

مجلة أنوار المعرفة

مجلة علمية محكمة تصدر نصف سنوية عن كلية التربية جامعة الزيتونة



العدد الثالث عشر السنة السابعة

يونيو 2023

مجلة أنوار المعرفة

مجلة علمية محكمة تصدر عن كلية التربية جامعة الزيتونة

تنويه

1. إن الآراء والأفكار والمعلومات العلمية وغيرها التي تنشر بأسماء كتابها تكون على مسؤوليتهم ويسمح باستعمال ما ورد في هذه المجلة من مواد علمية أو فنية بشرط الإشارة إلى مصدرها

2. البحوث والمقالات العلمية والمراسلات الأخرى توجه إلى أسرة تحرير مجلة على البريد الإلكتروني للمجلة anwar.almarefa.m@gmail.com

3. الإعلانات بالمجلة يتم الاتفاق عليها مع أسرة التحرير بالمجلة

المراسلات توجه إلى مدير تحرير المجلة

مجلة أنوار المعرفة

السنة السابعة العدد الثالث عشر يونيو 2023م

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

رقم الإيداع القانوني 2018/63 دار الكتب الوطنية بنغازي

رقم التسجيل الدولي (ISSN-L):2709-8850

هيئة التحرير بالمجلة

1. د. يونس محمد ابراهيم الرقمي	رئيس التحرير
2. د. محمد الهادي مفتاح الدرھوي	مدير التحرير
3. أ. زاكي مسعود محمد القمري	عضوا
4. د. بلرية علي عبد الجليل	عضوا
5. د. يوسف مفتاح مسعود كريم	عضوا
6. أ. زينب ابوبكر ابراهيم الهاشمي	عضوا
7. أ. محمد عبد السلام ميلاد	عضوا

قواعد النشر وشروطه بمجلة أنوار المعرفة كلية التربية جامعة الزيتونة

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

الرؤية

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

أهداف المجلة

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

قواعد النشر

تصدر مجلة أنوار المعرفة وفقاً للضوابط الآتية

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

7. تعبر الآراء والأفكار الواردة بالبحوث أو الدراسات أو المقالات التي تنشرها المجلة عن آراء كاتبها فقط دون تحمل أدبي مسؤولية من هيئة التحرير

شروط أساسية

1. الجدية في البحث، والتوثيق في الهامش وفق قواعد البحث العلمي
2. لا تزيد عدد صفحات البحث عن 20 صفحة وترسل الأوراق البحثية بالمواصفات التالية
 - أن يكون البحث أو الدراسة من نسختين مطبوعة على ورق (A4) ونسخة على قرص مرن (CD) (أو ترسل عن طريق البريد الإلكتروني) بالإبعاد التالية 12 سم × 23 سم وأن تكون أبعاد الهوامش للصفحة من أعلى وأسفل 5 سم ومن الجانبين 4 سم حتى يكون صالحاً للنشر مباشرة
 - إذا كانت الكتابة باللغة العربية يستخدم الخط (TRADITIONAL ARABIC) في متن النص، وإذا كانت الكتابة باللغة الإنجليزية يستخدم الخط (Times New Roman) في متن النص على أن يكون حجم الخط في العناوين 16 وفي المتن 14
 - يجب أن تحتوي الورقة البحثية على العناصر التالية: عنوان البحث، ملخص البحث، الكلمات الدالة للبحث، مقدمة البحث، أهمية البحث، إشكالية البحث، أهداف البحث، الدراسات السابقة، منهج وأداة البحث، إجراءات الدراسة، النتائج والتوصيات، المصادر والمراجع، (الملحقات أن وجدت)
3. أن يلتزم الباحث كتابة بعدم إرسال بحثه لأية جهة أخرى للنشر حتى يصله رد المجلة ولا يجوز نشر البحث أو أجزاء منه في مكان آخر بعد إقرار نشره في المجلة
4. أن يكتب على البحث أو الدراسة اسم الباحث ثلاثياً وكذلك جهة عمله وعنوانه ورقم هاتفه والبريد الإلكتروني
5. تمهيد أو مقدمة تبين الحقل الذي يعالجه البحث مع تحديد للمشكلة والأهداف المفترضة
6. للمجلة الحق في نشر هذه الأبحاث والاستفادة منها في المجلات العلمية دون الرجوع لأصحابها بشرط الإشارة إلى أصحاب هذه الدراسات والبحوث حسب القواعد المتعارف عليها
7. الأعمال المقدمة للنشر لا ترد لأصحابها سواء نشرت أم لا، ولا يحق للمتقدم المطالبة بها
8. عند قبول البحث ونشره في المجلة يستلم الباحث نسخة من العدد الذي نشر البحث أو الدراسة وفق الإجراءات الإدارية والمالية المتبعة بالمجلة
9. أن تكون البحوث والدراسات المقدمة للنشر غير مستله من رسالة أو أطروحة علمية للمتقدم بالدراسة أو البحث
10. تكتب البحوث والدراسات والمقالات باللغة العربية (ملخص باللغة الإنجليزية) أو باللغة الإنجليزية (ملخص باللغة العربية) مع ضرورة إحضار إفادة بالمراجعة اللغوية (عربية - إنجليزية) من متخصص
11. يتم التوثيق في الهامش داخل النص مع التزقيم المتسلسل مع كتابة اسم المؤلف وسنة النشر ورقم الصفحة داخل قوسين مع الالتزام بالمنهجية المتبعة في البحث مع ذكر لكل الوسائل المستعملة والمراحل المتبعة وقائمة المراجع في آخر البحث

خطوات التحكيم

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

كلفة تحكيم البحث المقدم للنشر في المجلة

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

وذلك نظير تحكيمه من متخصصين قبل النشر.

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

مجلة أنوار المعرفة

السنة السادسة - العدد الثالث عشر يونيو 2023م مجلة علمية محكمة تصدر عن كلية التربية جامعة الزيتونة

المحتويات

الصفحة	الباحث	العنوان	ر. م
8	مدير التحرير	كلمة العدد	1.
17-9	د / العجيلي يحيى محمد يحيى	دلالة تعاقب التاء، والياء بين القراء العشر في سورة	2.
39-18	د/ بدرية علي عبد الجليل	الأوضاع التعليمية والصحية للمرأة الليبية خلال الفترة من 1951-1969م.	3.
47-40	د. عبد الله محمد الحواسي	مصاعب رحلات القوافل التجارية بين الشمال الأفريقي وبلاد السودان الغربي (من أواخر/ 4 هـ إلى أواخر/ 8 هـ ومن أواخر/ 10 م إلى أواخر/ 14م)	4.
63-48	د. خديجة خليفة القماطي د. إيمان جمعة ساسي	الضغوط النفسية لدى معلمات الشق الأول من التعليم الأساسي	5.
74-64	ابوعجيلة عمار الطاهر	العلاقات السياسية المصرية - السودانية من 1899. 1936	6.
89-75	د. فتحة شعبان الذيب	بحث بعنوان: الاضطرابات السيكوسوماتية Psychosomatic	7.
97-90	أ. محمود علي الأمين	الاستفادة من تبين البحر كأعلاف مألوفة في تغذية الماعز وأثرها على الزيادة الوزنية معدل الاستهلاك	8.
106-98	د. هشام محمد دغدق	مشروعية المسابقات وتطبيقاتها على بعض القضايا المعاصرة	9.
113-107	الشيبياني عبد العالي محمد فرج صالح بو درهيبية عادل محمد العماري	تقييم كفاءة بكتيريا الريزوبيوم على تكوين العقد الجذرية للنبات الفول البلدي المزروع على نوعين من الترب الليبية	10.
124-114	جمال مصطفى علي أحمد	بيع التورق وصوره الجائزة والمنوعة (المصارف الليبية أمثودجا)	11.
136-125	مجيد عمران صالح محمد	عقد الإجارة المنتهية بالتملك صورته وتطبيقاته المعاصرة	12.
148-137	أ. مصطفى معمر عمر الأحمر	الفساد الإداري في المؤسسات الحكومية بالاجتماع الليبي "	13.
170-149	د. عبد الرزاق محمد النعمي	تطوير معايير اختيار المشرفين التربويين في ليبيا في ضوء تجارب بعض الدول الأجنبية والعربية دراسة نظرية مقارنة	14.
190-171	د. عبد السلام عمار المبروك د/فرج الصادق معتوق الصادق	التحديات التي تواجه جودة التعليم العالي ومعايير اعتمادها في ليبيا	15.
204-191	د. خديجة مسعود أبوحماري	مستوى معرفة العاملين مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بمظاهر اضطراب التكامل الحسي لدى هؤلاء الأطفال	16.
217-205	أ. الصَّغِير محمد المجري	(رسالة في الزكاة) لابن كمال باشا المتوفى سنة 940هـ "دراسة وتحقيق"	17.
234-218	أ. ربيعة مولود حبيب. د. حنان عبد السلام العجي	مفهوم الفكرة وطبيعتها في الاتجاهات الفلسفية	18.
240-235	د. منية الفرجاني	نموذج تعديل السلوك في إطار الممارسة العامة للخدمة الاجتماعية	19.
265-241	أ. مرجانة جمعة محمد بوعلي	فاعلية استخدام التداولات اليدوية في تنمية العمليات المعرفية نحو مادة الرياضيات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي	20.
287-266	د. علي سالم مصباح قرين	بعض مشكلات التحولات المعاصرة للشباب الليبي (رؤية من منظور الممارسة العامة للخدمة الاجتماعية في مجال رعاية الشباب)	21.

الصفحة	الباحث	العنوان	ر. م
301-288	د / فتحية حسن عوض المزوغي	اللغة وقواعد الفعل الأخلاقي عند ريتشارد هير	.22
314-302	د. يونس محمد إبراهيم الزقمي	فلسفة النظام الكوني وأثرها على تقويم أخلاق وسلوك العوام في مصر الفراعنة من خلال الادب الديني	.23
326-315	محمد مختار عبد الصادق، عبد السلام عبدالحفيظ الهاشمي . يونس عبد الله الكرغلي	تأثير التسميد الورقي بالزنك على صفات النمو الخضري والعقد البكتيرية للنبات Vicia faba. L الفول البلدي	.24
341-327	د. الهلول محمد حسين	The Ethical Thought of Fakhr al-Din al-Razi	.25
356-342	Abdulaziz Ussif Alhaj Ezulden A. Al- Hamali Fatma. A. Erhoma	PREVALENCE OF URINARY TRACT INFECTIONS ON PREGNANT WOMEN	.26
365-357	Mufida Hmaida, " Noha aljamel, Rowida Alabidy	Relations between almost nearly open sets in finite "topological spaces	.27
377-366	Hussein M. GHLAIO	Connes-Tzygan exact sequence	.28
388-378	Khaled Mohamed Abuhlfaia	Factors affecting the M-Learning Application in Libyan Universities	.29
402-389	زينب علي علي الدهري	Difficulties Encountered by Libyan Secondary School Students in Forming and Using Passive Voice Sentences	.30
414-403	T. Houreia Naji Elmansoury	The Benefits of E-Teaching English Language (Case Study College of Arts /Zwarah	.31
419-415	Omar Ismail Elhasadi	Dynamics of Iterates of Homeomorphism Rational maps	.32
430-420	Hana Abdalla Saleh Almezghwi	GRAMMAR LEARNING STRATEGIES USED BY LIBYAN ENGLISH FOREIGN LANGUAGE LEARNERS	.33
439-431	Saleem, Al-Ashha., Muftah, Alhammale	Count and Classification of Magic Squares 5×5	.34

كلمة العدد

الحمد لله رب العالمين حمدا كثيرا طيبا مباركا فيه كما يحب ربنا ويرضى، والصلاة والسلام على سيد الخلق أجمعين وأمام المتعلمين والأمين وخير الأنبياء والمرسلين سيدنا وحبيبنا وقدوتنا محمد صلى الله عليه وسلم وعلى أهله وصحبه أجمعين أما بعد

السادة والسيدات أعضاء هيئة التدريس في جامعاتنا الليبية والعربية ولكل المهتمين بالبحث العلمي، اليوم نضع بين أيديكم العدد الثالث عشر يونيو 2023 للسنة السابعة من مجلة أنوار المعرفة الذي تضمن العديد من البحوث العلمية في شتى العلوم الإنسانية والتطبيقية، متمنين للجميع التوفيق والسداد والمساهمة في بناء هذا المجتمع، ويطيب لي في هذه المناسبة أن ادعو كافة الباحث والمهتمين بالبحث العلمي في جميع مؤسسات التعليم العالي الليبية والعربية للمساهمة في إنجاح المجلة واستمراريتها من خلال المشاركة ببحوثهم العلمية ونشرها، ولكم منا جزيل الشكر والتقدير وأسأل الله التوفيق والنجاح

رئيس التحرير

د. يونس محمد إبراهيم الزقمي

(دلالة تعاقب التاء، والياء بين القراء العشر في سورة البقرة)

د / العجيلي يحيى محمد يحيى كلية التربية جامعة الزيتونة

الملخص

لقد حاولت أن أجمع في هذا البحث من رياض القراء الأفاضل ثمرات يانعة ، فاستخرت الله تعالى ، وجمعت هذه النبذة اللطيفة ، وأحمد الله أن وفقني إلى هذا ، وإن شاء الله تعالى تكون هذه الدراسة مباركة ، ونافعة ، وجاء هذا البحث ليوقف على صور **دلالة تعاقب التاء ، والياء بين القراء العشر في سورة البقرة** ، وهذه الدراسة هي محاولة متواضعة لمتابعة دلالة تعاقب هذين الحرفين ، واقتصرت في هذه الدراسة على التعاقب بين هذين الحرفين بشرط أن لا يتعاقب معهما حرف آخر في نفس الكلمة كأن تتعاقب التاء ، والياء ، والنون ، فهذا التعاقب ليس من مجال دراستنا ، وقد حاولت من خلال هذا البحث بيان المعنى الذي يحدثه تعاقب هذين الحرفين ، وما يحمله من دلائل على ارتباط آيات القرآن ، واتساق معانيه ، واتساعها ، وانتظام مبانيه ، ولكن كل قراءة تمس خصوصية العطاء بحيث لا يفهم المعنى الكلي إلا من خلال القراءتين ، وما قرئت الكلمة بقراءة مغايرة إلا لمعنى مكمل في تلك القراءة ، ولا يمكن الاستدلال عليه إلا بتلك القراءة ، واختلاف القراءة ما هو إلا تأسيس لمعنى جديد يقتضيه السياق . وأسأل الله من فضله العظيم أن ينفع بهذا البحث النفع العميم ، كل من تلقاه بقلب سليم ، وأن يجعل هذا العمل خالصاً لوجهه الكريم ، وسبباً للفوز بجنات النعيم ، إنه جواد كريم رحمن رحيم .

الكلمات الدالة: دلالة التعاقب بين التاء والياء _ دلالة تعاقب هذين الحرفين - القراءات

المقدمة

الحمد لله بجميع محامد الحمد ما علمنا منها ، وما لم نعلم ، وبجميع نعم الله ما علمنا منها ، وما لم نعلم ، نجمده ونستعينه ، ونستغفره ، والصلاة والسلام على رسول الله صلى الله عليه ، وعلى آله وصحبه وسلم تسليماً كثيراً وبعد .

فإنَّ الاهتمام بكتاب الله عزَّ وجل - تلاوة ودرساً - أفضل ما تُقضى فيه الأوقات ، وتُفنى فيه الأيام ، والسُّنُون ، فالسَّعيد من صرفه همتَه ، وفكره إليه ، وحيث إن دراسة القراءات هي دراسة لكتاب الله ، وانطلاقاً من هذا المبدأ جاءت هذه الدراسة لتبين جانباً من جوانب دلالة تعاقب الحروف بين القراء العشر في سورة البقرة ، وتعد القراءات القرآنية من أهم الموضوعات التي يجب أن يتناولها الدارسون لتعلقها بكتاب الله تفسيراً ، وبياناً لذا أحببت أن أكتب حول (**دلالة تعاقب التاء ، والياء بين القراء العشر في سورة البقرة**) وهذه الدراسة هي محاولة متواضعة لمتابعة دلالة تعاقب هذين الحرفين ، واقتصرت في هذه الدراسة على التعاقب بين هذين الحرفين بشرط أن لا يتعاقب معهما حرف آخر في نفس الكلمة كأن تتعاقب التاء ، والياء ، والنون ، فهذا التعاقب ليس من مجال دراستنا وقد حاولت من خلال هذه البحث إلى بيان المعنى الذي يحدثه تعاقب هذين الحرفين ، وما يحمله من دلائل على ارتباط آيات القرآن ، واتساق معانيه ، واتساعها ، وانتظام مبانيه ، وتعميق البحث في ذلك ، لإبراز الخصائص البيانية لأسلوب القرآن الكريم من خلال اختلاف القراء ، ومن المعروف أن اختلاف القراءات من حيث الأصوات ، أو البنية الصرفية ، أو التراكيب يؤدي إلى اختلاف في الدلالة مما يكون له أثر واضح في توسع المعنى ، ولكنها لا تتضاد ، لأن القراء لا يقرؤون القرآن على الأفشى في اللغة ، بل على الأثبت في الأثر ، والأصح في النقل كما ذكر ابن الجوزي قال : ((وأئمة القراءة لا تعمل في شيء من حروف القرآن على الأفشى في اللغة ، ولأقيس في العربية ، بل على الأثبت في

الأثر ، والأصح في النقل، وإذا ثبتت الرواية لم يرد لها قياس عربية ، ولا فشو لغة؛ لأن القراءة سنة متبعة يلزم قبولها، والمصير إليها. ((ابن الجزري د. ت ج 1 / 11 ، 12) ، ونزول القرآن على سبعة أحرف ، وتعدد وجوه قراءاته لا يلزم منه تناقض، ولا تخاذل ، ولا تعارض ، ولا تضاد ، ولا تدافع بين مدلولات القراءات ، ومعانيه ، بل القرآن ، وقراءاته كله سلسلة واحدة ، متصلة الحلقات ، محكمة السور والآيات ، متآخذه المبادئ ، والغايات مهما تعددت طرق قراءاته ، ومهما تنوعت فنون أدائه ، وقد يكون اختلاف القراءات فيه كمال التوضيح البياني من غير قصور في إحداها، ولكن بالقراءتين يكون البيان كاملاً، ولو أمعنت النظر لوجدت أن في القراءات المتخالفة نواحي من السمو في البلاغة، ولذلك ، لم يكن الاختلاف بينها على سبيل التضاد في المعاني ، بل القراءة إما مؤكدة لغيرها ، أو موضحة ، أو مضيئة إليها معنى جديداً ، فتكون كل قراءة بالنسبة للأخرى ، بمنزلة الآية مع الآية ، وكما أن الاختلاف بين هذه القراءات لم يكن على سبيل التضاد في المعاني ، فإنه كذلك لم يكن على سبيل التباين في الألفاظ ، وقد قمت بتقسيم هذا البحث إلى تمهيد ، ومطلبين تناولت في التمهيد التعريف بما اشتهر به هؤلاء القراء ؛ لأن القراء كما اشتهروا بالضبط ، والدقة ، والإتقان في ميدان القراءة اشتهروا كذلك بمعرفتهم الواسعة بالعربية ووجوهها، وتناولت في المطلب الأول دلالة تعاقب الخطاب والغيبة، وتناولت في المطلب الثاني دلالات أخرى .

أهمية البحث: جاءت هذه الدراسة لإبراز الخصائص البيانية لأسلوب القرآن الكريم من خلال اختلاف القراء، ومن المعروف أن اختلاف القراءات من حيث الأصوات، أو البنية الصرفية، أو التراكيب يؤدي إلى اختلاف في الدلالة.

أهداف البحث: تهدف الدراسة إلى بيان عدم وجود تناقض، أو تخاذل، أو تعارض، أو تضاد، أو تدافع بين مدلولات القراءات، ومعانيه، بل القرآن وقراءاته كله سلسلة واحدة، متصلة الحلقات، محكمة السور والآيات، متآخذه المبادئ، والغايات مهما تعددت طرق قراءاته، ومهما تنوعت فنون أدائه

التمهيد

من المتعارف عليه عند سلف الأمة أن القراء كانوا أهل التفسير ، وأهل الفتيا، قال ابن خلدون : ((إن الصحابة لم يكونوا كلهم أهل فتيا، ولا كان الدين يؤخذ عن جميعهم، وإنما كان ذلك مختصا بالحاملين للقرآن، العارفين بناسخه ، ومنسوخه، ومتشابهه ، ومحكمه، وسائر دلالاته، بما تلقوه من النبي صلى الله عليه وسلم، أو ممن سمعه منهم ، ومن عليتهم، وكانوا يسمون لذلك القراء)) (ابن خلدون 1408 هـ 1988 م ص 563) ، وذكر ابن الجزري في غاية النهاية أن القراء كما اشتهروا بالضبط ، والدقة ، والإتقان في ميدان القراءة اشتهروا كذلك بمعرفتهم الواسعة بالعربية ووجوهها، فكان ابن كثير إمام أهل مكة في الإقراء بدون منازع، وكان أعلم بالعربية، وعرف عن عاصم أنه جمع بين الفصاحة والإتقان والتحرير والتجويد، وعُرف عن حمزة أنه كان قيما بكتاب الله مجوداً له، عارفاً بالفرائض والعربية، ووصف الكسائي بأنه أعلم الناس بالعربية ، والقرآن مع الصدق والأمانة ، والدين ، وقد ألف العديد من الكتب منها كتاب معاني القرآن ، وكتاب القراءات ، وكتاب العدد ، وكتاب النوادر الكبير ، وكتاب النوادر الأوسط ، وكتاب النوادر الأصغر، وكتاباً في النحو كتاب العدد واختلافه ، وكان يعقوب الحضرمي من أعلم الناس بالحروف والاختلاف في القراءات، وعلل هذا الاختلاف ، ومذاهبه ، ومذاهب النحو، وكان أروى الناس لحروف القرآن وحديث الفقهاء، وكان خلف البزار مشغولاً هو الآخر بالنحو إلى جانب اهتمامه الأصلي بالقراءة وهو الذي انفق ثمانين ألف درهم على حفظ باب من النحو اشكل عليه قال : أشكل عليّ باب من النحو فأنفقت ثمانين ألف درهم حتى حفظته أو قال عرفته،

وكان أبو جعفر قد جمع بين قراءة القرآن ، وقراءة الحديث فقد روي عن الأصمعي أنه لم يكن أحد أقرأ للسنة كأبي جعفر. (انظر ابن الجزري 1351 هـ / ج 1 / 263، 273، 347، 383، 387، 539)

المطلب الأول: دلالة تعاقب الخطاب، والغيبة

أ / اختلف القراء العشر في قراءة كلمة ﴿تَعْمَلُونَ﴾ في قوله تعالى: ﴿ثُمَّ قَسَتْ قُلُوبُكُمْ مِنْ بَعْدِ ذَلِكَ فَهِيَ كَالْحِجَارَةِ أَوْ أَشَدُّ قَسْوَةً وَإِنَّ مِنَ الْحِجَارَةِ لَمَا يَتَجَجَّرُ مِنْهُ الْأُنْهَارُ وَإِنَّ مِنْهَا لَمَا يَشَقَّقُ فَيَخْرُجُ مِنْهُ الْمَاءُ وَإِنَّ مِنْهَا لَمَا يَهْبِطُ مِنْ خَشْيَةِ اللَّهِ وَمَا اللَّهُ بِغَافِلٍ عَمَّا تَعْمَلُونَ﴾ (سورة البقرة الآية 74) فقرأها ابن كثير بياء الغيبة، وقرأها الباقون بتاء الخطاب (انظر ابن الجزري د. ت ج 2 / 218 ، وابن مجاهد البغدادي 1400 هـ / ص : 160 ، وأبو زرعة 1402 هـ : 101 ، وعبد الفتاح بن عبد الغني القاضي / د. ت / ص 42) ذكر ابن خالوية أن القراءة بالتاء أكثر لقوله تعالى مخاطبا لهم : ﴿ثُمَّ قَسَتْ قُلُوبُكُمْ﴾ (سورة البقرة الآية : 74) (انظر ابن خالوية 1401 هـ / ص : 82) وذهب أبو زرعة إلى أن معنى قراءة من قرأ بالياء أي : وما الله بغافل عما يعمل هؤلاء الذين اقتصصنا عليكم قصصهم أيها المسلمون ، وأما قراءة من قرأ بالتاء فهي تدل على الخطاب وحجتهم قوله قبلها : ﴿ثُمَّ قَسَتْ قُلُوبُكُمْ مِنْ بَعْدِ ذَلِكَ فَهِيَ كَالْحِجَارَةِ﴾ (سورة البقرة الآية : 48) وما الله بغافل عما تعملون (انظر أبو زرعة 1402 هـ : 101) ، ويرى ابن عطية أن قراءة ابن كثير بالياء ، فيها دلالة على أن المخاطبة على هذا لمحمد صلى الله عليه وسلم. (انظر ابن عطية 1422 هـ / ج 1 / 167) وأما أبو حيان فذكر أنه يحتمل فيها وجهان الوجه الأول: أن يكون الخطاب مع رسول الله صلى الله عليه وسلم، والوجه الثاني: أن يكون الخطاب مع بني إسرائيل. (انظر أبو حيان 1420 هـ ج 1 / 431، 432) والذي ألحه استنادا على قول أبي حيان في توجيهه لقراءة ابن كثير بجواز أن يكون الخطاب لبني إسرائيل بأنه لا وجود لاختلاف المعنى بين القراءتين، فكل قراءة بينت لنا حاله من حالات بني إسرائيل، فقراءة ابن كثير بياء الغيبة بينت لنا أن الله عالم بما فعله أسلاف بني إسرائيل، وقراءة الجمهور بتاء الخطاب بينت لنا أن الله عالم بما يفعله بنو إسرائيل المعاصرون للنبي صلى الله عليه وسلم، والله أعلم.

ب / ومن تعاقب التاء، والياء أيضا بين القراء العشر ما ورد في قراءة كلمة ﴿لَا تَعْبُدُونَ﴾ في قوله تعالى: ﴿وَإِذْ أَخَذْنَا مِيثَاقَ بَنِي إِسْرَائِيلَ لَا تَعْبُدُونَ إِلَّا اللَّهَ وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَانًا﴾ (سورة البقرة الآية: 83) فقرأها ابن كثير وحمة والكسائي ﴿لَا يَعْْبُدُونَ﴾ بالياء، وقرأها الباقون ﴿لَا تَعْبُدُونَ﴾ بالتاء. (انظر ابن الجزري د. ت ج 2 / 218 ، وابن مجاهد 1400 هـ / ص 83 ، وأبو زرعة 1402 هـ 1982 م / ص : 153، 154 ، وابن عطية 1422 هـ / ج 1 / 172 ، والبيضاوي 1418 هـ / ج 1 / 91) يرى القراء أن معنى لا يعبدون، ولا تعبّدون واحد، قال: ((لَا تَعْبُدُونَ جوابا لليمين؛ لأن أخذ الميثاق بمين، فتقول: لا يعبدون، ولا تعبّدون، والمعنى واحد. وإنما جاز أن تقول لا يعبدون ولا تعبّدون، وهم غيب قياسا على قوله تعالى: ﴿قُلْ لِلَّذِينَ كَفَرُوا سَعْيَلَبُونَ﴾ (سورة آل عمران الآية: 12) و﴿سَتُعْلَبُونَ﴾ بالياء، والتاء فبالياء على لفظ الغيب، والتاء على المعنى؛ لأنه إذا أتاهم، أو لقيهم صاروا مخاطبين. (القراء د. ت ج 1 / 54) ووافقه ابن خالويه الذي اختصر كلامه بقوله: ((فالحجة لمن

قَرَأَ بِالنَّاءِ مُوَاجَهَةً الْخُطَابَ فَيَكُونُ أَخَذَ الْمِيثَاقَ قَوْلًا لَهُمْ، وَالْحِجَّةَ لِمَنْ قَرَأَ بِالْيَاءِ مَعْنَى الْغَيْبَةِ.)) (ابن خالوية 1401 هـ / ص: 83)، ووافقه الرازي مختاراً قراءة الخطاب بالناء. (انظر الرازي 1420 هـ / ج 3 / 585) وأما أبو زرعه فيرى أن حجة من قرأ بالناء ما تلاها من قوله : ﴿ وَقُولُوا لِلنَّاسِ حُسْنًا وَأَقِيمُوا الصَّلَاةَ ﴾ (الآية : 83) وقوله: ﴿ وَإِذْ أَخَذْنَا مِيثَاقَكُمْ لَا تَسْفِكُونَ دِمَاءَكُمْ وَلَا تَخْرُجُونَ أَنْفُسَكُمْ مِنْ دِيَارِكُمْ ﴾ (سورة البقرة الآية : 84) فَحَكَى مَا خَاطَبَهُمْ بِهِ فَجَرَى الْكَلَامَ عَلَى لَفْظِ الْمَوَاجَهَةِ ، وأما حجة من قرأ بِالْيَاءِ أَنَّهُمْ قَالُوا إِنَّ أَوَّلَ الْآيَةِ إِخْبَارٌ عَنْ غَيْبٍ يَعْنُونَ بِذَلِكَ قَوْلُهُ: ﴿ وَإِذْ أَخَذْنَا مِيثَاقَ بَنِي إِسْرَائِيلَ ﴾ قَالُوا فإِجْرَاءَ الْكَلَامِ عَلَى مَا ابْتَدَأَ بِهِ أَوَّلَ الْآيَةِ ، وَافْتُتِحَ بِهِ الْكَلَامَ أَوَّلَى ، وَأَشْبَهَ مِنَ الْإِنْصِرَافِ عَنْهُ إِلَى الْخُطَابِ . (انظر أبو زرعة 1402 هـ 1982 م / ص: 102، 103)، وجعل العكبري قراءة الخطاب بالناء على تقدير قلنا لهم لا تعبدون، وأما قراءة الغيبة بالياء، فلأن بني إسرائيل اسم ظاهر، فيكون الضمير، وحرف المضارعة بلفظ الغيبة. (انظر العكبري / د. ت / ج 1 / 46)، ووافقه أبو السعود (انظر أبو السعود / د. ت / ج 1 / 123)، ويرى أبو حيان أن قراءة الخطاب بالناء، هو التنفات، وحكمته الإقبال عليهم بالخطاب، ليكون أدعى للقبول، وأقرب للامتثال، إذ فيه الإقبال من الله على المخاطب بالخطاب، وأما من قرأ بالياء، فلأن بني إسرائيل لفظ غيبة. (انظر أبو حيان 1420 هـ / ج 1 / 457) وذهب ابن عاشور أن القراءة بتاء الخطاب يراد بها جميع بني إسرائيل قال ((إِذْ عَبَّرَ هُنَا عَنْ جَمِيعِ بَنِي إِسْرَائِيلَ بِضَمِيرِ الْخُطَابِ عَلَى طَرِيقِ التَّغْلِبِ؛ لِأَنَّ الْمَخَاطَبِينَ حِينَ نَزُولِ الْقُرْآنِ هُمُ الْمُقْصُودُونَ مِنْ هَذِهِ الْمَوْعِظَةِ أَوْ عَلَى طَرِيقِ تَنْزِيلِ الْخَلْفِ مَنْزِلَةَ السَّلَفِ.)) (انظر ابن عاشور 1419 هـ 1998 م ج 1 / 585) وللجمع بين القراءتين أقول: إن القراءة بياء الغيبة فيها إخبار عن أسلاف من عاصروا النبي صلى الله عليه وسلم - وهم غيب والياء للغيب.

وأما القراءة بتاء الخطاب فهو خطاب لليهود المعاصرين للنبي - صلى الله عليه وسلم - ويذكرهم بما كان من آبائهم الأولين، وبأن الله سبحانه وتعالى قد أخذ الميثاق من أسلافهم بأن لا يعبدوا إلا الله، وهو التنفات بتذكيرهم بميثاق آبائهم الأولين لله أن لا يعبدوا إلا الله ليكون أدعى للقبول، وأقرب للامتثال؛ لأنهم متدينون بشريعة التوراة، فهم ملتزمون بجميع ما تحتوي عليه. والله أعلم ج / ومن مواضع تعاقب التاء، والياء بين القراء العشر قراءة كلمة ﴿ أَمْ تَقُولُونَ ﴾ في قوله تعالى ﴿ أَمْ تَقُولُونَ إِنَّ إِبْرَاهِيمَ

وَإِسْمَاعِيلَ وَإِسْحَاقَ وَيَعْقُوبَ وَالْأَسْبَاطَ كَانُوا هُودًا أَوْ نَصَارَى ﴾ (سورة البقرة الآية 140) فقرأها ابن عامر، وحفص، وحمزة، والكسائي، وخلف، ورويس، بتاء الخطاب، وقرأها الباقر بياء الغيبة (انظر ابن الجزري د. ت ج 2 / 223) يرى ابن خالويه أن حجة من قرأ بالياء أن الخطاب للنبي صلى الله عليه وسلم ، وَالْمَعْنَى لِمَنْ قَالَ ذَلِكَ لَا لِلنَّبِيِّ فَأُخْبِرَ عَنْهُمْ بِمَا قَالُوهُ) انظر ابن خالوية 1401 هـ / ص : 89) وأما أبو زرعه فيرى أن حجة من قرأ بالياء أن هذا إخبار عن اليهود أراد أم يقول اليهود والنصارى (انظر أبو زرعة 1402 هـ 1982 م / ص : 115) وسلك العكبري مسلكاً آخر وذهب إلى أن حجة من قرأ بالياء رد على قوله تعالى: ﴿ فَسَيَكْفِيكَهُمْ ﴾ (سورة البقرة الآية 137) وأما حجة من قرأ بالناء فذهب ابن خالويه إلى أنه عطف بِاللَّفْظِ عَلَى مَعْنَى الْخُطَابِ فِي قَوْلِهِ ﴿ قُلْ أَتَحَاجُّونَنَا فِي اللَّهِ ﴾ (سورة البقرة الآية : 139) أَمْ تَقُولُونَ ﴿ قُلْ

أَتَمَّ أَعْلَمُ ﴿ (سورة البقرة الآية 140) فَأَتَى بِالْكَلامِ عَلَى سَيِّاقِهِ ، ووافقه أبو زرعة ، والعكبري (انظر ابن خالوية 1401 هـ / ص : 89 ، وأبو زرعة 1402 هـ 1982 م / ص : 116 ، والعكبري د / ت ص : 66) والذي يظهر لي إضافة إلى ما ذكره العلماء أن دلالة تعاقب التاء ، والياء بين القراء العشر في كلمة { أَمْ تَقُولُونَ } فيها دلالة على التوسع في المعنى فقراءة التاء فيها دلالة على أن المخاطبين هم اليهود ، والنصارى المعاصرين للنبي صلى الله عليه وسلم ، وأما قراءة { أَمْ يَقُولُونَ } بالياء ، فهي إخبار عما قاله أسلاف اليهود ، والنصارى المعاصرين للنبي صلى الله عليه وسلم ، والقراءتان بينت لنا أن الذين نسبوا اليهودية ، والنصرانية لإبراهيم عليه السلام ، ومن ذكر معه هم اليهود ، والنصارى المعاصرين للنبي صلى الله عليه وسلم ، وأسلافهم ، وأن نسبة اليهودية ، والنصرانية لإبراهيم ، ومن ذكر معه ، ليست بصحيحة بدليل قوله تعالى : ﴿ مَا كَانَ إِبْرَاهِيمَ يَهُودِيًّا وَلَا نَصْرَانِيًّا وَلَكِنْ كَانَ حَنِيفًا مُسْلِمًا وَمَا كَانَ مِنَ الْمُشْرِكِينَ ﴾ (سورة البقرة الآية 67) فلولا تعاقب التاء ، والياء لما ظهر هذا المعنى والله أعلم .

د / ومن مواضع تعاقب التاء ، والياء بين القراء العشر قراءة كلمة { يَعْمَلُونَ } في قوله تعالى : ﴿ وَإِنَّ الَّذِينَ أُوتُوا الْكِتَابَ لَيَعْلَمُونَ أَنَّهُ الْحَقُّ مِنْ رَبِّهِمْ وَمَا اللَّهُ بِغَافِلٍ عَمَّا يَعْمَلُونَ ﴾ (سورة البقرة الآية 144) فقرأها ابن عامر وَحْمَةً وَالْكَسَائِيَّ { يَعْمَلُونَ } بالتاء ، وقرأها الباقر { يَعْمَلُونَ } بالياء . (انظر أبو زرعة 1402 هـ 1982 م / ص : 116 ، وأبو حيان 1420 هـ ج 2 / 25 ، والشوكاني 1414 هـ / ج 1 / 178) يرى ابن خالوية أن القراءة بالياء ، والتاء قريبتان وَالْإِخْتِيَارُ الْيَاءُ لِقَوْلِهِ { مِنْ رَبِّهِمْ } (انظر ابن خالوية 1401 هـ / ص : 83) وذهب أبو زرعة إلى أن القراءة بالتاء أولى لقوله قبلها ﴿ وَحَيْثُ مَا كُنْتُمْ فَوَلُّوا وُجُوهَكُمْ شَطْرَهُ ﴾ فَكَانَ خَتَمُ الْآيَةِ بِمَا افْتَتَحَتْ بِهِ مِنَ الْخُطَابِ عِنْدَهُمْ أَوَّلَى مِنَ الْعُدُولِ عَنِ الْخُطَابِ إِلَى الْعَيْبَةِ مُخَالَفًا بِذَلِكَ ابن خالويه (انظر أبو زرعة 1402 هـ 1982 م / ص : 116) ، وأما أبو حيان ، فقد رأى أن قراءة التاء يُحْتَمَلُ أن يكون المراد بالخطاب للمؤمنين لقوله قبلها ﴿ فَوَلُّوا وُجُوهَكُمْ شَطْرَهُ ﴾ ، ويحتمل أن يراد به أهل الكتاب ، فتكون من باب الالتفات ، ووجهه أن في خطابهم بأن الله لا يغفل عن أعمالهم تحريكا لهم بأن يعملوا بما علموا من الحق؛ لأن المواجهة بالشيء تقتضي شدة الإنكار ، وعظم الشيء الذي ينكر ، ووافقه الشوكاني . (انظر أبو حيان 1420 هـ ج 2 / 25 / 26 ، والشوكاني 1414 هـ / ج 1 / 178)، وأما قراءة من قرأ بالياء ، فالظاهر أنه عائد على أهل الكتاب لحجيء ذلك في نسق واحد من الغيبة ، وعلى كلتا القراءتين ، فهو إعلام بأن الله تعالى لا يهمل أعمال العباد ، ولا يغفل عنها ، وهو متضمن الوعيد . (انظر أبو حيان 1420 هـ ج 2 / 25 / 26)

المطلب الثاني: دلالات أخرى

أولا: دلالة تعاقب التذكير والتأنيث

أ / اختلف القراء العشر في قراءة كلمة { وَلَا يُقْبَلُ } في قوله تعالى ﴿ وَأَتَقُوا يَوْمًا لَا تَجْزِي نَفْسٌ عَنْ نَفْسٍ شَيْئًا وَلَا يُقْبَلُ مِنْهَا شَفَاعَةٌ وَلَا يُؤْخَذُ مِنْهَا عَدْلٌ وَلَا هُمْ يُنصَرُونَ ﴾ (سورة البقرة الآية: 48) فقرأها ابن كثير والبصريان (تقبل) بالتأنيث ، وقرأها

الباقون بالتذكير (انظر ابن الجزري د. ت ج 2 / 212 ، وأبو زرعة 1402 هـ 1982 م / ص : 95 و الدمياني الشهير بالبناء 2006 م / ص : 177 ، والأزهري 1412 هـ ، 1991 م ج 1 / 149) قام ابن خالوية ببيان دلالة تعاقب التاء ، والياء قائلا : ((إن حجة من قرأ بالتاء أنه دلّ بها على تأنيث الشفاعة ، وأما من قرأ بالياء فله ثلاث حجج أولاهنّ : أنه لما فصل بين الفعل ، والاسم بفصل جعله عوضا من تأنيث الفعل ، والثانية : أن تأنيث الشفاعة لا حقيقة له ، ولا معنى تحتها ، فتأنيثه ، وتذكيره سيان ، والثالثة : قول ابن مسعود إذا اختلفتم في التاء والياء فاجعلوه بالياء)) . (ابن خالوية 1401 هـ / ص : 76) وسار أبو زرعة على نهج ابن خالوية في توجيه قراءة من قرأ بالتاء ، وقام بزيادة بيان حجة من قرأ بالياء التي ذكرها ابن خالوية في أن تأنيث الشفاعة ليست حقيقية ، فلك في لفظ الفعل التذكير والتأنيث ؛ لأن معنى شفاعة ، وتشفع واحد ، فلذلك جاز التذكير ، والتأنيث على اللفظ والمعنى . (انظر أبو زرعة 1402 هـ 1982 م / ص : 95) ، وعلى نهج ابي زرعة سار ابن عاشور في تفسيره قال : (ويجوز تقبل بالتاء ؛ لأن الشفاعة مؤنثة ، وإنما حسن تذكيرها ؛ لأنها بمعنى التشفع) . (انظر ابن عاشور 1419 هـ 1998 م ج 1 / 485) ، وذكر ابن كثير أنها نزلت في الكافرين قال : ((وَقَوْلُهُ تَعَالَى : ﴿وَلَا يُقْبَلُ مِنْهَا شَفَاعَةٌ﴾ يَعْني عَنِ الْكَافِرِينَ ، كَمَا قَالَ : ﴿فَمَا نَنْفَعُهُمْ شَفَاعَةُ الشَّافِعِينَ﴾ (سورة المائدة الآية : 48) ، وَكَمَا قَالَ عَنْ أَهْلِ النَّارِ : ﴿فَمَا لَنَا مِنْ شَافِعِينَ وَلَا صَدِيقٍ حَمِيمٍ﴾ (سورة الشعراء الآية : 100 : 101) (ابن كثير 1420 هـ - 1999 م ج 1 / 256 وانظر البغوي 1417 هـ 1997 م / ج 1 / 90) والذي يظهر لي أن علة دلالة تعاقب التاء ، والياء بين القراء العشر في الفعل (يُقْبَلُ) ، و (تُقْبَلُ) بالتذكير ، والتأنيث في قوله تعالى : ﴿وَلَا يُقْبَلُ مِنْهَا شَفَاعَةٌ﴾ أن هذا من باب الاتساع في المعنى وأن هذا المعنى لا يكتمل إلا من خلال القراءتين ، وحيث إن هذه الآية يعنى بها الكافرين كما ذكر ابن كثير ، وإن لكل شفاعة شافع ، فقراءة تأنيث الفعل ﴿وَلَا تُقْبَلُ مِنْهَا شَفَاعَةٌ﴾ تشير إلى الشفاعة ؛ لأن الشفاعة مؤنثة ، ولذلك أنث الفعل ليدل على أن الكافر لا تنفعه الشفاعة ، وأما قراءة تذكير الفعل ﴿وَلَا يُقْبَلُ مِنْهَا شَفَاعَةٌ﴾ فدلّت على أن الشافع لا يُقْبَلُ منه شفاعته حتى لا يظن أن الشافع قد يقبل ، وإن لم تقبل شفاعته ، فقراءة تذكير الفعل دلت على عدم قبول الشافع ، فتعاقب الحرفين التاء ، والياء في القراءتين وسع لنا المعنى ؛ لأن قراءة التاء بينت لنا عدم قبول الشفاعة ، وقراءة الياء بينت لنا عدم قبول الشافع ، وليس هناك خلاف بين القراءتين ؛ لأن هذا المعنى لا يظهر إلا من خلال القراءتين ، والله أعلم .

ثانيا : دلالة التعاقب بين الفعل الماضي والمضارع

ب / اختلف القراء العشر في قراءة كلمة ﴿تَطَوَّعَ﴾ في سورة البقرة في قوله تعالى ﴿إِنَّ الصَّافَةَ وَالْمَرْوَةَ مِنْ شَعَائِرِ اللَّهِ فَمَنْ حَجَّ الْبَيْتَ أَوْ اعْتَمَرَ فَلَا جُنَاحَ عَلَيْهِ أَنْ يَطَّوَّفَ بِهِمَا وَمَنْ تَطَوَّعَ خَيْرًا فَإِنَّ اللَّهَ شَاكِرٌ عَلِيمٌ﴾ (سورة البقرة الآية : 158) فقرأها ابن كثير ، ونافع ، وأبو عمرو ، وعاصم ﴿تَطَوَّعَ﴾ بالتاء ، فعل ماضي ، وقرأها الباقون ﴿يَطَّوَّعَ﴾ بالياء فعل مضارع (انظر ابن مجاهد 1400 هـ / ص : 172 ، وابن الجزري د. ت ج 2 / 223) ذهب ابن خالوية إلى أن حجة من قرأ بالتاء ، وفتح العين جعله فعلا ماضيا على بناءه في موضع الاستقبال ؛ لِأَنَّ الْمَاضِيَ يَقُومُ مَقَامَ الْمُسْتَقْبَلِ فِي الشَّرْطِ ، وذلك ؛ لأن الماضي أخف

من المستقبل ، ولا إدغام فيه ، والحجة لمن قرأ بالياء ، وإسكان العين أنه أرادَ يَتَطَوَّعُ فأسكن التاء ، وأدغمها في الطاء ، وبقي الياء ليدل بها على الاستقبال ، وجزمه بحرف الشَّرْطِ . (انظر ابن خالويه 1401 هـ / ص: 90) ووافقه أبو زرعة، وابن عطية (انظر أبو زرعة 1402 هـ / م: 1982 ، ص: 118، وابن عطية 1420 هـ / ج 1 / 230)، وزاد ابن عطية وجها آخر في توجيه قراءة من قرأ بالتاء، وهو أن تكون {تَطَوَّعَ} على بابهِ في الماضي، وتكون مَنْ بمعنى الذي، والفعل صلة لا موضع له من الإعراب، والفاء مؤذنة أن الثاني وجب لوجوب الأول، ومعنى تَطَوَّعَ أي زاد برا بعد الواجب، فجعله عاما في الأعمال. (انظر ابن عطية 1420 هـ / ج 1 / 230)، ولعل كلام الرازي الآتي فيه زيادة لبيان معنى تَطَوَّعَ قال: ((وتَطَوَّعَ تَفَعَّلَ مِنَ الطَّاعَةِ وسواء قول القائل: طاع وتَطَوَّعَ، كما يُقَالُ: حال وتحَوَّلَ وَقَالَ وتَقَوَّلَ وَطَافَ وَتَطَوَّفَ وَتَفَعَّلَ بِمَعْنَى فَعَلَ كَثِيرًا، وَالتَّطَوُّعُ هو الانقياد، وَالتَّطَوُّعُ ما تَرَعَّبَ بِهِ مِنْ ذَاتِ نَفْسِكَ مِمَّا لَا يَجِبُ عَلَيْكَ.)) (الرازي 1420 هـ / ج 4 / 139) وللجمع بين القراءتين أرى أن علة دلالة تعاقب التاء، والياء بين القراءة العشر في الفعل {تَطَوَّعَ}، و{يَطَوَّعُ} هو من باب الاتساع في المعنى، فقراءة {تَطَوَّعَ} بصيغة الفعل الماضي فيها دلالتان أولاً: دلالة الاستقبال باعتبار أن (مَنْ) شرطية كما ذكر العلماء، ومن المعروف أن أدوات الشرط في الغالب إذا دخلت على الفعل الماضي نقلته إلى معنى الاستقبال وعلى هذا فإن القراءتين بمعنى واحد فكلاهما يدل على الاستقبال

ثانياً : أما إذا اعتبرنا (مَنْ) موصولة فتكون دلالة قراءة {تَطَوَّعَ} بالتاء بصيغة الماضي على الأصل أي أن الفعل الماضي {تَطَوَّعَ} لا يدل على الاستقبال ، وإنما يدل على الماضي المطلق ؛ لأن (مَنْ) موصولة ، ولعل هذه القراءة فيها إشارة إلى الموحدين ممن سبق أمة محمد صلى الله عليه وسلم ممن كانوا يؤدون مناسك الحج في الماضي من عهد سيدنا إبراهيم ، وقراءة {يَطَوَّعُ} بالياء على الاستقبال ففيها إشارة إلى الموحدين من أمة محمد صلى الله عليه وسلم وهؤلاء قد تطوعوا لله بفعل الطاعة والمراد بالتطوع كما ذكر القرطبي ((هُوَ مَا يَأْتِيهِ الْمُؤْمِنُ مِنْ قَبْلِ نَفْسِهِ فَمَنْ أَتَى بِشَيْءٍ مِنَ النَّوَافِلِ فَإِنَّ اللَّهَ يَشْكُرُهُ. وَشَكَرَ اللَّهُ لِلْعَبْدِ إِثَابَتَهُ عَلَى الطَّاعَةِ.)) (القرطبي 1384 هـ / م: 1964 ج 2 / 183) والله أعلم.

و / اختلف القراء العشر في قراءة كلمة {وَلَوْ تَرَى} في قوله تعالى ﴿وَلَوْ تَرَى الَّذِينَ ظَلَمُوا إِذْ يَرْوْنَ الْعَذَابَ أَنَّ الْقُوَّةَ لِلَّهِ جَمِيعًا وَأَنَّ اللَّهَ شَدِيدُ الْعَذَابِ﴾ (سورة البقرة الآية: 165) فَقَرَأَهَا نَافِعٌ وَابْنُ عَامِرٍ وَيَعْقُوبُ بِالتَّاءِ (تَرَى) بَتَاءِ الْخَطَابِ، وَقَرَأَهَا الْبَاقُونَ بِالْيَاءِ (يَرَى) بِيَاءِ الْغِيْبَةِ (انظر ابن الجزري د. ت ج 2 / 224 ، وأبو زرعة 1402 هـ / م: 1982 ، ص: 119 ، والأصبهاني 1981 م / ص 139)) ذهب الخليل ابن أحمد إلى أن حجة من قرأ بتاء الخطاب لكلمة {وَلَوْ يَرَى} حملاً على نظائرها قال : ((إنما اختار من اختار قراءتها بالتاء حملاً على نظائرها نحو قوله عز من قائل : ﴿وَلَوْ تَرَى إِذْ فَزَعُوا فَلَا فَوْتَ﴾ (سورة سبأ الآية: 51) ، وأشبه ذلك يُكْتَفَى بالكلام بها دون جوابها ؛ لأن لو لا تجيء إلا وفيها ضمير جوابها ، فإن أظهرت الجواب ، أو لم تظهره ، فكل حسن .)) (انظر الخليل د. ت ج 8 / 348) ، وسلك أبو زرعة مسلك الخليل في توجيه قراءة من قرأ بتاء الخطاب لورود ذلك في آيات أخرى منها قوله تعالى : ﴿وَلَوْ تَرَى إِذِ الظَّالِمُونَ فِي غَمَرَاتِ الْمَوْتِ﴾ (سورة الأنعام الآية: 93) وقوله : ﴿وَلَوْ تَرَى إِذْ يَتَوَفَّى الَّذِينَ كَفَرُوا الْمَلَائِكَةُ يَضْرِبُونَ وُجُوهَهُمْ وَأَدْبَارَهُمْ وَذُوقُوا

عَذَابَ الْحَرِيقِ ﴿ (سورة الأنفال الآية: 50) بثناء الخطاب ، وذهب إلى أن جواب لو مكشوف ، والمعنى ، ولو ترى يا محمد هؤلاء المشركين عند رؤيتهم العذاب لرأيت أمرا عظيما ينزل بهم ، وأما من قرأ بياء الغيبة ، فحجته ما جاء في التفسير لو رأى الذين كانوا يشركون في الدنيا عذاب الآخرة لعلمو حين يرونه أن القوة لله جميعا. (انظر أبو زرعة 1402 هـ / 1982 م / ص: 119، 120) ويرى ابن خالوية أن حجة من قرأ بالباء أنه أرادَ وَلَوْ ترى يَا مُحَمَّد الَّذِينَ ظَلَمُوا اذ عاينوا الْعَذَابَ لرحمتهم، وَالْحُجَّةُ لِمَنْ قَرَأَ بِالْيَاءِ أَنَّهُ جَعَلَ الْفِعْلَ لَهُمْ، وَمَعْنَاهُ وَلَوْ يرى الَّذِينَ ظَلَمُوا اذ يَرَوْنَ الْعَذَابَ أَنَّ الْقُوَّةَ لِلَّهِ. (انظر ابن خالوية 1401 هـ / ص : 91) ووافقه الخازن. (انظر الخازن 1415 هـ / ج 1 / 100) وإلى هذا ذهب الرازي أيضا إلى أن قراءة تاء الخطاب المراد بها خطاب للنبي صلى الله عليه وسلم كأنه قال : ولو ترى يا محمد الذين ظلموا ، وأما قراءة من قرأ بياء الغيبة ، فهي إخبار عن جرى ذكرهم كأنه قال : ولو يرى الذين ظلموا أنفسهم باتخاذ الأنداد ، وذكر أن بعضهم قال إن هذه القراءة أولى ، ويقصد قراءة من قرأ بياء الغيبة ؛ لأن النبي صلى الله عليه وسلم ، والمسلمين قد علموا ما يشاهده الكفار ويعاينون من العذاب يوم القيامة وأما المتوعدون في هذه الآية فهم الذين لم يعلموا ذلك فوجب اسناد الفعل إليهم . (انظر الرازي 1420 هـ / ج 4 / 178)، وإلى هذا ذهب ابن عاشور في اسناد الفعل إليهم قال : (وقراءة الجمهور يرى الذين ظلموا بالتحية فيكون الذين ظلموا فاعل يرى.) (ابن عاشور 1419 هـ / 1998 م ج 2 / 93) وذكر الألوسي إلى أن حجة قراءة من قرأ بثناء الخطاب المراد بها خطاب النبي صلى الله عليه وسلم ، أو لكل أحد ممن يصلح للخطاب ، فالجواب حينئذ هو لرأيت أمرا لا يوصف من الهول والفضاعة. (انظر الألوسي 1415 هـ / ج 1 / 433) ووافقه ابن عاشور. (انظر ابن عاشور 1419 هـ / 1998 م ج 2 / 93)

المصادر والمراجع

- 1 / القرآن الكريم
- 2 / إتخاف فضلاء البشر في القراءات الأربعة عشر المؤلف أحمد بن محمد بن أحمد بن عبد الغني الدمياطي شهاب الدين الشهير بالبناء (ت 1117 هـ) المحقق / انس مهرة / الناشر دار لكتب العلمية لبنان الطبعة الثالثة 2006 م
- 3 / إرشاد العقل السليم إلى مزايا الكتاب الكريم/ المؤلف أبو السعود العمادي محمد بن محمد بن مصطفى (ت 982 هـ) الناشر دار إحياء التراث العربي بيروت.
- 4 / إملأ ما من به الرحمن من وجوه الإعراب والقراءات: المؤلف أبو البقاء عبد الله بن الحسين بن عبد الله العكبري (ت 616 هـ) تحقيق إبراهيم عطوة عوض الناشر المكتبة العلمية لاهور باكستان. د. ت
- 5 البحر المحيط في التفسير: المؤلف أبو حيان محمد بن يوسف بن علي بن يوسف بن حيان أثير الدين الأندلسي (ت 745 هـ) تحقيق / صدي محمد جميل الناشر دار الفكر - بيروت 1420 هـ
- 6 / البدور الزاهرة في القراءات العشر المتواترة من طريقي الشاطبية والدرة: المؤلف: عبد الفتاح بن عبد الغني بن محمد القاضي (ت 1403 هـ) الناشر دار الكتاب العربي بيروت / لبنان. د. ت
- 7 / التبيان في إعراب القرآن لأبي البقاء عبد الله بن الحسن بن عبد الله العكبري (ت 616 هـ) المحقق: علي محمد البجاوي د / ط عيسى البابي الحلبي وشركاؤه د. ت
- 8 / تجرير التيسير في القراءات العشر / المؤلف شمس الدين أبو الخير بن الجزري (ت 838 هـ) تحقيق د / احمد محمد مفلح القضاة الناشر دار الفرقان / الأردن عمان ط الأولى 1421 هـ 2000 م
- 9 / التحرير والتنوير المؤلف: محمد الطاهر بن محمد الطاهر بن عاشور التونسي (ت 1393 هـ) د / ط الدار التونسية للنشر - تونس 1984 وقدم له: محي الدين ديب مستو الناشر دار الكلم الطيب بيروت ط 1419 هـ - 1998 م

- 10 / الجامع لأحكام القرآن = تفسير القرطبي: المؤلف: أبو عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر بن فرح الأنصاري الخزرجي شمس الدين القرطبي (ت 671 هـ) المحقق: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش الناشر: دار الكتب المصرية - القاهرة الطبعة: الثانية، 1384 هـ - 1964 م عدد الأجزاء: 20 جزءا (في 10 مجلدات)
- 11 / الحجة في القراءات السبع / المؤلف: الحسين بن أحمد بن خالوية أبو عبد الله (ت 370 هـ) المحقق د عبد العال سالم مكرم الناشر دار الشروق بيروت ط الرابعة 1401
- 12 / حجة القراءات السبع: المؤلف: عبد الرحمن بن محمد بن زجلة أبو زرعة تحقيق د سعيد الأفغاني دار النشر / مؤسسة الرسالة - بيروت الطبعة الثانية 1402 - 1982
- 13 / روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني المؤلف شهاب الدين محمود بن عبد الله الحسيني الألوسي (ت 1270 هـ) المحقق علي عبد الباري عطية الناشر دار الكتب العلمية بيروت الطبعة الأولى 1415 هـ عدد الأجزاء 15 وجزء فهارس
- 14 / ديوان المتبدأ، والخبر في تاريخ العرب، والبربر، ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر المؤلف عبد الرحمن بن محمد بن محمد ابن خلدون أبو زيد ولي الدين الحضرمي الإشبيلي (ت 808 هـ) المحقق حليل شحادة الناشر دار الفكر بيروت الطبعة الثانية 1408 هـ 1988 م.
- 15 / غاية النهاية في طبقات القراء المؤلف شمس الدين أبو الخير ابن الجزري محمد بن محمد بن يوسف (ت 833 هـ) الناشر مكتبة ابن تيمية د. ت عدد الأجزاء 3
- 16 / فتح القدير المؤلف: محمد بن علي بن محمد بن عبد الله الشوكاني اليمني (ت 1250 هـ) الناشر دار ابن كثير دار القلم الطيب دمشق / بيروت الطبعة الأولى 1414 هـ
- 17 / كتاب السبعة في القراءات / تأليف أحمد بن موسى بن العباس التميمي أبو بكر بن مجاهد البغدادي (ت 324 هـ) تحقيق شوقي ضيف الناشر دار المعارف مصر الطبعة الثانية / 1400 هـ
- 18 / كتاب العين المؤلف: أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد الفراهيدي تحقيق د مهدي المخزومي، ود إبراهيم السامرائي الناشر دار مكتبة الهلال د. ت عدد الأجزاء 8
- 19 / المبسوط في القراءات العشر: المؤلف: الإمام / أبو بكر أحمد بن الحسين بن مهران الأصبهاني (ت 381 هـ) المحقق: سبيع حمزة حاكمي الناشر: مجمع اللغة العربية - دمشق عام النشر: 1981 م
- 20 / معاني القراءات للأزهري: المؤلف: محمد بن أحمد بن الأزهري الهروي، أبو منصور (المتوفى: 370 هـ) الناشر: مركز البحوث في كلية الآداب - جامعة الملك سعود المملكة العربية السعودية الطبعة: الأولى، 1412 هـ - 1991 م
- 21 / معاني القرآن للفراء: المؤلف: أبو بكر يحيى بن زياد بن عبد الله بن منظور الديلمي الفراء (ت 207 هـ) المحقق أحمد يوسف النجاتي / محمد علي النجار / عبد الفتاح إسماعيل الشلي الناشر دار المصرية للتأليف والترجمة مصر ط الأولى د. ت
- 22 / منجد المقلّين ومرشد الطالبين: المؤلف: شمس الدين أبو الخير ابن الجزري محمد بن محمد بن يوسف (ت 833 هـ) الناشر دار الكتب العلمية الطبعة الأولى 1420 هـ
- 23 / النشر في القراءات العشر المؤلف: شمس الدين أبو الخير ابن الجزري، محمد بن محمد بن يوسف (المتوفى: 833 هـ) المحقق: علي محمد الضباع (ت 1380 هـ) الناشر: المطبعة التجارية الكبرى تصوير دار الكتاب العلمية. د. ت

الأوضاع التعليمية والصحية للمرأة الليبية خلال الفترة من 1951-1969م.

د/ بدرية علي عبد الجليل أستاذ مشارك قسم التاريخ

ملخص البحث:

لم يعد خافياً على أحد في الوطن العربي أن المرأة تمثل نصف المجتمع العربي من الناحية العددية، إن لم ترد على ذلك فهي التي تنجب وتربي النصف الآخر، فلا يمكن أن يحقق المجتمع ما يصبو إليه من تنمية شاملة متوازنة متكاملة إلا إذا أسهم بوعي وإيجابية وفاعلية في هذه التنمية جميع أفراد القادرين على الإسهام من رجال ونساء، فأمام المرأة أفق واسع للإسهام في التنمية من الناحية الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية، فالمجتمع يرسم في الماضي صورة محددة للمرأة فهي دائماً تمثل درجة ومكانة أقل من الرجل، ويمكن تفسير ذلك بأن المجتمع القديم بني حاجزاً اجتماعياً بين حياة الرجل وحياة المرأة، فللرجل عالمة الخاص، وكذلك للمرأة عالمها الخاص، والمرأة الليبية في مجتمعنا القديم لها دور اجتماعي محدد في العلاقات الاجتماعية، أما في الوقت الحاضر أصبحت نظرة المجتمعات للمرأة من المؤشرات الأساسية لانعكاس عمليات التغير الاجتماعي في المجتمع، لذلك عملت المجتمعات بدرجات متفاوتة على الدفع بها إلى الأمام وتأهيلها والدفع بها للمشاركة في عمليات التنمية الاجتماعية والاقتصادية، فلا يمكن أن تقوم المرأة بالدور المطلوب والمتوقع منها في تنمية المجتمع إلا إذا نالت حظها من الرعاية الشاملة والتعليم المناسب لها الذي يؤهلها للعمل في المجتمع الليبي. واهتمت أغلب الدراسات التاريخية بدراسة الواقع السياسي والعسكري، وتعمقت في مسبباتها ونتائجها القريبة والبعيدة المدى، واهملت دراسة الجانب الاجتماعي لما له من صعوبة في الظفر بمصادره وقلة المصادر والمراجع، ومن المواضيع الاجتماعية التي أهملت هو موضوع المرأة الليبية ودورها في العملية التعليمية والصحية خلال الفترة من 1959-1969م.

اختيار موضوع البحث:

جاءت هذه الدراسة بموضوع الأوضاع التعليمية والصحية للمرأة الليبية خلال الفترة من 1951-1969م وجاء اختيار الموضوع من أجل معرفة حجم الحقوق التي تلقتها المرأة في مجتمعها والواجبات التي تقدمها للمجتمع متجسدة في أنماط سلوكية متعارف عليها وفي توقعات أدائها ووعيها ووعي الآخرين بهذه الحقوق والواجبات وجاء هذا الموضوع من أجل التعرف على الواقع التعليمي والصحي الذي عاشته المرأة ورصد مجموعة الحقوق والواجبات التي انيطت بها خلال فترة 18 عاماً.

مشكلة البحث:

جاءت هذه الدراسة من أجل الإجابة على تساؤلات منها:

- 1- ما هو الدور الذي قامت به النخبة النسائية في تغيير واقع المرأة الليبية تعليمياً وصحياً؟ وما مدى نجاحها في هذا الدور؟
- 2- هل استطاعت المرأة الليبية أن تغير من وعيها؟ أم اقتصر التغيير على الشكل فقط؟
- 3- ماهي المراحل التعليمية التي مرت بها المرأة الليبية، وما هي نسبة الإقبال على دورات محو الأمية؟ وهل وفرت الدول إمكانيات للنهوض بالعملية التعليمية؟

4- ما هي طبيعة الواقع الصحي للمرأة في ليبيا؟ وما هي طبيعة الخدمات الصحية التي قدمتها الدولة للمرأة الليبية في مهنتي القبالة والتمريض؟ وما هو حجم المساعدات التي قدمتها الأمم المتحدة لدعم الأم والطفل في ليبيا في تلك الفترة؟

واتبعت الدراسة المنهج التحليلي والمنهج السردى، واعتمدت على عدد من الوثائق التي تختص بالوضع الاجتماعي، وهي وثائق رسمية صادرة عن جهات رسمية كوزارة التعليم ووزارة الصحة، وجاءت معظمها في صورة احصائيات وتعددت الجهات التي تواجد بها هذه الوثائق بشعبة الوثائق العربية والوثائق المعاصرة بمركز جهاد الليبي للدراسات التاريخية بطرابلس، وهذه الوثائق تفتقر إلى التصنيف الدقيق، واستندت الدراسة على مجموعة من التقارير الصادرة عن الأمم المتحدة، وبعض الدوريات كجريدة طرابلس الغرب، ومجلة المرأة، وجريدة برقة الجديدة، وبعض المصادر والمراجع التي لها علاقة بالموضوع المدروس.

تم تقسيم البحث إلى: مقدمة وتمهيد وفصلان وخاتمة.

الفصل الأول: الأوضاع التعليمية للمرأة الليبية خلال الفترة من 1951-1969م.

الفصل الثاني: الأوضاع الصحية للمرأة الليبية خلال الفترة من 1951-1969م.

أخينا هذه الدراسة بخاتمة أوجزنا فيها اهم النتائج التي توصلنا اليها، واخيراً لا أدعي بأنني قد غطيت كل جوانب الفترة بالدراسة ووافيت كل متطلباتها ولكن حاولت توفر كل ما لدي من امكانيات بسيطة أن أنقل الواضع بكل دقة ومصادقية.

تمهيد: عقب انضمام إيطاليا إلى دول المحور ضد الحلفاء في 13/09/1940م، وزحفت القوات الإيطالية شرقاً إلى مصر متوغلة مسافة 60 ميلاً داخلها واجبرت القوات البريطانية على الانسحاب إلى مرسى مطروح (المقرحي، 1991م، ص274). ولكن سرعان ما ردت عليها بريطانيا بهجوم مضاد وتمكن بعد ذلك من الدخول إلى بنغازي في 20/11/1942م ومصراتة في 28/11/1943م وطرابلس في 23/01/1943م، ودخلت فرنسا الجنوب في 06/01/1943م وفي 07/02/1943م خرجت القوات الإيطالية من ليبيا (بروشين، 1988م، ص232). هذه الحرب أفرزت عدة نتائج على الصعيد السياسي، والاقتصادي، والاجتماعي، أما سياسياً فانقسمت البلاد إلى ثلاث ولايات، برقة الداعية إلى زعامة الامارة السنوسية، وطرابلس الرامية إلى الاستقلال، والنزع القائم بن زعمائها، وفزان التي وقعت تحت السيطرة الفرنسية.

أما اقتصادياً، فقد تعرضت المحاصيل إلى الحرق، ودمرت الآبار وفرّ الأهالي من مزارعهم كما دمرت المؤسسات الصناعية والموانئ (معاطي، 1997، ص18). ومما زاد الامر سوءاً هو كابوس الألغام الذي ظل يلازم الليبيين وظاهرة تفرض نفسها، رغم مرور السنين، فمفعولها مستمر حتى اليوم، الأمر الذي أدى إلى زيادة الوفيات والتشويه والعجز وكانت المرأة أكبر متضرر من هذه الألغام التي سببت لها عاهات مستديمة، فبعض النساء كن يقومون بجمع الحطب والرعي في مناطق مزروعة فيها الألغام فمنهن من فقعت عينها والأخرى رجلها ومنهن من فقدت حياتها (بشارة، 1995، ص14).

الأمر الذي أثر على ممارسة المرأة لحياتها الطبيعية في ظل غياب مؤسسات اجتماعية تكفل هؤلاء المتضررات من مخلفات الحرب وانعدام الخدمات الطبية والراية الصحية الأمر الذي أدى بالأهالي إلى الطب الشعبي كعلاج بديل، وبانتهاء الحرب العالمية الثانية وخروج إيطاليا تزايد عدد الليبيين وبدأ يحسون بأهمية التعليم وأبدوا رغبتهم في فتح المدارس من جديد وانشأت بريطانيا نظارتين للمعارف، واحدة في طرابلس، وتشمل إدارة التعليم الابتدائي ويشرف عليها مفتش عام ليبي، وإدارة التعليم الإيطالي يشرف عليها مفتش ايطالي. (الشيخ، 1972م، ص275).

والأخرى في برقة يديرها مستشار بريطاني ومدير معارف ليبي مسؤول عن الشؤون الإدارية والمالية، بالإضافة إلى مفتش خاص باللغة الإنجليزية، والهدف من انشاء نظارتين هو تمزيق البلاد وإبعاد حلم الوحدة والاستقلال عن أذهان الشعب الليبي وقد واجه التعليم العديد من الصعوبات في مقدمتها قلة المباني المدرسية وانعدام اللوازم المدرسية والنقص الشديد في المعلمين وعدم وجود منهج موحد في الولايات الليبية، ففي برقة طبق المنهج المصري بحجة أن البرقاويين ينظرون إلى مصر كمركز للتعليم والثقافة، وكذلك لإمكانية توفر الكتب والمعلمين (برقة الجديدة، 1947، ص2).

وفي طرابلس طبق المنهج الفلسطيني رفض استبداله بالمنهج المصري (المحجوب، 1989، ص22)، أما في فزان فقد عملت فرنسا على تطبيق المنهج الجزائري - التونسي، ونظراً لقلة الإمكانيات أغلبية مدراس فزان تقفل بعد مضي سنة من افتتاحها. وخلال الفترة من 1944-1949م لوحظ زيادة في عدد المدارس للبنات كمدرسة البنات في البركة والبرسة ودرنة وطمليثة، ومعظم الكادر التعليمي وهذه المدارس هن من الجنسية المصرية، كما تم إقامة دورات للتعليم وإعداد الكادر الوطني، وفي عام 1949 افتتح مركز لتهيئة المدرسات في منطقتي بنغازي والبركة ومدرسة اعدادية للبنات في سوسة واجدابيا وقمينس وتوكره ثم طلميثة والبروة، وحسب التقارير البريطانية لعام 1949-1950 بلغت عدد المدرسات الليبيات في المدارس القرآنية في مدارس برقة حوالي (27 مدرسة).

أما في طرابلس فمعظم مدارس البنات تركزت في المدينة القديمة، مثل مدرسة شارع المغاربة، ومدرسة سوق الجمعة، وغيرها من المدارس التي انتشرت بالمنطقة الغربية (جريدة طرابلس الغرب، 1947م، ص2). وحقيقة لا يمكن إغفالها أن المعلمات العربيات ساهمن اسهاماً بالغاً في تطور تعليم المرأة في ليبيا وإعداد النشء من البنات وتعليمهن، يمكن أن نذكر بعضهن كالآنسة اللبنانية سميرة البستاني والمعلمة المصرية فاطمة محمد حسين، أما أبرز المعلمات الليبيات في هذه الفترة هي جميلة الازمرلي (جريدة طرابلس الغرب، 1946، ص2).

وهي من الرعيل الأول اللائي اقتحنن مهنة التدريس وتولت إدارة مدرسة المينة القديمة للبنات، والآنسة صاحبة ظافر، وفي أكتوبر 1950م انشأت نظارة المعارف في طرابلس ومعهد لإعداد المعلمات حدد مدته عامين بعد المرحلة الابتدائية. والسؤال المطروح هنا: ماهي أبرز النظم الصحية الخاصة بالمرأة الليبية في عهد الإدارة البريطانية؟ عانت ليبيا بأقاليمها الثلاثة من قلة المراكز الصحية والمستشفيات التي تأوي المرضى وحتى إن وجدت فهي قليلة لا تلبي حاجة بلد مترامي الأطراف في ظل انتشار العديد من الأمراض كالتراكوما (رايت، 1972، ص180).

وكان نسبة انتشارها حوالي 75% من اجمالي السكان في ظل هذه الظروف لجأ الأهالي إلى العلاج بالطرق الشعبية في علاج الامراض (كلينيلسد، 1950، ص17) أما فيما يخص المساعدات التي قدمتها الحكومة البريطانية قدمت الحكومة بعض المساعدات بين الحين والآخر، حيث وزعت في برقة على بعض الأمهات كمية من الحليب للأطفال وعينت ممرضة انجليزية بالمستوصف البلدي للمدينة لمداداة المرضى، والكشف على النسوة والحصول على بعض الرعاية الطبية (برقة الجديدة، 1946، ص2). أما في فزان قدمت الحكومة بعض المساعدات للأطفال الصغار ووزعت كميات من الطعان على الأطفال الذين لا يرضعون من امهاتهم وتقدم المشورة الطبية للنساء، وفي فزان لمعرفة طريقة الولادة الطبيعية ولأن عملية الولادة كانت اغلبها تتم في المنازل نظراً لقلة المراكز الطبية وعلى الرغم من هذه الإجراءات التي أقدمت عليها الإدارة البريطانية فإن المشاكل الصحية ظلت مستمرة نظراً لنقص الوعي الصحي خاصة في الأرياف والبوادي من الذين يتوجهون إلى السحرة والمشعوذين ويعالجون بالطب الشعبي.

كما شكلت العادات الموروثة عائقاً من عوائق تطور المرأة، فالمرأة معتادة على وجود ولي يقوم بحاجتها وإحضار كل ما تحتاجه وتقيدها في ملابس لا تظهر منها شيء، ومع دخول أنماط اجتماعية جديدة مع دخول الاستعمار أصبحت كل العادات الاجتماعية رهن المقارنات بين من الفها منذ الصغر ونشئوا ضمنها وصبحت جزءاً لا يتجزأ منهم يميلون إليها ميرٌ غريزياً وليس للعقل فيه مدخل بل هو وضع اعتيادي وهنالك من نزع عنه كل تلك القيود ورأى أن الماضي لا يصح أن يطرح كله ولا يؤخذ كله بل يجب دراسته لمعرفة مضاره للابتعاد عنه ومعرفة منافعه والاخذ بها (جريدة طرابلس الغرب، 1947، ص2). وبعد ان استلمت ليبيا زمام أمورها بقرار من الأمم المتحدة عام 1951م فتح المجال لامكانية تصريف شؤونها بنفسها محلياً وفتح المجال لاعتلاء الكادر الوطني السلم الوظيفي والاهتمام بالمرأة جاء كتحصيل حاصل لكل هذه التطورات من بينها وزارة التعليم ما هو حجم الاهتمام لتعليم البنات في هذه الفترة وعدد المدارس المخصصة لهن؟ وكم بلغ عدد الطالبات المنتسبات اليها؟ وهل استطاعت الدولة استيعاب وتوسيع القاعدة التعليمية لكل البنات في كل المناطق دون استثناء؟ أم اقتصر على المدن الكبرى فقط؟ هذا ما سنتناوله في الفصل الأول من هذا البحث.

الفصل الأول الأوضاع التعليمية للمرأة الليبية في الفترة من 1951-1969م

يتتبع هذا الفصل خطوات المرأة نحو التطور، وأدوار لم تكن تؤديها في السابق، ورصداً للكوار النسائية التي برزت في هذه المهمة لتخلق قاعدة عريضة تشترك من جانبها في بناء المجتمع.

يقصد بالتعليم هو تنمية القدرة لدى الفرد على مواجهة تحديات وظروف الحاضر والاستعداد من أجل المستقبل في إطار التنمية المجتمعية الشاملة، فالتعليم أساس بناء الفرد وتكوين شخصيته وتربيته واكسابه المعارف التي تساعد على الاسهام في بناء مجتمعه وتنميته وتطويره علمياً وثقافياً واقتصادياً واجتماعياً وحضارياً وسلوكياً وذلك وفق القوانين واللوائح المنظمة له. ويعد المجتمع الليبي أنموذجاً للمجتمع الإسلامي التقليدي الذي تعرض إلى تغيرات اجتماعية واقتصادية وسياسية واقتصادية جذرية وهامة أثرت في جميع جوانب الحياة، وتبعاً لذلك التغير تبعه تغير في مكانة المرأة واتيحت لها فرص كثيرة لنيل حقوقها وفقاً لقواعد قانونية وتشريعية متميزة.

لفترة الاحتلال التي مر بها الشعب الليبي جعلته منفصلاً عن جميع التطورات الحضارية السائدة في العالم؛ لأنه لم تتح له الفرصة لتعليم أبنائه ولم توسع مداركه لفهم أهمية التعليم، لذلك تفتشت الأمية بين أفرادها خاصة عند الإناث، فأصبح الجهل هو حياة المرأة في ليبيا لأن الرجل فرض عليها هذه الحياة. (الشيخ، 1972م، ص 203). فاستلام ليبيا لزمام أمرها فتح المجال لإمكانية تصريف شؤونها بنفسها محلياً، كما فتح المجال لاعتلاء الكادر الوطني السلم الوظيفي، وزاد الوعي بأهمية إنشاء المراكز والهيئات التي تتولى تخريج وتطوير العناصر المحلية لإدارة كل القطاعات ذاتياً، وتقليص الاعتماد على العناصر الأجنبية في خطوة لامتلاك تسيير الأمور من قبل عناصر ليبية.

ولتحقيق كل ذلك، استلزم النهوض بالمجتمع الليبي بكافة شرائحه، أيضاً إعادة التأسيس للعديد من الوزارات؛ وقد أقدمت كل وزارة على تحري المهام المناطة بها، وإتباع السبل الكفيلة بنموها لتقديم الخدمات على أكمل وجه، ترافق هذا الاهتمام مع استقراء لاحتياجات المجتمع والإمكانيات المتوفرة لديه ومعرفة أوضاعه، والاهتمام بالمرأة جاء كتحصيل حاصل لكل هذه الجهود، ومن بينها وزارة التعليم، تبعاً لذلك كيف تم إعادة بناء قطاع التعليم؟ وما هي القوانين الخطوات المتبعة لكل المراحل التعليمية (ابتدائية، إعدادية، المنظمة له؟ وما هي ثانوية؟) وما هو حجم الاهتمام الموجه لتعليم البنات في هذه المراحل؟، وعدد

المدارس المخصصة لهن؟ وكم بلغ عدد الطالبات المنتسبات إليها؟ والزيادة المسجلة خلال الأعوام الدراسية من سنة 1951 إلى سنة 1969؟ وما هي نظمها؟ ونسب النجاح المسجلة لكل مرحلة؟ وهل استطاعت الامتحانات وكيفية سير الدولة استيعاب وتوسيع القاعدة التعليمية لتشمل كل الفئات العمرية للبنات وفي كافة مناطق البلاد دون استثناء أم اقتصر المجال على المدن الكبرى فقط؟ أيضاً يعد معهد المعلمات بطرابلس جهة تعليمية أخرى تتولى تخريج المعلمات الليبيات للمرحلة الابتدائية، فكم بلغ عدد المنتسبات إليه؟ وهل تم توظيف كل المتخربات من المعهد؟ كذلك ما هي ظروف الكادر التعليمي المستجلب إلى المعهد؟

كما يعد التعليم الجامعي مرحلة متقدمة تستقبل المتحصليين والمتحصلات على الشهادة الثانوية فمتى أنشئت؟ وما عدد الطالبات الليبيات المتخربات من كل كليتها؟ وهل تم توظيفهن بالكادر التعليمي للمرحلة الثانوية؟ وفيما يخص محور الأمية للمرأة فقد أخذت عدة وجوه للقضاء عليها في كل ولاية، فسبل سيرها في فزان تختلف عنها في برقة وطرابلس حالة كونها مدعومة من بعض الجهات الدولية كمنظمة اليونسكو، وفي أحيان أخرى بجهود مؤسسات اجتماعية محلية أخذت على عاتقها هذا الدور فما هي ظروف محور أمية المرأة الليبية؟

ولتيسير كل المراحل التعليمية السابقة يلزم توفير كادر تعليمي وإطارات تربوية تقوم بالمهمة، ورب سائل يسأل في خضم حداثه القوانين والإجراءات التعليمية من الذي كان يقوم بمهمة التعليم في الدولة، لذا ارتأت الدراسة الإجابة على هذا السؤال من خلال تقديم بعض النسب للعناصر الأجنبية النسائية، أسمائهن، ظروف تعيينهن، الدرجات الوظيفية المسجلات ضمنها، المرتبات المدفوعة لهن؛ ومن جانب آخر تم إبراز العناصر النسائية الليبية التي تخرجت استلمت مهمة التعليم في البلاد وحصرها بالكامل تقريباً من خلال كشوفات الغياب لعذر غير شرعي المحفوظة بشعبة الوثائق المعاصرة بمركز جهاد الليبيين للدراسات التاريخية في محاولة من الباحثة توخي الأمانة العلمية والمصادقية التاريخية من وراء ذكر أسماء المعلمات الليبيات في ملاحق خاصة بالدراسة.

ورغم تخلف المرأة تاريخياً وخاصة في الريف فإن دخولها المدارس كان له انعكاسات إيجابية أهمها بداية للنهضة النسائية، حيث أخذت المرأة الليبية تشق طريقها نحو التقدم بقيادة عميدة النهضة النسائية في ليبيا السيدة (حميدة العنيزي) التي عرفت بنضالها في سبيل تعليم المرأة قبل بداية الاستقلال، والتي كانت دائماً وأبداً في كل حركة من حركاتها تواجه معارضة الرجل، ولكن رغم ذلك استمرت في نضالها حتى وصلت إلى تأسيس جمعية النهضة النسائية أثناء فترة الاستقلال، وقد تعرضت هذه النهضة إلى معارضة شديدة من الرجال الذين كادوا يقضون عليها وهي في المهد لولا بعض المساعدات التي قدمتها الدولة لهذه الجمعية، وبفضل هذه الجهود التي قامت بها تلك السيدة سرعان ما أصبح للمرأة مجلة تنطق باسمها وتحمل على معارضي حقها في الحياة الكريمة (الكيال، 1981، ص 226).

والجددير بالذكر أن وزارة الصحة من بين الوزارات التي أعيد تنظيمها فقد حظيت بدعم كبير من منظمة الصحة العالمية حالة كون الأولى بعوزها الخبرة والإمكانيات المادية والطبية لتحسين الوضع الصحي في ليبيا، والقضاء على الأمراض، وإنشاء المراكز الصحية العلاجية والتعليمية، وكون الثانية تتمتع بخبرة واسعة في الدعم الصحي، الأمر الذي نتج عنه تعاون جاد بينهما، فقد قدمت منظمة الصحة الخبرات والإمكانيات، وأشرفت على إنشاء أول مدرسة تمرّض للبنات بطرابلس، وكذلك أول مركز

للأمومة والطفولة بسوق الجمعة؛ فما حيثيات هذه المساعدة بكل تفاصيلها، وهل نجحت في دعم الجانب الصحي في ليبيا؟ والخروج به من الوضع السيئ إلى الأفضل، وإلى أي مدى استفادت المرأة الليبية من هذه المساعدات؟

قامت بإعادة هيكلة القطاع الصحي وإصدار القوانين المنظمة له؛ فما هي القوانين التي نظمت جهاز التمريض بالمستشفيات والقوانين التي نظمت مهنتي التمريض والقبالة في ليبيا، كما استجلبت كوادراً صحية نسائية أجنبية وعربية أطباء وطبيبات نساء وولادة، ممرضات (قابلات) تسد به النقص الحاصل في العناصر النسائية الليبية الحديثة التكوين بحداثة المراكز المنشأة لتخرجهن، فما هي جنسياتهن؟ ظروف استقدامهن؟ كيف تم توزيعهن على المناطق والمراكز الصحية في ليبيا؟ نوعية العقود المبرمة معهن وهل قننت مسألة استجلائهن أم شملت كل الجنسيات والديانات؟ وهل ساهمن في توفير الخدمات الصحية الضرورية للمرأة في مدرسة التمريض، والدورات التدريبية التي أقامت مراكز الأمومة والطفولة، دورات القبالة في المستشفيات، حينما أسهمت بتخرجها في شغل وظائف التمريض والقبالة في عدة مستشفيات ومراكز صحية في مختلف أنحاء ليبيا، محققة تطوراً ملموساً كفاءة المرأة حضوراً بارزاً ضمن مجال ظلت غائبة عنه لسنوات طويلة، وهو ما يعكس كذلك تطور نظرة المجتمع لها، فكم بلغ عدد المتخرجات؟ سنوات تخرجهن؟ وما نوعية الدورات المقدمة لهن؟

منذ أن استقلت ليبيا بقرار الأمم المتحدة في عام 1951، وقطاع التعليم يحظى باهتمام خاص حينما تضمن الدستور في مواده (28-29-30) أمور ضبطه وتنظيمه، فجاء في المادة 28: "التعليم حق لكل ليبي وتعمل الدولة على نشره بما تنشئه من المدارس الرسمية وبما تسمح بإنشائه تحت رقابتها من المدارس الخاصة لليبيين والأجانب"، والمادة 29: "التعليم حر ما لم يخل بالنظام العام أو يناهز الآداب، ويكون تنظيم أمور التعليم العام بالقانون"، أما المادة 30 فقد تضمنت: "التعليم الأولي إلزامي لليبيين من بنين وبنات، والتعليم الأولي والابتدائي مجاني في المدارس الرسمية" (الخدوري، 1962، ص 401). هذه المواد فتحت المجالاً لتوسع القاعدة التعليمية، لتشمل فئات عريضة من الطلبة، وبأعداد كبيرة تم استيعابها ضمن المراحل التعليمية المختلفة، فتغيرت بنية السلم التعليمي، وأصبحت تتكون من ثلاث مراحل أساسية هي: المرحلة الابتدائية الإعدادية الثانوية، بالإضافة إلى المرحلة الجامعية؛ حيث شملت الدراسة في المرحلة الابتدائية ست سنوات، والإعدادية ثلاث سنوات، والثانوية ثلاث سنوات أيضاً، وكانت السنة الأولى منها عامة ضمنت المواد العلمية والأدبية، والستتان المتبقيتان يختار الطالب فيهما بناء على رغبته ومؤهله أحد القسمين العلمي أو الأدبي (الشيباني، 2001، ص 343).

وهكذا انعكس هذا التغير إيجابياً على تعليم الذكور والإناث، وهذا التحسن نلمسه من خلال التعداد العام للسكان في سنة 1954، وسنة 1964، اللذان تضمنتا الفئات التعليمية، ومراحلها في ليبيا والجداول التالية توضح مدى الزيادة والتطور، فالأول يتضمن الفئات التعليمية للإناث خلال الأعوام الممتدة من 1951-1954م

الحالة التعليمية	فئة السن من خمس سنوات فما فوق
أمية	375289
تقرأ فقط	105
تقرأ وتكتب	10208
غير مبين	38481
العدد الإجمالي	424083

المصدر: (وزارة الاقتصاد والتجارة مصلحة الإحصاء والتعداد، 1959، ص 160).

والجدول التالي يوضح الوضع التعليمي للإناث وفق تعداد سنة 1964، وهو يبين التطور الحاصل على تعليمهن منذ سنة 1954 وحتى وقت التعداد 1964 كالتالي: -

الحالة التعليمية	عدد الاناث
أمية	511815
تقرأ فقط	2746
تقرأ وتكتب	41685
شهادة ابتدائية	38481
شهادة اعدادية	1500
شهادة ثانوية	295
شهادة جامعية	96
غير مبين	157

المصدر: (وزارة الاقتصاد والتجارة مصلحة الإحصاء والتعداد، 1966، ص 23).

من خلال الجدول نلاحظ الزيادة في عدد من يُجَدُن القراءة والكتابة من 10208 طالبة في سنة 1954 إلى 41685 في سنة 1964 حين بلغت الزيادة 31477 طالبة، وهو عدد كبير تم الوصول إليه في خلال عشرة سنوات وهو ما يعكس الشغف الكبير لطلب العلم من قبل الطالبات، كذلك مساندة الأهالي، فالوصول إلى هذا الرقم نتاج تكاتف كل أركان العملية التعليمية من معلمين وطلبة وأولياء أمور وأيضاً المؤسسات التعليمية.

• نتساءل هنا عن الواقع التعليمي لكل مرحلة من مراحل التعليم؟

أولاً- المرحلة الابتدائية: تعبر هذه المرحلة إلزامية لما لها من أهمية في إعطاء المبادئ الأساسية للتعليم، إذ يتعلم التلميذ خلالها أساسيات علم الأرقام (الرياضيات)، وأساسيات اللغة الحروف الأبجدية)، وكذلك كيفية وصلها لتكوين الكلمات، ولا يستطيع التلميذ بلوغ المراحل المتقدمة إذا لم يتجاوز هذه المرحلة بنجاح، لذا أقرت الدولة ممثلة في نظارة المعارف لهذه المرحلة أن تكون إلزامية للجنسين، سواء للذكور أو الإناث، ولتتبع سير هذه المرحلة في الدولة، نشرت منظمة اليونسكو (*) على لسان ممثلها فيها السيد سجاد ميرزا Sagad Merza في مارس عام 1954، بأنه إذا كان عدد سكان ليبيا لا يتعدى المليون والنصف، فإن الأمية تقدر ب 85% من مجموع السكان الذكور، و 99% من الإناث، والذين وصلوا إلى سن الدراسة بلغ عددهم حوالي 172500 طالب وطالبة ولا يتعلم منهم في الوقت الحاضر سوى 29% من الذكور ؛ أما نسبة التلميذات إلى مجموع التلاميذ من الجنسين، فلا تزيد على 14% في طرابلس الغرب، و 15% في برقة، ولا يتعلم منهن أحداً في فزان، وأنه قياساً بما جاء في الدستور الليبي الذي يلزم التعليم الأولي للأطفال من الجنسين فإن هذا يعني أن التعليم يجب أن يوفر فرصة لحوالي 84960 من الأطفال الليبيين الذين بلغوا سن التعليم، و 76090 للفتيات اللاتي بلغن هذه السن (جريدة طرابلس الغرب، 1954، ص3).

في عام 1952م، بلغ عدد التلاميذ في المدارس الابتدائية 26944 طالب وطالبة موزعين على 142 مدرسة ابتدائية، وفي العام الدراسي 1954-53 وصل العدد إلى 30410 بين بنين وبنات موزعين على 166 مدرسة، وقفز العدد في السنة الدراسية -54- 1955 إلى 33834 طالب وطالبة موزعين على 195 مدرسة، وفي العام الدراسي 55-1956 بلغ

عدددهم 39296 موزعين على 212 مدرسة، وهكذا بدأ العدد يزداد تدريجياً حتى سنة 58-1959 إذ وصل فيها عدد تلاميذ المرحلة الابتدائية إلى حوالي 56544 طالب وطالبة منضمين إلى 242 مدرسة، وفي السنة الدراسية 59-1960 بلغ العدد 64718 طالب وطالبة بينما بلغ عدد المدارس 666 مدرسة ابتدائية، ووصل عند بداية العام الدراسي 1962-60 إلى حوالي 72672 طالب وطالبة، وتم افتتاح أربع مدارس جديدة لتصل إلى 670 مدرسة (جريدة طرابلس الغرب، 1960، ص2). كما دُعمت العملية التعليمية بتوفير الأدوات والكتب، وكان ذلك بتوافق مع توزيع الملابس على التلاميذ لتوحيد زيهم المدرسي، لبث الحماس بينهم في مختلف المقاطعات والمتصرفيات التابعة للدولة، ففي 13-2-1954 أقيم حفل، حضره متصرف مصراته ومدير البوليس بالمقاطعة الشرقية، ومدير المدرستين الابتدائية والثانوية، إذ جرى توزيع (106) قميص للبنين والبنات (جريدة طرابلس الغرب، 1945، ص4)، كما تم توزيع (300) من القمصان والمآزر "المريل" على التلاميذ الفقراء بكل مدارس الجفرة، فحظيت مدارس البنات بالمآزر السوداء، من كبير المتصرفين وإدارة المعارف، كما تم دعم مدارس الجفرة وسوكنة، وودان وزلة للبنين والبنات بمبلغ من المال للقيام برحلات مدرسية، ونزهات ترفيهية (جريدة طرابلس الغرب، 1954، ص5).

وقد تزايد عدد الفتيات المقبلات على التعليم الابتدائي من خلال عدد المنخرطات في امتحانات الشهادة الابتدائية لعام 1960، إذ وصل عددهن بما في ذلك الطلبة من الذكور في ولاية طرابلس 5266 ضمتهم 125 لجنة موزعين كآلاتي: - مدارس الحاضرة وفيها 34 لجنة بمتحن فيها 2275 طالبا و296 طالبة، والمقاطعة الغربية: نظمت فيها 29 لجنة كان عدد طلابها 1113 طالبا و28 طالبة، أما المقاطعة الشمالية: ففيها 15 لجنة وعدد طلابها المتقدمين 288 طالباً، و8 طالبات، وفي القاطعة الوسطى: 34 لجنة لامتحان 871 طالباً، و8 طالبات، وتقدم للامتحان من مدارس المقاطعة الشرقية: 368 تلميذا و11 تلميذة موزعين على 13 لجنة (جريدة طرابلس الغرب، 1960، ص3).

وبالنسبة لنتائج مدارس الحاضرة للبنات فقد جرى إعلان أسماء الطالبات الناجحات فقط دون الإشارة إلى عدد المشتركات الكلي والنسبة المئوية، وهي كآلاتي: - مدرسة جامع محمود للبنات الناجحات 10 طالبات مدرسة المدينة القديمة للبنات 34 طالبة مدرسة الظهرة للبنات 32 طالبة مدرسة زاوية الدهماني للبنات 5 طالبات المدرسة المركزية للبنات 38 طالبة، أما مدرسة شارع الزاوية للبنات فضممت 6 طالبات (جريدة طرابلس الغرب، 1960، ص6).

أما نتائج الدور الأول بالنسبة لمدارس البنات التابعة للمقاطعة الشمالية لسنة 1960 فكانت مدرسة الخمس للبنات المشتركات 5 طالبات الناجحات 5، النسبة 100 (جريدة طرابلس الغرب، 1960، ص6)؛ ونتائج امتحانات المقاطعة الشرقية والوسطى فكانت على النحو التالي: مدرسة مصراته للبنات المشتركات 11 طالبة الناجحات 6 طالبات، نسبة النجاح 54.54 مدرسة غريان للبنات المشتركات 9 طالبات، الناجحات 3 طالبات نسبة النجاح 33.3% (جريدة طرابلس الغرب، 1960، ص3-4)، أما مدارس المقاطعة الغربية: مدرسة الزاوية للبنات المشتركات 8 طالبات الناجحات 7 طالبات النسبة 87.5%، مدرسة ه للبنات المشتركات 13 طالبة الناجحات 3 طالبات النسبة 23.07% (جريدة طرابلس الغرب، 1960، ص3). ومن الملفت للنظر كذلك بروز ظاهرة الاختلاط في المدارس بين الذكور والإناث في مدارس يفرن في سنة 1960 التي بلغ عدد سكانها 40 ألف نسمة، وبها مدارس للبنات عدد تلميذاتها 225 تلميذة، وبدأت بعض مدارس يفرن الفرعية بالاختلاط وأصبحت الفتاة والولد جنباً إلى جنب في المدرسة، وقد لوحظ مدى حجم التنافس الشريف في الفصل الواحد بين الجنسين لبلوغ المراكز الأولى (جريدة طرابلس الغرب، 1960، ص6).

وقد فسر البعض هذا الاختلاط بأنه نتيجة لتقصير المرأة الطرابلسية في حق أختها الريفية، وذلك بأن تعليم الفتاة في الأماكن النائية (المنطقة الوسطى - يفرن منعماً، فبعض المناطق لا توجد فيها مدارس للبنات، وبعض الأهالي سعيًا منهم لتعليم بناتهم رضوا بإرسالهن إلى مدارس الذكور، وفي بعض المناطق الأخرى ارتضوا بأن يعلم البنات معلمًا، أما القادرين منهم ماديًا فأرسلوا بناتهم إلى مدارس الحاضرة، لكن هل كل الأهالي في الريف عندهم القدرة المادية لإرسال بناتهم إلى المدينة، والحل هو الزيادة في مدارس البنات وتزويدها بالمعلمات

ذوات الكفاءة، وعدم اللجوء لأنصاف المتعلمات ولا إلى تلميذات الصف الخامس وهن لا يعرفن حتى قواعد الإملاء والسبب عدم رضى فتاة المدينة بأن تمارس مهمة التعليم في الريف (جريدة طرابلس الغرب، 1962، ص2).

ورغم هذا التقصير فقد استمر عدد الطلبة في تزايد مضطرد، فبناءً على تصريح السيد وكيل وزارة المعارف السيد (حامد الشويهدى) عن تطور التعليم لسنة 1965 في ليبيا، بأنه توجد (735) مدرسة ابتدائية منها (630) مدرسة للبنين، و (105) مدرسة للبنات، يقابلها عدد طلبة وطالبات يقدر بحوالي (168965) بينهم (136455) طالب و (32510) طالبة؛ هذا وقد أصبح عدد تلاميذ المرحلة الابتدائية في آخر السنة الدراسية لعام 68-1969، حوالي (270617) تلميذ وتلميذة (الشيباني، 2001، ص343).

ثانياً - التعليم الإعدادي والثانوي:

في عام 55-1956 ظهرت فكرة نظام التعليم الإعدادي في ليبيا، وتم تطبيقها خلال العام نفسه، فأصبحت مدة الدراسة في المرحلة الإعدادية ثلاث سنوات. ومثلها المرحلة الثانوية، وبلغ تبعاً لذلك عدد المراكز الإعدادية في الأولى 13 مدرسة إعدادية، بينما لم يتغير عدد المدارس الثانوية، وفي العام الدراسي 1956-1957، بلغ مجموع طلبة المدارس الإعدادية والثانوية معاً 3049 طالب، وفي هذه السنة بدأ دخول الفتيات في المرحلة الإعدادية بعدد 22 طالبة، وفي سنة 57-1958 تجاوز عدد طلاب المدارس الإعدادية والثانوية 3576 طالباً، بينما عدد الطالبات حوالي 30 طالبة، وفي العام الدراسي 58-1959؛ قامت نظارة المعارف بإنشاء مدرستين ثانويتين في كل من الخمس وطرابلس، وبذلك عدد المدارس الثانوية ستة مدارس، أما المدارس الإعدادية فقد وصل عددها أصبح إلى 36 مدرسة، وعند حلول العام الدراسي 59-1960 بلغ عدد الطلبة الذكور في المرحلتين الإعدادية والثانوية 5065 طالباً، بينما عدد البنات 159 طالبة (جريدة طرابلس الغرب، 1960، ص2).

موزعة على كافة ولايات ليبيا، بما فيها ولاية فزان والمحافظات التابعة لها فضمت مدرسة غدامس الإعدادية للبنات في عام 1959 حوالي 80 طالبة، وقامت بمهمة التدريس فيها مدرستان من طرابلس (جريدة طرابلس الغرب، 1959، ص1). ومن أبرز مدارس الحاضرة الإعدادية: مدرسة طرابلس الإعدادية للبنات التي تبلغ نسبة النجاح فيها 79.3% خلال الدور الأول من امتحانات الشهادة الإعدادية لسنة 1960 (جريدة طرابلس الغرب، 1960، ص2). أما الدور الثاني هو حصيلة النتائج التي تحققت، إذ بلغت نسبة النجاح في مدرسة جامع محمود للبنات 57.14%، ونسبة 50% لمدرسة الظهرة للبنات، أما المدرسة المركزية للبنات، فكانت نسبتها 34.06% في حين كانت نسبة مدرسة زاوية الدهماني للبنات صفر، ومدرسة شارع الزاوية للبنات 50% (جريدة طرابلس الغرب، 1960، ص2). زاد عدد الطالبات خلال منتصف الستينيات، إذ وصل عدد المدارس الإعدادية خلال العام الدراسي 65-1966 (103) مدرسة، ثمانية منها للبنات، وبلغ مجموع عدد الطلبة من الجنسين 17927، بينهم 472 طالبة (جريدة طرابلس الغرب، 1965، ص3)، وقد تضاعف هذا الرقم خلال العام الدراسي 68-1969 ليشمل 3544

تلميذة من أصل 29181 تلميذة وتلميذة يدرسون في (144) مدرسة إعدادية في كافة ولايات ليبيا (الشيباني، 2001، ص344). وفي عام 1951-1952 بلغ عدد مدارس الثانوية في الدولة أربع مدارس ثانوية وصل الرقم خلال سنة 59-1960 إلى خمس عسر، مدرسة، منها اثنتا عشرة للذكور، وثلاث للبنات بها حوالي 111 طالبة، وتضاعف في العام الدراسي 68-1969 إلى خمس وعشرين مدرسة يدرس بها (7181) طالب وطالبة، من بينهم 944 طالبة (الشيباني، 2001، ص344). وما يميز تلك الفترة أيضاً، افتتاح مدرسة ثانوية في طرابلس، ووصل عدد طالباتها 55 طالبة، منهن 17 طالبة في سنة التخرج لعام 1960 (جريدة طرابلس الغرب، 1960، ص2). أما امتحانات الشهادة الثانوية فكانت تتم على مستوى الدولة، ففي سنة 1961 تقرر إجراء امتحاناتها في كل من مدرسة طرابلس الإعدادية، ومدرسة الزاوية الثانوية، مدرسة الأميرة الإعدادية للبنات ببنغازي، وترأس لجنة طرابلس (الأستاذ محمد جبريل، كبير المفتشين بإدارة معارف بنغازي، في حين ترأس لجنة الزاوية الأستاذ محمد دريزة مساعد مدير معارف بنغازي، أما لجنة بنغازي فكان رئيسها الأستاذ عبد الغني (البشتي مراقب التعليم الثانوي بولاية طرابلس، وتكونت كل لجنة من رئيس، ومراقبين و 20 ملاحظاً، وأشترك في هذه الامتحانات (693) طالباً منظمين إلى القسمين العلمي والأدبي، في حين وصل عدد المتقدمات من مدرسة طرابلس الثانوية للبنات (17) طالبة، أما من بنغازي فكان عدد المشتركات (25) طالبة، وقد تم إجراء هذه الامتحانات في الفترة من 3 يونيو حتى 8 من نفس الشهر لعام 1961، وقد تم إحالة عملية التصحيح لتتم في الجامعة الليبية ببنغازي، وقد تكونت لجان لهذا الغرض من مدرسي المناهج الثانوية برئاسة أعضاء هيئة التدريس بالجامعة (جريدة طرابلس الغرب، 1962، ص2). وفي يوم الاربعاء / 7/4 / 1962 وقت النتائج بتوقيع (صالح أبوسدر) رئيس لجنة المراقبة و(إبراهيم المهدي) الرئيس العام، ومعتمدة من (محمود (البشتي) وزير المعارف، والنتائج للقسم الأدبي: لجنة الزاوية نجحت واحدة، ومن مدرسة بنغازي الثانوية للبنات نجح ثلاث طالبات، أما القسم العلمي: - نجح من لجنة بنغازي من مدرسة بنغازي الثانوية للبنات تسع طالبات، ومن مدرسة الزهراء الثانوية للبنات بدرنة ست، طالبات، وطالبتان من مدرسة طرابلس الثانوية للبنات (جريدة طرابلس الغرب، 1962، ص2). أما نتائج الدور الثاني للقسم الأدبي فنجحت طالبتان من مدرسة طرابلس الثانوية للبنات، وعن القسم العلمي: أربع طالبات تابعت لطرابلس الثانوية للبنات، ومن مدرسة بنغازي الثانوية للبنات طالبتان (جريدة طرابلس الغرب، 1962، ص2).

ثالثاً- معهد المعلمات أو دار المعلمات بطرابلس:

استمر هذا المعهد في أداء وظيفته بتخريج معلمات لبيبات، كما استمرت مساعدات منظمة اليونسكو له، ففي سنة 1955 أشاد نائبها العام في باريس بهذه المساعدات المتمثلة في: "المعدات المدرسية، وأدوات مختلفة لشؤون التعليم، منها جهاز للتعليم عن طريق الأفلام السينمائية، وكتب مدرسية، بالإضافة إلى الكادر التعليمي المتمثل في المعلمات اللاتي سيرد الحديث عنهم لاحقاً مواد العلوم الطبيعية، واللغة العربية، والتاريخ، واللغات الأجنبية، الخ" (جريدة طرابلس الغرب، 1955، ص6). ونظام التعليم به خلال عام 1953- ثلاث سنوات، أزمع زيادتها لتصبح خمس في العام التالي، وكانت الدراسة به ستة أيام في الأسبوع، تبدأ من الثامنة صباحاً حتى الواحدة مساءً، وعدد الحصص ست في اليوم، ومدة الحصة 45 دقيقة، وهناك حصص إضافية للعلوم المنزلية والصحية (جريدة طرابلس الغرب، 1953، ص2). والمنهج الدراسي المتبع، هو المنهج المصري، وكل الكتب طبعت فيها، وقد أدخلت عليها بعض التعديلات، لتناسب مع الطالبة الليبية، من تدبير منزلي، ورعاية الطفل، والتمريض، والطهي (جريدة طرابلس الغرب، 1953، ص2). والجدول الآتي يوضح جدول امتحان لدبلوم المعلمات الدور الثاني للعام 1955م

اليوم	التوقيت 8 حتى 10	10.30 حتى 12.30	12.30 حتى 2.00
السبت	انشاء	أدب ونصوص ومطالعة	
الاحد	قواعد	جغرافيا	تاريخ
الاثنين	هندسة	رسم وأشغال	
الثلاثاء	حساب وجبر	الإسعاف والتمريض	
الأربعاء	أحياء	تربية وطرق تدريس	
الخميس	علم النفس	انجليزي	

المصدر: (جريدة طرابلس الغرب، 1955، ص2).

والسؤال المطروح هنا: كم كان عدد الطالبات المنتحقات في هذا المعهد؟ وكيف كان وضعهم عقب التخرج؟

حول التحاق الطالبات بالمعهد يفيدنا السيد (سجاد) ميرزا رئيس بعثة اليونسكو في ليبيا بأنه في سنة 1953 وصل عدد الطالبات المنتحقات 150 طالبة، تم قبول 90 طالبة منهن فقط، نظراً لقلة الأماكن والمدارس، وفي سنة 1954 ارتفع عددهن إلى 243 فتاة، وقد حضر بعضهن من الأماكن الداخلية، وفي سنة 1954 تم تدريب أول مجموعة من الفتيات اللاتي بلغ عددهن 28 فتاة تدريباً نظرياً وعملياً، وكان هدف المعهد تخريج 50 معلمة ليبية في كل عام (جريدة طرابلس الغرب، 1954، ص3). أما بخصوص وضع الطالبات بعد تخرجهن فقد تولت نظارة المعارف تعيين خريجات دار المعلمات، ففي وثيقة (المركز الوطني للمحفوظات والدراسات التاريخية، ص 13 - 15) بعث بها ناظر المعارف إلى مدير شئون الموظفين تحمل أسماء 16 من الخريجات يطلبن تعيينهن كمعلمات (مصنفات) بالمدارس الابتدائية منذ أول أكتوبر 1956، بأدنى مربوط الدرجة السابعة، وراتب شهري قدره 18.333 جنيه (ليبي) وكانت التغطية المالية متوفرة لدى النظارة، أما أسماء المعلمات فيجدها الجدول الآتي:

ت	اسم المتخرجة	ت	اسم المتخرجة
1	بدرية شعبان توفيق	9	صبرية محمد سلام
2	حويوه مهدي الهوني	10	فاطمة احمد الصغير
3	خيرية حسين الأسود	11	كميلة سليم سنان
4	خيرية ابوحولية	12	لطيفة الأمين الغدامسي
5	رفيعة حمودة سيالة	13	لطيفة الطاهر بن لطيف
6	رقية عمر الهوني	14	منى احمد حيدر
7	سعاد حمودة سيالة	15	نعيمه محمد توفيق سيالة
8	سالمه الصيد البولاقي	16	ناجية سالم الحجاجي

واستمرت هذه التعيينات خلال سنوات الستينات؛ ففي عام 1963 صدر قرار من ناظر المعارف بتعيين:- فاطمة محمد سليمان البدري)، بدرجة سادسة، ومرتب 300 جنيه ليبي في السنة، ومكان عملها مدرسة جامع عموره للبنات بطرابلس (المركز الوطني للمحفوظات والدراسات التاريخية، ص 285)، كما دفع بالمعلمة بدرية محمد اليميني) للتدريس ضمن تعيين شملها به السيد عبد الحميد (شلمبو) مدير عام إدارة شئون موظفي وزارة المعارف في 1964-2-1 بالدرجة الوظيفية السادسة، ومرتب سنوي قدره 300 جنيه ليبي؛ وبنفس التاريخ تم تعيين كلاً من: ليلي محمود سالم، فوزية عبد الله سياله، فوزية خليفة الغدامسي (المركز الوطني للمحفوظات والدراسات التاريخية، ص 329).

وقد بلغ عدد المتحصلات على إجازة التدريس العامة لعام 1965 من دار المعلمات بطرابلس 32 معلمة، ومن معهد المعلمات ببغازي 3 معلمات، وقد تم تعيينهن بقرار منبثق عن لجنة اجتماع الموظفين المصنفين رقم (4/65) بتاريخ 1965-7-13، حيث استعرضت اللجنة مذكرة وكيل وزارة المعارف بخصوص ترشيح خريجي معاهد المعلمين والمعلمات العامة للتعيين بمدارس المرحلة الابتدائية بأول مربوط الدرجة السادسة اعتباراً من أول أكتوبر 1965. (المركز الوطني للمحفوظات والدراسات التاريخية، ص 221-224)

أما عن هيئة التدريس بالمعهد: فقد عينت منظمة اليونسكو منذ وقت مبكر أخصائيين لدور المعلمين، المعلمات بطرابلس وبغازي في ميادين تدريس التاريخ الجغرافيا، الأدب العربي، اللغة الإنجليزية، العلوم، الرياضيات (الأمم المتحدة، 1961، ص 27)؛ كما عينت في عام 1953 المديرية (ايلين خياط) فلسطينية مديرة لمعهد المعلمات بطرابلس والسيدة نعمة جبرائيل وكيلة لها من قبل المنظمة. (جريدة طرابلس الغرب، 1953، ص 2)

وفي 1953/11/10 م تم تعيين معلمة إيطالية تدعى الساداقاتا (Sadakat) بدرجة وظيفية السادسة كمعلمة للغة الإيطالية لمدة ثلاثة أشهر تحت التجربة (المركز الوطني للمحفوظات والدراسات التاريخية، ص 1)؛ كما تم تعيين الأنسة (ماريه زبلا) من قبل ناظر المعارف، نظراً للحاجة الماسة إلى خدماتها لتعمل كمدرسة لتعليم اللغة الإيطالية بدرجة سادسة اعتباراً من 1953/12/20 م، على أن يكون التعيين لمدة ثلاثة أشهر تحت التجربة كذلك (المركز الوطني للمحفوظات والدراسات التاريخية، ص 11). كما عُينت السيدة نورما (نزال) لباط أردنية الجنسية كمدرسة للغة الفرنسية، وهي تحمل مؤهل البكالوريا (الشهادة الثانوية براتب 600 ج. ل سنوياً لمدة عامين ابتداء من 1958/12/25 م) (المركز الوطني للمحفوظات والدراسات التاريخية، ص 17) أيضاً تم انتداب معلمات من جمهورية مصر سنة 1958 ومدد العقد للأخريات للتدريس بالمعهد وهن الأنسة فوقية عبد الرحيم مصطفى، الأنسة فاطمة النبوية إبراهيم الصحفي، سعاد محمد مصطفى، السيدة ثريا عبد المقصود اللطاوي (المركز الوطني للمحفوظات والدراسات التاريخية، ص 25-33) وهناك مجموعة أخرى من المعلمات تولين التدريس بأروقة المعهد وأسمائهن مستخرجة من سجلات الغياب لعذر غير شرعي لسنة 1958 وسنة 1959، وهن: - إحسان يونس حسيبة غريب ثريا راشد يوسف، رباب عبد السلام أدهم، سعاد وهدان سميحة العادلي، سلوى وهيبه سعاد حلاوة، سمية السيد المحمود، جوليا خلف، فوزية محمد علي، كوثر محمد نجمية الكعبازي، نجاح يعقوب جمل (المركز الوطني للمحفوظات والدراسات التاريخية، ص 145-146). وفي سنة 1960 تم انتداب المعلمة (كوثر نجم) كمعلمة بالمعهد، وفي السنة التالية انتدبت (عائدة عبد القادر عبد الغفار)، وكلتاهما من جمهورية مصر (المركز الوطني للمحفوظات والدراسات التاريخية، ص 110).

كما زود المعهد بمكتبة للكتب تم افتتاحها في شهر يونيو 1958، وكانت فكرتها تعود للسيدة (البنى لباط) مديرة المعهد التي أقامت حفل خيري بمناسبة افتتاح المعهد عام 1951، ضم كريمات سادة المجتمع الطرابلسي، واقترحت التبرع بأن يكون في صورة كتب، وهو ما تحقق فعلاً؛ وتنقسم الكتب الموجودة بالمكتبة إلى قسمين: - قسم يضم الكتب العربية، وهو القسم الأكبر، والآخر يضم الكتب الأجنبية، وهي مجموعة التربية، كما اشتركت المكتبة في برامج المعهد التعليمية فنظمت دراسات خاصة من شأنها أن تعرف الطالبات بالمكتبة وبما تحتويه من كتب، وكيفية الوصول إليها (جريدة طرابلس الغرب، 1959، ص 3) وعُينت الأنسة (خديجة عبد القادر) أُمينة لها.

كما تم تزويد المعهد بصاله عرض سينمائي تسع لقراءة 100 مقعد، تعرض بها الأفلام الوثائقية ذات الصلة بما تتعلمه الطالبات بالمعهد (جريدة طرابلس الغرب، 1953، ص2)

والجدير بالذكر أن معهد معلمات طرابلس رغم تكوينه المبكر والمكانة التي نالها باعتباره يقع في منطقة حضارية مزدهمة، والنجاح الذي حققه في إمداد المراحل التعليمية الابتدائية والإعدادية بالمعلمات من خريجاته، إلا أنه لم يكن الوحيد، فقد تم افتتاح معهد معلمات بالزاوية في 21-9-1966م (جريدة طرابلس الغرب، 1966، ص2).

ويمكننا الوقوف على العدد الكلي للمعاهد من خلال ما نشرته وزارة التربية والتعليم من إعلانات منها إعلاناً لحملة الشهادة الابتدائية بأنه تقرر بدأ القيد بمعاهد المعلمات العامة للعام الدراسي 67-1968 في المعاهد التالية

1 - معهد طرابلس للمعلمات.

2- معهد البيضاء للمعلمات.

3- معهد سبها للمعلمات.

4- معهد الزاوية للمعلمات.

ويشترط لقبول بمعهد طرابلس والبيضاء للمعلمات، أن تكون التلميذة من خارج مدينتي طرابلس وبنغازي؛ ومن تتوفر فيهن الشروط، يقبلن بالأقسام الداخلية، وتمنح المقبولات مكافأة شهرية قدرها 3 جنيهاً لطالبات الأقسام الداخلية، و5 جنيهاً للطالبات اللواتي لسن في القسم الداخلي، ومدة الدراسة بهذه المعاهد أربع سنوات تنتهي بالحصول على إجازة التدريس العامة، وتعين حاملتها مدرسة بالمدارس الابتدائية بأول مربوط الدرجة السادسة المصنفة، وعلى الراغبات في الالتحاق التقدم بالوثائق الآتية:

1- شهادة إتمام الدراسة الابتدائية.

2- شهادة ميلاد على ألا تقل السن عن 14 سنة.

3- شهادة اللياقة الصحية من طبيب رسمي.

4- شهادة حسن السيرة والسلوك من المدرسة التي كانت بها.

وتقدم الطالبات إلى إدارات المعاهد المذكورة اعتباراً من 16-9 إلى 12/10/1967م (جريدة طرابلس الغرب، 1953، ص2)

رابعاً: التعليم الجامعي للبنات:

أنشئت الجامعة الليبية في عام 1955 وكان مقرها (قصر المنار) في مدينة بنغازي الذي مثل نواة أول جامعة ليبية تنشأ في البلاد وكانت أول الكليات كلية الآداب لتوفير الأساتذة لسهولة إعداد لوازمها (الحص، د.ت، ص104-105). وفي العام الجامعي 56-1957 أنشئت كليتان أخريتان هما كلية الاقتصاد والتجارة في بنغازي، وكلية العلوم في طرابلس، ثم توالى بعد ذلك إنشاء بقية الكليات وكان التقليد المتبع في البداية أن تنشأ الكليات الإنسانية في بنغازي، وأن تنشأ الكليات العلمية في طرابلس، لذا أنشئت كلية الحقوق في بنغازي، وكلية الزراعة في طرابلس في 27-7-1966 (الشيباني، 2001، ص347).

وفيما يلي إحصاء بعدد الخريجات من الجامعة الليبية، حيث تخرجت أول فتاة ليبية من كلية الآداب في عام 60-1961 ومن كلية الاقتصاد والتجارة عام 62-1963م ثم تلتها كلية العلوم عام 64-1965م.

الدفعة	كلية الآداب	كلية الاقتصاد والتجارة	كلية العلوم	كلية الحقوق	كلية الهندسة
1961-60	1	-	-	-	-
1962-61	1	-	-	-	-
1963-62	3	1	-	-	-
1964-63	1	1	-	-	-
1965-64	3	-	5	-	-
1966-65	4	-	7	-	2
1967-66	4	2	7	-	-
1968-67	14	4	9	-	-
المجموع الكلي	31	8	28	-	2

المصدر: (المنصوري 1972، ص192).

وقد تم تعيين الخريجات فور تخرجهن تبعاً، وذلك لسد النقص الحاصل في مدارس المرحلة الثانوية، وهناك عدة وثائق تثبت ذلك من بينها وثيقة جاء فيها بما معناه:- في جلسة اجتماع لجنة الموظفين المصنفين رقم (67/5) يوم الاثنين الموافق 22-5-1967 برئاسة (محمد توفيق حموده) أقرت عدة بنود مدرجة في جدول الأعمال من بينها ترشيح خريجي الجامعة الليبية من كلية الآداب والتربية وكلية العلوم للعام الجامعي 1966-65 للتعيين في وظائف مدرسين للمرحلة ما فوق الابتدائي بأول مربوط الدرجة الرابعة المصنفة اعتباراً من تاريخ مباشرتهم، وقد بلغ عددهم 79 خريجاً من بينهم 9 خريجات وهن (المركز الوطني للمحفوظات والدراسات التاريخية، ص 61 - 62)

- 1- حميدة خليل البناي. 2- سليمة علي حيدر دربيكة. 3- فريدة نوري البشتي.
- 4- فريدة فتحي المصري. 5- فوزية فرج العجيلي. 6- مفيدة إسماعيل سيالة.
- 7- ناجية محمد الدغري. 8- نعيمة بشير نظمي. 9- وداد جمعة العرادي.

ولوحظ أن الغالبية العظمى من الخريجات يعملن بحقل التدريس خصوصاً من محافظتي طرابلس وبنغازي، ولا يمثل هذا في واقع الأمر إلا امتداداً للنمط السائد في البلاد، وهو أن المجالات المفتوحة أمام المرأة العاملة لازالت تتمثل في حقل التدريس والتربية فقط (المنصوري، 1972، ص192).

خامساً- تعليم محو الأمية للكبار:

حظيت ولاية فزان بالجهود الأولى لعملية محو الأمية، وبتابعة منظمة اليونسكو التي واطبت على إرسال الخبراء للقيام بهذه المهمة، ففي سنة 1951 بعثت بأخصائية للتربية الأساسية ممثلة في (الآنسة أمينة العيسوي) أردنية لتعليم النساء، ولتدريب إحدى وخمسين معلمة من جميع أنحاء فزان في المركز الداخلي للنساء بسبها الجديدة، وذلك لإعدادهن كمدرسات للمستقبل، بموجب برنامج مدته ثلاث سنوات؛ بالإضافة إلى ذلك تُلقِي الأخصائية دروساً مسائية لأكثر من خمسين إمراه بسبها في مختلف المواضيع الأساسية كحفظ الصحة، ومبادئ رعاية الطفل، وأشغال الإبرة (الأمم المتحدة، 1961، ص32)

أيضاً بعثت اليونسكو في سنة 1956 بالدكتورة الألمانية ماريانه لابر (Maryana Labar) للمساهمة في تعليم المرأة بولاية فزان (جريدة طرابلس الغرب، 1956، ص2)، وفي سنة 1957 أصبحت قرية سبها الجديدة مقراً لأول مركز لتعليم النساء في فزان، وهو عبارة عن معهد ليبي.

وفي سنة 1959 تولت إدارة المعهد فتاة أردنية هي الآنسة (إيتهاج عرفات) وكان هدف السلطات الليبية ومنظمة اليونسكو من إنشاء المعهد تدريب مدرسات يتولين مهام التدريس في المدارس المنشأة حديثاً في فزان، إذ يضم المعهد ثلاث عشرة طالبة ينتظمن في دراسة تستغرق ثلاثة أعوام، ويتولين التدريس بالمدرسة الليلية في سبها الجديدة.

سادساً - دور المرأة في العملية التعليمية:

يمثل المعلم حلقة الوصل بين التلميذ وما يقرر له من منهج دراسي خلال السنة الدراسية، ويعتبر ركن أساسي في العملية التعليمية بكل مراحلها، فقد أنخرط عدد كبير من المعلمين والمعلمات لأداء الرسالة التعليمية، فعلى صعيد المرحلة الابتدائية لسنة 1952-51 بلغ عددهم (1156) معلم ومعلمة، ووصل العدد إلى (4294) معلم ومعلمة في العام 1960-59، وفي العام الدراسي 1965-64 بلغ عدد المعلمين قرابة (4513) والمعلمات حوالي (1142)، وفي سنة 1969-68 ارتفع عددهم إلى (9151) مدرس ومدرسة (الشيبياني، 2001، ص 343-344).

أما معلمي المرحلة الإعدادية فقد كان عددهم في العام الدراسي 1952-51 حوالي (59) معلم ومعلمة، وأرتفع عددهم ليصل إلى (393) مدرس ومدرسة في سنة 1960-59 (الشيبياني، 2001، ص 343-344)؛ وفي السنة الدراسية 1965-64 بلغ عدد المعلمين (1011) والمعلمات (73) معلمة (الحص، د.ت، ص 107)، وفي العام 1969-68 وصل العدد إلى (2076) معلم ومعلمة (الشيبياني، 2001، ص 344).

وبالنسبة لمعلمات المرحلة الثانوية، فقد كان مجموع عددهم خلال سنة 1965-64 حوالي (430) من بينهم (30) معلمة (الحص، د.ت، ص 107)، وفي العام الدراسي 1969-68 وصل العدد إلى (608) معلم ومعلمة (الشيبياني، 2001، ص 344).

كما أمكن حصر عدد من المعلمات التابعة لنظارة المعارف بولاية طرابلس من خلال كشوفات الغياب لعذر غير شرعي، والمبعوثة من ناظر المعارف إلى مدير المالية عن شهور أغسطس، سبتمبر، أكتوبر، نوفمبر، ديسمبر لسنة 1955، وقد بلغ عدد المعلمات التابعات لمقاطعة طرابلس ست وستون معلمة، منتميات إلى ثماني عشرة مدرسة وهي: - مدرسة المدينة القديمة بنات جامع المغاربة الهنشير، جامع الدروج، قرقارش، جامع القريو، الظهرة بنات مركز التدريب الفني، مكتب تفتيش مدارس البنات، الغزالة النموذجية الجديدة روضة شارع الزاوية روضة الغزالة مدرسة تاجوراء، مأوى الهاني، مدرسة العزيزية روضة باب تاجوراء، مدرسة الهضبة الخضراء (المركز الوطني للمحفوظات والدراسات التاريخية، 93-124).

أما ولاية فزان فقد حظيت بانتداب معلمات من ولاية طرابلس للتدريس فيها، عندما قررت وزارة المعارف الليبية في الرسالة التي بعثت بها بتاريخ 1956-8-7 والخاصة بالانتدابات الجديدة لعام 1957-56 ووافقت على تجديد انتداب المعلمة: جازية محمد المصراقي التي صرف لها راتب ابتداء من أول سبتمبر 1956 مرفقة بعشرة معلمين، آخرين وفي نص رسالة أخرى، بعثت بها المعلمة جازية تعبر عن عدم رغبتها بالتدريس في فزان وإلغاء انتدابها، لكن طلبها رفض من قبل الوزارة، لتعذر الحصول على عنصر نسائي بدلاً منها (المركز الوطني للمحفوظات والدراسات التاريخية، ص 18-19).

والجدير بالذكر أن إتمام سير العملية التعليمية، لم يكن معتمداً كلياً على العنصر الوطني فقط، بل تم الاستعانة بعناصر عربية انتدبت للمساهمة في التعليم داخل البلاد، ففي 1958-6-7 وجه مدير شؤون الموظفين (عبد السلام باشا إمام) إلى مكتب الجوازات والتأشيرات، قائمة بأسماء المدرسات المصريات المنتدبات للعمل بولاية طرابلس، واللائي سيعدن إلى مصر لقضاء

فترة العطلة الصيفية، وضرورة منحهن التأشيرات اللازمة، خروج في يوم 19 يونيو، وعودة في 30 أغسطس (المركز الوطني للمحفوظات والدراسات التاريخية، ص 17).

وفي عام 1962-1963 تم الاستعانة بمعلمات جدد من الجمهورية المصرية وذلك لسد الفراغ الحاصل في عدد المعلمات الليبيات والجدول التالي يوضح أسمائهن والمواد التي يدرسن بها:

المصدر: الوطني	اسم المادة	اسم المعلمة
	اللغة العربية	محاسن علي محمود حمدي
	اللغة الفرنسية	نبيلة هاتم محمد حسين
	المواد الاجتماعية	حكمت عبد العزيز الميهي
		عفاف حسين علي
		سهير محمود الخطاب
	الرياضيات	سناء التولي حسين
	التربية الفنية	فاطمة فرج حلمي
		ليلي محمد البهي
		نفيسة حامد أبو العطاء
	العلوم	نوال أبو الزيد حسن
	الموسيقى	وصفية حسن وهدان

للمحفوظات والدراسات التاريخية، ص 160)

وكل ما سبق هو دراسة وثائقية للوضع التعليمي للمرأة في الفترة من (1951-1969) منذ بدء دخولها إلى المدرسة، وحتى التعيين كمعلمة والذي شهد انخراط المئات منهن في هذه المهنة، وقد درسن بمختلف أنحاء البلاد، وأوضحنا الظروف المحيطة بهذه المهنة إيجابياتها وسلبياتها، وقد لمسنا التطور الكبير والمتزايد الذي إعتري العملية التعليمية للمرأة الليبية ضمن طفرة لم تكن موجودة سابقاً من خلال إطلاع مباشر على وثائق غير منشورة تصنف لأول مرة ضمن عمل بحثي أكاديمي.

الفصل الثاني الأوضاع الصحية للمرأة الليبية خلال الفترة من 1951 إلى 1969م.

شهد الوضع الصحي في ليبيا خلال الفترة 1951-1969م ارتفاعاً في نسبة الوفيات بين الأطفال، وانتشار العديد من الأمراض التي يُرجح أسبابها إلى انعدام الثقافة الصحية وعدم توفر العناية الكافية بالنواحي التي تتعلق بالعلاج الوقائي (محمود، 1962م، ص 411، 412). وبرزت الأمراض التي كانت المنتشرة هي التهاب أغشية المعدة والأمعاء بين الأطفال وهو السبب الرئيسي في وفيات الأطفال وأمراض العيون والتراخوما وقد عدد المصابين بها خلال عام 1951م حوالي 75%، كذلك مرض السل وتزايد عدد المصابين به سنوياً حوالي 1194 شخصاً، أي نسبة 4% من مجموع السكان والسبب في انتشاره هو سوء التغذية وازدحام السكان في بعض المناطق ووراءة الأحوال المنزلية وهذه الحوال هي الغالبة في معظم الأحياء الفقيرة في طرابلس وبنغازي، أما في ولاية فزان فالإصابة كانت منخفضة بسبب مناخها الحار والجاف (محمود، 1962م، ص 412).

أولاً- الوضع الصحي للمرأة الليبية في الفترة من 1951-1969م.

ففي عام 1961م أولت وزارة الصحة اهتماماً كبيراً بصحة المرأة، حيث قدمت خلال هذا العام خدمات صحية لمدارس البنات في مدينة طرابلس ومناطق الدواخل، فساعدت (7060 طالبة) ينتمين إلى اثني عشر مدرسة، حينما عاجلت

(3161 حالة) مرض من بينها (61 حالة) أرسلت للفحص المعملي و (4 حالات) إيواء بالمستشفى (مجلة المرأة، 1969م، ص98). ونتيجة للفراغ وغياب العنصر الليبي في مجال الرعاية الصحية، قدمت الوزارة بديل لذلك لسد الفراغ في المراكز الصحية ومدارس الممرضات وتولى مهم التطبيب والقبالة بممرضات وقابلات عربيات واجنبيات. ونظراً للاستحداث عدد من المستشفيات والمستوصفات ومراكز رعاية الأمومة والطفولة والتي تستلزم شغلها بالعناصر المؤهلة سواء من الأطباء والممرضين أو الصيادلة، ولأن البلاد مازالت تخطو خطواتها الأولى في تدريب أبنائها لذا تعاملت مع هذه الكوادر العربية والأجنبية لتضمن سير العملية الصحية في ليبيا ولتأمين الوقاية من الأمراض قدر الإمكان، وتمثل فئة النساء وتأمين مرافق كوادر صحية لهن أحد اهتمامات وزارة الصحة، لهذا استعانت بالقابلات الاجنبيات بشكل متكرر، ففي ولاية طرابلس في عام 1958/04/17م قام مدير الصحة الدكتور شوينر انريكو، بتقديم طلب قم فيه استقالة بع القابلات الايطاليات واستبدلهن بقابلات إيطاليات أخريات، اما قيمة المرتبات بلغت حوالي 30 جنيهاً ليبي في الشهر للقابلات اللاتي يعين في مناطق ومستشفيات الدواخل مع سكن مجاني (المركز الوطني للمحفوظات والدراسات التاريخية، ص 1، 2) كما تم الاستعانة ببعض الراهبات الايطاليات عن طريق اجراء عقد تم بين الحكومة والجمعية الدينية في 1960/1/21م تدعى هذه الجمعية باسم تيريزيادي فرانشيسكاني اليزيتين، وكان الهدف من هذا العقد تزويد مستشفى مصراتة بالعدد الكافي حول عددهن مدة الخدمة ومسؤولية المستشفى تجاههن والرواتب والمكافآت الممنوحة لهن، وحق ممارسة شعائرن الدينية، ومن خلال ذاك تم تزويد عدد من الراهبات بمستشفى طرابلس ومستشفى مصراتة في 1962/10/24م والجدول التالي يوضح أسماء الرهبات والمكافآت المالية الممنوحة لهن (المركز الوطني للمحفوظات والدراسات التاريخية، ص 69-70):

1- راهبات مستشفى مصراتة:

ت	اسم الرهبة	المكافأة المالية (بالجنية الليبي)	المكافأة الجديدة ابتداء من اول نوفمبر 1962 (بالجنيه الليبي)
1	نارد يبلو إيطاليا	15.000	21.00 كبيرة الراهبات
2	شير لينوا ورسولينا	10.000	16.000
3	كوليتو باسيسانا	10.00	16.000
4	قيوتو نريزيلدا	10.00	16.000
5	مايوريتي الويدجيا	10.00	16.000
6	زين فلانتينا	10.000	16.000

2- راهبات مستشفى طرابلس:

ت	اسم الرهبة	المكافأة المالية (بالجنية الليبي)	المكافأة الجديدة ابتداء من اول نوفمبر 1962 (بالجنية الليبي)
1	اوزاني ايلد	10.500	21.000 كبيرة الراهبات
2	برناري سانتيا	8.000	16.000
3	بلرامبيلا ستفانيتا	8.000	16.000
4	كورني ميلانيا	8.000	16.000
5	دال اليواتانيتا	8.000	16.000
6	فوما قالي جيما	8.000	16.000
7	مالوني جوسينا	8.000	16.000
8	كلفانا اوتورينا	8.000	16.000
9	جودلينا البيرتا	8.000	16.000
10	مزوولا ليرنزا	8.000	16.000
11	توليا نيروكتريتا	8.000	16.000
12	جودنينا ويل رينيرد	8.000	16.000

ثانياً- المستشفيات والمراكز الطبية:

أما عن عدد المستشفيات والمراكز الطبية خلال هذه الفترة، فيوجد في ليبيا العديد من المستوصفات والمستشفيات، ففي ولاية برقة يوجد حوالي عشرة مستشفيات حكومية هي: المستشفى المركزي في بنغازي، ومستشفى المرج للأمراض العقلية إلى جانب أربعة مستشفيات عامة في المرج، ودرنة، وطبرق، ويوجد ثلاثة مستشفيات صغيرة في اجدابيا، والابيار، والكفرة. أما في ولاية طرابلس فمعظم المستشفيات تركزت في العاصمة بالإضافة إلى عدد من المستشفيات في ولاية مصراتة، والزاوية، ويفرن، ومستشفى السل في أبوستة، اما في فزان فتوجد بها 4 مستشفيات تحتاج إلى التحسينات الطبية (محمود، 1962م، ص 412). كان نظام العمل داخل هذه المستشفيات يتم وفق الجهاز الإداري بالمستشفى، وقد خصص لطاغم المرضى والمرضات رئيس اداري أوكلت له مسؤولية الادارة أمام المدير العام، وحدد عمل المرضات بإسعاف المرضى وترتيب الأسرة وتغيير الألبسة والاهتمام بالمرضى وتوزيع الادوية والأطعمة، ومراقبة سير العمل (المركز الوطني للمحفوظات والدراسات التاريخية، ص 99). وخضعت مدرسة المرضات والقابلات التابعة للمستشفى لعدة ضوابط من اجل سير العملية التعليمية وجود عدة شروط لقبول الطبة منها:

1- التقدم بطلب إلى إدارة المدرسة للتأكد من معرفة القراءة والكتابة.

2- شهادة حسن سير وسلوك.

3- ألا يقل أعمال الطالبات عن 18 عاماً ولا يزيد عن 30 عاماً.

وحدد زمن الدراسة بثلاثة أعوان وتم توفير سكان مجاني للطالبات (المركز الوطني للمحفوظات والدراسات التاريخية، ص 99) ففي ولاية طرابلس عام 1958م تم إصدار لائحة بشأن مزاوله مهنة الطب، ويقصد بها المهنة المتعلقة بالقبالة والتمريض باعتبارهما ركنان أساسيان في العملية الصحية وخضعتا إلى ضوابط صارمة بشأن مزاولتهما

أولاً- شروط خاصة بأي ليبية أو العربيات، وهي أن تكون حاصلة على شهادة من معهد حكومي أو معهد معترف به من وزارة الصحة، ولا يكون قد سبق الحكم عليها في خيانة أو جريمة مخلة بالشرف.

ثانياً- للأجنبيات اللاتي يتوفر فيهن الشرطان في البند الأول وذلك إذا لم يكن هناك العدد الكافي من الممرضات الليبيات على أن يكون الترخيص مقتصرًا على مزاولة المهنة في المستشفيات المراكز الصحية الحكومية فقط، وفي 1966/9/20م صدر في بنغازي لائحة لتنظيم إدارة مستشفى بنغازي، وعملت هذه اللائحة على تنظيم الممرضات وجعلت لمن رئيس يكون مسؤول أمام إدارة المستشفى من حيث نافة المستشفى وتوفير الفرش ورعاية المرضى وكل ما يحتاجون إليه (الجريدة الرسمية، 1966، ص35).

ثالثاً- المساعدات التي قدمتها منظمة الصحة العالمية:

ليبيا أحد الدول التابعة إلى منظمة الصحة العالمية وتعمل الأخيرة على تقديم برامج لتحسين مستوى الصحة، فقد أوفدت لها مجموعة من الخبراء لإسداء المشورة والمساعدة في مجال غدارة الصحة، وتعليم التمريض ومكافحة بعض الأمراض والتثقيف الصحي.

هذه المنظمة العالمية أوفدت في عام 1953م إلى ليبيا خبيرتين لتعمل أحدهما في برقة والأخرى في طرابلس وهي الآنسة ممدوحة توفيق التي أقامت في شهر يونيو 1953م دورة دراسية صيفية للمعلمات مدتها ثلاثة أشهر والغرض منها هو العريف بأحدث قواعد التعليم الصحية وطرقه وتمكين المرأة لحل مشاكلها الاجتماعية والصحية.

وتم اختيار مجموعة من معلمات للقيام بهذا العمل، وفي 1953م تحدثت الأنسة ممدوحة توفيق أوب حديث عبر إذاعة طرابلس حول الصحة، واستمر موعد البرنامج ثابت مرة كل أسبوعين، وبعد 1954م سلمت الأمر إلى طالبات لبيبات ليتحدثن عن المشاكل الصحية (جريدة طرابلس الغرب، 1954، ص3) كما تم إطار العديد من الدورات والندوات لتوعية السكان بيع الأمراض كالسل الرئوي أعراضه ومسبباته وطرق علاجه، كما أكدت على ضرورة التطعيمات التي بدأت في فبراير 1953م، وبدأت حملة التطعيمات لجميع طلبة المدارس ولايتي برقة وفزان ومعظم ولاية طرابلس تحت إشراف وزارة الصحة الليبية بتطعيم الأطفال والتلاميذ بالمصل المضاد للسل B.C.G (جريدة طرابلس الغرب، 1954، ص3) ولقد أنشأت منظمة الصحة العالمية مركزين لاهتمام بصحة الأم والطفل أحدهما بسوق الجمعة والآخر ببنغازي في البركة، وكان الهدف من انشائها:

1- الارشاد العلمي إلى استخدام الأساليب الحديثة للعناية بصحة الأمهات والأطفال.

2- إلحاق العديد من القابلات واستخدامهن في المراكز الصحية الموجودة في المناطق الريفية (جريدة طرابلس الغرب، 1962، ص5).

وأنشأت المنظمة العديد من المراكز للعناية بالأمومة والطفولة في كل من زوارة، وترهونة، والخمس، وزليطن، وغريان، وذلك خلال الفترة من 1956-1957م. وبلغ عدد الممرضات والقابلات غير الفتيات من الليبيات وفق التعداد العام للسكان لعام 1954م حوالي (499) ممرضة (الأمم المتحدة، 1961، ص33) في عام 1955م تم التخطيط بشأن برنامج لتعليم التمريض وإنشاء مصلحة تمريض في لدولة وانشئت مدرسة التمريض للبنات في طرابلس وكانت السيدة (شيمينسن) من المملكة المتحدة وهي أول رئيس فريق لهذا البرنامج ومنذ عام 1957م تولت السيدة هيلدا حكيم رئاسة فريق معلمات التمريض (المركز الوطني للمحفوظات والدراسات التاريخية، ص113).

هذه المدرسة هي نتائج عمل مشترك بين وزارة الصحة ومنظمة الصحة العالمية، وصندوق الأمم المتحدة للأطفال والهدف منها:

- 1- تقديم برنامج تعليمي لفئة مختارة من الليبيات في مهنة التمريض لكي يتولين زمام الأمور الصحية في البلاد.
 - 2- تحسين مهنة التمريض وتقديم كل الخدمات من أجل تحسينها في انحاء ليبيا (جريدة طرابلس الغرب، 1958، ص4).
- تتحصل الطالبة على لقب ممرضة قانونية بعد مدة دراسية تتراوح من 3 إلى 4 سنوات، أما مساعدة ممرضة يستغرق البرنامج عام ونصف إلى عامين، وفي 1958/08/28م تم تخريج 12 طالبة وأقيم حفل تخرج حضره عدد من السيدات الليبيات وبعض زوجات الهيئات الدبلوماسية (جريدة طرابلس الغرب، 1958، ص2).

طالبة التمريض	1- حواء الريمالي
مساعداً الممرضات	
1- فاطمة السائح	7- دريدة العبيدي
2- عائشة العدوي	8- مريوحة عراب
3- عائشة رشيد	6- مريومة خزام
4- حواء سالم	10- مصرية ابوبكر
5- تركية علي	11- فاطمة المبروك
6- بدرية بلحاج	12- فاطمة الصغير

واستمرت الدولة في دعم مراكز الأمومة والطفولة بشكل عام ورصدت الميزانيات في الفترة من 1961/03/01 إلى 1962/03/31 تم رصد مبلغ 600.000 جنيه ليبي للإنفاق على هذه المراكز، وقد ساهمت هذه المراكز في رفع الوعي اصحي بين نساء الريف واقنعتهن بضرورة مراجعة الطبيب بعد أن كن يعتبرنه حرام، وإرشاد الأمهات إلى وسائل لتغذية المفيدة ووسائل النظافة والتربية الحديثة للطفل، وبفل هذه التوعي بلغد عدد الأمهات المترددات في مكر الزاوية عام 1961م حوالي (3000) أم، ورافق المركز قسم للولادة تشرف عليه قابلة مختصة بزيارات منزلية للنساء الحوامل وتتولى عملية التليد داخل المنازل (جريدة طرابلس الغرب، السنة 19، العدد 178، 18 جمادى الأول 1382، 1962/10/17م، ص5). (جريدة طرابلس الغرب، 1962، ص5).

الختامة:

من خلال ما تم تناوله يمكن أن نستخلص ما يلي:

- 1- خلال الفترة من عام 1951-1969م جعل التعليم إلزامياً وفق دستور الحكومة الليبية 1951م لكل من وصل عمره مرحلة دخول المدرسة، وتم دخول أكبر فئة ممكنة من التلميذات في مراحل التعليم وفتح المجال امام الفتاة في التعليم الابتدائي والاعدادي والثانوي والجامعي، وهو ما لم يكن متوفراً لها في السابق وزيادة الوعي التعليمي عند الاناث في مدارس الدواخل وبروز ظاهرة الاختلاط بين الذكور والاناث وإضعاف روح العادات والتقاليد أما رغبة الأهالي بتعليم بناتهم، كما نجحت معاهد المعلمات بتخريج الدفعات الأولى من المعلمات الليبيات وفتح مجال توظيفهن من الدولة في وقت مبكر.
 - 2- ارتفاع مستوى الدخل المادي لذا المعلمات الليبيات اللاتي تخرجن وأصبحن يمارسن مهنة التدريس في المدارس الليبية ومشاركتهن لأسرهن في الداخل مما شجع الأهالي على تسجيل بناتهم بقطاع التعليم.
- إن الدور اذي قامت به الدولة الليبية ومنظمة الصحة العالمية للدعم بمراكز الأم والطفل ساهم مساهمة فعالة في انتشار الوعي التعليمي والصحي للنساء الليبيات.

3- تمثل الصحة دعامة هامة لحفظ بقاء المجتمع، فعلى الرغم من المشاكل التي يعاني منها هذا القطاع المتمثلة في قلة المستشفيات وقلة الكوادر الطبية والطبية المساعدة وتفشي بعض الأمراض أبرزها أمراض العيون والسل الرئوي، هذه المشاكل نجح عهد الاستقلال في تخطيها بفتح عدد من المستشفيات وتزويدها بالعناصر النسائية الليبية في التمريض والقبالة، هذه الخطوة جاءت من أجل إنشاء وخلق قاعدة صحيحة في الدولة تبعثها خطوات أخرى منها إنشاء مدارس للبنات للتمريض في طرابلس وبرقة، وإنشاء مراكز متخصصة للعناية بالم والطفل وإقامة دروات لتخريج قابلات وإيفاد المتفوقات للخارج واستطاعت سد النقص القائم في البلاد باستجلاب كوادر صحية من مختلف الجنسيات وتقديم الخدمات الصحية لشريحة واسعة من النساء وتم توظيف معظم الممرضات والقابلات الليبيات اللاتي اخرجن حديثاً في إطار تشجيع العنصر النسائي وإحلاله محل العنصر المستجلب محققاً بذلك تقدماً صحياً لم يكن متوفراً في السابق، لذلك خطت المرأة خطوات هامة عندما انخرطت في مجال التمريض والقبالة والشغل في المستشفيات لم تكن متاحة في السابق.

ويمكن القول إن المرأة الليبية حققت تطوراً كبيراً خلال الفترة 1951-1969م حينما عززت دورها في الأسرة والمجتمع وأصبحت تحقق تأثيراً واضحاً في الحياة التعليمية والصحية واستطاعت ان تثبت مقدرتها على البناء والعطاء في كل مجالات الحياة.

المراجع والمصادر:

أولاً: الوثائق الغير منشورة:

- شعبة الوثائق المعاصرة بمركز جهاد الليبي للدراسات التاريخية بطرابلس.

وحدة الأرشيف الرئيسية، العهد الملكي، المجموعة الفرعية

أ- وزارة التعليم وهي:

- الوثيقة رقم 19/3/8، 65/13/8، 8/13/8، 45/13/8، 45/13/8، 15/13/8، 67/13/8، 5/13/8، 34/13/8.

ب- وزارة الصحة: 55/14/8، 74/14/8.

ثانياً: التقارير:

1- كلينيلسد، تقرير اقتصادي عام عن ليبيا، الأمم المتحدة، نيويورك، 1950.

2- التعداد العام للسكان سنة 1954، المملكة الليبية المتحدة، مطبعة الحكومية، طرابلس الغرب، 1959م.

3- بعثة المساعدة الفنية في ليبيا (1951-1961)، الأمم المتحدة، بنغازي، 1961م.

ثالثاً: المصادر:

1- الحص، عبد الرحمن محمد، المملكة الليبية في عهد بطل استقلالها الملك ادريس الأول المعظم 1358-1965، دار نشر الآداب، بيروت، لبنان، د.ت.

رابعاً: المراجع:

1 - الخدوري، مجدي، ليبيا الحديثة، ترجمة نقولا زيادة، دار الثقافة، بيروت، لبنان، يناير 1962.

2- الشيباني، عمر محمد التومي، تاريخ الثقافة والتعليم في ليبيا، منشورات جامعة الفاتح، طرابلس، 2001.

3- الشيباني، عمر محمد التومي، التعليم وقضايا المجتمع المعاصر، جامعة قاريونس، ب.ت.

3- الشيخ، رأفت غنيمي، تطور التعليم في ليبيا في العصور الحديثة، دار التنمية، طرابلس، 1972م.

- 4- المقرحي، ميلاد، تاريخ أوروبا الحديث والمعاصر في عصر النهضة حتى الحرب العالمية الثانية، منشورات الجامعة المفتوحة، طرابلس، 1991م.
5- بشارة، أحمد محمد، ألام الحرب العالمية الثانية المزروعة في الأراضي الليبية وآثارها الاقتصادية والبشرية، مركز الدراسات التاريخية، طرابلس، 1995م.

6- محمود، حسن سليمان، ليبيا بين الماضي والحاضر، مؤسسة سجل العرب، مصر، 1962م.

خامساً: المراجع العربية:

- 1- بروشين، تاريخ ليبيا من نهاية القرن التاسع عشر حتى عام 1969، تر: عماد حاتم، المركز الوطني للمحفوظات والدراسات التاريخية، طرابلس، 1988م.

2- رايت، جون، تاريخ ليبيا منذ أقدم العصور، ترجمة عبدالحفيظ الميار، احمد اليازوني، طرابلس، 1992م.

سادساً: الدوريات:

- 1- مجلة المرأة، السنة 5، العدد 11، 1969/09/05، مصلحة المطبوعات والنشر بوزارة الإعلام والثقافة، طرابلس، ليبيا.
2- مجلة كلية الآداب، العدد 1392، الجامعة الليبية، بنغازي، 1972م.
3- مجلة الدراسات الأفريقية، السنة 2، العدد 1989/7/8، مركز البحوث والدراسات الأفريقية، ليبيا، 1989م.

سابعاً: الجرائد الرسمية:

- 1- الجريدة الرسمية بنغازي 1966/09/20، السنة 4، العدد 18، 10 رمضان 1386، 1966/12/22م.
2- برقة الجديدة، العدد 860 - 748، المركز الدراسات التاريخية، طرابلس، 1946، 1947م.
4- جريدة طرابلس الغرب الأعداد: 867-44، 1، 1252، 7037، 3229، 2914، 7037، 3229، 2914، 3257، 3265، 1363، 246، 240، 141، 144، 145، 147، 50، 252، 57، 146، 2020، 141، 93، 177، 33413، 272، 491، 2014، 2914، 79، 2914، 6974، 3309، 33118، 187، 178.

ثامناً: الرسائل العلمية: -

- معاطي، اسمهان ميلود، الإدارة العسكرية البريطانية في ليبيا وأثرها على المجتمع المحلي، 1943-1951، رسالة ماجستير، جامعة السابع من أبريل، الزاوية، 1997م.

مصاعب رحلات القوافل التجارية بين الشمال الافريقي وبلاد السودان الغربي

(من أواخر/ 4 هـ إلى أواخر/ 8 هـ ومن أواخر/ 10 م إلى أواخر/ 14م)

اعداد / الدكتور: عبد الله محمد الحواسي... جامعة غريان

ملخص البحث

مما لا شك فيه ان تاريخ تلك المنطقة لازال طريا رغم بعض المحاولات البحثية خصوصا ما يتعلق بالصحراء الكبرى ومسالكها الوعرة ومع ذلك لم تكن تلك الصحراء رغم خطورتها وصعوبتها بمكان لتمنع التجار من المغامرة بأرواحهم واموالهم لعبورها رغم اتساعها، من اجل الربح المادي أولا وذلك بشراء التبر وجلبه الى بلدان الشمال ثم لنشر الثقافة الاسلامية والعربية في بلاد السودان الغربي.

وتظهر أهمية مثل هذه البحوث الى مدى مخاطرة التجار المسلمين وتحشمهم الصعاب ، وعبور الرمال الصحراوية ذهابا وإيابا ، وهنا لابد لهم من اتباع طقوس معينة ومحددة في كل رحلة لضمان وصولها الى وجهتها ، مثل اختيار الزمان المحدد لانطلاق الرحلة مراعاة لدرجات الحرارة الملتهبة واشعة الشمس المحرقة ، وكذلك نوع السعلة المحمولة على ظهور الابل فلا يحملون الا ما خف وزنه وغلا سعره وما لا يفسد طوال الرحلة ، وتقليل عدد المرافقين ، والحراس يتم اختيارهم بدقة ، وأيضا كمية المياه ، ويأتي على رأس هؤلاء الدليل والخبير بمواطن الابرار وبمعرفة الطرق والمسالك ، ولم يكن لدى التجار في رحلاتهم من وسيلة للنقل سوى قوافل الابل لشق عباب الصحراء ومخاطرها .

بمكذا عمل شاق أصبح التجار الذين نجوا من غياهب تلك الصحراء من اهل الثراء الفاحش، كما كان لهم دور بارز في نشر الإسلام واللغة العربية في بلاد السودان الغربي.

المقدمة

شغلت التجارة كما هو معروف، دورا مهما في ربط الاتصالات بين بلدان الشمال الافريقي وحواضر السودان الغربي طوال العصور الوسطى، واعتمدت كل الممالك التي حكمت في السودان الغربي، على التجارة وما تجنيه من أرباح لدعم حكمها، ولذلك اهتمت بتنظيمها وتخصيص مراكز لها .

وكانت بلاد السودان الغربي الموضوع الأمثل لهذه التجارة بين البلاد الواقعة جنوبها والبلاد الواقعة شمالها ما وراء الصحراء. واعتبرت كذلك منطقة عبور للسلع بين المنطقتين التي لا غنى لإحدهما عن الأخرى فيما يخص عصبي هذه التجارة، وهما الذهب والملح من جهة، والكتب والعييد وريش النعام والجلود والعنبر وبعض التوابل، والثياب والأواني النحاسية والزجاجية والتمور من جهة أخرى . وكانت التجارة عبر تاريخ السودان الغربي، مصدرا لغنى الدولة، ومصدرا لجلب أطماع الطامعين في الاستيلاء على هذا الغنى الآتي من تجارة الملح والذهب، وهكذا توالى دول افريقية للاستيلاء على هذه الثروة، وجر عليها أطماع البرتغال، وأطماع البلاد الواقعة شماليها، إذ غزاها المرابطون في القرن الحادي عشر الميلادي والسعديون في القرن السادس عشر الميلادي.

مصاعب التجارة.

لم تكن الرحلات التجارية عبر الصحراء إلى بلاد غرب افريقية جنوبا بالسهولة بمكان، فقد كان التجار يواجهون مشكلات جسيمة، تشكل خطراً كبيراً على التجار أنفسهم وعلى تجارتهم. فانتقال الأفراد أو نقل السلع عبر أجزاء القارة لم تكن من المهام السهلة في يوم من الأيام، بل ظلت هذه المهام شاقة للغاية، كما أن الأعداء من بني البشر والحيوانات المفترسة

والأمراض والجهل والخوف والحواجز اللغوية، بالإضافة إلى نقص المياه، كانت لا تساعد على السفر والحركة بسهولة. فالتجار في هذه الحالة أمام مواجهة شديدة مع القوى البشرية والطبيعية، ومع ذلك فإن هذه المصاعب مجتمعة لم تكن لتعوق حركة التجارة النشطة من وإلى بلاد السودان الغربي إذ أن الرحلات إلى هناك كانت تحقق لهم أرباحاً طائلة بسبب ندرة السلع المحمولة وكثرة الطلب عليها.

فقد ذكر ابن خلدون " أن نقل السلع من البلد البعيد المسافة، أو في شدة الخطر في الطرقات يكون أكثر فائدة للتجارة وأعظم أرباحاً، لأن السلعة المنقولة حينئذ تكون قليلة معوزة لبعد مكانها أو شدة الغرر في طريقها، فيقل حاملوها، ويعزّ وجودها، وإذا عزّت وقلت غلت أثمانها " (ابن خلدون 1964، ج6، ص315).

وكانت السلع موضوع التجارة يحددها اعتباران بصرف النظر عن انخفاض القوة الشرائية في جنوب الصحراء، أولها طول الرحلة التي كانت تقطع فيما بين 90 إلى 270 يوماً وأحياناً لمدة أطول، وهذا معناه أن السلع السريعة التلف لا يمكن لها في هذه التجارة.

وثانيها إن جميع السلع لابد أن تكون قيمتها كبيرة بالنسبة لوزنها، ذلك إن أجور النقل عبر الصحراء كانت تضيف ما يتراوح ما بين 100% إلى 150% من تكاليف السلعة، ولكن هذه النسبة تنخفض بطبيعة الحال إذا كانت قيمة السلعة مرتفعة، فالريق حقيقة كانوا ينقلون أنفسهم ولكن كان لابد من إطعامهم وحراستهم (Hopkins, A. G 1973 , 80 – 81). كما اتسمت القوافل التجارية في إعدادها بالترتيب والنظام المحكم فكانت تضم رجالاً أصحاء وأشداء، ليكونوا قادرين على مواجهة أخطار الطريق، وكان لابد للقافلة من حراس، وأدلاء لهم خبرة بدروب الصحراء ومسالكها وأماكن الآبار، كما تضم القافلة أيضاً إعداداً من الخدم لتجهيز الطعام، وأماكن المبيت ونظافة القافلة، والإشراف على دواب الحمل، كما يوجد بها المحاسب، الذي يتولى إمساك الدفاتر وحساب المصروفات، وعلى رأس القافلة لابد من وجود القائد أو أمير القافلة. ومن المعتاد عند التجار، هو حمل ما غلا ثمنه وأن يكون وزنه خفيف فإن ذلك أفضل وأحياناً تكون البضائع قادرة على نقل نفسها، كالعبيد والماشية، وعادة ما تكون البضائع غير سريعة التلف والعطب كالعاج والذهب.

ولا ينسى التجار ارتداء الملابس الجميلة النظيفة التي تلفت الأنظار وتجذب الناس إليهم، وإن يرموا على شفاههم الابتسامة التي تنم عن الوداعة، والإخلاص، فطبيعة التاجر أن يكون حسن التأني (شلي، 1975، ج6، 204، 205) سمحاً إذا باع وسمحاً إذا اشترى فيه جاذبية يستطيع بها أن يروج لتجارته.

ومن المعروف أن التجارة في العصور الوسطى أصبحت تتخذ من الشرف والثقة دعامة لها، فالتاجر العربي المسلم لا يستطيع أن يُخسر الميزان أو ييخس الناس أشياءهم (المطففين، الآيات من 1 إلى 5) وهذا وثّق العلاقة بين التاجر العربي وبين المشتري، وخلق لوناً من الجاذبية والتقدير، وفي هذا الجو يتم التبادل التجاري والفكري.

ثم إن ثراء التجار يشغل دوراً كبيراً، إذ يساعد التاجر على بناء منزل جميل، وعلى الظهور بمظهر السخاء، وكل هذا يجعل بيت الغنى مؤثلاً للسادة والرؤساء، وملاً للمحتاجين ومكاناً يتطلع له الأذكىاء (شلي، 1975، ج6، 205)، وقد وصف الجغرافي الإدريسي، قافلة متجهة إلى بلاد السودان الغربي فيقول: "أنهم يوقرون جماهم في السحر الأخير ويمشون إلى أن تطلع الشمس ويكثر نورها في الجو ويشتد الحر على الأرض فيحطون أحماهم ويقيدون جماهم... ويخيّمون على أنفسهم ظلالاً تكنهم من حر الهجير وسموم القائلة، ويقيمون كذلك إلى أول وقت العصر، وحين تأخذ الشمس في الميل جهة المغرب يرحلون

من هناك ويمشون بقية يومهم ، ويصلون المشي إلى وقت العتمة ، ويبتوتون بقية ليلهم إلى وقت الفجر الأخير ، ثم يرتحلون ، وهكذا سفر التجار الداخلين إلى بلاد غرب السودان " (الادريسي، 1864، 13) .

نصب الظلال عند القيلولة حتى تبرد الشمس او الى صلاة العصر ربما يتحكم فيه الطقس، فإذا كان الجو معتدلاً نوعاً ما كانت فترة القيلولة قصيرة جداً لراحة الدواب والاكل، اما مع ارتفاع درجة الحرارة فمن الصباح او الضحى تنأخ الإبل وتنصب المضلات ويعوضون كثرة الاستراحة بكثرة المشي ليلاً، فقد ذكر ابن بطوطة الذي رحل بنفسه انهم يرحلون الفجر وينزلون الصباح أي عند اشتداد حر الشمس، ويسرون الليل كله (ابن بطوطة، 1332هـ، 233).

أولاً: المصاعب البشرية.

الحمالون. كان أول ما يُهتم به في إعداد القوافل هو تزويدها بالنوع المناسب من وسائل النقل (بصلي، 1972، 400)، وكانت هذه الوسائل متمثلة في الجمل كوسيلة مثالية للنقل الصحراوي وكان ذا فائدة مزدوجة إذ أنه بالإضافة إلى ما يحمله من بضائع، فإنه ولقدرته على تحمل العطش يوفر ما يحمل له من المياه اللازمة لشربه، مما يخفف من الأحمال التي تخص دواب الحمل كالطعام والماء. ولكن وسائل النقل هذه لم تكن تستطيع الوصول إلى المرتفعات أو المشي في المجاري المائية أو السير في المناطق الوعرة أو أماكن الحشرات المسببة للأمراض مثل ذبابة تسي تسي، ومن هذا المنطلق كان لابد من البحث عن وسائل أخرى لنقل السلع من تلك الأماكن التي لا يستطيع الجمل السير فيها فظهر اختيار الحمالين ممن تتوفر فيهم الصلابة والصبر والتحمل وملازمة القوافل حتى انتهاء الرحلة. وكان الحمالون يجمعون في أعداد كبيرة على اعتبار أنهم من الرقيق، ويستخدم منهم العدد المطلوب لكل قافلة، وهم لا يستخدمون إلا في أماكن معينة ولمسافات قصيرة، وفي بعض الأحيان يستمر الحمالون لمسافات أطول، وفي هذه الحالة تنتقل ملكيتهم من شخص لآخر، وقد تحدثت عمليات نقل الملكية أكثر من مرة (بصلي، 1972، 400). وما لا شك فيه أن كمية الأحمال وطول المسافات وقصرها، تؤثر على عمليات اختيار العدد وطريقة محاسبتهم، فالأحمال الذاهبة إلى بلاد السودان الغربي وخصوصاً الملح، يعرض الحمالين للتعب والإنهاك الشديدين بينما الأحمال الخارجة من بلاد السودان تكون مما خف وزنه كالذهب مثلاً الأمر الذي لا يشكل مشكلة عليهم. ومن الجدير بالذكر إن المسافات التي تبلغها القافلة مما لا يزيد على مائتي ميل يبلغ ما يحمله الفرد فيها ما يقرب من ستين رطلاً، ويزيد هذا الرقم إذا كان الحمال من قبيلة عرف أبنائها بالقدرة على التحمل والصبر. وتذكر المصادر (الزياتي، د، ت، 533) أن التجار المسافرين لبلاد الذهب يضطرون لاجتياز جبال عالية ووعرة لا تستطيع دواب النقل اجتيازها فينضمون أنفسهم كما يأتي : يحمل عبيدهم على رؤوسهم البضائع والأشياء الضرورية لهم ، والموضوعة في قشور قرع عريضة وعميقة ، ويستطيع كل عبد أن يقطع عشرة أميال أو أكثر من ذلك سيراً مع حمل مقدار يصل أحياناً إلى مائة رطل على رأسه ... وينقلون أيضاً الأقوات لسادتهم ولكل العبيد المسلمين والمستخدمين في حراسة التجار " وبالرغم من أن هؤلاء الحمالين كثيراً ما يكونون عوناً للتجار في أسفارهم إلا أنهم يكونون عبئاً عليهم في أحيان أخرى ، إذ أنهم ينتهزون الفرص للتكاسل والتواني عن العمل ، وأحياناً يهربون ، فكان استخدام هؤلاء الحمالين يتطلب خبرة طويلة في معاملتهم ، وفي معالجة المشاكسات التي تبدو منهم وعدم الطاعة ومحاوله الهروب ، فكان من الضروري أن تستخدم القافلة عدداً من الحراس الذين ينتقون من الوطنيين ممن تتوفر فيهم الصفات الضرورية للقيام بهذه المهمة (بصلي ، 1972، 553) .

-1

2- الأدلاء. يعد الدليل الذي يقود القافلة عنصراً فعالاً ونشطاً في تحرك القوافل عبر الدروب والمسالك وهو في الصحراء كالبوصلة التي ترشد التائه، كما أنه للقافلة البرية، كالربان للسفينة البحرية، إذ يتوقف عليه نجاح الرحلة وتحقيق الهدف، وأحياناً يورد القافلة مورد التهلكة إذا أخطأ في السير وفشل في معرفة أماكن الآبار، لذلك أهتم التجار بالبحث عن الخبراء وتشجيعهم على السفر معهم بتقديم المزايا النقدية والعينية لهم بالإضافة إلى معاملتهم معاملة طيبة، والاستماع لنصائحهم وأحياناً الامتثال لمطالبهم.

وتكون وظيفة الدليل إلى جانب إرشاد القوافل للطريق، الكشف عن الآبار التي اندثرت بسبب العواصف الرملية والبحث عن أماكن العشب لرعي دواب الحمل. ((ولقد أخبر بعض السفار الثقافات وكان قد تجول في بلاد السودان نحواً من عشرين سنة أنه دخل هذه الأرض أعني أرض بغانة وعاین فيها رجلاً من هؤلاء البربر فكان يمشي معه في أرض خالية رملة ليس بها أثر للماء ولا لغيره فأخذ البربري غرفة من ترابها وقربه من أنفه ثم اشتمه وتبسم وقال لأهل القافلة انزلوا فإن الماء معكم فنزل أهل القافلة هناك وغرسوا متاعهم وقيدوا الجمال وتركوها ترعى ثم عمد البربري إلى موضع وقال احفروا هاهنا فحفر الناس في ذاك الموضع أقل من نصف قامة فخرج إليهم الماء الكثير العذب فعجب من ذلك أهل القافلة وهذا مشهور معلوم يعلمه تجار أهل تلك البلاد ويحكونه عنهم)) (الادريسي، 1864، 3). والخبر أو الدليل نوعين: دليل يمشي في ركاب القافلة، ودليل يخرج لاستقبال القافلة من أحد المراكز أو المدن القابعة في الصحراء، ووظيفة الثاني غالباً ما تكون في حمل المياه اللازمة للقوافل القادمة والاستعداد لاستقبالها على أول الطريق بإشعال النيران ليهتدوا بها، فإذا اقتربت القافلة فيسير معها حتى تصل وجهتها وتخط رحالها، وقد شاهد ابن بطوطة شيئاً من ذلك عند سفره إلى ولاته، وذكر أن الدليل عند أهل مسوفة يسمى التكشيف ومهمته التقدم إلى ولاته بكتب الناس إلى أصحابهم ليكتروا لهم الدور ويخرجوا للقائهم بالماء، فإذا حصل وفشل التكشيف في الوصول بالماء، فإن الخطر في الصحراء يحيط بالقافلة ويقول ابن بطوطة أيضاً ((وربما هلك التكشيف في هذه الصحراء، فلا يعلم أهل ولاته بالقافلة فيهلك أهلها أو الكثير منهم)) (ابن بطوطة، 1332هـ، 232). لذلك كان لابد أن تكون في هذا التكشيف سمات خاصة تجعله أهلاً للمهام الصعبة، وهذا من كثرة تردده، ويُسرّ التكشيف بحسب درجة خبرته ودكائه، فالتكشيف الذي رافق ابن بطوطة كان اعور العين الواحدة مريض الثانية، ومع ذلك فهو أعرف الناس بالطريق (ابن بطوطة، 1332هـ، 232). ويؤكد ذلك ما قاله الحسن الوزان الزياتي الذي سار في نفس الطريق بعد نصف قرن فذكر " أن القافلة ظلت الطريق في الصحراء متجهة إلى السودان الغربي، وقد أنقذها دليل أعمى كان يركب جملاً حين طلب، فأعطي له في كل ميل حفنة من الرمل فيشتمها ثم يعلن موقع المكان" (الزياتي، د، ت، 547). وكان بعض هؤلاء الإدلاء الذين يعرفون قدر أنفسهم وأهميتهم بالنسبة للقوافل كان مصدر إزعاج للقافلة، إذ أنهم يكفون السير بعد قطع مراحل داخل الصحراء ويطلبون من أمراء القوافل أن يزيدوا في أجورهم فيرفض التجار هذا الابتزاز، لكن هذا الرفض لا يستمر طويلاً، إذ أن الإدلاء سرعان ما يشرعون في البكاء ويأخذون في رسم قبور في الرمال إشارة إلى نهاية أجل القافلة لاحتمال الضلال، ومن ثم يضطر الأمراء إلى الرضوخ لمطالبهم (شقيز، 1981، 9).

3- قطاع الطرق.

الصحراء كالبهر فإذا كان للبهر قرصان، فإن للصحراء قطاع طرق وكلاهما مفرع، وقطاع الطرق نوعان، النوع الأول يقوم بقطع الطريق على القوافل لأنهم لا يأمنون الغرباء مهما كانوا، والنوع الثاني يقطع الطريق بهدف الاستيلاء على ما تحمله

القوافل من بضائع وأموال، وقد ذكر ابن بطوطة النوع الثاني " أنهم بربر ملثمون لا خير عندهم وإن أحد كبرائهم حبس القافلة حتى غرموا أثواباً وسواها، وذلك عند وصولهم إلى ما يسمى بلاد هكار (ابن بطوطة، 1332هـ، 232).

لذلك كان لزاماً على القوافل التسليح الجيد لمثل هذه الأمور حتى يستطيعوا الدفاع عن أنفسهم وتجارتهم، كما اهتموا باصطحاب العبيد لحراستهم، وأن هؤلاء الحراس يكونون مسلحين بالحراب والسيوف والأقواس ويملك كل تاجر عدداً كبيراً منهم (الزياتي، د، ت، 547547) وقد يواجه التجار أحياناً إذا ضلوا طريقهم بلاد آكلي لحوم البشر (ملحق تعريف في نهاية البحث)

4- الضرائب والجمارك.

وقد يصادف التجار قوافل الحراسة والمرور والتي تتولى حماية الطرق التجارية وإنشاء الآبار، ولا بد من دفع رسوم المرور وأحياناً تكون باهظة، ومع ذلك فلا بد من دفعه إذ أن من الصعوبة بمكان تجاوز الصحراء دون المرور على نقاط التفتيش والحراسة، ويذكر الحسن الوزان " إن الطوارق من العرب المغاربة، يتحكمون في طرق التجارة، وأن القوافل التي تخترق صحاريهم مضطرة لدفع رسوم لأمرائهم وهي عبارة عن قطعة قماش تبلغ قيمتها ديناراً واحداً عن كل حمل جمل " (الزياتي، د، ت، 96) بالإضافة إلى ذلك قد يجد التجار المتاعب من بعض الملوك الذين يحكمون الممالك التي يمرون بأرضها أو يتاجرون بها، إذ كثيراً ما يطلب الملك هدية معينة ذات قيمة مرتفعة كي يسمح للتجار بالنزول إلى بلاده أو المرور بها، وأحياناً يصادر جميع الحمولات ويأمر أتباعه بطرد التجار أو سجنهم لأي سبب (رياض، 1965، 152).

ومن الملوك من يفرض الجمارك على الواردات إلى بلاده والصادرات منها حتى لا تنخفض أسعار السلع أو المنتجات المحلية، ذلك ما كان يفعله ملك غانا، إذ كان يفرض على كل حمل يحمل الملح ويدخل إلى بلده ديناراً ذهباً ودينارين عند خروجه منها، وعلى حمل النحاس خمسة مثاقيل، وعلى حمل المتاع عشرة مثاقيل (البكري، 487هـ، 176).

5- اللغة.

تكثر اللغات المحلية واللهجات في بلاد السودان الغربي، ولكل قبيلة لهجة خاصة بها لا يعرفها إلا القليل، ولذلك شكلت اللغة عقبة من العقبات التي تعترض التجار في ارتحالهم إلى تلك البلاد خصوصاً في القرون الأولى قبل ذبوع اللغة العربية، فمن يعرف العربية من سكان تلك المناطق يكاد يكون منعماً، فكان لا بد من اصطحاب أو شراء مترجم يستطيع تفسير ما يريده التجار من أهل البلاد، وما يريده أصحاب البلاد منهم، كي يتجنبوا سوء الفهم مما ينعكس سلباً على القوافل ويعرض أصحابها للخطر، وفي البداية كان المترجم دائماً من العرب المغاربة الرحل الذين يسكنون الصحراء الكبرى إذ أن أهل جنوب الصحراء كثيراً ما ينظرون إلى الغرباء نظرة ريب حتى يستأنسوا، وإذا انعدم المترجم فإن التجار يلجئون إلى الإشارات لمحاولة إقناع الآخرين وتوضيح الأسعار لهم.

ثانياً: المشكلات الطبيعية.

يعد نقص المياه أخطر مشكلة تواجه القوافل المرحلة من وإلى بلاد السودان الغربي، وكان نفاذ الماء وعدم الحصول عليه في جوف الصحراء يعني هلاك القافلة بأكملها، لذلك كان أول ما يُهتم بحمله هو الكميات الكافية من المياه، وبكثرة حتى وإن كان على حساب ما يحملون من بضائعهم، وكان ما يحمله التجار من مياه يخزن في قرب، كما كانوا يستخدمون بطون الجمال لحمل المياه، فإذا نفذت المياه المعبأة فإنهم يذبحون بعضاً من هذه الجمال ويشربون ما تحتزنه كما كانوا يتخيرون الأوقات التي يمكنهم فيها إيجاد آبار المياه على حالتها وغير مطمورة.

وذكر الحسن الوزان " أنه من الخطورة بمكان بالنسبة للقوافل القيام برحلة في غير فصل الشتاء ، إذ تمب حينئذ رياح القبلي التي تثير الكثير من الرمال ، فتغطي الآبار ، فإذا ذهب الناس على أمل العثور على الماء إلى المواقع المألوفة لا يميزون أبداً أي أثر لها ... وهكذا يموتون عطشاً ويرى المسافرون أحياناً عظام هؤلاء الرجال البيضاء وعظام جمالهم ، وتجاه هذا لا يوجد إلا علاج مستغرب كثيراً ، إذ يعتمد المسافرون إلى ذبح جمالهم أو أحدها و عصر كرشه لاستخلاص الماء الموجود فيه فيشرب جزءاً من هذا الماء ويدخر الباقي إلى أن يتم العثور على بئر " (الزباني ، دت ، 86) .

ويؤيد هذا القول قول آخر هو أن الصحراء التي يقطعها المسافرون ما بين سجلماسة وغانا يكابدون فيها شدة العطش ووهج الحر وربما هبت ريح جنوبية فتجف المياه في القرب، فيأخذون المياه التي في بطون الجمال، وكان التجار يكمنون أفواه الجمال للمحافظة على المياه نظيفة في بطونها (المغربي، 1970، 113).

ويصف مصدر آخر الصحراء بقوله ((لا طريق يظهر بما ولا إثر، إنما هي رمال تسفيها الرياح، فتري جبالا من الرمال في مكان ثم تراها قد انتقلت إلى مكان آخر، كما ذكر إنهم في الصحراء يصطادون البقر الوحشية بالكلاب والنشاب ويعصرون كرشها ويشربون الماء الذي فيه)) (ابن بطوطة، 1332هـ، 231-232).

كما أن التجار المرتحلين إلى ولاته كانوا ينزلون في مكان يسمى " تاسرهلا " وهي أحساء ماء فيقيمون بها ثلاثة أيام يستريحون ويصلحون قرب الماء ويملؤونها ويخيطون عليها التاليس خوف الرياح (ابن بطوطة، 1332هـ، 332).

وقد أهتم التجار برعاية دواب الحمل، إذ يتعين على صاحب الدابة أن يوفر الطعام اللازم لدابته حتى لا تخور وتسقط، وان لا يبتعد على القافلة كثيراً عند رعيه للدواب فقد ذكر الرحالة ابن بطوطة ((وكننا نتقدم القافلة فإذا وجدنا مكانا يصلح للرعي رعيها الدواب ولم نزل كذلك حتى ضاع في الصحراء رجل يعرف بابن زيري فلم أتقدم بعد ذلك ولا تأخرت)) وذكر إنهم التقوا بقافلة ضاع منها بعض رجالها يقول فوجدنا أحدهم ميتا تحت شجرة عليه ثيابه ويده سوط على بعد ميل من الماء (ابن بطوطة، 1332هـ، 331).

كما اهتموا بان لا يحملوها فوق طاقتها حتى تستطيع الصمود والوصول إلى الهدف ، ولتحافظ لهم على ما تحمله من مياه وبضائع ، فقد كان من أكبر المصائب أن يشرد جمل يحمل المياه أو يموت أو تنفجر قربة مملوءة بالمياه (رياض ، 1961 ، 152) وترتفع قيمة المياه في الصحراء كأى سلعة يعز وجودها ، فعلى سبيل المثال أنه قد بيع كوب من الماء بعشرة آلاف دينار من أجل البقاء على قيد الحياة ، وقد ذكر النص " إن المسافر في صحراء أزواد يرى قبرين مصنوعين من حجارة مهمة نقش فوقها كتابات تقول : إن رجلين قضيا نحبهما هنا كان أحدهما تاجراً ثرياً أنهكه العطش عند مروره عبر هذه الصحراء واشترى من حارس قافلة تجارية كوباً من الماء بعشرة آلاف دينار غير أنهما ماتا من العطش ، أي التاجر الذي اشترى الماء والحارس الذي باع له المياه " (الزباني ، دت ، 86).

ومن المشكلات الطبيعية أيضا مشكلات الأمراض المستوطنة التي تنتشر في أفريقيا، ومنها مثلاً مرض النوم الذي تسببه ذبابة تسي تسي، والتي تتعرض للإنسان والحيوان معاً، وبذلك يصبح التاجر مهدداً بالتوقف عن السير أو تعطيل القافلة من أجل العلاج.

ويضاف إلى ذلك أيضا الحيوانات الضارية والأفاعي السامة ((والحيات بهذه الصحراء كثيرة وكان في القافلة تاجر تلمساني ، من عادته أن يقبض على الحيات ويبعث بها وكنت أتهاه فلا ينتهي ، فلما كان ذات يوم ادخل يده في حجر ضب

ليخرجه فوجد مكانه حية فأخذها بيده وأراد الركوب فلسعته في سبابته اليمنى فأصابه وجع شديد فكويت يده وزاد ألمه في عشا النهار فنحر جملا وادخل يده في كرشه وتركها كذلك ليلة ، ثم تناثر لحم إصبعه فقطعها من الأصل ، واخبرنا أهل مسوفة أن تلك الحية كانت قد شربت الماء قبل لسعه ، ولو لم تكن شربت لقتلته)) (ابن بطوطة ، 1332هـ ، 232) .

هذا بالإضافة إلى أشعة الشمس المحرقة والرياح العاصفة المحملة بالرمال، التي إذا ما هبت في النهار أو الليل تتوقف القافلة مباشرة عن السير فلا الدواب تستطيع السير ولا الرجال يروا شيئا.

الخاتمة

__ من خلال البحث والتنقيب تبين لنا ندرة المصادر التي تتحدث عن التفاصيل الدقيقة في رحلات القوافل بين الشمال والجنوب، فجلبها يتحدث بشكل عام، وما يحنجه البحث يكون عبارة عن نتف متناثرة هنا وهناك.

__ لازالت بلاد السودان الغربي ارضا خصبة للبحث والتنقيب والدراسة فالعديد من المخطوطات لم تر النور بعد.

__ رغم خطورتها وتسببها في هلاك العديد من القوافل، لم تكن الصحراء عائقا او حاجزا في عملية التواصل التجاري والثقافي بين شمال وجنوب الصحراء.

__ يعد الجمل الوسيلة الأساسية والأولى في التواصل التجاري بين بلدان الشمال الافريقي وحواضر السودان الغربي.

__ ان كثرت اللهجات في بلاد السودان الغربي وعدم معرفة التجار القادمين من الشمال بهذه اللهجات، ساعد على سرعة انتشار اللغة العربية وذيوعها بين أهالي تلك البلاد حتى غدت فيما بعد اللغة العربية لغة التعامل التجاري في تلك البلاد.

__ تعد التجارة من الشمال الافريقي الى بلاد السودان الغربي من العوامل الرئيسية في نشر الإسلام وثقافته.

__ التزام التجار المسلمين القادمين من الشمال بترك المحرمات في الإسلام كالتعامل بالربا والصدق في البيع والشراء وغيره، كان من الدوافع الرئيسية في اخذ الانطباع الجيد من أهالي السودان الغربي عن الإسلام والمسلمين، والذين تحولوا فيما بعد الى الإسلام وصاروا من الداعين اليه.

__ لم تقتصر التجارة بين الشمال والجنوب على الرجال فقط بل شاركت فيها العديد من النساء بالسفر او برأس المال.

ملحق تعريف آكلو لحوم البشر.

هذه العادة من الافعال القبيحة التي كانت تشكل نقطة سوداء عند بعض القبائل الافريقية ، وقد اشارت بعض المراجع والمصادر الى قبائل معينة ، كانت تأكل لحوم البشر فقد اشار الادريسي في صفة المغرب الى اهل ملم والغالب عليهم الكفر والجهالة واذا بلغ احدهم الحلم وسم وجهه وصدغاه بالنار وذلك علامة لهم ، واورد ابن بطوطة ان احد القضاة في بلدة (ميمية) ادعى انه سُرق ، فلما علم السلطان بكذبه نفاه الى بلاد الكفار الذين يأكلون بني آدم ، فأقام عندهم اربع سنين ثم رده الى بلده ، وانما لم يأكله الكفار لبياضه فهم يقولون : ان اكل الابيض مُضر لأنه لم ينضج ، والاسود هو النضج بزعمهم (ابن بطوطة ، 1332هـ ، 246).

وذكر المصدر نفسه ايضا " ان جماعة من آكلي لحوم البشر وفدوا الى منسا سليمان ومعهم امير لهم ومن عادتهم ان يجعلوا في آذانهم اقراطا كبارا، وتكون فتحة القرط منها نصف شبر، ويلتحفون في ملاحف اخير، فأكرمهم السلطان واعطاهم في الضيافة خادمة فذبحوها واكلوها ولطخوا وجوههم وايديهم بدمها، واتو السلطان شاكرين واخبرت ان عادتهم متى ما وفدوا عليه ان يفعلوا ذلك وانهم يقولون ان اطيب ما في لحوم الادميات الكف والثدي " (ابن بطوطة، 1332هـ ، 246).

وهناك من يرى انه ليس من عادة هذه الشعوب فعل ذلك، من تلقاء أنفسهم، الا في نطاق ضيق، وذلك في حالة عجز ملكهم الحكيم عن ممارسة الحكم، فأنهم يأخذون اجزاء معينة من جسده فيأكلونها كي تسري حكمته وشجاعته في اجسادهم وجسد خليفته، فلم تكن هذه العادة الا معتقدا (رياض، 1965، 67).

ولربما تكون بداية هذا الفعل القبيح كما اشار المرجع السابق بالاستناد الى معتقد ديني او خرافة الا انها تكون قد شاعت وسادت في عدة قبائل وبلدان، فيما بعد، الى ان جاءت الحضارة العربية الاسلامية فتلاشت هذه الافعال شيئا فشيئا " ان أقبح الرذائل وهي اكل لحوم البشر وتقديم الانسان قربانا ووأد الاطفال احياء تلك الرذائل قد اختفت فجأة والى الابد " (Smith , 1887 , 800-798).

قائمة المصادر والمراجع

أولا: القرآن الكريم

ثانيا المصادر والمراجع:

- 1- الادريسي: أبو عبد الله محمد بن عبد الله، نزهة المشتاق في اختراق الأفاق، ليدن، 1864.
- 2- البكري: ابوعبد الله، المغرب في ذكر بلاد افريقيا والمغرب، متوفى 487هـ ، القاهرة، دار الكتاب الاسلامي.
- 3- ابن خلدون: عبد الرحمن، العبر وديوان المبتدأ والخبر في ايام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الاكبر، بيروت، 1986م.
- 4- الزياتي: الحسن الوزان (ليون الافريقي) تاريخ وصف افريقيا، تحقيق مصطفى حميدة، جامعة الامام محمد بن سعود، السعودية، د.ت.
- 5- ابن بطوطة: محمد بن عبد الله، تحفة النظار في غرائب الامصار وعجائب الاسفار، القاهرة، المطبعة الخيرية، 1332هـ.
- 6- المغربي: أبو الحسن علي بن سعيد المغربي، كتاب الجغرافيا، تحقيق إسماعيل العربي، بيروت، المكتب التجاري للطباعة والنشر والتوزيع، 1970،
- 7- شلبي: احمد، موسوعة التاريخ الاسلامي والحضارة الاسلامية، مصر، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1975م
- 8- نعوم شقير، تاريخ السودان، تحقيق محمد إبراهيم أبو سليم، بيروت، دار الجيل، 1981
- 9- عبد الجليل: الشاطر بصيلي، تاريخ وحضارات السودان الشرقي والأوسط، القاهرة، الهيئة العامة للكتاب، 1972.
- 10- زاهر رياض، كشف أفريقيا منذ أقدم العصور، القاهرة، 1961، مكتبة الانجلو
- 11- زاهر رياض، استعمار افريقيا، الدار القومية للطباعة والنشر، 1965، مصر،

12 -Hopkins, A. G ((An Economic History of Africa, London, 1973

13 - Bosworsh Smith, The Ninetee nth Gentury, December, 1887

الضغوط النفسية لدى معلمات الشق الأول من التعليم الأساسي

د. خديجة خليفة القماطي د. ايمان جمعة ساسي

ملخص البحث: هدف البحث معرفة مستوى الضغوط النفسية لدى معلمات الشق الأول من التعليم الأساسي ومعرفة الفروق في الضغوط النفسية وفقاً للعمر والتخصص تربوي وغير تربوي، وتكونت عينة البحث من (115) معلمة، واعتمدت الباحثة من الأدوات مقياس الضغوط النفسية من إعدادها، وتوصلت نتائج البحث أن مستوى الضغوط النفسية لدى المعلمات مرتفع وعدم وجود فروق في الضغوط النفسية وفقاً للتخصص (تربوي - غير تربوي) والعمر.

كلمات افتتاحية: الضغوط النفسية - المعلمين

مقدمة البحث:

تعتبر المدرسة من المؤسسات التربوية الهامة نظراً للدور الكبير الذي تؤديه في استثمار الطاقات البشرية، فهي تشكل نظاماً متكاملًا يضم مجموعة من الأعضاء تربطهم علاقات حميمة مع بعضهم البعض، ويؤثر كل منهما في الآخر ويتأثر به، لذلك فإن تعرض أي فرد في المؤسسة لأي اضطراب سوف يمثل مصدر ضغط لبقية أفراد المدرسة بصورة مباشرة أو غير مباشرة.

فالمدرسة تعد أكبر المؤسسات الاجتماعية التي تحقق أهداف المجتمع، وذلك من خلال سعيها إلى تنمية قدرات الفرد وتزويده بالمعارف والمهارات وتعديل سلوكه وضبطه، كل ذلك لمحاولة بناء أفراد لديهم القدرة على تحقيق أهدافهم، وطموحاتهم، وذواتهم، وسعيًا لفهم بيئاتهم، من أجل التغلب على الصعوبات والضغوط التي قد تواجههم

ونتيجة تغير أسلوب الحياة في عصرنا الحاضر نتيجة لما نشاهده من تطور متسارع، باتت الحياة مليئة بالتحديات والتعقيدات، فالتسارع في القيم بين القديم والحديث وارتفاع مستوى طموح الأفراد واتساع العلاقات الاجتماعية؛ أدى إلى ظهور مشكلات في جميع الأصعدة والتي سببت الضغوط بجميع اصنافها، حيث تعتبر الضغوط من أهم مواجهات السلوك الإنساني، والضغوط النفسية ليس اختراعاً حديثاً فقد عرف الإنسان الضغوط منذ وجوده على الأرض، فالضغوط موازية للحياة، هو محصلة كل تغيير يجعل الفرد غير مرتاح بدنياً أو عاطفياً (لطفى عبدالباسط، 2001، 47).

ويعد المعلم أهم ركائز هذه المؤسسة وأحد أهم أركان العمل التعليمي ولأسباب شتى تبرز معوقات تحول دون قيام المعلم بدوره كاملاً الأمر الذي يسهم في إحساسه بالعجز عن القيام بواجبه بالمستوى الذي يتوقعه منه الآخرون، وأن حدث ذلك فإن العلاقة التي تربط المعلم والطالب تأخذ بعداً سلبياً له آثار مدمرة في العملية التربوية كلها ويؤدي هذا إلى الإحساس بالعجز مع استنفاد الجهد إلى حالة من الضغط النفسي فهي تتعرض للمعلم في عملة، وتعيق أدائه التعليمي قد تؤدي إلى إحساسه المباشر بالعجز عن القيام بواجباته ومسئوليته اتجاه الأجيال التي يعلمها والمدرسة التي يعمل بها، وهذا الصراع بين الواقع وما هو متوقع أن يقوم به يولد درجات متفاوتة من الضغط النفسي لديه (رمزية الغريب، 1990:).

ويشير (ديفيد فونتانا، 1994) إلى أن الضغوط النفسية للمعلمين في المجال المدرسي تمثل أهم التحديات والمشكلات لدى العاملين في المجال التربوي والنفسي، لما لها من آثار سلبية تهدد كيان الطالب حينما تزداد عن مستوى قدرته لتحملها، وبخاصة في مجال إنجازاته، الأمر الذي ينجم عنه تأثيرات ضارة على الذات والمجتمع والضغوط التي يتعرض لها المعلم تسبب حالة من التوتر والضيق والقلق لعدم قدرته على المواءمة بين المواقف التي تعترضه وقدرته على الاستجابة لها، ويواجه المعلم أثناء قيامه بعمله مواقف يتعرض فيها للغضب والضيق مما يجعله متوتراً ومشدود الأعصاب، وتنتج الضغوط النفسية عن العديد من المصادر

المحيطة بالمعلم ، ولهذا فقد شغل موضوع الضغوط النفسية التي يتعرض لها المعلمون اهتمام العديد من الباحثين في شتى دول العالم ، وذلك لأهمية دور المعلم ومكانته في العملية التعليمية ، إذ إن تحديد مدى الضغوط التي يتعرض لها المعلم في عمله ومعرفة أسبابها والأعراض المصاحبة لها الفسيولوجية والنفسية والسلوكية والعمل على التقليل منها يجنب المعلم الكثير من الأمراض الجسمية والنفسية التي قد تصيبه ويشعره بالرضا في عمله وعدم تغيبه عنه والاستمرار فيه ، وعدم التفكير في تركه إلى مهن أخرى ويعينه على أدائه لعمله على النحو المنشود

و تؤدي الضغوط الداخلية والخارجية التي يتعرض لها المعلم إلى استنزاف جسدي وانفعالي ، وأهم مظاهره فقدان الاهتمام بالطلاب وتبدل المشاعر ، ونقص الدافعية ، والأداء النمطي للعمل ، ومقاومة التغير وفقدان الابتكار ، كما يؤدي افتقاد المعلم إلى الدعم الاجتماعي ومهارات التكيف لمستوى الأحداث إلى زيادة احتمال وقوع المعلم فريسة لتعدد مصادر الضغوط التي تؤثر على علاقة المعلم بالطلاب ، وعلاقة المعلم بالموجه ، وعلاقته العلمية بزملائه ، والصراعات المدرسية ، وعلاقة المعلم بالإدارة ، والأعباء الإدارية ، وضيق الوقت ، وغياب التفاهم بين المعلم والإدارة ، والمعلم وأولياء الأمر (حامد عبدالسلام زهران، 1978: 67) .

ونظراً لأهمية الضغوط النفسية لدى المعلمين ، فقد حظيت بالاهتمام والدراسة، و أجريت دراسات عديدة على المعلمين مثل دراسة لوري واجنر (Wagner , lori , 2009) و دراسة عبد الله محمد الضريبي (2010) و عبد الله محمد الضريبي (2010) و دراسة فراس فريطع البور (2017) و دراسة محمد أحمد شاهين (2022) دراسة (أحمد المقبل ، 2023)؛ فأكدت الدراسات السابقة على أن الضغوط النفسية لدى المعلمين مرتفعة ، كما أشارت نتائج الدراسات السابقة إلى عدم وجود فروق لدى المعلمين وفقاً للتخصص تربوي وغير تربوي والعمر مثل دراسة دراسة عبد الله محمد الضريبي (2010) دراسة إيرس و أتاناسوسكا (Eres & Atanasosks , 2011) دراسة عمر مصطفى الشواشرة (2019) دراسة محمد أحمد شاهين (2022) دراسة (أحمد المقبل ، 2023)

في حين اشارت دراسة حسين محمد علي سلمان (2012) ودراسة فراس فريطع البور (2017) إلى وجود فروق لدى المعلمين في العمر لصالح الاصغر سناً كما توصلت دراسة شافي جميل نهار (2020) أن الفروق لصالح العمر الأكبر لذا فإن الدراسة الحالية تسعى إلى الكشف عن الضغوط النفسية لدى معلمين الشق الأول من التعليم الأساسي في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية تتمثل في التساؤلات التالية:

- 1- ما مستوى الضغوط النفسية لدى معلمات الشق الأول من التعليم الأساسي؟
 2. هل توجد فروق دالة إحصائية في الضغوط النفسية وفقاً للتخصص (تربوي - غير تربوي)
 3. هل توجد فروق دالة إحصائية في الضغوط النفسية وفقاً للعمر (25 سنة وقل - 26 الى 35 - أكثر من 35)
- أهداف الدراسة:** تهدف الدراسة إلى معرفة الضغوط النفسية لدى معلمات الشق الأول من التعليم الأساسي ومعرفة الفروق في الضغوط النفسية وفقاً للتخصص والعمر.

أهمية الدراسة: تتمثل أهمية الدراسة في:

الأهمية النظرية:

1. عدم كفاية الدراسات التي اهتمت بالضغوط النفسية لدى معلمات الشق الأول من التعليم الأساسي في ليبيا.
2. تعد هذه الدراسة إضافة للدراسات العربية في مجال الضغوط النفسية لدى معلمات الشق الأول من التعليم الأساسي.

3. تعد هذه الدراسة هامة في معرفة الضغوط النفسية لدى معلمات الشق الأول من التعليم الأساسي مما يساعد على تجنب كثير من المشكلات المستقبلية.

الأهمية التطبيقية:

1- إعداد مقياس للضغوط النفسية لدى معلمات الشق الأول من التعليم الأساسي والذي يمكن الاعتماد عليه في دراسات متشابهة.

2- تعد هذه الدراسة من الدراسات القلائل في ليبيا التي اهتمت بدراسة العوط النفسية لدى معلمات الشق الأول من التعليم الأساسي.

3- قد تساعد نتائج البحث في لفت انظار الباحثين في إعداد برامج إرشادية لخفض الضغوط النفسية لدى معلمات الشق الأول من التعليم الأساسي.

مصطلحات البحث والإطار النظري:

الضغوط النفسية: Psychological Stresses يعتبر موضوع الضغوط النفسية ونتائجه على الأفراد من الموضوعات المهمة التي شغلت العلماء في مجالات الصحة النفسية وعلم النفس والتربية، حيث يواجهها الأفراد في الحياة المعاصرة المليئة بالتغيرات زيادة وتنوعاً في مصادر الضغط النفسي التي يتعرضون لها في مختلف المواقع والأعمار الناتجة عن التقدم الحضاري المتسارع، الذي يؤدي إلى ظهور العديد من الانحرافات، وهذا ما أكد عليه لازاروس؛ حيث أشار عندما يدرك الإنسان عدم قدرته على التوازن بين متطلبات مواقف ذي أهمية فإنه يشعر بهيمنة الضغوط عليه، ولكن إذا استطاع الاستجابة لهذه المتطلبات، فإن الضغط يكون مقبولاً ومفيداً (ناجي داود إسحاق السيد، 2011: 122) وهذا جعل موضوع الضغوط يمثل اهتمام الكثير من الباحثين في فروع العلوم المختلفة النفسية والاجتماعية، وذلك بهدف التعرف على أسبابها، والعمل على معالجتها، ومن ثم التخفيف من آثارها النفسية والجسمية على الأفراد وعليه أصبح الباحثون يتناولون الضغوط النفسية في شكل تكاملي بأنواعها النفسية والاقتصادية والاجتماعية والأسرية والدراسية وآثارها المتوقعة على الفرد والأسرة وإعداد أساليب وبرامج لمواجهتها.

تعريف الضغوط النفسية: وترى زينب شقير (زينب محمود شقير، 2007) أن الضغوط النفسية هي " مجموعة من المصادر الخارجية والداخلية الضاغطة التي تعرض لها الفرد في حياته أو ينتج عنها ضعف قدرته على إحداث الاستجابة المناسبة للمواقف وما يصاحب ذلك من اضطرابات انفعالية وفسولوجية تؤثر على الجوانب الشخصية الأخرى لدى الفرد.

