات ونظرة المجتمع الهابطة للمعلم
3. إعادة النظر في شروط القبول بكليات التربية بما يتوافق وشروط القبول في دولتي المقارنة
4. الاهتمام بكليات التربية وإعادة هيكلتها بما يخدم العملية التعليمية وإستحداث النظام التتابعي لإعداد المعلمين وتطوير النظام التكاملي
5. توظيف العوامل المختلفة المحيطة بليبيا لبناء مؤسسات إعداد معلّم على مستوى عالٍ، ومن هذه العوامل زرع نظرية الاستثمار في رأس المال البشري بين أبناء المجتمع، وذلك ليس فقط انطلاقاً من تجربة دولتي المقارنة، بل على اعتبار أن ذلك جزء من ثقافتنا

الدينية فأول ما دعا له الدين الحنيف هو(اقرأ) ممّا يدلل على أهمية العلم في بناء الأمة من جميع الجوانب، وهذا الإيمان لا يكون على الصعيد النظري فقط بل على الصعيد التطبيقي بشكل أولى وأهم.

6. الاسترشاد بالخبرات الأجنبية في إنشاء شبكة متخصصة للإعداد المهني للمعلم تعمل للربط بين أقسام التدريب المهني والمراكز البحثية ومراكز التربية المتخصصة يتم في إطارها التعاون بين مختلف الجهات لتبادل الخبرات وزيادة معارف المعلمين وقدرتهم على الابتكار والإبداع.
7. العمل على توفير مجموعة من الأنشطة التي تنمي عادات القراءة الحرة، من خلال إعداد بعض الأدلة والمراجع الإرشادية في جميع المجالات لكي يستفيد منها المعلمون والطلاب ،وتستخدم كمصادر للمعرفة للاستزادة العلمية وتجهيز مكتبات المدارس بما يلزم لتنمية هذه العادات.
8. إيجاد نظام لتبادل الطلبة المعلمين بين ليبيا والدول المتقدمة تربويا للحصول على خبرات تربوية ناجحة من هذه الدول.
9. تعزيز دور المعلم وأهمية رسالته في المجتمع، وذلك بإقامة الندوات والمحاضرات لنشر ثقافة احترام المعلم وبيان حقوقه وواجباته.
10. التأكيد على الش اركة المجتمعية بين أجهزة خدمة المجتمع، والمجتمع المحلي ومؤسساته والمسئولين عن التدريب بوازرة التربية والتعليم والجامعات، في إعداد برامج ودورات في إعداد المعلم وتنميته المهنية أثناء وقبل الخدمة، واجراء بحوث مشتركة في هذا المجال.
11. حفز الطلاب المعلمّين على حضور الندوات والمؤتمرات وحلقات المناقشة العلمية والتربوية للوقوف على مستجدات ومستحدثات المجالات الأكاديمية والعلمية والتربوية.
12. غرس قيم العمل لدى الطلبة منذ بداية سن التعليم وهذا واجب المعلم، ممّا سيّسهل الكثير أمام مؤسسات إعداد المعلّم، بل إن أثره سيمتدّ لبقيّة المهن.
13. التركيز على الجانب البحثي ومناهج البحث العلمي فيما يخص برامج مؤسسات إعداد المعلّم بليبيا بشكل أكبر، بحيث يكون الطالب المعلم قبل تخرّجه متمرّساً في مجال البحث العلمي، ليفتح ذلك للمعلم آفاق مواكبة مستجدّات العصر، فيبتكر الطرق الخاصة به في التعليم، ويكسب هذه المهارة طلابه.
14. يجب الاستفادة من تجربتي فنلندا واليابان في إعداد المعلم وذلك من خلال أفاد طلبة للدراسة بكلتا الدولتين
15. استقطاب خريجي درجة الماجستير لمهنة التعليم وتقديم حوافز لذلك، كونهم في المرحلة التي تمّر بها ليبي الآن معدّين بالشكل الذي تطمح له، سواء من الناحية البحثية أو من ناحية المهارات المختلفة المطلوبة في المعلّم.
16. تكثيف فترة التدريب العملي في مؤسسات إعداد المعلم في ليبيا، وذلك لأن هناك عدد من المهارات التي لا تكتسب إلا بالممارسة العملية المطوّلة.
17. يتم إضافة مهارة التعلم الذاتي للجانب المهني من الإعداد ،كأحد المهارات التي لا بد للطالب المعلم من إتقانها وذلك لأهميّتها للمعلم في هذا العصر المتميّز بتغيراته المتلاحقة.
18. فرض رقابة أكبر من قبل الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي على مؤسسات إعداد المعلم في ليبيا لضمان تطبيقها لمعايير الاعتماد والجودة كما يجب ،فالغالب أن سياسة التعليم والخطط الموضوعة جيّدة، ولكن الخلل في ناحية التنفيذ.
19. إقامة مسابقات بحثية خاصّة بالطالب المعلم في ليبيا وذلك لتكون دافعاً لتطوير مهاراته البحثية.

المراجع

أولا المراجع العربية

1. أحمد . إبراهيم .2000م.دراسات في التربية المقارنة ونظم التعليم، الإسكندرية . مكتبة المعارف الحديثة
2. الحوات، علي الهادي وآخرون .مسيرة التعليم العالي في ليبيا، سلا، المغرب، 2005
3. أوجاوا. كيشي. مارس 9002م . التجربة اليابانية في مجال تعليم المعلمين (تدريب ما قبل الخدمة).(مجلة التربية) ، العدد 27.
4. بخش .هاله طه .2010م .تجارب عالمية في إعداد وتنمية المعلم مهنًيا. بحث مقدم للمؤتمر العلمي الثالث تربية المعلم العربي وتأهيله: رؤى معاصرة، كلية العلوم التربوية، جامعة جرش، الأردن
5. بكر .عبد الجواد .1999. نظم التعليم والشخصية القوية في اندونيسيا واليابان . القاهرة . مكتبة زهراء الشرق
6. بيو شامب . إدوارد .1999م. التعليم الياباني والتعليم الأمريكي "ترجمة محمد طه علي" .الرياض. مكتب التربية العربي لدول الخليج
7. الجمال . رانيا عبد المعز. 2012م .دارسة مقارنة لسياسات التعليم الإلكتروني في كل من فنلندا وفرنسا والنرويج وامكانية الإفادة منها في جمهورية مصر العربية .دراسات تربوية واجتماعية
8. حسونة. محمد السيد .2004. التعليم الابتدائي في بعض الدول دارسة مقارنة. القاهرة، مصر: المركز القومي للبحوث التربوية والتنموية.
9. حسين. سلامة عبد العظيم .2006.الاتجاهات المعاصرة في نظم التعليم الإسكندرية دار الوفاء
10. الزكي ،أحمد عبد الفتّاح. 2010م .التربية المقارنة ونظم التعليم دارسة منهجية ونماذج تطبيقية. الإسكندرية، مصر. دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
11. الزكي، أحمد عبد الفتاح.2006م .التجربة اليابانية في التعليم دروس مستفادة. الإسكندرية، مصر: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
12. سويلم . محمد غنيم .2011م .الترخيص المهني للمعلم في مصر: رؤية مقترحة في ضوء بعض الخبرات العامية، مجلة التربية، العدد 34
13. الشعراني. ربى ناصر .2010م. إعداد المعلم في ضوء التجارب العالمية. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي الثالث تربية المعلم العربي وتأهيله: رؤى معاصرة، كلية العلوم التربوية، جامعة جرش، الأردن.
14. صبري. عبد المنعم وتوفيق .رضا. 2012. إعداد المعلم في ضوء تجارب بعض الدول . القاهرة. المجموعة العربي للتدريب والنشر .
15. عباس. عبد السلام الشبراوي وَيعقوب، خالد عطيه . 2010م .تفعيل دور الإدارة المدرسية لمواجهة الانحراف الأخلاقي لدى طلاب المدارس الثانوية الفنية في مصر في ضوء خبرة ماليزيا وفنلندا. مجلة التربية ،العدد27
16. عبد النبي. سعاد وآخرون . 2005م .التربية المقارنة منطلقات فكرية ودارسات تطبيقية. ط2. القاهرة ،مصر: مكتبة زهراء الشرق.
17. عون. وفاء .2013. سياسة التعليم في اليابان. الرياض: مطبوعات جامعة الملك سعود.
18. الغامدي. حمدان . وعبد الجواد .نور الدين .2006م. تطور نظام التعليم في المملكة العربية السعودية.
19. فرج. عبد اللطيف حسين . 2005م.نظم التربية والتعليم في العالم . عمان . دار المسيرة
20. مرسي، محمد منير .2112م .التربية المقارنة بين الأصول النظرية والتجارب العالمية. ط2. القاهرة، مصر. عالم الكتب.
21. اليونسكو . 2014. التعليم والتعلم تحقيق الجودة للجميع. منشورات اليونسكو.

ثانيا المراجع الأجنبية

1. Andere, E. (2014). Teacher's Perspectives on Finnish School Education Creating Learning Environments. New York, USA: Springer.
2. Niemi, H, Toom, A and Kallioniemi, A. (2012). Miracle of Education the Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools. The Netherlands, US: Sense Publishers.

ثالثا مواقع الانترنت

1. www.populationpyramid.net

دور المساجد في نشر الإسلام واللغة العربية بغرب أفريقيا
(جامعة سنكري أنموذجاً)(7-11هـ/13-17م)

د. إصلاح محمد حمودة الأستاذ المساعد بكلية التربية جامعة الزيتونة

تقع مدينة تنبكت على الحافة الجنوبية للصحراء الكبرى بما يعرف بمنحنى نهر النيجر، في شمال مالي الحالية، وقد مكنها موقعها المتميز من أن تؤدي دوراً مهماً في اقتصاد شمال الصحراء وجنوبها، وذكر السعدي صاحب كتاب تاريخ السودان" أنها مدينة إسلامية منذ البداية، ما دنستها عبادة الأوثان ولا سجدة على أديمها قط لغير الرحمن" (عبدالرحمن السعدي، 1898م ص21) وتتفق جل المصادر التاريخية على أن تنبكت قد تم تشييدها في أواخر القرن الخامس الهجري من طرف إحدى قبائل الملثمين نزلوا فيها راتعين في وقت الصيف حتى صارت سوقاً للتجارة، وسكن فيها الأخيار من العلماء والصالحين وذوي الأموال من كل القبائل والبلاد من أهل فزان ومصر أوجلة وغدامس وتوات ودرعة وتفلالة وفاس وسوس وبيظ (المصدر السابق، ص20) وقد أصبحت تنبكت سوقاً يؤمها التجار وسرعان ما اقتفى العلماء أثر التجار وازدهرت فيها الحركة الثقافية منذ عهود مبكرة وشيدت فيها المساجد والمدارس وبدأ الإقبال عليها، وكثرت حلقات التدريس بمعاهدها ومساجدها، خصوصاً في عهد السلطان منسى موسى، حظيت بكثير من الازدهار وأقيمت بها عدة مساجد وجامعة إسلامية يؤمها الطلاب من كل فج عميق، كما جعل جامعها منارة علمية تُلقي فيها المحاضرات والدروس، كما دعا السلطان منسى موسى للتدريس بجامعات تنبكت أشهر فقهاء العصر، من مختلف البلدان، وأغدق الأموال على الطلاب الذين يفدون إليها لتلقي الدروس، وفي عهد اسبكيا الحاج محمد وصلت تنبكت ذروة مجدها الثقافي، وحظيت لمزيد من المجد في عهد اسكيا داود، حيث يقول الحسن الوازن: (إنه كان في تنبكت كثيراً من القضاة والأطباء والدعاة الذين كانوا يعيشون بأمر ملكي) (حسن الوزان، وصف أفريقيا، 1983، ص50) وكان الملك يقدر العلماء والأدباء، كما يشتري كثيراً من المخطوطات لمكتبات تنبكت ولا يبخل بدفع اثمانها مهما علت، مما يدل على تقديره الشديد للعلم والأدب، وهذا الذي جعل مسجد سنكري يعلي شأنه شيئاً فشيئاً ليصبح مركزاً ثقافياً عظيماً في منطقة غرب أفريقيا، وجلس علماؤها في المساجد، يعلمون الطلاب الذين وفدوا عليها من مختلف النواحي بأفريقيا الغربية، وسرعان ما جذبت العلماء من مختلف الجهات من المغرب والأندلس ومصر والحجاز وليبيا، فكانت مقصد الكثير من الطلاب الراغبين في تحصيل العلم من السنغال، من إمارات الهوسا، فنافست بذلك مراكز الشمال الأفريقي في خدمة الإسلام.

وقد ذكر السعدي (نماذج من الكتب التي تدرس في تنبكت منها صحيح البخاري ومسلم، وكتاب الشفاء للقاضي عياض، وموطأ مالك، وألفيه ابن مالك، والخزرجين في العرضي) (عبدالرحمن السعدي، ص61) وكما يورد باب طويل عن العلماء والصالحين الذين سكنوا تنبكت وخدموا العلم والمعرفة، مثال: عمر الساكن، وأبو عبدالله جعفر، ومخلوف البلباني، وأحمد بابا التنبكتي، ومن الفقهاء الليبيين على بن يخلف النفوسي، وأبو يحي القرسطائي، وعبدالله الكومي الموحدي، وأبو عبيدة الجناوني، وغيرهم من لا يسع المجال لذكرهم، وهكذا كانت تنبكت مركزاً إسلامياً عظيم الأثر في نشر الإسلام واللغة العربية في غرب أفريقيا.

- **مؤسسات التعليم (المساجد).**

1- مسجد سنكري :

يُعد مسجد سنكري من المعالم البارزة في مدينة تنبكت (المصدر سابق، ص61) الذي أصبح فيما بعد جامعة عريقة تضاهى جامع الأزهر بالقاهرة، وجامع القرويين بفاس، والزيتونة في تونس، وقد كان في البداية مسجداً للعبادة والوعظ، وهو على حسب ما ذكر السعدي في

كتابه (تاريخ السودان): ((أما مسجد سنكري فبنته امرأة آغلالية ذات مال كثير في أفعال البر)) (محمود كعت، تاريخ الفتاش، 1964، ص8) ولم نجد لبنائه تاريخًا، لكن جدد بناؤه في عهد إمبراطورية السنغاي بأمر من القاضي العاقب بن عمر، الذي تولى القضاء في تنبكت مدة ثماني عشرة سنة حتى توفى 991هـ (عبدالرحمن السعدي، 48-49) مسجد سنكري كسائر المساجد التي تبنى لأداء فريضة الصلاة إلاّ أنه تحول في وقت وجيز إلى جامعة إسلامية عريقة، تدرس فيها كل العلوم الإسلامية واللغوية والعلوم المدنية الأخرى، مثل: الكيمياء وعلوم الطبيعية والرياضيات والمنطق والفلسفة.

واشتهرت الجامعة بمستواها الأكاديمي والعلمي لتجعل من مدينة تنبكت عاصمة من عواصم الدّين ومركزًا ثقافيًا للعلوم الإسلامية واللغة العربية وآدابها في مالي، في القرن الخامس الهجري الحادي عشر الميلادي حيث انتشرت الثقافة الإسلامية في مالي خاصة وفي منطقة أفريقيا الغربية عامة، وفي ذلك بعد أن كانت مدينة ولاته هي المركز الأول للثقافة الإسلامية آنذاك، ثم انتقل العلماء منها إلى مدينة تنبكت التي أدت الدور الأكبر في المنطقة حتى أصبحت أشهر مدن أفريقيا العربية ومنارة من منارات العلم والعبادة تشع بنورها على أرجاء المعمورة، وقد درس بها صفوة من علماء الشمال الأفريقي ومنهم الشيخ أحمد الزروق القاسي، ومحمد الفاسي ومحمد بن علي الخروبي، والشيخ الحطاب وغيرهم من الرواد الذين لا يتسع المجال لذكرهم في هذا المقام، وقد اهتم حكام أفريقيا الغربية بهذه الجامعة التي تخرج منها عدد من العلماء المتفوقين الذين لا يقل مستواهم عن مستوى علماء المسلمين في الأقطار الأخرى، حيث كان في جامعة سنكري التعليم من النوع العالي الذي تدرس فيه المواد على هيئة تخصصات دقيقة يتم دراستها بتفصيلات واسعة، وتناقش فيها على مستوى أمهات المؤلفات الكبيرة التي عرضها المسلمون في ذلك الحين، وقد أزدادت حركة العلم بعد رجوع الملك (كنكن موسى) من الحج فقد جلب معه الفقهاء والعلماء، فكان لهم تأثير في نشر الثقافة العربية في تنبكت، وكما شجع الحركة العلمية في المدينة وانعكس على تقدم المستوى العلمي الذي بلغته جامعة سنكري آنذاك، ولا ينسى دور اهتمام ملوك الاسكين للمؤسسات التعليمية بإغداق الرواتب على العلماء المشارقة والمغاربة والأفارقة ورعاية الطلاب، وتسجيل تخرجهم من موضع لآخر وتشييد المساجد وانتشار دور العلم، وكان لحرص السكان على اقتناء الكتب ونسخ المخطوطات آثر كبير في تهيئة مناخ علمي رفيع، ويفضل هذه الجهود غدت مدينة تنبكت بمثابة مؤسسة تعليمية كبرى، ذات مستويات علمية رفيعة على نسق المعاهد الإسلامية الكبرى، وكانت الدراسة فيها على النسق التقليدي ذات التوجه الشمولي الذي غلب على المجتمعات الإسلامية منذ أمد بعيد، وكان محور هذه الدراسات وأساس المعارف الإسلامية الرائجة في تلك المعاهد هو علوم الفقه واللغة العربية.(محمد الأمين تطور الثقافة في مالي، 1999 ص69).

نظام التعليم وسير الدراسة في تنبكت

لا تختلف نظم التعليم في تنبكت عن غيرها من أقطار العالم الإسلامي، حيث كان التعليم يمر بمرحلتين هما:

1. **المرحلة الأولى**: وفيها يتعلم التلميذ الحروف الهجائية ليسهل عليه قراءة القرآن الكريم وكتابته في اللوح، وكان المعلم يتابع التلاميذ في أداء الصلاة وبخاصة في أوقات الظهر والعصر، أما باقي الصلوات فإن الآباء يتابعون أبناءهم.

ولما كان التلاميذ ينخرطون في التعليم في سن السابعة فإن الصلاة وطريق أدائها تعتبر تعليمية وغير ملزمة لهم إلى سن العاشرة عملاً بقول الرسول الكريم- صلى الله عليه وسلم-: "علموهم الصلاة لسبع، واضربوهم عليها لعشر" (رواه أبوداود في كتاب الصلاة، باب متى يؤمر الغلام، 133/1، ص495 وقال الترمذي حديث حسن واسناده صحيح).

وكان التلاميذ يكتبون ما تيسر من آيات القرآن الكريم في الألواح والتي لا يجوز للتلاميذ محوها إلا بعد حفظها وعرضها على الشيخ الذي يأذن للتلميذ بمحو اللوح وكتابة آيات أخرى بطريقة تسلسلية أملا في حفظ أجزاء من القرآن الكريم. ولعل كثرة التلاميذ وازدحامهم وعدم وجود أعداد كبيرة من المعلمين دعت إلى أن يقوم التلاميذ الكبار المتقدمون في حفظ ما تيسر من كتاب الله بمساعدة المعلم في

تعليم الطلاب المستجدين، وبذلك تمكن أهل تنبكت من التغلب على مشكلة وفرة الطلاب، وساعدت على توسيع قاعدة المعلمين وكثرتهم.

2. **المرحلة الثانية:** بعد أن ينهي التلميذ المرحلة الأولى بنجاح يصل إلى المرحلة الثانية من تعليمه وعادة ما تكون في المسجد، ويتلقى فيها التلاميذ بعض العلوم من خلال الكتب المبسطة والتي تتمثل في دروس اللغة والمبادئ الأولى في العلوم الشرعية، والمنطق والحساب، ومن ثم يتدرج الطالب من الدراسات البسيطة إلى دراسة الكتب والمؤلفات الأكثر تعقيدًا من حيث التفاصيل في المسائل والشروح وغيرها.

كما كان للأستاذ أو المعلم الذي يقوم بتدريس التلاميذ في هذ المرحلة دوره الكبير في إنجاح العملية التعليمية (الهادي الدالي، التاريخ الحضاري، 1999م، ص166) ببذله الجهد في الشرح والتوضيح وتحليل المسائل العلمية لطلابه. وبخصوص أماكن الدراسة لهذه المرحلة فعادة ما تتم في المساجد كمسجد سيدي يحيي في مدينة تنبكت.

كيفية إلقاء المحاضرات :

كان نظام إلقاء المحاضرات في ذلك الوقت ليس مختلفاً لما عليه الآن فإن الطالب يأتي بكتابه الذي يريد أن يدرسه، ويدرس المعلم كل طالب حسب الكتاب الذي يختاره، وأحياناً تجد الطلاب يشتركون في كتاب واحد، والبعض يدرس عدة كتب في آن واحد حسب ذكاء الطلاب، وكانت المحاضرات تلقي في حلقات يختار الطالب الحلقة التي يريدها فنجد في بعض الأحيان حلقات مكتظة بالطلاب، وفي بعضها القليل ويختار الطالب أستاذه الذي يريد أن يعلمه.

وإلقاء المحاضرات عن طريق المناقشات المفتوحة وهذه طريقة ليجرب الأستاذ مدى فهم طلابه فيما تعلموه وتكون المناقشة عقب انتهاء الشرح (المرجع السابق، ص546).

منهج الدراسة في تنبكت :

المنهج التعليمي الأساسي(المرحلة الأولى) يتضمن الحروف الهجائية وقراءة القرآن الكريم وحفظه ابتداء بالسور القصيرة، ثم تلقينهم المبادئ الأساسية من قراءة وكتابة، ثم تعليمهم مبادئ الفقه الأساسي على مذهب الإمام، حيث يبدأ التلميذ بكتب الفقه المعروفة: (بالأخضري والعشماوي) الذي يدرس فيها ما يعينه على معرفة الصلاة والصوم والوضوء وواجباته وفرائضه ومستحباته وغيرها، ثم يدرس التلميذ الأحاديث المختارة ابتداء بقراءة الأربعين الحديث النووية للإمام النووي ومن ثم الدالية ثم البردة وغيرها من الكتب العربية، ومن ثم يدرس علم التوحيد ويقتصر على أخذ العلوم فقط ولا يدرس القواعد إلاّ في المرحلة الأخيرة، وهذا الذي جعل لغة بعض العلماء ضعيفة (فاي علي منصور علي، اسكيا الحاج محمد وإحياء دولة السنغاي،2000، ص239).

المنهج في المرحلة العليا :

إن المنهج في هذه المرحلة يضاهي منهج الدراسة العليا في الأزهر الشريف والقيروان، وفاس، فكان يتضمن التوحيد، والتفسير، والحديث، والفقه، والعلوم العقلية، مثل: النحو، والصرف والبلاغة، والبيان، والمنطق، والتاريخ، وغيرها من المعارف، التي كانت تشكل في الوقت ذاته الدعائم الأساسية، واشتهرت الجامعات التنبكتية بتدريس الفقه المالكي الذي كان يقوم بتعليمه علماء متضلعون في المذهب سواءً أكانوا من السودان الغربي أم الأجانب الزائرين من أستاذة: القاهرة وفاس والقيروان الذين كانوا يقومون بإلقاء الدروس على الطلاب الذين وفدوا للدراسة في تنبكت من كل صوب (المرجع السابق، ص209). أمَّا أشهر الكتب التي كانت تدرس فهي: كتاب المدونة لابن القاسم سحنون، ومختصر الرسالة لأبي زيد القيرواني الخليل، ورسالة محمد بن أبي زيد القيرواني، والمقدمة العزية، ومصباح السالك وإرشاد السالك، وتحفة الحكام والتاجوري، وبداية المجتهد ونهاية المقتصد، وصحيح البخاري، ومسلم، والشفاء للقاضي عياض، وبلوغ المرام،

وسبل السلام، ورياض الصالحين، وموطأ مالك، والنسائي وابن ماجة، وأشهر كتب النحو ألفية ابن مالك، والمقامات للحريري، ولامية الأفعال، والآجرومية، والخزرجي في علم الصرف، وأمَّا في تفسير القرآن الكريم، فالتفاسير المشهورة من مثل تفسير الجلالين، وتفسير الطبري، والقرطبي، وغيرها، وأمَّا في علم التاريخ فكتب الطبري وابن الكثير وابن الأثير، ولا ننسى العلوم الدنيوية أو العلوم العصرية مثل دراسة الكيمياء، والفيزياء، والطب والرياضيات وعلم الفلك والفلسفة وغيرها من العلوم الحديثة، وقد ساعد على تدريس هذه المناهج علماء من المغرب وغيرهم من علماء المسلمين الذين وفدوا إلى تنبكت من أول نشأتها (المرجع السابق، ص21). وبعد إنهاء المرحلة العليا في الجامعات؛ هناك شهادات تقدم للدارسين، ولكنها تختلف عما عليه حال هذه الأيام فالشهادة في ذلك الوقت ليست ملك إدارة، بل من قبل الشيوخ والعلماء المتخصصين في علم معين، فأي طالب درس على يد شيخ في حلقة وأجاد ذلك العلم فإنه يمنح إجازة علمية هي عبارة عن اعتراف الأستاذ بأهلية الطالب للقيام بتعليم غيره، وتكون الشهادة أحياناً شفاهة بحضور العلماء بأن يعطي الأستاذ شهادة لهذا الطالب، بأنه ذو علم أو يكتب له كتاب يدل على أن الطالب عنده العلم الذي علمه إياه أو فنه قد اتقنه.

أنواع الإجازات في تنبكت :

1. إجازة السماع: وتعني أنَّ الطالب قد سمع من أستاذه وحفظ ما سمع منه، وفي مثل هذا يقول الأستاذ بأن الطالب قد سمع وفهم وتتبع دروسه التي كان يتلقاها في حلقات العلم، وينص أحياناً على المدة التي قضاها معه، والأجزاء التي قد يكون قد فاته سماعها.
2. إجازة كاملة: وهي أن يصل الطالب إلى المرحلة التي يستطيع معها ذكر الاسانيد وإرجاعها وذكر القوافي بعد الإلمام بفن من الفنون العلمية، وقد تم المواد التي يتقنها الطالب شهادة ولا تحرر الإجازة إلاّ عندما يتأكد أستاذه من أنه متمكن من المادة تماماً مع المواظبة خلال الدراسة في حضوره لجميع المحاضرات، أي لابد أن يصل الأستاذ إلى اليقين بأن الطالب قد بلغ مرحلة الاجتهاد ويجب أن يخضع الطالب إلى مرحلة التدريب. والتدريس الجيد وأن يقوم الطالب بإلقاء درس بحضرة أستاذه ليصل إلى قناعة من تمكنه في العلم حتى يمنح إجازة كاملة دون شك (عبد الرحيم علي، التعليم العربي والعلوم الإسلامية في مالي، 1988، ص56).

الوظائف بعد الدراسة :

إن الحرف الأخرى الموجودة إلى جانب التعليم، مثل: التجارة والزراعة والخياطة، والتدريس، والعلاج بالآيات القرآنية والأدعية، لمن يحتاجون إلى خوارق العادات، هذه كلها كانت موجودة في مناطق السودان ومازالت موجودة إلى الآن، وأما الجانب العلمي فيضاف إليه حرفٌ أخرى فالعالم كأن يكون العلم أو فلاحاً أو داعية فهو إلى جانب تدريسه للطلبة يمتهن حرفة أخرى (المرجع السابق، ص60).

العلماء وأهم إنتاجهم :

سبق الإشارة إلى أن تنبكت قد زخرت بالعلماء من أبنائها ومن كافة الأقطار وكان لهؤلاء العلماء نتاج علمي ضخم ونشاط ثقافي، حفظ لنا بعض المؤرخين بعضاً من إنتاجهم ونشاطهم العلمي إذ يشير السعدي(سكن فيها الأخيار من العلماء والصالحين) (عبد الرحمن السعدي، ص21) وسنلقي الضوء على بعض العلماء الذين سكنوا تنبكت واشهرهم :

1. **الفقيه الحاج جد القاضي عبد الرحمن بن أبي بكر بن الحاج :**

تولى القضاء في تنبكت في أواخر دولة مالي، وهو الذي أمر الناس بقراءة نصف حزب من القرآن في جامع سنكري بعد صلاة العصر، وبعد صلاة العشاء، وصارت عادة متعارفاً عليها في ذلك الوقت توفى سنة 1533م.

2. **عبدالله بن عمر بن محمد أقيت بن عمر بن علي بن يحي الصنهاجي المسوفي :**

الذي كان فقيهاً حافظاً لكتاب الله، زاهداً في الدنيا، ورعاً ولياً صالحاً، في غاية الورع والتُقى قوي الحفظ درس في (أيولاتن) وتوفى بها في سنة تسعة وعشرين وستمائة.

3. **محمود بن عمر بنّ محمد بن اقيت بن عمر بين يحي الصنهاجي التبكتي :**

أخ عبدالله بن عمر، اشتغل قاضياً في تنبكت وكان يسمى بالثناء أبا المحاسن، عالم التكرور وصالحها ومدرسها وفقيهها وإمامها بلا منازع، كان من خيرة عباد الله الصالحين العارفين به تثبت أنه عظيم في الأمور وهادئ تام ذا سكون ووقار وجلال، اشتهر بعلمه وصلاحه في البلاد وطار صيته في الاقطار شرقاً وغرباً وجنوباً وشمالاً، وظهرت بركته وصلاحه وزهده ونزاهته، فلا يخاف في الله لومة لائم، يهابه الخلق كلهم حتى السلطان كان دونه في المقام عند الناس، وكان السلطان يزوره في داره يتبرك به فلا يلتفت إليه فيرسل إليه هدايا وكان الشيخ محمود سخياً جواداً ولي القضاء في تنبكت عام أربعة وتسعمائة فسدد في الأمور فاشتهر بالعدل توفى سنة 1673م(المصدر السابق، ص27).

4. **أبو حفص عمر القاضي :**

وقد برع في علم الحديث والسيرة والتاريخ وأيام الناس، بلغ في الفقه الغاية القصوى حتى قال بعض من عاصروه من الشيوخ أنه لو كان موجوداً في زمن ابن عبد السلام بتونس لاستحق أن يكون مفتياً فيها وتوفى في سنة 1630م.

5. **مخلوف بن علي بن صالح البلبالي :**

فقيه، حافظ، قام برحلات في طلب العلم فرغب فيه، وسافر إلى المغرب فأخذ عن أبي غازي وغيره، واشتهر بقوة الحفظ حتى ذكر عنه العجب في ذلك، ودخل في بلاد السودان (كانو) وكتسنا (شمال نيجيريا) وقرا فيهما وأجرى بحوثاً في النوازل مع الفقيه العاقب ثم رجع إلى تنبكت، وقرأ بها ثم رجع للمغرب فدرس بمراكش، ووضع له السم هناك فمرض فرجع لبلاده وتوفى بعد الأربعين وتسعمائة.(المصدر السابق، ص39).

6. **أبوبكر بن أحمد بن عمر بن محمد اقيت التنبكي :**

نزيل المدينة المشرفة عمراً، وكان خير صبي ورعاً زاهداً ولياً مباركاً معروفاً بالصلاح، ظاهر الزهد في ملذات الحياة، ورعٌ من الوقوع في الشبهات، باراً متين الدين كثير الصدقات، قلَّ أن يمسك شيئاً مع قلة الزاد بيده مبرزة في الخير لا نظير له، نشأ على ذلك، حج بيت الله الحرام وجاوره ثم عاد لبلاده، لأجل أولاده فأخذهم ورجع إلى الحجاز مرة ثانية، وسكن في المدينة حتى أتاه اليقين عام 991 هـ وقد مدحه السعدي ووصفه بأنه يخاف الله، وأنه عبد له تقى وطيب اللسان بذكره على الدوام كثير الانشراح مع الناس من خيار صالحي العباد وقال السعدي: ما رأيتُ قط مثله ولا من يقرب منه في حاله، له تواليف لطاف في التصوف وغيره تُوفى سنة 1556م (المصدر السابق، ص63).

7. **أحمد بن عمر بن محمد قتيت بن عمر بن علي بن يحي :**

وهو قريب عبدالرحمن السعدي من جهة أبيه ولذلك قال عنه: أنه فقيه وابن فقيه كان ذكياً، داركاً، متقناً، محدثاً، أصولياً، بيانياً، منطقياً مشاركاً، وكان رقيق القلب عظيم الجاه وافر الحرمة عند الملوك وكافة الناس، نافعاً بجاهه لا يرد له شفاعة، يغلظ على الملوك فمن دونهم، وينقادون له أعظم الانقياد، ويزورونه في داره لما مرض في غاو، وفي بعض اسفاره كان السلطان الأعظم أسكيا داود يأتيه بالليل فيسهر عنده حتى برئ ويسمر عنده تعظيماً لقدره وكان مشهور القدر والجلالة وافر الجاه، بحيث لا يرضه محبه في أهل الخير متواضعاً لا ينطوي على حقد، منتفعاً للناس، جامع للكتب، وافر الخزانة فهي محتويه على كل نفيس مسموحاً بإعارتها ورحل للشرق سنة 956 هـ

فحج وزار واجتمع بعدة علماء، كاللقاني والشريف يوسف تلميذ السيوطي والجمال ابن الشيخ زكريا وابن حجر والسخاوي والبكري، وانتفع بعلمهم ولازمهم وقتاً ودرس منظومة المغيلي ومخمسات العشرينات والمنطق وعلى شرحه للنتابي وصغرى السنوسي توفى سنة 1533م.(الهادي الدالي، ص166)

8. محمد بن محمود بن أبي الونغري التنبكتي :

عرف بغيغو وهو الشيخ العلامة الفقيه المتقن الصالح العابد الناسك من خيار صالحي عباد الله والعلماء العاملين، كان مطبوعاً على الخير وحسن النية وسلامة الطوية واعتقاده في الناس حتى كان الجميع يتشاورون عنده في حسن ظنه وعدم معرفة الشر، يسعى بن جوانحه ويضر نفسه من أجل منفعتهم، ويتأسى لمكروههم ويصلح بينهم وينصحهم بمحبة العلم وملازمة تعليمه، وصرف أوقاته فيه، وصحبة أهله، والتواضع التام، وبذل نفائس الكتب الغريبة الغريزة لهم، لا يبحث عنها بعد ذلك كائناً ما كان من جميع الفنون حتى صار له في ذلك عدد من الكتب فقد كان يأتيه من يطلب كتاباً فيعطيه إياه دون أن يعرفه ايثاراً لوجه- الله تعالى-، مع حبه وتعلقه الشديدين بالكتب وتحصيلها بالشراء والنسخ، وكان له صبر على التعلم في أثناء النهار وعلى ايصال الفائدة للبليد بلا كلل ولا ملل، رحل إلى الحجاز لأداء فريضة الحج مع خاله ولقى اللقاني والإمام البكري فاستفاد هناك، ثم رجعاً بعد الحج ونزلا بتنبكت فأخذا عن ابن سعيد الحديث، وقرأ عليه الموطأ والمدونة والمختصر، ورجز المغيلي في المنطق والخزرجية في العرض وشرح الشريف السبتي وتحفة الحكان لابن عاصم مع شرحها، وصحيح مسلم والرسالة والألفية وفسر القرآن العزيز إلى سورة الأعراف وتوفى سنة 935هـ.

9. محمود كعت الكرمني التنبكتي الونقري :

كان عالماً فقيهاً أديباً قاضياً عادلاً زاهداً ورعاً ولياً من أولياء الله مكاشفاً، له الأسرار تقياً عابداً من أشهر علماء تنبكت الأجلاء، وهو مؤرخ عاش في عهد (اسكيا محمد الكبير) وشارك في السياسة وأدى فريضة الحج مع (الحاج اسكيا محمد) سنة 902هـ، وألف كتابه في تاريخ دولة السنغاي وسماه (الفتاش) وعرف بتاريخ الفتاش وكتابه يُعد مصدراً مهماً في مجال الدراسات الأفريقية وتاريخ أفريقيا بشكل عام، وعنوانه بالكامل: (تاريخ الفتاش في أخبار البلدان والجيوش وأكابر الناس وذكر وقائع التكرور وعظائم الأمور وتعريف أنساب العبيد من الأحرار) وهذا كتاب فريد من نوعه، ويؤرخ لمنطقة السودان الغربي، ولقد زودنا بمعلومات هامة ووفيرة عن البلاد وعلمائها وحكامها، توفى عالمنا الجليل في سنة (928هـ) 1530م في تنبكت.(المرجع السابق، ص166).

10. عبد الرحمن السعدي :

صاحب كتاب تاريخ السودان من أشهر علماء تنبكت ومؤرخيها يُعد حجة في تاريخ بلاد السودان عاش فترة إمبراطورية مالي وفترة السنغاي، وكتب عنهما معاً وتحدث عنهما باستفاضة، ولد في تنبكت في أسرة دينية لها صلة (بآل اقيت) المشهورين بالعلم وتربى وتعلم في تنبكت، وتنقل مسافراً بين بلاد السودان لطلب العلم، وذكر في كتابه الشهير أغلب أحداث منطقة السودان، وعلق عليها وذكر الأسباب الحادثة ونقد نظم الحكم فيها، ويُعد كتابه تاريخ السودان مصدراً كبيراً في تاريخ السودان الغربي وتوفى سنة 1655م.

11. محمد بن عبد الكريم المغيلي :

هو العلامة القدوة الصالح محمد بن عبدالكريم المغيلي التلمساني خاتمة المحققين تربي في شبابه في توات، ومن تم انتقل إلى فاس للدراسة واشتهر بعدائه لليهود في توات وتتلمذ على يد عبدالرحمن الثعالبي، والشيخ يحي بن بدير، وأخذ العلم أيضًا عن الفقيه أيد أحمد والشيخ العاقب الأنصاري ومحمد عبدالجبار الفيحي، وارتحل إلى بلاد أهير ودخل بلاد تكدة، واجتمع بصاحبها وأقرأ أهلها، وانتفعوا به، ثم رحل إلى كنو وكشن من بلاد السودان، واجتمع بصاحب كنو واستفاد منه، وكتب رسالة في أمور السلطنة يحثهم على اتباع الشرع

والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر؛ ثم دخل التكرور، ودخل جاو، واجتمع بسلطانها الأسكيا الحاج محمد، وجري على طريقته من الأمر بالمعروف، وألف له تأليفاً وأجابه على المسائل الفقهية وتوفى سنة 1505م. أما عن مؤلفاته (أحمد بابا التنبكتي، نيل الابتهاج بتطريز الديباج، 1989، ص577) :

1. البدر المنير في علوم التفسير.
2. مصباح الأرواح في أصول الفلاح.
3. شرح مختصر خليل.
4. مغني السبيل في شرح مختصر خليل.
5. شرح الجهل في المنطق.
6. مقدمة في المنطق.
7. مقدمة في العربية.
8. كتاب الفتح المبين.
9. إكليل مغني السبيل حاشية لم تكتمل.
10. البدر المنير في علوم التفسير.
11. قهر سر مروياته.
12. شرح خطبة المنتصر.
13. كتاب المسائل الذي ألَّفه للحاج محمد الاسكيا.
14. رجز في المنطق وثلاث شروح عليه.
15. شرح بيوع الأجيال من الحاجب بحث فيه مع ابن عبد السلام وخليل.(المرجع السابق، ص578).
16. مفتاح النظر في عالم الحديث فيه أبحاث النووي في تقريبه.
17. تنبيه الغافلين على مكر الملبسين بدعوى مقامات العارفين.
18. رسالة ألفها لسلطان (كانوا) (المرجع السابق، ص578).

فهذه بعض من مؤلفاته الكثيرة والتي لا يسع المقام لذكرها فقد كان عالماً كبيراً في السودان الغربي، وله الفضل في كثير من العلوم والمعارف الإسلامية التي أخضعت للتحليل والحوار والنقاش، كما نصح الحكما باتباع السنة وكتاب الله (المرجع السابق، ص587).

12. أحمد بابا التنبكتي :

هو أحمد بابا بن أحمد بن كدالة بن مكي بن نيق بن لف بن يحي بن تشت بن تنفر بن حيراي بن النجر بن أبي بكر الصنهاجي الماسني السوداني التكروري التنبكتي، تتلمذ على يد والده وعلماء عصره وبرع في عدة فنون من العلم، وألف ما يزيد عن مائة مؤلف، وتتلمذ على يده عدد من الطلاب، منهم عبدالواحد السجلماني مفتي مراكش، وأبو العباس قاضي مكناس، وأبو القاسم بن النعيم الغاتي قاضي الجماعة بفاس، كما درس عليه عبدالرحمن السعدي، ومصطفى بن أحمد بن محمود بن أبي بكر بغيغ وغيرهم، ومكث أحمد بابا سنتين بمدينة مراكش، ثم غادرها إلى بلاده تنبكت وتوفى في سنة 1627م،(البرتلي، فتح الشكور في معرفة أعيان التكرور، 1987 ص12). وقد ألف أحمد بابا ما يربو عن ستين مؤلفاً في مختلف العلوم:

1. مرأة التعريف.
2. تحفة الفضلاء.
3. غاية الإجادة.
4. النكت المستجدة.
5. المنهج المبين.
6. الإبداء والإعادة.
7. المقصد الكفيل.
8. نيل الابتهاج.
9. وسيلتي شفيعي.
10. جواب عن القوانين.
11. إرشاد الواقف.
12. تنوير القلوب.
13. خمائل الأزهار.
14. غاية الأمل.
15. درر السلوك.
16. تنبيه الواقف.
17. نيل الأمل.
18. الدر النادر.
19. التحديث والتأنيس.
20. النكت الوفية بشرح الألفية.
21. درر الوشاح.
22. ترتيب جامع المعيار.
23. جلب النعمة.
24. اللالي السندسية.
25. مراوح الرواة.
26. شرح صغرى السنوسي.
27. المطلب والمأرب.
28. منور الحالك في شرح بيتي ابن مالك.
29. فتح المحيي في مسألة حي.
30. جواب عن القوانين.

31. إمتاع الإسماع.
32. فتح الفرد الصمد.
33. مسائل إلى علماء مصر.
34. أنفاس العلق.
35. أفهام السمع.
36. الزند الواري.
37. فتح الرزاق.
38. شرح الصدر.
39. اللمع في الإشارة.
40. منن الرب الخليل.
41. عين الإصابة في حكم طابة.
42. معراج الصعود.
43. رسالة في التصوف.
44. أجوبة الأسئلة الأربعة.
45. جواب عن ثلاثة أسئلة.
46. فتح القدير.
47. نزول الرحمة.
48. نشر العبير.
49. أجوبة الأسئلة المصرية.
50. كفاية المحتاج.
51. جزء في تكفير الكبائر بالأعمال الصالحة.
52. المسك الأنم إلى معرفة هلم.
53. رسائل نثرية مودعة في المكتبة الجزائرية.
54. الدر النضير.

المكتبات في تنبكت :

لقد ازدهرت تنبكت بالعديد من المكتبات الخاصة التي كانت تضم نفائس الكتب، فقد أورد ذلك الحسن الوزان المعروف بليون الافريقي الذي قال: بأن العلماء الذين وجدت لهم كتباً قيمة أحمد بن عمر ابن عقيق الفقيه العالم الذي خلف ستمائة مجلداً (الحسن الوزان، ص55) ولقد زاد بعض العلماء على ألفين كما ذكر عبدالرحمن السعدي: بأن من العلماء الذين كان لهم مكتبة خاصة محمد بن محمود بن أبي بكر الونغري المعروف بنخيخو، وكان يملك نفائس الكتب، وكان يأتيه الطالب ويطلب منه استعارة كتب منه أو كتاباً ويعطيه، وربما لا يعرف الطالب، ولكن كان يحسب عمله لوجه الله لمساعدة طلاب العلم،(عبدالرحمن السعدي، ص27) وقد اهتم أهل تنبكت باقتناء الكتب

وتملكها واستنساخها، وقد اهتم بجمع كتب كل الناس سواءً أكانوا تجاراً أم علماء أم ملوكاً، وعملوا على جمع الكتب في خزائنهم التي أصبحت مليئة بنفائس الكتب، مما أدى إلى توسيع الحركة الفكرية في تنبكت، وازدياد تجارة الكتب واستجلابها من الشرق والغرب، وتوفير الورق وأصبح الكتاب يلاقي رواجاً كبيراً، وأصبح كثيرً من الناس يقتنون الكتب للانتفاع بها، حتى ارتفع ثمن الكتاب؛ لإقبال الناس على شرائها، وكان أحمد بابا من العلماء الذين اهتموا باقتناء الكتب حيث وجدت عنده مكتبة تحتوي على ستمائة كتابٍ مجلدٍ. ولعل ازدهار المكتبات ووفرة الكتب في مكتبات يرجع إلى تبادل العلوم والمعارف مع القاهرة والحجاز وبلاد المغرب، إذ أن رحلات الحج التي كان يقوم بها السلاطين كانت مورداً هاماً للحصول على الكتب المخطوطة في أماكن متعددة، وكان السلاطين يشترون نفائس المخطوطات مهما غلى ثمنها؛ وبذلك أصبحت مكتبات تنبكت تحتوي على عدد غير قليل من الكتب التي أسهمت في ازدهار الحياة الثقافية والدينية بها وبكثير من أقطار غرب أفريقيا.

القصائد الشعرية لبعض علماء تنبكت :

يقول المؤرخون بأن الشعر باللغة العربية لم يكن مزدهراً، كأزدهار العلوم الإسلامية، وهذا الافتراض إلى حد كبير صحيح؛ لأن اللغة العربية لم تكن متداولة بين الشعوب الإسلامية في غرب أفريقيا، ولكن كانت اللغة الرسمية للدول الإسلامية التي قامت في المنطقة، ولغة العلماء وطلاب العلم فقط، ولم تكن اللغة العربية لغة الشارع العام، ولكنها كانت اللغة الرسمية للدولة، وأداء الفروض الدينية؛ حيث كان للدِّين دور مهم في توجيه الناس في تنبكت، حيث كان واجباً على كل فرد مسلم معرفة ما يؤدي به واجباته الدينية، ولذلك وجد التعليم الإسلامي باللغة العربية وآدابها رغم أنها كانت وسيلة مهمة لمعرفة الدين الإسلامي، ولكن رغم قلة الاهتمام بها بالنسبة للعلوم الدينية كان هنالك بعض المحاولات للشعر بالعربية ونورد بعض النماذج التي وجدت لعلماء تنبكت في بعض المناسبات، ونبدأ في ذلك بأبيات من قصيدة الشيخ سيدي يحيي التادلسي في آراء القاضي محمد الكابري عدد أبياتها اثنان وعشرون بيتا اخترنا منها تسعة أبيات هي:

تذكر ففي التذكار خير الفوائد وفي طيه ورد الافكار على خير وارد
ألم تر سفر الحث بالفصل خصصوا وسفر ذوي الأفكار احظي بزائد
تفئ لب المر طيبه الصبا فيلحق فتياناً ويقوى لساعد
فيا عجباً هل بعده من مبين ويا عرب هل بعده من مجالد
فلولا التعزي بالنبي وصحبه وأعلام علم الدين منه رشاد
لحق لدمع العين سح على الولا لاقتاء أشباح وإطفاء واقد
عليه من الرحمن ذي العرش والعلي سلام بألطاف عزيز الفوائد
وصلى إله العرش ربي بمنه على خير مبعوث وأفضل شاهد
محمد المختار للختم رحمة بتتميمي أخلاق كرام المعاهد

وبعد تلك الأبيات من قصيدة فضيلة الشيخ سيد يحي التادلسي في رثاء محمد الكابري بعد وفاته نورد أبياتاً من قصيدة منسوبة لفضيلة العلامة الشيخ أحمد بابا أنشدها حين كان في الغربة عن وطنه ويحن إليه في هذه الأبيات الآتية:

أيا قاصد كاغو فعج نحو بلدتي وزمزم لهم بأسمي وبلغ أحبتي
سلاماً عطراً من غريب وشائق إلى وطن الأحباب رهطي وجبرتي

وعندي أقارب هناك أعزة على السادة الأولى دفنت بغربتي
وشباب بيتي سارعوا عن أخيرهم إلى ملك الأملاك في وقت غربتي
فو أسفاه منهم وحزني عليهم فيا رب فارحمهم بواسع رحمة

وبعد هذه الأبيات الخمسة من قصائد الشيخ أحمد بابا التنبكتي نذكر قصيدة محمد بن أحمد الأمين حين قدم من المغرب أحد شيوخ سوس محمد يحي الولاتي، وكان غرض القصيدة هو المدح والترحيب بالشيخ الولاتي ومطلع القصيدة يقول :

نيل الرياح أوو النجاح السرمدي والسير في النهج القويم السرمدي
فازت به تنبكت دون مغارب ومشارق من كل قطر أبعد
ويحبها من فضله أرجاؤها محمول سر الوحي نور المهتدي

وفي هذه الأبيات أو القصائد يرى المتأمل القدرة الفنية في وضع هذه الأبيات التي هي من إنتاج تنبكتي خالص، ومن المميزات لكل قصيدة هي أن قصيدة سيدي يحي التادلسي دالية القوافي، أما أبيات أحمد بابا فكانت بائية القوافي، أما أبيات محمد الأمين فكانت هي أيضاً دالية القوافي تدل على مكانة الثقافة العربية الإسلامية في تنبكت وهي أقرب إلى النظم منها إلى الشعر.

الرحلات العلمية :

إن الحج يمثل أقوى الروابط وفرصة للالتقاء والتبادل الفكري والثقافي والتجاري وفرصة الاحتكاك المباشر بين المسلمين والتعرف على أحوالهم المختلفة، وتتحدث المصادر التاريخية عن مواكب الحج إلى الأراضي المقدسة وأشارت إلى أنه منذ تغلغل الإسلام في السودان الغربي حرص سلاطين الدويلات الإسلامية على تنظيم قوافل الحوافل السنوية إلى الأراضي المقدسة (عبدالرحمن السعدي، ص7) فكانت الرحلات تنظم لأداء فريضة الحج عن طريق القاهرة وما خلفته من آثار شملت مختلف المجالات، هذه الرحلة عدت في نظر الباحثين أشهر مواكب سلاطين دولة مالي عبر الديار المصرية، وبالرغم من أنها لم تكن هي الأولى التي يقوم بها سلطان سوادني إلى الشرق الإسلامي؛ لذلك يرى بعض الباحثين أنَّ زيارة السلطان منسا موسى إلى مصر كانت استهلالاً بارعاً للعلاقات القوية بين البلدين، شملت كل المجالات الثقافية والفكرية والعلمية والفنية، وأصبح دخولهم مصر بالنسبة لحجاج غرب أفريقيا لا يعني مجرد مرور عابر إلى مكة المكرمة، بل أصبح دخولهم مصر في نظر أولئك الحجاج اتصالاً عميقاً ومباشراً بحضارة عربية إسلامية متطورة بتراث إسلامي عميق الجذور(فاي منصور علي، ص241) وبواسطة هذ الرحلات يتم إلتقاء المسلمين بجميع إخوانهم في جميع الأقطار، ويجد الحاج الافريقي نفسه بين أرجاء وطن إسلامي واحد كبير، لا تفصله حواجز ولا تقف، بل يجد حسن معاملة وكرم الضيافة خلال المناطق التي مرّ بها في الحج وهو ضمن هذا العدد الهائل من الحجاج، يشعر أنه في المجتمع الإسلامي العريض، لا يجد تميزاً في اللون، أو الفقر، وهكذا يجد الحاج الأفريقي سواءً أكان تاجراً أم فقيهاً، أم مالكاً أم وجيهاً أم رجلاً عادياً الاحتياجات الروحية التي يطلبها، وفرصة للاتصال بالمراكز الحضارية المتطورة، (توماس ارنولد، الدعوة إلى الإسلام، 1970، ص390) ولذلك الحج فرصة كبيرة لطلاب العلم والعلماء في الإلتقاء مع بعض الفقهاء والاستفادة بعلمهم، وتبادل المنافع الثقافية وقد يمنح الطلاب إجازة أو أكثر من هؤلاء العلماء، وعند عودتهم إلى بلادهم بعد أداء فريضة الحج فإن الفرد الذي يلقب عند عودته بالحاج موضع فخر واعتزاز أهالي السودان الغربي ويكسبه هيبة واحتراماً، وزيادة على العلم الذي يحمله الحاج عند مروره بالمراكز الحضارية في مصر والمغرب وقد تأثروا بالأنماط العربية الإسلامية وينقلونها إلى بلادهم (محمود كعت، ص111) وأصبحوا أقدر الناس على إقناع بني وطنهم ومقارعة الحجة بالحجة، وطريقة محلية وبسلوك جديد يعكس ما تعلموه من تجارب علمية وعملية ولذلك كان الحج رحلة علمية ودينية في وقت واحد، وإن رحلات الحج لها أثر بالغ لدى نفوس أهالي المنطقة، فإن أهل السودان الغربي يكرمون الحجاج أعظم

تكريم، ويستقبلهم الملوك والسلاطين ورؤساء القبائل بالتبشير والترحاب، ويتبرك بهم العامة بل أن ملك مالي السلطان(منسى موسى) كان يقيم احتفالاً دينياً كل عام لاستقبال الحجاج العائدين من بيت الله الحرام، وكان يقبل رؤوسهم وجباهم ويقول (إنها الجباه التي سجدت على أديم بيت الله الحرام). (محمود كعت، ص111). وقد ورد في المصادر ذكر مواكب الحج إلى الأراضي المقدسة، وأهم هذه الرحلات رحلة منسى موسى في سنة 1324هـ، الذي ضم حاشية ملكية وعامة المواطنين في حدود عشرة آلاف شخص انطلق إلى الأراضي المقدسة؛ حيث أدى فريضة الحج، وتصدق مبلغ من المال يقدر بعشرين آلفا من الذهب،(عبدالرحمن السعدي، ص7) وفي هذه الرحلة استطاع منسى موسى التعرف على الأحوال التي تعيشها المناطق العربية من ازدهار حضاري، وقد انعكس وضع منسا موسى المالي وثراؤه على المناطق التي مر بها مما لقب هذا الملك (بملك الذهب)، وعند رجوعه من الحج رافقه أربعة من الموالي والمهندسين، وكما اصطحب معه عبدالرحمن التميمي، وعبدالله الكومي الموحدي الغدامسي، وهو الذي شاركه في بناء جامع سنكري وبقية المساجد والمباني الأخرى في المنطقة، وأصبح فيما بعد مستشاراً له، (ابن خلدون من كتاب العبرُ وديوان المبتدأ والخبر، 1954، ص200، 201) وقد ذاع صيت هذه الرحلة، وما أنفقه الملك من مال مما زاد إزدهار الحركة التجارية بين مالي والشمال الأفريقي، وبدوءا يتوافدون على السودان الغربي بعدما بهرهم السلطان منسا موسى بما حصل معه من الذهب الذي وزعه في مصر والحجاز، ورغم أن مواكب الحج استمرت بعد ذلك إلى الأراضي المقدسة إلا أن أهمها كان موكب (السلطان الاسكيا محمد الكبير) الذي قرر التوجه إلى الحجاز لأداء فريضة الحج في سنة 1497، (عبدالرحمن السعدي، ص68) فلم تكن رحلته مثل رحلة (منسا موسى) وما وصفت به من ثراء وابهة لفتت الانتباه، وذلك راجع إلى أن الاسكيا الحاج أقل ميلاً إلى الانتفاع والتفاخر كما كان أكثر استقامة على الدِّين وأبعد منه عن التبذير المنهى عنه في الشريعة الإسلامية والقرآن الكريم، وقد رافق محمود كعت أسكيا الحاج وعدد كبير من العبيد والخدم، بلغ ثمانمائة، وقد تصدق أسكيا على الفقراء بمائة ألف دينار ذهباً واشترى بيوتاً وجناناً حبسها على الفقراء والعلماء والمساكين،(محمود كعت، ص16) وقد حظي بمكانة مرموقة عند شريف مكة المكرمة؛ حيث ألبسه العمامة الزرقاء وقدمه ثم عينه خليفة في بلاد السودان، وذلك في حفل خاص أقيم على شرف الضيف الأفريقي،(عبدالرحمن السعدي، ص73) وقد التقى هناك بعدة علماء من مصر والحجاز الذي استفتاهم في المسائل الدينية،(عبدالرحمن زكي، تاريخ الدول الإسلامية، 1989م، ص52). واستفاد من علمهم، ونقله إلى بلاده فقد كان يحب العلماء ويبجلهم في بلاطه حتى لقب بصديق العلماء (عبدالرحمن زكي، ص52) ومن آثار هذ الحجة تقوية الصلات العلمية بين علماء مصر ومالي، حيث أصبح الإمام السيوطي مستشاراً رئيسياً للاسكيا محمد الكبير،(عبدالرحمن زكي، الإسلام والمسلمون، ص52) وكذلك رحلة أبو سالم عبدالله بن محمد ابن أبي بكر التنبكتي، فقد ورد في رحلته (عبدالله بن أبي بكررحلة أبو سالم، ورقة 30) التي قام بها من مدينة تنبكت إلى الأراضي المقدسة، عبر الشمال الافريقي مروراً بالمغرب ومصر، وكان أكثر تركيزاً على العلماء الذين التقى بهم وأجازوه، فقد كانوا مغاربة ومشارقة، أما في المغرب فقد التقى بأبي بكر بن يوسف المراكشي، وفي الشمرق التقى بالعالم زين العابدين، وعلى الأجهوري، وإبراهيم الميموني والفقيه إبراهيم بن الشيخ شمس الدين المبحوتي، وعندما سرَّ ببسكرة إلتقى بمحمد بن عيسى بن محمد الثعالبي الجعفري، ولم يأخذ منه شيئاً في المرة الأولى، ومن ثم لقيه بمحمد العلوي الحضرمي اليمني، وأورد قائلاً: " ومنهم شيخنا المحمود الشمائل، الفاضل الشريف، السيد محمد العلوي الحضرمي اليمني، نزيل مكة المشرفة، وأحد الأشراف المشهورين، لقيته بداره بمكة، ولقنني الذكر"، (محمد بن أبي بكر التبكتي، رحلة أبو سالم، مخطوط، ورقة 31) ولذلك أسهمت الرحلات العلمية بحظ وافر في تعميق الاتصال العلمي بين أقطار أفريقيا المسلمة، وكانت بلاد السودان بمراكزها العلمية وتجارتها الرابحة تجذب عدداً من طلبة العلم والأغنياء من أقطار مختلفة من الشمال إلى الجنوب، كما كان عدد من أهالي تلك البلاد يفرون إلى المناطق الشمالية إما لطلب العلم، وإما للعبور لأداء فريضة الحج، وأثناء ذلك كانت العلاقات

الثقافية والعلمية تتوطد وتتوسع، وكانت الرغبة الصادقة في لقاء علماء كل قطر والتبرك بهم والاستفادة من علمهم وإجازاتهم تأثيراً في تعميق الروابط العلمية والثقافية بين أبناء تلك المنطقة.

الخاتمة

بمشيئة الله وتوفيقه وعونه تمكنت من إتمام هذا البحث الذي أردت من خلاله إثبات الدور العلمي للمساجد في تنبكت ودورهم في نشر الإسلام واللغة العربية، وكما أفاد البحث توضيح الجانب التعليمي السائد في تنكبت آنذاك من خلال الكتب التي تدرس هناك، فقد كان الطابع العربي هو السائد في مناهجهم، وكما انتشر المذهب المالكي المعروف في الشمال الأفريقي.

كما بينت دور جامع سنكري جينغري بروس يدي يحي في التدريس وإيصال المعلومات من قبل العلماء وكما بينت الدراسة دور جامع سنكري الذي أصبح فيما بعد جامعة عريقة تظاهي الأزهر في منزلته العلمية والقيروان وفاس ومراكش، وكان في البداية مسجد للعبادة والوعظ.

ثم أصبح جامعة درس فيها العلماء العرب والأفارقة وتخرج منها جلّ علماء أفريقيا الغربية وكما أفادت الدراسة توضيح دور سلاطين مالي في دفع عجلة العلم في تنبكت أمثال منسا موسى واسكيا الحاج محمد واسكيا داود استعانتهم بعلماء العرب واعترفوا في أجورهم واهتموا بالعلم داخل بلادهم فترة من الزمن.

المصادر والمراجع

1- ابن خلدون: عبد الرحمن، كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر ج6، ج7، بيروت، دار الكتاب اللبناني للطباعة والنشر والتوزيع، 1954م، 200-2001.

2- أبو سالم، عبدالله بن أبي بكر التنبكتي، رحلة أبو سليم، مخطوط مكتبة للباحثة، ورقة 30-31.

3- البرتلي: ابي عبدالله الطالب، فتح الشكور في كمعرفة أعيان علماء التكرور تحقيق محمد إبراهيم الكتاني ومحمد حجي، بيروت، دار الغرب الإسلامي، 1989م

4- التنبكتي: أحمد بابا، نجل الابتهاج بتطريز الديباج إشراف وتقديم عبد الحميد الهرامة- طرابلس، منشورات الدعوة الإسلامية، 1989م

5- توماس ارنوالد، الدعوة إلى الإسلام، ترجمة حسن إبراهيم حسن، القاهرة مكتبة النهضة المصرية، 1970

6- الدالي: الهادي المبروك، التاريخ الحضاري لأفريقيا يما وراء الصحراء، الزاوية، مطابع الوحدة العربية 2001

7- زكي، عبد الرحمن، تاريخ الدول الإسلام السودانية بأفريقيا العربية، القاهرة المؤسسة العربية الحديثة،

8- السعدي، عبد الرحمن، تاريخ السودان، باريس طبعة هوداس، 1898م،

9- علي، عبد الرحيم، التعليم العربي والعلوم الإسلامية في مالي، الخرطوم، جامعة أفريقيا، 1988م،

10- علي، فاي منصور، اسكيا الحاج محمد وأحياء دولة السنغاي الإسلامية، طرابلس، منشورات كلية الدعوة الإسلامية، 2000م،

11- كعت، محمود، تاريخ الفتاش في اختبار البلدان والجيوش وأكابر الناس، باريس طبعة هوداس، 1964م، .

12- الوزان، الحسن بن محمد، وصف أفريقيا، ج2، ترجمة محمد صبحي، ومحمد الأخضر، بيروت، دار المغرب الإسلامية لتأليف والترجمة والنشر، 1983م،

13- هلاسي، محمد الأمين، تطور الثقافية الإسلامية في مالي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أفريقيا العالمية، 1999م،

أهمية الموسيقى ودورها في تعلم اللغات

د. بشير منصور الملاحي
عضو هيئة التدريس كلية الفنون والأعلام جامعة طرابلس

أ. أبو القاسم امحمد الشلحي
عضو هيئة التدريس كلية التربية جنزور جامعة طرابلس

مقدمة

تعلم اللغات الأخرى أصبح من الضرورات الملحة للتواصل بين الشعوب خاصة في ظل التطور السريع في وسائل الاتصال بين الشعوب. فاكتساب لغات أخرى يؤدي إلى فهم ثقافة الآخر والاستفادة من تجاربه الأمر الذي يساعد على تطوير الذات في شتى مناحي الحياة الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية وغيرها. وقد تطورت مناهج تعلم اللغات الأخرى وابتكرت أساليب مختلفة تهدف إلى تبسيط هذه المناهج وتسهيلها. ومن بين هذه الأساليب نجد ان الموسيقى من أهم الوسائل المعتمدة في تعلم اللغات الأخرى. ولعل سرعة تعلم اللغات الأخرى عند الأطفال يعتمد على قدراتهم الموسيقية الطبيعية. فالموسيقى تولد مع الإنسان ويستعملها الطفل منذ ولادته للتواصل مع محيطه، وذلك من خلال الأصوات التي يصدرها للتعبير فطريا عن حالته النفسية، فنجده يترنم بصوت معين للتعبير عن حالة الفرح، ونجده يصرخ للتعبير عن حالة الضيق أو الشكوى من شيء ما. وفي بحثنا هذا سنتطرق إلى دور الموسيقى وأهميتها في تعلم اللغات الاخرى من خلال استعمالها كوسيلة تعليمية تساعد على سرعة تعلم اللغة وإتقانها.

أهمية البحث

تتمثل أهمية بحثنا هذا في النقاط التالية:

1. الحث على اعتماد الموسيقى كوسيلة تعليمية مهمة تساعد المتعلم على اتقان اللغات الأخرى.
2. التنبيه إلى اعتماد الموسيقى في المناهج المتعلقة بتعلم اللغات في مختلف المراحل التعليمية، وفي مراكز تعلم اللغات.
3. توجيه المتعلمين إلى كيفية استخدام الموسيقى كوسيلة لتعلم لغات أخرى.

أهداف البحث

تتمثل أهداف هذا البحث في النقاط التالية:

1. المساهمة في معالجة اشكاليات تعلم اللغات الأخرى.
2. العمل على تطوير مناهج تعلم اللغات الأخرى.
3. استخدام الموسيقى كوسيلة ذات أهمية لتعلم اللغات الأخرى.

إشكالية البحث

على الرغم من التطور الكبير في المناهج والأساليب المتعلقة بتعلم اللغات، مازالت إشكالية إتقان اللغات الأخرى وسرعة تعلمها والتحدث بها من المسائل التي يسعى البحاث والمهتمون بهذا الشأن إلى وجود طرق وأساليب مبتكره تساهم في معالجتها. وقد سعينا في هذا البحث إلى دراسة أحد الأساليب الحديثة التي يمكن استعمالها لتعلم اللغات الأخرى، وهو تعلم اللغة بالاعتماد على الموسيقى كوسيلة تعليمية على افتراض ان الموسيقى تساهم بشكل فعال في سرعة تعلم اللغة وإتقانها. وبالنظر إلى هذه الفرضية، فإننا نجد أنفسنا أمام هذا الإشكال المتمثل في التساؤل التالي: ما هو دور الموسيقى في تعلم اللغة؟ وهذا التساؤل الرئيس تنبثق عنه عدة تساؤلات فرعية لعل أهمها: هل يكتسب المتعلم مهارات خاصة عند تعلمه للغة أخرى باستخدام الموسيقى كوسيلة تعليمية؟ وهل يتميز الأشخاص الذين يمارسون

الموسيقى عن غيرهم، من غير الموسيقيين، بسرعة تعلم اللغات الأخرى بسبب مقدرتهم على التمييز بين الأصوات المختلفة لموسيقى اللغة المراد تعلمها؟

الموسيقى واللغة

تعتمد دراسة الموسيقى على تعلم المفردات الموسيقية (النوتات) وتعلم طبيعة الأصوات (المقامات) وتوافق الأصوات فيما بينها) الهارموني) وهي مبادئ أساسية لتعلم لغة الموسيقى. وهذه المبادئ لها ما يقابلها عند تعلم اللغة، فالنوتات الموسيقية تقابلها الكلمات، والمقامات تقابلها طريقة نطق الكلمات، فيما يمثل توافق الأصوات توافق الكلمات مع بعضها البعض لتشكل جمل مفهومة تؤدي إلى معنى.

فالجهاز السمعي يعد من أهم نقاط التلاقي بين تعلم الموسيقى واللغة، على اعتبار أنهما يصقلان حاسة السمع لتصبح الأذن قادرة على التمييز بين الأصوات، فكلما زاد تدريب الأذن على التمييز بين الأصوات، كلما زادت القدرة على النطق السليم لمفردات اللغة الجديدة. والأذن الموسيقية يمكنها التقاط الأصوات بسهولة الأمر الذي يساعد على نطق الحروف والكلمات بكل يسر أثناء تعلم لغة أخرى. فالموسيقي، اعتمادا على أذنه الموسيقية التي تستطيع التمييز بين عشرات الأصوات في آن واحد، لا يجد صعوبة في تعلم لغة أخرى وإتقانها خاصة على مستوى النطق. بينما يجد غير الموسيقي صعوبة في التمييز بين الأصوات ولا يستطيع من ثم نطقها بسهولة، فمثلا غير الموسيقي يجد صعوبة في التمييز بين بعض الأصوات المتقاربة مثل AN و IN في اللغة الفرنسية. (Bédard)

يقول الباحث مارك كريستنر إنه من خلال دراساته المتعلقة بالموسيقى وتعلم اللغات الأجنبية، أجرى اختبارات لمجموعة من المشاركين، وذلك بترديد بعض الكلمات التي تعود إلى لغات لم يسبق للمشاركين معرفتها أو سماعها، فتبين له ان الموسيقيين تمكنوا من اجتياز الاختبار بشكل ملحوظ أكثر من غيرهم. (Euro)

وقد قام عدد من الباحثين بجامعة ايدنبورج بدراسة ضمت ستين مشاركاً فخلصت إلى أن الغناء يعزز القدرة على تعلم لغة جديدة. فقد قسموا المشاركين إلى فريقين وأعطوا لكل مشارك من الفريقين جمل باللغة المجرية ليرددها لمدة ربع ساعة على أن المجموعة الأولى تردد الجمل بالغناء، والمجموعة الثانية تردد الجمل بدون غناء. فكانت النتيجة أن المجموعة الأولى تمكنت من ترديد تلك الجمل بشكل صحيح وسهل أكثر من المجموعة الثانية. (Dylan)

وأوضحت دراسة قام بها باحثون من جامعة ليفربول أن الموسيقى واللغة يأتيان من الجزء نفسه الواقع في النصف الأيسر من الدماغ، وقامت الدراسة بمراقبة أنشطة الدماغ أثناء التدريب على الموسيقي واللغة عند أربعة عشر موسيقي وتسعة اشخاص من غير الموسيقيين، فتبين أن طريقة نشاط الدماغ عند الموسيقيين متطابقة، بينما اختلفت عند غير الموسيقيين. وأكدت الدراسة أن الموسيقى تساعد على زيادة استخدام النصف الأيسر من الدماغ، وهو الجزء ذاته المستخدم لتعلم اللغة. (univ-liv)

وقد اعتمدت مناهج تعليم اللغة الانجليزية والفرنسية والألمانية على الموسيقى كوسيلة ذات أهمية لتسهيل القدرة على الاستيعاب والحفظ. ففي مدرسة نيويورك الدولية (Ecole internationale de New York) وهي مؤسسة تعليمية فرنسية–إنجليزية، تقوم بتدريس الموسيقى بمعدل ساعة اسبوعيا وتُمكِّن الطلاب من تعلم العزف على آلة موسيقية داخل المؤسسة بعد الانتهاء من الدروس، كما يمكن للطلاب ان يتمتعوا بدروس خصوصية بمعدل مرة أو مرتين في الأسبوع لتعلم العزف على آلة البيانو، الكمان، الساكسوفون أو الجيتار. أما في مدرسة (Lennen Bilingual School) بباريس، فهي تعلم الأطفال أشكال الموسيقى المتعددة، وترى أن الأطفال تتسع مداركهم وتتنوع ثقافتهم وتتطور قدراتهم من خلال الاستماع إلى الموسيقى، ويرى خبراء هذه المدرسة أن الغناء بالنسبة للطفل يعتبر الخطوة الأولى للتعبير اللفظي بلغة أخرى، ويدرس الاطفال الموسيقى بمعدل ساعة اسبوعيا بحضور معلم متخصص. (Jedrzejak, P.31)

موسيقى اللغة

تتميز كل لغة بموسيقاها سواء على مستوى طريقة نطق الكلمات من حيث الإطالة والتقصير، أو التعبير الصوتي من خلال ارتفاع أو انخفاض الصوت أثناء الكلام. وفهم موسيقى اللغة يساعد على إيصال المعنى بشكل صحيح خاصة عند استعمال الجمل بصيغها المختلفة كالاستفهام، والتعجب، والأمر. كما أن بعض اللغات مثل اللغة الصينية تتغير فيها معاني الكلمات بحسب طريقة نطقها، وفي كل مرة تنطق فيها الكلمة بطريقة معينة تؤدي إلى معنى مختلف، فكلمة (الخنزير) في اللغة الصينية تعني أيضا (السكن أو الإقامة) فلا يمكن التمييز بينهما إلا بطريقة نطق كل منهما. كما أن لكل جهة موسيقاها التي تختلف عن غيرها، فإن طريقة نطق الكلمات أو موسيقى اللغة تختلف من جهة إلى أخرى، ويبدو ذلك واضحا عند الاستماع إلى أشخاص يتكلمون اللغة نفسها مع اختلاف بلدانهم كالناطق بالعربية في ليبيا والناطقين بالعربية في الأقطار الأخرى، والناطق بالفرنسية بفرنسا والناطق بالفرنسية في دول أخرى مثل بلجيكا وسويسرا وكندا وبعض الدول الإفريقية. نستخلص من ذلك أن موسيقى اللغة تلعب دورا هاما في طريقة نطق الكلمات والوصول للمعنى المراد إيصاله من خلال ارتفاع وانخفاض الصوت، ومثال ذلك في لغتنا العربية عندما نقول:

1. ذهب زيد إلى السوق. (ترتفع الدرجة الصوتية قليلا في نهاية الجملة)
2. (هل) ذهب زيد إلى السوق؟ (ترتفع الدرجة الصوتية بشكل ملحوظ في نهاية الجملة)
3. ذهب زيد إلى السوق و.... (نقد) (تنخفض الدرجة الصوتية تدريجيا)

مزايا استخدام الموسيقى في تعلم اللغة

عند تعلم اللغة باستخدام الموسيقى، فإن المتعلم يكتسب مجموعة من المهارات أهمها:

1. تقوية الذاكرة.
2. سرعة الفهم.
3. سلامة النطق.

ومن خلال هذا البحث فإننا ننصح الذين يرغبون في اكتساب هذه المزايا لتعلم لغة أو لغات أخرى من خلال الموسيقى بهذه المواقع الهامة:

- **(Lyrics Training)**

وهو موقع مجاني يتيح تعلم عدة لغات مثل الإنجليزية والفرنسية والإسبانية والألمانية من خلال كلمات الأغاني وذلك باختيار أغنية معينة مصورة (فيديو كليب) ويحتوي الموقع على ثلاثة مستويات (مبتدئ، متوسط، متقدم) لا يمكن العبور إلى المستوى التالي إلا بعد اجتياز المستوى الذي يسبقه بطريقة مسلية تشبه الألعاب.

- **(Lyrics Gaps)**

يشبه هذا الموقع سابقه من حيث اختيار الاغاني وايجاد الكلمات الناقصة. مع امكانية التعرف على معاني الكلمات وشرحها في القاموس من خلال تطبيقات (google) المتاحة في هذا الموقع.

- **(Lyrics.com)**

هذا الموقع يتيح تعلم اللغة الإنجليزية من خلال الأغاني، وذلك بمشاهدة الفيديو وقراءة كلمات الاغنية في نفس الوقت.

- **(Tubeoke)**

وهو شبيه بالموقع السابق، غير أنه يحتوي على محرك بحث يمكن من خلاله البحث عن الأغاني وكلماتها في مواقع أخرى بعدة لغات.

- **(Acadezik)**

على الرغم من أن هذا الموقع غير معد أساسا لتعلم اللغات، إلا أنه يساعد كثيرا خاصة في المراحل المتوسطة والمتقدمة على إجادة اللغة وتحسين طريقة نطقها. حيث توجد به موسيقى الأغنية فقط بينما تظهر كلماتها على الشاشة، فيقوم المتعلم بربط لاقط صوت على جهازه ويؤدي الأغنية كما لو كان هو المطرب، ويمكن للمتعلم تسجيل صوته والاستماع إليه لتصحيح الأخطاء.

ومن أهم النصائح عند تعلم اللغة عن طريق الموسيقى نذكر:

1. عند البداية يتم اختيار أغنية يكون إيقاعها بطيء حتى يتمكن المتعلم من التعود على نطق مفردات اللغة الجديدة.
2. الابتعاد عن ترجمة معاني الكلمات للغة الأم في المرحلة الأولى، بل يستحسن حفظ كلمات الأغنية وترديدها باستمرار بهدف الوصول إلى نطقها بشكل سليم، ومن ثم ترجمتها وفهم معانيها.
3. عند الاستماع إلى لغة أخرى، عند تعلمها والتحدث بها، يتعين على المتعلم عدم مقارنة اللغة الجديدة بلغته الأم من حيث طريقة الكلام وتركيب الجمل. وسيجد المتعلم صعوبة في ذلك في البداية وارتباك. غير أن ذلك سيزول سريعا خاصة مع ترديد الأغاني باللغة الجديدة. (Jedrzejak, P. 29)

مقارنة بين الموسيقى واللغة (Newman)

وجه المقارنة	اللغة	الموسيقى
وحدات الصوت الأساسية	يمكن تقسيمها إلى صوتيات	تتكون الموسيقى من نغمات مختلفة
الحروف	تعتمد اللغة على الحروف التي تتكون منها الكلمات (العربية مثلا تتكون من 28 حرف)	تعتمد الموسيقى على 12 صوت مختلف في الأوكتاف الواحد، وتتكرر هذه الأصوات صعودا وهبوطا (قرار وجواب)
المنطق	تستخدم اللغة مجموعة من الاصوات المتعاقبة يمكن أن تكون سليمة أو غير سليمة، فهناك كلمات أو جمل لها معنى وأخرى لا تؤدي إلى معنى.	ينطبق المنطق نفسه على الموسيقى، حيث يمكن لسلسلة من الأصوات أن تكون مقبولة عند سماعها، ويمكن أن تكون غير مقبولة (نشاز) في سلسلة أخرى من الأصوات.
التواصل	يمكن التواصل بالاعتماد على احدى لغات التواصل المختلفة (لغة لفظية، لغة إشارة، لغة برايل، أو غيرها) وقد تكون قدراتنا على التواصل محدودة في بعض الأحيان، وقد تكون أكثر براعة في أحيان أخرى.	ليس كل شخص يجيد الموسيقى (عزف، غناء، قراءة، كتابة...الخ) بينما نستطيع جميعا الاستماع إلى الموسيقى والاستمتاع بها. وهذا ما يجعلها لغة تواصل بين من يقدم الموسيقى وبين المتلقي.

ومن أهم فوائد تعلم اللغة من خلال الموسيقى، نذكر الآتي:

1. تعتبر الموسيقى من أهم الوسائل وأسرعها لتعلم اللغة.
2. الثقة بالنفس واكتساب الجرأة (الشجاعة الأدبية) من خلال ترديد الأغاني أثناء الحصص.
3. تعطي الأغاني حوافز كبيرة لتعلم اللغة الأخرى.
4. الرغبة أكثر في تعلم اللغة الأخرى وعدم الشعور بالملل أثناء الحصص.
5. الشعور بالمرح والسعادة أثناء الحصص، حتى أن الطالب ينتظر مواعيد الدروس بشغف.
6. المساعدة في حفظ الكلمات الجديدة.
7. إدخال الأغاني أثناء الحصص يساهم في تنوع وسائل تعلم اللغة والمساعدة على تحسين الحفظ والنطق وتعود الأذن على موسيقى اللغة المراد تعلمها.

النتائج والتوصيات

لتعلم لغة ما يواجه المتعلم عدة تحديات ليتمكن من اتقان اللغة الجديدة. وتأتي مسألة حفظ مفردات اللغة الجديدة وسلامة نطقها على رأس هذه التحديات خاصة عند الكبار، فتأتي الموسيقى كوسيلة تعليمية فعالة تساعد على التغلب على هاتين المعضلتين من خلال الأذن الموسيقية التي يمتلكها الموسيقي والتي تساعد على التقاط الكلمات بكل سهولة ومن ثم يمكن نطقها وحفظها سريعا. ومن خلال هذا البحث يمكننا القول إن الموسيقى ترتبط ارتباط وثيق مع اللغة وتساعد على تعلمها. ومن ثم، يمكننا تلخيص الدور الذي تلعبه الموسيقى في تعلم اللغة، وما يكتسبه المتعلم من مهارات في النتائج التالية:

1. تساعد الموسيقى على سرعة التعلم وسهولته، وذلك بالاستماع إلى الأغاني وحفظها.
2. تساهم الموسيقى بشكل فعال في زيادة حب اللغة وزيادة الرغبة في تعلمها من خلال الاستمتاع بألحان الأغاني وترديدها في أي وقت.
3. تساعد الموسيقى على تحسين القدرة على الكتابة وسرعة التحدث باللغة الجديدة، وذلك بترديد غناء كلمات الاغنية وكتابتها.
4. تساعد الموسيقى على تعلم مفردات جديدة مع كل أغنية جديدة.
5. تساعد الموسيقى على تعلم النطق السليم لمفردات اللغة الجديدة.
6. تساعد الموسيقى على تنشيط الذاكرة من خلال حفظ الأغاني.
7. تساعد الأغاني على تعلم التعابير والاصطلاحات المحلية الخاصة باللغة المراد تعلمها.
8. يساعد استخدام الحركات أثناء الغناء على فهم معاني الكلمات ويمنح المتعلم طريقة جديدة للحفظ، ويساعد أيضا على تنشيط الذاكرة السمعية والبصرية والحسية في آن واحد. (CAPPELLE, 2012, P. 14)

وبالنظر إلى النتائج سالفة الذكر، فإننا نوصي بالآتي:

1. التركيز على استعمال الموسيقى كوسيلة تعليمية أثناء حصص اللغات الأجنبية في المدارس.
2. الربط بين مادة الموسيقى ومادة اللغة الأجنبية في المؤسسات التعليمية ومراكز تعليم اللغات الأجنبية، وذلك بالتنسيق بين المشرفين على هاتين المادتين.
3. تدريس مادة الموسيقى في معاهد وكليات اللغات الأجنبية.

4. تواصل المعاهد والكليات والمراكز التي تعنى بتدريس وتعليم اللغات الاجنبية مع نظرائهم من المعاهد والكليات التي تعنى بتدريس الموسيقى بهدف التنسيق وطلب المشورة.

المراجع

.1 Adorno, T. W. (1956). Music and Language: A Fragment. Quasi una Fantasia, Essays on Modern Music. Accessed online: February 2, 2011

.2 Bédart, Sandrine. quand langue et musique s'accordent en douceur, https://cursus.edu/articles/42071/quand-langue-et-musique-saccordent-e

.3 Bolduc, Jonathan. Musique et langue, Le théâtre québécois contemporain, Numéro 146, été 2007, Les Publications Québec français, ISSN 0316-2052 (imprimé) 1923-5119 (numérique), URI : https://id.erudit.org/iderudit/46586ac

.4 Cappelle, Amelie. Morgane Lallemand, La musique, vecteur d'initiation à une langue vivante étrangère des le cycle des apprentissages premiers ? Education. 2012. <dumas-00814166

.5 Donegani, Jean-marie . Musique et politque: le language musical entre expressivité et vérité, raison politique, 2004, N 14, pp 5-19. ISSN 1291-1941ISBN 2724629892 url https://www.cairn.info/revue-raisons-politiques-2004-2-page-5.htm.

.6 Euronews, Musique et bilinguisme : des atouts pour apprendre les langues, https://fr.euronews.com/2016/08/10/musique-et-bilinguisme-desatouts-pour-apprendre-les-langues

.7 Jedrzejak, Camille. L'apport de la musique dans l'apprentissage d'une langue étrangère, HAL Id: dumas-00735130,2012. url; https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00735130

.8 Le monde des lagues, L'intonation ou la musique des langues. https://www.mondelangues.fr/lintonation-ou-la-musique-des-langues#

.9 Le Roux, François. interview, LA MUSIQUE DE LA LANGUE, https://www.cairn.info/revue-champ-psychosomatique-2007-4-page-53.htm

.10 Lowe‹ Anne S. L'intégration de la musique et du français au programme d'immersion française : avantages pour l'apprentissage de ces deux matières, Revue des sciences de l'éducation, La formation des formateurs en art Volume 24, numéro 3, 1998, URI https://id.erudit.org/iderudit/031975ar

.11 Newman, A. (2010). Psycholinguistics 3190 Lecture Slides, Dalhousie University.

.12 Philonenko, Monique. MUSIQUE ET LANGAGE, Presses Universitaires de France, Revue de métaphysique et de morale, 2007/2 n° 54 | pages 205 à 219, ISSN 0035-1571, ISBN 9782130561859, url: https://www.cairn.info/revue-de-metaphysique-et-de-morale-2007-2-page-205.htm

.13 SAUSSURE, F. DE (1916/1972), Cours de linguistique générale, Genève, 1916 ; éd. Critique par T. de Mauro, Paris, Payot, 1972.

.14 Sawyer, Chris. Et si musique et langues étaient liées ? OISE, http://fr.oise.com/blog-francais/et-si-musique-et-languesetaient-liees

.15 SCHNEIDER, Marius. La relation entre la mélodie et le language dans la musique danoise. ProQuest Information and Learning Company, 2003.

.16 University of Edinburgh, https://www.ed.ac.uk

.17 University of Liverpool, departement of music. The shared pathways of music and language, https://www.liverpool.ac.uk/music/news/articles/the-shared-pathways-of-music-and-language

أثر التنشئة الاجتماعية فى إنحراف الأحداث دراسة وصفية بدار تربية وتوجيه الاحداث

أ– مصطفى الهادى بن زيتون كلية الآداب– جامعة طرابلس

المقدمة

تعتبر ظاهرة انحراف الأحداث من المشاكل الاجتماعية الهامة التي لها خطورتها الاجتماعية و النفسية و التي تواجه المجتمع الليبي بصفة خاصة لبعض أفراده في سن ،ومن خلال الإحصائيات ومن خلال الدراسات الاستطلاعية في مؤسسات الأحداث المراهقة اتضح أن هناك بعض المشاكل التي أثرت على المراهقين، الأمر الذي دعانا لدراسة التنشئة الاجتماعية وعلاقتها بانحراف الأحداث باعتبارها أحد العوامل المؤثرة ،حيث أن التنشئة الاجتماعية لها أهميتها الخاصة بالنسبة للطفل في ذاته و بالنسبة للمجتمع ككل ،فهي مهمة للطفل لأنها الوسيلة التي تمكنه من تحقيق النمو و النضج النفسي و الاجتماعي ومرجعيه في تكوين علاقاته مع الغير في حالة نجاحها.

أما على مستوى المجتمع فإن أهمية التنشئة الاجتماعية تبرز فى انها تدعم حالة الاستقرار الإجتماعى ،بشبكة تواصل اجتماعي يمكن المراهقين من التكيف مع المجتمع وتوجهاته بما يقلل من حالات المراهقة من الانحراف وارتكاب المخالفات الاجتماعية وهي بالتالي تساعد على انتظام الحياة الاجتماعية واستقرارها ولعل أهمية التنشئة الاجتماعية تبدو واضحة بشكل أكثر للدرجة التي تتيح القول بأنها من أهم الوظائف الاجتماعية ،وإن الطفل الذي يحرم من التنشئة الاجتماعية السوية يكون عرضة للانحراف الذي هو خسارة لذاته و لمجتمعه وبذلك لو نظرنا إلى مشكلة انحراف الأحداث لأدركنا بأنها مشكلة ذات أبعاد مترابطة ومتشابكة ومتعددة، فالبرغم من أن عمليات التغير الاجتماعي التي شملت المجتمعات القديمة و الحديثة، فإن ظاهرة انحراف الأحداث مازالت موضع اهتمام علماء القانون و الاجتماع و النفس، كل فئة من هؤلاء تنظر إلى قضية الانحراف من وجهة نظر تخصصه وتناقشها من خلال اهتمامها وإطارها العلمي المتعلق بها، ووفقاً لذلك فهم يدرسون ويحللون هذه الظاهرة و يستنتجون أسبابها و العوامل المؤثرة فيها متأثرين بإعدادهم العلمي في مجال تخصص ما.

فلو أخذنا علماء النفس مثلاً نجدهم يفسرون ظاهرة انحراف الاحداث من وجهة نظر نفسية ،فهم يركزون على خصائص النمو ومشكلات المراهقة و قضايا الصراع النفسي و التنشئة الاجتماعية وعلاقتها بنمو الذات و الأبعاد النفسية للعلاقات الأسرية و أثرها على الطفل في ارتكاب السلوك الجانح.

وحيث أن التغير المستمر و التفاعل الدائم هو من سمات حياة المجتمعات المعاصرة ،لذلك فإن المسألة تكون معقدة أكثر لاختلاف أسباب الانحراف واختلاف ظروف حياة الفرد أو الأفراد و المؤثرات المختلفة التي تتدخل في تشكيل تلك الحياة ،فكل ذلك يؤثر في ظاهرة انحراف الأحداث و في تعميق آثارها.

فالتنشئة الاجتماعية التي تقوم على النبذ و العقاب و التفكك الأسري المعنوي تؤثر على الطفل وتجعله يسلك السلوك المنحرف ،فمن خلال التنشئة الاجتماعية يتعلم الفرد كيف يسلك السلوك الذي يحقق له الشعور بالأمان ،ويتعلم كيف يتوافق ،فإن ممارسة الحياة خلال عملية التنشئة تكون صراع بين تحقيق الحاجات الشخصية الأساسية و بين كسب ثقة الجماعة ،التي ينتسب إليها الفرد ،وبالتالي فان نمو شخصية الفرد تعني وجود توافق وعدم تعارض وصراع ،بين الجوانب الشخصية فهذه الخصائص تكسب الفرد الخبرات وتكون خصائص شخصيته.(الشرقاوي 1986م ص2) فالتربية السليمة في جو أسري مترابط متعاون تأتي بأفراد صالحين غير منحرفين ،أما التربية و التنشئة الاجتماعية الخاطئة فإنها تأتي بأفراد منحرفين.

فالأحداث الجانحين تزيد نسبة تواجدهم في بيوت متفككة البناء ،أي تلك التي تعاني من الانفصال بسبب الطلاق ،أو المشاكل ،أو وفاة أحد الوالدين أوكليهما....الخ.

وإن زيادة حجم الأسرة له دور في ظهور الانحراف لدى أفرادها ،كذلك وجود المعاملة السيئة من قبل الوالدين و الإخوة أي العلاقة الأسرية الغير متجانسة و الغير مترابطة تؤدي هذا إلى سلك طريق الانحراف ،كذلك الحرمان المادي و المعنوي و العاطفي يؤثر في الجنوح فالطفل الذي يأخذ مصروفاً يومياً كافياً يختلف عن الطفل الذي يحرم من ذلك ،كذلك وجود بعض أنماط الانحرافات من قبل أحد أفراد الأسرة تؤثر سلباً على شخصية الطفل، وقد تقود معاملة المدرسين و المدرسات وصعوبة المناهج إلى العديد من المشكلات لدى الأطفال و بالتالي إلى هروبهم من المدرسة، يقعون فريسة الانحراف والجنوح .

ويعتبر المجتمع الليبي أحد تلك المجتمعات الذي يمر بتغيرات سريعة متلاحقة، وينتج عن هذه التغيرات ظواهر ومشكلات، يخص البحث منها إحدى الظواهر الاجتماعية وهي ظاهرة انحراف الأحداث، الأمر الذي أثار اهتمام الباحثين لتفشيها خلال السنوات الأخيرة بصورة كبيرة مما دعانا إلى تخصيص هذا الجهد العلمي للبحث عن مشكلات انحراف الأحداث.

- **مشكلة الدراسة :**

من خلال إجرائنا لبعض الدراسات الاستطلاعية للمراكز المتخصصة لانحراف الأحداث اتضح لنا أن هناك عدد متزايد من بين نزلاء مؤسسات الأحداث والذين يتعاطون المخدرات وبذلك لفتت هذه المشكلة انتباه عدد من الباحثين و الدارسين.

إن هذه المشكلة قد تفاقمت في مجتمعنا الليبي في المدة الاخيرة مما جعلنا نشعر بها ونقوم بدراسة أسبابها و العوامل المؤدية لها. وبذلك يحاول الباحثون من خلال هذه الدراسات معرفة بعض العوامل و الأسباب التي تؤثر في سلوكيات المراهق من خلال التنشئة الاجتماعية وعلاقتها بانحراف الأحداث وذلك بإجراء دراسة ميدانية بمدينة طرابلس بمؤسسة توجيه ورعاية الأحداث " بتاجوراء .

أهمية الدراسة :

تبرز أهمية الدراسة الحالية في أنها تحاول الكشف عن أسباب الانحراف التي تسببها الأسرة أو البيئة و الاجتماعية المحيطة بالحدث كما تتمثل أهمية الدراسة أيضاً في أنها تحاول الكشف على مدى العلاقة بين الأساليب و الاتجاهات الوالدية اللاسوية التي يتبعها الآباء في تنشئة أبنائهم، وفي تدعيم دور الأسرة من الناحية التربوية و كيفية توجيه ورعاية أبنائها و الاهتمام بالقضاء على المظاهر السيئة التي تسبب الانحراف ،كما تبرز دور وسائل الإعلام في الحد من الانحراف وبذلك تبرز أهمية البحث في الاستفادة من تلك النتائج التي يتم الحصول عليها في إجراء المزيد من البحوث حول هذه الظاهرة، وعلى عينات مختلفة من الفئات المنحرفة في المجتمع، وكل ذلك يسهم في الوقوف على عوامل الانحراف وحصرها ومعالجة الظاهرة من أساسها.

- **أهداف الدراسة :**

يهدف هذا البحث إلى التعرف على العوامل و الأسباب المؤدية لحدوث الانحراف عند الأطفال.

- تهدف هذه الدراسة إلي كيفية وقاية الشباب من الانحراف.
- يهدف إلى إيجاد الحوار المشترك بين الآباء و الأبناء وذلك للتعرف على مشاكلهم ورغباتهم واحتياجاتهم.
- يهدف إلى التوصل إلي مجموعة من التوصيات و المقترحات التي تؤدي إلى تدعيم دورا لأسرة في المجتمع .

- **متغيرات الدراسة:**

من خلال التساؤل الذي وضعناه في مشكلة البحث وهو " ما أهمية التنشئة الاجتماعية في تكوين شخصية المراهق؟" فقد تم تحديد المتغيرات التالية :

1. التنشئة الاجتماعية غير السوية باعتبارها تتغير قد تؤدي إلى انحراف الأحداث؟
2. دور الأسرة كمتغير أساسي قد يؤدي إلي انحراف المراهق؟
3. دور الرفاق كعامل من موطن الانحراف؟
4. أثر البيئة المحيطة كمتغير أساسي في تحديد نوع الانحراف؟

الاطار النظري:

مفهوم التنشئة الاجتماعية :

إن التربية كعملية تشكل للفرد على نحو تؤكد فيه علاقته بثقافته ومجتمعه ومطالبها الخاصة التي حددها المجتمع لمركزه الذي يشغله ولدوره الذي يمارسه نجدها متمثلة في عملية التنشئة الاجتماعية.

ومن أبرز الوظائف و الأدوار و الأهداف التي تسعى التنشئة الاجتماعية في الوصول إليها:

- أولاً: التدريبات الأساسية لضبط السلوك و أساليب إشباع الحاجات وفقاً للتحديد الاجتماعي:

من خلال عملية التنشئة الاجتماعية يستطيع الفرد من خلال أسرته العادات و التقاليد و اللغة السائدة في مجتمعه و المعاني المرتبطة بأساليب إشباع الحاجات النفسية و الفطرية و الاجتماعية.

- ثانياً: اكتساب المعايير الاجتماعية التي تحكم السلوك و توجهه:

تنبثق المعايير الاجتماعية من أهداف المجتمع وقيمه، ولكي يحقق المجتمع أهدافه وغاياته لابد أن يغرس القيم و الاتجاهات في أفراده، وتحدد المعايير الاجتماعية لكي تساعد الفرد في اختيار استجاباته للميزات في المواقف الاجتماعية.

- ثالثاً: تعلم الأدوار الاجتماعية :

يجب على المجتمع أن يضع تنظيماً خاصاً للأدوار و المراكز الاجتماعية وذلك باختلاف السن و الجنس و المهن وثقافة المجتمع.

- رابعاً: اكتساب المعرفة و القيم و الاتجاهات و الرموز وكافة أنماط السلوك أي أنها تشمل أساليب التعامل و التفكير الخاصة بمجتمع معين أو جماعة معينة سيعيش فيه الإنسان.
- خامساً: اكتساب العناصر الثقافية للجماعة و يظهر التباين في الأنماط عل أساس درجة ميل الفرد للأنماط الثقافية.
- سادساً : تحويل الطفل من كائن بيولوجي الي كائن اجتماعي حيث يكتسب الفرد صفته الاجتماعية وتحويل الفرد كذلك من طفل يعتمد على غيره في نموه إلى فرد ناضج يدرك معنى المسؤولية.(مرجع سابق،ص17-19)

ويتضح مما تقدم أن التنشئة الاجتماعية تعمل على بناء شخصية الفرد المتمثلة في بناء قيم واتجاهات وعادات مجتمعه، أي ان الفرد يتشرب ثقافة مجتمعه بواسطة عملية التنشئة الاجتماعية.

أطوار التنشئة الاجتماعية:

قسم بارسوتر أطوار التنشئة الاجتماعية إلى أربعة أطوار وهي كالآتي:-

*الطور الأول : ويتم داخل الأسرة حتى دخول الطفل للمدرسة ،حيث يعيش الطفل وكأنه في "جنة عدن" ولا تمارس عليه في هذا الطور أي ضغوط اجتماعية و يكتسب الطفل خلال هذا الطور بعض المهارات الجديدة كما يكتسب كلمات تسهل عليه الاتصال و الاستجابة لرغباته وقد تبدأ الأسرة في هذا الطور بممارسة بعض أساليب الضبط الاجتماعي على الطفل.

*الطور الثاني : ويتم هذا الطور أثناء مراحل الدراسة ،ونجد أن التفاعل في المدرسة مجال خصب للتنشئة الاجتماعية، حيث يتدرب الطفل عل بعض الأدوار المتخصصة، وهنا تلعب المعلمة أيضاً دوراً هاماً في المرحلة الابتدائية لأنها استمرار لشخصية الأم وتصبح بالنسبة له نموذجا يحتذى به .

*الطور الثالث : يبدأ الطفل بالخروج من دور التعليم إلى العمل، ويجب الإشارة هنا إلى أن عملية التنشئة الاجتماعية لا تنتهي بحصول الفرد على مراكز في مهنة، ولكنها عملية مستمرة تؤدي باستمرار إلى التكيف مع التغير الحاصل في المجتمع.

* الطور الرابع : يبدأ الفرد هنا بتكوين أسرة جديدة ويتداخل هذا الطور مع الطور الثالث (ابوجارو-2000م ص20-21)

وظائف التنشئة الاجتماعية:

تعبر التنشئة الاجتماعية عن الجانب الوظيفي لبناء المجتمع ونظمه، وتؤدي عبر مؤسسات وهيئات بقصد تمكين النشئ من تحقيق النمو و الاندماج الاجتماعي من جهة و المحافظة على هوية المجتمع وتواصله من جهة أخرى و إذا كانت التنشئة الاجتماعية في حد ذاتها عمل وظيفي فطبيعة تكوين النشئ وشموليته ،فهي أيضا تؤدي عدداً من الوظائف الفرعية والنوعية المتميزة و التي من أهمها :-

- أولاً :إكساب الصفة الاجتماعية:

- تقوم التنشئة الاجتماعية عبر وسائطها المختلفة كالأسرة و المدرسة و الإعلام و الرفاق بإكساب الصفة الاجتماعية.

- إذ أن من المعروف أن الطفل يولد وهو مزود بجملة من القدرات و الاستعدادات، ويعمل المجتمع من خلال عملية التنشئة الاجتماعية على تنميتها وتفتحها حتى تتحول من مجرد قوة كامنة إلى فعل يتحقق وتعتبر تواجد المولود البشري في وسط اجتماعي عاملاً مهماً في إكساب الطفل الصفة الاجتماعية و تحويله من مجرد كائن حي إلى شخص اجتماعي بكل ما يعنيه من حقوق وواجبات وبكل ما يتضمنه من قيم وتوقعات تنسجم و الثقافة السائدة في المجتمع.

- ثانياً : عملية التعلم الاجتماعي :

- يعد التعلم الاجتماعي عملية من عمليات التنشئة الاجتماعية بل إن هناك من يعتقد بأن التنشئة الاجتماعية هي التعليم الاجتماعي و الفكرة الأساسية في نظرية التعلم الاجتماعي في بناء علاقاتها بالتنشئة الاجتماعية، هي أن الطفل يتعلم سلوكاً معيناً ويقوم بممارسته وذلك لأنه

- وقع تحت تأثير ظروف اجتماعية معينة، حيث يهتم أنصار نظرية التعلم الاجتماعي بأثر البيئة بمفهومها الواسع على تنشئة الطفل.

- ويلعب التدعيم دوراً مهماً في نظرية التعلم الاجتماعي إذ ينمي السلوك الاجتماعي للطفل من خلال ما يتلقاه من تدعيم لهذا السلوك، فكلما دعم الراشدون سلوكيات معينة للطفل كلما ترسخت هذه السلوكيات ونمت لديه.

- ثالثاً : عملية التوافق الاجتماعي:

تتداخل عملية التوافق الاجتماعي في عملية التعلم الاجتماعي وتتداخل أيضاً عملية التكيف الاجتماعي، فالطفل يستطيع من خلال عملية التنشئة الاجتماعية السوية أن يتوافق اجتماعياً مع الوسط الذي يعيش فيه. (مرحيل،2000ص42-43)

* وبهذا يقل جانب القلق و الاضطراب و التعرض للضغط و العقوبات الاجتماعية وغيرها.

فالتوافق الاجتماعي يشير بأن هناك عملية اتصال متواصلة تستهدف الطفل حتى يكون سلوكه ومعتقداته وقيمه موافقة مع ما تقره الجماعة التي يعيش معها من معتقدات وقيم والمعايير الأخلاقية السائدة

`عناصر عملية التنشئة الاجتماعية . (مرجع سابق، ص21-33)

أولاً : لدى الفرد:-

أ- الجو الاجتماعي و الدوافع الاجتماعية و الحاجات النفسية الأخرى التي تدفع للانتماء إلى جماعة و بالتالي عملية التنشئة الاجتماعية و التطبيع الاجتماعي تنتهي بعملية الاندماج الاجتماعي.

ب- التراث الاجتماعي و الإمكانيات الحيوية التي تسمح بالتنشئة الاجتماعية و التي يعتمد عليها التعلم الاجتماعي.

ج- قابلية الفرد للتعلم وتغيير سلوكه نتيجة الخبرة و الممارسة و قدرته على التفاعل الرمزي وتعلم الرموز واكتساب اللغة.

د- القدرة على التعاطف مع الآخرين وتكوين علاقات عاطفية معهم.

ثانياً: لدى المجتمع:

أ- الضغوط الاجتماعية المختلفة التي توجهها الجماعة لأفرادها حتى يعدلوا فرديتهم واتجاهاتهم الخاصة في سبيل الانتظام مع معايير الجماعة.

ب- المعايير الاجتماعية التي تبلورها الجماعة كموازين للسلوك الاجتماعي.

ج- الأدوار الاجتماعية التي تطلب الجماعة من كل فرد القيام بها.

د- المؤسسات الاجتماعية مثل الأسرة و المدرسة و جماعة الرفاق ووسائل الاعلام.

هـ- القطاعات الاجتماعية الثقافية الاقتصادية أو الطبقة الاجتماعية أو المستويات الاجتماعية الاقتصادية أو الجماعات و الثقافات و الفرعية .

الاتجاهات النظرية لعملية التنشئة الاجتماعية :

ظهرت محاولات عديدة متمثلة في نظريات وأراء تحاول تفسير العمليات المتضمنة في عملية التنشئة الاجتماعية، وقد ركزت بعض هذه النظريات على الطفل بصفة خاصة و البعض اهتم بالعوامل الاجتماعية و الثقافية، في حين إن البعض الآخر أكد على أهمية العوامل البيولوجية.

واتفق علما النفس على أهمية السنوات الأولى من حياة الطفل، وعلى إن الخطوط الأولى الرئيسية للشخصية تتحدد في هذه الفترة ،وان نمط الشخصية المشكل لا يمكن محوه تماماً وان كان من الممكن تعديله(السيد ،2000م ص15-21)

- أولاً : نظرية التحليل النفسي:-

أكدت نظرية التحليل النفسي الفرويدية على إن الانطباعات المتعلقة بتلك الفترة البعيدة "الطفولة" رغم إن معظمها طواه النسيان، إلا إنها تترك أثاراً على نمو الفرد لا يمكن محوها، بل وتضع الأسس لأية اضطرابات عصبية فيما بعد.

