الترقيم الدولي: Issn 2521 - 9235

مجلة كلية الآداب

مجلة علمية مُحكمة نصف سنوية تصدر عن كلية الآداب بجامعة الزاوية

الجزء الثاني

- التعليم الابتدائي وتعليم الكبار ومحو الأمية في ولاية طرابلس الغرب 61-1963م
- النظريات الدّلالية الحديثة والبحث اللغوي.
- ظاهرة الاتساع في لغتنا العربية.
- دور الاخصائي الاجتماعي في الحد من العنف المدرسي.
- فن الخزف واستخداماته في فراغات المنازل.
- مراكز القوى في إقليم برقة قراءة في وثيقة بريطانية 1969م

العدد السادس والعشرون - ديسمبر 2018م

مجلة كلية الآداب
نصف سنوية علمية محكمة - جامعة الزاوية
الجزء الثاني
العدد السادس والعشرون - ديسمبر 2018م

طباعة ومونتاج
دار رؤية بالزاوية

رؤية للطباعة والدعاية والإعلان
شارع عبد المنعم رياض - 0923031603

مجـــلة كلـية الآداب

مجلـة علمية دورية فصلية محكمة تصدر عن كلية الآداب بجامعة الزاوية العــدد السادس والعشرون الجزء الثاني
ديسمبر 2018 م

رئيس التحرير
د. إبراهيم محمد سليمان
مدير التحرير
د. المختار عثمان العفيف
المراجعة اللغوية
د. علي كريدغ

الهيئة الاستشارية

د. خالد محمد البلعزي
د. مختار عمر برطشة
د. أكرم أبوبكر الهوش
د. مولود علي برييش
د. البشير عبد الحميد مفتاح
د. محمد الغرباوي
المشرف الفني
أ . أشـــرف محمد عبدالله مرقب

الترقيم الدولي Issn2521-9235
ترسل البحوث باسم رئيس التحرير- كلية الآداب - جامعة الزاوية
www.aladab.zu.edu,ly

دار رؤية للطباعة والدعاية والإعلان
الزاوية- شارع عبد المنعم رياض- 0925031603

قـواعـد النشـــر

- تنشر مجلة "كلية الآداب" الأبحاث الأصلية والمبتكرة التي تتسم بالجدية والدقة والمنهجية، والتي لم يسبق نشرها في أي مطبوعة أخرى، وليست جزء من رسالة ماجستير أو دكتوراه للباحث.
- تخضع جميع البحوث المقدمة للنشر إلى الفحص العلمي بشكل سري من قبل متخصصين، وتحدد صلاحيتها للنشر بناء على رأي لجنة التحكيم.
- يجب أن يتقيد الباحث بالمنهجية، وأصول البحث العلمي، أن يشير إلى الهوامش والمراجع في المتن بالأرقام، وترد قائمتها في نهاية البحث لا في أسفل الصفحة.
- يجب إن يقدم البحث مطبوعا بالحاسوب من نسختين، مرفقا معهم قرص (CD) يتضمن البحث المطلوب نشره.
- يجب أن يكتب الباحث أسمه وعنوان البحث ومكان العمل ودرجته العلمية في ورقة مستقلة، ويعاد كتابة عنوان البحث فقط على الصفحة الأولى للبحث.
- اللغة العربية هي اللغة الرسمية للمجلة، ونرحب بالبحوث المكتوبة باللغات الأجنبية على أن ترفق بملخص واف باللغة العربية.
- ترحب المجلة بنشر ملخصات الرسائل الجامعية (الماجستير والدكتوراه) التي تمت مناقشتها وإجازتها، كما ترحب بإسهام الباحثين بعرض الكتب والدراسات والتقارير عن المؤتمرات والندوات العلمية.
- تقبل المجلة نشر الإعلانات المتعلقة بالأنشطة العلمية.
- تنشر البحوث وفق أسبقية وصولها للمجلة، على أن تكون مستوفية الشروط سالفة الذكر.
- الآراء الواردة بالمجلة تعبر عن وجهة نظر أصحابها فقط

المـــــــحتــويـــــات

ر.ت	عنوان البحث أسم الباحث	رقم الصفحة
1	البيئة المدرسية ودورها في نشر ثقافة العمل التطوعي في المجتمع الليبي *د.محمد الجيلاني سالم صالح*	1
2	التعليم الابتدائي وتعليم الكبار ومحو الأمية في ولاية طرابلس الغرب 1961-1963م *د.المختار عثمان العفيف*	16
3	أثر الحركات، والإعجام في توجيه المعاني *د.البشير ميلود إمحمد الجهمي*	54
4	التوافق الاجتماعي والرضا الوظيفي للعاملين في القطاع الصناعي *د. وجدان أبوالقاسم الميلودي*	72
5	النظريات الدّلالية الحديثة والبحث اللغوي *د.خيرية بشير أحمد بشير*	101
6	ظاهرة الاتساع في لغتنا العربية *د. عمارة محمد الميساوي أبوزيد*	120
7	دراسة لغوية معجمية في كتب الحدود النحوية (باب المفعول به إلى باب النكرة) *د.علي امحمد المقطف*	143
8	دور الأخصائي الاجتماعي في الحد من العنف المدرسي في المدارس الابتدائية والإعدادية. *د.انتصار جمعة محمد الجطلاوي*	162
9	فن الخزف واستخداماته فى فراغات المنازل *أ. صلاح عمران عبدالسلام السائح*	198
10	مراكز القوى في إقليم برقة قراءة في وثيقة بريطانية 1969 *د. أسمهان ميلود معاطي*	227
11	موقف المنتجب الهمداني من اختلاف أوجه الإعراب من خلال كتابه "الفريد في إعراب القرآن المجيد" ت:643هـ *د- الطاهر محمد المهدي بن لاغه*	248

12	الابداع والابتكار في الفن التشكيلي الفنان عبدالرزاق الرياني أنوذجا *أ.عائشة حسن العربي الكمجاجي*	270
13	برنامج تصوري مبني على النوذج المعرفي للتوعية من مخاطر التلوث البيئي *د.حورية محمود الرميح*	297
14	مستويات تحليل النص الأدبي نص (مواسم الفقدان) للشاعر الليبي علي الفزاني أنموذجاً *د. عبدالسلام أبو بكر سالم شفشوف*	321
15	دور التنشئة الاجتماعية في تربية الأبناء *د. محمد عبدالرحمن الحنين*	351
16	مبدأ العلاقات الأفقية عند عبدالقاهر الجرجاني في ضوء اللسانيات المعاصرة *د.عبدالسلام ميلاد جبريل*	371
17	Domestic Violence and Woman s Mental Health *D . Bahiya Albeshtey*	387
18	The Impact of peer Correction on learning English *D. Abdussalam A. Innajeh*	403

تنويه

إن تقديم البحوث المنشورة أو تأخيرها في ترتيب الصفحات لا يعني المفاضلة، لكن متطلبات التنسيق الفني هي التي تتحكم في هذا الترتيب.

البيئة المدرسية ودورها في نشر ثقافة العمل التطوعي في المجتمع الليبي

د.محمد الجيلاني سالم صالح
كلية التربية جنزور– جامعة طرابلس

تمهيد:

تعد البيئة المدرسية أحد المكونات الأساسية في عملية بناء الإنسان البناء المتكامل، فالمدرسة إلى جانب كونها مؤسسة تعليمية؛ فهي مؤسسة اجتماعية تربوية، تقوم بإعداد الفرد إعداداً متكاملاً، يشمل النواحي العقلية، والجسمية، والاجتماعية، والثقافية، والعقائدية، والخلقية. فالحياة البشرية حياة متنوعة، تحتاج إلى الإعداد الشامل والمتكامل لكي يمتلك الإنسان المهارات المتعددة في شتى المجالات، وهذه المهارات هي مهارات مكتسبة يكتسبها الإنسان من خلال تعرضه لعمليات تربوية متعددة مثل: عملية التنشئة الاجتماعية، والرعاية الاجتماعية، والصحية ،والتوجيه والإرشاد النفسي والتربوي .

فصفة الإنسان الاجتماعي الناجح أو بما يسمى بالإنسان التوافقي هي في الحقيقة محصلة لجهود تربوية عديدة بُذلت من قبل الأسرة، أو المدرسة، أو مؤسسات تربوية أخرى على أساس علمي وتربوي صحيح، والدليل على ذلك أنه ليس بالضرورة أن يكون كل الناس ناجحين في حياتهم الاجتماعية، حيث أشار (قدور1999) في هذا الصدد أن أفراد المجتمع يختلفون في قابليتهم للاندماج في حياة الجماعة باختلاف التربية التي يتلقونها عن الأسرة وعن الجماعات التي تحيط بهم خلال نشأتهم الأولى، وهذا يفسر لنا أن بعض الأطفال ينشؤن اجتماعيين، وبعضهم غير اجتماعيين، يميلون إلى العزلة، وعدم الاندماج الاجتماعي وهذه الحالة تؤثر في نشاط المجتمع، وتعوق تماثل وحدته وسيره نحو التكامل [1].

وفي هذه الدراسة نحاول أن نتعرف على دور المدرسة في نشر ثقافة العمل التطوعي من خلال الأنشطة والبرامج التي تقوم بها المدرسة، وأيضاً لما للمدرسة من دور مهم في إعداد جيل يؤمن بثقافة وقيم العمل التطوعي. والتي أنشأها المجتمع، لتقوم بنقل التراث

الثقافي والاجتماعي لأبنائه، وفيها يقضي الطفل جزءاً كبيراً من حياته، ويتلقى فيها أنواع التربية، فهي عامل جوهري في تكوين شخصية الطفل، وتقدير اتجاهاته، وسلوكه، وعلاقته بالمجتمع الأكبر، فهي المؤسسة الاجتماعية الرسمية التي تقوم بوظيفة التربية ونقل الثقافة بين أفراد المجتمع[2].

والعمل التطوعي في حقيقته هو ثقافة موروثة ساهمت وبشكل مباشر في خلق وتجسيد قيم التكافل والتضامن والتكامل الاجتماعي بين أفراد المجتمع الإنساني، لأن العمل التطوعي هوعمل إنساني تضامني، يقوم به الإنسان تجاه أخيه الإنسان دون مقابل مادي أو ربحي، متمثل في صور عديدة مثل: إغاثة المنكوبين عند وقوع الكوارث الطبيعية مثل الزلازل،والفيضانات والبراكين، والكوارث الاجتماعية، مثل فقدان الأب والأم جراء حادث مروري، أو طلاق أو غيره، ومحاربة الفقر، ومحو الأمية، ومكافحة الأمراض، وحماية البيئة الخ....

فالعمل التطوعي كقيمة إنسانية واجتماعية دعت ونادت به كل الديانات والرسالات السماوية، وقد أشار إليها القرآن الكريم في مواضع كثيرة ،وحثت عليها السنة النبوية الشريفة من خلال أحاديث كثيرة، مما يحفز المسلم على الاستفادة من وقت فراغه فيما ينفع الناس، وحتى تراثنا الشعبي يحمل في طياته قيم وثقافة العمل التطوعي من خلال الأدب القصصي والشعر والغناء والأمثال[3].

والمدرسة في كونها تمثل البيئة التربوية الملائمة والمناخ الجيد الذي يتعايش معه الطفل، ويندمج من خلالها مع الأنشطة والبرامج المتعددة، ففي الماضي القريب في سنوات السبعينات والثمانينيات من القرن الماضي كانت المدارس في ليبيا تشرف على العديد من البرامج والأنشطة التطوعية، حيث كان طلاب المدارس الإعدادية والثانوية يشاركون في حملات التشجير في كل الموسم، ويشاركون في حملات جني الزيتون في المزارع الحكومية، ويشاركون أيضاً في مرحلة الإجازة الصيفية في حملات المرور، ويعطى لهم الزي الخاص بالمرور، فتجد الأطفال سواءً أكانوا ذكوراً أم إناثا يسهمون جميعاً في تنظيم حركة السير المرورية في الطرقات العامة، وفي السنوات الأخيرة لا

حضنا غياب شبه كامل لمثل هذه البرامج والأنشطة التي ترسخ وتجسد قيم وثقافة العمل التطوعي، فمن خلال هذه الدراسة نسعي لإعطاء الصورة الحقيقية حول دور المدرسة في القيام بدورها الاجتماعي والتربوي في خدمة الفرد والمجتمع، فالمدرسة يجب أن تقام من خلالها العديد من البرامج والأنشطة التربوية، والاجتماعية، والثقافية التي تسهم بدورها في خلق جيل مؤمن بقيم وثقافة مجتمعه، ولكي يصبح العمل التطوعي في مجتمعنا الليبي أكثر تقدماً، وتنظيماً، وأوسع انتشاراً .

فلابد من وجود مؤسسات تسهم في جمع الجهود والطاقات الاجتماعية المبعثرة، فقد لا يستطيع الفرد أن يقدم عملاً محدداً في سياق عمليات محو الأمية، ولكن يتبرع بالمال فتستطيع المؤسسات الاجتماعية المختلفة أن تجعل من الجهود المبعثرة متآزرة ذات أثرٍ كبير وفعال إذا ما اجتمعت وتم التنسيق بينها[4].

والمدرسة لها دور كبير ومهم في تجسيد وترسيخ قيم وثقافة العمل التطوعي من خلال مجموعة من البرامج والأنشطة التي تتم في إطار علمي، واجتماعي، وتربوي منظم، وتضمين ذلك في (المناهج التعليمية والنشاط المدرسي)، وهذا ما أكدت عليه (أمل منصور،2004) بأنه توجد علاقة إيجابية بين انضمام التلاميذ لجماعات النشاط المدرسي وإحساسهم بأهمية التطوع والمشاركة في مؤسسات تطوعية أخرى غير المدرسة [5].

أولاً– مشكلة الدراسة:

المدرسة هي مؤسسة تعليمية اجتماعية تربوية تأسست من أجل بناء الإنسان النموذجي، الإنسان الذي يؤمن بقيم وثقافة مجتمعه، وثقافة العمل التطوعي هي جزء من النسيج الثقافي لمجتمعنا العربي الليبي المسلم، ومن خلال معايشتنا بطبيعة مهنتنا كمدرسين ومشرفين لاحظنا أنه لا توجد برامج وأنشطة داخل وخارج الصف تتعلق بالعمل التطوعي، وحتى وإن وجدت فهي قليلة جداً لا تصل إلى المستوى المطلوب، و البرامج الرياضية والثقافية والترفيهية قليلة لا تلبي احتياجات الطفل، مما يجعل الأطفال يتخلصون من الطاقة الزائدة لديهم عن طريق المشاجرات داخل وخارج المدرسة، واللعب أمام المدرسة وفي الطرقات العامة، مما يعرضهم لأخطار حوادث السيارات.

وهذا يتفق مع ما أشارت إليه بعض الدراسات التي أجريت حول العلاقة بين المدرسة والعمل التطوعي، حيث أشارت نتائج دراسة الجبالي (2007) التي كانت بعنوان" الدور التربوي للمدرسة الثانوية الحكومية للبنات في تعزيز العمل التطوعي لدى الفتاة السعودية " بأن دور المدرسة الثانوية في تعزيز العمل التطوعي لدى الفتاة السعودية ضعيف[6].

وأشار أيضاً الباز(1422هـ) من خلال دراسته التي تناولت دور الشباب في العمل التطوعي في المرحلة الجامعية إلى أن غالبية الشباب المبحوثين ليس لهم مشاركة في العمل التطوعي في المجتمع العربي السعودي[7].

وأشارت الفايز (2008) من خلال دراستها " معوقات العمل التطوعي لدى الطالبة الجامعية" إلى مجموعة من المعوقات تصادف دور الطالبة الجامعية في العمل التطوعي ومن ضمنها خلو المناهج التعليمية من التشجيع عليه[8].

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على دور المدرسة في غرس قيم ونشر ثقافة العمل التطوعي في المجتمع العربي الليبي من خلال الدراسات المتوفرة.

ثانياً- أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في التعريج على أهمية ودور العمل التطوعي في تنمية المجتمع لما يسهم به وبشكل مباشر في عملية التنمية الشاملة، وذلك من خلال مساندته في التقليل من الإنفاق الحكومي، والدور الكبير في مواجهة الأزمات التي تحدث مثل الحروب، والزلازل، والفيضانات، وكافة الكوارث الطبيعية، وأيضاً ما يقدمه من دورات مجانية في التنمية البشرية، والاهتمام بالفئات ذوي الاحتياجات الخاصة، ونوهت أيضاً على دور المؤسسة التعليمية في غرس وتجسيد قيم وثقافة العمل التطوعي داخل المجتمع الليبي في كونه سلوكا مكتسبا من خلال عملية التنشئة الاجتماعية، ومجموعة البرامج التربوية النظرية منها والعملية. فالبيئة المدرسية هي المناخ الملائم، والإطار الجيد الذي ينمو فيه الطفل نمواً سريعاً من بعد الأسرة ، حيث يكتسب منها خبراته، وينهل من معارفها، ويتشرب قيم المجتمع، واتجاهاته، وأنماط سلوكه، ومن ثم فإنه يؤثر تأثيراً لا يمكن تجاهله أو إغفاله على شخصية الطفل، فإذا كان المناخ صحياً سليماً مشبعاً بالفهم

والتقدير المتبادل، وقيم العدالة والحرية والمساواة والإخاء، قائماً على المشاركة الجماعية والتعاون والاحترام المتبادل، مشجعاً على التفكير الناقد والإبداعي، وفي الوقت ذاته كافلاً للضبط والالتزام وتحمل المسؤولية، فلا شك في أن مثل هذا الجو سيساعد في تنشئة الطفل التنشئة السليمة، فضلاً عن نمو شخصيات متكاملة ومتزنة ومتوافقة نفسياً [9].

ونحو دور المدرسة في هذا الجانب؛ أوصت دراسة الأفندي (2013) بضرورة تضمين دروس في المنهج المدرسي تركز على مفاهيم العمل التطوعي، وأن تعمل المدرسة على تشجيع الأعمال التطوعية، وخصوصاً في العطل الصيفية، وتنظيم زيارات جماعية للطلاب لمؤسسات وجمعيات العمل التطوعي، وإطلاعهم على النشاطات التطوعية التي تقوم بها، وتشجيعهم على الانخراط فيها، وأن تقوم المدرسة بالتنسيق مع المجتمع المحلي بالعمل على توفير مشاريع وبرامج عمل تطوعي، تهدف إلى تنمية روح الانتماء والمبادرة لدى الطلاب، وتنظيم حملات نظافة بشكل دوري للمرافق المدرسية، والمرافق العامة في البيئة المحيطة، وأخيراً مكافأة الطلاب الذين ينخرطون ويشاركون في الأعمال التطوعية، وتكريمهم عن طريق شهادات التكريم، ووضع أسمائهم على لوحات الشرف في المدرسة[10].

فالحاجة ماسة دائماً إلى وجود دراسات وأبحاث علمية، تسهم وبشكل مباشر في توفير سبل الارتقاء والنهوض بمستوى العمل التطوعي، والتنبؤ بمعطياته المستقبلية، ومواكبته لمسيرة التقدم العلمي، ونشر قيمه الإنسانية والأخلاقية بين أفراد المجتمع من خلال مؤسساتنا التعليمية والتربوية.

حيث أشار تقرير الأمين العام للأمم المتحدة (2005) أن البحوث التي أجريت عن العمل التطوعي في البلدان النامية والبلدان التي تمر اقتصادياتها بمرحلة الانتقال، لا تزال تشكل مجرد نسبة ضئيلة جداً من مجموع البحوث التي تتعلق بالعمل التطوعي[11].

والدراسة الحالية هي محاولة لتوجيه الاهتمام بدور المدرسة داخل مجتمعنا العربي الليبي في نشر ثقافة العمل التطوعي من خلال عمليات تربوية متعددة .

وفي نفس الوقت محاولة لإثراء المكتبة العربية في إطار الدراسات المتعلقة بموضوع العمل التطوعي، ونافدة لدراسات أخرى تقوم بدراسة جوانب لم تتطرق إليها هذه الدراسة.

ثالثاً– مفهوم وأهمية العمل التطوعي:

عرف (حسنين) العمل التطوعي بأنه "المجهود القائم على مهارة أو خبرة معينة،والذي يبذل عن رغبة واختيار بغرض أداء واجب اجتماعي وبدون توقع جزاء مالي بالضرورة " [12].

ويعرفه(المليجي) بأنه" ذلك الجهد، أو الوقت، أوالمال الذي يبذله الإنسان بدافع منه، لتحمل مسؤوليات مجتمعه، دون انتظار عائد مادي، يقابل جهده المبذول " [13].

وعرفته (قوت القلوب) بأنه " الجهد والنشاط الذي يبذله أي مواطن بلا مقابل، وبدافع منه للإسهام في تحمل مسؤوليات العمل الاجتماعي الذي يهدف إلى تحقيق مستوى أفضل للحياة، وقد يؤدى هذا الجهد بأي صور من الصور، سواء على مستوى التخطيط لهذه الخدمات، أو مستوى التنفيذ، أو التنظيم، أو التنسيق، أو التمويل، وقد يؤدى هذا النشاط أو الجهد في كنف تنظيم مستمر كالجمعية أو المؤسسة الاجتماعية الخاصة" [14].

لاحظنا من خلال هذه التعريفات أن العمل التطوعي: هو جهد ونشاط يبذله الإنسان من أجل أخيه الإنسان، دون مقابل مادي أو ربحي، وفي نفس الوقت يقوم الإنسان بالعمل التطوعي بدافع الرغبة، وهذا عامل مهم في نجاح أي عمل.