ويشير (محمد حمزة الزبود، 2007) أن الضغوط النفسية هي مجموعة من التغيرات الجسمية والسلوكية والانفعالية التي يتعرض العاملون لها نتيجة لاختلال التوازن بين قدراتهم وامكاناتهم الشخصية والمهنية وبين متطلبات العمل الذي يتعين انجازه. وتعرف الباحثة الضغوط بأنها شعور المعلم بالإحباط نتيجة ما تتطلبه الحياة من مطالب تفوق قدراته وإمكاناته التي تحول دون قيامه بمهامه ووظائفه وقدرته على التكيف مع ما يحيط به.

النظريات المفسرة للضغوط:

حينما يكون هناك عدة تفسيرات ونظريات متعددة لدراسة ظاهرة معينة فإن هذا يدل على تعقيد هذه الظاهرة وأهميتها، ومن هنا سوف تقوم الباحثة بعرض أهم النظريات، التي قامت بدراسة وتفسير موضوع الضغوط النفسية، وهي على النحو التالي:

نظرية وسيلبيرجر (Spielberger): تعتمد نظرية وسيلبيرجر بصورة أساسية ومباشرة على الظروف الضاغطة والقلق، وترتبط بين الضغط والقلق، وتعتبر الضغط الناتج عن ضاغط معين مسبباً لحالة القلق، وقد اهتم وسيلبيرجر في الإطار المرجعي لنظريته بتحديد طبيعة الظروف البيئية المحيطة، والتي تكون ضاغطة، ويميز بين حالات القلق الناتجة عنها، وبين ميكانيزمات الدفاع المساعدة على تجنب تلك النواحي الضاغطة (كبت، إنكار، إسقاط). ويميز وسيلبيرجر بين القلق والضغط، وبين الضغوط والتهديد؛ حيث يشير الضغط إلى الاختلافات في الظروف، والأحوال البيئية التي تتسم بدرجة ما من الخطر الموضوعي (فاروق السيد عثمان، 2001: 56)

نظرية هنري موراي (Murray):

ربط موراي بين مفهوم الضغط، ومفهوم الحاجة، فالضغوط النفسية التي تحدث للكائن البشري لإحداث التوازن النفسي لديه تظهر من خلال التيمات (Thema)، والذي يعني به موراي (وحدة سلوكية تفاعلية تتضمن الموقف الحافز والضغط)، و(الحاجة)، ومن خلال التفاعل ترتبط بعض الحاجات في إشباعها ببعض المواقف والأشخاص، وهو ما يعبر عنه موراي بمفهوم تكامل الحاجة (Need Integrate).

ويرى أن الحاجة والقيم يلتقيان في تفاعل، بحيث لا يعمل كل منهما منفصلاً، ووفقاً لموراي تصعب دراسة الضغوط منفصلة عن الحاجات، كما يرى أن الضغوط تعتبر خاصية لموضوع بيئي، أو لشخص يعرقل جهود الفرد للوصول إلى هدف معين، وبالتالي تؤثر على رفاهية الفرد (هارون توفيق الرشيد، 1999: 34)

نظرية هانز سيللي (Hans Sale):

ركز هانز سيللي بدراسة استجابات الجسم الفسيولوجية الناتجة عن الضواغط، ويتألف النسق الفكري لنظريته على فرضية أن الضغط متغير مستقل، وهو استجابة لعامل ضاغط يميز الشخص ويصفه على أساس استجابته للبيئة الضاغطة، ويعتقد أنه يمكن الاستدلال من استجابات الكائن أنه بالفعل يقع تحت موقف ضاغط، وتعتبر الاستجابة ضغطاً فعالاً، ويعتبر حدوثها مصحوباً بأعراض تمثل بالفعل حدوث ضغط، ويعتبر سيللي أن أعراض الاستجابة الفسيولوجية للضاغط علمية، وهدفها المحافظة على الكيان والحياة ويتضمن تفسيره للضغوط ثلاث مراحل هي مرحلة اليقظة ومرحلة المقاومة ومرحلة التكيف (فيصل محمد خير الزراد، 2000: 128)

نظرية العجز المكتسب (Learned-Helplessness):

استخدم سليجمان (Seligman) مفهوم العجز المتعلم أو المكتسب من خلال تجاربه السابقة، ويشير هذا المفهوم إلى تكرار تعرض الفرد للضغوط إذا تزامن مع اعتقاده بأنه لا يستطيع التحكم في المواقف الضاغطة أو مواجهتها، فإن هذا من شأنه أن يجعل الفرد يشعر بالعجز، وعدم القيمة، وبالتالي عزوف الفرد عن القيام بأية محاولة أو استجابة تخلصه من الوضع المزعج القائم يمثل ردة فعل غير تكيفية، و حالة العجز المتعلم تؤدي إلى آثار تعليمية ودافعية وانفعالية، ويتمثل الأثر الدافعي بعزوف الفرد عن المبادرة والمحاولة، أما الأثر التعليمي فيتمثل في أن الفرد يتعلم أن سلوكه غير ذي جدوى، وأن النتائج التي يرغب بها لا تعتمد على سلوك يقوم به، أما الأثر الانفعالي فيتمثل في أن فقدان القدرة على التحكم والسيطرة على مجريات الأمور يؤدي إلى استجابات انفعالية سلبية، وأن تعرض الفرد باستمرار للمواقف الضاغطة يؤدي إلى عجزه عن القيام بأي نشاط أو سلوك في مواقف لاحقة، مما يحتم عليه الاستسلام للضغوط (خالد على محمد الهاشمي، 2011: 233).

وبناءً على ما سبق لا توجد نظرية يمكن أن تفسر كل الآثار السلبية للضغط، فكل نظرية يمكن أن تفسر جزءاً من الاستجابات التي يديها الفرد للضغط، أو ردود الأفعال لأنواع من الضغط.

مراحل ومصادر الضغط:

أشار جرين (Green,1990) إلى أن عملية الضغط تحدث من خلال ثلاث مراحل رئيسة وهي كالآتي:

أ – الأحداث الخارجية:

وهي الأحداث التي تحدث للفرد بدون إرادته مثل الفيضانات والأحداث غير السارة في حياة الفرد.

ب – مرحلة التقييم:

وهي مرحلة تقدير الحدث الضاغط وتقييمه ما إذا كان يمثل تهديداً أو أنه شيء جيد أو سيئ ونتيجة لتقييم هذه المرحلة يصل الفرد إلى المرحلة الثالثة.

ج – رد الفعل النفسي:

وينتج الضغط من التفاعل بين الأحداث الخارجية والاستجابات المعرفية والانفعالية للفرد، وقد تكون نتائج الضغط سلبية كالنعاس وقد يتجنب الفرد تأثيرها ويستطيع إعادة توافقه النفسي بعد الحدث الضاغط يشعر بالسعادة (Michael,B,20013.24-32)

مصادر الضغط:

ويشير (حسن مصطفى عبدالعاطي، 1992) إلى وجود ثماني مجالات كمصادر لضغوط أحداث الحياة هي (العمل والدراسة والناحية الاقتصادية، الناحية الصحية والحياة الأسرية والزواج والعلاقة بالجنس الآخر والضغط الوالدين والأحداث الشخصية وضغوط الصداقة والعلاقات بالآخرين).

وأضاف (عادل عزالدين الاشول، 1993) أن مصادر الضغط بمفردها لا تشكل ضغوطاً كما أن صدور استجابة شخص معين لمواجهة هذه الضغوط هو الذي يحدد إذا كان هذا الشخص يعاني من الضغط أم لا، وعادة يتعرض الفرد في حياته اليومية لأنواع عديدة من مصادر الضغط، فالبعض منها بيولوجي والآخر نفسي وبعضها اجتماعي، وبصرف النظر عن نوع مصادر الضغط وطبيعتها فإن جسم الفرد يستجيب لهذه الضغوط بنفس الأسلوب.

يرى (1) أن مصادر الضغط متنوعة، وتظهر في بيئات مختلفة على النحو التالي:

الضغط البيئية: وتكون في الوسط الذي يعيش فيه الناس من غلاف جوي، ودرجة حرارة، وبرودة، وطبيعة التضاريس، والكوارث الطبيعية، وضغوطات السكن والمساكن، والتلوث.

الضغط الاجتماعية: وتشتمل على ضغوط المجموعات والتشكيلات الاجتماعية، والخلافات الأسرية، وعدد أفراد الأسرة، والجيران، قلة نصيب الفرد من الرفاهية الاجتماعية، التفاوت الحضاري، وضغوط الأحداث الشاقة في الحياة.

الضغط الاقتصادية: وتمثل في الأحداث والظروف الاقتصادية للفرد، وهذه الظروف تسبب تهديداً واضحاً للفرد ومن هذا التهديد: البطالة، والفقر، وانخفاض الإنتاج، والتفاوت الطبقي وفقدان للثروة.

الضغوط السياسية: تنشأ الضغوط السياسية من ظروف متعددة منها: عدم الرضا عن الحكم، والصراعات السياسية، والصراعات الحزبية، ويكون تعريف الضغط هنا أنه عدم الرضا والشعور بالوطأة الناتج عن عدم القدرة على التكيف مع الأوضاع السياسية القائمة.

الضغوط المهنية: وتتعلق بالشقاق مع الزملاء، وقواعد العمل الضاغطة، وعدم الرضا عن العمل، والمرتب، والتمييز غير المبرر، ومعنى الضغط هنا: الشعور بالوطأة والعبء، والثقل الناشئ من مهنة الفرد، ومجموعة الصعوبات المباشرة وغير المباشرة التي يواجهها الفرد في مهنته وعمله.

أعراض الضغوط: قد حدد (دورا وقيميان Daurora&Fimian) مظاهر الضغط النفسي في مظهر انفعالي ومظهر فسيولوجي ومظهر سلوكي، تتمثل الأعراض الانفعالية في استجابات القلق الذي يصل إلى حد التوتر والإحباط أمام أول الأزمات والشعور بالغضب والتهيج الانفعالي وانخفاض تقدير الذات، الاكتئاب والتقلب المزاجي والانطواء.

أما الأعراض الفسيولوجية، فتتمثل في سرعة ضربات القلب وفقدان الشهية وتكرار الصداع، واضطرابات المعدة وآلام الظهر وارتفاع ضغط الدم، وزيادة التعرق والشعور بالإعياء.

وتتمثل الأعراض السلوكية في انخفاض أداء العرض والشجار والعدوان على الآخرين، وعدم القدرة على التفكير والتشتت الإدراكي وشروذ الذهن، وزيادة معدلات الغياب عن العمل وضعف الأداء الجسمي والتفكير وترك المهنة أو الدراسة. (منير سمرة السيد العزازی، 2013: 67).

العوامل المؤثرة في الضغوط النفسية: ويرى (فاروق السيد عثمان، 2001) أن إدراك الفرد للضغوط يتأثر بعدة عوامل منها:

أ- **متغيرات الشخصية:** تتمثل في قدرات الفرد على الوفاء بمتطلبات البيئة (المهنية والأسرية) ومهارات التعامل مع المواقف، وحاجات الفرد، وسماته الشخصية، وخبراته الانفعالية، والحالة الانفعالية التي هو عليها.

ب - **متغيرات بيئة العمل:** تتمثل في زيادة أعباء العمل، والصراع، وغموض الدور، وعدم الرضا الوظيفي، والعلاقات الإنسانية داخل بيئة العمل الطبيعية، والنواحي الاقتصادية

ج- **متغيرات الموقف الضاغطة:** وتتمثل في شدة الموقف، وحداثته، ومدى تهديده لحاجات الفرد وأهمية هذه الحاجات.

الآثار المترتبة على الضغوط النفسية:

نلاحظ أن الضغوط تترك آثار نفسية وفسيولوجية واجتماعية مختلفة على الأفراد الذين يتعرضون لها ومن هذه الآثار:

الآثار الفسيولوجية: وتتمثل هذه الآثار عند "كوبير" باضطرابات الجهاز الهضمي، نوبات الإسهال المزمنة، اضطرابات الجهاز التنفسي، اضطرابات الجهاز الدموي المتمثلة في ارتفاع ضغط الدم والصداع والإصابة بالطفح الجلدي، فقدان الشهية.

الآثار النفسية: وتنقسم إلى آثار معرفية كنقص الانتباه واضطراب الذاكرة والشك وزيادة معدل الأخطاء، وتصبح أنماط التفكير مضطربة وغير منطقية، وآثار انفعالية كازدياد التوتر النفسي، والوسواس وظهور الاكتئاب والعجز.

الآثار السلوكية العامة: تتمثل في اضطرابات الكلام، اضطرابات عادات النوم، الشك في الأصدقاء والأقارب، الاعتماد على الآخرين.

الآثار الاجتماعية: وتتمثل في التوتر وإنهاء العلاقات الاجتماعية والعزلة والانسحاب، انعدام القدرة على قبول وتحمل المسؤولية (عفيفة أحمد سخيلة، 2011: 689)

رابعاً: الدراسات السابقة

دراسة (Wagner, lori.2009) التي هدفت معرفة العوامل الضاغطة لدى المعلمين، وتكونت عينة الدراسة من (140) معلماً، واستخدم الباحث من الأدوات مقياس الأدوار المهنية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المعلم منوط به أدوار عديدة وأدوار غامضة في نفس الوقت مقارنة بباقي المهن مما يسهم في الشعور بالضغط النفسية والمهنية، كما توصلت النتائج أن الدعم الاجتماعي والعناية بالذات لهما دور فعال لتقليل الشعور بالضغط لدى المعلمين.

دراسة (عبدالله محمد الضريبي، 2010) التي هدفت معرفة العلاقة بين الضغوط النفسية والرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز لدى مدرسي التعليم الثانوي في كل من محافظتي دمشق وصنعاء، وتكونت عينة الدراسة من (773) معلم ومعلمة، واعتمد الباحث من الأدوات مقياس الضغوط النفسية ومقياس اساليب مواجه الضغوط النفسية ومقياس الرضا الوظيفي ومقياس دافعية الإنجاز وكلاهما من اعداد الباحث، وتوصلت النتائج ووجود فروق بين المعلمين والمعلمات في الضغوط النفسية لصالح المعلمين ولا توجد فروق في الضغوط النفسية ترجع للعمر والتخصص تربوي وغير تربوي.

دراسة (Eres & Atanasosks.2011) التي هدفت تحديد مستوى الضغوط النفسية لدى عينة من المعلمين الأتراك والمقدونيين، وتكونت عينة الدراسة من (416) معلم ومعلمة من تركيا و (213) معلم ومعلمة من مقدونيا واعتمد الباحثان على مقياس الضغوط النفسية من اعدادهما، وتوصلت نتائج الدراسة أن مستوى الضغوط النفسية لدى المعلمين الأتراك والمقدونيين متوسط، ولا توجد فروق في الضغوط النفسية وفقاً للعمر والتخصص.

دراسة (حسين محمد علي سلمان، 2012) التي هدفت الدراسة معرفة العلاقة بين فاعلية الذات والرضا الوظيفي والضغوط النفسية، وتكونت عينة الدراسة من (140) معلم ومعلمة من مدارس الاعدادية بمحافظة القاهرة، واعتمد الباحث على مقياس الضغوط النفسية والرضا الوظيفي وفاعلية الذات، وتوصلت نتائج الدراسة وجود فروق في الضغوط النفسية وفقاً لسنوات للعمر لصالحه الاقل خبرة ولا توجد فروق في الضغوط النفسية وفقاً للتخصص تربوي وغير تربوي.

دراسة (فراس فريطع البور، 2017) التي هدفت الدراسة معرفة مستوى الضغوط النفسية لدى المعلمين ومعرفة الفروق في الضغوط النفسية وفقاً لبعض المتغيرات، وتكونت عينة الدراسة من (370) معلماً ومعلمة، وتوصلت نتائج الدراسة أن مستوى الضغوط لدى المتعلمين متوسط ووجود فروق في الضغوط النفسية لصالح العمر الاقل.

دراسة (عمر مصطفى الشواشرة، 2019) التي هدفت الى معرفة القدرة التنبؤية لمصادر الضغوط النفسية بالتوافق الزوجي لدى عينة من المعلمين المتزوجين والفروق في الضغوط النفسية وفقاً لبعض المتغيرات، وتكونت عينة الدراسة من (252) معلم ومعلمة، وتوصلت نتائج الدراسة عدم ودود فروق في الضغوط النفسية وفقاً للعمر.

دراسة (شافي جميل نهار، 2020) التي هفت معرفة العلاقة بين الضغوط النفسية وعلاقتها بالالتزام الوظيفي وتكونت عينة الدراسة من (302) معلماً ومعلمة وتوصلت نتائج الدراسة أن مستوى الضغوط النفسية لدى المعلمين متوسطاً ووجود فروق في الضغوط وفقاً للعمر لصالح الاكبر ولم توجد فروق لصالح التخصص العلمي.

دراسة (محمد أحمد شاهين، 2022) التي هدفت معرفة مهارات التعلم الالكتروني وعلاقتها بالضغوط النفسية لدى عينة من المعلمين في مدارس محافظة رام الله والبيرة وتكونت عينة الدراسة من (204) معلم ومعلمة وتوصلت نتائج الدراسة أن مستوى الضغوط لدى المعلمين متوسط وعدم وجود فروق في الضغوط النفسية وفقاً للعمر والتخصص.

دراسة (مسعودة مريفي، 2022) التي هدفت معرفة مستوى الضغوط النفسية لدى معلمين ومعلمات المرحلة الابتدائية في ظل جائحة كورونا وتكونت عينة الدراسة من (170) معلم ومعلمة من المدارس الابتدائية، وتوصلت نتائج الدراسة أن مستوى الضغوط مرتفع لدى أفراد العينة. دراسة (أحمد القبلي، 2023) التي هدفت معرفة العلاقة بين الهوية المهنية والضغوط النفسية لدى عينة من المعلمين في سلطنة عمان وتكونت عينة الدراسة من (400) معلم ومعلمة وتوصلت نتائج الدراسة عدم وجود فروق في الضغوط النفسية وفقاً للتخصص والعمر

فروض الدراسة:

- 1- ما مستوى الضغوط النفسية لدى معلمات الشق الأول من التعليم الأساسي .
2. توجد فروق دالة إحصائية في الضغوط النفسية وفقاً للتخصص (تربوي - غير تربوي)
3. توجد فروق دالة إحصائية في الضغوط النفسية وفقاً للعمر (25 سنة وقل - 26 الى 35 - أكثر من 35)

الطريقة والاجراءات:

منهج البحث: اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وذلك لملاءمته في فهم متغيرات الدراسة، والتحقق من أهدافها ، ومعرفة الفروق في الضغوط النفسية لدى المعلمات وفقاً للتخصص والعمر.

مجتمع الدراسة وعينتها: تكونت عينة البحث الاستطلاعية من (60) معلمة من معلمات الشق الأول من التعليم الأساسي لحساب الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، وتكونت عينة الدراسة الوصفية من (115) معلمة من معلمي الشق الأول من التعليم الأساسي بواقع، حيث تم اختيار المعلمين بطريقة عشوائية بمتوسط عمر 37.8 وانحراف معياري 8.2

أداه البحث: استخدمت الباحثة في البحث مقياس الضغوط النفسية، حيث تم إعداد مقياس الضغوط النفسية من خلال الرجوع لتعريفات الضغوط النفسية من وجهات نظر علماء النفس المختلفة التي أتيت للباحثة الاطلاع على آرائهم، والاطلاع على بعض المقاييس الممثلة في مقياس لطفي عبد الباسط إبراهيم (2019) ومقياس خديجة قيوم (2016) ومقياس نبيل عبد العزيز (2019). وبعد الاطلاع على المقاييس سالفة الذكر، توصلت الباحثة إلى ستة أبعاد للضغوط النفسية، الضغوط الاقتصادية - الصحية - الأسرية - الاجتماعية - الأكاديمية - النفسية، ثم قامت الباحثة بصياغة عدد من العبارات التي رأت أنها ترتبط بأبعاد الضغوط النفسية " وتكون المقياس من (36) عبارة بواقع (6) عبارات لكل بعد ويصحح وفقاً للتدرج الثلاثي ليكرت حيث إذا اجاب المعلم دائماً يأخذ 3 درجات وإذا اجاب احياناً يأخذ درجتان وإذا اجابته نادراً يأخذ درجة

الكفاءة السيكومترية لمقياس الضغوط النفسية:

صدق المقياس:

صدق المحكمين: حيث تم عرض المقياس على السادة المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس؛ حيث تم استبعاد وتعديل العبارات غير المرتبطة بأبعاد المقياس.

الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي بإيجاد العلاقة الارتباطية بين درجات كل فقرة والبعد الذي تنتمي إليه، ويتضح ذلك في جدول (1):

جدول (4) قيم معاملات الارتباط بين عبارات مقياس الضغوط النفسية ومجموع عبارات البعد المنتمية له (ن = 60)

الاقتصادية		الصحية		الأسرية		الاجتماعية		الأكاديمية		النفسية	
م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
1	** .555	7	** .477	13	** .641	19	** .590	25	** .657	31	** .551
2	** .612	8	** .655	14	** .541	20	** .671	26	** .712	32	** .612
3	** .633	9	** .761	15	** .721	21	** .499	27	** .652	33	** .477
4	** .621	10	** .449	16	** .453	22	** .766	28	** .577	34	** .732
5	** .598	11	** .811	17	** .811	23	** .588	29	** .599	35	** .452
6	** .499	12	** .700	18	** .800	24	** .792	30	** .611	6	** .517

** (338) دالة عند مستوى 01. * (261) دالة عند مستوى 05.

يتضح من جدول (1) أن جميع عبارات المقياس ترتبط بصورة دالة إحصائية مع درجة البعد الذي تنتمي له ودالة عند مستوى (01)، مما يؤكد الاتساق الداخلي للعبارات. كما قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الضغوط النفسية والدرجة الكلية ويوضح جدول (2) مصفوفة معاملات الارتباط.

جدول (2) مصفوفة قيم معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الضغوط النفسية إضافة إلى الدرجة الكلية (ن=60)

الدرجة الكلية	الاقتصادية	الصحية	الأسرية	الاجتماعية	الأكاديمية	النفسية	الدرجة الكلية
الاقتصادية	-						
الصحية	** .766	-					
الأسرية	** .777	** .744	-				
الاجتماعية	** .822	** .677	** .744	-			
الأكاديمية	** .677	** .677	** .689	** .599	-		
النفسية	** .721	** .599	** .699	** .632	** .678	-	
الدرجة الكلية	** .723	** .812	** .711	** .841	** .569	** .759	-

** (338) دالة عند مستوى 01. * (261) دالة عند مستوى 05.

يوضح جدول (2) وجود علاقة ارتباطية بين أبعاد مقياس الضغوط النفسية والدرجة الكلية، وكانت معامل الارتباط جميعها دالة عند مستوى (01).

ثبات مقياس الضغوط النفسية: تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، ويوضح جدول (3) معاملات الثبات التي تم الحصول عليها.

جدول (3) يوضح معاملات الثبات بطريقة معامل ألفا كرونباخ

م	الأبعاد	ألفا كرونباخ
1	الاقتصادية	.84
2	الصحية	.76
3	الأسرية	.88
4	الاجتماعية	.84
5	الأكاديمية	.81
6	النفسية	.79
7	الدرجة الكلية	.86

يوضح جدول (3) معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ حيث يتضح أنها معامل ثبات جيدة مما يدل على صلاحية المقياس. الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

اعتمد البحث على الأساليب الإحصائية التالية:

1. المتوسطات الحسابية والانحرافات العمارية.
2. اختبار test للعينات المستقلة لمعرفة الفروق بين متوسطات درجات المعلمات وفقاً للتخصص (تربوي - غير تربوي) في الضغوط النفسية.

2. تحليل التباين الاحادي لمعرفة الفروق بين متوسطات درجات المعلمات في الضغوط النفسية وفقاً للعمر

نتائج البحث وتفسيرها:

نتائج الفرض الأول الذي ينص على: ما مستوى الضغوط النفسية لدى معلمات الشق الأول من التعليم الأساسي. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أساليب التعلم والجدول التالي يوضح النتيجة الخاصة بذلك.

جدول رقم (4) قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للضغوط النفسية (ن = 115)

م	أبعاد الضغوط النفسية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	الاقتصادية	12.81	2.37	3
2	الصحية	12.05	2.80	5
3	الأسرية	11.97	2.79	6
4	الاجتماعية	12.17	2.69	4
5	الأكاديمية	12.83	2.18	2
6	النفسية	12.90	2.36	1
7	الدرجة الكلية	73.97	11.65	-

يتضح من جدول (4) تحقق الفرض الأول بحيث اختلف معلمين عينة الدراسة في درجة الضغوط النفسية التي يتعرضون لها ، و قد اتضح ذلك من خلال تفاوت المتوسطات الحسابية للضغوط النفسية ، و قد كان أكثر الضغوط تأثيراً الضغوط النفسية بمتوسط حسابي مقداره (90 ، 12) ، و أقل الضغوط النفسية الضغوط الأسرية بمتوسط حسابي مقداره (97 ، 11) ، كما يمكن ترتيب الضغوط النفسية حسب درجتها كما يلي (النفسية، الأكاديمية، الاقتصادية ، الاجتماعية، الصحية - الأسرية) ، ونظراً لأهمية الضغوط النفسية لدى المعلمين وتتفق نتائج الدراسة مع دراسة كل من لوري واجنر (Wagner , lori , 2009) و دراسة عبد الله محمد الضريبي (2010) و عبد الله محمد الضريبي (2010) و دراسة فراس فريطع البور (2017) و دراسة محمد أحمد شاهين (2022) دراسة (أحمد القبلي ، 2023). وترجع الباحثة سبب ذلك إلى أن المعلم بطبيعة عمله والأدوار التي يقوم بها في هذه المهنة يواجه الكثير من الضغوط فهو يؤدي دور المعلم في الفصل ويؤدي دور المسئول والمربي أمام المدير ويؤدي دور الزميل مع اللوماء بالإضافة إلى التزاماته وأدواره الأسرية والاجتماعية بعيداً عن العمل وبالتالي فهو مطالب التأقلم مع هذه الأدوار المتناقضة كافة ، والتي بدورها قد تشكل الضغوط النفسية لديه ، كما أن المعلم قد ينتابه الكثير من مشاعر الاحباط والاكتئاب نتيجة نصاب الحصص المكلف بها أسبوعياً فضل عن شعور بعض المعلمين بعدم الأمان الوظيفي

نتائج الفرض الثاني الذي ينص على: توجد فروق دالة إحصائية في الضغوط النفسية وفقاً للتخصص (تربوي – غير تربوي) وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار $t.test$ للعينات المستقلة والجدول التالي يوضح النتائج الخاصة بذلك:

جدول (5) قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب وفقاً للتخصص في الضغوط النفسية (ن= 74 تربوي و 41 غير تربوي)

أبعاد الضغوط النفسية	التخصص	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	مستوى الدلالة
الاقتصادية	غير تربوي	12.32	2.45	.106	غير دالة
	تربوي	13.08	2.29		
الصحية	غير تربوي	11.78	2.55	.441	غير دالة
	تربوي	12.20	2.93		
الأسرية	غير تربوي	12.10	2.45	0.847	غير دالة
	تربوي	11.91	2.98		
الاجتماعية	غير تربوي	11.93	2.63	0.725	غير دالة
	تربوي	12.30	2.74		
الأكاديمية	غير تربوي	12.73	1.94	0.483	غير دالة
	تربوي	12.82	2.38		
النفسية	غير تربوي	12.56	1.98	0.832	غير دالة
	تربوي	13.09	2.54		
الدرجة الكلية	غير تربوي	72.98	11.32	0.822	غير دالة
	تربوي	74.53	11.87		

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في الضغوط النفسية وفقاً للتخصص (تربوي – غير تربوي) في جميع أبعاد الضغوط النفسية والدرجة الكلية وتتفق نتائج الدراسة مع دراسة عبد الله محمد الضريبي (2010) دراسة إيرس وأتanasosks (2011) دراسة عمر مصطفى الشواشرة (2019) دراسة محمد أحمد شاهين (2022) دراسة (أحمد المقبل، 2023) وترجع الباحثة سبب ذلك أن المعلمين مهما كان تخصصهم مطالبون بنفس المهام ويقع على عاتقهم نفس المسؤوليات المهنية، وهم مطالبون بنفس الأداء المهني داخل وخارج الفصل المدرسي بالإضافة إلى تكليفهم ومطالبتهم من جهات الاختصاص في وزارة التربية والتعليم بأثراء الحصص التدريسية واستخدام العديد من أساليب التدريس الحديثة وبالتالي فهم يعانون غالباً من ضغوط نفسية متشابهة بغض النظر عن عمرهم.

نتائج الفرض الثالث الذي ينص على: توجد فروق دالة إحصائية في الضغوط النفسية وفقاً للعمر (25 سنة وقل - 26 إلى 35 - أكثر من 35) وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين الأحادي للعينات المستقلة والجدول التالي يوضح النتائج الخاصة بذلك:

جدول (6) الفروق في الضغوط النفسية وفقاً للعمر

أبعاد الضغوط النفسية	مصدر التباين:	مجموع المربعات	درجات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الاقتصادية	بين المجموعات	12.228	2	6.114	1.091	غير دالة
	داخل المجموعات	627.563	112	5.603		
	الكلية	639.791	114			
الصحية	بين المجموعات	18.045	2	9.022	1.157	غير دالة
	داخل المجموعات	873.642	112	7.8		
	الكلية	891.687	114			

غير دالة	.689	5.401	2	10.802	بين المجموعات	الأسرية
		7.84	112	878.12	داخل المجموعات	
			114	888.922	الكلية	
غير دالة	.857	6.24	2	12.48	بين المجموعات	الاجتماعية
		7.28	112	815.381	داخل المجموعات	
			114	827.861	الكلية	
غير دالة	.207	1.037	2	2.073	بين المجموعات	الأكاديمية
		5.008	112	560.918	داخل المجموعات	
			114	562.991	الكلية	
غير دالة	.383	2.163	2	4.325	بين المجموعات	النفسية
		5.639	112	631.623	داخل المجموعات	
			114	635.948	الكلية	
غير دالة	.577	78.901	2	157.801	بين المجموعات	الدرجة الكلية
		136.814	112	15323.12	داخل المجموعات	
			114	15480.92	الكلية	

من خلال الجدول السابق يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً للعمر في الضغوط النفسية مما يدل على أن دور العمر ليس له أثر على الضغوط النفسية وهذا يعني أنه يوجد تشابه لدى أفراد العينة في الضغوط النفسية المتبعة وفقاً للعمر ، وتتفق نتائج الدراسة مع دراسة عبد الله محمد الضريبي (2010) دراسة إيرس و أتاناسوسكا (Eres & Atanasosks 2011)، دراسة عمر مصطفى الشواشرة (2019) دراسة محمد أحمد شاهين (2022) دراسة (أحمد المقبل ، 2023) في حين اختلفت دراسة حسين محمد علي سلمان (2012) و دراسة فراس فريطع البور (2017) إلى وجود فروق لدى المعلمين في العمر لصالح الأصغر سناً كما توصلت دراسة شافي جميل نحر (2020) أن الفروق لصالح العمر الأكبر ترجع الباحثة سبب ذلك أن المعلمين مهما كان فئاتهم العمرية مطالبون بنفس المهام ويقع على عاتقهم نفس المسؤوليات المهنية، وهم مطالبون بنفس الأداء المهني داخل وخارج الفصل المدرسي بالإضافة إلى تكليفهم ومطالبتهم من جهات الاختصاص في وزارة التربية والتعليم بأثرء الحصص التدريسية واستخدام العديد من أساليب التدريس الحديثة، وبالتالي فهم يعانون غالباً من ضغوط نفسية متشابهة بغض النظر عن عمرهم.

توصيات الدراسة: في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

- أ. ضرورة اهتمام الإرشاد النفسي والتربوي والمهني للمعلمين، فالمعلم رغم أنه صاحب رسالة مقدسة إلا أنه إنسان لذلك تقترح الباحث إنشاء مكاتب للإرشاد النفسي للمعلمين على غرار مكاتب الإرشاد النفسي للطلاب.
- ب. لما كانت العلاقات الانسانية في محيط العمل من العوامل المحددة للتوافق النفسي والتغلب على الضغوط فانه من الضروري دعم هذه العلاقات من خلال برامج اجتماعية منظمة حتى يشعر المعلم بقيمة اته.
- ج. تقوية العلاقة بين المعلم والإدارة المدرسية لتخفيف الضغوط النفسية للمعلمين.
- د. ضرورة الاهتمام بتحسين ظروف المعلمين المادية ورغا رواتبهم وتقديم الحوافز المناسبة لهم لما لذلك من تأثير إيجابي في احساسهم بالتقدير الاجتماعي والاحترام الذي تتطلبه هذه المهنة من المجتمع.
- هـ. اجراء دراسات على المدرسين لمعرفة استراتيجيات التكيف التي يستخدمونها للتغلب على الضغوط.

و. تكثيف جهود الإدارة العامة للإرشاد والتربية الخاصة ومن خلال المرشدين التربويين لعمل جلسات تفريغ نفسي وتنفيس انفعالي لخفض الضغوط النفسية لدى المعلمين.

بحوث مقترحة:

- العلاقة بين الضغوط النفسية وأساليب التعلم لدى المعلمين.
- العلاقة بين الضغوط النفسية والحاجات النفسية لدى المعلمين
- الضغوط النفسية وعلاقتها بمعنى الحياة لدى المعلمين

المراجع البحث:

1. لطفي عبد الباسط إبراهيم (2001): مقياس الضغوط الدراسية، القاهرة: الانجلو المصرية
2. رمزية الغريب (1990): أثر المعلم على تلاميذه- أبحاث علم النفس، القاهرة: الانجلو المصرية.
3. ديفد فوتنانا (1994): الضغوط النفسية، ترجمة حمدي علي الفرماوي، رضا عبد الله أب وسريع، القاهرة: مكتبة الأنجلو.
4. حامد عبد السلام زهران (1978): الصحة النفسية والعلاج النفسي، ط (2)، القاهرة، عالم الكتب.
5. ناجي داود إسحاق السيد (2011): مهارات مواجهة الضغوط النفسية لدى المتأخرين دراسياً، مجلة الدراسات النفسية، مج 2، ع 7، ص: 1 - 28.
6. زينب محمود شقير (2002): علم النفس العيادي والمرضى للأطفال والراشدين، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
7. محمد حمزة الزنود (2007): الكشف عن ظاهرة الضغط النفسي لدى معلمي التربية الخاصة في إقليم الجنوب وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة جامعة دمشق، غ 2، ص ص: 189-219
8. فاروق السيد عثمان (2001): القلق وإدارة الضغوط النفسية، القاهرة: دار الفكر العربي.
9. هارون توفيق الرشيد (1999): الضغوط النفسية وطبيعتها ونظرياتها، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
10. فيصل محمد خير الزرارة (2000): الأمراض النفسية - الجسدية، أمراض العصر، بيروت: دار النفائس.
11. خالد علي محمد الهاشمي (2011): فاعلية برنامج إرشادي مقترح لتخفيف الضغوط النفسية المدركة لدى طلبة المرحلة الثانوية بالكويت وأثرها على بعض متغيرات الشخصية، رسالة دكتوراه جامعة القاهرة.
- for 12. Michael, B (2013): A meta-analytic review of exposure in group cognitive. behavioral therapy .posttraumatic stress disorder. **Clinical Psychology Review**, Vol. (33), No. (1), pp. 24-32
13. حسن مصطفى عبد العاطي (1992): ضغوط أحداث الحياة وعلاقتها بالصحة النفسية وبعض متغيرات الشخصية، مجلة كلية التربية، جامعة الرقازيق، العدد 19، القاهرة، ص 293.
14. عادل عز الدين الأشول (1993): الضغوط النفسية والإرشاد الأسري للأطفال المتخلفين عقلياً، مجلة الإرشاد النفسي، العدد الأول، القاهرة، جامعة عين شمس 15-35.
15. منير سمرة السيد العزاري (2013): برنامج معرفي سلوكي لتعديل أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى عينة من الطلاب الوافدين والمصريين المقيمين بالمدن الجامعية، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
16. فاروق السيد عثمان (2001): القلق وإدارة الضغوط النفسية، القاهرة: دار الفكر العربي.
17. عفيفة أحمد أبو سخيلة (2011): الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة المدمرة منازلهم بمحافظة ، شمال غزة. مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية، ع 13، مج 1، ص ص: 689 - 720.
18. Wagner, lori (2009): Occupational Stress and Coping Resources of Teachers. Dissertation Abstracts International, 0061, Part 0514, Page 158.
- Williams (2004): Teaching in Mainstream and Special Schools are the Stresses Similar or Different, **British Journal of Special Education**, Vol.3, No. 31, PP: 157-162.

19. عبد الله محمد الضريبي (2010): الضغوط النفسية وأساليب مواجهتها وعلاقتها بالرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة دمشق.
20. Eres & Atanasosks (2011): Occupational Stress of Teacher: Comparative Study Between Turkey and Gdynia. **International Journal of Humanities and Social Science**, Vol.1, No. 7, PP :59-65.
21. حسين محمد علي سلمان (2012): فاعلية الذات والرضا الوظيفي وعلاقتها بالضغوط النفسية لدى عينة من المعلمين والمعلمات، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.
22. فراس فريطع البور (2017): الضغوط النفسية لدى المعلمين وعلاقتها بالرضا عن الحياة، **مجلة الجامعة الاردنية**، مج13، ع 4، ص: 475-486.
23. عمر مصطفى الشواشرة (2019): القدرة التنبؤية لمصادر الضغوط النفسية بالتوافق الزواجي لدى عينة من المعلمين المتزوجين، **المجلة الاردنية في العلوم التربوية**، مج 15، ع 4، ص: 419-434.
24. شافي جميل غمار (2020): الضغوط النفسية وعلاقتها بالالتزام الوظيفي لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة مادبا من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الاوسط.
25. محمد أحمد شاهين (2022): مهارات التعلم الالكتروني وعلاقتها بالضغوط النفسية لدى عينة من المعلمين في مدارس محافظة رام الله والبيرة، **المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية**، ع 22، ص: 356-384.
26. مسعودة مرزويق (2022): مستوى الضغوط النفسية لدى معلمين ومعلمات المرحلة الابتدائية في ظل جائحة كورونا، **مجلة العلوم الاجتماعية**، مج16، ع 2، ص: 298-309.
27. أحمد المقبل (2023): العلاقة الارتباطية بين الهوية المهنية والضغوط النفسية لدى عينة من المعلمين في سلطنة عمان، **المجلة الأردنية للعلوم التطبيقية**، مج34، ع1، ص: 1-20.

مقياس الضغوط النفسية لدى المعلمين

البيانات الأولية:

الاسم.....
 الجنس.....
 الخبرة.....
 المؤهل (تربوي) (غير تربوي).....
 عزيزي المعلم.....

العبارات التالية تتعلق بالمشاعر والاتجاهات التي تحملينها تجاه نفسك واتجاه المواقف التي تواجهها في حياتك، والمطلوب منك، بأن تختار واحدة من الإجابات الثلاث الموجودة على يسار العبارات وتضع علامة (✓) على الإجابة التي تختارها علماً بأن لا وجود إجابة صحيحة وأخرى خاطئة فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عنك بدقة وأرجو منك ألا تختار سوى إجابة واحدة فقط لكل عبارة، وان لا تترك أي عبارة دون الإجابة عنها، كون متأكد بأن إجابتك ستحاط بالسرية التامة وستستخدم لإغراض البحث العلمي فقط.

الباحثة

التعريف الإجرائي للضغوط النفسية: ويقصد بها شعور المعلم بالضيق والتوتر وما ينتج عن ذلك من سوء تصرف في المواقف المختلفة والإحداث الضاغطة التي يتعرض لها، والمتمثلة في الضغوط النفسية، والاجتماعية، والدراسية، والاقتصادية، والضغوط الأسرية.

الضغوط الاقتصادية: وتتمثل في الدخل الشهري والمشاكل المادية التي تعاني منها الأسرة والمتمثلة في المسكن وتعليم الأبناء وتوفير احتياجاتهم.

م	العبارة	دائماً	أحياناً	نادراً
1	أعاني من ضعف راتي			
2	أجد صعوبة في توفير احتياجاتي الأسرية			
3	يضايقي مظهري الخارجي			
4	تؤثر ظروف المادية على ادائي			
5	أتمنى لو اسكن في بيت مختلف			
6	انخفاض دخلي يقلق مستقبلي			

الضغوط الصحية: ويقصد بها المعاناة الجسمية والصحية التي يشعر بها المعلم والمتمثلة في الآم الرأس والتعب وسرعة ضربات القلب بالإضافة إلى قلة النوم واضطرابات الهضم وكذلك شعوره بتقلصات وآلام في الظهر والرقبة.

م	العبارة	دائماً	أحياناً	نادراً
1	اشعر بزيادة في ضربات القلب في بعض المواقف			
2	أعاني من المتاعب الجسدية حين أقوم بأي جهد			
3	أعاني من اضطراب بعد تناول الطعام			
4	انام فترات متقطعة			
5	اضطر لقضاء بعض الوقت في السرير مسترخياً			
6	اشعر بآلام في جميع أنحاء جسمي			

الضغوط الاجتماعية: وتتمثل في شعور المعلم بالضيق، الناتج عن التعرض للأحداث والمواقف، التي تتعلق بالمواقف الاجتماعية، كالتعامل مع الزملاء والأصدقاء وغيرهم ممن يدخلون في علاقاته الاجتماعية.

م	العبارة	دائماً	أحياناً	نادراً
1	أستطيع تكوين صداقات جديدة بسهولة			
2	يهتم أصدقائي بمشاعري			
3	يصعب علي التوافق مع زملائي			
4	يضايقني قسوة آراء الآخرين عني			
5	من الصعب أن أجد زميلاً صادقاً			
6	أشعر بمحبة الأصدقاء لي			

الضغوط الأسرية: الضغوط الأسرية وهو الإحساس بالضيق والضرر الذي يشعر به المعلم إثناء تعاملاته الأسرية مع زوجته وبنائه والديه، أو إخوته أو أقاربه.

م	العبارة	دائماً	أحياناً	نادراً
1	تضايقني الخلافات الأسرية			
2	أعاني من تدخل أسرتي في أموري الخاصة			
3	يتجاهل والدي لإشباع حاجاتي الضرورية			
4	هواياتي تتوافق مع رغبات افراد اسرتي			
5	اشعر بالثقة لاحترام افراد اسرتي لي			
6	أجد صعوبة في التفاوض مع أفراد أسرتي			

الضغوط الأكاديمية: يقصد بها الضغوط التي يشعر بها المعلم نتيجة تعرضه للإحداث الدراسية والمتمثلة في الدروس واعداد الامتحانات والشرح.

م	العبارة	دائماً	أحياناً	نادراً
1	يضايقني جداً الاستيقاظ والذهاب إلى المرسى			
2	اشعر بالضيق لكثرة الحصص الدراسية			
3	اغضب عندما لا احصل على الترقية			
4	قدرتي على تحمل معاناة التدريس منخفضة			
5	من الصعب الحصول على التأقلم مع المواد التي ادرسها			
6	اشعر بأني ادرس تخصص يناسب رغبتني			

الضغوط النفسية: وتتمثل في المشاعر السلبية نتيجة أحداث الحياة المثيرة للتحدي.

م	العبارة	دائماً	أحياناً	نادراً
1	أجد صعوبة في النوم عندما تقابلني مشكلة ما			
2	أعاني من العصبية الزائدة			
3	أفضل الجلوس بمفردي بعيداً عن الآخرين			
4	أجد صعوبة في التركيز في المهام التي أقوم بها			
5	اعبر عن رأي بصراحة			
6	أقبل نقد الآخرين لي			

العلاقات السياسية المصرية - السودانية من 1899. 1936م

ابوعجيلة عمار الطاهر محاضر بقسم فصل كلية التربية ترهونة جامعة الزيتونة

الملخص

يتناول البحث طبيعة العلاقات السياسية بين مصر والسودان في فترة تاريخية محدودة وهي من الحكم الثنائي المصري - البريطاني 1899م، إلى 1936م وهي المعاهدة التي غيرت العلاقات بين مصر والسودان وبريطانيا، وفي الحكم الثنائي لم تكن في نية بريطانيا أن تكون مصر شريكا لها في إدارة السودان بالمعنى المفهوم للمشاركة، وإنما أرادت الاستفادة من وجود مصر معها، ففي وجودها إظهار أن إنجلترا لم تلتهم السودان وتستولي عليه عنوة، أما الحقيقة فتؤكد انفراد بريطانيا بشئون إدارة وحكم السودان مع بقاء مظاهر الحكم الثنائي صوريا، كما أن هناك مشاكل واجهت العلاقة بين البلدين واثرت على طبيعة العلاقة بينهما في فترات الحكم الثنائي.

وفي 1919م، تطورت الحركة الوطنية في مصر حيث قامت ثورة شعبية شاملة، بقيادة سعد زغلول، عبر فيها الشعب المصري على ذاته وهزت الوجود البريطاني بعنف.

كما أن هناك تأثيرات نتيجة للمتغيرات الذي طرأت على الساحة الدولية في منتصف الثلاثينات، وأمتد تأثيرها لمصر حيث عقدت معاهدة 1936م، ففرضت عليها مخالفة غير قصيرة تستند إلى نقطة عسكرية، أن المشاكل التي وقعت بين البلدين نتيجة الأوضاع السياسية، قد استطاعوا إيجاد الحلول من خلال القادة والمتقنين، وذلك بوعي الشعبين المصري والسوداني بعمق تلك العلاقة، وهذا الأمر يبلور خصوصية هذه العلاقة ويؤكد أصالتها وعمقها، ودليل قاطع على حاجة كل منهما للآخر.

العلاقات - المعاهدات - السياسة - العربية - الاتفاقيات

المقدمة: تعتبر العلاقات المصرية السودانية من القضايا ذات البعد التاريخي الواضح، فهذه العلاقات تعود بجذورها إلى المراحل المبكرة من النضج الانساني، وحدثت هجرات بشرية أو استمرار وسائل الاتصال بين مصر وظهيرها الاستراتيجي من السودان وادي النيل.

وقد تعددت محاور الاتصال المصري السوداني عبر النيل والبحر الأحمر والطرق البرية ومن خلال هذه المحاور حدثت عملية الاختلاط والامتزاج، وتأثيرات متبادلة غير مسبقة في التاريخ الانساني، ولا شك أن السودان يعتبر الظهر المهم بالنسبة لمصر، كما أن مصر تعتبر المقدمة للسودان من ناحية الموقع الجغرافي، كذلك الامتزاج البشري بينهما، فضلا عن المصالح الاقتصادية المشتركة، وكذا فإن ما يجري داخل السودان يهم مصر بصفة حيوية والعكس صحيح، فالسودان ومصر تؤامان كما أنهما نقطة التقاطع والتماس بين شطري الوطن العربي الشرقي والغربي، فتاريخ البلدين القديم منه والحديث تاريخ متشابك تأثر فيه كل من البلدين بالآخر ونتيجة لهذا التأثير والتأثير المتبادل تكونت الأرضية والخلفية. فالعلاقات المصرية السودانية تدخل في إطار علاقات الأشقاء وروابط الجيرة والعشرة والمودة، وليست من النوع المعتاد في العلاقات الدولية لأنها تضرب جذورها في أعماق التاريخ، وتتعمق في نفوس المصريين والسودانيين إلى القلوب وتسنيهم وتلهمهم باستمرار العمل معا لتحقيق الوحدة.

أهمية البحث:

1. بانه يتناول العلاقات بين مصر والسودان في فترة زمنية محددة ويحاول عرضها.

2 يوضح اهم الاتفاقيات والمعاهدات التي عقدت بين البلدين.

3 يسلط الضوء على تأثير هذه الاتفاقيات والمعاهدات على المسيرة التاريخية بين البلدين.

إشكالية البحث:

1. ماهي طبيعة العلاقات بين البلدين؟

2. ما أهم الاتفاقيات والمعاهدات التي شملت مصر والسودان؟

3. ماهي اهم الجهود المبذولة من الشعب المصري والسوداني من أجل الوحدة؟

أهداف البحث:

1. بيان طبيعة العلاقات المصرية السودانية.

2. البحث عن أسباب الاتفاقيات والمعاهدات التي قامت بين البلدين.

3. تحديد أهم المشاكل التي عرقلت مسيرة البلدين الشقيقين.

الدراسات السابقة:

1. طلال إبراهيم عبده، العلاقات السودانية المصرية في الفترة من (1989. 2011م)، رسالة ماجستير، كلية الاقتصاد والدراسات الاجتماعية، جامعة الخرطوم، السودان، 2006م.

2. صلاح الدين حافظ متولي، موقف 23 يوليو 1952م من المسألة السودانية حتى الاستقلال (1952. 1956)، رسالة ماجستير في الدراسات الأفريقية، قسم التاريخ، معهد البحوث والدراسات الأفريقية، جامعة القاهرة، 1999م.

3. آدم محمد أحمد، العلاقات السودانية المصرية من 1969. 2001م، رسالة مقدمة للحصول على درجة الدكتوراه في العلوم السياسية، كلية الدراسات العليا، قسم العلوم السياسية، جامعة أم درمان الإسلامية، 2002م.

منهج وأداة البحث:

استخدم المنهج التاريخي الاستردادي الذي مثل البحث، ثم المنهج التحليلي الذي قام على تحليل النصوص ووصفها وبيان طبيعتها.

وبالتالي يتم تقسيم البحث الى ثلاث مباحث:

المبحث الاول: اتفاقية الحكم الثنائي 1899م بين مصر وبريطانيا.

المبحث الثاني: ثورة 1919م وتأثيرها على العلاقات المصرية السودانية.

المبحث الثالث: معاهدة 1936م والمسألة السودانية والعلاقات المصرية السودانية:

المبحث الأول اتفاقية الحكم الثنائي (مصر - بريطانيا)

سقطت حكومة المهديّة 1899م، إثر سقوط العاصمة أم درمان، بعد معركة "أم درمان" وفي 19 يناير 1899م، وقع بطرس غالي اتفاقية الإدارة الثنائية (أي المشتركة بين بريطانيا ومصر) وقد كتب أصول الاتفاقية كرومر، وهدفها مصلحة بريطانيا، فصار السودان بما بريطانيا حكما وإدارة، ووقعها بطرس غالي، وهو لا يحمل حق الاعتراض لا جملة ولا تفصيلا، وقوام الاتفاقية اثنتا عشرة مادة لم تشر واحدة فيها إلى سيادة السودان ولمن تؤول (أحمد دياب، 1977م، ص16).

وقد عارضت الحركة الوطنية المصرية اتفاقية الحكم الثنائي، باعتبارها انتقاصا للسيادة المصرية على السودان، فقد نظم الحزب الوطني بقيادة مصطفى كامل حملة قومية في جريدته اللواء ضد الاتفاقية، ووصفها بعدم الشرعية لمنافاتها للدستور المصري الذي يشير إلى أن السودان جزء لا يتجزأ من مصر (يونان لبيب رزق، 1976م، ص13).

وقد كانت الظروف التي كانت قائمة وقت فرض اتفاقية الحكم الثنائي في السودان على مصر لم تكن تملك أن تعقد معاهدات سياسية حسب فرمانات الدولة العلية لخديوي مصر، فكانت السيادة العثمانية منبسطة على السودان (إذ لم تتنازل عنها تركيا إلا بعد عقد معاهدة لوزان 1923م) فلم يكن ممكناً أن تتعاقد مصر مع إنجلترا في اتفاقية سنة 1899م على السيادة، ولم تكن مصر تملك السيادة على السودان، إذ كانت السيادة عثمانية على مصر والسودان، ولذلك ينتفي مبدأ السيادة.

فهي لا تملك حق التعاقد على إدارتها في السودان، وإن كان ذلك الحق ممنوحاً لها بمقتضى فرمانات العثمانية، إلا أن هذا الحق هو امتياز لا تستطيع مصر التنازل عنه لأي شخص أو دولة أخرى، وكذلك كانت إنجلترا تدير شؤون مصر إدارة فعلية، وإن كانت إدارة لا سند لها من القانون، ولما كان لمصر امتياز إدارة السودان، فقد كان من الطبيعي أن من يدير مصر يدير السودان تبعاً لذلك، فالاتفاق الثنائي لم يتعرض لمشكلة السيادة تعرضاً مباشراً، فإنه حوى فقرات ذات علاقة مباشرة بموضوع السيادة، غير أن هذه الفقرات كانت متناقضة في مدلولها حول السيادة، ففي حين يقر بعضها السيادة العثمانية المصرية على السودان والقائمة منذ أوائل القرن التاسع عشر، فإن غيرها من الفقرات يؤكد ظهور سيادة جديدة، على السودان لكل من بريطانيا ومصر نابعة من حق الفتح (صلاح الدين حافظ متوي، 1994م، ص35).

وكان الحكم الثنائي شركة غربية السيادة، والسلطة فيه كانت لبريطانيا والوظائف العليا من الحاكم العام والسكرتيرين الإداري والمالي، والقضائي ومديري المديريات ومفتشي المراكز ورؤساء المصالح كلها للبريطانيين، وبقي المصريون في وظائف المأمير والوظائف الدنيا، وترتب على هذا الوضع الهرمي أن المأمير المصريين كانوا في موقف المواجهة مع مصالح المواطنين السودانيين من ناحية، وتحقيق غايات سياسة الحكومة البريطانية من ناحية أخرى، ومع ذلك فقد كانوا وبحكم وظائفهم يقومون بتقدير وجمع الضرائب وبقيادة المجموعات العسكرية.

ولقد أدى ذلك بالإضافة لتراكمات سابقة إلى إحساس بالكراهية تجاه مصر، وكانت بريطانيا حريصة على تمزيق مشاعر التعاطف التي تظهر بين مصر والسودان، مما كانت تملحه وتحركه عاطفة الدين (بركات موسى الحواشي، 1997م، ص78).

ومنذ أن وقعت مصر اتفاقية الحكم الثنائي بخصوص إدارة السودان، سعت السياسة البريطانية بكل قوتها إلى فصل القطرين عن بعضهما، حيث وقعت اتفاقية تعديل تخوم مصر والسودان لزيادة الهوة بين القطرين (محمد الطيب، 1998م، ص76)، فحين تم إخضاع السودان ووقعت اتفاقية الحكم الثنائي لتقييم إدارة بريطانية ثنائية، بادرت السياسة البريطانية في استغلال الصورة البغيضة بمهدف فصم العلاقات التاريخية، وبالرغم من أن بريطانيا قد فتحت السودان باسم خديوي مصر، ورفعت شعار علم مصر المحتلة جنب العلم البريطاني إلا أنها صورت أهدافها بالنسبة للسودانيين بأنها كانت من أجل تخليص السودانيين من حكم المصريين، وفي إطار هذه السياسة، أقامت المؤسسات التعليمية والاقتصادية بمهدف تقليل الاعتماد على مصر، وتقليل نفوذ تأثيرها على السودانيين (محمد عمر بشير، 1971م، ص18).

ولكي ينفرد الإنجليز بالحكم في السودان، بدأوا بتضخيم وتقسيم مساوئ الحكم التركي، والتذكير بها في كل مناسبة، وكان لابد من انشاء المؤسسات التي تستند إليها هذه الدعاية وتبسط كل محاولة لقيام أي صلة مادية أو ثقافية بين البلدين، لذلك أسست

حكومة السودان مصلحة للمخابرات في القاهرة في 1908م، وعينت لها مسئولاً عرف بوكيل حكومة السودان في مصر، وكانت مهمة هذه الوكالة رصد النشاط المعادي للإدارة البريطانية في كل من مصر والسودان، (إبراهيم الحارثي، 2011م، ص28) فكانت السياسة الاستعمارية البريطانية في عهد الحكم الثنائي وخاصة بعد خروج الجيش المصري من السودان، تقوم على نشر الروح القبلية بين أنحاء البلاد، فلم تكتفِ الإدارة الإنجليزية في السودان بالاعتراف بالقبيلة رسمياً وإثباتها في المستندات والأوراق الرسمية، بل اشترطت كتابة اسم القبيلة في الشهادات المدرسية، ودفاتر المواليد، وسجلات المحاكم، كما كانت تلقن النعرة القبلية في المناهج الدراسية، واتبعت الإدارة البريطانية سياسات تقوم على تشجيع اللغات واللهجات المحلية، واستبعاد اللغة العربية، ويكون التعليم في المدارس الابتدائية باللغات المحلية، وفي كل المستويات الأخرى باللغة الإنجليزية. وكذلك عمل الاستعمار على تعميق الهوية العربية، والهوية الإفريقية للقبائل والدول الواقعة على الساحل الإفريقي، أي الحزام الفاصل بين دول شمال إفريقيا ودول إفريقيا جنوب الصحراء.

وفي 5 نوفمبر 1914م، أعلنت بريطانيا الحماية على مصر، وامتدت الحماية إلى السودان تبعاً لمصر، وقد تنازلت تركيا عن سيادتها على مصر والسودان اعتباراً من هذا التاريخ، ونتيجة لهذا الوضع عملت حكومة السودان على تدريب السودانين ليحلوا محل المصريين في الوظائف الصغرى، وكان لاتفاقية الحكم الثنائي بين بريطانيا ومصر الفضل في إعطاء السودان شخصيته الدولية المنفصلة عن مصر، وذلك لضمان أن الحقوق الدولية التي كبلت بها مصر لا تمتد إلى السودان فتعوق السيطرة البريطانية عليه، وفي السودان عام 1917م، تقدم (بوتهام كارتير) السكرتير الإداري، باقتراحات استهدفت بالدرجة الأولى، التقليل من سلطات المأمير المصريين في المراكز التي خضعت لهم، كما اقترح أيضاً منح سلطات القاضي من الدرجة الثالثة للشيوخ والأعيان، كما طالب بخضوع هذه المحاكم مباشرة للمفتش البريطاني، بدلاً من المأمور المصري، كما اقترح إنشاء مجالس استشارية محلية، الأمر الذي يجعل للمفتشين البريطانيين صلة مباشرة بالشعب السوداني، ويقلل من تدخل المأمير المصريين كوسطاء (جعفر بخيت، 1990م، ص16). فقد أصبحت بعد عقد الاتفاقية دولة مستقلة تماماً عن مصر من الناحية العملية، خاضعة لحكم الإداريين البريطانيين بمساعدة الموظفين المصريين، ومعنى هذا أن بريطانيا أصبحت الشريك الغالب المسيطر في ظل الحكم الثنائي بل هي السيد (نحلة عبد العظيم إبراهيم عبد النبي، 1990م، ص62).

المبحث الثاني ثورة 1919 في مصر ضد بريطانيا:

تطورت الحركة الوطنية في مصر إلى درجة عبر فيها الشعب المصري عن ذاته في شكل ثورة شاملة عام 1919م بقيادة سعد زغلول، هزت الوجود البريطاني بعنف، حيث صرح سعد زغلول في البرلمان المصري "إنني بالنيابة عن الشعب المصري جميعه، أصرح بأن الأمة المصرية، لن تتنازل عن السودان، ما حييت وما عاشت... إنه لا يمكننا مطلقاً أن نتنازل عن السودان، لا لأنه مستعمرة، بل لأنه جزء من كيانه، بل لأنه منبع حياتنا، بل لأنه لا يمكن لمصر أن تعيش بدون السودان أصلاً (أحمد فارس، 1974م، ص65).

ولقد توقعت السلطات البريطانية أن تنتشر عدوى ثورة 1919م، في السودان خاصة وأن لمصر جيشاً يعمل فيه، كما أنه كان هناك عدد لا يستهان به من الموظفين المصريين في الإدارات المختلفة (زكى البحري، 2009م، ص379)، وقد برز بوضوح مدى تأثير هذا الوضع الجديد بمصر على وضع السودان، حيث ارتفعت الأصوات بالسودان تدعوا للجهاد متأثرة بما يحدث في مصر (عمر بشير، 1984م، ص90)..

وكالعادة فإن الاحداث في مصر أو السودان لها أثارها السلبية أو الإيجابية في البلدين، ولذلك عملت على تغيير ساستها والعمل على سياسة الفصل بين جنوب السودان وشماله.

وكانت في سياستها هذه هدف لعزل الجنوب عن المؤثرات الإسلامية لأبعد حد ممكن، لذلك عملت على أن يكون الموظفون في الجنوب من أبناء المديرية الجنوبية وإذا دعت الضرورة القصوى فمن المصريين الأقباط وجعلت العطلة الاسبوعية يوم الاحد (محمود شاكر، 1972م، ص33)، لذلك اشتدت الرقابة على المصريين في السودان، واستخدمت العنف والشدة لمنع المظاهرات التي قام بها السودانيون في بور سودان وعطبرة وغيرها من مدن السودان، تأييدا للحركة الوطنية في مصر والسودان، وقد جاءت فكرة نادى الخريجين بالسودان من وحي فكرة نادى المدارس العليا بمصر، والذي كان من ركائز الحركة الوطنية المصرية، ومن هذا النادي السوداني نشأت فكرة مؤتمر الخريجين الذي يعتبر بداية الحياة الحزبية الحقيقية، والتي تبلورت في الاربعينات، وقادت الحركات السياسية التي انتهت باستقلال السودان، (شوقي عطا الله الجمل، 1989م، ص27)، وظلت مصر حتى تلك الفترة تحمل مفهوم السيادة على السودان، والحقوق التاريخية لمصر في السودان، متجاهلة الحقوق التاريخية لتركيا في مصر.

وانقسم السودانيون خلال الحكم الثنائي إلى كتلتين: كتلة تميل إلى مصر وكتلة تميل إلى بريطانيا، وبدأ صراع السيطرة على السودان بين مصر وبريطانيا في صراع سياسي شديد.

ولقد شهدت الاعوام 1920-1923م، نمو الوعي السياسي بالسودان كنتيجة لما جرى بعد ثورة 1919م، فقد صارت مسألة وحدة وادي النيل، مصره وسودانه جزءا لا يتجزأ من برنامج كثير من الاحزاب السياسية المصرية، وبرزت قضية السودان بصورة جديدة، فمصر تصر على الاستقلال التام، والخلاص من السيطرة الاجنبية لوادي النيل شمالة وجنوبه.

وفي عام 1921م، تأسست جمعية الاتحاد السوداني، وكان شعارها (السودان للسودانيين، فالمصريين أولى بالمعروف)، وقد استمدت الجمعية هذا الشعار من مقال قد نشر بجريدة التايمز الإنجليزية، وكان ينادي بمبدأ السودان للسودانيين، ويطالب بريطانيا بأن تتبنى هذا المبدأ وتعمل له (مكي شبيكة، 1991م، ص523).

وقد بعث عبيد الحاج الامين رئيس الجمعية برسالة الى الامير عمر طولسون، نشرت في جريدة الاهرام، أعلن فيها أن الوطنيين السودانيين مؤيدون للشعب المصري، ومعارضون لانفصال مصر والسودان تحت أية ظروف (مبارك بابر الربيع، 1974م، ص58). وقد اتجه الشعب السوداني إلى مجال السياسة، وذلك بفضل جمعية اللواء الابيض، وهي جمعية خارجة على النطاق القبلي معتمدة على أسس سياسية ولكنها لم تكن متطلعة إلى أهداف اجتماعية حيث تنادي بالوحدة مع مصر، فقد جذبت أنظار السودانيين لهذا المجال، وبالرغم من أن عضوية هذه الجمعية اقتصر على السودانيين، إلا أنها ضمت أعضاء سريين من المصريين فهم الذين ألقوا بالفكرة في أذهان السودانيين، وقد تمثلت قوة الجمعية، ضباط الجيش والكتبة والعديد من العمال والتجار والقضاة والطلاب، وقويت الجمعية واتسعت فصار لها فروع، وقد شرعت الإدارة البريطانية في اتخاذ الإجراءات للقضاء على جمعية اللواء الابيض (محمد عبدالرحيم، 2003م، ص17)، لم تكن مؤامرة الاستعمار البريطاني ضد الوجود المصري في السودان موجهة ضد الشعب المصري فقط، ولكنها كانت موجهة أيضا ضد الشعب السوداني (أحمد حمروش، 1970م، ص26).

وفي فبراير 1922م أصدرت بريطانيا تصريحاً تعترف فيه باستقلال مصر بشروط وهي ضمان مواصلات الإمبراطورية البريطانية في مصر، والدفاع عن مصر ضد أي اعتداء، أو التدخل في شؤونها، وحماية المصالح الأجنبية في مصر وحماية الاقليات والسودان.

وهذه المسائل الأربعة هي التي دارت حولها المفاوضات مع مليزوكيزون، حيث استبقت جميع آثار الحماية، ولم ترفع منها غير الاسم، وتكون بذلك قد استبدلت بحماية مقنعة، وقد حاولت بريطانيا في المفاوضات المتتالية الحصول على رضا مصر عن مركز بريطانيا الخاص، والاعتراف بمصالحها الإمبراطورية، فقد كانت المفاوضات في نظر بريطانيا هي صلح على الاستقلال ومساومة فيه سواء كان ذلك طوعاً أو كرهاً.

وعندما نالت مصر استقلالها الإسمي عام 1922م، أصبحت قضية السودان بصورة جديدة، فمصر تريد الاحتفاظ بمسألة السودان مع بريطانيا حيث شكلت قضية السودان عائقاً أمام تواصل مصر في مفاوضاتها مع بريطانيا، وعندما أدركت بريطانيا أن قضية السودان ستكون مصدر قلق لها، انتهزت حادثة اغتيال السير لي ستاك حاكم السودان (مضى حسين عبيد، 2011م، ص 25)، غير أن المصريين ذهبوا إلى تفسير الحادث على أنه من تدبير الإنجليز، من أجل إحكام قبضتهم على مصر وإقصائها عن السودان، وإخراج الجيش المصري من السودان، غير أنهم اعتبروا الحادث نتيجة لشعور العداء المتنامي ضدهم.

وفي السودان كان استقبال الضباط المصريين والسودانيين لأمر سحب الجيش المصري مصحوباً باستياء شديد إلى الحد الذي دفع بعضهم للدعوة إلى ضرورة مقاومته ووقع معظم الضباط المصريين والسودانيين على نص يقول: إنه بمناسبة البلاغ الذي طلب فيه، جلالة ملك بريطانيا من حكومتنا المصرية إخلاء السودان من الجنود المصريين، وبما أن حكومتنا الموقرة رفضت هذا الطلب، وترتب على رفضها أن أصدر اللورد اللنبي أمره إلى اللواء هدلتون باشا بطردنا من هنا، ولما كان الجيش جيش صاحب الجلالة فؤاد الأول ملك مصر نقسم اليمين لجلالة ملكنا أن ندافع عنه، قررنا نحن رئيس وأعضاء المجلس الحربي المذكور، أن نثبت إلى النهاية حتى نسلم أرواحنا في أماكننا (أحمد حسن داود، 1997م، ص 70).

وأستمر الإنجليز في تنفيذ خطتهم حتى أصبح حجم الوحدات والكتائب العامة بالجيش المصري من المصريين والسودانيين إلى جانب الضباط الإنجليز في سنة 1924م، هو الوقت الذي رحل فيه الجيش المصري البحتة عن السودان. كالآتي:

القوة	مصريون	سودانيون	ضباط مصريون	ضباط سودانيون	ضباط إنجليز	المجموع
1924م	2943	9253	408	233	106	12943

ويتبين لنا من الجدول السابق أن قوة الجيش المصري في السودان ككل هي 12.943 من جميع الرتب، كان مقدار القوات المصرية البحتة منها 3351 مقابل 9486 من السودانيين أي بنسبة واحد للمصريين وثلاثة للسودانيين مع وجود ضباط إنجليز. على أن إصرار إنجليزاً على بقاء قبضتها على السودان، رغم التغيرات التي فرضتها الظروف العالمية بعد الحرب العالمية الأولى، بالإضافة إلى ما طرأ على المجتمع السوداني من تغيير أدى لثورة عنيفة في السودان في عام 1924م، بالرغم من ضعف الفعالية التي كانت تعمل فيها هذه المؤسسات، إلا أنها استطاعت أن تخرج جيلاً جديداً من الوطنيين السودانيين، وكان قوام هذه الثورة من المثقفين السودانيين، وكانت دعوتهم إلى الاستقلال التام للسودان ومقاومة إجراءات الإنجليز التي ترمي إلى تشديد قبضتهم على السودان (شوقي عطاء الله، المرجع السابق، ص 133).

ويمكن أن نجمل العوامل التي أدت للثورة فيما يأتي:

1. انتشار التعليم ونشوء طبقة مثقفة في السودان، وقد أسفرت حركة الثقافة في السودان عن إنشاء ناد خاص للمثقفين السودانيين (نادي الخريجين) بأم درمان وقد ساهم هذا النادي في توحيد الصفوة من السودانيين فأخذوا يلعبون دوراً واضحاً في توجيه التيارات

السياسية في بلادهم، وانتزعوا قيادة الحركات الشعبية من يد الزعماء القبليين والمدنيين، خاصة بعد أن نجحت السلطة البريطانية في كسب بعضهم إلى صفوفها.

2. الحرب العالمية الأولى وما قدمته الشعوب من تضحيات فيها وما أعلنته الدول المتحاربة أثناء الحرب من حق الشعوب في تقرير مصيرها، ولذلك كان طبيعياً أن يتطلع الوطنيون السودانيون بعد الحرب لنيل حقوقهم كسائر الشعوب.

3. انتقال أثار ثورة 1919م، في مصر إلى السودان ومناداة المصريين باستقلال مصر والسودان.

4. مشروع الجزيرة: فقد نظر كثير من المثقفين السودانيين للمشروع وما ارتبط به من إنشاء خزان سنار ومن قوانين خاصة بملكية الأرض في الجزيرة على أنه مشروع قصد به خدمة المصالح الاقتصادية البريطانية فحسب.

5. تولية الحكم في مصر لوزارة وطنية في عام 1924م، وافتتاح أول برلمان مصري، وما اثير فيه من مناقشات حول سياسة الحكومة الإنجليزية في السودان.

ولقد كان النصف الثاني من عام 1924م، فترة حاسمة في تاريخ مصر والسودان، ففي السودان تعددت المظاهرات والاصطدامات بين الوطنيين السودانيين والسلطة الحاكمة في السودان، وتحولت المظاهرات الى اصطدام مسلح اشتركت فيه وحدات عسكرية سودانية، أما صدى أحداث السودان عند الشعب المصري فقد امتلأت القاهرة والأقاليم في مصر بمظاهرات التأييد للسودانيين الثوار للاحتجاج على استبداد المستعمرين الانجليز وذلك بعد قيام الحركة الوطنية التي فجرها السودانيون، وقد القى سعد زغلول كلمة لجموع المتظاهرين قال فيها: "أحيي فيكم هذا الشعور الجميل، وتلك العواطف الكريمة وإني بهذا المظهر الاتحادي أسعى جهدي في تحرير مصر والسودان، مادام هذا الاتحاد قائما بيننا فلا بد من أن نحفظ أوطاننا من كل غاصب، ولا بد من أن نصل الى تحقيق استقلالنا في مصر والسودان ان لم يكن اليوم فغدا" (شوقي عطاء الله، المرجع السابق، ص 133).

لقد فشلت السياسة البريطانية في الربع الاول من القرن العشرين في أن تفصم العلاقات الطبيعية المتداخلة والتي تكونت عبر قرون، وشارك مصريون كثيرون في الجيش وفي التعليم في حماية هذه العلاقات، وبقائها حية متجددة، وانعكس هذا في الجمعيات الوطنية التي نشأت بعد الحرب العالمية الأولى، وخاصة في جمعيتي الاتحاد واللواء الأبيض، التي قادها علي عبد اللطيف وأشترك فيها وتعاون معه فيها الضباط والمدنيون المصريون والسودانيون.

ولعل جمعية اللواء الأبيض هي التنظيم الأول الذي شارك فيه السودانيون والمصريون جنبا إلى جنب، بغرض تحقيق هدف سياسي واحد هو جلاء الحكم الأجنبي من مصر والسودان، أما شعار وحدة وادي النيل، الذي نادى به الوطنيون فقد كان يهدف إلى تحقيق الجلاء أولاً، ثم قيام رابطة بين مصر والسودان ثانياً.

ولقد تبنت الحركة الوطنية ممثلة في مؤتمر الخريجين ومن بعده الأحزاب الاتحادية التي نشأت قبيل الحرب العالمية الثانية هذا الشعار (محمد عمر بشير، المرجع السابق، ص 75).

وفشلت السياسة البريطانية رغم ذلك في التأثير والتأثير المتواصلين كما يظهر في التشابه بين فكرة نادي الخريجين في السودان الذي تأسس 1918م، وفكرة نادي المدارس العليا الذي ظهر في مصر قبل الحرب العالمية الأولى، وكذلك ارتباط ثوري 1919م في مصر وثورة 1924م في السودان، وفي ظهور جمعية اللواء الأبيض في السودان والتي اشترك فيها الشعبان جنبا إلى جنب، ثم كان الكفاح المشترك، والدعوة لوحدة وادي النيل بين عامي 1952-1925م، وقيام الأحزاب السودانية التي اهتمت بالقضية الوطنية.

وقد ترتب على الاحتلال البريطاني المصري للسودان توقيع اتفاقية مياه النيل في عام 1929م، تلك الاتفاقية التي أعطت مصر نصيب الأسد على حساب السودان، ووضعت اسسا رقابية لمياه النيل، تسهم فيها مصر بإقامة نقاط مراقبة على طول مجرى نهر النيل، حيث تم إنشاء الري المصري على هذا الاساس (أدم محمد أحمد عبد الله، 2008م، ص14).

المبحث الثالث معاهدة 1936م والمسألة السودانية وتأثيرها على العلاقات المصرية السودانية:

نتيجة للتغيرات التي طرأت على الساحة الدولية في منتصف الثلاثينات، حيث شهد العالم أحداثا جساما، مهدت لمتغيرات سياسية هامة، لعل من أبرزها حركة المؤتمر الهندي بزعامة المهاتما غاندي التي تم فيها إشهار سلاح العصيان المدني في مواجهة المستعمر. كما تأججت نار الحرب الأهلية في إسبانيا بين قوى التقدم والرجعية، وعاشت تركيا ثورتها الحديثة على يد مصطفى كمال أتاتورك، وفي قلب أوروبا كانت في أوج عنفوانها، فبينما قاد موسوليني حركته في إيطاليا، كان فيه هتلر يعد العدة لتصفية حساباته مع جيرانه الأوربيين، والثأر لألمانيا من الهزيمة التي تكبدتها في الحرب العالمية الأولى (1914-1918)، ولتحريرها من القيود التي فرضت عليها، سعى موسوليني لتحقيق أحلامه في إقامة امبراطورية له في إفريقيا وحوض البحر الأبيض المتوسط حيث قام بغزو الحبشة تحت مرأى ومسمع من عصبة الامم (محمد حسن داود، المرجع السابق، ص78).

وبعقد معاهدة 1936م، فرضت على مصر مخالفة غير قصيرة تستند إلى نقطة عسكرية، وقصد الانجليز منها إلى تصحيح مركزهم في مصر، وجعل الاحتلال مشروعا فبعد 1919م كان الوجود البريطاني في مصر يعتمد على تصريح 2 فبراير 1922م، وهو تصريح من جانب واحد لم تقبله مصر، وإن كان قد روعي في العمل الرسمي والعمل السياسي دائما، وكان جهد السياسة البريطانية أن تستبدل بهذا التصريح أساسا آخر يتيح لها وضعاً أكثر شرعية، وضعاً معترفاً به رسمياً في مصر.

وقد وجد هذا الأساس بمعاهدة 1936م، فقبلت بريطانيا المعاهدة فيما يتصل بحماية مواصلاتها وبأوضاع الأجانب وما كانت تدعيه لنفسها من حق في حماية الأقليات في مصر (طارق البشري، 1983م، ص481). وقد اضطرت مصر إلى قبول هذه المعاهدة، وهي لم تقبلها على أنها تحقق استقلالها، بل قبلتها تحت ضغط الظروف، وتوخيا لما يلحقها من أذى لو أن المفاوضات قد انقطعت، فقد كانت من ضمن دوافع الحكمة المصرية لعقد المعاهدة هو الخطر الإيطالي المتوقع على مياه النيل، فكان مصدر قلق لدى الرأي العام المصري، خاصة لو استطاعت إيطاليا تهديد المصالح المصرية في "بحيرة تانا"، وأيضاً كان من بين الأسباب الداخلية في مصر، طبيعة تشكيل وفد المفاوضات المصري، فالمفاوضات السابقة لعام 1936م كانت تغلب عليها الصبغة الحزبية، فكان يتولاها حزب واحد، بينما كانت مفاوضات 1936م تغلب عليها السمة القومية.

وبهذه المعاهدة استردت مصر (الحقوق) التي نزعَتْ منها في السودان إثر مقتل سير لي استاك في 1924م، كحق إعادة جنودها مرة أخرى إلى السودان أسوة بالجنود البريطانيين، وحق تعيين موظفيها وترقيتهم في السودان كالبريطانيين في الوظائف التي لا يتوفر لها سودانيون أكفاء، كما أصبحت هجرة المصريين للسودان خالية من القيود، باستثناء قيود الصحة والنظام العام، ولم يعد هنالك تمييز في السودان بين الرعايا البريطانيين و الرعايا المصريين في شؤون التجارة والهجرة والملكية، وإن كانت معاهدة 1936م، قد نصت على (تحديد غرض الادارة في السودان بانه رفاهية السودانين)، فإن خير تعليق على هذا تجده في افتتاحية جريدة الفجر في عددها الصادر في السادس عشر من اغسطس 1937م ومنها :

((لنسلم جدلاً بحسن نية الشريكين (بريطانيا ومصر) وبأنهما يعملان لرفاهيتنا وإسعادنا، وأنهما يحاربان الفقر والجهل والعصبية القبلية، فكيف يتسنى للحكومة التي تمثلهما أن تعرف مطالب أبناء البلاد وآرائهم واتجاه أفكارهم، إن أربعين عاماً قد انقضت

من عمر هذه البلاد تحت الحكم المائل، وهي فترة لا تعد شيئاً من أعمار الأمم، إلا أنها كبيرة إذا قيسَت بالخطوات التي يخطوها العالم، فالتقدم الذي نلناه فيها ضئيل لا يكاد يذكر، بل نحن مازلنا في ذيل القافلة)).

وبالنسبة للسودانيين فكانت مصدر قلق وخيبة أمل إذ هي أقرت من جانب الوضع القائم في السودان والمتمثل في الحكم الثنائي والإدارة الإنجليزية، وأنكرت من جانب آخر على السودانيين حقهم في التعبير عن أمانيتهم الوطنية، وإبداء الرأي في مصيرهم ومستقبلهم، متعلقة بقصورهم (السودانيين) وعدم أهليتهم، وقد علق السيد الأزهرى على معاهدة 1939م بأن " قد كان لها في نفوس السودانيين صدى غير حميد، فهم لم يؤخذ رأيهم في الامر ولم يعأ بهم" (محمد حسن داود، المرجع السابق، ص 81).

وقد كانت هناك بعض العوامل التي شجعت على الوصول إلى اتفاق بشأنه بين بريطانيا ومصر، وأهمها: تأثير الأوضاع الاقتصادية في السودان نتيجة خروج المصريين منه عام 1924م، فقد كان للوجود المصري (الجيش المصري والعدد الكبير من المواطنين) أثره على الرواج الاقتصادي هناك كما أختلت الميزانية اختلالاً خطيراً.

كذلك مطالبة بعض المسؤولين في السودان بعودة العلاقات مع مصر، باعتبار أن وجود المصريين سيساهم في تطوير ورخاء السودان، يضاف إلى ذلك نجاح بريطانيا عن طريق رجالها في السودان في تنفيذ مخططاتها لإضعاف المؤامرات والعلاقات المصرية مع بعض السودانيين، وذلك عن طريق زيادة فرص التعليم للسودانيين، وسدنة الإدارة بإحلال السودانيين مكان المصريين باستثناء البريطانيين، إلا أن تلك المعاهدة أخفقت في إيجاد تسوية للمسألة السودانية، فبقيت مسألة السيادة على السودان، لم تحسم في المعاهدة ومازالت محل نظر، فالمصريون يعتبرونها لهم، والإنجليز يعتبرونها لهم (محمد بهاء الدين الغمري، 1988م، ص 128).

وكان من أهم نتائج هذه المعاهدة أنها انتقصت من استقلال مصر وسيادتها انتقاصاً خطيراً، فهي تفرض على تبعية دائمة، سياسية وعسكرية. وقد وضعت هذه المعاهدة لمواجهة ظروف معينة، فهي تحصن مصر ضد هجوم إيطاليا في حرب، كانت منتظرة وكذلك انتهت التحفظات الأربعة التي جاء بها تصريح 28 فبراير 1922م، ووضعت حداً للعقوبات المفروضة على مصر، فعادت القوات المصرية المسلحة إلى السودان، أما بالنسبة للسودانيين فقد نبهت اتفاقية 1936م، الوطنيين السودانيين بكافة القطاعات إلى ضرورة توحيد جهودهم، والاعتماد على أنفسهم لتحقيق أمان بلادهم الوطنية. وقد عبر السياسي السوداني المخضرم أمين النوم عن ذلك بقوله: ((شكراً لمعاهدة 1936م فقد أيقظتنا من نوم عميق)) (مصطفى خليل، 2009م، ص 23).

الخلاصة:

لقد أظهرت الدراسة مجموعة من الاستنتاجات التي يمكن إجمالها على النحو التالي:

- قدم الوعي المصري بأهمية السودان وهي التي بُنيت عليها مسيرة العلاقات المصرية السودانية.
- كان لبريطانيا اهتمام بالسودان منذ وقت مبكر منذ الفتح المصري له، وتطورت السياسة البريطانية بمرور الوقت حتى أصبحت ملموسة وواضحة.
- أشركت بريطانيا مصر في استعادة السودان حتى لا تثير عليها احتجاج تركيا والدول الأوروبية، فتم الاتفاق على أن يدار السودان بموجب الاتفاقية الثنائية.
- كانت إتفاقية أو وفاق الحكم الثنائي تعنى أن يتقاسم السيادة على السودان حاكمان هما مصر وبريطانيا، ولكن استقرار واقع الامر يشير إلى أنها كانت نظرية فقط.

. لقد أستمروا المصريين يعملون على تعديل بل إلغاء تلك المعاهدة التي لم تحقق لهم طموحاتهم في عودة السيادة المصرية الكاملة على السودان.

. قيام ثورة 1919م في مصر ووقوف الشعب المصري في مواجهة الوجود البريطاني، وفشل بريطانيا في إخماد الثورة المصرية الشاملة.

. عقدت معاهدة 1936م، في ظروف دولية جديدة، مما أدى إلى تغيير شكل العلاقات بين مصر والسودان وبريطانيا.

. ولم يكن السودان بعيدا عن تطورات الأحداث في مصر والعالم، حيث تحركت روح الثورة في السودان، وقامت الجمعيات الوطنية السرية والعلنية.

المصادر والمراجع:

1. أحمد دياب، العلاقات المصرية السودانية 1919. 1924م، مركز وثائق تاريخ مصر المعاصر، مصر النهضة، مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1977م.
2. أحمد حمروش، مصر والسودان كفاح مشترك، دار الهلال، 1970م.
3. أحمد فارس، التكامل مع السودان في الفكر الساسي المصري، مجلة السياسة الدولية، 1 يناير، 1974م.
4. ابراهيم الحارثي، الرباط الثقافي بين مصر والسودان، الخرطوم، 2011م.
5. آدم محمد أحمد عبد الله، العلاقات السودانية المصرية "من منظور الأمن القومي"، رسالة دكتوراه غير منشورة، في العلوم السياسية، جامعة أم درمان الإسلامية، كلية الدراسات العليا، قسم العلوم السياسية، الخرطوم، 2008م.
6. بركات موسى الحواني، قراءة جديدة في العلاقات المصرية السودانية، مكتبة مدبولي، القاهرة، 1997م.
7. جعفر نجيت، الادارة البريطانية والحركة الوطنية في السودان 1919. 1939م، المطبوعات والبحوث والدراسات السياسية كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة، 1990م.
8. زكي البحيري، السودان تحت الحكم الإنجليزي المصري، دراسة في علاقات وادي النيل 1899. 1936م، الطبعة الاولى، مكتبة مدبولي، القاهرة، 2009م.
9. شوقي عطا الله الجمل، العلاقات التاريخية بين مصر والسودان في القرن العشرين، معهد البحوث والدراسات الافريقية، جامعة القاهرة، 1998م.
10. صلاح الدين حافظ متوي، موقف ثورة 23 يوليو 1952م، من المسألة السودانية حتى الاستقلال، م 1952. 1959م، رسالة دكتوراه الفلسفة في الدراسات الافريقية، قسم التاريخ، القاهرة، 1994م.
11. طارق البشري، الحركة السياسية في مصر (1945. 1952م)، مراجعة وتقديم جدير، دار الشروق، الطبعة الثانية، القاهرة، 1983م.
12. عمر بشير، تاريخ الحركة الوطنية في السودان، دار الجيل للطبع والنشر، السودان، 1984م.
13. عمر محمد الطيب، الامن القومي لوائي النيل وانعكاساته في المجال العسكري، مؤسسة دار الطبع والنشر والتوزيع، القاهرة، 1998م.
14. محمد عمر بشير، جنوب السودان، دراسة لأسباب الصراع، ترجمة أسعد حليم، القاهرة، الهيئة العامة للتأليف والنشر، القاهرة، 1971م.
15. محمود شاكر، السودان، منشورات العصر الحديث، 1972م.
16. مكي شبيكة، السودان عبر القرون، دار الجيل، بيروت، 1991م.
17. مبارك بابكر الربيع، ثورة 1924م، السودانية، الخرطوم، 1974م.
18. محمد عبد الرحيم، الصراع المسلح على الوحدة في السودان، الخرطوم، 2003م.
19. منى حسين عبيد، السودان ومحيطه الاقليمي دراسة في المشكلات السياسية، القاهرة، 2011م.
20. محمد حسن داود، مصر والسودان أوراق من ملف العلاقة (1952. 1991م)، مؤسسة دار الشعب، القاهرة، 1997م.
21. محمد بهاء الدين الغمري، الحركة المهدية وانعكاساتها على العلاقات المصرية السودانية، دار الكتب العلمية، القاهرة، 1988م.
22. مصطفى خليل، تجربة التكامل بين جمهورية مصر العربية وجمهورية السودان، الهيئة العامة للاستعلامات، القاهرة، 2009م.

23. نحلة عبد العظيم إبراهيم عبد النبي، القضية السودانية، 1936. 1956م، رسالة ماجستير مقدمة لقسم الدراسات الإفريقية القاهرة، 1990م.
24. يونان لبيب رزق، السودان في عهد الحكم الثنائي الأول 1924-1899م، معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة، 1976م.

بحث بعنوان: الاضطرابات السيكوسوماتية Psychosomatic

د. فتحيّة شعبان الذيب جامعة الزاوية كلية التربية ناصر قسم علم النفس

الملخص:

تهدف هذه الورقة البحثية إلى التعرف على مفهوم الاضطرابات السيكوسوماتية، والتصنيف والأعراض، وتشخيص الاضطراب السيكوماتي، واستعراض النظريات العلمية التي حاولت تفسيره، وصولاً إلى طرق العلاج المستخدمة في علاج هذا الاضطراب. الأمراض السيكوسوماتية هي اضطراب الأعراض الجسدية الناتج عن المرض النفسي، والتي تفتقر إلى التفسير الطبي حتى الآن. ويستخدم مصطلح الأمراض السيكوسوماتية عندما تسبب العوامل النفسية أعراض جسدية، ولكن في حالة عدم وجود مرض جسدي، على سبيل المثال: من المحتمل أن إصابتك بالألم في الصدر هو الإجهاد، ولا يمكنك العثور على مرض جسدي. وعادة ما تؤثر الأعراض الجسدية التي تسببها الاضطرابات النفسية على زيادة نشاط النبضات العصبية التي ترسلها الدماغ إلى جميع أجزاء الجسم، مما يسبب الشعور بالألم.

الكلمات المفتاحية: الاضطراب _ السيكوسوماتي

مقدمة:

النفس والجسم شقي الإنسان اللذين يتكاملان معاً ويؤثر كل منهما في الآخر وبينهما لغة متبادلة لذلك بدأ العلماء في القرن العشرين بالاهتمام بمفهوم العلاقة المتداخلة بين الجسم والنفس مما أدى إلى عدة تطورات في مجالات علم النفس والفسولوجية والطب وأدى إلى ظهور اتجاه يسمى الاتجاه السيكوسوماتي الحديث وهو مصطلح ليس ولید اللحظة بل تبلور نتيجة الأبحاث والملاحظات التجريبية التي قام بها الباحثون في دراستهم للعلاقة بين الجسد والنفس وأشارت تقارير هيبوقراط أنه قال لتلاميذه لا يقنعك أحد أنه عالج الصداع قبل أن يعالج الروح فهناك (ميادة _إبراهيم-2009)

للانفعالات خطأ كبير في علاج الجسم الإنساني وهو فصل الأطباء الروح عن الجسد جانباً مهماً من شخصية وحياة الإنسان، لتأثيرها الأكيد في سلوكه وصحته النفسية والجسدية، فإذا ما اختل جانب من جوانبها النفسية يتأثر السلوك بهذا الاختلال، والذي بدوره يؤثر على الجسد أن استمر وطال وتعمق هذا الخلل، وان تمادي الإنسان في نهج سلوكه غير السوي، يؤثر بدوره على كيمياء الجسد وردوده الفسيولوجية مخلفاً اعتلالاً جسدياً إن طال وأهل علاجه فسيكون أثره مؤلماً، صعب الشفاء أو مستحيل.

ثم برزت أعمال (سيللي) التجريبية التي أعطت دفعة قوية لفهم مبدأ السيكوسوماتي، ويعد أول من أطلق مصطلح الشدة النفسية عقب دراسته عن الحيوان وتوصل إلى نظريته المعرفية بالتناظر العام للتكيف، وأوضح أن هناك ثلاثة أجهزة يتحول بها الضغط العقلي إلى عرض جسدي، وهي الجهاز الغدي، الجهاز العصبي الذاتي، والجهاز المناعي، وأوضح أن الضغوطات هي الحجر الأساس في حدوث الاضطرابات السيكوسوماتية التي يستجيب لها الجسم استجابة فزيولوجية، وذلك بتنشيط الهيويوثلاماس والغدة النخامية عبر ثلاثة مراحل هي: مرحلة الإنذار، ثم مرحلة المقاومة، وتليها الإجهاد والإنهاك التي تنهار فيها الدفاعات الجسمية (باهي سامي 2002).

كما اهتم علماء النفس بمفهوم الطب السيكوسوماتي، وأوضحوا أن الأعراض السيكوسوماتية هي نتيجة عمليات فيزيائية وديناميكية طويلة الأمد، وتمتد جذورها إلى اضطرابات حدثت في الماضي، وظهرت نتيجة خروج الصراعات من دائرة

اللاشعور إلى الشعور ، لذلك تؤكد الدراسات أن الاضطرابات السيكوسوماتية لا يتم علاجها فقط عن طريق علاج أعراضها الظاهرة فحسب ، بل لابد أن يضمن معرفة أسباب المرض وخلفيته ثم علاجها ؛ فالارتباط وثيق بين الجسم والنفس ، بمعنى أن الحالة الانفعالية للفرد لها علاقة بالحالة الجسمية له ، وأن الاضطرابات النفسية تؤثر على الوظائف الجسمية والسيولوجية وتتأثر بها ؛ وتمثل الاضطرابات السيكوسوماتية تجسيدا واضحا لتلك العلاقة بين الجسم والنفس ، وهي عبارة عن أمراض نفسية المنشأ عضوية الأعراض وتصيب معظم أجهزة الجسم ، وقد ثبت علميا بأن الانفعالات تؤدي وبكل سهولة إلى اضطرابات عضوية ، منها أمراض القولون العصبي فالجهاز الهضمي والصدع النصفي والعقم والطفح الجلدي وأمراض القلب وضغط الدم والصداع التوتر في الجهاز الدوري، الربو الشعبي في الجهاز التنفسي، ومرض السكر بالإضافة إلى أمراض أخرى ، والدراسات المتقدمة حول السرطان تشير إلى العامل النفسي له دور في تقدم المرض (فرج طه ، 2010) وإن المرض السيكوسوماتي مرادف للذهان من الناحية الخبراتية في المدارس النفسية الإنسانية، وأن التعبير العادي بين الأفراد هو التعبير الخارجي الحركي الحسي، أي الأمراض العصابية التحولية المستيرية، وأكثرها بدائية ونكوصاً من الناحية قبل اللفظية في وسيلة التعبير، فهو ظهور الأمراض الجسدية كوسيلة لحل الصراع النفسي الدفين في حياة الفرد. _ (احمد عكاشة 2011، 643)

مشكلة الدراسة: يتعرض الفرد خلال حياته للانفعالات وضغوطات متعددة ويستجيب لها بطرق مختلفة بقصد تحقيق حاجاته ودوافعه والوصول إلى حالة التكيف والتوافق ، باستخدام آليات واستراتيجيات مختلفة ، ولكن تحت طائلة ظروف الحياة الضاغطة قد يفشل الفرد في مواجهتها ، مما يسبب له الضغط النفسي فتظهر عليه الأعراض المرضية ، وفي حال تكرارها يمكن وصف حالته بالاضطرابات السيكوسوماتية التي تمثل خطر على صحة الفرد وتوازنه النفسي وتؤثر في سلوكه ، وبالتالي تؤثر على توافقه وعمله وتندرج هذه الأمراض ضمن الإعاقات الصحية التي لها تأثيرها على الحالة النفسية للفرد ، ولها انعكاس على المظاهر السلوكية والتفاعلات الاجتماعية للفرد ، فهي تعوقه على القيام بمهامه المهنية والأسرية وأداء دوره الاجتماعي، فمريض السكر مثلاً سريع الغضب وسهل الاستثارة وحاد في انفعالاته ، ومريض السرطان يزداد لديه قلق الموت الذي يتوقعه بين لحظة وأخرى ، فيؤثر على توافقه النفسي والاجتماعي وتحتل صورة الجسم لديه في حالة استخدام العلاج الكيماوي الذي يؤثر علي مظهره العام واتجاهه نحو الحياة ، فهو يعاني من فقدان معنى الحياة (صالح الدهري، 2015، 302) إن ازدياد أعداد الأشخاص المصابين بالأمراض السيكوسوماتية يتسبب في تعطيل تقدم المجتمع من حيث تناقص الجهود التي يؤديها الأفراد في إعمالهم وخدماتهم الأسرية والمجتمعية من ناحية؛ ومن ناحية أخرى يسهم في زيادة أعباء الدولة من حيث توفير المستشفيات والأدوية وكل مستلزمات العلاج اللازمة لهذه الفئة، والتي من المفترض أن يتم استثمارها في مناحي أخرى تفيد جميع أفراد المجتمع.

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية هذه الدراسة في أنها تتناول موضوع الاضطرابات السيكوسوماتية التي أصبحت سمة هذا العصر، وكثر الأشخاص المصابون بالأمراض السيكوسوماتية على اختلاف أنواعها، مما يستدعي الاهتمام بمعرفة الأسباب والأعراض وسبل العلاج وكيفية التعامل مع المرض. القيام بمسح للاضطرابات السيكوسوماتية في أحد المستوصفان، للتعرف على أن كان هناك حالات للاضطرابات السيكوسوماتية، كعينة استطلاعية مبدئية تعطي مؤشر عن حجم انتشار الاضطرابات بين أفراد المجتمع.

أهداف الدراسة

1. التعرف على ماهية الأمراض السيكوسوماتية، وأنواعها، والسمات المميزة لكل مرض.
2. تحديد الأنماط النفسية الخاصة بكل مرض جسدي يساعد على التنبؤ بالمرض، وكيفية أحداث توازن بين حالته النفسية والجسدية.
3. لفت الانتباه إلى معالجة اغلب الأمراض بالأدوية دون التطرق للعوامل النفسية والاجتماعية لا يشفي حالة المريض بشكل كامل إنما ينهي أو يحد من الأعراض الجسدية.
4. يلفت انتباه الأطباء والأخصائيين إلى أهمية الجوانب النفسية في العلاج الجسدي بكمياء الدم وسوائل الجسد.

الإطار النظري

أولاً. الاضطرابات السيكوسوماتية Psychosomatic Disorders

1. مفهوم الاضطرابات

هي اضطرابات جسمية موضوعية ذات أساس وأصيل نفسي تصيب المناطق والأجزاء التي يتحكم فيها الجهاز العصبي بالتالي فهي أمراض جسمية ترجع لعوامل نفسية وتظهر نتيجة للصراع والقلق والظروف المضطربة التي يواجهها الفرد في البيئة التي يعيش اضطراب Disorder يعني لغوياً الفساد أو الضعف أو الخلل ، وهو لفظ يستخدم في مجال علم النفس الإكلينيكي بصفة خاصة ، وكذلك في علم الطب النفسي ، وهو يطلق على الاضطرابات التي تصيب الجوانب المختلفة من الشخصية ، أي إن الاضطراب يعني مجموعه من الأمراض تعكس سوء توافق الفرد ، ولذا فإن هناك العديد من المفاهيم التي تعكس أنواعاً متعددة من الاضطرابات مثل اضطراب الإدراك Imperceptin ، واضطراب الشخصية Personality Disorder ، واضطراب الجسم Somatic Disorder وغيرها من صور الاضطراب (غانم ، 2011 ، 30 - 31) . ويعرف الدليل التشخيصي الإحصائي الرابع للاضطرابات العقلية (السيكوسوماتية Psychosomatics DSM.iv) بأنها: مجموعة من الاضطرابات العضوية التي تتميز بأعراض ترجع إلى عوامل تحت أشرف الجهاز العصبي اللاإرادي السمبثاوي (خير الزاد 2002_20).

أما الجمعية الأمريكية للطب النفسي العقلي (APA) فعرّفها: بأنها مجموعة من الاضطرابات التي تتميز بالإعراض الجسمية التي تحدثها انفعالية وتتضمن جهازاً عضوياً واحداً يكون تحت تحكم الجهاز العصبي المستقل، وبذلك تكون التغيرات الفسيولوجية مصحوبة بحالات انفعالية معينة، بحيث تكون أكثر إصراراً وحدة ويطول بقاءها ويمكن أن يكون الفرد غير واع شعوريا بهذه الحالة الانفعالية (باهي سلامي، 2008، 110). وكذلك هي أمراض جسمية تنشأ بسبب نفسي، ويحدث فيها تلف في البناء التشريحي للعضو المريض، بحيث يمكن للأشعة أو التحاليل أو الطب اكتشاف هذا التلف، إلا إن العلاج الطبي وحده للمرض السيكوسوماتي لا يفلح في شفاء المريض، ولابد من اقترانه بالعلاج النفسي حتى يعالج السبب الأصلي للمرض (فرج طه، 2000، 315).

ثانياً: نشأة الاضطرابات السيكوسوماتية

في أواخر ثلاثينات القرن العشرين أصاب الوسط الطبي دهشة شديدة عندما تفاجئوا برجلين من كبار جراحي العالم هما (Harvey Cushing) مؤسس جراحة المخ و (Charles mayo) مؤسس المستشفى الجراحي المشهور باسمه في

أمريكا أعلننا في حفل طبي أنهما يريان إن قرحة المعدة تنشأ من التوترات الانفعالية ، أي من أسباب نفسية ، وكان سبب الدهشة ان الفكرة جاءت علي لسان طبيين انفقا حياتهما في دراسة الطب والجراحة ولم تكن العوامل النفسية وآثارها في صحة الجسم من اهتماماتهم ، ولقد أعلننا هذه المفاجأة بناء علي دلائل تجريبية ، فقد كان الرأي الطبي يقول أن قرحة المعدة ناتجة عن تأكل غشاء المعدة بفعل عصيرها الحمضي ، ولكن الأسباب المؤدية لذلك بقيت غامضة حتى ظهر لدي بعض المرضى عقب تهيج الجهاز العصبي البار سميتاوي عند إجراء عمليات في المخ المتوسط والحقائق السيكو فسيولوجية أن منطقة المخ المتوسط أو المسمى الهيبوثلامس وثيقة الصلة بالانفعالات النفسية.(فرج طه ، 2000، 318)

يعود انتشار مفهوم السيكوسوماتيك إلى ترشيح العالم (المجري سيللي) لمفهوم الشدة أ والضغط، وهو مفهوم حقق اعتراف الأطباء بالأثر الذي تمارسه الشدة النفسية على الحالات المرضية، وهذا الاعتراف يوازي تأكيد الأطباء على دور العامل النفسي في الأمراض الجسدية مثل أمراض القلب، والجهاز التنفسي والهضمي، وان هذه الاضطرابات من أسبابها الشدة والضغط النفسية، والاختلاف حول أساليب التصدي لهذا العامل وكيفية علاجه والتخلص من تأثيره السلبي على الصحة الجسدية.

ولقد أصبحت الاضطرابات السيكوسوماتية أكثر خطورة وانتشارا مقارنة بباقي الأمراض الجسدية المعروفة فبالرغم من التطور العلمي والتكنولوجي والطبي والنواحي العلاجية إلا أن هذه الاضطرابات في تزايد مستمر ، ولعل السبب المباشر في ذلك تفاقم صعوبات الحياة وتعقدها ، وكثرة المشاكل والصراعات والقلق والإحباط أدوي إلى ضغوط انفعالية شديدة ، قد لا يقوي عليها الفرد مما يؤثر علي الجهاز العصبي لديه ، ومحاوله الجسم التكيف مع هذه الضغوطات ، ولكن أحيانا يفشل بذلك فيؤدي إلى عدم توازنه النفسي والفكري ، ويؤثر في وظائفه العضوية، إن التقدم الطبي بين الضغوط النفسية المتراكمة والتوتر والقلق تلعب دور كبيرا في ارهاق الأعصاب والتسبب في مرضا لأجهزة العضوية ، فقد ثبت علمياً بأن الانفعالات تؤدي بكل سهولة إلى اضطرابات عضوية مثل ضغط الدم والربو والصداع النصفي والبول السكري والعقم والطفح الجلدي وغيرها من الدراسات المتقدمة حول السرطان تشير إلى العامل النفسي له دور كبير في تقدم المرض (فرج طه ، 2010 ، 468)

ثالثاً: مفهوم الاضطرابات السيكوسوماتية

يشير أحمد عكاشة (2016) أن المرض السيكوسوماتي مرادف للذهان من الناحية الخبراتية في المدارس النفسية الإنسانية؛ وإن التعبير العادي بين الأفراد هو التعبير الخارجي الحركي الحسي؛ أي الأعراض العصابية التحولية المستيرية، أما أكثرها بدائية ونكوصاً من الناحية قبل اللفظية في وسيلة التعبير، فهو ظهور الأمراض الجسدية كوسيلة لحل الصراع النفسي الدفين في حياة المريض.

والاضطرابات السيكوسوماتية (النفسية الجسدية) تعني أن الفرد لديه العديد من عوامل الإجهاد النفسي والتي تنعكس بدورها على الجوانب الجسدية فتظهر على صورة مرض مثل قرحة المعدة وارتفاع ضغط الدم وأصحاب هذه الاضطرابات ينتقلون من طبيب وأجراء فحوصات مختلفة إلا أن المريض لا يشفي لان الطبيب تعامل مع العرض وليس المرض لذا علي الطبيب أن يأخذ بعين الاعتبار الحالة النفسية في عملية العلاج (محمد غانم، 2015، 10)

وتسمي بحسب التصنيف العالمي اضطرابات انفعالية وسلوكية ثانوية ومصاحبة لاضطرابات فسيولوجية حيث أن لفظ سيكوسوماتية يعني ازدواجية الجسم عن النفس، وحيث أن النفس جزء من الجسم والمخ لذا لا يصح انفصالهما، وبسبب هذه

الاختلافات من حيث المنشأ والأسباب فقد اختلفت التعريفات لمصطلح الأمراض السيكوسوماتية ونورد من هذه التعريفات الآتي:

- يري معجم علم النفس: بان الأمراض السيكوسوماتية وردت بمعنى الاضطرابات الجسدية الناجمة عن المصاعب الانفعالية وتحتاج بسببها (فاطمة عبد الحميد، 2015، 542).
 - الاضطرابات السيكوسوماتية: هي الأمراض التي يحدث بها تلف في جزء من أجزاء الجسم أو خلل في وظيفة عضو من أعضائه بحيث لا يفلح العلاج الطبي المعروف في شفائها شفاءً تاماً لاستمرار الاضطراب الانفعالي المسبب لها (بو جراف بختاوي، 2015، 77).
 - أنها اضطرابات جسمية موضوعية ذات أساس وأصل نفسي تصيب المناطق والأجزاء التي يتحكم فيها الجهاز العصبي، فهي أمراض جسمية ترجع لعوامل نفسية وهي تنشأ نتيجة للصراع والقلق والتوتر والظروف المضطربة التي يواجهها الفرد في البيئة التي يعيش فيها. (إبراهيم محمود وآخرون 2000، 239).
- وفي الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع لجمعية الأطباء الأمريكية للاضطرابات العقلية عرفت الاضطرابات السيكوسوماتية تحت عنوان الحالات الجسمية: بأنها: اختلالات وظيفية تنشأ في جانب منها على الأقل من عوامل نفسية أو عاطفية. فالاضطرابات السيكوسوماتية: هي اضطرابات عضوية يلعب فيها العامل الانفعالي دوراً مهماً وقوياً وأساسياً وذلك من خلال الجهاز العصبي الإرادي (أحمد عكاشة، 2016، 661). وتعرفه منظمة الصحة العالمية: أنها الاضطرابات الجسمية نفسية المنشأ وهي الشكوى المتكررة لأعراض مع السعي لإجراء فحوصات طبية بالرغم من تأكيد الأطباء بانعدام وجود أساس جسمي لهذه الأعراض (باهي سلامي 2008_110) كما تعرف بأنها "مجموعة من الأعراض والشكوى التي تكون الأعراض فيها طبية واضحة تماماً ويدخل ضمنها اضطراب أو خلل وإصابة بعض الأعضاء أو الأجهزة في جسم المريض ولكنها ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمتغيرات وعوامل نفسية أبرزها العوامل الدافعية والعوامل الانفعالية والوجدانية، والضغط البيئية، ومن أمثلة هذه الاضطرابات: الربو الشعبي، وقرحة المعدة والأمعاء وضغط الدم الجوهري وأمراض الشريان التاجي والصداع النصفي والتهاب المفاصل والروماتزمي والطفح الجلدي (مصطفى عبد المعطي، 2003، 34). من التعاريف السابقة يتبين أن جميعها بينت أنها أمراض جسدية يمثل فيها الجانب النفسي عاملاً قوياً وأساسياً في نشأتها واستمرارها وأثارها أو ضعف مقاومة الفرد لمهاجمته وتبين من خلال الاطلاع على بعض دراسات والكتابات العربية والغربية تؤكد العلاقة بين اضطراب النفس واعتلال الجسد، وهذا التأكيد يصدق على دراسات تناولت طبيعة الأمراض السيكوسوماتية في الوضع الطبيعي للمجتمع وما يكتنفه من تقلبات وتطلعات والسعي وراء لقمة العيش والأهداف صعبة التحقيق أو مستحيلة، فالناظر إلى المجتمعات الطبيعية العادية يجدها تعج بالمصابين بالأمراض السيكوسوماتية رغم استقرار هذه المجتمعات، وتمتع الإنسان فيها بالإنسانية والتقدير والاتجاه السلمي في الحياة، فماذا سيكون حال الإنسان الذي يعيش في مجتمع مثقل بالنزعات والصراعات السياسية والقبلية كما في ليبيا، والملاحظ أن النزاعات المسلحة وما تخلفه من صدمات مع نقص الاهتمام بالجانب النفسي ونوع الاضطرابات التي يعاني منها أفراد المجتمع الليبي، حيث نرى العديد من المصابون بمرض السكري والضغط والربو والأمراض الجلدية والقلب وقرحة المعدة، وان لم يتوفر لدينا تعداد حقيقي وميداني من المستشفيات بعدد الحالات.

رابعاً: مدي حدوث الاضطرابات السيكوسوماتية: تشير بعض الإحصائيات في التقارير التي يقدمها المسؤولون في المستشفيات المتخصصة في الأمراض العقلية إلى أن 40-60% من المرضى الذين يترددون على الأطباء يعانون من اضطراب سيكوسوماتي، وكذلك في المجال العسكري (الزين عباس 2006، 23) والاضطرابات السيكوسوماتية ارتبط انتشارها في الحضارات المعقدة التي تعيش فيها الإنسان الصراع والتنافس والقلق والخوف والاستشارات الجنسية المستمرة، وهي أكثر شيوعاً لدى الطبقة المتوسطة حيث التأثير واضح بالحياة الاجتماعية، وهي أكثر شيوعاً لدى الإناث منها لدى الذكور ونسبة كبيرة جداً من حالات التغيب عن العمل ترجع إلى شكاوى نفسية جسمية، وكذلك ارتفاع نسبة الاضطرابات السيكوسوماتية، وأكثر الأعراض شيوعاً هي تلك التي تتعلق بالجهاز الهضمي، والجهاز الدوري، والجهاز الجنسي (عايدة شكري، 2001، 77).

خامساً: دور الانفعال في نشأة المرض السيكوسوماتي تتسم الشخصية السيكوسوماتية قبل المرض بالسمات التالية: نقص النضج الانفعالي والحساسية النفسية (خاصة ما يهدد الذات)، والاهتمام بالجسم والصحة، والتمركز حول الذات، والميل لجذب انتباه الآخرين، والتوتر، والانطواء، والتشاؤم والانغماسية، ونقص الثقة في النفس وفي الآخرين، والشعور بالرفض والظلم والاعتماد على الآخرين، والحاجة إلى السلطة واحترامها، ونقص الهوايات والميول والاهتمامات، والاهتمام أكثر بالنشاط العقلي المعرفي، ووجود صراع على السلطة، والطموح الزائد عن القدرات، والجذبة الزائدة، والضمير الحي (زهرا 2005، 470). تعددت الملاحظات التجريبية والإكلينيكية في توضيح الأثر البالغ الذي تحدثه الصدمات الانفعالية في الجسم، عندما ينشأ من تكرارها حالة مستمرة من التوتر النفسي والمظاهر الفسيولوجية المصاحبة للانفعال، تكون في بادئ الأمر بمثابة اضطراب وظيفي لا يلبث أن يهدأ ويؤول بزوال الانفعال، ولكن عندما تتكرر الاضطرابات الفسيولوجية بدوام الأسباب المثيرة للانفعال والتوتر النفسي فإنها تتحول إلى اضطرابات مزمنة، تؤدي إلى أعراض وإصابات عضوية، فإذا حدثت وإن أعيقت الطاقة الانفعالية عن الخروج والانطلاق على شكل سلوك خارجي مناسب بالقول والفعل سوف يرتد هذا التوتر إلى الشخص نفسه مما يؤدي في النهاية إلى تغيرات عضوية في الأنسجة وإذ زاد تركهما واشتدت وطأتها تتضخم الاضطرابات والتوترات مما يحدث للشخص اضطراباً. ومن أهم العوامل الانفعالية التي تؤدي إلى الأمراض السيكوسوماتية:

- الحرمان من العناية والحب والعطف مع وجود رغبة ملحة في الحصول عليه، وتشاهد هذه الحالات الانفعالية في الأشخاص المصابين بقرحة المعدة.
- الخوف من فقدان الأم أو من يقوم مقامها كالزوجة مثلاً في حالة بعض الأشخاص الذين لم ينضجوا انفعالياً أو الخوف من فقدان موضوع الحب ويظلون متعلقين بالأم طفلياً كما في حالات الربو الشعبي.
- نزعات عدوانية والثورة ضد السلطة والتذمر من العمل ومحاولة تجنب المسؤولية والصراع العنيف لمواجهة معضلة وجدانية لا يمكن حلها ولا تجنبها كما في حالات ضغط الدم.

سادساً: دور الضغوط في الإصابة بالأمراض السيكوسوماتية

عرف (سيلبي) الضغط النفسي من وجهة نظره الطبية بأنه استجابة الجسم الغير محددة نحو أي مطلب يفرض عليه، وقد ذهب سيلبي إلى أن الجسم يستجيب للضغط بردود أفعال فسيولوجية وذلك لمواجهة الخطر والضغط النفسي والذي ينتج عن هذه الاستجابة بعض الأعراض الفسيولوجية أو السيكوسوماتية وقد قسم سيلبي استجابة الكائن الحي البشري للضغوط إلى ثلاثة مراحل: مرحلة الإنذار أو التنبيه، مرحلة المقاومة، مرحلة الإنهاك أو الانهيار أو الإجهاد (فيصل خير الزاد، 2000، 21).

سابعاً: الفرق بين الاضطرابات السيكوسوماتية وإعراض الهستيريا

كثيراً ما يتم الخلط بين الاضطرابات السيكوسوماتية وإعراض الهستيريا من حيث: الأعراض فالأعراض في كليهما أعراض جسدية تعبر عن الانفعالات المختلفة، ولهذا يجب التمييز بين كل من الهستيريا والاضطرابات السيكوسوماتية في أوجه الاختلاف بينهم:

1. من حيث دلالة العرض ومغزاه

أعراض الهستيريا فيزيائية تمثل بشكل غير مباشر إشباعاً لرغبة غريزية لاشعورية أو كف لهذه الرغبة أو تحقيق الأمرين معاً، مما يجعلها تمثل تعبيراً رمزياً عن صراع لاشعوري، وبهذا تكون الأعراض الفيزيائية دلالة وان لم تكن شعورية بالنسبة لصاحبها وهذا ما يحدث أيضاً مع المصاب بالهستيريا الشعورية والتي تعني انعدام الحساسية واضطراب الوظائف الحسية من عمي أو صمم أو فقدان لذكراه.. وغيرها من المعاناة الهستيرية، بخلاف الأعراض السيكوسوماتية والتي تخلو من أي دلالة رمزية للعرض الخاص، فمعظمها أعراض جسدية ناتجة عن انفعالات نفسية استمرت لمدة طويلة مع وجود الاستعداد الوراثي.

2. من حيث سيطرت الجهاز العصبي

يكون التركيز في الهستيريا على الأجهزة الحركية والحسية حيث يقوم الجسم بالتهدئة من القلق والاكتئاب، وذلك بتحويله إلى حلول رمزية للصراع وعادة لا تهدد هذه الأعراض حياة المريض أما بالنسبة إلى الاضطرابات السيكوسوماتية فهي تنتج عن طريق التأثير الانفعالي للأعضاء التي تغذي الجهاز العصبي اللاإرادي، ويعاني المصاب بهذه الاضطرابات من القلق والاكتئاب، بل أحياناً ما يهدد القلق حياته.

3. من الناحية العضوية

وهذا يعني وجود أساس عضوي للأعراض السيكوسوماتية، كما توجد تغيرات بنائية بصورة متكررة قد تؤدي إلى تهدد حياة المريض، أما في الهستيريا فلا يوجد مرض عضوي ولكن تحول الانفعالات والصراعات إلى أعراض جسمية كحل رمزي للصراع الداخلي.

ثامناً: العوامل والأسباب المؤدية للإصابة بالاضطرابات السيكوسوماتية

ترجع نشأة الاضطرابات السيكوسوماتية إلى عوامل نفسية في الأصل، لها أشكال جسدية ويمكن توضيح أهم العوامل والأسباب المؤدية لظهور الاضطرابات السيكوسوماتية وهي كما يلي فيصل خير الزاد (2000) منها:

- **العوامل المتعلقة بالوراثة:** وهي عوامل الاستعداد الوراثي وأثرها على الجنين قبل ولادته وظروف الحمل والولادة، وأمراض الأم، وظروف التغذية، والزمرة الدموية (RH) ويرى سونتاج (Sontage) ولستر (Lister) أن حياة الجنين داخل الرحم تتأثر بالحياة الانفعالية للأم، فيبدو متهيجاً بعد الولادة كما يحدث للأمهات المدمنات على الكوكايين من حيث الصراخ والحركات، وتشير الدراسات الطبية إلى أن هذه العوامل تؤثر على الجهاز العصبي والغدي لدى الطفل وتضعف من قدرته على التحمل، فيكون عادة متهيئاً للإصابة بالاضطرابات.
- **اضطراب العلاقة بين الطفل والأبوين وخاصة الأم،** من نقص الحب والعاطفة والرعاية وفقدان الأمن والطمأنينة، والمشاحنات الأسرية، كل هذه الأمور تنعكس بشكل مباشر وغير مباشر على الطفل، وتؤثر في نموه ونضجه العضوي والنفسي والفكري والاجتماعي.

• **العوامل الانفعالية التي يتعرض إليها الفرد في حياته،** كالأحباط وخبرات الطفولة المؤلمة والعدوان، وقمع الغضب، وعدم القدرة على التعبير عن المشاعر والرغبات. الخ، كل ذلك يؤدي إلى استنفاد طاقة الفرد، وعدم قدرته على التحمل فيحصل للاضطراب.

• **التجارب العاطفية والجنسية الصادمة:** الحرمان العاطفي والجنسي ومشاعر الإثم والذنب التي تهدد الفرد وتؤلمه لارتكابه معصية أو محرم ووقوع الكوارث الجسيمة المفاجئة، عوامل تعمل على استنفاد طاقة الفرد، وعدم قدرته على التحمل فيحصل الاضطراب.

تاسعاً: أسباب الإصابة بالاضطرابات النفس جسمية في:

1. **العوامل التكوينية الوراثية:** وجدت العديد من الدراسات ان العامل الوراثي له إثر كبير في نشأة العديد من الاضطرابات، فالتوائم إذا أصيب أحدهما بمرض أصيب الآخر بذات المرض، وكذلك أفراد الأسرة الواحدة تكون استجاباتهم متشابهة إذا أصيب أحد أفرادها باضطراب ما.

وان وجود خلل في قشرة المخ، حيث وجد أن أسباب اضطرابات التحول البيولوجية تتلخص في:

2. يعتمد ظهور الأعراض على تنشيط آليات مثبطة في المخ.

3. يصب الاضطراب فرط إثارة قشرة المخ التي تنشط بدورها آليات الجهاز العصبي المركزي المثبطة في المشبك (فجوره تفصل الخلايا العصبية عن بعضها) وساق المخ، والمنظومة الشبكية التنشيطية.

4. يرتفع احتمال حدوث الاضطرابات فيمن يعانون من إصابات الفص الجبهي أو قصور أخرى في الجهاز العصبي المركزي ثانياً: أسباب نفسية – اجتماعية: (محمد غانم، 2010، 171)

تشخيص الاضطرابات السيكوسوماتية

أولاً: التشخيص الطبي

يعتمد تشخيص الاضطراب السيكوسوماتي على إجراء الفحوص الطبية اللازمة وتشتمل على فحص الجهاز العصبي والقلب والجهاز التنفسي، ويجب الاهتمام بالفحص الطبي الشامل، واستطلاع تاريخ حياة المريض وتاريخ المرض وتكوين وبناء الشخصية، يلاحظ أن المريض لا يعرف بسهولة بأن مرضه سيكوسوماتي، لكنه يصبر غالباً على أنه جسمي فقط، (حامد زهران، 2005، 47) وفي تشخيص الأمراض السيكوسوماتية تفرض المحكات التشخيصية للأمراض السيكوسوماتية ثم التشخيص الفارقي لتمييز الأمراض السيكوسوماتية عن غيرها من الأمراض العضوية وهذه المحكات هي:

1. وجود حالة طبية

2. عوامل نفسية تؤثر سلباً على الحالة الطبية بإحدى الوسائل التالية.

أ_ تأثير العوامل النفسية على الحالة الطبية العامة كما يتضح من خلال الارتباط الزمني بين العوامل النفسية ونمو أو تفاقم أو تأخر الشفاء في الحالة الطبية.

ب_ تعمل الاستجابة الفسيولوجية المرتبطة بالضغط النفسية على ترسيب أو تفاقم الأعراض الخاصة بالحالة (مصطفى عبد المعطي، 2003، 28) ويتميز السيكوسوماتي عن غيره من الاضطرابات الأخرى:

- وجود اضطراب انفعالي كعامل مسبب

- ترتبط بعض الحالات بنمط معين من الشخصية
- تختلف الإصابة بهذا الاضطراب بين الجنسين اختلافا ملحوظا
- غالبا ما يوجد تاريخ عائلي للإصابة بالاضطراب نفسه أو ما شبهه
- يميل الاضطراب لاتخاذ مراحل مختلفة (عبد القوي، 2002، 27)

ثانيا / التشخيص الفارق

من خصائص الاضطرابات السيكوسوماتية الفارقة الآتي:

- (1) وجود أساس فسيولوجي للاضطرابات
 - (2) تشمل الأعضاء والأحشاء التي تتأثر بالجهاز الذاتي وبذلك هي لا تخضع للضبط الإرادي.
 - (3) وجود تغيرات بنائية قد تهدد الحياة.
 - (4) تكن أكثر سيطرة وإلحاحاً علي العضو (أبو حسن، 2012، 50).
- وقد اكدة شقير (2002، 29) بأن الاضطراب السيكوسوماتي يتميز عن غيره من الاضطرابات الأخرى بالآتي:
- وجود اضطراب انفعالي كعامل مسبب.
 - ترتبط بعض الحالات بنمط معين من الشخصية.
 - تختلف الإصابة بهذه الأمراض ما بين الجنسين اختلافا ملحوظا.
 - قد توجد مختلف الأعراض لدي الفرد الواحد
 - غالبا ما يوجد تاريخ عائلي للإصابة بنفس المرض أو ما يشابهه.
 - "يميل الفرد إلى اتخاذ مراحل مختلفة.

أما الدليل التشخيصي الرابع للأمراض النفسية فيورد محكان تشخيصية للاضطرابات الجسمية نفسية المنشأة بالتالي:

i. وجود تاريخ لشكاوى جسمية عديدة، وتبين في الآتي:

- تبدأ قبل سن الثلاثين.
- تستمر لسنوات عديدة.
- يطلب الشخص العلاج ويتردد على الأطباء لمرات عديدة.
- وجود خلل في الأداء الاجتماعي والمهني.
- يعاني الشخص من بعض الأعراض المرضية التالية خلال تاريخه المرضي:
- وجود أعراض مرضية (أربعة على الأقل) مما يلي: (الرأس - البطن - الظهر - المفاصل - الأطراف - الصدر - المستقيم - إثناء الطمث - إثناء الاتصال الجنسي - إثناء التبول).
- هذا بالإضافة إلى أعراض الألم مثل: (الغثيان - الانتفاخ - القيء (في غير حالة الحمل) - الإسهال - النفور من أطعمة عديدة).

- عرض جنسي واحد: المعاناة والشكوى من عرض واحد (على الأقل مما يلي): (عدم الاهتمام بالجنس - عدم انتظام الطمث - نزيف مفرط في الطمث - القيء (طوال فترة الحمل).
 - عرض عصبي كاذب (غير مقصور على الألم): أعراض تحويلية (مؤقتة) مثل: اختلال التوافق الحركي - خلل في التوازن - الشلل - الضعف العضلي الموضعي - صعوبة البلع - احتباس البول - فقدان حاسة اللمس - فقدان الإحساس بالألم - ازدواجية الرؤية - العمى - الصمم - نوبات تشنج (تشبه الصرع)؛ أو أعراض انشقاقية: فقدان الذاكرة، فقدان الوعي (بدون إغماء).
 - وجود إما (1) وإما (2) مما يلي:
 - بعد الفحص الطبي نجد إن الأعراض المذكورة في (ii) لا تصف مرض جسمي معروف ومحدد (مع استبعاد آثار العقاقير والمخدرات).
 - إن يكون لدى الشخص مرض جسمي معين ولكن هناك مبالغة مفرطة في المعاناة من المرض، يتعارض مع ما هو متعارف عليه بالنسبة للحالات المماثلة لهذا المرض (الجسمي). يجب استبعاد حالات التمارض أو التصنع (محمد شلي وآخرون، 2022، 82 - 83).
- أنوع وإشكال الاضطرابات السيكوسوماتية:** تتضمن الاضطرابات السيكوسوماتية العديد من الإشكال التي تختلف حسب نوع الجهاز الذي تصيبه هذه الاضطرابات وحسب نوع الاضطراب نفسه، فهي تصيب كلا من الجهاز العصبي، الجهاز التنفسي، الجهاز الهضمي، الجهاز العضلي الهيكلي، الجهاز التناسلي، الجهاز البولي، الجلد.
- الاضطرابات السيكوسوماتية التي تصيب الجهاز العصبي.** من أهمها الصدع النصفي (الشقيقة) يؤدي التوتر الانفعالي الشديد إلى ارتفاع ضغط الدم في المخ إلى الصداع ويحدث أكثر عند الإناث. إحساس الأطراف الكاذبة: ويشعر بها الأفراد مقطوعو الأطراف وهذه الظاهرة تعبر عن بقاء صورة الجسم الأصلية.
- ❖ **اضطرابات الجهاز الدوري:** وتحدث في القلب والدورة الدموية ومن أهم اضطرابات الجهاز الدوري هي:
- الذبحة الصدرية:** هي تقلص في الشرايين التاجية يعوق سير الدم فيها مؤقتاً، وينتج عنها نقص في تغذية عضلات القلب، مما يسبب نقص الأكسجين اللازم لتمثيلها الغذائي، ويتبع ذلك وحدوث الآم في الصدر وانسداد في الشريان، وحدوث الجلطة الدموية في شرايين القلب.
- عصاب القلب:** مجموعة أعراض نفسية المنشأ تعني اضطراب عمل القلب، وأعراضه الخفقان واللغظ وعدم الانتظام والألم وتشنج القلب، وقصور التنفس والتعب لأي مجهود.
- ارتفاع ضغط الدم:** إن التحكم الزائد في الانفعالات وكبت الغضب والانفعالات وعدم التعبير اللفظي والحركي عن الصراعات الداخلية يؤدي إلى جهد على الجهاز العصبي مما يؤثر على إفراز الهرمونات مثل الأدرينالين والتي تؤدي بدورها إلى ازدياد ضغط الدم يصاحبه عدم القدرة على عمل مرهق والرغبة في النوم.
- الإغماء:** يفقد المريض وعيه عند حدوث انخفاض مفاجئ في ضغط الدم (زهرا، 2005، 473)

قصور الشرايين التاجية بالقلب: من العوامل المسببة لتصلب الشرايين وقصور الشرايين في القلب السمنة المفرطة والسجائر، زيادة السكر وارتفاع نسبة الدهون في الدم، وعدم الحركة، كلها أسباب لها علاقة بالهيكل الاجتماعي وأسلوب الحياة الغربي، وأنماط مميزة في الشخصية، والتعرض لمواقف خاصة (عكاشة، 2016، 647)

❖ **اضطرابات الجهاز التنفسي:** الربو الشعبي أو الربو العصبي: يشاهد فيه صعوبة التنفس نتيجة لتقلص الشعبات وتورم أغشيتها، المخاطية، وزيادة إفراز الغدد المخاطية القصصية والشعور بالضغط على القفص الصدري وضيق الصدر، وصعوبة مرور الهواء داخل الرئتين ويشبه الصفير وتحدث عادة بعد التعرض لانفعال شديد، يجعل الفرد عرضة لتقلصات الشعب الهوائية ونوبات ربوية ومن الاضطرابات أيضا التهاب مخاطية الأنف والحساسية الأنفية المزمنة أو نزلات البرد (زهران، 2005، 473).

❖ اضطرابات الجهاز الهضمي

- **قرحة المعدة:** يصف البعض هذا المرض بأن المعدة تأكل نفسها، وأن الرغبة في الطعام مرادفة للرغبة في الحب ولبن الأم، فعند الانفعال الشديد يتم إفراز كمية كبيرة من الأحماض والإنزيمات التي تهضم الطعام فتتسبب في التهاب المعدة ثم جدارها مسببة القرحة وهي أكثر شيوعاً لدى الرجال منها لدى النساء.

- **التهاب المعدة المزمن:** يشمل أعراضاً معدية مختلفة مثل عصر الهضم الغشاء المخاطي والتجشؤ وإخراج الغازات وقرحة الأمعاء وآلام البطن.

- **التهاب القولون:** فيه تناوب الإسهال والإمساك والتقلصات أو المغص وامتلاء البطن بالغازات ووجود المخاط في البراز.

- **فقد الشهية العصبي:** يرفض فيه الشخص الطعام ونقص الرغبة فيه ونقص الإقبال عليه، ويصاحب ذلك نحافة ونقص وزن وجفاف جلد وبرودة الأطراف.. الخ؛ هذا بالإضافة إلى الشراهة والتقيؤ العصبي، والإمساك المزمن والإسهال (حامد زهران، 2005، 472)

- **قصور الشرايين التاجية:** من العوامل المسببة لتصلب الشرايين وقصور الشرايين التاجية في القلب السمنة، السجائر، زيادة السكر وارتفاع نسبة الدهون في الدم وعدم الحركة، وكلها لها علاقة بالهيكل الاجتماعي وأسلوب الحياة وأنماط الشخصية (عكاشة، 2016، 472)

❖ **اضطراب الجهاز الغددي** وهي نقص أو زيادة إفراز الهرمونات وأهمها مرض السكر حيث يضطرب التمثيل الغذائي للجلوكوز ويرتفع مستواه في البول والدم نتيجة القلق والتوتر الشديد (الزاد الخير، 2009، 175)

❖ **اضطراب الجهاز التناسلي:** الجهاز التناسلي يتعلق بأحد الغرائز الحيوية وهي العملية الجنسية التي تضبطها المعايير الاجتماعية والدينية ولذلك يرتبط به أثناء نمو الفرد وتنشئته اجتماعياً، ومن الانفعالات الاحباطات والصراعات، ومن أهم اضطرابات الجهاز التناسلي (الضعف الجنسي عند الرجال) القذف المبكر والقذف المعوق والبرود الجنسي عند المرأة وتشنج المهبل واضطراب الحيض والحمل الكذاب والعقم (مني عبد اللطيف، 2005، 53)

❖ اضطرابات الجهاز العضلي والهيكلية:

- **اضطرابات الأم الظهر:** غالباً ما يكون أسفل العمود الفقري وتظهر الآلام خاصة أثناء العمل والضغط وإجهاد الانفعالي.

-**التهاب المفاصل الروماتزمي:** واهم اعرضه الم المفاصل وتورمها وصعوبة الحركة ويكون لدى الإناث أكثر من الذكور ومن الاضطرابات أيضا ضمور العضلات وضعف النشاط (باهي سلامي, 2008, 137).

-**اضطرابات الجهاز التنفسي:** الربو الشعبي أو العصبي وفيه صعوبة التنفس نتيجة تقلص الشعبات وتورم أغشيتها المخاطية وزيادة إفراز الغدد المخاطية القصيبية والشعور بالضغط على القفص الصدري وضيق الصدر والتهيجان وصعوبة مرور الهواء إلي ومن الرئتين يشبه الصفير أو أزيز وتحدث بعد التعرض لانفعال شديد وأن أحد مسببات نوبة الربو هو التهديد بفقدان أو انفصال عن إلام أو صديق وغالبا مرضي الربو يعانون من علاقات سطحية مع أمهاتهم، ووجود التناقض الشديد في علاقة المريض بأمه من الابتعاد أو الانفصال وفي الوقت نفسه الرغبة في الاستقلال وعدم الاعتمادية مما يؤدي إلى صراع نفسي يجعل الفرد عرضة لتقلصات الشعب الهوائية ونوبات ربوية، ومن الاضطرابات أيضا التهاب مخاطية الأنف والحساسية الأنفية المزمنة أو نزلات البرد (أحمد عكاشة 2016_ص 667)

النظريات المفسرة للاضطرابات السيكوسوماتية هناك العديد من العلماء والمفكرين ممن حاولوا تفسير الاضطرابات السيكوسوماتية منها

أولا: الاتجاه التحليلي: يعتمد هذا الاتجاه في تفسيره للاضطرابات السيكوسوماتية علي البناء الداخلي للشخصية فهو يفترض وجود سببية بين مكونات الشخصية والاضطرابات السيكوسوماتية ، حيث يرى أتباع فرويد وجود أسباب تحليلية لاشعورية تكمن وراء الإصابة بهذا الاضطراب ، وقدموا تفسيراً قائماً علي الدينامي السيكولوجي أي العوامل والتغيرات النفسية التي يتعرض الفرد ، وخلاصة هذه النظرية أن الأعضاء الجسمية المصابة ما هي إلا تعبير رمزي عن بعض الصراعات اللاشعورية التي ينعكس أثرها علي صورة الفرح ، وغير ذلك من الإضرابات السيكوسوماتية (عبد الرحمن العيسوي، 2000، 232) .

ثانيا / الاتجاه السلوكي: واعتمد علماء المدرسة السلوكية في تفسير الاضطرابات السيكوسوماتية بالأعراض نفسها والعوامل الموقفية المتضمنة في الموقف أو البيئة بدل آمن الفروض الغيبية والمفاهيم الغامضة واستخدموا مفاهيم ومبادئ محددة قابلة للملاحظة والقياس والتجريب ويرى بعض السلوكيين أن الاضطرابات السيكوسوماتية ماهي إلا عادات تعلمها الإنسان ليخفف بها من قلقه وتوتراته وهي حلا لصراعاته والاضطراب عملية فاشلة تمت عن طريق الاشرط (عبد الرؤف الطلاع_2000_66) ومن خلال ما سبق وجدت الباحثة أن الضغوط الحياتية التي يتعرض لها الإنسان لها علاقة بأمراض جسمية والتي يعاني منها نتيجة تراكم الانفعالات غير السارة لديه، والتي لا يستطيع التعبير عنها فتتراكم وتختزن في الجسم وبالتالي يشعر بالضعف وعدم الثقة في النفس وهنا تقوم الحالة النفسية بالتأثير على الحالة الجسدية والتي تظهر على شكل اضطرابات سيكوسوماتية.

جدول يوضح اعداد المصابين بالاضطرابات السيكوسوماتية في مستوصف ضي هلال بين شهري 7 / 8 / 2022(المصدر: مستوصف ضي الهلال)

ق	نوع المرض	عدد المرضى	%
1	التهاب الصدر	70	14.1%
2	التهاب المعدة	15	3%
3	فقر الدم	3	0.60%
4	امراض القلب	2	0.40%
5	مسالك بولية	14	2.8%

6	ضغط الدم	72	14.5
7	الغدد	-	-
8	السكر	270	%54.2
9	جيوب أنفية	3	%0.60
10	إسهال وترجيع	2	%0.40
11	التهاب المفاصل	3	%0.60
12	هشاشة العظام	3	%0.60
13	التهاب الحلق واللوزتين	41	8.2
	المجموع	498	100

يتبين من الجدول السابق إن نسبة المصابين بمرض السكري كانت الأعلى من حيث عدد الحالات حيث بلغت نسبة المصابين بهذا المرض (%54.2) من مجمل المترددين علي المستوصف ، يليها ضغط الدم بنسبة (14.5) ، والتهاب الصدر بنسبة (14.1%) ، ، يليها التهاب الحلق واللوزتين بنسبة (8.2%) ، يليها التهاب المعدة بنسبة (3%) ، والتهاب المسالك البولية بنسبة (2.8%) ؛ أما باقي الأمراض السيكوسوماتية فقد تحصلت علي نسب مئوية اقل من واحد صحيح بين (0.60%) وهي فقر الدم ، والجيوب الأنفية ، والتهاب المفاصل ، وهشاشة العظام ؛ بينما كان نسبة المصابين بأمراض القلب والإسهال والترجيع (0.40%) .

قد لا تكون الأرقام ذات تعداد كبير إلا أنها تعطي مؤشر لزيادة الإصابة بالأمراض السيكوسوماتية وذلك للأسباب الآتية:

- أن هذه البيانات أخذت من مستوصف وليس مستشفى كبير ذو إمكانيات، فعادة ما يلجأ الأشخاص إلى مستشفيات متكاملة فيها جميع الخدمات، ومع ذلك كانت الإعداد به كبيرة
- إن المستوصف يقع في قرية، والقرية عادة تتميز بكثافة سكانية اقل من المدن، كما أن بعض المصابين بالأمراض السيكوسوماتية يلجئون إلى العلاج بالأعشاب (الطب الشعبي) أو تنظيم الطعام أو الحجامة.. الخ من أنواع العلاجات، ولا يزورون الطبيب المختص إلا في حالات نادرة أو في حالة تأزم المرض لديهم.
- أن مرض السكري كان من أكثر الأمراض انتشاراً بين الحالات المترددة علي المستوصف يليها ضغط الدم ، والمعروف أن مرض السكري وضغط الدم ناتج عن الشعور بالغضب المتكرر نتيجة لخلافات أسرية أو في العمل أو لظروف البيئة ، مع كبت المشاعر المعادية للآخرين مع اتباع عادات غذائية سيئة وغير صحية ، وتعاطي المخدرات او التدخين ، كلها أسباب تسهم في أطاله أمد الاختلال في الجسم ، والجدير بالملاحظة ان كلا المرضين تظهر علامات الغضب والضيق ونفاذ الصبر عليهم ، ويصدرون ردة فعل قوية تجاه موضوع الانفعال ، ويكبتون شدة انفعالهم داخلهم فتسري في دمائهم - فيرتفع السكر او ينخفض ، كما يرتفع الضغط (غليان الدم) أيضاً أو ينخفض - مسببا اضطراب وخلل يؤثر علي الجسم كله .
- من كلام إن شدة الاضطراب أو الغضب المكبوت، والتي لا يستطيع صاحبها قذف ما في جوفه فيطوي صدره على غضبه وإحباطه وحزنه، يتحول هذا الشعور إلى الدم محدثاً اضطراباً فيه.

- أما التهاب الصدر والحلق واللوزتين فдал على شعور الشخص بالأذى من الآخرين لكنه يعجز عن رد الأذية، وعادة الأشخاص المصابون بهذه الالتهابات يكونون خجولين، ليس لديهم المقدرة على المواجهة ورد الصاع صاعين، والإحساس بالكبت الكلامي يسبب التهاب في العضو العاجز عن التوافق أو الرد.
- إما التهاب المعدة والمسالك البولية فدالة على كبت الشعور والخوف من ردة فعل الآخرين تجاه تصرفاته،

الخلاصة

إن الأمراض السيكوسوماتية تضم مجموعة كبيرة من الأمراض التي تصيب الجسم، والاختلاف بينهم إن كل نوع من الأمراض يصيب جزء من الجسم، أما وجه التشابه بينها إن منشأ الإصابة بها جميعاً نفسي، حيث تؤثر الضغوط والقلق والألم والحزن بالاشتراك مع التغذية السيئة ومع التدخين أو المخدرات أو الانحدار من عائلة لديها التهيؤ للمرض، على أجهزة الجسم مسببة أحد الأمراض السيكوسوماتية. وإن لكل مرض سمات وإعراض وظروف بيئية مميزة له عن الأمراض الأخرى، كما إن لكل شخص درجة تفاعل وتكيف وتقبل للإعراض.

المراجع

1. أبو هين فضل (2007) التعرض للخبرات الصادمة وعلاقتها بالاضطرابات النفس جسمية مجلة الأزهر غزة، المجلد (9)، العدد (2).
2. احمد عكاشة (2011): الطب النفسي المعاصر، مكتبة الانجلو المصرية.
3. احمد مختار عمر (2008): معجم اللغة العربية المعاصر، عالم الكتب / القاهرة.
4. الزراد فيصل محمد (2009) الأمراض النفس جسمية _ دار النفائس بيروت ط2
5. الزين عمار عباس (2006): مدخل إلى الطب النفسي، الكتاب الإلكتروني إصدارات الشبكة العربية للعلوم
6. باهي سلامي (2008): مصادر الضغوط المهنية والاضطرابات السيكوسوماتية لدي مدرسي الابتدائي والمتوسط والثانوي (رسالة دكتوراه)، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية / جامعة الجزائر.
7. بو الجراف بختاوي (2015): علاقة الاضطرابات السيكوسوماتية بالتوافق لدي طلبة الجامعة. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة
8. حامد عبد السلام زهران (2005): الصحة النفسية والعلاج النفسي، دار علم الكتب / القاهرة، ط/ 4.
9. حسين مصطفى عبد المعطي (2006): ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها، مكتبة زهرة الشرق / مصر.
10. جاد الحق
11. زينب شقير (2002): مقياس مواقف الحياة الضاغطة، دار الكتاب / القاهرة.
12. سامي عبد القوي _ 2010\ اتجاهات حديثة في العلاقة بين العقل والبدن وتطبيقاتها؛ بحث مرجعي \كلية الآداب عين شمس
13. صالح حسن الداهري (2011): أساسيات علم النفس الجنائي ونظرياته؛ دار الحامد / الأردن.
14. عايدة شكري حسن (2001): ضغوط الحياة والتوافق الزوجي والشخصية لدي المصابات بالاضطرابات السكوسوماتية والسويات (رسالة ماجستير عين شمس)
15. عبد الحفيظ معوشة (2016): الضغوط والاضطرابات السيكوسوماتية وأساليب التعامل معها _مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مرباح ورقلة، ع (25)، 267_253
16. عشوي مصطفى (2003): مدخل إلى علم النفس المعاصر؛
17. عبد الرؤف الطلاع (2000) الضغوط النفسية وعلاقتها بلا مراض السيكوسوماتية لدي الأسرى الفلسطينيين المحررين من السجون الإسرائيلية _رسالة ماجستير غير منشورة جامعة شمس _قسم الصحة النفسية
18. فاطمة عبد الحميد شحام (2015): استراتيجيات مواجهة الضغوط المرتبطة باضطراب سيكوسوماتي لدي الراشد _ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة محمد خضير

19. فرج عبد القادر طه (2010): أصول علم النفس الحديث الطبعة الثامنة معدلة ومحدثة _ مكتبة الانجلو
20. فيصل محمد خير الزاد (2000): الأمراض النفسية والجسمية؛ دار النفائس / بيروت
21. قاسم حسين صالح (2007): الاضطرابات النفسية الجسمية (السيكوسوماتيك)، الحوار المتمدن، العدد 1964، 7 / 2، قاسم حسين صالح - الاضطرابات النفسية الجسمية (السيكوسوماتيك) (ahewar.org)
<https://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=101491>
22. محمد احمد النابلسي (1991): مبادئ العلاج النفسي ومدارسه؛ دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع / القاهرة.
23. محمد احمد شليبي، محمد إبراهيم الدسوقي، زيزي السيد إبراهيم (2013): تشخيص الأمراض النفسية للراشدين، مستمدة من DSM-4 & DSM-5، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
24. محمد حسن غانم (2011): الاضطرابات النفسية جسمية، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع / القاهرة.
25. محمد يزيد لرينة (2015): الدليل في علم النفس: اسس علم النفس؛ دار جسور للنشر والتوزيع / الجزائر.
26. مني عبد اللطيف (2005) قصور الرعاية الاجتماعية وعلاقتها بالاضطرابات السيكوسوماتية والانحراف السلوكية لدى المؤسسات الرسمية والأهلية (رسالة ماجستير غير منشورة جامعة الرقازيق) 0918719395
27. ميادة إبراهيم محمد (2009): المساندة الاجتماعية وأساليب مواجهة الضغوط وعلاقتها بالاضطرابات السيكوسوماتية (رسالة ماجستير / جامعة الرقازيق) كلية التربية.
28. لطفي الشربيني (2006): معجم مصطلحات الطب النفسي، مركز تعريف العلوم الصحية، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي

الاستفادة من تبين البحر كأعلاف مألثة في تغذية الماعز وأثرها على الزيادة الوزنية معدل الاستهلاك

أ. محمود علي الأمين عضو هيئة التدريس قسم العلوم الزراعية المعهد العالي للعلوم والتقنية سوق الخميس إمسيحل
الملخص:

يهدف إجراء هذه التجربة إلى إستخدام مصادر الأعلاف غير التقليدية وخاصة الأعلاف المألثة كتبن البحر من أجل سد جزء من العجز الحاصل في الأعلاف بليبيا نتيجة للزيادة في عدد الحيوانات المجترة (الأبل، الأبقار، الأغنام، الماعز) خاصة في السنوات الأخيرة نظراً لما تشهده البلاد من تنمية لقطاع الثروة الحيوانية هذا من ناحية ومن ناحية أخرى فإن إستخدام هذه الكميات من تبين البحر كأعلاف مألثة للحيوانات المجترة يعمل بدوره على تنظيف الشواطئ من هذه الأتبان مما يساهم في إصلاح البيئة.

وقد أجريت هذه التجربة بمنطقة القره بولي 40 كيلو متر شرق مدينة طرابلس على ستة عشر (16) من ذكور الماعز المحلية لمعرفة مدى تأثير تبين البحر على الزيادة في الوزن، ومعدل استهلاك العلف في اليوم لهذه الحيوانات. وقد قسمت الحيوانات عشوائياً إلى أربع مجموعات حيث قدم للمجموعة الأولى تبين الشعير لوحده والذي يمثل (40%) من العليقة اليومية، وللمجموعة الثانية (50%) من تبين البحر، (50%) تبين الشعير وكلاهما يمثلان (40%) من العليقة اليومية، والمجموعة الثالثة (75%) تبين البحر، (25%) تبين الشعير، أما المجموعة الرابعة فقدم لها تبين البحر الذي يشكل وحده (40%) من العليقة اليومية.

أما (60%) من العليقة اليومية فتكون من الأعلاف المركزة لكل المجموعات لكي تفي بالاحتياجات اليومية من المركبات الغذائية للحيوان. تمت تنقية تبين البحر ثم تجفيفه وتجهيز المخلوط الأول (50% تبين البحر، 50% تبين شعير) والمخلوط الثاني (75% تبين البحر، 25% تبين الشعير).

وأعطيت المجموعات الأربع من الحيوانات فترة أقله على العليقة المكونة لكل منهما لمدة عشرة أيام. ثم ابتدأت عملية جمع المعلومات لمدة ستة أسابيع، بعدها أجرى تحليل التباين لهذه البيانات لاختبار الفروق المعنوية بينها لكل المجموعات فوجد بأنه نتائج معدل الزيادة في الوزن، كمية الغذاء المستهلكة في اليوم، متقاربة بين كل المجموعات ولا توجد بينها فروق معنوية عند ($P \leq 0.005$)، لذلك يتضح لنا بأن يمكن إستخدام تبين البحر في تغذية حيوانات المزرعة كمادة مألثة للحيوانات المجترة مع ملاحظة أن هذه الصفات المدروسة كانت ظاهرة وليست فسيولوجية.

المقدمة

لا شك بأن تنمية الثروة الحيوانية في بلادنا تحتاج إلى توفير كميات هائلة من الأعلاف لسد الاحتياجات اليومية من المركبات الغذائية للحيوانات.

ولكن في الواقع نحن نفتقر إلى توفير هذه الكميات محلياً نظراً لقلّة الأمطار، والمياه الصالحة لزراعة محاصيل العلف، وقلّة الأراضي الزراعية، لأن الأراضي المتوفرة حالياً لا تكفي لزراعة محاصيل الحبوب لاستهلاك البشري.

لذلك فقد اتجهت الأنظار إلى مصادر الأعلاف غير التقليدية التي من ضمنها تبين البحر (Seaweed) لسد جزء من الاحتياجات العلفية، فقد استخدم تبين البحر من فترة ليست بالقريبة كعلف للحيوانات المجترة من قبل الصيادين المقيمين قرابة شواطئ البحار، والمحيطات وقد استخدمت في تغذية الخيول زمن الرومان، وفي تغذية الأغنام والأبقار في كلاً من فرنسا، واسكتلندا، وإيرلندا كمواد مالئة (أبو زخارو وآخرون 1998)، وخاصة في وقت الجفاف، ونقص الغذاء (الحشاب. أ 1980) استخدام الحشائش البحرية كغذاء للحيوان تقرير صادر عن الإدارة العامة للبحوث والتعليم الزراعي.

ومن عادة السكان على شواطئ النرويج خلط تبين البحر مع رؤوس الأسماك وعلفها واستخدام المخلوط في تغذية الأبقار حيث كان الاعتقاد السائد عند النرويجيين بأن هذا المخلوط يساعد على إدرار اللبن كما أنه يحافظ على صحة الحيوان (الحشاب. أ 1980) وسنحاول في هذه التجربة التعرف على مدى إمكانية استخدام تبين البحر كعلف مائي للحيوانات المجترة من خلال تحسين القيمة الغذائية له بإضافة بعض المواد التي تزيد من استساغته بالنسبة للحيوانات المعنية بذلك، وذلك بمعاملته بالطبخ أو التقطيع أو الطحن أو بإضافة مواد أخرى تحسن استساغته وتزيد من قيمته الغذائية كاليوريا أو المولاس (العسل الأسود) أو بإضافته لتكوين مخلوط مع أعلاف خشنة أخرى.

والجدول رقم (1) يوضح التحليل الكيميائي لتبين البحر من غير إن يتم غسله أو معاملته بأي مواد أو مركبات أخرى:

جدول رقم (1) التحليل الكيميائي لتبين البحر

المادة	% تبين البحر بدون غسل
% الرطوبة	10.3
% البروتين	3.2
% الدهن	0.9
% ألياف	25
% الرماد	21
% الكربوهيدرات الذائبة	39.6

المصدر/ مختبر تغذية الحيوان، الإنتاج الحيواني

وفي هذه التجربة يتم خلط تبين البحر مع أعلاف أخرى خشنة كتبن الشعير بنسب مختلفة من أجل تحديد أنسب وأفضل المخاليط من الأعلاف الخشنة لتغذية المجترات وتحديد ما يمكن إستخدامه من تبين البحر.

المواد وطرق البحث:

أجريت هذه التجربة لعدد (16) ستة عشر من ذكور تم اختيارها بعد الفطام بحيث تكون متقاربة في الأوزان، خالية من الأمراض، وتتراوح أعمارها ما بين (3-4) شهور.

أما المواد العلفية المستخدمة فكانت تشمل الذرة الصفراء ومسحوق فول الصويا والشعير ومسحوق البرسيم المجفف إضافة إلى مكونات العلف الأخرى من فيتامينات وأملاح معدنية اللازمة لتكوين جزء العليقة من مصادر الأعلاف المركزة الذي يمثل (60%) من العليقة المقدمة لهذه الحيوانات بالإضافة إلى أعلاف الخشنة التي تمثل (40%) من العليقة المقدمة، وتشمل تبين البحر وتبن الشعير.

قسمت الحيوانات عشوائياً إلى أربع مجموعات بكل مجموعة أربعة من ذكور الماعز ويرمز لكل مجموعة بأحد الحروف الأبجدية (A - B - C - D) ويرمز لكل حيوان بداخل المجموعة برقم عددي (1 - 2 - 3 - 4) تم وضعت الحيوانات في الأماكن المخصصة لها لهذه التجربة بحيث يمكننا جمع بقايا العلف (المركز والخشن)، علماً بأن ماء الشرب متوفر طول الوقت.

وقد لهذه الحيوانات بداخل المجموعات الأربع علائق مختلفة في احتوائها على تبين البحر كما هو موضح

في الجدول التالي:

الجدول رقم (2) يبين عدد المجموعات بالتجربة وعدد الحيوانات بكل مجموعة، ونسبة تركيز العلف المركز إلى الخشن، ونسبة احتواء العليقة من تبين البحر

رقم المجموعة	عدد الحيوانات	% العلف المركز في العليقة	% العلف الخشن في العليقة	نوع العلف الخشن
A	4	60%	40%	100% تبين شعير
B	4	60%	40%	50% تبين شعير + 50% تبين البحر
C	4	60%	40%	25% تبين شعير + 75% تبين البحر
D	4	60%	40%	100% تبين البحر

تسبق عملية جمع الأعلاف المتبقية فترة أقله تتراوح ما بين أسبوع إلى عشرة أيام، وتستمر التجربة الفعلية لمدة ستة أسابيع.

يتم في هذه التجربة قياس معدل الزيادة في الوزن لكل حيوان أسبوعياً طيلة مدة التجربة، وكذلك معدل استهلاك الأعلاف المقدمة له، وفي نهاية التجربة تجمع كل المعلومات ذات العلاقة، ويتم تحليلها إحصائياً ومعرفة مدى الفروقات بين المعاملات الأربع والحيوانات.

النتائج والمناقشة:

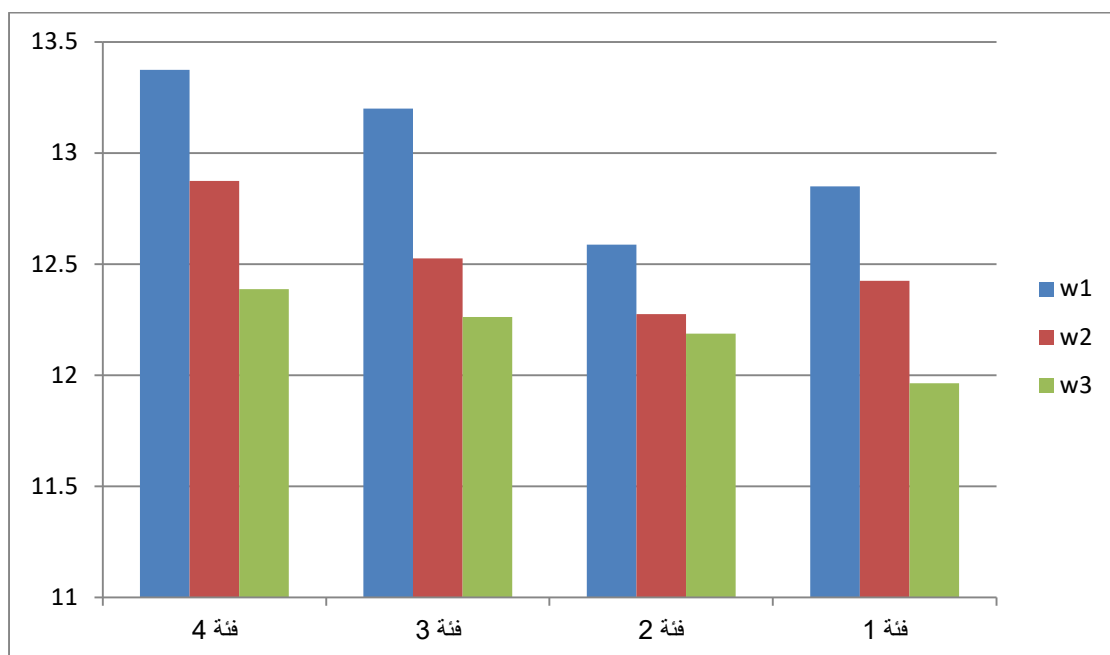
أولاً: معدل الزيادة في الوزن بالكيلوغرام / حيوان:

جدول رقم (3)

يوضح متوسط معدل الزيادة (بالكيلوغرام / حيوان $\pm$ الخطأ القياسي) خلال الأسابيع الثلاثة الأولى

المعاملة	الأسبوع الأول	الأسبوع الثاني	الأسبوع الثالث
الشاهد	A 0.705 $\pm$ 11.963	A 0.714 $\pm$ 12.425	A 0.703 $\pm$ 12.85
50% تبين شعير و 50% تبين بحر	A 0.705 $\pm$ 12.187	A 0.714 $\pm$ 12.275	A 0.703 $\pm$ 12.587
25% تبين شعير و 75% تبين بحر	A 0.705 $\pm$ 12.262	A 0.714 $\pm$ 12.525	A 0.703 $\pm$ 12.2
100% تبين بحر	A 0.705 $\pm$ 12.387	A 0.714 $\pm$ 12.875	A 0.703 $\pm$ 13.375

المتوسطات التي تشترك في حرف واحد على الأقل داخل كل عمود لا توجد بينها فروق معنوية ($P \leq 0.05$).



شكل رقم (1)

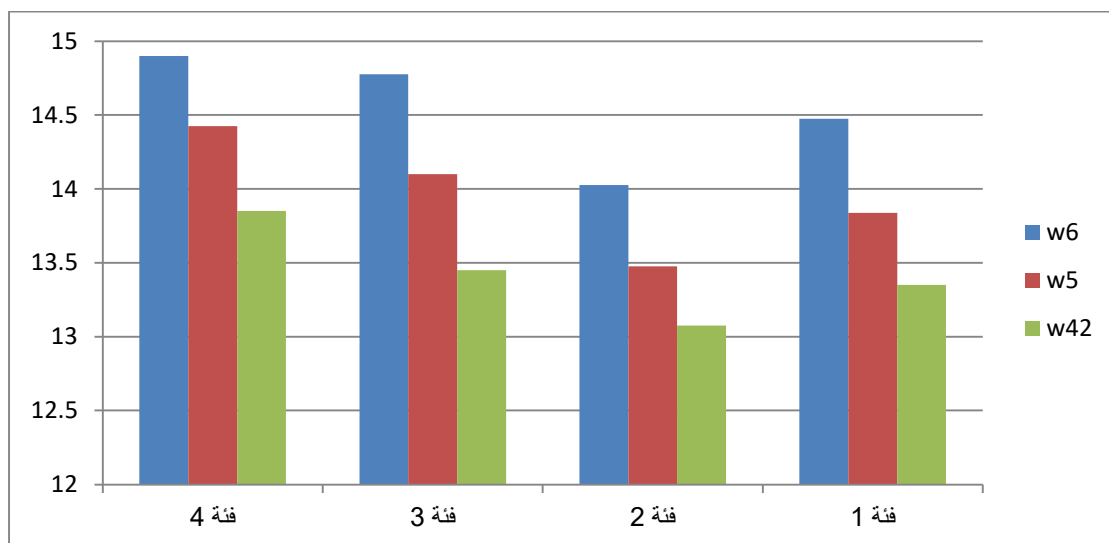
يوضح معدل الزيادة الوزنية لكل مجموعة خلال الأسابيع الثلاثة الأولى

جدول رقم (4)

يوضح متوسط معدل الزيادة (بالكيلوغرام / حيوان $\pm$ الخطأ القياسي) خلال الأسابيع الثلاثة الأخيرة

المعاملة	الأسبوع الأول	الأسبوع الثاني	الأسبوع الثالث
الشاهد	A 0.733 $\pm$ 13.35	A 0.745 $\pm$ 13.837	A 0.764 $\pm$ 14.475
50% تبين شعير و 50% تبين بحر	A 0.733 $\pm$ 13.075	A 0.745 $\pm$ 13.475	A 0.764 $\pm$ 14.025
25% تبين شعير و 75% تبين بحر	A 0.733 $\pm$ 13.45	A 0.745 $\pm$ 14.1	A 0.764 $\pm$ 14.775
100% تبين بحر	A 0.733 $\pm$ 13.85	A 0.745 $\pm$ 14.425	A 0.764 $\pm$ 14.9

المتوسطات التي تشترك في حرف واحد على الأقل داخل كل عمود لا توجد بينها فروق معنوية ($P \leq 0.05$).



شكل رقم (2)

يوضح معدل الزيادة الوزنية خلال الأسابيع الثلاثة الأخيرة

من خلال تحليل التباين الذي أجرى على البيانات وجد أنه لا توجد فروق معنوية بين البيانات خلال الأسابيع الستة للتجربة من خلال إختبار (F) تحت مستوى ($P \leq 0.005$) وكما يوضح الشكل رقم (1) ورقم (2) التقارب بين المجموعات الأربعة في كل أسبوع من هذه الأسابيع في صفة الزيادة في الوزن ويكون أكثر وضوحاً من خلال الجدول رقم (1) حيث أن متوسط الزيادة متقاربة بين هذه البيانات وهذه النتائج تتفق مع النتائج التي توصل إليها كل من (د. عبد الله أبو بكر، م. عياد المريمي، م. مصطفى الدهماني) (1992) تم استخدام تبن البحر كعلف مائي في تغذية المجترات أستعمل عدد (18) رأس من صغار الماعز تتراوح أعمارهم ما بين (5-8) شهور وقسمت الحيوانات إلى (ثلاثة) مجموعات كل مجموعة تحتوي على (ستة) حيوانات حيث غذيت المجموعات الأولى على أعلاف مركزة مع تبن الشعير حسب إحتياجات كل حيوان المجموعة الثانية على أعلاف مركزة مع تبن البحر المغسول المجموعة الثالثة على أعلاف مركزة مع تبن البحر الغير مغسول وقد أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق معنوية بين المجموعات الثلاثة وهذا يدل على أنه يمكن استخدام هذه المادة كأعلاف مائية للمجترات (القماطي . 2005 الغدد الصماء وهورموناتها منشورات طرابلس دار الكتاب - بيروت لبنان. كما اتفقت هذه النتائج مع النتائج التي تحصلت عليها (FAO 1987) حيث وجد أن إضافة تبن البحر لعلائق أبقار اللحم والأغنام وكذلك الدواجن بنسبة (5%) لكل عليقة أدى ذلك إلى تحسين نوعية الصوف في الأغنام وزيادة إنتاج الحليب في الأبقار وزاد معدل إنتاج البيض في الدواجن (د. عبد الله ابوبكر وآخرون (1993) تقرير صادر عن مركز البحوث الزراعية - طرابلس)

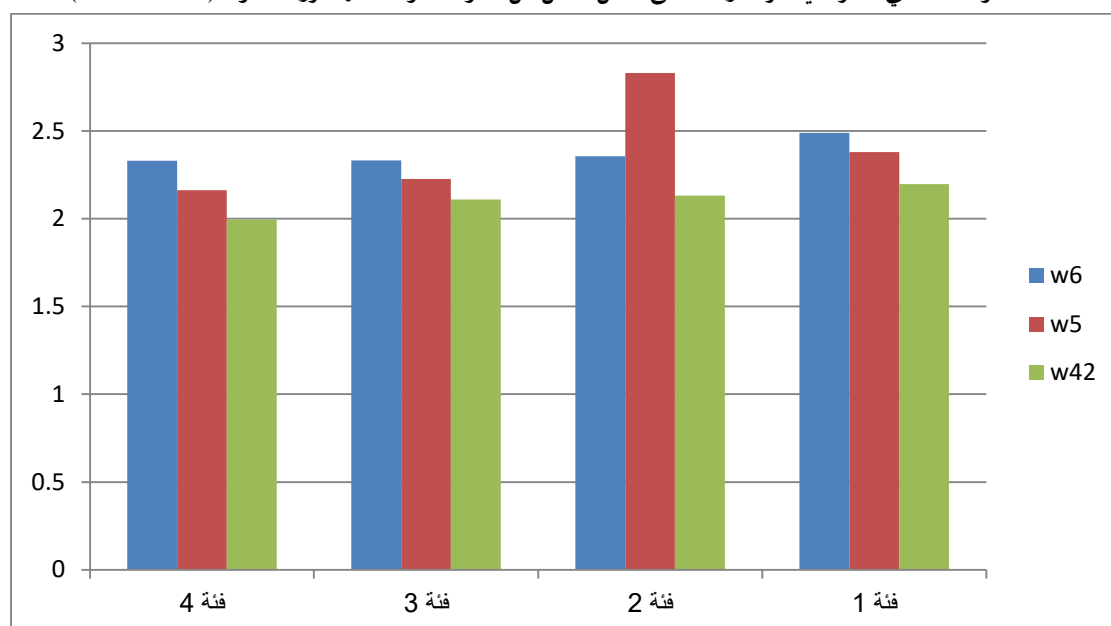
ثانياً: متوسط كمية الغذاء المستهلك / حيوان / الأسبوع:

جدول رقم (5)

يوضح متوسط معدل الزيادة (بالكيلوغرام / حيوان $\pm$ الخطأ القياسي) خلال الأسابيع الثلاثة الأولى

المعاملة	الأسبوع الأول	الأسبوع الثاني	الأسبوع الثالث
الشاهد	A 0.121 $\pm$ 2.197	A 0.144 $\pm$ 2.38	A 0.184 $\pm$ 2.490
50% تبن شعير و50% تبن بحر	A 0.121 $\pm$ 2.132	A 0.144 $\pm$ 2.83	A 0.184 $\pm$ 2.357
25% تبن شعير و75% تبن بحر	A 0.121 $\pm$ 2.11	A 0.144 $\pm$ 2.227	A 0.184 $\pm$ 2.332
100% تبن بحر	A 0.121 $\pm$ 1.995	A 0.144 $\pm$ 2.162	A 0.184 $\pm$ 2.330

المتوسطات التي تشترك في حرف واحد على الأقل داخل كل عمود لا توجد بينها فروق معنوية ($P \leq 0.05$).



شكل رقم (3)

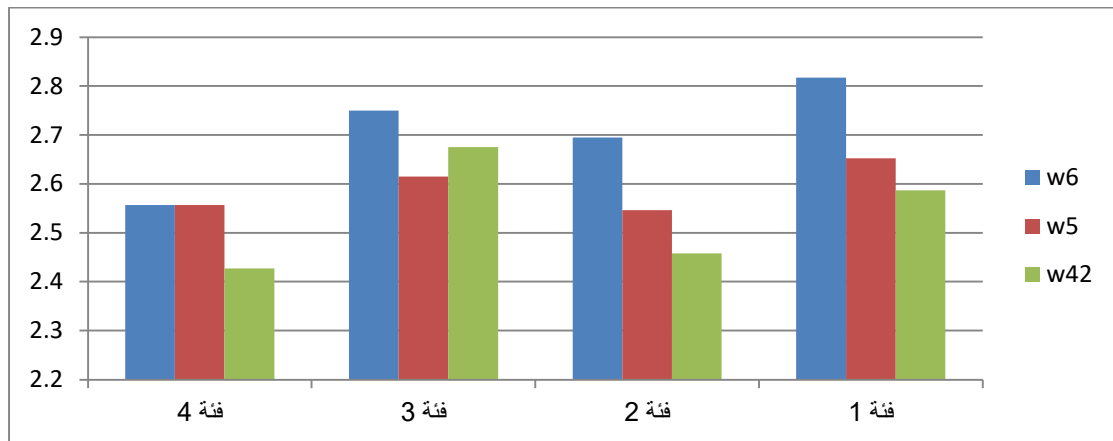
يوضح معدل الغذاء المستهلك خلال الأسابيع الثلاثة الأولى

جدول رقم (6)

يوضح متوسط معدل الزيادة (بالكيلوغرام / حيوان $\pm$ الخطأ القياسي) خلال الأسابيع الثلاثة الأخيرة

المعاملة	الأسبوع الأول	الأسبوع الثاني	الأسبوع الثالث
الشاهد	A 0.146 $\pm$ 2.587	A 0.151 $\pm$ 2.652	A 0.147 $\pm$ 2.817
50% تبين شعير و 50% تبين بحر	A 0.146 $\pm$ 2.458	A 0.151 $\pm$ 2.546	A 0.147 $\pm$ 2.695
25% تبين شعير و 75% تبين بحر	A 0.146 $\pm$ 2.675	A 0.152 $\pm$ 2.652	A 0.147 $\pm$ 2.75
100% تبين بحر	A 0.146 $\pm$ 2.427	A 0.151 $\pm$ 2.557	A 0.147 $\pm$ 2.557

المتوسطات التي تشترك في حرف واحد على الأقل داخل كل عمود لا توجد بينها فروق معنوية ($P \leq 0.05$).



شكل رقم (4)

يوضح معدل الغذاء المستهلك خلال الأسابيع الثلاثة الأخيرة

بعد إجراء تحليل التباين للبيانات وجد أنه لا توجد فروق معنوية بين المجموعات الأربعة في معد الغذاء المستهلك إلا أن الشكل رقم (4) و (5) يوضح أن كمية الغذاء في المجموعة التي تتغذى على تبين الشعير هي الأكثر استهلاكاً من الغذاء والمجموعة الأربعة هي الأقل استهلاكاً كما يوضح الجدول رقم (3) الفروق بين المجموعات وقد وجد كل من (د. عبد الله أبو بكر، م. عياد المرعي 1993) وذلك لتسحين القيمة الغذائية لتبين البحر بإضافة محلول اليوريا والمولاس في تغذية الماعز حيث استخدم في هذه التجربة عدد (16) رأس من الماعز تراوحت أعمارها ما بين (9-12) شهراً تم توزيعها إلى مجموعتين كل مجموعة تحتوي على (8) حيوانات حيث تم تغذية حيوانات المجموعة الأولى على العليقة المحتوية على (تبين البحر المعامل باليوريا 5% + المولاس 5%) بالإضافة إلى العليقة المركزة التي تعطي على حسب وزن الحيوان أما المجموعة الثانية فقد تم تغذيتها على (تبين البحر العادي + المولاس 5%) بالإضافة إلى العلائق المركزة التي تعطي على حسب أوزان الحيوانات واستمرت التجربة لمدة (4) أسابيع سبقتها فترة أقلمه لمدة أسبوعين وقد دلت النتائج على تحسن استساغته الحيوانات لتبين البحر نتيجة لإضافة المولاس وكذلك اليوريا إضافة إلى تحسن القيمة الغذائية لتبين البحر مقارنة بالتجربة السابقة وهذا لتوفر مصدر للنيتروجين وكذلك مصدر هام للطاقة⁽⁴⁾.

كما اتفقت هذه النتائج مع نتائج (المكي الشربيني 1984) وذلك بخلط تبين البحر مع تبين الشعير بنسب مختلفة (15% - 39% - 50%) لدراسة مجموع المكونات الغذائية المهضومة وقياس معامل الهضم وأظهرت النتائج مؤشرات جيدة للاستفادة من تبين البحر كبديل أو جزء من الأعلاف المألوفة⁽⁴⁾. في دراسة أخرى أجراها (J.L. Leupp وآخرون 2005) إن إضافة تبين البحر أدى إلى تأثيرات مفيدة على قابلية الهضم للأعلاف الخشنة منخفضة الجودة عند إضافته مع الموس المطبوخ ومستخلص الخميرة في علائق الثيران المتغذية على خرطان منخفض الجودة (د. عبد الله أبو بكر عياد المرعي 1993) دراسة تحسن القيمة الغذائية لتبين البحر بإضافة محلول اليوريا والمولاس في تغذية الماعز.

المراجع

1. أبو زخار، أ. ر. العزالي (1998)، دراسة تأثير تبن البحر على بعض الخواص الكيميائية للتربة.
2. الخشاب، أ (1980)، إستخدام الحشائش البحرية كغذاء للحيوان، تقرير صادر عن الإدارة العامة للبحوث والتعليم الزراعي، اللجنة الشعبية العامة للزراعة سابقاً.
3. القماطي، أ (2005) الغدد الصماء وهرموناتها، كتاب من منشورات جامعة طرابلس، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان.
4. المكّي، ف صفوت، أ (1984) إستخدام تبن البحر في تغذية الأبقار، دراسات خاصة، قسم الإنتاج الحيواني، كلية الزراعة، جامعة طرابلس.
5. د. عبد الله أبو بكر وآخرون (1992)، إستخدام تبن البحر في تغذية الماعز، تقرير صادر عن مركز البحوث الزراعية، طرابلس.
6. د. عبد الله أبو بكر، عياد المريعي (1993) دراسة تحسين القيمة الغذائية لتبن البحر، بإضافة محلول اليوريا والمولاس في تغذية الماعز.
7. FAO. 1987b. Case studies of seven commercial seaweed resources. Edited by M.S. Doty, J.F Caddy and B. Santelices. FAO Fisheries Technical Paper, 281.
8. J.L. Leupp, J.S. Caton, S.A. Soto – Navarroand (G.P. Lardy 2005) Effect of cooked molasses bloks and fermentation extract or brown seaweed meal inclusion on intake, digestion and microbial efficiency in steers fed low quality hay, J Anim Sci, December 1 2005; 83 (12): 2938 – 2945.

مشروعية المسابقات وتطبيقاتها على بعض القضايا المعاصرة

د. هشام محمد دققد محاضر بقسم الدراسات الإسلامية كلية التربية جامعة الزيتونة

الملخص

يهدف هذا البحث إلى الاحكام الشرعية الخاصة بالمسابقات في شتى المجالات العلمية منها والرياضية وهي من المواضيع المهمة التي اعتنى بها الدين الإسلامي، وقد ثبتت نصوص كثيرة من كتاب الله تعالى وسنة نبيه محمد ﷺ تحت عليها وترغب فيها، وفي عصرنا الحاضر ظهرت الكثير من المسابقات في شتى المجالات والأصل فيها أنها جائزة بغير عوض مطلقاً، وقد اتفق الفقهاء على جواز المسابقات الرياضية بعوض، واختلفوا في العلمية، فالجمهور من المالكية والشافعية والحنابلة على عدم جوازها بعوض، والحنفية على جوازها

Abstract:

Competitions are among the important topics that the Islamic religion has taken care of, and many texts have been proven from the Book of God Almighty and the Sunnah of His Prophet Muhammad, may God's prayers and peace be upon him, urging and encouraging them. Absolutely, and the jurists agreed on the permissibility of sports competitions with mosquitoes, and they differed in scientific, so the majority of Maliki, Shafi'i and Hanbali schools are not permissible with mosquitoes, and the Hanafis are on their permissibility

المقدمة

الحمد لله رب العلمين، والصلاة والسلام على سيدنا محمد النبي الكريم وعلى آله وصحبه الطيبين الطاهرين أما بعد، فإن موضوع المسابقات من المواضيع المهمة التي اعتنى بها ديننا الإسلامي ورغب فيها وحث عليها وقد ثبت الكثير من النصوص في هذا الشأن؛ لأنها تعين على التأهب والاستعداد للجهاد، وهذا ما حث عليه الشرع الحنيف، قال الله تعالى: ﴿وَأَعِدُّوا لَهُمْ مَا اسْتَطَعْتُمْ مِنْ قُوَّةٍ وَمِنْ رِبَاطِ الْخَيْلِ تُرْهِبُونَ بِهِ عَدُوَّ اللَّهِ وَعَدُوَّكُمْ وَءَاخِرِينَ مِنْ دُونِهِمْ لَا تَعْلَمُونَهُمُ اللَّهُ يَعْلَمُهُمْ﴾ (الأنفال من الآية 61) ولقد ظهر في هذا العصر العديد من المسابقات في شتى المجالات الرياضية والعلمية تحتاج إلى بيان حكم الشرع فيها، وهذا لا يتأتى إلا بتتبع النصوص وأقوال الفقهاء القدامى في الذي جوزوه منها والذي منعه، وما شرطوه من شروط لجوازها، وبعد ذلك يمكن الحكم عليها حكماً صحيحاً، وهذا ما سأتكلم عنه في هذا البحث، وقد قسمت هذا البحث إلى مقدمة وثلاثة مطالب وخاتمة:

المطلب الأول: تعريف المسابقة لغة وشرعاً وأدلة مشروعيتها.

أولاً: تعريف المسابقة.

المسابقة في اللغة: مأخوذة من السبق بفتح السين وسكون الباء هو التقدم يقال: سبق فلان غيره، أي: تقدم عليه في الجري، وأما السبق بفتح السين والباء فهو المال الذي جعل للفائز في المسابقة (ينظر ابن منظور: لسان العرب لا ت، 10/ 151). وأما تعريفها شرعاً: فهي الإسراع إلى الشيء لتحصيل التقدم على الغير في الوصول إليه (رواس وقيني: معجم لغة الفقهاء 1408هـ - 1988م 424/1). وقد خصها الفقهاء بركوب الخيل والإبل، قال الدردير: هي المال الذي يوضع بين أهل السباق يجعل في الخيل

من الجانبين وفي الإبل وبينهما خيل من جانب وإبل من جانب (الدسوقي: الشرح الكبير لا /ت، 2/ 208)، وقال الكاساني: أن يسابق الرجل صاحبه في الخيل أو الإبل ونحو ذلك فيقول: إن سبقتك فكذا أو إن سبقتني فكذا (الكاساني: بدائع الصنائع 1406 هـ - 1986 م 6/ 206)، وقال الخطيب الشربيني: المسابقة على الخيل ونحوها، من السبق بالسكون مصدر سبق أي تقدم، وبالتحريك المال الموضوع بين أهل السباق (الشربيني: مغني المحتاج 1415 هـ - 1994 م 6/ 166). وأما الرمي بالسهم فيطلق عليه المناضلة يقال: ناضله مناضلة ونضالا أي: باراه في الرمي وغلبه (ينظر ابن منظور: لسان العرب لا /ت، 11/ 665).

وإذا أطلق لفظ المسابقة فإنه يعم السباق في الخيل والإبل والرمي بالسهم، حتى إن كثيراً من الفقهاء جعلهما بمعنى واحد؛ لتقارب أحكامهما، قال الإمام القرطبي نقلاً عن الأزهري: النضال في السهم، والرهان في الخيل، والمسابقة تجمعهما (القرطبي: الجامع لأحكام القرآن 1423 هـ - 2003 م 11/ 665). وكل هذه التعريفات وإن اختلفت ألفاظها فهي تصب في معنى واحد ألا وهو إحراز السبق. ثانياً: أدلة جواز المسابقة.

من حكمة الشرع الحنيف أنه أجاز المسابقة بين الناس وذلك من ركوب الخيل والإبل والرمي بالسهم والجري على الأقدام؛ تدريباً لأبدانهم، وليتعودوا على الصبر ويتحملوا المشاق أثناء الجهاد في سبيل الله، وهذا محل اتفاق بين الفقهاء، وقد دل على هذا عدة أدلة من الكتاب والسنة والإجماع (ينظر الجصاص: شرح مختصر الطحاوي 1431 هـ - 2010 م 7/ 367 وما بعدها، والبغدادى: المعونة لا /ت، 1737، وابن رشد: المقدمات الممهدة 1408 هـ - 1988 م 3/ 474، والنووي: المجموع لا /ت، 15/ 128، وابن قدامة: المغني 1388 هـ - 1968 م 9/ 466، 467). أما مشروعيتهما من الكتاب، فقول تعالى: ﴿ قَالُوا يَا أَبَانَا إِنَّا ذَهَبْنَا نَسْتَبِقُ وَتَرَكْنَا يُوسُفَ عِنْدَ مَتْعِنَا فَاكْلَهُ الدِّيبُ وَمَا أَنْتَ بِمُؤْمِنٍ لَّنَا وَلَوْ كُنَّا صَادِقِينَ ﴾ (يوسف من الآية (17))، فقولته تعالى: نستبق معنا: جري على الأقدام، أو الرمي بالسهم (ينظر ابن عطية: المحرر الوجيز 1422 هـ - 226/3، والبيضاوي: أنوار التنزيل 1418 هـ - 158/3) وهي من شرع من قبلنا، وقد أقرها شرعنا الحنيف ولم ينكرها فدل على جوازها قال الله تعالى: ﴿ وَأَعِدُّوا لَهُمْ مَا اسْتَطَعْتُمْ مِنْ قُوَّةٍ وَمِنْ رِبَاطِ الْخَيْلِ تُرْهِبُونَ بِهِ عَدُوَّ اللَّهِ وَعَدُوَّكُمْ وَءَاخِرِينَ مِنْ دُونِهِمْ لَا تَعْلَمُونَهُمُ اللَّهُ يَعْلَمُهُمْ ﴾ (الأنفال من الآية (61)) وينظر أبو الحسين الشافعي: البيان 1421 هـ - 2000 م 7/ 418). وأما من السنة: .

1. فما روي عن ابن عمر «أن رسول الله ﷺ سابق بالخيل التي قد أضمرت من الحفياء، وكان أمدها ثنية الوداع، وسابق بين الخيل التي لم تضر، من الثنية إلى مسجد بني زريق، وكان ابن عمر فيمن سابق بها» (الإمام مالك: الموطأ 1406 هـ - 1985 م 2/ 467، والبخاري: الصحيح 1422 هـ - 91/ 1، ومسلم: الصحيح لا /ت، 3/ 1491). قال ابن بطال في شرح هذا الحديث: وفيه جواز المسابقة بين الخيل، وذلك مما خص وخرج من باب القمار بالسنة وكذلك هو خارج من تعذيب البهائم؛ لأن الحاجة إليها تدعو إلى تأديبها وتدريبها (ابن بطال: شرح صحيح البخاري 1423 هـ - 2003 م 5/ 71)، وقال الباجي: وهذا نص في مجاوزة المسابقة بين الخيل؛ لما في ذلك من تدريبها على الجري والسبق وتدريب من يسابق بها، ولما يبعث عليه من الاجتهاد في ذلك، والمبالغة فيه لما جبلت عليه النفوس من الحرص على الغلبة، فإذا سابق غيره كان اجتهاده لنفسه وفرسه

واجتهاده أكثر من إجهاده واجتهاده إذا انفرد بالجري (الباجي: المنتقى 1332 هـ 3/ 215، 216)، وقال النووي: وفيه جواز المسابقة بين الخيل وجواز تضميرها، وهما مجمع عليهما للمصلحة في ذلك، وتدريب الخيل ورياضتها وتمرنها على الجري وإعدادها لذلك؛ لينتفع بها عند الحاجة في القتال كرا وفرا (النووي: شرح صحيح مسلم 1392، 13/ 14)، وقال ابن حجر: وفي الحديث مشروعية المسابقة، وأنه ليس من العبث، بل من الرياضة المحمودة الموصلة إلى تحصيل المقاصد في الغزو والانتفاع بها عند الحاجة، وهي دائرة بين الاستحباب والإباحة بحسب الباعث على ذلك (ابن حجر: فتح الباري 1379، 6/ 72).

من خلال أقوال هؤلاء الأئمة الكبار يتبين لنا أن المسابقة ابتداءً أمر جائز، وليس هناك ما يمنع من إقامتها بالضوابط التي وضعها الفقهاء الآتي بيانها والكلام عنها.

2. عن أنس قال: «كانت ناقة لرسول الله ﷺ تسمى العضباء وكانت لا تسبق فجاء أعرابي على قعود له فسبقها فاشتد ذلك على المسلمين، وقالوا: سبقت العضباء فقال رسول الله ﷺ إن حقاً على الله ألا يرفع شيئاً من الدنيا إلا وضعه» (البخاري: الصحيح 1422 هـ 8/ 105).

3. عن عائشة: «أنها كانت مع النبي ﷺ في سفر قالت: فسابقته فسبقته على رجلي، فلما حملت اللحم سابقته فسبقني فقال: هذه بتلك السبقة» (أبو داود: السنن. لا/ ت، 3/ 29).

4. عن أبي هريرة عن النبي ﷺ قال: «لا سبق إلا في نصل، أو خف، أو حافر» (الترمذي: السنن 1395 هـ - 1975 م 4/ 205).

5. عن سلمة بن الأكوع قال: «خرج رسول الله ﷺ على قوم من أسلم يتناضلون بالسوق، فقال: ارموا بني إسماعيل فإن أباكم كان رامياً وأنا مع بني فلان لأحد الفريقين فأمسكوا بأيديهم، فقال: ما لهم، قالوا: وكيف نرمي وأنت مع بني فلان قال: ارموا وأنا معكم كلكم» (البخاري: الصحيح 1422 هـ 4/ 180).

وأجمعت الأمة على جواز المسابقة وممن نقل الإجماع ابن قدامة وأبو الحسين الشافعي (ينظر ابن قدامة: المغني 1388 هـ - 1968 م 9/ 466، أبو الحسين الشافعي: البيان 1421 هـ - 2000 م 7/ 418).

المطلب الثاني: حكم المسابقات الرياضية المعاصرة.

لقد ظهر في هذا العصر العديد من المسابقات الرياضية منها لعبة الكرة وسباق السيارات والمصارعة وغيرها والتي تحتاج إلى تبين الحكم الشرعي فيها، وهي إما أن تكون بعوض أو بغير عوض وقبل توضيح رأي الفقهاء فيها يجدر بي أن أبين شروط المسابقة وضوابطها؛ لأن الأحكام تنبني عليها والشروط هي (ينظر النووي: المجموع لا/ ت، 15/ 135، 136، وابن قدامة: المغني 1388 هـ - 1968 م 9/ 472، 473، ووزارة الأوقاف الكويت: الموسوعة الفقهية الكويتية 1404، 1427 هـ 24/ 130، 131، وشبير: أحكام المسابقات المعاصرة. لا/ ت 9/):

1. أن يكون المتسابقان معلومين ومتكافئين.
2. أن يكون العوض فيها معلوماً إن كانت المسابقة بالعوض، والعوض يكون بعيداً عن شبهة القمار.
3. أن تكون مسافة ومدة السباق محددة من حيث الابتداء والانتهاء والزمن.
4. ألا يضيع السباق واجب من الواجبات الشرعية كالصلاة وغيرها، وألا ترتكب فيه المحرمات كالاختلاط وشرب الخمر وغيرها من هذه الأمور.
5. ألا تكون الألعاب المستخدمة في المسابقة خطيرة وتؤدي إلى الضرر بأحد المتسابقين.

هذه جملة الشروط التي اشترطها الفقهاء؛ لكي تكون المسابقة جائزة، وبعد أن بينت شروط المسابقة أشرع في بيان حكمها ورأي الفقهاء فيها، وقد قلت: إما أن تكون بعوض أو بغير عوض.

أولاً: . حكم المسابقات الرياضية المعاصرة بغير عوض.

الأصل في المسابقة الرياضية أنها جائزة بغير عوض مطلقاً، كالمسابقة على الأقدام والمصارعة ورفع الأثقال؛ حتى يعرف الأشد والأقوى من المتسابقين، وذلك؛ لأن النبي ﷺ سابق عائشة فسبته في الأولى ثم سبقها في الثانية وقال: لها هذه بتلك (أبو داود: السنن. لا/ت، 3/ 29)، وسابق سلمة بن الأكوع رجلاً من الأنصار بين يدي النبي ﷺ فسبته سلمة (الصحيح لا/ت، 3/ 1433 وما بعدها) وصارع النبي ﷺ ركانة فصصره ﷺ (الحاكم: المستدرک 1411. 1990. 3/ 511)، ومروى عن النبي ﷺ على قوم يرفعون حجراً حتى يعرفوا الأشد منهم والأقوى ولم ينكر النبي ﷺ عليهم (ينظر ابن أبي شيبه: المصنف 1436 هـ. 2015 م 14/ 140)، وكذلك لما في هذا النوع من المسابقات من تمرين للجسم والتقوي والاستعداد دائماً للقتال والجهاد، وهذا المقصد نظر إليه الفقهاء؛ لأنه يعين على الجهاد في سبيل الله لإعلاء كلمة الحق (ينظر النووي: المجموع لا/ت، ج 15/ ص 139 وما بعدها، وابن قدامة المغني 1388 هـ. 1968 م 9/ 466، ووزارة الأوقاف الكويت: الموسوعة الفقهية الكويتية 1404، 1427 هـ. 24/ 125، والزحيلي: الفقه الإسلامي. لا/ت، 6/ 4877)، قال الإمام النووي: أن يكون المعقود عليه عدة للقتال؛ لأن المقصود منه التأهب للقتال (النووي: روضة الطالبين وعمدة المفتين 1412 هـ. 1991 م 10/ 350). ولقد ظهر في عصرنا الحاضر العديد من المسابقات الرياضية التي تحتاج إلى حكم شرعي منها: لعبة الكرة، والمصارعة والملاكمة، وسباق الدراجات والسيارات العتاد العسكري، وبناءً على ما سبق يمكن بيان حكم كل نوع من هذه الأنواع فيما يلي:

1. لعبة الكرة.

يجوز إقامة المسابقات المتعلقة بلعبة الكرة سواء أكانت كرة قدم أو سلة أو طائرة وغيرها؛ لأنها تشتمل تحريك الجسم وتمارين العضلات، وهي تفيد جسم الإنسان كما أنها لا تحتوي على خطر يضر بالمتسابق، وهذا الجواز ينبغي أن تراعى فيه الشروط السابقة بما فيها عدم كشف العورات وعدم إضاعة واجب من الواجبات إلى غيره من هذه الشروط.

2. المصارعة والملاكمة.

المصارعة المتعارف عليها قديماً في وقت النبي ﷺ والصحابة أجمعين لعبة يسعى فيها كل من المتصارعين إلى طرح المتصارع الآخر أرضاً أو تثبيته دون إلحاق الضرر به، وهي جائزة؛ لأن النبي ﷺ صارع ركانة وأقر الناس عليها ولم ينكر عليهم أما المصارعة والملاكمة المعروفة في عصرنا الحاضر فهي غير جائزة؛ لأن كلاً من المتصارعين والمتلاكمين حريص على إيذاء الآخر وإلحاق الضرر به؛ ولأن في المصارعة استعمال أدوات خطيرة وقاتلة كالخديد وإسقاط الخصم من الأعلى، وفي الملاكمة لطم على الوجه وتوجيه ضربات قوية على الرأس تؤدي إلى إلحاق ضرر بالمخ وهذا ما نهي عنه الشرع الحنيف .

3. سباق الدراجات والسيارات.

هذا النوع من المسابقات جائز؛ لأنه يعين على التأهب والاستعداد للجهاد والحروب في هذا العصر أصبحت معتمدة عليها لكن بشرط مراعاة الشروط السابقة

4. العتاد العسكري.

لقد كان المسلمون في العصور السابقة معتمدون في الجهاد على الخيل والإبل والسيوف والرماح والسهام، ولقد جوز

الشرع الحنيف المسابقة فيها للاستعداد والتأهب للجهاد والقتال، قال النبي ﷺ: «لا سبق إلا في نصل، أو خف، أو حافر» (الترمذي: السنن 1395 هـ - 1975 م 4 / 205)، و«خرج رسول الله ﷺ على قوم من أسلم يتناضلون بالسوق، فقال، ارموا بني إسماعيل فإن أباكم كان رامياً، وأنا مع بني فلان لأحد الفريقين فأمسكوا بأيديهم، فقال: ما لهم قالوا: وكيف نرمي وأنت مع بني فلان قال: ارموا وأنا معكم كلكم» (البخاري: الصحيح 1422 هـ 4 / 180).

ولقد ظهر في هذا العصر العديد من العدد العسكرية منها الدبابات والطائرات والرشاشات والمدافع وغيرها من الآلات التي تحتاج إلى مهارات لاستعمالها، والمسابقة فيها تؤدي الإبداع والإتقان في استخدامها، فتجوز المسابقة فيها قياساً على جوازها في الخيل والإبل والسيوف والرمح والسهم.

ثانياً: حكم المسابقات الرياضية المعاصرة بعوض.

قبل الحديث عن حكم المسابقات الرياضية المعاصرة بالعوض يجدر بي بيان أقوال الفقهاء في حكم العوض المخرج سواء أخرجته الحاكم أو الإمام، أو من المتسابقين معاً، أو من متسابق واحد.

فقد اتفق الفقهاء على جواز إخراج العوض من الحاكم أو الإمام على أن يجعله للفائز من المتسابقين، كما اتفقوا فيما إذا أخرج أحد المتسابقين العوض دون الآخر بشرط ألا يرجع إليه، فإن سبق الذي لم يخرج العوض كان له، وإن لم يسبق لا يرجع إلى من أخرجته؛ لما فيه من التدريب والاستعداد للجهاد؛ ولأنه لما جاز إخراجه من غير المتسابقين فالأولى أن يجوز من أحد المتسابقين (ينظر ابن عبد البر: الكافي 1400 هـ 1980 م 1 / 489، 490، والقرطبي: الجامع لأحكام القرآن 1423 هـ 2003 م 9 / 147 وابن قدامة: المغني 1388 هـ - 1968 م 9 / 468، والنووي: المجموع لا / ت، 15 / 129، 151، والكاساني: بدائع الصنائع 1406 هـ 1986 م 6 / 206، والزحيلي: الفقه الإسلامي لا / ت 6 / 4880).

قال ابن قدامة: لأن القمار ألا يخلو كل واحد منهما من أن يغنم أو يغرم وههنا لا خطر على أحدهما، فلا يكون قماراً فإذا سبق المخرج أحرز سبقه، ولا شيء له على صاحبه وإن سبق الآخر أخذ سبق المخرج فملكه وكان كسائر ماله (ابن قدامة: المغني 1388 هـ 1968 م 9 / 468).

أما الصورة التي اتفقوا على منعها، وهي أن يخرج العوض المتسابقين معاً ويكون العوض للفائز منهما؛ لما فيه من القمار (ينظر القرطبي: الجامع لأحكام القرآن 1423 هـ 2003 م 9 / 147، وابن قدامة: المغني 1388 هـ - 1968 م 9 / 471، 472، والنووي: المجموع لا / ت، 15 / 150، 151، والكاساني: بدائع الصنائع 1406 هـ 1986 م 6 / 206، ووزارة الأوقاف الكويت: الموسوعة الفقهية الكويتية 1404، 1427 هـ 24 / 128، 129، والزحيلي: الفقه الإسلامي لا / ت، 6 / 4879).

ولكنهم اختلفوا في تصويب هذه الصورة وتصحيحها فذهب الجمهور من الحنفية والشافعية والحنابلة إلى أنه لا بد من وجود المحلل؛ حتى تكون صحيحة، وهو شخص ثالث لم يخرج شيئاً من العوض يأمن أن يسبقهما، فإن سبقهما أخذ سبقهما، وإن كان السابق أحدهما أخذ سبقه وأخذ سبق صاحبه فكان كسائر ماله (ينظر الكاساني: بدائع الصنائع 1406 هـ 1986 م 6 / 206، والبخاري: المحيط البرهاني 1424 هـ 2004 م 5 / 324، 325، وابن قدامة: المغني 1388 هـ - 1968 م 9 / 471، 472، والنووي: المجموع لا / ت، 15 / 150، 151، ووزارة الأوقاف الكويت: الموسوعة الفقهية الكويتية 1404، 1427 هـ 24 / 128، 129، والزحيلي: الفقه الإسلامي لا / ت، 6 / 4879)، واستدلوا على ما قالوا بالحديث الذي رواه أبو هريرة I أن النبي ﷺ قال: «من أدخل فرساً بين فرسين، وقد أمن أن يسبق، فهو قمار، ومن أدخل فرساً بين فرسين، وهو لا يأمن أن يسبق، فليس بقمار» (البيهقي: السنن الكبرى 1424 هـ 2003 م 10 / 34).

وذهبت المالكية إلى عدم جواز إخراج العوض من أحد المتسابقين ويكون لأحدهما، ولو أدخلهما بينهما محلاً، مستدلين على رأيهم بأن إخراج العوض من المتسابقين قمار؛ لجواز عود المجلع لمخرجه على تقدير سبقه (ينظر ابن بطال: شرح صحيح البخاري 1423 هـ. 2003 م 5/ 72، 73، وابن عبد الكافي 1400 هـ 1980 م 1/ 490، وابن رشد: المسائل 1414 هـ 1993 م 1/ 413، والدسوقي: الشرح الكبير لا/ ت، 2/ 210)، قال ابن عبد البر: أما الوجه الذي لا يجوز إلا بالحلل على ما ذكره الشافعي ومحمد بن الحسن وهو قول أكثر أهل العلم، فإنه لا يجوز عند مالك ولا يعرف مالك المحلل (ابن عبد البر: التمهيد 1387 هـ 14/ 87).

وبناءً على ما سبق من بيان حكم العوض المخرج سواء أخرجه الحاكم أو غيره أو أخرجه المتسابقين معاً أو كان المخرج أحدهما، وأقوال الفقهاء فيه يمكن من خلال ذلك بيان الحكم الشرعي في المسابقات الرياضية المعاصرة بحسب العوض المخرج من ذلك:

1. ما تقدمه الدولة للفائزين.

