

## الاجتهاد للأبحاث العلمية

مجلة علمية نصف سنوية محكمة تصدر عن كلية التربية البدنية جامعة الزيتونة بترهونة ليبيا



كلية التربية البدنية

## الاجتهاد للأبحاث العلمية العدد السابع ديسمبر 2020





مجلة علمية نصف سنوية محكمة تصدر عن كلية التربية البدنية جامعة الزيتونة بترهونة ليبيا

## تنويه

- المعلومات والآراء والأفكار العلمية الواردة في المجلة مسؤولية الباحث ولا تعبر عن وجهة نظر المجلة.
  - الباحث هو المسئول عن الأمانة العلمية على ما تم تداوله من معلومات في بحثه.

رقم الإيداع القانوني (2020/117- دار الكتاب الوطنية)

الإشراف العام أ. صالح امعمر صالح الهمالي

مدير التحرير:

رئيس التحرير:

د. عبدالحافظ غوار

المراسلات: مجلة الاجتهاد لكلية التربية البدنية - جامعة الزيتونة - ترهونة - ليبيا

E.mail:ejthadTR@yahoo.com

كلية التربية البدنية – جامعة الزيتونة- تر هونة ليبيا:Facebook

## كلمة رئيس التحرير

في الوقت الذي يعاني العالم من أزمة كورونا والإغلاق الكامل أو الجزئي تستمر بحلة الاجتهاد في تحدي هذا الوباء لإصدار العدد السابع ديسمبر /2020 ونضع بين أيادي الباحثين والمهتمين والأكاديميين مجموعة من الأبحاث العلمية ونأمل أن تقدم إضافة علمية من مكتبة محلية ودولية .

كل الشكر للباحثين وأسرة مجلة الاجتهاد على هذا العمل وإصدار العدد السابع في ظل الظروف الراهنة.

والله الموفق... والله عليكم ورحمة الله وبركاته

أ. صالح امعمر صالح الهماليعميد الكلية والمشرف العام للمجلة



## الاجتهاد للأبحاث العلمية العدد السابع ديسمبر 2020 شروط النشر في مجلة الاجتهاد للأبحاث العلمية

## أولاً : متطلبات البحث المقدم للنشر

ن تتضمن البحوث إضافة علمية حديدة أو مبتكرة في بحال

التخصص للعلوم الرياضية أو العلوم الأخرى بشرط:-

- أن لا يكون البحث قد نشر مسبقاً.
- أن لا يكون البحث قد تم تقيمه أو نشره في محلة أحرى.
- أن لا يكون البحث من رسالة منشورة للدكتوراه أو الماحستير
   أو جزءً من كتاب منشور.
  - تكتب البحوث باللغة العربية أو الإنجليزية .
  - البحوث المكتوبة باللغة الإنجليزية يرفق معها ملحص باللغة

العربية على أن تشتمل الصفحة على عنوان البحت وحزء من مقدمة البحث وهدف البحث وأهم إحراءاته وطريقة احتياره لأفراد العينة

قياسات وأدوات البحث وأهم النتائج والتوصيات.

- ألا تزيد عدد صفحات البحث عن (15) صفحة، وألا يزيد
   عدد السطور بالصفحة الواحدة عن (20-24) سطراً، حجم خط
   العناوين(12) وباقي المقاطع بحجم (12).
- تترك مسافة 4 سنتمتر من أعلى الصفحة و 3 سنتمتر من أسفل
   الصفحة و 2،5 من كلا الجانبين .
  - أن تشمل محتويات البحت على ( المقدمة ،مشكلة البحث، الأهداف، الفروض، عرض للدراسات السابقة، إحراءات البحت، نتائج البحت، استنتاحات وتوصيات البحث ، المراجع) وأن تكتب

. Microsoft word . البحوث على نظام

- تسلم البحوث إلى مكتب المجلة العلمية من نسختين ورقية
   مرفق بقيمة الاشتراك نقدا. CD بالإضافة لنسخة على Aعلى 4
  - تحال الا بجاث للجنة تقويم البحوث العلمية المكونة من قبل أساتذة متحصصة كلاً ف مجال تخصصه.

- الباحث ملزم بإحراء التعديلات الواردة من قبل لجنة التقويم
   إن وحدت وتحمل التعديلات على CDأخر .
  - الباحث له الحق في مراجعة هيئة تحرير المحلة في حالة عدم
     اقتناعه ببعض التعديلات الواردة من لجنة التقويم .
- البحث غير المعدل يتم استبعاده من عدد المجلة ، وإدا تطلب
  الأمر يتم عرضه على اللجنة الاستشارية بالمجلة وفي حالة عدم قبوله
  يستبعد من النشر نحائيا أما في حالة قبوله فعلى الباحث الالتزام
  بالتعديلات المطلوبة ويتم إضافته بالعدد القادم دون دفع قيمة
  الاشتراك .
  - عند قبول البحث للنشر بالتعديلات يجب ألا تتحاوز مدة التعديلات من طرف الباحث (10) أيام .
  - تنشر البحوث بمحلة متخصصة من إصدارات كلية التربية البدنية جامعة الزيتونة.
  - يمنح الباحث نسخة من عدد المجلة المنشور فيها بحثه ورسالة إيفاد بالشر .

## ثانياً: التحكيم:

■ تقوم هيئة التحرير بإحراء تقييم مبدئي للبحوث المقدمة قبل إرسالها إلى المحكمين من ذوي الخبرة البحثية والمكانة العلمية المتميزة

وفي المحال المقدم فيه البحث، ويتم الاستعانة بالقائمة المعتمدة من الجامعات الليبية.

- تستعین هیئة التحریر بمحکمین اثنین علی الأقل لکل بحث
   لتقییمه بشکل سری ، و یجوز لمدیر التحریر اختیار محکم ثالث فی
   حال اختلاف رأی المحکمین بشأن صلاحیة النشر.
- يخطر الباحث بنتيجة التحكيم خلال أسبوع من وصول
   النتيجة لمدير التحرير من قبل المحكمين، مع احتفاظ هيئة التحرير
   بنسخة الإصدار الأولية .

## ثالثاً: حقوق المجلة:

- لهيئة التحرير حق الفحص الأولى للبحث وتقرير أهليته للتحكيم، وبعد رأي المحكمين إلزامياً .
  - يجوز لمدير التحرير إفادة الباحث ببحثه غير المقبول للنشر برأي المحكمين عند طلبه دون ذكر أسماء المحكمين.
- يعد البحث في حكم المسحوب إدا تأخير الباحث عن إجراء التعديلات المطلوبةإذا لم يلتزم الباحث بأجراء التعديلات المطلوبة من قبل على البحث لمدة تزيد عن أسبوعين من تاريخ
  - تسلمه الرد من مدير المحلة ، ما لم يكن هناك عذراً قهرياً تقدره هيئة التحرير.
    - لهيئة التحرير حق نشر البحث ورقياً كان أو إلكترونياً .
    - إدا ثبت لهيئة التحرير قيام الباحث بنشر بجته مرة أحرى ،

- يحق لهيئة التحرير حرمانه من مستقبلاً ، كما تخطر الجهة التي يعمل بھا .
- البحوث المنشورة في المجلة لا تعبر بالضرورة الإعن رأي صاحبها وتتحمل المسئولية اذا كان البحث منشور بجهة أحرى.
- المحكمين ،أو قام بسحب البحث قبل نشره، يتحمل أحور التحكيم والبريد وغيرها من النفقات التي تحملتها هيئة التحرير بالمحلة . المستلمات: يمنح الباحث نسختين بحانية من المجلة .
  - ترتيب البحوث في المجلة لا يخضع لأهمية البحث ولا لمكانة

الباحث، بل يتم الترتيب وفق الأسبقية في الانتهاء من التحكيم و التعدي

هيئة تحرير المجلة العلمية

## فهرس المحتويات

مار	تأثير برنامج مقترح علي تحسين بعض المتغيرات الانثروبومترية والفسيولوجية للسيدات بأع
	35 - 45 سنة
6	أ. صالح معمر صالح الهمالي أ. عبدالجميد محمد سالم حسين أ. سعيد احمد سعيد
	معوقات التدريب الميداني بالمجال المدرسي من وجهة نظر طلاب الخدمة الاجتماعية
25	د. معمر محمد عبدالسلام زاید
Ana	lyse linguistique de certains types des erreurs dans la production écrite
	française chez des étudiants de FLE
41	Lamiae Chouaib GHANNAM
	الأحزاب السياسية والتنشئة السياسية في المجتمعات الحديثة [ دراسة نظرية ]
58	أ. معمر محمد الهادي العباني أ. عبد الحميد صالح يونس
	قواعد الضمان في الفقه الإسلامي وتطبيقاتها على حوادث السير
<b>7</b> 9	د . وليد محمد صالح الطوير
	الإعراب والبناء في الأسماء والأفعال
	(دراسة حصرية)
91	أ.خالد عبدالله محمد الطاهر _ أ.فؤاد الطاهر أبوبكر _
	الحكاية الشعبية وتوظيفها في قصص الأطفال
105	أ. سناء جمعة سليمان فريج

# الاجتهاد للأبحاث العلمية العدد السابع ديسمبر 2020



## تأثير برنامج مقترح علي تحسين بعض المتغيرات الانثروبومترية والفسيولوجية للسيدات بأعمار 35 ـ 45 سنة

أ. صالح معمر صالح الهمالي أ. عبدالمحيد محمد سالم حسين أ. سعيد احمد سعيد

#### المقدمة:

لقد أدى تطور التمرينات البدنية في الفترة الأحيرة بصورة واضحة واتخذت أشكالا متعددة أكثر تطورا وتخصصاً ، حيث تؤدي ممارسة التمرينات البدنية بشكل منتظم إلى بعض التغيرات الانثروبومترية والفسيولوجية والتي يكون لها فوائد متعددة لحميع أجهزة الجسم .

حيث أشارت العديد من الدراسات العلمية إلى أن ممارسة التمرينات البدنية تعتمد على الطاقة الهوائية والتي تتبع قوانين الحمل المعروفة والمقننة حسب قدرات وإمكانيات الأفراد الممارسين تؤدي إلى عملية تأثير مباشر وغير مباشر على كفاءة عضلة القلب والجهاز التنفسي، كما تؤدي أيضا إلى انخفاض واضح في ضغط الدم وأتساع في الشرايين وكذلك تحسن ملحوظ في عناصر اللياقة البدنية (9: 239).

ولقد أصبحت المحافظة على الصحة البدنية للفرد مطلباً مهما لحمايته من العديد من الأمراض الناتجة عن التقدم في التكنولوجيا، حيث إن الصحة الحيدة تعطي الفرد القدرة على الأداء والشعور بالحيوية والنشاط والرغبة في الحياة، لذلك فأن الهدف من ممارسة الأنشطة البدنية هو تحقيق الكفاءة الفسيولوجية والبدنية والعقلية وذلك عن طريق أداء التمرينات البدنية الهوائية المقننة والمحتارة وفقا لأسس عملية وصحية (6-2).

فالتباين ويقابله أيضا تباين مماثل في نظم أنتاج الطاقة حيث أنها مصدر الانقباض العضلي المسئول عن حركة حسم الإنسان والأداء البدي يعتمد على كل من نظام الطاقة الهوائي واللاهوائي ولكن بنسب مختلفة يمكن إرجاعها إلى نوع التدريب وطبيعة النشاط الممارس (1–73).

وتعتبر التمرينات البدنية الهوائية هي شكل من أشكال التمرينات التي تناسب الكثير من الناس والتي يمكن أداؤها في أي مكان حيث يستلزم قدر قليل من الفراغ وهي مناسبة وضرورية لكل أنماط الجسم وكل الأعمار وكلا الجنسين فهي ضرورية لتشكيل الجسم وإكسابه اللياقة البدنية وتحسن وظائف القلب والرئتين وضغط الدم (7–16).

وبذلك تعتبر ممارسة التمرينات وفق برنامج مقنن أمراً مهماً وضرورياً للسيدات وخصوصاً المتقدمات بالعمر حيث تكون كمية الأوكسحين التي تستهلكها السيدة كافية لأداء الجهد المبذول، لذلك فأن التعرف على التغيرات التي تحدث في أجهزة الجسم ذات أهمية خاصة في تعميق الاهتمام بممارسة وتحفيز السيدات على مزاولة النشاط البديي بشكل منتظم .

#### مشكلة البحث:

إن الإقلال من الحركة وعدم ممارسة التمرينات البدنية قد تصاحبه بعض المشاكل الصحية مع التقدم في العمر، ومن أحطرها زيادة الوزن وانخفاض الكفاءة الفسيولوجية وينتج عنها أمراض قلة الحركة، وتشير نتائج الدراسات العلمية أن نسبة الإصابة بأمراض الكلى ترتفع إلى 140% بين زائدين الوزن عن الأوزان العادية، وترتفع نسبة البول السكري إلى 140% إضافة أن عمر الإنسان كما ثبت طبياً يتناسب عكسيا مع وزنه، إذ ترتفع الوفيات بمقدار 22% عند الرحال و45% عند النساء أذا زاد الوزن عن المعدل الطبيعي (12-182)

وكما إن المرأة تشكل حزءً مهماً من المجتمع ، وقد ساهمت ظروف الحياة في حجبها عن ممارسة النشاط البدني ، هذا إلى حانب اعتمادها على الأجهزة المترلية الحديثة لأداء مختلف الاحتياجات اليومية ، الأمر الذي ساعد على إقلال من الحركة وتناقص الكفاءة البدنية والوظيفية والذي يؤدي إلى حدوث حلل في توازن الطاقة وتغيرات أنثروبومترية وفسيولوجية بجسم المرأة ، الأمر الذي يعرضها إلى العديد من الأخطار الصحية وحاصة مع التقدم بالعمر، كزيادة الوزن ، وأمراض القلب والشرايين وداء السكري ، وألام أسفل الظهر ومفاصل الحسم ( 7: 17) .

وبذلك نجد إن قلة ممارسة التمرينات البدنية والأنشطة الرياضية هي حجر الأساس في زيادة الوزن وما يصاحبها من مشاكل صحية كسرعة حدوث التعب ، وصعوبة في التنفس ، والتهاب المفاصل وزيادة العبء على القلب ، وبالتالي نقص الكفاءة البدنية والفسيولوجية ( 12 : 6) .

واستناداً إلى ما سبق ذكره، ونتيجة للزيارات المتكررة لقسم العلاج ا الطبيعي بمستشفى شارع الزاوية ، وحد أن ممارسة التمرينات وبشكل عشوائي لم تظهر أهميتها بالمستوى المطلوب خاصة بالعمل مع السيدات غير الممارسات ، والذي يتعلق بتقوية العضلات وإزالة الترهلات الناتجة عن ضعف العضلات وزيادة كتلة الدهون في أحسام السيدات المتقدمات بالعمر وتحسين مستوى الكفاءة البدنية والوظيفية ،حتى يمكن الاستفادة من مثل هذا البرنامج في المساهمة في تحسين الاستحابات البدنية والفسيولوجية للسيدات بالأعمار بين 35-45 سنة .

#### أهمية البحت :

1– وضع تصور علمي لتأثير البرنامج المقترح المبني على أسس علمية على التغيرات الانتروبومترية والفسيولوجية للسيدات بأعمار بين 35–45 سنة .

-2 إلقاء الضوء على بعض المتغيرات الانتروبومترية والفسيولوجية للسيدات بأعمار بين -35 سنة .

3- توجيه السيدات إلى ممارسة التمرينات الهوائية لتحسين مستوى الكفاءة البدنية والفسيولوجية. 4- المساعدة على وقاية السيدات من احتمال التعرض للأخطار الصحية الناتجة عن قلة الحركة والنشاط الحركي مع التقدم بالعمر للسيدات بأعمار 35- 45 سنة .

أ. صالح معمر صالح الهمالي أ. عبدالجمد سالم حسين أ. سعيد احمد سعيد

وتتميز التمرينات العلاحية المقننة بأهميتها وقيمتها بالنسبة للسيدات فهيا تؤثر ايجابيا على جميع عضلات الجسم ، وإيماناً بأهمية التمرينات العلاحية على تنمية بعض المتغيرات الوظيفية فضلاً عن أهميتها في تحسين الجسم فقد رأى الباحثين إجراء هذه الدراسة على السيدات المترددات على قسم العلاج الطبيعي بمستشفى شارع الزاوية من خلال برنامج مقترح لتحسين بعض المتغيرات الفسيولوجية والأنتروبومترية للسيدات بأعمار 35-45 سنة .

#### أهداف البحث:

## يهدف البحث إلى التعرف على :

1- تأثير البرنامج المقترح على تحسين بعض المتغيرات الانثروبومترية الخاصة بمحيطات الجسم والمتمثلة في ( محيط الصدر، محيط العضد ، محيط الوسط ، محيط الفحذ ، محيط الأرداف ، محيط الساق ) .

وسمك ثنايا الحسم المتمثلة في (العضلة ذات رؤوس العضدية البطن ، الفحذ ، الساق) للسيدات بالأعمار بسن 35–45 سنة .

2- تأثير البرنامج المقترح على تحسين بعض المتغيرات الفسيولوجية (معدل . النبض ، ضغط الدم ، السعة الحيوية للرئتين) للسيدات بالأعمار بين 35-45 سنة .

## فروض البحث:

يؤدي البرنامج المقترح إلى تحسين بعض المتغيرات الانثروبومترية وسمك ثنايا الجلد للسيدات بالأعمار بين 35–45 سنة .

1 – توحد فروق ذات دلالة إحصائية في بعض المتغيرات الانثروبومترية وسمك ثنايا الجلد بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعتين الضابطة والتحريبية ولصالح القياس البعدي ، للسيدات بالأعمار بين 35–45 .

2- توحد فروق ذات دلالة إحصائية في بعض المتغيرات الفسيولوجية بين القياسين القبلي والبعدي للمحموعتين الضابطة والتحريبية ولصالح القياس البعدي للسيدات بالأعمار بين 35-45 .

3- توحد فروق ذات دلالة إحصائية في بعض المتغيرات الانثروبومترية في القياسي البعدي بين المحموعتين الضابطة والتحريبية ولصالح المجموعة التحريبية ، للسيدات بالأعمار بين 35-45 .

4- توحد فروق ذات دلالة إحصائية في بعض المتغيرات الفسيولوجية في القياس البعدي بين المجموعتين الضابطة والتحريبية ولصالح المجموعة التحريبية ، للسيدات بالأعمار بين 35-45 .

#### مصطلحات البحث:

#### – الانثروبومترية :

وهي علم قباس الإنسان والأجزاء المختلفة حيث يتفاد من هذا العلم في دراسة تطوير الإنسان والتعرف على التغيرات التي تحدث له في الشكل الخارجي ( 13 : 20 ) .

#### - المتغيرات الفسيولوجية:

هي التي تعبر عن الحدود التي يمكن أن تعمل في ضوئها أحهزة الحسم الحيوية المختلفة ، والتي تبين مدى استحابة أحهزة للحمل الواقع عليه ( 10 : 224 ) .

#### - المحيطات :

وهي القياسات التي تستخدم في التعرف على مستوى التغير الذي يحدث للأنسجة الذهنية والعضلية نتيجة برامج التدريب أو التأهيل البدي ( 13: 155 ) تأثير برنامج مقترح على تحسين بعض المتغيرات الانثروبومترية والفسيولوجية للسيدات بأعمار 35 ـــ 45 سنة

- سمك ثنايا الجلد :وهي عبارة عن قياس يمكن بواسطته التنبؤ بنسبة الشحوم في الحسم ، وتستخدم قراءات سمك ثنايا الحلد كمؤشر على السمنة عند مقارنتها لفرد ماقبل التدريب البدين وبعده ( 8: 24)

#### - العلاج الطبيعي :

هو استخدام الوسائل الطبيعية من حرارة ، ماء كهرباء وحركة بعد تنفيذها على أسس علمية في العلاج .

#### منهج البحث :

استخدم الباحثون المنهج التحريبي باستخدام تصميم ذي المجموعتين التحريبية والضابطة باستخدام القياس القبلي والبعدي ، وذلك لملائمته لطبيعة هذا البحث .

#### مجتمع البحث:

يمثل بحتمع البحث السيدات المترددات على قسم العلاج الطبيعي بمستشفى شارع الزاوية بمدينة طرابلس بالأعمار ( 35 – 45 ) سنة والبالغ عددهن ( 67 ) سيدة .

#### عينة البحث:

تم اختيار عينة البحث بالطريقة العمدية ، من السيدات المترددات على قسم العلاج الطبيعي بالأعمار من (35-45) سنة والبالغ عددهن (67) سيدة ، وبذلك يكون عدد عند المتروط الخاصة بالبحث ، وبذلك يكون عدد أفراد عينة البحث (50) سيدة ، وقد تم تقسيمهن إلى عينة ضابطة وعينة تجريبية قوام كل منهما (25) سيدة .

وقد أجرى الباحثان بحموعة متجانسة لعينة البحث في المتغيرات الأساسية والمتمثلة فيما يلي :

- 1 العمر .
- 2- الطول .
- 3- الوزن.

وكما هوا موضح في حدول (1)

جدول (1): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوسيط ومعامل الالتواء للمتغيرات الأساسية لعينة البحث

ن = 50

الالتواء	الوسيط	الانحراف المعياري	المتوسط	وحدة القياس	القياسات
0.872	38,100	2.931	39,140	سنة	العمر
0.281	163.000	3.900	162.991	سيم	الطول
0.187	88,6000	6.780	87,770	كجم	الوزن

يتضح من الحدول (1) أن قيمة معامل الالتواء لقياسات (العمر والطول والوزن) العينة البحث تراوحت بين ( 0.187) كأصغر قيمة ، و(0.872) كأكبر قيمة ، أي إنها انحصرت مابين (±) .

وهذا يدل على تجانس العينة

أ. صالح معمر صالح الهمالي أ. عبدالجيد عمد سالم حسين أ. سعيد احمد سعيد

جدول (2): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوسيط ومعامل الالتواء فيبعض القياسات الانثروبومترية لأفراد عينة البحث

a alekt dataa	ta vite	الانحراف	المتوسط	وحدة	القياسات الجسمية
معامل الالتواء	الوسيط	المعياري	الحسابي	القياس	القياسات الجسمية
0.250	45.000	2.901	44.727	سم	محيط الذراع ( العضد )
0.276	54.000	3.258	53,400	سم	محيط الكتفين
0.320	100,000	6.780	105.537	سم	محيط الوسط
0.364	120.000	5.460	119.272	سم	محيط الصدر
0.30	128.000	5.027	127.454	سم	محيط البطن
0.129	140.000	6.155	137.909	سم	محيط الردفين
0.148	84.000	5.539	81.909	سم	محيط الفحد
0.425	42.000	1.700	42,090	سم	محيط الساق

يتضح من الجدول (2) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوسيط ومعامل الالتواء للقياسات الجسمية لأفراد عينة البحث ، وقد انحصرت قيم معامل الالتواء مابين (+3) كأصغر قيمة ، و(0.425) كأكبر قيمة ، أي إنها انحصرت مابين (±3) مما يدل على تجانس العينة في تلك المتغيرات .

جدول رقم (3) : يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوسيط ومعامل الالتواء 50 = 50

معامل الالتواء	الوسيط	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المعالجات الإحصائية
0.937	81,000	2.564	81.230	معامل النبض أثناء الراحة
0.024	125,000	9.301	126,250	ضغط الدم الانقباضي
1.323	78,000	3.974	77,700	ضغط الدم الانبساطي
0,544	1800,000	253,021	1800,500	السعة الحيوية للرئتين

يتضح من الجدول (3) الخاص بالمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوسيط ومعامل الالتواء ، قد تراوحت مابين ( رابعت في ( 0.024) كأصغر قيمة ، و( 323. 1) كأكبر قيمة ، أي أنها انحصرت مابين ( ± 3 ) مما يدل على تجانس عينة البحث في هذه المتغيرات .

تأثير برنامج مقترح على تحسين بعض المتغيرات الانتروبومترية والفسيولوجية للسيدات بأعمار 35 ـــ 45 سنة

## الأدوات والأجهزة المستخدمة في البحث :

- 1 3 سم . 2 / 1 سم . 1 / 2 سم .
  - 2 ميزان طبي معاير لقياس الوزن .
    - 3 جهاز السير المتحرك .
    - 4 شريط قياس مدرج .
    - 5 جهاز قياس سمك ثنايا الجلد .
      - 6 ساعة توقيت إلكترونية .
- 7 جهاز الاسبيروميتر الجاف لقياس السعة الحيوية للرئتين .
  - 8 جهاز قياس ضغط الدم .
    - 9 دراجة الارجومترية .
  - 10- أعلام ، أقماع ، حبال
  - 11- كور طبية ، شريط مطاطى
    - قياسات واختبارات البحث:
  - أولاً: القياسات الانتروبومترية:
  - (3: 78) 1) قياس الطول الكلى للحسم:
  - 2)قياس الوزن الكلي للحسم بواسطة (كحم):

## 3) قياس المحيطات:

( محيط الصدر ، محيط الوسط محيط الكتفين ، محيط الحوض، محيط الفحد ، محيط الأرداف ، محيط الساق ) .

## 4) قياس سمك ثنايا الجلد:

سمك ثنايا الحملد ( الصدر ، العضلة ذات الثلاث رؤوس العضدية ، تحت اللوح ، البطن ، الفخذ ). واستخدم لذلك قياس سمك طبقات الحملد ويتم القياس والشخص واقفاً في وضع معتدل ومريح ، ويوضع في الاعتبار نقاط هامة عند قياس سمك ثنايا الحملد والتي تتمثل بما يأتي :

1 – فتح الجهاز فتحة واسعة يكفي الاستيعاب طبقتين كاملتين من الجلد والأنسجة التي تحته مع مراعاة عدم المبالغة في فتح الجهاز

2- وضع فتحتى الجهاز على حانبي الأصابع المسكة بالجلد .

3– وضع القراءة بعد تطبيق فتحتي الحهاز على الجهاز مباشرة لتجنب عدم حدوث عصر الدهن تحت تأثير ضغط طرفي الجهاز وحتى لا تتأثر القراءة .

4- تسجيل القراءة إلى اقرب مليمتر .

11

أ. فيالح معمر فيالح الممالي أ. عبدالمجيد عمد سالم حسين أ. سعيد احمد سعيد

## ولقد تم أخذ القياسات كالآتي :

أ- الصدر: ويؤخذ من ثنية مائلة على الصدر داخل الإبطين، أي ترفع طبقات الجلد من منتصف المسافة على الخط الذي يربط الحلمة والثنية الإبطية الأمامية.

## ب- العضلة ذات الرؤوس الثلاث:

يوضع البرجل في منتصف أسفل العضد بين الكتف والمرفق وبزاوية "90" ويتم القياس والذراع مرتخية وموضوعة أفقيا .

## ج. تحت لوحة الكتف:

ترفع طبقات الجلد فوق الزاوية السفلية للوح الأيمن بواسطة إبمام أصابع اليد اليسرى ويكون وضع الجهاز في اتجاه الضلوع .

#### د- البطن:

على البطن من الناحية اليمني المتوسطة بين الصرة وخط منتصف الإبط .

#### ه – الفخذ:

ثنية عمودية في منتصف الخط الأمامي للفخذ أعلى الركبة (2: 329 ).

#### ثانيا: القياسات الوظيفية:

## 1 معدل النبض في الراحة :

من الشريان السباق (نبضة / ق)

## 2- قياس ضغط الدم الانقباضي والانبساطي :

بواسطة جهاز ضغط الدم الزئبقي (ملليمتر ) (1: 999) (2: 119 ) .

#### 3 – قياس السعة الحيوية :

بواسطة حهاز سبيروميتر (ملليمتر)

#### الدراسة الاستطلاعية:

تمدف هذه الدراسة إلى ضبط المتغيرات التحريبية قيد البحث ، وحتى يمكن التوصل إلى نتائج دقيقة في هذا البحث قام الباحثون بالتأكد من بعض الإجراءات وهي :-

1 – سلامة الأجهزة ومعايرتما وذلك من خلال إجراء القياس أكثر من مرة لنفس المجموعة للتأكد من صلاحيتها لإجراء القياسات.

2– التعرف على زمن إجراء القياسات لكل سيدة على حدة .

3- اكتشاف الصعوبات التي قد تظهر أثناء أداء البرنامج والعمل على تلافيها .

4- تدريب الأيدي المساعدة على القياسات في الوقت المطلوب.

5- التعرف على الحد الأقصى لتكرار التمرين أو أقصي زمن لكل تمرين وذلكلتقنين شدة التمرينات للسيدات.

## البرنامج التدريبي المقترح :

### 1 البرنامج المقتوح:

قام الباحثون بمسح مرجعي للعديد من المراجع ، والأبحاث العلمية المتخصصة في مجال التمرينات البدنية الخاصة بالمرأة ، وذلك لغرض الاستفادة منها في وضع البرنامج التدريبي وفقا للمنهج العلمي ووفقا للأسس العلمية للتدريب ، والخاصة. تأثير برنامج مقترح على تحسين بعض المتغيرات الانتروبومترية والفسيولوجية للسيدات بأعمار 35 ـــ 45 سنة

بالتمرينات التي تساعد على إنقاص الوزن ، وبناء على أراء ومتقرحات السادة الخبراء الذين تم عرض البرنامج عليهم ، وقد تم تقسيم البرنامج كالآتي إلى ثلاثة أقسام (مرفق رقم 1) :

## 1- الجزء التمهيدي (الإحماء "5-10 " دقائق ):

يهدف هذا الجزء إلى إعداد وتميئة أجهزة وأعضاء الجسم بطريقة منتظمة وتدريجية التحمل أعباء التدريب في الفترة الرئيسية مع الوقاية من حدوث إصابات ، ويتضمن هذا الجزء المشي والجري الخفيف والمرجحات والإطلالات العضلية .

## 2- الجزء الرئيسي (" 35- 45 " دقيقة ):

يهدف هذا الجزء إلى تنفيذ الوحدات التي اشتمل عليها برنامج التمرينات المقترح والعمل على تقوية وإطالة العضلات المحيطة بالعظام ومرونة المفاصل ، واستخدام . تمارين القوة العضلية ، والأوزان و المقاومات ، ويتضمن هذا الجزء كذلك استخدام السير المتحرك والدراحة الثابتة .

## 3- الجزء الحتامي ( " 5- 10 " دقائق ):

يهدف هذا الجزء إلى محاولة إعادة الحسم إلى حالته الطبيعية ، والاسترخاء ويتضمن تمرىنات تنفس ، والمشي داخل الصالة .

## أسس وضع البرناهج التدريبي المقترح :

من خلال الاطلاع على العديد من الدراسات والبحوث العلمية وكذلك المصادر والمراجع العلمية الخاصة بالمتغيرات الانثروبومترية والفسيولوجية ، وإتباع خطوات المنهج العلمي في وضع البرنامج التدريبي وفق مبادئ التدريب الرياضي ومن خلال التحليل البرامج التمرينات في هذا المجال لمعرفة أوجه التشابه والاختلاف والقصور عند تصميمها وتطبيقها ، أمكن الباحثون في التعرف على أهم العناصر التي تحدد الغرض من التمرينات وهي:

- أن يشمل البرنامج التدريبي على تمرينات عامة لتقوية العضلات المعنية وتنشيط الأجهزة الوظيفية الأخرى في الجسم. أن يشتمل البرنامج على تمرينات المرونة والرشاقة وان يعمل على مرونة المفاصل ومرونة الجذع والعمود الفقري ، وان تشمل حميع حركات المد والثنى واللف للأمام وللجانب مع تمرينات الاسترخاء .
- العمل على تقوية العضلات الضعيفة في الحسم مع التأكيد على المناطق التي تكثر فيها الدهون ( 5: 77) ( 13: 8 ) ( 6 : 61 ).

## التجربة الأساسية للبحث :

#### أولاً: القياسات القبلية:

قام الباحثون بإحراء القياسات القبلية في الفترة مابين 6 / 5 / 2018 م إلى 10 / 5 / 2018 م، والتي اشتملت على القياسات الانثروبومترية (محيط الصدر ، محيط العضد ، محيط الوسط محيط الحوض ، محيط الفخذ، محيط الإرداف ، محيط الساق، محيط القدم ، محمك ثنايا الجلد (الصدر ، العلة ذات الثلاث رؤوس العضدية ، تحت اللوح ، البطن ، الفخذ ) والقياسات الوظيفية ( معدل النبض في الراحة ، ضغط الدم الانقباضي والانبساطي ، السعة الحيوية للرئتين ، الحد الأقصى الاستهلاك الأكسجين ،) على جميع أفراد عينة البحث .

ثانيا : تطبيق التجربة الأساسية : تم تنفيذ البرنامج المقترح لمدة (8) أسابيع خلال الفترة من 19 / 5 / 2018م إلى 14 / 7 / 2018 م في قسم العلاج الطبيعي بمستشفى شارع الزاوية بمدينة طرابلس ، مع مراعاة مايأتي:

أ. قبالح معمر قبالح الهمالي أ. عبدالمجيد عمد سالم حسين أ. سعيد احمد سعيد

- تكرار الوحدة التدريبية (3) مرات في الأسبوع.
- تكون شدة التدريب من 40% إلى 80% من أقصى معدل للقلب، حيث إن أقصى معدل للقلب (220\_العمر بالسنة ) النبض المستهدف = نبض الراحة + ( نسبة التدريب % أقصى نبض نبض الراحة )( 249 : 249) .
  - يبلغ عدد الوحدات التدريبية (24) وحدة .
  - يتراوح زمن الوحدة التدريبية (45–60) دقيقة .

#### ثالثا: القياسات البعدية:

بعد الانتهاء من الفترة الزمنية لتطبيق برنامج التمرينات المقترح ، قامت الباحثتان بأجراء القياسات والاختبارات الخاصة بالبحث على عينة البحث ، وهي نفسها التي تم إحراؤها في القياسات القبلية وتحت على نفس الشروط ، وذلك في الفترة من 14 / 7 / على عينة 2018 م حتى 19 / 7 / 2018 م .

#### الإجراءات الإحصائية:

استخدم الباحثون الوسائل الإحصائية الآتية :

- المتوسط الحسابي . الانحراف المعياري . الوسيط .
- معامل الالتواء . معامل الارتباط البسيط . اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات .

## أولاً : عرض النتائج :

جدول (4) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) للفروق بين القياسين القبلي والبعدي للقياسات الانتروبومترية للمجموعة الضابطة

ن = 25

مستوى	قيمة	القياس البعدي		قياس القبلي	الا	القياسات الانثروبومترية
الدلالة	(ت)	2 <sub>E</sub> ±	س2	± ع1	سّ1	اعیات او دروبوشریه
غير دال	1.480	2.612	44.363	2.748	44,658	محيط الذراع (العضد)
غير دال	1.472	2.547	54,090	3.056	53,366	محيط الكتفين
غير دال	0.790	6.403	105,460	5.998	105,620	محيط الوسط
غير دال	1.444	5.048	118,090	5.360	119,320	محيط الصدر
غير دال	1.000	4.742	127,000	4.995	127,600	محيط البطن
غير دال	1.456	6,610	137,454	5.012	137,895	محيط الردفين
غير دال	1.465	4.592	81.090	5,530	81,900	محيط الفخد
غير دال	1.491	1.213	41.545	1,680	42,120	محيط الساق

#### قيمة (ت) الجدولية عند مستوى 1.714 = 0.05

يتضح من بيانات حدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) للفروق بين القياسين القبلي والبعدي للقياسات الأنثروبومترية للمحموعة الضابطة ، عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي ، حيث تراوحت قيم (ت) المحسوبة مابين ( 0.790 ) كأصغر قيمة ، و ( 1.491 ) كأكبر قيمة ، وهي أقل من قيمتها الجدولية البالغة ( 1.714 ) عند المستوى ( 0.05 ) .

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) للفروق بين القياسين القبلي والبعدي للقياسات الأنثروبومترية للمجموعة التج يبية

مستوي	فيمة	عدي	القياس الب	لقبلي	القياس ا	القياسات
الدلالة	(ت)	± ع2	سّ2	± ع1	سّ1	الانثروبوهترية
دال	12,590	2,203	36,363	2,810	44.720	محيط الذراع ( العضد )
دال	10,858	2,656	47,636	3,200	53,425	محيط الكتفين
دال	5,318	7.884	98,818	6.750	105,802	محيط الوسط
دال	10,338	5,337	114,090	5,430	119,250	محيط الصدر
دال	15,495	6,493	117,818	5,120	127,500	محيط البطن
دال	12,055	5,610	127,454	6,160	137.915	محيط الردفين
دال	11,214	4,915	74,181	5,540	81,900	محيط الفحد
دال	13.027	1,439	35,454	1.710	42,120	محيط الساق

قيمة (ت) الجدولية عند مستوى 1.714 = 0.05

يتضح من بيانات حدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) للفروق بين القياسين القبلي والبعدي المقياسات الأنثروبومترية للمحموعة التحريبية ، وحود فروق دالة إحصائياً بين القياسين القلي والبعدي ، لصالح القياس البعدي ، حيث تراوحت قيم (ت) المحسوبة بين القياسين ( 5.318 ) كأصغر قيمة و ( 15.495 ) كأكبر قيمة ، وهي أكبر من قيمتها الجدولية البالغة ( 1.714) عند المستوي ( 0.05) .

جدول (6) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) للفروق بين القياسين القبلي والبعدي للقياسات الانثروبومترية للمجموعة التجويبية

قيمة	جريبية	المجموعة الت	ضابطة	المجموعة ال	المقياسات
(ت)	25 ±	سّ2	± ع1	س1	الانثروبومترية
5.606	2.203	36.363	2.618	44.363	محيط الذراع ( العضد )
4.691	2.656	47.636	2.547	54.090	محيط الكتفين
11.378	7.884	98.818	6.403	105,460	محيط الوسط
10.284	5.337	114.090	5.048	118,090	محيط الصدر
7.864	6.493	117.818	4.472	127,000	محيط البطن
13.611	5.610	127.454	6.610	137,454	محيط الردفين
8.414	4.915	74.181	4.592	81.090	محيط الفحد
11.136	1.439	35.454	1.213	41.545	محيط الساق
	(3) 5.606 4.691 11.378 10.284 7.864 13.611 8.414	(a)     2e ±       5.606     2.203       4.691     2.656       11.378     7.884       10.284     5.337       7.864     6.493       13.611     5.610       8.414     4.915	1.378   2.656   47.636   4.691   2.656   47.636   4.691   2.656   47.636   4.691   5.337   114.090   7.864   6.493   117.818   13.611   5.610   127.454   8.414   4.915   74.181	$ \begin{array}{c ccccccccccccccccccccccccccccccccccc$	1 日本の日本   1

أ. فيالح معمر فيالج الممالي أ. عبدالمجيد محمد سالم حسين أ. سعيد احمد سعيد

يتضع من بيانات حدول (6) الحاص بالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) للفروق بين القياسين القبلي والبعدي للقياسات الأنثروبومترية للمحموعة التحريبية ، وحود فروق دالة إحصائيا في القياس البعدي لصالح المجموعة التحريبية ، حيث تراوحت قيم (ت) المحسوبة مابين ( 4.691) كأصغر قيمة و ( 13.611 ) كأكبر قيمة ، وهي أكبر من قيمتها الحدولية البالغة(1.684) عند مستوى ( 0.50) .

الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) للفروق في القياس القبلي ن = 25 ن

هستوى	قيمة	القياس البعدي		غياس القبلي	រីរ	المتغير ات
الدلالة	(ت)	± ع2	سّ2	± ع1	سّ1	المعيرات
غير دال	0.569	2.217	41,200	2.367	41.240	ذات الثلاث رؤوس العضدية
غير دال	1.281	2.845	42,680	2.882	42,820	تحت اللوح
غير دال	1.000	2.654	60,920	2.621	60,960	البطن
غير دال	0.811	1.755	61,000	2.014	61,160	الفخد

## قيمة (ت) الجدولية عند مستوى 1.714 = 0.05

يتضح من بيانات حدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) للفروق في القياس القبلي والقياس البعدي بقياسات سمك ثنايا الحلد للمحموعة الضابطة ، عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسين القبلي والبعدي ، حيث تراوحت قيم (ت) المحسوبة بين ( 0.569) كأصغر قيمة و( 1.281) كأكبر قيمة ، وهي اقل من قيمتها الجدولية البالغة (1.714) عند مستوى ( 0.05) .

الجدول (8) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) للفروق في القياس القبلي . والقياس البعدي بقياسات سمك ثنايا الجلد للمجموعة التجريبية .

25		
25	=	ن

هستوى	قيمة	القياس البعدي		القياس القبلي		المتغير ات
الدلالة	( ت )	2و ±	سّ2	± ع1	سّ1	المتعيرات
غير دال	8.679	1.979	36,000	2.286	41.320	ذات الثلاث رؤوس العضدية
غير دال	6.581	1.491	38,160	2.883	42.842	تحت اللوح
غير دال	8.510	1.854	55.760	2.622	60,963	البطن
غير دال	13.530	1.457	54.960	2.015	61,161	الفخد

يتضع من بيانات حدول (8) الخاص للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) للفروق في قياسات سمك ثنايا الجملد للمحموعة التجريبية ، وجود فروق دالة إحصائياً في القياس البعدي ، حيث تراوحت قيم (ت) المحسوبة بين ( 6.581) كأصغر قيمة و( 1.714) عند مستوى ( 0.05) .

## الجدول (9) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) للفروق في القياس البعدي لقياسات سمك ثنايا الجلد للمجموعتين الضابطة والتجريبية

ن = 50

هستوی	قيمة	القياس البعدي		قياس القبلي	j,	المتغير ات
الدلالة	(ت)	2ء ±	سّ2	± ع1	سّ1	المعيرات
دال	8.510	1.979	36,000	2.217	41,200	ذات الثلاث رؤوس العضدية
دال	6.686	6.686	38,160	2.845	42,680	تحت اللوح
دال	8.495	8.495	55.760	2.654	60,920	البطن
دال	13.799	1.457	54.960	1.755	61,000	الفخد

## قيمة (ت) الجدولية عند مستوى 1.684 = 1.684

يتضح من بيانات حدول (9) الخاص للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) للفروق في القياس البعدي لقياسات سمك ثنايا الجلد للمحموعتين الضابطة والتحريبية ، وحود فروق دالة إحصائياً في القياس البعدي لصالح المحموعة التحريبية ، حيث تراوحت قيم (ت) المحسوبة مابين ( 6.686) كأصغر قيمة و( 13.611) كأكبر قيمة ، وهي أكبر من قيمتها المحدولية البالغة ( 1.684) عند مستوى ( 0.05).

الجدول (10) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) للفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للقياسات الفسيولوجية للمجموعة الضابطة

ن=25

هستوی	قيمة	القياس البعدي قيمة		القبلي	المتغير ات	
الدلالة	(ت)	± ع2	سّ2	± ع1	سً1	- <b>y</b>
غير دال	1.365	1,650	81,160	1.814	81,280	معدل النبض أثناء الراحة
غير دال	1.000	3,720	129,440	3,538	129.240	ضغط الدم الانقباضي
غير دال	1.371	1.938	80,560	2.248	80,840	ضغط الدم الانبساطي
غير دال	0.625	158,259	1805,2000	158,636	1800,400	السعة الحيوية للرئتين

## قيمة (ت) الجدولية عند مستوى 1.714 = 0.05

أ. فيالح معمر فيالح الممالي أ. عبدالجيد محمد سالم حسين أ. سعيد احمد سعيد

يتضح من نتائج حدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) للفروق بين القياس القبلي والبعدي للقياسات الفسيولوجية للمجموعة الضابطة ،عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في المتغيرات الفسيولوجية قيد البحث، حيث اتضح بأن قيمة (ت) المحسوبة لكافة المتغيرات اقل من قيمتها الحدولية عند 0.05 والبالغة ( 1.714).

الجدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) للفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للقياسات ن=25

مستوى	قيمة	القياس البعدي		لقبلي	القياس ا	المتغير ات	
الدلالة	(ت)	سّ2 ± ع2		سّ1 ± ع1		]	
دال	6,105	1.157	79,3560	1.738	81,240	معدل النبض أثناء الراحة	
دال	10.264	3,126	125,120	3,399	129,160	ضغط الدم الانقباضي	
دال	6.107	1,500	<b>7</b> 9.400	2,126	80,760	ضغط الدم الانبساطي	
دال	7.953	201,391	1960,000	158.475	1800,800	السعة الحيوية للرثتين	

## قيمة (ت) الجدولية عند مستوى 1.714 = 0.05

يتضح من حدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) للفروقبين القياس القبلي والبعدي للقياسات الفسيولوجية للمحموعة التجريبية ، وحود فروق دالة إحصائياً بين القياسين القبلي والبعدي للمحموعة التجريبية في المتغيرات الفسيولوجية قيد البحث، حيث اتضح بأن قيمة (ت) المحسوبة لكافة المتغيرات أكبر من قيمتها الحدولية عند 0.05 والبالغة (1.714).