والعمل التطوعي ليس حكراً على فئة معينة من المجتمع، وأيضاً لا يفتقر إلى عامل التخطيط أو التنظيم أو التنسيق، وخاصة في عصرنا هذا حيث كان العمل التطوعي في السابق يتم بشكل فردي، ثم الجماعي غير المنظم، إلى أن صار يمارس من خلال جمعيات ومؤسسات خيرية أوكل إليها العمل التطوعي.

رابعاً– البيئة المدرسية وأنشطتها:

حين نود الحديث عن البيئة المدرسية لا نقصد به المقررات الدراسية ومرسل ومتلقي فقط، فلا تكفي الدروس وحدها في تكوين الانسان النموذج، ولكن ما قصدناه البيئة المدرسية بكل عناصرها، وما يهمنا هنا عنصر رئيس من عناصر البيئة المدرسية وهو

عنصر النشاط المدرسي التربوي، ويقصد به (أنماط من السلوك التربوي يمارسها التلاميذ بتوجيه من المعلمين خارج حصص المواد الدراسية، بما يساعد على نمو معرفتهم وخبراتهم، ويحقق نموهم بشكل متكامل). وتعد المدارس أحدى الأماكن المهمة التي يتم تنفيذ الأعمال التطوعية فيها، وذلك لترسيخ الخير في النفوس الصغيرة المقبلة على النموّ، والتي تعدالأجيال القادمة التي بيدها الإصلاح وقيادة الأمة نحو مستقبلٍ مشرق، ومن أهمّ الأعمال التطوعيّة التي يتمّ تنفيذها في المدرسة ما يلي: تنظيف ساحات المدرسة والملاعب والصفوف، وزراعة الأشجار، والرسومات على الجدران، وتوزيع القصص والكتب على الطلاب لتنمية القراءة لديهم ،وتنمية المكتبة المدرسية، والتبرّع للمدرسة بالكتب، وإثراء مكتبتها، وتنظيم الطالبات عند الدخول إلى الصفوف، والتبرّع المالي للمدرسة من أجل تطوير بعض مرافقها [15]ولهذا يعد النشاط من أكبر العوامل في هذا التكوين، تكوين المعرفة والخبرة، فيمكن بواسطته الكشف عن ميول التلاميذ لاستغلالها في النشاط الملائم، كما يمكن عن طريقه تنمية استعداداتهم وقدراتهم، والعمل على استثمار وقت الفراغ بما ينفع الفرد والمجتمع في آن واحد وعملية التعليم والتدريس لم تعد كما كانت في الماضي مجرد تفسير لكتاب معين، ومجرد ترديد لكلماته وعباراته، بل أصبحت عملية فنية معقدة تتطلب فهماً تاماً لطبيعة التلاميذ اللذين يقوم المعلم بتعليمهم، وتدريسهم، وفهماً لخصائصهم، وميولهم، ورغباتهم ومستوياتهم العقلية، والتحصيلية ،ولحاجاتهم النفسية والاجتماعية والتعليمية، كما تتطلب أيضاً فهماً جيداً. لطبيعة عملية التعلم، ولمبادي التعلم والطرق السليمة التي من شأنها أن تساعد على تحقيق التعلم السليم، وقد أصبحت عملية التعلم تهتم بتنمية شخصية المتعلم ككل وتغيير المعارف والمعلومات النظرية[16]

ويعد العمل التطوعي من أهم الأنشطة التي يمكن توجيه النشء نحوها، فيتحقق للشخصية نموها الاجتماعي، حيث يصاحب برامج النشاط قيم اجتماعية، وسلوكية، تسعى النظم التعليمية لتحقيقها، ففي النشاط تدريب على أعمال الخدمة العامة، سواء أكان ذلك داخل المدرسة أم خارجها، وأساليب العمل البناء في جو تعاوني ديمقراطي بما يحقق الولاء والانتماء للمجتمع الأصغر (المدرسة) والأكبر (المجتمع الانساني) والتوعية بالعمل

فالمدرسة هي من ضمن الوسائل التي أنشأها المجتمع للقيام بعملية استمرار التراث الاجتماعي والإنساني، فهي تقوم بتربية التلاميذ من جميع نواحي الشخصية الفردية، وتعدهم للحياة الاجتماعية السليمة، والمشاركة مشاركة فعلية في التقدم الاجتماعي، وقد أصبحت المدرسة من أهم مقومات الحضارة الحديثة ثقافياً وحضارياً وهي أداة التنمية الاجتماعية الأساسية[17].

خامساً– التطوعي في المجتمع العربي الليبي:

مر المجتمع العربي الليبي كغيره من المجتمعات البشرية بمراحل تاريخية مختلفة ومتعددة، تبلورت من خلالها العديد من الجوانب والصور الحياتية، منها العمل التطوعي، حيث مر بمراحل تاريخية، وتطورات عديدة، بدأً من العمل الفردي، إلى الجماعي غير المنظم، إلى أن أصبح يمارس من خلال جمعيات ومؤسسات أوكل إليها العمل التطوعي وفق صيغ تشريعية وتنظيمية من أجل الوصول إلى عمل تطوعي أكثر تنظيماً وأكثر فاعلية متمشياً مع متطلبات ومعطيات المجتمع المدني.

في السابق كان التطوع في ليبيا يتم من خلال الأعمال التي تطلب مجهوداً كبيراً وجماعياً كبناء المنازل، وجني ثمار الزيتون، والحراثة، والحصاد، وغيرها، فكل هذه الأعمال كانت تتم بصور تلقائية، تفتقر إلى التنظيم في غياب مؤسسات تهتم بتنظيم هذه الجهود.

وفي السنوات الأخيرة من العهد العثماني الثان شهدت ليبيا قيام جمعيات ومؤسسات أهلية، تهتم بالأعمال التطوعية والخيرية بعد اشتداد الضائقة على الناس، ونقلاً عن جريدة الترقي، أنه عقد عدد من أعيان طرابلس اجتماعًا بجمعية الإتحاد والترقي، وألّفوا لجنة لجمع الإعانة من ذوي الغيرة والحمية وعموم الأهالي، لتخصيص محل لإيواء العجزة والفقراء وإعاشتهم كما شكلت عام (1909) جمعية نجمة الهلال النسائية الخيرية، ومن جملة مهامها تقديم المساعدة والعون المالي ،والطبي ،والتعليمي للفقيرات واليتامى، وفتحت المجال أمام، الرجال والنساء للمساهمة في صندوق الجمعية.

تعد مدرسة الفنون والصنائع أول مؤسسة أهلية تعليمية مهنية أنشئت بطرابلس في العهد العثماني سنة (1899) . حيث عملت هذه المدرسة على توفير أيدي عاملة في

بعض الحرف مثل : صناعة النسيج والخياطة، بالإضافة إلى احتضانها بعض الأعمال الخيرية مثل: رعاية الأيتام والفقراء والمحتاجين.

وتأسست الحركة الكشفية في ليبيا عام(1954) بقيادة الأستاذ علي خليفة الزا ئدي ،وهو أحد قادة لبنان المرموقين في لبنان، وهو من أصل ليبي هاجرت أسرته إلى لبنان بعد ولادته بعامين سنة (1911) هربًا من ظلم الإيطاليين وجورهم، والحركة الكشفية كما جاء في دستور المنظمة الكشفية العالمية بأنها "حركة تربوية، تطوعية، غير سياسية .تعنى بالفتية والشباب .مفتوحة للجميع، دون تمييز بسبب الأصل، أو الجنسن أو العقيدة .وذلك وفقاً للأهداف والمبادئ والطريقة الكشفية، والهدف من الحركة الكشفية هو المساهمة في تنمية شخصية الفتية والشباب للوصول لتحقيق أقصى استفادة ممكنة من قد راتهم البدنية والعقلية والاجتماعية.

ومن ضمن مؤسسات المجتمع المدني التي تأسست في تلك الفترة هي جمعية الهلال الأحمر الليبي، والتي تأسست في عام (1957) من أجل العمل على تحسين حياة وظروف الأفراد الأشد ضعفاً واحتياجاً في المجتمع ،وتسعي لخلق حوار بين أوساط المهتمين بالعمل الإنساني، يساهم في إثراء وتوسيع قاعدة المشاركة والدعوة للعمل التطوعي المنظم ،وخدمة البيئة المحلية وضحايا الكوارث والنزاعات المسلحة.

وتأسست جمعية بيوت الشباب في ليبيا عام(1973) ، وهي أيضًا مؤسسة أهلية غير حكومية، تتبع الاتحاد الدولي لجمعيات بيوت الشباب، فهي منظمة عالمية تعمل في المجال التطوعي والتربوي لفئة الشباب ، ولها العديد من الفروع موزعة على المدن الليبية ، وتقوم بالعديد من البرامج والأنشطة التطوعية التي تعمل على نشر ثقافة التطوع بين الشباب الليبي[18].

سادساً– الأهداف التي يمكن أن يحققها العمل التطوعي للطالب :

أكد اختصاصيون في البرامج التطوعية أن نشر ثقافة التطوع في المدارس تسهم في تعديل السلوك، وتنمية العلاقات الاجتماعية، وتسهم في تنمية الشخصية المتوازنة وإرشاده للقيم السليمة، ونبذ السلوكيات السلبية الهدامة، وتمكن الطالب من التعرف على مهاراته

وإمكانياته، وتزيد من تفاعله الإيجابي مع زملائه ومع الإدارة المدرسية بصورة إيجابية وتنمي من وعيه تجاه القضايا والموضوعات ذات العلاقة بمحيط المدرسة أو مجتمعه الخارجي.

تثقيف الشباب وتوعيتهم وتعزيز قدراتهم في الأعمال التطوعية، مشيراً إلى أنها أهم وسيلة تربوية لنشر ثقافة العمل التطوعي، إذ لها كثير من الإيجابيات التي تضيف قيمة نوعية في خدمة المجتمع وتعزيز الثقافة الإيجابية[19].

وقال العتيبي (2017) خلال ورش العمل التطوعية في فعاليات منتدى الرياض التطوعي، إن هناك إيجابيات مباشرة تلمسها المدارس من خلال برامج التطوع، تشمل تعديل السلوك وتقويمه لدى الطلاب من حيث نشر الثقافة الإيجابية المجتمعية داخل أسوارها وفصولها التعليمية، التي تشيع المحبة والإخاء والتكافل والتلاحم، كسلوك مسؤول ومقدر يمتد تأثيره، ليقلل من السلوكيات السلبية لدى الطلاب، استجابة لما يلمسونه من تغيير في الثقافة السائدة وتغيير للعقل الجمعي بصور إيجابية محببة. ولفت مساعد المدير العام للشؤون المدرسية والتعليمية في تعليم الرياض حمد الشنيبر إلى أن العمل التطوعي المدرسي يضيف قيمة نوعية للمجتمع، وقيمة شخصية للطالب، فيكتسب الكثير من القيم التي تعزز سلوكه اليومي، سواء في منزله أم المدرسة أم مجتمعه، منوهاً بأن التطوع مفهوم إسلامي بحت، حث عليه القرآن الكريم والسنة النبوية، وأنه لم يأتِ من الغرب وحسب[20].

سابعاً- أسس الأنشطة التربوية في العمل التطوعي:

يُعد العمل التطوعي في المدارس من أنجع الأساليب التربوية التطبيقية التي يُمكن أن تؤتي ثمارها سريعاً، ليس على صعيد المدرسة وحسب، بل على صعيد المجتمع والمحيط خارج أسوار المدرسة أيضاً، حيث يُعزز العمل التطوعي دور الفرد الإيجابي في المجتمع، ويُساهم في توطيد العلاقات الإنسانية بين الناس، لا سيما مع تطور الحياة وظهور نزعة تخلي الفرد عن إنسانيته، وانغماسه في مصالحه الشخصية دون إبداء أدنى اهتمام بأحوال غيره، وكي نقول إنّ العمل التطوعي في المدرسة قد حصد الثمار السابقة، يجب أن يتم العمل به وفق منهجية واضحة ومحددة الأهداف [21].

ولكي تحقق الأنشطة التربوية أهدافها؛ فيما يتعلق بالعمل التطوعي يجب أن تقوم على عدة أسس، أهمها:

– أن يكون للنشاط هدف محدد وواضح ومرغوب فيه.

– أن تتعدد أوجه النشاط أمام التلاميذ، فيختار كل منهم مع ما يتناسب معه من ميول ورغبات وقدرات.

– أن يراعي مستوى نضج التلاميذ عند اختيار لون النشاط، وكذا الفروق الفردية. فعلى سبيل المثال لا يطلب من تلميذ في المرحلة الإبتدائية التبرع بالدم كعمل تطوعي، غير أنه يمكن أن يطلب منه المشاركة في حملة دعائية لحث الشباب على التبرع بالدم.

– ضرورة مراعاة طاقات التلاميذ، بحيث لا يطغى العمل التطوعي على وقت راحتهم ومراجعة دروسهم.

– مراعاة إتباع الأسلوب الديمقراطي عند تنظيم الأنشطة التربوية المتعلقة بالعمل التطوعي وتحديد أدوار كل تلميذ، وتدوير تلك الأدوار بينهم حتى تكتمل خبرتهم.

– ضرورة ارتباط الأنشطة التربوية المتعلقة بالعمل التطوعي بالبيئة وحاجات المجتمع، وتمثل المدرسة البيئة الصغرى لميدان العمل التطوعي من خلال حملات النظافة العامة، وتزين المدرسة، ومساعدة التلاميذ غير القادرين، كما يمثل العمل التطوعي خارج المدرسة البيئة الكبرى للتلميذ، فيشارك في نظافة الحي وتنظيم المرور، وحملات التشجير، والتبرع بالدم وغيره.

– أن تتسم الأنشطة التربوية المتعلقة بالعمل التطوعي بالجدية والإيجابية ، والبعد عن المظاهر الدعائية، فيرسخ في شخصية التلميذ الجدية والاهتمام المقرون بالمسؤولية الملزمة.

الخاتمة

تناولنا في هذا البحث دور البيئة المدرسية في نشر ثقافة العمل التطوعي وذلك من خلال:

التعريف بالعمل التطوعي، ومدى أهميته في عصرنا هذا ، ودور البيئة المدرسية في نشر ثقافة العمل التطوعي من خلال مجموعة البرامج والأنشطة المختلفة، التي تقوم بها المدرسة، والأسس التي تقوم عليها.

وتوصلنا إلى أن هناك دورا فعالا و إيجابيا للمدرسة كبيئة تربوية يتم من خلالها نشر ثقافة العمل التطوعي من خلال الآراء والدراسات العلمية التي تناولها هذا البحث، وعليه نقترح و نوصي بالآتي:

1- ضرورة الاهتمام بالنشاط المدرسي، وجعله جزأً لايتجزأ من العملية التعليمية .

2- ضرورة الاستفادة من الدراسات والبحوث العلمية التي تجرى حول البيئة المدرسية داخل وخارج المجتمع الليبي.

3- تدعيم دور المؤسسات التعليمية في نشر ثقافة العمل التطوعي من خلال المقررات الدراسية، والنشاط المدرسي، وخاصة في مرحلة التعليم الأساسي.

4- العمل على خلق علاقة تعاونية بين المدرسة ومؤسسات العمل التطوعي مثل جمعية الهلال الأحمر الليبي، والحركة العامة للكشافة والمرشدات، وجمعيات أصدقاء البيئة وغيرها.

5- إجراء دراسات ميدانية حول البيئة المدرسية ودورها في نشر ثقافة العمل التطوعي داخل المجتمع الليبي.

هوامش البحث ومراجعه

1 - نجاح قدور، أسس علم الاجتماع ،ط1، دار النخلة للنشر،عمان، 1999، ص149

2 محمود فتحي عكاشة ، محمد شفيق زكي ،مدخل إلى علم النفس الاجتماعي ، ط1، المكتب الجامعي الحديث ، الإسكندرية ، 1965 ، ص60

3 محمد الجيلاني سالم ، دور الجمعيات والمؤسسات الخيرية والشبابية في تنمية العمل التطوعي لدى الشباب في المجتمع الليبي ، رسالة دكتوراه غير منشوره ، جامعة الجنان ، طرابلس لبنان ، 2015 ، ص2

4 بلال عرابي ، دور العمل التطوعي في تنمية المجتمع ، ط1 ، مجلة النبأ ، دمشق سورية ، العدد ،6 ، 1422ه ، ص121

5 أمل محمد منصور، العلاقة بين مشاركة التلاميذ في جماعات النشاط المدرسي والنشاط المدرسي في مجالات التطوع ، جامعة حلوان ، المؤتمر العلمي السابع ، مج 7 ، دار المهندسين للطباعة ، القاهرة ، 2004 ، ص3173

1- أمل عبد الله الجبالي ،الدور التربوي للمدرسة الثانوية الحكومية للبنات بمدينة الرياض في تعزيز قيم العمل التطوعي لدى الفتاة السعودية من وجهة نظر المعلمات"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة محمد بن سعود الإسلامية ، 2007، ص277

7 – راشد الباز، "الشباب والعمل التطوعي"، مجلة البحوث الأمنية، كلية الملك فهد الأمنية بالرياض ،1424ه.

8- ميسون على الفايز ، معوقات العمل التطوعي لدي الطالبة الجامعية ، جامعة الأميرة نورة ، السعودية ، مجلة شؤون اجتماعية ، العدد 116 ، 2012 ص143.

9- سمير عبد الوهاب أحمد ، أدب الأطفال ، ط1 ، دار المسيرة ا، عمان، 2006، ص223

10 – إسماعيل محمد الأفندي ، دور المدرسة في تعزيز ثقافة العمل التطوعي لدى الطلاب في المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في بيت لحم ، جامعة القدس المفتوحة ، المؤتمر العلمي ، 2013 ، ص5

11 – سامية محمد الغرياني، العمل التطوعي في المجتمع العربي الليبي، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، جامعة طرابلس ، 2006 ، ص11.

12 – سيد أبو بكر حسنين، طريقة الخدمة الاجتماعية تنظيم المجتمع، ط5، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة ، 1989، ص495.

13 – إبراهيم عبد الهادي محمد المليجي، الخدمة الاجتماعية من منظور تنظيم المجتمع، المكتب الجامعي الحديث ، ط1، الإسكندرية، 1991 ، ص68.

14 – قوت القلوب محمد فريد، تنظيم المجتمع في الخدمة الاجتماعية، ط1، مكتبة الانجلو المصرية، 2000 ، .ص52

15 فداء أبوالحسن، العمل التطوعي في المدرسة ، 2017، https://plus.google.com/Mawdoo3

16– عمر التومي الشيباني، التربية وقضايا التنمية والتحديث في المجتمع العربي، الهيئة القومية للبحث العلمي، ط1، طرابلس، 1992، ص210.

17 – نضال عبد الطيف برهم، المشكلات الصفية، ط1، مكتبة المجتمع العربي، القاهرة، 2005 ،ص71.

18 محمد الجيلاني سالم، دور الجمعيات والمؤسسات الخيرية والشبابية في تنمية العمل التطوعي لدى الشباب في المجتمع الليبي، مصدر سبق ذكره، ص58

19 – وجدي يركات، التطوعي وأهميته في المدرسة والمجتمع، 2017 https://drive.uqu.edu.sa/_/wmbarakat/files/a15.pdf

20 – سعد الغشام ، التطوع في المدارس يسهم في تعديل السلوك، 2017، /http://www.alhayat.com/article

21 – فاطمة مشعلة، المدرسة والعمل التطوعي، 2017. https://mawdoo3.com/

التعليم الإبتدائي وتعليم الكبار ومحو الأمية في ولاية طرابلس الغرب 1961-1963م من خلال صحيفة طرابلس الغرب(*)

د. المختار عثمان العفيف
جامعة الزاوية- كلية الآداب

المقدمة:

إن الاهتمام بالتعليم في ليبيا بعد نيل الاستقلال في 24 ديسمبر 1951 يُعد في الواقع إحدى المهام الرئيسية للنهوض بالبلاد حديثاً، وذلك بتخليصها من رواسب الماضي، ومن تداعيات الحقبة الاستعمارية البغيضة، ومن هيمنة السيطرة الأجنبية على الأوضاع السياسية والإدارية والاقتصادية، وعلى مقدرات البلاد عموماً، ففي تلك العهود ظلت البلاد تعاني الحرمان من التعليم الحديث ومن الفقر والمرض والتخلف عن ركب التطور الحضاري مقارنة بجيرانها من البلدان العربية، ونحن لا ننكر بأن هناك تعليم، لكن كانت مخرجاته دون المأمول التي لا تفئ باحتياجات ومتطلبات الدولة النامية للنهوض بمرافق البلاد ومؤسساتها في كافة المجالات الإدارية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وفق متطلبات العصر لتحقيق التنمية البشرية في جميع المجالات المشار إليها إن مستقبل تطوير التعليم في ليبيا بعد الاستقلال قد واجه عدة صعوبات كان من بينها الموروثات الاجتماعية البالية وقلة المباني المدرسية خاصة في المناطق النائية وقلة الدعم وعدم توفر الكفاءات المهنية التعليمية والخطط المنهجية وغيرها من الصعوبات الأخرى لكنها بدأت تتضاءل وتزول تدريجياً لاكتشاف البترول في البلاد والشروع في تصديره في سنة 1961م، وقد سخرت جزءا من عائداته للنهوض بالتعليم وتحديثه لتحقيق الرفاهية والرقي والتقدم في البلاد للألمام بموضوع البحث، نطرح بعض التساؤلات من خلال ما تم الاطلاع عليه من أعداد صحيفة طرابلس الغرب خلال الفترة الزمنية 1961-1963م.