تقيم بعض الدول الإسلامية مسابقات في شتى المجالات الرياضية من ذلك مسابقات في لعبة كرة القدم والسلة وغيرها من ألعاب الكرة، وسباق السيارات والدرجات، وسباق العتاد العسكري الحديث، وتقدم للفائزين الدروع والكؤوس والميداليات المعدنية، فما تقدمه الدولة جوائز إذا كانت المعادن لم ينه الشرع عن استعمالها واقتنائها.

2. ما تقدمه الفرق المتسابقة من مبالغ مالية وتكون للفائز فقط.

لقد ظهر في بلادنا في هذه الأيام وفي غيرها من البلدان الإسلامية إقامة مسابقات رياضية في شتى المجالات خاصة دوريات كرة القدم في شهر رمضان، ويقوم الأشخاص الذين ينظمون هذه المسابقات بجمع المبالغ المالية من جميع الفرق المتسابقة ثم تقدم للفرق الفائز فهذا لا يجوز شرعاً؛ لأنه قمار نهي الشرع عنه.

المطلب الثالث: حكم المسابقات العلمية المعاصرة.

إن في إجراء المسابقات العلمية أثراً حسناً ومردوداً طيباً مما يرغب في زيادة الطلب والمعرفة والبحث وهذا ما حث عليه الشرع الحنيف قال الله تعالى: **قُلْ أَنْظَرُوا مَاذَا فِي السَّمُوتِ وَالْأَرْضِ** (يونس من الآية (101))، والمسابقات في مثل هذه الأنواع تذكّي روح المنافسة وترغب في زيادة البحث والتطوير وتنمية المعلومات وهو ما يعود على المجتمع بالنفع، ومن هذه الأنواع مسابقات حفظ القرآن الكريم والحديث الشريف والفقه والتاريخ والفيزياء والرياضيات والاختراع في شتى المجالات التي تعود على الناس بالنفع، ومما يدل على مشروعية هذه المسابقات قوله تعالى: **وَفِي ذَلِكَ فَلْيَتَنَافَسِ الْمُتَنَافِسُونَ** (المطففين من الآية (26))، قال ابن جزري في تفسير هذه الآية: التنافس في الشيء هو الرغبة فيه، والمغالاة في طلبه والتزاحم عليه (ابن جزري: التسهيل لعلوم التنزيل/ 1416 هـ 2/ 462)، والنبي ﷺ قد اختبر أصحابه وطرح عليهم سؤالاً؛ لاختبار ما عندهم من علم فقال: «إن من الشجر شجرة لا يسقط ورقها، وإنها مثل المسلم، فحدثوني ما هي؟ فوقع الناس في شجر البوادي، قال عبد الله: ووقع في نفسي أنها النخلة، فاستحييت، ثم قالوا: حدثنا ما هي؟ يا رسول الله قال فقال: هي النخلة قال: فذكرت ذلك لعمر، قال: لأن تكون قلت: هي النخلة، أحب إلي من كذا وكذا» (البخاري: الصحيح البخاري 22/ 1، ومسلم: الصحيح لا/ ت، 4/ 2164) قال ابن بطال في شرح الحديث: قال المهلب: معنى طرح المسائل على التلاميذ لترسخ في القلوب وثبتت؛ لأن ما جرى منه في المذاكرة لا يكاد ينسى (ابن بطال: شرح صحيح البخاري 1423 هـ 2003 م 1/ 141)، وقال الإمام النووي: وفي هذا الحديث فوائد منها استحباب إلقاء العالم المسألة على أصحابه ليجتهد في فهمهم ويرغبهم في الفكر والاعتناء (النووي: شرح صحيح مسلم 17، 1392/ 154)، والمسابقات

العلمية أيضاً إما أن تكون بعوض أو بغير عوض وقبل توضيح رأي الفقهاء فيها يجدر بي أن أبين شروط المسابقة لكي تكون جائزة والشروط هي (ينظر شبير: أحكام المسابقات المعاصرة لا / ت، 18، 19):

1. أن تذكي روح المنافسة في طلب العلم النافع، وأن تبعدهم عن الحسد والفرقة والشقاق.
 2. أن تعمل هذه المسابقات على الألفة والمحبة والتآخي بين المتسابقين وعدم الإضرار بهم.
 3. المساواة بين المتسابقين وذلك بتحديد نوع العلم المتسابق فيه والوقت والمكان.
 4. البعد عن القمار في مثل هذه المسابقات بحيث لا يخرج كل متسابق مبلغاً من المال ثم يأخذه الفائز.
- أولاً: حكم المسابقات العلمية المعاصرة بغير عوض.**

اتفق الفقهاء على إجراء المسابقات العلمية إن كانت بدون عوض بناءً على جوازها في المسابقات الرياضية؛ وذلك لأن المقصد من المسابقات الرياضية التدريب وزيادة التأهب والاستعداد للجهاد، والمقصد من المسابقات العلمية زيادة العلم والبحث، والدين يقوم على الجهاد والحجة والجهاد لا يتأتى إلا بالتدريب والاستعداد، والحجة لا تتأتى إلا بالطلب والبحث (ينظر النووي: المجموع لا / ت، 15/ 139 وما بعدها، وابن قدامة: المغني 1388 هـ - 1968 م 9/ 466، ووزارة الأوقاف الكويت: الموسوعة الفقهية الكويتية 1404، 1427 هـ 24/ 125، والزحيلي: الفقه الإسلامي. لا / ت، 6/ 4877)، ولدلالة حديث النبي ﷺ الذي اختبر به أصحابه؛ ليعلم أيهم أكثر علماً، وبالنظر إلى المقصد من المسابقات والموضوع الذي تحتويه يمكن الحكم عليها فإذا احتوت علماً نافعاً يعود على المتسابقين وعلى الأمة بالنفع جازت المسابقة فيه، وإذا احتوت على علم ضار لا يعود على المتسابقين وعلى الأمة بالنفع منعت المسابقة فيه، ومن هذه المسابقات التي تجرئها مراكز الأبحاث والمؤسسات العلمية لتشجيع على البحث والمسابقات الإذاعية والتلفزيونية التي تجرى بين الطلاب في المدارس والجامعات .

ثانياً: حكم المسابقات العلمية المعاصرة بعوض.

اختلف الفقهاء في جواز المسابقات العلمية بعوض على قولين:

القول الأول: ذهب الجمهور من المالكية والشافعية والحنابلة إلى عدم جواز المسابقات العلمية بعوض؛ لأن النص لم يرد إلا في الخيل والإبل والسهام، قال النبي ﷺ « لا سبق إلا في نصل أو خف أو حافر » (الترمذي: السنن 1395 هـ . 1975 م 4/ 205) وخصت هذه الأشياء الثلاثة في أخذ العوض فيها؛ لأنها من آلات الحرب التي يجب تعلمها للتأهب والاستعداد للجهاد (ينظر ابن عبد الكافي 1400 هـ 1980 م 1/ 489، أبو الحسين الشافعي: البيان 1421 هـ - 2000 م 7/ 425، والرحيبي: مطالب أولي 1415 هـ 1994 م 3/ 703، 704، ووزارة الأوقاف الكويت: الموسوعة الفقهية الكويتية 1404، 1427 هـ 24/ 126، والزحيلي: الفقه الإسلامي. لا / ت، 6/ 4878).

القول الثاني: ذهب الحنفية إلى جواز المسابقات العلمية بعوض، لأن الدين كما يقوم على الجهاد يقوم على العلم والحجة، وكل منهما يرجع إلى تقوية الدين وإعلاء كلمة الله تعالى، وإذا جاز بذل العوض في الجهاد جاز بذله في العلم (ينظر البخاري: المحيط البرهاني 5/ 325، والبلخي: الفتاوى الهندية 1310 هـ 5/ 324). وبناءً على ما سبق يمكن بيان حكم العوض في المسابقات العلمية المعاصرة منها ما تجرئ به المحطات التلفزيونية بواسطة الاتصال الهاتفي أو الرسائل، فإن كان يرفع فيها سعر المكالمات عن البلد الذي فيها المتصل، وتكون حصيلة الفروقات للقناة وتدفع منها الجوائز للمتسابقين، فهذا لا يجوز لما فيه من القمار؛ لأن كل متسابق أخذ من مكالمته ودفعته منها الجوائز للفائز والباقي تأخذه القناة وهي لم تساهم بشيء وأما إذا لم يرفع سعر المكالمات و المتسابق لم يدفع المال فهذا جائز شرعاً؛ لأنه بعيد عن القمار.

الخاتمة: الحمد لله رب العلمين بفضلته تتم الصالحات، والصلاة والسلام على المبعوث رحمة للعالمين، سيدنا محمد النبي الكريم، وآله الطيبين الطاهرين، وصحبه الغر الميامين. أما بعد،

فإنه من خلال دراسة موضوع المسابقات من الناحية الفقهية وذكر أقوال الفقهاء السابقون فيها وما شرطوه من شروط لكي تكون جائزة، يتضح الآتي: إن المسابقات المعاصرة بأنواعها لا تخرج عما ذكره الفقهاء، فبتتبع أقوالهم فيها والشروط التي شرطوها يمكن الحكم على مثل هذه المسابقات حكماً شرعياً صحيحاً وإذا نظرنا إلى المسابقة فإن كانت بغير عوض جازت مطلقاً إذا توفرت فيها الشروط، وإن كانت بعوض، فإن كانت الجوائز التي تبذل فيها من الحاكم أو من طرف خارجي جازت وإن كانت الجوائز التي تبذل فيها تجمع من المتسابقين ثم يأخذها الفائز منعت؛ لما فيها من القمار المحرم، فالمدار على جواز المسابقة بعوض بُعدها عن القمار والله ورسوله أعلم.

قائمة المصادر والمراجع

- أولاً: القرآن الكريم برواية قالون عن نافع . مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف . النسخة رقم 5/.
1. ابن أبي شيبة: المصنف . ت: سعد بن ناصر الشثري . ط 1/ . دار كنوز إشبيلية الرياض . 1436 هـ . 2015 م.
2. ابن بطال: شرح صحيح البخاري . ت: أبو تميم ياسر بن إبراهيم . ط 2/ . مكتبة الرشد . الرياض . 1423 هـ . 2003 م.
3. ابن جزى الغرناطي: التسهيل لعلوم التنزيل . ت: الدكتور عبد الله الخالدي . ط 1/ . شركة دار الأرقم بن أبي الأرقم . بيروت . 1416 هـ .
4. ابن حجر: فتح الباري شرح صحيح البخاري . ت: محمد فؤاد عبد الباقي . دار المعرفة . بيروت 1379.
5. ابن عبد البر: الكافي في فقه أهل المدينة . ت: محمد محمد أحمد ولد ماديك الموريتاني . ط 2/ . مكتبة الرياض الحديثة . الرياض . 1400 هـ / 1980 م.
6. ابن عطية: الحرر الوجيز . ت: عبد السلام عبد الشافي محمد . ط 1/ . دار الكتب العلمية . بيروت 1422 هـ .
7. ابن قدامة: المغني . مكتبة القاهرة . 1388 هـ - 1968 م.
8. ابن منظور: لسان العرب . ط 1/ . دار صادر . بيروت . لا / ت.
9. أبو الحسين الشافعي: البيان في مذهب الإمام الشافعي . ت: قاسم محمد النوري ط 1/ . دار المنهاج . جدة 1421 هـ 2000 م.
10. أبو الوليد ابن رشد: المسائل . ت: محمد الحبيب التجكاني . دار الجبل، بيروت . دار الآفاق الجديدة . المغرب . ط 2/ / 1414 هـ . 1993 م.
11. أبو الوليد ابن رشد: المقدمات الممهدة . ت: الدكتور محمد حجي . ط 1/ . دار الغرب الإسلامي . بيروت 1408 هـ - 1988 م.
12. أبو الوليد الباجي: المنتقى شرح الموطأ . ط 1/ . مطبعة السعادة . مصر 1332 هـ .
13. أبو بكر البيهقي: السنن الكبرى . ت: محمد عبد القادر عطا . ط 3/ . دار الكتب العلمية . بيروت . 1424 هـ 2003 م.
14. أبو بكر الجصاص: شرح مختصر الطحاوي . ت: د. عصمت الله عنایت الله محمد وآخرين . ط 1/ . دار البشائر الإسلامية . دار السراج 1431 هـ 2010 م.
15. أبو داود: السنن . ت: محمد محيي الدين عبد الحميد . المكتبة العصرية . بيروت .
16. الإمام مالك: الموطأ . ت: محمد فؤاد عبد الباقي . لا / ط . دار إحياء التراث العربي . بيروت 1406 هـ 1985 م.
17. البخاري: صحيح البخاري . ت: محمد زهير بن ناصر الناصر . ط 1/ . دار طوق النجاة 1422 هـ .
18. برهان الدين البخاري: المحيط البرهاني في الفقه النعماني . ت: عبد الكريم سامي الجندي . ط 1/ . دار الكتب العلمية . بيروت 1424 هـ 2004.

19. البيضاوي: أنوار التنزيل . ت: محمد عبد الرحمن المرعشلي . ط 1/ . دار إحياء التراث العربي . بيروت 1418هـ.
20. الترمذي: السنن . ت: أحمد شاکر وآخرين . ط 2/ . مطبعة مصطفى البابي الحلبي . مصر . 1395 هـ - 1975م.
21. حاشية الدسوقي: على الشرح الكبير . دار الفكر . لا/ت.
22. الحاكم: المستدرک على الصحيحين . ت: مصطفى عبد القادر عطا . ط 1/ دار الكتب العلمية . بيروت . 1411 . 1990.
23. الخطيب الشربيني: مغني المحتاج . ط 1/ . دار الكتب العلمية . 1415هـ - 1994م.
24. عبد الوهاب البغدادي المعونة . ت: حميش عبد الحق . المكتبة التجارية مصطفى أحمد الباز مكة المكرمة . لا/ت.
25. القرطبي: التمهيد لما في الموطأ من المعاني والأسانيد . ت: مصطفى بن أحمد العلوي . محمد عبد الكبير البكري . وزارة عموم الأوقاف والشؤون الإسلامية المغرب 1387هـ .
26. القرطبي: الجامع لأحكام القرآن . ت: هشام سمير البخاري . دار عالم الكتب الرياض . 1423هـ - 2003م.
27. الكاساني: بدائع الصنائع . ط 2/ . دار الكتب العلمية . 1406هـ - 1986م.
28. لجنة العلماء برئاسة نظام الدين البلخي: الفتاوى الهندية . دار الفكر . ط 2/ 1310هـ.
29. محمد رواس قلنجي وحامد صادق قنبي: معجم لغة الفقهاء . ط 2/ . دار النفائس . 1408هـ - 1988م.
30. محمد عثمان شبير: أحكام المسابقات المعاصرة في ضوء الفقه الإسلامي جامعة قطر . لا/ت.
31. مسلم: صحيح مسلم . ت: محمد فؤاد عبد الباقي . دار إحياء التراث العربي بيروت.
32. مصطفى بن سعد الرحيباني مطالب أولي النهى في شرح غاية المنتهى . المكتب الإسلامي . ط 2/ 1415هـ - 1994م.
33. النووي: المجموع شرح المذهب . دار الفكر . لا/ت.
34. النووي: روضة الطالبين وعمدة المفتين . ت: زهير الشاويش . ط 3/ . المكتب الإسلامي . بيروت . 1412هـ - 1991م.
35. النووي: شرح صحيح مسلم . ط 2/ . دار إحياء التراث العربي . بيروت 1392.
36. وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية الكويت: الموسوعة الفقهية الكويتية . ط 1 . مطابع دار الصفوة . مصر / 1404 / 1427هـ.
37. وهبة بن مصطفى الزحيلي: الفقه الإسلامي وأدلته . دار الفكر . دمشق . لا/ت.

تقييم كفاءة بكتيريا الريزوبيوم على تكوين العقد الجذرية للنبات الفول البلدي المزروع على نوعين من التربة الليبية

الشيبياني عبد العالي محمد فرج صالح بو دريهية عادل محمد العماري لمركز الليبي لبحوث التقنيات الحيوية
(LBTC) - ليبيا - (2022)

ABSTRACT

Efficiency of rhizobium bacteria on formation of root nodes of Faba bean plant has been evaluated in this study. The plant samples were cultivated on two types of Libyan soil in pots at the research station of the Libyan Center for Biotechnology Research, the experiment was designed using a complete random distribution (CRD) system. Three treatments were used in this study A0 soil sterilized in a steam sterilizer (autoclave) as control treatment, A1 soil From land previously cultivated with the local bean crop and A2 soil from waste land whereas, bean seeds were sown for all treatments at a rate of (4) seeds / pots. The results of this study showed that there were significant differences between the two treatments (A1- A2) on the weight of single bacterial root nodules, where the weight of single bacterial root nodules in treatment A1 was significantly higher compared with treatment A2. A1 treatment recorded an average of (2.46 g root nodules), while treatment A2 recorded average of (1.94 g root nodules) but, for the treatment of control A0, no bacterial nodules were formed on the roots of the bean plant which proves the interaction between Faba bean plant and existed rhizobium bacteria in soil. Key words: rhizobium, bacterial nodes and faba bean

المقدمة

الفول (*Vicia faba* L.) أحد أقدم المحاصيل المزروعة في جميع أنحاء العالم (Mínguez & Rubiales, 2021)، وتعد دول البحر الأبيض المتوسط، إثيوبيا، مصر، الصين، أفغانستان، الهند، شمال أوروبا، وشمال إفريقيا، منتجين رئيسيين للفول (Rahate وآخرون، 2020). من بين أكثر من 50 دولة منتجة للفول، يتركز حوالي 90٪ من الإنتاج في آسيا، والاتحاد الأوروبي، والمنطقة الأفريقية (منظمة الأغذية والزراعة (FAO (Food and Agriculture Organization، 2020). يعتبر الفول محصولا مهما من وجهة نظر بيئية وتغذوية واقتصادية (Xiao وآخرون، 2021)، حيث إنه محصول متعدد الاستخدامات ويوفر خدمات للنظام البيئي، أي يزرع بشكل أساسي كمصدر غذائي للبشر في آسيا وأفريقيا، كعلف للحيوانات/العلف في أوروبا، وتثبيت النيتروجين الجوي في التربة الزراعية مما يقلل بشكل كبير من استخدام الأسمدة الاصطناعية (Zhou وآخرون، 2018). من الناحية التغذوية، فإن بذور الفول الناضجة غنية بالبروتينات (26.1٪) والكربوهيدرات (58.3٪) والألياف الغذائية (25.0٪) (وزارة الزراعة الأمريكية [US Dept of Agriculture]، 2021). يحتوي الفول أيضا على مجموعة متنوعة من المركبات النشطة بيولوجيا، على سبيل المثال: الفينولات الكلية، والفلافونويد مع نشاط

مضادات الأكسدة (Valente وآخرون، 2018). يمكن استخدام الفول كخضروات أو خضراء أو مجففة أو طازجة أو مطبوخة/معلبة (Singh وآخرون، 2013).

على الرغم من أن النيتروجين هو العنصر الأكثر وفرة في الغلاف الجوي ($\sim 79\%$)، إلا أن معظم النباتات غير قادرة على استخدام النيتروجين الموجود في الغلاف الجوي بشكل مباشر. ومع ذلك، فإن النباتات البقولية ترتبط بالبكتيريا المثبتة للنيتروجين، وخاصة تلك التي تنتمي إلى جنس (*Rhizobium spp*)، والتي تحول ثنائي النيتروجين في الغلاف الجوي (N_2) إلى أمونيا (NH_3)، وهو شكل يمكن استخدامه بسهولة أكبر من قبل النباتات المضيفة، عبر عملية تسمى (التثبيت البيولوجي التكافلي). التثبيت البيولوجي للنيتروجين مهم لإنتاج الغذاء العالمي ودورة النيتروجين في النظام البيئي. تعتمد العلاقة التبادلية الناجحة على التفاعلات المعقدة للإشارات الجزيئية بين المضيف والرايزوبيوم (Roy وآخرون، 2020).

في العقود الماضية ازداد الاهتمام بدراسة بكتيريا الرايزوبيوم وخواصها وتصنيفها، وذلك من أجل استخدامها كمخصبات حيوية للإقلال من عمليات التسميد الكيماوي مرتفع الثمن وكذلك التقليل من مخاطر التلوث البيئي الناتج من استخدام هذه الاسمدة. أوضح Satena (1988) أن عملية التثبيت هذه تسد حوالي 80% من حاجة النبات البقولي من النيتروجين، وقد تفوق نسبة تثبيت النيتروجين حاجة النبات بكثير (Singh & Saxena, 1987).

وللدور المهم للبقوليات الغذائية والعلفية من حيث تثبيت النيتروجين الجوي وتحويله إلى صورة بروتينية عن طريق العقد البكتيرية الموجودة في جذورها وتكافلها مع بكتيريا الرايزوبيوم في وجود انزيم النيتروجيناز النشاط، والتي لها القدرة على النمو الذاتي التغذية باستعمال الهيدروجين كمصدر للطاقة وثاني أكسيد الكربون كمصدر للكربون وهذا الجنس من البكتيريا قادر على تكوين بعض التركيبات على جذور النباتات البقولية تسمى العقد البكتيرية (Aminu وآخرون، 2015).

أظهرت نتائج بعض الدراسات أن متوسط كمية النيتروجين المثبتة بواسطة البقوليات الغذائية يتراوح ما بين 79 – 505 كجم ن/ه/سنة، وأن البقوليات الغذائية تثبت نيتروجين أقل من بقوليات العلف، فمثلاً النيتروجين المثبت بواسطة الفول البلدي يقع ما بين 45 – 552 كجم ن/ه/سنة) بمتوسط قدره 210 كجم ن/ه/سنة)، والبرسيم يثبت حوالي (240 كجم ن/ه/سنة)، والحمص يثبت نحو (130 كجم ن/ه/سنة) (Nutman, 1976). وعند استخدام بكتيريا الرايزوبيوم في تحسين إنتاج البقوليات لا يشترط أن تكون هذه السلالات فعالة في تثبيت النيتروجين فحسب ولكن يجب اختبار قدرتها على العيش والتكيف مع الظروف البيئية السائدة، وعلى هذا الأساس فإن دراسة الخواص الفسيولوجية والجزيئية لبكتيريا الرايزوبيوم علاوة على دراسة سماتها التكافلية تعد من المعايير المستخدمة في تصنيفها واستخدامها كلقاحات للنباتات البقولية خاصة في الأراضي التي تزرع فيها لأول مرة (Graham وآخرون، 1991). ولتحسين الإنتاج الزراعي وجب الانتباه للاختلافات الجوهرية بين الترب الليمبية ومكوناتها الأساسية ودرجات التوصيل الكهربائي ودرجة حموضة التربة (pH) واختلاف درجات خصوبة التربة وبالتالي إجراء العديد من التجارب البحثية لدراسة مدى خصوبة هذه الترب وحاجة المحاصيل البقولية الغذائية للتلقيح ببكتيريا الرايزوبيوم. وبالتالي، كان الهدف من هذا البحث هو:

- تقييم كفاءة بكتيريا الرايزوبيوم المستوطنة في التربة البور والتربة المزروع من قبل بمحصول الفول البلدي على تكوين العقد الجذرية.
- الحصول على مستعمرات نقية من بكتيريا العقد الجذرية للرايزوبيوم.

المواد وطرق البحث

أجريت هذه الدراسة في المركز الليبي لبحوث التقنيات الحيوية التابعة للهيئة الليبية للبحث العلمي
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

تصميم التجربة:

صممت التجربة بنظام التوزيع العشوائي الكامل (CRD) ، استخدمت ثلاث معاملات وأربع مكررات
لكل معاملة

A_0 - تربة معقمة في جهاز التعقيم بالبخار (الشاهد)

A_1 - تربة من أرض مزروعة من قبل بمحصول الفول البلدي

A_2 - تربة من أرض بور

مصدر البذور:

تم الحصول على بذور نبات الفول البلدي من المركز الوطني لحفظ الأصول الوراثية والذي يقوم
بتخزين البذور في مجمد داخل المركز الليبي لبحوث التقنيات الحيوية.

زراعة البذور:

تم تنمية البذور في أصص داخل الصوبة الواقعة في المركز الليبي لبحوث التقنيات الحيوية للموسم
الزراعي الشتوي للعام 2022 في أصص الزراعة بواقع ثلاثة بذور في كل أصيص لكل المعاملات

الأوساط الزراعية:

تم تحضير الوسط الغذائي نوع (Nutrient Agar ISO) بواسطة إذابة 10 جرام من مسحوق الوسط
الغذائي في نصف لتر من الماء المقطر داخل وعاء مخروطي كما هو موضح في شكل (1) يوضع في جهاز التعقيم
بالبخار (Autoclave) لتعقيمها يلي ذلك توزيعها في أطباق بتري لتنمية بكتيريا العقد الجذرية الريزوبيوم وتأكد من نقاوة
العقد الجذرية عليها.



شكل (1) الوسط الغذائي نوع (Nutrient Agar ISO) مذاب

عزل بكتيريا الريزوبيوم من العقد الجذرية لنبات الفول البلدي

جمعت العقد الجذرية من جذور نبات الفول البلدي المزروعة في اصص الزراعة شكل (2) حيث غسلت بالماء الجاري لتخلص من الأتربة والمواد العالقة بها. ثم تم تعقيمها سطحياً بواسطة غمرها في محلول الكحول الإيثيلي بتركيز 70% ثم غمرت بالماء المقطر المعقم، تم تعقيمها في محلول هيبوكلورات الصوديوم بتركيز 1% لمدة 15 دقيقة يليها غسلها بالماء المقطر المعقم ثلاث مرات 5 دقائق كل مرة لتخلص من التأثير السام لمحلول التعقيم Vincent 1970 ،، بعدها نقلت إلى طبق بتري يحتوي على ورق ترشيح لغرض التخلص من الماء العالق بها ثم اضيف 2 مل من الماء المقطر المعقم وسحقت العقد بواسطة قضيب صلب شكل (3،4) ثم أخذت ماسك معدني (لوب) وضع في مسحوق العقد ثم تم تخطيط الوسط الغذائي المعد مسبقاً شكل (5) ووضعت الأطباق في الحاضنة تحت درجة حرارة 27 م لمدة 78 ساعة Graham (،) 1969 يلي ذلك إعادة الزراعة للحصول على مستعمرات نقية من بكتيريا العقد الجذرية، اخذت المستعمرات النامية وصبغها بصبغة السفرنين Safranin السالبة لصبغة جرام شكل (6) وفحصها بالعدسة الزيتية 100X بالمجهر الضوئي المركب (6).



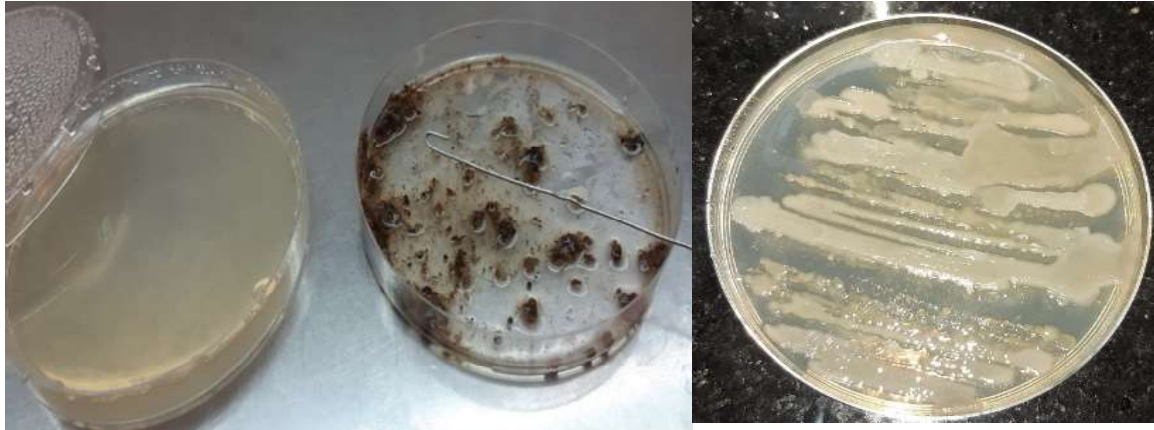
شكل (2) نبات الفول البلدي يحتوي على العقد البكتيرية



شكل (3) العقد البكتيرية لنبات الفول المحلي



شكل (4) طحن العقد البكتيرية بقضيب



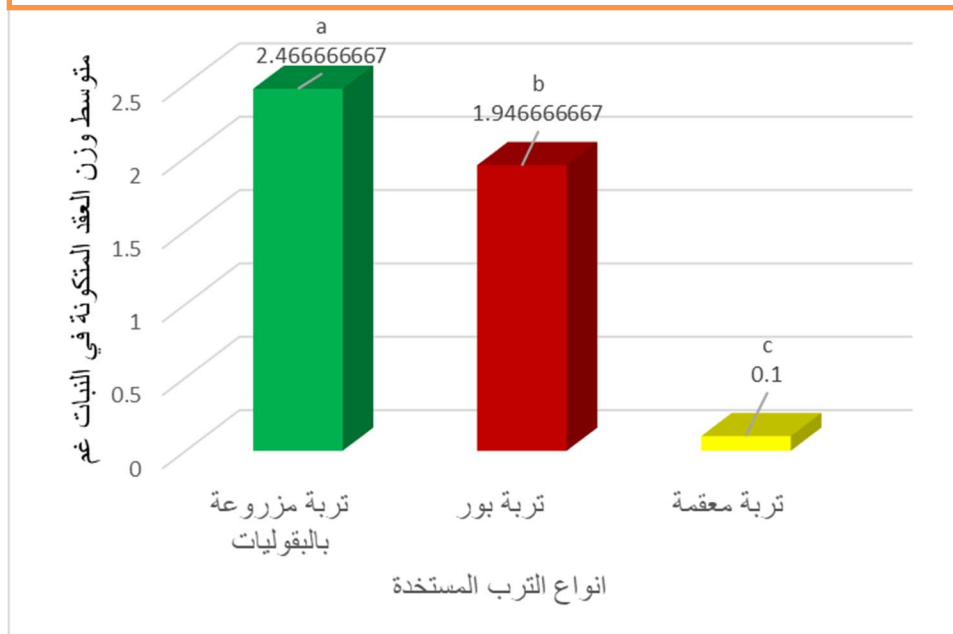
شكل (5) تخطيط الوسط الغذائي من مسحوق العقد البكتيريا

تم استخدام تحليل البيانات احصائيا باستخدام النظام العشوائي الكامل (CRD) Completely Randomized Design وبعدد 3 مكررات لكل معاملة وثلاثة معاملات وقورنت المتوسطات باستخدام اختبار دنكن (1955, Duncan) (Little and Hills, 1978) عند مستوى احتمال 0.05 وتم دراسة وزن العقد البكتيريا المتكونة في كل نبات بعد زراعة بدور الفول المحلي في أصص الزراعة تحتوي على تربة معقمة في جهاز التعقيم البخار كمعاملة الشاهد و أصص تحتوي على تربة من أرض بور ومعاملة أخرى تحتوي على تربة من أرض زرعت بها بدور نبات الفول في الموسم الماضي بالإضافة إلى عزل العقد البكتيريا مجهرياً.

النتائج والمناقشة

يلاحظ من النتائج عدم تكون العقد البكتيريا في جميع المكررات المدروسة لمعاملة الشاهد A_0 ، حيث لم يتم العثور على عقد بكتيريا في معاملة الشاهد A_0 المستخدم بها التربة المعقمة في جهاز التعقيم البخار (autoclave) وتم تعقيم التربة لضمان عدم وجود أي بكتيريا أو أحياء في التربة بينما وجدت العقد البكتيريا في معاملة الأرض البور A_2 و معاملة التربة المزروعة بالنباتات البقولية في الموسم الماضي A_1 حيث لوحظ وجود فروقات معنوية بين المعاملتين وتفق معاملة الأرض بالمزروعة بنات بقولي وتسجيلها بمتوسط (2,46 جم) على معاملة الأرض البور وتسجيلها لمتوسط (1.94 جم) كما هو موضح في شكل (2) ونستخلص من هذه التجربة أن نسبة تكون العقد البكتيريا يعتمد على نوعية الأرض المستخدمة في الزراعة حيث يدل ذلك على أنا الأرض المزروعة بنات بقولي تزيد بها نسبة العقد البكتيريا المتكونة.

شكل (2) متوسط وزن العقد المتكونة في النبات عند استخدام أنواع مختلفة من التربة



ايضاً بينت النتائج شكل (7) عند الكشف على البكتيريا بواسطة المجهر الضوئي المركب وباستخدام العدسة الزيتية وبقوة تكبير (100X) بانها بكتيريا عصوية سالبة لصبغة جرام غير متجزمة هوائية يتراوح عرضها من 0.5 إلى 0.9 ميكرو متر وطولها 1.2 إلى 3.0 ميكرو متر (Selami وآخرون 2014).



شكل (7) شكل بكتيريا العقد الجذرية الريزوبيوم تحت المجهر الضوئي المركب باستخدام العدسة الزيتية بدرجة تكبير (100X)

المراجع

1. Mínguez, M. I., &Rubiales, D. (2021). Faba bean. In V. O. Sadras& D. F. Calderini (Eds.), Crop Physiology Case Histories for Major Crops (pp. 452–481). Academic Press.
2. Rahate, K. A., Madhumita, M., &Prabhakar, P. K. (2020). Nutritional composition, anti-nutritional factors, pre-treatments-cum-processing impact and food formulation potential of

- faba bean (*Vicia faba* L.): A comprehensive review. *LWT - Food Science and Technology*, 138, 110796
3. FAO (Food and Agriculture Organization). (2020). Crop Production and Trade Data.
 4. Xiao, J. X., Zhu, Y. A., Bai, W. L., Liu, Z. Y., Li, T. A. N. G., & Zheng, Y. (2021). Yield performance and optimal nitrogen and phosphorus application rates in wheat and faba bean intercropping. *Journal of Integrative Agriculture*, 20(11), 3012–3025.
 5. Zhou, R., Hyldgaard, B., Yu, X., Rosenqvist, E., Ugarte, R. M., Yu, S., Wu, Z., Ottosen, C. O., & Zhao, T. (2018). Phenotyping of faba beans (*Vicia faba* L.) under cold and heat stresses using chlorophyll fluorescence. *Euphytica*, 214, 68.
 6. USDA (US Dept of Agriculture). (2021). Food Data Central (Nutrient Database).
 7. Valente, I. M., Maia, M. R., Malushi, N., Oliveira, H. M., Papa, L., Rodrigues, J. A., Fonseca, A. J., & Cabrita, A. R. (2018). Profiling of phenolic compounds and antioxidant properties of European varieties and cultivars of *Vicia faba* L. pods. *Phytochemistry*, 152, 223–229.
 8. Singh, A. K., Bharati, R. C., & Pedapati, A. (2013). An assessment of faba bean (*Vicia faba* L.) current status and future prospect. *African Journal of Agricultural Research*, 8, 6634–6641.
 9. Roy, S., Liu, W., Nandety, R.S., Crook, A., Mysore, K.S., Pislariu, C.I., Frugoli, J., Dickstein, R., and Udvardi, M.K. (2020). Celebrating 20 years of genetic discoveries in legume nodulation and symbiotic nitrogen fixation. *Plant Cell* 32: 15–41.
 10. Satena, M. C. (1988). Food legumes in the Mediterranean type of environment and ICARDA, efforts in improving productivity. In: Nitrogen fixation by legumes in the Mediterranean Agriculture. Bech D. P and Materon, L. A., ds. MartinusNijhoof Publ., p11–23.
 11. Saxena, M. C. and K. B. Singh. (1987). The chickpea ICARDA.
 12. Aminu S M, Shamsuddeen, U. and Dianda, M. (2015). Effects of inoculation on the growth of soybeans [*Glycine max* (L.) Merrill] planted in soils from different geographical location in North Western Nigeria. *International Journal of Advances in Science Engineering and Technology* 3(3): 38–42.
 13. Nutman, P.S. (1976). Symbiotic nitrogen fixation in plants. Cambridge a.o: Cambridge University Press.
 14. Graham, P. H., Sadowsky, M. J., Keiser, H. H., Barnet, Y. M., Bradley, R. S. Cooper, J. E. et al. (1991). Proposed minimal standards for the description of new genera and species of root and stem nodulating bacteria. *Int J Syst. Bacteriol* 41: 582–587.

بيع التورق وصوره الجائزة والممنوعة (المصارف اللبية أنموذجا)

جمال مصطفى علي أحمد جامعة الزيتونة كلية التربية القصية

الملخص:

هدف البحث إلى بيان معنى التورق وحكمه، وذلك باتباع المنهج التحليلي الاستقرائي، كما تناول البحث حكم بيع التورق وأقوال العلماء فيه وتطبيقاته المعاصرة وتناولت الدراسة التورق المصرفي المنظم، بالإضافة لمخالفته لأحكام الشريعة يؤدي إلى تهجير أموال المسلمين وتراكم المديونية لدى العملاء، وأن الإقبال المتزايد من قبل العملاء على التورق المصرفي يعود إلى بحث العملاء عن البديل الإسلامي للمصارف التقليدية، وإلى تدني نسبة المخاطر وسرعة الإنجاز؛ وقد توصلت الدراسة إلى عدم جواز التورق المصرفي المنظم، وأن تطبيق التورق المصرفي المنظم يؤدي إلى ضعف الفارق بين العمل المصرفي الإسلامي وعمل المصارف التقليدية، حيث أن التورق والاقتراض يتفقان في نتيجة الحصول على السيولة المطلوبة للعملاء.

الكلمات المفتاحية: التورق - التورق المصرفي - المصرف الإسلامي

المقدمة

الحمد لله الذي كتب على نفسه الرحمة، وأرسل رسله بالهدى ودين الحق، تبصرة لمن كان له قلب أو ألقى السمع وهو شهيد، وأشهد أن لا إله إلا الله، وحده لا شريك له، نستغفره ونتوب إليه، ونعوذ بالله من شرور أنفسنا وسيئات أعمالنا، من يهده الله فلا مضل له، ومن يضلل فلا هادي له، وأشهد أن محمداً عبد الله ورسوله، الذي جاء بأوفى الرسالات، وأصح البيانات، فكمل دين الحق وجاهد في طمس معالم الشرك، ونادى في قومه: (إِنَّ الدِّينَ عِنْدَ اللَّهِ الْإِسْلَامُ) صلى الله عليه وعلى آله وأصحابه، ومن نهج نهجه، واتبع سبيله، وسار على هديه إلى يوم الدين.

وبعد:

فقد شاع في الآونة الأخيرة التعامل ببيع التورق، وأحيانا يسمى ببيع التورق المصرفي المنظم، والذي أخذت البنوك تكثر منه وفق رؤية شرعية كما زعمت أغلب هذه البنوك من خلال النشرات والمطويات التعريفية التي أصدرتها، والتي تبين فيها صورة هذا البيع إجمالا من غير تفصيل.

ولا شك أن التورق حيلة مشروعة، ومخرج رابح للحصول على النقود، ولكنها بالرغم من أنها جائزة، لا تخرج من كونها حيلة ومخرجا، والحيل والمخارج إنما وضعت للخروج من مأزق عند الحاجات الحقيقية على مستوى الأفراد، أو على مستوى المؤسسات أحيانا، إنما لا تصلح أن تكون هي النشاط الأساسي لمؤسسات تجارية كبيرة، ولا تمثل نظام الاقتصاد الذي تهدف إليه الشريعة الغراء، فالتوسع في هذه الحيل والمخارج على مستوى المؤسسات المالية الكبيرة يعرقل المسير الطبيعي للاقتصاد الإسلامي، لأنه كلما توسعت هذه المؤسسات في مثل هذه الحيل والمخارج، ضاق النطاق على النشاطات الاقتصادية التي تحت عليها الشريعة، وتمهد السبيل إلى إنشاء مجتمع اقتصادي مطلوب.

فالتوسع في عمليات المراجعة، والتورق، وأمثالهما، وخاصة إذا كانت هذه العمليات على أساس المؤشر الربوي، يضيق المجال لعمليات الشركة والمضاربة، ويفتح باب للربا الذي يهدف إلى الاسترباح دون تحمل أي خطر، ولا تحدث أي تغيير في النظام السائد اليوم.

وبعد التتبع لواقع بيع التورق، وجد أن هناك فرقاً بين النظرية والتطبيق، فأصل بيع التورق موجود، إذ هو عند كثير من الفقهاء بين مجوّز ومانع.

والانفصال بين النظرية والواقع في بيع التورق، قد ادخل الناس في لبس هذا البيع، فالمتتبع لأسئلة الناس عبر البرامج الشرعية، سواء كانت المرئية منها أو المسموعة، أو المواقع الإلكترونية، يقف على حقيقة هذا اللبس، ولكن العلماء بينوا صحة هذا البيع، (من بيع التورق كما تجزئ المصارف اليوم). وبه قال مجمع الفقه الإسلامي، بعد أن عرفه: (بأنه شراء سلعة في حوزة البائع وملكه بثمن مؤجل، ثم يبيعها المشتري بنقد لغير البائع، للحصول على النقد وهو الورق) إلى أن قال: إن بيع التورق هذا جائز شرعاً وبه قال جمهور العلماء. (قرارات مجمع الفقه الإسلامي 1،87).

مشكلة البحث:

تتمثل مشكلة هذه الدراسة في محاولة البحث في أحد المواضيع المهمة في المعاملات المالية المعاصرة (بيع التورق) من الناحية النظرية والتطبيقية، ودور عقود التورق في مسيرة العمل المصرفي المنظم وآثارها على النشاط الاقتصادي، وبلورة جوانب هذا الدور والتعريف به وإدراكه، ومدى التزامه بأحكام الشريعة الإسلامية، وأيضاً إبراز وجود خصوصية المصارف الإسلامية مقارنة بالمصارف الأخرى.

أهمية الدراسة:

أصبح نجاح المصارف الإسلامية في الوقت الحاضر يقاس بمدى ابتكارها وتطويرها لصيغ الاستثمار والتمويل وأدواته، وتطبيق أحكام الشريعة الإسلامية في هذه الأدوات حديثة العهد، حيث يعتبر الالتزام بالأحكام الشرعية أساس عمل المصارف الإسلامية. وقد بينت الدراسة كيف بدأت المصارف الإسلامية بطرح صيغ مالية جديدة وتطويرها، والتي كان من أبرزها التورق المصرفي المنظم، والذي أخذ الناس يتعاملون به دون قيد أو ضوابط شرعية، ومن هنا فقد اهتمت الدراسة بالتعريف بكيفية تطبيق مفهوم التورق في بعض المصارف الإسلامية، من منطلق أهمية دراسة مثل هذه الأدوات، وإدراكا منها حاجة المصارف الإسلامية إلى زيادة المعرفة حول حقيقة التمويل بأدوات التورق لتمكينها من تحقيق أهدافها في المنافسة والنمو، وذلك عن طريق التأكيد على إيجاد بدائل تمويلية قائمة على أسس وضوابط شرعية تحقق هذه الأهداف.

أهداف الدراسة:

تنحصر أهم الأهداف التي تسعى هذه الدراسة إلى تحقيقها على النحو الآتي:

- 1- بيان بيع التورق
- 2- بيان مدى وضوح المفهوم العلمي لبيع التورق لدى المصارف الإسلامية
- 3- بيان موقف المجامع الفقهية وأقوال العلماء في التورق المصرفي المنظم، والذي لم يكن موجوداً من قبل بصورته الحالية.

أسباب اختيار البحث:

من أهم أسباب اختياري لهذا البحث، هو كثرة السؤال عن حكم بيع التورق، من قبل كثير من الناس؛ لأنّ هذا الموضوع منتشر وشائع في هذا العصر في كثير من المصارف الإسلامية، فكان من المهم أن يتم تناوله بشكل يجيب عن أسئلة السائلين، وينقل الشكك من الظن إلى اليقين، حتى يقوم الناس بمعاملاتهم، على هدى ونور، تحت مظلة الشريعة الإسلامية، فيلتزموا بما أباحه الله سبحانه وتعالى أو أمر به، ويجتنبوا ما نهى عنه، فيصبحوا على بصيرة من أمرهم.

منهج البحث:

كان المنهج التحليلي الاستقرائي هو المتبع في هذا العمل للضرورة التي فرضتها المتابعة ويتمحور في الآتي:

- 1 - ذكر معنى التورق كما في كتب اللغة.
 - 2 - بيان معنى التورق عند علماء الشرع.
 - 3 - بيان من قال بجوازه ومن قال بغيره.
 - 4 - بيان معنى التورق المصري، وحكمه.
- المطلب الأول:** معنى التورق لغة واصطلاحاً.

أولاً: التورق لغة.

التورق: مأخوذ من الورق، بفتح الواو وكسر الراء، وهي الدراهم المضروبة، وكذلك الرقة (بكسر الراء وتخفيف القاف)، وقال أبو عبيدة: الورق الفضة، كانت مضروبة كدراهم أولاً. (ابن منظور 1414 / 10 / 375).

والورق من الدم: ما استدار منه على الأرض، وقيل هو الذي يسقط الجراحة علقاً قطعاً، قال أبو عبيدة: أوله ورق وهو مثل الرثش، والورق والورق 'والرقة' الدراهم مثل كبد وكبد وكبد، وكلمة وكلمة، لأن فيهم من ينقل كسرة الرء إلى واو بعد التخفيف، ومنهم من يتركها على حالها. (ابن منظور 1414 / 10 / 375).

وقيل: الورق: الدراهم المضروبة، وكذا (الرقة) بالتخفيف. ويقال: رجل ورّاق: كثير الدراهم. وهو أيضاً الذي يُورق ويكتب، والورق من أوراق الشجر. (الرازي 1999 / 1 / 336).

والورق: بفتح الراء: المال من دراهم وإبل وغير ذلك، ويقال للحمامة: (ورقاء)؛ لأن في لونها بياضاً إلى سواد. (ابن منظور 1999 / 336/1).

وقيل: الورق: حُسن القوم وجمالهم، (الورق): جمال الدنيا وبهجتها، (الزبيدي 26 / 462).

والتورق: بكسر الراء والإسكان للتخفيف، الفضة المضروبة، ومنهم من يقول الفضة مضروبة كانت أو غير مضروبة قال الفارابي: الورق: المال من الدراهم ويجمع على أوراق. (أبو العباس 2 / 655).

والتورق مشتق من الورق، وهو النقد من الدراهم؛ لأن صاحبه يريد الورق وهو الدراهم، يصل إليها في صورة معاوضة على سلعة لا عوض له فيها، وإنما يستعمل المعاوضة وسيلة إلى مقصوده.

ثانياً: التورق اصطلاحاً:

لم ترد تسمية التورق إلا في كتب الحنابلة دون غيرهم، كما ورد قليلاً في كلام المتقدمين، من ذلك ما جاء في مصنف ابن أبي شيبة عن إياس بن معاوية ((أنه كان يرى التورق، يعني العينة)). (أبي شيبة 1403 / 10 / 526).

والمالكية وإن لم يذكروا مصطلح التورق بمسماه، وإنما ذكروه ضمن بيوع الآجال.

وبه قال مجمع الفقه الإسلامي بعد أن عرفه: ((بأنه شراء سلعة في حوزة البائع للحصول على النقد (الورق)، إلى أن قال: إن بيع التورق هذا جائز شرعاً وبه قال جمهور العلماء)). (قرار مجمع الفقه الإسلامي 1419 / 320، 321).

وقد ورد لفظ ((الورق)) بالقرآن الكريم، بفتح الراء وكسرها، والذي يهمننا هنا هو الكسر، والذي ورد في قول الله سبحانه وتعالى حكاية عن أصحاب الكهف ((فابعثوا أحدكم بورقكم هذه إلى المدينة فلينظر أيها أزكى طعاماً)) (الآية 19 من سورة الكهف)،

ذكر الفخر الرازي في تفسيره أنّ بعض القراء قرأها ساكنة الراء مفتوحة الواو، ومنهم من قرأها مكسورة الواو ساكنة الراء، وقرأ ابن كثير بورقكم بكسر وإدغام القاف في الكاف، والورق اسم للفضة سواء كانت مضروبة أم لا)). (الرازي 1420 / 21 / 445). وكذلك ورد هذا اللفظ (الورق) في الحديث الشريف . بكسر الراء . عن أبي الدرداء . رضي الله عنه . أنّ النبي . صلى الله عليه وسلم . قال: ((ألا أنبئكم بخير أعمالكم وأرضاها في درجاتكم، وخير لكم من إعطاء الذهب والورق، ومن أن تلقوا عدوكم فتضربوا أعناقهم، ويضربوا أعناقكم قالوا: وما ذاك يا رسول الله؟ قال: ((ذكر الله)). (ابن ماجه 2 / 1245، رقم الحديث 3790). ومن خلال تعريفات العلماء للتورق نستطيع أن نستخلص تعريفاً وهو (لجوء شخص بحاجة ماسة إلى نقد ولا يجد من يقرضه إلى شراء سلعة في حوزة البائع وملكها بثمن مؤجل، ثم يبيع السلعة إلى شخص آخر غير الذي اشتراها منه، بثمن أقل مما اشتراها، ودون أن يكون هناك تواطؤ بين الأطراف الثلاثة).

المطلب الثاني: حكم بيع التورق

اختلف العلماء في حكمه إلى قولين:

القول الأول: الذين قالوا بجواز التورق

قال به مجموعة من العلماء من الحنفية أبو يوسف، والكمال بن همام وكذلك مجموعة من المالكية، والشافعية، والحنابلة، ومن المعاصرين عبد العزيز بن باز، وابن عثيمين، وصدر به قرار المجمع الفقهي التابع لرابطة العالم الإسلامي. ومن أقوالهم:

قال في كشف القناع: ولو احتاج إنسان (إلى نقد فاشترى ما يساوي مائة بمائة وخمسين، فلا بأس) بذلك نص عليه (وهي) أي هذه المسألة تسمى (مسألة التورق) من الورق وهو الفضة، لأنّ المشتري السلعة يبيع بها. (البهوتي 186/3).

وقال الشافعي: فإذا اشترى الرجل من الرجل السلعة فقبضها، وكان الثمن إلى أجل فلا بأس أن يبيعها من الذي اشتراها منه، ومن غيره بنقد أقل أو أكثر مما اشتراها به، أو بدنيك ذلك، أو عرض من العروض ساوى العرض ما شاء أن يساوي، وليست البيعة الثانية من البيعة الأولى بسبيل. (الشافعي 79/3 / 1990).

وكذلك صدرت فتوى اللجنة الدائمة للإفتاء، بالملكية العربية السعودية، في مسألة التورق وهي أن تشتري سلعة بثمن مؤجل، ثم تبيعها بثمن حال على غير من اشترتها منه بالثمن المؤجل من أجل أن تنتفع بثمنها، وهذا العمل لا بأس به عند جمهور العلماء. (اللجنة الدائمة للبحوث العلمية 162/13).

وقال الشيخ عبد العزيز بن باز رحمه الله تعالى: في مجموع فتاواه، لما سئل عن بيع التورق أنّه قال: (أما مسألة التورق التي يسميها الناس الوعدة فهي معاملة أخرى، ليست من جنس مسألة العينة؛ لأنّ المشتري فيها اشترى السلعة من شخص إلى أجل وباعها إلى آخر نقداً، ولكن كثيراً من الناس في هذه المعاملة لا يعلمون بما يقتضيه الشرع في هذه المعاملة. (ابن باز 51/19).

إن بيع التورق، بيع ظاهره الجواز، لكنه قد يؤدي إلى ممنوع، فالمنع فيه من أجل تهمة القصد إلى الفساد، سداً للذريعة. وهي غالباً ما تكون بين شخص محتاج إلى النقد، وبين آخر يريد استغلاله بطريق ظاهرها السلامة من الربا، وحقيقتها تقول إلى الربا، فهي يبيع متحايلاً فيها غالباً على استبدال عين بأكثر منها.

فالمنوع من بيع التورق هو ما كثر قصّد الناس إليه للتوصل إلى الربا، ولو لم يقصده البائع نفسه، فإن ضعفت وقيل قصد الناس إلى الممنوع، فلا يمنع البيع الذي ظاهره الجواز، وحُرِّم ما كثر قصد الناس إليه من هذه البيوع؛ لأنه وسيلة إلى الربا،

وذلك مبني على قاعدة سد الذرائع ، التي دل على صحة العمل بها في الاحكام كثير من آيات القرآن ، قال تعالى ((ولا تسبوا الذين يدعون من دون الله فيسبوا الله عدواً بغير علم)) (آية 108 من سورة الانعام) ؛ فإنَّ سب آلهة المشركين ليس ممنوعاً لذاته ، بل هو في ذاته يكون قرينة ، لكن لما كان يترتب عليه أن يكون ذريعة للمشركين فيسبون الله عزوجل ، نهي الله المسلمين عن سب آلهتهم ، سداً للذريعة . (الغرياني 2009/177/178). وأجازه الامام الشافعي ؛ لأنَّه ثمن يجوز بيعها به من غير بائعها ، فجاز من بائعها ، كما لو باعها بمثل ثمنها. (لابن قدامة 1968/4/132). وقال الشيخ محمد بن صالح بن عثيمين: عمن سأله عن بيع التورق ، فأجاب بقوله: ((إذا احتاج الإنسان إلى الدراهم ، ولم يجد من يقرضه ، ولا من يسلم إليه الدراهم ، واشترى سلعة تساوي مائة بمائة وعشرين إلى سنة ثم باعها وانتفع بثمنها فهذه مسألة التورق ، وسميت تورقاً؛ لأنَّ المشتري فيها محتاج إلى الورق ، أي النقد ، وللعلماء فيها خلاف معروف ، فمنهم من أجازها ومنهم من منعها. (ابن عثيمين 2/16).

أدلة الفريق الذين قالوا بالجواز: واستدل أصحاب هذا القول بما يلي:

1- قوله تعالى ((وأحل الله البيع وحرم الربا))، (آية 275 من سورة البقرة) فالآية تدل بعمومها على أنَّ الله تعالى أحل البيع بجميع أنواعه ، ما عدا ما دلت النصوص الشرعية على تحريمه ، وبيع التورق لم ترد فيه نصوص تمنعه ، فيدخل في عموم ما دلت عليه الآية ، قال القرطبي في تفسير هذه الآية: هذا من عموم القرآن ، والالف واللام للجنس لا للعهد ، إذا لم يتقدم بيع مذكور يرجع إليه ، وإذ ثبت أنَّ البيع عام ، فهذا مخصص بما ذكرناه من الربا وغير ذلك مما نص عليه ، ومنع العقد عليه كالخمر. (القرطبي 2000/3/356).

2- وكذلك استدلو بقوله تعالى : ((يأيها الذين ءامنوا إذا تداينتم بدين إلى أجل مسمى فاكتبوه)) ، (آية 282 من سورة البقرة) فبيع التورق نوع من المداينات التي تدخل في عموم هذه الآية ، فتدل على جوازه ؛ لأنَّه يتضمن شراء السلعة بالأجل ، وإذا انتقلت إلى ملك المشتري جاز له التصرف فيها بجميع أنواع التصرف ، من انتفاع وإجارة وهبة ، قال ابن جرير الطبري : إذا تبايعتم بدين ، أو اشتريتم به ، أو تعاطيتم ، أو أخذتم به إلى أجل مسمى ، يقول : على وقت معلوم ، وقد يدخل في ذلك القرض والسلم ، يصير ديناً على البائع ما أسلم فيه ، ويحتمل بيع الحاضر الجائر يبيعه من الأملاك بالأثمان المؤجلة ، كل ذلك من الديون المؤجلة إلى أجل مسمى ، إذا كانت آجالها معلومة بحد موقوف عليه . (السعدي 2000/1/118).

3- وروي عن سعيد بن المسيب عن أبي سعيد الخدري: ((أنَّ رسول الله - صلى الله عليه وسلم - استعمل رجلاً على خير ، فجاءه بتمرٍ جنب . فقال له رسول الله صلى الله عليه وسلم: أَكُلْ تَمْرَ خَيْرٍ هكذا؟ فقال: لا والله يا رسول الله ، إنَّا لناخذ الصاع من هذا بالصاعين ، والصاعين بالثلاثة ، فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: ((فلا تفعل . بع الجُمُع بالدراهم ، ثم ابتع بالدراهم جنباً)) ، (البخاري 1422/3/77 ، حديث رقم 2201). ووجه الاستدلال أنَّ الحديث أجاز هذا المخرج للابتعاد بواسطته عن حقيقة الربا وصورته ، وإلى صيغة ليس فيها قصد الربا ، ولا صورته ، وإنَّما هي عقد بيع صحيح مشتمل على تحقيق شروط البيع وأركانه ، فدل ذلك على جواز البيوع التي يتوصل بها إلى تحقيق المطالب والغايات من البيوع إذا كانت بصيغ شرعية معتبرة ، بعيدة عن صيغ الربا وصوره ، ولو كان الغرض منها الحصول على السيولة للحاجة إليها.

4- إنَّ التورق يختلف عن العينة؛ لأنَّ العينة محرمة بسبب اشتراط عودة المبيع إلى صاحبه وزيادة المال له ، فقد جاء في رواية عن ابن عباس أنَّ رجلاً باع من رجل حريرة بمائة ، ثم اشتراها بخمسين ، فسأل ابن عباس عن ذلك فقال: دراهم بدرام متفاضله

دخلت بينهما حرية، وهذا المعنى غير موجود في التورق، هذه وجهة نظر جمهور أهل العلم، فقد قال بجوازه مجموعة كبيرة من العلماء. (الخطاب 1992/4/393).

القول الثاني: الذين قالوا بتحريم التورق:

قال به بعض فقهاء الحنفية، وابن تيمية، وابن القيم. قال ابن القيم رحمه الله تعالى ((فإن عامة العينة إنما تقع من رجل مضطر إلى نفقة يضمن بها عليه الموسر بالقرض حتى يربح عليه في المائة ما أحب، وهذا المضطر إن أعاد السلعة إلى بائعها فهي العينة، وإن باعها لغيره فهو التورق، وإن رجعت إلى ثالث يدخل بينهما فهو محلل للربا، والأقسام الثلاثة يعتمدها المرابون، وأخفها التورق، وقد كرهه عمر بن عبد العزيز وقال: هو أخية الربا، وعن أحمد فيه روايتان، وأشار في رواية الكراهة إلى أنه مضطر، وهذا من فقهه رحمه الله تعالى، قال: فإن هذا لا يدخل فيه إلا مضطر، وكان رحمه الله يمنع مسألة التورق، فلم يرخص فيها، وقال المعنى الذي من أجله حرم الربا موجود فيها بعينة، مع زيادة الكلفة بشراء السلعة وبيعها والخسارة فيها. (الزرعي 1973/170/3).

واستدل أصحاب هذا القول بما يلي:

- 1- التورق صورة من صور العينة التي حرمها الرسول - صلى الله عليه وسلم - بقوله ((إذا تبايعتم بالعينة وأخذتم أذناب البقر ورضيتم بالزرع وتركتم الجهاد سلط الله عليكم ذلاً لا ينزعه حتى ترجعوا))، (أبو داود 274/3، رقم الحديث 3462).
- 2- ما روي عن أبي إسحاق السبيعي عن امرأته أنها دخلت على عائشة أم المؤمنين - رضي الله عنها - فدخلت معها أم ولد زيد بن أرقم الانصاري، وامرأة أخرى، فقالت أم ولد، الاجل المعلوم، وإني ابتعته منه بستمائة نقداً، فقالت لها عائشة: بئسما اشتريت، إن جهاده مع رسول الله - صلى الله عليه وسلم - قد بطل إلا أن يتوب، فظاهر أن عائشة رضي الله عنها - لا تقول مثل هذا القول إلا بتوقيف سمعته من رسول الله - صلى الله عليه وسلم - فجرى ذلك مجرى روايتها عنه؛ ولأنه ذريعة إلى الربا، فإنه يدخل السلعة ليستبيح بيع خمسمائة بستمائة إلى أجل. (شبير 16).
- 3- وما روي عن ابن عباس - رضي الله عنه - قال: ((إذا استقمت بنقد، فبعت بنقد، فلا بأس، وإذا استقمت بنقد، فبعت بنسيئة؛ فلا خير فيه: تلك ورق بورق))، (الصنعاني 236/8، رقم الحديث 15028)، فمعنى (استقمت) قومت، ومعنى الأثر: أنك إذا قومت السلعة بنقد، ثم بعتها بنسيئة، وكان مقصود المشتري شراء دراهم معجلة بدراهم مؤجلة مع زيادة، فلا خير فيه، لأنه يؤول إلى الربا. وهذا بخلاف ما إذا قومت السلعة بنقد وباعها به؛ لأن المقصود من البيع السلعة شبير ص 16).
- 4- بيع التورق يدخل في بيع المضطر المنهي عنه. قال ابن القيم: ((وهذا المضطر إن أعاد السلعة إلى بائعها فهي العينة، وإن باعها لغيره فهو المتورق، وإن رجعت إلى ثالث يدخل بينهما فهو محلل للربا، والأقسام الثلاثة يعتمدها المرابون، وأخفها: التورق. (ابن قيم الجوزية 1991/134/3/135)). والاستدلال ببيع المضطر، فيه قول؛ فللحديث روايات، منها ما رواه أبو داود بإسناده عن شيخ بني تميم قال: خطبنا علي بن أبي طالب - رضي الله عنه - قال: ((سيأتي على الناس زمان عضوض، يعرض الموسر على ما في يديه ولم يؤمر بذلك، قال تعالى: ((ولا تنسوا الفضل بينكم))، (آية 235 من سورة البقرة)، وقد نهي رسول الله - صلى الله عليه وسلم - عن بيع المضطر وعن بيع الغرر وعن بيع الثمرة قبل أن تطعم)). (أبو داود 265/5).

مناقشة الأدلة: مناقشة أدلة القائلين بالجواز:

1- الاستدلال بعموم آية حل البيع على جواز بيع التورق، أنّ هذه الآية تناولت حكم البيع مطلقاً، ولم تتناول بيع التورق الذي يتضمن عقدين وليس عقداً واحداً، وأنّ حكم العقد الواحد يختلف عن حكم البيع الذي فيه عدة عقود، ولهذا نهي النبي - صلى الله عليه وسلم - عن بيعتين في بيعة، (مسلم، 1152/3، رقم الحديث 1512). (الدسوقي 89/3).

ويجاء على ذلك: بأنّ الجمع بين العقود المنهي عنه ليس على إطلاقه، وإنّما هو خاص باجتماع السلف وعقد المعاوضة، مثل القرض، والبيع، والإجارة، إذا ارتبطا مع بعضهما، لقوله - صلى الله عليه وسلم - ((لا يحل سلف وبيع))، (الترمذي، 527/3، رقم الحديث 1234)، ولأنّ المعاوض يشترط على المقترض المعاوضة بسعر أعلى يزيد في الغالب عن عوض المثل، بسبب القرض، وهذا يؤدي إلى قرض جره منفعة لمقرض، وهو ممنوع شرعاً، وبيع التورق ليس داخلياً في الجمع المنهي عنه، لعدم وجود قرض فيه.

2- الاستدلال بأية المدائنة على جواز بيع التورق غير مُسلّم؛ لأنّها جاءت على جواز بيع السلم كما قال ابن عباس، وتوثيق الدّين بالكتابة والرهن، فلا تدل على جواز بيع التورق (شبير 18).

3- الاستدلال بالحاجة الماسة للتورق، ويجاء على ذلك: بأنّ ما يجوز للحاجة ليس على إطلاقه، وإنّما هو مقيد بقيود، منها: ألا يكون قد ورد فيه نصّ يمنعه بخصوصه، ولم يكن له نظير في الشرع يمكن إلحاقه به، ولكن كان فيه نفع ومصلحة، فأين استحالة المحرم والوقوع في الربا، والحال أنّه لا يوجد نص يمنع عملية التورق.

مناقشة أدلة المانعين:

1- القول بأنّ التورق كالعينة التي حرّمها الرسول - صلى الله عليه وسلم.

2- الاستدلال بحديث ((النهي عن بيع المضطر)) غير مسلم من عدة وجوه:

الوجه الأول: أنّ الحديث لا يصح، قال المناوي: حديث ضعيف، وقال ابن القطان: صالح ابن عامر، لا يعرف، والتميمي لا يعرف، ذكر في الحديث، أنّه نهي عن بيع المضطر والحديث منقطع.

الوجه الثاني: أنّ القائلين بمدلول هذا الحديث، لم يحملوه على عمومته حتى يصح الاستدلال به، على منع التورق، وإنّما خصوه بحالة الظلم والغبن في المبايعة، فقد سئل الإمام أحمد رحمه الله، عن بيع المضطر فكرهه، فقيل له كيف هو؟ قال: ((يجيك وهو محتاج فتيبعه ما يساوي عشرة عشرين))، وقال ابن الأثير في بيان معناه، (بيع المضطر يكون على وجهين) أحدهما: أن يضطر إلى العقد عن طريق الإكراه عليه، فلا ينعقد العقد. والثاني: أن يضطر إلى البيع لدين أو مؤونة ترهقه، فيبيع ما في يده بالكس من أجل الضرورة، وقد فسّره ابن عابدين: بأن يضطر الرجل إلى طعام أو شراب أو لباس، ولا يبيعه البائع إلاّ بأكثر من ثمنها، ومثل له ابن حزم بما يلي: من جاع وخشي الموت، فباع ما يحمي به نفسه، وكمن لزمه فداء نفسه أو حميمة من دار الحرب، أو كمن أكرهه ظالم على غرم ماله بالضغط ولم يكرهه على البيع، لكن ألزمه المال فقط، فيباع في أداء ما أكرهه عليه بغير حق، وكل هذه المعاني لا تقع في بيع التورق، (ابن عابدين 1992، 273/5).

3- الاستدلال بأثر ابن عباس: ((إذا استقمت بنقد)) غير مسلم، لأنّ لم يورده أهل الحديث في باب العينة والتورق، وإنّما أورده في أبواب أخرى، حيث أورده الصنعاني في باب الرجل يقول: بع هذا بكذا فما زاد فلك، وكيف إن باعه بدين، هذا بالإضافة إلى أنّه روي عن ابن عباس - رضي الله عنه - أنه أجاز بيع التورق بصورته المعروفة، فلو حُمل على التورق لمنعه ابن عباس، (شبير 20).

الترجيح:

لعل الراجح القول الأول من أن التورق جائز، وذلك لسلامة أدلتهم، ومن المعلوم أن الخسارة بقصد الحصول على النقد أمر جائز شرعاً. فقد قرر الفقهاء: أنّ لصاحب السلعة جواز بيعها بخسارة، وهو ما يطلق عليه في الفقه الإسلامي ((بيع الوضيعة)) الذي يقابل بيع المراجعة؛ ولأنّه لم يظهر في هذا البيع رباً، لا قصداً، ولا صورة، ولأنّ الحاجة داعية إلى ذلك لقضاء دين، أو زواج أو غيرها.

ويمكننا وضع بعض الشروط لبيع التورق الجائز، ومن أهمها:

1- أن يتم استيفاء المتطلبات الشرعية لعقد شراء السلعة بالثمن الآجل، مساومة أو مراجعة، ويراعى في بيع المراجعة للأمر بالشراء وجود السلعة، وتلك البائع لها قبل بيعها.

2- أن تكون السلعة المباعة من غير الذهب، أو الفضة، أو العملات الورقية المعاصرة.

3- أن يتم قبض السلعة حقيقة أو حكماً، بالتمكن فعلاً من القبض الحقيقي، وانتفاء أي قيد أو إجراء يحول دون قبضها من قبل المتورق.

4- أن يكون بيع السلعة (محل التورق) لغير البائع الذي اشترت منه بالأجل، فلا يكون له علاقة بالبيع الثاني، لا مباشرة، ولا بالواسطة، وذلك لتجنب العينة المحرمة شرعاً.

5- ألا يكون هناك ربط بين عقد شراء السلعة بالأجل، وعقد بيعها بثلثين حال، بطريقة تسلب العميل حقه في قبض السلعة، سواء أكان الربط بالنص في المستندات، أم بالعرف، أم بتصميم الإجراءات.

المطلب الثالث: صوراً لتورق في المصارف الليبية: التورق الشائع اليوم في المؤسسات والمصارف له صور عديدة، ويقصد به في أحسن أحواله، شراء سلعة من المصرف أو المؤسسة بالأجل، مع توكيله على بيعها لصالحه نقداً. وكثيراً ما تكون العملية مصحوبة بمراجعة للأمر بالشراء، إذ الغالب أنّ المصرف لا يملك السلعة، فيشتريها ويبيعها بالأجل للمتورق، ثم يتولى المصرف بيعها نقداً نيابة عنه ويسلمه المال ليأخذ أكثر منه عند الأجل.

فمثلاً يطلب العميل السيارة فيشتريها المصرف من المعرض، ثم يبيعها للعميل بمراجعة إلى أجل، ثم يوكل العميل المصرف فيبيعها إلى المعرض نفسه أو إلى آخر متواطئ مع الأول ليردها إلى المعرض، ثم يشتري المصرف السيارة مرة أخرى ويبيعها بمراجعة للمتورق آخر، وهكذا دواليك، والسيارة هي على حالها في المعرض وأكد الشيخ الغرياني في كتابه، قد لا تكون موجودة أصلاً في المعرض. (الغرياني 2009/ 186). وكذلك المراد بالتورق المصري: أن يقوم المصرف الإسلامي بالاتفاق مع شخص ممن يحتاجون إلى النقد على أن يبيعه سلعة إلى أجل بثلثين أعلى من سعر يومها، ثم يوكل المشتري المصرف الإسلامي لبيع له السلعة بثلثين نقدي أقل عادة من الثمن المؤجل الذي اشترى به السلعة ليحصل المتورق بذلك على الثمن النقدي، وتبقى ذمته مشغولة للمصرف بالثمن الأكثر لهذه المعاملة. وصورة هذه المعاملة: أن يذهب العميل إلى المصرف الإسلامي ويقول: أنا أريد نقوداً عن طريق التورق، فيشتري المصرف له سلعةً دولية، ثم يبيعها له بالأجل والتقسيط، ثم يطلب المصرف من العميل أن يوكله في بيع تلك السلع، وبعد ساعات يجد العميل ثمن تلك السلع في حسابه، ويثبت في ذمة العميل الثمن المؤجل لتلك السلع. (شير/22). وقد يتم هذا البيع المتكرر للتورق بصورة أخرى عن طريق توكيل المصرف من قبل المتورق، الذي له مال يريد أن يودعه لدى المصارف بفائدة، ولأنّ الفائدة لا تجوز شرعاً، فإنّ المصرف يُؤكّل على شراء معادن للمتورق، ثم يبيعها لصالحه، والمال مودع لدى المصرف،

وإنما يتم البيع والشراء له صورياً على معادن موصوفة في الذمة غير معينة، في عقود لا مقبوضة ثمن ولا مُثمن، فالمال ودائع في المصرف، والأرباح عليه فوائد، في صورة توكيل على شراء وبيع صوري. (الغرياني 187/186).

حكم التورق المصرفي:

التورق بتعريفه السابق تعرض الفقهاء لبعض صوره، وجعلوه من بيوع العينة المحرمة، وكذلك أدرجه عدد من المجالس الفقهية المعاصرة فيما يحرم التورق به، لما فيه من التحايل على الربا. (الغرياني 187/186/2009). قال ابن القاسم ((سألت مالكا عن الرجل يبيع السلعة بمائة دينار إلى أجل، فإذا وجب البيع بينهما، قال المبتاع للبائع: بعها لي من رجل بنقد، فإني لا أبصر البيع، قال مالك: لا خير فيه)).

واختلف العلماء المعاصرون في الحكم الشرعي في التورق المصرفي، لاختلافهم في التكييف الفقهي على قولين وهما:

القول الأول: ذهب غالبية العلماء المعاصرين على عدم مشروعية التورق المصرفي، وبه أخذ المجمع الفقهي الإسلامي التابع لرابطة العالم الإسلامي، حيث قرر عدم جواز هذا النوع من التورق الذي تجرّبه بعض المصارف في الوقت الحاضر، والذي وصفه بأنه: قيام المصرف بعمل نمطي يتم فيه ترتيب بيع سلعة (ليست من الذهب والفضة) من أسواق السلع العالمية أو غيرها، على المتورق بثمن أجل، على أن يلتزم المصرف - إقنا بشرط في العقد أو بحكم العرف والعادة؛ بأن ينوب عنه في بيعها على مشتري آخر بثمن حاضر، وتسلم ثمنها للمستورق. (قرارات المجمع الفقهي الإسلامي /27/1998).

واستدل أصحاب هذا القول بما يلي:

- 1- أن التزام البائع في عقد التورق بالوكالة في بيع السلعة لمشتري آخر، أو من يشتريها، يجعلها شبيهة بالعينة الممنوعة شرعاً، سواء أكان الالتزام مشروط صراحة أو بحكم العرف والعادة.
- 2- أن هذه المعاملة تؤدي في كثير من الحالات إلى الإخلال بشروط القبض الشرعي اللازم لصحة المعاملة.
- 3- أن واقع هذه المعاملة تقوم على منح تمويل نقدي بزيادة من المصرف في معاملات البيع والشراء التي تجري منه، والتي هي صورية في معظم أحوالها، هدف البنك من إجرائها أن تعود عليه بزيادة على ما قدم من تمويل، وهذه المعاملة غير التورق الحقيقي المعروف عند الفقهاء.

القول الثاني: ذهب بعض العلماء المعاصرين، منهم الشيخ عبد الله المنيع، إلى جواز التورق المصرفي المنظم، بناء على جواز التورق الفقهي لدى جمهور العلماء، واستدلوا بأدلة جواز التورق الفقهي التي ذكرناها، من عموم قوله تعالى ((وأحل الله البيع وحرم الربا))، (آية 275 من سورة البقرة)، وأن الأصل في المعاملات الإباحة.

وبناء على ذلك فالراجح هو القول الأول، من أن التورق المصرفي المنظم لا يجوز شرعاً، ويمكن الاستدلال بذلك بأقوال التابعين؛ حيث جاء في مصنف عبد الرزاق: عن عبد الملك بن أبي عاصم ((أن أخته قالت له: إني أريد أن تشتري متاعاً عينة فاطلبه لي، قال: قلت: فإن عندي طعاماً، فبعته طعاماً بذهب إلى أجل، واستوفته، فقالت: انظر لي من يبتاعه مني: قلت: أنا أبيع لك، قال: فبعته لها، فوقع في نفسي من ذلك شيء، فسألت سعيد بن المسيب، فقال: انظر أن لا تكون أنت صاحبه، قال: قلت: فإني صاحبه، قال: فذلك الربا محضاً، فخذ رأس مالك واردد إليها الفضل)). (الصنعاني 1403/295/8).

الخاتمة:

بعد الانتهاء من هذا البحث فقد تم التوصل إلى النتائج التالية:

- 1- أنّ بيع التورق على الصورة التي بينها الفقهاء، بيع جائز صحيح في الراجح من أقوال أهل العلم.
- 2- أنّ بيع التورق الذي تجرّيه البنوك المعاصرة اليوم الخالية من عملية قبض السلعة من قبل العميل، غير جائز شرعاً، كما قال العلماء المعاصرون.
- 3- التأكيد على ما جاء في قرار المجمع الفقهي الإسلامي، في دورته السابعة عشرة فقد كان عن التورق كما تجرّيه البنوك حالياً، وقد تبين لنا أنها قد توسعت توسعاً كبيراً في تطبيق التورق حتى أُفْرِغَ من محتواه الحقيقي، مما أدى إلى القول بعدم جوازه.
- 4- تعددت آراء الفقهاء في بيع التورق، وخصوصاً التورق المصرفي المنظم، الذي اتُّخِذَ حيلة للحصول على النقد، وذلك عن طريق الشراء بالأجل والبيع بالعاجل، وقد رأى بعض العلماء، القول بصحته.
- 5- الإقبال المتزايد على التورق المصرفي يؤكد أنّ هناك مجموعة كبيرة من العملاء تبحث عن البديل الإسلامي للبنوك التقليدية، مما يؤكد وجود العاطفة الدينية لدى العملاء وأقبالهم على الأدوات المالية الإسلامية.

التوصيات:

- 1- أوصي إخواني من القراء وطلاب العلم عدم أخذ بيع التورق وسيلة للتحايل على الربا، ووضع الضوابط الشرعية التي تمنع التحايل والتلاعب.
- 2- يجب على الجهات الرقابية الشرعية في المصارف الإسلامية؛ أن تقوم بواجبها نحو هذه البنوك ونحو أبناء الأمة الإسلامية الذين يتطلعون إلى تعامل شرعي حلال.
- 3- العمل على تطوير منتجات مالية إسلامية متوافقة مع أحكام الشريعة الإسلامية.

المصادر والمراجع

القرآن الكريم - برواية حفص عن عاصم

1. ابن أبي شيبة، عبد الله بن محمد بن إبراهيم بن عثمان العبسي، مصنف ابن أبي شيبة، مكتبة الرشد - الرياض، الطبعة الأولى 1409.
2. ابن باز، عبد العزيز بن عبد الله، مجموع فتاوى العلامة بن باز رحمه الله.
3. ابن عابدين، محمد أمين بن عمر بن عبد العزيز الدمشقي الحنفي، رد المختار على الدر المختار، دار الفكر، بيروت، الطبعة الثانية 1412، 1992.
4. ابن عثيمين، محمد بن صالح بن محمد العثيمين، فتاوى نور على الدرب.
5. ابن قدامة، أبو محمد موفق الدين عبد الله بن أحمد بن قدامة المقدسي، الحنبلي، المغني، مكتبة القاهرة، سنة النشر 1388-1968. ابن قيم الجوزية، محمد بن أبي بكر بن أيوب بن شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى 1411-1991.
6. ابن ماجه، أبو عبد الله محمد بن يزيد القزويني، سنن ابن ماجه، دار إحياء الكتب العربية.
7. ابن منظور، محمد بن مكرم بن علي، أبو الفضل: جمال الدين بن منظور الأنصاري، لسان العرب، دار صادر، بيروت، الطبعة الثالثة 1414.
8. أبو العباس، أحمد بن محمد بن علي الفيومي، المصباح المنير في غريب الشرح الكبير، المكتبة العلمية، بيروت-لبنان.
9. أبي داود، أبو داود سليمان بن الأشعث بن إسحاق بن بشير بن شداد بن عمرو الأزدي، سنن أبي داود، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت.
10. البخاري، محمد بن إسماعيل أبو عبد الله، صحيح البخاري، دار طوق النجاة، الطبعة الأولى 1422.
11. البهوتي، منصور بن يونس بن صلاح الدين أبي حسن بن إدريس، كشاف القناع عن متن الإقناع، دار الكتب العلمية.

12. الترمذي، محمد بن عيسى بن سُوْرَة بن موسى بن الضحاك، سنن الترمذي، شركة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي، الطبعة الثانية 1395، 1975.
13. الخطاب، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن محمد بن عبد الرحمن الطرابلسي، مواهب الجليل في شرح مختصر خليل، دار الفكر، الطبعة الثالثة 1412 - 1992.
14. الدسوقي، محمد بن أحمد بن عرفة، حاشية الدسوقي على الشرح الكبير، دار الفكر.
15. الرازي، زين الدين أبو عبد الله محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الحنفي، مختار الصحاح، المكتبة العصرية - الدار النموذجية - بيروت - لبنان الطبعة الخامسة 1420 - 1999.
16. الزبيدي، محمد بن محمد بن عبد الرزاق الحسيني، تاج العروس، دار الهداية.
17. الزرعي، محمد بن أبي بكر أيوب الزرعي، إعلام الموقعين عن رب العالمين، دار الجبل، بيروت، 1973.
18. السعدي، عبد الرحمن بن ناصر بن عبد الله، تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان مؤسسة الرسالة، الطبعة الأولى 1420 - 2000.
19. الشافعي، أبو عبد الله محمد بن إدريس بن العباس بن عثمان بن شافع القرشي، الام، دار المعرفة - بيروت - لبنان، سنة النشر: 1410 - 1990.
20. شبير، محمد عثمان، التورق الفقهي وتطبيقاته المصرفية المعاصرة في الفقه الاسلامي.
21. الصنعاني، أبو بكر عبد الرزاق بن همام بن نافع الحميري، مصنف عبد الرزاق، المجلس العلمي، الهند، الطبعة الثانية 1403.
22. الغرياني، الصادق بن عبد الرحمن الغرياني، قضايا فقهية ومالية معاصرة، دار ومكتبة بن حمودة للنشر والتوزيع - زليتن - ليبيا، الطبعة الأولى 2009.
23. فتاوى اللجنة الدائمة، اللجنة الدائمة للبحوث العلمية والافتاء، رئاسة إدارة البحوث العلمية والافتاء، الإدارة العامة للطبع، الرياض.
24. فخرالدين الرازي، أبو عبد الله محمد بن عمر بن الحسن، التفسير الكبير ومفاتيح الغيب، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان الطبعة الثالثة 1420.
25. القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر بن فرح الانصاري الخزرجي، الجامع لأحكام القرآن، دار الكتب المصرية - القاهرة - الطبعة الثانية 1384 - 1964.
26. مجمع الفقه الإسلامي، التابع لرابطة العالم الإسلامي والمنعقد بمكة المكرمة في 11 رجب 1419 - الموافق 31-10-1998.

عقد الإجارة المنتهية بالتملك صورته وتطبيقاته المعاصرة

مجيد عمران صالح محمد قسم: الدراسات الإسلامية جامعة المرقب كلية الآداب والعلوم قصر خيار

ملخص البحث:

تهدف الدراسة إلى بيان مفهوم عقد الإجارة المنتهية بالتملك باعتباره من العقود المعاصرة والمستحدثة، وبيان الصور المشروعة والممنوعة، وآلية تطبيق هذا العقد في المصارف والمؤسسات المالية في واقعنا المعاش، وكذلك دراسة أهم المزايا والخصائص لهذا العقد، وبيان ما لهذا العقد من المقاصد الحاجية ودفع لعجلة التنمية المستدامة وانتعاش الاقتصاد المحلي. ولقد حاولت جمع ما كُتب عن هذا الموضوع بشيء من التحليل، ودراسة أهم الإشكالات الفقهية التي تحول دون تطبيقه في الواقع المعاش، وخُصّصت الدراسة إلى:

اعتماد عقد الإجارة المنتهية بالتملك بالضوابط الشرعية في المؤسسات والمصارف كوسيلة تمويلية للمشاريع المختلفة، مع ضرورة مراعاة التنسيق بين الرقابة الشرعية على المصارف وبين المؤسسات المالية في الدولة؛ لأن ذلك يُسهم في توحيد الآراء حول شرعية وعدم شرعية الوسائل الاستثمارية والتمويلية التي تعتمد عليها بعض المصارف.

الكلمات الافتتاحية: الإجارة، الإجارة المنتهية بالتملك، التطبيقات، المعاصرة.

المقدمة:

إن الحمد لله، نحمده، ونستعينه، ونستغفره، ونستهديه، ونعوذ بالله من شرور أنفسنا وسيئات أعمالنا من يهده الله فلا مضل له ومن يضلل فلا هادي له، وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له، وأشهد أن محمداً عبده ورسوله.

أما بعد،، فيقول الله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَأْكُلُوا أَمْوَالَكُمْ بَيْنَكُمْ بِالْبَاطِلِ إِلَّا أَنْ تَكُونَ تِجَارَةً عَنْ تَرَاضٍ مِّنْكُمْ وَلَا تَقْتُلُوا أَنْفُسَكُمْ إِنَّ اللَّهَ كَانَ بِكُمْ رَحِيمًا﴾ (29) (الآية 188، سورة البقرة)، ويقول: ﴿وَأَحَلَّ اللَّهُ الْبَيْعَ وَحَرَّمَ الرِّبَا﴾ (الآية 275، سورة البقرة)، فإن من أحكام شريعتنا السمحة أنها ركزت واهتمت اهتماماً كبيراً بالمال، وما يتعلق به من أحكام وضوابط، باعتبار أن المال مقصد من مقاصد الشريعة الإسلامية المطلوب الحفاظ عليه، وهو من الضروريات الخمسة؛ ولأن الإنسان جُبل على المال، فكان لابد له من ضوابط وقواعد شرعية تضبطه وتقومه وفق نصح شريعتنا السليمة؛ لتجنبه الوقوع في المعاملات المحرمة والغش والخداع، وتوجهه إلى المعاملات الشرعية السليمة.

وفي هذا يعد عقد الإجارة المنتهية بالتملك أحد الوسائل المعاصرة والمستحدثة في المصارف والمؤسسات المالية في العالم الإسلامي، وذلك لما يحققه من المزايا والفوائد للمؤجر والمستأجر والتي من شأنها أن يحقق أهدافاً لكل منهما، خاصة مع ما يشهده العالم من تطورات متسارعة. ومن هنا كان موضوع هذه الورقة أحد هذه الأنواع من المعاملات المالية طويلة الأجل، وهو من البيوع المستحدثة والمطبقة في بعض المصارف والمؤسسات المالية، ودراسة هذا النوع من العقود يعد من باب التيسير على الناس وإبعادهم عن شبهات المصارف المعاملات الربوية. وأن من مقاصد شريعتنا درء المفاسد عن العباد وجلب المصالح لهم من خلال إيجاد حلول للمعاملات غير الشرعية واستبدالها بالمعاملات المشروعة. ولعل من الوسائل المستحدثة وما انتشر في عصرنا الحاضر ظاهرة بيع السيارات والشقق السكنية والآلات وغيرها تحت مسمى هذا العقد، مما جعل الناس يتسألون عن حكم هذا النوع من حيث التعامل، وهذا ما جعلني أسهم في بيان بعض الأحكام المتعلقة بهذا العقد ما استطعت لذلك سبيلاً.

أهداف هذه الدراسة: تتلخص في التالي:

- 1- التعرف على طبيعة عقد الإجارة المنتهية بالتملك.
- 2- عرض أهم صور هذا العقد، مع ذكر التكييف الفقهي لكل صورة.
- 3- مدى إمكانية تطبيق هذا العقد بصورته الشرعية في المؤسسات والمصارف.

منهج البحث:

اتبعت المنهج الوصفي التحليلي، وكذلك المنهج الاستقرائي، فقد تم التعرف على الإجارة بشكل عام، والإجارة المنتهية بالتملك بوجه الخصوص نظرياً، ورأي الفقهاء حول هذا العقد.

منهجية البحث:

- 1- نسبة الأقوال إلى قائلها من كتبهم ما استطعت، أو أذكر الكتب التي ذكرت ذلك النقل.
- 2- عند ذكر المسائل الفقهية من المذاهب الأربعة أوثق قول كل مذهب من كتبه المعتمدة.
- 3- عند ذكر الآية القرآنية أضعها بين قوسين مزهرين ﴿ ٥ ٤ ٣ ٢ ١ ﴾، والتزمت بذكر الآية قبل ذكر السورة؛ لأن الآية هي محل الاستشهاد.
- 4- عند ذكر الحديث أضعه بين قوسين " " والتزمت تخريجه.
- 5- عند النقل الحرفي للعبارات أضع هذا النقل بين علامتي " " ، وأما إن نقلت العبارة دون تلك العلامة معني ذلك أن النقل كان بتصرف.

تساؤلات البحث:

- ما طبيعة عقد الإجارة المنتهية بالتملك؟ وما آليات تطبيقه في الواقع المعاش؟

خطة البحث:

أما عن محتوى البحث فكان على النحو التالي: مقدمة وتمهيد ومبحثين.

أما المقدمة: فقد اشتملت على أهداف دراسة هذا العقد، ومنهج الدراسة، والمنهجية المتبعة لدراسة هذا العقد وتساؤلات البحث.

التمهيد: ذكرت فيه تعريف العقد لغةً واصطلاحاً، وتعريف الإجارة لغةً واصطلاحاً، وتعريف التملك لغةً واصطلاحاً، وأدلة مشروعية عقد الإجارة.

المبحث الأول: تعريف عقد الإجارة المنتهية بالتملك، ومزايا وخصائص وضوابط تطبيق هذا العقد.

المطلب الأول: تعريف عقد الإجارة المنتهية بالتملك.

المطلب الثاني: مزايا وخصائص عقد الإجارة المنتهية بالتملك.

المطلب الثالث: ضوابط تطبيق عقد الإجارة المنتهية بالتملك.

المبحث الثاني: صور عقد الإجارة المنتهية بالتملك، وتكييفه الفقهي.

المطلب الأول: صور عقد الإجارة المنتهية بالتملك.

المطلب الثاني: التكييف الفقهي لعقد الإجارة المنتهية بالتملك.

ملحق: ذكرت فيه فتوى دار الإفتاء الليبية حول هذا العقد.

ثم استخلصت من البحث مجموعة من النتائج والتوصيات ضمنتها في خاتمة البحث، وفهرس للمصادر والمراجع.

تهديد

تعريف العقد لغةً واصطلاحاً:

أولاً: تعريف العقد لغةً: هو الجمع بين أطراف الشيء وتقويته، يقال: عقد طرفي الحبل إذا وصل أحدهما بالآخر بعقدة فأحكم وصلها، ويطلق على الضمان والعهد، يقال: عاقدته على كذا إذا عاهدته عليه، ويقال: عقّد البيع إذ أوجبه، وجميع هذه المعاني يدور حول معنى الربط والشد (ابن منظور، 1993). ومعناه الربط (أو الإحكام والإبرام) بين أطراف الشيء سواء كان ربطاً حسياً أم معنوياً، من جانب واحد أو من جانبين، وقيل عقد الحبل، ويقال عقد النية والعزم على شيء، وعقد اليمين أي: ربط بين الإرادة تنفيذ ما التزم به (العلي، 2008).

ثانياً: تعريف العقد اصطلاحاً:

هو: ما يعقده العاقد على أمر يفعله هو أو ما يعقد على غيره فعله على وجه إلزامه إياه، فسمي البيع والنكاح وسائر عقود المعاوضات عقوداً؛ لأن كل واحد من طرفي العقد ألزم نفسه الوفاء به، وسمي اليمين على المستقبل عقداً؛ لأن الحالف ألزم نفسه الوفاء بما حلف عليه من الفعل أو الترك، وكذلك العهد والأمانة؛ لأن معطيها قد ألزم نفسه الوفاء بها، وكذا كل ما شرط الإنسان على نفسه في شيء يفعله في المستقبل فهو عقد، وكذا النذور وما جرى مجرى ذلك. (الخصاص، 1992، ج2/ص 468. 473)، وللعقد عند الفقهاء معنيان: عام وخاص: المعنى العام: هو الأقرب إلى المعنى اللغوي والشائع عند فقهاء المالكية والشافعية والحنابلة وهو: كل ما عزم المرء على فعل، سواء صدر بإرادة منفردة، كالوقف والطلاق واليمين، أم احتاج إلى إرادتين في إنشائه كالبيع والإجار، أي: هو كل تصرف شرعي ينعقد بكلام طرف واحد أو بكلام طرفين يسمى عقد.

وأما المعنى الخاص: فهو ارتباط بإيجاب بقبول على وجه مشروع يثبت أثره في محله، أو هو: تعليق كلام أحد العاقدين بالآخر شرعاً على وجه يظهر أثره في المحل.

أو هو: ارتباط الصيغة القولية أو الفعلية الصادرة من المتعاقدين على وجه مشروع، بحيث يظهر أثره في محل العقد (العلي، 2008).

تعريف الإجارة:

أولاً: تعريف الإجارة لغةً:

هي اسم للأجرة، أو ما أعطيت من أجر في عمل (ابن منظور، 1993)، وهي مثلثة أي بضم الهمزة وفتحها وكسرها، ولكن الكسر هو الأشهر والأفصح (الزبيدي، 2001)، وهي بكسر الهمزة مصدر أجره تأجره أجراً. وهي مشتقة من الأجر، والهمزة والجيم والراء أصلان يمكن الجمع بينهما، فالأول الكراء على العمل، والثاني جبر العظم الكسير، فأما الكراء فالأجر والأجرة، وأما جبر العظم فيقال منه: أجرت اليد، فمعنى ذلك أن أجرة العامل كأنها شيء يجبر به حالة فيما لحقه من كد فيما عمله (ابن فارس، 1420).

ثانياً: تعريف الإجارة اصطلاحاً:

تعددت عبارات الفقهاء في تعريفها، لكنها كلها متقاربة، وتقول في النهاية إلى معنى واحد، ولذا سأورد تعريف الإجارة عند كل مذهب على حدة، ثم أذكر تعريفاً أرجحه من بين كل التعريفات.

تعريف الإجارة عند المالكية:

عُرِّفت بأنها: "عقد معوضة على تملك منفعة بعوض" (الدردير، 1974، ج4/ص6)، وكذلك: "معاوضة على منافع الأعيان" (الخطاب، 2003، ج7/ص493).

تعريف الإجارة عند الأحناف: عُزِّت بأنها: "عقد على منفعة بعوض" (السرخسي، 1978، ج 15/ص 74)، وكذلك: "بيع منفعة بأجر معلوم" (ابن نجيم، 1997، ج 7/ص 298).

تعريف الإجارة عند الشافعية:

عُزِّت بأنها: "عقد على منفعة مقصودة قابلة للبدل والإباحة بعوض معلوم" (الشربيني، 1994، ج 2/ص 323).

تعريف الإجارة عند الحنابلة:

عُزِّت بأنها: "بدل عوض معلوم في منفعة معلومة من عين أو موصوفة في الذمة أو في عمل معلوم"، (المرداوي، 1997، ج 6/ص 1203)، وكذلك: "عقد على منفعة مباحة معلومة من عين معينة أو موصوفة في الذمة، مدة معلومة أو عمل معلوم بعوض معلوم"، (البهوتي، 1996، ج 2/ص 241). ومن خلال النظر فيما سبق من تعريفات، نجد أن الإجارة لا تخلو عن كونها: تمليك منفعة العين المؤجرة بعوض معلوم، مع اختلاف في العبارات ومدلولها وبالتالي، يكون الاختلاف في التعاريف اختلاف تنوع لا اختلاف تضاد.

أي بمعنى أن عقد الإجارة: عقد يؤجر فيه المؤجر السلعة من معدات أو سيارات أو شقق سكنية إلى المستأجر بمبلغ معين بمدة معلومة يتفقان عليها وتبقى، ملكية العين المؤجرة للمالكها.

إلا أن علماءنا المالكية اصطلاحوا على تسمية العقد على منافع الآدمي وما ينقل كالثياب والأواني إجارة، والعقد على منافع مالا ينقل كالأرض والدور كراء. (ابن عرفة، 2014، ج 8/ص 159)..

تعريف التمليك:

- تعريف التمليك لغةً: مصدر ملك، يقال ملكته الأمر فملكه ملكاً، أي: جعلته يملكه، وملك الشيء احتواه، وملك الشيء احتواء الشيء والقدرة على الاستبداد به. (ابن منظور، 1993)، والميم واللام والكاف أصل صحيح يدل على قوة الشيء وصحته، وملك الشيء أي قوته، والأصل هذا، ثم قيل ملك الإنسان الشيء يملكه ملكاً؛ لأن يده فيه قوية صحيحة. (ابن فارس، 1420).

- تعريف التمليك اصطلاحاً:

هو: "حكم شرعي مقدر في العين أو المنفعة يقتضي تمكين من يضاف إليه من انتفاعه بالملوك والعوض عنه من حيث هو كذلك" (الخطاب، 2003، ج 6/ص 6). أي القدرة على التصرف في الشيء المملوك ابتداءً، أي منذ لحظة تملكه، وهذا التعريف لا يتماشى أصلاً مع عقد الإجارة المنتهية بالتمليك؛ لأن عقد الإجارة يبيح القدرة على التصرف في الشيء المملوك انتهاءً لا ابتداءً مثل عقد الإجارة المنتهية بالتمليك، ومن ثم يفهم من هذا عدم جواز عقد الإجارة المنتهية بالتمليك؛ لأن إضافة العين المؤجرة إلى المستأجر في هذا العقد لا تتيح الانتفاع برقية الشيء المؤجر بل بمنافعه فقط.

أدلة مشروعية عقد الإجارة:

عقد الإجارة من عقود المعاوضات المالية، والأصل فيه أنه مشروع، عملاً بمبدأ حرية التعاقد، ما لم ينص الشرع على الحرمة، وما لم يكن الشرط مخالفاً أو كان الشرط منافياً لمقتضى العقد، فلا يمكن الجمع بين التقيضين، ومن ثم فإن عقد الإجارة مشروع بالكتاب والسنة والمعقول والإجماع، كما يأتي:

- أولاً: الأدلة على مشروعية الإجارة من القرآن الكريم:

○ ﴿أَسْكِنُوهُمْ مِنْ حَيْثُ سَكَنْتُمْ مِنْ وُجْدِكُمْ وَلَا تُضَارُّوهُمْ لِتُضَيِّقُوا عَلَيْهِمْ وَإِنْ كُنْ أُولَاتٍ حَمْلٍ فَأَنْفِقُوا عَلَيْهِنَّ حَتَّى يَضَعْنَ حَمْلَهُنَّ فَإِنْ أَرْضَعْنَ لَكُمْ فَاتُّوهُنَّ أَجُورَهُنَّ﴾، (الآية 6، سورة الطلاق)، ذكر أنه إذا وضع حملهن وهن طوالق، لها حينئذ أن ترضع الولد،

ولها أن تمتنع منه، ولكن بعد أن تغذيه . باللبأ . وهو بالكور اللبن الذي لا قوام للولد غالباً إلا به، فإن أرضعن استحققت أجر مثلها، ولها أن تعاقد أباه أو وليه على ما يتفقان عليه من أجرة (ابن كثير، 1419، ج8/ص174). فدلّت الآية على مشروعية الإجارة، حيث أمر سبحانه وتعالى بإعطاء الزوجة الأجر على الرضاع، فأجاز الإجارة على الرضاع، وإذا جازت على الرضاع جازت على مثله.

○ ﴿وَإِنْ أَرَدْتُمْ أَنْ تَسْتَرْضِعُوا أَوْلَادَكُمْ فَلَا جُنَاحَ عَلَيْكُمْ إِذَا سَلَّمْتُمْ مَا آتَيْتُمْ﴾ (الآية 233، سورة البقرة)، أي إذا اتفقت الوالدة والوالد على أن يستلم منها الولد إما لعذر منها أو العذر له، فلا جناح عليهما في بذله، ولا عليه في قبوله منها إذا سلمها أجرها المأضية بالتي هي أحسن، واسترضع لولده غيرها بالأجرة بالمعروف، قاله غير واحد. وقوله: ﴿وَاتَّقُوا اللَّهَ أَي فِي جَمِيعِ أَحْوَالِكُمْ وَاعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرٌ أَي فَلَا يَخْفَى عَلَيْهِ شَيْءٌ مِنْ أَحْوَالِكُمْ وَأَقْوَالِكُمْ﴾ (ابن كثير، 1419، ج1/ص477). فدلّت الآية على نفي الجناح عمن يسترضع لولده، أي يستأجر امرأة ترضع ولده بأجرة.

○ ﴿قَالَتْ إِحْدَاهُمَا يَا أَبَتِ اسْتَأْجِرْهُ إِنَّ خَيْرَ مَنِ اسْتَأْجَرْتَ الْقَوِيُّ الْأَمِينُ﴾، (الآية 2726، سورة القصص)، قالت إحداهما يا أبت استأجره إن خير من استأجرت القوي الأمين أي قالت إحدى ابنتي هذا الرجل، قيل هي التي ذهبت وراء موسى عليه السلام، قالت لأبيها يا أبت استأجره أي لرعية هذه الغنم. قال عمر وابن عباس وشريح القاضي وأبو مالك وقنادة ومحمد بن إسحاق وغير واحد: لما قالت إن خير من استأجرت القوي الأمين قال لها أبوها: وما علمك بذلك؟ قالت له: إنه رفع الصخرة التي لا يطيق حملها إلا عشرة رجال، وإني لما جئت معه تقدّمت أمّامة فقال لي: كوني من ورائي، فإذا اختلفت على الطريق فأخذي لي بحصاة أعلم بما كيف الطريق لأهتدي إليه (ابن كثير، 1419، ج6/ص205).

○ ﴿فَوَجَدَا فِيهَا جِدَاراً يُرِيدُ أَنْ يَنْقَضَ فَأَقَامَهُ﴾ (الآية 77، سورة الكهف)، قال موسى له لو شئت لأخذت عليه أجراً أي لأجل أنهم لم يضيفونا، كان ينبغي أن لا تعمل لهم مجاناً قال هذا فراق بني وبينك أي لأنك شرطت عند قتل العلام أنك إن سألتني عن شيء بعدّها، فلا تصاحبني فهو فراق بني وبينك سأبتك بتأويل أي بتفسير ما لم تستطع عليه صبراً (ابن كثير، 1419، ج5/ص166).

○ ﴿لِيَتَّخِذَ بَعْضُهُمْ بَعْضاً سَخِرِيّاً﴾ (الآية 32، سورة الزخرف)، قيل معناه ليسخر بعضهم بعضاً في الأعمال لاختياج هذا إلى هذا، وهذا إلى هذا، قاله السدي وغيره. وقال قنادة والضحاك ليملك بعضهم بعضاً وهو راجع إلى الأول. (ابن كثير، 1419، ج7/ص206). أي ليستعمل بعضهم بعضاً في مصالحهم ويستخدموهم في مهنهم ويسخروهم في أشغالهم حتى يتعاشوا، هذا معنى الإجارة.

- ثانياً: الأدلة على مشروعية الإجارة من السنة النبوية:

ما رواه أبو هريرة - رضي الله عنه - عن النبي - صلى الله عليه وسلم - قال: (قال الله تعالى ثلاثة أنا خصمهم يوم القيامة رجل أعطى بي ثم غدر ورجل باع حراً فأكل ثمنه ورجل استأجر أجنبياً فأستوفى منه ولم يعطيه أجره). (البخاري، 1999، ج4/ص477).

قال ابن حجر - رحمه الله -: " وهو في معنى من باع حراً فأكل ثمنه؛ لأنه استوفى منفعته بغير عوض، وكأنه أكلها؛ ولأنه استخدمه بغير أجرة وكأنه استعبده " (العسقلاني، 2013، ج4/ص418، والقسطلاني، ص129).

- قوله - صلى الله عليه وسلم -: (أحق ما أخذتم أجراً كتاب الله)، (البخاري، 1999، رقم الحديث 5737)، وفي هذا الحديث يقول النبي صلى الله عليه وسلم: "إن أحق ما أخذتم عليه أجرًا"، من المال أو أي عوض آخر "كتاب الله"، وهو القرآن الكريم، وهذا توجيه عام، ويدخل فيه إباحة الأجر على التعليم أو الرقبة وغير ذلك، وفي رواية البخاري من حديث أبي سعيد الخدري أن جماعة من أصحابه صلى الله عليه وسلم قد

أَخَذُوا قَطِيعًا مِنَ الْعَنَمِ عَلَى رُقِيَّةٍ، فَقَالَ لَهُمُ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: "قَدْ أَصَبْتُمْ، اقْسِمُوا، وَاضْرِبُوا لِي مَعَكُمْ سَهْمًا"، فَعَبَّرَ عَنْ رِضَاهُ بِمَا أَخَذُوا، وَشَارَكَهُمْ فِيهِ، فَهَذَا دَلِيلٌ صَرِيحٌ عَلَى مَشْرُوعِيَةِ الْإِجَارَةِ (الألباني، 1988، ص197).

— عن عائشة— رضي الله عنها— قالت: (اسْتَأْجَرَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، وَأَبُو بَكْرٍ رَجُلًا مِنْ بَنِي الدَّيْلِ هَادِيًا خَرِيْتًا، وَهُوَ عَلَى دِينِ كُفَّارٍ قُرَيْشِيٍّ، فَدَفَعَا إِلَيْهِ رَاِحِلَتَيْهِمَا، وَوَعَدَاهُ غَارَ ثَوْرٍ بَعْدَ ثَلَاثِ لَيَالٍ بِرَاِحِلَتَيْهِمَا صُبْحَ ثَلَاثٍ (البخاري، 1999، ج13/ص505)، وفي الحديث: مشروعية استئجار المسلم الكافر، واستئجار الرجل على أن يخل في العمل بعد أيام معلومة، فيصح عقدُهما قبل العمل. (الألباني، 1988، ص129).

— احتجم النبي . صلى الله عليه وسلم . وأعطى الحجام أجره. (البخاري، 1999، رقم الحديث 5691)، وفي الحديث: استعمل النَّبِيُّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ الدَّوَاءَ، وَأَخَذَهُ بِأَسْبَابِ الْعِلَاجِ. وفيه: أَخَذَ الْحَجَّامُ أَجْرَهُ عَلَى الْحِجَامَةِ. (ابن القيم، 1994، ج5/ص700).

— قوله . صلى الله عليه وسلم .: (من استأجر أجير فعيه أجره). (الزيلعي، 1997، ج5/ص274).

ثالثاً: الأدلة على مشروعية الإجارة من الإجماع:

أجمعت الأمة على مشروعية الإجارة ولم يخالف في ذلك إلا بما يروى عن عبد الرحمن بن الأصبم، من أنه قال بعدم جواز الإجارة. (القحطاني وآخرون، 2012، وابن قدامة، 1968). وقال ابن رشد: "إن الإجارة جائزة عند جميع فقهاء الأمصار، والصدر الأول". (ابن رشد، 1995، ج2/ص178)

رابعاً: الأدلة على مشروعية الإجارة من القياس:

إن عقد الإجارة يُقاس على عقد البيع في جوازه، حيث إن البيع عقد على الأعيان، والاجارة عقد على المنافع، "والحاجة إلى المنافع كالحاجة إلى الأعيان، فما جاز العقد على الأعيان جاز العقد على المنافع" (ابن قدامة، 1968).

المبحث الأول: تعريف الإجارة المنتهية بالتملك، ومزايا وخصائص وضوابط هذا العقد

المطلب الأول: تعريف عقد الإجارة المنتهية بالتملك:

هي: "تمليك منفعة بعض الأعيان كالدور والمعدات مدة معينة من الزمن، باجر معلومة تزيد عادة عن أجر المثل، على أن يملك المؤجر العين المؤجرة للمستأجر، بناء على وعد سابق بتمليكها في نهاية المدة أو في أثنائها، بعد سداد جميع مستحقات الأجرة أو أقساطها وذلك بعقد جديد" (الزحيلي، 2001، ص393).

وعُرفت بأنها: "قيام البنك بتأجير عين كسيارة إلى شخص مدة معينة بأجرة معلومة قد تزيد عن أجرة المثل، على أن يملكه إياها بعد انتهاء المدة ودفع أقساط الأجرة بعقد جديد، فهي تشبه بيع التقسيط من حيث المقصد الذاتي للمتعاقد والنتيجة". (شبير، 2001، ص326). أو هي: "عقد إيجار يعقده الممول مع المستفيد خال من أي شرط إلزامي ببيع العين المؤجر إليه في نهاية المدة، مقرون بعقد متعلق على سداد الأقساط أو وعد له بذلك أو بيعها إليه فيما بعد" (الغرياني، 2013، ص289). وبالتالي فعقد الإجارة المنتهية بالتملك يهدف إلى إظهار عقد البيع على صورة عقد اجارة، وبالتالي فإن المشتري لا يعتبر مالكا للشيء المبيع، ومن ثم يتمكن البائع للسلعة من حفظ سلعته ويتفادى انتقالها إلى المستأجر. وبالتالي يتبين أن الغرض من هذا العقد هو ضمان بقاء ملكية الشيء والعين المؤجرة للمؤجر، وعدم تصرف المستأجر فيه بالبيع أو غيره. (الختلان، 2012).

المطلب الثاني: مزايا وخصائص عقد الإجارة المنتهية بالتملك:

أولاً: مزايا عقد الإجارة المنتهية بالتملك:

1. تميز هذا العقد بالمرونة من حيث تشغيل رؤوس الأموال، والمساهمة في مشاريع التنمية المختلفة.
2. يوفر أرباحاً أكبر من الأرباح التي تحصل عن القروض في المصارف الربوية للممول والمستفيد، فالميزة التي يتحصل عليها الممول فلأن العين محل العقد تؤول ملكيتها للمستأجر فذلك يحمله على مزيداً من العناية بها، والمحافظة والحرص عليها، وصيانتها بشكل دوري ومستمر؛ لأنها ستؤول إليه، فالعين المؤجرة لاتزال للمؤول، وقيمة ما ينقصها من الاستهلاك والانتفاع يغطيه عن طريق الإجار، فكل هذه حوافز تشجع على الاستمرار في مثل هذه العقود، وأما ما يتحصل عليها المستفيد هو أن ما يدفعه من الإجار محسوب ضمن التكلفة للشيء المؤجر.
3. ميزة هذا العقد للمستفيد هو أن ما يلقي في يده بعد دفع الإجار قليل فإن ذلك لا يقلقه؛ لأن الربح يتمثل فيما يؤوله إليه من ملكية المشروع فهذا يجعله يبذل جهداً مضاعفاً ليصل إلى الهدف وهو ملكية الشيء المؤجر. (الغرياني، 2013).

ثانياً: خصائص عقد الإجارة المنتهية بالتملك:

لعل أبرز خصائص هذا العقد ما يلي:

- 1- الإجارة لا تنقل ملكية الأصل المؤجر للمستأجر ولكنها تنقل ملكية المنفعة.
- 2- تمكن الإجارة من استخدام الأصول دون اللجوء إلى دفع سيولة كبيرة.
- 3- من حيث الربح فهو مستقل عن القيمة المقابلة للأصل، فهو عبارة عن اجر يتم الحصول عليه مقابل تحديد المنفعة.
- 4- الإجار غير مرتبط بحال الأصل وإنما ترتبط بمدة الإجارة. (خوجة، 2014).

المطلب الثالث: ضوابط تطبيق عقد الإجارة المنتهية بالتملك:

لتطبيق هذا العقد عدة ضوابط، وهي:

- أ. أن يكون ضمان العين المؤجرة على مالك السلعة (المؤجر) لا على المستأجرة المستند، ويتسنى من هذا: إذا تعدى المستأجر أو فرط في المحافظة على الشيء المؤجر فالضمانة عليه.
 - ب. النفقات التشغيلية للشيء المؤجر ضماناً على المتأجر مثل الزيت والوقود، وما عدا ذلك من تلف الشيء المؤجر لأن العين المؤجر أمانة في يد المستأجر فلا ضمان عليه إلا إذا فرط وقصر في المحافظة، وأما في حالة أن المستأجر قصر في دفع الأقساط المتفق عليها بنية وبين المؤجر فإنه يرد له ما زاد على أجرة المثل إذا سحبه منه العين المؤجرة.
- أي قد تكون أجرة المثل للسيارة في الشهر خمسمائة دينار، والمؤجر يأخذ من المستأجر ألف ومائتان دينار كل شهر، فإذا قصر المستأجر في دفع الأقساط فللمؤجر أن يسحب منه هذه العين المؤجرة، ويجب أن يرد على المستأجر ما زاد على أجرة المثل، أي هذه الحالة يرد سبعمائة دينار للمستأجر، وأما ما يتعلق بالشرط الجزائي وهو: "التعويض الذي يحدده المتعاقدان في العقد جزاء على إخلال أحدهما بما تعاقد عليه أو التزم به أو تعهده في ضمن العقد، ولم يكن عذر في إخلاله، وقد يكون بعد العقد وقبل حدوث الضرر" (السنهوري، 1964، ج2/ص874)، أو هو: "اتفاق المتعاقدان مقدماً على مقدار التعويض الذي يستحقه الدائن إذا لم يقم المدين بتنفيذ التزامه أو تأخر عنه". (شعبان، 1968، ص161)، وفي حالة أخذ أحد طرفي العقد بالتزامه، يعني في هذه الحالة للمؤجر أن يشترط على المستأجر شرطاً جزائياً في حالة إخلاله بالتزامه بتعويض مالي يلحقه مقابل عدم إتمام العقد ويكون هذا الشرط الجزائي بقدر ما حصل له من ضرر، وهذا هو الصواب فيما يتعلق بالشرط الجزائي أنه يصح اشتراطه مقابل الضرر الذي يلحق المشتري، أما ما زاد على ذلك فليس له أن يأخذه.

كذلك لابد من وجود عقدين منفصلين يستقل كل منهما عن الآخر، بحيث يكون عقد البيع بعد نهاية الإجارة، أو يوجد عقد هبة، أو أن يكون عقد الإجارة فعلي لا صوري أو ساتراً لعقد البيع، وإذا اشتمل العقد على تأمين للعين المؤجرة فيجب أن يكون التأمين تعاونياً إسلامياً لا تجارياً، ويتحمل المالك للعين المؤجرة وليس المستأجر، كذلك يجب أن تطبق على عقد الإجارة المنتهية بالتملك أحكام الإجارة طول مدة الإجارة، وأحكام البيع عند تملك العين المؤجرة. (المشيقة، 2013).

المبحث الثاني: صور عقد الإجارة المنتهية بالتملك، وتكييفها الفقهي.

المطلب الأول: صور عقد الإجارة المنتهية بالتملك:

للإجارة المنتهية بالتملك صور عديدة، ولعل الصور الأوسع انتشاراً هي:

أولاً: عقد إيجار ينتهي بتملك الشيء المؤجر:

وصورته بأن يبرم عقد على أنه عقد إيجار فينتهي بتملك الشيء المؤجر في مقابل ثمن يتمثل في الأقساط التي يدفعها المستأجر خلال المدة المحددة، ويصبح بعدها المستأجر مالكا للشيء المؤجر بمجرد سداد الأقساط، دون الحاجة إلى إبرام عقد جديد، ويمكن تصور هذه الصورة من هذا العقد:

أن يقول المؤجر أجرتك هذه السلعة عقاراً أو معدات أو سيارة إلخ فب كل مدة شهر أو سنة حسب الاتفاق تدفع كذا، لمدة محددة على أنه إذا وفي المستأجر بدفع الأقساط في المدة المحددة، ويقول المستأجر للمؤجر قبلت فالعقد بهذه الصورة إجارة منتهية بالتملك دون دفع ثمن سوى تلك الأقساط المتفق عليه في المدة المحددة.

فهذه الصورة تعتبر عقد معلق على شرط وهو سداد جميع الأقساط المتفق عليها خلال المدة المحددة.

ثانياً: عقد إجارة مع وعد بالبيع من المؤجر للمستأجر:

وصورته أن يبرم العقد بين المؤجر والمستأجر على أنه عقد إجارة، وبموجب هذا العقد يمكن المستأجر من الانتفاع بالعين المؤجرة في مقابل أجرة محددة في مدة معلومة، على أن يقوم المؤجر بأن يعد المستأجر إذا وفي المستأجر يدفع جميع الأقساط في المدة المحددة يبيع العين المؤجر للمستأجر بمبلغ معين، ويمكن تصوير هذه العقد:

أن يقول المؤجر أجرتك هذه السلعة بأجرة في كل مدة معينة تدفع كذا للمستأجر لمدة محددة، على أن يلتزم المؤجر بأن يعد المستأجر يبيع هذه السلعة إذا دفعت جميع الأقساط في المدة المحددة، ويقول المستأجر للمؤجر: قبلت. فالعقد بهذه الصورة هو اقتران الإجارة بوعد بالبيع.

في هذه الصورة يكون الوعد الصادر من المؤجر ببيع السلعة للمستأجر إذا رغب في شرائها ودفع ثمنها يكون وعداً ملزماً من المؤجر ببيع السلعة للمستأجر بعد تحقق دفع جميع الأقساط المتفق عليها، وأن يبدي المستأجر الرغبة في شراء السلعة، وأما إذا كان الوعد من الجانبين من المؤجر والمستأجر بأن وعد المؤجر أن يبيع السلعة للمستأجر ووعد المستأجر بشراء السلعة بعد دفع جميع الأقساط في المدة المحددة، ففي هذه الحال تكون كل منهما ملزماً بإجراء هذا البيع على الوضع المتفق عليه، ونوه أنه لابد من صيغة جديدة للعقد في الحالتين السابقتين لإتمام البيع تصدر عند الانتهاء من تحقق الشرط المعلق عليه بالوعد بالبيع، وهذه الصورة جائزة لعدم وجود محذور شرعي. (الشاذلي، مجمع الفقه الإسلامي، 4/ 2648، 1651).

ثالثاً: عقد إيجار مع الوعد بمبة الشيء المؤجر:

وصورته: أن يبرم العقد على أنه عقد إجارة، ومن خلال هذا العقد يستطيع المستأجر من الانتفاع بالعين المؤجرة في مقابل أجرة محددة في مدة محددة، على أن يقوم المؤجر بأن يعد المستأجر في حالة دفع جميع الأقساط في المدة المحددة بمبته العين المؤجرة للمستأجر. ويمكن تصور هذه الصورة من هذا العقد: أن يقول المؤجر للمستأجر أجرتك هذه السلعة بأجرة تدفع كل شهر أو ستة على حسب الاتفاق مبلغ كذا، وفي المدة المحددة، على أن يلزم المؤجر بأن يهب السلعة المؤجرة للمستأجر إذا قام بدفع جميع الأقساط في المدة المحددة، ويقول المستأجر: قبلت، فالعقد بهذه الصورة اقتران الإجارة بوعد هبة.

هذه الصورة جائزة. إن شاء الله. مع مراعاة إبرام صيغة جديدة لعقد التملك عند تنفيذ الوعد، ولا يتم نقل ملكية العين المؤجرة تلقائياً بمجرد وثيقة الوعد الأولى. (الشيخ، ص 331).

رابعاً: عقد إيجار مع عطاء خيار التملك للمستأجر:

وصورته: أن يبرم المؤجر عقداً مع المستأجر على أنه عقد إجارة، ومن خلال هذا العقد يستطيع المستأجر من الاتفاق بالعين المؤجرة نظير أجرة محددة في مدة محددة، مع وعد من المؤجر للمستأجر بأن يجعل له الحق في تملك السلعة مقابل ثمن يراعي فيه المبالغ التي سبق له دفعها كأقساط أو مد مدة الاجارة لفترة أخرى، أو أن يعيد المستأجر العين المؤجرة لمكانها (المؤجر)، هذه الصورة جائزة. إن شاء الله. كما قلنا في المسألة السابقة، وهي مسألة الوفاء بالوعد هل هو لازم أم لا؟ والراجع. إن شاء الله. وجوب الوفاء بالوعد ديانة وقضاء (المصدر السابق، ص 331، والحافي، المعاملات المالية المعاصرة، 2018، www.alfigh.net، والعاني، ص 129، 132).

المطلب الثاني: التكيف الفقهي لعقد الإجارة المنتهية بالتمليك:**- الصور الممنوعة في عقد الإجارة المنتهية بالتمليك:**

أن يرد عقدان مختلفان، في وقت واحد، على عين واحدة، في زمن واحد.

- الصور الجائزة في عقد الإجارة المنتهية بالتمليك:

- 1- وجود عقدين منفصلين مستقل كل منهما عن الآخر زماناً، بحيث يكون إبرام عقد البيع بعد عقد الإجارة، أو وجود وعد بالتمليك في نهاية مدة الإجارة والخيار يوازي الوعد في الأحكام.
- 2- أن تكون الإجارة فعلية، وليست ساترة للبيع.
- 3- أن يكون ضمان العين المؤجرة على المالك لا على المستأجر، وبذلك يتحمل المستأجر ما يلحق العين من ضرر أو تلف على ألا يكون هذا الضرر أو التلف الذي لحق بالشيء المؤجر ناشئ من تعد أو تفرط من المستأجر، ولا يلزم المستأجر شيء إذا فانت المنفعة.
- 4- إذا اشتمل العقد على تأمين العين المؤجر، فيجب أن يكون التأمين تعاونياً إسلامياً ويتحمله المالك المؤجر، وليس المستأجر.
- 5- يجب أن تطبق على الإجارة المنتهية بالتمليك أحكام الإجارة طوب مدة الإجارة وأحكام البيع عند تملك العين.
- 6- تكون نفقات الصيانة غير التشغيلية على المؤجر لا على المستأجر طول مدة الإجارة. (مجمع الفقه الإسلامي، الإيجار المنتهي بالتمليك وصكوك التأجير، 2000، رقم القرار 12/410، www.iifa-aifi.org).

الملحق

ما حكم أن يشتري أحدٌ لآخر سيارةً ليعمل عليها، على أن يعطيه أجرة شهريةً محددةً، وعلى أن يملكها بعد مضي خمس سنوات من بداية عقد الإيجار، بنصف سعر الشراء؟

الجواب:

الحمد لله، والصلاة والسلام على رسول الله، وعلى آله وصحبه ومن والاه.

أما بعد:

فإن هذه الصورة الواردة في السؤال ممنوعة؛ لأن البيع واقع فيها مع عقد الإجارة في وقت واحد، وهي من الإجارة المنتهية بالتملك ويشترط فيها كما جاء في قرار مجمع الفقه الإسلامي رقم (4/12/110) انفصال عقد الإجارة عن عقد البيع، ونصه: "ضابط الجواز: وجود عقدتين منفصلتين يستقل كل منهما عن الآخر، زماناً بحيث يكون إبرام عقد البيع بعد عقد الإجارة، أو وجود وعد بالتملك في نهاية مدة الإجارة." ثم إن من الشائع وقوعه في هذه المعاملة بين الناس؛ تحمل المستأجر ضمان العين المستأجرة، وهذا مفسد للعقد، فقد جاء في قرار المجمع السابق أن من شروط الجواز: "أن يكون ضمان العين المؤجرة على المالك لا على المستأجر، وبذلك يتحمل المؤجر ما يلحق العين من غير تلك ناشئ من تعدي المستأجر أو تقريطه، ولا يلزم المستأجر بشيء إذا فانت المنفعة" أي بأن صارت السيارة غير صالحة للعمل بسبب تعطل في محركها ونحو ذلك.

وعليه؛ فلا يجوز الإقدام على هذه المعاملة بالصورة المذكورة في السؤال، ولكي تصح شرعاً ينبغي اتباع الإجراءات الآتية:

- أن يُبرم الطرفان عقد إجارة فعلياً، بحيث يكون الضمان المتعلق بقطع الغيار المستهلكة للسيارة خلال مدة الإجارة على المالك، لا على المستأجر، ولا يتحمل المستأجر سوى الصيانة التشغيلية، كالزيت والوقود، وبأن يستحق المالك الإيجار من حين تسليم العين المؤجرة للمستأجر بالفعل، لا من حين التعاقد، وإذا تعطلت العين عن المنفعة بأن صارت غير صالحة للعمل بدون تسبب من المستأجر فلا حق للمالك في الأجرة.
 - ألا يكون البيع مشروطاً في صلب عقد الإيجار، بل عن طريق وعد من المالك للمستأجر وعداً غير ملزم، أنه إذا استمر معه إلى أجل معلوم باع له العين.
- ويجوز أن يعطي المؤجر للمستأجر حق الخيار في تملك العين المؤجرة، في أي وقت يشاء، على أن يتم البيع في وقته بعقد جديد لا بسريان الوعد الأول بالبيع؛ كما في قرار المجمع السابق رقم (5/6/44)، والله أعلم.

وصلى الله على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه وسلم

الخلاصة

من خلال ما تم التطرق له في المباحث السابقة لهذا الموضوع؛ يمكن استخلاص النتائج التالية.

- (1) لا يجوز الإقدام على عمل حتى يعلم حكم الله فيه؛ لأن لو تمعنا في هذا العقد لوجدنا أن الشريعة الإسلامية سمحة وجاءت بمخرجات شرعية فيها التوسعة على العباد؛ وإبعادهم من الخوض في المعاملات التي يشتبه فيها الحرام.
- (2) الإجارة هي عبارة عن عقد يقوم بموجبه المؤجر بتأجير شيء المؤجر للمستأجر مدة زمنية معينة، وقد تنتهي بتمليك الأصل في حالات تم ذكرها.
- (3) الإجارة المنتهية بالتملك هي تملك منفعة عين أو أصل مدة من الزمن للمستأجر، بأجرة معلومة، تزيد عامة عن أجرة المثل، على أن يملك المؤجر العين المؤجرة للمستأجر، بناء على وعد سابق بتملكها في نهاية المدة، وذلك بشرط سداد جميع الأقساط، وذلك بعقد جديد مشغل لعقد الإجارة، وسواء تم تملك العين المؤجرة للمستأجر قبل المؤجر بعقد بيع ثمن حقيقي، أو رمزي أو يعقد هبة، وذلك يجب الاتفاق ورغبة كل من الطرفين.

- (4) يتحمل المستأجر بعض النفقات مثل النفقات التشغيلية، أما نفقات بقاء المنفعة على المؤجر، كما يتحمل المؤجر الضرائب وأقساط التأمين خلال مدة سريان العقد؛ لأنه لا يزال المالك للأصل.
- (5) عقد الإجارة المنتهية بالتملك من العقود اللازمة، لا يستطيع أحد الطرفين العقد انقضاءه قبل المدة المتفق عليها، ولكن يجوز فسخ العقد رضائياً أي بالاتفاق.
- (6) الهدف من عقد الإجارة المنتهية بالتملك هو تملك الأصل من قبل المستأجر، علماً المستأجر مخيراً بين تملك الأصل أو إعادة الشيء المؤجر للمؤجر.
- (7) عقد الإجارة المنتهية بالتملك له صورة كثيرة وفيها تباين كبير؛ نظراً لاختلاف ظروف نشوء تلك الصورة.
- (8) أن التكييف الفقهي لعقد الإجارة المنتهية بالتملك قد أفتى بحرمته هيئة كبار العلماء في المملكة العربية السعودية، وأفتى مجمع الفقه الإسلامي بجوازه بضوابط محددة، وهناك تباين بين الفقهاء المعاصرين فيمن أفتوا وفق هيئة كبار العلماء في السعودية بالحرمة، ومنهم من وافق رأي مجمع الفقه الإسلامي.
- (9) أرجح رأي المجيزين لهذا العقد وفق الضوابط المحددة التي ذكرت في ثنايا البحث.

التوصيات:

- أولاً: اعتماد الإجارة المنتهية بالتملك بضوابطها المذكورة في المؤسسات المالية والمصارف كوسيلة تمويلية للمشاريع التنموية المختلفة.
- ثانياً: ضرورة التنسيق بين الرقابة الشرعية على المصارف وبين المؤسسات المالية؛ لأن ذلك يساهم في توحيد آرائهم حول شرعية أو عدم شرعية الوسائل الاستثمارية والتمويلية التي تعتمد عليها بعض المصارف.
- ثالثاً: أوصي المشرفين على الرقابة الشرعية في المصارف بضرورة المراقبة المباشرة ليسر هذه العقود وفق الضوابط الشرعية؛ وذلك بهدف سلامة المعاملات المالية وفق منهج شرعي رصين يعطي لهذه العقود الاستمرار وتضفي عوائد للممول والمستفيد.
- رابعاً: إقامة الندوات والورش العملية لتوضيح القضايا المالية المعاصرة.

المصادر والمراجع:

1. ابن رشد، محمد بن أحمد القرطبي، بداية المجتهد ونهاية المقتصد، تحقيق: ماجد الحموي، الطبعة الأولى، دار ابن حزم، 1416 هـ. 1995.
2. ابن عرفة، محمد بن محمد، المختصر الفقهي، تحقيق: حافظ عبد الرحمن محمد خير، مؤسسة خلف أحمد الخبتور للأعمال الخيرية، الطبعة: الأولى، 2013، ج 19/8.
3. ابن فارس، أحمد بن فارس بن زكريا، معجم مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام هارون، دار الفكر: بيروت، 1979م.
4. ابن قدامة، أبو محمد عبد الله بن أحمد بن محمد، المغني، تحقيق: طه الزيني وآخرون، مكتبة القاهرة، الطبعة الأولى، 1968م.
5. ابن القيم، محمد بن أبي بكر بن أيوب بن سعد، زاد المعاد في هدي خير العباد، الطبعة السابعة والعشرون، مؤسسة الرسالة: بيروت، 1415 هـ. 1994م.
6. ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير، تفسير القرآن العظيم، تحقيق: محمد حسين شمس الدين، الطبعة الأولى، دار الكتب العلمية: بيروت، 1419 هـ.
7. ابن منظور، محمد بن مكرم بن علي أبو الفضل، لسان العرب، دار الكتب العلمية: بيروت، سنة الطبع: 1993م.
8. ابن نجيم، زين الدين، البحر الرائق شرح كنز الدقائق، تحقيق: زكريا عميرات، دار الكتاب العربي: بيروت، 1997، ج 7/ ص 298.
9. الألباني، أبو عبد الرحمن محمد ناصر الدين، صحيح الجامع الصغير وزيادته، الطبعة الثالثة، المكتب الإسلامي، 1408 هـ. 1988م.
10. البخاري، محمد بن إسماعيل، صحيح البخاري، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي ومحب الدين الخطيب، الطبعة: الأولى، دار المنار للطباعة والنشر، 1999م، ج 4/ ص 47.

11. البهوتي، منصور بن يونس بن إدريس، **شرح منتهى الإيرادات**، تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي، عالم الكتب: بيروت، 1996م، ج2/ص241.
12. الجصاص، أبو بكر أحمد بن علي الرازي، **أحكام القرآن**، تحقيق: محمد صادق قمحاوي، دار إحياء الكتب العربية، 1412 هـ. 1992م، ج2 / ص 473-468.
13. الشاذلي، حسن، **الإيجار المنتهي بالتمليك وصكوك التأجير**، مجلة مجمع الفقه الإسلامي، الدورة الخامسة.
14. الخثالان، سعيد بن تركي، **فقه المعاملات المالية المعاصرة**، الطبعة: الأولى، دار الصميعي للنشر والتوزيع، 2012م، ص145.
15. الدردير، أبي البركات أحمد بن محمد، **الشرح الصغير على أقرب المسالك**، تحقيق: مصطفى كمال، دار المعارف الإسلامية: بيروت، 1974م، ج4/ص6.
16. الزبيدي، محمد مرتضى الحسيني، **تاج العروس من جواهر القاموس**، تحقيق: عبد الستار أحمد وآخرون، وزارة الإرشاد والأنباء في الكويت: الكويت، 1965، ج10/ص2.
17. الزحيلي، وهبه، **المعاملات المالية المعاصرة**، دار الفكر: بيروت، 2001م.
18. الزيلعي، جمال الدين أبو محمد عبد الله بن يوسف، **نصب الرأية في تخريج أحاديث الهداية**، تحقيق: محمد عوامة، الطبعة الأولى، مؤسسة الريان للطباعة والنشر: بيروت، 1997م.
19. السرخسي، محمد بن أحمد بن أبي سهل، **المبسوط**، دار المعرفة: بيروت، 1978، ج15/ص74.
20. السنهوري، عبد الرزاق أحمد، **الوسيط في شرح القانون المدني**، دار إحياء التراث العربي: بيروت، 1964م.
21. شبير، محمد عثمان، **المعاملات المالية المعاصرة**، دار النفاس: عمان، 2001.
22. الشربيني، شمس الدين محمد بن محمد الخطيب، **مغني المحتاج إلى معرفة ألفاظ المنهاج**، تحقيق: علي محمد معوض، دار الفكر، بيروت، 1994م.
23. شعبان، زكي الدين، **نظرية الشروط المقترنة بالعقد**، الطبعة: الأولى، دار النهضة العربية: القاهرة، 1968م.
24. الشيخ، غسان محمد، **اختلاط الحلال بالحرام في تعاملات المصارف الإسلامية**، دار القلم: دمشق، الطبعة الأولى، 2014م.
25. العاني، قتيبة عبد الرحمن، **التمويل ووظائفه في البنوك الإسلامية والتجارية**، دار النفاس: الأردن، الطبعة الأولى، 2013م.
26. عز الدين، خوجة، 2014م، **عمليات التمويل الإسلامي**، www.alfigh.net، ص6.
27. العسقلاني، أحمد بن علي بن محمد، **فتح الباري بشرح صحيح البخاري**، تحقيق: محمد الأرناؤوط، دار الرسالة العالمية، 1434 هـ. 2013م.
28. العلي، صالح، **نظرية العقد في الفقه الإسلامي وتطبيقاته المعاصرة**، الطبعة: الأولى، دار اليمامة: بيروت، 2008م.
29. الغرياني، الصادق بن عبد الرحمن، **القضايا الفقهية المعاصرة** دار ابن حزم: بيروت، 2013، ص289.
30. القحطاني، أسامة بن سعيد وآخرون، **موسوعة الإجماع في الفقه الإسلامي**، الطبعة: الأولى، دار الفضيلة للنشر والتوزيع: الرياض، 2012م.
31. القسطلاني، أحمد بن محمد بن أبي بكر، **إرشاد الساري لشرح صحيح البخاري**، تحقيق: محمد عبد العزيز الخالدي، الطبعة الأولى، 1416 هـ. 1996م.

" الفساد الإداري في المؤسسات الحكومية بالمجتمع الليبي "

١. مصطفى معمر عمر الاحمر كلية التربية علم الاجتماع

الملخص

تعد ظاهرة الفساد ظاهرة عالمية ، على الرغم من وجود الفساد في معظم دول العالم الا انه ينتشر في المجتمعات الهشة التي تعاني من عدم استقرار سياسي وامني وتقل هذه الظاهرة في المجتمعات التي تتسم بالديموقراطية التي تقوم على احترام حقوق الانسان ، إن من اسباب الفساد الاداري ، الاسباب الخاصة بالرغبات المادية التي لا يستطيع الفرد الاستغناء ، وتهدف الدراسة الى التعرف على تحديد أنماط الفساد الاداري الأكثر شيوعاً ، ومدى فاعلية الاجهزة القضائية في مكافحة الفساد الاداري ، وتوصلت الدراسة الى ان الفساد ، وتوصلت الدراسة الى أن أكثر أنواع الفساد انتشاراً في المؤسسات الحكومية هو تعيين الموظفين على اسس الواسطة والمحسوبية وليست على مبدأ الكفاءة والتميز.

المقدمة

موضوع الفساد الاداري من أكثر المواضيع أهمية لما يتمتع به من حساسية بالغة الخطورة ، فالفساد الاداري ما هو الا مظهر من مظاهر الصراع الاجتماعي السياسي على مر العصور والازمنة ، فالفساد فهو يعتبر من اخطر انواع الفساد على الاطلاق وذلك نظرا لكونه يصيب الجهاز الاداري في الدولة بالشلل التام ويجعله غير قادر على النهوض بالمهام المكلف بها ، فهو مشكلة تتسم بالخطورة ، وذلك نتيجة الاثار السلبية الضارة الهدامة المترتبة عليه ، فما هو الا سوس ينخر جسد المؤسسة والدولة ، ويؤثر في كيان المجتمع ويعيق أي برامج للتنمية التي تقوم بها الدولة ، بالإضافة الى قضائه بشكل تام على مبادئ العدالة والنزاهة والمساواة داخل المجتمع . (حسن، بدون سنة نشر ، ص 2) ومن اجل الحفاظ على النزاهة ومكافحة الفساد يتطلب برامج إصلاح شاملة بدعم سياسي قوي واستراتيجية خاصة لتحديد المشكلة وعلاج اسبابها. هذا يتطلب تعاون الجهات الحكومية، ومشاركة المجتمع ومؤسساته، وغرس وتعزيز المبادئ والقيم الأخلاقية في الإدارة والمجتمع والاستفادة من التجارب الدولية ، وأن لأي مجتمع مكونات وأنظمة اجتماعية تعمل وفق نظام بين افراده فلا وجود مجتمع دون وجود نظام سائد يسير المجتمع إلى مستوى انساني، وهذا النظام لا يتحقق الا بوجود تدرج هرمي من الأعلى الى الأسفل في البناء الاجتماعي للمجتمع وذلك بالتشريعات والقوانين فاذا انعدمت هذه القوانين أو بطل تنفيذها وتطبيقها ظهر الفساد.

المحور الاول

1 - مشكلة البحث:

يعد الفساد الاداري إحدى القضايا الشائكة في أي مجتمع من المجتمعات، ولقد وعت المجتمعات إلى خطورة هذه المشكلة وسنت الأنظمة والقوانين من أجل مكافحتها، فقد استخدمت الدول الاستراتيجيات المتنوعة لمكافحة الفساد من ناحية سن الأنظمة والقوانين واللوائح وتفعيل الدور الرقابي للهيئات التشريعية، والهيئات الرقابية واستعمال التكنولوجيا في مواجهة الفساد وتفعيل العقوبات الخاصة بعمليات الفساد كأحد الوسائل الهامة لمكافحة الفساد، تنطلق مشكلة البحث من تساؤل رئيسي مفاده ماهي اهم أنماط الفساد الاداري المنتشرة في المؤسسات الحكومية الليبية ، وما هي المعوقات التي تحد من عمل الاجهزة القضائية في مكافحة الفساد ؟

2 - أهمية البحث: تستمد هذه الورقة أهميته من تشخيص الفساد ومظاهر الفساد الإداري، ومعرفة العوامل التي اسهمت في انتشاره ومعرفة أثاره على المجتمع وسبل مكافحته، بالتالي اتخاذ جملة من الاجراءات لمكافحة الفساد ومنع ظهوره .

3 - أهداف البحث:

- 1 - تحديد أنماط الفساد الإداري الأكثر شيوعاً.
- 2 - معرفة مدى فاعلية الاجهزة القضائية في مكافحة الفساد الإداري.
3. التعرف على اهم المعوقات التي تحد من عمل الاجهزة القضائية في مكافحة الفساد.

4 - مفاهيم البحث:

مفهوم الفساد في اللغة: هو (فسد) ضد صلح و (الفساد) لغة البطلان ففساد الشيء يعني بطلانه. الفساد اصطلاحاً: عرف في موسوعة العلوم الاجتماعية بأنه أي فعل خارج عن القانون ومناهي للأخلاق بمهدف تحقيق المنفعة الشخصية، على حساب المنفعة العامة. (سليم، 2017، ص 818)

الفساد الإداري: هو "إساءة استعمال السلطة العامة أو الوظيفة العامة للكسب الخاص، وهو يحدث على سبيل المثال عندما يقوم موظف بقبول أو طلب أو ابتزاز رشوة لتسهيل عقد أو تسريب معلومات عن مناقصة عامة، كما يمكن أن يحدث عن طريق استغلال الوظيفة العامة من دون اللجوء إلى الرشوة وذلك بتعيين الأقارب ضمن منطوق المحسوبية والمنسوبية أو سرقة أموال الدولة مباشرة، يعد الفساد خلل في سلوك افراد المجتمع، وعرفه الدكتور رفيق المصري بأنه " وضع المصلحة الخاصة فوق المصلحة العامة بصوره غير مشروعة (المصري، 2012، 16).

وعرف الفساد أيضاً " هو إساءة استخدام السلطة الممنوحة لفرد أو جماعة سواء كانت هذه السلطة سياسية أو اجتماعية أو اقتصادية أو دينية في المال العام أو النفوذ أو التهاون في تطبيق القوانين أو الاستفادة والمساعدة في غيابها من أجل تحقيق المصلحة الشخصية على حساب المصلحة العامة والإضرار بها (عبدو، 2019). وعرف أيضاً بأنه " كل انحراف بالسلطة الممنوحة للموظفين عن الأهداف المقررة لها قانوناً " (غنائم، 2016 ، ص 259) ويقصد بالفساد في قاموس Oxford: تدهور القيم الأخلاقية في المجتمع أو في دماغ الفرد، كما يقصد به تضييع الأمانة والغش ، (عبد العالي، 2013، 13ص).

تعريف الفساد أجزائياً: هو سوء استعمال الموظف لمركزه لتحقيق منفعة شخصية

مفهوم الإدارة: هي عملية التوجيه والتخطيط والتنظيم والتنسيق ودعم العاملين وتشجيعهم والرقابة على الموارد المادية والبشرية بمهدف الوصول الى اقصى النتائج بأفضل الطرق وأقل التكاليف. (ابو قاعد، 2013، ص149)

مفهوم المؤسسات الادارية: هو منظمة تقوم بأداء خدمة عامة وتسيطر عليها الدولة. وتعرف ايضا: عبارة عن مرفق عام يقدم خدمة عمومية وتخضع لوصاية الوزارة المختصة التي تقوم بمراقبتها وتبعتها ودعمها. وهي على العموم تقوم بمهمة إدارية تكلفها بها الدولة وبذلك تعتبر في نفس الوقت وسيلة لامركزية ووسيلة خاصة لتدبير مرافق عمومية على المستوى العملي. (شبكة الانترنت الدولية)

المجتمع الليبي: هي دولة عربية تقع في شمال أفريقيا يحدها من البحر المتوسط شمالاً ومصر شرقاً والسudan الجنوب الشرقي وتشاد والنيجر في الجنوب، والجزائر وتونس غرباً. وتبلغ مساحتها ما يقرب من 1.8 مليون كيلومتر مربع، وتعد ليبيا رابع أكبر دولة مساحة في افريقيا، وتحتل الرقم 17 كأكبر بلدان العالم مساحة. (ليبيا، ويكيبيديا، اخر تعديل 2022/12/24)

المحور الثاني

الفساد الإداري : يقصد بالفساد الإداري وجود الخلل في الأداء نتيجة الخطأ والنسيان وإتياع الشهوات والزلل والانحراف عن الطريق المستقيم ، وقد زاد الاهتمام بموضوع الفساد باعتباره ظاهرة عالمية ولكن يختلف من بلد إلى آخر، وهناك توجهات متنوعة حول مفهوم الفساد ومحاولة تعريفه من قبل الباحثين تتأثر بالبعد العلمي، وبالأخص من قبل علماء الاقتصاد والقانون والعلوم السياسية وعلم الاجتماع، لذلك لا يوجد تعريف واحد شامل متفق عليه ، عرفه البنك الدولي على أنه " إساءة استعمال الوظيفة العامة للكسب الخاص، فالفساد يحدث عندما يقوم موظف بقبول أو طلب أو ابتزاز رشوة لتسهيل عقد أو البوح عن مبالغ وكميات لمناقصة عامة، كما يتم عندما يقوم وكلاء أو وسطاء لشركات أو أعمال خاصة بتقديم رشوى الاستفادة من سياسات أو إجراءات للتغلب على منافسين، وتحقيق أرباح خارج إطار القوانين، كما يمكن للفساد أن يحدث عن طريق استعمال الوظيفة العامة دون اللجوء إلى الرشوة وذلك بتعيين الأقارب أو سرقة أموال الدولة مباشرة. (موحي، الفساد الاداري في العراق) أسباب ظهور الفساد الإداري :

لا يمكن معالجة الظواهر السلبية التي تعاني منها المجتمعات ما لم يتم تشخيص أسبابها وبواعث نشوئها.

هناك عدة أسباب للفساد الإداري وهي كالتالي:

1 - أسباب شخصية: وهي عبارة عن عوامل كامنة في الفرد وتنبع من ذاته، وغالباً ما يكون محركها قيم ومعتقدات ومبادئ يسلم بها الفرد ويلزم بها نفسه. وعليه فإن السبب القيمي يشير بأن الفساد الإداري يمكن ان ينتج عن انهيار النظام القيمي للفرد أو الأفراد ودونما بديل حقيقي يوظف السلوكيات ويوجهها. هذا فضلاً عن ضعف أو فقدان الأطر القيمية السابقة للفرد أو الأفراد واستبدالها بأطر قيمية هشة من شأنه أيضاً أن يساعد على ظهور حالات الفساد الإداري. وأنها مرتبطة بأخلاق الموظفين وميولهم واتجاهاتهم ومستوى ثقافتهم وتعليمهم ونظرتهم لمشروعية أو عدم مشروعية استغلال السلطة.

2- أسباب اجتماعية وثقافية: لا بد من الإشارة هنا إلى صعوبة حصر أسباب الفساد وتحديدتها بشكل دقيق نظراً لما يمثله من ظاهرة اجتماعية في غاية التشابك وما يرافقها من تباين واختلاف في النفس البشرية والبيئات المحيطة بها لذا فقد تراوحت الآراء حول الفساد الإداري بين الضيق والاتساع وبين الاتفاق والتناقض، فبعضهم يقول أن أسباب الفساد في الدول النامية تختلف عنه في الدول المتقدمة إذ تساعد قلة المساءلة واتساع حرية التصرف للمسؤولين الحكوميين في الدول النامية على نمو الفساد إلى حد كبير كما أن انتشار الفقر والمشاكل الاجتماعية كالبطالة، فضلاً عن شدة العلاقات الشخصية زاد من حدة الميل نحو ممارسة الفساد في هذه الدول بخلاف الدول المتقدمة التي تتمتع بخلوها نسبياً من هذه الأمراض إضافة إلى ارتفاع سقف الحريات وصرامة المساءلة الأمر الذي ساهم في تخفيض الممارسات الفاسدة. أي أنّ العادات والتقاليد والأعراف السائدة في المجتمع والتي تهيب مجتمع مناسب لبذرة الفساد الإداري ونموها كالحبابة والرشوة والمحسوبية وغيرها بالإضافة إلى غياب دور الأسرة والمدرسة عند تنشئة الابن وهو صغير وتعليمه للقيم.

3 - أسباب إدارية وتنظيمية:

أ- مركزية السلطة: أي الحكم الفردي والمقصود بها الاحتفاظ بالسلطة والتقليل من تفويضها إلى المرؤوسين أي أن اتخاذ القرار يكون في يد الإدارة العليا بمعنى احتكار السلطات والصلاحيات دون رقيب أو متابع.

ب- غياب نظام رقابة فعال: أي أن هناك أنظمة رقابة لكنها ضعيفة ولا تؤتي أكلها. وتخضع هذه الأنظمة لروح التسامح والمجاملة مع من يقع عليه الخطأ ولا يوجد عقوبة حاسمة وصارمة، الأمر الذي يترتب عليه الاستهانة بدور القوانين المعاقبة والدور الرقابة وحتى يكون نظام الرقابة فعال يحتاج إلى وجود معايير رقابية واقعية وقابلة للتطبيق، بالإضافة إلى موضوعية أثناء عملية الرقابة ووضع نظام للتبليغ عن الانحرافات بسرعة ومعالجتها.

ج- عدم وجود مساءلة ومحاسبة: -تعرف المساءلة على أنها مساءلة الرؤوس أمام رئيسة حيث أن رئيسة يسأله عن مدى استخدامه للملائم للصلاحيات المعطاة له ومدى انجازه لواجباته، ولكن هذا الأمر إذا طبق في الإدارة الوسطى والدنيا فانه غير موجود لدى القيادة العليا أي قمة الهرم الإداري.

د- الكفاءة ليست معيار للتوظيف: -أي أن التوظيف لا يتم على أسس موضوعية بعيدا عن مظاهر الفساد كالحسوبية والعلاقات الشخصية أو الحزبية وهذا يترتب عليه

4-أسباب قانونية:

أ - أي أن يقوم رجال القضاء والقانون في دولة ما باستخدام صلاحياتهم ونفوذهم وخبرتهم القانونية ومعرفتهم بالقانون لتحقيق منافع شخصية.

ب- سوء صياغة القوانين واللوائح المنظمة للعمل وذلك نتيجة لغموض مواد القوانين أو تضاربها في بعض الأحيان، الأمر الذي يعطي الموظف فرصة للتهرب من تنفيذ القانون أو الذهاب إلى تفسيره بطريقته الخاصة التي قد تتعارض مع مصالح المواطنين.

ج- غياب النظام القضائي: من الأسباب المؤدية إلى إيجاد بيئة خصبة للفساد الإداري ونموه غياب نظام قضائي فعال ومستقل عن مؤسسات الدولة وخاصة السلطات التنفيذية..

5-أسباب اقتصادية: تدني الأجور والرواتب بالإضافة إلى عدم وجود حوافز ومزايا وظيفية خاصة في الدول النامية مما يترتب عليه دفع الموظف إلى سوء استغلال سلطاته حتى يكفي حاجاته المادية ويرفع من مستوى معيشته المتدني وهنا ظهر مصطلح يسمى بالرشوقراطي وهم فئة من الموظفين يتقنون فن استثمار مزايا الوظيفة التي يشغلونها لتحقيق الثراء أو الوجاهة السريعة لأنفسهم وهم دائما يتحدثون عن الإصلاح الإداري ومحاربة الفساد مما يعجب المحيطين بهم وهؤلاء يشكلون خطر فادح على المجتمع لأنهم لا يعرفون حد للشراسة واستغلال المنصب ويحاولون سد الفجوة الناتجة عن ارتفاع متطلبات مستواهم المعيشي وتدني معدلات أجورهم وحوافزهم التي يحصلون عليها من خلال أساليب الفساد الإداري والمالي حتى يتمتعوا بحياة مليئة بالرفاهية ويحققون أهدافه.

6-أسباب سياسية:

يرى الكبيسي إن الأسباب السياسية هي أهم أسباب الفساد الإداري والمالي وأخطرها مبرر ذلك بأن فساد النخبة السياسية مدعاه إلى تسرب الفساد للمستويات الدنيا واستشرائه لما يملكه السياسيون من نفوذ قوي وصلاحيات واسعة تضع بين أيديهم ثروات كبيرة من المال العام في حال استغلالها بشكل فاسد. ولما يتوفر لهم من حماية وحصانة من المساءلة والمحاسبة. ومن ضمن ذلك:

أ- أي تعيين القياديين الإداريين في المواقع المهمة بناء على الانتماء السياسي والتنظيمي وليس الكفاءة الإدارية أو تطبيق مبدأ وضع الإنسان المناسب في المكان المناسب وهذا يفتح الأبواب أمام الوساطة والمحاباة والرشوة خاصة في المجتمعات التي تغيب فيها مؤسسات الرقابة المستقلة، وتكبت بها حرية الصحافة

ب- عدم الاستقرار السياسي وتغيير الأنظمة والنظم الحاكمة من ديكتاتوري إلى ديمقراطي. والعكس، وبشكل متسارع يترتب عليه انتشار الفساد.

ابعاد الفساد الإداري يمكن تحديد ثلاثة ابعاد لأسباب حدوث الفساد الإداري :

البعد السياسي: تتمثل أسباب الفساد الإداري بالإرادة السياسية الضعيفة التي تتعايش مع الفساد لأنها حتى وان أعلنت عن إصلاحات فأنها تبقى شكلية حيث ان غياب الإرادة السياسية يؤدي الى غياب دولة المؤسسات السياسية والقانونية والدستورية، وهنا تظهر حالة غياب حافر الداتي لمحاربة الفساد تحت وطئه التهديد بالقتل والتهميش والاقصاء الوظيفي وتخبو اليات الرقابة في الدولة والمساءلة والمحاسبة مع علم الحكومة بالفساد بالمنطلق " ان يد القضاء لا تطول المسؤولين في الدولة مهما قيل او عرف او شاع عنهم ".

البعد الاقتصادي: كارتفاع نسبة البطالة وتدني الرواتب والأجور وتباين الدخل بشكل كبير وانخفاض مستوى المعيشة بشكل عام، بالإضافة الى ظاهرة كثرة الصفقات التجارية المشبوهة او الناتجة عن عمليات السمسرة.

البعد الاجتماعي: عندما يغدو بالقيام بواجب وظيفي معين ثمن، وإجراء معاملة مع إدارات الدولة ثمن، ولتصريف اعمال الحكم ثمن، وللكلمة في وسائل الاعلام ثمن، ولحكم القضاء في بعض الحالات ثمن، وعندما يصبح لكل شيء ثمن، فأن الفساد قد اضحى في حياتنا العامة من صلب ثقافة المجتمع وبذلك يكون المجتمع في هذا الحال قد ابتلى بما نسميه ثقافة الفساد.

متاح على الرابط التالي: <https://www.academia.edu/37195795>

خصائص الفساد الإداري

يتميز الفساد الإداري بعدد من الخصائص الآتية:

السرية: إذ تعد السرية من أهم خصائص الفساد الإداري، بسبب ما يتضمنه من ممارسات غير مشروعة من وجهة النظر القانونية أو المجتمعية أو ربما الاثنين معاً، وهي سمة مرافقة للفساد الإداري في أغلب الأحيان إلا أنه من الممكن أن تصبح ممارسة الفساد مألوفاً في حالة استئراء بعض مظاهر الفساد الإداري في المجتمع وتعايشه معها حتى تصبح شيئاً عادياً غير مستهجن وهذه المرحلة تعد من أخطر المراحل على المجتمع.

يتضمن أكثر من شخص واحد: إن الفساد الإداري في الغالب يتضمن أكثر من شخص واحد، كما تكون هناك علاقة تبادلية للمنافع والالتزامات بين أطراف العملية.

سريع الانتشار: يتميز الفساد الإداري بهذه الخاصية فهو كالسرطان ينخر أعضاء الجهاز الإداري تدريجياً إذا وجد البيئة الملائمة، حيث يزداد نفوذ الفاسدين وسلطتهم مما يعطيهم القوة للضغط على سائر الجهاز الإداري، كما أن هذه الخاصية لا تقتصر على حدود الجهاز الإداري بل لها سمة عالمية أي انه قابل للانتقال من دولة إلى أخرى خصوصاً في ظل العولمة.

مرتبط بمظاهر التخلف الإداري: يترافق وجوده بأحيان كثيرة ببعض مظاهر التخلف الإداري مثل تأخير المعاملات، وسوء استغلال الوقت وغيرها من المشاكل التي تشكل أرضية خصبة للفساد الإداري، مما يؤدي إلى ظهور شعور عام لدى العناصر الصالحة في

الجهاز الإداري بعدم الراحة وفقدان الحافز للعمل الجاد وخوفهم من أذى العناصر الفاسدة خاصة في ما إذا كانوا من أصحاب القرار، وهذا ما يؤدي إلى حماية المنحرفين وعدم كشف انحرافاتهم أو التقليل من خطورتها والآثار الخطيرة التي يمكن أن تترتب من جراء ممارستهم الفاسدة، التي يمكن أن تمتد إلى خارج الجهاز الإداري لتؤثر على المجتمع ككل.

ظاهرة الفساد الإداري في ثقافة المجتمع الليبي

أن الغالبية العظمى من الشعب الليبي تحمل تلك الصفة القانونية " الموظف العام " يحملها بغض النظر عن شروط الكفاءة او الجدارة بدون مراعاة لمعايير التخصص ، فعلى سبيل المثال وقع استغلال السلطة من قبل مسؤولي التعليم في بعض المناطق الليبية عقب أحداث 2011 ، حيث قاموا " بتعيين حوالي 50 ألف من جيولوجيين وقانونيين واداريين وغيرهم من التخصصات غير التربوية كمعلمين ، وصرفت الوزارة 400 مليون دينار كمرتبات لهؤلاء " حوالي 315 مليون دولار امريكي " وبعد التحقيق ، تم اكتشاف بعض تلك العقود لعدم وجود منظومة إلكترونية في ذلك الوقت " . (محمد ، 2017 ، ص 15) وقت يصبح المواطن الليبي موظفا وان كان لا يزال على مقاعد الدراسة فلا بأس من ان يعين في الدولة او يتقاعد معها بشهادته المتوسطة الى حين إتمام تعليمه العالي ، فعلى سبيل المثال ، مستشار وزارة الشباب والرياضة يحمل مؤهل شهادة ثانوية ، كما ان اغلب الموظفين للدراسة بالخارج موظفو دولة ، وهذا ما كشفته مقارنة الأرقام الوطنية للموظفين للدراسة بالخارج بمنظومة مركز معلومات وزارة المالية ، وبفعل حالات الازدواج الوظيفي هذه ، تراهم يتقاضون كامل المرتب بالداخل مع المنحة الدراسية بالخارج كما يتمتع بهذه الصفات الاعتبارية " موظف عام " اغلب من يعملون بالقطاع الخاص بمختلف صورة ، فقد رأى كثير من موظفي الدولة الليبية أن ما يتقاضونه من رواتب لا يفي باحتياجاتهم المادية ولم يجدو أي غضاضة في أن يكون لهم باب رزق جديد ، ولا سيما ان عملهم الإداري قد لا يتطلب منهم سوى القدر اليسير من الجهد والوقت ، فهو اما مدرس في التعليم الأساسي لا يتطلب منه العمل الوظيفي سوى إعطاء حصه دراسية لا يتجاوز زمنها الساعة الواحدة في اليوم في المواد الأساسية كاللغة العربية او حتى ساعة في الأسبوع في المواد الأخرى او موظف في مؤسسة إدارية لا تتطلب منه سوى التوقيع عند بداية الدوام وعند انتهائه ، ومن الغرائب الإدارية في الدولة الليبية ان المواطن قد يحمل صفة الموظف العام مضاعفة ، كان يكون موظفا في اكثر من جهة إدارية في الوقت ذاته .

والملاحظ ان ظاهرة البطالة المقنعة فبسبب التسيب الإداري وضعف الرقابة الإدارية في ليبيا منذ 2011، نلاحظ ان الامر اضحى ظاهرة في اغلب المؤسسات الإدارية ويساعد في ذلك عديد العوامل منها غياب الهيكل التنظيمي او الملاك الوظيفي المعتمد لإدارة الجهاز او المؤسسة كما في جهاز الامداد الطبي وعدم الاستقرار الاداري بالمؤسسة وغياب بعض المسؤولين عن العمل، مما ادى الى تدني مستوى الأداء بالمؤسسة.

وما يزيد من خطورة الوضع هو ما يحيط هذا الواقع الليبي للإدارة من ظواهر تصل في معظمها لدرجة جريمة الفساد المعاقب عليها قانونا ، فالرشوة على سبيل المثال صارت ظاهرة متنوعة الاشكال ولعل اكثرها خطورة ما يسمى بالرشوة الإدارية السياسية فهي إدارية من حيث المحل فالرشوة تتمثل في تلك الوظيفة التي يعين فيها المواطن غير الكفاء او غير الجدير بها او على اقل تقدير غير المفيد فيها ، وهي سياسية لأنها تمنح من اجل الحصول المانح على ميزة او عطية سياسية تتمثل في تحشيد الأصوات الداعمة لموقفهم السياسي ، سواء كانت هذه الأصوات عائدة لأبناء عائلة المستفيد منها وقبيلته ، والغريب ان تكون هذه الظاهرة سائدة في ما يعلم غالبية الليبيين عند استطلاع آراءهم التزامهم بالمثالية القيمية رفضهم المطلق لقبول الرشوة مقابل أداء وجباتهم.

أن موضوع التوظيف وصرف المرتبات والمنح المزايا للموظفين بالجهاز الإداري في الدولة الليبية يعد من أكبر التحديات التي تواجهها الدولة الليبية كونه مرتبطاً بأكثر من نصف ميزانية الدولة ، فعلى سبيل المثال ، تجد ان المؤسسة الليبية للنفط تكبد خسارة تكبد بمليون دينار ليبي يوميا بسبب ابلشع أنواع الفساد الإداري وهو النوع المستند الى قوة السلاح والاكراه المادي الذي تمارسه ميليشيات مسلحة على جهة الإدارة فقد افاد رئيس المؤسسة الوطنية الليبية للنفط بأنه يسدد مليون دينار ليبي يوميا قيمة وجبات ساخنه ل 22 الف من حرس المنشأة ، في ما ان عددهم الفعلي لا يتجاوز الالف . (محمد، 2017، ص 16-17)

واقع الفساد في المجتمع الليبي

تأثر المجتمع الليبي سلبا بانتشار الفساد فهو يؤدي الى خلخلة القيم الأخلاقية والى الإحباط واللامبالاة والسلبية بين افراد المجتمع ، أيضا انتشار ظاهرة التعصب الجهوي والقبلي او الديني والتطرف في الآراء وانتشار الجريمة لانخيار القيم وعدم تكافؤ الفرص ، أيضا يؤدي الفساد الى انعدام المهنية وفقدان قيمة العمل وتراجع الاهتمام بالحقوق العام والشعور بالظلم لدى الغالبية مما يؤدي إلى الاحتقان الاجتماعي وانتشار الحقد بين شرائح المجتمع وانتشار الفقر وزيادة عدد المجموعات المهمشة والمتضررة ، وارتفاع نسبة الفقر نتيجة لغياب العدالة الاجتماعية بسبب تدني مستوى دخل الافراد واتساع الفجوة بين الأثرياء والفقراء ، كما يؤدي الفساد الى فقدان الثقة في النظام الاجتماعي والسياسي ، وبالتالي فقدان شعور المواطن والانتماء القائم على علاقة تعاقدية بين الفرد والدولة ، الى جانب هجرة العقول والكفاءات لفقد الامل في الحصول على موقع يتلاءم مع قدراتها ، مما يدفعها للبحث عن فرص عمل ونجاح في الخارج ، وهذا له تأثير على اقتصاد وتنمية المجتمع الليبي ، إلا انه خلال العقدين الاخيرين لا سيما الخمس سنوات الأخيرة أصبح الفساد تقريبا مستشري في جميع مؤسسات الدولة وفي مختلف مستوياتها وبكل اشكاله وصوره ، وأصبح ثقافة منتشرة لدى فئة كبيرة من الشعب الليبي في غياب الرادع وهو تطبيق القانون وانفاذه ، وحسب تقارير منظمة الشفافية ، تصنف ليبيا من أكثر الدول انتشارا للفساد ، وحسب مؤشرات النزاهة خلال السنوات 2009 الى 2015 حازت دولة ليبيا على تراتيب متأخرة عالميا ، هذه المؤشرات تدل على تفشي الفساد في الدولة الليبية تفشيا كبيرا وجعلها في قائمة الدول الأكثر فساد في العالم ربما بسبب غياب الإرادة والاستراتيجية الواضحة لمكافحة الفساد ، بالرغم من انشائها لعدة مؤسسات للرقابة على مؤسسات الدولة مثل هيئة الرقابة الإدارية ، وديوان المحاسبة ، وهيئة مكافحة الفساد (إنبي ، 2017 ، ص 10) .

مؤشرات الفساد : أوضح مؤشر مدركات الفساد الذي ينشر مستويات الدول في الفساد كل عام أن عملية السيطرة على الفساد عانت من الجمود او ساء حالها في ما نسبته 86% من الدول على مدى العقد الماضي ، وقد بين موقع مدركات الفساد بأن الدول التي تعاني من صراعات مسلحة او من استبداد الى الحصول على ادنى الدرجات ومن الدول العربية التي في ذيل المؤشر هي جنوب السودان وسوريا والصومال واليمن وليبيا ، وأوضح الموقع أيضا ان الفساد والافلات من العقاب يجعلان من غير الامن بالنسبة لعامة الناس رفع الصوت والمطالبة بالعدالة ، حيث ارتفعت نسبة 98% عام 2020 من جرائم قتل المدافعين عن حقوق الانسان وقضايا الفساد من مدونين وصحفيين ومحامين (متاح على الرابط التالي :

-<https://www.transparency.org/ar/news/cpi-2021-highlights>

حيث شهدت ليبيا في الترتيب العالمي للدول على مؤشر محركات الفساد من عام 2010 الى 2020 في الشكل المبين بالجدول رقم (1)

ت	السنة	ترتيب دولة ليبيا	اجمالي عدد دول
1	2010	146	178
2	2012	160	174
3	2013	172	175
4	2014	166	174
5	2015	161	167
6	2016	170	177
7	2017	171	181
8	2018	170	180
9	2019	170	180
10	2020	173	180

(عبدو، 2019، 139)

يبين بيانات الجدول مستوى ترتيب دولة ليبيا بين الدول حيث شهدت تراجع في التصنيف كل ما تقدم سنة الى ذيل المؤشر بعد سنة 2011 نظرا لعدم الاستقرار السياسي والأمني على مر هذه السنوات بعد التغيير في البلاد مقارنة بسنة 2010 الذي يبين التصنيف دولة ليبيا في مرتبة متواضعة.

وفي دراسة " للدكتور عمر البنداق " للمؤشرات الليبية سنة 2017 وضعت هذه الدراسة النقاط الأساسية التي شجعت البيئة الليبية ليتطور فيها الفساد ومظاهره، وهي مقسمة على عدة ابعاد كالتالي: -

أولاً: مؤشرات الفساد على مستوى البعد الاجتماعي

شجعت التركيبة الاجتماعية بنزعتها القبلية بالضغطات على الافراد المسؤولين على تماديهم في ممارسة الفساد.

المواقف الاجتماعية السلبية لأفراد المجتمع ساعدت على انتشاره.

انتشار الفوضى وضعف سلطة الدولة.

عدم نبذ المجتمع للأفراد المسؤولين الممارسين للفساد.

تولي المناصب الإدارية العليا لمن له دائرة علاقات اجتماعية.

ثانياً: مؤشرات الفساد على مستوى البعد الإداري

فقدان الحوافز والمكافأة لدى الموظف دفعته للممارسة الفساد.

عدم اشباع الحاجات وتني المستوى الاجتماعي والاقتصادي لدى الموظف أسهم في تفشي الفساد.

تولي الافراد يفتقرون الى الخبرة الإدارية والمهارات الوظيفية للمناصب القيادية أدى الى تفشي الفساد.

معايير تولي المناصب الإدارية في الدولة والأجهزة الحكومية هي الولاء السياسي والحزبي والايديولوجي والمنطقي والقبلي.

ضعف المعايير الموضوعية وتطبيق الضوابط القانونية في الإدارات.

سيادة فلسفة اللامبالاة في الجهاز الحكومي الليبي.

سيادة أسلوب التملق والنفاق الاجتماعي والشكل الزائف للمسؤولين.

ثالثاً: مؤشرات الفساد على مستوى البعد الاقتصادي

أشياء استخدام السلطة من قبل القادة وكبار المسؤولين في اهدار الأموال العامة.

استغلال المواطن والتحكم في احتياجاته في تحقيق مكاسب سياسية ومالية.

ظهور ظاهرة الرشوة وقبولها بدون استحياء والمطالبة بها.

الحجابه والمجاهلة والمحسوبية والوساطة فيما يخص المشتريات العامة

سرقة المال العام بجميع الوسائل.

تنامي ظاهرة الشراء الغير مشروع وغسيل الأموال من الملامح المميزة للفساد للاقتصاد الليبي (عبدو، 2019، 69 – 70 ص)

أثار الفساد الاداري

للفساد اثار سلبية على مختلف جوانب الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والادارية.

اثر سياسية:

عدم الاستقرار السياسي والمتمثل في انتشار الفساد في الدول المرتبطة بقروض خارجيه، فهي تكون ملزمة بتنفيذ شرط جزاء.

يعمل الفساد على ضعف قوة الدولة، ويجعلها أكثر انكشافا امام القوى الخارجية.

يؤدي النظام السياسي الغير ديمقراطي على اضعاف المؤسسات الاجتماعية والسياسية والقانونية، أي غياب دولة المؤسسات فانحصار الحكم في أيدي قلة من أخطر مداخل الفساد، فغالباً ما يصور الحاكم نفسه كممثل للنزاهة والامانة، في مقابل ذلك يقوم باستغلال القانون والمؤسسات لتخطي المصلحة العامة من أجل المصلحة والمنفعة الشخصية.

أثار اقتصادية: للفساد الاداري تأثير سلبي على النمو الاقتصادي، والمتمثل في خفض معدلات الاستثمار المحلي، لان المستثمر يتجنب البيئة المتفشى فيها الفساد.

يعمل الفساد على تقليل اليرادات العامة وزيادة النفقات العامة، ويتم ذلك من خلال التهرب الضريبي.

استغلال اصحاب النفوذ ما يميزهم في المجتمع، مما يعطي لهم فرصة الاستحواذ على أكبر قدر من المنافع الاقتصادية المقدمة من قبل النظام.

اثر اجتماعية: يؤثر الفساد على الحياة الاجتماعية من خلال خلخلة القيم الاخلاقية وانتشار الاحباط والسلبية واللامبالاة بين أفراد المجتمع، كما يؤدي الفساد الى زيادة الفجوة بين الفقراء والاغنياء، حيث يعمل الفساد على تقليل امكانية كسب الدخل للفقراء نظراً لتضاؤل الفرص المتاحة، ويتمثل ذلك في الحد من الانفاق على الخدمات العامة، وعدم تمتع بعض افراد المجتمع بحقوقهم الاساسية كالتعليم والرعاية الصحية.

أثار الفساد الادارية : يؤدي الفساد الاداري للأجهزة الادارية في الدول النامية الى خلق علاقة سيئة بين طبقة الموظفين ورؤساءهم في العمل ، كما تؤثر هذه العلاقة على الرؤساء باستبدالهم للسلطة وبالتالي تتركز السلطة واتخاذ القرار في ايدي قليل من الافراد ، مما يؤدي الى صعوبة مواجهة مشاكل العمل وعرقلة سيره ، كما يؤدي الفساد الاداري الى هجرة العقول ذوى الخبرة والكفاءة من الدول النامية الى الدول المتقدمة ، مما يؤدي الى انعدام الكفاءة الادارية في الدول النامية ، فقد يتوقف نجاح أي دولة على توافر الخصائص والمؤهلات ومراعاة الموضوعية عند التعيين . (سليم، 2017، ص 827-831)

الأجهزة والهيئات والمكاتب الرقابية في ليبيا

محليا يمكن تعداد الأجهزة والهيئات والمكاتب التي تمارس الدور الرقابي كالتالي: -

الهيئة الوطنية لمكافحة الفساد

ديوان المحاسبة

هيئة الرقابة الإدارية

مكتب التفتيش والمراجعة برئاسة الوزراء

مكتب التفتيش والمراجعة بالمؤسسات بالوزارات

مكتب المراجعة الداخلية بالمؤسسات والوزارات

مكتب المراجعة المالية الخارجية

القضاء الإداري

فهذه الأدوات سألغة الذكر بتعدد مسمياتها واختصاصاتها وقوانينها الا انه يمكن اعتبار الرقابة الخارجية من الهيئات المستقلة والمتمثلة في الهيئة الوطنية لمكافحة الفساد وهيئة الرقابة الإدارية وديوان المحاسبة هي الأكثر فعالية والأكثر قوة في قوانينها نظرا لتمتعها باستقلالية تامة حسب قوانين انشائها عن السلطات الثلاثة التشريعية والتنفيذية والقضائية) (. عبدو، 2019، 57).

التشريعات الخاصة بمكافحة الفساد

لقد تم إنشاء الهيئة الوطنية لمكافحة الفساد بموجب قانون رقم (11) لسنة 2014 بإنشاء الهيئة الوطنية لمكافحة الفساد احتوى هذا القانون في الفصل الاول " احكام عامة " على اسم الهيئة وتبعيةها للسلطة التشريعية، وأيضا حدد المقر الرئيسي لها في مدينة سبها، وتباشر الهيئة اختصاصاتها في التالي:

مراجعة وتقييم التقارير الصادرة عن المنظمات المحلية والدولية المتعلقة بمكافحة الفساد والاطلاع على وضع الحكومة الليبية. تلقي اقرارات الذمة المالية وفحصها.

تمثيل ليبيا في المنظمات والمؤتمرات الدولية المتعلقة بمكافحة الفساد.

القيام بالتحري والكشف عن جرائم الفساد بكل انواعه مطالبة أي شخص يشتبه في حصوله على أموال غير مشروعة أن يبين المصدر المشروع لأمواله.

واحتوى الفصل الثاني " نظام الهيئة على ستة عشرة مادة تلخصت فيمن يتأأس الهيئة مما يكون له نزاهة والخبرة في مجال الشفافية ومكافحة الفساد، وان يكون بها أعضاء مأمورية القبض الإداري، ونصت أيضا المادة (22) في هذا الفصل بان على الهيئة اتخاذ التدابير الأزمة لحماية الشهود والخبراء والمبلغين عن الجرائم من أي اعتداء.

واحتوى الفصل الثالث " احكام ختامية وانتقالية " ثمانية مواد تلخصت في ان يقدم بلاغ للهيئة كل من لديه معلومات جدية او وثائق بشأن الجريمة والعقوبة بالسجن خمسة سنوات وغرامة مالية لكل من ارتكب أي جريمة من جرائم الفساد المنصوص عليها، ولا تسقط جرائم الفساد بالتقادم (قانون (11) لسنة 2014 لإنشاء الهيئة الوطنية لمكافحة الفساد)

ولقد وقعت الدولة الليبية على اتفاقية الامم المتحدة لمكافحة الفساد، بتاريخ 23 كانون الاول ديسمبر 2003، وصادقت عليه بموجب القانون رقم (10) لسنة 2005 بشأن التصديق على الاتفاقيات الامم المتحدة لمكافحة الفساد. حيث تنص المادة (226) في الفصل الثالث من هذه الاتفاقية على الآتي:

يعاقب بالسجن كل موظف عمومي طلب لنفسه او لغيره أو قبل أو أخذ عطية أو وعد بشي لا حق له فيه نقداً كان أو فائدة أخرى لأداء عمل أو الامتناع عن عمل من أعمال وظيفته أو يعتقد خطأ، أو يزعم أنه من أعمال وظيفته أو للأخلال بواجباتها،

ولو كان يقصد عدم القيام أو عدم الامتناع عنه أو عدم الاخلال بواجبات وظيفته، أو قبل الموظف العمومي العطية عن عمل من أعمال وظيفته تم القيام به. (اتفاقية الأمم المتحدة لمكافحة الفساد، تقرير استعراض دولة ليبيا)

استنتاج

أن أغلب البلدان التي تعاني من عدم استقرار سياسي وأمني وفوضى إدارية ينتشر فيها الفساد الإداري بشكل كبير جدا في معظم مؤسساتها الحكومية، من هدر الأموال العامة وسوء استخدام المركز والسلطة، وأيضا ضعف الرأع القضائي والقانوني في ضبط ومكافحة الفساد الإداري يزيد من اتساع رقعة الفساد لتشمل معظم جوانبه الإدارية والمالية والأخلاقية، ومن خلال متابعتنا لأوامر الضبط التي تصدر من النائب العام في الدولة الليبية نلاحظ أن معظم مؤسسات الدول صدر في حق موظفيها أوامر قبض لسوء استخدام الوظيفة الإدارية أو اختلاسات مالية لاستغلاله مركزه وسلطته في الدول، وكذلك يؤدي الفساد الإداري إلى اتساع الفجوة بين الفقراء والأغنياء، حيث أن من أكثر أنواع الفساد انتشارا في المؤسسات الحكومية هو تعيين الموظفين على أسس الواسطة والمحسوبية وليست على مبدأ الكفاءة والتميز، هذا ما نلاحظه بوضوح خاصة في المناصب القيادية والحساسة، هذا ما يؤثر سلبا في مكافحة الفساد في هذه المؤسسات، كما أن من أهم المعوقات التي تحد من عمل الأجهزة الرقابية هو عدم تطبيق القانون على مرتكبي الفساد، أيضا انتشار الفوضى والسلاح يحد من عمل هذه الأجهزة الضبطية.

التوصيات

- 1 - نشر الوعي الفكري والاجتماعي والديني واعتبار محاربة الفساد مهمة وطنية يشارك فيها الجميع.
- 2 - وضع القوانين لفرض عقوبات صارمة بحق مرتكبي الفساد والعابثين بمؤسسات الدولة
- 3 - العمل على تعزيز شبكة الحماية الاجتماعية والتأمين الصحي، وذلك شعور المواطن بالأمان والابتعاد عن الغش والسرقة، والفساد بشكل عام.
- 4 - تبادل الخبرات مع بعض الدول التي لها باع طويل في مكافحة الفساد والإصلاح الإداري.

قائمة المراجع

1. المصري، رفيق يونس، الفساد - لماذا لا نحاربه، دار المكتبي للنشر: دمشق، 2012
2. إنبيبة، عادل الكاسح، مكافحة الفساد المالي والإداري في ليبيا: الواقع والتحديات، مؤتمر العلمي الدولي الأول حول: السياسات الاقتصادية ومستقبل التنمية في ليبيا، كلية الاقتصاد، جامعة المرقب، المنعقد: 11-13 ديسمبر، 2017.
3. عبدالعالي، حاجة، الآليات القانونية لمكافحة الفساد الإداري في الجزائر، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة محمد حيضر بسكرة، كلية الحقوق والعلوم السياسية، 2013.
4. عبدو، محمد جمعة، الفساد - أسبابه - ظواهره - الوقاية منه، دار الكتب الوطنية: بنغازي، 2019.
5. غنائم، صالح سالم، ظاهرة الفساد الإداري في الدول النامية، مجلة جامعة الزيتونة، تزهونة، (العدد 19، 2016).
6. محمد، جازية جبريل، ظاهرة الفساد الإداري في المجتمع الليبي، مجلة المفكرة القانونية، تونس (العدد 6، 2016).
7. سليم، سهى محمد، الفساد الإداري في المنظمات الحكومية، مجلة الدراسات التجارية والبيئية، المجلد 8، العدد 3، جامعة السويس، مصر، 2017.
8. حسن، شريهان ممدوح، جهود مكافحة الفساد الإداري والمالي في السعودية، (مجلة قانونية، السعودية)، جامعة شقراء، بدون سنة نشر.
9. عريقب، سعاد عبد السلام، والمبسوط، ربيعة عاشور، البيئة الحاضنة للفساد المالي في ليبيا وأثاره، مجلة كلية الدراسات العليا - الجامعة الاسمية، زليتن (العدد الأول، 2018).

10. 10 – ابو قاعدو، فراس مسلم، الوقاية من الفساد الاداري ومكافحته من منظور الفكر الاسلامي، (مجلة جامعة بغداد للعلوم الاقتصادية، بغداد) العدد 36، 2013.
11. اتفاقية الامم المتحدة لمكافحة الفساد، تقرير استعراض دولة ليبيا
12. متاح على الرابط <https://www.transparency.org/ar/news/cpi-2021-highlights>
13. متاح على الرابط : <https://www.academia.edu/37195795>
14. ليبيا، ويكيبيديا، اخر تعديل 2022/12/24
15. شبكة الانترنت الدولية.

تطوير معايير اختيار المشرفين التربويين في ليبيا في ضوء تجارب بعض الدول الأجنبية والعربية دراسة نظرية مقارنة

د. عبد الرزاق محمد النعمي قسم الإدارة التعليمية والتخطيط التربوي كلية التربية جامعة الزيتونة تrehونة

ملخص الدراسة:

تناولت هذه الدراسة أبرز الأساليب المتبعة في اختيار المشرفين التربويين في المؤسسات التعليمية انطلاقاً من السمات المميزة لمهنة الإشراف التربوي، وتطوّرت إلى عرض بعض التجارب الأجنبية والعربية المطبقة في عملية اختيار المشرفين التربويين من خلال استخدام معايير موضوعية تختلف طبيعتها وخصائصها البنوية والزمنية من دولة إلى أخرى حسب سياسات المنظومة التربوية لكل دولة، مثل الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا والسعودية والأردن وليبيا، ثم الكشف عن أبرز النقاط الإيجابية المستنبطة من هذه التجارب الرائدة والتي يمكن إدراجها مستقبلاً في بناء معايير وطنية تساعد المؤسسات التربوية في اختيار أصحاب الكفاءات ضمن مهنة الإشراف التربوي.

ومن ضمن المواضيع التي تناولتها الدراسة مفهوم الإشراف التربوي، وأبرز مهام المشرف التربوي في النظام التربوي التعليمي الليبي، ومعايير اختيار المشرفين التربويين في بعض الدول الأجنبية والعربية، ومدى الاستفادة منها في تطوير معايير اختيار المشرفين التربويين في ليبيا.

الكلمات المفتاحية: معايير الاختيار - المشرفين التربويين - تجارب بعض الدول.

المقدمة: يختلف مسمى المشرف التربوي من دولة لأخرى، ومن مؤسسة تعليمية لأخرى، إذ يطلق عليه البعض الإشراف التربوي، والبعض يسميه التوجيه التربوي، وغيرهم يسميه التفتيش التربوي. فقد عرف (حسين وعوض الله، 2006: 21) الإشراف التربوي بأنه "نشاط علمي منظم تقوم به سلطات إشرافية على مستوى عال من الخبرة، ويهدف إلى تحسين العملية التعليمية، كما يساعد في النمو المهني للمعلمين من خلال ما تقوم به تلك السلطات من زيارات مستمرة للمعلمين، وإعطائهم النصائح والتوجيهات التي تساعد على تحسين أدائهم". في حين عرف كل من (أبو شملة، 2009) و (عطوي، 2008). الإشراف التربوي بأنه: عملية قيادية ديمقراطية تعاونية منظمة، تعنى بالموقف التعليمي، بجميع عناصره من منهج ووسائل وأساليب، وبيئة ومعلم وطالب، وتهدف إلى دراسة العوامل المؤثرة في ذلك الموقف وتقييمها، من أجل تحقيق أفضل لأهداف التعلم والتعليم. كما يعد موضوع الإشراف التربوي نظاماً تربوياً متكاملًا مبني على قواعد علمية وإنسانية ومهنية متينة، إذ ينطلق من مبادئ تربوية هادفة إلى تحقيق تطلعات المجتمع وطموحاته على المدى القريب والبعيد، هذه المعاني التي سنبينها من خلال الإشارة إلى ماهية مصطلح الإشراف التربوي الذي هو عبارة "عن عملية مدروسة ومنظمة هادفة إلى مساعدة المديرين والمعلمين على اكتساب مهارات ومعارف تنظيم تعلم الطلبة بشكل يؤدي إلى تحقيق الأهداف التعليمية التربوية، بالإضافة إلى كونه خدمة فنية يقدمها المشرف التربوي إلى زملائه المعلمين بهدف تحسين العملية التعليمية" (مصلح، 2011، 53). ويضيف أبو عزام (2020: 166) بأنه: عمل تعليمي، لأنه يضع المعلم أمام حقائق جديدة، وتدريب لأنه يدرب المعلم على ممارسة مهارات جديدة، وتنسيقي لأنه يحرك المعلم في إطار خطة منظمة معدة بالتعاون معه، وتغييره لأنه يستهدف إحداث التغيير في سلوك المعلم وطلّبه، واستشاري لأنه يقدم مقترحات وإبداءاً للحلول. فهو والحالة هذه "عملية تساعد المعلمين على امتلاك القدرات؛ لتنظيم تعلم الطلبة، بشكل

يحقق الأهداف التربوية. كما يعتبر المشرف التربوي من أهم القيادات التي يسلط عليها الضوء في الدراسات العلمية لرواد الادارة التربوية من حيث التركيز على تبيان مختلف الخصائص والصفات التي يجب أن يتمتع بها، والكشف أيضا عن الأساليب والشروط الموضوعية لاختياره من أجل قيادة العملية التربوية.

مشكلة الدراسة: تتمثل مشكلة الدراسة في عدم كفاية معايير اختيار المشرفين التربويين المطبقة في ليبيا مما يؤدي إلى وجود ضعف في عملية الاختيار ككل، حيث أكدت دراسة (ادقيينة، 2016) على وجود ضعف في معايير اختيار المشرفين التربويين الأمر الذي يتطلب من المسؤولين عن تخطيط برامج التربية والتعليم إعادة النظر في المعايير المتبعة في عملية اختيار المشرفين التربويين، وبذلك تكمن مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤل الرئيسي التالي: كيف يمكن تطوير معايير اختيار المشرفين التربويين في ليبيا في ضوء تجارب بعض الدول الأجنبية والعربية؟.

أسئلة الدراسة:

- س1: ما مفهوم وأهمية الإشراف التربوي وما خصائصه وعناصره؟
- س2: ما مفهوم الإشراف التربوي في ليبيا؟
- س3: ما هي مهام المشرف التربوي في النظام التربوي التعليمي في ليبيا؟
- س4: ما المعايير المتبعة في اختيار المشرفين التربويين في بعض الدول الأجنبية والعربية وما مدى الاستفادة منها بمقارنتها بالواقع الليبي في هذا المجال؟

أهداف الدراسة: تتمثل أهداف الدراسة في النقاط التالية:

- 1- التعرف على مفهوم وأساليب الإشراف التربوي وخصائصه وعناصره.
- 2- التعرف على مفهوم الإشراف التربوي في ليبيا.
- 3- التعرف على مهام المشرف التربوي في النظام التربوي التعليمي في ليبيا.
- 4- التعرف على المعايير المتبعة في اختيار المشرفين التربويين في بعض الدول الأجنبية والعربية ومقارنتها بالواقع الليبي في هذا المجال.

أهمية الدراسة:

- 1- تستمد الدراسة الحالية أهميتها من أهمية الإشراف التربوي الحديث والفاعل التي تواكب الاتجاهات العالمية المعاصرة في المؤسسات التعليمية.
- 2- تعريف القيادات العليا والمشرفين التربويين والمعلمين بأهم المعايير الواجب توافرها في المشرف التربوي في مجال الإشراف التربوي بما ينعكس على سلوكهم الإداري وأساليبهم الإشرافية، بما يؤدي إلى تطوير أداء المعلمين وتنميتهم مهنيًا وزيادة تحصيل التلاميذ.
- 3- كما تفيد نتائج هذا البحث في تقدم العملية التعليمية، وتحسين أداء النظام التعليمي وتطويره نحو تحقيق مزيد من الفاعلية والكفاءة، من خلال تطوير أساليب الإشراف التربوي، باعتباره أحد أهم عناصر منظومة العمل التربوي.

منهج الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي والذي يقوم على استقراء المواد العلمية التي تخدم إشكالا ما أو قضية ما وعرضها عرضا مرتبا ترتيبا منهجيا، وذلك للتعرف على الأسس النظرية والفلسفية للإشراف التربوي وعلى معايير اختيار المشرفين التربويين وواقع تطبيقها ومدى وملاءمتها لما هو متبع في الدول المتقدمة الأجنبية والعربية منها والخروج بدراسة

مقارنة توضح أهم المعايير الواجب توافرها في اختيار المشرفين التربويين في ليبيا، ودورها في الارتقاء بالعملية التعليمية، وتنمية المعلمين مهنيًا.

مصطلحات الدراسة:

المعايير: المعيار نموذج متحقق أو متصور لما ينبغي أن يكون عليه الشيء. (المعجم الوسيط، 2004).

معايير اختيار المشرفين التربويين: يقصد بها الشروط والأسس والضوابط التي سوف تتم في ضوءها عملية الترشيح والاختيار والتعيين للعمل في وظيفة مشرف تربوي.

التطوير: هو تحسين ورفع كفاءة العملية التربوية وصولاً إلى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة بصورة أكثر كفاءة.

الدول الأجنبية: الولايات المتحدة الأمريكية، وبريطانيا.

الدول العربية: السعودية والأردن ومصر.

الدراسات السابقة:

أولاً: الدراسات المحلية:

1- دراسة (الحضيري، 2012) بعنوان: تقييم تنفيذ سياسات التعليم العام في ليبيا دراسة ميدانية لسياسة التفتيش التربوي في مدينة بنغازي خلال الفترة (2005 - 2010). واختص الفصل الأول بالسياسة العامة من حيث المفهوم والمجالات والأنماط وكذلك المراحل التي تمر بها السياسة العامة وهي مرحلة الصنع والتنفيذ والتقييم وكذلك الكيفية التي تصنع وتنفذ وتقوم بها السياسات التعليمية في المنطقة العربية، والفصل الثاني لهذه الدراسة قد خصص لدراسة أهداف ووظائف التفتيش التربوي وأنواع التفتيش التربوي والأساليب المتبعة من أجل تحقيق النتائج المرجوة من سياسات التفتيش التربوي، وطبيعة السياسة العامة لإدارة التفتيش التربوي في ليبيا من حيث البنية الإدارية، والتركيبية الهيكلية لإدارة التفتيش التربوي والكيفية التي يتم بها اختيار مدراء إدارات التفتيش التربوي وكذلك المفتشين التربويين، في حين اختص الفصل الثالث بالدراسة الميدانية التي استهدفت المنفذين لسياسة التفتيش التربوي لمدينة بنغازي. وقد استعمل في هذه الدراسة منهج دراسة الحالة ومدخل السياسة العامة وكانت النتائج العامة لهذه الدراسة هي التأثير الواضح للعوامل السالفة الذكر بما فيها عوامل وظروف البيئة المحيطة على مسار العملية التعليمية لسياسة التفتيش التربوي مما يستوجب ويتطلب من القائمين عليها تقويم هذه السياسة بما فيها من أهداف ووظائف وأنواع وأساليب وتوجيهها نحو الهدف والغاية الأساسية القائمة من أجلها هذه السياسة.

2- دراسة (الفيتوري، 2012) بعنوان: تقويم أداء المفتش التربوي بمرحلة الشق الأول من التعليم الأساسي من وجهة نظر المديرين والمعلمين في مدينة بنغازي. هدفت هذه الدراسة إلى محاولة التعرف على تقويم أداء المفتش التربوي بمرحلة الشق الأول من التعليم الأساسي من وجهة نظر المديرين والمعلمين في مدينة بنغازي، وتكونت عينة الدراسة من مديري المدارس الذين بلغ عددهم من (30) مديراً ومديرة، وعينة أخرى من المعلمين بلغ عددهم (300) معلماً ومعلمة، ونتج عن هذه الدراسة: إن أغلب استجابات أفراد العينة من مديري المدارس والمعلمين كانت في المستوى المنخفض وفقاً للمجالات الست، وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة من مديري المدارس وفقاً للمجالات الست تعزى لمتغير النوع، والمؤهل العلمي، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة من المعلمين وفقاً لمتغير النوع، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة من المعلمين وفقاً لمتغير المؤهل العلمي والتخصص، والخبرة.

3- دراسة (ادقيينة، 2016) بعنوان: نموذج مقترح لتطوير معايير اختيار المشرفين التربويين في ليبيا.

تهدف هذه الدراسة إلى تطوير معايير تربوية مناسبة لاختيار المشرف التربوي في ليبيا، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي وتمثل مجتمع الدراسة من كل الفئات ذات العلاقة بالإشراف التربوي من العاملين في خمس مناطق تعليمية وذلك من أصل عشر مناطق لكونها ممثلة لبقية المناطق التعليمية في المنطقة الغربية وهي (العجيلات، صبراتة، الجميل، زوارة، رقدالين و المدارس التابعة لها وبلغ العدد الإجمالي لمجتمع الدراسة (2567) فرداً، ونتج عن هذه الدراسة مقترح لمعايير مطورة يجب مراعاتها عند اختيار المشرفين التربويين في ليبيا من أهمها: معايير المؤهل العلمي، والخبرة،

4- دراسة (بريكة، 2018) بعنوان: تقويم أداء المشرف التربوي في ضوء كفاياته المهنية من وجهة نظر معلمي المرحلة

الثانوية بمنطقة مرزق. هدفت الدراسة إلى معرفة درجة أداء المشرف التربوي للكفايات المهنية من وجهة نظر معلمي مرحلة التعليم الثانوي وبيان أثر المتغيرات (الجنس، التخصص، مدة الخبرة، المؤهل العلمي) على أداء المشرف التربوي. تمثل مجتمع الدراسة من جميع المدارس الثانوية بمنطقة مرزق البالغ عددها (15) مدرسة، وجميع المعلمين والمعلمات بهذه المدارس الثانوية، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، ونتج عن هذه الدراسة وجود فروق في استجابات أفراد العينة لكفاية التقويم والامتحانات تعزى لمتغير الجنس لصالح الاناث، ووجود فروق في استجابات أفراد العينة لكفاية التقويم والامتحانات تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح دبلوم متوسط، وعدم وجود فروق تعزى لمتغير مدة الخبرة.

5- دراسة (الجعدي، 2019) بعنوان: أساليب الإشراف التربوي وتطوير كفاءة المعلمين دراسة تطبيقية على مدرسة قصر

الأخيار الثانوية. هدفت الدراسة إلى التعرف على أساليب الإشراف التربوي بالمرحلة الثانوية بمدرسة قصر الأخيار الثانوية - ليبيا، والتعرف على المعايير المطلوبة في المشرف التربوي بمدرسة قصر الأخيار الثانوية - ليبيا، وعلى كيفية تطوير كفاءة المعلم وفق الأساليب والمعايير المتعلقة بالإشراف التربوي بالمرحلة الثانوية بمدرسة قصر الأخيار الثانوية - ليبيا. وتم استخدام المنهج الوصفي الكيفي، وتم جمع البيانات بواسطة المقابلة والوثائق، وقد توصلت الدراسة إلى أن الأساليب التربوية المتبعة في مدرسة قصر الأخيار الثانوية هي أسلوب الزيارة الصفية، وهو الأسلوب السائد في الإشراف التربوي في هذه المؤسسة التعليمية، ثم أسلوب الورشة التربوية ثم أسلوب النشرات الإشرافية، وأن المعايير اللازمة في الإشراف التربوي بمدرسة قصر الأخيار الثانوية هي مقننة بلائحة تنظيم التفتيش التربوي رقم (11) لسنة 2008، ومضمونها أن يكون المترشح لتولي الإشراف التربوي حاصلاً على مؤهل تربوي، وتتوفر لديه خبرة لا تقل عن 10 سنوات، ويكون حاصلاً على تقدير جيد جداً في مجال وظيفته.

ثانياً: الدراسات العربية:

1- دراسة (القداح والسليم، 2008) بعنوان: معايير اختيار المشرفين التربويين من وجهة نظر القادة والمشرفين التربويين

ومديري المدارس الثانوية في الأردن. هدفت هذه الدراسة التعرف إلى المعايير التي يجب اعتمادها لاختيار المشرفين التربويين في الأردن، والتعرف إلى درجة اختلاف أهمية تلك المعايير تبعاً لمتغيرات المركز الوظيفي، والجنس، والمؤهل العلمي. تكون مجتمع الدراسة من جميع القادة والمشرفين التربويين ومديري المدارس الثانوية في الأردن، ولجمع البيانات تم بناء استبانة تضمنت قائمة كفايات المشرف التربوي وبعد التحقق من صدقها وثباتها عولجت إحصائياً بالأدوات المناسبة.

أظهرت نتائج الدراسة أن مجال العوامل الشخصية احتل المرتبة الأولى، بينما احتل مجال الميول والاتجاهات المرتبة الثانية، واحتل مجال عوامل طبيعة الوظيفة ومهامها المرتبة الثالثة، واحتل مجال الانطباع العام لمتخذ القرار المرتبة الرابعة، وجاء مجال العوامل المؤسسية في المرتبة الأخيرة.

2- دراسة (الحلاق، 2008) بعنوان: متطلبات تطوير الإشراف التربوي في المرحلة الثانوية بمحافظة غزة في ضوء الاتجاهات المعاصرة. هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع الإشراف التربوي في المرحلة الثانوية بمحافظة غزة في ضوء الاتجاهات المعاصرة، وذلك من وجهة نظر المشرفين التربويين ومديري المدارس الثانوية، والتعرف على متطلبات تطوير الإشراف في المرحلة الثانوية، كما هدفت إلى التعرف على أثر متغيرات الجنس، الوظيفة الحالية، المؤهل العلمي وسنوات الخدمة على درجة تطبيق الاتجاهات المعاصرة للإشراف. وقد تكونت عينة الدراسة من (78) مشرفاً ومشرفة و (112) مديراً ومديرة، وتم بناء وتطوير أداة الدراسة، وهي عبارة عن استبيان اشتمل على (78) فقرة موزعة على خمس مجالات تمثل متطلبات تطوير الإشراف في المرحلة الثانوية، وهي: أهداف الإشراف التربوي، مهام الإشراف التربوي، أساليب الإشراف التربوي، اختيار وتعيين المشرف التربوي، وتدريب المشرفين التربويين. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود درجة استجابة جيدة لكل مجال من مجالات الدراسة الخمس، وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط تقديرات المشرفين التربويين ومديري المدارس الثانوية لواقع الإشراف التربوي في المرحلة الثانوية بمحافظة غزة تعزى لمتغير الجنس، وذلك في مجال اختيار وتعيين المشرف التربوي لصالح الإناث، وعدم وجود فروق تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي، الوظيفة الحالية وسنوات الخدمة.