الجدول (12) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) للفروق بين القياس للقياسات الفسيولوجية للمجموعتين الضابطة والتجريبية

ن=50

هست <i>وی</i>	قيمة		القياس البعدي		القياس القبلي	المتغيرات
الدلائة	ĵ	± ع2	سِّ2	± ع1	سّ1	,
دال	6.197	1.157	79,3560	1.650	81,160	معدل النبض أثناء الراحة
دال	12,520	3,126	125,120	3,720	129,440	ضغط الدم الانقباضي
دال	7.250	1,500	<b>7</b> 9.400	1.938	80,560	ضغط الدم الانبساطي
دال	7.959	201,391	1960,000	158,2595	1805,2000	السعة الحيوية للرئتين

قى يمة (ت) الجدولية عند مستوى 1.684 = 1.684

يتضح من بيانات حدول (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) للفروق في القياس البعدي للقياسات الفسيولوجية بين المجموعتين الضابطة والتحريبية ،وحود فروق دالة إحصائياً في القياس البعدي لصالح المجموعة التحريبية ، حيث تراوحت قيم (ت) المحسوبة مابين ( 6.197 ) كأصغر قيمة و ( 12.520 ) كأكبر قيمة ، وهي أكبر من قيمتها المحدولية البالغة ( 1.684 ) عند مستوى 0.05 .

الجدول (13) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

		بية	المحموعة التجري	علة	المحموعة الضابه	,	
مستوى الدلالة	قيمة	الانحراف	الوسط	الانحراف	الوسط	وحدة	المتغيرات
וענעי	(ت)	المعياري	الحسابي	المعياري	الحسابي	القياس	
دال	6.530	2,366	75,400	1,494	79,300	نبضة / دقيقة	نبض الراحة
دال	3,284	0.948	15,700	1.054	14.000	تكرار	العدد محاولة أولى
دال	2.121	0.875	15,100	1.032	13,800	تكرار	العدد محاولة الثانية
دال	2,228	0,966	14,600	0,843	13,600	تكرار	العدد محاولة الثالثة
دال	2,689	0.737	14,100	0.483	13,300	تكرار	العدد محاولة الرابعة
دال	2,753	0.674	13.700	0.471	13,000	تكرار	العدد محاولة الخامسة
دال	2,090	0,483	13,300	0.707	12,500	تكرار	العدد محاولة السادسة
دال	2,058	0.737	12,900	0,788	12,200	تكرار	العدد محاولة السابعة
دال	2.714	0.823	12.700	0.737	11.900	تكرار	العدد محاولة ثامنة
دال	2,332	0.483	11,300	0.674	10,700	تكرار	العدد محاولة تاسعة
دال	11.012	0.527	10,500	0.572	10,500	تكرار	العدد محاولة عاشرة
دال	8,493	1.593	183,100	1.567	187,500	نبضة / دقيقة	النيض بعد العمل مباشرة
دال	6.018	0,849	161,500	0.949	164,700	نبضة / دقيقة	النبض بعد (10) ثوان
دال	3,503	1.074	139,600	2.097	144,200	نبضة / دقيقة	النبض بعد ( 2 ) ق
دال	5,233	0,948	130,700	0,966	133,600	نبضة / دقيقة	النبض بعد ( 4 ) ق
دال	3,257	0.699	116,600	1.197	118,100	نبضة / دقيقة	النبض بعد ( 6 ) ق

قيمة ( ت ) الجدولية عند مستوى 1.714 = 0.05

أ. فيالح معمر فيالج الممالي أ. عبدالمجدد سالم حسين أ. سعيد المجد سعيد

الجدول (14): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) للفروق للمجموعتين الضابطة والتجريبية في متغيرات الإنتاج ومعدل النبض

قيمة مستوى		x . 21.	المجموعة التجريبية		وعة الضابطة	مجا	دائد دد.
الدلالة	(ت)	المفروق	الانحواف	الوسط	الانحواف	الوسط	المتغيرات
			المعياري	الحسابي	المعياري	الحسابي	
دال	51,155	19,356	1.449	143.890	0.893	124,500	درجة الإنتاج
دال	36,894	119,120	14.279	623,200	8,682	742,320	معدل النبض

## قيمة (ت) الجدولية عند مستوى 1.714 = 1.714

يتضح من بيانات حدول (14) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) للفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في متغيرات الإنتاج ومعدل النبض ، وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية ، وهذا يعني زيادة الإنتاج لدى أفراد المجموعة التجريبية ، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معدل النبض ، وهذا يعني انخفاض في معدل النبض لصالح المجموعة التجريبية عن المجموعة الضابطة .

الجدول (15) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) للفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في متغير لياقة الجهاز الدوري التنفسي

قيمة مستوى		# 51.	المجموعة التجريبية		وعة الضابطة	منجا	
الدلالة	(ت)	الفروق	الانحواف	الوسط الانحواف		الوسط	المتغيرات
			المعياري	الحسابي	المعياري	الحسابي	
دال	24.997	5.400	0.812	51,086	0.900	45,680	لياقة الجهاز التنفسي

## قيمة (ت) الجدولية عند مستوى 1.714 = 0.05

يتضح من بيانات حدول (15) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) للفروق بين المجموعتين الضابطة والتحريبية في متغير لياقة الحماز التنفسي ،وحود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التحريبية عن المجموعة الضابطة .

## ثانياً - مناقشة النتائج:

يتضح من عرض البيانات حدول (4) الخاص بالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) للفروق بين القياسين القبلي والبعدي ، للقياسات الأنثروبومترية للمحموعة الضابطة ، عدم وحود فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي ، حيث كانت قيم (ت) المحسوبة اقل من قيمتها الحدولية البالغة ( 1.714) عند مستوى ( 0.05 ) وترجع الباحثتان ذلك إلى ضعف انتظام المشاركات بالتدريب بشكل مستمر ، إضافة إلى ضعف العمل بالبرامج التدريبية المقننة والاعتماد على التدريب العشوائي .

يتضع من حدول (5) الخاص بالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) للفروق بين القياسين القبلي والبعدي للقياسات الانثروبومترية للمجموعة التجريبية ، وجود فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي ، حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة لحميع متغيرات البحث اكبر من قيمة (ت) الحدولية عند مستوى دلالة 0.05 والتي بلغت قيمتها

( 1.714) ولصالح القياس البعدي وهذا يتفق مع نتائج دراسة هبليك وروس Ross ( 1974) الحوال الموتول الموتول

ويتضح من حدول (8) وحود فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي في سمك ثنايا الجملد للمحموعة التحريبية ، حيث التضح بأن قيمة (ت) المحسوبة لكافة المتغيرات اكبر من قيمتها الجدولية عند 0.05 والبالغة 1.714 ، ويرجع الباحثان ذلك إلى التأثير ايجابي لبرنامج التمرينات والعمل بالوحدات التدريبية المقننة والاعتماد على الأسلوب العلمي في الانتقال بين الوحدات التدريبية ، إضافة إلى انتظام المشاركات بالتدريب بشكل مستمر .

يتضح من حدول (9) الخاص بالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) للفروق في القياس البعدي لقياسات سمك ثنايا الجلد للمحموعتين الضابطة والتحريبية ، وحود فروق دالة إحصائياً في القياس البعدي لصالح المجموعة التحريبية ، حيث تراوحت قيم (ت) المحسوبة مابين ( 6.686) كأصغر قيمة و( 13.611 ) كأكبر قيمة ، وهي أكبر من قيمتها الجدولية البالغة (1.684) عند مستوى ( 0.05) حيث أرجع الباحثون هذا التفوق للمحموعة التحريبية عن المجموعة الضابطة إلى فعالية البرنامج التدريبي في التأثير على قياسات سمك ثنايا الجلد ، وهذه النتائج تتفق مع ما أشار إليه ماري ودانيال Blyth & Brian المدريبي في التأثير على إن زيادة الدهون الناتجة عن زيادة الغداء والزائد عن حاجة الجسم مع قلة النشاط الحركي وأن ممارسة النشاط الحركي تؤدي إلى فقد حزء من الدهون مما يؤثر على سمك ثنايا الجلد ، وأن قلة النشاط الحركي تؤدي إلى زيادة في الوزن (385.15) .

أ. قبالج معمر صالح الهمالي أ. عبدالجمد سالم حسين أ. سعيد الجمد سعيد

ويتضح من حدول (12) وحود فروق دالة إحصائياً في القياس البعدي بين المجموعتين الضابطة والتحريبية لصالح المجموعة التحريبية ، في المتغيرات الفسيولوحية قيد البحث اتضح بأن قيمة (ت) المحسوبة لكافة المتغيرات اكبر من قيمتها الجدولية البالغة ( 1.684) عند مستوي (0.05) واتضح وحود فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي لصالح المجموعة التحريبية في متغير نبض القلب ، وذلك نتيجة التأثير الإيجابي للبرنامج التدريبي المقترح وفي ذلك يؤكد عصام حلمي أمين (1984) إلى أن معدل النبض ، يعتبر معياراً فسيولوجياً ومؤشراً صادقاً للدلالة على شدة المجهود البدني المبذول ، حيث إن زيادة هذا المجهود يرفع من معدل ضربات القلب ويعد قياس النبض وسيلة سهلة للحصول على معلومات ضرورية لتوحيه المجهود البدني والعصبي وحاصة الذي يرتبط بالأحمال التدريبة خلال التدريب الرياضي . (8: 62)

كذلك يوضع حدول (12) دلالة الفروق في القياس البعدي للقياسات الفسيولوجية بين المجموعتين الضابطة والتحريبية في ضغط الدم الانقباضي وبتحليل الإحصائيات من حيث المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وحساب الفروق بين المتوسطات وقيمة (ت) للفروق يتضح لنا وجود فروق دالة إحصائيا في القياس البعدي للمحموعتين الضابطة والتحريبية لصالح المجموعة التحريبية ويرجع ذلك إلى التأثير البرنامج التدريبي المقترح وهذا يتفق مع ما ذكره بهاء الدين إبراهيم (2000) إن الرياضة ترفع ضغط الدم وهذا الارتفاع يتلاشي بعد الانتهاء من الأداء الرياضي ، وان ضغط الدم غير المرتفع وعدد نبضات القلب يعتبران من المقومات الدالة على حالة التدريب الحيد التي وصل إليها الرياضي ، ولكن من الواجب إن يرتفع الضغط أثناء المجهود الرياضي ( 4 : 270 ) . ويوضح أيضاً المقارنة في القياس البعدي للمحموعة الضابطة والقياس البعدي للمحموعة التحريبية وبتحليل الإحصائيات من حيث الوسيط الحسابي والانحراف المعياري وحساب الفروق بين المتوسطات وقيمة (ت) ، يتضح وجود فروق دالة إحصائياً في السعة الحيوية للرئتين لصالح المجموعة التحريبية ويرجع الباحثون ذلك إلى تحسن الجهاز التنفسي ، وهذا التحسن حدث نتيحة لعاملين أساسين هما : زيادة في كمية الدم المدفوع من القلب ، وإعادة توزيع الدم من الأعضاء غير العاملة إلى العضلات العاملة حيث تودي التغيرات الفسيولوجية في الجهاز التنفسي إلى امتصاص أقصى كمية من الأوكسحين من الرئتين .

ويؤكد كل من محمد حسن علاوي ومحمد رضوان (1982) على أهمية السعة الحيوية للرياضيين واحتلافها تبعا للنشاط الممارس، وقد اتفقوا على ان السعة الحيوية تعتبر مؤشرا يوضح للمدرب إمكانية اللاعب الفسيولوجية (11: 273) وتوضح جداول (14، 15) الخاصة بالمتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) الفروق بين المجموعتين الضابطة والتحريبية في متغيرات الإنتاج ومعدل النبض وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التحريبية ويرجع الباحثون تلك النتائج إلى التمرينات الخاصة لتنمية الحيهاز التنفسي ، من تمرينات هوائية وتحسن كفاءة عمل القلب والتهوية الرئوية وهي بذلك تعد مؤشرا لارتقاء اللياقة التنفسية لدى السيدات المشاركات بالبرنامج التدريبي ، وتتفق هذه النتائج مع ما ذكره كلا من محمد حسن علاوي وأبو العلا عبد الفتاح (1990) ، وفكارو (Vaccaro) ( 1978 ) بأنه كلما قل معدل نبضات القلب في الراحة كلما دل على أنالحالة التدريبية حيدة ، وان انخفاض معدل النبض يعتبر مؤشر لتقويم البرنامج و الأحمال التدريبية

. (13:16)(228:10)

وبذلك يمكن القول بأن برنامج التمرينات الذي اقترحه الباحثون كان له التأثير الايجابي الفعال على خفض معدلات التعب وكذلك خفض معدلات نبضات القلب لدى المجموعة التجريبية ، وهذا مايحقق الفرض الثاني الذي ينص على : تأثير البرنامج المقترح على تحسين بعض المتغيرات الفسيولوجية : معدل النبض ، ضغط الدم ، السعة الحيوية للرئتين ، للسيدات بين الأعمار 45-35 سنة .

#### الاستنتاجات:

- في ضوء المنهج المستخدم والتحليل الإحصائي للنتائج وحجم عينة البحث توصل الباحثون إلى الاستنتاجات الآتية :
- ادى تطبيق البرنامج التدريبي المقترح إلى نقص القياسات الأنثروبومترية المتمثلة في محيط الصدر ، محيط العضد، محيط الوسط، -1
  - محيط الحوض، محيط الفخذ، محيط الأرداف ، محيط الساق ) لدى المحموعة التحريبية من السيدات بأعمار 35-45 سنة .
- 2– أدى تطبيق البرنامج التدريبي المقترح إلى نقص سمك ثنايا الحلد المتمثلة في العضلة ذات الثلاث رؤوس العضدية ، تحت اللوح ، البطن ، الفخذ ) لدى المجموعة التحريبية من السيدات بأعمار 35–45 سنة .
- 3– أدى تطبيق البرنامج التدريبي المقترح إلى تحسين المتغيرات الفسيولوجية المتمثلة في معدل النبض في الراحة ، ضغط الدم الانقباضي والانبساطي . السعة الحيوية للرئتين) لدى المجموعة التجريبية بأعمار 35–45 سنة .
- 4– أدى تطبيق البرنامج التدريبي المقترح إلى تحين لياقة الجهاز الدوري التنفسي لدى المجموعة التجريبية من السيدات بأعمار 35– 45 سنة .

#### التوصيات:

- في ضوء الاستنتاجات المنبثقة من البحث يوصى الباحثون بالآتي :-
- 1– تطبيق البرنامج التدريبي المقترح لإنقاص القياسات الأنثروبومترية وسمك ثنايا الجلد وتحسين المتغيرات الفسيولوجية ولياقة الجمهاز الدوري التنفسي لدى السيدات .
  - 2- التأكيد على ممارسة السيدات للتمرينات والأنشطة الرياضية بشكل منتظم لما لها من أثار صحية ايجابية للسيدات .
- 3– التأكيد على نشر الوعي الرياضي بين السيدات بضرورة وأهمية الرياضة كعامل وقائي من البدانة وما يصاحبها من الأمراض لدى السيدات .

## المصادر والمراجع

## أولاً : المراجع العربية

- 1- أبو العلا احمد عبد الفتاح (2003) : فسيولوجيا التدريب والرياضة ، دار الفكر العربي، القاهرة .
- 2– أبو العلا احمد عبد الفتاح ومحمد صبحي حسنين (1997) : فسيولوجيا ومورفولوجيا الرياضي وطرق القياس للتقويم ، دار الفكر العربي ، القاهرة .
- 3- احمد محمد خاطر وعلى فهمي ألبيك (1984) : القياس في المجال الرياضي، الطبعة الثالثة ، دار المعارف الإسكندرية ، 1984 . 6- احمد نصر الدين سيد (2003) : فسيولوجيا الرياضة ، دار الفكر العربي ، القاهرة.
  - 4- بماء الدين أحمد سلامة (2000) : فسيولوجيا الرياضة والأداء البدين ، دار الفكر العربي ، القاهرة .
- 5 سعد الدين الشرنوبي (1984) : التعرف على العلاقة بين بعض القياسات الجسمية والمستوى الرقمي لمتسابقي عدو 100م ، مؤتمر الرياضة للجميع ، كلية التربية الرياضية للبنين ، القاهرة .

- 6- سوزان محمد حنفي محمود : (1997) : اثر برنامج تمرىبات خاصة باستخدام بعض أساليب إنقاص الوزن للسيدات متوسطى العمر ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية الرياضية للبنين ، حامعة الإسكندرية .
- 7 شلبي محمد شلبي (1989) : العلاقة بين تركيز حمض اللاكتيك بالدم وبعض التمرينات مختلفة الشدة. دراسة لتعيين الرتبة الفارقة بين التمرينات الهوائية واللاهوائية ، محلة نظريات وتطبيقات ، العدد السادس ، كلية التربية الرياضية للبنين ، الإسكندرية .
  - 8 عصام محمد أمين حلمي (1984): الصحة واللياقة وضبط الوزن ، دار المعارف ، الإسكندرية .
- 9 فريدة عثمان ومحمد عثمان (1987) : تأثير برنامج تدريبي مقنن للسيدات متوسطات العمر على بعض المتغيرات الانثروبومترية والفسيولوجية وعناصر اللياقة البدنية ، محلة المؤتمر الرياضي ، كلية التربية الرياضية ، حامعة الأردن .
  - 10 محمد حسن علاوي وأبو العلا احمد عبد الفتاح (1990) ، فسيولوجيا التدريب الرياضي ، الفكر العربي ، القاهرة .
    - 11 محمد حسن علاوي ومحمد نصر الدين رضوان ( 2001 ) ، اختبارات الأداء الحركي دارالعربي ، القاهرة .
      - 12 محمد رفعت : الموسوعة الصحية صحتك غذائك ، دار الحضارة ، بيروت .
      - 13 محمد نصر الدين رضوان (1997) : المرجع في القياسات الجسمية ، دار الفكر العربي ، القاهرة .
        - 14 مصطفى أحمد الباهي: الإحصاء التطبيقي، مركز الكتاب للنشر، القاهرة.
          - ثانياً : المراجع الأجنبية
- 1 Blyth Michelle & Brian Rgoslin (1985): aerobic Cardio -respiratory Respone . sport Medicine & physical Fitness . Vol. 25 No.1.
- 2 Clinton M. Vaccaro . P.(1978) : The Effect of aerobicdance Condition on body composition and maximal oxygen uptake of women .j. of sport medicine and physical fatness Vol.21. No 4 .
- 3 Gray. A 1974 : Genetic and Antraphogical studies of 79 Olympic Athleted . R.Q.Vol.6



## الاجتهاد للأبحاث العامية العدد السابع ديسمبر 2020

## معوقات التدريب الميداني بالمجال المدرسي من وجهة نظر طلاب الخدمة الاجتماعية

د. معمر محمد عبدالسلام زاید

#### مــقــدمة:

يعد التدريب الميداني في الخدمة الاحتماعية الأساس في اكتساب وتعليم المهارات اللازمة للممارسة المهنية الناجحة في مجتمع اليوم خاصة مهارة الاتصال، حيث يتدرب الطالب على كيفية التواصل مع الآخرين، والتعامل مع الظروف المتغيرة بصورة ناجحة، وهذا يدعو إلى ضرورة المواجهة الشاملة لبرامج التدريب وخطط التعليم العملي ، لإعطاء المزيد من الارتقاء بمستوى المهارات . (5:13)

ويمثل التدريب الميداني للطلاب تحديا؛ لما يحمله من أهمية قصوى في عملية إعداد الطلاب وتأهيلهم في هذا التحصص، إذ يتم تأهيلهم ليكونوا أخصائيين احتماعيين ذوي كفاءة وقدرة عالية على أداء دورهم المهني ، حيث يعد التدريب الميداني ترجمة عملية للمعارف النظرية، والمهارات التطبيقية التي سيحتاج إليها الأخصائي الاجتماعي عندما يباشر مهمته في ميدان العمل (5: 428) وعلى الرغم من أن للتدريب الميداني أهمية بالغة في إعداد الأخصائيين الاجتماعيين، وتوظيف المعارف النظرية التي يتلقاها الطلاب في الواقع العملي التطبيقي، إلا أنه لا تزال هناك بعض حوانب التقصير في إعداد طلاب الخدمة الاجتماعية .

#### مشكلة البحث :

التدريب الميداني هو ركيزة مهمة في مهنة الخدمة الاجتماعية، وبخاصة في إعداد الأخصائيين الاجتماعيين، باعتباره عملية فنية من خلالها تكتسب الخبرة والمرونة والمهارة والقدرة على مواحهة مختلف مواقف الممارسة المهنية. يعد التدريب الميداني في وقتنا الحاضر ضرورة مهمة ولازمة في جميع المهن بوصفه أحد الدعائم الأساسية التي تعمل على تنمية المعرفة والمعلومات والمهارات والاتجاهات والقدرات للأفراد ، إذا ما خطط بأسلوب سليم لتحقيق الأهداف المبتغاة منه . (13: 313)

ونظرا لان التدريب الميداني هو الوسيلة العملية التي تمكن الطلبة من تطبيق حصيلة المعارف النظرية في الحياة العملية فـــان عمليـــة التدريب تمر بمراحل متعددة من المهم أن يلم بما طلبة الخدمة الاجتماعية . (5:1)

الأمر الذي يسهم في إعدادهم وتأهيلهم بشكل حيد ، وتعتبر الخدمة الاحتماعية احدى المهن التي ظهرت كاستراتيجية لمجموعة من العوامل الملحة وتتبنى معاهد وكليات الحدمة الاحتماعية نظريا وميدانيا بالأسلوب الذي يؤهلهم لاكتساب الخسبرات والمعرفة والمهارة لكي يستطيع ممارسة إدارة أدوارهم المهنية ، والأخصائي الاحتماعي يقوم بنشاطه المهني بمدف مساعدة العملاء على حل مشاكلهم والتغلب على الصعوبات التي تواحههم وتمنع استفادهم من موارد وإمكانيات المؤسسة للقيام بأدوارهم الاحتماعية (4: 113)

ويمثل التدريب الميدان للطلاب تحديا كبيرا لما يحمله من أهمية قصوى في عملية إعداد الطلاب وتأهيلهم في هذا التخصص إذا يتم تأهيلهم ليكونوا إخصائين احتماعين ذوي كفاءة وقدرة عالية على أداء دورهم المهني، حيث يعد التدريب الميداني ترجمة عملية للمعارف النظرية والمهارات التطبيقية التي سيحتاج إليها الأخصائي الاحتماعي عندما يباشر مهمته في ميدان العمل. (13: 38). و مهنة الخدمة الاحتماعية كغيرها من المهن الإنسانية الأحرى تواجه تحديات كثيرة ، حيث يعترض ممارستها العديد من المعوقات، فعلى الرغم من أهمية التدريب الميداني البالغة في إعداد الأخصائيين الاحتماعين إلا أن هناك بعض حوانب القصور في عملية إعداد طلبة الخدمة الاجتماعية . (7: 328)

ونظرا لأهمية وتعدد الصعوبات التي تواجه طلبة التدريب الميداني في الحدمة الاجتماعية والتي تحد من استفادتهم من مساق التدريب الميداني إضافة إلى ما عاشه الطلبة من صعوبات واجهتهم أثناء تدريبهم في المجال المدرسي قام هذا البحث لأجل توصيف هذه المعوقات وصولاً إلى مقترحات لتطوير عملية التدريب الميداني في المجال المدرسي، ومن تم تتحدد مشكلة هذا البحث من حلال محاولة الإحابة على التساؤل التالى:

#### ها معوقات التدريب الميداني بالمجال المدرسي من وجهة نظر طلاب الخدمة الاجتماعية

#### أهمية البحث

#### تتمثل أهمية البحث فيما يلي:-

- 1 التدريب الميداني يكسب الطلاب المعارف والمهارات التي تمكنهم من الممارسة المهنية في المؤسسات المهنيـــة المختلفـــة بعـــــد التحرج.
- 2- المساهمة في وضع خطط وبرامج للتدريب الميداني بقسم الخدمة الاجتماعية تتناسب مع المشكلات والمعوقات التي تحـــد مـــن استفادة طلبة الخدمة الاجتماعية من التدريب الميداني في المؤسسات المحتلفة.
- 3—التدريب الميداني هو المكمل لتعليم الخدمة الاحتماعية وبدونه تفقد المهنة أهميتها ويستحيل تحقيق النمو المهني لطلبـــة الخدمـــة الاحتماعية .

#### أهداف البحث

## يهدف البحث إلى التعرف على :-

- 1. الوقوف على المعوقات المرتبطة بطلبة التدريب الميداني بقسم الخدمة الاحتماعية.
  - 2. الوقوف على المعوقات المرتبطة بالمشرف الأكاديمي.
  - 3. الوقوف على المعوقات المرتبطة بمؤسسات التدريب الميداني.
  - 4. الوقوف على المعوقات المرتبطة بالمشرف الميداني بالمؤسسة.

#### تساؤلات البحث

#### يحاول البحث الإجابة عن الأسئلة التالية: -

- ا المعوقات المرتبطة بطلبة التدريب الميداني بقسم الخدمة الاحتماعية  $\gamma 1$ 
  - 2 ما المعوقات المرتبطة بالمشرف الأكاديمي؟
  - 3 ما المعوقات المرتبطة بمؤسسات التدريب الميداني؟
  - 4- ما المعوقات المرتبطة بالمشرف الميداني بالمؤسسة ؟

#### مصطلحات و مفاهيم البحث :

يتضمن البحث مجموعة من المفاهيم والمصطلحات ذات العلاقة بموضوع البحث، والتي يجب تعريفها مفاهمياً وإجرائياً .

#### 1. المعوقات:

تعرف المعوقات بًأنما عبارة عن عقبات تقف حائل دون تحقيق الأهداف المنشودة في تطبيق مساق الخدمة الاحتماعية، أو كل ما يواحهه الطلبة من مواقف تعيق أدائهم لدورهم المهني وتعجز قدراتهم عن مواجهتها بفاعلية. (1: <sup>47)</sup>

وتعرف المعوقات في هذا البحث بأنها مجموعة من العقبات التي تواجه طلبة التدريب الميداني في المجال المدرسي ، بقسم الخدمة الاجتماعية في بجامعة الزيتونة كلية الآداب وتحول دون إعدادهم مهنيا بالكفاءة المطلوبة للقيام بمهامهم في المؤسسات الميت سيمارسون فيها المهنة مستقبلا .

## 2. التدريب الميداني:

يعرف التدريب الميداني في الخدمة الاحتماعية بأنه "بأنه بحموعة الخبرات التي تقدم في إطار إحدى المؤسسات في أحد بحـــالات الممارسة بشكل واع مقصود، والتي تصمم لنقل الطالب من المستوى المحدود من حيث المعرفة، والفهم، والمهارة، والاتجاهـــات إلى مستويات أعلى تمكنهم في المستقبل من ممارسة عملهم بعد التخرج بشكل مستقل وفعال " (52: 52)

ويعرف التدريب الميداني في هذا البحث بأنه مجموعة من الأنشطة والأعمال التي يقوم بها طلاب السنة الثالثـــة بقســـم الخدمـــة الاحتماعية داخل المؤسسات الاحتماعية وذلك لربط الجانب النظري للخدمة الاحتماعية بالجانب العملي .

ويعرف أيضاً بأنه "جزء من التعليم المهني للطلاب، حيث يطبق الطلبة المعلومات والمهارات المطلوبة من خلال ما يتلقونه من دروس في الفصل الدراسي في الممارسة المباشرة مع العملاء في بحالات الخدمة الاجتماعية تحت إشراف مهني". <sup>(3: 390)</sup>

## 3 - الخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي :

تعرف الخدمة الاحتماعية المدرسية بأنها "جهود مهنية تعمل على رعاية النمو الاحتماعي للطلبة بقصد تميئة أنسب الظروف الملائمة لنموهم وفق ميولهم وقدراتهم وما يتفق مع ظروف واحتياحات المحتمع الذي ينتمون أو يعيشون فيه ، أو هي الجهود والخدمات الاحتماعية التي تعمل مع الطلبة في محيط هذا المحتمع المتحصص الموحه ، وكذلك مع المحالات المتعلقة بهذا المحتمع والمؤثرة فيه .(6: 107)

وتعرف الخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي في هذا البحث بأنها هي إحدى بحالات مهنة الخدمة الاجتماعية التي تمارس في المؤسسات التعليمية والتي يتدرب فيها طلاب السنة الثالثة المقيدين بقسم الخدمة الاجتماعية ميدانياً .

## الإطار النظري للبحث :

## أولاً: الدراسات السابقة:

هنالك العديد من الدراسات التي اهتمت بدراسة موضوع التدريب الميداني لطلبة الخدمة الاحتماعية ، ويمكن تحديدها في الدراسات العربية التالية :

1. دراسة بيئة الرشيد ،2009 (8) حول دور التدريب الميداني في زيادة فهم الطالبات لبعض عمليات المساعدة المهنية في الخدمة الاحتماعية وقد هدفت الدراسة الى التعرف على دور التدريب الميداني في زيادة استيعاب الطالبات لبعض عمليات المساعدة المهنية في الخدمة الاحتماعية بحامعة الملك سعود، والبالغ عددهم (107)

طالب، وخلصت الدراسة إلى بحموعة من النتائج أهمها أن طالبات المستوى الثامن أكثر استيعاباً لعمليات التسجيل والتشــخيص والتدخل المهني من طالبات المستوى السادس وذلك لان طالبات المستوى الثامن تدربن تدريباً ميدانياً.

- 2. دراسة ابو الحسن، 2011(16) حول ( المعوقات التي تواجه تحقيق جودة التدريب الميداني بالمجال المدرسي) هدفت الدراسة إلى تحديد المعوقات التي تواجه تحقيق جودة التدريب الميداني المرتبطة بكل من الطلاب، والمؤسسة والمحتوى التدريب، وخطة التدريب، وأساليب التدريب، وخلصت الدراسة إلى بحموعة من النتائج كان أهمها عدم اهتمام الطالب بإعداد السجلات، وعدم سعى الطالب إلى اكتساب المعارف والمهارات، وزيادة أعداد الطلبة الذين يتم الاشراف عليهم في المؤسسة.
- 3. دراسة شبيطة ،2011 (10) حول (معوقات التدريب الميداني بمجالات الممارسة العامة في الخدمة الاجتماعية) حيث هدفت الدراسة إلى تحديد أهم معوقات التدريب الميداني بمجالات الممارسة العامة في الخدمة الاجتماعية، والمرتبطة بالطالب ، وبأحصائي المؤسسة ، والمؤسسة نفسها، واستخدمت منهج المسح الاجتماعي بطريقة العينة لعدد (243) من طلاب التدريب الميداني بخمس مناطق تعليمية في جامعة القدس المفتوحة وهي ( نابلس ، قلقيلية ، طولكرم ، جنين ، طوباس ) ، وتوصلت الدراسة إلى أن أهم معوقات التدريب الميداني بمجالات الممارسة العامة في الخدمة الاجتماعية ، هي: المعوقات المرتبطة بمؤسسات التدريب الميداني ، يليها المعوقات المرتبطة بطلاب التدريب ، ثم المعوقات المرتبطة بأحصائي المؤسسة .
- 4. دراسة حسني، 2011 (11) حول (آليات تحقيق فاعلية التدريب الميداني لطلاب الخدمة الاحتماعية) ، وهدفت الدراسة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لطلاب الخدمة الاحتماعية ، والوقوف على المشكلات التي تحد من فاعلية التدريب

الميداني والتي تتعلق (بالطالب، المشرف، الكلية، المؤسسة)، واستخدمت الدراسة منهج المسح الاجتماعي بالعينة لمجموعة من مصرفي خبراء وأساتذة كلية الحدمة الاجتماعية بجامعتي الفيوم وحلوان وعددهم (11)، والمسح الاجتماعي بالعينة الكلية وعددهم (24) فردا، ومشرفي المؤسسات التي يوجد بحا تدريب الميداني وعددهم (23) فردا، والمسح الاجتماعي بالعينة لمجموعة من طلاب وطالبات الفرقة الثالثة والرابعة في كلية الحدمة الاجتماعية بجامعة الفيوم وبلغ عددهم (303) فردا، وتوصلت الدراسة إلى ضرورة تضييق الفجوة بين المعطيات النظرية المجتوى النظري والممارسة المهنية التي تتم في مؤسسات الممارسة، من خلال إحداث نوع من النطابق بين المحتويين العملي والنظري، وإسناد التدريب لمشرفين يشترط فيهم الحصول على درجة الماحستير في الحدمة الاجتماعية ، وتجويد وتنظيم إدارة التدريب الميداني من خلال مخاطبة مؤسسات التدريب المحتلفة لتحديد المؤسسات القادرة على استضافة طلاب الكلية خلال فترة التدريب الميداني، وتحديد عدد الطلاب في كل مؤسسة، مع مراعاة المؤسسات القادرة على الاداء الذي ينبغي أن يصل إليه المتدرب بعد انتهاء الخطة.

5. دراسة حمزة ،2012 (12) حول ( العوامل التي تسهم في تحقيق جودة تدريب طلاب الخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي ) هدفت الدراسة إلى تحديد مستوى العوامل التي تسهم في تحقيق جودة التدريب الميداني لطلاب الخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي ،واعتمدت الدراسة على منهج المسح الاجتماعي الشامل ، أوضحت نتائج الدراسة أن الأحصائيين الاجتماعيين والموجهين المسؤولين عن التدريب الميداني بحاجة إلى الدورات التدريبية لصقل حبراتهم المهنية ومهاراتهم وتحسين

مستوى أدائهم المهني نتيجة لقلة عدد سنوات خبراتهم وعملهم في المجال، وضرورة إتمام عملية التدريب الميداني وفق خطة محددة ومرسومة. 6. دراسة هرسي، 2015 (5) (برنامج مقترح لتطوير التدريب الميداني لطلاب الدراسات العليا تخصص تنظيم المجتمع ومدى ملائمته لمتطلبات الجودة) حيث هدفت الدراسة الى تحديد واقع التدريب الميداني لطلاب الدراسات العليا من منظور تنظيم المجتمع، وتوصلت الدراسة إلى قدرة برنامج التدريب على تحقيق أهدافه في تنمية المعارف والمعلومات والمهارات لطلاب الدراسات العليا. ثانياً: مفهوم التدريب الميداني في الخدمة الاجتماعية بالمجال المدرسي:

التدريب الميداني حزء من التعليم المهني للطلاب حيث يطبق الطلبة المعلومات والمهارات المطلوبة من خلال ما يتلقونه من دروس في الفصل الدراسي في الممارسة المباشرة مع العملاء في بحالات الخدمة الاجتماعية تحت إشراف مهني (3: 390)

والتدريب الميداني حسب ما ورد في تعريفات التدريب الميداني لطلبة الخدمة الاحتماعية بأنه التدريب الذي يهدف الى توفير فرص تدريبية لطلبة الخدمة الاحتماعية ، تعمل على نقل المعرفة النظرية إلى مهارات يتم تطبيقها عمليا ، وإكساها خبرات سلوكية ايجابية في مختلف بحالات الخدمة ، وبحسب وصف مواد قسم الخدمة الاحتماعية ، ويقصد بالتدريب الميداني إكساب الطلاب الخبرات العملية بدرجة كافية ومتنوعة في المؤسسات الاحتماعية التي تم الاتفاق معها لإحراء التدريب الميداني فيها ، وذلك من احل تمكينهم من تطبيق المعارف النظرية وربط النظرية بالواقع الميداني ، وتعديل سماتهم الشخصية بما يتلاءم مع ممارسة المهنة . (9: 291)

ويقصد بالتدريب الميداني تنمية قدرات ومهارات الطلاب لاستحدام تقنيات دراسة الحالة المتمثلة في المقابلات والتسحيل، فضلا عن عمليات الحدمة الاحتماعية وهي : الدراسة ، والتشخيص ، والعلاج وتطبيقها على وحدات التحليل الفردية والجماعية والمجتمعات المحلية ويقوم الطالب باختيار مشكلة يستحدم فيها أساليب التدخل ليصل بعدها إلى عرضها على المشرف الأكاديمي وعضوين من الهيئة التدريبية لمناقشتها واقتراح الحلول المناسبة لها . (9. 293-295)

## أهمية التدريب الميدابي :-

تنبع أهمية التدريب الميداني من إيمان المشتغلين بتعليم الخدمة الاحتماعية بأن التدريب الميداني هو في الحقيقة البوتقة التي يفترض ان تتصهر فيها كل ما تحصله الطالب من المعارف في كل المقررات الدراسية النظرية في تفاعلها مع خبرات الطالب الحياتية في أسرته ومجتمعه في إطار ما تتيحه مؤسسات التدريب من خبرات العمل مع الناس ، وهم يتوقعون أن يتم من خلال العملية التدريبية لتكامل ليس فقط بين هذه الموارد النظرية وبعضها البعض ، ولكنه يتوقعون ايضا ان حدث التكامل في شخصية الطالب ككل اذ يتص هذه المعارف والقيم ويمثلها بحيث تصبح جزء لا يتجزأ من كيانه المهني من مهنة المشرفين والطلاب والمجتمع ، فالتدريب هو النصف المكمل لتعليم الخدمة الاجتماعية فمن خلال التدريب نستطيع ان نخرج طلبة مؤهلين تأهيلا سليما يملكون الخبرات والمهارات ليكونوا قادرين على ممارسة المهنة بكل كفاءة وفاعلية أما عن أهمية التدريب بالنسبة للمشرفين الأكاديميين فتتمثل فيما توفره هذه العملية من فرص حيدة للاتصال بالعالم الخارجي "الواقع" والتعرف على طبيعة المشكلات الموجودة في المجتمع والمعوقات التي تواجه عملية الممارسة .

## أهداف التدريب الميدابي: -

### 

- إتاحة الفرصة لطلاب لاكتساب وترجمة المعارف إلى ممارسات عملية تطبيقية واختبار المفاهيم النظرية في ضوء المواقف الواقعية
  - إكساب الطلاب المهارات الفنية للعمل الميداني .
  - إكساب الطلاب الاتجاهات السلوكية التي يجب أن يتصف هما الأحصائي الاجتماعي لضمان نجاحه في عمله .
    - إكساب الطلاب عادات العمل المهنى بما يفيدهم في عملهم المهنى في المستقبل.
    - إكساب الطلاب القيم المهنية وأخلاقيات المهنة عن طريق الممارسة الميدانية ونمو الذات المهنية .
      - إكساب الطلاب المهارات اللازمة للقيام بعملية تسحيل وفقا للأصول الفنية .
    - تزويد الطلاب بالخبرات الميدانية المرتبطة بعمليات الممارسة المهنية كالدراسة والتشخيص والعلاج والتقويم .
  - تزويد الطلاب بمعارف وخبرات ومهارات العمل الفريقي سواء مع زملائهم او غيرهم من المختصين في المهن الأخرى . (15:
     31-28

### الأساليب المستخدمة في التدريب الميدابي :-

تنوعت أساليب التدريب الميداني في الخدمة الاجتماعية وذلك بتنوع محالات الممارسة المهنية ، ومستوى البرنامج التدريبي وهناك عدة أساليب يمكن استحدامها مع طلبة الخدمة الاجتماعية في التدريب الميداني ومنها ما يأتي :

- أسلوب المحاضرة : وهي من أكثر الأساليب استخداماً ، ويتم فيها عرض الحقائق والمعلومات عن موضوع معين على عدد من المتدربين من قبل المدرب .
  - 2. أسلوب التطبيق العملي : يقوم المدرب بتنفيذ أعمال وأنشطة بطريقة مهنية موصفا الأساليب والإحراءات لتنفيذ العمل.
- أسلوب دراسة الحالة: ويعرض فيها موضوعا أو مشكلة أو حالة عملية على مجموعة من المتدربين ويطلب منهم مناقشتها والتوصل إلى حل مناسب لها.
  - أسلوب حلقات المناقشة: يتناول المتدربون موضوعا معينا للمناقشة وتبادل الأراء تحت قيادة المدرب وتوجيهه.
  - أسلوب الندوة : يعتمد على اشتراك أكثر من مدرب في تناول موضوع وعرضه وتحليله ومناقشته مع المتدربين .
  - 6. أسلوب تمثيل الدور: ويقوم المدرب بتمثيل موقف ويطلب من كل متدرب ان يبدي رأيه فيه ويقترح الحلول المناسبة له.
- 7. أسلوب المؤتمرات التدريبية : وهو احتماع بمحموعة من الأفراد يسهم كل منهم بخبرته واقتراحاته فيما يتعلق بالموقف ، أو المشكلة التي يجرى بحثها ومناقشتها ، وتعلم المتدربين عن طريق تبادل المعلومات والآراء . (13: 41-55)

## الإشراف المهني على التدريب الميدابي

يتطلب بجاح العملية التدريبية اهتماما ومشاركة فاعلة من جميع الأعضاء المشاركين فيها القسم المحتص، ومشرف الكلية، ومشرف المؤسسات، ومشرف المؤسسة، وطالب التدريب فالتحطيط الجيد لمناهج التدريب، والتنفيذ السليم، والتعاون البناء بين القسم والمؤسسات، ومتابعة القسم المحتص لعملية التدريب الميداني تعتبر من أهم العوامل المؤثرة في تشكيل وبناء طلاب الخدمة الاحتماعية ، وينبغي أن تتركز جهود الأقسام المحتصة في عمليات اختيار المؤسسات المناسبة، والمشرفين المؤهلين، وتنظيم اللقاءات التمهيدية التي تعرف الطلاب بالتدريب الميداني وأهميته. (2: 66-67)

### مسؤوليات مشرف الكلية:

ومشرفي الكليات والأقسام العلمية يمثلون حجر الزاوية في العملية التدريبية لما يتحملونه من مسؤولية كبيرة في تحقيق هذه العملية لأهدافها، ويمكن أن نلحص أهم مسؤوليات مشرفي الكليات والأقسام العلمية في التالي :

- حضور الدورات التمهيدية التي تعقدها الأقسام المحتصة ومؤسسات التدريب في بداية كل فصل دراسي لتعريف الطلاب
   الجدد بالتدريب الميداني وأهدافه وأهميته، وتوضيح أدوار ومسؤوليات جميع المشاركين في هذه العملية.
  - زيارة المؤسسة والتعرف على مديرها والاتفاق معهم على برنامج أو خطة التدريب الميداني.
  - التواجد بالمؤسسة لمدة يوم دراسي وملاحظة علاقاتهم بالعملاء والزملاء وبمشرف المؤسسة.
- عقد الاجتماعات الإشرافية الفردية مع كل طالب لمساعدته على الاستفادة إلى أقصى حد ممكن من التدريب، وتزويده
   بالتعليمات والمعلومات والتوجيهات التي تسهم في قيامه بدوره المهنى في المؤسسة ، ومراجعة سجلاته.
  - عقد الاجتماعات الإشرافية الجماعية مع طلاب التدريب بهدف استعراض ما قام به الطلاب خلال الأسبوع ومناقشة الصعوبات والمعوقات التي تعترض طريقهم.
  - عقد الاجتماعات التتبعية مع مشرف المؤسسة كلما لزم الأمر بهدف متابعة تنفيذ الخطة حسب ما هو متفق عليه، ومناقشة التعديلات الضرورية، وتبادل الرأي والمشورة في جميع الجوانب ذات الصلة بالعملية التدريبية.
    - تقويم الأداء المهني للطلاب في نهاية الفصل الدراسي وتقديم نتائج التقويم للكلية أو القسم المحتص.

## مسؤوليات مشرف المؤسسة:

## تتلخص مهمة هؤلاء المشرفين في التالي:

- الاشتراك مع مشرف الكلية في بلورة خطة التدريب الميداني.
- تعريف الطلاب بالمؤسسة وأهدافها وسياستها وإجراءاتما، وتوفير الجو النفسي الملائم لهم الذي يساعدهم على أداء عملهم المهني بصورة صحيحة.
  - شرح المهام التي سيقوم بما الطالب المتدرب.
  - إتاحة الفرصة للطلاب لممارسة العمل المهنى في ضوء الأهداف التعليمية للتدريب الميداني.
  - الإشراف اليومي والمتابعة المباشرة لما يقوم به الطلاب من أعمال وأنشطة، وتزويدهم بالتعليمات والتوحيهات اللازمة.
- عقد احتماعات إشراقية فردية مع كل طالب وتوجيهه حسب الحاجة ومساعدته في التغلب على الصعوبات التي تعيق استفادته
   من الخبرات التعليمية، ومراجعة سجلاته، ومتابعة أدائه ونموه المهني.
  - إتاحة الفرصة للطلاب للاشتراك في عمليات التخطيط وتنفيذ البرامج والمناسبات العامة وتقويمها، والاشتراك في البحوث الميدانية التي تقوم ها المؤسسة.
    - المشاركة في تقويم أداء الطلاب وفق المعايير والضوابط المهنية المتفق عليها مع مشرف الكلية.

## مسؤوليات طالب التدريب:

يمكن أن نلخص أهم هذه المسؤوليات في الجوانب التالية:

- حضور الاحتماع أو اللقاء التمهيدي الذي يعقده القسم المختص لتعريف الطلاب بأهداف التدريب الميداني وأهميته.
  - اختيار بحال التدريب والمؤسسة بما يتلاءم مع أهدافه وطموحاته وميوله وقدراته.
  - صياغة العقد التدريبي الذي يوضح ما يريد الطالب تحقيقه من خلال هذه العملية.
- حضور اللقاء التمهيدي الذي تعقده المؤسسة للتعريف بالمؤسسة وأهدافها وحدماتما ودور الأخصائي الاجتماعي فيها.
  - الانتظام في الحضور إلى المؤسسة جميع الأيام المحصصة للتدريب وفي المواعيد المحددة.
    - العمل على إنحاز جميع الأعمال والأنشطة والمهام المهنية بالشكل الصحيح.
      - معوقات التدريب الميداني بالمحال المدرسي من وجهة نظر طلاب الخدمة الاجتماعية
  - حضور الاجتماعات الإشرافية الفردية منها والجماعية والاستفادة منها قدر الإمكان.
  - العمل على الاستفادة إلى أقصى حد ممكن من الفرص التدريبية المتاحة، والاستعانة بخبرات المشرفين.
    - الالتزام بأنظمة وقواعد وإجراءات المؤسسة وسياساتها وعدم مخالفتها.