- هل أتاح دستور البلاد إلزامية التعليم ومجانيته أمام كافة الليبيين؟ وهل أثر في انتشار التعليم على نطاق واسع في البلاد؟

– هل حقق اكتشاف البترول في ليبيا وتصديره إلى الخارج مؤشراً في تطوير السلم التعليمي في البلاد؟

– هل ارتبطت أهداف ومخرجات التعليم بتطوير التنمية البشرية في البلاد؟

– هل أسهمت جهود حكومة المملكة الليبية المتحدة في النهوض بالتعليم خلال فترة الدراسة التي رصدتها صحيفة طرابلس الغرب في بعض أعدادها؟

إن هذه التساؤلات وغيرها ستساعد الإحاطة بجوانب عديدة عن أوضاع التعليم الإبتدائي في ولاية طرابلس الغرب في الفترة الممتدة من سنة 1961–1963م، التي تعد بداية انطلاقة جديدة في زيادة الدخل الوطني حيث دشن الملك إدريس الأول أول عملية لتصدير البترول الليبي بتاريخ 25 أكتوبر 1961م إلى خارج ليبيا، ولا شك أن هذا الإنجاز الوطني الهام سيغير مجرى تاريخ الاقتصاد الليبي إلى درجات متقدمة من الرخاء والرفاهية والأزدهار للشعب الليبي[1] أما في سنة 1963 التي تم تحديدها في الإطار الزمني في هذا البحث، كما نعلم أن ليبيا منذ استقلالها إلى هذه السنة كانت مقسمة إلى ثلاث ولايات (طرابلس– برقة– فزان) تحت اسم المملكة الليبية المتحدة بموجب النظام الفيدرالي حيث كانت لكل ولاية نظارة المعارف خاصة بها، و تتبع جميعها وزارة المعارف بالمملكة، لكن بعد إلغاء النظام الاتحادي في 25 إبريل 1963م، وأعلنت ليبيا دولة موحدة تحت اسم المملكة الليبية، وبذلك انتهت تلك الحقبة البغيضة التي قسمت البلاد وأثرت سلباً على التعليم ومقدرات البلاد، ولكن مع ذلك لا ننكر أن هناك اهتمامات بالتعليم خلال فترة الدراسة من مرحلة التعليم الإبتدائي حتى التعليم الجامعي.

وتجدر الإشارة هنا أن موضوع الدراسة تركز على التعليم الإبتدائي لأنها تمثل المرحلة الأساسية من التعليم الحديث الذي حرمت منه البلاد طيلة العهود السابقة، كذلك كون التعليم الإبتدائي يمثل الحد الأدنى من الثقافة اللازمة لتكوين المواطن الصالح باتجاهاته الوطنية والقومية والسلوكية والاجتماعية[2]، ومن ناحية أخرى أن معظم أعداد صحيفة طرابلس الغرب التي تم الاطلاع عليها كانت أكثر ما تناولته التعليم الإبتدائي خاصة إتمام الشهادة الإبتدائية من خلال ذكر مدارس مقاطعات الولاية من حيث النتائج والتي تركزت

على الدور الثاني لسنة 1961م بالإضافة إلى أمور أخرى تتعلق بالتثقيف الصحي والتغذية المدرسية والمباني والنهوض بالتعليم، وذلك على النحو التالي:

فلسفة التعليم الليبي وأهدافه:

تركزت فلسفة التعليم على تحقيق أهدافه منذ أن نالت ليبيا الاستقلال في 24 ديسمبر 1951، حيث نصت بعض مواد الدستور الحث على التعليم والاهتمام به والنهوض بمرافق السلم التعليمي ومجانيته ونشره على نطاق واسع في كافة أنحاء البلاد كما تهدف مناهجه في مختلف المراحل الدراسية على تنشئة جيل متمسك بقيم وتعاليم الدين الإسلامي، والحرص والمحافظة على مقدرات ومكتسبات البلاد، وترسيخ الاعتزاز بالروح الوطنية والقومية وأصالة تراثنا العربي والإسلامي كما تهدف فلسفة التعليم على تعليم الكبار ومحو الأمية للذين لا يعرفون القراءة والكتابة، وتوفير الكفاءات الوطنية التي ستنهض بأعباء قطاعات ومؤسسات الدولة في المجالات الاقتصادية والاجتماعية والصحية والتعليمية وغيرها من المجالات الإنتاجية الأخرى بحيث يشمل ذلك المدن والقرى وكافة المناطق النائية.

الأسس الدستورية للتعليم:

إن الدستور الذي وضعته أو أقرته الجمعية التأسيسية الوطنية للأمة الليبية وأعلنته يوم 7 أكتوبر سنة 1951م، قد بقي هذا اليوم من كل سنة مناسبة رسمية للاحتفال بعيد إعلان الدستور الذي يمثل حدثاً تاريخياً هاماً في تاريخ ليبيا الحديث والمعاصر، وقد وقع الملك إدريس الأول إعلان استقلال ليبيا يوم 24 ديسمبر 1951م، وقد نصت بعض مواد الدستور بشأن التعليم واتجاهاته وأهدافه وفلسفته وتطويره ومستقبله على المواد التالية:

- المادة (28): التعليم حق لكل ليبي، وتعمل الدولة على نشره بما تنشئه من المدارس الرسمية وبما تسمح بإنشائه تحت مراقبتها من المدارس الخاصة لليبيين والأجانب.
- المادة (30): التعليم إلزامي لليبيين من بنين وبنات، والتعليم الأولي والإبتدائي مجاني في المدارس الرسمية.
- المادة (186): اللغة العربية هي اللغة الرسمية للدولة.

– المادة (5): الإسلام دين الدولة، وهذا يعني أن تلتزم مدارس الدولة في جميع مراحلها بتعليم الدين الإسلامي، وأن تلتزم وزارة ونظارة المعارف بذلك بأن يكون إلزاميا في المناهج الدراسية[3].

أما بالنسبة لقوانين التعليم العام فقد صدرت عدة قوانين تنظيم التعليم في جميع مراحله التعليمية، ولكل منها قانون ينظمها، ويتمثل ذلك في قانون رقم (5) لسنة 1952م، الذي صدر بمدينة البيضاء وبتاريخ 22 سبتمبر سنة 1952 حيث قرره مجلس الشيوخ والنواب، وصدق عليه الملك إدريس الأول ويضم (13) مادة أساسية نذكر منها المادة الأولى بشأن إنشاء المدارس لتعليم الليبيين في الولايات الثلاث وتشمل السلم التعليمي حتى التعليم الثانوي، كما أن المادة نفسها تتضمن بعض اللوائح الأخرى التي تتعلق بتنظيم الإدارة التعليمية وتدريب وقبول المعلمين والمعلمات وفتح المعاهد لقبول الطلاب[4].

وذكر القماطي بأن لائحة التعليم الإبتدائي الصادر في طرابلس بتاريخ 1957/1/22، وذلك بعد الاطلاع على المادة (3) من قانون التعليم العام رقم (5) لسنة 1952م، تحتوي على (22) مادة أكدت على تنظيم وتوحيد مستوى التعليم الإبتدائي في أنحاء المملكة الليبية المتحدة، ويعمل بهذه اللوائح المشار إليها من تاريخ نشرها في الجريدة الرسمية[5].

المباني التعليمية:

إن حرص نظارة الأشغال على توفير ما تقتضيه حاجة المواطنين من مباني سكنية ومستوصفات وطرق، فضلاً عن سعي هذه النظارة لتشييد المدارس التعليمية التي " تجرد الجيل من الجهل ومركباته" وفي هذا الشأن قد تم صيانة 9 مرافق تعليمية، وأن العمل جاري على صيانة المدارس وفق ما تحتاج إليه من فصول دراسية حتى تخفف الضغط الواقع عليها، ومن جهة أخرى فقد بدأت النظارة في بناء عدد 25 مدرسة جديدة في مختلف أنحاء ولاية طرابلس الغرب، وستكون هذه المدارس جاهزة في العام القادم 1962م لاستقبال الراغبين في التعليم[6].

إن تحقيق أهداف السياسة التعليمية التوسعية هي استيعاب أكبر عدد ممكن من الطلاب من خلال إنشاء مدارس جديدة، وقد تم بناء 27 مدرسة في السنة الماضية 1960، كما

تمت صيانة 48 مدرسة أخرى في مختلف أنحاء الولاية، وتعتزم نظارة المعارف بتكليف جهات الاختصاص ببناء 82 مدرسة جديدة، وعدد من الوحدات السكنية الملحقة بالمباني المدرسية في بعض الأماكن النائية لضمان راحة إقامة المدرسين بها، وقد بلغ ما اعتمدته نظارة المعارف من أموال في ميزانيتها العادية المقبلة وما جلبته من مجلس الأعمار ضمن مشاريع السنوات الخمس المقبلة للمباني المدرسية نحو 3.458.000 جنيه، وذلك حسبما ورد في التقرير الضافي لحكومة ولاية طرابلس الغرب بتاريخ 29 رمضان 1381 هـ / 6 مارس 1962 وأشار التقرير أيضاً بأن خلال العام الدراسي 1961 – 1962 تم استلام معسكر صبراته وخصص للمدارس المهنية الثلاث (التجارة والصناعة والهندسة) التطبيقية بأقسامها الداخلية وورشها ومعداتها[7].

التثقيف الصحي:

تناول أحد أعداد صحيفة طرابلس الغرب مقالا في مجال التثقيف الصحي وأشار إلى أن الأم عليها واجب كبير في تربية الطفل وفق قواعد صحية ثابتة وتهيئته إلى الالتحاق بالمدرسة، وأن يكون تعليم العادات الصحية إلى الطفل متناسباً مع عمره الزمني، أما في المدرسة نجدها تمثل البيت الثاني من حيث دورها في صقل الطفل، ويعتمد ذلك على الثقافة الصحية للمعلم الذي يستطيع أن ينمى فيهما المدارك العقلية والنفسية للأطفال الذين يدخلون المدرسة لأول مرة، وإذا لم يستطع المعلم تحقيق ذلك فعليه أن يطلب مشاركة الأخصائيين الصحيين في هذا المجال، ومن أهم وسائل نشر التثقيف الصحي تقديم المعلومات الصحية على الطرق الآتية:

أولاً– تدريس مقرر مادة الصحة العامة.

ثانياً– استخدام وسائل الايضاح السمعية والبصرية وتنقسم إلى:

أ/ الدروس والمحاضرات وتمثيليات التثقيف الصحي والجمعيات الصحية المدرسية.

ب/ السينماء (الأفلام الوثائقية) والفانوس السحري.

ثالثاً– وجود عيادة طبية في المدرسة.

رابعاً– زيارات بعض الأطباء الميدانية للكشف عن حالة الطلاب الصحية[8].

ولاستدامة متابعة الخطوات السابقة، فقد حرصت نظارة الصحة لولاية طرابلس الغرب إنشاء مكتب للاستعلامات لنشر الوعي الصحي في البلاد، والتعريف بالمجهودات التي تبذلها النظارة للنهوض بالمستوى الصحي بين المواطنين[9].

التغذية المدرسية:

قبل تصدير البترول الليبي إلى الخارج كانت ظروف البلاد الاقتصادية صعبة انعكست على حالة السكان المعيشية وأثرت سلباً على مواصلة أبناء الأسر الفقيرة من الانخراط في التعليم بل وحتى مواصلة الدراسة في مرحلة التعليم الإبتدائي، لكن بعد مرحلة استقلال ليبيا وحصولها على بعض الإعانات الخارجية من هيئة الأمم المتحدة من جانب منظمة اليونسكو وبعض المساعدات المحلية اهتمت الوزارة بالتغذية المدرسية للحفاظ على الصحة العامة وحماية الطلاب من التعرض للإصابة بالأمراض التي تسببها سوء التغذية الناتجة عن حالة الفقر في البلاد.

عندما دشن الملك أدريس الأول أول عملية لتصدير زيت البترول إلى خارج ليبيا في أكتوبر 1961، بدأت الأوضاع الاقتصادية في تحسن مستمر، وفي مجال التغذية المدرسية عقدت اللجنة الدائمة للتغذية المدرسية اجتماعا في يومي 9-10 من شهر أكتوبر عام 1961 بخصوص تحسين نوع مستوى التغذية المدرسية وتنظيمها، وكان الاجتماع برئاسة مدير برنامج التغذية المدرسية وممثلين عن نظارات المعارف في الولايات الثلاث (طرابلس- برقة- فزان)، وبعض الوزارات المتخصصة بشأن الرفع من القيمة الغذائية لوقاية الجسم من الأمراض، وكذلك كيفية توزيع الأغذية المخصصة للمدارس بحيث تشمل المدارس الإبتدائية والإعدادية والثانوية والمدارس القرآنية[10].

أما النهوض بالتغذية المدرسية وتطويرها فقد تلقت الحكومة الليبية من منظمة الأغذية والزراعة منحة لإيفاد بعثة إلى الجمهورية العربية المتحدة لدراسة شؤون التغذية المدرسية، وكان من المتوقع ترشيح أعضاء هذه البعثة كما أشارت صحيفة طرابلس الغرب خلال الأيام القادمة[11].

ونظراً لأهمية التغذية المدرسية ونجاح الدورات المتخصصة في هذا الشأن والنتائج المشجعة عن دورات التغذية المدرسية في السنوات الماضية فقد أقيمت دورات مماثلة في العام 1962 للمدرسين وأخرى للمدرسات لتدريبهم على شؤون التغذية المدرسية وذلك تحت إشراف خبير منظمة الأغذية والزراعة العالمية[12].

لقد ظلت جهود الوزارة متواصلة في إقامة دورات متخصصة في مجال التغذية المدرسية في الداخل والخارج لرفع كفاءة القائمين بها، وفي هذا الشأن أيضاً جاء في أحد أعداد صحيفة طرابلس الغرب بتاريخ 1963/3/19 تحت عنوان (لجنة التغذية المدرسية تنهي أعمالها) فقد علم مندوب الصحيفة أن اللجنة التي شكلها السيد وزير المعارف لبحث ودراسة شئون التغذية المدرسية وتطويرها قد أنهت اجتماعاتها التي عقدتها خلال اليومين الماضيين، وقد تقدمت اللجنة بتوصاتها إلى السيد وزير المعارف لإقرارها، وقد جاء في توصيات اللجنة توفير العناصر الغذائية اللازمة لطلاب المدارس ومراعاة أن تكون المواد الغذائية من الإنتاج المحلي[13].

لقد أسفرت تلك الدورات بأن أعمال التغذية المدرسية ظلت تسير سيرها المعتاد بحيث تقدم الوجبات الغذائية لطلبة المدارس الإبتدائية والإعدادية والمدارس القرآنية والزوايا السنوسية، وتعمل نظارة المعارف مع وزارة المعارف على تعديل أصناف و أنواع التغذية وكمياتها وإدخال بعض التحسينات على طرق توزيعها[14].

كان من أهم برامج التغذية المدرسية التي حرصت عليها الولاية توزيع على الطلاب كميات من التمور التي اشتهرت بها واحات فزان بإنتاجها، وقد أنشئ مصنع تعبئة التمور في طرابلس عام 1955 بإشراف وزارة الزراعة وكان بذلك من المرافق الهامة في طرابلس، وأصبح له تأثير على تنمية الاقتصاد الوطني، وأخذ منذ إنشائه يشترك اشتراكا فعالا للإسهام في برامج التغذية المدرسية الذي تشرف عليه الحكومة الليبية، وأشار أحد أعداد صحيفة طرابلس الغرب أنه في العام الماضي 1960 تمكن المصنع من تزويد المدارس بألف وستين (1060) طناً من التمور المعلبة المخصصة للتغذية المدرسية

إضافة إلى أن كمية كبيرة من التمور الأخرى من إنتاج المصنع أخذت تنزل في الأسواق المحلية، وبعضها تم تصديره للخارج[15].

لم تقف التغذية المدرسية على التمور فحسب بل طرحت إعلان عطاء من قبل إدارة التغذية المدرسية بوزارة المعارف بحيث دعت تلك الإدارة إلى من يهمهم الأمر إلى تقديم عطاءاتهم لتزويدها بكميات من (الحلاوة الطحينية) التي يتراوح مقدارها بين 50 – 70 طناً حسب الشروط التالية:

1- أن تكون جيدة الصنع محلياً ومكونة من المواد التالية:

أ- مادة طحينة بنسبة 60%. ب- سكرينية بنسبة 25%.

ج- جلوكوز بنسبة 15%. د- شرش الحلاوة بالنسبة اللازمة.

وتوجد ملاحظة بحيث يحق للتغذية المدرسية إدخال مادة رب التمر في صناعة هذه الحلاوة بالنسبة المعقولة على أن يخصم ثمنها من قيمة الحلاوة.

2- أن تكون معبأة في علب من الصفيح النظيف المحكم الغلق، وأن تكون عبوة العلبة في حد 5 كيلو جراما، وأن تختم كل علبة بطريقة الكبس بعبارة "التغذية المدرسية".

3- أن تسلم علب الحلاوة في صناديق من الكرتون الجيد ولا يتجاوز وزن الصندوق عند التعبئة 30 كيلو جرام، وأن يكون صندوق الكرتون مغلقاً غلقاً جيداً.

4- على مقدم العطاء أن يذكر في عطائه السعر للكيلو جرام الواحد مع مراعاة أن الثمن يدفع على أساس الوزن الصافي.

5- يجب أن يتم تسليم الكمية المذكورة قبل نهاية شهر ديسمبر 1961م[16] .

أما بالنسبة لتوفير الخبز بمختلف مدارس طرابلس يكون الالتزام بتوفيره خلال العام الدراسي عن طريق لجنة العطاءات المركزية "عطاء خبز المدارس" لهذا تدعو إدارة التغذية المدرسية الراغبين إلى تقديم عطاءاتهم لتزويد الخبز الطازج لمجموعات مدارس إقليم طرابلس، وذلك في الأيام المدرسية الواقعة بين أول نوفمبر 1963 وحتى 30 إبريل 1964، وفق الشروط المبينة في العطاء ويوضح عدد صحيفة طرابلس الغرب في

1963/7/24 مجموعات المدارس المراد تزويدها بالخبز من المكاتب والإدارات المرفقة بالعطاء[17].

الدراسة والامتحانات للتعليم الإبتدائي:

لقد أدركت الحكومة منذ حصول ليبيا على الاستقلال سنة 1951 حاجة البلاد إلى التعليم لتأهيل قدرات بشرية من أبناء الوطن للإسهام في بناء البلاد في مختلف المجالات، ولهذا نصت المادة (30) من الدستور حق التعليم لجميع الليبيين، والتعليم الإبتدائي إجباري، والتعليم في جميع مراحله مجانياً، وبخصوص النظام الأساسي للتعليم في المرحلة الإبتدائية يتكون من 6 صفوف أي من الصف الأول إلى الصف السادس لإتمام شهادة المرحلة الإبتدائية، وحددت سن القبول بالمدرسة هو 6 سنوات ولكن يوجد في هذه المدارس عدد كبير من الطلاب الذين تتراوح أعمارهم بين 12 و 16 عاماً ويرجع أسباب هذا التأخر لهذه الفئة هو الرسوب والابتداء المتأخر بالدراسة، وجميع مراحل التعليم مقسمة إلى مدارس للبنين وأخرى للبنات باستثناء مدارس مختلطة توجد في المناطق النائية، وفي المدارس التي لا تتوفر بها فصول دراسية كافية[18] يبدأ الاكتتاب بعد عودة المعلمين والمعلمات من إجازة العطلة الصيفية على أن يتم مباشرة عملهم في أول يوم من شهر سبتمبر من كل سنة دراسية، أما المعلمون المؤقتون فيعفون عن حضور الاكتتاب حتى ينتهي دبلوم امتحان المعلمين الذي سينعقد يوم 25 من شهر سبتمبر أما بالنسبة للكتب المقررة على الطلاب سنشير إلى الصف السادس بإعتباره شهادة إتمام الدراسة الإبتدائية، ومن ناحية أخرى ركزت صحيفة طرابلس الغرب على هذا الصف دون الصفوف الأخرى، والمواد المقررة هي: اللغة العربية وتشمل الإملاء والإنشاء والقواعد والمطالعة والمحفوظات، والتربية الدينية، والحساب والهندسة، وعلوم وصحة واجتماعيات (تاريخ وجغرافيا وتربية وطنية)، ورسم.

إن وزارة المعارف تعمل على تطوير مناهج التعليم ونظمه بما يلائم والبيئة ويفي بحاجات المجتمع ويسير على أحدث النظم التربوية، وعملت الوزارة على تحضير كتب مدرسية ليبية ويوجد 20 كتاباً مدرسياً تحت الطبع في مصر ويقول وزير التعليم أنه من

المؤكد أن تكون جاهزة مع بداية السنة الدراسية القادمة (1963) وتشمل هذه الكتب الجغرافيا والتاريخ والتربية الوطنية والعلوم والصحة وهذه الكتب لمراحل التعليم الإبتدائي والإعدادي والثانوي[19].