3- دراسة (مصلح، 2011) بعنوان: تطوير معايير اختيار المشرفين التربويين في ضوء تجارب بعض الدول. هدفت الدراسة إلى تطوير معايير اختبار المشرفين التربويين لدى وزارة التربية والتعليم العالي في محافظات غزة بفلسطين في ضوء تجارب بعض الدول، والتعرف على أثر كل من متغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخدمة والمديرية على وجهة نظر عينة الدراسة. عينة الدراسة: كل المشرفين التربويين بقطاع غزة البالغ عددهم (172) مشرفاً تابعاً للوزارة.

منهج الدراسة: المنهج الوصفي التحليلي.

أداة الدراسة: استخدمت الباحثة استبانة مكونة من جزأين الأول للبيانات الشخصية، والثاني تكون من ستة محاور هي: الإعلان عن وظيفة مشرف تربوي، المعايير المهنية، المعايير الإنتاجية، المعايير الشخصية، عملية تفريغ طلبات المتقدمين لشغل وظيفة مشرف تربوي، الاهتمام بالبحوث التربوية.

نتائج الدراسة: بعد التحليل الإحصائي لمحاور الاستبانة توصلت الدراسة إلى أن المعايير المهنية حازت على (72.21%)، والمعايير الإنتاجية حازت على (66.58%)، وأن المعايير الشخصية حازت على (77.32%)، وحاز تفريغ طلبات المتقدمين على (91.73%)، والاهتمام بالبحوث التربوية حازت على (54.55%) وهي دون المستوى المطلوب المحدد (60%)، بينما حاز الإعلان عن وظيفة مشرف تربوي (72.67%).

4- دراسة (حامد، 2017) بعنوان: معايير مقترحة لاختيار وتدريب المشرف التربوي بولاية نهر النيل في ضوء بعض التجارب العربية والأجنبية. هدفت الدراسة إلى الاسترشاد بتجارب بعض الدول العربية والأجنبية في اختبار المشرف التربوي وتدريبه، وإلى وضع قائمة معايير تربوية لاختيار المشرف التربوي في ولاية نهر النيل تستند إلى أسس علمية وموضوعية.

واتبع الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي، وهو منهج يلائم هذا النوع من الدراسات التي تهدف إلى الوقوف على بعض الدول العربية والأجنبية في مجالها وتحليلها وصولاً إلى تحقيق أهداف الدراسة في بناء معايير تربوية لاختيار المشرف التربوي بولاية نهر النيل. نتج عن هذه الدراسة وضع تصور مقترح لبعض المعايير التربوية المقترحة لاختيار وتدريب المشرف التربوي، والوصول لوضع برنامج مقترح لتدريب المشرف التربوي يهدف إلى اكساب المشاركين الكفايات الأساسية للعملية الإشرافية.

وفي ضوء تحليل تلك التجارب والدراسات السابقة التي أجريت في بعض الدول العربية والأجنبية، تم إعداد مصفوفة معايير تربوية لاختيار المشرف التربوي تناسب البيئة السودانية، ومن ثم تدريبه قبل وأثناء ممارسته لمهامه وقام الباحث بعرضها على مجموعة من المحكمين من الخبراء والمختصين وفي ضوء ملاحظاتهم تم إعداد مصفوفة المعايير والبرنامج التدريبي في الصورة المقترحة.

5- دراسة (القحطاني، 2019) بعنوان: تطوير معايير اختيار المشرف التربوي في المملكة العربية السعودية في ضوء رؤية 2030. إن نجاح العملية التعليمية منوط بحسن اختيار المشرف التربوي الذي يعد عمود الفسوط بالنسبة للعملية التعليمية، وهمة الوصل بين مكوناتها المختلفة، ومن هنا جاءت فكرة هذه الدراسة التي هي بعنوان: تطوير معايير اختيار المشرف التربوي في المملكة العربية السعودية في ضوء رؤية 2030م، وتحتوي هذه الدراسة على مقدمة، وتمهيد، وستة محاور، وأهم النتائج والتوصيات، وفهرس الموضوعات.

وقد اشتملت المقدمة على أهمية وأهداف الدراسة، ومنهج وإجراءات الدراسة، واشتمل التمهيد على التعريف بلفظة معايير ومدلولاتها اللغوية، والتعريف برؤية المملكة 2030م، أما محاور البحث فهي: تعريف المشرف التربوي، أهمية المشرف التربوي، مهام المشرف التربوي، مراحل تطوير معايير اختيار المشرف التربوي في المملكة العربية السعودية في ضوء رؤية 2030م، ومحورية دور التعليم والإشراف التربوي، ومرتكزات تطوير معايير اختيار المشرف التربوي في المملكة العربية السعودية في ضوء رؤية 2030م. وقد توصل الباحث إلى أن وجود خمس مرتكزات لتطوير اختيار المشرف التربوي وفق رؤية 2030م، يتعلق بعضها بذات المشرف وشخصيته، وبعضها يتعلق بمعايير الاختيار ذاتها، وأوصى الباحث بالعمل على مواكبة المستجدات في الإشراف التربوي من خلال مراجعة معايير اختيار المشرفين التربويين باستمرار، والعمل على تأهيل المشرفين التربويين في وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، بما يتواءم مع المستجدات التربوية.

التعقيب على الدراسات السابقة

- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في وضع وبناء التصور المقترح، وذلك يعتبر أهم شيء في كيفية هذا البناء الذي أفادت به الدراسات السابقة، وكذلك في تنظيم البحث وتقسيمه إلى مجموعة مباحث أو فصولاً دراسية حسب كل مرحلة تعليمية، وسيتم تحليل علاقاتها مع الدراسة الحالية:

- اتفقت أغلب الدراسات السابقة على أهمية تطوير معايير اختيار المشرف التربوي في ضوء بعض التجارب الأجنبية والعربية.

- اختلاف الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في طبيعة المعايير.

- أغلب الدراسات السابقة التي تم عرضها كان هدفها وضع قوائم ومعايير للمشرف التربوي الكفء، والتي استفاد منها الباحث في إعداد هذه الدراسة.

خطوات الدراسة:

يرى الباحث تقسيم موضوع الدراسة إلى ثلاثة مباحث رئيسية كالتالي:

1- التعريف بالإشراف التربوي.

2- الإشراف التربوي في ليبيا.

3- معايير اختيار المشرفين التربويين.

المبحث الأول: التعريف بالإشراف التربوي.

أولاً: مفهوم الإشراف التربوي: يختلف مسمى المشرف التربوي من دولة لأخرى، ومن مؤسسة تعليمية لأخرى، إذ يطلق عليه البعض الإشراف التربوي، والبعض يسميه التوجيه التربوي، وغيرهم يسميه التفتيش التربوي.

فقد عرف (حسين وعوض الله، 2006: 21) الإشراف التربوي بأنه " نشاط علمي منظم تقوم به سلطات إشرافية على مستوى عال من الخبرة، ويهدف إلى تحسين العملية التعليمية التعلمية، كما يساعد في النمو المهني للمعلمين من خلال ما تقوم به تلك السلطات من زيارات مستمرة للمعلمين، وإعطائهم النصائح والتوجيهات التي تساعد على تحسين أدائهم".

والإشراف التربوي عبارة عن مجموعة من الوظائف التي يمكن من خلالها التأثير الإيجابي في كل عنصر من عناصر العملية التعليمية والتربوية مع التركيز على العناصر البشرية، واستخدام مجموعة من الطرق والأساليب والأنماط الإشرافية التي تسعى إلى تحقيق الأهداف التعليمية التعلمية التربوية. (الشيخي، 2010: 20).

ويعرف الإشراف التربوي بأنه: "المجهود الذي يبذل لاستشارة وتنسيق وتوجيه النمو المستمر للمعلمين في المدرسة فرادى وجماعات؛ لكي يفهموا وظائف التعليم فهما أفضل ويؤدوها بصورة فعالة، حتى يصبحوا أكثر قدرة على استشارة وتوجيه النمو المستمر لكل تلميذ نحو المشاركة الذكية العملية في بناء المجتمع الحديث" (الصانع وآخرون، 2011: 22). والإشراف التربوي عبارة عن تفاعل بين المشرف والمعلم بالتخصيص والتحديد، فالإشراف عملية تعاونية تشخيصية، علاجية مستمرة تتم من خلال التفاعل البناء والمثمر بين المشرف والمعلم يهدف إلى تحسين عمليتي التعليم والتعلم، ويكتسب من خلاله المعلم مشاركة المشرف في عملية التشخيص قدرة على القيام بذلك بمفرده في مواقف تعليمية وتعلمية أخرى (حسن، 2015: 12).

وعرف الإشراف التربوي بأنه عملية يقوم من خلالها المشرف التربوي بالتأكد من أن مهنة التدريس تحقق الأهداف الموضوعية لها باستخدام الأساليب التربوية (الشمراي، 2019: 115).

المفهوم الشامل للإشراف التربوي وهو: مجموعة الأنشطة التي يمارسها مشرف تربوي متخصص؛ بهدف تنسيق وتنظيم الجهود التربوية لدى كافة عناصر عمليات التربية، بحيث يصبح المشرف حلقة وصل بين مؤسسات التربية بهدف تطوير منظومة عمليتي التعليم والتعلم، وتحقيق النمو المتكامل للطلبة.

ويتبين مما سبق أن مفهوم الإشراف التربوي يمكن توصيفه في النقاط التالية:

- عملية تبادلية ديمقراطية منظمة قائدها المشرف التربوي.
- عملية يتم فيها (تنفيذ - تقويم - متابعة) كل ما يتعلق بالأهداف التربوية.
- عملية تعنى بالموقف التعليمي بجميع عناصره من مناهج ووسائل وأساليب وبيئة ومعلم وطلاب دون استثناء.
- هدف الإشراف التربوي تحليل ودراسة العوامل الداخلية والخارجية المؤثرة في الموقف التعليمي من أجل تحسين وتطوير هذا الموقف.
- الهدف الأساسي من عملية الإشراف هو تحقيق الأهداف التربوية وتحسين عملية التعليم والتعلم.

- الإشراف التربوي يركز على النمو المهني والتدريبي للمعلمين وتشجيعهم على النمو الذاتي في ضوء التطورات الفكرية التربوية المعاصرة. وخلاصة القول إن الإشراف التربوي يمثل كافة النشاطات التربوية المنظمة التعاونية المستمرة، التي يقوم بها المشرفون التربويون ومديرو المدارس والأقران والمعلمون أنفسهم بغية تحسين مهارات المعلمين التعليمية وتطويرها، مما يؤدي إلى تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية ". وهو بذلك عملية فنية شورية قيادية إنسانية شاملة غايتها تقويم العملية التعليمية والتربوية بكافة محاورها.

ثانياً: أهمية الإشراف التربوي

للإشراف التربوي أهمية كبرى في المجال التربوي في حال توظيفه التوظيف السليم، حيث يعد الموجه الأول للمعلم والمسئول عن تطوير أداءه التربوي في المهام التدريسية المختلفة، ومن خلال الوقوف على مفهوم الإشراف التربوي والتعرف على أهدافه الشاملة يمكن التوصل إلى أهمية الإشراف التربوي على أنه أداة لتطوير البيئة التعليمية، ولقد أشار الديراوي (2008) إلى أن أهمية الإشراف التربوي تنبع من النقاط التالية:

- التربية لم تعد محاولات عشوائية أو أعمالاً ارتجالية، لكنها عملية منظمة لها نظرياتها ولها مدارسها الفكرية المتعددة، والتي تسعى جميعاً إلى الرقي بالإنسان.
- الإنسان بطبيعته يحتاج إلى المساعدة والتعاون مع الآخرين ومن هنا تنبع حاجة المعلم للمشرف التربوي كونه مستشاراً مشاركاً، فضلاً عن أن عمل المشرف التربوي يكمل في كثير من جوانبه عمل المعلم ويتممه.
- أن التحاق عدد من غير المؤهلين تربوياً للعمل في مهنة التدريس يتطلب وجود مخطط ومدرّب ومرشد، وهذا يتحقق في المشرف التربوي.
- اصطدام عديد من المعلمين القدامى المؤهلين تربوياً بواقع قد يختلف في صفاته وإمكاناته عما تعلموه في مؤسسات إعداد المعلمين.
- تشير الملاحظة اليومية والخبرة إلى أن المعلم المبتدئ مهما كانت صفاته الشخصية، واستعداده وتدريبه يظل في حاجة ماسة إلى التوجيه والمساعدة.
- وجود المعلم القديم الذي لم يتدرب على الاتجاهات المعاصرة والطرق الحديثة في التدريس يؤكد الحاجة إلى عملية الإشراف وذلك لتوضيح فلسفة التطوير الأدائي ومبرراته أمام المعلم الذي مازال متمسكاً بالأساليب التقليدية التي اعتاد عليها في عملية التدريس، ذلك لأن مثل هذا المعلم عادة ما يزال يقاوم كل تغيير وتطوير في البرامج التعليمية حتى يعي أهدافه ومبرراته وتقنياته.
- تأتي أهمية الإشراف التربوي أيضاً من خلال كونه عمل تعاوني يركز بمفهومه الشامل على تنمية العملية التعليمية والتربوية بكافة عناصرها وعلى رأسها المعلم الذي يمثل العنصر البشري الفاعل فيها، والمشرف التربوي يعد المعاش الحقيقي للعمل التربوي الميداني والملاحظ لجميع العناصر المتصلة بالعملية التربوية والمدرّك لدور كل عنصر في مساعدة المعلم والمتعلم كالمقررات الدراسية والوسائل التعليمية، وأساليب التقويم.

ثالثاً: خصائص ومهام الإشراف التربوي

الإشراف التربوي عملية تهدف إلى تطوير وتنظيم جميع عناصر الموقف التعليمي، وذلك من أجل تحقيق أفضل الأهداف التربوية، وبالتالي فإن الإشراف التربوي يقوم على مجموعة من المبادئ والخصائص، وقد لخصت هذه المبادئ بالآتي:

- التعاون، ويعني المشاركة والتفاعل بين جميع ذوي العلاقة بالعملية التربوية من مديرين ومعلمين وطلبة وأولياء الأمور في جميع مراحل التخطيط والتنفيذ والتقييم.
- القيادة، وتتمثل في القدرة على التأثير على المعلمين والطلبة، وغيرهم من ذوي العلاقة بالعملية التعليمية في المدرسة لتنسيق جهودهم من أجل تحسين وتطوير هذه العملية.
- الديمقراطية، والتي تقوم على أساس احترام المعلمين والطلبة، وغيرهم من المتأثرين بالعمل الإشرافي والمؤثرين فيه، وتسعى لتهيئة فرص متكاملة لنمو كل فئة من هذه الفئات وتشجيعها على الابتكار والإبداع لتحقيق ذاتها.
- الشمول، أي يعني الإشراف التربوي بجميع العوامل المؤثرة في تحسين التعليم وتطويره ابتداء من الفلسفة التي تقوم عليها التربية والتعليم وانتهاء بالنتائج النهائية التي تم إحداثها في سلوك المتعلمين.
- المرونة، أي لا يعتمد أسلوباً واحداً، وإنما يعتمد على عدة أساليب متنوعة لتحقيق هدف تربوي محدد.
- الفنية، أي يهدف إلى تحسين التعليم والتعلم من خلال رعاية وتوجيه وتنشيط النمو المستمر لكل من المعلم والتلميذ والمشرف نفسه وأي شخص آخر له تأثير في تحسين العملية التعليمية (آل حسين، 2008).
- وفي ضوء ذلك فالإشراف التربوي يحتاج إلى بيئة داعمة، فضلاً عن احتياجه لامتلاك مهارات قيادية ومشاركة للجميع في المهام الإشرافية، مع امتلاك الكفايات المهنية والشخصية لتحقيق ذلك.
- رابعاً: عناصر الإشراف التربوي:** الإشراف التربوي كعملية اتصال هادفة تستلزم توافر عوامل محددة بدون واحد أو أكثر منها قد ينعدم مفهوماً أو يؤدي به لتدني الفاعلية أو التأثير، وتلخص الحلاق، (2008) عناصر الإشراف التربوي فيما يلي:
- المشاركون في الإشراف: ويتكون هؤلاء من الأفراد الذين يديرون عمليات الإشراف كالمشرف أو المدير ومواضيع الإشراف كالمعلمين أو الإداريين أو العاملين المدرسين ثم الخدمات البشرية المساعدة لتنفيذ الإشراف كالتلاميذ.
- محيط الإشراف: وهو الفراغ المكاني الذي تتم به عمليات الإشراف الميدانية، حيث تقوم مكونات وخصائص هذا المحيط البشرية والنفسية والشكلية والمادية بممارسة تأثير بالغ إيجابياً أو سلبياً على تنفيذ الإشراف ونتائجه.
- تركيز الإشراف: ويمثل هذا عادة موضوع الإشراف أو الهدف المتوخى من انجازه، وقد يكون المعلم أو الإداري المدرسي أو أحد عوامل التدريس المدرسية أو الاجتماعية المحلية.
- وسيلة الإشراف: وهي الطريقة التي يستعان بها لجمع المعلومات الخاصة بموضوع الإشراف، وقد تكون هذه الوسيلة أداة ملاحظة أو استطلاع أو غيرها.
- نتائج الإشراف وتكون في نوعين: البيانات التي يتم توافرها بخصوص موضوع الإشراف ثم التقويم الناتج عن معالجة هذه البيانات، وما تشير إليه من تعديل أو تحسين أو تطوير أو تغذية للحاجات المدرسية.
- وفي ضوء ما سبق فإن الإشراف التربوي يمثل نظاماً متكاملاً يتكون من مجموعة من العناصر يلعب فيه كل عنصر دوراً هاماً في تحقيقه لأهدافه المختلفة، فالمشرف التربوي لا يستطيع أداء مهامه دون توافر البيئة المدعمة لذلك والوسائل التربوية المناسبة.
- المبحث الثاني: الإشراف التربوي في ليبيا:**
- من المعروف أن ليبيا تعيش مرحلة تحول كبير منذ وقت طويل وحتى الوقت الحالي فهي تهتم بقطاع التعليم اهتماماً كبيراً، إيماناً بأهمية قطاع التعليم في إعداد الفرد والمعلم والتلميذ إعداداً جيداً ليكونوا قادرين على تغيير المجتمع نحو تعليم أفضل.

وقد مر الإشراف التربوي بتطورات جعلت التسميات تختلف من الإشراف إلى التوجيه إلى التفتيش. فالمفهوم الحديث للإشراف التربوي هو أنه: مشاركة تقوم بين المعلم، والمشرف في مناخ من التعاون والألفة لتوجيه المعلمين نحو أفضل الطرق في الأداء والتقييم ومساعدتهم في تحقيق أهداف العملية التعليمية. أما التوجيه فهو "جميع الجهود المنظمة التي يبذلها المسؤولون في الحقل التربوي في مجال تحسين التعليم مهنيًا، ويشمل إثارة النمو المهني للمعلمين، وتطوير عملهم وإعادة صياغة الأهداف التربوية والأدوات التعليمية وطرق التدريس وتقويم العملية التربوية" (موسى، 2009، 9) يقوم التفتيش على تسلط المفتش على المعلم، عن طريق تصيد أخطائه ومن ثم يصبح المعلم خائفًا من المفتش عندما يزوره داخل الفصل وخارجه، وتنعدم المودة والألفة بينهما. في سنة 2010 تعبر مصطلح التوجيه إلى التفتيش التربوي وذلك بناء على قرار اللجنة الشعبية العامة للتعليم رقم (142) لسنة 1427 ويرى الباحث أن عملية التفتيش لم تعد صالحة لمجتمع اليوم، ومن ثم فهو يرى بضرورة تغيير مفهوم التفتيش والتوجيه إلى الإشراف التربوي في ليبيا تغيير في المصطلح والممارسات والأساليب بسبب ما طرأ عليه من تغيرات وتطورات. واتخذت اللجنة الشعبية العامة للتعليم قرارها رقم 11 لسنة 2008 بشأن تنظيم التفتيش التربوي في ليبيا، وذلك أن الإشراف التربوي في ليبيا يهدف إلى تنفيذ الخطط التي تحددها أمانة اللجنة الشعبية العامة للتعليم (وزارة التربية والتعليم)، ولا زال الإشراف التربوي في ليبيا يسمى التفتيش التربوي رغم الدراسات والبحوث التي أجريت حول موضوع الإشراف التربوي، ذلك أن أغلب دول العالم المتقدمة منها والعربية تخطت مرحلتى التفتيش والتوجيه التربوي إلى مرحلة الإشراف التربوي لأنه مصطلح أعم وأشمل تربويا من التفتيش والتوجيه.

أهداف الاشراف التربوي في ليبيا:

- المساهمة الفعالة في متابعة العملية التعليمية وتنشيطها، ودراسة جدوى الممارسات التربوية بالمؤسسات التعليمية وتقويمها والكشف عن البدائل لتطويرها.
- إيجاد مناخ تربوي تعليمي، وفقاً لروابط وعلاقات إنسانية ومهنية قائمة على المشاركة والتعاون.
- المساهمة في تنظيم جهود المعلمين، ورفع مستوى أدائهم، وتطوير النمو الذاتي (المعرفي والمهني) لديهم، والنمو الكامل للتلاميذ والطلاب، عن طريق البحوث والدراسات والنشرات.
- متابعة تنفيذ المقررات التعليمية بمرحلتى التعليم الأساسي والمتوسط، وتقويم مستوى تنفيذها والمشاركة في تقديم المقترحات والتوصيات لمعالجة سلبياتها وتطوير إيجابياتها للرفع من مستوى التحصيل العلمي.
- متابعة التطورات الحديثة في ميدان عمله وتطوير أسلوبه وطريقة أدائه لتحسين مستوى العملية التعليمية [اللجنة الشعبية العامة للتعليم، قرار رقم (11) لسنة (2008)].

وباعتباره عنصراً مهماً في العملية التعليمية يقوم المشرف التربوي خلال تأدية عمله بعدة مهام هي:

- متابعة تطبيق القوانين واللوائح والقرارات والتعليمات والنشرات المتعلقة بالعملية التعليمية بالمؤسسات التعليمية.
- متابعة تنفيذ الخطط والبرامج العامة للمقررات الدراسية، وكيفية استخدام الوسائل التعليمية المنفذة لها بالصفوف والمراحل التي وضعت لها، ومدى مواكبتها للتطورات العلمية والتربوية.
- متابعة مستوى الأداء لدى المعلمين وتقويمه وتقديم التقارير والمقترحات بشأنهم.

• المساهمة في حصر الزيادة والعجز في المعلمين بالمؤسسات التعليمية، واقتراح الإجراءات اللازمة لسد العجز والتصرف في الزائدين.

• المساهمة في إعداد حركة تنقلات وتنسيب المعلمين وإعادة تنسيبهم.

• تقييم مستوى الأداء في أعمال وضع الجداول الدراسية بالمؤسسات التعليمية وفق معدلات الأداء.

• تقييم مستوى تحصيل التلاميذ والطلاب ومتابعته، ومقارنة النتائج خلال العام الدراسي بما تحويه سجلات رصد الدرجات، وتقديم التوصيات والمقترحات في شأنه.

• اقتراح تنظيم الدورات التأهيلية التنشيطية ودورات رفع الكفاية للمعلمين والمشرفين التربويين من خلال نتائج تقارير التفتيش.

مهام المشرف التربوي وفقاً للنظام التربوي التعليمي الليبي:

حددت اللوائح المتضمنة لعمل جهاز التفتيش التربوي المهام والمسؤوليات للمفتش التربوي وفقاً لما يلي:

1- يقوم المفتش التربوي بمتابعة التوجيهات والنشرات الصادرة عن جهاز التفتيش التربوي، والاطمئنان على سلامة تنفيذ هذه النشرات والتوجيهات.

2- متابعة تنفيذ الخطط، والبرامج العامة للمقررات الدراسية، وكيفية استخدام الوسائل التعليمية المنفذة لها بالصفوف، وتقييم مدى ملاءمتها للتلاميذ، ومدى مواكبتها للتطورات العلمية والتربوية الحديثة.

3- تقييم مستوى الأداء في الأعمال وفقاً للجداول الدراسية بالمؤسسات التعليمية وفق معدلات الأداء

4- يضع المفتش التربوي خطة عمل سنوية يراعى فيها زيارات المعلمين المكلف بالإشراف عليهم ومتابعتهم ثلاث مرات سنوياً، الأولى توجيهية إحصائية لتطبيق معدلات الأداء، والثانية إشراف والثالثة متابعة وتقييم تسلم لرئيس وحدة التفتيش التربوي المختص، كل ذلك وفق معدلات الأداء المقررة.

5- يقوم المفتش التربوي بثلاث زيارات سنوياً كحد أدنى للمعلمين المكلف بالإشراف عليهم، ويعمل المفتش التربوي على رفع كفاءة المعلمين علمياً ومهنياً عن طريق المقابلات الفردية، واللقاءات الجماعية والندوات والدورات والنشرات التوجيهية.

6- يقدم المفتش التربوي كشفاً نصف شهرياً بتقارير الإشراف عن الزيارات التي قام بها للمعلمين لدى منسق جهاز التفتيش التربوي الذي يتبعه، وتحال منه صورة لقسم جهاز التفتيش التربوي بالمكتب المختص، ومعرفة السلبات والإيجابيات التي تواجه جهاز التفتيش التربوي.

7- يكون معدل أداء المفتش التربوي من (20) إلى (40) معلماً بقدر الإمكان، ومدير إدارة التفتيش التربوي ألا يتقيد بهذا المعدل تبعاً لظروف وإمكانات العمل.

ومن ضمن الصلاحيات التي منحت للمفتش التربوي في ليبيا ما يلي:

1- يقدم المفتش التربوي كل أسبوعين محضر توجيه عن الزيارات التي قام بها للمعلمين مع مراعاة تحويل الملاحظات ذات الصبغة المستعجلة، أو الطارئة مباشرة إلى جهات الاختصاص لتتولى بدورها اتخاذ الإجراء اللازم بشأنها.

2- يسلم المفتش التربوي في نهاية العام الدراسي تقاريره السنوية عن كفاءة المعلمين المكلف بمتابعتهم قبل نهاية مايو من كل عام دراسي.

3- التأكد من تنفيذ اللوائح والقرارات وإصدار التعليمات والتوجيهات التربوية.

- 4- يعد المفتش التربوي تقريراً في آخر العام الدراسي يتناول فيه العناصر الآتية:
 - أ- إحصائية بالمعلمين الذين يشرف عليهم مع تصنيفهم حسب مؤهلاتهم لكل مرحلة.
 - ب- الإشراف على المدارس من حيث تطبيقها لأهداف الخطة التربوية والتقويم.
 - ج- الاطلاع على سجلات المدرسة وإبداء التوجيهات بشأنها بقصد تسهيل الاستفادة منها.
 - د- الصعوبات التي تعترض المفتش التربوي في عمله وطريقة تذليلها.
- 5- العمل على تدعيم النشاط التربوي وتوفير الوسائل المتبعة بالتعاون مع النشاط المدرسي والوسائل التعليمية بمديرية التعليم.
- 6- متابعة حسن تطبيق المقررات الدراسية وإبداء الرأي في الكتب والوسيلة التعليمية المنفذة لها بقصد تطويرها في ضوء ما يسفر عنه التطبيق العملي.
- 7- يقدم تقرير رئيس الوحدة إلى مدير مكتب التفتيش التربوي المختص من خلال تقارير المتابعة المقدمة من المفتشين التربويين القائمين على تنفيذها، موضحاً المعوقات التي واجهت التنفيذ، ومبرزاً الاقتراحات والتوصيات التي من شأنها تحسين مستوى التحصيل العلمي، مرفقاً تقريره بإحصائية بأسماء ومؤهلات المعلمين الذين تمت متابعتهم في موعد أقصاه [شهر الماء] من كل عام. (لائحة التفتيش التربوي، 2008، 5).

ويمكن الإشارة إلى مهام المشرف التربوي فيما يلي:

1- مهام التخطيط:

إن الإشراف التربوي السليم لا بد أن يقوم على أساس كاف من التخطيط، وهو عبارة عن تقديم تقرير مفصل علمياً لجميع الأسس السليمة، ولأي عمل من الأعمال وذلك لتحقيق هدف معين. والتخطيط السليم والدقيق يهدف للوصول إلى أفضل صورة، وتحقيق النتائج المطلوب تحقيقها وهو الأساس الذي يجب أن يحظى به المشرف التربوي أثناء تأدية عمله. "والتخطيط عملية فكرية تعتمد على المنطق والترتيب، ولذا فهو يسبق كافة الوظائف الإدارية والإشرافية داخل المؤسسة" (عبد الصبور، 2010، 157). والتخطيط بالنسبة للمشرف التربوي هو تحديد ما يجب عمله، ووصف الآلية الإشرافية التي يجب اتباعها أثناء أدائه عمله واتخاذ القرارات المناسبة، وتدبير الموارد والإمكانات المادية والبشرية، لتنفيذ وتحقيق أهداف الإشراف التربوي بأفضل جودة ودقة مطلوبة.

من هنا نرى فإن التخطيط أمر ضروري للمشرف التربوي، ولازم لنجاح الإشراف والإدارة بأكملها، وهو الأساس الذي يقوم عليه العمل الإشرافي، ونظراً لتعدد مهام المشرف التربوي ووظائفه وكثرة المسؤوليات الملقاة على عاتقه فإن ذلك يتطلب منه التخطيط الدقيق والسليم، الذي يمكنه من وضع الخطط الدراسية والجدول للمعلمين، والربط بين جميع جوانب الإشراف وأساليبه والخطط المتعلقة بالمناهج والمعلمين، وكل هذا يحتاج إلى تخطيط سليم وواضح، والاطلاع على كل ما هو جديد في كفايات الإشراف التربوي المختلفة والتدريب عليها.

إن إدراك المشرف التربوي أن مهمة التخطيط جزء رئيس ومهم في عمله، يجعله يشعر بأنه في حاجة دائمة إلى تنمية نفسه في هذا الجانب، فيلجأ إلى الدورات التدريبية في مهمة التخطيط ويبحث ويدرس في الكتب والنشرات والأبحاث (الزهيري، 2008). من خلال ما ورد في لائحة تنظيم التفتيش التربوي في ليبيا لسنة (2008) نلاحظ تأكيد أهمية التخطيط في إطار مهام المشرف التربوي، وهو يتمثل في:

1- متابعة تنفيذ الخطط والبرامج العامة للمقررات الدراسية، وكيفية استخدام الوسائل التعليمية المنفذة لها بالصفوف والمراحل المختلفة، وتقويم مدى ملاءمتها للتلاميذ وطلاب المرحلة المختلفة التي وضعت لها، ومدى مواكبتها للتطورات العلمية والتربوية

2- اقتراح التنظيم والدورات التأهيلية والتنشيطية، ودورات رفع الكفاية للمعلمين والمفتشين التربويين من خلال نتائج تقارير التفتيش.

3- المساهمة في التنسيب وإعادة تنسيب المعلمين (اللجنة الشعبية العامة للتعليم، قرار (11) 2008.

2- مهام تنظيم العملية التعليمية:

تعد من أهم مهام الإشراف التربوي، وتتمثل في تنظيم المشرف التربوي المواقف في العملية التعليمية وإدارتها، من خلال القيام بمساعدة المعلمين، بتوزيع المهام والجداول، وتنظيم اللقاءات والاجتماعات، وتحديد الوقت الذي يمكن أن تنجز فيه المهام التربوية. "والتنظيم هو عملية يتم بموجبها تقسيم العمل إلى أجزاء مترابطة، وتوزيع المهام الخاصة بكل جزء من العاملين به وفقاً لمعايير معينة". (عبدالصبور، 2010، 57). وعلى المشرف التربوي أن يلم بجميع ما هو جديد في مهمة التنظيم، حتى يستطيع مواكبة التطورات الحاصلة في المناهج الدراسية، وفي ميدان التعليم بشكل عام، وحتى يؤدي عمله بشكل صحيح للوصول إلى الأهداف المطلوبة، وذلك من خلال تحديد هذه الاحتياجات في هذه المهمة وصقلها بالتدريب.

وأكدت لائحة التفتيش التربوي 2008 على مهام المشرف التربوي في هذه المهمة وهي:

1- المساهمة في تنظيم جهود المعلمين.

2- تقديم النصائح الفردية من خلال اللقاءات.

3- وضع الجداول الدراسية بالمؤسسات وفق معدلات الأداء.

3- مهام تطوير المناهج، وطرق التدريس:

تعد عملية تطوير المناهج من أهم المهام الإشرافية الرامية إلى تطوير العملية التعليمية بكل ما فيها. ويتطلب تطوير المناهج من المشرف التربوي أن يكون ملماً بكل الكفايات التي يحتاجها أثناء تأدية عمله.

وتعد عملية تطوير المناهج أمراً ضرورياً ولازماً للعملية التعليمية، حتى يستطيع المشرف التربوي مواكبة المستجدات الحديثة في التعليم، وما يطرأ عليها من تغيرات، وهو من أهم أعمال المشرف التربوي إذ يقوم بإبداء الملاحظات للمعلمين على محتوى المنهج وطرق التدريس، والتعرف على ما يقترحه المعلمون بخصوص تطوير المنهج، وذلك من خلال زيارتهم ومتابعتهم وحل المشكلات والعقبات التي قد تعرقل عملية التطوير.

وفي هذا الخصوص أكد (الزهيري، 2008) ضرورة أن تشمل عملية التطوير جميع عناصرها وهي: الأهداف، المحتوى، طرق التدريس، طرق التقويم للمناهج، وتعد هذه العملية تشاركية تعاونية بين الخبراء التربويين والمعلمين والمختصين وغيرهم.

وقد حددت لائحة تنظيم التفتيش التربوي في ليبيا لسنة 2008 مهام المشرف في تطوير المناهج كالاتي: متابعة تنفيذ المقررات التعليمية، تقويم مستوى تنفيذها، والمشاركة في تقديم المقترحات والتوصيات في شأن معالجة سلبياتها، وتطوير إيجابياتها، وذلك للرفع من مستوى التحصيل العلمي وتطوير أسلوبه، وطريقة أدائه لتحسين مستوى العملية التعليمية. (اللجنة الشعبية العامة للتعليم، قرار 11، 2008).

ويمكن القول إن على المشرف التربوي أن يلم ببناء المناهج وتطويرها وطرق التدريس بجميع عناصرها، ذلك أن له دوراً مهماً في تطوير جميع جوانب العملية التربوية والتعليمية، وعليه أن يبحث عما هو جديد في هذا المجال، ويغذيه بالتدريب والاطلاع والبحث.

4- مهام التقييم:

يعد التقييم أحد الخطوات المهمة في نجاح أي عمل تربوي، فمن خلال التقييم يمكن تحديد الجوانب الإيجابية وتدعيمها والجوانب السلبية والقضاء عليها، وذلك من خلال وضع برامج علاجية مناسبة لهذا القصور في أداء المعلم والطالب والعملية التعليمية. "والتقييم الجيد يضمن خصائص هامة، تجعله يسير وفق خطة واضحة ومحقة للأهداف المرجوة من هذه الخصائص، وهي: الشمول، الاستمرار، الصدق، الثبات والموضوعية، والاقتصاد في الوقت والجهد" (العنزي، 2009).

وعلى المشرف التربوي أن يكون ملماً بجميع أسس التقييم أثناء إعداد خطته الإشرافية وأثناء تأدية عمله، وأن يكون قادراً على وضع أهداف محددة للتقييم، متحرراً الموضوعية أثناء تطبيقها وعليه أن يدرك أن التقييم في الإشراف التربوي ضرورة مهمة، تهدف إلى تطوير العملية التربوية والتعليمية.

ولا بد للمشرف أن يلم بأنواع التقييم، وكل ما يتعلق بالمعلم والطالب، وبناء الاختبارات التي يحتاجها، وأن يطلع على كل ما هو جديد في التقييم، لأنه من أهم مهامه التي تمكنه من الوصول إلى أداء أفضل وبدقة وجودة متميزة، أو أن يلم بتقويم أداء المعلم ومستواه والمنهج وأهدافه ومحتواه.

وقد ورد في لائحة تنظيم التفتيش التربوي 2008 أن من مهام المشرف في التقييم:

1- تقويم مستوى الأداء لدى المعلمين.

2- تقويم المقررات التعليمية.

3- تقويم ومتابعة مستوى تحصيل التلاميذ.

4- تقويم مستوى الأداء في الأعمال، ووضع الجداول الدراسية (اللجنة الشعبية العامة للتعليم قرار رقم (11) 2008 .

المبحث الثالث: معايير اختيار المشرفين التربويين: إن الاختيار لوظيفة الإشراف التربوي أمر في غاية الأهمية في أنظمة التعليم في الدول المختلفة، لأن النجاح في اختيار الكفايات الممتازة لشغل الوظائف الإشرافية القيادية يحقق النتائج الرئيسية في تلك الأنظمة التعليمية، ولذا يجب إعداد واختيار المشرفين التربويين إعداداً إشرافياً دقيقاً، وفق معايير علمية وسليمة، بحيث يستطيعون القيام بمهام الإشراف على أحسن وجه، ولا يخفى أن هناك تنوعاً في معايير اختيار المشرفين التربويين، وتختلف الدول في أسلوب اختيارها للمشرفين التربويين، ولكن قلما تستخدم دولة من الدول أسلوب واحد، بل تمزج بين أكثر من أسلوب بنسب متفاوتة، وفيما يلي يستعرض الباحث نماذج من تلك المعايير في دول غربية وعربية.

1- معايير اختيار المشرفين التربويين في الولايات المتحدة الأمريكية:

أ- المعايير المهنية: يشترط النظام التربوي التعليمي في الولايات المتحدة في اختيار المشرف التربوي حصوله على درجة الدكتوراه أو الماجستير في التربية ودراسات عليا في الإشراف والإدارة تصل في مجموعها إلى نحو 80 ساعة، ومنها 24 ساعة في مجال الإدارة التعليمية، 18 ساعة في مجال علم النفس الاجتماعي والاقتصاد، والإدارة العامة، وخبرة ست سنوات من التدريس الجيد، ومنها ثلاث سنوات على الأقل في مجال الإشراف والإدارة.

ب- المعايير الشخصية: أن يكون ذكيا وحاسما، نشيطا ومرنا، وناقدا متطلعا على أحدث الآراء، ولديه القدرة على التأثير في مشاعر الآخرين تأثيرا قويا، وأن تكون لديه القدرة على رؤية مجال كل مشكلة بجميع نواحيها، وأن يتمتع بصحة جسمية ونفسية تمكنه من الاستقرار العاطفي، وضبط النفس وأداء عمله بكفاءة، وأن يكون على درجة عالية من حب الاستطلاع، وأن يكون حساسا ولديه القدرة والمهارة في تكوين العلاقات الإنسانية مع الفرد والجماعة، وأن يتحمل المسؤولية ويدرك أهمية وظيفته، ويكون على درجة عالية من المهارة التنظيمية. (مصلح، 1433، 59).

بينما قام (الطعاني، 2005، 81) بإضافة معايير أخرى لاختيار المشرفين التربويين في الولايات المتحدة الأمريكية تمثلت فيما يلي:

- حد أدنى لسنوات الخبرة في التدريس والتي تختلف من ولاية إلى أخرى حسب النظام التعليمي السائد.
- منح فرص للترقية في السلم التعليمي والاداري.
- الإعلان عن الوظائف الشاغرة وفق الشروط المطلوبة والمعايير المحددة.
- إجبارية إجراء الامتحانات كتابية في بعض الولايات.
- استخدام نظام إحصائي أكثر تقدما في بعض الولايات، والذي يعطى للمرشحين لشغل وظيفة إشرافية تقديرات رقمية.
- إعداد برامج تدريبية للمشرفين في بعض الولايات، وهذا قبل استلام وظائفهم، والبعض الآخر يخضع لدورات تدريبية أثناء الخدمة. ويمكن أن نستنتج من خلال التعرف على شروط اختيار المشرفين التربويين في الولايات المتحدة الأمريكية الأمور التالية:
- 1- المزج بين جميع أساليب اختيار المشرفين التربويين المعروفة المتمثلة في كل من (الخبرة والجدارة والمقابلة الشخصية وسلام التقدير).
- 2- اشتراط الحصول على درجة جامعية لقبول أي مترشح.
- 3- التركيز على السمات الشخصية للمشرف التربوي.
- 2- معايير اختيار المشرفين التربويين في بريطانيا:** من المعايير التي تتخذ أساسا للترقية أو التعيين في الوظائف الإشرافية بصفة عامة في المملكة المتحدة:
- أ- أن يكون حاصلا على مؤهل جامعي في تخصص من تخصصات المناهج الدراسية.
- ب- أن يكون قد عمل في الحقل التربوي كمدرس أو مدير مدرسة.
- ج- أن تكون لديه القدرة على العمل الجمعي التعاوني، وأن يكون ملما بالأمور التربوية.
- د- أن يكون متمتعا بالكفاءة المطلوبة للعمل الإشرافي من مهمات التخطيط، والادارة، والاتصال، وإصدار الأحكام.
- هـ- اجتياز البرامج التدريبية المقررة من جهاز التفتيش الإداري. (فنديل، 2002، 136).
- ويرى (الطعاني، 2005) أن هناك مجموعة من المعايير التي تتخذ للترقية أو التعيين في الوظائف الإشرافية بصفة عامة منها: مقارنة أداء الفرد بغيره، الأقدمية، الامتحان والوضع تحت الاختبار.
- ويشير (حسين وعوض الله، 2006) إلى أن هناك مجموعة اعتبارات تراعى عند اختيار المرشحين لوظيفة الاشراف التربوي وتعيينهم وترقيتهم من أهمها:
- أن يتراوح عمره عند التعيين ما بين 25 - 30 سنة مع مراعاة الأقدمية.

- أن يكون حاصلا على مؤهل تربوي جامعي.

- خبرة في التدريس ما بين 4-6 سنوات.

- يتمتع بمهارة إدارة الأفراد وتكوين العلاقات الإنسانية والابتكار والابداع.

- يتمتع بصحة جسدية ونفسية وعقلية جيدة.

ويرى الباحث أنه بالرغم من اختلاف طبيعة النظام التعليمي في بريطانيا عنه في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث أن التعليم في بريطانيا يخضع للنظام المركزي، إلا أن هناك نقاط اتفاق بين نظام اختبار المشرف التربوي بين الولايات المتحدة وبريطانيا، وأهم تلك النقاط الاعتماد على أساليب متنوعة عند اختيار المشرفين التربويين، فالعملية ليست مقتصرة على توفر المؤهل العلمي والخبرة فقط، بل ركزت أيضا على سمات المرشح الشخصية، وقدرته على التعاون مع الجماعة وضرورة الامام بالأمور التربوية.

3- معايير اختيار المشرفين التربويين في المملكة العربية السعودية:

يشترط النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية أن يكون المرشح حاصلا على الشهادة الجامعية في المادة التي سيتولى الاشراف عليها مع خدمة تربوية لا تقل عن أربع سنوات في تدريس المادة أو في إدارة المدرسة لمن يرشح مشرفا للإدارة المدرسية، أثبت خلالها نجاحا ملحوظا واستعدادا ورغبة في العمل في الاشراف التربوي، وأن يكون على رأس العمل في مجال التخصص أثناء الترشيح، كما حددت جملة من الشروط وهي:

أ- ألا تقل درجته في الأداء الوظيفي فنيا ومسلكيا عن 90% من الدرجة النهائية خلال السنوات الأربع الماضية.

ب- ألا يكون قد صدر بحقه ما يدل على تقصيره في عمله، أو على ما يشوب سلوكه، وألا يكون طرفا في قضية قائمة.

ج- أن تتوفر في المرشح الخصائص التالية وهي: التحلي بالأخلاق الإسلامية، وأن يكون قدوة حسنة وقوي الشخصية، ولديه القدرة على الحوار والمناقشة، ويملك الثقافة وسعة الاطلاع، والقدرة على اتخاذ القرارات التربوية البناءة. (مصلح، 1433، 56).

4- معايير اختيار المشرفين التربويين في المملكة الأردنية الهاشمية: يشترط في المشرف التربوي حسب النظام التعليمي والقانوني المتبع في المملكة الأردنية عدة معايير وهذا نصها: انطلاقا من الدور الأساسي والفعال للمشرف التربوي في تقديم الخدمات الاشرافية التربوية التي لها أثر كبير في تحسين عملية التعلم والتعليم لدى الطلبة، فإن توافر جهاز إشرافي مؤهل وقادر على القيام بذلك الدور يعد أمرا توليه الوزارة كل عناية واهتمام، ولذا فقد أكد قانون التربية والتعليم رقم 3 لسنة 1994م وتعديلاته على الشروط والمواصفات التي يجب أن يتمتع بها المشرف التربوي وفق المواد التالية:

أ- أن يكون المتقدم مؤهلا للتعليم في المرحلة التي يعمل فيها، وأن يكون ذا خبرة في التعليم أو الإدارة المدرسية لا تقل عن خمس سنوات، وأن يكون حاصلا على الدرجة الجامعية الثانية - الماجستير - ويجوز الاكتفاء عند الضرورة بمؤهل تربوي لا تقل مدة الدراسة فيه عن سنة دراسية واحدة بعد الدرجة الجامعية الأولى وبخبرة لا تقل عن عشر سنوات.

ب- يشترط في مدير المدرسة أن يكون حاصلا على مؤهل تربوي لا تقل مدة الدراسة فيه عن سنة دراسية واحدة، بعد الدرجة العلمية الأولى (البكالوريوس) وذا خبرة في التعليم في الوزارة مدة لا تقل عن خمس سنوات.

ج- يشترط في المعلم في أي مؤسسة تعليمية حكومية أو خاصة أن يكون حاصلا على إجازة مهنة التعليم، وتمنح هذه الاجازة على النحو التالي:

- تمنح إجازة مهنة التعليم في رياض الأطفال وفي مرحلة التعليم الأساسي للشخص الحاصل على الدرجة الجامعية الأولى، بالإضافة إلى مؤهل تربوي لا تقل مدة الدراسة فيه عن سنة دراسية واحدة بعد الحصول على الدرجة الجامعية الأولى، أو للشخص الحاصل على الدرجة الجامعية الثانية (الماجستير) فأعلى. (مديرية الإشراف التربوي بالمملكة الأردنية الهاشمية، 2011).

ويرى الباحث أنه بالرغم من اختلاف بعض النقاط بين النظام المتبع في المملكة العربية السعودية وبين المملكة الأردنية غير أن الأردن تعد من الدول الرائدة في مجال التعليم المتوسط والعالي كذلك، ويعود هذا الأمر بلا شك في قدرتها على تطوير وتطوير المعايير اللازمة في اختيار المشرف التربوي أكثر من غيرها من الدول العربية، وأن الأردن قد قطعت شوطاً متقدماً بالعملية التربوية لا يمكن تجاهله، ويعتبر الإشراف التربوي من أهم ما عملت الأردن على تطويره والاستفادة فيه من تجارب الدول المتقدمة، وهذا التقدم يظهر في سياسة ومعايير اختيار المشرفين التربويين.

5- معايير اختيار المشرف التربوي في جمهورية مصر العربية: حددت وزارة التعليم والجهات التشريعية في جمهورية مصر جملة من المعايير التي يجب توافرها في المشرف عند اختياره، وهي كالتالي:

أ- حصوله على الشهادة الجامعية مع خدمة تربوية لا تقل عن 4 سنوات.

ب- أن يكون متخصصاً في المادة التي يقوم بالإشراف عليها.

ج- أن تتوفر لديه القدرة والاستعداد لتحقيق كفايات المشرف التربوي.

د- أن يكون تقديره في السنوات الأخيرة ممتاز.

هـ- القدرة على الابتكار والتجديد والمساهمة في تطوير الأبحاث التربوية.

و- أن يكون مطلع على ما هو جديد في مجال عمله واسع الثقافة.

ز- أن تكون لديه القدرة على الاتصال والتأثير في الآخرين.

ح- أن يكون قدوة حسنة لزملائه ومجتمعه. (فوزي، 2011).

ويرى الباحث أنه بالرغم من أن المعايير في اختيار المشرف التربوي في مصر هي جيدة، ورغم كل ذلك فالمعايير في الدول العربية بحاجة وبصورة دائمة للتحسين بما يتوافق والتطورات في المجالات العلمية والتغيرات المحيطة ببنية التربية والتعليم في هذا العصر.

6- معايير اختيار المشرفين التربويين في ليبيا:

حددت لائحة التفتيش التربوي الصادرة عن وزارة التربية والتعليم في ليبيا عام 1998 الشروط والمعايير التي على ضوءها يتم اختيار المفتش التربوي وهي على النحو التالي:

1- أن يكون من بين المعلمين المشتغلين بالتدريس فعلاً ومن ذوي الجنسية الليبية.

2- أن يكون متحصلاً على أحد المؤهلات التالية (إجازة التدريس العامة للمرشحين بالتفتيش التربوي للشق الأول من ليبيا الأساسي " من الصف الأول إلى الصف السادس ").

3- أن يكون قد مارس التدريس في المرحلة المرشح للتفتيش التربوي فيها.

4- ألا تقل المدة التي قضاها المرشح للتفتيش التربوي عن (15) سنة لحملة الإجازة العامة و(12) سنة لحملة الإجازة الخاصة و (9) سنوات لحملة المؤهلات الجامعية.

5- أن يركز من قبل منسق المادة المراد الإشراف فيها وأن تعتمد التزكية من رئيس قسم التفتيش التابع لها على أن تشمل العناصر التالية:

أ- الكفاءة العلمية والمهارة المهنية.

ب- الجانب الأخلاقي من حيث حسن التصرف في المواقف المختلفة.

ج- قوة المفتش التربوي ومدى التأثير الإيجابي لديه بين زملائه.

د- الخبرة المناسبة في مجال التعليم والإشراف. (لائحة التفتيش التربوي: 1998، 126 - 127).

من خلال الأدب النظري وبعض الدراسات السابقة يتضح أن الاختيار الوظيفي للمشرف التربوي أمر في غاية الأهمية، لذلك لا بد من توافر معايير ضرورية لاختيار المرشحين لوظائف الإشراف التربوي بهدف الوقوف على الاتجاهات المعاصرة في سياسة اختيار المشرفين التربويين حتى يكونوا قادرين على النهوض بالعملية التعليمية للوصول إلى تحقيق أهدافها.

مسابقة التفتيش التربوي: وهي الطريقة أو الإعلان الذي يتم فيه فتح باب الترشيح لشغل وظيفة المشرف التربوي، وهذا الإعلان موجه فقط للمعلمين والمعلمات العاملين في قطاع التعليم العام دون سواهم، وبالنسبة لشروط التقدم لمسابقة التفتيش التربوي فقد نظمتها لائحة تنظيم التفتيش التربوي والصادرة بقرار اللجنة الشعبية العامة للتعليم سابقاً رقم (11) لسنة 2008م وفي موادها كالاتي: -

مادة (12) تتولى إدارة التفتيش التربوي اقتراح، وتنظيم، وإجراء مسابقات الترشيح للتفتيش التربوي.

مادة (13) يشترط في المتقدم للاشتراك في مسابقة التفتيش التربوي ما يلي:

1- أن يكون متحصلاً على مؤهل تربوي وفق الآتي: -

أ- إجازة التدريس العامة على الأقل بالنسبة للترشيح للعمل بالتفتيش التربوي على معلمي الصفوف من الأول إلى السادس بمرحلة التعليم الأساسي.

ب - إجازة التدريس الخاصة على الأقل بالنسبة للمعلمين المرشحين للعمل بالتفتيش التربوي على معلمي الصفوف السابع والثامن والتاسع من مرحلة التعليم الأساسي.

ج- مؤهل جامعي بالنسبة للمعلمين المرشحين للعمل بالتفتيش التربوي على معلمي التعليم الثانوي.

2- أن يكون - عند تقديم الاشتراك - من المعلمين العاملين في التدريس بالمؤسسات التعليمية التابعة للقطاع، وألا تقل المدة التي قضاها في العمل في التدريس الفعلي عن عشر سنوات لحملة المؤهلات الصادرة عن الكليات، والمعاهد المعلمين والمعلمات وخمسة عشر سنة لمن سواهم.

أن يكون متحصلاً على تقرير فني لا يقل عن (جيد جداً) في السنوات الثلاث الأخيرة.

المادة (14)

تتكون مسابقة الترشيح للتفتيش التربوي مما يأتي: -

أ- امتحان تحريري من ورقتين: -

- الورقة الأولى تشمل المواد الدراسية التي سيقوم المفتش التربوي بالتفتيش على مدرسيها حملة المؤهلات العلمية العليا، والمتوسطة، دون استثناء.

- الورقة الثانية وتشمل أسئلة في الجوانب التطبيقية للتربية وعلم النفس وطرق التدريس والمعلومات العامة في مجال التعليم والتربية.
- ب - مقابلة شخصية وتتضمن أسئلة في المعلومات العامة واختبارات حسن التصرف والمظهر.

مادة (15)

- تكون النهاية الكبرى للامتحان (100) مائة درجة موزعة على الورقتين المنصوص عليها في المادة السابقة "50% لكل ورقة". ويشترط لاجتياز المسابقة الحصول على (75%) خمس وسبعين في المائة من درجة كل ورقة. كما ويشترط لدخول الامتحان اجتياز المقابلة الشخصية بنجاح.
- بينما يرى (ادقيينة، 2011) إن المعايير التي تبنتها ليبيا في اختيار المشرف التربوي هي كالتالي:
- 1- ألا يقل إجمالي عدد سنوات الخبرة في مجال التعليم عن عشرة سنوات.
 - 2- أن يكون متوسط تقدير الكفاية العلمية للمرشح للسنتين الأخيرتين ممتاز.
 - 3- أن تتمتع المرشح بمجموعة من الصفات الأخلاقية.
 - 4- أن يتميز المرشح بقوة الانتماء إلى المهنة والالتزام بأخلاقياتها.
 - 5- أن يتمتع المرشح بالقدرة اللغوية وحسن التعبير عن الرأي.
- أن يتوفر في المرشح الكفايات الإشرافية الفنية والقيادية.

النتائج:

- من خلال الدراسات السابقة وأدبيات الدراسة التي تناولت موضوع معايير اختيار المشرفين التربويين، يتضح أنها تمحورت في ثلاثة معايير أساسية تقام عليها عملية اختبار المشرفين التربويين في أي بلد تمثلت فيما يلي:
- 1 - المؤهل العلمي: يجب أن يتوفر فيمن يتولى المناصب الإشرافية مستوى تعليمي معين يتفوق به على رؤوسه، وقد اتفق العديد من الباحثين أن الحصول على درجة الماجستير أو دبلوم دراسات عليا في التربية والإدارة يمثل الحد الأدنى من المستوى التعليمي اللازم للوظائف القيادية التربوية الإشرافية. كما ينبغي أن يكون المشرف التربوي على دراية كافية بأصول التربية وعلم النفس حتى يتمكن من فهم السلوك البشري وتصحيحه.
 - 2 - الخبرة: إن هذا المعيار يتجسد في ضرورة ممارسة المترشح لوظيفة الاشراف التربوي لمهنة التعليم لسنوات مناسبة، لا تقل عن عشر سنوات، وأن يكون قد اكتسب خلال فترة عمله في التعليم خبرة متجددة وأدى أعمالاً متميزة أو مبتكرة، كما يجب أن تشير التقارير المرفوعة عنه خلال سنوات خدمته على حسن تدريسه لتلاميذه وتفوقه على زملائه المعلمين، وأن يكون متحصلاً في السنتين الأخيرتين على تقدير ممتاز.
 - 3 - الشخصية: ويقصد بها توفر قدر معين من الصفات الشخصية والسلوكية والمهارات والكفايات والقدرات والاتجاهات التي تساعد المترشح في أن يكون مشرفاً تربوياً ناجحاً، ولعل المؤهل العلمي الرفيع يساعد على إضفاء المعارف والمعلومات التي ستساعده على التعامل مع المعلم بطريقة علمية.
- لذلك يرى الباحث إن هذه المعايير الثلاثة هي الأساس في أي عملية تطوير أو تعديل معايير اختيار المشرفين التربويين في ليبيا، ومن الممكن أن تشتق منها معايير فرعية، أو تضاف إليها معايير جديدة وذلك يتطلب من الجهات المسؤولة عن التربية والتعليم اتباع الخطوات التالية:

- 1- تقديم رؤية جديدة للعمل في وظيفة مشرف تربوي في ليبيا تواكب أحدث ما توصلت إليه العلوم التربوية في هذا المجال.
- 2- تطوير معايير اختبار المشرفين التربويين في ضوء تجارب بعض الدول الأجنبية والعربية ليكونوا قادرين على مواجهة التحديات المتغيرة بشكل متسارع.
- 3- الاعتماد في أي عملية تطوير لمعايير اختبار المشرفين التربويين على المعايير الثلاثة الرئيسية التي توصلت لها الدراسة والمتمثلة في المؤهل العلمي والخبرة والصفات الشخصية.
- 4- التغلب على أوجه القصور في الإشراف التربوي وذلك لمساعدة المشرفين التربويين في حل المشكلات التي قد يعانون منها بالطرق العلمية الصحيحة، والتعامل معها من خلال الإجراءات التصحيحية والوقائية لمنع حدوثها.
- 5- نشر ثقافة الأداء في ضوء المعايير العلمية بين المشرفين التربويين باعتبارها أحد المدخل الحديثة لتطوير الإشراف التربوي.
- 6- تحسين مستوى تأدية الخدمة التربوية التعليمية ورفع مستوى أداء المعلمين والطلاب من جميع الجوانب الجسمية والعقلية والاجتماعية والنفسية.
- 7- النظر إلى مقترح تطوير معايير اختبار المشرف التربوي على أنه عملية تستهدف تنمية القوى البشرية التي تقود العملية التعليمية بالتعليم العام.
- 8- النظر إلى تطوير معايير اختبار المشرفين التربويين باعتباره جزءاً رئيساً مكماً لعملية إعدادهم.
- 9 - تحديد القواعد والاجراءات التي توضح كيفية تنفيذ المعايير والشروط اللازمة لاختيار المشرف التربوي ومتابعتها بصورة مستمرة.
- 10- إنشاء أكاديمية تربوية خاصة لتدريب وتأهيل المشرفين التربويين على ممارسة الاشراف التربوي في المواقف التعليمية المختلفة، وأن تكون لهذه الأكاديمية صفة رسمية مستقلة في منح التراخيص لمزاولة مهنة الاشراف التربوي وفقاً لمجموعة من المعايير المعدة بهذا الخصوص.
- 11- إتاحة الفرصة لكليات التربية في المشاركة في إعداد وتدريب المشرفين التربويين في المناطق التعليمية بليبيا كافة، وذلك وفقاً لإحتياجاتهم.
- 12- اشتراط الحصول على درجة الماجستير أو دبلوم في الدراسات العليا لقبول أي مترشح فيه دلالة كبيرة على أهمية الدور الذي سيقوم به المشرف التربوي، وهو مؤشر مهم على نجاح الادارة العليا في اختيار المشرف المناسب، وهذا بعد حصوله على الرصيد المطلوب من المعارف والمهارات الجديدة المتطورة التي يستطيع توظيفها في الوقت والموقف المناسبين.
- 13- التركيز على السمات الشخصية للمشرف التربوي بدرجة من الأهمية لا يمكن الاستغناء عنها أو تجاهلها سواء كانت هذه السمات جسمية، أو وجدانية، أو اجتماعية، أو سلوكية، وهذه السمات المذكورة يكمل كل منها الآخر لتكون شخصية إشرافية مطلعة ومدركة لأهمية الدور الذي كلفت به.

توصيات الدراسة:

وفي ضوء ما تم عرضه لأهم الاتجاهات المعاصرة في الإشراف التربوي والقابلة للتطبيق في مؤسساتنا التعليمية يوصي الباحث بما يلي:

- تطوير معايير اختيار المشرفين التربويين بتطبيق معايير حديثة مستفادة من اتجاهات وخبرات الجامعات ومراكز البحث العالمية وتجارب الدول المتقدمة والتي ثبت فعاليتها في مجال الإشراف التربوي في المدارس.
- تكليف لجنة من خيرة التربويين والأكاديميين لاختيار المشرفين التربويين من ذوي الخبرات بالأساليب الإشرافية الحديثة والذين أثروا الميدان التربوي ببحث مفيد عن آخر المستحدثات في مجال معايير المشرف التربوي.
- تعزيز اتجاه المشرفين التربويين نحو التدريب التربوي عن بعد، واستغلاله في تطوير أساليب الإشراف التربوي عن بُعد، وتوظيفه في بناء عناصر الإشراف في كافة مراحله.
- بناء قاعدة لممارسة أساليب الإشراف عن بُعد بوزارات التربية والتعليم، للاستفادة من الخدمات الإشرافية من أي مكان وفي أي وقت ووفقاً لظروف كل معلم، وتعظيم الاتصال بين المعلمين وتبادل خبراتهم.
- الاعتماد على الكفاءة دون الأقدمية في الترشيح للوظائف الإشرافية.
- وضع خطة استراتيجية تنظم الإيجابيات وترتقي بها للأفضل وفق جدول زمني فأغلب الإيجابيات تعزى إلى اجتهدات فردية.
- متابعة أحدث المستجدات في مجال معايير المشرف التربوي وتطبيق ما يتلاءم منها مع البيئة التعليمية المحلية.

المراجع:

- 1- إبراهيم، عدنان، الإشراف التربوي (أنماط وأساليب) مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية والنشر والتوزيع، ط1، أربد - الأردن، 2002.
- 2- آل حسين، قراس "تقيين عملية الإشراف التربوي في مرحلة التعليم الابتدائي حسب آراء المدرسين دراسة ميدانية بولاية المسيلة"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة منتوري قسنطينة، الجمهورية الجزائرية، 2008م.
- 3- البدري، طارق، تطبيقات ومفاهيم في الإشراف التربوي، دار الفكر، ط4، عمان- الأردن، 2008.
- 4- بركة، زارية أحمد، تقوم أداء المشرف التربوي في ضوء كفاياته المهنية من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية بمنطقة مرزق، رسالة ماجستير، قسم التربية وعلم النفس، جامعة سبها، 2018م.
- 5- أبو شملة، كامل عبد الفتاح، فعالية الأساليب الإشرافية في تحسين أداء معلمي مدارس وكالة الغوث في غزة من وجهة نظرهم وسبل تطويرها، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، 2009م.
- 6 - أبو عزام، محمد (2020)، الادارة التعليمية والإشراف التربوي، ط (1)، عمان: دار زهدي للنشر والتوزيع.
- 7- الجعيد، نادية صالح، أساليب الإشراف التربوي وتطوير كفاءة المعلمين دراسة تطبيقية على مدرسة قصر الأخيار الثانوية، رسالة ماجستير، قسم الإدارة التربوية الإسلامية، كلية الدراسات العليا، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية بمالانج، 2019
- 8- حامد، محمد عثمان، معايير مقترحة لاختيار وتدريب المشرف التربوي بولاية نهر النيل في ضوء بعض التجارب العربية والأجنبية، مجلة النيل للعلوم التربوية، العدد الأول، يناير 2017م.
- 9- حسن، على عبدربه، تدريب المعلمين أثناء الخدمة، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، 2015م.
- 10- حسين، سلامة عبد العظيم وعوض الله، سليمان عوض الله، اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي، دار الوفاء لدينا للطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، 2006م.
- 11- الحضيي، عبد السلام محمد، دراسة تقويم تنفيذ سياسات التعليم العام في ليبيا دراسة ميدانية لسياسة التفتيش التربوي في مدينة بنغازي خلال الفترة (2005 - 2010) جامعة بنغازي كلية الاقتصاد قسم العلوم السياسية، رسالة ماجستير 2012م
- 12- الحلاق، دينا يوسف، متطلبات الإشراف التربوي في المرحلة الثانوية بمحافظات غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، 2008م.
- 13- ادقيبينة، صالح سعيد ادقيبينة كلية التربية العجيلات، جامعة الزاوية، مجلة كلية التربية، العدد الخامس، 2016م.

- 14- الديراوي، إسماعيل، دور الإشراف الوقائي في تحسين أداء المعلمين الجدد في المدارس الحكومية بمحافظة غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، 2008.
- 15- الزهيري، إبراهيم عباس، الإدارة المدرسية والصفية منظور الجودة الشاملة، القاهرة، دار الفكر العربي، 2008.
- 16- الشمراي، شرعاء علي، درجة إسهام مركز التدريب التربوي في تطوير العملية الإشرافية، المجلة العربية للتربية النوعية، (8)، 2019م.
- 17- الشخي، محمد بن علي عمر، واقع الاشراف التربوي على تعليم التعبير في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى بمكة المكرمة، السعودية، 2010م.
- 18- الصانع، أحمد والكندري، علي والرميضي، خالد، معوقات وظيفة الاشراف التربوي بدولة الكويت من وجهة نظر المشرفين التربويين، مجلة دراسات تربوية ونفسية، كلية التربية بالرفاع، (70)، 2011م.
- 19- الطعاني، حسن، الإشراف التربوي، مفاهيمه، أهدافه، أسسه وأساليبه، دار الشروق للنشر والتوزيع رام الله، فلسطين، 2005م.
- 20- عبد الصبور، منصور محمد، الإدارة والإشراف في التربية الخاصة، الرياض، دارالزهراء، 2010.
- 21- عطوي، جودت، الإدارة التعليمية والإشراف التربوي: أصوله (ا) وتطبيقاتها، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2008م.
- 22- العنزي، سلطان بن طخيخ، حاجات مشرفي الصفوف الأولية التدريبية، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، كلية التربية، 2009.
- 23- فوزي، محمود، معايير اختيار المشرف التربوي في مصر، الدقهلية، مصر، المدونة الالكترونية، 2011م.
- 24- الفيتوري، ونيسة طاهر، تقويم أداء المفتش التربوي بمرحلة الشق الأول من التعليم الأساسي من وجهة نظر المديرين والمعلمين في مدينة بنغازي رسالة ماجستير 2012م.
- 25- القحطاني، (2019) بعنوان: تطوير معايير اختيار المشرف التربوي في المملكة العربية السعودية في ضوء رؤية 2030، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، المجلد الرابع، العدد (12)، يناير 2020م.
- 26- القداح والسليم، معايير اختيار المشرفين التربويين من وجهة نظر القادة والمشرفين التربويين ومديري المدارس الثانوية في الأردن. مجلة بحوث التربية النوعية، العدد الثالث عشر، سبتمبر 2008م.
- 27- قنديل أنيسة، تطوير نظام اختيار وتدريب المشرفين التربويين في فلسطين في ضوء بعض الاتجاهات المعاصرة للإشراف التربوي، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر، 2002.
- 28- لائحة التفتيش التربوي الصادرة عن وزارة التربية والتعليم في ليبيا عام 1998
- 29- اللجنة الشعبية العامة للتعليم قرار رقم (11) لسنة (2008) بشأن تنظيم التفتيش التربوي.
- 30- مديرية الإشراف التربوي، وثيقة الإشراف التربوي، وزارة التربية والتعليم، إدارة التدريب والتأهيل والإشراف التربوي، المملكة الأردنية الهاشمية، كانون الثاني 2011م.
- 31- مصلح، إيمان علي، تطوير معايير اختيار المشرفين التربويين في ضوء تجارب بعض الدول، رسالة ماجستير غير منشورة، قدمت لعمادة الدراسات العليا بكلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، 2011م.
- 32- المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، ط4، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، 2004م.
- 33- موسى، هناء عبد الخالق، الكفايات الإشرافية للموجه التربوي كما يراها معلمو ومعلمات مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قاريونس، كلية الآداب، 2009.

التحديات التي تواجه جودة التعليم العالي ومعايير اعتمادها في ليبيا

د. عبد السلام عمار المبروك المعهد العالي للعلوم والتقنية أولاد علي

د/فرج الصادق معنوق الصادق المعهد العالي للعلوم والتقنية سوق الخميس امسجل

المقدمة:

شهد العالم تطوراً كبيراً وسريعاً في مجال التعليم العالي، مما استدعى ضرورة الاهتمام بجودة التعليم العالي واستثمار الفرص المتاحة فيه وذلك لكونه يمثل الإطار الأمثل لتقديم الإنسان ونهضة الأمم، ومحور الصراع والتنافس بين الدول والمنظمات التي تتسابق فيما بينها على اكتساب مصادر القوة والتفوق ومواجهة التحديات والعقبات، مما جعل مؤسسات التعليم العالي تسعى إلى تطبيق منهج إدارة الجودة الشاملة رغبة منها في تقديم نوعية أفضل من التعليم بالتالي تحسين مستوى جودة العمليات المقدمة والأنشطة، واستخدام الموارد والإمكانات المتاحة بشكل فعال، وبأبني هذا التقييم نتيجة لمخرجات التعليم العالي. وفي هذا الإطار تدرك مؤسسات التعليم العالي الليبية أهمية دورها كمؤسسات علمية لها من الخصوصية والوظائف والأنشطة ما يساهم في النهوض بالمجتمع وقيادة عمليات التغيير والتطوير لتحقيق أهداف التنمية الشاملة المستدامة.

الكلمات المفتاحية: إدارة الجودة الشاملة: جودة التعليم العالي: تقييم الاداء

مشكلة البحث: لقد أسهمت مؤسسات التعليم العالي الليبية إلى جانب وظائفهم المعتادة بأن أصبحت من خلال أساتذتها وبرامجها تعمل كمؤسسات ومراكز بحث وتخطيط وهيئات استشارية فنية في مختلف مؤسسات المجتمع ومشاريع التحول، وفي الآونة الأخيرة التي انتشرت فيها الجامعات والكليات والمعاهد العليا التقنية العامة والخاصة في جميع أنحاء ليبيا، إلا أن التوسع الأفقي في التعليم العالي في ليبيا صاحبه العديد من السلبيات دون أن تتوفر لها المقومات الأساسية، وايضا دون القيام بدراسات فعلية لهذه المؤسسات وإمكانية توفير المتطلبات اللازمة للعملية التعليمية بها، هذا أثر سلباً على مخرجات مؤسسات التعليم العالي يترتب على هذه الآثار مجموعه من التحديات من بينها إدارة الجودة الشاملة فهي أحد مداخل الإدارة المعاصرة التي يمكن تبنيها في مجال التعليم العالي سعياً لرفع جودته وجودة مخرجاته، لذا أصبحت تطبيق هذا المدخل بمؤسساتنا التعليمية أحد القضايا التي تهم المشتغلون بهذه المؤسسات وأصبح لزاماً علينا ومطلباً ملحاً من أجل التفاعل والتعامل مع متغيرات عصر العولمة الذي يتسم بالتسارع المعرفي والتكنولوجي وتزايد فيه المنافسات في كل المجالات. فقد جاءت هذه الدراسة للتعرف على التحديات التي تواجه جودة التعليم العالي في ليبيا ومعايير اعتماد مؤسساته التعليمية مع التركيز على جودة أداء التعليم الجامعي.

وذلك من خلال الإجابة على التساؤلات التالية: ما التحديات التي تواجه جودة التعليم العالي؟ ما هي معايير اعتماد مؤسسات التعليم العالي؟ وما خطوات والجوانب المؤثرة في جودة أداء الجامعات الليبية؟

أهمية البحث: يستمد هذا البحث أهميته من خلال تناول نظام الجودة الشاملة الذي اتسم بالحدثة وأخذ يظهر في مؤسسات التعليم العالي في دول العالم، لذا فإن تطبيق المبادئ الحديثة في التعليم العالي الليبي يعد في غاية الأهمية من أجل الارتقاء بجودته إلى معدلات عالية من الأداء والجودة ورفع كفاءة الخدمات المقدمة للمجتمع.

المفاهيم والمصطلحات:

إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي: فهي طريقة حياة جديدة داخل الجامعات، تنظر الى التنظيم الجامعي على انه سلسلة جودة مستمرة تبدأ من المنتج الى المستهلك، مارة بعمليات الإنتاج نفسها، وهي شاملة لأنها تشمل كل جوانب العملية التعليمية (حافظ، مصطفى 2000، ص.6).

الجودة الشاملة: هي مجموعة من الخصائص او السمات الي تعبر بدقه وشمولية عن جوهر العملية التعليمية وحالتها بما في ذلك كل ابعادها من خلال عمليات ومخرجات التغذية العكسية والتفاعلات المتواصلة التي تؤدي الي تحقيق الأهداف المنشودة لمصلحة الجميع (منشورات الشبكة العربية لضمان الجودة في التعليم العالي - 2010 - ص 6).

الاعتماد: هو اعتراف الجهة المخولة قانونا ورسميا بمؤسسة التعليم العالي، وأنها تقدم تعليمًا نوعيًا في جميع برامجها الأكاديمية (الاعتماد الكلي) او في برامج أكاديمي معينة (اعتماد جزئي) وذلك وفقا للموصفات المنصوص عليها في معايير الجودة والاعتماد بمؤسسات التعليم العالي (السهيلي سعاد أبو القاسم 2004، ص. 108).

تقييم الأداء: هي العملية التي يتم من خلالها إخضاع أداء المؤسسة او البرنامج للحكم والتقدير بصورتيه الكمية والنوعية (المركز الوطني لضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية في ليبيا- 2010- ص12)

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث التعرف على الآتي:

- 1- التعرف على السياسة العامة للتعليم العالي والتحديات الداخلية والخارجية التي تواجه التعليم العالي في ليبيا.
- 2- التعرف على معايير اعتماد مؤسسات التعليم العالي في ليبيا.
- 3- التعرف على الخطوات ومؤشرات تطوير جودة أداء التعليم الجامعي الليبي والجوانب المؤثرة في جودة أداء الجامعات.

منهج البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي النظري، والاعتماد على المصادر الثانوية لجمع البيانات.

الدراسات السابقة:

- 1- "تطبيق دراسة إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي (الجامعات الليبية نموذجاً)" (2018) (أحمد الصادق معتوق) هدفت هذه الدراسة إلى: التعرف على مفهوم إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها في مجال التعليم العالي، كما هدفت الى دراسة واقع إدارة الجودة من وجه نظر الأكاديميين والطلاب الدارسين بالجامعات الليبية كما استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، ومن أهم نتائجها: انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين واقع تطبيق إدارة الجودة بالجامعات الليبية، وبين مستوى التطبيق لهذه الإدارة، وذلك من وجه نظر عيني الدراسة.

- 2- "دور إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي في ضوء تحديات القرن الواحد والعشرون" (2020) (نوري عبد الله هبال). هدفت الدراسة الى التعرف على المتطلبات والمعايير الاساسية في تطبيق إدارة الجودة في التعليم الجامعي، والتعرف أيضا الى الاتجاهات العالمية الحديثة في مجال تطبيق الجودة في التعليم الجامعي، والاستفادة من تجارب

بعض الدول في هذا المجال، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة الى مجموعة من النتائج نذكر منها:

- أ- إن الجودة في التعليم الجامعي أصبح ضرورة حتمية فرضتها وتيرة التطور العلمي في عالمنا المعاصر.
- ب- إن هذا المدخل أصبح مطلباً قومياً ومصرياً لمواجهة التحديات التي تواجه التعليم الجامعي.
- ت- تطبيق معايير الجودة الشاملة هي الحل الأمثل لتطوير مؤسسات التعليم الجامعي والعالي.

1- "المشاكل التي تواجه التعليم الجامعي في ليبيا" (2020) (سالم، أبوستة)

3- هدفت الدراسة الى التعرف على الصعوبات التي تواجه التعليم الجامعي في ليبيا وسبل التغلب عليها ومعرفة أسبابها وإمكانية إيجاد الحلول والمقترحات المناسبة التي يعاني منها التعليم العالي، وظهرت النتائج غياب الفلسفة والاهداف الواضحة لنظام التعليم الجامعي والتوسع في انشاء الجامعات، كما اوصت الدراسة بضرورة دراسة كل الصعوبات والمشاكل التي تواجه التعليم الجامعي.

4- مدى الاستفادة من الدراسات السابقة :

5- استفاد الباحثان من الدراسات السابقة في تكوين الخلفية النظرية والتعرف على مفهوم إدارة الجودة الشاملة ومعايير تطبيقها في التعليم العالي، ومحاولات تطويرها في الجامعات، ودور هذا المدخل في تحسين الإدارة الجامعية، وفي الأدوات البحثية والأدوات المستخدمة في هذه الدراسات او الدراسات التي أطلع عليها الباحثان.

الإطار المفاهيمي للبحث.

التعليم العالي في ليبيا:

النظام التعليمي في ليبيا، شأنه شأن الأنظمة التعليمية الأخرى في العالم، يواجه تحديات مختلفة تفرضها طبيعة العصر الذي يتصف بالانفجار المعرفي والثورة التكنولوجية في وسائل الاتصال وتقنيات التربية والتدفق في المعلومات والتخصصات الدقيقة المهنية والتقنية، ولواجهة هذه التحديات والمشكلات كان لازماً أن يتصف النظام التعليمي في ليبيا بالفاعلية والمرونة الوظيفية، وأن يمتلك القدرة على تطوير وتحديد نفسه باستمرار لمواكبة التغيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتقنية. تقوم فلسفة الجودة الشاملة في ليبيا على رؤية مشتركة تعنى بضرورة الوعي بمفهوم الجودة الشاملة وفلسفتها وصياغتها في سياسات تعليمية وأهداف واضحة ترمي إلى تعميق وتثبيت آليات ومعايير للجودة الشاملة؛ حيث إن الأسس والسياسات التي تقوم عليها فلسفة الجودة هي الاعتماد على عنصر الهيكل التنظيمي المرن الذي يتسم بقلّة المستويات الإدارية، مما يؤدي إلى سهولة التنسيق والتكامل بين هذه المستويات والاعتماد على الخطوط الأفقية في الإدارة، بهدف زيادة الاتصال الجانبي بين الوظائف والتخصصات (الجديد، 2010، ص 19).

1- من جانب آخر، يعتبر التميز والأداء الجيد من الركائز الأساسية لضمان الجودة داخل المؤسسات التعليمية؛ حيث أصبح الاهتمام في الآونة الأخيرة بجودة البرامج التعليمية، التي تقدمها المؤسسات المختلفة، من حيث تحديثها وتطويرها دورياً وفقاً للمتغيرات المستمرة في مجالات العلم والتكنولوجيا كما أصبح التركيز على مسألة ضمان الجودة باعتبارها مطلباً مهماً يهدف إلى تحقيق التطابق بين مواصفات الحزب و احتياجات سوق العمل (قاصدي وطبيب، 2017، ص. 175).

وكذلك التصدي للتحديات الداخلية والخارجية التي تواجه المؤسسات التعليمية. وعلى هذا الأساس. سوف يقوم الباحثين بدراسة هذا من خلال توضيح سياسات التعليم العالي أولاً، والتحديات التي تواجه التعليم العالي ثانياً.

سياسات التعليم العالي:

1- السياسة التعليمية هي مفهوم أشمل من النظام التعليمي، بل يمكن اعتبار أن النظام التعليمي أداة من أدوات تحقيق السياسة العامة للتعليم؛ فالسياسة التعليمية تعني كل ما يتعلق بالتعليم من خطط وبرامج ومناهج وأساليب وهيكل تنظيمي، وهي التي تحدد مساراته ومدخلاته ومخرجاته. وبالتالي هي جزء من إطار أوسع للسياسة العامة للدولة (العربي، 2006، ص. 86). لذلك فحتى تستطيع السياسة العامة التعليمية أن تحقق تطلعات المجتمع، وأن تفي بمتطلبات الجودة الشاملة، وأن تكون قادرة على التحكم في عمليات التطوير والتحديث، يتم إقرار البنية التعليمية كسياسة عامة للتعليم ذات أهداف عامة ومنطلقات رئيسية تؤدي إلى تغيير في النظام التعليمي ومحتواه ومسارته وهيكلته (مصطفى، 2004، ص. 157). وعلى ضوء ذلك، ولمعرفة الدور الذي يلعبه النظام التعليمي (سواء التعليم الأساسي أو التعليم العالي) في ليبيا لتحقيق أهداف السياسة التعليمية، سوف يتم دراسته من خلال الأسس العامة للسياسة التعليمية.

1- الأسس العامة للسياسة التعليمية في ليبيا:

إن أهمية السياسة العامة للتعليم لا تكمن في كونها أحد السياسات الرئيسة للمجتمع، بل في كونها الأداة التي تقوم على تشكيل وصنع القيادات التي توكل إليها مهمة تغيير وتطوير المؤسسات التعليمية.

فقد عملت السياسة التعليمية في ليبيا على نشر التعليم الأفقي والتوسع فيه، والتركيز على احتياجات سوق العمل من الخبرات المختلفة، ما دفعها إلى القيام بمجموعة من الإصلاحات الرئيسية على السياسة التعليمية تمثلت في تحديد الأسس العامة للتعليم وإصدار التشريعات والقرارات والقوانين وتحديد الأهداف العامة والهيكلة الإدارية لنظام التعليم وإنشاء مركز متخصص في مجال الجودة لمتابعة المؤسسات التعليمية حتى تستطيع أن تحقق تطلعات المجتمع.

وستتم التعرف هذا من خلال فقرات عدة نوردتها على النحو التالي:

أ- تطور السياسة التعليمية في ليبيا:

2- تبرز أهمية السياسة التعليمية في المجتمع من خلال الدور الذي تؤديه برامجها في خدمة الأنظمة الاجتماعية الأخرى التي تقوم على تنظيم المجتمع وتعمل على تطويره ويعتبر وجود النظام التعليمي وقيامه بدوره شرطاً أساسياً لنجاح تلك الأنظمة في تطوير أساليب أداء عملها على الوجه الأفضل، ولهذا تعتبر وظيفة التعليم على جانب كبير من الأهمية والخطورة في آن واحد إذ تتجه إلى التحكم في كمية ونوعية المعارف التي يحصل عليها المجتمع إلى جانب قيامها بتطوير مختلف المعارف ونقل مختلف الخبرات من جيل إلى جيل؛ وذلك عن طريق تزويد المجتمع بالملكات المؤهلة في جميع مجالات المعرفة والتعليم وهو العنصر الأساسي والرئيس الذي يساهم في تشكيل كل نظم المجتمع. (اللجنة الشعبية العامة للتعليم (سابقاً) واللجنة الوطنية للتربية والثقافة، 2004، ص. 8-14). لذا تجدر الإشارة إلى أن أهمية السياسة العامة للتعليم لا تكمن في كونها أحد السياسات الرئيسة للمجتمع، بل في كونها الأداة التي تقوم على تشكيل وصنع القيادات التي توكل إليها مهمة تغيير وتطوير المؤسسات التعليمية. (الشريف، 2006، ص. 67).

6- علية فإن التعليم في ليبيا أصبح يهتم بمعايير الجودة والتخصص الدقيق، إضافة إلى تأهيل الطلاب لمجتمع المعرفة وإنتاجها، وتطبيقها عملياً، سواء في الحياة المهنية المتمثلة في سوق العمل، أو في الحياة الشخصية للأفراد، وفي هذا الإطار حدثت مجموعة من الإصلاحات الرئيسة على السياسة التعليمية تمثلت في تحديد الأسس العامة للتعليم وإصدار التشريعات والقرارات والقوانين وتحديد الأهداف العامة والهيكلية الإدارية لنظام التعليم والسلم التعليمي. ولذلك تضمنت فلسفة التعليم العامة مجموعة من الأسس، منها أن الاستثمار في مجال التعليم هو استثمار في رأس المال البشري طويل الأمد وهو البديل الأمثل للموارد الطبيعية الغير متجددة.

2-الأهداف العامة للسياسة التعليمية في ليبيا.

انطلاقاً من الأسس العامة للسياسة التعليمية، واستناداً إلى الأسس القانونية والتشريعات التي تحكمها، جاءت الأهداف العامة للتعليم في ليبيا كالتالي: (الحوات، 2004، ص. 23).

- أ. التركيز على تنمية قدرات واستعدادات الفرد بما يكفل مساهمته الإيجابية والفاعلة في مسيرة المجتمع وتطوره.
- ب. أن يكون النظام التعليمي متاحاً أمام أفراد المجتمع، بكل أنماط التخصص ويساعد على الانتقال بين مسارات التعليم المختلفة بمرونة ويسر.
- ج. أن يقود النظام التعليمي بعد مرحلة التعليم الأساسي إلى مسارات وظيفية متخصصة تُعدّ خريجها للمساهمة في ميادين العمل والإنتاج والقدرة على التفاعل الاجتماعي، بمعنى أن السياسة التعليمية تؤطر الكوادر الفنية والمهنية المؤهلة والمتدربة للاستفادة من أساليب التخطيط العلمي واستخدام الوسائل والأدوات التقنية المتطورة من أجل تطوير المعرفة واكتشاف وسائل وطرق جديدة.
- د. ربط التعليم بمتطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية، والتوسع في قاعدة البحث العلمي بالجامعات، والقيام بالدراسات والبحوث العلمية والفنية اللازمة لتطوير المجتمع.

3-مستويات التعليم العالي في ليبيا

إن للظروف السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي مرت بها ليبيا عبر مراحل تاريخية مختلفة تأثيراً مباشراً في تشكيل الخلفية الاجتماعية والثقافية للنظم المختلفة، ومن بينها النظام التعليمي فالتعليم العالي في أي بلد من بلدان العالم دليل على مستوى النهضة العلمية والاجتماعية والثقافية التي بلغها ذلك البلد، وهو عنوان للرفي الحضاري، ونقطة التحول والإصلاح وتقدم هذا المجتمع (بن طاهر والمنصوري، 2997، ص. 400). والنظام التعليمي في ليبيا بالإضافة إلى قصر مدة انطلاقه، يعاني من العديد من المعوقات المادية والبشرية بسبب الظروف الاقتصادية والاجتماعية التي كانت تعيشها البلاد آنذاك، مما أثر على جميع مراحل التعليم المختلفة. وكان لتحسن الظروف الاقتصادية نتيجة اكتشاف النفط في أواخر الخمسينات والبدء في تصديره، ومساهمته في نمو موارد الدولة، انعكاس على انتشار التعليم بالبلاد، وحصول أبناء المجتمع على فرص التعليم التي حرّموا منها إبان فترات الاستعمار (قاباج، 2006، ص. 39). وبالتالي ازداد الاهتمام بالتعليم، وازدادت أعداد الطلاب الملتحقين بجميع مراحل، من الأساسي إلى العالي، وجعله مجانياً لكافة أبناء المجتمع تطبيقاً لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية والاعتماد عليه كعنصر أساسي لتطوير المجتمع والخروج به من دائرة التخلف إلى دائرة التقدم ويشمل التعليم العالي في ليبيا في ثلاثة مستويات.

المستوى الأول: الجامعات
المستوى الثاني: الكليات التقنية والمعاهد العليا التقنية.
المستوى الثالث: الدراسات العليا.

ب: تحديات تواجه التعليم العالي:

تزايد الاهتمام في الوقت الحاضر بضرورة الأخذ بنظام الجودة في مؤسسات التعليم العالي، الذي يعد أحد المداخل المناسبة للتغلب على التحديات التي تواجهها هذه المؤسسات، سواء كانت داخلية أو خارجية. فقد شهد العالم مع بداية الألفية الثالثة الانتقال من عصر الصناعة الذي يعتمد على رأس المال إلى عصر المعلومات الذي يعتمد على المعرفة والتكنولوجيا المتقدمة وفرض هذا التقدم على التعليم أن يكون تعليماً من أجل الجودة، خاصة وأنّ الثورة التكنولوجية قد قلّلت من فرص العمل أمام الفرد المتعلم تعليماً أقل جودة، ولهذا أصبح التعليم مطالباً بإعداد وتخريج نوعية جديدة من المتعلمين الذين لا يحوزون المعرفة فحسب وإنما يمتلكون القدرة على التعلم وتطوير معارفهم ومهاراتهم باستمرار. وعلى ضوء ما سبق، يمكن دراسته من خلال: التحديات الداخلية، التحديات الخارجية.

● التحديات الداخلية:

مرت مؤسسات التعليم العالي بتحديات فرضت إعادة النظر في كل ما يتعلق بالسياسات العامة للتعليم العالي إدارياً وأكاديمياً، والتي بدورها تشكل الأساس في تطور المجتمع وتحقيق أهدافه على كافة المستويات، وهذا ما دفع مؤسسات التعليم العالي إلى البدء في عملية تطبيق الجودة الشاملة، ويمكن عرض هذه التحديات في فقرات عدة على النحو التالي:

الفقرة الأولى: عدم استقرار هيكلية التعليم العالي:

يعتبر عدم استقرار الهيكلية الإدارية لقطاع التعليم العالي من أهم الدلائل على تذبذب السياسات التعليمية في ليبيا، بالإضافة إلى الانتقال من المركزية في إدارة هذه المؤسسات إلى اللامركزية، فقد واجه التعليم العالي مجموعة من المشاكل كان من بينها عدم استقرار نظام الإدارة؛ إذ مر التعليم العالي في ليبيا منذ بدايته في 1955 بعدة أنظمة إدارية، ومرّاحل متعددة من التغيرات و التبعية الإدارية للمؤسسات التعليمية، كل هذه المراحل التي مر بها نظام التعليم العالي كان لها تأثير كبير على وضع وتنفيذ السياسة التعليمية العامة للبلاد، مما ساهم في تدني وضع التعليم لعدم توافر الشروط والمعايير الدولية لمؤسسات التعليم العالي والخطط الإستراتيجية محددة المعالم في هذه الأنظمة. ويلاحظ أن هذه التغيرات التي تواجهها مؤسسات التعليم العالي لا تتم على أسس أو ضوابط علمية متسقة، وإنما بناءً على آراء شخصية لبعض الأفراد في القطاع. وبالرغم من أن سياسة التوسع الأفقي وتوفير الإمكانيات لهذه التغيرات تخدم أهداف الأفراد والمجتمع، إلا أن فتح هذه المؤسسات دون توفر الحد الأدنى من الإمكانيات يكون غير ذي جدوى؛ لأن مخرجات هذه المؤسسات ستكون ضعيفة، وبالتالي ستعكس سلباً على المجتمع ولا تنهض به، إضافة إلى أن الانتشار الأفقي لن يحقق أهدافه بسبب عدم جودة هذه المؤسسات وضعف كفاءتها (توفيق، 2005، ص. 20).

الفقرة الثانية: سياسة القبول بالتعليم العالي:

إن من الأهمية بمكان وضع سياسة قبول ناجحة في مؤسسات التعليم العالي تكون مبنية على الأسس العلمية ومعايير الجودة التي تحقق أهداف وغايات المجتمع، وتأخذ في الاعتبار رغبات الطلاب في الانتساب لمؤسساته. وبالنظر في سياسة التخطيط لقبول الطلبة في الجامعات والمعاهد العليا، نجدها غير مستقرة وغير واضحة المعالم؛ فهي أحياناً تتبع أسلوب سياسة الباب المفتوح

لاختيار التخصص للطلاب، وأحياناً يتم توجيه الطلاب بناءً على حاجة المجتمع والقدرة الاستيعابية لمؤسسات التعليم العالي. دون التركيز على الاحتياجات الضرورية لهذا التخصصات والقدرة الاستيعابية لها. (السهيلي سعد أبو القاسم (2004، ص. 108).

الفقرة الثالثة: سياسة ربط سوق العمل بمخرجات التعليم.

من المؤكد بأن هناك علاقة إيجابية بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل، وذلك بحيث تلي هذه المخرجات حاجات المجتمع من القوى العاملة، وفي المقابل يلي الاقتصاد، المتمثل في سوق العمل، متطلبات النمو والتطور من ناحية أخرى، والقدرة على استيعاب أعداد مناسبة وتخصصات متنوعة ومؤهلة للتفاعل مع احتياجاته وطموحاته بما يؤدي إلى الاستثمار الأمثل للموارد البشرية المتاحة من ناحية أخرى (المافوري على (2004، ص. 198). يتضح إذن مما سبق أن هناك علاقة وثيقة بين قيام مؤسسات التعليم العالي لتحقيق أهدافها، وهي البحث العلمي وتزويد المجتمع بالكفاءات البشرية وخدمة المجتمع، وبين انعكاس تحقيق هذه الأهداف على سوق العمل. وعند تطبيق هذه العلاقة والمعايير على نظام التعليم العالي في ليبيا، نلاحظ أن سوق العمل بليبيا يعاني من النقص في بعض التخصصات، وخاصة في العلوم التطبيقية والتقنية المتطورة. (عبد الله وحدود، 2015، ص. 104). إن ضعف مستوى التعليم في ليبيا أدى إلى تدني جودة مخرجاته وعدم توافقه مع حاجة التنمية والاقتصاد الوطني. بالرغم من التوسع الكبير الغير مدروس في إنشاء مؤسسات التعليم العالي عامة، والتعليم التقني خاصة وتخصصاتها والانتشار الغير المرشد في ظل غياب التخطيط المنهجي الواضح وعدم توفر المقاييس والمعايير العلمية عند التفكير في إنشاء مثل هذه المؤسسات، تسبب في إحداث نتائج سلبية أثرت على الكفاءة الإجمالية لمؤسسات التعليمية ومخرجاتها وضعف مستواها ومكانتها بالمجتمع.

ويظهر الواقع ما يعانيه التعليم من البيروقراطية والروتين الإداري وضعف الجهات المسؤولة عن التعليم العالي عامة والتعليم التقني خاصة، إثر بطريقة سلبية على المؤسسات التعليمية. وكما أن الواقع يظهر بأن التعليم قد إصابه التضخم في بعض التخصصات في الوقت الذي تحتاج فيه إلى تخصصات أخرى كالتخصصات التقنية والفنية الذي يحتاج إليها المجتمع و يقصر عن تقديمها هذا التعليم بالمستوى المطلوب فالمؤسسات التعليمية وتخصصاتها هائلة وكثيرة وتأهيلها وإعدادها ومخرجاتها ضعيفة والخريجين كثر من أصحاب الشهادات العليا ولا تؤهلهم الحصول على العمل التي تنماها وتهيمن عليها العلوم الإنسانية والاجتماعية.

فضلاً عما يعانيه الكثير من الخريجين وخاصة خريجين التعليم التقني في كفايتهم العلمية والفنية والتقنية ومن المشاكل الأخرى التي يواجهها التعليم العالي وتؤثر على علاقته بسوق العمل كون سوق العمل في بعض الأحيان يرفض مخرجات التعليم العالي بسبب عدم جودتها نتيجة لتدني معدلات الإنفاق على الطلاب مقارنة بنظرائهم في الدول المتقدمة، الأمر الذي ترتب عليه تدني في مستوى الخدمات التي تقدم للطلاب في مؤسسات التعليم العالي (سعيد، 2005، ص. 12). وقد يكون من المشاكل أيضاً قصور السياسات التي تؤدي إلى ربط مخرجات التعليم العالي بسوق العمل من خلال قيام مؤسسات التعليم العالي بتحقيق وظائفها الرئيسية الثلاث، وهي تزويد المجتمع بالكوادر، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع. ويمكن توضيح ذلك على النحو التالي:

• مهمة التعليم العالي:

تعمل مؤسسات التعليم على توفير القوة البشرية المؤهلة علمياً وربطها بسوق العمل؛ إذ إن مهمة التعليم العالي لا تنحصر في تقديم المعرفة فقط، وإنما تزويد الطلاب بالمعارف والخبرات التي تؤهلهم ليكونوا مقبولين في سوق العمل، إلا أن هذا الهدف لا

يتحقق بالشكل المطلوب بسبب كون معظم المؤسسات التعليمية لازالت تستخدم أسلوب التلقين في التعليم الذي يجعل الطلاب يهتمون بالامتحانات دون سواه، وهذا يتطلب من المؤسسات تطوير أساليب التعليم بها من خلال التركيز على إدارة الجودة وتطبيقاتها، واستخدام التقنيات الحديثة التي تؤدي إلى زيادة وتنمية مهارات الطالب بحيث يصبح لديه شغف للعمل والبحث عن المعلومات، وبالتالي يكون مقبولا في سوق العمل.

● سياسة البحث العلمي بمؤسسات التعليم العالي:

يعتبر البحث العلمي أحد السمات المهمة لمؤسسات التعليم العالي في أي مجتمع من المجتمعات، حيث إن التقدم الذي أحرزته العديد من الدول، وأدى إلى تفوقها العلمي، لم يكن بسبب ثرواتها الطبيعية أو تفوق عدد سكانها، ولكن بفضل تقدمها العلمي والتقني الذي مصدره البحث العلمي (البدر، 2007، ص. 33). إن الوظيفة البحثية لمؤسسات التعليم العالي، وخاصة الجامعات، تقوم بدراسة القضايا والمشكلات التي تواجه المجتمع، وتعمل على كشف هذه المشكلات، بالإضافة إلى مساهمة البحث العلمي في الجوانب الأكاديمية الأخرى التي تساهم بدورها في تحقيق أهدافها.

الفقرة الرابعة: سياسة ربط التعليم الثانوي بالتعليم العالي:

تتوفر مدخلات التعليم العالي من مراحل التعليم الأدنى، ويأتي في مقدمتها التعليم الثانوي الذي يجب أن يكون مرتبطا ببرامجه وخطته ومناهجه بمؤسساته، بالإضافة إلى أن هناك جزء كبيرا من مخرجات التعليم الثانوي التخصصي مخطط له أن يدخل ميدان سوق العمل مبكراً نظراً لحاجة المجتمع إلى العديد من التخصصات، وخاصة المهنية منها، بغرض إحلالها محل العمالة غير الوطنية التي تشكل نسبة مرتفعة في سوق العمل الليبي (غميض، 2004، ص. 45). وبالنظر إلى أن سياسة ربط التعليم الثانوي التخصصي بمؤسسات التعليم العالي غير واضحة المعالم وغير مخطط لها التخطيط الجيد للعديد من الأسباب، أهمها: عدم استقرار هيكلية التعليم الثانوي في ليبيا.

● **التحديات الخارجية.** تعددت التحولات والمتغيرات مع بداية القرن الحادي والعشرين وانعكست آثارها على سائر مناحي الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية حتى أصبحت تحديات تواجه تلك المجالات، ومن ذلك الثورة التقنية والمعلوماتية التي فرضت على التعليم الجامعي فلسفة ومهاتما جديدة في إعداد القوى البشرية القادرة على الاستجابة لهذه التحديات ومواجهتها. لذا سيتم عرض التحديات الخارجة كما يلي:

● تحديات مجتمع المعرفة.

يقصد بمجتمع المعرفة توافر وتشجيع مستويات متقدمة من البحث العلمي والتنمية التكنولوجية التي توفر المادة المعرفية لجميع أفراد المجتمع بلا استثناء وبدون تمييز؛ بحيث يتم حث هؤلاء الأفراد على تعلم كيفية تحقيق الاستفادة المتكاملة والشاملة من المواد المعرفية المتوافرة وتوظيفها واستثمارها وإدارتها بشكل مناسب، وبالتالي فإن المعرفة هي التي تميز المجتمع وتحدد قدرته على الاستمرار والصمود والتقدم والتفوق في المنافسة، وقد أصبح مجتمع المعرفة في ضوء التطورات الاقتصادية والاجتماعية والطفرات التكنولوجية والثورة المعلوماتية التي حدثت في العقود الأخيرة من المؤثرات القوية على مختلف جوانب الحياة المعاصرة (نصر، 2016، ص. 190). يواجه التعليم العالي عده متغيرات تتطلب التحول من أسلوب التعليم إلى أسلوب التعلم؛ حيث يركز المعلم والمتعلم في المقام الأول على أسس البحث والتنقيب والاكتشاف كبديل عن التلقين عن طريق المحاضرات؛ فهذه الممارسات ستتغير عندما يتحول النظام إلى نظم مبتكرة للبحث عن المعرفة، ويتم باستبدال التعليم بالتعلم الذي يركز على مزاولة الابتكار والمبادرة، ويقدر الشراكة

والتفاعل مع الآخرين (نصر، 2016، مرجع سابق، ص 192). إنّ لمجتمع المعرفة تأثيراً كبيراً على التعليم؛ إذ إنّهُ يدفع التعليم ليواكب تكنولوجيا العصر وتقنياته المختلفة، ممّا يكون له أثر كبير في جودة التعليم من ناحية، وخلق روح التنافس والإبداع في ذلك من ناحية أخرى. ويمكن عرضها على النحو التالي:

1. الجامعات وعولمة المعرفة.

إن العولمة هي إحدى التحديات التي تواجه مؤسسات التعليم العالي في ليبيا، ومنها الجامعات، في مجتمع المعرفة التي لها آثار إيجابية وسلبية عليها من حيث أهدافها وطبيعة عملها وجودة مخرجاتها وكيانها ككل؛ فقد قامت بإثارة اهتمام العديد من الدراسات والبحوث وأدت إلى ظهور صيغ جديدة للتعليم الجامعي، وفضلاً عما أدت إليه العولمة من انتشار ثورة الاتصالات والوفرة في المعلومات، فإن لها آثاراً سلبية في مجال المعرفة، وقد أُلقت بعض الدراسات الضوء على السلبيات التي فرضتها عولمة المعرفة على الجامعات، تتمثل فيما يلي:

- تباعد الفلسفات التي تقوم عليها منظومات التعليم الجامعي النابعة في الأساس من سيطرة الدولة على التعليم.
- تقادم تقنيات التعليم الجامعي أو عدم القدرة على مواكبة التقدم التقني والمعرفي.
- انحصار الجامعات في الحيز المحلي أعاقها عن التعامل مع المصادر العالمية الخارجية، سواء في استقطاب أعضاء هيئة التدريس أو مصادر المعرفة العالمية والتقنية أو مصادر التمويل.
- البطء الشديد في استجابة الجامعات لمطالب وتحديات العولمة، (عبد الله والشال، 2006، ص.193).

2. الجامعات وتكنولوجيا المعرفة:

وفي سياق التأكيد على أهمية تكنولوجيا المعلومات والاتصالات باعتبارها عنصراً أساسياً لمجتمع التعلم والمعرفة، فإن ذلك يتطلب إحداث تغييرات في كثير من السياقات التقليدية بما من خلال: (حافظ - مصطفى (2000، ص 122).

- إعادة ابتكار الأنشطة البحثية والتدريسية بواسطة طرق جديدة تسمح إتاحتها بإدماج المعلومات وتكاملها في مواقع إلكترونية يمكن المشاركة فيها واقتناؤها.
- إحداث تغييرات في الأنشطة التي يقوم بها أعضاء هيئة التدريس بما يستوجب عليهم أن يجيدوا المعرفة التخصصية إلى جانب أن تكون لديهم المهارة الفائقة في التعامل مع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.
- تطوير مناهج التعليم الجامعي وإدارته وأساليبه.

الفقرة الثانية: تحديات مجتمع التعلم: إن تحول الجامعات إلى مجتمعات للتعلم يتوقف على مدى الاهتمام بتنمية أعضاء هيئة التدريس مهنيًا، ومدى أخذ الجامعات بمبدأ الشراكة، ومدى استخدام التكنولوجيا المعاصرة، ومدى اهتمامها بمخرجات التعليم الجامعي وتكريس كل الجهود بهدف تحسين نوعية وجودة هذه المخرجات؛ وذلك من خلال ما يلي:

أ-الجامعات والتنمية المهنية: مثل مفهوم التنمية المهنية أمراً هاماً باعتباره مطلباً أساسياً لتحسين أداء وممارسات أعضاء هيئة التدريس حتى يكونوا قادرين على أداء مهامهم بمستوى عالٍ من المهنية. وإذ تعد الجامعات إحدى أهم مؤسسات المجتمع التي تأثرت بالتطورات والتغيرات التي توجه العالم في كافة المجالات، فإنها مطالبة بإدخال تغييرات جوهرية على جودة برامجها وأهدافها وسياساتها وأدوارها، الأمر الذي يتطلب رؤية جديدة لعضو هيئة التدريس في هذه الجامعات من خلال تنمية مستمرة ترفع من أدائه وتجعله في مستوى هذه التحديات. إن الجامعات في حاجة ماسة إلى تطبيق إدارة الجودة الشاملة (نصر، 2016، ص. 195).

ب. **الجامعات والشراكة:** الشراكة مفهوم يشير إلى تخطيط ديناميكي يشترك بين أكثر من طرف للعمل معاً من أجل تحقيق أهداف مشتركة وحل مشكلات مشتركة وإنتاج المعارف ورفع كفاءة الأداء؛ فالشراكة بين الجامعات والمجتمع ترفع من مكانة الجامعات العلمية، وتساهم في تحسين مستوى أدائها، ويقر المجتمع بدورها الرائد. كما أن هذه الشراكة تعمل على حل العديد من المشكلات وتقديم البدائل المناسبة لها، وهو ما يساهم في تقدم المجتمع وتطوره، إلا أن التحدي الحقيقي الذي يواجه الجامعات هو انخفاض نوعية وجودة التعليم الجامعي، وهذا يرجع إلى عدم وجود شراكة فعلية بين الجامعات وسوق العمل، مما ينتج مخرجات لا تلبي متطلبات المجتمع بالشكل المطلوب، ويتبين ذلك في كيفية إيجاد توازنات بين الطلب الاجتماعي على التعليم والاحتياجات الفعلية لسوق العمل فعلى الرغم من أن إعداد القوى العاملة في مختلف التخصصات التي تؤهلها للقيام بالأعمال التي يتطلبها سوق العمل هو من أهم وظائف التعليم العالي والجامعي، إلا أن من الملاحظ أنه يتم إعداد الطلاب داخل قاعات الدرس دون اتصال بمجالات العمل الفعلية، لذلك لابد من رسم خطط مشتركة بين سائر القطاعات لتحديد احتياجات السوق والعمل على تلبيتها (شامية، 2009، ص. 28).

معايير اعتماد مؤسسات التعليم العالي في ليبيا يعد الاهتمام بجودة التعليم وتطبيق نظمها ونشر مبادئها مطلباً وخياراً استراتيجياً في النظم التعليمية كافة لذلك تستجيب المؤسسة التعليمية لهذا المطلب وتهتم بالجودة كمعيار للمنتج التعليمي وتراعي فيه البيئة المستخدمة لهذا المنتج.

لذا يدعم هذا المطلب التوجه والاهتمام نحو الجودة الشاملة، الذي كان دائماً المعيار الذي يميز المؤسسة التعليمية في مختلف مراحل التعليم، وخاصة العليا منه؛ لذلك تطلب إخضاع منظومة التعليم العالي بجميع مكوناتها للتقييم المستمر ضمن إطار نظام الجودة الذي له معايير المحددة التي يمكن إنجازها في فقرات عدة على النحو التالي:

الفقرة الأولى: تحديد معايير الاعتماد. من المعايير التي تم اعتمادها من قبل مركز ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الليبية هي: (مركز ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم العالي، 2007، ص. 12-15).

رسالة المؤسسة وأهدافها. ينبغي على المؤسسة أن تمتلك رسالة واضحة ومعلنة تعكس رؤيتها التعليمية وترجمة هذه الرسالة إلى أهداف واضحة قابلة للتحقيق والقياس فيما يتعلق بدورها ونشاطها في مجالي التعليم العالي والبحث العلمي وخدمة المجتمع. وعلى ضوء ذلك، تعد المؤسسة خطة استراتيجية تستطيع من خلالها تحقيق هذه الأهداف، ووضع آليات عمل مناسبة لتقييم وقياس مدى تحقيقها، والعمل الدائم على الرفع من فعالية المؤسسة والتحسين المستمر لكافة أنشطتها وعملياتها المختلفة، إضافة إلى المراجعة المستمرة للرسالة والأهداف (مرجين حسين، 2010، ص. 55).

التنظيم الإداري: تمتلك المؤسسة تنظيماً إدارياً يتماشى مع متطلبات التعليم العالي ويكون مناسباً لتحقيق أهدافها ومتضمناً الوصف الوظيفي للوظائف المختلفة وموضحاً لعملياتها المختلفة، إضافة إلى مهام وواجبات وصلاحيات ومسؤوليات القائمين على تنفيذ الأعمال الأكاديمية والإدارية بحيث يعكس رسالة وأهداف المؤسسة. كما يجب أن يضمن التنظيم الإداري قيام الوحدات التنظيمية بواجباتها بما يكفل تحقيق الأهداف المعلنة بشكل مناسب وفعال في إطار من الشفافية والمساءلة بما يتماشى مع الأطر القانونية؛ بحيث تكون منظمة واضحة تراعي الاستقلالية في السياسات واللوائح التنظيمية في بيئة العمل وتشجع على التعاون والعمل الجماعي، وتتيح الاتصال الفعال من خلال عمليات التخطيط التي يجب أن تكون مبرمجة واضحة (الجديد، 2010، ص. 16-17).

البرامج التعليمية وهيئة التدريس: يعد الهدف الرئيسي للمؤسسة تقديم خدمات تعليمية مميزة في إطار رسالتها، وتكوين الطلاب وبناء شخصيتهم الوطنية من خلال تزويدهم بالمهارات والمعارف والقدرات العلمية والبحثية. وهذا فرض عليها أن تولي البرنامج التعليمي الاهتمام المناسب، وخاصة فيما يتعلق بمناهجها وتطبيق طرق التدريس الحديثة، إضافة إلى توفير البيئة التعليمية المناسبة في إطار تقديم خدمات تعليمية مميزة تفي بالمعايير الدولية المختلفة، وكذلك تهيئة المناخ المناسب لتمكين أعضاء هيئة التدريس والإداريين بمختلف مستوياتهم، وحثهم على التفاعل مع عملية التطوير الدائم والمستمر لكافة عناصر البرامج التعليمية وإعداد آليات العمل المناسبة للمراجعة والتقييم؛ وذلك من خلال مراجعة مخرجات العملية التعليمية، التي لهيئة التدريس فيها دور رئيسي في تقديم الخدمات التعليمية المرجوة من المؤسسة بشكل مميز يرقى بمستوى رسالة وأهداف المؤسسة وتطلعات المجتمع من هذه الخدمات⁽¹⁾ (تقرير الزيارات الاستطلاعية للجامعات الليبية، منشورات المركز الوطني لضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليمية).

البحث العلمي وخدمات المجتمع والبيئة: يقع على عاتق المؤسسة، إضافة إلى الخدمات التعليمية، تحقيق خطط التنمية في الدولة، ما يدفعها إلى إدخال البرامج البحثية في عملية التطوير المستمر وخدمة المجتمع في جميع المجالات ذات العلاقة بنشاط المؤسسة من خلال سياسات البحث العلمي المؤسسي. ولإنجاح فعاليتها، تضع سياسات وأهدافاً محددة وواضحة في مجال البحث العلمي، وتقوم بتطوير برامج وخطط لإنشاء مراكز للبحث العلمي، كما تقوم بإجراء عمليات التقييم المستمر لتلك المراكز وتستخدم نتائج التقييم لتحسين هذه الخدمات بطريقة موثقة، وتعمل على تخصيص موارد ومخصصات كافية من أجل تطوير قواعد البيانات للدراسات والتحليلات الإحصائية المحلية والعالمية، وتضع برامج لإقامة المؤتمرات والندوات العلمية المتخصصة بما يخدم المجتمع والبيئة (عبد المؤمن، 2008، ص. 185).

ضمان الجودة والتحسين المستمر: تهتم المؤسسات التعليمية بليبيا، بشكل مستمر بتحسين وتطوير جميع أنشطتها وعملياتها الإدارية والأكاديمية، وتوفير جميع السبل والإمكانات للقيام بعمليات التقييم الذاتي، على أساس موضوعي وعلمي لأدائها، كوسيلة لمراجعة أنشطتها وبرامجها التي تنفذها بشكل دوري لتحديد الضروري بحيث يقدم التقييم الذاتي صورة نقدية للوضع في المؤسسة وبرامجها التعليمية وتحليلها لمكامن القوة والضعف بها، كما يؤدي تقرير التقييم الذاتي إلى برامج وخطوات عملية محددة من أجل معالجة مكامن الضعف وتحسينها، والتحسين المستمر لنقاط القوة؛ ولذلك تتم عملية التقييم على معايير الاعتماد المحددة والتزام المؤسسة بتطوير وتحسين مستوى الجودة، واستخدام المؤشرات والمقارنات المرجعية، من خلال استخدامها لرسالتها وأهدافها كأساس للتقييم الذاتي لضمان وتحسين الجودة وإعداد هيكلية ونظام مناسب لعملية التقييم متضمن الأدلة والإجراءات والآليات المناسبة لتجميع البيانات، إضافة إلى تحديد نوعية التقارير الناتجة عن عملية التقييم، وإجراء وتفعيل عمليات التدقيق الداخلي والخارجي، مع دعم دور أعضاء هيئة التدريس والعاملين والطلاب في عملية التقييم الذاتي والتحسين المستمر (مركز ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم العالي، 2007، ص. ص. 43-44).

الفقرة الثانية: معوقات تطبيق معايير الاعتماد بالجامعات الليبية:

بالرغم من أن تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي في بعض الدول العربية قد حقق نجاحاً ملحوظاً في تطوير هذا النوع من التعليم، وفي التغلب على العديد من جوانب القصور فيه، إلا أن تطبيقه في التعليم الجامعي الليبي واجه معوقات عدة أثرت بالسلب على النتائج المرجوة. ويمكن عرض أبرز هذه المعوقات فيما يلي: (الدعوب وعبد الرحيم، 2009، ص. ص. 49-50).

1. طبيعة الهيكل التنظيمي بالجامعات

إن طبيعة التداخل بين الوظائف المختلفة بالجامعات، وخاصة الوظائف القيادية والمتعلقة بالمسؤوليات والسلطات الخاصة بكل منها، تعد معوقاً رئيسياً، ولعل ذلك يرجع إلى عدم التحديد الواضح للمهام لكل من تلك الوظائف، فضلاً عن التناسب بين المسؤوليات المتوقعة من بعض الأفراد والسلطات الممنوحة لهم، وهذا يؤدي إلى عدم قدرة الهيكل التنظيمي على الوفاء بمتطلبات إدارة الجودة الشاملة ومعاييرها؛ حيث تمارس القيادات بعض السلوكيات التي تعوق تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة، ومنها عدم إشراك المرؤوسين في اتخاذ القرارات التي تهمهم، والتسلط والاندفاع، والاهتمام بالمصالح الفردية في بعض الأحيان، والتركيز على تقييم الأداء وليس على التوجيه والإرشاد الذي يساعد الأفراد على تحقيق مستوى أعلى للجودة.

2. قصور التمويل والنمو غير المتوازن في التعليم الجامعي

تواجه الجامعات نقصاً كبيراً في مواردها، بالإضافة إلى معدل الزيادة في أعداد الطلاب الذي يفوق الزيادة في الموارد والإمكانات المتاحة، وأيضاً يفوق الزيادة في أعداد أعضاء هيئة التدريس، كما أن بعض الجامعات غير قادرة على استيعاب هذه الأعداد في ضوء ما لديها من أجهزة ومعامل ومنشآت وغيرها، الأمر الذي نتجت عنه جوانب قصور في إعداد الطلاب وتدريبهم، وهذا بدوره يعد عاملاً معوقاً لمعايير تطبيق الجودة الشاملة.

3. عدم توفر قاعدة بيانات متكاملة عن مجالات العمل بالجامعات

تعاني الجامعات من قصور كبير في توافر البيانات والمعلومات التي يحتاجها متخذو القرارات الخاصة بالسياسات وشروط القبول، أو تلك التي تستخدم في تطوير وتحديث البرامج والأفراد المشاركين في العملية التعليمية، ويعتبر وجود قاعدة بيانات شاملة ومتكاملة للمؤسسة في ضوءها تتخذ القرارات من أهم أسس تطبيق إدارة الجودة الشاملة.

4. قصور العلاقة بين الجامعات وسوق العمل

إن المتتبع لطبيعة الواقع العملي للجامعات الليبية يلاحظ أنه ليس لديها خطة طويلة الأجل لدراسة احتياجات قطاعات العمل المختلفة، سواء كان ذلك من حيث الكم أو الكيف، وحتى مع وجود هذه الخطة غالباً ما يكون التركيز على الأجل القصير، فضلاً عن أن هذه الخطط قد توضع بناءً على منطق التجربة دون دراسة سابقة لاحتياجات العملاء ومعرفة رغبات واحتياجات كل قطاع، ولعل ذلك يرجع إلى بعض العوامل المجتمعة التي تحكم عملية القبول بالجامعات وفرص العمل والإمكانات والموارد المتاحة لديها، مما شكل عائقاً أمام تطبيق معايير الجودة؛ حيث إن واقع تطبيق المعايير يتطلب التنسيق الفعال بين الجامعات وسوق العمل للوصول إلى تحقيق كافة متطلبات المجتمع، (رضوان، 2017، ص 35-36).

5. تأثير الثقافة التنظيمية إن الاعتقاد السائد لدى معظم العاملين بالجامعة هو أنها تتميز عن غيرها من المؤسسات بكونها مؤسسة تعليمية تهتم بالمعرفة في المقام الأول؛ فهي تستطيع، في اعتقادهم، أن تمارس الجودة دون توجيه خارجي، مما يعوق نقد الذات وتقدير آراء الأفراد والجامعات من خارجها، وبالتالي ينتج عن ذلك محاولات للتغيير والتطوير قد تواجهه بعدم تنفيذها، مع التأكيد على إنجازات الفرد أكثر من التأكيد على إنجازات الجماعة، والعمل بالروح الفردية أكثر من الميل إلى جهود الفريق ككل.

جودة أداء مؤسسات التعليم العالي: إن المتتبع لأداء مؤسسات التعليم العالي الليبية عبر مسيرتها يلاحظ ضعفاً في مستوى جودة أداؤها وخدماتها وخاصة في الفترة الأخيرة؛ وذلك نتيجة لظروف السياسية وعدم استقلالية الجامعات خلال فترة النظام السابق ووقوعها تحت سيطرته المباشرة؛ حيث تحولت كل الجامعات إلى نشر الأفكار والتوجهات السياسية للنظام السابق، وأيضاً خلال الثورة الليبية في عام 2011 التي كانت لها آثارها السلبية على المؤسسات التعليمية، والتي كانت سبباً في تأخير عمل التعليم

العالي لفترة طويلة، مع غياب سلطة تنفيذ القانون وقلة الامكانيات على كل المستويات، وبروز إشكالية القوة التي تمتلك السلاح في تحديد مسار بعض الجامعات، خاصة في إجراءات قبول الطلبة والموظفين وحتى قبول أعضاء هيئة التدريس، وأحياناً أخرى حتى في فتح فروع لبعض الكليات أو الأقسام في بعض المناطق (المركز الوطني لضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية 2013، ص. 74-75). وما تسبب في قصور المهارات الأساسية للخريجين التي أصبحت تشكل محورا رئيسيا في مواصفات خريجي الجامعات في الدولة وكذلك عدم القدرة على تلبية كافة حاجات المجتمع والمساهمة في حل المشاكل نتيجة لتدني مستوى عمليات وبرامج البحث العلمي والقدرة على التفاعل مع قطاعات المجتمع الأخرى في تكوين قاعدة بحثية قوية يعتمد عليها في تطوير المجتمع والنهوض بمستوى جودة مرافقه (القلالي 2012، ص. 21). سيتم استعراض خطوات ومؤشرات تطوير أداء التعليم الجامعي وفق نظام الجودة والجوانب المؤثرة في جودة أداء الجامعات الليبية.

أولاً: خطوات ومؤشرات تطوير أداء التعليم الجامعي وفق نظام الجودة: إن تطوير وتحسين الأداء الجامعي والارتقاء بمستوى الخريجين لم يعد مجرد اختيار، وإنما أصبح ضرورة يفرضها المجتمع، الأمر الذي تطلب مراجعة صريحة لعمل الجامعات الليبية، إضافة إلى دراسة جودة الأداء الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بشأن تطوير التعليم وتحسين جودة الأداء فيه، كما جاء في تقارير الزيارات الاستطلاعية للجامعات الليبية الذي أجراه مركز ضمان الجودة والاعتماد في ليبيا خلال السنوات الدراسية 2011، 2012، 2013، والتي حثَّ فيها على تحسين وتطوير أداء العمل الجامعي من خلال القيام بخطوات إجرائية منها: عمل الجامعة في ظل رؤية ورسالة وإطار مفاهيمي واضح المعالم، وخفض نصيب عضو هيئة التدريس من عدد الطلاب ليقارب المستويات العالمية، وتنظيم دورات مستمرة لأعضاء هيئة التدريس لتزويدهم بالمعارف المتجددة في مجال التدريس والتقنيات التعليمية الحديثة، وتنظيم برامج لربط أعضاء هيئة التدريس بقطاعات الإنتاج والخدمات ومجالات العمل التطبيقي، إضافة إلى تنمية فرص البحث المشترك بين الأقسام والكليات كوسيلة لفتح آفاق المعرفة لأعضاء هيئة التدريس وتشجيعهم على التأليف والبحث الفردي والمشارك؛ بحيث يشارك أكثر من عضو هيئة التدريس في إعداد المادة التعليمية الأمر الذي يسمح بتكامل خبراتهم وتنمية قدراتهم ومعارفهم والتأكيد على اعتماد نظام متكامل لتقييم أعضاء هيئة التدريس يقيس كفاءاتهم في التدريس ويرصد إنجازاتهم البحثية، بالقياس إلى معايير الأداء المحلية والإقليمية والدولية المتعارف عليها في مؤسسات التعليم العالي وجهات الاعتماد المعترف بها. لذا فإن أية مؤسسة تعليمية لا يمكن النظر إلى تحسين مستواها وكفاءة أدائها إلا من خلال جملة من المؤشرات، هي:

1. تطوير العملية التعليمية:

يتم تطوير العملية التعليمية من خلال مستويات عدة منها:

- توخي العدالة الموضوعية في اختيار طلاب المراحل العليا، والعناية بهم ومساعدتهم على اختيار التخصص ومتابعة ومراجعة نظام تقييم التحصيل الدراسي لكل طالب في كل مادة أو مقرر، ودراسة اتجاهاتهم نحو العملية التعليمية قبل التخرج، والعناية بخدماتهم ودراسة آراء جهات التوظيف في نوعية ومستوى خريج الجامعة في جميع التخصصات لتحديد جوانب النقص في المهارات والعمل على معالجتها.

- تطوير قدرات الأستاذ الجامعي ومتابعة أوضاعه وتشجيعه على البحث العلمي الجاد والنشر في المجالات العلمية الدولية المحكمة والمتخصصة، والمشاركة في المؤتمرات والندوات العلمية، إضافة إلى العمل على تحفيزه من خلال إعادة النظر في جملة الحوافز المادية والمعنوية والعمل على تحديد مساراتها وأهدافها بصفة دورية (بن مسعود، 2015، ص. 12).
 - الكتاب والمكتبة: في هذا الإطار يتم استخدام أحدث الكتب والمراجع والدوريات في المقررات الدراسية والعمل على تحسينها كلما تقدمت، وزيادة أوعية المعلومات في المكتبات وتطويرها، وتوفير إمكانية الاتصال بقواعد المعلومات المحلية والإقليمية والدولية.
 - المنهج الدراسي: يعد أحد أساليب تطوير العملية التعليمية؛ لذا يتطلب مراجعته وتطويره بصفة دورية كل 4 أو 5 سنوات ومراجعة محتوياته الدراسية لتحسينها، مع احتفاظ القسم بملف خاص لكل مقرر لمتابعة ما يجري عليه من تعديلات ومقارنة ما يدرس في كل مقرر بما يدرس في الجامعات المتميزة.
 - الخدمات المساندة: إن هيئة الإدارة الجامعية مسؤولة مباشرة عن توفير الخدمات المساندة للعملية التعليمية والبحث العلمي وخدمة المجتمع، من خلال توفير قاعات المحاضرات والمختبرات والمعامل والورش وتجهيزها بأحدث الوسائل والتقنيات المتاحة، وتوفير وسائل تقنية المعلومات والاتصالات الحديثة وتوفير القوى البشرية المدربة للقيام بخدمات مساعدة بالإضافة إلى مراجعة وتقييم الهيكل الإداري للجامعة للتأكد من ملاءمتها لرسالتها وأهدافها.
- 2. تطوير البحث العلمي وتوفير المناخ الملائم المؤدي إلى الارتقاء بحركته في الجامعة:** ويتم ذلك من خلال توفير الموارد المالية الكافية من مخصصات الميزانية أو إيرادات البحوث، وتجهيز المعامل والمختبرات والورش بأحدث المعدات والتقنيات، إضافة إلى تشجيع أعضاء هيئة التدريس على الحضور والمشاركة البحثية في الملتقيات الدولية ونشر أبحاثهم في مجلات دولية محكمة، مع إنشاء هيئات مركزية تشرف وتنسق وتتابع نشاط البحث العلمي في الجامعات.
- 3. التفاعل مع البيئة الخارجية:** إن أسلوب النظام المغلق لم يعد صالحاً لإدارة الجامعة في عصرنا الحاضر؛ فالتفاعل مع البيئة الخارجية والمجتمع يكون من خلال نظام إداري وأكاديمي مفتوح الذي أصبح ضرورة ملحة. وتسعى الجامعات المتطورة إلى بناء جسور مع المجتمع المحيط من خلال عقد الملتقيات والندوات التي تعالج المشاكل المحلية وإجراء البحوث والدراسات ذات العلاقة بمشاكل البيئة المحلية أو المجتمع؛ وذلك من خلال الحضور الدائم والمتواصل لكل الفاعلين في الجامعة في الفعاليات المجتمعية والاهتمام بالإعلام الجامعي؛ لأنه يعتبر المنبر الذي يحسن كل ما هو متعلق بهذا الجانب وهذا يخلق علاقة تفاعلية بين الجامعة ومؤسسات المجتمع الأخرى⁽³³⁾. وفي إطار ما سبق، تجدر الإشارة إلى أن سياسات وزارة التعليم العالي الليبية لها دور كبير في تحسين جودة أداء الجامعات وفق متطلبات نظام الجودة الشاملة من خلال وضع الخطط والاستراتيجيات المتعلقة بكل جوانب العمليات والنشاطات التعليمية والبحثية، وهذا يعد من أهم العناصر الأساسية في أي برنامج يتم تنبيه للنهوض بمستوى جودة الأداء لأي مؤسسة تعليمية؛ حيث إن أغلب الجامعات الليبية هي جامعات عامة يتم تمويلها من الدولة، وبالتالي يكون التأثير واضحاً على سياسات الجامعات من ناحية تحسين مستوى جودة الأداء فيها. ومن جانب آخر، الجامعات الخاصة هي الأخرى تتأثر بشكل ما بسياسة الدولة من ناحية نظم الاعتراف ومتطلبات التأسيس والمتابعة وغيرها من الإجراءات والجوانب ذات العلاقة، وإن كانت بشكل أقل منه في الجامعات العامة (الحيص، 2015، ص. 22-23). إضافة إلى ما يمثل مركز ضمان الجودة من دور مهم في مساعدة المؤسسات التعليمية على تحسين مستوى جودة أدائها وإلزامها بالحصول على الاعتراف المؤسسي والبرامجي، مما

يساهم في العمل على تحسين جودة الأداء بها (الشوك والعجيل، 2010، ص. 33). وكما تعد الدولة بمختلف قطاعاتها المستوعب الأكبر لمخرجات التعليم العالي من خلال الخطط التي تضعها، يتم الربط بين هذه المخرجات واحتياجات تلك القطاعات من القوى العاملة. وكنتيجة لذلك، ومن الأهمية بمكان الأخذ في الاعتبار سياسة الدولة وما تطرحه من استراتيجيات وخطط فيما تقدمه أي مؤسسة تعليمية من خلال برنامج جودة الأداء الذي تتبناه. وكل هذا يتم من خلال تكوين كيان يهتم بتحسين مستوى الجودة والأداء داخل المؤسسة التعليمية، ويسمى "مكتب الجودة وتحسين الأداء" (وزارة التعليم العالي الليبي، 2009، ص. 73). وفي هذا الاتجاه، اهتمت الجامعات الليبية بإنشاء مكاتب لجودة وتحسين الأداء والاهتمام ببرامج تطوير جودة أداء العمليات والنشاطات التي تقدمها المؤسسة وتحسينها، التي تتضمن أيضاً مراقبة أداء المؤسسة وقياس مدى فعالية هذه العمليات والنشاطات، وكذلك نشر ثقافة الجودة داخل المؤسسة من خلال المحاضرات والنشرات والاتصالات الفعالة مع كل الشرائح ذات العلاقة داخل المؤسسة وخارجها. وهذا التنوع يخلق تكاملاً بين المستويات يعكس بدوره شمولية الاهتمام بكل ما يخص المؤسسة من ناحية تقييم مستوى جودة الأداء فيها (محمد عوض، تطور أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية بما يتلاءم وإدارة الجودة الشاملة، شبكة الانترنت ---).

ثانياً: الجوانب المؤثرة في جود أداء الجامعات الليبية أشارت مجموعة من الدراسات المتخصصة في مجال التعليم العالي إلى أن الجامعات الليبية تركز على الجوانب التقليدية في التعليم وتهمل الجوانب العلمية، وتركز على الكم بدلاً من الكيف. وقد حدث نتائج هذه الدراسات على ضرورة القيام بإصلاحات لمؤسسات التعليم العالي بحيث تكون مبنية على أسس علمية وتوفر كل ما تتطلبه هذه الإصلاحات من موارد مادية أو بشرية. إضافة إلى ما ورد في تقرير المنظمة الليبية للسياسات والاستراتيجيات في مايو 2016 عن واقع التعليم العالي من تدني مستوى عمل الإدارة الجامعية وغياب الشافية فيه وضعف البنية التحتية وضعف التمويل (المنظمة الليبية للسياسات والاستراتيجيات، 2016، ص. 6). وهذا ما جعل ليبيا تعاني من نقاط ضعف في جميع المؤشرات المكونة للعملية التعليمية، ومنها مؤشر معدل الالتحاق بالتعليم العالي ومؤشر جودة النظام التعليمي وجودة الإدارة الجامعية ومؤشر خدمات البحث العلمي ومؤشر التنسيق بين الجامعات والمجتمع وسوق العمل⁽³⁹⁾.

وهذه الجوانب المؤثرة يمكن توضيحها من خلال فقرات عدة على النحو التالي:

الفقرة الأولى: التركيز على الجانب الكمي:

ركزت الجامعات الليبية في مخرجاتها على الجوانب الكمية دون النوعية، ما أنتج أعداداً كبيرة من الطلاب بكفاءة علمية ومعرفية متدنية. فقد كانت الدولة الليبية بعد استقلالها في حاجة ماسة وسريعة إلى كوادر بشرية لتسيير أمور البلاد في المجالات المختلفة، وتحتم هذه الظروف ساهمت هذه الجامعات في نشر التعليم العام والثقافة أكثر من التركيز على النوعية في تخريج الكفاءات من الفنيين والمتخصصين، مع اكتفاء أغلب القطاعات بالكوادر المطلوبة. ونظراً للزيادة المضطردة لأعداد الطلاب ومعاناتها المستمرة من ضعف بنيتها التحتية ونقص الإمكانيات، لم تستطع مؤسسات التعليم العالي الليبية الخروج من مأزق الكمية والانتقال إلى الاهتمام بالنوعية والعمل على تبني ونشر ثقافة وبرامج الجودة بالرغم من استحداث ما يسمى "مركز ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي" (الزليطني، 2007، ص. 290). وذلك لوجود مجموعة من المؤثرات التي ساهمت في ذلك، وهي:

زيادة عدد الطلاب المسجلين بالتعليم العالي مقارنة بعدد السكان. ويرجع ذلك إلى التحولات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية للدولة، وإلى النظرة والمكانة الاجتماعية للتعليم الجامعي وخرجيه، ما أثر بشكل أو بآخر على جودة مخرجات الجامعات، بالإضافة

إلى حالة التوازن الاقتصادية للأسرة الليبية التي ساعدت الأبناء في إطالة فترة الدراسة وعدم اللجوء إلى سوق العمل مبكراً، زيادة على النظرة الدونية لكل من التعليم المتوسط والفني والمهني والأعمال الحرفية بالرغم من مردودها الاقتصادي على الفرد والمجتمع، ناهيك عن زيادة أعداد الطلاب المسجلين في العلوم الإنسانية بالرغم من تراكم أعداد الباحثين عن العمل من خريجها (Abghenia , Alhawati, And others, 2004 pp. 23-24)

● جل أعضاء هيئة التدريس بمؤسسات التعليم العالي الليبية، وبغض النظر عن قدراتهم العلمية، لم يتلقوا أي نوع من البرامج التدريبية في طرق وأساليب التدريس والتعلم الحديثة، إضافة إلى عدم تطبيق المعايير الخاصة باختيار عضو هيئة التدريس الجامعي، والحاجة الملحة إلى تعيين أعضاء هيئة التدريس مع ازدياد أعداد الطلاب والجامعات. كذلك اختلاف نظم الدراسة في الجامعات؛ فمنها التي تتبنى نظام الفصل الدراسي، ومنها التي تعتمد نظام السنة الدراسية. كل ذلك أثر بشكل سلبي على إمكانية تقديم مستوى أداء عالٍ ومتعارف عليه في جودة النشاطات والخدمات الأكاديمية. إضافة إلى أن غياب المعايير الثابتة في التعاقد مع الأساتذة الأجانب وفتح الباب أمام أساتذة غير أكفاء لمهمة التدريس الجامعي، أدى إلى وجود عدد من أعضاء هيئة التدريس غير الأكفاء بمؤسسات التعليم العالي الليبية (الحيص، 2010، ص. 9-10). وتجدر الإشارة إلى أن ازدياد عدد الطلاب ليس بالضرورة هو العامل المؤثر الوحيد في تدني الأداء الجامعي، ولكن هناك جوانب أخرى يجب أخذها في الاعتبار، وهي: نوعية النظام التعليمي والقيادة الجامعية.

الفقرة الثانية: القيادة الجامعية: مرت الجامعة الليبية في تاريخها بعدة نماذج للقيادة، منها: نموذج الإدارة الطلابية، ونموذج اللجنة الشعبية، ونموذج عميد أو رئيس الجامعة الذي هو المتبع الآن، والذي يعد أعلى سلطة في الجامعة والمسؤول على وضع الخطط والاستراتيجيات ذات العلاقة بأهداف الجامعة، وكذلك المسؤول على إدارة واستثمار الموارد المالية وكل ما هو مرتبط بنشاطات الجامعة الأكاديمية والإدارية. وبالرغم من الشكل الديمقراطي الذي يعكسه نموذج القيادة ونظام الإدارة في الجامعات الليبية، الذي يتكون من مختلف الشرائح المكونة للعملية التعليمية والإدارية بالجامعة، والتي يمكنها دون استثناء المشاركة في صناعة القرار والإشراف على تنفيذه، فإن النظام الإداري للجامعة عانى ويعاني جملة من القضايا كانت وربما ما زالت تشكل عائقاً أمام فعاليته ورفع مستوى كفاءته. وبعض هذه القضايا يمكن استعراضها في النقاط الآتية:

- التغييرات المستمرة عبر مسيرته وعلى مختلف مستوياته الإدارية، والتغير في اللوائح والنظم المنظمة لإدارة الجامعة، وكذلك ضعف عمليات التوثيق الإداري والأكاديمي.
- عدم إلمام قيادات الجامعات الليبية بشكل عام بمفاهيم وفلسفات وأدوات وتقنيات وبرامج تطوير وتحسين الجودة بالإضافة إلى عدم فهم الاحتياجات الأدنى للإدارات في الكليات والأقسام التي ليست في نفس مجال تخصصاتها.
- بيروقراطية الإجراءات الإدارية تشكل عائقاً أمام الالتزام بتقديم برامج ونشاطات ذات جودة عالية، إضافة إلى غياب البرامج التدريبية الخاصة بتطوير المهارات القيادية لأعضاء قيادة الجامعة على جميع مستوياتها الإدارية.
- عدم فعالية عمليات الاتصال داخل مؤسسات التعليم العالي، التي يتمثل بعضها في إيجاد فهم مشترك بين مختلف الشرائح بالمؤسسة حول الأهداف والغايات الموضوعية وأسلوب وآليات تحقيقها، وكذلك ضعف ما يسمى بعمليات التغذية الراجعة التي تشكل عنصراً مهماً لقيادة الجامعة للإمام بقضايا ومشاكل الإدارة الأدنى، والتي تمكنها من صناعة قرارات مبنية على حقائق.

وهنا تجدر الإشارة إلى أن استخدام أسلوب المركزية الإدارية يؤثر على جودة الأداء الجامعي لذا يجب الابتعاد عن فلسفة الإدارة المركزية، وخاصة في وخاصة في الأمور المالية والإدارية (Elhees, 2008, p.35).

● **الفقرة الثالثة: خصائص المناهج التعليمية.** تتصف المناهج التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي الليبية بعدم توافقتها مع التحولات التي يشهدها عصر المعلوماتية؛ حيث إن أغلب المناهج المعمول بها في هذه المؤسسات لا تلبي حاجات المجتمع من حيث جودة المخرجات، إضافة إلى عدم التوازن بين الجانب النظري والعملية، وخاصة في العلوم التطبيقية، ووجود هوة بين المناهج المقدمة وبين خطط ومشاريع التطور في البلاد.

الفقرة الرابعة: عملية تقييم الطلاب. إن طرق تقييم الطلاب المتبعة في مؤسسات التعليم الليبية بشكل عام، بما فيها الجامعات والكليات والمعاهد العليا التقنية، تتسم بالتقليدية وعدم مجاراتها للأساليب الحديثة في التعلم والتعليم، وهناك القليل جدا من المؤسسات التعليمية التي تحاول خلق تنوع في طرق تقييم طلابها، بينما تشكل الامتحانات التقليدية المتمثلة في ورقة الأسئلة النمط الرئيسي المتبع في تقييم الطلاب، وهذا يشجع على التعليم السطحي من خلال طريقة حفظ المادة ثم نسيانها لحفظ المادة التالية؛ حيث إن الامتحانات التقليدية تقيس مدى مقدرة الطلاب على الإجابة على أسئلة الامتحان أكثر من قياس كيفية تعلمهم واستيعابهم المادة بشكل جيد. وهذا ما يجعل الطالب يعلم مسبقا بأن تقييمه سيأخذ ساعتين في نهاية السنة، وهو ما يعكس ضعف مستوى الأداء دخل المؤسسات التعليمية (البدرى، 2007 ص. 313).

الخاتمة: اهتمت الدراسة بالبحث في الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، وتبين من خلال ما ورد في جانبها النظري أن تطبيق إدارة الجودة الشاملة أصبحت ضرورة ملحة في ظل الاتجاهات الحالية للتعليم العالي، وتعد إدارة الجودة الشاملة أحد أهم الممارسات الإدارية المعاصرة التي تم تطبيقها في مؤسسات التعليم العالي، كما أن تطبيقها يعد أسلوبا شاملا للتطوير التنظيمي ويعمل على تطوير قاعدة من القيم والمعتقدات التي تشكل بذاتها ثقافة تنظيمية فاعلة. ويستنتج من ذلك أن تطبيق إدارة الجودة الشاملة يتوقف على التهيئة الشاملة للثقافة التنظيمية من جميع جوانبها الإدارية والأكاديمية، وتهيئة البيئة الخارجية للمؤسسات التعليمية لتكون متوافقة مع متطلبات نجاح تطبيق هذا المفهوم الجديد، الذي استدعى بدوره تشخيص وتقييم الثقافة التنظيمية والأوضاع الإدارية والمالية والأوضاع الأكاديمية وعلاقة التعليم العالي مع سوق العمل.

النتائج والتوصيات:

نتائج الدراسة:

- أ- إن اعتماد نظام المركزية في إدارة المؤسسات التعليمية ساهم في تشتيت الإمكانيات الخاصة بالعملية التعليمية ومستوى تحصيلها العلمي، وتسبب في إحداث نوع من الركبة الإدارية والتعليمية في سياسة التعليم العالي. وبصورة عامة، كان له تأثير كبير على وضع وتنفيذ السياسة التعليمية وتدني وضع التعليم.
- ب- إن سياسة التخطيط لقبول الطلبة في التعليم العالي غير المستندة إلى أسس وضوابط علمية ساهمت، بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، في تزايد حجم إنفاق التعليم العالي على الطلاب بدون أية جدوى أو مردود لها.
- ت- إن ضعف التمويل والموارد التي توفرها الدولة لقطاع التعليم العالي يؤثر على المخرجات التعليمية؛ حيث إن أعداد الطلبة ونوعية تعليمهم يعتمدان على مدى ما يتوفر من إمكانيات مادية للقطاع.

ث- إن التكرار النمطي في نسق التعليم العالي ككل، وعدم اعتماد المرونة في الهياكل والبرامج لمواكبة احتياجات خطط التنمية الوطنية، إضافة إلى التركيز على الكم دون الكيف في المخرجات، والتسارع في إنشاء الجامعات والمعاهد العليا دون أن يتاح لها الوقت الكافي لترسيخ بنيتها المؤسسية وتعميق دورها المعرفي، عوامل ساهمت في تدني مستوى هذه المخرجات وعدم توافقها مع احتياجات ومتطلبات سوق العمل.

ج- إن وجود هيئات ضمان الجودة أصبح إجراء مهما وأساسيا لما لذلك من دور فعال في تحقيق الجودة الشاملة وضمانها، كونها مطلبا أساسيا للمؤسسات التعليمية.

لقد أصبحت السياسة التعليمية تميل كثيراً إلى التفاعل مع الواقع العالمي للمعرفة والتقنية ووسائل الاتصال والتواصل السريع، ما دفعها إلى إجراء مجموعة من الإصلاحات الرئيسة على سياساتها، تمثلت في تحديد الأسس العامة، وتحديد الهيكلية الإدارية لنظام التعليم، والسلم التعليمي والتفاعل مع متطلبات الجودة الشاملة.

التوصيات:

- 1- العمل على نشر ثقافة الجودة في مؤسسات التعليم العالي.
- 2- الابتعاد عن المركزية والروتين الذي يضعف أداء أعضاء هيئة التدريس والمشتغلين في المؤسسات التعليمية وإتاحة الفرصة للمزيد من الديمقراطية في العمل بدلا من مجرد إدخال تعديلات على نظم الخدمة التعليمية.
- 3- العمل على إقامة الندوات والدورات ورش العمل عن الجودة ودورها في إنجاح المؤسسة وتنمية المجتمع ونشر ثقافة الجودة بين كل العاملين في مختلف المؤسسات.
- 4- العمل على استحداث إدارات ومراكز تتولى الدراسات والتنسيق بين مؤسسات التعليم العالي وسوق العمل.

قائمة المراجع:

- 1- الجديد خميس أحمد (2010). "التعليم العالي ودوره في تحقيق التنمية، المؤتمر العربي حول التعليم العالي وسوق العمل"، جامعة 7 أكتوبر، مصراته، ليبيا.
- 2- قاصدي فايزة وطبيب فتحه (2017)، "مفهوم الجودة في التعليم العالي"، مجلة جيل للعلوم الانسانية والاجتماعية، مركز جيل البحث العلمي - الجزائر، 27(يناير).
- 3- العزاي أبو القاسم (2006)، "التعليم العالي ومتطلبات التنمية"، ندوة التعليم العالي والتنمية في ليبيا، المركز العالمي للدراسات والأبحاث، طرابلس.
- 4- مصطفى أحمد (2004). "تطوير التعليم العالي"، مجلة الجامعي - نقابة العامة لأعضاء هيئة التدريس، طرابلس، السادس(الربيع).
- 5- اللجنة الشعبية العامة للتعليم (سابقا) واللجنة الوطنية للتربية والثقافة (2004). تطور التعليم في ليبيا، التقرير الوطني المقدم إلى مؤتمر التربية الدولي، الدورة 47، جنيف 8 - 9/11.
- 6- الشريف هاجر أحمد (2006). "تطور التعليم العالي في ليبيا وانعكاسه على التنمية البشرية"، رسالة ماجستير غير منشورة، طرابلس: أكاديمية الدراسات العليا. وأيضا أبوبكر معتوق سالم، "واقع التعليم العالي في ليبيا وأثره على القوة العاملة"، في كتاب، ندوة التعليم العالي والتنمية في ليبيا، تحرير، محمد الاعور، بنغازي، ليبيا 2007، ص. 193.
- 7- الحوات علي الهادي (2004). مسيرة التعليم العالي في ليبيا "إنجازات وطموحات"، مطبوعات النقابة العامة لأعضاء هيئة التدريس الجامعي - ليبيا.
- 8- بن طاهر حسن محمد والمنصوري عمار عائشة (2007). التعليم العالي واقع وآفاق، تحرير، محمد علي الأعور، في ندوة التعليم العالي والتنمية في ليبيا، الجزء الثاني، دار الكتب الوطنية بنغازي، ليبيا.

* - انضمت ليبيا إلى منظمة اليونسكو عام 1953م، جريدة طرابلس الغرب، السنة 11، العدد 3037، الأربعاء 20 شوال 1372، 1953/7/1، ص1.

- 9- قاباج حنان مصباح (2006). "قياس مساهمة التعليم في النمو الاقتصادي في ليبيا خلال الفترة 1970-2003"، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم إدارة الأعمال، أكاديمية الدراسات العليا، ليبيا.
- 10- توفيق عبد الرحمن (2005). **الجودة الشاملة - الدليل المتكامل**، مركز الخبرات المهنية للإدارة- القاهرة، مصر.
- 11- السهيلي سعاد أبو القاسم (2004، ص. 108). "بعض مشكلات التخطيط للتعليم العالي بجامعة الفاتح"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة الفاتح- ليبيا.
- 12- الماقوري علي (2004، ص. 198). "التعليم العالي والسياسية التعليمية في ليبيا"، ندوة نظمته أمانة تحرير مجلة دراسات، المركز العالي لدراسات والأبحاث، 16-(-).
- 13- عبد الله رمضان و **حدود مصطفى مسعود** (2015). "أسباب عدم التوافق بين مخرجات التعليم الجامعي ومتطلبات سوق العمل في ليبيا"، مجلة الجامعة، جامعة الزاوية، ليبيا، 17(سبتمبر).
- 14- سعيد محمد (2005). "تنظيم سوق العمل ومناهج تقويم الاحتياجات التي تضطلع بها منظومة التربية والتكوين"، مجلة البشرية- المركز العربي لتنمية الموارد البشرية، طرابلس، ليبيا، 1(1).
- 15- **البدري عبد الرحيم** (2007). "إدارة وتنظيم البحث العلمي بالجامعات الليبية بين الواقع والآفاق"، ندوة نظمته المنظمة الإسلامية والعربية للثقافة والعلوم، بالتعاون مع جامعة الفاتح، طرابلس، في الفترة 24-26 فبراير.
- 16- غميض عامر علي، (2004). "السياسة الاستراتيجية والتكتيكية لقطاع التعليم"، مجلة الدراسات- طرابلس، 16(مارس).
- 17- نصر عبد الله علي (2016). "معوقات تقييم أداء الموارد البشرية في الجامعات الليبية وسبل علاجها"، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم القانونية والاقتصادية والاجتماعية، جامعة سيدي محمد بن عبد الله بفاس، المغرب.
- 18- نحو مجتمع المعرفة، سلسلة دراسات يصدرها مجلس البحث العلمي بجامعة الملك عبد العزيز، الإصدار الأول، مجتمع المعرفة العربي ودوره في التنمية، جدة، 2004، ص 4-5.
- 19- عبد الله عبد المنعم محمد و **الشنال محمد مصطفى** (2006). "تمويل التعليم الجامعي واقعه وسبل تطوره في ضوء بعض الخبرات العالمية الحديثة"، مجلة الدراسات التربوية والاجتماعية، 3(2).
- 20- نصر عبد الله علي، "تقييم أداء الموارد البشرية في الجامعات الليبية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم القانونية والاقتصادية والاجتماعية، جامعة سيدي محمد بن عبد الله بفاس، المغرب، 2016، ص 195.
- 21- شامية عبد الله المحمد (2009). "سوق العمل في الاقتصاد الليبي ومتطلبات الاقتصاد المعرفي"، مؤتمر تخطيط التعليم والتدريب بين الواقع واحتياجات سوق العمل، معهد التخطيط، طرابلس، ليبيا، 8-10 نوفمبر.
- 22- مركز ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم العالي (2007). دليل ضمان الجودة واعتماد مؤسسات التعليم العالي الليبية- طرابلس.
- 23- مرجين حسين (2010). **الجودة في الجامعات**، منشورات مركز ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم العالي، طرابلس، ليبيا.
- 24- الجديد خميس أحمد (2010). "التعليم العالي ودوره في تحقيق التنمية، المؤتمر العربي حول التعليم العالي وسوق العمل"، جامعة 7 أكتوبر، مصراته، ليبيا.
- 25- تقرير الزيارات الاستطلاعية للجامعات الليبية، منشورات المركز الوطني لضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليمية.
- 26- عبد المؤمن علي (2008). "استخدام معايير الجودة الشاملة في تطوير برامج التعليم الجامعي والدراسات العليا في الجامعات الليبية"، مجلة الساتل، جامعة مصراته، ليبيا، 2(4).
- 27- دليل ضمان الجودة واعتماد مؤسسات التعليم العالي الليبية، مركز ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم العالي، طرابلس، 2007، ص 43-44.
- 28- الدعوب مسعود عبد الله و **عبد الرحيم حسن** (2009). تطوير جامعة عمر المختار في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة.
- على الرابط www.omu.edu.ly/articles/OMU%20Articles/pdf/Issue5/57.pdf تاريخ الزيارة: 11 مايو، 2023.
- 29- رضوان أحمد بشير، "إدارة الجامعات الليبية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة"، جامعة عمر المختار مزيد من المعلومات على الرابط التالي <http://www.omu.edu.ly/articles/OMU%20Articles/pdf/Issue%208/8-3.pdf> تاريخ الزيارة: 20-5-2023.

- 30- المركز الوطني لضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية (2013). **تقرير الزيارات الاستطلاعية إلى الجامعات الليبية الحكومية خلال سنة 2013**، منشورات، طرابلس، ليبيا.
- 31- القلاي عبد السلام (2012). "المنظومة التعليمية في ليبيا عناصر التحليل ومواطن الإخفاق واستراتيجية التطوير"، المؤتمر الوطني للتعليم، طرابلس، ليبيا: 17-15 سبتمبر.
- 32- بن مسعود الطاهر محمد، "تحسين جودة الأداء لعضو هيئة التدريس الجامعي (ليبيا نموذجاً)،" المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة مصراته، ليبيا، 3(يونيو).
- 33- الترتوري محمد عوض (---). "تطور أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية بما يتلاءم وإدارة الجودة الشاملة"، لمزيد من المعلومات، الاطلاع على: <http://forums.ksu.edu.sa/showthread.ph?3901> تاريخ الزيارة: 2، يوليو، 2023.
- 34- الحيص مختار، "مدخل لرفع مستوى جودة أداء مؤسسات التعليم العالي الليبية"، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، عمان 20(---).
- 35- الشوك بليغ والعجيل رجا عبد السلام (2010). "تقوم أداء الأستاذ الجامعي في ضوء معايير الجودة الشاملة"، المؤتمر العربي حول التعليم العالي وسوق العمل، مصراته، ليبيا.
- 36- وزارة التعليم العالي الليبية (2009). دراسة تقييم أداء خرجي المؤسسات التعليمية والتدريبية ومتطلبات سوق العمل، مشروع التعاون المشترك بين المؤسسة الألمانية للتعاون الفني ووزارة التعليم سابقاً، طرابلس، ليبيا.
- 37- مرجح حسن سالم (2014). "مكاتب الجودة وتقييم الأداء في الجامعات الليبية الواقع والمستقبل"، المؤتمر العربي الدولي الرابع لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزرقاء، الأردن، 1-3 أبريل.
- 38- المنظمة الليبية للسياسات والاستراتيجيات (2016). واقع التعليم العالي في ليبيا، تقرير المنظمة الليبية للسياسات والاستراتيجيات.
- 39- World Economic Forum, The Global Competitiveness Reports, 2013-2014, p255.
- 40- الزليطني سعد محمد (2007). **التخطيط للتعليم العالي في ليبيا دراسة حالة المعاهد العليا**، في كتاب، أبحاث مؤتمر السياسات العامة في ليبيا، ليبيا، مركز البحوث والاستشارات جامعة بنغازي.
- 41-SAID, B, ABGHENIA, A, ALHAWAT, And others, 2004. The Development of Education in the Great Jamahiriya Libya: A national Report Presented to International conference on Education; Quality Education for all Young people: challenges, trends and priorities. Session 47, Geneva, 8-11 Sep, 2004, pp23-24
- 42- مختار عبد النور (2010). "نموذج لتطوير الجودة بمؤسسات التعليم العالي الليبية"، ندوة مساهمة برنامج الدراسات العليا والتدريب في خطة التنمية الوطنية، جامعة سبها، 28-29 أبريل.
- 43- Elhees. M. An Empirical Study of Quality management in the Libyan higher Education context: Al-fateh University as a case study. PhD Thesis. University of Wales. Uk, 2008, p35.
- 44- البدري عبد الرحيم محمد (2007)، "بعض مشكلات سياسات التعليم العالي في ليبيا"، مؤتمر السياسات العامة في ليبيا، جامعة بنغازي 14-6-2007.
- 45- حافظ محمد صبري، مصطفى يوسف (2000). متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة بكلليات التربية، مجلة العلوم التربوية - جامعة القاهرة.
- معنوق أحمد الصادق (2018). تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي (الجامعات الليبية نموذجاً)، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم القانونية والاقتصادية والاجتماعية، فاس، جامعته سيدي محمد بن عبد الله، المملكة المغربية.
- هبال نوري عبد الله (2020). دور إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي في ضوء تحديات القرن الواحد والعشرون، مجلة القرطاس - الجمعية الليبية لعلوم التربية، طرابلس، 9(1).
- سالم عبد الفتاح ابوبكر، أبوستة محمود رمضان (2020). المشاكل والصعوبات التي تواجه التعليم الجامعي في ليبيا، مجلة الزيتونة، 33(مارس).

المراجع الأجنبية

Said, B. Abghenia, A. Ahlawat, And others, (2004). The Development of Education in the Great Jamahiriya Libya: A national Report Presented to International conference on Education; Quality Education for all Young people: challenges, trends and priorities. Session 47, Geneva, 8-11 Sep.

Elhees. M. (2008). An Empirical Study of Quality management in the Libyan higher Education context: Al-fateh University as a case study. PhD Thesis. University of Wales. Uk.

مستوى معرفة العاملين مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بمظاهر اضطراب التكامل الحسي لدى هؤلاء الأطفال

د. خديجة مسعود أبوحماري عضو هيئة تدريس جامعة الزيتونة (كلية الآداب)

الملخص: يهدف البحث الحالي إلى نقص مستوى معرفة العاملين بمراكز اضطراب طيف التوحد بمدينة طرابلس وعلاقتها بتغير التخصص العلمي وعدد سنوات الخبرة تألفت عينة البحث من (100) موزعة على النحو الآتي 50 اختصاصي من مركز شهداء سواني بن آدم لتأهيل وإعادة تأهيل ذوي الإعاقة و50 من المركز الوطني لتشخيص وعلاج اضطراب طيف التوحد. أشارت نتائج الدراسة إلى أن الدرجة الدالة على مستوى معرفة العاملين مع أطفال طيف التوحد على أبعاد مظاهر اضطراب التكامل الحسي لديهم كانت منخفضة على بعض الأبعاد الفرعية ومتوسطة على الأبعاد الأخرى ومتوسطة على الاستبيان ككل. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث في مستوى معرفتهم بمظاهر اضطراب التكامل الحسي على الاستبيان ككل تبعاً لتغير التخصص العلمي ولصالح اختصاصي علم النفس بنسبة (39%) يليه الاختصاصي الاجتماعي ثم التربية الخاصة، ويوجد تجانس ما بين التخصص العلمي بمعرفة مستوى النظام البصري والنظام+3 الدهليزي ونظام إدراك الفراغ. في حين لم يكن هناك فروق بين متوسط درجات أفراد عينة البحث في مستوى معرفتهم بمظاهر اضطراب التكامل الحسي على الاستبيان ككل تبعاً لعدد سنوات الخبرة. وتعتبر معاملات الارتباط السابقة معاملات ثبات داخلي مقبولة ودالة إحصائية. والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى معنوية $\alpha = 0.05$ وبذلك يعتبر المجال صادق لما وضع لقياسه.

مقدمة: يعد التوحد من أكثر الإعاقات النمائية غموضاً لعدم الوصول للأسباب الحقيقية على وجه التحديد من ناحية وكذلك شدة غرابة أنماط سلوكية غير التكيفي من ناحية أخرى وهو حالة تميز بمجموعة أعراض يغلب عليها انشغال الطفل بذاته وانسحابه الشديد، إضافة في عجز مهاراته الاجتماعية وقصور تواصله اللفظي وغير اللفظي، الذي يحول بينه وبين التفاعل الاجتماعي البناء مع المحيطين به. وقد تبنت مراكز التربية الخاصة عملية تأهيلهم عن طريق الاختصاصيين والعلميين العاملين بالمراكز لأن عدم الفهم الكافي لمظاهر اضطراب التكامل الحسي لديهم قد ينطوي على تعامل خاطئ معهم وبالتالي عملية التأهيل والعلاج تصبح قاصرة. لذا فإن عملية التأهيل الناجحة يجب أن تكون قائمة على إدراك طبيعة الطفل وخصائصه في الدرجة الأولى ولاسيما من قبل الاختصاصيين. كما أن هناك بعض الباحثين والعلماء الذين أكدوا نجاح برنامج التكامل الحسي في تطوير وتحسن حالات عديدة من أطفال اضطراب طيف التوحد، وبما أن مجال التكامل الحسي والقدرات الحسية - حركية عند أطفال التوحد يعتبران محل اهتمام الكثير من الاختصاصيين والباحثين من أجل تحسين جوانب القصور التي تعاني منها هذا الفئة

إشكالية البحث: يظهر الأطفال المتوحدتين استجابة زائدة أو ناقصة للمنبهات الحسية مثل الصوت أو الألم، فنجدهم يغطون أذנם كما لو كانت أصوات معينة تضايقهم، وقد يتجاهلون تماماً الأصوات المفاجئة ولا يستجيبون لها، ولكنهم قد يظهرون اهتماماً بالغاً ببعض الأصوات مثل المكينة الكهربائية، وسيارات الشرطة، والساعات. كما لا يشعر الأطفال المصابين بالتوحد بالألم عندما يجرحون أنفسهم من خلال العض أو شد الشعر أو ضرب الرأس كما لا يكون هؤلاء الأطفال واعين بمصادر الخطر،

وذلك لأنهم لا يدركونها ولا يدركون نتائجها، ويفضل الأطفال المتوحدين الأشياء التي تتميز بوجود منبهات حسية كثيرة من اللمس والتذوق والشم. وإيضاً يفضل هؤلاء الأطفال الأشياء التي تثيري حواسهم القريبة أكثر من الحواس البعيدة (السمع - البصر)، فمثلاً منهم من يجب أن يتصل بكل شيء ناعم أو كل شيء له رائحة عطرية. وقد لاحظت من خلال الإشراف في التدريب الميداني ومن خلال الزيارات إلى المراكز الخاص بأطفال التوحد أن العاملين بالمراكز العامة أو الخاصة ليس لديهم المعرفة الكافية بعلاج التكامل الحسي و غير مدركين لاحتمالية وجود حساسية لمسية لديهم، ولاعتقاد الباحثة المتطابق مع بعض الآراء العلمية بأنها أهم الجوانب وأكثرها تأثيراً ومن هنا توصلت الباحثة إلى أن تطرح مشكلة الدراسة من خلال السؤال التالي ما مستوى معرفة العاملين مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بمظاهر اضطراب التكامل الحسي لدى هؤلاء الأطفال في بعض مراكز التأهيل الخاصة بمدينة طرابلس؟

أهمية الدراسة : تهتم الدراسة الحالية بفئة الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ، والتي تعد من الفئات الخاصة والتي تزايد الاهتمام بها في الآونة الأخيرة محلياً وعربياً وعالمياً، خاصة مع تزايد عدد الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد ، وما يصاحبه من مشاكل وخاصة في اضطراب التكامل الحسي .والدراسة الحالية يمكن أن تكون إضافة للمكتبة اللببية وذلك لما تواجه هذه المكتبة من ندرة واضحة في الدراسات التي تتحدث عن البرامج العلاجية .وزيادة معرفة العاملين بالمراكز الخاصة بأطفال اضطراب طيف التوحد بمظاهر اضطراب التكامل الحسي يساعد في تحسين و وتنمية المهارات الحسية المختلفة لدى هؤلاء الأطفال. إن نتائج الدراسة الحالية ستكشف لنا مستوى معرفة العاملين مع أطفال التوحد بمظاهر اضطراب التكامل الحسي لدى هؤلاء الأطفال، مما يساعد المختصين في الوقوف على ذلك بهدف تدريبهم، الأمر الذي ينعكس إيجابياً على تأهيل هؤلاء الأطفال.

أهداف البحث:

- تقصي درجة الاختلاف في مستوى معرفة العاملين مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بمظاهر اضطراب التكامل الحسي لدى هؤلاء الأطفال باختلاف (التخصص العلمي، عدد سنوات الخبرة).
- تقصي مستوى معرفة العاملين مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بمظاهر اضطراب التكامل الحسي لدى هؤلاء الأطفال، وذلك في بعض مراكز التأهيل الخاصة بهم في مدينة طرابلس.

الساؤلات:

- 1-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات العاملين مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على استبيان المعرفة بمظاهر اضطراب التكامل الحسي لدى هؤلاء الأطفال تبعاً لمتغير التخصص العلمي؟
- 2-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات العاملين مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على استبيان المعرفة بمظاهر اضطراب التكامل الحسي لدى هؤلاء الأطفال تبعاً لعدد سنوات الخبرة؟
- 3-ما مستوى معرفة العاملين مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بمظاهر التكامل الحسي لدى هؤلاء الأطفال في بعض مراكز التأهيل الخاصة بهم في مدينة طرابلس.

المفاهيم:

العاملين: بأنهم جميع الأفراد الذين تستخدمهم الدولة تحت إشرافها مقابل أجر كل شهر، داخل هيئة منظمة وبدون التفات إلى نوع الوظيفة أو طبيعة العمل الذي قد يكون يدوياً أو عقلياً" (بدوي، 1984:19). فأن العاملين هم جميع الأشخاص الإداريين والاختصاصيين الاجتماعيين، والنفسيين، والأطباء، والمدرسين الذين يشتغلون داخل مؤسسات ذوي الاحتياجات الخاصة رجالاً كانوا أم نساء.

المؤسسات الاجتماعية ومراكز المعاقين (الأشخاص ذوي الإعاقة) هي هيئات شكلت لتعبر عن إرادة المجتمع، أو الجماعات التي نشأت فيه لمقابلة حاجاتها، فالمؤسسة الاجتماعية تمثل جهود الأفراد والجماعات المنظمة لمقابلة حاجات الإنسان، سواء كانت هذه الحاجات مادية أو معنوية والتي تظهر نتيجة للظروف والعوامل الاجتماعية الموجودة في البيئة (خضر، 1987:57). **اضطراب طيف التوحد:** التوحد أو الاجترار أو الذاتية هي مصطلحات تستخدم في وصف حالة من إعاقات النمو الشاملة، والتوحد نوع من الإعاقات التطورية سببها خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي (المخ) يتميز في توقف أو قصور في نمو الإدراك الحسي واللغوي، وبالتالي القدرة على التواصل والتخاطب والتعلم الاجتماعي، يصاحب هذه الأعراض نزعة انطوائية تعزل الطفل الذي يعاني منها عن وسطه المحيط بحيث يعيش منعقداً على نفسه لا يكاد يحس بما حوله وما يحيط به من أفراد أو أحداث أو ظواهر، ويصاحبه أيضاً اندماج في حركات نمطية أو ثورات غضب كرد فعل لأي تغير في الروتين (ممتاز، 2012:17).

اضطراب التكامل الحسي: هو خلل أو قصور في أي عضو من أعضاء الحواس الخمس، أو في الخلايا العصبية الحسية المسؤولة عن نقل المثيرات الحسية الخارجية إلى المخ أو خلل في ترجمة المخ لهذه المثيرات، ونتيجة لهذا الخلل يكون هناك استجابات غير عادية وصعوبة في القيام بعمل ما وصعوبات في التخطيط والتنظيم ومشاكل في القيام بالأنشطة وفي بعض الحالات يكون لدى الشخص المصاب حساسية مفرطة قد تؤدي إلى تجنب القيام بالأنشطة والخوف والإرتباك (ياسر، 2013:22).

حدود البحث:

- الحدود الموضوعية: تتمثل في مستوى معرفة العاملين مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بمظاهر اضطراب التكامل الحسي لدى هؤلاء الأطفال في بعض مراكز التأهيل الخاصة بهم في مدينة طرابلس.

- الحدود البشرية: العاملون في بعض مراكز التوحد في مدينة طرابلس.

- الحدود المكانية: المركز الوطني لتشخيص اضطراب طيف التوحد أبوسليم. مركز سواني بن آدم لمتعدي الإعاقة.

- الحدود الزمانية: تم تطبيق أداة البحث من 2020/2/18 إلى 2020/3/20.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

اضطراب التكامل الحسي خلل في الدماغ على تفسير الإشارات الحسية الواردة إليه من خلال الحواس المختلفة، وتنظيم الاستجابة لها أي تقرير ما إذا كانت الاستجابة للرسالة الحسية ضروري أم لا وتحديد نوع الاستجابة، ومن ثم تنفيذ الاستجابة حركياً أو إدراكياً أو انفعالياً، وهذا يعني أن الأشخاص الذين يعانون من اضطراب في التكامل الحسي يفسرون المدخلات الحسية على أنها أقوى أو أضعف مما هي عليه في الواقع ويستجيبون لها بطريقة غير ملائمة وهذا يؤثر على قدرتهم على التعلم والتفاعل والتواصل (أكيلا، 2012:91). يقوم جسم الإنسان باستقبال المدخلات الحسية حوله من صور وأصوات وملامس وروائح ومذاقات

وغيرها، عن طريق الأجهزة الحسية (العين، الأذن، الأنف، اللسان، الجلد...) لتقوم هذه الأجهزة الحسية بتحويلها إلى رسائل كهربائية تنتقل إلى الجهاز العصبي المركزي، ليقوم الدماغ بتنظيم هذه المدخلات الحسية ودمجها وتفسيرها في عملية تسمى بالتكامل الحسي. بالاعتماد على الملفات القديمة في الجهاز العصبي المركز وإلا سوف لن يكون لها معنى. ويمكن أن نلخص إعراض الاضطرابات الحسية للبصر والسمع والتذوق والإحساس في الآتي:

مظاهر الاضطراب البصرية: - يتميز بعض أطفال التوحد بالرؤية النفقية والحساسية البصرية من خلال تميز بعض المثيرات البصرية دون غيرها ومن الأمثلة على هذه الخصائص هي:

- النظر والحملقة في الأضواء بشكل شديد.
- متابعة الظل بشكل قوي.
- تلمس أوجه الآخرين أو أجسادهم.
- النظر إلى الأشياء بشكل جانبي.
- النظر إلى الماء وهو يتساقط.
- تقريب الأشياء من أعينهم مبالغ فيه (صالح، 2012: 91).

مظاهر الاضطراب السمعية:

- فتح وغلق الأبواب بشكل متكررا أو تحريك الكرسي.
 - حساسية أطفال التوحد من الأصوات.
 - عدم استجابة الطفل التوحدي لأصوات الآخرين حين ينادى عليه.
 - اضطراب سلوك الطفل التوحدي حين تعرضه لأصوات متنوعة.
 - ميل الأطفال التوحدين للموسيقى والكلام المنغم.
 - عتبه صوتية منخفضة جدا وقدر عالية على تميز الأصوات لذي بعض الأطفال. (مصطفى، الشربيني، 2011: 38).
- مظاهر الاضطراب اللمسية:** كثير من الأطفال المصابين بالتوحد لديهم فشل وعدم القدرة على استعمال كلتي اليدين في عمر معين، وهم يألفون أمس الخشب الناعم، والبلاستيك، ويمكنهم أن يتعرفوا على الآخرين بهذه الحواس، وقد يألفون شم يد والديهم، وقد يحبون اللعب العنيف الذي يكون عادة به ملامسة جسدية بالرغم من أنهم قد ينفرون من لمسة خفيفة أو شمة من أحد، وعادة ما يكون لديهم حاسة لمس قوية وزائدة. لاسيما عندما يتم لمسهم من قبل اشخاص غير مألوفين لهم. وبعض هؤلاء الأطفال قد لا يشعرون بالألم وهذا يؤدي إلى أنهم يؤذون أنفسهم من خلال العض، أو شد الشعر، أو ضرب الرأس دون أيكوا أو يشعروا بالألم (عبد الحليم، 2010: 81).

مظاهر الاضطراب الذوقية والشمية:

- رفض استخدام الصابون.
- شم الأطعمة قبل أكلها.
- رفض بعض الأطعمة.
- شم الأدوات والأشياء التي تطلها يديه.

--يفضلون الأكل الحار أو المالح

-الاحتفاظ بالأشياء البالية (رياض، 2008:19).

إعداد وتدريب العاملين مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد : يعد تدريب الكوادر العاملة العنصر الأهم في نجاح البرامج التربوية المقدمة للأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد ، ويأخذ هذا التدريب شكلين منها التدريب قبل الخدمة ، ويتم خلاله دراسة مناهج مختلفة في التربية الخاصة ، منها ما هو عام مثل (مدخل إلى التربية الخاصة) ، ومنها ما هو خاص مثل (أساليب تدريس التوحيدين) ، بالإضافة إلى التدريب الميداني ، والذي يشكل عادة الحلقة الأخيرة والأهم في سلسلة برامج التدريب قبل الخدمة ، إلا أن هناك إجماع في مجال التربية عموماً على أن التدريب أثناء الخدمة إذ يتمثل الهدف الأساسي منها تحسين أداء المعلمين ، ومساعدتهم على اكتساب معلومات ومهارات جديدة . ولا تقتصر برامج التدريب أثناء الخدمة على المعلمين الجدد في الميدان فقط، وإنما تشمل أيضاً كافة المعلمين، مع مراعاة الفروق فيما بينهم، والحاجات التدريبية الخاصة بهم، وقد يأخذ التدريب أثناء الخدمة أشكالاً عديدة منها ورشات العمل، أو التسجيل بمساقات محددة تقدمها مؤسسات التعليم العالي، أو الالتحاق بدورات تدريبية تقيمها المؤسسات المحلية التي يعمل فيها معلمي التربية الخاصة. بناء على ذلك ونظراً لخصوصية اضطراب طيف التوحد من جهة، والتطور البحثي وما يفرزه من مستجدات حول فهم خصائص هذا الاضطراب وطرق التعامل معها، كان لابد من النظر إلى التدريب أثناء الخدمة على أنه عملية مستمرة وأحد أهم الوسائل التي يمكن اللجوء إليها لتنمية وتطوير مهارات معلمي هؤلاء الأطفال ورفع كفاءتهم وإبقائهم على معرفة متواصلة بكل ما هو جديد في مجال عملهم (الرفاعي، أبو حسن، 2019: 230).

الدراسات السابقة:

دراسة الشمري (2007) بعنوان البرامج المقدمة للتلاميذ التوحيدين في المملكة العربية السعودية، هدفت إلى تقويم البرامج المقدمة للتلاميذ التوحيدين في المملكة العربية السعودية. أشارت النتائج إلى أن تقييم أفراد العينة كان إيجابياً، ووجود فروق بين تقديرات العاملين في المراكز الحكومية أو المراكز الخاصة فيما يتعلق بأساليب التقييم، والخطة التعليمية الفردية، ودور الأسرة لصالح المراكز الخاصة (الشمري، 2007).

دراسة إبراهيم العثمان (2002) بعنوان واقع خدمات التربية الخاصة من وجهة نظر معلمي الطلبة التوحيدين، وهدفت إلى تقييم واقع خدمات التربية الخاصة من وجهة نظر معلمي الطلبة التوحيدين. أشارت النتائج إلى وجود فروق فيما يتعلق بتقييم خدمات التربية الخاصة المقدمة للطلبة التوحيدين لصالح معلمي المدارس الخاصة. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق فيما يتعلق بفعالية وخصائص الخدمات المقدمة للطلبة الذين يعانون من التوحد في المؤسسات الحكومية والخاصة (العثمان، 2002).

دراسة خالد محمد فائق الكخن (1997) معرفة مصادر الضغوط المهنية التي تواجه معلمي مؤسسات التربية الخاصة في الضفة الغربية، وإذا ما كانت الضغوط المهنية كمتغير تابع يتأثر بالمتغيرات المستقلة: كالجنس، والعمر، والخبرة التعليمية، والمستوى التعليمي، ونوع الإعاقة، والجهة المشرفة على المؤسسة. تكونت أداة الدراسة من مقياس مستوي الضغوط المهنية المكون من خمس مستويات، الذي طبق على أفراد مجتمع الدراسة البالغ عددهم (181) معلماً ومعلمة. وظهرت النتائج أن الدخل يمثل المصدر الأول للضغوط يليه السمات الشخصية للمعلم، والعلاقات مع الأهالي، فالعلاقات مع الإدارة، ثم المنهاج فالنمو المهني، والمكانة الاجتماعية يليها ظروف العمل مع المعاقين ثم عبء العمل (الكخن، 1997).

دراسة شكري سيد أحمد . علي السويدي (1992) رصد وتقدير الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في دولة قطر من وجهة نظر المعلمين، وكذلك ترتيب أولويات هذه الاحتياجات وفقاً لأهميتها. تكونت عينة الدراسة من (64) معلماً قاموا بتعبئة استبانة مكونة من (30) حاجة تدريبية، وتوصلت الدراسة إلى أن أفراد العينة ككل يشعرون بحاجة تدريبية عالية، حيث كانت أولويات الحاجات التدريبية من وجهة نظر أفراد العينة ككل وهي مجال استخدام الأجهزة والتقنيات، ومجال تشخيص مشكلات الأطفال وخصائصهم، ومجال الأنشطة التعليمية وتفيد التعليم، فيما نالت بعض المجالات الأخرى اهتماماً أقل من حيث أولويات هذه الحاجات وهي مجال الإدارة والسيطرة الصفية، ومجال توطيد العلاقات مع الآخرين

(السويدي، 1992). دراسة عالية الرفاعي، فادية حمد أبو حسن (2019) مستوى معرفة الاختصاصيين العاملين مع أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بمظاهر اضطراب التكامل الحسي لدى هؤلاء الأطفال، وهدف البحث إلى تقصي مستوى معرفة الاختصاصيين العاملين لدرجة الماجستير في الاختصاصات التالية (التربية الخاصة، الكلام واللغة، العلاج النفسي حركي) العاملين في بعض مراكز الخاصة بمدينة دمشق، وتألفت عينة البحث من (58) وكانت أبعاد الاستبيان عن 8 أبعاد. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الدرجة الدالة على مستوى معرفة الاختصاصيين العاملين مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بالمظاهر الدالة على اضطراب التكامل الحسي لديهم كانت منخفضة على بعض الأبعاد الفرعية ومتوسطة على الأبعاد الأخرى. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث في مستوى معرفتهم بمظاهر اضطراب التكامل الحسي على الاستبيان ككل تبعاً لمتغير التخصص العلمي (الماجستير) ولصالح اختصاصي العلاج النفسي حركي يليه اختصاصي التربية الخاصة ومن ثم اختصاص اللغة والكلام على التوالي (الرفاعي، أبو حسن، 2019).

ملخص الدراسات السابقة:

من خلال عرض الدراسات السابقة كدراسات ميدانية تعتبر هذه الدراسة امتداداً للدراسات السابقة لأن الباحثة لاحظت وجود تشابه بين دراستها، وعنوان دراسة عالية الرفاعي، فادية حمد أبو حسن (2019) مستوى معرفة الاختصاصيين العاملين مع أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بمظاهر اضطراب التكامل الحسي لدى هؤلاء الأطفال بمدينة دمشق وكان الاختلاف في الاختصاصيين العاملين بالمركز الحاملين على درجة الماجستير فقط وكانت العينة في مركز خاص. بينما الدراسة الحالية تتناول كل التخصصات المختلفة ومؤهلات مختلفة، وفي مراكز عامة للدولة. كذلك وجود تشابه من حيث المنهج وأداة الدراسة في جمع المعلومات وطرق وأساليب المعالجات الإحصائية التي اتبعتها بعض الدراسات السابقة.

واختلفت الدراسة في معرفة مستوى المعرفة لمتوافرة لدى الأشخاص العاملين مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، من حيث معرفتهم بمجال محدد هو المظاهر الدالة على اضطراب التكامل الحسي لدى هؤلاء الأطفال، في حين أن الدراسات الأخرى تناولت مدى معرفتهم بخصائص اضطراب التوحد وبأساليب التأهيل والتدريس المناسبة لهذا الاضطراب ومدى امتلاكهم وحاجتهم لذلك. وتناولت الدراسة الحالية عينة من الاختصاصيين العاملين مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في المراكز العامة.

الإجراءات المنهجية للبحث: اتبعت الدراسة المنهج الوصفي يهدف هذا المنهج إلى وصف الظاهرة محل الدراسة وتشخيصها وإلقاء الضوء على جوانبها المختلفة. وجمع البيانات اللازمة عنها مع فهمها وتحليلها من أجل الوصول إلى المبادئ والقوانين المتصلة بمجالات الحياة المختلفة. (الدراجي، الشويشين، 2006، 38).

عينة الدراسة شملت عينة الدراسة 50 من الاختصاصيين العاملين بمركز سواني بن آدم لمتعدي الإعاقة و 50 من المركز الوطني لتشخيص وعلاج اضطراب طيف التوحد وكانت العينة عمدية.

أداة جمع البيانات: الاستبيان.

صدق الأداة: للتأكد من صدق الاستبيان والتحقق من صلاحيته من حيث الصياغة والوضوح، وشموليته للأبعاد التي تضمنتها، وكانت بعض فقرات الاستبيان مأخوذة من قائمة التقييم التكامل الحسي عماد السعدي، اعتمدت الباحثة على الصدق الظاهري، ولأجل ذلك عرض الاستبيان على مجموعة من السادة المحكمين من ذوي الخبرة في مجال التربية الخاصة في المجتمع للتأكد من دلالته ومناسبته في المجتمع الليبي، وبناء على ملاحظاتهم واقتراحاتهم، تم حذف بعض البنود المتكررة ليستقر العدد النهائي على (54) بعد. تم حساب الصدق البنيوي من خلال حساب قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد الاستبيان والدرجة الكلية له على عينة استطلاعية بلغ عددها (25) اختصاصياً، وجاءت النتائج على النحو الوارد في الجدول (1)، ومن خلال قراءته يستنتج وجود علاقة بين كل بعد من أبعاد الاستبيان مع الدرجة الكلية (0.6) وهذا يؤكد أن الاستبيان يتمتع بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي.

جدول (1) معامل ارتباط كل بعد من أبعاد الاستبيان مع الدرجة الكلية لها

الدرجة الكلية	البعد الخامس	البعد الرابع	البعد الثالث	البعد الثاني	البعد الأول	البعد/ معامل الارتباط	البعد الأول
.819	.140	.521	.637	.831	1	معامل الارتباط	
.000	.166	.000	.000	.000	-	مستوى الدلالة	

ثبات نتائج الأداة : تم التأكد من ثبات الاستبيان من خلال حساب معامل الثبات للاستبيان على عينة استطلاعية بلغت (25) اختصاصياً ، بطريقة ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha)، إذ حسب معامل الاتساق الداخلي لعبارات الاستبيان ككل كما هو مبين في الجدول (2) ، الذي يتضح من أن هذه معامل الثبات الكلي بلغ (0.6)، وهي قيمة مقبولة إحصائياً ، كما حسب الثبات بطريقة الاختبار التجزئة النصفية ، إذ قسم كل بعد من أبعاد الاستبيان إلى نصفين يضم الأول البنود الفردية ، والثاني يضم البنود الزوجية ، واحتسبت مجموع درجات النصفين ، ثم حسب معامل الارتباط بين النصفين ، ثم جرى تعديل طول البعد باستخدام معادلة .

الجدول (2) يوضح معاملات الثبات استبيان اضطرابات التكامل الحسي بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

أبعاد الاستبيان	عدد العبارات	ألفا كرونباخ ونباخ
مظاهر الاضطراب السمعي	10	0.801
مظاهر الاضطراب النظام الشمي والتذوقي	10	0.156
مظاهر الاضطراب النظام البصري	10	0.408
مظاهر الاضطراب النظام الدهليزي	12	0.208
مظاهر الاضطراب نظام إدراك الفراغ	12	0.341

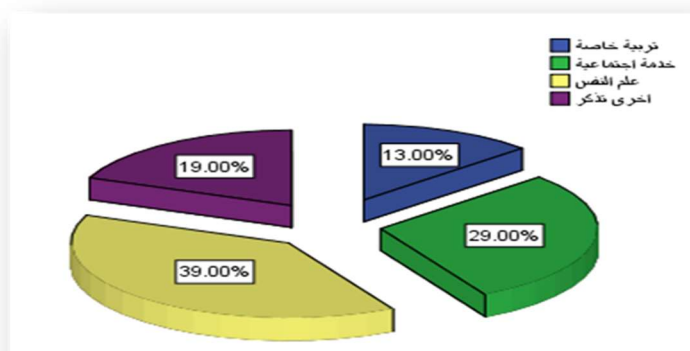
نلاحظ من الجدول ان أعلى نسبة ثابت كانت عند مظاهر الاضطراب السمعي 0.801. وهذا يتوافق مع التعريف التكامل الحسي، أن الاضطراب السمعي هو الأكثر شيوعاً عند أطفال اضطراب طيف التوحد حسب تعريف علي عبد الرحيم صالح، (2012: 91).

مناقشة وتفسير وتحليل النتائج البحث

جدول (3) التخصص العلمي لأفراد عينة الدراسة

النسبة المئوية %	التكرار	التخصص العلمي
13	13	تربية خاصة
29	29	خدمة اجتماعية
39	39	علم النفس
0	0	لغة وكلام
0	0	علاج نفسي حركي
19	19	أخرى تذكر

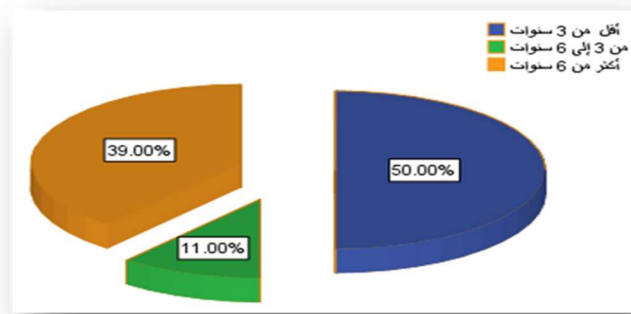
يتبين من الجدول أن أعلى نسبة جاءت اختصاص علم النفس بنسبة 39 % ويليه اختصاص الخدمة الاجتماعية بالنسبة 29%. وبذلك تختلف مع نتائج دراسة عالية الرفاعي، فاديه أبوحسن في أعلى نسبة كان لصالح اختصاص علاج نفسي حركي يليه اختصاصي التربية الخاصة ومن ثم اختصاص اللغة والكلام على التوالي.



جدول (4) عدد سنوات الخبرة لأفراد عينة الدراسة

النسبة المئوية %	التكرار	سنوات الخبرة
50	50	أقل من 3 سنوات
11	11	من 3 إلى 6 سنوات
39	39	أكثر من 6 سنوات
100	100	المجموع

يوضح الجدول وكما موضح بالشكل ان أعلى نسبة كانت لسنوات الخبرة لأقل من 3 سنوات بنسبة 50% وبذلك يرجع إلى فتح مراكز جديدة في عدة مناطق خارج طرابلس وهذا يتطلب اعطاء العديد من الدورات وخاصة عن اضطراب التكامل الحسي، بينما كانت نسبة أكثر من 6 سنوات بنسبة 39 %.



جدول (5) إجابات أفراد عينة البحث حول مستوى المعرفة بمظاهر الاضطراب السمعي لدى أطفال اضطراب طيف التوحد

ر.م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة %			الرأي السائد
				منخفض	متوسط	عالي	
1	الخوف من أصوات عادية مثل صوت الماء أو صوت المكينة الكهربائية أو صوت مجفف الشعر	2.11	.314		99.0	11.0	5
2	صعوبة في إكمال المهمة في حال وجود صوت راديو / التلفاز	2.82	.386		18.0	42.0	1
3	محاولة إحداث ضجة باستخدام الأدوات والألعاب.	2.18	.386		82.0	18.0	4
4	الحاجة لوقت أطول للاستجابة (للاسم عند مناداته - للأصوات المألوفة - للتعليمات اللفظية).	2.10	.302		90.0	10.0	6
5	رفع صوت الموسيقى والتلفاز بشكل مفرط	1.39	.665	71.0	19.0	10.0	9
6	رفض الذهاب إلى الأماكن المزدحمة.	2.69	.465		31.0	69.0	2
7	الاستمتاع بالأصوات التي يصدرها من فمه.	2.29	.456		71.0	29.0	3
8	رفض الذهاب إلى الحفلات الموسيقية.	1.38	.648	71.0	20.0	9.0	8
9	عدم الانتباه للأصوات التي تصدر في البيئة المحيطة.	1.58	.912	71.0		29.0	7
10	التشتت من الأصوات التي لا تلاحظ من قبل الأشخاص الآخرين مثل (صوت الساعة - صوت الثلاجة - صوت المكيف - صوت المروحة - صوت خلط الفاكهة).	2.10	.302		90.0	10.0	6

يوضح الجدول (5) إجابات أفراد عينة البحث حول مستوى معرفتهم بمظاهر اضطراب نظام السمع لدى أطفال طيف التوحد ومن خلال قراءته يتبين أن العبارات (صعوبة في إكمال المهمة في حال وجود صوت راديو / التلفاز، رفض الذهاب إلى الأماكن المزدحمة ، عدم الانتباه للأصوات التي تصدر في البيئة المحيطة ، رفض الذهاب إلى الحفلات الموسيقية حصلت على درجات مرتفعة بمتوسطات حسابية (2.82- 1.38) وينسب عالية تتراوح بين (42.0 % - 69 %) ويمكن تفسير حصول بعض العبارات في هذا البعد على درجة مرتفعة نظراً لشيوع تلك السلوكيات لدى نسبة كبيرة من أطفال طيف التوحد ، في حين أن بعض السلوكيات (رفع صوت الموسيقى والتلفاز بشكل مفرط) بنسبة منخفضة (71%) قد تفسر بعدم رغبة الطفل بالتغيير دون تفسير السبب الذي قد يكون كامناً وراء ذلك ، كم أن بعض العبارات قد تفسر على أنه سلوكيات غريبة أكثر من كونها سلوك دال على أن الطفل باحث سمعي وهو أحد مظاهر اضطراب التكامل السمعي. وهذا يتفق مع دراسة الرفاعي

جدول (6) إجابات أفراد عينة البحث حول مستوى المعرفة بمظاهر اضطراب النظام الشمي والتذوقي لدى أطفال اضطراب طيف التوحد

م. ر	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة %			الرأي السائد
				منخفض	متوسط	عالي	
1	التقيؤ عند تناوله أطعمة معينة أو عند وضع أدوات الطعام في فمه	2.11	.314	-	89.0	11.0	3
2	شم نفسه والأشخاص الآخرين	1.24	.653	-	18.0	82.0	9
3	شم الأشياء غير الصالحة للأكل	1.41	.683	-	82.0	18.0	8
4	الرغبة بشم الكتب والكحول والعطور.	1.53	.540	-	90.0	10.0	7
5	رفض دخول بعض الأماكن بسبب رائحتها.	1.81	.419	71.0	19.0	10.0	5
6	رفض تناول الطعام المزوج بمادة أخرى مثل رزولبن	1.70	.482	-	31.0	69.0	6
7	مضغ وأكل المواد غير الصالحة للأكل.	1.90	.333	-	71.0	29.0	4
8	عدم التمييز بين المذاقات	2.67	.667	71.0	20.0	9.0	1
9	تفضيل الأطعمة التي تحتوي نكهة مكثفة بشكل مفرط (حار، مالح، حلو، حامضه	1.70	.905	71.0	-	29.0	6
10	رفض تجريب أنواع جديدة من الأكل والتركيز على تناول أطعمة محددة	2.10	.333	-	90.0	10.0	2

يوضح جدول (6) أن عبارة (عدم التمييز بين المذاقات) وعبارة (رفض تجريب أنواع جديدة من الأكل والتركيز على تناول أطعمة محددة) حصلت على درجة مرتفعة بمتوسط حسابي بلغ (2.67)، و(2.10) كما حصلت العبارات الباقية على درجة متوسطة بمتوسطات حسابية تراوحت بين (1.90 - 1.80 - 1.70) ويمكن تفسير حصول معظم العبارات في هذا البعد على درجة متوسطة لأنه على الرغم من ملاحظة تلك السلوكيات عند أطفال طيف التوحد إلا أنها قد تفسر كسلوكيات نمطية دون تفسير السبب الذي قد يكون كامن وراء ذلك. وهذا يتفق مع أدبيات التوحد بأن أطفال طيف التوحد من ضمن مظاهره سلوكيات النمطية.

جدول (7) إجابات أفراد عينة البحث حول مستوى المعرفة بمظاهر اضطراب النظام البصري لدى أطفال اضطراب طيف التوحد

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية %			الرأي السائد
				منخفض	متوسط	عالي	
1.	الاستمتاع بالنظر إلى الأشياء اللامعة	2.59	.668	-	89	11	2
2.	الحاجة إلى وقت طويل لإيجاد أغراض في مكان مزدحم وغير منظم (مثال إيجاد حذائه في فوضى غرفة، لعبته المفضلة في درج فوضوي)	2.59	.514	88.0	-	12	2
3.	الاستمتاع بالنظر إلى الأشياء المتحركة مثل مروحة الغسالة	2.52	.502	70.0	19.0	11	3
4.	تضييق عينيه أو إغلاقها لتقليل شدة الضوء.	2.89	.314	49.0	49.0	2.0	1
5.	تفضيل مشاهدة الفيديوهات الملونة سريعة الحركة في التلفاز أو في الأجهزة الإلكترونية	2.70	.461	20.0	79	1.0	1
6.	التحديق بالأشخاص أو الأغراض	1.81	.419	31.0	68.0	1.0	6
7.	الغضب عند محاولة إيجاد أغراض في مكان مزدحم بالأغراض	2.51	.659	11.0	88.0	1.0	4
8.		1.31	.465	1.0	11.0	78	
9.	التشتمت من المثيرات البصرية الموجودة على الجدران	1.91	.321	60.0	10.0	30.0	5
10.	تفضيل ارتداء نظارة شمسية أو قبعة عند الخروج.	1.40	.512	1.0	88.0	11.0	7

نلاحظ من الجدول (7) أن عبارة تضييق عينيه أو إغلاقها لتقليل شدة الضوء، تفضيل مشاهدة الفيديوهات الملونة سريعة الحركة في التلفاز أو في الأجهزة الإلكترونية، الاستمتاع بالنظر إلى الأشياء اللامعة، الحاجة إلى وقت طويل لإيجاد أغراض في مكان مزدحم وغير منظم (مثال إيجاد حذائه في فوضى غرفة، لعبته المفضلة في درج فوضوي) حصلت على درجة مرتفعة بمتوسطات حسابية (2.89 إلى 2.59) باستثناء العبارات (تفضيل الظلام وإغلاق الستائر. تفضيل ارتداء نظارة شمسية أو قبعة عند الخروج). فقد وردت بدرجة منخفضة بمتوسطات حسابية تقل

1.30 – 1.40) ويمكن تفسير حصول العبارات ذات الارقام المتوسطة نظراً لأنها أقل شيوعاً من غيرها من السلوكيات عند أطفال طيف اتوحد.

جدول (8) إجابات أفراد عينة البحث حول مستوى المعرفة بمظاهر اضطراب النظام الدهليزي (التوجه والاتزان) لدى أطفال اضطراب طيف التوحد

ر. م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية %			الرأي السائد
				منخفض	متوسط	عالي	
1	الخوف إذا كانت رجليه مرتفعة عن الأرض أثناء الجلوس على كرسي مرتفع في الهواء كره ركوب الحافلات والسيارات والدراجات	2.10	.302	-	99.0	10.0	4
2	الخوف من المرتفعات	2.79	.409	-	21.0	79.0	1
4	رفض الأنشطة التي تتطلب انحناء الرأس (الشقلبة)	2.31	.465	-	69.0	31.0	2
5	الارتباك عند الانحناء فوق الطاولة أو المغسلة (السقوط أو الشعور بالدوار)	2.01	.100	-	99.0	1.0	5
6	الجلول عند التحرك مثل (دفع الكرسي باتجاه الطاولة)	2.01	.541	10.0	70.0	20.0	5
7	الاستمتاع بالأنشطة التكرارية مثل (أرجحه الجسم- الدوران - الهز)	1.89	.827	40.0	31.0	29.0	8
8	تجنب ألعاب الحديقة مثل (الرحلقة - الأرجوحة- السلام - الدوامة)	2.11	.314	-	89.0	1.0	3
9	التشبث جسدياً بالكبار أثناء الحركة	2.00	.636	20.0	60.0	20.0	6
10	الخوف عند خفض الرأس لارتداء الخداء والجوارب	1.82	.411	19.0	80.0	1.0	9
11	تفضيل ركوب الألعاب السريعة والمخيفة في الحديقة.	1.90	.835	40.0	30.0	30.0	7
12	الاستمتاع بالأنشطة الجسدية مثل (الشقلبة - الأرجوحة)	1.53	.521	48.0	51.0	1.0	10

نلاحظ من خلال الجدول (8) أن العبارات (الخوف من المرتفعات، رفض الأنشطة التي تتطلب انحناء الرأس (الشقلبة، الاستمتاع بالأنشطة التكرارية مثل (أرجحه الجسم- الدوران - الهز، تفضيل ركوب الألعاب السريعة والمخيفة في الحديقة). حصلت على درجات مرتفعة. كما حصلت العبارات الباقية على درجة منخفضة بمتوسطات حسابية. ويمكن تفسير حصول معظم العبارات في هذا البعد على درجة منخفضة بمتوسط حسابي (1.53) أيضاً في ضوء قلة المعرفة لدى العاملين بالنظام الدهليزي على أنه أحد الأنظمة الحسية التي تزودنا بمعلومات عن توازن أجسادنا والحركة، وهذا يتفق مع دراسة عالية الرفاعي وفادية حمد , 2019 بمتوسط حسابي 1.66.