## تقويم طلاب التدريب الميداني:

يهدف تقويم طلاب التدريب الميداني إلى رصد وتتبع حركة النمو المهني للطلاب

خلال الفصل التدريبي وبالتالي قياس مدى تقدم الطلاب في التدريب وتقويم فاعلية برامج التدريب في تحقيق أهدافه في إكساب الطلاب المعارف والخبرات والمهارات والسمات التي تؤهلهم لممارسة المهنة في المستقبل.

## معايير تقويم طلاب التدريب الميداني:

وتختلف معايير التقويم التي تعتمد عليها الأقسام العلمية في تقويم أداء طلابها في مادة التدريب الميداني، إلا أنما تتفق على بحموعة من المعايير الأساسية :

## 1. السلوك المهنى والشخصى:

- تحمل المسؤوليات المهنية بدافع ذاتي.
- الاتزان وضبط النفس في المواقف المحتلفة.
- الإيجابية والفاعلية في التعامل مع الآخرين.
  - المظهر الشخصي.

## 2. المهارات المهنية العامة:

- القدرة على التخطيط الجيد لأداء الأعمال واتخاذ الإجراءات اللازمة للقيام بالمسؤوليات بكفاءة.
  - الاستقلالية والقدرة على تحمل مسؤولية تعليم نفسه وتنمية مهاراته.
  - القدرة على العمل في حدود أهداف المؤسسة ولوائحها وظروفها الخاصة.
  - القدرة على التعاون مع زملائه والعاملين في المؤسسة والمؤسسات الأخرى.

- وعى الطالب بمويته المهنية.
- الاستفادة من عملية الإشراف.

### 3. المهارات المهنية المتخصصة

- القدرة على تكوين علاقات مهنية ملائمة مع كافة أنواع العملاء.
  - تبنى قيم ومبادئ وأحلاقيات المهنة والعمل في إطارها.
    - مارسة العمل بفاعلية ونجاح. (15: 45-45)

#### الإجراءات للنهجية للبحث

#### نوع البحث .

يقع هذه البحث ضمن البحوث الوصفية التي تستهدف تحديد أهم المعوقات التي يمواجهها طلاب التدريب الميداني في المحال المدرسي.

#### منهج البحث

استخدم المنهج الوصفي باعتباره المنهج المناسب لطبيعة وأغراض مثل هذه البحوث، الذي يقوم على وصف ظاهرة من الظـــواهر أو مشكلة من المشكلات للوصول إلى أسبابها والعوامل التي تتحكم فيها واستخلاص النتائج وتقييمها ، ويتم ذلك وفق خطة بحثية معينة وذلك من خلال تجميع البيانات وتحليلها وتصنيفها وتفسيرها .

#### مجتمع البحث

تكون بحتمع البحث من طلاب السنة الثالثة قسم الخدمة الاحتماعية بكلية الآداب حامعة الزيتونة للعام الدراسي 2020/2019م.

#### عينة البحث

تم احتيار عينة عشوائية مكونة من (25) طالب وطالبة .

#### خصائص عينة البحث

للتعرف على خصائص بمحتمع البحث تم حساب توزيع التكراري والنسبي لأفراد المحتمع المدروس وفقا لمتغير النوع ، العمر، وكانت النتائج كما يلي :-

جدول (1) توزيع أفراد عينة البحث حسب (النوع)

%	<u></u>	النوع
64.0	16	أنثى
36.0	9	ذكر
100.0	25	المحموع

معوقات التدريب الميداني بالمحال المدرسي من وجهة نظر طلاب الخدمة الاجتماعية

يظهر من الجدول أن نسبة الإناث أعلى نسبة في عينة البحث بواقع (64.0%) ، يليهم الذكور بنسبة (36.0%) ، وقد يمعكس ذلك أن الإناث أكثر حرصاً من الذكور على الالتحاق بالتعليم الجامعي ، وأي اكتساب مهارات حدىدة من خلال التدريب الميداني في بحال تخصصهم العلمي مما ي صقلهم بالمهارات والخبرات اللازمة لذلك .

جدول (2) توزيع أفراد عينة البحث حسب (الفئة العمرية)

%	<u> </u>	الفثة العمرية
32.0%	8	18الى أقل من 20 سنة
68.0%	17	20 الى أقل من 22 سنة
100.0	25	المحموع

تشير نتائج الجدول أن الفئة العمرية من 20 الى أقل من 22 سنة هي أعلى نسبة في عينة البحث بواقع (68.0%) ، تليهم الفئة العمرية من 118لى أقل من 20سنة بنسبة (32.0%

#### أداة البحث:

وهي الوسيلة التي تستخدم في جمع البيانات اللازمة للبحث سواء كانت تلك الوسائل متعلقة بجمع البيانات أم بعمليات التصنيف أم الجدولة .

معوقات التدريب الميداني بالمحال المدرسي من وجهة نظر طلاب الخدمة الاجتماعية

ولتحقيق أهدف البحث المتمثلة في دراسة المعوقات التي تحول دون استفادة طلاب الخدمة الاجتماعية من التدريب الميداني بالمجال المدرسي، فقد تم تطوير أداة البحث (استمارة الاستبيان)، بالاعتماد على الأدب النظري، إضافة إلى الاطلاع على عدد من الاستبانات المستخدمة في الدراسات السابقة ذات العلاقة، وقد تم مراعاة أن تكون الاستبانة متكيفة مع البيئة المبحوثه.

#### عرض نتائج البحث :

أحري البحث بهدف الوقوف على بعض المعوقات التي تحول دون استفادة طلاب الخدمة الاحتماعية من التدريب الميداني بالمحال المدرسي ، وسنعرض للنتائج التي أسفر عنها ، وذلك على النحو التالي :

#### التساؤل الأول

ما المعوقات التي تحول دون الاستفادة من التدريب الميداني بالمجال المدرسي والمرتبطة بطلبة التدريب الميداني ؟

للإحابة على هذا التساؤل تم حساب التوزيع التكراري والنسبي لإحابات عينة البحث حول عبارات المحور ، ومن تم ترتيبها على النحو التالى :

الجدول (3) يوضح بعض المعوقات المرتبطة بطلبة التدريب الميداني

المتوسط				<u>ح</u> ابات	الاست				
الترتيب الحسابي	لا		الى حد ما		نعم		العبارات	ر٠٩	
	).	%	실	%	실	%	살		
7	1.8	20.0	5	80.0	20	-	-	نقص المعرفة النظرية التي يتزود بها الطلبة قبل التحاقهم بالتدريب الميداني	.1
4	2.2	16.0	4	44.0	11	40.0	10	عدم قدرة الطلاب علي تطبيق المعارف النظرية عمليا بطريقة حيدة	.2
1	2.6	20.0	5	16.0	4	64.0	16	تدين استعدادات الطلبة لممارسة المهنة بالمحال المدرسي	.3
3	2.4	8.0	2	44.0	11	48.0	12	تراجع اقتناع الطلبة بأهمية التدريب الميدايي	.4
6 مكرر	2.0	36.0	9	28.0	7	36.0	9	فشل الطلبة المتدرين في بناء علاقة مهنية مع مشرف المؤسسة " الأخصائي الاحتماعي	.5
2	2.5	12.0	3	24.0	6	64.0	16	لا يتعاون الطلاب مع زملاتهم في أداء المهام التدريبية	.6
5 مکرر	2,1	40.0	10	8.0	2	52.0	13	عدم تقبل الطلبة لعملية توجيه التدريب البداني في المؤسسات التعليمية	.7
6 مکرر	2.0	28.0	7	40.0	10	32.0	8	بعد مكان سكن الطلبة عن مؤسسة التدريب	.8
5 مکرر	2.1	24.0	6	36.0	9	40.0	10	عدم الالتزام بمواعيد التدريب الميداني	.9
6 مکرر	2.0	36.0	9	28.0	7	36.0	9	الشعور بالملل وعدم الحماسة للعمل داخل المؤسسة التعليمية	.10

يتبين من الجدول أن عبارات " تدني استعدادات الطلبة لممارسة المهنة بالمجال المدرسي" ، احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (2.6) حيث أحاب بنعم 64.0% ، و إلى حد ما 16.0% ، و لا 92% ، تليها عبارة " لا يتعاون الطلاب مع زملائهم في أداء المهام التدريبية " بمتوسط حسابي قدره (2.5) ، حيث أحاب بنعم 64.0% ، و إلى حد ما 64.0% و لا 0.21% ، وحاء في المرتبة الثالثة عبارة " تراجع اقتناع الطلبة بأهمية التدريب الميداني " حيث أحاب بنعم 64.0% ، و إلى حد ما 44% ، و لا 80% ، وفي المراتب الأخيرة حاءت على التوالي الفقرات (8) التي تنص على أن " بُعد مكان سكن الطلبة عن مؤسسة التدريب من ضمن المعوقات " حيث أحاب بنعم 32.0 % ، و إلى حد ما 40.0 % و لا 28.0 % ، وأخيراً الفقرة (1) التي تنص على أن " نقص المعوفة النظرية التي يتزود بما الطلبة قبل التحاقهم بالتدريب الميداني " بمتوسط حسابي بلغ (1.8) ، حيث أحاب إلى حد ما 60.0% ، و لا 20.0% .

#### التساؤل الثابئ

## ما المعوقات التي تحول دون الاستفادة من التدريب الميداني بالمجال المدرسي والمرتبطة بالمشرفين الأكاديمين ؟

للإحابة على هذا التساؤل تم حساب التوزيع التكراري والنسبي لإحابات عينة البحث حول عبارات المحور ، ومن تم ترتيبها على النحو التالى :

الجدول (4) يوضح بعض المعوقات المرتبطة بالمشرفين الأكاديمين

	المتوسط			نجابات نجابات	الاست						
الترتيب	الحسا	7,		الى حد ما		نعم		العبارات			
	پل	%	೨	%	೨	%	೨				
4 مکرر	2.1	32.0	8	28.0	7	40.0	10	قلة الزيارات التي يقوم بما المشرف الأكادعي للمؤسسة التعليمية لمتابعة الطلاب المتدربين	.1		
2	2.4	16.0	4	32.0	8	52.0	13	كثرة عدد الطلاب الذين يشرف عليهم المشرف الأكاديمي في التدريب الميداني	.2		
8	1.2	28.0	7	56.0	14	16.0	4	عدم تواصل المشرف الأكاديمي بالأخصائي المشرف بالمؤسسة التعليمية	.3		
<b>4</b> مکرر	2.1	36.0	9	20.0	5	44.0	11	عدم سعي المشرف إلى معرفة مشكلات الطلاب والعمل على حلها	.4		
3	2.2	32.0	8	20.0	5	48.0	12	لا يقوم المشرف بعقد اجتماع تمهيدي لطلاب التدريب الميداني لتعريفهم بالية عمل التدريب بالمؤسسات التعليمية .	.5		
1	2.5	16.0	4	20.0	5	64.0	16	عدم وضعه لخطة واضحة للتدريب الميداني	.6		
7	1.8	52.0	13	24.0	6	24.0	6	عدم عقد اجتماعات إشراقية أثناء التدريب لمتابعة سير العملية التدريبية	.7		
5	2	32.0	8	36.0	9	32.0	8	عدم ربط المشرف الأكاديمي بين المعارف النظرية والتطبيق العملي في التدريب الميداني	.8		
<b>4</b> مکرر	2.1	28.0	7	36.0	9	36.0	9	قلة استخدامه للوسائل والأساليب الحديثة في التدريب الميداني	.9		
6	1.7	40.0	10	32.0	8	28.0	7	خضوع التقييم لاعتبارات شخصية أكثر منها مهنية	.10		

تشير نتائج الجلول أن عبارات " عدم وضع خطة واضحة للتدريب الميداني " ، احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (2.5) ، حيث أحاب بنعم 64.0% ، و إلى حد ما 20.0% ، و لا 9.00% ، و لا 9.00% ، و الماخين يشرف عليهم المشرف الأكاديمي في التدريب الميداني " حيث أحاب بنعم 52.0% ، و إلى حد ما 32.0% ، و إلى حد ما 32.0% ، و المناف التدريب الميداني لتعريفهم بالبة عمل التدريب بالمؤسسات التعليمية " بمتوسط حسابي قدره (2.2) حيث أحاب بنعم 9.40% ، و إلى حد ما 9.00% ، و لا 32.0% ، وفي المراتب الأخيرة جاءت على التوالي الفقرات (10) التي تنص على أن " حضوع بنعم 9.40% ، و إلى حد ما 9.00% ، و الحد ما 9.00% ، وأخيراً الفقرة (3) التي تنص على أن " عمر على أن " عدم تواصل المشرف الأكاديمي بالأحصائي المشرف بالمؤسسة " ، حيث أحاب بنعم 16.0% ، و إلى حد ما 9.0% ، و إلى حد ما 16.0% ، و إلى حد ما 13.0% ، و إلى حد ما 13.0% ، و المحد ما 10.0% ، و المحد ما 13.0% ، و المحد ما 10.0% ، و المحد ما 13.0% ، و المحد ما 10.0% ،

التساؤل التالث ها المعوقات التي تحول دون الاستفادة من التدريب الميداني بالمجال المدرسي والمرتبطة بمؤسسات التدريب الميداني ؟ للإجابة على هذا التساؤل تم حساب التوزيع التكراري والنسبي لإجابات عينة البحث حول عبارات المحور ، ومن تم ترتيبها على

الجدول (5) يوضح بعض المعوقات المرتبطة بمؤسسات التدريب الميداني

النحو التالي :

	المتوسط			جابات	الاست				
الترتيب	الحسا	У		حد ما	الى	نعم	i	العبارات	
	بي	%	ك	%	೨	%	2		
2مكرر	2.2	20.0	5	36.0	9	44.0	11	لا يتوفر بالمؤسسة التعليمية مكتب الحدمة الاحتماعية	.1
2مكرر	2.2	32.0	8	20.0	5	48.0	12	امتناع بعض المدارس عن استقبال الطلبة حشية عدم التزامهم بمبدأ السرية	.2
3 مكرر	2.1	32.0	8	28.0	7	40.0	10	لا تتيح المؤسسة الفرص للطلبة المتدربين على أداء دورهم المهني بالمحال المدرسي	.3
1	2.3	8.0	2	40.0	10	52.0	13	افتقار المدرسة إلى أخصائيين احتماعيين مهنيين لديهم الخبرة والكفاءة المهنية	.4
3 مكرر	2.1	36.0	9	20.0	5	44.0	11	تكلف إدارة المدرسة الطلاب المتدربين بمهام غير مهام التدريب الميداني في الخدمة الاجتماعية	.5
4	1.9	32.0	8	44.0	11	24.0	6	لا تسمح إدارة المؤسسة التعليمية للطلبة المتدربين أثناء التدريب بالاطلاع على ملفات وسجلات الحالات الخاصة لمتابعتها	.6
5	1.8	36.0	9	44.0	11	20.0	5	عدم إفساح المحال للمتدربين للتعامل مع الطلاب وحل مشاكلهم	.7
2مكرر	2.2	20.0	5	40.0	10	40.0	10	لا تقوم المدرسة بتذليل المعوقات التي تواجه طلبة التدريب الميداني	.8
3 مكرر	2.1	20.0	5	48.0	12	32.0	8	قصور المتابعة الدورية من قبل إدارة المدرسة للطلبة المتدربين	.9

من حلال الجدول أن عبارة " افتقار المدرسة إلى أخصائيين اجتماعيين مهنيين لديهم الخبرة والكفاءة المهنية " ، احتلت المرتبة الأولى عتوسط حسابي بلغ (2.3) حيث أجاب بنعم 52.0 % ، و إلى حد ما 40.0 % ، و لا 0.8% ، تليها عبارات " امتناع بعض المدارس عن استقبال الطلبة خشية عدم التزامهم بمبدأ السرية " لا يتوفر بالمؤسسة التعليمية مكتب الخدمة الاجتماعية " امتناع بعض المدارس عن استقبال الطلبة خشية عدم التزامهم بمبدأ السرية "،" لا تقوم المدرسة بتذليل المعوقات التي تواجه طلبة التدريب الميداني " بمتوسط حسابي قدره (2.2)، وفي المراتب الأخيرة جاءت على التوالي الفقرات (6) التي تنص على أن " لا تسمح إدارة المؤسسة التعليمية للطلبة المتدربين أثناء التدريب بالاطلاع على ملفات وسجلات الحالات الخاصة لمتابعتها " حيث أجاب بنعم 24.0 % ، و إلى حد ما 44.0 % ، و لا 0.32 % وأخيراً الفقرة (7) التي تنص على أن " عدم إفساح المجال للمتدربين للتعامل مع الطلاب وحل مشاكلهم " يمتوسط حسابي قدره (1.8) ، حيث أجاب بنعم 20.0 % ، و إلى حد ما 44.0 % ، و لا 36.0 % .

## التساؤل الرابع

# ما المعوقات التي تحول دون الاستفادة من التدريب الميداني بالمجال المدرسي والمرتبطة بالمشرف الميداني "الأخصائي الاجتماعي"؟

للإحابة على هذا التساؤل تم حساب التوزيع التكراري والنسبي لإحابات عينة البحث حول عبارات المحور ، ومن تم ترتيبها على النحو التالى :

الجدول (6) يوضح بعض المعوقات المرتبطة بالمشرف الميدابي "الأخصائي الاجتماعي"

	<del>-</del>		-						
				111					
ر٠م	العبارات		نعم		الى حد ما		7,	المتوسط	الترتيب
		실	%	실	%	살	%	الحسابي	
.1	كثرة الأعباء المهنية للمشرف الميدافي داخل المدرسة تعيقه عن متابعة الطلبة المتدريين	13	52.0	8	32.0	4	16.0	2.4	1
.2	عدم كفاية المهارات المهنية للأخصائيين المشرفين على طلبة التدريب الميدايي	11	44.0	8	32.0	6	24.0	2.2	3 مكرر
.3	لا يعقد الأخصائي الاحتماعي المشرف احتماعا أسبوعيا مع الطلبة لمناقشة	10	40.0	6	24.0	9	36.0	2,3	2
.5	الجازاقم أول بأول	10	40.0	6	24.0	9	30.0	2.3	2
.4	يميز أخصائي المؤسسة بعض الطلاب في المعاملة	10	40.0	11	44.0	4	16.0	2,2	3 مكرر
.5	لا يقوم الأخصائي المشرف بتوضيح المهام المطلوبة من كل طالب منذ البداية	7	28.0	10	40.0	8	32.0	1.9	5
.6	المؤهلات العلمية للأغلب مشرفي المؤسسة لا تتناسب ومتطلبات التدريب الميداني	8	32.0	10	40.0	7	28.0	2.0	4
.7	عدم إناحة مشرف المؤسسة الفرص للطلبة المتدربين لمقابلة الحالات بالمؤسسة ومتابعتهم	9	36.0	12	48.0	4	16.0	2.2	3 مكور
.8	ضعف رغبة بعض مشرفي المؤسسة في الإشراف على الطلبة المتدربين	10	40.0	9	36.0	6	24.0	2.2	3 مكرر
.9	تراجع تعاون مشرف المؤسسة مع قسم الخدمة الاحتماعية في إنجاح العملية التدريبية	12	48.0	5	20.0	8	32.0	2.2	3 مكور
.10	عدم تنفيذ مشرف المؤسسة لخطة التدريب الميداني التي يضعها قسم الخدمة الاحتماعية	9	36.0	12	48.0	4	16.0	2.2	3 مكور

يتبين من الجدول أن عبارة "كثرة الأعباء المهنية للمشرف الميداني داخل المدرسة تعيقه عن متابعة الطلبة المتدربين" ، احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (2.4) حيث أجاب بنعم 52.0 % ، و إلى حد ما 32.0 % ، و لا 16.0 % ، تليها عبارة " لا يعقد الأحصائي الاحتماعي المشرف احتماعا أسبوعيا مع الطلبة لمناقشة انجازاتهم أول بأول " بمتوسط حسابي قدره (2.3) حيث أجاب بنعم 40.0 % ، و إلى حد ما 24.0 % و لا 36.0 % ، و جاء في المرتبة الثالثة عبارات " عدم كفاية المهارات المهنية للأحصائيين المشرفين على طلبة التدريب الميداني " ، " عدم إتاحة مشرف المؤسسة الفرص للطلبة المتدربين لمقابلة الحتماعية " ، " عدم تنفيذ مشرف المؤسسة لخطة التدريب الميداني التي يضعها قسم الحدمة الاحتماعية "

بمتوسط حسابي قدره (2.2) ، وفي المراتب الأخيرة جاءت على التوالي الفقرات (6) التي تنص على أن " المؤهلات العلمية لأغلب مشرفي المؤسسة لا تتناسب ومتطلبات التدريب الميداني " حيث أجاب بنعم 32.0 % ، و إلى حد ما 40.0 ، ولا 28.0 % ، وأخيراً الفقرة رقم (7) التي تنص " لا يقوم الأخصائي المشرف بتوضيح المهام المطلوبة من كل طالب منذ البداية " ، حيث أجاب بنعم 28.0 % ، و إلى حد ما 40.0 % ، و لا 32.0 % ، ويمتوسط حسابي بلغ (1.9) .

## التوصيات:

- العمل على إكساب طلاب التدويب الميداني المهارات المهنية بكفاءة.
  - توفير ملخصات وكتب ودورات مهنية عن التدريب المىدان.
    - التأكيد على الحضور بشكل منتظم في التدريب المىداني.
- عقد لقاءات لطلاب التدريب الميدان لشرح خطة التدريب الميدان.
- تقليل الصعوبات وحل المشكلات التي تواجهه الطلاب المتدربون في مكان التدريب.
  - التواصل والتنسيق المستمر مع المشرف الأكاديمي.
  - المتابعة الدقيقة للطلاب المتدريين من قبل المشرف الأكاديمي.
  - توفير أماكن مناسبة للتدريب داخل المؤسسة تتناسب مع آلىة التدريب المهداني.
- العمل على استخدام الأساليب المهنية الحديثة في الخدمة الاجتماعية ، بخاصة الممارسة العامة .

## المراجــــع:

- إبراهيم رجب ، الخدمة الاحتماعية والمشكلات الاحتماعية والسياسات الاحتماعية ، القاهرة : كلية الخدمة الاحتماعية ، عامعة حلوان ، 2000.
- إبراهيم عبدالرحمن رجب، أساسيات التدريب الميداني في محيط الرعاية الاجتماعية والتنمية الاجتماعية ، القاهرة ، مكتبة وهبة، 1988 .
  - أحمد شفيق السكري، قاموس الخدمة الاجتماعية والخدمات الاجتماعية، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 2000.
- أحمد صلاح الدين أبو الحسن ، معايير احتيار ومؤسسات التدريب الميداني للطلاب بقسم التربية الحاصة في ضوء مدخل الجودة ، المملكة العربية السعودية ، جامعة الملك عبد العزيز ، م6 ، ع19.
- 5. أحمد هرسي، برنامج مقترح لتطوير التدريب الميداني لطلاب الدراسات العليا بقسم تنظيم المحتمع ومدى ملائمته لمتطلبات الحودة (ملخص اطروحة دكتوراه)، كلية الحدمة الاجتماعية جامعة حلوان، القاهرة ، 2015 .
- 6. احمد مصطفى خاطر ، محمد هجت جاد الله ، الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية في المجال التعليمي ، الإسكندرية :
   المكتب الجامعي الحديث ، (بدون تاريخ) .
- 7. أمل سالم العواودة ، دراسة تقويمية لواقع التدريب الميداني في الخدمة الاحتماعية في حامعة البلقاء التطبيقية من وحهة نظر الطلبة، مجلة كلية التربية، حامعة عين شمس، م16، ع1.

- 8. بينة الرشيد، دور التدريب الميدان في زيادة فهم الطالبات لبعض علميات المساعدة المهنية في الخدمة الاجتماعية. ورقة مقدمة في مؤتمر الخدمة الاجتماعية وتحسين نوعية الحياة مصر، كلية الخدمة الاجتماعية حامعة حلوان، 2009.
  - 9. الجامعة الاردنية ،عمارة شؤون الطلبة ، دليل الطالب ، للعام الجامعي 2011-2012، الاردن، ص 291-292 .
- 10. زودة حسن شبيطة ، معوقات التدريب الميداني بمجالات الممارسة العامة في الخدمة الاحتماعية، محلة حامعة النجاح للعلوم الإنسانية ، 2011.
- 11. سمر حسني، آليات تحقيق فاعلية التدريب الميداني لطلاب الخدمة الاحتماعية. ( رسالة ماحستير غير منشورة ) ، كلية الخدمة الاحتماعية، حامعة الفيوم ،القاهرة ، 2011.
- 12. سمر حمزة ، العوامل التي تسهم في تحقيق حودة تدريب ، طلاب الخدمة الاحتماعية في المحال المدرسي ( رسالة ماحستير غير منشورة )، كلية الخدمة الاحتماعية، حامعة حلوان، القاهرة.، 2012.
- 13. شادية مخلوف ، تقويم حودة مقرر التدريب الميداني في تخصص الخدمة الاحتماعية في حامعة القدس المفتوحة ، محلة البحوث والدراسات الإنسانية الفلسطينية ، ع17، 2011.
- 14. فوزية الزبير، دليل إرشادي للتدريب الميداني في المجال المدرسي، دراسات في الحدمة الاحتماعية والعلوم الإنسانية، 2005، .
  - 15. ماهر ابو المعاطى ،.دليل التدريب الميداني لطالب الخدمة الاحتماعية ، القاهرة: ط3 ، مطبعة نور الإيمان، 2001 .
- 16. نبيل ابو الحسن ، المعوقات التي تواجه المشرفين في تحقيق حودة التدريب الميداني بالمجال المدرسي. ورقة مقدمة في مؤتمر تحقيق حودة التدريب الميدان بالمجال المدرسي ،2011.



# Analyse linguistique de certains types des erreurs dans la production écrite française chez des étudiants de FLE

#### Lamiae Chouaib GHANNAM

#### Introduction

La présente étude s'inscrit dans un double paradigme :

- i) les études sur l'acquisition de la production écrite analysant de façon complémentaire, l'efficacité des contextes et des stratégies d'apprentissage, et les productions écrites des étudiants.
- ii) les recherches actuelles sur l'analyse des productions écrites estudiantines intégrant les différentes variables associées aux situations d'encodage et la classification des erreurs.

Les écritures estudiantines s'inscrivent dans ces paradigmes et intègrent les facteurs linguistiques, didactiques et les paramètres contextuels. Le présent article se veut une réflexion linguistique et classificatoire des erreurs rencontrées dans les productions écrites françaises des étudiants arabophones.

Les recherches récentes sur la production écrite et son apprentissage universitaire révèlent des avancées importantes qui s'appuient sur des données obtenues dans des paradigmes disciplinaires, aujourd'hui, nécessairement complémentaires. Ces avancées résultent d'au moins trois facteurs :

- i) l'effort entrepris pour la description toujours plus précise des procédures construites par les étudiants-écrivant.
- ii) la mise en œuvre de méthodologies reposant sur le recueil et le traitement de corpus associant les écrits produits et les explications procédurales linguistiques et didactiques qui les prolongent. iii) la prise en compte des situations d'apprentissage de l'écrit, et notamment de la qualité des actions enseignantes, et des interactions entre les étudiants et leur enseignant ou entre les étudiants.

Après une revue synthétique des recherches les plus déterminantes, la présente étude entend les prolonger en analysant et classifiant les erreurs dans les productions écrites des étudiants arabophones de point de vue linguistique, au Département de la langue française, Faculté de la pédagogie, Souk El Khamis..

## 1. Questions de recherche et méthodologie

Une attention particulière porte sur les formes et les types d'erreur, l'explication des raisons derrières, des régulations, des remédiassions et des différenciations proposées aux étudiants. Les questions suivantes ont orienté notre travail :

- 1. Quelles sont les obstacles linguistiques des étudiants confrontés à la production écrite d'un texte narratif?
- 2. Quelles sont les types des erreurs commises en vue de la classification?
- 3. Quelle sont les éventuelles origines des ces erreurs ?
- 4. Quel remède pour chaque type d'erreur ?

Afin de répondre à ces questions, nous avons débuté par l'analyse d'un corpus de texte narratif issue des productions estudiantines, et donc écrites dans le cadre de l'enseignement régulier. Ceci nous permet d'identifier les principaux problèmes d'écriture de ces étudiants confrontés à l'écriture d'un tel genre de texte.

Notre recherche s'appuie davantage sur les aspects didactiques et linguistiques des tâches d'écriture. Elles correspondent :

- i) aux différents traitements linguistiques retenus pour l'encodage.
- ii) à la révision des écrits produits.
- iii) au repérage et à la maitrise des régularités linguistico-graphiques.

Nous rappellerons tout d'abord les enjeux d'une étude de la production écrite au cours d'apprentissage avancé et les déterminants didactiques spécifiques à l'apprentissage de l'écriture en langue française autant que troisième langue étrangère. Après avoir exposé la méthodologie et le contexte de l'étude, nous présenterons une analyse qualitative de certains type d'erreurs linguistiques dans les productions écrites des étudiants, ce qui nous permettra d'inférer la pertinence et l'efficacité des interactions enseignement/apprentissage et la capacité des étudiants à mobiliser des connaissances linguistique de façon écrite.

## 2. Approches linguistique de l'erreur

Selon David J. et Morin M-F (2013)<sup>3</sup> les premières approches et travaux sur le statut et la place de l'erreur ont tenté de comparer les microsystèmes de la langue source à ceux des langues étrangères ou cibles. Puis, c'est par les travaux du linguiste suisse Henri Frei en 1929, dans son ouvrage intitulé « La Grammaire des fautes », que l'analyse de la production du mécanisme de changement des langues à été mise au premier plan. En s'inspirant des recherches d'Henri Frei, Stephen-Pit Corder et Rémy Porquier ont développé l'analyse des erreurs selon les principes de rationalisation des microsystèmes grammaticaux et d'analogies. De la faute à l'erreur une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE.

Toutefois, il est possible de découvrir une indication systématique concernant l'erreur, 5000 ans d'histoire en ce qui concerne les démarches d'enseignement et le statut de l'erreur en didactique des langues, dans les travaux sur l'acquisition des langues, trois repères fondamentaux ont été proposés par Halté J-F<sup>6</sup>:

« De la fin du XIXe siècle au début du XXe siècle, l'erreur témoigne des faiblesses; de 1940 à 1960, l'erreur est exclue de l'apprentissage ; de 1960 à aujourd'hui, l'erreur est regardée comme une marque sur le parcours de l'apprentissage.»

Nous ne défendions plus nous remettre sur les détails d'un tel rappel historique, car nous souhaitons entrer tout de suite dans le vif du sujet pour pouvoir montrer clairement la distinction entre l'erreur et la faute.

## 3. "Erreur" et "Faute"

La faute<sup>10</sup> est plus grave que l'erreur ; nous devrons utiliser "erreur" et non pas "faute" dans le domaine de la didactique puisque cette dernière à une connotation morale forte.

Dans le modèle d'apprentissage, L'erreur est considérée comme une «faute » puisque cette erreur est mise à la charge de l'étudiant qui ne serait pas assez libéré, qui n'aurait pas mis en œuvre toutes ses compétences, qui n'aurait pas assez travaillé. Dans ce contexte, l'erreur doit être mentionnée et par conséquent sanctionnée.

Même si dans le langage courant la faute et l'erreur sont à peu près considérées comme synonymes, Alors que la notion de « faute » à été longtemps utilisée désavantageusement par les didacticiens sous prétexte qu'elle est fortement marquée par une connotation religieuse. C'est pourquoi l'erreur est plus neutre dans ce contexte mais, dans le domaine de la didactique des langues, il existe une distinction de nature entre l'erreur et la faute.

## 4. L'origine de l'erreur

Pour une gestion adéquate des erreurs, les enseignants devraient comprendre les mécanismes psychologiques difficiles et de les déduire, donc leur origine éventuelle, car la recherche de l'origine des difficultés est le moyen le plus efficace si l'on veut découvrir les caractéristiques de l'activité mentale.

Pour Chomsky la mise en œuvre des connaissances dans une situation donnée est la partie la plus facile à cerner lors d'une activité que le sujet réalise, puisque le comportement (observable) contour un indicateur assez fin. Il s'agit de la «**performance**» au sens que lui consacre.

Par contre, ce qui est plus pénible à engager, c'est la « **compétence**» et les activités mentales secondaires, qui ne sont pas directement observables. C'est à ce niveau que doit placer le travail de recherche de l'origine des erreurs, ce qu'Alain Moal appelle «le travail sur le sale» :

« L'examen en groupe des traces, les pièces mal faites, les brouillons, les ratures, tout cela contour un moyen pédagogique d'aide à la compréhension et à l'amélioration du fonctionnement mental de l'apprenant. »<sup>9</sup>

En outre, il y a deux grands puits d'erreurs dont la reconnaissance aide au diagnostic des difficultés aperçues par les apprenants. Ainsi Alain Moal distingue que les erreurs jointes à des connaissances déclaratives, celles ayant comme fontaine les connaissances procédurales et celles dues aux problèmes de gestion en temps réel des activités confus.

En ce qui concerne les connaissances conceptuelles (déclaratives), il montre que les êtres humains élaborent des conceptions ou des modèles mentaux au cours de leurs interactions avec l'environnement, des modèles servant à une meilleure adaptation aux situations immédiates

(par exemple, la capacité à reconnaître les objets, à catégoriser ou discriminer). Un apprenant peut ignorer certains faits où en avoir élaboré une conception plus ou moins erronée.

Les erreurs basées sur les connaissances procédurales proviennent de situations de résolution de problèmes. Face à ces situations difficiles, il semble que les sujets commencent par examiner si cette configuration n'a pas été rencontrée dans le passé; les erreurs qui apparaissent au cours de ce type d'apprentissages de procédures sont très spécifiques (les bugs)<sup>10</sup> : soit le sujet à oublié le mode de résolution, soit il ne l'a pas encore appris.

Les erreurs liées aux problèmes de gestion en temps réel des activités complexes apparaissent malgré la maîtrise des savoirs et des procédures, du fait de l'incapacité de l'apprenant à gérer simultanément ou en situation difficile des activités cognitives requérant un certain niveau de contrôle attentionnel. Ce type d'erreur est inévitable et survient même chez les experts.

Pour expliquer l'apparition de telles erreurs, Jaffré J-P(1995)<sup>7</sup> fait appel à deux notions: celle d'«activité automatique» et celle d' « activité contrôlée ». Les activités automatiques s'améliorent par la pratique, demandent peu de contrôle attentionnel et utilisent peu de capacité en mémoire de travail (par exemple, dans le cas de l'accord sujet verbe, où l'accord par proximité est le plus souvent pertinent, la probabilité de commettre des erreurs en l'appliquant à chaque fois reste très faible). Les activités contrôlées sont, quant à elles, plus lentes, plus coûteuses en ressources cognitives, chaque séquence nécessitant un contrôle suivi ; (dans le cas du même accord grammatical, le calcul explicite : identifier le verbe, rechercher le sujet nécessite un contrôle conscient. C'est pourquoi elles sont facilement perturbées par des activités secondaires, ce qui peut conduire à des performances erronées.

## 5. Les types d'erreur en production écrite

La production écrite contient généralement différents types d'erreurs dans la didactique des langues étrangères. Selon Christine Tagliante, ce sont les «erreurs de type linguistique, phonétique, socioculturel, discursif et stratégique. »<sup>11</sup>

En prenant a titre d'exemple la production écrite des apprenants, on va trouver que les erreurs sont évolués sous deux différent aspects ; le niveau pragrammatique (NP) et le niveau linguistique (NL) de ce la on distingue deux types d'erreurs à l'écrit :

#### 5.1. Les erreurs de contenu dans les productions écrites

Au début de la consigne quand l'apprenant lit (le sujet) à rédiger, l'idéal serait qu'elle soit bien comprise par lui. Sinon, son texte sera mal cadré, totalement ou partiellement hors-sujet. Une fois que l'apprenant a compris le sujet, il doit respecter la consigne. Il faut toujours respecter le type de texte, c'est à dire il ne faut jamais écrire un texte descriptif au lieu d'un texte narratif ou argumentatif.

#### 5.2. Les erreurs de forme

Sont généralement les erreurs linguistiques, syntaxiques, lexicales, morphologiques et orthographiques (Le temps des verbes, la ponctuation, le manque du vocabulaire...), le

chercheur en didactique du français langue étrangère Daniel Descomps<sup>4</sup> assure qu'il est possible d'étudier les erreurs de formes à l'écrit en trois catégories :

- Groupe nominal : ce sont les erreurs lexicales et grammaticales
- Groupe verbal : il s'agit des erreurs morphologiques
- Structure de la phrase : concernant les erreurs syntaxiques.

Signalons que ce classement d'erreurs à l'écrit protège la cohérence et la cohésion textuelle. Et si on ne respecte pas les consignes d'essai, ces erreurs deviennent un très grand malheur en production écrite et le message transmis va surement être troublé. Dans le présent travail, nous tenterons de présenter une classification des erreurs de forme en production écrite, commises par des étudiants de FLE.

## 6. L'erreur dans la production écrite

L'apparition de l'approche communicative dans la didactique des langues étrangères a renforcé la tendance d'écriture. Elle reconnaît non seulement son importance, mais aussi la valeur formative de l'écrit. Selon l'idée collective dans la didactique des langues étrangère, ce qui est important c'est la transmission du message, contrairement à l'oral où le message peut être transmis par un seul mot, les gestes ou les mimiques. Alors à l'écrit, il est obligatoire de construire des phrases logiques et grammaticales. Conformes pour que le message puisse être bien annoncé. Cette situation nécessite l'analyse des erreurs commises dans les productions écrites d'étudiants afin d'y soigner. C'est parce qu'elles assemblent un grand obstacle non seulement pour la transmission mais aussi pour la compréhension du message à l'écrit.

# 7. Les stratégies d'enseignement de la production écrite

#### 7.1. Le modèle transmissif

Ce modèle est une reproduction classique de l'apprentissage : la conception de « la tête vide ». On observe implicitement que l'étudiant ne sait rien et l'enseignant lui transfère son savoir sans prendre en considération les univers des étudiants. L'étudiant est considéré comme un sujet sur lequel l'enseignant va agir pour lui transmettre un savoir : d'un côté, l'enseignant juge, évalue et valide, de l'autre, l'étudiant écoute, copie et reproduit le modèle enseigné. Cette représentation de l'acte d'apprentissage rejette l'erreur. Elle est vue comme la conséquence d'une insuffisance de motivation et d'intérêt de la part d'un étudiant, et comme le déroulement de son niveau d'intelligence.

#### 7.2 .Le modèle du conditionnement (béhavioriste)

Dans ce modèle pas de cours magistraux mais l'activité de l'étudiant est sensée être pas à pas. En effet, cette conception repose sur un certain nombre d'hypothèses :

- le savoir est décomposable en sous-savoirs
- on apprend par assemblage des connaissances (conférence1, conférence2,...)

GOIGOUX R. (2002)<sup>5</sup> est le premier à réserver à ce programme pédagogique où l'erreur est à fuir pour gagner du temps et dans l'économie où elle menacé de laisser des traces éternelles. S'il y en a malgré tout, elles sont livrées à la progression jugée trop rapide pour l'étudiant : une « marche est trop haute ». L'enseignant doit alors décomposer en étapes primitifs à l'apprentissage recommandé aux étudiants. Pour dire dans ces deux modèles, l'erreur est regrettable et elle a une prescription négative.

#### 7.3. Le modèle constructiviste

Ce modèle, en puissante croissance ces dernières années, essaye de ne pas abandonner l'erreur, mais au contraire de la considérer comme un outil pédagogique imaginatif, si on procède à une analyse du mécanisme qui en est à source et que l'étudiant attrape la conscience de son erreur. L'erreur procure un récent statut, celui d'indicateur et d'analyseur de mouvement intellectuel. Pour progresser les apprentissages, l'erreur n'est plus résolue comme un défaut mais comme le fruit d'une production.

## 8. La production écrite: activité cognitive

Suscitées par le questionnement de l'enseignant lors de conférence d'écriture ou plus surement de révision d'écrits, ces explications d'écriture favorisent la réflexion de l'étudiant dans une double mesure : elles lui permettent de réfléchir sur la langue sur les deux versants de l'oral et de l'écrit, et sur son propre fonctionnement cognitif (Jaffré, 1995)<sup>7</sup>.

Cependant, encore faut-il que l'enseignant propose des situations d'écriture qui induisent ces réflexions et conduisent à construire plutôt qu'à simplement vérifier les règles de fonctionnement du système écrit (Brissaud et Cogis, 2011)<sup>1</sup>. Ainsi, même si les étudiants peuvent très tôt faire la preuve qu'ils ont conscience d'une activité mentale agissant sur des objets précis de connaissance, un accompagnement pour accéder à la pensée abstraite et à la généralisation est nécessaire. Par un questionnement approprié, l'enseignant favorise la prise de conscience des connaissances, des représentations et des démarches mises en œuvre, en l'occurrence sur les unités et le fonctionnement de la langue orale/écrite, sans basculer dans une réflexivité à vide sur le sens des apprentissages.

## 9. La production écrite: activité métalinguistique

Au-delà du questionnement, ce sont la médiation et le tutorat mis en place par l'enseignant (Brisseaud et Cogis, 2011)<sup>1</sup> qui sont analysés, afin de mieux comprendre comment les étudiants

sont conduits vers une activité métalinguistique. Pour ce faire, l'enseignant doit être au clair sur les objectifs d'apprentissage visés.

Afin de les définir, il doit procéder à une analyse de la tâche proposée lui permettant d'identifier les obstacles réellement ou potentiellement rencontrés par les étudiants. Cela implique qu'il maitrise les connaissances linguistiques en jeu et les composantes des apprentissages impliqués, dans le but d'ajuster son étayage et de répondre aux besoins des étudiants, tout en les guidant vers les objectifs visés (Goigoux, 2002)<sup>5</sup>.

Partant de ces ensembles théoriques, les analyses que nous menons, et que nous restituons pour partie ici, cherchent à mesurer l'efficacité des actions et interactions d'apprentissage à l'œuvre dans les conférences de rédaction menées dans le département de la langue française.

## 10. Cadre méthodologique

### 10.1. Méthodologie et contexte de l'étude

L'enquête s'est déroulée à la faculté de la pédgogie Souk El Kamis, El Mergueb, une commune rurale appartenant à la délégation d'El Khoms. Dans le cadre de cette étude, il nous a semblé utile d'opter pour une évaluation des productions écrites, du fait qu'elles constituent une difficulté majeure pour les étudiants.

Pour des raisons d'ordre pratique, le recensement des erreurs linguistiques est restreint aux erreurs commises en productions écrites par les étudiants de troisième et quatrième année du Département de la Langue Française. Tous les étudiants ont été retenus comme population cible. Dans cette optique, une séance a été prévue pour permettre aux étudiants de rédiger un récit de type narratif dans lequel ils devaient évoquer un souvenir d'enfance. Le nombre de lignes recommandé a été de 10 à 15 lignes.

Le corpus collecté est le résultat d'un relevé systématique des erreurs linguistiques de dix copies d'étudiants. Compte tenu de la diversité des erreurs linguistiques, nous les avons organisées selon les domaines morphologique, morphosyntaxique, syntaxique, lexical et sémantique.

#### 11. 2. Contexte de l'étude, participants et données collectées

L'étude s'est déroulée à l'université El Mergueb, Faculté de la Pédagogie, Souk El Khamis, Département de la Langue Française. Les étudiants ont été soumis à une évaluation écrite qui va permettre d'évaluer les acquis des étudiants concernant différents niveaux linguistiques pour parvenir à la trace produite.

La présente contribution se centre sur la troisième et quatrième année de l'étude, soit les deux dernières années d'étude universitaire. Dans le cadre de cet article, on s'efforce de dégager une démarche méthodologique en vue d'analyser les problèmes d'écriture des étudiants universitaires, ainsi que l'efficacité les interventions didactiques des enseignants.

L'axe principal de la réflexion théorique concerne le traitement des problèmes d'écriture dans le cadre d'une didactique des genres de textes. L'observation des productions écrites des étudiants sur un genre textuel narratif non particulier, «racontez un souvenir d'enfance», permettra de décrire les capacités et les obstacles à ce niveau ainsi que les particularités qui caractérisent les textes estudiantins.

D'autre part, cette étude de caractère exploratoire cherche à mesurer l'efficacité particulière des interventions et des gestes de régulation des enseignants en fonction des obstacles des étudiants. Enfin, les résultats obtenus nous permettront de mieux comprendre les résistances des étudiants en difficulté et de repenser les dispositifs didactiques en fonction des techniques mises en place par les enseignants dans la régulation des apprentissages.

Cette contribution présente une première exploration. Elle se focalise sur les problèmes d'écriture rencontrés par les étudiants de troisième et de quatrième année universitaire dans le système universitaire libyen. Elle s'efforce de mettre en évidence et de comprendre les difficultés particulières soulevées par les aspects techniques de l'écriture associées à un genre de texte particulier.