كما أكد"اريكسون" على إن السنوات المبكرة من العمر تظهر آثارها على "البروفيل السيكولوجي" لكل من المراهقين و الراشدين ،لكنه كان أكثر تفاؤلاً من فرويد فيما يتعلق بالآثار التي تتركها تلك الخبرات.

ويرى التحليل النفسي الفرويدي إن التنشئة عبارة عن عملية ضبط للرغبات البدائية الشريرة بهدف محاولة وقاية الإنسان من أخيه الإنسان،كما قدم لنا هذا الاتجاه التحليلي نحو التنشئة وجهة النظر القائلة بان نوعية العلاقة بين الأم و الطفل هي العنصر المركزي في

نمو الشخصية، وأشار إلى انه يحدث من خلال مراحل نفس جسمية ،ويحدث التفاعل خلال هذه المراحل داخل الأسرة التي تمثل عنصراً أساسياً في تكوين الطفل اجتماعيا ويتحدد هذا التكوين خلال الخمس سنوات الأولي .

وارجعت المدرسة التحليلية الفرويدية أنماط التفاعل هذا طبقاً لنوعية العلاقة الانفعالية بين الطفل والأم.. وهكذا فان الأساليب التي تتفاعل بها الأم مع طفلها من خلال مواقف مثل التدريب على الإخراج، والتغذية، يكون فيها التأسيس الاجتماعي للطفل وتشكيل الصبغة الأولية للإنسان وكيفما يتم الإشباع في كل مرحلة وكيفما يتم معاملة الطفل في كل منها تشكل أنماط سلوكه وشخصيته.

ويصغ التحليل النفسي الفرويدي تأكيداً على مصدر الطاقة، ألهو، فالطاقة الناجمة عنه نابجة عن توتر في جهاز ألهو،ويسعى الفرد لخفض ذلك التوتر من خلال إشباع حاجاته، ونوع السلوك المختار لتحقيق ذلك يعتمد على مراحل النمو النفس جنسية و بينما ينمو الطفل تظهر عمليات عقلية أخرى في الظهور هي وظائف الأنا و الأنا الأعلى، ويتمثل مفهوم التوحد، والاندماج مفهوماً مركزياً في مفاهيم التحليل النفسي، وفي الصيغة الفرويدية، الشيء الأول و الأكثر أهمية في عالم الطفل هما الوالدان" الأم /الأب " خاصةً الأم، فالطفل في تحركه خلال المراحل النفس جنسية للنمو مع أحد والديه ومن تم يستنتج خصائص الشخص المتوحد معه وهنا تكتمل تنشئته بنمو الأنا الأعلى.

ويتضاءل بمرور الوقت تأثير أفكار فرويد على بحوث التنشئة الاجتماعية ذلك لأن افتراضاته المتصلة بالتنشئة غير قابلة للتحقق منها، ولكن يحسب للتحليل النفسي أتراء بعض الفروض النوعية المتصلة بآثار التنشئة الاجتماعية على الشخصية ،وعلى توجيه النظر إلى الاهتمام ببعض الأمور التي على المرء وضعها في الحسبان لآثارها في نمو الفرد من الطفولة إلى الرشد، وفي التأكيد على أهمية العلاقة بين الطفل ووالديه.

- ثانياً : نظريات التعلم الاجتماعي:-

أما أصحاب نظرية التعلم أو اتجاه التعلم الاجتماعي، في تفسير التنشئة الاجتماعية فهم على النقيض من أصحاب نظرية التحليل النفسي فقد أكد هذا الاتجاه على قوة الموقف الحالي المباشر

و السلوك الممكن ملاحظته بدلاً من المراحل الماضية ،وهناك تباين في المضمون النوعي لهذا الاتجاه ،ناتج من اختلاف الخلفية النظرية من باحث إلى آخر، ويمكن ملاحظة دعائم ثلاثة يقوم عليها هذا الاتجاه وهي كالأتي :

الدعامة الأولى :

تتمثل فيما قدمه "ميلر ودولار" "وسيرز وماكوبي" وهم من أطلق عليهم عبد الحليم محمود إتباع هذا الجدل ويلتزم هؤلاء بأسلوب المنبه الاستجابة في تفسيرهم لعملية التنشئة الاجتماعية، وهم يطبقون النظرية السلوكية العامة، وأسلوب خفض التوتر ويشيرون إلى الدوافع و الاستجابات و الجزاءات كشروط لحدث التعلم، فالطفل قد يسعى لجذب انتباه والديه من خلال قيامه بأعمال يفضلانها ويقومان بها ومن تم يحظى بانتباه والديه وهذه هي المكافأة أو الجزاء وقد سمى هؤلاء الدوافع و الحاجات "بالمتغيرات الوسيطة".

الدعامة الثانية :

هي التغذية العكسية ،ويتمثل ذلك في رأي سكنر الذي يرى أن السلوك الاجتماعي يتشكل بواسطة قوانين التدعيم، وأساليب العقاب أو الثواب الخارجي، ويرى هذا الاتجاه أن الطفل ينمي شخصيته محددة نتيجة أنماط مستقلة للثواب و العقاب والتي يمارسها والده ولأن طبيعة الطفل الأساسية أنه يميل إلى تكرار السلوك المثاب، ولا يكرر السلوك غير المثاب. وهكذا بدلاً من تعلم سمات عامة يتعلم الطفل

الاستجابات المرتبطة بالمنبهات المعطاة وتنمو رابطة بين منبه ومدعمات، والثواب و العقاب خبرة مركزية في تنشيط أو إطفاء تلك الرابطة بين منبهات محددة ومدعمات محددة.

الدعامة الثالثة :

في اتجاه التعلم هي تقليد النماذج الاجتماعية فيؤكد "بارك وولتروبندورا" على ان التنشئة الاجتماعية أو تعلم السلوك الاجتماعي يحدث وفقاً لعملية النماذج، ويعتبر ذلك نمط استجابات متعلمة وفق الظروف و الشروط السابقة للتعلم، وأكد هؤلاء على أن الأطفال عموماً يقلدون ويحاكون الوالدين والوالد من نفس النوع لأنهم يتلقون إثابة لفعل ذلك.

وهكذا يؤكد هؤلاء على أن التعلم يحدث من خلال نموذج اجتماعي أو من خلال المحاكاة و الذي يتم من خلال دعم ذاتي بدلاً من الدعم الخارجي، فسلوك الفرد يتشكل من خلال محاكاة فرد آخر وذلك عندما يتلقى دعم ذاتي كلما اقترب من النموذج، وعلى الرغم من إن التنشئة الاجتماعية هي عملية تعديل وتغيير في سلوك الفرد ومن تم فهي عملية تعلم، إلا أن هذا التعلم قد يكون مباشر أي من خلال التدريب أو غير مباشر وذلك من خلال محاكاة الآخرين المحيطين به، إلا أن الطفل في محاكاته للراشدين من حوله إنما يتعلم أنماط سلوكية أخرى لم يعلمها له الراشدين " الوالدان" في التدريب المباشر.

- **ثالثاً : نظرية الدور الاجتماعي :**

وتركز هذه النظرية في تفسيرها لعملية التنشئة الاجتماعية على مفهومان رئيسيان هما :

1. **المكانة الاجتماعية** ..... **Social States**
2. **الدور الاجتماعي**..... **Social role**

ويقصد بالمكانة الاجتماعية وضع الفرد في بناء اجتماعي يتحدد اجتماعياً وترتبط به التزامات وواجبات تقابلها حقوق وامتيازات، ويرتبط بكل مكانة نمط من السلوك المتوقع وهو الدور الاجتماعي و الذي يتضمن الى جانب السلوك المتوقع ومعرفته، مشاعر وقيم تحددها الثقافة، وفي عملية التفاعل الاجتماعي مهم أن يعرف كل فرد الأدوار الاجتماعية للآخرين ولذاته حتى يعرف كل فرد كيف يسلك وماذا يتوقع من الآخر.

وتهدف نظرية "الدور" في تفسيرها إلى التنشئة الاجتماعية إلى تفسير العملية التي يصبح الطفل من خلالها عضواً يقوم بوظائف في الجماعة، ويكتسب الطفل أدواراً اجتماعية عن طريق التفاعل الاجتماعي المباشر مع الآباء و الراشدون المهمون في حياة الطفل وحتى يكتسب الطفل الأدوار الاجتماعية لابد أن يتوفر لعملية التفاعل هذه قدر مناسب من الارتباط العاطفي بين

الطفل وبين الآخرين "الآباء ،والأمهات" فالارتباط العاطفي يحرك دوافع الطفل نحو التعلم ولذلك أهميته في عملية التعلم، أيضاً لابد من توافر الأمن و الطمأنينة و التعاطف.

ويحدث اكتساب الطفل للأدوار الاجتماعية عن طريق مايلي:

1. التعلم المباشر:

فالوالدين يعلمان طفلهما بصورة مباشرة ضرورة مناسبة سلوكه و دوره الاجتماعي لمكانة اجتماعية معينة يحتلها الطفل بحكم جنسه أو سنه، فالطفل الذكر يعلمه والده انه ينبغي ن يتسم بالقوة و أن لا يأتي ببعض الأفعال أو يرتدي الملابس الأنثوية ،وكذلك الحال بالنسبة للبنت.

فالمكانة الاجتماعية هنا تتحدد بالجنس وهذه المكانة حددت الأدوار الاجتماعية التي يجب أن يكسبها الطفل ويعلم الوالدان الطفل الأدوار الاجتماعية المباشرة أيضاً تحدد مكانة السن أدوار

معينة يتعلمها الطفل كما يتعلم الطفل قيماً معينة مرتبطة بمكانته الاجتماعية أو بأدوار اجتماعية أو يتعلم الطفل معايير سلوكية معينة بصورة مباشرة.

2. المواقف :

بتعرض الطفل لمواقف عديدة ،يسلك في بعضها سلوكاً مناسباً كما هو متوقع منه ويلقى المساندة من الآخرين، أو يسلك سلوكاً منافياً لذلك التوقع في البعض الآخر فيلقى معارضة ويطلب منه التغير، ويعدل سلوكه وفقاً لذلك ،ومن هنا يتعلم أدواره الاجتماعية عن طريق المواقف.

3. النموذج :

يتخذ الطفل من الآخرين الذين يتفاعل معهم نماذج له وقدوة يقتدي بها ،هذه النماذج المهمة للطفل تعلمه عن طريق سلوكهم ومشاعرهم واتجاهاتهم التي يعبرون عنها، فهم يعطون معنى الأشياء و الموضوعات عن طريق استعمالهم لها.

وهنا يتعلم معاني تلك الأشياء و الموضوعات عن طريق استعمالهم لها، أيضاً هذه النماذج تعبر في تفاعلها الاجتماعي بعضهم مع البعض الآخر عن توقعاتهم من أصحاب مكانات اجتماعية مهنية مثل الطبيب و المدرس والطفل بدوره يتعلم منهم هذه التوقعات وما تعكسه هذه النماذج من اتجاهات نحو أصحاب هذه المكانات.

وعلى الرغم من أن اختلاف الاتجاهات النظرية المفسرة لعملية التنشئة في كثير من الجوانب المتعلقة بعلاقة الوالدين بالأبناء ،غير إن العلماء اتفقوا في التأكيد على مايلي.

1. إن البيئة بما تحتويه من تنبيهات تؤثر على الأطفال.
2. السنوات الأولى من حياة الطفل وما يلقاه من خبرات مبكرة اثر في الصحة النفسية وتحديد أنماط سلوكه وشخصيته المقبلة فقد أكد (بولبي) على أن خاصية أو نوع العناية الوالدية التي يتلقاها الطفل في سنواته المبكرة لها أهمية حيوية لصحته النفسية المقبلة.
3. للأسرة أهمية أولى في تنشئة الطفل والوالدان عاملان أوليان طالما أنهما في العادة الشخصان الكبيران الرئيسان اللذان يتصلان بالطفل في المراحل الحاسمة من تنمية شخصيته، ومع ذلك ينطبق بالمثل على أي شخصيات اجتماعية يكون للطفل بها علاقة وثيقة ولكن مع الفارق .
4. الأطفال عناصر فعالة وقوة ايجابية في عملية التنشئة و ليست عناصر سلبية فالطفل يؤثر ويتأثر بالبيئة المحيطة به.
5. للثقافة و المجتمع وما يتضمناه من ظروف اجتماعية واقتصادية أثر على عمليات التنشئة.

كيف تفشل التنشئة الاجتماعية للفرد في طفولته:

إن خبرات الطفولة المبكرة وما يتعرض له الطفل من أحداث وصدمات انفعالية تترك في نفسه أثاراً تبقى إلى عهد الكبر وتنعكس أثارها على علاقته بنفسه من ناحية، وعلاقته بغيره من الأشياء و الناس و القانون و العرف و التقاليد وغير ذلك مما يوجد به في البيئة من ناحية أخرى. وخبرات الطفولة لها هذه الأهمية في تشكيل الفرد، لأنه في تلك المرحلة المبكرة من عمره لا يكون خاضعاً لغير المؤثرات الأسرية، فضلاً عن انه بحكم طفولته وضعف خبراته وإدارته يكون سهل التأثر و التشكل، شديد الحساسية و القابلية للتصديق و الاستهواء عنيف الانفعال، ومن ثم كان اثر الأسرة على الفرد غالباً ما يكون ناقداً قوياً وباقياً في تكوين شخصيته وفي توجيهها إلى

الصواب أو الخطأ، إلى الخير أو الشر إلى السلوك السوي أو الشاذ، إلى السلوك التوافقي أو السلوك الإجرامي وفقاً للقيم وأنماط السلوك و المعايير التي نشأ فيها.

فالطفل الذي ينشأ في بيئة أسرية سوية ويحظى بتربية أسرية سليمة خالية من التدليل أو التزمت أو القسوة أو الإهمال أو الكراهية، ويقضي طفولة عمادها الحب و الحنان و الثقة و التفاهم و الأخذ و العطاء ،مثل هذا الطفل ينشأ وينمو مستقبلاً شبابه ورشده ورجولته وهو في حالة من الشعور بالرضى و السعادة و التوفيق في صلاته المختلفة سواء في منزله وزواجه وعمله وصلاته المختلفة جميعاً بالبيئة المحيطة به.

أما الطفل الذي ينشأ في بيئة أسرية قوامها الكراهية و العدوان وسوء المعاملة مثل هذا الطفل يتوقع دائماً أن يجد هذا كله من المجتمع ومن تم يتصرف وفقاً لما يتوقعه ويقوم سلوكه على الريبة و الشك وقد يقابل العدوان و الكراهية التي يتوقعها بعدوان وكراهية أخرى، ولهذا قد يتورط في السلوك الإجرامي، والذي ينشأ مع والديه على صلات قوامها التعسف والسلطة الجائرة وعدم الثقة وعدم الاحترام ،فانه يجد نفسه مستقبلاً على صلات سيئة مع الكبار أو من يمثلون السلطة و النفوذ أو مع القانون و العرف و التقاليد. والذي ينشأ وينمو على تربية وتنشئة قوامها التدليل والإشباع المسرف دون ضبط أو قيادة أو توجيه .... إلى غير ذلك من أنواع المعاملة التي دون النضج الاجتماعي للطفل وتعوق تدريبه على الأخذ و العطاء و القيادة و التبعية ومن تم قد يتعرض إلى الفشل في التكيف و التوافق الاجتماعي، وقد ينزلق في السلوك المضاد للمجتمع أو الجريمة ،بعكس الأمر في حالة الطفل الذي ينشأ على إشباع متزن لحاجاته وعلى احترام الحقوق للغير، وعلى علاقات ودية وتقدير واحترام وثقة متبادلة فانه يخرج إلى الحياة سويا سعيداً تنطوي نفسه على اتجاهات ودوافع رشيدة تربطه بالمجتمع ارتباطاً توافقياً سوياً بناءً

والطفل الذي يعيش في بيئة أسرية منحلة ،تسلك طريق الانحراف و الرذيلة ولا تأبه بالقيم الاجتماعية السائدة في المجتمع فقد يسلك الأب طريق الجريمة أو تسلك الأم طريق الدعارة ومن تم ينشأ الابن نشأة فاسدة ويسلك سلوك الجريمة وفقاً لأنماط السلوك التي عاش فيها.

وهنا قد يرجع الجناح إلى الانحراف مرات بمعرفة الأب ،أو الأم أو الإخوة ،ولكن هذه الحالات قليلة نسبياً ،والأغلب أن يرجع الأثر في البيت الفاسد إلى المثال والقدوة الفاسدة أكثر مما يرجع إلى المران أو التلقين الفاسد فالطفل لا يحتاج إلى التحريض المباشر لكي ينحدر إلى الرذيلة بل يكفي إن يعيش في جوها.(بدون ت،ص315-320)

وسائط التنشئة الاجتماعية:

تتم عملية التنشئة الاجتماعية من خلال عدة وسائط منها الأسرة-المدرسة-وسائل الإعلام-الرفاق أو الأصدقاء وغيرهم... وبالتالي فان وسائط التنشئة الاجتماعية هذه لا تعمل الواحدة منها بمنعزل عن الأخرى، بل تتداخل فيما بينها لتؤدي مجتمعة إلى الحصول على التنشئة الاجتماعية و العمل على دمج الطفل في وسط اجتماعي وإكسابه الشخصية الاجتماعية المقبولة. (الدويبي،1993م،ص23-30)ونظراً لأهمية هذه الوسائط الاجتماعية في موضوعنا سنتحدث عنها مع التركيز على دورها في عملية التنشئة الاجتماعية في الحد من الجنوح.

أولاً : دور الأسرة في التنشئة الاجتماعية:

الأسرة تعد من أهم المؤسسات و النظم الاجتماعية في المجتمع، وان في إطارها تنمو العلاقات الإنسانية ويكتسب الطفل أول خبرة له بالقيم و الثقافة و المعايير.

كما أن في إطارها أيضاً يتكون التفاعل الاجتماعي الذي بدوره يعد أمراً مهماً في نمو شخصية جميع أعضائها بما في ذلك الأطفال.

ونظراً لتعقد الحياة الاجتماعية في المجتمع المعاصر بسبب جملة من العوامل أهمها طبيعة الحياة الحضارية الحديثة ،وانتشار العلاقات الثانوية الغير شخصية ،مما يجعل من الأسرة المكان الأول و المؤسسة الاجتماعية الوحيدة التي يمكن ان يشعر فيها الفرد كبيراً وصغيراً بالاطمئنان و الانتماء وإشباع حاجاته المادية و المعنوية.

وفي الأسرة يتعلم الطفل كيف يعيش وتنشأ شخصيته لأول مرة ومن خلال ذلك يمكن أن نتناول باختصار ما يساهم به التفاعل الأسري في نمو الطفل حيث يبدو ذلك في النقاط التالية (الحشاد،1931م ص19)

1. تهيئة الأسرة الظروف المناسبة للإشباع النفسي ،ففي الأسرة يحصل الأطفال على هذا الإشباع عن طريق الأبوين، ولذلك فان الخبرة التي يكتسبها الأطفال من تعاملهم مع أبويهم ذات أهمية خاصة في التنشئة الاجتماعية حتى ولو شاب هذه العلاقات بعض المظاهر غير المستحبة، فالعلاقات التي تربط الطفل بوالديه تعد أكثر تأثيراً وأهمية من كل العلاقات و الروابط الاجتماعية الأخرى التي يكونها الطفل مع الآخرين في المجتمع.

2. تهيئ الأسرة المواقف الاجتماعية و النفسية التي من خلالها ينمي الطفل قدرته ويستثمرها، وهنا تظهر من الأبوة في تطوير مثل هذه القدرات وتدرجها بحيث تتناسب وخبرات الطفل وتحقق له أفضل نمو ممكن .

3. تهيئ الأسرة الظروف التي يتقبل فيها الطفل ذاته ،فهي أول المشاهدين لتصرفات أطفالها و التعبير عن الرضا أو الغضب من هذه التصرفات (مرجع سابق ص47-48)

4. تهيئ الأسرة الظروف الملائمة لكي يتوافق الطفل مع الآخرين في المجتمع، والأسرة مجتمع صغير يكتسبه الطفل تدريجياً، ويجد انه من مطالبه هو التواجد مع الآخرين، وهنا تبدأ عمليات التكيف الاجتماعي للطفل ويتم التحول من مرحلة التمركز حول الذات إلى مرحلة العلاقات الاجتماعية وتدريجياً بطبيعة الحال تختلف سرعة هذا التحول من مجتمع إلى آخر.

5. تعمل الأسرة على تحديد الاتجاهات الشخصية إذا تعتبر مثل هذه الاتجاهات التي يقيمها أعضاء الأسرة نحو بعضهم البعض أمراً أساسياً في إكساب الطفل معايير وأنماط سلوكه محددة، ويلاحظ إن الدارسين للمشكلات السلوكية يعطون لاتجاه الطفل نمو الآباء أهمية خاصة نظراً لأنه أكثر من مجرد علاقة بين شخص و آخر بمعنى آخر لا يعتبر مجرد شخص بل يعتبر كذلك رمزاً للسلطة ولذلك تمثل اتجاه الطفل نمو الآباء اتجاه نمو السلطة.

6. يكتسب الطفل من خلال خبراته الأسرية أول عادات الحياة وبالتالي فان اكتساب مثل هذه العادات يصبح ذات أهمية كبرى في نمو الطفل، وينبغي التأكيد على أن عادات الحياة لا تهتم بأمور الطعام و النوم و الاستحمام و تنظيم وظائف الإخراج فقط بل يهتم أيضاً بكثير من العادات الأخرى مثل طريقة المشي والجلوس واستخدام العيون و الاهتمام بالمظهر الشخصي وغير ذلك من الأمور المتعلقة بالتنشئة الاجتماعية و الشخصية للطفل.

دور المدرسة في التنشئة الاجتماعية والحد من الجنوح :

لقد ادى التغير الاجتماعي المجتمع البشري إلى فقدان الأسرة لبعض وظائفها التقليدية مثل التنشئة الاجتماعية السليمة و تعليم الناشئة، وأصبحت هذه الوظيفة تقوم بها المؤسسات التعليمية المتخصصة ذات سياسة إدارية ومالية وتربوية وتعليمية تتصل بطبيعة المجتمع وينتمي إليه.

والمدرسة هي أول بيئة اجتماعية يجد الطفل ذاته فيها بعيداً عن أسرته وعلاقاته القريبة، وفي المدرسة يلزم إن ينصاع الطفل لأسلوب جديد من الحياة و القواعد و الانضباط.

ومن هنا تأتي أهمية المدرسة ودورها الوقائي التي تتطلع به في مواجهة جنوح الأحداث وانحرافهم ورصد أعراض الجنوح المبكرة و تشخيص بوادر السلوك غير السوي الذي يقترفه الطفل، ولهذا فهي مطالبة بالتصدي لذلك السلوك الغير سوي ومحاصرته و القضاء عليه قبل تفاقمه.

وهنا تبدو رسالة المدرسة في الكشف عن مظاهر الانحراف وتسجيلها سواء بواسطة معلم الفصل أو الأخصائي الاجتماعي المدرسي ثم مخاطبة الأسرة في نشأتها وتنظيم التعاون بين المدرسة و المنزل للبحث عن أسبابها واتخاذ الوسائل الكفيلة بالقضاء عليها قبل أن تصبح انحرافاً ثابتاً، ولابد أن يحاول المهتمون بعملية التعليم في حل مختلف المشكلات التي تعوق المدرسة عن القيام بدورها التعليمي و التربوي بشكل يحقق تكيف الطفل مع البيئة الجديدة ومع نفسه ومع مجتمعه.

وعلى المدرسة بالإضافة إلى اهتمامها لمنهجية التدريس ان تهتم كذلك بمحتويات ما يدرس ومدى ملائمته.

كما يجب أن تكون المقررات حافزاً للطفل على التحصيل و الإفادة منها وعليها العناية بفئات الأطفال المنتمين إلى الأسرة فقيرة لمحاولة دفع أولياء الأمور لمتابعة أطفالهم بالتعاون مع المدرسة ذاتها.

كما يلزم إمداد المدرسة بالمعلمين و العاملين المؤهلين من مختلف النواحي مع الطفل وتربيته بشكل سليم وكشف أسباب الهروب من المدرسة و التغيب عنها وعلاجها جذرياً.(احمد،1990 ،ص95-96) إن التغير الجذري في النظم التعليمية ،أمر ضروري وجوهري لأغراض الرعاية و الوقاية من جنوح الأحداث بالإضافة إلى الالتزامات التعليمية و التأكيد على مسؤولية المعلم في تكوين الشخصية للتلميذ وتطويرها ونموها، والمقصود بالمعلم هنا القائم بعملية التدريس و المشرف الاجتماعي و النفسي.

حيث يتضح دور المدرسة في العناية بالتنشئة التربوية التي تهتم بتنمية قدرات الطفل الجسدية و الذهنية و الروحية في شكل متكامل لا تكتفي المدرسة بتلقينه المعلومات بدعوى اختيار شهادة معينة وفي هذا لابد من توطيد العلاقة بين الأسرة و المدرسة وبحث ما يثيره الطفل من مشكلات في المنزل أو المدرسة حتى تتمكن المدرسة من توجيه سلوك الحدث توجيهاً يتفق مع قيم المجتمع ومعاييره، بحيث لا يتعرض للانحراف أو الجنوح.

وبالتالي إذا كانت العلاقة طبيعية ومتفاهمة بين البيت و المدرسة فان الدعوة إلى التعاون و التكامل أصبحت ضرورة حتمية لزيادة فاعلية الدور التربوي الذي يقوم به كل منهما.

بل إن العملية التربوية بمفهومها العلمي لا يمكن ان تقوم على مدرسة منعزلة عن الأسرة أو العكس.

وأخيراً فان المدرسة هي الأكفأ و الأجدر للقيام بالعمل التربوي للنشء، وذلك لان ليست كل أسرة تتمتع بالكفاءة والمقدرة للقيام بهذا العمل أو لأداء تلك الوظيفة التربوية و الاجتماعية(عبدالعال،1990م،ص107-108)

دور الإعلام في تكوين ميول الأحداث واتجاهاتهم ووقايتهم من الانحراف:

الاعلام بأنواعه وألوانه ومؤسساته وأجهزته ووسائله المختلفة يمكن أن يكون عاملاً مهماً من عوامل التغير و التحول و التنمية الشاملة في لمجتمع عامة، وتنمية الأحداث و الشباب وتأهيلهم ورعايتهم وتوعيتهم روحياً وخلقياً ونفسياً واجتماعياً واقتصادياً وسياسياً، وتوسيع معارفهم ومداركهم، والإجابة عن كثير من التساؤلات التي تدور في أذهانهم وعلى ألسنتهم، ووقايتهم من الجنوح والانحراف خاصة، وذلك إذا ما خطط له على أسس علمية سليمة وحددت فلسفته وأهدافه وسياساته واستراتيجياته وخططه ووسائله على أسس سليمة أيضاً.

فقد أصبح الإعلام جزءاً من تنمية المجتمع وتغيره وتطويره وتوجيهه، وأصبحت وسائله من أكبر الأدوات التي يتملكها الإنسان في العصر الحديث قدرة على التأثير في الرأي العام تكويناً وتوجيهاً وتعديلاً وفي ثقافة الأفراد وتغيير مفاهيمهم وأفكارهم واتجاهاتهم وتهيئتهم لتقبل الأفكار المفيدة و المرغوبة.

فمثلاً لو أخذنا وسيلة التلفاز أو جهاز الإذاعة المرئية نجد أن الطفل أو الحدث يقضي جزء كبيراً من يومه في مشاهدة وسماع ما يعرض شاشته مما يجعله عرضة للتأثير الإيجابي أو السلبي بما يعرض فيه من معارف ومفاهيم وقيم واتجاهات وعادات .

ومما يزيد في تأثير التلفاز في عقول وسلوك الأحداث و الشباب وأفراد المجتمع عامة ويجعلها تتفوق في تأثيرها على بقية الوسائل الإعلامية الأخرى وهو أن برامجها : نستطيع أن تصل إلى أعداد كبيرة من الناس وفي مناطق بعيدة ومتفرقة، ويستطيع إن يشاهدها الكبير و الصغير و الرجل و المرأة و المتعلم الذي يقرأ أو يكتب و الأمي الذي لا يقرأ ولا يكتب،و كما ان للجمع بين الصوت و الصورة و الحركة و اللون، تأثيرها أقوى أو بعبارة أخرى إنها تجمع بين المؤثرات السمعية و المؤثرات البصرية وبذلك يقترب عن طريقها الاتصال الشخصي.

بعض أنماط التربية الأسرية الخاطئة في تربية و تنشئة الحدث وعلاقتها بالجنوح منها(أحمد ظافر محسن ،الكتاب الرابع، ص 89-96.)

1. إحساس الطفل بالرفض من قبل الوالدين:

يرى كثير من الباحثين في مجال انحراف الصغار إن بذور السلوك الجانح عند كثير من الأحداث الجانحين ترجع إلى شعورهم برفض والديهم لهم، والإهمال يأخذ صور وأشكال عديدة ،فمن عدم الاهتمام بهم وإهمال متطلباتهم المادية و المعنوية، إلى التقصير في إظهار العطف و الحنان والرعاية اللازمة أو أن يشعر الأطفال بأنهم غير مرغوب فيهم وبأنهم يشكلون عبأ ثقيلاً على الأسرة أو أن ميلاد هؤلاء الأطفال كان دون تخطيط نتيجة خطأ وسوء تقدير.... ومن صور الإهمال و الرفض وسوء معاملتهم عدم الاهتمام بنشاطات الأطفال وبنجاحاتهم فالطفل في حاجة إلىأن يكون على العمل الجيد ويشجع عليه والى أن نجنبه العقاب الحاد لأتفه الأسباب والى أن يحس باحترام حقوق ومراعاة شعوره.

وفي دراسة أجريت على مجموعة من الأطفال اتضح إن الأطفال المرفوضين من قبل والديهم قد يقومون بأي سلوك غير سوي في محاولة لجذب انتباه الآخرين بشتى الطرق و الوسائل التي قد تصل إلى الاعتداء على الغير وارتكاب المخالفات وما إلى ذلك من الأساليب السلوكية المرضية.

2.الحماية الزائدة للطفل وخاصة من قبل الأم:

إن تدخل الكبار في كثير من شؤون الطفل لا يحقق له فرص اكتساب الخبرات التي يكتسبها الطفل الذي ينشأ نشأة استقلالية معقوله ،فقد تتم مراقبة الطفل بشكل دائم بدرجة تمنعه من القيام بأي نشاط ومزاولة الأعمال اليومية كتناول الطعام وارتداء الملابس وما إلى ذلك وقد تصل درجة التحكم في الطفل لدرجة اتخاذ القرارات الخاصة به نيابة عنه من قبل الأم وهذا السلوك غالباً ما يكون سلوكاً تعويضاً من جانب الاهتمام فتجدها تبالغ في بذله مع أبنائها.

وغالباً ما يصل مثل هؤلاء الأطفال إلى مرحلة المراهقة وهم يشعرون بعدم الكفاية النفسية وبأنهم أقل شأناً من غيرهم ويعانون من عقده الشعور بالنقص ويجدون متعة في مخالفة من حولهم وتحت الحالة النفسية هذه قد يرتكبون سلوكاً جانحاً كرد فعل لهذا الشعور، والإحساس.

أما عن تأثير هذه الحماية على الجنس فإن أحد الكتاب المهتمين بهذا الشأن يوكد بأن البنات أقل تأثراً من الأولاد في مسألة الحماية الزائدة .

3.الضبط أو إرساء القواعد الشديدة المقيدة للسلوك:

قد يتوخى بعض الآباء من أبنائهم إتباع التعاليم الصارمة و التعليمات الدقيقة المحددة ويعاقب الأبناء بقسوة خصوصاً من جانب الأب لخروجهم عن النظام و القواعد الدكتاتورية المفروضة عليهم، فلايسمح للأبناء بالتعبير عن آرائهم ورغباتهم وحاجاتهم كما أن فرص الحرية الشخصية المعقولة التي تتيح النمو النفسي السليم للطفل معدومة على الطفل إلا التنفيذ و الطاعة العمياء دون المشاركة في اتخاذ مثل هذه القرارات أو حتى الاطلاع عليها أو مناقشتها ،هنا يحس الطفل بالظلم و القهر ويقع فريسة الصراع والحيرة و القلق و التوتر، فتهدر كرامته الشخصية ويحس بالنقص فيولد عنده هذا الشعور إما إلى الانقياد و الخضوع أو إلى العصيان والتمرد حين ستسمح الظروف بذلك.

وفي كل الأحوال فان الطفل في حالة الضبط الشديد من قبل الأسرة يعاني من حالات الصراع بين التمرد و الخضوع ففي التمرد إظهار لمشاعره الجانحة بشكل ظاهري موجه الآخرين في حين أن الخضوع يتضمن كبت المشاعر عبر السلوك الداخلي غير السوي.

4. الإفراط في تذليل الأطفال:

إن تلبية رغبات الأطفال بشكل مطلق ودون تخطيط، والتدليل الزائد عن الحد حتى يلبي الأب وبسرعة كل رغبات طفله في صغره ويقوم بالنيابة عنه بكل الأعمال حتى البسيطة منها والتي بمقدور الطفل إن يقوم بها، أن مثل هذا السلوك يعتبر سلوكاً مرضياً لا شفقة فيه يجعل الطفل فيما بعد أنانياً كثيراً الطلبات لا يفكر إلا في نفسه ومصلحته، وغير مقدر للمسؤولية ،وغير متعاون كما تجعله يتوقع أن تلبي كل رغباته وان تستجيب البيئة لكل طلباته وفي أي وقت وفي أي عمر.

وهذا الأمر يقلل من قدرته على مواجهة الصعاب فيقع فيما بعد فريسة الحيرة و العجز أمام أي مشكلة تصادفه ،كما لا تتيح للطفل أن يتعلم ضبط انفعالاته ومقاومة رغباته فتجده يندفع بشكل لا شعوري نحو تحقيقها ويتور ثورة عنيفة إذا لم يتمكن من ذلك ويشعر بالكراهية و العداء للكبار و المجتمع الذي يعيش فيه ولكل من يقف في طريقه حائلاً بينه وبين تحقيق مطالبه.

ولهذا يتضح أن المعاملة الهشة و التدليل المبالغ فيه الذي يتلقاه في المنزل لا يمكن أن يعمم آلياً على مواقف العالم الخارجي ومع من لا صلة له بهم وهذا قد يسبب صدمته على المستوى النفسي ويجعله يرفض ويتمرد على النظام و المعايير الاجتماعية ويكون هذا بطبيعة الحال على شكل سلوك غير سوي.

5. ضعف الاتصال الإعلام بين أفراد الأسرة :

فمن أسباب الجنوح أيضاً الفشل في تحقيق الاتصال الجيد بين أفراد الأسرة أو الفشل في مناقشة الأمور العائلية بشكل علمي وديمقراطي فبعض الأسر لا تسمح لأطفالها بالمشاركة في الحوار العلمي البناء و الهادف أو لا تتيح لهم فرصة توجيه الأسئلة وتشمئز من كثرة أسئلة الأطفال فتعطي إجابات خاطئة وسريعة وناقصة مبتورة يشوبها الغموض وعدم الوضوح وهذا الأمر يعرقل تبادل المعلومات اللازمة للنمو بصورة عامة و للنمو العقلي بخاصة، وهنا يكتشف الطفل عدم صدق الأجوبة التي تلقاها أو تعطى له من قبل أبويه فيفقده ذلك الثقة فيها وقد يبحث عن أي جهة قد تعطيه معلومات خاطئة أيضاً تلحق به الضرر النفسي و الثقافي. وقد يرجع عدم الاتصال النموذجي بين أفراد الأسرة إلى عدم اهتمام الأبوين بالأطفال وانشغال الأب في قضاياه الخاصة وتجاهل حاجة أطفاله وحقيقة تعطشهم لمعرفة الكثير من الأمور ولحل بعض مما يعانونه من مشاكل وصراعات.

كما قد يعود إلى الخلافات وسوء التفاهم بين الزوجين أو إلى قضاء الأبوين معظم أوقاتها خارج المنزل سواء في نطاق تبادل الزيارات الأسرية و الاجتماعية وما شابه ذلك.

6. توقعات الآباء أو المطالب غير الواقعية :

كثير ما يبالغ الآباء في مطالبهم غير الواقعية التي يطلبونها من الأبناء والتي تفوق في بعض الأحيان وتتعدى قدرات أبنائهم واستعداداتهم و الأمثلة على ذلك كثيرة منها على سبيل المثال لا الحصر مطالبة الأبناء بقسوة بأن يتحصلوا على درجات عالية جداً في الامتحانات وان لم يتحقق ذلك فالتوبيخ والإقلال من شأن ذات لطفل هو المتوقع .(محسن،1990م ص89-96)وفي أحيان أخرى يطلب الآباء من الأبناء أن يحققوا ما فشلوا في الحصول عليه فالأب الذي كان يتمنى أن يكون طبيباً أو مهندساً قد يصر على أن يدخل ابنه مثلاً كلية الطب و الهندسة دون مراعاة لميول الابن وقدراته الفعلية وتكون النتيجة فشل الأبناء في تحقيق ما يصبوا إليه والده، وهنا يشعر الأطفال بالعجز ويقللون شأن ذاتهم ويصابون بالإحباط ،الأمر الذي يدفعهم للجنوح كنوع من الانتقام لسوء معاملتهم(جلال،2000م ص237) ومنهم ما يفسر لمثل هذه المبالغة في المطالب هو أن مثل هذا السلوك يعتبر مثل عملية تعويضية لما يعانيه الزوجان من خيبة أمل في السعادة الزوجية فيتوقعون من الطفل تحقيق حاجاتهم وآمالهم في الحياة ويفرضون عليه مفاهيمهم وقيمهم التي يعجز الطفل في كثير من الأحيان عن فهمها.

7. وسائل الضبط الخاطئة:

تعتقد بعض الأسر إن العقاب الصارم بشتى صوره وبخاصة العقاب البدني هو الوسيلة المجدية الوحيدة التي تهذب سلوك الأطفال وتعويدهم على الطاعة و النظام في حين يسود اعتقاد آخر لدى البعض مفاده ان العقاب وعمليات الضبط غير مطلوبين إطلاقاً ويلزم تجنبهما .

أما الاعتقاد الثالث فهو التخبط والتذبذب بين التسيب و الإهمال وبين العقاب الحاد. ولهذا يجب على أو الدين إتباع نسق واحد لا مبالغة فيه فخير الأمور الوسط لان عدم الثبات في المعاملة يجعل الطفل غير قادر على بناء قيم واتجاهات ثابتة توجه سلوكه نحو السواء فيبدو حائراً متوتراً لان والديه يفعلان مالا يقولان و العكس صحيح وهنا لا يكون للأطفال قدوة فاعلة يقتدون بها، فيسلك الأطفال السلوك الذي يروق لهم، فسلوك الآباء غير الثابت و المتوازن في معالجة وتهذيب وتوجيه احتياجات أبنائهم الانفعالية يساعد على تكوين الشخصية الجانحة.

8. تفضيل الأسرة لأحد الأبناء:

يميل الأبوان أحياناً إلى أحد الأبناء عن بقية الإخوة فيلقى من الحب و الرعاية و الاهتمام مالا يتوفر لغيره من الإخوة ،ويحدث هذا عادة أما مع الابن الأكبر إذ يعتبر باكورة الإنتاج ومحط الآمال للأسرة وسندها في الحياة وأما قد توجه هذه العناية و العاطفة نحو الطفل الأصغر باعتباره آخر العنقود كما يقولون. فليلقى التدليل المفرط و الحماية الزائدة أمام إخوته. هذا الأسلوب الخاطئ في التفرقة بين الإخوة في المعاملة تنتج عنه مشاعر الكره و الغيرة بين الإخوة كما إن مقارنة الطفل بأخ آخر مثلاً وتبيان أوجه الضعف و القصور عنده يؤدي إلى زعزعة الثقة بالنفس إذ أن المقارنات بين الإخوة تؤدي إلى عكس ما قصد منها! إن تفضيل الأبناء عن بعضهم بعضاً تنجم عنها كثير من مشكلات سوء التكيف. كما تدفع التفرقة في المعرفة بين الإخوة إلى الكذب و الانتقام و الجنوح حيث يفكر الطفل بأنه منبوذ وأقل قبولاً في المنزل من بقية أفراد الأسرة، وكلما تقدم الطفل في العمر واستمرت معه هذه المشاعر سواء في المدرسة أو الشارع فهو يرتكب تحت وطأه هذه الأحاسيس بعض الانحرافات السلوكية أكثر خطرة مما يتوقع البعض.

جنوح الأحداث:

يعرف هذا الاصطلاح لغوياً بأنه الفشل في أداء الواجب أو إنه ارتكاب الخطأ أو العمل السيئ أو العمل الخاطئ أو إنه خرق للقانون عند الأطفال الصغار.

ويعرفه عالم النفس "انجلش" بأنه (انتهاك بسيط للقاعدة القانونية أو الأخلاقية ،وخاصة عن طريق الأطفال أو المراهقين).

أما جنوح الأحداث فانه مثل هذا السلوك الصادر عن شخص صغير في الغالب تحت سن السادسة عشر أو الثامنة عشر سنة حسب التشريع الساند في المجتمع .

ويمكن إطلاق مصطلح انحراف الأحداث على هذه الحالات، حيث إن انغماس عدد كبير من المراهقين في السلوك المضاد للمجتمع يجعل جنوح الأحداث مشكلة اجتماعية، وكذلك ينبغي فهم الظروف و الدوافع و العوامل و الملابسات و الأوضاع التي تقود المراهقين للسلوك المضاد للمجتمع.

وهنا يمكن التمييز بين نوعين من الانحراف هما (العيسوى'2001م ص29-30)

- الجنوح الاجتماعي.
- و الجنوح الفـردي.

- النوع الأول: يظهر هذا السلوك في الشلل أو تلك الجماعات التي تنغمس في أنشطة مثل السرقة أو الضرب أو التشاجر أو النشاط الجنسي أو غير ذلك من السلوك المنحرف.
- النوع الثاني: فانه قد يظهر في الأسر الطيبة و الإحياء الراقية أو الرديئة ويظهر كمحاولة لدى الصغير لحل مشكلة خاصة به.

والظروف التي تقود إلى الانحراف الاجتماعي أو الانحراف الشللي هو نوع الثقافة المحلية و الفرعية التي تقود أعضاء الشلل إلى الامتثال لمعاييرها و الخضوع لها.

ومن بين التفسيرات التي يقدمها إن أطفال الطبقات الاجتماعية يعانون من كثير من الإحباط و الاهانة في المدارس ،ومن هنا فان أولئك الذي يعانون معاً من الحرمان يميلون إلى التجمع في جماعات صغيرة، ويعبرون عن انحرافهم "بالهجوم أو الاهانة نحو نظام الطبقة الوسطى".

إن مشكلة جنوح الأحداث تزداد تعقيداً بعوامل مختلفة مثل الفقر و البيوت المحطمة و القسوة و النبذ لأولئك الذين يشتركون في خلفية ثقافية واحدة يجدون في الشلة وتعزيزها الفرصة للتعضيد و التأييد المتبادل.

أما الجنوح الفردي وهو غير مرتبط بأحياء سيئة أو بالصراع الثقافي فانه أكثر غموض، لأنه يرتبط بالآثار التي تجسم عن ممارسات تربية الطفل أو أسلوب تربية الطفل أن نظام تأديب الطفل يؤثر على نزعته نحو العدوان أو الجريمة فيما بعد

تعريف انحراف الأحداث:

عرف علماء القانون إنحراف الأحداث—" هو بأنه مخالفة أوامر القانون أو الخروج عليه وما يستوجبه ذلك من عقاب سواء كان عقوبة أو تدابير وقائية بشرط أن يثبت ذلك بحكم صادر عن القضاء".

ويرى التعريف القانوني لانحراف الأحداث "بأنه الشخص الذي يعتدي على القانون ويرتكب فعلاً نهى عنه في سن معينة ولو أتاه بالغا الوقوع تحت طائلة القانون و العقاب سواء إن هذا الفعل مخالفة جناية أم صحة ".

بناءً على التعريف النفسي الاجتماعي يرى البعض أن يعرف الانحراف على أنه" الانحراف هو الموقف الاجتماعي للحدث الذي ينشأ عن فقد الرعاية أو فساد التوجيه يؤدي إلى السلوك غير المتوافق أو يحتمل أن يؤدي إليه".

كذلك من وجهة نظر الاجتماعيين للحدث المنحرف "كل طفل يأتي أعمالاً أو تصرفات غير عادية أو غير سوية لا يأتيها غالبية الأطفال اللذين من نفس عمره ومثل هذا الطفل يعتبر منحرفاً سواء كان أعمالاً تستوجب مسألة قانونية طبقاً للتشريعات الموضوعية للإحداث أو كانت تصرفات لا تدخل تحت طائلة القانون".

ويدور السؤال في ذهننا عن تعريف الحدث هل تجري حياة الحدث على نمط واحد متى يبلغ رشده؟ أو يوجد مراحل معينة لسن الرشد؟

سلوك الحدث في بداية حياته يمثل دائماً نحو إشباع غرائزه ثم يبدأ بالتعريف إلى من هم حوله ونستطيع مداركة بعد مدة أن يميز بين السلوك الذي يرضي المحيطين به وبين السلوك الذي لا يرضيهم، ثم يبدو بعد ذلك مرحلة السلوك "الاستقلالي".

وكل مرحلة من تلك المراحل التي يميزها الحدث تتميز بخصائصها وتختلف حاجات الحدث في كل مرحلة منها إلى لون المعاملة ولم تكن التشريعات القديمة التي بدأت في التفرقة بين الحدث و البالغ لا تعرف من الحدث سوى مرحلة واحدة وهي المرحلة السابقة لمرحلة البلوغ الجسدي، وأما بعد ذلك فانه تعتبر بالغاً أمام التشريع ويكون أهلاً للمسؤولية الكاملة إذا اقترف أي جريمة .

وأما قبل بلوغه سن التمييز فكانت بعض التشريعات تميز مسألته مسؤولية محققة.

أما من وجهة النظر السيكولوجية فتعريف الحدث المنحرف فيعرفه علماء النفس بأنه :-" الشخص الذي يرتكب فعلاً يخالف أنماط السلوك المتفق عليه الأسوياء في مجتمع ما .

تعريف التشريع الليبي لانحراف الأحداث

بالرغم من أن المشروع هنا بليبيا لم نضع تعريفاً لانحراف الأحداث إلا أنه عرف الحدث المتشرد وحدد بالتالي حالات التشرد في المادة الأولى من المرسوم بالقانون الصادر بتاريخ 15 أكتوبر لسنة 1972م ،حيث نصت على الآتي :

يعتبر الحدث ذكر أو أنثى الذي لم يبلغ من العمر الثمانية عشر سنة ميلادية كاملة متشرداً اذا وجد في الحالات التالية :

1. إذا وُجد متسولاً في الطريق العام أو في المجال أو في الأماكن العامة أو دخل منزلاً أو أحد ملحقاته بقصد التسول، ويعتبر من أعمال التسول القيام بالألعاب البهلوانية أو التظاهر لإصابة بجروح أو عاهات لاكتساب عطف الجمهور.

2. إذا مارس جمع أعقاب السجائر أو غيرها من الفضلات أو المهملات .

3. إذا قام بأعمال تتصل بالدعارة أو الفسق أو فساد الأخلاق أو قام بخدمة من يقومون بهذه الأعمال.

4. إذا خالط المتشردين أو المشتبه في أمرهم.

5. إذا كان سيئ السلوك أو مارق عن سلطة أبيه أو من له الولاية على نفسه.

6. إذا لم يكن له محل إقامة مستقراً وكان يبيت في الطرقات.

7. إذا لم يكن له وسيلة مشروعة للتعيس و لا عائل أو إذا كان أبوه متوفياً أو مسجوناً.(13)،البنراوي،1972م،ص240-241)

أسباب انحراف سلوك النشئ:

لقد ذكرنا بأن الأسرة أو المنزل هي أولى مصادر التنشئة الاجتماعية، فإن تصدع الأسرة وتفككها-لسبب أواخر-لابد وأن يكون أحد الأسباب الهامة التي قد تعمل على انحراف بعض أبنائها وبناتها.

ومن ناحية أخرى، إذا لم تقم المدرسة بدورها التربوي و التعليمي، حيال النشئ، فإن المدرسة قد تصبح-في غيبة الإشراف الواعي-بمثابة عامل يساعد على انحراف بعض الصغار الأبرياء-نظراً لاختلاط الصالح مع الطالح من الصغار بالمدرسة.

وهنا مصادر أخرى للتنشئة الاجتماعية، منها وسائل الإعلام : المقروءة" من كتب وروايات وقصص بمختلف الأنواع من بوليسية وعاطفية... الخ" و المسموعة "الراديو" و المرئية و المسموعة "كالتليفزيون و الفيديو" فضلاً عن دور السينما وغيرها من وسائل الترويح و التسلية.... كل هذه لها أثارها على تشكيل النشئ.

ولا شك أن عدم الاختيار الصحيح و الواعي من بين تلك المفردات المتباينة من وسائل الإعلام و التثقيف و الترويح قد يشجع النشئ على الإتيان بسلوك غير حميد ويمهد للانحراف.

وهكذا نجد أن من بين مصادر التنشئة الاجتماعية ما يمكن وصفه بأنه سلاح ذو حدين، الأول موجب ومفيد في استكمال بناء شخصية النشئ و الثاني سالب له آثاره الضارة.

وهناك عوامل أخرى تساهم في إتاحة مساحات أخرى لانحراف النشئ منها عوامل ذاتية شخصية، تتصل بالإنسان نفسه وأخرى خارجية.

أولاً العوامل الذاتية الشخصية:

1. أمراض عضوية : كأن يكون أحد الأفراد مصاباً بمرض يقعده عن الحركة السوية، أو فقدان أحد أعضاء الجسم.

2. أمراض نفسية وعصبية.

3. أمراض عقلية " ذهنية " .

4. صراعات داخلية بسبب صعوبة تكيف النشئ مع الظروف الأسرية القائمة.

ثانياً عوامل خارجية منها:

1. سوء الأحوال المعيشية، ويتمثل ذلك في نقص التغذية، ونقص الكساء وعدم توافر الأمن و الأمان، وانعدام الترويح وسوء أحوال البيئة التي يقيم فيها.

2. سوء الأحوال الاقتصادية بسبب مشاكل مختلفة في محيط الأسرة وما يؤدي ذلك من تفكك أسري.

3. عدم تكيف النشئ مع الإقران من التلاميذ بالمدرسة، أو مع المدرسين و المشرفين وكراهيته للتعلم أو بعض المواد الدراسية (الشرقاوي، مرجع سابق،1986م) وأياً كان الأمر فإن عوامل وأسباب انحراف سلوك النشئ لا تندرج تحت بند أو بنود مجموعة بمفردها–منها ما ذكرناه سابقاً– وإنما يحدث انقراض السلوك نتيجة لتفاعل عدة مفردات مع بعضها البعض.

النظريات البيولوجية والنفسية والاجتماعية المفسرة للسلوك المنحرف او الحالة "

أولاً : التفسير البيولوجي للانحراف "النظرة البيولوجية"(14) (الوحيش والدويبي ص **99–103**)

يرجع اتجاه الفرد إلى الإجرام أو الانحراف إلى استعداد فطري بيو لوجي في التكوين العقلي أو الجهاز الجسمي .

وهذا وقد كان العالم الإيطالي (لمبروزو) من أقدم هؤلاء اللذين جعلوا الوراثة أساس كل جريمة ،فقد كان يرى أن الفرد يولد مزودا منذ ميلاده بخصائص موروثة إلى الجريمة ،وقد وضع ذلك في نظريته" المجرم بالفطرة و المجرم بالميلاد".

أما فيما يخص بالتكوين العضوي الجسمي فيقصد به:

"مجموعة من الصفات التي تتعلق بالفرد منذ ولادته بالنسبة للشكل الخارجي ،وتركيبته الحيوي كالنقص في التكوين الجسدي و الأمراض و العاهات الدائمة أو المؤقتة و النمو الغير طبيعي".

ثانياً : التفسير النفسي " النظرية النفسية":

تنطلق النظريات النفسية من محاولة تحليل السلوك المنحرف من خلال البعد الذاتي للشخصية المنحرفة حيث لا تهتم بها كظاهرة اجتماعية وإنما هي ترتكز على الحدث المنحرف كفرد قائم بذاته ومن خلال دراسته هذا الحدث نكتشف أسباب انحرافه وتوجيه اهتمامها للأسباب النفسية المفسر لجنوح الأحداث مما يعرف بنظرية "النقص العقلي" أو نظرية التحليل النفسي و التقليدي".

وتقدم نظرية النقص العقلي أو الضعف العقلي على أربعة أسس هامة هي كالتالي:

1. إن المجرم أو المنحرف هو شخص مصاب بضعف أو نقص في قواه العقلية فناقصو العقول لا يستطيعون تحقيق التوافق الاجتماعي لذلك يندفعون تلقائياً للانحراف أو ارتكاب الجرائم.

2. إن النقص العقلي صفة وراثية تنتقل عبر الأجيال وفقاً لقانون الوراثة.

3. إن الشخص المصاب بالضعف العقلي يكون في أغلب الأحيان غير قادر على فهم القانون أو المعايير السلوكية أو تقدير نتيجة سلوكه أو فعله، وبالتالي يمكن إغراؤه للقيام بعملية انحرافيه.

4. إن وضع سياسة لتقويم ضعفاء العقول أو عزلهم في معاهد أو دور رعاية خاصة هو أفضل الطرق لمقاومة الجريمة و أحسن طريقة لمعاملة المجرمين أو المنحرفين.

أما نظرية " التحليل النفسي" فقد ساهمت في فهم السلوك المنحرف والتي ركزت اهتمامها على الاضطرابات النفسية بمختلف أشكالها وأبرزت دوافع السلوك المنحرف.

إن هذه النظرية –تمتم عند تحليلها للانحراف بدور العلاقات مع الوالدين خاصة في مرحلة الطفولة وعملية الصراع بين اجزاء الجهاز النفسي لتمثيل في لهو . لان . لإناء .الأعلى.

وتقوم نظرية التحليل النفسي على عدة أسس أهمها:–

1. الاهتمام بفكرة الصراع التي تشير إلى تصارع عناصر الجهاز النفسي للشخصية الإنسانية التي تتكون من الهو و الأنا و الأنا العليا وبسبب الصراعات اللاشعورية بين مكونات الشخصية وخاصة إذا لم يستطيع الشخص كبت دوافع ومطالب "ألهو" و النزاعات الغريزية كبتاً كافياً باستمرار فإنه في أغلب الأحيان يكون شخصاً أو منحرفاً او مجرماً .

2. التأكيد على الأثر الخطير لمرحلة الطفولة المبكرة في تشكيل الشخصية الإنسانية والتأكيد على أهمية علاقة الطفل بالوالدين فإن أي اضطراب في العلاقة الوالدية في مرحلة الطفولة يكون لها أثر سيئ على شخصية الطفل مثل غياب الأم أو نبذها أو إهمالها للطفل أو الحرمان من العطف.

3. إبراز العقد النفسية مثل عقدة اوديب الناتجة عن حب الفرد لأمه حباً جنسياً لا يمكنه تحقيقه لأن الدين و التقاليد في المجتمع تمنع ذلك وهذا يسبب كبتاً للطفل لتلك الرغبة التي قد ينفس عنها بالسلوك العدواني المنحرف (وعقدة النقص) التي تنشأ نتيجة الشعور بالدونية لوجود نقص جسمي أو عقلي أو اقتصادي أو اجتماعي للشخص مما يدفع به إلى القيام بأفعال منحرفة.

ويعد "جبرائلتارد" زعيم هذه النظرية ورائدها بأن الإجرام ظاهرة اجتماعية ونفسية ويرى أن سلوك الخارجين عن القانون سببه عامل نفسي واجتماعي نتيجة المحاكاة وهو عمل يتعلمه الطفل من البيئة الاجتماعية المحيطة به عن طريق تقليد المجرمين من أسرته وأصدقائه.

ثالثاً: النظرية الاجتماعية :

النظرة الاجتماعية في تفسير السلوك الإجرامي أو الانحرافي في حين تعني النظريات البيولوجية و النفسية بالفرد في ذاته في تفسير أسباب الانحراف و الإجرام.

وتوجه النظرية الاجتماعية عنايتها إلى العوامل الاجتماعية حيث توجد العديد من النظريات الاجتماعية التي تحاول تفسير السلوك الاجتماعي، ولا توجد نظرية اجتماعية واحدة شاملة يمكن تقييمها على جميع أنواع الانحراف و الجرائم.

وعلى الرغم من اختلافها فإنها تتفق على أن البيئة هي المسؤولة عن الإجرام وتطوير سلوك الانحراف.

إن الاتجاه الاجتماعي في تفسير السلوك الانحرافي يجعل من الجريمة موضوعاً اجتماعياً أو ظاهرة اجتماعية من ظواهر المجتمع الإنساني ،وتهتم هذه النظرية بالتنشئة الاجتماعية و أثرها في تكوين السلوك الانحرافي وتتناول دور الأسرة و الحي السكني والأصدقاء و المدرسة ودورهم في عملية الانحراف أو الجريمة.

ونستخلص من الدراسة الوصفية النتائج التالية فى تصور الباحثين هى:

1. إن الفئة العمرية التي تنحصر بين"17-19" هي الأكثر تعرضاً للانحراف وهي السن التي تحتاج لمن يمر بها عادة إلى الرعاية الشاملة التي تقيه من الوقوع في مهاوي الجريمة أو الانحراف

2. أسفرت الدراسة على أنه لا يوجد مصدر ثابت لدخل الأسرة، وعلى هذا الأساس فإنه ضعف داخل الأسرة يعتبر أحد الأسباب التي تودي للانحراف والجريمة

تضح من الدراسة أن الحدث يحاول لفت الانتباه إليه، الأمر الذي جعله يقع في مهاوي

3. ا **الانحراف، وبهذا نجد أن معظم العلاقات بين الأحداث و أسرهم غير جيده** .

4. نجد من خلال الدراسة الميدانية ان المنحرفين يعيشون في أسر مفككة ،حيث أن نسبة الأمهات المطلقات (40%) و الآباء المتزوجون بأخرى (28%)،حيث يؤكد المهتمون برعاية الطفولة أن أهم العوامل التي تدمر شخصية الحدث ترجع في مجملها إلى الأسرة سواء من ناحية إهمال الوالدين أو انفصالهم أو مسلكهم الشخصي حيث تختصر وظيفة الأسرة في وظيفتين أساسيتين إحداهما "**بيولوجية**" وهي الإنجاب و الأخرى "**اجتماعية**" وهي التنشئة الاجتماعية.

5. نستنتج من الدراسة أن نسبة (52%) من المبحوثين كانت التهمة الموجهة إليهم هي السرقة، فالسبب هنا كما أشرنا سابقاً هو الحالة المادية للأسرة، فالأسرة ضعيفة الدخل المادي تعجز عن تربية أطفالها تربية جيدة وتلبية احتياجاتهم .

6. نجد أن نسبة وجود الأحداث داخل طرابلس أكثر من نسبة وجودهم خارج طرابلس وذلك لعدم وجود الروابط العائلية مقارنة مع مناطق خارج طرابلس.

7. نستنتج من حلال الدراسة أن أغلب الأحداث تتابع البرامج الرياضية برامج القصص و الأفلام البوليسية ومن هنا يتضح أن وسائل الإعلام لها الدور الفعال في عملية التنشئة الاجتماعية ، ولا شك إن عدم الاختيار الصحيح و الواعي من بين تلك الوسائل التي هي من وسائل الترويح و التثقيف و التسلية قد يشجع النشئ على الإتيان بسلوك غير اجتماعي ويمهد للانحراف.

8. من خلال الدراسة على المجموعتين نجد أن أعلى نسبة للأحداث المنحرفين الذين دخلوا المؤسسة سببها مسايرة رفاق السوء الذين يجرون إلى ارتكاب الأفعال المخالفة لقواعد الآداب العامة كالسرقة و السطو والتهريب وشرب الخمر وغيرها، وكلما ضعفت رقابة الوالدين وكبار السن في الأسرة نالت هذه الجرائم رضا جماعة رفاق السوء.

9. نستنتج من الدراسة أن أغلب أفراد أسرة المبحوثين صدر ضدهم حكم قضائي ولديهم سوابق ،وبذلك تكون الأسرة المفككة احد مصادر الانحراف .

10. يتضح أيضاً من الدراسة أن أغلب أفراد العينة لديهم علاقة جيدة مع أفراد أسرتهم، كما يلعب انخفاض المستوى الاقتصادي دور كبيراً في دفع الحدث للانحراف و الجريمة

التوصيـات :-

1. نوصي بإنشاء أو تجهيز النوادي الاجتماعية و الثقافية و الرياضية وتزويدها و إعدادها بكل ما يلزم من معدات و أدوات تستقطب الشباب وتملئ وقت فراغهم.

2. التأكيد على دور الأخصائي الاجتماعي داخل المؤسسة الاجتماعية و ضرورة توفير الإمكانيات اللازمة لتمكنه من أداء دوره على أكمل وجه.

3. خلق الجو النفسي داخل الأسرة و تلبية احتياجات الطفل المادية و إشباع النواحي النفسية لدى الطفل.

4. إتباع الأسرة أساليب التنشئة الاجتماعية السليمة للأبناء ضرورة لازمة لتنشئة جيل صحيح وسليم ومعاف.

5. يجب على الوالدين تقديم القدر اللازم من الاهتمام و الرعاية و التوجيه، والمتابعة في الدراسة و العمل، ومساعدة أبنائهم على حل مشكلاتهم التي تواجههم وذلك بتقديم النصيحة الرشيدة و الرأي الصحيح السليم.

6. كما يجب على الوالدين التعرف إلى الجماعة التي ينتمي إليها أبناؤهم ويخالطونها وتوجيه الأبناء ومساعدتهم على الانضمام إلى جماعات سوية غير منحرفة، لأن انضمام الأبناء إلى جماعة منحرفة يشجع الأبناء على الانحراف و تعاطي المخدرات.

7. التركيز على دور المدرسة أو المؤسسة التربوية بما لها من دور يعتمد عليه في تربية النشئ ووقايتهم من الانحراف.

8. تعزيز وتدعيم القيم و المثل الأخلاقية و الدينية من الشباب وتوجيههم توجيهاً دينياً سليماً يمنع انحرافهم.

9. نوصي بالتركيز على البرامج الإعلامية الموجهة إلى الأحداث و الشباب وإلى ذوي العلاقة والمستهدفة بتنشئتهم وتربيتهم ورعايتهم وتوعيتهم وتثقيفهم وتعليمهم وتأهيلهم وإرشادهم ووقايتهم من الجنوح و الجريمة و الانحراف سواء كانت مرئية أو مسموعة أو مطبوعة.

10. ضرورة الاهتمام بتقديم البرامج لتوعية الأسرة بمختلف وسائل الإعلام لتوضيح طرق التنشئة السليمة، وليعلم الآباء و الأمهات أن عملية التنشئة وتربية الأبناء لا تقتصر على توفير الحاجات المادية المتمثلة في الأكل و الشرب و المسكن و إنما تشمل أيضاً توفير الحاجات المعنوية المتمثلة في توفير الراحة و الطمأنينة ،وعمل الوالدين على بناء علاقة صداقة واحترام متبادل مع الأبناء، وفتح باب الحوا و النقاش مع الأبناء ،والعمل على توفير الجو الأسري الخالي من الاضطرابات و النزاعات.

11. وعلى الآباء أيضاً و الأمهات الاهتمام بالأحداث وإتباع الطرق و الأساليب التربوية السليمة في التعامل مع هؤلاء الأحداث.

المراجع:-

1. أنور محمد الشرقاوي، انحراف الاحداث 'الانجلو المصرية ط2 ،1986م،)

2-صلاح محمد ابوجادو ،سيكولوجية التنشئة الاجتماعية بيروت 'دار المسيرة للنشروالتوزيع ط2 2000م .

3- توفيق مفتاح مرحيل ، رسالة ماجستير ' علاقة اساليب التنشئة الاجتماعية بالتوافق النفسي لدى الجانحين بطرابلس ، جامعة طرابلس ، 2000-2001م

4-احمد السيد ، مشكلات الطفل السلوكية واساليب معاملة الوالدين ، دار الفكر الجامعي الاسكندرية ، 2000،

5- عبد الخالق محمد عفيفي ،الدفاع الإجتماعى بمنظور الخدمة الاجتماعية ، للخدمة الاجتماعية ،القاهرة ، ب س ،.

6- عبد السلام بشير الدوبيي ، الطفولة والتنشئة الاجتماعية وحصانة الطفل من الانحراف الإجتماعى ،طرابلس ،(ب-س

7-مصطفى الخشاب ، دراسات فى علم الاجتماع العائلي ،القاهرة ، دار النهضة ،1931

8-غريب سيد أحمد ،جنوح الاحداث واقع شكله ومدخل علاج، سلسلة دراسات صادرة عن التنمية الاجتماعية ،جامعة الدول العربية،1990م.

9-أسيا عبد العال؛ انحراف الأحداث سلسلة علمية تصدر للجنة متخصصة ،الطبعة الأولى ،طرابلس، ب-س.

10-على الربيعي، دور الاعلام المرئية فى حل مشكلة الامية ،مجلة المواجهة الشاملة،1984م

11-سعد جلال ،علاقة الطفل بوالديه وطرق الاشراف والعقاب ،ب-س ص237
12-عبد الرحمن محمد العيسوي ،سيكولوجية الانحراف والجنوح والجريمة بيروت ،2001م
13-محمد سامى البنروای، شرح الاحكام العامة لقانون العقوبات ، منشورات الجامعة الليبية 1972م
14-الوحيشى أحمد بيرى ،وعبد السلام الدوبي، علم الاجتماع والمشكلات الاجتماعية 1990م

قراءات جمالية عن فلسفة هيجل

د. هند علي بن غزى أ. عبد السلام عمر
عضوي هيئة التدريس كلية التربية جامعة الزيتونة

المقدمة

يسعى هذا البحث لمعرفة فلسفة هيجل الجمالية وتصوره للجمال الفني والطبيعي في تفسيره الموضوعي لطبيعة تلك العلاقة التي تربط الفن بالجمال وكل ما يتعلق بالموضوعات الفنية والتي تغد من نتاجات الروح أو الوجدان، حيث اتضحت المفاهيم الجمالية بصوة أكثر عمقاً في كتابيه (فكرة الجمال) و(المدخل إلى علم الجمال)، مؤكداً من خلالهما على دور الروح في إضافة الجمال إلى الطبيعة، وذلك من خلال الأعمال الفنية التي يبدعها الفكر المسؤول على تشكيل ماهية الروح.

إن علم الجمال علم ذو طبيعة روحية لا يحظى تعريفه بالثابت كغيره من المناشط الإنسانية الأخرى فنحن أمام علم موضوعه من نتاجات الروح، ولهذا يتعذر إيجاد تعريفاً جامعاً مانعاً له، وعلى الرغم من ذلك يتضح المفهوم في فلسفة هيجل الجمالية من خلال معاني تسلط الضوء بصورة أكثر وضوحاً لمعرفة المفهوم ولاسيما ذلك الجمال في الفن تحديداً فهو القيمة الحقيقية من الفن.

يطرح هيجل مفهوماً للمميز في كتابه (المدخل إلى علم الجمال) باعتباره هو المفهوم الأحدث عهداً لتعاريف الجمال ولكي نصدر حكماً على الجمال يتوجب علينا في البداية التركيز على السمات المميزة التي جعلت الجميل على ما هو عليه وهذه السمة هي (الفردية التي تسمح بتمييز الشكل والحركات والإشارات والتعبير واللون والظل والنور والتدريج الضوئي)، إلى جانب العنصر الثاني الذي يساهم في تمايز الفن وهو إبراز المضمون الذي يتم من خلاله كيفية التعبير عن ذلك الجمال، فما المميز إلا هو ذلك الذي يشكل الأساس في الحكم على الموضوع الجميل في الفن وتكوين الذوق يرجع إلى مفهوم المميز إلى جانب أن البحث عن ما هو جميل بوجه عام هو ما تسعى إليه فلسفة الجمال(هيجل، ترجمة: جورج طرابيشي، ط2،(دار الطليعة،بيروت،1980) ص90-92).

كما لا يمكننا صوغ معياراً للجمال بناء على مفهومه ذلك لأن الأذواق كما يرى هيجل مختلف إلى ما لا نهاية وعليه يتعذر أيضاً تعين قاعدة عامة قابلة للتطبيق على الفن تعتمد عليها للفصل بين ما هو جميل وغير جميل من هذا المنطلق(مرجع سابق ،ص21). وعلى الرغم من ذلك فالجمال في الفن يتحقق من معناه في اتحاد الفكرة بمظهرها الحسي والنظر إلى الفكرة ذاتها يكون الحق، ومظهرها الحسي يكون الجمال (أما الفن فيرتفع بالكائنات الطبيعية والحسية إلى المستوى المثالي ويكسبها طابعاً كلياً حين يخلصها من الجوانب العرضية المؤقتة، فالفن يرد الواقعي إلى المثالية ويرتفع به إلى الروحانية، والفكرة إذ تشكلت تشكلاً دالاً على تصورها العقلي تتحول إلى مثال(أميرة حلمي مطر1984، ص115.)

. ولعل البحث عن المثال يظهر من خلال النمط الرمزي في الفن حين تتحد الفكرة بالشكل الخارجي، أما بلوغ ذلك المثال واتحاد الفكرة بالشكل الخارجي فيتناغم منسجم وحميم يكون بذلك النمط الكلاسيكي، أما في النمط الرومانتيكي الفكرة تتخلص من الشكل المحدد وتعي ذاتها روحاً مطلقة خالية من التحديد متجاوزة الشكل الحسي المحدود لتسمو على الأشكال الخاصة بذلك العالم الواقعي المحسوس، وترحل إلى عالم الباطن لكي تتعلق على ذاتها، وهنا يكون الشكل غريباً عن الفكرة بعكس الحال في النمط الكلاسيكي الذي يوضح الانسجام الكامل والتناغم بين الشكل والفكر(مرجع سابق،ص122). وكل نمط كما يرى هيجل ما يقابله من الفنون فمثلاً فن العمارة أكثر رمزية من غيره، بينما يعبر النحت عن النمط الكلاسيكي، أما فنانون التصوير والموسيقى والشعر فقد عبرت عن ذاتها في المرحلة

الرومانتيكية إذ وصف هيجل في هذه المرحلة فن الموسيقى بفن الشعور لأنها الأكثر إثارة لمشاعر لا حصر لها من الحالات النفسية مقارنة بالفنون الأخرى (رمضان بسطاويس،1992، ص13)

ولعل لمفاضلة هيجل لذلك الفن في كونه وجوده كامن فينا فليس للموسيقى وجود موضوعي في المكان كتلك الفنون التشكيلية بل ماهيتها كامنة في أعماقنا أي في الارتفاع ذاته لهذا فهي تتغلغل في الذات الداخلية وتندمج معها بصورة لا يمكن فصلها(جوليوس بوتنوي، 1974 ص239).

كما ميز هيجل بين الجمال في الفن والجمال في الطبيعة وذلك من خلال تفضيله للجمال الفني عن الطبيعي طالما إن الجمال الفني (إبداع صادر عن الروح) (هيجل، ترجمة: جورج طرابيشي، 1980، ص10). فالروح أسمى من الطبيعة وبالتالي فالفن هو نتاج لتلك الروح وكل ما يحمل طابع الروح يكون بالضرورة أرفع من الطبيعة ذاتها وفي هذا السمو الجمالي للفن يؤكد هيجل على (إن أردنا فكرة تخترق فكر إنسان هي أفضل من نتاجات الطبيعة) فكل الموضوعات الصادرة من الروح يتعذر عليه إنكار سمو مكانتها في مقابل الطبيعة (مرجع سابق ،ص6). إن هذا التفضيل الهيجلي لجمال الفن عن الطبيعة لا يأتي من منطلق الكم وإنما من حيث الكيف بمعنى إن الجمال الفني في صدوره عن الروح يكون حقيقي والفن أقرب إلى الروح من الطبيعة الجامدة وهذا النمو في الروح ينتقل بالضرورة إلى نتاجاتها أي الفن، وعليه فكل ما هو موجود يدين بوجوده لما هو أسمى منه وهو الروح والروح لا تلتقي بذاتها عند هيجل إلا في نتاجات الفن وما الجمال الطبيعي إلا انعكاس للروح إذ لا يكون جميلاً إلا بقدر ما يصدر عنها وهذا الأمر يجعل من الجمال الطبيعي كيفية ناقصة للروح بل متضمنة بذاتها في الروح ومجرد من الاستقلالية (مرجع سابق ، ص7). وهذا يعني إن الطبيعة جمالها ساكن فهي لا تضيف جمالاً عن جمالها بقدر ما تضاف الروح للطبيعة جمالاً عن جمالها وهنا يكمن السمو في نتاجات الفن عن الطبيعة فدور الروح يكون في إضافته لجماليات فنية لذلك الجمال الطبيعي الغير قادر على إضافة ما تبدعه الروح من خلال الفن فما هو ساكن لا يمكنه تقديم جمالاً أكثر من جماله مقارنة بتلك الإبداعات التي تخلقها الروح كنوع من إدانة الجمال لما هو أسمى منه وهي الروح والتي يعدها هيجل أسمى من الطبيعة.

كما ميز هيجل بين ما هو حسن في الفن وفي الطبيعة، فالحسن في الطبيعة يخضع للرغبة، بينما الحسن في الفن يتجاوز ذلك الواقع المباشر الخاضع للرغبة وصولاً للكلية المطلقة أي ما وراء الحس المباشر لكي يوضح أن الحس في الفن لا يصبح موضوعاً للرغبة بل للتأمل الجمالي (رمضان بسطاويس، مرجع سابق،ص199).

أما فيما يتعلق بمحاكاة الفن للطبيعة يرفض هيجل كل فن يقلد الطبيعة إذ كل ما هو تقليد لا يعدُ إبداعاً أصيل وما الأصيل إلا ما ينبثق من إبداع الروح الإنسانية من اهتمامات الإرادة والروح فتعبر عما هو إنساني وقوي في ذاته ونابع من أعماق حقيقة الذات هو القيمة التعبيرية للفن بل هو الأساس في العمل الفني(هيجل ،ترجمة جورج طرابش،1981،ص288-289). ولهذا يؤكد هيجل على أن كل تقليد للطبيعة يعتبر تكلفاً لا قيمة له إذ يعتبر إن كل فن ينافس أو يحاكي الطبيعة هو (أشبه بدودة تجهد وتلد لتضاهي فيلاً) وفي هذا يعني هيجل إن التصنع لا يكون إبداعاً لعمل فني يحظى بالحرية إذ يحرم الفن من حريته في نتاج صادر من الذات الحرة وذلك بتقليده لأشكال موجودة مسبقاً في الطبيعة وهذا الأمر يعيق القدرة التعبيرية الذاتية في تعبيرها الحر عن الجمال والاهتمام بالقيمة الموضوعية والمضمون الذي يخرج عن الروح بعيداً عن نسخ الطبيعة (مرجع سابق، ص37).

وعلى الرغم من ذلك الرفض الهيجلي للنسخ الفني الذي يحاكي الطبيعة بشكل مباشر، إلا أنه لا ينفي دور الطبيعة والواقع إذ لا يمكن للفن الاستغناء عنهما إلا أن تقليد ما هو موجود كما هو في الطبيعة لا يعدو إلا أن يكون ترضية للذاكرة لإعادة الحياة وتكرارها بقدر ما نتطلع إلى إرضاء الروح(مرجع سابق، ص42). ولكي تبدع الروح وتكون إضافة للطبيعة لابد أن تخرج عن كل مألوف يحاول تكرار نماذج ثابتة قد لا تضيف جمالاً كما تبدعه الروح. فالتعبير الفني لا يعطي طابعاً روحياً إلا حين يكون الفنان حراً غير منصاع إلا لفكرته

وروحه لخلق فناً جميلاً(مرجع سابق، ص34). ولهذا اعتبر هيجل الحرية هي مجال الفن حيث تخرج الروح إلى دائرة الفكر في الفن ولم يعد له أي ارتباط أو قيد، ذلك لأن الفن الجميل وظيفته تكمن في أن (يمثل تظاهرات الحياة في ملء حريتها) (مرجع سابق، ص90).

إن التمثيل الفني لتظاهرات الحياة لا يكون إلا من خلال الفكر الواعي في مفهومه للمعنى الحقيقي للجمال الفني والذي يكمن في وحدة الفكرة مباشرة (بين المفهوم وواقعه وذلك بقدر ما تتجلى هذه الوحدة في تظاهرها الواقعي والحسي) (مرجع سابق، ص40)، عن طريق استخدام (الروح الخلاق في جلاء الجانب العقلاني في الأشياء وتمثيلها في شكل خارجي، يعبر عن حقيقتها الباطنية) (مرجع سابق، ص303). فالجمال الهيجلي إذن ما هو إلا انعكاساً للمضمون الداخلي وتجسيداً له في شكل خارجي من الفن الجميل سواء كان شعراً، رواية، موسيقى، ...الخ.

أما فيما يخص تلك الوظيفة التي تجعل من الفن وسيلة لتهذيب الأخلاق انتهاك لصفته اللامتناهية كما يرى هيجل، يستعمل كأداة لغايات أبعد منه فهو التناهي.(ستيس، ولترستيس: إمام عبد الفتاح، 1980، ص608) وفي المقابل لا ينكر هيجل ما يقدمه الفن من مضمون أخلاقي في تلطيف الطبائع بصورة ضمنية دون أن تتم صياغته كمغزى صريح أو وعظ أخلاقي إذ إن الأخلاق الضمنية بحاجة أن نثبتها في الفن (هيجل،مرجع سابق، ص52-53). فقد يكون الفن وسيلة لتهذيب الأخلاق في حال كان هدف من أهدافه ولكن إن يكون غايته فهذا أمر مرفوض ذلك إن الفن غايته في ذاته لا في غايات خارجة عنه وإنما (قيمته تكمن في ذاته ووجوب كينونته)، ولهذا كل محاولة تسعى لإيجاد هدف نهائي للفن يخرج عن جوهرة الأساس تعد محاولة لا طائل منها (مرجع سابق، ص99).

ولكن وجوب إن يكون للفن كينونته الخاصة به لا يعني تجرده بصورة نهائية من أهداف سامية وعظيمة شرطاً، أن لا تكون تلك الأهداف الغاية الوحيدة من الفن طالما كانت القيمة النهائية في الفن هي الجمال.

كما أن القيمة الجمالية للفن عند هيجل تكمن في قدرة الفنان التعبيرية اتي تعكس المضمون الروحي لوعي الإنسان بعالمه الخارجي والداخلي من خلال الموضوعات الفنية.. وذلك لأن (الفن تعبير عن مضمون روحاني باطن، فكلما أفصحت الأعمال الفنية عن الباطن الروحاني، ارتقت في سلم الكمال ونضجت في الشكل (أميرة حلمي مطر، 1983، ص113). بهذا المعنى التعبيري هو يعطي للفن طابعاً جمالياً حين يخرج من أعماق الروح المعبرة عن ذاتها بشكل حسي يعبر عن النفس البشرية وتجاربها في العمل الفني عن طريق تطابق المضمون مع الشكل لتتحقق القيمة الجمالية.

فضلاً عن ذلك الهدف الذي يكشف عن كل ما هو جوهري في النفس يهدف الفن (أيقاظ الشعور الواعي بشيء أسمى في ذواتنا لكي يعلم الإنسان بإنسانيته ويصحى المشاعر النائمة في حضرية نحن باهتمامات الحقيقة للروح في كامل عمقها، فالفن عند هيجل بهذا المعنى يكون قائم على الحواس من يخيل وعلى حدنا من واقع الحياة)(هيجل،مرجع سابق، ص44).

وهكذا يرتد الفن إلى الواقع مشاركاً في خلق السبل لفهمه حسب الطرح الهيجلي لكي يعطينا بعداً متجدداً للواقع يصعب في بعض الأحيان على الواقع والعقل عن إعطاءها لنا. إذ أن الفن في استبعاده للرموز النافعة عملياً يضعنا (وجهاً لوجه مع الحقيقة الواقعية نفسها) فهو (ليس قطعاً غير رؤية للواقع أكثر مباشرة. لكن صفاء الإدراك هذا يتضمن قطيعة مع العرف المفيد، ونزاهة فطرية ومحددة للحس أو الشعور وأخيراً نوعاً من لا مادية الحياة)(نجيب الحصادي،1992، ص22-23)

إن الأهداف النفعية المباشرة لا تليق بالفن كمنشط من المناشط الإنسانية التي تحمل في مضامينها أهداف في ذاتها. فعلى سبيل المثال، فالمضمون الأخلاقي في عرضه لتلك الأهواء يكون ممتع جمالياً وهادف بشكل ضمني. إذ كان هذا الهدف أكثر دقة وسهواً كمضمون له دور في تعليم الشعوب بحيث لا يكون هدفاً نهائياً للفن عند هيجل (هيجل، مرجع سابق، ص52). ولعل في ذلك التمثيل للأهواء درجة

من التطهير للغرائز كما يرى هيجل لكي يظهر الإنسان ما هو كائن عليه ويوضح طبيعة كينونته في حضرة غرائزه (فهو فن بفلك محرر لأنه الأهواء أصبحت موضوعات لتمثيلات مواضع خالصة وتخرج حالة من التركيز لتصبح هذه الأهواء خارجة عنا في مرحلة عرض نفسها لحكمنا الحر) بحيث نقوم بتطهيرها من خلال البكاء كنوع من التفريج الذي يلجأ إليه الفنان حزناً أو فرحاً من خلال تحقيقها بعمل فني ليصبح أقل حدة وخطورة (لأن تموضع العاطفة يعني فصلها عن شخصيته واتخاذ موقف أكثر هدوءاً إزاءها)(هيجل، مرجع سابق، ص49-50)

كما إن في تمثيل الأهواء في الفن عذراً إذ كان (الإفصاح عن وجود الرذيلة لا يكون إلا نتاجاً متميزاً للتعرض لأقصى أزمات التمرد على أكثر الثوابت ترسيخاً في نفوس البشر وهو الثابت الأخلاقي) بمعنى قد يكون هذا الثابت الأخلاقي لا أخلاقي حين (تكون الممارسات الأخلاقية الأشياء النادره لما يشيع من سلوكيات). بحيث يصبح السمو الأخلاقي هنا يكمن في ذلك التمرد على الثابت(نجيب الحصادي، مرجع سابق، ص20)

ويتفق هذا الطرح مع ما قدمه كروتشه حول الأخلاق الجمالية التي تكشف أخلاقيات في الفن يستحي الواقع عن ذكرها غير أنها تأتي بصورة جمالية تحمل في مضامينها نوعاً من التمرد والإدانة إذ كان الفن في حقيقته هو التعبير والكشف عما هو كائن في الواقع من رذيلة أو قبح وشرور، فما ينبغي أن يكون أخلاقياً يتماشى مع الأخلاق النفعية، أما الأخلاق الجمالية في عرضها لتلك الأهواء مغزى يتضمن الأخلاقيات بصورة غير مباشرة.

ويدلل كروتشه على ذلك الأمر قائلاً (إن ادخال الأمور الشهوانية البدائية في الفن ليس هو الحالة اللاأخلاقية الوحيدة وليس هو دائماً أسوأ هذه الحالات بالفعل، ففي رأي أن دس الفضيلة فيه على نحو أحمق، هو أسوأ هذه الحالات، لأنه يجعل الفضيلة نفسها حمقاء)(كروتشه بندتو، ترجمة: علي سامي الدروبي، ص171-172) وعلى الرغم من هذا لا يمكننا نكران شمولية الفن في التعبير على كافة الموضوعات الواقعية في تعبيره عن كافة العناصر التي ذكرها أولئك الذين يرون (أن الفن هو المفهوم أو التاريخ أو الرياضة أو النموذج أو الأخلاق أو اللذة أو أي شيء آخر...لأن الفن ينطوي لوحدة الفكر، على ذلك وعلى كل ما عدا ذلك أيضاً)(مرجع سابق ،ص91-92)

الخاتمة

يمكننا أن نستخلص من فلسفة هيجل الجمالية عدة نقاط غاية في الأهمية:

1. إن مفهوم المميز الهيجلي من المفاهيم الجمالية المستحدثة التي دخلت على المساحة الفنية كنوع من المفاهيم المساعدة على معرفة طبيعة مفهوم الجمال ولكن تصدر حكماً على الجمال نضع في الاعتبار ما هو المميز الذي جعل من الجميل جميلاً.
2. إن التفضيل الجمالي عند هيجل للجمال الفني عن الطبيعي جاء تقديراً لخلق الروح وإبداعها بما أنها أسمى من الطبيعة من حيث الكيف وليس الكم بمعنى الروح هي ما تضيف الإبداع لما هو موجود في الطبيعة إذ ما هو موجود يدين بوجوده ولما هو أسمى منه فيكون انعكاس الروح هو ما تضيفه من جماليات إبداعية إلى ذلك الجمال الطبيعي الساكن.
3. لم ينكر هيجل المغزى الأخلاقي من الفن إذ جاء بصورة ضمنية بحاله من عدم البيان كهدف صريح طالما غاية الفن وقيمته تكمن في الجمال فقد نلتمس في عرضه للرذائل والشرور في الواقع وتحويلها لجماليات فنية بعد إن كانت قبح في الواقع جمالاً أخلاقياً يكمن في مغزاه.
4. في رفض هيجل للمحاكاة الحرفية وتقليد الطبيعة في الفن تأكيداً دور الروح أو الفكر في الخلق والإبداع فيما يبدعه الإنسان وينبثق عنه الأصيل الحر وفي هذه الحرية تأكيد على اختيار الفنان موضوعاته دون التقييد موضوعات الطبيعة فهذا التقييد يحرم الفنان من تنوع موضوعاته بشكل حر وإن كانت الطبيعة إحدى عناصر فنه.

5. إن القيمة الإنسانية للفن الجميل تكمن عند هيجل في تلك القدرة التعبيرية في تصوير موضوعاته ووعي الإنسان بعالمه الخارجي والداخلي هذا التعبير هو الذي يضفي طابعاً جمالياً على العمل الفني.

6. إن الاستقلالية التي تمثل الخاصية الأساسية للفن لا تتحقق إلا بالموضوعية في تصويرها لكافة موضوعاته فهي المعبر الوحيد عن الجمال واهتمام الفن يكمن في التعبير عن حاجات الروح وأسمى مطالبها والتي نجدها في أسمى الأفكار التي وضعتها الشعوب في الفن فهو يقدم للإنسانية أعلى درجات الرضا لفهم هذا العالم، ولعل هذا ما يجعل هيجل يعجب بتنوع الفنن الحديث في تعبير وتصويره لكل الأوضاع الإنسانية من تغيير وإحداث.

7. إن جمال العمل الفني ليس في أنه وسيلة لتحقيق غاية بعينها مفترضة على وجه الخصوص بل هو الحالة التي يثرها الفن تدفع المشاعر إلى النزوع نحو تحقيق بعض الأهداف وهذا لا يعني أن الفن يزاحم المجالات أخرى في تحقيق أهدافها ولكن الفن وحده القادر على التغيير عن الباطن بالظاهر وعن الفكرة بالشكل وبعض الأهداف تأتي بشكل ضمني في الفن وليست كغاية رئيسية في الفن.

المراجع

1. بسطاويس، رمضان، جماليات الفنون وفلسفة تاريخ الفن عند هيجل، (بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات،1992).
2. بوتنوى، جوليوس، الفيلسوف وفن الموسيقى، ترجمة: فؤاد زكرياً، (در الثقافة للنشر، القاهرة، 1974).
3. الحصادى، نجيب، ليس بالعقل وحده، ط1(دار الجماهيرية للنشر، بنغازي، 1992).
4. ستيس، ولتر، فلسفة هيجل، ترجمة: إمام عبد الفتاح، ب ط(دار الثقافة، القاهرة ، 1980).
5. مطر، أميرة حلمي، فلسفة الجمال ونشأتها، (دار الثقافة، القاهرة، 1984).
6. مطر، أميرة حلمي، فلسفة الجمال، ط2(دار الثقافة، القاهرة، 1983).
7. هيجل، المدخل إلى علم الجمال، ترجمة: جورج طرابيشي، ط2،(دار الطليعة، بيروت،1980).
8. هيجل، فكرة الجمال، ترجمة: جورج طرابيشي، ط2 (دار الطليعة، بيروت، 1981).
9. هيجل، فن النحت، ترجمة: جورج طرابيشي، ط1، (دار الطليعة، بيروت، 1980).

بحث ميداني بعنوان فاعلية برامج الرعاية في مؤسسات الرعاية الاجتماعية الايوائية

مؤسسة رعاية البنين والبنات طرابلس كنموذج

د. العايش سعد على اقليوان كلية التربية اسبيعة قسم الخدمة الاجتماعية

ملخص البحث

تعتبر مهنة الخدمة الاجتماعية من المهن الإنسانية التي اتخذت مكانها من بين المهن وتمارس من خلال مؤسسات اجتماعية لها اهداف وطرق وخصائص ، فتترجم الأهداف إلى برامج تتضمن مجموعة من الخدمات التي يحتاج إليها المجتمع وتكمن اهمية هذا البحث إضافة معارف نظرية للباحثين لتطوير البحث والتعرف على جوانبه المختلفة .

و إثراء البحث العلمي ، وإضافة حقائق ومعارف علمية تتعلق بالجانب التطبيقي للخدمة الاجتماعية بالمؤسسات الاجتماعية المختلفة .ويهدف هذا البحث الى الاتي

1- التعرف على الخدمات والبرامج التي تقدمها مؤسسات الرعاية الاجتماعية الى النزلاء .

2- التعرف على المهارات المهنية التي يستخدمها الاختصاصي الاجتماعي خلال ممارسته لأنشطة الرعاية الاجتماعية بمؤسسات الرعاية الاجتماعية الايوائية .

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي باعتباره الاقرب والدى يصف الظاهرة بوضعها الحالي مستخدما الاساليب المنهجية في البحث والتي تمثل مجتمع البحث ومجالات البحث والادوات التي استخدمها الباحث في البحث والاساليب الاحصائية الآتية – التوزيع التكراري المتوسط الحسابي –الانحراف المعياري اختبار T .وقد توصل الباحث الى

اهم النتائج كالاتي نذكر منها :

- بينت نتائج البحث الضعف في تقديم برامج التدريب والتأهيل .
- –بينت نتائج البحث عدم وجود الانشطة الترفيهية بالمؤسسة .
- بينت نتائج البحث عدم توفر حوافز مادية تشجيعية للنزلاء

التوصيات والمقترحات :

- يوصى الباحث بالاهتمام بنزلاء المؤسسات الاجتماعية .
- يوصى الباحث بتقديم الخدمات الصحية والتعليمية لنزلاء المؤسسات الاجتماعية
- إجراء البحوث العلمية التي تسهم في معالجة قضايا وأمور مؤسسات الرعاية الاجتماعية الايوائية .
- إجراء ندوات علمية ومحاضرات تثقيفية للأخصائي الاجتماعي الممارس للخدمة الاجتماعية في مؤسسات الرعاية الاجتماعية الايوائية .

المقدمـة:

تعتبر مهنة الخدمة الاجتماعية من المهن الإنسانية التي تمارس من خلال مؤسسات يتم إنشاؤها ويتحدد لها أهداف وتخصص لها إمكانيات، فتترجم الأهداف إلى برامج تتضـــمن مجموعة من الخدمات التي يحتاج إليها المجتمع ألذي تخدمه المؤســـســـة ، وتقدم المؤسسة خدماتها للمواطنين بواسطة أفراد تم إعدادهم الإعداد العلمي والفني والمهني ، الذي يمكنهم ويؤهلهم لأداء أدورهم المهنية على أساس من العلم والمعرفة ، لهذا فالجانب العلمي يحتل أهمية عظمى في إعداد الاختصاصين الاجتماعيين الممارسين ، والخدمة

الاجتماعية لها أساليبها ومبادئها وأهدافها وأخلاقياتها ، وعلى الاختصاصين الاجتماعيين الالتزام بها عند تعاملهم مع الوحدات والأنساق المختلفة ، نسق الفرد ، نسق الجماعة ، لهذا يجب أن يتصف الاختصاصيون الاجتماعيون بمجموعة من القيم الايجابية والمبادئ الإنسانية عند القيام بعملهم فعليهم الالتزام بالصدق والشرف والأمانة والإخلاص والانتماء للمهنة والعمل على تدعيمها وتنميتها في المجتمع ، وعليهم أن يتحلوا بالسلوك السوي القويم ، فالاختصاصي الاجتماعي نموذج ومثل أعلى لكل من يتعامل معهم ، وهو الأمين على الأسرار الخاصة التي يتحصلوا عليها من النزلاء، وتعتبر مؤسسات الرعاية الاجتماعية الايوائية إحدى المجالات التي تحظى باهتمام الاختصاصين الاجتماعيين ، وتمارس فيها مهنة الخدمة الاجتماعية ، حيث تعمل هذه المؤسسات على توفير الجو الملائم والمناسب للنزلاء والعاملين ، وتقدم لهم أفضل الخدمات الصحية والاجتماعية والتعليمية والثقافية ، وتعمل دائما على تقوية وتدعيم العلاقة بين الأعضاء داخل المؤسسة ، وتعمل على تدعيم وربط العلاقة بين الاختصاصي الاجتماعي والعاملين والنزلاء، وتعمل على تدريب النزلاء مهنيا وفنياً ، وتشجعهم على ممارسة هواياتهم وتحفزهم على التفوق، وتعمل على إعدادهم ليكونوا أعضاء صالحين في المجتمع ،وهي مؤسسات تقدم خدمات الرعاية الاجتماعية والتربوية ، وتأوي الذين حالت ظروفهم الاجتماعية دون ممارسة حياتهم الطبيعية ، و تقوم بتقديم الرعاية الاجتماعية الايوائية ، لمن حرم من أسرته لأي سبب من الأسباب ومن هذه المؤسسات الاجتماعية مؤسسات رعاية البنين والبنات ،ومؤسسات رعاية الأحداث ومؤسسة رعاية الطفل ،ومؤسسة رعاية العجزة والمسنين ،ومؤسسة حماية المرأة ،ومؤسسة الضيافة ،ويقوم بتقديم الرعاية الاجتماعية في المؤسسات الاجتماعية المذكورة عدد من الاختصاصيين الاجتماعيين والاختصاصيات الاجتماعيات ، ويساعدهم في العمل عدد من المشرفين والمشرفات الاجتماعيات ، وتمارس مهنة الخدمة الاجتماعية أساليبها وطرقها ومبادئها .

وتعتبر ممارسة الخدمة الاجتماعية الإطار ألذي يوضح القدرات والخبرات التي يتميز بها الاختصاصي الاجتماعي كما أنها تمثل الجانب العلمي للممارس المهني للخدمة الاجتماعية الاختصاصي الذي يمتلك المعارف والعلوم والمهارات والأساليب الفنية قادر على التعامل مع النزلاء في مؤسسات الرعاية الاجتماعية الايوائية المختلفة .

مشكلة البحث

الخدمة الاجتماعية من المهن الإنسانية التي اتخذت مكانها من بين المهن تمارس من خلال مؤسسات اجتماعية لها اهداف وطرق وخصائص ، فتترجم الأهداف إلى برامج تتضمن مجموعة من الخدمات التي يحتاج إليها المجتمع ألذي تخدمه المؤسسة ، وتعتبر ممارسة الخدمة الاجتماعية الإطار ألذي يوضح القدرات والخبرات التي يتميز بها الاختصاصي الاجتماعي كما أنها تمثل الجانب العلمي للممارس المهني للخدمة الاجتماعية الاختصاصي الذي يمتلك المعارف والعلوم والمهارات والأساليب الفنية قادر على التعامل مع النزلاء في مؤسسات الرعاية الاجتماعية الايوائية المختلفة وتعتبر مؤسسات الرعاية الاجتماعية الايوائية إحدى المجالات التي تحظى باهتمام الاختصاصين الاجتماعيين ،و تعمل هذه المؤسسات على توفير الجو الملائم والمناسب للنزلاء والعاملين ، وتقدم لهم أفضل الخدمات الصحية والبرامج الاجتماعية والتعليمية والثقافية ، وتعمل دائما على تقوية وتدعيم العلاقة بين الأعضاء داخل المؤسسة ، وتعمل على تدعيم وربط العلاقة بين الاختصاصي الاجتماعي والعاملين والنزلاء، وتعمل على تدريب النزلاء مهنيا وفنياً ، وتشجعهم على ممارسة هواياتهم وتحفزهم على التفوق، وتعمل على إعدادهم ليكونوا أعضاء صالحين في المجتمع ، ومن هذا المنطلق فان مشكلة البحث فاعلية برامج الرعاية التي تقدم لنزلاء المؤسسات الاجتماعية اللذين حالت ظروفهم الاجتماعية دون ممارسة حياتهم الطبيعية .

أهمية البحث :-

تكمن اهمية البحث في الاتي :

- يساعد هذا البحث على إضافة معارف نظرية للباحثين لتطوير البحث والتعرف على جوانبه المختلفة
- إضافة معرفة علمية جديدة في موضوع ممارسة الخدمة الاجتماعية في مؤسسات الرعاية الاجتماعية الايوائية
- إثراء البحث العلمي ، وإضافة حقائق ومعارف علمية تتعلق بالجانب التطبيقي للخدمة الاجتماعية بالمؤسسات الاجتماعية المختلفة .
- لفت الأنظار على ضرورة الاهتمام بمؤسسات الرعاية الاجتماعية الايوائية والوصول إلى أفضل الطرق والأساليب لممارسة الخدمة الاجتماعية بما يحقق حاجات النزلاء .
- يتيح البحث الحالي للممارس المهني للخدمة الاجتماعية فرصة صقل مهاراته وقدراته العلمية والبحثية للرفع من مستوى قدراته التحليلية لاستنتاج معوقات ممارسة الخدمة الاجتماعية في مؤسسات الرعاية الاجتماعية الايوائية .

أهداف البحث :

1. التعرف على الخدمات والبرامج التي تقدمها مؤسسات الرعاية الاجتماعية الى النزلاء .
2. التعرف على المهارات المهنية التي يستخدمها الاختصاصي الاجتماعي خلال ممارسته لأنشطة الرعاية الاجتماعية بمؤسسات الرعاية الاجتماعية الايوائية
3. التعرف على الأهداف التي تسعى مؤسسات الرعاية الايوائية لتحقيقها لخدمه النزلاء .
4. التعرف على الصعوبات التي تواجهها مؤسسات الرعاية الاجتماعية
5. محاولة تطوير الوسائل والإجراءات التي تساهم في خلق برامج علمية ومهنية بمؤسسات الرعاية الاجتماعية الايوائية

تساؤلات البحث :

1. ما الخدمات والبرامج التي تقدمها مؤسسات الرعاية الاجتماعية الى النزلاء .
2. ما المهارات المهنية التي يستخدمها الاختصاصي الاجتماعي خلال ممارسته لأنشطة الرعاية الاجتماعية بمؤسسات الرعاية الاجتماعية الايوائية
3. ما الأهداف التي تسعى مؤسسات الرعاية الاجتماعية الايوائية ، لتحقيقها لخدمه النزلاء .
4. ما الصعوبات التي تواجهها مؤسسات الرعاية الاجتماعية
5. ما الوسائل والإجراءات التي تساهم في خلق برامج علمية ومهنية بمؤسسات الرعاية الاجتماعية الايوائية .

تحديد المصطلحات والمفاهيم :

تعريف الفاعلية :تعنى قدرة الخدمات والبرامج والانشطة على اشباع حاجات الناس ومواجهه مشكلاتهم وحلها وتتصل الفاعلية بخدمات الرعاية الاجتماعية .

تعريف البرامج :هي مجموعة الخدمات التي تقدمها المؤسسة الى عملائها .

ويمكن تعريف المؤسسات الرعاية الاجتماعية الايوائية : بأنها دور لإيواء الأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية من الجنسين بسبب غياب القيم والتفكك أو تصدع الأسرة (جمال الدين ، 1984)

أهدف مؤسسات الرعاية الاجتماعية الايوائية :يقصد بها تحقيق أكبر قدر من المعيشة الكريمة ، والوقوف بجانب النزلاء في حالات المرض والعجز والإعاقة ، وتجنبهم من مخاطر الحياة الصعبة التي قد تعترضهم .

تعريف الرعاية الاجتماعية :

تعرف بأنها مجموعة من البرامج والخدمات التي توضح مدى التباين القائم بين مختلف النظم السياسية والاقتصادية والاجتماعية إضافة إلى الأنماط الثقافية السائدة في مجتمعات عالم اليوم (سليمان الدليمى ، 1988)

تعريف الخدمة الاجتماعية :

هي مهنة تقوم على أساس من الحقائق العلمية والمهارة في مجال العلاقات الإنسانية الغرض منها مساعدة الأفراد كافرا داو في جماعات على تحقيق الرفاهية الشخصية والاجتماعية وتنمية قدراتهم على توجيه شئونهم بأنفسهم وتكون ممارسة الخدمة الاجتماعية داخل مؤسسات اجتماعية متخصصة (الفروق زكى ، 1978)

الاطار النظري

يعتبر الإطار النظري من الأساسيات التي يعتمد عليها الباحث ، وهو تصور نظري يساعد على روية الموضوع أو المشكلة على حقيقتها ، أو على الأقل ينظم رؤيته للواقع فبدونه قد يتيه الباحث في صياغة موضوع بحثه ، ويتضمن هذا الإطار الدراسات السابقة والنظريات والنماذج المفسرة لموضوع البحث ، ويمكن تقديم نبذة عن الدراسات السابقة والنظريات ،أما فيما يتعلق بالدراسات السابقة فإن الباحث يبدأ دراسته من حيث ما انتهى منه البحاث السابقين في موضوع البحث أو الدراسة ، ويستفيد الباحث من الدراسات السابقة في صياغة موضوع البحث وإتباع المنهجية الصحيحة ، وذلك بإتباع خطوات البحث العلمي ، فقد اطلع الباحث على البعض من الدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع البحث سواء كانت دراسات محلية آو عربية بشكل مباشر أو غير مباشر ،أما من حيث مراجعة جميع الدراسات السابقة فإن هذا الأمر يصعب على الباحث لأن مراجعة كل الدراسات السابقة غير متيسرة وليست بالأمر الهين ،أما من حيث مراجعة الباحث الى عدد منها فإن هذا الأمر يرجع للباحث وحكمه وتقديره. أما من حيث النظريات المفسرة لموضوع البحث فإن الباحث اطلع على العديد من النظريات العلمية والنماذج ، واستند على منطلقات نظرية تعتبر الإطار المرجعي ، الذي يفسر الظواهر المتمثلة أمام الباحث ، منطلقا من الواقع ليعود إليه في نسق علمي مترابط ، بعد عملية تجريبية لمعالجته وذلك تبعا للموضوع في حد ذاته ، وربطها بالسياق الفكري والنظري الذي تتفاعل وتتحرك فيه .فالصفة الهامة للمعرفة العلمية هي الصفة النظرية ، أي ارتباطها بالنظرية ارتباط نظري . ومن هنا كان العمل على تحديد جزء من النظريات ونماذج الممارسة التي يرى الباحث أن لها علاقة بتفسير موضوع البحث وقد تم توظيف إحدى النظريات الأقرب إلى تفسير البحث بشكل مفصل .

الدراسات السابقة

أولا الدراسات المحلية

الدراسة الاولى : وقام بها الباحث عمران محمد القبيب وموضوعها (اتجاهات الطفل الليبي نحو الرعاية المؤسسية) **1998– طرابلس.** (القبيب، 1998)

وتهدف هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية :–الوقوف على ا ثار التجربة التي عاشها الأطفال باغترابهم عن واقعهم لطبيعي.

والتعرف على اتجاهات الأطفال نحو آثار التجربة التي عاشها الأطفال باغترابهم عن واقعهم الطبيعي **وقد استخدم الباحث** المنهج الوصفي **وتوصلت هذه الدراسة إلى عدة نتائج نذكر منها :**

1- تدعيم استمرارية التحاق أطفال المؤسسات الايوائية بالدراسة خارج المؤسسات الاجتماعية ودمجهم في المدارس العامة .