جدول (9) إجابات أفراد عينة البحث حول مستوى المعرفة بمظاهر اضطراب النظام إدراك الفراغ لدى أطفال اضطراب طيف التوحد

ر. م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة %			الترتيب
				منخفض	متوسط	عالي	
1	عدم الشعور عند الاصطدام بشيء	1.90	.302	10.0	90.9		6
2	تفضيل الطعام المطحون	1.42	.684	69.0	29.0	11.0	8
3	إظهار الهدوء والخمول	2.26	.441	-	74.0	26.0	5
4	المضغ والبلع بسيط	2.42	.843	23.0	12.0	65.0	2
5	طلب الضم من الآخرين	1.81	.598	29.0	61.0	65.0	7
6	تفضيل أن تكون الملابس محكمة	1.20	.402	80.0	20.0		9
7	صك الأسنان ببعضها	2.29	.686	14.0	37.0	42.0	4
8	إسقاط الأقلام والأدوات من اليد	2.35	.716	14.0	37.0	49.0	3

9	يضرب قدمه على الأرض أثناء الجلوس في المقعد	2.45	.672	10.0	35.0	55.0	1
10	تفضيل الألعاب الحشنة	1.10	.302	90.0	10.0		10
11	تفضيل الغطاء الثقيل أثناء النوم	1.81	.419	20.0	79.0	1.0	7
12	صعوبة في تغيير وضعية الجسم في المهمات التي تتطلب حركة.	2.42	.781	18.0	22.0	60.0	2

يوضح الجدول (9) مستوى معرفتهم بمظاهر نظام إدراك الفراغ لدى هؤلاء الأطفال مرتبة تبعاً للمتوسط الحسابي ومن خلال قراءته يتبين أن عبارة يضرب قدمه على الأرض أثناء الجلوس في المقعد حصلت على درجة مرتفعة بمتوسط حسابي بلغ (55.0 %) كما أن العبارات التي حصلت على درجة منخفضة وهي (684%) المضغ والبلع. وهذا يوضح عدم معرفة العاملين بمظاهر نظام إدراك الفراغ لدى هؤلاء الأطفال.

جدول (10) تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لإجابات أفراد عينة البحث تعود لمتغير التخصص العلمي

البعد	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	قيمة الاحتمال
مظاهر اضطراب النظام السمعي	9.570	99	.079 .653	8.253	.000
مظاهر اضطراب النظام الشمي والتذوق	3.661	99	.034 .124	3.632	.016
مظاهر اضطراب النظام البصري	3.857	99	.047 .039	1.202	.313
مظاهر اضطراب النظام الدهليزي	2.241	99	0.08 0.23	0.0900	.777
مظاهر اضطراب نظام الفراغ	4.295	99	.112 .041	2.720	0.49

يوضح الجدول (10) التخصصات العلمية حيث تضمنت العينة اختصاصيين في علم النفس والخدمة الاجتماعية والتربية الخاصة وغيرهم، علماً أن عملية إعداد هؤلاء العاملين أثناء دراستهم مختلفة. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث في مستوى معرفتهم بمظاهر اضطراب التكامل الحسي في مظاهر اضطراب النظام البصري الدهليزي وأدراك الفراغ على الاستبيان ككل تبعاً لمتغير التخصص العلمي ولصالح اختصاصي علم النفس يليه الاختصاصي الاجتماعي تم اختصاصي التربية الخاصة كما موضح في الجدول أعلاه.

جدول (11) تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لإجابات أفراد عينة البحث تعود لمتغير عدد سنوات الخبرة

البعد	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	قيمة الاحتمال
مظاهر اضطراب النظام السمعي	9.570	99	.158 .095	1.658	.190
مظاهر اضطراب النظام الشمي والتذوق	3.661	99	.009 .038	.240	.787
مظاهر اضطراب النظام البصري	3.857	99	.134 .037	3.622	.030
مظاهر اضطراب النظام الدهليزي	2.241	99	.275 .017	15.786	.000
مظاهر اضطراب نظام الفراغ	4.295	99	.952 .025	38.522	.000

يتبين من الجدول (11) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية الخاصة بدرجة معرفة العاملين مع أطفال التوحد بمظاهر التكامل الحسي لدى هؤلاء الأطفال في بعض الأبعاد ، تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة التدريبية ، إذ جاءت قيم الاحتمال أكبر من مستوى الدالة ، كما يبدو أن عملية الإعداد أثناء الخدمة تفتقر للتطرق للتدريب على هذا الموضوع وبالتالي فإن زيادة عدد سنوات التأهيل لن يزيد المعرفة باضطراب التكامل الحسي إذا لم يتلقى العاملين تدريب حوله ، لذا سنجد أن الاختصاصيين في مجال علم النفس هم الأكثر معرفة بموضوع البحث حتى لو كانوا حديثي التخرج وخاصة أن خفض اضطرابات التكامل الحسي هي أحد أهم محاور الخطة العلاجية التي يوجهوها للطفل التوحدي ، في حين لا نجد فروق بين اختصاصي التربية الخاصة فيما بينهم وبين اختصاصي الكلام واللغة فيما بينهم في مستوى معرفتهم بموضوع البحث تبعاً لعدد سنوات خبراتهم خاصة أن أهداف الخطة العلاجية التي يقدموها للطفل التوحدي بعيدة كل البعد عن التطرق لخفض المظاهر الدالة على اضطراب التكامل الحسي .

النتائج والتوصيات:

- 1- عمل برامج متخصصة في مجال الاضطرابات الحسية للاختصاصيين وأولياء الامور .
- 2- إعداد دورات تدريبية للاختصاصيين للعاملين في مجال التوحد بخصوص التكامل الحسي، والمشكلات الحسية وطرق التعامل معها.
- 3- نشر الوعي بخصوص اضطراب التكامل الحسي.
- 4- مواكبة التطور وكل ما هو شي جديد في البرامج الحسية المختلفة والمتنوعة.

المواش

- 1- إبراهيم العثمان ، (2002) ، رسالة دكتوراه ، واقع خدمات التربية الخاصة من وجهة نظر معلمي الطلبة التوحدين ، جامعة أوهايو ، الولايات المتحدة الأمريكية.
- 2- أحمد زكي بدوي، (1984)، علاقات العمل في الدول العربية، دار النهضة العربية للنشر.
- 3- أسامة فاروق مصطفى، السيد كامل الشربيني، (2011)، سمات التوحد، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- 4- الشمري، (2007)، "البرامج المقدمة للتلاميذ التوحدين في المملكة السعودية"، (رسالة ماجستير غير منشورة) الجامعة الأردنية، عمان.
- 5- أكيل، وآخرون، (2017)، بناء الجسور من خلال التكامل، ط3، ترجمة: زكريا منير وهشام الضلعان، مكتبة الملك فهد الوطنية السعودية.
- 6- خالد محمد فائق الكخن، (1997)، "الضغوط المهنية التي تواجه معلمي مؤسسات التربية الخاصة في الضفة الغربية"، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة النجاح الوطنية، نابلس / فلسطين.
- 7- سعد رياض، (2008)، الطفل التوحدي أسرار الطفل التوحدي وكيف نتعامل معه، دار النشر للجامعات، مصر
- 8- سعد عجيل الدراجي، سعد ابراهيم الشويشين، (2006)، طرق البحث العلمي، ط1، دار الكتب الوطنية، بنغازي- ليبيا.
- 9- شكري سيد أحمد . علي السويدي، (1992)، الاحتياجات التدريبية وأولوياتها لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة في دولة قطر، مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، السنة الأولى، العدد الأول.
- 10- عالية الرفاعي، فادية حمد أبو حسن، (2019)، مستوى الاختصاصيين العاملين مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بمظاهر اضطراب التكامل الحسي لدى هؤلاء الأطفال، مجلة جامعة تشرين. الآداب والعلوم الإنسانية، المجلد (41) العدد (5).
- 11- علي عبد الرحيم صالح ، (2012) ،مدخل إلى دراسة التوحد ،دمشق ، تموز للنشر والتوزيع.
- 12- مجيد، سوسن شاكر، التوحد، أسبابه، خصائصه، تشخيصه، علاجه، المملكة الأردنية الهاشمية، ديوب للطباعة والنشر، 2012.

- 13- محمد عبد الحليم، (2010)، الاضطرابات الحسية وكيفية علاجها لدى الأطفال التوحيدين، اصدارات مؤسسة اطفال الخليج، الامارات.
- 14- محمد ممتاز، (2012)، كل شئ عن طفلك، القاهرة، الدار المصرية للعلوم.
- 15- محمد علي خضر، (1987)، "دراسة تقويمية لمدى فاعلية أساليب الإشراف في مجال التدريب الميداني"، (رسالة دكتوراه، غير منشورة)، جامعة اسيوط قسم علم الاجتماع.
- 16- موسى محمد ياسر، (2013)، مقدمة في اضطرابات التواصل، ط2، عمان، دار الفكر للنشر.

(رسالة في الزكاة) لابن كمال باشا المتوفى سنة 940هـ "دراسة وتحقيق"

أ. الصَّغِير محمد المجري عضو هيئة تدريس قسم الدراسات الإسلامية كلية التربية جامعة مصراته

الملخص

هذا البحث هو تحقيق رسالة في الزكاة على الفقه الحنفي، لابن كمال باشا (المتوفى سنة: 940هـ) حيث تناول هذا البحث زكاة الصبي والمجنون، وزكاة السائمة، فذكر المقدار الواجب في زكاة الإبل، وعدم وجوب الزكاة في أوقاص البقر، والمعتبر في زكاة الغنم هل هو الثني أم الجذع من الضأن، وعدم وجوب الزكاة في الحمير والبغال، وأن المعتبر في زكاة الخيل هو النماء، علما هذا البحث قوبلت أقواله على الفقه المالكي.

الكلمات المفتاحية: (الزكاة - صدقة السوائم - زكاة الصبي والمجنون - زكاة الإبل والبقر والغنم والخيل

والحمير).

المقدمة

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على المبعوث رحمة للعالمين، وبعد، تعد الزكاة من أوجه التبعيد للمولى ﷺ فهي أحد الأركان الخمسة للإسلام، وهي أن يخرج العبد زكاة ماله طاعة لله - سبحانه وتعالى - وامتثالاً لأمره، ولا يقتصر فضلها على ذلك فهي إعانة للفقراء والمساكين، وتعد داعماً أساسياً لاقتصاد البلدان وتحقيق المساواة بين الأفراد، حيث أمر الله المسلمين بإخراج الزكاة تطهيراً لأموالهم، فقد قال في كتابه المبين: **وَأَقِيمُوا الصَّلَاةَ وَآتُوا الزَّكَاةَ وَارْكَعُوا مَعَ الرُّكُوعِ** (سورة البقرة الآية 43) وتوعد مانعيها بالوعيد والعذاب الشديد، فقد جاء على لسان نبيه محمد ﷺ قوله: «مَا مِنْ صَاحِبِ إِبِلٍ وَلَا بَقَرٍ وَلَا غَنَمٍ لَا يُؤَدِّي زَكَاةَهَا إِلَّا جَاءَتْ يَوْمَ الْقِيَامَةِ أَعْظَمَ مَا كَانَتْ وَأَسْمَنَهُ تَنْطَحُهُ بِقُرُوقِهَا، وَتَطْوُهُ بِأُخْفَافِهَا، كُلَّمَا نَفَذَتْ أُخْرَاهَا عَادَتْ عَلَيْهِ أَوْلَاهَا حَتَّى يُقْضَى بَيْنَ النَّاسِ» (النسائي، 2001م، 19/3) وأما بعد فهذا بحث في تحقيق رسالة لابن كمال باشا المتوفى سنة 940هـ أقدمها للنشر، سائلاً الله التوفيق لبلوغ المقصود.

وقد قسمت البحث إلى مقدمة، وقسمين.

المقدمة وتناولت فيها ما يلي:

أهمية الموضوع: وتكمن أهميته في كونه متعلقاً بالفقه وهو ما تعرف به أحكام الدين الإسلامي، كما تكمن أهميته في كونه يبرز جهود الشيخ ابن كمال باشا في الفقه وأصوله، كذلك الحاجة لتحقيق ودراسة هذا المخطوط نظراً لما احتواه من مسائل وفوائد، في فقه الزكاة.

وأما عن أسباب اختياري له فلإسهام في دراسة علم الفقه وإثراء الدراسات الفقهية، وإبراز جهود العلماء السابقين، وإخراج ثراهم للأمة الإسلامية، وجعلها في متناول البحوث والدارسين.

وقد انتهجت في تحقيقي هذا على ما يلي: نسخ النص وفقاً لقواعد الرسم الإملائي وتمشياً مع الطرق الحديثة في الكتابة. إبقاء نص المؤلف على ما هو عليه، ولا أتعرض له أبداً. كتبت الآيات القرآنية برواية حفص عن عاصم وعزوتها بذكر اسم السورة ورقم الآية. قمت بتخريج الأحاديث النبوية من كتب الأحاديث وقمت بتكملة نصها في الهامش. قمت بتوثيق النصوص التي أوردتها المصنف من أحكام ولغة وغيرها، بعزوها إلى المصادر التي أشار إليها.

بيان الألفاظ العربية التي أوردها المؤلف في عباراته وذلك بالرجوع إلى مصادرها من كتب المعاجم واللغة. بما أن المؤلف حنفي المذهب والرسالة في الفقه الحنفي رأيت أن أشفعها بأقوال السادة المالكية.

خطة البحث:

جعلت الدراسة لهذا البحث في مقدمة، وقسمين:

❑ المقدمة وتشتمل على ما يلي:

أهمية الموضوع.

أسباب اختيار الموضوع.

منهج التحقيق.

خطة البحث.

❑ القسم الأول: الجانب الدراسي: ويشتمل على مبحثين:

المبحث الأول: التعريف بالمؤلف وبه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: اسمه ومولده، ولقبه وشهرته، ونسبه وأسرته ونسبته ومذهبه ووفاته.

المطلب الثاني: حياته العلمية، ومكانته وثناء العلماء عليه.

المطلب الثالث: شيوخه، وتلاميذه، ومصنفاته.

المبحث الثاني: دراسة المخطوط وبه مطلبان:

المطلب الأول: عنوان المخطوط وتوثيق نسبه للمؤلف.

المطلب الثاني: وصف النسخة المخطوطة ونماذج مصورة لها.

❑ القسم الثاني: النص المحقق.

المبحث الأول: التعريف بالمؤلف وتحتة ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: اسمه ومولده، ولقبه وشهرته، ونسبه، وأسرته ونسبته، ومذهبه ووفاته.

اسمه: أحمد بن سليمان بن كمال باشا (طاشكيري زادة، 1975م، 238/1) فاتفق كل من ترجم له أن اسمه أحمد إلا جرجي

زيدان ذكر أن اسمه محمداً (جرجي زيدان، 352/3) والأول أصح لاتفاق لجلّ المصادر عليه.

مولده: ولد في مدينة طوقات (طَوَقَات أو تَوَقَات: بلدة في أرض الروم، مدينة تقع في شمال شرق تركيا بين قونيا وسيواس، ذات

قلعة حصينة وأبنية مكينة. ياقوت الحموي، 59/2) من نواحي سيواس (سيواس: مدينة تقع في شمال شرق تركيا، أهلها مسلمون

ونصارى، القزويني، ص 537) في تركيا سنة 873هـ. (عمر رضا كحالة، 238/1).

لقبه وشهرته: كان يلقب بشمس الدين، كما في الكتب التي ترجمت له (طاشكيري زادة، 1975م، ص 226)، والزركلي،

2002م، 133/1، وعمر رضا كحالة، 238/1) ولقب بشيخ الإسلام لتوليه منصب الإفتاء في الدولة العثمانية (إسماعيل

البغدادي، 141/1)، كما عرف واشتهر في زمانه بمفتي الثقلين (يوسف سركيس، 1928م، 227/1) وبابن كمال باشا نسبة

إلى جده. (نجم الدين الغزي، 1997، 108/2، وعبد الحي الدمشقي، 235/8).

نسبه وأسرته: أما أبوه: فهو سليمان جلبي (طاشكيري زادة، 1975م، ص121)، وجده: كمال باشا من أمراء الدولة العثمانية. (طاشكيري زادة، 1975م، ص226، ونجم الدين الغزي، 1997، 108/2).

وأما أمه: فهي أخت قاضي العسكر ابن كوبلو. (طاشكيري زادة، 1975م، ص121).

وأما خاله فهو العالم الفاضل: المولى محيي الدين محمد الشهير بابن كوبلو، قرأ رحمه الله على علماء عصره، واشتهر بالفضل في زمانه، وتولى عديد المناصب حتى أصبح قاضيا بالعسكر المنصور. وأما زوج خالته فهو: المولى العالم سنان باشا، وولد له منها ولد اسمه: محمد جلبي، وصار مدرسا بمدرسة الوزير، ثم قاضيا ببعض البلاد، وتوفي وهو شاب. (طاشكيري زادة، 1975م، ص121).
نسبته: كان رحمه الله تركي الأصل، مستعرباً، ينسبه بعض من يترجم له بالرومي، وذلك لأنه تركي الأصل. (الزركلي، 2002م، 133/1).

مذهبه: يتضح جلياً من مؤلفاته وخصوصاً في التفسير أنه على مذهب أهل السنة والجماعة، أما مذهبه الفقهي فهو المذهب الحنفي حيث أنه المذهب الرسمي للدولة العثمانية. (طاشكيري زادة، 1975م، ص227، وإسماعيل البغدادي، 141/1).
وفاته: توفي في القسطنطينية، وبها دفن سنة 940هـ. (طاشكيري زادة، 1975م، ص226، ونجم الدين الغزي، 1997، 109/2، والزركلي، 2002م، 133/1). قال عنه صاحب الكواكب السائرة: "وكانت وفاته سنة أربعين وتسعمائة، وصلي عليه غائبة بجامع دمشق، وعلى أحد المدرسين الثمانية محمد بن قاسم يوم الجمعة ثاني ذي القعدة سنة أربعين من السنة المذكورة رحمه الله تعالى رحمة واسعة". (نجم الدين الغزي، 1997، 109/2).

المطلب الثاني: حياته العلمية، ومكانته، وثناء العلماء عليه.

نشأ في صباه في ترفٍ وعزٍّ، فقد كان جده من أمراء الدولة العثمانية، وكانت نشأته في القسطنطينية عاصمة الدولة العثمانية، قال عنه صاحب الشقائق النعمانية: كان من العلماء الذين صرفوا جميع أوقاتهم إلى العلم، وكان يشغل به ليلاً ونهاراً، ويكتب جميع ما سنع بباله وقد فتر الليل والنهار، ولم يفتر قلمه، (طاشكيري زادة، 1975م، ص226)، وتعلم في أدرنة، (الزركلي، 2002م، 133/1) فاشتغل بالعلم الشريف وهو شاب ليلاً ونهاراً، ثم ألحقه بزمرة أهل العسكر، حكى نفسه أنه كان مع السلطان بايزيد خان في سفر، وكان الوزير وقتئذ إبراهيم باشا، وكان وزيراً عظيم الشأن، وكان في ذلك الزمان أميراً يقال له أحمد بك، وكان عظيم الشأن جداً لا يتصدر عليه أحد من الأمراء، وإذ جاء رجل من العلماء رث الهيئة، دنيء اللباس، فجلس فوق الأمير المذكور، ولم يمنعه أحد عن ذلك، فتحيرت في هذا فقلت لبعض رفقائي من هذا الذي جلس فوق هذا الأمير؟ فقال: هو رجل عالم مدرس بمدرسة فلبه، يقال له المولى لطفي، قلت: كم وظيفته؟ قال: ثلاثون درهماً، قلت: فكيف يتصدر هذا الأمير ومنصبه هذا المقدار؟ قال رفيقي: إن العلماء معظمون لعلمهم، ولو تأخر لم يرض بذلك الأمير ولا الوزير، قال -رحمه الله تعالى- فتفكرت في نفسي، فقلت إني لا أبلغ مرتبة الأمير المسفور في الإمارة، وإني لو اشتغلت بالعلم يمكن أن أبلغ رتبة العالم المذكور، فنويت أن أشتغل بعد ذلك بالعلم الشريف، قال فلما رجعنا من السفر وصلت إلى خدمة المولى المذكور، وقد أعطي هو عند ذلك مدرسة دار الحديث بمدينة أدرنة، وعُيِّن له كل يوم أربعون درهماً، قال: فقرأت عليه حواشي شرح المطالع، وكان قد قرأ مباني العلوم في أوائل شبابه، ثم قرأ على بعض العلماء منهم: المولى القسطلاني، والمولى خطيب زاده، والمولى معروف زاده. (طاشكيري زادة، 1975م، ص226، ونجم الدين الغزي، 1997، 108/2).

يقول صاحب الطبقات السنية: "ودأب، وحصل، وصرف سائر أوقاته في تحصيل العلم، ومذاكرته، وإفادته، واستفادته، حتى فاق الأقران، وصار إنسان عين الأعيان". (تقي الدين التميمي، 1989م/410/1). كما حقق ابن كمال باشا منزلة علمية عالية، واشتهر شهرة واسعة فكان من أشهر علماء عصره، فقد وصفه صاحب الشقائق النعمانية بأنه "كان في العلم جبلا راسخا وطودا شامخا وكان من مفردات الدنيا ومنبعا للمعارف العليا روح الله تعالى روحه وزاد في غرف الجنان فتوحه". (طاشكيري زادة، 1975م، ص 227-228).

ووصفه صاحب الطبقات السنية بأنه: "الإمام العالم، العلامة، الرحالة، الفهامة، أوجد أهل عصره، وجمال أهل عصره، من لم يخلف بعده مثله، ولم تر العيون من جمع كماله وفضله". كما قال عنه أيضا: "أن كل مؤلفاته مقبولة، مرغوب فيها، متنافس في تحصيلها، متفاخر بتملك الأكثر منها، وهي لذلك مستحقة، وبه جدية".

وقال عنه أيضاً: "وكان رحمه الله تعالى، في كثرة التأليف، وسرعة التصنيف، ووسع الاطلاع، والإحاطة بكثير من العلوم في الديار الرومية، نظيراً للحافظ جلال الدين السيوطي في الديار المصرية". (تقي الدين التميمي، 1989م/412/1).

ثم صار مدرسا بمدرسة علي بك بأدرنه، ثم صار مدرسا بمدرسة اسكوب، ثم صار مدرسا بالمدرسة الحلبية بأدرنه، ثم صار مدرسا بإحدى المدرستين المتجاورتين بأدرنه، ثم صار مدرسا بإحدى المدارس الثمان، ثم صار مدرسا بمدرسة السلطان بايزيد خان بأدرنه، ثم صار قاضيا بها، ثم صار قاضيا بالعسكر المنصور في ولاية أناتولي، ثم عزل عن ذلك وأعطى مدرسة دار الحديث بأدرنه، وعين له كل يوم مائة درهم، ثم صار مدرسا بمدرسة السلطان بايزيد خان بأدرنه ثانيا، ثم صار مفتيا بمدينة قسطنطينية بعد وفاة المولى علاء الدين علي الجمالي. (طاشكيري زادة، 1975م، ص 226، وتقي الدين التميمي، 1989م/410/1). وفي معجم المطبوعات العربية والمعرّبة: "ثم جعله السلطان سليم قاضيا بالعسكر ودخل القاهرة فلقية أكابر العلماء وناظروا وباحثوا معه فأعجبهم فصاحة كلامه وأقروا له بالفضل". (يوسف سركيس، 1928م، 227/1).

المطلب الثالث: شيوخه، وتلاميذه ومصنفاته.

شيوخه: نشأ ابن كمال في بيئة علمية خصبة، وأنه تتلمذ على مشاهير العلماء في عصره نذكر منهم:

1- سنان باشا، فقيه حنفي، غزير الاطلاع على العلوم العقلية، تولى مدرسة الحديث بأدرنه، ثم جعله السلطان محمد خان معلما لنفسه، ثم عزله وحجسه، ثم أطلقه توفي سنة 891هـ. (طاشكيري زادة، 1975م، ص 106-107، والزركلي، 2002م، 228/8).

2- لطفي هو لطف الله بن حسن التوقاتي، درس على العالم سنان، وتولى التدريس في عدة مدارس، وله مصنفات منها تعليقه على مقدمة التوضيح في الأصول، توفي سنة 900هـ. (طاشكيري زادة، 1975م، ص 169).

3- مصلح الدين بن مصطفى قسطلان المعروف بالقسطلاني، قرأ على علماء الروم، ودرّس في عدة مدارس، وتولى القضاء في أدرنة وقسطنطينية وغيرها، من مصنفاته: حواش على شرح العقائد للنسفي، توفي سنة 901هـ. (طاشكيري زادة، 1975م، ص 87-88).

4- خطيب زادة الشهير بابن الخطيب، قرأ العلم على وأده، كان فصيحاً قويا على المحاور، تولى التدريس في عدة مدارس، من مصنفاته: تعليقه على مقدمات التوضيح في أصول الفقه توفي سنة 901هـ. (طاشكيري زادة، 1975م، ص 90-91، ونجم الدين الغزي، 1997، 23/1).

5- المولى معروف زادة. (طاشكيري زادة، 1975م، ص226).

تلاميذه: تولى ابن كمال باشا التدريس في عديد من المدارس، وتعلم على يديه الكثير من طلاب العلم، نكتفي بذكر بعضهم:

1- (سعدي جبلي) سعد الله بن عيسى بن أمير خان الرومي توفي سنة 945هـ (طاشكيري زادة، 1975م، ص265، وأحمد بن محمد الأدنه وي 1997م، ص373).

2- (محي الدين) محمد بن بير محمد باشا الجمالي توفي سنة 949هـ. (طاشكيري زادة، 1975م، ص273-274)،

3- (عبد الكريم زادة) محمد بن عبد الوهاب بن عبد الكريم، محي الدين الرومي الحنفي توفي سنة 975هـ. (طاشكيري زادة، 1975م، ص374، وعبد الحي الدمشقي، 376/8، وأحمد بن محمد الأدنه وي، 1997م، ص394).

4- عبد الكريم الويزوي درّس في مدارس مختلفة، كان عالماً فاضلاً شديد الذكاء، توفي سنة 961هـ.

5- درويش محمد، أمه بنت العالم سنان باشا، توفي سنة 962هـ.

6- الأستاذ السيد محيي الدين محمد بن عبد القادر، المشتهر بالمعلول، توفي سنة 963هـ. (طاشكيري زادة، 1975م، ص302-307-289-290).

7- محيي الدين محمد بن حسام الدين، الشهير بفزه جبلي، تولى التدريس بعدد من المدارس، كما تولى القضاء بدمشق وعديد من البلدان، وتوفي وهو قاضي سنة 965هـ.

8- محمد بن عبد الوهاب بن المولى عبد الكريم، كان والده من العلماء المشهورين، إذ تولى التدريس بالمدرسة القلندرية بمدينة قسطنطينية، وتولى القضاء بعدة من البلاد. (طاشكيري زادة، 1975م، ص95-297-298).

9- محمود بن قانصوه المظفر المكي، من مؤلفاته: الزنبيل المدون، ألّفه في فوائد متنوعة. (حاجي خليفة، 1992م 955/2).

وغيرهم كثير لا يسعنا المكان لذكرهم.

مصنفاته: قال عنه صاحب الشقائق النعمانية: "وكان رحمه الله تعالى من العلماء الذين صرفوا جميع أوقاتهم الى العلم، وكان يشغل بالعلم ليلاً ونهاراً، ويكتب جميع ما لاح بباله الشريف، وقد فتر الليل والنهار ولم يفتر قلمه، وصنف رسائل كثيرة في المباحث المهمة الغامضة وكان عدد رسائله قريباً من مائة". (طاشكيري زادة، 1975م، ص227).

وذكر في الطبقات السنية أنه كان رحمه الله تعالى إماماً بارعاً في التفسير، والفقه والحديث والنحو والتصريف، والمعاني والبيان والكلام، والمنطق والأصول وغير ذلك، بحيث أنه تفرد في إتقان كل علم من هذه العلوم، وقلماً يوجد فن من الفنون إلا وله مصنف أو مصنفات.

وذكر أيضاً أنه فاق في الإنشاء بالعربية، والفارسية، والتركية، وكان له منها حظ جليل، وفيها باع طويل. (تقي الدين التميمي، 1989م 409/1-411).

نذكر له بعض مؤلفاته بإيجاز:

- الإيضاح شرح الإصلاح، (طاشكيري زادة، 1975م، ص227، وتقي الدين التميمي، 1989م، 411/1، والزركلي، 2002م، 133/1، وإسماعيل البغدادي، 141/1). قال اللكنوي: طالعت من تصانيفه الإصلاح والإيضاح فوجدته محققاً، مدققاً مولعاً في الإيرادات على الوقاية، وشرحها لصدر الشريعة أكثرها غير واردة، ولم يورث إيراداً عليهما نقصاً في اشتهاهما، والإعتماد عليهما، ولم يشتهر تصنيفه كاشتهاهما، والحق أن قبول تصنيف في أعين المستفيدين، واعتماده في أبصار

- الفاضلين ليس مداره على مقدار فضل المؤلفين، وإنما هو فضل رب العالمين، ومداره على النية فإنما الأعمال بالنيات. (عبد الحي اللكنوي، ص22).
- شرح المفتاح، على هيئة: قال أقول، ولكنه لم يكتمل، وأكملة المولى إبراهيم بن حسام المرميان المتخلص بشريفي المتوفى سنة: 1016هـ. (حاجي خليفة، 1766/2م 1992، وتقي الدين التميمي، 356/1م 1989، وابن عابدين، 1992م 26/1).
 - تغيير المفتاح، وكتب عليه العالم المشهور بعلي شق حاشية سماها: "إفاضة الفتاح في حاشية تغيير المفتاح"، ووصفه فيها: بأنه منظوياً على دقائق نكت، وتقارير ترتاح إليها النفوس، ومحتوياً على حقائق تحريرات تتجلى للطلاب كالعروس. (حاجي خليفة، 1766/2م 1992، وتقي الدين التميمي، 356/1م 1989، وابن عابدين 1992م 27/1، وإسماعيل البغدادي، 141/1).
 - شرح تغيير التنقيح. (طاشكيري زادة، 1975م، ص227، وعبد الحي اللكنوي، ص22، وابن عابدين 1992م 26/1).
 - تفسير سورة الملك. (حاجي خليفة، 1992م 451/1، وإسماعيل البغدادي، 439/1).
 - تفسير القرآن إلى سورة الصافات. (حاجي خليفة، 1992م 439/1، وتقي الدين التميمي، 1989م، 411/1).
 - شرح الجامع الصحيح للبخاري. (حاجي خليفة، 1992م، 554/1، وإسماعيل البغدادي، 141/1).
 - تجريد التجريد متن وشرح في علم الكلام. (طاشكيري زادة، 1975م، ص226).
 - شرح القصيدة الخمرية، لابن الفارض. (حاجي خليفة، 1992م 1338/2، وإسماعيل البغدادي، 141/1).
 - المعاني، متن وشرح. (طاشكيري زادة، 1975م، ص226).
 - مهمات المسائل في الفروع، وقد أعدّه البركلي من جملة الواهيات المتداولات. (حاجي خليفة، 1992م 1916/2، وإسماعيل البغدادي، 142/1).
 - حواش على الكشاف. (تقي الدين التميمي، 1989م، 411/1، وابن عابدين، 1992م 26/1).
 - التنبيه على غلط الجاهل والنبه. (حاجي خليفة، 1992م 488/1).
 - بنكاستان كتاب في الفارسية. (طاشكيري زادة، 1975م، ص226).
 - محيط اللغة في اللغات الفارسية والعربية. (إسماعيل البغدادي، 142/1، وعمر رضا كحالة، 148/1).
- ذكر بعض الكتب أن له رسائل كثيرة، في فنون عديدة، لعلها تزيد على ثلاثمائة رسالة. (تقي الدين التميمي، 1989م، 106/1، وابن عابدين، 1992م 26/1).
- المبحث الثاني: دراسة المخطوط وتحتة مطلبان:**
- المطلب الأول: عنوان المخطوط وتوثيق نسبته للمؤلف.**
- عنوان المخطوط (رسالة في الزكاة) وهي من ضمن مجموع تأليف: ابن كمال باشا المتوفى سنة 940هـ، على المذهب الحنفي. بناء على ما ورد في المجموع الذي منه هذه الرسالة، فإن هذه الرسالة تعد له، إذ لم ينازعها أحد، ولم تنسب لغيره.
- المطلب الثاني: وصف النسخة المخطوطة ونماذج مصورة لها.**
- وقد اعتمدت على نسخة محفوظة بمعهد الثقافة والدراسات الشرقية بجامعة طوكيو باليابان ورقم حفظه (2355) وقد بحث فلم أعثّر على غيرها.

نوع الخط: مشرقى واضح.

عدده: ثلاث ورقات.

عدد الأسطر: 21 سطرا.



متوسط عدد الكلمات في السطر: 15 كلمة.

النسخة خالية من الهوامش إلا في موضعين حيث قام ببيان مفردتين لغويتين.

صور للنسخة المخطوطة:

الجانب التحقيقي:

بسم الله الرحمن الرحيم

كتاب: الزكاة

(ليس على الصبي والمجنون زكاة؛ لأنها عبادة، فلا تتأدى إلا بالاختيار، تحقيقاً لمعنى الابتلاء؛ ليظهر المطيع عن العاصي بامتنال أمر ربه، والتعظيم لمعبوده باختياره، فيستحق جزاءً وثواباً، ولا جزاء إلا بناء على الاختيار، من المحيط ولا اختيار لهما؛ لعدم العقل؛ كذا في الهداية) (رضي الدين السرخسي، 2021م، 521/1، والمرغيباني، 1417هـ، 164/2)

أقول: إن أراد بالاختيار في قوله (فلا تتأدى إلا بالاختيار) الاختيار الكامل، يُشكل بما قالوا: للساعي أن يجبر من عليه الزكاة على الأداء بالحس، فيؤديه بنفسه؛ لأن الإكراه لا يسلب الاختيار، بل يسلب الطوعية، فيتحقق الأداء على الاختيار، والمسألة المذكورة في باب من له أخذ الصدقات، من المحيط، فإن كمال الاختيار لا يجمع الإكراه، وإن أراد به أصل الاختيار، مع قطع النظر عن الطوعية، فلا يتحقق به معنى الابتلاء، وذلك لا يحصل إلا بالاختيار المقارن للطوعية، فأشكل. (رضي الدين السرخسي، 2021م، 549/1)

قولهم: (إن الإكراه لا يسلب الاختيار المعتبر في أداء الزكاة)، فتأمل.

(قال ابن رشد في المقدمات الممهدة " ولا يشترط في ذلك البلوغ والعقل بخلاف الصلاة، والدليل على ذلك قول الله عز وجل (خُذْ مِنْ أَمْوَالِهِمْ صَدَقَةً تُطَهِّرُهُمْ وَتُزَكِّيهِمْ بِهَا وَصَلِّ عَلَيْهِمْ إِنَّ صَلَاتَكَ سَكَنٌ لَهُمْ وَاللَّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٌ [سورة التوبة: الآية 103] والطهرة والتزكية تصح دونهما، فكانت الآية عامة في الصغير والكبير والعاقل والمجنون. وقول النبي ﷺ «إن الله أمره أن يأخذ الزكاة من الأغنياء ويردها على الفقراء» عام في كل غني من صغير وكبير وعاقل ومجنون، فوجب أن يحمل على عمومهم، إذ لم يأت ما يخص من ذلك الصغير والمجنون، ولا حجة للمخالف في ذلك في قوله تعالى: (وَأَقِيمُوا الصَّلَاةَ وَءَاتُوا الزَّكَاةَ وَارْكَعُوا مَعَ الرَّاكِعِينَ) [البقرة: الآية 43] لأن الله إنما جمع بينهما في الوجوب جملة لا في أن الزكاة لا تجب إلا على من تجب عليه الصلاة، فكما تجب الصلاة على العبد ولا تجب عليه الزكاة عندهم، وتجب الزكاة على الحائض عند الجميع ولا تجب عليها الصلاة، فكذلك تجب الزكاة على الصبي والمجنون عندنا وإن لم تجب عليهما الصلاة، وهذا بين" الكتاب: ابن رشد القرطبي، 1988، 282/1).

باب: صدقة السوائم

فصل: في الإبل.

قال الشافعي: "يدار الحساب على الأربعينيات والخمسينيات، فيجب في كل أربعين بنت لبون، وفي كل خمسين حقة"، كذا في الهداية. (المرغيباني، 1417هـ، 173/2).

(بنت اللبون: هي التي لها سستان وطعنت في الثالثة، سميت بما معنى في أمها، فإنها لبون بولادة أخرى. أحمد مختار عمر، 2008م، 1993/3، والسرخسي، 2000م 269/2).

(الحقة: هي التي لها ثلاث سنين وطعنت في الرابعة، سميت بما معنى فيها وهو أنه حق لها تركب ويحمل عليها. السرخسي، 2000م، 296/2).

أقول: المفهوم من العبارة: في مائتين خمس بنات لبون، وأربع حقا، مع أن الواجب واحد منهما، لا يقال: أراد أن الواجب أحدهما عند عدم الآخر؛ لأنه يُتأني التخيير عند اجتماع نصابهما، كما في الصورة المذكورة، ففي العبارة مساجلة، ذكر في النهاية نقلاً عن التحفة، (علاء الدين السمرقندي، 1994م، 285/1). "السائمة هي التي تسام في البراري لقصد الدر والنسل". (السائمة: كل إبل أو ماشية ترسل للرعي ولا تعلق، الجمع سوائم. إبراهيم مصطفى وآخرون، 465/1).

أقول: يشكل على هذا ذكرُ الإبل والبقر والغنم؛ فإنها منفردة لا تُسام للدر والنسل، مع أنها سائمة تجب فيها الزكاة، وسيصرح فيها الزكاة في فصل: الخيل، أن المعتبر هو النماء، وهو كما يتحقق بالنسل، كذلك يتحقق باللحم والوبر. (الوبر: بفتحين للبعير الواحدة وبرة، الرازي، 1999م، 332/1). فالسائمة على ما صرح به في المحيط: هي التي تُسام لقصد الدر والنسل، والزيادة في السن والسنن. (رضي الدين السرخسي، 2021م، 497/1).

- ذكر في الأم للشافعي "أن الربيع قال أخبرنا الشافعي قال أخبرنا أنس بن عياض عن موسى بن عقبة عن نافع «عن عبد الله بن عمر أن هذا كتاب الصدقات فيه في كل أربع وعشرين من الإبل فدونها من الغنم في كل خمس شاة، وفيما فوق ذلك إلى خمس وثلاثين بنت مخاض فإن لم تكن بنت مخاض فابن لبون ذكر، وفيما فوق ذلك إلى خمس وأربعين بنت لبون، وفيما فوق ذلك إلى ستين حقة طروقة الجمل، وفيما فوق ذلك إلى خمس وسبعين جذعة، وفيما فوق ذلك إلى تسعين ابنتا لبون، وفيما فوق ذلك إلى عشرين ومائة حقتان طروقتا الجمل فما زاد على ذلك ففي كل أربعين بنت لبون، وفي كل خمسين حقة (الإمام الشافعي، 1990م، 5/2).

- قال البرادعي في تهذيب المدونة: قال ابن شهاب وابن القاسم: لا يأخذ إلا ثلاث بنات لبون كن في الإبل أم لا، وانفقوا إذا بلغت ثلاثين ومائة أن فيها حقة وابنتي لبون، فما زاد ففي كل خمسين حقة، وفي كل أربعين بنت لبون، فإذا بلغت مائتين كان الساعي مخيراً إن شاء أخذ أربع حقائق أو خمس بنات لبون، كانت الأسنان في الإبل أم لا. ينظر البرادعي تهذيب المدونة، 1423هـ، 452/1).

- ذكر في حاشية الدسوقي: "واعلم أن السائمة تجب الزكاة فيها إذا توفرت فيها الشروط، واختلفت في المعلوفة في كل الحول أو بعضه، وفي العاملة في حرث ونحوه فمذهبنا وجوب الزكاة فيها. وقال الشافعي: إذا علفت في الحول ولو جمعة لا زكاة فيها.

وقال أبو حنيفة وأحمد: إذا علفت كل الحول أو غالبه فلا زكاة فيها، وإلا فالزكاة، والعاملة لا زكاة فيها عند الشافعي وأبي حنيفة ولو سائمة". ينظر الدسوقي، 432/1).

فصل: في البقر. قال أبو يوسف ومحمد: لا شيء في الزيادة على أربعين حتى يبلغ ستين، وهو رواية عن أبي حنيفة - رحمه الله تعالى - كقوله **العلف لمعاذ** **ﷺ**: «لَا تَأْخُذُ مِنْ أَوْقَاصِ الْبَقَرِ شَيْئًا» (الدار قطني، 2004م، 475/2) وفسّروه بما بين أربعين إلى ستين.

قلنا: قد قيل: إن المراد به الصغار؛ كذا في الهداية. (المرغيب، 1417هـ، 175/2).

قلنا: لا وجه لهذه الإعادة؛ لما روي عن معاذ **ﷺ** أنه قيل له: ما تقول فيما بين الأربعين إلى الستين، فقال: تلك أوقاص لا شيء فيها، ولهذا قال صاحب المحيط: وهذه الرواية أعدل. (رضي الدين السرخسي، 2021م، 500/1).

- ذكر في المدونة الكبرى "قال مالك: ليس في الأوقاص من الإبل والبقر والغنم شيء وإنما الأوقاص فيما بين واحد إلى تسعة ولا يكون في العقد وقص يريد بالعقد عشرة وقد سأل معاذ النبي **ﷺ** عن الأوقاص فقال: «ليس فيها شيء». مالك بن أنس، 313/2).

وفي الجواهر: وأما البقر، ففي ثلاثين منها تباع جذع أو جذعة، وفي أربعين مسنة لا تؤخذ إلا أنثى، ثم في ستين تبيعان، ثم يستقر الحساب، ففي كل ثلاثين تبيع، وفي كل أربعين مسنة إلى مائة وعشرين، فيكون حكمها حكم المائتين من الإبل. ينظر ابن شاس، 1995م، ص 279).

فصل: في الغنم (ويؤخذ الثني في زكاتها، ولا يؤخذ الجذع، وجواز التضحية به عُرف نصًّا؛ كذا في الهداية). (المرغيب، 1417هـ، 177/2).

(الثني: كل ما سقطت ثنيته من الحيوان، محمد رواس قلعجي، 1988م، 155/1. وفي تحفة الفقهاء: هو الذي أتى عليه حول وطن في الثانية. علاء الدين السمرقندي، 1994م، 286/1).

(الجذع وهو من الغنم ما كان عمره أكثر من ستة أشهر. محمد رواس قلعجي، 1988م، 161/1. وفي تحفة الفقهاء ما أتى عليه ستة أشهر. علاء الدين السمرقندي، 1994م، 287/1).

أقول: يعني على خلاف القياس، فلا يتجاوز عن مورده؛ وذلك لأن القياس في الأضحية أن تؤخذ ما دون الثني من الضأن، كما تؤخذ من المعز، إلا أنه ترك ذلك لنص خاص ورد فيه، وهو قوله ﷺ «نعمت الأضحية الجذع من الضأن» (البيهقي، 1344هـ، 271/9) إذا كان ضخماً عظيماً، فاندفع ما قيل في غاية البيان من النظر، ووجهه: أن جواز التضحية بالجذع من الضأن نصًّا لا يمنع قياس جواز الزكاة عليه. (قوام الدين الإقناني، مخطوط، رقم اللوحة 185).

(ذكر ابن شاس في الجواهر: "واختلف في صفة الشاة الواجبة في الغنم والإبل، فقال ابن القاسم وأشهب: يجزي الجذع والثني من المعز والضأن ذكراً كان أو أنثى، وقال القاضي أبو الحسن: لا يجزي إلا الأنثى، لكن تجزي جذعة كانت أو ثنية من المعز أو من الضأن، وقال ابن حبيب: حكمها حكم الضحية، لا يجزي فيها إلا الجذع من الضأن ذكراً كان أو أنثى، والثني من المعز، إلا أن يكون تيساً، قال الشيخ أبو محمد: وليس يقول مالك وأصحابه فيما علمناه).

زاد واختلف في سن الجذع، فقال أشهب وابن نافع وعلي بن زياد وابن حبيب: هو ما له سنة، وقال ابن وهب: هو ابن عشرة أشهر، وقيل: ابن ثمانية أشهر، وروي عن سحنون عن علي: أنه ابن ستة أشهر، والتحاكم في ذلك إلى أهل اللغة، والأول أشهر عندهم. وأما الثني فما دخل في السنة الثانية. ينظر ابن شاس، 1995م، ص 280).

فصل: في الخيل. ولا شيء في البغال والحمير؛ لقوله ﷺ: «لم ينزل عليَّ فيها شيء» (البخاري، 1987م، 1998/4) **كذا في الهداية.** (المرغيب، 1417هـ، 179/2).

أقول: ما ذكر لا يصلح وجهًا للحكم بأنه لا شيء فيه؛ فإن كثيراً من الأحكام لم يوجد فيه نص، بل الوجه ما في المحيط: «ليس في الكُسعة صدقة» (لم أفد عليه بهذه اللفظة وما وقفت عليه في كتاب: الزكاة، باب: لا صدقة في الخيل بلفظ: «ليس في الجُبْهَةِ ولا في الكُسْعَةِ ولا في النُّحَّةِ صَدَقَةٌ» أخرجه البيهقي في سننه الكبرى برقم: 7661، وورد في رواية عبد الرحمن بن سمرة عن النبي ﷺ «لا صدقة في الكُسْعَةِ وَالْجُبْهَةِ وَالنُّحَّةِ» أخرجه البيهقي في سننه الكبرى برقم: 7660، البيهقي، 1344هـ، 118/4) والكسعة الحمير، والمفهوم من قوله هذا أن يكون الحكم بعدم وجوب شيء نازلاً فيهما؛ لأنه ﷺ لم ينطق عن الهوى، وأيضاً قد دلَّ قوله: "ليس..." إلى آخره على نزول شيء فيهما؛ لأنه لا ينطق عن الهوى، والتوفيق بأن دلالة الحديث على النفي على تقدير عدم النزول. (رضي الدين السرخسي، 2021م، 508/1، وابن نجيم الحنفي، 234/2).

تمت بعون الله وتوفيقه

ذكر في المقدمات الممهدة: ولا تجب الزكاة عند مالك وجميع أصحابه في شيء من الحيوان سوى الإبل والبقر والغنم، خلافا لأهل العراق في قولهم إن الزكاة تجب في الخيل السائمة إذا كانت ذكورا وإناثا متخذة للنسل، والدليل لما ذهب إليه مالك عموم قول النبي ﷺ: «ليس على المسلم في عبده ولا في فرسه صدقة»، وما روي عنه ﷺ أنه قال: «عفوت لكم عن صدقة الخيل والرقيق» ومن جهة المعنى والقياس أنه لما أجمع أهل العلم في البغال والحمير على أنه لا زكاة فيهما وإن كانت سائمة وأجمعوا في الإبل والبقر والغنم على الزكاة فيها إذا كانت سائمة، واختلفوا في الخيل السائمة وجب ردها إلى البغال والحمير لا إلى الإبل والبقر والغنم؛ لأنها بما أشبه، وذو الحافر بذو الحافر أشبه منه بذو الخلف والظلف، ولأن الله تبارك وتعالى قد جمع بينهما فجعل الخيل والبغال والحمير صنفا واحدا لقوله تعالى: «وَالْأَخْيَلُ وَالْبِغَالُ وَالْحَمِيرُ لِنَزْكُوبِهَا وَزِينَةٍ وَيَخْلُقُ مَا لَا تَعْلَمُونَ» [سورة النحل: الآية 8] وجمع بين الأنعام وهي الإبل والبقر والغنم فجعلها صنفا واحدا بقوله تعالى (وَالْأَنْعَامَ خَلَقَهَا لَكُمْ فِيهَا دِفْءٌ وَمَنْفَعٌ مِنْهَا تَأْكُلُونَ) [سورة النحل: الآية 05]. (ابن رشد القرطبي، 1988، 323/1).

الخاتمة

تبين من خلال تحقيق هذه الرسالة ما يلي:

- 1- عدم وجوب الزكاة على الصبي والمجنون عند الأحناف ووجوبها عند السادة المالكية.
- 2- اتفاق العلماء على وجوب الزكاة في السائمة، واختلفوا في المعلوفة والعاملة.
- 3- لا تجب الزكاة في أوقاص الإبل والبقر والغنم.
- 4- عدم وجوب الزكاة في البغال والحمير السائمة لقوله ﷺ: «لم ينزل عليّ فيها شيء» (سبق تخريجه).
- 5- اختلف العلماء في وجوب الزكاة في الخيل إن كانت سائمة فمنهم من قال بوجوبها، ومنهم من قال بعدم وجوب الزكاة فيها إلحاقاً بالحمير لأنها من ذوات الحافر.

فهرس المصادر والمراجع

- 1- القرآن الكريم برواية حفص عن عاصم.
- 2- زكريا بن محمد بن محمود القزويني (المتوفى سنة: 682هـ)، آثار البلاد وأخبار العباد، دار صادر - بيروت.
- 3- ابن الأثير، أبو الحسن علي بن أبي الكرم محمد الشيباني، (المتوفى سنة: 630هـ)، أسد الغابة في معرفة الصحابة، تحقيق: علي محمد معوض - عادل أحمد عبد الموجود، دار الكتب العلمية، الطبعة: الأولى، سنة 1994م.
- 4- الزركلي، خير الدين بن محمود بن محمد بن علي بن فارس (المتوفى سنة: 1396هـ)، الأعلام، دار العلم للملايين، ط: 15 سنة 2002م.
- 5- الشافعي أبو عبد الله محمد بن إدريس بن العباس بن عثمان بن شافع بن عبد المطلب بن عبد مناف المطلبي القرشي المكي (المتوفى سنة: 204هـ)، الأم، دار المعرفة - بيروت، سنة 1990م.
- 6- زين الدين ابن نجيم الحنفي (المتوفى سنة: 970هـ)، البحر الرائق شرح كنز الدقائق، دار المعرفة - بيروت.
- 7- محمد بن إسماعيل أبو عبد الله البخاري الجعفي، (المتوفى سنة: 194هـ) الجامع الصحيح المختصر، دار ابن كثير، اليمامة - بيروت، الطبعة الثالثة، 1987م، تحقيق: د. مصطفى ديب البغا.
- 8- جرجي زيدان، تاريخ آداب اللغة العربية، علق عليها د. شوقي ضيف، دار الهلال.

- 9- محمد بن أحمد بن أبي أحمد، أبو بكر علاء الدين السمرقندي (المتوفى: نحو 540هـ)، تحفة الفقهاء، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، الطبعة: الثانية، - 1994 م
- 10- خلف بن أبي القاسم محمد، الأزدي القيرواني، أبو سعيد ابن البرادعي المالكي (المتوفى سنة: 372هـ)، التهذيب في اختصار المدونة، دراسة وتحقيق: الدكتور محمد الأمين ولد محمد سالم بن الشيخ، دار البحوث للدراسات الإسلامية وإحياء التراث، دبي، الطبعة: الأولى، 1423هـ.
- 11- محمد بن أحمد بن عرفة الدسوقي، (المتوفى سنة: 1230هـ) حاشية الدسوقي على الشرح الكبير، تحقيق محمد عlish، دار الفكر.
- 12- ابن عابدين، محمد أمين بن عمر بن عبد العزيز عابدين الدمشقي الحنفي (المتوفى سنة: 1252هـ)، رد المحتار على الدر المختار، دار الفكر - بيروت، ط: الثانية، 1992م.
- 13- أبو الحسن علي بن عمر بن أحمد البغدادي الدار قطني (المتوفى سنة: 385هـ)، سنن الدار قطني، تحقيق: شعيب الأرنؤوط وآخرون، مؤسسة الرسالة، بيروت، الطبعة: الأولى، 2004م.
- 14- أبي بكر أحمد بن الحسين بن علي البيهقي، (المتوفى سنة: 458هـ) السنن الكبرى وفي ذيله الجواهر النقي، مجلس دائرة المعارف النظامية الكائنة في الهند ببلدة حيدر آباد، الطبعة: الأولى، 1344 هـ.
- 15- أبو عبد الرحمن أحمد بن شعيب بن علي الخراساني، النسائي (المتوفى سنة: 303هـ)، السنن الكبرى، تحقيق: حسن عبد المنعم شلي، مؤسسة الرسالة - بيروت، الطبعة: الأولى، 1421 هـ - 2001م.
- 16- عبد الحي بن أحمد العكري الدمشقي (المتوفى سنة: 1089)، شذرات الذهب في أخبار من ذهب، دار الكتب العلمية.
- 17- طاشكيري زادة (المتوفى سنة: 968هـ)، الشقائق النعمانية في علماء الدولة العثمانية، دار الكتاب العربي، بيروت، 1975م.
- 18- تقي الدين بن عبد القادر التميمي الداري العزي المصري الحنفي، (المتوفى سنة: 1005هـ)، الطبقات السنية في تراجم الحنفية، تحقيق: د. عبد الفتاح محمد الحلو، دار الرفاعي - الرياض، الطبعة الأولى، 1989م.
- 19- أحمد بن محمد الأدنه وي، تحقيق سليمان بن صالح الخزي، طبقات المفسرين، مكتبة العلوم والحكم - السعودية، الطبعة: الأولى، 1997م.
- 20- جلال الدين عبد الله بن نجم بن شاس (المتوفى سنة: 616هـ) عقد الجواهر الثمينة في مذهب عالم المدينة، تحقيق: د. محمد أبو الأجفان أ. عبد الحفيظ منصور، دار الغرب الإسلامي، الطبعة: الأولى 1415هـ-1995م.
- 21- قوام الدين: أمير كاتب بن أمير عمر الأتقاني، الحنفي، (المتوفى سنة: 758هـ)، غاية البيان نادرة الزمان في آخر الأوطان، مخطوط وجدته بالإنترنت وقف مولانا درويش محمد حلي، رقم الحفظ 1932، الكتاب طبع حديثاً سنة 2023 بدار الضياء بالكويت من 19 جزءاً ولم يصل إلى ليبيا بعد، كذلك لم يحمل على الإنترنت.
- 22- عبد الحي اللكنوي، أبي الحسنات، (المتوفى سنة: 1304هـ) الفوائد البهية في تراجم الحنفية، دار المعرفة، بيروت - لبنان.
- 23- حاجي خليفة، مصطفى بن عبد الله القسطنطيني الرومي الحنفي (المتوفى سنة: 1067) كشف الظنون كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون، دار الكتب العلمية، بيروت، 1992.
- 24- نجم الدين محمد بن محمد الغزي (المتوفى سنة: 1061هـ)، الكواكب السائرة بأعيان المئة العاشرة، تحقيق: خليل المنصور، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، الطبعة: الأولى، 1997م.
- 25- السرخسي، شمس الدين أبو بكر محمد بن أبي سهل السرخسي (المتوفى سنة: 483هـ)، المبسوط، تحقيق: خليل محي الدين الميس، دار الفكر، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، - 2000م.
- 26- رضي الدين ابن العلا، تاج الدين: محمد بن محمد بن محمد السرخسي، الحنفي، (المتوفى سنة: 671هـ)، المحيط الرضوي، ضبطه واعتنى به: عبد الحفيظ محمد بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، الطبعة: الأولى، 2021.
- 27- الرازي، زين الدين أبو عبد الله محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الحنفي (المتوفى سنة: 666هـ)، مختار الصحاح، تحقيق: يوسف الشيخ محمد، المكتبة العصرية، بيروت - صيدا، الطبعة الخامسة، 1420هـ / 1999م.
- 28- مالك بن أنس، المدونة الكبرى، دار صادر - بيروت.

- 29- ياقوت الحموي الإمام شهاب الدين أبو عبد الله (المتوفى سنة: 626هـ) معجم البلدان، دار الفكر، بيروت.
- 30- معجم اللغة العربية المعاصرة، للدكتور: أحمد مختار عبد الحميد عمر (المتوفى سنة: 1424هـ)، عالم الكتب، الطبعة: الأولى - 2008م.
- 31- يوسف بن إتيان بن موسى سركيس (المتوفى سنة: 1351هـ)، معجم المطبوعات العربية والمعربة، مطبعة سركيس بمصر 1928م.
- 32- عمر بن رضا بن محمد راغب بن عبد الغني كحالة الدمشقي (المتوفى سنة: 1408هـ) معجم المؤلفين، دار إحياء التراث العربي - بيروت.
- 33- إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط، تحقيق / مجمع اللغة العربية، دار الدعوة.
- 34- محمد رواس قلعجي - حامد صادق قنبي، معجم لغة الفقهاء، دار النفائس للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة: الثانية، 1408 هـ - 1988م.
- 35- أبي الوليد محمد بن أحمد بن رشد القرطبي المقدمات الممهدات، (المتوفى سنة: 520هـ) دار الغرب الإسلامي، الطبعة: الأولى، 1408 هـ - 1988م.
- 36- الإمام برهان الدين أبي الحسن علي بن أبي بكر المرغيباني، (المتوفى سنة: 593هـ) الهداية شرح بداية المبتدئ، مع شرح العلامة عبد الحي اللكنوي، إدارة القرآن والعلوم الإسلامية، الطبعة الأولى 1417هـ.
- 37- إسماعيل بن محمد أمين بن مير سليم الباباني البغدادي (المتوفى سنة: 1399هـ)، هدية العارفين أسماء المؤلفين وآثار المصنفين، طبع بعناية وكالة المعارف الجليلة في مطبعتها البهية إستانبول 1951، أعادت طبعه بالأوفست: دار إحياء التراث العربي بيروت.

مفهوم الفكرة وطبيعتها في الاتجاهات الفلسفية

أ. ربيعة مولود حبيب. د. حنان عبد السلام العجي. كلية الآداب/ جامعة غريان.

ملخص البحث

يهدف هذا البحث من خلال المنهج الوصفي إلى التعرف على مفهوم الفكرة وطبيعتها وأنواعها التي تعتبر من أهم المفاهيم الفلسفية الشائكة التي انشغل بها الكثير من الفلاسفة قديماً وحديثاً، وما زالت تفرض ذاتها على الباحثين والمفكرين والفلاسفة، نظراً لقيمتها المعرفية الضرورية لتقدم العلم والمعرفة، والتطور وتحقيق الرقي والازدهار، والرفع من مستوى الإنسانية مادياً ومعنوياً، فالفكرة تعتمد على قوة التفكير، التي تميز الإنسان عن غيره من الكائنات الأخرى. وقد توصلت الباحثتان إلى العديد من النتائج منها: أن الفكرة هي المعرفة المجهولة التي يبحث عنها الإنسان ويهدف لتحصيلها، فيها حركة عقلية بين المجهول والمعلوم، فبالفكرة خرجت الكثير من المعارف والعلوم وجميع الاختراعات والإبداعات فهي سر التطور المعرفي، وأسهمت في تغير مجرى العالم. - الكلمات المفتاحية: الفكرة - الفكر - والتفكير - الاتجاهات الفلسفية -

Research Summary

This research aims, through the descriptive approach, to identify the concept of the idea, its nature, and its types, which is considered one of the most important thorny philosophical concepts that many philosophers have been preoccupied with, ancient and modern, and still imposes itself on researchers, thinkers, and philosophers, due to its cognitive value necessary for the advancement of science and knowledge, development, and the achievement of sophistication and prosperity. And raising the level of humanity materially and morally, as the idea depends on the power of thinking, which distinguishes man from other beings.

The two researchers reached many results, including: The idea is the unknown knowledge that man seeks and aims to collect, in which there is a mental movement between the unknown and the known. With the idea, a lot of knowledge, science, and all inventions and creations came out. It is the secret of cognitive development, and it contributed to changing the course of the world.

.Keywords: idea - thought - thinking - philosophical trends

المقدمة:

إنَّ الفكرة هي النور الذي يلقيها العقل لتضيء على الواقع، فالعقل هو جهاز التفكير الذي به تتحدد المعرفة، ومن ثم تصبح الفكرة هي التي يصدرها الذهن على الواقع، فهي نتاج التفكير الذي هو أحد أهم ميزات النوع البشري، فقدرة الإنسان على توليد الأفكار يترافق مع قدرته على الاستنتاج والتعبير عن النفس، والأفكار هي ما يولد المصطلحات التي تشكل أساس أي نوع من أنواع المعرفة سواء كانت العلوم أو الفلسفة.

إنَّ الإسلام حينما دعا إلى التفكير إنما دعا إلى العلم والمعرفة واكتشاف قوانين الفكر والطبيعة والمجتمع والحياة؛ يقول في كتابه العزيز ﴿لَمْ تَرَ أَنَّ اللَّهَ أَنْزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَسَلَكَهُ يَنَابِيعٌ فِي الْأَرْضِ ثُمَّ يُخْرِجُ بِهِ زَرْعًا مُخْتَلِفًا أَلْوَانُهُ ثُمَّ يَهِيجُ فَتَرَاهُ مُصْفَرًّا ثُمَّ يَجْعَلُهُ خُطًّا إِنَّ فِي ذَلِكَ لَذِكْرَى لِأُولِي الْأَلْبَابِ﴾ (سورة الزمر، الآية 21)، وهي سر النمو والتطور والفاعلية والبقاء المؤثر في مسيرة البشرية، كما أنها حصانة من السقوط والتوقف والغياب التاريخي، فالفكرة هي التي ما يخطر في العقل البشري من أشياء أو حلول أو اقتراحات مستحدثة أو تحليلات للوقائع والحدوث، والتفكير هو سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمس (اللمس والبصر والسمع والشم والتذوق)، فبمعناه الواسع هو عملية بحث عن معنى في الموقف أو الخبرة، وقد يكون هذا المعنى ظاهراً حيناً وغامضاً حيناً آخر، ويتطلب التوصل إليه تأملاً وإمعان النظر في مكونات الموقف أو الخبرة التي يمر بها الإنسان.

ونظراً لأهمية الفكرة والتفكير وحاجة الأفراد لهما فقد اهتم الفلاسفة بهما منذ القدم، غير أن الاهتمام بهما قديماً كان بسيطاً لأن المجتمعات كانت أكثر استقراراً وكان حل المشكلة واتخاذ القرارات يعتمد على ما تمليه عليهم العقيدة الدينية والأخلاقية، لكن مجتمع اليوم لم يعد مستقراً نتيجة للتغيرات التي طرأت عليه من التكنولوجيا والتطلعات الاجتماعية التي عجلت بهذا التغيير، ففي مجتمع معقد ظهرت الحاجة إلى الفكرة التي تساعد في حل المشكلات التي نواجهها، وكذلك التفكير بطريقة جيدة الذي يعود بالفائدة على المجتمع.

- إشكالية البحث: إنَّ الفكرة الفلسفية كانت ولا زالت من المواضيع الجدالية بين الفلاسفة والاتجاهات الفلسفية، التي تحتاج لتصديقها أو تكذيبها، أو نفيها أو إثباتها، من خلال البحث والتأمل الفلسفي، لهذا كان لابد من التطرق لطبيعة الفكرة وفهمها ومعرفة الاتجاهات الفلسفية التي طرحت هذا الموضوع، لهذا قمنا بصياغة الإشكالية في النقاط التالية:

1. ماذا يقصد بالفكرة وما طبيعتها؟ وما أنواعها؟

2. كيف عرف الفلاسفة الفكرة؟ وكيف أحدث انقسام في الاتجاهات الفلسفية؟

3. ماذا يقصد بالفكرة في الاتجاهات الفلسفية (المثالية - الواقعية - البرجماتية)؟

- هدف البحث: أن الهدف من وراء هذا البحث هو الآتي:

1. إبراز القصد من الفكرة الفلسفية التي تهدف إلى معرفة علمية.

2. معرفة أنواع الأفكار وما علاقتها بالفكر الفلسفي.

3. إلقاء الضوء على الاتجاهات الفلسفية وأهم رواد هذه الاتجاهات وآراءهم حول موضوع الفكرة الفلسفية.

- منهج البحث: يعتمد هذا البحث على المنهج الوصفي، لوصف أفكار الفلاسفة في موضوع الفكرة، كذلك المنهج التاريخي كلما دعت الضرورة إلى ذلك.

- الدراسات السابقة: رغم أهمية الفكرة لدى الكثير من الفلاسفة خاصة في الاتجاهات الفلسفية، ومطروحة وموجودة في الكثير من الكتب القديمة والحديثة، إلا أنه لم يسبق لأحد قام بدراسة مستفيضة ومستقلة وبالطريقة التي جاء بها هذا البحث.

- خطة البحث:

تتكون هذه الخطة من مقدمة (الإطار العام للبحث) - محاور البحث وتنقسم إلى مبحثين وكل مبحث له مطالب، وهي كالتالي:

المبحث الأول: مفهوم الفكرة وأنواعها.

المطلب الأول: مفهوم الفكرة لغة واصطلاحاً

المطلب الثاني: مفهوم الفكرة عند الفلاسفة.

المطلب الثالث: أنواع الفكرة.

المبحث الثاني: الفكرة وطبيعتها في الاتجاهات الفلسفية.

المطلب الأول: الفكرة في الاتجاه المثالي.

المطلب الثاني: الفكرة في الاتجاه الواقعي.

المطلب الثالث: الفكرة في الاتجاه البراجماتي.

- الخاتمة.

المبحث الأول: مفهوم الفكرة وأنواعها

المطلب الأول: مفهوم الفكرة لغة واصطلاحاً: ليس هناك تعريف جامع مانع للفكرة أو التفكير أو الفكر ولكن هذه التعريفات ذكرت لتظهر بعض معاني هذه المصطلحات، وتوضيح الأبعاد المختلفة لهذه المعاني، فهناك العديد من التعريفات لمفهوم الفكرة في اللغة والاصطلاح.

- في اللغة: الفكرة: أعمال النظر في الشيء. جمع الفكر أفكاراً. فُكر فيه، وفُكِّرَ. (الزاوي، (ب، ت)، ص482)، وقال ابن منظور: "الفكر: إعمال الخاطر في شيء"، والفكرة: كالفكر وقد فكر في الشيء (ابن منظور، 1996م، ص150)، وجاء في معجم الوسيط: إن الفكرة (اسم مرة - جمعها أفكار) هي كل ما يخطر في العقل البشري من أشياء أو حلول أو اقتراحات مستحدثة أو تحليلات للوقائع والأحداث، قال بعض الأدباء: "الفكر: مقلوب عن الفك، لكن يستعمل الفكر في المعاني، وهو فرك الأمور وبحثها طلباً للوصول إلى حقيقتها" (أنيس وآخرون، (ب، ت)، ص698)، أما تاج اللغة وصحاح العربية ذكر في مادة فكر: التفكير: التأمل، والاسم الفكر والفكرة، والمصدر الفكر بالفتح، قال يعقوب: يقال ليس لي في هذا الأمر فكر، أي ليس فيه حاجة، وأفكر في الشيء وفكر فيه وتفكير، بمعنى. رجل فكير، مثال فسيق: كثير التفكير (الجوهري، 2009م، ص896)، وقال الراغب الأصفهاني: "الفكرة: قوة مطرقة للعلم إلى المعلوم، والتفكير: جولان تلك القوة بحسب نظر العقل، وذلك للإنسان دون الحيوان، ولا يقال إلا فيما يمكن أن يحصل له صورة في القلب" (الأصفهاني، 1992م، ص643).

أما معنى الفكر فهو لا يختلف عن الفكرة، عرفه الفيروز آبادي بقوله: الفكر، بالكسر ويفتح، إعمال النظر في الشيء كالفكرة، ولهذا روي "تفكروا في آلاء الله، ولا تفكروا في الله، منزهاً أن يوصف بصورة" (آبادي، 1406هـ، ص369)، وقال تعالى: ﴿كَذَلِكَ يُبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمْ آيَاتِهِ لَعَلَّكُمْ تَتَفَكَّرُونَ﴾ (سورة البقرة، الآية 219)، وقوله تعالى ﴿أَفَلَا تَتَفَكَّرُونَ﴾ (سورة الأنعام، الآية 50)، أفلا تتفكرون في آيات الله؛ لتبصروا الحق فتؤمنوا به (التفسير الميسر، 2012م، ص133)، وقال عبد الرحمن حسن في كتابه قواعد التدبير: (ورجل فكير: كثير التفكير) (حبكة، 1980م، ص4)، وقال الجوهري: (التفكير: التأمل وقال بعض الأدباء: "الفكر: مقلوب عن الفك، ولكن يستعمل الفكر في المعاني، وهو فرك الأمور وبحثها طلباً للوصول إلى حقيقته)، وعرفه صاحب المعجم الوسيط بقوله: "الفكر إعمال العقل في المعلوم للوصول إلى معرفة المجهول، ويقال لي في الأمر فكر نظر ورؤية"، والفكرة: "الصورة الذهنية لأمر ما، ومنها: أفكر في الأمر، فكر فيه، فهو مفكر" (مصطفى وآخرون، 1380هـ، ص698).

- تعريف الفكرة اصطلاحاً: هناك الكثير من التعريفات للفكرة وهي:

الفكرة: "هي حركة عقلية، وقوة مدركة يكشف الإنسان عن طريقها القضايا المجهولة لديه، والتي يبحث عنها ويستهدف تحصيلها، فتتطور معارفه وعلومه وأفكاره في الحياة (الحفي، 2000م، ص601)، وعرف الشيخ محمد رضا المظفر الفكر بقوله: "هي إجراء عملية عقلية في المعلومات الحاضرة لأجل الوصول إلى المطلوب - والمطلوب هو: العلم بالمجهول الغائب؛ وبتعبير آخر أدق الفكر هو حركة عقلية بين المعلوم والمجهول" (المظفر، 1968م، ص27).

الفكرة هي البراعة في ترتيب الأشياء واختراعها ورسمها كقولنا "تلك المرأة مليئة بالأفكار"، والفكرة هي نتاج التفكير، والتفكير هو أحد أهم ميزات النوع البشري فقدرة الإنسان على توليد الأفكار يترافق مع قدرته على الاستنتاج والتعبير عن النفس، والأفكار هي ما يولد المصطلحات، التي تشكل أساس أي نوع من أنواع المعرفة سواء كانت العلوم أو الفلسفة. (ويكيبيديا، 2021م، <https://ar.warbletoncouncil.org>).

والفكرة هي إعمال العقل في أمر لحله أو ادراكه، وهي خاطرة ذهنية وما يخطر بالبال والقلب، وهي بوجه عام ما يحول بالخاطر، وهي موضوع التفكير ويراد بها خاصة الفكرة المجردة الدقيقة الدالة على الموضوع الشي كفكرة الخير والسعادة. وتعتمد قوة الفكرة التي من الممكن أن تؤثر في حياة الإنسان على مبدأ الخبرة الفعلية في حياة الفرد، وتنقسم الأفكار إلى أفكار سلوكية وأفكار نفسية أي أفكار مؤثرة في حياة الفرد، أما الأفكار التي تؤثر في حياة الإنسان فهي تلك الأفكار التي تتولد نتيجة اكتساب الفرد لمجموعة الخبرات الانفعالية في حياته العملية، أما الخبرات النفسية التي تتحول إلى مرض نفسي فهي تلك الأفكار التي من الممكن أن تقهر حياة الفرد أحياناً بحيث تحول إلى مريض نفسي، والفكرة المتسلطة ظاهرة ذهنية قوامها استمرار حالة مرضية مسيطرة من أحوال الوعي لا يستطيع مجرى الأفكار العادي ولا فعل الإرادة أن يحوها، أما الفكرة المطابقة هي فكرة تستوعب موضوعها استيعاباً تاماً، فمبدأ الذاتية مثلاً فكرة مطابقة، والفكرة غير المطابقة ما يشوبها الغموض أو يعوزها التّحديد، مثل فكرة المصادفة فهي فكرة غير مطابقة. (مذكور، 1983م، ص139).

وفهم أحسن الطرق للتفكير والأسباب التي يقوم عليها هذا التفضيل فإنه يستطيع أن يغير من طريقة تفكيره حتى تصبح طريقته أكثر فاعلية وأحسن طرق التفكير عنده هي طريقة التفكير التأملي وهي الطريقة التي تتضمن إدارة الأمر على وجهة العقل واعطائه قدراً جاداً من التقدير والاعتبار (النجحي، (ب، ت)، ص204).

المطلب الثاني: تعريف الفكرة عند الفلاسفة:

الفكرة الفلسفية هي جملة أفادت معنى، وتحتاج لتصديقها أو تكذيبها، أو نفيها أو إثباتها، من خلال البحث والتأمل الفلسفي (الحري، 2019م، <http://www.shbabmisr.com>)، والكثير من الفلاسفة عرفوا الفكرة نذكر منهم مايلي:

الفكرة عند أفلاطون: "هي النموذج العقلي أو المثال أو الصورة العقلية المجردة، وهي الوجود الحقيقي، وتسمى عنده "مثالاً" ونظرية المثل من دعائم مذهبه" (إسلام، 1980م، ص44، 43). أما أرسطو فيعرفها: "هي الصورة الذهنية المستمدة من العالم" (كرم، 1936م، ص151)، يشير ديكرت إلى أن الفكرة: "هي محتوى مادي أو فكري، وقد قسم الأفكار إلى أربعة أنواع هي: أفكار فطرية وهي التي تنبع من النفس دون تدخل الإحساس أو التجربة فيها وتتميز بوضوحها وبساطتها، وأفكار العارضة وهي تصدر من تأثير الحواس بعوامل خارجية كالأصوات واللون والرائحة والطعم، والأفكار المطابقة وهي التي تطابق موضوعها مطابقة تامة على عكس الأفكار غير المطابقة التي تتميز بالغموض وتفتقر للتحديد" (إبراهيم، 2001م، ص91).

أما جون لوك فعرف الفكرة: "على أنها كل شيء يقدم محتوى الوعي يقسم الأفكار إلى بسيطة ومعقدة والتي تتكون من البساطة" (المرجع السابق، ص 263)، أما كانط فيعرفها: "تصور ذهني يجاوز عالم الحس وليس له ما يماثله في عالم التجربة" (متى، 2001م، ص 247)، وعرفها الفيلسوف الألماني فريجه في التحليل المنطقي: "أن الفكرة هي أداة منطقية بحثه تعطي المعنى للمحمول" (خليل، 1970، ص 36).

وعرف الكاتب جيمس يونغ الفكرة بأجل تعريف وهو: "أنها ليس إلا مزج جديد لعنصر قديم، بمعنى أن وجود وصفة لأحد الأطباق الجديدة ليس إلا دمج لمكونات كانت موجودة بالفعل" (عطية، 2018م، ص 67)، أما الفكرة عند فرانسيس كارتير هي: "الطريقة الواحدة التي تمكن المرء من اكتساب فكرة جديدة، هي ربط أفكار موجودة أصلاً، طريقة تمكننا من اكتشاف العلاقة بينهما، والتي لم تكن على علم بها من قبل" (جلاله، 2004م، <https://sst5.com>).

والفكرة عند فلاسفة القرن السابع عشر هي الصورة الذهنية المطابقة لموضوعها، وهي من جهة أخرى هي تصور ذهني، مقابلة للعاطفة، والفعل، كما إنها من جهة ماهي تصور جزئي مقابلة للحقيقة، لأن الحقيقة لا تكون إلا كلية، وعبر كثير من المفكرين عن الفكرة "بأنها الخاطر الأكثر شمولاً، هي كل شيء يحدث من خلال العقل، الفكرة تخدم أهداف بعينها، قد تكون خطة، أو رأى، أو اقتراح، أو مفهوم"، فالفكرة عند ابن سينا: هي حركة النفس في المعاني، ويراد بها الفكر، يقول في هذا: "أما الفكرة فهي حركة ما للنفس في المعاني، مستعينة بالتخيّل في أكثر الأمر يطلب بها الحد الأوسط، أو ما يجري مجراه مما يصار به إلى علم بالمجهول حالة الفقد استعراض للمخزون في الباطن" (ابن سينا، 2007م، ص 28)، وعرفها الجرجاني: "بأنها التصور الذهني أو حصول صورة الشيء في الذهن، ويرادفها المعنى، لأن المعنى هو الصورة الذهنية من حيث أنه وضع بإزائها اللفظ، الفكر ترتيب أمور معلومة لتؤدي إلى مجهول" (الجرجاني، 1985م، ص 168)، ويقول مالك بن نبي: "الفكرة الحية لها لحظاتها... التي تتحدد عندما يكون إطلاق الفكرة لنشاطنا مطابقاً لصورة الكمال الذي يرسمها نموذجاً مثالي في العالم الثقافي الأصلي، عندئذ يصل سلطانها على الطاقة الحيوية إلى الذروة" (بن نبي، 1997م، ص 28).

كما أنّ الإسلام حينما دعا إلى التفكير إنّما دعا إلى العلم والمعرفة واكتشاف قوانين الفكر والطبيعة والمجتمع والحياة؛ وبذلك أعطى الحياة والحضارة والمعرفة الإسلامية صفة الحركية، وهي سر النمو والتطور والفاعلية والبقاء المؤثر في مسيرة البشرية، كما أنّها حصانة من السقوط والتوقف والغياب التاريخي، وكلمة الفكر تطلق ويراد بها أحد معنيين: أولهما: الفكر بمعنى الفكرة والأفكار، فنقول: يمتاز فلان بأن لديه فكراً راقياً - مثلاً - ونعني بذلك أن لديه أفكاراً راقية، ثانيهما: الفكر (مصدرًا) يقصد به عملية التفكير (مطهري، 2020، <https://www.al-ahdal.net>).

كذلك فإن الفكر عمل العقل لإدراك ما يحيط به وله منازل: فالأولى: مرحلة عامة يشترك فيها أغلب الناس بناء على الثقافة العامة أو البراعة في مهنة أو عمل بشكل يجعل هذه الخبرة ممكنة التأثير، والثانية: الأعلى منها: وهي التّقدم في معرفة الرّوابط بين المؤثرات من حوله ليعرفها ثم يفهم طريقة عملها، ومرحلته الأعلى: التأثير فيها.

وقد عرّف التفكير بأنّه: "ما يجول في الذهن من عمليات تسبق القول أو الفعل: تبدأ بفهم ما نحس به أو ما نتذكره، أو ما نراه وتتم بتقييم ما نفهمه حباً أو كرهاً، وتنتهي بمحاولة حل مشكلة تعترضنا" (سام، <https://www.hammam.com>)، وعرف التفكير كذلك "بأنه عبارة عن "سلسلة من النشاطات العقلية غير المرئية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمس، بحثاً عن معنى في الموقف أو الخبرة" (جروان، 2007م، ص 40)، كما يمكن

تعريف التفكير⁽¹⁾ بالعمليات العقلية الراقية التي لا يستطيع الحيوان القيام بها كالحكم، والتجريد، والاستقراء، والتعميم، والاستنتاج⁽²⁾ (عامود، 2001م، ص15)، وهو كذلك العملية الذهنية التي تؤلف الشكل والمضمون وفق مبدأ الاستدلال عن طريق الاستنتاج والاستقراء الدائمين.

أما في الموسوعة الفلسفية فقد وردت عدة تعريفات منها: «الفكر هو النتاج الأعلى للدماغ كمادة ذات تنظيم عضوي خاص، وهو العملية الإيجابية التي بواسطتها ينعكس العالم الموضوعي في مفاهيم وأحكام ونظريات، وهو الشرط الجوهرى لأي نشاط آخر، طالما أن هذا النشاط هو نتيجته المجدلة والمتمثلة، والكلام هو صورة الفكر⁽³⁾» (الموسوعة الفلسفية، 1987م، ص333). يقول جميل صليبا: «وجملة القول إن الفكر يطلق على الفعل الذي تقوم به النفس عند حركتها في المعقولات، أو يطلق على المعقولات نفسها، فإذا أطلق على فعل النفس دل على حركتها الذاتية، وهي النظر والتأمل، وإذا أطلق على المعقولات دل على المفهوم الذي تفكر فيه النفس⁽⁴⁾» (صليبا، 1982م، ص156)، وذكر في ويكيبيديا بأن الفكرة: «هي ما يخطر في العقل البشري من أشياء أو حلول أو اقتراحات متحدثة أو تحليلات للوقائع والاحداث، فالفكرة هي نتاج التفكير، والفكرة هي الخاطرة أكثر شمولية، هي كل شيء يحدث من خلال عقلك أما الفكرة فهي تخدم هدفين معين، هي خطة، رأي، اقتراح، أو مفهوم، والفكر هو مجموع العمليات العقلية التي تمكن البشر من نمذجة العالم المحيط بهم، والتالي التعامل معه بفعالية حسب أهدافهم، خططهم، ورغباتهم النهائية من المصطلحات المتعلقة بالفكر: الإحساسية sentience، الوعي consciousness، الأفكار ideas، المخيلة imagination، و يعتبر التفكير أعلى الوظائف الإدراكية التي يندرج تحليلها وتحليل العمليات التي تسهم في التفكير ضمن إطار علم النفس الإدراكي⁽⁵⁾» (ويكيبيديا، <http://ar.wikipedia.org/wiki>).

المطلب الثالث: أنواع الفكرة:

1. الفكرة النظرية: وهي الفكرة التي ليس لها تطبيقات عملية مباشرة، ويطلق عليها الفكرة الفلسفية، ويمكن أن تكون مفهوماً أشمل أو رؤية أوسع، لكنها ليست الفكرة التي يمكن تطبيقها مباشرة، وإن كانت مهمة جداً في وضع التصورات والرؤى والتحليل والدراسة للأفكار العملية، ولا يقصد بها أن الفكرة ليس لها علاقة بالحياة، وإلا لما كانت فكرة تستحق أن تسمى فكرة، لكن تطبيقاتها الفعلية ليست مباشرة من جهة ومن جهة أخرى تميل للعمومية والمفاهيم الكلية، وهي من أفضل الأفكار لفتح آفاق إبداعية وتطويرية لأي فكرة، ويسمونها بعضهم المفهوم لأنه تبنى عليه الأفكار كلها.
- 2- الفكرة العملية: وهي أية فكرة يمكن تطبيقها عملياً في الواقع مباشرة، أي أنها تبلورت إلى درجة يمكن معها أن تنفذ عملياً، سواء كان التنفيذ بواسطة صاحبها أو بغيره.

ولا شك أن مبدأ كل فكرة كان نظرياً لكنها أنضجت ومرت بمراحل وفصلت حتى وصلت إلى شكلها الحالي، وستأتي بعدها المراحل التي تمر بها الفكرة حتى تتحول إلى عملية، إذ لا شك أن هناك درجات من النظرية والعملية تمر بها الفكرة، فليست الأفكار حذية الطبع إما أبيض أو أسود، إما عملية أو نظرية (باهام، <https://www.ba-hammam.com>).

المبحث الثاني: الفكرة في الاتجاهات الفلسفية

ماهي الفكرة؟ هذا هو السؤال الذي يسأل عنه الكثير من الفلاسفة، وما أسهل على الكثير من الناس عندما يقولون بأنهم لديهم (أفكار) عن كذا أو كذا ولكن السؤال هو: متى تكون هذه الفكرة جدية بهذا الاسم؟ وماهي طبعها؟ والإجابة عن هذا السؤال أنقسم الفلاسفة إلى ثلاث اتجاهات وهي:

المطلب الأول: الاتجاه المثالي:

كلمة المثالية مأخوذة من المثال وتعني في اللغة الإغريقية الصورة أو الفكرة بالمعنى الأعم لهذه الكلمة، وبمعنى آخر هي المذهب الذي يقول: "أن الأشياء الواقعية ليست شيئاً آخر غير أفكارنا نحن" (أفلاطون، 1965م، ص35، 34)، وأصحاب هذا الاتجاه راؤا أن الفكرة: "هي تصور الذهن أو العقل وليس لها صلة بالواقع الخارجي، ففكرة الفكرة في نظرهم مرهونة بقوة الإدراك" (زكريا، 1991م، ص59)، فهي كالبناى الرياضي البحث يقام في العقل خالياً من التناقض الداخلي بين أجزائه لكنه لا يتوقف على كونه مطابقاً لعالم الخارجي، فالشرط الأساسي للفكرة الصحيحة هي أن تكون متسقاً مع بقية التصورات العقلية ولاشي غير ذلك (محمود، 1990م، ص131)، فأصحاب هذا الاتجاه عكس الاتجاه المادي، لأن المعرفة لديهم مصدرها العقل، فمثلاً في الفلسفة القديمة أستخدم (أفلاطون) كلمة الفكرة بمعنى (المثال) في الفلسفة لكي يعني بها ما هو كلي مطلق، وهي في نظره لا تدرك هذه الفكرة إلا بالعقل ولا توجد في زمان، ولا يمكن أن تبدأ في الوجود فهي أزلية، والأفكار عند أفلاطون لم تكن جزءاً من نفس مستوى الوجود، مثل ما يحيط ببناء في العالم المادي، وبالنسبة له عندما نرى أنواعاً مختلفة من الكراسي ونتعرف عليها، فإننا لا نتعرف فقط على الخصائص الفيزيائية المشتركة لهذه الأشياء بل نستحضر فكره (كرسي) موجودة خارجها، حيث أنه يوجد خلف كل عنصر من عناصر العالم المادي فكرة مثالية لكل شيء، والتي تظهر في أذهاننا بطريقة غير كاملة، ولكنها لا تنبثق من العالم المادي، لأنها تنتمي إلى عالم الأفكار (إسلام، 1980م، ص44، 43).

لكن نظرية أفكار أفلاطون أثارت سؤالاً لا يمكن تجاهله: كيف يمكن أن يكون عالم الأفكار والعالم المادي مملكتين منفصلتين؟ فنحن على اتصال مع كليهما؟ فأجاب أفلاطون أن ما نحدده في شخصنا هو في الواقع مزيج من عنصرين: هما الجسد والروح، إن عقلنا المرتبط بوعي أنفسنا وقدرتنا على التفكير، وهو في الواقع كيان ينتمي إلى عالم الأفكار الذي على الرغم من كونه أبدياً، فقد تم حبسه مؤقتاً في سجن مادي (جسدنا) والجسد من جانبه لديه حواس المعرفة ما يحدث في العالم المادي، لكنه غير كامل، وهو عرضة لخداع المظاهر وإلحاق الضرر به، بينما الروح لها سبب وباعتبارها تنتمي إلى عالم المثل العليا لديها القدرة الفطرية

على استحضار عناصر عالم الأفكار (virginia Floyd، 2021م، <https://ar.warbletoncouncil.org>).

أما الفيلسوف (هيجل 1770-1831) يرى بأن الفكرة هي أول جوهر الأشياء الخارجية، وهذا الجوهر يكون في الطبيعة على صورة عقل متحجر، فيقول: (أن الفكرة هي جوهر الأشياء الخارجية، وهذا الجوهر يكون في الطبيعة على صورة عقل متحجر)، فالفكرة هي الجوهر الكلي للعقل، فهي في نظره شيء غير واقعي كما يقول: "بأن التفكير الصحيح إن هذه ليست إلا مجرد أفكار، فالفكرة هي الوحدة المطلقة للتصور للموضوعية، وهي الحق في ذاته فالفكرة هي الحياة وهي الخير في المعارف والأفعال، وهي المعرفة الكلية المطلقة التي يصل إليها فكر الفيلسوف" (بدوي، 1984م، ص597)، فالذي يميز مثالية هيجل هي الفكرة المطلقة التي هي الذات الكلية، حيث أنه ينطلق من مبدأ أن كل فكرة هي وليدة عصرها، وكل فكرة ظهرت منذ تاريخ البشرية هي مرتبطة أشد الارتباط بعصرها وزمن ظهورها وظروف نشأتها، سواء كانت سياسية أو اجتماعية أو اقتصادية أو ثقافية، وبما أن حركة التاريخ في سيرورة لا يمكن تجريد وفصل كل فكرة عن زمن ظهورها ونقدها، وتبعاً لذلك يحثنا هيجل على وضع فكرة في زمن ظهورها ونقدها وفق معايير ذلك العصر (الكنزاري، 2019م، <https://elmahatta.com>)، فهيجل يميز بين الفكرة والتصور، من منطلق أن الفكرة هي التحقيق الكامل للتصور، وهي الوحدة المطلقة للتصور والموضوعية، وهي الحق

في ذاته ولذاته، الفكرة هي الحياة، وهي المعرفة الكلية المطلقة التي يصل إليها فكر الفيلسوف، أما التصور فهو مجرد لحظة تابعة للفكرة، حيث يظل دائماً مبدأ لها (بدوي، 1980م، ص 178).

ويرى هيجل "أنه في البداية نتناول فكرة ناقصة فتؤدي مناقضاتها إلى أن يحل محلها نقيضها، غير أن هذا النقيض تظهر فيه العيوب نفسها فلا يبقى طريق للخلاص سوى أن ندمج بين محاسن التصورين في تصور ثالث، إلا أنه بدوره يتكشف عن متناقضان، فينشأ من جديد موضوع ونقيضه، ثم يرتفع هذا التناقض بينهما في تألف جديد، حتى نصل إلى مقولة "الفكرة المطلقة" (النشار، فلسفة التاريخ، وزارة الثقافة، مصر، ط 1، 2004م، ص 223)، ومن هنا يمكننا القول بأنّها هي أمر يعطى قوة دفع لنشوء وتطور العالم الطبيعي والروحي داخل حركة التاريخ، وفق ما يقتضيه الجدل الهيجلي، ويجب على الشخص فهم الفكرة (المطلقة) من خلال التأمل، وهذا الخط من التفكير ينطوي على ثلاثة خطوات:

المرحلة الأولى: هنا فإن الفكرة المطلقة تجري فقط على الفكر الذي كان قائماً قبل الذات والموضوع.

المرحلة الثانية: من تشكيل مفهوم الفكرة المطلقة من التجريد لها في نسبة الطبيعة، ورعايتها وترتب على هذه الصيغة من أحكام هيجل في الفلسفة الطبيعية وهو مظهر من مظاهر الفكر.

المرحلة الثالثة: الفيلسوف يميز ثلاثة مستويات من الطبيعة آلية والكيمياء والجسم وبين التي هي على اتصال واضح، وهذه العلاقة في المستقبل أن تكون أساساً لدراسة العلاقة بين مراحل معينة من الطريق العضوية وغير العضوية. (أخبار المجتمع، <https://ar.hirmiss.com>)

أما الفيلسوف المثالي (جورج باركلي 1685 - 1753م) يرى أن هناك عدداً كبيراً من الأخطاء والصعوبات في المعرفة البشرية يرجع إلى الاعتقاد الشائع أن للعقل قدرة على تكوين الأفكار أو المفاهيم المجردة، التي هي فنظر هؤلاء الفلاسفة موضوع علوم المنطق والميتافيزيقا، ومع أن هؤلاء الفلاسفة يجمعون على أن صفات الأشياء أو أحوالها لا توجد مستقلة عن بعضها البعض بل مجتمعة في موضوع واحد، فإنهم يزعمون أن العقل قادر على النظر إليها كل على حدة، ومن ثم تكوين أفكار مجردة (متي، 2001م، ص 188).

ونجد أن باركلي لا ينكر على العقل القدرة على تصور أفكار عن أشياء فردية وجمعها وفصلها عن بعضها البعض فالفكرة التي يكونها العقل عن الإنسان ينبغي أن تكون عن إنسان ما أبيض أو أسود أو حنطي أو طويل أو قصير... ولا أستطيع مهما بذلت من جهد ذهني أن أتصور الفكرة المجردة كما يتصور الفلاسفة، وكذلك فإنه لا ينفي وجود الأفكار العامة، ولكن الفكرة العامة عند باركلي تدل على أشياء جزئية لا عامة، فيقول: "إذا نحن حددنا معاني كلماتنا، وتحدثنا عن ما نستطيع أن نتصوره فإنه ينبغي أن نسلم - فيما أعتقد - أن الفكرة - أية فكرة - بحداتها جزئية ولكنهما تصبح عامة يجعلها تمثل أو تدل على كل الأفكار الجزئية من النوع ذاته" (المرجع السابق، ص 191، 190).

وبالتالي فإن المعرفة البشرية في رأي باركلي تتألف إما من أفكار مطبوعة على الحواس كالألوان والطعوم والروائح والحرارة والصلابة، والشكل، وإما من أفكار يحصل عليها العقل بملاحظة مشاعره وفعالياته، الخاصة مثل التصور والتأمل والتذكر، وإما من أفكار مكونة مما حصل عليه العقل من أفكار الإحساس أو التأمل بواسطتها تركيبها وتجزئتها، مثل فكرة عروس البحر (بدوي، 1984م، ص 290)، وبناء على ما سبق إذا كان وجود الأفكار يقوم في كونها مدركة، فإنه ينبغي أن يكون هناك كائن يدرك هذه الأفكار، وهذا الكائن هو العقل والروح أو النفس وكليهما تعني شيئاً واحداً، وليست الروح فكرة من الأفكار بل هي الجوهر

الذي توجد أو تدرك فيه الأفكار لأن وجود الفكرة - أية فكرة - يقوم في كونها مدركة، فالروح هي الجوهر الأزلي الخالد الوحيد الذي يفكر دائماً (كرم، ب، ت، ص 169).

ويعتبر استخدام مفهوم الروح والفكرة أمراً أساسياً في فلسفة باركلي حيث إن مفهومه عن الروح قريب من مفهوم الذات الواعية أو العقل، ومفهومه عن الفكرة قريب من مفهوم الإحساس أو الحالة الذهنية أو التجربة الواعية (ويكيبيديا، <http://ar.wikipedia.org/wiki>)، وكل فكرة من أفكارنا لا تحتوى في نظر باركلي على قوة أو فاعلية، لذلك فلا يمكن لفكرة أن تولد فكرة أخرى ولا أن تحدث فيها تغييراً، لأنه إذا لا حظنا أفكارنا سواء منها أفكار الحس أو أفكار التأمل، فلا نشاهد فيها أية قوة أو فاعلية مطلقاً، ولما كانت أفكارنا في تعاقب متصل، وأن بعضها يتولد من جديد وبعضها يتلاشى فلا بد أن يكون لها سبب، ولكن لا يمكن أن نكون أنا سبب أفكارنا، لأن الأفكار التي أدركها بالحس لا تعتمد على إرادتي مطلقاً، كما لا يمكن أن يكون الجوهر المادي سبب أفكارنا، لأنه لا وجود لمثل هذا الشيء... وعليه فلا بد من وجود جوهر روحي فعال أزلي يعطيني من الأفكار ما يشاء، وهذا الجوهر هو الله.

فالله هو السبب الوحيد للأفكار ويعتقد باركلي أن الله يعطيني أفكارنا الحسنة حسب قواعد ثابتة هي التي نطلق عليها قوانين الطبيعة التي نتعلمها بالتجربة، فنعرف أن أفكاراً معينة تصحب أفكاراً أخرى هي مجرد الأشياء الاعتيادية (متى، 2001م، ص 188)، وهكذا نجد أن أنصار المذهب المثالي يؤكدون أن الفكرة هي التصور العقلي، وهي الوحدة المطلقة.

المطلب الثاني: الاتجاه الواقعي :

ويقصد بالواقعية في اللغة هي مأخوذة من الواقع الحاصل والذي يصير (واقعة) بالفعل عند حصوله، وهو مصطلح فلسفي يطلق على كل مذهب يحقق المثل ويعده شيئاً واقعياً، والواقعية في الوجود فهي مذهب يسلم بوجود حقائق خارجة عن الذهن ويقابل المثالية، وللواقعية أنواع فهناك الواقعية الاشتراكية وهي التي تقوم على مبدأ أن الفن يجب أن يعكس الواقع وأن يساعد على تطويره نحو غايات ثورية، والواقعية الوجودية فهو مذهب يسلم بوجود حقائق خارجة عن الذهن ويقابل المثالية، أما واقعية العصر الوسيط فهي اتجاه في الفلسفة المدرسية يقوم على الاعتقاد بأن للكليات وجوداً واقعياً وتسبق وجود الأشياء (الموسوي، 2015، ص 653)، أما الواقعية البسيطة وهي أبسط أنواع الواقعية، ويفسر بها الفلاسفة وجهة نظر الإنسان البسيط، وواقعية الحس وهي تقوم على نظرية تعد العالم الخارجي بمثابة عالم موضوعات له صفات وسمات مستقلة عن المعرفة والإدراك الحسي، كذلك الواقعية النقدية التي تقوم على ثلاثة عناصر: (الذات والموضوع والمعطى)، وأخيراً الواقعية الجديدة وهي تيار يذهب إلى القول أن الشيء في حقيقته هو جماع ما يبدو للناس (المرجع السابق، ص 654).

وهذا الاتجاه جاء مخالف للتفسير المثالي، حيث هو مذهب يقرر للواقع الخارجي وجوداً مستقلاً عن العقل، ويقس صدق الكلام بمطابقته للواقع، ويرى الواقعيون أن الفكرة لا بد وأن تكون مطابقة للواقع المحسوس، مهما تكون الفكرة لا بد أن تتطابق لشيء موجود في عالم الواقع أي العالم الطبيعي، سواء كانت المطابقة تامة كصورة الشيء على المرآة أو كانت مطابقة يدخل فيها شيء من التباين بين الطرفين، ففكرة العالم الخارجي موجودة كما يتبدى للحواس دون تعديل، فما يدرك من خصائص الأشياء إنما يمثل حقيقتها (محمود، 1990م، ص 132).

وهذا ما أكدته الواقعية الساذجة، حيث رأت أن ما يراه عامة الناس الذين يسلمون دون نقد أو مناقشة بأن العالم الخارجي موجود كما يتبدى للحواس دون تعديل أو تحويل، فما يدرك من خصائص الأشياء إنما يمثل حقيقتها، ومن ثم فإن دور الإنسان

في المعرفة يشبه دور (آلة التصوير) الذي يقتصر على نقل الأشياء وإبرازها دون تفكير أو نقد، وهذا الشكل من الواقعية الساذجة أو كما يسميها هوسرل (واقعية الموقف العادي أو الطبيعي)، تراجع تحت وطأة انتقادات المثالية، باختلاف الشيء في مظاهره وأشكاله يتبع اختلاف المسافة التي تفصل بينه وبين العين التي تراه، أو اختلاف الزاوية التي يرى منها، مما يعني أن ثمة اختلافاً بين الشيء في الواقع وبين الفكرة التي تمثله مما دعا أنصار الواقعية الجديدة إلى التمييز بين (الشيء - كفكرة) وبين الشيء الموجود في المكان والمحاط بأشياء أخرى، فالمائدة كفكرة في الذهن مثلاً، والمائدة الحسية (الواقعية) ليستا مائتين خارج الذات أو العقل ودخله وإنما مائدة واحدة تؤثر في الحواس، فتنشأ تمثيلات عنها هي أفكار حسية يدركها العقل ويبني معارفه عليها، وهي التي تمثل صفات المائدة كما هي في الخارج، وتدعى هذه النظرة بالواقعية التمثيلية، وهي تحاكي النظرة التمثيلية في نظرية المعرفة، لكن بعض الواقعيين نظروا إلى أن حقيقة الشيء هي كما يبدو عليه، الموضوع الذي يدرك حسياً على مسافة كمنظور بصري ثلاثي الأبعاد يُظهر خصائصه المكانية والزمانية والإضائية... كإدراكات تعكس حقيقته (خصائصه) كما هي عليه، وتكون معلومات عن هذا الشيء كما هو بالواقع، وتسمى هذه بنظرية التبدي لأنها تنظر إلى الأشياء كما تبدو للذات العارفة، وتعكس الحقيقة النسبية للشيء، وعليه فإن النظر إلى الشيء من زاوية موضوع الإدراك يسمى بالواقعية الموضوعية (الموسوعة المختصرة، (ب،ت)، ص477).

ويعتبر (أرسطو 489 ق.م) المؤسس الحقيقي للفلسفة الواقعية، وأكد على أهمية الحواس إلى جانب العقل، وقال ما من فكرة هي فطرة، وأن الأفكار الخالدة قابلة لأن تتبدل وتتغير، لذلك اعتمد في دراسته على الحواس إلى جانب العقل، لأنه آمن بطريقة التجارب لاستقاء الأفكار والمعلومات بطرق علمية منبثقة من المنطق، بالتجربة والبرهان (صغير، 2020، <https://www.alwasallodag.Com>، فالعالم الحقيقي هو عالم البرهان الذي هو معيار اليقين، وهو عملية قياس تبدأ من مقدمات موضوعية ثابتة، لهذا لا بد من الأخذ بالمبادئ اليقينية المسلم بصحتها دون الحاجة إلى البرهان، فهي منبع اليقين، والقياس هو وسيلة استخلاص العلم من هذه المبادئ، ويرى أرسطو أن العقل لا يحدنا بتاتا، فالفكرة الصحيحة عند أرسطو هي المطابقة للواقع، والحقيقة الواقعية يعرفها بأنها: "هي علم الوجود من حيث هو وجود حق، والعالم الخارجي مستقلاً عن وجود المدرك" (الشنيطي، 1981م، ص74).

وعندما تطرق أرسطو إلى العقل الإنساني ربطه بفكرتي (القوة والفعل)، إذ أن للعقل الإنساني وجود بالقوة لدى جميع البشر صغيرهم وكبيرهم وأنثاهم، إلا أن هذا العقل لكي يقوم بدوره في الفكر والتفكير والإدراك، لا بد من أن يخرج من حيز الوجود بالقوة إلى حيز الوجود بالفعل أو بتعبير آخر من حيز الإمكان أو الاستعداد لتحصل المعرفة والعلم، إلى حيز الفعل أي حالة التحصيل والعلم بالفعل، وبالتالي فإن ثمة وجود بالفعل، فالفكرة التي تكون في الذهن هي فكرة موجودة بالقوة في العقل، وتكون فكرة فاعلة عندما تخرج إلى الفعل أي إلى التنفيذ في الواقع، وتؤدي وظيفة عملية واقعية، ويمكن إعادة الصياغة بصورة أخرى، وهي أن ثمة عقل قابل، ويقصد به العقل القادر على التفكير قبل أن يفكر الإنسان، والعقل الفاعل وهو ذلك العقل الذي يستخدم القدرة على التفكير والقيام الفعلي بعملية التفكير.

(الخيميد، 1437هـ، ص7).

أما (فرنسيس بيكون 1561 . 1626م) الذي يعتبر من أبرز رواد الفلسفة الواقعية، وتميزت فلسفته بطابع عملي، وقد طبق صدق الفكرة الصحيحة من خلال منهج الاستقراء العلمي أو (النظرية العلمية)، حيث يرى أن الاستقراء يتكون من مقدمات

تؤدي إلى نتيجة، وكلما زاد عدد المقدمات، كلما زاد احتمال صدق النتيجة ، كما اشترط في مقدمات الاستقراء أن الفكرة معبرة عن الواقع الخارجي، حتي يتسنى لنا الخروج من التناقضات، ومن شروط الفكرة السليمة أو المعرفة العلمية الصحيحة يجب أن تبدأ من الاستقراء للظواهر الطبيعية، كما أنها يجب أن تبدأ بالشك في أقوال السابقين، ولا تبدأ بالتسليم بها؛ بل يجب أن يخضع كل قول أو فكرة للملاحظة والتجربة (متى، 2001م، ص188) .

ويقول بيبكون: (لو بدأ الإنسان من المؤكدات أنهى إلى الشك، ولكن لو أكتفى بالبدء في الشك لانهى إلى المؤكدات"، ولقد أوضح بيبكون كيفية الوصول إلى الفكرة الصحيحة وذلك باستخدام ما سماه بالقوائم الثلاث، والتي تمكننا من تصنيف ملاحظتنا على الظاهرة العلمية المدروسة وهذه القوائم هي:

- قائمة الحضور أو الأثبات: وهي لوضع الملاحظات أو الأمثلة التي تظهر فيها الظاهرة، الممثلة في الأفكار المدروسة، فمثلاً فكرة الحرارة، فنجد بيبكون يمثلها في حرارة الشمس، والاحتكاك بين الأجسام، وحرارة الأجسام نفسها.

- قائمة الغياب: ونجمع فيها كل الحالات التي تغيب فيها فكرة الحرارة، ولكن توجد فيها الضوء مثل القمر وغيره من الكواكب ولكن لا توجد فيها الحرارة.

- قائمة التفاوت في الدرجة (الدرجات): وتجمع فيها الحالات التي تختلف فيها درجة الحرارة من حيث الشدة والضعف (زيدان، 1977م، ص65).

وهنا بيبكون جعل فكرة الحرارة مطابقة للواقع، وليس خارج الواقع المحسوس وهي الأرض، ذلك لأن الأرض أحد مصادر الحرارة طبقاً لقائمة الحضور التي لدينا، واستبعد النظرية القائلة بأن الحرارة تأتي من مصدر خارج عن الأرض، وكذلك استبعد الفكرة التي تجعل الحرارة تتوقف على وجود عنصر واحد معين في الجسم الحار كالنار.

كما يعتبر (جون لوك 1704 . 1632م) من رواد الواقعية حيث أن الفكرة تلعب دوراً كبيراً في فلسفته خاصة وفي الفلسفة الاختبارية عامة، فكلية فكرة عنده تدل على كل شيء يكون موضوع الذهن حين يفكر إنسان ما، واستخدم هذه الكلمة أي الفكرة - للتعبير عن ما تعنيه بالصورة الوهمية، والمفهوم، والنوع، أو كل ما يستطيع العقل استخدامه في التفكير، فالفكرة تشمل في نظره أولاً على المعطيات الحسية والذكريات والصورة، وثانياً على المفاهيم المجردة ، وثالثاً على الأنواع المحسوسة منها، والمعقولة، وعليه استخدم لوك (الفكرة) للدلالة على أشياء تختلف بعضها عن بعض اختلافاً كبيراً (متى، 2001م، ص188).

وفيما يعتقد لوك أن كل أفكارنا مستمدة من التجربة، وعليه فأفكارنا ترجع إلى مصدرين هما الإحساس والتأمل، فأفكارنا من حيث مصدرها نوعان: أفكار الإحساس، وأفكار التأمل، فأما أفكار الإحساس فتأتي إلى العقل من الأجسام الخارجية عن طريق الحواس مثل أفكار الأصفر والأبيض والحرارة والبرودة، وأما أفكار التأمل فتأتي إلى العقل من إدراك العقل ذاته لعمليات الخاصة، مثل أفكار الإدراك والتفكير والشك والإرادة، وتنقسم الأفكار من حيث تركيبها إلى نوعين: بسيطة ومركبة، ويعني لوك بالأفكار البسيطة هي صفات الأشياء، والتي تنبع إما من الإحساس أو الفكر، وتعتبر الأفكار البسيطة مادة معارفنا ويحصل عليها العقل من الخبرة، ويمكن تقسيم الأفكار البسيطة إلى أربعة أنواع هي: أفكار تصل إلى العقل بواسطة حاسة واحدة مثل الألوان والأصوات والروائح، وأفكار تصل إلى العقل بواسطة أكثر من حاسة مثل المكان أو الامتداد والشكل والحركة والسكون، وأفكار تتكون في العقل بواسطة التأمل الذاتي وهي أفكار (العمليات العقلية حول أفكاره الأخرى، وأفكار تتكون بواسطة

الاحساس والتأمل الذاتي معاً مثل فكرة اللذة والألم والقوة والوجود والوحدة والتعاقب، ونحن لا نحصل على الأفكار بذاتها بل بصحبة افكار أخرى تأتينا بواسطة الاحساس أو التأمل (الشنيطي، 1981م، ص160، 159).

أما الأفكار المركبة فهي تركيب الأفكار البسيطة التي تقوم بها العقل بعيداً عن الأفكار البسيطة، وذلك بالتكرار والتركيب والتجريد، وتنقسم الأفكار المركبة إلى: أفكار مركبة بالعرض، أي تلك التي لا تقوم بذاتها مثل: الجوهر ومثالها المثلث والمربع وتنقسم إلى أعراض بسيطة كالعدد المركب من تكرار الواحدة والمكان، وأعراض مركبة من معاني بسيطة مختلفة ومتباينة مثل الجمال، وأفكار مركبة من الجوهر وتقوم بذاتها كالإنسان وتنقسم هذه الأفكار إلى: جواهر مفردة مثل فكرتنا عن إنسان ما مثل محمد وأحمد، وجواهر جمعية مثل فكرتنا عن الجيش والإنسان العام، وأفكار مركبة من العلاقات وهي تنتج من تأليف أفكار متميزة (إبراهيم، 1993م، ص150، 149)، أمّا أفكار التأمل المركبة فهي الأفكار التي يحصل عليها العقل بعملية تركيب عدد من الافكار التأمل البسيطة كفكرة الجوهر الروحي.

وتنقسم أفكار الاحساس البسيطة من حيث ما ترمز إليه من صفات في الاجسام إلى أفكار الصفات الأولية وأفكار الصفات الثانوية، فالأولى فهي صفات لا تنفصل عن الجسم مهما تغيرت حالته كالصلابة والامتداد والشكل أو السكون، أما الصفات الثانوية فهي ترمز القوى التي في الجسم والتي تستحدث احساسات متعددة فينا بواسطة صفاتها الأولية أي بواسطة كتلة وشكل وبناء، وحركة اجزائها غير المحسوسة مثل الألوان والأصوات والطعوم والروائح، فالصفات الثانوية من كلا النوعين قوى في الأجسام المادية، لكن هذه القوى في النوع الأول تؤثر في العقل، في حين النوع الثاني تؤثر في الاجسام المادية الأخرى (متي، 2001م، ص188).

المطلب الثالث: الاتجاه البراجماتي:

البراجماتية مصطلح فلسفي أصله يوناني مشتق من (pragma) الذي يعني عملاً أو فعلاً أو نشاطاً، وأول من استخدم مفهوم البرجماتية بالمعنى المعروف الآن هو الفيلسوف الأمريكي (تشارلز ساندرز بيرس 1839-1914م) في العام 1878م، الذي تعاطى مع هذا المصطلح بناءً على اتجاه فلسفي قريب الصلة بمذاهب النسبية والتفعية والوضعية والفكرية التي يقوم عليها هذا الاتجاه، والمبدأ الذي يقوم عليه هذا الاتجاه هو أن الأفكار كلها - أي كل النظريات والفلسفات - لا نجد معايير قيمتها وحقيقتها إلا في إمكانات تطبيقاتها العملية المفيدة للحياة أي على قاعدة (فما هو مثمر هو وحده الحق) (الموسوي، 2015م، ص520).

وظهرت هذه الفلسفة في الولايات المتحدة الأمريكية في أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين، وكلمة برجماتية مشتقة من اللفظ اليوناني (pragma) بمعنى العمل التي تؤخذ منها كلمتي (مزاولة، وعملي) (جميس، 1965م، ص66)، ورغم ظهور هذا المذهب كان مع (بيرس) إلا أن المؤسس الحقيقي له وقيامه كنظرية فلسفية كان من أكبر دعائه الفيلسوف الأمريكي (وليم جميس)، وقد نشأت هذه المذهب كردة فعل مضادة للاتجاهات الفلسفية المثالية، التي انتشرت في ذلك الوقت، وهي في معظمها تحمل أفكاراً مجردة، لم يستطع أصحابها تطبيقها في الواقع العملي، ولا استطاعوا إقامة أدلة قوية على دعواهم، فهو مذهب فكري، مادي، إلحادي، نفعي، يدعو إلى تحقيق الأفكار الفلسفية في الواقع استناداً إلى مدى ما في هذه الأفكار من منافع تعود إلى الإنسانية (رشوان، 1984م، ص59).

وربط أصحاب هذا الاتجاه الفكرة بالتجربة، لا من حيث النشأة أو الأصل لهذه الفكرة، بل من حيث نتائجها، ولذا فالفلسفة البرجماتية لا تسأل كيف تنشأ الفكرة أو الأفكار بقدر ما تسأل عن النتائج التي تترتب عليها هذه الفكرة أو تلك

الأفكار في عالم الواقع، ومدى نجاح هذه الفكرة في الواقع الخارجي، فالفكرة الصادقة هي التي تؤدي إلى سلوك ناجح في الحياة يرتبط ارتباطاً جوهرياً بما تؤديه من نتائج نافعة ومرضية في حياتنا، فالفكرة الصادقة هي الفكرة النافعة لنا، أمّا الفكرة الكاذبة فهي التي تخفق أو تفشل في تحقيق منفعة عملية لنا.

كما عرف البراجماتيون عملية التفكير أو التحقيق بأنها «عملية يوجد بها بعض المراحل، وتحدث داخل حدود معينة، فالتفكير يبدأ كحالة حيرة، واضطراب أو تشويش في البداية، وبعد ذلك يصبح كل شيء موحداً، وهذا التفكير العلمي منظم ومتناسك، وعندما يتم تطبيقه على مشاكل الحياة فهو يؤدي إلى تحقيق حياة أفضل للجميع» (الموسوي، 2015م، ص 520).

وقد ذهب (تشارلز بيرس 1839 . 1914م) أحد أنصار الفلسفة البراجماتية بأنّ الفكرة هي خطة للعمل وقيمتها في نجاح تلك الخطة، فهي كالخريطة التي قيمتها كلها مرهونة لا بجمال ألوانها وحسن شكلها، بل بكونها أداة صالحة في يد المسافر يعرف بها أين النهر، وأين الجبل (محمود، 1990م، ص 72)، ويرى كذلك أن فكرتنا عن أي شيء هي فكرتنا عن آثاره المحسوسة، وأن هذه القاعدة يمكن أن تكون أداة للتمييز بين المعرفة الصحيحة والمعرفة الزائفة، فالفكرة الصحيحة عن موضوع ما، تمكننا من التنبؤ بما سوف يحدث عندما نقدم على التعامل مع ذلك الموضوع.

ومن هنا فقد عرف بيرس الفكرة بأنها (مجال الفعل)، وكان هذا التعريف الجديد للفكرة هو جوهر الانقلاب الذي أحدثته الفلسفة البراجماتية في الفكر المعاصر، وبذلك فقد جعل بيرس للبراجماتية بعض المهام:

1. أنّها يجب أن تمنحنا إمكانية التخلص السريع والفعال من جميع الأفكار التي تكون غير واضحة.
2. يجب على البراجماتية أن تزودنا بدعم وتأييد للأفكار الواضحة، وذلك من خلال إصدار حكم لتمييز عن القضايا الميتافيزيقية.
3. كذلك ربط بيرس الفلسفة البراجماتية بالعلم (قاسم، 2012م، ص 34).

أما (وليم جيمس 1842 - 1910م) فقد أضاف مفهوماً جديداً، وهو مفهوم الحقيقة البراجماتية، التي قام بتطويره عن بيرس، حيث يرى أن الفكرة تكون صادقة بقدر ما نعتقد أنّها مفيدة لحياتنا، والحقيقة هي نوع من أنواع الخير وليست مقولة منفصلة، والصدق يطرأ لفكرة، فالأحداث هي التي تجعلها صادقة، والمقصود بالصدق هو مطابقة الأفكار للواقع، كما يعني الكذب عدم مطابقة الأفكار للواقع، ويقول جيمس: «أن كل فكرة تنشأ في العقل مالم يكن لها مردود واقعي وأثر نافع في الخارج فلا تعد فكرة حقيقية» (برتراند رسل، 2020م، ص 472)، فالفكرة عنده أشبه ما تكون بالسلعة المطروحة في السوق، إذا عادت بالربح على صاحبها كانت سلعة حقيقية، وإذا لم تعد بهذا الربح أو عادت عليه بالخسارة كانت سلعة بائرة لا تستحق عناء حملها (رشوان، 1984م، ص 64، 65)، ومن هنا وضع جيمس في مذهبه الدرائعي شروطاً خاصة لا تصدق أي فكرة تنشأ في العقل إلا إذا انطبقت عليها هذه الشروط التالية وهي:

أولاً: يجب أن تكون الفكرة ذات نفع فوري: بمعنى أن الإنسان يجب أن يشاهد صحة رأيه أو خطأه في التجربة العملية، فإن جاءت التجربة العملية موافقة للفكرة كانت الفكرة صحيحة وإلا فهي باطلة.

ثانياً: انسجام هذه الفكرة مع سائر الأفكار التي يعتنقها الشخص؛ بحيث لا يحصل نوع من التصادم أو التناقض بينها، فإن حصل التصادم فأصح الفكرتين أبسطهما وأبعدهما عن التعقيد وأكثرهما منفعة مادية.

ثالثاً: اطمئنان نفس المرء لهذه الفكرة وإيجادها نوعاً من الأمن النفسي والرضا لمعتنقها.

رابعاً: أن تكون الفكرة ذات نفع وفائدة عملية لأكبر عدد ممكن من الإنسانية (إسلام، 1980م، ص 86، 87).

وهذا الشرط الأخير إنما وضع بعد اعتراض على المذهب بأنه يؤدي إلى التناحر بين الناس حين يستقل كلٌّ برأيه وفكرته، طالما أنَّه تحقق له النفع العاجل وتطمئن إليها نفسه ولا شأن له بما لدى الآخرين، وعلى هذا الأساس فإن الفكرة الصادقة عند جيمس هي التي تؤدي بنا إلى النجاح في الحياة، والمعتقد الصحيح هو الذي ينتهي إلى تحقيق أغراض في دنيانا الحاضرة، ومن ثم فإن أفكارنا ومعتقداتنا لا تطلب لذاتها، وإنما تلتزم كوسائل لتحقيق أغراض في دنيا الواقع (الطويل، 1979م، ص 63).

أما (جون ديوي 1859 - 1952) فقد شارك زميله بيرس ووليم جيمس في المبدأ العام وهو أن صحة الفكرة تقاس بمقدار ما يترتب عليها من فائدة، وما الأفكار إلا مجرد (خطط العمل)، ولكن ما قد يميزه عنهما هو أنَّه ربط الحقيقة بالبحث، ويقرر أنَّ العلاقة بينهما هي علاقة الحل للمشكلة، فما يؤدي إلى حل للمشكلة التي تطلبت البحث فهو حقيقي، فالأفكار عنده لا بد أن تؤدي إلى هدف مقصود، وعلى ذلك فهي لا توصف بأنها صادقة أو كاذبة، بل توصف بأنها مؤدية إلى الغرض المقصود أو غير مؤدية إليه (كفاي، 2022م، <https://mawdoo3.com>)، ومن هنا رفض ديوي كل الكلام عن الصِّدق الصوري وحده، إذا أنَّ الأمر في أي كلام كالأمر في الخرائط الجغرافية، فالخريطة الجغرافية لا تكون جديرة باسمها إلا إذا صلحت في تواجه السائر في الطريق، وأن تؤدي إلى غاية يريدها، وإلا فلا تكون من الخرائط الصحيحة في شيء، وهكذا فالفكرة عند ديوي لا تكون فكرة على الإطلاق إلا إذا كان من شأنها أن تهدي صاحبها إلى أحداث تغيير أو تحويل في مادة الوجود الخارجي، تغييراً وتحويلاً يحققان هدفاً مقصوداً (رشوان، 1984م، ص 71)، وقد كانت فلسفة ديوي قائمة على الأخذ بالنتائج العلمية والأمور الواقعية، فجاءت فلسفته كرد فعل للميتافيزيقا وفلسفة المعرفة، فرأت أن تكون (علمية وبراجماتية) وأن تترك للدين المسائل المحيرة حول الحياة الأخرى.

وخلاصة القول يمكننا القول إن البراجماتية ربطت الفكرة بما هو واقعي وحقيقي، وكذلك بالفعل، وأن الفكرة هي مجموعة من الإجراءات التي نقوم بها، ونقوم بتحقيقها، وبهذا يتصل فكر البراجماتي بعمليات التغيير حتى أنه من الممكن اعتباره وجهان لعملة واحدة، وبذلك تكون التجربة على الواقع المحسوس هي أساس التفكير العلمي.

- الخاتمة: في نهاية بحثنا هذا يمكننا القول بأن الفكرة هي نتاج التفكير الذي هو أهم ما يميز الإنسان عن سائر الكائنات الأخرى، فالفكرة هي المعرفة المجهولة التي يبحث عنها الإنسان ويهدف لتحصيلها، فيها حركة عقلية بين المجهول والمعلوم، فبالفكرة خرجت الكثير من المعارف والعلوم وجميع الاختراعات والإبداعات فهي سر التطور المعرفي، وساهمت في تغيير مجرى العالم.

والله سبحانه وتعالى مَيَّزَ الإنسان بقوة العقل والتفكير، ومهمته أن يوظف هذه القوة مع الإبداع لكي يشق طريقه نحو النجاح أو الفشل والسعادة أو التعاسة، فالأفكار التي تخطر في ذهن الإنسان مسؤولة عن كثير مما يحدث في حياة الإنسان، وتمر عدة أنواع من الأفكار في ذهن الإنسان فبعضها عابر لا يؤثر على تصرفات الإنسان أو واقعه وبعضها متأصل ويؤثر بطريقة مباشرة في إحداث تغيير الظروف المحيطة به وبالعالم الذي يعيش فيه نحو الأفضل والأسمى، فقوة الفكرة تكمن في خروجها إلى الفعل وفي إحداث التغيير، كما ذكر الأديب والروائي الفرنسي (فيكتور هوغو) حينما قال: "أقوى شيء في الكون بل أقوى من الجيوش وأقوى من القوة المجتمعة للعالم بأسره هي فكرة أن أو أن خروجها إلى النور..." (عريبات، ammonnews.net، [https://www](https://www.https://www)، أيضاً قال (أوغست كونت): (وحدها الأفكار تغير العالم؟... ولكن متى يحين أو أن الفكرة فيكون لها هذا الدور الخطير؟) (المرجع السابق).

وقد لاحظنا خلال هذا البحث أن الكثير من الفلاسفة الذين تطرقوا لموضوع الفكرة فمنهم من أفاد بأنها مجرد صورة عقلية مجردة مرهونة بقوة الإدراك، ومنهم من رأى أنها فطرية تحتاج للتصديق أو التكذيب من خلال التجربة، ومنهم من قال هي التي لا بد أن تكون عملية في الواقع فنجاح الفكرة هي قيمتها العملية، والفكرة عند الفلاسفة هي شكل من أشكال وسائل المعرفة البشرية للواقع، وهذا يدل على أهمية الفكرة وطبيعتها عند المفكرين والفلاسفة، وحاجة الإنسان لها في حل مشاكله التي تواجهه. ويمكن أن نبين أهمية التفكير والأفكار في النتائج التالية:

1. أن الإنسان يحتاج إلى قوة التفكير التي تساعد على تحديد الخبرات وتنظيمها والتخطيط والتعلم والتفكير والإبداع، فالتفكير من الأمور المهمة جداً التي تساعد في توفير حياة ناجحة وبعيدة عن المخاطر، كما تساعد قوة التفكير في اتخاذ القرار فيما يتوجب علينا القيام به.
 2. أن الأفكار لها تأثير على الإنسان الذي قد يكون ليس سريعاً ومباشراً ولكنه ينتج بالتراكم البطيء في عالمنا العربي، ولو لم تكن للأفكار قوة لما تابعنا النشر والكتابة والتأليف ولما قوبلت الأفكار بأفكار أخرى.
 3. أن الأفكار تؤثر في حياة البشر حين تدخلها، إذ تغير الطريقة التي يترتب بها محيطهم والطريقة التي ينظرون من خلالها إلى هذا المحيط ويتفاعلون معه.
 4. أن الفكرة أو الأفكار هي صاحبة الثقل الأكبر والتأثير الأوضح لكن عصرنا الحاضر بخصائصه ومفرداته المختلفة حمل الكثير من التغيير إلى ملامح تلك العلاقة، وحرك نقطة التوازن بها أميلاً لصالح البشر.
- وأخيراً يمكننا القول إن الإنسان دائم التفكير وطرح الأفكار والفكرة هي تلك النور الذي يلقيها العقل لثني طريق الإنسان في الحياة والعمل، كما أنها هي وسيلة لفهم المعارف العلمية.

المصادر والمراجع

أولاً: القرآن الكريم.

ثانياً: المراجع:

- 1- إبراهيم، مصطفى إبراهيم: - (2001م)، الفلسفة الحديثة من ديكرات إلى هيوم، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر.
- 2- (1993م)، مفهوم العقل في الفكر الفلسفي، دار النهضة العربية، بيروت.
- 3- ابن سينا، أبو علي الحسين، (2007م)، أحوال النفس، تحقيق ودراسة أحمد فؤاد الأهواني، دار بيبليون، باريس.
- 3- إسلام، عزمي، (1980م)، اتجاهات في الفلسفة المعاصرة، وكالة المطبوعات، الكويت، ط1.
- 4- أفلاطون، أرسطوكليس، (1965م)، فيدون، ترجمة وتعليق على سامي النشار، عباس الشربيني، دار المعارف بمصر، القاهرة، ط3.
- 5- الأصفهاني، الراغب، (1412هـ، 1992م)، مفردات ألفاظ القرآن مادة (فكر) بتحقيق: صفوان عدنان داوودي، دار العلم بدمشق، والدار الشامية بيروت، ط1.
- 6- التفسير الميسر للقرآن الكريم، (2012م)، نخبة من العلماء، الشؤون العلمية مجمع الملك فهد، ط4، ج1.
- 7- الجرجاني، علي بن محمد، (1985م)، كتاب التعريفات، مكتبة لبنان، بيروت، 1985م، ج2.
- 8- الحفني، عبد المنعم، (2000م)، المعجم الشامل لمصطلحات الفلسفة، مكتبة مدبولي، القاهرة.
- 9- الشنيطي، محمد، (1981م)، المعرفة، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، ط5.
- 10- الطويل، توفيق، (1979م)، أسس الفلسفة، دار النهضة العربية، القاهرة، ط7.

11. المحميد، باسم بن إبراهيم، (1438، 1437هـ)، الفلسفة الواقعية، رسالة دكتوراة، أشرف عصام جابر رمضان، الإدارة والتخطيط التربوي/ جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
 12. المظفر، محمد رضا، (1968م)، المنطق، جمعية منتدى النشر وكلية الفقه في النجف، ط3.
 13. النجيجي، محمد لبيب، (ب، ت)، فلسفة التربية، مكتبة الانجلو المصرية، ط2.
 14. النشار، مصطفى، (2004م)، فلسفة التاريخ، وزارة الثقافة، مصر، ط1.
 15. بدوي، عبد الرحمن، (1980م)، فلسفة القانون والسياسية عند هيجل، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط1.
 16. برتراندرسل، ويليام، (2020م)، تاريخ الفلسفة الغربية، ترجمة عبد الكريم ناصيف، التكوين للطباعة والنشر، ج3.
 17. بن نبي، مالك، (1997م)، مشكلة الأفكار في العالم الإسلامي، ترجمة وتلخيص وإعادة صياغة محمد عبد العظيم علي، دار الدعوة.
 18. جروان، فتحي، (2007م)، تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات، دار الفكر، ط3.
 19. جيمس، وليام، (1965م)، البرجماتية، ترجمة محمد علي العريان، دار النهضة العربية، القاهرة.
 20. حبنكة، عبد الرحمن حسن، (1980م)، قواعد التدبير، الأمل لكتاب الله عز وجل، دار القلم دمشق، ط1.
 12. خليل، ياسين، (1970م)، مقدمة في الفلسفة المعاصرة، دار الكتب. بيروت، ط1.
 22. رشوان، محمد مهران، (1984م)، مدخل إلى دراسة الفلسفة المعاصرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، ط2.
 23. زكريا، فؤاد، (1991م)، نظرية المعرفة، دار مصر للطباعة، القاهرة.
 24. زيدان، محمود فهمي، (1977م)، الاستقراء والمنهج العلمي، دار الجامعات المصرية، الاسكندرية.
 25. عامود، بدر الدين، (2001م)، علوم النفس في القرن العشرين، اتحاد الكتاب العرب، ط1.
 26. عطية، أحمد عبد الحليم، (2018م)، الفلسفة التحليلية، ماهيتها مصادرها ومفكروها، المركز الإسلامي للدراسات الاستراتيجية، بيروت، لبنان، ط1.
 27. قاسم، علي حسين، (2012م)، الفلسفة المعاصرة مذاهب وإشكاليات، دار الكتب الوطنية، بنغازي، ليبيا، منشورات جامعة الجبل الغربي.
 28. كرم، يوسف، (ب، ت)، تاريخ الفلسفة الحديثة، بيروت، دار القلم.
 29. كرم، يوسف، (1936م)، تاريخ الفلسفة اليونانية، مطبعة لجنة التأليف والترجمة للنشر.
 30. مني، كريم، (2001م)، الفلسفة الحديثة، دار الكتاب الجديد المتحدة، مصر، القاهرة.
 31. محمود، زكي نجيب، (1990م)، نافذة على فلسفة العصر، كتاب العربي، سلسلة فصلية تصدرها مجلة العربي، العدد 27.
- ثالثاً: الموسوعات والمعاجم:
1. أبراهيم، مصطفى إبراهيم، (1380هـ) المعجم الوسيط، دار الدعوة القاهرة، ط1، ج2.
 2. ابن منظور، محمد، (1996م)، لسان العرب، دار صادر، بيروت، مادة: الفكر، ط1.
 3. الجوهري، أبي نصر إسماعيل، (2009م)، تاج اللغة وصحاح العربية، دار الحديث القاهرة، مادة فكر.
 4. الزاوي، الطاهر أحمد، (ب، ت)، مختار القاموس، الدار العربية للكتاب، حرف الفاء.
 5. الفيروز أباي، أبو طاهر، (1406هـ)، قاموس المحيط (مادة فكر)، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط1، ج4.
 6. الموسوعة المختصرة، (ب، ت)، نقلها من الإنجليزية فؤاد كامل وآخرون، رجعتها وأشرف عليها زكي نجيب محمود، دار القلم، بيروت، لبنان.
 7. الموسوي، رحيم أبو رغيف، (2015م)، الدليل الفلسفي الشامل، دار المحجة البيضاء، بيروت، لبنان، ج3.
 8. أنيس، إبراهيم، وآخرون، (ب، ت)، معجم الوسيط، طبعة المكتبة الإسلامية إستانبول، تركيا، ط2، ج2، مادة (فكر).
 9. بدوي، عبد الرحمن، (1984م)، الموسوعة الفلسفية، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان، ج2، ط1.
 10. صليبا، جميل، (1982م)، المعجم الفلسفي، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ج2.
 11. مذكور، إبراهيم، (1983م)، المعجم الفلسفي، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، جمهورية مصر العربية.

رابعاً: المواقع الإلكترونية:

1. أخبار المجتمع، (ب، ت)، الفكرة المطلقة عند هيجل، فلسفة <https://ar.hirmiss.com>.
2. الحريري، صلاح، (2019م)، بين الفلسفة والفكرة الفلسفية، جريدة شباب مصر، <http://www.shbabmisr.com>.
3. الكنزاري، أحمد، (2019/9/11م) المنهج الهيجلي وعلاج الأفكار، <https://elmahatta.com>.
4. باهمام، عبد الله، (ب، ت)، طبيعة الفكرة، وأنواع الأفكار، <https://www.ba-hammam.com>.
5. جلاله، بندر آل (2004م)، الأفكار ماهي؟ وكيف تنتج؟، <https://sst5.com>.
6. سالم، عبد الله، (ب، ت)، طبيعة الفكرة وأنواع الأفكار، <https://www.hammam.com>.
7. صغير، عطايف مناع، (2020م)، الفلسفة الواقعية وأرسطو، الوسط اليوم، <https://www.alwasallodag.com>.
8. عربيات، ماهر، (ب، ت) قوة الفكرة.. وفكرة القوة، موقع عمون، <https://www.ammonnews.net>.
9. كفاي، سارة، (30/8/2022م) الفلسفة البرجماتية جون ديوي، <https://mawdoo3.com>.
10. مطهري، مرتضى، (17/12/2020م)، الدعوة للتفكير والتدبير في الإسلام، <https://www.al-ahdal.net>.
11. ويكيبيديا، الموسوعة الحرة، <https://ar.warbletoncouncil.org>.
12. virginia Floyd، (8/8/2021م)، نظرية أفكار أفلاطون <https://ar.warbletoncouncil.org>.

نموذج تعديل السلوك في إطار الممارسة العامة للخدمة الاجتماعية د. منية الفرجاني جامعة الزاوية كلية الآداب قسم الخدمة الاجتماعية

ملخص البحث:

يهدف هذا البحث إلى التعرف على نموذج تعديل السلوك في إطار الممارسة العامة للخدمة الاجتماعية ، وإن توظيف واختبار نماذج التدخل المهني في ممارسة العامة للخدمة الاجتماعية هو خطوة باتجاه توفير قاعدة من الخبرة العلمية والتطبيقية لممارسي الخدمة الاجتماعية في مجتمعنا الليبي بخاصة والمجتمع العربي بعامة حتى يمكن توطين المهنة على قاعدة البراهين العلمية التي اضفت على ممارسة المهنة في المجتمعات المتقدمة المهنية العلمية كشرط لقبول المهنة والاعتراف بفعاليتها والأخذ بها في مواجهة قضايا واشكاليات حياة المجتمع المعاصر.

مقدمة:

يعتبر نموذج تعديل السلوك أحد أشكال الممارسة العامة للخدمة الاجتماعية يهدف إلى تحقيق تغيرات في سلوك الفرد تجعل حياته وحياة المحيطين به أكثر ايجابية وفاعلية، في تحقيق هذا الهدف على الحقائق العلمية والتجريبية في ميدان السلوك. " لقد ظهر الاتجاه السلوكي في مطلع القرن العشرين ومهدت لظهوره نظريات التعلم ومبادئها حيث يقوم على أساس دراسة السلوك الخارجي للكائن الحي على اعتبار أنه سلوك قابل للملاحظة والقياس التي أكد عليها " واطسون " عام 1913 ثم ظهرت دعوة " سكر " عام 1938 إلى ما أسماه " الراديكالية السلوكية " أو ما عرف بالاتجاه السلوكي المعرفي.... " (ناجي، 2001، 1537). عليه ستناول هذه الورقة البحثية نموذج تعديل السلوك كأحد نماذج التدخل المهني للممارسة العامة للخدمة الاجتماعية.

مشكلة البحث:

تعتبر أساليب التعديل السلوكي من أهم الأساليب التي يمكن أن يستخدمها الاختصاصي الاجتماعي إذا كان الهدف من تدخله المهني هو تعليم العميل نمط سلوكي جديد أو تعديل نمط سلوكي قائم وغير مرغوب فيه. وعادة ما يوظف الاختصاصي الاجتماعي أساليب التدخل السلوكية عندما يحاول تقوية أو إضعاف نمط سلوكي مستهدف.

ويقوم نموذج تعديل السلوك على عميلة بناء بيئة تعلم يتم فيها تعليم مهارات وسلوكيات جديدة جيدة وتقلل العادات غير المرغوبة وينبثق من خلال مجموعة من الحقائق. وفي الستينيات من هذا القرن تمكن كل من فولبي وسكينر من تقديم بناء متكامل مدخل سلوكي لعلاج مرضى النفس "العصاب" يقوم على مقولة مؤداها إن الأمراض النفسية واضطرابات الشخصية ماهي إلا عادات خاطئة تعلمها المريض لكي يقلل من درجة القلق والتوتر. (مليكة، 1999، 30) ومع استقرار المدرسة السلوكية في التربية والعلاج النفسي كان لا بد وأن تدخل مجال الخدمة الاجتماعية لتبدأ بعض المحاولات لريتشارد ستوارت 1974 وبعض المؤسسات التي أفسحت المجال لتجربة نماذج سلوكية مع عملائها وخاصة في المؤسسات العقابية والأحداث ومراكز الإدمان والتي استحدثت خلال العشر سنوات الماضية. (هشام وآخرون، 2008، 175) والهدف الرئيسي لنموذج تعديل السلوك هو زيادة أنماط السلوك المرغوبة والتقليل من أنماط السلوك غير المرغوبة، وذلك من أجل تحقيق مزيد من التوافق بين الأفراد وبين بيئاتهم الاجتماعية، والنموذج السلوكي الذي تم إدخاله في الخدمة الاجتماعية في فترة الستينيات هو الآن اتجاه واسع الانتشار والاستخدام، ويؤكد هذا الاتجاه على الأهداف والنتائج الصريحة القابلة للقياس.

ويقدم منظور الممارسة العامة إطاراً علمياً متعدد المفاهيم يسمح للاختصاصي الاجتماعي باستخدام النماذج والأساليب المتنوعة للارتباط بالممارسة العامة على كافة المستويات. فالمبدأ الذي تعتمد عليه الممارسة العامة هو المفهوم الانتقائي Eclectic Perspective في التدخل المهني لإتاحة الفرصة للأخصائي في اختيار الأساليب المهنية المناسبة للتعامل بمستوياته المختلفة (شخص، أسرة، جماعة، مؤسسة، مجتمع). عليه فإن مشكلة البحث الحالية تتمثل في تحديد نموذج تعديل السلوك كأحد نماذج التدخل المهني للممارسة العامة للخدمة الاجتماعية.

أهداف البحث:

1. التعرف على نموذج تعديل السلوك كأحد نماذج التدخل المهني للممارسة العامة للخدمة الاجتماعية.
2. إن هذا البحث بما يحمل من تنبه إلى ضرورة الاهتمام بمجال الممارسة العامة والتكامل في طرق الخدمة الاجتماعية فإنه يساعد الممارس العام لكي يحصل على رؤية واضحة في تنفيذ المعرفة النظرية، للممارسة العامة للخدمة الاجتماعية.
3. تنمية أسلوب استخدام نموذج تعديل السلوك لدى الممارس العام أثناء عملية التدخل المهني.
4. ترشيد الممارسة المهنية في الخدمة الاجتماعية من خلال ما قد يكشف عنه البحث من نتائج.

الإطار النظري للبحث:

أولاً: تعريف نموذج تعديل السلوك: "عملية تغيير وتعديل السلوك الذي يتضمن مكافأة الاستجابات المرغوبة وتجاهل أو رفض أو عقاب الاستجابات غير المرغوبة. كما يعرف بأنه: التطبيق المخطط والمنظم لمبادئ التعليم التي قامت على التجريب والخاصة بتعديل السلوك اللاتوافقي بصورة خاصة لتقليل أنماط السلوك غير المرغوب وزيادة السلوك المرغوب. (ناجي، 2001، ص1537) عملية تعديل وتغيير السلوك الذي يتضمن مكافأة الاستجابات المرغوبة وتجاهل أو رفض أو عقاب أو يعرف بأنه التطبيق المخطط والمنظم لمبادئ التعلم التي قامت على التجريب الخاص بتعديل السلوك اللاتوافقي وبصفة خاصة لتقليل أنماط السلوك غير المرغوبة وزيادة أنماط السلوك المرغوبة، ولقد تعددت تعاريف نموذج تعديل السلوك ومنها: (أبو المعاطي، 2003، 416)

- 1- عملية تعديل وتغيير السلوك الذي يتضمن مكافأة الاستجابات المرغوبة وتجاهل أو رفض أو عقاب الاستجابات غير المرغوبة.
- 2- هو التغيير الحادث في السلوك نتيجة التطبيق المنهجي المنظم لمبادئ السلوك.
- 3- كذلك يعتمد على النتائج المشتقة من نظريات التعلم وعلم النفس التجريبي.
- 4- يتم تعديل السلوك في إطار تعديل أسلوب تفكير نسق التعامل وإدراكاته لنفسه وبيئته، ويعتمد التعديل السلوكي على توفير تجربة متعمدة لتعديل عادات سلوكية معينة تتم تدريجياً لتحقيق الأهداف العلاجية.

ثانياً: خصائص نموذج تعديل السلوك: يتميز هذا المدخل بعدد من الخصائص من أهمها: (أبوالمعاطي، 2003، 417)

1. يهتم بالتعامل مع السلوك القابل للملاحظة والقياس على أساس تحديد أهداف علاجية واضحة تتعلق بالتركيز على الواقع الحالي ولا يعني ذلك عدم اهتمامه بالسلوك غير المخطط لأن البحث وراء السلوك غير الملاحظ يقود إلى شرح وتفسير السلوك الظاهر ويساعد على تحديد التكنيكيات اللازمة لتعديله.
2. يستخدم مبادئ تعديل السلوك للتعامل مع مشاكل أنساق العملاء السلوكية المرتبطة بالخوف والانحرافات، حالات الإدمان.
3. يركز على سلوك نسق العمل أكثر من تركيزه على أسباب لهذا السلوك مراعيًا قدرات وإمكانات أنساق العملاء الذين يتعامل معهم الممارس العام.

4. يعتمد هذا المدخل على نظريات التعلم الإجرائي، التعلم المعرفي التعلم الشرطي، التعلم الاجتماعي للتدخل مع أنساق العملاء لأحداث التغير المطلوب.

ثالثاً: خطوات نموذج تعديل السلوك: يسير تعديل السلوك أو إحداث التغير وفق الخطوات التالية:

1-تحديد السلوك المطلوب تعديله تحديداً موضوعياً.

2- قياس السلوك المستهدف وذلك بجمع ملاحظات وبيانات عن عدد المرات التي يظهر فيها السلوك.

3-تحديد الظروف التي يحدث فيها السلوك.

4-تحديد العوامل المسؤولة عن استمرار هذا السلوك.

رابعاً: الأسس النظرية لنموذج تعديل السلوك: (مليكه، 1990، 30)

1-العلاج السلوكي لا يهتم بالخبرات المبكرة للعميل (تاريخ الحالة) لكن يركز على مبدأ (هنا وألان).

2-إن السلوك الظاهر هو مصدر المعلومات الوحيد الذي يمكن الوثوق به.

3-يركز السلوكيون على دور البيئة في تكوين السلوك.

4-إن الهدف الرئيسي في علم السلوك هو: التنبؤ بسلوك الإنسان وضبطه.

5-التركيز على السلوك أكثر من التركيز على أسباب مفترضة.

6-يفترض أن قواعد التعلم تفيد كثيراً في تعديل السلوك السلبي.

7-يرفض نظرية وجود سمات للشخصية ويعتمدون بدائل أخرى هو: الموقفية والتفاعلية.

8-السلوك يكون تحت السيطرة المباشرة للمثير وبالتالي فالسلوك يتحدد بالموقف.

9-السلوك ناتج عن تفاعل المثيرات الخارجية (الموقف) مع متغيرات الشخصية (عقلية، سمات، حالات فسيولوجية)، وهنا ابتكر

بأندورا نموذج الحتمية المتبادلة وهو الشخص - البيئة - السلوك.

10-يهتم بالمبادئ التي توضح تشكيل العلاقات بين المثيرات القبلية والاستجابة. (مليكه، 1990، 30)

خامساً: أساليب استخدام نموذج تعديل السلوك: تعتبر أساليب التعديل السلوكي من أهم الأساليب التي يمكن أن يستخدمها الاختصاصي الاجتماعي إذا كان الهدف من تدخله المهني هو تعليم العميل نمط سلوكي جديد أو تعديل نمط سلوكي قائم وغير مرغوب فيه. وعادة ما يوظف الاختصاصي الاجتماعي أساليب التدخل السلوكية عندما يحاول تقوية أو إضعاف نمط سلوكي مستهدف. ونذكر من أهم هذه الأساليب ما يلي:

أسلوب التعزيز Reinforcement: يشير " مفهوم التعزيز إلى أي حادثة أو نشاط من شأنه أن يزيد من احتمال حدوث السلوك المستهدف بصورة أكثر تكراراً مما كان عليه في الماضي ". (باين، 1998، 138) وهناك شكلان من التعزيز هما التعزيز الإيجابي والتعزيز السلبي.

1 التعزيز الإيجابي Positive

"يعرف سكينر Skinner التدعيم الإيجابي بأنه حادثة تعقب الاستجابة ويكون من شأنها زيادة احتمالات معدلات تكرار حدوث الاستجابة". (السنهوري، 2009، 109)

والتدعيم الإيجابي أيضاً هو أسلوب يستخدم عند وجود استجابة سلوكية إجرائية مطلوب تغيير معدل وقوعها. كتنقية سلوك قائم أو تشكيل سلوك جديد والعمل على نموه ويتم ذلك عن طريق تقديم مثير مرغوب عقب وقوع الاستجابة. والتدعيم الإيجابي لا يستخدم لتنقية سلوك إيجابي أو بناء سلوك جديد فقط، ولكنه لإضعاف سلوك سلبي أو إلغاء تماماً كالسلوك العدواني عند الأطفال، وكذلك سلوك الإهمال لدى تلاميذ المدارس".

أنواع المعززات الإيجابية

- المعززات الأولية: والتي تتضمن المكافآت الفطرية الطبيعية مثل الغذاء والشراب والدفع وغيرها أما **المعززات الثانوية** Secondary فهي المتعلمة والتي ترتبط بالمدعمات الأولية مثل النقود والملابس الجديدة والألعاب وغيرها حيث تعتبر المدعمات الاجتماعية (المدح والاهتمام والتهاني وكلمات (الاستحسان)، أما المدعمات الرمزية فهي مثل النجمة، الكارثة، شهادت التقدير، الأوسمة لوحات الشرف وغيرها.

أسلوب العقاب: Punishment

"يعتبر العقاب كأحد أساليب التعديل السلوكي الذي لا يعبر عن إحداث ألم للتعديل ولكن بتعريف العميل بالنتائج السلبية التي يتعرض لها العميل نتيجة لقيامه بسلوك معين، ويقصد بالعقاب النتائج المعنوية وليس الأثر المادي بمعنى تعريف العميل للألم الجسدي. فيستخدم الاختصاصي الاجتماعي لهذا الأسلوب لإضعاف سلوك معين أو التقليل من معدل حدوثه". (سليمان وآخرون، 2005، 75) * وهناك نوعين من العقاب

1. **عقاب إيجابي:** مثل تقديم مثير مؤلم أو مروه عند حدوث سلوك لا توافقي بهدف إنقاص أو إلغاء هذا الأسلوب
2. **عقاب سلبي:** وهو سحب مثير مرغوب أو إيجابي عند وقوع السلوك اللا توافقي أسلوب الانطفاء الإجرائي: Operant Extinction يستهدف هذا الأسلوب التقليل من معدل وقوع الاستجابات غير المرغوبة والتي تم زيادة معدل وقوعها من خلال مدعم إيجابي معين حيث يتم ذلك من خلال إنهاء العلاقة بين الاستجابة وبين المعزز الإيجابي الذي أدى إلى حدوثها عن طريق وقف التدعيم عند صدور الاستجابة. ويعتمد هذا الأسلوب على فرضية أن السلوك الذي لا يجد تدعيماً فإن سوف يقلل من فرص ومعدلات وقوعه وتكراره". (أبو المعاطي، 2003، 422)

- أسلوب تشكيل الاستجابة: Response Shaping يستخدم هذا الأسلوب لبناء أو تشكيل سلوك جديد من خلال التعزيز، حيث يتم ذلك بشكل تدريجي، عن طريق تجزئة السلوك إلى وحدات صغيرة فيتم تعزيز كل وحدة ينجح العميل في أدائها". (هشام وآخرون، 2008، 249)

أسلوب الانطفاء الاستجابي: Response Shaping

"إذا كانت لدينا استجابة إجرائية مدعمة ومستقاة بواسطة مدعم إيجابي وكنا نرغب تقليل معدل وقوعها أو إلغاؤها فإننا نعمل على إنهاء العلاقة بين هذه الاستجابة وبين الدعم الإيجابي الذي يتبعها عن طريق وقف إعطاء التدعيم عند صدور الاستجابة فطالما أن السلوك لا يجد تدعيماً فمن المتوقع أن معدل صدوره يتناقص أو يقف في النهاية". (السنهوري، 2009، 108)

سادساً: التكنيكات المستخدمة لنموذج التعديل السلوك: يستخدم الممارس العام في إطار أساليب التدخل المهني لنموذج التعديل السلوكي بعض التكنيكات التي تساهم في تحقيق أهداف ذلك التدخل منها:

1. البناء: **Struering** يتضمن هذا التكنيك الجهود التي يقوم بها الاختصاصي الاجتماعي "الممارس العام" من أجل بناء علاقة مهنية مع نسق التعامل
 2. الاستكشاف **Exploration**: إن الهدف من هذا التكنيك الحصول على المعلومات أكثر من توصيلها، ويستخدم الاختصاصي الاجتماعي "الممارس العام" هذا الأسلوب للحصول على صورة كاملة عن العميل وسلوكه، ذلك من أجل تسهيل اتصاله بالعميل
 3. النمذجة: **Modeling** وتعني التدريب على أداء المهمة، ويتضمن هذا التكنيك جهود الممارس العام من أجل التخطيط للنموذج الذي يجب أن يؤديه العميل، فبعد أن يقوم الممارس بنمذجة المهمة فإنه يطلب من العميل أن يتدرب عليها.
 4. لعب الأدوار **Role playing** يطبق هذا التكنيك من خلال قيام الممارس العام بلعب بعض الأدوار مع العميل حتى يمكنه من تنفيذ المهام. كما يمكن عكس الأدوار كأن يقوم نسق العميل بدور قائد الجماعة بينما يقوم الممارس العام بدور عضو الجماعة.
 5. الفهم الواضح **Over understanding**: ويعني الفهم لموقف العميل ومشاعره، كما يعني هذا التكنيك تلك الاستجابة تتكون من التعبيرات الواضحة التي تشير إلى الفهم - التعاطف - الاهتمام - القبول - التقدير.
- الخلاصة** وبالنظر لكل ما ذكر من أساليب التدخل المهني لنموذج التعديل السلوكي يمكن القول باختصار إن التعزيز سواء إيجابي أو سلبي يعمل على تقوية السلوك أما العقاب سواء أكان إيجابياً أم سلبياً فيعمل على إنقاصه فالإيجابي دائماً ما يعني عمل شيء ما بينما السلبي سلب شيء ما وبالإمكان استخدامها معاً. كذلك فإن الانطفاء يعد من أساليب التعليم الإجرائي وهو مختلف هنا من حيث المبدأ عنه في التشكيل الاستجابي، فهو يعني إزالة العلاقة بين السلوك ونتيجته. ففي العقاب السلبي قد نزيل إحدى النتائج التي لا علاقة لها بالسلوك. فالانطفاء قد يتم استخدامه حينما يؤدي عدم أداء الواجب المدرسي إلى حدوث نقاش بين الطفل والديه. فالجدال يعمل على تعزيز عدم أداء الواجب بشكل إيجابي إلى أداء الواجب. وبدلاً من النقاش يستطيع الوالدان وضع الطفل والواجب المدرسي في غرفة وبهذا يسحبون السلوك المعزز ويختلف الأمر بالنسبة للانطفاء الاستجابي فهو ليس مجرد تجنب لقيام استجابة ولكن إزالة إيجابية للصلة بين نتيجة ما والسلوك الذي أدى إليها.
- إن التعزيز الإيجابي دائماً ما يكون منفصلاً أو أن يتم استخدامه مع أساليب أخرى. فمثلاً لا يوفر الانطفاء سيطرة على السلوك الذي قد يحل محل السلوك المرفوض فهو قد يكون مرفوضاً كذلك. والتعزيز الإيجابي يسمح بتشجيع السلوك المرغوب جنباً إلى جنب الانطفاء ولسوف يتأثر العملاء باختلاف المعززات لذلك فإن كل حالة يجب أن يتم تحقيق فريدتها بعناية لهذا السبب فإن تقييم وتحديد الحوادث السابقة والسلوكيات المحددة والنتائج المفصلة تعد كلها غاية في الأهمية.

المراجع:

1. محمد ناجي محمود (2001)، العلاقة بين العلاج السلوكي في خدمة الفرد وتعديل السلوك الطلاب نحو صحة البيئة"، (بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي الرابع عشر، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان).
2. ماهر أبو المعاطي (2003)، على الممارسة العامة في الخدمة الاجتماعية، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق.
3. مالكولم باين (1998)، نظرية الخدمة الاجتماعية المعاصرة، ترجمة، حمدي محمد منصور وآخرون، القاهرة:
4. عبد المنعم يوسف السنهوري، "خدمة الفرد الإكلينيكية - نظريات واتجاهات معاصرة، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث، (2009)، ص 109.
5. هشام سيد عبد المجيد وآخرون (2008)، المدخل إلى الممارسة العامة في الخدمة الاجتماعية، القاهرة، دار المهندس للطباعة.

6. حسين حسن سليمان وآخرون (2005)، الممارسة العامة في الخدمة الاجتماعية مع الفرد والأسرة، بيروت، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

فاعلية استخدام التداولات اليدوية في تنمية العمليات المعرفية نحو مادة الرياضيات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي

أ. مرجانة جمعه محمد بوعلي / قسم الرياضيات - كلية التربية - جامعة الزيتونة

الملخص: استهدفت هذه الدراسة فاعلية استخدام التداولات اليدوية في تنمية العمليات المعرفية نحو مادة الرياضيات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. ومن أجل تحقيق ذلك قامت الباحثة بإعداد دليل لمعلم الرياضيات للصف الخامس الابتدائي يتضمن شرح تفصيلي للوحدتين الدراسيتين (العمليات على الأعداد الطبيعية، والمثلث) من مقرر الصف الخامس الابتدائي باستخدام التداولات اليدوية، وإعداد اختبار للعمليات المعرفية. وطبقت الباحثة التجربة العملية على مجموعة بحثية واحدة - قبلًا وبعدًا - حيث طبق اختبار العمليات المعرفية على المجموعة التجريبية من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي (عينة الدراسة) قبل تدريس الوحدتين الدراسيتين (العمليات على الأعداد الطبيعية، والمثلث) من مقرر الصف الخامس الابتدائي، ثم قامت الباحثة بتدريس الوحدتين الدراسيتين للمجموعة التجريبية باستخدام التداولات اليدوية، ثم طبقت الباحثة اختبار العمليات المعرفية على المجموعة التجريبية بعد الانتهاء من تدريس الوحدتين الدراسيتين، ثم استخلص النتائج ومعالجتها إحصائيًا وتفسيرها. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن للتداولات اليدوية أثر إيجابي في تنمية العمليات المعرفية نحو مادة الرياضيات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. وفي ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة تم صياغة بعض التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: التداولات اليدوية - العمليات المعرفية.

أولاً: الإطار العام للدراسة

مقدمة: شهدت السنوات الأخيرة محاولات جادة لتطوير التعليم والتغلب على المشكلات التي تواجهه، ومنها: اختلاف التلاميذ فيما بينهم في قدراتهم، واستعداداتهم، وميولهم، وأساليبهم المعرفية، وطرق تفكيرهم، وسرعتهم في التعلم، وتزايد أعداد التلاميذ في المؤسسات التعليمية عامة، وأن نظم التعليم تعاني من اتباع الأساليب والطرق والاستراتيجيات التقليدية في التدريس، ونقص المعلمين - في بعض التخصصات - وخاصة في الرياضيات، وإنخفاض كفاءة بعضهم، وأن هناك زيادة في المستحدثات التكنولوجية التي دخلت في مجال التعليم. ومن هذا المنطلق، كان من الضروري البحث عن أساليب واستراتيجيات جديدة للتغلب على المشكلات التي يعاني منها النظام التعليمي في مدارسنا، بما يحقق في النهاية مخرجات أكثر جودة. كما تؤكد بعض البحوث السابقة على أن التلاميذ في المرحلة الابتدائية يحتاجون في دراستهم للرياضيات إلى التعامل مع تمثيل محسوس للمفاهيم والعلاقات الرياضية، وقد أشار دينيز إلى أهمية الخبرات الحسية التي يمارسها التلميذ في دراسة الرياضيات، وإذا تنوعت العملية التعليمية واشتملت على الخبرات المباشرة، وأصبحت غير تقليدية نحصل على تعليم مثمر، وأنه من الضروري إشراك التلميذ في عملية التعليم (الشهري، 2002، 89-90) وتعطي التداولات اليدوية الملموسة ترجمة هندسية للعديد من المفاهيم الجبرية وهي بذلك تربط بين مفاهيم ومهارات الجبر والهندسة وتعمق فهم التلاميذ وتشجعهم على عمل روابط بين فروع الرياضيات المختلفة، كما أنها تبسط وتجسد المفاهيم والعلاقات المجردة، ولها دور في خلق مناخ تعليمي فعال ونشط وتوفر درجة عالية من الحرية والخصوصية وتكون خبرات تعلم مناسبة (السعيد، 2001، 84)

ومن أكثر الأهداف التربوية أهمية ترقية الاحتفاظ بالمعرفة وترقية انتقال أثر التعلم، والاحتفاظ هو القدرة على تذكر مواد لمدة طويلة، أما انتقال أثر التعلم هو استخدام ما تم تعلمه لحل مشكلات جديدة، والإجابة عن أسئلة جديدة، وتيسير تعلم مادة

دراسية، وباختصار فإن الاحتفاظ يتطلب من التلاميذ تذكر ما تعلموه، بينما إنتقال أثر التعلم لا يقتصر على التذكر بل الإحساس والمقدرة على استعمال ما قد تم تعلمه (ميناء، 2006، 135). فلا بد أن تحتم العملية التعليمية بكل العمليات المعرفية وتعمل على تنميتها وهذا لن يتحقق من خلال الطرق التقليدية التي تعتمد على التلقين، فلماذا تقترح الباحثة تنمية العمليات المعرفية باستخدام التداولات اليدوية في تدريس مادة الرياضيات.

مشكلة الدراسة: قامت الباحثة بدراسة استطلاعية على عدد من المدارس في ضواحي مدينة تاجوراء، وقد تبين أن أغلب المعلمين يعتمدون ويشكل أساسي على "السبورة والطباشير" في شرح المفاهيم الرياضية، وذلك من خلال مقابلات مفتوحة تم إجراؤها مع المعلمين وتم مناقشة التداولات اليدوية المتاحة والمستخدمة في تدريس الرياضيات في المرحلة الابتدائية. لذلك تقترح الباحثة استخدام التداولات اليدوية أملاً في تحسين طرق تدريس الرياضيات وتنمية العمليات المعرفية. ولا يعني هذا استبعاد "السبورة والطباشير" من مجال تدريس الرياضيات، أو الاستعمال المصطنع لبعض وسائط التعلم، وإنما يعني استعمال وسائط متعددة تناسب أهداف التعلم ومادته، جنباً إلى جنب مع مراعاة الإمكانيات المتاحة (ميناء، 2006، 93). وقد تحددت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي "ما فاعلية استخدام التداولات اليدوية في تنمية العمليات المعرفية نحو مادة الرياضيات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي".

أسئلة الدراسة:

- 1- ما أسس استخدام التداولات اليدوية في تنمية العمليات المعرفية في مادة الرياضيات لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي؟
 - 2- ما هي التداولات اليدوية التي يمكن استخدامها في تدريس الوحدات المختارة من منهج الرياضيات للصف الخامس الابتدائي؟
 - 3- ما فاعلية استخدام التداولات اليدوية في تنمية العمليات المعرفية في مادة الرياضيات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي؟
- حدود الدراسة:**

- 1- اقتصر تطبيق أداة الدراسة على مجموعة بحثية مكونة من (22) تلميذ من الصف الخامس الابتدائي.
 - 2- اقتصر الدراسة على وحدتين دراسيتين من مقرر الرياضيات للصف الخامس الابتدائي لمقرر العام 2022 - 2023 وهما (العمليات على الأعداد الطبيعية، والمثلث).
- منهج الدراسة:** استخدمت الباحثة في هذه الدراسة كل من:
- 1- المنهج الوصفي: وذلك لتحديد أسس استخدام التداولات اليدوية في تنمية العمليات المعرفية في مادة الرياضيات لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وتحديد التداولات المناسبة للدراسة.
 - 2- المنهج التجريبي: ويتمثل في تدريس وحدتين دراسيتين من مقرر الرياضيات للصف الخامس الابتدائي وهما (العمليات على الأعداد الطبيعية، والمثلث) باستخدام التداولات اليدوية وبيان مدى فاعليتها في تنمية العمليات المعرفية لدى التلاميذ.
- مصطلحات الدراسة:** التداولات اليدوية: تعرف الباحثة التداولات اليدوية بأنها "أدوات تعليمية متنوعة يمكن للتلاميذ استخدامها أثناء عملية التعلم، وذلك من أجل تبسيط المادة الدراسية وترسيخ المفاهيم الرياضية بشكل جيد.

1- **العمليات المعرفية:** تعرف الباحثة العمليات المعرفية في ضوء تصنيف أندرسون وكرازوول، بأنها عمليات عقلية متداخلة ومتراصة تبدأ منذ المراحل المبكرة في الطفولة، وتتضمن إلى جانب (التذكر) العمليات اللازمة لانتقال أثر التعلم.

وتبني الباحثة في الدراسة الحالية تصنيف العمليات المعرفية كما صنفها - أندرسون وكرازوول - إلى ست عمليات معرفية (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التقويم، الإبداع).

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة الحالية إلى ما يلي:

1- تحديد أسس استخدام التداولات اليدوية في تنمية العمليات المعرفية في تدريس مادة الرياضيات لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

2- تحديد التداولات اليدوية التي يمكن استخدامها في تدريس الوحدات المختارة من منهج الرياضيات للصف الخامس الابتدائي.

3- وضع المقترحات والتوصيات اللازمة لتدريس الرياضيات باستخدام التداولات اليدوية.

أهمية الدراسة:

1- قد تساعد هذه الدراسة معلم الرياضيات على اختيار التداولات اليدوية المناسبة لدرس معين، وكيفية استخدامها في تدريس الرياضيات.

2- قد تساهم هذه الدراسة مؤلفي ومخططي مناهج الرياضيات في المرحلة الابتدائية على إدراك أهمية ودور التداولات اليدوية في تدريس الرياضيات، وذلك للتخطيط لاستخدامها وتضمينها ضمن منظومة المنهج.

3- تدريس وحدات دراسية في الرياضيات لمنهج الصف الخامس الابتدائي باستخدام التداولات اليدوية قد يشكل دليلاً أو نموذجاً يساعد التربويين في تصميم نماذج مماثلة.

4- قد تفيد الدراسة الحالية المسؤولين على إعداد الاختبارات بطريقة أفضل وذلك وفق تصميم يضم جميع جوانب العمليات المعرفية لدى التلميذ.

5- تعد الدراسة الحالية إضافة - متواضعة - إلى البحوث والدراسات السابقة التي تناولت استراتيجيات تدريس الرياضيات للصف الخامس الابتدائي، مما ينعكس إيجابياً على تحسين فاعلية العملية التعليمية.

إجراءات الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم اتباع الآتي:

1- تحديد أسس استخدام التداولات اليدوية في تنمية العمليات المعرفية في مادة الرياضيات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وذلك من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة والاتجاهات الحديثة التي اهتمت بالتداولات اليدوية والعمليات المعرفية لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

2- تحديد التداولات اليدوية التي يمكن استخدامها في تدريس الوحدات المختارة من منهج الرياضيات للصف الخامس الابتدائي، وذلك من خلال الآتي:

- عمل قائمة بالدروس المتضمنة في وحدتي العمليات على الأعداد الطبيعية، والمثلث.
- دراسة التداولات اليدوية المستخدمة بالفعل في هذه الدروس.
- عمل أهداف تعليمية للوحدات الدراسية، وتتابع لاستخدام التداولات اليدوية التي ينبغي استخدامها فيه، مع مناقشة البدائل المتاحة، وسبل التقويم.
- دراسة أهمية التداولات اليدوية، ودورها في تدريس الرياضيات.
- عرض التداولات اليدوية التي تم اختيارها على مجموعة من الأساتذة المحكمين المتخصصين للإفادة من ملاحظاتهم وآرائهم حول اختيار تلك الأدوات.
- 3- معرفة فاعلية استخدام التداولات اليدوية في تنمية العمليات المعرفية في مادة الرياضيات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، اتخذت الباحثة الخطوات التالية:
- اختيار مجموعة الدراسة عشوائياً من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وذلك لتطبيق أداة الدراسة على هذه المجموعة قبلاً وبعدياً.

- إعداد دليل المعلم لكيفية تدريس الوحدات الدراسية باستخدام التداولات اليدوية.
- إعداد اختبار العمليات المعرفية لقياس العمليات المعرفية عند التلاميذ.
- تطبيق اختبار العمليات المعرفية قبلاً على مجموعة الدراسة، أي قبل تدريسهم الوحدات الدراسية.
- تدريس الوحدات الدراسية من منهج الرياضيات للصف الخامس الابتدائي لمجموعة الدراسة باستخدام التداولات اليدوية.
- تطبيق اختبار العمليات المعرفية على مجموعة الدراسة بعداً، أي بعد الانتهاء من تدريس الوحدات الدراسية التي تم تحديدها.
- التحليل الإحصائي المناسب لنتائج الاختبار.
- تفسير نتائج الاختبار التي تم الحصول عليها لمعرفة مدى تأثير استخدام التداولات اليدوية على تنمية العمليات المعرفية لدى التلاميذ.

- وضع التوصيات والمقترحات اللازمة لتحسين تدريس الرياضيات باستخدام التداولات اليدوية.

ثانياً الإطار النظري للدراسة:

1. التداولات اليدوية:

يعرفها كيلي بأنها " عبارة عن أشياء أو أدوات أو نماذج حسية ملموسة تستخدم لتوضيح الأفكار والمفاهيم الرياضية بشكل بسيط وعميق" (Kelly, 2005, 5). ويعرفها الدمرداش بأنها "مواد تعليمية كنماذج تنمي المعنى الهندسي يمكن للتلاميذ تداولها يدوياً بغرض تبسيط دراسة مادة الجبر، وتحسيد علاقاته المجردة في صورة هندسية" (الدمرداش 2003، 15).

وقد تبنت الباحثة في الدراسة الحالية بعض التداولات اليدوية ومنها:

أ- مكعبات دينيز للأساس عشرة: (Base Ten Blocks) تعد مكعبات الأساس من اليدويات البارزة والرئيسة التي لها دور مهم في تعليم التلاميذ وخصوصاً في المرحلة الابتدائية، حيث تساهم في تثبيت مفهوم الأعداد لديهم، علاوة على ذلك فإن مكعبات الأساس تستخدم في تعلم عمليات الجمع والطرح والضرب والقسمة.

ب- المكعبات المتداخلة: وهي تتكون من 100 مكعب متساوية الحجم في عشرة ألوان مختلفة ويبلغ طول ضلع كل منها 2 سم، ويمكن استخدامها في إجراء عمليات الضرب والقسمة، ومساحات الأشكال (السعيد، 2001، 96 - 97).

ج- قضبان كوزينير: هي مجموعة من القطع الصغيرة الملونة، عرض قاعدة كل منها 1 سم، وطول كل قطعة من هذه المجموعة يساوي أحد الأعداد العشرة الأولى، وتساعد هذه القطع التلميذ على تشكيل مجموعات معينة كالمجموعة الزرقاء، أو الخضراء، أو القطع التي لها نفس الطول، وهي بذلك تشكل منطقاً لإدراك مفهوم العدد، ولهذه القطع فائدة قصوى في عمليات الجمع والطرح والضرب والقسمة، وفي استنباط خواص الأعداد مثل الإبدال، والتجميع في الجمع والضرب (فوقي، 2008، 34).

د- اللوحة الهندسية: هي أداة بسيطة تساعد التلاميذ على استنباط العديد من الأفكار الرياضية المجردة، واكتشاف العلاقات الرياضية، وتسمى أحياناً شبكة التوزيع، وهي عبارة عن لوح خشبي أو بلاستيكي به مسامير على مسافات متساوية أفقياً وعمودياً، وتساعد اللوحة الهندسية بصورة أساسية على توضيح العديد من المفاهيم الرياضية المهمة ومنها المحيط، والمساحة، والضرب، والقسمة (السعيد، 2001، 96 - 97).

هـ- شكل للمثلث: هو عبارة عن شكل مصنوع من الخشب أو الورق المقوى يساعد التلميذ التعرف على زاوية المثلث وضلعه، وارتفاع المثلث، ومساحة المثلث، ومحيط المثلث، كما يمكن للتلميذ التعرف على أنماط المثلث المختلفة من خلال أشكال متعددة للمثلث بالنسبة لزواياه، وأضلاعه (فوقي، 2008، 34).

و- أدوات هندسية كبيرة: وهي مسطرة، ومنقلة يستخدمها المعلم والتلميذ لرسم المثلث على السبورة، ولإيجاد زوايا المثلث وأضلاعه المجهولة من خلال القياس، وكذلك رسم أنماط المثلث المختلفة (السعيد، 2001، 96 - 97).

العمليات المعرفية: تعد العمليات المعرفية من أهم موضوعات علم النفس المعرفي، وأنها تهتم بالأساليب التي يستخدمها الفرد للتعامل مع المعرفة وهي عمليات عقلية غير مرئية تتضمن العديد من العمليات المعرفية الفرعية من انتباه وإدراك وتذكر وتفكير (رسلان، 2010، 43). والعمليات المعرفية عمل ذهني داخلي يقوم به الفرد لمعالجة المعرفة أو المعلومات (قطامي، 2000، 74). ويجب أن نفرق بين مصطلح العملية بمعناها العام، الذي يمكن أن يستخدمه الفرد في أداء المهام المختلفة وبين مصطلح العملية كما تستخدم في السياق الحالي والتي يقصد بها عمليات ذات طبيعة بنائية تجرى على التمثيلات الداخلية للمعلومات لكي يتم معالجتها للوصول إلى الاستجابة أو تمهيداً لمرحلة معالجة لاحقة (رشا محمد عبد الله، 2009، 113)، وهناك خصائص أساسية للعمليات المعرفية (ميخائيل، 2003، 221)، وهي:

- الفروق في العمليات المعرفية بين الأفراد قد تكون كمية أو كيفية تبعاً لكفاءة المعالجة.
- العملية المعرفية لا تجري على المثيرات الخارجية بل على تمثيلات رمزية لها.
- قد تمثل العملية المعرفية وحدة مستقلة قائمة بذاتها تؤدي إلى استجابة ظاهرة أو قد تكون أحد مراحل معالجة المعلومات. ويعتبر مصطلح (تمثيل) مهم في توضيح مفهوم العملية المعرفية وبصورة أكثر تحديداً التمثيل الداخلي، وهو عبارة عن معرفة وبناء داخل الذاكرة (فروض - استنتاجات، مفردات، أشكال) وتأتي من العمليات المعرفية داخل الذاكرة (Anhalt, 2004, 33). كما توجد تمثيلات رياضية، والتي تلعب دوراً كبيراً في تعليم الرياضيات، وتشير إلى عمليات التفكير داخل العقل، وهي الطرق

المتعددة التي يحاول بها التلميذ فهم وفك شفرة الأشياء الصعبة والمجهولة، كما هو الحال في تمثيل الدوال بالتمثيل البياني (Zhonghe, 2004, 37). ويرى الشرقاوي أن العمليات المعرفية هي العمليات المرتبطة بطريقة اكتساب - أو تعامل الفرد مع المعلومات من خلال مواقف الحياة المختلفة التي يتعرض لها، وقيامه بالاحتفاظ بها في الذاكرة وإعادة استخدامها، وتتضمن عمليات معرفية أولية كالتفسير، والتنظيم. (الشرقاوي، 2004، 18 - 19). وتبني الباحثة مفهوم العمليات المعرفية في السياق الحالي من منظور تكاملي، وأنها سمة مشتركة بين جميع الأفراد، كما أنها لا تعمل مستقلة أي أن النشاط في إحدى العمليات يؤثر على العمليات الأخرى المشتركة في أداء نفس المهمة، وبالتالي فإن النمو العقلي يمثل أساساً للعمليات المعرفية التي تبدأ في مراحل النمو المبكرة من حياة الفرد، وتشتمل العمليات المعرفية على عمليات متنوعة التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتقويم، والإبداع. وتشير الباحثة هنا إلى ما يميز تصنيف أندرسون وكرازول للعمليات المعرفية على بقية التصنيفات الأخرى التي قامت بتصنيف العمليات المعرفية مثل ما قدمه جونسون الذي صنف العمليات المعرفية إلى إحدى وخمسون عملية معرفية أولية (عثمان وأبو حطب، 1978، 203) وتصنيف القفاص (القفاص، 2003، 19 - 31) الذي صنف العمليات المعرفية إلى أربعة وعشرون عملية معرفية أولية وهناك تشابه كبير بين هذه التصنيفات، حيث تم فصل هذه العمليات عند جونسون، ودمجها عند القفاص.

تصنيف العمليات المعرفية:

في الدراسة الحالية تبنت الباحثة تصنيف العمليات المعرفية كما صنفها (أندرسون وكرازول) إلى ست عمليات معرفية، واحدة تركز على الاحتفاظ، وخمسة آخرين مع أنهم ييسرون الاحتفاظ، فإنهم مرتبطون بانتقال أثر التعلم، حيث أن الاحتفاظ هو القدرة على تذكر مواد لمدة أطول من الزمن وأقرب إلى نفس الطريقة التي قدمت بها، أما انتقال أثر التعلم يعني استعمال ما تم تعلمه لحل مشكلات جديدة أو تيسير تعلم مادة جديدة.

والعملية المعرفية التي أقرب صلة إلى الاحتفاظ (يتذكر)، والخمسة العمليات المعرفية الأخرى يكونون مرتبطين بصورة متزايدة بالنقل (يفهم، يطبق، يحلل، يقوم، يبدع).

إن العمليات المعرفية المرتبطة بانتقال أثر التعلم يرتبط بدور من الأهداف التربوية الهامة والمهمة، والتي تبين معنى لما نتعلمه، وإن انتقال أثر التعلم لا يقتصر على التذكر فقط، بل أيضاً المقدرة على استعمال وتوظيف ما تم تعلمه لحل مشكلات جديدة، والإجابة عن أسئلة جديدة، أو تيسير تعلم مادة دراسية جديدة، أي أنه يهتم بالمستقبل.

وفي الواقع فإن أغلب مخرجات التعلم تتعلق بتربية الاحتفاظ، ذلك لوجود صعوبة في صياغة وتدريس وتقويم الأهداف التي تهتم بتربية انتقال أثر التعلم.

وهناك خمس عمليات معرفية تهتم بانتقال أثر التعلم، وأنها تيسر الاحتفاظ أيضاً. وفيما يلي توضيح العمليات المعرفية المرتبطة بانتقال أثر التعلم ووسائل تنميتها عند أندرسون وكرازول (مينا، 2006، 145 - 170):

1- يفهم : Understand

يعرف الفهم على أنه استيعاب معنى المادة، وهذا النوع من التعلم يذهب خطوة أبعد من التذكر لهذه المادة، ويشير بلوم إلى أن هذا النوع من الفهم يمثل أرقى مستويات الفهم حيث يكون المتعلم قادراً على توظيف أو استخدام ما تعلمه عند الحاجة لذلك

ويصبح للتعلم معنى، وهدفه ترقية نقل أثر التعلم ويفهم الطلاب عندما يستطيعون بناء ارتباطات بين المعرفة السابقة والمعرفة الجديدة بصورة متكاملة ومتسقة مع المخططات المعرفية، وأن المفاهيم هي قوالب البناء لهذه المخططات أي أن المعرفة المفاهيمية تقدم الأساس للفهم، وتتضمن العمليات المعرفية للفهم عمليات فرعية هي: التفسير، إعطاء أمثلة، التصنيف، التلخيص، الإنتاج، المقارنة، الشرح.

(أ) التفسير Interpreting: يحدث التفسير عندما يكون التلميذ قادراً على تحويل المعلومات من صورة للتمثيل إلى أخرى، قد يتضمن التفسير تحويل صور إلى كلمات، كلمات إلى صور، أعداد إلى كلمات، كلمات إلى أعداد، وما شابه ذلك، والهدف من التفسير إعطاء معلومات للتلميذ في صورة معينة المطلوب تغييرها إلى صورة أخرى، ففي الرياضيات قد يعطى للتلميذ منطوق مسألة لفظية ويطلب منه ترجمة إلى صورة جبرية أو بيانية، مثال آخر يطلب من التلميذ تفسير رسومات هندسية معينة. ومن أشكال التقييم المناسبة لعملية التفسير أسئلة اختبار تتضمن الاستجابة المبنية (أي تقديم إجابة) والاستجابة المختارة (أي اختيار إجابة) تقدم المعلومات في صورة واحدة.

(ب) إعطاء أمثلة Exemplifying: أن يضرب التلميذ مثلاً لمفهوم ما، ويتضمن إعطاء الأمثلة تعيين الملامح التعريفية لمفهوم عام أو مبدأ فمثلاً في الرياضيات يكون المثلث متساوي الساقين لديه ضلعان متساويان، فيستطيع المتعلم اختيار أي من مجموعة المثلثات المعروضة تكون متساوية الساقين، بعد تعرفه على ما يميز مثلث متساوي الساقين، وفي الرياضيات، قد يطلب من التلميذ إعطاء أمثلة لمجموعات منتهية، ومجموعات غير منتهية. وأشكال التقييم في إعطاء الأمثلة قد تكون في شكل استجابة مبنية، أو استجابة مختارة.

(ج) التصنيف Classifying: يتضمن التصنيف اكتشاف الملامح ذات الصلة التي تناسب كلاً من المفهوم والمثال المحدد أي أن المثال يتفق مع الشروط أو الخصائص التي يتضمنها الأصل، وهي عملية مكملية لإعطاء الأمثلة. وأن التصنيف يبدأ بضرب مثال معين ويطلب من التلميذ المفهوم العام، ومن أمثلة الهدف من التصنيف، ففي الرياضيات يمكن أن يكون الهدف هو القدرة على تحديد الفئات التي تنتمي لها أعداد معينة، والمهمة التقييمية أن يعطى التلميذ مثال ويسأل أن يحوط على كل الأعداد في قائمة معطاة من تلك التي تقع في نفس الفئة. وتكون أشكال التقييم في التصنيف في شكل استجابات مبنية أو استجابات مختارة، أو في مهمة تصنيفية.

(د) التلخيص Summarizing: يحدث التلخيص عندما يذكر التلميذ عبارة واحدة تمثل المعلومات المعروضة، يتضمن التلخيص بناء تمثيل للمعلومات، مثل معنى مشهد من مسرحية، وتجريد ملخص منه، ومثل تحديد موضوع أو نقاط رئيسية. ومن أهداف التلخيص في الرياضيات أن يلخص التلميذ الإسهامات الأساسية لعلماء مشهورين من الرياضيات بعد قراءة العديد من كتاباتهم، ويكون السؤال التقييمي المناظر أن يسأل التلميذ أن يقرأ كتابات مختارة لعالم ما ويلخص النقاط الأساسية أما أشكال التقييم لعملية التلخيص فيمكن أن تكون في صورة استجابات فنية أو أشكال من الاختيار.

(هـ) الاستنتاج Inferring: ويتضمن الاستنتاج إيجاد نمط سلسلة أو تعبيرات عن الأمثلة، ويحدث عندما يكون التلميذ قادراً على تجريد مفهوم يضم مجموعة من الأمثلة عن طريق إعادة ترميز الملامح ذات الصلة في كل مثال، وفي الرياضيات على سبيل

المثال عند إعطاء التلميذ سلسلة من الإعدادات مثل 1، 2، 3، 5، 8، 13، 21، ويكون التلميذ قادراً على التركيز على القيمة العددية لكل رقم أكثر من التركيز على الملامح التي ليست على صلة مثل شكل كل رقم ما كان فردى أو زوجي، فيكون التلميذ قادراً على تمييز النمط في هذه السلسلة من الأعداد (أي بعد العددين الأوليين، كل عدد عبارة عن مجموع العددين السابقين له)، وتتضمن عملية الإنتاج عمل مقارنات بين الأمثلة المضروبة، والاستنتاج يختلف عن (العزو إلى) لأنه يتضمن التوصل إلى نمط من المعلومات المقدمة ويحدث في سياق تقديم توقع للشئ الذي ينتج. ومن أهداف عملية الاستنتاج على سبيل المثال في الرياضيات يمكن أن يكون الهدف أن يتعلم التلميذ إنتاج العلاقة التي يعبر عنها كمحاولة والتي تمثل العديد من ملاحظات القيم لمتغيرين، يسأل السؤال التقييمي التلميذ عن وصف العلاقة كمعادلة تتضمن س، ص للمواقف عندما تكون $s = 1$ ، $v = 5$ فإذا كانت $s = 2$ فإن $v = 3$ ، وإذا كان $s = 3$ ، فإن $v = 8$ ، وتكون أشكال التقييم في الاستنتاج في شكل ثلاث مهام، وهي مهام الإكمال، ومهام القياس، والمهام الغربية، ففي مهام الإكمال يعطى التلميذ سلسلة من العناصر وعليه أن يحدد العنصر التالي، وفي مهام القياس يعطى التلميذ قياساً على الصورة (أ) تصبح (ب)، وأيضاً (ج) تصبح (د) ومهمة التلميذ أن يختار المصطلح الذي يناسب المكان الخاص، ويكون السؤال في كل مهمة تقييمية أن يذكر التلميذ المفهوم الذي تبنى عليه المسألة.

و) المقارنة Comparing: وتتضمن المقارنة اكتشاف المتشابهات والاختلاف بين حدثين أو مشكلتين أو موقفين أو أكثر، بحيث يتم تحديد كيف يكون حدث معروف جيداً، وتتضمن المقارنة إيجاد تناظر أحادي بين العناصر والأنماط في شئ يناظره شئ آخر، ومن الأمثلة عن الهدف من المقارنة في الرياضيات يمكن المقارنة بين المسائل الكلامية المتشابهة، ومن أشكال التقييم في عملية المقارنة أسلوب المناظرة.

ز) الشرح Explaining: قد يحدث الشرح عندما يكون التلميذ قادراً على استعمال نموذج السبب - النتيجة لنظام يمكن أن يكون مشتق من نظرية شكلية أو قد يكون مؤسس على بحث أو خبرة، ويتضمن الشرح تكامل بناء نموذج السبب - النتيجة، متضمناً كل جزء رئيسي من النظام أو كل حدث رئيسي في السلسلة واستعمال النموذج لتحديد كيف أن تغير في أحد أجزاء النظام أو أحد روابطه في السلسلة تؤدي إلى تغير في الجزء الآخر، ومن أمثلة الأهداف من الشرح في الرياضيات قد يكون الشرح هو معرفة قوانين لمساحات أشكال هندسية وينظر ذلك سؤال التلاميذ الذين درسوا مساحة المربع أن يشرحوا كيف يمكن زراعة أرض على شكل مستطيل أي يشرحوا علاقة المربع بالمستطيل.

2- يطبق Apply:

ويتضمن التطبيق استعمال أداء تدريبات أو حل مشكلات، وعليه فإن التطبيق يرتبط بشكل وثيق بالمعرفة الإجرائية، والتدريب هو أداء مهمة لشئ يعرفه التلميذ بالفعل في العمليات السليمة التي تستعمل لأدائه، ومن ثم قد يبنى التلميذ بشكل مناسب مدخلاً روتينياً إليه، وفي مقابل الإجراء فإن التنفيذ يتطلب درجة من الفهم للمشكلة وكذلك خطوات الحل، وفي حال التنفيذ يعد فهم المعرفة المفاهيمية مطلب سابق للقدرة على تطبيق المعرفة الإجرائية. ويتضمن التطبيق نمطين هما، الإجراء، والتنفيذ.

أ. الإجراء Executing: في الإجراء يقوم التلميذ بعمليات روتينية (أي تدريب) وتؤدي الألفة بالمواقف إلى تقديم تلميحات كافية للإرشاد إلى الإجراءات المناسبة التي تتبع، ويرتبط الإجراء بصورة أكثر تكراراً باستكمال المهارات والخوارزميات

من استعمال الأساليب والطرق، وأن المهارات والخوارزميات لهما خصيتان تجعلهما مسئولتان عن الإجراء، أولاً: يتكون من تتابع من الخطوات تجرى بوجه عام بترتيب ثابت، ثانياً: عندما تؤدي الخطوات بصورة صحيحة، فإن الناتج النهائي يكون إجابة محددة من قبل. ومن الأمثلة لأهداف الإجراء، في الرياضيات يمكن أن يكون الهدف أن يتعلم التلميذ أن يقسم عدد كلي على عدد آخر.

ب. التنفيذ Implementing: يعني استعمال التلميذ خطوات لأداء مهمة غير روتينية، وأن التلميذ لابد أن يكون فاهماً لنمط المشكلة التي يواجهها ومدى العمليات المتاحة فيكون التنفيذ على صلة أو تكامل مع عمليات معرفية أخرى كالفهم والإبداع والتحليل، ويرتبط التنفيذ بصورة أكثر تكراراً باستعمال الأساليب والطرق أكثر من المهارات والخوارزميات، أي أن الإجراءات قد يكون لها مراكز قرار تبني من خلالها وغالباً لا تتوفر إجابة ثانية تتوقع عند القيام بالإجراءات يمكن التوصل لها، أي أنها ترتبط بالمعرفة المفاهيمية مثل النظريات والنماذج والبنى. ومن الأمثلة على الهدف من الإجراء في الرياضيات يمكن أن تكون تعلم التلميذ أن يحل مسائل عديدة تتعلق بحياته، وتقييم مقابل أن يعرض على التلميذ مسألة يجب أن يختار فيها أكثر من رزمة اقتصادية تمويلية لسيارة جديدة.

3- تحليل Analyze:

يتضمن تحليل وتجزئة الكل إلى العناصر المكونة له، وتحديد ما يمكن أن يربطها بعضها البعض وبالبنية الكلية، وتتضمن فئة هذه العملية العمليات المعرفية التمييز، والتنظيم، والعزو (النسب الي) وتتضمن الأهداف التي تصنف كتحليل تعلم الأجزاء الهامة ذات الصلة من الرسالة (التمييز)، والطرق التي تنظم بها هذه الأجزاء (التنظيم)، والغرض الأساسي (العزو).

أ. التمييز Differencing: يتضمن التمييز تصنيف أجزاء البنية الكلية في ضوء صلتها وأهميتها، ويحدث التمييز عندما يفرق التلميذ بين المعلومات ذات الصلة، وتلك التي ليس لها صلة أو المعلومات الهامة وغير الهامة، ويختلف التمييز عن العمليات المرتبطة بالفهم لأنه يتضمن تنظيم بنية وخاصة تحديد كيف تتناسق الأجزاء في الإطار الكلي للبنية، ومن أمثلة الهدف من التمييز في الرياضيات يمكن أن يكون الهدف أن يميز التلميذ بين الأعداد التي لها صلة، وتلك التي ليس لها صلة بحل مسألة كلامية، والتقييم المقابل أن يحوّل التلميذ على الأعداد ذات الصلة ويشطب تلك التي ليس لها صلة بحل مسألة كلامية، ويمكن أن يأخذ التقييم للتمييز أشكالاً متعددة مثل مهام إستجابة مبنية أو الاختبار في مهمة الاستجابة المبنية، فيعطى التلميذ مادة ويطلب منه أن يبين أي الأجزاء تكون أكثر أهمية أو صلة.

ب. التنظيم Organizing: يتضمن تحديد عناصر الموقف والتعرف على ما إذا كانت تتناسب مع بنية متماسكة، فيبنى التلميذ ارتباطات نسقية متماسكة بين أجزاء المعلومات المعروضة، ويحدث التنظيم مع التمييز، فيعرف التلميذ العناصر ذات الصلة ويحدد البنية التي تناسب العناصر، ويمكن أن يحدث التنظيم في ارتباطات بالعزو. ومن الأهداف لعملية التنظيم في الرياضيات يمكن أن يكون الهدف أن يتعلم التلميذ عمل مخططات الدروس للكتاب المدرسي فالمهمة التقييمية المقابلة يسأل التلميذ أن يقرأ درس في الإحصاء وأن يولد مصفوفة تتضمن اسم والصياغة المستعملة والشروط اللازمة لاستعمال لكل إحصاء وارد.

ت. العزو (النسب إلى) Attributing: يتضمن العزو عملية إعادة للبناء، ليحدد فيها التلميذ القصد من المادة المعروضة ويحدث العزو عندما يكون التلميذ قادراً على التحقق من وجهة النظر الذي تؤسس عليه الرسائل، ويتضمن العزو امتداداً يتجاوز

الفهم الأساسي لاستنتاج القصد، ومن أمثلة الأهداف العزو فمثلا في العلوم الطبيعية أن يتعلم التلميذ تحديد وجهة نظر مؤلف في مقال يتعلق بموضوع جدلي في ضوء منظوره النظري، ومهمته التقييمية أن يسأل التلميذ أن يحدد إذا ما كان سلوكي أم عالم نفسى معروف قد كتب مقالاً حول التعلم الإنسانى، وتكون أشكال التقييم بعرض بعض المادة المكتوبة أو الشفهية وسؤال التلميذ أن يبنى أو يختار وصفاً لوجهة نظر المؤلف أو ما أشبه ذلك.

4- يقوم Evaluate: تعرف يقوم في ظل معايير معينة، وتكون المعايير المستعملة غالباً الجودة، والفاعلية، والكفاءة، والاتساق، وقد يتم تحديدها بواسطة التلميذ أو آخرون وقد تكون المستويات إما كمية (أى هل هذا القدر كاف؟) أو نوعية (أى هل هذا حسن بصورة كافية؟)، تطبق المستويات على المعايير (مثلاً: هل هذه العملية تؤثر بصورة كافية؟ هل هذا المنتج ذو كفاية نوعية؟) وتتضمن فئة يقوم العمليات المعرفية المراجعة checking (أحكام حول الاتساق الداخلى)، والنقد (أحكام مؤسسة على معايير خارجية) ويجب الانتباه الى انه ليست كل الأحكام تكون تقويمًا، وعلى سبيل المثال، يعطى التلميذ أحكاماً حول إذا ما كان مثلاً معيناً يناسب إطار فئة ما - هم يصدرن أحكاماً حول مناسبة إجراءات معينة لمشكلة محددة، أنهم يصدرن أحكاماً حول إذا ما كان شيئين متشابهين أم مختلفين، وفي الحقيقة، فإن معظم العمليات المعرفية تتطلب نوعاً ما من الحكم ماذا يميز بوضوح أكثر التقويم كما يعرف هنا عن الأحكام الأخرى الصادرة عن التلاميذ هو استعمال معايير الأداء مع معايير معرفة بوضوح.

أ. المراجعة Checking: تتضمن المراجعة اختبار الاتساقات الداخلية أو المغالطات في عملية أو منتج، فمثلاً فإن المراجعة تحدث عندما يختبر التلميذ إذا ما كانت نتيجة تتفق أو لا تتفق مع مقدماتها، وإذا كانت البيانات تدعم الفرض أم لا، أو المادة المعروضة تشتمل بعض الأجزاء التي تناقضها، فإذا أدمجت مع التخطيط والتنفيذ فإن المراجعة تتضمن تحديد إلى أى حد تعمل الخطة بشكل جيد، ومن الأمثلة لأهداف المراجعة في العلوم مثلاً يمكن أن يكون أن يتعلم التلميذ أن يقر تقرير التجربة الكيميائية ويحدد إذا ما كانت أو لم تكن النتيجة النهائية تتفق مع نتائج التجربة. ومن أشكال تقييم المراجعة يمكن أن تتضمن مهمة المراجعة عمليات أو نواتج معطاه للتلميذ أو ينشئها بنفسه، ويمكن أن تتم في سياق العمل كحل مشكلة أو أداء مهمة.

ب. النقد Critiquing: يتضمن النقد عمل منتج أو عملية وفقاً لمعايير ومستويات موضوعية خارجياً، يلاحظ التلميذ الملامح الإيجابية والسلبية لمنتج ويعمل أحكام مبنية على هذه الملامح ويكمن النقد في التفكير الناقد، ومن أمثلة للأهداف عملية النقد في الرياضيات يمكن أن يكون الهدف أن يحكم التلميذ أي من طريقتين بديلتين تكون أكثر فاعلية وكفاية في حل مسألة معطاة، مثلاً الحكم بأنه من الأفضل أن توجد العوامل الأولية للعدد 60، أو أن توجد معادلة جبرية لحل مسألة "ما الطرق الممكنة التي يمكن أن تضرب بها عدد كليين ليكون الناتج 60؟" ومن أشكال التقييم لعملية النقد: قد يسأل التلميذ أن ينقد فروض فرضها أو من أنتجه أو ما توصل إليه شخص آخر، قد يكون النقد مبنى على معايير موجبة أو سالبة أو كلاهما، وما يترتب عليها نتائج إيجابية وسلبية.

5- يبدع Create:

يتضمن يبدع إعادة بناء العناصر وتنظيمها بشكل غير تقليدي، وتتطلب الأهداف التي تصنف كيبدا أن يعمل التلميذ منتجا جديداً بواسطة إعادة التنظيم عقلياً لبعض العناصر أو الأجزاء في نمط أو بنية لم تكن موجودة بوضوح من قبل، وأن العمليات المتضمنة في يبدع تكون متسقة بوجه عام مع خبرات التلميذ التعليمية السابقة، وبالرغم من إن يبدع تتطلب من جانب التلميذ

التفكير الإبداعي، فإن هذا ليس تعبيراً إبداعياً حراً بصورة تامة، غير مقيد بمطالب المهمة أو الموقف التعليمي، وبالرغم من أن الكثير من الأهداف في فئة يبدع تلح على الأصالة (أو التفرد) فإن المربين يجب أن يعرفوا ماذا تكون عليه الأصالة أو التفرد؟ هل يمكن أن يستعمل المصطلح متفرد unique لوصف عمل يقوم به التلميذ (مثلاً: هذا تفرد للتلميذ فلان)، أو أنه يحتفظ به كي يستعمل على مجموعة من التلاميذ (مثلاً: هذا تفرد لتلميذ الصف الخامس). ويمكن تقسيم العملية الإبداعية إلى ثلاثة أوجه، "تمثيل المشكلة"، حيث يحاول التلميذ أن يفهم المهمة ويولد حلول ممكنة، "تخطيط الحل"، وفي ذلك يختبر التلميذ الإمكانيات وينشئ خطة قابلة للتطبيق، "إجراء الحل"، حيث يقوم التلميذ بتنفيذ هذه الخطة بنجاح، وعلى ذلك فإن العملية الإبداعية يمكن النظر إليها كبداية للجانب الافتراحي divergent حيث يؤخذ في الاعتبار وجود حلول كثيرة ممكنة عندما يحاول فهم المهمة (توليد generating) يكون ذلك متبوعاً بجانب افتراضى، حيث ينشئ التلميذ طريقة للحل وتتحول إلى خطة للعمل أى تخطيط Planning وأخيراً، تنفذ الخطة عندما يبني التلميذ الحل (الإنتاج Producing)، انه ليس من الغريب إذا إن يكون يبدع مرتبطة بثلاث عمليات معرفية، التوليد والتخطيط والإنتاج.

أ) التوليد Generating: يتضمن التوليد تمثيل المشكلة ووضع البدائل والمقترحات التي تتوافر فيها شروط معينة، وغالباً ما تكون الطريقة التي عرضت بها المشكلة تشير إلى بعض الحلول الممكنة، وبعد التوصل إلى تمثيل جديد للمشكلة فقد يشير إلى وجود حلول مختلفة، وعندما يتجاوز التوليد حدود المعرفة السابقة والنظريات القائمة فإنه يصل إلى التفكير الإبداعي. وهدف التوليد يكون افتراحي ومن أمثلة أهداف التوليد مثلاً في الرياضيات أن يكون التلميذ قادراً على توليد طرق بديلة للتوصل إلى نتيجة معينة، والسؤال التقييمي المناظر، ما الطرق البديلة التي يمكن أن تستعملها لإيجاد أى من الأعداد الكلية يكون ناتجها 60 عندما تضرب معاً؟ ومن أشكال التقييم لعملية التوليد يتضمن نموذجية أشكال الاستجابة المبنية التي يطلب فيها أن ينتج بدائل أو فروض، ويوجد نمطين تقليديين هما: المهام الناتجة التي فيها يقدم التلميذ قائمة بجميع النتائج الممكنة لحدث معين، ومهمة الاستعمالات، التي يقدم فيها التلميذ قائمة بجميع الاستعمالات الممكنة لشيء ما، وحيث أنه من الصعب أو يكاد أن يكون من المستحيل استعمال اختيار من متعدد لتقييم عمليات التوليد.