- Identification et analyse des capacités des apprenants
- Identification des obstacles à l'apprentissage
- La détection et la classification des erreurs
- Analyse des sources possibles des erreurs observées
- Les formes d'intervention et de régulation adéquates
- Débouche sur une discussion qui réinterroge les séquences didactiques et la nécessité de création de dispositifs d'enseignement/apprentissage différenciés de la production écrite.

La question qui guide l'ensemble de la recherche est la suivante : quelles sont les difficultés particulières, manifestées en erreurs et associées à la rédaction d'un genre de texte narratif que rencontrent les étudiants dans le domaine de l'expression écrite ?

Ces analyses seront croisées avec l'analyse des textes et des informations obtenues par les productions écrite ; analyse de situations d'enseignement favorisant l'apprentissage de l'écriture pour les étudiants. Cette contribution, réalisée à partir des données écrites, nous permettra de mettre à l'épreuve l'efficacité de la méthodologie de la recherche. De ce point de vue, le travail que nous présentons ici n'est qu'une première exploration des productions écrites des étudiants et non pas des pratiques de l'enseignement faisant partie de données plus importantes qui sont en train d'être recueillies actuellement.

Un nombre important de recherches a été conduit sur les savoirs à enseigner et les outils didactiques relatifs à cet enseignement. Dans ce cadre, un ensemble de travaux a permis la théorisation et la caractérisation des genres textuels pour l'enseignement.

La construction et l'expérimentation de ces séquences didactiques ont débouché sur de nouveaux développements. Ces derniers ont ainsi conduit à une conceptualisation de la place des outils d'enseignement dans la transformation des capacités langagières de l'apprenant, et à l'analyse de la pertinence pour l'enseignement des dimensions de l'objet choisi. Ils ont également mis en évidence l'intérêt d'une étude portant sur la manière suivant laquelle ces outils sont adoptés, et sont susceptibles de modifier l'activité de travail de l'enseignant.

Dans le cadre de l'enseignement de la production écrite, il est intéressant de se pencher plus particulièrement sur les régulations externes (provenant de facteurs situés dans l'environnement matériel, social et culturel).

## 12.L'analyse du corpus :

Nous exposerons le résultat de l'analyse et de la classification des erreurs linguistiques dans les productions écrites estudiantins de type narratif. Les énoncés agrammaticaux seront mentionnés par une Astérix, tout en soulignant l'erreur.

### 11.1. Les erreurs morphologiques

#### L'article

Nous avons remarqué que les articles définis et les articles indéfinis constituent une difficulté pour la plupart des étudiants :

- Les articles définis et indéfinis :
- \*C'était une voiture de Fitouri.

C'était la voiture de Fitouri.

\*<u>La</u> madame Fatima préparait le repas. Madame Fatima préparait le repas.

Dans le premier exemple, il est probable que l'étudiant s'appuie sur l'arabe dialectal pour réaliser la phrase, il s'agit de l'interférence morphologique. La confusion entre les articles fait que l'apprenant utilise l'article indéfini (une) au lieu de l'article défini (la). En fait, le nom « voiture » est suivi du substantif « Fitouri » indiquant la propriété, d'où la nécessité de l'usage de l'article défini.

Le second exemple montre l'ajout erroné de l'article défini « la » placé avant «madame». En arabe, Monsieur, Madame, Mademoiselle, suivis du nom d'une personne, sont précédés de l'article qui disparaît en français.

#### Les noms

- Le genre :

Etant donné le caractère largement imprévisible du genre des noms en français, celui de l'équivalent du nom en arabe dialectal influence souvent, sinon dicte celui utilisé par les

Analyse linguistique de certains types des erreurs dans la production écrite française chez des étudiants de FLE

étudiants en langue française. Dans les copies des étudiants, nous avons relevé beaucoup d'erreurs concernant l'emploi du genre. En voici des exemples :

- \*Je me souviens, j'ai pris un sandwitch et j'ai eu mal <u>à la ventre</u>. Je me souviens, j'ai mangé un sandwich et j'ai eu mal <u>au ventre</u>.
- \*Le responsable de <u>cette accident</u>.

Le responsable de <u>cet accident</u>.

Les erreurs dégagées à partir de ces phrases sont d'ordre générique. Les étudiants introduisent la marque du genre en se référant à leur langue maternelle.

- Le nombre :
- \*Mon frère dormais. Je le coupais le cheuveu.

Mon frère dormait. Je lui ai coupé les cheveux.

L'erreur contenue dans l'exemple supra est due au recours à l'arabe: le terme «cheveu» est employé au singulier alors que le même mot existe au pluriel en français.

## Les adjectifs :

- Les adjectifs possessifs :
- \*Je me suis laver mes yeux.

Je me suis lavé les yeux.

\*Je me lève mon bras pour voir s'il est cassé.

Je me lève le bras pour voir s'il est cassé.

L'arabe dialectal emploie souvent les possessifs en redondance alors que le français les évite. Dans les phrases (1) et (2), les étudiants se réfèrent à l'usage de l'adjectif possessif en arabe, et l'appliquent en français (mes yeux, mon bras).

#### Les pronoms :

- Les pronoms personnels compléments :
- \*Ma mère frapa nous.

Ma mère nous frappa.

Nous constatons que le pronom complément d'objet (nous) est postposé au verbe. L'étudiant utilise le pronom personnel complément après le verbe puisqu'en arabe le pronom personnel est suffixé au verbe.

#### Les verbes:

- Absence du verbe :

\*L'accident mauvaise.

L'accident est malheureux.

La phrase nominale n'existe pas en français, n'ayant pas besoin de verbe pour que le sens soit complet. Dans l'exemple supra, l'étudiant n'a pas utilisé le verbe puisque l'adjectif prend le statut d'attribut, celui-là (le verbe) étant implicite en arabe.

## 11.2. Les interférences morphosyntaxiques :

## Les prépositions :

- Les prépositions accompagnant les compléments circonstanciels :
- \*Avant la fête <u>de</u> deux jours, je suis parti au coiffeur. Deux jours avant la fête, je suis allé chez le coiffeur.

L'usage erroné de la préposition « de », accompagnant le complément circonstanciel de temps, et le changement dans l'ordre des mots, sont à souligner dans l'exemple en question. L'apprenant réalise une phrase en langue française à partir d'un modèle linguistique erroné de la phrase.

#### Les déterminants :

- L'accord de « tout » employé comme déterminant :
- \* Tout fille dansait avec sa famille.

  Toute fille dansait avec sa famille.

En français, « tout » en position de déterminant devrait, en principe, s'accorder en genre et en nombre avec le nom qu'il détermine et qu'il précède. L'exemple montre que cette règle syntaxique de langue française est ignorée par l'étudiant.

# 11.3. Les erreurs syntaxiques : La phrase simple:

- Le dédoublement du sujet :
- \* <u>Ils</u> parlaient <u>les gens</u> dans la fête. Les gens parlaient dans la fête.
- \*Elles dansaient bien les filles dans ce mariage. Les filles ont bien dansé dans ce mariage.

Dans la syntaxe du français contemporain, le dédoublement du sujet n'est justifié qu'en cas d'emphase, de structure qui correspond à une dislocation volontaire.

- La confusion dans le système des prépositions accompagnant les verbes :
- \* Les gens parlaient <u>sur</u> des sujets différents.

Les gens parlaient de sujets différents.

Analyse linguistique de certains types des erreurs dans la production écrite française chez des étudiants de FLE

En Linguistique, la topicalisation est une opération consistant à faire d'un constituant de la phrase le topique, c'est-à-dire le thème. Le reste de la phrase en sera le commentaire. Pour mieux cerner le phénomène en question, consulter J. Dubois and al, 1994<sup>8</sup>.

Ce phénomène est vu comme un procédé d'insistance utilisé pour mettre en relief un constituant précis de la proposition ou de la phrase (comme le topique). Pour plus de détails sur la question, voir B. COMBETTES, « Thématisation et topicalisation : leur rôle respectif dans l'évolution du français », in GUIMIER, C. (éd.), 1999. P. 231-245.

\*Les serviteurs donnaient des gâteaux pour les invités.

Les serviteurs donnaient des gâteaux aux invités.

La confusion dans le système des prépositions accompagnant les verbes est à déduire de ces phrases. Dans la deuxième, à titre d'exemple, l'étudiant emploie la préposition «pour» au lieu de la préposition « à ».

### La phrase complexe:

- L'omission du pronom relatif :
- \*Des hommes ont vu l'accident sont venu pour sauver l'homme.

Des hommes, qui ont vu l'accident, sont venus pour sauver l'homme.

L'exemple en question souligne l'effacement du pronom relatif « qui », introduisant la subordonnée relative. Cette omission est due au fait que l'étudiant réalise la phrase en français sur le modèle de la construction phrastique en arabe dialectal. Il s'agit ici d'un relâchement de langue.

- Le mauvais choix du pronom relatif :

La particularité du français au niveau de la morphosyntaxe des pronoms relatifs est que leur fonction conditionne leur forme.

Le terme revêt à la fois un sens sociologique (les variantes relâchées sont celles auxquelles ont recours des locuteurs appartenant à des groupes sociaux défavorisés, ou qu'utilisent des locuteurs dans des situations familières), et un sens technique de phonétique (on peut appliquer ce terme à des sons ou à des séquences requérant un moindre effort articulatoire). Pour mieux cerner le concept, consulter l'article de F. GADET, « Le terme relâchement en sociolinguistique ». Linx, n°42, 2000. P. 11-20. Langues, cultures et sociétés Volume 1 n° 1 juin 2015.

\*Le chanteur a un micro qu'il se sert.

Le chanteur a un micro dont il se sert.

Dans l'exemple, l'étudiant introduit la subordonnée relative par le pronom relatif « que » au lieu du pronom relatif « dont ». D'ailleurs, cette réalisation peut être expliquée par le fonctionnement du pronom relatif en français. En absence de règle acquise, les relatifs sont transposés et réduits en « que ».

# 11.4. Les erreurs lexicales et/ou sémantiques : Usage de néologismes :

\*Je ne veux pas <u>chomager</u> comme mon frère. Je ne veux pas chômer comme mon frère.

\*Les gens dans <u>l'heureusité</u>. Les gens étaient comblés de bonheur.

Le premier exemple souligne l'usage d'un nouveau mot, le verbe « chomager ». Ce verbe n'existe pas en français. Il est créé par la propre compétence linguistique de l'étudiant. Celui-ci dérive le verbe en question du nom « chômage ». En arabe, la majorité des verbes sont dérivés des noms. C'est par ce postulat que se justifie l'apparition du néologisme « chomager » dans la phrase de l'étudiant.

Le second exemple rejoint le premier dans le sens où l'étudiant emploie un néologisme «heureusité» par besoin linguistique ; il dérive le nom erroné de l'adjectif « heureux ». En effet, en français, aucun nom n'est directement dérivé de l'adjectif «heureux» contrairement à l'arabe.

### **Expressions périphrastiques :**

\*J'admirais <u>cette arbre d'orange</u> à côté de la maison. J'admirais cet oranger à côté de la maison.

\*Un soir à la tombée du soleil.

Au coucher du soleil.

Dans la phrase (1), l'étudiant construit une phrase en se référant à sa langue maternelle. Celle-ci contient une expression périphrastique en arabe « arbre d'orange» qui ne correspond qu'à un seul substantif en français « oranger ».

Dans le second exemple, il est question d'une transposition de la langue source à la langue cible. L'apprenant calque l'expression « tombée du soleil » sur l'expression existante en arabe dialectal à travers la traduction directe.

#### Choix erroné de l'adjectif :

\*Petits et grands étaient heureux.

Les jeunes et les adultes étaient heureux.

\*Les personnes grandes aimaient la musique traditionnelle.

Les personnes âgées aimaient la musique andalouse.

Les adjectifs qualificatifs relatifs à la taille et à 1'âge des personnes représentent une source de confusion dans le passage au français. Les exemples relevés dans quelques copies confirment cette réalité. Ces étudiants calquent respectivement les adjectifs « petits et grands » et « grandes ».

#### Erreur du choix de certains verbes :

\*J'ai prit mon frère à la maison.

J'ai emmené mon frère à la maison.

\*Mon voisin a fais un accident.

Mon voisin a eu un accident.

Lors du recensement des erreurs sémantiques les plus courantes, dues aux interférences entre l'arabe dialectal et le français, il est à constater qu'une bonne partie des étudiants recourt à quelques verbes, surtout les verbes « prendre » et « faire », qu'ils emploient dans différents sens et contextes comme dans les exemples ci-dessus.

### Impertinence du vocabulaire

La langue française est riche de plusieurs dizaines de milliers de mots. De plus, certains mots peuvent avoir plusieurs sens (Catach N., 1995)<sup>2</sup>. C'est dire que personne ne peut connaître de mémoire tous ces mots et leur(s) sens. Pourtant, au détour de n'importe quel texte, il est possible de rencontrer n'importe lequel d'entre eux. Pour développer le vocabulaire, il n'existe pas de théorie particulière. C'est par la pratique que l'on parvient à se perfectionner.

- Utilisation abusive de mots passe-partout : mots qui conviennent à de très nombreux emplois La langue usuelle y a recours par facilité, aux dépens de la précision de l'expression.

#### **Faire**

- \*J'ai fait une promenade.
- \*Nous avons fait l'explication de texte.

#### Etre / avoir

- \*J'ai été au cinéma.
- \*Une odeur de tabac est dans l'air.
- \*J'ai une douleur au côté

#### Mettre

- \*Tu mettras tes cahiers sur ton bureau.
- \*Je ne mets jamais de chapeau.

#### Voir

- \*Il a vu le médecin.
- \*J'ai vu des amis.

#### Il v a / on voit

- \*Il y a beaucoup d'ordures sur ce trottoir.
- \*On voit beaucoup d'échecs scolaires.

#### **Trouver**

- \*Je trouve beaucoup de difficultés à me concentrer.
- \*Je trouve qu'il exagère.

#### Chose

- \*La gourmandise est une chose pardonnable.
- \*Je dois vous apprendre une chose très triste.

#### Et

- \*Il ne fournit pas d'effort et il réussit.
- \*Le professeur nous lit un texte et il nous interroge.

#### Orthographe d'usage non maîtrisée concernant des mots très usités

Quelques règles simples peuvent aider à éviter de nombreuses fautes.

- devant B, M, P: N devient M.

Exemples : tambour, emmener, ample sauf : bonbon (et sa famille : bonbonne, bonbonnière), néanmoins, embonpoint, mainmise.

- difficultés liées à la présence de A, 0 ou U
- C devant a, o, u s'il faut prononcer [s]

Exemple: un forçat, un glaçon, une gerçure

- G est suivi de U devant e ou i pour prononcer [g]

Exemple: guitare (mais girafe) — dialogue (mais loge) —langue (mais lange)

- GU ou QU deviennent G ou C devant a ou o fabrication (mais fabrique) — gondole sauf : quelques exceptions (critiquable, quotidien) et les participes présents comme communiquant, provoquant.

#### 12. Remédiassions:

Pour chacune des deux catégories d'erreurs (interférences codiques et lacunes linguistiques) il y a des modalités d'intervention différentes; les connaissances grammaticales déclaratives qui s'avèrent insuffisantes dans une certaine situation pourraient être soit modifiées progressivement, par ajout de nouvelles informations à celles déjà existantes où en recourant à des associations où à des analogies, soit restructurées radicalement, par le biais de conflits cognitifs. Les manques concernant les connaissances procédurales amènent à proposer des activités et des exercices visant à automatiser les procédures apprises. Enfin, pour les difficultés provenant de l'interférence codique, il convient de rechercher des stratégies visant à planifier, automatiser, contrôler les différentes composantes en vue de répartir les tâches et d'éviter le plus possible le risque de surcharge cognitive.

Pour enrichir le vocabulaire, il n'existe pas de théorie particulière. C'est par la pratique que l'on parvient à se perfectionner.

Comment s'y prendre pour comprendre malgré tout le sens de ce qui est lu et le réutiliser dans ses propres rédactions ?

- 1- Consulter le dictionnaire : lorsqu'un mot n'a qu'un seul sens, celui-ci est vite identifié. Mais parfois un mot a plusieurs sens ; il faut alors, en fonction du texte où il se trouve, chercher le sens adéquat.
- 2- Se fier à ce que l'on sait déjà : les mots se rassemblent en une famille construite autour d'une même racine à laquelle sont ajoutés préfixes ou suffixes ayant un sens. Si l'on connaît la racine ainsi que le sens des préfixes et des suffixes, on peut émettre une hypothèse sur le sens du mot.

Analyse linguistique de certains types des erreurs dans la production écrite française chez des étudiants de FLE

Cette hypothèse est validée si le sens ainsi découvert permet de comprendre l'énoncé dans lequel se trouve le mot.

#### **Conclusion:**

Ce travail s'est proposé d'analyser certaines erreurs linguistiques au niveau de la production de l'écrit chez des étudiants de FLE Libyens.

D'après le relevé systématique des EL à partir des copies des étudiants concernés par notre étude, il est à constater que la plupart des erreurs en question sont d'ordre morphologique et syntaxique. Les EL les plus fréquentes concernent la confusion dans le genre des noms et dans le système des prépositions accompagnant les verbes.

L'apprentissage de la langue française en milieu universitaire, quelles que soient les précautions prises, subit l'influence de l'arabe dialectal libyen et la faible maitrise des règles régissant les différents niveaux de la langue française.

Si on ne peut que réaffirmer l'intérêt des écritures approchées dans l'apprentissage de la production écrite et de la littéracie en général, il convient de signaler que la grammaticalité linguistique, qui s'inscrit dans le processus de révision des textes écrits par les étudiants, pose des problèmes didactiques importants. Les échanges verbaux dont nous avons ici décrit les caractéristiques permettent d'analyser précisément l'efficacité des actions des enseignants, mais aussi les démarches qu'elles privilégient, les connaissances qu'elles tentent de construire. Cette différence de préoccupation quant aux apprentissages à réaliser est confirmée par les résultats des étudiants aux différentes évaluations écrites, où l'on constate un niveau bas des compétences manifestées dans la production de texte narratif.

De même, nos constats font apparaître un traitement différent de l'enseignement de l'encodage, sans doute fondé sur des représentations différentes de l'écriture et des composantes qu'il s'agit de traiter prioritairement en tout début d'apprentissage.

Dans la même perspective, il conviendra d'évaluer précisément, pour l'écriture les dispositifs didactiques qui prennent en compte la révision de leurs écrits par les étudiants, et donc l'accompagnement didactique à mettre en œuvre pour développer ces compétences de scripteur-rédacteur. Enfin, il semble évident que les implications de notre étude pour la production écrite nécessitent des développements dans au moins trois domaines : la maitrise des connaissances linguistiques liées à l'enseignement de l'écriture, le déploiement d'actions didactiques efficientes dans le jeu des interactions langagières en conférences, le développement d'une posture métacognitive et plus spécifiquement métagraphique chez les jeunes étudiants.

Certes toutes les erreurs ne peuvent pas être ramenées à une logique. Certaines sont liées à des ignorances ou des négligences mais laisser à les étudier nous ferait passer à côté de celles qui ont du sens. L'université doit impérativement retrouvé cette première fonction.

## Bibliographie:

- 1-BRISSAUD C. et COGIS D. (2011). Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ? Paris : Hatier.
- 2-CATACH N. (1989/1995 [3<sup>e</sup> éd.]). *L'orthographe française*. Paris : Nathan.
- 3-DAVID J. et MORIN M.-F. (dir.) (2013). « Premières pratiques d'écriture : état des recherches francophones ». *Repères*, n° 47.
- 4- DESCOMPS, Daniel. « Les erreurs de formes à l'écrit ». Clé Internationnal. Paris, 2000.
- 5-GOIGOUX R. (2002). « Analyser l'activité d'enseignement de la lecture : une monographie ». *Revue française de pédagogie*, n° 138(1), p. 125-134.
- 6-HALTÉ J.-F. (1988). « L'écriture entre didactique et pédagogie ». Études de linguistique appliquée, n° 71, p. 7-19.
- 7-JAFFRÉ J.-P. (1995). « Compétence orthographique et acquisition ». In Ducard D., Honvault R. et Jaffré J.-P. *L'orthographe en trois dimensions*. Paris : Nathan, p. 93-158.
- 8-J. Dubois and al., *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Trésors du français, 1994, p. 485.
- 9-MOAL, Alain, « Vive l'erreur! », dans Le Monde de l'éducation, paris oct. 1995, p. 44.
- 10-REUTER Y. (éd.), COHEN-AZRIA C., DAUNAY B., DELCAMBRE I. et LAHANIER-REUTER D. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.
- 11- TAGLIANTE, Christine, *La classe de langue*, Paris, Clé International. Coll. Techniques de classe 2001.



# الأحزاب السياسية والتنشئة السياسية في المجتمعات الحديثة [ دراسة نظرية ]

أ. معمر محمد الهادي العباني أ. عبد الحميد صالح يونس

## ملخص الدراسة: -

إن الأحزاب السياسية بوصفها كيانات سياسية تلعب أدواراً مهمة في عملية التنشئة السياسية ، فالأحزاب ليست تنظيمات سلطوية انتخابية فحسب ، بل هي قدرات للتنشئة السياسية لها تأثيراتها المباشرة وغير المباشرة في الحياة السياسية ، فهي تعمل على تنقيف الحماهير وتحيئة وتأهيل وتقديم المنتمين لها لتولي المناصب السياسية ، فالحزب أصبح أكثر من بحرد أداة انتخابية أو تجمع يعبر عن موقف سياسي لدى طائفة معينة من الجماهير .

إن الحزب يستطيع أن يوفر العمل لكثير من الناس وأن يجعل بينهم وبين الحكومة القائمة صلات متنوعة ، وهو يوفر الخدمات ويحقق التكامل بين الجماعات المختلفة ويقترح البرامج القومية المختلفة ، كما تلعب الأحزاب دوراً أساسياً في عمليات التنشئة السياسية والتحنيد والتعنيد وتكوين النحب السياسية والتحنيد السياسي والتعبئة السياسية ، كما اهتمت أدبيات التنمية السياسية على وحه الخصوص بالدور التحديثي للحزب السياسي ، بل نظر إليه باعتباره أكثر المؤسسات أهمية في هذا المضمار ، وبإيجاز فإن الأحزاب السياسية تقوم بدور هائل وكبير في عملية التنشئة السياسية في المجتمعات الحديثة .

## Abstract:-

Political parties as political entities play important roles in the process of political formation, as parties are not only authoritarian electoral organizations, but are capabilities for political formation that have direct and indirect effects in political life, they work to educate the masses and to prepare, qualify and present their affiliates to assume political positions, so the party It has become more than just an electoral .tool or a grouping that expresses a political position with a certain audience

The party can provide work for many people and make between them and the existing government a variety of connections. It provides services and achieves integration between different groups and proposes different national programs. Parties also play a fundamental role in political formation, education, recruitment, political elite formation, political recruitment, and political mobilization, The political development literature in particular focused on the modernization role of the political party. Rather, it was seen as the most important institution in this regard. In summary, political parties play a huge and large role in the process of political upbringing in modern societies

## الكلمات المفتاحية:

[ الأحزاب السياسية - التنشئة السياسية - الاستقرار السياسي - المشاركة السياسية ]

#### المقدمة :-

إن الأحزاب السياسية هي جماعة منظمة من مواطنين لهم نفس المبادئ والأفكار تتسم بالدوام والاستمرارية، وتسعى إلى كسب تأييد الرأي العام قصد الوصول إلى السلطة أو التأثير فيها بالوسائل المشروعة من خلال تنفيذ برنامج سياسي معين، وتختلف أسباب وظروف نشأة الأحزاب السياسية في الدول المتقدمة عنها في الدول المتخلفة، حيث يعد الترابط والتفاعل الدائم بين المجموعات البرلمانية المكونة من مجموعة من الأشخاص تحمل نفس التصور واللجان الانتخابية التي تدعم هذه المجموعة في ترشحها سببا للنشأة

الداحلية للأحزاب في الدول المتقدمة على غرار النشأة الخارجية التي تعد فيها الجمعيات والترابطات والاتحادات سببا في تكوينها بعيدا عن المنشأ البرلماني ، أما في الدول المتحلفة فقد فسر الفقهاء نشأة الأحزاب بثلاثة نظريات رئيسية؛ نظرية الأزمة التاريخية التي تعد فيها أزمة التنمية أحد أسباب نشأة الأحزاب سواء في الدول المتقدمة أو المتخلفة على السواء، ونظرية التحديث التي تظهر بتزايد عدد الأفراد الذين يطالبون بدور في اتحاذ الفرارات، والتي تعمل من أحل تحقيق هذا الحدف ، أما النظرية التنموية فنشأة الأحزاب فيها تكون وفقا للتحولات الاقتصادية والاحتماعية، وتتعدد وظائف الأحزاب والتي يمكن إجمالها في وظيفة التحديد السياسي ووظيفة تنظيم المعارضة، ووظيفة تجميع المصالح ووظيفة المشاركة السياسية ووظيفة التعبئة، ويضاف إلى ذلك في الدول النامية وظيفة التحديث والتنمية السياسية، وكذلك وظيفة دعم الشرعية ، والتكامل القومي، وتستعمل الأحزاب في ذلك عدة وسائل منها: التدريس الحر في الاحتماعات الحزبية والمؤتمرات والدورات والمطبوعات ووسائل الإعلام والمظاهرات والمسيرات ، ولعل أهم وظيفة تقوم بحا الأحزاب عموما هي وظيفة التنشئة السياسية .

فالتنشئة السياسية هي تلك العملية التي تكتسب الفرد من حلالها معلوماته وحقائقه وقيمه ومثله السياسية ويكون بواسطتها مواقفه والتعاهاته الفكرية والأيديولوجية التي تؤثر على سلوكه وممارساته البومية وتحدد درجة تضحيته وفاعليته السياسية في المجتمع، فسن خلال عملية التنشئة السياسية يستطيع الحزب تحقيق هدفه في غرس أيديولوجيته لدى الناشئة ويمكن حصر وظائف التنشئة في تشكيل الثقافة السياسية، وفي التحنيد السياسي والمشاركة السياسية وكذلك الاستقرار السياسي، فمنها ما يتحقق على مستوى الفرد كالنمو المتكامل لشخصية الفرد خاصة من الناحية السياسية ومنها ما يتحقق على مستوى المجتمع كتحقيق التماسك الاحتماعي بين مختلف الطبقات وغرس قيم التسامح بين أفراده ، ومنها ما هو أسمى من ذلك فيتحقق على مستوى النظام السياسي كربط علاقة الفرد بالفئة الحاكمة، ودعم النظام السياسي والحفاظ على استمراره ولتحقيق هذه الأهداف خصصت عدة وسائل لذلك ولعل أول هذه الوسائل هي الأسرة حيث ينشأ ويترعرع الطفل ثم بعد ذلك نجد المدرسة التي تعمل على تنشئة التلميذ من خلال لمعلم والبرنامج المدرسي والنشاطات المدرسية المحتلفة، ثم تأتي الأحزاب السياسية ووسائل الإعلام وجماعات الرفاق والمؤسسات الدينية كوسائل تعمل هي الأحرى على تكوين الثقافة السياسية للفرد .

## مشكلة الدراسة:

حيث تتمحور إشكالية الدراسة بشكل عام حول [ طبيعة العلاقة بين الأحزاب السياسية والتنشئة السياسية في المجتمعات الحديثة إما التساؤلات الفرعية فانها تتمحور في الأتي :-

- ما هو مفهوم الأحزاب السياسية ؟
  - ما هو مفهوم التنشئة السياسية ؟
- ماهي وسائل وقنوات التنشئة السياسية ؟
- ماهي طبيعة العلاقة بين الأحزاب السياسية والتنشئة السياسية في المحتمعات الحديثة ؟

## أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة باعتبار أن الأحزاب السياسية تلعب دوراً أساسياً في عمليات التنشئة السياسية والتثقيف السياسي والتحنيد السياسي ، وتكوين النخب السياسية ، كما أن دورها في عملية " التحديث السياسي " والتعبئة السياسية والتنمية السياسية يعتبر دوراً مهما لها، حيث اهتمت أدبيات التنمية السياسية على وحه الخصوص بالدور التحديثي للحزب السياسي ، بل نظر إليه باعتباره أكثر المؤسسات أهمية وتأثيراً في هذا المضمار .

## فرضية الدراسة:

حيث تتناول الدراسة دراسة وتحليل الفرضية الآتية ":-

[ ان العلاقة بين الأحزاب السياسية والتنشئة السياسية هي علاقة تبادلية تأثر وتأثير في المحتمعات الحديثة ]

## مناهج الدراسة :

استخدم في الدراسة المنهج الوصف التحليلي لوصف وتحليل طبيعة العلاقة بين الأحزاب السياسية و التنشئة السياسية للمحتمع ودور الأحزاب في عملية بناء وتكوين التنشئة السياسية في المجتمعات الحديثة وهذا المنهج المناسب عند تناول مفهوم الأحزاب والتنشية السياسية والتعددية السياسية .

أهداف الدراسة: تمدف الدراسة إلى توضيح وشرح النقاط الآتية:

- 1 مفهوم الأحزاب السياسية ووظائفها .
  - 2 مفهوم التنشئة السياسية وأهميتها .
- 3 -توضيح طبيعة العلاقة بين الأحزاب السياسية والتنشئة السياسية في المحتمعات الحديثة .

## هبررات اختيار الموضوع :

إن اختيار هذا الموضوع أملته الأهمية الكبرى للأحزاب السياسية ومكانتها في النظم السياسية المعاصرة واعتبارها أهم التنظيمات السياسية وأحد أبرز وسائل التنشئة السياسية والمشاركة السياسية والتثقيف السياسي ، وهو يعد موضوعاً هاماً من موضوعات علم الاجتماع السياسي والعلوم السياسية .

## تقسيمات الدراسة:

- 1 مفهوم الأحزاب السياسية وأهميتها .
- 2 مفهوم التنشئة السياسية وأهميتها في الحياة السياسية في المجتمعات الحديثة .
  - 3 -طبيعة العلاقة بين الأحزاب السياسية والتنشئة السياسية .

# المبحث الأول: هفهوم الأحزاب السياسية وأهميتها

# المطلب الأول: مفهوم الحزب السياسي

إن الأحزاب السياسية والتنظيمات السياسية نشأت مع نشأة الدولة الديمقراطية ، وهي تعتبر أهم مكون في الحياة الديمقراطية ، كما أن الدستور يجب أن ينص على وجودها وحرية عملها من خلال التنافس على السلطة والوصول إليها لتطبيق برابحها السياسية ، ولا يمكن أن تكون هناك ديمقراطية دون أن تكون الأحزاب والتنظيمات السياسية جزءاً منها . (شلوف ، 2012م ، ص 39) كما اعتبر " دوفيرجيه " الحزب بأنه ظاهرة سياسية حديثة برزت مع بروز الديمقراطية في أوروبا وانتشرت منها إلى سائر القارات ، وحلص إلى أن الحزبية السياسية مرتبطة بالحرية السياسية في الدول المتقدمة كدول أوروبا الشمالية والغربية والولايات المتحدة الأمريكية وكندا ، ومظهر هذه الحرية تعدد الأحزاب سواء كانت ثنائية أو تعددية ، واعتبر أن الحزب هو المدرسة التي نشأت فيها

الأقليات القيادية الشعبية الجديدة وهو مصعدها إلى الحكم ، ولذلك يظل الحزب أداة سياسية ديمقراطية .( صعب ، 1997 ، ص ص 352 ، 353 )

كما تعددت تعريفات العلوم السياسية للحزب تبعاً للطرق التي صيغ بها التعريف

حيث يعرفه بأنه " جزء من كل ، كما يعني تقسيماً وهو عموماً رابطة بين أشخاص يتحدون في المصالح والأهداف أو العقيدة المشتركة ينتظمون في تنظيم وأعضاء يقومون بعمل مشترك بغية تحقيق أهداف سياسية " . ( الحسومي ، 2008 ، ص190 ) كما يعرفه البعض بأنه " مجموعات احتماعية سياسية منظمة تحاول السيطرة كلياً أو حزئياً على حكومة البلد وذلك بخوض انتخابات تنافسية " . (بن لامة ، 2017 ، ص 143 )

كما عرفه " أدمون بيرك " بأنه : " اتحاد بين مجموعة من الأفراد بغرض العمل معاً لتحقيق الصالح القومي وفقاً لمبادئ حاصة متفقون عليها جميعاً " .

كما يعرف "كولمان " " Colman " الأحزاب السياسية بأنها " اتحادات أو جمعيات منظمة بصفة رسمية ولها هدف واضح ومعلن يتمثل في حصولها أو احتفاظها بالقيادة أو الإدارة الشرعية على الأشخاص أو السياسة الحكومية لدولة ذات سيادة حالية أو مرتقبة ، سواء حصلت على هذه القيادة بمفردها أو عن طريق ائتلافي أو عن طريق المنافسة الانتخابية مع غيرها من الاتحادات أو الجمعيات المماثلة " . (شيش ، 1979 ، ص 86 )

كما يعرفه " حوزيف لابالمويارا ، مايرون ويتر " بأنه " تنظيم دائم ووجوده يتجاوز أعمار قياداته الحاليين ويقوم بعدة وظائف إلى حانب كونه آلة انتخابية وحلقات وندوات وهيئة للتنشئة ، فهو يساهم في الإبداع الفكري وتعليم طرق ممارسة الشرعية وإيصال الأفكار بخصوص السلطة والتعامل معها " . (العزي ، د . ت ، ص 106 )

كما يمكن تعريف الحزب السياسي بأنه " جماعة احتماعية تطوعية واعية ومنظمة ومتميزة من حيث الوعي السياسي والسلوك الاحتماعي المنظم من حيث الطموحات والآمال المستقبلية ولها غايات قريبة وبعيدة وتحدف إلى الاستيلاء على السلطة " إذا كانت في المعارضة " وإلى تغيير سياسي واقتصادي واحتماعي وثقافي وحياتي يتساوى مع قناعاتها واتجاهاتها " . (مالكي وآخرون ، 2004 )

كما يمكن تعريف الحزب بأنه " تنظيم سياسي له صفة العمومية والدوام وله برنامج يسعى بمقتضاه للوصول إلى السلطة " . (هلال ونيفين ، 2000م ، 2002م ، ص 168 )

واستناداً إلى بحمل التعريفات التي تناولت مفهوم الأحزاب يمكن استخلاص عدد من العناصر والمبادئ التي يقوم عليها المفهوم ، ومنها :–

1 - تتشكل الأحزاب من جماعات من الناس هم الأعضاء الذين تجمعهم قواسم مشتركة كوحدة الفكر والايدولوجيا والثقافة
 والعقيدة والرؤية الواحدة والمصالح والأهداف ... الخ

2 - وجود برامج أو مشروعات سياسية يلتف حولها الأعضاء ويروجون لها ويمولونها ويدافعون عنها من منطلق إيمانهم بمعتقدات
 وأفكار الحزب الذي ينتمون إليه .

3 - الهدف الأساسي لمختلف الأحزاب السياسية هو الوصول إلى السلطة ، فالأحزاب السياسية تسعى بشكل أساسي وباستمرار
 للوصول إلى السلطة والحكم أو المشاركة والتأثير فيها .

4 – التنظيم : توصف الأحزاب بأنها عبارة عن إطار سياسي تنظيمي يوحد بحموعة الأعضاء وفق شروط محددة للعضوية ، وفي الغالب يتسم هذا التنظيم بالاستمرارية والتراتبية الهرمية . ( بن لامة وآخرون ، ص ص 143 ، 144 )

وأخيراً هناك تباين في تأصيل الظاهرة الحزبية وتحديد نشأتها ، فهناك مفهوم واسع للحزب شمل كافة التجمعات التي ترتبط بممارسة السلطة أو الصراع عليها ، فهنا الظاهرة الحزبية لصيقة بالظاهرة السياسية منذ نشأتها إلى اليوم ، وهناك المفهوم العصري والمحدد للحزب الذي يرتبط بظهور الهيئات التشريعية والنظم الانتخابية .( ربوح ، 2009 ، ص2 )

## المطلب الثابي: أهمية الأحزاب السياسية

تلعب الأحزاب السياسية أهمية حاصة في الحياة السياسية وعملية التنشئة السياسية من حيث كونما:-

- 1 . تعتبر الأحزاب عنصر مهم وفاعل في العملية السياسية ، فهي من مقومات الحياة السياسية ومؤشراً دالاً على الديمقراطية .
- 3 . تلعب الأحزاب دوراً مؤثراً في الحياة السياسية ، فهي عامل مهم في تنظيم الحياة السياسية المحتلفة ، نظراً لما تتمتع به من قدرة على تنظيم الحماهير وتجنيدها .
- 4. تلعب الأحزاب السياسية دوراً مهماً في تجميع المصالح والتعبير عنها ، حيث تعتبر الأحزاب منصات جماعية للتعبير عن حقوق الأفراد الأساسية في التنظيم والتعبير .( ربوح ، 2009 ، ص2 )
- 5. تقوم الأحزاب بعملية تأطير المواطنين ضمن إطار الحزب بهدف إيصال أفكارها من جهة ، وإيصال مطالب المواطنين إلى السلطة من حلال السلطة من حلال أغرى ، فمن حانب تعطي الشرعية للنظام القائم لأنما تتعاون معه في تأطير قواعدها باتجاه السلطة من خلال مؤسساتما ووجودها ،يضاف إلى ذلك أنما تعتبر الناطق أو المتكلم الشرعي لمطالب المواطنين وفي إيصالها للسلطة ، ولكن تعيد معالجة هذه المطالب على ضوء أفكارها للتطابق معها . ( العزي ص 105 110)
- 6 . كما تقوم الأحزاب بمهمة تفعيل المشاعر العاطفية بشكل دائم وذلك لغرض تعميق روابطها مع قواعدها وبنفس الوقت يقود
   عملها هذا في الربط العاطفي للمواطنين بالنظام بشكل غير مباشر . ( العزي ، ص ص 105 110 )

كما تقوم الأحزاب بدور هام وفعال في عملية التنشئة السياسية من خلال غرس القيم والتوجهات التي تتماشي وايدولوجية الحزب وذالك من خلال الوسائل القانونية المتاحة له حيث يري الكثير ان الحزب هو البناء السياسي الاكثر تأتيرا في عملية التنشئة بالنظر الي عملية التجميع التي يقوم بها وكثرة الأفراد المنتمين له غير أن نوع التنشئة السياسية المنوطة بالحزب تختلف باحتلاف نمط النظام السياسي السائد وكذلك نوع النظام الحزبي السائد.

ومن هنا يمكن القول ان للأحزاب السياسية دورا مهما في عملية التنشئة السياسية من خلال طرق ووسائل معتمدة ومتاحة بذلك حيث يختلف دوره من نظام سياسي لاحر من نظام حزبي لاحر حسب درجة المنافسة وتعدد الأحزاب

# المطلب الثالث: - وسائل الأحزاب السياسية في عملية التنشئة السياسية

حيث تلعب الوسائل التي يستخدمها الحزب فب عملية التنشئة السياسية دورا مهما في تحقيق الهدف المنشود وهو نشر أفكاره بين أفراد المحتمع وأعضاءه وهناك جملة من الوسائل التي يستخدمها الحزب في سبيل تحقيق ذالك منها :-

التدريس الحزبي: فأي حزب يسعي لتعليم الأفراد المنتسبين اله وخاصة الحدد منهم لترسيخ مبادئ الحزب وأفكاره وأهدافه
 كما يوفر الحزب إشكالا من الفرص التعليمية المنتظمة والمقدمة لأعضاء الحزب الذين سوف يتولون مناصب قيادية .

### الأحزاب السياسية والتنشئة السياسية في المحتمعات الحديثة [ دراسة نظرية ]

- 2. الاحتماعات الحزبية: وقد تكون هذه الاحتماعات دورية ومنتظمة تمدف الي التثقيف الحزبي وقد تكون غير دورية تتعلق بقضايا مطروحة في تلك اللحظات حيث تشتمل علي نوع من التثقيف فيلتمس الفرد خلالها قيما مستقاة من وجهة نظر الحزب تجاه تلك القضايا.
- المؤتمرات: وتعقد مؤتمرات الحزب بصفة دورية قد تكون كل سنة او أكثر علي حسب القانون الأساسي للحزب حيث يتم
   فيها تعديل وتطوير ومبادئ الحزب وأهدافه وهياكله .
- 4. الدورات : تعقد الأحزاب دورات محددة لبعض أفرادها من من احل تعميق فهم الأعضاء لفكر الحزب وأهدافه هذا من ناحية ومن ناحية أحري فأن هذه الدورات تعقد لأعداد كوادر متخصصة في العمل الحزبي وبرابحه المختلفة .
  - 5. المطبوعات : فكثيرا مايقوم الحزب وفي مناسبات عدة بطبع ونشر مطبوعات مختلفة بمدف تعريف الناس بمبادئه وأهدافه .
- 6. وسائل الإعلام: تعد وسائل الإعلام بمختلف أنواعها سوا كانت مرئية او مسموعة او مقرؤة مهمة للغاية بالنسبة للأحزاب
   على اختلاف مسمياتها وذلك لنشر أفكارها ومبادئها وأهدافها الائيدولوجية للناشئة .
- 7. المظاهرات والمسيرات: هي وسيلة للتعبير علي أراء الحزب اتجاه قضايا وفي هذه المظاهرات يشرك عامة الناس ويستغل هذه المظاهرات ليطرح علي المواطنين وبصفة علنية وصريحة وجهة نظره وتطرح أرائها ومواقفها وتوجهاتما كنوع من التطفيف السياسي للمواطنين المتظاهرين (مرزاق -2012 ص38)و

وبالتالي نرى أن هذه الوسائل التي تستخدمها الأحزاب السياسية في عملية التنشئة ماهي إلا بحرد وسائل ضغط وتلقين لعامة الناس من اجل تحقيق مصالح وأهداف الحزب لإقناع الرأي العام بأنه هوا الأفضل والأنجع في تحقيق أهدافهم ومصالحهم حتي يتمكنو من السيطرة والوصول إلي سد الحكم في المجتمع .

# المطلب الرابع: - دور الأحزاب السياسية في صنع السياسة العامة :

تعد الأحزاب السياسية من أهم التنظيمات السياسية التي تؤثر بشكل مباشر على سير وحركة النظام السياسي ، وضمان استمراره واستقراره ، فهي تؤدي دوراً مهماً في تنشيط الحياة السياسية ، وصارت تشكل ركناً أساسياً من أركان النظم الديمقراطية .

فأداء الأحزاب ينعكس سلباً أو إيجاباً على نوعية الحياة السياسية وعلى مستوى التطور الديمقراطي والتحديث السياسي وفاعلية النظام السياسي الذي يعد انعكاساً للنظام الحزبي السائد في الدولة .

وللأحزاب السياسية دوراً مهماً في صنع السياسة العامة وتأطيرها ، حيث تعد إحدى قنوات المشاركة السياسية للمواطنين وكذلك إحدى قنوات الاتصال السياسي المنظم في المحتمع ، إذ يعدها علماء السياسة الركيزة القوية المنظمة للربط بين القمة والقاعدة ومحطة اتصال بين المواطنين والسلطة . ( ناصوري و سمرة ، 2015 م )

كما تقوم الأحزاب السياسية في العصر الحاضر بدور أساسي وكبير في عملية بناء النظام الديمقراطي ، حيث تعادل القصبة الهوائية وطريق التنفس للنظم والمؤسسات القائمة على الحرية والديمقراطية ، وتعد همزة الوصل بين المجتمع من جهة والنظام السياسي من حهة ثانية ، وأصبحت الأحزاب إحدى الضمانات العملية والمؤسسية للممارسات الديمقراطية من خلال مساهمتها في عملية التنمية والتحديث السياسي وتفعيل المشاركة السياسية وتوجيه الرأي العام ومراقبة عمل الحكومة . ( ونوس والشريجي ، 2016 م )

إن النظام الحزبي ليس وليد العصر الحديث ولا بمثل خاصية من خواص الديمقراطية الليبرالية ، وإنما يعتبر ظاهرة تاريخية لازمت الأنظمة السياسية ، وبذلك تتحول من دكتاتوريات مغلقة إلى دكتاتوريات مستقرة في ثوب ديمقراطي . ( الحسومي ، ص 190) وقد طرحت العديد من الأدبيات المتخصصة في دراسة الأحزاب السياسية مسألة وجود الأحزاب ، وكيف أنما تلعب دوراً فاعلاً في عملية المشاركة في صنع السياسة العامة والتداول السلمي للسلطة من خلال الانتخابات ، وكذلك دورها في إنعاش مؤسسات المجتمع المدني ، ممثلاً في مؤسسات عديدة كالنقابات المهنية والعمالية وتقديم الخدمات بشكل مباشر للمواطنين من خلال المساهمة في حل مشاكلهم ناهيك عن القيام الأحزاب بلعب دور مؤثر في التفاعل السياسي والمشاركة السياسية خاصة في عمليتي التشريع والرقابة . (حيدر ، ص111)

كما يجب على كل نظام سياسي أن يتكيف مع دواعي التغيير التي تنبع من داخله أو من البيئة المحيطة به والمحافظة على بقائه واستمرار أدائه ووظائفه شأنه في ذلك شأن جميع النظم الاجتماعية الأخرى ، ووسيلة النظام السياسي إلى ذلك هي عمليات التنشئة والتجنيد السياسي لكون هذه الأطر تساعد على تكييف الأفراد مع الظروف المتغيرة سواء كانت اقتصادية أو اجتماعية أو سياسية من خلال غرس القيم والمعتقدات والاتجاهات في نفوس الأفراد من أحل تربيتهم لتحقيق الاستقرار وقبول النظام العام وهو ما حعل من قاعدة احترام القانون والقواعد الدستورية أهم مؤشر على الثقة في النظام السياسي . ( مرزاق ، 2011 – 2012 ، مو ص ص ط 45 ، 46 )

## المبحث الثانى: هفهوم التنشئة السياسية وأهميتها ووسائلها .

## المطلب الأول: هفهوم التنشئة السياسية

الحديث عن التنشئة السياسية هو حديث عن العديد من العمليات التي من خلالها يكتسب الأفراد في مسار نموهم الشخصي بحموعة من المعارف السياسية الحاصة بالقضايا والمسائل التي تهم أمور تسيير وتدبير الشأن العام وتستأثر باهتمام الرأي العام .