2- إعداد دورات تدريبية وتنشيطية للعاملين بالمؤسسات من أجل تحسين مستوى الأداء.

الدراسة الثانية : وقام بها الباحث محمد المهدي الحجاجي

وموضوعها (مشكلات المسنين الاجتماعية والنفسية ودور المؤسسات الايوائية في مواجهتها) سنة2000م طرابلس. (الحجاجي، 2000) **وتهدف هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية :**

- الكشف عن أهم المشكلات الاجتماعية والنفسية للمسنين ودور المؤسسة في مواجهتها. **واستخدم الباحث** المنهج الوصفي والاستبيان والمقابلة الشخصية

نتائج الدراسة

1. أن اغلب المسنين بالمؤسسة هم من العزاب والأرامل أو المطلقين الذين يفتقدون إلى وجود الأبناء والأزواج .

الدراسة الثالثة .. وقام بها الباحث مرعى منصور المنتصر وموضوعها (دور المؤسسات الايوائية البديلة في تقديم الخدمات للأطفال النزلاء) سنة2006- 2007 م ، بأكاديمية الدراسات العليا طرابلس. (منصور، 2006)

وتهدف هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:-

1-التعرف على مواقف الأطفال تجاه المؤسسات البديلة التي يعيشون فيها وينتمون إليها .

2- محاولة التعرف على البرامج والخدمات التي تقدمها المؤسسات لأطفالها .

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي ، وأسلوب المسح الشامل .

وتوصلت هذه الدراسة إلى عدة نتائج نذكر منها:-

1- عدم الالتجاء إلى أساليب العقاب البدني والمعنوي من قبل المشرفين .

2- محاولة معالجة الأمور بالأساليب التربوية الحديثة والملائمة .

3- يجب أن تكون المؤسسات مجهزة تجهيزا كامل لتنفيذ برامجها العلاجية والتعليمية .

4- يجب أن تتوفر لدى المؤسسة الموصفات اللازمة لأداء دورها .

الدراسة الرابعة وقام بها الباحث على محمد على دغيم وموضوعها (دغيم، 2007)

(أساليب التنشئة الاجتماعية المتبعة في دور الرعاية الاجتماعية للطفل والبنين والبنات طرابلس) سنة 2007- بأكاديمية الدراسات العليا طرابلس **وتهدف هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية :-**

محاولة دراسة أساليب التنشئة الاجتماعية في دور الرعاية الاجتماعية الايوائية دار رعاية البنين – دار رعاية البنات – دار رعاية الطفل

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي ، أسلوب المسح الشامل باستخدام استمارة جمع البيانات .

وتوصلت هذه الدراسة إلى عدة نتائج نذكر منها ما يلي :-

إن اكبر نسبة من مجتمع الدراسة هم غير المتخصصين في أحد مجالات العلوم الاجتماعية أو غير متخصصين في مهنة الخدمة الاجتماعية .

التعليق على الدراسات السابقة

تعد الدراسات السابقة من الأساسيات التي ينطلق منها الباحث في موضوع دراسته ، وأن عرض الدراسات السابقة من الأمور العلمية في كل دراسة حيث تنير الطريق أمام الباحث وتمكنه من مواصلة دراسته على الوجه المطلوب ، وتكمن أهميتها في أن الباحث يبدأ دراسته من حيث ما انتهت منه الدراسات السابقة ، ومعنى ذلك ينبغي أن تكون هناك علاقة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية ، فالدراسة الحالية التي يقوم بها الباحث هي مكملة للدراسات السابقة كونها تحقق المادة العلمية وتضيف أفكار ومعلومات جديدة حول برامج الرعاية في المؤسسات الاجتماعية

النظريات المفسرة لموضوع البحث :-

تعتبر النظرية ونماذج الممارسة العامة الإطار المرجعي الذي يفسر الظواهر الاجتماعية أمام الباحث ، منطلقاً من الواقع ليعود إليه في نسق علمي مترابط بعد عملية تجريبية لمعالجته ، وذلك تبعا للموضوع في حد ذاته ،وربطها بالسياق الفكري والنظري الذي تتفاعل وتتحرك فيه حيث أن الصفة الهامة للمعرفة النظرية هي الصفة النظرية بمعنى ارتباطها بالظواهر ارتباط نظري تفسيري ، وهى تساعد الباحث على رؤية الموضوع أو المشكلة على حقيقتها أو على الأقل ينظم رؤيته للواقع، وهناك منطلقات نظرية انطلقت منها النظرية والنماذج يمكن الاستفادة منها في هذا البحث تتمثل في عدة وظائف أساسية منها. (عبدالحميد، 1990)

1- تعمل النظرية على وصف الواقع بدرجة أكبر على نحو يمكن الاستفادة منه بدرجة أكبر .وتنظيم المعرفة الإمبريقية في شكل أخر نظري .

2- تعمل النظرية في عملية تفسير المشكلات المختلفة، التي يتم دراستها والعمل على إيجاد العلاقة بين المتغيرات الخاصة بالممارسة .

ولقد طورت عدة نظريات وتم توظيفها في تحليل وتفسير السلوك لذي الأفراد والجماعات ونشير إلى بعض من هذه النظريات الآتية:

(نظرية الأنساق– نظرية الدور الاجتماعي – نظرية التنظيم الاجتماعي)

وقد تناول الباحث نظرية الأنساق باعتبارها اقرب النظريات لتفسير موضوع هذا البحث :

تعد نظرية الأنساق من النظريات الأساسية المفسرة للسلوك الاجتماعي ،وعن طريقها يتم إدراك الوحدات الصغيرة المكونة للتفاعل والتي تتساند وظيفياً لتكون كيان المجتمع واستمراره ، وعن طريق إدراك الجزء وما يتضمنه يتم فهم الكل . (عقيل، 2006)

وهى من أهم النظريات التي يتفاعل معها المتخصصين في العمل مع الأفراد و الجماعات والمجتمعات، وخاصة في المؤسسات الاجتماعية الايوائية . وترجع جذور فكرة هذه النظرية إلى التراث الفكري اليوناني، ألذى ينطوي على رؤية الأحداث الاجتماعية ،وهى نظرية ذات أصول دار ونية ، نسبة للعالم دارون وطبقت في الخدمة الاجتماعية على الأنساق الاجتماعية المختلفة ، والأسر والأفراد والمجتمعات

نماذج الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية

لقد طورت العديد من نماذج التدخل المهني في إطار الممارسة العامة للخدمة الاجتماعية وصنفت تحت مسميات وقوائم تعد النماذج العلمية شكل من أشكال الممارسة المهنية الحديثة للتدخل المهني ، في الخدمة الاجتماعية والتي يمكن اعتبارها في الوقت الحاضر الأكثر انتشارا في ممارسة الخدمة الاجتماعية ، لأنها تتمتع بالمنطقية والوضوح .ولكل نموذج من هذه النماذج افتراضاته وأساليبه وكيفيه التعامل معه ، حيث يتم التدخل وفق تلك الافتراضات والأساليب التي يتعامل معها و**من هذه النماذج** : النموذج الإدراكي المعرفي الذي لاقى منذ ظهوره تأييدا واسعاً من الأخصائيين الاجتماعيين، نظراً لما يتمتع به من المنطقية والوضوح و نموذج التركيز على المهام الذي أنبثق عن الممارسة الميدانية ، ولم يعتمد على إطار نظري محدد ، النموذج السلوكي الذي يهدف إلى زيادة أنماط السلوك المرغوب فيه

والتقليل من أنماط السلوك غير المرغوب فيه وتعديل السلوك وتغيير السلوك ، نموذج الدور الاجتماعي الذي يمكن من خلاله فهم العلاقات والتفاعلات بين الناس ، وفهم وتفسير الظواهر الاجتماعية الأخرى داخل المجتمع ، نموذج النسقي الايكولوجي الذي يجمع ما بين النسق البيئي والنسق الأسرى ، والذي يدور محاوره حول الإنسان في البيئة ، ويرى الباحث من خلال هذه النماذج العلمية التي أثبتت وجودها من خلال خصائصها العلمية ومصداقيتها وتطورها التاريخي أنها هي الأساس في التعامل مع العملاء في الممارسة المهنية الحديثة للخدمة الاجتماعية ، وينصح الباحث باستخدامها في البحوث والرسائل العلمية لأنها تنير الطريق أمام البحاث ، حيث أن لكل نموذج من هذه النماذج خطوات أساسية وطرق التعامل ومزايا ونوع المشكلات التي يتعامل معها ،

الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية

مفهوم الممارسة المهنية :

تعرف الممارسة المهنية بأنها الإطار الذي يوفر للأخصائي الاجتماعي أساسا نظريا انتقائيا للممارسة المهنية حيث يتناول تغير البناء لكل مستوى من مستويات الممارسة من الفرد وحتى المجتمع(هاشم عبدالحميد ، 2008)، ويمكن تعريف الممارس المهني الذي يطبق العمل بالمؤسسات الاجتماعية الايوائية بأنه الشخص الذي اكتسب معارف الممارسة المهنية ومهاراتها على نطاق واسع دون الارتباط بإطار نظري معين أو طريقة معينة ،حيث يقوم بتقدير مشكلات العملاء وإيجاد الحلول لها بصورة شمولية متكاملة تتناول جميع الأنساق التي تنظمها هذه المشكلات(عبدالحميد ، 2008).

أهمية الممارسة المهنية تعتبر الممارسة المهنية من أهم وأحدث النماذج التي فرضت نفسها على ممارسة الخدمة الاجتماعية خلال الربع الأخير من القرن العشرين .حيث تمثل الممارسة اتجاه انتقائيا يبتعد عن النمط التقليدي للخدمة الاجتماعية الذي يقسمها إلى طرق أساسية مثل خدمة الفرد وخدمة الجماعة وتنظيم المجتمع ، ويعتبر مجلس تعليم الخدمة الاجتماعية في الولايات المتحدة الأمريكية أكبر هيئة علمية تمنح الاعتماد الأكاديمي العالمي لمعاهد وكليات الخدمة الاجتماعية في جميع أنحاء العالم ،وقد حدد التزام الكليات والمعاهد بتعليم الممارسة العامة في برامجها شرطا أساسيا للحصول على الاعتماد ،وقد بدأ تطبيق الممارسة العامة أي تكامل طرق الخدمة الاجتماعية في السبعينات عندما أكتشف الأخصائيون الاجتماعيون عدم فاعلية التعامل مع العملاء من خلال استخدام الطرق التقليدية .والأكثر من ذلك أنهم رأوا أن البرامج بين هذه الطرق تحتاج إلية عملية الممارسة المهنية ويرى العديد من العلماء في موسوعة الخدمة الاجتماعية أن ممارسة الخدمة الاجتماعية كأساس هي ممارسه عامة والمهنة تفرض نفسها على أنها تركز على التفاعل بين الإنسان والبيئة ، حيث تهتم بالعوامل التي تتراوح بين الحاجات الفردية والسياسات الاجتماعية

أهمية مؤسسات الرعاية الاجتماعية الايوائية :

تكمن أهمية المؤسسات الاجتماعية الايوائية في تحويل السياسات الاجتماعية إلى خدمات اجتماعية ملموسة ، وتعتبر المؤسسات الاجتماعية الإطار الذي تقدم من خلاله الرعاية الاجتماعية إلى الفئات المستحقة ، نتيجة لما يتعرض له الإنسان من أثار اجتماعية وبعض المشكلات التي تصاحب الإنسان ، وتقدم المؤسسات الاجتماعية خدمات مباشرة وخدمات غير مباشرة لأسر النزلاء حسب إمكانيات المؤسسة ، وذلك رغبة في تحسين الجو الأسرى الملائم للنزيل (هاشم عبد الحميد مرجع سابق)

أهداف مؤسسات الرعاية الاجتماعية الايوائية:

تعمل الخدمة الاجتماعية بطرقها وأساليبها الفنية على أساس أهدافها وفلسفتها ومبادئها ومعاييرها الأخلاقية في مجالاتها المختلفة ، وتهدف إلى المساهمة في إحداث تغيرات مرغوب فيها في الأفراد والجماعات والمجتمعات الاجتماعية ، وتساعد على تحقيق أفضل تكيف

ممكن للإنسان مع نفسه ومع بيئته الاجتماعية ، وذلك لتوفير اكبر قدر ممكن من السعادة له ، ويمارس الأخصائيون الاجتماعيون بعد تدريبهم وتخرجهم عملهم في المؤسسات الاجتماعية

أهداف متعددة : وهي الأهداف المرتبطة أو الناتجة عن الوظائف الأساسية في المؤسسة ، وهي التي ليس لها علاقة مباشرة بالأهداف العامة والخاصة بالمؤسسة وهده الأهداف لها علاقة بالإدارة والأيدلوجية العامة ، وهى أهداف وظيفية ترتبط بأغراض المؤسسة ، وأهداف علمية أو إجرائية تشير إلى الغايات النهائية من وراء تطبيق السياسات الخاصة بالمؤسسة(خاطر ، 1990)

خصائص مؤسسات الرعاية الاجتماعية الايوائية:

تتميز المؤسسات الاجتماعية الايوائية عن المؤسسات الأخرى حيث إنها تهتم بالنزلاء ، وتقدم لهم الخدمات والرعاية الصحية والاجتماعية والرعاية النفسية ، وتوفر لهم الأمن والاستقرار وتحافظ على سلامتهم ، وقد أوضح العالم(ماكس فيبر) أن المنظمة الاجتماعية تتميز بخاصيتين أساسيتين فهي من ناحية تعتبر تنظيماً ترابطياً ، ومن الناحية الأخرى أن المنظمة تمارس نشاط هادفاً ومتميزاً ، بالإضافة إلى أن أعضاء المؤسسة يملكون الوسائل التي تمكنهم من تحقيق مصلحة مشتركة ويحاولون إنجاز الأهداف بطريقة منظمة ومستمرة نسبياً (قوة القلوب ، 2000)

دور الخدمة الاجتماعية في مؤسسات الرعاية الاجتماعية

تعتبر الخدمة الاجتماعية من المهن الأساسية التي تمارس في مجال الرعاية الاجتماعية وتسعى إلى تحقيق أهدافها في مؤسسات الرعاية الاجتماعية الايوائية حيث إنها مهنة إنسانية تقدم خدماتها إلى المحتاجين من الناس في ضوء أيدلوجية المجتمع ، وتضم هذه المهنة العديد من التخصصات العلمية، وتشغل مركزاً متميزاً عن المهن الأخرى (عبدالعالى ، 2000) يكمن دور الخدمة الاجتماعية في مؤسسات الرعاية الاجتماعية في الاتي :

1- تعمل على مساعدة الأفراد والجماعات داخل مؤسسات الرعاية الاجتماعية الايوائية .

2- تعمل هده المهنة على استخدام الأساليب الديمقراطية في التعامل مع النزلاء .

3- تعمل على تنمية المعارف والعلوم والمهارات للأخصائي الاجتماعي الممارس

4- تعمل الخدمة الاجتماعية على تطبيق المبادئ والنظريات العلمية ونماذج الممارسة المهنية .

5- تعمل الخدمة الاجتماعية تنمية وتدعيم العلاقات بين الأعضاء والنزلاء في مؤسسات الرعاية الاجتماعية الايوائية .

6- تعمل على تأهيل الأخصائيين الاجتماعين وتزويدهم بكل ما هو جديد في المهنة

الأساليب المنهجية للبحث :

تتعدد الأساليب المنهجية المستخدمة في البحث العلمي ، وتعتبر هذه الأساليب هي المرآة التي توضح للباحث إجراء الدراسة الميدانية ، حيث من خلال هذه الأساليب يتعرف الباحث على مجتمع البحث والأسلوب ألذي يجب أن يتبعه في خطوات بحثه ،إما أن تكون عينة من مجتمع البحث يتم تطبيق البحث عليهم أو المسح الشامل لمجتمع البحث ،ويستطيع الباحث من خلال مجتمع البحث آن يحدد المنهج المناسب للبحث الميدانى الذي يوضح فيه نوع ووصف الدراسة،(محمد شفيق، 1999)ومن خلال مجتمع البحث يستطيع الباحث تحديد مجالات البحث وتعريفها وتوضيحها ،المتمثلة في المجال المكاني والمجال الزماني والمجال الموضوعي ، حيث تعتبر هذه المجالات الإطار الذي يوضح للباحث إجراءات البحث وتنظيمه ، وتعتبر هذه أهم الخطوات المنهجية في البحوث الاجتماعية ، التي يتوقف عليها البحث وأنظمته وكفاءته ونتائجه ، وتتضمن الأساليب المنهجية أيضا أداة جمع البيانات التي تعتبر هي الأساس في جمع

البيانات ، ويتم تحديدها من قبل الباحث حيث توجد العديد من الأدوات لجمع البيانات نذكر منها المقابلة والملاحظة والاستبيان وغيرها . وبما أن هذا البحث ميداني ،فإن الباحث يركز على الأدوات المناسبة لجمع البيانات ، ومن خلال اطلاع الباحث على الدراسات السابقة ، والإطار النظري للبحث ، رأى أن أداة جمع البيانات المناسبة هي استمارة الاستبيان التي توضح تساؤلات الدراسة أو البحث ، وفق محاور عديدة ، تتطلب الإجابة عليها من المبحوثين إجابة صادقة ، ومن خلال هذا البحث الميداني نود التعرف على بعض البرامج التي تقدم في مؤسسات الرعاية الاجتماعية المختلفة ،والتي نسعى إلى تطويرها .

وفيما يلي الأساليب المنهجية المستخدمة في هذا البحث :

أولا : نوع البحث ومنهجه :

يأتي هذا البحث من ضمن البحوث الوصفية التي تقوم على دراسة الحقائق الراهنة المتعلقة بطبيعة الظاهرة أو المشكلة أو الموقف ،فقد اختار الباحث المنهج الوصفي لهذا البحث الميداني لأنه الأكثر ملائمة لمثل هذه الدراسات، حيث يوضح الظاهرة ويصفها كما هي وصفا دقيقا ، تم يعبر عنها فيما بعد تعبيرا كمياً وكيفيا مع قدر كبير من التفسير للبيانات المجمعة، وهو أكثر المناهج استخداماً في البحوث الاجتماعية (عبد الباقى، 1974)

ثانياً : مجتمع البحث :

يتمثل مجتمع البحث في جميع نزلاء مؤسسة رعاية البنين والبنات الواقعة في حيز النطاق الجغرافي والحدود الإدارية لمدينة طرابلس ، وعددهم (46) ذكور (12) بنات اتناء اعداد البحث

ثالثاً: أسلوب جمع البيانات :

تم إتباع أسلوب المسح الشامل لمجتمع البحث .

رابعاً : الأدوات المستخدمة في البحث: يعتمد هذا البحث على الاستبيان والتقارير والنشرات الدورية والمقابلة .

خامساً / مجالات البحث :

أ – المجال المكاني:

طبق هذا البحث الميداني داخل نطاق مؤسسة رعاية البنين والبنات الايوائية بمدينة طرابلس .

ب المجال الزماني: ويقصد به الوقت ألذى أستغرقه الباحث في إجراء البحث بجانبيه النظري والعملي.

في20 / 2 /2019 وحتى تاريخ 20 / 8 / 2019 م.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث :

وقد أستخدم الباحث الأساليب الإحصائية الآتية :

1– التوزيع التكراري – المتوسط الحسابي –الانحراف المعياري اختبار T حيث ارتباط يرسون– الوزن الحسابي المرجح – كاف تربيع

نتائج البحث :

- بينت نتائج البحث الضعف في تقديم برامج التدريب والتأهيل .
- –بينت نتائج البحث عدم وجود الانشطة الترفيهية بالمؤسسة .
- بينت نتائج البحث عدم وجود اماكن للصلاة .

- بينت نتائج البحث ضعف الخدمات الصحية .
- بينت نتائج البحث عرض النزلاء لا نواع كبيرة من العقاب عند ارتكاب الاخطاء .
- بين بينت نتائج البحث ت نتائج البحث عدم توفر العدد الكافي من الاخصائيين الاجتماعيين .
- بينت نتائج البحث عدم توفر حوافز مادية تشجيعية للنزلاء .
- بينت نتائج البحث عدم وجود توعية دينية .
- بينت نتائج البحث تقوم المؤسسة بتوفير التغذية والملابس للنزلاء .
- بينت نتائج البحث عدم وجود انشطة ثقافية .
- بينت نتائج البحث عدم وجود تواصل وزيارات بين المؤسسات .
- بينت نتائج البحث عدم السماح للنزلاء بالخروج من المؤسسة في الفترة الليلية .

التوصيات والمقترحات

أ-: التوصيات :

- يوصى الباحث بالاهتمام بنزلاء المؤسسات الاجتماعية .
- يوصى الباحث بتقديم الخدمات الصحية والتعليمية لنزلاء المؤسسات الاجتماعية
- يوصى الباحث بتعيين عناصر جديدة من الأخصائيين الاجتماعيين من فئة الذكور للعمل بمؤسسات الرعاية الاجتماعية الايوائية لسد العجز القائم حالياً بالمؤسسات الاجتماعية بعد التأكد من مؤهلاتهم العلمية
- الاهتمام الأخصائي الاجتماعي الممارس، وتزويده بكل ما هو جديد في مهنة الخدمة الاجتماعية وإشراكه في القرارات التي تسهم في الارتقاء بالمؤسسة .
- تحفيز وتشجيع الأخصائيين الممارسين بمؤسسات الرعاية الاجتماعية الايوائية على الأنشطة التي يقومون بها من أجل الرقى بالمؤسسات الاجتماعية .

ب: المقترحات –

- إجراء البحوث العلمية التي تسهم في معالجة قضايا وأمور مؤسسات الرعاية الاجتماعية الايوائية .
- إجراء ندوات علمية ومحاضرات تثقيفية للأخصائي الاجتماعي الممارس للخدمة الاجتماعية في مؤسسات الرعاية الاجتماعية الايوائية .
- تنظيم المؤتمرات العلمية التي تتعلق بالممارسة المهنية داخل مؤسسات الرعاية الاجتماعية الايوائية .
- رسم سياسة لمؤسسات الرعاية الاجتماعية الايوائية متضمنة الدور الفاعل للأخصائي الاجتماعي الممارس للخدمة الاجتماعية بالمؤسسات الاجتماعية .

المراجع التي تم الاستعانة بها :

1. السيد عبد الحميد عطية ، هناء حافظ البدوي ، الخدمة الاجتماعية ومجالاتها التطبيقية ، الإسكندرية ، المكتب الجامعي الحديث ، 1998
2. أحمد مصطفى خاطر ، الإدارة وتقويم الرعاية الاجتماعية ، الإسكندرية ، المكتب الجامعي الحديث، 1990.
3. السيد عبد الحميد ،سلمى محمود، النظرية والتطبيق في طريق العمل مع الجماعات وعمليتي الإشراف والتقويم ،الإسكندرية المكتب الجامعي الحديث ،1990

4. الفاروق زكى يونس ، التغير الاجتماعي والخدمة الاجتماعية ، القاهرة ، عالم الكتب ، 1978.
5. عقيل حسين عقيل ،وحيدة على الهادي ،خدمة الفرد قيم وحداثة ، طرابلس ،منشورات جامعة الفاتح سابقا ،2006 .
6. هشام سيد عبد الحميد ، المدخل إلى الممارسة العامة غي الخدمة الاجتماعية ،مصر ، غير مبينة دار النشر ، 2008،
7. محمد جمال الدين احمد ، تشريعات الطفولة في مصر ، دراسة متصلة باليونيسيف ، 1984.
8. محمد شفيق ، البحث العلمي الخطوات المنهجية لأعداد البحوث الاجتماعية الإسكندرية ، المكتب الجامعي الحديث ،1999.
9. عمران محمد القبيب ، بعنوان اتجاهات الطفل الليبي نحو الرعاية المؤسسية ،رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية العلوم الاجتماعية ، جامعة الفاتح (سابقا ً) ، طرابلس، 1998م.
10. محمد المهدي الحجاجي ، مشكلات المسنين الاجتماعية والنفسية ،ودور المؤسسات الايوائية في مواجهتها، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الفاتح (سابقا ً) ،2000م.
11. مرعى منصور المنتصر ، دور المؤسسات الايوائية البديلة في تقديم الخدمات للأطفال النزلاء ، رسالة ماجستير غير منشورة ، أكاديمية الدراسات العليا ، طرابلس ،2006، 2007م.
12. على محمد دغيم ، أساليب التنشئة الاجتماعية المتبعة في دور الرعاية الاجتماعية (الطفل والبنين والبنات) رسالة ماجستير غير منشورة ،أكاديمية الدراسات العليا ، طرابلس ، 2007م.
13. زيدان عبد الباقي ، قواعد البحث العلمي ، القاهرة ، مكتبة السعادة ،1974 .
14. قوة القلوب محمد فريد ، تنظيم المجتمع في الخدمة الاجتماعية ، الإسكندرية ، المكتب الجامعي الحديث ، 2000.
15. رضاء عبد العالي وآخرون ،الرعاية الاجتماعية والخدمة الاجتماعية ،مصر ، جامعة حلوان ،كلية الخدمة الاجتماعية ، مجموعة النيل العربية للنشر والتوزيع ، 2000 .
16. سليمان الدليمي ، الرعاية الاجتماعية نظريات وتطبيقات ، زليتن ، ليبيا ، دار الحداثة والتراث،1988 .

دعوى تعويض المريض على الطبيب في الفقه الإسلامي والقانون الليبي " دراسة فقهية قانونية"

اسم الباحث/ إبراهيم صالح فرج الله عضو هيئة تدريس بجامعة سبها كلية التربية براك الشاطئ

ملخص

دعوى تعويض المريض على الطبيب في الفقه الإسلامي والقانون الليبي. عالجت الدراسة مسألة مهمة من مسائل الفقه الإسلامي والقانون المدني بعض الأخطاء الذي يرتكبها الطبيب مع المريض أثناء علاجه ، وقد يترتب عنها ضرراً، عمداً كان أو تقصيرا أو إهمالاً الذي يوصل المتضرر للمطالبة بالتعويض، فتسبب ذلك رفع الدعاوى أمام القضاة للمحاكم مطالبة بالتعويض بسبب الأخطاء المرتكبة المكلِفة بسبب لعدم قيامهم بالعناية المطلوبة، فجاءت الدراسة متضمنة هذا الموضوع من الناحية الشرعية والقانونية مع بيان الأحكام وما يترتب عليها، وقد توصلت الدراسة لعدة نتائج من أهمها : أن كل من ليس له علاقة بالطب والتطبيب فنتج ضرر دون تعدي فهو ضامن، وأن كل من علم بجهل الطبيب وعالجه وتسبب بتلف فلا ضمان عليه ، وقد سلطت الدراسة الضوء على مسألة معاصرة مرتبطة بحياة الفرد والجماعة؛ سداً للفراغ التشريعي في بعض الأنظمة والقوانين . واعتماد نصوص معاصرة تتماشى مع التشريع الإسلامي والواقع المعاصر، كالقوانين التي تُقر التعويض بشكل شرعي لدفع الضرر وجبراً له، بعيداً عن الفكر الغربي الذي يسلع في الإنسان كما يشاء حتى يخرجه من آدميته.

الكلمات المفتاحية الدعوى –التعويض –المريض –الطبيب

المقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين، وعلى آله وصحبه الطيبين الطاهرين وبعد: لا خلاف بين الفقهاء في أن تعريض النفس لِخطر الهلاك محرّم؛ لأن حفظها من أهم مقاصد الشريعة، فجاءت النصوص تُبرهن على حفظها والمحافظة عليها، كحثها على التداوي والترغيب فيه، سواء كان العلاجي، أو الوقائي، ونهى عن الإلقاء بها إلى التهلكة، بل أمر بالإحسان إليها، وقد امتن الله عز وجل على عباده بنعمة الصحة وسلامة البدن، ومن الأصناف التي جاءت السنة المطهرة بذكرها ما ورد عن الشافعي–رحمه الله–صنفان لا غنى للناس عنهما العلماء لأديانهم والأطباء لأبدانهم" فمن هنا جاء النداء الرباني للأطباء وغيرهم، وكل من أنقذ نفساً بشرية يصنفون من أصحاب المهن الشريفة لإنقاذهم الأنفس قدر الإمكان من خلال العناية بهم، فتنقذ المريض من حرق الجروح والآلام والأضرار، غير أن الطبيب قد يخطئ بصرف دواء للمريض فيؤدي به لازدياد المرض، أو يعرض حياته للخطر، أو زيادة في تكلفة العلاج والدفع للمستشفى أكثر مما هو المتوقع، أو المتفق عليه، فيطرأ المريض أحياناً لرفع دعوى تعويض بسبب الخطأ الذي تسبب فيه.

إن كثيراً من الناس قد لا يشفى بما يصفه له الطبيب من الدواء، وقد يستعمل المريض الدواء فيكون سبباً من أسباب هلاكه وموته بسبب الغلط الذي ارتكبه الطبيب بخطئه وسكن المقابر، والذي يعنينا هنا المريض الذي بقيَ على قيد الحياة وقد تأزمت حالته المرضية بسبب الخطأ الطبي الذي تعاطاه، إما بجهل الطبيب، أو تقصيره، أو إهماله.

ومع التطور العلمي في مجال الطب فإن المسؤولية القانونية في هذا العصر لاقت اهتماماً كبيراً لم تجده في غيرها من العصور، حيث يلزم الطبيب أمام المريض بأن يقوم تجاهه بعناية فائقة، وفي حال تقصيره بالعناية المطلوبة، أو إهمال مريضه، أو قصر في مداواته فيجب مساءلته شرعاً وقانوناً، فلذا جاء النظام الشرعي والوضعي لحماية الإنسان لتحقق الغاية من الحياة وهي عبادة الله في الكون،

ويستقر في راحة وطمأنينة وحماية الأنفس من الهلاك، ووجوب التعويض على من تسبب في هلاك نفس بشرية شريطة أن يترك فيه التقدير للقاضي.

مشكلة الدراسة:

تكمن مشكلة البحث في صور تعارض بعض الأدلة في الأوجه التي تلزم الضمان بسبب خطأ الطبيب، وبين الأدلة التي لا توجبه، وهل يسأل الطبيب عن أي خطأ أم مقصور على الخطأ الفاحش الذي لا تقره أصول فن الطب وأهل العمل به؟

أسئلة البحث وتشمل يما يلي:

1. ما المقصود بدعوى تعويض الخطأ الطبي عند الفقهاء وأهل القانون؟
2. هل يعتبر حق المريض عما أصابه من ضرر حق شخصي أم حق مالي؟
3. هل الخطأ الطبي يكن سبباً للتعويض أم يعوض عن الضرر الذي تسبب فيه؟
4. هل يحق للمريض رفع دعوى تعويض على طبيبه الذي تسبب له بضرر بسبب خطأ طبي إهمالاً كان أو تقصيراً؟
5. هل يترتب عن الأخطاء الطبية مسؤولية قانونية تلزمه التعويض؟
6. هل يجوز التعويض عن الخطأ الطبي في الفقه والقانون؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في فكرة احترام الحياة الإنسانة، وتتمثل في المجال الطبي في الحفاظ على حياة المريض وسلامته، وعلى الطبيب أن يلتزم بمراعاتها في علاقته بمريضه، ويعتبر الإخلال بهذه الالتزامات خطأ يتحقق به مساءلته قانونياَ متى توافرت العناصر الأخرى للمسؤولية.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى احترام البعد الإنساني في مجال ممارسة الأعمال الطبية، باعتبار الأخطاء متصلة اتصالاً وثيقاً بالعمل الطبي، كما تهدف لنشر الوعي الشرعي والطبي، وتضمن إهمال الطبيب في حالتي التعدي والتقصير وتعمد التطبيب المطلوب.

الدراسات السابقة:

لم يجد الباحث دراسات مستقلة تدرس موضوع رفع دعوى المريض على الطبيب إلا ما تناوله الباحثين والكتاب في بعض مصنفاتهم، لا سيما المراجع القانونية التي اهتمت بهذا الموضوع مسترشدين بالنصوص الشرعية والقانونية، ومع هذا سنذكر بعض المراجع والمصادر التي أشارت له في بعض مصنفاتها.

1- الدعوى القضائية بين الشريعة والأنظمة الوضعية / إعداد سليمان بن أحمد العليوي، مكتبة التوبة، ط1، 1433هـ - 2012م، حيث تُحدث في الكتاب على نبذة مختصرة عن تاريخ القضاء في عصوره المختلفة ، وعن الدعوى عند الفقهاء ، وأركانها غير أنه لم يتطرق لمسألة كيفية رفع الدعوى من قِبل المريض على الطبيب هذا ما سنتحدث عنه في هذا البحث بمشيئة الله تعالى.

2- العوامل المؤثرة في تقدير التعويض عن الفعل الضار دراسة مقارنة ، د. إبراهيم صالح عطية الجبوري ، منشورات الحلبي الحقوقية 1 2013، حيث تناول الكتاب المصطلحات القانونية مشيرا إلى بعض المصطلحات الفقهية وقد تناول الموضوع من الناحيتين الفقهية والقانونية بشكل عام غير أن مسألة الدعوى على الطبيب لم تُأصّل بشكل واضح هذا ما نريد أن ادرسه بشكل واسع ومنضبط.

3- المسؤولية المدنية في المجال الطبي دراسة مقارنة بين القانون والشريعة الإسلامية، د. أنس محمد عبد الغفار، تقديم / حمدي السيد، حيث درس الباحث وألمّ بجميع ما يتعلق بالمجال الطبي والقانون المصري وبعض الأحكام الشرعية أما في دراستي تحال الاقتصار على الجانب الشرعي ومواد القانون الليبي.

أما الجديد في دراستي التي يميزها عن سابقاتها، هو تناولي دعوى التعويض للمريض على الطبيب في حال الضرر في الفقه الإسلامي والقانوني المدني الليبي، وبيان النصوص التي حكمت بالتعويض من غيرها، وتوضيح النظرة التأصيلية للمسألة بتتبع المصادر الفقهية القديمة والحديثة باستقراء الموضوع بأسلوب يتمشى مع هذا العصر ورفع الدعوى على الطبيب إن تبين إهماله وتقصيره.

منهج البحث

وقد اتُبع في هذه الدراسة المنهج الاستقرائي التحليلي والمقارن، وذلك باستقراء كل ما يتعلق بدعوى المريض، وبيان الأحكام التي تترتب عليه من الناحية الشرعية والقانونية، للوصول إلى الرأي الراجح وتحليل المواد القانونية المتعلقة به والآثار المترتب على دعواه، مع بيان موقف القانون الليبي حتى نصل إلى أفضل الآراء من الفقهاء ليستفيد منها فقهاء القانون.

خطة البحث:

ينقسم البحث إلى مبحثين وكل مبحث يحوي عدة مطالب وخاتمة تشمل أهم النتائج التوصيات.

المبحث الأول: مفهوم دعوى تعويض المريض، والخطأ الطبي وبيان صوره.

المطلب الأول: تعريف دعوى التعويض، والخطأ الطبي.

المطلب الثاني: صور الخطأ الطبي.

المبحث الثاني: التأصيل الفقهي لضرر الطبيب على المريض

المطلب الأول: ضمان الجناية.

المطلب الثاني: التطبيقات الفقهية والعلمية للمسؤولية الطبية.

وخاتمة ويتناول فيها الباحث أهم النتائج والتوصيات.

هذا: فإن كنت قد وفقت فمن الله وإن كانت الأخرى فحسبي إنني اجتهدت وبذلت الجهد الذي وسع لي ونسأله تعالى أن يجعل هذا العمل خالصا لوجهه الكريم وصلى الله على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

المبحث الأول: مفهوم دعوى تعويض المريض وبيان صوره.

المطلب الأول: تعريف دعوى التعويض والخطأ الطبي.

الفرع الأول: الدعوى لغة: فالدعوى في لغة العرب: اسم منَ الِادِّعَاءُ، وتجمع على دَعَاوَى بكسر الواو وفتحها، وهي اسم ما يدعى، وتطلق على الطلب فهي: طلب الشـــيء زاعماً ملكه، وادعى الشـــيء إذا زعم أنه له، وهو أَنْ تَدَّعِيَ حَقًّا لك أَوْ لغيرك؛ تَقُولُ: ادَّعَى حَقًّا، أَوْ بَاطِلًا (فارس 1979م ج5/ص126).

أما التعويض في الشريعة: هو المال الذي يحكم به على من أوقع ضرراً على غيره، والضرر: "هو إلحاق مفسدة بالآخرين، أو هو أذى يلحق بالشخص سواء كان في ماله، أم جسمه، أم عرضه، أم عاطفته (أشرف أحمد 2018 ص 11)، وقد سبب له خسارة مالية سواء بالنقص، أو التلف المادي، أو بنقص المنافع، أو زوال بعض الأوصاف (الزحيلي 1998م ص4).

تعريف دعوى التعويض عند الفقهاء.

لم يعرِّف الفقهاء –رحمهم الله تعالى دعوى التعويض كمصطلح مركب بوضع تعريف محددة لبيان معنها، وإنما تطرقوا لاحتساب التعويض عند تعرضهم للحديث عن المتلفات والمغصوبات المذكورة في كتب الفقه، واقتصروا في كتبهم على بيان معنى الدعوى والضمان في أبواب مخصصة.

أما علماء القانون فيعرفون دعوى التعويض بأنها: " وسيلة قضائية يستطيع بها المتضرر الحصول على التعويض من جراء الإصابة التي لحقت به ونتج عنه ضرراً مادياً أو أدبياً عن طريق إقامة دعوى للحصول على التعويض المناسب من جراء هذا الضرر إذا لم يسلم به قانوناً"(محمد عوض ص206-207) .

أو هي الوسيلة القضائية التي يستطيع المتضرر عن طريقها الحصول من المسؤول عن تعويض الضرر الذي أصابه، إذا لم يسلم به قانوناً، وأنه يجب أن يثبت أنه صاحب الحق الذي وقع الضرر مساساً به، وإلا كانت دعواه غير مقبولة (أنس عبد الغفار 2010م ص225).

يتضح مما سبق أنّ دعوى التعويض عند فقهاء القانون عبارة عن دعوى يرفعها المتضرر أو صاحب الشأن بهدف المطالبة بتعويض عن ضرر أصابه نتيجة عمل صادر عن جهة معتبرة أو أشخاص حتى يتسنى له الحصول على حقه من الضرر بتعويض يجبر خاطره والله أعلم.

الفرع الثاني: تعريف الخطأ الطبي فهو عبارة عن فعل أو قول يصدر عن الإنسان بغير قصده بسبب ترك التثبت عند مباشرة أمر مقصود (أنس عبد الغفار 2010م ص225) وعرفه آخرون بأنه " وقوع الشيء على خلاف ما أريد (الحصني 185).كما عرف الخطأ الطبي من خلال العرف المتعارف عليه بين الفقه والقضاء بأنه: "عبارة عن أخطأ يتم ارتكابها في المجال الطبي نتيجة انعدام الخبرة، أو الكفاءة من قِبل الطبيب الممارس أو نتيجة ممارسة عملية أو طريقة حديثة في الفحص أو التشخيص أو العلاج"(أنس عبد الغفار ص229) ومن الجدير بالذكر أن التعدي في الفقه الإسلامي يقابل الخطأ في القانون المدني، ويعتبر التعدي شرط لوجوب الضمان سواء أكانت الأضرار بالمباشرة أو بالتسبب. فمن خلال التعريف يتضح أن خطأ الطبيب ليس كخطأ الشخص العادي، وهذا ما يميز المسؤولية الطبية عن غيرها.

المطلب الثاني: صور الخطأ الطبي.

هناك عدة صور: متعلقة بالخطأ الطبي، فمنها ما يتعلق بالعمل الطبي ذاته، ومنها ما يتعلق بمن يمارس العمل الطبي، ويمكن تناولها من خلال الفروع الآتية:

الفرع الأول: الخطأ المادي أو العادي: ويراد به الخطأ الذي لا صلة له بالأصول الفنية للمهنة كالإهمال، وعدم الاحتراز اللذين يمكن أن يصدرا عن أي شخص أو ما يصدر من الطبيب كغيره من الناس (رضا متولي 2017م ص35) أو هو إخلال الطبيب بواجب الحيطة والحذر العامة، أو أنه الخطأ الذي لا يتعلق بصفة الطب ، بالرغم من وقوعه من الطبيب أثناء مزاولته مهنته، ومن الأمثلة على ذلك : الطبيب(الفارابي 1987م 170/1، الكفوي ج1/ص580)، الذي يجرح المريض في العضو السليم بدلاً من العضو المريض ، وعدم تثبت المريض كما ينبغي على طاولة العمليات أو الفحص، أو عدم تأكد طبيب التخدير من محتوى أي زجاجة الدواء التي يستعملها في حقن المريض ، أو تحرير الوصفة بطريقة لا تسهل قراءتها ، أو إهمال الطبيب في الفحص المسبق لإجراء العمليات ،أو إغفال الطبيب تعقيم الأدوات الجراحية قبل إجراء العملية أو نسيان الطبيب بعض الآلات في بطن المريض، أو هجر المريض أو إفشاء سره أو عدم إعلامه أو عدم الحصول على رضاه.

وقد ورد عن رَسُولُ اللَّهِ –صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ أنه قال: «مَنْ تَطَبَّبَ وَلَمْ يُعْلَمْ مِنْهُ قَبْلَ ذَلِكَ طِبٌّ، فَهُوَ ضَامِنٌ (النسائي 2001م ج6/ ص336). فمن خلال الحديث النبوي الشريف يتضح أنه من تطبب وهو غير طبيب كان مسؤولاً عن عمله، فإن قصد العدوان والإضرار فهو متعمد، وإن لم يقصد الإضرار بالمريض ولا العدوان فهو مخطئ على رأي ومتعمد على رأي، والرأي الأول هو الراجح.

1– الخطأ الفني أو المهني: هو الذي يصدر من الطبيب باعتباره من أهل الفن الطبي، ويتحدد هذا الخطأ بالرجوع إلى القواعد العلمية والفنية ويتمثل الخطأ في الخروج على الأصول الفنية للمهنة، ومخالفة قواعد العلم.

ويرجع الخطأ إلى أمرين هما: أ–الجهل بالقواعد المهنية والأصول العلمية أو تطبيقها تطبيقا غير سليم،

ب–سوء التقدير في الحالات التي يترك فيها مجال للتقدير، كالطبيب الذي يهمل في إجراء فحص عادى، فأدى به للوصول إلى تشخيص خاطئ (أنس عبد الغفارص256).

الفرع الثاني: الأخطاء الطبية المتعلقة بمن يمارس العمل الطبي وله صورتان أحدهما الخطأ الفردي للطبيب، والثانية خطأ الفريق الطبي.

أولا: الخطأ الفردي للطبيب، لهذا النوع صورتان أن يصدر الأمر من الطبيب للمساعدين غير صحيح للقيام بعمل معين ويترتب عليه ضرر بالمريض فيكون الخطأ هو خطأ الطبيب.

الصورة الثانية: أن يصدر الطبيب أمراً صحيحاً وينفذه المساعد بطريقة سيئة فهنا يسأل الطبيب لعدم حضوره أثناء تنفيذ مساعده لما أصدره إليه من أوامر كإصدار أوامر من أخصائي التخدير إلى ممرض متخصص في التخدير يجب أن يتم تنفيذه في حضوره وتحت رقابته المباشرة، طالما أن الذي يقوم بالعمل مجرد مساعد طبي.

المبحث الثاني: التأصيل الفقهي لضرر الطبيب على المريض.

المطلب الأول: ضمان الجناية.

ذكر بعض فقهاء الشريعة الحالات التي يضمن فيها الطبيب والحالات التي لا يضمن فيها، ويمكن حصر أقوالهم حول جناية الطبيب وتضمينه من خلال الفروع الآتية:

الفرع الأول: الجناية التي يضمن فيها الطبيب.

ذهب جمهور الفقهاء من الحنفية(السرخسي 1993م ج 16/ص11) والمالكية (القيرواني ج13/ص 509)، وألا تجني يده فلا يتجاوز ما أذن له فيه، ففي هذه الحالة لا يضمن الطبيب باتفاق الأئمة. كما اتفقوا على أن لا يكون الطبيب حاذقاً، بل يكون متطبباً جاهلاً، وفيها أمران:

–ألا يعلم المريض بعدم حذقه بل ظن حذقه، ففي هذه المسألة يضمن الطبيب باتفاقهم:

يقول ابن رشد: (ولا خلاف في أنه إذا لم يكن من أهل الطب أنه يضمن؛ لأنه متعد) (ابن رشد 2004م ج4/ص200). وقال الحنابلة: يعد الطبيب ضامناً في حال عدم حذقه سواء في الصناعة، أو في إزالة غشاوة العيون أو غيرهما، حيث قالوا: إن على الحجام والختان والبزاغ وهو البيطار والطبيب ضمان مع عدم معرفة الحذق منهم؛ لأنهم إذا لم يكن فيهم حذق لم يحل لهم مباشرة القطع ولا التداوي لما فيه من الخطر المؤدي إلى التلف وذلك لا يقتضي نفي الضمان بل وجوبه (التنوخي2003م /ص780).

استدل أصحاب هذا القول بما يلي:

1. أن الطبيب إذا عالج بدون إذن المريض أو وليه، فإن ذلك يُعدُّ تعدياً على المريض؛ لعدم الإذن فيضمن.

مناقشة هذا الدليل: وقد ناقش ابن القيم هذا الرأي حيث يقول: العدوان وعدمه إنما يرجع إلى فعله هو، فلا أثر للإذن وعدمه فيه (ملتقى أهل الحديث ص195).

2. أن الأصل إيجاب الضمان ، فإذا أذن المكلف كان مسقطاً لحقه بذلك الإذن ، وإذا لم يأذن بقي حكم الأصل الموجب للتضمين. ونوقش: بعدم التسليم بأن الأصل إيجاب الضمان إلا إذا تعدى الطبيب أو فرط في أثناء المداواة. وقد استدل الائمة على ما ذهبوا إليه من الكتاب والسنة والمعقول بما يأتي: أما من الكتاب قوله تعالى: ﴿فَلَا عُدْوَانَ إِلَّا عَلَى الظَّالِمِينَ﴾ (البقرة / الآية 193) فوجه الدلالة من الآية الكريمة: أن الأصل في التعدي: وجوب الضمان ، ويدخل في ذلك الطبيب إذا لم يكن حاذقاً. وورد في السنة: ما رواه عبدالله بن عمرو بن العاص –رضي الله عنهما– أن رسول الله –صلى الله عليه وسلم– قال:" من تطبب وهو لا يعلم منه طب، فهو ضامن" وقال ابن القيم: وقوله "من تطبب" ولم يقل من طبّ؛ يدل اللفظ على تكلف الشيء والدخول فيه بعسر وكلفة. أما من المعقول: فإن الطبيب إذا لم يكن حاذقاً وعارفاً بالطب لم يحل له مباشرة العلاج بالقطع وغيره، وإذا كان فعلاً محرماً؛ لعدم الإذن له بالفعل، فيضمن سرايته(ملتقى أهل الحديث ص 17). قال الشيخ محمد بن إبراهيم–رحمه الله–:" إن كان المريض يعلم منه أنه جاهل لا علم له بالطب، وأذن له في معالجته مقدماً على ما يحصل منه، وهو بالغ، عاقل: فلا ضمان على الطبيب في هذه الحالة".

ويقول الدكتور البار" ويعاقب الطبيب الجاهل الذي مارس الطب بدون إذن الشارع، ولي الأمر أو الجهة الرسمية، التي ترخص بممارسة المهنة، عقوبة له على مخالفته وممارسته للطب بدون إذن، إذا أصاب العليل وضرّه بجهله، فإن إذن المريض لا يعفيه من الضمان؛ لأنه قد غرّ المريض وظنه عارفاً بالطب، وعليه عقوبتان: عقوبة ممارسة الطب بدون إذن، وعقوبة ضمان ما أصاب العليل من الضرر". وقد نص المشرع الليبي في المادة الثالثة والعشرين من القانون يحظر ممارسة أي عمل من أعمال المهن الطبية والمهن المرتبطة بها بدون ترخيص بذلك من الجهات المختصة، ولا يجوز الجمع بين أي من تلك المهن ومهنة أخرى، كما لا يجوز للمرخص له مزاولة المهنة إلا في حدود تخصصه، ولا يسري ذلك في حالة إذا لم يوجد أخصائي أو كان هناك خطر على حياة المريض ولا يجوز الجمع بين أي من تلك المهن ومهنة أخرى. كما لا يجوز للمرخص له مزاولة المهنة إلا في حدود تخصصه، ولا يسري ذلك في حالة إذا لم يوجد أخصائي أو كان هناك خطر على حياة المريض. وقد نص المشرع الليبي في المادة السادسة والثلاثون على عقوبته بالسجن لمدة ستة أشهر وبغرامة لا تجاوز خمسمائة دينار.

الفرع الثاني: الجناية التي لا يضمن فيها الطبيب.

يقول ابن حزم وابن القيم رحمهما الله تعالى –إن الطبيب لا يضمن، واحتجوا على ذلك من الكتاب، والسنة، والمعقول.

أولاً: من الكتاب قوله تعالى: ﴿ مَا عَلَى الْمُحْسِنِينَ مِنْ سَبِيلٍ وَاللَّهُ غَفُورٌ رَحِيمٌ﴾(التوبة / الآية 91).

وجه الدلالة: أن الطبيب إذا عالج بدون إذن المريض أو وليه، ولم يتعد في علاجه فهو محسن بفعله، فلا ضمان عليه. ثانياً من السنة – قول النبي –صلى الله عليه وسلم–: "ما أنزل الله داء إلا أنزل له شفاء"(البخاري ج 7/ص 122)، فالطبيب ممثل لأمر الشرع بمداواته، ولو بغير إذنه.

ثالثاً: من المعقول–إن الطبيب إذا عالج بدون إذن ولي المريض، فإنه إذا كان متعدياً، فلا أثر لإذن الولي في إسقاط الضمان، وإن لم يكن معتدياً فلا وجه لضمانه، أما إذا عالج بدون إذن المكلف، أو ولي غير المكلف فإنه يضمن ما حصل بسبب مداواته من تلف.

المطلب الثاني: التطبيقات الفقهية والعملية للمسؤولية الطبية.

الفرع الأول: بعض التطبيقات التي يضمن فيها الطبيب أثناء الجناية.

ذكر بعض الفقهاء بعض التطبيقات التي يضمن فيها الطبيب؛ وذلك إذا كان حاذقاً، وقد أذن له، وأعطى الصنعة حقها، لكنه أخطأ فأتلف نفساً، أو عضواً، أو منفعة، ويندرج تحتها أمران وهما تعدي الطبيب أو تفريطه.

وضابط التعدي الذي استندوا عليه هو فعل ما لا يجوز، كأن يزيد في قدر المواد المخدرة، أو يقطع في غير محل القطع، أو بآلة غير صالحة ونحو ذلك.

وضابط التفريط: ترك ما يجب مثل: أن يقتصر على بعض النظر في حالة المريض، أو بعض العلاج، أو يختار مخدراً ضعيف التأثير، ونحو ذلك، وهذا يضمن باتفاق الأئمة.

وقد وردت عدة أمثلة تبين من خلالها ضمان الطبيب أثناء الجناية، سواء تعدياً أو تقصيراً أثناء تأدية الطبيب عمله، قد لا يتعد، إلا في أثناء الجراحة إذا تسبب في قطع عضواً تالفاً من مفصله يضمن تلك الزيادة، وربما تصبح جناية إذا تعمد الطبيب أن يسقيه دواء قاتل فيقتص منه إجماعاً؛ لخروجه عن كونه طبيباً إلى كونه قاتلاً وقاصداً القتل.

الأمر الثاني: وضعت للمريض جرعة في حدود سبعين غراماً وهو لا يستحق تلك الكمية مع علمه بخطورة الزيادة المؤدية للموت، فعندها يصبح قاتلاً متعمداً سواء أفضت إلى الموت أو لم تفض فهي جناية يعاقب عليها القانون.

وقد يسقط القصاص عن الطبيب إذا لم يقصد قتله وتعاطى الطب عن جهل ولكن أخطأ، وحصل الضرر، فيضمن، ويعاقب الطبيب الجاهل بالجلد أو بالتشهير إذا كان التشهير يردع غيره؛ لأن هذا أمر يتعلق بأرواح الناس وأجسادهم، والأمر ليس بالسهل، ويعزر على قدر الجناية وعلى قدر العلم الذي ادعى معرفته.

ويتبين من خلال ما سبق أن على الطبيب الذي جنت يده بسبب جهله القصاص إذا لم يحتكم لضوابط الأطباء أو تجاوز حدود معلوماته أو تكلف شيئا، أو فعل شيئا لا ينبغي فعله، أو قصر في حفظ صحة المريض فتلفت صحة المريض فإنه ضامن.

الرأي المختار: الذي يظهر رجحانه في هذه المسألة –والله أعلم بالصواب– القول القائل بأن الطبيب لا يضمن إذا عالج ولم يتعد ولم يفرط في علاجه سواء أذن له إذا كان متبرعا أم لم يؤذن له؛ في حال كون خطؤه يسيراً، لقوة ما استدلوا به.

الفرع الثاني: تطبيقات دعوى المريض على الطبيب بعدم تنفيذ التزامه.

إن إهمال المتضرر للعلاج يوقع عليه واجباً أدبياً واجتماعياً وصحياً وحضارياً على المضرور، بأن يبذل كل الجهود المتاحة ليحول دون تردي حالة الضرر الجسدي الذي ألحقه به الفعل الضار، (الجبوري / 2013 ، ص 82) بل ولم يلتزم بتنفيذ التزامه يحق له رفع دعوى تعويض، ويمكن يتضح ذلك من خلال الفروع الآتية:

1- تطبيقات عن التزام الطبيب بعلاج المريض.

تثبت دعوى التعويض عند اللجوء إلى طرق ووسائل الإثبات فمثلاً المريض لا تقبل دعواه إلا بها. وقع من الطبيب إهمالاً في الجراحة في مكان معين من الجسم، فيلزم على المريض إثبات انحراف الطبيب عن أصول صنعته، وذلك في نطاق المسئولية العقدية هذا أولاً.

ثانياً: إثبات المريض جميع الأضرار التي وقعت عليه بفشل الجراحة كعملية جراحة العيون التي تعد من أخطر أنواع العمليات التي قد ترتكب إذا عمل الطبيب العينين مع بعضهما في يوم واحد، قد تؤدي به إلى فقدان بصرهما نهائياً، وبالتالي فإذا أثبت المضرور أي المريض هذا الضرر استحق التعويض (د. أنس محمد عبد الغفار، ص 256).

وليس معنى هذا أن المريض يعوض دون أن يلتفت لرأي الطبيب الذي سيدافع عن دعواه التي رفعت ضده، فيحق للطبيب أن يدافع عن نفسه بأنه بذل جهده وطاقته الطبية بأنه برئ من المسؤولية بسبب أجنبي لإسقاط العلاقة السببية، ومن هنا يصدق قول الشاعر حين قال: والناسُ يلْحون الطَّبِيبَ وإنَّما ... خَطَأُ الطَّبِيبِ إصَابَةُ الأَقْدَار(الشعراوي1997م ج14/ ص8414).

2- تطبيقات عن خطأ الطبيب.

إذا أخطأ الطبيب في عمله فإنه لا يسأل عن خطئه إلا إذا كان خطأوه فاحشاً، والخطأ الفاحش هو ما لا تُقره أصول فن الطب ولا يُقره أهل العمل بفن الطب، ويضرب الفقهاء مثلاً على الخطأ غير الفاحش منها:

قصة صبية سقطت من سطح فانتفخ رأسها فقال كثير من الجراحين إن شققتم رأسها تموت، وقال واحد منهم إن لم تشقوه اليوم تموت وأنا أشقه وأبريها، فشقه فماتت بعد يوم أو يومين، ولما سُئل في ذلك أحد الفقهاء المشهورين أفتى بأنه ما دام الشق بإذن ومعتاداً ولم يكن فاحشاً خارج الرسم؛ أي لم يكن هناك خروج فاحش على القواعد الفنية المرسومة لهذا الشق، فإن الطبيب لا يضمن؛ أي لا يُسئل جنائياً ولا مدنياً، فقيل له: فإن قال الطبيب إن ماتت فأنا ضامن هل يضمن؟ فقال: إنه لا يضمن؛ إن ضمان الطبيب يترتب على خطئه الفاحش لا على تعهده بنجاح العملية.

وجب إذن الحاكم باعتباره ولي من لا ولي له، وإذن الحاكم في إجراء جراحة لمريض لا ولي له يختلف عن إذن الحاكم للطبيب في مباشرة التطبيب بصفة عامة.

ومن التطبيقات أيضا : رجل يريد أن يرمي صيدا أو غرضاً ، فأصابت رميته إنساناً أو شاة لإنسان، ضمن دية المصاب إذا مات، وثمن الشاة إذا فاتت، فوجدت حكمهم له بإباحة الرمية إذا تعقب أنَّ للرجل أن يرمي الصيد، وأن يرمي الغرض، وأنه لو رمى واحداً منهما، ولا يرى إنساناً ولا شاة لإنسان، فأصابت الرَّمية إنساناً أو شاة لإنسان، ضمن دية المصاب إذا مات، وثمن الشاة إذا فاتت، فوجدت حكمهم له بإباحة الرمية إذا تعقب، فمعناه، معنى: أن يرمى على أن لا يتلف مسلماً ولا حقَّ مسلم، ووجدته يحل له أن يترك الرمي، كما وجدته يحل للإمام أن يترك العقوبة، وكان الشيء الذي يفعله الإمام وله تركه بالرمية يرميها الرجل مباحة له، وله تركها فيتلف شيئاً فيضمنه الرامي، أشبه به منه بالحدِّ الذي فرضه الله – عز وجل – أن يأخذه، بل العقوبة به أولى أن تكون مضمونة إن جاء فيها تلف من الرمية؛ لأنه لا يختلف أحد في أن الرمية مباحة، وقد اشترط أهل القانون إذن المريض لرفع مسؤوليتهم حيث قالوا:" ويشترط لرفع المسؤولية عن الطبيب أن يأتي الفعل بإذن المريض أو بإذن وليه أو وصيه. فمن خلال ما سبق يشترط لعدم المسؤولية عن التطبيب عدة شروط نذكر منها الآتي: 1 –أن يكون الفاعل طبيباً. 2 –أن يأتي الفعل بقصد العلاج وبحسن نية.

3 –أن يعمل طبقاً للأصول الطبية. 4 –أن يأذن له المريض أو من يقوم مقامه كالولي.

فإذا توفرت هذه الشروط في التطبيب فلا مسؤولية، وإن انعدم أحدها كان الفاعل مسؤولاً، ويلحق بالطبيب البيطار والحجام والخاتن وغيرهم(الزرقاني 2002م ج8/ص116). الرملي 1984م ، 32/8.(عودة(ج 1/ص 522).

3- تطبيقات عملية للمسؤولية الطبية منها ما يأتي.

1- من الأخطاء التي يسأل عنها الطبيب، خطأه المادي في وصف العلاج ووصفه دواء مخدراً بدلاً من دواء منشط للمريض، فيكون قد ارتكب خطأ مادياً يسأل عنه ، ويكون التزامه هنا بتحقيق نتيجة يتمثل في عدم حدوث ضرر للمريض بسبب تناوله هذه الأدوية.

2- يعتبر خطأ الطبيب في تحديد جرعة الدواء أو طريقة استعماله خطأ ماديا يسأل عنه مسؤولية شخصية، ولا يعفيه من المسؤولية حالة الاستعجال لإنقاذ حياة المريض، أو تحرير الوصفة بطريقة غير مقروءة، وأن الصيدلي لا يصرف الدواء حتى يتأكد من خطأ الطبيب.

3- يسئل الطبيب عن خطئه المادي والمتمثل في ترك مبضع أو فوطة في بطن المريض ، أثناء إجرائه العملية الجراحية ، والتي تسببت في إحداث التهابات وصديد، مما أدى إلى إحداث حالة غرغرينا(الغرغرينا عبارة عن موت أنسجة بالجسم ، إما لنقص تدفق الدم إليها ،وإما لإصابتها بعدوى بكتيريا خطيرة) وهي في العادة قد تؤدي لوفاة المريض- أو إجراء العملية في العضو السليم بدلاً من المصاب ، أو عدم احترام قواعد النظافة أو واجباته الإنسانية ، أو عدم حضوره رغم استدعائه لحالة ولادة صعبة ، أو انتهاك السر الطبي للمريض ، ويكون التزامه في هذه الحالات التزاما بتحقيق نتيجة، بحيث يفترض خطئه في حالة حدوث ضرر للمريض ، ولا يكلف المضرور بإثبات الخطأ، ولكن يكفيه إثبات الضرر الذي أصابه وعلاقة السببية.

4- كما يسأل الطبيب عن الأعمال التي تعتبر من مستلزمات ممارسة مهنة الطبب، ومنها عدم استعماله الوسائل العلمية الكاشفة عن نوع المرض، وكذلك عن عدم قيام الطبيب بعمل اللازم قبل العملية الجراحية من تحديد النظام الغذائي المناسب، واجراء التحاليل اللازمة، ويكون التزامه هنا بتحقيق نتيجة.

الخاتمة

الحمد لله رب العالمين، الذي تتم به الصالحات والصلاة والسلام على سيد الأنبياء والمرسلين وبعد: من خلال التطوف والتجول حول مسألة التعويض بسبب الخطأ الطبي بين الطبيب والمريض فقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها ما يأتي:

* رفع دعوى تعويض مضمونها حصول المتضرر على تعويض بسبب الإصابة التي أضرته من الطبيب من جهة معتبرة جبرا لخاطره.

*المراد بالخطأ الطبي خطأ يرتكب من قِبل الفريق الطبي نتيجة انعدام الخبرة في المجال الطبي ويعاقب بالضمان أو حسب ما يقدره القاضي.

*إذا أهمل الطبيب المريض ولم يهتم به عناية فائقة ولم يبذل جهده في علاجه ولم يلتزم بتنفيذ التزامه يحق له رفع دعوى ضده.

*يحق للطبيب أن يدافع عن الدعوى التي رفعت ضده ويبرئ نفسه من المسؤولية بسبب أجنبي لإسقاط العلاقة السببية.

* إن الضمان في الفقه الإسلامي يقابل المسؤولية المدنية في القانون المدني.

*اتفق جمهور الفقهاء على أن الطبيب لا يضمن في كل ما ترتب على مداواته من تلف العضو، أو النفس، إن كان حاذقاً، وإن ثبت غير ذلك فهو ضامن.

*يضمن الطبيب إذا جنت يده في الواقع، وأخطأ في التقدير فيكون ضامناً وإن كان غير آثم

* أنه مأذون له بالمداواة، وما ترتب على المأذون غير مضمون

*أن كل طبيب لم يحتكم لضوابط الأطباء، أو جنت يده، أو تجاوز حدود معلوماته، أو قصّر في رعاية المريض فهو ضامن.

*يعد الطبيب مؤتمن على بدن المريض، والأمين لا ضمان عليه إلا بالتعدي أو التفريط دون الخطأ.

* اتفق القانون الوضعي والفقه الإسلامي لوضع شروط لممارسة العمل الطبي، ومعاقبة الطبيب الجاهل أو من يباشر العمل دون استيفاء الشروط التي حددها القانون أو الفقه الإسلامي.

التوصيات:

1- يوصي الباحث بأن تكون هناك رقابة شرعية على عمل الأطباء كي يتقيدوا بالحكم الشرعي اتجاه مرضاهم.

2- يُوصى بأن تكون هناك دراسات علمية ميسرة تعيد النظر في بعض أحكام المسائل الطبية وربطها بالجانب الشرعي المعتمد بالرأي المشهور كي تدرس في الجامعات والمعاهد العليا.

المصادر والمراجع

القرآن الكريم برواة حفص عن عصم

1- أبو عبد الرحمن أحمد بن شعيب بن علي الخراساني السنن الكبرى، (النسائي (ت: 3037هـ)، حققه وخرج أحاديثه: حسن عبد المنعم شلبي)، أشرف عليه: شعيب الأرناؤوط قدم له: عبد الله بن عبد المحسن التركي مؤسسة الرسالة – بيروت ط 1، 1421 هـ -2001 م.

2- د. أنس محمد عبد الغفار المسؤولية المدنية في المجال الطبي دراسة مقارنة بين القار نون والشريعة الإسلامية)، تقديم حمدي السيد، دار الكتب القانونية، سنة الطب225.

3- بن فارس أحمد، معجم مقاييس اللغة، تحقيق عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، عام النشر: 1399هـ -1979م، باب دعك.

4- ابن رشد: أبو الوليد محمد بن أحمد بن محمد بن أحمد بن رشد القرطبي ، بداية المجتهد ونهاية المقتصد: ت: 595هـ، دار الحديث – القاهرة، د. ط ،تاريخ النشر: 1425هـ - 2004 م.

5- البخاري، محمد بن إسماعيل أبو عبدالله البخاري الجعفي، الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله -صلى الله عليه وسلم- وسننه وأيامه) = صحيح ، تحقيق: محمد زهير بن ناصر الناصر، دار طوق النجاة (مصورة عن السلطانية بإضافة ترقيم محمد فؤاد عبد الباقي)، ط: 1، 1422هـ، كتاب : الطب باب: ما أنزل الله داء إلا أنزل له شفاء، رقم الحديث(5678).

6- التنوخي ،زين الدين المَنَجَّى بن عثمان بن أسعد التنوخي، الممتع في شرح المقنع)، تصنيف: (631 - 695 هـــ)، دراسة وتحقيق: عبد الملك بن عبد الله بن دهيش،ط: 3، 1424 هـ - 2003 م، يُطلب من: مكتبة الأسدي - مكة المكرمة.

7- الجوهري : أبو نصر إسماعيل بن حماد الفارابي (ت: 393هـ)، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين – بيروت،ط:4 1407 هـ - 1987 م.

8- الجبوري :إبراهيم صالح عطية ، العوامل المؤثرة في تقدير التعويض عن الفعل الضار، دراسة مقارنة) ، منشورات الحلبي الحقوقية، ط 1، 2013

9- الدميري: كمال الدين الدميري، محمد بن موسى بن عيسى بن علي أبو البقاء الشافعي ت: 808هـــ)، النجم الوهاج في شرح المنهاج)، دار المنهاج (جدة)،تحقيق: لجنة علمية، ط: 1، 1425هـ - 2004م.

10-الرملي ، نهاية المحتاج إلى شرح المنهاج)، (ت: 1004هـ)،دار الفكر، بيروت، ط: ط أخيرة - 1404هـ/1984م.

11-الزحيلي ،محمد الزحيلي، التعويض المالي عن الطلاق، دمشق: دار المكتبي 1418هـ، 1998م)، ط 1.

12-الزرقاني :عبد الباقي بن يوسف بن أحمد الزرقاني المصري شرح الزرقاني علي مختصر خليل (ت: 1099هـــ)ضبطه وصححه وخرج آياته: عبد السلام محمد أمين، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان ط: 1، 1422 هـ - 2002 م .

13- (محمد بن أبي العباس أحمد بن حمزة شـــهاب الدين 2-عبد الوهاب، أشـــرف أحمد ، أحمد، إبراهيم ســـيد ، دعوى التعويض في ضـــوء آراء الفقهاء والتشريع وأحكام القضاء)، دار العدالة للنشر والتوزيع، ط 1، 2018.

14-السرخسي محمد ، ت: 483هـ المبسوط): دار المعرفة – بيروت، ط : د. ط ، تاريخ النشر: 1414هـ - 1993م .

15-الشيباني: عبد القادر بن عمر بن عبد القادر، ت: 1135هـ، نَيْلُ المآرِب بشَرح دَلِيلُ الطَّالِب)، تحقيق: الدكتور محمد سُليمان عبد الله الأشقر - رحمه الله - مكتبة الفلاح، الكويت، ط: 1، 1403 هـ - 1983 م.

16-عوض، محمد، قانون الإجراء الجنائية)، أستاذ القانون الجنائي، كلية الحقوق – جامعة الإسكندرية.

17-محمد الدين الحصني، إفاضة الأنوار على أصول المنار)

18-د. أنس محمد عبد الغفار المسؤولية المدنية في المجال الطبي) دراسة مقارنة بين القانون والشريعة الإسلامية.

19-الكفوي: أيوب بن موسى الحسيني القريمي، أبو البقاء الحنفي، الكليات معجم في المصطلحات والفروق اللغوية، (ت: 1094هـ)، تحقيق: عدنان درويش -محمد المصري، مؤسسة الرسالة – بيروت، ج 1، ص 580.

20-القيروان : عبدالله القيرواني أبو محمد ،ت: 386هـ، النَّوادر والزِّيادات على مَا في المدَوَّنة من غيرها من الأُمهاتِ)، تحقيق: جـ 1، 2: الدكتور/ عبد الفتّاح محمد الحلو، جـ 3، 4: الدكتور/ محمَّد حجي.

21-الكتاب: أرشيف ملتقى أهل الحديث – 1 تم تحميله في: المحرم 1432 هـ = ديسمبر 2010 م،هذا الجزء يضم: المنتدى الشرعي العام،رابط الموقع: http://www.ahlalhdeeth.com .

22-(محمد متولي الشعراوي تفسير الشعراوي – الخواطر): ت: 1418هـ، مطابع أخبار اليوم، (يوضح أنه نشر عام 1997 م).

23-عودة، عبد القادر، التشريع الجنائي الإسلامي مقارناً بالقانون الوضعي، دار الكاتب العربي، بيروت- لبنان.

24- وهدان، رضا متولي، الوجيز في المسؤولية المدنية ، دار الفكر والقانون للنشر والتوزيع، ط 11 ، سنة الطبع 2017.

تأثير الاتبان المعاملة باليوريا علي مكونات اللبن و .ph الكرش لماغر اللبن الفرنسي(الالبين)

محمود علي الامين عبد السلام عبد الحفيظ الهاشمي

استاد مساعد عضو هيئة تدريس لقسم تقنية العلوم الزراعية محاضر كلية التربية جامعة الزيتونة.

د. الطاهر عبد الواحد الجهمي استاد مساعد كلية الآداب والعلوم قصر الاخيار

الملخص :

تهدف هذه الدراسة الى استخدام مصادر الأعلاف التقليدية من أجل توفير مصادر نيتروجينية بالأعلاف التي تقدم للحيوانات المجترة . وذلك من خلال تحسين جودة الأعلاف الخشنة بإضافة مصدر نيتروجين غير بروتيني (يوريا) للأحياء الدقيقة حتي تستطيع تصنيع الأحماض الأمينية اللازمة لحياة الحيوان وبالتالي يمكن رفع القيمة الغذائية للعلائق الفقيرة العناصر الغذائية مثل التبن والخرطان وبعض الأعلاف الخشنة الفقيرة في البروتين.

وقد أجريت هذه التجربة بمركز بحوث التقنيات الحيوية تاجوراء سنة 2019 على عشرين (20) رأس من إناث ماغر (الألبين) لمعرفة مدى تأثير اليوريا على مكونات اللبن و ph الكرش لهذه الحيوانات. حيث قسمت الحيوانات عشوائيا الي أربع مجموعات حيث قدم للمجموعة الأولي تبن الشعير الغير معامل (مجموعة الشاهد) والذي يمثل (40%) من العليقة اليومية ، والمجموعة الثالثة تبن الشعير معامل بتركيز (2.5%) يوريا، والمجوعة الثالثة تبن معامل بتركيز (3.5%) يوريا ، أما المجموعة الرابعة فقدم لها تبن شعر معامل بتركيز (4.5%) يوريا. أما (60%) من العليقة اليومية فتكون من الأعلاف المركزة للمجموعات الأربعة، لكي تفي بالاحتياجات اليومية المركبات الغذائية للحيوان. واعطيت الحيوانات فترة أقلمه لمدة خمسة عشر (15) يوما حتي تصل إلى الكمية المطلوبة خاصة في المجموعة التي تحتوي عليقتها نسبة عالية من اليوريا. ثم ابتدأت عملية جمع المعلومات لمدة خمسة وأربعون (45) يوما ، وأجري تحليل التباين لهذه البيانات لاختبار الفروق المعنوية بين المجموعات / فوجد بأنه لا توجد فروق معنوية عند($p<0.05$) بين اللبن المعامل باليوريا وغير المعامل على مكونات اللبن و PHالكرش وكان متوسط الدهن في اللبن على التوالي كالاتي:

(3.11 ، 3.25 ، 2.94 ، 3.09) ومتوسط البروتين في اللبن (2.72 ، 2.76 ، 2.67، 2.64) ومتوسط PH الكرش (6.45 ، 6.56 6.69 ، 6.56) لذلك يتضح بأنه يمكن استخدام اليوريا كمصدر نيتروجيني غير بروتيني في تغدية حيوانات المزرعة.

المقدمة :

إن إحدى المشاكل الرئيسة التي تواجه مربي الحيوانات هي توفير الأعلاف بأسعار مناسبة ونأتي مصادر البروتين في مقدمة العناصر الغذائية مرتفعة الاسعار الداخلة في تكوين هذه الأعلاف.

ويعتبر نقص البروتين في علائق الحيوانات الزراعية عامل أساسي يعيق إنتاجها، لذلك فالبروتين أساسي في الغذاء اليومي ويجب توفير متطلبات محسوبة منه ليتمكن من بناء ما يلزمه من مركبات بروتينية ولتعويض ما يفقده أثناء قيام خلايا الجسم بالعمليات الحيوية.

وتشكل أتبان المحاصيل الزراعية (النجيلية) جزء من علائق المجترات في معظم المناطق الجافة وشبه الجافة وبالرغم من توفر هذه المخلفات إلا أنها تتصف بانخفاض القيمة الغذائية ونسبة عالية من الألياف ونسبة قليلة من البروتين هذا بدورة تنتج عنه انخفاض في مستوي الاستهلاك والاستفادة ، وبهدف تحسين القيمة الغذائية لهدف المخلفات ثم الاتجاه الى معالجتها بعدة طرق منها طبيعية أما بالتقطيع أو بالطحن وتؤدي هذه الطريقة الى زيادة كمية الغذاء المستهلك وبالتالي تزداد قيمة الطاقة وأفاد (7) أن استهلاك التبن يزداد بالطحن

والتكعيب. وكذلك تتم معاملة التبن بالطريقة الحيوية حيث يتم استخدام كائنات حية دقيقة تحطم جدار الخلية النباتية الا أن هناك معاملات أخري كيمائية ، حيث أن المعاملة الكيمائية قد تحسن كل من مستوي الاستهلاك والانهضامية للأعلاف الفقيرة ،(3) وهناك اهتمام كبير باستعمال اليوريا كمولد للأمونيا الناتجة لمعالجة أتبان الحبوب لتحسين قيمتها الغذائية من خلال زيادة نسبة النيتروجين بها (5)،(4) أوضحت دراسات معالجة الأتبان باليوريا أنها تحسن القيمة الغذائية كزيادة محتوي النيتروجين بالتين وزيادة انهضامية الكربوهيدرات البنائية كذلك تقديم الأتبان المعالجة باليوريا للمجترات بدل جزء من العلف المركز يساعد على خفض تكلفة الغذاء.

فهذه الدراسة تتمشي مع طبيعة وظروف بلادنا التي تعاني من نقص المراعي الطبيعية وقلة المواد الداخلة في صناعة الأعلاف خاصة مصادر النيتروجين البروتينية لذلك تعتبر هذه الدراسة محاولة لتقليل من تكاليف انتاج الأعلاف وخاصة مصادر النيتروجين البروتينية وسنحاول في هذه الدارسة التعرف على تأثير معاملة تبن الشعير بمستويات مختلفة من اليوريا: 0% ، 2.5% ، 3.5% ، 4.5 % على مكونات اللبن في الماعز وPH الكرش.

المواد وطرق البحث :

أجريت هذه الدراسة بمركز بحوث التقنيات الحيوية تاجوراء سنة 2019 لعدد (20) عشرين راس من اناث ماعز (اللبن الألبين) بحيث كانت أعمارها متقاربة وخالية من الأمراض المعدية والمتوطنة والطفيليات.

أما المواد العلفية المستخدمة في صناعة الأعلاف المركزة وهي (الذرة الصفراء- الشعير – فول الصويا – مسحوق البرسيم- الأملاح المعدنية – مخلوط الفيتامينات) اللازمة لتكوين جزء من العليقة الذي يمثل (60%) من العليقة المقدمة لهذه الحيوانات بالإضافة إلى الأعلاف الخشنة التي تمثل 40% من العليقة المقدمة وتشمل تبن الشعير حيث ينقسم الى 4 مجموعات وهي:

- تبن الشعير معامل باليوريا 0% يوريا لمجموعة الشاهد A
- تبن الشعير معامل باليوريا2.5 % يوريا للمجموعة B
- تبن الشعير معامل باليوريا 3.5 % يوريا للمجموعة C
- تبن الشعير معامل باليوريا 4.5 % يوريا للمجموعة D

بالإضافة إلى معدات ضرورية في التجربة مثل (الموازين – أدوات تجميع البن – مبرد لحفظ اللبن)

قسمت الحيوانات عشوائيا إلى أربعه مجموعات بكل مجموعة خمس حيوانات ويرمز لكل مجموعة برمز (A - B - C - D) ويرمز لكل حيوان بداخل المجموعة برقم عددي (1- 2- 3- 4- 5)

- المجموعة الأولي (A) وتضم (A1 . A2 . A3 . A4 . A5)
- المجموعة الأولي (B) وتضم (B1 . B2 . B3 . B4 . B5)
- المجموعة الأولي (C) وتضم (C1 . C2 . C3 . C4 . C5)
- المجموعة الأولي (D) وتضم (D1 . D2 . D3 . D4 . D5)

ثم وضعت كل مجموعة في المكان المخصص لها وتحت نفس الظروف البيئية وتعامل نفس المعاملة من ناحية توفير المياه والنظافة وكذلك المعاملات البيطرية وغيرها من العوامل المختلفة المحيطة بالحيوانات بحيث لا توجد أي اختلافات في معاملة مختلفة بين المجموعات الأربعة عدد نوع العليقة هي موضوع الدراسة.

الجدول رقم (1) يبين عدد المجموعات بالتجربة وعدد الحيوانات لكل مجموعة ونسبة العلف المركز الى الخش ونسبة اليوريا في العلف الخشن.

رقم المجموعة	عدد الحيوانات	% العلف المركز في العليقة	% العلف الخشن في العليقة	نوع العلف الخشن
A	5	%60	%40	تبن شعير غير معامل باليوريا
B	5	%60	%40	تبن شعير معامل باليوريا بتركيز 2.5 % يوريا
C	5	%60	%40	تبن شعير معامل بتركيز 3.5 % يوريا
D	5	%60	%40	تبن شعير معامل باليوريا بتركيز 4.5 % يوريا

وسبقت عملية جمع المعلومات فترة أقلمه لمدة (15) خمسة عشر يوما ، واستمرت التجربة لمدة 45 خمسة أربعون يوما.

تم في هذه الدراسة قياس نسبة الدهن والبروتين في اللبن و PH الكرش ، وفي نهاية التجربة جمعت كل المعلومات المتحصل عليها وذلك لإجراء التحليل الإحصائي المناسب لتحديد الفروق المعنوية بين المعاملات الأربعة.

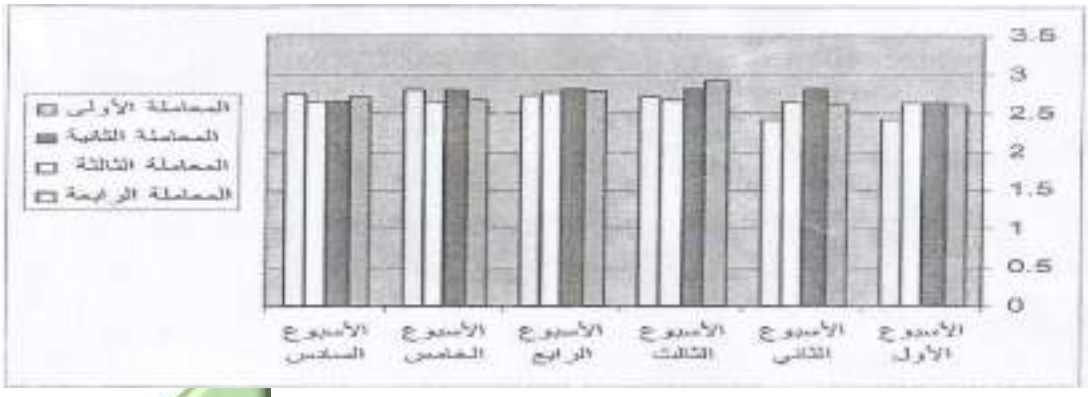
النتائج والمناقشة:

خلال إجراء هذه الدارسة والتي استمرت (7) أسابيع تم جمع البيانات المتعلقة بمكونات اللبن وقياس PH الكرش طول فترة التجربة، ومن ثم تحليلها إحصائيا لمعرفة مدى الاختلاف بين المعاملات في هذه الفترة .

نسبة البروتين في اللبن: من خلال تحليل التباين للبيانات واختبار الفروق المعنوية لنسبة البروتين في اللبن أظهرت نتائج هذه الدارسة أن ليس للمعاملة تأثير على نسبة البروتين في اللبن، كما نلاحظ من خلال جدول رقم (2) عدم وجود فروق معنوية بين المعاملات الاربعة أي تأثير غير معنوي ($P< 0.05$) لنسبة البروتين في اللبن. وتتفق هذه الدراسة مع (1) 2018 في دراسته أن ليس لليوريا أي تأثير على نسبة البروتين في اللبن .

والشكل رقم (1) يوضح نسبة البروتين في اللبن لكل مجموعة خلال فترة التجربة.

شكل (1.أ) تمثيل بياني (بالأعمدة) يوضح نسبة البروتين في اللبن



شكل (1.أ) تمثيل بياني (بالأعمدة) يوضح نسبة البروتين في اللبن

جدول (2) يوضح المتوسط ± الخطأ القياسي

لنسبة البروتين في اللبن حسب المعاملة

المعاملة / الأسابيع	المعاملة الأولى	المعاملة الثانية	المعاملة الثالثة	المعاملة الرابعة
الأسبوع الأول	a 0.01±2.60	a 0.04±2.63	a 0.06±2.63	a 0.03±2.42
الأسبوع الثاني	a 0.01±2.62	a 0.04±2.82	a 0.05±2.65	a 0.03±2.43
الأسبوع الثالث	a 0.04±2.92	a 0.03±2.82	a 0.01±2.67	a 0.04±2.71
الأسبوع الرابع	a 0.01±2.78	a 0.04±2.82	a 0.02±2.77	a 0.02±2.73
الأسبوع الخامس	a 0.08±2.68	a 0.03±2.80	a 0.04±2.65	a 0.01±2.80
الأسبوع السادس	a 0.04±2.71	a 0.02±2.66	a 0.06±2.65	a 0.05±2.74

Ab المتوسطات التي تشترك في حرف واحد على الأقل داخل كل صف لا يوجد بينهما فروق (p Š 00.05)

جدول رقم (2) يبين نسبة البروتين في اللبن

نسبة الذهن في اللبن :

من خلال تحليل التباين للبيانات واختبار الفروق المعنوية لنسبة الدهن في اللبن.

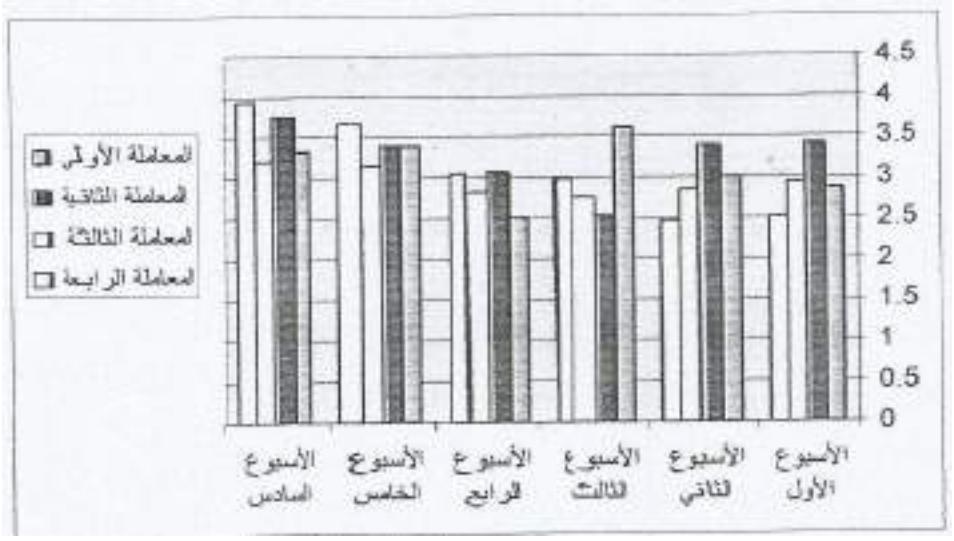
ظهرت نتائج هذه الدراسة (جدول رقم 3) أنه ليس للمعاملة تأثير على نسبة الدهن في اللبن. أي أظهرا تأثير غير معنوي (0.05 > P) لنسبة الدهن في اللبن بين المجموعات والشكل

(رقم 2) يوضح نسبة الدهن في اللبن لكل مجموعة خلال فترة التجربة وتتفق هذه الدراسة مع (1) الذي ذكر في دراسته أن ليس لليوريا أي تأثير على نسبة الدهن في اللبن .

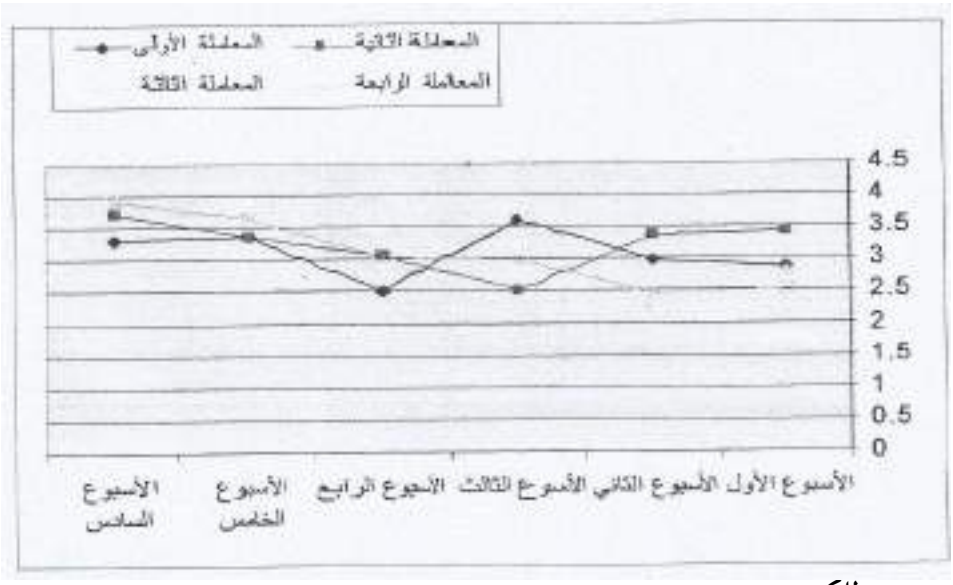
جدول (3) يوضح المتوسط الخطأ القياسي لنسبة الدهن اللبن حسب المعاملة.

المعاملة الأسابيع	المعاملة الأولى	المعاملة الثانية	المعاملة الثالثة	المعاملة الرابعة
الأسبوع الأول	a 0.02±2.87	a 0.04±3.42	a 0.1±2.93	a 0.07±2.50
الأسبوع الثاني	a 0.04±2.99	a 0.50±3.38	a 0.1±2.84	a 0.02±2.46
الأسبوع الثالث	a 0.8±3.62	a 0.20±2.52	a 0.2±2.76	a 0.2±2.97
الأسبوع الرابع	a 0.02±2.50	a 0.13±3.06	a 0.02±2.81	a 0.1±3.05
الأسبوع الخامس	a 0.3±3.38	a 0.03±3.38	a 0.4±3.13	a 0.3±3.65
الأسبوع السادس	a 0.3±3.31	a 0.52±3.74	a 0.3±3.20	a 0.09±3.93

Ab المتوسطان التي تشترك في الحرف واحد على الاقل داخل كل صف لا توجد بينها فروق (p<0.05)



شكل 3(أ) تمثيل بياني (بالأعمدة) يوضح نسبة الدهن في اللبن



قيمة الاس الهيدروجيني للكرش:

أجرى تحليل التباين للبيانات واختبار الفروق المعنوية لتأثير المعاملة على PH الكرش.

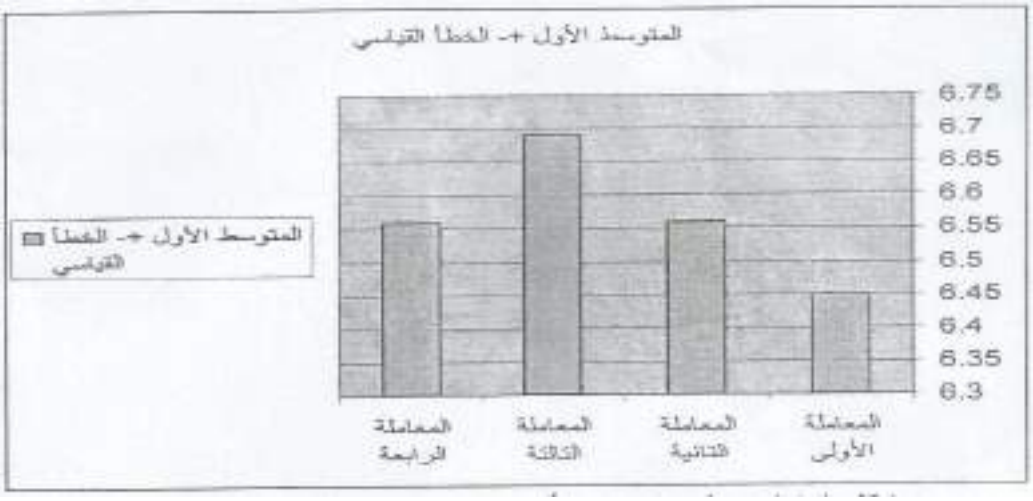
أظهرت نتائج هذه الدارسة تأثير غير معنوي بين المجموعات (P 0.05)على(PH) الكرش

من خلال الجدول (4) نلاحظ عدم تأثير المعاملة على صفة (PH) الكرش أي عدم وجود فروق معنوية بين المعاملات وبالتالي ابقاء قيمة (PH) الكرش قريبة من التعادل وهذه القيمة ملائمة لنشاط الاحياء الدقيقة في الكرش وبالتالي ملائمة لهضم السليلوز. وتتفق مع نتائج (6 و2) الذي ذكر أن الأمونيا تساعد في إبقاء PH الكرش عند المدى المرغوب لهضم السليلوز . وتتفق ايضاً مع نتائج (1) الذي ذكر في دراسته أن اليوريا تلعب دور مهم في تحفيز التكاثر الميكروبي الذي يعمل على زيادة هضم المادة الجافة .

جدول (4) يوضح المتوسط الخطأ القياسي لقيمة PH الكرش حسب المعاملة

المعاملة	المتوسط الأولى ± الخطأ القياسي
المعاملة الأولي	A 0.09 ±6.45
المعاملة الثانية	A 0.1±6.56
المعاملة الثالثة	A 0.03±6.69
المعاملة الرابعة	A 0.01±6.56

Ab المتوسطات التي تشترك في حرف واحد على الأقل داخل كل صف لا توجد بينها فروق ($p<0.05$).



شكل (3) تمثيل بياني (بالأعمدة يوضح قيمة PH الكرش

المراجع :

1. الأمين، م . ع، وعادل أبو سعيدة (2018) في دراستهم تأثير الأتبان المعاملة باليوريا على مكونات اللبن و PH الكرش لماعز اللبن (السنن) . مجلة جامعة الزيتونة العدد 26 .

2. Garrett Wn . Walker HG . kohler GD .And Hart Mr 1997 response of ruminant to diets containing sodium hydroxide and ammonia treated rice straw . journal of animai science 48.92-103.

3. Hadjipanayiotou M. Economides S. Kyprians G. Antonios L,and photios A 1997 feeding ureate straw to lacting Friesian cows .Livestock research for rural development.

4. HSU , J , T : Fahey , Jr . G . G : clark , JH , : Berger L . L. and Merchen , N , R . (1991) : Effect of ured and sodium bicarbonate sup lamentation of a high – fiber on nutrient digestion and ruminal characteristics of ceraunated sheep . J .Anim. Sci ., 69 : 1300 – 1311.

5. Huber, J.T : (1976) : use of non – protein nitrogen by lactating cow .feedstuffs 48 :13 -14

6. Kay M 1972 processed roughage in diets containing cereals for rumimnats . P.P 39 -52 . In cereais processing and digestion London : 45 feed grains council .

7. Owens : F .N . and Bergen ,W.G . (1983) : Nitrogen metabolism of ruminant animals :Historical perspective.

تدريب المعلمين أثناء الخدمة وعلاقته بالكفايات في تقنية التعليم

د. رضا محمد مصباح الأسود
قسم الادارة التعليمية والتخطيط التربوي
كلية التربية – جامعة الزيتونة ترهونة

أ. الهادي صالح المزيود
قسم الادارة التعليمية والتخطيط التربوي
كلية التربية – جامعة الزيتونة ترهونة

الملخص:

هدفت الدراسة إلقاء الضوء على البرامج التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة وعلاقتها بالكفايات في تقنية التعليم، ولتحقيق الأهداف المتوخاة من هذه الدراسة، تم اعتماد أسلوب الدراسة المكتبية المتعمقة التي تتناول موضوع الدراسة، ونظرا لأهمية الموضوع وتشعب مدخلاته وارتباطه بدراسات متعددة في مجال التعليم والتدريب، فقد تم تنسيق البحث بأسلوب تسلسلي يتم فيه مناقشة الجوانب الأساسية المتعلقة بالدراسة في ثلاثة محاور، وخلصت الدراسة إلى مجموعة من المقترحات.

الكلمات المفتاحية: تدريب المعلمين أثناء الخدمة، الكفايات، تقنية التعليم

مقدمة

يشهد العالم منذ مطلع القرن الحالي نقلة حضارية هائلة شملت أوجه ومجالات الحياة المختلفة حيث أنَّه في كل يوم يظهر على مسرح الحياة معطيات جديدة تحتاج إلى خبرات وفكر ومهارات جديدة للتعامل معها بنجاح، وذلك لاستمرار التقدم العلمي والتقني الذي أحدث تطورات كبيرة وتغيرات سريعة في جميع المجالات، ونتيجة لهذا التطور أصبح من الضروري الاستجابة له من خلال تغيير وظائف المؤسسات والأفراد، وخاصة مؤسسات التربية والتعليم، لما لها من أهمية في تقدم الأمم، وفي ظل هذه التطورات وجب على التربية بمؤسساتها المختلفة ألاَّ تتجاهل دور تقنيات التعليم، بل وجب عليها أن تسهم بفاعلية من خلال مناهجها وأنظمتها وأساليبها المختلفة في إعداد المعلم الذي يمكنه التكيف مع هذه التقنيات، والتي اكتسبت أهمية متزايدة من أجل زيادة معطيات العملية التعليمية، وذلك على أثر التطور المستمر في المعرفة والزيادة المطَّردة في الخبرات الإنسانية، الأمر الذي أدى إلى ظهور مفاهيم وخبرات وأنظمة وأساليب ومداخل حديثة في منظومة التعليم، منها شبكات المعلومات، والتعلم عن بعد، والوسائط المتعددة، والتعليم الالكتروني، والجامعات الافتراضية....الخ، ومن ثم أصبحت تقنيات التعليم ضرورة واجبة للمعلمين كافة ولمختلف التخصصات لرفع كفاءة ومستوى العملية التَعليمية.

ومن هنا فإن إعداد المعلم من الأولويات التي تهتم بها الأمم لما له من أثر في مستقبل أجيالها، فهو ضمن المفهوم الحديث لتقنيات التعليم، لم يعد ناقلاً للمعلومات والأفكار من الكتاب المدرسي إلى أذهان الطلبة، بل تعددت الأدوار التي يقوم بها، فقد يكون مديراً للموقف التعليمي، ومصمماً للعملية التعليمية، ومنتجاً للمواد التعليمية، ومرشداً للمتعلم، ومقوماً للنظام التعليمي تقويماً مستمراً.

ومن خلال ذلك فقد وجد المهتمون في التربية والتعليم ضرورة ملحة لإعادة النظر في برامج إعداد المعلمين وتدريبهم، حتى تجد التقنيات مكانتها في العملية التعليمية، وتسهم في تزويد المعلم والمتعلم بقدر من المعرفة والمهارات الضرورية التي تنمي تفكيره وتساعده على معالجة الزيادة المتعاظمة من المعرفة العلمية، والتي جعلت من المستحيل على العقل الإنساني متابعة ومجاراة هذا الكم الهائل من المعرفة والمعلومات (عياد وعوض، 2006 :2). ومما سبق يتبين أن هناك مجموعة من المتغيرات والمتطلبات، تجعل تدريب المعلمين في أثناء الخدمة في ضوء كفاياتهم مطلباً ضرورياً وملحاً لا سيما في مجال تقنيات التعليم، لأن البرامج التدريبية القائمة على الكفايات، تهتم بتحديد الكفايات المطلوب توافرها لديهم أولاً، وثانياً بِناء البرامج التدريبية المناسبة في ضوء تلك الكفايات، لإكسابها إلى المعلمين، وتدريبهم عليها، حتى

يؤدوها بإتقان وكفاءة (سالم وسرايا، 2003: 33)، فتحديد هذه الكفايات وقياسها قياساً علمياً هو وسيلة لتحديد القدر المطلوب تزويده للمعلمين، من الأنشطة، والخبرات التعليمية، وتنظيمها في برامج تدريبية تعمل على رفع كفايات المعلمين أكاديمياً وتقنياً.

أهمية الدراسة

ترجع أهمية الدراسة إلى الآتي:

- تواكب الاتجاهات الحديثة في برامج إعداد وتأهيل المعلمين.
- إن أهمية هذه الدراسة تنبع من كونها محاولة للتعرف على تقنيات التعليم وأهميتها في تحسين جودة التدريب أثناء الخدمة.
- إمكانية الإسهام في تحسين أساليب تصميم وتطوير برامج التدريب أثناء الخدمة.

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق جملة من الأهداف أهمها:

- عرض ومناقشة المفهوم والأهمية والأهداف والمبادئ الأساسية لبرامج التدريب أثناء الخدمة.
- عرض ومناقشة مفهوم الكفايات ومصادر اشتقاقها وأنواعها والخصائص المميزة للبرامج القائمة عليها.
- التعرف على تقنيات التعليم وأهميتها في تحسين التدريب أثناء الخدمة.
- التوصل إلى مقترحات تساعد متخذي القرار على إيجاد الآليات المناسبة عند إعداد خطط تدريب المعلمين أثناء الخدمة.

خطة الدراسة

في ضوء الأهداف المشار إليها أعلاه، تتناول الدراسة عرضاً نظرياً للتدريب أثناء الخدمة وعلاقته بالكفايات في تقنية التعليم من خلال ثلاثة محاور:

المحور الأول: تدريب المعلمين أثناء الخدمة: مفهوم التدريب أثناء الخدمة– أهمية تدريب المعلمين أثناء الخدمة– أهداف تدريب المعلمين أثناء الخدمة– المبادئ الأساسية لبرامج التدريب أثناء الخدمة.

المحور الثاني: برامج تدريب المعلمين القائمة على أساس الكفايات: مفهوم الكفاية – مصادر اشتقاق الكفاية – أنواع الكفايات – مفهوم البرنامج التدريبي القائم على أساس الكفايات – عوامل ظهور البرامج القائمة على الكفايات– مواصفات البرامج القائمة على أساس الكفايات– الخصائص المميزة للبرامج القائمة على أساس الكفايات – بناء البرامج القائمة على أساس الكفايات.

المحور الثالث: تقنيات التعليم: مفهوم تقنيات التعليم – الوظائف الأساسية لتقنيات التعليم – أهمية تقنيات التعليم في عمليتي التعليم والتعلم – صعوبات توظيف تقنيات التعليم.

المحور الأول: تدريب المعلمين أثناء الخدمة:

لتدريب المعلمين أثناء الخدمة أهمية كبيرة في رفع مستوى المعلمين، فالمعلم كغيره من أصحاب المهن المتطورة بحاجة دائمة إلى تطوير نفسه وتنمية قدراته والاستفادة من خبرات الآخرين النظرية والعلمية، وحيث أن المعلم هو حجر الزاوية في العملية التعليمية والتربوية، فيجب الاهتمام به وبمؤسسات إعداده، وتزويده بكل ما يحتاج إليه ليس فقط في مرحلة الإعداد قبل الخدمة، بل وفي أثناء الخدمة لتمكينه من مواكبة المستجدات والاطلاع على كل ما هو جديد في الميدان التربوي، ولا يتم ذلك إلا من خلال التدريب الذي أصبح سمة العصر لكل مجتمع ينشد التطوير والتجديد والتقدم والرفعة، وقد أضحت نتائج التدريب ظاهرة للعيان لكل منصف في المؤسسات كافة التربوية وغير التربوية على حد سواء (عيد، 2004 :87). ونظراً للانفجار المعرفي والتقدم العلمي والتقني المتسارع في كل

مظهر من مظاهر العملية التعليمية، تحتم على مؤسسات إعداد المعلمين مواكبة هذا التطور السريع، ولكن مؤسسات إعداد المعلمين قبل الخدمة لن تستطيع استيعاب تلك التطورات، مما جعل عملية تدريب المعلمين أثناء الخدمة من الأهمية بمكان وجعلها عملية مستمرة متجددة لتحقيق النمو المهني للمعلمين أثناء العمل، والحصول على مزيد من الخبرات الثقافية والمهنية بغرض زيادة معدلات أدائهم ورفع مستوى كفاءتهم الإنتاجية واطلاعهم على كل جديد في مجال التربية والتعليم (بني مصطفى، 2005: 19).

1) مفهوم التدريب في أثناء الخدمة:

يعد مفهوم التدريب في أثناء الخدمة من المفاهيم التي تفرض نفسها عند ذكر عملية تطوير أو الارتقاء بمستوى اطر البشرية في أي مؤسسة أو منظمة للعمل في الحياة المعاصرة لما له من دور بارز وفاعلية كبيرة في الارتقاء بالمستوى المهني لأفراد تلك المنظمات، وبالتالي تقدم هذه المنظمات والمؤسسات نحو تحقيق أهدافها، وقد تعددت وتنوعت تعريفات التدريب في أثناء الخدمة حسب تنوع التوجهات والوجهة التي تناولها كل كاتب، وحسب الحاجات التدريبية، والأماكن التي سوف يقام فيها التدريب، ومن تلك التعريفات للتدريب في أثناء الخدمة ما يلي:

- عرفته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بأنه: "عبارة عن نشاط مخطط بهدف إحداث تغييرات في الفرد والجماعة التي ندرسها، وتتناول معلوماتهم وأدائهم واتجاهاتهم، مما يجعلهم لائقين لشغل وظائفهم بكفاءة وإنتاجية عالية"(عبد السميع وحوالة، 2005 :9).
- ويعرفه الطعاني (2007 :14) بأنه: "الجهود المنظمة والمخططة لتطوير معارف، وخبرات، اتجاهات المتدربين، وذلك يجعلهم أكثر فاعلية في أداء مهامهم". ومن التعريفات السابقة يمكن استخلاص النقاط التالية:
- التدريب جهد منظم ومخطط.
- يهدف التدريب إلى إحداث التغيير في معلومات ومهارات وسلوكيات القوى البشرية المنظمة.
- يتم تطوير كفايات العاملين عن طريق التعليم والتدريب المخطط والمنظم.
- التدريب ذو توجه علمي يركز على الأداء والسلوك الحالي والمستقبلي.

ويعرف هذا البحث التدريب في أثناء الخدمة بأنه: ذلك الجهد المنظم والمخطط، الذي تقوم به المنظمات لإمداد العاملين فيها بالمعلومات والمهارات والقيم السلوكية المطلوبة بما يؤدي إلى إحداث التغيير نحو الأفضل في جو تسوده المحبة والمودة والتشجيع بحيث يؤدي إلى نتيجة نهائية لتحسين كفايات الأفراد وزيادة إنتاج المنظمة وخدمة المجتمع المحلي.