ب) التخطيط Planning: يتضمن التخطيط عمل طريقة للحل تقابل معايير مشكلة، أى بناء خطة لحل المشكلة، ولا يعنى التخطيط تنفيذ الخطوات للحل الفعلي لمشكلة معطاه، فيقوم التلميذ بعمل أهداف فرعية أو يقسم المهمة إلى مهام فرعية كى تؤدي إلى حل المشكلة، فإن التخطيط إما أن يفترض حدوثه أو أن يكون بصورة حتمية في الهدف الخاص بالإنتاج. ومن أمثلة لأهداف عملية التخطيط في الرياضيات يمكن أن يكون التلميذ قادراً على عمل الخطوات اللازمة لحل مسائل الهندسة، وفي المهمة التقييمية نسأل التلاميذ أن يعملوا خطة لتحديد حجم الهرم الناقص من هرم (مهمة لم يسبق أن درست في الفصل)، قد تتضمن الخطة حساب حجم الهرم الكبير، وحساب حجم الهرم الصغير، وأخيراً طرح الحجم الصغير من الكبير، ومن أشكال التقييم لعملية التخطيط عن طريق سؤال التلاميذ أن يقوموا ببناء حلول تجريبية، أو يضعوا خططاً لحلول، أو يختاروا خططاً لحلول مشكلة معطاة.

ج) الإنتاج Producing: يتضمن الإنتاج تنفيذ خطة لحل مشكلة معطاة بحيث تقابل خصائص معينة، وأن الأحداث في الإبداع، قد تتضمن أو لا تتضمن الأصالة أو التفرد كأحد خصائصها، وكذلك الحال لعملية الإنتاج.

وهنا يجدر الإشارة بأن الباحثة اعتمدت مصدراً واحداً لسرد العمليات المعرفية وذلك وفقاً للتصنيف الذي تبنته في دراستها وهو تصنيف أندرسون وكرازوول والذي ترجم كتابهما فايز مينا وكان الاقتباس الكلي منه (مينا، 2006).

العمليات المعرفية وتعلم الرياضيات:

إن أغلب الباحثين المشتغلين في البحث التربوي يعتمدون بصورة كبيرة على عمل بلوم الذي لم يشر إلى الإبداع، بينما تناول تصنيف أندرسون وكرازوول الإبداع كأحد العمليات المعرفية.

وحيث أن التربويين المتخصصين في مناهج تدريس الرياضيات يهتمون ويركزون على تنمية الإبداع في دراسة الرياضيات نظراً لأهميته - إلى جانب العمليات المعرفية الأخرى.

إن تعليم الرياضيات في مراحل التعليم المبكرة يعد تلبية لرغبات الطفل وفرصة له للمتعة والتسلية المفيدة، وعندما يكتسب الطفل فهماً سليماً للرياضيات؛ يستطيع أن يفهم كل شيء من حوله بدقة وبعمق (النواشي، 2007، 13 - 14). وقدم ليونارد وليام بحثاً يصف فيه الرياضيات بأنها إبداعية وقابلة للتخيل وقابلة للنمو، وهي مكتشفة، وقابلة للتطبيق (William, 2001, 213) ولا يكون ذلك إلا بتغيير الرؤية للرياضيات من كونها دراسة للمفاهيم والقواعد الصارمة وحفظ للنظريات وإقحام المتعلم بالعمليات الحسابية المجردة التي يستعصى عليه فهمها، إلى كونها مجال معرفي يمارس المتعلم من خلاله مفاهيم الرياضيات بالوسائط التعليمية المتنوعة والتحديات والاكتشافات المثمرة وباستخدام أسئلة لاستثارة تفكيره وتوظيف العلاقات التي يكتشفها في مواقف تثمر عن حلول إبداعية فريده، فلقد أصبح من المستقر اليوم الحديث عن التحول في الأنماذج الأساسية لبرامج الرياضيات في المراحل التعليمية، فقد تم التحول في الأنموذج الأساسي لبرامج تعليم الرياضيات في المرحلة الابتدائية من النظر إليها على أنها من مجموعة كبيرة من المفاهيم والمهارات التي يجب إتقانها بترتيب صارم إلى أشياء يمارسها الناس (مينا، 2006، 41)، وترى محبات أبو عميرة (أبو عميرة، 2000، 227) أنه لا بد من تنشيط العمليات العقلية العليا للتلاميذ أثناء حل المشكلات الرياضية وإتاحة الفرصة لهم في التعبير عن حلول التمرينات الرياضية بلغة التلاميذ الخاصة بهم.

وأشار عبيد أن العمل الرياضي الحقيقي يكمن في القدرة على الكشف والإبداع، وهذا يحتم علينا أن نعلم الطفل إلى جانب العمليات الحسابية الأساسية عمليات فكرية أخرى مثل الملاحظة والاختبار والتجريد والتمييز والتصنيف ومحاولة التعميم وجمع البيانات وتحليلها بطرق مختلفة، ونعلمهم تكوين الفروض واشتقاق التعميمات، وعلينا أن نقودهم إلى اكتشاف العلاقة بدلاً من أن نعطيها لهم جاهزة، بل يتناولها بالتحليل لمعرفة أبعادها وتحديد معطياتها ومطلبها، ويتعلم كيف يحول المعطيات إلى علاقات رياضية، وكيف يضع خطة للوصول إلى المطلوب فيها (عبيد، 2004، 289).

وترى نظلة خضر أن المعلم يمكن أن ينمي الإبداع في الرياضيات لدى تلاميذه من خلال تدريبهم على التحليل والتركيب معاً والتركيز على إنتاج حلول أصلية للمشكلات الرياضية (خضر، 2004، 36).

ويتضح مما سبق أن الرياضيات، كأحد العلوم المعرفية، يمكن أن تسهم في تنمية العمليات المعرفية من خلال التفكير وفهم المشكلة بأجزائها والقدرة على اقتراح البدائل والحلول الممكنة، واكتشاف الأنماط وتحديد العلاقات القائمة بين مكونات الشيء الواحد ونقدها واستنتاج علاقات جديدة، وأن التفكير في المغالطات الرياضية وتقويمها والتعامل مع الإشكاليات والمتناقضات وفك الغموض فيها حتى الوصول للفهم الحقيقي الذي يؤدي إلى تطوير الواقع، هذا يؤدي إلى الاسهام في بناء المتعلم وتنمية عملياته

المعرفية بصورة متجددة. وأن يكون الهدف من تعلم الرياضيات هو فهم الواقع بقصد التغيير فيه، وليس التحكم في الواقع. كما قال مينا "كيف يتحكم الإنسان في واقع هو نفسه جزء منه؟" (مينا، 2006، 25).

الدراسات السابقة:

1) البحوث والدراسات التي تناولت التداولات اليدوية:

– دراسة حفصة الفريح (الفريح، 2022، 346): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى استخدام معلمات الرياضيات لمهارات (المكعبات المتداخلة، قطع دينز، اللوحة الهندسية، نماذج الكسور) في تدريس الرياضيات للصفوف العليا للمرحلة الابتدائية. وقد تكونت عينة الدراسة من (33) معلمة رياضيات للصفوف العليا للمرحلة الابتدائية.

تكونت أداة الدراسة من استبانة مكونة من جزأين، الجزء الأول البيانات الأولية، أما الجزء الثاني فتم تقسيمه إلى أربعة محاور (المكعبات المتداخلة، قطع دينز، اللوحة الهندسية، نماذج الكسور). بينت نتائج الدراسة أن معلمات الرياضيات يقدرن مستوى استخدامهن لمهارات المحسوسات اليدوية في تدريس الرياضيات للصفوف العليا للمرحلة الابتدائية بمستوى متوسط، وذلك بمتوسط حسابي بلغ (3.08)، واحتلت ممارسة معلمات الرياضيات للوحة الهندسية أعلى رتبة بمتوسط حسابي بلغ (3.29)، يليه ممارسة نماذج الكسور بمتوسط حسابي بلغ (3.10) ثم ممارسة المكعبات المتداخلة بمتوسط حسابي بلغ (3.03) وأخيراً ممارسة قطع دينز بمتوسط حسابي بلغ (3.00)، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير (المؤهل والخبرة والتدريب).

– دراسة عبد الفتاح جاد مصطفى (مصطفى، 2020، 32 – 66) هدفت الدراسة إلى فاعلية استخدام المحسوسات في فهم معلمين الرياضيات للمفاهيم الرياضية وأثر ذلك في تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وتكونت عينة الدراسة من (180) تلميذاً وتلميذة من (3) مدارس ابتدائية، تم تقسيمهم إلى مجموعتين (ضابطة وتجريبية). اشتملت الدراسة على الأدوات التالية: اختبار مهارات التفكير الإبداعي للصف الثالث الابتدائي – اختبار تحصيلي للصف الثالث الابتدائي – بطاقة ملاحظة لفهم المفاهيم الرياضية لمعلمين الرياضيات وتلخصت أهم النتائج التي توصل إليها الباحث في وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي أداء معلمات الرياضيات للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة فهم المفاهيم الرياضية بالمحسوسات في صالح المجموعة التجريبية. وكذلك وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات تلاميذ معلمين المجموعة التجريبية ومعلمات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الإبداعي في صالح تلاميذ معلمين المجموعة التجريبية، بالإضافة إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات تلاميذ معلمين المجموعة التجريبية ومعلمين المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي في الرياضيات في صالح تلاميذ معلمين المجموعة التجريبية.

– دراسة محمد مصطفى العبسي (العبسي، 2010، 591) هدفت هذه الدراسة إلى فحص أثر استخدام المحسوسات في تحصيل طلبة الصف الأول الأساسي في مادة الرياضيات. تكونت عينة الدراسة من 155 طالباً وطالبة، وزعوا على مجموعتين: تجريبية تعلمت موضوع "الأعداد من 0-9" باستخدام المحسوسات وضابطة تعلمت بالطريقة التقليدية. تمثلت أدوات الدراسة في دليل معلم لتدريس الأعداد من 0 – 9 باستخدام المحسوسات – اختبار تحصيلي. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة

إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين لصالح طلبة المجموعة التجريبية التي تعلمت باستخدام المحسوسات، فيما لم توجد فروق ذات دلالة بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين تعزى للجنس أو التفاعل بين الطريقة والجنس.

التعقيب على الدراسات السابقة التي تناولت التداولات اليدوية في تدريس الرياضيات وبيان موقع الدراسة الحالية منها:

— تعددت وتنوعت الدراسات السابقة التي تناولت استخدام نظم الوسائط التعليمية المتعددة في تدريس الرياضيات ككل، وأن معظمها يركز على الوسائط الإلكترونية مع إهمال واضح للتداولات اليدوية رغم أهميتها وخاصة في تدريس مرحلة التعليم الابتدائي.

— تتشابه الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في كونها استخدمت التداولات اليدوية في تدريس الرياضيات.

— اختلفت وتباينت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في حجم العينات التي اعتمدت عليها.

— اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة على مدى فاعلية استخدام التداولات اليدوية في تدريس الرياضيات.

— يلاحظ قارئ هذه الدراسات أنها دراسات قليلة في الوقت الذي تحتل قضايا استخدام استراتيجيات جديدة في التعليم كاستخدام التداولات اليدوية في تدريس الرياضيات مكانة هامة في مجال التربية والتعليم.

(2) البحوث والدراسات التي تناولت العمليات المعرفية:

— دراسة صفاء سيد أحمد (أحمد، 2016، 543 - 572) هدفت الدراسة إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي لتنمية بعض العمليات المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات تعلم الرياضيات على تحسين أداء الذاكرة العاملة وتعلم الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. وتكونت عينة الدراسة من (14) تلميذاً من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ممن يعانون من صعوبات تعلم في الرياضيات وذلك بناءً على نتائج اختبار تشخيص صعوبات التعلم في الرياضيات، واختبار الحساب وكسler، وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تضم (7) تلاميذ من ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات وتعرضوا للبرنامج التدريبي، ومجموعة ضابطة تضم (7) تلاميذ من ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات لم يتعرضوا للبرنامج التدريبي. أدوات قياس الذكاء - أدوات تدريبية وتمثل في برنامج تدريبي لتنمية بعض العمليات المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات تعلم الرياضيات. أشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين أداء الذاكرة العاملة والأداء الرياضي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، وكذلك تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في مقدار التحسن على مقاييس (الذاكرة العاملة - الأداء الحسابي - التحصيل الدراسي في الرياضيات) بعد تعرض المجموعة الأولى للبرنامج التدريبي.

— دراسة فاروق السيد عثمان وآخرون (عثمان وآخرون، 2019، 8) هدفت الدراسة إلى استخدام منظومة التقييم المعرفي في تشخيص صعوبات تعلم الرياضيات ومدى تحسنها بعد التدريب لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي ذوي صعوبات التعلم؛ وذلك من خلال برنامج قائم على نظرية لوريا - داس. PASS. تمثلت عينة الدراسة في (10) تلاميذ من تلاميذ الصف الثاني الابتدائي من ذوي صعوبات التعلم. تمثل أدوات الدراسة في: مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة - مقياس المصفوفات المتتابعة الملون لرافن لقياس الذكاء - مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم الرياضيات - مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم - مقياس منظومة التقييم المعرفي CAS للذكاء - برنامج مقترح قائم على نظرية لوريا- داس PASS

لتحسين تعلّم الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي ذوي صعوبات التعلّم. أسفرت نتائج الدراسة على أن البرنامج القائم على نظرية لوريا-داس أسهم بنسبة كبيرة من التبان الألى فى تنمية العمليات المعرفية لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي ذوى صعوبات التعلم لجميع جوانب المقياس وللمقياس ككل فى مقياس منظومة التقييم المعرفى؛ ويعنى ذلك أن حجم تأثير المتغير المستقل (البرنامج القائم على نظرية لوريا-داس PASS) على المتغير التابع (تنمية العمليات المعرفية لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي ذوى صعوبات التعلم) لكل جانب من جوانب مقياس منظومة التقييم المعرفى على حده وللجوانب ككل كان كبيراً؛ وهذا يدل على مدى فاعلية البرنامج القائم على نظرية لوريا-داس PASS فى تنمية العمليات المعرفية لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي ذوى صعوبات التعلم.

التعقيب على الدراسات السابقة وبيان موقع الدراسة الحالية منها:

فى الحقيقة هناك العديد من البحوث والدراسات السابقة التى تناولت تنمية إحدى العمليات المعرفية منفصلة عن بقية العمليات المعرفية الأخرى فى تدريس الرياضيات، كالإبداع - على وجه الخصوص - فى السنوات الأخيرة الماضية، وتسأل الباحثة هل الإبداع منفصل عن بقية العمليات المعرفية الأخرى؟، هل الإبداع لا يحتاج إلى التذكر؟

لذا انصبّ التركيز هنا على الدراسات التى تناولت العمليات المعرفية ككل. وفيما يلي التعقيب على هذه الدراسات:

- الدراستين السابقتين ركزتا على فئة خاصة من التلاميذ ألا وهى ذوي صعوبات تعلم الرياضيات فى حين أن الدراسة الحالية تناولت تنمية العمليات المعرفية لذى جميع التلاميذ.

- ركزت معظم الدراسات السابقة على المستويات المعرفية الدنيا (الفهم - التذكر - التطبيق) فى بناء أدواتها بينما تتناول الدراسة الحالية العمليات المعرفية المتعددة (تذكر - فهم - تطبيق - تحليل - تقييم - إبداع).

وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة فيما يلي:

- 1- أفادت هذه البحوث فى بناء الأساس النظري الذي تناول التداولات اليدوية والعمليات المعرفية وارتباطهما بالرياضيات
- 2- استخدام النتائج التي توصلت لها الدراسات السابقة كبدية أو معطيات للدراسة الحالية.
- 3- استفادت الباحثة من الدراسات والبحوث السابقة فى بناء أدوات البحث الحالي وكيفية ضبطها.
- 4- التعرف على الكثير من التداولات اليدوية المقترحة فى تدريس الرياضيات وكيفية إعدادها وأساليب تقديمها للتعلم.
- 5- الاطلاع على نتائج هذه الدراسات والبحوث للاستفادة منها فى تفسير النتائج التي توصلت لها الدراسة الحالية.
- 6- استفادت الباحثة من هذه الدراسات أيضاً فى طريقة تصميم وتنفيذ تجربة الدراسة.

ثالثاً الإطار التجريبي للدراسة من خلال البناء النظري للدراسة الحالية، والبحوث السابقة. تم بناء أداة الدراسة وضبطها، وذلك لغرض بناء اختبار تنمية العمليات المعرفية للتلاميذ من خلال استخدام التداولات اليدوية فى تدريس الرياضيات للصف الخامس الابتدائي. وفيما يلي شرح الخطوات التي اتبعتها بدءاً من الوحدات الدراسية:

(1) الوحدات الدراسية:

- 1- **تحديد الوحدات الدراسية:** تم تحديد وحدتين دراسيتين هما (العمليات على الأعداد الطبيعية، والمثلث) من مقرر الرياضيات للصف الخامس الابتدائي، وذلك للأسباب الآتية:

أ- تعتبر وحدة العمليات على الأعداد الطبيعية نقلة كبيرة في تعلم الرياضيات من مجرد كونها عمليات حسابية إلى أنها ذات خواص (مجردة) تجمعها.

ب- أن دراسة مجموعة الأعداد الطبيعية في حد ذاتها هي تأسيس لمجموعات الأعداد الصحيحة... وغيرها.

ج- أن لمجموعة الأعداد الطبيعية والعمليات عليها أهمية قصوى في حياتنا اليومية وفي سوق العمل.

د- تدرس العمليات على الأعداد الطبيعية بدون وسائط تعليمية في أغلب الأحيان.

هـ- كما أنه تعتبر المساحة، والمحيط من المفاهيم المهمة في حياتنا اليومية ولا بد من توضيحها في أذهان التلاميذ.

و- بالإضافة إلى توضيح أهمية، ودور التداولات اليدوية في أكثر من فرع من فروع الرياضيات، حيث لا يقتصر استخدام التداولات اليدوية على فرع معين من فروع الرياضيات.

2- تحديد الدروس المتضمنة في الوحدات الدراسية: تم تحديد الدروس المتضمنة في الوحدتين الدراسيتين (العمليات على الأعداد الطبيعية، والمثلث) كالآتي:

جدول رقم (1) الدروس المتضمنة في الوحدات الدراسية

الوحدة	الدروس
الأولى (العمليات على الأعداد الطبيعية)	1- عملية الجمع في ط.
	2- عملية الطرح في ط.
	3- عملية الضرب في ط.
	4- عملية القسمة في ط.
الثانية (المثلث)	1- مفهوم المثلث.
	2- رسم المثلث.
	3- أنواع المثلث (بالنسبة لأضلاعه، وزواياه)
	4- محيط المثلث.
	5- مساحة المثلث.

3- تحديد الأهداف التعليمية للوحدات الدراسية:

حيث تم صياغة الأهداف التعليمية للوحدتين الدراسيتين (العمليات على الأعداد الطبيعية، والمثلث) كما يلي:

أ) الأهداف التعليمية للعمليات على الأعداد الطبيعية:

1- أن يطبق التلميذ عمليات الجمع والطرح والضرب والقسمة على الأعداد الطبيعية في حياته اليومية.

2- أن يختار التلميذ العمليات المناسبة على الأعداد الطبيعية للموقف الذي يعطى له.

3- أن يستخدم التلميذ الحساب العقلي من خلال العمليات على الأعداد الطبيعية.

4- أن يوظف التلميذ خواص عمليات الأعداد الطبيعية في حل المسائل.

5- أن يحل التلميذ المسائل الرياضية أو مشكلاته الحياتية - أو يتحقق من صحتها - باستخدام طرق متعددة (كلما أمكن ذلك).

6- أن يستخدم التلميذ الآلة الحاسبة في حل العمليات على الأعداد الطبيعية.

7- أن يطبق التلميذ المفاهيم والعلاقات المرتبطة بمفهوم العمليات على الأعداد الطبيعية، بشكل مباشر، أو غير مباشر في حل المسائل والمشكلات الرياضية.

(ب) الأهداف التعليمية للمثلث:

- 1- أن يميز التلميذ الأشكال الهندسية المنتظمة وغير المنتظمة.
- 2- أن يميز التلميذ أجزاء المثلث المختلفة.
- 3- أن يحدد التلميذ نط المثلث وفقاً لأضلاعه أو زواياه.
- 4- أن يرسم المثلث بالشكل المطلوب.
- 5- أن يحل التلميذ المسائل المتنوعة والتي ذات الصلة بالمثلث.
- 6- أن يوظف ما تعلمه من خلال مفهوم المثلث في حياته الواقعية.

(2) تحديد التداولات اليدوية:

تم تحديد مجموعة من التداولات اليدوية لتدريس الوحدتين الدراسيتين (العمليات على الأعداد الطبيعية، والمثلث) من مقرر الرياضيات للصف الخامس الابتدائي، وتم عرض تلك التداولات اليدوية على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجال تدريس الرياضيات لمعرفة مدى إمكانية استخدامها.

وفيما يلي عرض ملخص للوسائل التعليمية التي تم استخدامها في شرح الوحدتين الدراسيتين بما فيها التداولات اليدوية المستخدمة مع الإشارة إلى دور كل أداة من تلك الأدوات في تدريس الوحدتين الدراسيتين.

1- السبورة الطباشيرية: أن السبورة أحد أهم الوسائل التعليمية التي لا يمكن للمعلم الاستغناء عنها، وخاصة معلم الرياضيات فيستخدم السبورة لتدوين المفاهيم الرياضية، وحل التمرينات، وغير ذلك، واستخدمت الباحثة السبورة في عرض أجزاء كل دروس الرياضيات في الدراسة الحالية.

2- المعلم: يعتبر المعلم وسيطاً تعليمياً متكاملًا مع باقي الوسائل التعليمية الأخرى يعينها ويستعين بها. وأن المعلم هو الأكثر إحساساً بالموقف التعليمي، وهو المسؤول عن اختيار التداولات اليدوية لشرح الدرس، فقد يتوقف نجاح أو فشل العملية التعليمية عن حسن اختيار المعلم لتلك الأدوات، بالإضافة إلى أن المعلم مرشد، وموجه، ومقوم. وكان معلم الرياضيات متابع لشرح أثناء شرح دروس الرياضيات مشرفاً وموجهاً للعملية التعليمية.

3- الكتاب المدرسي: في الدراسة الحالية اختارت الباحثة وحدتين دراسيتين (العمليات على الأعداد الطبيعية، والمثلث) من مقرر الرياضيات للصف الخامس الابتدائي، ولذلك يعتبر الكتاب المدرسي (كتاب الرياضيات) من أهم الوسائل التعليمية التي لا يمكن الاستغناء عنها في هذه الحالة، ويعتبر المرجع الأساسي للتلميذ.

4- الآلة الحاسبة: تعتبر الآلة الحاسبة من الوسائل التعليمية الهامة لتدريس الرياضيات في المرحلة الابتدائية، وخاصة في إجراء العمليات الحسابية، فضلاً عن الوقت والجهد الذي توفره، لذا تم استخدام الآلة الحاسبة في كل دروس الرياضيات في الدراسة الحالية.

5- التداولات اليدوية: تبنت الباحثة استخدام التداولات اليدوية في تدريس الرياضيات لأنها تساعد على توضيح المفاهيم الرياضية مثل مفهوم الجمع، والضرب، والمثلث، إلخ، ومحاولة الوصول إلى حل يدوي ملموس، وقد تناولت الباحثة في الدراسة الحالية بعض التداولات اليدوية ومنها:

- أ- مكعبات دينيز: تعتبر هذه المكعبات من اليدويات البارزة والمهمة في تعليم الرياضيات وخصوصاً في المرحلة الابتدائية، وتستخدم في تعلم الضرب، والقسمة، ومفهوم العدد، وتم استخدامها في توضيح العمليات على الأعداد الطبيعية.
- ب- المكعبات المتداخلة: تتكون هذه المكعبات من 100 مكعب متساوية الحجم في عشرة ألوان مختلفة، وتستخدم في إجراء عمليات الجمع، والضرب، والقسمة، وإيجاد مساحات الأشكال، وتم استخدامها في إجراء وتوضيح العمليات على الأعداد الطبيعية.
- ج- قضبان كوزينير: هي مجموعة من القطع الصغيرة الملونة، مساحة قاعدتها 1 سم، وطول كل قطعة أحد الأعداد العشرة الأولى، ولهذه القطع فائدة قصوى في تعليم الجمع والطرح والضرب والقسمة، وخواص الأعداد، وتم استخدامها بالفعل في توضيح ذلك في الدراسة الحالية.
- د- اللوحة الهندسية: هي أداة بسيطة في شكل قطعة خشب أو بلاستيك بها مسامير على مسافات متساوية أفقياً، وعمودياً، وساعدت هذه اللوحة بصورة أساسية على توضيح العديد من المفاهيم الرياضية مثل المحيط والمساحة، والضرب، والقسمة.
- هـ- شكل للمثلث: عبارة عن شكل للمثلث مصنوع من الخشب واستخدم في الدراسة الحالية لمساعدة التلميذ على التعرف على أجزاء المثلث المختلفة، وارتفاع المثلث، ومساحة ومحيط المثلث.
- و- أدوات هندسية: وهي مسطرة ومنقلة، تم استخدامها في رسم المثلث، وأنماطه المختلفة على السبورة، وفي تدريب التلميذ على رسم المثلث بمقاسات مختلفة.

(3) بناء اختبار العمليات المعرفية:

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة دور استخدام التداولات اليدوية في تدريس الرياضيات في تنمية العمليات المعرفية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، ولذلك تم بناء "اختبار لتنمية العمليات المعرفية" وضبطه، وقد مر هذا الاختبار عند إعداداته بالمراحل التالية:

- 1- الهدف من اختبار العمليات المعرفية: إن الهدف الأساسي من بناء هذا الاختبار قياس نمو العمليات المعرفية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي في الرياضيات. وبصورة أكثر تحديداً، فإن الاختبار يهدف إلى ما يلي:
 - قياس مدى نمو العمليات المعرفية لدى التلميذ في الاختبار البعدي لعينة من التلاميذ الصف الخامس الابتدائي.
 - التوصل إلى فاعلية استخدام التداولات اليدوية في تنمية العمليات المعرفية في مادة الرياضيات.
- 2- صياغة بنود (مفردات) الاختبار: بعد ما تم تحديد الوحدات الدراسية، والدروس المتضمنة في كل وحدة، والأهداف التعليمية لكل من الوحدات الدراسية، بالإضافة إلى تحديد الهدف من الاختبار. تم صياغة بنود الاختبار والتي تم توزيعها على ستة أسئلة رئيسية ويتفرع من كل سؤال رئيس أربعة أسئلة فرعية، كما يلي:
 - السؤال الأول، ويتضمن أربعة أسئلة اختيار من متعدد، تقيس القدرة على التذكر.
 - السؤال الثاني، ويتضمن أربعة أسئلة متنوعة تتطلب ترجمة صيغ رياضية أو التعبير عنها، وقياس القدرة على الفهم.

- السؤال الثالث، ويتضمن أربعة أسئلة متنوعة تتطلب إيجاد الحل بطرق مباشرة أو غير مباشرة وذلك بتطبيق بعض القوانين، وقياس القدرة على التطبيق.
 - السؤال الرابع، ويتضمن أربعة أسئلة مختلفة تتطلب تحليل شكل أو صيغة كلية إلى مجموعة أجزاء، وقياس القدرة على التحليل.
 - السؤال الخامس، ويتضمن أربعة أسئلة فرعية تتطلب تصحيح الأخطاء واكتشاف المغالطات، وقياس القدرة على التقويم.
 - السؤال السادس والأخير، ويتضمن أربعة أسئلة متنوعة ذات إجابات متعددة وصحيحة، وقياس القدرة على الإبداع.
 - 3- صدق وثبات الاختبار:** لمعرفة ما إذا كان اختبار "العمليات المعرفية" المقترح في الدراسة الحالية يقيس بالفعل ما بني لقياسه، تم التحقق من صدقه من خلال صدق المحتوى باستخدام الصدق الظاهري، وذلك من خلال عرضه على مجموعة من الأساتذة المحكمين من أعضاء هيئة تدريس لإبداء آرائهم حول النقاط التالية:
 - مدى ارتباط مفردات الاختبار بالهدف الذي بني من أجله.
 - مدى صحة كل عبارة علمياً.
 - مدى مناسبة كل موقف من مواقف الاختبار لمستوى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.
 - إبداء أية ملاحظات أو مقترحات أخرى.
- وفيما يلي قائمة بأعضاء هيئة التدريس المحكمين:

جدول قم (2) أسماء السادة المحكمين من أعضاء هيئة التدريس

د. أسماء أبوبكر عون	أستاذ مساعد قسم الرياضيات - كلية التربية (قصر بن غشير) - جامعة طرابلس
د. علي البشير البركي	محاضر قسم الرياضيات - كلية التربية - جامعة الزيتونة
د. أمينة علي أبوزيد	محاضر قسم الرياضيات - كلية التربية (قصر بن غشير) - جامعة طرابلس

وقد وجه المحكمين بعض الملاحظات للاختبار منها:

- أن هناك تكرار في نفس الأفكار التي تقيس مستوى الإبداع وبالتحديد في الفقرة الأولى من أسئلة الإبداع ورأت الباحثة صحة هذا التعديل فقامت به.
- وجود خلط في التقييم وعدم وضوح لصيغة السؤال الثالث في مستوى التحليل وتأكدت الباحثة من وجود هذه الملاحظة وذلك لأن أغلب المحكمين أشاروا إلى نفس الملاحظة فقامت الباحثة بهذا التعديل.
- اعترض الأساتذة المحكمين على توزيع درجات الاختبار بشكل متساوي بين مستويات العمليات المعرفية المختلفة ولم تقم الباحثة بهذا التعديل ذلك لأن الباحثة تتبنى تنمية مستويات العمليات المعرفية عند التلميذ وكل مستوى لا يقل أهمية على ما عداه من المستويات الأخرى وكل منها له نفس الأهمية لتنمية العمليات المعرفية ككل عند التلميذ.

—أشار أغلب الأساتذة المحكمين إلى عدم اتزان مفردات الاختبار بين الوجدتين الدراسيتين، وكانت أغلب أسئلة الاختبار من وحدة المثلث، وقد رأت الباحثة صحة هذه الملاحظة، فأضافت أسئلة من وحدة العمليات على الأعداد الطبيعية. ولحساب معامل ثبات الاختبار، فقد قامت الباحثة بتطبيق الاختبار على مجموعة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي والذي كان عددهم (20) تلميذ بمدرسة (أبي فراس الحمداني) - بلدية تاجوراء - للعام الدراسي (2022 - 2023)، ثم طبق الاختبار مرة أخرى بعد أسبوعين وعلى نفس التلاميذ، ثم حساب معامل الارتباط بين نتيجتي الاختبار ووجد أنه يساوي (0.91) وهذه نسبة جيدة تسمح باستخدام الاختبار.

4- طريقة تصحيح الاختبار: لقد خصص درجة واحدة لكل جزء من أجزاء السؤال، وكان مجموع درجات الاختبار ككل 24 درجة.

5- كتابة تعليمات الاختبار: تم كتابة تعليمات الاختبار، وكذلك الإشارة إلى أن درجة التلميذ المنخفضة لن يترتب عليها أي عقاب، وذلك للتخلص من الخوف والقلق الذي يصاحب التلميذ عند أداء الاختبار، حتى يشعر التلميذ بالاطمئنان والراحة ليظهر قدراته وإبداعاته أثناء الاختبار.

6- صياغة الصورة النهائية للاختبار: في ضوء الخطوات السابقة، تم بناء اختبار العمليات المعرفية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي في صورته النهائية بعد التأكد من صلاحيته.

4) تنفيذ تجربة الدراسة:

تم تطبيق أداة الدراسة كما يلي:

أ- اختيار مجموعة الدراسة:

قامت الباحثة بتطبيق أداة الدراسة على مجموعة تجريبية واحدة تم سحبها عشوائياً من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمدرسة (عبد الله عبد القادر للتعليم الاساسي) بتاجوراء، وكانت مكونة من (22) تلميذ - ذكوراً وإناثاً.

ب- إعداد دليل المعلم:

تم إعداد دليل للمعلم يوضح كيفية استخدام التداولات البدوية لشرح دروس الوجدتين الدراسيتين (العمليات على العداد الطبيعية، والمثلث) بالتفصيل.

ج- تطبيق اختبار العمليات المعرفية قبلياً:

طبق (اختبار العمليات المعرفية) قبل البدء في تدريس الوحدات الدراسية على مجموعة الدراسة.

د- تدريس الوحدات الدراسية:

تم تدريس الوجدتين الدراسيتين (العمليات على الأعداد الطبيعية، والمثلث) من مقرر الصف الخامس الابتدائي لمجموعة الدراسة باستخدام التداولات البدوية في الفترة الثالثة، ولمدة اسبوعين تقريباً.

و - تطبيق اختبار العمليات المعرفية بعدياً:

طبق نفس الاختبار الذي طبق قبلياً على مجموعة الدراسة بعد الإنتهاء من تدريس الوحدات الدراسية باستخدام التداولات البدوية، ثم رصدت نتائج الاختبار، وتحليلها إحصائياً، وتفسير النتائج، ثم وضع التوصيات والدراسات المقترحة في ضوء ما أسفرت عنه النتائج.

هـ - لقد استمتع التلاميذ باستخدام التداولات اليدوية في تدريس الرياضيات، فضلاً عن تحسن أدائهم ومستواهم المعرفي في الرياضيات.

رابعاً المعالجة الإحصائية واستخلاص النتائج

يهدف الجانب التجريبي للدراسة الحالية إلى الإجابة عن السؤال الثالث للبحث والذي يتمثل في: "ما فاعلية استخدام التداولات اليدوية في تنمية العمليات المعرفية في مادة الرياضيات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي؟" ولأجل ذلك قامت الباحثة بدراسة تجريبية بهدف الإجابة عن هذا السؤال.

حيث استعانت الباحثة في إجراء المعالجات الإحصائية للبيانات التي حصلت عليها من تطبيق أدوات الدراسة علي مجموعة الدراسة قبلية وبعدياً ببرنامج التحليل الإحصائي (SPSS) حيث اعتمدت الباحثة علي الأسلوب البارامتري في قياس الفروق بين متوسطي التلاميذ في مجموعة الدراسة باستخدام اختبار (t- test) للمجموعات المرتبطة وذلك لاختبار دلالة الفرق بين متوسطي درجات التلاميذ في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار العمليات المعرفية ككل وذلك عند مستوى 0.01 ، والجدول التالي يبين دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار العمليات المعرفية ككل في مادة الرياضيات.

جدول رقم (3) نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين متوسط اختبار العمليات المعرفية للقياسين القبلي والبعدي ككل في مادة الرياضيات

اختبار العمليات المعرفية	المجموعة التجريبية	حجم العينة	المتوسط الحسابي	قيمة (ت) المحسوبة	الدلالة
ككل	التطبيق القبلي	22	5.5	32.02	0.000
	التطبيق البعدي		19.9		

يتضح من الجدول السابق أنه يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في كل من التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار العمليات المعرفية ككل لصالح التطبيق البعدي، حيث أشارت قيمة (ت) 32.02 عند درجة حرية (21) وبذلك فهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01).

وللتأكد من فاعلية استخدام التداولات اليدوية في تنمية العمليات المعرفية في تدريس الرياضيات قامت الباحثة بحساب نسبة الكسب المعدل والجدول التالي يوضح المتوسطات الحسابية لدرجات التلاميذ قبل استخدام التداولات وبعده على اختبار العمليات المعرفية ككل ونسبة الكسب المعدل لבלاك:

جدول رقم (4)

المتوسطات الحسابية لدرجات التلاميذ قبل تطبيق استخدام التداولات اليدوية وبعده على اختبار العمليات المعرفية ككل ونسبة الكسب المعدل

اختبار العمليات المعرفية	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الدرجة العظمى للاختبار ككل	نسبة الكسب	مدى قبول الفاعلية
الاختبار القبلي	22	5.5	24	1.37	فعال
الاختبار البعدي		19.9	24		

يتضح من الجدول السابق أن نسبة الكسب المعدل لبلاك تساوي (1.37) وهي أكبر من الحد الفاصل الذي حدده بلاك (1.2) كحد أدنى للفاعلية، إذن فهذه القيمة دالة على فاعلية استخدام التداولات اليدوية في تنمية العمليات المعرفية في تدريس الرياضيات للصف الخامس الابتدائي.

كما قامت الباحثة بحساب قوة تأثير استخدام التداولات اليدوية في تنمية العمليات المعرفية في تدريس الرياضيات للصف الخامس الابتدائي وذلك بحساب قيمة (η^2) والجدول التالي يبين ذلك.

جدول رقم (5)

قياس مدي قوة تأثير المعالجة التجريبية لاستخدام التداولات اليدوية في تنمية العمليات المعرفية في مادة الرياضيات

المقياس	قيمة اختبار(ت)	(η^2)	حجم التأثير
اختبار العمليات المعرفية	32.02	0.9	كبير

ومن خلال نتائج الجدول السابق يتبين أن هناك تأثير (كبير) للتعلم باستخدام التداولات اليدوية حيث كانت قيمة مربع إيتا (η^2) كبيرة وهي أعلى من الحد الأدنى لمستوى التأثير وفقاً لمعيار إيتا، وهذا يشير إلى أثر استخدام التداولات اليدوية في تنمية العمليات المعرفية.

وقد عُرض في الجزء النظري أسس استخدام التداولات اليدوية في تدريس الرياضيات وهذا إجابة على السؤال الأول، وقد تم عرض التداولات اليدوية المناسبة لتدريس الوحدات الدراسية المختارة من منهج الرياضيات للصف الخامس الابتدائي، وبذلك تمت الإجابة عن التساؤل الثاني للدراسة الحالية.

والعرض الإحصائي المذكور سابقاً أوضح أن للتداولات اليدوية دور فعال في تدريس الرياضيات، وأدى إلى تنمية العمليات المعرفية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وبذلك تمت الإجابة عن التساؤل الفرعي الثالث من التساؤل الرئيسي للدراسة الحالية.

وبعد تطبيق الدراسة التجريبية، هناك بعض الملاحظات حول استخدام التداولات اليدوية في تدريس الرياضيات، ومن أهم تلك الملاحظات:

- 1- استمتاع التلاميذ بحصة الرياضيات عند استخدام التداولات اليدوية.
- 2- توفير الوقت والجهد في إجراء العمليات الحسابية من خلال استخدام الآلة الحاسبة.
- 3- تحسن مستوى أداء التلاميذ في مادة الرياضيات وخاصة في إجراء العمليات الحسابية والرسومات الهندسية.

تفسير نتائج الدراسة ومناقشتها:

إن نتائج الدراسة التي حصلت عليها الباحثة نتائج مبدئية قابلة للنقاش، وتتوقف على طبيعة العينة والظروف التي أجريت فيها الدراسة.

ويتضح من عرض نتائج الدراسة أن:

- 1- للتداولات اليدوية قوة تأثير في تنمية العمليات المعرفية ككل في الرياضيات، ولعل استخدام التداولات اليدوية تعد مدخلاً مناسباً لتنمية العمليات المعرفية في الرياضيات بالإضافة إلى مشاركة المتعلم في عملية التعلم، وبناء معرفته بنفسه.

2- أظهرت النتائج السابقة أن متوسطات التطبيق البعدي ارتفعت عن متوسطات التطبيق القبلي مما يبين لنا أن للتداولات اليدوية أثر في تنمية العمليات المعرفية في مادة الرياضيات.

3- فاعلية استخدام التداولات اليدوية في تنمية العمليات المعرفية في تدريس الرياضيات للصف الخامس الابتدائي.

توصيات الدراسة: في ضوء نتائج الدراسة يُوصى بما يلي:

1- ضرورة إعادة النظر بصورة متجددة ومستمرة في أهداف تعليم الرياضيات في المرحلة الابتدائية، في ضوء مراعاة العمليات المعرفية العليا للتلميذ وعدم الاهتمام بالحفظ والتلقين فقط.

2- يجب إعادة النظر في مناهج الرياضيات في المرحلة الابتدائية في ضوء إدخال نظم الوسائط التعليمية المتعددة والتداولات اليدوية في مقدمتها، واعتبارها جزءاً لا يتجزأ من منظومة المنهج.

3- الاهتمام ببرامج التنمية المهنية لمعلمي الرياضيات، نظراً لأن المعلم وسيط تعليمي أساسي في العملية التعليمية.

4- التركيز على المفاهيم الرياضية التي تقدم للتلميذ في كتاب الرياضيات خاصة في المستويات الدراسية المبكرة، مع توجيه اهتمام لإجراء العمليات الحسابية، والحساب العقلي.

5- إعادة بناء مناهج الرياضيات في المرحلة الابتدائية في ضوء فكرة إدخال حاسبات الجيب على الأقل في إطار عمليات التطوير التي تجري حالياً، نظراً لأهميتها ودورها الفعال في إجراء العمليات الحسابية.

6- ضرورة استحداث طرق ومداخل بديلة عن الطرق التقليدية للتدريس، من بين تلك استخدام التداولات اليدوية التي أثبتت فعاليتها في تنمية العمليات المعرفية في الرياضيات.

7- يجب على المعلم التركيز على تنمية العمليات المعرفية العليا للتلميذ، وعدم التركيز على الحفظ والتلقين فقط.

8- يجب على معلم الرياضيات أن ينمي لدى تلاميذه القدرة على اختيار الوسيط التعليمي المناسب، وفي الوقت المناسب.

9- إعطاء الفرصة للتلاميذ أن يبنوا معارفهم الرياضية بأنفسهم، وعدم تقديمها لهم في صورتها النهائية.

10- إعطاء أهمية لعملية التقويم باستخدام أساليب يراعى فيها الشمول للاختبارات الشفهية والتحريرية، والنواحي العملية والأدائية، وذلك لأن الامتحانات بصورتها الحالية قد لا تكون قادرة على قياس المستويات المعرفية للتلاميذ.

11- التكامل بين ما يتعلمه التلميذ وانتقال أثر التعلم من خلال توظيف ما تعلمه في حل المسائل أو المشكلات الرياضية والحياتية.

12- توفير الوسائط التعليمية اللازمة لتدريس الرياضيات في المدارس الابتدائية مثل توفير معامل الحاسوب، والأدوات الهندسية، والمكتبات وغيرها.

الدراسات المقترحة:

1- إجراء دراسات متنوعة قائمة على استخدام التداولات اليدوية في مراحل تعليمية مختلفة.

2- إجراء دراسات تهم بتنمية العمليات المعرفية في الرياضيات وفي مراحل مختلفة.

3-دراسة الصعوبات التي تواجه معلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية عند استخدام التداولات اليدوية في تدريس الرياضيات.
4-إجراء دراسات مقارنة بين تأثير استخدام التداولات اليدوية في تدريس الرياضيات، وأساليب أخرى مقترحة في تنمية العمليات المعرفية.

5-إجراء دراسات تتضمن برامج التنمية المهنية لمعلمي الرياضيات في ضوء التداولات اليدوية.
6-إجراء دراسات تقويمية لمناهج الرياضيات في المرحلة الابتدائية، ومدى تنميتها للعمليات المعرفية العليا.

مراجع الدراسة:

المراجع العربية:

1. أنور الشرقاوي (2004): العمليات المعرفية وتناول المعلومات، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
2. حسان مخلوف، آمال صادق، محمد عبد الغفار (2013): تنمية العمليات المعرفية في حل المشكلات الهندسية في ضوء بعض مكونات ما وراء المعرفة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة حلوان.
3. حفصة عبد الله الفريخ (2022): واقع ممارسة معلمات الرياضيات لمهارات استخدام المحسوسات الدوية في تدريس الرياضيات للصفوف العليا للمرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية جامعة أسيوط، العدد الثاني عشر.
4. خليل ميخائيل (2003): سيكولوجية النمو "الطفولة والمراهقة"، الإسكندرية، مركز الإسكندرية للكتاب.
5. رضا مسعد السعيد (2001): "فعالية أسلوب التعلم النشط القائم على المواد اليدوية التناولية في تدريس المعادلات والمتراجحات الجبرية"، مجلة تربويات الرياضيات، العدد الرابع.
6. سعود الشهري (2002): أثر استخدام قطع دينيز في تدريس الرياضيات في الصفين الرابع والسادس الابتدائي، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.
7. سيد عثمان وفؤاد أبو حطب (1978): التفكير، دراسات نفسية، ط2، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
8. شاهين رسلان (2010): العمليات المعرفية للعاديين وغير العاديين، ط 1، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
9. صفاء سيد أحمد (2016): برنامج تدريبي لتنمية بعض العمليات المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات تعلم الرياضيات، مجلة البحث العلمي في التربية، العدد السابع عشر.
10. عبد الفتاح جاد مصطفى (2020): فاعلية استخدام المحسوسات في فهم معلمين الرياضيات للمفاهيم الرياضية وأثر ذلك في تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة تربويات الرياضيات، العدد الثامن.
11. فاروق عثمان، عصام نصار (2019): فاعلية برنامج تدريبي في تنمية بعض العمليات المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات تعلم الرياضيات، مجلة التربية للدراسات التربوية والنفسية، العدد العاشر.
12. فايز مينا (2006): قضايا في تعليم وتعلم الرياضيات، ط 3. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
13. فايز مراد مينا (2006): مراجعة لتصنيف بلوم للأهداف التعليمية - لورين أندرسون وديفيد كرازوول، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
14. قاسم صالح النعواشي (2007): الرياضيات لجميع الأطفال وتطبيقاتها العملية، ط1 الأردن، دار المسيرة للطباعة والنشر.
15. محبات أبو عميرة (2002): "الإبداع في تعليم الرياضيات"، الرياضيات التربوية، ط6، القاهرة، مكتبة الدار العربية للكتاب.
16. محمد السيد أحمد الدمرdash (3003): دور المواد اليدوية الملموسة في رفع مستوى تحصيل التلاميذ المعاقين بصرياً في الرياضيات، رسالة ماجستير، كلية التربية، بدمياط جامعة المنصورة.
17. محمد مصطفى العبيسي (2010): أثر استخدام المحسوسات في تحصيل طلبة الصف الاول في مادة الرياضيات، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، العدد الرابع.

18. محمود فوقى أحمد (2008): أثر تدريس جبر الصف الثاني الإعدادي باستخدام التداولات اليدوية والإلكترونية على التحصيل وبقاء أثر التعلم، رسالة ماجستير، كلية التربية - جامعة عين شمس.
 19. نظلة حسن خضر (2004): معلم الرياضيات والتجديدات الرياضية "هندسة الفراكتال وتنمية الابتكار التدريسي لمعلم الرياضيات"، سلسلة التجديدات الرياضية والنشاطية لتطور الرياضيات المدرسية، القاهرة، عالم الكتب.
 20. وليد كمال القفاص ونعيمة حسن (2003): دليل تنمية أساليب التفكير لدى الطلبة في التعليم قبل الجامعي، تونس، المنظمة العربية للثقافة والعلوم والتكنولوجيا.
 21. وليم عبيد (2004): تعليم الرياضيات لجميع الأطفال، ط 1، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
 22. يوسف قطامي، (2000م): نحو الطفل المعرفي واللغوي، عمان - الأردن، الأهلية للنشر والتوزيع.
- المراجع الأجنبية:

1. Anhalt, C.O. (2004): An Investigation of Prospective Elementary Teacher's Use of Mathematical Representation as Exhibited in Their Lesson Plans, A Dissertation Study Submitted to The Faculty of The Department of Teaching and Teacher Education, The University of Arizona.
2. Kelly, R. & PatriciaS, M. (2005): Third-Graders Learn About Fractions Using Virtual Manipulative: A Classroom Study, The Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching, Vol. 24, Iss. 1, Pg. 5-21 Pgs.
3. Leonardo William (2001): "Implementation of A Computer Algebra System in the Calcus Classroom a Multiple Case Study", Ph. D Illions State University, P213.
4. Zhonghe. W.U. (2004): " The study of middle school teachers understanding and use of mathematical representation to teachers Zone of personal development in teaching fractions and algebratic functions ", wuhan university marine mechanical engineering institute.

بعض مشكلات التحولات المعاصرة للشباب الليبي

(رؤية من منظور الممارسة العامة للخدمة الاجتماعية في مجال رعاية الشباب)

الدكتور علي سالم مصباح قرينز جامعة الزيتونة كلية العلوم الاجتماعية قسم الخدمة الاجتماعية 2023

ملخص البحث: هدف هذا البحث إلى التعرف على بعض مشكلات التحولات المعاصرة للشباب الليبي رؤية من منظور الممارسة العامة في الخدمة الاجتماعية في مجال رعاية الشباب دراسة تحليلية وصفية على عينة من الشباب بكلية التربية قاعات السائح الدراسة ، حيث بلغ عدد العينة (119) مفردة من الجنسين الذكور والإناث ،وتوصل البحث إلى أن من بين اهم مشكلات التحولات المعاصرة الذاتية للشباب كانت فقد الشعور بالأمان ،وكذلك مشكلة مخالطة رفقاء السوء ، وكذلك مشكلة الخوف من المستقبل ومشكلة ضعف الشعور بالانتماء ،وفيما يخص أهم مشكلات التحولات المعاصرة البيئية للشباب جاءت مشكلة انتشار الواسطة والمحسوبية و مشكلة انتشار السلاح ، و مشكلة الادمان على المخدرات ،ومشكلة الادمان على مواقع التواصل الاجتماعي ، ومشكلة انتشار الجريمة ، وخلص البحث إلى وضع رؤية من منظور الممارسة العامة للخدمة الاجتماعية للحد من تأثير مشكلات التحولات المعاصرة على الشباب الليبي.

الكلمات المفتاحية: مشكلات - التحولات - المعاصرة - رعاية الشباب - رؤية - الممارسة العامة - الخدمة الاجتماعية - الليبي.

مقدمة: المجتمع الإنساني بطبيعته مجتمع ديناميكي متغير وهذا التغير الاجتماعي للمجتمع قد يصاحبه العديد من المشكلات والعثرات قد تسهم في زعزعة الاستقرار في بناء المجتمع وانساقه الاجتماعية.

وبشكل عام فإن التغير في المجتمع قد يحدث على مراحل ويحدث لأسباب قد يعلمها المجتمع وقد يتغاضى عنها حتى يصبح هذا التغير مسألة سلوكية يتأثر بها طائفة من سكان المجتمع وشرائحه المختلفة خاصة فئة الشباب.

وفي ظل عدم استجابة المجتمع لهذا التغير الاجتماعي تظهر العديد من المشكلات والظواهر الاجتماعية التي قد تعد في الأساس وليدة هذا التغير الاجتماعي الغير مدروس والغير منظم، هذه المشكلات تستدعي من المجتمع ومؤسساته الوقوف عندها وعلاجها. ومن أهم شرائح المجتمع استجابتا لهذا التغير الاجتماعي فئة الشباب الأمر الذي يجعلها عرضة للوقوع في العديد من المشكلات الاجتماعية التي قد يعجز الشباب لوحده عن إيجاد الحلول لها الأمر الذي قد يعود بالسلب عليهم وعلى أداء أدوارهم الاجتماعية وعلى البناء الاجتماعي للمجتمع ككل.

والشباب بشكل عام والشباب الليبي بشكل خاص ليس بمعزل عن العالم بأسره خاصة في ظل التطور العلمي والتكنولوجي الذي اعتري العالم في الآونة الأخيرة تأثر بالعديد من المشكلات الاجتماعية التي تستدعي تظافر جهود كل مؤسسات المجتمع لاحتوائه.

و من جهة أخرى تعد الممارسة العامة للخدمة الاجتماعية بشكل عام منظوراً شاملاً للتعامل مع المشكلات الاجتماعية المختلفة من خلال التركيز على الأنساق المختلفة المرتبطة بالمشكلة والسعي لإيجاد حلول لها من خلال ما يقوم به الأخصائي الاجتماعي كتمارس عام للمهنة في تدخله المهني مع الشباب من أجل العمل على توجيه الشباب للاستفادة من هذا التغير الاجتماعي وفق برامج مهنية محددة تسهم في علاج هذه المشكلات وحماية البناء الاجتماعي للمجتمع ككل ، لذا ومن خلال هذا البحث عن بعض المشكلات الاجتماعية للشباب في ظل التحولات الاجتماعية نحاول أن نضع رؤية مستقبلية من منظور الممارسة المهنية

للخدمة الاجتماعية في مجال رعاية الشباب للحد من هذه المشكلات أو التخفيف من حدتها على مستقبل الشباب وعلى البناء الاجتماعي للمجتمع .

مشكلة البحث : باعتبار إن المشكلات الاجتماعية تشكل محور اهتمام الممارس العام لمهنة الخدمة الاجتماعية ، وانطلاقاً من أن التحول والتبدل والتغير سمة من سمات المجتمعات الإنسانية لذا فهو يعد قاعدة أساسية ينبغي عدم إغفالها عند العمل على اقتراح الحلول للمشكلات الاجتماعية التي تواجه شريحة الشباب بالمجتمع والذي يجب أن يكون للممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية الدور البارز من خلال عملية التخطيط منذ البداية حتى النهاية سعياً لتوجيه التغير الوجهة الملائمة للمجتمع والحفاظ على فئة الشباب من الانحراف الاجتماعي والجريمة و تأثير هذه المشكلات على أدائهم الاجتماعية بالمجتمع.

إن الاهتمام بشريحة الشباب بالمجتمع على وجه الخصوص كان من منطلق فعاليته كمتغير اجتماعي بالمجتمع له القدرة على إحداث التغيير الاجتماعي به خاصة في إنه قادر على مساندة التحولات الاجتماعية والاستفادة منها من خلال ارتفاع نسبة الوعي الاجتماعي لديه والانتشار الواسع لتكنولوجيا المعلومات وإطلاعه على الثقافات بالمجتمعات الأخرى بدون قيود وبحرية تامة

لذلك ظهرت على السطح في الوقت الحالي العديد من المشكلات الاجتماعية التي مست شريحة الشباب على وجه الخصوص وحالت دون تمكينهم من العمل والنجاح واحداث تنمية اجتماعية لهم ولمجتمعاتهم، خاصة وإن المجتمع الليبي تعرض في الآونة الأخيرة إلى أزمات وتغيرات طالت كل مؤسساته وأبنيته الاجتماعية.

والممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية لها دور فعال في الحد من تأثير هذه المشكلات على جل الشرائح الموجودة بالمجتمع وخاصة فئة الشباب من خلال نظرياتها ونماذجها العلمية السريعة واساليبها في التدخل المهني للأخصائي الاجتماعي كممارس عام بالمهنة من أجل استثمار طاقات الشباب لتحقيق التنمية بالمجتمع

وفي هذا الصدد تنوعت مشكلات الشباب التي افرزتها التحولات الاجتماعية الغير مخطط لها حيث أشارت دراسة العتيبي أن من أهم مشكلات الشباب انتشار اللامبالاة بالمستقبل وعدم استثمار أوقات الفراغ والإهمال (العتبي، 1996)، أما محمود فقد توصل في نتائجه حول أهم مشكلات الشباب تمثلت في الانحلال الاخلاقي والعنف بأنواعه والادمان (محمود، 2002)، ومن خلال هذا البحث يمكن تحديد مشكلته في التعرف على بعض من هذه المشكلات التي افرزتها التحولات المعاصرة من أجل وضع رؤية مستقبلية من منظور الممارسة العامة للمهنة الخدمة الاجتماعية للحد من تأثيرها على الشباب بالمجتمع .

أهمية البحث: يأتي أهمية هذا البحث من أهمية موضوعه وهو الشباب ومشكلاته وتوضيح خطورة تحول الشباب من كفة البناء في كافة المجالات الإنسانية إلى كفة الهدم الناتج عن المشكلات الاجتماعية

1. قد يفيد هذه البحث في إثراء البناء المعرفي للممارسة المهنية لمهنة الخدمة الاجتماعية من خلالها التوصل إلى بعض المعارف النظرية في مجال الشباب

2. ترجع أهمية البحث في كونه يتناول مشكلة من المشكلات التي لها تأثير واسع الانتشار على الفرد والأسرة والمجتمع

3. تأتي أهمية البحث في كونها يوضح دور الممارسة العامة في الخدمة الاجتماعية وبما تقدمه من تدخلات مهنية مع شريحة الشباب من خلال وضع رؤية لها الأمر الذي يفتح مجالات جديدة لممارسة المهنة خاصة إذا كانت هذه التحولات تحدث سريعة وتحتاج إلى تضافر كل المهن بالمجتمع بالتخطيط والدراسة للحد من تأثيرها على شرائح المجتمع المختلفة

4- ويمكن أن ترجع أهمية البحث إلى أنه قد يسهم في إعطاء بعض المؤشرات التي يمكن من خلالها وضع تصورات مستقبلية للتغير المقصود والمنظم بما يتلاءم والتحولات الاجتماعية بالمجتمع

أهداف البحث:

- 1- التعرف على أهم مشكلات التحولات المعاصرة الذاتية للشباب بالمجتمع الليبي.
- 2- التعرف على أهم مشكلات التحولات المعاصرة البيئية للشباب بالمجتمع الليبي.
- 2- وضع رؤية من منظور الممارسة العامة للخدمة الاجتماعية للحد من تأثير مشكلات التحولات المعاصرة على الشباب الليبي.

تساؤلات البحث: التساؤل استفسار استغرابي في مضمونه حيره وتعجب، وتكون النتائج المترتبة عليه اكتشافيه تضيف الجديد (عقيل، 2010)، لذلك تم تحديد التساؤلات الآتية: -

- 1- ما هي أهم مشكلات التحولات المعاصرة الذاتية للشباب بالمجتمع الليبي؟
- 2- ما هي أهم مشكلات التحولات المعاصرة البيئية للشباب بالمجتمع الليبي؟
- 3- ما الرؤية المستقبلية من منظور الممارسة العامة للخدمة الاجتماعية للحد من تأثير هذا مشكلات التحولات المعاصرة على الشباب الليبي؟

مصطلحات ومفاهيم البحث: المصطلح عبارة عن لفظة أو أكثر يستخدمها الباحث للتعبير عن مفهوم أو معنى مهنياً، أما المفهوم عبارة عن لفظة تعكس تجريداً يلخص عدد من الملاحظات (التير، 1986)، ولكي يسهل على القراء والباحثين فهم البحث فهماً صحيحاً كما يريد الباحث كاتب البحث ونتيجة عدم اتفاق اللغة والتربية والاجتماع في كثير من الأحيان على دلالتها، وكذلك نتيجة لاختلاف القرائن الدالة على معنى دون غيره (الحسن، وآخرون، 1971)، لذا يجب أن تحدد المصطلحات والمفاهيم المستخدمة في البحث وهي "وسيلة رمزية مختصرة وواضحة يستعان بها للتعبير عن معنى أو معانٍ وأفكار معينة يراد إيصالها". (الساعاتي، ب ت)، لذلك نستعرض مجموعة من هذه المفاهيم المرتبطة بموضوع البحث وهي كالآتي :-

1-المشكلات الاجتماعية: هي موقف غير مرغوب يواجه الفرد والجماعة والمجتمع وتعجز الوحدات والمؤسسات الاجتماعية عن مواجهة هذا المشكل (قمر، وآخرون، 2008). وهي أيضاً تعبير عن انتشار أنماط سلوكية سلبية بالمجتمع تتعارض مع ما ينبغي أن يكون عليه الوقع المجتمعي ولها أسباب اجتماعية دفعت إلى ظهورها وانتشارها ويسعى أفراد المجتمع أو جزء منهم إلى الحد من آثارها الضارة (القناوي، 2000)

- المشكلة: صعوبة أو غموض أو انحراف عن الموقف الطبيعي يحتاج إلى تفسير وإيجاد ، الحلول المناسبة؛ للتخفيف من حدتها أو حلها (التل، وآخرون، 2006).

- المشكلة من منظور الممارسة العامة في الخدمة الاجتماعية: - هي مواقف ناتجة عن عدم توافر ما يلزم للحاجات أو نتيجة لإخفاق في القيام بوظائف ومهام دور من الأدوار مما يترتب عليه بروز صعوبات تمثل مشكلات (علي، 2001).

2-التحولات: -يشير مفهوم التحولات إلى التحول الاجتماعي يعني التبدل الجوهري في الأبنية الاجتماعية أي في أنماط الفعل الاجتماعي بما في ذلك النتائج المرتبطة بهذا التبدل كما تنعكس

في التغيرات القيم والمعايير والمنتجات الثقافية والرموز المختلفة (زايد، وخرون، 2000).

-التحول في حد ذاته ظاهرة طبيعية تخضع لها جميع مظاهر الكون وشؤون الحياة المختلفة، وقديماً قال الفيلسوف اليوناني هيرقليطس إن التغير قانون الوجود، والاستقرار موت وعدم (ملحس، 2001)..

التغير الاجتماعي: - إنه كل تحول يقع في التنظيم الاجتماعي سواء في بنائه أم في وظائفه خلا فترة زمنية، والتغير الاجتماعي على هذا النحو ينصب على كل تغير يقع في التركيب السكاني في المجتمع أو في بنائه الطبقي أو نظمه الاجتماعية ويعتبر التغير الاجتماعي ظاهرة طبيعية تخضع لها كل الدول (الفائدي، 2000).

-الشباب : اختلف رواد علم النفس وعلم الاجتماع وعلم الاقتصاد في تعريف تلك المرحلة منهم من يرى أن مرحلة الشباب فترة من فترات عمر الإنسان أو مرحلة زمنية من مراحل نموه ، ومنهم من حاول تعريف الشباب حسب وصفه التربوي والاجتماعي والعائلي ومنهم من يحدد هذه المرحلة بالأعمار المختلفة بين 15-25 سنة (الحوات، 1980)، ولكن هي مرحلة من مراحل العمر تقع بين الطفولة والشيخوخة ، وهي تتميز من الناحية البيولوجية بالاكتمال العضوي ، ونضوج القوة ، كما تتميز من الناحية الاجتماعية بأنها المرحلة التي يتحدد فيها مستقبل الإنسان سواء مستقبله المهني أم العائلي (اضبيعه، 2007).

ويشير تعريف آخر للشباب بأنها تلك الفترة التي تبدأ حينما يحاول المجتمع بتأهيل الشخص لكي يحتل مكانة اجتماعية ويؤدي دوراً في بنائه وتنتهي حينما يتمكن الفرد من احتلال مكانته وأداء دوره في السياق الاجتماعي (علي، واخرون، 2001).

الخدمة الاجتماعية: "طريقة علمية لخدمة الإنسان ونظام اجتماعي يقوم بحل مشكلاته وتنمية قدراته ومعاونة النظم الاجتماعية الموجودة في المجتمع للقيام بدورها وإيجاد نظم اجتماعية يحتاج المجتمع لتحقيق رفاهية أفرادها" (فهيم، 1998).

الممارسة العامة في الخدمة الاجتماعية: - نوع من الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية تعتمد على انتقاء بعض المداخل أو النماذج المهنية من جملة النماذج والمداخل العلمية المتاحة أمام الأخصائيين الاجتماعيين واستخدامها في التدخل المهني مع نسق الهدف بما يتناسب مع نسق العمل ونسق المشكلة وهي بذلك تعطي للأخصائي الاجتماعي الحرية في اختيار نماذج وأساليب للتدخل المهني واستراتيجيات يراها مناسبة لتحقيق الأهداف من عملية التدخل (حبيب، وآخرون، 2002).

الدراسات السابقة : إن مراجعة الدراسات السابقة تعطي للباحث المعرفة التي يحتاجها لتحويل مشكلة البحث المزمع القيام بها إلى خطة عمل دقيقة ومفصلة ومختصرة لكثير من الوقت والجهد في حدود إمكانيات وظروف الباحث وما يمكنه أن يقوم به (سركر، امطير، 2002)، وتضيف إحدى الكتابات إلى أن الدراسات السابقة تمكن الباحث من وضع نتائج دراسته بين نتائج الدراسات السابقة ويستطيع عن طريق المقارنات أن يكشف عن أوجه الاتفاق والاختلاف وأن يوضح الإضافة التي يقدمها للعلم (محمد، 1989)، لذلك تم التطريق إلى بعض الدراسات التي لها موضوع البحث في الآتي :-

1- دراسة (الصادق 2020) بعنوان:- العوامل المؤدية إلى انحراف الشباب الجامعي من منظور الخدمة الاجتماعية ،حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أهم صور الانحراف والعوامل المرتبطة به بين الشباب الجامعي ،وكذلك التعرف على دور الخدمة الاجتماعية في مواجهة العوامل انحراف الشباب ، حيث شمل مجتمع البحث جميع الطلاب للسنة الرابعة بكلية التربية زوارة بجميع أقسامها والبالغ عددهم 205(طالب وطالبة، واستخدمت الباحثة منهج المسح الاجتماعي بطريقة العينة لعدد (80) طالب وطالبة ، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها :-

- إن أكثر العوامل الاجتماعية المؤدية إلى انحراف الشباب كانت أساليب الضبط والعقاب الأسرية وعدم وجود قنوات اتصال بين أفراد الأسرة

- إن أكثر العوامل الثقافية المؤدية إلى انحراف الشباب كانت الاستخدام الخاطئ للإنترنت وانخفاض المستوى الثقافي وانتشار الجريمة والارهاب .

2-دراسة (على، 2012) بعنوان دور التربية في التغيير الاجتماعي، حيث هدفت هذه الدراسة إلى توضيح مفهوم التغيير الاجتماعي ومفهوم التربية وتبيان مفهوم العلاقة بين التربية والتغيير الاجتماعي، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت هذه الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها مايلي: - إن عملية التغيير الاجتماعي عملية شاملة تطل جوانب المجتمع كلها لذلك يجب تحديد مضامين وتوجهات المجتمع ووضع أهداف لنفسه. إن عملية التحديث لا تفرض من الخارج ولا يمكن أن تفعل فعلها إلا بوصفها جزء من النظام

3-دراسة (الدرأوشة، 2012) بعنوان :- دور الشاب في التغيير في المجتمع الأردني من وجهة نظر طلبة الجامعات الأردنية، حيث هدفت إلى التعرف دور الشباب في التغيير في المجتمع والتعرف على مستوى التغيير الاجتماعي الذي يسعى الشباب لتحقيقه في المجتمع الأردني ، واستخدم الباحث منهج المسحي الاجتماعي ، و تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة والمسجلين لمرحلة البكالوريوس خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (2012) وقد بلغ حجم العينة (500) مبحوثاً، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها ما يأتي :-

- أظهرت نتائج الدراسة أن للشباب دور كبير في عملية التغيير الاجتماعي، كما بينت أن دور الشباب في التغيير تركز في مشاركة الشباب في العمل التطوعي وأساليب خدمة المجتمع، ثم مشاركة الشباب في الأنشطة الاجتماعية، وبعد ذلك إحساس الشباب بالمسؤولية، ثم وعي الشباب بالتحديات السياسية والحوار البناء، ثم دور الشباب في تحقيق الضبط النفسي، ثم مشاركة الشباب في، ثم انتماء الشباب للأحزاب. أظهرت ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في دور الشباب في التغيير في المجتمع الأردني تعزى لمتغير المستوى التعليمي حيث كانت قيمة (ف= 2.221) وعند مستوى الدلالة = (000.)، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، والعمر، ومكان إقامة الأسرة.

4-دراسة (عباس، 2016) بعنوان:- مشكلات الشباب الاجتماعية في ضوء التغيرات الاجتماعية الراهنة ، حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على آثار وانعكاسات التغيرات الاجتماعية بالمجتمع الجزائري وذلك من خلال تأثير تلك التحولات على البناء الاسري إلى جانب أثر الاستخدام الواسع لتكنولوجيا المعلومات في ظهور العديد من المشكلات لدى الشباب ، وتعد هذه الدراسة من الدراسات الوصفية ، وبلغت مجتمع الدراسة (12290) طالب وطالبة من جامعة محمد الصديق بن يحيى لولاية جيجل حيث بلغت العينة (372) مفردة بطريقة عشوائية بسيطة ، وتوصلت هذه الدراسة إلى جملة من النتائج من أهمها ما يأتي :-

- إن هناك تغيرات حقيقية أثرت فعلياً في استمرارية العديد من المشكلات لدى الشباب.

- إن هناك آثار سلوكية وثقافية ومهنية أثرت بشكل مباشر على الشباب.

التعليق على الدراسات السابقة: تناولت الدراسات السابقة بشكل أو بآخر أثر التغيير الاجتماعي على ظهور العديد من المشكلات كمواضيع هامة فرضت نفسها أمام العديد من الباحثين في وقتنا الراهن، وسلطت الأضواء على بعض الجوانب

المتعلقة بموضوع هذا البحث، ولكن ما تميز به البحث الحالي عن الدراسات السابقة في محاولته وضع رؤية من منظور الممارسة العامة للخدمة الاجتماعية في مجال رعاية الشباب للحد من تأثير بعض مشكلات التحولات المعاصرة على الشباب الليبي. وأخيراً فقد تم الاستفادة من الدراسات السابقة في بلورة الفكرة البحثية بكافة جوانبها المنهجية والنظرية ومحاولة التطرق إلى بعض المتغيرات التي لم تبحثها تلك الدراسات.

نظريات البحث:

1- نظرية الأنساق : تنظر هذه النظرية إلى العالم نظرة ترابطية ، فكل كيان ينظر له من خلال علاقته بالكيانات الأخرى التي يتأثر بها ويؤثر فيها(سليمان ،واخرون،2005) ، كما تفترض نظرية الأنساق أن أي تغيير يطرأ في أي جزء من أجزاء النسق يؤثر على بقية أجزاء النسق وعلى النسق ككل ، و النسق كما تشير هذه النظرية بأنه "مجموعة الوحدات والعلاقات المتبادلة بين هذه الوحدات"(عبدالمجيد،1999)، حيث يعد الشباب أحد الانساق الأساسية بالمجتمع ، كما طرحت هذه النظرية العديد من المفاهيم الأخرى مثل :-الحدود، التوازن، التغذية العكسية ، المدخلات التي تشير إلى كافة ما يأتي للنسق من البيئة الخارجية من معلومات وطاقة (السنهوري،2001) ، والمخرجات يقصد بها كل ما يصدر عن النسق من معلومات وطاقة إلى البيئة الخارجية (بسوي ،وقاسم،2002).

2-نظرية دور كايم : يرى إميل دور كايم أن المشكلة الاجتماعية تأتي من خلال مخالفة القيم والمعايير الموجودة بالمجتمع من خلال الخروج عليها ومخالفتها، ويرجع سبب المشكلة الاجتماعية إلى وجود أفراد أو جماعات تصر على أن تسلك سلوكاً ينحرف عن المعايير والقيم السائدة وبالتالي يستند سلوكهم على معايير خاصة تتعارض مع التوقعات السائدة في المجتمع عن السلوك (السوي،زابد،2000).

ويري دور كايم إن تفكك البناء المعياري وضعف قوة الضبط يعرض سلوك الأفراد إلى الفوضى وخروجهم عن المعايير المقبولة في المجتمع مما يعرضهم إلى الانحراف والمشكلات

ويري دور كايم إن الإنسان لا يستطيع أن يتوافق مع نفسه والآخرين إلا إذا توافقت حاجاته مع وسائله (كاظم ،1993).

3-نظرية التفكك الاجتماعي :- يرى أنصار هذه النظرية أن اختلال التنظيم الاجتماعي وغياب التماسك الاجتماعي بين أفراد المجتمع قد يؤدي إلى اختلال وظائف المجتمع، وإلى حالة من التفكك الاجتماعي، التي تؤدي بدورها إلى فقدان المعايير والقواعد الاجتماعية مما يعرض المجتمع إلى الحالة الأنومي أي اللامعيارية وهي الحالة التي تفقد المعايير الاجتماعية السائدة في مجتمع ما فعاليتها في ضبط سير الأفراد وتنظيم سلوكهم لتحقيق القدر المطلوب من التوافق الاجتماعي (لطف،1999) ، حيث تنظر هذه النظرية إلى الشباب علي أنه احد الانساق الاجتماعية بالمجتمع ، وتهتم هذه النظرية بالعلاقات الداخلية بالأنساق الاجتماعية الأخرى ، وحينما يهتز إجماع الشباب لسبب أو لآخر ويحدث خلل ما في قواعد السلوك التي تحكم تصرفات الأفراد بالمجتمع أو حينما تتحدى هذه القواعد السلوكية قواعد أخرى جديدة يصبح المجتمع حينئذ في (حالة تفكك اجتماعي)(عمر،1994).

4- نظرية تابلور في الانتشار الثقافي: تفسر هذه النظرية التحولات الاجتماعية في المجتمعات من خلال استعارة سمات ثقافية من مجتمع آخر، وتنطلق هذه النظرية من فكرة مؤداها إن التغير الثقافي يعود إلى عامل الانتشار والذي عن طريقة يتبنى المجتمع سمات ثقافية تنتقل من منطقة إلى أخرى وعبر الاجيال المتعاقبة وأما آليات الانتشار فهي متعددة منها: الهجرة والاستعمار

والثورة وغيرها. ولا تخلو عملية الانتشار من وجود عوائق الأمر الذي يؤدي إلى مقاومة الثقافة المستعمرة وإبطاء عملية التغير عموماً.

ويري أيضاً أصحاب هذه النظرية إن التغيرات التي تحدث في أي مجتمع تنشأ من خلال استعارة سمات ثقافية من مجتمعات أخرى (حلي، 2000)، وقد أوضحت النظرية إنه يمكن الإشارة إلى محورين للانتشار الثقافي بالمجتمع تمثل في كلا :-

-وجود معوقات لهذه التحولات قد تعود إلى النظم الموجودة وقلة الموارد والامكانيات والصراع بين جماعات المجتمع الأمر الذي يؤثر تأثيراً سلبياً على البيئة الاجتماعية للمجتمع بشكل عام، أما الاتجاه الآخر فهو يعطي مزيداً من الفرص وتنمية مهارات الثقة وتنمية القدرات وتقلل من سلبية وصرامة النظم الاجتماعية، حيث إن تبني الثقافات الدخيلة للشباب بدون فلترتها واخضاعها لمحكات النظم السائدة بالمجتمع ومعايير المرتكزة عليه قد تسهم في نشر ثقافات تعمق من حدة المشكلات الاجتماعية بالمجتمع

مشكلات الشباب: إن بناء الإنسان اساس بناء المجتمع وتقدمه حيث إنه كلما كان هذا العنصر البشري أكثر معرفة ومهارة وخبرة وإدراك كلما كان أدائه لدوره أكثر تأثيراً في المجتمع، ويأتي في أولوية هذا العنصر البشري الشباب، حيث يشير معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية إلى أن مصطلح الشباب هم الأفراد بين مرحلة البلوغ الجنسي والنضج إلا أن الفترة التي تنتهي فيها مرحلة الشباب ليست محددة فقد يرى البعض أنها تصل إلى سن الثلاثين (مذكور، 1975)، ومن جانب آخر تعد رعاية الشباب خدمات مهنية أو عمليات ومجهودات منظمة ذات صبغة وقائية وإغائية وعلاجية تؤدي للشباب وتهدف إلى مساعدتهم كأفراد أو جماعات للوصول إلى حياة تسودها علاقات طيبة ومستويات اجتماعية تتمشى مع رغباتهم وإمكانياتهم ويتوافق مع مسؤوليات وآمال المجتمع الذي يعيش فيه (الشيبي، 1973).

إن قضية الشباب ومشكلاتهم المتنوعة من القضايا التي تناولتها العديد من الدراسات والأبحاث في شتى التخصصات العلمية، وتختلف هذه المشكلات وتتخذ أشكالاً متنوعة فمنها ما يتصل بذات الشاب، ومنها ما يتعلق ببيئته الاجتماعية بشكل عام، هذه المشكلات قد تعيقه عن أدائه الاجتماعي وقد تقف حجرة عثر أمامه في مواصلة حياته المهنية والتعليمية، وخاصة حينما يفقد هؤلاء الشباب المرشد والموجه من آبائهم ومعلميهم ويفرضون حتى الاستماع إليهم ومشاركتهم مشاكلهم، الأمر الذي يؤدي بالشباب إلى تفاقم مشكلاتهم وتعمقها لدرجة قد يقف الشباب عاجزين عن الخروج من هذا النفق المظلم الذي قد يقود في النهاية إلى تحطيم مستقبلهم وبالتالي تعطيل في عجلة التنمية بالمجتمع بشكل عام، إذ من المهم الحرص دائماً على تعزيز ثقة الشاب بانفسهم، ولكن يجب أن يتم ذلك دون إعطائهم أوهاماً عن أنفسهم قد تؤدي إلى الغرور والعجرفة والتعالي على الآخرين لما لذلك من أثر سلبي كبير أيضاً (نصر، 2010) ومن ناحية أخرى أن التحولات التي طالت العديد من المجتمعات والتي منها المجتمع الليبي الذي نال حظه من هذه التحولات أفرزت العديد من المشكلات الاجتماعية التي طالت جل الشرائح الاجتماعية ومست نسق الشباب بالدرجة الأولى اجتماعياً، وثقافياً، واقتصادياً، وتعليمياً، وقيماً وغيرها، ففي الوقت الذي استطاعت فيها بعض المجتمعات أن تواكب هذه التحولات المعاصرة بكل ابعادها ومشكلاتها بسرعة كبيرة من خلال تذليل الصعاب أمام الشباب، إلا أن مجتمعاتنا وقفت موقف المتفرج إزاء الشباب ومشكلاته، حيث إن الشباب هو الفئة العمرية التي يكاد بناؤها النفسي والثقافي أن يكون مكتملاً على نحو ما يمكنه من التكيف والتوافق والتفاعل والاندماج والمشاركة بأقصى الطاقات

التي يمكن أن تسهم في تحقيق أهداف المجتمع وتطلعاته (أضيعة، 2005)، وفي جانب مشكلات الشباب يشير الدكتور أحمد محمد أضيعة إن من أهم المشكلات التي تواجه الشباب تتمثل في الآتي:-

-التناقض بين القيم والمجتمع.

-الجنس ومشكلاته.

-الفراغ الفكري والعقلي.

-التناقض في المفاهيم والقيم.

-ضعف التعليم والتخلف العلمي.

-افتقاد التربية لغرس القيم.

-افتقاد القدوة في مجالات الحياة.

-ضعف أجهزة الاعلام ورعاية الشباب والتوجيه.

وهاك تصنيف آخر لمشكلات الشباب تتمثل في الآتي (الرهبي، 2020):-

-مشكلات نفسية.

-مشكلات ثقافية.

-مشكلات الاغتراب.

-مشكلات أسرية.

-مشكلات تعليمية.

-مشكلات العنف عبر وسائل الاعلام.

-مشكلات قضاء وقت الفراغ وهي من أكثر الآفات فتكاً بالشباب، حيث أن كثيراً منهم مصابون بهذه الآفة، فيقضون أوقاتهم فراغهم بدون استثمار يعود عليهم بالعلم والمعرفة

مشكلات العمل والتي منها عدم دخول الشباب لوظائف تتلائم مع اتجاهاته، وقلة الأجر الذي يتقاضاه من العمل فلا يستطيع من هذا الأجر سد احتياجاته ومتطلباته وطموحاته للارتقاء وتكوين أسرة والزواج (طارق، 2001).

أيضا ومن بين مشكلات التحولات المعاصرة على الشباب البطالة وآثارها المدمرة على الشباب حيث تعد البطالة من بين الأسباب لمعظم الأمراض الاجتماعية بالمجتمع لما يترتب عليها من انحرافات للشباب عن النظم الاجتماعية وارتكاب الجرائم والسرقة إلى جانب الاضطرابات النفسية والاخلاقية، وفي هذا الصدد أشارت نتائج بحث العربي بوجود علاقة بين التطورات التكنولوجية وصقل الخبرات والمهارات الفنية وبين تزايد البطالة (العربي، 2017)، كما أنها تفضي لحالة من التشرذم الاجتماعي وما يصاحبها من مشكلات اجتماعية وضغوطات اقتصادية لدى الشباب الخريجين العاطلين عن العمل مما قد يدفعهم للهجرة لمجتمعات أخرى، أو التفكير جدياً بالانتقام من المجتمع الذي يرفض منحهم فرصة العيش الكريم (أحمد، 2000).

-مشكلات الإدمان على الإنترنت لدى الشباب:- ويتزايد دور وسائل الإعلام في تنمية وعي الأفراد وزيادة معلوماتهم وتطلعاتهم، فهي تلعب دوراً مؤثراً في تشكيل وعي المواطنين، حيث تؤثر هذه الوسائل في الطريقة التي يدرك بها الأفراد الأمور، كما وترسم الصورة الذهنية لدى الأفراد عن الدول، والمواقف، والقضايا، والأحداث (عبيد، 2002)، هناك العديد من الدراسات

العلمية التي تناولت تأثير شبكات التواصل الاجتماعي على الشباب حيث توصلت دراسة (ساري، 2003) إلى أن هناك حالة من العزلة والاغتراب النفسي بين الشباب باعد بينهم وبين مجتمعاتهم وتراجع مقدار التفاعل اليومي بينهم وبين أسرهم وتراجع عدد زيارتهم لأقاربهم ، و توصلت دراسة حمدي 2005 إلى أن اندفاع الشباب إلى استخدام وسائل الاتصال الحديثة (الانترنت) بدون وعي عرض هويتهم للمخاطر (حمدي، 2005)، ومن أشهر الوسائل التكنولوجية المعاصرة اليوم الأنترنت ومواقع التواصل الاجتماعي المختلفة إذ أن معظم الشباب يستعملونها بشكل يومي لدرجة الإدمان حيث إن الاستخدام الخاطئ لوسائل التواصل الاجتماعي يؤثر تأثيراً سلبياً على الشباب من جميع النواحي .

المشكلة الأخلاقية: هي تفاعل الذات والوعي بسبب موقف أخلاقي وتتمثل في مظاهر فساد الأخلاق وانحلالها وخروجها عن المألوف والمعايير الاجتماعية السائدة (القرني، 1995).

مشكلات الأسرة: في كل تغير اجتماعي تبرز مشكلات اجتماعية التي بدورها تبرز مشكلات أخرى أهمها مشكلات تؤثر تأثير مباشر على الشباب تسهم في انحراف الأبناء بسبب تقطع العلاقات الأسرية والانحلال الأسري ومحدودية الضبط الأسري ، إلى جانب الصراع بين المعايير الثقافية، وعدم القدرة على التنبؤ بالفعل الاجتماعي الذي يعد مظهر من مظاهر التغير الاجتماعي وتعتبر هذه الحالة عموماً مرحلة بينية بين الاستقرار الاجتماعي وإعادة التنظيم الاجتماعي (المعين، 2000).

الهجرة الخارجية: - تعد الهجرة خارج الدولة من بين المشكلات المعاصرة للشباب ومن أكبر معوقات التنمية الاقتصادية والاجتماعية التي تواجه المجتمع خاصة في ظل انتشار الفقر وقلة فرص العمل وتدني في المستوى المعيشي حيث إن الفقر قد ينتج عن البطالة، إضافة إلى تلك التحديات هناك المشكلات الناتجة عن التحولات المعاصرة والعولمة، وكذلك التقدم العلمي والتكنولوجي، والمشكلات المرتبطة بكافة مراحل التعليم الغير مواكب لسوق العمل، ومطالب التنمية الشاملة.

وتشير دراسة إلى أن هذه التحديات ساعدت على أن تكون معوقاً في سبيل مشاركة الفرد في تحقيق التنمية الشاملة، وبالتالي معوقاً في سبيل تحقيق تطلعاته، وأصبح الفرد في حاجة إلى البحث عن مصدر أفضل للرزق، ولم يجد أمامه إلا الهجرة إلى الخارج، ولكنه كثيراً ما يفشل في تحقيقها هذا ويفاجأ بالمزيد من المشكلات (حسانين، 2010)، وفي هذا السياق تلعب الممارسة العامة في الخدمة الاجتماعية دور بارز في محاولات معالجة تلك القضية الخطيرة، حيث استهدفت دراسة عاطف إلى وضع تصور مقترح للممارسة العامة للخدمة الاجتماعية لتوعية الشباب بمخاطر الهجرة ، وتوصلت إلى أن اتجاهات شباب نحو الهجرة اتجاه مؤيد، كما أوضحت إن من بين أسباب الهجرة وأكثرها الأسباب الاقتصادية (محمد، 2009)

مشكلة الخوف من المستقبل :- حيث من بين المشاكل التي تحاصر الشباب في الوقت الحالي خاصة في ظل التحولات المعاصرة للمجتمع وعدم الاستقرار والتقلبات المتعددة والحروب المتكررة بسبب أو بدون سبب ، والتي تمثل خوف من مجهول ينجم عن خبرات ماضية (وحاضرة أيضاً) يعيشها الفرد تجعله يشعر بعدم الأمن وتوقع الخطر ويشعر بعدم الاستقرار وتسبب لديه هذه الحالة شئ من التشاؤم واليأس الذي قد يؤدي به في نهاية الأمر إلى اضطراب حقيقي وخطير مثل الاكتئاب أو اضطراب نفسي عصبي خطير (شفتي، 2005) ، وبالتالي فإن قلق المستقبل يشكل خوف مزيج من الرعب والأمل بالنسبة للمستقبل والأفكار الوسواسية ، وقلق الموت ، واليأس بصورة غير معقولة تجعل صاحبه يعاني من التشاؤم من المستقبل ، وقد يعيش الحياة بشكل زائف فيلجأ إلى الكذب وقد يصل إلى الخداع والنفاق في التعامل مع الواقع من حوله (شفتي، 2005).

-التطرف الديني"- يعد الفراغ الفكري وضعف الثقافة الدينية من أهم الدوافع التي تجعل من الشباب فريسة للوقوع في التطرف الديني، وأن هناك علاقة إيجابية بين أنشطة رعاية الشباب الجامعي والوقاية من التطرف الديني وأوصت بالتأصيل الفكري للشباب حتى لا يترك التراث الديني نهبا لتفسيرات جامدة أو لدعوات ناقصة.

الممارسة العامة في الخدمة الاجتماعية : تعد الممارسة بأنها نوع من الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية تعتمد على انتقاء بعض المدخلات أو النماذج المهنية من جملة النماذج والمدخلات العلمية المتاحة أمام الأخصائيين الاجتماعيين واستخدامها في التدخل المهني مع نسق الهدف بما يتناسب مع نسق العميل ونسق المشكلة وهي بذلك تعطي للأخصائي الاجتماعي الحرية في اختيار نماذج وأساليب للتدخل المهني واستراتيجيات مناسبة لتحقيق الأهداف من عملية التدخل المهني (حبيب،2003). ويشير ماهر ابو المعاطي علي إن الممارسة العامة للخدمة الاجتماعية هي أحد اتجاهات الممارسة المهنية الذي يركز فيه المختص على المشكلات والحاجات الإنسانية من خلال التدخل المهني لحل المشكلة بالتركيز على جميع الانساق سواء كان نسق التعامل فرداً أو أسرة أو جماعة أو مجتمعا ويمثل اتجاهاً تفاعلياً للممارسة يبتعد عن النمط التقليدي لتفضيل المؤسسة تطبيق طريقة محددة للخدمة الاجتماعية (علي،2003). لذلك يتدخل الممارس العام في الخدمة الاجتماعية مع الشباب ومشكلاته من خلال انتقاء المدخلات والنماذج والنظريات العلمية وذلك لأن الهدف العام لهذا المدخل هو البحث عن المشكلة بغض النظر عن الأسلوب المستخدم والممارسة العامة في الخدمة الاجتماعية تركز على الانساق الآتية:-

1-النسق المحدث للتغيير: وهو الممارس المهني كونه أداة تنفيذ مهنة الخدمة الاجتماعية المعد إعداداً نظرياً ومهارياً والذي يمتلك قاعدة من المعارف النظرية، ومهارات التفاعل والاتصال وإقامة العلاقات المهنية والتخطيط وتنفيذ البرامج والأنشطة المختلفة للشباب، مما يمكنه من التعرف على احتياجاتهم ومتطلباتهم ومشكلاتهم وبما يحقق أهداف الممارسة العامة لمهنة الخدمة الاجتماعية العلاجية والوقائية والتنموية والقائم بعمليات التدخل المهني وفق منظورها مع كافة الانساق الاجتماعية.

2-نسق العميل: ويتحدد في وحدة العمل التي يتعامل معها الأخصائي الاجتماعي الممارس العام مع الشباب، وهم مجتمع الشباب كأحد الانساق الاجتماعية بالمجتمع باعتبارهم المستهدفين بالاهتمام والأنشطة وبرامج الخدمة والرعاية الاجتماعية وفقاً لأهدافها الوقائية - العلاجية - التنموية.

3-النسق المستهدف: ويتحدد في مجتمع الشباب كنسق فرعي من المؤسسة الجامعية كنسق كلي ، والهدف من استهداف هذا النسق هو الاهتمام ورعاية الشباب والتعرف أكثر عمقاً على المشكلات التي تعترضهم، ومساعدتهم في الحد من تأثيرها عليهم وتقديم الخدمات والمساعدات التي تساهم في مواجهة المشكلات التي تعترضهم أو تسبب لهم الخلل في أدائهم الاجتماعي بالمجتمع ، كما إنه في هذا الإطار يحتاج الممارس العام إلى الجماعات المحيطة الأخرى والمؤثرة في مساعدة تلك الفئة من الشباب لاستثمار وتنمية قدراتهم ومواجهة مشكلاتهم كالأسرة والاصدقاء والبيئة المحيطة والمؤسسة باعتباره انساق محيطة ومؤثرة في الموقف

4-نسق العمل أو الفعل: ويشمل كل الانساق التي لها علاقة بنسق العميل والتي تشمل الممارس العام في الخدمة الاجتماعية والانساق المحيطة الأخرى.

مجتمع البحث: وهو ذلك المجتمع البشري الذي يقوم الباحث بتحديدده لغرض جمع البيانات اللازمة لدراسته والوصول إلى نتائج يمكن تعميمها(حسن،1980)؛ وبعد مجتمع البحث مجتمعاً متاحاً فالمجتمع المتاح يعني ذلك المجتمع الذي تختار منه عينة البحث وتعمم عليه نتائجها (سركر، امطير،2003) لذلك يمثل مجتمع البحث الشباب في المرحلة الجامعية بكلية التربية بقاعات السائح

الدراسية بكل المراحل الدراسية من الجنسين والبالغ عددهم (119) وقت إجراء البحث ضمن الاستثمارات الصحيحة، كما هو موضح بالجدول رقم (1)

ت	القسم	عدد الشباب (الطلبة)	النسب المئوية
01	الخدمة الاجتماعية	59	%49.59
02	اللغة الانجليزية	36	%30.25
03	الأحياء	24	%20.16
	المجموع	119	%100

منهج البحث: يعد هذا البحث من البحوث الوصفية الذي لا يقتصر على جمع البيانات وتبويبها بل يتعدى إلى ما هو أبعد من ذلك لأنه يتضمن قدراً من التفسير لهذه البيانات (جابر، وكاظم، 1978)، والمنهج الوصفي هو المنهج الذي يستهدف دراسة الحقائق الراهنة المتعلقة بطبيعة ظاهرة أو موقف أو مجموعة من الأوضاع، وذلك بهدف الحصول على معلومات كافية دقيقة عنها دون الدخول في أسبابها والتحكم فيها (كايلور، 1993)، لذلك يعد هذا البحث من البحوث الوصفية التي تم الاعتماد فيها على المنهج الوصفي التحليلي.

مجالات البحث:

1. **المجال الموضوعي:** يركز هذا البحث على الكشف عن بعض مشكلات التحولات المعاصرة للشباب الليبي لوضع رؤية من منظور الممارسة العامة للخدمة الاجتماعية في مجال رعاية الشباب.
2. **المجال البشري:** ثم تطبيق هذا البحث على الشباب الجامعي من الجنسين الذكور والإناث
3. **المجال المكاني:** كلية التربية قاعات السائح الدراسية جامعة الزنتونة، والبالغ عددهم (119) مفردة
4. **المجال الزمني:** ويقصد بها الفترة الزمنية التي استغرقها البحث في جوانبه النظري والميداني ويحدد الإطار الزمني لهذا البحث في العام الجامعي 2023.

أداة جمع البيانات : جمع البيانات لهذا البحث تم الاستعانة بأداة الاستبيان ، وهو عبارة عن قائمة من الأسئلة المعدة سلفاً يوجهها الباحث إلى أفراد العينة (المبحوثين) (الجوهري، 2009) ، وهذه الأسئلة متسقة للإجابة على أهداف البحث وواضحة ومفهومة لأفراد مجتمع البحث الذين سوف يشملهم الاستبيان ولكي تكون فقرات الاستبيان جاهزة للتحليل الإحصائي ، وقد تم الحصول على صدق الاستبانة من خلال عرضها على مجموعة من الخبراء والمحكمين في مجال البحث العلمي ، وصدق الاستبيان هو أن يقيس الاستبيان فعلاً القدرة أو الخاصية أو السمة التي وضع لقياسها، أي يقيس فعلاً ما يُقصد أن يقيسه (عيسوي، 1993) ، كما إنه ومن أجل الحصول على ثبات الاستبانة قام الباحث باستخدام طريقة إعادة الاختبار، وثبات الأداة هو أن يعطي نفس النتائج تقريباً إذا أعيد تطبيقه على نفس المجموعة من الأفراد (عبدالرحمن، 1998).

الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث: لتحقيق أهداف البحث وتحليل البيانات التي تم جمعها تم الاستعانة ببرنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS).

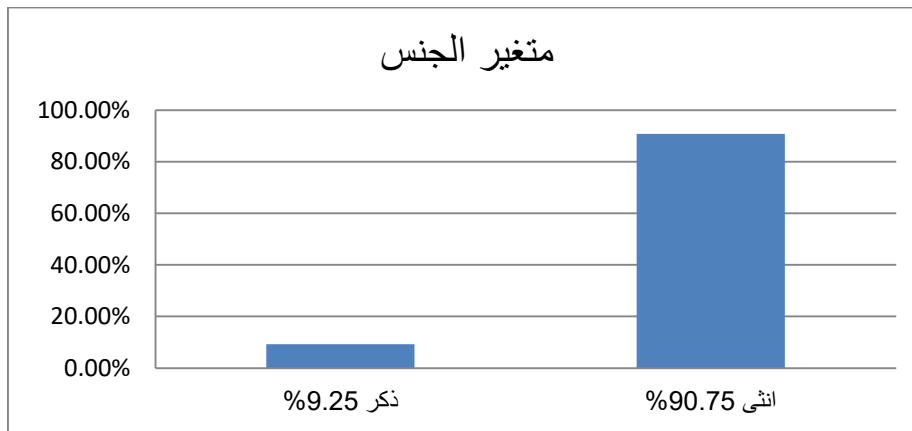
عرض وتحليل البيانات ومناقشة النتائج: يتناول هذا البحث قضية من قضايا المجتمع والتي تتمثل في بعض مشكلات التحولات المعاصرة للشباب الليبي وذلك من خلال وضع رؤية من منظور الممارسة العامة للخدمة الاجتماعية في مجال رعاية الشباب

مع التطبيق على عينة بلغ حجمها (109) شاب وبناء على الأسئلة التي يحاول البحث الإجابة عنها، والبيانات التي تمّ جمعها وتحليلها، سيتم عرض أهم النتائج وتفسيرها ومناقشتها في ضوء الإطار النظري للبحث والدراسات السابقة أولاً: - البيانات الأولية:

1. الجنس:

الجدول رقم (2) يوضح نوع الجنس للمبحوثين

النسب المئوية	التكرار	البيان
9.25%	11	ذكر
90.75%	108	أنثى
100%	119	المجموع



يتضح من خلال الجدول السابق رقم (2) والشكل البياني رقم (1) والخاص بمتغير الجنس إن أعلى نسبة كانت الإناث والتي تمثل 83.19% من إجمالي مجتمع البحث، أما نسبة الذكور فكانت 16.80% من إجمال مجتمع البحث البالغ عددهم (119) مفردة وهذا ربما يرجع إلى رغبة الإناث للالتحاق بالتخصصات العلمية لكلية التربية.

الإجابة على تساؤلات البحث: وللكشف عن ترتيب المشكلات، فقد تم حساب التكرارات والنسبة المئوية، والمتوسط الحسابي، وكذلك الانحراف المعياري، وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

جدول (3) إجابة على التساؤل الأول الذي يوضح ترتيب أهم مشكلات التحولات المعاصرة الذاتية للشباب بالمجتمع الليبي.

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الاستجابات						العبارات	ر . م
			غير موافق		موافق الى حد ما		موافق			
			%	ك	%	ك	%	ك		
1م	.723	2.51	13.4	16	21.8	26	64.7	77	فقد الشعور بالأمان	10
1م	.746	2.51	15.1	18	18.5	22	66.4	79	مخالطة رفقاء السوء	14
2	.684	2.43	10.9	13	35.3	42	53.8	64	الخوف من المستقبل	7
3	.718	2.41	13.4	16	31.9	38	54.6	65	ضعف الشعور بالانتماء	15
4	.743	2.30	16.8	20	36.1	43	47.1	56	أعجز في التعبير عن افكاري	3
5	.663	2.18	14.3	17	52.9	63	32.8	39	الافتقاد إلى القدوة الحسنة	13

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الاستجابات						العبارات	ر . م
			غير موافق		موافق الى حد ما		موافق			
			%	ك	%	ك	%	ك		
6	.729	2.17	19.3	23	44.5	53	36.1	43	يزعجني التعليم المختلط	11
7	.689	2.16	16.8	20	50.4	60	32.8	39	عدم استثماري لوقت الفراغ	1
8	.645	2.08	16.8	20	58.0	69	25.2	30	العزوف عن الزواج	12
9	.785	2.04	28.6	34	38.7	46	32.8	39	عدم القدرة على مواصلة دراسي	2
10	.731	2.01	26.1	31	47.1	56	26.9	32	افتقد الشعور بالمسؤولية	9
11	.689	1.98	24.4	29	52.9	63	22.7	27	عدم قدرتي على تحديد اهدائي	6
12	.779	1.95	32.8	39	39.5	47	27.7	33	عدم قدرتي في الاعتماد على نفسي	8
13	.753	1.74	44.5	53	37.0	44	18.5	22	قلة فرص العمل	5
14	.630	1.34	73.9	88	17.6	21	8.4	10	التفكير في الانتحار	4
		2.12	المتوسط العام							

يتبين من الجدول السابق أن المتوسط العام بلغ (2.12)، وهذا يعني أن مشكلات التحولات المعاصرة الذاتية للشباب بالمجتمع الليبي بحسب تقدير عينة البحث ذا مستوى متوسط.

ومن خلال معطيات الجدول أعلاه يتضح أن هناك تقارب في تقدير مستوي شيوخ المشكلات الذاتية للشباب بالمجتمع الليبي، ومن ثم تم ترتيبها تنازلياً حسب إجابات أفراد عينة البحث عليها كالتالي:

1- جاءت العبارة رقم (10) التي تنص على " فقد الشعور بالأمان"، بالمرتبة الأولى من حيث موافقة مجتمع البحث عليها بانحراف معياري (.723). ومتوسط حسابي مرجح (2.51)، وكذلك العبارة رقم و(14) التي تنص على أن " مخالطة رفقاء السوء " بالمرتبة الأولى مكرر من حيث موافقة مجتمع البحث عليها بانحراف معياري (.746). ومتوسط حسابي مرجح (2.51).

2- تليها العبارة رقم (7) التي تنص على أن ' الخوف من المستقبل ' بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد مجتمع البحث عليها بمتوسط حسابي قدره 2.43 وانحراف معياري بلغ .684.

3- وفي المرتبة الثالثة وبدرجة متوسطة الفقرة رقم (15) والتي تنص على ضعف الشعور بالانتماء من حيث موافقة مجتمع البحث عليها بانحراف معياري (.718). درجة ومتوسط حسابي (2.41).

4- جاءت العبارة رقم (3) والتي تنص على " أعجز في التعبير عن افكاري " بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة مجتمع البحث عليها بانحراف معياري (.743). درجة ومتوسط حسابي (2.30).

5- جاءت العبارة رقم (13) والتي تشير الى " الافتقاد إلى القدوة الحسنة " بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة مجتمع البحث عليها بانحراف معياري (.663). درجة ومتوسط حسابي (2.18)

6- جاءت العبارة رقم (11) " يزعجني التعليم المختلط " بالمرتبة السادسة من حيث موافقة مجتمع البحث عليها بانحراف معياري (.729). درجة ومتوسط حسابي (2.17).

7- جاءت العبارة رقم (01) " عدم استثماري لوقت الفراغ " بالمرتبة السابعة من حيث موافقة مجتمع البحث عليها بانحراف معياري (.689). درجة ومتوسط حسابي مرجح (2.16).

- 8- جاءت العبارة رقم (12) "العزوف عن الزواج" بالمرتبة الثامنة من حيث موافقة مجتمع البحث عليها بانحراف معياري (645). درجة ومتوسط حسابي مرجح (2.08).
- 9- جاءت العبارة رقم (02) "عدم القدرة على مواصلة دراستي" بالمرتبة التاسعة من حيث موافقة مجتمع البحث وانحراف معياري (785). درجة ومتوسط حسابي مرجح (2.04).
- 10- جاءت العبارة رقم (09) "افتقد الشعور بالمسؤولية" بالمرتبة العاشرة من حيث موافقة مجتمع البحث عليها بانحراف معياري (731). درجة ومتوسط حسابي مرجح (2.01).
- 11- جاءت العبارة رقم (06) "عدم قدرتي على تحديد اهدائي" بالمرتبة الحادية عشرة من حيث موافقة مجتمع البحث عليها بانحراف معياري (689). درجة ومتوسط حسابي مرجح (1.98).
- 12- جاءت العبارة رقم (08) "عدم قدرتي في الاعتماد على نفسي" بالمرتبة الثانية عشرة من حيث موافقة مجتمع البحث عليها بانحراف معياري (779). درجة ومتوسط حسابي مرجح (1.95).
- 13- جاءت العبارة رقم (05) "قلة فرص العمل" بالمرتبة الثالثة عشرة من حيث موافقة مجتمع البحث عليها بانحراف معياري (753). درجة ومتوسط حسابي مرجح (1.74).
- 14- جاءت العبارة رقم (04) "التفكير في الانتحار" بالمرتبة الرابعة عشرة من حيث موافقة مجتمع البحث عليها بانحراف معياري (630). درجة ومتوسط حسابي مرجح (1.34).

الجدول رقم (4) الإجابة على التساؤل الثاني الذي يوضح ترتيب أهم مشكلات التحولات المعاصرة البيئية للشباب بالمجتمع الليبي.

م . ر	العبارات	الاستجابات						الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الترتيب
		موافق		موافق الى حد ما		غير موافق				
		ك	%	ك	%	ك	%			
1	انتشار الوساطة والمحسوبية	95	79.8	20	16.8	4	3.4	2.76	.499	1
15	انتشار السلاح	78	65.5	26	21.8	15	12.6	2.53	.711	2
5	الادمان على المخدرات	82	68.9	12	10.1	25	21.0	2.48	.822	3
9	الادمان غلى مواقع التواصل الاجتماعي	70	58.8	32	26.9	17	14.3	2.45	.733	4
6	انتشار الجريمة	64	53.8	35	29.4	20	16.8	2.37	.758	5
2	انتشار ظاهرة التفكك الاسري	73	61.3	14	11.8	32	26.9	2.34	.878	6م
3	انتشار حوادث السيارات	55	46.2	46	38.7	18	15.1	2.31	.722	6م
10	انتشار ظاهرة العنف بأنواعه	52	43.7	45	37.8	22	18.5	2.25	.750	7
14	انتشار ظاهرة الطلاق	33	27.7	74	62.2	12	10.1	2.18	.592	8
11	الهجرة	34	28.6	69	58.0	16	13.4	2.15	.633	9
13	التعصب القبلي	48	40.3	40	33.6	31	26.1	2.14	.806	10
8	الخروج عن النظم الاجتماعية	55	46.2	24	20.2	40	33.6	2.13	.888	11
4	التطرف الديني	33	27.7	64	53.8	22	18.5	2.09	.676	12م
7	الصعوبة في التكيف مع الواقع	43	36.1	44	37.0	32	26.9	2.09	.792	12م
12	انتشار البطالة	34	28.6	55	46.2	30	25.2	2.03	.736	13
	المتوسط العام							2.28		

يتضح من النتائج المستقاة من الجدول رقم (4) أن المتوسط العام بلغ (2.28) وأن هنالك تفاوتاً في الموافقة التفصيلية للمبحوثين على بنود التساؤل الثاني المتضمن (اهم مشكلات التحولات المعاصرة البيئية للشباب بالمجتمع الليبي) حيث تبين النتائج أن الفقرات الآتية التي تم ترتيبها تنازلياً حسب درجة موافقة مجتمع البحث عليها كانت كالآتي:

1- جاءت العبارة رقم (1) والتي تنص على "انتشار الوساطة والمحسوبية" بالمرتبة الأولى من حيث موافقة مجتمع البحث عليها بانحراف معياري (499). درجة ومتوسط حسابي (2.76).

2- جاءت العبارة رقم (15) "انتشار السلاح" بالمرتبة الثانية من حيث موافقة مجتمع البحث عليها بانحراف معياري (711). درجة، ومتوسط حسابي (2.53).

3- جاءت العبارة رقم (05) "الادمان على المخدرات" بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة مجتمع البحث عليها بانحراف معياري (822). درجة، ومتوسط حسابي (2.31).

4- جاءت العبارة رقم (9) والتي مفادها "الادمان على مواقع التواصل الاجتماعي" بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة مجتمع البحث عليها بانحراف معياري (733). درجة، ومتوسط حسابي (2.45).

5- جاءت العبارة رقم (06) والتي تشير إلى "انتشار الجريمة" بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة مجتمع البحث عليها بانحراف معياري (758). درجة، ومتوسط حسابي (2.37).

6- جاءت العبارة رقم (02) والتي تنص على "انتشار ظاهرة التفكك الأسري" بالمرتبة السادسة من حيث موافقة مجتمع البحث عليها بانحراف معياري (878). درجة، ومتوسط حسابي (2.34)، وجاءت العبارة رقم (03) والتي تشير إلى انتشار حوادث السيارات. " بالمرتبة السادسة مكرر من حيث موافقة مجتمع البحث عليها بانحراف معياري (722). درجة ومتوسط حسابي (2.31).

7- جاءت العبارة رقم (10) والتي تشير إلى انتشار ظاهرة العنف بأنواعه " بالمرتبة السابعة مكرر من حيث موافقة مجتمع البحث عليها بانحراف معياري (750). درجة ومتوسط حسابي (2.25).

8- جاءت العبارة رقم (14) والتي تشير إلى "انتشار ظاهرة الطلاق" بالمرتبة الثامنة من حيث موافقة مجتمع البحث عليها بانحراف معياري (592). درجة، ومتوسط حسابي (2.14).

9- جاءت العبارة رقم (11) والتي مفادها "الهجرة" بالمرتبة التاسعة من حيث موافقة مجتمع البحث عليها بانحراف معياري (633). درجة ومتوسط حسابي (2.15).

10- جاءت العبارة رقم (13) والتي تشير إلى "التعصب القبلي" بالمرتبة العاشرة من حيث موافقة مجتمع البحث عليها بانحراف معياري (806). درجة ومتوسط حسابي (2.14).

11- جاءت العبارة رقم (8) والتي مفادها "الخروج عن النظم الاجتماعية" بالمرتبة الحادية عشرة من حيث موافقة مجتمع البحث عليها بانحراف معياري (888). درجة ومتوسط حسابي (2.13).

12- جاءت العبارة رقم (4) والتي مفادها "التطرف الديني" بالمرتبة الثانية عشر من حيث موافقة مجتمع البحث عليها بانحراف معياري (676). درجة ومتوسط حسابي (2.09).

- جاءت العبارة رقم (7) والتي مفادها "الصعوبة في التكيف مع الواقع" بالمرتبة الثانية عشر مكرر من حيث موافقة مجتمع البحث عليها بانحراف معياري (792). درجة ومتوسط حسابي (2.09).

13- جاءت العبارة رقم (12) والتي مفادها "انتشار البطالة" بالمرتبة الأخيرة من حيث موافقة مجتمع البحث عليها بانحراف معياري (736). درجة ومتوسط حسابي (2.03).

عرض نتائج البحث:

توصل البحث الحالي إلى مجموعة من النتائج من أهمها ما يأتي: -

أولاً: - البيانات الأولية: -

يتضح من خلال نتائج البحث لمتغير الجنس إن أعلى نسبة كانت الإناث والتي تمثل 83.19% من إجمالي مجتمع البحث، أما نسبة الذكور فكانت 16.80% من إجمال مجتمع البحث البالغ عددهم (119) مفردة .

ثانياً: -فيما يخص الإجابة على التساؤل الأول الذي يوضح ترتيب أهم مشكلات التحولات المعاصرة الذاتية للشباب بالمجتمع الليبي جاءت النتائج كالآتي: -

1- توصل البحث إلى أن من أهم المشكلات الذاتية للشباب الليبي كانت " فقد الشعور بالأمان"، بالمرتبة الأولى من حيث موافقة مجتمع البحث عليها بانحراف معياري (723) ومتوسط حسابي مرجح (2.51)، وكذلك مشكلة " مخالطة رفقاء

السوء" " بالمرتبة الأولى مكرر من حيث موافقة مجتمع البحث عليها بانحراف معياري (746). ومتوسط حسابي مرجح (2.51).

2- اتضح من نتائج البحث أن من بين مشكلات الشباب الليبي كانت 'الخوف من المستقبل' بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد مجتمع البحث عليها بمتوسط حسابي قدره 2.43 وانحراف معياري بلغ 684.

3- اظهر البحث أن مشكلة ضعف الشعور بالانتماء في المرتبة الثالثة من حيث موافقة مجتمع البحث عليها بانحراف معياري (718). درجة ومتوسط حسابي (2.41).

4- بين البحث أن عبارة " أعجز عن التعبير افكاري " بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة مجتمع البحث عليها بانحراف معياري (743). درجة ومتوسط حسابي (2.30).

5- جاءت مشكلة " الافتقاد إلى القدوة الحسنة " بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة مجتمع البحث عليها بانحراف معياري (663). درجة ومتوسط حسابي (2.18)

6- اظهرت نتائج البحث إن مشكلة التعليم المختلط " بالمرتبة السادسة من حيث موافقة مجتمع البحث عليها بانحراف معياري (729). درجة ومتوسط حسابي (2.17).

ثالثاً: -فيما يخص الإجابة على التساؤل الثاني الذي يوضح ترتيب أهم مشكلات التحولات المعاصرة البيئية للشباب بالمجتمع الليبي جاءت النتائج كالآتي: -

1- اظهرت نتائج البحث أن من بين أهم المشكلات البيئية للشباب الليبي كانت " انتشار الواسطة والمحسوبية " بالمرتبة الأولى من حيث موافقة مجتمع البحث عليها بانحراف معياري (499). درجة ومتوسط حسابي (2.76).

2- جاءت مشكلة انتشار السلاح " بالمرتبة الثانية من حيث موافقة مجتمع البحث عليها بانحراف معياري (711). درجة، ومتوسط حسابي (2.53).

3- أوضح نتائج البحث إن مشكلة الادمان على المخدرات " بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة مجتمع البحث عليها بانحراف معياري (822). درجة، ومتوسط حسابي (2.31).

4- اظهرت نتائج البحث إن مشكلة الادمان على مواقع التواصل الاجتماعي " بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة مجتمع البحث عليها بانحراف معياري (733). درجة، ومتوسط حسابي (2.45).

5- جاءت مشكلة " انتشار الجريمة " بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة مجتمع البحث عليها بانحراف معياري (758). درجة، ومتوسط حسابي (2.37).

رابعاً: - فيما يخص الاجابة على التساؤل الثالث الذي مفاده وضع رؤية من منظور الممارسة العامة للخدمة الاجتماعية للحد من تأثير مشكلات التحولات المعاصرة على الشباب الليبي، جاءت الرؤية وفقاً للخطوات الآتية :-

الأسس التي ترتكز عليها هذه الرؤية :

- 1- نتائج البحث الحالي التي أسفرت عن مجموعة من النتائج.
- 2- تأتي هذه الرؤية كترجمة لتوصيات بعض الدراسات السابقة .
- 3- الإطار النظري للممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية وما يحتويه من نظريات ونماذج علمية واستراتيجيات وتكنيكات وأدوات ومهارات مهنية.

أهداف الرؤية:

- 1- الوصول إلى رؤية للممارسة العامة للخدمة الاجتماعية للحد من مشكلات التحولات المعاصرة للشباب الليبي من خلال استخدام خطوات التدخل المهني وفقاً لمنظور الممارسة العامة للخدمة الاجتماعية وما يحتويه من استراتيجيات ومهارات واساليب مهنية للحد من تأثيرها على الشباب وكذلك تنمية قيم ايجابية وسلوكيات مرغوبة للاستفادة من هذه التحولات المعاصرة.

خطوات الرؤية:

الخطوة الأولى: التقدير:

تعد هذه الخطوة من أول خطوات التدخل المهني للممارسة العامة مع الشباب كنسق فرعي ومع كافة الانساق الاجتماعية بالبيئة المحيطة (أسرة، جماعة، مجتمع) وهذا الخطوة أيضاً تحتاج مهارات عالية من الممارس المهني حيث تهدف هذه الخطوة إلى التعرف على طبيعة المشكلة وأسبابها وعواملها المؤثرة فيها، وكيف تفاعلت هذه الأسباب وأدت إلى حدوث المشكلة وتفاقمها.

الخطوة الثانية: التخطيط:

بعد إن قام الممارس المهني وفقاً لمنظور الممارسة العامة في الخدمة الاجتماعية بعملية التقدير وذلك من خلال جمع العديد من المعلومات المتعلقة بالموقف الإشكالي مع الشباب تأتي الخطوة الثانية وهي عملية التخطيط ، وتري مني عويس إن التخطيط هو عملية فنية مقصودة يشترك فيها كل من المتخصصين والمسؤولين مع ممثلي المجتمع للوصول إلى قرارات تخطيطية رشيدة لكافة المجالات وعلى كافة المستويات تعتمد على الموازنة بين الأهداف والإمكانات والفترات الزمنية للوصول إلى تغييرات اجتماعية تحقق للمجتمع أهدافه المستقبلية (عويس، الافندي، 2005)، فإذا كانت عملية التقدير تهتم في الأساس بجمع المعلومات فإن

عملية التخطيط تهتم بتوظيف وتنظيم هذه المعلومات و تحديد الأولويات وفق الموارد والإمكانيات المتوفرة من أجل وضع أولويات التدخل المهني مع الشباب و تحديد مجموعة من الأهداف خلال خطة زمنية محددة .

الخطوة الثالثة: التدخل:

التدخل المهني من المفاهيم المعاصرة في الخدمة الاجتماعية وخاصة في مجال العمل على المستوى الأصغر (الميكرو) حيث بدأ في الظهور في كتابات الخدمة الاجتماعية في سبعينيات القرن العشرين بديلاً عن العمليات الرئيسية للعمل مع الأفراد (هشام، وآخرون، 1999)، هو مجموعة الأنشطة المهنية المخططة التي يقوم بها الممارس العام والموجه إلى نسق التعامل (فرد، أسرة، منظمة، مجتمع) بهدف مساعدتهم على إحداث تغيرات مقصودة ومرغوبة في إطار استراتيجية محددة بأهداف وطرق تحقيقها وتحكمها أخلاقيات وقيم ومعارف معترف بها في إطار مهنة الخدمة الاجتماعية (منقريوس، 2012)؛ وفي هذه الخطوة يركز الممارس المهني على أهم المشكلات التي تؤثر تأثيراً كبيراً على الشباب سواء كانت ذاتية أو بيئية وفق نتائج البحث من خلال انتقاء أنسب المداخل أو النماذج المهنية التي يرى إنها تساهم في تحقيق الأهداف التي تم الاتفاق عليها مع نسق الشباب.

الخطوة الرابعة: التقييم:

ويتم في هذه الخطوة تحديد مدى الإنجاز الذي تم الوصول إليه من خلال العمل وفق العمليات المهنية السابقة، أي القيام بالمقارنة بين ما تم التخطيط له ووضعه من أهداف وما تم الوصول إليه وتحقيقه بالفعل في إطار التقليل من تأثير هذه المشكلات على نسق الشباب.

الخطوة الخامسة: الإنهاء

تأتي هذه الخطوة بعد أن يدرك الممارس العام في الخدمة الاجتماعية أن الأهداف التي تم وضعها أثناء عملية التخطيط قد تحققت بالفعل، وهذه الخطوة قد تترك أثراً لدى نسق العميل (الشباب) وخاصة إذا كانت عمليات التدخل المهني والعلاقة المهنية استمرت لفترة طويلة من الزمن ومن هنا كانت عملية إبرام العقد مهمة، حيث أن إبرام عقد بالتدخل المهني ومتى يبدأ وينتهي تجعل من نسق العميل يتوقع خدمات من عملية التدخل هذه، و تهيئ العميل لعملية إنهاء العلاقة المهنية (مدونة التشريعات الليبية، 1981).

الخطوة السادسة: المتابعة :

وهي تشير إلى التأكد من أن الشباب قادر على قيادة التغيير بنفسه، وإنه قادر على فتح قنوات اتصال بينه وبين مؤسسات متعددة في المجتمع لتحسين الوضع أو إحداث تغييرات إيجابية إضافية.

الاستراتيجيات المستخدمة في هذه الرؤية:

يشير مفهوم الاستراتيجية على أنها أسلوب للتحرك لمواجهة تحديات بحيث يتم الأخذ بنقاط القوة والضعف لتحقيق الأهداف، وهي دراسة الموقف واحتساب كل دور الذي يمكن أن ينشأ عند تطبيق الخطة (السروجي، 2003)، ومن خلال تحقيق أهداف التدخل المهني مع بعض مشكلات التحولات المعاصرة مع الشباب ومن خلال رؤية الممارسة العامة في الخدمة الاجتماعية تجاه هذه المشكلة يمكن أن يلجأ إليها الممارس العام في الخدمة الاجتماعية إلى استخدام بعض الاستراتيجيات لتحقيق أهداف هذا التدخل والتي منها: -

-استراتيجية الإقناع:- تعد استراتيجية الإقناع أحد أهم الوسائل المهمة في دفع الشباب نحو برامج وانشطة من شأنها أن تسد حاجتهم وتبعدهم عن الكثير من المشكلات الاجتماعية حيث إن زرع الثقة والافتناع بين الشباب يعد من أهم محاور التدخل المهني المثمر للممارس العام في الخدمة الاجتماعية وذلك من خلال اقحام الشباب في برامج وحوارات فكرية هادفة يستطيع من خلالها بناء افكار إيجابية تجاه نفسه ومجتمعه ، كما إن هذه الاستراتيجية تنطلق من فكرة مؤداها إن جماعات المجتمع المختلفة وشرائحه المتنوعة والتي منها الشباب يمكن أن توحد جهودها إذا كانت مقتنعة بما تقوم به من عمل ، خاصة إذا اتفقت قيمها واتجاهاتها ومعتقداتها، فيؤدي اتفاقها هذا إلى اتخاذ القرارات الصحيحة والمرغوبة، والتي يؤدي تنفيذها إلى إحداث التغييرات المطلوبة في المجتمع (صادق، 2003) ، لذا فإن الممارس العام في الخدمة الاجتماعية من خلال هذه الاستراتيجية عليه العمل على تنوير الرأي العام للشباب حول مخاطر هذه التحولات على مستقبلهم ومستقبل مجتمعهم من خلال إقحام الشباب في برامج تنمية تعليمية وثقافية لإقناعهم بأهمية الاستفادة من هذه التحولات لصالحهم والإسهام في بناء مجتمعهم ، والتخطيط الهادف للاستفادة من هذه التحولات المعاصرة من أجل إحداث التغيير الاجتماعي المقصود .

استراتيجية التشجيع والتحفيز: يستطيع الممارس العام في الخدمة الاجتماعية استخدام هذه الاستراتيجية والاستفادة منها في تحقيق الأهداف العامة للتدخل المهني من أجل الحد من تأثير التحولات المعاصرة على الشباب بالمجتمع من خلال تشجيع الشباب وتحفيزهم على العمل والانجاز الهادف للاستفادة من هذه التحولات، كما ويمكن الاستفادة من هذه الاستراتيجية في حال وجود مشكلة لا يعلمها الشباب، أو قد يدركونها لكنهم لا يشعرون بخطورتها على أنفسهم أو مجتمعهم.

استراتيجية التمكين: إن مفهوم التمكين من المفاهيم التي تزود الممارس العام في الخدمة الاجتماعية بوسيلة إعادة التفكير في ممارسة المهنة، ولإنجاز التغيير الاجتماعي المطلوب، وبالطرق التي تعمل على إشباع الحاجات الإنسانية، ويشير كذلك إلى أنه عملية تعزيز القوة الشخصية والاجتماعية والسياسية للأفراد حتى يتمكنوا من اتخاذ إجراءات لتحسين حياتهم جانب آخر يشير هذا المفهوم الهام إلى إنه "العمليات التي يقوم بها أخصائي تنظيم المجتمع المنشط لمساعدة الجماعة والمجتمع في تحقيق تأثير سياسي، أو تأثير على السلطات الرسمية، لتحقيق مطالب شرعية لهم"، ومن خلال استخدام هذه الاستراتيجية كان لزاماً على الأخصائي الاجتماعي عند التعامل مع الظروف والمشكلات التي يعاني منها العميل أن يتنبه لتأثيرات البيئة الخارجية بالإضافة للطاقت والقدرات (سليمان ، وآخرون، 2005) ، وفي هذه الاستراتيجية يعمل الممارس العام في الخدمة الاجتماعية في تمكين الشباب على تنمية قدراتهم وتمكنهم من اتخاذ قراراتهم بأنفسهم والعمل على تنفيذها وهي عملية تربوية تأهيلية تعمل على تزويد الشباب بالخطط التي من شأنها التغلب على مشكلاتهم وإنجاز أهدافهم وصولاً إلى الاستفادة من هذه التحولات المعاصرة من خلال اكتساب العديد من المهارات والمعارف المتجددة والمعاصرة والقيم للمحافظة على ادائهم الاجتماعي بالمجتمع ، كما يعمل الممارس العام أيضاً من خلال هذه الاستراتيجية على تشجيع الشباب على الابتكار وطرح المبادرات والاستفادة من التخطيط العلمي لعلاج تأثير هذه التحولات عليهم ومجتمعهم .

المصادر والمراجع:

- 1- مذكور، ابراهيم بيومي، (1975)، معجم العلوم الاجتماعية، القاهرة، الهيئة العامة المصرية للكتاب.
- 2- مدونة التشريعات البيئية، القانون رقم (3) لسنة (1981)، بشأن المعاقين، الجماهيرية، الفقرة ١، ب، ج.

- 3- العتيبي، احمد، (1996)، آراء عينة من الشباب السعودي في مدى انتشار بعض المشكلات في صفوف الشباب، مجلة العلوم الاجتماعية والانسانية، 12(2) 172
- 4- اضيبيعه، أحمد محمد، (2007)، الشباب والفراغ، دار الكتب الوطنية، بنغازي ليبيا.
- 5- الحسن، إحسان محمد، وآخرون، (2012)، طرق البحث الاجتماعي، القاهرة.
- 6- الرهبي، انتصار ابراهيم، (2020)، "دور الخدمة الاجتماعية في مجال رعاية الشباب"، كلية ابن النفيس للعلوم والتقنيات الطبية، طرابلس، مجلة كلية الآداب، العدد الثلاثون، سبتمبر.
- 7- السنهوري، أحمد محمد، (2001)، الممارسة العامة المتقدمة للخدمة الاجتماعية، دار النهضة العربية، القاهرة،
8. الساعاتي، حسن، (ب-ت)، تصميم البحوث الاجتماعية ومناهجها وطرائقها وكتاباتها،
- 9- المعين، خليل عمر، (2000)، علم اجتماع الأسرة. الاردن: دار الشروق.
- 10- التل، سعيد، وآخرون، (2006)، مناهج البحث العلمي، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الاردن.
- 11- الجنواي، شادية علي، (2000)، سوسيولوجيا المشكلات الاجتماعية (أزمة علم الاجتماع المعاصر)، دار القباء للنشر والتوزيع، القاهرة.
- 12- السروجي، طلعت مصطفى، حسن، فؤاد حسين، (2003)، التنمية الاجتماعية في إطار المتغيرات الاجتماعية الجديدة، مركز نشر وتوزيع الكتاب الجامعي، حلوان.
- 13- الدراوشة، عبد الله سالم، (2012)، "دور الشاب في التغيير في المجتمع الأردني من وجهة نظر طلبة الجامعات الأردنية"، دراسة منشورة، جامعة الحسين بن طلال - الاردن ، معان.
- 14- القرني عزت، (1995)، "الظاهرة الاخلاقية التي يشهدها المجتمع الجزائري". مجلة العربي، العدد 437.
- 15- الشيباني، عمر التومي، (1973)، الاسس النفسية والتربوية لرعاية الشباب، الدار العربية للكتاب.
- 16- الحوات علي، (1980)، دراسات عن الشباب الليبي وبعض مشكلاته الاجتماعية، جامعة طرابلس
- 17- الجوهري، محمد محمود، (2009)، اسس البحث الاجتماعي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن
- 18- التير، مصطفى عمر، (1986)، مقدمة في مبادئ واسس البحث الاجتماعي، دار الكتب الوطنية، بنغازي، ليبيا، 1986
- 19- الصادق، منية الفرجاني، (2020)، "العوامل المؤدية الى انحراف الشباب الجامعي من منظور الخدمة الاجتماعية"، مجلة كلية الآداب، العدد التاسع والعشرون.
- 20- العربي، نورة عاشور، (2017)، "العوامل المؤثرة على بطلاة الخريجين (دراسة تطبيقية على جامعة سبها)"، كلية الزراعة، قسم الاقتصاد الزراعي، مجلة العلوم البحثية والتطبيقية، العدد 16.
- 21- بسيوني، الفاروق إبراهيم، قاسم، محمد رفعت، (2002)، "واقع الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية"، ورقة عمل مقدمة في المؤتمر العلمي الخامس عشر، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان.
- 22- جابر، عبد الحميد جابر، كاظم، احمد خيرى، (1978)، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، القاهرة، دار النهضة العربية.
- 23- حبيب، جمال شحاته، (2003)، الممارسة العامة في الخدمة الاجتماعية في مجال رعاية الشباب والمجال المدرسي، مركز نشر وتوزيع الكتاب الجامعي، القاهرة.
- 24- حلي، علي، (2000)، "العوامل المؤدية الى ارتياد الشباب للمقاهي الشعبية، رسالة ماجستير، قسم العلوم الاجتماعية"، كلية الدراسات العليا، أكاديمية نايف للعلوم الامنية.
- 25- حسن، محمد، (1980)، أصول البحث الاجتماعي، مكتبة وهبة، القاهرة.
- 26- حمدي، منال، (2005)، "دور المدارس الثانوية في تدعيم الانتماء الوطني لدى الطلاب في عصر العولمة"، بحث مقدم الى المؤتمر العلمي السادس عشر، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة الفيوم.

- 27- حسانين، أمل عبد الكريم عباس، 2010، "المشكلات التي تواجه أسر ضحايا الهجرة غير الشرعية ودور الخدمة الاجتماعية في التخفيف منها من منظور الممارسة العامة"، رسالة ماجستير، جامعة أسيوط، قسم الخدمة الاجتماعية
- 28- زايد، أحمد، وآخرون، (2000)، التغير الاجتماعي، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
- 29- زايد، أحمد، وعلام، اعتماد (2000)، التغير الاجتماعي، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، ط2،
- 30- سركر العجيلي عصمان، امطر عياد سعيد، (2002)، البحث العلمي أساليبه وتقنياته، دار الكتب الوطنية، بنغازي، ليبيا.
- 31- ساري، حلمي خضر، (2003)، "تأثير الاتصال عبر الانترنت في العلاقات الاجتماعية"، مجلة جامعة دمشق، مجلد 24، ع1.
- 32- سليمان، حسين حسن، وآخرون، (2005)، الممارسة العامة في الخدمة الاجتماعية مع الفرد والأسرة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت.
- 33- سليمان، وآخرون، (2005)، الممارسة العامة في الخدمة الاجتماعية مع الفرد والأسرة، مجد المؤسسات الجامعية، بيروت
- 34- شفر، زينب محمد، (2005)، مقياس قلق المستقبل القاهرة: الانجلو المصرية.
- 35- طارق، كمال، (2001)، سيكولوجية الشباب - تنمية الشباب اجتماعيا واقتصاديا، دار الكتب، سوريا.
- 36- عبد المجيد هشام سيد، (1999)، "فاعلية الممارسة العامة في الخدمة الاجتماعية في التخفيف من حدة المشكلات المدرسية لطلاب المدارس الثانوية"، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، العدد 7.
- 37- عباس، يزيد، (2016)، "مشكلات الشباب الاجتماعية في ضوء التغيرات الاجتماعية الراهنة في الجزائر"، اطروحة دكتوراه منشورة، جامعة بسكرة، كلية العلوم الاجتماعية
- 38- عمر، معن، (1994)، علم اجتماع الأسرة، بيروت: دار الشروق..
- 39- عويس، مني، الافندي، عبلة، (2005)، التخطيط الاجتماعي والسياسة الاجتماعية بين النظرية والتطبيق، دار الفكر العربي، القاهرة
- 40- عيسوي، عبد الرحمن محمد، (1993)، علم النفس والإنسان، الدار الجامعية، بيروت.
- 41- عقيل، حسين عقيل، (2010)، خطوات البحث العلمي من تحديد المشكلة الى تفسير النتائج، دار ابن كثير للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، سوريا.
- 42- عبيد، عاطف، (2002) نظريات الاعلام والرأي العام، دار الفكر العربي، القاهرة.
- 43- عبد الرحمن، سعد، (1998)، القياس النفسي بين النظرية والتطبيق، دار الفكر العربي، بيروت، ط3.
- 44- فهمي، محمد سيد، (1998)، أسس الخدمة الاجتماعية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.
- 45- قمر، عصام توفيق، وآخرون، (2008)، المشكلات الاجتماعية (مداخل نظرية - تجارب عربية - اساليب المواجهة)، دار الفكر، دمشق.
- 46- كاظم، امينة علي، (1993) التغير الاجتماعي والثقافي، هجر للطباعة والنشر، مصر
- 47- كابلو، تيودور، (1993)، البحث الاجتماعي، الأسس النظرية والخبرات الميدانية، ترجمة: محمد الجوهري، دار المعرفة الجامعية، القاهرة،
- 48- لطفي، طلعت، (1999)، النظرية المعاصرة في علم الاجتماع، القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- 49- ملحس، دلال، (2001)، التغير الاجتماعي والثقافي، منتدى اقرأ الثقافي، ط3.
- 50- محمد، عاطف خليفة، (2009)، "تصور مقترح للممارسة العامة للخدمة الاجتماعية لتوعية الشباب من مخاطر الهجرة غير الشرعية"، بحث منشور بالمؤتمر العلمي الدولي الثاني والعشرون، القاهرة، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان.
- 51- مصطفى، عادل محمود، (2002)، "متطلبات الممارسة المهنية لطريقة العمل مع الجماعات في إطار العولمة"، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الانسانية، جامعة حلوان، العدد 13.
- 52- ماهر، علي، (2000)، تقليل العمالة، جامعة الإسكندرية، مصر، الدار الجامعية للطباعة والنشر.
- 53- _____، الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية في المجال الطبي ورعاية المعاقين، سلسلة مجالات وطرق الخدمة الاجتماعية، الكتاب العاشر، مكتب عبدا لباسط

- 54- _____، (2001) الممارسة العامة في الخدمة الاجتماعية في المجال التعليمي ورعاية الشباب، جامعة حلوان، القاهرة..
- 55- _____، (2001)، الممارسة العامة في الخدمة الاجتماعية في مجال رعاية الشباب، مكتبة زهراء الشرق.
- 55- منقريوس، نصيف فهمي ،(2012)، أساسيات وديناميات التدخل المهني في العمل مع الجماعات، المكتب الجامعي الحديث ، القاهرة
- 56- محمد، علي محمد، (1989)، علم الاجتماع والمنهج العلمي، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية.
57. نصر، ياسر، (2010)، فن التعامل مع المراهقين، شركة بداية، القاهرة.

اللغة وقواعد الفعل الأخلاقي عند ريتشارد هير

د / فتحية حسن عوض المزوغي كلية التربية جامعة الزيتونة قسم الفلسفة

ملخص الدراسة

تنطلق هذه الدراسة من التركيز على دراسات فلسفة اللغة بما يمكن وصفه عموماً بتطبيع اللغة ، لم تعد القضايا اللغوية معزولة عن اللغة العادية وهي اللغة التي يستخدمها الناس في حياتهم اليومية حيث يعتبر ريتشارد هير من فلاسفة اللغة العادية في تأكيده على هذا المجال ويأمل أن يؤدي التحليل الدقيق للغة العادية إلى نتائج يمكن الاستفادة منها هذا لأن دراسة اللغة دون توظيفها لحل المشكلات الفلسفية يعتبر نخب عقيم امتنعت عنه مدرسة أكسفورد بما في ذلك فلاسفتها حيث وجد هير في لغة الحياة اليومية الكثير من المعاني التي تحتويها اعترف بوجود استخدامات مختلفة للغة بالإضافة إلى اللغة الوصفية هناك أيضاً لغة عاطفية تتضمن جميع أنواع الجمل مثل الأوامر والنواهي والرغبات وإلى غير ذلك ، واعتبر هير هذه الوظائف ذات أهمية كبيرة لأن تُشكل غالبية الاستخدام اليومي للغة ، وهنا تكمن مساهمته في هذا المجال ، أما فيما يتعلق باللغة المستخدمة في الأخلاق يقبلونها الناس كما هي ، لهذا يؤكد هير من خلال اللغة لإعادة بناء الأحكام الأخلاقية وتحديدتها لتكون مرشدة لأن بدون اللغة تغدو الأخلاق ضائعة أو من غير جدوى

مقدمة:

ريتشارد ميرفين هير (1919 - 2002م)، فيلسوف أخلاقي أوروبي شغل منصب أستاذ الفلسفة الأخلاقية في جامعة أكسفورد من عام 1966م حتى عام 1983م وكذلك درس لعدد من السنوات في جامعة فلوريدا، كانت نظرياته الفوقية الأخلاقية مؤثرة خلال النصف الثاني من القرن العشرين، اشتهر ريتشارد هير بتطويره للنظرية الوصفية كنظرية ميتا الأخلاقية والتي يجادل بأنها مدعومة بتحليل السمات الشكلية للخطاب الأخلاقي. يؤكد ريتشارد هير على أهمية أن يكون للتعليم الأخلاقي لغة أخلاقية واللغة الأخلاقية هنا هي الطريقة أو الأسلوب المعبر به، لأنه سوف يكون من الصعب ممارسة الأخلاقيات بدون طريقة ما للتعبير عن الآراء الأخلاقية. ومن هنا قدم لنا هير نظرية في لغة الأخلاقيات وهي النظرية التي أطلق عليها أسم النظرية " الإرشادية " ومضمونها الأساسي هو أن الأحكام الأخلاقية تكون موجهة " مرشدة " للفعل بشكل أساسي ، ولهذا سوف تطرق الباحثة (من خلال هذه الدراسة) إلى مفهوم مذهب الإرشاد كما يقدمه هير وخصائص هذا المذهب ، وكذلك تمييز هير في كتابه لغة الأخلاق بين نوعين من المعنى والتي يمكن أن تتخذها العبارات في لغتنا هما الوصفي والتقييمي ، والعبارات التي لديها معنى تقييمي من الممكن استخدامها لتوجيه الفعل ، من هذا المنظور تشبه الأوامر ، ويكون للعبارات الأخلاقية معنى تقييمي ، ومع ذلك تختلف عن العبارات الأخرى التي لديها قوة توجيه الفعل بكونها أيضاً كلية .

ثم نأتي إلى الجانب التطبيقي لمنهج هير الإرشادي من خلال عرضنا لثلاثة نماذج من تطبيق هذا المنهج على قيم مثل الخير والصواب والواجب.

ومن أهداف هذه الدراسة التعرف على دور اللغة في دراسة المفاهيم الأخلاقية عند ريتشارد هير ومدى توظيفها في خدمة البحوث الأخلاقية ومدى الاستفادة من المنهج الإرشادي الذي جعل من القيم الأخلاقية أقرب إلى واقع الحياة العملية.

مفهوم المذهب الإرشادي في ضوء فلسفة اللغة

المبحث الأول: مفهوم مذهب الإرشاد الأخلاقي:

يمكننا تحديد المذهب الإرشادي أو وضع تعريف له من خلال ما قصده ريتشارد هير بهذا المذهب خاصة في مواجهة المذهب الوصفي عند ديفيد هيوم ، في بداية كتاب لغة الأخلاق يؤكد هير على أن المبادئ الأخلاقية هي بمثابة توجيهه وإرشاد السلوك ، وهذا ما يجعل الأخلاق من جهة نظرة جديرة حقاً بالدراسة ، فالسؤال عن المبادئ الأخلاقية لأي إنسان تكمن إجابته في دراسة ما يفعله وليس فيما يقوله ، فأحياناً تبدو الفجوة واضحة بين الحديث عن هذه المبادئ وبين ما يفعله المرء Hare R.M , *Ontologu in Ethics: Moralitu and Objectifitu Etribut to J.L.Mackie* , Edited bu Led Honderich, p31 . Routledge& Kegan baul, London , 1958 ، ولكن الإنسان مضطر أحياناً لبعض الاختيارات في المواقف المختلفة ، وهنا نكون بصدد مجموعة من القرارات التي تكشف بوضوح عن مبادئه الأخلاقية ، وفي ظل هذا التعقيد الذي تفرضه علينا مشكلات السلوك الإنساني فإننا كما يقول هير في حاجة ملحة لفهم اللغة التي يمكن من خلالها التغلب على تلك المشكلات R. Hare: ob. cit , p: 32 ، والمذهب الإرشادي في ضوء ذلك هو نوع من التوجيه الأخلاقي والتربوي يمنح الفرصة للتعلم أن يتخذ القرار بنفسه وذلك من خلال واقع الاختيار بين المبادئ التي نتعلمها ، ومن الضروري أن نشير كما يقول هير إلى أن كل المبادئ الأخلاقية لا يكفي أن نعلمها فقط أو لا يكفي غرسها في الأذهان فقط من خلال التكرار الشفهي ، فهي مثل قواعد أو مبادئ قيادة السيارة لا يمكن اكتسابها إلا من خلال الممارسة العملية والفعل المتكرر I bid , p.32 ، والسؤال المطروح هنا ما الذي يجعل أمراً ما أو إرشاداً وتوجيهاً ما أمراً أخلاقياً على الأصالة I bid , p.33 ، الواقع أن إجابة هير على هذا السؤال تتضمن تحديد ماهية المذهب الإرشادي وطبيعته ، فهذا المذهب يقوم في الأصل على مجموعة من القواعد التي تمكننا من الاختيار والتي تظهر ماهية الإرشاد الأخلاقي كما قصده هير .

يذهب هير إلى أن فهم الإرشاد الأخلاقي أو ما يجعل الأمر الإرشادي أمراً أخلاقياً يقتضي التمييز بين الاعتقاد والاداء، فالتصديق على عبارة وصفية وقبولها يتضمن عملية اعتقاد

بينما يتضمن التصديق على عبارة إرشادية وقبولها والالتزام بها أداء عمل ما R. Hare: ob. cit , p. 32 ، فالأصل إذن في المذهب الإرشادي هو إرادة الفعل أو الالتزام بالفعل الأخلاقي وإذا ما ينبغي أن يكون ، ومن هنا تتحدد ماهية المذهب الإرشادي في ضوء العلاقة بين ما هو كائن وما ينبغي أن يكون والالتزام بما ينبغي أن يكون هو إلزام أخلاقي في جوهره ولكنه أيضا اختيار قائم على العقل والمنطق السليم ، ومن طبيعة المذهب الإرشادي أيضاً أنه يعتمد على التميزات اللغوية والتي تتضح في مجموعة من الحدود اللغوية وليست التميزات الخلقية الأمر الذي أدى إلى عديد من التناقضات والإشكاليات التي لم ينتهي هير إلى حل لها . مها حسن. فلسفة الأخلاق عند ريتشارد هير، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، 2014م، ص21، ومن هذه الإشكاليات إشكالية التمييز بين الأحكام الوصفية والأحكام القيمية، فلما أستخدم ريتشارد هير تجنب كل التساؤلات المتعلقة بسلوكيات الأخلاق فإن علينا الاعتماد كلياً على كلمة الفاعل الأخلاقي، أعني تعهد الفاعل ومن ثم فتتخذ عندئذ تصور أنه عندما يصرح شخص ما بالعبارة التالية "أتعهد" بأداء عدا الدين (فانه يعني بالمثل) ينبغي على أداء هذا الدين. مها حسن. فلسفة الأخلاق عند ريتشارد هير، ص21 قد اخضع ريتشارد هير في التعامل مع التميزات الخلقية وتعامل فقط مع التميزات اللغوية التي يمكن استخلاصها، ومع ذلك فهو لا يبدو قلقاً بشأن النتيجة، فهو يشير مباشرة إلى هذه الفكرة بقوله: "أنني لا ازمع هنا ادعاء إثبات أي شيء حاسم

يتعلق بالأسلوب أو المنهج الذي نستخدم به اللغة، أن كل ما أرومه هو فقط اقتراح منظومة من الحدود والمصطلحات التي إذا بقيت في دراسة اللغة الأخلاقية - وهو كل ما اطمح إليه - فستكون ذات فائدة كبيرة وستحقق لنا نوعاً من التوضيح والاستنارة. مها حسن. فلسفة الأخلاق عند ريتشارد هير ، ص 22 ، فما يظهر من ثم أنه متميز واضح بين الحدود والتصورات الأخلاقية في معناها الأولى والمبدئي من جهة ، والحدود والتصورات الواقعية الوصفية من جهة أخرى قد انتهى على يد هير إلى مجرد تعريف اصطلاحى أعني مجرد تعريف للحدود ليس موضوعاً للإثبات أو الدحض بالإضافة إلى أنه لا يلبي الحاجة إلى تميز الأخلاقية في معناها المبدئي واستخدامها الأولى وذلك عن كل مجالات الخطاب والخبرات الأخرى ، وبالرغم من هذا نرى هير يصرح بأنه قضية ينبغي علي أداء (س) تعبر عن حكم قيمة ولكنه يصفه (ب) بأنه يتأبه على الفهم .

المبحث الثاني: خصائص المذهب الإرشادي:

تتضح خصائص المذهب الإرشادي عند هير من خلال مجموعة من النقاط الهامة التي أعتمد عليه في بيان قيمة وحقيقة

هذا المذهب: -

أ- اللغة الإرشادية.

ب- الحججة المنطقية.

ج- الاستدلال الصحيح.

د- اتخاذ القرار في ضوء المبادئ الأخلاقية.

أ / اللغة الإرشادية:

تشكل اللغة أساس فلسفة هير الأخلاقية وهذا يبدو لنا واضحاً في كتابه لغة الأخلاق حيث يؤكد على أنه هناك ضرورة ملحة لفهم اللغة التي نتناول من خلالها مشكلاتها الأخلاقية كما أن اللغة هي التي تكشف موقف ما وعندما نكون بصدد اختيار p.40, R,hare: ob. cit ، ولا يمكن بأي حال من الأحوال كما يقول هير أن نختزل لغة الأخلاق في إعطاء الأمر أو الأوامر فحسب، فالأمر أو الإرشاد يعد بمثابة المدخل الرئيسي لدراسة الأخلاق R,hare: ob. cit , p.23 وتنقسم اللغة الأخلاقية الإرشادية إلى قسمين رئيسيين ، القسم الأول : يتعلق بلغة الأمر والنهي والقسم الثاني : يتعلق بالأحكام القيمية ، وينقسم الأول بدوره إلى لغة مفردة أو أمر مفرد ولغة عامة ، أو أوامر عامة ، أما القسم الثاني هو الإحكام القيمة فينقسم إلى أحكام قيمة أخلاقية وأحكام غير أخلاقية ، ويمكننا صياغة هذا التقسيم السابقين في هذا الشكل التالي : p.42 Ibid ، ويفرق هير بين الجملة الخبرية والجملة الأمرية ، ويستفيض في ذلك من خلال مجموعة من الأمثلة المختلفة ، فقد يكون هناك اختلاف بينهما في المعنى رغم أنها يتحدثان عن موضوع واحد كما في قولنا أنت سوف تغلق الباب (جملة خبرية) ، أغلق الباب (جملة فردية) فهناك اختلاف في المعنى بالرغم أن كليهما يتحدثان عن نفس الشيء وهو غلق الباب في الحال I. bid, p.42

ولعل ما يهتم به الفيلسوف كما يقول هير في دراسته لبعض نظريات اللغة هو كيف يكون للغة الأمر معنى محدد، يقول هير هناك محاولتان أو طريقتان لتحويل صيغة الأمر إلى صيغة إرشادية ، ويقول الطريقة الأولى، هي استخدام بعض الجمل التي تعبر عما يدور بذهن المتحدث مثل أن يقول المتحدث أن (أ) هو الصواب، وأن أفضل (أ) وتحويل هذه الصياغة إلى جملة إرشادية بدلاً من الجملة الأمر يقتضي القول أريد منك أن تفضل (أ) أو القول أريد منك أن تغلق الباب بدلاً من القول أغلق

الباب 40، R,hare: ob. cit ، وهذه الطريقة الأولى كما يقول يمكن من خلاله تحويل اللغة الأمرية إلى لغة إرشادية تحمل المستمع على التفضيل أمر الاستحسان ، وكأن القول أريد من أغلق هو أمر يوصي بالتفصيل والاستحسان بدلاً من الأمر كما يوحي بتوجيهه ، أما الطريقة الثانية لتحويل الجملة الأمرية إلى جملة إرشادية توجيهية هي طريقة البروفسور بوهنرت كما يقول هير والتي يمكن تلقيها في جملة واحدة " أتمنى بلا عدالة أو أرغب بلا عدالة " ، مثل قولنا أما إن تغلق الباب وإلا فإن (س) سوف يحدث ومن الطبيعي أن يكون (س) أمراً سيئاً للشخص المخاطب R,hare : ob . cit, p.23 ، وهنا تحمل لغة الأمر لغة أمر إكراه وهي لغة إرشادية الهدف منها المنع أو الكف أو البعد عن الأمور التي يمكن أن تكون بعيدة عن الخبر.

وينتقل هير إلى استخدام هذه اللغة الإرشادية المفردة أو الأمر المفرد، بصفة الجمع أو ما يمكن إن نطلق عليه الأوامر العامة، بمعنى إمكانية التصميم للأمر، وهذه الأوامر العامة هي بمثابة الحكم الكل الذي يجب إن يلتزموا به ويطبقوه كما في قولنا لا يضرب شخصاً عندما يكون ملقياً على الأرض، والأوامر الإرشادية العامة تبين ما يجب أن يكون وما لا يجب أن يكون بشكل عام، مثل قولنا أصبح بشكل عام، أمر خاطئ بشكل عام . Ibid, p.42

ويحدد هير وظيفة اللغة الأخلاقية الإرشادية في مدى تأثيرها على سلوك أو مشاعر المستمع، فهناك فرق كبير على حد قوله بين أن نخبر شخص ما أن يفعل شيء ما وبين أن نخبر هذا الشخص بهذا الشيء ونجعله يفعل ويقدم عليه، من هنا فإن اللغة الإرشادية تهدف إلى أن تجعل المستمع يؤمن بما يقوله المتحدث الذي يحسن استخدامها، لأنها في النهاية محاولة اقتناع بما يجب فعله، وما لا يجب فعله. Ibid, p.42

والسؤال المطروح هنا هل الفجوة بين الوظيفة الوصفية والوظيفة الإرشادية للغة كبيرة إلى هذا الحد كما يزعم هير ؟ ، لماذا لا يكون الوصف ذاته إرشاد وتوجيهاً ، يرى أحد المهتمين بفلسفة هيوم أنه إذا قلنا (المروءة فضيلة) وأشرنا إلى أن المروءة خاصية أو صفة سلوك أو الخلق يثير الاستحسان لشخص ما فإنه يبدو أننا نوصي ونؤمر بالمروءة ، كما يبدو أن هذا القول (المروءة فضيلة) يؤدي وظيفة التوجيه والإرشاد أفضل من قولنا (أننا نوصي ونؤمر بالمروءة) ، فهذه العبارة الأخيرة لا تعبر إلا عن اتجاهاتنا الشخصية التي يكون لها هدف وبمعنى آخر إذا قبلنا تعريف هيوم الذي يذهب إلى أن الفضيلة خاصية أو صفة لسلوك أو خلق فإنه يكون لدينا تعريف وصفي يكون في الوقت نفسه تعبيراً إرشادياً أو موجهاً Ibid , p.42 ، ودعنا نتساءل أيضاً : هل من الضروري أن يتميز المعنى القيمي عن المعنى الوصفي تماماً كما يزعم هير ؟ ، أن لدى الفيلسوف الأخلاقي الطبيعي أسباباً للشك في قبول افتراض التعبير ، لأنه إذا كان المعنى القيمي قائلاً للانفصال بالاستمرار عن المعنى الوصفي ، تكون لدينا بعض الألفاظ التي يكون لها معنى قيمي ، ولا يكون لها معنى وصفي ، ويرى هير أن الألفاظ القيميّة أو الخاصة بالقيمة مثل لفظ (خير) لها معنى وصفي ، ويبدو أن هذه الألفاظ تكتسب معناها القيمي بسبب معناها الوصفي كما أن الفيلسوف الأخلاقي القيمي الطبيعي يستطيع أن يشير إلى الطريقة التي تكتسب بها الألفاظ الوصفية معنى قيمياً ، ويقدم هير نفسه أمثاله مثل كلمة (أنيق) أو كلمة (مجد) توخذ هاتان الكلمتان باعتبارهما كلمتين موجّهتين أو إرشاديتين ويكون لها معنى قيمي ومعنى وصفي أيضا . Ibid, p.42

ب / الحجة المنطقية:

رأينا فيما سبق كيف استطاع هير استخدام اللغة الإرشادية وتوضيح الفرق بين الجملة الخبرية والجملة الأمرية وكذلك الفرق بين الجملة الأمر كما في قولنا (أغلق الباب) والجملة الإرشادية كما في قولنا (أريد منك أن تغلق الباب) ، بعد ذلك

ينتقل هير إلى أن لغة الإرشاد تعتمد في المقام الأول التأثير في المستمع ، ولكي تكون ذات تأثير قوي وهذا هو المطلوب أو لكي تكون ذات إقناع يجب أن يكون الإرشاد منطقته ويجب أن يكون للأمر إقناع منطقي ، والجانب المنطقي هنا المقصود به بيان ماذا كان المتحدث بلغة الإرشاد يرد حدوثه بالتوجيه أما أنه هو محدثه بالفعل Hare . Rules of Ware and moral. p.69 مثال ذلك (أغلق الباب حالاً بعد الدخول) أمر منطقي لو سمحت ، وهذا القول إرشاد بما يجب أن يحدث وهو إرشاد يحمل المستمع على الفعل بطريقة منطقية ، أما قولنا (نعم) أغلق الباب بعد الدخول أمر منطقي وهذا القول يقرر حال حدوثه بالفعل مها حسن. فلسفة الأخلاق عند ريتشارد هير، ص 49 ، وهذا الأسلوب كما يقول هير يتشابه مع لغة الأمر (أغلق الباب)، أو لغة الإرشاد (أريد منك أن تغلق الباب). مها حسن. فلسفة الأخلاق عند ريتشارد هير، ص 49

ويؤكد هير على أن الجملة الإرشادية أو جملة الأمر يجب أن يراعي المتحدث بها كل قواعد المنطق المعروفة حتى لا تقع في تناقض مع أبسط القواعد المنطقية، حيث يجب أن تأتي دائماً النتيجة المنطقية مع المقدمات، مثال ذلك: إذا ما قلنا كل الرجال فانيين.

سقراط رجل.

إذاً سقراط فان.

أما إذا ما قلنا في ظل هذه المقدمة الكبرى (كل الرجال فانيين) أن سقراط غير فان فإن هذه النتيجة تخالف أو تناقض المقدمة الكبرى السابقة ويكمن السر في قاعدة التعميم أو كلمة (كل) والتي تفيد الجملة الكلية أو المقدمة الكبرى وعلى غرار منطق النتيجة في القياس السابق يجب أن تكون لغة الأمر أو الإرشاد مثل قولنا : خذ كل هذه الصناديق إلى المحطة. هذا واحد من الصناديق .

إذن خذ هذا الصندوق إلى المحطة. R. Hare: ob. cit, p. 72

وهذا الأمر هو أمر منطقي، لأنه لا يمكن أن تخالف النتيجة المقدمات التي انطلقت منها أو بمعنى آخر لا يمكن استدلال نتيجة أمرية أعني تصور أخلاقياً أصيلاً استدلالنا صحيحاً من فئة من المقدمات لا تطمئن على الأقل أمراً واحداً أعني تصوراً أخلاقياً واحداً على الأقل Ibid, p.72 ، وبعبارة أخرى أن كل الحقائق الأخلاقية من قبيل أن هذا خير في ذاته هي حقائق مستقلة منطقياً عن أي حقائق تتعلق بما هو موجود. Ibid, p.75

ج / الاستدلال الصحيح :

مما لا شك فيه كما يقول هير أن اللغة الإرشادية تعتمد أيضاً على الاستدلال الصحيح للأحكام وعملية الاستدلال هي بطبيعتها عملية تحليل بمعنى أن وظيفة الاستدلال لا تأتي بأحكام جديدة يمكن استنتاجها من المقدمات وإنما كما قلنا توضح ما هو متضمن في المقدمات ولا يمكن استدلال نتيجة أمرية تحمل تصوراً أخلاقياً من مقدمات لا تتضمن أمراً أخلاقياً، مثل قولنا:

إذا أردت أن تذهب إلى أكبر بقال في إكس فورت.

إذن إلى جرمبلي هبوز.

ونستطيع أن نستدل من هذه الجملة أن جرمبلي هيوز هو أكبر بقال في إكسفوردت . Hare. R.M, The

Language of Morlas, p:59

يمكننا استخدام الاستدلال في اللغة الإرشادية الأخلاقية بنفس الطريقة، مثل قولنا:

أذهب إلى أكبر بقال في إكسفوردت .

جرمبلي هيوز هو أكبر بقال.

النتيجة إذن التي تعد بمثابة جملة إرشادية هي (أذهب إلى جرمبلي هيوز)، وهذه النتيجة استدلال عليها من

المقدمات التي تتضمنها بالفعل . Hare. Op. cit p.60-61

ولكن الحقيقة هنا هي أن الأمر ليس بهذه البساطة التي يتصورها ريتشارد هير . فليس واضحاً أن عبارة مثل (أذهب إلى جرمبلي هيوز) تتضمن فحسب إرشادات غير واقعية وغير وصفية لأنه هذه الجملة يمكن أن ترد إلى فئة الظروف والاشتراطات التي يمكن لشخص المستهدف تحقيق ما ينبغي عليه أن يؤديه من أفعال وهذه الاشتراطات قد تكون اشتراطات تشريعية أو قانونية تكتسب حدوداً قيمية نموذجية مثل حدود الوجوه ، لكن ما هو جدير بالدكتور ريتشارد هير يرفض الفكر أعني فكرة الدفاع التشريعي أو القانوني عن أساس واقعي للأخلاق فلا يمكن فما يرى هير للتشريعات أن تكون هي المسؤولة عما في الإلزام الأخلاقي من الوجوب فإذا كانت التشريعات هي القاعدة النهائية المشرعة من الإلزام الخلقي ، عندئذ سيكون بإمكاننا وكما يشير هير تقديم تعريف بلا إلزامات ، ويمكننا أن نضيف إلى ما سبق التأكيد على أحد المهام الأساسية للاستدلال الخلقي هو القيام بالتمييز بين تلك التشريعات أو بمعنى أدق الممارسات التشريعية التي تتوافق مع القيم الخلقية التي نؤمن بها ، والتشريعات التي لا تتوافق مع هذه القيم I bid , p.64 ، فإذا أمكننا مثلاً الدفاع عن وجوب حفظ المرء للعهد باللجوء إلى تشريع حفظ التعهدات ، فيإمكاننا بالمثل الدفاع عن أكثر الأفعال سوءاً طالما اعتمدت عن التشريع وخلافاً لديفيد هيوم الذي أستهدف الكشف عن الأساس الطبيعي للتشريعات لذاها أعني الكشف عن أساس التشريعات في خبرة الإنسان الطبيعية والاجتماعية فإن هير رأى أن يكون التبرير الوجوب تبريراً جوائياً ، وذلك لأنه رأى أن محاولة ديفيد هيوم في التحديد الطبيعي لقيمة الإنسان يتضمن مطالعة أساسية ، من ثمة فإن علينا أن نحدد ما الذي كان هير يعنيه عندما وصف الأحكام الأخلاقية بأنها إرشادية ، لا يجد هير مفرأ في النهاية انه يجب علينا أن نقبل بالمعيار اللفظي أو اللغوي للحكم الخلقي ، وإلا سنجد أنفسنا مدفوعين ليس فقط إلى إقامة التمييز بين الحدود الوصفية القيمية وإنما نجد أنفسنا بجانب ذلك مضطرين إلى أن نلجأ في نهاية التحليل إلى التعريف اللفظي لكي ندافع عن هذا الفصل والتمييز كما فعل هير . مها حسن علي. فلسفة الأخلاق عند ريتشارد هير، ص39.

د / اتخاذ القرار في ضوء المبادئ الأخلاقية:

بعد ما أفضى هير في الحديث عن استدلال الأمر الأخلاقي من مجموعة من المقدمات التي تحمل أحكام أخلاقية ينتقل إلى بيان وتوضيح أن قرارات واختيارات المرء لأبد أن تتم في ضوء المبادئ الأخلاقية ، فهناك عاملان يجب مراعاتهما كما يقول هير عند إتخاذ القرار أو الإقبال على فعل ما ، ربما يكون العامل الأول غائب عن المستوى النظري ولكن العامل الثاني موجود دائماً وهذان العاملان يرتبطان بشكل أساسي بالقياس الأرسطي الخاصة بالمقدمة الكبرى والمقدمة الصغرى ، والمقدمة الكبرى هي بمثابة مبدأ أخلاقي عام السلوك ، أما المقدمة الصغرى هي بمثابة جملة تتضمن ما يجب أن نفعله إذا قمنا ما بين مبدئين

مطروحين أمامنا Hare.R.M, Moral Thinking ; Its Levels , mlthot and point, Oxford , Claendom bares,1981 p:102

، ويؤكد هير على أن المقدمة الصغرى أسهل دائماً لأنها تحتوي على ما يجب أن نفعله لكننا لا نستطيع أن نقرر ما نفعله إلا إذا كنا نعرف على الأقل شيء ما عما يجب أن نفعله ، قال إذا كنت صاحب عمل وأردت أن تفصل أحد العاملين لأي سبب من الأسباب يجب أن تعرف أنك عندما تفصله من عمله سوف تمنع أسرة من مصدر رزقها الذي تعيش عليه ، ربما أيضاً تعطي للمؤسسة سمعة سيئة تجعل الموظفين يتجنبونها إذا كانت لديهم فرص عمل متاحة ، إذا أبقيته فاجعل الموظفين الآخرين يقيمون بالعمل الذي يؤديه هذا الموظف ، وعند إذ شؤون العمل لن تتم بنفس السرعة التي يؤدي بها كل الموظفين عملهم بدقة **Ibid** p.104 ، هذه هي الاعتبارات التي يجب أن تأخذ بالحسبان عند اتخاذ القرار فهذه العبارات يمكن أن تمثل الآثار المترتبة على اتخاذ هذا القرار **Ibid** p.104 ، ربما يتعارض هذا المبدأ مع النظريات الأخلاقية ويعتبرون ذلك أمراً غير أخلاقي ذلك عندما ننظر إلى نتائج الفعل ، هما يرون أننا يجب أن نفعل الواجب بغض النظر عن النتائج **Ibid** b.104 ، والعلاقة بين المقدمتين الكبرى والصغرى يمكن أن يتضح من خلال دراسة هذا المثال **Ibid** b.105 ، دعنا نفترض أن هناك رجل لديه الاستبصار أو الحدس الأخلاقي بمعنى أنه يستطيع أن يعرف نتائج اختياره أو قراراته ، ولكن دعنا نفترض أن هذا الشخص لم يتعلم أي مبادئ لسلوك وبالتالي عند الاختيار بين بدائل ما ، فإن مثل هذا الرجل سوف يعرف تماماً وبكل دقة ما يختاره بناءً على حدسه واستبصاره ولا يمكن في هذه الحال أن نقول أن اختياره عشوائياً ، أن الاختيار بين البديل واتخاذ القرار دائماً يتم وفق للمبادئ الأخلاقية ، وهناك حقيقتان تؤكدان دائماً هذا : **الأولى** ، تنطبق على أي شخص حتى ولو كان لديه حدساً أخلاقياً فلا بد أن يختار وفقاً لصفات محددة للأشياء التي يختارها ، **ثانياً** ، أننا ليس لدينا هذا الحدس والاستبصار فلا بد أن يكون لدينا المبادئ الأخلاقية التي نختار وفقاً لها . مها حسن علي. فلسفة الأخلاق عند ريتشارد هير ، ص 39.

القيم عند ريتشارد هير بين الوصف والإرشاد

المبحث الأول: مفهوم الخير عند ريتشارد هير:

يعد مفهوم الخير من أقدم المفاهيم الأخلاقية التي تناوّلها فلاسفة الأخلاق عبر العصور المختلفة بمعاني كثيرة وصور متعددة ، فمنذ البداية كان الخير هو الهدف الذي يسعى إليه الإنسان دائماً ، ويستعمل مصطلح الخير كمقابل للمصطلح الحق للدلالة على أهداف القيمة في الحياة والغايات المرغوبة أخلاقياً للوجود الذي يتطلع البشر إليه **Hare ;The Language of** **Morals** p.40 ، ومن أقدم الصور الخير الأخلاقي ما ذهب إليه **أرستوبوس القورينائي** (425 - 256 ق.م) ، أن كل الخير يخضع للذة أو المتعة وإن كل الشر في الألم **Ibid** p.40 ، بينما كشف **أفلاطون** في نقده لمذهب القائلين باللذة عن الاختلاف الواضح بين اللذة الخير ، وانتهى إلى إهمما يمثلان طبقتين تختلف الواحدة عن الأخرى فإذا كانت اللذة قاصرة بين بعض الوجوه إلا أن الخير هو الهدف النهائي والذي يخطئ به يحتاج إلى شيء آخر كان الكل يمتلك الكفاية بأكملها **Ibid** p.40 ، وقد ذهب **أرسطو** في تحديده لمعنى الخير إلى أن الغالبية العظمى من البشر متفقون على اسمه لأن الجميع يتحدثون عنه على أنه السعادة ، ويعتقدون أن الحياة الصالحة أو العمل الصالح مساوياً تماماً لأن تكون سعيداً ، ولكن أصحاب هذا المذهب يرون أن الخير هو السعادة ولا يفصلون بين حياة الفضيلة والسعادة ، فكان الفاضل والسعيد عندهم سواء لكن هؤلاء يختلفون ما هي السعادة ، فالعامة تزعم أن السعادة عبارة عن اللذة أو الثروة أو الجاه بينما يزعم بعض الخاص أن جميع هذه الأشياء ليست خيراً بذاتها بل هي تستمد خيرتها من مبدأ أسمى للخير قائم بذاته ، وأن هذا المبدأ هو أساس كل خير آخر ، وفي العصر الحديث ذهب النفعيون من أمثال **توماس هوبز** (1588-1679 م) و **جون لوك** (1632-1704 م) إلى الحديث عن الخير بوصفه النافع ،

وتقدمت خطوة إلى الإمام على يد **جيري بنتام** (1748 - 1832م) ، وبعده **جون ستيوارت مل** (1806 - 1873م) وأُضيف هذان الفيلسوفان على النفعية صبغة كلية أو عالمية عوضاً عن طابعها الفردي الذي عرفت به فيما مضى .

ولقد اختلفت الآراء حول تحديد مفهوم الخير بين الفلاسفة الأخلاق المعاصرين من أمثال **جورج مور** (1873 - 1958م) و**رسل** (1872 - 1970م) ، حيث يؤكد جورج مور على إنكار إمكانية تعريف الخير ، فالخير لا يتألف من أي أجزاء يمكننا أن نستبدله بها في أذهاننا عندما نفكر فيه ، فالخير فكرة بسيطة على نحو تام كما يكون للون الأصفر فكرة بسيطة على نحو تام ، فكما لا يمكننا بأي وسائل تفسير معنى اللون الأصفر لشخص لا يعرف اللون الأصفر بالفعل ، ولا يمكننا أن نشرح معنى الخير لشخص لا يعرفه بالفعل ، وإذا كان مور يقارن في حديثه بين بساطة الخير وبساطة اللون الأصفر ، فإن رسل في فترة ما يقارن بين بساطة الخير وبساطة اللون الاحمر . Ibid, p.156

وإذا انتقلنا إلى **ريتشارد هير** موضوع دراستنا هذه وجدنا أن الحدود الأخلاقية من قبيل الخير ، والصواب ، والواجب ، وما ينبغي هي بدورها تعبيرات لغوية ذات بيعة أخلاقية على الأصالة Ibid, p.157 ، وهذه الحدود الأخلاقية هي حدود أو تصورات ليست واقعية على نحو خالص ولا هي قيمية على نحو كلي في أي من حالات الخطاب الأخلاقي سواء البسيط منه أو المركب فقد تكون الأخلاقية وصفية وقيمية في آن معاً ، وليس ذلك بمعنى أن الاثنين الوصف والتقييم مرتبطان ولكنهما يعبران عن وظيفتين متميزتين يجتمعان في فعل واحد وهو الحكم الخلقي ، وإنما بمعنى أن هذا الحكم الخلقي يمكن تمييزه عن كل أنواع الأحكام الأخرى Ibid, p.157 ، والواقع أن هذا المعنى لم يقم حدوداً فاصلة في فلسفة هير بين الإرشاد والوصف أو التمييز بين المعنى القيمي والمعنى الوصفي كما يزعم هير مها حسن علي . فلسفة الأخلاق عند ريتشارد هير ، ص38 ، ويبدو هذا واضحاً في دفاع هير عن الأخلاق البديهية وفي الوقت ذاته يدافع عن بعض الجوانب في المذهب النفعي ، رغم تعارض النفعية مع البديهيات الأخلاقية في بعض الحالات وهذه المشكلة واحدة من أهم مشكلات فلسفة هير الأخلاقية التي يطرحها بداية من رؤيته حول أن المذهب النفعي يتعارض مع المبادئ الأخلاقية الحدسية أو البديهية شائعة القبول في الحالات الشاذة فقط ، والمبادئ الحدسية لا يمكن الاعتماد عليها في تلك الحالات ومن ثم فإن الاختلاف بين الاختلاف الحدسية والمبادئ النفعية لا يعتبر أي أسباب تجعلنا مضطرين لرفض النفعية كمعيار للصواب أو الخطأ ، أو الخير والشر ، وفي معظم الحالات العادية كما يرى هير فإن الأخلاق والمبادئ الحدسية والتي الدفاع عنها تتوافق مع المذهب النفعي .

وانطلاقاً من هذا فإن الخير يظل في فلسفة هير أقرب إلى المصطلح اللغوي الذي تتحدد قيمته في ضوء أبعاد ، أو أطر لغوية وقيمية فهو على المستوى اللغوي حد من الحدود الأخلاقية وعلى المستوى القيمي هو إرشاد في لغة الأمر تكمن قيمته في التوجيه والالتزام والخير أيضاً على المستوى الوصفي عندما يتعلق بحالة ما أو وصف ما كما في كلمة مجتهد أو مجد ، وقد تناول هير مفهوم الخير ، وتساءل عن طبيعة الأشياء التي تكون خيرة ، وكيف يمكن تحديد الخير ؟ ، وعرض في ذلك اتجاه مور ، ووجهة نظر كيانز ، ومجموعة بلومزبوي (منطقة في لندن) في تناول مور لمفهوم الخير والأشياء الخيرة والجيدة . مها حسن علي . فلسفة الأخلاق عند ريتشارد هير ، ص38

وقد ناقش هير كلمة الخير Good في السياقات الأخلاقية وصولاً إلى أن هناك نوعين من الاستخدام لكلمة خير هو الاستخدام الأصلي الاستخدام الأداتي Instrumental وكان الفلاسفة في الغالب يقومون بواحد من شيئين متضادين ، الأول : هو أن يفترضوا أن كل أحكام القيمة أي كانت تتعلق بأداء الموضوع لوظيفته التي تختلف عن الموضوع ذاته ، والثاني :

هو أن يفترضوا أن هناك بعض الموضوعات ملزمة لذاتها وليس لديها وظيفة واضحة تتعدى وجودها الأساسي ، وينتقل هير بعد ذلك إلى مناقشة الأسباب التي دفعت الناس إلى الاعتقاد بأن كلمة good لديها استخدام في السياقات الأخلاقية يختلف عن

استخدامها في السياقات للأخلاقية : مها حسن علي . فلسفة الأخلاق عند ريتشارد هير، ص38 - 39

السبب الأول: يرتبط بالاختلاف بين استخدام good الأصلي واستخدامها الأداتي.

السبب الثاني: هو أن الصفات التي تجعل " الرجل " good (جيد أو خير) بالمعنى الأخلاقي تختلف عن تلك الصفات التي تجعل ساعة ضبط الوقت good (جيدة)، لكن هير يرى أن هذا غير صحيح لأن الاختلاف يكون في المعنى الوصفي غير أن المعنى التقييمي يكون واحداً في الحالتين كبشر، وليس كساعة ضبط الوقت، وما يقصده هير أن الذي يقوم بالتقييم هنا هو نحن، وأن الخير الإنساني يختلف بالضرورة عن " خيرية الأشياء " .

السبب الثالث: هو الشعور بشكل ما أن الخيرية الأخلاقية Moral Goodness أكثر سموً وأكثر أهمية، ولذلك فهي تستحق منطقاً خاصاً بها، فنحن نعطي أهمية أكثر بالنسبة لكون الرجل جيد أكثر من كون الساعة جيدة. **Hare: The Language of**

Morals, pp:144-145

عندما نستخدم كلمة good من أجل أن نقوم بالإلزام بشكل أخلاقي فنحن دائماً نلزم الناس بشكل مباشر أو غير مباشر باستخدام تعبير مثل " الفعل الخير " أو تعبيرات أخرى مشابهة ، ويرى هير أن المعنى الوصفي لكلمة (خير أو جيد) يكون في الأخلاقيات كما هو في أي سياق آخر ثانوي للمعنى التقييمي لها ، وأن المبادئ الأخلاقية أو المعايير الأخلاقية يتم تأسيسها أولاً ، وبعد ذلك تصبح صارمة بحيث يصبح الجانب الوصفي هو المسيطر وتفقد المعايير قوتها التقييمية وعندها يضعف المعيار ويحتاج لمعالجة وإصلاح أخلاقي وتكون أداته هي الاستخدام التقييمي EvaIuative للغة القيمة ، وفي الواقع أن علاج الركود والتلف الأخلاقي هو أن نتعلم أن استخدام لغة القيمة الخاصة بنا من أجل الغرض التي صممت من أجله ، وهذا يتضمن ليس فقط درس في التحدث ولكن درس في القيام بما نأمر (نلتزم به) ، ويقصد هير هنا أن نلتزم بشكل فعلي بالمعايير الأخلاقية وليس الالتزام بمجرد تحريك الشفتين بالموافقة فقط . ويتحدث هير عن كلمات أخلاقية أخرى بالإضافة إلى (خير أو جيد) لها أهمية وتختلف عن كلمة Good (خير أو جيد) مثل كلمة Right (صواب) وكلمة Ought (ينبغي) ، ولكن هذا لا يمنع من وجهة نظره أن تكون هناك علاقة بين هذه الكلمات ، فمثلاً عندما نتحدث عن كلمة (خير أو جيد) يمكننا أن نقول أن هناك الكثير من الأشياء الجيدة أو الخيرة التي تنتمي إلى (أ) مثلاً ، ولكننا لا نستطيع أن نقول أن هناك الكثير من الأشياء الصائبة التي تنتمي إلى (أ) من الناحية اللغوية ، ولكن هير يرى أنه يمكننا في سياقات أخرى أن نستخدم كلمة خير أو جيد لنفس الغرض التي نستخدم من أجله كلمة (صائب أو صواب) ، فعندما أعلم شخص ما القيادة ربما أقول له إنك تقوم بالقيادة بشكل جيد أو صائب ، وبالتالي فإن هير يطبق ما قاله حول كلمة (جيد) وعن وظيفتها الإرشادية على كلمة (صواب أو صائب) بالرغم من وجود اختلاف بينهما ، ويتابع هير النقاش ، ويتناول كلمة (ينبغي) في سياقات مشابهة إلا أنه هناك اختلافات بينهما وبشكل أكثر دقة ، فالعلاقات المنطقية بين الكلمات الثلاثة (خير - صواب - ينبغي) علاقات متشابهة ، ويعتقد هير أنه بالرغم من هذه الاختلافات فإن هناك تشابهات بين هذه الكلمات فهي بالنسبة لنا جميعاً كلها كلمات

قيمة . مها حسن علي . فلسفة الأخلاق عند ريتشارد هير، ص38 - 39

ويصل هير إلى أنه ما هو مشترك بين Ought (ينبغي) و Right (الصواب) هو ما يطلق ميزة الحدوث supervenient (أي حدوث تغيير) والتي تمتلكها كلمة (خير أو جيد) حيث يجد هير أن الأفعال تختلف من ناحية صوابها Rightness، مثلما يمكن للصور وأي شيء آخر أن يختلف فقط بالنسبة لجودته goodness. ويقول هير أن السبب في ميزة (الحدوث) في كلمة Good هي أنها تستخدم من أجل أن تعلم أو تؤكد أو تقوم بجذب الانتباه إلى معيار للاختيار بين موضوعات من طبقة معينة، ولذلك ذكر أن المعايير ممكن أن توضع وفقاً لقواعد أو مبادئ للاختيار، وليس من المدهش لذلك أن نجد Ought (ينبغي) والتي تستخدم من أجل غرض مشابه جداً تخضع لنفس الشروط، ويرى هير أن الوظيفة الوصفية أو الإخبارية لـ Ought (ينبغي) تزداد بمقدار مباشر للدرجة التي يتم قبولها أو يكون من المتبع قبولها ولكن وظيفتها الأساسية ليست تقديم معلومات ولكن توصف أو تنصح أو تأمر، ويمكن أن تقوم بهذه الوظيفة عندما لا تقوم بتقديم أي معلومة . Hare. op, cit, p:153 -159

ويوضح هير في مقالته " المعنى وأفعال الكلام " أن المعاني التي تقدمها كلمة (الخير) وكلمة (يكون) لها نفس المعنى التي توجد في الإلتزامات المرتبطة بهذه الجمل، كما لها المعنى نفسه المقولات المتشابهة، وإن تفسير معاني الكلمتين في المقولات المتشابهة يجب أن يشمل حقيقة أن هذه الكلمات استخدمت بشكل معياري لتقديم أفعال كلام للمديح وللتأكيد على التوالي، وما يريد هير أن يؤكد عليه أن معاني هذه الكلمات يتم تفسيرها وفقاً لأفعال الكلام. Hare, R, M: practical inferences. pp:92-93

ويرى هير أن لأطروحة الكلية تتطلب منا إذا قمنا بأي حكم أخلاقي حول هذا الموقف بأننا يجب أن نكون مستعدين بأن نقوم به بشأن أي مواقف أخرى مشابهة بشكل محدد ليس لأن هذه المواقف لا يجب أن تكون مواقف واقعية يمكنها أن تكون مشابهة بالتحديد وبشكل منطقي ممكن لمواقف افتراضية، مثلاً إذا قابلت شخصاً سيارته معطلة وقد يكون مصاب فينبغي أن أساعده فهذا موقف واقعي، وكوني قد ساعدته قد يمثل موقف افتراضي بتخيلي أن أكون أنا في مكانه فسوف أرغب بالفعل أن يكون هذا مبدأ كلي يطبق في كل المواقف المشابهة لهذا الموقف " Hare, R, M: Moral Thinking : It's Levels Method and point, p : 25 ، والرأي القائل بأنه " لا يوجد شخصان متشابهان بشكل تام " ليس له علاقة بهذا الجزء من التفكير الأخلاقي، وفكرة أنه له علاقة ترجع فقط إلى الخلط بين الأجزاء الأخرى من التفكير الأخلاقي وما ينبغي على التفكير النقدي أن يفعله هو أن يجد الحكم الأخلاقي الذي يكون المفكر فيه على استعداد أن يقوم به تجاه هذا الموقف المتنازع عليه (محل النزاع) وتجاه كل المواقف الأخرى المشابهة، وبما أن هذه المواقف سوف تشتمل على مواقف يشترك فيها الفرد مع مراعاة موقف كل الأطراف الأخرى في الموقف الواقعي، لن يكون أي حكم مقبولاً بالنسبة له لكي يفعل الأفضل بشكل كلي لكل الأطراف الأخرى، وهكذا فإن الأداة المنطقية للإرشادية الكلية إذا تفهمنا ما نقوله عندما نقوم بالأحكام الأخلاقية سوف يقودنا تفكيرنا النقدي إلى أن نقوم بأحكام حريصة بالطريقة نفسها التي يقوم بها صاحب مذهب المنفعة القائم على الفعل وحيث أن المستويين من التفكير الأخلاقي نجدها في مذهب المنفعة القائم على الفعل (مذهب المنفعة الفردي)، ومذهب المنفعة القائم على القاعدة (مذهب المنفعة العام) وبعض التحفظات التي كانت على المذهبين كانت بسبب تجاهل هذين المستويين . Hare, op, cit, p:41-43

يعتقد هير أن الكلمة تستمد معناها من خلال السياق العام الذي تقع فيه ، وأنه من المستحيل أن تقف على الصفة العاطفية (الدفعية) لمجموعات من الجمل ، وأنه ينبغي على المنطقي أن يكون حذراً من خطر محاولة أن يتناول منطقياً مجموعة من الكلمات بطريقة لا تحتل بها هذا تناول المنطقي ، وأن كلمة مثل كلمة " أخضر " على الرغم من أنها تحمل معنى بمفردها بمعزل عن سياق الكلام الذي وقعت فيه فإنها ليست كذلك ، ويرفض هير أن تحمل الكلمة معنى بمعزل عن سياق الكلام الذي وقعت فيه 114 - 58 - 42 - 21 Hare,R,M:Practical Inferences, p:

يؤكد هير على ضرورة تحديد معاني المصطلحات الأخلاقية، فالوظيفة المتميزة لكلمة (ينبغي) في السياقات الأخلاقية وللأخلاقية هي توجيهه أو تحفيز قواعد عامة للإجابة عن تساؤلات من صيغة " ماذا سوف أفعل ؟"، فهي نوع من النصيحة العامة، لكن النصيحة ليست مثل الإقناع ولا تكون وظيفة الأحكام الأخلاقية المتميزة هي الإقناع، يؤكد هير أن دارس علم الأخلاق عليه أن يعتاد على مصطلحات متنوعة، وأن التساؤلات التي يتضمنها علم الأخلاق هي في العادة من ثلاثة أنواع: أ / أسئلة أخلاقية مثل هل ينبغي أن أفعل كذا؟ ب / أسئلة عن واقع آراء الناس الأخلاقية مثل: هل يعتقد محمد أن تعدد الزوجات خطأ؟ ج / وأسئلة حول معاني الكلمات الأخلاقية أو حول طبيعة المفاهيم أو الأشياء التي تشير إليها هذه الكلمات مثل (خطأ - صواب - خير - واجب - ينبغي)، وعلى دارس السؤال محاولة الإجابة عنه، وأفضل طريقة لاستحضار الأطروحة الكلية في موضوع الأحكام الأخلاقية هي ما يطلق عليها القاعدة الذهبية، فالحكم لا يعد أخلاقياً إذا لم يكن المتحدث على استعداد لأن يجعله كلياً. Hare. R.M: Essays on the Moral Concepts Macmillan, London 1972, p:1-12-40-53

المبحث الثاني: الخير والواجب عند ريتشارد هير:

أن واحدة من أهم ملامح وصفات الخير أو الصواب عند هير أو أحكام القيمة هو أن الخير سيستلزم الإحساس بالالتزام والواجب ومن المعروف أن الواجب الأخلاقي أو الإلزام الأخلاقي كان من أهم المبادئ الأخلاقية عند الرواقين في بلاد اليونان ، فلا شك أن الرواقين خاصة سيشرون وسينكا الرواقي كانا دائماً يروا أن الالتزام بالخير هو التزام أخلاقي في المقام الأول Hare :The Language of Morals , pp:147-148 ، وفي العصر الحديث ظهرت قيمة الواجب كمبدأ أخلاقي في الفلسفة حيث يظهر الواجب بمثابة أمر مطلق صادر عن إدارة خالصة ملزمة للإنسان بفعل الخير I bid .p.157 ، ولكن الفرق بين كانط وريتشارد هير هو كما يقول هير نفسه إذا كان كانط قد أشار إلى استغلال الإدارة أو الإدارة الحرة في الفعل إلا أننا يجب أن نتصرف أو نفعل وفقاً للمبادئ الأخلاقية I bid .p.151 ، وتلك المبادئ كما يقول هير تستلزم الإحساس بالالتزام والواجب كما أن كل أحكام القيمة التي توجه وترشد الفرد فأنها عادة يتبعها الأوامر علي سبيل المثال إذا قلت : " أوشك القطار أن يغادر المحطة " فهذه العبارة ترشد الشخص الذي يريد اللحاق بالقطار أن يأخذ مكانه ، وبالتالي فإن هذه العبارة السابقة قد استلزمت أمراً للشخص المستمع أن يتوجه إلى مكانه ، ولكن على الجانب الآخر هذه العبارة لا تستلزم أمراً بالنسبة للشخص غير المسافر في هذا القطار ، وبالرغم من ذلك فإننا نستطيع أن نقول لشخص ما بدون أن يكون هناك تناقض " ينبغي عليك أن تفعل ولكن لا تفعله وبالتالي فإن هذه الجملة التي تحتوي على الواجب لم تستلزم الأمر أو يستتبعها أمر I bid ,pp.153 - 154

ويربط هير بين التربية والالتزام بالواجب حيث يقول أننا إذا تربينا ونشأنا منذ سنوات الأولى على طاعة أو تنفيذ أحد المبادئ فإن فكرة عدم الالتزام بهذا المبدأ الذي تربينا عليه سوف تصبح شيئاً مكروهاً فإذا لم نطع هذا المبدأ فإننا سوف نشعر بالندم ، في حين أن طاعة المبدأ الذي تربينا عليه تجعلنا نشعر بالراحة والرضا عن أنفسنا ، ويطلق علماء النفس على

هذا الإحساس بالالتزام ، وهذا الإحساس يختلف عن الأشخاص بدرجات متفاوتة I bid , p.156 ، وهناك فرق بين قولنا " إن شخصاً ما لديه إحساس بالالتزام ، وقولنا " شخص ما لديه الالتزام " ، وهذه حقيقة يتجاهلها بعض الأخلاقيون ، فالجملة الأولى تقر حقيقة نفسية ، بينما تشير الجملة الثانية إلى حكم القيمة ، ومثال ذلك الرجل الذي تربى في أسرة حربية ولكن تأثر كثيراً بالسلام أو معارضة الحرب ربما يقول ذلك الرجل " لدي إحساس قوي أنني ينبغي أن أحارب من أجل بلدي ، ولكنني أتساءل إذا كان ينبغي ذلك حقاً " Hare, op. cit, p:158 ، ومثال آخر ، الرجل الياباني الذي نشأ وفقاً لمبادئ البوشيدو أو الاستماتة من أجل الإمبراطور ربما يقول " لدي إحساس قوي أنني ينبغي أن أعذب هذا السجين من أجل أن أستخلص معلومات لمصلحة إمبراطوري ، ولكن هل ينبغي ذلك حقاً ؟ ، وبالتالي كما يقول هير هناك خلط كبير بين الحقائق حول إحساس ما بالالتزام وأحكام القيمة حول هذا الالتزام نفسه أو بمعنى آخر هناك خلط بين الشعور النفسي بالالتزام ، وبين قيمة هذا الالتزام أي الرغبة في الالتزام وقيمة الالتزام ، أما بالنسبة للإنسان العادي ، فإنه نادراً ما يتساءل حول المبادئ الذي تربي عليها وعادة ما يكون راغباً في أن يفعل الشيء الذي تربي عليه ، ولذلك فإنه يعبر عن هذا الإحساس قائلاً " ينبغي علي أن أفعل كذا (حكم القيمة) ، هذه الجملة ليست مجرد جملة تعبر الإحساس بالالتزام ، ولكنها تعبر عن حكم القيمة الذي يكون نتيجة حتمية لهذا الإحساس I bid , p.160 ، وبالتالي يمكن التعبير عن الالتزام بأكثر من طريقة :

أولاً / مطلوباً من أجل مطابقة المعيار الذي يتقبله الناس عموماً، وهذه الجملة تعبر عن حقيقة اجتماعية.

ثانياً / لدي إحساس أنني ينبغي أن أفعل + وهذه الجملة تعبر عن حقيقة نفسية.

ثالثاً / ينبغي أن أفعل + وهذه جملة تعبر عن حكم القيمة ، وبالتالي فأنا كما يقول هير نرى أن أولاً وثانياً كلاهما يعبر عن حقيقة سواء كانت حقيقة اجتماعية أو نفسية، بينما ثالثاً فأنا تعبر عن حكم القيمة، وبالمثل أيضاً فإن هناك قيم أو أحكام قيمة قد تتوافق مع المعايير أو القواعد المقبولة والأحاسيس الشخصية للفرد، ولذلك فإن الشخص يفعل ما يشعر أنه يجب عليه أن يفعله دون أن يثير أي تساؤلات حول ذلك. I bid , p.163 ويمكننا كما يقول هير صياغة التعبير عن الالتزام بالعودة مرة أخرى للعبارة الثالثة السابقة ، حيث يمكن إعادة صياغة الجملة الأولى قائلين ، أولاً : " هناك قاعدة سلوكية يتفق عادة عليها الناس تقول أن الفرد ينبغي عليه أن يفعل + في ظل ظروف معينة ، وبالمثل أيضاً يمكن إعادة صياغة الجملة الثانية ، قائلين : **ثانياً :** " الحكم بأنه ينبغي علي أن أفعل + يثير بداخلي إحساس بالاعتناع أو أنني لا أجد لدي أي شك في الحكم أنني يجب علي أن أفعل + ، نخلص من ذلك إلى أن كلاً من الجملة الأولى أو الثانية بكل صيغتها لا تعطي نفس المعنى الأساسي " إنني ينبغي علي أن أفعل + بالرغم أن هذه الجملة تكون متضمنة في كلتا الجملتين الأولى والثانية Hare. R.M: Essays on the Moral, p:153

المبحث الثالث: اللغة وتطبيق المذهب الإرشادي : كان هير حريصاً في نهاية كتابه اللغة الأخلاقية على تقديم نماذج مختلفة لتطبيق مذهبه الإرشادي على أحكام متعددة ومواقف مختلفة تتعلق بتلك اللغة الأخلاقية حيث الألفاظ المعروفة ويستبدلها بمصطلحات أخرى تقابل مفردات القيمة المعروفة لنا الخير – الصواب الواجب .

النموذج الأول:

ليس من الصواب فعل كذا

إذا لم توجد كلمة (الصواب) في اللغة فأنا سنبحث عن كلمة بديلة لتؤدي نفس الوظيفة ونلجأ لكلمة (ينبغي).
لا ينبغي على المرء فعل كذا.

وبالمثل تكون الأمثلة التالية:

لم يكن من الصواب لفلان.. أن يفعل كذا .

لم يكن ينبغي على فلان.. أن يفعل كذا.

لن يكون من الصواب لفلان.. أن يفعل كذا.

لن ينبغي على فلان.. أن يفعل كذا.

النموذج الثاني:

كان من الصواب لفلان.. أن يفعل كذا.

يمكن تحويل هذا الشكل المثبت إلى الصيغة التالية:

فلان.. عندما فعل كذا.. فعل ما ينبغي.

النموذج الثالث:

الصواب هو كذا..

يمكن تحويل هذا الشكل إلى الصيغة التالية:

كذا.. هو ما ينبغي أن يتم.

وبالمثل نجد الأمثلة التالية:

إنه الرجل الصحيح أو المناسب (الصواب) للوظيفة.

إنه الرجل الذي ينبغي اختياره للوظيفة.

الشيء الصواب الذي كان يجب فعله هو تغيير الموضوع.

كان ينبغي عليه أن يغير الموضوع . Hare, op. cit, p:183

ويشير هير إلى أنه لا توجد كلمة مناسبة يمكن استخدامها لتؤدي كافة وظائف اللغة على مستوى القيمة، فاللغة المعتادة والمألوفة لنا هي بالفعل غير كافية لذا لزم علينا إيجاد تلك البدائل أو الكلمات المصطنعة التي يمكن أن تحل محل اللغة

المألوفة . I bid, p.184

وبعد أن تحدث هير عن بدائل كلمة الصواب من خلال النموذج السابق ينتقل إلى كلمة خير محاولاً إيجاد بديل

تطبيقي لهذه الكلمة المألوفة والتي تعبر عن قيمة الخير، ويشير بداية إلى أن تعريف الخير من القضايا التي اختلف حولها فلاسفة

الأخلاق، لذا فإيجاد كلمة بديلة أو مصطنعة ليست بالبساطة أو السهولة كما رأينا في كلمة الصواب I bid, p.186-187

ولكن يمكن القول إن كلمة الخير يمكن أن تؤدي وظيفتها بعض المفردات ذات التفصيل إذا ما كان الأمر مثلاً مجال اختيار بين

....، فاختيار هو اختيار الأحسن أو الأفضل على

ويمكن صياغة هذا النموذج في أفضل من أفضلية ... علي

ينبغي اختيار وأن اختيار مع لا يقل

بأي حال من الأحوال قيمة التي كان التوجيه أو الإرشاد موجهها نحوها
تلك هي النماذج التطبيقية للمذهب الإرشادي كما حاول هير تقديمها في نهاية كتابه اللغة الأخلاقية والتي أكد
فيها على أن اللغة هي بالفعل وسيلة لخلق شعور أو اتجاه جديد نحو الفعل. Hare, op. cit, p:187

الخلاصة: -

حاول ريتشارد هير الخروج بالأخلاق من الجمود باعتبارها أحكام وصفية تقتصر على الوصف فقط إلى أخلاق حيوية
عملية وذلك من خلال ما أسماه بالمذهب الإرشادي في الأخلاق بحيث يجب أن تركز المبادئ الأخلاقية للإنسان فيما يفعله
وليس فيما يقوله.

لكن مع ذلك يرى هير أن الإنسان قد يضطر أحياناً لبعض الاختيارات في المواقف المختلفة وللخروج من ذلك
التعقيد ضرورة فهم اللغة من خلال المذهب الإرشادي لأنه نوعاً من التوجيه الأخلاقي التربوي يمنح الفرصة للمتعلم أن يتخذ
قرار بنفسه وذلك من خلا فهمنا بجميع القواعد التي يتضمنها المذهب الإرشادي وتلك محاولة منه لنقل الفعل الأخلاقي من
الإلزام إلى التوجيه والإرشاد الخارجي والخروج باللغة من صيغة الأمر إلى صيغة الإرشاد حيث أستبدل كل العبارات الأمرية التي
لها تأثير على سلوك ومشاعر المستمع إلى عبارات تنال استحسان المستمع ، ولهذا تكون الجوانب التطبيقية للمذهب الإرشادي
عند هير أكثر دلالة وأكثر ألساق وأكثر عملية باعتبار أنه لا توجد كلمة مناسبة يمكن استخدامها لتؤدي كافة وظائف اللغة .

المراجع: -

- 1- مها حسن علي. فلسفة الأخلاق عند ريتشارد هير، رسالة دكتوراه غير منشورة - جامعة عين شمس، 2014م.
- 2- Hare R.M, Ontologu in Ethics: Moralitu and Objectifitu Etribut to J.L. Mackie, Edited bu Led Honderich, Routledge& Kegan baul, London, 1958. p31
- 3- Hare.R.M, Moral Thinking; Its Levels, mlthot and point, Oxford, Claendom bares,1981 p:102
- 4- Hare. R.M: Essays on the Moral Concepts Macmillan, London 1972, p:1-12-40-53
- 5- هير ، ر ، م. الحرية والفكر ، تر: يوسف ميخائيل أسعد ، دار النهضة العربية القاهرة ، 1969.
- 6- هير ، ر ، م. أخلاق السياسة ، تر: إبراهيم العريسي ، دار الساقى ، بيروت 1993.

فلسفة النظام الكوني وأثرها على تقويم أخلاق وسلوك العوام في مصر الفراعنة من خلال الادب الديني

د. يونس محمد إبراهيم الرقمي استاذ مساعد بقسم التاريخ كلية التربية ترهونة جامعة الزيتونة

الملخص:

هدفت هذه الدراسة لتسليط الضوء على نماذج من أدب الفراعنة ومن بعض تعاليمهم الدينية، ومعرفة ما مدى تأثير هذا الجانب من الأدب الديني على أخلاق وسلوكيات المجتمع المصري القديم، حيث كانوا يظهرون هذه الطقوس في صور وأشكال عديدة كالتراجم والشعر والأساطير والقصص، غير أن الأمر الذي ميز مصر الفراعنة عن غيرها هو أن الاعتقاد الديني المصري في تلك الحقبة كانت لا تنتهي مسيرته بالموت، بل كانوا يعتقدون بوجود عالم آخر بعد الموت - العالم السفلي - ولكون هذا العالم لا نهائي يكون فيه الإنسان خالداً إما في النعيم أو في العذاب، لذلك كان الاهتمام به أكثر بكثير من الاهتمام بعالم الحياة الدنيا - العالم العلوي - فالموت عندهم مجرد بداية لمرحلة ثانية قد تكون أهم من الأولى، وبالتالي كان لازماً على رجال الدين أن يوضحوا للعامة غموض هذا العالم الذي لا مفر من الذهاب إليه، والسعيد من يصل إلى هناك ملتزماً بالتعاليم الدينية والخلقية المنصوص عليها، الأمر الذي أثر إيجاباً في سلوكيات المجتمع المصري القديم.