وعملية التنشئة السياسية هذه هي على قدر كبير من التعقيد أكثر مما يمكن أن يعتقد البعض أو تختزله الأدوار والوظائف والمهام التاريخية والدستورية والقانونية الموكولة للأحزاب السياسية كمؤسسات ذات الاختصاص في عمليات التنظيم والتأطير والتوحيه والتمثيل للمواطنين على الرغم من مركزية هذه المؤسسات من حيث التفكير المباشر في هذه العملية المعقدة . ( الجيلاني وبهرام ، 2015 - 2016 م )

كما أن التنشئة السياسية تحيل دائما إلى التنشئة الاحتماعية باعتبار هذه الأخيرة إحدى المحددات الرئيسية للتنشئة السياسية، فالإنسان السياسي يصنع ويتشكل احتماعيا قبل أن يبدأ مهمة ممارسة السياسة، ونوع وطبيعة التنشئة الاحتماعية أولا والسياسية ثانيا التي يتلقاها المواطن هي التي تحدد طبيعة سلوكه السياسي وتحكم نظرته لنفسه وللمحيط الذي يشتغل فيه وعليه (الجيلاني 2015 – 2016)

وأهمية التنشئة السياسية تظهر حلية اليوم في الصراع المحتدم بين النظام السياسي ومؤسسات المحتمع المدني فكل طرف يسعى إلى الهيمنة أو التأثير على قنوات التنشئة السياسية للحفاظ على استقرار النسق السياسي وإضفاء طابع المشروعية على نفوذهم وسلطتهم، فهم يسعون حاهدين للتحكم أو التأثير على قنوات هذه التنشئة بدءا من المدرسة -التعليم الرسمي- وانتهاء بوسائل الإعلام، في مقابل ذلك تسعى القوى الأخرى- وخصوصا في المجتمعات المنقسمة ثقافيا أو سياسيا بشكل حاد – إلى خلق ثقافة سياسية معاكسة، وذلك بمد نفوذها إلى بعض قنوات التنشئة السياسية كالتعليم الخاص أو المؤسسات الدينية . ( تامر نادي ، 2019 م ، ص1 )

كما يعتبر موضوع التنشئة السياسية من الموضوعات المهمة في علم السياسة حيث كان من زمن بعيد محور تركيز للمهتمين بالسياسة ، فمنذ القدم تساءل القادة السياسيين عن كيفية تنمية والحفاظ على الإحساس بالولاء للدولة من المواطنين ، كما أنهم حاولوا ترسيخ شرعية نظمهم والحفاظ على ثقة الأفراد فيهم كقيادات سياسية بهذه النظم ، وفي سبيل ذلك قام القادة السياسيين باستغلال وتوظيف الرموز والمناصب والسياسات لحشد التأييد لهم ولخلفائهم .

وقد كان لمساهمة " هربرت هايمان " في كتابه " التنشئة السياسية " الصادر عام 1969 م صداه المهم في الاهتمام بدراسة ظاهرة التنشئة السياسية في المجتمعات والنظم السياسية المحتلفة .( بن لامة ص135)

من هنا تعددت تعريفات التنشئة السياسية واختلفت باختلاف الباحثين والمهتمين ، ومن بعض هذه التعريفات " هي العملية التي تنتقل من خلالها القيم والمعتقدات والعواطف المكونة للثقافة السياسية بنجاح للأجيال المتعاقبة ، وتبدأ من مرحلة الطفولة المبكرة وتستمر مدى الحياة " . ( بن لامة وآخرون ، ص135 )

كذلك تعرف التنشئة السياسية بأنما العملية التي يتعلم الفرد من حلالها المواقف الاتجاهية والأنماط السلوكية الوثيقة الصلة بالحياة السياسية ، وذلك عن طريق مؤسسات المجتمع المحتلفة. ( شميش ، ص 52 )

وتعرف كذلك بأنها " العمليات التي يكتسب من خلالها الفرد توجهاته السياسية الخاصة ، معارفه ، مشاعره ، وتقييماته لبيئته ومحيطه السياسي . ( خشيم و المغربي ، 1990 ، ص55 )

وتعرف التنشئة السياسية كذلك على أنها " تدريب الشباب بواسطة المجتمع على كيفية التصرف مع القابضين على السلطة السياسية " ، كما تعرف على أنها " تدريس الأفكار المشتركة إلى أعضاء الجماعة السياسية " . ( سالم ،2000 ، ص 17) وانتلاقا من التعريفات يمكننا القول بأن التنشئة السياسية هي تلك العملية التي يكتسب من خلالها الفرد معلوماته وحقائقه ومثله السياسية ويكون بواسطتها مواقفه واتجاهاته الفكرية والايدولوجية التي توثر في سلوكه وممارسته اليومية وفاعليته السياسية في المختمع ومن هنا يمكن تحديد أساسيات مفهوم التنشئة السياسية في العناصر التالية :

- 1. التنشئة السياسية في حوهرها عملية تعلم
- 2. التنشئة السياسية شرط ضروري لنشاط الفرد داخل المحتمع السياسي .
  - 3. تلعب التنشئة السياسية ادوارا رئيسية ثلاثة هي:

نقل الثقافة السياسية عبر الاحيال – حلق الثقافة السياسية وتغيير الثقافة السياسية ( مرزاق 2012 ص 55 54 )

# المطلب الثاني: أهمية التنشئة السياسية:

تمتم التنشئة السياسية الاجتماعية بالدراسة المنظمة للسلوك والاتجاهات السياسية للفرد وكيف ولماذا ينخرط الناس في الحياة السياسية وما مدى اهتمامهم بالحياة السياسية ، كما تمتم التنشئة السياسية في بحث الكيفية التي يكتسب بما الأفراد انتماءاتم القومية ، كذلك تمتم التنشئة السياسية بمعرفة متى وكيف يكتسب الفرد انتماءاته الحزبية وما هي العوامل التي تساهم على استمرار مثل هذه الانتماءات ( سالم ، ص ص 39 ، 40)

فالحياة السياسية تتسم بوجود أوجه شبه وأوجه اختلاف من حيث الارتباطات السياسية وتقديم القيادات والسياسات العامة ، كما تمتم بتحليل العمليات والخصائص المميزة للأنظمة السياسية من حيث عملياتها وعوامل استقرارها وأسباب تغيرها من أجل فهم النظام السياسي .

كما تمتم التنشئة السياسية الاحتماعية ببيان الآلية التي تعمل من خلالها القيم المشتركة والتوجيهات الضرورية للمحافظة على التماسك الاحتماعي السياسي . ( سالم ، ص ص 39 ، 40 )

أما وظائف التنشئة السياسية والاحتماعية فهي عديدة ومهمة للغاية مثل أنها تساعد على احترام العمل الجماعي و التعاون والإحساس المشترك بالمسؤولية ونكران الذات والإيثار على بناء المجتمع السياسي الذي يتميز بالتجانس من خلال المشاركة كشخصية وطنية أو قومية مميزة عن غيرها ، كما تؤدي إلى خلق الانتماء والولاء السياسي بالشكل الذي يؤدي إلى توسيع قاعدة الاتفاق العام وتخفيف حدة الصراعات ، حصوصاً في الدول المستقلة حديثاً التي تواجه مشكلة بناء الأمة ، حيث تقع على عاتق التنشئة مهمة تنشئة الناس على إخضاع ولاءاتهم العائلية والقبلية والدينية وغيرها من الولاءات الفرعية إلى الأمة الجديدة ،أي خلق الإحساس العام بالهوية الوطنية أو القومية .

وعلى نقيض هذا فإنما يمكن أن تؤدي في ذات الوقت إلى تمزق المجتمع السياسي ، وأبرز صور هذا التمزق هو الانفصال أو المطالبة به والهجرة ، لهذا فإن التنشئة السياسية الاجتماعية هي سلاح ذو حدين قد يبني وقد يهدم المجتمع السياسي .

كما تعتبر التنشئة السياسية الاجتماعية من أرخص الوسائل وأكثرها كفاية وفاعلية في التنشئة على الطاعة والولاء من أحل أداء المجتمع السياسي . ( سالم ، ، ص 41 ، 42 )

وينظر إلى التنشئة السياسية على أنما عملية مركبة وذات حوانب معرفية ووحدانية وحوانب قيمية ، حيث يمكن التمييز بين ثلاثة مستويات للتنشئة السياسية :

- 1 الجوانب المعرفية : وهي التي تتمثل في اكتساب الفرد المعلومات الخاصة بالبناء السياسي وقواعد السياسة .
- 2 جوانب وجدانية : وهي التي ينمي من خلالها الفرد مشاعر التأييد أو الرفض للحكومة أو النظام السياسي .
- 3 جوانب قيمية : وهي التي يستمد من خلالها الفرد أحكامه وآراءه حول النظام السياسي وغالباً ماتبني على ملكات أخلاقية .
  - ( بن لامة وأخرون ، ص 136 )

## المطلب الثالث: وسائل التنشئة السياسية:

هناك العديد من الوسائل والمؤسسات الاجتماعية التي تشارك في إعداد الفرد سياسيا ، وتعمل على تلقينه قيما سياسية واجتماعية تنمي لديه الروح القومية والوطنية وتعمل هذه المؤسسات متحدة لرسم توجه واحد لدى الأفراد تجاه ثقافتهم وحضارتهم وتكون لديهم الاعتزاز الذي يدفع هم للتضحية في سبيل وطنهم وأمتهم، ولعل من أهم هذه المؤسسات ما يلي:

أ: الأسرة: من أهم أدوات التنشئة السياسية وأكثرها تأثيرا في الأفراد فهي أول جماعة يعيش فيها الفرد حيث تقوم هذه الجماعة بإشباع حاجاته البيولوجية والسيكولوجية والاجتماعية ، وتقوم بتلقينه المعارف المحتلفة والمهارات والاتجاهات والقيم، فيتبع الفرد في تصرفاته وتوجهاته وسلوكياته ، تلك الجماعة التي نشأ على يديها (الأسرة ) فتنعكس هذه القيم على موقفه من الأدوار والاتجاهات التي تتبناها الوحدات الاجتماعية والسياسية فيما بعد .

لذلك تعتبر الأسرة الوسط الأول الذي يلعب دورا أساسيا وفعال في إمداد الطفل بالوعي السياسي، والسؤال الذي يطرح نفسه هنا: لماذا تعد الأسرة من بين أهم وسائل التنشئة السياسية؟ ( مرزاق ، ص 51 )

وللتعرف على ذلك يمكن قول ما يلي :-

- سهولة وصول الأسرة إلى الأشخاص المراد تنشئتهم ، فالأسرة هي الطريق الوحيد للتعامل مع الطفل في السنوات الأولى المبكرة حيث فيها ينشأ ويترعرع ويتلقى مختلف المعارف منها دون سواها.
  - التنشئة في الأسرة عملية مستمرة وتلقائية غير محددة بأوقات معينة إذا ما قورنت بوسائل أحرى كالمدرسة ، والحزب .
- إنفراد الأسرة بالروابط الشخصية والعاطفية التي تربط بين أعضائها مقارنة بباقي المؤسسات مما يجعل من تأثير الأسرة يزيد طيلة العمر على الفرد بحكم قوة هذه الروابط .
  - الطفل في بداية حياته يكون أكثر تقبلا واستحابة للقيم التي تعمل الأسرة على تلقينها إياه
    - مما يعطى هذه الأخيرة ويكسبها الأهمية الكبيرة .
    - تنشئة الفرد على الولاء للمجتمع السياسي والأمة ككل.
- اكتساب المشاعر الأولية الإيجابية تجاه السلطات السياسية وتجسيد ذلك بالامتثال لمختلف القواعد القانونية والتنظيمية الصادرة من السلطة، وقد وحد على سبيل المثال أن من أسباب ضعف الثقة بين الأطفال والحكومة هما الوالدان. ( مرزاق ، ص52)
- نقل الارتباطات والانتماءات الحزبية من الوالدين إلى أبنائهما وهو ما أكدته مختلف الدراسات، حيث أوضحت أن نسبة كبيرة من الأمريكيين كبار السن يتطابق انتماؤهم الحزبي وأولادهم .

ومن خلال فحصه للعديد من الدراسات التي عنيت بالتعرف على مصادر السلوك السياسي، انتهى "هربرتمايمن" (.hymah)إلى أن الأسرة في كل الثقافات تحتل المرتبة الأولى في التنشئة السياسية نظرا لما لوحظ من تشابه بين الآباء والأبناء في المعرفة السياسية . والاختيار الحزبي ومن تشابه كبير بينهما في الالتزام بالقضايا والآراء السياسية .

ب: المدرسة: تعد المدرسة المؤسسة الرسمية الأولى التي يوظفها النظام السياسي لبثوترويج قيم معينة لدى صغار النشء تتفق وأهدافه، ففي معظم النظم السياسية ـــ وحاصة الدول النامية ــ يناط بهذه المؤسسة غرس القيم التي يراها النظام ملائمة لتحقيق أهدافه، ونقصد

هنا بالمدرسة تلك المؤسسات التي يقيمها المجتمع لغرض التربية والتعليم واضعا في ذلك اعتبار المبنى، المعلم، الكتب والمناهج التعليمية ووسائل الإيضاح التعليمية وحميع النشاطات الصفية واللا صفية التي تتولى المدرسة مسؤوليتها. ( مرزاق ، ص 51) وترجع أهمية هذه الأخيرة في التربية السياسية بعد الأسرة لأمور عدة منها:

- ألها تأتي في أهم سنوات تكوين الاتجاهات والقناعات السياسية.
- اعتبار المدرسة أول هيئة مستقرة يتلقى الطفل فيها تكوينه بعد إبعاده تدريجيا عن الأسرة .
- تعمل المدرسة على تعريف الناشئ بالعالم السياسي والتنظيمات والمؤسسات السياسية بشكل مقصود.

وتعد المدرسة كذلك من أهم وسائل التنشئة وذلك لما يميزها عن باقي الوسائل الأخرى كونها إلزامية، ويتلقى الطفل فيها المعرفة دون أن يسأل، وهمذا ينتقل الناشئ منذ طفولته من مؤسسة تعليمية إلى أحرى حتى يجد نفسه في مواجهة الدولة ويطلب منه نفس الولاء والطاعة، ومنه تكون المدرسة قد قامت كمؤسسة اجتماعية بعدد من الأدوار وأهمها دور التنشئة السياسية . ( مرزاق ، ص 52<sup>7</sup>

وبناء على ما تقدم يمكن إجمال دور المدرسة في عملية التنشئة السياسية من حيث:

01 –المعلم: بحيث يكون الاتصال المباشر مع الطلبة له تأثير هام في تشكيل اتجاهات التلميذ السياسية والاحتماعية، ويعتبر المعلم مثلا للسلطة المتحدثة، يعلم التلميذ الطاعة والولاء.

02 – ا**لبرناهج المدرسي:** احتوائه على معاني ومعلومات وقيم هدفها خلق الولاء القومي والوطني والتنشئة على قيم المحتمع وأسس النظام السياسي.

03 – النشاطات المدرسية: فبعض النشاطات كالقيام للعلم كل صباح ينمي لدى الطفل الشعور بالوطنية والانتماء لهذا الوطن. وباختصار يمكن القول أن المدرسة تعتبر عاملا آخر بعد الأسرة من عوامل التنشئة السياسية، حيث تعمل من خلال وسائلها المحتلفة عملا يشبه دور الأسرة فهي تعمق الشعور بالانتماء للمجتمع وتسهم في بناء شخصية الطفل وتثقيفه عن طريق فهم العادات والتقاليد وتجعله عضوا مشاركا في المحتمع . (مرزاق ، ص 53)

ج \_ الأحزاب السياسية: تقوم الأحزاب السياسية بدور هام وفعال في عملية التنشئة السياسية من حلال غرس القيم والتوجهات التي تتماشى وإيديولوجية الحزب وذلك من حلال الوسائل القانونية المتاحة له.

يرى الكثير من أن الحزب هو البناء السياسي الأكثر تأثيرا في عملية التنشئة بالنظر إلى عملية التجميع التي يقوم بها وكثرة الأفراد المنتمين إليه، وإمكانية مشاركتهم المباشرة والواسعة في العملية السياسية بصورة دائمة ومنضبطة حدمة للفرد والمجتمع عموما، كما يلعب أيضا دور المعبئ لهذه الجماهير نحو برامج إنمائية وإذكاء وتنمية روح المبادرة والطموح وإقناع الجماهير بحدوى العمل التعاوني وتأكيد انتمائهم للنظام السياسي.

ولا يمكننا فهم ودراسة وتحليل تفاعلات المؤسسات السياسية الرسمية وغير الرسمية وتراكيبها ووظائفها وعلاقاتها الداخلية والخارجية وإيديولوجيتها وأنماط سلوكياتها دون دراسة وتحليل الأحزاب السياسية، فالأحزاب السياسية من أهم المؤسسات المعاصرة التي تؤثر في بحرى الأحداث السياسية في المحتمع .( مرزاق ، ص 54).

د \_ وسائل الإعلام: لقد أصبحت وسائل الإعلام في العصر الحديث تشكل جزءا كبيرا من الحياة السياسية بحيث تؤثر في العملية السياسية و توجهها\*، وذلك من خلال نقل الأحبار والمعلومات المسموعة أو المقروءة أو المرئية إلى الأفراد المستقبلين والمنتشرين في أماكن بعيدة ومتفرقة سواء داخل الوطن الواحد أو في دول مختلفة، وأهم هذه الوسائل: التلفزيون، الإذاعة، الصحف، المحلات، الأقمار الصناعية، الانترنيت وغيرها من وسائل الاتصال الجماهيرية المحتلفة.

ويمكن أن نوجز أهمية الدور الذي تقوم به وسائل الإعلام في النقاط الآتية :-

- 1 ) تجميع المعلومات ومعالجتها وتقديمها للناشئة في إطار ملائم لفهمها واتخاذ المواقف السليمة تجاهها.
  - 2 ) التوجيه والمشاركة التي توجد المعارف، وتدعم التعايش والعمل المشترك بين أعضاء المحتمع.
- 3 ) بناء حو من تبادل المعلومات وخلق جو من الحوار والنقاش للوصول إلى أرضية للعمل الذي يتماشى مع المصلحة العامة.
  - 4 ) تمكن المجموعات الإنسانية من تبليغ أفكارهم وتطلعاتهم بما يحقق التعارف وتبادل وجهات النظر.

5 ) لها دور هام حاصة في الفترة التي نعيشها والمتميزة بالتطور التكنولوجي وتأثيره على ميدان الإعلام، ما يجعل من هذه الوسيلة حسرا أساسيا لإعلام المحتمعات والمحموعة البشرية بطرق صحيحة بالشؤون السياسية والأحداث الدولية .

إذا ما يمكن قوله هنا أن وسائل الإعلام والاتصال لها دور كبير في عملية التنشئة السياسية فهي تساعد على استمرارية الأنظمة السياسية، وخلق ثقافة وطنية بدل الثقافات الفرعية وغرس وحلق الولاء للوطن.

كذلك تقوم على تشجيع المواطنين على المشاركة في العمل السياسي ويكون الجو خصب الوسائل الإعلام لما تسود الأمية وسط المجتمع بصفة أكبر .( مرزاق ، ص 56)

هـ ـ جماعات الرفاق: وتضم جماعات الرفاق الأفراد المتقاربين في السن أو الوظيفة أوالمستوى الاقتصادي ... وتبدأ منذ الطفولة إلى الكهولة، ولها تأثير كبير على عملية التنشئة عموما، وبالأخص في الحالات التي يصاحبها ضعف في الروابط الأسرية والاجتماعية بين الآباء وأبنائهم ،فسند الفرد حينئذ سلوكياته الاجتماعية ويقيمها في إطار معايير جماعة الرفاق،وفي إطار اتجاهاتما وأنماطها السلوكية المحتلفة، فقد يصبح الفرد مهتما لشؤون السياسة اهتمام فرد آخر من جماعة الرفاق بهذا الاتجاه.

و المؤسسة الدينية: تعد المؤسسة الدينية أقدم مؤسسة للتنشئة السياسية بعد الأسرة، ذلك أن الإنسان منذ بدء الخليقة ابتدأ وهو يسعى للانضواء في إطار عبادة معينة، سواء كانت هذه العبادة توحيدية أم مشتركة، ففي كلاهما كانت المؤسسة الدينية: مساجد، كنائس، معابد ... تعمل على التواصل بين رجال الدين والفرد العادي، فيكتسب الفرد منها قيما عقائدية كمفهوم الحلال والحرام على سبيل المثال ،ولقد لعبت المؤسسة الدينية دور المدرسة ووسائل الإعلام أيضا، في عملية التنشئة السياسية . (مرزاق ، ص 57)

# المطلب الرابع: - دور التنشئة السياسية في تشكيل الثقافة السياسية

ترتبط الثقافة بالتنشئة السياسية ارتباطا عضويا وتعتبر من أهم وظائف التنشئة السياسية كما تعتبر المحيط العام الذي تتفاعل فيه التنشئة السياسية وتستمد منها مضمونها الاحتماعي والسياسي كما تعتبر في نفس الوقت أهم مخرجات التنشئة السياسية وقد تتم عملية تشكيل الثقافة السياسية بطريقة مباشرة ألي الأفراد او بشكل ضمني من خلال غرس الاتجاهات غير السياسية التي تؤثر في مواقف الأفراد اتجاه الأدوار والأمور المماثلة داخل النظام السياسي.

ولقد حدد( نورمان ادلر ) مصادر تعلم الثقافة السياسية بالخبرة التي توثر علي الإتجاهات في المواضيع السياسية والتي تنتج عن طريق التنشئة المبكرة في العائلة والمدرسة أي ان عملية تعليم القيم والاتجاهات السياسية والاتماط الاحتماعية ذات الدلالة السياسية والخبرة السياسية لها الأثر الكبير في تكوين الثقافة السياسية للافراد إلا أن عمل التنشئة لايقتصر فقط علي نقل الثقافة السياسية من حيل الي أخر بل قد تعمل ايضا علي تكوين ثقافة سياسية حديدة او تغيير الثقافة السياسية القائمة ، فالثقافة السياسية تتعرض الي قدر من التغيير يعكس قدر التغير الاحتماعي الحاصل نتيحة تجريب سياسة حديدة مختلفة عن الطريقة التي عايشوها وحربوها من قبل وتحت تغيير كبير حدا كالهجرة الي مجتمع حديد يحمل ثقافة سياسية مختلفة ( مرزاق – ص42)

وبذالك تعمل التنشئة السياسية علي توسيع قاعدة الاتفاق العام وتخفيض حدة الصراع والاختلاف وذلك لما تغرسه من ثقافة سياسية لذا الناشئة من معلومات ومفاهيم وقيم واتجاهات تعمق من ولاء المواطنين لمجتمعهم ونظامه السياسي وتوحد صفوفهم وهو مايبعد بدوره عن حدة الصراع والاختلاف . وفي دراسة قام بما كل من ( الموند ،وفيريبا ) استغرقت خمس سنوات (1958–1963) شملت خمس بلدان (( الولايات المتحدة الأمريكية – بريطانيا – ألمانيا – ايطاليا – المكسيك )) توصلا الى ان الثقافة السياسية تنقسم الى ثلاثة انماط وهي :

- 1. الثقافة السياسية الرعوية : وفي هذا النمط لا يدرك الفرد شيئا عن حقوقه وسلطاته ودوره في التأثير على النظام السياسي .
- 2. الثقافة السياسية الخاضعة : وفي هذا النمط يدرك الفرد السلطة السياسية الخاضع لها لكنه لاستطيع ولا يدرك كيف يؤثر فيها.
- 6. الثقافة السياسية المشاركة : وفي هذا النمط يدرك الفرد السلطة السياسية الخاضع لها كما انه يستطيع التأثير فيها ولقد اكد كل من ( الموند ، فيريبا ) ان كل نمط من هذه الأنماط يتوافق والبيئة السياسية الخاصة به ، وعليه فإن أي نمط يبلور لنفسه بحموعة من القيم التي تبني توجهات الفرد و يحافظ هما علي وجوده ويعزز لدي القرد القيم والتوجهات السياسية التي تتماشي وأفكاره ولا يستبعد وجود التعايش بين الأنماط في المجتمع الواحد مما يفسر التنشئة وعدم تركيزها علي نمط واحد وهذا يظهر بوضوح في الشعوب والمجتمعات التي تكافح للتحرر من الثقافة الرعوية وثقافة الحضوع والتحول الي ثقافة المشاركة . (مرزاق ط-43)

مما سيق نستنتج بأن التنشئة السياسية تلعب دورا مهما في تشكيل الثقافة السياسية للفرد مما يعزز تماسكه باتجاهات محددة وفقا للقيم التي غرست فيه بواسطة التثقيف السياسي .

## المبحث الثالث: طبيعة العلاقة بين الأحزاب السياسية والتنشئة السياسية

## المطلب الاول: تأثير الأحراب في عملية بناء وتكوين التنشئة السياسية في الجتمعات الحديثة

في الواقع يعتبر الحزب الآلة التي تخلق النحبة وذلك من خلال ما تقوم به من عمليات التعبئة للمناصرين والمؤيدين والمستمعين لأفكاره وشدهم وحذهم إلى عالم السياسة ، ليس فقط للمشاركة في شؤون العامة للمدينة بل وإعدادهم لاحتلال المناصب القيادية في الدولة ، فالندوات التي يعقدها والحلقات الدراسية التي ينظمها في كل بحالات الحياة للمحتمع تضعه كواحد من بين الهيئات المسئولة عن عملية التنشئة السياسية التي يحتاجها النظام لاستمراره ، وهذا العمل يختلف من نظام لآخر وذلك للاختلاف في الطبيعة السوسيولوجية للحزب .

فبالنسبة للأحزاب فإن عرض المنتوج الفكري يتم بواسطة البرنامج الحزبي المعروض في السوق السياسي ، والعمل على حلق الطلب السياسي باللعب على ندرة الأشياء والإغراء ةعلى حد تعبير " آلان كرينيلات " " Alan Greenhlat " أن الأحزاب تأخذ بنظر الاعتبار كيف يخلق الولاء لماركة بإنتاجها بدلاً من ماركة منافسهم . (العزي ص106)

في الواقع كون الأحزاب تأخذ لها صفة المشروع التحاري لا يمنع من أن أعمالها تذهب إلى تثقيف وإعلام المواطنين بالقضايا والمشاكل التي يعانون منها والحلول المقترحة لحلها مما يعطي للأحزاب ذلك الدور الاحتماعي في كونها أداة في الصراع الاحتماعي والاقتصادي والثقافي قبل أن تكون أداة في تحقيق الاندماج الاحتماعي . ( العزي ، ص 106 )

فلكونها تدافع عن أفكار تستمد من الواقع الاجتماعي فإن تحويل هذه الأفكار كأداة في الصراع من أحل السلطة يعني أنها تساهم في تأجيج الصراع الموجود على الساحة السياسية .

فحسب تحليل " روبيرتو ميشيل " " Roberto Michels " أن احتلال القيادات مركز الصدارة داخل الحزب يسمح لها : أولاً : الحصول على السمعة الاحتماعية التي تلعب دوراً الحصول على شرعية تواجدهم في قمة الهرم الحزبي .

ثانياً : التعرف على أراء المنتمين إلى صفوفهم مما يسهل عليهم العمل باتجاه إشباع مصالحهم والاستحابة لها .

ثالثاً : الاستفادة من هذا الموقع أيضاً واستخدام وسائل الاتصالات الجماهيرية لجلب الأنظار من حولهم للتلاعب بالرأي العام . فلكون العمل الحزبي يفرض أن تكون هناك نوع من المركزية ، حتى ولو كانت هذه الأحزاب ديمقراطية الاتجاهات ، فهذه المركزية

ماموه منس جربي يعرض عليها أن تحصر سياسة اتخاذ القرار بيد مجموعة معينة وبالتالي هي التي تستفيد من كل الظروف المحيطة بما داخلياً وخارجياً . ( العزي ، ص 105 )

إن وضعية القيادة داخل الأحزاب السياسية لا تمنع من القيام بدورها السياسي ، وكما ذكر أعلاه فإنها تعتبر مدرسة لتثقيف المواطنين وهيئة من الهيئات المسئولة عن عملية التنشئة السياسية ، ويتحدد هذا الدور التثقيفي بثلاث وظائف رئيسية هي :

أولاً: تقوم الأحزاب بعملية تأطير المواطنين ضمن إطار الحزب بمدف إيصال أفكارها من جهة وإيصال مطالب المواطنين إلى السلطةمن جهة أخرى ، يضاف إلى ذلك أنما تعتبر الناطق أو المتكلم الشرعي لمطالب المواطنين وفي إيصالها للسلطة ولكن بعد معالجة هذه المطالب على ضوء أفكارها للتطابق معها .

ثانياً: تقوم بوظيفة تثقيف مناصريها ومؤيديها في إطار أفكارها السياسية ، ولكن في الواقع لا تخرج عملية التثقيف عن كونما عملية تعبئة سياسية مماقد يقلل من أهمية صيغة التثقيف لصالح عملية التعبئة والتي تعني هنا إعطاء الأولوية لمصالح الحزب على المصالح العامة

ثالثاً: تقوم بمهمة تفعيل المشاعر العاطفية بشكل دائم وذلك لغرض تعميق روابطها مع قواعدها ، وبنفس الوقت يقود عملها هذا في الربط العاطفي للمواطنين بالنظام بشكل غير مباشر ، كما أن تمتعها بالشرعية حاء كنتيجة كونها تساهم وتلتزم باللعبة السياسية التي وضعتها منذ الثورة الصناعية وصعود الطبقة البرجوازية واحتلالها للمسرح السياسي ، لعبة ضرورية لها وللنظام السياسي ، يضاف إلى ذلك دورها في التأثير على سلطة الدولة من خلال عاملين : (العزي 110)

عامل المساهمة في خلق القيادات السياسية ، وعامل إيصال مطالب القاعدة إلى قمة الهرم السياسي . ( العزي ، ص 110) المطلب الثاني :- وظائف الأحزاب السياسية

إجمالا يمكن القول أن هناك وظائف عامة تشترك فيها جميع الأحزاب السياسية، وهي كما يلي :

## 1 - وظيفة التنشئة السياسية:

تعد الأحزاب السياسية من أهم وسائل التنشئة السياسية، فهي عملية يقوم بها الحزب لأحل إكساب المواطنين وتلقينهم القيم والتقاليد والاتجاهات الاجتماعية السائدة ذات الدلالات السياسية، وكذلك القيم والمشاعر تجاه النظام السياسي السائدة والسياسية البلاد، وهي عملية مستمرة يتعرض لها الإنسان طوال حياته، كما أنها تؤثر في الفرد بتلقينه الثقافة السياسية السائدة وترسيحها فيه أو بتعديلها أو حتى بخلق ثقافة سياسية جديدة.

\_ وفي كل الأحوال تلعب التنشئة السياسية دورا محوريا في صياغة المدركات السياسية للفرد وتشكيل وعيه، ومن ثم تحديد سلوكه السياسي، وقبوله أو رفضه لأنماط معينة من النظم السياسية ويقوم بدور التنشئة السياسية كثير من المؤسسات الاحتماعية، ولعل الأسرة هي أو لمؤسسة تعمل على التأثير في تميئة الناشئة (الأولاد) مرورا بجماعة الرفاق والأقارب والمؤسسات التعليمية المختلفة وكذا النوادي، كما تؤثر الأحزاب وبدور كبير على الاتجاهات السياسية، عادة ما تكون مختلفة عن تلك التي تلقاها الأفراد في

طفولتهم وذلك بما يخدم توجه الحزب السياسي، فيعمل الحزب وباستمرار على زيادة الوعي السياسي لدى أعضاء المحتمع بتقديم كافة المعلومات عن الأوضاع الاحتماعية والاقتصادية والسياسية ويعتمد الحزب فيذلك وسائل متعددة يستطيع من خلالها إيصال المعلومة والقيام بالتنشئة السياسية ،ومن بين الوسائل التي يعتمدها في ذلك: (المؤتمرات، اللقاءات، التجمعات، الصحافة الحزبية) التي تعتبر كذلك من أهم الوسائل التي تنشر ثقافة هذا الحزب لأفراد المجتمع وبطبيعة الحال الحزب السياسي لا يقوم بتقديم المعلومات للأفراد وصياغة مطالبهم وتقديم خدماته للأفراد لمجرد الاستجابة لرغبات المواطنين وإنما في إطار المبادئ العامة التي يعتنقها، ويتوقف نجاح الحزب السياسي في بناء الفرد وتنشئته على اعتبارات عدة تتمثل في الإيديولوجية ، الكاريزما، والبنيان التنظيمي. (مرزاق،

## 2\_ وظيفة التجنيد السياسي:

ويقصد بالتحنيد السياسي قيام الحزب بجمع وحشد عدد كبير من الناحبين، ويجعلهم يعتنقون المشروع السياسي الذي يحمله هذا الحزب، ويدعوهم للتصويت لصالح مرشحيه، وتعتبر هذه الوظيفة من أهم الوظائف التي يدعو إليها الحزب، فتصنيف الأحزاب من حيث قوتها تظهر بعدد المنتحبين فيكون الحزب من ضمن أحزاب الأغلبية، أو الأحزاب الكبيرة، أو الأحزاب الصغيرة، وفقا لعدد منتحبي الحزب ولذلك تسعى الأحزاب فيتنافس بينها لتجنيد أكبر قدر ممكن من المناضلين والمنخرطين والمتعاطفين لكي تكونضمن أحزاب الأغلبية والأحزاب الكبيرة. (مرزاق 2011–2012 ص33)

## 3\_ وظيفة تنظيم المعارضة:

إن الوظيفة الكبرى للحزب والهدف الأسمى له هو الوصول للحكم أو محاولة التأثير على قرارات السلطة الحاكمة عن طريق تنظيم المعارضة ،ويظهر مبدأ المعارضة عندما تمضم بعض المصالح الخاصة، ومن دون معارضة لا يمكن الحديث عن وجود حركة اجتماعية ،والمعارضة في النظم الغربية لها من الأهمية ما يمكن الطرف المعارض من إبداء رأيه بكل حرية وبشكل قانوني ومنظم وهي جزء لا يتحزأ من الديمقراطية التعددية، ويلعب الرأي العام دورا كبيرا في تنمية المعارضة، فهو المبادر برغبة التغيير ولهذا ينبغي تنظيم المعارضة وظيفة محددة الأبعاد، تقتضي من الحزب أن يـــُقدم النقد للحكومة على أن لا يكون هذا النقد بحردا، وإنما يرفق بحلول بديلة في برنامج متكامل يمكن ترجمته إلى قرارات نافذة في حال وصوله إلى السلطة.

ومن هنا فالمهام الرئيسية التي تفرضها وظيفة المعارضة على الحزب المعارض هي ثلاث وظائف: توحيه النقد للنظام السياسي الحاكم، تقديم البدائل والحلول القابلة للتنفيذ، ضمان استمرارية المؤسسات الدستورية وما يقتضي ذلك من قيام كوادر الحزب بتولى مسؤولية الحكم.

# 4\_ وظيفة تجميع المصالح:

ويقصد كما تحويل المطالب إلى بدائل للسياسة العامة، وقدعبر عنها البعض بتعبيرات أحرى مثل صياغة القضايا، أو تنظيم الإدارة، أو صنع الرأي العام، ويرى " ألموند " "ALMOND " و"باول " "PAWEL " أن الحزب السياسي يعتبر بنية للتحميع المتخصصة في المجتمعات الحديثة، ويقوم الحزب كذا العمل من خلال تلقي الشكاوى والمطالب والتجمعات النقابية والعمالية ومنظمات المجتمع المدي، ثم يقوم بعملية موازنة ومساومة، ليتم التوصل إلى حل لهذه المشاكل والمطالب في شكل اقتراح سياسات معينة بديلة، فالحزب يختار واحدة من القضايا العامة التي تعد ذات أولوية ويتبناها في برنابحه وفي حملاته الانتخابية والدعائية بما يعبر فعلا عن طموحات ورغبات الجماهير ومنه يكون دور الحزب بحسب وظيفة تجميع المصالح، أداة لممارسة الديمقراطية باعتبار مصالح

الناس تنقسم وهذا الانقسام يعبر عنه بالأحزاب ويترجم في شكل مطالب تصدر من هذه الأحزاب والتي تربط بين للصالح الخاصة للأفراد وتوجيههم نحو المصالح القومية ومساهماتهم في وضع القرارات الجماعية التي تمم كافة المواطنين . ( مرزاق ، ص 33)

#### 5 - وظيفة المشاركة السياسية:

وتسمى أيضا بوظيفة تكوين واختيار النحبة السياسية، ويقصد بالمشاركة السياسية الأنشطة الإدارية التي يزاولها أعضاء المحتمع هدف اختيار حكامهم وممثليهم والمساهمة في صنع القرارات بشكل مباشر أو غير مباشر ،ولنجاح وظيفة المشاركة السياسية فإن الحزب يشكل مدرسة سياسية كبرى يتدرب فيها أعضاء الحزب على ممارسة السلطة والقيام بمهام الحكم، وبالتالي يسمح الحزب ببروز نخبة مثقفة تحمل برنامج وإيديولوجية الحزب، وتستطيع تطبيقه عند الوصول إلى السلطة ،وتعكس المشاركة السياسية إنجابا أو سلبا \_ أهمية الدور الذي تلعبه التنشئة السياسية، وتعد معيارا للنمو السياسي، ومؤشرا على الديمقراطية، ذلك بدفع المواطنين بالوسائل بالإسهام في المشاركة السياسية وصنع القرار والسياسات العامة أو نقد أعمال الحكومة لأن الأحزاب تمد المواطنين بالوسائل الفعالة، فيحين أن الشعب بطبيعته غير قادر على القيام هذه الأعمال.

إذا مما سبق يتبين لنا أن الأحزاب السياسية تسعى أساسا للوصول إلى السلطة أو كرسي الحكم أو الاشتراك فيه، وذلك لتنفيذ برنامجها ،وتقوم الأحزاب السياسية بهذه الوظيفة من خلال نوعين من الأنشطة وهي:

ــ الأنشطة التقليدية: وتتمثل في التصويت، المحاضرات، الندوات، الحملات الانتخابية.

ـــ الأنشطة غير التقليدية: وتنقسم إلى أنشطة قانونية مثل تقديم الشكاوى وأحرى غير قانونية مثل الثورة والاغتيالات السياسية. ( مرزاق ، ص 32 )

## 6 - وظيفة دعم الشرعية:

أو توفير الشرعية، والشرعية السياسية هي البناء الدستوري المقبول وهي المصدر الذي تستمد منه الحكومة سلطاتها النهائية ، وتساعد الأحزاب السياسية بوظيفتها هذه على تكييف وديمومة النظام وذلك بالاعتماد على وظيفة أحزاب ذكرناها آنفا وهي التنشئة السياسية بحيث تقوم في هذه الحالة على تقوية العوامل الثقافية الموجودة للمحافظة على النظام السائد ودعم شرعيته ، ويذهب الباحث "حورج لافو" (،) G. LAVAU. وإلى أن النظام السياسي يحتاج من أحل أن يدافع عن نفسه وأن يقاوم الضغوط المختلفة، وأن يصمد أمام العمليات الداخلية للصراع السياسي إلى المشروعية والاستقرار، ودرجة المشروعية والاستقرار متغيرة حدا وقد تبنى "حورج لافو" في ذلك تصور "دافيد إيستون"(،) EASTON فالنظام السياسي الذي يحظى بمساندة واسعة، ويترع للدفاع عن الوحدة الوطنية بإمكانه تحمل احتياجات عنيفة ضد نظام الحكم أو الحكام على شرط: أن تقوم بعض القوى الأحرى بدعم حقيقي لهذين العنصرين من النظام السياسي . (مرزاق ، ص39)

ومن هنا يتضح لنا اعتبار أن للأحزاب السياسية وظيفة سياسية وهي الوصول إلى السلطة أو التأثير على من في السلطة ، ومن هنا تلعب الأحزاب السياسية دوراً أساسياً إما في حدمة النسق السياسي من خلال مساندته ودعم مطالبه وتقنين وتدجين المطالب الشعبية لجعلها مقبولة من قبل النسق السياسي ، وإما في معارضته حيث تؤلب الأحزاب الرأي العام ضد السلطة أو تجهض النسق السياسي بتأجيج المطالب الشعبية وزيادها .

فالأحزاب السياسية وبغض النظر عن طبيعة النظام الحزبي – الحزب الواحد ، ثنائية حزبية أو تعددية حزبية – ، وبغض النظر عن أيديولوجياتما ، فإنما تساهم في صياغة الثقافة السياسية للمحتمع من حلال برابحها ومبادئها وعمليات التوعية السياسية التي تقوم بما وبصورة عامة يمكن القول إن الأحزاب تساهم في عملية التنشئة السياسية من خلال :

- 1 . التأثير في الرأي العام .
- 2 . تكوين الثقافة السياسية .
  - 3 . التربية السياسية .
- 4. الاندماج الاجتماعي خصوصاً في الدول الديمقراطية .

(تامر نادي –ص24 –25)

## المطلب الثالث: دور التنشئة السياسية في تحقيق الاستقرار السياسي:

يعد غرس القيم والمعتقدات والاتجاهات في نفوس الأفراد من أهم الوظائف التي تعنى بما التنشئة السياسية من خلال مختلف الموسائل، والتي تساعد بدورها على تكيف الأفراد مع الظروف المتغيرة سواء كانت اقتصادية أو سياسية أو اجتماعية، خاصة في الدول الحديثة ، حيث يلجأ النظام بادئ الأمر إلى العمل على التلقين السياسي الذي يوجه الأفراد إلى قبول النظام السياسي، ثم بعد ذلك تصبح قاعدة احترام القانون والقواعد الدستورية أهم مؤشر على الثقة في القيادة السياسية .

ويقصد بالاستقرار السياسي " قدرة النظام على الخفاظ على ذاته عبر الزمن، وأن يظل في حالة تكامل وانسجام مع بحتمعه ".

فلا بد لكل نظام سياسي أن يتكيف مع دواعي التغيير \_ التي تنبع من داخله أو من البيئة المحيطة به، والمحافظة على بقائه واستمرار أدائه ووظائفه، شأنه في ذلك شأن جميع النظم الاجتماعية الأخرى، ووسيلة النظام السياسي إلى ذلك هي عمليات التنشئة والتحنيد السياسي لكون هذه الأخيرة تساعد على تكييف الأفراد مع الظروف المتغيرة سواء كانت اقتصادية أو اجتماعية أو سياسية، من خلال غرس القيم والمعتقدات والاتجاهات في نفوس الأفراد من أجل تربيتهم لتحقيق الاستقرار وقبول النظام العام، وهو ما جعل من قاعدة احترام القانون والقواعد الدستورية أهم مؤشر على الثقة في القيادة السياسية . (مرزاق ، ص 46)

وتعد وظيفة الاستقرار السياسي أهم وظيفة يقوم بها النظام من حلال عملية التنشئة السياسية للحفاظ على وجوده وهو ما أكده كل من "دفيد الستن"و"جبريال ألموند" في مدخليهما لدراسة عمل النظام السياسي وطريقة استقراره، فقد اعتبر ألموند أن التنشئة السياسية تعبر عن التكيف كوظيفة للنظام السياسي، وبالتالي استقراره واستمراره، فوظيفة التنشئة السياسية في رأيه هي الديمومة من خلال العمل على خلود قيم النظام السياسي في الأحيال عبر ثرواتها ، من خلال غرس النظام وتلقينه قيم الأحيال التي قبلها لأحل إعادة إنتاج مستمر يؤمن برؤى النظام السياسي ويحقق استقراره، أما "دافيد إستون" فهو يرى أنه بالإمكان استخدام التنشئة السياسية كأداة لإسناد النظام السياسي وسلطته، وذلك من خلال تخفيفها من العبء الزائد بفعل الضغط الحاصل عليه نتيجة عملية المحرجات والمدخلات .