ولتسهيل فهم ومراجعة بعض المقررات الدراسية توجد ملخصات كتب إرشادية لها تباع في مختلف المكتبات الخاصة الموجودة بالمدن، ولقد تناولت بعض أعداد صحيفة طرابلس الغرب دعاية إعلانية لتلك الكتب، فعلى سبيل المثال (كتب ابن مسعود الممتازة) الموجودة بمكتبة السراج بمدينة طرابلس وغيرها من المكتبات الأخرى وتلك الكتب كان من بينها كتب للصف الخامس والسادس ولمراحل الصفوف الإعدادية[20].

لقد تكررت تلك الإعلانات، والتي كان من بينها تحت إعلان (أطلبوا قواعد النحو) وهذا الكتاب "أعد بأوضح أسلوب وأوفى الأمثلة والتمارين للأستاذ محمد بن مسعود، وهو وفق لمقرر السنة السادسة الإبتدائية في اللغة العربية ومطبوع بالحروف الكبيرة المشكولة وثمن النسخة 15قرشاً"، وهناك إعلان آخر بشأن وصول إلى مكتبة الفرجاني بطرابلس مجموعة من الملخصات المدرسية المقررة كان من بينها كتاب التهذيب في القواعد والتدريب، ومن الإعلانات أيضاً أن مؤسسة الشرق للطباعة بطرابلس تعلن بأن لديها كمية محددة من الموجز الحديث للسنة السادسة...[21] .

اهتمت صحيفة طرابلس الغرب بشأن الامتحانات في مراحل التعليم الإبتدائي وجاء في أحد أعداد الصحيفة تحت عنوان:" ما يجب أن تعرفه عن الامتحانات" وفي هذا المقال نشرت الصحيفة معلومات وافية عن مواعيد انتهاء الدراسة وبدء الامتحانات لجميع المدارس والمعاهد التعليمية بالولاية وفيما يلي بيانات حول مختلف الامتحانات التي ستجرى للطلبة والطالبات ونشير هنا إلى مرحلة التعليم الإبتدائي على النحو التالي:

ينقل التلاميذ من السنة الأولى إلى السنة الثانية بناء على ما يقدمه المدرس أو المدرسون الذين يقومون بالتعليم فيها مع موافقة مدير المدرسة وينقل التلاميذ من السنة الثانية والثالثة والرابعة والخامسة بناء على متوسط أعمالهم في أثناء السنة والاختبارات المعتادة التي يقوم بها معلم الفرقة واختبار يعقد في آخر العام على أن يكون لأعمال السنة واختباراتها

25% من مجموع الدرجة المقررة لكل مادة، ويكون لاختبار آخر العام 75% من الدرجة، ويكون تقرير الأشغال الفنية والعملية والتربية البدنية والأناشيد بناء على متوسط أعمال السنة ويعد سلوك التلميذ ومواظبته على الحضور بإنتظام إلى المدرسة عاملاً هاماً في تقديره.

يباح الدخول إلى امتحان شهادة الدراسة الإبتدائية لطلاب وطالبات السنة السادسة بمدارس المرحلة الإبتدائية أو الطلاب الذين أتموا دراسة المرحلة الإبتدائية بمنازلهم.

يمتحن التلاميذ تحريرياً في المواد الآتية: الدين – اللغة العربية – الحساب والهندسة – الجغرافيا والتاريخ والتربية الوطنية – مبادئ العلوم والصحة – الرسم.

لا يعد التلميذ ناجحاً في امتحان الشهادة الإبتدائية إلا إذا حصل على النهاية الصغرى المقررة لكل مادة من المواد المذكورة[22].

والجدير بالذكر هنا يفيد أحد أعداد صحيفة طرابلس الغرب بتاريخ 1962/5/21م أن عدد المشتركين في امتحانات الفصول النهائية لمختلف مراحل التعليم في سنة 1962 على سبيل المثال قد بلغ 9455 طالباً وطالبة واشترك من بينهم في امتحانات الشهادة الإبتدائية 6900 طالب وطالبة كانت منهم 380 طالبة[23].

يتم إجراء امتحانات الشهادة الإبتدائية في مدارسهم من قبل لجان مراقبة من خارج المنطقة للإشراف على سير الامتحانات، ولجان أخرى للتصحيح على مستوى إدارة التعليم لكل مقاطعة بالولاية، والجدير بالذكر هنا بعد عقد اجتماع عام في 1963/1/9 بوزارة المعارف برئاسة وكيل الوزارة ضم المشرفين على الامتحانات لتنظيم مواعيدها بالنسبة للمراحل الإبتدائية والإعدادية والثانوية وقد تقرر أن هذه السنة تكون فيها الامتحانات موحدة بالنسبة لمراحل التعليم الإبتدائي[24]

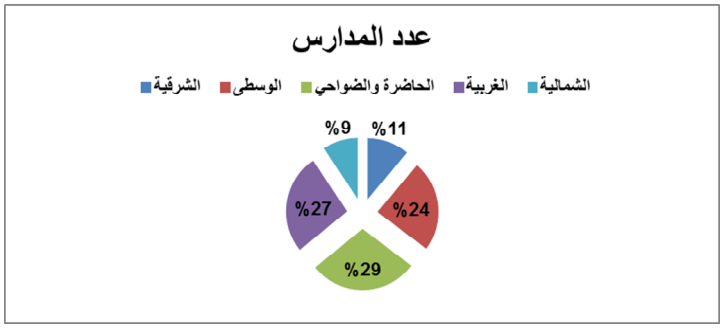
أما بخصوص إعلان نتائج الامتحانات النهائية للشهادة الإبتدائية لقد واكبت إعداد من صحيفة طرابلس الغرب نشر نتائج إتمام المرحلة الإبتدائية للدور الأول والثاني، ولحسن الحظ تحصلنا على نتائج الدور الثاني لسنة 1961 التي شملت: كافة مدارس مقاطعات ولاية طرابلس الغرب، والتي تتمثل في المقاطعات (الشرقية، الوسطى، والحاضرة

والضواحي، والغربية، والشمالية)، والجدول (1) يوضح أسماء المقاطعات وعدد المدارس وعدد الطلاب المشتركين لأداء امتحان الدور الثاني لسنة 1961 والنسبة العامة لعدد الناجحين لكل مقاطعة بالولاية.

جدول (1)

المقاطعة	عدد المدارس	عدد التلاميذ المشتركين	عدد التلاميذ الناجحين	النسب المئوية
الشرقية	19	181	82	% 45
الوسطى	41	425	217	% 48
الحاضرة والضواحي	49	1535	728	% 47.33
الغربية	45	699	319	% 45.6
الشمالية	16	181	91	% 50.27
المجموع	170	3021	1437	% 47.56

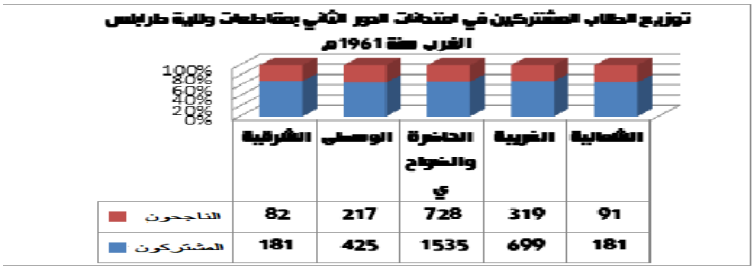
المصدر: الجداول الإحصائية من (1-5) بالملحق الأول



يتضح من الجدول السابق وتحليله البياني، أن هناك تباين في عدد المدارس والطلاب بين مقاطعات الولاية حسب إحصائية الطلاب الناجحين في الدور الثاني لسنة 1961، ويرجع ذلك إلى التقسيم الإداري للمقاطعات بالولاية.

أما نسبة النجاح العامة لمدارس مقاطعات الولاية كانت 47.56% التي تراوحت بين مدارس المقاطعات 50.27% و37.33%، وأن نسبة عدد النجاحين منهم كان يمثل أقل من 50% تقريباً من عدد الطلاب المشتركين في امتحان الشهادة الإبتدائية المشار إليه في

الجدول (1) وهذا مؤشر يدل على أن التحصيل العلمي والأداء التعليمي يكاد يكون متناسقاً في مدارس مقاطعات الولاية، وأن الخدمات التعليمية كانت متوافقة بين جميع مدارس الولاية أيضاً.



ا

استنادا إلى الجدول (1) السابق يشير هذا التحليل البياني بأن أكثر عدد الناجحين بالولاية كان بالمقاطعة الشمالية ثم الغربية والحاضرة والضواحي والشرقية.

أما بشأن أسماء مدارس المقاطعات وعدد الناجحين بها والنسبة العامة لكل مدرسة ينظر إلى الجداول الإحصائية من (1-5) بالملحق الأول.

تعليم الكبار ومحو الأمية:

تضمنت المادة (28) من دستور المملكة الليبية المتحدة بأن التعليم حق لكل مواطن ليبي، هذا وقد علم مندوب صحيفة طرابلس الغرب الصادرة بتاريخ 23 أكتوبر 1961 "بأن نظارة المعارف لولاية طرابلس الغرب تستعد هذه الأيام لإفتتاح الدورات الدراسية المسائية التي خصصت للذين حالت ظروفهم دون إتمام دراستهم لما فوق الإبتدائي، وستكون الدراسة على ضوء المناهج المقررة في المرحلتين الإعدادية والثانوية. هذا ولم يحدد بعد موعد الدراسة"[25].

وبشأن الدراسة المسائية، فقد جاء في التقرير الضافي لخطاب الحكومة في 6 مارس 1962 بأن عدد المنتسبين في هذه السنة إلى المدارس الإعدادية والثانوية المسائية نحو 800 طالب من الموظفين والشباب الذين حرمتهم الظروف من متابعة دراستهم النظامية، ويلاحظ أن الإقبال على هذه المدارس يزداد يوما بعد يوم مما حدا بهذه النظارة للعمل

على فتح عدد آخر من المدارس في مدن الدواخل، ولقد تضمنت بعض أعداد صحيفة طرابلس إعلانات بخصوص الدراسة المسائية[26]، والتي كان من بينها إعلان عن دعوة الكبار للدراسة المسائية باللغة الفرنسية بالمعهد الثقافي الفرنسي، وأن الدراسة المسائية لتعليم الكبار تبدأ يوم 1961/10/15، ويجري اكتتاب الدارسين بالمعهد الكائن بطرابلس بشارع كراتشي رقم 15 وذلك من الساعة العاشرة مساء إلى الساعة الواحدة صباحاً، ومن الساعة الرابعة بعد الظهر إلى الساعة الثالثة مساء[27].

أما في مجال محو الأمية وهم الذين يجهلون القراءة والكتابة قبل أن تحصل ليبيا على استقلالها عام 1951 تزيد نسبتهم عن 90% ، ويرجع ذلك كما أشرنا في السابق إلى ندرة إمكانيات التعليم في الماضي القريب، وإلى سوء الأوضاع الاقتصادية في البلاد، ولثقافة المجتمع في تلك الفترة[28].

ولهذ يفيد التقرير الضافي لخطاب الحكومة في6 مارس 1962 بشأن دورات محو الأمية بأن حملة مكافحة الأمية مستمرة في مختلف أنحاء الولاية، وفي هذا العام 1962 وقد بلغ عدد المنتسبين 19112 مواطناً موزعين على 133 مدرسة، ومن هؤلاء 507 مواطنين في الفصول السادسة سيتقدمون لامتحان الشهادة الإبتدائية هذا العام[29].

لقد كانت حصيلة تلك الإحصائية لتعليم الكبار راجعة إلى جهود الحكومة التي بذلت خلال السنوات الماضية حيث بدأت ترتفع نسبة المتعلمين تدريجياً في أنحاء البلاد، وعلى سبيل المثال أن عدة إعلانات تضمنتها بعض أعداد صحيفة طرابلس الغرب بشأن انتهاء الدراسة المسائية بدورة تعليم الكبار، وستجري لهم الاختبارات النهائية للدارسين بهذه الدورة[30].

وفي مجال محو الأمية تطرق وزير المعارف إلى تعليم الأميين فقال: "إن المدارس تفتح في الليل لتعليم المتقدمين في السن من الأميين... وأن الاقبال كبير على التعليم ولا سيما من الذين فاتتهم فرص التعليم...،ويتم تعليم الكبار الإرشاد الزراعي والإرشاد الصحي وغيرهما...وكان هناك الأمل بأن يبلغ التعليم في ليبيا بجميع مراحله ومراتبه المستوى المنشود في وقت قريب"[31].

وفيما يخص بعض الكتب المقررة بالصف الأول كان كتاب المعرفة الجزء الأول وبالصف الثاني نفس الكتاب الجزء الثاني على طريقة لوباخ، وفي كتاب المعرفة يوجد التعريف بطريقة تدريس الكتاب، وكان من ضمن الكتب الأخرى التي تدرس لهم كتاب حساب الدارسين الكبار الجزء الأول للصف الأول والجزء الثاني للصف الثاني وبهما يوجد تصدير للكتاب وإرشادات عامة في كيفية تدريس منهج الحساب والاستفادة منه في الحياة العملية، انظر الملحق الثاني.

التخطيط لتطوير التعليم:

لقد بدأ تطوير التعليم الوطني في ليبيا منذ أن نالت البلاد استقلالها حيث بذلت جهود حثيثة في ميدان التعليم لتطويره، وخصصت مبالغ مالية لهذا الغرض لتسير البلاد بخطوات سريعة نحو المدنية، وذلك كما أشار صاحب المقال بصحيفة طرابلس الغرب الأستاذ: محمد بن مسعود إلى نهضة ليبيا الحديثة التي واكبت في الفترة الممتدة من 1952 – 1961 حول انتشار التعليم على نطاق واسع في البلاد خاصة في المدارس الإبتدائية التي يقدر نسبة الطلاب بها 70% من مجموع السكان الوطنيين.

ويشير المقال بأن هناك مدارسا كثيرة شملت مرحلتي التعليم الإبتدائي والإعدادي والثانوي ومعاهد المعلمين والمعلمات، وصارت في البلاد جامعة وكلية حربية ومعهد عال للدين الإسلامي، وأن هناك كثيرا من الشباب قد تخرجوا من جامعات مصر وأوروبا في مجال العلوم التطبيقية والإنسانية، ويرجع السبب إلى التقدم الذي ظفر أبنائها بالاستقلال واجتهادهم في نهضة وطنهم، ومن ناحية أخرى تدفق البترول بأرضهم[32].

إن نهضة البلاد ارتكزت على سياسة تحقيق أهداف التعليم عن طريق التخطيط المستمر لتطويره، والذي كان من بينه التعليم الإبتدائي باعتباره يرسخ المواطنة لدى جيل المستقبل، وخلق قاعدة عريضة تتهيأ عليها مطالب القوى العاملة فيما بعد، وهو ضروري لقطع جذور الجهل والأمية من أصولها، وتعد المرحلة الإبتدائية ركيزة السلم التعليمي في البلاد[33].

وفي هذا المجال يشير أحد المقالات بصحيفة طرابلس الغرب على لسان وزير المعارف السيد محمود البشتي الذي استلم الوزارة في سبتمبر 1960، وقال: أن التعليم في ليبيا يجتاز بنجاح منذ أول عهد الاستقلال حيث مر بثلاث مراحل:

المرحلة الأولى: الترغيب في التعليم وقد نجحت هذه المرحلة بفضل إقبال الشعب بطبيعته على التعليم.. وتعبئة الحكومة كل إمكانياتها في هذا الميدان.

المرحلة الثانية: التوسع في التعليم قد بلغنا في هذه المرحلة نقطة حسنة إذ أصبح 75% من الطلاب الذين تتراوح أعمارهم بين 6–12 سنة في المدارس.

المرحلة الثالثة: التحكم بالتعليم وإقامة التوازن بين كل مرحلة وأخرى من مراحل التعليم وميادينه المختلفة، وهي المرحلة الأكثر صعوبة... وإننا نبذل جهودا لاجتياز هذه المرحلة بنجاح إن شاء الله[34] .

وتحقيقاً لما تقدم من مجهودات حكومة المملكة ووزارة المعارف ونظارتها في التخطيط لتطوير التعليم في جميع مراحله نجد هناك عدة انجازات وردت في التقرير الضافي لخطاب الحكومة في 6 مارس 1962 الذي نشرته صحيفة طرابلس الغرب في بعض أصداراتها، ومن ذلك ما يخص مجال التعليم حيث قامت حكومة الولاية على تحقيق سياستها التعليمية مما أدى إلى مضاعفة الإقبال على معاهد التعليم في مختلف تخصصاتها لتحقيق مبدأ الاكتفاء الذاتي من هيئة التدريس في مرحلتي التعليم الإبتدائي والإعدادي، والعمل على رفع كفاءتهم في الأداء التعليمي بحيث أقيمت عدة دورات مسائية وصيفية حققت نجاحاً ملموساً في السنتين الأخيرتين61–1962، والتي كان من بينها دورات للمعلمين المؤقتين وأخرى في التربية الرياضية ودورة التغذية المدرسية ودورة لتعليم الكبار، وغيرها من الدورات والأنشطة الثقافية الأخرى[35].

وتناول التقرير تطوير وتدعيم جهاز التعليم بما يتمشى ومتطلبات البلاد من المنشآت الجديدة وصيانة وبناء المدارس مع تزويد بعضها بوحدات سكنية في المناطق النائية، واعتماد مبلغ (3.484.000) جنيه من أموال ميزانية نظارة المعارف لمتطلبات مجلس الأعمار ضمن مشاريع السنوات الخمس المقبلة للمباني المدرسية، وقد أفاد التقرير أن عدد

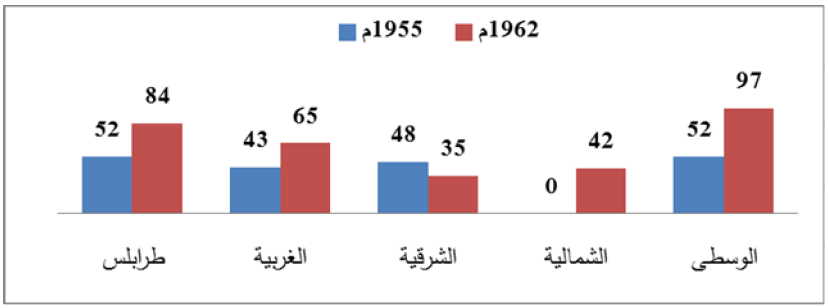
الطلاب بلغ خلال السنة الدراسية 61-1962 في المرحلة الإبتدائية 7.144 طالبا وعدد المدارس 323 مدرسة كان من بينها 266 مدرسة للبنين و57 مدرسة للبنات، والجدول الإحصائي الآتي يوضح تطور عدد المدارس الإبتدائية بمقاطعات ولاية طرابلس الغرب خلال السنوات من سنة 1955 حتى سنة 1962.

جدول (2)

جدول إحصائي بعدد المدارس الإبتدائية بمقاطعات طرابلس الغرب في السنوات 1955-1962م

البيان		السنة الدراسية							
		1955م	1956م	1957م	1958م	1959م	1960م	1961م	1962م
المقاطعة	طرابلس	52	54	59	59	61	71	78	84
	الغربية	43	43	46	48	54	54	60	65
	الشرقية	48	48	55	23	25	25	31	35
	الشمالية	00	00	00	25	26	31	34	42
	الوسطى	52	57	60	71	77	80	86	97
	المجموع	195	202	220	226	243	261	289	323

رسم بياني مقارن عن تطور عدد المدارس الإبتدائية في مقاطعات طرابلس الغرب بين سنتي 1955م وسنة 1962م



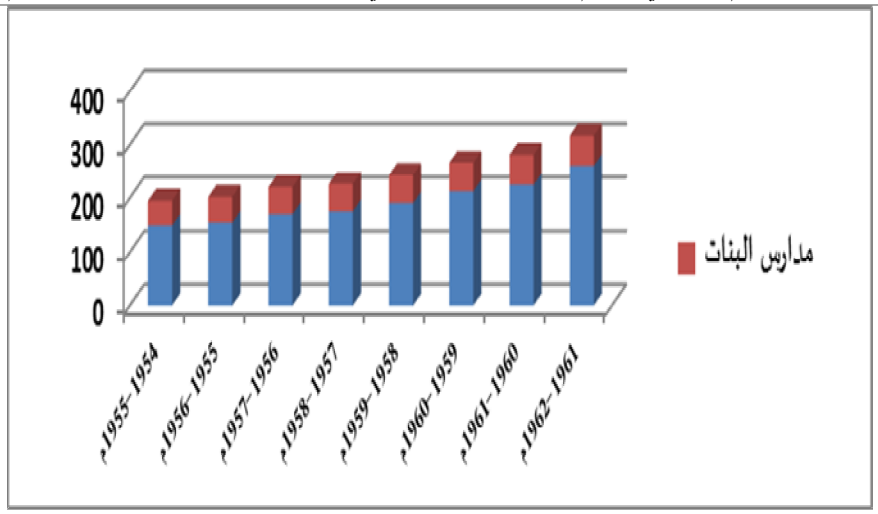
يتضح من خلال الجدول السابق التطور ورسمه البياني المقارن للتطور العددي لمدارس التعليم الإبتدائي بمقاطعات طرابلس الغرب في الفترة (1955-1962م)، تدني في عدد مدارس المقاطعة الشرقية في السنوات 1958-1962، ويرجع ذلك إلى بعض التعديلات في حدود المقاطعة الإدارية التي تمتد جنوباً حتى أقليم فزان، أما بالنسبة

للمقاطعة الشمالية التي لا يوجد بها عدد للمدارس في السنوات 1955–1957، وذلك لأنه لم ترد إحصائية لتلك الفترة إلى حكومة الولاية حين إعداد تقرير خطاب الحكومة المشار إليه في 6 مارس 1962 كما يلاحظ أيضاً إزدياد عدد مدارس الولاية خلال السنوات الدراسية 1955–1962، كان بطيئاً بحيث لا يتعدى مقدار الزيادة بين سنة وأخرى أقل من 2– 10 مدارس تقريباً وهذا مؤشر يدل على وضع البلاد الإقتصادي وأن عائدات تصدير البترول للخارج كان في بدايته قليلة نسبياً أما بالنسبة للتحليل البياني للجدول (2) من خلال مقارنة عدد المدارس ما بين السنتين 1955و1962 فكانت الزيادة في كل مقاطعة وذلك لحرص حكومة الولاية على تشجيع التعليم والخروج بالمجتمع الليبي من حالة التخلف والركود إلى التقدم والرقي حيث كان لتعليم البنات من أهتمامات الحكومة إلى جانب تعليم البنين ففي جدول (3) الإحصائي الأتي يوضح تطور عدد مدارس البنين والبنات على النحو التالي:

جدول (3) جدول إحصائي بعدد مدارس البنين والبنات بمقاطعات ولاية طرابلس الغرب في سنوات 1954 إلى سنة 1962م

السنة الدراسية	عدد المدارس		المجموع
	بنين	بنات	
1954–1955م	149	46	195
1955–1956م	154	48	202
1956–1957م	170	50	220
1957–1958م	175	51	226
1958–1959م	190	53	243
1959–1960م	212	54	266
1960–1961م	224	57	281
1961–1962م	260	57	317
المجموع	1534	416	1950

المصدر: صحيفة طرابلس الغرب، ع 30، بتاريخ 1962/3/18، ص3، ع31، بتاريخ 1962/3/19، ص3، ع 35، بتاريخ 1962/3/25، ص3.