الكلمات المفتاحية:

أدب الفراعنة - المجتمع المصري القديم - العالم السفلي - العالم العلوي - مصر الفراعنة.

Summary:

This study aimed to shed light on models of Pharaonic literature and some of their religious teachings, and to understand the extent to which this aspect of religious literature influenced the ethics and behaviors of ancient Egyptian society. These rituals were expressed in various forms such as hymns, poetry, myths, and stories. However, what distinguished ancient Egypt from others was that their religious belief did not end with death. They believed in the existence of an afterlife - the underworld - where humans would be immortal either in bliss or torment. Therefore, there was much more focus on this world than on the earthly world. Death for them was just the beginning of a second stage that could be more important than the first. Consequently, it was necessary for religious leaders to clarify the mysteries of this inevitable world and emphasize the importance of adhering to religious and moral teachings. This had a positive impact on the behaviors of ancient Egyptian society.

Keywords:

Pharaonic literature - ancient Egyptian society - underworld - heavenly world - ancient Egypt

المقدمة

كانت فكرة الخليقة أو البداية لهذا الكون اللامتناهي في الكبر والصغر تُشكل مجموعة مسائل تحتاج لأجوبة إن لم تكن مقنعة فعلى الأقل تكون مطمئنة لمن يطرح الأسئلة، هذا الكون المتزامي الأطراف والذي لازال يحير الإنسان ويدفعه للتفكير والبحث والتجربة لمعرفة خفاياه وأسراره وبدايته ونهايته وترجمة حركته وما ينتج عنها، كان لابد من محاولة تسخيره والاستفادة منه

لمصلحة الإنسان، هذه المحاولات لم تكن حديثة إنما وُجدت بوجود الإنسان على وجه الأرض وذلك لأن الإنسان - وإن اختلفت نسبة الذكاء بين إنسان وآخر - كائن بطبعه مُفكر وباحث ومكتشف ومُفسر، وللخروج من هذا العالم أيضاً كان مشكلة شغلت بعض الشعوب القديمة لاسيما مصر الفرعونية لكن بعض الشعوب ينتهي تفكيرهم عند الكيان البشري بانتهاء مسيرة حياته بالموت، حيث لم ينشغلوا كثيراً بما يحدث بعد الموت بل ربما لم يعتقدوا بوجود شيء بعده أصلاً، فكل اهتمامهم كان ينصب في الفوز بالعيش الرغد في الدنيا فكان لزاماً أن يؤمّنوا الطعام والشراب والملبس وكذا الاهتمام بتجهيز الجيوش وإقامة التحصينات وال عمران والسيطرة بقدر الإمكان على الموارد التي تحقق لهم كل هذا. وبالرغم من عدم اهتمامهم بالجانب الديني إلا أن تفكيرهم في هذا أيضاً كان يقتصر على عبادة احد الظواهر الطبيعية كالشمس والقمر والنار والصواعق وغيرها كالحیوانات مثلاً فالجانب الديني كان هو الآخر ينتهي عند الموت، أما في مصر الفرعونية فلم يكن الأمر كذلك، لاشك أن العقل المصري قد برع في مجال العمارة ومجال الفن والموسيقى والاقتصاد الذي اعتمد بنسبة كبيرة على فيضان النيل كما اهتم بتنظيم الجيش وتكوين علاقات سلمية أو حربية مع جيرانه، أما في الجانب الديني فالفكر المصري اختلف عن غيره بشكل كبير حيث أثمرت جهود الكهنة في مراقبة الظواهر الطبيعية وكانت النتيجة حياكة نظريات تتعلق ببداية وجود هذا العالم من حولهم وهذه الحياة التي يعيشونها وفسروا حركة هذا الكون المترامي الأطراف تفسيراً يناسب عقولهم ويقنعهم بأن هناك بداية لكل هذا. فجاءت نظريات التكوين التي تدّعي أن لهذا الكون صانع هو الذي أوجده ونظمه ووضع موازنه بهذا الشكل المعتدل الذي لا يشوبه خلل فأخذ كهنة كل مدينة من المدن الكبرى ينسبون هذا الفعل لمعبودهم الكبير، هذا الأمر قد لا يبدو غريباً فمعظم الحضارات إن لم يكن كلها كانت تعتقد بأن الفضل في وجود هذا الكون يعود لمعبودهم الرسمي. ولكن الأمر الذي يميز مصر عن غيرها هو أن الفكر المصري لا تنتهي عنده المسيرة بالموت حيث اعتقدوا بوجود عالم آخر بعد الموت - العالم السفلي - ولكون هذا العالم لا نهائي يكون فيه الإنسان خالداً إما في النعيم أو في العذاب، لذلك كان الاهتمام به أكثر بكثير من الاهتمام بعالم الحياة الدنيا - العالم العلوي - فالموت عندهم مجرد بداية لمرحلة ثانية قد تكون أهم من الأولى، وبالتالي كان لزاماً على رجال الدين أن يوضحوا للعامة غموض هذا العالم الذي لا مفر من الذهاب إليه، والسعيد من يصل إلى هناك ملتزماً بالتعاليم الدينية والخلقية المنصوص عليها، الأمر الذي أثر إيجاباً في سلوكيات المجتمع المصري القديم.

منذ القدم اعتقد الإنسان في الصراع الدائر بين قوى الخير وقوى الشر. المصريون أيضاً اعتقدوا أن الخير الذي تنعم به مصر من وفرة الإنتاج الزراعي الذي يُعد عصب الحياة، والأمن والاستقرار والطيبة والأخوة والأمانة كل هذا تمثله قوى خيرة تتصارع مع قوى الشر التي تمثل الفُحط والجفاف والحقد والخيانة والحسد. ورغم محاولات الشر بأن يعم ويسيطر إلا أن الخير كان ينتصر دائماً. مثل المصريون هذا الصراع بأسلوب أدبي رائع، وعلى الرغم من أن هذا النوع يُصنف من الأدب القصصي إلا أنه لا يخلو من مسحة دينية واضحة كان لها الأثر الإيجابي الكبير في نفسية المصريين وهذا ينعكس بالتالي على أخلاقهم وسلوكهم، تمثل هذا في أسطورة أوزيريس Osiris الذي يظهر بصورة المعبود الطيب المحبوب والمحب للخير، وأخيه المعبود ست Seth الذي يمثل الفوضى والظلام وقوى الشر، وقصة انتقام حورس Horus لأبيه أوزيريس وهزيمة ست، ويبدو أن هذا كان الأساس لظهور الأدب الجنائزي الذي جاءت فقراته كإرشادات لا بد من إتباعها للاستفادة منها في ممارسة الحياة بشكل صحيح وبالتالي الخروج من الحياة الدنيا بسلام. والأدب الجنائزي في مصر القديمة كان يُعد جانباً من جوانب الأدب الديني الذي يوضح كيفية الوصول إلى عالم الخلود، ومن أهم ما كتبه رجال الدين في مصر الفرعونية في هذا الجانب يتمثل في مثنون الأهرام ومثنون التوابيت

وكتاب الموتى الفرعوني، بالإضافة إلى الحكم والأمثال، وبرز في هذا الجانب العديد من الحكماء من بينهم (إيمحوتب - كاجني - بتاح حتب) في الدولة القديمة و (امنحتب - خيتي) في الدولة الوسطى، و (اخناتون - آني) في الدولة الحديثة.

مشكلة الدراسة إذا أخذنا نماذج من أدب الفراعنة أو من تعاليمهم الدينية، فإن هذا السؤال سيقفز فوراً إلى مقدمة تفكيرنا لي طرح نفسه: - هل كان المعتقد المصري مبنياً على أسس ديانة سماوية ربما تعرضت للتحريف والتشويه بدافع المصلحة الشخصية؟، أم لا؟

سبب اختيار الموضوع السبب في اختيار الموضوع هو تسليط الضوء على هذا الجانب من الأدب بصورة وأنواعه كالترانيم والشعر والأساطير والقصص. ومعرفة ما مدى تأثيرها على سلوكيات المجتمع المصري القديم. من خلال الوقوف ولو على القليل من الحقائق التي تعالج مشكلة هذا الدراسة.

تساؤلات الدراسة

تطرح هذه الدراسة العديد من الأسئلة التي من شأن أجوبتها أن تثرى موضوع الأدب الديني وأثره على السلوك الإيجابي للمجتمع المصري القديم. ومن أبرز هذه التساؤلات ما يلي: -

1- هل كان الأدب الديني يهدف بالفعل إلى تقويم سلوك البشر؟ أم أن هدفه الحقيقي هو دعم نظام الحكم قبل كل شيء؟

الفكرة والتأسيس الأول لتفسير النظام الكوني

كان من الطبيعي ان تكون اول القضايا التي تشغل فكر سكان وادي النيل القديم قضية تفسير هذه الظواهر الطبيعية التي تُحيط به والبحث عن بداياتها الأولى. شأهم شأن كل إنسان في أي مكان ومنذ الازل، حيث كانوا يصرفون قدراً كبيراً من تفكيرهم في معرفة الجواب عن السؤال الذي طالما شغل بالهم: كيف جاء أو كيف بدأ هذا العالم؟ ومن الذي أوجده؟ وما القوى التي تُسيطر عليه وتتحكم في حركته وتصرفاته؟ وكيف يمكن إرضاء هذه القوى الخفية وتجنب شرورها واستغلالها لصالحه؟ (مصطفى النشار 2004)، ويُعد إنسان وادي النيل القديم من بين أول من آمن بعقيدة التكوين وبداية الخليقة وبفكرة البعث، وأعلن هذا صراحة - يشهد بذلك ما خلفه من قرائن وأدلة على ذلك الفكر - وبالتالي كان له عالمه اللاهوتي الخاص متعدد الصفات بكافه معتقداته ولا شك أن المعتقد المصري القديم ليس نتاج مفكر واحد إنما هو نتاج عام للعديد من التيارات اللاهوتية والسياسية (جمعة السيد 2006)، ومن بين أهم النتائج التي اهتمت لها سكان وادي النيل حول قضية تفسير الكون اعتقادهم بأن في الكون عناصر كثيرة تتحكم في حياة الموجودات ومصائرهم بما في ذلك الإنسان نفسه بطرق مباشرة وغير مباشرة. وأن كل عنصر من هذه العناصر تتكفل به قدرة إلهية تستوجب التقديس وتستحق العبادة، وأن هذه العناصر يترابط بعضها مع البعض ويمكن أن تُرد جميعاً إلى أصل واحد قديم، ومن هنا يمكننا أن نعتقد بأن سكان وادي النيل قد توصلوا لمعرفة أو على الأقل تصورا بداية التكوين ومن أوجده ولا شأن أنه لم تأت كافة تلك الاعتقادات من فراغ، كما أنه من هنا يمكننا معرفة اسباب الصراع وعدم توحيد المذاهب العقائدية في مصر القديمة في لاهوت واحد مُطلق - كما سيأتي علينا لاحقاً-، وذلك حفاظاً على الهيبة السياسية والدينية ومن ثم اختلطت الامور بين الأساطير حيث الحقيقة الماورائية المجسدة وبين الخرافات التي تُبث الوهم في قلوب الرعية من العوام بهدف الانصياع الاعمى للكهنة والحكام بما يساير المتطلبات المرجوة، ومن هنا أخذ أصحاب الفكر من سكان وادي النيل يُطورون فكرهم تجاه معتقداتهم ومعبوداتهم ويؤلفوا بينها وينظرون الى علاقتهم بقضيه الخلق نظرة فلسفية بعيداً عن الفهم

المادي لعناصر الوجود إلى ما وراء هذا العالم المحسوس، واختلفت رؤاهم الفلسفية لبداية التكوين نتيجة لاختلاف الظروف السياسية والاجتماعية تارة أو ربما للتنافس بين مدتهم تارة أخرى فضلاً عن الاختلاف في درجة النضج العقلي التي كانت تحكم هذه الرؤى (مصطفى النشار 2004).

إن الفلسفة الدينية هي محاولة للوصول لتفسير مقنعة للوجود وللكينونة والصيرورة وهي التفكير الفلسفي الذي يُستلهم من الشعور بضرورة وجود الدين ويُوجه من خلاله نحو السعي لمعرفة الحقيقة بغية تفسير الكون بأسره، غير أنه في بلاد النيل - وعلى الرغم من الاتفاق بين جميع المدن على أنه لا بد من وجود قوة خفية هي التي كانت السبب في بداية التكوين - إلا أن التفكير الفلسفي وُجه بتحيز تام من كهنة ومفكري كل مدينة في مصر القديمة نحو دعم أصل فكرتهم هم الأولى ذاتها عن الدين قدر الامكان ، ولقد بدأت المدن في طرح تفسيراتها للوجود حسب رغبتها واهدافها ورؤية مفكرها وما لا شك فيها أن كل فكرة من هذه الأفكار أو المذاهب قد انطلقت من إحدى المدن المصرية في ذات الوقت الذي شهدت فيه ازدهارها السياسي والحضاري والاجتماعي والثقافي إلا أن معظم هذه المذاهب قد تناقلوها فيما بينهم شفاهية قبل التوصل لاختراع الكتابة وحتى بعد اكتشاف الكتابة لم يبادر المفكرين بتدوين أفكارهم الفلسفية اعتقاداً منهم أن تعاطيها شفاهية وتوارثها جيلاً بعد جيل يُسهل بشكل أكبر في تدعيم قدسيته ونيل التقدير لعراقته (جمعة السيد 2006). وربما يُفسر عدم وجود كتاب مقدس لدى سكان وادي النيل جمع فيه الكهنة والمفكرين كل ما يتعلق بمعتقدهم من تعاليم وطقوس وتراويل هو رغبتهم في عدم الحد من التفكير والبحث وحتى لا يتوقفوا إلى الأبد عند نصوص ومسلمات غير قابلة للتغيير ففضلوا الاحتفاظ بنصوص مفتوحة قابلة لتأويلات جديدة. (فرنسواز دونان وكريستيان زيفي كوش 1997).

ويبدو أن هذا التنافس بين المدن كان أزلياً لأن الديانة المصرية القديمة في أصلها أتت من المعتقدات الروحانية والتقاليد الطوطمية للبطون القبلية التي استقرت على ضفاف النيل، والتي من أبرزها عبادة الموتى - عبادة الاسلاف - وقد أُضيفت في إلى هذه العبادة الاصلية في أزمان مختلفة عبادة الشمس والنيل والقمر وغير ذلك كعبادة القوى الطبيعية المختلفة (محمد الخطيب 1993). وعلى هذا فلا غرابة في أن المدن المصرية تتسابق من أجل انتشار معتقدها وجعله الأشهر والأقوى عالمياً. فالتنافس الديني مثله مثل التنافس في النشاط العسكري والحربي والتوسعي والاقتصادي والصناعي. بل ان الدين في مصر القديمة هو المحرك لكل هذه الأنشطة.

تكوّن عند سكان وادي النيل نوعان من الآلهة : آلهة الكون، وآلهة محلية وهذه الأخيرة لعبت عندهم الدور الاساسي وذلك لقربها منهم ولتأثيرهم المباشر بها، وأصبح لكل إقليم ولكل قبيلة بل ولكل أسرة معبودها المحلي الخاص بها وعندما اتحد **وجهي**

البلاد (كانت مصر في عصورها القديمة عبارة عن تجمعات سكانية تنتشر حول ضفاف النيل تنعم بفيضانه السنوي المعتاد، وعادة ما كان يحدث النزاع بين هذه الجماعات فتعمل القوية منها على السيطرة على غيرها من الجماعات وهكذا إلى ان انتهى الامر الى توحيدها في مملكتين إحداهما الوجه البحري في الدلتا والثانية الوجه القبلي جنوباً، ما لبثتا في النهاية أن توحدتا في مملكة واحدة. (ظهر نوع آخر من المعبودات وهو (معبود الدولة الرسمي) الذي كان في الأصل معبوداً محلياً لإقليم أو مدينة ما، ثم استطاع حاكم الاقليم أو المدينة أن يفض سيادة معبوده على مصر بأكملها وبالتالي يصبح لزاماً على المصريين أجمعين أن يُقدسوه بصفته معبود الدولة بأسرها (محمد الخطيب 1993) وربما يرجع الفضل كذلك في هذا الارتقاء الى جهود سدنة المعبود وكهنته وخدامه وما يحكيون حوله من اساطير ومزاعم تُشيد به حتى يصل إلى مرتبة لم تصل إليها المعبودات الاخرى وهي مرتبة المعبود الخالق حسب معتقدتهم (نجيب ميخائيل ابراهيم 1959) وعلى الرغم من هذا التنافس بين الآلهة المحلية الاكثر شعبية إلا أن أقصى ما وصل اليه الفكر

المصري القديم من تعظيم للظواهر الطبيعية لم يتعدى أن يكون إله الشمس (رع) خاصة بعد توجيهات قام بها رجال الدين عندما أرادوا تفسير كيف بدأ هذا الكون خاصة بعد توحيد وجهي البلاد على يد الملك مينا (محمد الخطيب 1993). وقد ترددت تعظيم الشمس في جميع المذاهب وأساطير الفكر المصري القديم كونه المانح للدفع والنور للحياة (فوزي الأحنوي ١٩٩٣). وقد تنوعت النظريات الخاصة بالشمس عند الطوائف والمدن المتعددة في البلاد فبعضهم يرى أنه يُبحر في قاربه الشمسي في السماء ثم ينزل عند الغروب، وفريق يرى الشمس على شكل جعران يدحرج الشمس أمامه، آخرون يرون أنه في كل صباح تثبت من وسط الماء زهرة زنبق تشتمل على طفل صغير هو إله الشمس (محمد الخطيب 1993). وقد بلغ بهم تعظيم الشمس (رع) لدرجة أنهم جعلوه سبباً في وجود النيل ومن المعروف أن الفلاح المصري اعتمد كلياً على فيضان النيل إلى درجة أنهم عبدوه ولقبوه بأبي الآلهة وأدمج مع المعبود نون (الماء الأزلي) ووصفوه في أناشيدهم بأنه:

"... هو الذي يأتي في وقته

ويذهب في وقته

الذي يحضر المأكول والمؤن

ويحترمه الآلهة فقد خلقه (رع) من أحسن عناصره... - سعاد عبد العال ص40

ومن مظاهر تفضيل عبادة إله الشمس على غيره أن ظهرت صور الآلهة الأخرى التي لم يكن لها علاقة بالشمس كمعبود (سبك) إله الماء والمعبود (أمون) مضافاً إليها قرص الشمس رمز المعبود رع كما أن المعبودات الإناث عادة ما تُصورن وهنَّ حاملات قرص الشمس فوق رؤوسهنَّ (محمد الخطيب 1993)، ومن بين ما قيل في مدح قرص الشمس ما جاء في النص التالي: من أناشيد الملك (أمنحتب) اخناتون وهو يصف بؤس الأرض ومن عليها حين يغيب قرص الشمس.

"... حين تستريح تصير الأرض في ظلام كأنها ميتة، فالناس ينامون في غرفهم ولا ترى عيناً من عيونهم الأخرى وربما تُسرق أمتعتهم من تحت رؤوسهم دون أن يحس بذلك أحد منهم ... ويعم الظلام، ويمسي العالم كأنه فُرن مظلم، وتصلت الأرض صمتاً تاماً، ولكن حين تقذف بسهامك يتمزق الظلام فيستيقظ الناس وينهضون على أقدامهم... ثم تأخذ الأرض جميعاً في العمل... (زكي علي وآخرون 1998) كان الإله الخالق عند علماء اللاهوت يستحوذ على الأبدية، وتفسير هذا بالنسبة لنا أنه لم تكن له بداية ولن تكون له نهاية، ومع ذلك تراهم لم يكونوا يتصورون تلك الأبدية غير متحركة، بل كانت متحركة تنعكس في حركة السماء والتي يثير انتظامها فكرة تطور مستمر ومتناسق مع ذاته، وكما أسلفنا فقد كان لكل مفكري وكهنة مدينة من المدن نظرية خاصة في كيفية هذا الخلق تختلف عن غيرها كما اختلفت آراؤهم في شكل العالم نفسه (محمد الخطيب 1993)، وفيما يلي نماذج من هذا الاختلاف الفكري على الرغم من وجود بعض أوجه التشابه قد تكون في العناصر الأساسية نفسها.

فلسفة مدينة آون

تعتبر هذه المدينة أكبر مراكز اللاهوت المصري القديم ويرجع تاريخ تأسيسها إلى العصور القديمة وفيها تبلور الأساس في الأساطير التي تجعل من الشمس أساساً لخلق الكون (باسكال فيرنوس وجان بويوت 2001)، إن أول ما عُنيت به تفاصيل فلسفة هذه المدينة هو مسألة تاريخ التكوين وبدء الخليقة حيث يقول مفكرها أنه قبل أن أي خلق كان إله الشمس القديم (آتوم Atum) أو (آتوم رع Atum ra) (- آتوم Atum واسمه يعني التام أو الكامل يعتقد فلاسفة مصر القديمة أنه أوجد نفسه بنفسه وهو يترأس مجموعة تأسع مدينة آون، وقد اندمج مع رع وعرف باسم (آتوم رع) ^٤ مغموراً في المحيط الأزلي في حالة سكون وكُمون (كلير لالويت 1987)، عندما تكون إله الشمس في المياه

الأبدية (نون) قبل أن تتكون السماء والارض وقبل أن تُخلق الدودة أو العلقة، لم يجد أتوم مكاناً يجلس فيه فوق في البداية فوق التل الأزلي، ثم صعد فوق حجر الـ (بن بن) في مدينة أون (أدولف أرماني 1997) وفي هذا يقول أتوم:

"كنت وحيد في الـ "نوو" وكنت خاملاً كنت لا أجد موطناً أستطيع أن أقف فيه، كنت لا أجد مكاناً أستطيع أن أجلس فيه، ومدينة أون التي كان مقرراً أن أقيم فيها (يعني في المستقبل) لم تكن قد تأسست بعد والعرش أي كان مقدراً أن أجلس عليه لم يكن قد تشكل بعد..." (كلير لالويت 1987). وبعدئذ وجد نفسه وحيداً ففكر في أن يخلق رُفقاء له فحمل من نفسه وبعد هذا الحمل تفل من فمه (بصق) فكان الإله شو والإلهة تفنوت، ويبدو من اسميهما مأخوذاً بهذه الطريقة فكلا الاسمين مشتقاً من كلمات قديمة تعني البصق، الكلمة الأولى (إشش) والثانية (تتف) (أدولف أرماني 1997)، ومن هذين الزوجين تولد (جب) و(نوت) ومن الأخيرين تولد كل من الأشقاء الاربعة (أوزوريس) (أوزوريس: ملك الموتى، الإله الذي قاسى حتى الموت، يُصور على هيئة مومياء ليس لها أطراف، وأهم ما يميز هذا الإله أنه أصبح في فترة من الفترات ملك للموتى وهو القاضي في قاعة الحساب في العالم السفلي، ولكنه قبل = ذلك كان يُعبد على أساس أنه الإله الممثل لخصوبة الأرض والنباتات، ولقد كان لهذه الشخصية الأثر الكبير في تقويم سلوك المجتمع المصري القديم. (الباحث). للاستزادة حول الإله أوزوريس). وست وأختيهما (إيزيس ونفتيس)، وبهذه الشخصيات الثمانية مجتمعة مع أتوم يتشكل تاسوع مدينة أون أو ما يعرف بالتاسوع الكبير (محمد أبو المحاسن عصفور 1981) أما فيما يخص فصل الارض عن السماء فقد اعتقد اصحاب هذه الفلسفة أن الإله شو الهواء قد فصل بين الإلهة نوت السماء والإله جب الارض وأبعدهما عن بعضهما بدخوله بينهما بعد أن أنجبا ابنتيهما الاربعة المذكورين سابقاً (عبد المنعم عبد الحليم سيد 1999 ص 176) لهذا عادة ما كان يُصور رافعاً السماء بكليتي يديه ومفترشاً الارض تحته، وفي هذا توافق مع الفكر الفلسفي في بلاد ما بين النهرين حيث نرى في الأسطورة السومرية أن إله العواصف إنليل يفصل بين انو إله السماء وكي إله الارض، وفي الاسطورة البابلية قام الإله مردوخ بشق جسد الإله تيامات إلى نصفين جعل منهما السماء والارض (عبد المنعم عبد الحليم سيد 1999 ص 177)، ويعتقد كهنة أون أن هؤلاء الثمانية ورثتهم أتوم رع هم الذين يحكمون جميع العوالم السماوية والارضية حيث أنهم يشكلون بتجمعهم مكونات هذا الكون على النحو التالي: (هنية مفتاح القماطي 2003 ص 68)

1	رع	الشمس
2	شو	الهواء
3	تفنوت	الرطوبة
4	جب	الأرض
5	نوت	السماء
6	أوزوريس	النيل
7	إيزيس	الأرض الخصبة
8	ست	الصحراء
9	نفتيس	الأرض القاحلة

كما لا يخفى على أحد أهمية هذه العناصر التي بغياب إحداها لا شك أنه سيحدث خللاً في هذا الكون. ولاسيما أتوم رع الشمس التي تمنح الدفء بحرارتها والضوء بأشعتها. وهي التي تُجفف الأرض وتُهيئها للبذر والحراث. وفي المقابل فإن

اشعتها تكون حارقة قاسية على الأرض ومن عليها من بشر وحيوان ونبات في فصل الصيف حيث تشتد حرارتها وتصبح مؤذية. وشو الهواء هو الذي يمنح النسائم الباردة العليلية لثلطف الجو وتلقح الغرس وتُجري الفُلك في مياه النيل. وتفنوت الرطوبة. هي التي تمنع الجفاف من أن يحل بالأرض ويُفسدها وفي المقابل قد تُسيطر هي حتى يعم الأرض التعفن وتصبح غير صالحة للزراعة، وجب الأرض هو الذي يأوي سُكَّانه ويحتضنهم دوماً ملل ما داموا يحافظون على قوانينه. كما أن في جوفه يكمن غضب الزلازل، ونوت السماء هي التي تغطيهم وتُظلمهم وهي التي تُرسل إليهم الماء ممزوجاً بالحياة، وفي أيضاً من ترسل الصواعق وتكسو الكون بوجهها الأسود ليلاً. وأوزوريس النيل الإله الطيب الذي علم البشر فنون الزراعة وهو الذي يمنحهم الغذاء على حوافه ومن بطنه. وفي المقابل هو الذي سيحاسبهم على أعمالهم في العالم السفلي. وايزيس الأرض الخصبة مانحة الحبوب والثمار، ونفتيس وست الأرض القاحلة التي لا حياة فيها والصحراء المرعبة التي تبتلع الشمس في المغرب وتحمل في غياهاها كل ما هو مخيف ومرعب. رغم أنها تحمي انسان وادي النيل من الغزاة وتجعلهم في مأمن من هجماتهم.

كل هذا التناقض من الفائدة والخسران والخير والشر والطمأنينة والخوف جعلت لازماً على إنسان وادي النيل ألا يُفسد هذا النظام الكوني بتصرفاته وأن يكون متيقظاً ومراقباً لتحركاته وسلوكه تجاه هذه المعبودات لينال رضاها ويتقي غضبها وسخطها، وتجاه بني جلدته من البشر، بل وحتى الحيوانات والزرع. خاصة أنه مؤمن بفكرة البعث وبأنه سيكون مسؤولاً عن هذه التصرفات في العالم السفلي بعد الموت وأنه يجب أن يكون من الناجين من عقاب الآلهة هناك. ومن هنا تتجلى آثار هذه الأفكار الفلسفية التي هي في الواقع من تأليف مفكري وكهنة المعابد. لا شك بأن الهدف منها تقويم سلوك المجتمع ولكن هل كان الهدف الختامي لمصلحة المجتمع نفسه أم لأنهم أرادوا للشعب أن يكون مُنقاداً طائعاً لهم ولما تمليه عليهم تفاسيرهم لما هو كائن وما سيكون.

أما عن حركة الكون في تبادل الليل والنهار فقد تخيلها فلاسفة الفراعنة أن الإله رع (الشمس) يبحر في قارب النهار(ماندجت **Mandjet**) في رحلته اليومية عبر السماء من الشرق متجهاً نحو الغرب، وكان يرافقه في القارب معبودات أخرى تعمل كطاقم القارب، وهم (جب) و(تحت) بالإضافة لبعض الرموز التي تمثل بعض مظاهر قوة إله الشمس مثل (حكا **Hike** السحر) و(سيا **Sia** المعرفة) و(حوا **Hu** النطق الخلاق)، وعند الافق مساءً ينتقل رع الشمس إلى قارب الليل (مسكت **Meseket**) ليستأنف رحلته تحت الأرض ملقياً ضياءه ومبدداً ظلمة (دِت **Det**) أو العالم السفلي عالم الموتى ، ليعاود ظهوره في الشرق في اليوم التالي وهكذا (باروسلاف تشربي ص 65 - 66) ، لم يقتصر هذا فقط على مدينة آون فقد حاولت غيرها من بعض المدن واستطاعت أن تدخل ميدان الفلسفة للوصول لهدفين رئيسين:

الأول: تفاسير مقنعة على الأقل بالنسبة لفضولهم النهم.

والثاني: وهو الأكثر أهمية في (اعتقاد الباحث)، وهو ضمان سيطرة الكهنة ورجال الدين والملوك على العامة وكسب الطاعة العمياء والولاء خصوصاً وأن فكرة البعث بعد الموت والحساب والعقاب كانت مهيمنة على عقول العامة، وما من أحدٍ إلا ويريد أن ينجو بعد موته.

وبالنسبة للموت فيبدو أنه لم يكن مذموماً عند سكان وادي النيل فبالرغم من أنه بوابة العالم السفلي المخيف بطرقاته المليئة بالعقبات إلا أن أصحاب النفوس الطيبة والخيرة لا يخيفها هذا العالم وعلى ذكر هذا الموضوع نرى أنه من المفيد القاء الضوء على فكرة الموت بالنسبة لسكان وادي النيل.

فلسفة الموت: إن الموت في معتقد سكان وادي النيل أفضل من الحياة، فهو الرحيل إلى المستقبل الذي يسعون إليه ويعملون من أجله، خاصة بعد أن أصبحوا مؤمنين بالمعتقد القائل إنهم بعد الموت سيتمتعون بما يتمتع به الإله أوزيريس، أو أن كل واحد منهم سيصبح أوزيريس نفسه، لذلك فالموت عندهم لا يُخيف ولا يُزعج، فقد ورد في أدبهم " إنهم لا يتركون هذه الدنيا أموات بل أحياء " سعيد مراد 2000، وفيما يلي نص في مدح الموت باعتباره الوسيلة الوحيدة للوصول إلى جوار الإله، يقول النص:

"... الموت اليوم أمامي مثل الشفاء بعد المرض ... كعطر زهرة اللوتس ... الموت اليوم أمامي. كطريق مألوف. كعودة الإنسان العائد من الحرب إلى دياره ... كالسماء التي تصفو ... مثل اشتياق المرء لرؤية داره بعد قضاء سنوات طويلة في الأسر ... فرنسو دوما 1998 ص 465-466، وعلى الرغم من ذلك فإن الفراق والشوق للميت كان يلزمهم لفترات طويلة حيث ذكر هيرودوت: " أن أهل الميت يمارسون طقوس متنوعة من اللطم والبكاء والنياحة على فقيدهم " (هيرودوت يتحدث عن مصر، ترجمة احمد صقر خفاجة 1966 ص 196)، وربما كانت طقوس الحزن هذه اقتداءً ببعض معبوداتهم كالمعبودة ايزيس واختها نفتيس. حيث ورد في الأدب الجنائزي عندهم ما يدل على ذلك.

تقول إيزيس مناجية أخيها وهي تبحث عن جثمانه:

"... أتوق إلى رؤياك، أنا أختك ايزيس التي أحبها قلبك. فحبك يُلْزمني وأنت بعيد. وأغرق هذا البلد دموعاً، في ذلك اليوم ..." كليز لالويت

وفي الاعتقاد أن نواح الأختين إنما هو دعوة صريحة لميت يُبعث مجدداً في العالم الآخر، أما الدموع فكانت بمثابة الماء المحيي للمتوفى والمهلك للأعداء، وفيما بعد أصبح كل فرد يأمل في أن يحظى بمثل هذا النواح ليفوز بالنهاية السعيدة وهي التحول إلى أوزيريس غداً كمال الدين شعبان 1998 ص 71

ونخلص من هذا العرض البسيط لفلسفة الموت: أن الموت ليس هو النهاية إنما هو فقط مفارقة الروح للجسد لفترة قصيرة وسوف يتحدان مجدداً في العالم الآخر رغم أن الرحلة إلى ذلك العالم خطيرة لا ينجو منها إلا الطيبون (مختار السويدي 1999 ص 254)، ومن آثار اسطورة أوزيريس على المصريين أنه من يُحسن في الدنيا ويصير ويتحمل الألم والمتاعب مثل ما فعل المعبود أوزيريس، فإنه سيعود إلى الحياة مرة أخرى ويتمتع بالنعيم في العالم السفلي هناك حيث يُجازى المحسن على إحسانه والمسيء على إساءته (زكي علي وآخرون) وبالتالي كان لازماً على الإنسان أن يُحسن التصرف والمعايشة وأن يراقب جميع سلوكه الأفعال والأقوال، وعلى العموم فإن موضوع تفسير بداية التكوين أخذ في الانتشار وازداد التنافس بين المدن غير أن عقيدة الشمس كانت هي المسيطرة ولعل هذا يفسر كثرة النقوش والجداريات والنصوص والتماثيل التي تظهر فيها قدسية قرص الشمس أو على الأقل لا يخلو نص أو نقش أو تمثال من إمامة لعقيدة الشمس.

فلسفة كهنة ممفيس

إن الفلسفات المختلفة عن بداية التكوين لم تُحد عن عبادة رع الشمس، وأن كل ما حدث أنه إذا قام مذهب جديد فإن أساسه عبادة رع مع بعض التغييرات، فعندما وحد مينا قطري بلاد النيل وتولى حكم البلاد متخذاً من مدينة منف (ممفيس) - وهي المدينة التي اتحد فيها قطري البلاد - عاصمة له عندها أصبح المعبود (بتاح) إله العاصمة منف بدلاً من أتوم رع الذي كان يحتل هذه المكانة منذ القدم في مدينة أون (محمد الخطيب، المرجع السابق، ص 101-102). كانت البداية في هذا المذهب تعتمد أساساً على أمرين:

الأول: إعلاء شأن مدينتهم منف ومعبوداتها المحلية. **والثاني:** احتواء التفاسير السابقة بنقدهما تارة وتأويلهما تارة أخرى لتصبح جزء من مذهبهم الخاص وقد تساءل حكماء منف عن تلك الإرادة المدبرة التي فكرت في خلق العالم وتنظيمه. إن تلك الإرادة المدبرة المفكرة فيما وراء الوجود لا بد أنها قد فكرت ودبرت قبل أن يصدر أمر الخلق ذاته، ولا بد أن يكون التفكير والتدبير قد سبق الخلق والتعمير هكذا وصل فلاسفة منف الى افتراض وجود إلها خالق (فرانسوا دوماس، 1986، ص 88)

جرت فلسفة التكوين في مدينة منف (**مفيس**)، وتمركزت حول الإله (بتاح). وحاول كهنة منف تمجيد الإله بتاح، وجعلوه في أسطورة نشأة الكون الخالق الأكبر. واعتقدوا أن بتاح كانت لديه القوة لخلق أعضاء التاسوع المقدس، بما فيهم أتوم. (جيمس برتشارد، 1987، ص 36) وجاءت فلسفة منف مغايرة لما سبقها حيث اهتمت بالجانب المعنوي أكثر من المادي حيث ردوا سبب التكوين لقدرة عاقلة مدبرة وتمثلوا هذه القدرة في معبودهم بتاح (سيد محمد القمي، 1988، ص 86) وهو عندهم إله الماء الأزلي، أما وسلة الخلق عند بتاح فقد اعتمدت على الفكرة ثم الكلمة، أي بمعنى أن القلب يفكر واللسان ينطق بالفكرة فتكون وهكذا أي فقط من خلال التلفظ بأسماء الآلهة وُجدت الآلهة وهكذا مع بقية الموجودات الأحياء والجماد في الكون بأسره (فوزي الأخناوي، 1993، ص 123)، وبهذا يتفوق كهنة منفيس على كهنة آون والسبب هو أنه حتى أتوم إله الشمس يحتاج وجوده إلى فكرة ثم كلمة ليكون موجوداً ولا أحد يملك هذا غير بتاح.

فلسفة مدينة خمنو الأشمونين

أما في خمنو وتعني مدينة الثمانية، فقد تضمنت قصة الخلق بها مجموعة أخرى من الآلهة. ضمت هذه المجموعة ثمانية أعضاء، هم: (**نون** و**نونت**) ويمثلان العنصر السائل الذي كان يغطي المكان غير العضوي واللائحي، (**ححو** و**حاحت**)، ويمثلان سرمدية الزمان، (**كيكو** و**كوكت**)، ويمثلان الظلام الذي كان الخواء غارقاً فيه، (**آمون** و**آمونت**). ويمثلان القدرة الإلهية الخفية التي يضمها العنصر السائل وكونت هذه الآلهة الثمانية ثامون المدينة. (كلير لالويت، المرجع السابق، ص 35)، وقد كان يرمز لكل زوج من هذه الأزواج بشعبان وضفدع، لأنه من المعروف أن طبيعة الضفدع العيش في الماء، والشعبان في نظر المصري القديم يرمز إلى الحياة المتجددة والأبدية. وُجدوا فوق التل الأزلي ووضع الثامون بيضته التي خرج منها الشمس (الإله الخالق) فحسب فلسفة الأشمونين فإن عملية الخلق كانت على مرحلتين. غير أن كل هذا تسبقه فكرة في مدينة الأشمونين هي أقرب ما تكون من تخريج فلسفة منف، حيث اعتبر (تا تنن) هو خالق هذه الآلهة الثمانية بل وهو الذي خلق البيضة التي انبثق منها إله الشمس، وبذلك يُصبح هو والد آباء (جد) كل الآلهة وبداية كل ما كان منذ البداية فهو صانع كل الكون. (كلير لالويت، ص 77-78). تلك كانت التصورات الأكثر قدماً حول تفسير البداية (بداية التكوين) وأخيراً في طيبة، تلك المدينة المهمة التي أصبحت فيما بعد عاصمة الامبراطورية الفرعونية هناك حيث اجتمع الكهنة على (آمون) وحده ووضعوا له قصة عن نشأة الكون تُدين بالكثير لتلك التي سبقتها. ترتب على طابعها فيض من الصور التي تبدو مُشوشة إلا إذا عُدنا إلى الأصول (كلير لالويت، الأدب المصري القديم، ص 79) وخلال الأسرة الثامنة عشر خرج الفرعون (امنحتب الرابع) بدعوة جديدة سلط فيها ارادته ومعتقداته ضد الوضع الديني الكائن وضد تعصب وحسد كهنة آمون في محاولة لإتمام ما كان يعتبره إصلاحاً للعقيدة الدينية، وذلك بأن جعل ديانة المعبود (آتون) بدلاً عن ديانة آمون هي الديانة الرسمية والوحيدة لمصر كافة وبمجرد أن أعلن ثورته الدينية كان من الضروري أن يهجر مدينة طيبة عاصمة آمون ويبنى لنفسه مدينة جديدة جعلها أطلق عليه اسم (أخيتاتون) مقدسة لتثبت قدم عقيدته (جيمس بيكي، ترجمة لبيب حبشي و شفيق فريد، 1999، ص 136-137)، ومن بين الأناشيد التي وضعها اخناتون تمجيداً لآتون نورد هذا المقطع.

"... أنت تطلع ببهاء في أفق السماء... عندما تبرز في الأفق الشرقي تغمر الأرض بجمالها. تسطع أشعتك على الأرض وعلى جميع مخلوقاتك.... أنت بعيد عن الأرض لكنك على اتصال معها بأشعتك. أنت عال لكن آثارك واضحة في ضوء النهار... (نعيم فرح، التاريخ القديم وما قبله. مطبعة ابن حيان، دمشق، 1981، ص 78).

الخاتمة:

ومما سبق نحاول الجواب على اشكالية وسؤال الدراسة.

هل كان المعتقد المصري مبنياً على أسس ديانة سماوية ربما تعرضت للتحريف والتشويه بدافع المصلحة الشخصية؟ أم لا؟

هل كان الأدب يهدف بالفعل إلى تقويم سلوك البشر؟ أم أن هدفه الحقيقي هو دعم نظام الحكم قبل كل شيء؟
نقرأ في الأدب المصري بعض الأمثلة التي تنشد أهدافاً كأهداف تعاليم الإسلام.
فعلى سبيل المثال:

"إن عض يدك كلب مرة فلا تمدّها إليه مرة أخرى" وهذا يقترب مما هو معروف في تعاليمنا الإسلامية بأن "المؤمن لا يُلدغ من جحر مرتين".

وفي الأدب الفرعوني نقرأ "همس المظلوم أعلى صوتاً من صراخ الظالم.. فالإله يسمع همس المظلوم ولا يصل إليه صراخ الظالم" والمعروف أن الإله يسمع كل شيء ولكن المراد من المثل السابق هو الاستجابة، فالإله يستجيب للمظلوم وينصّره ويُهمل دعوة الظالم بل وينتقم منه كما لا يضُرُّه صُراخ الظالم مهما ارتفع. ويقابل هذا في الإسلام أن "دعوة المظلوم ليس بينها وبين الله حجاب".

ورد عند سليم حسن في كتابه الأدب المصري القديم، أن الحكيم المصري (كاجني) يؤكد على أهمية الاستقامة في الحياة وما تحقّقه من مكاسب للشخص قائلاً:

" ومن يستقيم في معاملته يمدح، وتُفتح الخيمة للمتواضع.

والحذر في كلامه يفسح له مكان رحب.

ولكن السكين ترهف لمن يجيّد عن الصراط "

وبحسب رأي سليم حسن، فإن كاجني يؤكد على خطورة الكلمة التي تخرج دون تفكير وتبصّر وعبر عن ذلك باستعارة مكنية حين قال " السكين ترهف لمن يجيّد عن الصراط " بمعنى أن مخاطرة عدم الاستقامة والقبيل والقال قد تؤدي بحياة الشخص إلى الهلاك.

وفي تعاليمنا الإسلامية ما يأمرنا بمراقبة أقوالنا فعن معاذ رضي الله عنه قال في حديث طويل وفيه:

أن النبي صل الله عليه وسلم قال: "..... ألا أُخبرُكَ برأس الأمرِ وَعَمُودِهِ وَذِرْوَةِ سَنَامِهِ؟ قلت: بلى يا رسول الله! قال: رأس الأمرِ الإسلامُ، وَعَمُودُهُ الصَّلَاةُ، وَذِرْوَةُ سَنَامِهِ الجِهَادُ، ثم قال: ألا أُخبرُكَ بِمَلَاكٍ ذَلِكَ كُلُّهُ؟ قلت: بلى يا رسول الله! فأخذ بلسانه ثم قال: كُفَّ عَلَيْكَ هَذَا، قلت: يا رسول الله! وإنا لمؤاخذون بما نتكلم به؟ فقال: تَكَلَّمْتُكَ أُمُّكَ، وَهَلْ يَكُفُّ النَّاسَ فِي النَّارِ عَلَى وُجُوهِهِمْ إِلَّا خَصَائِدُ أَلْسِنَتِهِمْ؟" رَوَاهُ الرِّمَذِيُّ [رقم 2616] وقال: حديث حسن صحيح

كما أن فكرة البعث ونصب الموازين للحساب والعقاب والثواب التي تُعدُّ أسس في المعتقد المصري القديم وداعمة للأدب الديني والتي حاول الفنان أن يُظهرها على شكل رسومات تُزين جدران المعابد والمقابر والتوابيت وأوراق البردي، هذه الفكرة هي الأخرى تقترب مما ذُكر فيما بعد في الكتب السماوية، ففي القرآن الكريم ورد في سورة الزلزلة ما يُفيد بالتعامل بالمتقال ساعة الحساب في قوله تعالى: (فمن يعمل مثقال ذرة خيراً يره ومن يعمل مثقال ذرة شراً يره) الزلزلة الآية 7، 8 ، وفي قوله تعالى: في سورة القارعة (فأما من ثقلت موازينه فهو في عيشة راضية وأما من خفت موازينه فأمه هاوية) القارعة الآية 6 ، 7 ، 8 ، من تعاليم وتفاصيل من شأنها أن تُقوم أخلاق وسلوكيات البشر. وفي الاعتقاد أن العقل البشري لا يمكن أن يصل لوحده إلى هذا الحد من التفكير المشابه للحقيقة الواردة في الكتب السماوية دون اشارة من إرث فكري سابق قد يكون تعرض للتحريف أو التشويه ربما الغير مقصود بسبب النسيان أو الاعتماد على الروايات الشفهية قبل اللجوء للحفظ عن طريق التدوين، أو ربما التحريف المقصود بهدف السيطرة والحفاظ على ضمان تبعية العامة للسادة سواء الفرعون الحاكم أو طبقة الكهنة. ومن بين النتائج لهذا البحث:

- أن بطش المعبودات لم يكن في مقدور الانسان ان يتغلب عليه.
- أن الحرب بين القوة المعمرة الخيرة والقوة المدمرة الشريرة إنما هي أزلية ومستمرة.
- أن قوة المعبود ابدية باقية سواء ظهرت او اختفت، ولا توجد لحظة يمكن للإنسان ان يستغني فيها عن حمايته.
- يبدو ان العقيدة والتقديس دائماً يكون مرتبطاً بالحاجة الملحة التي تخلقها الظروف دون البحث في أي تناقض او تضارب بين كيفية الطقوس وطرق التواصل والتوسل.
- أن الحوادث التي لها ارتباط بالمناسبات كالأعياد مثلاً سببها في الواقع الظواهر الطبيعية غير أن خيال المفكر المصري القديم كان يرجع بها إلى أزمنة سحيقة ويعزوها إلى ظهور الإله لأول مرة.
- ومن مثل هذه الامور جاءت الحاجة للأساطير التي ادعى مؤلفيها انها تفسر هذه الظواهر الخارقة، كما تفسر اشكال وحياة وأخلاق المعبودات. ونتيجة تناقلها بأسرارها المقدسة من جيل لآخر وجد الانسان نفسه يشترك مع الآلهة في هذا بإقامة الشعائر وتقليد المعبودات الخيرة في اخلاقها وبخاصة مراعات قواعد النظافة وطهور الجسد والاطعمة المنصوص عنها واجتناب النجاسة.

العلاقة بين الناس يسودها وازع خلقي يراعاه العدل ويسوده النظام. وهذا كان بمثابة عطاء من الآلهة، الذين هم بدورهم حُماة هذا النظام، ولأن النفس البشرية قد تكون أحياناً ميالة للشر فالآلهة ستعاقب كل من يتعدى على حدود التعاليم أو يحاول أن يهتك حرمة هذا النظام. وبالتالي فقوم سلوك أغلب المجتمع المصري القديم.

المراجع والمصادر

1. القرآن الكريم، سورة الزلزلة الآية 7، 8 ، سورة الفارقة الآية 6، 7، 8.
2. صحيح الترمذي [رقم الحديث 2616].
3. مصطفى النشار، الفكر الفلسفي في مصر القديمة، الدار المصرية السعودية، القاهرة، 2004، ص23.
4. جمعة السيد، الانجازات الفرعونية والاعجازات الدينية، دار المؤيد، الاسكندرية، 2006، ص27.
5. فرنسواز دونان وكريستيان زيفي كوش، الآلهة والناس في مصر، ترجمة فريد بوري، دار الفكر للدراسة والتوزيع، القاهرة، 1997، ص8.
6. - محمد الخطيب، معالم حضارة مصر القديمة- دراسة- دار اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 1993، ص89.
7. نجيب ميخائيل ابراهيم، مصر والشرق الادنى القديم، (الحضارة المصرية القديمة)، مؤسسة المطبوعات الحديثة، (د. ب) 1959 ص115.
8. فوزي الأخناوي، مصر الفرعونية (دراسة عن جور الدولة المركزية في التكوين الاقتصادي الاجتماعي المصري)، دار الثقافة الجديدة، القاهرة، 1993، ص121.
9. سعاد عبد العال، المجتمع المصري القديم، هبة النيل العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، (د. ت)، ص40.
10. زكي علي وآخرون، مصر في العصور القديمة، ط2، مكتبة مدبولي، القاهرة، 1998 ص94.
11. باسكال فيرنوس وجان يويوت، موسوعة الفراعنة (الأسماء - الأماكن - الموضوعات)، ترجمة محمد ماهر طه، ط2، دار الفكر للدراسات والنشر، القاهرة، 2001، ص271.
12. ياروسلاف تشرتي، الديانة المصرية القديمة، ترجمة احمد قدرى، المجلس الأعلى للآثار، لندن، 1951م، ص235. وكذلك: ايرينا لكسوف، الرقص المصري القديم، ترجمة محمد جمال الدين مختار، الدار المصرية للطباعة والنشر، القاهرة، 1961م، ص47.
13. محمد أبو المحاسن عصفور، معالم حضارات الشرق الادنى القديم، ط2، دار النهضة العربية، بيروت، 1981، ص71.
14. عبد المنعم عبد الحليم سيد، حضارة مصر القديمة. دراسة تحليلية مقارنة، ج1، (في نشأة وتطور نظام الحكم والعقائد والفن)، دار المعرفة الجامعية، 1999، ص176.
15. هنية مفتاح القماطي، الفكر الديني القديم (دراسة في نشأة المعتقدات الدينية)، منشورات جامعة قار يونس، بنغازي، 2003، ص68.
16. سعيد مراد، المدخل في تاريخ الأديان، عين للدراسة والبحوث الإنسانية والاجتماعية، (د.ب)، 2000م، ص77.
17. فرنسوا دوما، حضارة مصر الفرعونية، ترجمة ماهر جويجاتي، لمجلس الأعلى للثقافة، (د.ب)، 1998م، ص ص465-466.
18. هيرودوت يتحدث عن مصر، ترجمة احمد صقر خفاجة، دار القلم، القاهرة 1966م، ص ص192-193.
19. نهاد كمال الدين شعبان، الإلهات الأربعة الحاميات لتابوت المتوفى (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة طنطا، كلية الآداب، قسم الآثار 1998م، ص ص71-72.
20. مختار السويفي، أم الحضارات، (ملاحم عامة لأول حضارة صنعها الإنسان)، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 1999م، ص253.

21. فرانسوا دوماس، أله مصر، ترجمه ركى سوس، الهيئة العامة للكتاب، القاهرة، 1986، ص 88.
22. جيمس برتشارد، نصوص الشرق الأدنى القديم المتعلقة بالعهد القديم، ترجمة عبد الحميد زايد، هيئة الآثار المصرية، القاهرة، 1987، ص 36.
23. سيد محمد القمني، أوزوريس وعقيدة الخلود في مصر القديمة، دار الفكر للدراسة والنشر والتوزيع، القاهرة، 1988، ص 86.
24. فوزي الأخواوي، مصر الفرعونية (دراسة عن دور الدولة المركزية في التكوين الاجتماعي الاقتصادي المصري)، دار الثقافة الجديدة، القاهرة، 1993، ص 123.
25. كلير لالويت، الأدب المصري القديم، ترجمة ماهر جويجاتي، دار الفكر للدراسة والنشر والتوزيع، (د.ب)، (د.ت)، ص 77-78.
26. جيمس بيكي، الآثار المصرية في وادي النيل، ج 2، ترجمة لييب حبشي وشفيق فريد، (د. د)، (د.ب)، 1999، ص ص 136-137.
27. محمد أبو المحاسن عصفور، معالم تاريخ الشرق الأدنى القديم من أقدم العصور الى مجيئه الاسكندر، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت (د.ت)، ص 50-51.
28. جيمس هنري برستد، تاريخ مصر من أقدم العصور إلى الفتح الفارسي، ترجمة، حسن كمال، مكتبة مدبولي، القاهرة، 1996، ص ص 7-8.
29. عريان لييب حنا، الشخصية المصرية في مصر القديمة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، (د.ب)، 2003، ص 128.
30. أريك هورنونج، وادي الملوك أفق الأبدية (العالم الآخر لدى قدماء المصريين)، ترجمة محمدا لعزب موسى، ط2، مكتبة مدبولي، القاهرة، 2002م، ص 356.
31. جورج بوزنر وآخرون، معجم الحضارة المصرية، ترجمة أمين سلامة، ط2، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1996م، ص 72.
32. ايرينا لكسوفاف، الرقص المصري القديم، ترجمة محمد جمال الدين مختار، الدار المصرية للطباعة والنشر، القاهرة، 1961م، ص 47.
33. محمد أبو المحاسن عصفور، معالم حضارات الشرق الأدنى القديم، ط2، دار النهضة العربية، بيروت، 1981، ص 71.
34. نعيم فرح، التاريخ القديم وما قبله. مطبعة ابن حيان، دمشق، 1981، ص 78.

تأثير التسميد الورقي بالزنك على صفات النمو الخضري والعقد البكتيرية للنبات الفول البلدي

Vicia faba. L

محمد مختار عبد الصادق، يونس عبد الله الكرغلي مركز الليبي لبحوث التقنيات الحيوية (LBTC) -.

عبد السلام عبدالحفيظ الهاشمي قسم الاحياء كلية التربية جامعة الزيتونة

الملخص:

أجريت هذه الدراسة بالمركز الليبي لبحوث التقنيات الحيوية بهدف دراسة تأثير معدلات مختلفة للرش الورقي بالزنك على صفات النمو الخضري للنبات الفول البلدي. صممت التجربة بنظام التوزيع العشوائي الكامل (RCBD)، استخدمت خمس معاملات وبتلات مكررات حيث كانت معاملات الرش بالزنك بتراكيز (0، 20، 60) ملجم/ لتر. أظهرت النتائج أن عنصر الزنك له تأثير معنوي على زيادة صفات النمو الخضري، فنجد أنه بزيادة معدل الزنك من 20 إلى 60 ملجم/ لتر أعطى زيادة معنوية واضحة في كل من طول النبات، عدد الأوراق، طول الجذر، الوزن الطازج للمجموع الجذري، والوزن الطازج والجاف لكل من الساق والأوراق مقارنة بمعاملة الشاهد، كذلك كانت لها تأثير معنوي على زيادة عدد العقد البكتيرية الحقيقية والوزن الكلي للعقد البكتيرية. فتشير النتائج إلى تفوق معاملة التركيز 60 ملجم/ لتر في جميع الصفات المدروسة، ويعتبر الفول البلدي *Vicia faba L.* من المحاصيل الغذائية الهامة التي عرفها الانسان منذ القدم في مناطق متعددة من العالم، ويعتبر أحد المحاصيل الشتوية التابعة للعائلة البقولية التي تحتوي بذورها على نسبة عالية من البروتين تقدر بحوالي 25-40% (Natalia et al., 2008). إضافة لذلك تحتوي بذور المحصول على نسبة كربوهيدرات قد تصل في أغلب الاصناف 56% وهذا يزيد من أهمية المحصول لارتفاع قيمته الغذائية، كذلك فإنه من فوائد زراعة نبات الفول تحسينه لخواص التربة من خلال تثبيتته للنيتروجين الجوي في التربة تكافلياً وذلك مع بكتريا الريزوبيوم *Rhizobium leguminosarum* داخل العقد الجذرية (زكي وآخرون، 1997)، لذا فإن نبات الفول يستعمل في الدورات الزراعية لغرض تحسين ظروف التربة (2005, Carmen et al)، يتأقلم محصول الفول الى مدى واسع من درجات حموضة 4.5-8.3 pH، كما يزيد انتاج المحاصيل التي تعقبه في الحقل، كذلك تستعمل البذور اليابسة عليقة مركزة للحيوانات لتسمينها وتحسين انتاجيتها وتستغل بقايا الحقل والتبن الناتج بعد الدراس في تغذية الحيوان لإحتوائه على نسبة جيدة من المواد الغذائية.

تأخذ العناصر الغذائية الصغرى للنبات أهمية كبيرة، حيث وجد من خلال التجارب ولسنوات عديدة أن للعناصر الصغرى دور فعال في زيادة الإنتاج الزراعي وتحسين نوعيته. يعد الزنك من العناصر الضرورية لنمو النبات ويؤدي دوراً كبيراً في العديد من الوظائف الحيوية (النعيمة، 1987). كما أوضح كل من (Romheld and Marschner, 1991)؛ (Irshad et 2004)؛ (Cakmak., 2000). أن الزنك يلعب دوراً كبيراً في العمليات الفسيولوجية والبيوكيميائية، إذ يشترك هذا العنصر في التفاعلات الأيضية لكل من الكربوهيدرات والبروتينات والاكسينات، كما يدخل في تركيب هياكل الأغشية الخلوية ويشترك في عدد من وظائفها ويساهم في حماية الخلية من التأثير الضار لبعض تفاعلات الاوكسجين Reactive Oxygen Species والمسمى اختصاراً (ROS). واتفق معهم في ذلك (Brown et al., 1993) (إذ توصلوا الى ان ايض كل من الكربوهيدرات والبروتينات والاكسينات يثبط بنقص عنصر الزنك في النبات، ويقلل انتاج تلك المواد كما يؤدي تأثير نقصه

الى ابطاء العديد من التفاعلات الكيميائية التي تحدث داخل خلايا النبات. وأشار (Castrup *et al.*, 1996) إلى ان عنصر الزنك يشترك في تنشيط أكثر من 300 انزيم لاسيما تلك التي تتعلق بإنتاج الأحماض النووية في الخلية وايض البروتين. و اضاف (Brwon *et al.*, 1993) بان نقص الزنك في النبات يثبط عملية التمثيل الضوئي بنسب تتراوح ما بين 50-70% اعتماداً على النبات ومستوى نقص العنصر، و اضاف ان نقص الزنك في النبات يؤدي الى قصور في إمكانية الخلية على انتاج البروتين وقد يعود السبب الى انخفاض تواجد حامض RNA وكذلك قلة وجود الرايوسومات (Ribosomes) وتشوه شكل بعضها وذلك في ظروف نقص الزنك. وأشار (Welch *et al.*, 1982) الى ان للزنك دورا اساسيا في تكوين الاغشية الخلوية في النباتات الراقية، وتم ملاحظة أن هناك ارتباطا موجبا كبيرا بين الزنك في جذور نبات الخنطة ووجود الفوسفور، واستنتجوا بان الزنك زاد من قابلية الجذور على امتصاص ذلك لأنه إثر في تحسين تركيب الأغشية الخلوية وهيكلتها، مما انعكس على تحسين أداء الجذور. نفذت هذه الدراسة بهدف دراسة تأثير التسميد الورقي بالزنك عن طريق رش المجموع الخضري للنبات بالزنك على الصفات الخضري والعقد البكتيرية للنبات الفول البلدي.

طرق ومواد البحث:

أجريت هذه الدراسة في المركز الليبي لبحوث التقنيات الحيوية، استخدام لإجراء التجربة نبات الفول البلدي (*Vicia faba. L*) . تم تنفيذ بعض التحاليل الأولية وفق الطرائق المعروفة، أخذت عينات تربة من عمق 20-40 سم قبل بداية التجربة حيث حللت كل عينة تربة بقياس التالي. قدر التحليل الميكانيكي للتربة باستخدام طريقة الهدرومتر hydrometer method و تحديد قوام التربة بناء على مثلث القوام وقدرت درجة الحموضة باستخدام جهاز pH meter 720 و الناقلية الكهربائية E.C باستخدام جهاز Electric Conductivity bridge و كربونات الكالسيوم باستخدام الكالسيومتر والفوسفور المتيسرة بطريقة Olsen 1954 باستخدام جهاز Spectrophotometer 7305 وكذلك تم تقدير المادة العضوية بالأكسدة الرطبة Jackson., 1958 وتقدير النيتروجين الكلي في التربة بواسطة جهاز كلدهل (Kjeldahl) وتركيز الزنك في التربة بطريقة DTPA والبوتاسيوم المتيسر باستخدام جهاز BWB-XP-Performance plus flam photomete.

جدول (1) بعض الصفات الفيزيائية والكيميائية لتربة قبل الزراعة

القيم	الصفات والمكونات
	اولا: الصفات الفيزيائية
77.14	رمل %
8.18	سلت %
14.68	طين %
رمل طمي	قوام التربة
	ثانيا: الصفات الكيميائية
0.33	المادة العضوية %

5.0	كربونات الكالسيوم %
0.26	ppm الزنك المتيسر
0.25	% الكلي النيتروجين
0.6	ppm الفوسفور المتيسر
97	ppm البوتاسيوم المتيسر
7.95	pH درجة التفاعل
1.04	dS/m التوصيل الكهربائي

تم أخذ عينات مياه الري في قنينة معقمة ونقلت الى معامل مجموعة المياه بمركز بحوث التقنيات الحيوية، تم تقدير درجة الحموضة في العينات pH باستخدام جهاز pH 720، قياس التوصيل الكهربائي E.C باستخدام جهاز -4510 Electric Conductivity bridge، قياس الملوحة TDS باستخدام جهاز -CONDUCTIVITY TDS، كذلك النترات (NO_3) باستخدام جهاز HI9932-Spectrophotometer -7305 وكل من الصوديوم Na^+ وبوتاسيوم K^+ وكالسيوم Ca^{++} باستخدام جهاز BWB-XP-Performance plus flam photometer (Csuros, 1997).

جدول (2) الصفات الكيميائية لمياه الري

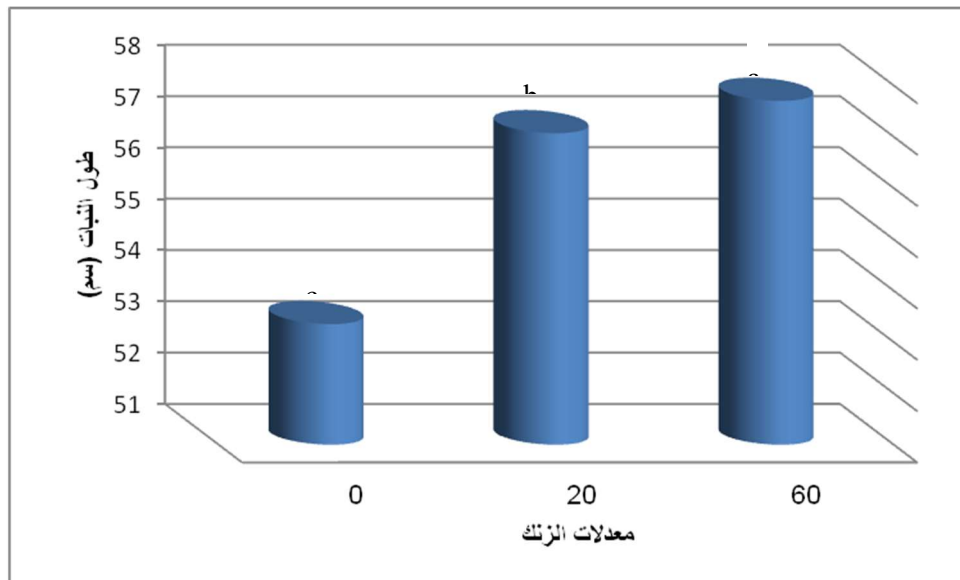
المكونات	القيمة
pH درجة التفاعل	6.8
dS/m (EC) التوصيل الكهربائي	1.85
ppm (TDS) الاملاح الكلية	1184
ppm (K^+) البوتاسيوم الذائب	39.6
ppm (Na^+) الصوديوم الذائب	105
ppm (Ca^{++}) الكالسيوم الذائب	58
ppm (NO_3^-) النشرة)	10.81

تم تجهيز التربة بواسطة منخل قطرة 2 ملم بعد التجفيف الهوائي للتربة وذلك وضع التربة في المعمل (في الظل) بعيداً عن الشمس مدة 24 ساعة ، ثم ملأ اكياس بولى ايثلين قطرها 20 سم بحوالي 5 كجم من التراب المنخولة لكل معاملات ومكررات التجربة، صممت التجربة بنظام التوزيع العشوائي الكامل (RCBD) ، استخدمت خمس معاملات وبثلاث مكررات لكل معاملة حيث كانت معاملات الرش بالزنك بتركيز (0، 20، 60) ملجم/ لتر. تم زراعة بذور الفول *Vicia faba* L. الإيطالي صنف (Nbella Mora) التي تم الحصول عليها من محلات البذور الزراعية المعتمدة لمعاملات ومكررات التجربة بمعدل (4) بذور/ كيس قطرها 20 سم ، ، تمت عملية الري بعد الزراعة مباشرة وعملية الخف بعد الإنبات

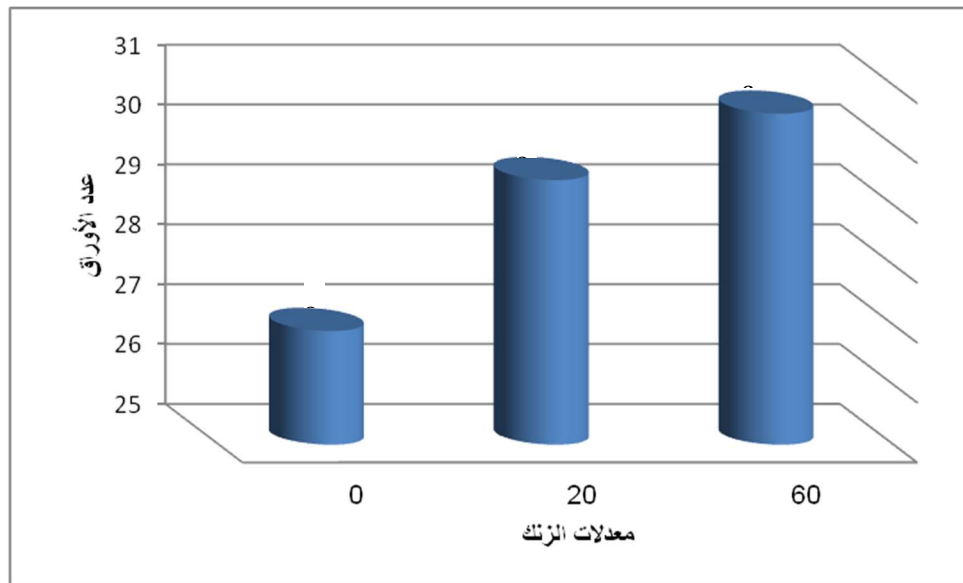
والحفاظة على عدد (2) نبات في كل كيس ولجميع المكررات، تم تسميد التجربة بالفوسفور بمعدل 90 كجم/هكتار P_2O_5 والبوتاسيوم بمعدل 60 كجم/هكتار K_2O لجميع المعاملات بواقع 0.31 جم P_2O_5 /كيس و 0.47 جم K_2O /كيس أما بالنسبة للزنك تم رش المجموع الخضري للنباتات في بداية مرحلة التزهير حيث حضر المحلول المائي للزنك وفق النسب المطلوبة وكان مصدره الزنك في صورة مخلبية EDTA ، تمت عملية الرش باستخدام المرشة اليدوية لكل معاملة حسب التراكيز. تم جمع العينات النباتية عند الحصاد وإجراء الاختبارات المتعلقة بصفات النمو الخضري والعقد البكتيرية.

من القياسات والقراءات المأخوذة، تم إجراء التحاليل الاحصائية بطريقة Snedecor and Cochran,1980 ، ومقارنة المتوسطات بين المعاملات باستخدام طريقة أقل فرق معنوي (LSD) عند مستوى (0.05) من خلال استخدام برنامج (SAS,1999).

النتائج ومناقشتها: من خلال النتائج المتحصل عليها يتضح لنا استجابة نباتات الفول البلدي إلى المعدلات المختلفة من الزنك فنجد أنه بزيادة المعدل من 20 إلى 60 ملجم /لتر نجد زيادة مطردة في صفات النمو المدروسة وهي طول النبات، طول الجذر، عدد الأوراق، الوزن الطازج للمجموع عند مقارنتها بمعاملة الشاهد. ومن ذلك نجد ان عنصر الزنك له تأثير معنوي على زيادة صفات النمو الخضري والذي يؤدي إلى زيادة فاعلية عملية التمثيل الضوئي في النبات (Rashid and Wafique).2000 وأن وجود الزنك يحسن من تركيب الاغشية الخلوية وهيكلتها ووظيفتها مما ينعكس على تحسين أداء الجذور (Welch *et al.*,1982).

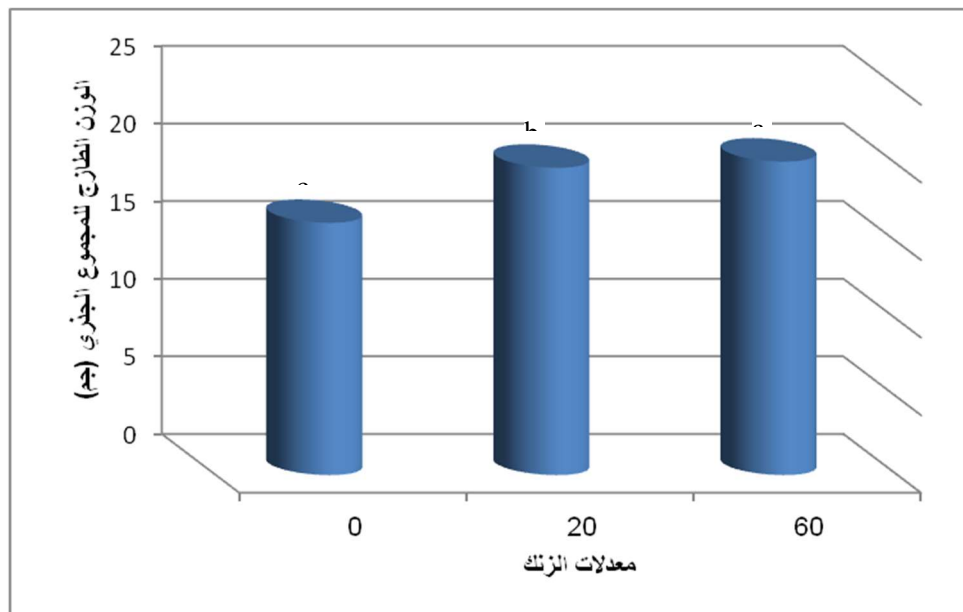


شكل (1) تأثير معدلات الزنك على طول النبات



شكل (2) تأثير معدلات الزنك على عدد الأوراق

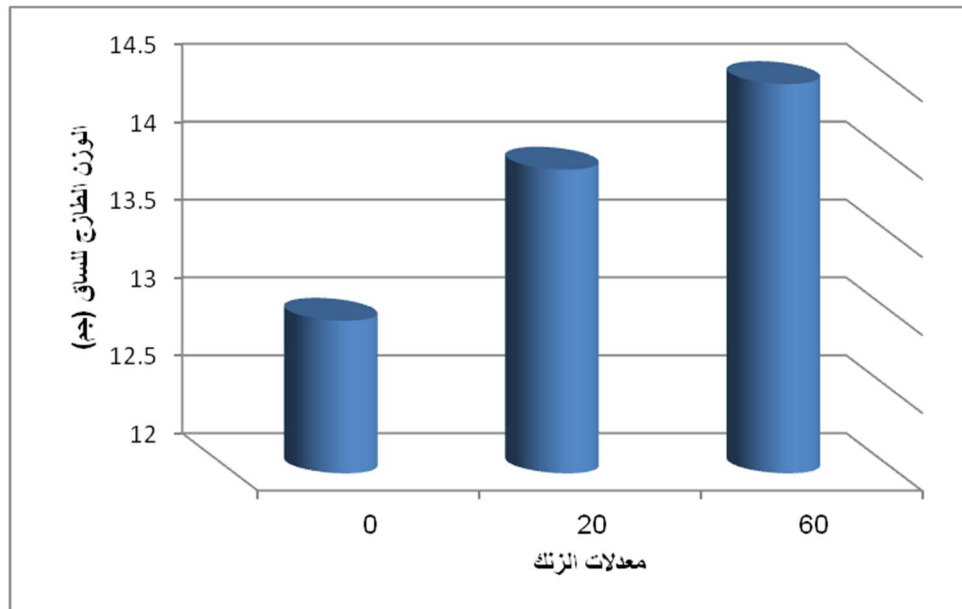
شكل (3) تأثير معدلات الزنك على طول الجذر



شكل (4) تأثير معدلات الزنك على الوزن الطازج للمجموع الجذري

كذلك أعطت زيادة معنوية واضحة في الوزن الطازج لكل من الساق والأوراق وكذلك وزنها الجاف بزيادة معدل الزنك ، ويفسر ذلك الدور الهام لعنصر الزنك نظرا لدخوله في العديد من التفاعلات الكيميائية التي تحدث داخل خلايا النبات من أيض للكربوهيدرات والبروتينات والاكسينات، كما يدخل في تركيب الاغشية الخلوية، ويساهم في حماية الخلية من التأثير الضار لبعض تفاعلات الاكسجين (Cakmak and Marschner, 1987) وهذه النتائج المتحصل عليها تتوافق

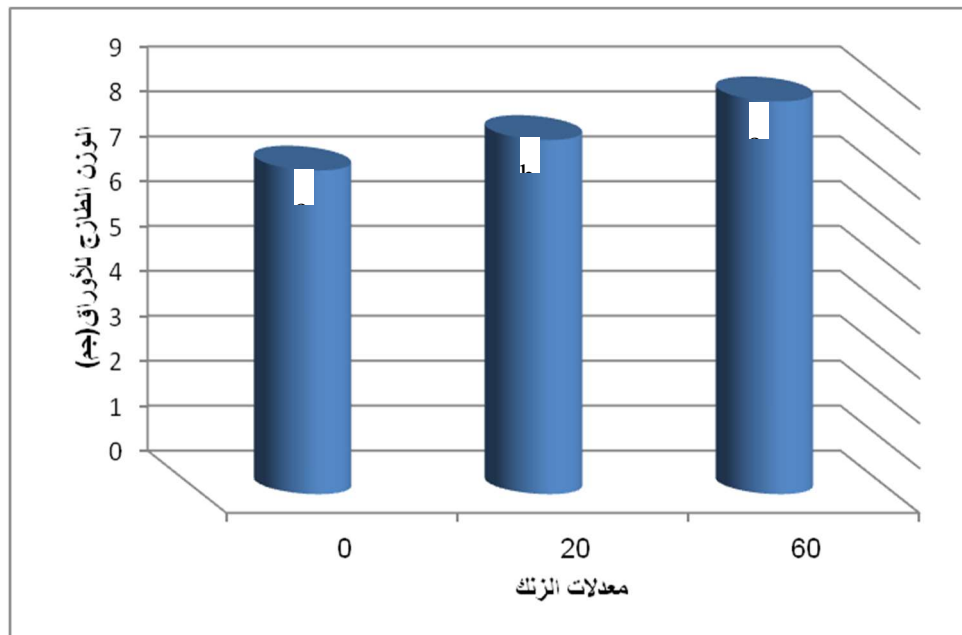
مع النتائج لكل من Mady, 2009 ؛ Awlad *et al.*, 2003 والذين اوضحوا أن الرش بالزنك يعمل على زيادة الوزن الطازج والجاف للنباتات البقولية.



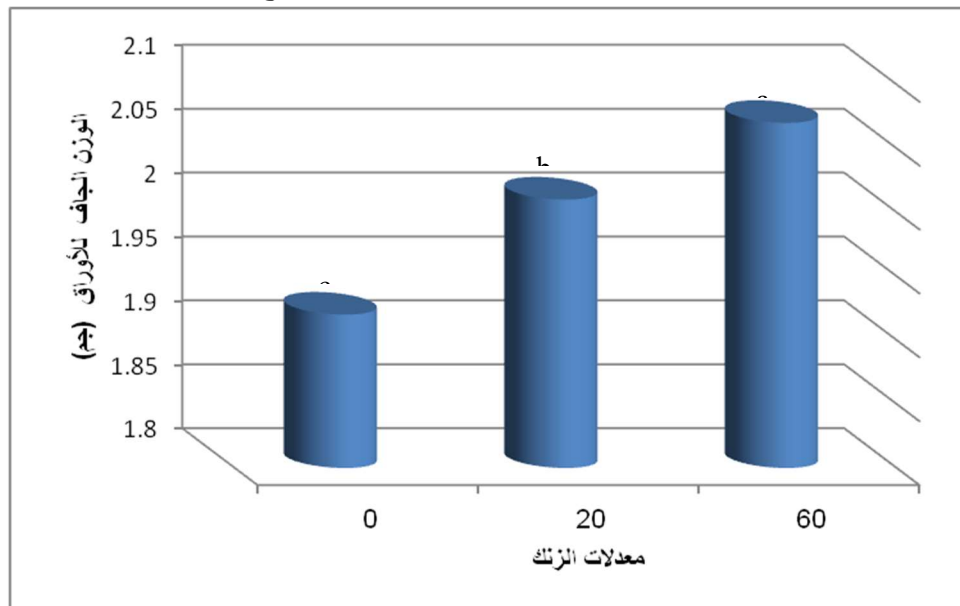
الطازج للساق

شكل (5) تأثير معدلات الزنك على الوزن

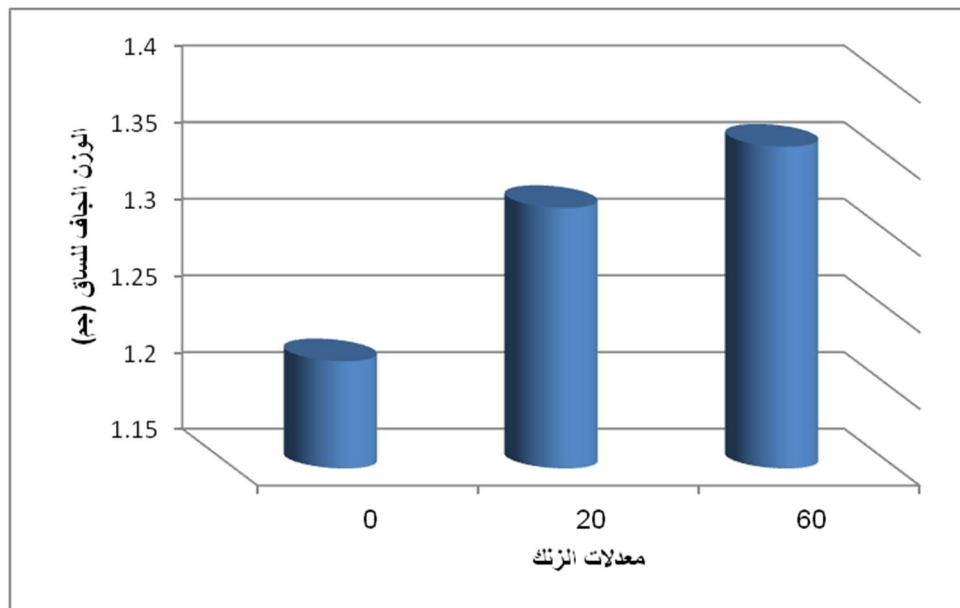
1.



شكل (6) تأثير معدلات الزنك على الوزن الطازج للأوراق

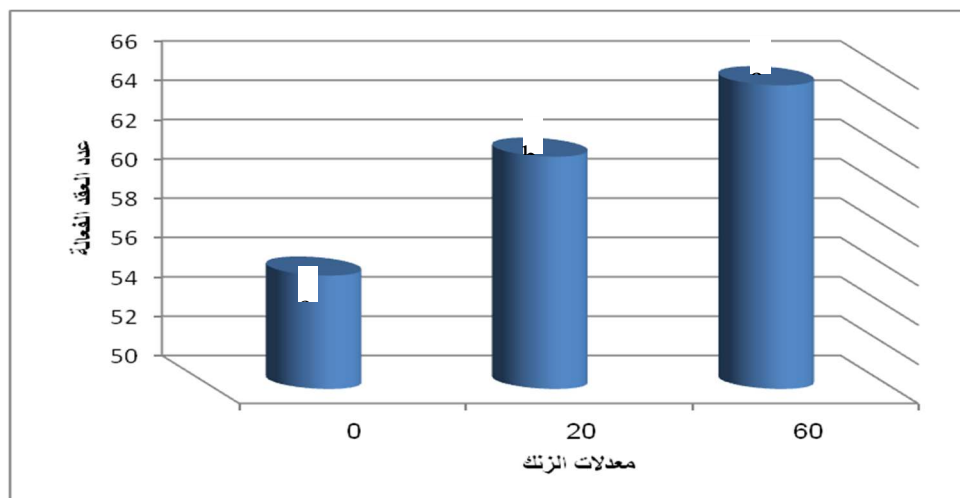


شكل (7) تأثير معدلات الزنك على الوزن الجاف للأوراق

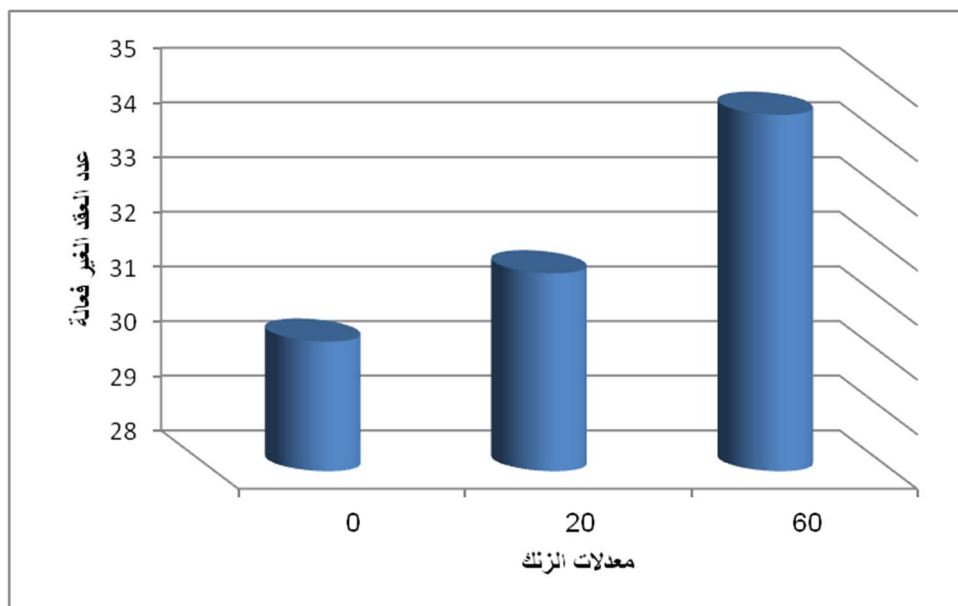


شكل (8) تأثير معدلات الزنك على الوزن الجاف للساق

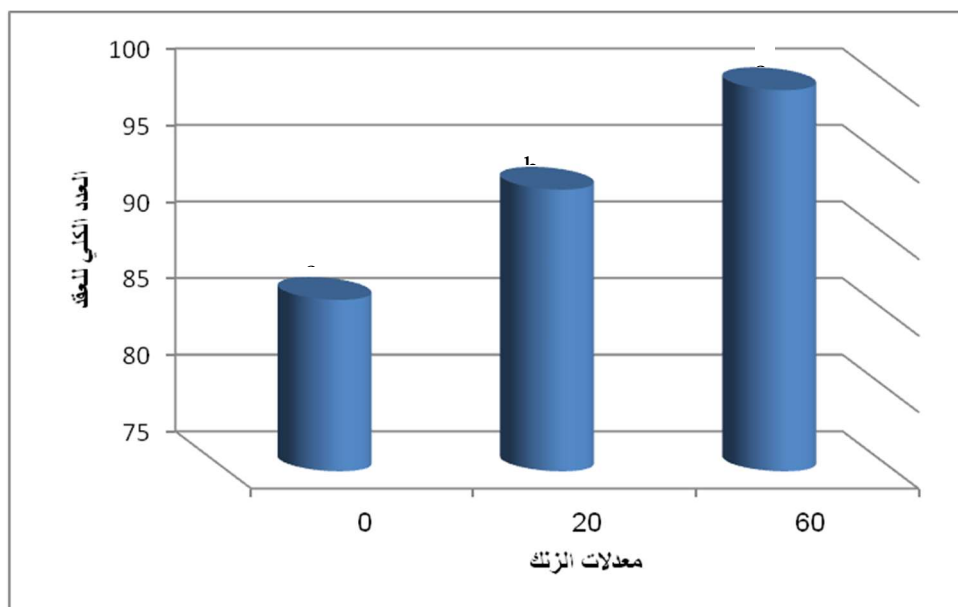
وتبين النتائج ايضا ان المعدلات المدروسة من عنصر الزنك 20 ، 60 ملجم/لتر كانت لها تأثير معنويًا على عدد العقد البكتيرية الحقيقية وبنسبة 100% والوزن الكلي للعقد وبالنظر الى دور الزنك في زيادة اعداد العقد البكتيرية، فقد اوضح كل من Awlad *et al.*,2003 ؛ Chauhan *et al.*,2013 ؛ Kamath *et al.*,2013 ، أن اضافة الزنك بمعدلات مختلفة من 2.5 حتى 20 كجم/هكتار ادى الى زيادة طرده في عدد العقد البكتيرية الفعالة على جذور النباتات البقولية (فول صويا، حمص، فول سوداني) على الترتيب



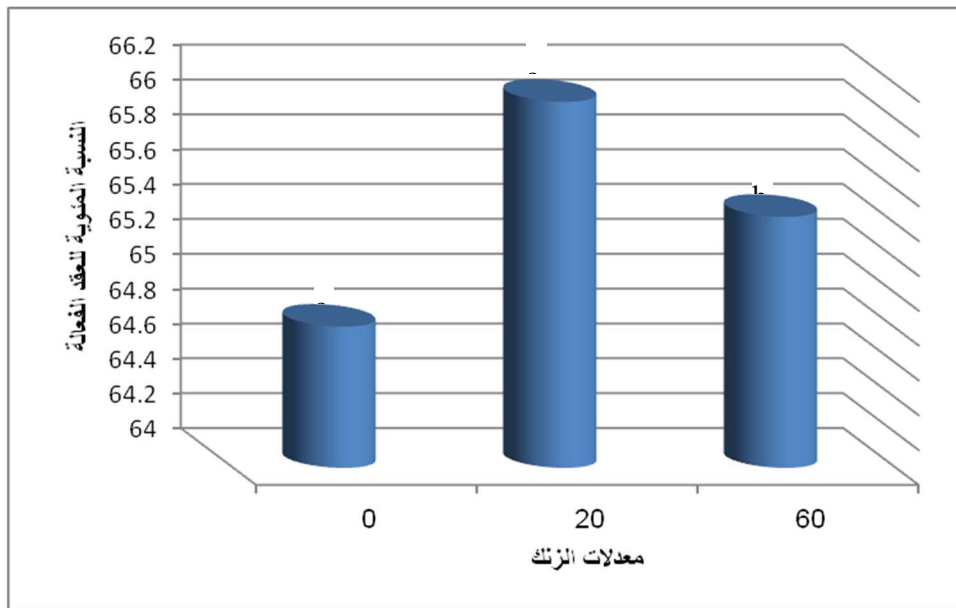
شكل (9) تأثير معدلات الزنك على عدد العقد الفعالة



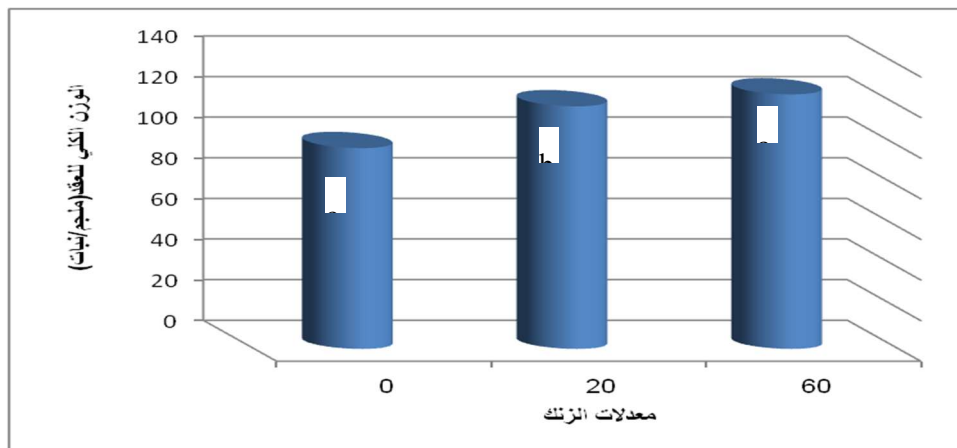
شكل (10) تأثير معدلات الزنك على عدد العقد الغير فعالة



شكل (11) تأثير معدلات الزنك على العدد الكلي للعقد



شكل (12) تأثير معدلات الزنك على النسبة المئوية للعقد الفعالة



شكل (13) تأثير معدلات الزنك على الوزن الكلي للعقد (ملجم/نبات)

من خلال الدراسة تم التوصل إلى مايلي.

تبين أن معاملة الرش بمعدل 60 ملجم / لتر زنك أعطى أعلى معدل في معظم الصفات المدروسة وهي صفات النمو الخضري والعقد البكتيرية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

1. ابراهيم، رائد حمدي. 2011. إستجابة صنفين من الباقلاء (*Vicia Faba* L) للرش بالزنك. مجلة الكوفة للعلوم الزراعية 3(2):85-92.

2. النعيمي، سعد الله نجم. 1987. الأسمدة وخصوبة التربة، مؤسسة دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل - العراق.

ثانياً: المراجع الأجنبية

1. **Awlad,H.M., M.A. Chowdhury and N.M. Tahukde. 2003.** Effect of sulphur and zinc on nodulation ,dry,matter,yield and nutrient content of soybean. Pakistan J. of Bio.Scie. 6(5):461-466.
2. **Black, C. A, D.D. Evans, J.W. white, E. Ensminger and Echark. F (1965)** Methods of Soil analesis part II.
3. **Brown, P.H., I. Cakmak, and Q. Zhang. 1993.** Form and function of zinc plants. In zinc in soil and plants. edr. Kluwer Academic Publishers, Dordrecht pp. 94-106.
4. **Cakmak, I. 2000.** Possible roles of zinc in protecting plant cells from damage by reactive oxygen species. Tansley Review No.11. NewPhytol., 146: 185-205.
5. **Cakmak, I, H. Marschner. 1987.** Mechanism of phosphorous-induced zinc deficiency in cotton. III. Changes in physiological availability of zinc in plants. Physiol. Plant. 70:13-20.
6. **Castrup, B.V., S. Steiger, V. Luttge, and E. Fischer-Schliebs. 1996.** Regulatory effects of zinc on corn root plasma membrane H⁺-ATPase. New Phytol., 134: 61-73.
7. **Chauhan Sandhya , A. Tirov and D.S. Tomar.2013.** Effect of potassium ,sulphur and zinc on growth yield oil content in soybean (*Glycine max* L.) in vertisols of Central India.India. journal of Appl. Res.,3(6):489-491.
8. **Csuros,M.1997.**Environmental sampling and analysis lab manual. ISBN 1-56670-178-3.
9. **Desta Yohannes, Kiros Habtegebrial, and Yirga Weldu. 2015.**Inoculation phosphorous and zinc fertilization effects on nodulation yield and nutrient uptake of faba bean (*Vicia Faba* L.) grown on calcaric cambisol of smiarid Ethiopia.J. of Soil.Sci. Envir. IManagement ,6(1):9-15.
10. **El-Gizawy, N.Kh.B. and S.A.S. Mehasen.2009.** Response of faba bean to bio, mineral phosphorus fertilizers and foliar application with zinc. World. Appl. Sci.J., 6 (10): 1359-1365.
11. **El-Tohamy, W.A. and N.H.M. El-Greadly .2007.** Physiological responses, growth, yield and quality of snap beans in response to foliar application of yeast, vitamin E and zinc under sandy soil Conditions. Australian. J. of Basic and. Appl. Sci., 1(3): 294-299
12. **Gobarah, Mirvat E., M.H. Mohamed and M.M. Tawfik, 2006.** Effect of phosphorus fertilizer and foliar spraying with zinc on growth, yield and quality of groundnut under reclaimed sandy soils. J. of Appl. Sci.Res., 2 (8): 491-496
13. **Hesse, P.R. (1971).** A text Book of Soil Chemical Analysis- John Murry (publishers) Ltl, London.
14. **Irshad, M., M.A. Gill, T. Aziz, Rahmatullah and I. Ahmed. 2004.** Growth response of cotton cultivars to zinc deficiency stress in chelator-buffered nutrient solution. Pak. J. Bot., 36(2): 373-380
15. **Kamath Sudhir,KV., G , Krishnakumar., M, Hanumanthappa., NS, Mavarkar., MR, Anand .2013.** Effects of methods and quantities of zinc sulphate application on nodulation in irrigated groundnut (*Arachis Hypogaea* L.), Discovery, 5:(14), 15-17.
16. **Mady, M. A.2009 .**Effect of foliar application with yeast Extract and zinc on fruit setting and yield fabe bean (*Vicia faba* L.). J. Biol. Chem. Environ. Sci. 4(2): 109-127.
17. **Mirvat E.G, H. M Magda and M.M. Tawfik.2006.** Effect of phosphorus fertilizer and foliar spraying with zinc on growth, yield and quality of groundnut under reclaimed sandy soils. J. of Appl. Sci. Res., 2(8): 491-496.

18. **Quah.S.C,N.F.Hashim ,M. Kusnan and I. Bujang.1996.** Effect of zinc nodultion in Mungbean.Second National Congress on Genetics 13-15 November 1996. Genetics Society of Malaysia
19. . **Rashid, A.and M. Wafique. 2000.** Boron and zinc fertilizer use in (*Visia faba* L.): Importance and Recommendation. Pak. Agric. Res. Counsel Publication
20. **Thalooth, A.T, N.M. Badr and M.H. Mohamed.2005.** Effect of foliar sprayingwith zn and different levels of phosphatic fertilizer on growth and yield of sunflower plants grown under saline condition. Egypt. J. Agric., 27: 11-22.
21. **Valenciano, J. B., M. M. Miguélez-Frade, V. Marcelo and B. Reinoso,2007.** Response of irrigated common bean (*Phaseolus vulgaris*) yield to foliar zinc application in Spain New Zealand Journal of Crop and Horticultural Science, 35: 325–330
22. **Valenciano, J. B., M. M. Miguélez-Frade, V. Marcelo and B. Reinoso.2009.** Short communication. Response of chickpea (*Cicer arietinum* L.) to soil zinc application. Spanish J. Agric. Res. 7(4): 952-956.
23. **Valenciano, J. B., M. M. Miguélez-Frade, V. Marcelo and B. Reinoso.2010.** Response of chickpea (*Cicer arietinum* L.) yield to zinc, boron and molybdenum application under pot conditions. Spanish J. Agric. Res.8(3): 797-807.
24. **Welch, R.M., M.J. Webb, and J.F. Loneragan. 1982.** Zinc in membrane function and its role in phosphorus toxicity. In A. Scaife. Plant Nutrition. Proceeding of the Ninth International Plant Nutrition Colloquium, edr, Warwick University, England, p. 710-715.

he Ethical Thought of Fakhr al-Din al-Razi ALBAHLOUL MOHAMED HUSSEIN

بسم الله الرحمن الرحيم الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على نبينا محمد سيد المرسلين.

الملخص

إن القيم الأخلاقية التي جاءت بها الشريعة الإسلامية ثابتة لا تتغير ولا تتبدل مادامت السماوات والأرض، ولكن هناك أفكاراً هدامة حاولت ولا زالت تحاول غزو هذه القيم الإسلامية بتفريغها من مضامينها تارةً، وبقلب معانيها تارةً أخرى ساعية جهدها إلى تحطيم القيم الخلقية، وقد استجاب لها بعض ضعاف الإيمان من المسلمين.

يوضح هذا البحث طبيعة الأخلاق ودور الرازي في إيضاح القيم الأخلاقية من خلال تفسيره لآيات القرآن الكريم. وكذلك حاجة المسلمين للعودة إلى أخلاق القرآن الكريم والشريعة الإسلامية، وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي والمقارن وكذلك المنهج النقدي للوصول إلى هذا الهدف.

توصل هذا البحث إلى بعض النتائج نذكر منها:

- ضرورة تطبيق القيم التي أمر بها الله تعالى، وجعل النبي محمد (صلى الله عليه وسلم) مثلنا الأعلى.
- يحتاج المجتمع المسلم إلى دراسة الأخلاق الإسلامية، وتعليم ذلك للأجيال القادمة، وغرس القيم الأخلاقية في أرواحهم.
- الأخلاق عند الرازي ليست معرفة وصفية، لكنها معرفة معيارية تنظر في كيف يفترض أن تكون أخلاق الشخص في ضوء المبادئ التي حددتها الشريعة الإسلامية والتي تتفق مع العقل السليم والطبيعة البشرية.
- كلمات مفتاحية الأخلاق، القيم الأخلاقية، أصالة الأخلاق، فخر الدين الرازي.

Abstract

The Messenger of Allah (peace be upon Him) was a Messenger and Educator, making ethics of the first priority and objectives of His mission. It is well known that the moral values that came in the Islamic Shariah are fixed and not to be changed or altered as long as the existence of heavens and earth, however there are some subversive ideas that tried and is trying to invade these Islamic values aiming at unloading them from the content at times, and reverse their meanings at other times seeking the best to destroy these moral values, and some Muslims accepted these ideasthrough the appearance of arguments which cannot be accepted in sound minds, making bribery as a gift and necessary to facilitate transactions, hypocrisy has become as a compliment, consuming public funds is permissible (Halal), and usury is considered as economic services, this is undoubtedly reverse of the facts, concepts and Islamic values, it is a contamination of morals leading to the pollution of life in all its aspects. As morality is a moral law to join the life of the group, and must be applied by everyone at anytime and anywhere, the members of any human society cannot live a happy life unless they are related by a strong noble morality. This research shows the nature of morality and the role of al-Razi in clarifying the moral values through his interpretation of some verses of the Holy Quran. The importance of this research appears through the need for Muslims to return to the ethics of the Holy Quran; the divine law which was favored by God to His servants, especially when the man-made morals apparently become failure, and the frequent corruption due to moving away from values and commands of God, the emphasis on the existence of Islamic philosophy stems from Holy Quran and the Sunnah,

showing that it is very different from the Greek philosophy and all man-made philosophies. The descriptive analytical and comparative method have been used to reach this goal, and the results are: the need to apply the values commanded by God Almighty, and make the Prophet Muhammad (peace be upon Him) our ideal example in life, so that we may compete the faith by which we make ethics and behavior of the rectum. The Muslim community needs to study Islamic ethics and education, teach that for future generations, and to plant moral values in their souls, so as to maintain the individual and the society at the best level.

Key Words: Akhlaq, Ethics, Moral Values, Persistence of Ethics, Fakhr al-Din al-Razi

Introduction

Ethics are important aspect of human life and that is why they have a special consideration which still occupies his thinking on whether to cling to a specific moral principle or to look for the best example in his behavior or a criterion to judge his actions and the actions of people on good or evil; this is because everyone has a conscience that judges his actions and words when they are wrong and blames him if he continued committing evil and mistake. Moreover, human cannot live without values as he is the only creature that has been given the ability to move from the rank of natural material needs to higher degrees in the field of moral values; and hence it is said a human is a moral animal who is able to reach to higher example in his life and combine in his behavior between tidy moral conscience and spiritual highness.

As for the definition of ethics, there is no consensus among thinkers on the exhaustive and logical definition, like most terms and concepts in social sciences, for example they are used for individual behavior compatible with community norms and customs and its prevailing traditions; they are also used for one's conduct and style and his way of life; and according to some, ethic is habit, nature, virility and religion; (Saliba, 1982, P. 173) it is also taken as a customary formula to denote the ethics of group of people brought together by a profession or a certain fashion, e.g. it is said: ethics of teachers, ethics of doctors, ethics of carpenters, ethics of lawyers etc. And with this we should not forget the social significance of ethics in terms of its direction of coupling habits, customs and traditions framed for a specific time and place as well as religious-oriented habit that connects ethics with halal (permissible) and haram (forbidden).

And we can say that ethics is a conduct of all human that can be described as good or evil, and this definition in our opinion is the most common that has multitude of points between basic different directions.

Literal Meaning of Ethics

Ethics is the plural of *ethic* which is the name of human behavior and nature which he has been created on; it is derived from ((خ ل ق)) which indicate an estimate to something in Arabic. Al-Qurtubi said: the literal meaning of ethic is taken from what a human has taken for himself from behavior called ethics because it becomes like a creature inside him, but his natural behaviours are not part of this. Thus, ethics are behaviours that are achieved through practice, and other natural behaviours are not part of them. (Ahmad.,2005, P. 80)

Al-Jurjani defined ethics by saying: "Ethics are deep-rooted state of mind that enables actions to be done easily and without the need to think; and where good actions come from that state of mind based on reason and religion, they are known as good ethics and if they are bad actions they known as bad ethics. The reason we said they are deep-rooted because for example a person who gives out money on an undertaken he made cannot be said that he is generous unless it can be proven that it came from his mind; likewise, he who keeps silent

at a time of anger by forcing himself cannot be said to have practiced perseverance, this is because ethics is not a matter of action as a generous person may not be giving either because he does not have or other reasons, and on the other hand, someone may be stingy but is giving for a reason or hypocrisy.” (Qurtubi, Vol. 18, P. 227)

Ethics In the Holy Qur'an

In the Holy Qur'an there is a special attention given to ethics which is closely linked to other aspects of religion such as belief, worship, transaction, family, social and international relations etc. In addition to its association with the purposes of Shari'ah in general, this moral approach has various characteristics and parameters such as: Basis from the lord, comprehensiveness, moderation, stability, convenience, realism and reward for both here and after etc. The Holy Qur'an has established the legitimate and complete issue of human rights. Allah has preferred man and differentiates him from other creatures and grants him some obligatory rights that will protect and safeguard him against abuse and violation which was not found in the conventional law. (Bin., 1405, P. 136.)

Ethics or *akhlaq* in Islam are neither based on sectarian theories nor do they rely on individual interest and cannot be changed because of environmental factors but stem from the spring of faith that shines its light within oneself and outside and they linked to each other in one series. Muslim observes ethics in his creed, legislation; a believer does neither lie nor commit adultery, nor drink alcohol and does not commit major sins. Abu Hurayrah may Allah be pleased with him reported that the Holy Prophet (saw) said: “No adulterer will commit adultery while he is a believer; the one who drinks alcohol will not drink while he is a believer; the one who steals will not steal while he is a believer; and the person who loots will not loot while he is a believer” (Zamzami, P. 1-2 <http://shamela.ws>). And the Holy Prophet (saw) was asked: “can a believer lie? And he said no, and then He recited the verse: “It is those who believe not in the Signs of Allah that forge falsehood: it is they who lie!” (*An-Nahl*, 105). In the interpretation of this verse al-Razi says: “this verse indicates that a liar, false fabricator does not believe in the revelations of Allah and it is so because the meaning of disbelief is the denial of Allah and prophethood of the prophets and this denial comprises of lies and slander and it was narrated that the Prophet (saw) was asked whether a believe can lie and he said no, then he recited this verse, and Allah knows best.” (Sahih Bukhari, Vol. 2, P. 875)

Ethics are manual of Islam as they are the practical behavior of every Muslim and his practical translation, and the stronger the *iman* (faith) the stronger the unshakable ethics. The principles of *da'wah* (call) came in the Holy Qur'an and their curricula were determined to address the hearts, minds and souls. Allah (swt) says: “Invite (all) to the Way of thy Lord with wisdom and beautiful preaching; and argue with them in ways that are best and most gracious: for thy Lord knoweth best, who have strayed from His Path, and who receive guidance” (*An-Nahl*, 125).

The Prophet (saw) in his honourable life was an example for all Muslims and good example for all those who seek mercy from Allah and in the day of judgement. Allah (swt) described Him with good ethics in all his sayings, actions and all situations by saying: “And thou (standest) on an exalted standard of character” (*al-Qalam*, 4). He is a given mercy to all humans: “We sent thee not, but as a Mercy for all creatures” (*Al-Anbiya'*, 107). Abu Hurairah said: “The prophet (saw) was asked to pray against the infidels and He replied: I was sent as a mercy not as punishment”. (Fakhruddin Razi. 1421/2000, Vol. 20, P. 96)

Al-Razi elaborated on the interpretation of this verse, “And thou (standest) on an exalted standard of character” (*al-Qalam*, 4) to three issues: The first issue: You should know that this definition is for that who accused Him (the Prophet (saw)) for being insane and that is a lie. The error in that is since ethics and good deeds came from Him it is illogical to claim that He is insane and it is as a result of this Allah (swt) described his ethics as great. Allah says: “Say: “No reward do I ask of you for this (Qur’an), nor am I a pretender” (*Saad*, 86). Meaning I am not pretending with my ethics in front of you because good ethics cannot last with a pretender but he has to go back to his original bad behavior. Others said the reason why Allah (swt) described His (the Prophet (saw)) moralities as great it is because Allah said: “Those were the (prophets) who received Allah’s guidance: Copy the guidance they received; Say: “No reward for this do I ask of you: This is no less than a message for the nations”. The guidance in this verse that Allah asked the Prophet (saw) to follow as example, the meaning is that He was asked to follow each Prophet amongst the Prophets that came before Him in a particular ethics that that Prophet was given; and each Prophet was given a particular ethics and the fact the Prophet (saw) was asked to follow all of them as if He was asked to follow what was scattered amongst them and since this position was not given to any Prophet before Him that is why Allah (swt) described His ethics as great. Moreover, there is another point and that is the Saying of Allah: “on an exalted standard of character”. In Arabic if *‘ala* is used it means superiority; thus, it means that His ethics have superiority; it is just like the superiority of master on his slave or a leader on his follower.

The second issue: Ethics are psychiatric characters that can easily be acted upon with good deeds from the owner of those ethics. This kind of situation is what is regarded as ethics, examples of this are: freedom from stinginess and miserliness, anger, aggressiveness in dealings, showing love to people by words and actions, avoiding keeping away from people and simplicity in contracts such as buying and selling etc. (*Ibid*, Vol. 22, P. 193)

The third issue: Sa ‘id bin Hisham said: “I said to Aisha: tell me the ethics of the Messenger of Allah and she said didn’t you read the Qur’an? I said: I did read and she said: it (Qur’an) was the ethics of the Prophet”. This is an indication that His sacred mind was drawn to the unseen world and to all what is related to it and does not turn to physical pleasure and worldly happiness – may Allah grant us such behaviors- that is why Allah (swt) said: “And thou (standest) on an exalted standard of character” (*al-Qalam*, 4). Anas (ra) said: “I served the Messenger of Allah (saw) ten years, and he never told me why you did this or why didn’t you do this?”. I say: Allah described what is due to the theory strength as great and He said: “and taught thee what thou Newest not (before): And great is the Grace of Allah unto thee” (*An-Nisa’d*, 113) and described what is due to His scientific strength as great by saying: “And thou (standest) on an exalted standard of character” (*al-Qalam*, 4). And nothing will remain to a man after these two strengths and this indicates that His soul has superiority over other human souls as if it is from the same class with the souls of the angels.

Ethics In the Sunnah

Allah (swt) said in the description of the Prophet Muhammad (saw): “And thou (standest) on an exalted standard of character” (*al-Qalam*, 4), and why not when His ethics are from the Holy Qur’an. Ethics are attitudes that a man has taken for himself until they become like a creature inside him and that is why Abdullah bin Mas ‘ud said: “This Qur’an is the banquet of Allah; learn from it”. (*Ibid*, Vol. 30, P. 71)

The Prophet (saw) made good manners completed qualities of faith where He said: “the most complete believers in faith are the ones who have the best attitude and simple to their

families” (Narrated by Tirmidhi and al-Nasa’i, the narrators are trustworthy on the condition of al-Bukhari and Muslim). (Bin Hamid, P. 24)

The Prophet (saw) further said that the person with good manners reaches with his attitudes to the degree of a person who fasts and pray at night where He (saw) said: “An outstanding Muslim with good manners realizes the degree of a person who fasts and pray at night”. (Narrated by Ahmad from the hadith of Amr from the first narration and from the hadith of Abu Hurairah from the second narration.) (Iraqi, Vol. 3, P. 472.)

It was narrated from other hadiths that good manners are the heaviest thing that would be measured and Allah loves best the persons with good manners and they have the closest seats to the Prophets; the Prophet (saw) said: (Good manners are the heaviest things that would be measured) (Reported by Abu Dawood and Tirmidhi narrated from Abu Darda and he said: is a sound and correct hadeeth). (Ibid, Vol. 6, P. 337)

The Prophet (saw) said: (The most loved to Allah amongst you and the closest to me on the Day of Resurrection is the one with good manners).

Narrated by At-Tabrani from the hadeeth of Abu Hurairah: (the most loved to Allah amongst you is the person with the best manners). (Ibid, Vol. 4, P. 244)

IbnQayyim said: ((The religion is all about good manners; anything that increases your religion increases your good manners)). A man said to the Prophet (saw): Advise me and He said: (fear Allah wherever you are) and the man said tell me more and He said: (follow up bad with good and it will erase it) and the man said again tell me more and He said: (deal with people with good manners). Narrated by Tirmidhi from the hadeeth of Abu Dhar and he said is a sound and correct hadeeth.) (Ibid, Vol. 6, P. 329)

Qurtubi cited the ethics of the Prophet (saw) from what was reported from Aisha that she said: (No one has better manners than the prophet (saw); nobody ever calls Him from His companions or his family except He answered by saying “labbaika” and that is why Allah (swt) said: (And thou (standest) on an exalted standard of character) (al-Qalam, 4). No any good manner would be mentioned except the Prophet (saw) has the greatest portion from it. Aljunied said: (The manners of the Prophet (saw) were described as great because His aim was only for Allah (swt); it is said that His manners were described as great because they consist of great morals and this is taken from the saying of the Prophet (saw): (I have been sent to perfect the great morals) (Narrated by Ahmad, Bayhaqi and al-Hakim from the hadeeth of Abu Hurairah) (Ibid, Vol. 6, P. 315) (I have been sent to perfect the good morals); (Ibid, P. 243) It has also been said because He practiced the saying of Allah (swt) to Him: (Hold to forgiveness; command what is right; But turn away from the ignorant.) (Al-aaraf, 199). It was narrated that the Prophet (saw) said: (My lord had given me a good discipline when He said: Hold to forgiveness; command what is right; But turn away from the ignorant.) (Al-aaraf, 199) and when I accepted that from Him, He said: (And thou (standest) on an exalted standard of character). (Ahmad (8595); Hakim “Mustadrak” (4221).)

Ali (ra) said: It means moral of the Qur’an. It has also been said that it is His simplicity and honour towards His nation. Qatada said: It is what He used to follow from Allah’s command and what he abandons from what has been forbidden. It has been said also it means that you are on great nature.) (Qurtubi, 1334 A.H/1964, P. 18-227)

The Muslims have to follow the teachings of the Prophet Muhammad (saw). It is obligatory for every Muslim to follow the example of the Messenger of Allah (saw) and follow His

honourable morals; and to abandon bad manners by leaving what the Prophet (saw) asked us to leave from bad attitudes as Allah (swt) said: (So take what the Messenger assigns to you, and deny yourselves that which he withholds from you. And fear Allah. For Allah is strict in Punishment.) (Hashr, 7).

The heart and soul are in constant conflict, hence for someone to have good morals he has to abandon the bad ones and each one has its own reward in the saying of Allah (swt): (Then shall anyone who has done an atom's weight of good, see it! And anyone who has done an atom's weight of evil, shall see it. (Zalzalah, 7, 8). Fakhruddin Razi interpreted this verse and mentioned that it has issues: (Ibid)

First Issue: (atom's weight) means weigh of atom; al-Kalbi said: atom is the smallest of ant. Ibn Abbas said: If you put something on the ground and later on raised it, every dirt that is affixed to it is considered as atom's weight; any good or evil big or small from a person would be shown to him by Allah (swt).

The second issue: In one narration from Asim, "Ya" has "ad-damma" which means he would be shown. And in order narration "Ya" has "al-fatha" which means he will see.

The third issue: There is confusion in the verse and this is because the good deeds of unbeliever is not accepted because of his disbelief and the bad deeds of a believer are forgiven either initially or as a result of keeping away from big sins. What is the reward of atom's weight for good and evil?

Know that the interpreters of the Holy Qur'an have answered this issue from different angles: Firstly: Ahmad ibn Ka'b Qurazi said: anyone from the unbelievers who works atom's weight of well will see the reward in this world until he meets the Hereafter and he has nothing; this has also been reported by Ibn Abbas. The indication of the authenticity of this view is what was reported by that the Prophet (saw) when He said to Abu Bakr: (O Abu Bakr what you see in this world that you hate is from the atom's weight of evil and Allah prepared for you the atom's weight of good until you meet it on the day of Resurrection).

Secondly: Ibn Abbas said: every believer or unbeliever who commits good or evil would be shown what he did; the believer would be forgiven for his evil and would be rewarded for his good deed. But for the disbeliever, his good deeds would be rejected and would be punished by his evil deeds.

Thirdly: Even though, the good deeds of unbeliever are rejected but still they would be measured but they will fall because of his disbelief.

Fourthly: to limit the generality of: (Then shall anyone who has done an atom's weight of good, see it! (Zalzalah, 7,)), then we say anyone from the righteous ones who does an atom's weight of good will see it; and anyone from the bad ones who does an atom's weight of evil will see it.

The fourth issue: Someone may say: If this is the issue then where is generosity? The answer is: This is generosity because no matter how small a sin is it contains irreverence which is not tolerated by the generous, and in good deed there is respect even if it is small and the generous would not neglect it; as if Allah (swt) says: Do not count an atom's weight of good as small because with your disrespect and weakness you will not escape from an atom but I consider it and looked into it, and if you do not disrespect my atom can I disrespect your atom! At what is important is intention, thus, even if a deed is small but there is sincerity the aim has been achieved; and if the deed is big but no sincerity, the aim is missing. It was reported from ka'b: Do not disrespect anything from the good because a man enters paradise

as a result of a needle he lent in the course of Allah, and a woman helped with seed in building Jerusalem and entered paradise.

It was reported from Aisha that: (She was having grapes on her hands and gave to some women who were present and a beggar came and she ordered that he should be given one piece from the grapes and some of those present laughed and she said: There is an atom's weight in what you see and read this verse; perhaps her purpose was education. It was reported that IbnZubair sent to her hundred and eighty thousand dirhams and she started distributing them between people and later on she called for her breakfast and bread and oil were presented to her and it was said to her why didn't you reserve one dirham for us to buy meat and she said: If you have reminded me, I would have done that. Muqatil said: This verse was revealed in two men, one of whom used to give a little food to a beggar and say this is nothing but we are only rewarded by what we give; and the other one was negligent in committing simple sins and say there is nothing in this but punishment is for great sins and that is why this verse was revealed to encourage the commission of good even if it is small because there is a probability to increase and to intimidate from the commission of evil even if it is small because there is probability that it will expand; and that is why the Prophet (saw) said: (Fear fire even with a half date, and if not with good speech). Allah knows better and may the blessings of Allah be upon the Prophet Muhammad (saw), His family and companions. (Razi, Tafsir al-Kabir, Vol. 32, P. 256)

Allah gave man mind to reason and with that he is able to distinguish between good and evil; it is which guides man to the righteous moralities and to avoid vices. The Qur'an mentioned mental proofs and wisdom in many worships and transactions, amongst this is the saying of Allah says: (O ye who believe! Intoxicants and gambling, (dedication of) stones, and (divination by) arrows, are an abomination, - of Satan's handwork: eschew such (abomination), that ye may prosper. Satan's plan is (but) to excite enmity and hatred between you, with intoxicants and gambling, and hinder you from the remembrance of Allah, and from prayer: will ye not then abstain?) (Al-Maidah, 90, 91). Let us see what Razi said in the interpretation of this verse: "are an abomination, - of Satan's handwork: eschew, where he said Allah has forbidden this totally and did not different between the case of exclusivity and mixing with water, thus, anything that has a portion of impurity is totally prohibited to be used." (Ibid, Vol. 32, P. 257)

Among the righteous deeds is the obedience to parents, adherence to piety, commanding the doing of good and forbidden evil and encouraging people to abide by these good deeds. Allah (swt) says: (Do ye enjoin right conduct on the people, and forget (To practise it) yourselves, and yet ye study the Scripture? Will ye not understand?) (Al-Baqarah, 44). Let us look at what FakhruddinRazi said: "Know that "al-Hamzah" in this verse is used as a surprise and scorn on their act; and the word "bir" is the name used for all kinds of good such as obedience to parents, good deed, that means that Allah is pleased with it; it can also mean honesty as it is said he is honest in his oath; as it is also said you are honest and right. Allah (swt) said: (It is virtue if ye fear Allah.) (Al-Baqarah, 189) and He informed that righteousness consists of piety. Know that when Allah commands with faith and laws based on what He has given to them of favour and encourages them based on other ground and that is abandoning good deeds and commanding others to do good is illogical, this is because the purpose of commanding people is either advice or pity and it is illogical for someone to pity others and neglect himself and Allah warned them with this statement. And they differed on the meaning of righteousness in this place; firstly: The saying of Saddi: They used to

command people with obedience to Allah and forbid them from disobeying Allah while they were leaving the obedience and committing sin. Secondly: Statement of Ibn Juraij that they used to command people to pray and pay alms while they were leaving them. (Ibid, Vol. 24, P. 472)

Consistency and Stability of Ethics

Ethics in Islam have the status of stability; they do not change according to time, place, change of status and change of social and psychological attitudes; they are constant as they are like orbits that move the planets, they do not change according to time because they are naturally created like that. Allah (swt) said: (So set thou thy face steadily and truly to the Faith: (Establish) Allah's handiwork according to the pattern on which He has made mankind: no change (let there be) in the work (wrought) by Allah: that is the standard Religion: but most among mankind understand not.) (Ar-Rum, 30). Allah created people from the clay. Allah (swt) said: (From the (earth) did We create you and into it shall We return you and from it shall We bring you out once again.) (Ta Ha, 55). Religion was called dye because its shape appears due to the impact of purity and prayer, Allah (swt) said: (On their faces are their marks (being) the traces of their prostration.) (Al-Fath, 29). Al-Qadi said: the saying of Allah (Allah's dye) is related to His saying: (Say ye: "We believe in Allah and the revelation given to us and to Abraham Isma'il Isaac Jacob and the Tribes and that given to Moses and Jesus and that given to (all) Prophets from their Lord we make no difference between one and another of them and we bow to Allah (in Islam).") (Al-Baqarah, 136). He described this faith in them as the dye of Allah to indicate that the difference between the chosen religion by Allah and the religion chosen by those that gone astray is evidently clear just like how the difference between colors and dyes to someone with common sense. The second view is that "Allah's dye" means His nature, is like His saying: (Allah's handiwork according to the pattern on which He has made mankind) (Ar-Rum, 30) which means a man is created in his structure with helplessness and destitution, and the effects is witnessed in his need to the creator and these effects are just like a dye to him and necessary mark. (Ibid, Vol. 3, P. 487)

Human being is being tested in every moment of his life either with happiness or hardship with sin or obedience; and this is Allah's test to man whether or not he will be grateful for the blessings or patient with fate or he would be impatient.

The Prophet (saw) was educationist where He made ethics priorities and objectives of His mission. It is understood that the moral values brought by the Shariah are stable and do not change or alter as long as the heavens and earth exist; good and evil, right and wrong are still the same since when Allah sent books and messengers; right will never become wrong and vice versa and time will never change in its movement and evolution the stability of Islamic values and ethics. (Ibid, Vol. 4, P. 75) But there are subversive ideas that tried and still trying to fight these Islamic values by trying to change the meanings sometimes, in order to destroy these moral values. Some Muslims with weak Iman have responded to these ideas until sayings that are not acceptable by sound minds appeared; bribery becomes necessary to facilitate any transaction, hypocrisy becomes compliment, embezzlement becomes permissible, usury becomes economic services. This is undoubtedly twisting the truth, concept, morals which is pollution of ethics that leads to pollution of life in all aspects.

Razi interpreted this verse: (Tell those who believe to forgive those who do not look forward to the Days of Allah: it is for Him to recompense (for good or ill) each People according to what they have earned.) (Al-Jathiyah, 14) as to forgive those that do good. If it was asked:

What is the point in the indefinite? In saying: (it is for Him to recompense (for good or ill) each People according to what they have earned.) although they are the same believers that were mentioned in the saying (He may reward a people) we say: Indefinite indicates their greatness as if it was said: To reward people who deserved forgiveness for sins and endurance of their bad habits and shortcomings. Others said: The meaning of the verse is telling the believers to forgive the infidels, for Allah will reward the infidels for the sins they committed, as if it was said to them do not reward them until We reward them. Then Allah mentioned the general rule: (If anyone does a righteous deed it ensures to the benefit of his own soul ;) (Al-Jathiyah, 15) and this example brought by Allah for those who forgive (if he does evil it works against (His own soul). In the end will ye (all) be brought back to your Lord.) (Al-Jathiyah, 15) is an example that Allah (swt) brought to the infidels who were bringing harm to the Prophet (saw) and the believers and doing what is not permissible; Allah (swt) explained that good work brings benefit to the doer and bad work is detrimental to the perpetrator; and Allah (swt) ordained and forbade not for His benefit but for the benefit of the slave; this is an encouragement from Him to do good and warning from falsehood. (Hamdan, 1410 A.H./1990, al-, P. 33) Regarding the classification of heart in terms of action it is the largest and the greatest; and that is what is consisted in the books of ethics and politics books according to various denominations and different nations; if a human considered all these matters, he would know that they are all included in the saying of Allah: (You alone we worship). (Razi, 2000., Vol. 27, P. 674) (And anyone who observes his conditions will know that there is no certain approach and a way indicating the hatred, desire, fear, and that striving cannot change souls from their original conditions but the benefit of striving is just to weaken those ethics; but to change from one characteristic to another is impossible, and this what the saying of The Prophet (saw): (people are metals like gold and silver) indicates. (Ibid, Vol. 1, P. 20) And sometimes we find him confirming the words of philosophers and scholars by linking them or bringing what confirms that from the verses of the Holy Qur'an. He said: (The scholars explained that in all ethics there is negligence and excessive and both are unwanted; the right is moderation which is emphasized by the saying of Allah (swt): (Thus have We made of you an Ummah justly balanced) (Al-Baqarah, 143) this is because moderation is justice and righteousness; a believer after knowing Allah with evidence becomes a guided believer. (Ibid, Vol. 1, P. 131) Razi classified injustice into: Injustice that is not forgiven, injustice that cannot be leaved and injustice that Allah may leave. The injustice that is not forgiven is associating someone with Allah; the injustice that cannot be leaved is the one between human beings and the injustice that Allah may leave is the injustice of a man to himself. The origin of the injustice that is not forgiven is obedience to one's soul; the origin of injustice that cannot be leaved is anger; and the origin of the injustice that Allah may leave is lust and it has results; greed is a result of lust and arrogance is a result of anger and disbelief and innovation are a result of following one's soul; if these characteristics are present in someone they will breed envy which is the worst of bad moralities as the devil is the ultimate in reprehensible people; that is why Allah (swt) declared envy as worst evil amongst human beings. Allah (swt) said: (And from the mischief of the envious one as he practices envy.) (Al-Falaq, 5) likewise He declared whispering as the worst dirty amongst human beings, Allah said: ((The same) who whispers into the hearts of mankind. Among Jinns and among Men.) (An-Nas, 5, 6). There is nothing worst in human being worse than envy and there is nothing in the devil worse than whispering; it was said that an envy person is worse than the devil.

All ethical principles in the opinion of Razi stemmed from the Shariah because the primary objective of the mission of the Messengers to the mankind is to guide people to the right and fittest way in all actions; the Messengers peace be upon them teach people morals and keeping way from obedience to soul. The Holy Qur'an is a medicine to all bad morals... We say anyone who knows Allah and bear witness that there is no god but Allah, the devil will keep away from him because obedience to one's soul is another god besides Allah because of Allah's saying: (Then seest thou such a one as takes as his god his own vain desire?) (Ibid, Vol. 1, P. 205)

Here is the beloved Prophet Muhammad (saw) warning from obedience to one's soul because of what it caused of severe damage, He says: (Three are destroyers: obeyed greed, obedience to one's soul and someone being impressive of himself. And three are saviours: Fear of Allah in secret and public, intent in poverty and wealth, and saying the truth during anger and satisfaction) reported by At-Tabrani in Ausat. Amongst what has been reported from Ali bin Abi Talib may Allah be pleased with him his saying: (I fear for you two things: following your passion and length hope because following passion blocks from the truth and length hope makes someone forgets the Hereafter). Allah (swt) and His Messenger have warned from obedience to passion. Warning against desires has been reported in many places and Allah (swt) has explained them clearly. Allah (swt) said: (Fair in the eyes of men is the love of things they covet: women and sons; heaped-up hordes of gold and silver; horses branded (for blood and excellence); and (wealth of) cattle and well-tilled land. Such are the possessions of this world's life; but in nearness to Allah is the best of the goals (to return to).) (Ali-Imran, 14).

He linked the human happiness in the Hereafter by purifying the soul and correcting the moralities (And the one appropriate for the interest that is related to the Hereafter is the mentioned rule for purification of soul and correcting the moralities because its benefit is happiness in the Hereafter.). (Ibid, Vol. 1, P. 214)

Allah (swt) created human and honoured him, Allah says: (We have honored the sons of Adam; provided them with transport on land and sea; given them for sustenance things good and pure; and conferred on them special favors above a great part of Our Creation.) (Isra, 70). And anyone who honours somebody and sought to collect something required, that is appropriate for the act of wise people among themselves; so, the thought that a person is honoured requires the thought that Allah (swt) prescribes what will bring benefit to him. (Razi, 1400 A.H./, Vol. 5, P. 223)

If you ask suppose that Allah is the Creator of the human's act and human is free to choose between disbelief and faith; Allah (swt) creates something based on the choice of person; if he chooses disbelief Allah (swt) creates disbelief in him and if he chooses faith Allah (swt) creates faith in him; the initial point of the corruption is the choice of someone. (Ibid, Vol. 5, P. 239)

Allah (swt) created the universe and inserted lust inside them and anger and some killed some and some are angry with some; Allah (swt) was able create us in the paradise to bless us with good things instead of bad ones. (Razi, 1400 A.H./ Vol. 5, P. 256)

Allah is able to create us in the paradise but created us on the earth to test human on who will do the best action and after the action He will judge him; if they are good, he will enter paradise and if they are opposite, he will enter the hell fire.

And the saying of Allah: (By the Soul and the proportion and order given to it ;) (As-Shams, 7). If we consider soul as body the order given to it is amending of its members as evidenced by the anatomy; and if we consider it as power its amending means given it powers such as the power to listen, hear, imagine, think, and remember as evidenced by the psychology. If it is said why 'soul' is mentioned indefinite? We say there are two sides: Firstly: It means a specific soul amongst souls and that is sacred and prophetic soul because anything that is many must have single one which is the leader; compounds have types under them and the leader is animal and animal is of different types and the leader is human and human is of different types and species and the leader is the Prophet (saw) (Ibid, Vol. 5, P. 264) and this illustrated his influence by the Greek logic.

Razi explained that gossip is from vice and shameful ethics which must be stayed away from where he said: (from AbulJauza he said: I said to Ibn Abbas: (Woe to every (kind of) scandal-monger and backbiter) who are those that Allah (swt) accused with doom? He said: They are those that spread gossip, separate between lovers and describe people with defect.) (Razi, 2000., Vol. 31, P. 174)

What is the benefit of studying ethics?

In the field of ethics, Razi can be classified to the ideal direction because the task of ethics is confined in the definition of virtues and how to acquire them and bad habits and how to avoid them until virtuous and psychological characters are gained and to remove the malignant ones. (Ibid, Vol. 17, P. 202) According to Razi, ethics consist of actions related to work of the heart and the differentiation between good and evil characters; Razi explained that the Holy Qur'an includes all what is imperative in this section. Allah (swt) said: (Allah commands justice, the doing of good, and liberality to kith and kin, and He forbids all shameful deeds, and injustice and rebellion: He instructs you, that ye may receive admonition.) (An-Nahl, 90). (Razi, 1343 A.H. Vol. 1, P. 386) Ethics according to him are in the first place because goodness of the society depends on the goodness of its members.

Through Razi ethical ideas, his views related to the benefit of studying ethics could be summarized as follows: With ethics one can distinguish between good and evil characters, and this will encourage him in doing good deeds in all situations because knowledge is the most motivated factor to work. (Razi, 2000., Vol. 14, P. 275) Study of ethics also helps the one who studies it in cleansing and purifying himself; it also helps in purifying the heart from reprehensible qualities and beautifying the heart with appreciative qualities so that individual will succeed in the Hereafter. And he interpreted the saying of Allah (swt): ("But only he (will prosper) that brings to Allah a sound heart ;) (Ash-Shu'ara, 89) that the meaning of soundness of mind is its soundness from ignorance and vice ethics because as the health of the body and its safety depend on getting the correct mood, installation and connection and its illness is the termination of one of those things, so the safety of the heart depends on getting what is necessary to it which is progress and virtuous characters and its illness is the missing of one of them. (Ibid, Vol. 32, P. 76) And the student of ethics lives up towards perfection because perfection of human is limited to knowledge of the truth and good in order to work with it; he who completes himself with theoretical knowledge and practical matters, then he applies it with the law of practical wisdom must have made a big achievement and he becomes absolute wise because virtue and perfection of human can only appear with real knowledge and virtuous characters. (Ibid, Vol. 24, P. 130)

The fact that ethics play a big role in changing and correcting the moral values of the one who studies it as explained by Razi, the contemporary Muslim needs to study Islamic ethics

for several reasons: First: The Muslim lacks awareness of moral Islamic values because of following secular ideas and vulnerability to customs and traditions of non-Muslims and the influence of the Muslims with subversive ideas which are being broadcasted by the enemies of Islam by questioning Islam and its values; Muslims are in great need to remind them with Islamic sound values to have a good life and succeed with the paradise.

Second: The proper study of Islamic values and explaining them to people will enable them to correct the misconceptions that they have in their minds and adhere to sound values.

Third: Study of ethics leads to the fear of Allah and His punishment and makes the human closer to Allah by performing all obligations which leads him to keep away from forbidden things; a person may not be afraid of the power of law and society because he may steal and it cannot be proven against him and the community does not see him but he cannot escape from Allah; a Muslim needs someone to be reminding him on Islamic values as commanded by Allah (swt) and keeping away from His prohibitions; the fear of Allah is necessary in secret and public in order to achieve good ethics.

Fourth: Study of Islamic ethics makes the one, who does the study to adhere to them, and therefore it is the successful treatment that can be used to fix the attitude of the Muslims who do not practice Islam properly; anyone who keeps away from the Islamic teachings, his faith will be weak and this weakness leads to poor morals.

Fifth: Islam is an integrated religion which is not only confined to performing prayers, fasting and Hajj but it is a religion that teaches relationship between families, individuals, groups and countries; there is a need to study ethics and to adhere to Islamic values, which aims in good treatment with others in addition to performing other Islamic obligations.

Sixth: There are behaviours carried out by Muslims now which are far from Islam and this is an indication that they are far away from Islamic teachings; Muslim society needs to study Islamic ethics and to teach them to future generations and implant moral values in them so that individual and society will be good.

Razi emphasized that knowledge alone is not enough to enable doing good because willingness must also be present to strengthen the performance over abstinence (Razi 1987, Vol. 7, P. 285, 302) which means the knowledge of the moral concepts is not enough but willingness to apply them must be present.

Muslims need who reminds them of morality. The problem now is that most curricula teach students general moral values such as truth, honesty, fulfilling promises and respect for others; but Muslim youth should know that these morals are not being followed just because they are general global etiquette but because they are Islamic values commanded by Allah (swt) and His Messenger Muhammad (saw). And when we apply such moral values, we please Allah (swt) and we are rewarded and they will be the reason for us to go to paradise. Strong faith makes good ethics and behaviours and that any disruption in the morality of people or a lack of moral values is due to the weakness of faith and lack of religion; a person who lies in his words and deeds is not sincere in his faith because lying leads to immorality and immorality leads to fire, and the man who hurts his neighbours and accuse them with bad things, the Prophet (saw) said on him: (By Allah he does not believe! By Allah he does not believe! By Allah he does not believe, it was said: O Messenger of Allah who is this person? He said: whose neighbor is not safe from his bad behaviours) (Ibid, Vol. 7, P. 295) and also who hurts people by backbiting gossiping, and bad words has no complete faith as the Prophet (saw) said: (Whoever believes in Allah and the Last Day, let him say something good or remain silent). (Sahih Bukhari, Vol. 5, P. 2240) And the man who frowned his face

and refuse to smile to his brothers did not reach the degree of true believer in his faith and religion: (all good things are charity, and it is part of charity to receive your brother with a smiling face) (Tirmidhi Vol. 4, P. 34) (a good word is charity) and the man who shows enmity to Muslim and filled his heart with hatred for Muslims did not achieve faith, it was narrated that the Prophet (saw) said: (I swear with the One that my soul is under His control, you will not enter paradise until you believe and you will not believe until you love one another, shall I tell you something that if you do you will love one another? They said: Yes, On the Messenger of Allah, He said: spread peace among you (by saying as-salamualaikum for greetings). Narrated by Muslim from the hadeeth of Abu Hurairah.). (Ibid, Vol. 4, P. 347) Islam aims to build a man with moralities relying on true faith in Allah (swt) and whenever virtues and moralities increased in a slave that was a vindication of his faith and integrity in his religion. It was reported in Sahih the Prophet (saw) said: (the most chosen among you is the one with best morals). (Iraqi, 1912, Vol. 4, P. 412) The Prophet (saw) also said: (The most complete of faith among the believers is the one with the best morals) (Bukhari, (3366), Vol. 3, P. 1305). Faith, religion, ethics and moralities are cohesive elements that are interconnected with each other which is evidence of individual's faith and good ethics and good characters with Allah (swt) and the people.

Results

- Islam is not only confined to establishing some obligations such as prayer, fasting and pilgrimage (Hajj) but in addition to that it is the religion of good relationship between families, individuals, groups and countries.
- There is a need to study ethics and to adhere to Islamic values which aim at creating good relationship with others.
- The Muslim community needs to study Islamic morals and teach them to future generations and implant moral values in them for the goodness of individual and society.
- It is necessary for the youth to know that Islamic values must be followed not because they are general global etiquette but because they are values commanded by Allah (swt) and His Messenger Muhammad (saw) so that the faith that we need to achieve ethics will be complete.
- Ethics according to Razi is not a descriptive knowledge, but it is a standard knowledge that looks at how the moralities of a person supposed to be in the light of the principles set by Islamic law and which are consistent with sound minds and nature.

Endnotes

1 Imam Fakhr al-Din Mohammed bin Omar bin Diauddin Omar bin Al-Hussein Bin Hassan Fakhruddin, Abu Abdullah, QurashiTamimiBakriTabristan origin but born in Razi, known as Ibn al-Khatib, relative to his father Omar, who was one of the most famous preachers in the city of irrigation. Fakhr al-Din Razi was born in the city of irrigation, in the twenty-fifth of the month of Ramadan in 543 AH / 1148 AD, it was also said in 544 AH / 1149 AD. He lived his childhood days in the city where he studied the science of religion and language just like other people of his time. And when he became matured and progressed in learning he began learning theology from his father Diauddin Omar. Fakhr al-Din Razi has several books in various fields of religious, scientific and philosophical knowledge; what concerns us in this research is the moral aspect....

2 Lecturer at the Faculty of Humanities, al-Jabal al-Garbi University, Libya.

- 3 Jamil Saliba: *al-Mu'jam al-Falsafi*. 1st Ed. Dar al-Kitab al-Lubrani, 1982, P. 173
- 4 Ezzat Sayyid Ahmad. *Falsafat al-Akhlaq indal Jahiz*, Manshurat ittihad al-Kuttab al-Arab, Damascus, 2005, P. 80 <http://www.awu-dam.org>
- 5 Tafsir Qurtubi, Vol. 18, P. 227
- 6 Ali bin Muhammad bin Ali al-Jarjani, Ta'arifat, Dar al-Kitab al-Arabi, Beirut, 1st Ed., 1405, T. Ibrahim Anbari, P. 136 <http://shamela.ws>
- 7 Yahya bin Muhammad Hasan Zamzami, *al-Manhaj alAkhlaqi wa huququl insane fil Qur'an*, P. 1-2 <http://shamela.ws>
- 8 Sahih Bukhari, Vol. 2, P. 875
- 9 Fakhruddin Razi. 1421/2000. *Tafsir al-Kabir*. Dar al-Kutub al-Ilmiyyah. 1st Ed. Beirut, Vol. 20, P. 96
- 10 Ibid, Vol. 22, P. 193
- 11 Ibid, Vol. 30, P. 71
- 12 Salih bin Abdullah bin Hamid and others, *Nudratun Na'im fi makarim akhlaqir Rasulul Karim (saw)*, Dar al-Wasilah linnashr wa attauzi, Jeddah, 4th Ed. P. 24
- 13 Iraqi, *Takhrij ahadith al-Ihya*, Markaz Nurul Islam li abhathil Qur'an wassunnah bil Iskandariyyah, Vol. 3, P. 472.
- 14 Ibid, Vol. 6, P. 337
- 15 Ibid, Vol. 4, P. 244
- 16 Ibid, Vol. 6, P. 329
- 17 Ibid, Vol. 6, P. 315
- 18 1743 Ibid, P. 243
- 19 This hadith came with different wording. Ahmad (8595); Hakim "Mustadrak" (4221).
- 20 Qurtubi, *al-Jami li ahkam al-Qur'an al-Karim*. T. Ahmad Barduni and Ibrahim Atfish, Dar al-Kutub al-Misriyyah – Cairo- 2nd Ed.: 1334 A.H/1964, P. 18-227
- 21 Ibid
- 22 Razi, *Tafsir al-Kabir*, Vol. 32, P. 256
- 23 Ibid, Vol. 32, P. 257
- 24 Ibid, Vol. 24, P. 472
- 25 Ibid, Vol. 3, P. 487
- 26 Ibid, Vol. 4, P. 75
- 27 Nazir Hamdan, 1410 A.H./1990, *al-Akhlaq al-Islamiyyah*, 1st Ed. Dar al-Qiblah li ath-Thaqafah al-Islamiyyah, Jeddah, P. 33
- 28 Razi, *Tafsir al-Kabir*, Vol. 27, P. 674
- 29 Ibid, Vol. 1, P. 20
- 30 Ibid, Vol. 1, P. 131
- 31 Ibid, Vol. 1, P. 205
- 32 Ibid, Vol. 1, P. 214
- 33 Razi, *Mahsul*, Vol. 5, P. 223
- 34 Ibid, Vol. 5, P. 239
- 35 Razi, *Mahsul*, Vol. 5, P. 256
- 36 Ibid, Vol. 5, P. 264
- 37 Razi, *Tafsir al-Kabir*, Vol. 31, P. 174
- 38 Ibid, Vol. 17, P. 202
- 39 Razi, *Mabahith al-mashriqiyyah*, Vol. 1, P. 386
- 40 Razi, *Tafsir al-Kabir*, Vol. 14, P. 275

- 41 Ibid, Vol. 32, P. 76
 42 Ibid, Vol. 24, P. 130
 43 Razi, Matalib al-Aliyah, Vol. 7, P. 285, 302
 44 Ibid, Vol. 7, P. 295
 45 Sahih Bukhari, Vol. 5, P. 2240
 46 Muhammad bin Isa Tirmidhi Sulami, Jami Sahih Sunan Tirmidhi, T. Muhammad Shakir and others, Dar ihya at-thurath al-Arabi, Beirut, Vol. 4, P. 34
 47 Ibid, Vol. 4, P. 347
 48 Iraqi, Takhrij ahadithil ihya, Barnamij Manzumah tahqiqat al-Hadithiyyah- Production of Nur Islam Center for research on Qur'an and Sunnah, Alexandria, Hadith no. 1912, Vol. 4, P. 412
 49 Bukhari, (3366), Vol. 3, P. 1305
 50 Muhammad bin Isa Tirmidhi, Vol. 3, P. 466

References

Al-Qur'an

- Ali bin Mohammed bin Ali Jerjani, Arab Book House, Beirut, 1st Ed., 1405, H. Ibrahim Alabaara, Dar al-Kitab Arabi, <http://shamela.ws>
 Ezzat Ahmed. 2005. *The philosophy of ethics according to Jahiz*. publication of the Arab Writers' Union, Damascus. <http://www.awu-dam.org>
 Fakhr al-Din al-Razi, 1400 H. *Al-Mahsul*. T. Taha Jabir Fayyad Alwani. Vol. 1, Risalah Foundation, 5. <http://shamela.ws>
 Fakhr al-Din al-Razi. 1421 H – 2000 *Tafsir al-kabir*. Dar al-Kutub Ilmiyyah. 1st Ed. Beirut. <http://shamela.ws>
 Fakhr al-Din al-Razi. 1987. *High demands of divine science*. Vol. 7, Ahmed Hijazi Saqa Dar Kitab Arabi. 1st Ed.
 Fakhruddin Razi .1343 H. *Eastern Researches in the science of Theology and Natural Sciences*. 1st Ed. Systematic Encyclopaedia. Hyderabad. India.
 Iraqi. *Takhrij Ahadeethil Ihya*. Noor Islam for Research of Quran and Sunnah in Alexandria. <http://shamela.ws>
 Jamil Saliba, 1982. philosophical lexicon. Lebanese Book House, Beirut, Lebanon, Vol. 1
 Mohammed bin Ismail Abu Abdullah Bukhari Aljafee, 1407 AH - 1987 AD. *Al-Jami as-Sahih al-Mukhtasar*. Dar Ibn Kathir, Al Yamamah - Beirut, Mustafa Depp Albga.
 Mohammed bin Issa Abu Isa Tirmidhi As-Sulamy. *Al-Jami as-Sahih Sunan al-Tirmidhi*. Ahmed Mohammed Shaker and others, Arab Heritage Revival House, Beirut.
 Nazir Hamdan, 1410/1990. *Islamic ethics*. 1st Ed., Dar a-Qiblah of Islamic culture, Jeddah.
 Qurtubi, 1384 AH - 1964 AD, *Al-Jami Liahkamil Qur'an*.: Ahmed Bardouni and Ibrahim Atfih, Dar al-Kutub al-Misriyyah - Cairo, 2nd Ed.
 Saleh bin Abdullah bin Humaid, and others. *Radiance of delight in the noble morals of the Holy Prophet - peace be upon him*, Dar al-Wasilah linnashr wattauzi, Jeddah, 4th Ed.
 Yahya bin Mohammed Hassan Zamzami. *Ethical approach and human rights in the Qur'an*. <http://shamela.ws>

PREVALENCE OF URINARY TRACT INFECTIONS ON PREGNANT WOMEN

Abdulaziz Ussif Alhaj

Ezulden A. A. Al-Hamali

Fatma Alhady Erhoma

Biology Department, Education Faculty, Azzaytuna University, Tripoli, Libya

ABSTRACT

Urinary tract infections (UTIs) are one of the most frequent complications during pregnancy. Traditionally UTI is classified as either involving the lower urinary tract (acute cystitis) or the upper urinary tract (acute pyelonephritis). Although all women are susceptible to the development of UTIs, pregnant women are at increased risk because of anatomical and hormonal changes that contribute to ureteral dilatation and urinary stasis. Both local and systemic signs or symptoms can accompany UTIs; however, asymptomatic bacteriuria (asymptomatic bacteriuria) can occur when a significant quantity of bacteria consistent with infection is isolated from the urine. Any UTI in a pregnant woman is considered to be complicated and warrants proper treatment. The incidence of asymptomatic bacteriuria and acute cystitis during pregnancy is 2–10% and 1–4%, respectively. This study aims to the prevalence of urinary tract infection in women in middle age especially pregnant one and the purpose of the study is the definition of Bacterial Infection and sensitivity to antibiotics of microbial strains isolated from middle aged women with UTIs. The study found that Urinary tract infection is a serious problem, especially when a pregnant woman is exposed to it and it is more dangerous when exposing her fetus to a life-threatening bacterium that causes him problems during its formation. Through our study of sample of (30) cases of women in different ages in some clinics surrounding Qaser Bin Gashir area, we concluded that the rate of UTI in pregnant women was high by (56.2 %) as pregnant women were more susceptible to infection. Our study showed that *Escherichia coli* is the most common causative agent of urinary tract infections in pregnant women ratio of (37.5%), and as evidenced from the samples taken from a range of pregnant women the rate of High antibacterial activity effect or sensitivity to this type of bacteria was Ciprofloxacin CIP by 31.5% Based on our findings, the sea antibiotic may be prescribed to pregnant women in order to address infections. the most common bacterial types in urinary tract infections.

KEY WORD: *Urinary tract infections (UTIs) – Women Pregnancy*

الملخص

تعد التهابات المسالك البولية (UTIs) واحدة من أكثر المضاعفات شيوعًا أثناء الحمل، وتصنف عدوى المسالك البولية تقليديًا إما على أنها تشمل المسالك البولية السفلية (التهاب المثانة الحاد) أو المسالك البولية العلوية (التهاب النخاع والكلية)، وعلى الرغم من أن جميع النساء عرضة للإصابة بعدوى المسالك البولية، إلا أن النساء الحوامل معرضات لخطر متزايد بسبب التغيرات التشريحية والهرمونية التي تسبب في توسع الحالب وركود البول، ويمكن أن تصاحب كل من العلامات أو الأعراض الموضعية والجهازية عدوى المسالك البولية؛ ومع ذلك، يمكن أن تحدث إصابة جرثومية بدون أعراض تسمى (Asymptomatic Bacteriuria) وتعتبر أي عدوى في المسالك البولية عند المرأة الحامل أمرًا معقدًا ويستدعي العلاج المناسب. تبلغ نسبة حدوث asymptomatic bacteriuria والتهاب المثانة الحاد أثناء الحمل من 2-10٪ و 1-4٪ على التوالي، هدفت هذه الدراسة للتعرف على مدى انتشار عدوى المسالك البولية عند النساء في منتصف العمر وخاصة الحامل وكذلك العدوى البكتيرية والحساسية للمضادات الحيوية من السلالات الميكروبية المعزولة من النساء في منتصف العمر المصابات بعدوى المسالك البولية، وخلصت النتائج إلى أن عدوى المسالك البولية مشكلة خطيرة، خاصة عند تعرض المرأة الحامل لها، وهي أكثر خطورة عند تعريض جنينها لجرثومة تهدد حياته وتسبب له مشاكل أثناء تكوينها. من خلال دراستنا لعينة من (30) حالة لنساء في أعمار مختلفة في بعض العشائر المحيطة بمنطقة قصر بن غشير، خلصنا إلى أن معدل التهاب المسالك البولية عند النساء الحوامل كان مرتفعًا بنسبة (56.2٪) حيث كانت النساء الحوامل أكثر عرضة للإصابة. أظهرت دراستنا أن الإشريكية القولونية هي العامل المسبب الأكثر شيوعًا لعدوى المسالك البولية لدى النساء الحوامل بنسبة (37.5٪)، وكما يتضح من العينات المأخوذة من مجموعة من النساء الحوامل، فإن معدل فعالية المضادات الحيوية للبكتيريا أو الحساسية العالية لهذا النوع كان السيوفلوكساسين CIP بنسبة 31.5٪ وذلك بناءً على النتائج المتحصل عليها، ويمكن وصف هذه المضادات الحيوية للنساء الحوامل من أجل معالجة الالتهابات لأكثر أنواع البكتيريا شيوعًا في التهابات المسالك البولية.

الكلمات المفتاحية: التهاب المسالك البولية - النساء الحوامل.

INTRODUCTION

Urinary tract infections (UTIs) are one of the most frequent complications during pregnancy (Overturf al. 1992). Traditionally UTI is classified as either involving the lower urinary tract (acute cystitis) or the upper urinary tract (acute pyelonephritis). Although all women are susceptible to the development of UTIs, pregnant women are at increased risk because of anatomical and hormonal changes that contribute to ureteral dilatation and urinary stasis. [Conolly, Thorp 1999]. [Wing 2001]. Both local and systemic signs or symptoms can accompany UTIs; however, asymptomatic bacteriuria (asymptomatic bacteriuria) can occur when a significant quantity of bacteria consistent with infection is isolated from the urine. Any UTI in a pregnant woman is considered to be complicated and warrants proper treatment. The

incidence of ASB and acute cystitis during pregnancy is 2–10% and 1– 4%, respectively. [North et al. 1990] [Andrews, Gilstrap 1998]. As many as 20–40% of pregnant patients with ASB will eventually develop pyelonephritis later in pregnancy. [Duff. 1984]. [Foxman 2002]. [Bint, Hill 1994]. Pyelonephritis is the most common severe bacterial infection that can lead to maternal and perinatal complications during pregnancy. [Foxman 2002]. Acute pyelonephritis occurs in 1–2% of pregnant women, particularly during the end of the second and beginning of the third trimester [Kingingham 1993] [Gilstrap, et al. 1981]. A predisposing factor or precursor to UTI is bacteriuria. Asymptomatic bacteriuria is defined as the presence of a positive urine culture in an asymptomatic person and occurs in 2 to 7 percent of all pregnancies [Patterson and Andriole 1997]. Asymptomatic bacteriuria rates in the pregnant and non-pregnant population are similar, however bacteriuria during pregnancy has a greater tendency to progress to ascending infection than in the non-pregnant woman [Stenqvist et al. 1987] [Smaill , Vazquez 2007]. This is because pregnancy is associated with a rapid increase in progesterone levels which leads to ureteric dilatation and urinary stasis which increases the risk of bacteriuria. Mechanical pressure from the gravid uterus and the physiological changes that occur in pregnancy further increase the risk of asymptomatic bacteriuria and in turn ascending infection [Perera 2009]. Asymptomatic bacteriuria is associated with an increased risk of adverse fetal outcomes. In particular, an increased risk of preterm birth and an increased risk of delivering a low-birth-weight infant [Millar and Cox 1997]. Furthermore, studies have also shown that treatment of asymptomatic bacteriuria during pregnancy reduces the incidence of these complications [Villar et al. 1998]. The prompt recognition and treatment of bacteriuria therefore should limit the risk of progression to ascending infection and the risk of these adverse maternal and fetal outcomes [Smaill and Vazquez 2007, Rouse et al. 1995]. A review reported that 67% (total of 656) of pyelonephritis cases occurred during the second and third trimesters, and 27% developed during the postpartum period. [Gilstrap, et al. 1981]. A history of childhood UTI in the absence or presence of renal scarring increases the risk for ASB during pregnancy by 27% and 47%, respectively. [Martinell, et al. 1995] The development of UTIs during gestation can result in both fetal and maternal complications. The risks for premature

delivery, infants with low birth weight, and fetal mortality are elevated in the presence of pyelonephritis. [Schieve, et al. 1994]. One study reported an incidence of 15% (n = 487) of newborns with birth weights <2500 g in pregnant women with acute pyelonephritis (APN). [Gilstrap, et al 1981]. Two studies reported that 20–25% of pregnant patients with pyelonephritis developed transient renal insufficiency. [Whalley, et.al. 1975] Severe and potentially life-threatening manifestations of maternal complications associated with pyelonephritis include sepsis, disseminated intravascular coagulation, and acute respiratory distress syndrome (ARDS). ARDS is mediated by end toxins that damage the alveolar capillary membrane of the lungs. The incidence of ARDS in pregnant women with pyelonephritis has been reported to be 1–8%. [Cunningham, et al 1987.]

Literature review of study

In 2016 many studies and research paper in deferent states including: Karaganda State Medical University, Kazakhstan, University of Manchester, United Kingdom and Faculty of Medicine, Transylvania University of Braeov, Romania, throughout the study in 845 samples of urine, obtained from pregnant women, were investigated. 387 samples gave no growth on the plates and the results were considered as negative. The growth of more than three microorganisms was obtained in 74 cases, and the result of research was regarded as contamination and these were not processed further for bacteriological examination. Positive samples with a titer 10^6 - 10^8 CFU/ml were obtained in 87 pregnant women. The study of etiological structure of the obtained strains showed that the most common pathogens were bacteria of Enterobacteriaceae group, and Escherichia coli strains dominated (55.17%), less frequently the following microorganisms were isolated: coagulase-negative staphylococci, enterococci, streptococci, fungi of Candida genus (fig. 04). Our data on the etiological structure of microorganisms at UTIs was confirmed by the results of numerous studies in obstetric practice [McGready et al. 2010, Mokube, Atashili et al. 2013, Schrag, Phil, et al. 2000) Treatment of UTIs in women during pregnancy is a serious and unsolved problem in obstetric practice and nephrology. This is due to a limited selection of antimicrobial agents, which is because of possible trans placental transition and adverse effects on the fetus, the development of resistance of pathogens to the previously used drugs, and often latent or recurrent infections during pregnancy [Lumbiganon, Laopaiboon, et al. 2010, Mokube, Atashili et al. 2013,

Sinyakova. Infekcii 2008]. In this regard, we determined the sensitivity of the most frequent causative agent of UTIs *Escherichia coli* to antimicrobial drugs. The most active antibacterial agents against *Escherichia coli* were fluoroquinolones (ciprofloxacin, levofloxacin, norfloxacin, ofloxacin) – 93% sensitive strains (95% CI 1.8-20.2). All *Escherichia coli* strains were sensitive to fosfomycin – the first-line therapy drug at UTIs in pregnant women today (95% CI 0.0-10.4). Also 93.3% (95% CI 0.0- 10.4) *Escherichia coli* strains were sensitive to trimethoprim. Nitrofurantoin had activity 93.8% (95% CI 0.0-10.4). we obtained the following data when determining the sensitivity to penicillins and cephalosporins: 53.3% (95% CI 28.8-65.4) isolated strains were sensitive to ampicillin, 97,3% *Escherichia coli* strains were sensitive to ampicillin sulbactam. All the strains were sensitive to ceftazidime, cefepime, meropenem and imipenem, aztreonam (95% CI 0.0-10.4). The results were as follows when determining the sensitivity to aminoglycosides: all the tested *Escherichia coli* strains were susceptible to amikacin, isepamicin and netilmicin (95% CI 0.2-19.6). 95.2% of strains were susceptible to gentamicin and sisomicin (95% CI 0.8-17.5). Thus, the prevalence of urinary tract infections in pregnant women was 22.5%.

MATERIAL AND METHOD: The total sample consisted of (30) samples of pregnant women in middle age suffering from urinary tract infection .

Data collection tools and samples:- For the theoretical study, the descriptive approach was adopted in the systematic study through references, books, publications and reports through the information network .Ethical approval was accepted by Aldiaa Hospital and Alfaraby Clinic for conducting the questionnaire .Questionnaire to study the general features of the research sample.

Results: This study performed on sample of middle age married women most of them and suffering from Urinary Tract Infection in group of clinical surrounding Qaser Ban Qesher in the period of time (from 01 -Sep -2020 to 30 -Nov- 2020). the total sample assimilate in (30) case with ages ranging between 18–50 years.

Table (1) shows the distribution of Urinary tract Infection between cases.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
She Has No UTI	14	41.2	41.2	52.9
She Has UTI	16	47.1	47.1	100.0
Total	30	100.0	100.0	

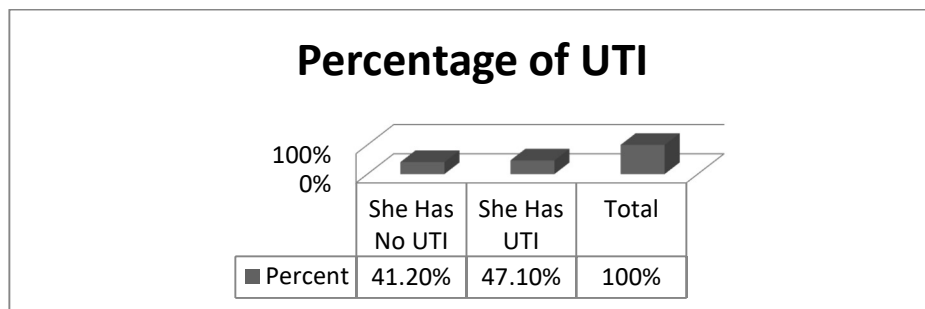


Figure 1 shows the distribution of UTI between cases

Table (2) shows the distribution of the UTI items by age's group.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	15-20	3	18.8	18.8	18.8
	21-25	2	12.5	12.5	31.2
	26-30	2	12.5	12.5	43.8
	31-35	2	12.5	12.5	56.2
	36-40	1	6.2	6.2	62.5
	41-45	5	31.2	31.2	93.8
	>46	1	6.2	6.2	100.0
	Total	16	100.0	100.0	

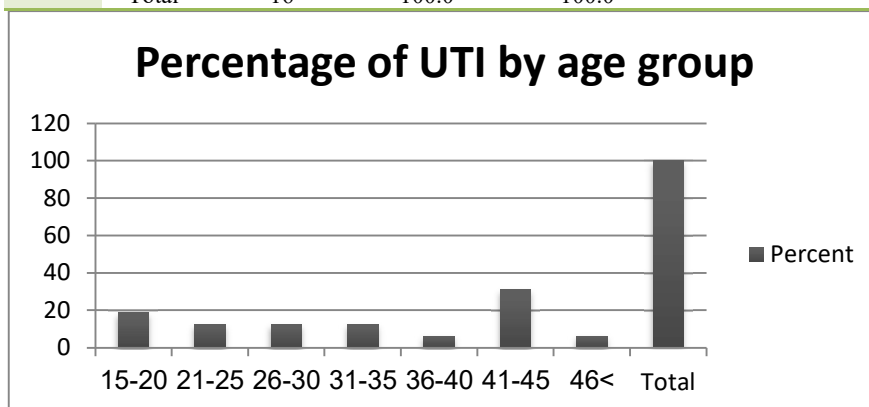


Figure 2 shows the distribution of the UTI items by age's group.

Table (3) shows the distribution of the urinary tract infection in pregnant and non-pregnant women.

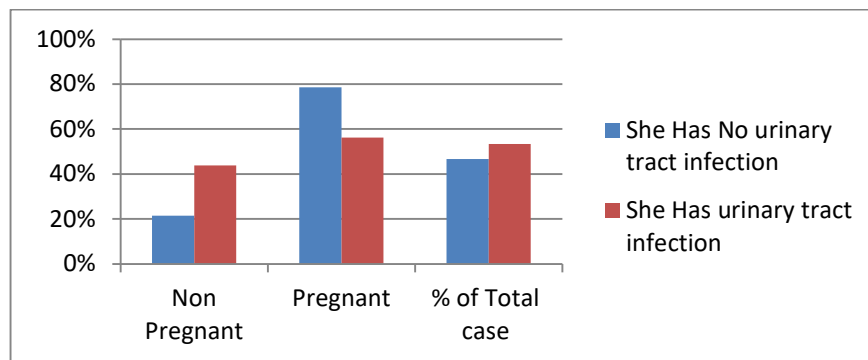


Figure 3. shows the distribution of the urinary tract infection in pregnant and non-pregnant women.

Table (4) shows the distribution of the recurrence of urinary tract infection in pregnant and non-pregnant women.

		She Has No urinary tract infection	She Has urinary tract infection	Total
Non-Pregnant	Count	3	7	10
	% of UTI Each Case	21.4%	43.8%	33.3%
Pregnant	Count	11	9	20
	% of UTI Each Case	78.6%	56.2%	66.7%
Total	Count	14	16	30
	% of Total	46.7%	53.3%	100.0%

		She Has no Recurrence of UTI	She Has Recurrence of UTI	Total
Non-Pregnant	Count	7	3	10
	% of UTI Each Case	35.00%	30.00%	33.30%
Pregnant	Count	13	7	20
	% of UTI Each Case	65.00%	70.00%	66.70%
Total	Count	20	10	30
	% of Total UTI	66.70%	33.30%	100.00%

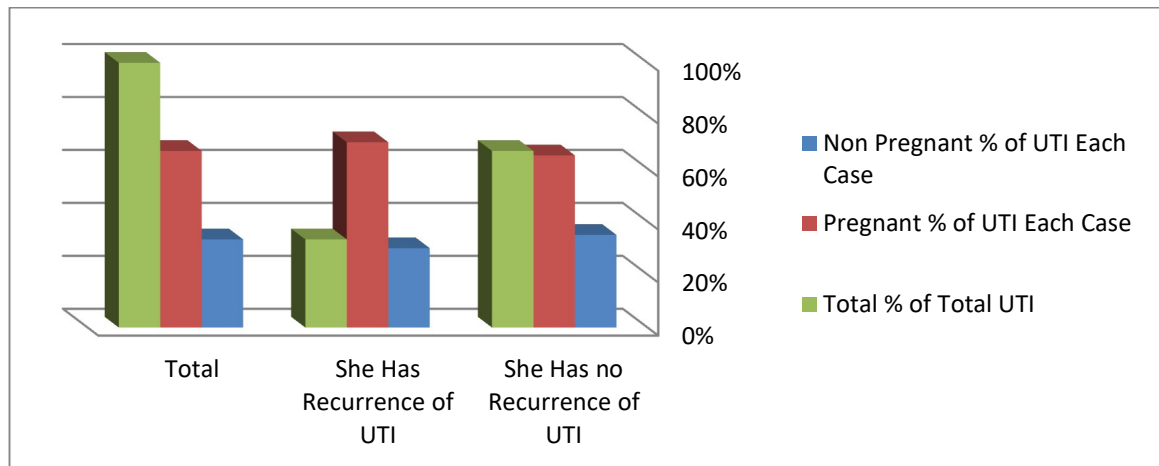


Figure 4. shows the distribution of the recurrence of urinary tract infection in pregnant and non-pregnant women.

Table (5) shows the States of pregnancy with prevalence of UTI.

		Normal Delivery	cesarean Section	None of the last	Total
Non-UTI Pt.	Count	10	4	1	15
	% of UTI Each Case	66.7%	36.4%	25.0%	33.3%
UTI Pt.	Count	5	7	3	15
	% of UTI Each Case	33.3%	63.6%	75.0%	66.7%
Total	Count	15	11	4	30
	% of Total UTI	50.0%	36.7%	13.3%	100.0%

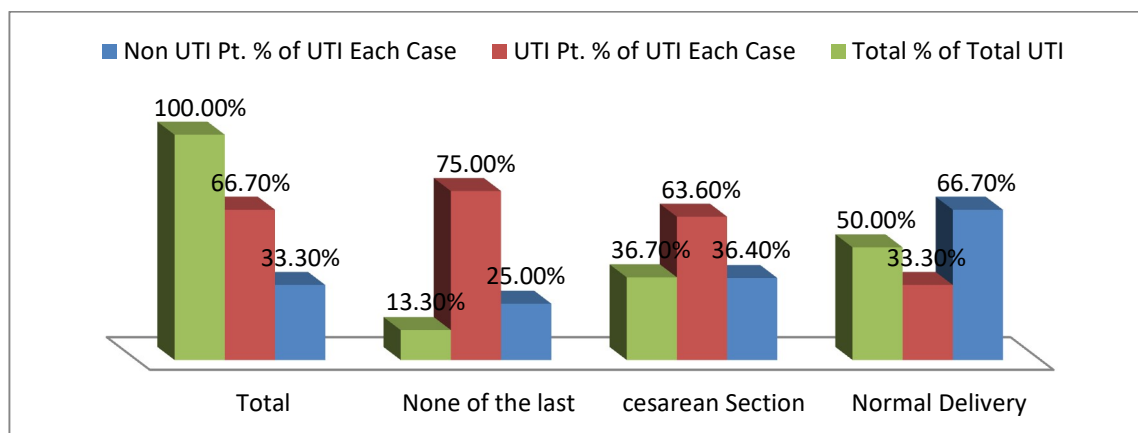


Figure 5. shows the States of pregnancy with prevalence of UTI.

Table (6) shows the follow up of pregnancy with prevalence of UTI.

	Follow up with doctor				Regular Follow up		
	No	Yes	Sometime	Total	No	Yes	Sometime
Count of non-UTI Pt	2	9	3	14	0	7	7
% percentage of non-UTI	33.30%	75.00%	25.00%	46.70%	0.00%	70.00%	38.90%
Count of UTI Pt	4	3	9	16	2	3	11
% percentage of UTI	66.70%	25.00%	75.00%	53.30%	100%	30.00%	61.10%
Total Count	6	12	12	30	2	10	18
%percentage of Total	20.00%	40.00%	40.00%	100%	6.70%	33.30%	60.00%

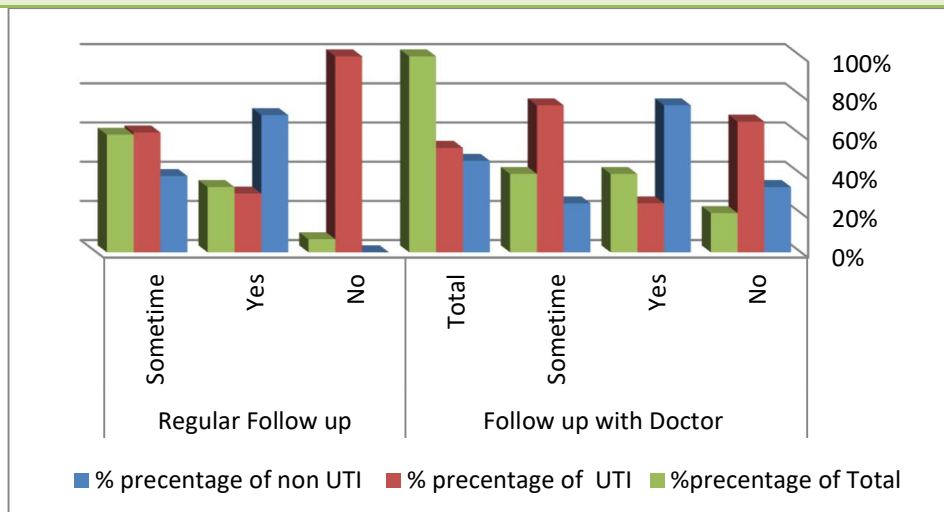


Figure 6 shows the follow up of pregnancy with prevalence of UTI.

Table (7) shows the Routine test and treatment of pregnancy with prevalence of UTI.

	Routine Laboratory Test				Treatment during pregnancy			Total
	No	Yes	Sometime	Total	No	Yes	Sometime	
Count of non-UTI Pt	1	9	4	14	2	9	3	14
% percentage of non-UTI	25.0%	60.0%	36.4%	46.7%	22.2%	64.3%	42.9%	46.7%
Count of UTI Pt	3	6	7	16	7	5	4	16
% percentage of UTI	75.0%	40.0%	63.6%	53.3%	77.8%	35.7%	57.1%	53.3%
Total Count	4	15	11	30	9	14	7	30
%percentage of Total	13.3%	50.0%	36.7%	100.0%	30.0%	46.7%	23.3%	100.0%

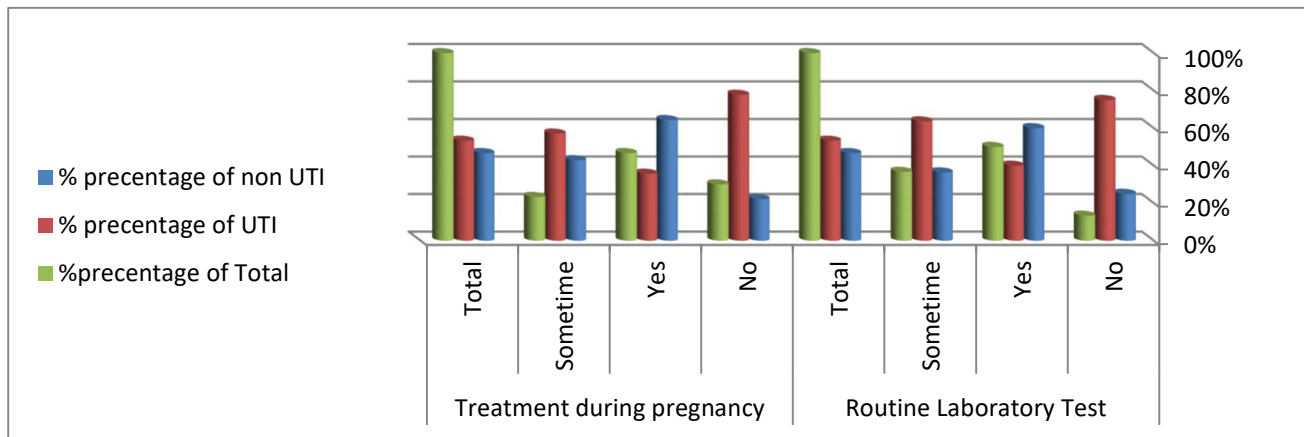


Figure 7 shows the Routine test and treatment of pregnancy with prevalence of UTI.

Table (8) shows the Prevalence of abortion in pregnant women with prevalence of UTI.

	Had Abortion Before pregnancy			More than 3 Abortion		
	No	Yes	Total	No	Yes	Total
Count of non-UTI Pt.	8	6	14	13	1	14
% percentage of non-UTI	47.1%	46.2%	46.7%	48.1%	33.3%	46.7%
Count of UTI Pt.	9	7	16	14	2	16
% percentage of UTI	52.9%	53.8%	53.3%	51.9%	66.7%	53.3%
Total Count	17	13	30	27	3	30
%percentage of Total	56.7%	43.3%	100.0%	90.0%	10.0%	100.0%

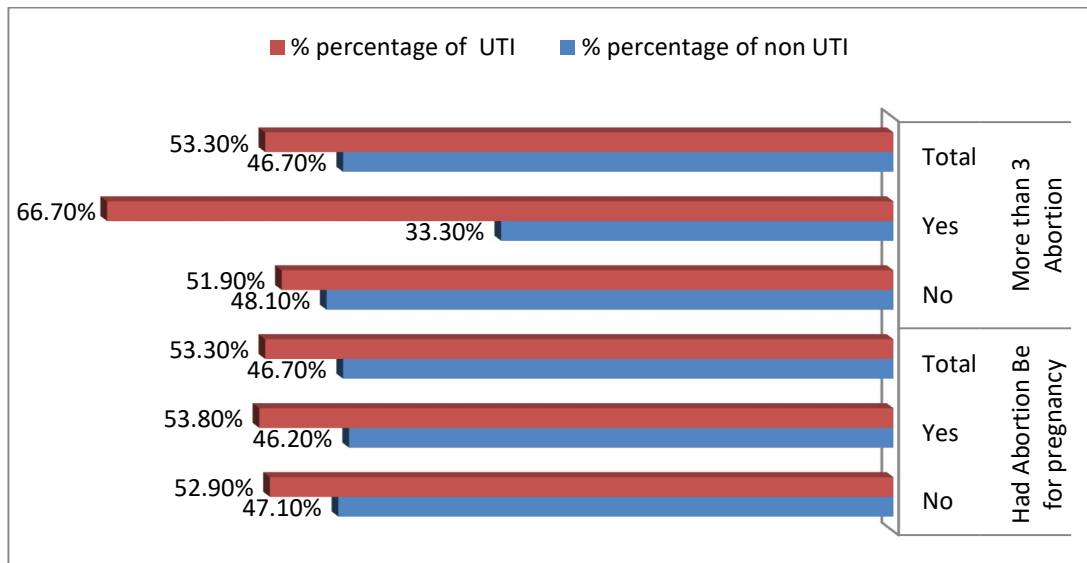


Figure 8 shows the Prevalence of abortion in pregnant women with prevalence of UTI.

	Frequency	Percent
No bacterial growth	14	41.2
Bacterial growth	16	47.1
Total	30	100.0

Table (09) shows the Prevalence of Growth Bacterial and non-Growth all cases.

Figure 9 shows the Prevalence of Diseases in pregnant women with prevalence of UTI.

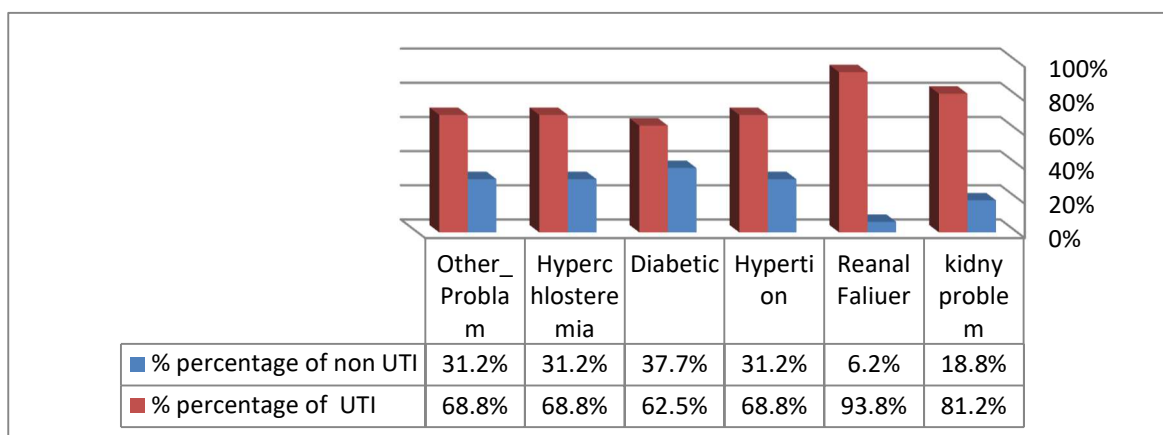


Table (10) shows the Prevalence of Type to Bacterial infection in all cases

Results	Frequency	Percent
Escherichia coli	6	37.5%
Staphylococcus aureus	4	25.0%
Klebsiellapreunos	3	18.75%
Protuse spp.	2	12.5%
Pseudomonas arganse	1	6.25%
Total	16	100.0

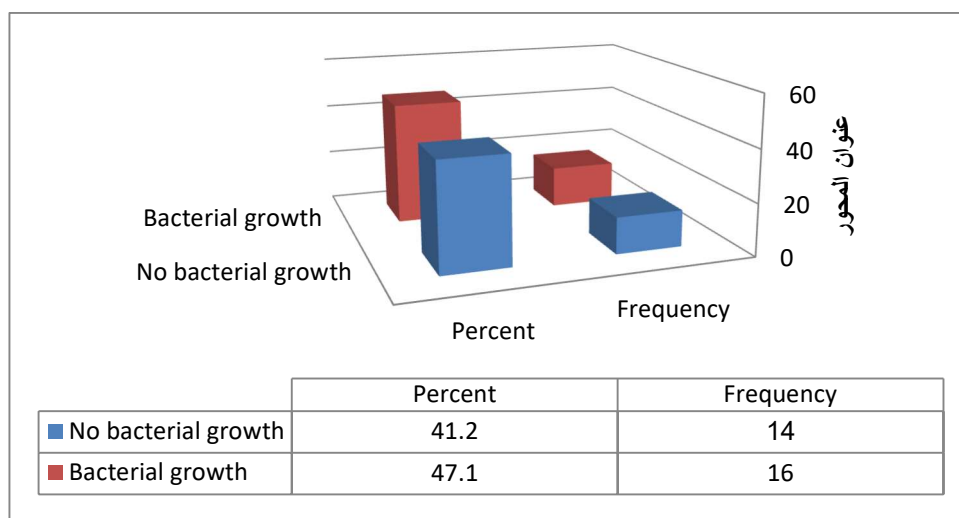


Figure 10. shows the Prevalence of Growth Bacterial and non-Growth all cases.

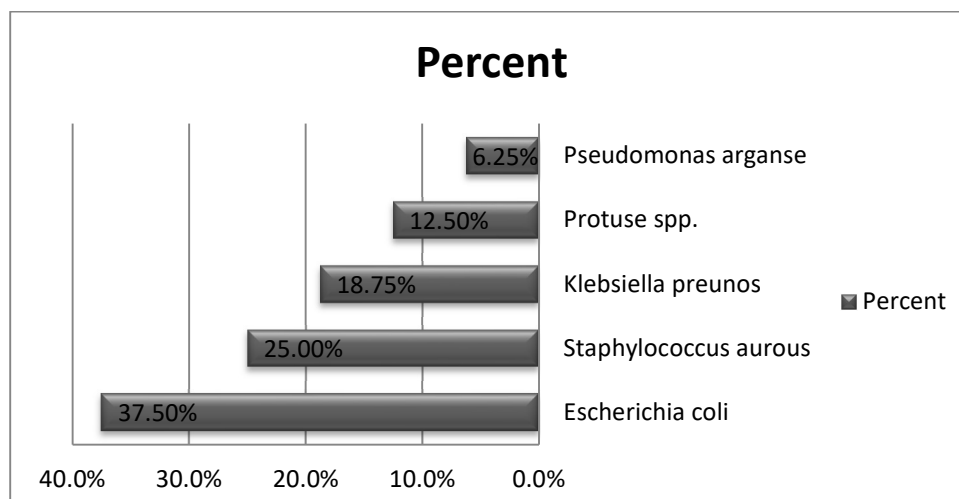


Figure 11. shows the Prevalence of Type to Bacterial infection in all cases.

Table (11) Shows the prevalence of the most sensitive Antibiotic Effective in urine culture.

Antibiotic	Frequency of Sensitivity	Percentage %
Ciprofloxacin CIP	5	31.25 %
Norfloxacin NOR	3	18.75 %
Cetazidime CAZ	2	12.5 %
Ceftioxone CRO	1	6.25 %
Doxycycline DO	1	6.25 %
Gentamin CN	2	12.5 %
Azetronem ATM	1	6.25 %
Clatrithromycin CL	1	6.25 %
Total	16	100 %

(Table 11) shows the most sensitive types of the Antibiotic in urine culture was Ciprofloxacin CIP by percentage (31.25 %).

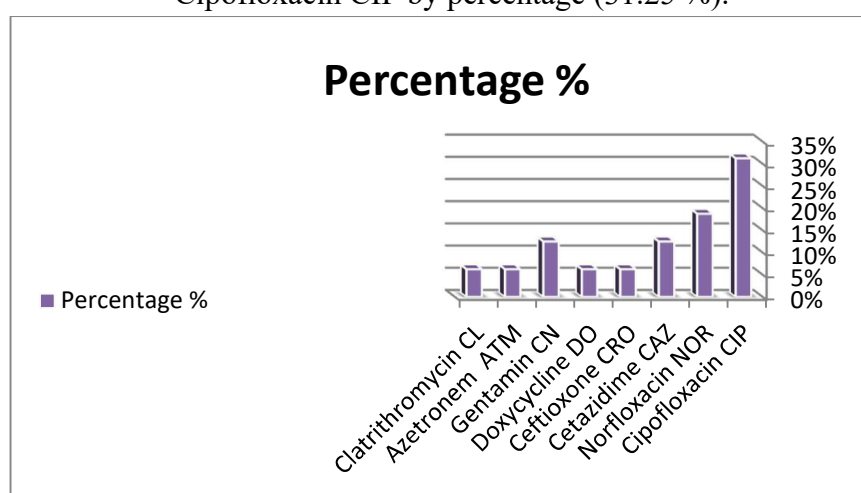


Figure 12. shows the Prevalence of Type to Bacterial infection in all cases.

Discussion of Results

- Table (1) explain the prevalence of urinary tract infection between women and it was so closed (16) case has UTI presented (47.1 %) and (14) cases has no UTI presented by (41.2%) will the other study in deferent colleges were obtained in 87 pregnant women from 845 sample by (11.28%)
- Table (2) shows the rate of infections in the age groups, and the percentage was high in the age groups (41 - 45)• at a rate of (31.2%).
- Table (3) shows the rate of tract infection among pregnant and non-pregnant women, so the infection rate in pregnant women was 56.2% and the rate in non-pregnant women was 43.8%.
- Table (4) shows the rate of recurrent tract infections in pregnant women, at 70.0%, and in non-pregnant women, at 30.0%.
- Table (5) shows the percentage of recurrent infections before pregnancy by 60% for pregnant women.
- Table (6) shows the correlation of the state of childbirth with infection in terms of natural childbirth, at 33.3% and the percentage in terms of cesarean delivery was 63.6%.
- Table (7) sets the rate of inflammation in terms of follow-up by a specialized doctor at 25.0%, non-follow-up cases at 66.7%, and in terms of regularity in follow-up at 30.0%, and irregular cases at 100%.
- Table (8) shows the correlation of infections with routine analyzes by 40% and irregular cases with routine analyzes by 75.0% and in terms of treatment during pregnancy in regular cases by 35.7% and cases that did not take treatment during pregnancy by 77.8%.
- Table (9) shows the percentage of cases subjected to miscarriage, at a rate of 53.8%, and cases that were subjected to more than 3 abortions and were due to infection, at 66.7%.
- Figure (8) shows the link between tract infections and other diseases, so the rate of inflammation in cases suffering from kidney problems was 81.2%, in cases of kidney failure by 93.8%, as for diabetes cases it was by 62.5%, and in cases of pressure by 68.8%, and in cases of blood fat by 68.8%.
- Table (10) shows the percentage of bacterial growth on media at a rate of 47.1% as an indicator of urinary tract infections, and a close ratio of (41.2%) the absence of bacterial growth in the absence of infections.
- Table (11) shows the most common bacterial types in urinary tract infections, *Escherichia coli* (37.5%)• and *Pseudomonas arganse*, which ranked lowest by (6.25%)• will the returners review in deferent collages were bacteria of Enterobacteriaceae group, and *Escherichia coli* strains dominated (55.17%)•(

- Table (12) shows the most anti-allergic agents in the bacteria samples, so the highest percentage of anti-Ciprofloxacin CIP was (31.5%).

References

1. Andrews WW, Gilstrap LC. Urinary tract infections. In: Gleicher N, Buttino L, eds. Principles and practice of medical therapies in pregnancy. 3rd ed. Stamford, CT: Appleton and Lange, 1998:913-7.
2. Bint AJ, Hill D. Bacteriuria of pregnancy—an update on significance, diagnosis, and management. *J Antimicrob Chemother* 1994;33(suppl A):93-7[.
3. Conolly A, Thorp JM. Urinary tract infections in pregnancy. *Urol Clin North Am* 1999; 26:779-87
4. Cunningham FG, Lucas MJ, Hankins GDV. Pulmonary injury complicating antepartum pyelonephritis. *Am J Obstet Gynecol* 1987; 156:797-807.[.
5. Duff P. Pyelonephritis in pregnancy. *Clin Obstet Gynecol* 1984; 27:17- 31.
6. Foxman B. Epidemiology of urinary tract infections: incidence, morbidity, and economic costs. *Am J Med* 2002;113(suppl 1A):5S-13S[
7. Gilstrap LC, Leveno KJ, Cunningham FG, Whalley PJ, Roark ML. Renal infection and pregnancy outcome. *Am J Obstet Gynecol* 1981;141: 709-16
8. Gilstrap LC 3rd, Cunningham FG, Whalley PJ. Acute pyelonephritis in pregnancy: an anterospective study. *Obstet Gynecol* 1981; 57:409-13.[.
9. Kingingham RB. Asymptomatic bacteriuria in pregnancy. *Am Fam Physician* 1993; 47:1232-8[.
10. Patterson, T. F. & Andriole, V. T. (1997). "Detection, significance, and therapy of bacteriuria in pregnancy. Update in the managed health care era." *Infectious Disease Clinics of North America*, 11: 593-608
11. Perera, J. (2009). "Asymptomatic bacteriuria in pregnancy." *Sri Lanka Journal of Obstetrics and Gynaecology*, 31: 108-9.
12. Millar, L. K. & Cox, S. M. (1997). "Urinary tract infections complicating pregnancy." *Infectious Disease Clinics of North America*, 11: 13-26.
13. Martinell J, Claesson I, Lidin-Janson G, Jodal U. Urinary infection, reflux and renal scarring in females continuously followed for 13–18 years. *Pediatr Nephrol* 1995; 9:131-6.
14. North DH, Speed JE, Weinter WB, Morrison JC. Correlation of urinary tract infection with urinary screening at the first antepartum visit. *J Miss State Med Assoc* 1990; 31:331-3 [.
15. Stenqvist K, Sandberg T, Lidin-Janson, G., Orskov, F., Orskov, I. & Svanbor-Eden, C. (1987). "Virulence factors of *Escherichia coli* in urinary isolates from pregnant women." *The Journal of Infectious Diseases*, 156: 870-7.
16. Smaill F. & Vazquez, J. C. (2007). "Antibiotics for asymptomatic bacteriuria in pregnancy." *Cochrane Database Systematic Review*, Cd000490.
17. Schieve L, Handler A, Hershow R, Persky V, Davis F. Urinary tract infection during pregnancy: its association with maternal morbidity and perinatal outcome. *Am J Public Health* 1994; 84:405-
18. Whalley PJ, Cunningham FG, Martin FG. Transient renal dysfunction associated with acute pyelonephritis of pregnancy. *Obstet Gynecol* 1975; 46:174-7.
19. Wing DA. Pyelonephritis in pregnancy: treatment options for optimal outcomes. *Drugs* 2001; 61:2087-96
20. Overturf, C. M., Smith, A. M., Engelbert-Fenton, K. A., Elster, A. B. & Geiger, C.J. "Potential role of energy and nutrient intakes in decreasing the incidence of genitourinary tract infections in pregnant adolescents." *Journal of the American Dietetic Association*, 1992;92: 1513-5

Relations between almost nearly open sets in finite topological spaces

"Mufida Hmaida, Noha aljamel, Rowida Alabidy"

Faculty of science, Misurata university, Libya

الملخص تدرس هذه الورقة بعض أنواع المجموعات كالمجموعات المفتوحة- b ، المفتوحة- b^* ، نصف مفتوحة، مفتوحة مبدئياً وغيرها في الفضاءات التبولوجية المنتهية وذلك بتمثيل الفضاءات بمخططات موجهة. وسنوضح أن بعض هذه الفئات ستتطابق تحت شروط معينة.

الكلمات المفتاحية:

مجموعة مفتوحة- b ، مجموعة مفتوحة- b^* ، مجموعة نصف مفتوحة، مجموعة مفتوحة- α ، مجموعة مفتوحة- β فضاء تبولوجي منتهي.

ABSTRACT

This paper studies some types of sets such as b -open, b^* -open, semi-open, preopen and others in finite topological spaces by representing the spaces with directed graphs. We will show that some of these sets are identical under specific conditions.

Keywords: b -open set. b^* -open set. Semi-open set. α -open set. β -open set
Finite topological space

المقدمة

كانت بداية هذه الورقة البحثية هو إعادة كتابة المقالة [1] للباحثين ولكن بتقييد المبرهنات على الفضاءات المنتهية للوصول إلى علاقات أقوى بين المجموعات تقريبا شبه مفتوحة.

أصبحت المجموعات شبه المفتوحة مجالاً غنياً للبحث منذ أن قدم ليفين [2] تعريفه للمجموعات نصف المفتوحة في الفضاء التبولوجي. حيث قدّمت بعده عدة تعميمات للمجموعات المفتوحة، كالمجموعة المفتوحة- α ، والمجموعات المفتوحة مبدئياً والمجموعات المفتوحة- b ، وغيرها.

لدراسة هذه العلاقات، فإننا سنعرّج على مبرهنة كوراتوسكي Kuratowsk's Theorem، أو كما تسمى أحيانا مبرهنة المجموعة-14، انظر [3]، والتي تنص على أن أقصى عدد من المجموعات المتميزة التي يمكن الحصول عليها من مجموعة ما، في فضاء تبولوجي ما، باستخدام العلاقة والمكملة في أي ترتيب هو 14 مجموعة. استخدمت هذه المبرهنة في [4] لإثبات أنه إذا استخدمنا العلاقة والداخلية للمجموعة، فإن أقصى عدد للمجموعات المختلفة التي نحصل عليه هو 7. وبما أن تعريفات المجموعات شبه المفتوحة معتمدة على أخذ العلاقة والداخلية بصورة متكررة أو تقاطع هذه المجموعات، لا يمكن أن ينتج عنه

مجموعات شبه مفتوحة جديدة. وهذا بالفعل يطابق ما تم التوصل إليه في العديد من الدراسات، ففي [5] على سبيل المثال، أثبت أن المجموعات المفتوحة- b^* هي المجموعات المفتوحة- β ، وأن المجموعات المفتوحة- b^{**} هي نفسها المجموعات المفتوحة- α . وأثبت في [6] أن فئة المجموعات المفتوحة- γ تطابق فئة المجموعات المفتوحة- ps وتطابق فئة المجموعات المفتوحة- b .
 البند التالي يستعرض أهم المفاهيم الأساسية التي سيتم استخدامها خلال هذه الدراسة. بينما يهتم البند الثالث بالفضاءات التوبولوجية المنتهية وطريقة التمثيل البياني لها. في البند الأخير سنستعرض العلاقات بين المجموعات تقريبا شبه المفتوحة في الفضاءات التوبولوجية المنتهية- T_0 .

مفاهيم أساسية

لتكن X مجموعة غير خالية منتهية، و τ توبولوجي على X . لتكن A مجموعة جزئية من الفضاء التوبولوجي X ، سوف نستخدم الرموز $A^0, \bar{A}, A^c$ لدلالة على مجموعة النقاط الداخلية interior وعلاقة المجموعة closure والمكملة complement للمجموعة A ، على التوالي.

للمجموعة يرمز لها بالرموز

تعريف 1: [7] لتكن A مجموعة جزئية من الفضاء التوبولوجي X عندئذ تسمى A :

- مجموعة نصف مفتوحة (semi-open) إذا كان $A \subseteq \bar{A}^o$.
- نصف مغلقة (semi-closed) إذا كانت A^c نصف مفتوحة.
- مجموعة مفتوحة مبدئياً (preopen) إذا كان $A \subseteq (A^o)^o$. بالمثل مغلقة مبدئياً إذا كانت A^c مفتوحة مبدئياً.
- مجموعة مفتوحة- α (α -open) إذا كان $A \subseteq (A^o)^o$. كذلك هي مغلقة- α إذا كانت A^c مفتوحة- α .

تعريف 2: [8] لتكن A مجموعة جزئية من الفضاء التوبولوجي X عندئذ تسمى A :

- مجموعة مفتوحة- b (b -open) إذا كانت $A \subseteq (\bar{A})^o \cup \bar{A}^o$.
 - مجموعة مفتوحة- β (β -open) إذا كانت $A \subseteq (A^o)^o$.
 - مجموعة مغلقة- β (أو مغلقة- b) إذا كانت A^c مجموعة مفتوحة- β (مفتوحة- b).
- لاحظ أن المجموعة المفتوحة تكون نصف مفتوحة ومفتوحة مبدئياً ومفتوحة- α ومفتوحة- b ومفتوحة- β .

الفضاء التوبولوجي المنتهي

لتكن X مجموعة منتهية، فإن عدد المجموعات الجزئية (مجموعة القوى) من X يكون منتهياً، وبالتالي فإنه أي توبولوجي يحتوي عدداً منتهياً من المجموعات المفتوحة، لذلك يمكن الاستغناء عن خاصية الاتحاد الاختياري للمجموعات المفتوحة.

الفضاء التوبولوجي الذي يمتلك خاصية التقاطع الاختياري للمجموعات المفتوحة يكون مجموعة مفتوحة يسمى فضاء ألكسندروف (Alexandroff space)، ويرمز له بالرمز فضاء- $\mathcal{A}$. هذا الفضاء يتميز بأنه لكل نقطة x في الفضاء التوبولوجي X هناك أصغر مجموعة مفتوحة تحتوي هذه النقطة، تنتج هذه المجموعة من تقاطع كل المجموعات المفتوحة التي تحتوي هذه النقطة وتسمى أصغر مجموعة مفتوحة أساسية، ويرمز لها بالرمز U_x . الفضاء التوبولوجي المنتهي هو فضاء توبولوجي على مجموعة منتهية من العناصر، وبالتالي يحتوي عدد منتهى من المجموعات المفتوحة وهذا يعني أنه فضاء- $\mathcal{A}$. عائلة كل المجموعات المفتوحة $\mathcal{U} = \{U_x : x \in X\}$ تكون قاعدة للفضاء التوبولوجي المنتهي X وتكون وحيدة ومحتواه داخل أي قاعدة أخرى

وتسمى بالقاعدة الصغرى للفضاء، للمزيد من التفاصيل انظر [7,9,10].

الفضاء التبولوجي X يكون فضاء- T_0 إذا كان لأي نقطتين مختلفتين x, y في X توجد مجموعة مفتوحة U تحتوي إحدى النقطتين ولا تحتوي الأخرى. أما بالنسبة لمسلمات الفصل الأخرى تكون متحققة إذا وفقط إذا كان الفضاء التبولوجي المنتهي X هو الفضاء المتقطع [11].

تعريف 3: [12] لتكن $\leq$ علاقة على X معرفة كالتالي:

$$x \leq y \text{ إذا وفقط إذا كان } y \in U_x \text{ أي أن } U_y \subseteq U_x$$

هذه العلاقة تكون علاقة عاكسة ومتعدية.

مبرهنة 1: [11، خاصية 16.1] العلاقة في التعريف السابق تكون علاقة ترتيب جزئي إذا وفقط إذا كان X فضاء منتهي- T_0 .

مبرهنة 2: [9، مبرهنة 3.5] ليكن X فضاءً تبولوجياً منتهياً، و $U \subseteq X$ تكون مفتوحة إذا وفقط إذا كان لكل $x \in U$ و $x \leq y$ فإن $y \in U$. والمجموعة $V \subseteq X$ تكون مغلقة إذا وفقط إذا كان لكل $x \in V$ وكان $y \leq x$ ، فإن $y \in V$.

تمهيدية 3: [10، خاصية 10.2] كل مجموعة مفتوحة في فضاء منتهي- T_0 تحتوي مجموعة وحيدة العنصر مفتوحة في X .

مبرهنة 4: [12] تمثيل تبولوجي بمخطط

Representation of Topology by Graph

لتكن X مجموعة منتهية، هناك تناظر أحادي بين الفضاءات التبولوجية على X والعلاقات العاكسة والمتعدية على X .

$$\{ \text{فضاءات تبولوجية على } X \} \leftrightarrow \{ \text{علاقات عاكسة ومتعدية على } X \}$$

البرهان:

الاتجاه الأول: ليكن τ تبولوجي على X ، العلاقة في التعريف (3) واضح أنها علاقة عاكسة ومتعدية على X .

الاتجاه الثاني: ليكن لدينا علاقة عاكسة ومتعدية على X نعرف تبولوجي على X كالتالي $U \subseteq X$ تكون مجموعة مفتوحة إذا وفقط إذا كان لكل $x \in U$ ، إذا كان $x \leq y$ ، فإن $y \in U$ (أي أن المجموعة تكون مفتوحة إذا كلما $x \in U$ فإنها تحتوي على كل العناصر التي أكبر من x حسب علاقة الترتيب). بذلك $\emptyset, X$ هي مجموعات مفتوحة كما أن الاتحاد وتقاطع مجموعات مفتوحة هو بالمثل مجموعة مفتوحة. $\square$

يمكن تمثيل التبولوجي على X بواسطة مخطط وذلك برسم حافة موجه (قطعة بدايتها النقطة x_i ونهايتها سهم رأس السهم النقطة x_j) من النقطة x_i إلى النقطة x_j إذا وفقط إذا كان $x_i \leq x_j$. كل نقطة تكون موصولة بحافه موجه مع نفسها ولكن هذه الحافه غير موجودة في المخطط، وأيضاً نتجاهل الحواف التي نحصل عليها من خاصية التعدية فمثلاً إذا كان $a \leq$

$b \leq c$ و b فإننا نصل بين a و b ونصل بين b و c ولا نصل بين a و c .