فالثقافة السياسية التي تتكون لدى الفرد هي التي تجعله إمَّا يتكيف وبنجاح مع عالمه السياسي، أو يصبح محايدا عنه، فمنها ينشأ الولاء للنظام السياسي، كما يمكن أن تنشأ عنها السلبية والانحراف عن هذا النظام ،ومن أبرز صور الانحراف عن النظام، هي التمزق والمطالبة بالانفصال أو الهجرة من هذا المجتمع ، ومن ثم وجب على النظام توفير الحد الأدبى من الثقافة المتصلة بالإيديولوجية المتبعة في الحكم والمؤسسات السياسية المحتلفة وكيفية الانضمام إليها، ولا يظل في حالة تكامل لأنه ليس بمقدور أي

نظام سياسي أن يبقى كذلك ما لم يتم نشر كيان من المعارف المشتركة بين أعضائه حول شؤون السياسة، فضلا عن بحموعة من القيم السياسية . ( مرزاق ، ص 46)

\_ فالتنشئة السياسية إذا تلعب دورا هاما في استقرار النظام السياسي وتوازنه ، وتكمن هذه الأهمية في القدرة على تحقيق التكامل بالاهتمام بالفرد وحاجياته من جهة، والاهتمام بالنظام السياسي من جهة أخرى ، وهو ما يؤدي إلى قبول الفرد بسياسات النظام السياسي ومخرجاته والنظر إليها بإيجابية ، إلا أن هذا الدور الإيجابي لعملية التنشئة السياسية قد تعترضه بعض الصعوبات التي ترفع من احتمالات عدم الاستقرار ويمكن أن يحدث ذلك في الحالات الآتية :

- 1 \_ التعارض بين أنماط التنشئة السياسية السائدة والأبنية السياسية الموجودة .
  - 2 \_ اختلاف نمط تنشئة الجماهير عن نمط تنشئة الصفوة .
    - 3 \_ تباين أنماط التنشئة بين الأحيال .
  - 4 \_ التباين بين القيم السياسية والسلوك السياسي للصفوة .
    - 5 \_ تعدد أنظمة التنشئة السياسية داخل المحتمع الواحد .

ومما سبق بمكن القول أن النظام السياسي ولكي يتمتع بالاستقرار والتوازن وحب خلق مط متكامل في عملية التنشئة السياسية لا يختلف باختلاف وسائله، بحيث يتم في إطار خطة وطنية على مستوى عال لخلق تناسق بين كافة مضامين التنشئة السياسية وأهدافها، مما يحد من احتمالات التعارض أو التوتر الاحتماعي أو السياسي . (مرزاق ، ص 48)

نخلص مما سبق أن التنشئة السياسية يمكن من خلالها التعرف على الثقافة السياسية للمواطنين وعلى درجة الترابط أو الانفصال بين المجتمع والنسق السياسي ، إلا أنه يجب الإشارة إلى أنه ليس كل تنشئة سياسية تؤدي إلى تنمية سياسية ، وبالتالي إلى ترسيخ قيم الديمقراطية الحق ، فطبيعة الثقافة السائدة في المجتمع ونوع التعليم واستقلالية وسائل الإعلام ، كلها أمور تحدد طبيعة التنشئة السياسية ومدى معقوليتها .

وللأسف فإننا نلاحظ في بعض المجتمعات والجماعات العربية والإسلامية نوعاً من التنشئة السياسية الخاطئة ، تنشئة لا تنمي المواطن سياسياً على أسس عقلانية بحيث يصبح أكثر اندماجاً بالمجتمع وأكثر قدرة على لعب دوره كمواطن يعرف حقوقه وما عليه من واحبات ، وبحيث تنمي لديه ملكات الإبداع والخلق والثقة بالنفس ، بل تسود فيها تنشئة نقلية نصية تقتل لديه روح الخلق والإبداع وتفرض عليه حالة من القدرية والاتكالية والتسليم بالأمر الواقع .

وهنا يأتي دور المؤسسات التعليمية ودور وسائل الإعلام ، والأهم من ذلك دور المثقفين الذين يقع على عاتقهم الجزء الأكبر من عملية التنشئة . ( تامر نادي ، ص 26 )

#### الخاتمة :

تمارس الأحزاب دوراً مهماً في عملية التنشئة السياسية حيث تقوم الأحزاب بتلقين وغرس بحموعة القيم والمعايير السياسية والاتجاهات العامة بين المواطنين وبشكل تدريجي من خلال عملها الحزبي والشعبي ، فالأحزاب السياسية تعمل على حذب المواطنين نحو الاهتمام بالمسائل العامة بدلاً من الاهتمام بالنواحي الفردية ، كما تساهم في تزويد المواطنين بالمعلومات السياسية والقدرة على تشكيل السياسة القادرة على التعامل مع المشاكل العامة التي تواجه المحتمع ، وهي تعمل على غرس أنماط سلوكية معينة تتعلق بالعملية السياسية ومنها تعلم الممارسة الديمقراطية بما فيها من انتخابات ومؤتمرات وندوات ، ونقاشات وتقبل الرأي

الآحر ، كما تساهم الأحزاب في تعلم العمل الجماعي للتوصل إلى نتائج سياسية من خلال جو يسوده الثقة استناداً للحقوق والواجبات وليس بمعيار السلطة ، ويعتبر الحزب مؤسسة للتنشئة السياسية كوظيفة في أثناء الفترات الأولى للتنمية السياسية حيث يعتبر من المؤسسات القليلة التي تهتم بالتأثير على الاتجاهات السياسية ، كما تسعى الأحزاب إلى كسب التأييد الشعبي عن طريق إرسال ممثليه إلى مواقع التجمعات الجماهيرية وذلك لبث مبادئ الحزب والدعوة إلى تأييدها ومؤازرةا ، كما يقدم الحزب لأفراده المعلومات الاقتصادية والاحتماعية والسياسية بالطرق المبسطة ، كما يعمل الحزب على التوفيق بين وجهات النظر المتعارضة بين الخكام الأفراد والجماعات ، كما يعمل على مساعدة الأفراد في كيفية التعبير عن أرائهم ومبادئهم مما يعمل على تقوية الرابطة بين الحكام والمحكومين .

وإجمالاً يمكن القول بالتمييز بين نوعين من التنشئة السياسية تؤديها الأحزاب:-

1 - النوع الأول: تعزيز الثقافة السياسية القائمة وتوحي الاستمرارية في الأداء ، ويتوقف دور الأحزاب في القيام بهذه الوظيفة على مدى قوة الأحزاب في تأييدها واثبات فاعليتها وعلى قدرتما على التأثير على الجماهير والتأثر بهم وبعلاقاتهم بالمؤسسات السياسية الأحرى في النظام السياسي .

2 – النوع الثانى : إدخال تغيير هام في أنماط الثقافة السياسية والمشاركة السياسية السائدة .

وإجمالاً يرى الكثير أن الحزب هو البناء السياسي الأكثر تأثيراً في عملية التنشئة السياسية بالنظر إلى عملية التجميع التي يقوم بها وكثرة الأفراد المنتمين له وإمكانية مشاركتهم المباشرة والواسعة في العملية السياسية بصورة دائمة ومنضبطة حدمةً للفرد والمجتمع عموماً .

## النتائج:-

ومن خلال ما تم دراسته نستخلص النتائج الآتية :-

- 1 تعتبر الأحزاب السياسية من أهم وسائل التنشئة السياسية في المجتمعات الحديثة وحاصة الديمقراطية منها من حلال غرس القيم السياسية والاتجاهات العامة بين المواطنين وتلقينهم الثقافة السياسية السائدة وترسيحها فيهم .
  - 2 تلعب التنشئة السياسية دوراً مهماً في بناء الفرد وصقله وإعداده سياسياً وتشكيل وعيه وسلوكه السياسي الديمقراطي .
    - 3 إن للأحزاب السياسية دوراً محورياً في عمليات التنشئة السياسية والمشاركة السياسية .
- 4 إن الأحزاب السياسية قد تكون إحدى أدوات الصراع الاجتماعي والسياسي والثقافي والاقتصادي قبل أن تكون أداة في تحقيق الاندماج الاجتماعي .
- 5 تعتبر عملية التنشئة السياسية هي الأداة الرئيسية على عمليات بناء التثقيف السياسي وفقاً لما تحتويه عملية التنشئة السياسية التي تتم عبر أدواتها المحتلفة .

#### التوصيات: -

1 - تحتاج الأحزاب السياسية لممارسة عملها وترسيخ البناء السياسي والديمقراطي وتفعيل دورها كأداة من أدوات التنشئة السياسية إلى نظام سياسي ديمقراطي يؤمن بمبادئ الديمقراطية والتعددية الحزبية والحريات العامة وتحيئة أفراد المحتمع بكافة متطلبات التغيير السياسي الديمقراطي .

- 2 إن التغيير السياسي والديمقراطي الذي يهدف إلى بناء نظام سياسي ديمقراطي يحتاج إلى عمليات بناء التنشئة السياسية والمشاركة السياسية الواسعة ككافة أفراد المحتمع دون إقصاء لتحنب الدخول في صراعات قد تؤدي إلى انهيار النظام .
- 3 التغيير في أساليب ومضمون التنشئة السياسية حتى تساهم في ترسيخ مفاهيم وقيم الثقافة السياسية السائدة وكركيزة للأنظمة السياسية الديمقراطية التي تؤمن بالمشاركة السياسية والتعددية وقبول الرأي الآحر .

#### قائمة المراجع

## أولاً: الكتب

- العمد مالكي خالد سليمان عبدالحميد شعبان وآخرون ، الديمقراطية داخل الأحزاب في البلدان العربية ، مركز دراسات الوحدة العربية ، ط1 ، أغسطس 2004 .
  - 2. حسن صعب ، علم السياسة ، دار العلم للملايين ، بيروت لبنان ، ط2 ، 1997 .
    - رجب بودبوس تشريح الديمقراطية دار الأصالة و المعاصرة ط1 2009.
- 4. رعد حافظ سالم ، التنشئة السياسية وأثرها على السلوك السياسي دراسة احتماعية سياسية تحليلية مقارنة ، دار وائل للنشر ، عمان – الأردن ، ط1 ، 2000 .
- 5. ريتشارد داوسن كارن داوسن كينيت برويت ، التنشئة السياسية دراسة تحليلية ، ترجمة مصطفى عبدالله خشيم محمد زاهر المغربي ، جامعة قاريونس – ليبيا ، ط1 ، 1990 .
  - الليمان حسن سليمان ، مدخل للثقافة السياسية ، مطابع عصر الجماهير الخمس ، 1999 .
- 7. سويم العزي، دراسات في علم السياسة ، مكتبة الجامعة ، الشارقة ، إثراء للنشر والتوزيع الأردن ، " تاريخ النشر بلا "
- علي الدين هلال نيفين سعد ، النظم السياسية العربية قضايا الاستمرار والتغيير بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية ، ط1 ، 2002م ، ط2 ، 2002م .
- علي محمد شميش ، العلوم السياسية ، جامعة قاريونس ، المنشأة العامة للنشر والتوزيع والإعلان ليبيا ، ط1 ،1979 ،
   ط2 ، 1982.
  - 10. فرج بن لامة واحرون ، علم السياسة مفاهيم أساسية وإرشادات منهجية ، دار الكتب الوطنية ليبيا ، ط1 ، 2017 .
    - 11. محمد على العويني ، أصول العلوم السياسية ، عالم الكتب القاهرة ، 1981 م .
- 12. مراد محمود حيدر ، تكوين الأحزاب والجماعات السياسية من منظور الفقه الإسلامي ، دار الفكر الجامعي الإسكندرية ، ط1، 2012.
- 13. نوال المبروك الحسومي ، الديمقراطية المباشرة وعلاقتها بتحقيق التوافق الاجتماعي ، المركز العالمي لأبحاث الكتاب الأخضر دار الكتب الوطنية ، ط1 ، 2008 .
- 14. الهادي محمد شلوف ، دراسة مختصرة في نظم وقوانين الانتخابات دراسة مقارنة ، دار الكتب الوطنية ، ليبيا ، ط1 ، 2012 م .

## ثانياً: الرسائل العلمية

أ. قنفود مرزاق ، دور الأحزاب في عملية التنشئة السياسية في دول المغرب العربي ، دراسة مقارنة : حبهة التحرير الوطني الجزائري والتجمع الدستوري الديمقراطي التونسي ، رسالة ماحستير ، حامعة الجزائر ، 2011 – 2012 .

- 2. مقدم الجيلاني هرام مصطفى ، دور الأحزاب السياسية في عملية التنشئة السياسية في المغرب" حزب العدالة والتنمية نموذحاً
   " ، رسالة ماحستير في العلوم السياسية والعلاقات الدولية ، حامعة الطاهر مولاي كلية الحقوق والعلوم السياسية قسم العلوم السياسية والعلاقات الدولية المغرب ، 2015 2016 م.
- 3. ياسين ربوح ، الأحزاب ودورها في التنمية السياسية الجزائر ( 1996 2008 ) رسالة ماحستير حامعة الجزائر ،
   كلية العلوم السياسية والإعلام قسم العلوم السياسية والعلاقات الدولية ، 2009 .

# ثالثا: شبكة المعلومات الدولية [ الإنترنت ]

- 1. أحمد ناصوري ياسر سمرة ، دور الأحزاب السياسية في صنع السياسة العامة ، ورقة بحثية ، جامعة تشرين سورية ، 2015 م .
- 2. باسم ونوس جميلة الشربجي ، الأحزاب السياسية ودورها في بناء النظام الديمقراطي " سوريا نموذجاً " ورقة بحثية ، جامعة البعث – سوريا ، 2016 م .
  - 3. تامر نادي ملتقى الباحثين السياسيين العرب ، التنشئة السياسية . 16 / 9 / 2019 م .
  - 4. هشام أحمد عبد الرحمن ، دراسة عن الأحزاب السياسية وقضايا المحتمع ، 20 / 9 / 2011 م .



# قواعد الضمان في الفقه الإسلامي وتطبيقاتها على حوادث السير

## د. وليد محمد صالح الطوير

#### المقدمة:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على المبعوث رحمة للعالمين، نبينا محمد صلى الله عليه وسلم قدوة المتقين، وإمام الرسل أجمعين، وعلى آله وصحبه الغُر الميامين، نجوم الدجي وأئمة الهدى والدين، ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين.

#### أما بعد:

تعتبر حوادث السير من أهم المشكلات التي تعاني منها المجتمعات المعاصرة، والتي تتسبب في أضرار بالغة للأنفس والأموال والممتلكات، تعود عواقبها السلبية على الفرد والمجتمع، وبالتالي فإن الشريعة الإسلامية التي تضمن العدل والسلامة والأمن في أحكامها لم تغفل هذا الجانب المهم، فوضعت قواعد ومبادئ عامة كاملة وشاملة لتحكم كل بحالات الحياة، وتركت سعة لاجتهاد الفقهاء ليحيطوا بالنوازل الجديدة وأوجبت المحافظة على الضروريات الخم- والتي منها النفس والمال- وسعت لجلب المنافع ودرء المضار، وسدت كل الذرائع المودية إلى الوقوع في المفاسد.

ولهذا يعتبر موضوع الضمان في حوادث السير من الموضوعات الفقهية التي تحتاج إلى دراسة متقنة ودقيقة، بالنظر إلى الظروف المعاصرة التي تنوعت فيها صور الحوادث، وكثرت الوسائل الجديدة للنقل والركوب، بالرغم من وجود قواعد المرور المنظمة له والمطبقة في أكثر البلدان.

#### إشكالية البحث:

تتمثل إشكالية البحث في التساؤلات الآتية:

- تحديد المسؤولية على من أوقع الضرر فيكون هو الضامن لما يترتب عن الضرر ؟
  - معرفة من هو المباشر للحادث ومن هو المتسبب فيه ؟
- متى يكون الضمان على المباشر لفعل الحادث وحده ؟ ومتى يكون على المتسبب وحده ؟ وعلى من يكون في حالة احتماع فعل الحادث من المباشر والمتسبب ؟

#### أهمية البحث:

تتجلى أهمية بحث هذا الموضوع في كون الحوادث المرورية أصبحت تمثل وبشكل كبير هاجساً وقلقاً لكافة أفراد المجتمع، وأصبحت واحدة من أهم المشكلات التي تستترف الموارد المادية والطاقات البشرية، وتستهدف المجتمعات في أهم مقومات الحياة الذي هو العنصر البشري، إضافة إلى ما تسفر عنه من مشاكل اجتماعية ونفسية، وحسائر مادية ضخمة، لذا أصبح لزاماً العمل على إيجاد الحلول والاقتراحات، ووضعها موضع التنفيذ للحد من هذه الحوادث أو على أقل تقدير معالجة أسباها والتخفيف من آثارها السلبية.

وقد أحاطت الشريعة الإسلامية هذه القضية بمجموعة من القواعد، واعتبرت هذه القواعد بمثابة قانون يحتكم إليها في حوادث السير، وبما تعرف نوعية الحادث، وبالتالي نسبة التقويم الذي يستحقه المتضرر.

ومن خلال ما سطرناه في هذا البحث يتبين أن الفقهاء تعمقوا ودققوا في تحديد المسئولية، وبحث أركانها: المباشرة والتسبب، واشتراكهما في الجناية أو الإتلاف، وفرعوا عن ذلك فروعا ومسائل دقيقة حدا، وركزوا على التمييز بين السبب والمباشرة، لمعرفة من هو المسئول الذي أوقع الضرر فيكون الضمان عليه، لأهمية ذلك في حوادث السير وغيرها من مسائل الإتلاف للأنفس والأموال قصد توضيح الحكم الشرعي في كل ما يتعلق بها.

والأصل أنه لا يجوز لأحد أن يحدث فعلا يضر بآخر، وإذا فعل ذلك فهو ضامن لكل ما يترتب عن هذا الضرر، ومن ذلك ضمان الضرر المترتب عن حوادث السير الذي جعل له الفقهاء قواعد تحكمه، وهذه القواعد تتنوع إلى نوعين: قواعد عامة وحاكمة، وقواعد خاصة.

## الفرع الأول: القواعد العاهة والحاكمة في ضمان حوادث السير.

ومن أشهر هذه القواعد ثلاث قواعد هي:

القاعدة الأولى: منع استعمال الطريق لمصلحة خاصة:

اتفق على هذا كافة الفقهاء، ومعناه أنه لا يجوز لأحد الانتفاع بالطريق في غير ما وضع له، إلا بدليل خاص أو إذن ولي الأمر، فإن لم يكن فالانتفاع بها بغير ذلك تعدٍ، والتعدي أصل في باب الضمان.(18: ج26، ص188)، (20: ج5، ص152–153)، (30: ج15، ص342)، (28: ج7، ص32–33).

القاعدة الثانية: الانتفاع بالطريق مشروط بسلامة العاقبة:

وبناء على هذه القاعدة فإن السير في الطريق مأذون فيه بشرط سلامة العاقبة، فإذا لم تسلم عاقبته لم يكن مأذونا فيه، فإذا تولد عنه ضرر – مثلا – يجب الضمان، إلا إذا كان مما لا يمكن الاحتراز عنه، فلا ضمان فيه. (5: ج6، ص146)، (17: ص204– مثلا – يجب الضمان، إلا إذا كان مما لا يمكن الاحتراز عنه، فلا ضمان فيه. (5: ج6، ص146)، (17: ص204– 205).

القاعدة الثالثة: المار مسئول عن سلامة نفسه ومتاعه فيما يمكن الاحتراز منه لا فيما لا يمكن.(27: ج4، ص87).

## الفرع الثاني: القواعد الخاصة في ضمان حوادث السير.

تتمثل هذه القواعد الخاصة بضمان الضرر المترتب عن حوادث السير في: المباشر لفعل الحادث، والمتسبب فيه، واحتماع كل من المباشر والمتسبب في الحادث، فعلى من يكون الضمان؟

القاعدة الأولى : المباشر ضامن وإن لم يكن متعديا.

تعتبر هذه القاعدة من أهم القواعد المتبعة في ضمان الضرر، وقد ذكرها الفقهاء بعبارات متقاربة، إلا أنهم متفقون على مضمولها، فقد صاغها البعض بلفظ: "المباشر ضامن وإن لم يتعمد". (16: ص519)، (18: ص196)، (8: ج1، ص28)

وصاغها البعض الآخر بلفظ: "وإن لم يتعد".(19: ج1، ص163)

ومفهوم هذه القاعدة أن من باشر الإضرار بالغير فهو ضامن للضرر الذي أصاب المضرور بفعله، إن لم يكن المباشر متعديا، بمعنى أن فعله لم يكن محظورا في نفسه، ويكفي لكونه متعديا أن يتصل فعله في غير ملكه بما لا مسوغ له فيه، سواء كان نفس الفعل سائغا كمن سقط على شيء، أو كان غير سائغ كما لو أراد شخص ضرب معصوم فأصاب آخر نظيره، فإنه يضمن حينئذ وإن لم يتعمد الإتلاف، لأن الخطأ يرفع عنه إثم مباشرة الإتلاف ولا يرفع عنه ضمان المتلف، ولأن المباشرة علة صالحة وسبب مستقل للإتلاف، فلا يصلح عدم التعمد أن يكون عذرا مسقطا للضمان.

والحاصل: أن المباشر كلما أحدث ضررا في نفس المعصوم أو بدنه أو ماله، فإنه ضامن، ولو صدر ذلك منه عند مباشرة فعل مباح في نفسه بدون تعمد، أو تجنب ضررا فوقع في آخر، كما لو انحرف سائق بسيارته عن خط سيره اتقاء لإصابة شخص، فأصاب مالا لآخر فأتلفه، أو احتك بسيارة أخرى فترتب عن ذلك إصابة أو وفاة من بداخلها، فإنه يضمن الأضرار الناتجة عن ذلك، ولا يصح أن يجعل قصده ارتكاب أحف الضروين مبررا لعدم الضمان، لأن الإضطرار لا يلغى حق الغير.

بعد أن عرفنا أن المباشر هو الذي يضمن الأضرار الناتجة عن فعله، لا بد من معرفة من هو هذا المباشر الذي يضمن هذه الأضرار ؟ من هو المباشر الضامن في حوادث السير ؟

تقدم أن المباشر هو الضامن، سواء أكان بفعل مباح أم بفعل محظور، لكن لا بد من تحديد معنى المباشرة بمفهومها الصحيح، لتلا يلتبس التسبب بالإتلاف.

فقد عرف الفقهاء المباشر بأنه: " من يحصل التلف بفعله من غير أن يتخلل بين فعله والتلف فعل مختار"(1: ج1، ص187)، (22: ج2، ص1044)، (8: ج1، ص80)، فإن تخلل بين فعله والتلف فعل شخص مختار، لم تتحقق المباشرة عندئذ، فلا يضمن، ومثال ذلك: من أصاب شخصا بسيارته في قدمه فوقع جانبا، فجاءت سيارة فأصابته فمات، فإن الأول لا يضمن، وإنما الضمان على الثاني، مع أن الأول هنا متسبب في ذلك، ولكن الفقهاء قالوا: إذا اجتمع المباشر والمتسبب في الإتلاف أضيف الحكم إلى المباشر، إذا كان السبب لا يعمل فيما لو انفرد عن المباشرة، كما في المثال السابق.

وجاء في تعريف المباشر أيضا بأنه: " ما يحصل الهلاك به من غير توسط"، أو هو: " من يلي الأمر بنفسه"(15: ج4، ص69)، وعرف أيضا بأنه: " هو الذي يحصل الضرر بفعله بلا واسطة".(29: ص196)

من خلال التعريفات السابقة يتبين أن المباشر هو الذي تحقق الهلاك أو التلف بفعله لا بسبب فعل غيره، فهو يضمن بصفة مطلقة، ما دام أن الضرر نشأ عن الفعل مباشرة، فلا اعتبار للقصد، ولا يشترط في هذا المباشر أن يكون مكلفا، أي - بالغا، عاقلا - بل لو كان سائق السيارة صغيرا مميزا - كما هو موجود الآن - وأحدث إتلافا في نفس أو مال، ضمن تعويض ما أتلف، لأن ضمان المتلف لا يشترط فيه أهلية الأداء، بل يكفي في تحمل تبعاته أهلية الوجوب، وهي موجودة في الصغير. (22: ج2، ص744) فعن الزهري وقتادة ألهما قالا : « مضت السنة أن عمد الصبي والمجنون خطأ » (25: ج10، رقم الحديث "18391"، ص70)، أي لا قود عليهما، وإنما عليهما الضمان كخطأ المكلف.

ويقول ابن نجيم الحنفي في ضمان الصبي أيضا: " الصبي محجور عليه مؤاخذ بأفعاله، فيضمن ما أتلفه من المال، وإذا قتل فالدية على عاقلته". (1: كتاب الحجر، ص310)

ونصوص الفقهاء التي تدل على تضمين الصغير لما يتلفه واضحة، لأن ذمته صالحة لذلك، وهذا موضوع غاية في الأهمية، لأن كثيرا من أولياء الصغار يتساهلون في هذا الأمر، فيتركون أبناءهم يلعبون ويعبثون بالسيارات في الطرق والشوارع والأزقة، فعلى أولياء الأمور أخذ الحيطة والحذر من ذلك.

فما يتلفه السائق الصغير إذا كان مالا يضمنه من ماله، وإذا كان نفسا فعلى عاقلته الدية. (7: ج4، ص237)

ولكن ينبغي التمحيص وإمعان النظر في واقع الحال، هل كان حادث الإتلاف بمباشرة أو تسبب، لأن لذلك تأثيرا في الحكم، وذلك هو عمل رحل الأمن أو شرطي المرور، فعليه بذل قصارى جهده لمعرفة الحقيقة فيما إذا كان الحادث بمباشرة أو تسبب، مراع في ذلك تقوى الله عز وحل ، وتحري العدل ما استطاع إلى ذلك سبيلا.

ففكرة المباشرة في الفقه الإسلامي فكرة موضوعية تعتد بوقوع الضرر، ولا تعول على الخطأ، فإذا حدث الضرر انعقدت المسئولية على عاتق الشخص الذي أدى فعله إلى وقوع الضرر، ولا يهم ما إذا كان الفعل قد صدر عن قصد أو عن غير قصد.

ولمعرفة أقوال الفقهاء في المباشر والمتسبب ننقل بعضا من نصوصهم المتعلقة بذلك فيما تحدثه الدابة من أضرار وضمان ذلك، وقياس ذلك على حوادث السير:

قال الإمام الكاساني من الحنفية: " ولو نفرت الدابة من الرجل أو انفلتت منه، فما أصابت في نفورها ذلك فلا ضمان عليه، لقول النبي صلى الله عليه وسلم : « العجماء جرحها جبار »(12: رقم الحديث "6912"، ص1396)، (13: ج3، رقم الحديث "1710"، ص1334)، أي: البهيمة جرحها هدر، لأنه لا صنع له في نفارها وانفلاتها، ولا يمكنه الاحتراز عن فعلها، فالمتولد منه لا يكون مضمونا (3: ج10، ص350)، فالمباشرة هنا لا يمكن أن تنسب لراكب الدابة، فلا يضمن لأنها خرجت عن إرادته بنفارها فلم يقدر على منعها.

وقال الإمام القرافي المالكي: " وإن جمحت براكبها وعلم أنه مقلوب ضمن ما أصابت، لأن ركوبه سبب ذلك"(9: ج12، 266).

وقال الرملي الشافعي: " لو كان راكبها يقدر على ضبطها فاتفق أنما غلبته لنحو قطع عنان وثيق، وأتلفت شيئا لم يضمن على ما قاله بعضهم [هذا القول موافق لقول الحنفية والحنابلة]، والمعتمد كما اقتضاه كلامهما [أي كلام الشيخين في المذهب الشافعي وهما الرافعي والنووي]، واعتمده البلقيني وغيره، وأفتى به الوالد – رحمه الله تعالى – الضمان". (30: ج8، ص39) وقال ابن مفلح من الحنابلة: " إن غلبت الدابة راكبها بلا تفريط لم يضمن". (14: ج6، ص6) ونستخلص من الأقوال السابقة أن الفقهاء في مسألة ضمان ما أصابت الدابة انقسموا إلى قسمين:

- (1)- الحنفية والحنابلة: قالوا بعدم ضمانه، لأن المباشرة الفعلية من الراكب أو السائق لم تتحقق لانعدام إرادته.
- (2)- المالكية والشافعية: قالوا بضمانه، لأنه مباشر حقيقة، و لم يعتبروا جموح الدابة مؤثرا في إسقاط الضمان.

والذي يظهر، والله أعلم، أنه إن كان يعلم أن ذلك من خلق الدابة وعادتها فهو ضامن قطعا، لتقصيره في ركوبها وتعريضها لذلك، وإن كان ذلك ليس خلقا لها، وإنما هو طارئ لنفرة من شيء، لا يضمن، ولا يمكن أن ننسب إليه تقصيرا.

وعلى أي حال لا يصح أن نقيس السيارة إذا تعطلت كوابحها على الدابة، بل ينبغي القطع بضمان السائق، لأن ذلك دليل على تقصيره في الصيانة وعدم اكتراثه، ولذلك يلزم بالضمان، ولا إرادة للسيارة، بخلاف الدابة فإن لها إرادة قد تطغي على إرادة راكبها فتعجزه.

ومن هنا ذكر الفقهاء أنه إذا لم تتحقق المباشرة من الراكب وكانت بسبب آخر لم يضمن، لأن المباشرة لم تكن من قبله. ولتوضيح وتحقيق القول في المسألة نستعرض بعض النصوص الموضحة لذلك:

قال الإمام محمد – صاحب أبي حنيفة – رحمه الله: " وإذا سار الرجل على الدابة في الطريق فنحسها رجل آخر أو ضربها فنفحت [نفحت الدابة: أي ضربت بحافرها] رجلا فقتلته، كان ذلك على الناحس دون الراكب، وإذا نفحت الناحس كان دمه هدرا، ولو ألقت صاحبها الذي عليها من تلك النحسة فقتلته، كان الناحس ضامنا للدية على عاقلته، ولو وثبت بنحسته على رجل فقتلته أو وطئت رحلا فقتلته، كان ذلك على الناحس دون الراكب"(18: ج27، ص2-3)، وبمثل هذا قال الأئمة الثلاثة الآخرون.(9: ج12، 265)، (23: ج4، ص665–666)، (2: ج6، 111–112)، (28: ج12، ص544).

فالواضح أنهم متفقون على إلغاء المباشرة واعتبار المتسبب هو الضامن، وقد ورد في ذلك أثر عن القاسم بن عبد الرحمن قال: « أقبل رجل بجارية من القادسية، فسر على رجل واقف على دابة، فنخس الرجل الدابة، فرفعت الدابة رجلها، فلم تخطئ عين الجارية، فرفع إلى سلمان بن ربيعة الباهلي فضمن الراكب، فبلغ ذلك ابن مسعود فقال: على الرجل إنما يضمن الناحس». (24: ج6، ص 438)، (25: ج9، رقم الحديث "17871"، ص422–423)

وفي مسألة اصطدام راكبين أو سفينتين ومثل ذلك سيارتين:

قال الإمام محمد- صاحب أبي حنيفة - رحمه الله:" إذا اصطدم فارسان فماتا، فدية كل واحد منهما على عاقلة الآخر".(18: ج26، ص190)، (3: ج10، ص351)

وجاء في المدونة: " (قلت) أرأيت إذا اصطدم فارسان فقتل كل واحد منهما صاحبه؟ (قال) قال مالك: عقل كل واحد منهما على قبيل صاحبه، وقيمة كل فرس منهما في مال صاحبه؟ (قلت) أرأيت لو أن سفينة صدمت سفينة أخرى فكسرتما فغرق أهلها، قال: قال مالك: إن كان ذلك من الربح غلبتهم أو من شيء لايستطيعون حبسها منه، فلا شيء عليهم، وإن كانوا لو شاءوا أن يصرفها صرفوها فهم ضامنون". (23: ج4، ص66)

وفي بداية المحتهد لابن رشد:" اختلفوا في الفارسين يصطدمان فيموت كل واحد منهما، فقال مالك وأبو حنيفة وجماعة: على كل منهما دية الآخر، وذلك على العاقلة، وقال الشافعي وعثمان البتي: على كل واحد منهما نصف دية صاحبه، لأن كل واحد منهما مات من فعل نفسه وفعل صاحبه". (4: ج4، ص1688)

وقال الإمام الشافعي رحمه الله:" إذا اصطدم الفارسان لم يسبق أحدهما صاحبه، بأن يكون اصطدما فماتا معا وفرساهما، فنصف دية كل واحد منهما على عاقلة صادمه، من قبل أن كل واحد منهما في الظاهر مات من جناية نفسه وجناية غيره، فرفع عنه جناية نفسه، ويؤخذ له بجناية غيره، وهكذا فرساهما، إلا أن نصف قيمة فرس كل واحد منهما في مال صادمه دون عاقلته".(2: ج9، صـ261)

وقال ابن قدامة: " وإذا اصطدم الفارسان فماتت الدابتان ضمن كل واحد منهما قيمة دابة الآخر"، وجملته: أن على كل واحد من المصطدمين ضمان ما تلف من الآخر، من نفس أو دابة أو مال، سواء كانت الدابتان فرسين، أو بغلين، أو حمارين، أو جملين، أو كان أحدهما فرسا والآخر غيره، سواء كانا مقبلين، أو مدبرين.(28: ج12، ص545)

وعليه فإن تصادمت سيارتان وكان التصادم من السائقين خطأ، وحبت الدية لكل منهما ولمن مات معه على عاقلة صاحبه، وتجب قيمة ما تلف من سيارة كل منهما في مال صاحبه، وذلك بناء على ما ذهب إليه الحنفية والمالكية والحنابلة في أقوالهم السابق ذكرها، وتجب نصف دية كل منهما ولمن مات معه على عاقلة صادمه، ونصف قيمة ما تلف من سيارة كل منهما في مال صاحبه دون عاقلته، على ما ذهب إليه الشافعية .

القاعدة الثانية: (المتسبب لا يضمن إلا بالتعدي)

هذه القاعدة ذكرها البغدادي في " مجمع الضمانات" بقوله: " المتسبب لا يضمن إلا أن يتعدى"(19: ج1، ص165)، وذكرها محمد الزحيلي في " القواعد الفقهية " بلفظ :" المتسبب لا يضمن إلا بالتعمد".(16: قاعدة 99، ص521)، (11: قاعدة 92، ص455).

وقال الشيخ وهبة الزحيلي في كتابه " نظرية الضمان" : والأصح أن يقال في هذه القاعدة :" إلا بالتعدي"، لأن شرط تضمين المتسبب هو وجود التعدي، سواء أكان بقصد أم لا، والتعدي يكون بتجاوز حدود الحق المسموح به شرعا أو عادة، فكل فعل ألحق ضررا بالغير بغير حق كان سببا موجبا للضمان، فإن لم يكن هناك تعد فلا ضمان على المتسبب. (29: ص198)

والمتسبب: "هو الذي حصل التلف بفعله، وتخلل بين فعله والتلف فعل مختار"(1: ص187)، وأما التسبب فهو: "إحداث أمر في شيء يفضي إلى تلف شيء آخر على حري العادة، ويقال لفاعله متسبب"(8: ج1، مادة 90–91، ص80–82)، أو هو: " ما يحصل الهلاك عنده بعلة أخرى، إذا كان السبب هو المقتضى لوقوع الفعل بتلك العلة".(15: ج4، ص69)

فالمتسبب لا يضمن ما أفضى إليه عمله من الضرر بشرط أن لا يكون متعديا، لأنه بانفراده لا يصلح علة مستقلة للإتلاف إلا إذا كان متعديا، كما لو حفر شخص حفرة في الطريق أمام بيته بغير إذن الحاكم أو بإذنه، ولكنه لم يضع عليها حواجز أو إشارات تمنع أو تحذر من السقوط فيها، فوقع فيها أعمى أو حيوان أو سيارة، فإن هذا الحافر " المتسبب " يضمن ضرر الأنفس والأموال، ولو حفرها في ملكه فوقع فيها شخص لم يضمن، لأن فعله في ملكه لا يوصف بالتعدي فلا يترتب عليه ضمان. (16: ص199)، (29: ص199)

وكذلك لو وضع شخص مسامير تحت عجلة سيارة، فتلفت بذلك العجلة أو السيارة، فإن هذا المتسبب يضمن ما نجم عن ذلك من تلف، وهكذا كلما انفرد التسبب في الحادثة كان موجبا للضمان إذا كان المتسبب متعديا، ولكن ماذا لو احتمع في الحادثة متسبب ومباشر ؟ هذا ما سأتناوله في القاعدة الثالثة.

القاعدة الثالثة : (إذا احتمع المباشر والمتسبب يضاف الحكم إلى المباشر)

ذكر هذه القاعدة ابن نجيم في كتابه "الأشباه والنظائر"(1: ص187)، وقد نصت عليها مجلة الأحكام العدلية في المادة (90) منها(8: ج1، مادة 90، ص80)، ولقد تقدم أن المباشر: هو الذي يحصل منه الإتلاف مباشرة، وأن المتسبب: هو الفاعل للسبب المفضي إلى وقوع الإتلاف.

ومعنى القاعدة: أنه إذا احتمع المباشر للفعل أي الفاعل له بالذات، والمتسبب فيه أي المفضي إلى وقوعه، فيضاف الحكم إلى المباشر، لأن الفاعل هو العلة المؤثرة، والأصل في الأحكام أن تضاف إلى عللها المؤثرة لا إلى أسبابها الموصلة، لأن تلك أقوى وأقرب، إذ المتسبب هو الذي تخلل بين فعله والأثر المترتب عليه من تلف أو غيره فعل فاعل مختار، والمباشر هو الذي يحصل الأثر بفعله من غير أن يتحلل بينهما فعل فاعل مختار، فكان أقرب لإضافة الحكم إليه من المتسبب، لأنه إذا احتمع المباشر والمتسبب، فالمباشر مقدم، كالعلة وعلة العلة، والحكم يضاف إلى العلة، لا إلى علة العلة. (16: ص424)، (11: ص447)

وذلك مثل ما إذا وقف سائق بسيارته أمام إشارة المرور مثلا ينتظر فتح الطريق، فصدمت سيارة مؤخر سيارته صدمة دفعتها إلى الأمام، فصدمت بعض المشاة مثلا، فمات أو أصيب بكسور، ضمن من صدمت سيارته مؤخر السيارة الأخرى كل ما تلف من نفس أو مال، لأنه هو المباشر للفعل ومتعد بصدمه، والسيارة الأمامية بمترلة الآلة بالنسبة للخلفية، فلا ضمان على سائقها لعدم تعديه.

ويتضح مما سبق أن القاعدة العامة هي مسئولية المباشر دون المتسبب إذا احتمعا، إلا أنه توحد استثناءات على هذه القاعدة، قد يكون فيها المتسبب وحده هو الضامن، وقد يشترك المتسبب مع المباشر في الضمان.

#### أولا: ضمان المتسبب وحده.

ويتحقق ذلك إذا كان المتسبب له دور أكبر في إحداث الضرر من دور المباشر، وذلك بأن يتغلب السبب على المباشرة إذا لم تكن المباشرة عدوانا، فيضمن وحده الضرر الحادث، وتكون المسئولية عليه وحده(6: ج2، ص46)، وذلك كمن وضع حجرا أو أسال زيتا في الطريق العام، فانحرفت بسبب ذلك سيارة، فاصطدمت بسيارة أحرى أو أصابت إنسانا فقتلته، فالضمان هنا على من وضع الحجر أو أسال الزيت، لأنه هو المتسبب في الإضرار، فالضمان عليه وحده.

ويضمن المتسبب كذلك في الحالات التي يكون فيها المباشر غير مسئول أو غير معروف أو غير موجود(29: ص191-193)، (8: ج1، مادة 90،93، ص80-83)، فمثال المباشر غير المسئول: رحل أحدث شيئا في الطريق بدون حق فعثرت به سيارة، فأصابت إنسانا آخر، فالضمان على المحدث، لأنه هو المتسبب في إحداث الضرر، ولا مسئولية على المباشر، لأنه مغلوب على أمره.

ومثال المباشر غير المعروف: ما لو عثرت سيارة بحجر في الطريق لم يعرف واضعه، فوقعت السيارة في بئر بجانب الطريق، يكون حافر البئر ضامنا، وهو المسئول عن ذلك لتعذر معرفة المباشر، فصاحب البئر متسبب فالضمان عليه.

ومثال المباشر غير الموجود: لو ساق إنسان دابة فوطئت آخر، فالضمان على السائق، لأن السبب - وهو قيادة الدابة - انفرد بالتأثير، والدابة لا تعقل، فيكون المباشر لا قيمة له وهو "الدابة"، فيعتبر المباشر في حكم غير الموجود، والسيارة في حكم الدابة من حيث الضمان.

#### ثانيا: ضمان المباشر والمتسبب معا.

تكون مسئولية المباشر والمتسبب مشتركة إذا كان فعل كل واحد منهما يؤدي نفس الدور في إحداث الضرر، بأن يتساوى أثرهما في الفعل، أو إذا كان السبب يمكن أن يؤدي إلى إحداث الضرر مستقلا عن الفعل الآخر، فإنهما يشتركان في الضمان.(6: ج2، ص45)، (29: ص43-44)

يقول الزيلعي الحنفي: " إن المتسبب إنما لا يضمن مع المباشر إذا كان السبب شيئا لا يعمل بانفراده في الإتلاف، كما لو حفر بئرا وألقى شخص نفسه فيها، فإن الحفر لا يعمل شيئا بدون الإلقاء، وأما إذا كان السبب يعمل بانفراده، فيشتركان".(5: ج6، ص150)

ومثل الفقهاء لذلك(23: ج4، ص667)، (10: ج10، ص260–261): إذا حفر رجل بئرا في الطريق ثم حاء آخر فوسعه، فسقطت فيه سيارة، ومات من بداخلها، فيكون الضمان هنا على الاثنين معا مناصفة.

وكذلك لو اشترك اثنان في قيادة دابة: سائق وراكب، فوطئت الدابة شيئا، فإنهما يضمنان، لأن كل ذلك سبب الضمان، فإن السوق متلف حتى وإن لم يكن على الدابة راكب"، ومثل حناية الدابة في الحكم حناية السيارة في الاشتراك في الضمان. وتكون المسئولية على المباشر والمتسبب معا أيضا في حالتي الأمر والإكراه، فقد نصت بحلة الأحكام العدلية في المادة (89) على ذلك بقولها: " يضاف الفعل إلى الفاعل لا الآمر ما لم يكن بحبرا".(8: ج1، مادة 89، ص80)

فمثال حالة الأمر: أن يطلب إنسان من آخر بصيغة الأمر أن يقوم الأخير بعمل أو امتناع عن عمل بشكل ينتج عنه ضرر للغير، فقد اشترك في هذه الحالة الآمر وهو المتسبب، والمباشر وهو المأمور، في إحداث الضرر بالغير، فمن الضامن؟

يفرق الفقهاء هنا بين ما إذا كان الأمر فاسدا أم لا، فإذا كان الأمر فاسدا، فإن الضمان على المأمور "المباشر"، وأما إذا كان الأمر صحيحا فالضمان على الآمر "المتسبب".(19: ج1، ص158).

وهذا خلاف القاعدة العامة في "إضافة الفعل إلى المباشر عند احتماع المباشر والمتسبب"، لأن المأمور بحبر على إتيان الفعل الضار، فيضاف الفعل إلى المتسبب وهو الآمر، فيضمن.

وأما الإكراه فالأصل أن المسئولية تكون فيه على المباشر، لأنه هو الذي قام بمباشرة الفعل الذي أحدث الضرر، ويشترط الفقهاء في ذلك ألا يكون الإكراه ملحئا، [الإكراه الملحئ هو الذي يعدم الرضا ويفسد الاختيار، أو هو الذي يعرض النفس إلى التلف أو عضوا منها، ويعرف بالإكراه التام]، وأما إذا كان ملحئا، فيرى الأحناف أن المسئولية تكون فيه على المتسبب وهو "المُكْرِه"، فيكون هو الضامن، لأن المُكْرَه عديم الإرادة، فإرادته مسلوبة لأنه كالآلة في يد المُكْرِه.(3: ج10، ص108–109، 240) وإذا كان فعل المتسبب أقوى وأظهر في الإتلاف، كما في حالتي الأمر والإكراه – مثل ما لو أعطى صغيرا سلاحا وأمره أن يقتل فلانا، أو أكره كبيرا على إتلاف مال، وكان الإكراه ملجئاً يكون هو الفاعل المؤثر في الإتلاف حقيقة، والصغير والمُكْرَه ليس إلا قل في يده، فيضاف الحكم إلى المتسبب، ويكون هو الضامن.

ويرى الشافعية في مسألة الإكراه الملحئ أن الضمان مشترك بين المُكْرَه والمُكْرِه، ويقولون إن الفعل صدر عن المباشر حقيقة دون توسط فعل آخر، ومن المباشر بالتسبب، والمباشرة والتسبب في الفعل سواء، فيكون التساوي في وحوب الضمان.(21: ج18، ص391–391)، (30: ج7، ص360)

ويرى المالكية وبعض الحنابلة أن الضمان يكون في حالة الإكراه الملجئ على المُكْرَه، إذ أنه كالمضطر إلى أكل طعام الغير، وطالما يجب ضمان المُكرُه.( 4: ج4، ص1512–1513)، (28: ج12، ص101)

والحاصل إذن: أن المتسبب والمباشر يشتركان في الضمان إذا تساوى خطؤهما تقريبا بحيث لو ترك كل واحد منهما على انفراد لأدى إلى النتيجة الحاصلة فعلا، ويختص المتسبب بالضمان إذا كان فعله أقوى من المباشر، أو كان له الدور الأهم في التعدي، وفيما عدا ذلك يكون الأصل العام وهو تقديم المباشر على المتسبب.