2) أهمية تدريب المعلمين في أثناء الخدمة:

يُعد تدريب المعلمين في أثناء الخدمة جزءاً لا يتجزأ من الإعداد، وهو أكثر أهمية من الإعداد قبل الخدمة حيث يرى كل من: عبد السميع وحوالة (2005 :174)؛ عبيدات (2007: 167)، أن أهمية تدريب المعلمين في أثناء الخدمة تبرز من خلال النقاط التالية:

- يؤدي إلى تحسين الأداء وتأهيل المعلمين لتولي مسؤوليات أكبر في المستقبل.
- إمداد المعلمين الجدد بما يحتاجون من الكفايات والمهارات والمعلومات.
- زيادة فاعلية المعلم وإطلاعه على أفضل السبل والطرائق التدريسية والنظريات الحديثة.
- تُعد برامج الإعداد قبل الخدمة مدخلاً لممارسة المهنة وليست إعداداً نهائياً لها.
- يساعد على تغيير الاتجاهات واكتساب اتجاهات ايجابية تجاه المهنة مما يؤدي إلى رفع الروح المعنوية وزيادة الإنتاجية في العمل.
- زيادة روح الانتماء عند المتدربين تجاه مؤسساتهم لشعورهم أنهم العنصر الأهم في تطوير إنتاجها.

- اكتساب المتدرب آفاق جديدة في مجال ممارسة المهنة وذلك من خلال تبصيره بمشكلات المهنة وتحدياتها وأسبابها أو كيفية التخلص منها والتقليل من آثارها على أداء العمل.

ومما سبق يتضح أهمية التدريب في أثناء الخدمة، لاسيما أننا نعيش في زمن التغيرات والانفجار المعرفي الهائل والتقدم العلمي والتقني المستمر، والذي يستدعي سرعة مواكبة ذلك التغير ولن يتأتى ذلك إلا من خلال التدريب المستمر والمتجدد للمعلمين وتنمية قدراتهم ومهاراتهم.

3) أهداف تدريب المعلمين في أثناء الخدمة:

يعتمد تدريب المعلمين على فكرة محورية مفادها أن كل فرد يشارك في العملية التعليمية، سواء كان معلماً أو باحثاً، أو مديراً، أو غير ذلك من الوظائف يحتاج إلى أن ينمو في مهنته وأن يكون هذا النمو مستمراً، وحاجة هؤلاء إلى النمو المستمر تعكسه مجموعة من الأهداف يمكن بلورتها في الآتي (المنشاوي 2003 :42)؛ أبو النصر (2009 :25):

- تزويد المعلمين بالمعلومات والمستجدات العليمة والتقنية وزيادة وعيهم بها.
- زيادة كفايات المعلمين وتحسين أدائهم التدريسي من خلال التحاقهم ببرامج تتناول أحدث الأفكار والأساليب التي لها علاقة بمستوى المهنة ومضمونها لمسايرة التقدم العلمي والتقني المستمر.
- تلافي أوجه القصور في برامج إعداد المعلم قبل الخدمة.
- إكساب المعلمين كفايات تقنيات التعليم معاصرة من خلال تدريبهم على كيفية توظيف التقنيات التعليمية واستخدامها في العملية التعليمية.
- تحسين المهارات المتدنية لدى بعض المعلمين.
- تنمية الاتجاهات الايجابية نحو مهنة التدريس لدى المعلمين.

أما أهداف برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في مجال تقنيات التعلم: فهناك مجموعة من الأهداف التي تجعل تدريب المعلمين أثناء الخدمة مطلباً ضرورياً، يمكن توضيحها كما يلي:

- زيادة معارف المتدربين ومعلوماتهم في مجال تقنيات التعليم.
- إكساب المتدربين كفايات التخطيط لاستخدام المواد والبرامج التقنية التعليمية.
- التدرب على اختيار المواد والبرامج التعليمية، وتقويمها.
- التدرب على إعداد المواد والبرامج التعليمية.
- التدرب على الاستخدام الوظيفي لتقنيات التعليم.
- التدرب على كيفية إعداد الأماكن والتجهيزات اللازمة للاستخدام.
- إكسابهم مهارات إدارة المواقف التعليمية.
- اكتساب مهارات تشغيل أجهزة تقنيات التعليم واستخدامها اللازمة لعرض المواد والبرامج التعليمية.
- التدرب على الطرائق والأساليب الحديثة في التعليم.
- التدرب على التقنيات الجديدة وكيفية توظيفها في التعليم (خميس، 2003 :434) .

4) المبادئ الأساسية لبرامج التدريب أثناء خدمة:

تُعد عملية تدريب المعلمين في أثناء الخدمة عملية منظمة وليست عشوائية، وحتى لا تنتهي تلك البرامج بالفشل ينبغي مراعاة المبادئ التي ترتكز عليها برامج التدريب في أثناء الخدمة التي ذكرها كل من: الأحمد (2005 :200)؛ الخطيب والخطيب (2008 :18)؛ الطعاني (2007 :17) وهي:

- أن يعتمد برنامج التدريب على إطار نظري مرجعي لتوجيه النشاطات والممارسات التدريبية في البرنامج، حتى يكون أكثر فاعلية.
- تكون أهداف برنامج التدريب واضحة ومحددة مصاغة بلغة السلوك المتوقع من المتدربين، وأن تحدد الأداء الذي سيؤديه المتدرب بعد الانتهاء من البرنامج.
- تلبية حاجات المتدربين المهنية، وإشعارهم بأهمية البرنامج في الحياة العملية للمعلمين المتدربين ويمكنهم من القيام بأدوارهم المهنية في المدارس التي يعملون فيها بكفاية واقتدار.
- المرونة وتعدد الاختيارات المتاحة للمتدربين في برنامج التدريب فيما يتعلق باختيار المساقات الدراسية والنشاطات التدريبية المتنوعة.
- أن يحقق برنامج التدريب التطابق أو التوافق ما بين الأفكار النظرية وبين الممارسات والتطبيقات العملية في الصف، لتحقيق الأهداف بفاعلية عالية، وهذا يعني قدرة البرنامج على ترجمة الأفكار النظرية إلى ممارسات أدائية أو إجرائية يمكن ملاحظتها في سلوك المتدربين.
- استمرارية عملية تدريب المعلمين لتحقيق الانسجام مع الاتجاهات العالمية المعاصرة القائمة على الاستمرارية طوال الحياة، فعملية تدريب المعلمين عملية مستمرة.
- أن يتيح برنامج التدريب الفرصة للمتدربين المشاركة في اتخاذ القرارات المتعلقة ببرنامجهم التدريبي حتى يكون انعكاسا للواقع، ومتطلبات المجتمع، وأن ييسر لهم فرصة النمو الذاتي لامتلاك المهارات والكفايات الضرورية لمهنة التعليم.
- استثمار معطيات تقنيات التعليم في التدريب، واستخدام استراتيجيات التدريس الحديثة، التي تعتمد وسائط وتقنيات متقدمة في التدريب لتحقيق الأهداف.
- توجيه برامج تدريب المعلمين نحو اعتماد مبدأ الكفايات التعليمية، لحرص هذه البرامج على إكساب المتدربين مهارات تعليمية سلوكية أو أدائية ضرورية للمعلم لتساعده على القيام بمهام وأدوار محددة في الموقف التعليمي وبفاعلية عالية.
- تطبيق أساليب تقويم متطورة في برنامج التدريب للتأكد من تحقيق الأهداف.

من خلال العرض السابق للمبادئ الأساسية لبرامج تدريب المعلمين، يتبين للباحث أن جميع هذه المبادئ تهدف إلى جعل عملية التدريب أثناء الخدمة عملية ذات نتائج وذات فاعلية كبيرة على الفرد الذي يخضع للتدريب وللمؤسسة التي ينتمي إليها، وذلك من خلال التركيز على رسم شروط ومواصفات لنجاح تلك البرامج وتتمثل في التالي:

- الاهتمام بالمتدربين من حيث الاستجابة لحاجاتهم المهنية وتحقيق أهداف التدريب لديهم.
- اعتماد مبدأ الكفاية في بناء البرامج التدريبية، وإكساب المتدربين كفايات معرفية وأخرى أدائية تمكنهم من القيام بدورهم بكفاية وفاعلية في مهنتهم.
- اعتماد إطار نظري مرجعي لتوجيه النشاطات والممارسات التدريبية في البرنامج.
- إتباع أفضل الطرائق والاستراتيجيات في عملية التدريب.
- استثمار تقنيات التعليم واستخدامها بشكل يدعم عملية التدريب.

- إتباع وسائل التقويم لتحديد مدى تقدم وفاعلية عملية التدريب.
- أن يكون التدريب مستمراً ومواكباً للحداثة.

المحور الثاني: برامج تدريب المعلمين القائمة على أساس الكفايات:

إن من أبرز السبل لتطوير بناء المعلم هو الاهتمام بالأساليب المبتكرة والاتجاهات الحديثة التي ظهرت في مجال إعداده وتدريبه، حيث أن توفير المعلم الجيد يعد التزاماً نحو مهنة التعليم يضاف إلى هذا ظهور مهارات مستجدة للتدريس مرتبطة باستخدام تقنيات التعليم بجميع أشكالها، وهذا يدفع القائمين على عملية التعليم والتعلم إلى إعادة النظر في برامج إعداد المعلمين بين الحين والآخر، وذلك لتمكين المعلمين من إتقان تلك الكفايات في تقنيات التعليم التي أصبح أمر استخدامها ضرورياً لأنها تساعدهم في تقديم إيضاحات مهمة للطلبة وعلى إثارتهم للتعلم، كما أن الدور المتغير للمعلم والذي عبر الحدود التقليدية نظرا للتقدم العلمي والتقني، يتطلب أن تكون برامج تقديم الخبرات والأساليب التعليمية التعلمية، وكل ما يكسب المعلم كفايات عامة وأخرى نوعية خاصة تتناسب مع هذا الدور ومع متطلبات التقدم العلمي والتقني المستمر(الفتلاوي، 2003: 30).وفي ضوء ذلك تم القيام بالعديد من المحاولات لتطوير برامج إعداد وتأهيل المعلمين، ومن أهمها ظهور حركة واتجاهات في برامج الإعداد عُرفت باسم تربية المعلمين على أساس الكفايات (Education Teacher Based- Competency)، وهذه الحركة توجه نحو اعتماد مبدأ المهارة أو الكفاية عند تصميم تلك البرامج وإعدادها، حيث تهتم هذه البرامج أولاً بتحديد الكفايات ثم تقديم البرامج المناسبة لإكسابها إلى المعلم/ المتدرب/ وتدريبه عليها حتى يؤديها بإتقان وكفاءة (سالم وسريا، 2003 :74). وقد اتسع الاهتمام بتربية المعلمين القائمة على الكفايات حتى أصبح سمة مميزة لمعظم برامج إعداد المعلمين وتربيتهم في معظم الدول المتطورة تربويا، وأصبحت تشكل حركة متكاملة الأبعاد هدفها إعداد معلمين أكفاء، وتدريبهم وفق أحدث نظريات التعليم والتعلم، وجدير بالذكر أن هذه الحركة قد ظهرت في السبعينات كرد فعل للأساليب التقليدية التي كانت سائدة في مجال إعداد المعلمين المعتمد على تزويد المعلم بقدر من الثقافة العامة والمتخصصة، واستهدفت التحول إلى البرامج التربوية القائمة على الكفايات في تقنيات التعليم في مجال إعداد المعلمين، والتأكيد على قدرات المعلم في أدائه لمهارات واتجاهات تعليمية مرتبطة بدورها في الموقف التعليمي (الخطيب والخطيب، 2002 :32). يتبين مما سبق: أن حركة التربية القائمة على أساس الكفايات في تقنيات التعليم، تهتم بإكساب المعلمين القدرات المعرفية، الحركية والانفعالية، بحيث تصبح الكفاية قدرة تشمل المعارف والمهارات والاتجاهات في ضوء أسس محددة تؤدي بهم إلى إتقان الخبرات التعليمية من خلال التدريب والممارسة لذلك تسعى هذه الدراسة لمواكبة التطور العلمي والتقني بضرورة تغيير أساليب وبرامج إعداد المعلمين التقليدية المتبعة في معظم معاهد تدريب وتأهيل المعلمين، نحو اعتماد الكفاية والأداء باعتبارهما أساساً لعملية الإعداد، فبدلاً من أن يقوم برنامج إعداد المعلمين على إكسابهم المعلومات والمعارف النظرية المرتبطة بدور المعلم، أصبحت هذه البرامج تقوم على أساس ما يستطيع المعلم أداءه أو القيام به من أعمال متصلة بالمواقف التعليمية الفعلية والأدوار التي يمارسها أثناء عمله لاسيما في مجال تقنيات التعليم، لذلك لابد من وضع تصور واضح حول الكفايات في تقنيات التعليم التي يجب أن يتقنُها المعلم/ المتدرب/ ليكون معلماً مؤهلاً، وأن يعرف مسبقاً أن عليه أن يتلقى تدريباً على هذه الكفايات حتى يصل إلى أدائها بدقة وإتقان، وتقدم له هذه الكفايات على شكل وحدات تدريبية بحيث تضم في ثناياها أهدافاً ونشاطات مرتبطة بكل كفاية.

1. مفهوم الكفاية:

يعد اتجاه التدريب على أساس الكفايات من أبرز الاتجاهات السائدة حالياً في برامج إعداد المعلمين، وهو يعكس أهدافاً تربوية محددة فرضها عامل الالتزام والمسؤولية بتحقيق الأهداف وتأكيد ملاءمة البرامج لحاجات المتعلمين، وقد وردت تعريفات كثيرة للكفاية كما يلي:

- فقد ذكر مرعي (2003 :25) بأن الكفاية هي "المقدرة على القيام بشيء من الكفاءة والفعالية وبمستوى معين من الأداء".
- كما عرفها هاشم (2004 :17) بأنها: "قدرة المعلم على توظيف مجموعة مركبة من المعارف، وأنماط السلوك، والمهارات أثناء أدائه لأدواره التعليمية داخل الصف، بدرجة لا تقل عن مستوى الإتقان".
- ويعرفها طعيمة (2000 :25) بأنها: "مجموعة الاتجاهات وأشكال الفهم والمهارات التي من شانها تيسير العملية التعليمية لتحقيق أهدافها العقلية والوجدانية والنفس حركية".
- كما يعرفها الطعاني (2007 :69) بأنها "جميع المعارف والقدرات والاتجاهات، والقدرة على أداء واجب معين، وهي تقيس كيفية وكمية المخرجات التي يعدها النظام التربوي".

أما كفاية تقنيات التعليم فقد عرفها الباحثون كما يلي:

عرفها سالم (2004، 260) بأنها: "المعلومات والمهارات، والاتجاهات الخاصة بمجال تقنيات التعليم اللازمة للعنصر البشري ليصل إلى درجة من الإتقان في أدائه لمهام وظيفته". وتعرفها محمد وقرني (2003 :109) بأنها: "مجمل سلوك المعلم الذي يتضمن المفاهيم والمعارف والمهارات والاتجاهات بعد المرور في برنامج محدد ينعكس أثره على أدائه، ويظهر ذلك من خلال أدوات قياس خاصة تعد لهذا الغرض في تقنيات التعليم".

من خلال استعراض التعريفات السابقة نلاحظ بأنها أجمعت على أن الكفاية تتضمن الآتي:

- القدرة على أداء العمل أو المهارة أو المهمة المتصلة بمهنة التعليم بالصورة المطلوبة.
- تستخدم للدلالة على مستوى الانجاز في أداء المهمة.
- امتلاكها يحدث تغيراً في سلوك المعلم نحو الأفضل.
- تتحدث عن مهام محددة.
- امتلاك للمعارف والمفاهيم والمعلومات التي تؤدي إلى الدقة في أداء العمل.
- تهدف إلى تحسين عملية التعلم والتعليم.
- يمكن ملاحظتها وقياسها وتقويمها بوسائل الملاحظة المختلفة.
- هدفها الوصول إلى كم المعارف ونوعها التي يجب تعلمها، والمهارات التي يجب اكتسابها.

وفي ضوء تلك التعريفات السابقة فإنه يمكن الخروج بتعريف إجرائي للكفاية يناسب أهداف هذه الدراسة حيث يمكن تعريفها بأنها: قدرة المعلم/ المتدرب/ الذي على إتقان المعارف والمهارات والاتجاهات في مجال تقنيات التعليم اللازمة لأداء المهام والواجبات والنشاطات التدريبية المطلوبة، ويقاس من خلال أدوات القياس المعدة لذلك ليصل إلى درجة من الإتقان في أدائه لتحقيق تعليم أكثر فاعلية، ويستمتع به الطلبة.

2. مصادر اشتقاق الكفايات:

إن الخطوة الأولى في بناء البرامج القائمة على أساس الكفايات هي تحديد الكفايات اللازمة للتدريب والتي تعمل عمل الأهداف لتلك البرامج، ولغرض تحديدها لابد من القيام بإجراءات عدة لاشتقاقها من مصادرها أو أطرها المرجعية ومنها ما ذكره كل من: الزبون (2001 :42)؛ الفتلاوي (2004 :27) زين الدين (2007 :63)؛ مرعي والحيلة (2009 :348):

- تحليل دور المعلم أو مهمته: وفيها يتم تحليل مهام المعلم وأعماله وأدواره لتحديد الكفايات المطلوبة التي يسعى البرنامج إلى توفيرها، وتنميتها لدى المعلمين/ المتدربين/ لزيادة التحكم بالعملية التعليمية، ومن أدواره أنه مدير للموقف التعليمي، ومصم للعملية التعليمية، ومنتج للمواد التعليمية، ومرشد للمتعلم،...الخ.
- تحليل المقررات وترجمتها إلى كفايات تعليمية: وفيها يتم إعادة تشكيل المقررات الحالية وتحويلها إلى عبارات تقوم على الكفايات في تقنيات التعليم بشكل متدرج من الأهداف العامة إلى الخاصة.
- تحديد الحاجات: يعد تحديد الحاجات من مصادر اشتقاق الكفايات التي يؤكَّد عليها الميدان وحاجاته، وما يراه الخبراء والقائمون على التخطيط من مطالب معينة لإعداد الفرد الذي سيعمل في هذا الميدان.
- المدخلات المهنية: يعتمد هذا المصدر بالاستعانة بالعاملين في مهنة التعليم، وذلك في عملية اشتقاق الكفايات وتحديدها وتضمين ما يرونه ضرورياً في برامج تربية المعلمين، ومشاركة المنتفعين من برامج الإعداد في تحديد الكفايات التي تتضمنها هذه البرامج، وذلك من خلال استطلاع آرائهم ووفق قدراتهم وإمكاناتهم، بواسطة أساليب المقابلات الشخصية والاستبيانات واستطلاع الرأي وكذلك دراسة المقررات التربوية، كما يمكن الأخذ برأي الخبراء والعاملين في المجال التربوي وذلك بالحصول على آرائهم بعد تحديد الكفايات وحصرها وتضمين ما يرونه ضرورياً بالنسبة لتحديد الكفايات التعليمية.
- البحوث والدراسات: تعد البحوث والدراسات أحد مصادر اشتقاق الكفايات واستخلاصها، ومن أمثلة ذلك: بحوث تصنيف الأهداف التعليمية والسلوكية لبلوم (Bloom).
- قوائم تصنيف الكفايات: وفيها يتم الاعتماد على القوائم الجاهزة التي تشمل عدداً كبيراً من الكفايات، بما يتيح إمكانية الاختيار من بينها بما يتلاءم مع حاجات البرنامج، وهي متواجدة ومتوفرة في العديد من الدراسات العربية والأجنبية.

3. أنواع الكفايات:

تكاد تجمع الأبحاث والدراسات والكتابات التي تناولت أنواع الكفايات على أن هناك أربعة أنواع من الكفايات ذكرها كل من: جامل (2001 :14)؛ مرعي والحيلة (2009 :349) كما يلي:

- الكفايات المعرفية (Cognitive Competencies): تشير هذه الكفايات إلى أنه لابد أن يستند التعليم إلى مجموعة من المعارف والحقائق النظرية المتعلقة بفلسفة التعليم وأهدافه ونظرياته، والحقائق المتصلة بالمتعلم في شتى مجالات عمله (التعليمي العملي).
- الكفايات الوجدانية (Affective Competencies): تشير إلى آراء المعلم واستعداداته وميوله وقيمه ومعتقداته وسلوكه الوجداني، وهذه الكفايات تغطي جوانب متعددة مثل حساسية المعلم وثقته بنفسه واتجاهاته نحو مهنة التعليم.

- الكفايات الأدائية (Performance Competencies): تشير إلى قدرة المعلم على إظهار سلوك واضح في المواقف الصفية التدريبية والحقيقية، وتتضمن المهارات النفس حركية وإجراء العروض العلمية، واستخدام تقنيات التعليم، وتعتمد على ما اكتسبه المعلم سابقاً من كفايات معرفية.
- الكفايات الإنتاجية (Consequence Competencies): تشير إلى أثر أداء المعلم للكفايات السابقة في الميدان، أي أن امتلاك الكفايات المعرفية يعني أن المعلم يمتلك المعرفة اللازمة لممارسة العمل دون وجود مؤشر على امتلاك القدرة على الأداء. أما امتلاك المعلم للكفايات الأدائية يعني ممارسة وإظهار قدرته في مهارات التعلم دون وجود مؤشر على قدرته على إحداث تغيير أو نتيجة مرغوبة في أداء مهارات التعلم المطلوبة ودون أن يكون فاعلاً في إحداث نتيجة مرغوبة أو تغيير مرغوب في أداء طلابه.

4. مفهوم البرنامج التدريبي القائم على أساس الكفايات:

اكتسبت البرامج التدريبية القائمة على أساس الكفايات أهمية خاصة منذ السبعينات كمدخل بديل للتعليم، حيث أن هذه البرامج تحدد السلوك والمعارف والاتجاهات التي يحتاج إليها المعلم /المتدرب/ سلفاً، كما تحدد الشروط التي تظهر فيها هذه الكفايات ومستوى الأداء الذي يجب الوصول إليه (أبو حجر، 2008 :17). وقد اتفق كثير من الباحثين على تعريف البرنامج القائم على الكفايات مع بعض الاختلاف في الصياغة، نذكر منها الآتي:

- عرفه عبابنة (2002 :98): بأنه "عملية إجرائية مخططة منظمة ومقصودة مبنية على الاحتياجات التدريبية الفعلية للمعلمين بهدف رفع كفايتهم، وتحسين أدائهم، وإكسابهم المعارف والمهارات والاتجاهات التي تجعلهم أكثر فاعلية وخبرة في مجال عملهم".
- وذكرت الفتلاوي (2004 :20) أربع تعريفات تتكامل معاً لتقديم مفهوم شامل لبرامج تدريب المعلمين القائمة على الكفايات وهي:
  - البرامج المبنية على أساس الكفاية تشير إلى قدرة المعلم المتدرب على الأداء أو الممارسة على عكس ما هو معروف في برامج الإعداد التقليدية المبنية على المعلومات والمعارف النظرية.
  - البرامج التي تحدد أهدافاً دقيقة لتدريب المعلمين، وتحدد الكفايات المطلوبة بشكل واضح تلزم المعلمين بالمسؤولية عن بلوغ هذه المستويات، ويكون القائمون بتدريبهم مسؤولين عن التأكد من تحقيق الأهداف المحددة.
  - البرامج التي تزود معلمي المستقبل بخبرات تعليمية تساعدهم على الاضطلاع بأدوار تعليمية متفق عليها من خلال أداء كفايات تعليمية محددة.
  - البرامج التي تحدد الكفايات المطلوبة من المعلم أن يؤديها بإتقان، والتي تحدد بوضوح المعيار الذي سيتم بموجبه تقويم كفايات المعلم، والتي تضع مسؤولية الوصول إلى المستوى المطلوب من الكفايات على نفسه.

يلاحظ من العرض السابق لبعض التعريفات اجتهاد الباحثين في تعريف البرنامج القائم على الكفايات، كُل حسب إجراءات دراسته، كما أن محتوى هذه التعريفات لا يختلف كثيرا عن بعضها فهي تدور حول محاور أساسية منها:

- ضرورة تحديد الأهداف التعليمية في ضوء معايير ومحكات تمثل الحد الأدنى لتحقيق الأهداف.
- لابد من تحديد الكفايات أو صياغتها بشكل سلوكي قابل للقياس والملاحظة لتحسين التعلم المرغوب .توفير مجموعة من الأنشطة التعليمية التي تعين المعلمين/ المتدربين في اكتساب المعارف والمهارات والاتجاهات.
- الوصول إلى مستوى الإتقان لهذه الأهداف أو الكفايات تقع على عاتق المتدرب نفسه وذلك حسب قدرته وسرعته الذاتية.

5. عوامل ظهور برامج تدريب المعلمين القائمة على أساس الكفايات:

لم تنشأ حركة التربية القائمة على الكفايات من فراغ بل نشأت وتطورت نتيجة عدة عوامل ذكرها كل من: التميمي (2005 :94)، الفتلاوي (2003 :32) واستخلص الباحثان منها ما يلي:

- ظهرت حركة تربية المعلمين القائمة على أساس الكفايات لتنامي الشعور بعدم الرضا عن مسار البرامج التقليدية السائدة، والتي اقتصرت مخرجاتها على كم المعرفة واسترجاعها، على حساب متطلبات كثيرة أخرى، مما أكسبها أهمية خاصة.
- اهتمامها بالسلوك المرغوب فيه وبالمعارف والاتجاهات التي يحتاج إليها المتعلمون سلفاً، حيث أصبحت برامج رفع كفايات المعلم في أثناء الخدمة هي المحك الأساسي الذي تركز عليه عملية إعداد المعلم وتدريبه.
- ظهور تقنيات تعليمية حديثة أسهمت في إبراز أساليب جديدة كالتعليم المبرمج، والتعليم المصغر، وتفريد التعليم، والتعليم المفتوح، والوسائل التعليمية المختلفة، والتي يسير المتدرب فيها حسب الجدول الزمني وحسب معرفته، ولا ينتقل إلى مرحلة جديدة إلا إذا أتقن السابقة من أجل إحداث التعلم المرغوب فيه.
- التطور الكبير والمتجدد في مهنة التعليم، وما صاحبه من معرفة واسعة بخصائص المتعلم السلوكية والنفسية.
- تطور وسائل التقويم فقد ظهرت مفاهيم جديدة في التقويم (التقويم البنائي، والذاتي، التغذية الراجعة)، وارتباط التقويم بالأهداف واستخدام أدوات تقويم متنوعة مثل: (بطاقة الملاحظة والاختبارات، ومقاييس التقدير وغيرها.
- الإقبال الشديد على معاهد تدريب وتأهيل المعلمين، مما أدى إلى ظهور بعض المعلمين ممن لا تتوفر فيهم الكفايات الضرورية واللازمة للقيام بعملية التعليم، وتعد البرامج القائمة على الكفايات من أبرز الحلول لمعالجة مشكلة إعداد المعلمين.
- مبدأ المسؤولية والمساءلة في العملية التربوية: وهذا يعني أن على المشتغلين بالتعليم تحديد الأهداف وتقييم مدى ما تحقق منها، وتحمل مسؤولية النتائج، كذلك المعلم يعرض نفسه للمساءلة في حالة عدم تحقيق أهداف أو نتاجات معينة في سلوك المتعلمين، وحركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات تؤكد مبدأ المسؤولية والحاجة إلى تحديد المواصفات.

6. مواصفات البرامج التدريبية القائمة على أساس الكفايات:

حدد هيل(Hale) المشار إليه في (جامل، 2001 :32) مواصفات البرامج التدريبية القائمة على أساس الكفايات على النحو التالي:

- تحديد الأهداف في كل مجالات الكفايات بشكل سلوكي، وتوضع تحت تصرف المتعلم في مستهل البرنامج.
- تعيين مستويات التمكن المطلوب، وطرائق التقويم.
- تصميم النشاطات التعليمية التي تقوم على المعارف والمهارات لتحقيق أهداف البرنامج.
- يستند التقدم في البرنامج على تحقيق الكفايات المطلوبة، ويقوم على تنوع معدلات التحصيل.
- استخدام تفريد التعلم والتعلم الذاتي، الذي يعمل على تنوع خلفيات المتعلم وقدراته.
- يبنى نظام التقويم في البرنامج على إجراء المتابعة من القائمين عليه، وعلى قياس العلاقات القائمة بين أداء المعلم وتحصيل الطلبة.
- يقوم البرنامج على وجود تغذية راجعة ليحصل المتعلم على معلومات منظمة ومستمرة من خلال تقدمه في البرنامج، وفي الوقت نفسه يُقيم البرنامج إذا كان مناسباً له أم لا.

7. الخصائص المميزة للبرامج التدريبية القائمة على أساس الكفايات:

هناك جملة خصائص تتميز بها برامج إعداد وتدريب المعلمين على أساس الكفايات عن غيرها من الأساليب، وتتلخص في الآتي (الفتلاوي، 2004 :30)؛ (جامل، 2001: 33):

- أنها تتبع خطة منهجية في تحديد الكفايات ومن ثم بناء برامج التدريب على أساسها.
- أن معيار سرعة ونمو المتدرب يتضح في ظهور الكفايات المطلوبة في سلوكه وليس بالوقت المخصص لها.
- تنمي قدرات وكفايات خاصة لدى المتدرب مما يؤدي إلى انعكاس معارفه انعكاسا وظيفيا على أدائه .تمتاز مجموعة الكفايات التعليمية في البرنامج بالتدرج، والانتظام في مجموعات يسهل ترجمتها إلى خبرات تعليمية، ويعمل المعلم/ المتدرب/ على تحصيلها الواحدة بعد الأخرى.
- تتيح فرصاً أكبر للتأكد من مستويات الخريجين، ومتابعة مستوى أداء العاملين في الميدان..
- تُقرب المتدرب إلى أقصى درجة ممكنة من متطلبات عمله الميداني وذلك من حيث المستوى الأكاديمي والمهارة في الأداء.
- تواكب الاتجاهات التربوية والنفسية المعاصرة في مجالات التربية وعلم النفس، والتي من أهمها التعلم من أجل الإتقان، التعلم الذاتي.
- يطبق ويستخدم أهم الاتجاهات المعمول بها في مجال تقنيات التعليم، والتي من أبرزها أُسلوب تحليل النظم، ونماذج المديولات، الرزم التعليمية، ونظام التعليم المصغر.

وعلى الّرغم من أن هذه الخصائص العامة للبرنامج القائم على الكفايات يتكامل بعضها مع بعض لتعطي وصفا كلياً لهذه البرامج المتميزة والفريدة في مجال التربية، إلا أن بعض الباحثين صنفوا هذه الخصائص إلى مجالات كالآتي (مرعي ،2003: 41)؛ (الخطيب والخطيب، 26:2008):

أولاً: الخصائص المتعلقة بالأهداف التعليمية: حيث تتميز الأهداف في البرامج التدريبية القائمة على الكفايات بما يلي:

- الأهداف محددة ومصوغة بشكل سلوكي وقابل للقياس.
- الأهداف مشتقة من مهمات المعلم وأدواره.
- يحدد لكل هدف معيار معين لدرجة الإتقان.
- الأهداف مترابطة ومتسلسلة.

ثانياً: الخصائص المتعلقة بأساليب التدريب: حيث أن أساليب التدريب في البرامج القائمة على الكفايات تتميز بالخصائص الآتية:

- الاهتمام بالاختلاف والفروق الفردية عند المتدربين.
- ارتباط التعلم والتدريب بأهداف البرنامج أكثر من الارتباط بمصادر التعلم ووسائله.
- يتعلم المتدربون بالطريقة نفسها التي يتوقع أن يعلموا بموجبها.
- سيادة الأُسلوب الديمقراطي: والمتمثل في التعاون بين المعلمين: المتدربين والمدربين.
- تكامل المجالين النظري والتطبيقي في التعليم والتدريب: حيث تبدأ عملية التدريب وفق البرنامج بإكساب المعلمين/ المتدربين الأساس النظري المتمثل في إكسابهم الكفايات المعرفية اللازمة ثم بعد ذلك يبدأ التطبيق العملي.
- استخدام تقنيات التعليم في البرنامج.

- التعلم في البرنامج هدفه إتقان الكفايات.

ثالثاً: الخصائص المتعلقة بالدور الفاعل للمتدرب: حيث يتميز دور المتدرب في هذا النوع من البرامج بالخصائص الآتية:

- تحويل جزء كبير من مسؤولية التعلم من المعلم/ المدرب إلى المتعلم/ المتدرب نفسه.
- استخدام وسائط التعلم الذاتي كالحقائب أو الرزم التعليمية....الخ.
- توسيع عملية اتخاذ القرارات بالنسبة إلى عملية التعليم وذلك من خلال إشراك المتدربين أنفسهم في عملية صنع قرارات تتعلق بتعليمه.

رابعاً: الخصائص المتعلقة بالتقويم: يتميز التقويم في البرامج القائمة على الكفايات بالخصائص الآتية:

- إتمام التقويم على أساس معايير مرتبطة بالأهداف التعليمية المحددة بلغة السلوك والمطلوب تحقيقها لدى المعلم/ المتدرب/ لا على أساس ما يجمعه من علامات.
- إجراء التقويم من أجل تحفيز المتدرب وليس لإصدار أحكام تتعلق بالنجاح أو الفشل، أو إعطاء علامات للمتدربين.
- التركيز على نتائج عملية التعليم وليس على العملية نفسها، والحكم على المعلم/ المتدرب من خلال تقويم عائد أدائه عند الطلاب لا من خلال أنماط التفاعل الصفي فقط.
- التركيز على التقويم التكويني في البرنامج وليس على التقويم الختام.
- يحدد البرنامج المستوى المطلوب للكفاية المراد للمتدربين إتقانها، ويحاول المتدربون بلوغ ذلك المستوى علماً أنه لا مجال للرسوب في البرنامج فالجميع يحققون النجاح، والفروق بين المتدربين تنحصر في تفاوت مقدار الوقت الذي يحتاجه كل متدرب لإتقان الكفاية، وفي عدد المرات التي يحاولها لبلوغ المستوى المطلوب لها.

المحور الثالث: تقنيات التعليم

1) مفهوم تقنيات التعليم:

شاع استخدام مصطلح تقنيات التعليم والذي حل محل مصطلح الوسائل التعليمية إلى درجة أنه غلب على تفكير الكثير من المشتغلين في مجال التربية والتعليم أن التقنيات التعليمية هي الوسائل التعليمية، أما تقنيات التعليم فتعني التصنيع المتقدم الذي يعتمد بدوره على التقدم العلمي وما يقدمه من مبادئ ومعرفة علمية قابلة للتطبيق العلمي في مجال التصنيع، والحق أن إطلاق مصطلح تقنيات التعليم على الوسائل التعليمية فقط يضفي الكثير من الغموض على مضمون المصطلح ويحد من تبنيها في مجالات تطوير النظام التربوي من مختلف جوانبه، وهذا الغلط الشائع في النظر لتقنيات التعليم قد يرجع إلى أن التقنية بالنسبة للكثيرين تعني الآلات والأدوات الالكترونية التي تمثل الجوانب الملموسة في التقنية التي تستخدم في مناحي الحياة اليومية، ويغيب عن أذهانهم الجوانب غير الملموسة في التقنية، وهي العمليات والنظم والمهمات المعقدة التي ينبغي تخطيطها، وإدارتها، وتقويمها، للحصول على الأفضل، فهي تعني التطبيق المنظم للمعرفة العلمية، أي أنها تشمل الجانبين النظري والتطبيقي، فهي تقدم إطاراً معرفيا لدعم التطبيق (شمي وإسماعيل ومحمد، 2008: 13- 15). ونظراً للتطور الهائل والمستمر في مجال التقنيات التعليمية فقد وردت الكثير من التعريفات :

حيث أخذت الجمعية الأمريكية لتقنيات الاتصالات التربوية مهمة تطوير مفهوم تقنيات التعليم بين الحين والآخر، وتم اعتماد التعريف الآتي والذي ينص على: " أن التقنيات التعليمية نظرية وممارسة، وتصميم العمليات والمصادر وتطويرها، واستخدامها، وإدارتها من أجل التعلم" (غزاوي، 2007: 63). وعرفها تشارلز هوبان على أنها: "تنظيم متكامل يضم الإنسان والآلة والأفكار والآراء وأساليب العمل

والإدارة بحيث تعمل داخل إطار واحد لرفع كفايات العملية التعليمية وتطويرها" (سلامة، 2007: 108). أما محمود (2008 :16) فقد عرفها بأنها: "عملية متكاملة تعتمد على المزج بين العنصر البشري والمواد والأدوات والأجهزة التعليمية وفق خطوات وإجراءات علمية تستهدف توظيف المستحدثات التقنية في العملية التعليمية من اجل زيادة فاعليته وكفاءته".

يتضح من خلال التعريفات السابقة أن تقنيات التعليم ليست مجرد استخدام للآلات والأجهزة في التعليم فقط، بل معناها أشمل من ذلك، فهي تُعنى بطرائق التفكير وفق منهج حر للعمل وأُسلوب لحل المشكلات متبعاً في ذلك مخططاً وأُسلوباً منهجياً للتقويم والتنظيم، آخذةً بعين الاعتبار جميع المصادر البشرية، وغير البشرية، ومستوى الدارسين، واحتياجاتهم والأهداف التربوية وغيرها

2) الوظائف الأساسية لتقنيات التعليم:

أشار الحيلة (2007: 50) إلى وجود أربعة وظائف لتقنيات التعليم هي:

- توفر تقنيات التعليم بيئة تفاعلية تساعد الطلبة على حل المسائل التعليمية، وتحقيق فهم عميق للمحتوى التعليمي وذلك من خلال عروض الفيديو الفعالة، وأشرطة الفيديو المحوسبة، والأقراص المدمجة (CD) وشبكة الانترنت، التي توفر بيئة تفاعلية حقيقية وتسهل على الطلبة العودة إلى أجزاء محددة، ليتمكنوا من استكشافها وحلها.
- توفير مصادر تدعم التعلم وحل المشكلات العلمية وفهمها، وخير مثال على ذلك ألعاب المحاكاة المحوسبة، وبرامج شبكة الانترنت.
- تقديم المعلومات: وهذا يظهر عندما يقوم المعلم بعرض المادة التعليمية مباشرة بواسطة الأجهزة التعليمية، مما يعمل على ربط خبرات المتعلمين النظرية بالخبرات العملية التطبيقية والعروض الإيضاحية التي يشاهدها المتعلمون والتي تشكل أرضية علمية تساعدهم على تطبيق التجارب وإجراء الاختبار.
- تقديم التغذية الراجعة الفورية، وذلك من خلال استخدام البرامج المحوسبة والتفاعلية التي تتطلب استجابة فورية، وتقدم في الوقت نفسه للمتعلم تغذية راجعة فورية عن أدائه.

3) أهمية تقنيات التعليم في عمليتي التعليم والتعلم:

يعلق الكثير من العاملين في مجال تقنيات التعليم آمالاً واسعة على أهمية الدور الذي يمكن أن تلعبه تقنيات التعليم إذا أحسن استخدامها وتوظيفها بشكل مناسب، وذلك من خلال تأثيرها العميق في العناصر الرئيسة الثلاثة من العملية التعليمية (المعلم، المتعلم، والمادة التعليمية) باعتبار أن تقنيات التعليم من أجهزة وأدوات ومواد ومواقف تعليمية واستراتيجيات التعليم والتقويم والتغذية الراجعة، تدخل في جميع المجالات التربوية، مما يؤدي إلى التطور الفعال والزيادة الملحوظة في نتاجات العملية التعليمية.

هناك العديد من العوامل التي دعت إلى الاهتمام بتقنيات التعليم واستخدامها في عمليتي التعليم والتعلم، ذكرها كل من: سالم (2004 :58)؛ فتح الله (2007: 63) ويمكن توضيح ذلك فيما يلي:

- تُسهم التقنيات التعليمية في التغلب على مشكلة زيادة أعداد المتعلمين: فهي تساعد المعلم على مواجهة هذه المشكلة داخل الصفوف المكتظة بأعداد كبيرة من الطلبة، فالتقنيات التعليمية تُسهم من خلال الإفادة من الإمكانات التي تقدمها وسائل الاتصال الجماهيرية في تقديم الحلول لهذه المشكلة بتعليم المجموعات الكبيرة.

- تساعد في علاج مشكلة الفروق الفردية بين الطلبة: ولا تقوم التقنيات التعليمية بهذا العمل، وإنما يقوم بذلك المعلم الذي يمتلك الكفايات في تقنيات التعليم؛ فهو الذي يقوم بوصف وتحديد التقنيات التعليمية التي تناسب المتعلم وتفيده وفقا لقدراته الفردية واستعداداته الذاتية.
- تساعد على تحقيق التعلم بجوانبه المختلفة المعرفية والمهارية والوجدانية.
- تساعد في التغلب على صعوبات تعلم موضوعات معينة: فهي تسهم في نقل بعض الخبرات التعليمية إلى حجرة الدراسة والتي يصعب مرور الطلبة بها في أماكن وقوعها، وذلك لبعض الأسباب منها: (البعد المكاني، البعد الزماني، بطء أو سرعة الحدث، خطورة الحدث، صغر أو كبر حجم الظاهرة أو الحدث).
- تساعد في زيادة دافعية الطلبة إلى التعلم والمشاركة والانتباه: فاستخدام المعلم لبعض الأجهزة والمواد التعليمية يشعر الطلبة بالبعد عن النمطية في التعلم ومخاطبة أكثر من حاسة مما يدفعهم إلى الإقبال على تعلم الموضوعات التي يقدمها لهم
- تساعد على التعلم الذاتي: وذلك من خلال استخدام البرمجيات التعليمية التي تقوم على التعلم الذاتي لتدريب التلميذ على كيف يعلم نفسه، ويبحث ويطلع على كل ما هو جديد.
- تساعد في التدريب على أساليب التفكير العلمي السليم: فالملاحظة والتجريب عمليتان رئيستان في هذا المجال تساعد في حل بعض مشكلات أعضاء هيئة التدريس (قلة عددهم، وعدم كفاءة بعضهم): وذلك عن طريق تصميم وإنتاج بعض البرمجيات الحاسوبية التعليمية أو الأفلام والشرائط التعليمية من خلال متخصصين أكفاء.
- تساعد في توفير جهد ووقت المعلم: باستخدام المعلم لبرمجيات التدريب والممارسة بمساعدة الحاسوب، ويكون دوره مرشدا وموجها ومتابعا لعملية التعليم.

4) صعوبات توظيف تقنيات التعليم:

على الرغم من نتائج البحوث والدراسات والممارسات الفعلية التي أكدت على أهمية التقنيات التعليمية في رفع مستوى وجودة عمليتي التعليم والتعلم، إلا أنّه مازالت هناك مجموعة من الصعوبات والمعوقات والتحديات التي تحد من توظيف المعلمين للتقنيات التعليمية، فقد أشارت نتائج دراسة كل من: الحاج عيسى (2001 :215)؛ محمد وقرني (2004 :104)، إلى وجود العديد من الصعوبات، والتي من أهمها: نقص توافر المواد والأجهزة التعليمية أو صعوبة الحصول عليها عند الحاجة، والعبء التدريسي الذي لا يسمح للمعلم بتعرف استخدام الأجهزة والمواد التعليمية، وضعف التخطيط لاستخدام التقنيات في التعليم بطريقة سليمة، ونقص التدريب وغياب الدعم الفني والإداري، وتصميم قاعات دراسية لا تتلاءم مع استخدام التقنيات، بالإضافة إلى قلة الوعي بمفهوم التقنيات التعليمية والأسس النفسية التي تقوم عليها.

عليه يرى الباحثان أن استخدام تقنيات التعليم في عملية التدريس يعد من التحديات الكبيرة التي تواجه العاملين في المجال التربوي، فجوهر اختلاف هذا العصر عن العصور السابقة هو التقنيات وما أحدثته من نقلات مذهلة في مختلف مناحي الحياة بشكل عام وفي المجال التعليمي بشكل خاص، فضعف إعداد الكوادر المدربة والقادرة على التعامل مع تقنيات التعليم، وضعف البنية التحتية والتكلفة المادية المرتفعة، كلها معوقات قد تحول دون توظيف التقنيات في عملية التعليم في حالة عدم توافر الإرادة القوية والتخطيط السليم لاستخدامها.

المقترحات:

في ضوء ما سبق خَلُص الباحثان إلى مجموعة من المقترحات أهمها:

- ضرورة عقد دورات تدريبية للمعلمين أثناء الخدمة وبشكل منتظم في مجال تقنيات التعليم وفي مختلف التخصصات والتركيز على الجوانب العملية وعدم الاقتصار على الجوانب النظرية فقط.
- ضرورة تبني معاهد تدريب وتأهيل المعلمين طرائق حديثة في تدريب وتأهيل المعلمين والتخلص من الطرائق التقليدية وتوظيف تقنيات التعليم الحديثة في عملية التدريب وإكسابها للمعلمين.
- اعتماد البرامج التدريبية القائمة على أساس الكفايات في تدريب وتأهيل المعلمين أثناء الخدمة.
- الاهتمام بكفايات المعلمين التعليمية لاسيما في مجال تقنيات التعليم وتبنيها في إعداد البرامج التدريبية لما أثبتته من فاعلية في تحسين أداء المعلمين.
- إجراء دراسات ميدانية لتعرف الكفايات في تقنيات التعليم لدى المعلمين في أثناء الخدمة ودرجة ممارستهم لها في عملية التعليم، وبناء برامج تدريبية على أساسها ودراسة فاعليتها في أداء المعلمين وفي مختلف التخصصات.
- توجيه اهتمام المسؤولين في قطاع التدريب وتأهيل المعلمين بضرورة الارتقاء بمستوى أداء المعلمين في ضوء الكفايات في تقنيات التعليم.
- تشجيع ومتابعة المعلمين في أثناء الخدمة على التوظيف الفعال لتقنيات التعليم أثناء عملية التدريس والتنوع فيها.
- حث جميع المعلمين على المشاركة في الندوات والمؤتمرات التي تسهم في دعم دور التقنيات في التعليم.

المراجع

1. عياد، فؤاد وعوض، منير، أساليب تدريس التكنولوجيا، مطبعة الوراق، فلسطين-غزة: 2006.
2. سالم، احمد محمد وسرايا، عادل السيد، منظومة تكنولوجيا التعليم، مكتبة الرشيد، المملكة العربية السعودية- الرياض: 2003.
3. عيد، غادة خالد، قياس الكفايات المعرفية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت. مجلة العلوم التربوية والنفسية: 2004.
4. بني مصطفى، هاني محمود، بناء برنامج تدريبي لمديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية لتطوير كفاياتهم الإدارية في ضوء احتياجاتهم التدريبية، دار جرير للنشر، الأردن-عمان :2005.
5. عبد السميع، مصطفى وحوالة، سهير محمد، إعداد المعلم -تنميته وتدريبه، دار الفكر، الأردن-عمان، دار الفكر :2005.
6. الطعاني، حسن احمد، التدريب -مفهومه وفعالياته، دار الشروق، الأردن-عمان: 2007.
7. عبد السميع، مصطفى وحوالة، سهير محمد، إعداد المعلم -تنميته وتدريبه، مرجع سابق.
8. عبيدات، سهيل احمد، إعداد المعلمين وتنميتهم، عالم الكتب الحديثة، الأردن-عمان: 2007.
9. المنشاوي، عيشة عبد السلام، تقويم برنامج تدريب المعلمين المصريين في الخارج، مجلة كلية التربية. جامعة عين شمس، القاهرة: 2003.
10. أبو النصر، مدحت محمد، مراحل العملية التدريبية: تخطيط وتنفيذ وتقويم البرامج التدريبية، المجموعة العربية للتدريب والنشر، مصر-القاهرة: 2009.
11. خميس، محمد عطية، عمليات تكنولوجيا التعليم، مكتبة دار الكلمة للنشر، مصر-القاهرة:2003.
12. الأحمد، خالد طه، تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب، دار الكتاب، الإمارات العربية المتحدة – العين: 2005.
13. الخطيب، احمد والخطيب، رداح، اتجاهات حديثة في التدريب، عالم الكتب للنشر والتوزيع، الأردن-اربد: 2008.
14. الطعاني، حسن احمد، التدريب -مفهومه وفعالياته، مرجع سابق.
15. الفتلاوي، سهيلة محسن، الكفايات التدريسية-المفهوم والتدريب والأداء، دار الشروق، الأردن-عمان: 2003.
16. سالم، احمد محمد وسرايا، عادل السيد، منظومة تكنولوجيا التعليم، مرجع سابق.

17. الخطيب، احمد والخطيب، رداح، التدريب (المدخلات- العمليات- المخرجات)، مؤسسة حمادة للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن- اربد: 2002.
18. مرعي، توفيق، شرح الكفايات التعليمية، دار الفرقان للطباعة والنشر، الأردن- عمان: 2003.
19. هاشم، كمال الدين محمد، كفايات المعلم التدريسية في تخطيط التدريس وتنفيذ التدريس والتقويم في التدريس -رؤية منهجية في تنمية كفايات المعلم التدريسية، مكتبة الرشد للطباعة والنشر، المملكة العربية السعودية-الرياض: 2004.
20. طعيمة، راشد احمد، المعلم -كفايته وإعداده وتدريبه، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، مصر-القاهرة: 2000.
21. الطعاني، حسن احمد، التدريب - مفهومه وفعالياته، مرجع سابق.
22. سالم، احمد محمد. (2004). تكنولوجيا التعليم والتعلم الالكتروني، مكتبة الرشد ناشرون، المملكة العربية السعودية- الرياض: 2004.
23. محمد، منال وقرني، حنان، كفايات تكنولوجيا التعليم اللازمة لمعلم التربية الفكرية في مصر: 2003.
24. الزبون، ابتسام سلامة، مدى معرفة طلبة التربية العملية في جامعتي اليرموك وآل البيت الكفايات الأدائية وحاجاتهم للتدرب عليها. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن. 2001.
25. الفتلاوي، سهيلة محسن، تفريد التعليم في إعداد وتأهيل المعلم - نموذج في القياس والتقويم التربوي، دار الشروق، الأردن- عمان: 2004.
26. زين الدين، محمد محمود، كفايات التعليم الالكتروني، مكتبة خوارزم العلمية، المملكة العربية السعودية -الرياض: 2007.
27. مرعي، توفيق والحيلة، محمد محمود، طرائق التدريس العامة. (الطبعة الرابعة)، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن- عمان: 2009.
28. جامل، عبد الرحمن عبد السلام، الكفايات التعليمية في القياس والتقويم واكتسابها بالتعلم الذاتي، (الطبعة الثانية)، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن- عمان: 2001.
29. مرعي، توفيق والحيلة، محمد محمود، طرائق التدريس العامة، مرجع سابق.
30. أبو حجر، الهام جميل، أثر برنامج قائم على الكفايات في تنمية بعض المهارات التكنولوجية لدي الطالبة المعلمة في الجامعة الإسلامية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة. 2008.
31. عبابنة، نواف، فاعلية برنامج تدريبي مبني على التعلم الذاتي لتنمية مهارات استخدام الخريطة المناسبة لمعلمي الجغرافيا لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن وأثره على أداء طلبتهم. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة، مصر. 2002.
32. الفتلاوي، سهيلة محسن، تفريد التعليم في إعداد وتأهيل المعلم -نموذج في القياس والتقويم التربوي، مرجع سابق.
33. التميمي، عواد جاسم، الكفايات دليل للمعلمين في ميدان التربية والتعليم، المكتبة الوطنية العراق-بغداد: 2005.
34. الفتلاوي، سهيلة محسن، الكفايات التدريسية-المفهوم والتدريب والأداء، مرجع سابق.
35. جامل، عبد الرحمن عبد السلام، الكفايات التعليمية في القياس والتقويم واكتسابها بالتعلم الذاتي، مرجع سابق.
36. الفتلاوي، سهيلة محسن، الكفايات التدريسية-المفهوم والتدريب والأداء، مرجع سابق.
37. جامل، عبد الرحمن عبد السلام، الكفايات التعليمية في القياس والتقويم واكتسابها بالتعلم الذاتي، مرجع سابق.
38. مرعي، توفيق والحيلة، محمد محمود، طرائق التدريس العامة، مرجع سابق.
39. الخطيب، احمد والخطيب، رداح، اتجاهات حديثة في التدريب، مرجع سابق.
40. شمي، نادر وإسماعيل، سامح ومحمد، مصطفى، مقدمة في تقنيات التعليم، دار الفكر، الأردن- عمان: 2008.
41. غزاوي، محمد يبان، تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديثة، الأردن- اربد :2007.
42. سلامة، عبد الحافظ، الاتصال وتكنولوجيا التعليم، دار اليازوري العلمية، الأردن-عمان: 2007.
43. محمود، شوقي حسان، تقنيات وتكنولوجيا التعليم - معايير توظيف المستحدثات التكنولوجية وتطوير المناهج، المجموعة العربية للتدريب والنشر، مصر- القاهرة: 2008.
44. الحيلة، محمد محمود، تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، (الطبعة الرابعة)، دار المسيرة، الأردن- عمان: 2007.
45. سالم، احمد محمد، تكنولوجيا التعليم والتعلم الالكتروني، مرجع سابق.

46. فتح الله، مندور عبد السلام، وسائل وتقنيات التعليم، مكتبة الرشد، المملكة العربية السعودية –الرياض: 2007.
47. الحاج عيسى، مصباح، واقع الإعداد التربوي والمهني وواقع مدارس الإمارات العربية المتحدة في مجال تقنيات التعليم، مجلة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا: 2001.
48. محمد، منال وقرني، حنان، كفايات تكنولوجيا التعليم اللازمة لمعلم التربية الفكرية في مصر، مجلة دراسات تربوية واجتماعية:2003.

The Effects of Explicit and Implicit Corrective Feedback in Improving Grammatical Accuracy in Spoken English .

آثار ردود الفعل التصحيحية الصريحة والضمنية في تحسين الدقة النحوية في اللغة الإنجليزية لمنطوقة.

By Amal. E. H. Bedalla University of Tobruk-Libya

DEDICATION

I dedicate my work to my beloved parents and my husband. I will always appreciate all they have done for me.

Abstract

Receiving feedback on learners' errors is an important part of the process of teaching and learning. Whenever students commit errors, the teacher should react to that immediately. This paper seeks to investigate the effects of oral explicit and implicit corrective feedback on EFL learners' grammar accuracy during the speaking class. It also aimed to shed light on the effect of two types of corrective feedback: recast as an implicit feedback and metalinguistic feedback as an explicit on foreign language learners' spoken language accuracy of grammar. In this study ten Libyan freshmen students had participated, their level in English is low- intermediate based on a standard test. They studied English as foreign language in middle and high school. They all had the experience of English learning for at least four years in the educational setting.

In an experimental design (two experimental groups and a control group) the participants were randomly divided into three groups; the first group received recast (implicit feedback) and the second group received metalinguistic (explicit feedback) as corrective feedback in response to any utterance containing an error in the target structure and the last group which is a control group.

This study used picture description (Picture Stories), about actions happened in the past tense, tasks to elicit learners' knowledge of simple past tense. This accuracy of the use of past of the participates' spoken language was measured through using spoken test before and after the treatment. To analyze the data SPSS and One-way ANOVA were run and the results of the study indicated that the accuracy of the simple past tense in explicit groups improved more than other groups. Besides, based on the numbers of errors before and after the treatment explicit group outperformed implicit group and it seems that explicit corrective feedback is more effective than implicit one.

KEYWORDS: Corrective feedback, Explicit feedback, Implicit feedback, Metalinguistic feedback, Accuracy.

Corrective Feedback. Corrective feedback is defined by Ellis et al. (2009) as ―taking the form of responses to learner utterances that contain an error. The responses can indicate that an error has been committed, specify the correct target language form, or contain metalinguistic information about the nature of the error‖ (p. 303).
Explicit corrective feedback : the teacher provides students with the correct form and clearly states that what the student has said was incorrect.

Metalinguistic feedback : contains either comments, information, or questions related to the well-performance of the student's utterance, without explicitly providing the correct form as Lyster and Ranta (1997) defined it.
Implicit corrective feedback: error correction is implied by restating the error correctly rather than the correction being overtly stated or explained**.**

Recast*:* is a "reformulation of all or part of a learner's immediately preceding utterance in which one or more non-target like items are replaced by the corresponding target language form(s),while the focus of the interlocutors is on *meaning* not language itself (p.77)". Lyster and Ranta (1997) defines recasts as "the teacher's reformulation of all or part of a student's utterance minus the error (p.46)".

Accuracy **:** is the degree to which the learners' usage of the target language follows the correct structures. Also refers to how correct learners' use of the language system is, including their use of grammar, pronunciation and vocabulary. Accuracy is often compared to fluency when we talk about a learner's level of speaking or writing.

1.1 Introduction

Error correction is one of the most concerns of second language teachers mainly in communicative and spoken classes where students' errors should be corrected directly to provide the needed feedback without disturbing their fluency and the flow of communication. Errors are expected in the process of language learning, but teachers can reduce these errors through providing learners with corrective feedback so, teachers should avoid error negligence.

Corrective feedback is a teacher's response which is given to a learner's errors or mistakes. It gives to a learner either implicitly or explicitly based on what the teacher wants to emphasise on or what type of errors the teacher needs to correct. Corrective feedback differs in accordance to whether implicit or explicit it is. In implicit corrective feedback teachers usually do not tell the students directly they made errors, while in explicit corrective feedback there is a clear and direct indication of errors. Based on Schachter (1991) feedback can be either explicit (as grammatical explanation or an overt error correction) or implicit (such as confirmation checks, repetitions, recasts, clarification requests, (Ellis, Basturkmen, & Loewen, 2001)). Among these types of corrective feedback used by ESL and EFL

teachers, recasts are the most controversial in terms of their effectiveness in foreign language classrooms.

Corrective feedback (CF) has been defined as any response to learner utterances
containing error (Ellis, 2006) which is intended to correct any error on the learner's utterance. Recently, CF has been the focus of many of second language acquisition' (SLA) studies and researches. For decades, there has been growing interest in the role of corrective feedback in the field of second language acquisition and in the processes of teaching and learning second language (e.g., Ellis, Loewen, & Erlam, 2006; Loewen, 2004; Oliver & Mackey, 2003; Lyster & Ranta, 1997; Mackey, Oliver, & Leeman, 2003). Most second language researchers and educators have the same opinion on error correction is necessary and essential in learning a language in a good way. Nevertheless, they are discussing on the way and the type of this correction. The essential issue is on how implicit or explicit the feedback should be.

Recast as a type of implicit corrective feedback is probably the most frequently used element in second language classrooms sittings. Compared to the attention paid to recasts, on the other hand,(Li,2010) argued that less attention has been paid to metalinguistic feedback as explicit correction.

Many studies have investigated the other types of corrective feedback and its effectiveness on different language aspects and structures such as pronunciation, writing and grammar and a few of them focus using recast and metalinguistic on the speaking language. Speaking skill is considered the most challenging and complex of the four language skills (Nunan, 1999; Zhang, 2009). Speaking skill in a foreign language seems to be frustrating for many EFL learners. Due to the fact, this study aimed to investigate the possible impact of explicit corrective feedback in the form of recast and implicit corrective feedback on the form of metalinguistic on the accuracy of simple past tense in the learners' spoken production among low-intermediate EFL Libyan learners.

In this study through using a pretest, treatment, and post test design administered to the participants that aims to fill the study gap by investigating the impact which explicit and implicit corrective feedback have on the accuracy of past tense in English by EFL students.

1.2 RESEARCH QUESTION

This study is aimed to answer the following questions:

1- Is there any relationship between providing explicit and implicit corrective feedback and the accuracy of grammar?
2- Does recast as implicit corrective feedback have more effect than metalingustice in improving grammatical accuracy on spoken language among EFL low-intermediate students?

1.3 The research objectives

1. To explore the impact of implicit explicit corrective feedback in the form of recast and metalingustics on the accuracy of grammatical features in EFL learners.
2. To investigate the relationship between recast and improving grammatical accuracy orally.
3. To investigate the relationship between metalingusitcs and improving grammatical accuracy orally.

1.4 Purpose of the Study

As corrective feedback has been considered as an essential strategy for the improvement of a second or foreign language learning skills, the main purpose of this paper is to investigate the essential role and the impact of implicit feedback as recast and explicit feedback as metalinguastics information in EFL learners' grammatical accuracy which is the structure of simple past tense (-ed)in oral language.

Simple past tense was chosen as the target structure because freshmen learners at the low- intermediate level are already familiar with and have explicit knowledge of this structure. As (Doughty & Varela, 1998) hypothesized that "although learners in this level would have explicit knowledge of this structure, they would make errors in its use, especially in a communicative context and especially in oral production"

CHAPTER TWO

Literature review

2.1 Theoretical Background

In language learning in general and second language question as specific, errors are natural and essential part of learning a language. That is, errors reflect the designs of developing of learners' inter-language system. Errors made by second language learners tell the researchers the stages that learners follow to learn a new language. Because of the errors, researchers could find many types of corrective feedback that teachers can use in order to correct learners' errors without cause a negative effect on students.

Recently, second language researchers and educators have been interested in conducting many researches on errors and corrective feedback. The major point of their studies on determining the type of feedback that is very efficient for practical application in second and foreign language classrooms (Mc Naulty, 2007). There has been great agreement between researchers with regard to the types of corrective feedback that are most effective in terms of students' learning second or foreign language. As, Carrol and Swain (1993) argued that learners would benefit from direct or explicit corrective feedback more than implicit corrective feedback, while other

researchers, as Lyster and Ranta (1997), Oliver (2000) and Oliver and Mackey (2003) suggest that learners learn better when the feedback is more implicit than explicit.

On the other hand, some studies viewed corrective feedback as not only ineffective but also potentially harmful to second language learners' accuracy (e.g., Truscott, 2007) whereas others as (Bitchener & Knoch, 2008; Chandler, 2003; Ferris, 2002; Mohammadi, 2009; Sheen, 2007) have suggested that CF is significance in promoting good grammatical accuracy. A small amount of studies has been conducted based on investigating the effect of corrective feedback on oral production of second language learners.

Many extant literature reviews were conducted to examine the effectiveness of corrective feedback on language learning. Some claim that corrective feedback is not only ineffective but also harmful to second and foreign language learners accuracy (e.g., Truscott, 2007) at the same time as some researchers (e.g., Bitchener & Knoch, 2008; Chandler, 2003; Ferris, 2002; Mohammadi, 2009; Sheen, 2007) believe that CF is of value in promoting better grammatical accuracy to L2 learners. A few researches have been conducted on investigating the possible impact of corrective feedback on oral production of learners.

The most common implicit corrective feedback in second language classrooms is recast. It seems to be more implicit and polite way to correct learners' errors. Implicit corrective feedback regularly takes the shape of recast (Sheen & Ellis, 2011). That is, using recast is a good way to correct errors on student's utterance without embarrassing them.

Recast as a form of corrective feedback kinds that teachers give to their students when they make errors. It involves the teachers' reformulations of students' utterances in order to emphasize the error and help learners notice their errors. Recast is generally regarded as a form of implicit corrective feedback. "Implicit feedback retains the focus on meaning by implying rather than overtly stating the existence of an error." (Erlam, Loewen,&Ellis, 2006).

Recast as Lyster and Ranta (1997), had defined "the teacher's reformulation of all or part of a student's utterance to minus their error." And according to Long (2007) corrective recast is a "reformulation of all or part of a learner's immediately preceding utterance in which one or more non-target like items are replaced by the corresponding target language form(s),while the focus of the interlocutors is on meaning not language itself (p.77)". Another definition as Spada, Nicholas, & Lightbown, (2001), recasts is "utterances that repeat a learner's incorrect utterance, making only the changes necessary to produce a correct utterance, without changing the meaning"

That is, based on recast the teacher repeats all of the student's utterance that includes the student's error or the teacher repeats just the part that has the error with correction, its dependence on what the teacher wants to focus on or what kind of errors the teacher needs to correct. The problem is sometimes in the lower -levels of EFL learners as they consider the recast as repetition of their utterance. That means they don't pay attention to their errors when the teacher repeats their erroneous utterances which immediately corrects of the error(s) by reformulating their utterances. Thus, as (Schmidt, 1990, 2001 &Philp, 2003), had suggested that in order to make recasts beneficial and it is important to be noticed by the learner."In exploring the benefits of recasts, it is important to consider what aspects of recasts highlight the changes made to non-target-like production. Certain elements may increase the salience of the recast, that is, help to draw the learner's attention to the recast form." (Shawn Loewen& Jenifer Philp, 2006). Teachers have to emphases on the sentence or the word that has an error in order to draw the learners' attentions to that error without embarrassing them.

Some extant literature reviews were conducted to examine the effectiveness of recast on language learning in which they have suggested that recast is a very effective type of corrective feedback in leading to L2 grammatical development and vocabulary especially in more advance levels of language learning.

Recast example: Varela & Doughty (1998).

"S: I think that the worm will go under the soil."

"T: I think that the worm will go under the soil?"

"S: (no response)"

"T: I thought that the worm would go under the soil"

On the other hand, some classroom studies argued that recasts are ineffective due to the learners' lower accuracy of grammar in spoken language when compared with other types of feedback (Ellis etal., 2001; Lyster, 1998; Lyster & Ranta, 1997).

Teachers sometimes tend to select the type of feedback according to the error types. Also, the error types depend on the students' level. The most common type of corrective feedback is recast which is usually more beneficial with more advanced levels as (Mackey and Philp) found that the more advanced learners benefit much more from recasts in the interaction situations than other types of corrective feedback. "Corrective recasts of low frequency are generally found to be ineffective in drawing learners' attention" (Ji Hyun Kim & Zhao-Hong Han, 2007). Recasts can only work for acquisition L2 if learners notice the changes that have been made to their own

utterances and there are reasons to believe that they do not always do so especially low- level learners. (Ellis et al., 2006).

Recasts are usually used with grammatical and phonological errors. That is, recast is a very effective type of corrective feedback in leading to L2 grammatical development and vocabulary especially in more advanced levels of language learning. (Roy Lyster, 1997) has suggested that the teachers should recast phonological and negotiate lexical errors of students. Moreover, using recast was supported in this term with (De Bot's,1996) he argued that language learners are more benefitted from recast for grammatical and phonological errors not as Swain, 1995 had said, "to retrieve target language forms than from hearing the forms in the input that teachers provide that because the retrieval and subsequent production rouse the development of connections in their memory".

That means teacher should leave students find their errors themselves instead of giving the correct pronunciation or form to them. "Many researchers recommend that pushing learners in their output, rather than providing them with correct forms, could benefit their inter-language development." (Lochtman, 2002) concluded that "recast effectiveness is comparable to other types of feedback." That means recast as implicit correction is effective but doesn't lead to uptake as much as other types of feedback when it compared with them. (Roy Lyster, 1997).

It is difficult to some ELS students distinguishing a recast that provides by the teacher from a repetition. When the teachers use recast with grammar error some students consider it as repetition of their utterance especially lower beginning levels. As (Lyster, 1998) has suggested that beginner learners may not able to notice the common level of recasts in these contexts at lower levels. In addition, (Lyster, 1998) claimed that recasts are mostly ambiguous which consider as negative feedback. Repetition as (Patsy M.Lightbown &Nina Spada, 2006) had defined the teacher's repetition of the students "erroneous utterance" (the words or sentences that have error) teachers always adjust their intonation so as highlight of the exact error when the use repetitions. Also recasts sometimes consider as non-corrective repetition from the part of learners. That is, because teachers repeat learners' utterances, students see it as a repetition of their correct utterance which is difficult to distinguish from each other. On the other hand, long (1996) argued that second language learners do notice the corrective recasts in all levels also they respond to the recasts and non-corrective repetitions differently. That is, learners can distinguish between these two types of

corrective feedback.

(Roy Lyster, 1997) has argued that the findings discovered that the teachers who used the recasts following an ill-formed learner utterance at the same ways that they use non-corrective repetition following a well-formed learner utterance. That is, if the learners at lower levels do notice the recast that were provided by the teacher, they will be seeking confirmation or additional information.

(Lyster, 1998), claimed that recasts in classroom are of some kind of ambiguous for learners to notice and that this ambiguity attributes to less uptake after the recasts so students will see that recast as repetition. When a teacher repeats what a student had said students, if he/she doesn't know what a recast is, confuse and he/she think that is a repetition. Moreover, (Masatoshi Sat o), had suggested that recasts are less noticeable other than types of corrective feedback which make learners confuse whether it is error correction or repetition. In addition, as Kim& Han, 2007 had argued that corrective recasts are correlative with less or no noticing by learners and sometimes mix the meaning of recast with the repetition. In contrast, (Masatoshi Sato, 2010) argued that the effectiveness of recasts differs depending on how explicitly they indicate to learners. That is, recast depends on the teacher's goal from the recast he/she had provided. (Shawn Loewen & Jenefer Philp, 2006) suggested that because recast is an ambiguous corrective feedback learner may understand it either as corrective repetition or as a request to confirm the intended meaning or as a repetition of what he/she said.

Recast as implicit is depend on how they are used by teachers. Some recasts can be very explicit when they are used as a repetition of the learner's utterance which highlights the erroneous parts other, as Ellis, Loewen and Erlam (2006) have suggested, "it is hard to contend that recasts constitute an implicit technique".
An example of recasts is,
Student: Why did you fell down?
Teacher: Why did you fall down?
Student: Fall down, yes. (Oliver & Mackey, 2003)

Metalinguistic information as explicit corrective which contains either comments, information, or questions related to the well-formedness of the student's utterance, without explicitly providing the correct form as Lyster and Ranta (1997) defined it. Metalinguistic feedback is more likely to obstruct or cut the flow of communication or the natural flow of verbal communication on L2 learners and to activate the kind of learning mechanisms that result in explicit rather than implicit L2 knowledge (Doughty, 2001, p. 206). Ellis, Loewen, and Erlam (2006) examined metalinguistic feedback separately as a way of explicit corrective feedback. Metalinguistic feedback is "explanations in which the learner's error was repeated and followed by metalinguistic information about the target language rule but the

correct target language form was not provided" (p. 350). An example of metalinguistic feedback provided in their study is

Learner: He kiss her.

Researcher: Kiss – you need past tense.

Learner: He kissed. (Ellis, Loewen, & Erlam, 2006)

Thus, based on the previous studies on recast and metalinguistic, the purpose of this study is to examine the impact of implicit corrective feedback in the form of recasts and explicit corrective feedback in the form of metalinguistic information on the accuracy of simple past structure, on EFL Libyan students by considering the interface issue between implicit and explicit knowledge.

As Truscott (1999) has suggested that using metalingustic in correction oral errors could makes embarrassment, anger, inhibition, and feelings of inferiority. Based on that correcting errors directly can sometimes be frustrating for language learners and may reduce their willingness to communicate with their teachers or classmates (Brown, 2009, cited in Lyster, Saito,& Sato, 2013). Metalinguistic feedback is obtrusive and disrupts the flow of communication (Lyster,2002). Moreover; (Carroll and Swain,1993) have found in their studies that second language learners who received metalinguistic in comparing that received no feedback or recast, produced more correct utterances.

On the other hand, Sheen (2006) argued that learners who received metalinguistic feedback had extremely higher achievement than those who manipulated by recast. In addition, Ellis (2009) has studied the effect of recast as an implicit feedback and metalinguistic as an explicit one and found that meta linguistic feedbacks were more effective on grammar error than recast.

CHAPTER THREE; Methodology

3.1 Participants

The study was conducted at University of Tobruk in Libya. The participants in this study are Libyan freshmen students, Arabic language is their first language, they come from different high schools in Tobruk. In Libya English is taught as a foreign language where learners usually spend about six years learning English for forty-five minutes a day. They've started learning English since middle school, English is the medium of instruction in the college of Arts where participants are attending. They are five males and ten females aged between nineteen and twenty-one. The participants of this study were chosen randomly from among 45 low-intermediate EFL learners in University of Tobruk. Low-intermediate level students seem appropriate based on a placement test which has been done for them, and since they can interact in communicative activities and they can notice when feedback is given. The Participants were attending spoken classes once a week for two hours. Then, the

researchers randomly ascribed students to three groups based on receiving (implicit feedback) as recast, (explicit feedback) as metalingustics and control without receiving any feedback.

3.2 Procedure

This research investigates whether implicit corrective feedback in the form of recasts and explicit corrective feedback in the form of metalinguistic information will have any impact on the accuracy of simple past tense based on the noticing hypotheses among freshmen Libyan students.

Based on the purpose of the study there were three groups every group has five students, first one is (metalinguistic group) received explicit feedback and second group is (recast group) which received implicit feedback and last group which is (control group) did not receive any feedback. Picture description (Picture Stories) were used to describe actions happened in the past tense, tasks to elicit learners' knowledge of simple past tense. This accuracy of the use of past tense of the participates' spoken language was measured through using spoken test before and after the treatment and also the researcher used questionnaire at the end of the test. The reason of this questionnaire is to find out whether the students noticed the type of correction feedback or not?

First, the researcher asked questions about the picture sequences, which narrated a short story of a day in the life of "Ahmad" which talks about actions happened in the past tense, to elicit the required structure (simple past tense) and the learners were encouraged to answer them. The given picture sequence depicting a day in the life of the character " Ahmad". Each student was given different pictures to depict actions that require the use of verbs with simple past tense. Learners had few minutes to prepare.

They were not allowed to take any written notes. Then the researchers use the same procedure with the second and third group. During the treatment session, they were provided with the target feedback according to the group designation. Recast and metalinguistic were given according to the learners' utterance that contain an error.

An example shows a learner performance, the learner was provided by recast feedback:

Student: Yesterday Ahmed play football.

Teacher: Yesterday Ahmad played football.

Student: yes, played.

3.3 Data Analysis

The data collected from both groups were analyzed to trace the changes in and between groups as a result of the treatments.

First test: The number of errors before the treatment

As shown in Table 1 the result of ANOVA ,one –way analysis of variance for scores of *simple past tense* structures in explicit tests indicates that the three groups differed significantly. Null hypothesis Ho: M1=M2=M3
Alternative hypothesis H1: M1=M2≠ M3 using α =.05

TOTAL-Σ 52
MEAN-$\bar{\chi}$ 3.47

Recast Group	Metalingustics group	Control Group
5	3	4
4	4	0
5	5	2
3	2	3
4	3	5
21	17	14
4.2	3.4	2.8

$C=T^2 \div N=(52)^2 \div 15 = 180.27$

SST=[$5^2+ 4^2+5^2+3^2+4^2+3^2+4^2+5^2+2^2+3^2+4^2+0^2+2^2+3^2+5^2$] – 180.27= **27.73**
SSR= [$21^2/ 5+ 17^2/5+14^2/5$] -180.27= **4.93**
SSE= SST- SSR= **27.73-4.93**= 22.8

The ANOVA Table:

Source of variance	D.F	SS	SM	F
SSR	2	4.93	2.465	1.297
SSE	12	22.80	1.9	
SST	14	27.73		

F 2,12 ɑ= 2.44

Since the calculated F is 1.297 smaller than the F tabular at ∝ = 0.05 (2.44) We accept hypothetical H-zero. This is sufficient evidence that the averages of the three groups are equal in the first test and there are no standard differences, or that the three methods are equal by different methods of correction, whether direct or indirect or without correction.

Accordingly, it can be said that there is no negative or positive effect, wherever the expected effects are equal to the different methods of correction when acquiring the skills of English grammar before treatment to limit the number of errors.
Knowing the effect after treatment follows the same previous steps:
H_o: M1=M2=M3 against H1: M1=M1≠M3 at ∝ = 0.05

TEST : The number of errors after the treatment

	Recast Group	Metalinguistics Group	Control Group	
	3	0	3	C= 30²/15=60
	2	1	0	
	3	2	7	
	0	0	2	
	2	1	4	
Σ	10	4	16	30
$\bar{\chi}$ 2	2	0.8	3.2	

SST= [3²+ 2²+----------+ 2²+ 4²] – C= 50
SSR= [10²+4²+16²] ÷ 5 - C=14.4
SSE= 50-14.4= 35.6
F2,12, ∝ = .05= 2.44 F Tabular

ANOVA Table

Source of Variance	D.F	SS	SM	F
SSR	2	14.4	7.2	2.424
SSE	12	35.6	2.97	
SST	14	50		

Since the calculated F is 1.297 smaller than the F tabular at ∝ = 0.05 (2.44) We accept hypothetical H-zero. This is sufficient evidence that the averages of the three groups are not equal in the second test.

Two- way analysis of variance for all to see the effect and interference we follow the analysis of variance using the hypothesis H_o: M1=M2=M3 against H1: M1=M2≠M3.

	First test	Second test	Σ	Using
Recast	21	10	31	∝=0.05
Metalingustic	17	4	21	
Control	14	16	30	
Σ	52	30	82	
$\bar{\chi}$				

C= (82)/30= 224.13
SST=[5²+ 4²+3²+4²+3²+4²+5²+2²+3²+4²+0²+2²+2²+4²] –C= [93.78] Grand Total
SSC[52²+ 30²] ÷ 15 –C= 16.14Total average column
SSR= 31²+21²+30²÷ 10 – C= 6.07 Total average rows

Interaction effect SSRC= [21²+17²+14²+10²+4²+16²] ÷ 5+C [SSR+C+SSC+C]
= 259.6+224.13-[230.2+240.27]/470.47= 13.26

THE ANOVA TABLE

Source of variance	D-F	SS	SM	F	Tabulated
SSR	2	6.07	3.035	1.249	3.40
SSC	1	16.14	16.14	6.642	4.26
SSRC	2	13.26	6.63	2.728	3.40
SSE	24	58.31	2.43		
SST	29	93.78			

By comparing the calculated F with the tabularity of F>, it can be said that there are significant differences between the rows. That is, between the methods used, whether direct (Metalingustic), indirect (Recast) or without feedback (Control group). And by this we accept H_o that the averages are not equal and likewise we accept H_o with regard to the combined effect since the calculated F > tabular F and there is no effect.

There appears to be a difference between the columns, i.e. between the first and the second test, and this shows that the second test after the treatment was very effective, there was a significant difference appeared, but there is a difference in the average and total of the columns for the first exam and after the treatment and it is clear from the results in general that after the treatment the averages were as following:

Metalingustic group: $\bar{\chi}$=0.8

$\bar{\chi}$= 3.4 errors in the first test.

Recast group: $\bar{\chi}$=2.0

$\bar{\chi}$= 4.2 errors in the first test.

Control group: $\bar{\chi}$= 3.2

$\bar{\chi}$= 2.8 errors in the first test

This shows that the treatment for the error's correction of the first test to the second test is the best. And in it the errors decreased significantly, although from their decreased in the metalinguistic group, but they increased in the control group. Either in the case of the use of the connections found a positive and strong connection in the metalingustic method only χ=0.891 Strong Connection

Recast method: χ= - 0.244 Negative and weak

Control Group: χ= 0.36 positive and weak

3.4 Results

Regarding the use of recast as implicit correction and metalinguistic as explicit one ,and after treatment session. The statistical results of the study showed that the group who received metlainguistic had improved level of accuracy in their spoken grammar on their posttests in comparing with other groups. That is, the group receiving metalinguistic feedback outperform the group receiving recasts regarding

their grammatical accuracy in the spoken language. It seems that explicit feedback might be more effective than implicit feedback among low-intermediate learners. Moreover, some learners who received recast didn't notice the implicit correction of their errors which lead to no increase in their accuracy.

3.5Conclusion

The main objective of this research was to explore the impact of implicit corrective feedback in the form of recast and the explicit method in the form of metalingustics on the accuracy of a grammatical structure in spoken language. This study demonstrates that explicit feedback is more effective than implicit feedback.

Based on the results, it is demonstrated that recasts and metalingustic feedback constitute as two important types of corrective feedback. Recast as implicit feedback is very important type of correcting errors among second language learners' errors. That is, when learners made errors, they need to be corrected by the teacher to avoid the bad habits. However, learners in low- levels sometimes consider the recast as a prepetition when the teacher doesn't emphases on the error as he/she pronounces it.

Although recast is very important to enhance students' language learning, it must be noticeable by the learners to give its advantage and to be beneficial. Sometimes, short recasts with few changes in intonation are likely to be noticeable by the learners but long recast may become more ambiguous because learners, who don't familiar with recast, think of it as repetition of their utterance.

The results of this paper are beneficial for EFL teachers to find a way to deal with learners' erroneous regards of using grammar structures in spoken language. Furthermore, the researcher recommends that more research be required to stabilize the results in regard to some other factors such as participants' age, background knowledge, educational system, cultural context which may reinforce such results. These results emphasize the importance of providing types of corrective feedback in EFL classrooms where teacher's feedbacks are the most important ways in which learners can improve their language proficiency in excellent way.

References

1- Bitchener & Knoch, 2008; Chandler, 2003; Ferris, 2002; Mohammadi, 2009; Sheen, 2007) Repetition as (Patsy M.Lightbown &Nina Spada, 2006)

2- De Bot, K. (1996). The psycholinguistics of the output hypothesis. Language Learning, 46,529-555.

3-Ellis, R., Loewen, S., & Erlam, R. (2006). Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar. Studies in Second Language Acquisition, 28, 339–368.

4- Ellis, R+ ~2004!+ The definition and measurement of L2 explicit knowledge+ Language Learning, 54,227–275+

5- Lyster, R. and Ranta, L. 1997: Corrective feedback and learner uptake: negotiation of form in communicative classrooms. Studies in Second Language Acquisition 19: 37–66.

6- Lyster, R. (1998). Recasts, repetition, and ambiguity in L2 classroom discourse. Studies in Second Language Acquisition, 20,51-81.
7- Philp, J. (2003). Constraints on "noticing the gap": Nonnative speakers' noticing of recasts in NS–NNS interaction. Studies in Second Language Acquisition, 25, 99–126.
8-Lyster, Roy. (1997). Negotiation of Form, Recasts, and Explicit Correction in Relation to Error Types and Learner Repair in Immersion Classrooms, 410-94-0783)
9- Lightbown, P. M., & Spada, N. (1993). How languages are learned. Oxford: Oxford University Press.
10-Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective Feedback and Learner Uptake: Negotiation of form in Communicative Classrooms. Studies in Second Language Acquisition, 19(1), 37–66.
11- Lyster, R. (1998a). Recasts, repetition, and ambiguity in L2 classroom discourse. Studies in Second Language Acquisition, 20, 51-81.
12- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Richie, & T. K. Bhatia (Eds.), Handbook of second language acquisition (pp. 413-468). San Diego, CA: Academic Press.
13-Mc Nulty,Anastassia,.(2007). A Study of corrective feedback and uptake patterns as observed in four foreign language classrooms at selected mid- western public schools. Unpublished doctoral dissertation.
14-Masatoshi Sato, Constitution of form-orientation: Contributions of context and explicit knowledge to learning from recasts, 14,1 (2011): pp.1-28.
15-Nunan, 1999; Zhang, 2009.
16- Oliver & Mackey, 2003.
17-Shawn Loewen& Jenefer Philp,(2006).Recasts in the Adult English L2 Classroom: Characteristics, Explicitness, and Effectiveness, 0026-7902/06/536–556.
18-Shawn Loewen & Jenefer Philp, 2006
19-Truscott (1999)
20-Sheen & Ellis, 2011.
21- Zhao-Hong Han* and Ji Hyun Kim (2008). Corrective recasts: what teachers might want to know: Vol. 36, No. 1, June 2008, 35–44.

Note on formal closure operators of special finite lattices

Abdurahman Masoud Abdalla

Department of Mathematics, Faculty of Education, Azzaytuna University, Libya

Abubaker Banour Masoud Elatash
Department of Mathematics, Faculty of Education, Azzaytuna University , Libya
Ali Albasher Gumma Albarki

Department of Mathematics, Faculty of Education, Azzaytuna University, Libya

الملخص: في الحالة العامة، مدى أي مؤثر غلاق على شبكة كاملة ليس بالضرورة شبكة جزئية من الشبكة الكاملة المعطاة، وعليه قمنا بوضع شروط لكي يكون مدى أي مؤثر غلاق على شبكة كاملة هو بالضبط شبكة جزئية. ثم وجدنا أن عدد كل الشبكات الجزئية المحتوية على العنصر الأكبر من شبكة خاصة منتهية هو بالضبط عدد كل المؤثرات الغلاقة على تلك الشبكة. أخيرا أعطينا صيغة لإيجاد عدد المؤثرات الغلاقة على هذا النوع الخاص من الشبكات المنتهية مع وضع أمثلة توضح هذه الدراسة.

Abstract. In the general case, a range of any closure operator of a complete lattice is not necessarily a sublattice of the given complete lattice, and so we put conditions in order to be any range of a closure operator on a complete lattice is exactly a sublattice.

Finally, we give a formula to find the number of all closure operators of the special finite lattices, and give examples to explain this study.

Key words: complete lattices, closure operator, binary operation, lattice.

Introduction. For more background of lattice theory, you can see (Birkhoff. 1967), (Burris 1981), (Brown 1973), (Edelman and Paul 1980), (Blyth, 2005) and (Gierz 2003). For background of closure operators, you can see for example (Castellini 2003) and (Ward, Morgan 1942).

Closure operator is a basic concept for the study and investigations in general topological spaces. This operator is extremely used in computer science approximations, for example in rough set theory (Pawlak, 1982), where the topological structures are used as a knowledge base for extracting knowledge from available information's.

In the present paper, for the first time, we introduce types of finite lattices with a special property. This property allowed us to count all closure operators. Moreover, with this property, we can easily find all sublattices which have the unit element

(supermom element) of the given lattice. In addition, we give a bijective function between the set of all closure operators and the set of all sublattices that contain the supermom element of the given lattice.

In the following two sections we recall the necessary notions on lattices and closure operators.

1. Lattices

Definition 1.1. A non-empty set L together with two binary operations $\vee$ and $\wedge$ (read join and meet respectively) on L is called a lattice if it satisfies the following identities:

1) $x \vee y = y \vee x$ (commutative laws)
$x \wedge y = y \wedge x$

2) $x \vee (y \vee z) = (x \vee y) \vee z$ (associative laws)
$x \wedge (y \wedge z) = (x \wedge y) \wedge z$

3) $x \vee x = x$ (idempotent laws)
$x \wedge x = x$

4) $x = x \vee (x \wedge y)$ (absorption laws)
$x = x \wedge (x \vee y)$

Definition 1.2. Let L be a lattice, if S is a non empty subset of L such that for every pair of elements $a, b \in S$ both $a \vee b$ and $a \wedge b$ are in S, where $\vee$ and $\wedge$ on the lattice operations of L, then we say that S with the same operations (restricted to L) is a sublattice of L.

Definition 1.3. A lattice L is complete if for any subset A of L, both $supA$ and $infA$ exist (in L).

2. closure operators.

Definition 2.1. Let L be a complete lattice, a function $c: L \to L$ is called closure operators if the following conditions hold:

1) $x \leq c(x)$, $\forall x \in L$;

2) If $x \leq y$, then $c(x) \leq c(y)$;

3) $c\big(c(x)\big) = c(x), \forall\, x \in L$.

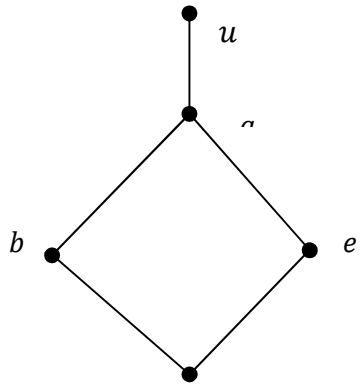
Definition 2.2. An element x in a complete lattice L is called closed under a closure operator c, if $x = c(x)$.

Remark: The last (unit) element of L is closed under every closure of L.

Theorem 2.1. *Let c be a closure operator on a complete lattice L, then the set $\{c(x)\}_{x\in L}$ is a complete lattice relatively to the partial order induced by the partial order in L.*

Remark: In general, $\{c(x)\}_{x\in L}$ is not a sublattice of L.

Example 1: Let L be a lattice as the following diagram:



If we define $c : L \to L$ by $c(u) = c(a)$, $c(b) = b$, $c(e) = e$, $c(d) = d$, then c is a closure operator and $\{c(x)\}_{x\in L} = \{a, b, c, d\}$ is a lattice, but it is not a sublattice of L, since $b \vee e = a$ in L, but $b \vee e = u$ in $\{c(x)\}_{x\in L}$.

Theorem 2.2. *The set $\Phi(L)$, formed by all closure operators definable over L, becomes a poset by defining the following partial order:*

$$\varphi \le \psi, iff \ \ \varphi(x) \le \psi(x), \qquad \forall x \in L, [\varphi, \psi \in \Phi(L)].$$

Example 2: Let $L = \{\phi, \{1\}, \{2\}, \{1,2\}\}$ and define all possible closure operators on L as the following:

$$\varphi_{\{1\}}(A) = \begin{cases} \{1\} & if \quad A \subseteq \{1\} \\ \{1,2\} & if \quad A \nsubseteq \{1\} \end{cases};$$

$$\varphi_{\{2\}}(A) = \begin{cases} \{2\} & if \quad A \subseteq \{2\} \\ \{1,2\} & if \quad A \nsubseteq \{2\} \end{cases}; \quad \varphi_{\{1,2\}}(A) = \{1,2\}, \ \forall A \in L;$$

$$\varphi_{\phi}(A) = \begin{cases} \phi & if \quad A \subseteq \phi \\ \{1,2\} & if \quad A \nsubseteq \phi' \end{cases}$$

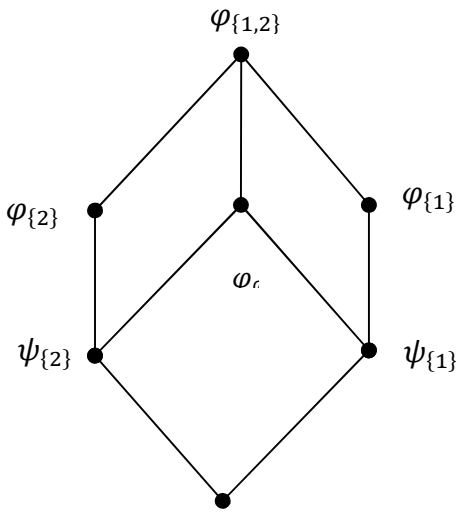
$$\psi^{x}(A) = \begin{cases} A & if \quad A \subseteq X \ or \ X \subseteq A \\ \{1,2\} & o.w. \end{cases}.$$

Clearly, $\psi^{\{1\}} \leq \varphi_{\{1\}}$ and $\psi^{\{2\}} \leq \varphi_{\{2\}}$ and $\psi^{\{1,2\}} = i = \psi^{\phi}$.

Then the lattice of all closure operators

$$\Phi(L) = \{i, \varphi_{\{1\}}, \varphi_{\{2\}}, \varphi_{\{1,2\}}, \varphi_{\phi}, \psi^{\{1\}}, \psi^{\{2\}}\}$$

has the following diagram :



i (L)

Now, we start to give the main results of the paper. We will begin with the proof that if we have two closure operators which have the same range, then they will be equal.

Theorem 2.3. *Let L be a lattice and* $\varphi, \psi \in \Phi(L)$. *Let* $L_{\psi} = \{\psi(x)\}_{x \in L}$ *and* $L_{\varphi} = \{\varphi(x)\}_{x \in L}$.

If $L_{\psi} = L_{\varphi}$, *then* $\varphi(x) = \psi(x), \ \forall x \in L$.

If $L_{\psi} \neq L_{\varphi}$, *then* $\varphi(x) \neq \psi(x), \ for \ some \ x \in L$.

Theorem 2.4. *Let L be a complete lattice and* $\varphi \in \Phi(L)$, *if* a, b *are closed elements under* φ *and a incomparable with b* $(i.e \ a \nleq b \ and \ b \nleq a)$, *then the element* $a \wedge b$ *is closed under* φ.

Proof : We have $a \wedge b \leq a$ this implies $\varphi(a \wedge b) \leq \varphi(a) = a$ also we have $a \wedge b \leq b$ and thus $\varphi(a \wedge b) \leq \varphi(b) = b$, therefore :

$\varphi(a \wedge b) \leq a \wedge b.$ (1)

Since φ is a closure operator, then we have $a \wedge b \leq \varphi(a \wedge b)$. (2)

From (1) and (2) we obtain $\varphi(a \wedge b) = a \wedge b$.

Theorem 2.5. *Let L be a complete lattice and S anon empty subset of L. If there is a closure operator $\Delta \in \Phi(L)$ such that $S = \{\Delta(x)\}_{x \in L}$, then S is sublattice of L, if the following conditions hold:*

If a, b are incomparable elements in L and $\Delta(a) = a$, $\Delta(b) = b$, then we have $\Delta(a \vee b) = a \vee b$.

3. Special Lattices.

We study finite lattices which have the following property:

$(*)$ *If a, b are incomparable elements of a lattice L, then $a \wedge b = 0$ and $a \vee b = u$ ($0 = inf L$, $u = sup L$).*

The following theorems give the fundamental properties of closure operators on special lattices.

Theorem 3.1 *Let L be a complete lattice which has the property $(*)$, and let S be a complete sublattice of L. If $u \in S$ $(u = sup\, L)$, then there exist $\varphi \in \Phi(L)$ such that $S = \{\varphi(x)\}_{x \in L}$.*

Proof : Let S be a sublattice of L such that $u \in S$. Now we define an operator φ on L as following:

$$\varphi(a) = \begin{cases} a & \text{if } a \in S \\ inf\{b : b \in S, a \leq b\} & \text{if } a \notin S \end{cases}.$$

We want to show that $\varphi \in \Phi(L)$.

First, from the definition of φ, observe that $x \leq \varphi(x)$ for all $x \in L$.

Second, now for any $x \leq y$ in L, let $A = \{a : a \in S, x \leq a\}$ and $B = \{b : b \in S, y \leq b\}$.

1- If $x, y \in S$, then $\varphi(x) = x \leq y = \varphi(y)$.
2- If $x \in S$ and $y \notin S$. Since $x \leq y$ and $y \leq inf\, B$, then $\varphi(x) = x \leq y \leq inf\, B = \varphi(y)$.

3- If $x \in S$ and $y \in S$, then $y \in A$ and $inf\ A \leq y$, i.e.,
$\varphi(x) = inf\ A \leq y = \varphi(y)$.

4- If $x \notin S$ and $y \notin S$. Since $B \subseteq A \implies \inf A \leq \inf B$ *so*,

$$\varphi(x) \leq \varphi(y).$$

Therefore, wherever $x \leq y$ we have $\varphi(x) \leq \varphi(y)$.

Third, for any $a \in L$, if $a \in S$, then $\varphi(a) = a$. Therefor, $\varphi\big(\varphi(a)\big) = \varphi(a)$. (Idempotent)

If $a \notin S$, then we obtain $\varphi(a) = inf\{b : b \in S,\ a \leq b\}$, so we obtain that $\varphi(a) \in S$ because S is complete.

Therefore, $\varphi\big(\varphi(a)\big) = \varphi(a)$ for all $a \in L$.

In other words, there is a bijection between $\Phi(L)$ and the set of all sublattices of L which contain u.

Theorem 3.2. *Let L be a finite lattice which has the property* $(*)$*, then the number of closure operators on L is equal to the number of sublattices of L which are containing* u.

Proof **:** Take all subsets of L which contain u and have the property $(*)$, then all these subsets are sublattices. Now from Theorem 3.1, each sublattice has a closure operator, and from Theorem 2.3 each closure operator between the lattice L and any sublattice of which contains u is unique. So, the number of closure operators from L to itself equals the number of sublattices of L that contain u.

Theorem 3.3. *Let L be a finite chain which has* n *elements, then the number of possible closure operators of L is* 2^{n-1}.

Proof**:** Let $L = \{a_1, a_2, \ldots, a_n\}$ *where* $a_1 \leq a_2 \leq \ldots \leq a_n = u$ and let $B = L - \{u\}$, then $|P(B)| = 2^{n-1}$, where $P(B)$ is the power set of B. Now, for each $B_i \subseteq B$, let $A_i = \{u\} \cup B_i$ then A_i is a sublattice of L which contains u. So, we now define for all i a function $\varphi_i : L \to A_i$ as in the proof of theorem 3.1, so by theorem 3.2 the number of closure operators is exactly 2^{n-1}.

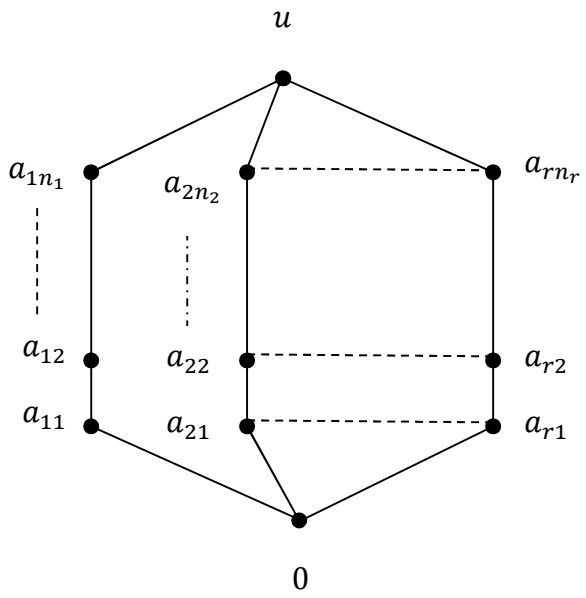
Theorem 3.4. *Let L be a finite lattice which has the property* $(*)$*, and let* $P'(L) = \{A : A \subset L, u \in A, A\ is\ not\ sublattice\ of\ L\}$ *and let* m *be the number of all sublattices of L where each one of it contains* u*. Then we have*

$$\boldsymbol{m = 2^{n-1} - |P'(L)|}$$

where $|L| = n$.

Corollary: if a lattice L is a chain, then $|P'(L)| = 0$.

Now we give the general diagram of a finite lattice which satisfied the property $(*)$



$|L| = 2 + n_1 + n_2 + \ldots + n_r$.

It means that L contains r chains, where the chain k contains n_k of elements $(k \in \{1,2,3,\ldots,r\})$.

Now, we search the formula to find $P'(L)$.

Let us define $L_j : a_{j1} \leq a_{j2} \leq \ldots \leq a_{jn_j},\ j = 1,2,3,\ \ldots, r$.

Let $a_{ji} \in L_j$, and take a chain $L_k (\, k \neq j)$. Then the number of subsets of L that contain a_{ji} and some elements of L_k is

$$\sum_{i=1}^{n_k} \binom{n_k}{i}.$$

So, the number of subsets of $P'(L)$ which contain elements of L_j and L_k is

$$\sum_{i=1}^{n_k} \binom{n_k}{i} . \sum_{s=1}^{n_j} \binom{n_j}{s}.$$

Now, the number of subsets which belong to $P'(L)$ and contain elements from L_j, L_k and L_s where $j \neq k, j \neq s$ and $k \neq s$ is exactly:

$$\sum_{i=1}^{n_j} \binom{n_j}{i} \sum_{i=1}^{n_k} \binom{n_k}{i} \sum_{i=1}^{n_s} \binom{n_s}{i}.$$

By induction, we obtain the number of subsets which belong to $P'(L)$ and its elements belong to $L_{k1}, L_{k2}, L_{k3}, \ldots, L_{ks}$ where $\{k_1, k_2, \ldots, k_s\}$ is a subset of $\{1,2, \ldots r\}$ and $k_i \neq k_j$, is exactly

$$\prod_{a=k_1}^{a=k_s} \sum_{i=1}^{n_a} \binom{n_a}{i}.$$

Now, let

$$N_j = \sum_{i=1}^{n_j} \binom{n_j}{i}, \quad j = 1,2,3, \ldots, r.$$

Then the number of subsets which belong to $P'(L)$ and any one of these subsets contains elements from only two different chins, is :

$$N_1N_2 + N_1N_3 + \cdots + N_1N_r + \cdots + N_{r-1}N_r = \sum_{i<j} N_iN_j = R_2.$$

Now, the number of subsets which belong to $P'(L)$ and any one of these subsets contains elements from exactly three different chains is :

$$\sum\nolimits_{i<j<k} N_i\, N_jN_k = R_3.$$

After many steps, we obtain the last option which is :

$$N_1N_2N_3 \ldots . N_r = R_r.$$

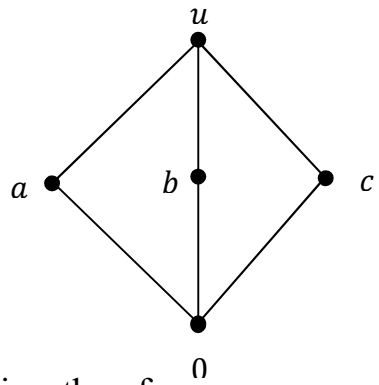
So, we obtain

$$|P'(L)| = \sum_{i=2}^{r} R_i.$$

Then the number of closure operators on the special finite lattice that has the property $(*)$ is :

$$\boldsymbol{m = 2^{|L|-1} - \sum_{i=2}^{r} R_i.}$$

Example 3: let a lattice L as the following diagram :



This lattice has three chains, therefore

$$R_2 = \binom{1}{1}\binom{1}{1} + \binom{1}{1}\binom{1}{1} + \binom{1}{1}\binom{1}{1} = 1 + 1 + 1 = 3;$$

$$R_3 = \binom{1}{1}\binom{1}{1}\binom{1}{1} = 1.$$

$$\therefore \ |P'(L)| = 3 + 1 = 4$$

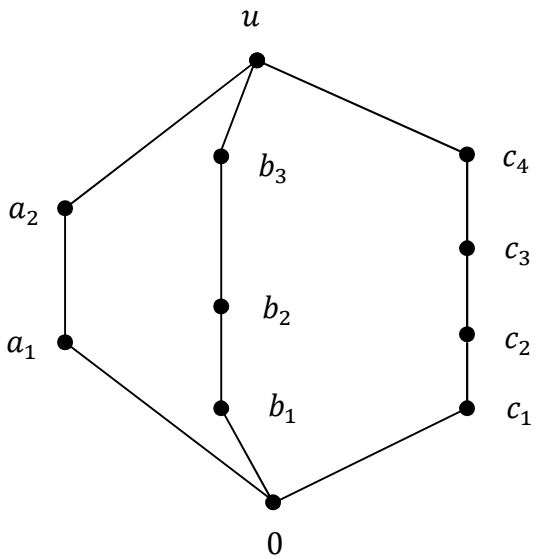
Where the set P' is exactly $\{\{u, a, b\}, \{u, a, c\}, \{u, b, c\}, \{u, a, b, c\}\}$.

Then we have :

$$m = 2^{5-1} - 4 = 12$$

Example 4: Let

a lattice L as the following diagram :



In this lattice we have three chains which is L_1, L_2 and L_3

$$L_1 : a_1 < a_2 \implies N_1 = \sum_{i=1}^{2} \binom{2}{i} = 3 ,$$

$$L_2 : b_1 < b_2 < b_3 \implies N_2 = \sum_{i=1}^{3} \binom{3}{i} = 7 ,$$

$$L_3 : c_1 < c_2 < c_3 < c_4 \implies N_3 = \sum_{i=1}^{4} \binom{4}{i} = 15 .$$

Then, we have :

$$R_2 = N_1N_2 + N_1N_3 + N_2N_3 = 3 \times 7 + 3 \times 15 + 7 \times 15 = 171$$

$$R_3 = N_1N_2N_3 = 3 \times 7 \times 15 = 315.$$

Therefore, we obtain that:

$$|P'(L)| = R_2 + R_3 = 171 + 315 = 486.$$

Since $|L| = 11$, then we have

$$\boldsymbol{m = 2^{10} - 486 = 538} .$$

4. Conclusion and future work

In brief, topology and lattice theory are branches of mathematics, whose concepts are fundamental in real-life applications. Closure operators which are constructed from binary relation play an important role in real life. In this paper, we have introduced and studied the relationship between closure operators on a given special finite lattice and sublattices, which contain the supermom of the given lattice. Moreover, we give a formula to find the number of all closure operators of the given special finite lattices.

Finally, we have introduced practical examples of our structures.

The following points will be studied in the future:

◇ The grounded closure operators of special finite lattices.