استناداً إلى جدول (2) السابق يشير جدول (3) مع تحليله البياني نجد زيادة في عدد مدارس البنين دون البنات بمقاطعات الولاية في السنوات الدراسية 54-1955 إلى سنة 1961 - 1962، بحيث لا تتعدى عن اثنتين أو واحدة أو يبقى العدد كما هو، ويرجع ذلك إلى قضية تعليم البنت التي ظلت مقيدة بين التقاليد الاجتماعية والأوضاع الاقتصادية وإمكانيات الدولة من جهة أخرى فتلك الظروف قد حالت دون انخراط البنات في التعليم، ولكن دعوات بعض الكتّاب والنخب الاجتماعية وأهتمامات الصحف المحلية مثل صحيفة طرابلس الغرب لمعالجة قضية تعليم المرأة حيث كان لها صدى واسع في المجتمع الليبي، ومن ناحية أخرى فقد أسهمت أهتمامات حكومة المملكة بتشجيع المرأة الليبية للإقبال على التعليم.

وفي هذا الشأن يفيد أحد التقارير أن ما بين عامين 1951 و 1962 بأن معدل الازدياد السنوي في عدد الطلبة المسجلين بالمرحلة الإبتدائية في الولاية بلغ حوالي 13.3% من مجموع السكان الكلي، وكانت نسبة الطالبات 16% وهذه النسبة تعد مؤشراً على التحاق البنات بمدارس التعليم[36].

إن هذه الإنجازات وغيرها في ميدان التعليم كانت متواصلة وفق الإمكانيات المتاحة، وقد أفادت صحيفة طرابلس الغرب في عددها الصادر في 30 مارس 1962 بشأن تدعيم التعليم وتطويره فيما يتعلق وحاجات البلاد لمسايرة التقدم العلمي[37].

وتحقيقاً لهذه الأهداف النبيلة فقد شكلت عدة لجان فنية لدراسة وبحث المناهج والخطط الدراسية في جميع مراحل التعليم بهدف تنسيقها والرفع من مستواها فكان الحديث مع الأستاذ محمود البشتي وزير المعارف قبل زيارته إلى الولايات المتحدة، وسأل مندوب الصحيفة عن التطورات ضمن المخطط العام لسياسة الدولة الهادفة دوما إلى زيادة تطوير النهضة التي نعتز بها منذ إشراق الاستقلال، ولهذا الغرض شكلت عدة لجان لتحقيق الهدف وتتمثل في لجنة التربية والتعليم التي ستضع مشروع السنوات الخمسة، التابعة لمجلس الأعمار الليبي، وتكون برئاسة وكيل وزارة المعارف يحضرها مندوبون عن الولايات الثلاث، وقال الوزير لازالت تواصل اجتماعاتها بمقر مجلس الأعمار، ويؤكد أن الهدف الذي من أجله أنشئت، وهو وضع مشروع السنوات الخمس الخاص بميدان التربية والتعليم الذي سيحقق مخططات الوزارة وذلك بالتعاون مع اللجان الأخرى التي تعمل على تطور المدارس وتقويتها وتعديل مناهجها بما يرفع من مستواها.

وتحدث السيد الوزير عن الكتب المدرسية التي ستكون جاهزة مع بداية السنة الدراسية القادمة، ويقول مندوب الصحيفة قد علمنا أن لجنة التربية والتعليم الفنية وهي اللجنة الأولى بأنها عقدت اجتماعها يوم أمس لمواصلة أبحاثها، وقد انظم إليها في هذا الاجتماع الأستاذ الكبير محمد فريد أبوحديد الخبير المعروف في شئون التعليم الذي انتدب إلى مجلس الأعمار[38].

وفي مجال تطوير التعليم أفادت صحيفة طرابلس الغرب بتاريخ 1963/3/16 أن سلسلة من الاجتماعات عقدت لتنسيق سياسية التعليم، وفي هذه الأيام تتوالى الاجتماعات بمقر وزارة المعارف وبرئاسة الوزير وكبار موظفي الوزارة والمتخصصين بشئون التربية والتعليم في فروع المعارف بالولايات الثلاث، وذلك لوضع الترتيبات اللازمة والتنسيق فيما يختص بسياسة التعليم وتطويره في البلاد[39].

ومن ضمن الجهود التي بذلتها وزارة المعارف للنهوض بالتعليم رفع كفاءة الإدارة التعليمية والمدرسين في أدائهم التربوي والوظيفي، وفي هذا المجال يفيد أحد أعداد صحيفة طرابلس الغرب بتاريخ 1963/1/18 بأن (وفدا ليبيا من كبار رجال التربية والتعليم) قد غادر طرابلس بعد ظهر أمس إلى بيروت لحضور دورة تدريبية بمركز كبار موظفي التربية والتعليم في البلاد العربية، وستعقد هذه الاجتماعات برئاسة وزير التربية اللبناني خلال الأسبوع القادم، ويضم الوفد الليبي كل من السيد حامد بوسرويل وكيل وزارة المعارف رئيساً والسيد صالح أبوسدرة مدير الامتحانات بوزارة المعارف عضوا والسيد محمد التركى سكرتير الامتحانات هذا وقد علم مندوب الصحيفة أن تلك الاجتماعات ستستمر عشرة أيام لدراسة إمكانية رفع الكفاءة في الإدارة التعليمية والمعرفة الفنية، وذلك من خلال التعرف على أحدث الأساليب التعليمية المتطورة ذلك الحين[40].

لقد كان للبعثات التدريبية للخارج دور مهم في النهوض بالتعليم في جميع جوانبه، ففي هذا الشأن يشير أحد الإعلانات بصحيفة طرابلس الغرب بتاريخ 1963/5/30 جاء فيه "يسر هذه الوزارة أن تعلن إلى أبنائها المدرسين بأنها تقديراً منها للنهوض بكيان الأمة في تشجيعهم على مضاعفة الجهود وإيمانا منها بأهمية البعثات في الرفع من مستوى المدرسين العلمي، والتربوي قد قررت إيفاد عدد من المدرسين في بعثات تدريبية إلى الخارج، ومن بين هذه البعثات عشر بعثات إلى مركز تنمية المجتمع في العالم العربي بسرس الليان، وذلك لمدة تسعة أشهر، وعلى الراغبين في الاستفادة من هذه البعثات أن يتقدموا بطلباتهم إلى الوزارة في موعد أقصاه 12 يونيو 1963 علماً بأنه ستعطى الأولوية في الاختيار لمن تتوفر فيهم شروط الأقدمية والمؤهل العلمي[41].

أما على الصعيد الداخلي ففي سنة 1963 عقد أول مؤتمر تعليمي في مدينة البيضاء حيث علم مندوب صحيفة طرابلس الغرب "إن وزارة المعارف قد قررت عقد مؤتمرها التعليمي الوطني الأول في مدينة البيضاء في المدة الواقعة بين 17 و 22 أغسطس الجاري، وذلك لبحث مشاكل التعليم القائمة بمختلف مراحله ووضع الحلول لها، وقد شكلت لجنة للإعداد لهذا المؤتمر الهام برئاسة وزير المعارف أحمد فؤاد شنيب وعضوية

وكيل الوزارة ومدير عام شؤون الثقافة ورئيس بعثة اليونسكو وممثل المجلس البريطاني، ودعت الوزارة 100 شخص من المسئولين من أجهزة التعليم بالوزارة والمهتمين بشئون التربية والخبراء إلى حضور المؤتمر.

لقد تابعت الصحيفة أعمال المؤتمر العلمي وفيه نوه الوزير بأن المدرسة ليست وحدها المسئولة عن تنشئة الطفل وتربيته فحسب وإنما يعتمد ذلك على البيت والأسرة والبيئة المحيطة بها، كما تم في هذا المؤتمر تشكيل لجان من الخبراء والمختصين للاستشارة وتقديم المقترحات في معالجة المشاكل التي يعاني منها التعليم بمختلف مراحله ووضع الحلول لها، وكان من بين جدول الأعمال مناقشة تقارير مدير عام التعليم الإبتدائي وتشكيل لجنة فرعية برئاسة المدير العام المختص بإعداد المقترحات[42].

دور الأمم المتحدة في دعم التعليم في ليبيا: ورد بصحيفة طرابلس الغرب مقال في عددها الصادر بتاريخ 14 فبراير 1962 بشأن دور منظمة التربية والعلوم والثقافة (اليونسكو) بالأمم المتحدة في النهوض بالتعليم في ليبيا، لقد كان هدف المنظمة هو دعم الجهود الرامية إلى بناء نظام تعليمي يفئ بمتطلبات العملية التعليمية في البلاد من حيث انتشار المدارس على نطاق واسع في البلاد، وبحاجات فئات الكبار حق التعليم في المناطق الريفية، وبالخصوص هناك مؤشر لتعليم الكبار أقل من 10 % عند نيل البلاد الاستقلال، وللقضاء على هذه المعضلة التي من شأنها عرقلة مسار التنمية والتطور في ليبيا لذلك عملت الحكومة على فتح أبواب التعليم لأكبر عدد ممكن من الأطفال في أقصر فترة ممكنة واتاحة الفرصة بزيادة عدد قبول الراغبين في التعليم، والعمل على توفير العدد اللازم من المدرسين، وكانت توصيات المنظمة ايجاد حل لمشكلات قلة عدد المدارس، ونقص في المدرسين وفي وسائل التعليم والكتب المدرسية، والسعي إلى وجود المكتبات ثم الحاجة إلى التدريب المهني وتطوير المدارس، وإتاحة فرص التدريب لرفع كفاءة المدرسين[43].

وفي هذا الشأن أشار أحد أعداد صحيفة طرابلس الغرب بتاريخ 1963/5/30 عقد اجتماعات في تلك الفترة بمقر وزارة المعارف في بنغازي ضمت كبار موظفي الوزارة

وأحد خبراء البرامج في قسم التعليم بمقر اليونسكو في باريس الذي يزور ليبيا بهدف الاطلاع على مركز التربية الأساسية الليبي، وقد بحث في هذه الاجتماعات عدة موضوعات هامة تتعلق بمستقبل مركز التربية، وكذلك برامج تعليم الكبار والتعليم الريفي هذا وسيصل السيد الخبير كما أشارت الصحيفة إلى طرابلس لاستكمال مباحثاته بهذا الخصوص(44).

الصعوبات التي واجهت التعليم: لقد ظلت مسألة رسوب التلاميذ تؤرق الطالب نفسه وأسرته والجهات المسئولة عن التعليم، وتحتاج هذه الإشكالية إلى تفسير وذكر أسبابها لأنها قد يترتب عليها في بعض الأحيان انقطاع الطلبة الراسبين عن مواصلة دراستهم، أو بقائهم في صفوفهم لإعادة سنة أو سنوات أخرى في نفس المرحلة مما يسبب ذلك سلباً من حيث ازدحام الطلبة في الفصول مع الطلبة الآخرين الجدد، كما أن هناك مشكلة أخرى تتمثل في نسبة النجاح التي تختلف من مدرسة إلى أخرى ومن زمن إلى آخر، وفي هذا الشأن يشير أحد مقالات صحيفة طرابلس الغرب تحت عنوان (من المسئول عن رسوب التلاميذ) بقلم محمد شلابي، وفيه يقول: يبقى الناس يتساءلون من المسئول في رسوب رجال المستقبل؟... التلميذ أم المدرس أو إدارة المدرسة أو عيوب في المنهج أو الامتحانات أو تفككُ في الأسرة التي ينتمي إليها أولئك الطلاب الراسبين ويشير شلابي في نهاية المقال بلفت نظر أولياء أمور الطلبة إلى شيئين لمعالجة تلك الإشكالية هما:

أولاً: لا تبالغ في تدليل أبنك والاسراف والعناية به والاستجابة لكل طلباته...

ثانياً: لا تبالغ في استعمال الصرامة والشدة في المعاملة والإكثار من حثه على الدرس وتضييق الخناق عليه والتدخل في شئونه وعقابه إن لم ينجح(45).

وكان من بين الصعوبات الأخرى التي واجهت مراحل التعليم الإبتدائي نقص في المدرسين بهذه المرحلة على سبيل المثال، وبالتالي قامت وزارة المعارف بنشر إعلانات وكان من بينها صحيفة طرابلس الغرب بشأن قبول مدرسين مؤقتين الذين تقدموا بطلب تعيينهم، وقد تقرر إجراء امتحان شخصي لملء الوظائف الشاغرة بمدارس المرحلة

الإبتدائية والإعدادية والثانوية في موعد أقصاه 20 أغسطس خلال العام 1963[46] بشرط أن تتوفر في المرشح الشروط التالية:

- لا يقل مؤهله العلمي على مستوى الشهادة الإعدادية.
- لا يكون منتسبا لإحدى فرق معاهد المعلمين.
- أن يكون لائقا صحياً وخاليا من العاهات.
- ألا تقل سنه عن 18 سنة[47].

يبدو أن مشكلة النقص في عدد المدرسين ظلت تعاني منها المدارس لسنوات عديدة، بذلك تكررت الإعلانات من وزارة المعارف عن حاجتها تعيين عدد من المعلمين والمعلمات للتدريس في المراحل الإبتدائية والإعدادية والثانوية[48]، وفي المناطق النائية قرر المجلس التنفيذي المصادقة على لائحة علاوة التدريس في تلك المناطق[49].

أما بخصوص الكتب والمناهج ففي لقاء مع السيد ناظر المعارف محمد الهنقاري يقول: "كان في مطلع كل عام دراسي نستمع إلى نغمة يشترك فيها المدرس والطالب تتمثل في تأخر وصول الكتب إلى الطلاب وعدم ملائمتها للمناهج المقررة ثم عدم ملائمة هذه المناهج لبيئتنا الليبية فما موقف النظارة من ذلك".

وكانت إجابة السيد الناظر قوله: "بأن هناك حقيقة عن الوضع بأن قسما من الكتب لم يصل بعد، وقال أعطيت الأوامر بأن تكون جميع الكتب والأدوات الاستهلاكية في مدارس الولاية قبل منتصف هذا العام" (أكتوبر 1961).

أما عن تليبب الكتب المنهجية فقد أقدمت وزارة المعارف على تلبيت بعضها كمادة الاجتماعيات، وتغيير الكتب المنهجية الأخرى بكتب تلائم عقول ومدارك أبنائنا الطلبة، وبخصوص المناهج فقد أخذت المقترحات بشأنها وستعمل اللجان في وزارة المعارف لتغيير ما لا يتلاءم مع بيئتنا الليبية[50].

وفي خاتمة هذا البحث نجد أن التقدم والرقي في بلادنا يزداد تقدماً منذ بداية تصدير البترول إلى الخارج في سنة 1961، ومن ناحية أخرى إن حكومة المملكة ووزارة المعارف ونظارتها سخرت كل الجهود المتاحة للاهتمام بالتعليم في جميع مراحله والعمل

على تحقيق أهدافه والتخطيط لتطويره في جميع ميادينه من خلال الاستفادة من خبرات الآخرين، وذلك بإيفاد بعثات تدريبية للخارج وإقامة دورات تدريبية بالداخل لرفع كفاءة العاملين في مجال التربية والأداء الوظيفي للمعلمين، كما حرصت وزارة المعارف في المستقبل دعم مراحل التعليم بعناصر من المدرسين من البلدان العربية بموجب إبرام عقود معهم للعمل في مدارس ليبيا.

إن صحيفة طرابلس الغرب التي أعتمدت عليها هذه الدراسة لقد واكبت مسيرة التعليم لإتمام الدراسة الإبتدائية من خلال أعداد الصحيفة التي تم الاطلاع عليها، وفي الحقيقة نجد أن هناك اهتماما كبيرا بالتعليم من حكومة المملكة الليبية المتحدة ووزارة المعارف ونظارتها بولاية طرابلس الغرب، وهناك مؤشرات جيدة لنتائج نهاية المرحلة الإبتدائية التي قاربت نسبة النجاح 50% تقريباً فضلاً عن المجهودات التي بذلت لتعليم الكبار ومحو الأمية.

التوصيات:

أولاً– تشجيع الباحثين للاستفادة من صحيفة طرابلس الغرب والصحف الأخرى في أبحاثهم.

ثانياً– الاهتمام بصيانة الصحف والدوريات القديمة الموجودة بالمركز الوطني للمحفوظات والدراسات التاريخية بطرابلس.

ثالثاً– الاستفادة من خبرات رجال التربية والتعليم الذين واكبوا مسيرة التعليم في الماضي.

رابعاً– المحافظة على إرشيفات المدارس التي تحتوي على نتائج الطلاب وملفات هيئة التدريس وكافة المراسلات الإدارية وتقارير المفتشين وغيرها حتى تكون مصدرا مهما لدعم مثل هذه الدراسات في المستقبل.

هوامش البحث ومصادره

(*) صحيفة طرابلس: صحيفة يومية ورئيس تحريرها محمد فخر الدين، ومكان صدورها ميدان الشهداء، عمارة 3، وتتراوح عدد صفحاتها من 4 – 6 ورقات وبسعر 15 مليما

أي قرش ونصف للعدد الواحد وتهتم بالشأن الليبي وبما يحدث في المحافل الدولية والعربية في المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والفنية.

(1) صحيفة طرابلس الغرب، ع 193، بتاريخ 1961/10/26، ص2.

(2) رأفت غنيمي الشيخ، تطور التعليم في ليبيا في العصور الحديثة، ط1، دار الحقيقة، بنغازي، 1972، ص312.

(3) صحيفة طرابلس الغرب، ع3، بتاريخ 1961/10/9، ص2.

(4) أحمد القماطي، تطور الإدارة التعليمية في ليبيا من 1951–1975، الدار العربية للكتاب، ليبيا، 1978،ص448.

(5) القماطي، المرجع نفسه، ص 479 وما بعدها.

(6) صحيفة طرابلس الغرب، ع 185، بتاريخ 1961/10/17، ص4.

(7) المصدر نفسه، ع31، بتاريخ 1962/3/19، ص3.

(8) المصدر نفسه، ع 193، بتاريخ 1961/10/26، ص5.

(9) المصدر نفسه، ع 181، بتاريخ 1961/10/12، ص4.

(10) المصدر نفسه، ع180، بتاريخ 1961/10/11، ص4.

(11) المصدر والعدد نفسه.

(12) المصدر نفسه، ع31، بتاريخ 1962/3/19، ص3.

(13) المصدر نفسه، ع 364، بتاريخ 1963/3/19.

(14) المصدر نفسه، ع31، بتاريخ 1962/3/19، ص3.

(15) المصدر نفسه، ع181، بتاريخ 1961/10/12، ص4.

(16) المصدر نفسه، ع 188، بتاريخ 1961/10/20، ص4.

(17) المصدر نفسه، ع 229، بتاريخ 1963/7/24، ص 3.

(18) تقرير وزارة التخطيط والتنمية، المملكة الليبية المتحدة، الإسكان في ليبيا، ج1، يونيه 1963، ص 64.

(19) صحيفة طرابلس الغرب، ع 40، بتاريخ 1962/3/30، ص2.

(20) المصدر نفسه، ع 174، بتاريخ 1961/10/2.

(21) المصدر نفسه، ع 178، بتاريخ 1961/10/10، ص2.

(22) المصدر نفسه، ع 42، بتاريخ 1962/4/2.

(23) المصدر نفسه، ع81، بتاريخ 1962/5/21، ص2.

(24) المصدر نفسه، ع 309، بتاريخ 1963/1/9، ص2.

(25) المصدر نفسه،ع 190، بتاريخ 1961/10/23، ص2.

(26) المصدر نفسه، ع 31، بتارايخ 1962/3/19، ص3، ع225 بتاريخ 1963/7/19، ص5.