#### الخاتمة

يتضح مما سبق أن موضوع حوداث السير — وما يترتب عنها من ضمان — يعتبر من المواضيع المهمة التي تحتاج مزيدا من العناية والاهتمام من الجميع: من حانب ولي الأمر المأمور بوضع نظام ينظم للناس مرورهم وتحركاتهم، وسائق يلتزم بقواعد السير على الطرقات حفاظا على أرواح الناس وأموالهم، ثم يأتي دور شرطي المرور ليطبق القانون الموضوع بأمانة، وهذا واجبه الشرعي والاجتماعي، دون تمييز آحاد الناس، مع مراعاة الظروف والأحوال والأشخاص، والتحلي بمكارم الأخلاق، إذ إن قانون المرور ليس أرقاما، وإنما هو قواعد تطبق على الجميع بطريقة سليمة مرنة وبسلوك حسن، فشأنه شأن المحتسب في نظام الإسلام، لا يشق على الناس فيما ولي، ولا يقصر في أداء الواحب المأمور به، فإذا توفرت العناصر الثلاثة : حاكم متمثل فيما يسن من قانون نابع

من الشريعة السمحة، وسائق ذو ضمير حي وحريص على كف الأذى عن الناس، وشرطي مرور حريص على أداء الواجب وتطبيق قانون المرور بمرونة وسلوك حسن، دون تمييز بين الناس أو ظلم أو تعسف، عندئذ يسعد المحتمع، وتقل فيه الحوادث، ويمر الناس في أمن وأمان.

## ومن أهم نتائج وتوصيات البحث:

- 1 العودة إلى تطبيق الأحكام المتعلقة بالضمان المترتبة عن حوادث السير كما هي مقررة في الشريعة الإسلامية.
  - 2- الأصل أن الضرر ممنوع ابتداء قبل وقوعه، وأن إلحاق الضرر بالغير ومقابلة الضرر بمثله لا تحل شرعا.
  - 3- أن من باشر فعلا ترتب عنه إحداث ضرر- في نفس المعصوم أو بدنه أو ماله- فهو ضامن لكل ذلك.
- 4- إذا حالف السائق أنظمة المرور وقانون السير يكون هو المسئول عن الحادث وتبعاته، لأن للباشر ضامن وإن لم يتعد.
- 5– نطالب الدولة والجمهات المختصة بتحديث وتطوير البنية التحتية لمنع التزاحم في الطرقات الضيقة، والتي لم تحترم في معظمها عامل الجودة في تشييد الطرقات.

#### المصادر والمراجع

- (1)– الأشباه والنظائر على مذهب أبي حنيفة النعمان، تأليف : الشيخ العلامة زين العابدين بن إبراهيم بن نجيم (ت970هـــ)، تحقيق : عبدالكريم الفضيلي، مطبعة المكتبة العصرية – بيروت، ط : الأولى، 1418هـــ / 1998م.
- (2)– الأم للإمام أبي عبد الله محمد بن إدريس الشافعي (ت604هـــ)، خرج أحاديته وعلق عليه: محمود مطرحي، دار الكتب العلمية – بيروت – لبنان، ط : الأولى، 1413هـــ / 1993م.
- (3)- بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع، تأليف: الإمام علاء الدين أبي بكر بن مسعود الكاساني الحنفي (ت587هـ) تحقيق وتعليق: الشيخ علي محمد معوض والشيخ عادل أحمد الموجود، دار الكتب العلمية بيروت لبنان، ط: الأولى، 1318هـ/1997م.
- (4)- بداية المحتهد وتماية المقتصد، تأليف: الإمام القاضي أبي الوليد محمد بن أحمد بن محمد بن أحمد بن رشد القرطي،(520-598هــــ)، دار ابن حزم بيروت لبنان، ط: الأولى، 1416هـــ/1995م.
- (5)- تبيين الحقائق شرح كتر الدقائق، حاشية شهاب الدين أحمد الشلبي، تأليف: فحر الدين عثمان بن علي الزيلعي الحنفي، دار المعرفة – بيروت، ط: الأولى، 1393هــ .
- (6)- التشريع الجنائي الإسلامي مقارنا بالقانون الوضعي عبد القادر عودة، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط: الرابعة، 1403هـــ/1983م.
- (7) حاشية الدسوقي على الشرح الكبير للعالم العلامة شمس الدين الشيخ محمد عرفة الدسوقي، على الشرح الكبير لأبي البركات سيدي أحمد الدردير، دار الفكر – بيروت.
- (8) درر الحكام شرح بمحلة الأحكام، تأليف : علي حيذر ، تعريب : المحامي فهمي الحسيني، مكتبة النهضة بيروت، بغداد، بدون طبعة وتاريخ.
- (9)- الذحيرة لشهاب الدين أحمد بن إدريس القرافي (ت 684هـ / 1285م)، تحقيق: الأستاذ محمد بو حبزة، دار الغرب الإسلامي، ط: الأولى، 1994م.

- (10) رد المحتار على الدر المحتار شرح تنوير الأبصار لخاتمة المحققين محمد أمين الشهير بابن عابدين، مع تكملة ابن عابدين لنجل المؤلف، دراسة وتحقيق وتعليق: الشيخ عادل أحمد عبدالموجود والشيخ علي محمد عوض، دار الكتب العلمية بيروت لبنان، ط : الأولى، 1415هـــ/1994م.
- (11)– شرح القواعد الفقهية، تأليف: الشيخ أحمد بن الشيخ محمد الزرقا، (ت1357هـ/ 1938م)، تنسيق ومراجعة: عبدالستار أبو غدة، دار القلم دمشق، ط: الثانية، 1409هـ/1989م.
- (12)- صحيح البخاري للإمام أبي عبد الله محمد بن إسماعيل البخاري (194–656هـــ)، تحقيق: أحمد زهوة وأحمد عناية، دار الكتاب العربي – بيروت – لبنان، ط: الأولى، 1425هـــ/2004م.
- (13)- صحيح مسلم للإمام أبي الحسين مسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري، دار الفكر بيروت، ط: الثانية، 1398هـــ/1978م.
  - (14)– الفروع لابن المفلح، ط: الثانية، 1397هـــ/1960م.
- (15)– الفروق أو أنوار البروق في أنواء الفروق للإمام أبي العباس أحمد بن إدريس الصنهاجي القرافي (ت684هـــ)، دار الكتب العلمية بيروت لبنان، ط : الأولى، 1418هــ/1998م.
- (16)- القواعد الفقهية على المذهب الحنفي والشافعي- محمد الزحيلي، محلس النشر العلمي، لجنة التأليف والتعريب والنشر، حامعة الكويت، ط: الأولى، 1420هـ/ 1999م.
- (17)– القواعد في الفقه الإسلامي لأبي الفرج عبدالرحمن بن رحب الحنبلي، راجعه وقدم له وعلق عليه طه عبدالرؤوف سعد، مكتبة الكليات الأزهرية – القاهرة، 1972م.
- (18)- كتاب المبسوط لشمس الدين السرحسي، تصنيف الشيخ حليل الميسر، دار المعرفة بيروت لبنان، 1409هـــ/1989م.
  - (19)- كتاب بحمع الضمانات في مذهب الإمام أبي حنيفة النعمان للبغدادي، دار السلام،1420هـ / 1999م.
- (20)- كتاب مواهب الجليل لشرح مختصر حليل، تأليف : أبي عبدالله محمد بن عبدالرحمن المغربي المعروف بالحطاب (902-
  - 954هـــ)، وبمامشه التاج والأكليل لمختصر خليل، دار الفكر بيروت، ط : الثانية، 1398هــ/1978م.
    - (21)– المجموع شرح المهذب للإمام أبي زكريا محيي الدين بن شرف النووي، دار الفكر– بيروت.
    - (22)- المدخل الفقهي العام للشيخ مصطفى أحمد الزرقا، دار الفكر، ط: الثالثة، 1968/1967م.
- (23)– المدونة الكبرى للإمام مالك بن أنس الأصبحي، (ت 179هــ) رواية الإمام سحنون بن سعيد التنوحي عن الإمام عبدالرحمن بن قاسم، دار الكتب العلمية بيروت لبنان، ط: الأولى،1415هــ / 1994م.
- (24)– المصنف في الأحاديث والآثار للحافظ عبدالله بن محمد بن أبي شيبة إبراهيم بن عثمان بن أبي بكر بن أبي شيبة الكوفي العبسي (ت 635هــــ)، تحقيق وتعليق: سعيد محمد اللحام، دار الفكر– بيروت– لبنان، ط: الأولى، 1409هـــ/1989م.
- (25)– المصنف للحافظ الكبير أبي بكر عبدالرزاق بن همام الصنعاني (126–211هـ)، تحقيق : الشيخ المحدث حبيب الرحمن الأعظمي، منشورات المجلس العلمي– بيروت، 1390هــ/1970م.
- (26)– المعيار المعرب والجامع المعرب عن فتاوي أهل إفريقية والأندلس والمغرب أبو العباس الونشريسي، نشر وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية– المملكة المغربية، 1401هــ/1981م.

- (27)– مغني المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المناهج للخطيب الشربيني عبدالرحمن بن محمد بن زين الدين، دار إحياء التراث العربي– بيروت، 1993م.
- (28)- المغني لموفق الدين أبي محمد عبدالله بن أحمد بن محمد بن قدامة المقدسي الجماعيلي الدمشقي الصالحي الحنبلي (541 620هـ)، تحقيق: عبدالله بن عبدالمحسن التركي وعبدالفتاح محمد الحلو، مركز البحوث والدراسات العربية والإسلامية، دار هجر- القاهرة، ط: الأولى، 1409هـ/ 1989م.
- (29)– نظرية الضمان أو أحكام المسئولية المدنية والجنائية في الفقه الإسلامي "دراسة مقارنة" وهبة الزحيلي، دار الفكر دمشق سورية، ط: الثانية، 1418هـــ/1998م.
- (30)- نماية المحتاج إلى شرح المنهاج في الفقه على مذهب الإمام الشافعي، للرملي المصري الأنصاري، مطبعة مصطفى البابي الخليي- القاهرة، 1967م.



# الإعراب والبناء في الأسماء والأفعال (دراسة حصرية)

أ. خالد عبدالله محمد الطاهر \_ أ. فؤاد الطاهر أبوبكر \_

#### التّمهيد:

إنَّ البحثَ في علوم العربية وبخاصة في عصرنا اليوم، هو السّبيل إلى ربط مفاهيم أمتننا العربية، وذلك بدفع العقل إلى التّدبر، والتّفكير بالخوض في شتّى العلوم، والمعارف الإنسانية بالبحث والدراسة، ومن ذلك دراسة تراثنا العظيم، وربطه بالحاضر حتّى يُحفظ هذا التّراث.

وهذا الموضوع ستكون دراستنا فيه قائمة على معنى:(الإعراب)، و(البناء) لغة واصطلاحاً، ثُم دراسة (الإعراب في الأسماء والأفعال)، و(دراسة البناء في الأسماء والأفعال) بشكل بسيط ومختصر، ولعلّ مِن أسباب احتيارنا لهذا الموضوع، هو الحاحة الماسة إلى ذلك، وهو محور الاهتمام بين النّحويين، وستكون الدراسة فيه بالتّعريف بين:(الإعراب)، و(البناء)، ومعرفة علامات وأقسام الإعراب، وعلامات البناء، وهي يحتاج إليها كلُّ دارس في علم العربية، وبخاصة في علم النّحو.

وقد قسمتُ هذا البحث إلى مطلبين:

المطلب الأول: الحديث عن معنى الإعراب لغة واصطلاحاً.

المطلب الثاني: الحديث عن معنى البناء لغة واصطلاحاً.

المطلب الأوّل: الحديث عن معنى الإعراب لغة واصطلاحاً:

أوّلاً: معنى الإعراب لغةً:

الإعراب والتّعريب معناهما واحد، وهو الإبانة، ويُقال: عرّبتُ له الكلامَ تعريبًا، وأعربتُه له

إعراباً إذا بينته له (الأزهري:362/2. تهذيب اللغة، مادة عرب").

ثانياً: معنى الإعراب اصطلاحاً:

يعرّفه أبو البركات الأنباري في كتابه أسرار العربية بقوله: " أمّا الإعرابُ فحدّه اختلاف أواخر الكَلِم باختلاف العوامل لفظاً أو تقديراً ".(الأنباري: ص19).

وعرّفه ابن هشام في كتابه أوضح المسالك بقوله:" الإعرابُ أثرٌ ظاهرٌ، أو مُقدّرٌ يجلبه العامل في آحر الكلمة".(الأنصاري:39/1).

ويقول عباس حسن في كتابه(النحو الوافي):" فالإعرابُ هو تغيّر العلامة التي في آخر اللفظ، بسبب تغيّر العوامل الدّاخلة عليه، وما يقتضيه كُلُّ عامل".(حسن:74/1). فنفهم مِن هذه التعريفات أنّ الإعرابَ هو تغير آخر الكلمة، وذلك بحسب ما يقتضيه العامل من رفع، ونصب، وحرٍ، وحزمٍ، وهذا الأثرُ يكون إمّا ظاهراً، وإمّا مُقدّراً على آخر الكلمة، وذلك مِن حيث الصّحة والاعتلال في آخر الكلمة.

أمّا العاملُ، فهو الذي يعمل في للعمول، ويجلبُ له الحركة، بحسب ما يقتضيه الموقعُ مِن رفع، ونصب، وجر، وجزم. يقول عباس حسن في ذلك:" العاملُ ما يؤثّر في اللفظ تأثيراً ينشأ عنه علامةٌ إعرابيةٌ ترمز إلَّى معنى خَاص، كالفاعليَّة، أو المفعوليّة، أو غيرهما، ولا فرق بين أنْ تكون تلك العلامة ظاهرة، أو مُقدّرة ...".(حسن:75/1).

# ـــ معنى المُعرب:

قال فيه أبو البركات الأنباري في كتابه أسرار العربية :" أمّا المُعربُ فهو ما تغيّر آخره بتغير العامل فيه لفظاً أو محلاً ".(الأنباري: ص22).

> ويقول ابن عقيل في شرحه على الألفية :" المُعرب، هو ما سلم مِن شِبه الحروف". (ابن عقيل:2004م:16/1). فنفهم من هذين التّعريفين بأنّ المُعربَ، هو ما يتغيّر آخره بحسب ما يقتضيه العاملُ مِن رفع، ونصب، وحر، وحزمٍ. المطلب الثّاني: الحديث عن معنى البناء لغة واصطلاحاً.

# أوّلاً: معنى البناء لغةً.

البناءُ بني الشيء بنياً وبناءً، وبنياناً، أقام حداره، ونحوه. يُقال: بني السّفينة، وبني الخباء، واستعمل بحازاً في معانٍ كثيرة تدور حول التّأسيس والتّنمية. (المعجم الوسيط: مادة"بني").

# ثانياً: معنى البناء اصطلاحاً:

عرّفه أبو البركات الأنباري في كتابه أسرار العربية بقوله :" وأمّا البناءُ فحدّه لزوم أواحر الكلم بحركةٍ، وسكون". (الأنباري: ص19).

ويقول فيه الغلاييني في كتابه(جامع الدروس العربية) :" والبناءُ لزوم آخر الكلمة حالةً واحدة، وإنْ اختلفت العوامل التي تسبقها، فلا تؤثر فيها العواملُ المُختلفة ". (الغلاييني:2000م: 14/1).

## ـــ معنى المبني:

يقول فيه ابن عقيل في شرحه على الألفية:" وهو ما أشبه الحروف". (ابن عقيل:2004م:16/1).

ويقول الغلاييني:" والمبني ما يلزم آخره حالة واحدة، فلا تتغيّر وإنْ تغيّرت العوامل التي تسبقه".(الغلاييني:2000م: 14/1). ويقول عباس حسن:" والمبنيُّ، هو اللفظ الذي دخله البناء". (حسن:75/1).

ويقول أيضاً:" وهو لازومُ آخر اللفظ علامة واحدة في كل أحواله لا تتغيّر مهما تغيّرت العوامل".(حسن:75/1).

وعلى هذا، فإنّ المبني، هو الذي يلزم حالة واحدة، ولا تتغيّر، وإنْ تغيّرت العوامل التي تسبقه، وهذه التّعريفات التي سِقتُها تتّفق فيما بينها.

القصل الأوّل: الإعراب في الأسماء والأفعال.

# وقسمتُه إلى مبحثين:

المبحث الأوّل: الإعراب في الأسماء.

المبحث التَّاني: الإعراب في الأفعال. المبحث الأوّل: الإعراب في الأسماء.

#### أهمية الإعراب:

للإعراب أهميةٌ كبرى في بيان المعنى، وهو مُقترن بالفصاحة، حيث نجد مَن يراعي ويلتزم بهذه المتزلة الرفيعة، ويحاولون إبراز أسباب هذه العناية بالنحو والإعراب، فمنهم ابن فارس الذي يُشيد بالنحو في كتابه:(الصاحبي) في غير تحفظ ولا حرج، وتمّا يقوله في ذلك:" مِن العلوم الجليلة التي خصت بها العرب \_ الإعراب \_ الذي هو الفارق بين المعاني المُتكافئة في اللفظ، وبه يُعرف الخبر الذي هو أصل الكلام، ولولاه ما مُيّز فاعل مِن مفعول، ولا مُضاف مِن منعوت، ولا تعجب مِن استفهام، ولا صدَّر مِن مصدر، ولا نعت مِن تأكيد".(ابن فارس: ص75).

أمّا علاماتُ الإعراب، فهي عند النحاة: الرفع، والنصب، والجر، والجزم.(ابن جني، في اللمع: ص50).

أمّا أقسامُ الإعراب، فهي عند النحاة: الإعراب اللفظي، والتّقديري، والمحلي.(الغلايبني:2000م:17/1).

فالمُعربات على قسمين:

قسمٌ يُعرب بالحركات، وقسمٌ يُعرب بالحروف.

أوّلاً: القسم الذي يُعرب بالحركات.

وهو الأصل في ذلك كـــ(الاسم المُفرد، وجمع المُؤنث السّالم ومُلحقاته، وجمع التّكسير، والاسم الممنوع مِن الصرف، و(أي) الاستفهامية، والموصولة، والشّرطية، والصّفة ).

# \_\_\_\_ الاسم المُفرد:

وهو مُعرب سواء كان صحيح الآحر، أم مُعتل الآحر، فالصحيحُ الآخر يُعرب بالحركات الظّاهرة، فيرفع بالضّمة، ويُنصب بالفتحة، ويُجر بالكسرة، فتقول: جاء محمدٌ، ورأيتُ محمداً، ومررتُ بمحمدٍ.

يقول ابن مالك في ألفيته: (ابن مالك الأندلسي: 2009م: ص: 13).

ومُعرب الأسماء ما قد سلما \*\*\* مِن شِبه الحرف كأرض وسما

وهذا النوع مِن الاسم الذي مثّلنا به، هو مُتمكن أمكن، وهو مُتصرّف". (ابن عقيل في شرحه على الألفية:2004م:19/1). ويرى أبو البركات الأنباري أنّ الاسمَ الصحيح ما لم يكن آخره ألفاً، ولا ياءً قبلها كسرة، مثل: رجل، والمُتصرّف منه ما دخله الحركات الثلاث مع التّنوين، وهذا الضرب يسمّى الأمكن

والمتمكن (سيبويه: 14/1).

وذهب سيبويه في ذلك على أنّه في النّصب تقول: رأيتُ زيداً، والجر: مررتُ بزيدٍ، والرّفع: هذا زيدٌ، وليس في الأسماء حزمٌ، لتمكّنها وللحاق التّنوين، فإذا ذهب التّنوين لم يجعلوا على الاسم ذهابه وذهاب الحركة.(سيبويه:14/1)

# \_\_\_\_ أمّا الاسم المُعتل:

فهو الذي في آخره ألف لازمة مفتوح ما قبلها، مثل: (الفتى)، فقولك: جاء الفتى، ورأيتُ الفتى، ومررتُ بالفتى، أو آخره ياء لازمة مكسور ما قبلها، مثل:(القاضي)، فتقول: جاء القاضي، ورأيتُ القاضي، ومررتُ بالقاضي.(ابن عقبل في شرحه على الألفية:2004م:40/1).

ويقول ابن مالك في ألفيته :(ابن مالك الأندلسي:2009م: ص:19).

وسمّ معتلاً من الأسماء ما \*\*\* كالمصطفى والمرتقى مكارما

فالأول الإعراب فيه قُدرا \*\* جميعه وهو الذي قد قُصرا

والثاني منقوص ونصبه ظهر \*\*\* ورفعه ينوى كذا أيضاً يُجر

# \_\_\_\_\_ جمع الْمؤنّث السّالم:

فهو يُرفع بالضمة، ويُنصب بالكسرة نيابة عن الفتحة، ويُجرّ بالكسرة عن الأصل، مثل: وصلت المعلماتُ، ورأيتُ المعلماتِ، ومررتُ بالمعلماتِ.(ابن عقيل في شرحه على الألفية:2004م: 37/1).

يقول ابن مالك في ألفيته: (ابن مالك الأندلسي: 2009م: ص18).

وما بتاء وألف قد جُمعا \*\*\* يكسر في الجر وفي النصب معا

ويقول ابن عقيل في شرحه على الألفية :" وزعم بعضُهم أنّه مبنيٌّ في حالة النّصب، وهو فاسدٌ، إذْ لا موجب لبنائه".(ابن عقيل:2004م:37/1).

وربّما تُصب بالفتحة إنْ كان محذوف اللام: كـــ(سمعتُ لغاتمم، فإنْ كانت التاء أصلية، كأبيات، وأموات، أو الألف أصلية، كقضاة، وغزاة، تُصب بالفتحة.(الأنصاري في أوضح المسالك: 68/1).

ويقول عباس حسن: "حكم هذا الجمع أنه يُرفع بالضمة، ويُنصب بالكسرة نيابة عن الفتحة، ويُجر بالكسرة، مع التّنوين في كل صورة مِمّا يعارضه، وكل هذا بشرط أنْ تكون الألف والتّاء زائدتين معاً، فإنْ كانت الألف زائدة والتّاء أصلية... لم يكنْ جمع مؤنث سالم، ولم يُنصب بالكسرة، وإنما هو جمع تكسير يُنصب بالفتحة، وكذلك إنْ كانت ألفه أصلية والتّاء زائدة... فإنّه يدخل في جموع التّكسير التي تُنصب بالفتحة". (حسن: 165،164/1).

ويقول ابن يعيش:" إنّ إعراب هذا الجمع بالحركات على القياس وليس الأمرُ فيه كالتثنية والجمع اللذين إعراهما بالحروف، وإذا كان إعرابه بالحركات فرفعه بالضّم، نحو: هذه مسلماتٌ، وفي الجر: مررتُ بمسلماتٍ، والنّصب محمولٌ على الجر، فيكون في موضع النّصب

مكسوراً... ".(ابن يعيش:7/5).

وما ذهب إليه ابنُ يعيش، هو الصحيح عندي.

وأقولُ إنَّ هذه التعريفات التي وردت لا حلاف فيها، وأنا أوافقهم في ذلك.

# \_\_\_\_\_ أمَّا الْمُلحق بجمع اللَّوْنَث السَّالم:

يقول ابن هشام في أوضح المسالك :" وحُمل على هذا الجمع شيئان:(أُولات)، وما يُسمى مِن ذلك، نحو: (عرفات)... فبعضُهم يُعربه على ما كان عليه قبل التّسمية، وبعضُهم يترك تنوين ذلك، وبعضُهم يُعربه إعراب ما لا ينصرف". (الأنصاري:69/1). فهذه الألفاظ مُلحقةٌ بجمع المُؤنّث السّالم، فتُعرب بإعرابه.

يقول ابن مالك في ألفيته: (ابن مالك الأندلسي: 2009م: ص18).

كذا أولات والذي اسماً قد جعلا \*\*\* كأذرعات فيه إذا أيضاً قُبل

## \_\_\_\_\_ جمع التكسير:

يعرّفه ابن عصفور في كتابه(شرح جمل الزجاجي) بقوله:" ما تغيّر فيه بناء الواحد، نحو: رقود، وهنود".(ابن عصفور الأشبيلي:147/1).

فهو يُرفع بالضّمة، ويُنصب بالفتحة، ويُحرّ بالكسرة، وذلك على الأصل. تقول:جاء الرّجالُ، ورأيتُ الرّجالَ، ومررتُ بالرّجالِ. فهو مُعرب بالحركاتالثلاث الأصلية. (ابن جني في اللمع: ص68).

ويرى النّحاقُانَّ جمع التّكسير، هو ما ناب عن أكثر مِن اثنين، وتغير بناء مُفرده عند الجمع، والتّغير إمّا أنْ يكون بزيادة على أصول المُفرد، وإمّا بنقص عن أصوله، وهذا الجمع إمّا أنْ يكون جمع قِلّة، وإمّا جمع كثرة.(ابن عقيل في شرحه على الألفية:2004م:52/4، والغلاييني:2000م:20/2).

يقول الرضي في شرحه على الكافية :" وإنّما أُعرب الجمع المُكسّر إعراب المُفرد، أي تجمع الحركات، إذا كان مُتصرفاً لمُشاهَته للمُفرد، يكون صيغة مُستأنفة مُغيرة عن وضع مُفرده".

(الرضى الأستربادي:2000م:64/1).

## \_\_\_\_\_ الاسم المنوع مِن الصّرف:

وهذا النوع يُرفع بالضمة، ويُنصب بالفتحة، ويُحرّ بالفتحة نيابة عن الكسرة على خلاف الأصل، وقد يُحرّ على الأصل، إذا كان معرفة بـــ(أل)، أو أضيف، فتقول: جاء أحمدٌ، ورأيتُ أحمدًا، ومررتُبأحمدَ. أمّا إذا دخلته(أل) التّعريف، فيُحرّ على الأصل، فتقول: مررتُ بأحمدِكم". (ابن عقيل في شرحه على الألفية:2004م:38/18). يقول ابن مالكفي ألفيته:(ابن مالك الأندلسي:2009م: ص18).

وحُر بالفتحة ما لا ينصرف \*\*\* ما لم يُضف أو يكُ بعد(أل) ردف

# \_\_\_\_\_ أمّا سبب منعه مِن الصّرف:

فهي لأسباب عدّةٍ، يقول ابنُ يعيش:" الأسبابُ المانعة مِن الصّرف تسعةٌ، وهي: العَلَمية، والتّأنيث، ووزن الفعل، والوصف، والعدل، والحُمع، والتّركيب، والعُجمة، والألف والنّون، والزّوائد، فهذه التّسعة متى احتمع منها اثنتان في اسم، أو واحد يقوم مقامَ سبب امتُنع مِن الصّرف، فلم يدخله حر، ولا تنوين ويكون في موضع الجر مفتوحاً ... ".(ابن يعيش:1/59، وابن عقيل في شرحة على الألفية:2004م:144/3 \_\_\_\_\_ 153، وحالد الأزهري في شرح التصريح:84،83/1).

\_\_\_\_\_ (أيّ) الاستفهاميّة، والموصولة، والشّرطيّة، والصّفة.

#### 1\_ (أيّ) الاستفهاميّة:

يرى الهرويُّ في كتابه(الأزهرية) أنّها تُرفع بالضمة، وتُنصب بالفتحة، وتُحر بالكسرة، تقول: حاء أيُّ الرّحلين، ورأيت أيَّ الرّحلين، ومررت بأيِّ الرّحلين، وما بعدها مُضاف إليه. (الهروي:1982م: ص106).

فنلاحظ(أيّ) هنا مُعربة بالحركات الثلاث، وذلك حسب مُقتضى السّياق.

## 2\_ (أيّ) الموصولة:

يرى ابنُ عقيلفي شرحه على الألفيةأنّها تكون مُعربة في أربعة أحوال، وعدا ذلك فمبنيةٌ.(ابن عقيل:2004م:77/1).

أ ــ أنْ تُضاف، ويُذكر صدر صلتها، نحو: يُعجبني أيُّهم هو قائمٌ.

ب \_ أَلَّا تُضاف، ولا يُذكر صدر صلتها، نحو: يُعجبني أيٌّ قائم.

ج ــ ألَّا تُضاف، و يُذكر صدر صلتها، نحو: يُعجبني أيُّ هو قائمٌ.

ويرى الهرويُّانَها بمعنى(الذي)، وتُوصل بما يُوصل به(الذي)، نحو:أيُّهم قام أحوك. المعنى: الذي قام أحوك.(الهروي:1982م: ص106).

فىلاحظ في الأحوال الثلاث المذكورة سابقاً أنَّها وقعت مُعربةً.

ويرى ابنُ هشام في(أوضح المسالك) في إعرابها أنها؛ لِضعف الشّبه بما عارضه مِن الجيء على صورة التّثنية، ومِن لزوم الإضافة.(الأنصاري:33/1).

# 3\_ (أيّ) الشرطيّة.

ويرى الهرويُّأنّها مُعربةٌ في باب الشّرط، فتقول: أيُّهم يكرمني أكرمه، وأيَّهم تضربُ اضربُ، وبأيِّهم تمرر امرر.(الهروي:1982م: ص106).

يقول ابن هشام:" وإنّما أعربت(أي) الشّرطيّة، والاستفهاميّة؛ لِضعف الشّبه بما عارضه مِن ملازمتها للإضافة التي هي مِن خصائص الأسماء".(الأنصاري:30/1).

## 4 \_ (أيّ) الصّفة.

ويرى الزحاجيُّ في كتابه(الحمل في النحو)أنّها تكون صفةً مُعربةً، وذلك حسب السّياق، وما بعدها مُضاف إليه. كقولك: مررت برجلٍ أيِّ رحلٍ، ورأيت رحلاً أيَّ رحلٍ، وجاءين رجلٌ أيُّ رجلٍ. فهي نعتٌ فيه معنى المدح، فإذا دخلت الواوُ عليها رفعتها.(الزحاجي:1410ه: ص324، والهُروي:1982م: ص107).

فللاحظ هنا (أيّ) مُعربةً بالحركات الثلاث بالرّفع، والنّصب، والجر، وذلك حسب السّياق، وعلى هذا، فهي مُعربةٌ.

# ثانياً: القسم الذي يُعرب بالحروف.

وهذا القسم مِن الإعراب، هو فرعٌ عن الأصل، وهو على الآتي: المُثنى ومُلحقاته ــ جمع المُذكّر السّالم ومُلحقاته ــ الأسماء السّتة.

# \_\_\_\_\_ المُثنى ومُلحقاته:

يقول فيه ابنُ هشامالأنصاري في(أوضح المسالك): " وهو، ما وضع لاثنين، واغيي عن المتعاطفين". (الأنصاري: 50/1).

ويقول ابنُ عقيل في شرحه على الألفية :" لفظّ دلّ على اثنين بزيادة في آخره، صالحٌ للتّحريد، وعطف مثله عليه". (ابن عقيل:2004م:2/19).

وهذا التّعريف يتّفق مع ما ذهب إليه ابنُ هشام الأنصاري، غير أنّه أكثر تفصيلاً.

#### \_\_\_\_\_ أمّا حكمه:

فيقول الزحاجيُّ في كتابه(الحمل):" ورفع الاثنين مِن الأسماء بالألف، نحو قولك: رحلان، وغلامان، والزيدان، والعمران، ونصبهما وخفضهما بالياء، نحو قولك: الزيدين، والعمرين". الزحاجي:1410: ص9، والزعشري في المفصل:138). ويُفهم مِن كلام الزّحاجي أنّ المُثنى مُعرب بالحروف نيابة عن الحركات، فهو يُرفع بالألف، ويُنصب ويُحرّ بالياء. تقول: حاء المُعلمان، ورأيتُ المُعلمين، ومررتُ بالمُعلمين.

فتبيّن هنا أنّه مُعربٌ، وعلامةُ الإعراب هي الحرفُ، وهو فرعٌ عن الأصل، أيّ نيابة عن الحركة، وهي: (الألف)، و(الياء) في أحوال الإعراب الثلاث، وتُتحذف النّون عند الإضافة.(ابن حني في اللمع: ص63).

# \_\_\_\_\_ أمّا مُلحقات المُثنى:

فهي ألفاظٌ تلحق المُثنى وتُعرب إعرابه، وهي: (اثنان، واثنتان، وكلا، وكلتا، واللذان، واللتان، وهذان، وهاتان). (الأنصاري في شرح شذور الذهب: ص35،52).

وإعرابها كإعراب المُثنى، وهو بالحروف.

ويرى ابنُ عقيلفي شرحه على الألفية أنّ الألفاظ: (اثنان، واثنتان، وكلا، وكلتا) ليست صالحة للتجريد، فإنحا لا يصلح لإسقاط الزّيادة منها، فهذه لا يصدق عليها حدُّ المُثنى مِمّا دلّ على اثنين بزيادة، أو شبهها، فهي مُلحقة بالمُثنى، أمّا (كلا، وكلتا) فلا يلحقان المُثنى إلا إذا أضيفا إلى مُضمر، فإن أضيفا إلى ظاهر كانا بالألف رفعاً، ونصباً، وحراً، تقول: حاءي كلا الرّحلين، وكلتا المرأتين، ورأيت كلا الرّحلين، وكلتا المرأتين، ومررت بـ(كلا) الرّحلين، وبـ(كلا) المرأتين) وما بعدها مُضاف إليه، فتقول عند إضافتها إلى الضمير: حاءي الرّحلان كلاهما، ورأيت الرّحلين كليهما، ومررت بالرّحلين كليهما، وحاءتني المرأتين كلتيهما، ورأيت الرّحلين عقيل:2004م: 29/1).

\_\_\_\_\_ أمّا(اللذان، واللتان): فهما مُلحقتان بالمُثنى، ولكن لهما مُفردٌ مِن لفظهما، وهو(الذي، والتي) ولكنّهما مُعربان إعراب المُثنى، ويرى الأشمونيَّأنَ هما مُعربان، لِضعف الشّبه بما عارضته في(أيّ) مِن لزوم الإضافة، ففي حالة الرّفع يكون بالألف، والنّصب والجر بالياء.(الأشموني: 29/1).

\_ أمّا(هذان، وهاتان): فهما مُعربتان بإعراب المُثنى ومُلحقتان به أيضاً.

يرى ابنُ هشام الأنصاري في كتابه(أوضح المسالك) إنّما أعربا ــ مع تضمّنها لمعنى الإشارة ـــ لِضعف النتّبه بما عارضه مِن بحيئها على صورة المُثنى، والشّبه مِن خصائص الأسماء.(الأنصاري:31/1).

يقول ابن مالك في ألفيته: (ابن مالك الأندلسي: 2009م: ص16).

بالألف ارفع المثنى وكلا \*\*\* إذا بمضمر مضاف وصلا

كلتا كذاك اثنان واثنتان \*\*\* كابنين وابنتين يجريان

وتخلف الياء في جميعها الألف \*\*\* حراً ونصباً بعد فتح قد أُلف

والمقصودُ مِن كلام ابن مالك هنا أنّه قد تُحذف الياء التي هي علامة الإعراب ويُعوّض عنها بالألف نصباً، وجراً، وهذا يكون في الإعراب الظّاهر، وهذا ما قاله ابنُ عقيل أيضاً كما تبيّن سابقاً.

# \_ جمع المُذكر السّالم ومُلحقاته:

أولاً: جمع المُذكر السّالم:

هو ما دلّ على أكثر مِن اثنين مِمّن يعقل بزيادة واو، ونون في حالة الرّفع، وياء، ونون في حالتي النّصب والحر.(ابن حني في اللمع: ص63).

#### \_\_\_\_\_ أمّا حكمه:

فيقول ابنُ حتى في كتابه اللمع:" هو الذي يكون في الرّفع بالواو والتون، وفي التصب والحرّ بالياء والتون، وإنّما يكون هذا الجمع للمُذكرين مِمّا يعقل، نحو: زيدٌ، وعمرٌو. تقول في الرّفع: قام الزّيدون، والعمرون. فالواو: حرفُ الإعراب، وهي علامةُ الجمع، وعلامةُ الرفع، وفُتحت التّون لِسكولها، وسكون الواو قبلها، فإنْ حررتَ، أو نصبتَ، حعلتَ مكانَ الواو ياءً مكسوراً ما قبلها، تقول: مررتُ بالزّيدينَ، وضربتُ الزّيدينَ. فالياءُ: حرفُ الإعراب، وهي علامةُ الجر، والنّصب، والنّون مفتوحة كحالها في الرّفع". (ابن جني: ص64،63).

أمّا حذف النون عند الإضافة، فيرى فيها ابنُ حتّى في كتابه(اللمع) أنّها تُحذف عند الإضافة في الرّفع، والنّصب، والجر، تقول: حاء مُعلمُو المدرسة، ورأيتُ مُعلمِي المدرسة، ومررتُ بُمُعلمِي المدرسة. (ابن جني: ص64).

ويقول ابنُ جني أيضاً في كتابه(اللمع) :" فإنْ أضفت هذا الجمع، أسقطت نونه للإضافة، تقول: هؤلاء مُسلمُو زيدٍ، ورأيتُ مُسلمِي زيدٍ، ومررتُ بمُسلمِي زيدٍ".(ابن جني: ص64).

فىلاحظ هنا حذفَ النُّون عند الإضافة في جميع الأحوال الإعرابية، وما بعدها مُضافٌّ إليه بحرورٌ.

يقول ابن مالك في ألفيته: (ابن مالك الأندلسي: 2009م: ص17).

وارفع بواو وبياء احرر وانصب \*\*\* لسالم جمع عامرٍ ومذنب

واشترط ابنُ هشام في أوضح المسالك في هذا الجمع شروط، وهي:(الأنصاري:51/1).

الخلو مِن تاء التأنيث - أنْ يكون لمُذكّر - أنْ يكون لعاقل.

#### \_\_\_\_\_ أمّا مُلحقاته:

فهي ألفاظٌ تلحق بهذا الجمع، وتُعرب بإعرابه.

يقول ابن مالك في ألفيته: (ابن مالك الأندلسي: 2009م: ص16).

وشبه ذين وبه عشرونا \*\*\* وبابه ألحق والأهلون

أولو وعالمون عليون \*\*\* وأرضون شذَّ والسنونا

وقد صنّفها ابنُ هشام في أوضح المسالكعلى أربعة أنواع، وهي:(الأنصاري:52/1 \_\_\_\_\_\_ 55، والغلاييني:2000م:14،13/2، ورضوان وآخران في كتاب التمهيد في النحو والصرف:121 \_\_\_\_166).

1\_ أسماء حموع، وهي: أولو، وعالمون، وعشرون، وبابه.

2 جموع تكسير، وهي: بنون، وحرّون، وأرضون، وسنون، وبابه.

3 جموع تصحیح لم تستوف الشّروط، نحو(أهلون، ووابلون)، لأنّ أهلاً، ووابلاً، لیسا علمین، ولا صفتین، ولأنّ وابلاً لغیر عاقل.

4\_ ما سمّى به مِن هذا الجمع وما ألحق به، نحو (عليون، وزيدون)، سُمّى به.

وهذه الألفاظ مُلحقةً بإعراها بجمع المُذكّر السّالم بالواو رفعاً، وبالياء نصباً، وجراً، فتقول: جاء عشرون رجلاً، ورأيتُ عشرين مُعلّماً، ومررتُ بعشرين مُعلّماً. وكذلك الألفاظ الأخرى ينطبق عليها ذلك.

## \_الأسماء السّتة:

وهي ألفاظٌ تُعرب بالعلامات الفرعية، وهي: (الألف، والواو، والياء).

يقول ابن مالك في ألفيته: (ابن مالك الأندلسي:2009م: ص15).

من ذاك ذو إنَّ صحبةً أبانا \*\*\* والفم حيث الميم منه أبانا

أب أخ حم كذاك وهن \*\*\* والنقص في هذا الأحير أحسن

يقول ابنُّ حني في كتابه(اللمع):" واعلم أنَّ في الأسماء الآحاد ستة أسماء، تكون في الرَّفع بالواو، وفي النّصب بالألف، وفي الحر باللياء، وهي: أبوك، وأخوك، وحموك، وهنوك، وفوك، ونوك، تقول في الرّفع: هذا أبوك، وأخوك، وحموك، وهنوك، وفوك، وفوك، وذو مال، وفي النّصب: رأيتُ أباك، وأحاك، وفاك، وهناك، وذا مال، وفي الحر: مررتُ بأبيك، وأخيك، وحميك، وفيك، وهنيك، وذي مالً".(ابن حني: ص59).

فهنا نلاحظ ابنَ حتّي بيّن الأسماءَ وحكمها الإعرابي.

وقد بيّن ابنُ مالك في ألفيته حكمها الإعرابي بقوله: (ابن مالك الأندلسي: 2009م: ص17).

وارفع بواو وانصبنّ بالألف \*\*\* واجرر بياء ما من الأسماء أصف

ويقول ابنُ حتّى في كتابه(اللمع):" فالواوُ: حرفُ الإعراب، وهي علامةُ الرّفع، والألفُ: حرفُ الإعراب، وهي علامةُ النّصب، والياءُ: حرفُ الإعراب، وهي علامةُ الجر".(ابن جني: ص59).

فنلاحظ هنا أنّ هذه الألفاظ مُعربةٌ بالحروف نيابة عن الحركات، وهي مرفوعةٌ بالواو، ومنصوبةٌ بالألف، وبحرورةٌ بالياء، كما تبيّن سابقاً.

## \_ شروط إعراب الأسماء الستة:

قد ذكر ابنُ عقيل في شرحه على الألفية لإعراب هذه الأسماء بالحروف أربعة شروط: (ابن عقيل:2004م:27/1).

1\_ أَنْ تَكُونَ مُضافةً، فإنّها حينئذ تكون بالحركات الظّاهرة.

2 أنْ يُضاف إلى غير (ياء) المُتكلّم، فإنْ أُضيفت إلى (ياء) المُتكلّم أُعربت بحركات مُقدّرة.

3\_ أَنْ تَكُونَ مُكَبِّرةً، فإنَّها حينتذ تُعرب بالحركات الظَّاهرة.

4\_ أَنْ تَكُونَ مُفردةً، فإنْ كانت محموعةً أُعربت بالحركات الظّاهرة.

# المبحث الثاني: الإعراب في الأفعال.

مِن الأفعال الفعلُ المُضارع فهو مُعربٌ، إذا لم تتصل به نونا التّوكيد:(التقيلة)، و(الخفيفة)، أو نون النّسوة اتصالاً مُباشراً، فعندئذ يُبنى، ومِن المُعربات أيضاً الأفعال الخمسة.

# أولاً: الفعل المُضارع المُعرب.

وهو ما دلّ على حدوث شيء في زمن التّكلم، أو بعده.

والفعلُ المُضارع مُعربٌ، إذا لم تتصل به نونا التّوكيد، أو نون النّسوة اتّصالاً مُباشراً.

يقول ابنُ مالك في ألفيته: (ابن مالك الأندلسي: 2009م: ص14،13).

وفعل أمر ومضي بنيا \*\*\* وأعربوا مضارعاً إن عريا

من نون توكيد مباشر ومن \*\*\* نون إناث كيرعن من فُتن

يقول ابنُ حيى في كتابه(اللمع):" وأمّا المُعربُ، فهو الذي في أوّله إحدى الزّوائد الأربع: الهمزة، والنّون، والنّاء، والياء. وهذا الفعلُ المُضارع إنّما أُعرب لِمُضارعته الأسماء، وهو مرفوعٌ \_ أبداً \_ لوقوعه موقع الاسم، حتى يدخل عليه ما ينصبه، أو يجزمه، ويكون في الرّفع مضموماً، وفي النّصب مفتوحاً، وفي الجزم ساكناً، تقول: هو يضربُ، ولنْ يضربَ، ولمْ يضربُ. هذا هو الفعلُ الصحيح". (ابن جني: ص184،183).

وهنا إذا كان الفعلُ المُضارع صحيح الآخر، أمّا إذا كان معتل الآخر بالألف، أو الواو، أو الياء. فيقول فيه ابنُ حني في كتابه(اللمع):" وهذه الأحرف الثّلاثة تكون في الرّفع ساكنةً، فأمّا في النّصب، فتفتح الواو والياء، وتبقى الألفُ على سكونما، لأنّه لا سبيل إلى حركتها. تقول: لنْ يقضيَ، ولنْ يدعو. فإذا صارت إلى الجزم حذفت الأحرف الثلاثة كلّها. تقول: لمْ يخشَ، ولمْ يرمٍ، ولمْ يعدُ". (ابن حنى: ص184).

ويذهب ابنُ هشام في أوضح المسالكإلى أنّ الفعلَ المُضارع يكون مُعرباً تقديراً، عندما تتّصل به نونُ التّوكيد غير المُباشرة، فهو مُعربٌ معها، نحو: ﴿لَتُبْلُونُ ﴾.(آل عمران:186)، و﴿لَرَينَ ﴾.(مريم:26)، و﴿وَلا تُتَّبِعَانَ ﴾.(يونس:89)، ونفهم من قول ابن هشام أنّ الفعلَ المُضارع يُعرب تقديراً، إذا اتّصلت به نونُ التّوكيد غير المُباشرة، وعدا ذلكُ فمبنيٌّ.(الأنصاري:37/1،38).

# \_\_\_\_\_ مسبب إعراب الفعل المُضارع:

يرى أبو البركات الأنباري في كتابه(أسرار العربية) أنّ الفعلَ المُضارع أُعرب ، لِمُشابحته الاسم، ووجه المُشابه على الآتي : (الأنباري: ص25 \_\_\_\_\_ 27).

- \_ أنّه يكون شائعاً فيتخصص، كما أنّ الاسمَ يكون شائعاً فيتخصص أيضاً.
  - \_ أنّه يدخل عليه لامُ الابتداء، كما يدخل على الاسم.
- \_ أنَّ هذا الفعل يشترك فيه الحال والاستقبال، فأشبه الأسماء المُشتركة كالفظة (العين) فتطلق على الماء، والباصرة، وغيرها.

\_ أنْ يكون صفةً كما يكون الاسم كذلك.