◇ Give more generalization of the lattice that given in this paper and find a formula for the number of all closure operators of the generalization lattice.

References

1) Garrett Birkhoff. 1967 (1940). *Lattice Theory, 3rd ed*. American Mathematical Society.
2) Burris, Stanley N., and H.P. Sankappanavar (1981) A Course in Universal Algebra Springer - Verlag. ISBN 3 – 540– 90578 - 2 *Free online edition*.
3) Brown, D.J. and Suszko, R. (1973) "Abstract Logics," Dissertationes Mathematicae 102- 9-42.
4) Castellini, G. (2003) *Categorical closure operators*. Boston MA: Birkhaeuser.
5) Edelman, Paul H. (1980) *Meet-distributive lattices and the anti-exchange closure,* Algebra Universalis 10: 290-299.
6) Ward, Morgan (1942) "The closure operators of a lattice," Annals of Mathematics 43: 191-96.
7) G. Gierz, K. H. Hofmann, K. Keimel, J. D. Lawson, M. Mislove, D. S. Scott: *Continuous Lattices and Domains*, Cambridge University Press, 2003
8) T.S. Blyth, *Lattices and Ordered Algebraic Structures*, Springer, 2005, ISBN 1-85233-905-5.
9) Pawlak, Z. (1982). Rough sets. *International Journal of Computer & Information Sciences, 11*, 341–356.10.1007/BF01001956.

Tanh Coth Method For Solutions For Conformable Time Fractional Parabolic Equations

R. M. Al-Masroub

Mathematics Department, Faculty of Science, Azzyatuna University

Abstract

In this paper, we have solved the equations **(i-iii)**, in the sense of time conformal fractional derivative, by using the tanh-coth method with the aid of the Maple, which was solved by [1], in the classic case.

Keywords

Conformable fractional derivative, sometime fractional nonlinear equations (NFPDEs), tanh-coth method, exact solutions.

1. Introduction

Importance of fractional differential equations in studies some natural phenomena, has spurred many researchers for the study and discusses some of the well-known classical differential equations, (see e.g. [2]; [3]; [4]; [5];[6]; [7]; [8]; [9]; [10]; [11]; [12]; [13]), by replacing some its derivatives or all by fractional derivatives. In this paper we have considered the equations:

(i) The time fractional Burger's equation

$$\frac{\partial^{\alpha}u}{\partial t^{\alpha}} = \frac{\partial^{2}u}{\partial x^{2}} + au\frac{\partial u}{\partial x}, \quad 0 < \alpha < 1, \tag{1.1}$$

(ii) The time fractional Fitzhugh Nagumo equation

$$\frac{\partial^{\alpha}u}{\partial t^{\alpha}} = \frac{\partial^{2}u}{\partial x^{2}} - u(1-u)(a-u), \quad 0 < \alpha < 1, \tag{1.2}$$

(iii) The time fractional general parabolic equation

$$\frac{\partial^{\alpha}u}{\partial t^{\alpha}} = \frac{\partial^{2}u}{\partial x^{2}} + au + bu^{n}, \quad 0 < \alpha < 1, \tag{1.3}$$

By using tanh-coth method. These equations discussed by [1] in the classic case. This paper is arranged as follows: In Section 2, we present concepts of the Conformable fractional derivatives. In Section 3, we give the description for main steps of the tanh-coth method. In Section 4, we apply this method to finding exact solutions for the Conformable time fractional equations which we have stated above.

2. Conformable Fractional Derivative

Many researchers tried to put a definition of a fractional derivative. Most of them used an integral form for the fractional derivative. Two of which are the most popularity: ([14]; [15])

(i) Riemann Liouville definition: For $n-1 \le \alpha \le n$, the n derivative of f is

$$D_{a}{}^{\alpha}(f)(t) = \frac{1}{\Gamma(n-\alpha)}\frac{d^{n}}{dt^{n}}\int_{a}^{t}(t-x)^{n-\alpha-1}f(x)dx \tag{2.1}$$

(ii) Caputo Liouville definition: For $n-1 \le \alpha \le n$, the n derivative of f is

$$D_a{}^{\alpha}(f)(t) = \frac{1}{\Gamma(n-\alpha)}\int_a^t (t-x)^{n-\alpha-1} f^n(x)dx \qquad (2.2)$$

Nowadays a new well behaved, applicable and understandable definition of fractional derivative and integral are expressed by Khalil et al.[16], called conformable fractional derivative and integral.

Definition (2.1). Given a function $f: [0,\infty) \longrightarrow \mathbb{R}$:Then "conformable fractional derivative "of f of order α is defined by: [16]

$$T_\alpha(f)(t) = \lim_{\epsilon \longrightarrow 0} \frac{f(t+\epsilon t^{1-\alpha})-f(t)}{\epsilon}, \qquad (2.3)$$

For all $t > 0, \alpha \in (0,1)$. If f is α −differentiable in some $(0,1), a > 0$ and $\lim_{\epsilon \longrightarrow 0^+} f^{(\alpha)}(t)$ exists, then define:

$$f^{(\alpha)}(0) = \lim_{t \longrightarrow 0} f^{(\alpha)}(t), \qquad (2.4)$$

We will, sometimes, write $D^{(\alpha)}(f)(t)$ or $f^{(\alpha)}(t)$ for $T_\alpha(f)(t)$ to denote the conformable fractional derivatives of f of order α.

Theorem (2.1). Let $\alpha \in (0;\ 1]$ and f, g be α −differentiable at a point t Then: [16]

$$T_\alpha(af + bg) = aT_\alpha(f) + bT_\alpha(g) \text{ for all } a, b \in \mathbb{R}, \qquad (2.5)$$
$$T_\alpha(t^p) = pt^{p-1} \text{ for all } p \in \mathbb{R}, \qquad (2.6)$$
$$T_\alpha(\lambda) = 0, \text{ for all constant function } f(t) = \lambda, \qquad (2.7)$$
$$T_\alpha(fg) = fT_\alpha(f) + gT_\alpha(g), \qquad (2.8)$$
$$T_\alpha\left(\frac{f}{g}\right) = \frac{gT_\alpha(f) - fT_\alpha(g)}{g^2},\ g \neq 0. \qquad (2.9)$$

Definition (2.2). Let f: $[0,\infty) \longrightarrow \mathbb{R}$ and $t > 0$.Then the "conformable fractional derivative "of f of order α is defined by: [16]

$$D^{\alpha}(f)(t) = \lim_{\epsilon \longrightarrow 0} \frac{f(t+\epsilon t^{1-\alpha})-f(t)}{\epsilon}, \qquad (2.1($$

For $t > 0, \alpha \in (0;\ 1)$. If f is α-differentiable in some $(0, a)$, $a > 0$, and $\lim_{\epsilon \longrightarrow 0} D^{\alpha}(f)(t)$ exists. Then define:

$$D^{\alpha}(f)(0) = \lim_{\epsilon \longrightarrow 0} D^{\alpha}(f)(t). \qquad (2.11)$$

Theorem (2.2). Let $\alpha \in (0;\ 1]$ and f, g be α −differentiable at a point t Then: [16]

$$D^{\alpha}(f)(t) = t^{1-\alpha}\frac{df(t)}{dt}). \qquad (2.12)$$

Theorem (2.3). Let $\alpha \in (0;\ 1]$ and f, g be α −differentiable at a point t Then: [16]

$$D^{\alpha}(f \circ g)(t) = f'(g(t))D^{\alpha}(g). \qquad (2.13)$$

3. Outline of the tanh--coth method

In this section we gave a brief description for the main steps of the tanh-coth method. For that, consider a time fractional nonlinear parabolic equation in two independent variables x, t and a dependent variable u. **([1];[6])**

$$P(u, D_t^{\alpha}u, u_x, u_{xx}, u_{xxx}, \dots) = 0, \quad 0 < \alpha < 1. \tag{3.1}$$

Step1. Using Eq. (2.12) changes the FPDE (3.1) into a Classical (PDE):

$$Q(u, t^{1-\alpha}u_t, u_x, u_{xx}, u_{xxx}, \dots) = 0, \quad t > 0, \ 0 < \alpha < 1. \tag{3.2}$$

Step2. We combine the real variables x and t by a complex transformation:

$$u(x,t) = u(\xi), \quad \xi = x - \frac{ct^{\alpha}}{\alpha}, \tag{3.3}$$

Where c is a constant different from zero. Using Eq. (2.12) converts the (PDE) (3.2) into an (ODE):

$$R(u, u', u'', u''', \dots) = 0. \tag{3.4}$$

Where R is a polynomial of u and its derivatives and the superscripts indicate the ordinary derivatives with respect to ξ.

Step3. Suppose the solutions of Eq. (3.4) can be expressed as a polynomial of Y in the form:

$$u(\xi) = S(Y) = \sum_{i=-M}^{M} a_i Y, \tag{3.5}$$

Where $Y = \tanh(\mu\xi)$, Y satisfies the differential equation:

$$\frac{dY}{d\xi} = \mu(1 - Y^2), \tag{3.6}$$

So, by using the chain rule we can write:

$$\begin{aligned} \frac{d}{d\xi} &= \frac{dY}{d\xi}\frac{d}{dY} = \mu(1-Y^2)\frac{d}{dY}, \\ \frac{d^2}{d\xi^2} &= \frac{d}{d\xi}\left(\frac{dY}{d\xi}\frac{d}{dY}\right), \\ &= \left(\frac{dY}{d\xi}\right)\left(\frac{dD_Y}{d\xi}\right) + \left(\frac{d}{dY}\right)\left(\frac{d^2Y}{d\xi^2}\right) = \left(\frac{dY}{d\xi}\right)^2\left(\frac{d^2}{dY^2}\right) + \left(\frac{d}{dY}\right)\left(\frac{d^2Y}{d\xi^2}\right), \\ &= -2Y\mu^2(1-Y^2)\frac{d}{dY} + \mu^2(1-Y^2)^2\left(\frac{d^2}{dY^2}\right), \end{aligned} \tag{3.7}$$

And so on, where $D_Y = \frac{d}{dY}$, μ is a constant. The positive integer M in Eq. (3.5) can be determined by considering the homogeneous balance between the highest-order derivatives and nonlinear terms appearing in Eq. (3.4). If M is equal to a fractional or negative number, we can take the following transformations:

1- When $M = \frac{q}{p}$ (where $M = \frac{q}{p}$) is a fraction in lowest terms), we let

$$u(\xi) = v^{\frac{q}{p}}(\xi), \tag{3.8}$$

Substituting Eq. (3.8) into Eq. (3.4) and then determine the value of M in new Eq. (3.4)

2- When M is a negative integer, we let

$$u(\xi) = v^{M}(\xi), \tag{3.9}$$

Substituting Eq. (3.9) into Eq. (3.4) and return to determine the value of M once again.

Step3. Substituting Eq. (3.5) with help Eq. (3.7) into Eq. (3.4) or the new Eq. (3.4) yields an equation in powers of Y. We then collect all coefficients of powers of Y in the resulting equation where these coefficients have to vanish. This will give a system of algebraic involving the parameters $a_k, (k = 0, 1, 2 \dots M)$, μ, c and having determined these parameters we obtain an analytic solution u(x, t) in a closed form.

4. Examples

1. The time fractional Burger's equation

$$\frac{\partial^{\alpha} u}{\partial t^{\alpha}} = \frac{\partial^2 u}{\partial x^2} + au\frac{\partial u}{\partial x}, \quad 0 < \alpha < 1, \tag{4.1}$$

Using Eq. (2.12) changes the FPDE (4.1) into the following Classical (PDE):

$$t^{1-\alpha}\frac{\partial u}{\partial t} = \frac{\partial^2 u}{\partial x^2} + au\frac{\partial u}{\partial x}, \quad t > 0, \quad 0 < \alpha < 1, \tag{4.2}$$

Using Eq. (3.3) changes the PDE (4.2) into the following (ODE):

$$cu' + u' + auu' = 0, \tag{4.3}$$

Integrating Eq. (4.3) with respect to ξ and setting the integration constant to zero, we get:

$$cu + u' + \frac{a}{2}u^2 = 0, \tag{4.4}$$

Balancing u' with u^2, we obtain $M = 1$.Thus the solution of Eq. (4.4) becomes:

$$u(\xi) = S(Y) = a_{-1}Y^{-1} + a_0 + a_1 Y, \tag{4.5}$$

Substituting from Eq. (4.5) with help Eq. (3.7) into Eq. (4.4), then by using maple package we get a system of algebraic equations for a_{-1}, a, a_1 and μ, c in the form:

$$Y^{-2}: -\mu a_{-1} + \frac{1}{2}aa_{-1}^2 = 0,$$
$$Y^{-1}: aa_0a_{-1} + ca_{-1} = 0,$$
$$Y^{0}: \mu a_1 + \mu a_{-1} + \frac{1}{2}aa_0^2 + ca_0 + aa_1a_{-1} = 0,$$
$$Y: ca_1 + aa_0a_1 = 0,$$
$$Y^{2}: \mu a_1 - \frac{1}{2}aa_1^2 = 0,$$

Solving these resulting equations using Maple, we obtain the following three sets of solutions:

$$S_1 = \left\{a_{-1} = 0,\ a_0 = \frac{-c}{a}, a_1 = \frac{\mp c}{a}, \mu = \frac{\mp c}{2}\right\},$$
$$S_2 = \left\{a_{-1} = \frac{\mp c}{a},\ a_0 = \frac{-c}{a},\ a_1 = 0, \mu = \frac{\mp c}{2}\right\},$$
$$S_3 = \left\{a_{-1} = \frac{\mp c}{2a},\ a_0 = \frac{-c}{a}, a_1 = \frac{\mp c}{2a}, \mu = \frac{\mp c}{4}\right\},$$

Where c and k are arbitrary constants. This in turn gives the solutions:

$$u_1(x,t) = \frac{-c}{a}\left(1 - \tanh\left(\frac{c}{2}\left(x - \frac{ct^{\alpha}}{\alpha}\right)\right)\right), \tag{4.6}$$

$$u_2(x,t) = \frac{-c}{a}\left(1 - \coth\left(\frac{c}{2}\left(x - \frac{ct^{\alpha}}{\alpha}\right)\right)\right), \tag{4.7}$$

$$u_3(x,t) = \frac{-c}{2a}\left[2 - \tanh\left(\frac{c}{4}\left(x - \frac{ct^{\alpha}}{\alpha}\right)\right) - \coth\left(\frac{c}{4}\left(x - \frac{ct^{\alpha}}{\alpha}\right)\right)\right]. \tag{4.8}$$

2. The time fractional Fitzhugh Nagumo equation

$$\frac{\partial^{\alpha}u}{\partial t^{\alpha}} = \frac{\partial^2 u}{\partial x^2} - u(1 - u(a - u), \quad 0 < \alpha < 1, \tag{4.9}$$

Using Eq. (2.12), changes the PDE (4.9) into the following (ODE):

$$t^{1-\alpha}\frac{\partial^{\alpha}u}{\partial t^{\alpha}} = \frac{\partial^2 u}{\partial x^2} - u(1 - u(a - u), \quad t > 0 \quad 0 < \alpha < 1, \tag{4.10}$$

Using the transformation (3.3), then Eq. (4.10) becomes:

$$cu' + u'' - u(1 - u)(a - u) = 0, \tag{4.11}$$

Balancing u'' with u^3 we get $M = 1$. Thus Eq. (3.5) becomes:

$$u(\xi) = S(Y) = a_{-1}Y^{-1} + a_0 + a_1 Y, \tag{4.12}$$

Substituting from Eq. (4.12) with help Eq. (3.7) into Eq. (4.11), then by using maple package we get a system of algebraic equations for equations for a_{-1}, a_0, a_1, and μ, c in the form:

Y^{-3}: $2\mu^2 a_{-1} - a_{-1}^3 = 0$,
Y^{-2}: $3a_0 a_{-1}^2 + c\mu a_{-1} - a_{-1}^2 + a_{-1}^2 a = 0$,
Y^{-1}: $2a_0 a_{-1} a - 2\mu^2 a_{-1} + 2a_0 a_{-1} - 3a_0^2 a_{-1} - 3a_1 a_{-1}^2 - a_{-1} a = 0$,
Y^{0}: $2a_{-}a_{-1} + c\mu a_{-1} + a_0^2 + 2a_1 a_{-1} a + a_0^2 a - a_0 a + c\mu a_1 - 6a_0 a_1 a_{-1} - a_0^2 = 0$,
Y: $3a_1^2 a_{-1} + 3a_0^2 a_1 - 2a_0 a_1 a - 2a_0 a_1 + 2\mu^2 a_1 + a_1 a = 0$,
Y^{2}: $a_1^2 + a_1^2 a - 3a_0 a_1^2 - c\mu a_1 = 0$,
Y^{3}: $2\mu^2 a_1 - a_1^3 = 0$,

Using Maple gives nine sets of solutions:

$$S_1 = \left\{a_{-1} = 0,\ a_0 = \frac{1}{2},\ a_1 = \frac{\pm 1}{2},\ \mu = \frac{1}{2\sqrt{2}}, c = \frac{\mp(1-2a)}{\sqrt{2}}\right\},$$

$$S_2 = \left\{a_{-1} = 0,\ a_0 = \frac{a}{2},\ a_1 = \frac{\pm a}{2},\ \mu = \frac{a}{2\sqrt{2}},\ c = \frac{\mp(a-2)}{\sqrt{2}}\right\},$$

$$S_3 = \left\{a_{-1} = 0,\ a_0 = \frac{a+1}{2},\ a_1 = \frac{\pm(a-1)}{2},\ \mu = \frac{a-1}{2\sqrt{2}},\ c = \frac{\mp(a+1)}{\sqrt{2}}\right\},$$

$$S_4 = \left\{a_{-1} = \frac{\pm 1}{2},\ a_0 = \frac{1}{2},\ a_1 = 0,\ \mu = \frac{1}{2\sqrt{2}}, c = \frac{\mp(1-2a)}{\sqrt{2}}\right\},$$

$$S_5 = \left\{a_{-1} = \frac{\pm a}{2},\ a_0 = \frac{a}{2},\ a_1 = 0,\ \mu = \frac{a}{2\sqrt{2}},\ c = \frac{\mp(a-2)}{\sqrt{2}}\right\},$$

$$S_6 = \left\{a_{-1} = \frac{\pm(a-1)}{2},\ a_0 = \frac{a+1}{2},\ a_1 = 0,\ \mu = \frac{a-1}{2\sqrt{2}},\ c = \frac{\mp(a+1)}{\sqrt{2}}\right\},$$

$$S_7 = \left\{a_{-1} = \frac{\pm 1}{4},\ a_0 = \frac{1}{2},\ a_1 = \frac{\pm 1}{4},\ \mu = \frac{1}{4\sqrt{2}},\ c = \frac{\mp(1-2a)}{\sqrt{2}}\right\},$$

$$S_8 = \left\{a_{-1} = \frac{\pm a}{4},\ a_0 = \frac{a}{2},\ a_1 = \frac{\pm a}{4},\ \mu = \frac{a}{4\sqrt{2}},\ c = \frac{\mp(a-2)}{\sqrt{2}}\right\},$$

$$S_9 = \left\{ a_{-1} = \frac{\pm(a-1)}{4},\ a_0 = \frac{a+1}{2},\ a_1 = \frac{\pm(a-1)}{4},\ \mu = \frac{a-1}{4\sqrt{2}},\ c = \frac{\mp(a+1)}{\sqrt{2}} \right\},$$

Where c arbitrary constant. This in turn gives the solutions:

$$u_1(x,t) = \frac{1}{2}\left(1 \pm \tanh\left(\frac{1}{2\sqrt{2}}\left(x \pm \frac{(1-2a)t^{\alpha}}{\sqrt{2}\alpha}\right)\right)\right), \quad (4.13)$$

$$u_2(x,t) = \frac{a}{2}\left(1 \pm \tanh\left(\frac{a}{2\sqrt{2}}\left(x \pm \frac{(1-2a)t^{\alpha}}{\sqrt{2}\alpha}\right)\right)\right), \quad (4.14)$$

$$u_3(x,t) = \frac{a+1}{2} \pm \frac{a-1}{2}\tanh\left(\frac{a-1}{2\sqrt{2}}\left(x \pm \frac{(1-2a)t^{\alpha}}{\sqrt{2}\alpha}\right)\right), \quad (4.15)$$

$$u_4(x,t) = \frac{1}{2}\left(1 \pm \coth\left(\frac{1}{2\sqrt{2}}\left(x \pm \frac{(1-2a)t^{\alpha}}{\sqrt{2}\alpha}\right)\right)\right), \quad (4.16)$$

$$u_5(x,t) = \frac{a}{2}\left(1 \pm \coth\left(\frac{a}{2\sqrt{2}}\left(x \pm \frac{(1-2a)t^{\alpha}}{\sqrt{2}\alpha}\right)\right)\right), \quad (4.17)$$

$$u_6(x,t) = \frac{a+1}{2} \pm \frac{a-1}{2}\coth\left(\frac{a-1}{2\sqrt{2}}\left(x \pm \frac{(1-2a)t^{\alpha}}{\sqrt{2}\alpha}\right)\right), \quad (4.18)$$

$$u_7(x,t) = \frac{1}{4}\left[2 \pm \tanh\left(\frac{1}{4\sqrt{2}}\left(x \pm \frac{(1-2a)t^{\alpha}}{\sqrt{2}\alpha}\right)\right) \pm \coth\left(\frac{1}{4\sqrt{2}}\left(x \pm \frac{(1-2a)t^{\alpha}}{\sqrt{2}\alpha}\right)\right)\right], \quad (4.19)$$

$$u_8(x,t) = \frac{a}{4}\left[2 \pm \tanh\left(\frac{a}{4\sqrt{2}}\left(x \pm \frac{(1-2a)t^{\alpha}}{\sqrt{2}\alpha}\right)\right) \pm \coth\left(\frac{a}{4\sqrt{2}}\left(x \pm \frac{(1-2a)t^{\alpha}}{\sqrt{2}\alpha}\right)\right)\right], \quad (4.20)$$

$$u_9(x,t) = \frac{a+1}{2} \pm \frac{a-1}{4}\tanh\left(\frac{a-1}{4\sqrt{2}}\left(x \pm \frac{(1-2a)t^{\alpha}}{\sqrt{2}\alpha}\right)\right) \pm \frac{a-1}{4}\coth\left(\frac{a-1}{4\sqrt{2}}\left(x \pm \frac{(1-2a)t^{\alpha}}{\sqrt{2}\alpha}\right)\right). \quad (4.21)$$

3. The time fractional general parabolic equation

$$\frac{\partial^{\alpha}u}{\partial t^{\alpha}} = \frac{\partial^2 u}{\partial x^2} + au + bu^n, \quad 0 < \alpha < 1, \quad (4.22)$$

Using Eq. (2.12), changes the FPDE (4.22) into the following Classical (PDE):

$$t^{1-\alpha}\frac{\partial^{\alpha}u}{\partial t^{\alpha}} = \frac{\partial^2 u}{\partial x^2} + au + bu^n, \quad 0 < \alpha < 1, \quad (4.23)$$

Using Eq. (3.3), changes the PDE (4.23) into the following (ODE)**:**

$$cu' + k^2u'' + au + bu^n, \quad (4.24)$$

Balancing u'' with u^n we get $M = \frac{2}{n-1}$,

According the Eq. (3.8), we take the transformation:

$$u = v^{\frac{1}{n-1}}(\xi), \quad (4.25)$$

Substituting Eq. (4.25) into Eq. (4.24), yields the (ODE):

$$c(n-1)vv' + (n-1)vv'' + (2-n)(v')^2 + a(n-1)^2v^2 + b(n-1)^2v^3 = 0, \quad (4.26)$$

With respect to v with variable ξ. Balancing vv'' with v^3 gives:

$$M + M + 2 = 3M, \quad (4.27)$$

That gives $M = 2$.Thus

$$v(\xi) = a_{-2}Y^{-2} + a_{-1}Y^{-1} + a_0 + a_1Y + a_2Y^2, \quad (4.28)$$

Substituting from Eq. (4.28) with help Eq. (3.7) into Eq. (4.26), then by using maple package we get a system of algebraic equations for equations for $a_{-2}, a_{-1}, a_0, a_1, a_2$ and μ, c in the form:

Y^{-6}: $-6bna_{-2}^2a_{-1} + 3bn^2a_{-2}^2a_{-1} + 2c\mu a_{-2}^2 - 2c\mu na_{-2}^2 + 3ba_{-2}^2a_{-1} + 4\mu^2 na_{-2}a_{-1} = 0,$

Y^{-5}: $2\mu^2 na_{-2}^2 + 2\mu^2 a_{-2}^2 + bn^2a_{-2}^3 - 2bna_{-2}^3 + ba_{-2}^3 = 0,$

Y^{-4}: $3bn^2a_{-2}a_{-1}^2 - 6a_0\mu^2 a_{-2} - 6bna_{-2}a_{-1}^2 + 6na_0\mu^2 a_{-2} + 3c\mu a_{-2}a_{-1} + 3ba_{-2}^2a_0 + na_{-1}^2\mu^2 - 6bna_{-2}^2a_0 - 2ana_{-2}^2 + aa_{-2}^2 - 3c\mu na_{-2}a_{-1} + an^2a_{-2}^2 + 3ba_{-2}a_{-1}^2 + 3bn^2a_{-2}^2a_0 - 8\mu^2 a_{-2}^2 = 0,$

Y^{-3}: $-2a_0\mu^2 a_{-1} + ba_{-1}^3 + 6bn^2a_{-2}a_{-1}a_0 - 2bna_{-1}^3 + 2c\mu a_0 a_{-2} - 6bna_{-2}^2a_1 + 2aa_{-2}a_{-1} - 2\mu^2 na_{-2}a_{-1} + bn^2a_{-1}^3 + 3bn^2 a_{-2}^2a_1 - 6a_{-2}\mu^2 a_{-1} + 2an^2a_{-2}a_{-1} - 12bna_{-2}a_{-1}a_0 + 2c\mu n a_{-2}^2 + c\mu a_{-1}^2 + 2na_0\mu^2 a_{-1} - 2c\mu na_0 a_{-2} - 4ana_{-2}a_{-1} - 14\mu^2 a_1 a_{-2} - c\mu na_{-1}^2 + 3ba_{-2}^2a_1 + 10\mu^2 na_1 a_{-2} - 2c\mu a_{-2}^2 + 6ba_{-2}a_{-1}a_0 = 0,$

Y^{-2}: $3ba_{-2}a_0^2 + 2aa_{-2}a_0 - 2ana_{-1}^2 + an^2a_{-1}^2 + 3c\mu na_{-2}a_{-1} + 6bn^2a_{-2}a_{-1}a_1 - 12bna_{-2}a_{-1}a_1 + 2an^2a_{-2}a_0 - 4ana_{-2}a_0 + 6ba_{-2}a_{-1}a_1 + 3bn^2a_{-2}^2a_2 + 3bn^2a_{-2}a_0^2 + 3bn^2a_{-1}^2a_0 - 6bna_{-2}^2a_2 - 6bna_{-2}a_0^2 - 6bna_{-1}^2a_0 - 3c\mu a_{-2}a_{-1} - c\mu na_{-2}a_1 - c\mu na_0 a_{-1} + 16na_{-2}\mu^2 a_2 + 4na_{-1}\mu^2 a_1 - 2a_{-1}^2\mu^2 + 8a_0\mu^2 a_{-2} + c\mu a_0 a_{-1} + c\mu a_{-2}a_1 - 8na_0\mu^2 a_{-2} - 24a_{-2}\mu^2 a_2 - 6a_{-1}\mu^2 a_1 + 3ba_{-1}^2a_0 - 2\mu^2 na_{-2}^2 + 3ba_{-2}^2a_2 + a_{-1}^2 a + 6\mu^2 a_{-2}^2 = 0,$

Y^{-1}:

$$2a_0\mu^2a_{-1}+2a_{-1}a_0a+26\mu^2a_1a_{-2}+2c\mu na_0a_{-2}+6bn^2a_{-2}a_{-1}a_2+6bn^2a_{-2}a_0a_1-12bna_{-2}a_{-1}a_2-12bna_{-2}a_0a_1+3ba_{-1}^2a_1-2na_0\mu^2a_{-1}+2an^2a_{-2}a_1+2an^2a_{-1}a_0-4anaa_{-2}a_1-4anaa_{-1}a_0+6ba_{-2}a_{-1}a_2+6ba_{-2}a_0a_1+3bn^2a_{-1}^2a_1+3bn^2a_{-1}a_0^2-6bna_{-1}^2a_1-6bna_{-1}a_0^2+c\mu na_{-1}^2-2c\mu a_0a_{-2}+8\mu^2na_{-1}a_2-18\mu^2na_1a_{-2}-2\mu^2na_{-2}a_{-1}-c\mu a_{-1}^2+6a_{-2}\mu^2a_{-1}+3ba_{-1}a_0^2+2aa_{-2}a_1-12\mu^2a_{-1}a_2=0,$$

Y^0:

$$2aa_{-2}a_2+an^2a_0^2-2ana_0^2+3ba_{-2}a_1^2+3ba_{-1}^2a_2+bn^2a_0^3-2bna_0^3-2a_0\mu^2a_2+6bn^2a_{-1}a_0a_1+6bn^2a_{-2}a_0a_2-12bna_{-1}a_0a_1-12bna_{-2}a_0a_2+ba_0^3+2a_{-1}a_1a+a_0^2a+c\mu na_{-1}a_2+c\mu na_0a_1+c\mu na_{-2}a_1+c\mu na_0a_{-1}-32na_{-2}\mu^2a_2-8na_{-1}\mu^2a_1+2na_0\mu^2a_2+2\mu^2a_1^2+2a_{-1}^2\mu^2-2a_0\mu^2a_{-2}-\mu^2na_1^2-c\mu a_0a_1-c\mu a_{-1}a_2-c\mu a_0a_{-1}-c\mu a_{-2}a_1-na_{-1}^2\mu^2+2na_0\mu^2a_{-2}+48a_{-2}\mu^2a_2+12a_{-1}\mu^2a_1+2an^2a_{-2}a_2+2an^2a_{-1}a_1-4anaa_{-2}a_2-4anaa_{-1}a_1+3bn^2a_{-2}a_1^2+3bn^2a_{-1}^2a_2-6bna_{-2}a_1^2-6bna_{-1}^2a_2+6ba_{-1}a_0a_1+6ba_{-2}a_0a_2=0,$$

Y:

$$3ba_{-1}a_1^2-c\mu a_1^2+6\mu^2a_1a_2-12\mu^2a_1a_{-2}+2a_0\mu^2a_1+2c\mu na_0a_{-2}+6bn^2a_{-2}a_1a_2+6bn^2a_{-1}a_0a_2-12bna_{-2}a_1a_2-12bna_{-1}a_0a_2+2a_0a_1a+2an^2a_{-1}a_2+2an^2a_0a_1-4anaa_{-1}a_2-4anaa_0a_1+6ba_{-2}a_1a_2+6ba_{-1}a_0a_2+3bn^2a_0^2a_1+3bn^2a_{-1}a_1^2-6bna_0^2a_1-6bna_{-1}a_1^2-2c\mu a_0a_2+c\mu na_1^2-2na_0\mu^2a_1-18\mu^2na_{-1}a_2+8\mu^2na_1a_{-2}-2\mu^2na_1a_2+3ba_0^2a_1+2aa_{-1}a_2+26\mu^2a_{-1}a_2=0,$$

Y^2:

$$3\,b\,a_0^2\,a_2 - 2\,a\,n\,a_1^2 + 2\,a\,a_0\,a_2 + 8\,a_0\,\mu^2\,a_2 + 6\,b\,n^2\,a_{-1}\,a_1\,a_2 - 12\,b\,n\,a_{-1}\,a_1\,a_2 + 3\,c\,\mu\,n\,a_1\,a_2 + a\,n^2\,a_1^2 + 2\,a\,n^2\,a_0\,a_2 - 4\,a\,n\,a_0\,a_2 + 6\,b\,a_{-1}\,a_1\,a_2 + 3\,b\,n^2\,a_{-2}\,a_2^2 + 3\,b\,n^2\,a_0^2\,a_2 + 3\,b\,n^2\,a_0\,a_1^2 - 6\,b\,n\,a_{-2}\,a_2^2 - 6\,b\,n\,a_0^2\,a_2 - 6\,b\,n\,a_0\,a_1^2 - 3\,c\,\mu\,a_1\,a_2 - c\,\mu\,n\,a_{-1}\,a_2 - c\,\mu\,n\,a_0\,a_1 + 16\,n\,a_{-2}\,\mu^2\,a_2 + 4\,n\,a_{-1}\,\mu^2\,a_1 - 8\,n\,a_0\,\mu^2\,a_2 - 2\,\mu^2\,a_1^2 + c\,\mu\,a_0\,a_1 + c\,\mu\,a_{-1}\,a_2 - 24\,a_{-2}\,\mu^2\,a_2 - 6\,a_{-1}\,\mu^2\,a_1 - 2\,\mu^2\,n\,a_2^2 + 3\,b\,a_0\,a_1^2 + 3\,b\,a_{-2}\,a_2^2 + a_1^2\,a + 6\,\mu^2\,a_2^2 = 0,$$

Y^3:

$$2\,c\,\mu\,n\,a_2^2 - 2\,c\,\mu\,a_2^2 - c\,\mu\,n\,a_1^2 + 3\,b\,n^2\,a_{-1}\,a_2^2 + 2\,a\,a_1\,a_2 - 4\,a\,n\,a_1\,a_2 + 6\,b\,a_0\,a_1\,a_2 + 3\,b\,a_{-1}\,a_2^2 + c\,\mu\,a_1^2 - 2\,b\,n\,a_1^3 - 2\,c\,\mu\,n\,a_0\,a_2 + 2\,a\,n^2\,a_1\,a_2 - 12\,b\,n\,a_0\,a_1\,a_2 - 6\,\mu^2\,a_1\,a_2 - 2\,\mu^2\,n\,a_1\,a_2 - 14\,\mu^2\,a_{-1}\,a_2 - 2\,a_0\,\mu^2\,a_1 + 6\,b\,n^2\,a_0\,a_1\,a_2 + b\,n^2\,a_1^3 + 2\,c\,\mu\,a_0\,a_2 + 2\,n\,a_0\,\mu^2\,a_1 + 10\,\mu^2\,n\,a_{-1}\,a_2 - 6\,b\,n\,a_{-1}\,a_2^2 + b\,a_1^3 = 0,$$

Y^4:

$$3\,b\,a_1^2\,a_2 - 2\,a\,n\,a_2^2 + 3\,b\,a_0\,a_2^2 - 6\,a_0\,\mu^2\,a_2 + 3\,b\,n^2\,a_1^2\,a_2 + a\,a_2^2 - 8\,\mu^2\,a_2^2 + a\,n^2\,a_2^2 + \mu^2\,n\,a_1^2 - 3\,c\,\mu\,n\,a_1\,a_2 - 6\,b\,n\,a_1^2\,a_2 + 6\,n\,a_0\,\mu^2\,a_2 + 3\,b\,n^2\,a_0\,a_2^2 - 6\,b\,n\,a_0\,a_2^2 + 3\,c\,\mu\,a_1\,a_2$$

Y^5:

$$-6\,b\,n\,a_1\,a_2^2 + 2\,c\,\mu\,a_2^2 + 3\,b\,a_1\,a_2^2 + 3\,b\,n^2\,a_1\,a_2^2 + 4\,\mu^2\,n\,a_1\,a_2 - 2\,c\,\mu\,n\,a_2^2 = 0,$$

Y^6:

$$2\,\mu^2\,a_2^2 + 2\,\mu^2\,n\,a_2^2 + b\,n^2\,a_2^3 - 2\,b\,n\,a_2^3 + b\,a_2^3 = 0.$$

Maple gives three sets of solutions:

$$S_1 = \left\{1.\, a_{-2} = 0, a_{-1} = 0,\ a_0 = \frac{-a}{4b}, a_1 = \frac{\mp a}{2b}, a_2 = \frac{-a}{4b},\ c = \mp(n+3)\sqrt{\frac{a}{2(n+1)}}, \mu = \frac{(n-1)}{2}\sqrt{\frac{a}{2(n+1)}}\right\}, n > 1, a > 0$$

$$S_2 = \left\{a_{-2} = \frac{-a}{4b}, a_{-1} = \frac{\mp a}{2b}\ a_0 = \frac{-a}{4b}, a_1 = 0, a_2 = 0,,\ c = \mp(n+3)\sqrt{\frac{a}{2(n+1)}}, \mu = \frac{(n-1)}{2}\sqrt{\frac{a}{2(n+1)}}\right\}, n > 1, a > 0$$

$$S_3 = \left\{a_{-2} = \frac{-a}{16b}, a_{-1} = \frac{\mp a}{4b}, a_0 = \frac{-3a}{8b}, a_1 = \frac{\mp a}{4b}, a_2 \frac{-a}{16b},\ c = \mp(n+3)\sqrt{\frac{a}{2(n+1)}}, \mu = \frac{(n-1)}{4}\sqrt{\frac{a}{2(n+1)}}\right\}, n > 1, a > 0.$$

This in turn gives the solutions as follows:

If $a > 0$ we obtain the following solutions:

$$u_1(x,t)=\left\{\frac{-a}{4b}\left(1\pm\tanh\left(\frac{(n-1)}{2}\sqrt{\frac{a}{2(n+1)}}\left(x\pm\frac{(n+3)\sqrt{\frac{a}{2(n+1)}}t^{\alpha}}{\Gamma(1+\alpha)}\right)\right)\right)^{2}\right\}^{\frac{1}{n-1}}, \tag{4.29}$$

$$u_2(x,t)=\left\{\frac{-a}{4b}\left(1\pm\coth\left(\frac{(n-1)}{2}\sqrt{\frac{a}{2(n+1)}}\left(x\pm\frac{(n+3)\sqrt{\frac{a}{2(n+1)}}t^{\alpha}}{\Gamma(1+\alpha)}\right)\right)\right)^{2}\right\}^{\frac{1}{n-1}}, \tag{4.30}$$

$$u_3(x,t)=\left\{\frac{a}{16b}\left[2-\left(2\pm\tanh\left(\frac{(n-1)}{4}\sqrt{\frac{a}{2(n+1)}}\left(x\pm\frac{(n+3)\sqrt{\frac{a}{2(n+1)}}t^{\alpha}}{\Gamma(1+\alpha)}\right)\right)\right)^{2}\right.\right.$$
$$\left.\left.-\left(2\pm\coth\left(\frac{(n-1)}{4}\sqrt{\frac{a}{2(n+1)}}\left(x\pm\frac{(n+3)\sqrt{\frac{a}{2(n+1)}}t^{\alpha}}{\Gamma(1+\alpha)}\right)\right)\right)^{2}\right]\right\}^{\frac{1}{n-1}}. \tag{4.31}$$

If $a<0$, the first two solutions give the solutions:

$$u_4(x,t)=\left\{\frac{-a}{4b}\left(1\pm\tan^2\left(\frac{(n-1)}{2}\sqrt{\frac{-a}{2(n+1)}}\left(x\pm\frac{(n+3)\sqrt{\frac{a}{2(n+1)}}t^{\alpha}}{\Gamma(1+\alpha)}\right)\right)\right)\right\}^{\frac{1}{n-1}}, \tag{4.32}$$

$$u_5(x,t)=\left\{\frac{-a}{4b}\left(1\pm\cot^2\left(\frac{(n-1)}{2}\sqrt{\frac{-a}{2(n+1)}}\left(x\pm\frac{(n+3)\sqrt{\frac{a}{2(n+1)}}t^{\alpha}}{\Gamma(1+\alpha)}\right)\right)\right)\right\}^{\frac{1}{n-1}}. \tag{4.33}$$

And the third solution gives a complex solution:

$$u_6(x,t)=\left\{\frac{-a}{16b}\left[\left(1\pm i\tanh\left(\frac{(n-1)}{4}\sqrt{\frac{-a}{2(n+1)}}\left(x\pm\frac{(n+3)\sqrt{\frac{a}{2(n+1)}}t^{\alpha}}{\Gamma(1+\alpha)}\right)\right)\right),\right.\right.$$
$$\times\left(3\pm i\tanh\left(\frac{(n-1)}{4}\sqrt{\frac{-a}{2(n+1)}}\left(x\pm\frac{(n+3)\sqrt{\frac{a}{2(n+1)}}t^{\alpha}}{\Gamma(1+\alpha)}\right)\right)\right)$$
$$\left.\left.+\left(\pm i\coth\left(\frac{(n-1)}{2}\sqrt{\frac{-a}{2(n+1)}}\left(x\pm\frac{(n+3)\sqrt{\frac{a}{2(n+1)}}t^{\alpha}}{\Gamma(1+\alpha)}\right)\right)\right)\right]\right\}^{\frac{1}{n-1}}. \tag{4.34}$$

$$\times\left(3\pm\ \mathrm{icoth}\left(\frac{(n-1)}{4}\sqrt{\frac{-a}{2(n+1)}}\left(x\pm\frac{(n+3)\sqrt{\frac{a}{2(n+1)}}t^{\alpha}}{\Gamma(1+\alpha)}\right)\right)\right)\Bigg]\Bigg\}^{\frac{1}{n-1}}.$$

5. Conclusions

It is clear that if we set $\alpha = 1$ in the solutions that we have obtained by using Tanh-coth method, and with the aid of the Maple, then we get the solutions that obtained by [1]. Therefore, our solutions are a generalization of Wazwaz's case.

References

[1] A. Wazwaz, "The tanh – coth method for solitons and kink solutions for nonlinear parabolic equations," vol. 188, pp. 1467–1475, 2007, doi: 10.1016/j.amc.2006.11.013.

[2] B. Lu, "The first integral method for some time fractional differential equations," *J. Math. Anal. Appl.*, vol. 395, no. 2, pp. 684–693, 2012, doi: 10.1016/j.jmaa.2012.05.066.

[3] G. W. Wang and T. Z. Xu, "The modified fractional sub-equation method and its applications to nonlinear fractional partial differential equations," *Rom. J. Phys.*, vol. 59, no. 7–8, pp. 636–645, 2014.

[4] O. Güner, A. Bekir, and A. C. Cevikel, "A variety of exact solutions for the time fractional Cahn-Allen equation," *Eur. Phys. J. Plus*, vol. 130, no. 7, 2015, doi: 10.1140/epjp/i2015-15146-9.

[5] S. Sahoo and S. Saha Ray, "Improved fractional sub-equation method for (3+1) -dimensional generalized fractional KdV-Zakharov-Kuznetsov equations," *Comput. Math. with Appl.*, vol. 70, no. 2, pp. 158–166, 2015, doi: 10.1016/j.camwa.2015.05.002.

[6] E. J. Parkes, "Comments on the use of the tanh-coth expansion method for finding solutions to nonlinear evolution equations ∗," pp. 1–11, 2009, doi: 10.1016/j.amc.2009.11.037.

[7] M. M. El-borai, W. G. El-sayed, and R. M. Al-masroub, "EXACT SOLUTIONS FOR TIME FRACTIONAL COUPLED WHITHAM- BROER-KAUP EQUATIONS VIA EXP-FUNCTION METHOD," *IRJET*, vol. 02, no. 06, pp. 307–315, 2015.

[8] M. M. El-borai and W. G. E. R. M. Al-masroub, "Exact Solutions Of Some Nonlinear complex fractional Partial Differential Equations," vol. 32, no. 1, pp. 4–9, 2016.

[9] A. Korkmaz, "Exact Solutions to Some Conformable Time Fractional Equations in Benjamin-Bona-Mahony Family," pp. 1–18, 2016.

[10] S. T. Mohyud-Din, T. Nawaz, E. Azhar, and M. A. Akbar, "Fractional sub-equation method to space–time fractional Calogero-Degasperis and potential Kadomtsev-Petviashvili equations," *J. Taibah Univ. Sci.*, vol. 11, no. 2, pp. 258–263, 2017, doi: 10.1016/j.jtusci.2014.11.010.

[11] A. Korkmaz, O. E. Hepson, K. Hosseini, H. Rezazadeh, and M. Eslami, "On The Exact Solutions to Conformable Time Fractional Equations in EW Family Using Sine-Gordon Equation Approach," no. December, pp. 1–13, 2017, doi: 10.20944/preprints201712.0188.v1.

[12] A. Kurt *et al.*, "Two effective approaches for solving fractional generalized Hirota-Satsuma coupled KdV system arising in interaction of long waves," *J. Ocean Eng. Sci.*, vol. 4, no. 1, pp. 24–32, 2019, doi: 10.1016/j.joes.2018.12.004.

[13] A. Korkmaz, O. E. Hepson, K. Hosseini, H. Rezazadeh, and M. Eslami, "Sine-Gordon expansion method for exact solutions to conformable time fractional equations in RLW-class," *J. King Saud Univ. - Sci.*, vol. 32, no. 1, pp. 567–574, 2020, doi: 10.1016/j.jksus.2018.08.013.

[14] O. Jumarie and D. Station, "M o d i f i e d R i e m a n n - L i o u v i l l e D e r i v a t i v e and Fractional Taylor Series of Nondifferentiable Functions Further Results," vol. 51, pp. 1367–1376,

2006, doi: 10.1016/j.camwa.2006.02.001.
[15] G. Jumarie, “Cauchy ’ s integral formula via the modified Riemann – Liouville derivative for analytic functions of fractional order,” *Appl. Math. Lett.*, vol. 23, no. 12, pp. 1444–1450, 2010, doi: 10.1016/j.aml.2010.08.001.
[16] R. Khalil, M. Al Horani, A. Yousef, and M. Sababheh, “Journal of Computational and Applied A new definition of fractional derivative,” *J. Comput. Appl. Math.*, vol. 264, pp. 65–70, 2014, doi: 10.1016/j.cam.2014.01.002.

الأسماء العربية بين مطرقة التحضر وسندان التبعية والتقليد

د. صلاد الدين المرغني الطبال د. حواء مصباح أبو خشيم
كلية اللغات جامعة الزيتونة

المقدمة :

اللغة موروثٌ اجتماعي، والأسماء أحد مكونات اللغة، وهي جزءٌ من دراسة اللغة؛ فهي تكشفُ لنا عَنْ أسرار اللغة، وتغيرها، ومدى تأثيرها وتأثرها بغيرها؛ وذلك لأن الأسماء مأخوذة من واقع الحياة، وتسير الأسماء مع الواقع جنباً إلى جنب، يقول د. إبراهيم السامرائي: "إن للأعلام قيمة اجتماعية غير خافية؛ فهي تعكس لوناً من ألوان التفكير الإنساني، ثم إنها تُظهر شيئاً من معالم حضارة الأمة" ، ويقول أيضاً: "إن الأعلام مصدر من مصادر اللغة، ولون يظهر المألوف الدارج منها" . (السامرائي ، ص74-75، 1990).

إن دراسة الأسماء تمكننا من التعرف على بيئة أناس شاعت لديهم أسماء بعينها، وأفصحت تلك الأسماء عن المحيط الذي عاشوا فيه، كما تكشف لنا سلوكهم الذي هو انعكاس لبيئتهم، وعالمهم الذي عاشوا فيه. يقول د مجدي إبراهيم: "ولما كانت اللغة تتفاعل مع المجتمع، فإن أسماء الناس ترتبط بهذا المجتمع، وهذه البيئة التي يعيش فيها أفراده؛ مما دفع الناس أن يسموا أبناءهم بمسميات هذا الواقع" . (إبراهيم مجدي ، ص172) .

إن المحيط الذي يعيش فيه الإنسان يلعب دوراً فعالاً ومهماً في تكوين الإدراك للعالم، ويظهر أثر هذا الجانب الثقافي في تسمية الأشياء المحيطة به، فالأسماء تُعَدُ صورةً أو انعكاساً لأنماط الثقافة التي يحيها شعب ما، فاللغةُ موروث اجتماعي يتلقاها اللاّحقُ عن السابق، ناقلة له خبرات، ومعارف، وأفكار، ومعتقدات السابقين، وتمثل أسماء الأعلام لهؤلاء السابقين جُزْءاً مهماً من هذا الموروث.

أهمية البحث:

إن وحدة الأسماء في جذورها اللغوية، والتاريخية من العوامل المهمة في وحدة المجتمع ، ووحدة الأمة الثقافية ، وهذه محاولة متواضعة للإسهام في العودة إلى جذور تراثنا، وأصالة لغتنا العربية الجميلة ؛ محاولين أن نعطي الاسم حقه من حيث المعنى والدلالة، وهذه الدراسة تدخل وفق ما أراده الباحثون ضمن حقل اللسانيات ، وهي من المجالات اللسانية المهمة؛ بوصفها مدخلاً للمجتمع "موضوع الدراسة" عبر لغته ولهجته، إن أية لغة هي عبارة عن بحر واسع مترامي الأطراف بعيد الأغوار، فكيف إذا كان الأمر متعلقاً باللغة العربية التي تضرب بجذورها في أعماق التاريخ ، وتنفرد بمزايا لا تعرفها لغة أخرى ؛ وذلك لما تمتلكه من غزارة في المعاني والمفردات والقدم ، وما طبعت به من تنوع وإبداع .

أهداف الدراسة:

الأسماء لها أثر كبير في حياة الأفراد وشخصياتهم، فما علينا إلاَّ أن نحسن أسماء أبنائنا وبناتنا؛ لأن اسم الفرد سواء كان ذكراً أم أنثى هو أول صفة تميزه وتؤثر في حياته وشخصيته، ولكل فرد اسم يعطي إيحاءات بالقيم السائدة في المجتمع وما يميزه من ثقافات.

منهج الدراسة:

المنهج المتبع في هذه الدراسة هو المنهج التاريخي الوصفي التقريري ، حيث ذكرنا الأسماء المحرمة في الإسلام وأدلتها من القرآن الكريم والحديث الصحيح، ثم ذكرنا الأسماء المستحبة وأدلتها ثم عرجنا على الأسماء المكروهة وكيف قام الرسول الكريم –صلى الله عليه وسلم – بتغيرها إلى أسماء أخرى أفضل. وأخيراً تطرقنا إلى الأسماء الدخيلة على مجتمعنا المسلم وخطرها على ثقافتنا الإسلامية.

عادات العرب في تسمية أبنائهم:

أولا– التسمية بالأرض وما يتعلق بها: احتلت الأرض وما يتصل بأشكالها وهيئتها مكاناً في أسماء العرب القدماء، يقول د/ إبراهيم السامرائي: "وقد يكون لنا أن نقف على طائفة من أسمائهم مستوحاة من بيئتهم" (السامرائي ، ص، 162،1990) ومنها ما يأتي :

بُثَيْنة: والأصل فيها الأرض السهلة، وهي (البثنة) وهي بهذه الصفة انصرفت إلى الزبدة، والمرأة الحسناء. سَهْلٌ: الأرض السهلة الواسعة المطمئنة، وسمي بسهل طائفة من الرجال ، وبنو سلمه: والسلمة الحجر. وجَبَلة. (الجوهري ، ج2 ، ص، 520،2008) .

ثانيا– التسمية بالظواهر الجوية والكونية: للظواهر الكونية في حياة العربي الأثر البالغ لما لها من أهمية كبيرة؛ انعكس ذلك على أسمائه نذكر منها: مُزَيْنة: تصغير مُزْنَة وهي السحابة البيضاء. هِلاَل – نجمة– قمر– قُمَيْرة . (ابن دريد ، ج1 ، ص180 ، ج2 ، ص523، 1995) .

ثالثا: التسمية بأسماء النباتات والأشجار: للنباتات أهمية كبيرة في حياة العربي، على الرغم من قله وجودها في شبه الجزيرة العربية ؛ لأنه كما نعلم عاش في أرض صحراوية كبيرة مترامية الأطراف. ومن مسميات النباتات ما يلي: طَلْحَة: واحدة الطَّلْح، وهي شجر عظام من العضاة قال ابن دريد: "طلحة" له شوك، والجمع طلوح وبها سمي طلحة بن عبيد الله" (ابن دريد ، ج1 ، ص18) . قُتَاده: واحدة القتاد، وهو شجر له شَوْكٌ وبها سمي الرجل . (ابن قتيبة ، ص49 ، والجوهري ، ص836)

رابعا:– التسمية بأسماء الطير: للطيور أهمية كبيرة في نفس العربي؛ لما تحمله من صفات وخصائص تميزت بها عن غيرها؛ وعرفاناً منه بفضلها وخصالها اتخذ من أسمائها مُسّميات لأبنائه ، ومن أمثلة هذا النوع التسمي بـ: صقر، وعقاب، وحمامة، وهوازن، والقطامي، وهو الصقر ، واليعقوب، وهو ذَكَرُ الحجل ، والهيثم، وهو فَرْخ العقاب ، والسَّعْدَانة، وهي الحمامة ، وعِكْرِمَة، تعني الحمامة أيضاً . (ابن قتيبة ، ص50)

خامسا– التسمية بأسماء الحيوان: يقول الجاحظ: "والعرب إنما كانت تسمى بكلب، وحمار، وحَجَر، وجُعْل، وحنظلة، وقرد على سبيل التفاؤل بذلك" (الجاحظ ، ج1 ، ص244، 1996) ، فالحيوان له أهمية عظيمة في نفس العربي؛ فهو لا يستطيع العيش بدونه في صحراء مترامية الأطراف يصعب عليه اختراقها لوحده؛ لشحة الغذاء، وقلة الماء، وقساوة المناخ، فلم يجد أمامه سواء الحيوان، لتذليل الكثير من الصعاب.

سادسا– المسمون بأسماء الهوام: لقد تسمى العربي بأسماء الهوام؛ وذلك لمعرفته لما لها من صفات قل نظيرها: كالقدرة على الخفاء، وخفة الحركة، والصبر، والعمل الجماعي على نحو ما عرف عن النحل والنمل، وكذلك الجراد. فقد تعامل مع البيئة بوعي، وحذر شديدين آخذين ما ينفعهم، ومسخريها لحياتهم، حاذرين مما يضرهم، فتعاملوا معها بوعي لأجل العيش معها بأمن وأمان، يقول ابن قتيبة في هذا الباب: "الحَنَش": الحَيَّةُ، وبه سمي الرجل حَنَشاً، والحنيش أيضاً: كّلُّ شيء يصاد من الطير، والهوام يقال: "حُنَشْتُ الصيد إذا صدته". "جُنْدُب": الجراد، وبه سمي الرجل. (ابن قتيبة ، ص51) .لقد تعامل العرب في القديم مع الأسماء بوعي من حيث الدلالة والإيحاء، فقد رُعي عند تسمية المولود ملاءمة الاسم مجموعة من المعايير اللغوية والفنية والقبلية بحيث يَنْسَجِم الاسمُ مع الواقع، فَلَمْ تَكُنْ الأسماء لديهم اعتباطية. وبعد مجيء الإسلام وانتشاره لوحظ مدى التغير في اختيار اسم المولود، حيث التفت الناس إلى أسماء الأنبياء والصحابة، وأسماء الله الحسني.

الاسم في الإسلام:

الإسلامُ هو دينُ الفطرة السليمة، والقويمة التي تحقق للإنسان السعادة في الدنيا والآخرة، وقد حثَّنا ديننُا الحنيف على اختيار الاسم الحسن، والبعد عن الأسماء القبيحة أو الشاذة؛ لأن الإنسان يعرف باسمه، وقد يكون من أهم عوامل نجاحه، وإبداعه، وقد يكون أحد عوامل هدمه وتواريه خجلا؛ نتيجة غرابة اسمه أو قبحه.

لقد كان من عادة العرب إطلاق الأسماء على كل ما هو حامل لمعنى من معاني القوة والنبل "كالشهامة، و"الدهاء، و"المكر"، و"السرعة"، وكان لذلك أسبابه؛ فعندما عَمَّ الإسلامُ أرجاء الجزيرة العربية، وانتشر في البلدان والأقاليم المجاورة، أحدث تغيراً في كل ما يضر بالإنسان، ويقض مضجعه؛ فالرسول الكريم ﷺ يتصرف وفق وحي إلهي؛ حيث قال تعالى في كتابه العزيز : ﴿وَمَا يَنْطِقُ عَنِ الْهَوَى * إِنْ هُوَ إِلَّا وَحْيٌ يُوحَى﴾ [النجم: الآيتان: 3، 4.] لقد جاء ﷺ متمماً لمكارم الأخلاق، ونشر الفضائل بين العباد وذلك لتحسين كل شيء واختيار الأفضل، والأطهر، والأملح، والأكثر نفعاً للنفس، والروح؛ وهذا ليس بغريب عمن أُتِيَ جوامع الكلم، وجاء رحمة للعالمين، فبفضل الله أولاً ثم رسوله الكريم تمَّ إصلاح ما ينبغي إصلاحه، وتغيير كل ما يستحق التغيير؛ ولأهمية الاسم على المسمى أولى الإسلام هذا الموضوع عناية خاصة، فهناك الكثير من الدعوات التي تحرض على ضرورة تحسين الأسماء، ونبذُ القبيح مِنها، وما الآيات القرآنية التي تعنى بهذا الموضوع إلا دليل واضح على أهمية هذا الأمر بالنسبة لبني البشر؛ لقد تجلت ذات الله تعالى للاعتناء بهذا الجانب، وهذا واضح في كثير من الآيات فهو –جل شأنه –من قال: ﴿ ولله الأسماء الحسنى﴾ [الأعراف: 180].أي الطيبة الطاهرة الكاملة التي لا تحمل نقصا، فالإسلام جاء موجهاً، ومرشداً، ومعلماً للبشرية؛ فلم يترك شاردة ولا واردة إلا قال فيها قوله الكريم الطاهر؛ فحسن الأسماء، ووجه الناس إلى طرق اختيارهم لها. ومن ذلك قوله تعالى: ﴿إِذْ قَالَتِ الْمَلَائِكَةُ يَا مَرْيَمُ إِنَّ اللَّهَ يُبَشِّرُكِ بِكَلِمَةٍ مِّنْهُ اسْمُهُ الْمَسِيحُ عِيسَى ابْنُ مَرْيَمَ﴾ [آل عمران: 45]. والمسيح: اسم جنس ذكره الله في سياق التبشير، وهو منَّة من الله؛ فقد تسمى عيسى بالمسيح؛ لأن معناه التصديق أو المبارك، أما معناه بالعبرانية: فإنها تعني الرجل السيد الشريف في قومه، مُعرَّب عن أيسوع (القرطبي ، ج4 ، ص88-89) ، وكذلك تسمية الباري –عز وجل– لنبي الله "يحيى" مبشراً سيدنا زكريا" بعد أن بلغ من الكبر عتيا وعلاه الشيب بغلام سماه الله تبارك وتعالى "بيحيى"، قال تعالى : ﴿يَا زَكَرِيَّا إِنَّا نُبَشِّرُكَ بِغُلَامٍ اسْمُهُ يَحْيَىٰ لَمْ نَجْعَل لَّهُ مِن قَبْلُ سَمِيًّا﴾ [مريم: 7]. والسمي: من اسمه اسمك، ونظيرك وشبهك، فاسم يحيى لم يسم به أحد قبل نبي الله يحيى عليه السلام، وكلمة "يحيى" بمعنى الحياة، قال قتادة: "وإنما سمي "يحيى" ؛لأن الله أحياه بالإيمان" (القرطبي ، ج4 ، ص75) .

ثم نأتي لتسمية الله –عز وجل– لمحمد ﷺ بأحمد، قال تعالى: – حكاية على لسان عيسى عليه السلام: ﴿وَمُبَشِّرًا بِرَسُولٍ يَأْتِي مِن بَعْدِي اسْمُهُ أَحْمَدُ﴾ [الصف: 67.]. "فأحمد" هنا المحمود في الدنيا والآخرة وهو على وزن "أفعل" صيغة تفضيل للحمد، فهو أحمد الحامدين لربه؛ كما قال تعالى في حقه: ﴿عَسَىٰ أَن يَبْعَثَكَ رَبُّكَ مَقَامًا مَّحْمُودًا﴾. [الإسراء: 79.] ومن المسميات التي أطلقها الله –عز وجل –لفظ الإسلام؛ فالإسلام هو الاعتراف باللسان، والاعتقاد بالقلب، والوفاء بالفعل، والانقياد لله في جميع ما قضي وقدر سبحانه، قال تعالى: ﴿إِذْ قَالَ لَهُ رَبُّهُ أَسْلِمْ قَالَ أَسْلَمْتُ لِرَبِّ الْعَالَمِينَ﴾ [البقرة: 130.] وقوله تعالى: (إن الدين عند الله الإسلام)، [آل عمران: 19] وقوله تعالى: ﴿ ومن يبتغ غير الإسلام دينا فلن يقبل منه﴾ (آل عمران: 84.) ، فالتسمية الحسنة من نعم الله –عز وجل –لعباده التي ينبغي حمده وشكره عليها سبحانه، كما اهتم –عليه الصلاة والسلام– بالأسماء، و حرص على حسنها؛ فثمَّةَ أحاديث كثيرة عنه ﷺ يوصي فيها باختيار أحسن الأسماء، من ذلك قوله أثناء دعوته لوحدانية الله، أثناء وصوله إلى بني عبد الله الكلبين: "يا بني عبد الله، إن الله عز وجل قد أحسن اسم أبيكم") (ابن القيم ، ج2 ، ص339، 1987) .

لقد دعاهم ﷺ إلى التوحيد وعبودية الله بحسن اسم أبيهم وقوله ـ ﷺ ـ لأصحابه، وهو يعلمهم، ويوجههم "إِنَّكُمْ تُدْعَوْنَ يَوْمَ الْقِيَامَةِ بِأَسْمَائِكُمْ وَأَسْمَاءِ آبَائِكُمْ فَأَحْسِنُوا أَسْمَاءَكُمْ" (أبو داود ، ج4 ، ص442).

أولا: أسماء محرمة التسمية: لقد فصَّلتْ السنة المطهرة في هذا الجانب تفصيلاً دقيقاً ، فمن الأسماء المحرمة، ما يأتي :

1– التسمي بأسماء الله تعالى أو صفة من صفاته:

ورد عن أبي هريرة ـ رضي الله عنه ـ عن النبي ـ ﷺ ـ قال: "إِنَّ أَخْنَعَ اسْمٍ عِنْدَ اللهِ رَجُلٌ تَسَمَّى مَلِكَ الأَمْلاكِ" (مسلم ، ج14 ، ص 121،وابن حجر العسقلاني ، ج10 ، 588 ، وأبو داود ، ج4 ، ص290).

إن لفظ الأملاك يدُّل على جمع مَلِك، والملك هو ذو الملك: أي صاحب السلطان، والتصرف في أمور الناس(الأزهري ، 2001 ، ج4 ، 449). وبلا شك أن ذا الملك هو الله تبارك وتعالى بلا شريك، قال تعالى: (هو الله الذي لا إله إلا هو الملك)[الحشر: 23.]. وقال تعالى: ﴿ قُلِ اللَّهُمَّ مَالِكَ الْمُلْكِ تُؤْتِي الْمُلْكَ مَن تَشَاءُ وَتَنزِعُ الْمُلْكَ مِمَّن تَشَاءُ وَتُعِزُّ مَن تَشَاءُ وَتُذِلُّ مَن تَشَاءُ ۖ بِيَدِكَ الْخَيْرُ ۖ إِنَّكَ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ ﴾ [آل عمران: 29] ولأن الله هو من يؤتي الملك بحسب إرادته ومشيئته صحَّ أن يكون من البشر من أن يسمى ملكاً وصحَّ أن يجمع العدد من هذا اللفظ، وقد جمع على (أملاك) جمع قِلَّة وعلى (ملوك) جمع الكثرة؛ ولأنه سبحانه هو مالك الملك دون غيره كان ملك الأملاك، وكان (ملك الملوك) يتصف بذلك وحده، ولا يتصف به غيره؛ لأن الجميع في قبضته وتحت سمائه يؤتي الملك من يشاء، وينزعه مما يشاء، فهو سبحانه على كل شيء قدير، فهو القاهر فوق عباده، المسيطر على كل شيء سبحانه. ولفظ "ملك الأملاك" وصف له سبحانه؛ فهو لا يجوز أن يطلق على من هو محدود القدرة والقوة، كالإنسان الضعيف المحتاج دائماً إلى غيره؛ لأنه بذلك يتجاوز قدره وحجمه الحقيقي.

2– **كما دلت الشريعة على تحريم:** كل اسم مُعّبد لغير الله تعالى، من: شمس، أو وثنٍ، أو بشر، أو غير ذلك مثل: عبد العزى، وعبد شمس، وعبد الدار، وعبد الرسول، وعبد النبي، وعبد علي، وعبد الحسين، وعبد الأمير، فقد غير النبي ـ ﷺ ـ بعض الأسماء المعبَّدة لغير الله –عز وجل – (ابن القيم ، ص78، 1995).

3– التسمي بأسماء الأصنام المعبودة من دون الله: ومنها: اللات، والعُزَّى، وإساف، ونائلة، وهُبَل (بكر بن عبد الله أبوزيد ،ص 63، 2000).

4 – تحريم التسمية بأسماء الشياطين: شكى عثمانُ بن أبي العاص للرسول ـ ﷺ ـ ما يلاقيه من وسوسه في أثناء الصلاة؛ فقال: ذلك "شيطان يقال له خُنْزَب " (محمد بن علي بن الحسن ، ج1 ، ص29) .

قال ابن القيم: "تحريم التسمية بأسماء الشياطين، كخنزب، والولهان، والأعور، والأجدع " (ابن القيم ، ص81) .

5 – التسمية بالأسماء الأعجمية المولدة للكافرين الخاصة بهم: جاء في "إتحاف أولي الألباب" وهذا التقليد للكافرين في التسمي بأسمائهم كان مجرد هوى، وبلادة وهوان، فهو معصية كبيرة، وإثم كبير، وإن كان عن اعتقاد أفضليتها على أسماء المسلمين، فهذا على خطر عظيم يزلزل أصل الإيمان، وفي كلتا الحالتين تجب المبادرة إلى التوبة منها، وتغيرها شرط التوبة منها (العيسوي ، ص116، 2005) .

6 – التسمية بسيّد الناس وسيّد الكل وست الكُلّ : كما يحرم التسمية بسيد ولد آدم، لغير رسول الله ﷺ (ابن القيم ، ج2 ، ص241).

ثانياً : الأسماء المستحبة: لقد دلت النصوص النبوية الشريفة على أسماء يستحب التسمية بما نذكر منها:

1– التسمية بعبد الله، وعبد الرحمن: وهما أحبُّ الأسماء إلى الله تعالى؛ كما ثبت في الحديث عن النبي ـ ﷺ ـ ، من حديث ابن عمر ـ رضي الله عنهما ـ الذي رواه مسلم، وأبو داود، وغيرهما؛ وذلك لاشتمالهما على وصف العبودية: التي هي الحقيقة للإنسان. عن ابن عمر رضي الله عنه ـ عن النبي ـ ﷺ ـ قال: "إن أحب أسمائكم إلى الله عبد الله وعبد الرحمن" (مسلم ، ج14 ، ص13) .

2– التسمية بالتعبيد لأي اسم من أسماء الله الحسنى: كعبد الملك، وعبد العظيم، وعبد العزيز، قال ابن حَزم –رحمه الله–: "اتفقوا على استحسان الأسماء المضافة إلى الله، كعبد الله وعبد الرحمن، وما أشبه ذلك" (ابن القيم ، ج2 ، ص341 –342) .

3– التسمية بأسماء أنبياء الله ورسله؛ لأنهم سادات بني آدم، وأشرفهم خلقاً، يقول ابنُ القيم: "ولما كان الأنبياء، سادات بني آدم، وأخلاقهم أشرف الأخلاق، وأعمالهم أشرف الأعمال، كانت أسماؤهم أشرف الأسماء، فندب النبي ﷺ أمته إلى التسمي بأسمائهم" (ابن القيم ، ج2 ، 341–342) .

4– التسمية بما كان وصفاً صادقاً للإنسان: كحارث، وهمام؛ جاء في الحديث "وأحب الأسماء إلى الله عز وجل عبد الله وعبد الرحمن وأصدقها حارث وهمام واقبحها حَرْبٌ ومُرَّة " (ابن حجر العسقلاني ، ج10 ، ص578). والاسمان في الحقيقة جاهليان؛ لأنهما كانا قبل الإسلام ولكنه ﷺ وإن غير الكثير من أسماء الجاهلية؛ فقد استحسنهما لصدقهما الذي أحسّ به، ولفت إليه.

ثالثا: التسمية المكروهة: وهي تلك الأسماء التي تنفر منها القلوب لقبح معانيها، أو ألفاظها، أو لكليهما: كحرب، ومُرّة ، وحية، وجحش، وبغل، وما شابهها، ومما يدل على كراهته لبعض الأسماء لقبحها رفض إسناده بعض الأعمال لأصحابه المسمون بأسماء قبيحة.

رفض ﷺ إسناده بعض الأعمال لأصحابه المسمون بأسماء قبيحة، عن يحي بن سعيد: أن رسول الله ﷺ قال لِلَقْحَةٍ تُحْلَبُ : مَنْ يَحْلُبُ هَذِهِ ؟ فَقَامَ رَجُلٌ ، فَقَالَ لَهُ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ : مَا اسْمُكَ ؟ فَقَالَ لَهُ الرَّجُلُ : مُرَّةُ ، فَقَالَ لَهُ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ : اجْلِسْ ، ثُمَّ قَالَ : مَنْ يَحْلُبُ هَذِهِ ؟ فَقَامَ رَجُلٌ فَقَالَ لَهُ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ : مَا اسْمُكَ ؟ ، فَقَالَ حَرْبٌ ، فَقَالَ لَهُ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ : اجْلِسْ ، ثُمَّ قَالَ : مَنْ يَحْلُبُ هَذِهِ ؟ فَقَامَ رَجُلٌ فَقَالَ لَهُ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ : مَا اسْمُكَ ؟ ، فَقَالَ : يَعِيشُ ، فَقَالَ لَهُ رَسُولُ اللَّهِ –صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ –: احْلُبْ (ابن مالك ، ج5 ، 1418 ، 2004) .

يكره التسمية بأسماء الفراعنة، والجبابرة: مثل فرعون، وهامان، وقارون (ابن القيم ، ص81) .

– يكره التسمية بأسماء الحيوانات المشهورة، والمستهجنة مثل: حنش، حمار، قنفد، قردان، كلب، كليب، عن عبد الله بن سمرة قال كان اسمي في الجاهلية عبد كلاب، فسماني رسول الله ﷺ ، عبد الرحمن (ابن الهيثمي ، ج2 ، ص55) .

– يكره التسمية بالأسماء التي فيها يمن، أو تفاؤل كي لا يحصل لهم كدر عند مناداتهم وهم غائبون، كالتسمية بلفظ: أفلح، ورباح، ويسار وذلك لما رواه مسلم في صحيحه عن سَمُرَة بن جُنْدُب به قال: قال رسول الله ﷺ : أَحَبُّ الكَلامِ إلى اللهِ أَرْبَعٌ: سُبْحانَ اللهِ، والحَمْدُ لِلَّهِ، ولا إلَهَ إلَّا اللَّهُ، واللَّهُ أكْبَرُ. لا يَضُرُّكَ بأَيِّهِنَّ بَدَأْتَ ولا تُسَمِّيَنَّ غُلامَكَ يَسارًا، ولا رَباحًا، ولا نَجِيحًا، ولا أفْلَحَ، فإنَّكَ تَقُولُ: أثَمَّ هُوَ؟ فلا يَكونُ فيقولُ: لا. إنَّما هُنَّ أرْبَعٌ فلا تَزِيدُنَّ عَلَيَّ" (أبوداود ، ج4 ، 290) .

– كما يكره التسمية بأسماء القرآن، وسوره، مثل: طه، يس، وقد نصّ مالك على كراهة التسمية بـ "يس. يقول ابن القيم: "ومما يمنع منه التسمية بأسماء القرآن وسوره، مثل: طه، ويس، وحم" (ابن القيم ، ص87) ، جاء في المدخل: ".... وقد قال مالك . رحمه الله . : لا ينبغي أن يتسمى الرجل بـ "يس" ولا بـ "جبريل" ولا بـ "مهدي" قيل: فالهادي؟ قال: هذا أقر؛ لأن الهادي: هادي الطريق (ابن الحاج ، ج1 ، ص117–124 ، 1960) .

رابعاً : تغييره ﷺ الأسماء :

أ. تغيير القبيح : عن عائشة – رضي الله عنها – "أن النبي ﷺ كان يُغَيّر الاسم القبيح (أبوعلي المباركفوري ، ج8 ، ص128). وعنها أيضاً: "كان النبي ﷺ إذا سمع اسما قبيحاً غيّرهُ إلى اسم حسن.

1- تغيير الاسم؛ لأنه يعطي معنى الغلظة، أو الشدة: روى البخاري بسنده، عن ابن المسيب عن أبيه أنَّ أَبَاهُ جَاءَ إِلَى النبيّ -صَلَّى اللهُ عليه وسلَّمَ . فَقَالَ: ما اسْمُكَ ؟ قالَ: حَزْنٌ، قالَ: أَنْتَ سَهْلٌ قالَ: لا أُغَيِّرُ اسْمًا سَمَّانِيهِ أَبِي قالَ ابنُ المسَيِّبِ: فَما زَالَتِ الحُزُونَةُ فينَا بَعْدُ (البخاري ، ج15 ، ص447) .

2-تغييره ﷺ الأسماء التي تعطي معنى العصيان: عن ابن عمر -رضي الله عنه- : أن النبي ﷺ غيّر اسم عاصية قال : أنت جميلة " (مسلم ، ج14 ، ص119) .

3- ما غيّرهﷺ ؛ لأنه يعطي معنى إيذانه بانقطاع الخير: "عن أسامة بن أخدري "أنَّ رجُلًا من بني شعرة يقالُ له: أصرَمُ، كانَ في النَّفرِ الذينَ أَتَوا رَسولَ اللهِ -صلَّى اللهُ عليهِ وسلَّم -"، فقالَ فأتاه بغلامٍ أسودَ ، وقد اشتراه فقال : يارسول الله إنّي اشتريت هذا وإنّي أحببت أن تسميه وتدعو له بالبركة ، قال رَسولُ اللهِ -صلَّى اللهُ عليهِ وسلَّم -: "ما اسمُكَ؟"، أي: لهذا الرجُلِ. قالَ: "أنا أصْرَم" والأصْرَمُ هو المقْطوعُ، والأصرمُ مِن النَّباتِ هو مَقطوعُ الثَّمرةِ، فقالَ النبيُّ صلَّى اللهُ عليهِ وسلَّم: "بلْ أنتَ زُرعةُ" (النيسابوري ، ج4 ، ص307 ، 1990) ، وإذا نظرنا إلى معنى الاسم "أصرم" في معاجمنا اللغوية فإنه يدل على إيذانه بانقطاع الخير أو ليه؛ لأنه من الصرم أي القطع.

4 - ما غيّره ﷺ؛ لأنه يعطي معنى العبودية لغير الله عز وجل: جاء في تسمية المولود: "وقد غير النبي ﷺ كل اسم مُعّبد لغير الله تعالى، مثل: عبد العُزى، عبد الكعبة، عبد شمس، عبد الحارث " (ابن القيم ، ص60) .

روى البخاري في الأدب المفرد من حديث هانئ بن يزيد عنه وفادته مع قومه إلى النبي ﷺ : "وسمع النبي ﷺ يسمون رجلاً منهم عبد الحجر، فقال النبي ﷺ : "ما اسمك؟" قال: عبد الحجر، قال: لا، أنت عبد الله" (البخاري ، ج1 ، ص282) ، فنسب العبودية لغير الله محرمة في الإسلام.

ب – ما غيّره من الحسن: إن مجيء الإسلام كما أوردنا جاء لإصلاح كل معوج؛ ولهذا نجده يقوم بعضاً من الأسماء ويغيرها، وإن كان معناها الظاهر لا غبار عليه، ولكن يحمل في طياته شيء لا يخدم الإنسان ويعود عليه بالضرر.

1– تغير الاسم خشية التزكية: عن أبي هريرة –رضي الله عنه – ((أن زينب كان اسمها برّة، فقيل :تزكي نفسها فسماها رسول الله – صلى الله عليه وسلم – زينب))وروى مسلم بسنده عن محمد بن عمرو بن عطاء ، قال : ((سمّيت ابنتي بَرَّة ، فقالت زينب بنت أبي سلمة إنَّ رسول الله . ﷺ . سماها زينب (مسلم ، ج14 ، ص120 ، وابن حجر العسقلاني ، ج10 ، ص575).

2 – ما غيَّره من الأسماء ؛ لأنه من أسماء الله تعالى: عن الحكيم بن سعيد بن العاص -رضي الله عنه-: "أنه أتى النبي ﷺ ، فقال له: "ما اسمك؟" قال: الحكم، قال: "أنت عبد الله " (الهيثمي ، ج8 ، ص53) . وعن خيثمة بن عبد الرحمن: "أن جدَّه سمّي أباه عزيزا، فذكر ذلك للنبي -ﷺ- فسماه عبد الرحمن (النيسابوري ، ج4 ، ص307).

3– ما غيّره ؛لأنه اسم لطاغية: عن سعيد بن المسيب قال: "ولد لأخي أم سلمة، ولد فسماه الوليد، فقال رسول الله ﷺ : – سميتموه بأسماء فراعنتكم ، ليكونن في هذه الأمة رجل يقال له الوليد، هو أشر على هذه الأمة من فرعون لقومه " (ابن حجر العسقلاني ، ج10 ، ص580) .

لقد غيّر عليه السلام – اسم الوليد على ما يبدو ؛ لأنه سيكون اسما لشخص سيعمل في المسلمين ما عمله فرعون أو أكثر في قومه، فَكَرِه . عليه الصلاة والسلام – التسمي بهذا الاسم، ليس من حيث المعنى، ولكن من حيث التسمي باسم هذا الذي سيفعل بالمسلمين الويل والعذاب.، قال الأوزاعي: "فكانوا يرونه الوليد بن عبد الملك، ثم رأينا أنه الوليد بن يزيد؛ لفتنة الناس به، حين خرجوا عليه فقتلوه، وانفتحت الفتن على الأمة بسبب ذلك، وكثر فيهم القتل (ابن حجر العسقلاني ، ج10، ص580) .

الأسماء الدخيلة على الموسوعة الاسمية العربية:

للأسماء أهمية كبيرة ، وهي جزء من تاريخ الأمة، وواقعها التي عاشت فيه والبيئة التي ولدت وترعرعت فيها، وهذا ما نجده ماثلاً جلياً في أسماء أجدادنا وآبائنا وأسمائنا وبعض أسماء أبنائنا ، فقد كانت الأسماء تحاكي الواقع بكل تنوعاته ثقافياً ودينياً وعرقياً، إلا أنه في السنوات الأخيرة لوحظ التغير الكبير في الأسماء وتداخلها عربية وأجنبية دون وضع معيار لأصالتها وعروبتها ودون فلترة لما يرد إلينا من ثقافات جديدة عبر وسائل التواصل المختلفة المكتوب منها والمقروء والتي من أبرزها التلفزيون ؛ وذلك بسبب ما يعرض من مسلسلات تلفزيونية ، الهندي منها والتركي والألماني والنمساوي وما تحمله من أفكار مخالفة لعاداتنا وديننا القويم ،ولا ادري ما سبب تأثر مجتمعنا العربي بكل ما يرد إليه من ثقافات خارج محيطنا العربي بكل أنواعه؛ كالأسماء واللباس والأكل والألفاظ في مختلف شؤون الحياة ، وهذا ما نلاحظه في استخداماتنا اليومية مما يكشف لنا مدى تأثر الإنسان العربي بالواردات الأجنبية دون تعقل لما يرد لبلادنا العربية، ولعل من أسباب ضياع العربي وذوبان هويته والتي من بينها الاسم هو رأيته لكل ما يرد من الخارج . سلبي أم ايجابي – بأنه نوع من التحضر والتثقف ، إلا أن رسولنا الكريم صلى الله عليه وسلم كشف لنا هذا الأمر، وهو الهيام على الرأس دون تدبر بتتبعنا النصارى واليهود في كل ما يقولون و يفعلون ؛ فعَنْ أَبِي سَعِيدٍ الْخُدْرِيّ . رضي الله عنه . ، قَالَ: قَالَ رَسُولُ اللهِ . صلى الله عليه وسلم . "لَتَتّبِعُنّ سَنَنَ الّذِينَ مِنْ قَبْلِكُمْ. شِبْراً بِشِبْرٍ، وَذِرَاعاً بِذِرَاعٍ. حَتّىَ لَوْ سَلَكوا في جُحْرِ ضَبَ لسلكتموه" قُلْنَا: يَا رَسُولَ اللهِ آلْيَهُودُ وَالنّصَارَىَ؟ قَالَ "فَمَنْ؟" (البخاري ، ج4 ، ص169) .

بعض الأسماء الدخيلة على الموسوعة الاسمية العربية: يتحكم في حركة الأسماء العربية الحديثة مدان اثنان رئيسيان هما:

أولا : المد التقليدي: يتحرك هذا المد بمقصدية ثابتة، وهي كالتثبت بمعجم الأسماء التراثية وضمان استمراريتها مثل:

أ– التشبث برموز التراث الديني: كأسماء الأنبياء والصحابة والفاتحين، وبعض الرموز الدينية البارزة من أهل الصوفية وغيرهم والتي عمل لها أضرحة ونظموا لها المواسم للزيارة وأماكن خاصة للمزار والتبرك بها على نحو ما يفعل الكثير ممن يشوبهم خلل في عقيدتهم، فتسمو بأسمائهم وسمو نسلهم بأسمائهم كالجيلاني والفيتوري، والمرغني، والبدوي، ..... الخ. نمثل لذلك بالاتي

اسماء الله الحسنى	أسماء الرسل والأنبياء	أسماء الصحابة والفاتحين	أماكن مقدسة	رجال دين	أزمنة مقدسة
عبد الله	محمد	ابوبكر	مكة –مكي	الجيلاني	رمضان
عبد الرحمن	إدريس	عمر	عرفة–عرفات	عبد السلام	شعبان
عبد العظيم	إسماعيل	عثمان	زمزم	الفيتوري	عيد
عبد الكريم	زكريا	صلاح الدين	صفاء	المرغني	عاشور
عبد الواحد	موسى	حمزة	بقيع	البدوي	فجر

ب– التشبث برموز التراث العلمي والقومي ، وهو نوع من التخليد وإضفاء نوعا من التبرك والتفاؤل الحسن الذي يحدثه الاسم المسمى به على نحو ما يعتقدون ، ولعل الهدف منه هو ضمان انتماء المولود الجديد إلى الجماعة بتراثها وثقافتها وأملاً في أن يكون على نحو ما وصل إليه المسمى باسمه.

أسماء زعماء وقاده	أسماء أدباء ومفكرين	أسماء مناضلين
زايد	عباس	عمر المختار
جمال عبد الناصر	بطرس	أحمد
موشي	إميل	مصطفى

ثانياً . المد التحديثي : يتميز هذا المد بمحاولة تجاوز المعجم الاسمي القديم بحثا عن أسماء من أقطار غير عربية طلباً الأسماء مبتكرة في سبيل إنتاج معجم اسمي جديد أكثر انفتاحا يري فيه الاسم مجالاً خصباً لتمرير أو تكريس ثقافة التفرد والتميز والاختلاف حتى وان كانت منفلتة وغير مقيدة بما تعارف عليه الناس أو مخالفاً للنهج الديني كالتي ذكرناها في بداية البحث، على نحو ما بين لنا سيدنا محمد عليه أفضل –الصلاة والسلام –وازكي التسليم. ومن أنواع الانفتاح ما يأتي :

أ– الانفتاح على الاسم المشرقي: تكرس انفتاح المعجم العربي الاسمي على المعاجم المشرقية من خلال عدة معطيات منها:

1– تأثر الطلاب الدارسين بالدول الأجنبية بأسماء بارزة بها.

2– تدفق الأفلام والقصص والمسلسلات الأجنبية وتأثيرها على الفكر العربي .

3– البعد عن الموروث العربي ضناً من الكثير بأنه شيء قديم يدل على التخلف والتقيد وعدم مواكبة التجديد والانفتاح.

4 – الزواج من أجنبية ، يرى البعض بأن التسمي بأسماء أجنبية نوع من التحضر والانفتاح وانقلاب على كل ما هو قديم تقليدي.

5– السياحة وما تحثه من تأثير في السواح حتى إن الكثير ممن أطلق على أسماء أبنائه أسماء إثر سياحته تلك، ومحلاتهم التجارية.

ب–الانفتاح على الاسم المبتكر : انفتح الاسم العربي مؤخراً على الاسم الجديد المبتكر ، ومن بين الأدوات المشغلة لهذا الغرض ما يأتي:

1– السعي إلى استعارة أسماء الإناث من المعجم الغربي الخالي من أية حمولة دينية ، مثل: صوفيا – صونيا– كاميليا– ماريا – ليندا– ديانا – شاهيناز – نيلي– نيفين –كورينا–هيلينا–هيلين، يقول الأستاذ محمد سعيد الريحاني: "من أواخر الثمانينيات ومع موضة الأفلام المكسيكية بدا الغزو الغربي للمعجم الاسمي العربي " (محمد سعيد الريحاني ، ص76، 2001) .

2– إدخال أسماء عربية ومزجها بأسماء أخرى أجنبية كنوع من الابتكار والتجدد، مثل كصافيناز اسم مركب من كلمة صافي العربية، وناز التركية (السلطان قابوي ، ج2 ، ص988 ، 1991) ، كما تخضع الهوية الاسمية العربية لمبدأين متفاعلين هما:

أ– مبدأ التفرد: بحيث يتميز الفرد كوجود وككائن مستقل .

ب–مبدأ التصنيف : بحيث يصبح الفرد موضوعاً ذا حمولة دلالية مكثفة تحاكي المجال الديني واللغوي والقطري والقبلي والطبقي والجنسي ؛ فلقد كان المعجم الاسمي العربي مرتكزاً على أصول المسمى وعلى مرجعياته انطلاقاً من شبكة تصنيفية لأسمه، ولقد كان الزمن عاملاً كبيراً في نمو الأسماء الشخصية وتطور تنظيمها الداخلي تماماً كما كان فاعلاً في المجال الخارجي الذي تحيا فيه الأسماء . فأمام التحولات الاجتماعية المتسارعة لم يكن أمام الاسم الشخصي سوى البحث عن توازناً أمام المتغير ، وهكذا عرفت شبكة التصنيف الاسمي ؛ بفعل الاشتقاق والتفريع وغيرهما تغيرات متلاحقة كانت أهم نتائجها تقدم أسماء الهوية الفردية الخالصة على أسماء التصنيف فتقدم الفرد على المرجع.

وبذلك تكون الأسماء الحديثة التداول في المعجم الاسمي العربي ثمرة إرادة في التغيير ؛ إرادة قديمة بدأت مع صيغ التصغير الاسمي التدللي ، وابتكار أسماء إيحائية ايجابية ، والتصرف الاسمي في أسماء الصفات الإلهية، وهي في مجملها علامات احتجاج هيمنة معجم محدود من الأسماء وإشارات إرادة الإنتاج التجدد والتعددية والاختلاف الاسمي.

إن معجم التسمية الراهن بالمعجم العربي تتحكم فيه عدة أبعاد ؛ كالدين – والقطر والجهوية ، واللغة والطبقة– والجنس.

ونمثل لذلك ببعدين كالآتي :

1– البعد الديني: لكل عقيدة دينية معجم خاص بالأسماء بحيث يصبح الاسم بطاقة هوية دينية ووجودية في آن واحد، نمثل لما ذكرنا بالآتي:

معجم عبراني	معجم مسيحي	معجم إسلامي
شمعون	يوحنا	محمد
مناحيم	بطرس	أحمد
موشي	إميل	مصطفى

وقد يلتقي هذا المعجم الديني مع المعاجم الدينية الأخرى في مجموعة من الأسماء، كأسماء الأنبياء والرسل مثلا. لكن طريقة التلفظ بالاسم يكشف عن هوية المسمى به من ذلك ما يأتي :

عبراني	مسيحي	إسلامي
افرهام		ابراهيم
	يوحنا	يحيى
يشوع	يسوع	عيسى
شلومو		سليمان
مريام	ماريا	مريم
زَخَرْيَا– زَخَرْ ياهو		زكريّا

بل حتى داخل العقيدة الدينية الواحدة تتفرع المذاهب الدينية فيسرع معجم الأسماء بالإخلاص والوفاء لمذهبه الديني مرة ثانية، هكذا نلاحظ هيمنة بعض الأسماء على المعجم الاسمي الشيعي مثلاً :علي، والحسن، والحسين، وفاطمة ، بينما نلاحظ غياب بعض الأسماء العريقة مثل: أبو بكر وعمر وعثمان.

2– البعد القطري: من الملاحظ أن كل قطر من أقطارنا العربية يحتفظ لنفسه بأسماء لا تكاد تجدها في الأقطار الأخرى حتى انك تجد الاختلاف في الأسماء موجوداً في مدينة دون الأخرى من القطر الواحد.

بلدان	مدن	قبيلة
السعودي	تونس	الهواري

الدمشقي	عمانية	التميمي – تميم
المصري	فلسطين	الحجازي
خليجي – خليجية	البغدادي	القاهري
المغربي	الطرابلسي	هُديل

لعل اختيار الاسم المولود جديد من بين لائحة تضم مئات الأسماء الشخصية ، عملية انتقائية تسلسلية طويلة تخضع لحسابات دقيقة على عكس ما تبدو عليه التسمية من تلقائية ظاهرية .

الخاتمة ونتائج البحث

بعد هذه الرحلة الدراسية التي تناولت فيها أسماء الأعلام العربية أسجل هنا أهم النتائج التي أسفرت عنها تلك الدراسة:

– الأسماء العربية متأثرة بالبيئة الطبيعية، والجغرافية، والبناء الاجتماعي، والمعرفي للمجتمع؛ حيث شكلت الطبيعة حيزا كبيراً، وجاءت تسمية الأولاد معبرة عن مدى تأثر الوالدين بذلك؛ حيث جاءت التسمية محاكاة للواقع ؛ لتؤدي وظيفة معينة داخل المجتمع .

– للإسلام الأثر البالغ في تحويل الأسماء وتحسينها؛ فقد قام الرسول الكريم بالاعتناء بهذا الأمر وأعطاه قدراً كبيراً من الأهمية: فحسن القبيح ، ورفض ومنع المكروه ، وأقرَّ الناعم والحسن ، حتى أصبح فيه الاسم المتأثر بالعامل الديني يشكل مصدراً مهماً لفئة واسعة من الناس أثناء اختيارهم أسماء لأبنائهم ، ومنها :

– أخذ بعض الناس – وهذا مظهر من مظاهر التجديد _ الأسماء من مفردات من القران الكريم، وجعله مصدراً أساسياً للتسمية من ذلك :طه – يس – سلسبيل – رمضان – إيمان – نُورا– آلاء – نعيم – أساور – أفنان – زنجبيل – يقين)

– بعض من الآباء وأولياء الأمور لا همَّ لهم في اختيار الاسم إلا الغرابةُ والتجديد دون معرفة المعنى الدلالي للاسم، وعليه تجدهم يسمون بكلمات وألفاظ دون معرفة معناها والمقصود منها .

– أظهرت الدراسةُ أن المجتمع العربي يعتني عنايةً فائقة بالأسماء ؛ والدليل على ذلك أن الأسر على تفاوت مستوياتها التعليمية تحاولُ ربط أسماء أبنائها وبناتها بمعانٍ وأحداث لها تأثير في حياة هذه الأسر ، وقد حازت الوجهة الدينية الإسلامية على النصيب الأوفى تعبيرا.

– بعض الأسماء المعبدة لغير الله كان يقصد منها التعظيم، والاحترام، والولاء للمُسَمَّى من ذلك: عبد النبي، وعبد الرسول، كما هناك نسبة عالية من الأسماء التي تسمى باسم الرسول . صلى الله عليه وسلم . (محمد ، أحمد، محمود ،مصطفى) عليه أفضل الصلاة والسلام . هناك نسبةٌ عالية من استخدام أسماء الخلفاء الراشدين، والصحابة ، والتابعين، والفقهاء، والشخصيات اللامعة في التراث، كقواد الجيوش، وأصحاب الفتوحات؛ مثل: (أبو بكر ، عمر ، علي ، مالك ، أنس ، خالد ، طارق ، أسامة....)

–للمعتقدات الشعبية والتقرب للأولياء، ورجال الدين الأثرُ البالغ، والكبير في اختيار التسمية لدى الأوساط الحضرية والريفية؛ مثل: (الجيلاني ، الشارف ، صالح ، بدوى).

– التوجه إلى المفردات والأسماء الواردة في القرآن الكريم، كأسماء الملائكة، والأنبياء وجعلها أسماء للأبناء من ذلك: (جبريل – موسى– سلسبيل – تسنيم – يقين – إسلام – إيمان) ؛ وهذا بسبب ما تحمله هذه الأسماء من ظِلالٍ دينية .

– كان للانفتاح والنهضة وثورة التعليم التي شملت البلدان العربية في الفترة الأخيرة أثرها في الاتجاه للأسماء العصرية، على تفاوت في ذلك بين: القرى، والمدن، والأرياف، والحضر. واختفت كثير من الأسماء التي كانت معروفة عند الآباء، والأمهات، والأجداد وبخاصة عند الإناث ؛ ويستثنى من ذلك الأسماء الدينية التي لا تزال لها الأولوية.

– ظهور العديد من الأسماء غير العربية بين الأسماء العربية ؛ بسبب وجود مواطنين غير عرب داخل البلدان العربية فتأثروا بأسمائهم ، أو بسبب هجرة بعض العائلات العربية إلى دول أخرى؛ فتسموا بأسمائهم، وهذا ما يسمى بالتأثير والتأثر بين الثقافات.

لقد أثر الإعلام بشكل واضح في ثقافة، وفكر العديد من الأسر العربية؛ بسبب ما يُذاعُ مشاهدة أو سماعاً، الأمر الذي نجم عنه شخصياتٍ مؤثرةً في الفكر، والوجدان كانت سببا رئيسيا في دخول العديد من الأسماء غير العربية؛ مثل: (ديانا، عصمت، و لميس ، وصوفيا ...). وبما أن الأسماء لها أثر كبير في حياةِ الأفراد وشخصياتهم، فما علينا إلا أنْ نحسِّنَ أسماء أبنائنا وبناتنا فاسم الفرد– بلا شك– هو أول صفة اجتماعية تميزه وتؤثر في حياته وشخصيته، ولكل شخص اسم يعبر عن القيم السائدة في المجتمع، وما تميزه من ثقافات ،وعليه فإننا نطالب جهات الاعتبار بعدم تسجيل الأسماء التي لا تتلاءم مع شخصيتنا وتراثنا، وبنفس القدر نطالب بعدم تسجيل الأسماء التي تسبب حرجاً لأصحابها؛ فيضطر الواحد منهم إلى السعي إلى تغيير اسمه عندما يحسُّ بأنه يطارده في كل مكان.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين، وصلَّى الله على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

المصادر والمراجع

القرآن الكريم برواية قالون عن نافع.

1– الأعلام العربية ، إبراهيم السامرائي ، دار الحداثة ، بيروت ، لبنان ، ط1 ، 1990م .

2– الدارمي في سننه ، باب حسن الأسماء .

3– صحيح مسلم بشرح النووي ، مؤسسة مناهل العرفان ، بيروت لبنان ، مكتبة الغزالي .

4– فتح الباري في شرح صحيح البخاري ، لابن حجر العسقلاني ، مكتبة الغزالي ، مؤسسة مناهل العرفان .

5–تحفة الأحوذي بشرح جامع الترمذي ، للإمام أبي علي المباركفوري ، تصحيح : عبد الرحمن محمد عثمان ، دار الفكر للطباعة والنشر .

6– تهيب اللغة للأزهري ، تحقيق : رياض زكي قاسم ، دار المعرفة ، بيروت لبنان ، ط1 ، 2001م .

7– تحفة المودود ،لابن القيم ، مراجعة الشيخ محمد سويد ، المكتب العلمي للطباعة والنشر ، بيروت لبنان ، ط1 ، 1995م .

8– تسمية المولود ، لأبي بكر بن عبدالله أبوزيد ، منشورات دار الحرمين ، القاهرة ، ط1 ، 2000م .

9– إتحاف أولي الألباب ، لبي عبد الله العيساوي ، دار الكيان ، السعودية ، الرياض ، ط2، 2005م .

10– نوادر الأصول في أحاديث الرسول ، للترمذي ، دار الجيل ، بيروت لبنان ، 1992 .

11– الموطأ ، لابن مالك ، تحقيق : محمد مصطفى الأعظمي ، مؤسسة زيدون سلطان آل نهيان ، ط1 ، 2004م .

12– بحوث ودراسات في علم اللغة ، إبراهيم مجدي ، مكتبة النهضة المصرية .

13– مجمع الزوائد ، لابن الهيثمي ، دار الريان للتراث ، دار الكتاب العربي .

14– المدخل ، لابن الحاج ، مطبعة البابي الحلبي، 1960م .

15– سنن البيهقي، تحقيق: محمد عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية،2003،ط3.

16– المستدرك على الصحيحين ، للنيسابوري ، تحقيق : مصطفى عبد القاهر عطا ، دار الكتب العلمية ، بيروت – لبنان ، ط1 ، 1990م .

17– الأدب المفرد للبخاري ، تحقيق : محمد فؤاد عبد الباقي، دار البشائر الإسلامية ، بيروت – لبنان ، ط3 ، 1989م .

18– الاسم المغربي وإرادة التفرد ، للريحاني محمد سعيد ، مطبعة ملكي أخوان ، 2001م .

19- موسوعة السلطان قابوس لأسماء العرب ، لجنة من العلماء ، مكتبة لبنان ، ط2 ، 1991م .
20- الصحاح، للجوهري ، دار المعرفة ، بيروت – لبنان ، ط2 ، 2008م.
21- الاشتقاق ، لابن دريد ، تحقيق : عبد السلام هارون ، دار الجيل ، ط1 ، 1991م.
22- أدب الكاتب ، لابن قتيبة ، تحقيق : محمد محي الدين عبد الحميد ، دار الطلائع .
23- كتاب الحيوان ، للجاحظ ، تحقيق : عبد السلام هارون ، بيروت ، دار الجيل ، 1996م .
24- الجامع لأحكام القرآن ، للقرطبي ، مكتبة الغزالي ، مؤسسة المناهل ، بيروت – لبنان .
25- زاد المعاد ، لابن القيم ، تحقيق : شعيب أرناؤوط عبد القادر ، مؤسسة الرسالة ، مكتبة المنار الإسلامية ، ط15 ، 1987م.
26- السنن ، لأبي داود ، تحقيق : محمد محي الدين عبد الحميد ، المكتبة العصرية ، صيدا ، بيروت لبنان.

دراسة بعض المؤشرات الحيوية (المواليد والوفيات) في ليبيا خلال الفترة (2000 – 2011)

د . خالد عبدالله محمد كلية التربية جامعة الزيتونة

ملخص :

تساعد دراسة المؤشرات الحيوية في تحليل ومعرفة اتجاه نمو السكان وتساعد في تحليل ومعرفة ديموغرافية الدولة وتوفر الإحصائيات الحيوية التقديرات المستمرة لحجم السكان خلال الفترة ما بين التعدادات مما يساعد على دراسة الاتجاهات الديموغرافية للدولة, ومعرفة النمو السكاني للاستفادة منه في أهداف التنمية المستدامة, حيث بلغ أعلى معدل للمواليد الخام عام 2001 حيث بلغ 26.7 لكل ألف نسمة, في حين سجل أقل معدل للوفيات الخام عام 2005 حيث سجل 2.6 لكل ألف, أما أقل معدل للوفيات الرضع 5.7 لكل ألف في آخر سنة في الدراسة .

مقدمة :

يعد مؤشر المواليد والوفيات من أهم المؤشرات التي تحدد معدل الزيادة الطبيعية للسكان وكما هو معروف فإن إجراء التعداد في ليبيا في حدود كل عشر سنوات في الظروف الطبيعية، والذي يعطي تصور لحجم السكان في فترة إجراء التعداد, أما الإحصائيات الحيوية فهي توفر تقديرات في الفترة ما بين التعدادات, وتعد عملية الاهتمام بالمؤشرات الحيوية هي إحدى الأهداف الأساسية التي تسعى إليها الدولة بالتعاون مع منظمة الصحة العالمية, ودراسة اتجاه أعداد المواليد والوفيات الخام وخاصة وفيات الرضع توضح أهم التغيرات في مكونات النمو السكاني, وتعد من أفضل مؤشرات مستوى التنمية وهى ترتبط ارتباطاً وثيقاً بصحة السكان, فمثلاً مؤشر الأطفال الرضع انخفض في آخر فترة الدراسة إلى 5.7 لكل ألف, وهذا الانخفاض يعادل ما توصلت إليه الدول الصناعية, ويرجع ذلك إلى اهتمام الدولة على الوسائل الطبية الحديثة التي وردتها من الدول المتقدمة واعتمادها سلسلة من التطعيمات بالتعاون مع منظمة الصحة العالمية.

أولاً – الموقع الجغرافي لمنطقة الدراسة :

يتبين لنا من الناحية الفلكية أن منطقة الدراسة تقع بين خطي طول 9° و25° شرقاً ودائرتي عرض 18° و 33° شمالاً ويتضح من الشكل (1) أن منطقة الدراسة يحدها من الشمال البحر الأبيض المتوسط ومن الغرب تونس والجزائر والجنوب الغربي النيجر ومن الجنوب تشاد والسودان ومن الشرق مصر , وتبلغ مساحتها 1665000 كيلومتر **مربع** (وزارة التخطيط,, مصلحة الإحصاء والتعداد الكتاب الإحصائي.2010).

المصدر: 1- الأطلس الوطني , خريطة الشمال الغربي لليبيا , ص33

شكل (1) الموقع لجغرافي لليبيا

ثانياً– الدراسات السابقة :

- دراسة (**طارق محمد ومحمد جمال 2017**) والتي تهدف إلى التعرف على التغيرات التي تحدث في عوامل النمو السكاني بريف محافظة الوادي الجديد وتهدف الدراسة إلى التعرف على معدلات التغير في معدل المواليد ومعدل الوفيات، وأوضحت الدراسة ارتفاع في معدلات المواليد, وبينت نتائج الدراسة ارتفاع في معدلات المواليد , وأوصت الدراسة رفع في سن الزواج للمرأة من خلال رفع المستوى التعليمي .
- دراسة (**لبرار سماح , 2020**) دراسة وفيات الأطفال دون خمس سنوات في الجزائر , ركزت على وفيات الأطفال دون الخمس سنوات، وأوضحت أهمية المعايير الأساسية لتحديد درجة التقدم الاقتصادي والاجتماعي للدول وتوصلت إلى أن البرامج الصحية لا تكفي لوحدها لتخفيض وفيات الأطفال بل يجب أن تكون مرفقة ببرامج اجتماعية واقتصادية .
- دراسة (**فايز صبحي 2013**) على وفيات الأطفال دون الخامسة في محافظات غزة دراسة في جغرافية السكان , والتي اعتبرت العوامل الديموغرافية والبيئية والبيولوجية ومتغيراتها مؤشرات في المتغير الثابت, وفيات الأطفال دون الخامسة .

ثالثاً – مشكلة الدراسة :

جاءت هذه الدراسة لتبحث في الإحصائيات الحيوية للاستفادة منها في التخطيط السليم ويمكن صياغة مشكلة الدراسة على النحو الآتي :

1- ما هي اتجاهات معدل المواليد والوفيات في ليبيا .

2- تعكس هذه الدراسة اتجاه وفيات الأطفال الرضع التي تساعد في معرفة مستويات التنمية للدولة, ومعرفة ما مدى الرعاية الصحية المتوفرة للأطفال الرضع .

3- ما مدى التباين في نسبة النوع عند الميلاد .

رابعاً–أهمية البحث :

تعد الإحصائيات الحيوية ذات أهمية نظراً لأنها تستخدم في عدة أغراض مثل تقدير أعداد السكان في المستقبل والتي تعتمد على أعداد المواليد والوفيات وتساعد الإحصائيات الحيوية في عملية التخطيط الاقتصادي والصحي والتعليمي والاجتماعي من قبل الحكومات والوزارات والإدارات وتساعد الإحصائيات في تقييم خيارات سياسة الدولة ومهمة في معرفة الضغط الديموغرافي .