(27) المصدر نفسه، ع 7، بتاريخ 1961/10/11.

(28) تقرير وزارة التخطيط والتنمية، المملكة الليبية المتحدة، مصدر سابق، ص64.

(29) صحيفة طرابلس الغرب، ع31، بتاريخ 1962/3/19، ص3.

(30) المصدر نفسه، ع 175، بتاريخ 1961/10/4، ص2، ع179، بتاريخ 1961/10/10، ص2، ع181، بتاريخ 1961/10/12، ص2.

(31) المصدر نفسه، ع40، بتاريخ 1962/3/30، ص2..

(32) المصدر نفسه، ع184، 1961/10/16، ص2.

(33) رأفت غنيمى الشيخ، مرجع سابق، ص310.

(34) صحيفة طرابلس الغرب، ع14، بتاريخ 1962/2/22، ص2.

(35) المصدر نفسه، ع 31، 1962/3/19، ص3.

(36) تقرير وزارة التخطيط والتنمية، المملكة الليبية المتحدة، مصدر سابق، ص 65.

(37) صحيفة طرابلس الغرب، ع40، 1962/3/30، ص2.

(38) المصدر والعدد نفسه.

(39) المصدر نفسه، ع315، بتاريخ 1963/3/16.

(40) المصدر نفسه، ع 317، بتاريخ 1963/1/18.

(41) المصدر نفسه، ع 74، بتاريخ 1963/5/30، ص2.

(42) المصدر نفسه، ع 237، بتاريخ 1963/8/4، ع 244، بتاريخ 1963/8/13، ص2، ع 248، بتاريخ 1963/8/18، ص2.

(43) المصدر نفسه، (لا.ع)، بتاريخ 1962/2/14.

(44) المصدر نفسه، ع74، بتاريخ 1963/5/30، ص2.

(45) المصدر نفسه، ع 94، بتاريخ 1963/6/12، ص 3.

(46) المصدر نفسه، ع 237، بتاريخ 1963/8/4، ص 4.

(47) المصدر نفسه، ع188، بتاريخ 1961/10/20، ص4.

(48) المصدر نفسه، ع243، بتاريخ 1963/8/12، ص4.

(49) المصدر نفسه، ع 187، بتاريخ 1961/10/19، ص2، ع 237، بتاريخ 1963/8/4،ص4.

(50) المصدر نفسه، ع174، بتاريخ 1961/10/3، ص4

الملحق الأول

نتائج امتحانات الدور الثاني للشهادة الإبتدائية لمدارس مقاطعة طرابلس الشرقية لسنة1961 اشترك في مدارس هذه المقاطعة (181) طالبا نجح من بينهم (82) طالبا فكانت نسبة النجاح 45.3% والجدول التالي يوضح أسماء المدارس وعدد الناجحين ونسبتهم فيها.

جدول (1)

ت	اسم المدرسة	عدد الناجحين	نسبة النجاح	ت	اسم المدرسة	عدد الناجحين	نسبة النجاح
1	زليطن الإبتدائية	6	%16.6	11	الهضبة الخضراء	10	%57.4
2	الجمعة زليطن	لم ينجح أحد	صفر	12	سوق الجمعة	39	57.35
3	الفواتير	1	%33.3	13	جامع القريو	9	%31.03
4	مصراته	48	%30	14	الجديدة	22	%81.48
5	زاوية المحجوب	2	%66.6	15	تالبيغة	2	%25
6	المدينة مصراته	3	%60	16	تاجورا	35	%81.39
7	تاورغا	لم ينجح أحد	صفر	17	الغرياني الهنشير	16	%44.4
8	أبونجيم	10	%44.4	18	القرود	12	%33.33
9	مصراته بنات	1	%100	19	جامع التركي	20	%71.4
10	مصراته المسائية	لم ينجح أحد	صفر				

المصدر: صحيفة طرابلس الغرب، ع 174، بتاريخ 1961/10/3.

نتائج إتمام الدراسة الإبتدائية لمدارس المقاطعة الوسطى لسنة 1961 الدور الثاني واشترك في مدارس هذه المقاطعة (452) طالبا نجح من بينهم (217) طالبا فكانت نسبة النجاح (48%) وفيما يلي أسماء المدارس وعدد الناجحين ونسبة نجاحهم.

جدول (2)

ت	اسم المدرسة	عدد الناجحين	نسبة النجاح	ت	اسم المدرسة	عدد الناجحين	نسبة النجاح
1	أبوغيلان	3	%16.67	22	مزغورة	5	%55.56
2	غريان	25	%71.42	23	تمزدة	-	صفر
3	دار الرعاية غريان	3	%37.5	24	الزنتان	12	%44.44
4	بني خليفة	6	%100	25	الرحيبات	11	%45.83
5	تغرنة	24	%82.85	26	الجوش	3	%57.5
6	السقانف	12	%100	27	تيجي	1	%20
7	الابقار	1	%12.5	28	نالوت	6	%27.27
8	أولاد ابوراس	1	%12.5	29	الحرابة	4	%80
9	أبومعاد	6	%54.54	30	تندميرة	3	%50
10	العربان قماطة	7	%76	31	وازن	-	صفر
11	مزدة	7	% 100	32	درج	-	صفر
12	الأصابعة	2	%33.3	33	الحوامد	2	%50
13	ككلة	1	%50	34	أزن	-	صفر
14	أم الجرسان	2	%33.2	35	أولاد محمود	3	%100
15	القلعة	7	%41.18	36	فرج	-	صفر
16	يفرن	8	%53.33	37	غدامس	28	%57.1
17	الرباينة	3	%33.3	38	يفرن بنات	1	%20
18	الرجبان	2	%16.67	39	غريان بنات	2	%50
19	أولاد جابر	2	%28.57	40	نالوت المسائية	3	%100
20	قصر الحاج	1	%20	41	غدامس المسائية	2	%100
21	جادو	3	%16.67				

المصدر: صحيفة طرابلس الغرب، ع 176، بتاريخ 1961/10/5، ص3

نتائج لإتمام الدراسة الإبتدائية لمدارس مقاطعة الحاضرة والضواحي لسنة 1961 الدور الثاني، وقد اشترك من مدارس هذه المقاطعة (1538) طالباً

نجح بينهم (728) طالباً فكانت النسبة (47.33%) وفيما يلي عدد الناجحين والمدارس المتقدمين فيها ونسبتهم العامة فيها

جدول (3)

ت	اسم المدرسة	عدد الناجحين	نسبة النجاح	ت	اسم المدرسة	عدد الناجحين	نسبة النجاح
1	الفنون والصنائع	11	%44	26	أولاد عوين	ـــــ	صفر
2	المدينة القديمة	66	%44	27	الشريدات	4	%44.44
3	الظهرة بنين	41	%48.23	28	أبوعائشة	4	%57.14
4	زاوية الدهماني	12	%60	29	زاوية الدهماني بنات	4	%28.57
5	شارع الزاوية	38	%45.23	30	جامع المغاربة بنات	14	%50
6	باب بن غشير	21	%51.21	31	دار الرعاية بنات	1	%64
7	أبو هريدة	14	%33.33	32	شارع الغربي بنات	11	%64.7
8	دار رعاية طرابلس	ـــــ	صفر	33	الظهرة بنات	18	%60
9	العلمين	32	%54.23	34	شارع الزاوية بنات	8	%32
10	عمورة	19	%29.23	35	جامع محمود بنات	11	%57.89
11	قرقارش	26	%76.47	36	المدينة القديمة بنات	19	%36.53
12	قرجي	3	%23.07	37	المدينة القديمة المسائية	7	%58.33
13	المركزية بنين	86	%47.25	38	الظهرة المسائية	7	%46.66
14	الحميدية	3	%37.5	39	سوق الجمعة المسائية	3	%42.85
15	القره بولي	12	%63.5	40	جامع التركي المسائية	2	%50
16	قصر بن غشير	3	%100	41	باب بن غشير المسائية	5	%33.3
17	الكبارين	8	%88.88	42	الملاحة المسائية	ـــــ	صفر
18	النجيلة	1	%14.28	43	زاوية الدهماني المسائية	2	%50
19	السواني	3	%42.85	44	الجديدة المسائية	5	%62.5
20	العزيزية	ـــــ	صفر	45	تاجورا المسائية	5	%74.22
21	سيدي الجيلاني	2	%16.66	46	السواني المسائية	ـــــ	صفر

22	الرقيعات	3	%75	47	العلمين المسائية	4	%66.6
23	فندق الشريف	7	%58.33	48	المركزية المسائية	6	%28.59
24	خلة الفرجان	3	%75	49	شارع الزاوية المسائية	5	%100
25	الكريمية	4	%44.44				

المصدر: صحيفة طرابلس الغرب، ع 173، بتاريخ 1961/10/2، ص2.

نتائج إتمام الدراسة الإبتدائية لمدارس المقاطعة الغربية وقد اشترك (699) طالباً نجح من بينهم (319) طالباً فكانت نسبة النجاح (45.6%) وفيما يلي أسماء المدارس المتقدمين فيها وعدد الناجحين والنسبة العامة فيها.

جدول (4)

ت	اسم المدرسة	عدد الناجحين	نسبة النجاح	ت	اسم المدرسة	عدد الناجحين	نسبة النجاح
1	جنزور	29	%46.77	19	زواغة	1	%5
2	صياد	18	%66.66	20	تليل	2	%66.66
3	المعمورة	3	%23.07	21	العجيلات	15	%62.5
4	الحشان	2	%15.38	22	الجديدة العجيلات	11	%84.61
5	بئر ترينة	3	%23.33	23	الفريخ	6	%100
6	الزهراء	8	%70	24	زوارة	36	%70.58
7	الطويبية	18	%86.36	25	الجميل	9	%37.5
8	الزاوية المركزية	31	%23.66	36	رقدالين	16	%64
9	دار الرعاية بالزاوية	7	%87.50	37	عبد الصمد	3	%75
10	الحرشة	13	%40.62	38	جنان بن نصيب	11	%78.5
11	أبي عيسى	3	%100	39	زليطن	5	%41.66
12	أبي الريش	10	%55.55	40	زوارة بنات	7	%87.57
13	المطرد	6	%75	41	صرمان المسائية	1	%10.66
14	صرمان	27	%55.1	42	زوارة المسائية	1	%33.33
15	دحمان	7	%50	43	الزاوية الشمالية المسائية	.	صفر
16	صبراته	1	%5.27	44	أبوعرادة	.	صفر
17	الخطاطبة	4	%26.66	45	الزاوية بنات	.	صفر
18	العلالقة	5	%20				

المصدر: صحيفة طرابلس الغرب، ع175، بتاريخ 1961/10/4،ص3.

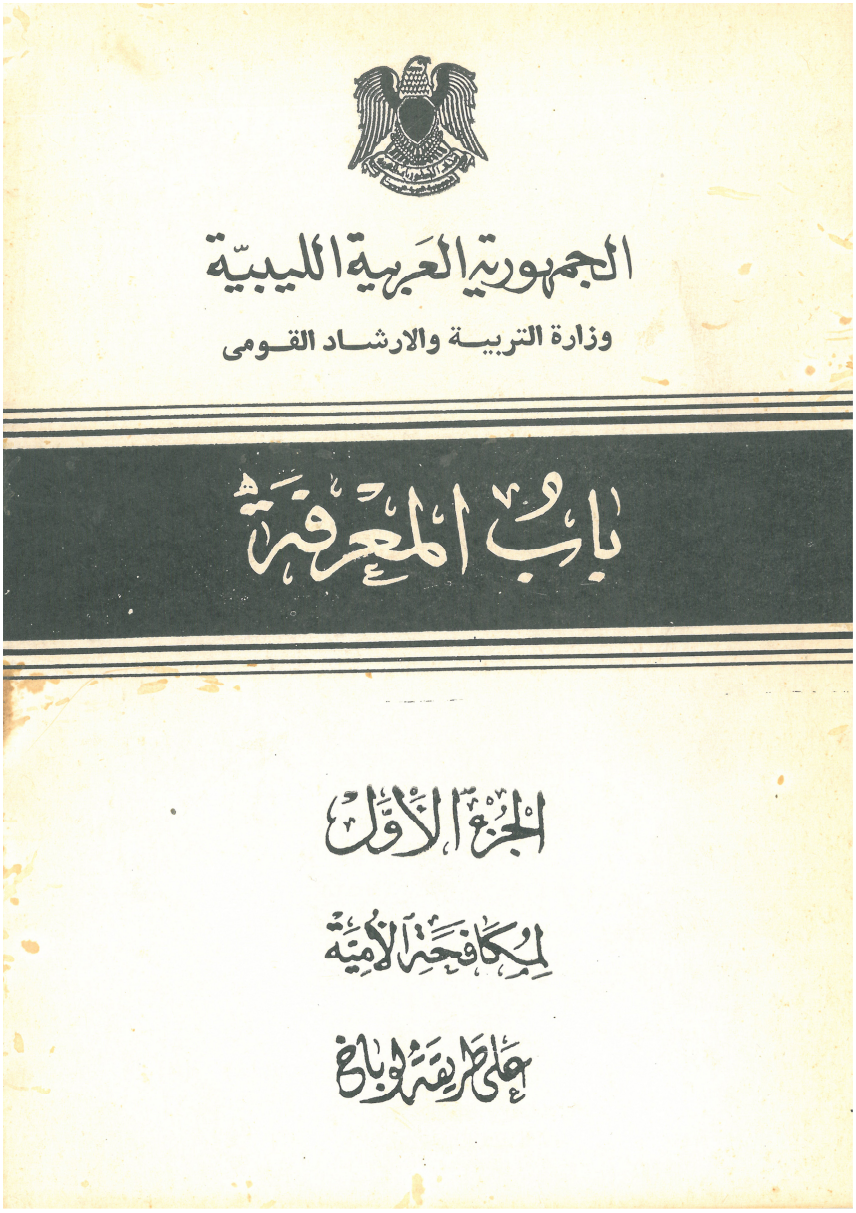
نتائج امتحان الدور الثاني للشهادة الإبتدائية لمدارس المقاطعة الشمالية لسنة1961 واشترك في مدارس هذه المقاطعة (181) طالبا نجح من بينهم (91) طالبا فكانت نسبة النجاح (50.27%) وذلك على النحو التالي:

جدول (5)

ت	اسم المدرسة	عدد الناجحين	نسبة النجاح	ت	اسم المدرسة	عدد الناجحين	نسبة النجاح
1	قصر خيار	1	%25	9	القصبات	15	%51.72
2	العلوص	3	%50	10	القليل	-	صفر
3	شقران	-	صفر	11	أبيار محي الدين	3	%42.85
4	غنيمة	2	%50	12	سيدي الشارف	1	%100
5	سوق الخميس	7	%100	13	ترهونة	28	%80
6	الخمس	6	%21.42	14	بني وليد الجنوبية	3	%100
7	أولاد عثمان	1	%33.33	15	بني وليد المركزية	13	%50
8	أولاد نما ؟	6	%85.71	16	ترهونة بنات	2	%100

المصدر: صحيفة طرابلس الغرب، ع177، بتاريخ 1961/10/6، ص4.

الملحق الثاني



الطبعة الاولى بطرابلس ، ليبيا ـ ١٣٧١ هـ ـ ١٩٥١ م
الطبعة الثانية القسم السمعى البصرى ـ طرابلس ليبيا
١٣٧٨ هـ ـ ١٩٥٩ م
الطبعة السادسة بطرابلس ـ ليبيـا
١٣٨٦ هـ ـ ١٩٦٩ م
الطبعة السابعة بطرابلس ـ ليبيا
١٣٩١ هـ ـ ١٩٧١ م
طبعت بمطابع الجمهورية العربية الليبية ـ طرابلس

الطبعة الثامنة بمدينة بنغازى ـ ليبيـا
طبعت بمطـابع دار البشائر
للصحافة والطباعة والنشر
١٣٩٢ هـ ـ ١٩٧٢ م
بنغازى ـ ليبيـا

بسم الله الرحمن الرحيم

التعريف بطريقة الكتاب

الحمد لله الذي علم بالقلم، علم الانسان ما لم يعلم، والصلاة والسلام على نبيه الاكرم.

وبعد فان من الشروط التي رسمها لنا الدكتور لوبخ - وهي عنده من القواعد الاساسية، في طريقته العالمية لتعليم الاميين، قواعد القراءة والكتابة - شروط قاسية، قد لا تهضمها اللغة العربية ولا تستسيغها، بل انها قد تتنافى مع ابسط قواعد هذه اللغة الكريمة، واهم هذه الشروط:

اولا: ان تكون الكلمة العربية صحيحة ومما يشاع استعماله غالبا.

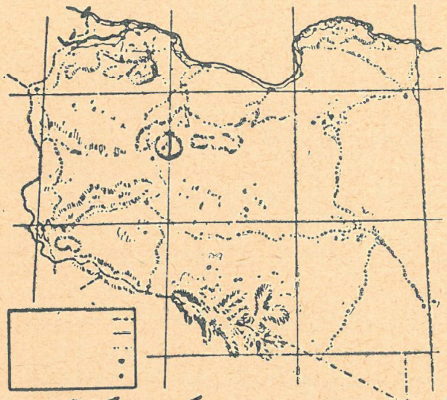
ثانيا: ان تكرر الكلمة الجديدة في الموضوع خمس مرات.

ثالثا: ان تدرج الكلمة في جمل تامة المعنى بل في موضوع كامل متماسك يعطي فكرة معينة

على هذا الاساس اذا وضعت هذا الكتاب، وعلى هذه القيود الثقيلة انتهجت طريقته محاولا في عناء وجهد لا يخفيان على حضرات المتعلمين، ان اوفق بين ما تستسيغه اللغة العربية وما يريده الدكتور. واملي ان اكون قد وفقت بعض التوفيق، والله اسأل ان ينفع به انه سميع مجيب.

المؤلف

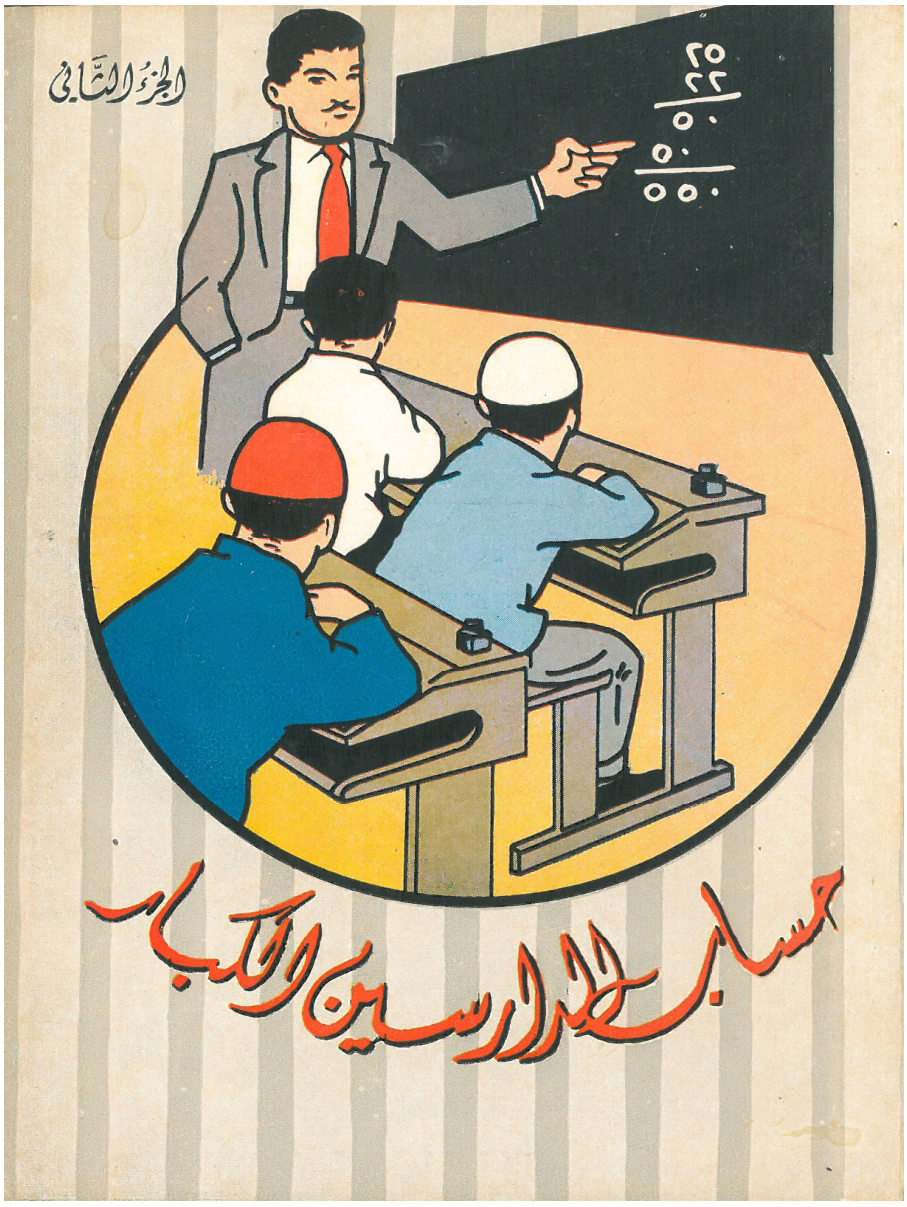
الدرس الأول



حُبُّ الوَطَنْ

لِيبْيَا وَطَنٌ

لِيبْيَا وَطَنٌ مَحْبُوبْ
اَنَا وُلِدْتُ فِي لِيبْيَا
اَنْتَ وُلِدْتَ فِي لِيبْيَا
مَنْ وُلِدَ فِي لِيبْيَا يُحِبُّ لِيبْيَا ـ اَنَا نَشَاْتُ
فِي لِيبْيَا ـ اَنْتَ نَشَاْتَ فِي لِيبْيَا ـ مَنْ نَشَاَ فِي لِيبْيَا
يُحِبُّ لِيبْيَا ـ اَنَا اَكَلْتُ مِنْ خَيْرَاتِ لِيبْيَا
اَنْتَ اَكَلْتَ مِنْ خَيْرَاتِ لِيبْيَا ـ مَنْ اَكَلَ
مِنْ خَيْرَاتِ لِيبْيَا يُحِبُّ لِيبْيَا ـ اَنَا وُلِدْتُ
وَنَشَاْتُ وَاَكَلْتُ مِنْ خَيْرَاتِ لِيبْيَا ـ اَنْتَ
وُلِدْتَ وَنَشَاْتَ وَاَكَلْتَ مِنْ خَيْرَاتِ لِيبْيَا
اَنَا اُحِبُّ لِيبْيَا لِاَنَّهَا وَطَنِي الْمَحْبُوبْ
اَنْتَ تُحِبُّ لِيبْيَا لِاَنَّهَا وَطَنُكَ الْمَحْبُوبْ
لِيبْيَا وَطَنُنَا الْمَحْبُوبْ


الجزء الثاني
حساب للدارسين الكبار

أثر[1] الحركات[2]، والإعجام في توجيه المعاني[3]

د. البشير ميلود إمحمد الجهمي
جامعة الزاوية– كلية التربية– ناصر

تمهيد:

لاشكَّ أنَّ معرفةَ تأثير الحركاتِ، والإعجامِ في توجيهِ معاني الكلماتِ، لا يَستغنَى عنهُ طالبُ العلمِ، في نُطق الكَلِم، أو عند كتابتهِ بالقلمِ؛ لاسّيما إذا كانَ يرغبُ في توجيهِ صورة مُعينة إلى المُتلقِي، ليسَ فيها التباسٌ لمعانِي ألفاظهِ؛ لذلكَ خَصْصَّتُ له مبحثين؛ لتوضيح تأثيرهمَا علَى المعانِي، وما قدْ يقعُ فيه المُتكلمُ، أو الكاتبُ، من خَلَلٍ يُفضي إلى فسادِ ما تَرمي إليهِ لُغتُنَا مِنْ فهمٍ دقيقٍ للدَّلالةِ، والمغزَى، وصحيح المبْنَى، والمعنَى–لدى المخاطب–عند إهمالهِمَا.