\_ أنَّ الفعلَ المُضارع يجري على اسم الفاعل في حركاته وسكونه.

فنلاحظ أنَّ الفعلَ المُضارع أُعرب، لِمُشابحته الاسم، وذلك مِن خلال الأوجه المُشابحة فيما بينهما المذكورة سابقاً.

تَانِياً: الأمثلة الخمسة.

قد اختلف النّحاةُ في تسميتها بالأفعال الخمسة، أو الأمثلة الخمسة، وقد بيّن الشيخُ حالد الأزهري الخلاف في سبب هذه التّسمية بقوله:" سُميت بذلك؛ لأنّها ليست أفعالاً بعينها، كما أنّ الأسماءَ السّتة أسماءً بعينها، وإنّما هي أمثلةٌ يُكني بما عن كل فعل كان بمترلتها، وسُميت خمسة على إدراج المُخاطبتين تحت المُخاطبين".(خالد الأزهري في شرح التصريح:85/1).

وهذا هو الصحيحُ عندي، وأوافق ابنَ هشام الأنصاري في ذلك.

وهذه الأفعالُ مُعربة، لأنها عبارة عن كل فعل مُضارعٍ اتّصل به الألف، أو الواو، أو الياءُ. يقول ابنُ مالك:(ابن مالك الأندلسي:2009م: ص19،18).

واجعل لنحو يفعلان النونا \*\*\* رفعاً وتدعين وتسألون

وحذفها للنصب والجزم سمه \*\*\* كلم تكوين لترومي مظلمة

ويقول ابنُ هشام الأنصاري في أوضح المسالك:" وهي: كُلُّ فعل مُضارع اتّصل به كُلُّ ألف اثنين، نحو: تفعلان، ويفعلان، أو واو جمع، نحو: تفعلون، ويفعلون، أو ياء مُخاطبة، نحو: تفعلين. فإنّ رفْعَها بثبوت النّون، وجزمها، ونصبها بحذفها، نحو:" ﴿فَإِنْ لَمْ تَفَعَلُوا وَلَنْ تَفْعَلُوا ﴾. (البقرة:24). (الأنصاري:75،74/1، وابن عقيل في شرحه على الألفية:2004م:39/1، وأبوحيان الأندلسي في ارتشاف الضرب:1984م:420/1).

# الفصل الثاني: البناء في الأسماء والأفعال.

وقسمته إلى مبحثين:

المبحث الأول: البناء في الأسماء.

المبحث الثاني: البناء في الأفعال.

المبحث الأول: البناء في الأسماء.

هناك بعضُ الأسماء مبنيةٌ، فتلزم حالةً واحدةً لا تتغيّر، وإنْ تغيّرت العواملُ الدّاخلة عليها. \_ \_ أمّا البناء فعلى نوعين: لازم، وعارض.

#### علامات البناء:

وقد بيّنها ابنُ حني في كتابه(اللمع) على الآتي: الضم، والفتح، والكسر، والوقف. ويقصد بالوقف(السّكون)، لأنّ الأقدمين يسمّونه بالوقف.(ابن حنى: ص50).

فالاسم المبنى على خلاف الأصل، ويُسمّى غير المُتمكن.(الصبان في حاشيته على الأشمون:50/1).

\_\_\_\_ علَّة بناء الاسم:

قال ابنُ هشام في أوضح المسالك : " وإنّما بُني الاسم، إذا أشبه الحرف".(الأنصاري:29/1).

والاسمُ يُشبه الحرف في أنواع، حيث يقول ابنُ مالك في ألفيته:(ابن مالك الأندلسي:2009م: ص13).

كالشبه الوضعي في اسمى حئتنا \*\*\* والمعنوي في متى وفي هنا

وكنيابة عن الفعل بلا \*\*\* تأثر وكافتقار أُصّلا

وقد بيّن النّحاةُهذا الشبه بالتّفصيل، وهو على الآتي:(الأنصاري:29/1 \_\_\_\_\_ 33، وابن عقيل في شرحه على الألفية:17/1 \_\_\_\_\_ 19.

1 التئبه الوضعي، وضابطه أنْ يكون الاسم على حرف أو حرفين، فالأوّلُ ، كالنّاء في (قمت)؛ فإنّها شبيهة بباء الجر ولامه،
 واو العطف وفائه، والثّاني، كـــ(نا) في (قمنا)؛ فإنّها شبيهة بـــ(قد)، و(بل).

2 الشّبه المعنوي، وضابطه: أنْ يتضمن الاسمُ معنى مِن معاني الحروف، سواء وُضع لذلك المعنى حرف، أم لا.فالأوّل، كـــ(متى)، فإنّها تُستعمل شرطاً، وهي حينئذٍ شبيهةٌ في المعنى همزة الاستفهام، والنّاني، كـــ(هنا)؛ فإنّها مُتضمنةٌ لمعنى الإشارة، وهذا المعنى لم تضع له

حرفاً، ولكنّه مِن المعاني التي مِن حقّها أنْ تُؤدّى بالحروف؛ لأنّه كالخطاب والتّنبيه، فمنها مُستحقةٌ للبناء، لِتضمّنها لمعنى الحرف الذي كان يستحق الوضع.

3\_ الشّبه الاستعمالي، وضابطه: أنْ يلزم الاسم طريقة مِن طرائق الحروف، كأنْ ينوب عن الفعل، ولا يدحل عليه عاملٌ فتؤثر فيه، وكأنْ يفتقر افتقاراً مُتأصّلاً إلى جملة. فالأوّلُ، كـ(هيهات، وصه، وأوّه)؛ فإنّها نائبةٌ عن(بعُد، واسكتْ، وأتوجّع)، ولا يصح أنْ يدخل عليها شيءٌ مِن العوامل فتتأثر به، فأشبهت (ليث، ولعل)، فإنّهما نائبان عن (أتمنى، وأترجى)، ولا يدخل عليهما عامل، والتّاني: كـ(إذْ، وإذا، وحيث) الموصولات، ألا ترى أنّك تقول: (حئتك إذْ)، فلا يتمُّ معنى (إذْ) حتى تقول: (حاء زيدٌ)، ونحوه، وكذلك الباقي.

وهنا نجمع ذكر المبنيّات من الأسماء كما بيّنها الزّعشريُّ في (المفصل)على الآتي:(الزمخشري:127).

المُضمراتُ، وأسماءُ الإشارة عدا صيغة المُثنى، والموصولاتُ عدا صيغة المُثنى، وأسماءٌ الأفعال والأصوات، وبعضُ الظّروف، والمُركباتُ، والكناياتُ.

# المبحث الثاني: البناء في الأفعال.

الأصل في الأفعال البناء، والمبنيُّ مِنها:(الماضي، والأمر، والمُضارع في حالة البناء).

# أولاً: الفعل الماضي.

وهو مبنيٌّ إمّا على الفتح، أو على الضّم، أو على السّكون. وهذا الأصلُ فيه.

يقول ابنُ مالك في ألفيته: (ابن مالك الأندلسي: 2009م: ص13).

وفعل أمر ومضي بنيا \*\*\* وأعربوا مضارعاً إن عري

يقول ابنُ هشام في أوضع المسالك:" وبناؤه على الفتح كضرب، وأمّا(ضربت)، ونحوه، فالسّكونُ عارضٌ أوجبه كراهتُهم توالي أربع حركات فيما هو كالكلمة الواحدة، وكذلك ضمة(ضربوا) عارضته لمناسبة الواو". (الأنصاري:36/1، وابن عقيل في شرحه على الألفية:20/1).

ويذهب الجرحاني في كتابه(المقتصد) إلى أنّ الفعلَ الماضي مبنيٌ على الفتح في جميع أمثلته الثّلاثية والرّباعية، وذوات الزّوائد مِنها، وكان الأصلُ السّكون، إلا أنّهم بنوا هذا القبيل على الحركة للدّلالة على التّمكن، وذاك أنّ مثالَ الماضي قد حصل له تمكنٌ ليس لمثال الأمر، لأنّك تقول: مررتُ برحل ضرب زيد. فيقع موقعَ الاسم، وكذلك مثالُ الماضي بمترلة(يا حكمُ) في أنّه مبنيٌّ على الحركة تنبيهاً على التّمكن.(الجرحاني:1982م:136/1).

ثانياً: فعل الأمر.

فعلُ الأمر مبنيٌّ دائماً، وهو يُبنى على السّكون، إذا كان صحيح الآخر، نحو: (اضربُّ)، ويُبنى على حذف النّون، إذا كان به الألفُ في الْمُثنى، والواوُ في الحمع، وياءُ للُخاطبة، نحو: (اضربا، واضربوا، واضربي)، ويُبنى على حذف حرف العلّة، إذا كان مُعتل الآخر، نحو: (اسعَ، أو ادعُ، أو ارم).

يقول ابنُ مالك في ألفيته: (ابن مالك الأندلسي: 2009م: ص13).

وفعل أمر ومضى بنيا \*\*\* وأعربوا مضارعاً إن عريا

ويقول ابنُ هشامالأنصاري في أوضح المسالك:" وبناؤُهُ على ما يُجزم به مُضارعُه، فنحو: (اضربُ) مبنيٌّ على السّكون، ونحو: (اضربا) مبنيٌّ على حذف النّون، ونحو: (اغزُ) مبنيٌّ على حذف آخر الفعل". ﴿الأنصاري:37/1).

وقد اختلف النّحاةُ في بنائه، والأرجحُ أنّه مبنيٌّ، وقد بيّن ذلك ابنُ عقيل بقوله:" اختُلف في بنائه، والرّاجحُ أنّه مبنيٌّ، وهو فعلُ الأمر، نحو: (اضربُّ)، وهو مبنيٌّ عند البصريين، ومُعربٌ عند الكوفيين". (ابن عقيل في شرحه على الألفية:2004م:20/1). والصّحيحُ عندي أنّه مبنيٌّ، كما ذهب إلى ذلك ابنُ عقيل، وأغلبُ النّحاة، لأنّه لا خاصيةٌ فيه مِن الأسماء حتّى يكون مُعرباً.

ويقول الجرحانيُّ في كتابه(المقتصد):" وفعلُ الأمر ليس له هذا التّمكن، لأنّه لا يُوصف به، ألا ترى أنّكَ لا تقول: مررتُ برحلِ اضربْ زيداً، ولا تقول: اضربْ اضربْ، بمعنى إنْ تضرب اضربْ، فلمّا حصل لِمثال الماضي تمكنٌ ليس لمثال الأمر بُني على أقوى العلامتين، وهو الحركةُ، إذْ هي أقوى مِن السّكون".(الجرحاني:1982م:36/1).

# ثالثاً: الفعل المضارع المبني:

يذهب ابنُ هشام الأنصاري في أوضح المسالك إلى أنّه يُبيى، إذا اتصلت به نونُ الإناث، ونونُ التّوكيد المُباشرة، فإنّه مع نون الإناث مبينٌ على السّكون، نحو: ﴿وَالْمُطُلَّقَاتُ يَتَرَبَّصْنَ﴾ (البقرة:228)، ومع نون التّوكيد المُباشرة مبينٌ على الفتح، نحو: ﴿لَنَبْلَوُنَ ﴾ (الممزة:4) وأمّا غير المُباشرة، فإنّه مُعربٌ معها تقديراً، نحو: ﴿لَتُبْلُونُ ﴾ (آل عمران:186)، و ﴿تَرَينَ ﴾ (مريم:26)، و ﴿وَلا تَتَبْعَانَ ﴾ (يونس:89) والمّانصاري:37/1،38).

ونفهم مِن كلام ابن هشام هنا أنّ الفعلَ المُضارع عندما تتّصل به نونُ التّوكيد:(الخفيفة)أو(الثّقيلة)، أو نونُ النّسوة غير المُباشرة، يكون الفعلُ معها مُعرباً تقديراً .

#### الخاتمة:

الحمد لله ربّ العالمين، والصّلاة والسّلام على أشرف الأنبياء والمرسلين سيدنا محمد عليه ألف صلاة وأزكى تسليم

هذا، فقد وصلنا إلى المرحلة الأخيرة من هذا البحث الصغير في حجمه الكبير في معناه وفائدته، ولكن توسّع الدّراسة فيه يحتاج إلى وقت طويل، وعلى هذا، فاقتصرنا فيه على أنْ تكون الدّراسة مُقتصرة بوجود الفائدة دون إخلال في فحوى الموضوع، وكان بعنوان: (الإعراب والبناء في الأسماء في الأفعال) دراسة حصرية.

وقد حرت عادةُ الباحثين أنْ يذكروا أهم النّتائج التيّ توصلوا إليها في نهاية البحث.

1\_ بعضُ الأسماء مُعربةٌ بالحركات، وهو الأصلُ في ذلك، أو بالحروف، وهو الفرعُ، وذلك نيابة عن الأصل، سواء كانت صحيحة الآخر، فتكون مُقدّرةً.

الفعل المضارع مُعربٌ دائماً، ولا يُبنى إلا في حالتين، وذلك عندما تتّصل به نونا التّوكيد: (الخفيفة)،أو (الثقيلة)، أو نونُ النّسوة، وقد يكون مُعرباً تقديراً، إذا كانت النّونُ المُتّصلة به غير مُباشرة، لوجود فاصل بينهما.

3ــ (أيّ) بجميع أصنافها: (الاستفهامية، والموصولة، والشّرطية، والصّفة) مُعربةٌ، وذلك لِضعف الشّبه بما عارضته مِن ملازمتها للإضافة، التي هي مِن حصائص الأسماء.

4\_ الفعلُ الماضي والأمرُ مبنيان، وذهب الكوفيّون إلى إعراب فعل الأمر.

5\_ الأسماءُ الموصولة، والإشارة، عدا صيغة المُثنّىمبنيةٌ، وما كان مُلحق بصيغة المُثنّى فمعربٌ.

## المصادر المراجع:.

- 1\_ القرآن الكريم، براوية حفص عن عاصم.
- 2\_ ارتشاف الضرب، لأبي حيان الأندلسي، تحقيق مصطفى النماس، الطبعة الأولى عام1984/.

3ــ الأزهرية في علم الحروف، علي بن محمد النحوي الهروي، تحقيق عبد المعين الملوحي، مطبوعات مجمع اللغة العربية بدمشق عام1982م.

- 4\_ أسرار العربية، للإمام أبي البركات الأنباري، تحقيق محمد بمحة البيطار، مطبوعات المجمع العلمي بدمشق.
  - 5\_ الألفية في النحو والصرف، لابن مالك الأندلسي، دار السلام، الطبعة الخامسة عام2009م.
- 6\_ أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، لابن هشام الأنصاري، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، بيروت.
  - 7\_ التمهيد في النحو والصرف، محمد مصطفى رضوان، وعبد الله درويش، ومحمد ألتونجي، منشورات جامعة قاريونس.
    - 8\_ تمذيب اللغة، للعلامة الإمام الأزهري.
    - 9\_ حامع الدروس العربية، للشيخ مصطفى الغلاييني، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى عام2000م.
      - 10\_ الحمل في النحو، لأبي إسحاق الزحاجي، تحقيق على توفيق الحمد، منشورات استقلال، إيران.
    - 11 ــ حاشية الصبان على شرح الأشموني على ألفية ابن مالك ومعه شرح الشواهد للعيني، دار إحياء الكتب العربية.
      - 12\_ شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، تحقيق محمد محيى الدين عبد الحميد، دار الطلائع عام2004م.
        - 13\_ شرح الأشموني على ألفية ابن مالك ومعه شرح الشواهد للعيني، دار إحياء الكتب العربية.
    - 14\_ شرح التصريح على التوضيح على ألفية ابن مالك، الشيخ خالد الأزهري، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
      - 15\_ شرح جمل الزحاجي، لابن عصفور الأشبيلي، تحقيق صاحب أبو جناح.
      - 16 ــ شرح شذور الذهب، لابن هشام الأنصاري، تحقيق محمد محيى الدين عبد الحميد، دار الثقافة بالقاهرة.
      - 17\_ شرح الكافية، للرضى الأستربادي، تحقيق عبد العال سالم مكرم، عالم الكتب الطبعة الأولى عام2000م.

- 18\_ شرح المفصل، لابن يعيش النحوي، عالم الكتب بيروت، لبنان \_ مكتبة المتنبئ القاهرة.
- 19\_ الصاحبي في فقه اللغة ومسائلها وسنن العرب في كلامها، للعلامة الإمام ابن فارس، تحقيق عمر فاروق الطباع، مكتبة المعارف، بيروت، الطبعة الأولى عام1993م.
  - 20\_ الكتاب، لسيبويه، تحقيق عبد السلام محمد هارون، دار الجيل بيروت، الطبعة الأولى.
  - 21\_ اللمع في العربية، للإمام ابن حني، تحقيق حامد المؤمن، عالم الكتب، الطبعة الثانية عام1985م.
    - 22\_ المعجم الوسيط، محمع اللغة العربية بالقاهرة.
    - 23\_ المفصل في علم العربية، للإمام الزمخشري، دار الجيل بيروت، لبنان.
- 24\_ المقتصد في شرح الإيضاح، عبد القاهر الجرحاني، تحقيق كاظم بحر المرحان، منشورات وزارة الثقافة والإعلام، الجمهورية العراقية.
  - 25\_ النحو الوافي، عباس حسن، الطبعة الخامسة، دار المعارف بمصر.



# الحكاية الشعبية وتوظيفها في قصص الأطفال

# أ. سناء جمعة سليمان فريج

#### مقدمة:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على نبينا محمد الأمين وعلى آله وصحبه ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين.

#### و بعد:

إن المتتبع لأدب الأطفال يجد أغلبه يصب في معين واحد تقريباً؛ ذلك المعين الخاص بالكتابة القصصية نظراً لما له من روافد تراثية وحكايات شعبية ظّل يرويها الحيل بعد الحيل، ولذا تنوعت في ثراء أنواعها، وتعداد مواضيعها، وذلك حسب مقدرة كُتّاب هذا اللون الأدبي الموحه إلى الناشئة، فالقصة نوع من الأدب له حماله وفيه متعة ويشغف به الصغار والراشدون إذا أحسن وضعه وحلقه، وأحيد اختيار الوسيط الذي يؤديه، وهي أدب مقروء أو مسموع أو مرئي، وهي عند من لا يتقن القراءة أدب مسموع فقط أو مرئي فقط، لكنها بالنسبة للقارئ أدب مقروء ومسموع ومرئي في آن واحد.

والقصة اليوم وسيلة من وسائل نشر الثقافات والمعارف والعلم والفلسفات، وبسبب ما تنطوي عليه من حاذبية كانت من أشد ألوان الأدب في تأثير النفوس حتى وحد أن كثيراً من القيم والنظريات والفلسفات كانت القصة سبب الأمل في ذيوعها وانتشارها قبل أي وسيلة أخرى، كما وُحد أن كثيراً من المثقفين كانت القصة رافداً كبيراً لثقافاتهم.

إن الأطفال من خلال "اندماجهم بأحداث القصة يستطيعون أن يكتشفوا أنفسهم ومن الناحية العقلية يدفعون حدود عالمهم المحدود إلى الخلف كما يتخطون الحدود التي فرضتها عليهم القوى الاجتماعية ومستويات العالم المألوف، وإن إحدى هبات الطفولة الرائعة أن الأطفال أثناء اكتساهم لخبرة حديدة يتأملون أو يتزلقون أو يأخذون سبع درجات في خطوة واحدة مع بطل القصة". (5: 132 – 134)

والقصة فرع من فروع الأدب، عرفته الشعوب قاطبة وتناقلته الأجيال بصورة شفهية في بداية الأمر، حيث كان الرواة والقصاصون يسردون على مسامع الكبار، في أوقات فراغهم، وفي ليالي سمرهم، حكايات الأبطال والآلهة والعفاريت والحكمة، ويمزحون بين الخرافات والأساطير والملاحم، وكانت تلك الحكايات تنتقل من مكان إلى آخر فيصيبها ما يصيبها من تحريف وتبديل لتتلاءم مع الأوساط والبيئات الاحتماعية، وكان الأطفال تتبح لهم الفرصة في بعض الأحيان للاستماع إليها، فيعجبون ببعضها ويشيحون عن بعضها، فيرددون ما يستمعون إليه بلغتهم ويتلاعبون بالألفاظ ويترنمون بها كما يفعلون في لهوهم. (2)

#### إشكالية البحث:

تتمثل إشكالية البحث في التساؤلات الآتية:

- ما مدى توظيف الحكاية الشعبية في قصص الأطفال؟
- هل انتهى زمن الحكايات الشعبية في ظل وحود العولمة والقصص العالمية المترجمة؟
- ألا يجدر بالمهتمين بأدب الأطفال أن يلقوا الضوء للاستفادة من التراث الشعبي وتوظيفه للأطفال؟

#### أهداف البحث:

احتلت الحكاية الشعبية موقع الصدارة بين الفنون التي تذوقها الإنسان، وعبّر فيها عن عواطفه وأفكاره وحيالاته ونظراته، فهي تسيطر على عقلهم وتستحوذ على مشاعرهم وتنقلهم إلى أجواء بديعة وعالم ساحر، وهي فن جميل يمكنه تحقيق أهدافه النبيلة بطريق غير مباشر حين يقدم من خلال الأحداث والمواقف والشخصيات معظم قيمه، ويحقق معظم أهدافه، بحيث يسهم في بناء شخصية الطفل الجديدة دون أن يحرمه من المتعة، أو يتحول بها إلى مجموعة من المعلومات والمواعظ والنصائح.

وتمثل الحكاية الشعبية المأثورات والخصائص التي تشكل الشخصية القومية والهوية الوطنية للإنسان العربي في حقبة ما من تاريخ الأمة، فالموروثات الشعبية تصور حوانب حياة الناس اليومية الثقافية والسلوكية من حكايات، وأمثال، وحكم وتقاليد الأفراح والأحزان، والأعياد.

ويرى التربويون أن القصص الشعبية مصدر مهم من مصادر أدب الأطفال، لما يتوفر لها من عنصر الخيال، وقد نادى التربويون بإحداث تعديل لمضامين هذه القصص دون أن يتأثر جوهرها بحيث تصبح ملائمة لمفاهيم العصر وتناسب أذواق الأطفال وقدراتهم العقلية والعاطفية واللغوية، وعلى أسس نظريات التربية وعلم النفس.

## مفهوم الحكاية:

هي "فنّ أدبي شعبي ينهض على السرد المباشر، غرضه التأثير في نفوس المتلقّين، يروي تفصيلات حدث واقعي أو متحيل، فيه بساطة، لكنه – عادة – يعتمد على حبكة محكمة، ويتخذ موضوعاته من المحتمع الفطري، أو الضارب الحضاري، كما أنها كائن حي بنيته الفنية قريبة إلى وحدان الطفل وعقله، نظرا لما يحفل به السرد من حبكة محكمة وتكرار وسجع وحوار قصير وشخصيات حيوية ونحايات سعيدة". (8 : 380 – 381)

فالحكاية إذن نص أدبي بسيط يغطي حدثاً كثير التداول، بحرداً عن الزمان والمكان، ويعتمد على التراث والخرافة غالبا، وتتركز حول بطل حارق أو قوى غير عادية، يقوم بأدائه راو لطفل أو بحموعة أطفال يحبون استماعه، ويراعي مراحل نموهم وحصائص طفولتهم، ليحقق قيمه وأهدافه. وللحكاية معنيان أولهما واسع يشمل ألوان السرد القصصي الذي يتناقله الناس حيلاً عن حيل، وثانيهما خاص يُراد به الحكاية الشعبية أو حكاية الواقع الاجتماعي.

## أولا: القصص الشعبية "الحكاية":

قبل ظهور القصة – بهذا الاسم – كانت الحكاية هي المعروفة عند الإنسان منذ القدم، سايرته وسارت معه من البدائية إلى الحضارة، فكانت تشكل حانباً ممتعاً ومفيداً لدى الإنسان؛ لما تحمله من أحبار الشعوب والأمم السابقة، وما كان لهم من عادات وتقاليد تختلف من مكان لمكان، أما أقدم القصص العربية المدونة فهي ما أورده القرآن الكريم عن الأمم الغابرة، ولما عني المسلمون بالقصص القرآني وتفسيرها نشأ القصص الديني، ثم اتسعت القصص العربية والمعربة ودونت في الكتب بعد أن فتح ابن المقفع الباب للترجمة من خلال "كليلة ودمنة"، وتوالت من بعدها ترجمة الكثير من القصص التي كان لها دور كبير في هذا الشأن.

وترجع تسمية "الأدب القصصي الشعبي" إلى حقيقة أن هذا النوع من الكتابة يجذب أعداد كبيرة من القراء عن طريق تقديم تحارب قراءة مألوفة، وهو يترع إلى القيام بذلك عبر الالتزام بالتقاليد، وتوظيف الصور النمطية، وإتباع صبغ معينة، وربما اللحوء إلى التعبيرات المبتكرة، وقد يفسر المستوى الرفيع للأدب القصصي الشعبي الذي يشكل أدب الأطفال تفسيراً حزئياً السبب في أنه -كقالب أدبي- غالبا ما ينبذ لأنه لا يتطلب كثيراً من المهارة، ولأنه شيء ينبغي التحلي عنه عند الكبر.

ويعجز عن الأحذ في الاعتبار حقيقة أن الأدب القصصي الشعبي يتمحور حول التقاليد -التي لا تسفر في حد ذاتها عن كتابة مبتذلة أو خيال فقير- أكثر مما يتعلق بالأسلوب، وفي الواقع، قد تكون قيود التقاليد في حد ذاتها عاملاً محفزاً للابتكار، حيث تستفز الكُتاب لاستكشاف احتمالات الامتثال بالتوقعات المرجوة من الجنس الأدبي وتجاوزها في آن واحد.(6: 96)

وتكشف الحكاية الشعبية باعتبارها حنسا فنيا شفويا عن الواقع المعيشي والحياة اليومية للفرد، حيث استطاع المقاومة في سبيل نقل تصور حقيقي للواقع الاحتماعي بأنظمته وحمولاته الثقافية، ومهما يكن من أمر فإن حل الدراسات العالمية والعربية تجمع على أن الحكاية الشعبية تبقى من أهم الأشكال التعبيرية الشفوية التي تصور لنا أحداث المجتمع وتعكس لنا مواقفه، ويعتبر كتاب "موسوعة الأطفال وحكايات البيوت، لـــ"الأحوين حرم" 1842 في ألمانيا أول كتاب جمع قصص شعبية للأطفال، ومن ثم انتشرت في أنعاء العالم كله.

ارتبطت الحكايات الشعبية بالحدات اللاتي تميزن بأسلوب رواية القصص المسلية والمثيرة التي لا تخلو من التناقضات والأحداث غير المترابطة أحيانا، إلا أن الأطفال كانوا يجدون في تلك، الحكايات وسيلة للمتعة والتسلية، وتعتمد الحدات في الحكايات على الأمثال والحكم الشعبية التي يراد بما إيصال مفاهيم ومبادئ مرتكزة على الأخلاق الحميدة والفضائل.

والحكايات الشعبية ليس لها مؤلف واحد معروف؛ بل هي حاصل ضرب عدد كبير من ألوان السرد القصصي الذي يضيف إليه الرواة أن يحورون فيه أو يغفلون منه، والحكايات الشعبية تظل تعبر عن شخصية الحماعة لا شخصية الفرد، وهذا ما يجعل من الصعوبة أن تنسب إلى مؤلف معين. (5: 194 – 195)

وهذا النوع القصصي يقوم أساساً على سرد سير وأحبار الأنبياء والعظماء، وذكر مآثرهم وشجاعتهم. (4: 76) وقد استمد مؤلفوا أدب الأطفال كثيراً في قصصهم من التراث الشعبي، وذلك لإحساس هؤلاء المؤلفين بمدى تجاوب الأطفال مع هذا النوع من القصص؛ لألفتهم له ولتعبيره عن وجدان مجتمعهم، ووجدوا هذا النوع من القصص يحظي بنصيب الأسد من بين ما يقدم للطفل من زاد أدبي، سواء على مستوى القصة المكتوبة أو المسموعة أو المشاهدة، وقراءتك لمحلات الأطفال، أو سماعك للبرامج المقدمة لهم عن طريق المذياع أو التلفاز تقنعك بهذه الفكرة، وملاحظتك لدرجة تركيز الأطفال وشوقهم وانجذابهم لقراءة وسماع ومشاهدة هذه القصص يوقفك على ما لهذا النوع من سحر وجاذبية لدى الأطفال (1: 125-126).

أما القصص المناسبة للأطفال من هذا النوع هي القصص القائمة على المقابلة والتضاد والحيلة، وهذا النوع يحتوي على عقدة تحل حلال تتابع الأحداث، كقصص الحيوان الذكي والحيوان الغبي، والأرنب والسلحفاة، والأرنب والعنكبوت، والأخ الصغير والأخ الكبير، وشهرزاد التي احتالت على شهريار حتى لا يقتلنها.

ومن القصص الشعبية التي تشد الأطفال إليها "قصص لماذا" وهي قصص تشرح خواص بعض الحيوانات أو طباعها أو عادات الناس وتقاليدهم، وهذا النوع من القصص متصل اتصالاً وثيقاً بالأسطورة، أما بناء الحكاية الشعبية للأطفال عادة ما يكون بناؤها بسيطاً ومباشراً، وتسلسل المواقف فيها يكون بحيث تجعلها متدفقة سريعة الأحداث، والتكرار عنصر أساسي في كثير من حبكة الحكايات الشعبية، وغالبا ما نجد الرقم (3) هو الرقم السري لبناء الترقب، والشك والقلق، فقصة الثلاث دحاحات والثلاثة الأحوة، والتكرار في السرد والأناشيد والشعر كثيراً ما يكون جزءاً من بناء الحكاية.

وحركة الأحداث في القصص الشعبية تكون مسرعة، والبطل قد ينتقل من مكانه إلى مكان آخر بكلمات قليلة، فقد يذهب إلى آخر الدنيا بحثاً عن مطلبه، والوقت يمضي سريعاً، كما أن الزمان والمكان في الحكايات الشعبية ليسا محددين، فقد تحدث القصة في بعض البلاد البعيدة أو في قصر جميل، وفي الزمن الماضي أو من مائة سنة.(12 : 179–182)

فقد تبدأ الحكاية مثر بصيغة "كان يا ما كان" مما يضع الحدث في ماض غير محدد لا يتوافق مع الماضي التاريخي، إذا فالقصة الشعبية تعتبر الأكثر إنتاجا للأطفال عالميا وعربيا، ومن أمثلة ذلك، قصة علي بابا والأربعين حرامي، وقصة جوهرة الصياد، وبياض الثلج، وقصة الأمير الضفدع، وغير ذلك.

## أهداف وسمات القصص الشعبي:

- "التطهير والتنفيس، واستبدال الآمال والمثالية الخيالية باليأس والواقع المر، كما تمدف إلى بيان عاقبة الظالمين، وانتصار الخير على الشر، والانتقام من القوة المتسلطة أين كان مصدرها.
  - الإمتاع والمؤانسة، والضحك وتزكية وقت الفراغ.
- تأكيد القيم الدينية والفضائل الاحتماعية، وغرسها وتكوين اتجاه موجب نحوها، وذلك كتلك القصص التي تبرز فضائل الإخلاص والوفاء، والصبر والرجاء، والتشبث بالأمل وحب العمل، والصدق والأمانة.
  - تنمية الولاء للوطن، ومحاربة المستعمر والظلم أيا كان مصدره سياسياً أو احتماعياً، كقصة عنترة بن شداد وغير ذلك.
  - تنمية التحيل أو الإدراك العقلي، أو بيان أثر الفطنة والذكاء في حل المشكلات والخروج من المآزق".( 1: 119–120)

## كيفية الاستفادة من الحكايات الشعبية في قصص الأطفال:

إن الاستفادة من الحكايات الشعبية للأطفال ليست حديثة العهد، حيث جرت محاولات استلهامها من قبل أغلب الكُتاب منذ زمن طويل، عبر الأحناس الأدبية والفنية، وما زالوا حتى اليوم، نظرا لتميزها بعناصر الحذب والتشويق، وتأثيرها الساحر في النفوس، والذي لا يكاد يضاهيه في ذلك شكل تراثى آخر.

ويمكن أن نستفد من الحكايات الشعبية في بناء أدب تربوي هادف للطفل نقدمه إليه لكي يزداد معرفة بهويته الوطنية والقومية تلك الهوية التي تزيده قوة وإصرارا على تعزيز انتمائه لوطنه.

إن الاستفادة من التراث الشعبي في أدب الطفل تنصب تحديدا على محاولة استلهام التراث وتقديمه في عمل أدبي للأطفال لأهمية هذه المحاولة وخطورتها في الوقت نفسه فقد حرت محاولات كثيرة لجمع التراث الشعبي وتدوينه وربما لإعادة صياغته وتقديمه للأطفال وأن عملا من مثل هذه الأعمال ليس سهلا ويحتاج إلى كثير من الجهد والجذر.

ويجب التنقيح قبل تقديم أي عمل من التراث الشعبي، واختيار الجيد منها وتقديمه للأطفال بعد أن يعيد الكاتب صياغتها بأسلوبه ويحذف منها ما يشاء ويضيف إليها ما يشاء.

ويشترط في القصص الشعبي الموجه للطفل أن تكون ذات أصل تاريخي يدور حول بطولات وأبحاد شعب، كما تكون غايتها غرس القيم البناءة والأخلاق الفاضلة، وانتصار الخير على الشر، وأن تكون غايتها الاستمتاع، وتقديم الفطنة المفيدة والحكمة الرائعة، كما يجب أيضا عند توظيف الحكايات الشعبية اختيار الملائم منها، وإلى دراستها دراسة واعية ومعمقة: لغة ومضمونا وقيما وشكلا، ثم تبسيطها بالشكل المناسب للأطفال، بحيث يكون مناسبا للحياة العصرية الحديثة.

#### خصائص الحكاية الشعبية:

تعد الحكاية الشعبية أدبا قائما بذاته، موجودة في لغات العالم أجمع، وفي تراث الشعوب وثقافاتما بأكثر من صيغة ورواية، وهو أدب لا تغني عنه الأداب الأخرى ووسائل الاتصال مهما تنوعت وتطورت، فلا يوجد في الأصناف الأدبية جذابة ومسلية مثل الحكاية الشعبية.

وتتميز الحكاية الشعبية عن غيرها بخصائص هي: أن الحكاية الشعبية عريقة، ليست من ابتكار لحظة معروفة أو موقف معروف، والثانية أنما تنتقل بحرية من شخص إلى آخر بحيث لا يزعم أحد أن الفضل يعود إليه وحده في أصالتها، وهذا الانتقال يكون في الغالب عن طريق الرواية الشفوية، وثالث هذه الخصائص المرونة التي تجعلها قابلة للتطور بحيث يضاف إليها أو يحذف منها أو تعدل عباراتها ومضامينها وعلاقاتها على لسان الراوي الجديد تبعا لمزاحه أو مواقفه أو ظروف بيئته الاجتماعية . (13) ثانيا: القصص الأسطورية والخرافية:

#### أ)- قصص الأسطورة:

وهي نوع من القصص "تعتمد أساساً على صنع أساطير حرافية ورسم صورة فنية لعوامل الجن والملائكة والأشباح والأطباق الطائرة والمخلوقات العملاقة، ويظلّ كتّاب هذا النوع القصصي يرسمون تلك الأساطير التي تثير فضول الطفل وتحرك فيه الشعور بالإطلاع على الغيب والمزيد من معرفة أسراره التي تتاح لهم معرفتها في غالب الأحيان".(4 : 75–76)

ومن أمثلة ذلك، قصة المخلوق باهموت، فهذا المخلوق كان مخلوقا أسطوريا ظهر في أساطير العرب في الجماهلية وقبل الإسلام، وعُرف بأنه سمكة عملاقة متوحشة تسكن أعماق المحيطات، واعتقد العرب القدامي أن تلك السمكة كانت تحمل الأرض على ظهرها وأن رأسها يشبه رأس الفيل أو وحيد القرن.( 11)

وكذلك قصص ألف ليلة وليلة، وأسطورة زرقاء اليمامة.

ولقد كانت القصص الأسطورية مثال حدل من قبل بعض الباحثين، حيث وُحد منهم من كان يرفض أن تذكر الأساطير للأطفال وذلك لأنها معقدة تسبب الحيرة والإرباك للأطفال، وكثرة الرموز مما يجعلها صعبة على عقولهم.

ويرى باحثون آخرون ضرورة تعليم الأسطورة للأطفال، وذلك لما فيها من متعة وتسلية للصغار والكبار، وفيها إثارة وحافز لخيال الأطفال على الإبداع وحاصة في العصر الحاضر، عصر العولمة والإنترنت والتكنولوجيا المتطورة، ويرون أيضا أنما تقدم مادة كافية من ألوان البطولة، وتساعد الأطفال على فهم الأدب والاستمتاع به، وتزيد من قدرتهم على التصور والتحيل.( 3: 103)

تتخذ مثل هذه القصص نمطا معينا من حيث البناء الفني لها، "فأبطالها لا ملامح نفسية محددة لهم، وشخصياتها سطحية، وتوحد أنماط شخصية متشابحة، وهي مقطوعة الجذور بالمكان والزمان، وهي تظل في حوّ غير واقعي فقد يعيش البطل في الماضي السحيق، ويواصل حياته في الحاضر والمستقبل، وهو لا يتعب ولا يمرض ولا يموت في كثير من الأحيان، وتبدأ بمقدمات متكررة في الغالب، وتنتهى نحايات سعيدة". ( 9: 187)

يعتبر استثمار القصص الأسطورية في قصص الأطفال من الأمور الصعبة على الكاتب لما لها تدقيق في اختيار القصة ودراستها حيدا لتؤدي أهدافها، وذلك مثلا بإسناد البطولة القصصية إلى طفل من العصر الحديث، وأن تستمد خصوصياتها الجمالية من صلتها بالإنسان والحياة، والتي تتماشى مع أهداف الطفل، أو على الأقل تكون عناصر القصة قابلة للإدراك من قبل الطفل. ومن خلال ما تقدم يمكن توظيف هذا النوع من القصص للأطفال ولكن بعد سن العاشرة، لأن الطفل في هذا السن قد بدأ بإدراك أن هذا النوع من وحي الخيال، وهو بعيد كل البعد عن الواقع والحياة التي يعيشها.

#### ب): القصة الخرافية:

الخرافات لون من ألوان الحكايات يتناقلها الناس جيلاً عن جيل، وتتناول تفسير كثير من أسرار الحياة، وهي تختلف عن الأساطير في أن الأولى تتناقلها الناس بلغتهم الدارجة في الوقت الذي احتفظت فيها الأساطير بلغة فصيحة، كما أن الأسطورة ترجع إلى ما قبل الميلاد، أما الحرافة فقد ظهرت بعد الوثنية، ولذا يغلب عليها الطابع التعليمي والتهذيبي، وتتخذ الحرافة شكل سلسلة من المخاطرات التي تلعب فيها الحوارق دورا واضحاً، حتى يستطيع البطل تحقيق هدفه، وتتمثل هذه الخوارق بقوى مرئية أو غير مرئية كالحب والعفاريت والغيلان وغير ذلك. ( 5: 203)

فالخرافة في المقام الأول بمثابة اعتراض وتمرد مكبوت على الضعف الإنساني وفي الوقت ذاته ميل وارتباط للقوة الخارقة، لأن النسيج الخيالي الخرافي يأتي بأشخاص لهم قوى فوق قوى البشر ليساعدوا الضعيف ويدفعوا عنه الخوف عن الطموحات الجامحة للإنسان الذي يولد مملؤا بالخوف من الأشياء التي تبدو غريبة عليه ولكنه شغوف لمعرفة ما وراء المجهول لتخطي حدود عالمه الخاص مهما كلفه ذلك. (7: 74)

وتتميز الخرافة بسمة أساسية ألا وهي "الصراع الذي لا تخبو له نار بين الخير والشر، وبين الساحرة الشريرة والمحلوق الطيب، وبين العملاق الشرير والعملاق الطيب، هذا الازدواج يعطي لعالم الخرافة أساس واقعي، إذ أن الحياة اليومية ما هي إلا سلسلة متصلة من الأفراح والأحزان، كما أن حياة الإنسان هما السلب والإيجاب وهذا ما يعرفه الكبار، وإن كان الطفل لا يدرك ذلك بصورة كاملة".(132 : 132):

والخرافات بوجه عام سهلة خالية من التعقيد، لذا فهي قريبة إلى مدارك الأطفال، يضاف إلى ذلك خصوبتها واشتمالها على عجائب وبطولات وغرائب وطغيان مشاعر الوفاء والتضحية والصدق والعدل، كل هذه تجعل الأحواء الروائية تستهوي الأطفال وتجذهم. ( 5: 205 )

ويتمثل هذا النوع في عدة قصص مثل: قصة علاء الدين والمصباح السحري العجيب، وقصة بساط الريح وغيرها كثير.

والحكاية الخرافية من أنواع الحكايات التي تنطوي على غرس الأخلاق والمبادئ بنفوس البشر فقد كانت تُضمن مغزىً وهدفا أخلاقياً، وظهر للقوى الغيبية فيها دورا واضحا حيث أفسح لها المجال للتواجد فيها، وللحكاية الخرافية سمات:

تكتفي بالضروري من الكلام والرّسم القوي للشخصيات.

هناك ثقة بينها وبين الفرد فهي من أنواع الحكايات التي تبني أحداثها على الخرافة مصورة واقع الفرد للضطهد.

إذن فالحكاية الخرافية هي قصة قصيرة حيالية بشخصيات غير حقيقة، وغالبا ما يكون سرد أحداثها على ألسنة الحيوانات، وهي من الحكايات القديمة التي اشتهرت عند اليونانيين القدماء وفي الهند، وقد اشتهرت عند العرب أيضا.

## النتائج والتوصيات:

– الحكاية الشعبية هي اختزال للقصص الشعبي العالمي والعربي، تتأثّر بطبيعة كل بحتمع تتواجد فيه وبخصوصيته، محملة بتحارب وحكم الأحيال.

- هي نتاج معتقدات وعادات وعواطف الناس، منذ أزمنة طويلة، تعود حذوره إلى خبرات طويلة للشعوب، ويرتبط بأفكار وموضوعات متعلقة بحياة الإنسان، مما يؤكد قدرتها على تصوير الأحداث والمغامرات الواقعية منها والخالية، بشخصيات بشرية أو غير بشرية.
- الغرض منها الوعظ والتعليم من حهة والتسلية والإمتاع من حهة أخرى، فالحكاية الشعبية اعتبرت داخل أوساطها الوعاء الذي تحقق بداخله حلمهم من مساواة وعدل واستقرار وكل ما يأمله أفراد المحتمع.
- تستخدم أسلوبا يراد به تذيب النفس وتقويم الأخلاق وتعديل السلوك وإشاعة الحكمة، إذ استعان الإنسان العربي بالحكاية في إيصال أفكاره والتعبير عن نفسه وقيمه ومبادئه التي يؤمن بما وخيالاته التي غرست في تفكيره.
  - قريبة إلى مدارك الأطفال وذلك لخلوها من التعقيد، كما أنها تحمل مشاعر الوفاء والتضحية والصدق والعدل.
    - تحمل الحكاية الشعبية بداخلها العديد من القيم الإيجابية ولذا يجب توظيفها في قصص الأطفال.
    - عند توظيف الحكاية الشعبية للأطفال نكون قد ساهمنا في تفسير بعض الجوانب الاجتماعية لهم.
      - توظيف الحكاية في المناهج التعليمية، فهي مادة تربوية أحلاقية.

#### المراجع:

- 1)- أدب الأطفال- حسن حنورة، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع- الكويت، ط1، 1989.
- 2)- أدب الأطفال "دراسة"- عبدالرزاق جعفر، منشورات اتحاد الكتّاب العرب- دمشق، 1979.
- 3)- أدب الأطفال، عبدالمعطى نمر موسى- محمد عبدالرحيم، دار الكندي للنشر والتوزيع، أربد- الأردن، .2000
  - 4)- أدب الطفل وفن الكتابة- حسن عبروس، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية- الجزائر، . 2013
  - 5)- أدب الأطفال "فلسفته، فنونه، وسائطه"- هادي نعمان الهيتي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط1، .1977
- 6)- أدب الأطفال "مقدمة قصيرة حدا، كيمبرلي ريبولدز ت: ياسر حسن، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة- مصر، ط1، 2013.
- 7)- الأدب القصصي للطفل "منظور احتماعي نفسي"- محمد السيد حلاوة، الناشر: مؤسسة حورس الدولية، الإسكندرية، 2000.
- 8)- أطياف قصص الأطفال في سورية "دراسة تطبيقية"، محمد قوانيا، سلسلة الدراسة 2، منشورات اتحاد الكتاب العرب دمشق، 2013.
- 9)– ثقافة الأطفال– هادي نعمان الهيتي، سلسلة عالم المعرفة –سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب– الكويت، .1988
  - 10)- التربية اللغوية للطفل، سرحيو سبيني- ت: فوزي عيسى- عبدالفتاح حسين، دار الفكر العربي، القاهرة، 1991.
- 11)- عالم المعرفة- عالم بلا حدود، تاريخ ماورائيات وأساطير: على الشبكة الإلكترونية: knowledge0world.blogspot.com
  - 12)- في أدب الأطفال- على الحديدي، مكتبة الأنجلو- القاهرة، ط3، 1982.
  - 13)– القصة في أدب الأطفال في الأردن "روضة الهدهد نموذجا"– موفق رياض مقداد، دار الكندي– الأردن، 2000.