خامساً – أهداف البحث :

تهدف دراسة الإحصائيات الحيوية إلى الآتي :

1- تحديد مدى التشابه والاختلاف في الإحصائيات الحيوية خلال فترة البحث .

2- معرفة معدلات واتجاهات وفيات الأطفال التي تقل أعمارهم عن سنة .

3- التعرف على التباين النوعي بين الذكور والإناث عند الميلاد .

سادساً– فرضيات البحث :

1- ما هي أوجه التشابه والاختلاف في الإحصائيات الحيوية .

2- أدى اهتمام الدولة بالرعاية الصحية واتباع توصيات منظمة الصحة العالمية في إعطاء التطعيمات إلى انخفاض معدل وفيات الأطفال الرضع .

سابعاً – الحدود الزمنية :

تناولت هذه الدراسة الاتجاه الزمني لمستوى المؤشرات الحيوية (المواليد والوفيات) في ليبيا خلال الفترة من (2000 – 2011) .

ثامناً – مناهج البحث وأساليبه :

أولاً– المناهج :تم استخدام عدة مناهج للبحث لكي يحقق أهدافه منها :

1– المنهج الإقليمي : وذلك من خلال إطار جغرافي محدد .

2– المنهج التاريخي: إن استخدام البعد التاريخي في تتبع الإحصائيات الحيوية وما طرأ عليها من تحولات له أهمية في معرفة التحولات التي حدثت للمواليد والوفيات علي الناحية الديموغرافية .

2– المنهج الإحصائي التحليلي : تعتمد الدراسة علي تطبيق المنهج الإحصائي الوصفي والتحليلي الذي يبين قيم المتغيرات خلال فترة الدراسة .

ثانياً – الأساليب :

أ – الأسلوب الكمي:

تم استخدام العديد من المعادلات الديموغرافية التي أفادت في تحليل البيانات الإحصائية عن طريق الاستعانة ببرامج الحاسب الآلي، كالبرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية .SPSS.V وبرنامج Excel.

ب– الأسلوب الكارتوجرافي :

تم استخدام الأسلوب الكارتوجرافي في توضيح موقع منطقة الدراسة, كما تم استخدام الرسوم البيانية في تفسير الظواهر الحيوية، حيث تم الاستعانة ببرامج الحاسب الآلي.

أولاً – معدل المواليد الخام :

معدل المواليد الخام هو المؤشر الرئيس تصاعدياً أو تنازلياً في حركة السكان فالخصوبة هي نشاط بيولوجي مهمته هو إعادة إنتاج السكان بواسطة التوالد ويرجع إليها الأمر المباشر في التغيرات السكانية, لأن غالباً معدلاتها ما تفوق معدل الوفيات والهجرة, ومعدل المواليد الخام هو عبارة عن متوسط عدد الولادات في سنة معينة مقسوماً على عدد السكان في منتصف السنة وضرب الناتج في ألف (حمادي,2010 ص130) , يتضح من الجدول (1) أن معدل المواليد الخام سجل 20.4 في ألف, عام 2000 ليرتفع في العام الذي يليه إلى 20.6 في الألف وبدءاً في الانخفاض ليسجل 22.2 في الألف عام 2002, ثم انخفض ثانية ليسجل 22.1 في الألف عام 2003 ثم عاد للارتفاع ليسجل 23.5 في الألف عام 2004, ثم عاد للانخفاض ليسجل 23.2 في الألف عام 2005, ثم ارتفع ارتفاعًا بسيطاً عام 2006, ليسجل 23.3 في الألف واستمر في الارتفاع عامي 2007 – 2008, ليسجل 23.7 في الألف و 24.9 في الألف على التوالي في حين انخفض عام 2009, إلى 24.6 في الألف, وسجل عام 2010 أعلى معدل وصل إلى 26.7 في الألف, وهو أعلى معدل تم تسجيله خلال فترة الدراسة, ثم انخفض إلى 25.9 من ألف عام 2011 .

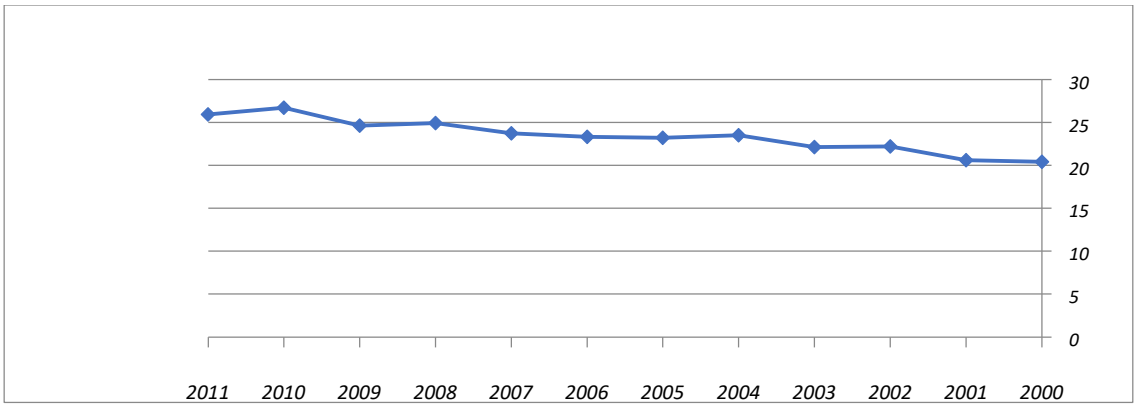
جدول (1) المؤشرات الحيوية في ليبيا خلال الفترة من (2000 – 2011)

المؤشر	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
معدل المواليد الخام لكل ألف نسمة	20.4	20.6	22.2	22.1	23.5	23.2	23.3	23.7	24.9	24.6	26.7	25.9
معدل الوفيات لكل ألف	3,6	3,8	3,8	4,1	3,1	2.6	3.4	3.7	4.08	4.2	4.6	5.1
المتوفين الرضع التي أعمارهم أقل من سنة لكل ألف	21.5	25.9	19.5	19.4	16.8	16.2	14	11	7.9	11.3	13.5	5.7

المصدر : إعداد الباحث بالاعتماد على : 1– الهيئة الوطنية للمعلومات والتوثيق . وزارة التخطيط, الكتاب الإحصائي.

- **الاتجاهات الرئيسة للمواليد :**

بشكل عام فإن معدل المواليد الخام يتجه نحو الارتفاع كما هو مبين بالشكل (1) فمن 20.4 في الألف سنة 2000 ليصل إلى 25.9 في الألف عام 2011 على مستوى الدولة, ويرجع ارتفاع معدل المواليد الخام بشكل عام في الدولة نتيجة الخطط التنموية الشاملة وانخفاض معدل وفيات الأطفال الرضع كما هو مبين بالشكل (6) الذي انخفض من 21.5 في الألف عام 2000 إلى 5.7 في الألف عام 2011.



المصدر : جدول رقم (1)

شكل (1) اتجاه معدل المواليد الخام لكل ألف نسمة خلال الفترة من (2000 – 2011)

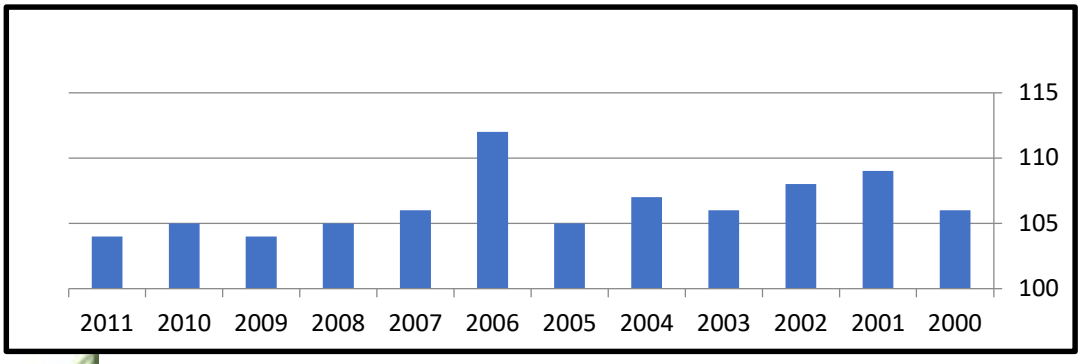
- **نسبة النوع عند الميلاد :**

تعرف نسبة النوع بأنها عدد الذكور لكل مائة من الإناث، وهذه النسبة يطلق عليها نسبة النوع أو نسبة الجنس أو نسبة الذكور أحياناً (الجوهري، 1992، ص277) ويتبين من الإحصائيات الحيوية أن نسبة النوع عند الميلاد تأرجحت بين عامي 2000-2011 , للدولة ففي عام 2000 بلغت نسبة النوع عند الميلاد 106 ذكر لكل 100 أنثى, و سجلت أعلى نسبة نوع عام 2006 بلغت 112 ذكر لكل 100 أنثى, وأوضحت إحصائيات عام 2011 أن نسبة النوع عند الميلاد بلغت 104 ذكر لكل 100 أنثى, وشهدت نسبة النوع للمواليد وضعها الطبيعي بتفوق أعداد الذكور على الإناث .

جدول (2) نسبة الذكور مقابل كل 100 أنثى عند الولادة حلال الفترة (2000– 2011)

السنة	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
نسبة الذكور لكل 100 أنثى	106	109	108	106	107	105	112	106	105	104	105	104

المصدر : إعداد الباحث بالاعتماد على : .وزارة التخطيط,, مصلحة الإحصاء والتعداد الكتاب الإحصائي.



المصدر : الجدول رقم (2)

شكل (1) نسبة الذكور مقابل كل 100 أنثى عند الولادة خلال الفترة (2000– 2011)

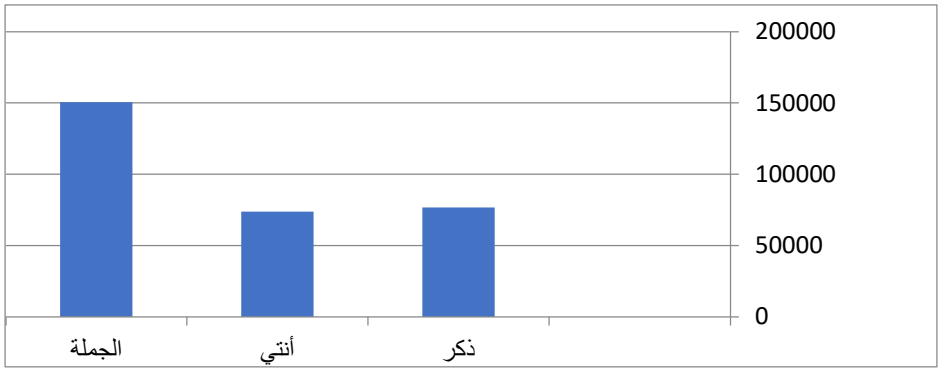
المواليد حسب النوع والشهر لسنة 2011:

يتضح من تحليل الجدول(3) سنة 2011 أن أعداد المواليد خلال أشهر السنة بلغ 150448 مولوداً, وارتفعت أعداد المواليد الذكور عن الإناث كما هو موضح بالشكل (3) حيث بلغت أعدد الذكور 76618 مولوداً, وسجلت الإناث 73830 مولوداً, وبلغت نسبة النوع عند الميلاد 104 ذكر لكل 100 أنثى, أما على مستوى الأشهر فقد سجلت أشهر مارس ويوليو وديسمبر تفوقاً في نسبة النوع للإناث, في حين سجلت باقي الأشهر تفوقاً في نسبة النوع للذكور كما هو مبين بالشكل (4) .

جدول (3) أعداد المواليد الليبيين حسب النوع والشهر لسنة 2011

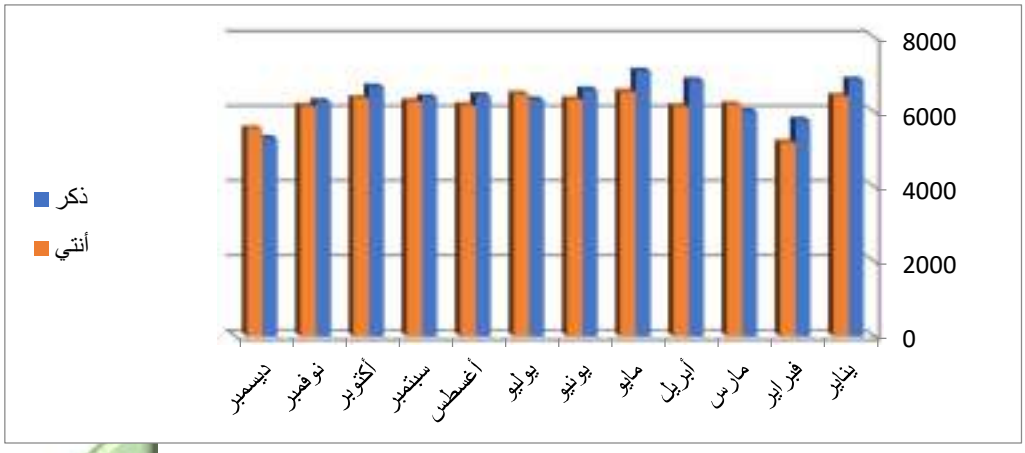
النوع	الأشهر												
	يناير	فبراير	مارس	أبريل	مايو	يونيو	يوليو	أغسطس	سبتمبر	أكتوبر	نوفمبر	ديسمبر	الجملة
ذكر	6863	5780	6020	6849	7095	6596	6327	6446	6398	6668	6276	5300	76618
أنثي	6428	5179	6196	6148	6538	6331	6483	6176	6272	6367	6158	5554	73830
جملة	13291	10959	12216	12997	13633	12927	12810	12622	12670	13035	12434	10854	150448

لمصدر : إعداد الباحث بالاعتماد على : .وزارة التخطيط,, مصلحة الإحصاء والتعداد الكتاب الإحصائي.



المصدر : جدول رقم (3)

شكل (3) يبين جملة أعداد الذكور والإناث سنة 2011



المصدر : جدول رقم (3)

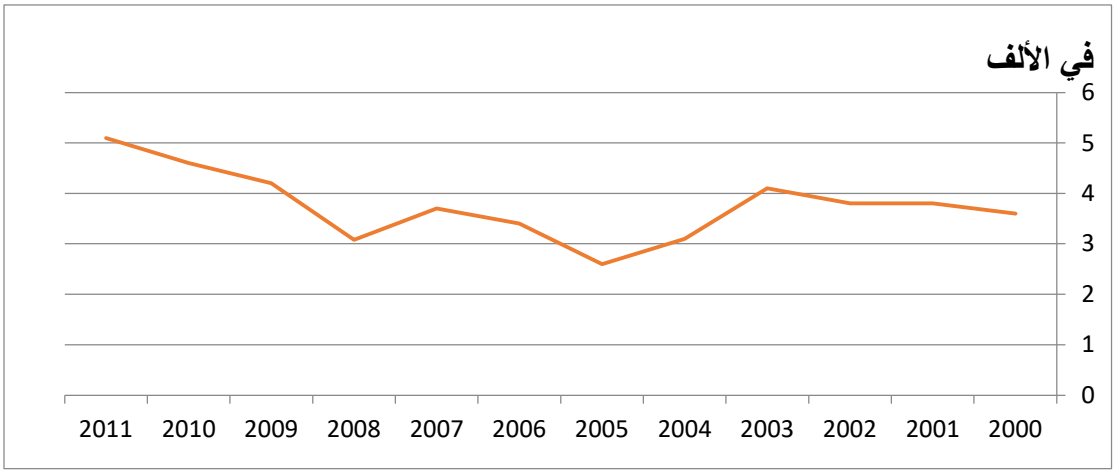
شكل (4) أعداد المواليد حسب النوع والشهر

ثانياً – معدل الوفيات :

يعد مؤشر الوفيات من المؤشرات المهمة على التغير السكاني, فالوفيات بما يطرأ على أنماطها من تغير لا تقل أهمية عن المواليد فيما يتعلق بنمو السكان فالسكان يزيدون زيادة طبيعية بالمواليد وينقصون طبيعياً بالوفيات (غلاب, و عبد الحكيم, 1978, ص53)

- **معدل الوفيات الخام**

يحسب معدل الوفيات الخام من خلال قسمة الإجمالي لحالات الوفاة خلال عام على عدد السكان في منتصف العام ثم يضرب الناتج في ألف (حميدان, الحبيس . 2001 , ص 251) يتضح من خلال الجدول رقم (1) والشكل رقم (5) الذي يبين ارتفاع الاتجاه العام للوفيات الخام في ليبيا وبالتحليل يتضح إن معدلات الوفيات سارت في اتجاه الارتفاع المتواصل منذ سنة 2000 حتى سنة 2003 حيث سجلت 3.6 في الألف و3.8 في الألف 3.8 في الألف و 4.1 في الألف, ثم أخذت معدلات الوفيات في الهبوط عامي 2004 , 2005 حيث سجلت 3.1 في الألف و 2.6 في الألف, أما في باقي سنوات الدراسة فقد غلب عليه الارتفاع حيث سجل معدل 3.4 في الألف, و3.7 في الألف, و4.08 في الألف, و4.2 في الألف, و4.6 في الألف و 5.1 في الألف على التوالي خلال الفترة من 2006 إلى 2011 .



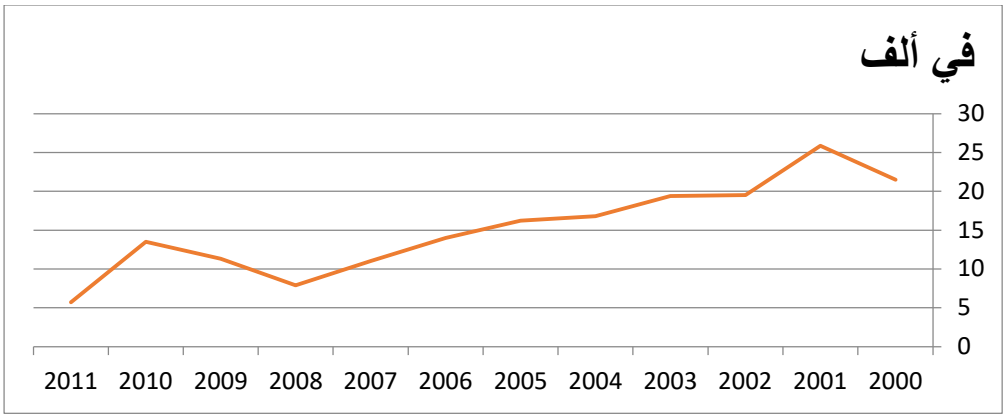
المصدر : الجدول رقم (1)

شكل (5) معدل الوفيات الخام في ليبيا خلال الفترة (2000 – 2011)

- **معدل وفيات الأطفال الرضع :**

تعد دراسة وفيات الأطفال الرضع ذات أهمية من جانبين أولهما أنها تمثل جزءاً كبيراً من جملة الوفيات الخام وثانياً لأنها تعد أحد المؤشرات المهمة الدالة على مستوى التنمية في الدولة (عبد الفتاح, 2007, ص48, 49) ويحسب معدل وفيات الرضع تحت سنة واحدة على مدى فترة زمنية محددة مقسومة على إجمالي عدد المواليد الأحياء في تلك الفئة من السكان خلال نفس الفترة (منظمة الصحة العالمية, 2016) .

و يتضح من الجدول (1) أن هناك انخفاضاً مستمراً في معدل وفيات الأطفال الرضع دون سن السنة, ويبين لنا الشكل (6) أن هناك انخفاضاً واضحاً خلال فترة الدراسة حيث انخفض المعدل من 21.5 في الألف عام 2000 إلى 5.7 في الألف عام 2011 , بنسبة تغير – 73.4 % .



المصدر الجدول رقم (1)

شكل (6) أعداد المتوفين الرضع التي أعمارهم أقل من سنة لكل ألف

المناقشة :

معدل المواليد الخام :

سجل معدل المواليد في ليبيا 24.4 في الألف خلال الفترة من 2005 إلى 2010 وهو قريب من المعدل العالمي الذي بلغ 19 في الألف في نفس الفترة, وبالرغم من اتجاه معدل المواليد في ليبيا خلال فترة الدراسة نحو الارتفاع, إلا أنه بعد المقارنة بدول العالم يعد المعدل منخفضاً حيث جاءت ليبيا في الترتيب 94 من حيث المواليد عام 2001, حسب تقديرات منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية ويفسر هذا الانخفاض في معدلات المواليد إلى تحسين خصائص السكان التعليمية وانخفاض نسبة الأمية ودخول المرأة مجال العمل .

نسبة النوع :

تشير الأدبيات الديموغرافية إلى أن نسبة النوع وقت الولادة في أي مجتمع سكاني تصل في حدود 105 ذكر لكل 100 أنثى (دائرة الإحصاءات العامة 2015, ص12) وعند متابعة نسبة النوع في ليبيا تباينت النسبة النوعية صعوداً و هبوطاً من سنة لآخري , ولكنها ظلت دوماً لصالح الذكور وهو ارتفاع طبيعي .

معدل الوفيات الخام :

على الرغم من اتجاه معدلات الوفيات الخام تشير للارتفاع النسبي حيث كانت 3.6 في الألف من السكان عام 2000 ثم ارتفعت إلى 5.1 في آخر فترة الدراسة, إلا أن المعدل العام للدولة خلال فترة الدراسة لم يتجاوز 3,8 لكل ألف من السكان, وهى نسبة منخفضة إذا ما قورنت بالمعدلات العالمية المعتمدة على بيانات تقديرية من الأمم المتحدة قسم التعداد السكاني لفترة خمس سنوات من 2005 إلى 2010 حيث كان معدل الوفيات العالمي هو 8.6 لكل ألف شخص

معدل الوفيات الرضع (أقل من سنة) :

بلغ معدل الوفيات الرضع أقل من سنة في ليبيا 15.2 لكل ألف, وبمقارنته بالدراسات العالمية حيث سجلت معدل وفيات الرضع في العالم سنة 2010, حوالي 41.3 لكل ألف مولود, في حين وصل المعدل في أفريقيا إلى 68.1 لكل ألف مولود عام 2010, في حين سجل في أفريقيا الشمالية 33.3 لكل ألف مولود عام 2010, وانخفاض معدل الوفيات في ليبيا مقارنة بالمعدلات العالمية فهي تعد من الدول المنخفضة في معدل الوفيات الرضع ، وهذا الانخفاض يدل على تحسن بالخدمات الصحية التي يحظى بها المواليد الجدد

والولادات داخل المؤسسات الصحية حيث سجلت الولادات بإشراف عاملين صحيين نسبة 100%, عام 2007, وارتفعت نسبة التغطية بالخدمات الصحية من حيث سلسلة التطعيمات فسجلت سنة 2007 نسبة 98% من أعداد المواليد الذين تحصلوا على تطعيمات ضد الحصبة وجرعة اللقاح الثلاثي وكذلك جرعة اللقاح الكبدي (منظمة الصحة العالمية ,2009, ص110) .

النتائج :

1- تغير معدل المواليد صعوداً وهبوطاً حيث تراوح بين (20.4 – 36.7) في ألف خلال فترة الدراسة .

2- توصلت الدراسة إلى أن معدلات الوفيات الخام سارت في اتجاه الارتفاع خلال فترة الدراسة حيث ارتفعت من 3.6 في الألف إلى 5.1 في الألف خلال فترة الدراسة و المعدل العام للدولة في جميع سنوات الدراسة لم يتجاوز 5.1 لكل الألف من السكان, وهى نسبة منخفضة إذا ما قورنت بالمعدلات العالمية , ويرجع ذلك إلى تحسن في القطاع الصحي بشكل عام .

3- هناك انخفاض واضح في معدلات الوفيات الرضع دون السنة حيث كان معدل الوفيات عام 2000 في حدود 21.5 في الألف وانخفض إلى 5.7 في الألف عام 2011 وهذا الانخفاض يدل على الاهتمام بهذه الفئة وحصولهم على سلسلة التطعيمات بشكل تام

4- أظهرت الدراسة بعد تتبع نسبة النوع خلال فترة الدراسة, أنها تسير في وفق وضعها الطبيعي بتفوق أعداد الذكور على الإناث .

التوصيات :

1- ضرورة الاهتمام بالبحوث والدراسات الخاصة بالمؤشرات الحيوية وخاصة المرتبطة بوفيات الأطفال الرضع, ودراسة بعض الأخطاء التي تتعرض لها بيانات الوفيات حتى يتم الوصول إلى بيانات ديموغرافية سليمة .

2- يوصي الباحث بأن تكون هناك دراسات للوفيات ومقارنتها ببعض الدول والأخذ في الحسبان عند المقارنة معرفة سبب الوفاة وفي أي مرحلة عمرية .

المراجع :

1- الأطلس الوطني، خريطة الشمال الغربي لليبيا، 1978م

2- حسين عبد الفتاح محمد سكان محافظة السويس دراسة جغرافية رسالة دكتوراه,غير منشورة, كلية الآداب جامعة الأسكندرية2006-2007.

3- طارق محمد أحمد, ومحمد جمال الدين, سامية عبدالسميع هلال, مصطفى حمدي أحمد, دراسة للتغيرات في عوامل النمو السكاني بريف محافظة الوادي الجديد كلية الزراعة جامعة أسيوط 2017 .

4- علي سالم حميدان، محمود الحبيس، جغرافية السكان ، مدخل إلى علم السكان، دار الصفاء للنشر والتوزيع الطبعة الأولى .2001 .

5- فايز صبحي محمد , وفيات الأطفال دون الخامسة في محافظات غزة دراسة في جغرافية السكان, الجامعة الإسلامية غزة, كلية الآداب فسم الجغرافيا, ماجستير 2013.

6- لبرار سماح , دراسة وفيات الأطفال دون خمس سنوات في الجزائر , جامعة الحاج لخضر باتنة , قسم علم الاجتماع والديموغرافيا ,رسالة ماجستير, 2010 .

7- محمد السيد غلاب، محمد صبحي عبد الحكيم، السكان ديموغرافيا وجغرافيا، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1978.

8- منصور محمد الكيخيا، جغرافيا السكان أسسها ووسائلها، منشورات جامعة قاريونس بنغازي, الطبعة الأولى, 2003

9- يسري الجوهري، جغرافية السكان، الطبعة الثالثة، منشأة المعارف، الأسكندرية، 1992.

10- يونس حمادي علي، مبادئ علم الديمغرافية ، دراسة السكان ، دار وائل للنشر, الطبعة الأولى, 2010.

التقارير والنشرات :

1- دائرة الإحصاءات العامة 2015

2 – منظمة الصحة العالمية, 2016 .
3–. الهيئة الوطنية للمعلومات والتوثيق .
4– وزارة التخطيط, الكتاب الإحصائي .
5– وزارة التخطيط,, مصلحة الإحصاء والتعداد الكتاب الإحصائي.

تنمية ثقافة الحوار الرقمي عبر الإعلام التربوي لدى الشباب الليبي

د. خيرية سالم الجلاصي كلية التربية جامعة الزيتونة

تمثل مواقع التواصل الاجتماعي وعلى رأسها الأدوات الرقمية التفاعلية والبريد الإلكتروني والقوائم البريدية والمنتديات وسائل فعالة تسهم في توزيع المعلومات البديلة وتعمل على حشد العمل المباشر رقميًا وتساعد في مناقشة القضايا، بل وفي بعض الأحيان تصبح أداة لاتخاذ القرار، ولهذا السبب كثيرا ما يقال أن الإنترنت مهمة في تقوية المجال العام أو الفضاءات العامة وفي تخطي السياق المحلي أو القومي وبناء فضاءات عامة تتخطى الحدود المحلية أو الحدود القومية. وتعد مواقع التواصل الرقمية هي الأكثر انتشارًا على شبكة الإنترنت لما تمتلكه من خصائص تميزها عن المواقع الرقمية الأخرى، مما شجع متصفحي الإنترنت من كافة أنحاء العالم على الإقبال المتزايد عليها بالرغم من الانتقادات الشديدة التي تتعرض لها تلك الشبكات الاجتماعية على اللوام، على رأسها التأثير السلبي والمباشر على المجتمع الأسري وتفككه، لكن في المقابل هناك من يرى فيها وسيلة مهمة للتنامي والالتحام بين المجتمعات وتقريب المفاهيم والرؤى مع الآخر والاطلاع على ثقافات الشعوب المختلفة، إضافة لدورها الفاعل والمتميز كوسيلة اتصال ناجحة.

وتتناول مواقع التواصل الرقمية الكثير من القضايا التي تهم بعض المجتمعات والمناطق الجغرافية لبعض المواضيع الساخنة بين الشباب، وتعتبر تجربة الحوار الرقمي تجربة مثيرة وبالرغم من حداثة عهدنا بها في العالم العربي، إلا أنها باتت تجذب جمهورًا عريضًا، وخاصة الشباب، فتشهد ساحاتها يوميًا نقاشات وصراعات وخلافات بين أفراد لهم خلفيات ثقافية وآراء مختلفة ... ويوسعنا أن نعتبر أن المنتديات قد أصبحت اليوم من أهم قنوات الحوار وأكثرها استقطابًا لجمهور الشباب تحديدًا.

وتفتح الإنترنت مساحات وقنوات لتوزيع الخطابات البديلة أو مناقشة الحياة والسياسة والثقافة أو لحشد الجهود والطاقات إلا أنه تظل الحاجة ماسة إلى نقل هذه الخطابات والتفاعلات من العالم الرقمي إلى العالم المادي، كما يميل كثير من المنتديات لاجتذاب متواكبين ذوي عقليات متشابهة ويؤدي ذلك إلى ما يمكن تسميته "بالتوحد الرقمي"(لوخا جوديس بيلي وآخرون، 2009، 164).وتتم عملية المحادثة الإلكترونية في قنوات المحادثة والتي تشبه النوادي الاجتماعية التي يلتقي فيها الناس بالآخرين ويتجاذبون أطراف الحديث حول مختلف الموضوعات، وتعتبر هذه المنتديات مكانا للتعبير بحرية عن مشاعرنا وأفكارنا ومعتقداتنا وفضاء للنقاش والحوار الذي يشارك فيه الأفراد من مختلف الانتماءات والمشارب ويتكلمون لغات مختلفة ولهم مستويات ثقافية وعادات وتقاليد مختلفة(عاطف شاهين، 1999، 254). والحوار أسلوب حياة يساعد الفرد على التعايش مع الغير مع احتفاظه بالتفرد والتميز، فالفرد له رؤية خاصة قد تتفق أو تختلف مع رؤية الجماعة؛ لذا فإنه لا بديل عن الحوار في جميع الأحوال؛ حيث تتبادل الآراء ووجهات النظر لتحقيق الهدف العام، وهو فهم القضايا محل النقاش بصورة صحيحة والوقوف على الرأي الصواب.(عبد الشهيد الدوي، 2004م، 63) وهناك حاجة ملحة إلى تفعيل ثقافة الحوار الرقمي لأنها تجعل الإنسان منتجًا قادرًا على العمل داخل الوطن، بعيدًا عن الإقصاء والتفرد والرؤية الوحدوية التي هي بعيدًا عن المنطق، وتقتضي على التعددية في الفكر والتنوع والاختلاف في الآراء والسلوك، فالحوار الهادف البناء القائم على أسس وآداب قويمة يمثل أرضية قوية لقيام وطن يتيح العيش المشترك لأبناء المجتمع رغم الاختلاف الفكري أو المذهبي أو العرقي، لذلك تعتبر ثقافة الحوار وتفعيلها عند أهم فئة من فئات المجتمع (الشباب)وخاصة شباب الجامعة أمرًا ضروريًا لإعداد المواطن الصالح القادر على بناء مجتمعه.

والاختلاف في وجهات النظر أمر فطري وظاهرة صحية تؤدي إلى تنوع الآراء وتناول الموضوعات من زوايا مختلفة، فالحوار ليس هدفًا في حد ذاته بل هو وسيلة للتفاهم والتعارف والتعاون بين الطلاب خاصة في الفضاء الرقمي للوصول إلى أفضل البدائل

والحلول وتحقيق المنفعة العامة؛ لذا لابد من وضع العديد من الأسس والآداب التي ترتكز عليها الحوار الرقمي وتضمن نجاحه وتحقيق غايته والتغلب على التحديات التي تواجهه. وتتماشى أهمية وسائل الإعلام التربوي مع أهمية التنشئة الاجتماعية؛ حيث تظهر حاجة ملحة لتكاتف كل المؤسسات التربوية مع الأسرة لتزويد الشباب بالعلم، والمعرفة، والأدب، والأخلاق التي تتماشى مع قيم المجتمع وهويته، وربط العلم النظري بالعمل التطبيقي، ووسيلة هذه المؤسسات في ذلك هي الإعلام التربوي الذي يجب أن تتفق أهدافه مع أهداف المرحلة التعليمية التي يلتحق بها الشباب.(إبراهيم المسلمي، 2005: 58) لذا فالإعلام التربوي له دور مهم بمختلف وسائله في تشكيل الآراء وتغيير الأحكام وغرس القيم والمهارات وتغيير العادات وتأصيل الفكر والمعارف، لأنه يخاطب العقول والوجدان بكافة وسائله؛ لذا يقع على مسؤوليته التوجيه والإرشاد وتنمية الوعي وتثقيف المجتمع المدرسي بكافة شرائحه، وتبني آرائهم ومقترحاتهم وتوعيتهم واجباتهم وحقوقهم، وتكوين توجهات إيجابية نحو المجتمع والبيئة بكافة مراحل التعليم، وخاصة مرحلة الشباب. وتزداد يوما بعد آخر مواقع الدردشة على شبكة الإنترنت، وتزداد كذلك أعداد المهتمين بهذا النوع من التواصل مع الآخرين، وقد انتشرت على الشبكة منتديات التعارف بشكل كبير، وهي لا تخلو من الخلافات الحادة أحيانا عندما تختلف الآراء حول موضوع ما أو قضية بعينها، ونادرا ما تكون هذه المواقع ملتزمة بآداب المحادثة والحوار، لكن لا يعني ذلك أن ليس هناك مواقع رصينة وجادة في طرحها لأمور تهم زوار المواقع. ويعد الحوار الرقمي سلاحا ذا حدين، فقد يستخدم كوسيلة للجدال وتعاظم الخلافات خاصة حين تناول تلك القضايا التي تتعلق بالأمور السياسية والأحداث التي تتوالى على الشارع، وقد يستخدم للتقارب بين وجهات النظر والتخفيف من حدة تلك الخلافات التي تعتري العديد من القضايا المجتمعية؛ لذا على رجال التربية ضرورة حتمية وهي الاعتراف بأهمية وتأثير الحوار الرقمي على العديد من المجالات المختلفة خاصة الجوانب الاجتماعية والثقافية والسياسية؛ لذا كان لابد من إلقاء الضوء على واقع ثقافة الحوار الرقمي بين الشباب، لتدارك الآثار الناجمة عن ضعف تفعيل ثقافة الحوار الرقمي بين الشباب، والتي تتضح في مشكلة البحث الحالي.

مشكلة البحث:

تعالت الدعوات بضرورة الاهتمام بالحوار بين الشباب سواء بالمؤسسة التعليمية أو خارجها خاصة من خلال التقنيات المعاصرة، وعليه ينبغي التوجه من قبل المسؤولين في مجالاتهم المتنوعة وفي مقدمتها المؤسسات التعليمية بمراحلها المختلفة الاهتمام بخصائص عصر التقنية من خلال رعاية تفعيل الحوار الرقمي الذي بات ضرورة ملحة لا غنى عنها لدى الشباب؛ ونظرا للتحديات المعاصرة والتي منها توافر بيئة التضليل والأكاذيب أثناء الحوار الرقمي مما يؤدي إلى غياب الحقيقة، وغياب الرقابة الأسرية والتربوية نتيجة لاتساع الفجوة بين الأجيال، مع تجنب الاستناد على الأدلة والبراهين، والاعتماد على التقليل من الطرف الآخر أثناء الحوار الرقمي، كما أن هناك بطئ شديد في نشر ثقافة الحوار الرقمي السليم بين الشباب مما ينتج عنه تشكيل وعي سالب تجاه بعض القضايا التي تعتمد وبشكل قسري على بعض وسائل الإعلام المغرضة. وهناك دراسات وبحوث سابقة متنوعة أشارت نتائجها إلى الآثار السلبية لمواقع التواصل الاجتماعي وافتقارها لآداب الحوار الرقمي، ومنها دراسة عمرو سعد (2011م) والتي أكدت نتائجها أنه لا اعتبار لمنظومة القيم أثناء تبادل الآراء ووجهات النظر، خاصة فيما يرتبط بالجوانب السياسية والتي تحتمل الصواب والخطأ، وقد أوصت الدراسة بضرورة تبني منظومة القيم الاجتماعية التي يقوم عليها المجتمع، وتنمية وعي الشباب بها بآليات مختلفة، ودراسة يعقوب الكندري وحمود القشعان (2001م)، (Row, 2000)، (Vansoon, Michale, 2010) والتي أشارت نتائجها إلى أن مستخدمي المواقع الاجتماعية يقضون وقتا أطول على شبكة الإنترنت من ذلك الوقت الذي يقضونه مع أسرهم؛ حيث أكدت على أن استهلاك الوقت هو أهم الآثار السلبية للإنترنت ومواقع التواصل الاجتماعي؛ حيث يؤدي إلى نقص الأنشطة الاجتماعية بسبب انشغالهم

بالاتصالات والتفاعلات التي تتم عن طريق الإنترنت مما يؤدي إلى العزلة الاجتماعية، بجانب ضعف لغة الحوار بين الأبناء والأسرة؛ حيث أصبح للشباب لغة خاصة بهم لا يفهمها الآباء، لذا دعت الحاجة إلى تقنين الحوار الرقمي بين الأصدقاء وعبر تلك المواقع، والبحث عن آلية معينة تسهم في توجيه الحوار إلى المسار الصحيح الذي يمكن من خلاله تنمية شخصية الطالب الجامعي. ومع تعاقب الأحداث التي شهدتها المنطقة العربية وليبيا على وجه الخصوص خلال الفترة الأخيرة أصبح الجدال الدائم والتعصب هو سمة الحوار بين أفراد المجتمع، خاصةً مع غياب دور المؤسسات المجتمعية والأسرة في توعية أبنائها بأسس وآداب الحوار، وخاصة الحوار الرقمي. لذا جاءت الدراسة الحالية محاولة وضع تصور مقترح لتنمية ثقافة الحوار الرقمي عبر الإعلام التربوي لدى الشباب الليبي، وعليه يمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: كيف يمكن تنمية ثقافة الحوار الرقمي عبر الإعلام التربوي لدى الشباب الليبي؟

التساؤلات الفرعية:

1. ما الإطار المفاهيمي للحوار الرقمي والإعلام التربوي؟
2. ما أسس وآداب الحوار الرقمي؟
3. ما واقع ثقافة الحوار الرقمي لدى الشباب الليبي؟
4. ما تحديات الحوار الرقمي لدى الشباب الليبي؟
5. ما التصور المقترح لتنمية ثقافة الحوار الرقمي عبر الإعلام التربوي لدى الشباب الليبي؟

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى:

- التعرف على أسس وآداب الحوار الرقمي بين الشباب الليبي.
- التعرف على واقع ثقافة الحوار الرقمي لدى الشباب الليبي.
- رصد تحديات الحوار الرقمي لدى الشباب الليبي من وجهة نظرهم.
- وضع تصور مقترح لتفعيل ثقافة الحوار الرقمي لدى الشباب الليبي.

أهمية الدراسة:

تبدو أهمية هذه الدراسة في:

- أنها تتناول موضوعًا يشغل حيزًا كبيرًا لدى المهتمين بثقافة الحوار لدى الشباب، بما يعمل على تربية جيل يمتلك القدرة على التواصل من خلال آليات الحوار الرقمية المتنوعة بصورة صحيحة.
- تكشف عن تحديات الحوار الرقمي لدى الشباب الليبي وتضع مقترحات لحلول قابلة للتطوير بما يتناسب والبيئة التي طبق فيها.
- تأتي استجابة لتوصيات الدراسات والبحوث السابقة التي اهتمت بطرق تنمية ثقافة الحوار خاصة بمرحلة الشباب.
- تفتح مجالًا أمام دراسات وبحوث متعددة؛ لتناول جوانب ومتغيرات أخرى لتفعيل الحوار الرقمي لدى عينات مختلفة بمراحل عمرية مختلفة.

حدود الدراسة:

- حد موضوعي : يتمثل في وضع تصور مقترح لتفعيل ثقافة الحوار الرقمي لدى الشباب الليبي.

- حد بشري : ويتمثل في عينة من طلاب وطالبات الجامعات الليبية عبر مواقع التواصل الاجتماعي.
- حد زمني : ويتمثل في تطبيق الدراسة في بداية الفصل الدراسي الأول العام الجامعي (2020 – 2021).

مصطلحات الدراسة:

تضمنت مصطلحات الدراسة ما يلي:

الحوار:

ترى فاطمة السعيد(2008م، 436) بأنه: النقاش الذي يعتمد على التواصل الاجتماعي القائم على فقه الاختلاف والاحترام المتبادل والتقارب الفكري؛ حيث يتسم بتبادل الآراء، والبعد عن الخصومة والجمود والتعصب في التفكير. الدراسة الحالية ترى أن الحوار هو المشاركة أو الرد أو المجاوبة أو طرح أسئلة أو محادثة حول قضية أو موضوع بعينة بين طرفين أو أكثر من خلال إحدى أدوات التواصل الرقمي مستندًا على لغة من التفاهم والتقارب بين وجهات النظر في ضوء فلسفة فقه الاختلاف، والذي يؤدي في النهاية لتخفيف حدة الضغوط فيما بين الأطراف معتمدًا على قواعد وأصول من الاحترام المتبادل.

الثقافة:

الثقافة كلمة عريقة في اللغة العربية تعني: صقل النفس والمنطق والفطانة، فهي كل مركب يتضمن المعارف والعقائد والفنون والأخلاق والقوانين والعادات (محمد فيزي، 2005م، 117) ترى الدراسة الحالية أن الثقافة تعني كل مركب يتضمن المعارف والعقائد والقيم والفنون والقوانين والعادات، يتكون عن طريق التربية والتعليم على مر الأجيال لتحقيق التنمية الروحية والعقلية المتكاملة للأفراد، وتعبر في النهاية عن مجتمع ما.

ثقافة الحوار:

مجموعة قواعد ومبادئ فكرية، ومعايير سلوكية، يؤمن بها الأفراد حين التعامل مع الآخرين، بالإضافة إلى آداب واختلافات التحضر التي تدفع الفرد لقدر من اللياقة وتقدير الآخر، مما يساعد على قدر من القبول الاجتماعي، وتخطي مشكلات المواقف الاجتماعية. (Aijun,Zhu,2005, 36) ترى الدراسة الحالية أن ثقافة الحوار عبارة عن تفعيل مجموعة القيم الأخلاقية المرتبطة بلغة التفاهم لدى الشباب استنادًا على بعض القواعد والمبادئ الفكرية والمعايير السلوكية المرتبطة بثقافة المجتمع التي يؤمن بها، وعلى ذلك فلابد من اختيار أنسب المصطلحات والمفاهيم للتعبير عن وجهة النظر المقابلة، بما يؤدي إلى إيجاد جو من الود والوئام، وتقليل الخلافات، والحد من التوترات، كما تدفع المتحاورين إلى تقدير بعضهم البعض، وتخطي المواقف والمشكلات بصورة مرضية بالنسبة لهم لتحقيق الغاية من الحوار، بما يؤدي إلى إشباع احتياجاتهم الفكرية بصورة سليمة.

الإعلام التربوي:

يشكل الإعلام التربوي وسيلة للتواصل من أجل الأغراض التعليمية ولا يشترط فيها أن يكون المعلم في اتصال مباشر مع الطلاب. (Carter V Good:, 1973: 54) ما تقدمه المؤسسات التعليمية لروادها من الشباب من برامج إعلامية سواء كانت إذاعية، أو صحفية، أو مسرحية، بغرض زيادة تنمية ثقافة الحوار الرقمي لديهم.

منهج الدراسة:

إن طبيعة الدراسة هي التي تفرض المنهج الذي يتلاءم معها ومع أهدافها، ولأن الدراسة الحالية دراسة وصفية تتناول ظاهرة ثقافة الحوار الرقمي لدى الشباب الليبي؛ فإن المنهج الملائم لها هو المنهج الوصفي، الذي يعبر عن تحليل وتشخيص الظاهرة والكشف عن جوانبها، ورصد العلاقات بين الأبعاد المختلفة لها حتى يمكن تقديم التفسير المناسب لها.(جابر عبد الحميد وأحمد خيري كاظم، 1978م، 138)، ومن خلال الاستعانة بهذا المنهج تم دراسة متغيرات الدراسة النظرية بهدف الكشف عن واقع ثقافة الحوار الرقمي لدى الشباب الليبي؛ وذلك من خلال أداة الدراسة وهي الاستبانة بغية التوصل لتصور مقترح يسهم في تنمية ثقافة الحوار الرقمي عبر الإعلام التروي لدى الشباب الليبي.

الدراسة الميدانية:

تسعى الدراسة لتحقيق أهدافها من خلال استبانة تهدف للتعرف على واقع ثقافة الحوار الرقمي لدى عينة الدراسة، كما تتضمن معالجتها الإحصائية؛ ورصد هذا الواقع من خلال وجهة نظر عينتها للوصول إلى نتائج تمكن من وضع تصور مقترح لتنمية ثقافة الحوار الرقمي عبر الإعلام التروي لدى الشباب الليبي.

هدف الاستبانة ومكوناتها:

أعدت الاستبانة بهدف التعرف على واقع ثقافة الحوار الرقمي لدى الشباب الليبي؛ وتتكون الاستبانة من عدة محاور تتمثل في:

المحور الأول : أسس وآداب الحوار الرقمي بين الشباب الليبي.

المحور الثاني : الحوار الرقمي وأثره في الجانب الاجتماعي لدى الشباب الليبي.

المحور الثالث : الحوار الرقمي وأثره في الجانب الثقافي لدى الشباب الليبي

المحور الرابع : تحديات الحوار الرقمي لدى الشباب الليبي.

مستوى الاستجابة على عبارات الاستبانة:

اشتملت استجابات عينة الدراسة في ضوء محك درجة الموافقة على ثلاث استجابات تشكل درجة الموافقة: (أوافق بدرجة كبيرة – أوافق بدرجة متوسطة – غير موافق).

صدق الاستبانة:

بعد الانتهاء من إعداد الصورة الأولية للاستبانة تم عمل الإجراءات الخاصة بتقنينها، وللتأكد من الدقة العلمية. وإجراء التعديلات اللازمة، ولتحديد الاتساق الداخلي تم حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للاستبانة، وقد أظهرت معاملات الارتباط لها دلالة إحصائية عند مستوى (0.01، 0.05)، وبذلك أصبحت الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي. طبقت أداة الدراسة على عينة من الشباب الليبي ببعض الكليات بالفصل الدراسي الأول؛ حيث تعاونت عينة الدراسة بتدوين استجاباتها عبر مواقع التواصل الاجتماعي.

نتائج الدراسة:

جاءت نتائج الدراسة متمثلة في محاور عدة، تم تناولها فيما يلي:

المحور الأول : أسس وآداب الحوار الرقمي بين عينة من الشباب الليبي:

للكشف عن استجابات عينة الدراسة فيما يرتبط بأسس وآداب الحوار الرقمي بين الطلاب تم حساب التكرارات والنسب لدرجة الموافقة والوزن النسبي ومستوى الموافقة وقيمة ($كا^2$) والتي تتضح في جدول (1):

جدول (1)

درجة الموافقة والوزن النسبي وقيمة (كا^2) المرتبطة باستجابات عينة الدراسة على المحور الأول : أسس وآداب الحوار الرقمي لدى عينة من الشباب الليبي

العبارات	درجة الموافقة			الوزن النسبي	كا^2	مستوى الموافقة
	أوافق بدرجة كبيرة	أوافق بدرجة متوسطة	غير موافق			
يصعب على أن اختلف خطأ من خلال الحوار الرقمي مع من أحاوره لكي لا يوقف باقي زملائي.	65.3	20.0	14.7	2.51	279.040	أوافق بدرجة كبيرة
نادرا ما يعتذر للآخر عن وجهة نظره الخطأ في نهاية الحوار الرقمي.	66.7	17.2	16.2	2.51	300.090	أوافق بدرجة كبيرة
نادرا ما اهتم بإقناع الآخرين من زملائي لنهاية حوارى معهم.	65.2	19.8	15.0	2.50	275.710	أوافق بدرجة كبيرة
كثيرا ما اشعر بأن لغة الحوار الرقمي بين الزملاء أخذت طريق الجدال.	65.7	19.5	14.8	2.50	284.230	أوافق بدرجة كبيرة
كثيرا ما اشعر بأن الحوار الرقمي بين الزملاء لا يحقق الهدف منه.	65.3	19.5	15.2	2.50	278.170	أوافق بدرجة كبيرة
كثيرا ما اشعر بالتوتر أثناء الحوار الرقمي مع زملائي.	64.3	19.8	15.8	2.49	260.910	أوافق بدرجة كبيرة
كثيرا ما اختلق موضوع أو مشكلة ما لتكون بداية الحوار مع زملائي عبر الإنترنت.	63.2	21.0	15.8	2.47	242.710	أوافق بدرجة كبيرة
كثيرا ما أتجاهل أي حوار إلكتروني يقوم على فرضية جدلية.	62.5	22.3	15.2	2.47	234.310	أوافق بدرجة كبيرة
غاية سعادتي الوصول للحقيقة لنهاية الحوار الرقمي مع من أحاور.	57.0	26.2	16.8	2.40	159.070	أوافق بدرجة كبيرة
غالبا ما اهتم بالقناعات المشتركة في لغة الحوار الرقمي مع زملائي.	59.8	17.0	23.2	2.37	193.030	أوافق بدرجة كبيرة
غالبا ما ألاحظ إصرار بعض المتحاورين إلكترونيا من زملائي بأن وجهة نظره صحيحة وهو أنها الخطأ.	51.7	28.7	19.7	2.32	98.040	أوافق بدرجة متوسطة
الحوار الرقمي يشعرني بالارتياح عن غيره من سبل التواصل أو اللقاء المباشر.	48.7	31.3	20.0	2.29	75.040	أوافق بدرجة متوسطة
أود أن أتحاور مع زملائي عن مشكلاتنا الدراسية والحياتية الواقعية من خلال الإنترنت.	51.5	18.0	30.5	2.21	103.170	أوافق بدرجة متوسطة
اهتم كثيرا بتقديم دلائل وبراهين على كلامي أثناء مناقشتي لموضوع ما مع زملائي خلال الحوار الرقمي.	39.2	30.3	30.5	2.09	9.190	أوافق بدرجة متوسطة
اهتم بجذب من أحاوره من زملائي لكي يستمر معي أكبر وقت ممكن.	21.2	27.5	51.3	1.70	91.090	أوافق بدرجة متوسطة

العبارات	درجة الموافقة			الوزن النسبي	كا^2	مستوى الموافقة
	أوافق بدرجة كبيرة	أوافق بدرجة متوسطة	غير موافق			
ألاحظ فظاظة العبارات بين الزملاء أثناء الحوار الرقمي.	17.8	30.8	51.3	1.67	102.690	أوافق بدرجة متوسطة
أعتقد أنه ليس كل ما يذكر من حديث بين الزملاء عبر الحوار الرقمي صحيحًا.	83.8	8.7	7.5	2.76	688.690	أوافق بدرجة كبيرة
أعتقد أن التعصب للفكرة أساس الحوار الرقمي بيني وبين زملائي.	69.0	17.7	13.3	2.56	345.160	أوافق بدرجة كبيرة
أشهد بأن الحقيقة لا تذكر كاملة عبر الحوار الرقمي بين معظم الزملاء.	67.5	19.0	13.5	2.54	317.910	أوافق بدرجة كبيرة
أشعر بأن الكثير يزيف الحقائق لتحميل كلامه من خلال الحوار الرقمي.	67.2	18.7	14.2	2.53	310.890	أوافق بدرجة كبيرة
أشعر بالسعادة عندما أقنع الآخرين بوجهة نظري حول قضية ما من خلال الحوار الرقمي ولو تطلب ذلك جدالًا واسعًا.	59.8	17.0	23.2	2.37	193.030	أوافق بدرجة كبيرة
أرى أن الخلاف نهاية أي حوار رقمي في ضوء الأحداث الجارية.	51.7	28.7	19.7	2.32	98.040	أوافق بدرجة متوسطة
أرى أن الحوار الرقمي في أغلبه يقوم على قضايا جدلية بين معظم زملائي.	48.7	31.3	20.0	2.29	75.040	أوافق بدرجة متوسطة

باستقراء بيانات الجدول السابق يتضح ما يلي:

- أقرت عينة الدراسة وجود فظاظة واضحة من خلال العبارات التي يتم تبادلها بين الزملاء أثناء الحوار الرقمي، كما أكدت على وجود تزييف واضح من خلال سياق الحديث بين الطلاب أثناء الحوار الرقمي، وأنه نادرًا ما يعتذر الفرد المخطئ لزميله إن ثبت خطؤه في نهاية الحوار الرقمي لكي لا يعلم الآخرون بذلك، وأن الاهتمام ينصب على معدل ضياع أكبر قدر من الوقت في الحوار الرقمي كنوع من التسلية وفقط، كما أن الخلاف نهاية أي حوار إلكتروني في ضوء الأحداث الجارية لما تحمله من اتجاهات مضادة نحو موضوعاتها؛ لذا تنتشر الشائعات المغرضة جراء تلك الأحداث خدمة لأغراض بعينها، وهذا ما يؤكد وجهة نظر العينة من أنه ليس كل ما يذكر من حديث بين الزملاء عبر الحوار الرقمي صحيحًا، وأن لغة الحوار الرقمي بين الزملاء أخذت طريق الجدال، وعليه يصر البعض بأن وجهة نظرهم هي الصحيحة وغيرها دون ذلك، ورغم من ذلك فالحوار الرقمي يشعر الكثير من الطلاب بالارتياح عن غيره من سبل التواصل أو اللقاء المباشر، كمنفذ لما يمر به هؤلاء الطلاب من ضغوط حياتية؛ لذا يجد البعض من خلاله المزاح للخروج من حالة الكآبة والملل التي قد تسيطر عليه نتيجة هذه الضغوط، ولكن يعبر الكثير من الطلاب بأن الحوار الرقمي لا يحقق الهدف منه خلطه في بعض الأحيان بالمزاح، وفي بعض الأحيان الأخرى بالأكاذيب والتلفيق والتعسف في وجهات النظر بصورة مفرطة، وهناك من يؤكد على أنه غاية سعادته الوصول للحقيقة نهاية الحوار الرقمي مع من يحاور على سبيل التمني في ضوء ما يحدث في الحقيقة، فقطاع كبير من هؤلاء الطلاب

يرغب في كون الحوار الرقمي أداة صادقة للوصول للحقيقة، كما أن عددًا منهم كثيرًا ما يختلق موضوعًا أو مشكلة ما لتكون بداية الحوار مع زملاءه عبر الإنترنت، وهذا يؤكد كونه أداة للتسلية ولضياع الوقت في أغلب الأوقات.

- واشارت عينة الدراسة إلى أن الحقيقة لا تذكر كاملة عبر الحوار الرقمي بين معظم الزملاء، وأنه في أغلبه على قضايا جدلية بين معظمهم؛ لذا يشكل الحوار الرقمي أداة خطيرة على التفكير والتحيز خاصة في ما يرتبط بالقضايا المجتمعية ذات الصدى الواسع، وتشير فئة من الطلاب ليست بالقليلة إلى مدى شعورها بالتوتر أثناء الحوار الرقمي مع زملائهم قد يرجع لطبيعة الموضوعات التي يتم تناولها أو لطبيعة العلاقات فيما بينهم وطبيعة مكونات العمليات الفكرية فيما بينهم؛ لذا يؤكد البعض بأنه يصعب عليه أن يتحاور إلكترونيًا مع زميل واحد فقط، ويذهب البعض إلى أهمية نقل الحوار الرقمي للقضايا الأكثر فائدة، والتي تمس المشكلات الدراسية، وقد تتطرق لمشاكل الحياة الواقعية؛ لذا فهؤلاء الطلاب قد يتجاهلون نوع الحوار الرقمي القائم على فرضية جدلية قدر الإمكان.
- كما أشارت عينة الدراسة في مجملها إلى مدى اهتمامها بإقناع الآخرين من زملائهم نهاية الحوار الرقمي معهم، وباعتبار أن الحوار الرقمي لا رقابة عليه؛ لذا لا يهتم معظم الطلاب بتقديم دلائل وبراهين على كلامهم المرسل في أغلبه أثناء مناقشة أي موضوع مع زملائهم خلال الحوار الرقمي، ويضعف الرغبة للجدل يؤكد الكثير من الطلاب عدم سعادتهم عندما يتم إقناع الآخرين وجهة نظر تعتمد على الجدل الواسع حول قضية ما من خلال الحوار الرقمي، ورغم انتشار ظاهرة الجدل من خلال الحوار الرقمي إلا أن الحوار الرقمي مفضل عن الحوار وجهًا لوجه لدى الكثير من الطلاب، نظرًا لسهولته، كما يتمكن الكثير من خلاله بالراحة في الحديث بغض النظر عن الموضع والمكان والزمان والتي قد تسبب إشكالية لدى الكثير من الطلاب، ويتجنب الكثير من الطلاب التعصب للفكرة لكي لا تكون أساس الحوار الرقمي فيما بينهم، لكنهم في ذات الوقت لا يتجردون عن انتماءاتهم عند البدء في مناقشة أي قضية من خلال الحوار الرقمي.

وفي ضوء تحليل نتائج المحور السابق يتضح أنها تتفق والعديد من الدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة ببعض متغيراتها ومنها دراسة يعقوب الكندري وحمود القشعان (2001)، صالح أبو إصبع(2004م)، عبد الباقي أبوزيد وحلمي عمار (2005م)، وليزكي (2009م)، سلوة الخشني (2010م) (Row, 2000)،(Tanaka,2005)،(Shepherd,Edelmann,2005).

المحور الثاني : الحوار الرقمي وأثره في الجانب الاجتماعي لدى عينة من عينة من الشباب الليبي:

للكشف عن استجابات عينة الدراسة فيما يرتبط بأثر الحوار الرقمي بين عينة من الشباب الليبي على الجانب الاجتماعي، تم حساب التكرارات والنسب لدرجة الموافقة والوزن النسبي ومستوى الموافقة وقيمة ($كا^2$) والتي تتضح في جدول (2):

جدول (2)

درجة الموافقة والوزن النسبي وقيمة ($كا^2$) المرتبطة باستجابات عينة الدراسة على المحور الثاني : الحوار الرقمي وأثره في الجانب الاجتماعي لدى عينة من الشباب الليبي

العبارات	درجة الموافقة			الوزن النسبي	$كا^2$	مستوى الموافقة
	أوافق بدرجة كبيرة	أوافق بدرجة متوسطة	غير موافق			
تناول الأحداث الجارية بموضوعية دون الخوار من خلال الحوار الرقمي.	99.3	.2	.5	2.99	1176.130	أوافق بدرجة كبيرة

العبارات	درجة الموافقة			الوزن النسبي	كا^2	مستوى الموافقة
	أوافق بدرجة كبيرة	أوافق بدرجة متوسطة	غير موافق			
الحوار الرقمي يزيد من إدراكي بالأحداث والقضايا الجارية بصورة واضحة.	99.5	_	.5	2.99	588.060	أوافق بدرجة كبيرة
الحوار الرقمي يدفع عني الحرج أو الخوف من تناول أي موضوع مع الآخرين.	98.7	.5	.8	2.98	1152.490	أوافق بدرجة كبيرة
تتطور علاقاتي وزملائي من خلال الحوار الرقمي بشكل إيجابي.	96.8	1.2	2.0	2.95	1088.770	أوافق بدرجة كبيرة
اهتمامي بتعليقات الآخرين ضعيف ولا يعنيني في شيء.	87.0	5.2	7.8	2.94	778.270	أوافق بدرجة كبيرة
اهتم بجميع زملائي عند بدء الحوار الرقمي الجماعي.	95.8	1.7	2.5	2.93	1054.750	أوافق بدرجة كبيرة
أقدر مسؤوليات واهتمامات الآخرين، وأحاول أن أوهن على ذلك من خلال الحوار الرقمي.	95.3	1.5	3.2	2.92	1038.130	أوافق بدرجة كبيرة
أفضل فقط الانضمام لزملاء الدراسة لتبادل المعلومات والخبرات المرتبطة بمجريات الأحداث.	95.0		5.0	2.9	486.000	أوافق بدرجة كبيرة
أفضل عرض اهتماماتي على الجميع بغرض الاستفادة من يستطيع أن يفيدها.	93.2	2.0	4.8	2.88	967.330	أوافق بدرجة كبيرة
أفضل الحوار الرقمي عبر غرف الشات المغلقة أو الخاصة.	93.3	.8	5.8	2.88	974.250	أوافق بدرجة كبيرة
أحتاج أن تقدوي للآخرين واحترامهم وزيد من تعاطفهم معي أثناء الحوار الرقمي.	92.5	3.0	4.5	2.88	945.390	أوافق بدرجة كبيرة
اشعر بالوحدة عندما امتنع عن مشاركة زملائي في التواصل الرقمي.	91.7	3.3	5.0	2.87	919.000	أوافق بدرجة كبيرة
أسعد بالانضمام لمجموعات على موقع الفيس بوك للتعارف والصداقة وتبادل المعلومات في شتى المجالات.	91.7	3.0	5.3	2.86	919.240	أوافق بدرجة كبيرة
أرغب في مناصرة الطرف الضعيف من زملائي أثناء الحوار الرقمي.	89.5	3.8	6.7	2.83	852.490	أوافق بدرجة كبيرة
أرغب في مزيد من التعارف على الأصدقاء بغض النظر عن وجه الفائدة المرتقبة من ذلك.	88.2	6.2	5.7	2.83	811.830	أوافق بدرجة كبيرة
أرغب في التواصل مع أفراد أسرتي أو عائلتي المغتربين عبر التواصل الرقمي.	88.5	3.7	7.8	2.81	823.270	أوافق بدرجة كبيرة
أحاول كسب ثقة الآخرين بطرح وجهات نظر سليمة حول ما يتم مناقشته من خلال الحوار الرقمي.	87.5	4.0	8.5	2.79	794.010	أوافق بدرجة كبيرة

بالنظر إلى بيانات الجدول السابق يتضح ما يلي:

- أجمعت عينة الدراسة على رغبتها في التواصل مع أفراد الأسرة المغتربين عبر التواصل الرقمي، كما اتفقت بصورة كلية على رغبتها القوية في مناصرة الطرف الضعيف من الزملاء أثناء الحوار الرقمي.
- رغبت عينة الدراسة في مجملها نحو استخدام الحوار الرقمي كأسلوب ضغط خاصة مع أساتذة الكلية فيما يتعلق بنشر المحاضرات إلكترونيا أو التواصل فيما يتعلق بالأمور الغامضة بالمواد الدراسية أو فيما يتعلق بالتكليفات والأنشطة، وهذا يعد مؤشرا جيدًا إذا ما استغل بهذا الشكل دون الاستغلال الغير أمثل؛ حيث حذف بعض الموضوعات أو أسئلة متوقعه وخلافه مما يرغبه بعض الطلاب.
- أشارت عينة الدراسة في غالبيتها إلى أنه تتطور العلاقات الشخصية بين الزملاء من خلال الحوار الرقمي بشكل إيجابي؛ حيث زيادة التعارف والكشف عن أوجه التقابل في شخصية الآخر، كذلك الاهتمام بتعليقات الآخرين لا يأخذ الاهتمام البالغ بالنسبة لكثير من عينة الدراسة؛ لذا فالحوار الرقمي يدفع عن الكثير من عينة الدراسة الحرج أو الكسوف من تناول أي موضوع مع الآخرين، كما عبرت عينة الدراسة من عينة من الشباب الليبي بأن الحوار الرقمي يزيد من إدراكهم بالأحداث والقضايا الجارية بصورة واضحة.
- أكدت غالبية عينة الدراسة على ضرورة التواصل مع الأساتذة من خلال مواقع التواصل الاجتماعي وإدارة حوارات إلكترونية متعددة معهم، كذلك أشارت غالبيتها بالسعادة الغامرة للانضمام إلى مجموعات على موقع الفيس بوك للتعارف والصداقة وتبادل المعلومات في شتى المجالات، وسعادتهم أيضًا بزيادة أصدقائهم عبر مواقع التواصل الاجتماعي ومن خلال الحوار الرقمي البناء، وهذه المشاعر إيجابية للغاية لدى عينة من الشباب الليبي ينبغي الاهتمام بها.
- أشار الكثير من الطلاب أفراد عينة الدراسة الحالية إلى إمكانية التغلب على المشكلات التي تحدث بين إدارة الكليات وبين الطلاب بجمع الحلول لها من خلال الحوار الرقمي وطرحها على الملأ، كما رغب الكثير من الطلاب أفراد عينة الدراسة الحالية محاولة كسب ثقة الآخرين بطرح وجهات نظر سليمة حول ما يتم مناقشته من خلال الحوار الرقمي، وفضل الكثير من الطلاب أفراد عينة الدراسة الحالية الحوار الرقمي عبر غرف الشات المغلقة أو الخاصة لتجنب التعليقات، أو الدخول في مهاترات غير مجدية أو جدل واسع لا حدود له، وفي ذات الوقت فضل الكثير من الطلاب أفراد عينة الدراسة الحالية عرض اهتماماتهم على الجميع بغرض الاستفادة ممن يستطيع أن يتممها.
- ويتأكد من تلك الاستجابات لدى الكثير من الطلاب أفراد عينة الدراسة الحالية أن هناك رغبة حقيقية لديهم للاهتمام بشؤونهم الخاصة والعامة فمن مظاهر الصحة النفسية انغراط الفرد في المجتمع وإحساسه بمشكلاته ومشاركته الفعالة في حلها، وتفعيل العلاقات الاجتماعية وتنميتها، وتنمية الجانب المعلوماتي والخبراتي لدى الطالب، وتقوية العلاقات الطيبة الصحية بين الطلاب والتي تثمر بالضرورة عن فوائد متعددة في شتى المناحي على المستوى الشخصي والاجتماعي.

وفي ضوء تحليل نتائج المحور السابق يتضح أنها تتفق والعديد من الدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة ببعض متغيراتها ومنها دراسة (عبد الباقي أبو زيد و حلمي عمار، 2005م)، (سيد بخيت، 2008م)، (محمود حمدي، 2009م)، (زمين حضر، 2009م)، (Sanzenbacher, 1997)، (Rain,2008)، (van der Sanden, & Lewis & Wahesh, 2012)، Kalbande& (Sonwane& Golwal, 2012).

المحور الثالث : الحوار الرقمي وأثره في الجانب الثقافي لدى الشباب الليبي عينة الدراسة

للكشف عن استجابات عينة الدراسة فيما يرتبط بأثر الحوار الرقمي بين الطلاب على الجانب الثقافي، تم حساب التكرارات والنسب لدرجة الموافقة والوزن النسبي ومستوى الموافقة وقيمة (كا^2) والتي تتضح في جدول (3):

جدول (3)

درجة الموافقة والوزن النسبي وقيمة (كا^2) المرتبطة باستجابات عينة الدراسة على المحور الثالث : الحوار الرقمي وأثره في الجانب الثقافي لدى عينة من الشباب الليبي

العبارات	درجة الموافقة			الوزن النسبي	كا^2	مستوى الموافقة
	أوافق بدرجة كبيرة	أوافق بدرجة متوسطة	غير موافق			
يساهم الحوار الرقمي في تنمية الاهتمامات لدى من خلال طرق البحث والتحري عن المعلومة.	99.8	.2	_	2.99	596.007	أوافق بدرجة كبيرة
نادرا ما اقتنع بالحوار الرقمي لأنه يقوم على السفسطة الفكرية.	99.8	.2	_	2.99	596.007	أوافق بدرجة كبيرة
من المعلوم لدى أن الحوار الرقمي يسهم في الحد من ظاهرة العنف بين الزملاء حول بعض القضايا الجدلية لإمكانية زيادة الوعي بها من خلال النقاشات.	98.2	.2	1.7	2.97	1135.110	أوافق بدرجة كبيرة
أفضل الطريقة الاستقرائية بالحوار الرقمي وهي الابتداء بالجزئيات للوصول للكليات.	98.5	.2	1.3	2.97	1146.730	أوافق بدرجة كبيرة
أعتقد أن تحديد موضوع الحوار الرقمي من البداية يسهم في تحقيق أهدافه.	98.2	.2	1.7	2.97	1135.110	أوافق بدرجة كبيرة
أعتقد أن الحوار الرقمي يكسب حسن احترام الآخرين بغض النظر عن وجاهتهم الاجتماعية أو العلمية.	98.5	.2	1.3	2.97	1146.730	أوافق بدرجة كبيرة
أعتقد أن الحوار الرقمي يسهم في زيادة ثقافتي العامة.	97.8	.5	1.7	2.96	1123.390	أوافق بدرجة كبيرة
أعتقد أن احترامي للتخصصات والخبرات يزيد من توافقي بها من خلال الحوار الرقمي.	96.0	.8	3.2	2.93	1060.810	أوافق بدرجة كبيرة
أرى أن الحوار الرقمي يحدد آليات التعامل مع الآخرين في ضوء آرائهم.	95.8	.2	4.0	2.92	1056.010	أوافق بدرجة كبيرة
أرى أن الحوار الرقمي القائم على أسس سليمة يزيد من الفهم والمعرفة بين المتحاورين.	88.5	4.0	7.5	2.81	822.810	أوافق بدرجة كبيرة
أدرك مدى مساهمة الحوار الرقمي في تنمية الحرية الفكرية لدى بصورة واضحة.	85.8	5.7	8.5	2.77	744.910	أوافق بدرجة كبيرة
أدرك تماما أن الأحكام المسبقة عند مناقشة بعض القضايا تحد من فاعلية الحوار الرقمي.	85.7	5.5	8.8	2.77	740.470	أوافق بدرجة كبيرة
أدرك أن الحوار الرقمي يزيد من إعمال العقل من خلال تنميته لمهارات التفكير المختلفة.	85.7	5.5	8.8	2.77	740.470	أوافق بدرجة كبيرة

بفحص بيانات الجدول السابق يتضح ما يلي:

- أكدت عينة الدراسة وبصورة واضحة القلق من نقل المعلومات والأخبار المزيفة والشائعات المغرضة، ومدى خطورة ذلك على مستوى الفرد والجماعة؛ لذا فتحرى الدقة في نقل المعلومات عبر الحوار الرقمي يشكل أهمية بالغة لدى عينة الدراسة، ويعمل الحوار الرقمي على تفعيل إعمال العقل من خلال تنميته لمهارات التفكير المختلفة من خلال الأطروحات والتساؤلات والقضايا المختلفة، التي قد يتناولها بعض الطلاب خاصة فيما يتعلق بأمور الدراسة الأكاديمية، فوعاء المعرفة ضخم ويسع الجميع، لكن تبقى صعوبة التواصل من خلال الحوار الرقمي مع كثير من الأساتذة لضيق الوقت لديهم، وضعف خبرتهم في بعض الأحيان في التعامل مع المستحدثات التكنولوجية، وأخيرًا تتفق عينة الدراسة على أن تحديد موضوع الحوار الرقمي من البداية يسهم في تحقيق أهدافه، لأن خلو الحوار عن موضوع محدد يذهب بالكثير منهم للدخول في أمور قد تكون في مجملها خارج نطاق الاهتمام وقد تؤدي لمسارات غير مرغوبة.
- اشارت معظم العينة إلى أن الحوار الرقمي يسهم بصورة جيدة في تنمية الاهتمامات لديهم من خلال طرق البحث والتحري عن المعلومة واسطة محركات البحث، والروابط التي يتم تبادلها ونشرها بين الطلاب بغرض الرجوع للمصادر الأصيلة للمعلومة، ورى الكثير منهم أن الحوار الرقمي يكسب صفة احترام الآخرين بغض النظر عن درجاتهم الاجتماعية أو العلمية، ذلك لأنه يعتمد على صياغة العبارات ولطافة الأسلوب وقوة الحجة والبرهان بين المتحاورين، وبعيدًا عن القناعات الشخصية ببعض القضايا أو الموضوعات فإن الحوار الرقمي يمكن أن يكون فعالًا إذا لم يكن هناك تبني لأحكام مسبقة، وهذا ما استخلصته عينة الدراسة الحالية، وإيمانًا بأن المعرفة لا حدود لها، وأن أبواب العلم وطرائقه متعددة أكد معظم عينة الدراسة على أنه ينبغي احترام التخصصات، فذلك بدوره يؤدي إلى تنمية الجانب المعرفي لدى المتحاورين إلكترونيًا، ويزيد من الاحترام والتقدير على المستوى الإنساني.
- رأت عينة الدراسة في أغلبها أن تجاوز التعصب المذهبي أو الفكري أو السياسي أو الاجتماعي يسهم في تحقيق هدف الحوار الرقمي، وهذا ما يتمثل في موضوعية الحوار؛ لذا فالحوار الرقمي يكشف عن توجه الآخرين وأفكارهم، لأنه مهما التزم المحاور الحيادية والموضوعية يكشف بعد وقت قصير من خلال حواره عن توجه الأصيل، وهذا ما شاهدته عينة الدراسة الحالية عبر طرق التواصل الاجتماعي الإلكتروني، وعليه فترى عينة الدراسة أن الحوار الرقمي القائم على أسس سليمة يزيد من الفهم والمعرفة بين المتحاورين، بل ويؤدي إلى تنمية الحرية الفكرية لدى هؤلاء المتحاورين بصورة واضحة.
- أوضحت عينة الدراسة على موافقتها بأن الحوار الرقمي قد يعمل على الحد من ظاهرة العنف بين الزملاء حول بعض القضايا الجدلية لإمكانية زيادة الوعي بها من خلال النقاشات، كما أشارت بأنه مفيد في العمل على ارتفاع مستوى الثقافة العامة لدى الكثير من الطلاب ومن خلاله يمكن تفعيل النشاطات العلمية المرتبطة بالجانب الأكاديمي بين المتحاورين، لكنه لوحظ من قبل عينة الدراسة أن الحوار الرقمي يحدد آليات التعامل مع الآخرين في ضوء آرائهم، لتجنب الكثيرين الجدال غير المفيد، ورأت عينة الدراسة بأن الحوار الرقمي يمكنه أن يسهم في إنشاء مؤتمرات الكترونية بين الطلاب تعمل على حل المشكلات التي تواجه العملية التعليمية، كما يفضل الكثير منهم الطريقة الاستقرائية بالحوار الرقمي وهي الابتداء بالجزئيات للوصول للكليات، وهذا من الناحية العلمية يصوب أنماط الفهم الخطأ ويزيد من عمق الفهم لدى المتعلم لكثير من القضايا المجتمعية؛ لذا أشار الكثير من الطلاب إلى نمو الجانب المفاهيمي لديهم فيما يتعلق بدراستهم من خلال الحوار الرقمي، مما أدى بالكاد إلى تنمية الجوانب الأكاديمية وذلك من خلال تبادل المعلومات والخبرات الدراسية مع الزملاء.

وفي ضوء تحليل نتائج المحور السابق يتضح أنها تتفق والعديد من الدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة ببعض متغيراتها ومنها دراسة (شريف اللبان، 2008م)، (Hiew, 2012) (Chen, 2012).

المحور الرابع : تحديات الحوار الرقمي لدى عينة من الشباب الليبي

للكشف عن استجابات عينة الدراسة فيما يرتبط بتحديات الحوار الرقمي، تم حساب التكرارات، والنسب لدرجة الموافقة، والوزن النسبي، ومستوى الموافقة، وقيمة (كا^2)، والتي تتضح في جدول (4):

جدول (4)

درجة الموافقة والوزن النسبي وقيمة (كا^2) المرتبطة باستجابات عينة الدراسة على المحور الخامس : تحديات الحوار الرقمي لدى عينة من الشباب الليبي

العبارات	درجة الموافقة			الوزن النسبي	كا^2	مستوى الموافقة
	أوافق بدرجة كبيرة	أوافق بدرجة متوسطة	غير موافق			
ندرة وضوح الهدف من الحوار الرقمي يؤدي بالمتحاور إلى التواهان.	99.7	.3	_	2.99	588.060	موافق بدرجة كبيرة
الفجوة بين الأجيال تشكل عائق كبير في الإقناع بفاعلية الحوار الرقمي.	99.5	.5	_	2.99	414.670	موافق بدرجة كبيرة
غياب الأدلة والبراهين تقلل من فاعلية الحوار الرقمي.	99.0	.3	.7	2.98	1164.280	موافق بدرجة كبيرة
ضياع الحقيقة وسط زحم التضليل والأكاذيب أثناء الحوار الرقمي.	98.8	.3	.8	2.98	552.960	موافق بدرجة كبيرة
ضعف تحديد العلاقة بين حرية الرأي والأخلاق والقيم المتعارف عليها من خلال الحوار الرقمي.	98.7	.3	1.0	2.98	315.640	موافق بدرجة كبيرة
الرقابة الأمنية الغير مبررة قد تؤدي إلى تحجيم فاعلية الحوار الرقمي.	98.7	.3	1.0	2.98	592.027	موافق بدرجة كبيرة
الرقابة الأسرية الصارمة قد تعدد تفعيل الحوار الرقمي في كل الأحوال.	98.5	.5	1.0	2.98	768.490	موافق بدرجة كبيرة
الرغبة في سد الاحتياجات الأساسية لدى الشباب قد يكون دافع للجوء إلى استخدام الحوار الرقمي بشكل مفرط.	98.5	.5	1.0	2.98	461.370	موافق بدرجة كبيرة
الدعم الوجستي قد يؤثر في نشر ثقافة الحوار الرقمي السليم بين الشباب.	98.3	.3	1.3	2.97	768.640	موافق بدرجة كبيرة
التعصب يعمي عن الحقيقة والواقع ويعلق الحوار الرقمي البناء.	97.3	1.0	1.7	2.96	486.000	موافق بدرجة كبيرة
التركيز على الكلام دون العمل من خلال الحوار الرقمي.	98.0	_	2.0	2.96	1152.520	موافق بدرجة كبيرة

العبارات	درجة الموافقة			الوزن النسبي	كا2	مستوى الموافقة
	أوافق بدرجة كبيرة	أوافق بدرجة متوسطة	غير موافق			
الإطناب في الكتابة أثناء الحوار الرقمي يحد من فاعليته.	93.7	2.3	4.0	2.89	1026.840	أوافق بدرجة كبيرة
استخدام الكلمات غير الواضحة أو التي تحمل أكثر من معنى بمضمون الحوار الرقمي.	93.3	.8	5.8	2.88	974.250	أوافق بدرجة كبيرة
الاختلاف في الرأي قد يؤدي إلى شيطنة الطرف الآخر أثناء الحوار الرقمي.	92.2	3.2	4.7	2.88	730.030	أوافق بدرجة كبيرة

باستقراء بيانات الجدول السابق يتضح ما يلي:

- اجمعت عينة الدراسة على أن من أكبر التحديات التي تواجه الحوار الرقمي لدى عينة من الشباب الليبي يتمثل في غياب الأدلة والبراهين التي من شأنها تقلل من فاعلية الحوار الرقمي، وأن بيئة التضليل والأكاذيب أثناء الحوار الرقمي تساعد على غياب الحقيقة، والرقابة الأسرية الصارمة قد تحد تفعيل الحوار الرقمي في كل الأحوال.
- أكدت عينة الدراسة على أن استخدام الكلمات الغير واضحة، أو التي تحمل أكثر من معني بمضمون الحوار الرقمي، تؤدي إلى إحداث نوع من تباين المفاهيم بين المتحاورين بما قد يؤدي للصدام، كما اشارت العينة إلي خطورة التعصب الذي بطبيعته يعمي عن الحقيقة والواقع ويغلق الحوار الرقمي البناء بين المتحاورين.
- أشارت عينة الدراسة إلى أن الفجوة بين الأجيال تشكل عائقًا كبيرًا في الاقناع بفاعلية الحوار الرقمي، وأن الاختلاف في الرأي قد يؤدي إلى شيطنة الطرف الآخر أثناء الحوار الرقمي، كما أكدت العينة على أن الصدام الفكري من خلال الحوار الرقمي قد يؤدي إلى صدام فعلي محتمل، واتفقت العينة في غالبيتها على أن تباين الأعمار والخبرات قد يؤدي لضعف التفاهم بين المتحاورين خلال الحوار الرقمي، كما أشارت إلى أن هناك محاولة من قبل البعض لإثارة الفوضاء والتشويش أثناء الحوار الرقمي، عندما تكون حجتهم ودلائلهم ضعيفة، وبالتالي فندرة وضوح الهدف من الحوار الرقمي يؤدي بالمتحاور إلى التواهان.
- رأت عينة الدراسة أن التركيز على الكلام دون العمل من خلال الحوار الرقمي هو ما يحدث وفقط، وتشير العينة إلى أن الإطناب في الكتابة أثناء الحوار الرقمي يحد من فاعليته أيضًا، وترى عينة الدراسة أن هناك ضعفًا واضحًا في تحديد العلاقة بين حرية الرأي والأخلاق والقيم المتعارف عليها من خلال الحوار الرقمي، وأقرت العينة بأن الدعم اللوجستي قد يؤثر في نشر ثقافة الحوار الرقمي السليم بين الطلاب، لأن ندرة توافره لدى الكثير من الطلاب قد يشكل وعيًا سالبًا من ناحيتهم تجاه بعض القضايا التي تعتمد وبشكل قصري على بعض وسائل الإعلام المعروفة، ومع ذلك تؤكد العينة أن الحوار الرقمي يعد بديلًا في سد الاحتياجات الأساسية لدى الكثير من الطلاب وعليه قد يستخدم بصورة مفرطة، وتقر عينة الدراسة حقيقة واقعية تتمثل في ضيق الوقت لدى كثير من الطلاب وخاصة المتفوقين منهم بما يؤثر ويحد من استخدام الحوار الرقمي.

ومن ثم فإنها تتفق مع العديد من الدراسات التي تشير إلى أن هناك العديد من التحديات التي تحد من فاعلية الحوار بصفة عامة كدراسة (علي أسعد وطفة وآخرون، 2005م) (فاطمة السعيد، 2008م) و(سناء حسن 2010م)، ولتحقيق هذا الهدف النبيل

تسعى الدراسة الحالية من خلال نتائج استبانتها لوضع تصور مقترح قد يسهم في تفعيل لغة الحوار ويتغلب على بعض التحديات التي تقلل وتحد من فاعليته.

التصور المقترح:

اشتمل التصور المقترح للدراسة على تحديد الهدف منه ووضع متطلبات وآليات للتغلب على المشكلات التي تم رصدها بنتائج الدراسة لكل محور على حده، كما عرض التصور لمراحل إعداده وتخطيطه وتنفيذه وتقويمه بغرض الاستفادة منه بصورة وظيفية.

الهدف منه: تفعيل ثقافة الحوار الرقمي لدى عينة من الشباب الليبي

تقوم فلسفة التصور المقترح بالدراسة الحالية على تعرف مشكلات وأسس وآداب الحوار الرقمي، وأثره في الجانب (الاجتماعي – الثقافي) والكشف عن التحديات التي تواجه تفعيل الحوار الرقمي لدى عينة من الشباب الليبي بالدراسة الميدانية، استنادًا على نتائج الدراسة الحالية المستخلصة من تحليل استبانتها، وعليه يستعرض التصور المقترح أداة الدراسة في صورتها النهائية ليتم وضع آليات تفعيل الحوار الرقمي بين الطلاب والطالبات، وتحد من المعوقات التي تسهم بصورة سلبية في ضعف الحوار الرقمي، وتتسم هذه الآليات بالإجرائية والوضوح، وقد يلاحظ تكرار بعضها من محور لآخر لتشابكها وتداخلها والتي تتضح في مراحل تنفيذ التصور المقترح؛ حيث تتعدد الجهات المنوطة بتنفيذه وتتداخل وتتشابك المهام وتتضافر الجهود لنجاحه في تحقيق أهدافه، وفيما يلي استعراض كل محور من محاور الاستبانة بصورة منفصلة، يعقبها تحليل مجمل على ما ينبغي القيام به من خطوات إجرائية، والتعرف على المعوقات التي تقف حائلًا دون تحقيق تلك الآليات في صورتها الإجرائية مع اقتراح حلول للتغلب عليها، ويتضح ذلك في العرض التالي:

المحور الأول : المحور الأول : أسس وآداب الحوار الرقمي لدى عينة من الشباب الليبي:

- تقديم النصح والإرشاد للطلاب قبل الشروع في الحوار الرقمي.
- إعلان قواعد وشروط استخدام الشات الإلكتروني.
- الرقابة بعيدة المدى على لغة الحوار من خلال قنوات شرعية.
- معاقبة المخالفين عبر الحوار الرقمي.
- تفعيل خاصية حجب الكلمات والعبارات خلال الحوار الرقمي.
- عدم السماح بالحوار الرقمي قبل الموافقة على قواعد وشروط استخدام الشات الإلكتروني.
- التشريع بنص قانون موجب للعقوبة لمن يخالف القواعد والشروط المعلنة.
- التنبيه على من يخالف القواعد والشروط المعلنة بالمعاقبة القانونية المشار إليها.
- نشر مواقف واقعية توضح أن الحقيقة ملموسة ومؤثرة بصورة إيجابية.
- الحض على قول الحقيقة من خلال المحاضرات والاجتماعات الطلابية.
- المكافأة المعنوية والمادية لقول الحقيقة كونها شعار المؤسسة التعليمية.
- تجنب معاقبة من يقول الحقيقة حتى الآخرين على اتباعها.
- معاقبة المزيفين وإبعادهم عن الأنشطة الطلابية المختلفة.
- ترسيخ من خلال وقائع حقيقية أن الخطأ يؤدي لمزيد من الخطأ.

- التوضيح للطلاب بأن الاعتراف بالخطأ لا يشكل التقليل من الفرد المخطئ.
- تذكير المتحاورين بالآيات والأحاديث والأمثال التي توضح فضيلة المعترف بالخطأ والرجوع عنه.
- قبول اعتذار الآخرين وتجنب التشهير بهم.
- الاشادة بمن يبادر بالاعتراف بخطئه والترحيب به وقبوله.
- توعية الطلاب بأن الحوار ليس هدف في حد ذاته.
- الرقابة من قبل الأهل على أبنائهم والتدخل إذا زادت الوقت بشكل مفرط.
- وضع تكليفات يومية للطلاب والطالبات تشغلهم بطلب العلم وتجنبهم ضياع الوقت بلون فائدة.
- التأكيد دائماً على الاحترام المتبادل قدر الامكان بجنب الوقوع في الخطأ.
- التوعية بمراعاة مشاعر الآخرين عند تبادل الحديث معهم قدر الإمكان.
- التوعية بأن الجميع يتعلم من خبرة الآخرين دون المساس بذات الأشخاص.
- التوعية بأن الاعتذار واجب على من يقع في الخطأ وأنه لا يقلل من شخصه.
- التمسك بالمبادئ الإسلامية السمحة وتجنيب الانتماءات الأخرى.
- تعريف الطلاب بآداب الحوار المتعارف عليها.
- توعية الطلاب بخطورة الانتماءات الدينية أو الحزبية ذات القناعات المعينة.
- إعطاء الفرصة لإبداء وجهة النظر المقابلة وتجنب المقاطعة أثناء الحوار الرقمي.
- تناول الأحداث الجارية من وجهة الاستفادة العامة لا الخاصة.
- محاولة التعرف أكثر عن طبيعة الأحداث الجارية لكي يصدر الحكم الرشيد نحوها.
- عقد جلسات حوار واقعية وجهًا لوجه بين الطلاب يشرف عليها أساتذتهم.
- توعية الطلاب بنبذ الزيف والتزوير والكذب وتلفيق المشكلات.
- الحض على قول الصدق باعتباره منجي للجميع.
- تحري الموضوعية عند الحوار والبعد عن التحيز.
- توعية الطلاب بأن الجميع سيحاسب على أقواله أمام الله- تعالى-.
- تجنب مجلات الأكاذيب بالإضافة إليها وتكبيرها.
- الرجوع للمصادر الأولية للمعلومات التي يتم بثها عبر الحوار الرقمي.
- نقد ما يقدم من معلومات بصورة مجردة للتمكن من الوقوف على الحقيقة.
- تجنب تبادل المعلومات الخطأ والتي يتم نشرها على الشات العام.
- توافر الخبرة لدى الأدمن ليقف على مدى صدق المعلومة من عدم صدقها.
- محاولة تجنب الجدال لأنه نتائجه غير مفيدة للطرفين.
- الاقناع بالأدلة والبراهين خير من طرق الجدال في كل الأحوال.
- تناول الموضوعات التي ليست محل جدال بين الزملاء قدر الإمكان.

- الاهتمام بالموضوعات الدراسية بصورة واسعة عبر الحوار الرقمي.
- التزام الموضوعية عند تناول أي موضوع عام والبعد عن الانتماءات الشخصية.
- اللجوء للمتخصصين عند حتمية تناول أي موضوع به جدال، للحد من الاختلاف والتعارض في عرض وجهات النظر.
- عرض الأدلة والشواهد عند تناول أي موضوع يقلل من التصادم بين الطرفين بصورة إجرائية.
- محاولة الالمام بجوانب موضوع الحوار الرقمي بصورة جيدة.
- إكساب المتحاورين قيمة التواضع عند الحوار الإلكتروني باعتبارها من الآداب الأساسية للحوار.
- الموضوعية والبعد عن الأنا عند عرض وجهة النظر.
- الرجوع عن وجهة النظر الغير سليمة عند ثبوت ذلك.
- التذكير من خلال المشرفين على المواقع الإلكترونية بآداب الحوار الرقمي للمتحاورين.
- التأكد من منطقية الأدلة والبراهين وصحتها.
- التأكيد على أن وجهة النظر بدون دلائل وبراهين تحتمل الصحة من عدمها.
- إتاحة المصـــادر الإلكترونية الوثائقية وتمكين المتحاورين من الرجوع إليها عند الحاجة إليها، وللتأكد من صـــحة المعلومات من مصادرها.
- التذكير بآداب الحوار عند الخروج عن المألوف.
- تحديد وقت من قبل المتحاورين يتم الالتزام به قدر الإمكان.
- بدء الحوار الرقمي بما يتم الاتفاق حوله.
- إعطاء الفرصة لعرض وجهة النظر وتجنب المقاطعة.
- تحديد الأهداف بصورة مسبقة.
- الالتزام بقواعد الحوار الرقمي.
- تحديد الاهتمامات بصورة مبدئية.
- البعد عن الجدال قدر الإمكان.
- تحديد الموضوعات المهمة قبل البدء في الحوار الرقمي.
- عرض الموضوعات في صورة مشكلات يتم نقاشها في صورة منظمة خلال الحوار الرقمي.
- الحرص على الخروج بنتائج مفيدة قبل إنهاء الحوار الرقمي.
- تحديد النقاط التي يتم الاتفاق حولها والتي يتم الاختلاف فيها.
- التمسك بقيم وأخلاقيات الحوار الرقمي.
- الحث على قول الحقائق وتدعيمها بالأدلة.
- توطيد فكرة أن الحقيقة لا تكون حقيقة إلا كاملة.
- إعطاء مساحة كافية للتعبير عن الرأي بقدر كافي.
- عرض أساتذة الكليات للموضوعات المهمة التي تحتاج إلى المناقشة.

- تحديد الأولويات بين تلك الموضوعات.
- اختيار إحداها وتحديد جوانب وأبعاد المناقشة.
- عدم التطرق إلى موضوعات عديمة الفائدة تعمل على ضياع وقت الحوار الرقمي.
- التدريب على اكتساب الثقة بالنفس من خلال الحوار والمناقشة.
- الإلمام بجوانب الحوار الرقمي.
- البعد عن النقاط الخلافية أثناء بدء الحوار الرقمي.
- توعية الطلاب بكيفية التوظيف الجيد للأدلة والبراهين في إقناع الآخرين أثناء الحوار.
- التمسك بتحقيق أهداف الحوار الرقمي.
- التركيز على النقاط الإيجابية في بداية الحوار الرقمي.
- الاتفاق على مبادئ وقواعد قبل بدء الحوار الرقمي وترتبط بموضوعه.
- إبداء الشعور بالسعادة اتجاه الطرف الآخر عند تحقيق الهدف من الحوار الرقمي.
- الالتزام بتوثيق المعلومات بالدلائل والبراهين أثناء تبادل الحديث.
- توجيه الطلاب على الاهتمام بتوثيق ما يتم تبادله من معلومات أثناء الحوار الرقمي.
- تعريف الطلاب بأساليب الحصول على مصادر المعلومات.
- اختيار أفضل الوسائل لإقناع الآخرين.
- التحلي بالصبر عند المناقشة مع الطرف الآخر.
- اختيار الوقت المناسب للمناقشة حول تلك القضايا.
- تشجيع الطلاب على التواصل مع بعضهم وعرض وجهات النظر المختلفة.
- تعريف الطلاب بالموضوعية وأساليب التجرد من الانتماءات.
- الدفاع عن الفكرة بناءا على أدلة وليس الانتماءات.
- جمع المعلومات من المصادر الموثقة قبل البدء في الحوار الرقمي لتفعيل المناقشة.
- تعريف المتحاور بنفسه وانتماءاته الفكرية.
- التدريب على التجرد من الانتماءات وإعمال الفكر.

المحور الثاني : المحور الثاني : الحوار الرقمي وأثره في الجانب الاجتماعي لدى الشباب الليبي

- تدريب الطلاب على الإصدارات الحديثة من إصدارات الشات الإلكتروني.
- تدعيم خدمة الإنترنت وزيادة سرعتها وخفض تكاليفها.
- توظيف البراهين والأدلة لمناصرة الآخرين من خلال الحوار الرقمي.
- استيعاب الأطراف المحاورة وتجنب التحيز من بداية الحوار الرقمي.
- بث روح الإخاء بين المتحاورين وتجنب الإثارة لأحد الأطراف.
- تخصيص وقت للتواصل مع الطلاب من قبل الأساتذة.

- تحديد النقاط الغامضة والتساؤلات المحيرة وإجابة الأساتذة عنها عبر مواقع التواصل الاجتماعي.
- تقدير المهام والمسؤوليات الملقاة على عاتق الأساتذة.
- تقديم برامج توعية للطلاب للحفاظ على المعلومات الشخصية وتجنب تداولها على مواقع التواصل الاجتماعي.
- حث الطلاب على احترام حرية الآخرين وحفظ الأسرار.
- الحرص على تناول القضايا العامة والدراسية والاجتماعية.
- الحفاظ على حدود العلاقة بين المتحاورين بما يؤدي إلى الاحترام المتبادل بينهم.
- الاهتمام بتعليقات الآخرين خاصة المفيد منها.
- المشاركة الإيجابية مع الزملاء خلال الحوار الرقمي.
- عقد ندوات للطلاب للتعريف بالأحداث والقضايا الجارية بالمجتمع.
- توزيع مطويات تشمل مناقشة قضية أو حدث مطروح على الساحة.
- الإعلان عن مناقشة الأحداث والقضايا الجارية من خلال مواقع التواصل ودعوة الطلاب للمشاركة في الحوار.
- إمداد الطلاب بمعلومات واقعية مرتبطة بالقضايا والأحداث الجارية من خلال مواقع التواصل الإلكتروني.
- تدعيم الحوار والمناقشة مع اصحاب الرؤى السليمة حول القضايا المختلفة.
- عقد المؤتمرات والندوات لتصحيح الآراء الغير سليمة بالأدلة والبراهين.
- محاولة إقناع الآخرين باتباع آداب الحوار في المناقشة معهم.
- توعية الطلاب بقيمة الوقت.
- تدريب الطلاب على تحمل المسؤولية وتقدير مسؤوليات الآخرين.
- تكليف الطلاب مهام علمية وبحثية تؤدي إلى تحمل المسئولية والإنجاز في الوقت المحدد.
- تعريف الطلاب بأساليب تقدير الآخرين.
- توعية الطلاب بأهمية تقدير الآخرين.
- تعريف الطلاب بالأخطاء الشائعة حين المناقشة، كما قطعه الآخر في الحديث.
- الاستماع لآراء الآخرين واحترامها وتقديرها.
- عدم السخرية من آراء بعض الزملاء وتعليقاتهم.
- توجيه النقد للفكرة وليست لصاحبها.
- انتقاء المجموعات المفيدة كالمجموعات العلمية والثقافية التي تناقش الموضوعات المهمة.
- الالتزام بآداب الحوار الرقمي مع أفراد المجموعات واحترام آرائهم وتقديرها.
- الحرص على تحديد الوقت المخصص للدخول على الفيس بوك لتفادي إهدار الوقت.
- الحرص على احترام الخصوصية لأفراد المجموعات.
- توعية الطلاب بفوائد وأضرار تلك المواقع.
- عرض المشكلات التي تعوق الطلاب على المواقع المخصصة ثم للمناقشة حولها.

- مشاركة الأساتذة في إدارة الحوار حولها.
- الاتفاق على مجموعة من الحلول وعرضها بأسلوب منظم على إدارة الكليات للوصول إلى الحل الأمثل.
- التوعية باحترام إدارة الكليات وتقدير الأعباء الملقاة على عاتقهم.
- التأكد من صحة المعلومات حول القضايا المعروضة بتوثيقها من مصادرها الأصلية.
- عرض وجهة النظر مدعمة بالأدلة والبراهين.
- المناقشة مع الآخرين وتقبل آرائهم والحوار حولها.
- تزويد مواقع الحوار الرقمي بقائمة من المصادر التي يمكن الرجوع إليها.
- توعية الطلاب أهمية المناقشة الجماعية للإستفادة من أكبر عدد من الأفكار.
- عدم إهدار الوقت في الحديث عديم الفائدة في غرف الشات الخاصة.
- تقبل وجهات نظر ونقد الآخرين حين عرض الاهتمامات عليهم.
- الإصغاء لنصائح الآخرين لتفادي الأخطاء التي يلاحظها الزملاء.
- توجيه الطلاب إلى عرض اهتماماتهم كل في دوره بصورة منظمة بما يسمح بالمناقشة حولها.
- توجيه النقد للقصور الواضح بالاهتمامات دون التجريح في صاحبها.
- عرض الاهتمامات التي تستحق المناقشة ويتحقق منها الإفادة.
- مشاركة الأساتذة في الحوار الرقمي بعرض الأحداث الجارية وإدارة المناقشة حولها.
- توعية الطلاب بعدم التحيز لجماعة معينة أو فكر معين.
- تناول القضايا والمناقشة حولها بطريقة علمية منظمة.
- البدء بالأحداث التي لا خلاف حولها.
- احترام الرأي الآخر وعدم التقليل من شأنه بمجرد أنه يخالف رأيك.
- محاولة الوصول إلى العديد من الاقتراحات التي تسهم في حل المشكلات الجارية.
- الترحيب بالزملاء قبل بدء الحوار حول أي قضية من القضايا محل المناقشة.
- العمل على إقامة جسور من الود والاحترام مع الزملاء.
- قبول الرأي الآخر والتفكير فيه وعدم التقليل منه.
- عدم التقليل من شأنه أي من الزملاء خاصة المخالف في الرأي.
- توعية الطلاب بأهمية المشاركة في الحوار الرقمي بما يسهم في بناء شخصية الفرد.
- تدعيم العلاقات الاجتماعية بين الطلاب من خلال ثناء الأساتذة على الحوار الرقمي وتوضيح فوائده.
- الحرص على توفير خدمات الانترنت بأسعار زهيدة بما يسهل عملية المشاركة.
- توفير المواقع التي تتناول الموضوعات الدراسية بشكل مثير وجذاب.
- تسهيل الدخول على تلك المواقع للاستفادة منها.
- مشاركة الأساتذة في تلك المواقع بما يسمح بتبادل الخبرات والمعلومات المرتبطة بالدراسة.

- إتاحة فرص الحوار والمناقشة حول تلك الموضوعات بما يسهم في زيادة ثقة الطلاب بأنفسهم.
- إتاحة قائمة بالمصادر التي يمكن الرجوع إليها حين الحاجة إلى مزيد من المعلومات الإثرائية.
- توجيه انتباه الطلاب للاستفادة من الآخرين من خلال العديد من المواقع الأخرى.
- توعية الطلاب بعدم ضياع الوقت في أمور لا فائدة منها.
- تحديد الهدف المرجو من الحوار مع الآخرين قبل بدايته.
- توعية الطلاب بطرق إدارة الوقت الصحيحة.

المحور الثالث : الحوار الرقمي وأثره في الجانب الثقافي لدى الشباب الليبي

- التأكد من صحة المعلومات بالرجوع إلى مصادرها الأصلية.
- عرض وجهات النظر حول موضوع المناقشة بالأدلة والبراهين.
- تزويد مواقع التواصل الاجتماعي بالمصادر التي يمكن الرجوع إليها حول الموضوع محل المناقشة.
- إشراف الأساتذة على تلك المواقع لتصحيح المفاهيم الخطأ المتداولة بين الطلاب.
- تزويد مواقع التواصل الاجتماعي بالأنشطة التي تثير تفكير الطلاب في التخصصات المختلفة.
- عرض السادة الأساتذة لمجموعة من الاسئلة التي تقيس مستويات التفكير المختلفة.
- إتاحة مناقشة جماعية بين الطلاب حول العديد من المشكلات لوضع الحلول المقترحة وابتكار الأفكار الجديدة.
- تنظيم العديد من المسابقات خلال الحوار الرقمي وتشجيع الطلاب على المشاركة بها.
- الاهتمام بالموضوعات التي تشغل حيزًا كبيرًا من تفكير الطلاب.
- تقدير جهود الأساتذة والأعباء الملقاة على عاتقهم.
- الاتفاق على النقاط المهمة فقط لطرحها على الأساتذة لاستثمار وقت تواجدهم خلال الحوار الرقمي.
- الاتفاق بين جميع الطلب على الموضوع محل المناقشة مسبقًا.
- تشجيع الطلاب على جمع المعلومات حول الموضوع المحدد.
- تحديد الأهداف المراد تحقيقها قبل بدء الحوار.
- مراعاة أسس ومبادئ الحوار الرقمي بحيث يتم استثمار وقته استثمارًا جيدًا.
- عدم التطرق إلى موضوعات أخرى تلهي الطلاب عن تحقيق أهدافهم.
- دعوة أحد الأساتذة في التخصص المتصل بموضوع المناقشة للتأكد من مدى ما تحقق من أهداف.
- مشاركة العديد من الأساتذة في التخصصات المختلفة لتوضيح طرق الحصول على المعلومات.
- عرض الطلاب لاهتماماتهم خلال الحوار الرقمي.
- تقديم النصح والارشاد للطلاب لتجنب الاهتمامات الغير مفيدة.
- تشجيع الطلاب على تنمية الاهتمامات الإيجابية بتزويدهم بالمصادر المختلفة.
- الالتزام بأسس ومبادئ الحوار الرقمي.
- جعل الهدف من الحوار الرقمي هو الاستفادة العامة من الآخرين.