الهدفُ من البحثِ: هو لفتُ انتبَاه المتكلم، والكاتب إلى أهميةِ إظهار الحركاتِ في الكلامِ، أو عِندَ الكتابةِ، وعدم اللُّجوءِ إلى التَّسكينِ أثناءَ النُّطق، أوِ الإغفالِ عند الكتابةِ، وحثُّهُمَا على وضع النقاطِ على الحروفِ؛ وذلك لِمَا يُشَكِّلُهُ هذا التَّجاهلُ للحركاتِ، والإعجامِ، مِنْ تشكيلِ منطقةٍ رماديةٍ غير واضحةِ المعالمِ، في ذهنِ السَّامعِ، والقارئِ، ناهيك عمَّا يؤدِّي إليه من تحريفٍ، ولحنٍ، يقلبُ موازينَ المعانِي التِي مِنْ أجلِهَا وُضِعَت الألفاظُ.

المبحثُ الأوَّلُ: الإعرابُ.

أحاولُ في هذا المبحثِ تسليطَ الضَّوءِ على أهميةِ الإعرابِ، وتأْثِيرَهُ في توجيهِ ذهن المُخاطب– بعد سماعهِ– إلى ما يرغبُ فيه المُتكلِّمُ مِنْ حديثهِ، أوْ بعد قراءتهِ فيما كُتِبَ مِنْ كلماتٍ، وُفْقَ العناوينَ الآتية:

أوَّلاً– ظهورُ اللَّحنِ[4]: بدأ اللَّحنُ قليلاً خفيفاً مُنذُ أيَّام الرسولِ– صلى الله عليه وسلم– على ما يظهرُ، فقدْ لحنَ رجلٌ بحضرتهِ، فقالَ: "أرشدوا أخاكم؛ فإنه قد ضلَّ"[5]...، كما تذكرُ الرّواياتُ: أنَّ أعرابياً قَدِمَ في خلافةِ عمر–رضي الله عنه– فقالَ: "مَنْ يقرئني شيئاً مما أُنزل على محمد؟ " فأقرأه رجلٌ سورةَ براءةٍ بهذا اللَّحنِ:﴿ أَنَّ اللَّهَ بَرِيءٌ مِنَ الْمُشْرِكِينَ وَرَسُولُهُ﴾؛[6]بكسرِ اللَّامِ في(ورسولِهِ)، فقالَ الأعرابي: "إنْ يكنِ اللهُ بريئاً مِن رسولِهِ، فأنَا

أبرأُ منهُ" فبلغَ عمرُ مقالةَ الأعرابِي، فدعاهُ فقالَ: يا أميرُ المؤمنينَ، إنِّي قدمتُ المدينةَ... وقصَّ القصَّةَ، فقالَ عمرُ: "ليسَ هكذا يا أعرابي" فقالَ: "كيفَ هي يا أميرُ المؤمنينَ؟"، فقالَ: ﴿ أَنَّ اللَّهَ بَرِيءٌ مِنَ الْمُشْرِكِينَ وَرَسُولُهُ﴾، فقالَ الأعرابي: "وأنا أبرأُ مِمَّنْ برئَ اللهُ ورسولُهُ مِنْهُمْ".

فأمرَ عمرُ ألاَّ يقرأَ القرآنَ إلاَّ عالِمٌ باللُّغةِ، ولِعُمر تُنسب تلك المقولة المأثورة: "تعلموا العربية؛ فإنَّها تُثبِّتِ العقلَ، وتزيدُ في المروَّءَةِ" وتكاد قصةُ بنتَ أبي الأسودِ تكونُ المعلَم المشهور في تاريخِ النَّحوِ: فقد دخلَ عليها أبوها في وقدة الحرِّ بالبصرة، فقالتْ لهُ: "يا أبتِ، ما أشدُّ الحرِّ؟ حيث رفعتْ "أشد" فظنَّها تسألهُ، وتستفهم منهُ: أي زمان الحرِّ أشدُّ؟ فقالَ لها: شهرَ ناجرٍ، فقالتْ: يا أبتِ، إنَّما أخبرتكَ، ولمْ أسألكَ.[7]

ثانياً–الشَّكلُ: قبلَ الغوصِ في مَتن هذا المطلبِ، يَحسُنُ بنَا أنْ نوضَّحَ مدلولَهُ، حتَّى نتعرَّفَ على المقصودِ مِنْهُ؛ وذلكَ على النَّحوِ الآتِي:

فالشَّكلُ: "هو وضعُ علاماتِ الإعرابِ التِي تدلُّ على ما يعرضُ للحرفِ منْ حركاتِ الضَّمِّ، والنَّصبِ، والسَّكونِ، والجرِّ".[8]

وقيلَ: "ما يدلُّ على ما يعرضُ للحرفِ، من حركةٍ، أو سكونٍ، أو شدٍّ، أو مدٍّ، أو نحوِ ذلكَ، ويُسمَّى– أيضاً– الضَّبطُ؛ وهو أسبقُ من نقط الإعجامِ".[9]

ولتوضيحِ مفهوم مُصطلح الشَّكلِ أكثر–هيَّا بنا– نقتفِي أثرَ علماءِ السَّلفِ في هذا الصددِ؛ حتَّى يتسنَّى لنا معرفةَ جهودهِم، ودوافعهِم، والأسبابَ التي أدَّتْ إلى ظهورهِ، وذلك من خلالِ دراسةِ، وفهمِ مضمون العناوينَ التَّاليةِ:

1–واضع علامات الإعراب: لقد وضعَ أبو الأسود الدُّؤَلي[10]علاماتِ الإعرابِ، بعد ما سماعهِ لأحد القُرَّاءِ، يقرأُ قولهُ تعالى:﴿ أَنَّ اللَّهَ بَرِيءٌ مِنَ الْمُشْرِكِينَ وَرَسُولُهُ﴾؛[11] بجرِّ لام(رسولِه)، وهي قِراءَةٌ ممنوعةٌ، ومُحرَّمةٌ...، فقالَ لكاتبهِ: "إذا رأيتَنِي قدْ (فتحتُ) شفتيَّ بالحرفِ، فانقطْ نقطةً فوقهُ، وإنْ (ضممْتُ) شفتيَّ، فانقطْ نقطةً بين يدي الحرفِ، وإنْ (كسرت) شفتيَّ، فاجعلِ النُّقطةَ مِن تحت الحرفِ، فإنْ أتبعتُ شيئاً من ذلكَ غُنَّة (تنويناً) فاجعلْ مكانَ النُّقطةِ (نقطتَيْنِ)، وقدْ اشتقُّوهَا مِنْ كلماتهِ لكاتبهِ (فتحتُ شفتيَّ، وضممْتُهُمَا، وكسرتُهُمَا) فسمُّوهُ على التَّوالي: نقط الفتحةِ، ونقط الضَّمةِ، ونقط الكسرةِ.[12]

وقد كانتْ نقطُ الحركاتِ هذه، تُكتبُ "بصبغٍ يُخالفُ لونَ المدادِ الذي كُتبتْ بهِ الحروفُ ونقطُهَا، فكانَ ذلك يَشُقُّ على الكاتبِ؛ إذْ يتحتَّمُ أن يكتبَ بقلمَيْنِ، ومدادَيْنِ مُختلفَيْنِ".[13] ثُمَّ جاءَ الخليلُ بن أحمد[14]، فأخذَ نقطَ أبي الأسودِ وحوّرَ فيه فزادَ وأفادَ، فجعلَ الضَّمةَ (واواً صغيرةً فوقَ الحرفِ)، والفتحةَ (ألفاً صغيرةً مبطوحةً فوقَ الحرفِ)، والكسرةَ (ياءً صغيرةً تحتَ الحرفِ)، ووضعَ للشَّدَّةِ (رأسَ شينٍ)، وللسَّكونِ (رأسَ خاءٍ)، ووضعَ علامة للمدِّ، وأُخرَى للرَّومِ، والإشمامِ، وهكذَا، تطوّرتْ هذه العلاماتُ وزِيدَ عليهَا جيلاً بعد جيلٍ، حتىَّ استقرتْ كما هي عليه الآنَ.[15] ومِنْ هُنَا نَخْلصُ إلى أنَّ جهودَ علماءُ السَّلفِ في شكلِ الفتحةِ، والضَّمةِ، والكسرةِ، والسَّكُونِ، والتَّشديدِ؛ إذْ بدأتْ مُنْذُ وقتٍ مُبكِّرٍ، واختلفتْ اتجاهاتُهم في ذلكَ، إلى أن استقرَّ الأمرُ على صَنِيعِ الخليلِ الفراهيدي، الرَّجلِ الفذِّ الذي كان له جهودٌ كبيرةٌ في تاريخ علومِ العربيةِ.[16]

2-سبب الوضع: لاريبَ في أنَّ سببَ وضع علاماتِ الإعرابِ، كانَ دافعهُ سببَيْنِ:

الأوّلُ- منع تسرَّب اللَّحنِ إلى القرآنِ الكريمِ، وسُنَّة رسولهِ-صلى الله عليه وسلَّم- والاحترازُ عن الخطأ في الكلامِ؛ فهي بمثابةِ السّياجِ الذي يمنعُ تسرَّبَ اللَّحنِ إلى لُغة الذكرِ خاصَّةً، والعرب عامَّةً؛ ولهذا أرى المؤرخينَ يقولونَ:ـإنَّ العربَ في عهدهِم الأوّل لم يكونوا يعرفونَ شكلَ الحروفِ، والكلماتِ فضلاً عن أن يُشكِّلُوها؛ ذلك لأنَّ سلامةَ لغتهِم، وصفاءَ سليقتهِم، وذلاقةَ ألسنتهِم، كلّ أولئكَ كان يُغنيهم عنِ الشَّكلِ، ولكنْ حين دخلتِ الإسلامَ أممٌ جديدةٌ منهُم: العجمُ الذين لا يَعرفونَ العربيةَ، بدأتِ العجمةُ تحيفُ على لغةِ القرآنِ، ولغة العربِ...[17]

الثَّاني- الإبانةُ عن المعاني؛ وذلك باختلافِ أواخر الكلمِ، لتعاقب العواملِ في أوَّلِها، ألا ترَى أنَّكَ لو قلت: ضربَ زيدْ عمروْ(بالسّكونِ) من غير إعرابٍ، لم يُعلمِ الفاعلُ من المفعولِ؟ ولو اقتصرَ في البيانِ على حفظ الرُّتبةِ، فيُعلم الفاعلُ من المفعولِ بتقدمهِ، والمفعول بتأخرهِ؛ لضاقَ المذهبُ، ولم يُوجدْ من الاتِّساعِ بالتَّقديمِ، والتَّأخيرِ، ما يُوجد بوجودِ الإعرابِ، ولهذا لو قلتَ: (أكرمَ أخاكَ أبوكَ)، لعرفتَ الفاعلَ برفعهِ، والمفعولَ بنصبهِ سواءَ تقدمَ أمْ تأخَّرَ.[18]ولا جدالَ في أنَّ ما قامَ به أبو الأسودُ في هذا الشَّأْنِ، يُعدُّ عملاً منطقيًّاً تتطلبهُ الحوادثُ، وتقتضيهُ الحاجاتُ في ظروفٍ، ومناسباتٍ خاصةٍ...[19]

وبهذا أُجزمُ أنَّ النَّقطَ الإعرابيَّ الَّذي وضعه أبو الأسودُ، ثُمَّ طُوِّرَ فيما بعد، واستقرَّ على صورةِ الحركاتِ الَّتي نعرفُهَا اليومَ، تُعدُّ من أعظمِ الخُطواتِ في علمِ العربيةِ بعامةٍ، والنَّحوِ بخاصَّةٍ.

3-تأثيرُ الحركاتِ على الحروفِ: وأمَّا بالنِّسبةِ لمعرفةِ تأثيرُ الحركةِ على الحروفِ، فاعلمْ أنَّ الحركاتِ أبعاضُ حروفِ المدِّ، واللِّين، وهي: (الألفُ، والياءُ، والواو) فكما أنَّ هذه الحروفَ ثلاثةٌ، فكذلكَ الحركاتُ ثلاث، وهي: (الفتحةُ، والكسرةُ، والضَّمةُ) فالفتحةُ بعضُ الألفِ، والكسرةُ بعضُ الياءِ، والضَّمةُ بعضُ الواوِ، وقدْ كانَ متقدمُو النَّحويينَ يُسمُّونَ الفتحةَ (الألف الصَّغيرة)، والكسرة (الياءَ الصَّغيرة)، والضَّمة (الواو الصَّغيرة)، والذي يَدُلُّك على أنَّ الحركاتِ أبعاضٌ لهذهِ الحروفِ، أنَّكَ متَى أشبعتَ واحدةً منهُنْ، حدثَ بعدها الحرفُ الذي هي بعضهُ؛ وذلك نحو: فتحةُ عينُ (عَمر)، فإنَّكَ إنْ أشبعتهَا حدثتْ بعدها ألفٌ، فقلتَ: (عَامر)، وكذلك كسرةُ عينُ (عِنب)، إنْ أشبعتهَا نشأتْ بعدها ياءٌ ساكنةٌ، كقولكَ: (عِينبٌ)، وكذلك ضمَّةُ عينُ (عُمر)، لو أشبعتهَا لأنشأَتَ بعدها واواً ساكنةً، وذلكَ قولك: (عُومر)، فلولا أنَّ الحركاتِ أبعاضٌ لهذه الحروفِ وأوائِلٌ لهَا، لَمَا تنشَّأَتْ عنهَا، ولا كانتْ تابعة لهَا.[20]

ثالثاً- أثرُ الحركاتِ في تنوُّعِ المعانِي: وعلى الرُّغمِ مِنْ هذه القِلَّةِ النِّسبيةِ في عددِ حركاتُ العربيةِ، فإنَّ لهذه الحركاتِ دوراً خطيراً في المادّة اللُّغويةِ على كلِّ المستوياتِ؛ فهي - بالإضافةِ إلى دَورِها الصَّوتِي المتمثّل في كونِها لبناتٌ أساسيةٌ في البناءِ الصوتي للُّغةِ- تُؤدِّي وظائفَ ذات أهميةٍ فائقةٍ على المستوى الصَّرفِي، والمُعجمِي، والدَّلالِي، والنَّحوِي جميعاً، نستطيعُ أنْ نتبينَ هذا الدَّورَ وقيمتهُ، بذكرِ أمثلةٍ قليلةٍ توضِّح ما نقولُ:

فمِن المعروفِ أنَّ الكلماتِ العربيةِ مادتُهَا الأساسيةُ تلكَ الأصواتُ المعروفةُ بالأصواتِ الصَّامتةِ أو السَّاكنةِ، كالباءِ، والتَّاءِ والثَّاءِ ... إلخ؛ ولكنْ هذا الأصلُ يلحقهُ تعديلٌ، وتحويلٌ، أوْ تحويرٌ، وتغييرٌ بوساطةِ الحركاتِ، فينتجُ لنا عن هذا الأصلِ مجموعةٌ من **الأوزانِ، أو الصِّيغِ الصَّرفيةِ** لكلٍّ منهَا قيمةٌ مُعجميةٌ دلاليةٌ مختلفةٌ، فالأصلُ المتمثلُ في (ع ر ض) مثلاً، يمكنُ أنْ نأتيَ منهُ بطريقِ التَّغييرِ في الحركاتِ بالكلماتِ التَّاليَةِ:

عَرْض (بفتح العينِ وسكون الرَّاءِ) ومعناه: ضدَّ الطُّول، أو هو مصدر (عَرَضَ يَعْرِض)، وعِرْض (بكسر العينِ) ومعناه: الحَسَبُ والشَّرَفُ، وعُرْض (بضمِّ العينِ) ومعناه: الجانبُ، كمَا في قولنا: أَلْقَى بِهِ عُرضَ الحائط، أوْ معناهُ: الوسطُ؛ كما في نحو: في عُرضِ البحرِ؛ أي: في وسطِهِ، وهكذا نرَى أنَّ الوزنَ الصَّرفيَّ مُختلفٌ، وكذلك الحالُ بالنِّسبةِ للدَّلالةِ المُعجميَّةِ.

وأكثر مِنْ هذا، ليس من النَّادرِ أنْ نجدَ التَّبادلَ بينَ الحركاتِ يُؤدِّي إلى تفريقٍ صرفي وظيفي، كأَنْ تنتمِي صيغةٌ مَا إلى جنسٍ صرفيٍّ مُعينٍ، وبتغييرِ إحدَى حركاتِ هذه الصِّيغةِ نصلُ إلى جنسٍ صرفيٍّ آخرَ؛ فعندمَا تُقارنُ: **إعلام** (بكسر الهمزةِ) بقولنا: **أعلام** (بفتح الهمزة) فالصيغةُ الأولى: مصدرُ الفعلِ (أعلمَ)، والثانيةُ جمع (علَم)، وهذا النَّوعُ من الأمثلةِ كثيرُ الورودِ في العربيةِ، نحو: إنباءٌ، وأَنباءٌ، وإحكامٌ، وأَحكامٌ...إلخ.

أمَّا وظائفُ الحركاتِ على المستوى **النَّحوي**، فهي ذاتُ خطرٍ وشأنٍ، ويكفِي أنْ نُدركَ أنَّ الإعرابَ في جُملتهِ يقومُ على الحركاتِ، فهي علاماتهُ الأصليةُ في كلِّ الحالاتِ، وهي كذلكَ دالَّتهُ في الإعرابِ (النَّائب) في مُعظم الحالاتِ، كما أنَّ الاختلافَ في حركاتِ الإعرابِ دليلُ الاختلافِ في الوظيفةِ النَّحويةِ للكلمةِ، فالفتحةُ، كما هو معروفٌ، (علامةُ النَّصبِ)، على حينَ أن الضَّمةَ (علامةُ الرفعِ)، والكسرةَ (علامةُ الجرِّ).

وليس هذا فقط، فللحركاتِ في العربيةِ دورٌ في التَّفريق بينَ **الأجناسِ الصرفيَّةِ**؛ كما في حال المُثنَّى وعلامتهُ (الألف)، وجمع المذكَّرِ السَّالمِ، وعلامتهُ (الواو)، كما هو مقررٌ معروفٌ، وهذه (الألفُ) إنْ هي إلاَّ فتحةٌ طويلةٌ، كما أنْ (الواو) لا تعدُو أن تكونَ ضمَّةً طويلةً، وهما في الوقتِ ذاتهِ علامتَا حالةٍ إعرابيةٍ، هي الرَّفعُ فيهما.[21]

ولعلَّهُ من الطَّريفِ أنْ نذكرَ في هذا المقامِ أنَّ (سلبَ الحركةِ) المُسمَّى عندهُمْ: بالسُّكونِ، هو الآخرُ ذو وظيفةٍ صرفيَّةٍ نحويةٍ ذاتَ قيمةٍ مُعيَّنةٍ في النِّظام الإعرابِي للُّغةِ العربيَةِ، فالسَّكونُ، أو عدم الحركةِ، دليلُ (الجزمِ) في بعض صُور المُضارعِ؛ كما أنَّهُ علامةُ (البناءِ) في صيغٍ مُنوَّعةٍ، تَنتَمِي إلى أجناسٍ صرفيَّةٍ مُختلفةٍ، كما يظهرُ ذلكَ مثلاً في بعض الأسماءِ، والأفعالِ كـــ(فعل الأمرِ)، والحروفِ على ما هو مَعروفٌ لنَا جميعاً.