مثال 1: في الفضاء التبولوجي التافه المخطط يحتوي حواف من كل نقطة إلى كل النقاط الأخرى، وفي التبولوجي المتقطع المخطط لا يحتوي حواف مطلقاً

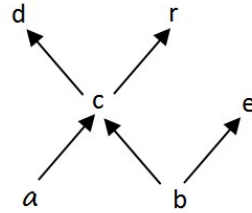
ملاحظة 1: ليكن لدينا مخطط لعلاقة عاكسة ومتعدية، المجموعة U تكون مفتوحة بالنظر إلى المخطط إذا وفقط إذا كان كل حافه بدايتها في U يكون طرفها الآخر نقطة في U . بشكل مشابه المجموعة C تكون مجموعة مغلقة إذا وفقط إذا كان أي حافه بدايتها في مكمل C تكون نهاية حافتها نقطة في مكمل C (حسب المبرهنة 4).

مثال 2: ليكن $X = \{a, b, c, d, e, r\}$ والتبولوجي المتولد بالقاعدة الصغرى:

$$U_a = \{a, c, d, r\}, U_b = \{b, c, d, r, e\}$$

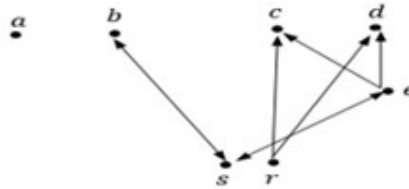
$$U_c = \{c, d, r\}, U_d = \{d\}, U_e = \{e\}, U_r = \{r\}$$

بالتالي المخطط المناظر لهذا التبولوجي يكون كما بالشكل 1.

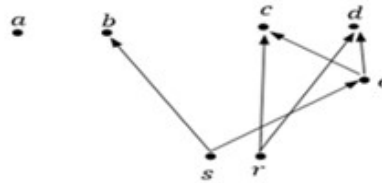


شكل 1

مثال 3: لتكن $X = \{a, b, c, d, e, r, s\}$ ، التبولوجيان المناظران للمخططات التالية:



شكل 2



شكل 3

القاعدة الصغرى للتبولوجي في الشكل 2 هي

$$U_a = \{a\}, U_b = U_e = U_s = \{b, s, e, c, d\}, U_c = \{c\}, \\ U_d = \{d\}, U_r = \{c, d, r\}$$

هذا الفضاء لا يمثل فضاء- T_0 ، لأن $U_e = U_s$.

القاعدة الصغرى للتوبولوجي في الشكل 3 هي

$$U_a = \{a\}, U_b = \{b\}, U_c = \{c\}, U_d = \{d\}, \\ U_e = \{c, d, e\}, U_r = \{c, d, r\}, U_s = \{b, c, d, e, s\}$$

هذا التوبولوجي يمثل فضاء- T_0 .

مبرهنة 5: [12] هناك تناظر أحادي بين الفضاءات التوبولوجية- T_0 على X والعلاقات المرتبة جزئياً على X .

من المبرهنة السابقة، أي مخطط يحتوي حواف بها سهمين في اتجاهين مختلفين يمثل علاقة غير متماثلة تخالفياً لذلك المخطط لا يمثل فضاء- T_0 . وبما أن مخطط فضاء- T_0 تكون كل الحواف في اتجاه واحد لذلك للسهولة يمكن تجاهل الأسهم في المخطط كما يلي: فإذا كان $a \leq b$ نضع العنصر a في الأسفل و b في الأعلى ونصل بينهما بخط دون سهم. ملاحظة 2: إذا كان x عنصر أعظمي حسب علاقة الترتيب الجزئي المرتبطة بتوبولوجي ما، فإن المجموعة $\{x\}$ هي مجموعة مفتوحة في هذه التوبولوجي.

نتيجة 6: كل مجموعة مفتوحة في فضاء- T_0 تحتوي مجموعة وحيدة العنصر مفتوحة.

البرهان: طالما أي فضاء- T_0 يناظر علاقة ترتيب جزئي، ولأن أي مجموعة مفتوحة U تضم كل العناصر التي أكبر من أي $x \in U$ بالتالي المجموعة U تحتوي على الأقل عنصر أعظمي، المجموعة التي تحتوي هذا العنصر هي مفتوحة. $\square$

مبرهنة كوارتوسكي Kuratowsk's Theorem

في عام 1922، قدم كوارتوسكي مبرهنته جزء من بحثه لنيل شهادة الدكتوراه في الرياضيات [3]، وتنص المبرهنة على

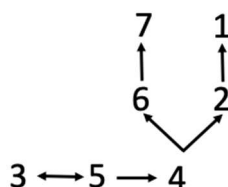
الآتي:

مبرهنة 7: [3] لتكن $E \subseteq X$ مجموعة جزئية من فضاء توبولوجي ما. فإن عدد المجموعات المتمايزة التي يمكن الحصول عليها

من E بأخذ المكمل والغلاقة بشكل متكرر (وبأي ترتيب) هو 14 على أقصى تقدير. علاوة على ذلك فإن العدد 14

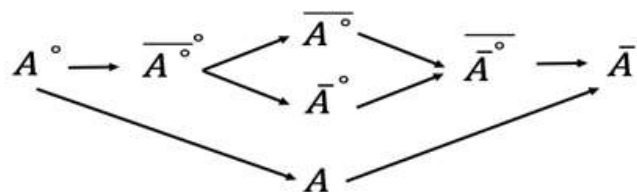
يمكن الحصول عليه إذا كانت X تحتوي على مجموعة جزئية متشاكله توبولوجيا homeomorphic مع خط الأعداد.

مثال 4: [13] إذا أخذنا في الاعتبار المجموعة $X = \{1, 2, 3, 4, 5, 6, 7\}$ مع التوبولوجي المعرف بالشكل 4.



شكل 4

إذا كانت $A = \{1,3,6\}$ ، فإن A هي مجموعة-14. لاحظ أن هذا الفضاء ليس فضاء- T_0 .
مبرهنة 8 [4، تمهيدية 2.2]: لأي مجموعة جزئية من فضاء توبولوجي ما، فإن عدد المجموعات المتميزة والتي يمكن الحصول عليها بأخذ الغلاقة والداخلية بشكل متكرر (وبأي ترتيب) هو على أقصى 7 مجموعات.
إذا كانت A مجموعة جزئية من فضاء توبولوجي ما، فإن المخطط التالي (الشكل 5) يظهر العلاقة بين المجموعات المتميزة والتي يمكن توليدها بهذه المجموعة، حيث يشير السهم إلى علاقة الاحتواء:



شكل 5

ملاحظة 3: حيث أن أي مجموعة تعرف بأخذ سلسلة من الغلاقة والداخلية لمجموعة ما، لن تعدو كونها واحدة من المجموعات في الشكل 5. كذلك فإن أي مجموعة تعرف باستخدام تقاطع واتحادات مجموعات من هذا النوع هو أيضاً مجموعة من متضمن في إحدى هذه المجموعات. وبالتالي أي مجموعة في التعريف 1 هي معرفة بإحدى هاتين الطريقتين، عليه يجب أن تكون محتواه في واحدة من هذه المجموعات في الشكل 5.

بعض خواص المجموعات شبه مفتوحة في الفضاءات المنتهية- T_0

مبرهنة 9: [13، تمهيدية 2] لأي مجموعة جزئية A من أي فضاء توبولوجي (ليس من الضروري منتهي)، المجموعة $(\bar{A})^o \cap (\bar{A}^o)^c$ لا تحتوي مجموعة وحيدة العنصر مفتوحة.

مبرهنة 10: ليكن X فضاء منتهي- T_0 و $A \subseteq X$ ، فإن $(\bar{A})^o \subseteq \bar{A}^o$.

البرهان: المجموعة $(\bar{A})^o \cap (\bar{A}^o)^c$ مفتوحة وجزئية، إذا كانت غير خالية فهي يجب أن تحتوي مجموعة وحيدة العنصر مفتوحة وذلك حسب النتيجة (6)، ولكن من المبرهنة السابقة هذا مستحيل. وبذلك $(\bar{A})^o \cap (\bar{A}^o)^c = \emptyset$ ، ومنها $(\bar{A})^o \subseteq \bar{A}^o$. $\square$

مثال 5: إذا كان $\tau = \{\emptyset, X, \{x\}, \{y, z\}\}$ واضح هذا ليس فضاء- T_0 وبأخذ المجموعة $A = \{x, z\}$ ، فإن $(\bar{A})^o = X$ و $\bar{A}^o = \{x\}$ بالتالي $(\bar{A})^o \not\subseteq \bar{A}^o$.

نتيجة 11: في أي فضاء منتهي- T_0 و $A \subseteq X$ يكون $(\bar{A})^o = \overline{(\bar{A}^o)^o}$ و $\bar{A}^o = \overline{(\bar{A})^o}$.

البرهان: باستخدام خصائص داخلية وغلاقة المجموعة على العلاقة في المبرهنة السابقة. $\square$

من خلال هذه النتيجة مع تعريف المجموعات شبه مفتوحة في التعريف 1، نتحصل على النتائج التالية:

نتيجة 12: ليكن X فضاء منتهي- T_0 ، فإن

1. أي مجموعة مفتوحة مبدئياً (مغلقة مبدئياً) تكون نصف مفتوحة (نصف مغلقة).
2. أي مجموعة تكون نصف مفتوحة (نصف مغلقة) إذا وفقط إذا كانت مفتوحة- b (مغلقة- b).
3. أي مجموعة تكون مفتوحة مبدئياً (مغلقة مبدئياً) إذا وفقط إذا كانت مفتوحة- α (مغلقة- α).
4. أي مجموعة تكون مفتوحة- β إذا وفقط إذا كانت مفتوحة- b (مغلقة- b).

المخطط التالي يوضح العلاقة بين المجموعات المفتوحة المعممة في الفضاء المنتهي- T_0 .

$$\text{مفتوحة} \Leftarrow \text{مفتوحة-}\alpha$$



$$\text{مفتوحة مبدئياً} \Leftarrow \text{نصف مفتوحة}$$



$$\text{مفتوحة-}b \Leftrightarrow \text{مفتوحة-}\beta$$

شكل 6: العلاقة بين المجموعات في تعريف 1 في الفضاء المنتهي- T_0 .

مثال 6: شرط فضاء- T_0 ضروري لتحقيق النتائج السابقة. فمثلاً أي مجموعة جزئية فعلية غير خالية من الفضاء التوبولوجي التافه $A \subseteq X$ يكون $\bar{A}^o = X$ و $(\bar{A})^o = \emptyset$ ، بالتالي تكون مفتوحة مبدئياً ولا تكون نصف مفتوحة، وأيضاً لا تكون مفتوحة- α .

الفضاء التوبولوجي X يسمى منتظم إذا كانت أي مجموعة مفتوحة هي مغلقة ايضاً [14]. وبالتالي بناء على الملاحظة 2، كل عنصر اعظمي أو أصغري في فضاء- T_0 منتظم يعرف مجموعة مفتوحة ومغلقة في آن واحد. مبرهنة 13: الفضاء التوبولوجي المنتهي X يكون فضاء- T_0 ومنتظم إذا وفقط إذا كان فضاء متقطع.

البرهان: سوف نكتفي بإثبات الاتجاه الأول. إذا كان $x \in X$ وتعريف المجموعتين

$$U = \{y \in X: y \geq x\},$$

$$V = \{y \in X: x \geq y\}.$$

لاحظ أن كلاهما مفتوح ومغلق كذلك $U \cap V = \{x\}$ □

نتيجة 14: إذا X فضاء فضاء- T_0 منتظم منتهي، فإن المجموعات شبه المفتوحة تتطابق مع المجموعات المفتوحة.

البرهان: مباشر من المبرهنة 13 والتعريف 1.

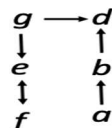
هيردا ومترليز في [13] تم إثبات أنه إذا كان عدد عناصر الفضاء المنتهي هو أقل من 7 فإن المجموعات

$$A, A^o, \bar{A}, \bar{A}^o, (\bar{A})^o, (\bar{A}^o)^o, \bar{A}^o$$

لا يمكن أن تكون جميعها مختلفة. علاوة على ذلك، إن كان عدد النقاط هو 7 تماماً فإنه توجد 5 توبولوجيات مختلفة وغير متشاكلة تجعل خمساً من هذه المجموعات متميزة. كما أنه إذا كان عدد عناصر الفضاء أقل من خمسة فإن أقل من خمسة من المجموعات المذكورة أعلاه يمكن أن تكون مختلفة. إلا أن هذا لا يكفي وحده ليقال إن المجموعات شبه المفتوحة من نوع معين لن تكون موجودة، فقد نجد مجموعة A تحقق شرط المجموعة نصف المفتوحة ولا تحقق شرط المفتوحة مبدئياً، ونجد مجموعة أخرى

B تحقق شرط المفتوحة مبدئياً ولا تحقق شرط نصف المفتوحة في نفس الفضاء التبولوجي، فالنتيجة هنا لا تحدد شكل المجموعات التي يمكن أن تنتج كما كان الحال في فضاء T_0 ، بل المحدد هنا هو عدد هذه المجموعات التي يمكن أن نحصل عليها من مجموعة ما فقط في الفضاء التبولوجي. والمثال التالي يوضح ذلك.

مثال 7: لتكن $X = \{a, b, d, e, f, g\}$ ، مع التبولوجيا المناظرة للمخطط التالي:



هذا الفضاء لا يمثل فضاء T_0 ، لأن $U_e = U_f$.

بأخذ المجموعة $A = \{d, e\}$ ، فإن:

$$\overline{A^o} = \{a, b, d, g\}, A^o = \{d\}$$

بينما $\bar{A} = X$ و $(\bar{A})^o = X$. عليه فإن A مجموعة مفتوحة مبدئياً ولكن ليست نصف مفتوحة.

كذلك المجموعة الجزئية $B = \{a, d, g\}$ لديها

$$\overline{B^o} = \{a, b, d, g\}, B^o = \{d\}$$

بينما $\bar{B} = \{a, b, d, g\}$ و $(\bar{B})^o = \{a, b, d\}$. عليه المجموعة B مجموعة نصف مفتوحة ولكن ليست مفتوحة مبدئياً.

أغلب الأسئلة عندما الفضاء التبولوجي لا يكون فضاء T_0 مازالت مفتوحة، ولكن الاجابة عنها ليست مستحيلة بدراسة العلاقات العاكسة والمتعددية على المجموعات المنتهية.

قائمة المراجع

- [1] حميدة، مفيدة والجمل، نهي. 2023م. دراسة لبعض المجموعات القريبة من المفتوحة. مجلة العلوم لجامعة مصراتة، المجلد الخامس عشر، ص 85-89.
- [2] Levien, N. 1963. Semi-open sets and semi-continuity in topological spaces. Amer. Math. Monthly. 70:36-41.
- [3] Kuratowski, K. 1922. On the operation $\bar{A}$ in analysis situs. Fundamenta mathematicae. Fund. math. 3, 182-199.
- [4] Sherman, D. 2004. Variation on Kuratowski's 14-set Theorem. Math.GN: <https://arxiv.org/abs/math/0405401>.
- [5] Usha, R. and Thangavelu, P. 2015. On locally $\#b$ -closed sets and weakly $\#b$ -closed sets. South Asian Journal of Multidisciplinary. Studies. 2(3):181-196.
- [6] Ekici, E. and Caldas, M. 2004. Slightly γ -continuous functions, Bol. Soc. Parana. Mat, 22(3), 63-74.
- [7] Mahdi, H. and El-Atrash, M. 2005. On T_0 -Alexandroff Spaces, the Islamic University Journal, V. 13 (2), 19-46.
- [8] Andrijevic, D. 1996. On b -Open sets. Mat. Vesnik, V. 48, 59-64.
- [9] Asness, W. 2018. A Brief Overview of Alexandrov Spaces. corpus ID: 85504188, Notes for Research Experiences for Undergraduates (REU).

- [10] EL-Atik, A., El-Monsef, M. and Lashin, E. 2002. On Finite T_0 Topological Spaces. Proceeding of the Ninth Prague Topological Symposium, (Prague 2001), 75-90, Topology Atlas, Toronto.
- [11] May, J. 2003. Finite Topological Spaces. Notes for Research Experiences for Undergraduates (REU), 2003.
- [12] Kreminski, R. 2000. Graphs and Matrices in the Study of Finite Topological Spaces, Missouri Journal of Mathematical Sciences, 2, 96-121.
- [13] Herda, H. and Metzler, R. 1966. Closure and Interior in Finite Topological Spaces, Colloquium Mathematicum 15, 211-216.
- [14] Ali, R. and AL-Ani, A. 2018. The Number of Regular Topologies on a Finite Set, URA-IJEAS, V. 1(2), 7-8.

Connes-Tzygan exact sequence

Hussein M. GHLAIO Department of Mathematics, Faculty of Sciences
University of Misurata, Libya

Abstract

In this paper, we shall present an attractive and interesting exact sequence which is denoted by C-T sequence, we shall show that the C-T sequence is exact whenever the first-order cyclic cohomology group $\mathcal{H}\mathcal{C}^1(\mathcal{A}, \mathcal{A}^*)$ vanishes, then we shall establish two results which can be useful to calculate the cyclic cohomology groups of a certain class of Banach algebras.

Keywords: Exact sequence, cyclic cohomology, Banach algebra.

1 Introduction

Connes-Tzygan exact sequence was introduced independently by A. Connes and B. L. Tzygan, it will be denoted by C-T sequence see for example [1].

The C-T sequence is well-known in the literature and a powerful abstract theory of these exact sequences was introduced in [7, pp.48--55], [8], [9, pp.60--61], and [10]. The sequence has been used by a number of mathematicians to establish strong cohomological results by calculating for instance some cyclic cohomology groups which are too hard to be calculated directly. See for example [4], [5], [6], and [2].

In his article [8], Helemskii established some conditions for whether the C-T sequence exists for a given Banach algebra. In fact, the C-T sequence always exists for a unital Banach algebra $\mathcal{A}$ [8, Theorem 16]; Helemskii showed that the C-T sequence exists under some weaker hypotheses on $\mathcal{A}$ than having an identity. However, Helemskii showed by giving some examples that the C-T sequence does not always exist.

The definitions in [7] are not clear, and some references given in [8] to the book of Helemskii [7] are incorrect. Further, some verifications are omitted. For this reason, we shall give the details of the part of the C-T sequence that we shall use. A clear and general account of C-T sequence is given in the Appendix of [2] and in Section 2 of [6].

It is a nice application of the C-T exact sequence (when it does exist) that one can calculate the cyclic cohomology groups of a certain class of Banach algebras.

Let $\mathcal{A}$ be an algebra, and let X be an $\mathcal{A}$ -bimodule. A map $D \in \mathcal{L}(\mathcal{A}, X)$, the space of linear maps from $\mathcal{A}$ to X , is a *derivation* if it satisfies the Leibnitz equation:

$$D(ab) = a \cdot Db + Da \cdot b \quad (a, b \in \mathcal{A}).$$

For $x \in X$ define the map $\delta_x: \mathcal{A} \rightarrow X$ by the equation:

$$\delta_x(a) = a \cdot x - x \cdot a \quad (a \in \mathcal{A}).$$

It is easy to show that $\delta_x(ab) = \delta_x(a) \cdot b + a \cdot \delta_x(b)$ ($a, b \in \mathcal{A}$),

and so δ_x is a derivation. Derivations of this form are *inner derivation*.

Lemma 1.1 *Let $\mathcal{A}$ be a commutative algebra, and let X be a commutative $\mathcal{A}$ -bimodule. Suppose that $D: \mathcal{A} \rightarrow X$ is a derivation. Then $D(p) = 0$ for each idempotent element p in $\mathcal{A}$.*

Proof Take $p \in \mathcal{A}$, (we say that the element p is an *idempotent element* if $p = p^2$) Then $D(p) = D(p^2) = 2p \cdot D(p)$, so that $p \cdot D(p) = 2p \cdot D(p)$, and hence $p \cdot D(p) = 0$, and so $D(p) = 0$. Thus the lemma is proved. ■

2 Cohomology and Cyclic Cohomology Groups of Banach algebras

Let $\mathcal{A}$ be an algebra, and let X be an $\mathcal{A}$ -bimodule. For $n \in \mathbb{N}$, recall that an n -linear map $T: \mathcal{A}^n \rightarrow X$ is an n -cochain and that $\mathcal{L}^n(\mathcal{A}, X)$ is the space of n -linear maps from $\mathcal{A} \times \cdots \times \mathcal{A}$ to X .

Definition 2.1 *Let $n \in \mathbb{N}$. We define the map $\delta^n: \mathcal{L}^n(\mathcal{A}, X) \rightarrow \mathcal{L}^{n+1}(\mathcal{A}, X)$ by the formula*

$$\begin{aligned} (\delta^n T)(a_1, \dots, a_{n+1}) &= a_1 \cdot T(a_2, \dots, a_{n+1}) \\ &+ \sum_{k=1}^n (-1)^k T(a_1, \dots, a_{k-1}, a_k a_{k+1}, \dots, a_{n+1}) \\ &+ (-1)^{n+1} T(a_1, \dots, a_n) \cdot a_{n+1}, \end{aligned} \quad (2.1)$$

where $a_1, \dots, a_{n+1} \in \mathcal{A}$ and $T \in \mathcal{L}^n(\mathcal{A}, X)$. We also define $\delta^0: X \rightarrow \mathcal{L}(\mathcal{A}, X)$ by $\delta^0(x) = \delta_x$ ($x \in X$).

Take $n \in \mathbb{N}$. Clearly $\delta^n T \in \mathcal{L}^{n+1}(\mathcal{A}, X)$ for each $T \in \mathcal{L}^n(\mathcal{A}, X)$ and each δ^n is linear. It can be seen by a tedious calculations that $\delta^{n+1} \circ \delta^n = 0$ for all $n \in \mathbb{N}$. An n -cochain T is an n -cocycle if $\delta^n T = 0$, and T is an n -coboundary if there is a linear map $Q \in \mathcal{L}^{n-1}(\mathcal{A}, X)$ such that $T = \delta^{n-1} Q$. The linear space of all n -cocycles is denoted by $Z^n(\mathcal{A}, X)$, and the linear space of all n -coboundaries is denoted by $N^n(\mathcal{A}, X)$. Since $\delta^n \circ \delta^{n-1} = 0$ for all $n \in \mathbb{N}$, the space $N^n(\mathcal{A}, X)$ is a subspace of $Z^n(\mathcal{A}, X)$.

Definition 2.2 *The n^{th} -cohomology group of $\mathcal{A}$ with coefficients in X is defined by*

$$H^n(\mathcal{A}, X) = Z^n(\mathcal{A}, X) / N^n(\mathcal{A}, X).$$

Let $\mathcal{A}$ be a Banach algebra, and let X be a Banach $\mathcal{A}$ -bimodule. For $T \in \mathcal{B}^n(\mathcal{A}, X)$, the space of bounded n -linear maps from $\mathcal{A} \times \cdots \times \mathcal{A}$ to X . we

have $\delta^n T \in \mathcal{B}^{n+1}(\mathcal{A}, X)$ and $\delta^n: \mathcal{B}^n(\mathcal{A}, X) \rightarrow \mathcal{B}^{n+1}(\mathcal{A}, X)$ is a continuous linear map. An n -cochain T is a *continuous n -coboundary* if there is a bounded linear map $Q \in \mathcal{B}^n(\mathcal{A}, X)$ such that $T = \delta^n Q$. The linear space of all continuous n -cocycles is denoted by $\mathcal{Z}^n(\mathcal{A}, X)$, and linear space of all continuous n -coboundaries is denoted by $\mathcal{N}^n(\mathcal{A}, X)$. Clearly $\mathcal{Z}^n(\mathcal{A}, X)$ is a closed subspace of $\mathcal{B}^n(\mathcal{A}, X)$ and $\mathcal{N}^n(\mathcal{A}, X)$ is a subspace of $\mathcal{Z}^n(\mathcal{A}, X)$; it is not necessarily closed.

Definition 2.3 Let $\mathcal{A}$ be a Banach algebra, and let X be a Banach $\mathcal{A}$ -bimodule. Then the n^{th} -cohomology group of $\mathcal{A}$ with coefficients in X is defined by

$$\mathcal{H}^n(\mathcal{A}, X) = \mathcal{Z}^n(\mathcal{A}, X) / \mathcal{N}^n(\mathcal{A}, X).$$

The space $\mathcal{H}^n(\mathcal{A}, X)$ is a semi-normed space for the quotient seminorm; it is a Banach space whenever $\mathcal{N}^n(\mathcal{A}, X)$ is closed in $\mathcal{B}^n(\mathcal{A}, X)$.

We also set $\mathcal{H}^0(\mathcal{A}, X) = \ker \delta^0 = \{x \in X: a \cdot x = x \cdot a \quad (a \in \mathcal{A})\}$. It is clear that

$$\mathcal{H}^0(\mathcal{A}, \mathcal{A}^*) = \mathcal{A}^{\text{tr}}. \quad (2.2)$$

Remark 2.4 We recall another notation: we define

$$\widetilde{N}^2(\mathcal{A}, X) = \mathcal{N}^2(\mathcal{A}, X) \cap \mathcal{Z}^2(\mathcal{A}, X),$$

and then we define

$$\widetilde{H}^2(\mathcal{A}, X) = \mathcal{Z}^2(\mathcal{A}, X) / \widetilde{N}^2(\mathcal{A}, X).$$

Thus $H^2(\mathcal{A}, X) = \{0\}$ means that, for each $T \in \mathcal{Z}^2(\mathcal{A}, X)$, there exists $Q \in \mathcal{L}(\mathcal{A}, X)$, not necessarily continuous, such that $T = \delta^1 Q$, whereas $\mathcal{H}^2(\mathcal{A}, X) = \{0\}$ means that, for each $T \in \mathcal{Z}^2(\mathcal{A}, X)$ there exists a continuous linear map $Q \in \mathcal{B}(\mathcal{A}, X)$ such that $T = \delta^1 Q$. In contrast, $\widetilde{H}^2(\mathcal{A}, X) = \{0\}$ means that, given $T \in \mathcal{Z}^2(\mathcal{A}, X)$, there exists a linear map $Q \in \mathcal{L}(\mathcal{A}, X)$ such that $T = \delta^1 Q$. In fact the vanishing of the continuous second-order cohomology implies that $\widetilde{H}^2(\mathcal{A}, X) = \{0\}$. In our initial cases, our algebra $\mathcal{A}$ will be finite-dimensional, so that there is no difference between $H^2(\mathcal{A}, X)$, $\mathcal{H}^2(\mathcal{A}, X)$, and $\widetilde{H}^2(\mathcal{A}, X)$.

Let $\mathcal{A}$ be a Banach algebra, and let $\mathcal{A}^*$ be its dual bimodule. Take $n \in \mathbb{N}$. An n -cochain $T \in \mathcal{B}^n(\mathcal{A}, \mathcal{A}^*)$ is *cyclic* if it satisfies the equation:

$$T(a_1, \dots, a_n)(a_0) = (-1)^n T(a_0, a_1, \dots, a_{n-1})(a_n) \quad (2.3)$$

whenever $a_0, a_1, \dots, a_n \in \mathcal{A}$.

For example, a linear map $T: \mathcal{A} \rightarrow \mathcal{A}^*$ is cyclic if $T(b)(a) = (-1)T(a)(b)$ for all $a, b \in \mathcal{A}$; in other words,

$$\langle a, T(b) \rangle + \langle b, T(a) \rangle = 0 \quad (a, b \in \mathcal{A}). \quad (2.4)$$

In particular,

$$\langle a, T(a) \rangle = 0 \quad (a \in \mathcal{A}), \quad (2.5)$$

and this condition is sufficient to ensure that T is cyclic.

A bounded bilinear 2-cochain $T: \mathcal{A} \times \mathcal{A} \rightarrow \mathcal{A}^*$ is cyclic if

$$\langle a, T(b, c) \rangle = \langle c, T(a, b) \rangle \quad (a, b, c \in \mathcal{A}). \quad (2.6)$$

The linear space of all cyclic n -cochains is denoted by $\mathcal{CC}^n(\mathcal{A})$ for $n \geq 1$, and we set $\mathcal{CC}^0(\mathcal{A}) = \mathcal{A}^*$.

It can be seen that the map δ^n maps a cyclic n -cochain to a cyclic one for $n \geq 0$ (see for example page 450 in [8]), so that the cyclic n -cochains $\mathcal{CC}^n(\mathcal{A}, \delta^n)$ form a subcomplex of $\mathcal{B}^n(\mathcal{A}, \mathcal{A}^*, \delta^n)$ and the differentials of this complex or its coboundaries are denoted by

$$\delta c^n: \mathcal{CC}^n(\mathcal{A}) \rightarrow \mathcal{CC}^{n+1}(\mathcal{A})$$

for $n \geq 0$.

Definition 2.5 The space of all bounded, cyclic n -cocycles is denoted by $\mathcal{ZC}^n(\mathcal{A}, \mathcal{A}^*)$, and the subspace consisting of maps $\delta^{n-1}Q$, where Q is a bounded, cyclic $(n-1)$ -cocycle, is denoted by $\mathcal{NC}^n(\mathcal{A}, \mathcal{A}^*)$. Then the continuous n^{th} -cyclic cohomology group is defined by

$$\mathcal{HC}^n(\mathcal{A}, \mathcal{A}^*) = \mathcal{ZC}^n(\mathcal{A}, \mathcal{A}^*) / \mathcal{NC}^n(\mathcal{A}, \mathcal{A}^*).$$

We take $\mathcal{HC}^0(\mathcal{A}, \mathcal{A}^*)$ to be $\mathcal{H}^0(\mathcal{A}, \mathcal{A}^*)$.

By (2.2), we see that $\mathcal{HC}^0(\mathcal{A}, \mathcal{A}^*) = \mathcal{A}^{tr}$.

In particular, the space of all bounded, cyclic derivations from $\mathcal{A}$ to $\mathcal{A}^*$ is denoted by $\mathcal{ZC}^1(\mathcal{A}, \mathcal{A}^*)$, and the set of all cyclic inner derivations from $\mathcal{A}$ to $\mathcal{A}^*$ is denoted by $\mathcal{NC}^1(\mathcal{A}, \mathcal{A}^*)$. It can be seen that every inner derivation is cyclic, and so $\mathcal{NC}^1(\mathcal{A}, \mathcal{A}^*) = \mathcal{N}^1(\mathcal{A}, \mathcal{A}^*)$. The first-order cyclic cohomology group is defined by

$$\begin{aligned} \mathcal{HC}^1(\mathcal{A}, \mathcal{A}^*) &= \mathcal{ZC}^1(\mathcal{A}, \mathcal{A}^*) / \mathcal{NC}^1(\mathcal{A}, \mathcal{A}^*) \\ &= \mathcal{ZC}^1(\mathcal{A}, \mathcal{A}^*) / \mathcal{N}^1(\mathcal{A}, \mathcal{A}^*). \end{aligned}$$

Again, for example, to say that the second-order cyclic cohomology, $\mathcal{HC}^2(\mathcal{A}, \mathcal{A}^*) = \{0\}$, means that every bounded, cyclic 2-cocycle bilinear map $T: \mathcal{A} \times \mathcal{A} \rightarrow \mathcal{A}^*$ has the form $\delta^1 Q$, where $Q: \mathcal{A} \rightarrow \mathcal{A}^*$ is a bounded linear map such that $\langle a, Q(a) \rangle = 0 \quad (a \in \mathcal{A})$.

3 The general case C-T sequence

Let $\mathcal{A}$ be a Banach algebra (not necessarily commutative) with an identity $e_{\mathcal{A}}$, for more information the reader should follow [3]. Following [8], we shall use the following part of the C-T long exact sequence:

$$\begin{aligned}
0 \rightarrow & \\
\mathcal{HC}^1(\mathcal{A}, \mathcal{A}^*) & \xrightarrow{I} \mathcal{H}^1(\mathcal{A}, \mathcal{A}^*) \xrightarrow{B^0} \mathcal{HC}^0(\mathcal{A}, \mathcal{A}^*) \xrightarrow{S^0} \mathcal{HC}^2(\mathcal{A}, \mathcal{A}^*) \\
& \xrightarrow{I} \mathcal{H}^2(\mathcal{A}, \mathcal{A}^*) \xrightarrow{B^1} \mathcal{HC}^1(\mathcal{A}, \mathcal{A}^*) \xrightarrow{S^1} \mathcal{HC}^3(\mathcal{A}, \mathcal{A}^*) \rightarrow \dots
\end{aligned}
\tag{3.1}$$

Each map I in the above sequence is induced by the inclusion map.

For a Banach algebra $\mathcal{A}$, such that $\mathcal{HC}^1(\mathcal{A}, \mathcal{A}^*) = \{0\}$, the first part of the C-T sequence is

$$\begin{aligned}
0 \rightarrow \mathcal{H}^1(\mathcal{A}, \mathcal{A}^*) & \xrightarrow{B^0} \mathcal{HC}^0(\mathcal{A}, \mathcal{A}^*) \xrightarrow{S^0} \mathcal{HC}^2(\mathcal{A}, \mathcal{A}^*) \\
& \xrightarrow{I} \mathcal{H}^2(\mathcal{A}, \mathcal{A}^*) \rightarrow 0.
\end{aligned}
\tag{3.2}$$

Thus in our paper we shall show just that the sequence (??) is exact whenever $\mathcal{HC}^1(\mathcal{A}, \mathcal{A}^*) = \{0\}$.

From the notations in Section 2, we have

$$\delta^0: \mathcal{C}^0(\mathcal{A}, \mathcal{A}^*) \rightarrow \mathcal{C}^1(\mathcal{A}, \mathcal{A}^*) \quad \text{and} \quad \delta c^0: \mathcal{CC}^0(\mathcal{A}, \mathcal{A}^*) \rightarrow \mathcal{CC}^1(\mathcal{A}, \mathcal{A}^*).$$

We have remarked that $\mathcal{HC}^0(\mathcal{A}, \mathcal{A}^*) = \mathcal{H}^0(\mathcal{A}, \mathcal{A}^*) = \mathcal{A}^{tr}$, where $\mathcal{A}^{tr}$ is the space of continuous traces on $\mathcal{A}$. Thus our sequence becomes

$$\begin{aligned}
0 \rightarrow & \\
\mathcal{H}^1(\mathcal{A}, \mathcal{A}^*) & \xrightarrow{B^0} \mathcal{A}^{tr} \xrightarrow{S^0} \mathcal{HC}^2(\mathcal{A}, \mathcal{A}^*) \xrightarrow{I} \mathcal{H}^2(\mathcal{A}, \mathcal{A}^*) \rightarrow 0.
\end{aligned}
\tag{3.3}$$

Proposition 3.1 The C-T sequence in (3.3) is exact at the term $\mathcal{H}^1(\mathcal{A}, \mathcal{A}^*)$.

Proof To define explicit formulae for the maps B^0 and S^0 , we need to define two maps $B^{[0]}$ and $S^{[0]}$ such that

$$B^{[0]}: \mathcal{C}^1(\mathcal{A}, \mathcal{A}^*) \rightarrow \mathcal{CC}^0(\mathcal{A}, \mathcal{A}^*) \quad \text{and} \quad S^{[0]}: \mathcal{CC}^0(\mathcal{A}, \mathcal{A}^*) \rightarrow \mathcal{CC}^2(\mathcal{A}, \mathcal{A}^*).$$

We shall show that our map $B^{[0]}$ takes derivations to traces, and vanishes on inner derivations, and that the second map $S^{[0]}$ takes traces to cyclic 2-cocycles. Thus the map $B^{[0]}$ induces a well-defined bounded linear map

$$B^0: \mathcal{H}^1(\mathcal{A}, \mathcal{A}^*) \rightarrow \mathcal{A}^{tr},$$

and the map $S^{[0]}$ induces a well-defined bounded linear map

$$S^0: \mathcal{A}^{tr} \rightarrow \mathcal{HC}^2(\mathcal{A}, \mathcal{A}^*).$$

To define the map $B^{[0]}$, we shall start with a continuous derivation $D: \mathcal{A} \rightarrow \mathcal{A}^*$, and define $B^{[0]}$ by the following formula:

$$\langle a, B^{[0]}(D) \rangle = \langle e_{\mathcal{A}}, D(a) \rangle - \langle D(e_{\mathcal{A}}), a \rangle \quad (a \in \mathcal{A}).$$

However, $D(e_{\mathcal{A}}) = 0$ by Lemma 1.1, so that $\langle a, B^{[0]}(D) \rangle = \langle e_{\mathcal{A}}, D(a) \rangle \quad (a \in \mathcal{A})$.

It is clear that $B^{[0]}(D) \in \mathcal{A}^*$. In fact, $B^{[0]}(D) \in \mathcal{A}^{tr}$ because, for each $a, b \in \mathcal{A}$, we have

$$\begin{aligned} \langle ab, B^{[0]}(D) \rangle &= \langle e_{\mathcal{A}}, D(ab) \rangle = \langle e_{\mathcal{A}}, a \cdot D(b) + D(a) \cdot b \rangle \\ &= \langle a, D(b) \rangle + \langle b, D(a) \rangle = \langle ba, B^{[0]}(D) \rangle. \end{aligned}$$

Clearly $\langle a, B^{[0]}(D) \rangle = 0 \quad (a \in \mathcal{A})$ whenever D is an inner derivation.

The map $B^0: \mathcal{H}^1(\mathcal{A}, \mathcal{A}^*) \rightarrow \mathcal{A}^{tr}$ is induced by $B^{[0]}$, so that $B^0 = [B^{[0]}]$.

We see that

$$\ker B^0 = \{[D] \in \mathcal{Z}^1(\mathcal{A}, \mathcal{A}^*): \langle e_{\mathcal{A}}, D(a) \rangle = 0 \quad (a \in \mathcal{A})\}.$$

Suppose that D is a cyclic derivation. Then $\langle e_{\mathcal{A}}, D(a) \rangle = 0$ for all $a \in \mathcal{A}$, and so $[D] \in \ker B^0$. On the other hand, suppose that $[D] \in \ker B^0$. Then, for each $a, b \in \mathcal{A}$, we have

$$0 = \langle e_{\mathcal{A}}, D(ab) \rangle = \langle a, D(b) \rangle + \langle b, D(a) \rangle,$$

and hence by (2.4), the map D is a cyclic derivation. This shows that the C-T sequence in (3.3) is exact at the term $\mathcal{H}^1(\mathcal{A}, \mathcal{A}^*)$. Thus the proposition is proved. ■

Proposition 3.2 The C-T sequence in (3.3) is exact at the term $\mathcal{A}^{tr}$.

Proof We define the map $S^{[0]}$ which induces a well-defined continuous linear map S^0 from the space $\mathcal{HC}^0(\mathcal{A}, \mathcal{A}^*) = \mathcal{A}^{tr}$ into the space $\mathcal{HC}^2(\mathcal{A}, \mathcal{A}^*)$. (The letter 'S' is used because S^0 is a 'shift' map.) Indeed, take $\tau \in \mathcal{A}^{tr}$. Then the map $S^{[0]}\tau$ is defined by

$$\langle c, (S^{[0]}\tau)(a, b) \rangle = \tau(abc) \quad (a, b, c \in \mathcal{A}). \quad (3.4)$$

It is clear that $S^{[0]}$ is a bilinear map from $\mathcal{A} \times \mathcal{A}$ into $\mathcal{A}^*$. Now take $a, b, c \in \mathcal{A}$. Then

$$\langle c, (S^{[0]}\tau)(a, b) \rangle = \tau(abc) = \tau(cab) = \langle b, (S^{[0]}\tau)(c, a) \rangle, \quad (3.5)$$

so that, by (3.5) and (2.6), the map $S^{[0]}\tau$ is cyclic.

To show that $S^{[0]}\tau$ is a 2-cocycle, take $a, b, c, d \in \mathcal{A}$. Then we have

$$\begin{aligned} & \langle d, c \cdot (S^{[0]}\tau)(a, b) - (S^{[0]}\tau)(ab, c) + (S^{[0]}\tau)(a, bc) - \\ & (S^{[0]}\tau)(a, b) \cdot c \rangle \\ &= \langle cd, (S^{[0]}\tau)(a, b) \rangle - \langle d, (S^{[0]}\tau)(ab, c) \rangle + \\ & \langle d, (S^{[0]}\tau)(a, bc) \rangle - \langle cd, (S^{[0]}\tau)(a, b) \rangle \\ &= \tau(cdab) - \tau(dabc) + \tau(dabc) - \tau(cdab) = 0, \\ & \text{and hence } \delta^1 S^{[0]}\tau = 0; \text{ i.e., the map } S^{[0]}\tau \text{ is a 2-cocycle. Thus } [S^{[0]}\tau] \in \\ & \mathcal{HC}^2(\mathcal{A}, \mathcal{A}^*). \end{aligned}$$

The map $S^0: \mathcal{A}^{tr} \rightarrow \mathcal{HC}^2(\mathcal{A}, \mathcal{A}^*)$ is induced by $S^{[0]}$, so that $S^0 = [S^{[0]}]$. Clearly, S^0 is a continuous linear map.

We now claim that the C-T sequence in equation (3.3) is exact at the term $\mathcal{A}^{tr}$. Towards this, we shall first show that the composition map $S^{[0]} \circ B^{[0]}$ maps continuous derivations in the space $\mathcal{H}^1(\mathcal{A}, \mathcal{A}^*)$ into cyclic 2-coboundaries in the space $\mathcal{HC}^2(\mathcal{A}, \mathcal{A}^*)$, thus showing that $im B^0 \subseteq ker S^0$.

Consider a continuous derivation $D: \mathcal{A} \rightarrow \mathcal{A}^*$, so that $B^{[0]}(D) \in \mathcal{A}^{tr}$. We shall now show that $(S^{[0]} \circ B^{[0]})(D) = \delta^1 T$ for some cyclic continuous linear map T from $\mathcal{A}$ into $\mathcal{A}^*$. Indeed, we define the map T by:

$$\langle b, T(a) \rangle = -\langle b, D(a) \rangle + \langle a, D(b) \rangle \quad (a, b \in \mathcal{A}). \quad (3.6)$$

Clearly $T: \mathcal{A} \rightarrow \mathcal{A}^*$ is a continuous linear map. For all $a, b \in \mathcal{A}$, we have

$$\begin{aligned} & \langle b, T(a) \rangle + \langle a, T(b) \rangle = -\langle b, D(a) \rangle + \langle b, D(a) \rangle - \langle a, D(b) \rangle + \\ & \langle b, D(a) \rangle = 0, \\ & \text{so that } T \text{ is cyclic.} \end{aligned}$$

Next, take $a, b, c \in \mathcal{A}$. Then we have

$$\begin{aligned} & \langle c, (\delta^1 T)(a, b) \rangle = \langle c, a \cdot T(b) - T(ab) + T(a) \cdot b \rangle \\ &= \langle ca, T(b) \rangle - \langle c, T(ab) \rangle + \langle bc, T(a) \rangle. \end{aligned} \quad (3.7)$$

By using equation (3.6) and (3.7), we have

$$\begin{aligned} & \langle c, (\delta^1 T)(a, b) \rangle = -\langle ca, D(b) \rangle + \langle b, D(ca) \rangle + \langle c, D(ab) \rangle - \\ & \langle ab, D(c) \rangle \\ &= -\langle bc, D(a) \rangle + \langle a, D(bc) \rangle \\ &= -\langle ca, D(b) \rangle + \langle bc, D(a) \rangle + \langle ab, D(c) \rangle + \langle bc, D(a) \rangle \\ &+ \langle ca, D(b) \rangle - \langle ab, D(c) \rangle - \langle bc, D(a) \rangle \\ &+ \langle ca, D(b) \rangle + \langle ab, D(c) \rangle \end{aligned}$$

$$= \langle bc, D(a) \rangle + \langle ca, D(b) \rangle + \langle ab, D(c) \rangle. \quad (3.8)$$

Also, by equation (3.4), we have

$$\begin{aligned} \langle c, (S^{[0]} \circ B^{[0]})(D)(a, b) \rangle &= \langle c, S^{[0]}(B^{[0]}(D))(a, b) \rangle = B^{[0]}(D)(abc), \\ \text{and, because } D(e_{\mathcal{A}}) &= 0, \text{ we have} \\ B^{[0]}(D)(abc) &= \langle e_{\mathcal{A}}, D(abc) \rangle = \langle e_{\mathcal{A}}, a \cdot D(bc) \rangle + \\ \langle e_{\mathcal{A}}, D(a) \cdot bc \rangle & \\ &= \langle a, b \cdot D(c) \rangle + \langle a, D(b) \cdot c \rangle + \langle bc, D(a) \rangle \\ &= \langle ab, D(c) \rangle + \langle ca, D(b) \rangle + \langle bc, D(a) \rangle \end{aligned} \quad (3.9)$$

From equations (3.8) and (3.9), we see that $(S^{[0]} \circ B^{[0]})(D) = \delta^1 T$ for the specified continuous cyclic linear map T in $\mathcal{HC}^1(\mathcal{A}, \mathcal{A}^*)$. Thus we have shown that $im B^0 \subseteq \ker S^0$.

Next we shall show that $\ker S^0 \subseteq im B^0$.

We are given an element $\tau \in \mathcal{A}^{tr}$ with $\tau \in \ker S^0$, so that $S^{[0]}\tau = \delta^1 T$ for some continuous cyclic linear map $T: \mathcal{A} \rightarrow \mathcal{A}^*$. We have to find a derivation $D: \mathcal{A} \rightarrow \mathcal{A}^*$ such that $[B^{[0]}(D)] = [\tau]$.

Since $S^{[0]}\tau = \delta^1 T$, we have

$$\langle c, (S^{[0]}\tau)(a, b) \rangle = \tau(abc) = \langle c, (\delta^1 T)(a, b) \rangle \quad (a, b, c \in \mathcal{A}), \quad (3.10)$$

so that

$$\tau(abc) = \langle ca, T(b) \rangle - \langle c, T(ab) \rangle + \langle bc, T(a) \rangle \quad (a, b, c \in \mathcal{A}). \quad (3.11)$$

Taking $b = c = e_{\mathcal{A}}$ in equation (3.11), and recalling that T is cyclic, we have

$$\begin{aligned} \tau(a) &= \langle a, T(e_{\mathcal{A}}) \rangle - \langle e_{\mathcal{A}}, T(a) \rangle + \langle e_{\mathcal{A}}, T(a) \rangle \\ &= \langle a, T(e_{\mathcal{A}}) \rangle = -\langle e_{\mathcal{A}}, T(a) \rangle \quad (a \in \mathcal{A}). \end{aligned} \quad (3.12)$$

Now define a linear map $D: \mathcal{A} \rightarrow \mathcal{A}^*$ by:

$$\langle b, D(a) \rangle = \frac{1}{2} [\langle b, T(a) \rangle - \langle ab, T(e_{\mathcal{A}}) \rangle] \quad (a, b \in \mathcal{A}).$$

Clearly $D(a) \in \mathcal{A}^*$ for $a \in \mathcal{A}$, and the map D is a continuous linear map.

We shall show that D is a derivation. Indeed, we first calculate that, for all $a, b \in \mathcal{A}$, we have

$$\begin{aligned} \langle a, (2D - T)(b) \rangle &= \langle a, T(b) \rangle - \langle ba, T(e_{\mathcal{A}}) \rangle - \langle a, T(b) \rangle = \\ &= \langle ba, T(e_{\mathcal{A}}) \rangle, \end{aligned}$$

so that, for all $a, b, c \in \mathcal{A}$, we have

$$\begin{aligned}
 \langle c, \delta^{-1}(2D - T)(a, b) \rangle &= \langle c, a \cdot (2D - T)(b) \rangle - \langle c, (2D - T)(ab) \rangle \\
 &+ \langle c, (2D - T)(a) \cdot b \rangle \\
 &= \langle ca, (2D - T)(b) \rangle - \langle c, (2D - T)(ab) \rangle \\
 &+ \langle bc, (2D - T)(a) \rangle \\
 &= -\langle bca, T(e_{\mathcal{A}}) \rangle + \langle abc, T(e_{\mathcal{A}}) \rangle - \langle abc, T(e_{\mathcal{A}}) \rangle \\
 &= -\langle bca, T(e_{\mathcal{A}}) \rangle = -\tau(bca). \tag{3.13}
 \end{aligned}$$

Also from (3.10), we have $-\langle c, (S^{[0]}\tau)(a, b) \rangle = -\tau(abc)$. But $\tau(bca) = \tau(abc)$ because τ is a trace. Thus using (3.13), we have

$$\langle c, \delta^{-1}(2D - T)(a, b) \rangle = -\langle c, (S^{[0]}\tau)(a, b) \rangle,$$

so that $2\delta^{-1}(D) - \delta^{-1}T = -S^{[0]}\tau$, and, since $S^{[0]}\tau = \delta^{-1}T$, we have $\delta^{-1}(D) = 0$. Therefore $D: \mathcal{A} \rightarrow \mathcal{A}^*$ is a derivation.

Finally, we check that $B^{[0]}(D) = \tau$. Indeed, for each $a \in \mathcal{A}$, we have

$$\begin{aligned}
 (B^{[0]}D)(a) &= \langle e_{\mathcal{A}}, D(a) \rangle = \frac{1}{2} [\langle e_{\mathcal{A}}, T(a) \rangle - \langle a, T(e_{\mathcal{A}}) \rangle] \\
 &= \frac{1}{2} [\langle e_{\mathcal{A}}, T(a) \rangle + \langle e_{\mathcal{A}}, T(a) \rangle] = \tau(a), \tag{3.14}
 \end{aligned}$$

as required. Thus $\ker S^0 \subseteq \text{im} B^0$.

We have shown that $\text{im} B^0 = \ker S^0$, so that the C-T sequence in (3.3) is exact at the term $\mathcal{HC}^0(\mathcal{A}, \mathcal{A}^*) = \mathcal{A}^{tr}$. Thus the proposition is proved. ■

Now, we need to prove the exactness of the sequence (3.3) at the term $\mathcal{HC}^2(\mathcal{A}, \mathcal{A}^*)$.

Proposition 3.2 The C-T sequence in (3.3) is exact at the term $\mathcal{HC}^2(\mathcal{A}, \mathcal{A}^*)$

Proof we need to prove that $\text{im} S^0 = \ker I$.

First, take $\tau \in \mathcal{A}^{tr}$, so that $S^0\tau \in \mathcal{HC}^2(\mathcal{A}, \mathcal{A}^*)$. We shall find a continuous linear map $T: \mathcal{A} \rightarrow \mathcal{A}^*$ such that $S^{[0]}\tau = \delta^{-1}T$. We define the map T by:

$$\langle b, T(a) \rangle = \tau(ab) \quad (a, b \in \mathcal{A}). \tag{3.15}$$

Clearly $T(a) \in \mathcal{A}^*$ for all $a \in \mathcal{A}$, and $T: \mathcal{A} \rightarrow \mathcal{A}^*$ is a continuous linear map. To show that

$$\langle c, (S^{[0]}\tau)(a, b) \rangle = \langle c, (\delta^{-1}T)(a, b) \rangle \quad (a, b, c \in \mathcal{A}),$$

we must show that

$$\tau(abc) = \langle ca, T(b) \rangle - \langle c, T(ab) \rangle + \langle bc, T(a) \rangle \quad (a, b, c \in \mathcal{A}). \tag{3.16}$$

But the right-hand side of (3.16) is

$$\tau(bca) - \tau(cab) + \tau(abc) = \tau(abc) - \tau(abc) + \tau(abc) =$$

$$\tau(abc) \quad (a, b, c \in \mathcal{A}),$$

as required. Thus we have shown that $\text{im}S^0 \subseteq \ker I$.

Next, we shall show that $\text{im}S^0 \supseteq \ker I$. To prove this, take a cyclic 2-cocycle map $W: \mathcal{A} \times \mathcal{A} \rightarrow \mathcal{A}^*$ in $\ker I$. Then $[W] = 0$ in the space $\mathcal{H}^2(\mathcal{A}, \mathcal{A}^*)$. This means that $W = \delta^1 T$ for some continuous linear map $T: \mathcal{A} \rightarrow \mathcal{A}^*$. We need to prove that there exists a trace $\tau \in \mathcal{A}^{tr}$ such that $S^0(\tau) = [S^{[0]}(\tau)] = [W]$, so that $W - S^{[0]}(\tau)$ is a cyclic 2-coboundary. Since $S^{[0]}(\tau)$ is cyclic, it suffices to find $\tau \in \mathcal{A}^{tr}$ and a bounded cyclic linear map $U: \mathcal{A} \rightarrow \mathcal{A}^*$ such that $\delta^1 T - S^{[0]}(\tau) = \delta^1 U$.

We consider U to be the anti-symmetrisation of T , so that we define U by

$$\langle b, U(a) \rangle = \frac{1}{2} (\langle b, T(a) \rangle - \langle a, T(b) \rangle) \quad (a, b \in \mathcal{A}).$$

Also we define the map $V: \mathcal{A} \rightarrow \mathcal{A}^*$ by

$$\langle b, V(a) \rangle = \frac{1}{2} (\langle b, T(a) \rangle + \langle a, T(b) \rangle) \quad (a, b \in \mathcal{A}), \quad (3.17)$$

so that the map V is the symmetrization of T .

Clearly, $U, V: \mathcal{A} \rightarrow \mathcal{A}^*$ are continuous linear maps with $T = U + V$, and U is cyclic.

Since U is cyclic, $\delta^1 U$ is cyclic 2-cocycle, and therefore $\delta^1 V = \delta^1 T - \delta^1 U$ is also a cyclic 2-cocycle map.

Now, we define a map $\tau: \mathcal{A} \rightarrow \mathbb{C}$ by

$$\tau(a) = \langle a, V(e_{\mathcal{A}}) \rangle \quad (a \in \mathcal{A}). \quad (3.18)$$

Clearly, $\tau \in \mathcal{A}^*$. To show that τ is a trace, we need to prove that $\tau(ab) = \tau(ba)$ for all $a, b \in \mathcal{A}$. Take $a, b \in \mathcal{A}$. From (3.18), and Lemma ??, we have

$$\tau(ab) = \langle ab, V(e_{\mathcal{A}}) \rangle = \langle a, \delta^1 V(b, e_{\mathcal{A}}) \rangle. \quad (3.19)$$

Since $\delta^1 V$ is a cyclic 2-cochain, we have

$$\langle a, \delta^1 V(b, e_{\mathcal{A}}) \rangle = \langle e_{\mathcal{A}}, \delta^1 V(a, b) \rangle. \quad (3.20)$$

But now

$$\langle e_{\mathcal{A}}, \delta^1 V(a, b) \rangle = \langle a, V(b) \rangle - \langle e_{\mathcal{A}}, V(ab) \rangle + \langle b, V(a) \rangle$$

and $\langle e_{\mathcal{A}}, V(ab) \rangle = \langle ab, V(e_{\mathcal{A}}) \rangle$ because V is symmetric. It follows that

$$2\tau(ab) = \langle a, V(b) \rangle + \langle b, V(a) \rangle, \quad (3.21)$$

and so $\tau(ab) = \tau(ba)$, as required. By (??), we see that

$$\tau(ab) = \langle a, V(b) \rangle \quad (a, b \in \mathcal{A}). \quad (3.22)$$

Finally, we need to show that $S^{[0]}(\tau) = \delta^1 V$. By using equation (3.22), we have

$$\langle c, \delta^1 V(a, b) \rangle = \langle ca, V(b) \rangle - \langle c, V(ab) \rangle + \langle bc, V(a) \rangle = \tau(abc). \quad (3.23)$$

But, since τ is a trace, we have $\tau(bca) = \tau(cab) = \langle c, (S^{[0]}(\tau))(a, b) \rangle$. Thus we have $S^{[0]}(\tau) = \delta^1 V$, and hence $\text{im}S^0 = \ker I$. Therefore, the C-T

sequence in (3.3) is exact at the term $\mathcal{HC}^2(\mathcal{A}, \mathcal{A}^*)$. Thus the proposition is proved. ■

4 Some Results

We shall now establish the following two results.

Proposition 4.1 *Let $\mathcal{A}$ be a Banach algebra with an identity, and let p be an idempotent in $\mathcal{A}$.*

- Take $\lambda_0 \in \mathcal{A}^{tr}$. Then $\langle p, S^{[0]}(\lambda_0)(p, p) \rangle = \langle p, \lambda_0 \rangle$.
- For each $T \in \mathcal{CC}^1(\mathcal{A}, \mathcal{A}^*)$, we have $\langle p, (\delta^1 T)(p, p) \rangle = 0$.

Proof (I) By equation (3.4), we have $\langle p, S^{[0]}(\lambda_0)(p, p) \rangle = \langle p, \lambda_0 \rangle$.

(II) Take $T \in \mathcal{CC}^1(\mathcal{A}, \mathcal{A}^*)$. Then

$$\begin{aligned} \langle p, (\delta^1 T)(p, p) \rangle &= \langle p, p \cdot T(p) - T(p^2) + T(p) \cdot p \rangle \\ &= \langle p^2, T(p) \rangle - \langle p, T(p^2) \rangle + \langle p^2, T(p) \rangle = \langle p, T(p) \rangle = 0, \end{aligned}$$

where we are using (2.5).

Thus the proposition is proved. ■

Proposition 4.2 *Let $\mathcal{A}$ be a Banach algebra with an identity. Suppose that $\{p_1, \dots, p_k\}$ is a linearly independent set of idempotents in $\mathcal{A}$, and that there exist $\lambda_1, \dots, \lambda_k$ in $\mathcal{A}^{tr}$ with $\langle p_i, \lambda_j \rangle = \delta_{i,j}$ for $i, j = 1, \dots, k$. Then*

$$\{S^0(\lambda_1), \dots, S^0(\lambda_k)\}$$

is a linearly independent set in $\mathcal{HC}^2(\mathcal{A}, \mathcal{A}^*)$, and $\dim \mathcal{HC}^2(\mathcal{A}, \mathcal{A}^*) \geq k$.

Proof Set $U_i = S^0(\lambda_i)$ ($i = 1, 2, \dots, k$), so that U_i is the coset of $S^{[0]}(\lambda_i)$ in $\mathcal{HC}^2(\mathcal{A}, \mathcal{A}^*)$. We shall show that $\{U_1, \dots, U_k\}$ is linearly independent in $\mathcal{HC}^2(\mathcal{A}, \mathcal{A}^*)$, and hence that $\dim \mathcal{HC}^2(\mathcal{A}, \mathcal{A}^*) \geq k$.

Take $\alpha_1, \dots, \alpha_k \in \mathbb{C}$ such that $\alpha_1 U_1 + \dots + \alpha_k U_k = 0$. Then

$$\alpha_1 S^{[0]}(\lambda_1) + \dots + \alpha_k S^{[0]}(\lambda_k) = \delta^1 T$$

for some $T \in \mathcal{CC}^1(\mathcal{A}, \mathcal{A}^*)$. Fix $i \in \{1, \dots, k\}$. Then

$$\langle p_i, \alpha_1 S^{[0]}(\lambda_1) \rangle + \dots + \langle p_i, \alpha_k S^{[0]}(\lambda_k) \rangle = \langle p_i, (\delta^1 T) \rangle,$$

so that

$$\alpha_1 \langle p_i, \lambda_1 \rangle + \dots + \alpha_i \langle p_i, \lambda_i \rangle + \dots + \alpha_k \langle p_i, \lambda_k \rangle = 0.$$

Since $\langle p_i, \lambda_j \rangle = \delta_{i,j}$ for $i, j = 1, \dots, k$, it follows that $\alpha_i = 0$. Thus $\alpha_1 = \dots = \alpha_k = 0$, as required, and so the Proposition is proved. ■

References

- [1] A. Connes, Noncommutative differential geometry, *Inst. Hautes Etudes Sci. Publ. Math.*, **62** (1985), 257-360.
- [2] Y. Choi, Splitting maps and norm bounds for the cyclic cohomology of bilfat Banach algebras, *Banach Algebras 2009 Polish Academy of Sciences*, **91** (2010), 105-121.
- [3] H. G. Dales, *Banach algebras and automatic continuity*, London Math. Soc. Monographs, Volume **24**, Clarendon press, Oxford, 2000.
- [4] F. Gourdeau, B. E. Johnson and M. C. White, The cyclic and simplicial cohomology of

$\ell^1(\mathcal{N})$, *Trans. American Math. Society*, **357** (2005), 5097-5113.

[5] F. Gourdeau, and M. C. White, The cyclic and simplicial cohomology of the bicyclic semigroup algebra, *Quarterly Journal of Mathematics*, **62** (2011), 607-624.

[6] F. Gourdeau, and M. C. White, The cyclic and simplicial cohomology of the Cuntz semigroup algebra, *Journal of Mathematical Analysis and Applications*, **386** (2012), 921-932.

[7] A. Ya. Helemskii, *The homology of Banach and topological algebras*, Mathematics and its Applications (Soviet Series), Cluwer Academic Publishers Group, Dordrecht, Volume **41** (1989).

[8] A. Ya. Helemskii, Banach cyclic cohomology and the connes-Tzygan exact sequence, *J. London Math. Society*, **46** (1992), 449-462.

[9] J. L. Loday, *Cyclic homology*, Grundlehren der Mathematischen Wissenschaften, Volume **301**, Springer-Verlag, Berlin Heidelberg, 2002.

[10] C. A. Weibel, *An introduction to homological algebra*, Cambridge Studies in Advanced Mathematics, Volume **38**, Cambridge University Press, Cambridge, 1994.

Factors affecting the M-Learning Application in Libyan Universities

Khaled Mohamed Abuhlfaia Department of Computer
Azzaytuna University Tarhuna, Libya

الملخص

تعد دراسة مدى فعالية التعلم بواسطة الهاتف المحمول (التعلم المتنقل) في الأوساط الأكاديمية مجالاً مهماً للدراسة. كان الهدف من هذه الدراسة هو تقييم قابلية استخدام تطبيق MYUASA للتعلم عبر الهاتف المحمول في جامعة أهلية في طرابلس ليبيا. تم استخدام مقياس قابلية استخدام النظام (SUS) لجمع البيانات من 91 مستخدماً، وتم استخدام SPSS v28 لتحليل النتائج. مع متوسط مجموع نقاط SUS 57.29 من 100، أشارت النتائج إلى أن البرنامج لم يكن سهلاً للاستخدام ولا فعالاً ولا فعالاً. على الرغم من ذلك، أبدى المستخدمون رضاهم عن البرنامج، مما يسهل التواصل بين المعلمين والطلاب من أجل تعزيز نتائج التعلم.

Abstract

Studying how effective m-learning (Mobile Learning) is in academic settings is an important area of study. This study's objective was to evaluate the MYUASA m-learning app's usability at a private institution in Tripoli, Libya. The System Usability Scale (SUS) was used to collect data from 91 users, and SPSS v28 was used to analyses the results. With an overall average SUS score of 57.29 out of 100, the results suggested that the programme was neither user-friendly nor effective nor efficient. Despite this, users indicated satisfaction with the programme, which facilitates communication between instructors and students in order to enhance learning results.

Keywords— Usability, M-learning, System Usability Scale (SUS), Usefulness.

1. INTRODUCTION

As the use of mobile devices (smartphones and tablets) has continuously expanded, academics have begun examining their use in a variety of educational contexts (Akçayır and Akçayır, 2017). In addition, current software applications and technologies have permitted a vast array of instructional mobile applications. The utilisation of mobile devices for educational purposes is known as m-learning (Crompton and Burke, 2018). In an educational context, mobile devices offer numerous benefits, including the availability and accessibility of learning resources at all times and in any location. Moreover, mobile devices enhance collaborative learning and engagement between learners in disparate locations (Kraleva and Kraleve, 2018; Domingo and Garganté, 2016). Given the aforementioned benefits, m-learning can be seen as a promising, emergent learning tool. As a result, educational institutions have increased their attempts to implement m-learning. In addition, numerous methods have been presented by researchers to support students and children in their learning [Sung, Chang and Liu, 2016; Liu, Scordino, Geurtz, Navarrete and Lim, 2014].

A. M-LEARNING

Since learners can now access education through their mobile phones, mobile technologies significantly contribute to addressing their needs in the contemporary learning environment (Ko Eddie HT, et al., 2015). To enhance the ways of teaching and

learning, educational institutions have started implementing mobile learning applications (Althunibat, 2015). The usage of m-learning is becoming more and more essential as technology advances. Higher education now frequently uses electronic learning (E-learning), a form of learning technology (Betts, 2017). E-learning is usually understood to refer to a variety of activities that assist learning and training that is offered online via computers and smart devices (Ardito et al., 2006). A popular E-learning platform called Moodle includes a variety of user roles, including students, lecturers, and other positions (Martín-Blas and Serrano-Fernández, 2009; Nurhudatiana, Hiu and Ce, 2018). There are problems with the current online learning systems, such as navigational and user interface flaws (Vertesi, Dogan, and Stefanidis, 2020). Because user engagement in assessment methods frequently necessitates resource-intensive resources, evaluating the usability of online application is not an easy undertaking (Abuhlfaia and E. De Quincey, 2019; de Leeuw, de Soet, van der Horst, Walsh, Westerman, and Scheele, 2019).

B. USABILITY

Usability is the term for a system's effectiveness and usability without barriers (Nielsen, 1992). Nielsen distinguished five usability factors:

1. Efficiency, which is the precision with which users may accomplish their objectives.
2. Satisfaction, or the pleasure and happiness derived from using the system.
3. Memorability, which describes a system's ability to be easily re-used by users after a period of inactivity.
4. Error, which refers to the number of times a system's users encounter an error and how easy it is to fix such issues.
5. Learnability, which describes how simple it is for users to pick up using the technologies without formal instruction.

Few research have concentrated on the efficacy of evaluation approaches and offered specific solutions to solve identified shortcomings, as shown by systematic reviews undertaken by (Abuhlfaia and E. De Quincey, 2018; Abuhlfaia, 2020), demonstrating the need for more investigation in this field. Therefore, more investigation is needed across a wide range of educational settings and scholastic levels, employing a variety of teaching methods and media. This study intends to evaluate a mobile learning platform's usability and value from the viewpoint of students who are enrolled in higher education.

C. SUS AND USEFULNESS DESIGN

There were three sections to this survey. Age and gender were included in the first segment of the data set as demographic information. Subsequently, Brooke 1996 developed a simple metric called the SUS to assess the utility of the solutions (Table 2). The total score on the SUS, which includes five positive and five negative elements, is multiplied by 2.5 to get a score out of 100. A SUS score of 68 is deemed above average, whereas a score below 68 is deemed below normal, according to Tullis and Stetson (Tullis and Stetson, 2004). Additionally, we used six items based on Davis, Bagozzi and Warshaw, 1989) to measure the Perceived Usefulness (PU) (Table 3).

This paper is organised as follows: While research hypotheses are presented in Section III, Section II presents relevant work. In Section IV, the approach is explained, and in Section V, the results and statistical analysis are presented. discussion in Section VI follows. The recommendations and limitations presented in Sections VII and VIII respectively. Finally, Section ix provides the conclusion and future research.

2. RELATED WORK

The usability of m-learning has been examined in several research. For instance, researchers (Deris and Shukor, 2019) came to the conclusion that students accepted the usage of a mobile app for vocabulary acquisition based on the high ratings given to factors like utility and convenience of use. According to an experimental study conducted in elementary schools (Hwang, Wu and Ke, 2011), the mobile app increased students' learning attitudes and outcomes. M-learning results in increased learning outcomes, as shown by numerous research (Kraleva and Kraleev, 2018; Yang, Li, and Lu, 2015). According to multiple studies in (Kraleva and Kraleev, 2018), mobile learning improves students' outcomes in affective learning. These conclusions are based on the outcomes of tests that were done.

However, there aren't many research that look into how well m-learning platforms are evaluated for usability. Fetaji et al. conducted a study to investigate the relationship between the quality of information, the quality of systems, and the quality of services on mobile learning platforms, and how well these factors could be measured (Almaiah, et al, 2022). The authors of Fetaji et al study's employed a method dubbed "Mobile Learning Usability Attribute Testing:(MLUAT)", to evaluate the practicality of m-learning and e-learning (MLUAT). They then compared their findings to those obtained using alternative approaches. They concluded that the MLUAT is a useful tool for evaluating a platform's usability (Fetaji, Ebibi and Fetaji, 2011).

Raptis et al. (2013) used a questionnaire with 60 participants to evaluate the effects of mobile device screen size on usability, and they found that screen size has a significant effect on productivity. Alelaiwi and Hossain conducted a practical usability evaluation research of various e-learning systems. Humans with and without prior experience with human-computer interaction (HCI) were included in the study. Usability evaluation questionnaires were supplied to both groups, and results showed that those without HCI experience were more satisfied with the e-learning tool than those with HCI knowledge, who had higher expectations for it (Alelaiwi and Hossain, 2015). Lee and Salman utilised Mobile Collaborative Learning. (MCL), a mobile learning programme tailored for usage in educational environments. Using the Android platform, they offered a novel approach to the development of mobile learning applications, outlined the theoretical and technical foundations for creating an effective mobile collaborative learning environment, and created a prototype with a proposed MCL infrastructure (Lee and Salman, 2012).

3. RESEARCH HYPOTHESES

The following are the research hypotheses:

H1: The perceived usefulness of M-learning applications among university students is significantly influenced by their ease of use.

H2: Students' comfort with using m-learning apps in higher education settings is significantly impacted by the usability of those apps.

4. RESEARCH METHODOLOGY

Students who used mobile learning application (MYUASA) at a private institution in Africa university Tripoli, Libya, during the first semester of 2022 provided information online. A survey with self-selected participants was done online during the first nine weeks of the first semester of 2022 with the participation of 113 users who enrolled and was using the university's mobile learning programme. The fact that the study was

voluntary and had scientific goals was made clear to the students. We employed the ten-item SUS to assess usability (Brooke, 1996).

A. Demographic

91 students made up the final sample for this study, which had a total of 91 replies. 35 male students and 56 female students made up the sample. As can be seen from Table 1, 97.8% of participants were younger than 25, while 2.2% were older than 25. The condensed descriptive statistics for this sample are shown in Table 1. Most of the learners using Android system (79.1%), while iPhone (iOS) was used by approximately (20%) see. See Table 1 for the shocking revelation that more than 90% of students have never used a mobile learning app.

TABLE 1: DEMOGRAPHIC INFORMATION

Characteristic Sample (N) Frequency (%)		
Gender		
Female.	56	61.5%
Male.	35	38.5%
Total	91	100%
Age		
Age 18–25	89	97.8%
Over 25	2	2.2%
Total	91	100%
Mobile Owner		
Android	72	79.1%
iPhone	19	20.9%
Prior experience with Mobile Learning App		
Yes	7	7.7%
No	84	92.3%
Total	91	100%

TABLE 2: USABILITY EVALUATION OF M-LEARNING

No	SUS_Items	Cronbach's Alpha_Test
SUS_1	I enjoy using the m-learning app frequently.	.777
SUS_2	The m-learning app seemed very complicated to me.	.743
SUS_3	I found the m-learning app to be user-friendly.	.756
SUS_4	I require help in order to use the m-learning app.	.750
SUS_5	I thought the m-learning app's many features were skillfully integrated.	.764
SUS_6	I found the m-learning app to be overly inconsistent.	.860
SUS_7	The majority of people, in my opinion, would pick up using the m-learning app pretty fast.	.731
SUS_8	I found using the m-learning app to be very difficult.	.807
SUS_9	When utilising the m-learning app, I had a lot of confidence.	.749
SUS_10	Before I could begin using the m-learning app, I had a lot to learn.	.753

TABLE 3: EVALUATION OF THE USEFULNESS OF M-LEARNING

No.	Usefulness_Items	Cronbach's Alpha_Test
PU_1	Using the m-learning app would definitely enable me to complete my tasks faster.	.894
PU_2	The m-learning application would help me study more effectively.	.741
PU_3	My productivity in my studies would enhance if I used the m-learning application.	.924
PU_4	Making use of mobile learning applications might help me perform better in class.	.847
PU_5	The m-learning programme makes it simpler for me to complete my homework.	.812
PU_6	In general, I think the m-learning software helpful for my studies.	.802

TABLE 4: RELIABILITY OF FACTORS

No	Factor	Cronbach's Alpha_Test
1	Usability (SUS)	.787
2	Usefulness	.829

5. RESULTS

B. Questionnaire results

1) Descriptive statistics for Usability

Figure 1 we see the SUS's positive parts, which are SUS_1, SUS_3, SUS_5, SUS_7, and SUS_9. Figure 2 depicts the negative components, which are SUS_2, SUS_4, SUS_6, SUS_8, and SUS_10. All 91 questions had responses from respondents.

The 'I enjoy using the mobile learning app frequently.', is the first statement in the SUS, obtained no responses in the "strongly disagreed" category, nine in the "disagreed" category (9.9%), twenty in the "neutral" category (22.0%), 36 in the "agreed" category (39.6%), and 26 in the "very agreed" category (28.6%). This shows that 68% of the participants enjoyed using mobile learning application regularly.

According to the SUS_2's 'The m-learning app seemed very complicated to me.' there were 26 "strongly disagree" participants (28.6%), 31 "agree" individuals (34.1%), 15 "neutral" participants (16.5%), 14 "strongly disagree" participants (14.4%), and 5 "disagree" participants (5.5%). This shows that 62% of respondents didn't feel that mobile learning was particularly challenging.

Only 1 participant "very disagreed" (1.1%), 7 "disagreed" (7.7%), 18 were "neutral" (19.8%), 39 "agreed" (42.9%), and 26 "strongly agreed" (28.6%) in response to SUS_3, "I found the m-learning app to be user-friendly." This shows that the majority of participants (71%) believed m-learning application to be easy to use.

The results showed that 27 participants "very disagreed" (29.7%), 33 "disagreed" (36.3%), 23 were "neutral" (25.3%), 5 "agreed" (5.5%), and only 3 "strongly agreed" (3.3%) for SUS_4, 'I require help in order to use the mobile learning app.' This indicates that 65% of participants felt confident using m-learning application independently.

In SUS_5, 'I thought the m-learning app's many features were skillfully integrated.' only 2 participants expressed "strong disagreement" (2.2%), 11 expressed "disagreement"

(12.1%), 31 expressed "neutrality" (34.1%), 38 expressed "agreement" (41.8%), and 9 expressed "strong agreement" (9.9%). This shows that more than 50% of respondents thought the m-features learning's were well incorporated.

Only 8 respondents "very disagreed" (8.8%), 26 "disagreed" (27.6%), 29 were "neutral" (31.9%), 23 "agreed" (25.3%), and 15 "strongly agreed" (16.5%) in response to SUS6, "I found the m-learning app to be overly inconsistent." This indicates that just under 50% of students concurred that the m-learning application was inconsistent enough.

With regards to SUS_7, 'The majority of people, in my opinion, would pick up using the m-learning app pretty fast.' the results revealed that 3 participants "extremely disagreed" (3.3%), 8 "disagreed" (8.8%), 18 were "neutral" (19.8%), 34 "agreed" (37.4%), and 28 "very agreed" (30.8%). From these results, we can infer that 62% of respondents viewed the m-learning programme as being easy to master.

A total of 19 respondents strongly disagreed with the statement SUS_8 'I found using the m-learning app to be very difficult.' whereas 38 participants disagreed (41.8%), 10 were unsure (11.0%), 19 agreed (20.9%), and 5 highly agreed (5.5%). This means that only 24% of people who tried out the mobile learning app found it to be a cumbersome experience.

Results for SUS_9: 'When utilising the m-learning app, I had a lot of confidence.' revealed that 26 participants "very agreed" (28.6%), 36 participants "agreed" (39.6%), 9 participants "disagreed" (9.9%), 20 participants were "neutral" (22.0%), and 0 participants "strongly disagreed" (0.0%). This shows that 68.2% of participants had faith in their ability to use mobile learning.

SUS_10, 'Before I could begin using the m-learning app, I had a lot to learn.' received 5 responses in the "strongly agreed" category and 26 responses in the "strongly disagreed" category, with a strong disagreement rate of 28.6%, 31 responses in the "disagreed" category, and a disagreement rate of 34.1%. This suggests that 62.7% of participants thought they had a lot to learn before adopting mobile learning application.

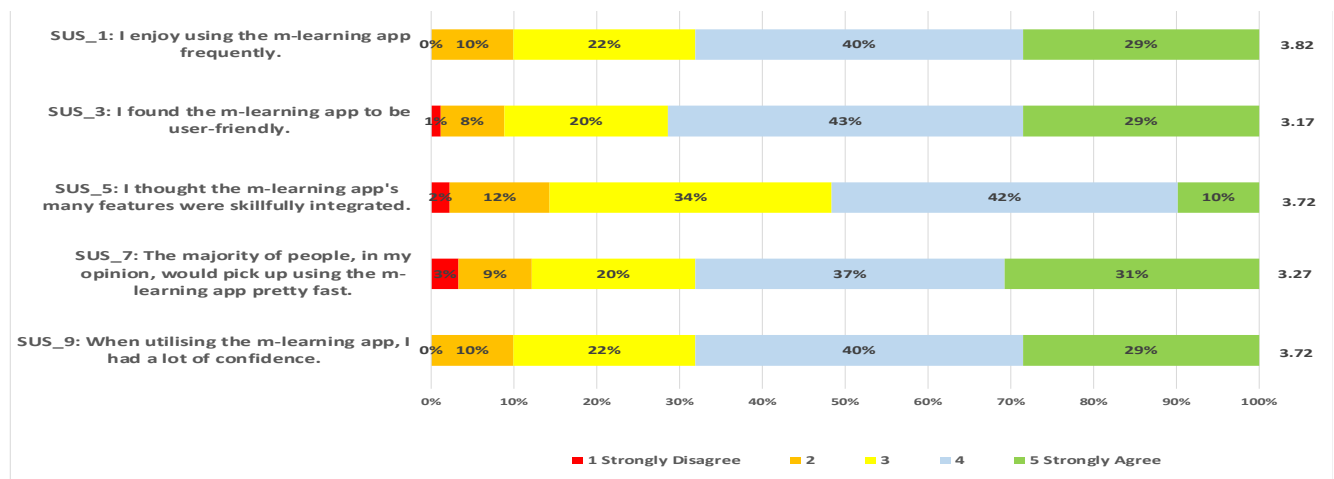


Fig. 1 shows the m-learning application's system usability score: positive aspects

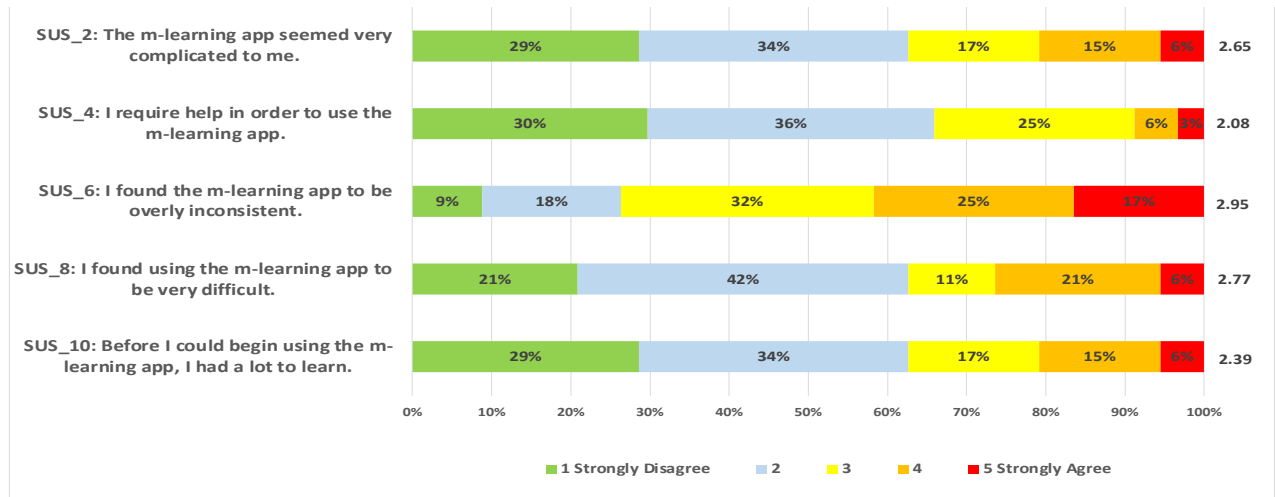


Fig. 2: The m-learning application's system usability score: Negative items

2) Overall usefulness score

This study looked at how students perceived the m-learning application value as a resource. 91 respondents in all submitted their opinions, which were assessed using six items (PU_1, PU_2, PU_3, PU_4, PU_5, and PU_6). The six categories were combined into a single variable termed "usefulness." with a score ranging from 1 to 5 for each respondent, and the data was analysed using SPSS version 28.00. After that, the responders were split into two groups based on their usefulness: low level (less than 2.5) and high level (greater than 2.5). (more than 2.51). According to the findings, 83 respondents (91.21%) fell into the category of high usefulness, whereas 8 respondents (8.79%) fell into the category of low usefulness (see Table 5). A comparison between the levels of usefulness "low and high" is shown in Figure 3's bar chart.

TABLE 5: STUDENT UTILIZATION OF M-LEARNING TO GATHER INFORMATION

Variable	Category	Frequency	%
Usefulness	Less Usefulness	8	8.79
	High Usefulness	83	91.21
Total		91	100

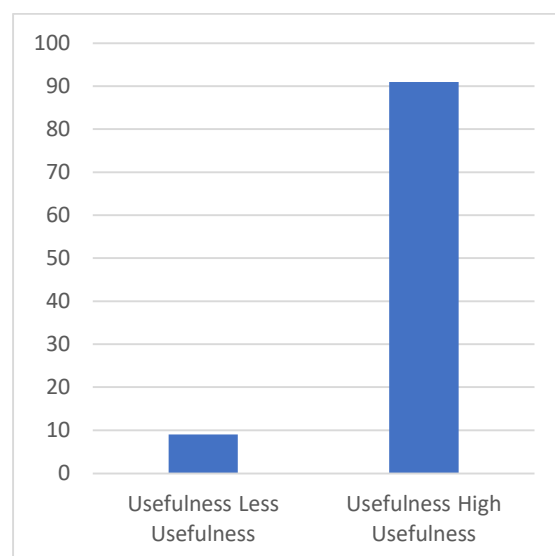


Fig. 3: Students' Opinions Regarding the M-Learning App's Usefulness

6. DISCUSSION

This study's objectives were evaluating the m-learning app's usefulness and usability from the viewpoint of students enrolled with a private university using MYUASA app and to pinpoint typical issues that students run into when using it. The usability and usefulness of the m-learning system was evaluated using a questionnaire, and the overall findings showed an acceptable degree of usability with a score of 57.29 out of 100. The SUS score exceeded the stated limit, which is evidence that the validation test phase of the m-learning assistive technology was successful, according to (Zaied, Hassan and Mohamed, 2015). This finding contrasts with that of (Larasati and Santoso, 2017), who also found different outcomes when comparing SUS scores and interview results. Even though the SUS score of 80.9 out of 100 was deemed to represent a excellent system usability, (Chu et al., 2019) revealed based on students feedback that there was still some issues. (De Leeuw, et al., Abuhlfaia and Mohamed and Abusenina, 2022) used free text replies and SUS to investigate the general usability of e-learning, and the results are consistent with those of the current study. Numerous research (Elkaseh, Wong and Fung, 2015; Abuhlfaia and De Quincey, 2019] have shown that the system's usability had an impact on perceived usefulness. It is difficult to judge usability just on the basis of the SUS; it would be more accurate to judge usability on the basis of its qualities. Some students find the system challenging to use, but they persist since it is important to their academics. Students can utilise the m-learning platform as a resource for information for their studies, which means its useful.

In conclusion, our research accurately reflects current occurrences among the sample group and evaluated the usefulness and usability of the m-learning system (see Table 5).

7. RECOMMENDATIONS

As technologies and users evolve, it is advised that the m-learning application be periodically reviewed. Additionally, developers must understand the significance of usability and all of its facets. It is essential to raise people's awareness and knowledge of these problems, as stated by (Larman and Patterns, 2002). Realistic tasks should be used in an objective evaluation to obtain a complete grasp of a system's usability.

8. LIMITATIONS

This research was conducted in a university in Libya; hence, its findings may not be generalizable beyond that context. Results may vary greatly if students from various cultures and schooling systems are employed.

9. CONCLUSIONS AND FUTURE WORK

In this study, the usability of the m-learning application was evaluated using the SUS questionnaire. The outcomes showed that the programme is easy to use and can be used successfully for m-learning. This implies that usability has no effect on how valuable students think mobile learning is. Though the usability score is just about 57 out 100. This means that the application is under average in term of usability. However, the study emphasises the possible drawbacks of basing usability rating entirely on the SUS. Therefore, when assessing how usable m-learning apps, it is crucial to take into account the context of use (task, user, environment, and technology). The significance of usability in the learning process must be understood by computer scientists and those who create educational content. Future investigation might examine the usability of m-learning platforms could expand to include secondary school students, students from other cultural backgrounds and those who have learning disabilities to

see if their impressions of the usability of m-learning change. Additionally, future study can focus on creating and assessing useable mobile learning applications in order to provide a usability framework for m-learning application development.

REFERENCES

1. Abuhlfaia, K. M. O. (2020). *Assessing the usability of virtual learning environments in higher education* (Doctoral dissertation, Keele University).
2. Abuhlfaia, K., & de Quincey, E. (2019). Evaluating the usability of an e-learning platform within higher education from a student perspective. In *Proceedings of the 2019 3rd International Conference on Education and E-Learning* (pp. 1-7).
3. Abuhlfaia, K., & Quincey, E. D. (2018). The usability of E-learning platforms in higher education: a systematic mapping study. In *Proceedings of the 32nd International BCS Human Computer Interaction Conference 32* (pp. 1-13).
4. Abuhlfaia, K., Mohamed, M., & Abusenina, A. (2022). Assessing the Usability and Perceived Usefulness of a Moodle Platform Within Libyan Higher Education Institutions. In *2022 IEEE 2nd International Maghreb Meeting of the Conference on Sciences and Techniques of Automatic Control and Computer Engineering (MI-STA)* (pp. 242-247). IEEE.
5. Almaiah, M. A., Hajjej, F., Shishakly, R., Lutfi, A., Amin, A., & Awad, A. B. (2022). The role of quality measurements in enhancing the usability of mobile learning applications during COVID-19. *Electronics*, 11(13), 1951.
6. Althunibat, A. (2015). Determining the factors influencing students' intention to use m-learning in Jordan higher education. *Computers in Human Behavior*, 52, 65-71.
7. Ardito, C., Costabile, M. F., Marsico, M. D., Lanzilotti, R., Levialdi, S., Roselli, T., & Rossano, V. (2006). An approach to usability evaluation of e-learning applications. *Universal access in the information society*, 4, 270-283.
8. Brooke, J. (1996). SUS-A quick and dirty usability scale. *Usability evaluation in industry*, 189(194), 4-7.
9. C. Larman, *Applying UML and Patterns* (2002): An Introduction to Object- Oriented Analysis and Design and the Unified Process. Prentice Hall Professional.
10. Chu, A., Biancarelli, D., Drainoni, M. L., Liu, J. H., Schneider, J. I., Sullivan, R., & Sheng, A. Y. (2020). Usability of learning moment: features of an e-learning tool that maximize adoption by students. *Western Journal of Emergency Medicine*, 21(1), 78.
11. Crompton, H., & Burke, D. (2018). The use of mobile learning in higher education: A systematic review. *Computers & education*, 123, 53-64.
12. Davis, F. D., Bagozzi, R. P., & Warshaw, P. R. (1989). User acceptance of computer technology: A comparison of two theoretical models. *Management science*, 35(8), 982-1003.
13. De Leeuw, R., De Soet, A., Van Der Horst, S., Walsh, K., Westerman, M., & Scheele, F. (2019). How we evaluate postgraduate medical e-learning: systematic review. *JMIR medical education*, 5(1), e13128.
14. Deris, F., & Shukor, N. (2019). Vocabulary learning through mobile apps: A phenomenological inquiry of student acceptance and desired apps features.
15. Domingo, M. G., & Garganté, A. B. (2016). Exploring the use of educational technology in primary education: Teachers' perception of mobile technology learning impacts and applications' use in the classroom. *Computers in Human Behavior*, 56, 21-28.
16. Elkaseh, A. M., Wong, K. W., & Fung, C. C. (2016). Perceived ease of use and perceived usefulness of social media for e-learning in Libyan higher education: A structural equation modeling analysis. *International Journal of Information and Education Technology*, 6(3), 192.

17. Fetaji, B., Ebibi, M., & Fetaji, M. (2011). Assessing effectiveness in mobile learning by devising MLUAT (Mobile Learning Usability Attribute Testing) methodology. *International Journal of Computers and Communications*, 5(3), 178-187.
18. Hossain, A. A. M. S. (2015). Evaluating and testing user interfaces for e-learning system: blackboard usability testing. *J. Inf. Eng. Appl*, 5(1), 23.
19. Hwang, G. J., Wu, P. H., & Ke, H. R. (2011). An interactive concept map approach to supporting mobile learning activities for natural science courses. *Computers & education*, 57(4), 2272-2280.
20. K. Betts., (2017) "The growth of online learning: How universities must adjust to the new norm," Retrieved from <https://www.educationdive.com/spons/the-growth-of-online-learning-how-universities-must-adjust-to-the-new-norm/433632/>.
21. Ko, E. H., Chiu, D. K., Lo, P., & Ho, K. K. (2015). Comparative study on m-learning usage among LIS students from Hong Kong, Japan and Taiwan. *The Journal of Academic Librarianship*, 41(5), 567-577.
22. Kraveva, R., & Kravev, V. (2018). An evaluation of the mobile apps for children with special education needs based on the utility function metrics. *International Journal on Advance Science Engineering Information Technology*, 8(6), 2269-2277.
23. Larasati, P. F., & Santoso, H. B. (2017, November). Interaction Design Evaluation and Improvements of Cozora-A Synchronous and Asynchronous Online Learning Application. In *2017 7th World Engineering Education Forum (WEEF)* (pp. 536-541). IEEE.
24. Lee, K. B., & Salman, R. (2012). The design and development of mobile collaborative learning application using android. *Journal of Information Technology and Application in Education*, 1(1), 1-8.
25. Liu, M., Scordino, R., Geurtz, R., Navarrete, C., Ko, Y., & Lim, M. (2014). A look at research on mobile learning in K-12 education from 2007 to the present. *Journal of research on Technology in Education*, 46(4), 325-372.
26. Martín-Blas, T., & Serrano-Fernández, A. (2009). The role of new technologies in the learning process: Moodle as a teaching tool in Physics. *Computers & Education*, 52(1), 35-44.
27. Nielsen, J. (1992). The usability engineering life cycle. *Computer*, 25(3), 12-22.
28. Nurhudatiana, A., Hiu, A. N., & Ce, W. (2018, September). Should I use laptop or smartphone? A usability study on an online learning application. In *2018 International Conference on Information Management and Technology (ICIMTech)* (pp. 565-570). IEEE.
29. Raptis, D., Tselios, N., Kjeldskov, J., & Skov, M. B. (2013, August). Does size matter? investigating the impact of mobile phone screen size on users' perceived usability, effectiveness and efficiency. In *Proceedings of the 15th international conference on Human-computer interaction with mobile devices and services* (pp. 127-136).
30. Redondo, B., Cózar-Gutiérrez, R., González-Calero, J. A., & Sánchez Ruiz, R. (2020). Integration of augmented reality in the teaching of English as a foreign language in early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 48(2), 147-155.
31. Sung, Y. T., Chang, K. E., & Liu, T. C. (2016). The effects of integrating mobile devices with teaching and learning on students' learning performance: A meta-analysis and research synthesis. *Computers & Education*, 94, 252-275.
32. Tullis, Thomas S., and Jacqueline N. Stetson. (2004). A comparison of questionnaires for assessing website usability. Usability Professional Association Conference.
33. Vertesi, A., Dogan, H., & Stefanidis, A. (2020). Usability evaluation of virtual learning environments: a university case study. *Online Teaching and Learning*

- in Higher Education*, 161-183.
34. Yang, X., Li, X., & Lu, T. (2015). Using mobile phones in college classroom settings: Effects of presentation mode and interest on concentration and achievement. *Computers & Education*, 88, 292-302.
35. Zaied, A. N., Hassan, M. M., & Mohamed, I. S. (2015). Applying website usability testing techniques to promote E-services. *ACSIJ Advances in Computer Science: An International Journal*, 4(5), 54-60.

Difficulties Encountered by Libyan Secondary School Students in Forming and Using Passive Voice Sentences.

زينب علي علي الدهري جامعة الزيتونة- كلية التربية

الملخص

تهدف هذه الدراسة الى معرفة الصعوبات التي يواجهها طلاب المدارس الثانوية في تكوين واستخدام الجمل المبنية للمجهول، تبدأ هذه الورقة البحثية بمقدمة عن المبنى للمجهول وأهميته في الكتابة الأكاديمية، ثم تناقش التحديات المختلفة التي يواجهها الطلاب في تشكيل الجمل المبنية للمجهول، بما في ذلك المشكلات النحوية ومشكلات الاستخدام والصعوبات السياقية. يستكشف هذا المقال أيضًا بعض الأسباب التي تجعل الطلاب يعانون عند استخدام المبنى للمجهول، بما في ذلك عدم التعرض للغة الانجليزية بالشكل الملائم، وعدم كفاية التدريس، وبعض القضايا المعرفية الأخرى. أخيرًا، يسلط المقال الضوء على بعض استراتيجيات وأساليب التدريس الفعالة التي يمكن للمدرسين استخدامها لمساعدة الطلاب على التغلب على هذه التحديات.

في هذه الدراسة تم استخدام الاختبار كوسيلة لجمع البيانات، وهو يتألف من ثلاثة أسئلة وكل سؤال يحمل عشر فقرات ، حدد الاختبار الأخطاء الرئيسية التي ارتكبها الطلاب والأسباب الرئيسية وراء الوقوع في مثل هذه الأخطاء ، متبوعة بتوصيات للمساعدة في التغلب على هذه الصعوبات، في هذه الدراسة شارك عدد يتألف من ستون طالبة ثانوية من مختلف المستويات الأولى والثاني والثالث، كانوا جميعًا من مدرسة السابع عشر من فبراير الثانوية، كانوا ببساطة إناث من مختلف الأعمار والمستويات، تم اختبارهم في فصولهم الدراسية العادية، و قد أظهرت الدراسة أن الطلاب يواجهون صعوبات كبيرة في فهم مفهوم المبنى للمجهول، وتحديد موضوع الجملة وهدفها ، وتغيير صيغة الفعل بشكل مناسب النتائج لها تأثير على تدريس اللغة ، لأن المعلمين يجب أن يخططوا لأنشطة التعلم التي تأخذ في الاعتبار صعوبات الطلاب وتزويدهم بالعديد من مواد التدريب. ينتهي العمل بتوصيات لمعلمي اللغة لمساعدة الطلاب في التغلب على الصعوبات في تكوين وفهم الجمل المبنية للمجهول.

ABSTRACT

The purpose of this study is to find out the difficulties that high school students encounter in forming and using the passive voice. The paper begins with an introduction to the passive voice and its importance in academic writing. It then discusses the various challenges that students face in forming the passive voice, including grammatical problems, usage problems, and contextual difficulties. The article also explores some of the reasons why students struggle with passive voice, including lack of exposure to the language, inadequate teaching, and cognitive issues. Finally, the article highlights some effective teaching strategies and approaches that teachers can use to help students overcome these challenges. In this study, a test was used as a means of data collection. It consisted of three questions and each question carried ten marks. The test identified the main mistakes made by students and the main reasons for making such mistakes, followed by recommendations to help overcome these difficulties. Sixty high school students from different levels

participated. They were all from the 17th of February secondary school. They were simply females of different ages and levels. They were tested in their regular classroom. The research included an extensive literature review, interviews with language teachers, and data collection from high school students. The study showed that students have significant difficulties in understanding the concept of passive voice, identifying the subject and object of a sentence, and changing the verb form appropriately. The results have an impact on language teaching, because teachers must plan learning activities that take into account the difficulties of students and provide them with many practice materials. The work ends with recommendations for language teachers to help students overcome difficulties in forming and understanding passive voice sentences.

Keywords: passive voice, high school students, language teaching.

Introduction

Mastery of a language requires knowledge of the grammatical rules that govern that language and how to use those rules to produce grammatically well-formed sentences. In English, there are two types of sentences, active voice sentences and passive voice sentences. The passive voice is considered to be one of the most important rules of English grammar, emphasizing the thing or person with whom an action is done or performed, rather than the actor or doer of the action. It has been observed that some Libyan high school students have difficulties in forming and using passive voice sentences in English and this may be due to various reasons which were expected to be found at the end of this study.

Chomsky (1965), states that the passive voice is an example of regular language change. Chomsky argues that the passive voice is an important linguistic tool to emphasize certain aspects of a sentence. Chomsky's views on the passive voice are discussed in more depth in his book Syntactic Structures, where he explores the relationship between language and thought. Chomsky suggests that the passive voice is an example of the deeper structure of language that reflects how people think about the world and their experiences. In general, on the subject of the passive voice, Chomsky emphasizes the role of grammar in shaping our cognition and understanding

In English, the passive voice is formed by using the verb "to be" in the appropriate tense followed by the past participle of the main verb, while in Arabic, the passive voice is formed using a different verb conjugation. For example, consider the following sentence in active and passive voice:

Active voice: The cat chased the mouse.

Passive voice: The mouse was chased by the cat.

In Arabic, the passive construction involves the use of specific verb forms.

For example: Active voice: القط يطارد الفأر

Passive voice: يُطارَد الفأر القط

So, while the concept of passive voice exists in both English and Arabic, the construction and verb forms used to express it differ between the two languages.

During my career which is more than twenty years in teaching English for different levels, I have noticed that most Libyan students have difficulties in forming and using passive sentences and ignore the various constructions of passive forms. Therefore, it is hoped that this research will provide a valuable description of the difficulties faced by university students and find solutions to them. I hope it will also be useful for those who are already teaching English at this level. And to help students improve their knowledge of the English passive voice and how to use it when communicating with others. Therefore, this study focuses on these difficulties and suggests ways to overcome them.

Literature Review

According to Longman's Dictionary of contemporary English (2009), the passive voice is defined as a grammatical structure in which the verb affects the subject of the sentence rather than performing the action itself. In the passive voice, the object of the action becomes the grammatical subject of the sentence, while the entity performing the action is often omitted or referred to in the preposition using the word "by". For example, "The car was driven by John" is an example of a passive voice sentence where "car" is the grammatical subject and "John" is the agent doing the action.

Research has shown that one of the difficulties that high school students encounter in forming and using passive voice is that they do not understand the difference between active and passive voice. Students have difficulty identifying the subject and object in a sentence, which affects their ability to form the passive voice. For example, students could write "The car was being driven by John" instead of "John was driving the car". Another difficulty that high school students encounter in forming and using the passive voice is that they do not know when to use the passive voice. Many students overuse the passive voice, resulting in sentences that are unclear and difficult to understand. For example, students could write "The author wrote the book" instead of "The book was written by the author".

Research has also shown that students often have trouble forming the passive voice correctly. Students may not understand the correct use of auxiliary verbs such as "is", "is" and "was" to form the passive voice. This

results in sentences that are not grammatically correct. In addition, research has shown that students have difficulty using the passive voice in more complex sentence structures. Passive sentences can be more difficult than active sentences and this can be a challenge for some students. Students may find it difficult to use the passive voice in multiple sentences or in sentences where the subject of the sentence is not clear.

It can be said that the passive voice is a difficult part of English grammar for many students. According to Cohen (2002), students have difficulty identifying the subject and object of a sentence, which leads to errors in sentence construction. In addition, researchers emphasize that students' negative attitudes towards grammar and language learning contribute to difficulties in forming passive voice sentences (Al-Salman, 2017). A study by Sharma and Bhatia (2016), showed that students also have challenges in converting active voice sentences to passive voice sentences. The authors pointed out that students often have difficulty matching the verb form and correctly identifying the subject and object of a sentence. Such a misunderstanding can cause a breakdown in written and spoken English communication.

The passive voice is a grammatical structure that describes a subject that is affected by an object. This is a key feature of academic writing because it allows the writer to communicate complex ideas clearly and concisely. Passive voice is preferred in academic writing because it changes the focus of the sentence from the subject to the action, making the writing more objective and impartial. Despite the importance of the passive voice in academic writing, most high school students have trouble developing and using it correctly. Understanding the causes of these difficulties and finding effective strategies to overcome them is crucial to improving the writing skills of high school students. Reasons for difficulty using the passive voice

There are several reasons why high school students struggle with using the passive voice in their writing. They include:

1. Lack of exposure

One of the reasons why high school students have difficulty using the passive voice is a lack of exposure. Many students only come across active voice sentences in their daily life, which makes it difficult to understand the concept of passive voice.

2. Confusion with tenses

Another reason high school students struggle with using the passive voice is confusion about tenses. The formation of the passive voice is determined by the past tense. Many students do not know the past participle form of verbs, which makes it difficult to form sentences in the passive voice.

3. Non-standard English

The use of non-standard English in everyday conversations is another factor that makes it difficult for high school students to form and use the passive voice. Many students use colloquial language or slang in their everyday conversations, which can make it difficult to understand formal writing, including the passive voice.

4. Lack of practice

Finally, the lack of opportunities to use the passive voice is another obstacle that high school students face. Many students do not have enough time to practice using the passive voice and correct mistakes, which makes it difficult for them to understand the correct concepts and applications.

According to Hudson (1984), passive voice is one of the most important grammatical features that help express the meaning of a sentence. The passive voice has two main advantages. First, it allows speakers or writers to emphasize or direct attention to the object rather than the subject of the sentence. Second, it can help soften the tone of the message, making it less direct or more indirect. However, research has shown that using the passive voice can be problematic for some learners. A study by Archibald and Conrad (1992) found that native English speakers use the passive voice more than non-native English speakers. The lack of passive voice in the first language can make it difficult to learn grammar. Similarly, Sridhar and Karunakaran (2018) found that students who do not understand the concept of passive voice often find it difficult to use it accurately in their writing.

Students face several challenges using the passive voice. First, students often confuse active and passive voice, resulting in incorrect sentence construction. They may not recognize the subject in the sentence, which leads to incorrect usage of tenses. In addition, students may also confuse the passive voice with other grammatical structures such as gerunds and infinitives, resulting in awkward sentences.

Second, another challenge is to correctly identify the agent in a sentence. The passive voice requires the preposition "by" to identify the doer of the action, and students may struggle to decide whether or not to include it. This often results in unclear and ambiguous sentences.

Third, it can also be difficult for students to understand when to use the passive voice. Many students often use the active voice instead of the passive voice, which causes a lack of variety in their writing. The passive voice is often used to emphasize an action being performed, which is useful when you want to draw the reader's attention to the action rather than the author. Overcoming the challenges requires a comprehensive understanding of the principles of passive voice. One way to overcome these challenges is through regular writing practice that helps students identify their weaknesses. In addition, reading academic articles and

journals can help students improve their writing skills because they can study how other writers use the passive voice.

The first type of error is the overused passive, where the passivation is overstretched into a well-formed active structure. EFL learners make these mistakes all the time.

**He was stabbed by a pen.*

**The letter was written by a pen.*

Another type of errors relates to the use of active verb forms instead of passive:

**He hit by a stone.*

**The bill paid by the government.*

These errors are very common and in which EFL learners often make the passive verb active:

**The bill, government paid it.*

In a study of Arabic translations of English passive voice sentences, Khalil (169) argues that the passive voice occurs in two types of constructions depending on whether an agent is mentioned or not (agent or non-agent). This can be seen as the source of the problem for Arabic-speaking English translators, since Arabic grammarians have always described Classical Arabic (CA) as a non-agentive construction, while English has both agentive and non-agentive passive constructions. His research focuses on the problems of translating English passive sentences into Arabic. And he predicted that since Arabic does not allow the agent to appear clearly in the surface structure of the Arabic passive sentence, Arabic translators have two options: either transpose the English passive sentence into an equivalent Arabic active sentence or translate the English passive sentence literally to the Arabic passive sentence without removing the agent.

After conducting a test of student translators and teachers, Khalil (171) found that some sentences were transferred from the English passive to the corresponding Arabic active, while others were literally translated into Arabic passive sentences with the mention of the agent. In this study (Khalil: 178) argued that translation methods such as transfer should receive more attention. Students should also be trained to practice contrastive projects involving both L1 and L2. These projects help students overcome translation problems caused by first and second language disorders.

Zainal, Z. (1990), mentioned that the English passive is the most difficult construction among all other constructions in English grammar and is difficult for many students to understand. Here are some examples of mistakes made by university students in Marzuki and Zainal's study.

i-A study was carried out.

ii-All the factors at this problem were already shown.

The previous examples show that students have several problems in forming passive sentences. In the first sentence, they used the infinitive form of the verb "to carry" instead of the participial form. In the second sentence, they used the simple past passive construction instead of the past perfect passive in addition to misusing the past participle of the verb.

This study shows that L2 learners face many difficulties, but the most obvious are difficulties.

1. Students' failure to understand the different types of English passive constructions and when they should be used.

2. Misuse of the verb form in passive sentences.

Thus, according to Marzuki and Zainal, students should learn how to construct different types of passive voice and understand which past participle to use. He found that Malaysian university students often make mistakes when using the English passive voice when writing reports. And so, he lists some suggestions to overcome these difficulties.

1. Students must be intensively trained to apply the rules of various passive constructions.

2. Students must have the initiative to communicate more with the language. This can be achieved through extensive reading (books, stories, magazines, etc.).

3. The grammar correction program could be built into the English language program offered, and more contact hours could be reserved for the support program.

Regarding the passive voice problems of Arab students, Krashen (1983), argues that these difficulties stem from insufficient exposure to comprehensible input containing the passive voice. He can also argue that the way passive voice is taught in traditional language teaching may not be effective in facilitating language learning. Krashen suggests that exposure to authentic natural language containing passive voice structures would allow students to learn that structure more easily and effectively than traditional grammar. He might suggest that language teachers offer their students the opportunity to read or listen to authentic material using passive voice structures and gradually guide their students to produce appropriate passive sentences with suggestions and corrections.

Arab students have many difficulties in using the passive voice in English. First, passive voice verbs in English include the present and past forms of the verb "to be." This construction is the opposite of the standard Arabic construction, which leads to learning the passive voice from scratch (Khalil, 2012). In Arabic, speakers use the active voice instead of the passive voice, which means that Arabic learners find it Second, Arabic learners can easily understand the grammatical differences between English and Arabic in the active voice because the structure is comparable

in both languages. However, the passive voice complicates matters because word order, inferences and frames differ significantly (Baker, 2014). Arabic speakers tend to use active phonetic structures, which makes it difficult to adopt the passive voice, which is why Arabic learners face differences. difficult to grasp the inverted construction.

Third, Arab speakers of English also face difficulties because the passive voice is not frequently used in Arabic; hence learning it becomes more of a challenge. Passive voice construction in Arabic is usually utilized in written literature rather than spoken language. Therefore, learners may not have experienced enough of it in their language learning journey (Al-Qahtani, 2019).

The teaching method to learn English depends on the culture of the subject and the mother tongue of the student (Fattah, 2016). Today's existing teaching methods focus on the grammar and vocabulary of language learning, where the authors do not consider typical differences of the student's mother tongue. Thus, existing learning structures may not effectively address the difficulties facing Arab students in producing and using English passive voice. Effective learning methods Some effective approaches can be used to combat the challenges Arab students face in using the English passive voice. First, teachers can use appropriate examples to help Arabic learners understand the concept instead of just teaching grammar (Khalil, 2012). This method helps students connect the language to their everyday life, which improves their language use. Second, understanding the logic of the passive construction in English can help learners understand and use it correctly (Baker, 2014). Teachers can help students understand that the passive voice is not often used in English and guide them to understand when it is necessary to use it. Finally, promoting interaction between students is another technique to improve the use of passive voice in English. Encouraging students to talk about their difficulties and give feedback to classmates can improve the practical use of passive voice. (Al-Qahtani, 2019), states that learners can be paired up and share their experiences of developing and using passive voice to promote continuous learning.

Material and Methodology

Tests are primarily intended to reinforce learning and motivate students. It is designed to assess students' language skills. A good test also helps to pinpoint the difficulties faced by students in general or individual students. In this way, the teacher can evaluate the effectiveness of the curriculum and the methods and materials used in it.

In this study, the purpose of the test is to find out the main difficulties that high school students encounter in forming and using passive voice sentences.

The subjects of this study were (60) high school students. They were all females. They were 16-18 years old. The participants were randomly selected from different levels, twenty of them from the first year, twenty-five from the second year, and fifteen from the third year. The test was given a week before the midterm exams. The students were tested in the regular classroom of their school.

The test in this study was made up of three questions and each question contains ten items. In the first question the participants were asked to practice the passive voice construction by putting the verb between the brackets in the correct form, and the correct tense of the passive voice in each item of the question. The aim of giving them this question is to know whether the participants are able to use the suitable form of the verb, i.e. (THE PAST PARTICIPLE) or not, and whether they know the different types of the passive voice tenses.

The second question was multiple choice question in which the students were asked to choose the right answer between the brackets. The question is meant to uncover whether the students are able to distinguish the right answer from the wrong ones.

The third question was transformation question in which the students were asked to change ten active sentences into passive ones, this is a very important question because it will help much in discovering all the difficulties which students encounter in forming passive sentences

Results and Discussion

The study revealed that most students had difficulty in forming and using the passive voice. The biggest difficulty for the students was not understanding the differences between active and passive voice. Many students found it difficult to identify the subject and object in a sentence, which led to mistakes in forming the passive voice. Students also had difficulty using the passive voice in more complex sentence structures. It was observed that students had difficulty using the passive voice in multi-sentence sentences or sentences where the subject of the sentence is not clear. In addition, students used too much passive voice, which led to unclear and confusing sentences.

According to the data analysis of the students' written test and the percentages that have been calculated, it can be said that the students of the 17th of February secondary school commit a lot of errors in dealing with the grammatical constructions of English in general, and the structure of passive voice in particular, which is our concern in this study. These errors are attributed to many reasons the main of which are ignorance of rule restrictions, over-generalization of the target language rules, and incorrect application of some grammatical rules. Let us consider the following example:

Companies must agree on that part of the profits (pay)to the department of transportation. (Simple future)

All of the students failed to answer this item for different reasons. Here are some examples of these errors.

**Companies must agree on that part of the profits will be buying to the department.*

**Companies must agree on that part of the profits paiing to the department of transportation.*

**Companies must agree on that part of the profits will payed to the department of transportation.*

All the previous answers are wrong. In the first example the student inserted (ing) instead of inserting past participle form of the verb (pay). This strange addition of the suffix (ing) after (be) can be attributed to ignorance of passive rules. The second example shows that the student had no idea about the passive voice rules. He did not insert an auxiliary verb, in addition to the use of the wrong or meaningless form of the main verb. This can be attributed to ignorance of the grammatical rules of English in general not only of passive voice. In the third example the student added the suffix (ed) to irregular verb which means that the student did not realize the past participle forms of irregular verbs. It can also be related to over-generalization of rules. They generalize the rule which says that we can derive past participle forms of verbs by adding (ed).

The problem of ignorance of passive rules of English was mentioned by a lot of researchers who related this problem to the difference between the two languages Arabic and English which seems to be relatively true in this study. Another set of examples show different types of errors, in these items students were asked to choose the right answer between the brackets. Consider the following examples:

**A new book by the company next year.*

(Will published- will be published- ~~was published~~)

**He responsible for the accident.*

(Was holding – is held- ~~is holding~~)

**The mountains for our vacation.*

(~~Chosen~~ - were chosen – were choosing)

This question can be said to be the easiest question among all the other questions in the test, because the students here were not asked to construct a passive sentence which might cause difficulty for them, they were only asked to choose the right answer between the brackets, but it should be taken into consideration that weak students sometimes choose the answer haphazardly, not because they think it is true. In the three examples above students failed to choose the right answers. In the first sentence the student did not notice that the adverb (next year) does not agree with the past tense,

so here the problem is lack of knowledge about adverb-tense. In the second example the student chose the active present continuous instead of present simple passive. The most possible reason behind committing such problem is ignorance of passive rules. In the third example the student chose the past participle form, but without an auxiliary verb before the main verb which is wrong. This also might be attributed to ignorance of passive rules. In the third question most, students failed to give the right answers for all the items. These are some examples of their errors.

-Your mother has caused all these problems

**She has caused all these troubles.*

-You can buy videos like this one anywhere.

**Videos is had been bought like this one anywhere.*

-The administrator was changing this procedure.

**The procedure was been changing.*

These examples give clear evidence that the participants in the test of this study encounter a lot of serious problems with passive voice sentences and with the grammatical rules of English in general. In the first sentence the student substituted the possessive(your) and the noun (mother) with the subject pronoun(she) without any changes in the rest of the sentence. This means that the student had no idea about the passive structure in English. In the second question more than one error can be seen, one of these errors is changing the tense of the sentence from simple present to perfect passive. The second is a wrong insertion of the auxiliary (is) before (have). The third is the ill-form of the sentence order, which makes the sentence meaningless. All these errors are results of ignorance of rule restriction of each grammatical structure in addition to ignorance of passive construction. In the third example the student inserted (being), instead of inserting (been), and he inserted the progressive form (changing) instead of inserting the past participle (changed). These errors can be related to incorrect application of target language rules.

It should be mentioned that these errors were committed by the majority of the students regardless of their age, or level of education. It was noticed that the same errors were committed by different students from different levels, different ages.

It is clear that the main errors related to the passive voice made by The 17th of February secondary school students are as follows:

- 1-Incorrect insertion of the past participle form of the verb.
- 2-Lack of knowledge about subject-verb agreement
- 3-Lack of knowledge about verb forms.
- 4-Lack of knowledge about adverb-tense agreement.
- 4- Lack of knowledge about different types of passive tenses.

5- Lack of knowledge about singular/plural of auxiliaries.

6-Omission or wrong insertion of auxiliary.

7-Incorrect ordering of the sentences.

The main reasons behind these errors can be classified as follows.

1-Overgeneralization of target language rules.

2-Ignorance of rule restrictions.

3-Ignorance of the different types of passive constructions.

4-The difference between the mother tongue and the target language syntactic rules.

Conclusion:

Passive voice is considered by some grammarians of English to be the most difficult and complex construction among all the other constructions of English language even for native speakers of English. Before learning the rule of passive voice students should be taught three important grammatical components. They are as follows: the different tenses of English (i.e., present simple, present perfect past simple past perfect... etc), past participle forms of irregular verbs, and subject-verb agreement.

The results of this study revealed that The 17th of February secondary school students commit many errors in forming and using passive voice sentences such as wrong insertion of auxiliary verbs, wrong insertion of past participle form of the verb, and incorrect ordering of passive sentences. At the same time this study revealed the main sources of difficulties that led to committing these errors. They are overgeneralization of rules of the target language rules, ignorance of rule restrictions, or mother tongue interference which was reflected in the omission of "by" phrase because it is said that the passive voice in Arabic does not allow the agent to appear explicitly. According to the findings, it seemed clear that the instruction of passive voice received less concentration from both students and teachers of English. So, it is important to focus more effectively on the use, form and function of passive voice constructions as well as the focus on active voice constructions.

Here are some strategies to overcome difficulties in using the passive voice

These difficulties in forming and using the passive voice can be addressed with a number of strategies. Some of these strategies include:

1. Organize a sufficient number of trainings

One effective strategy for overcoming difficulties in using the passive voice is adequate practice. Students should be given ample opportunities to practice using the passive voice and correct mistakes. Such sessions can be conducted by teachers or other writing professionals.

2. Using examples

Example sentences that show the use of the passive voice can be used to help students better understand the structure. This strategy can be used in class or as homework to help students learn how to use the passive voice.

3. Use of images

Visuals such as videos and pictures can be used to demonstrate the effective use of passive voice. This strategy helps students understand how to form passive voice sentences and use it effectively in their writing.

4. Providing feedback

Students need feedback to understand what they did right or wrong when they use the passive voice. Teachers can use feedback or notes to give feedback to students about progress. This strategy ensures that students are aware of their performance and how they can improve.

References

- 1- Al-Qahtani, M. (2019). Difficulties Encountered by Saudis in Learning English Passive Voice. *English Language Teaching*, 12(7), 155–168. doi: 10.5539/elt.v12n7p155.
- 2-Al-Salman, A. (2017). Secondary School Students' Attitudes towards Learning English as a Second Language. *International Journal of Social Science and Humanities Research*, 5(2), 238-247.
- 3-Archibald, A., & Conrad, S. (1992). Explicit instruction of classroom and natural Spanish passives. *Applied Linguistics*, 13(3), 259–276.
- 4- Baker, L. (2014). English language instructors' strategies for teaching passive voice to Saudi EFL learners. *Asian Social Science*, 10(6), 109-114. doi:10.5539/ass.v10n6p109
- 5- Chomsky, Noam. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- 6- Cohen, A. (2002). *Strategies in learning and using a second language*. New York: Longman.
- 7- Fattah, S. (2016). The Effects of Pedagogy on Learning Grammar in EFL classrooms: from the perspective of the Arab learners. *Journal of English Education*, 4(3), 113-123. doi:10.5296/jee.v4i3.10387
- 8- Hudson, R. (1984). *An introduction to English linguistics: Unity in diversity*. London: Routledge.
- 9- Khalil, R. M. (2012). Investigating Arab EFL Students' Difficulties in Learning English Passive Voice. *English Language Teaching*, 5(5), p161. doi:10.5539/elt.v5n5p161.
- 10- Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Prentice-Hall.
- 11- Longman Dictionary of Contemporary English (2009). Harlow, UK: Pearson Education Limited.
- 12-Nanjaiah, R. (1994). A linguistic study of errors in the written English of the PUC students with the Kannada mother tongue. Central Institute of Indian Languages. Mysore.
- 13- Sharma, I., & Bhatia, R. (2016). An Analytical Study of the Passive Voice in English Language Teaching. *International Journal of English Language & Translation Studies*, 4(4), 149-155.

14-Sridhar, V., & Karunakaran, K. (2018). Effectiveness of instructional interventions in developing passive voice in English among university students. *Language and Language Teaching*, 7, 1–11.

15-Zainal, Z. (1990). Contrastive analysis: the problems of L1 interference faced by UTM students when learning English. *ELA*, 3 (July), 40-49.

The Benefits of E-Teaching English Language (Case Study College of Arts /Zwarah)

T. Houreia Naji Elmansoury

Chapter one Introductory chapter

1.1 Introduction:

This research looks at technology integration in teaching English. Nowadays, English is taught in Middle and Secondary Schools, as well as in universities. Accordingly, thus, this requires the development of the teaching tools in order to facilitate the profession of teaching. The introduction of technology to teaching aims to facilitate the complex task of teaching a foreign language, although the university's syllabuses do not make much use of the technology, students and teachers show much interest. There has been much debate over the use of media, Internet, computers and many technology tools in English Language teaching over the past few years. The techniques offered, the activities and the degree of application in the language teaching syllabus have undergone a number of serious changes alongside the evolution of technology.

1.2 Reasons behind the project:

First

The current situation that the world is facing of the spread of the Coronavirus has increased the need to use technology in teaching, because of closing schools and universities and what it caused of stopping the educational process.

Second

My experience in the English Department of the Faculty of Arts Zwarah, where the college was closed for a while and we had to teach at home via the Internet and the technology tools available, although some of us did not have a background on how to use the required applications, but somehow it was a good step that made us trying to improve ourselves to know what needed to continue the educational process in crises.

1.3 Statement of the problem:

Despite the importance of using technology in teaching, there are obstacles that limit its use, the most prominent of which are:

Some teachers are not convinced of the importance of using technological means in teaching.

The lack of qualified competencies appropriately to use technological devices in teaching, which causes some teachers to make the mistake of using such devices.

The fear of some teachers that the use of technology may threaten their work because they believe that it will replace them one day.

Inability to obtain some programs necessary for the educational process.

Lack of awareness of the importance of technology in teaching and the belief that it can preoccupy the student with things other than education.

The lack of a good government plan to adopt the idea of educational technology.

The lack of sufficient financial support by the responsible authorities to support educational technology.

1.4 Aims of the project:

Facilitate access to lessons that allow constructive cooperation between teachers.

Facilitate communication between teachers and students.

The use of teaching technology in the educational process to increase students' interest towards the English language, and motivate them to interact and participate.

Save time by assisting in the evaluation process using modern methods.

Facilitating the filling of student data and saving time when needed as reference.

Availability of teaching at needed time, as internet connection provides means of communication between teachers and students, as well as enabling them to send homework, in addition to receiving them via e-mail and Google Classroom, and giving lessons via Google meet.

Providing learning fun for students, due to the availability of many modern applications based on the principle of teaching through play, which has broken the deadlock of traditional study.

Helping to develop the four language skills in an enjoyable way through modern programs and the use of films, computers and smart phones.

1.5 Value of the project:

This project is very important in teaching process, to make the teaching process more easy, valuable and effected, especially nowadays in corona virus's time while we need technology the most to continue teaching and learning even at home and connect the teachers and the students together.

Chapter two

2.1 Literature review

The concept of e-teaching is a method of displaying study materials via the Internet, via CD-ROMs, or through interactive screens to reach the specified classes. It is also known as a method of teaching using modern communication mechanisms from a computer and its networks and multimedia such as sound, image and graphics, as well as the use of Internet networks in order to deliver information to the learner in the shortest time, less effort and greater benefit E-teaching is one of the most successful processes that contribute greatly to the ease and facilitation of receiving information, due to its multiplicity of fields, and the use of technology has greatly contributed to supporting the scientific movement in schools and universities, and has encouraged students to mental and kinetic creativity, and has worked to break the traditional routine of classes.

A set of audios - visual tools that are used in teaching subjects in order to facilitate the teaching process and achieve the objectives of the study one of the benefits of teaching and learning using technology tools is that technology is one of the tools that help in the following up the study in the easiest way and save money. Education can be a public offer, for example, through live broadcasts while you are at home, direct communication with the teacher and the learner at any time and achieving better and faster communication with educational materials. A large number of people wishing to study at the same time and from different regions can participate without any interference from time and place.

The e-teaching features can also display homework, student work and assessment results, making it easier for the student to do his homework faster and with less effort without the need for papers as well There are two types of e-teaching, the first type is a specific control element in which the teacher sets a specific time, through live broadcasting and other methods. And an unspecified type where the student at any time watches his lessons and the duties, he must do Teaching through technology aims to shed light on the following matters.

Knowing the extent to which technology is used in teaching English Saving the teacher's time and effort and reducing the teacher's fatigue in teaching.

Save effort and time for the student as well and deliver the idea to him more.

Provide effort for supervisors and the idea of education through technology helps them to organize their working hours.

Help teachers deliver information to students anywhere and anytime.

This study comes as a belief in the importance of technology in this time and time in which we live.

It may show shortcomings and obstacles that prevent the use of technology tools in teaching English.

Easy access to the teacher at all times, with the fastest time and with the least effort, even if outside working hours, through communication sites and e-mail.

Ease of finding the curriculum at any time and throughout the week, where the student can obtain his information at the time that suits him, whether it is in the morning or evening.

The teacher in teaching through technology, in turn, contributes to increasing the scientific motivation of students.

The teacher can design the lesson using new mechanisms such as putting grammar in pictures or videos, or modifying and designing the lesson in a new way through PowerPoint, which makes the lesson more interesting and useful, and in turn helps to put the information in the student's mind without distraction.

Using technology, the role of the teacher becomes complementary, and the computer and technological programs become an assistant factor for the teacher,

As the teacher interacts with the students, and the teacher facilitates the difficulties of using the English language, but the students cannot do without the teacher because the student always needs reassurance and stimulation from his teacher, and because the teacher in turn is there for teach them how to use technology in their learning.

The teacher can benefit from a huge amount of information online greatly with the spread of smart devices in recent times; this information may be written, or visual, such as images, videos, audio, educational programs, and others.

Smart devices also provide the teacher with some applications that help him teach remotely in case he is not able to teach inside the places designated for teaching and communicate with students through some modern programs such as: the Google classroom, where this application can place assignments for students, receive them and correct them at the same time and also download lectures For the student to see at any time , time and place Also ,the Zoom application , through which he can deliver lectures or lessons to students online , and the advantage of this application is that it records the lectures automatically , where the student can return to the lecture and hear it at any time he wants There is also Google meet application that is similar to the zoom application.

The teacher in both programs can also share some photos and videos or even share his electronic screen with the students. There is also a drive program, this program stores the data sent by the teacher via the Internet, where the student can view the data without the Need for the Internet and without the need to use the internal memory of smart devices, as this program helps to provide additional memory to keep the data Thus, we see that modern technology has contributed greatly to facilitating teaching English.

2.2 Teaching and technology

“Hussein Kamel Bahaa El-Din” in his research about technological teaching summed up his vision of the concept of technology, saying: “Technology is thought, performance, and solutions.”

For problems before they are just the acquisition of equipment. And both “Maher Ismail Sabry” and “Salah al-Din Muhammad Tawfiq” believe that technology is not just a science or the application of science or just devices, but it is much more general and comprehensive than that.

*The definition of e-teaching:

“Sanford” (2020) describes it as an online teaching method in which no physical intervention of instructors and students is necessary. At the time of the teaching process, participants are located in several separate locations. It entails using information and communication technology (ICT) to interact and work with learners to accomplish instructional goals effectively.

There is a big difference between traditional teaching and teaching using technology. We know that traditional teaching is the essential aspect of education, the reason for the creation of generations and civilizations. It is the reason for building and rebirth the society, and the foundation for every human being on this planet currently, whether it is for the English language or any other science. But with the development of science and the world, technology has become the language of the current era, as technology has become available everywhere. It has become present in offices, universities and homes as well. It has become so easy to use and anyone can learn and handle it.

Teaching through technology can mean many things to everyone, for example: “Alaa Jawad Kazim, researcher and academic in technological teaching, University of South Wales, UK” say that one of the most important steps in reforming the educational process is the interest in the teaching profession. Because developing and improving the quality of education and its results can only be achieved by finding

a teacher who possesses high professional skills, and who is interested in his field of work and profession; Thus, the teacher leaves his mark on the behaviour, morals, minds, personalities and way of thinking of his students in the future. Many researchers classify e-teaching as more effective than (traditional) education for its ability to improve student performance, increase their effectiveness towards learning, and enhance success in the digital field. And that we live and deal with a society that enjoys a tremendous intellectual, scientific, technical and research openness, so it requires from each of us to own more skills and modern teaching methods.

There are many aspects of teaching through technology

(1) Formal teaching: it includes teaching in schools, universities, training courses, institutes and other formal departments, in which learning is formalized through technology, as in our time, where under the spread of diseases, these formal departments have completed Online educational stages through the use of smart devices.

(2) Informal teaching: it means teaching in general, if someone wants to learn English he can learn it anywhere, whether through a private teacher or through programs available to everyone or electronic dictionaries and other methods.

(3) Learn without knowledge or experience: this is done by acquiring English through films, series, songs, programs, and other methods. On the other hand, teaching language through technology gives the student the freedom to sit anywhere and with whomever he wants, whether his family or friends. It helps him to speak without shame and to ask without hesitation.

Teaching through technology also helps the teacher to discover the strengths and weaknesses of the student and evaluate them correctly hence; we conclude that education through technology is useful in multiple ways.

Chapter three

Methodology

3.1 Introduction:

This chapter includes the research methods that I followed in this dissertation. The research will depend on collecting data throughout questionnaire. Which is based on into the benefits of technology, other teachers' approaches to using technology in teaching proses. They are scaled as: (yes), (no).

3.2 Research design:

The aim of this study is to investigate the importance of using technology for teaching process and how far it is been practised and how it can be improved, making a questionnaire.

3.3 Methods of data collection:

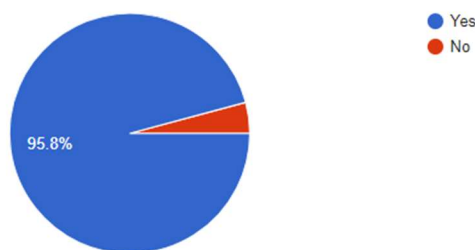
The data has been collected throughout a questionnaire (for university teachers) they have been answered by the internet.

Chapter four

4.1 Data analysis:

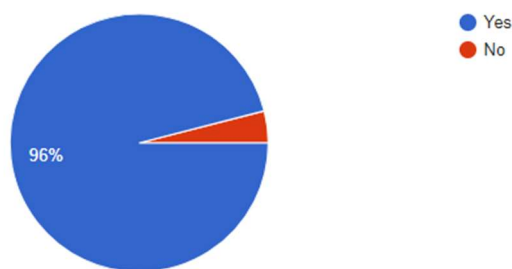
This part contains all the quantitative data analysis which has been collected throughout the questionnaire, the survey was subjected and answered by 24 English language teachers from different universities in western region (Alsatia university).

Do you support the use of technology in the teaching process?



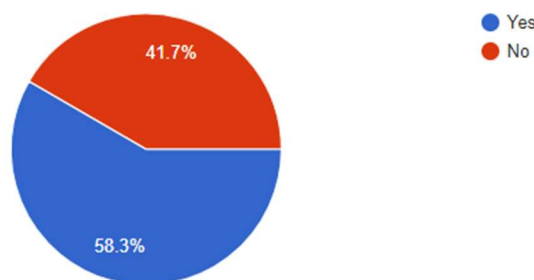
The answers of this question showed a big support from teachers to the use of technology in teaching process.

Do you think that the use of modern technology to teach in Corona pandemic period is useful?



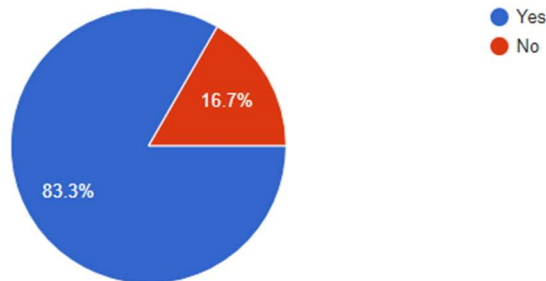
The answers were equal in this question.

Do you use the electronic means available in your ranks?



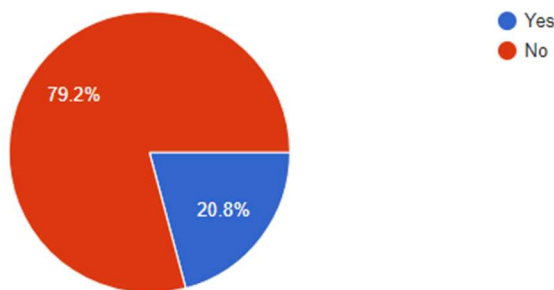
Nearly half of the teachers do not use the available tools.

Do you think that electronic teaching has helped prevent the spread of the Corona virus?



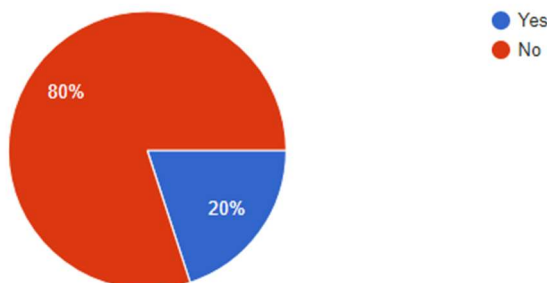
Most of the teachers agreed with this point.

Do you think teachers are qualified to use technology in teaching?



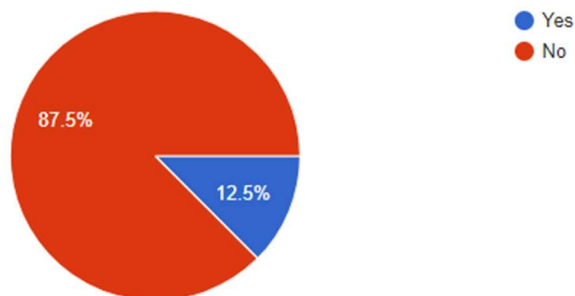
That was a good result in somehow.

Are electronic tools available at your workplace?

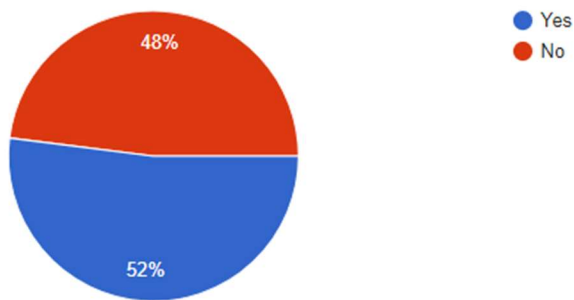


Most of the answers were (yes) which is a good thing.

Do universities encourage the provision of qualifying courses for teachers to enable them to use technological means in their classrooms?

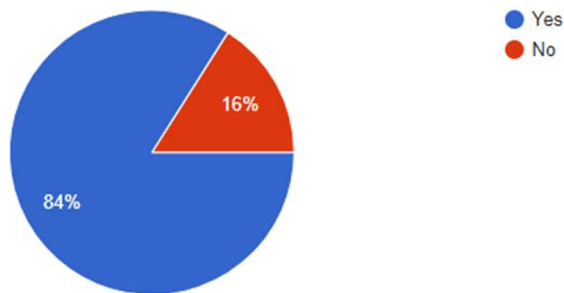


Do you think that using technology in teaching is indispensable to traditional education?



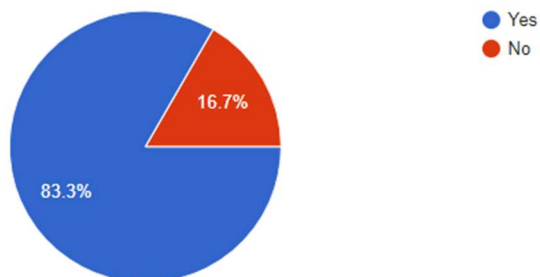
The answers were nearly the same.

Have you had difficulties in using technology in teach during the Corona pandemic?



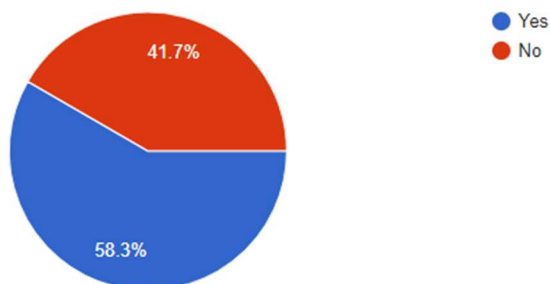
Most of the teachers have had difficulties in using technology.

Do you think that electronic teaching has helped prevent the spread of the Corona virus?



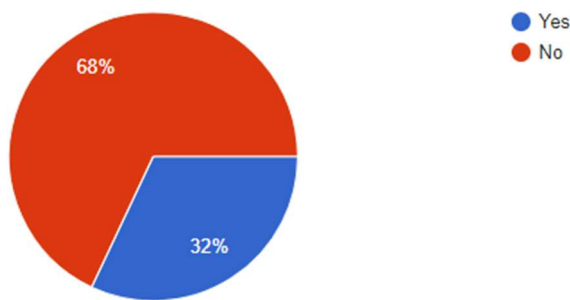
The teachers were agreed with this question.

Do you use the electronic means available in your ranks?



The answers were nearly the same.

Are you satisfied with the performance of the students and their interaction in the electronic classes?



Most of the answers were (no).

4.2 Results

The answers of the questionnaire showed a positive result, the teachers welcomed the idea of using E-teaching in their classrooms but the lack of the materials and the equipment prevented that.

Chapter five Conclusion

5.1 Conclusion:

The study found that teaching in our country depends on face-to-face communication, and it was not planned to adopt electronic teaching and use technology means, so teaching has suddenly shifted to electronic teaching, and this reduces teachers' experiences in this field, and makes this type of teaching a new one that needs to practice to improve their level. This result is also due to the fact that teaching using technology requires an infrastructure of computers, phones, and software that is tested and approved in teaching and the purchase of university-specific programs to ensure the participation of the largest number of students in technological teaching, and because teaching using technology was suddenly imposed on the university as a result of the Corona pandemic, it was Faculty members communicate with students within the available possibilities, which are weak and not accounted for. Also, teaching using technology requires concerted government efforts especially that educational institutions have faced government decisions without providing support to continue the teaching process.

In addition, most teachers welcomed the idea of using technology for teaching English language to adults.

Our results are similar to the results of the study of (Draissi, Yong, 2020), which revealed that the response to the outbreak of the disease (COVID-19) and the implementation of distance education in Moroccan universities was facing some difficulties and challenges for both the teacher and the student.

And the study (Yulia, 2020), which revealed that the Corona pandemic affected the reshaping of education in Indonesia, where the traditional

method of education declined, to spread instead of teaching through the Internet because it supports teaching by being at home and thus reduces the mixing of individuals with each other, and reduces the spread of the virus.

And the study (Basilaia, Kvavadze, 2020), which revealed that the experience of moving from school teaching to online teaching during the spread of the Corona virus epidemic in Georgia was successful, and the system and skills acquired by teachers, students and school management in the post-epidemic period can be used in different cases. Such as those with special needs who need extra hours, or by increasing the effectiveness of group teaching or increasing student independence and acquiring new skills.

5.2 Recommendations:

1. Investing in positive directives for students and faculty members towards teaching using technology, developing plans and programs to benefit from these directives, and giving training courses in the field of technological teaching to both students and faculty members.
2. Training and encouraging teachers to communicate with students through electronic pages and e-mail, given that many students have Internet service at home.
3. Emphasis on the necessity of the university's interest in introducing the method of teaching using technology in university teaching, and spreading the technological culture among students to achieve the greatest degree of interaction with this type of teaching.
4. Providing an appropriate teaching structure to implement teaching using technology in the university and removing human material and technical obstacles that prevent its spread in the educational system in various stages and fields.
5. The university should conduct more studies and research to find out the effectiveness of teaching using technology in the presence of harsh conditions and hold conferences and seminars in order to develop and advance technological teaching.
6. The necessity for the university to offer materials that give the student the skills and techniques of using technology in order to facilitate the process of interaction and benefit by students with the educational materials presented electronically.

References

1. Affouneh S, Salha S, Khlaif ZN. (2020) Designing Quality E-teaching Environments for Emergency Remote Teaching in Coronavirus Crisis. *Interdiscip J Virtual Learn Med Sci*.11 (2):1-3.
2. Bashir, K. (2019). Modeling E-teaching reactivity, learner satisfaction and continuance learning Intention in Ugandan higher learning institutions. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*.
3. Boyle, Frank (1997). "The Effect of Using Computer Program in Teaching English Grammar for Repton Secondary School Students", *Journal of Industrial Teacher*

5. Education.
6. Qadi, Iman (0222). The reality of using educational aids and modern technologies in language teaching ", published Master's thesis, University of Umm Al-Qura, Saudi Arabia.
7. Murad, Odeh Suleiman (0254) The reality of the use of information and communication technology and the obstacles to its use in teaching Al-Balqa Journal for Research and Studies, Jordan, AD 52, (p).
8. <https://er.educase.edu/articles/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Retrieved.
9. <https://wiki.access-centre.org/link/60#bkmrk-the-alternative-to-f>
 - <https://www.bts-academy.com>
 - <https://www.asjp.cerist.dz/en/article>
 - <https://journals.qou.edu/index.php/jrresstudy>
 - <https://www.asjp.cerist.dz/en>

Appendix

This questionnaire is to know university teachers' opinion about using technology for teaching.

This questionnaire submitted by T. Houreia Naji Elmansoury

N O	Questionnaire				
1	University		university of al-Zawia	universit y of	another
2	The college	Zwarah		Alzawia	Alagilat
3	Do you support the use of technology in the teaching process?			yes	no
4	Do you use technology in your classes with students?			yes	no
5	Do you think that the use of modern technology to teach in Corona pandemic period is useful?			yes	no
6	Do you think that integrating electronic teaching methods into traditional teaching increases the efficiency of the teaching process?			yes	no
7	Do you think teachers are qualified to use technology in teaching?			yes	no
8	Are electronic tools available at your workplace?			yes	no
9	Do universities encourage the provision of qualifying courses for teachers to enable them to use technological means in their classrooms?			yes	no
10	Do you think that using technology in teaching is indispensable to traditional education?			yes	no
11	Have you had difficulties in using technology in teach during the Corona pandemic?			yes	no
12	Are you satisfied with the performance of the students and their interaction in the electronic classes?			yes	no
13	Do you use the electronic means available in your ranks?			yes	no
14	Do you think that electronic teaching has helped prevent the spread of the Corona virus?			yes	no

Dynamics of Iterates of Homeomorphism Rational maps.

Omar Ismail Elhasadi

Department of Mathematics, School of Sciences, Libyan academy, Janzoor, Tripoli.

الملخص: في هذه الورقة العلمية نريد توضيح ديناميكية تكرار الدوال القياسية المتشاكلة وهذا الامر صعب لو أخذنا الموضوع بصفة عامة وبالتالي نأخذ مثال على هذه الدوال وهو دالة هالي ووضحنا بأنها متشاكلة وتزايديه وذكرنا بعض خواصها وديناميكية تكرارها مما ينطبق على بعض ديناميكية تكرار الدوال القياسية المتشاكلة.

Abstract: In this paper we want to discuss dynamics of iterates of Homeomorphism Rational maps. This subject is so difficult if we take it in general so we choose an example on this kind of maps which is a Halley's function and we show that Halley's function is a Homeomorphism Rational map and increasing on $\mathbb{R}$. And we mentioned some properties which we can apply on the dynamics of iteration of some homeomorphism rational maps.

Keywords. Homeomorphisms, Halley, Rational map.

Introduction: In this paper we want to understand the dynamics of the iterates of the family:

$A = \{\text{Rational maps which are Homeomorphism and all fixed points} \in \mathbb{R} \cup \infty\}$.

To do that we have to prove that Halley's function is a homeomorphism rational maps then we study the dynamics of iterates of Halley's function as an example of dynamics of Homeomorphism rational maps. ((We reached the text of theorems 1 and 2 with the help of the following references [1],[4],[5],[7],[8]))

Theorem 1: Let

$$H_p(z) = z - \frac{2p'(z)p(z)}{2(p'(z))^2 - p(z)p''(z)} \quad (1)$$

Be a Halley's function where p is a polynomial of degree d with real and simply distinct zeros, then H_p doesn't have any pole on $\mathbb{R}$.

Proof: We will show that:

$$(p')^2 - pp'' > 0 \quad \text{on } \mathbb{R}.$$

Which is known as Polya's result.

Let

$$(p')^2 - pp'' = p^2 \frac{(p')^2}{p^2} - p^2 \frac{pp''}{p^2} = p^2 \left(\left(\frac{p'}{p} \right)^2 - \frac{p''}{p} \right)$$

We know that

$$\left(\frac{p'}{p} \right)^2 = \left(\sum_{j=1}^d \frac{1}{z - x_j} \right)^2$$

Where x_j are roots of p , $1 \leq j \leq d$.

And

$$\frac{p''}{p} = \left(\sum_{j=1}^d \frac{1}{z - x_j} \right)^2 - \sum_{j=1}^d \frac{1}{(z - x_j)^2}$$

Since

$$\sum_{j=1}^d \frac{1}{(z - x_j)^2} > 0, \quad z \in \mathbb{R}$$

It follows that

$$\left(\frac{p'}{p} \right)^2 > \frac{p''}{p} \Rightarrow \left(\frac{p'}{p} \right)^2 - \frac{p''}{p} > 0.$$

Then

$$(p')^2 - pp'' > 0 \Rightarrow 2(p')^2 - pp'' > 0$$

Thus H_p doesn't have any real pole.

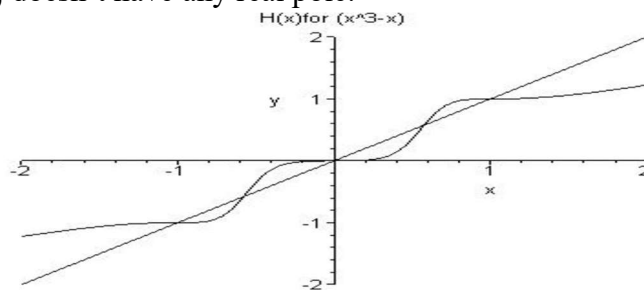


Figure 1: Halley's function for the polynomial $p(x) = x^3 - x$

Theorem 2:

Let $H_p(z)$ be a Halley's function for a polynomial $p(z)$, then $H'_p(z) \geq 0$ on $\mathbb{R}$.

Proof: Since

$$H'_p(z) = - \frac{(p(z))^2 S[p](z)}{2 \left(p'(z) - \frac{p(z)p''(z)}{2p'(z)} \right)^2} \quad (2)$$

Where $S[p](z)$ is the Schwarzian derivative of $p(z)$, that is

$$S[p](z) = \frac{2p'p''' - 3(p'')^2}{2(p')^2}. \quad (3)$$

To show that $H'_p(z) \geq 0$, we have to prove that $S[p](z) < 0$.

As we have proved in previous theorem that $(p')^2 - pp'' > 0$, then by the same proof we can see that:

$$(p'')^2 - p'p''' > 0 \Rightarrow 3(p'')^2 - 2p'p''' > 0 \Rightarrow 2p'p''' - 3(p'')^2 < 0.$$

Thus

$$S[p](z) < 0 \Rightarrow H'_p(z) \geq 0.$$

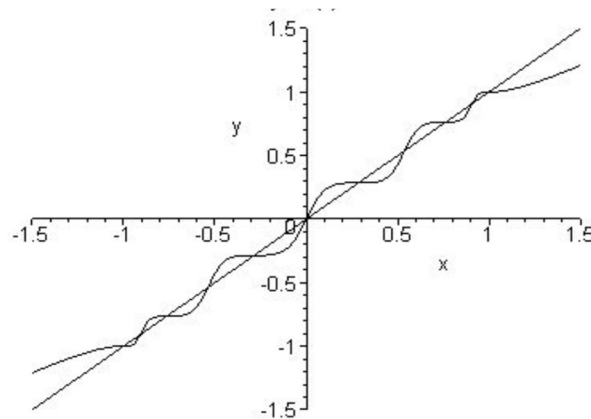


Figure 2: Halley's function for the polynomial $p(x) = x^6 - \frac{5}{3}x^4 + \frac{5}{7}x^2 - \frac{1}{21}$.

From the previous theorems we conclude that H_p is an increasing rational map on $\mathbb{R}$, since there are no poles on $\mathbb{R}$, then H and its inverse are continuous on $\mathbb{R}$, which means that H is a homeomorphism map on $\mathbb{R}$.

Halley's method is a third-order method, based on approximating $p(z)$ by a quadratic function as opposed to a linear one. This accounts for the improved rate of convergence. It can be derived using an osculating hyperbola and is therefore often referred to as the method of tangent hyperbolas. If $p(z)$ is degree d and has distinct roots, then $H_p(z)$ is a rational map of degree $2d - 1$. As in the case of Newton's method, the roots of $p(z)$ are fixed points of $H_p(z)$, although other fixed points exist as well. Since we are assuming that the roots of $p(z)$ are distinct, the critical points of $p(z)$ are also fixed points under Halley's method even if they are repeated roots of $p'(z)$. The critical points of $H_p(z)$ which don't correspond to roots of $p(z)$ are places where the Schwarzian derivative of $p(z)$ vanishes. In general, we will call z a free critical point if it is an inflection point of $p(z)$ in the case of Newton's method or a place where the Schwarzian derivative $S[p](z)$ vanishes in the case of Halley's method.

Now we can write the Halley's function as follows:

$$H_p(z) = z + 2 \frac{\left(\frac{1}{p}\right)'}{\left(\frac{1}{p}\right)''}$$

If p of degree d with real zeros, it follows that each root of p with multiplicity ≥ 2 is an attracting fixed points of H_p and the local degree of H_p at any such a fixed-point equal to 3. So, the class of Halley's functions are a subset of the family A .

Remark: [4]

Denote by x_j , $1 \leq j \leq d$ zeros of the polynomial p of degree $d \geq 2$ and by n_j their multiplicities then the fixed points of H_p are either superattracting, attracting or repelling fixed points. The superattracting and attracting fixed points are exactly the zeros x_j and their multipliers are $\left(1 - \frac{2}{n_j+1}\right)$, when $n_j = 1$, the local degree of H_p at x_j equals at least 3.

Example: Consider

$$P(z) = z^4 - z^2$$

And

$$H_p(z) = z - \frac{2\left(\frac{1}{p}\right)'}{\left(\frac{1}{p}\right)''}$$

Then the superattracting fixed points of H_p are ± 1 with multiplicity $n = 1$ and multiplier $\lambda = 1 - \frac{2}{n+1} = 0$, the attracting fixed point is zero with multiplicity $n = 2$ and multiplier $\lambda = 1 - \frac{2}{n+1} = \frac{1}{3}$, and the repelling fixed points of H_p are the zeros of $\left(\frac{1}{p}\right)'$ which are ± 0.707106781 with multiplier $\lambda = 3$. So, from equations (1), (2) and (3) we can see that H_p is a homeomorphism rational map with degree $2d - 1$ and the roots of $p(z)$ are fixed points of H_p , although other fixed points exist as well. Since we are assuming that the roots of $p(z)$ are distinct, the critical points of $p(z)$ are also fixed points under Halley's method and by simple calculation we have $4d - 4$ critical points for H_p , $2d$ of them are fixed and double critical points, and $2d - 4$ are free critical points placed at points where the Schwarzian derivative of $p(z)$ vanishes. In the previous example H_p has 12 critical points, 8 of them $p(z)$ that is each two critical points located at root of $p(z)$ and 4 are free critical points.

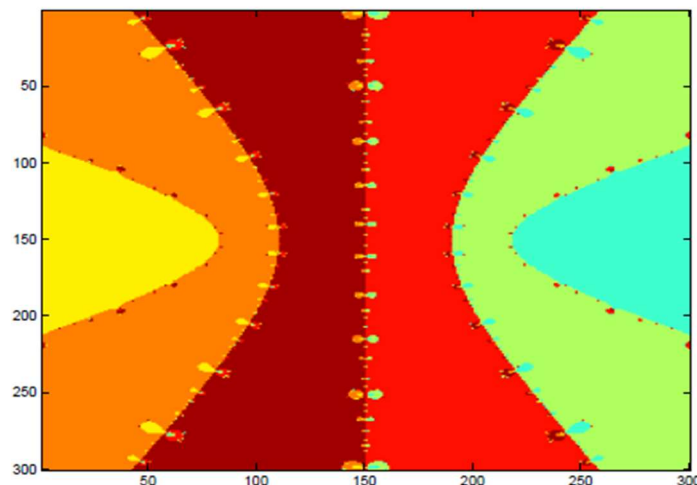


Figure 3: Halley's function for the polynomial $p(z) = z^6 - \frac{5}{3}z^4 + \frac{5}{7}z^2 - \frac{1}{21}$

Conclusion: From this study of the Halley function and knowing the important role of the critical points and where they are attracted under iteration process and in which basin they are located, it is possible to be similar to the idea of dynamic of iteration of some Homeomorphisms rational maps.

References:

- [1] A new modified Halley method without second derivatives for nonlinear equation. *Applied Mathematics and Computation* 189 1268–1273 (2007)
- [2] Farooq Ahmad, Sajjad Hussain, Sifat Hussain, Arif Rafiq, New Ninth Order J-Halley Method for Solving Nonlinear Equations, *Applied Mathematics*, Vol.4 No.12, December 5, 2013
- [3] E. Vrscay and W. Gilbert, "Extraneous Fixed points, Basin Boundaries and Chaotic Dynamics for Schröder and König Rational iteration Functions," *Numer. Math.* 52, 1-16 (1998).
- [4] Norbert Steinmetz. Rational Iteration, *Complex analytic dynamical systems*. 1993.
- [5] Dennis Sullivan. Quasiconformal homeomorphisms and dynamics, *annals of mathematics*, 122:401-418. 1985.
- [6] Pommerenke Ch. On conformal mapping and iteration of rational functions. *Complex variables Theory Appl*, 5:117-126, 1986.

[7] Alan, F. B. (1991). Iteration of Rational Functions. Springer-Verlag, New York. Berlin. Heidelberg.

[8] T. R. Scavo and J. B. Thoo. On the Geometry of Halley's method. *Amer. Math. Monthly*, May. 11.2000.

GRAMMAR LEARNING STRATEGIES USED BY LIBYAN ENGLISH FOREIGN LANGUAGE LEARNERS

Hana Abdalla Saleh Almezghwi

Faculty of Education English Language Department Azzaytuna University
Tarhuna Libya

ABSTRACT

This study looked into the most popular methods Libyan EFL students used to acquire English grammar. It also looked at the challenges that students face. In order to respond to the aforementioned study topics, a quantitative approach was used. The study rests on the analysis of the questionnaire responses by Libyan students. The results showed that when learning English grammar, students use affective strategies the most and compensation strategies the least. However, because the averages were relatively similar, there was not much of a difference in how each strategy was used.

Moreover, concerning the challenges with English grammar, the results indicate that the majority of students had issues with subject and verb agreement, creating simple tenses, and employing countable and uncountable nouns. When studying English grammar, female participants used learning strategies more frequently than male participants, which could be attributed to social and psychological factors.

Keywords: English as a foreign language, English grammar, Language learning strategies.

الملخص

تناولت هذه الدراسة أشهر الأساليب التي يستخدمها الطلاب الليبيون لاكتساب قواعد اللغة الإنجليزية. كما نظرت في التحديات التي يواجهها هؤلاء الطلاب. ومن أجل الاستجابة لمواضيع الدراسة هذه تم استخدام النهج الكمي. تركزت الدراسة على تحليل إجابات الطلاب الليبيين على الإستبيان. أظهرت النتائج أنه عند تعلم قواعد اللغة الإنجليزية فإن الطلاب يستخدمون الاستراتيجيات العاطفية أكثر من غيرها، بينما استخدمت الاستراتيجيات التعويضية أقل. ومع ذلك ونظرا لأن المتوسطات كانت متشابهة نسبيا، لم يكن هناك اختلاف كبير في استخدام جميع الاستراتيجيات. أما فيما يتعلق بالصعوبات المتعلقة بقواعد اللغة الإنجليزية، تشير النتائج إلى أن غالبية الطلاب لديهم مشكلات تتعلق بتوافق الفعل والفاعل، وإنشاء أزمنة بسيطة، واستخدام الأسماء المعدودة وغير المعدودة عند دراسة قواعد اللغة الإنجليزية. كما أظهرت النتائج أن المشاركات الإناث أكثر استخداما لاستراتيجيات التعلم من المشاركين الذكور، والتي يمكن أن تعزى إلى العوامل الاجتماعية والنفسية.

الكلمات المفتاحية: اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، قواعد اللغة الإنجليزية، استراتيجيات تعلم اللغة.

INTRODUCTION

Background of the Study

To acquire foreign language skills such as listening, speaking, reading, and writing, students should employ a range of strategies. Although grammar is not a language skill, it is crucial for learners to comprehend and utilize the language correctly. In order to do this, students should employ methods or approaches to get around the challenges presented by learning a foreign language. The investigations undertaken by Libyan experts regarding the issues and challenges Libyan pupils face when studying grammatical rules are the most crucial information in this article. The goal of Elmadwi's (2015) study was to look into and analyze the passive voice usage mistakes made by some third-year Al-Amal Secondary School students in the Libyan city of Aljmeil. The study revealed that the students struggled with comprehending and applying grammatical rules because of issues such as interference from the mother tongue, over-generalization, ignorance of rule restrictions, insufficient application of rules, and erroneous concepts hypothesized. Sopin (2015) set out to look into the perspectives of students studying intermediate English as a Second Language toward teaching grammar. The most crucial information in this was that grammar was an important element of mastering the English language, and teachers should correct the grammatical errors made by their students as they became aware of the techniques that were applied by them. The results of a study carried out by Shalbag and Belhaj (2012) showed that grammar training was crucial for someone to acquire the English language. The study outcomes revealed that grammar mistakes, such as subject-verb agreement, word order,

fragments, tenses, and improper use of articles, accounted for 70% of the errors in the writing of the students. Thus, pupils should support language learning practices because they are one of the key components in helping them learn a foreign language. For students to acquire a foreign language, language learning strategies are crucial, and they should be encouraged to apply them. Generally, language learning strategies are defined as "specific actions, behaviors, steps, or techniques, such as seeking out conversation partners, or giving oneself encouragement to tackle a difficult language task... used by students to enhance their own learning" (Scarcella & Oxford, 1992, p. 63). Language learning strategies, according to Rubin (1987), are "strategies that contribute to the development of the language system that the learner constructs, and (which) directly influence learning" (p. 22).

There are two categories of learning strategies: direct and indirect. Meta-

cognitive, affective, and social strategies are examples of indirect strategies, while cognitive, compensation, and memorization methods are examples of direct strategies (Hsiao & Oxford, 2002, p. 369). According to Chastain (1988) and Rivera-Mills and Plonsky (2007), second language learners use deliberate thoughts and actions as part of their learning processes.

Problem of the Study Foreign language learners from Libya who are studying English have trouble understanding and using proper grammar rules while writing and speaking with native speakers, which has an impact on their performance both inside and outside of the classroom. Students' inability to use the proper learning techniques when studying English grammar is a serious issue.

Aims and Questions of the Study This study aims to identify the most and least frequently used grammar learning methodologies by preparatory school students in the third stage. Additionally, it examines if there is a significant correlation between student gender and the adoption of grammar learning techniques, as well as the effect of these techniques on learners' overall performance. It also intends to look into the challenges these students have when learning English grammar. The following research questions are put out to direct the investigation and help achieve the goal:

1. What English grammar strategies are used most and least frequently by Libyan preparatory students?
2. Is there a connection between the gender of the pupils and the English grammatical techniques they employ when learning the language?
3. What challenges do Libyan preparatory pupils experience when studying English grammar?

Significance of the Study

This research is anticipated to contribute to a better understanding of the key problems that Libyan students experience when learning and studying English grammar. It is required to identify the learning strategies or techniques used to overcome the problems that Libyan learners face when studying English grammar. It will also aim to find and explain the critical function of applying proper strategies during English grammar acquisition, as the usage of learning strategies in the learning process has not been thoroughly examined in the Libyan EFL environment.

LITERATURE REVIEW

Distribution of Learning Strategies

This study focuses on the six major categories of language learning strategies identified by Oxford (1990). Cognitive, meta-cognitive, memorizing, compensation, social, and affective strategies are examples of these techniques. Cognitive strategies assist learners in dealing with

linguistic information in an indirect manner, whereas meta-cognitive strategies regulate the learning process as a whole (Oxford, 1996). Moreover, memorizing strategies assist learners in connecting L2 topics but do not provide comprehensive knowledge; likewise, compensation strategies assist learners in coming to terms with their lack of knowledge (Oxford, 1990). Working with people, asking questions for fulfilment, talking about unclear topics, cooperating in tasks, engaging in conversations with native speakers, and acquiring social values are all examples of social strategies that assist learners in understanding the second language (Oxford, 1990). Furthermore, affective strategies play a crucial role in helping learners control their language by lowering anxiety and boosting participation (Oxford, 1996; Tilfarlioğlu & Yalcın, 2005).

The Significance of Using Learning Strategies

For students and learners who are learning a second language, learning techniques are crucial. The significance of employing various learning techniques in second language acquisition has been made clear by several scholars. All of the authors, Cohen (2014), Martinez (1996), Bade (2008), Guarta (2008), and Zare (2012), have touched on the significance of utilizing learning techniques when learning a language. According to Cohen (2014), the aim of adopting learning techniques is to improve students' second-language knowledge and understanding. Martinez (1996) advocated for flexible textbook and material designs.

When Bade (2008) looked at students' attitudes about learning grammar, she discovered that they had a clear idea of how they wanted to be taught and where they needed to develop. According to Guarta (2008), grammar learning techniques used by students who feel grammar is essential outperform those used by students who do not believe grammar is important. According to Zare (2012), employing language learning techniques when learning a second or foreign language facilitates and improves language acquisition and benefits learners.

Grammar Learning Strategies

Grammar learning strategies are vital for ESL/ EFL students because they help them articulate their thoughts and intentions in a way that native speakers accept.

Grammar learning techniques are defined as "actions and thoughts that learners

consciously employ to make language learning easier, more effective, more efficient, and more enjoyable" (Oxford, 1990, p. 1170). Grammar learning methods, according to Griffiths (2008), are optional techniques that learners may pick and use to regulate their learning process.

Gender and Learning Strategies

Based on Bacon (1992), there is a link between gender and different sorts of learning techniques while learning a second language. According to Aslan (2009), females employed learning techniques (indirect strategies) more than males. Males and females used different strategies, which explained a significant association with success. Female students outperformed male students and were encouraged to continue utilizing learning strategies, while Tilfarlioglu and Yalcin (2005) discovered that males outperformed females in using language learning strategies.

METHODOLOGY

Research Instrument

In this study, questionnaires were utilized to gather information about the most and least popular grammar learning techniques used by EFL learners in Libya. This approach was useful for pinpointing the problems these students were having and determining whether there was a significant correlation between the students' gender and the use of study techniques to learn English grammar.

The questionnaire was divided into two sections: background information

about the participants' gender and questions on the kind of problems Libyan students have when studying English grammar. The second section of the questionnaire contained forty potential learning and using techniques for grammatical structures.

The questions in the second section of the questionnaire were graded on a 5-point Likert scale. The second section of the questionnaire was categorized according to Oxford's (1990) six language learning strategies. Grammar-related learning techniques were established in accordance with Oxford's (1990) categorization.

Participants

The study involved 158 Libyan public preparatory school students named

Shohada-EinZara, which is located in Ein-Zara region in Tripoli, 85 males and 73 females. Although 200 questionnaire papers were sent, only 158 were returned. The students were randomly selected and given one hour to complete the questionnaire. The targeted population consists of students from low English proficiency level to high proficiency level; as the school resides in an Arabic-speaking country, students mostly speak Arabic to each other.

Data Analysis

With the use of descriptive statistics like frequency of occurrence and percentages, SPSS v.20 was used by the researcher in order to analyze the data.

RESULTS AND DISCUSSIONS

Results

According to the questionnaire of 158 EFL students, the majority employed language learning strategies to learn English grammar. However, the percentage differences were small, suggesting that participants explored a variety of sub- strategies to learn and develop English grammatical structures. This shows that the participants attempted to learn and develop the English grammar rules through a variety of sub-strategies.

The most and least commonly used grammar learning strategies in EFL studying.

Affective strategies, cognitive strategies, meta-cognitive strategies, social strategies, memorizing strategies, and compensation strategies were discovered to be the most and least often used GLS in English grammar. According to the total mean score of the questionnaire, the majority of students, regardless of whether or not this strategy is appropriate, attempt to apply learning strategies to comprehend English grammar and construct correct grammatical structures. Guarta (2008) also said that helpful techniques do not always coincide with the most frequently employed strategies. In accordance with the findings, the most frequently used learning strategies are affective strategies, followed by cognitive and meta-cognitive strategies. On the other hand, the least frequently used learning strategies are compensation strategies, followed by strategies for memorizing information, and finally social strategies (see Table 1).

Table 1
The Total Mean Percentages of GLS used by Libyan learners

Strategy Classification	Never	Seldom	Sometimes	Usually,	Always
Affective	10.14	11.86	22.66	23.84	31.50
Cognitive	15.3	12.3	21.1	21.6	29.7
Meta-cognitive	15.9	14.7	18.7	24.3	26.4
Social	17.6	16.2	20.8	26.1	19.3
Memorizing	22.31	20.15	21.41	18.75	17.38
Compensation	25.13	23.63	26.24	14.25	10.75

With a mean score of 4.34 and a standard deviation of 1.05, item 30 "I take private lessons in grammar to manage the rule" was the most frequently used GLS, which is an effective strategy followed by a cognitive strategy for items 2 "I understand the grammar rules when I use examples from real

life situations”, and 10 “I take notes for new grammar rules” that had the highest percentages in the questionnaire with mean scores of 4.23 and 3.83 respectively (see Table 2). This is consistent with Martinz's (1995) study, which found that among secondary pupils, cognitive methods were more frequently used. Likewise, meta-cognitive strategy, which is represented by item 13, “When the teacher gives the grammar rule, I can use it to produce my own examples,” had mean score of 3.72. This result is comparable to that of Hong-Nam and Leveal (2006), who discovered that students used meta-cognitive methods the most.

Table 2
The Most Commonly Used Strategy by Libyan learners

Item No	Strategy	Never	Seldom	Sometimes	Usually,	Always	Mean	SD
30	I take private lessons in grammar to manage the rules.	3.2%	5.1%	9.5%	19.5%	62.7%	4.34	1.05
2	I understand the grammar rules when I use examples from real life situations.	5.7%	5.1%	1.9%	35.4%	51.9%	4.23	1.10
10	I take notes for new grammar rules.	5.1%	18.4%	8.2%	25.3%	43.0%	3.83	1.29
13	When the teacher gives the grammar rule; I can use it to produce my own examples.	5.7%	11.4%	10.7%	50.0%	22.2%	3.72	1.10

As can be seen in Table 3, item 4 "when I am corrected by a teacher, I keep the

corrected version of the grammar rule in mind" was the least frequently used GLS, which differs from Özmen and Gülleroğlu's (2013) findings, where students primarily used memorization strategies. Furthermore, compensation strategies for item 5, “I focus on grammar rules while reading,” were the least popular among students, contrary to Alpetkin (2007), who found them to be the most popular. They were not classified as language learning methodologies by Cohen (1998). Playing grammar games, which represent social strategy, is rarely used by the majority of the students.

This is consistent with the findings of Tilfarlioglu and Yalçın (2005), who discovered a negligible relationship between the employment of social techniques and performance.

Table 3
The Least Commonly Used Strategy by Libyan learners

Item No	Strategy	Never	Seldom	Sometimes	Usually,	Always	Mean	SD
4	When I am corrected by a teacher; I keep the corrected version of the grammar rule in mind.	63.3%	19.0%	10.1%	4.4%	3.2%	1.65	1.04
5	I focus on grammar rules while reading.	51.3%	28.5%	7.0%	5.7%	7.6%	1.90	1.22
7	I practice newly-learned grammar structures in speaking.	29.7%	44.3%	13.3%	10.1%	2.5%	2.11	1.02
19	I understand grammar rules better by playing grammar games.	36.7%	27.8%	12.0%	16.5%	7.0%	2.29	1.30

Students employed grammar learning strategies, with affective strategies being the most frequently used (highest average). Although several elements received poor ratings, the following language learning mechanisms are listed in order: affective, cognitive, meta-cognitive, social, memorizing, and compensation. Compensation and memorizing were the least used grammar learning strategies. This contradicts the findings of Martinez (1995), Quarta (2008), and Hakan et al. (2015), whose studies showed that cognitive strategies were not favoured by students compared to other strategies. Likewise, this study contrasts with Hong-Nam and Leavil's (2006) study, where meta-cognitive strategies were the most preferred, and Özmen and Gülleroğlu's (2013) finding that memorization strategies were commonly used.

The purpose of this study was to demonstrate the association between gender and the use of grammar learning strategies (GLS).

According to the findings, female students utilized GLS more than male students (see Table 4). The findings revealed that affective strategies were the most commonly utilized learning techniques by females, followed by cognitive and meta-cognitive strategies, while compensation strategies, memory strategies, and social strategies were the least commonly used, which is consistent with the findings of previous studies (Guarta, 2008; Hong-

Nam & Leavell, 2006; Ozmen & Gulleroğlu, 2013). Males and females learn differently, with females being inductive and males being deductive (Hodgin, 2005). Chang (1990) and Chou (2002), on the other hand, showed no significant variations in the adoption of learning techniques between males and females.

Table 4
The Total Mean of GLS used by Gender

	S. Gender	N	Mean	Std.Deviation	Std. Error Mean
All	Female	73	4.35	.812	4.46
Questions	Male	85	3.79	.957	5.31

The most crucial information in this study is that more than half of the participants have difficulties understanding English grammar.

These obstacles include issues of creating simple tenses like past tense, learning the verb to be, subject-verb agreement, countable and uncountable nouns, and speaking with native or specialist speakers. These issues can be attributed to first-language interference and unfavorable translation. This finding is consistent with prior studies (Elmadwi, 2015; Shalbag & Belahaj, 2012; Sopin, 2015). According to Heydari (2015), the goal of language acquisition is to be able to understand and communicate in the target language.

CONCLUSIONS AND RECOMMENDATIONS

Conclusions

This study used the language learning strategies proposed by Oxford (1990) and discovered that the most frequently used learning strategies when learning English grammar were affective strategies, followed by cognitive strategies and meta- cognitive strategies, and the least frequently used learning strategies were compensation strategies, followed by memorizing strategies, and finally social strategies. According to the findings, affective techniques were used the most by Libyan EFL students when studying English grammar, while compensation strategies were used the least. Gender disparities were also discovered, with females using more learning techniques than males while learning English grammar. The study discovered that the most challenging aspects of English grammar for preparatory Libyan students were subject-verb agreement, countable and uncountable nouns, and using simple tenses, which might be attributed to first language interference and poor translation.

Remarkable Implications for Education

According to this study, language learning strategies (LLS) play an important role in learning a foreign language, and teachers play a

significant role in inspiring their pupils to employ LLS. The survey also revealed various challenges Libyan students face while studying second language grammar, such as learning simple tenses, learning the verb to be, subject-verb agreement, and countable and uncountable nouns. Teachers should assist their students in overcoming these issues by selecting an appropriate teaching technique, planning effectively for each lesson, and providing activities that are of interest to the students. The findings of this study should be communicated with certain governmental organizations in charge of controlling learning and teaching in the country, as this will aid in the improvement and development of learning and teaching.

Recommendations for Further Research

The current study discovered responses linked to learning methodologies for English grammar, gender, student challenges, and teacher-suggested activities.

However, further study is needed to establish the link between the usage of learning techniques, proficiency levels, and accomplishment in Libyan public and private schools. This study was done in a public school, but similar research might be undertaken at a private school with participants with varying levels of English ability.

Further research should cover different ages at the same level and compare age groups based on the current study's findings. Furthermore, other aspects that differentiate between genders, such as personalities, motivation, social background, and attitude, should be included in future research.

REFERENCES

1. Aslan, O. (2009). *The role of gender and language learning strategies in learning English* (Unpublished doctoral dissertation). Middle East Technical University, Ankara, Turkey.
2. Alpetkin, C. (2007). Foreign language learning strategy choice: Naturalistic versus instructed language acquisition. *Journal of Theory and Practice*, 3(1), 4-11.
3. Bacon, S. M. (1992). The relationship between gender, comprehension, processing strategies, and cognitive and affective response in foreign language listening. *Modern Language Journal*, (76), 160-178.
4. Bade, M. (2008). Grammar and good language learners. In C. Griffiths (Ed.), *Lessons from good language learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 174-184.
5. Chang, S. (1990). *A study of language learning behaviors of Chinese learners at the University of Georgia and the relation of those behaviors to oral proficiency and other factors* (Unpublished doctoral dissertation). Athens, University of Georgia.
6. Chastain, K. (1988). *Developing second-language skills*. Chicago: Harcourt Brace Jovanovich Publishers.
7. Chou, Y. (2002). *An exploratory study of language learning strategies and the relationship of these strategies to motivation and language proficiency among EFL Taiwanese technological and vocational college learners* (Unpublished doctoral dissertation). University of Iowa.
8. Cohen, D.A. (1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Essex, U.K.: Longman.
9. Cohen, D. A. (2014). *Strategies in Learning and Using a Second Language*.

- a. Routledge: USA.
10. Elmadwi, S. (2015). Problems encountered by students at Al-Amal Secondary
 - a. School in using passive voice in written English. *IOSR Journal of Humanities and Social Science (IOSR-JHSS)*, 20(7), 32-38.
11. Griffiths, C. (2008). Lessons form good language learners. Cambridge: Cambridge
 - a. University Press.
12. Gurata, A. (2008). *The grammar learning strategies employed by Turkish university preparatory school EFL students* (Unpublished master's thesis). Bilkent
 - b. University, Ankara, Turkey.
13. Hakan, K., Ayden, B. & Bulent, A. (2015). An investigation of undergraduates'
 - a. language learning strategies. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197, 1348-1354.
14. Heydari, E. (2015). Comparative study of grammar translation method (GTM) and
 - a. communicative language teaching (CLT) in language teaching methodology.
 - b. *International Journal of Science and research Methodology*, 1(3), 16-25.
15. Hodgins, D. (2005). Male and female differences. *Focus*, 1(1), 6-7.
16. Hong-Nam, K., & Leavell, A. G. (2006). Language learning strategies of ESL
 - a. students in an intensive English learning context. *System*, 34(3), 399-415.
17. Hsiao, T. Y., & Oxford, R. L. (2002). Comparing theories of language learning
 - a. strategies: A confirmatory factor analysis. *The Modern Language Journal*, 86(3), 368-383.
18. Martinez, I. M. (1995). A study of the learning strategies used by secondary school
 - a. and university students of English in Spain. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, 8, 177-193.
19. Martinez, I. M. (1996). The importance of language learning strategies in foreign
 - a. language teaching. *Cuadernos de Filologia Inglesa*, 5 (1), 103-120.
20. Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Heinle & Heinle Publishers.
21. Oxford, R. L. (Ed.). (1996). *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives* (No. 13). Natl Foreign Lg Resource Ctr.
22. Oxford, R. L., & Lan, R. (2003). Language learning strategy profiles of elementary
 - a. school students in Taiwan. *IRAL*, 41(4), 339-379.
23. Ozmen, D. & Gulleroğlu, H. (2013). Determining language learning strategies used
 - a. by the students at faculty of educational sciences based on some variables.
 - b. *Education and Science*, 38(169), 30-41.
24. Rivera-Mills, S. V. & Plonsky, L. (2007). Empowering students with language
 - a. learning strategies: A critical review of current issues. *Foreign Language Annals*, 40(3), 535-548.
25. Rubin, J. (1987). Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and
 - a. typology. In: A. Wenden, and J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall International, 15-30.
26. Scarcella, R. & Oxford, R. (1992). *The tapestry of language learning: The individual in the communicative classroom*. Boston: Heinle & Heinle.
27. Shalbag, R. & Belhaj, A. (2012). A case study on Libyan learners' written discourse
 - a. in Al Mergeeb University. Retrieved from http://conference.pixelonline.net/edu_future2012/common/download/Paper_pdf/622-SE94-FPShalbag-FOE2012.pdf
 - c. [FOE2012.pdf](http://conference.pixelonline.net/edu_future2012/common/download/Paper_pdf/622-SE94-FPShalbag-FOE2012.pdf)
28. Sopin, G. (2015). Students' perceptions of grammar teaching and learning in English
 - a. language classrooms in Libya. *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)*, 5 (2), 67-72.
29. Tilfarlıoğlu, F. Y. & Yalcın, E. (2005). An analysis of the relationship between the
 - a. use of grammar learning strategies and student achievement at English preparatory classes. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(2), 155-169.
30. Zare, P. (2012). Language learning strategies among EFL/ESL learners: A review of
 - a. literature. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(5), 162- 169.

Count and Classification of Magic Squares 5×5

Saleem, Al-Ashha,. Department of Mathematics, University of Hafr Al Batin, Saudi Arabia

Muftah, Alhammale,. Department of Mathematics, University of Azzaytuna.

Abstract: In this paper, we mathematically compute the eigenvalues and the characteristic polynomial of special matrices of order 5. For the magic matrix of order 5, we calculated the characteristic polynomial to be:

$$(\lambda - \alpha)(\lambda^4 + L\lambda^2 + K)$$

with eigenvalues of the form $\alpha, \pm\sqrt{\lambda_1}, \pm\sqrt{\lambda_2}$, which are the roots of the quadratic equation: $\lambda^2 + L\lambda + K = 0$.

Index: *Eigenvalues, Magic Square, Characteristic Polynomial.*

INTRODUCTION

In this paper, we deal with the problem of magic squares. A semi magic square is a matrix that has the same sum, called the magic constant, of all its entries in every column and every row. We call a semi magic square if both main diagonals sum up to the magic constant. A natural magic square of order n is a matrix of size n×n that has its entries consist of all integers from one to n². The magic constant in cases like this is:

$$\frac{1}{2}n(n^2 + 1)$$

The combinations which appear in the columns, rows, and both diagonals of this square are the only distinct three element mixture of the numbers from 1 to 9 that sum up to the value of 15. A self-complementary magic square is a natural magic square of order n such that the sum of both elements of each couple of dual (opposite entries) is usually equal to

$$1) \quad n^2 + 1.$$

An off-diagonal is a combination of two parallel diagonal lines to the same main diagonal. The two parallel diagonal lines must occur on opposite sides of the primary diagonal and they can only be combined if the combination has the same number of entries as the primary diagonal. Two examples of an off-diagonal line are 10, 3, 8, 13 and 7, 14, 9, 4 as shown in Table1. The table shows 3 off-diagonals corresponding to each main diagonal.

Table 1
A natural semi pandiagonal square

1	7	10	16
14	12	5	3
8	2	15	9
11	13	4	6

The square in Table 1 is called semi pandiagonal since the off-diagonal lines 10, 3, 8, 13 and 7, 14, 9, 4 sum to the magic constant. A pandiagonal square is a magic square where the off-diagonals sum to the magic constant. It is easy to see that even by swapping all rows and columns of a pandiagonal square, the matrix remains pandiagonal.

We verify parts of the results related to the different types of squares using linear algebra techniques; while we calculate other results using Maple software since some complicated calculations are hard to manipulate manually and may only be performed using a computing device. Additionally, we introduce special cases of 4×4 squares which have a simplified form of the eigenvalues. We show how to use mathematical techniques to be able to complete some very difficult calculations. Furthermore, we give some numerical examples that substantiate our conclusions.

LITERATURE REVIEW

Ronald P. Nordgren [1] proved using Mattingly well-known theorem that QR magic squares have signed pairs of eigenvalues similar to regular magic squares. This conclusion led the researcher to the fact that odd powers of QR magic squares are magic squares that maybe be established directly from the QR condition. Since all pandiagonal magic squares of order 4 are MP, then they are QR. Also, the researcher showed that all pandiagonal magic squares of order 5 are QR but higher order ones may or may not be QR. Similarly, Daryl Lynn Stephens [2] studied magic squares of order 4 and 5 and explained the the eigenvalues results. A $n \times n$ matrix $A = (A_{i,j})$ is called a pentadiagonal matrix if $A_{i,j} = 0$ when $|i - j| > 2$.

Tridiagonal and pentadiagonal matrices appear in several areas of mathematics and engineering; specially the ones that involve linear systems of differential equations. Since every 3×3 matrix is a pentadiagonal one, it is clear that not every pentadiagonal matrix is comparable to a symmetric matrix. María Alejandra Alvarez et.al [3] considered two classes of pentadiagonal matrices and obtained recursive formulas for the characteristic polynomials and explicit formulas for the eigenvalues of these classes of pentadiagonal matrices. They showed that if A is a pentadiagonal matrix and if it satisfies some certain conditions on the sign of the product of the entries, then A is similar to a symmetric pentadiagonal matrix. Thus, all the eigen values of A are real and A is diagonalizable. Elouafi, M. [4] explained that the characteristic polynomial for such matrices is the product of two polynomials presented in terms of Chebyshev polynomials.

Al-ashhab [5] considered some properties of the magic 4×4 squares such as their determinant; while Al-ashhab [6] introduced new special types

sucha as the four corner magic squares. The researcher explained ways of counting them using parallel programming. He also discussed the characteristic polynomial of Franklin squares. Rosser and Walker [8] described the general structure of pandiagonal magic 4×4 squares. The authors proved for the first time a well-known structure. Ahmed [7] described many features of Franklin squares, which we use in a cryptographic application of magic squares. Dudeney [9] classified twelve groups of 4×4 squares where he discussed these groups with the minimum values of electrostatic potential. The potential and its related properties are calculated on the grids numerically using MATLAB 2018a. Equipotential points and certain constants are found among the electrostatic potential sums along horizontal and vertical lines on the square lattice.

Thitarie Rungratgasame et al. [10] introduced new special magic squares and called them reflective magic squares, corner magic squares, and skew-regular magic squares by combining the concepts of magic squares and linear algebra. They found the dimensions of the vector spaces of these magic squares under the standard addition and scalar multiplication of matrices using the rank-nullity theorem.

METHODS

In this section, we consider many concepts in magic squares. we particularly look at various magic squares of size: 5×5 , which is used in designing .

Magic square 5×5

Table 2 shows a special 5×5 magic square with magic constant of $5s$. The square matrix has the characteristic polynomial of the form:

$$(\lambda - 5s)(\lambda^4 - (10a - 2c + 5h - 18j - 18s + 2ah + 2hj - 10as - 12hs + 6js + h^2 - 4j^2 + 26s^2 - 25)\lambda^2 + J\lambda + H)$$

where J and H are in general nonzero constants. Expectedly, the second power coefficient of the square is missing.

Table 2
A special 5×5 magic square with magic constant $5s$

a	$12s - c - h - 2j - 2a - 15$	c	5	$a + h + 2j - 7s + 10$
1	j	4	$3s - j - 4$	$2s - 1$
2	3	5	$2s - 3$	$2s - 2$
h	$3s - j - 3$	$2s - 4$	$j + 2s + 7$	$2s - h$
$5s - h - a - 3$	$2a + c + h + 2j - 10s + 15$	$2s - c$	$2s - 5$	$6s - 2j - a - 7$

In general, a magic square of size 5×5 has one missing coefficient in its characteristic polynomial and any 5×5 pandiagonal magic square with magic constant $a + b + e + f + v$ can be written as shown in Table 3.

Table 3
A 5×5 pandiagonal magic square

a	b	c	$-c + f + v$	e
f	G	h	$a - h + k$	$b + e - g - k + v$
k	$a + e - g - h + v$	$b - c + e + f - g - k$	$c + g - v$	$-e + g + h$
$b + e - k$	$c - e + g + h - v$	$-e + g + k$	$e - g + v$	$a - c + e + f - g - h + v$
v	$-c + e + f$	$a + e - h$	$b + h - k$	$c - e + g + k - v$

The characteristic polynomial of the magic squares was calculated by Maple software and it could be written as:

$$(\lambda - (a + b + e + f + v))(\lambda^4 + L\lambda^2 + K)$$

where L and K are nonzero constants. We are able to observe that the characteristic polynomial has two missing coefficients (the second power coefficient and the coefficient of λ). Moreover, we can deduce that the eigen values must have the form:

$$a + b + e + f + v, \mp \lambda_1, \mp \lambda_2.$$

Hence a singular pandiagonal magic square has zero as a double eigenvalue. For example, the singular pandiagonal magic square given in Table 4 has the eigenvalues:

$$0, 0, 14, \mp i\sqrt{33449 + 14805\sqrt{5}}$$

Table 4
A singular pandiagonal magic square

0	1	2	8	3
6	10	$59 + 31.5\sqrt{5}$	$-52 - 31.5\sqrt{5}$	-9
7	$-62 - 31.5\sqrt{5}$	-5	8	$66 + 31.5\sqrt{5}$
-3	$64 + 31.5\sqrt{5}$	14	-3	$-58 - 31.5\sqrt{5}$
4	1	$-56 - 31.5\sqrt{5}$	$53 + 31.5\sqrt{5}$	12

Nevertheless, we can not affirm that any singular pandiagonal magic square should have pure imaginary eigen values in addition to the magic constant. There is a total of 2202441792 natural singular 5×5 squares that can be generated from 34413153 fundamental squares by applying 64 transformations. The first 32 transformations are compositions of the eight classical transformations together with other row/column exchange operations as done by Alashhab [19]. Some of these transformations can be obtained in one of two ways:

- 1) Exchange the first row/column with the last row/column simultaneously.
- 2) Exchange the first row/column with the second row/column simultaneously.

When we “replace each entry with 26 minus this entry” then we would be doing complementary transformation. By applying this transformation to the first 32 transformations we obtain the rest of terms.

A singular natural square has the following form of the characteristic polynomial

$$p(x) = x(x - 65)(x^3 + ax + b)$$

We now have integer values for a, b and at least one real root, which we denote by r. For the sake of argument, let us say that there are now three eigen values x_3, x_4, x_5 such that $x_3 \in \mathbb{R}$ and $x_3 + x_4 + x_5 = 0$ since the trace is 65. Hence, the algebraic multiplicity of the zero eigen value cannot be three. The discriminant

$$D = \left(\frac{a}{3}\right)^3 + \left(\frac{b}{2}\right)^2$$

will determine the eigen values as follows:

1) If $D > 0$ then

$$x_{4,5} = -\frac{1}{2}r \pm i\sqrt{a + \frac{3}{4}r^2}$$

2) If $D < 0$ then we have all real eigen values and $x_{4,5} = -\frac{1}{2}r \pm \sqrt{-a - \frac{3}{4}r^2}$

3) If $D > 0$ then

$$x_{4,5} = -\frac{1}{2}r$$

When computing the eigen values of all singular square generated from a fundamental square, we only need to consider just four variants of this square because some transformations do not change the eigen values. The complementary transformation changes the sign of b in the characteristic polynomial

$$p(x) = x(x - 65)(x^3 + ax + b)$$

Which means that the sign of the eigen values will change since the solutions of the equation $x(x^2 + a) = -b$ has an opposite sign of the solutions of $x(x^2 + a) = b$.

We found that there are 245824 singular squares, which has to be considered. They are classified according to the type of the eigen values as given in table 5 where:

I= Total number of different characteristic polynomial

II= Total number of fundamental squares

III= number of squares with zero as the eigen value

IV= number of squares with nonzero real eigen values

Table 5
Classification of singular squares

	a	B	D	I	II	III	IV	complex eigen values
1	= 0	= 0	= 0	1	8	4	1	-
2	< 0	= 0	< 0	176	1687	2	3	-
3	> 0	= 0	> 0	221	1139	2	1	2
4	= 0	< 0	> 0	208	334	1	2	2
5	= 0	> 0	> 0	208	334			
6	< 0	< 0	= 0	8	10	1	4	-
7	< 0	> 0	= 0	8	10			
8	≠ 0	< 0	< 0	29591	36921	1	4	-
9	≠ 0	> 0	< 0	29591	36921			
10	≠ 0	< 0	> 0	65499	84230	1	2	2
11	≠ 0	> 0	> 0	65499	84230			
Sum				191010	245824			

On the other hand, some of the considered squares have the same characteristic polynomial, which can be combined; this reduces the number of distinct ch equations to 191010. The reduced number of singular squares is tabulated in table 6, where second column shows the form of the characteristic polynomial and third column shows the eigen values except for 0 and 65. It is worth noting that the absolute value of r is less than 65.

Table 6
Reduced number classification of singular squares

Type	$k > 0$, $a, b \neq 0$	eigenvalues
1	$p(x) = x^4 \cdot (x - 65)$	$x_3 = x_4 = x_5 = 0$
2	$p(x) = x^2 \cdot (x - 65) \cdot (x^2 - k)$	$x_{4,5} = \pm \sqrt{k}, x_3 = 0;$
3	$p(x) = x^2 \cdot (x - 65) \cdot (x^2 + k)$	$x_{4,5} = \pm i \cdot \sqrt{k}, x_3 = 0$
4	$p(x) = x \cdot (x - 65) \cdot (x^3 - k)$	$x_{4,5} = -\sqrt[3]{k} \cdot \frac{1}{2} (1 \pm i \cdot \sqrt{3}), x_3 = \sqrt[3]{k}$
5	$p(x) = x \cdot (x - 65) \cdot (x^3 + k)$	$x_{4,5} = \sqrt[3]{k} \cdot \frac{1}{2} (1 \pm i \cdot \sqrt{3}), x_3 = -\sqrt[3]{k}$
6	$p(x) = x \cdot (x - 65) \cdot (x^3 - 3k^2x - 2k^3)$	$x_3 = x_4 = -k ; x_5 = 2k$
7	$p(x) = x \cdot (x - 65) \cdot (x^3 - 3k^2x + 2k^3)$	$x_3 = x_4 = k ; x_5 = -2k$
8, 9	$p(x) = x(x - 65)(x^3 + ax + b)$	$x_{4,5} = -\frac{1}{2}r \pm \sqrt{-a - \frac{3}{4}r^2}, x_3 = r$
10,11	$p(x) = x(x - 65)(x^3 + ax + b)$	$x_{4,5} = -\frac{1}{2}r \pm i \cdot \sqrt{a + \frac{3}{4}r^2}, x_3 = r$

In the case of primitive magic 5×5 squares including a magic 3×3 square as their center there are 26 possible 3×3 inside-squares. Their center is the number 13. Among these squares there is one square with consecutive numbers (9, ..., 17). This square can be matched into 10 fundamental magic squares including a magic 3×3 square as their center. The other 25 squares

can be matched into more than 10 fundamental magic squares including a magic 3×3 square. We have a total of 605 fundamental magic squares including a magic 3×3 square. The general formula of a 5×5 square including a 3×3 square is:

Table 7
 5×5 square including a 3×3

a	b	c	d	e
f	g	h	l	$26 - f$
k	L	13	$26 - L$	$26 - k$
p	$26 - l$	$26 - h$	$26 - g$	$26 - p$
$26 - e$	$26 - b$	$26 - c$	$26 - d$	$26 - a$

Where

$$e = 65 - a - b - c - d ,$$

$$p = 39 - a - f - k + e ,$$

$$h = 39 - a - c ,$$

$$L = 13 - a + c .$$

We get all magic squares including a magic 3×3 square by applying combinations of the 8 standard transformations for the inside square and permutations of the middle 3 entries of the first-last row (res. column). Thus, there are $288 \times 605 = 174,240$ unique magic squares including a magic 3×3 square. These squares can be generated by a subset of 43,560 fundamental semi magic 5×5 squares by interchanging the first and last row (res. column).

All the squares derived from one of the 605 fundamental magic squares including a magic 3×3 square have the same absolute value for the determinant. Half of the values of the determinant are positive and the other half is negative. If we group the 605 determinant value of the fundamental squares according to the middle square, then we can see that each group contains multiples of a number having the structure: $a \times 325$, where a takes the following 26 values

i) odd values: 5, 7, 9, 11, 15, 21, 33, 35, 45, 55, 63, 77, 99

ii) even values: 32, 64, 96, 160, 192, 256, 320, 480, 768, 864

Thus, the determinant for all squares including a magic 3×3 square is not only divisible by 325. It is notable that the 26 fundamental values are split into 13 odd and 13 even values. In the case of odd values for a all multiples are also odd. In the case of even values for a the multiples are even and odd. We can represent the values of a as:

i) odd values: 5, 7, 9, 11, 3×5 , 3×7 , 3×11 , 5×7 , 5×9 , 5×11 , 7×9 , 7×11 , 9×11

ii) even values: 1×32 , 2×32 , 3×32 , 5×32 , 7×32 , $2 \times 3 \times 32$, $2 \times 2 \times 32$, $2 \times 5 \times 32$, $3 \times 5 \times 32$, $2 \times 2 \times 3 \times 32$, $3 \times 3 \times 32$

The smallest even value corresponds to the fundamental squares matched to the square with consecutive numbers (9, ..., 17). If we arrange the 26

middle 3×3 squares according to the absolute value for the determinant, then this square has the greatest absolute value for the determinant. The smallest odd value - namely 5, corresponds to the fundamental squares matched to the square next to the square with consecutive numbers in the previous list. All the values in this list of the determinant for the inside-squares are even. Further, we have observed that for a even we get this structure for the inside square

*	<i>o</i>	*
<i>o</i>	13	<i>o</i>
*	<i>o</i>	*

where *o* stands for odd numbers. In the case of a odd, we shall replace the *o* with *e* (even numbers).

We computed 642 fundamental 3×3 magic squares using the integers 1, ..., 25. These 642 squares match into 2739 primitive semi magic 5×5 squares

J	k	L	m	N
O	a	B	c	T
P	d	E	f	U
Q	g	H	i	V
R	w	X	y	S

satisfying

- 1) $j < n < r$ and $j < S$,
- 2) $k < l < m$ and $o < p < q$.

The first condition guarantees uniqueness. The second condition means that each frame represents 36 frames. Hence, the total number of unique 5×5 semi magic squares with a centre 3×3 one is

$$2739 \times 36 \times 72 = 7,099,488 \text{ squares.}$$

the odd powers disappear similar to the 5×5 pandiagonal magic square. Yet, we cannot be sure if other cases with this property really exist.

CONCLUSION

We have analyzed magic square matrices of order $n \times n$ for the distinctive case of 5 and computed their characteristic polynomial, We demonstrated that at least one linear term for any magic square can be factored and in some cases more linear terms might be factored in the square, we discussed

pandiagonal magic square of order 5×5 . However, we can claim that the singular pandiagonal magic square 5×5 has zero as double eigen value, written in a simpler form compared to the general case of a magic square.

REFERENCES

- [1] Ronald P. Nordgren, On properties of special magic square matrices, Linear Algebra and its Applications 437, 2012.
- [2] Daryl Lynn Stephens , Matrix properties of magic squares, master of science in the graduate school of Texas women's university 1993.
- [3] Muftah , A., Elhamale, Counting and properties of nested semi magic squares 6×6 , jornal Azyttona Univerity,. December 2019.
- [4] Elouafi, M. On formulae for the determinant of symmetric pentadiagonal Toeplitz matrices. Arab. J. Math. 2018, 7, 91–99.
- [1] [5] S. Al-ashhab, The Magic and Semi Magic 4×4 Squares Problem, Dirasat, October 1998.
- [6] S. Al-ashhab, Four Corner Magic Squares with Symmetric Centerpresented at ICIA 2012 conference in Malaysia, digital library at www.sdiwc.net
- [7] M. Ahmed, Algebraic Combinatorics of Magic Squares, Ph.D. Thesis, University Of California, 2004.
- [8] B. Rosser and J. Walker, On the Transformation Group for Diabolic Magic Squares of Order Four, The American Mathematical Society Bulletin, 1938, vol. XLIV..
- [9] P. Fahimi, C. A. Toussi, W. Trump, J. Haddadnia, Ch. F. Matta, "Striking patterns in natural magic squares associatedelectrostatic potentials: Matrices of the 4th and 5th order", Journal of Discrete Mathematics 344 (3) 2020, DOI: 10.1016/j.disc.2020.112229.
- [10] Thitarie Rungratgasame, Pattharapham Amornpornthum, Phuwanat Boonmee, Busrun Cheko, and Nattaphon Fuangfung "Vector Spaces of New Special Magic Squares: Reflective Magic Squares, Corner Magic Squares, and Skew-Regular Magic Squares" International Journal of Mathematics and Mathematical Sciences, 2016
- [11] Gek L. Chia, Self-complementary magic squares of doubly even orders, Discrete Mathematics, Volume 341, Issue 5: 1359–1362, 2018.
- [12] Ali Amir-Moez and Gregory Fredricks, Characteristic polynomials of magic squares. Mathematics Magazine, 57(4):220–221, 1984.
- [13] S. Al-ashhab, Theory of Magic Squares Mathematically and Numerically, PSUST seies 1, 2000.