- عدم التقليل من شأن أي من الأصدقاء في الحوار الرقمي.
- احترام وجهات نظر الآخرين وتقبل آرائهم وعدم السخرية منهم.
- التخلي عن الانطباعات المسبقة حول القضايا المختلفة.
- التحلي بالموضوعية حين مناقشة تلك الموضوعات.
- الانصات لآراء الآخرين وعدم التقليل من شأنها.
- التفكير في جميع الآراء المطروحة خاصة المخالف للرأي الشخصي.
- النزول إلى الرأي الصحيح وعدم التعصب للرأي الشخصي.
- التخلي عن الانتماءات الشخصية حين المناقشة مع الآخرين.
- احترام وجهات النظر الأخرى وعدم التقليل من شأنها.
- إتباع آداب وأسس الحوار الرقمي.
- المناقشة بهدوء لتحقيق الاستفادة من الآخرين.
- إقامة الحوار الرقمي على أسس ديمقراطية تسمح بعرض الأفكار بحرية.
- تشجيع الطلاب على تقديم الأدلة والبراهين التي تثبت صحة أفكارهم.
- مشاركة الأساتذة في إدارة الحوار بشكل سليم يمنع من المشاجرة والجدال بين الطلاب.
- الانصات لأفكار الآخرين والاستفادة منها.
- وضع القواعد العامة لإدارة الحوار خلال مواقع التواصل الاجتماعي.
- مشاركة الأساتذة في الحوار مع الطلاب لتقليل الجدال في القضايا الخلافية.
- بدء الحوار بالقضايا المتفق عليها بين معظم الطلاب.
- تشجيع الطلاب على التعاون فيما بينهم وعدم التعصب لرأي معين.
- تركيز الطلاب دائما على الهدف من الحوار الرقمي.
- مشاركة ذوي الخبرة من التخصصات المختلفة في الحوار الرقمي.
- عقد المسابقات الثقافية خلال الحوار الرقمي.
- تزويد الطلاب بروابط المواقع الأخرى التي تسهم في زيادة الثقافة العامة.
- تشجيع الطلاب على تقديم ما لديهم من معلومات جديدة حول موضوع معين لإفادة الجميع.
- مشاركة أساتذة التخصصات الأكاديمية المختلفة في الحوار الرقمي.
- عرض الأساتذة للعديد من الأنشطة العلمية المرتبطة بالتخصصات الأكاديمية.
- تقديم العديد من الأسئلة حول تلك الأنشطة.
- فتح باب المناقشة للتوصل إلى إجابات تلك الأسئلة.
- توجيه الطلاب إلى مزيد من الأنشطة التي تزيد من معرفتهم بالجانب الأكاديمي في التخصصات المختلفة.
- تزويد الموقع بالعديد من المصادر العلمية التي يمكن الرجوع إليها.

- توجيه الطلاب إلى المواقع العلمية الأخرى التي تهتم بالأنشطة المختلفة والتي يصعب عرضها حين الحوار الرقمي.
- ضرورة التعرف على توجه الآخرين وأفكارهم من بداية الحوار الرقمي.
- الإلتزام بأخلاقيات الحوار الرقمي خاصة مع المخالف في الرأي.
- قبول الرأي الآخر والتعامل معه والتعايش بهدف الوصول إلى الرأي الصحيح.
- تجنب الدفاع والتعصب للرأي الخاص بشكل يشعر الطرف الآخر بأنه على الخطأ البين.
- مشاركة إدارة الكليات والأساتذة في المؤتمرات الإلكترونية مع الطلاب.
- عرض المشكلات التي تواجه العملية التعليمية للمناقشة.
- الالتزام بأسس وآداب الحوار الرقمي.
- الاتفاق بين إدارة الكليات والأساتذة والطلاب على مجموعة من المقترحات لحل تلك المشكلات.
- تعاون الطلاب مع إدارة الكليات في تنفيذ الحلول المقترحة.
- البدء بالأمور المحببة للطرف الآخر.
- تقسيم موضوع المناقشة إلى أجزاء صغيرة.
- البدء بالجزيئات وصولًا بالكليات حتى تكتمل الصورة الكلية في ذهن الطرف الآخر.
- التحلي بالصبر حين إقناع الطرف الآخر خاصة في الأمور المعقدة التي يصعب استيعابها دفعة واحدة.
- تشجيع الطلاب على الاهتمام بآراء الآخرين وإن كانت تخالف آرائهم.
- توعية الطلاب للتوصل إلى الآراء الصحيحة حين اكتشاف خطأ آرائهم.
- دعوة عددًا من أصحاب الخبرة في القضايا المجتمعية لتصحيح أنماط الخطأ حولها وإرشاد الطلاب للصواب.
- عرض وجهات النظر بالأدلة والبراهين بهدف إقناع الآخرين.
- تصميم العديد من مواقع التواصل المختصة بالطلاب للمناقشة حول الموضوعات الدراسية.
- إشراف الأساتذة على تلك المواقع للتأكد من صحة المعلومات المعروضة بها.
- تشجيع الطلاب على لمناقشة حول تلك الموضوعات خلال الحوار الرقمي.
- تزويد تلك المواقع بالعديد من المصادر التي يمكن الرجوع إليها للحصول على المزيد من المعلومات حول تلك الموضوعات.
- تصحيح العديد من الاختبارات التي تسمح للطلاب بالتعرف على المستوى الفعلي لهم.
- الاتفاق مع الأساتذة حول وقت معين لمشاركتهم في الحوار الرقمي، نظرًا لكثرة أعبائهم.
- تحديد أهم النقاط التي يصعب فهمها تحديدًا مسبقًا بحيث لا يتم إهدار وقت الحوار الرقمي.
- المناقشة مع الأساتذة حول تلك النقاط ليسهل فهمها.
- عدم التطرق إلى موضوعات أخرى تؤدي إلى تشتت الحوار.
- عرض السادة الأساتذة مجموعة من الأسئلة حول تلك النقاط للتأكد من فهم الطلاب لها.
- تصميم مواقع الحوار الرقمي وإتاحتها باللغة العربية.
- تشجيع الطلاب على الحوار والمناقشة فيما بينهم باللغة العربية.

- عقد المؤتمرات والندوات لتعريف الطلاب بقيمة اللغة العربية.
- تصميم مواقع إلكترونية لتعليم اللغة العربية وقواعدها.
- مشاركة الأساتذة ذوي الخبرات المختلفة في الحوار الرقمي.
- عرض الموضوعات التي تشغل اهتمام الطلاب مما يزيد من إثارة انتباههم.
- تشجيع الطلاب على اتباع أسس وآداب الحوار بحيث تعم الفائدة.
- الاهتمام بالأحداث الجارية في المجتمع بحيث يجعل الطلاب على دراية بالمشكلات المجتمعية.

المحور الرابع : تحديات الحوار الرقمي لدى الشباب الليبي

- عمل جدول زمني للموضوعات التي يتم طرحها للمناقشة مسبقًا.
- تحري الصدق في نقل المعلومات وتبادلها مع الآخرين في الحوار الرقمي.
- تنظيم الحوار الرقمي بحيث يسمح لكل طالب بإبداء رأيه في الوقت المخصص له.
- إشراف الأساتذة على إدارة الحوار الرقمي بما لا يسمح بالفوضى.
- مواجهة الأساتذة للآراء التي تعمل على تضليل الطلاب خلال الحوار الرقمي.
- تدريب الطلاب على أساليب التفكير الناقد للأفكار المعروضة حول موضوع المناقشة.
- توجيه خطابات لأسر الطلاب بمواعيد الحوار الرقمي من إدارة الكلية المقيد بها كل طالب.
- توعية الأسر على مراقبة أبنائهم عن بعد لعدم إهدار أوقاتهم في الدخول على مواقع أخرى لا فائدة منها.
- دعوة الأسر للمشاركة في القضايا المطروحة خلال الحوار الرقمي.
- ضرورة إدراك الأسر لأهمية مشاركة أبنائهم في الحوار الرقمي مع زملائهم وأساتذتهم حول العديد من القضايا المهمة التي لا غنى عنها في بناء شخصية أبنائهم.
- توجيه الطلاب إلى انتقاء الألفاظ الدقيقة قبل المشاركة بها خلال الحوار الرقمي.
- ترتيب الطلاب لأفكارهم قبل عرضها على زملائهم.
- تقديم الأساتذة للعديد من الكلمات الشائعة التي تحمل أكثر من معنى والتي لا يستحب إستخدامها.
- تخير الكلمات الواضحة والسهلة عند الحوار مع الآخرين.
- تقبل آراء الآخرين وعدم مقاطعتهم خاصة المخالف لك في الرأي.
- تقديم الأدلة والبراهين على الآراء الخاصة وعدم فرضها على الآخرين.
- نبذ العنف في الحديث مع الآخرين خاصة المخالف في الرأي.
- الاعتراف بالرأي الصحيح حين الاقتناع بما لديه من أدلة وبراهين عقلانية وواقعية.
- تحديد عقوبة معينة تنفذ على من يسيئ الحوار مع الآخرين.
- توعية أساتذة الكليات المختلفة بأهمية الحوار الرقمي مع الطلاب، ودورهم الفاعل في حماية الطلاب من مخاطر الأفكار المتطرفة الناتجة عن التعصب حين تناول الموضوعات الخلافية.

- جعل الحوار الرقمي جزءًا من العملية التعليمية؛ حيث يشتمل على العديد من الأنشطة الدراسية ليكون محفزًا للطلاب والأساتذة على المشاركة تفاديًا للخوف من ضياع الوقت خاصة لدى بعض الأساتذة.
- توجيه الطلاب إلى أن الهدف من الحوار هو الوصول إلى الرأي الصواب وليس مجرد عرض الآراء الفكرية.
- توعية الطلاب بأن اختلافهم مع زملائهم حول موضوع معين أمر وارد لا يعكر صفو العلاقة بينهم.
- ضرورة احترام آراء الآخرين وقبولها.
- التأكيد على أن مخالفة أحد الزملاء لرأيك لا يعني خطأه.
- مشاركة الأساتذة في الحوار الرقمي للفصل في القضايا الخلافية.
- التأكيد على إقامة الود والتواصل بين الطلاب خلال الحوار الرقمي.
- التنبيه على عدم الصدام مع الآخرين فجود الإختلاف في الرأي معهم.
- الإلتزام بأسس وآداب الحوار الرقمي.
- تحديد عقوبة لمن يحاول التشويش أثناء الحوار الرقمي.
- مشاركة الأساتذة في إدارة الحوار الرقمي.
- عرض الموضوعات التي تثير اهتمام الطلاب للحوار والمناقشة خاصة الموضوعات الدراسية.
- تنظيم الحوار الرقمي بحيث يعرض كل طالب رأيه الشخصي حول موضوع المناقشة في الوقت المخصص له.
- تفعيل خاصية الحجب لمن يصدر منه هذا الأمر.
- تحديد موضوع الحوار تحديدًا دقيقًا قبل البدء به.
- تحديد الأهداف المراد تحقيقها في مكان واضح في الموقع المخصص للحوار الإلكتروني.
- تجنب التطرق إلى الموضوعات الفرعية التي تعمل على إهدار الوقت المخصص للحوار حول الموضوع المحدد سلفا.
- تذكير الطلاب بالأهداف المحددة بين الحين والاخر.
- توجيه انتباه الطلاب إلى العديد من الأنشطة المتصلة بالموضوعات الدراسية.
- دعوة الطلاب إلى المشاركة في المؤتمرات والندوات وورش العمل المختلفة المتصلة بالموضوعات محل المناقشة.
- توعية الطلاب إلى جعل البرهان على الكلام بالعمل كرصد تجربة أو خبرة.
- جعل الرقابة الأمنية في ضوء ثوابت معلومة لدى الأفراد.
- وضع ميثاق أخلاقي كمعيار للتعامل بين الطلاب داخل الحوار الرقمي.
- رعاية الدولة للحوار الإلكتروني للحد من الافكار المتطرفة.
- الرقابة على الحوار الرقمي من خلال قنوات مشروعة.
- توجيه انتباه الطلاب إلى كتابة العبارات بشكل مبسط لا يخل بالمعنى المقصود.
- إقامة الحوار الرقمي عبر مواقع التواصل الاجتماعي التي تتيح إستخدام رامج الصوت والصورة والبرامج المتطورة.
- توعية الطلاب بأهمية الوقت وعدم إهداره في الكتابة.
- التأكيد على أن حرية الرأي أمر مكفول لجميع الطلاب خلال الحوار الرقمي.

- التنبيه على أن الحرية في الرأي لا تعني التعدي على الآخرين خاصة المخالفين في الرأي.
- ضرورة الامتثال لآداب الحوار الرقمي حين عرض وجهة النظر الخاصة حول موضوع المناقشة.
- تقدير آراء الآخرين وعدم التقليل والسخرية منها.
- تجنب النظر إلى المخالف في الرأي نظرة دونيه.
- نبذ الأخلاقيات السيئة التي قد يمارسها البعض خلال الحوار الرقمي.
- وضع عقوبة معينه لمن يخالف القيم المتعارف عليها في الحوار الرقمي.
- رعاية الدولة لثقافة الحوار الرقمي والاهتمام بها.
- فتح قنوات عديدة للتواصل بين الطلاب.
- توفير شبكات الإنترنت بشكل مكثف يسمح بالاعتماد عليه كوسيله سهله وميسره.
- توعية الطلاب بأهمية الحوار الرقمي في تكوين الوعي بالقضايا المختلفة .
- تدريب الفنيين القادرين على جعل مواقع التواصل الاجتماعي محل اهتمام وجذب للطلاب.
- تدعيم مواقع التواصل الاجتماعي ماديًا وبشريًا.
- إختيار أهم الموضوعات التي تثير اهتمام الطلاب وطرحها في المناقشة خلال الحوار الرقمي.
- تزويد الطلاب بالمعرفة اللازمة لفهم العديد من القضايا التي تشغل تفكيرهم.
- تزويد المواقع بالأفلام الوثائقية ومقاطع الفيديو التي تساعد على فهم الأجزاء الصعبة في المواد الدراسية المختلفة.
- إتاحة الفرصة لجميع الطلاب للحوار والمناقشة مما يزيد من ثقتهم بأنفسهم.
- تشجيع الطلاب على التعاون فيما بينهم لتقوية الروابط الإجتماعية.
- تكليف الطلاب بالعديد من الأنشطة المتصلة بالموضوعات الدراسية مما يجعل الحوار الرقمي ذات صبغة علمية.
- التركيز في الحوار الرقمي على الموضوعات الدراسية المهمة.

مراحل تنفيذ التصور المقترح:

يمر التصـــور المقترح عند تنفيذه بمراحل أربعة هي (الإعداد – التخطيط– التنفيذ – التقويم) وفق ترتيبه المنطقي، وتنفرد كل مرحلة بخطوات إجرائية تتكامل فيما بينها وفيما يلي عرض موجز لتلك المراحل.

أ – مرحلة الإعداد:

يســتعان فيها بالمتخصــصــين وذوي الخبرة في ميدان التربية وتكنولوجيا التعليم، كما يتطلب توافر جهود الهيئات الرسمية وغير الرسمية لتنفيذ آليات هذا التصور، نذكر منها:

- خبراء من الكليات التقنية والتربوية بالاشتراك مع خبراء من المناهج يشــكلون لجان متخصــصــة بهدف إعادة هيكلة منظومة الحوار الرقمي في ضوء آداب وأسس الحوار الرقمي لخدمة المتحاورين ورفع مستوى الحوار الرقمي والوصول به إلى مستوى الرقي.

- كليات التربية بالاشتراك مع كليات ومعاهد تكنولوجيا المعلومات للمساهمة في التنمية المهنية المستمرة لأعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة والطلاب من خلال إعداد برامج تدريبية في كافة التخصصات للتدريب على الحوار الرقمي الجيد الهادف المرتكز على أسس وآداب الحوار وتوفير المدربين الأكفاء لتنفيذ تلك البرامج.
- وزارة الاتصالات بالتعاون مع مراكز التطوير التكنولوجي لتوفير وسائل الاتصال المختلفة، وتزويد المؤسسات التعليمية بخدمة الإنترنت وربطها بشبكات داخلية تسهم في التواصل وتفعيل الحوار الرقمي بين الطلاب والأساتذة وإدارة الكلية.
- هيئة مستقلة يتمثل دورها في المتابعة المستمرة والرقابة على مواقع التواصل والشات الخاصة بالطلاب لوقف أي تجاوزات، وتحسب لغة وأسلوب الحوار الرقمي المتغيرة.

ب – مرحلة التخطيط:

تتعاون الجهات المشار إليها في مرحلة الإعداد معًا لوضع خطط مستقبلية تتسم بالوضوح والإجرائية لإمكانية تنفيذها بأقل قدر من المعوقات وتتبلور فيما يلي:

- وضع خطة زمنية من قبل الوزارة المختصة لمسح احتياجات ومتطلبات المؤسسات التعليمية.
- وضع خطة من قبل المتخصصين بكليات التربية ومراكز تطوير المناهج لتعرف احتياجات الجامعات والأساتذة والطلاب من الحوار الرقمي والمتطلبات اللازمة لتفعيل ثقافة الحوار الرقمي لديهم.
- عقد ورش عمل من قبل المتخصصين للتعريف والتدريب على ثقافة الحوار الرقمي التي تناسب متغيرات العصر الحالي.
- وضع خطة إجرائية لتحديد الاحتياجات من قبل الهيئة المتخصصة.
- وضع خطة إعادة هيكلة بنية المؤسسات التعليمية بما يناسب التطور التكنولوجي، وتجهزها بوسائل التكنولوجيا الحديثة، والإنترنت لتفعيل ثقافة الحوار الرقمي.
- ابتكار أدوات ووسائل للرقابة على مواقع التواصل المختلفة للتأكد من التزام الجميع بأسس وآداب الحوار، وتفعيل ثقافته بين عينة من الشباب الليبي.

ج – مرحلة التنفيذ:

تتشعب مرحلة التنفيذ في ضوء مسؤوليات الجهات المشاركة فيما يلي:

- خطة واضحة المعالم يشترك في وضعها ممثلين من أساتذة الجامعات والطلاب لتحديد الاحتياجات المناسبة لتفعيل ثقافة الحوار الرقمي.
- إتاحة محتوى إلكتروني لتعريف الطلاب بآداب الحوار بصفة عامة والحوار الرقمي بصفة خاصة بحيث يسهم في تفعيل ثقافة الحوار الرقمي لديهم.
- توفير البنية التحتية والفوقية للاستفادة من خدمات الإنترنت بالجامعات.

د – مرحلة التقويم (متابعة تنفيذ التصور المقترح):

التقويم عملية مستمرة بهدف التطوير والتحسين وإصدار الأحكام بصورة علمية سليمة لذا تعد هذه المرحلة مهمة للوقوف على جوانب القوة والضعف بكافة جوانب الحوار الرقمي من مواقع التواصل الاجتماعي والإنترنت ويتحقق ذلك فيما يلي:

- التعرف على مدى رضا الطلاب والمتحاورين معهم عن أسلوب الحوار ورقيه.

- قياس فعالية توظيف المستحدثات التكنولوجية في عملية التعليم والتعلم.
- قياس مدى رضا أولياء الأمور عن مهارات أبنائهم المتعلمين من حيث أسلوب الحوار ونوعيته والإلتزام بآدابه.
- التعرف على مستوى المتحاورين إلكترونيًا من خلال اختبارات وبطاقات ملاحظة ومقاييس اتجاهات وميول وبرامج مراقبة متعددة، يعرف بها المتحاور لرصد كافة جوانب اكتسابهم أسس وآداب الحوار الرقمي وإتقان مهارته بصورة كبيرة.
- تقديم تعديلات (تغذية مرتدة) في ضوء ما يظهر من صعوبات ومعوقات نتيجة للقياسات السابقة.

المراجع

- إبراهيم عبد الله المسلمي(2005). نشأة وسائل الإعلام وتطورها، ط2، دار الفكر العربي، القاهرة.
- لُوجا جوديس بيلي وآخرون، تر(2009). علا أحمد صلاح: فهم الإعلام البديل، مجموعة النيل العربية، القاهرة.
- بهاء شاهين(1999). الإنترنت والعولمة، القاهرة، عالم الكتب.
- جابر عبد الحميد وأحمد خيري كاظم(1978م): مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط2، القاهرة، دار النهضة العربية.
- سلوة صالح الحمشي (2010م): بعنوان الآثار الاجتماعية السلبية لاستخدام الفتاة في مرحلة المراهقة للإنترنت، مجلة العلوم إنسانية، السنة السابعة، العدد 45.
- سناء محمد حسن أحمد (2010م): مهارات الحوار اللازمة لطالبات كلية التربية بجامعة أم القرى في ضوء متغيرات العصر ومستجداته وقياس مدى تمكنهن من تلك المهارات، القاهرة، مجلة القراءة والمعرفة، ع99 ، ص79_111.
- سيد بخيت (2008م) : أنوار مستخدمي المواقع الالكترونية في صناعة المضامين التربوية : دراسة في المفاهيم وبيئة العمل، المجلة المصرية لبحوث الرأي العام، المجلد التاسع، العدد الثاني، جامعة القاهرة، كلية الإعلام، ديسمبر.
- شريف درويش اللبان (2008م) : تكنولوجيا الاتصال، المخاطر والتحديات والتأثيرات الإجتماعية، القاهرة، الدار المصرية العامة للكتاب.
- صالح أبو إصبع (2004م): تأثير الإنترنت في الشباب. ورقة عمل قدمت في ندوة 004/2/12 تأثير الإنترنت في الشباب، جامعة الشارقة – الشارقة.
- عبد الباقي عبد المنعم أبو زيد ، حلمي أبو الفوح عمار(2005م): أثر تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات على العلاقات الاجتماعية الالكترونية ومستقبل المجتمعات والشباب في الألفية الثالثة "دراسة ميدانية"، المؤتمر العلمي العربي الأول "الثقافة الالكترونية في البيئة العربية" "التعليم والبحث العلمي_ الصحة_ الحكومة الالكترونية" 20_21 يوليو، ص 311_338.
- عبد الشهيد البزاوي (2004م) : معالم على طريق الحوار، دار العلوم للتحقيق والطباعة والنشر والتوزيع، لبنان، بيروت.
- علي أسعد وطفة وآخرون(2005م): التعصب ماهيته وانتشاره في الوطن العربي، مجلة عالم الفكر الكويتية، الكويت.
- عمرو محمد سعد (2011م): العلاقة بين استخدام الشباب المصري لموقع الشبكات الاجتماعية وقيمهم الاجتماعية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة، كلية الإعلام.
- فاطمة علي السعيد (2008م): ثقافة الحوار لدى طلاب كليات التربية في مصر "دراسة ميدانية"، مجلة دراسات في التعليم الجامعي، كلية التربية النوعية، جامعة عين شمس، ص 425_ 489.
- محمد فوزي (2005م): الثقافية العربية وثورة المعلومات "قراءة نقدية" ، مجلة الشؤون العربية، القاهرة، العدد 12.
- وليد رشاد زكي (2009م) : المجتمع الافتراضي دراسة في أزمة منظومة قيم الأسرة المصرية، ، المؤتمر العلمي الأول الأسرة والإعلام وتحديات العصر، جامعة القاهرة، كلية الإعلام، 15 – 17 فبراير.
- يعقوب الكندري ، حمود القشعان (2001م): علاقة استخدام شبكة الانترنت بالعزلة الاجتماعية لدى طلاب جامعة الكويت، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، 17(1)، ص . ص1_45.
- Aijun,zhu,(2005),The cultural production of controversy,PhD, university of Maryland,2005.

- Carter. V. good(1973) : Dictionary of education، third edition ، new york، Mc Grow- Hill Book co .
- Chen, I. W. (2012). EFL learners developing critical intercultural awareness through process drama: Dialogue and discovery (U618289). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1651900431). Retrieved from http://search.proquest.com/docview/1651900431?accountid=30906
- Hiew, w. (2012). English language teaching and learning issues in malaysia: learners' perceptions via facebook dialogue JOURNAL. Researchers World, 3(1), 11-19. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/1009889601?accountid=30906
- Kalbande, D. T., Sonwane, S. S., & Golwal, M. D. (2012). The benefits of social networking site (facebook) in making awareness among the LIS professionals of mlosc group: A case study. International Research : Journal of Library and Information Science, 2(1) Retrieved from http://search.proquest.com/docview/1267528536?accountid=30906
- Rain, Christopher m., (2008): uses and gratifications of facebook for political information, m.s., u.s,kanas: university of kanasas.
- Row , M(2000) Internet use stunts social growth . the stanford daily . Retrieved March, 16, 2008 from http// www. Studentad vantage.com .
- Shepherd,k. Edelmann,M.(2005) Reasons for internet use and anxiety, journal of personality and individual differences, 39(5),949-958.
- Tanaka, K. K. (2005). Acceptance of the other as a similarly valid path and awareness of one's self-culpability: A deepening realization of my religious identity through dialogue. Buddhist - Christian Studies, 25, 41-46. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/216788833?accountid=30906
- van der Sanden, M.,C.A., & Meijman, F. J. (2008). Dialogue guides awareness and understanding of science: An essay on different goals of dialogue leading to different science communication approaches. Public Understanding of Science, 17(1), 89-103. doi:http://dx.doi.org/10.1177/0963662506067376
- Vansoon, Michale (2010), Facebook and the invasion of technological communities, New York.

مفتاح الهادي عبدالله أبو ظهير عضو هيئة التدريس المعهد العالي للتقنيات الطبية / أبو سليم

الملخص:

يهدف هذا البحث الى التعرف على أهمية البعد الاجتماعي كبعد جديد لقياس التنمية ودوره في تحقيق اهدافها ، كما يهدف الى تعميق النظرة لمفهوم هذا البعد وخصائصه ومستوياته ، وترسيخ فكرة ان قياس مستوى المعيشة لا يقتصر فقط على دخل الفرد واستهلاك السلع وانما يقاس أيضا بالقدرات البشرية أي ما يستطيع الفرد عمله وان تأهيل هذه القدرات وتطويرها يعتمد على حرية الاختيار وفق متطلبات العدالة الاجتماعية المشار اليها بأهداف التنمية المستدامة ، وللوصول الى تحليل هذه المفاهيم اعتمد البحث على منهج تحليل المضمون في استنتاج الأفكار والحقائق وتحليلها وربطها ببعض ،حيث اعتمد الباحث على صياغة فكرية لمشكلة البحث في شكل السؤال التالي : ما هو دور البعد الاجتماعي في تحقيق التنمية المستدامة؟ وللإجابة على مشكلة البحث تم صياغة التساؤل التالي، هل يوجد دور حقيقي للبعد الاجتماعي في تحقيق التنمية المستدامة؟، وخلص البحث الى جملة من النتائج تمحورت حول أهمية دور البعد الاجتماعي للتنمية المستدامة والتي اكدت على ان أهمية دور البعد للاجتماعي في تحقيق التنمية يأتي من خلال القضايا المهمة المتعلقة بهذا البعد وذلك بإظهار جوانب هذه القضايا ورصد مؤشراتها وتعميق النظرة الى أهمية معالجتها والى ضرورة اجراء تغيرات جوهرية في المجتمع لكي تقوم التنمية على قاعدة صلبة تضمن استدامتها

Abstract

This Research aims to identify the importance of the social dimension as a new dimension to measure development and its role in achieving its goals, as well as deepening the perception of its concept, characteristics and levels, and establishing the idea that measuring the standard of living is not only limited to individual income and consumption of goods, but is also measured by human capabilities i.e. What an individual can do and that qualification and development of these capabilities depends on freedom of choice according to the requirements of social justice referred to in the goals of sustainable development, and to reach an analysis of these concepts, this research relied on Content analysis in the conclusion of ideas and facts and analyzed and linked to each other, The researcher adopted the drafting of thought of the research problem in the form of the following question: What is the role of the social dimension in achieving sustainable development? To answer the research problem the following question is formulated, is there a real role for the social dimension in achieving sustainable development ?, The research concluded with a set of results centered on the importance of the role of the social dimension for sustainable development, which emphasized that the importance of the role of the dimension in achieving development comes through important issues Related to this dimension by showing its aspects, monitoring its indicators and deepening the view to the importance of addressing it and to the necessity of making fundamental changes in society in order for development to be based on a solid foundation that guarantees its sustainability

مقدمة

يتزايد الاهتمام بموضوع التنمية المستدامة على الصعيدين المحلي والدولي وذلك بسبب المشاكل التي تعاني منها الكثير من دول العالم ، حيث تغيرت النظرة العامة لمواجهة هذه التحديات من التركيز على حلول لكل نوع من هذه المشاكل على حدا الى النظرة الشاملة التي تأخد في الاعتبار تداخل هذه المشاكل ، وللتغلب عليها يجب دمج الاهتمامات الاقتصادية والاجتماعية والبيئية وترجمة هذه الاهتمامات الى أهداف وبرامج وسياسات لتحقيق متطلبات التنمية المستدامة على ان تتبنى هذا التوجه الجهات الرسمية والشعبية على حد سواء وتطالب بتطبيقها والعمل على تعزيز وعي افراد المجتمع بالمشكلات واثارها الحالية والمستقبلية وتنمية احساسهم بالمسؤولية اتجاهها وحثهم على المشاركة الإيجابية في تنفيذها ومتابعتها . ففكرة التنمية بشكل عام لم تعد مسألة محلية أو إقليمية بل أصبحت من اهم القضايا على مستوى جميع دول العالم حيث كان لزاما على الجمعية العامة للأمم المتحدة ان تتبنى كل الجهود وان تضع البرامج المتنوعة لمواجهة التحديات المختلفة ومن هذا المنطلق ظهرت فكرة التنمية المستدامة التي تعتمد على أسلوب متكامل لتنفيذ الاستراتيجيات والخطط ذات الصلة لتحقيق الأهداف المرجوة بخطة عام (2030) من خلال رؤية ثلاثية الابعاد (البعد الاقتصادي ، البعد الاجتماعي ، البعد البيئي) مترابطة ومتكاملة لا يمكن الفصل بينهما عمليا الا لغرض الدراسة أو التصنيف ، فالتنمية المستدامة لا تركز على بعد دون الاخر وانما تركز على مدى تفاعل هذه الابعاد والتأثيرات الناتجة على هذا التفاعل وعلى اعتبار ان الانسان ككائن اجتماعي هو محورها ، ركزت على قضايا اعتبرت في كثير من الأحيان عوامل تعيق تحقيق ما تنشده الدول من رفع لمستوى معيشة مواطنيها ، كالبطالة والتفكك الاجتماعي والفقر والجهل والمرض، وتوجهت الى الاهتمام بالفئات بجميع أنواعها المكونة للبناء الاجتماعي داخل أي مجتمع كالمرأة والأطفال وقضايا الشباب وكبار السن وذوي الاحتياجات الخاصة والمهاجرين والأقليات ، والاعتماد عليها كبنيان مترابط ومتماسك يقود عملية التنمية واحد مدخلاتها الأساسية حتى تضمن مخرجات يمكن الاعتماد عليها في السير قدما لتحقيق تنمية مستدامة في جميع مناحي الحياة وتحقيقا لأهداف التنمية المستدامة والغايات المرجوة من تحقيق هذه الأهداف .

ومن خلال هذه البحث سيتم تسليط الضو على البعد الاجتماعي كأحد ابعاد التنمية المستدامة، لأنه يهتم بالقضايا الاجتماعية والفئات المختلفة الفاعلة والمكونة للمجتمع وتوضيح المؤشرات التي ترصد ما يتعلق بهذه القضايا والفئات عن طريق مؤشرات توضح وتفسر وتحلل الواقع، كمؤشرات المساواة الاجتماعية والتباين بين الشرائح الاجتماعية وزيادة معدلات الحراك الاجتماعي بدرجة يمكن من خلالها التعرف على المستويات المعيشية لكل مجتمع.

الإطار المنهجي للبحث

مشكلة البحث:

في ضو ما تقدم يطرح هذا البحث الإشكالية الاتية:

ما هو دور البعد الاجتماعي في تحقيق اهداف التنمية المستدامة ؟، واهميته في تكامل ابعاد التنمية المستدامة وتحقيق أهدافها كبعد جديد للقياس التنمية عن طريق مؤشرات اجتماعية يمكن من خلالها التعرف على مدى تلبية حاجات الانسان من الغداء والسكن وحق التعليم والحصول على خدمات صحية مناسبة ودائمة وكل ما يتصل بتحسين نوعية حياته المادية والاجتماعية في إطار العدالة الاجتماعية دونما تمييز.

تساؤلات البحث:

تبعا لما سبق وللإجابة على إشكالية الدراسة ثم صياغة التساؤل التالي: –

ما هو دور البعد الاجتماعي في تحقيق التنمية المستدامة؟

ما هو عمق النظرة للمفهوم هذا البعد وخصائصه ؟

اهداف البحث:

جاءت اهداف البحث متمثلة في الاتي: –

1 – ابراز أهمية دور البعد الاجتماعي للتنمية المستدامة.

2– تعميق النظرة لمفهوم العد الاجتماعي للتنمية المستدامة

3 – التعرف على ابعاد التنمية المستدامة وتكاملها.

4– التعرض للمؤشرات الاجتماعية ودورها في تحقيق اهداف التنمية المستدامة.

أهمية البحث: –

يرى الباحث ان أهمية البحث تكمن في الموضوع الذي يتناوله وهو التنمية المستدامة، والتي أصبحت أسلوب من أساليب التنمية يفرضها هذا العصر الذي يتصف بالتطور والتغير المتسارع، وان على جميع المجتمعات مواكبته لأحداث توازن بين متطلبات التنمية من جهة ومراعاة خصائص الانسان ومتطلباته من جهة أخرى، كذلك زيادة التراكم المعرفي للموضوعات المختلفة والمتعددة للتنمية المستدامة وتسليط الضو على البعد الاجتماعي كبعد مهم من ابعاد التنمية الاجتماعية.

منهجية البحث: –

اعتمد هذا البحث على منهج تحليل المضمون في استنتاج الأفكار والحقائق بهدف ابراز أهمية دور البعد الاجتماعي للتنمية المستدامة، وقد حاول البحث تحليل هذه الأفكار وربطها ببعض بشكل علمي يساعد على التوصل الى نتائج قد تكون عامل مساعد لبحوث أخرى متخصصة في هذا المجال.

الإطار النظري للبحث

1 – مفهوم التنمية المستدامة

تبلور هذا المفهوم من خلال التطور المستمر والخبرات المتراكمة لمراحل تطور عملية التنمية وجاء استجابة واقعية لطبيعة المشكلات التي تعاني منها المجتمعات والتي تحول دون استمرارية التنمية ، كما يشير هذا المفهوم الى جانب الاستمرارية الى قوى الدفع الذاتي والتي يقصد بها الجهود الإنسانية ومشاركتها والاعتماد على هذه القوى ذاتيا في كل جوانب التنمية (ماجدة ابوزنط، عثمان غنيم :2006)

فمفهوم الاستدامة عملية مترابطة ومتداخلة وشاملة لكل السياسات الاقتصادية والاجتماعية والبيئية وهو منهج فهم وادراك الواقع من خلاله يمكن رسم السياسات والاستراتيجيات التي تحقق اهداف التنمية ، حيث ادرك الكثير من المفكرين ان المسار الحالي للتنمية لا ينتج تنمية مستدامة لوجود بعض مواقع الخلل في برامجها مما يساعد على انتشار الفقر واتساع الفجوة بين الطبقات وهذا ما أكدت عليه اللجنة العالمية للبيئة والتنمية التابعة للأمم المتحدة في تقريرها الذي ينص على (ان الكثير من اتجاهات التنمية الحالية تؤدي الى افقار اعداد متزايدة من البشر وتجعلهم اكثر عرضة للأذى وتؤدي في الوقت نفسه الى تدهور البيئة) (اللجنة العالمية للبيئة والتنمية 1989) ان الاهتمام بمفهوم التنمية بشكل عام ليس حديثا لكن الاهتمام بقضية استدامتها كان محل اهتمام وجهود المفكرين والمهتمين حديثا ، فالاستدامة بمفهومها الاقتصادي تعني استمرارية النمو الاقتصادي ويقاس عادة بمعدلات الدخل والاستهلاك اما الاستدامة بمفهومها الاجتماعي تعني اتاحة الفرص امام الجميع للحصول على العمل والخدمات العامة والتي من أهمها الصحة والتعليم والعدالة لنصل في النهاية الى بلورة مفهوم للاستدامة اكثر شمولا لكل جوانب التنمية ، ومن هذا المنطلق فأن التنمية المستدامة " ليست تحقيق النمو فقط

بل كيفية تحقيق هذا النمو الذي يأخذ في اعتباره الجانب الإنساني بكل ابعاده الاقتصادية والاجتماعية والأخلاقية وبالتالي يتم نسج التنمية حول الناس وليس الناس حول التنمية.(محمد عبد البديع: 1990)

2- تعريف التنمية المستدامة

تعريف (اللجنة العالمية للبيئة والتنمية)

ورد هذا المصطلح لأول مرة في تقرير اللجنة العالمية للبيئة والتنمية عام 1987 م على انها " تلك التنمية التي تلبي حاجات الحاضرين دون المساومة على قدرة الأجيال المقبلة على تلبية احتياجاتهم" (اللجنة العالمية للبيئة والتنمية :1989)

تعريف (قاموس وبستر) التنمية المستدامة على انها " تلك التنمية التي تستخدم الموارد الطبيعية دون ان تسمح باستنزافها أو تدميرها جزئيا أو كليا " (ماجدة ابوزنط ، عثمان غنيم :2006).

تعريف (ماهر أبو المعاطي2014) " انها تنمية حقيقية مستمرة ومتواصلة هدفها وغايتها الإنسان وتؤكد على التوازن بين البيئة بأبعادها الاقتصادية والاجتماعية والسياسية بما يسهم في تنمية الموارد الطبيعية وتمكين وتنمية الموارد البشرية وإحداث تحولات في القاعدة الصناعية والتنمية على أساس علمي مخطط وفق إستراتيجية محددة لتلبية احتياجات الحاضر والمستقبل على أساس من المشاركة المجتمعية مع الإبقاء على الخصوصية الحضارية للمجتمعات" (مدحت أبو النصر 2017) تعريف (محمد كامل شرقاوي 2014) " عرف التنمية المستدامة بانها العملية التي تهدف إلى تحقيق الحد الأعلى من الكفاءة الاقتصادية للنشاط الإنساني ضمن حدود ما هو متاح من الموارد المتجددة وقدرة الأنساق الحيوية الطبيعية على استيعابه والحرص على احتياجات الأجيال " (مدحت أبو النصر: 2017)

3 - اهداف التنمية المستدامة وفق ابعادها (التنمية البشرية :2003):

أ- الأهداف الاجتماعية (البعد الاجتماعي)

1- القضاء على الفقر

2- القضاء على الجوع

3- ضمان تمتع الجميع بأنماط عيش صحية وبالرفاهية في جميع الاعمار

4- ضمان التعليم الشامل والجيد للجميع وتعزيز التعلم مدى الحياة

5- تحقيق المساواة بين الجنسين وتمكين جميع النساء والفتيات

6- تعزيز انشاء مجتمعات عادلة وسليمة وشاملة للجميع

ب - الأهداف الاقتصادية (البعد الاقتصادي)

1 – تعزيز النمو الاقتصادي الشامل والمستدام وتوفير العمل اللائق للجميع

2 – إقامة بنى تحتية قادرة على الصمود وتحفيز التصنيع المستدام وتشجيع الابتكار

3 – الحد من انعدام عدم المساواة داخل البلدان وفيما بينها

4 – ضمان أنماط الاستهلاك والإنتاج المستدامة

5 – تنشيط الشراكة العالمية من اجل تحقيق التنمية المستدامة.

ج - الأهداف البيئة (البعد البيئي)

1 – ضمان توفر المياه والمرافق الصحية للجميع وادارتها على نحو مستدام

2 – ضمان الحصول على الطاقة بأسعار معقولة وموثوقة ومستدامة ونظيفة للجميع.

3 – جعل المدن والمستوطنات البشرية شاملة للجميع وأمنة وقادرة على الصمود ومستدامة.

4 – اتخاذ إجراءات عاجلة للتصدي لتغير المناخ وآثاره.

5 – حفظ المحيطات والبحار والموارد البحرية واستخدامها على نحو مستدام.

6 – إدارة الغابات على نحو مستدام ومكافحة التصحر ووقف تدهور الأراضي وعكس مساره ووقف التنوع البيولوجي.

4 – ابعاد التنمية المستدامة:

يشير مفهوم التنمية المستدامة على انها تنمية ثلاثية الابعاد تتصف بالترابط والتكامل ولا ينبغي التعامل معها بمعزل على بعضها البعض (ماجدة ابوزنط ، عثمان غنيم :2009).

أ – البعد الاقتصادي:

يهتم هذا البعد من خلال برامجه على انتاج السلع والخدمات بشكل دائم ومستمر وان يحافظ على مستوى التوازن بين الناتج العام والدين العام، ويحرص على عدم حدوث اختلالات اجتماعية أو بيئية ناتجة عن السياسات الاقتصادية (باتر وردم:2003)، كما يهدف هذا البعد الى تحقيق مستويات متقدمة من رفاهية المجتمع على ان يؤخذ في الاعتبار الاستغلال العقلاني الأمثل للموارد المتاحة للوصول الى هذه الرفاهية، (نصرالدين لبال 2012) وهناك مجموعة من العوامل يجب مراعاتها لكي يحقق هذا الهدف اهدافه أهمها: (عبد العزيز الغامدي :2006)

1 – ضمان توفر عناصر الإنتاج والتي على رأسها راس المال ثم التنظيم والمعرفة.

2– الاهتمام بالمنظمات المعنية بتنفيذ السياسات الاقتصادية وذلك بالرفع من مستوى كفاءة وفاعلية افرادها

3 – الاهتمام المتزايد برفع معدلات النمو.

ب – البعد البيئي:

يركز مفهوم هذا البعد على الاستغلال المتوازن بين الموارد الطبيعية اللازمة للأنشطة الزراعية والصناعية وعدم استنزافها لما لهذا الاستنزاف من اثار سيئة على هذا الموارد بشكل خاص وعلى التنمية المستدامة بشكل عام، فالبعد البيئي يهدف الى وضع حد لمختلف السياسات التي تؤدي الى تدهور البيئة كالاستهلاك المرتفع والنمو المتزايد للسكان والتلوث، وصولا الى بيئة نظيفة ومناسبة للوسط الحي من بشر وكائنات حية يكون فيها الاستهلاك قابل للاستمرار والتطور (حبيب الود، حنان بلاهده :2014)

ج – البعد الاجتماعي للتنمية المستدامة

برز هذا البعد في تحقيق اهداف التنمية المستدامة نتيجة تغير مسار التفكير في تحقيق التنمية حيث شكل الانسان محورها وهدفها الأساسي، فالبعد الاجتماعي للتنمية المستدامة اخذ حيزا كبير في مفاهيم التنمية المستدامة والتي من أهمها تعميق النظرة الى العلاقات المتبادلة بين المجتمع من جهة والاقتصاد والبيئة من جهة أخرى وعدم الاعتماد على العنصر الاقتصادي وحده لتحقيق اهداف التنمية ، وانه لا يمكن تحقيق تنمية الا من خلال المشاركة الفعالة لجميع افراد المجتمع مع مراعاة تمتع هؤلاء الافراد بحقوقهم الأساسية واستثمار قدراتهم بعد تأهيلها وتدريبها كميا ونوعيا و المشاركة في اتخاذ القرار حتى تترسخ لديهم قيم الانتماء والإخلاص والحماس. (محمد البكاء) ، وما خلص اليه مؤتمر القمة العالمي للتنمية الاجتماعية في كوبنهاغن، الدانمرك، العام 1995 يعتبر دليل على اتجاه هذا التفكير نحو عالم يسعى الى إجراء تغيرات رئيسة وضرورية في المجتمع ولكي تقوم هذه التنمية على قاعدة صلبة ، حيث شدّد هذا المؤتمر على وضع حلول من شأنها إزالة الشعور بالمخاوف وعدم الأمان بعصر الاقتصاد العالمي الجديد ومواجهة التحديات حيث كان موضوع هذا المؤتمر الأساسي جعل التنمية الاجتماعية من ضمن أولويات السياسة العالمية والاتجاه نحو إيجاد حلول لمشاكل العالم الاجتماعية الرئيسية والتي

من أهمها القضاء على الفقر، وتحسين الصحة والتعليم، والسعي إلى تحقيق العدالة الاجتماعية وتحسين نوعية الحياة بالنسبة إلى كل الناس في كل مكان.

وفي نفس مسار التفكير والجهود جاء إعلان الألفية المنبثق عن القمة التي عقدت في سبتمبر 2000، حيث تضمنت وثيقة إعلان الألفية العديد من الفقرات التي تتحدث عن حقوق الإنسان، وعن العدالة والحكم الرشيد والسلم العالمي، بالإضافة إلى القضايا التنموية ومحاربة الفقر وقد استخلصت منه سلسلة من الأهداف المحددة التي وردت في بعض بنود هذا الإعلان، وهي التي تشكل الأهداف الإنمائية للألفية، وقد صيغت خارطة طريق كشفت على ثمانية أهداف وثمانية عشرة غاية تسعى هذه الأهداف الى بلوغها وهي كالآتي (التنمية البشرية :2003):

اولا – استئصال الفقر والجوع الشديدين:

الغاية 1 – إنقاص نسبة من يقل دخلهم عن دولار واحد في اليوم الى النصف بحلول العام 2015.

الغاية 2 – إنقاص عدد الذين يعانون من الجوع الى النصف بحلول العام 2015.

ثانيا– تحقيق التعليم الابتدائي الشامل:

الغاية 3 – ضمان ان يكون الأطفال من البنين والبنات على نحو مماثل قادرين بحلول 2015 من اكمال مسار التعليم الابتدائي

ثالثا– الحضّ على المساواة بين بين الجنسين وتمكين النساء:

الغاية 4 – إزالة الفوارق بين الجنسين في التعليم الأساسي والثانوي بحلول 2005 وعلى كافة المستويات في أفق 2015.

رابعا – خفض معدل وفيات الأطفال:

الغاية 5 – تخفيض نسبة وفيات الأطفال ممن هم دون سن الخامسة من العمر بنسبة الثلثين في أفق 2015.

خامسا– تحسين الصحة الإنجابية:

الغاية 6 – خفض معدل وفيات النساء الحوامل بنسبة ثلاثة أرباع بحلول عام 2015.

سادسا– مكافحة فيروس (نقص المناعة المكتسبة) الإيدز (والأمراض المعدية الأخرى)

الغاية 7 – العمل على وقف انتشار فيروس نقص المناعة المكتسبة بحلول عام 2015.

الغاية 8 – وقف نهائي لمدى حدوث مرض الملاريا وامراض معدية أخرى بحلول عام 2015.

سابعا– ضمان الاستدامة البيئية:

الغاية 9 – دمج مبادي التنمية بسياسات البلدان وبرامجها.

الغاية 10 – إنقاص نسبة منعدمي فرصة الحصول على مياه الشرب الصحية الى النصف بحلول العام 2015.

الغاية 11 – تحسين ملحوظ في حياة ما لا يقل عن مئة مليون من القاطنين في الاحياء الفقيرة المكتظة بحلول العام 2020

ثامنا– تطوير شراكة عالمية شاملة للتنمية:

الغاية 12 – تطوير نظام تجاري ومالي منفتح ومتوقع للسلوك وغير تمييزي يشمل الالتزام بالحكم الصالح والتنمية وتخفيض الفقر.

الغاية 13 – معالجة الاحتياجات الخاصة للدول الأقل نموا.

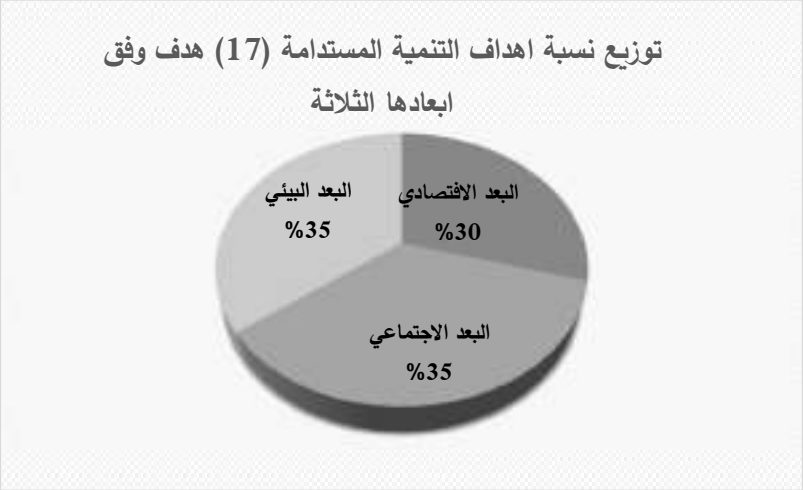
الغاية 14 – معالجة الاحتياجات الخاصة بالبلدان المحاطة باليابسة والدول النامية الواقعة بالجزر الصغيرة.

الغاية 15 – التعامل على نحو شامل مع مشكلات ديون الدول النامية.

الغاية 16 – تطوير استراتيجيات مع الدول النامية لإتاحة الفرص اما م الشباب للحصول على العمل اللائق.

الغاية 17 – بالتعاون مع شركات الادوية بالدول النامية تأمين فرص الحصول على الادوية المهمة بأسعار مناسبة.

الغاية 18 – بالتعاون مع القطاع الخاص جعل فوائد التقنيات الجديدة وخاصة تقنيات المعلومات والاتصالات متوفرة.



ويلاحظ من خلال توزيع اهداف التنمية المستدامة وفق ابعادها استحواذ الأهداف الاجتماعية للتنمية المستدامة على نسبة اكبر من اهداف التنمية المستدامة في بعدها الاقتصادي ومتساوية مع اهداف البعد البيئي مما يشير الى اهمية دور البعد الاجتماعي في احداث تنمية مستدامة لاي مجتمع، وعلى الحكومات وضع إستراتجية عامة لانجاز ودعم هذه الأهداف ورصد التقدم المحرز على الصعدين الوطني والدولي وتحليل المؤشرات وتقديم الدعم المادي للأولويات الوطنية .

وتعقيبا ان هذه الجهود الدولية تشير ان البعد الاجتماعي يجسد المفهوم الجوهري للتنمية المستدامة والذي يهدف الى تعزيز قدرات الناس لتحقيق مستويات اعلى من الصحة والمعرفة واحترام الذات والقدرة على المشاركة في الحياة الاجتماعية ، كما يؤكد هذا المفهوم على ترسيخ فكرة ان قياس مستوى المعيشة لا يقتصر فقط على دخل الفرد واستهلاك السلع وانما يقاس أيضا بالقدرات البشرية أي ما يستطيع الفرد عمله وان تأهيل هذه القدرات وتطويرها يعتمد على حرية الاختيار وفق المتطلبات المشار اليها بأهداف التنمية المستدامة من ضمان العيش فترة طويلة وصحية والحصول على المعارف المختلفة والحصول على الموارد الضرورية لتوفير مستوى معيشة لائق ، الى جانب خيارات أوسع منها الحريات السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية والتمتع باحترام الذات والتمكين وفرص الإنتاج والابداع وضمان حقوق الانسان

وبالتالي فان هذا المفهوم يقوم على جانبين. (مدحت القريشي :2007)

الجانب الأول بناء القدرات عن طريق تحسين مستوى الصحة والمعرفة والمهارات.

الجانب الثاني الاستفادة من هذه القدرات في الإنتاج او في جميع مناحي الحياة

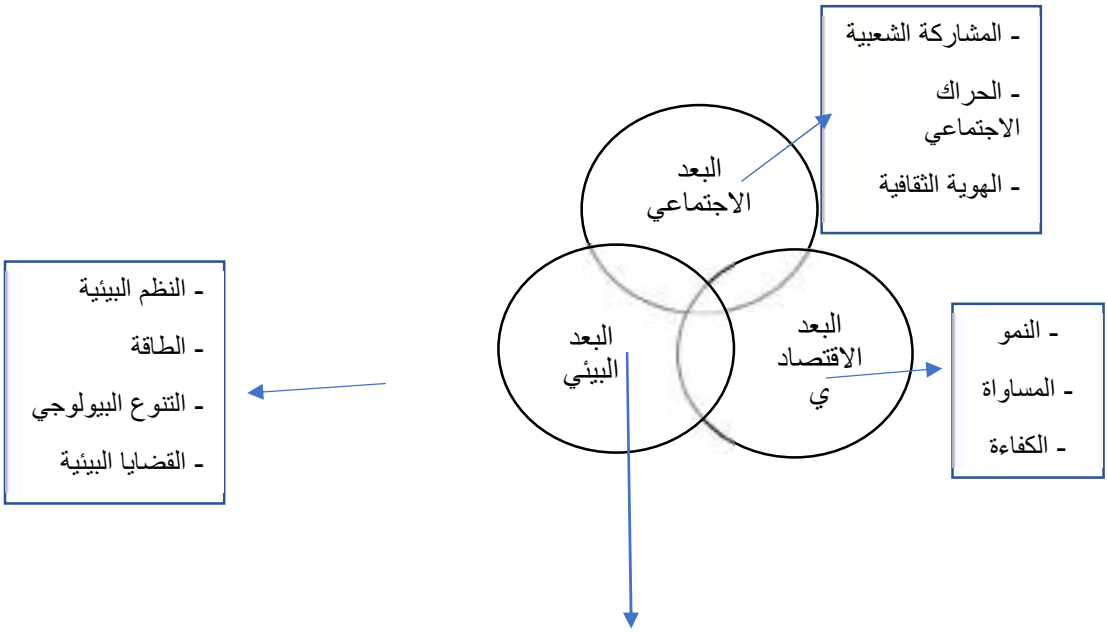
حتى نصل بالتالي الى مفهوم قائم على أساس ان التنمية تخدم الناس لا ان تخدم الناس التنمية.

وهكذا تصبح عملية التنمية هي عملية تطوير القدرات وليست عملية تعظيم المنفعة أو الرفاهية الاقتصادية فقط بل النهوض بالمستوى الثقافي والاجتماعي والاقتصادي وحق التعبير والحفاظ على البيئة وحق المشاركة في تقرير المصير بين الأجيال الحالية والمقبلة. (خالد قاسم :2010)

5 – تكامل ابعاد التنمية المستدامة:

توصف التنمية المستدامة بان ابعادها ذات علاقة تكاملية ومترابطة ووجود أي خلل في احداها يخرج التنمية عن مسار الاستدامة ، لذا يجب التعامل معها في أطار تكاملي من قبل الأطراف الفاعلة والمنظمات والمؤسسات عند صياغة الاستراتيجيات واتخاذ القرارات ، ويختلف النظر لهذه الابعاد من قبل المهتمين حسب خلفية ومنهجية التحليل ، فالمحلل الاقتصادي ينظر الى التنمية في ضو ما تحققه من اهداف اقتصادية بينما يركز المحلل البيئي على أهمية حماية البيئة ، أما المحلل الاجتماعي يرى ان هدف التنمية تحقيق العدالة الاجتماعية وتحسين نوعية الحياة ، ولبناء أي سياسة يجب ان تهتم بكل هذه التحليلات وتحدد الاطار العام لهذه الاتجاهات لفهم طبيعة العلاقات المتبادلة بين العلميات الاقتصادية والاجتماعية والبيئية . (باتر وردم :2003)

فالعنصر الاقتصادي يهتم بزيادة الدخل بهدف القضاء أو الحد من الفقر مع مراعاة عدم استنزاف الموارد الطبيعية المتوفرة واستغلالها بشكل متوازن يضمن استدامتها، أما العنصر الاجتماعي للتنمية يشير بوضوح الى ضرورة إيجاد علاقة متوازنة بين الطبيعة والبشر لتحسين مستوى المعيشة ، بينما يهتم العنصر البيئي بالبيئة وتنميتها وإيجاد بدائل للطاقة تكون مستدامة ، فالبيئة تعتبر القاعدة الرئيسية للموارد التي يحتاجها الاقتصاد لزيادة الدخل ويحتاجها المجتمع للنهوض بمستوى معيشة افراده والوصول بيهم الى مستويات مناسبة من الرفاه. (نوزاد الهيتي 2016)



الشكل (2) تكامل ابعاد التنمية المستدامة (عثمان غنيم، ماجدة ابوزنط 2006)

6 – المؤشرات الاجتماعية ودورها في تحقيق اهداف التنمية:

تعتبر المؤشرات الاجتماعية من اهم مؤشرات التنمية المستدامة في اطار بعدها الاجتماعي ، وان اهم ما تشير اليه هذه المؤشرات مبدأ العدالة الاجتماعية الذي يعتبر القضية المركزية للتنمية المستدامة واعتباره من القيم الإنسانية الأساسية ينبغي الوصول الى تحقيقه في إطار

الانصاف والشمولية في كل مناحي الحياة، وفيما يلي اهم المؤشرات التي يمكن من خلالها تتبع التقدم المحرز في مؤشرات البعد الاجتماعي: (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي :2018)

أ – القضاء على الفقر بجميع انواعه.

ويمكن رصد التقدم المحرز من خلال المؤشرات التالية:

1 – السكان الذين يعيشون على أقل من 1.9 دولار في اليوم بمعادل القوة الشرائية (بالنسبة المئوية)

2 – السكان الذين يعيشون دون خط الفقر الوطني (بالنسبة المئوية) ويقصد بخط الفقر الوطني انه النسبة المئوية للسكان الذين يقل دخلهم عن 1.9 دولار في اليوم وهو يعبر عن السكان الذين لا يتمكنون من توفير الاحتياجات الأساسية لأسرهم.

3 – مجموع السكان الذين يعيشون في فقر متعدد الابعاد (بالنسبة المئوية)

4 – المسنون الحاصلون على معاشات التقاعد (بالنسبة المئوية) من السكان وكذلك نسبة الذكور الى الاناث منهم.

5 – النازحون داخليا (العدد بالآلاف)

6 – اللاجئون حسب بلد المنشأ (العدد بالآلاف)

7 – المشردون بسبب الكوارث الطبيعية (المعدل السنوي لكل مليون من السكان).

وتأتي أهمية هذه المؤشرات في انه يمكن من خلالها بناء وتنفيذ نظم وطنية ملائمة للحماية الاجتماعية تساعد على القضاء على الفقر المدقع وتخفيض نسبة الرجال والنساء الذين يعانون من الفقر بجميع ابعاده.

ب – القضاء عن الجوع وتوفير الامن الغذائي.

ويمكن رصد التقدم المحرز من خلال المؤشرات التالية:

1 – عمق العجز الغذائي (عدد السعرات الحرارية بالآلاف للشخص الواحد في اليوم) ويمكن الاستدلال على هذا العمق من خلال معرفة نقص التغذية الناجم عن عدم توفر الغذاء بالكميات الكافية والنوعية الجيدة أو صعوبة الوصول الى الغذاء بسبب تدني مستوى دخل المستهلكين. (اجبارة مراد، راتول محمد)

2 – سوء التغذية لدى الأطفال (بالنسبة المئوية) من الأطفال دون سن الخامسة.

وتكمن أهمية هذه المؤشرات في انها تساعد على القضاء على الجوع وكفالة الفقراء والفئات الضعيفة بمن فيهم الرضع وضمان حصولهم على ما يكفيهم من الغذاء الآمن وانهاء جميع اشكال سوء التغذية.

ج – ضمان تمتع الجميع بأنماط عيش صحية.

ويمكن رصد التقدم المحرز من خلال المؤشرات التالية:

1 – متوسط العمر المتوقع عند الولادة موزعين حسب السنوات والاناث والذكور، يستخدم كبديل له نسبة الأشخاص الذين لا يتوقع لهم أن يبلغوا سن الأربعين، ويفترض هذا المؤشر أن الأنماط السائدة ستظل على حالها طوال حياة الفرد.

2 – معدلات الوفيات (لكل 1000 مولود حي من السكان) موزعين على الذكور البالغون والاناث البالغات.

3 – نسبة وفيات الأمهات (لكل 100.000من السكان لكل مولود حي)

4 – نسبة الولادات بأشراف صحي مؤهل (بالنسبة المئوية)

5 – معدل وفيات الرضع (لكل 1000 مولود حي)

6 – نسبة الإصابة بالأمراض المختلفة كالملاريا وداء السل وفيروس نقص المناعة المكتسبة (بالنسبة المئوية)

7 – معدل الانتحار (لكل 100.000من السكان) موزعين حسب الذكور والاناث.

8 – الرضع غير المحصنين (بالنسبة المئوية)

9 – معدل الوفيات الناجمة عن تلوث الهواء في المساكن أو المحيط (لكل 100.000 من السكان)

10 – الانفاق على الصحة (بالنسبة المئوية من الناتج المحلي الإجمالي).

اما بخصوص أهمية هذه المؤشرات في تحقيق اهداف التنمية المستدامة فهي تسعي من خلال متابعة هذه المؤشرات الى وضع نهاية لوفيات المواليد والأطفال ووضع نهاية لتفشي الأوبئة والامراض المعدية وكذلك الحصول على خدمات الصحة الإنجابية ودعم التطوير في مجال اللقاحات والأدوية وزيادة التمويل في قطاع الصحة وتطوير القوى العاملة الصحية بمختلف تخصصاتهم.

د – ضمان التعليم المنصف والجيد والشامل للجميع.

ويمكن رصد التقدم المحرز من خلال المؤشرات التالية:

1 – النسبة الاجمالية للالتحاق بالتعليم الأساسي (النسبة المئوية من السكان في سن التعليم الأساسي) موزعين ذكور واناث.

2 – النسبة الاجمالية للالتحاق بالتعليم الثانوي (النسبة المئوية من السكان في سن التعليم الثانوي) موزعين ذكور واناث

3 – النسبة الاجمالية للالتحاق بالتعليم ما قبل الأساسي (النسبة المئوية من السكان في سن التعليم ما قبل الاساسي) موزعين ذكور واناث.

4 – النسبة الاجمالية للالتحاق بالتعليم العالي (النسبة المئوية من السكان في سن التعليم العالي) موزعين ذكور واناث.

5 – معدل الالمام بالقراءة والكتابة بالغون (النسبة المئوية من الفئة العمرية 15 سنة فأكثر) موزعين ذكور واناث.

6 – المدارس الموصولة بشبكة الانترنت (النسبة المئوية)

7 – المعلمون والمدربون في التعليم الأساسي.

وتأتي أهمية هده المؤشرات وغيرها الواردة في مصفوفة المؤشرات في هذا الجانب الى ضمان ان يتمتع جميع الفتيان والفتيات بتعليم أساسي وثانوي وعالي جيد وضمان تكافؤ الفرص امام الجميع للحصول على التعليم التقني والمهني وكذلك ضمان ان يلم جميع الشباب بالقراءة والكتابة ونسبة كبيرة من كبار السن، ورفع مستوى المرافق التعليمية القائمة وزيادة عدد المعلمين المؤهلين.

وتحقيقاً للوصول الى نتائج هذه المؤشرات محلياً وفي اطار المساهمة في تحقيق اهداف التنمية المستدامة تبنت الهيئة الوطنية للتعليم التقني والفني عن طريق إدارة التعليم الفني المتوسط وبالتعاون مع منظمة الأمم المتحدة للأمومة والطفولة (UNICEF) مشروع الاخذ بمخرجات منظومة معلومات الادارة التعليمية(EMIS) وهي عبارة عن نظام يعتمد على قاعدة بيانات تشمل جميع عناصر العملية التعليمية ، يتم جمعها من خلال مؤسسات التعليم الفني المتوسط إلى جانب مصادر معلومات اخرى على المستوى الوطني مثل بيانات التعداد وبيانات لها علاقة بالقطاع في وزارات أو هيئات أخرى وقد بدأ العمل بهذا المشروع فعلياً منذ شهر أكتوبر 2017 ميلادي والذي يهدف الى اصدار مؤشرات أساسية لقطاع التعليم الفني المتوسط يمكن من خلالها ضمان التقييم الصحيح لهذ القطاع ووضع الأولويات الوطنية والدولية للتعليم وقياس نتائج تنفيذ العملية التعليمية ومقارنتها بالمستهدف.22 (مقابلة مع فريق العمل :2019)

هـ – تحقيق المساواة بين الجنسين وتمكين النساء والفتيات.

ويمكن رصد التقدم المحرز من خلال المؤشرات التالية:

1 – دليل الفوارق بين الجنسين متوسط التغير السنوي (النسبة المئوية)

2 – النسبة المئوية للنساء اللواتي تعرضن في أي وقت مضى للعنف للفئة العمرية للإناث من 15 سنة فأكثر.

3 – زواج الأطفال نسبة المتزوجات عند سن 18 سنة فأكثر.

4 – نسبة المقاعد في المجالس النيابية للنساء

5 – نسبة حصة العاملات في الإدارات المتوسطة والعليا.

6 – نسبة الاحتياجات الغير متوفرة لبرامج تنظيم الاسرة.

وتأتي أهمية هذه المؤشرات في ضمان تحقيق المساواة بين الجنسين وتمكين كل النساء والفتيات والقضاء على العنف بجميع اشكاله والممارسات السلبية كزواج الأطفال وإتاحة مبدأ تكافؤ الفرص في القيادة على جميع مستويات صنع القرار.

و – التشجيع على إقامة مجتمعات مسالمة لا يهمش فيها أحد.

ويمكن رصد التقدم المحرز من خلال المؤشرات التالية:

1 – معدل الانتحار (لكل 100.000من السكان) موزعين ذكور واناث.

2– الشعور بالرفاه والامان لدى الافراد (بالنسبة المئوية للمجيبين بنعم) موزعين ذكور واناث.

3 – السجناء (لكل 100.000من السكان)

وعبر رصد التقدم في هذه المؤشرات يمكن وضع سياسات تحد بدرجة كبيرة من جميع اشكال العنف وتعزيز سيادة القانون وضمان تكافؤ الفرص للجميع للوصول الى العدالة الاجتماعية.

تعقيباً تتشمل القضايا المرتبطة بالمؤشرات الاجتماعية للتنمية المستدامة في ست قضايا هي الفقر والجوع والصحة والتعليم والمساواة بين الجنسين وإقامة مجتمعات آمنة تعكس بشكل واضح أهمية البعد الاجتماعي للتنمية المستدامة ، وتأتي أهمية هذه المؤشرات في انه عن طريقها يمكن رصد وتقييم مدى التقدم المحرز أو التراجع في مجالات تحقيق التنمية المستدامة بصورة فعلية في كل بعد من ابعادها ، ومن خلال سرد هذه المؤشرات نلاحظ انها تهتم بالإنسان الذي يعتبر محور عملية التنمية في جميع مراحله العمرية ، وإزالة كل ما من شأنه ان يعيقه على ان يحي حياة كريمة ابتدأ من الانتقال به من حالة الجوع والفقر الى اعداده معرفيا وصحيا وبشكل لائق يتناسب مع قدراته وامكانياته ، الى جانب ان هذه المؤشرات تحمل في طياتها مبدأ أساسي للتنمية المستدامة وهو العدالة الاجتماعية والتي تعني الانصاف والشمولية في توزيع الموارد والفرص المتاحة واتخاذ القرارات وصولا الى تحقيق مستوى الرفاهية الاجتماعية .

فالتنمية المستدامة عملية اجتماعية تشارك فيها كل الفئات والطبقات والمؤسسات الامر الذي يجعل الافراد يلتزمون بأهداف التنمية وتحمل اعبائها وبدل التضحيات من اجلها طالما تحققت العدالة الاجتماعية وبالتالي يصبح الانسان هو الأساس في تحقيق هذه التنمية.

ويمكن تلخيص اهم القضايا التي يهتم بها البعد الاجتماعي في الآتي:

1 – القضاء على الفقر والجوع.

2 – تكافؤ الفرص في الحصول على تعليم جيد على جميع المستويات ويشمل جميع الفئات.

3– الحصول على الرعاية الصحية المناسبة بما يكفل السلامة البدنية والعقلية وتحقيق الامن الغذائي.

4 – اتاحة الفرصة امام جميع النساء والفتيات للتمتع بالمساواة وإزالة كل العوائق القانونية والاجتماعية التي تحول دون تمكينهن.

5 – العمل إرساء دعائم مجتمع آمن أكثر سلاما واحتضانا للجميع وفي ظل العدالة الاجتماعية.

ومن هذا المنطلق يمكننا ان نستخلص أهمية دور البعد الاجتماعي في تحقيق اهداف التنمية المستدامة من خلال أهمية القضايا التي يهتم بها والتي في مجملها قضايا إنسانية يجب مراعاتها لإحداث تنمية مستدامة ولتفادي القصور والعقبات التي واجهت خطط التنمية السابقة التي اهتمت بالبعد الاقتصادي فقط كمعيار للتقدم وما نتج على هذا التوجه من ازدياد لعدد الفقراء واتساع الفجوة بين الطبقات المكونة للمجتمع ، حيث يركز هذا البعد على هذه القضايا الاجتماعية المتعلقة بحياة الانسان وإظهار جوانبها ورصد مؤشراتها وتعميق النظرة الى أهمية معالجتها والى ضرورة اجراء تغيرات جوهرية في المجتمع لكي تقوم التنمية على قاعدة صلبة تضمن استدامتها.

نتائج الدراسة

1 – تأتي أهمية البعد الاجتماعي في تحقيق اهداف التنمية المستدامة من خلال أهمية القضايا التي يدرسها.

2 – البعد الاجتماعي للتنمية المستدامة هو نتاج تغير مسار التفكير لسد الفجوات والاختلالات التي صاحبت نتائج خطط التنمية في السابق.

3 – يؤكد البعد الاجتماعي للتنمية المستدامة ان الانسان جوهر التنمية وهدفها الأساسي وليس اداة من ادواته فقط.

4 – ان التنمية المستدامة بالمفهوم الاجتماعي تعتبر مشروع تحرر انساني من القهر والفقر والاستغلال وتقييد الحريات.

5 – التنمية المستدامة ببعدها الاجتماعي هي عملية مجتمعية تساهم فيها كل الفئات والقطاعات والجماعات.

6 – ان مشاركة الافراد في صنع القرارات المتعلقة بالتخطيط وتنفيذها من اهم عوامل تحقيق جهود التنمية المستدامة.

7 – كلما تحققت العدالة الاجتماعية التي تنادي بها التنمية المستدامة كلما ساهم افراد المجتمع قي تحقيق أهداف التنمية وتحمل اعبائها وبدل التضحيات من اجلها.

8 – ان وجود افراد اصحاء ومتحصلين على مستوى تعليمي مناسب وفي إطار العدالة الاجتماعية من شأنه ان يضمن وجود افراد يحرصون على حماية البيئة واستغلالها الاستغلال العقلاني الذي يأخذ في الاعتبار حق الأجيال القادمة في موارد هذه البيئة والمساهمة بشكل فعال في احداث نمو اقتصادي وهذا ما يفسر ترابط ابعاد

التنمية المستدامة (البعد الاجتماعي، البعد البيئي، البعد الاقتصادي).

9 – ان التركيز على أهمية دور المرأة في حصولها على تعليم ورعاية صحية وفرص عمل تتناسب مع قدراتها يمكنها من ابراز دورها المهم ابتدأ من تقديم الرعاية المناسبة لأطفالها الى المساهمة بشكل أكثر فاعلية في النهوض بالمجتمع.

10 – ان التفكير المعمق في احداث تنمية مستدامة تطلب صياغة مؤشرات جديدة متكاملة ومترابطة الغرض منها الإحاطة بجميع ابعاد التنمية.

11 – للمؤشرات الاجتماعية أهمية كبيرة في دعم خطط التنمية المستدامة وعن طريقها يمكن رصد التقدم المحرز لأهداف التنمية المستدامة في بعدها الاجتماعي.

التوصيات:

1 – تشجيع ودعم البحوث والدراسات في مجالات التنمية المستدامة.

2 – تنوير الرأي العام عبر وسائل الاعلام المختلفة بماهية التنمية المستدامة وأهدافها والجهود الوطنية اللازمة لتحقيقها.

3 – عقد ملتقيات وندوات تضم كل شرائح المجتمع بما في ذلك المرأة وذوي الاحتياجات الخاصة وحثهم بأهمية مساهمتهم في تحقيق اهداف التنمية المستدامة.

4 – التأكيد على ادراج غايات ومؤشرات اهداف التنمية المستدامة ضمن الخطط الوطنية بالمؤسسات الحكومية والأهلية.

5 – دعم الوزارات والمؤسسات والهيئات بشكل يجعلها قادرة على معالجة القضايا التي من شأنها ان تعيق مسار التنمية المستدامة.

6 – اشراك القطاع الخاص ومؤسسات المجتمع المدني في برامج التنمية المستدامة.

7 – التأكيد على أهمية توفير المعلومات والبيانات الصحيحة المتعلقة بأهداف التنمية المستدامة وسهولة تداولها لما لها من أهمية في رصد المؤشرات وتتبعها.

8 – تمت الإشارة في هذا البحث الى تبني الهيئة الوطنية للتعليم التقني والفني الاخذ بمخرجات مشروع منظومة معلومات الإدارة التعليمية من مؤشرات تتعلق بتحقيق الهدف الرابع من اهداف التنمية المستدامة وهو التعليم وبالتحديد في التعليم التقني والفني، حيث يوصي الباحث بضرورة تشجيع هذا المشروع من الجهات ذات العلاقة، وعلى البحاث دراسة نتائج هذا المشروع وتحليل مؤشراته للاستعانة بها في اعداد دراسات في قطاعات أخرى.

قائمة المراجع

1 – اجبارة مراد، راتول محمد، الامن الغذائي في الوطن العربي إنجازات وتحديات، اكاديمية الدراسات الاجتماعية والإنسانية، الجزائر

2 – باتر محمد وردم، العالم ليس للبيع، مخاطر العولمة على التنمية المستدامة، الدرار الاهلية للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، ط ،1، 2003

3 – برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، ادلة التنمية البشرية ومؤشراتها، التحديث الاحصائي ،2018

4 – تقرير اللجنة العالمية للبيئة والتنمية، 1989

5 – تقرير التنمية البشرية للعام 2003، اهداف التنمية للألفية: تعاهد بين الأمم لأنهاء الفاقة البشرية

6 – حبيب الود، حنان بلاهده، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، الجزائر، العدد السابع، 2014

7 – خالد مصطفى قاسم، إدارة البيئة والتنمية المستدامة في ظل العولمة المعاصرة، القاهرة، 2010، الدار الجامعية.

8 – عبد العزيز الغامدي، تنمية الموارد البشرية ومتطلبات التنمية المستدامة للأمن العربي، الملتقى العربي الثالث للتربية والتعليم، بيروت، لبنان، 2006

9 – عثمان محمد غنيم، ماجدة ابوزنط، التنمية المستدامة فلسفتها وأساليب تخطيطها وأدوات قياسها، دار صفاء، عمان الأردن، 2006.

10– ماجدة أبو زنط ، عثمان غنيم، التنمية المستديمة، دراسة نظرية في المفهوم والمحتوى، مجلة دراسات العلوم الإدارية، عمان الأردن، المجلد، 12، العدد، 1، 2006،

11 – ماجدة ابوزنط ، عثمان غنيم ، التنمية المستدامة من منطور الثقافة العربية الإسلامية ، مجلة دراسات العلوم الإدارية ، مجلة علمية محكمة تصدر عن الجامعة الأردنية ، عمان ، المجلد 36، العدد ، 1 ،2009 .

12– محمد عبد المطلب البكاء، الديمقراطية وحقوق الانسان، الديمقراطية ودورها في تحقيق التنمية المستدامة، التنمية البشرية انموذجا، مجلة الباحث الإعلامي

13 – مدحت محمد القريشي، التنمية الاقتصادية (نظريات وسياسات موضوعية)، عمان، دار وائل للنشر والتوزيع، ط 1، 2007.

14 – محمد عبد البديع، اقتصاد حماية البيئة، مصر المعاصرة، (الجمعية المصرية للاقتصاد السياسي والاحصاء والتشريع، القاهرة) العددان، 419، 420، يناير 1990.

15 – مقابلة مع فريق العمل المكلف بتنفيذ المشروع، بمقر إدارة المعاهد الفنية المتوسطة، سبتمبر، 2019.

16 – نصر الدين لبال، دور الحوكمة المحلية في إرساء المدن المستدامة، كلية الحقوق والعلوم السياسية، جامعة قاصدي، الجزائر،2012،

17 – نوزاد عبد الرحمن الهيتي، التنمية المستدامة في المنطقة العربية، الحالة الراهنة والتحديات المستقبلية، مجلة الشؤون العربية، العدد 125، دولة الكويت ،2016.

شارل فيرو وكتابة الحوليات الليبية مصدراً من مصادر تاريخ ليبيا

أ. عبد الحميد محمد احميد كلية التربية جامعة الزيتونة

مقدمة

مصادر تاريخ ليبيا الحديث كثيرة ومتعددة

أولاً/ الوثائق .

وهي موزعة في الداخل والخارج على عدد من الأرشيف وبلغات متعددة ويمكن أن نذكر منها في الداخل .

- دار المحفوظات طرابلس : وكانت تضم كماً هائلاً من الوثائق التي تخص تاريخ ليبيا بمختلف جوانبه باللغة العربية والعثمانية وبعض اللغات الأخرى تم تصنيف وفهرست البعض منها واستفاد من محتوياتها عدد كبير من الباحثين في مختلف المجالات، ومن عديد الدول ، وقد نقلت محتوياتها إلى المركز الليبي للمحفوظات والدراسات التاريخية في الآونة الأخيرة باعتباره يمثل أرشيف الدولة .(، محمد الطاهر عربي ، وثائق السرايا الحمراء ، 1977م ، ص 30،31) .
- المركز الليبي للمحفوظات والدراسات التاريخية (مركز الجهاد سابقاً) :

الذي سعى منذ تأسيسه إلى جمع الوثائق التي تخص تاريخ ليبيا في الداخل والخارج، ونفذ عديد المشاريع العلمية من أجل ذلك، وتضم شعبة الوثاق والمخطوطات عشرات الآلف من الوثائق بمختلف اللغات وسعى المركز إلى تصنيف محتوياته من الوثائق ونشرها إضافة إلى نشره لتلك الوثائق وبمختلف اللغات (العثمانية ، الإيطالية ، الفرنسية ، الألمانية ، الأمريكية) (حبيب اوداعه الحسناوي ، أشرف على كتاب تذكاري ، 2003 م ، ص 145 ، 148) .

- المكتبة المركزية بجامعة بنغازي : وقد سعت المكتبة منذ تأسيسها إلى جمع كل ما يخص ليبيا وتاريخها وإنشاء قسم خاص بليبيا بها، وقامت الجامعة بجهد مشكور فيما يخص جمع التراث والوثائق والمخطوطات من الزوايا والكتاتيب والجهات العامة والخاصة .

كما تتوفر أعداد من الوثائق لدى الأشخاص والعائلات والمؤسسات العامة ، وكذلك الزوايا والكتاتيب .

ثانياً / وثائق في دور المحفوظات والأرشيف الخارجية العربية والأجنبية :

ويأتي في مقدمتها الأرشيف العثماني(ريتشارد تولي ، عشرة سنوات في بلاط طرابلس نقله إلى العربية عمر الديراوي ، ب .ت .ن) بمختلف فروعه حيث تتوفر كميات ضخمة من الوثائق باللغتين العربية والعثمانية ودور الأرشيف والمخطوطات في الدول العربية (مصر ،تونس ، سوريا ...الخ)

- الأرشيف الإيطالي
- الأرشيف الألماني
- الأرشيف الفرنسي
- الأرشيف الأمريكي

هذا وقد سعت بعض المؤسسات والأفراد في الداخل لنشر بعض ما يضمه أرشيفها من وثائق وأعدت العديد من الرسائل العلمية من خلال ما تحتويه تلك المؤسسات من وثائق في مختلف مجالات التاريخ .

ثالثاً / الكتب العربية والأجنبية المعربة وغير المعربة .

المصادر الوطنية . ويأتي في مقدمتها .

1. كتب التذكار فيمن ملك طرابلس ، وما كان لها من الأخبار لمؤلفه محمد بن خليل غلبون ، إضافة إلى لغته الأصلية ترجم الكتاب إلى العثمانية وهو يغطي فترة طويلة من تاريخ ليبيا (علي مصطفى المصراتي ، ابن غلبون مؤرخ ليبيا ، 1972 م وعلي مصطفى المصراتي مؤرخون من ليبيا .)

2. المنهل العذب في تاريخ طرابلس الغرب ، لأحمد النائب الأنصاري الجزء الأول والثاني، وكذلك كتاب نفحات العشرين والريحان فيمن كان بطرابلس من الأعيان وهو لأحمد النائب الأنصاري .

للمزيد من المعلومات عن أحمد النائب الأنصاري راجع علي مصطفى المصراتي ، مؤرخون من ليبيا .وأيضاً المؤرخ حمد النائب الأنصاري (1264-1336هـ 1848-1918 م)حياته وآثاره وعصره في الذكرة المئوية لصدور كتابه مع نهاية القرن ، أعمال ندوة علمية ،تحرير محمد مجيدر ، مركز جهاد الليبيين بالدراسات التاريخية ،2008 م

أما المصادر الأجنبية :

فهي كثيرة ومتعددة وبمختلف اللغات الإيطالية ، الإنجليزية ، الفرنسية ، الألمانية ، الروسية . وقد تُرجم البعض منها، وسنشير إلى بعضها خلال هذا العرض (مصطفى عبدالله بعيو ، المختار في مراجع تاريخ ليبيا ، ثلاثة اجزاء دار ليبيا 1976 م) .

- فرانسسكو كورو ، ليبيا أثناء العهد العثماني الثاني ، دار الفرجاني طرابلس .
- رود لوفو ميكاكي ، طرابلس الغرب تحت حكم أسرة القره مانلي ، ترجمة طه فوزي ، الجامعة العربية ، 1961 م .
- محمود ناجي ، تاريخ طرابلس الغرب ، ترجمة عبد السلام أدهم ، محمد الأسطى ، الجامعة الليبية ،1970 م .
- كولا فولا بان ، ليبيا أثناء حكم يوسف باشا القره مانلي ،ترجمة عبد القادر مصطفى المحيشي ، مراجعة صلاح الدين حسن السوري ، مركز دراسة جهاد الليبيين ضد الغزو الإيطالي ، طرابلس 1988م .
- ن .إ.بروشين ، تاريخ ليبيا في العصر الحديث منتصف القرن السادس عشر مطلع القرن العشرين ، ترجمة وتقديم عماد حاتم ، مركز جهاد الليبيين للدراسات التاريخية ، طرابلس ، 1991 م .
- فريد ريك هورنمان ، الرحلة من القاهرة إلى مرزق عاصمة فزان 1797 ، تعريب مصطفى محمد جودة مكتبة الفرجاني ، طرابلس ، 1968 م
- جيمس هاملتون ، تجوال في شمال إفريقيا ، ترجمة إبراهيم أحمد المهدوي ، منشورات جامعة قاريونس ، بنغازي ، 2008 م .

إن ما سنتناوله بالبحث والدراسة هنا هو أحد المصادر المهمة، وكما أسلفت في تاريخ ليبيا هو كتاب يحمل البيانات التالية :

CHARLES FERAUD(1829-1888) ANNALES TRIPOLITANES

وقد تُرجم الكتاب للمرة الأولى على النحو الآتي :

فيرود ، الحوليات الليبية ، ترجمة محمد عبد الكريم الوافي ، مطبعة الفرجاني ، طرابلس 1973 م ،4 مجلدات إلا أنني لم أتمكن من الإطلاع عليها

أما النسخة التي اعتمدت عليها هنا فهي على النحو التالي :

شارل فيرو ، الحوليات الليبية منذ الفتح العربي حتى الغزو الإيطالي ، نقلها عن الفرنسية وحققها بمصادرها العربية ووضع مقدمتها النقدية الدكتور محمد عبد الكريم الوافي ، المنشاة العامة للنشر والتوزيع والإعلان ، طرابلس ،1983 ، ط 2 وتقع الطبعة في 836 صفحة من الحجم المتوسط . تجليد فاخر .

المحتوى : تبدأ بصفحة الغلاف ثم

أ . صورة شارل فيرو مؤلف الحوليات .

ب. صورة قبر شارل فيرو بمقبرة بوزانصي بشمال شرق فرنسا .

ج. صورة مترجم الحوليات (د. محمد عبد الكريم الوافي) عند قبر مؤلفها شارل فيرو .

ثم مقدمة الطبعة الثانية من ص 5- 13 تأتي بعدها مقدمة الطبعة الأولى . دراسة نقدية للمؤلف وكتابه ص 15-36 وقد قُسِم الكتاب إلى 5 أجزاء وكل جزء إلى عدد من الفصول بلغ مجموعها 11 فصلاً جاءت مرتبة على النحو التالي :

- الجزء الأول بعنوان فصل منفرد : فترة الحكم العربي (642 -1510م) أي من الفتح العربي الإسلامي في سنة 642م حتى الغزو الأسباني لمدينة طرابلس 1510 م نحو 868سنة اختصرها في 26 صفحة .
- الجزء الثاني فصل منفرد الغزو الأسباني 1510-1551م ص 67-112(الغزو الأسباني للمدينة ثم تنازلهم عنها لفرسان القديس يوحنا مالطا أو فرسان مالطا .بمجيء العثمانيين 1551) نحو41 سنة وجاء في 45 صفحة .
- وخصص الجزء الثالث للحديث عن العهد العثماني الأول (1551-1711م) حوالي 160 سنة ومجموع صفحاته 227 صفحة وقسمه إلى 4 فصول .

الفصل الأول : من سنة 1551 حتى 1609 م ولخصه في 46 صفحة

الفصل الثاني : من حيث انتهى الفصل الأول حتى سنة 1672 م ومدته 63 سنة وعدد صفحاته 57 صفحة .

الفصل الثالث : بداية من سنة 1672 م إلى 1687 م نحو 15 سنة ذكرت في 65 صفحة .

أما الفصل الرابع : فتناول العهد العثماني الأول وألحقه بتابع وطائيته من سنة 1687 حتى 1711م حوالي 24 سنة لخصها في 55 صفحة .

أما الجزء الرابع : فتناول بالدراسة تاريخ الأسرة القره مانليه منذ قيامها 1711م وحتى زوال حكمها عام 1832م نحو 121 سنة سرد أحداثها في 274 ص وقسمه إلى 3 فصول .

الفصل الأول : لفترة حكم أحمد باشا القره مانلي (الأول) مؤسس الأسرة 1711-1745م مدة 34 سنة سردها في 66 صفحة .

الفصل الثاني : تابع تناول خلاله الحديث عن محمد وعلى الأول (1745 -1785 م)ومدة حكمها 40سنة سرد أحداثها في 94 صحفة

الفصل الثالث : الأسرة القره مانليه (تابع وطاءته يوسف وعلى الثاني من سنة (1795 -1832 م) أي نحو 32 سنة جاءت وقائعها في 110 صفحة .

أما الجزء الخامس والأخير : فيضم فصلين هما :

الفصل الأول : العهد العثماني الثاني (1835-1879 م) نحو 44 سنة سرد أحداثها في 106 صفحة من ص 627- 733 .

الفصل الثاني : (ملحق بقلم اوغستان برنارد العهد العثماني الثاني 1879-1912 م) استغرق 33 سنة سرد وقائعها في 14صفحة من ص .735 – 749 (شارل فيرو ، الحوليات الليبية ، منذ الفتح العربي حتى الغزو الإيطالي نقلها عن الفرنسية ، وحققها الدكتور محمد عبد الكريم الوافي ، المنشاة الشعبية للنشر والتوزيع والإعلان ، طرابلس ، ط 2 ، 1983 ، ص 821 ، 833).والملاحظ على الجزء الخامس أنه لم يدرج سنتي 1833 -1834 ضمن توزيعه ، وأن اوغستان برنارد قد أنهى العهد العثماني الثاني بتوقيع الدولة العثمانية وإيطاليا على معاهدة اوشي لوزان 18 اكتوبر 1912م باعتبارها أنهت الوجود الإداري والعسكري العثماني في ليبيا ومنحت البلاد استقلالاً ذاتيًا(لمزيد من المعلومات عن معاهدة اوشي لوزان وأثرها على حركة الجهاد راجع : محمد عبد الكريم الوافي ، الطريق إلى لوزان ، الخفايا الدبلوماسية والعسكرية للغزو الإيطالي في ليبيا ،دار الفرجاني ، طرابلس1977 م الوثائق العثمانية ، ترجمة محمد الأسطى ، إعداد: حليفة محمد الدوبي ، مركز جهاد الليبيين للدراسات التاريخية ، طرابلس)

أعقب ذلك أربع قوائم بأسماء :

1. باشوات طرابلس وداياتها من سنة(1551 -1711 م) ص 751-753 واشتملت على 41 شخصية .
2. حكام الأسرة القره مانليه من سنة (1711-1835 م) ص753 وتولى خلالها 6 شخصيات .
3. الحكام الأتراك في طرابلس خلال العهد العثماني الثاني من سنة (1835-1912)ص753 ، 754 وذكر فيها 28 شخصية .قناصل فرنسا في طرابلس من سنة (1630-1919 م) ص 755 -756 وضمنها 53 شخصية وهنا نلاحظ أنه اختار الفترة الزمنية للحوليات كما أشار (...حتى الغزو الإيطالي) إلى سنة 1919 م ثم ثبت بالمصادر والمراجع التي اعتمد عليها المحقق (د. الوافي) إضافة إلى مصادر المؤلف (شارل فيرو) ومراجع الناشر الفرنسي (اغستان برنارد) في لغتها الأصلية وقد بلغ عددها 169 مصدراً ومرجعاً جاءت موزعة على (ص757-774) باللغة العربية 53 - باللغة التركية (العثمانية) 1- باللغة الفرنسية 81 – باللغة الإيطالية 18 – باللغة الألمانية 8 – باللغة الإنجليزية 7 – باللغة الهولندية 1 – وقد رتب جداول المصادر والمراجع ترتيبًا أبجديًا آخذًا في الاعتبار الاسم الأخير للمؤلف .
4. واختتم الحوليات الليبية بفهرس للأعلام والأماكن شغل الصفحات من 775حتى 822 (شارل فيرو ، المصدر نفسه ، ص751 -822) والكتاب من أهم المصادر الأجنبية التي تناولت تاريخ ليبيا (ولاية طرابلس)، وقد صدرت الطبعة الأولى له عام 1927م عن أحد المطابع الفرنسية في تونس ، وقبل البحث في الكتاب نطرح السؤال التالي .

من هو شارل فيرو صاحب اليوميات؟ وماهي أسباب تحريره لليوميات ؟

هو لوران شارل فيرو ، ولد بمدينة نيس جنوبي فرنسا في 5 فبراير 1829م في أسرة معروفة تولى بعض أفرادها مناصب مرموقة ، وفي عام 1845م قدم فيرو وهو في السادسة عشر من عمره إلى الجزائر وتم تعيينه في عاصمتها كموظف صغير في البلدية بنظارة الداخلية ، ثم لم يلبث أن ضُم إلى هيئة المترجمين العسكريين في عام 1850م حيث صار المترجم الرئيس لديوان الشرطة في مدينة الجزائر ، وبعد أربعة أعوام ألحق بخاصة الجنرال (ماكماهون) الحاكم العسكري لقضاء قسنطينة حينذاك وظل في وظيفته تلك حتى عام 1872م ، ثم عُين مترجماً رسمياً للحكومة الفرنسية في الجزائر لشدة اتقانه اللغة العربية ، وتم تعيينه قنصلاً لفرنسا بطرابلس في 5نوفمبر 1878م خلفاً للقنصل ديلابورث (راجع شارل فيرو ، الحوليات ، ص 756) الذي تقرر نقله إلى بيروت ، بعدها رُقي فيرو إلى درجة قنصل عام . consul general ابتداء من عام 1881م واستمر في منصبه حتى ديسمبر 1884م حيث نقل إلى مدينة طنجة بالمغرب الأقصى بدرجة وزير مفوض وظل ممثلاً لفرنسا هناك لمدة أربعة أعوام إلى أن توفي في طنجة نفسها في 19/ من ديسمبر 1888م .

امتاز فيرو بثقافته الواسعة فكان عالماً دؤوب على البحث والمطالعة ونشر عددًا من البحوث عن مدينة قسنطينة وآثارها في مجلة (الأركيولوجية) التي كانت تصدر في نفس المدينة .

أما أشهر دراساته التاريخية عن الجزائر فلعله ذلك الكتاب الذي خصصه لدراسة عشر من المدن الجزائرية ، كما أفرد كتاباً خاصاً تناول فيه عدداً من شخصيات الاستشراق والمترجمين الفرنسيين الذين سبقوه على ميدان دراسة الوطن العربي ، وقد كان فيرو يتقن اللغة العربية والعثمانية والبربرية إضافة إلى لغته الأصلية .

لقد كان فيرو شغوفًا مهتماً بالتاريخ الليبي وأن اهتماماته تلك كانت من الأهمية بمكان بالنسبة له إلى درجة أنه ما وجد نفسه بطرابلس حتى شرع في البحث عن كتاب التذكار لابن غلبون وألح في البحث عنه حتى حصل عليه من ورثته ، والأدهى من ذلك أنه قام بترجمته قبل مضي ثلاثة أشهر على إقامته في طرابلس ولم يجد صعوبة في ذلك؛ لأنه كان يتقن العربية إتقانًا تاماً إلا أن الذي يندهش له المرء هو شدة صبره ومثابرته وقدرته على العكوف على ترجمة المخطوط بكل ما احتواه من معلومات وتفاصيل في مدة وجيزة .

لقد شرع شارل فيرو في كتابة الحوليات 1883 م أي بعد خمس سنوات كاملة من وصوله لطرابلس ، كما أننا لا نعلم متى فرغ من كتابتها على وجه التحديد ، وإن كان هذا سابقًا بطبيعة الحال على عام 1888 م لكن مخطوطته هذه لم تر النور وتجد طريقها إلى المطابع الفرنسية إلا بعد مرور أربعين عاماً على كتابتها ، حيث ظلت مركونة في زوايا النسيان أمداً طويلًا، فمسؤوليات صاحبها ومشاغله الرسمية واليومية حالت دون أن تمكنه من نشرها خلال حياته .

نُقلت أسرة فيرو بعد وفاته ويومياته ضمن بقايا مخلفاته الشخصية إلى فرنسا وانتهى بها المطاف إلى أحد مدن شمال شرق فرنسا ، وعندما اندلعت الحرب العالمية الأولي استولى الألمان على المخطوطة عند احتلالهم لتلك المدينة ، ولكن بعد عقد الهدنة بين البلدين على أثر هزيمة ألمانيا نهائياً ، أُعيدت المخطوطة (الحوليات) إلى ورثة مؤلفها بناءً على طلب المارشال الفرنسي (فرديناند فوش) قائد القوات المتحالفة التي هزمت ألمانيا عام 1918م .

ثم فطن ابن شارل فيرو لأهمية تلك اليوميات الفريدة في قيمتها التاريخية ، فسلمها إلى أحد أساتذة جغرافية إفريقيا بكلية آداب جامعة السوربون آنذاك وهو الأستاذ اوغستان برنارد المعروف بكثرة مؤلفاته عن بلدان المغرب العربي، وكانت تلك النسخة مكتوبة بخط المؤلف نفسه ومعها صورة خطية أخرى طبق الأصل كُتبت بخط ناسخة فرنسية ، فقام الأستاذ اوغستان برنارد بالاطلاع على النسختين ونشر النص الكامل للحوليات في عام 1927م بعد أن قام بوضع مقدمة لها (شارل فيرو ، المصدر نفسه ، ص ،735 ، 749 .)

كما ختم الحوليات بملحق لخص خلاله الأحداث التي اعقبت عام 1879م ، التي توقف عندها شارل فيرو في سرد تاريخ ليبيا، وشملت الخاتمة أحداث سنة (1879-1912)33 سنة من فرض الحماية الفرنسية على تونس ومحاولات الإصلاح العثمانية وثورة 1908م ، وتولى جماعة الاتحاد والترقي السلطة في الدولة العثمانية ، وتجارة القوافل عبر الصحراء .

كما تطرق إلى الشيخ سليمان الباروني نائب طرابلس بمجلس المبعوثان العثماني ، والسياسة التي انتهجتها الدولة العثمانية في المناطق الصحراوية في إفريقيا ومشاكلها مع فرنسا ، والبعثات الاستكشافية الإيطالية في ليبيا وتحدث عن محاولة الحركة الصهيونية الاستيطان في الجزء الشرقي من ليبيا، ووضع الأطماع الاستعمارية الإيطالية وختم اوغستان برنارد ملحقه بوصف موجز للغزو العسكري الإيطالي لليبيا في أكتوبر 1911 م ، وتوقيع الدولة العثمانية لاتفاقية أوشي لوزان 18/ اكتوبر 1912 م وانسحابها من ليبيا (المصدر نفسه ، ص ، 735، 749) لقد واجهت الناشر الفرنسي صعوبات أساسية نجمت عن إغفال فيرو لذكر المصادر التي استقى منها معلوماته .فكان من عادته عدم ذكر مصادره إلا نادرًا ، وهو حتى وإن فعل فإنه يقتصر على الإشارة إليها باقتضاب في سياق نصه دون أن يذكر لنا

ما إذا كان اطلع عليها مباشرة، ومع ذلك فإن بعض تلميحات المؤلف إلى مصادره ومراجعه قد مكنت الناشر والمحقق الفرنسي من الاستدلال على معظم المراجع الإفرنجية والعثمانية ، وبعض مصادره العربية ، والواقع أنه كان من السهل نسبياً على اوغستان برنادر أن يكشف عن مصادر فيرو الفرنسية وهو الأستاذ المتخصص مثله (المصدر نفسه ، ص، 20) أما بالنسبة للمصادر العربية التي اعتمد عليها شارل فيرو اعتماداً أساسياً فقد أمكن للناشر الفرنسي اوغستان أن يستدل على بعضها ككتاب ((التذكار لابن غلبون)) لأن المؤلف أشار إليه صراحة ، ورحلة العياشي (ماء الموائد) ورحلة التيجاني (تقييد الرحلة) وتاريخ ابن خلدون ورحلة أبي العباسي بن ناصر ، وحولية الشيخ أبوراس الخاصة بتاريخ جربة (المصدر نفسه ، ص ، 21) وغيرها ، ولا شك أن أهم مصدرين عربيين اعتمد عليهما مؤلف الحوليات (شارل فيرو) هما من المصادر الليبية الخالصة، فأول هذين المصدرين هو كتاب أبي عبدالله محمد بن خليل بن غلبون الطرابلسي المسمي (التذكار فيمن ملك طرابلس ، ومن كان بها من الاخبار).

ولمزيد من المعلومات حول هذه الموضوعات راجع عبد الرحمن تشايجي ، المسألة التونسية والسياسة العثمانية 1881-1913 م ، نقله عن الفرنسية وعلق عليه عبد الجليل التميمي ، دار الكتب الشرقية ، 1973 ،وعبد الرحمن تشايجي ، الصراع التركي الفرنسي في الصحراء الكبري ، ترجمه على اعزازي ، مراجعة محمد الأسطى مركز دراسة جهاد الليبيين ضد الغزو الايطالي ، طرابلس 1982 .لمزيد من المعلومات عن ابن غلبون حياته وكتابه التذكار راجع على مصطفى المصراتي ، ابن غلبون مؤرخ ليبيا ، دار مكتبة الفرجاني طرابلس ، 1972 م وعلى حسين النمر ، ابن غلبون وكتابه التذكار ، دراسة مقارنه في تاريخ ليبيا الحديث ، مركز جهاد الليبيين للدراسات التاريخية ، طرابلس 2008 م ، جمعه محمد الزريفي ، المركز الوطني للمحفوظات والدراسات التاريخية ، طرابلس 2010 م

. أما المصدر الثاني الذي اعتمد عليه فيرو أساساً بالنسبة ككل العهود التاريخية التي عرض لها منذ الفتح العربي حتى عام 1879 م حيث توقف في سردة التاريخي .

فإنه كتاب أحمد بك النائب الأنصاري المسمى (المنهل العذب في تاريخ طرابلس الغرب) ورغم أن المنهل قد صدرت طبعته الأولى في الآستانة عام 1899 م ، بينما توفي المؤرخ الفرنسي شارل فيرو في طنجة عام 1888م أي قبل صدور كتاب المنهل بأحد عشر عاماً . فلعل فيرو اطلع على مسودة المنهل أثناء إقامته في طرابلس كقنصل لبلاده فيها ، أو ربما النائب اطلع فيرو على مسودة (المهل العذب) نظرًا للعلاقة التي كانت تربط بينهما وشارل فيرو لم يعتمد على المصادر الليبية فقط بل وعلى غيرها من المصادر العربية التي أشرنا إلى بعضها سابقاً ، لأن إتقانه للعبة العربية وإقامته الطويلة في ليبيا ومعاصرته لجانب من الأحداث والوقائع التي سردها من تاريخ البلاد في القرن التاسع عشر .

اعتمد أيضًا على المصادر الأجنبية التي تعرضت لتاريخ هذه البلاد نذكر منها . كتاب مارمول إفريقيا ومخطوطة الجراح الفرنسي جيرارد ، مذكرات بنيس ذي لاكروا الابن ، مذكرات الفارس دارفيو ومخطوطة الطبيب الأسير LEMEDE CINESCAVE وغيرها وأيضًا اعتمد على وثائق الأرشيف الرسمية والمرسلات القنصلية وخاصة الفرنسية التي كانت تحت تصرفه (شارل فيرو ، المصدر السابق ، ص 72 ، 75 ،257، 272 ، 195 ، محمد الطاهر عربي ، المرجع السابق ص 41 ،47) ففيها موازنة ومقارنة منهجية وتكامل من الروايات والمصادر العربية والعثمانية والغربية (فرنسية ، هولندية ، إنجليزية، ألمانية ، إيطالية) والحوليات تسرد تاريخ ليبيا سنة بسنة وأحيانًا شهر بشهر – وهذا ما جعل صاحبها يطلق عليها تسمية الحوليات منذ فتح عمر بن العاص لطرابلس قبيل منتصف القرن السابع عشر حتى بداية القرن العشرين باستثناء فترة الحكم العربي التي اختصرها فيرو في فصل واحد وضم 36 صفحة بعكس اتوري روسي الذي جاء بعده وكتب ليبيا منذ الفتح العربي حتى 1911 م وخصص نحو 127 صفحة للحديث عن فترة الحكم العربي (اتوري روسي ، ليبيا منذ الفتح العربي حتى سنة 1911 م، تعريب خليفة محمد التليسي ، 1973 م ، ص27-126)

وشارل فيرو لم يراع تفصيل أحداث تلك الفترة بما فيه الكفاية وربما يعود ذلك لقلة مصادره عنها نسبياً ، ولكننا نجده يمدنا في الأجزاء والفصول الأخرى بالعديد من التفاصيل المهمة ، بل وغير المعروفة لنا أحياناً ، فهو يميط اللثام عن كثير من جوانب تاريخ ليبيا السياسي والدبلوماسي لفترة الحكم العثماني وبفضل انتمائه للسلك القناصلي الأجنبي الذي عمل في ليبيا واحتكاكه بأحداثها عن كتب واطلاعه على وثائق المخطوطات الأجنبية الخاصة بها بنفسه فإننا نقف منه على خبايا وأسرار ومؤامرات القناصل وتدخلهم في شؤون الحياة السياسية لليبيا طيلة فترة الحكم العثماني ، كما أنه برر لنا علاقة فرنسا مع دايات طرابلس وولاتها (توليلي عشرة سنوات في بلاط طرابلس تعريبي الديراوي واتوري روسي المصدر السابق ص 337، 338، 339) وبعد التعريف بصاحب الحوليات (شارل فيرو) وناشرها اوغستان برنارد أرى ضرورة التعريف بالمترجم والمحقق الذي كان لجهده دور كبير في إخراج النسخة المعربة والمحققة بصورتها الحالية .(خليفة محمد سالم الأحول ، بحوث ومقالات في مصادر تاريخ ليبيا الحديث ، مركز جهاد الليبيين للدراسات التاريخية ، طرابلس ، 2007 ، ص 21 -40)

المترجم والمحقق :

هو محمد عبد الكريم عبد الرحمن الوافي ، ولد بالمرج عام 1936 م، درس المرحلة الابتدائية هناك على يد أساتذة ليبيين ومصريين ، وبعد حصوله على الشهادة الابتدائية عام 1952م ، انتقل إلى بنغازي للدراسة هناك نظام خمس سنوات .

كان من بين الطلبة العشر الأوائل على مستوى البلاد حينذاك الذين نالوا الشهادة الثانوية عام 1957م..، والتحق في العام الجامعي 1957. 1958م للدراسة بكلية الآداب والتربية ببنغازي قسم الفلسفة ، وتخرج منه بتقدير ممتاز عام 1961م، واختير معيدًا بالقسم الذي تخرج منه ، وأوفد للدراسة العليا في فرنسا بتاريخ 28/ديسمبر 1961م ، حيث درس الفلسفة لمدة خمس سنوات ، رجع بعدها إلى بلاده ، واشتغل بشركة (أسو) للبترول ، وأشرف على تحرير مجلة الحصاد الصادرة عن الشركة ، وعاد للالتحاق بالدراسة العليا مجددًا في مجال التاريخ وذلك في شهر مايو 1970م ، فحصل على درجة الدكتوراه في التاريخ من جامعة (أكسران بروفانس) عن أطروحته التي قدمها بالفرنسية سنة 1976م ، بعنوان (شارل فيرو ، سيرة قنصل فرنسي في طرابلس في القرن التاسع عشر) شغل مستشاراً ثقافياً لليبيا في فرنسا عام 1973م. 1977م ، ومندوباً مقيماً لليبيا في منظمة اليونيسكو 1977م. 1979م ، وموظفاً في أمانة التعليم ، ثم انتقل للتدريس بقسم التاريخ لكلية التربية بطرابلس ، وانتدب للعمل بمركز الجهاد ثم انتقل للتدريس بكلية الآداب ببنغازي عام 1986م ، حيث أشرف على عدد من الرسائل العلمية وتقعد عام 1998م ، توفي صباح يوم الثلاثاء 30 رمضان الموافق 30 أغسطس 2011م . له الكثير من المؤلفات في مجال التاريخ تأليفاً وترجمة وتحقيقات يذكر منها منهج البحث في التاريخ عند العرب ، وترجمة كتاب تاريخ الفلسفة المعاصرة في أوروبا تأليف يوخنيسكى ، وكتاب الإغريق في برقة الأسطورة والتاريخ ، تأليف فرانسوا شاو.

وترجمة الحوليات التونسية منذ الفتح العربي حتى احتلال فرنسا للجزائر ، تأليف الباروني الفولكي روسو ، وكتاب برقة في العصر الهلينستى من العهد الجمهوري حتى ولاية أغسطس تأليف اندرية لاروند .

أقام له مركز جهاد الليبيين للدراسات التاريخية ندوة علمية يوم الأربعاء 16 مارس 2005م (الوافي ....رحلة حياة (1936. 2011م) لكلية الآداب جامعة بنغازي ، حفل تأبين د. محمد عبد الكريم الوافي ، الثلاثاء 19. 11. 2011م).

لقد أشار الدكتور محمد الوافي إلى منهجه في مراجعة وتحقيق الحوليات الليبية (الطرابلسية) التي نقلها إلى اللغة العربية فذكر أنه وجه عنايته إلى أسماء الأعلام وتحقق منها كما أمكن وأكملها استناداً على أهم مصادر التاريخ الليبي العربية ، كما أنه أرفق التواريخ الهجرية بالنسبة لمعظم الأحداث المهمة بالتواريخ الميلادية التي اقتصر عليها المؤلف ، وقارن في كثير من الأحيان روايات شارل فيرو بروايات المؤرخين العرب والأجانب سواء وضعوا مؤلفاتهم قبل شارل فيرو أو بعده ، لما في ذلك من أهمية منهجية في تقصي الحقائق وليسهل تتبعها على جيل جديد من أجيال الباحثين في تاريخ ليبيا (شارل فيرو ، المصدر نفسه، ص33.) ونظراً لصعوبة نطق الأسماء الإفرنجية في اللغة

العربية في كثير من الأحيان ، فقد حرص المحقق على رسم تلك الأسماء بالعربية وبالحروف اللاتينية ، أي أنه كتبها بالنبط اللاتيني على الأقل في أول مرة يرد ذكرها في الكتاب ، وبعد ذلك اكتفى بذكرها بالعربية فقط ، وكان مقصده من وراء ذلك توخي معرفة القارئ لتلك الأسماء في أصلها ، وأيضًا للتقليل من الأخطاء المطبعية التي قد تنالها ، والتي لا مفر منها للأسف بالنسبة لكتاب ضخم كالحوليات (المصدر نفسه ،ص 555،493،423،360،283،282،278، 728،654،653،632،597،565،557)ضمن المترجم والمحقق (الوافي) تلك المتون والشروح التي وضعها المؤلف وأيضا التي وضعها وأضافها الناشر الفرنسي أوغستان برنارد لما فيها من فائدة اضافية للباحث المدقق ، ثم اضاف غليها الكثير من الشروح التي وضعها هو . د (الوافي) واستقاها من شتى المصادر والمراجع الموثوق بها بل أنه صحح أخطاء المؤلف سواء بالنسبة لنطق بعض أسماء الأعلام أو بالنسبة لعدم توفيقه في إسناد نصوص عربية معينة إلى أصحابها الأصليين (المصدر نفسه ، هامش ص654،519،502،499،360،359،331،329،313،284،281،33

،672،673.وذكر أن الدكتور الوافي عرف بكثير من الشخصيات الليبية من زعماء ووزراء وفقهاء ومرابطين وأدباء ، وأماكن وقبائل ومعاني بعض المصطلحات العثمانية ، وأضاف إلى عمله ملخصات موجزة عن كتابات الرحالة الأوربيين الذين زاروا ليبيا في القرون الماضية وفي القرن التاسع عشر ، وعرض لهم المؤلف (شارل فيرو) أو ناشر كتابه الفرنسي (أوغستان برنارد) ، وعرف بأسماء كتبهم بالعربية أو في لغتها الأصلية وأوضح تواريخ وأماكن نشرها (المصدر نفسه ،ص 34،والهامش ص672، 70،62، 123، 167، 298، 329، 337، 357، 361، 370، 405، 446، 453،480 ، 496، 521، 554، 555، 557، 574، 578 ، 599، 679.) وتحقيق الحوليات اضطر دكتور الوافي إلى الرجوع إلى ارشيفات ومحفوظات وزارة الخارجية الفرنسية في باريس وأرشيفات المحفوظات الوظيفية الفرنسية ، وكان قصده من وراء ذلك التحقق من نصوص مراسلات الدايات والولاة الذين توالوا على حكم البلاد وأورد المؤلف (فيرو) نصوص بعض رسائلهم ، وهي كلها باللغة العثمانية محررة بحروف عربية اختلطت كلماتها العثمانية ببعض التعابير العربية مما أفاده في ترجمة تلك الرسائل على نحو أقرب ما يكون إلى نصها الأصلي (المصدر نفسه هامش ص ، 300،294،278،269،262، 315، 320، 398، 419)كما أنه حرص على ألا يتصرف ولو في سطر واحد من أسطر الكتاب والتزم بنصه حتى بالنسبة لتلك التفسيرات الخاطئة أو ذلك التحامل الذي لمسه لدى المؤلف (فيرو) ضد بعض الشخصيات التاريخية في بعض الأحيان بل أنه (المحقق) جارى المؤلف في لهجته وفي تعابيره لتكون ترجمته صورة طبق الأصل للحوليات ، وقام بتنبيه القارئ العربي منذ أول المقدمة ، إلى خطه الفكري وعقليته الخاصة حتى يأخذ الكثير مما يذهب إليه بمنتهى الحذر ، إذا لم يكن هناك ما يدعمه من القرائن التاريخية المؤكدة ، خصوصاً عندما ينطلق من وثائق فرنسية صرفة أو يطلق العنان لمشاعره وميوله ، ولإعطاء مثلاً على التزام المحقق بتعابيره ومصطلحاته يشير إلى أن شارل فيرو مثله مثل كثير من المؤرخين الغربيين يطلق لفظه او مصطلح (القرصنة) على عمليات استيلاء البحرية الطرابلسية (الليبية)على سفن النصارى أوقات الحروب (أتوري روسي ، المصدر السابق ، ص،328،305،284،252،246،199،191،وكوستانزيوبرينيا ، طرابلس من 1510إلى 1850، تعريب : خليفة محمد التليسي ، الناشر الفرجاني ، طرابلس 1969، ص، 9، 12 ،137،221، 148)لقد التزم المحقق بهذا المصطلح رغم أنه يستهجنه وكان بإمكانه استبداله بالمصطلحات التي درج على استعمالها المؤرخون العرب ، حيث نجد أن محمد بن خليل غلبون لا يقول (سفن القرصنة) إنما أساطيل الغزو، وأن أحمد النائب الأنصاري يطلق عليها تسمية (أسافين الجهادية) ويقول الدكتور الوافي : (هب أنني فعلت) ، أفلا تبدو مثل هذه المصطلحات غريبة ونشره في سياق كتاب وضعه مؤلف لا ينظر إلى تلك السفن على أنها سفن جهادية على أنها سفن قرصنة بطبيعة الحال ، إذ إن كلينا ينظر إلى الأمور ويقيمها من وجهة نظره ، ويعتقد أن نفس هذه الصعوبة سيواجهها حتماً أي مترجم فرنسي نفترض أنه نقل كتاب (التذكار) أو كتاب (المنهل العذب) إلى لغته ، فلو أنه رغب في استعمال كلمة (قرصنة) بدل كلمة جهادية في سياق أحداث تاريخية يرويها ابن غلبون أو أحمد النائب ، لما استقام أسلوبه بل ظهر متناقضًا .

وعلى أية حال فالعبرة ليست في التوقف عند البحث عن حلول لأمثال هذه الصعوبات الاصطلاحية ، وإنما في نقل ما كتبه الأجانب عنا بموضوعية وأمانة ، ثم نقده وتمحصه واتخذ موقفا منه ، أو من تم الاستفادة بمحتواه المنصف وإسقاط كل ما عداه وعندئذ فقد لا يكون المرء أمعة لفكر الآخرين أو ببغاء يردد ما يقولونه لعجزه (شارل فيرو المصدر نفسه ، ص، 35)

ومما تجدر الاشارة إليه أن الأستاذ عبد اللطيف الشويرف أثناء تقديمه لترجمة كتاب طرابلس من 1510إلى 1850، لكستانزيو برنيا قد ذكر "أن القرصنة في تلك الفترة لم تكن أعمال نهب وسطو. كما يصورها البعض ولم تكن وسيلة من وسائل اللصوصية والمغامرة وإنما كانت نوعًا من الجهاد وحددته طبيعة المرحلة ، وأسلوب في الصدام حتمه تطور الوسائل في ذلك الوقت ، وميدانًا للصراع بين الخصمين المتقابلين ، إن كلا الطرفين كان يزاول القرصنة ، لأنها كانت ضرورية للحماية وبسط النفوذ والحفاظ على الهيبة ..... ولو لم يتمرس المسلمون بالبحرية وفنونها ولم يصعدوا نشاطهم في قرصنة البحر الأبيض ، لضاعوا لقمة صائغة في أفواه المغامرين الأوربيين وأبادتهم حملات القرصنة المسيحية . إن القرصنة الإسلامية كانت جهادًا في سبيل الله، ويحكي الكتاب أن مراكب طرابلس كانت تلتقي في عرض البحر مع مراكب تونس والجزائر ، فتتبادل التحية والمجاملات معها ولا تمسها بسوء ، ولو كانت القرصنة نهبًا وسلباً لما كانت تميز بين المسلم وغير المسلم ولا كان همها الغنيمة أينما كان مصدرها .

وكانت شؤون القرصنة تنظم باتفاقيات دولية ، بل أنها كانت الموضوع الرئيس للاتفاقيات في ذلك الوقت ، وهذا يضفي عليها صبغة من الشرعية المتعارف عليها ، ويعطيها معني الحالة الحربية التي تنظمها نوعية العلاقة بين الدولة والأخرى (كوستانزيو برنيا ، المصدر السابق ، ص 12، 13) إن عنوان لكتاب ANNALES TRLPOITAINES هو الوحيد الذي تصرف فيه المحقق (د.الوافي) بعض التصرف لسبب وجيه حسب قوله لن يخفي عن فهم القارئ .

فشارل فيرو أطلق عليه (الحوليات الطرابلسية) في حين اختار له المحقق تسمية (الحوليات الليبية) والذي حمله على ذلك ما يلي :

إن الغربيين وحتى الأتراك العثمانيين كانوا حتى مطلع القرن العشرين يجعلون تسمية (طرابلس الغرب) مرادفه وبديلة لتسمية ليبيا بمفهومها الحديث ، وحيث إن الكتاب يعرض لتاريخ ليبيا بكاملها ، ولا يقتصر على جزء منها بعينه ، فقد رأى المحقق استبدال تسمية ضيقة بتسمية أرحب واضح ، توحي للوهله الأولى لمضمون الكتاب ثم أضاف إليها تكملة شارحه هي (منذ االفتح العربي حتى الغزو الإيطالي) لكي يقتنص القارئ منذ قراءة العنوان حدود البعد الزماني الذي يؤرخ له المؤلف (شارل فيرو ، المصدر السابق ص 35) ويشير الدكتور الوافي في ختام دراسته النقدية للمؤلف (فيرو) وكتابة الحوليات إلى أن جهود الباحثين والمؤرخين الليبيين قد تضافرت خلال العشرين سنة الأخيرة على جمع شتات تاريخ ليبيا ، وإبراز أحداثه في مختلف العصور ، واهتمت دور النشر بإنتاجهم وبثه ، وأنه كان لكل منهم منهجه الخاص وجهده المشكور فمنهم من ألف ومنهم من حقق المخطوطات التاريخية المجهولة التي كانت مقبورة ومبعثرة في المكتبات العامة والخاصة فنشرها وكشف عناها ومنهم من ترجم عن اللغات الإيطالية أو العثمانية أو الإنجليزية فأجاد الترجمة وفي مقابل ذلك ظل ما كتبه المؤرخون الفرنسيون عن ليبيا مجهولاً لنا ، اللهم إلاّ نخبه محدودة مكنتهم الظروف من قراءة ذلك في الفرنسية مباشرة (شارل فيرو ، المصدر نفسه ، ص ،36)

ولا يفوتني هنا ذكر بعض تلك الجهود التي أشار اليها الدكتور الوافي على سبيل المثال فقط

- الطاهر أحمد الزاوي ، ولاية طرابلس ، من بداية الفتح العربي إلى نهاية العهد التركي ، دار الفتح ، بيروت 1970م .
- عمر على بن إسماعيل ، انهيار حكم الأسرة القره مانلية ، مكتبة الفرجاني ، 1966 م .
- أحمد مختار عمر ، النشاط الثقافي في ليبيا من الفتح الإسلامي حتى بداية العصر التركي ،منشورات الجامعة الليبية ، 1971 م .

- أبوعبدالله محمد بن خليل غلبون ، التذكار فيمن ملك طرابلس وما كان بها من الأخبار ، تحقيق الطاهر الزاوي ، مكتبة النور ، طرابلس ، ط 2 ، 1967 م .
- أحمد بك النائب الأنصاري ، المنهل العذب في تاريخ طرابلس ، الجزء الثاني ، تحقيق الطاهر الزاوي ، مكتبة الفرجاني ، طرابلس ، 1961 م .
- محمد بن عثمان الحشائشي ، جلاء الكرب عن طرابلس الغرب ، تحقيق على مصطفى المصراتي ، نشر دار لبنان ،1965 م .
- اتوري روسي ، طرابلس تحت حكم الاسبان وفرسان مالطا ، ترجمة خليفة التليسي ، نشر مؤسسة الثقافة الليبية ، 1969 م .
- محمود ناجي ، تاريخ طرابلس الغرب ، ترجمة عبد السلام أدهم ومحمد الأسطى ، منشورات الجامعة الليبية 1970 م.
- ايفانز براتشارد ، سنوسيوا برقة ، تعريب عمر الديرواي أبوحجلة ، مكتبة الفرجاني ، طرابلس ، 1970 م .
- رودلفو ميكاكي ، طرابلس الغرب تحت حكم الأسرة القره مانلية ، ترجمة طه فوزي منشورات الجامعة العربي 1961 م .

وإعجاب الدكتور محمد الوافي الخاص بجهود المؤرخين والباحثين الليبيين هو الذي دفعه من حيث لا يدري إلى محاولة الاقتداء بهم وإضافة لبنة جديدة إلى لبناتهم حيث رأى أن مجال ترجمة المصادر التاريخية من اللغة الفرنسية الخاصة بليبيا لايزال مبكرًا فعزم على سد هذه الثغرة فكانت ثمرة جهده الأول هي كتاب (من داخل معسكرات الجهاد في ليبيا) (جورج ريمون ، من داخل معسكرات الجهاد في ليبيا ، ترجمة ، محمد عبد الكريم الوافي ، مكتبة الفرجاني ، طرابلس ، 1972 م وكان الاستقبال الطيب الذي حظي به بعد نشره مشجعاً له للاستمرار في ترجمة ونشر المصادر الفرنسية فكانت الحوليات التي بين أيدينا .

إن الحوليات تعطينا صورة طبق الأصل من وجهة النظر الفرنسية طبعًا ، عما كان يحاك في دور القنصليات المعتمدة في طرابلس خصوصًا قنصليات إنجلترا وهولندا وفرنسا وأمريكا (اتوري روسي ، ص ، 252، 155 ،333 ، 325 ، 304)

وأساليبها في استمالة الدوائر العثمانية المحلية في الولاية والوزراء وكبار الموظفين في البلاد لمصالحها بل وفرض إرادة القناصل عليها في بعض الاحيان (عمر على بن اسماعيل ، انهيار حكم الأسرة القره مانليه في ليبيا ،2012 ،ص 89-100)

كما أنها تبرز لنا علاقة ملوك فرنسا مع ولاية طرابلس ودياتها ، خصوصًا لويس الرابع عشر وتوضح لنا محاولات نابليون جعل ليبيا وحكامها جسرًا ووسيلة وهمزة وصل بين فرنسا وبينه وهو في مصر ، ويكشف لنا عن صلته ، بالقره مانلين (شارل فيرو ، المصدر السابق ، ص ،523) كما أنها تُطلعنا على الدوافع الحقيقة للرحالة الأوربيين في القرون الأخيرة وفي مطلع القرن العشرين للمجيء إلى ليبيا بحجة القيام بكشوفات علمية أو جغرافية ، حيث كان الكثيرون منهم يتسترون بستار العلم والكشف العلمي للتجسس على أحوال البلاد لأغراض استعمارية ، وأكبر دليل على ذلك البعثات الإيطالية التي قصدت البلاد تباعاً منذ الثلث الأخير من القرن التاسع عشر.

بل والأشد دهاء من ذلك من تلك البعثات البعثة اليهودية الصهيونية التي قدمت إلى ليبيا في مطلع القرن العشرين لمحاولة تنظيم هجرة يهودية استيطانية إلى برقة تحت أسماع الحكومة العثمانية وأنظارها بل وبتصريح من الوالي العثماني آنذاك (اتيلبو موري ، المصدر السابق ، ص،112 ، مصطفى عبدالله بعيو ، المشروع الصهيوني لتوطين اليهود في ليبيا ، الدار العربية للكتاب ، طرابلس .تونس 1975 م) وتؤرخ الحوليات لمراحل الانتفاضات والحركات التي اندلعت ضد تعسف وجور الولاة العثمانيين وصلتهم المحلية وإرهاقها للأهالي بالضرائب الفادحة وإجبارهم على دفعها بالقوة مما يضطرهم إلى الرد بالمثل واللجوء في بعض الأحيان إلى القنصليات الأوروبية لرد الظلم عنهم فنجد

صاحب الحوليات يقول : في شهر سبتمبر 1851 م ، اكتسح أكثر من 800 من الأهالي العرب قنصليات كل من فرنسا وإنجلترا مطالبين القصاص لهم من جور السلطات المحلية التركية (شارل فيرو، المصدر السابق ،ص، 667، وعمر على بن اسماعيل ، انهيار حكم الاسرة القره مانلية في ليبيا 1795 -1835 م ، المركز الوطني للمحفوظات التاريخية ، طرابلس 2012 م) وتروي لنا الحوليات بالتفصيل كثير حياة من الزعماء والثوار الطرابلسيين ونضالهم ضد تغلب العنصر العثماني ، على العنصر العربي وفيها على الخصوص تفاصيل وافية عن حياة وحركة غومة المحمودي (1854-1858 م) وعبد الجليل سيف النصر وأحمد المريض (لمزيد من المعلومات راجع الحوليات ، ص ، 587، 588 ، 597 ، 600 ، 647 ، 677، 683) وغيرهم مما كان لهم أدوار في الوقوف ضد تلك السلطات واستبدادها .

وكتاب الحوليات من المصادر الأساسية عن فترة حكم الأسرة القره مانلية لليبيا (1711-1835م) وذلك عندما أعلن أحمد باشا القره مانلي استقلاله بها عن الدولة العثمانية وصارت خلال تلك الفترة من أقوى دول حوض البحر الأبيض المتوسط ، فكانت ليبيا حينذاك تفرض الإتاوات وتعقد المعاهدات مع معظم الدول الأوربية ، وتتعامل معها في كثير من الأحيان معاملة الند للند ، ووصل الأمر إلى حد دخول البحرية القره مانلي في صراع مسلح مع البحرية الأمريكية الذي أسفر عن تدمير البارجة الامريكية فيلادلفيا وأسر بحارتها .

لمزيد من المعلومات راجع ، محمد امحمد الطوير ، مقاولة الشيخ غومة للحكم العثماني في ايالة طرابلس ،1835 -1858 م ، مركز دراسة جهاد الليبيين ضد الغزو الايطالي 1988 م وعلى مصطفى المصراتي ، غومة فارس الصحراء ، مكتبة الفرجاني ، طرابلس 1960م ، محمد امحمد الطوير ، ثورة عبد الجليل سيف النصر ضد الحكم العثماني في ولاية طرابلس الغرب ، منشورات فايد ، 2003 م ، عبد السلام ادهم ، وثائق ثورة غومة المحمودي ، تحقيق عبدالله على ابراهيم ، مركز جهاد الليبيين ،1983 م . الحوليات ، وللمزيد راجع رودلفو مكاكي ، طرابلس الغرب تحت حكم اسرة القره مانلي ، نقله للغة العربية طه فوزي ، راجعه حسن محمود وكمال الدين عبد العزيز الخربوطلي ، معه الدراسات العربية العالية ، القاهرة ، وثيقة رقم 8-13 ، ومنسور عمر اشتيوي وعمر على اسماعيل ، انهيار حكم الأسرة القره مانلية في ليبيا 1795-1835 م ، المركز الوطني للمحفوظات والدراسات التاريخية ، طرابلس ، 2012 م

إن أغلب الدراسات العلمية الجادة التي كتبت عن ليبيا كانت باللغات الأجنبية هي حقيقة لا مفر من الاعتراف بها وأن الذين كتبوها أجانب ، تفاوتت قدرتهم العلمية وحظوظهم من الاطلاع ،وظروفهم التي كتبوا فيها ، فهم بين رحالين دفعتهم المغامرة إلى الجري وراء المجهول ، وبين مكتشفين كانوا الطلائع الأولى للاستعمار الأوروبي وبين علماء ومتخصصين وقناصل رسميين ، شاهدوا وسمعوا واطلعوا ونقبوا ثم كتبوا رسائل ويوميات وكتب ، جمعت الكثير من الحقائق عن ليبيا ، وأماطت اللثام عن جوانب من مناحي الحياة المختلفة ، كان يسودها الغموض ، وكانت تنتظر اليد التي تلامسها وتتعرف عليها وتبرزها واضحة أمام الانظار .

إذا كانت الدوافع التي أدت إلى بعض تلك الدراسات والمجهودات دوافع استعمارية أملها الحرص على المصالح الخاصة ، واختفت وراءها نية الاستغلال والسيطرة والتوسع ، فإن ذلك لا يجردها من أهميتها ، ولا يطعن في كفاءة الذين قاموا بها

فالعين الفاحصة تستطيع أن تميز الحقيقة بنصاعتها ، وتختار من بين الركام الجواهر المقدسة ، ولا يخطئها النظر إلى نزعات التحيز والتعصب ، وملاحظة التجني والمبالغة وادراك المقاصد الخفية وراء الاسطر والكلمات .

والباحث في تاريخ ليبيا لا يستطيع بأي حال أن يستغني عن المؤلفات الأجنبية التي كتبت عن ليبيا وأبعادها من دائرة اهتمامه (كوستانيزو برنيا ، طرابلس ، من 1915 -1850 م ، تعريف خليفة محمد التليسي ، الناشر الفرجاني ، طرابلس ، 1969 م، ص ، 5 ، 6)

ولا جدال في أن (الحوليات الليبية) تعتبر اليوم مصدرًا من أهم وأشمل مصادر التاريخ الليبي وأن كتباً كثيرة من تلك التي تناولت تاريخ ليبيا الحديث قد اعتمدت عليها واعتبرتها من المصادر الأولية وهي حقيقة يكفي الباحث للتأكد منها أن ينظر في فهارس مصادر ومراجع تلك الكتب أو تصفح قوائم مصادر ومراجع رسائل الماجستير أو الدكتوراه التي تناولت أي فترة من فترات التاريخ الليبي منذ الفتح العربي حتى نهاية العهد العثماني ليدرك أهمية الكتاب الذي عرضنا له وهذه أمثلة على ذلك .

- محمد عبد الكريم الوافي يوسف باشا القره مانلي والحملة الفرنسية على مصر ، المنشاة العاملة للنشر والتوزيع والإعلان ، طرابلس ، 1984 م .
- آمال محمد المحجوب ، الأوبئة والمجاعات في ولاية طرابلس الغرب 1835 م – 1911 م ، مركز جهاد الليبيين للدراسات التاريخية ، طرابلس ، 2006 م .
- نوري عمر اشتيوي ، التجارة البحرية في ولاية طرابلس الغرب في العهد العثماني الثاني ، 1835م- 1911 ، مركز جهاد الليبيين للدراسات التاريخية ، طرابلس ،2005 م .
- أحمد صدقي الدجاني ، ليبيا قبيل الاحتلال الإيطالي (طرابلس أواخر العهد العثماني الثاني 1888 – 1911 م ، المطبعة الفنية) ، القاهرة ، 1971 م .
- خليفة إبراهيم ضوء أحمد ، تجارة الرقيق في ولاية طرابلس خلال القرن التاسع عشر ، المركز الليبي للمحفوظات والدراسات التاريخية ، طرابلس ، 2014 م .
- كامل على مسعود الويبة ، الادارة العثمانية في طرابلس الغرب ، 1842 -1911 م ، مراجعة طاهر خلف البكاء ، مركز جهاد الليبيين للدراسات التاريخية ، 2005 م .
- خليفة محمد سالم الأحول ، بحوث و مقالات في مصادر تاريخ ليبيا الحديث ، مركز جهاد الليبيين للدراسات التاريخية ، طرابلس ،2007 م .

ومن خلال مطالعتي للحوليات أدركت أن صاحبها إضافة إلى ما ذكر سابقاً قد اهتم

1. بالأحداث .السياسية (التاريخ السياسي) فقد سجل الأحداث الحربية وذكر الولاة وأعمالهم وعلاقاتهم الداخلية والخارجية حيث كان يفصل تارة ويوجز ويختصر أخرى وكان عدد القوات التركية في ليبيا 1575 رجلاً فأضيف إليها في سنة 1851م حوالي ألف جندي تركي ، كما وصلت من الآستانة بطاريات مدفعية جديدة وصناديق ذخيرة (شارل فيرو ، المصدر السابق ، ص 661)
2. الجوانب الاقتصادية (التاريخ الاقتصادي) وسجل خلاله الأسعار، والعملات ، والسلع ، وفرض الضرائب وجباية الأموال وتجارة القوافل وحركة الميناء
3. الجوانب الاجتماعية (التاريخ الاجتماعي) .

وسجل خلالها الحياة اليومية وشؤون الناس من عادات وتقاليد ومواسم وأعياد وأوبئة ومجاعات وكوارث وظواهر طبيعية خسوف وكسوف ، وفيضانات ، وجفاف ، (في شهر سبتمبر 1850م) اكتسح وباء الكلوليرا طرابلس وفتك بالناس فتكاً شديداً طيلة ثلاثة أشهر وقد ذهب بأرواح ثمانمائة شخص في مدينة طرابلس وحدها (شارل فيرو ، المصدر نفسه ، ص 660)

وختاماً فإن :

الحوليات تجمع بين طياتها سرداً مفصلاً ودقيقاً للأحداث التي توالت على ليبيا خلال ثلاثة عشر قرناً من الزمان ، وذلك بما تعرضه من صفحات الماضي المشرقة والقاتمة ، وما سجله صاحبها من حسنات جديرة بأن تُقرأ وتدرس وتحتل مكاناً لائقاً في المكتبات الليبية .

وصاحب الحوليات باعتباره متخصص وسبق له دراسة الأوضاع في الجزائر وكتب عنها ، وبصفته قنصل رسمي لدولته فقد اطلع على وثائق رسمية ونقب وشاهد وسمع وشارك في صناعة بعض الأحداث التي عاشها في ليبيا، وكان على اتصال بجهات رسمية فهو شاهد عيان في بعض المواقف فسطر ذلك في يومياته .

والمتفحص يسجل بعض المبالغات والاندفاعات العاطفية والتعصب على صاحب اليوميات وانحيازه لبني جلدته من النصارى ، في المقابل ينبغي ألاّ نتجنى عليه ولا نبخسه حقه من التقدير للمجهود في تحرير حولياته ، فالحق أنه أنصف المسلمين في كثير من المواقف ، ونطق بالحقائق التي نشرها بكل أمانة ، وأدان بعض الإساءات التي ارتكبها قومه ، وأشاد بمواقف الرجولة والبطولة الإنسانية التي تجلت في تصرفات بعض المسلمين وسلوكهم ولم يتردد بالإشادة بالنوايا الحسنة التي تصاحب بعض الأعمال أو المواقف التي تستحق التقدير والإكبار .

وشارل فيرو شأنه شأن كثير من المؤرخين الغربيين وكما سبق أن أسلفنا قد أطلق تسمية (القراصنة) على عمليات استلاء البحرية الطرابلسية على سفن النصارى أوقات الحرب (الجهاد البحري) .

وأن ما قام به الدكتور محمد عبد الكريم الوافي من جهد لتعريب الحوليات وإخراجها بهذا الشكل يعد جهداً ستذكره له الأجيال القادمة ووضع مقدمة نقديه للحوليات، وصحح أخطاء المؤلف بالنسبة لنطق بعض أسماء الأعلام ، أو بالنسبة لعدم توفيقه في إسناد نصوص عربية معينة إلى أصحابها الأصليين ، كما أنه ضمن الحوليات المتون والشروح التي وضعها المؤلف وأضافها الناشر الفرنسي أوغستان برنارد وأضاف إليها الكثير من الحواشي والشروح استمدها من شتى المصادر والمراجع الموثوق بها .

إن صدور الحوليات في طبعتها الثانية بهذا الشكل والمحتوى يعتبر إضافة للمكتبة الليبية وأنها خطوة موفقة ومساهمة جادة تمثل إضافة ممتازة لرصيدها الثقافي .

قائمة المصادر والمراجع :

1. 25 عاماً من العمل المتواصل كتاب تذكاري بمناسبة العيد الفضي لمركز جهاد الليبيين للدراسات التاريخية (1978 – 2003) إشراف حبيب وادعه الحسناوي ، مركز جهاد الليبيين للدراسات التاريخية ، طرابلس ،2003 م .
2. الأبيض رجب ..... ، مدينة مرزق وتجارة القوافل الصحراوية خلال القرن التاسع عشر ....، مركز جهاد الليبيين للدراسات التاريخية ، طرابلس ، 1998 م .
3. الأحوال ،خليفة محمد سالم ، بحوث ومقالات في مصادر تاريخ ليبيا الحديث ، مركز جهاد الليبيين للدراسات التاريخية ، طرابلس ،2007م
4. برينا كوستانزيو ، طرابلس من 1510- 1850 م ، تعريب خليفة محمد التليسي ، الناشر الفرجاني ، طرابلس ، 1969 م .
5. بعيو مصطفى عبدالله ، المختار في مراجع تاريخ ليبيا ، دار ليبيا ، 1976م .
6. بعيو مصطفى عبدالله ، المشروع الصهيوني لتوطين اليهود في ليبيا ، الدار العربية للكتاب ، طرابلس ، تونس ، 1975 م .
7. بن اسماعيل عمر علي ، انهيار حكم الأسرة القرضابية في ليبيا 1795-1835 ، المركز الوطني للمحفوظات والدراسات التاريخية ، طرابلس ، 2012م .
8. تشابجي عبد الرحمن ، الصراع التركي الفرنسي في الصحراء الكبرى ، ترجمة على اعزازي ، مراجعة محمد الأسطى ، مركز دراسات جهاد الليبيين ضد الغزو الايطالي ، طرابلس ، 1982م .
9. تشابجي عبد الرحمن ، المسالة التونسية والسياسية العثمانية 1881-1913، نقله عن الفرنسية وعلق عليه عبد الجليل التميمي ، دار الكتب الشرقية ، تونس ،1973م .
10. توللي ريتشارد ، عشر سنوات في بلاط طرابلس وصف ..... نقله إلى العربية ، عمر الديراوي ، ابوحجة ، مكتبة الفرجاني ، طرابلس
11. روسي اتوري ، ليبيا منذ الفتح العربي حتى سنة 1911م ، تعريب وتقديم خليفة محمد التليسي ، دار الثقافة ، بيروت .

12. الزاوي ، الطاهر أحمد ، جهاد الابطال في طرابلس الغرب ، دارف المحدودة ، لندن ، 1984 م
13. الطوير ، محمد امحمد ، مقاومة الشيخ غومة للحكم العثماني في ايالة طرابلس 1835 – 1858م ، مركز دراسة جهاد الليبيين ضد الغزو الايطالي ، طرابلس 1988م .
14. الطوير محمد امحمد ، ثورة عبد الجليل سيف النصر ضد الحكم العثماني في ولاية طرابلس الغرب ، منشورات فايد ، 2003 م .
15. عريبي ، محمد الطاهر ، وثائق السراي الحمراء بمدينة طرابلس ، مصلحة الاثار ، امانة التعليم ، طرابلس 1977 م .
16. فيرو ، شارل ، الحوليات الليبية منذ الفتح العربي حتى الغزو الايطالي ، نقلها عن الفرنسية وحققها بمصادرها العربية ووضع مقدمتها النقدية ، الدكتور محمد عبد الكريم الوافي ، المنشاة العامة للنشر والتوزيع والاعلان ، طرابلس ، 1983 م .
17. كلية الآداب ، جامعة بنغازي ، حفل تابين د. محمد عبد الكريم ،2011/11/19م بنغازي .
18. المصراتي ، على مصطفى ، غومة فارس الصحراء ، مكتبة الفرجاني ، 1960م .
19. المصراتي ، على مصطفى ، مؤرخون من ليبيا .....،
20. موري اتيلبو ، الرحالة والكشف الجغرافي في ليبيا .....، مكتبة الفرجاني ، طرابلس
21. ميكاكي ، رودلفو ، طرابلس الغرب تحت حكم الأسرة القره مانلي ، نقله للغة العربية ، طه فوزى ، معهد الدراسات العربية العالية ، القاهرة ، 1961 م .
22. الوافي / محمد عبد الكريم ، يوسف باشا القره مانلي والحملة الفرنسية على مصر ، المنشاة العامة للنشر والتوزيع والاعلان ، طرابلس ، 1984م .
23. الوافي ، محمد عبد الكريم ،الطريق إلى لوزان الخفايا الدبلوماسية والعسكرية للغزو الايطالي لليبيا دار الفرجاني ، طرابلس ، 1997 م .
24. الوثائق العثمانية ، ترجمة محمد الأسطى ، اعداد ، خليفة محمد الدويبي ، مركز جهاد الليبيين للدراسات التاريخية ، طرابلس .

الحياة الفكرية والروحية في المجتمع الطرابلسي منذ فجر التاريخ حتى دخول المسيحية

د. موسى امعمر زايد كلية التربية/جامعة الزيتونة

المقدمة

تميزت منطقة المدن الطرابلســـية بموقعها الجغرافي المهم، الذي كان له الأثر الكبير في اتصـــالها بصـــلات وثيقة مع غيرها من الحضارات منذ القدم، وجعل هذا الموقع من المنطقة محطة آمنة للعديد من الجماعات البشرية التي تبحث عن الاستقرار، وجسر للعبور من اجل اتمام عمليات التبادل التجاري ، منذ نهاية الألف الثانية قبل الميلاد، حيث بدأت السفن الفينيقية تتجه نحو سواحلها، وذلك لأهمية هذه السواحل اقتصاديا وسياسياً، ودورها المهم في عملية الاتصال التجاري مع أواسط إفريقيا، كما حاول الاغريق الاستقرار في المنطقة وبناء مستوطنة لهم بالقرب من مدينة لبدة الكبرى في حوالي 517ق.م ، إلا ان تلك المحاولة لم يكتب لها النجاح.

وقبل قدوم الفينيقيين الى منطقة المغرب القديم كان المجتمع الطرابلســـي كغيره من الاقاليم المغربية القديمة يتكون من عدة قبائل، ومجموعات ســكانية تنحدر أصــولها من العناصــر المحلية الذين اطلق عليهم الكتاب القدامى اســم اللوبيين، وهم جزء من ســكان ليبيا القديمة التي تحدث عنها المؤرخون الاغريق، حيث اعتبرها هيرودوت القارة الثالثة في العالم بعد أوروبا، واســـيا، في الخرائط الجغرافية، ويحدها من الشرق وادي النيل، ومن الغرب المحيط الاطلسي، أو ما كان يعرف قديما بأعمدة هرقل.

ويرى أغلب الباحثين أن أُصول السكان المحليين في منطقة المغرب القديم، أو ما كان يعرف باللوبيون تتكون من أجناس مختلفة، كالحاميين الذين وصلوا للمنطقة من شبه الجزيرة العربية عن طريق سيناء، أو عن طريق القرن الإفريقي، والزنوج الذين تسربوا من الجنوب، وأقوام من شعوب البحر الذين جاءوا في رحلات متفاوتة نتيجة تدافع الهجرات الهندو اروبية نحو الغرب(موسى امعمر،2014، ص16).

استقر سكان اقليم المدن الطرابلسية على شكل قبائل متفرقة في أماكن متباعدة من الإقليم، وامتهنت هذه القبائل العديد من الحرف التي سمحت بها طبيعة المنطقة ومناخها، كالصيد والرعي والزراعة والتجارة، وهذه العناصر يمكن بلورتها في العديد من القبائل، أهمها: قبيلة المكاي، النسامونيس، الجيتولي، والاوستريابي، والجرامنت، اللوتوفاجي (عبدالسلام شلوف، 1991، ص143) ، بالإضافة إلى عدد من القبائل الصغيرة الأخرى، وكانت هذه القبائل تشكل مجموعات مستقرة ، وقبائل رعوية متنقلة، ومجموعات ذات نمط معيشي مختلط، وقد استقرت هذه القبائل في السهول الساحلية ومناطق الدواخل وحول مصادر المياه في مناطق العيون الطبيعية والوديان، وفي أماكن المراعي الجيدة في الاراضي الشبه الصحراوية، كما استقرت قبيلة الجرامنت في جنوب الإقليم بمنطقة فزان، وقد انفردت هذه القبائل بلغتها وعاداتها وتقاليدها وانماط حياتها المختلفة، وكذلك نظمها السياسية واساليب الحكم فيها.

وعندما جاء المستوطنون الفينيقيون الى السواحل الليبية وقاموا بتأسيس عدد من المحطات التجارية على طول الساحل الغربي لليبيا، والتي كان من أهمها (ويات – لبدة – صبراته) التي اصبحت من اكبر وأهم المراكز المدنية على الساحل الليبي، ساهم السكان المحليين في بناء وتطور هذه المدن وتعايشوا مع الوافدين الجدد، واختلطوا معهم الى حد كبير حيث اخذوا عنهم سبل ومقومات حضارتهم الوافدة.

وقد ارتبط تاريخ اقليم المدن الطرابلسية بمدينة قرطاجة اكبر المدن الفينيقية في المغرب فترة من الزمن، وفرضت عليها حمايتها وعاشت تحت سيطرتها حتى سقوط قرطاجة عقب الحروب البونية بين قرطاجة والرومان، والتي انتهت بتدمير قرطاجة سنة 146 ق.م على يد الرومان ، وتم ضم كل الممتلكات القرطاجية الى روما، ومن ضمنها منطقة المدن الطرابلسية التي انتقلت تبعيتها بطريقة سلمية الى الدولة الرومانية الصاعدة.

وكان دخول الرومان الرسمي للمدن الطرابلسية في حوالي 106ق.م عندما طلبت مدينة لبدة من روما ارسال حامية عسكرية للقضاء على حركة تمرد حدثت داخل المدينة، وظلت المدن الثلاث تتمتع بالحكم الذاتي حتى نهاية الحرب الأهلية الرومانية بين بومبي وقيصر والتي كان لها تأثيرها على إفريقيا بصورة عامة والمدن الطرابلسية بصورة خاصة ، وخلال عهد الإمبراطور أغسطس تمتعت منطقة المدن الطرابلسية بالحرية والسلام وارتبطت مع روما بمعاهدات صداقة وتحالف.

هذا وقد زخرت منطقة المدن الطرابلسية بموروث ثقافي كبير نتيجة لاختلاط الثقافات وتوافد الجماعات البشرية المستمر عليها، فقد تأثر ساكنيها بالقادمين الجدد لغةً وثقافةً وديناً، على اعتبار انهم العنصر الارقى مدنياً وحضارياً، ونتحدث في هذا البحث عن الموروث الثقافي الليبي، وابراز مراحل ظهور و تطور اللغة والكتابة في المجتمع الطرابلسي، ومدى التأثر والتأثير باللغات الوافدة، ومساهمتها في الحياة العامة في المدن الطرابلسية، ثم نتحدث عن الفكر الديني وتطوره وأهم العقائد الدينية والمعبودات التي مارسها سكان الاقليم خلال تلك الفترة.

أولا/ اللغـــــــة والكتابة:

اللغة هي وسيلة الاتصال المباشر بين أفراد المجتمع الواحد، ووسيلة للتفاهم والتعايش مع المجتمعات المجاورة، وهي نتاج حضاري متميز وغالبا ما تؤثر وتتأثر بلغات الشعوب المجاورة لتصبح مفهومة لدى تلك المجتمعات التي على اتصال دائم بها سواء عن طريق التجارة، أو العمل الفلاحي والخدمي والحرفي، أو على نطاق الخدمة العسكرية.

وبطبيعة الحال كان منذ القدم لكل مجتمع متكون من عدة قبائل أو أحياء، يقيمون في مكان واحد ارتباط ثقافي واجتماعي وديني وكذلك لغوي، وكان الليبيون كغيرهم من الشعوب يتكلمون لغة واحدة عرفت باللغة الليبية، أو البربرية، والتي انبعثت عنها العديد من اللهجات واللكنات الامازيغية.

ونتيجة للعديد من العوامل الطبيعية كالبداوة والتنقل وعدم الاستقرار، بحثا عن حياة أفضل تماشيا مع البيئة الصحراوية والثقافة الرعوية(Chaker,S.,2005, P.13)، تأثرت اللغة الليبية وتأخرت ولم تواكب غيرها من اللغات، بحيث لم تخلف لنا صورتها الحقيقية الواضحة المعالم؛ فلم يعثر الباحثون في هذا المجال على مخلفات كتابية يمكن من خلالها الاستدلال وإيضاح مفردات هذه اللغة، وكذلك عدم تطور هذه اللغة وتجدد حروفها، واتساع مفرداتها، واقتصار وجودها في عدد بسيط من النقوش كان من بين نتائج تلك العوامل السابقة الذكر.

لذلك نجد أن هناك صعوبة كبيرة في معرفة مضمون هذه اللغة ومدى انتشارها وعدد لهجاتها وفروعها، وهل كانت هذه اللغة أصيلة شعبية من نتاج سكان المنطقة، أو كانت قد حلت عليهم بفعل الهجرات البشرية المتتالية على المنطقة، أم كانت محلية متأثرة بالشعوب الوافدة، والبلدان المجاورة، ونحن نعرف أن منطقة الشمال الإفريقي لم تدخل العصور التاريخية حتى قدوم التجار الفينيقيين في حوالي 1200 ق.م وبذلك لابد وأن أخذت اللغة الليبية الكثير من رموزها من وحي اللغة الفينيقية ومفرداتها(Mattingly,D,1995,P.384).

وعلى أية حال وبالرغم من الدراسات الكثيرة حول الموضوع إلا أن الاصول الاولى للغة الليبية لاتزال غير معروفة على وجه الدقة، واستنادا إلى العديد من النقوش التي عثر عليها في المنطقة ومن أهمها نقش دوقا Thugga بالجزائر، الذي تم اكتشفه في القرن السابع عشر، وهو نقش اهدائي لمعبد اقيم للزعيم النوميدي ماسينيسا في السنة العاشرة من حكم ابنه مسبسا، أي انه يرجع الى حوالي سنة 139ق.م، حيث كتب هذا النقش باللغتين الليبية والفينيقية (اصطيفان اكصيل، 2007،ج6،ص86) ، والقي الضوء على بعض جوانب ومفردات هذه اللغة، واستنادا إلى هذا النقش ونقوش أخرى تمكن بعض الباحثين من التعرف على الأبجدية الليبية وفك رموزها، وحصرت حروفها إلى ثلاثين حرفا وتقرأ بداية من العمود الأيمن ومن أسفل إلى أعلى.

كما عثر على عدد من النقوش ثنائية اللغة في مدينة قسنطينة، باللغة الليبية واللغة البونية، وكذلك بالبونية الجديدة، ويرجع تاريخ هذه النقوش الى زمن السيطرة الرومانية اصطيفان اكصيل، 2007، ص86).

ومن نتائج الدراسات اللغوية المتخصصة يرجح الباحثون إسناد اللغة الليبية إلى حظيرة اللغات الحامية السامية، أو الحميرية القديمة بصورة أدق(عبدالله العروي،1996. ص44)،كما تشير بعض هذه الدراسات على وجود تشابه كبير بين اللغة الليبية واللغة الأكادية من حيث عدم وجود معظم الحروف الحلقية في كلا اللغتين، وكذلك عدم التمييز بين المعرفة والنكرة(عبد الحفيظ الميار،2001، ص61).

نقش ثنائي اللغة (بونيقي– ليبي) موقع دقة (تونس) يوكيديا

وهناك العديد من الدراسات المقارنة حول هذا الموضوع، فقد أجري بعض المؤرخين مقارنة بين اللغة الليبية القديمة واللغة المصرية أكدت على وجود تقارب كبير في العديد من القواعد اللغوية والمفردات(Bates.O,1914. p.74)، وفي مقارنة أخرى أجراها احد الباحثين باللغة الفينيقية، أظهرت أن التأثير الفينيقي في اللغة الليبية كان واضحا وجليا، بحيث استعمل الليبيون مجموعة من الأحرف الفينيقية، وعددها ستة حروف بالإضافة إلى العديد من الرموز والمفردات ، وقد عثر على العديد من النقوش كتبت بهذه اللغة في مناطق الدواخل، وعلى بعض الأضرحة الجنائزية، وبعض المنشآت المعمارية الأخرى، إلا أنها بالغة الصعوبة من حيث معانيها وكيفية ترجمتها(عبداللطيف البرغوثي، 1971، ص144).

أي أنه يمكننا القول بان اللغة الليبية القديمة كانت مستعملة منذ فجر التاريخ وقد تأثرت بالعديد من لغات الشعوب المجاورة وأخذت عنها العديد من الحروف والمفردات والرموز، ولكنها كانت لغة مستقلة بذاتها، على غرار استقلال متكلميها وتاريخهم الحضاري، على الرغم من قلة الموروث الثقافي لها، والذي يبدو أن حياة البداوة والترحال كانت السبب الرئيسي وراء ضآلة الإنتاج اللغوي لها، ومن الاسباب الرئيسة التي كانت وراء عدم تطور وانتشار اللغة الليبية المحلية هو توافد الهجرات الاستعمارية للمنطقة بحيث لم تُعطى هذه

اللغة الفرصة المناسبة والمناخ الملائم لتطورها؛ فاستعمل السكان المحليين اللغة البونية فور وصول المستوطنين الفينيقيين، واصبحت لغة الدولة الرسمية.

وكان انتشار اللغة والثقافة البونية واسعا تعدى مناطق الدواخل ووصل الى منطقة ما دون الصحراء ومناطق الحدود الرومانية، وقد استمرت اللغة البونية في التعامل الرسمي ولغة العامة حتى حوالي القرن الخامس الميلادي.

وفي العصر الروماني اصبحت اللغة اللاتينية هي لغة الدولة والتخاطب الرسمي، وكان لزاما على سكان المدن الليبية والتجار والجنود تعلم هذه اللغة على حساب اللغات السابقة، وعلى الرغم من ذلك فقد استمر التعامل باللغة البونية فترة طويلة من الزمن.

استمر استعمال اللغة الليبية في المناطق الجنوبية حيث تنتشر القبائل الليبية ، خاصة تلك التي تقطن المنطقة التي تقع خارج خط الحدود الرومانية، وهي لازالت في شكل لهجات كما هي في لغة الليبيين القاطنين في منطقة الجبل وزوارة في إقليم طرابلس(عبدالحفيظ المبار ، 2001، صـــ 411) والجدير بالذكر ان معظم النقوش الليبية القديمة قد عثر عليها في منطقة نوميديا، أي في الشمال الشرقي للجزائر، وفي مناطق الحدود التونسية مع الجزائر. (اصطيفان اكصيل،2007،ج6،ص85) وقد علل بعض الباحثين كثرة النقوش الليبية التي عثر عليها غرب طرابلس أي في كل من الجزائر وتونس إلى رقي وتحضر سكان هذه المناطق من الليبيين، وانهم قد عاشوا في مناطق الاستقرار المدني ومارسوا الانشطة الداعمة للاستقرار كالتجارة والزراعة، بعكس الليبيين سكان المنطقة الممتدة شرقها وهم سكان اقليم المدن الطرابلسية الذين كان معظمهم يعيش في قبائل غلبت عليها صفة البداوة، عن الاستقرار.

كما انه ربما يرجع السبب في عدم انتشار النقوش الليبية القديمة بشكل واضح في الاقليم الى تشبع الليبيين الطرابلسيين بالحضارة واللغة البونية، التي اضحت لغة الحكم والسياسة والمبادلات التجارية، وانتشرت الثقافة البونية بشكل كبير في كامل ربوع الاقليم الطرابلسي. وهي التي ساهمت بشكل كبير في تغيير الخارطة الاقتصادية في المنطقة، حيث ارست دعائم القطاع الزراعي، وجلبت العديد من التقنيات الزراعية التي لم تكن معروفة لدى الليبيين من قبل، كما أدخلت الكثير من المزروعات والاشجار المثمرة الى الاقليم، وصحب هذه التقنيات الحضارية لغة اصحاب تلك الحضارة وثقافتهم، وهو ما أخذه السكان المحليين عنهم أيضاً.

وعلى الرغم من ان اللغة الليبية كانت في وقت ما لغة التداول الرسمية بين السكان المحليين، الا انها لم ترقى الى منزلة لغة الدولة، حيث ان المجتمعات المدنية في منطقة المدن الطرابلسية ومنطقة نوميديا، والمغرب القديم عموما بممالكها المحلية قد اتخذت من اللغة البونية لغة رسمية لها، في الوقت الذي كانت فيه اللغة الليبية في أوج قوتها وانتشارها، فقد عثر على ما يزيد على خمسمائة نقش باللغة الليبية تعود الى تلك الفترة التاريخية.

وأمام هذا الوضع اصبحت اللغة الليبية تتلاشى شيئا فشيئا، واصبح استعمالها مقتصراً على سكان الريف والمناطق القبلية في المناطق الداخلية والصحراوية، وقد حافظت مناطق الدواخل على هذه اللغة، على الرغم من وجود اللغة البونية، ثم اللغة اللاتينية، كما استمرت هذه اللغة كلغة تخاطب شفوي بين السكان المحليين في عدد من المدن الليبية، حتى بعد دخول اللغة العربية للمنطقة، وقد عمل الطوارق سكان الصحراء على المحافظة على هذه اللغة وهي ما يعرف الان بالتيفيناغ، حيث كتبت حروفها باللون على الصخور ، او على الجلود وادوات الزينة كالأساور، وكذلك سكان منطقة الجبل الغربي ومدينة زوارة، فهم لا زالوا يحتفظون بموروث لابأس به من هذه اللغة بلهجاتها المختلفة، من امازيغية، والتيفيناغ، واللهجة التباوية، وغيرها.

وبانتشار الاسلام وعموم اللغة العربية على كامل المنطقة، اصبحت اللغة العربية لغة الدين والدولة، تلاشت امامها كل اللغات السابقة، وتعلم السكان اللغة العربية على أصولها ولم يحدث ان استخدمت اللغة الليبية (التيفيناغ) أو غيرها من اللهجات الاخرى، في المحافل الرسمية أو في التعليم وطباعة الكتب أو المجلات، وحتى ما كتب باللغة الليبية كان بالحروف العربية.

الثقافة واللغة الفينيقية:

باستقرار الفينيقيين على السواحل الليبية وتأسيسهم للمدن الطرابلسية الثلاث على الشاطئ الغربي لليبيا توافد الكثير من المهاجرين الفينيقيين الذين استوطنوا هذه المدن ونقلوا معهم جميع مظاهر حياتهم الاقتصادية والسياسية والثقافية والاجتماعية والدينية.

ومن الواضح أن هذا الاستقرار لم يلاقي أي صعوبات تذكر ، فالسكان المحليين رحبوا بالقادمين الجدد وساهموا معهم مساهمة واضحة في بناء المدن الساحلية، وتأمين عمليات التبادل التجاري وفتح اسواق جديدة في عالم المتوسط، وكان لذلك الاثر الايجابي على سكان المنطقة الذين سرعان ما تشبعوا بالحضارة الفينيقية وتبنى الكثير منهم أسلوب الحياة الفينيقية وأنصهر العنصران الليبي والفينيقي ونتج عن هذا المزيج عنصر سكاني محلي عُرف بالعنصر الليبوفينيقي (محمد مصطفى فارس ، 1984 ، ص 414) .

وقد أثر هذا الاختلاط على ثقافة الليبيين وأصبح التأثير الفينيقي واضحاً على هذه المدن والمناطق الداخلية أيضاً؛ ونحن نعرف أن سكان منطقة المغرب القديم عموما لم يدخلوا العصر التاريخي إلا بعد قدوم الفينيقيين الذين عملوا على نشر اللغة والكتابة بين سكان المنطقة، لذلك كان السكان المحليين بحاجة الى تعلم لغة الوافدين الجدد لغة الحضارة والثقافة والتطور الاقتصادي، وسرعان ما انتشرت اللغة والثقافة الفينيقية بين السكان واصبحت اللغة البونية هي لغة الدولة والقانون في المنطقة، وكتبت معظم النقوش على المقابر والاضرحة والمنشآت المعمارية باللغة والحروف البونية، وهناك الكثير من الشواهد الاثرية التي تدل على ذلك (اللوحة رقم1)

اللوحة رقم1. ثابوت حجري لحفظ رماد الميت يحمل كتابات بونية- متحف بني وليد تصوير الباحث

والجدير بالذكر ان اللغة البونية هي تطور للغة الفينيقية التي جاء بها التجار الفينيقيون، غير انها تعرضت للعديد من التأثيرات المحلية المغربية، منها اللغة واللهجات الليبية القديمة واللغة اللاتينية، واصبحت بعد ذلك لغة مستقلة بذاتها، وتميزت باستمرارية كتابتها، وعدم وجود فواصل بين الكلمات، وهو ما صعب المهمة على الباحثين المتخصصين في فك رموزها وترجمة نقوشها بكل سهولة ويسر.

وازداد انتشار اللغة والثقافة الفينيقية بعد أن بسطت قرطاجة سيطرتها على الإقليم، حيث أخذ السكان الليبيين الكتابة باللغة البونية وهو ما دلت عليه النقوش الفينيقية التي عثر عليها في مدن الإقليم حديثاً .

ويبدوا أن الاختلاط والامتزاج بين العنصر الليبي والفينيقي الذي نتج عنه ظهور العنصر الليبوفينيقي أدى إلى سيادة اللغة البونية وتغلغلها داخل الإقليم خلال القرن الأول الميلادي، وهذا ما دلت عليه النقوش الثنائية اللغة (بونية / لاتينية) والتي عثر عليها في لبدة ، وهذا أيضاً ما تؤكده المخلفات الأثرية والتي من بينها المقابر ذات النمط الفينيقي في كثير من المناطق الساحلية الممتدة من اقصى الغرب الطرابلسي حتى ضواحي مصراته (عبدالحفيظ المبار،2001، ص 412)

ومن الأدلة الادبية التي تؤكد على انتشار الثقافة واللغة البونية في الإقليم ما ورد عن الكاتب والروائي أبوليوس في دفاعه عن نفسه أمام محكمة صبراته، حيث يتحدث عن ثقافة ابنه بالتبني (سكينيوس بودينس من ويات) المحدودة، ويعيره على أنه لا يفهم سوى اللغة البونية على الرغم من أنه من عائلة ثرية، ويدعوه بالتخلف مثل عمه اميليانوس الذي لا يجيد التحدث بالإغريقية أي لا يجيد سوى اللغة البونية ، وعلى الرغم من اعتقاد البعض بأن ما أورده في دفاعه كان لغرض إحداث تأثير على مستمعيه لتبرئته من التهم الموجهة إليه مستندين في ذلك على ما ذكره في دفاعه هو عبارة عن حجج واهية وليس لها دليل من الصحة، إلا أنه من المعروف أنه رجل واسع الثقافة والاطلاع على أعمال الأدباء والشعراء؛ فهو الخطيب والفيلسوف مؤلف الرواية الشهيرة (الحمار الذهبي) (احمد صفر، 1959،ص360) كما أن الامبراطور سبتيموس سويروس وعائلته كانت لغتهم الأولى هي اللغة البونية، ولم تكن عائلته تتقن اللغة اللاتينية، حيث تذكر المصادر التاريخية انه في احد المرات اصطحب معه أخته الى العاصمة روما وهناك التقى بكبار الساسة والمسئولين في القصر الامبراطوري، ونتيجة لعدم اتقانها أو معرفتها باللغة اللاتينية، سببت له ذلك احرجا وخجلاً مما اضطره الى ارسالها لمدينة لبدة .(محمد مصطفى فارس، 1984، ص416) ومن ذلك نستخلص بأن أغلبية أفراد المجتمع داخل الإقليم وبالرغم من ثراء ونفوذ البعض منهم فانهم كانوا يتحدثون باللغة البونية لغة الثقافة والمعاملات التجارية والكتابة ولغة التخاطب اليومية سواء عند الفلاحين أو العمال أو حتى الطبقة الارستقراطية واستمرت كذلك حتى القرن الخامس الميلادي (محمود حسين الأمين، 1989صـ 24) هذا وقد دلت النقوش البونية التي عثر عليها في مناطق مختلفة في الدواخل الطرابلسية مثل نقش معبد الاله أمون برأس الحداجية في منطقة (الخضراء بترهونة) والذي يرجع إلى عهد الإمبراطور تيبيروس (اللوحة رقم2)، ونقوش وادي العمود على مدى توغل الثقافة واللغة البونية في الإقليم ووصولها حتى المناطق المتاخمة للصحراء ماتينجلي،2009،ص393).

اللوحة رقم(2) نقش معبد أمون بالحداجية. عن جودشايلد، ص145

كما تشير الادلة الاثرية ان اللغة البونية اصبحت لغة التعاملات الاقتصادية، والتعاقدات العامة والخاصة؛ ففي منطقة مسلاته عثر على نقش يسجل عقد تأجير مزرعة بالمزاد العلني، حيث يذكر النقش ان مواطنا يدعى " دوناتو" قام بتأجير مزرعة من شخص يسمى "حانو بن موتنو"، ودفع ثمن الايجار وهو عبارة عن خمسة اكياس من التمر بعد توقيع عقد ضمان لهذه المزرعة (عبد الحفيظ المبار،2001، 384) .

وبالإضافة الى المدى الواسع لانتشار اللغة البونية فان الثقافة بما فيها الاسماء البونية كانت لا تقل انتشارا عن اللغة والكتابة، حيث اطلق السكان المحليين الكثير من الاسماء البونية على أولادهم ، فمثلا الاسماء التي ذكرت في المقطع السابق المتعلق بإيجار المزرعة هي اسماء بونية تكررت في العديد من المواضع في الاقليم، كما وردت العديد من الاسماء البونية في منطقة ما دون الصحراء ومنطقة الجبل، وهو ما يدل على عمق انتشار الثقافة البونية في المنطقة، على الرغم من انه لا يوجد أي دليل على استقرار فينيقي في تلك المناطق، أو حتى من العنصر الليبوفينيقي المتحضر.

أما عن استمرارية اللغة البونية كلغة رسمية في مدن الإقليم خلال العصر الروماني فتشير النقوش التي عثر عليها في مدينة لبدة الكبرى والتي كانت ثنائية اللغة (بونية – لاتينية) على استمرار اللغة البونية كلغة تعامل رسمي، فعندما دخل الرومان الى الاقليم وسيطروا على المدن الساحلية لم يحدث تغير يذكر في النظم الادارية والمالية داخل المدن، واستمرت النظم والقوانين البونية، وكذلك اللغة في التداول فترة طويلة من الزمن، وهو ما ساعد على المحافظة على استمرارية اللغة البونية بين السكان.

وعندما بدأت التغيرات الرومانية في انظمة الحكم والادارة في المدن الطرابلسية، كانت اللغة البونية من ضمن المتغيرات وحلت محلها اللغة اللاتينية، التي سرعان ما انتشرت في ربوع الاقليم، وظهرت لغة جديدة بين سكان المجتمع الطرابلسي عرفت باللغة البونية الجديدة Neo Punica حيث ظهر هذا النوع من النقوش في مدن اقليم المدن الطرابلسية فقط من منطقة المغرب القديم، ولم يعثر على اي نماذج منها في نوميديا أو موريتانيا ، وهي عبارة عن نقوش بونيه مكتوبة بحروف لاتينية.

وتمثل هذه الطفرة الامتزاج الحضاري الواسع النطاق، وعمق التطور الثقافي الذي حدث في المنطقة، وان السكان المحليين كانوا جزء من التطور الحضاري، وأخذوا كل القيم الثقافية الرومانية، وكيفوها حسب امكانياتهم وظروفهم المحلية، فليس بالأمر اليسير أن يتم استحداث لغة جديدة تجمع ما بين لغتين متباعدتين، فيتم الاستغناء عن الحروف البونية وإحلال الحروف اللاتينية بدلا منها، وهو ما يعتبر انجازاً حضارياً مميزاً من الانجازات الثقافة التي تحسب لسكان المجتمع الطرابلسي.

ظهرت اللغة البونية اللاتينية منذ القرن الثالث الميلادي بعد اختفاء ظاهرة النقوش البونية، وقد عثر على هذا النوع من النقوش في أماكن كثيرة من إقليم المدن الطرابلسية منها نقش على هيئة ختم يأخذ شكل بلاطة في حمامات هادريان بمدينة لبدة (عبدالحفيظ المبار، 2001، ص391)، وكذلك في مناطق الوديان في سوف الجين، والمردوم، وزمزم(مناطق القصور المحصنة) (اللوحة رقم3)

(3) نقش باللغة البونية الجديدة على مدخل قصر العجائز (قصر العزيز) بوادي المردوم / تصوير الباحث

– انتشار الثقافة واللغة الإغريقية في الإقليم :–

بوقوع المدن الثلاث تحت سيطرة الدولة الرومانية المتعددة القوميات أدى ذلك إلى انتشار لغات العناصر الأجنبية الوافدة التي استقرت في هذه المدن؛ فبالإضافة إلى انتشار اللغتين البونية واللاتينية بصورة واسعة داخل الإقليم ، كان هناك لغة ثالثة هي اللغة الإغريقية التي يبدوا أنها كانت مستعملة على أساس لغة محادثة في المناطق الساحلية التي كانت بمثابة مركز النشاط الاقتصادي حيث الموانئ البحرية (لبدة – أويا – صبراته) حيث استقر الكثير من المهاجرين الإغريق في هذه المدن الرئيسية للإقليم بالإضافة إلى قرب مدن الإقليم من المدن الخمس في إقليم سيرينايكا (عبدالحفيظ الميار ، 1998 ، ص 112).

ومما يؤكد انتشار اللغة والثقافة الإغريقية في الإقليم العثور على نقوش مكتوبة بثلاث لغات (بونية – لاتينية – إغريقية) متحدة كانت أو منفصلة إلى جانب استخدام بعض الحروف الإغريقية في كتابة النقوش الفينيقية اللاتينية، وعلى ما يبدوا أن استعمال الإغريقية كان مرتبطاً بممارسة العديد من الحرف المهنية كالطب، والفن، والصناعة، وغيرها من الحرف الاخرى، ففي لبدة يوجد نقش لاحد الاطباء وهو الطبيب بونكار مكراس (Boncar . Macras) الذي اتخذ لنفسه اسم كلاوديوس وكتب اسمه باللغات اللاتينية والإغريقية والفينيقية (IRT_{659}) = ($IL,VIII_{15}$) (عبدالحفيظ الميار، 2001،ص412).

انتشار الثقافة الرومانية :–

بالرغم من انتشار اللغة الفينيقية وتغلغلها داخل الإقليم والاعتراف بها رسمياً في القرن الأول الميلادي كلغة للتعامل بين سكان المناطق الداخلية إلا أن اضمحلال هذه اللغة في المدن الساحلية وانتشار النفوذ الروماني في جنوب الإقليم الناتج عن هجرة الأعداد الكبيرة من الرومان والاستيطان في هذه المدن إضافة على سياسة الرومنة التي عمل الرومان على تشجيعها بمنحها الحقوق الرومانية وخاصة لأفراد الطبقة الارستقراطية الأمر الذي نتج عنه انتشار اللغة اللاتينية على حساب اللغة الفينيقية وشاع كتابة هذه اللغة بالأحرف اللاتينية في القرنين الرابع والخامس الميلادي .

سعت السياسة الرومانية خلال هذه الفترة إلى نشر اللغة اللاتينية فجعلتها اللغة الرسمية في المحاكم والمجالس البلدية والمراسلات الإدارية، وقد أكد هذه السياسة القديس أوغسطين عندما قال " إن الدولة الرومانية التي تعرف كيف تحكم الشعوب لم تفرض على المغلوبة منها

سيطرتها السياسية فحسب بل لغتها أيضاً " فأصبح على السكان المحليين تعلم اللغة اللاتينية حتى يستطيعوا استعمالها في علاقاتهم الرسمية ويشاركوا في الحياة العامة وعلى الرغم من ذلك ظل أغلبهم يتحدثون فيما بينهم باللغة الليبية والفينيقية ، أما سكان الدواخل فقد ظلوا يجهلون اللغة اللاتينية لفترة طويلة (شارل أندريه جوليان ، 1985، صـ 248) بدأت العناصر البونية في مدينة لبدة تتأثر بالثقافة الرومانية منذ عهد أوغسطس حيث اتخذت بعض الشخصيات البونية أسماءً وألقاباً رومانية مثل رفوس وآيمبليوس (IRT.323.324) (محمد مصطفى فارس، 1984، صـ 422). وتشير نقوش في بئر دريدر إلى السياسة التي اتبعها الرومان تجاه القبائل الليبية الواقعة في المناطق الحدودية الجنوبية من الإقليم حيث اعتمدت الدولة الرومانية على مشائخ القبائل في تنفيذ سياستها ومنحتهم رتباً عسكرية عالية مثل التريبون (Tribunus) وخولتهم الإشراف على جميع شئونهم الداخلية ومنحهم الجنسية الرومانية ، الأمر الذي جعلهم يتأثرون بالثقافة الرومانية ويقلدون الرومان في استعمال الحروف اللاتينية في كتابة لغتهم الفينيقية ، كذلك نجد أن بعض الأسر الليبية أخذت تقلد الرومان في استعمال اللغة اللاتينية في كتابة النقوش على الأضرحة وجعل الأسماء الرومانية مثل أسرة فضيل Fadel ، وناصف Nasif ونازمور Nasmur ومنطقة قرزة جنوب طرابلس(عبدالحفيظ المبار ، 2001 ، ص 414) .

وبالرغم من ذلك فإن تأثير الحضارة الرومانية على سكان منطقة الحدود الجنوبية ظل ضئيلاً واقتصر على الأسر الثرية ، وهذا يدل على أن سكان الإقليم وبالرغم من تأثرهم بالحضارة الرومانية باعتبارها أصبحت جزءاً من الإمبراطورية الرومانية إلا أنها ظلت متمسكة وبشدة بثقافتها وتقاليدها المحلية ، ويرى بعض الباحثين أن سياسة الحكومة الرومانية الرامية إلى توطيد الاستقرار بالوسائل السليمة وبعيداً عن العنف وخاصة في سياستها نحو المناطق الساحلية الأمر الذي ساعد على استمرارية اللغة والثقافة الفينيقية في الإقليم طوال العصر الروماني وجعل الثقافة الرومانية تحتل المرتبة الثانية في الإقليم(موسى امعمر،2014، ص207) أما عن التعليم فكان من الطبيعي أن يقوم نوع من التعليم في الإقليم خلال العصر الروماني ، إلا أن الدولة لم تتدخل في مسألة التعليم أو إنشاء المدارس حيث كانت البلديات وكبار الأغنياء يهتمون بإعداد محلات التعليم وانتداب المعلمين ودفع رواتبهم أو أجورهم .

ومن المرجح أن يكون التعليم في هذه الفترة ساهم في نشر اللغة اللاتينية في المنطقة ، وكان التعليم الأول يقوم على الدراسة اللاتينية واليونانية وآدابها (القراءة – الكتابة – الحساب) وربما يكون هذا سبباً من أسباب معرفة بعض الناس باللغة اليونانية في تلك الفترة ، وبعد ذلك إذا رغب الطالب في مواصلة دراسته فعليه أن يتلقى الآداب عن النحوي الذي يقوم إلى جانب تدريسه بتلقينه مبادئ الموسيقى والعروض والفلسفة والرياضيات والفلك ،وعندما يبلغ الطالب الذكي أو الثري السابعة عشر من العمر يقصد أساتذة المدن الكبرى، والتي كانت مدينة أويا ولبدة الكبرى من بينها حيث كانت تستقطب العديد من طلبة إفريقيا والمدن الليبية وقد كان الطلبة بصفة عامة من الطبقة الارستقراطية (محمد مصطفى فارس،1984،ص424)

ثانياً/ الفكر الديني وتطوره في المجتمع الطرابلسي:

نتيجة للحاجة والخوف اعتقد الانسان القديم ان لكل مقومات الكون وظواهره الطبيعية أرواح خفية تحركها وتتحكم بها، ولكل ظاهرة مسبباتها التي تتلخص في غضب تلك القوى على البشر الذين تعدوا على حدودها، واساءو اليها؛ فالرياح القوية، والامطار الغزيرة والفيضانات والصواعق، ما هي إلا تحديات خفية للكائن البشري من قوى غير مرئية تتحكم في الكون وتتابع حركاته وسكناته اينما كان وحيثما وجد.

وهذا ما جعله يفكر في الابتعاد عنها تارة، خوفاً من غضبها وعقابها الذي يصل احيانا الى القتل والتدمير، وفي استرضائها والتقرب منها تارة أخرى، لطمعه في زيادة دخله، والحفاظ على اطفاله وماشيته ومزروعاته وتنميتها، ومن هنا بدأت بوادر ظهور الفكر الديني تتبلور

في أذهان عامة البشر، وأصبحت العلاقة بين الانسان وتلك الظواهر والقوى الخفية علاقة احترام تطورت الى التقديس، واقتسام الارزاق بينها وبين ذلك الانسان، الذي أصبح يقدم لها كل الغالي والنفيس لإرضائها، والابتعاد عن كل ما يغضبها.

وكان الليبيون كغيرهم من المجتمعات الانسانية قد تأثروا كثيرا بالمعتقدات الدينية المحلية التي تبلورت في ثقافتهم من خلال حياتهم اليومية وطبيعة بلادهم، فكان للظواهر الطبيعية كالشمس والقمر، وبعض الحيوانات والاشجار نصيب من المعتقدات الدينية لديهم.

ونظرا لما شهدته المنطقة من تغيرات سياسية وديموغرافية كان لها بالغ الاثر في تطور الفكر الديني المحلي وارتباطه بالعديد من العقائد الدينية الاجنبية، كالفينيقية، والرومانية، والاغريقية، والمصرية، لذلك نجد ان الليبيين قد تأثروا بهذه المعتقدات المستوردة وعبدوها جنبا إلى جنب مع ألهتهم المحلية، بل وطابقوها بها أحيانا أخرى، وكان لتلك المعتقدات والعادات المستوردة اثر بالغ في تشكيل الثقافة الدينية المحلية، وإلى جانب تلك الآلهة انتشرت بين الليبيين عبادة المظاهر الطبيعية، كالشمس والقمر، والاشجار والصخور، وعبادة الاباء والاجداد، والعديد من المعتقدات ذات الطابع المحلي، كما اعتنق البعض منهم الديانات السماوية كاليهودية والمسيحية. (محمد البشير شنيتي، 1986م، ص25) ومن خلال دراستنا لمخلفات وآثار الليبيين، نجد ان الجانب الديني طغى على أوجه حياتهم العامة؛ فنرى مثلا في أسمائهم اثر واضح لذلك الجانب حيث تسموا بأسماء اقترنت بأسماء الآلهة للتبرك بها مثل عبد ملكارت خادم ملكارت، باركه بعل (احمد صفر،1959م، ص114). وتخليدهم للصالحين من رجالهم، وعبادة السلف، والاهتمام الكبير بالمقابر وأساليب الدفن، فشيدوا عدة أنواع من طرز العمارة الدينية، كالأضرحة لوحة(4)، والمسلات لوحة(5)، وزينوها بالكثير من المنحوتات والزخارف الجميلة التي تُظهر مدى اهتمام الإنسان بهذا الجانب المهم من جوانب حياته اليومية.

هذا وقد ظلت المعتقدات الدينية في مناطق الدواخل في اقليم المدن الطرابلسية محلية تماماً حتى ظهور المسيحية، فقد حافظت على تقاليدها الدينية الليبية والفينيقية، وخاصة عبادة الاله آمون وبعض الالهة المحلية الاخرى، وحتى بعد انتشار المسيحية ظلت العديد من المعبودات الوثنية المحلية محافظة على مكانتها بين سكان الإقليم حتى الفتح الاسلامي. (Bates, o.,1914 p.188) .

(4)ضريح العمود، وادي المردوم– تصوير الباحث المردوم – موسى امعمر،2014,ص352

(5)ضريح المسلتين، وادي ايسيل المتفرع من وادي

كما كان هناك اختلافاً كبيراً بين مناطق الدواخل ومناطق اقامة القبائل المحلية، ومناطق جنوب الاقليم، بالمقارنة مع المدن الساحلية التي انتشرت فيها عبادة الالهة الرومانية، أو الفينيقية المترومنة، حيث حافظت الالهة والمقدسات القديمة على أهميتها من خلال المطابقة والتوفيق بينها وبين المعتقدات الرومانية، وأخذت بذلك اسماء ورموز مشتركة، كما بُنى لها المعابد الضخمة ونُحتت رموزها على جدران واعمدة الميادين والمباني العامة(Mattingly,D.,1995, P.167) –

معبودات المجتمع الطرابلسي:

نتيجة للتطورات السياسية التي مر بها إقليم المدن الطرابلسية والتي جلبت معها طقوس دينية ، والهة دخيلة ومعتقدات وعادات تأثر بها الليبيون وعبدوها مع ألهتهم المحلية ، وكان لتلك العادات المستوردة اثر بالغ في تشكيل الثقافة الدينية المحلية، ويمكن تقسيم الالهة التي عبدها الليبيون الى قسمين رئيسيين:

(1) / المعتقدات المحلية : عرف السكان المحليين عبادة العديد من الآلهة التي كانت عاملا مساعدا لهم في اوقات السلم والحرب، كآلهة الخصب والنماء، وألهة النصر والحظ، ومنها حماة الطرق التجارية، حيث كانوا يقدمون لها القرابين والأضاحي وقت الأزمات ووقت الحاجة إليها، ومن أهم تلك الإلهة :

1- الإله آمون:

وهو من أكثر الآلهة انتشارا وشعبية بين سكان المغرب القديم ككل، وفي ليبيا توجد الكثير من المواقع التي سميت باسم هذا الاله منها مثلاً: تل امون جنوب بنغازي، ومحطة آمون على ساحل خليج سرت، ومحطة آمون عند مذبح الاخوين فيلاني(عند القوس الرخامي)(عبد اللطيف البرغوثي،1971،ص220)، وفي إقليم المدن الطرابلسية أُقيم له الكثير من المعابد منها معبد في منطقة ابونجيم، ومعبد المحيجيبة في قرية الخضراء بترهونة، ومعبد عند مذبح الأخوين فيلاني' ومعبد سيوه، ومعبد في زاوية المحجوب بمصراته، ومعبد في اوجلة.

ويجسد هذا الاله عبادة الكباش، حيث من المعروف ان الكبش من الحيوانات التي قدسها الليبيين، وسكان المغرب القديم عامة، وذلك تماشيا مع طبيعتهم الصحراوية والرعوية؛ فالكبش في نظرهم شعاراً للقوة والخصوبة، مما جعله حيوانا جديراً بالإعجاب والتقديس. وقد عثر على الكثير من الرسوم الصخرية التي تدل على عبادة الكباش في المغرب القديم منها رسوم وهران والسوس، والتي أرجعها الباحثون إلى حوالي 7500–9600 ق.م، وهي تعاصر في ما يعرف في مصر بحضارة الفيوم(Reygasse Joleaud.L. 1950,,p.256).

وذُكر هذا الاله في العديد من النقوش الجنائزية، ويظهر هذا الإله بصورة اله له قرني كبش ويحمل فوق رأسه قرص الشمس (Camps,G., L, 1854, PP.33-39)، واستمرت عبادته طوال القرون الميلادية التي سبقت انتشار المسيحية، حيث تشير الأدلة الأثرية كالعملة والمصابيح إلى استمرار عبادة هذا الإله في منطقة إقليم المدن الطرابلسية حتى القرن السادس الميلادي. (عبد الحفيظ الميار ،2001 ، ص82)

ويعتبر الإله أمون المرشد والحارس لطرق الصحراء، وحامي المسافرين، ونظرا لتعدد ميزاته فقد جرت مطابقته بالإله الاغريقي زيوس، والاله الروماني جوبتر، حيث ظهر في العديد من النقوش تحت اسم زيوس امون، وجوبتر حمون (اودلوف ارمان، 1952م،ص390)، الذي كان حامياً للطرق الصحراوية.

2- الإله قورزيل :

وهو اله الشمس عند الليبيين، وهو ابن الإله أمون من بقرة، وكان يعبد على نطاق واسع بين القبائل الليبية، وهو من الالهة المحبوبة والمتميزة في المعبودات الليبية، فكانوا يتبركون دائما بقدرته على جلب الخير والنصر، وكان مرافقا لهم في غزواتهم وحروبهم (موسى امعمر،2014،ص214) واستمرت عبادة عذا الاله حتى وقت متأخر من الفتوحات الاسلامية ، حيث يذكر البكري بانه هناك قبائل ليبية كانت تقدم الطقوس

الدينية والصلوات إلى اله من الحجر وضع في مكان مرتفع يسمى قورزا وكان ذلك في القرن العاشر الميلادي، ومن اهم النقوس الاهدائية لهذا الاله نقش بمنطقة بونجيم، ونقش بموقع قصر دوغة شرق مدينة ترهونة يرجع تاريخه إلى نهاية القرن الأول الميلادي واوائل القرن الثاني(عبد الحفيظ المبار ، 2001 ، ص340) ، وقد انتشرت عبادة هذا الاله في المناطق الداخلية من الاقليم.

وفي منطقة بونجيم كشفت الحفريات الأثرية عن وجود معابد لآلهة أخرى وهي: جوبتر حمون، والإله كنامافار، والإله فان امون، غير أنه لا توجد لدينا تفاصيل أخرى عن ماهية هذه الالهة والطقوس الدينية التي كانت تمارس في هذه المعابد (Rebuffat,R,1973 P.102)

كما عرف الليبيون عبادة الهة النصر الاغريقية نايكي، وهي على هيئة فتاة مجنحة تحمل بيدها سعفة نخيل وفي يدها الاخرى اكليل الغار، وهي تمثل فكرة الانتصار على الموت وعلى الاعداء من البشر، وقد عثر على صور لهذه الالهة في العديد من الاماكن في منطقة قرزة، والقريات الغربية، وطويل عنتر، وغيرها (جودشايلد،1999، ص96).

ثانياً / المعتقدات الاجنبية:

(أ) الالهة الفينيقية:

من نتائج الامتزاج الحضاري الذي حدث بين الفينيقيين وسكان منطقة المغرب القديم هو انتشار اللغة والثقافة الفينيقية وكذلك المعتقدات الدينية بين السكان الذين وكما ذكرنا سابقا تشبعوا بهذه النظم الحضارية وقلدوها تقليدا مباشرا، حتى أصبحت جزءا من مقومات حضارتهم المحلية، ومن أهم الآلهة التي عرفت في إقليم المدن الثلاث وعبدت على قدم المساواة مع الالهة المحلية وهي :

1- الالهة تانيت : وهي من أعظم الآلهة انتشارا وعبادة في إقليم المدن الثلاث ويرمز لها بمثلث يمثل البدن وخط افقي ينتهي طرفاه يشكل اليدين، ودائرة تمثل الرأس(احمد صفر، 1959، ص117)، وهي إلهة الخصب والإنتاج وقد كان هناك اعتقاد سائد بأنها من الآلهة المحلية، إلا أن الاكتشافات الأثرية في مدينة صور أكدت وجود آثار عبادة لتلك الآلهة مع الإلهة عشتارت، وكذلك يرمز إليها بسيدة ترضع طفلها، ومن بين رموزها أيضا اليد المفتوحة والمرفوعة إلى أعلى والتي ترمز إلى الحماية من العين وجلب الخير، وهذه الرموز مازالت تستخدم في ليبيا حتى يومنا هذا فهي ترسم على مداخل البيوت كحماية من الحسد والعين وكذلك الهلال المقلوب، وأحيانا مقترن بقرص الشمس ومن رموزها ايضا صولجان تلتف حوله حيتان وفي أعلاه جناح ويرجع تاريخها إلى القرن 7ق.م (عبدالحفيظ المبار،2001،ص205).

2- الاله بعل حمون :

وهو من اهم الآلهة الفينيقية وكان انتشاره واسعا في مناطق إقليم المدن الطرابلسية، ومن الآلهة التي جاء بها الفينيقيين من الشرق، حيث ورد ذكره في نقوش سمأل شمال سوريا حوالي القرن التاسع ق.م، وهو اله الشمس عند الفينيقيين ويرمز له بالثور حاملا بين قرنيه قرص الشمس، وظهر بصورة رجل في مقتبل العمر وله لحية وعلى رأسه قرنان معكوفان ويرتدي ثوبا طويلا وهو جالس على كرسي واضعا كلتا يديه على نحتين بارزين لخروفين، ويسمى أيضا بعل عمون وفي فترة متأخرة جرى مطابقته بالإلهين زيوس وساتورن خلال فترة الاحتلال الروماني للمنطقة (خزعل الماجدي، 2001، ص180) ، كما تمت مطابقته بالإله أمون الليبي الذي كانت عبادته منتشرة على نطاق واسع في الإقليم (عبدالحفيظ المبار، 2001، ص 208) ، وقد عثر على أماكن لعبادة هذا الإله في مدن الساحل وخاصة في مدينة صبراته، والغيران، وفي منطقة الجبل الغربي (Rossi, M., & Garbini, G, (1976-1977), p.18) .

3- الإله ملك عشترت، والاله شادرافا: انتشرت عبادتهما في المدن الساحلية ، ويظهران في احد النقوش بانهما حارسان لمدينة لبدة عُبد هذا الاله في مدينة لبدة وضواحيها وكان ظهوره في النقوش مصاحباً للإله شادرافا، كما في معبد الإله ملك عشترت بلبدة الذي يظهران فيه بأنهما حارسين للمدينة ، ويرجع تاريخ هذا النقش إلى نهاية القرن الثاني وبداية القرن الأول ق.م(Haynes p.30) .

ومن الآلهة الفينيقية التي عبدت في إقليم المدن الطرابلسية الإلهة عشترت (*Astarte*) التي كانت تعبد مع الاله ادونيس اله الحياة النباتية والإله رشف (*Reshef*) وهو من الآلهة الفينيقية ودخل إلى مدينة ويات وعُبد فيها، وهو اله النار والصواعق، وقد جرت مطابقته بالإله ابوللون الإغريقي(Moscati, S,1968, p.137) .إلى غير ذلك من المعبودات التي جاءت وافدة مع الفينيقيين وكانت محدودة الانتشار ولم تتعدى المدن الساحلية.

(ب) المعتقدات الرومانية:

انتشرت الديانة الرومانية في الاقليم بشكل ملحوظ بين السكان المحليين كجزء من المد الحضاري الروماني في المنطقة، وعلى الرغم من ذلك نجد ان الالهة الليبية والفينيقية قد حافظت على اهميتها واصولها طيلة فترة الحكم الروماني، ولم تعبد معظم الالهة الرومانية مباشرة بل جرت مطابقتها بالآلهة المحلية وتمت عبادتها بأسماء مشتركة، مثل الاله أمون والاله بعل حمون، والاله ملك عشتارت بالإله الروماني هرقل، وغيرها وذلك من خلال التوفيق بينها وبين المعبودات الرومانية(Broquier .,1992, p.81) . ومن المعبودات الجديدة التي أضافها الرومان الى ديانتهم هي عبادة الامبراطور(*Imperial Cult*)، حيث تقام الاحتفالات الرسمية في المدن الرئيسية تكريماً لهؤلاء الاباطرة، إلا ان السكان المحليين لم يتأثروا بهذه العبادة وتمسكوا بعبادتهم القديمة، وآلهتهم التي ألفوها أصبحت بؤرة التجمع الرئيسي للاحتفالات الرسمية في المدن الرئيسية، وبالرغم من ان حكام الولايات كانوا دوما يشجعون هذه العبادة بتقديم المآدب، وإقامة الحفلات الكبيرة التى يحضرها اعداد غفيرة من المواطنين، إلا أن عامة الشعب لم يهتموا بهذه العبادة وآثروا عباداتهم القديمة، والهتهم المحلية(شارل اندريه جوليان،1985 ، ص 254).

وبالإضافة الى ذلك نجد ان هناك العديد من المعبودات المصرية التي كانت تعبد في اقليم المدن الطرابلسية، حيث توجد الكثير من الادلة التي تدل على انتشار عبادة هذه الالهة، التي ربما جاءت الى المنطقة عن طريق التجارة، أو نتيجة للاتصال الحضاري بين تلك المناطق.

ومن الالهة المصرية التي كان لها انتشار واسع في ليبيا القديمة الإلهة ايزيس، حيث عثر في مدينة قورينى على تمثال من المرمر يعود إلى عصر البطالمة يمثل هذه الالهة، وفي اقليم المدن الطرابلسية عثر في مدينة صبراته على معبد مكرس لعبادة هذه الالهة، وقد اعيد بنائه في عهد الفلافين(Benabou,1976, p.543) ، ولازالت بقاياه موجودة حتى الان، وهذا دليل على استمرار عبادة هذه الالهة حتى فترات متأخرة من العصر الروماني، وفي المنطقة الجنوبية من ليبيا عثر على رسوم صخرية لبقرة تحمل بين قرنيها قرص الشمس، وهي الكيفية ذاتها التي كانت ترسم بها ايزيس على الاثار المصرية (محمد مصطفى بازامة، 1973، ص223)، ومن الالهة المصرية التي عثر عليها في المنطقة الإله بس، عثر في الضريح البونيقي بصبراته على تمثال مكرس لهذا الاله(Di Vita, 1968, p.8.) .

كما عثر على معبد كبير للإله سيرابيس في لبدة، وفي مقبرة لبده عثر على العديد من النقوش باللغتين اللاتينية والاغريقية مكرسة للإله سيرابيس، وفي مدينة صبراته عثر على معبد مكرس لعبادة هذا الاله، كما ظهرت صورته على عملة المدينة، وهو ما يؤكد أهمية عبادة هذه الإلهة في الاقليم(عبدالحفيظ المبار،2001،ص218) .

(ج) الديانات السماوية:

إلى جانب المعبودات السابقة وخلال الفترة من القرن الأول الميلادي إلى القرن الخامس الميلادي، فقد شهدت البلاد معرفة بالديانات السماوية مثل اليهودية والمسيحية، فقد جاءت اليهودية إلى منطقة إقليم المدن الطرابلسية مع الفينيقيين في حوالي القرن الرابع ق.م(Brouquier Redde 1992, p.275) .

غير ان هذه الديانة لم تلاقي أي اهتمام من السكان المحليين الذين استمروا في عبادتهم المحلية الوثنية، كما أنه لا يوجد أي ذكر لمثل هذه الجاليات حتى في المدن الكبرى مثل ويات، ولبدة، ففي فترة الاضطرابات التي حدثت لليهود في العديد من ارجاء العالم، كثورة يهود شحات، وفلسطين، وغيرها، لم يأتي اى خبر عن الجاليات اليهودية في الإقليم، ونشاطاته (موسى اسعير،2014، ص222)

اما الديانة المسيحية فكان أمرها مختلفاً، فمن وجهة نظر السكان المحليين انها ديانة سماوية جاءت ضد ديانة الدولة الرومانية والاباطرة المؤلهين لذلك كان المعتنقين الاوائل لها من الاهالي الذين اكثر تضرراً جراء التوسع الروماني نحو المناطق الزراعية، وهم طبقة العامة (طبقة الفلاحين والعبيد) (عبد العزيز فهمي ، 1951م،ص56).

وعلى اية حال يمكننا القول بان الديانة المسيحية قد انتشرت بشكل واسع في منطقة إقليم المدن الطرابلسية، ولكنها لم تصل إلى مستوى الدين الرسمي للسكان المحليين بل حافظ سكان المناطق الداخلية على معتقداتهم الوثنية والهتهم المحلية حتى القرن العاشر تقريبا، حيث يخبرنا البكري بان احدى القبائل الليبية لها الهاً وهو عبارة عن تمثال من الحجر في منطقة مرتفعة تقام له الصلوات (Bates, O,1914, P.188)

وبالإضافة الى ما ذُكر فقد عُرِف عن الليبيين انهم كانوا يقدسون أسلافهم ويتبركون بقبورهم وينامون عليها، ويستشيرونها في معظم رحلاتهم وأعمالهم ، فكانوا يعتقدون عندما ينامون على هذه القبور أن أرواح أسلافهم توحي لهم بما يجب أن يفعلوه، وترشدهم الى الطريق الصحيح الذي عليهم أن يسلكوه لكي يتحقق لهم ما يصبون إليه.

ويذكر المؤرخ الاغريقي هيرودودت في هذا الصدد: ان الليبيين كانوا يستعينون على التنبؤ بالمستقبل بالذهاب إلى قبور أجدادهم والنوم عليها ثم يتصرفون وفقا لما يرونه من احلام(علي فهمي خشيم،2009، ص47)

كما كان الليبيون يذبحون الأضاحي والقرابين على قبور أسلافهم وآبائهم الأولين اعتقادا منهم بان تكريم الموتى واجب ديني، أو ربما لاعتقادهم بان الموتى ينعمون بحياة أخرى أفضل حالاً، وانهم على اتصال دائم بالحياة الدنيا ومعرفتهم بعلم الغيب الذي لا يعرفه الاحياء(موسى اسعير،2014،ص227).

وكانت هناك ظاهرة الحلف بالموتى وهي من أهم مميزات تكريم السلف والاهتمام بذكراهم، حيث كان الرجل عندما يعقد يمينا يضع يده على احد قبور الموتى الذين عرفوا بالعدل والصلاح ثم يقسم اليمين (عبد اللطيف محمود البرغوثي ، 1971، ص213)، ولعل الحلفان بالأولياء والانبياء والصالحين بين المسلمين عامة في ايامنا هذه، ما هو إلا تراكمات ثقافية امتدت جذورها إلى عبادة السلف والتبرك بهم، وهو ما يدعم معرفة هؤلاء القوم بفكرة وجود حياة أخرى بعد الموت.

كما مارس الليبيون السحر والتنجيم والعرافة، حيث عُرف عن سكان منطقة الشمال الافريقي بانهم مهرة في هذه العادات، فكان المنجم أو العراف يستلقي عند قبر احد اسلافه مستعينا به على كشف المستقبل، وعندما يفيق يعتبر رؤياه وحيا من سلفه (Mela, I,8)

ومن الطقوس الدينية التي كانت تمارس في اقليم المدن الطرابلسية ظاهرة تقديم الاضاحي والقرابين:

إن موضوع تقديم الأضاحي والقرابين قديم بقدم معرفة الإنسان بفكرة الدين، وتطورت هذه الفكرة مع تطور الفكر الديني لدى البشر فكان عليه بان يضحي بأغلى ما يملك تقربا وإرضاء لتلك الآلهة التي تعمل على حمايته وامنه، وعلى تحقيق كل رغباته، ومن هنا بدأت تظهر ظاهرة تقديم القرابين والأضاحي، واختلفت هذه الظاهرة بين المجتمعات كل حسب ماهية المعتقدات وشعائرها التعبدية، وبرزت من أهم مظاهرها التضحية بالمولود الاول وبالثمرة الاولى وخاصة في الاوقات الصعبة كالحروب.

وقد نمت هذه الظاهرة وتطورت بين شعوب المشرق القديم منذ عهد مبكر، واصبحت من العادات الشائعة، وخاصة أوقات الحروب والازمات، ومن المرجح ان قصة سيدنا ابراهيم عليه السلام تأتي في هذا السياق، حيث انه قد شرع في تقديم ابنه الاكبر كقربان لله عز وجل بعد ان أمره الله بذلك، ثم استبدل بكبش تطبيقا لإرادة الله سبحانه وتعالى؛ فربما كان ذلك أمراً من الله سبحانه وتعالى بأن يبتعد البشر

عن التضحية بأبنائهم، ويستبدلونها بأضاحي حيوانية، فكانت بداية لاستبدال الاضحية البشرية بالحيوانية، التي تطورت في ما بعد إلى ان اصبحت الاضحية تقدم من الخبز والمواد الغذائية الاخرى(موسى امعمر، 2014،ص225)

وكان الشعب الفينيقي من ابرز شعوب المنطقة عملا بهذا النوع من الأضاحي، فكانت تقدم الأضاحي البشرية من الأطفال بين يدي الإله بعل حمون، وسط ازاجيج من الزغاريد والطبول التي تؤجج النفس، ولا تترك لصراخ الضحية فرصة لان يسمعها احد، وكي لا يضعف قلب والدي الضحية لان البكاء في تلك اللحظة يقلل من قيمة الأُضحية، وعن طريق هؤلاء الوافدين انتشرت هذه الظاهرة في عموم المغرب القديم عبدالحفيظ المبار،2001،ص336). وبالرغم من منع الرومان لمثل هذه الظاهرة، إلا ان هناك العديد من المصادر تؤكد استمرار وجود هذه الظاهرة وانتشارها بين سكان المغرب القديم، وكذلك سكان إقليم المدن الطرابلسية، ولكنها كانت محدود الانتشار، وتمارس بسرية تامة، ربما للخوف من السلطات الرومانية التي منعت مثل هذه العادات السيئة.

هذا ويمكننا القول بأن هذه الظاهرة قد بدأت تتقلص تدريجيا منذ بداية الوجود الروماني، وتحل محلها الأضاحي الحيوانية والنباتية، حيث تشير بقايا المعابد الفينيقية في الإقليم، والتي جرت فيها عملية الدفن بعادة حرق الجثة بأنها تحتوي على الكثير من بقايا لعظام حيوانات محروقة، وهو ما يدل على استبدال الاضحية البشرية بالأضاحي الحيوانية.

كما يعرف عن سكان إقليم المدن الطرابلسية احترامهم للآلهة، وانهم كانوا يقدمون ثمرة مجهوداتهم الأولى قربانا لها، من الماشية أو المحاصيل الزراعية مثل العنب والزيت، أو الفواكه، وعادة ما يعلق غصن من الأشجار، أو أكاليل من الزهور، تبركا بهذه الآلهة وخاصة الآلهة المتعلقة بالعمليات الفلاحية(Birley, A., 1988, p.57) . هذا وقد دلت الشواهد الاثرية على تعدد القرابين والاضاحي الحيوانية والنباتية التي كان يقدمها الليبيون لألهتهم المحلية، والى ارواح اسلافهم والصالحين من رجالهم؛ ففي احد النقوش التي عثر عليها في منطقة جرزة ما يفيد بانه تمت التضحية بعدد 51ثور، وهناك لوحة أخرى منقوشة على قبر تمثل ثور جاهز للتضحية به (لوحة 6)، كما عثر في احد المباني بجرزة على مكان مخصص لتقديم الاضاحي والنذور يحتوي على 20 مذبحاً، بالإضافة الى الكثير من النقوش المكتوبة باللغة الليبية القديمة(ماتنجلي،2009، ص499).

(6)نحت على قبر بمقبرة خنافس يمثل الاضحية، متحف بني وليد، تصوير الباحث

وأخيرا يمكننا ان نستنتج ان الديانة الليبية القديمة كانت ديانة عقائدية نابعة من الاعتقاد بقوى خفية تتحكم في الكون وتسيطر عليه، وان لكل الظواهر الطبيعية أرواحاً تحركها وتتحكم فيها.

ان الديانة الليبية القديمة تتصف بالتنوع المحلي والبساطة، وتخضع لأفكار شعبية غير معقدة، ويمكن ممارستها في أي زمان ومكان، وقد جمعت هذه المعتقدات بين عبادة الالهة، وعبادة الظواهر الطبيعية، والحيوانات، والسحر واستطلاع الغيب.

كما اعتقد الليبيون بوجود حياة اخرى بعد الموت، ولكنه اعتقاد ضبابي وغير واضح المعالم. ومن خلال ما تقدم يمكننا القول ان المجتمع الطرابلسي استطاع ان يواكب قافلة الحضارة ويخرج من بوتقة العصور الحجرية بمجيئ المستوطنين الفينيقيين الذين جلبوا معهم كل مقومات الحضارة من كتابة ولغة ومعتقدات دينية، ووسائل اقتصادية حديثة لم تكن معروفة لديهم من قبل.

ودخل الليبيون هذا المعترك الحضاري واستطاعوا تطوير انفسهم وتكوين مجتمعات مستقرة وصلت الى أعلى درجات الرقي والتحضر، فعملوا بالتجارة واصبحوا وسطاء تجاريين بين الشمال والجنوب، وسيروا القوافل التجارية عبر الصحراء (احمد محمد انديشة،1993،ص159)، وعرفوا سبل الزراعة المستقرة وزرعوا الكثير من الاشجار المثمرة من اهمها الزيتون الذي اصبح فيما بعد اهم صادرات الاقليم، وعملة المبادلات التجارية، وبرعوا في زراعة الحبوب، واستصلحوا الكثير من الاراضي بفعل التقنيات الجديدة المستوردة، واهتموا بالرعي وتربية الحيوان ، حيث اصبحت المنطقة تعج باسراب الماشية كما ذكر احد المؤرخين القدامى.

ونتيجة لهذه المعطيات نجد ان المجتمع الطرابلسي قد تأثر مباشرة بالتغيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية وما صحبته من انتشار اللغات و الثقافات الوافدة، والتعاليم والمعتقدات الدينية، التي طغت على جميع نواحي الحياة العامة في المنطقة، وأصبحت جزء لا يتجزأ من مقومات الحضارة المحلية.

قائمـــة المراجع

أولا/ المراجع العربية

1. أحمد صفر ، مدينة المغرب العربي في التاريخ ، ج1 ، دار النشر بوسلامة ، تونس .
2. أحمد محمد انديشه ، التاريخ السياسي والاقتصادي للمدن الثلاث ، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان ، مصراته ، ليبيا ، الطبعة الأولى ، 1993 ف .
3. اصطيفان اكصيل، تاريخ شمال افريقيا القديم، ترجمة: محمد التازي سعود، ج6، الرباط، 2007م
4. جود شايلد ، ج ، دراسات ليبية ، ترجمة ، عبدا لحفيظ الميار ، أحمد البازوري ، منشورات مركز جهاد الليبيين للدراسات التاريخية ، 1999.
5. خزعل الماجدي، المعتقدات الكنعانية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2001.
6. د.ج. ماتنجلي، منطقة طرابلس في العهد الروماني، ترجمة ومراجعة: محمد الطاهر الجاري، ومحمد الهادي حيدر، المركز الوطني للمحفوظات والدراسات التاريخية، طرابلس، 2009م.
7. رشيد الناضوري ، تاريخ المغرب الكبير ، الجزء الأول ، دار النهضة العربية ، بيروت ، 1981.
8. شارل أندريه جوليان ، تاريخ إفريقيا الشمالية ، ترجمة محمد مذالي ، على أبو سلامة ، الدار التونسية للنشر ، تونس ، 1985.
9. عبد اللطيف محمود البرغوثي ، التاريخ الليبي القديم من أقدم العصور حتى الفتح الإسلامي ، كلية التربية ، الجامعة الليبية ، الطبعة الأولى ، دار صادر ، بيروت ، 1981م .
10. عبدالحفيظ الميار ، الحضارة الفينيقية في ليبيا ، مركز جهاد الليبيين للدراسات التاريخية ، طرابلس ، 2001 م.
11. عبدالحفيظ الميار ، ظاهرة استمرارية اللغة والثقافة الفينيقية في إقليم طرابلس خلال العصر الروماني، مجلة افاق تاريخية، العدد الاول،1998.
12. عبد السلام شلوف ،قبيلة النسامونيس ، مجلة قاريونس ،السنة الرابعة، منشورات جامعة قاريونس،1991

13. عبدالله العروي، مجمل تاريخ المغرب، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، الطبعة الخامسة، 1996م.
14. علي فهمي خشيم، نصوص ليبية، المؤسسة العامة للثقافة، طرابلس، 2009
15. محمد البشير الشنيتي ، التغيرات الاقتصادية والاجتماعية للمغرب أثناء الاحتلال الروماني ، الجزائر ، 1983
16. محمد البشير شنتي ، التوسع الزراعي الروماني وظاهرة البداوة في الجزائر القديمة ، مجلة الدراسات التاريخية ، العدد الثاني ، السنة الثانية ، معهد التاريخ ، جامعة الجزائر ، 1986م.
17. محمد مصطفى بازامة، تاريخ ليبيا في عصور ما قبل التاريخ، ج1، منشورات الجامعة الليبية، 1973م.
18. محمد مصطفى فارس ، الحياة الثقافية في ليبيا القديمة ، مجلة البحوث التاريخية ، العدد الثاني ، 1984م.
19. محمود حسين الأمين ، الكنعانيون الغربيون ، محاضرات الموسم الثقافي الأول 1979 – 1980 م ، مركز جهاد الليبيين ، الجماهيرية الليبية ، طرابلس ، الطبعة الأولى ، 1989م.
20. مصباح على أحمد اسمية ، إقليم المدن الثلاث وعلاقته بالمملكة النوميدية من (202- 46 ق.م) ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الآداب والعلوم ترهونه ، 2007م.
21. موسى معمر زايد ، حضارة الحصون في اقليم المدن الطرابلسية خلال العصر الروماني(من القرن الثاني الى القرن الخامس الميلاديين) رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة عين شمس، 2014م.

ثانيا/المراجع الاجنبية

1. Benabou. M,.la Rasistance Africaine a la Romanisation, Paris, 1976.
2. Betes,Oric.,The Eastern Libyans, Macmillam&co Limited St8 Martin`s, London, 1914
3. Birley.E., 1988, the African Emperor Septimius Severus. London.
4. Brouquier, 1992, Temples et Cultes de Tripolitane. CNRS, Paris.
5. Chaker.S.,"Retour a un grand classique libyque, Ril2, la dedicace a Massinissa". Studi Magrebini, Napoli, 2005.
6. Camps, G., 1955, les Bavanes Peuple Maurtania Ceasrune, RAF.
7. Di Vita, A., 1968, 'Influence greques of tradition Orientale dans L` Art punique de Tripolitane', MEFR.
8. Haynes, D.E.L., Antiquities of Tripolitania 4th ed, Tripoli, 1981.
9. Rebuffat,R.,1973, les inscripitions des portes du camp du Bu.Njem, LA,9,10.
10. Mattingly,D.J., Tripolitania, London, 1995.
11. Moscati,S., 1968, The World of the Phoenicians (Trans by Hamilton, A) Weidenfeld and Nicolson, London.
12. Rossi,M.,&Garbini,G., 'Nouvi Documenti epigrafici della Tripolitania Romana' LA13,14(1976,1977).