وأكبرُ الظَّنِ أنَّ هذه الوظيفةَ الإعرابيَّةَ للسُّكونِ (وهو عدمُ الحركةِ)، كانتِ السَّبب الذي دعا بعض النُّحاةِ إلَى الحكمِ على السَّكونِ بأنَّهُ: حركةٌ، وأنَّهُ رابعُ الحركاتِ فيها، ورُبَّمَا كانَ لهُم العُذر في هذا الحكمِ، حيثُ رأْوهُ يُؤَدِّي وظائفَ إعرابيَّة، تُقارن في الأهميةِ بوظائفِ الحركاتِ الحقيقيةِ في هذا الشَّأْنِ.

والحقُّ أنَّ السَّكونَ هو عدمُ الحركةِ، أَوْ هو لا شيءَ (صفر) مِنَ النَّاحيةِ النُّطقيةِ، ومِن ثَمَّ لا يدخلُ في عِداد الحركاتِ من هذه النَّاحيةِ؛ إذْ لا يشتركُ مع الحركاتِ، أوْ أيّ صوت في اللُّغةِ، في أيَّة خاصِّةٍ مِن خواصِّهَا النّطقيةِ؛ ولكنْ هذا العدمُ، أو اللَّاشيء، لهُ دورٌ وظيفيٌّ في اللُّغةِ، يَظهرُ بخاصَّةٍ في الإعرابِ.

و**للتَّنوين** جُملةٌ مهمةٌ مِن الوظائفِ، مِن النَّاحيةِ الصَّرفيَّةِ، والنَّحويَّةِ، فمِنْ ذلك مثلاً: أنَّهُ دليلُ التَّنكيرِ، أو الإبهامِ في النَّكراتِ؛ كمَا في (رجلٌ) ودليلُ (الشَّيوعِ) في بعض الأَعلامِ، مِثل: (محمدٌ)، ولهذا يجبُ حذف هذا التَّنوينِ عند الإضافةِ، والإضافةُ من شأْنِهَا إزالة هذا التَّنكيرِ، وذاكَ الإبهامُ، كمَا أنَّ مِن شأْنِهَا تعيين العَلَمِ وتحديدِهِ، فينتفي الشَّيوعُ أو شبهتهُ، وليسَ مِنَ الغريبِ إذنْ حذفَ هذا التَّنوينِ عند وصفِ العلمِ المنونِ بكلمة (ابنٌ) كما في نحو: محمد بنُ عبد الله؛ حيثُ قامَ الوصفَ بدورِ التَّخصيصِ أو التَّعيينِ، ومِن ثَمَّ لا حاجةَ إلى التنوينِ.[22]

ولا نَنْسَى في هذا المجالِ أنْ نُشيرَ إلى أنَّ التَّنوينَ- أيضاً- هو علامةُ صرف الكلمةِ نحوياً، وحذفهُ دليلُ مَنع الكلمةِ من الصَّرفِ، والممنوعُ من الصَّرفِ بابٌ كبيرٌ مُتشعَّبُ الجوانبِ، تَتْبَنِي قواعدهُ على ضوابطٍ عِدَّةٍ، مِنْ بينها: وجودُ ظاهرةُ التَّنوينِ، أو عدم وجودها، على ما هو معلومٌ لنا جميعاً.[23]

ومِن المُفيد أنْ نعلمَ أنَّ هذا التَّغييرَ في الحركاتِ، أدَّى بطبيعةِ الحالِ إلى تغييرِ الأوزانِ، وهذا التَّغييرُ بصورتيهِ ملحوظٌ في الأفعالِ المُضارعةِ إلى حدٍّ كبيرٍ، كما نعلمُ جميعاً.[24]

ومِمَّا يدلُّ على أنَّ اللُّغةَ العربيةَ من اللُّغاتِ الَّتي تعتمدُ على الإعرابِ في تحديدِ المعنَى؛ لذلكَ حافظتْ على الحركةِ الإعرابيةِ بِطُرقٍ عِدة، منها : (هاء السَّكتْ) للوقفِ على حركةِ البناءِ؛ لتظلّ حركةُ الحرفِ الأخيرِ ظاهرةً بَيِّنَةً؛ نحو قولهُ تعالى: ﴿ مَا أَغْنَى عَنِّي مَالِيَهْ، هَلَكَ عَنِّي سُلْطَانِيَهْ﴾[25].

ولهذا جعلهَا النُّحاةُ خاصةً بحركةِ البناءِ، اعتماداً على أنَّ للإعرابِ طُرقاً في الوقفِ كفيلة بالحفاظِ على حركتهِ.

وبما أنَّ الأصلَ في اللُّغةِ أنَّ لكلِّ بناءٍ من أبنيتهَا معنى يَخُصُّهُ، وأحياناً يتمثَّلُ الفرقُ بينَ البناءينِ في تغييرِ الحركاتِ فقط، كما هو الشَّأْنُ في اسمَيْ الفاعلِ، والمفعولِ من غيرِ الثُّلاثِي، وكذا الفرقُ بينَ الفعلِ المبنِي للمعلومِ، والمبنِي للمجهولِ، وهذا التَّغييرُ في بنيةِ الكلمةِ، يُؤَدِّي إلى تغييرٍ في معناها، مِمَّا قد يترتبُ على ذلكَ من اختلافٍ في الأحكامِ الفقهيةِ وغيرها.[26]

ولتوضيح ذلكَ أكثر، أضربُ بعضَ الأمثلةِ التَّاليةِ:

1 ما أحسنْ زيدْ. 2- ما أحسنَ زيداً. 3- ما أحسنَ زيدُ. 4- ما أحسنُ زيدٍ؟

بالنظرِ في الجُملِ السابقةِ، نلحظُ في قولِ القائلِ:(ما أحسنْ زيدْ) بدون إعرابٍ عدم وقوفنَا على مُرادِ المتكلمِ، وغرضه من هذه الألفاظِ؛ لأنَّ قولَهُ غيرُ مُعربٍ، فإذا قالَ: (ما أحسنَ زيداً)، أبانَ بالإعرابِ عنْ معنَى التَّعجُّبِ، وإذا قالَ: (ما أحسنَ زيدٌ)، دلَّ على معنَى النَّفِي، وفي قوله: (ما أحسنُ زيدٍ؟)، نقفُ على معنى الاستفهامِ، و من الأمثلةِ كذلكَ:

1-لارجلٌ في البيتِ. 2-لارجلَ في البيتِ.

3- كيفَ محمدٌ وعليٌّ؟. 4- كيفَ محمدٌ وعليّاً؟

5- مِقصَّ 6-مَقَصَّ

ففي الجملةِ الأولَى استفدنا منَ (الضَّمَّة) في كلمة(رجلٌ) لمعنَى نفِي وجود رجلٍ واحدٍ، أو رجلينَ؛ ولذلكَ سمَّاهُ النُّحاةُ (لا نافيةٌ عاملةٌ عملَ ليسَ).

أمَّا الجملةُ الثانيةُ، أفدنا من (الفتحةِ) في كلمةِ (رجلَ) للدَّلالةِ على نفي الجِنسِ كلِّهِ؛ أيْ: نفي وجود الرجالِ كلِّهم،؛ ولذلكِ سمَّاهُ النُّحاةُ (لا النافية للجنسِ).

بينما في الجملةِ الثالثةِ دلتنا (الضَّمةُ) على أنَّ السؤالَ انصبَّ على (محمدٍ وعليّ)، أمَّا في الجملةِ الرَّابعةِ، فقدْ دلتنا (الفتحةُ) على أنَّ السُّؤالَ عن صِلةِ (محمد بعلي)، أو صلة (علي بمحمد).

في حينَ عندما نلحظُ الفقرةَ الخامسةَ، والسادسةَ، نجدُ أنَّ كلمةَ (مِقَصَّ) لآلة القصّ، و(مَقَصَّ) للموضعِ الذي يكونُ فيه القصّ.

وبهذا يتبينُ لنا الخيطُ الأبيضُ من الأسودِ من الفجرِ، وتتضحُ لنا الصُّورةُ وضوحَ الشَّمسِ في كبدِ السَّماءِ، تأثير الحركةِ الإعرابيَّةِ على المعاني، فهي علمٌ لمعانٍ مَقْصُودَةٍ، متميزٌ بَعْضهَا عَن بعضٍ، فالإخلالُ بهَا يُفْضِي إِلَى إلتباسِ الْمعَانِي، وفوات مَا هُوَ الْغَرَضُ الْأَصْلِيُّ من وضع الْأَلْفَاظِ وهيئاتها، أعنِي: الْإِبَانَة عَمَّا فِي الضَّمِيرِ.[27]

4- أنواع الحركات، ومواقعِهَا: أمَّا عن معرفةِ أنواعِها، والخلافُ في موقعِها، فَيُقَال فِي حَرَكَة الْإِعْرَاب: رفعٌ، وَنصبٌ، وجرٌّ، وخفضٌ، وَجزمٌ، وَفِي حركاتِ الْبناءِ: ضمٌ، وَفتحٌ، وَكسرٌ، ووقفٌ، وَمَا بَقِي من أَنْوَاع هَذِه الحركاتِ حَرَكَة تخلُصُ عَن التقاءِ الساكنين، وحركةُ حِكَايَةٍ، وحركةُ نقلٍ، وحركةُ إتباعٍ، وحركةُ مُنَاسبَةٍ، ثُمَّ الحريُّ بِهَذِهِ الْخَواصِ هُوَ المعربُ؛ لِأَنَّ وجودَهَا فِي الْمَبْنِيِّ فِي الْجُمْلَةِ.

وَاخْتلافُ النَّاسِ فِي موقعِ الْحَرَكَةِ، هَل تحدثُ بعد الْحَرْفِ، أَو مَعَهُ، أَو قبلهُ؟ يردُّ عليه سيبويهِ بقوله: إِنَّهَا حَادِثَةٌ بعد حرفِها المُحرّك بهَا، وَهُوَ الصَّحِيحُ.

كما اخْتلفُوا -أَيْضا- فِي حركاتِ الْإِعْرَاب هَل هِيَ سَابِقَةٌ على حركاتِ الْبناءِ، أَو بِالْعَكْسِ، أَوكل مِنْهُمَا أصلٌ فِي مَوْضِعِهِ؟ فقيلَ: إنَّها سابقةٌ على حركةِ البناءِ، وهو الرَّاي الأقوى.[28]

الخلاصة: لقد ظهرَ لنا بوضوحٍ لاريبَ فيه: أنَّ نَقطَ الإعرابِ، هو العلاماتُ الدَّالةُ على ما يعرضُ للحرفِ من حركةٍ، أو شدٍّ، أو مدٍّ، أو سكونٍ، أو تنوينٍ، وهو بذلك يكونُ مرادفاً لمعنَى الضَّبطِ والشَّكل.

كما أتَّضحَ -أيضاً- أنَّ تغييرَ الحركاتِ يؤدِّي إلى تغييرِ المعنَى، وأنَّ هذا التَّغيرَ كان سبباً مباشراً في صُنعها؛ وذلكَ لمنعِ تسرُّب اللَّحنِ إلى القرآنِ الكريمِ، وضبط المادّةِ اللُّغويةِ على كلِّ المستوياتِ، حتَّى يُصانَ اللِّسانُ من اللَّحنِ، والقلمُ من آفة التَّحريفِ، التي طالتِ العامَّةُ، والخاصَّةُ.

المبحث الثَّاني- الإعجامُ: في ثلاثةِ عناوين نُسلِّطُ الضوءَ- في هذا المبحثِ- على أهميةِ الإعجامِ، وأثرهِ في توجيهِ معاني الكلماتِ على النَّحوِ التَّالي:

أوَّلاً- ماهِيتَهُ: لكي تتضح لنا حقيقةُ الإعجامِ-أكثر- هيَّا بنا نتعرَّفُ عليه من خلالِ استقراء التَّعريفاتِ التَّالية:

هو "خاصٌّ ببيانِ ذات الحرفِ، وتمييزِهِ عن غيرِهِ: الباءُ "ب"، والتَّاءُ "ت"، والثَّاءُ "ث"، والجيمُ "ج"، والخاءُ "خ"، وهكذا في سائرِ الحروفِ المعجمةِ، وخاصيتِها".[29]

وقيلَ: "هو النَّقطُ الذي يدلُّ على ذواتِ الحُروفِ، ويميِّزُ مُعجمَها مِنْ مُهملِها، كالنَّقطة تحتَ الـ(جيم) ميّزتها من الـ(حاء)، والنُّقطتانِ فوق (ت) ميّزتها مِنْ (ث) وهكذا، وكان هذا النَّقطُ بلونِ مِداد المُصحفِ؛ ليميَّزَ مِن نَقطِ الإعرابِ الذي وضعهُ أبو الأسود،[30] فالإعجامُ إذن هو: عكسُ الإعرابِ، والإبانةِ، والإيضاحِ، ويُطلقُ على مَا لاَ يُفصحُ، ولا يُبيَّنُ القولَ، كوصفهِم لكلِّ مَنْ لمْ يتحدَّثْ بلسانهِم أعجميّ، والحروفُ مُعجمةٌ؛ لأنَّها مُبهمةٌ عند قارئِها، فلا تُعرفُ النُّونُ مِن الباءِ، ولا الدَّالُ مِن الذَّالِ مثلاً، وهي لا تُماثلُ الحروفَ الصَّوتيةَ، واختُلِفَ في عددها بينَ خمسةَ عشرَ، أو ستةَ عشرَ، أو سبعةَ عشرَ، والصَّحيحُ عندي: أنَّها خمسة عشر للشَّواهدِ التَّاريخيَةِ، ولو لم تكنْ مُهملة، ومُعجمة لما اختلفنَا على عددهاَ؟"[31]

ثانياً- أسبابُ ظهورِهِ: لم تكنِ المصاحفُ منقوطةً في مبدأ الأمرِ؛ لأنَّ الاعتمادَ لم يكنْ على القِرَاءةِ مِن المُصحفِ؛ بل كانَ على التَّلقِي والسَّماعِ، ولتبقَى صورةُ الكلمةِ الواحدةِ في الخطِ صالحةً لكلِّ ما صحَّ، وثبتَ من وجوهِ القراءاتِ وقد اختلفَ المؤرخونَ في النَّقط: فمنهُم مَنْ يرَى أنَّ الإعجامَ كان معروفاً قبل الإسلامِ؛ لتمييز الحروف المُتشابهةِ، غيرَ أنَّهُ تُركَ عند كتابة المصاحفِ لِمَا ذكرنَا ومنهم من يرَى أنَّ الإعجامَ لم يُعرفْ إلاَّ مِن طريقِ أبي الأسودِ الدؤلي، وتلاميذه، وهُم: نصرُ بنُ عاصمٍ،[32] ويحيى بن يعمر[33]...، فهُم الذينَ قاموا بنقطَ الإعجامِ، حينَما اتَّسعتْ رقعةُ الإسلامِ، واختلط العربُ بالعجمِ، وبدأَ اللَّبسُ والإشكالُ في قراءةِ المصاحفِ؛ حتَّى ليشقّ على الكثيرِ مِنهم أنْ يميزوا بين حروف القرآنِ، وقِراءاتهِ في مثلِ قوله تعالى:﴿وَانْظُرْ إِلَى الْعِظَامِ كَيْفَ نُنْشِزُهَا ثُمَّ نَكْسُوهَا لَحْمًا﴾،[34] و(ننشرها). وقوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِنْ جَاءَكُمْ فَاسِقٌ بِنَبَإٍ فَتَبَيَّنُوا أَنْ تُصِيبُوا قَوْمًا بِجَهَالَةٍ﴾،[35] و(فتثبتوا)[36] وبهذا أُخِذَ عنهم النَّقطُ، وحُفِظَ، وضُبِطَ، وقُيِّدَ، وعُمِلَ بهِ، واتُّبعَ فيه سُنَّتهُم، واقْتُدِيَ فيه بمذاهبهِم؛ وتمَّ نقطُ المصحفِ؛ لإزالة الإعجامِ بعد تفشِي اللَّحنُ، واحتمال أنْ يستعصيَ فهمَهُ على بعضِ هؤلاءِ الذينَ استعجمُوا.

ثالثاً- أثرهُ في توجيهِ المعاني: ومعنى هذا أنَّ النَّقطَ قد أزالَ الغشاوةَ عن الحروفِ المعجمةِ، أي: المتشابهةُ في الشَّكلِ، بوضع النَّقطِ فوقها، فصارتْ حروفًا معربةً واضحةً، ولولاهُ لَمَا استبانَ الكلامُ، ولَوقعَ سوءُ الفهمِ واللَّبسِ في كثيرٍ مِن الألفاظِ التي تَرِدُ فيها الحروفُ المعجمةُ، ففي الإعجامِ لبسٌ، ووقوعٌ في خطأٍ، وفي اللَّحنِ مثلُ ذلكَ- أيضًا.[37]

والذي يعنينا هُنا من أمرِ الإعجامِ، هو أثرهُ في توجيهِ المعانِي؛ ولهذا تعالَ-أخي القارئ- نُسلِّط عليه الضَّوءَ؛ لغرض معرفة تأثيرهُ على معنَى الكلمةِ من خلالِ تفحَّص النُّصوص الآتية:

1- القرآنُ الكريمُ: لكي يتضحَ لك أثرُ الإعجامِ-أكثر- في تجليةِ الصُّورةِ، أمعنِ النَّظرَ، ودققْ بينَ حروفِ الكلماتِ المُتشابه، مِن خلالِ مقارنتها في فيما يلي:

أ-قوله تعالى:﴿ وَانْظُرْ إِلَى الْعِظَامِ كَيْفَ (نُنْشِزُهَا) ثُمَّ نَكْسُوهَا لَحْمًا﴾، و(ننشرها).

ب-قوله تعالى:﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِنْ جَاءَكُمْ فَاسِقٌ بِنَبَإٍ (فَتَبَيَّنُوا) أَنْ تُصِيبُوا قَوْمًا بِجَهَالَةٍ﴾،و(فتثبتوا).[38]

ج- قوله تعالي: ﴿ ذَلِكَ الْكِتَابُ (لَا رَيْبَ) فِيهِ هُدًى لِلْمُتَّقِينَ﴾،[39]و(لا زيت).[40]

د-وقُرِئَ (جعل السَّقاية في (رجل) أخيه)، بدل ما جاءَ في قوله تعالى:﴿ فَلَمَّا جَهَّزَهُمْ بِجَهَازِهِمْ جَعَلَ السِّقَايَةَ فِي (رَحْلِ) أَخِيهِ﴾.[41]،[42]،

فالنَّاظرُ في معاني الكلماتِ في النُّصوصِ السَّابقةِ: (ننشزها-ننشرها)، (فتبينوا -فتثبتوا)، (لاريبَ- لا زيت)، (رجل-رحل)، يجدُ اختلافاً واضحاً بينَ معاني الكلماتِ؛ بسبب اختلاف الإعجامِ الذي غيَّر معاني الحروفِ، على الرُّغمِ مِنَ التَّطابقِ في رسمِ الكلماتِ .

2-الحديث: وكذلك نرى تأثيرَ الإعجامِ في توجيهِ معاني الكلماتِ الواردةِ في نصوصِ الحديثِ الشَّريفِ، بشكلٍ أدَّي إلى قلب الهدفِ الذي قصدهُ رسولُنَا الكريمُ؛ كما هو واضحٌ في النّصوصِ التَّالية: 1-رُوي عن بعض المُغفَّلِينَ أنّ النَّبي- صلى الله عليه وسلم- كانَ (يغسِلُ خُصى حِمارِهِ)؛ وإنَّما هو يغسِلُ (حَصَى جِمارِه)، بالـــ(حاءِ) المهملةِ، كما وردَ في حديثِهِ: "أَنَّهُ كَانَ يَغْسِلُ حَصَى الْجِمَارِ".[43]،

2-ورَوَى بعضُهم: الجَارُ أحقُّ (بصُفَّتِه)؛ بالـــــ(فاءِ) المشددةِ، والتَّاء ثالثة الحروفِ؛ وإنَّما هو (بصَقَبِه)، بالـــ(قاف، والباء) الموحدة، كما ورد عنه –صلى عليه وسلم:" الْجَارُ أَحَقُّ (بِصَقَبِهِ)[45]مَا أَعْطَيْتُكَ"[46]،

3-وجاءَ في حديث عائشة-رضي الله عنها- أنَّهُ: "عندها جاريتانِ تُغنيانِ بما قيلَ يومُ (بُعاث) "يوم مشهور كان فيه حربٌ بين الأوسِ، والخزرجِ، رواه بعضُهم بالغين المعجمة(بغاث)، وهو تصحيف.[48]

3-الشِّعر: وللإعجام -أيضاً- أثرٌ واضحٌ في توجيه بوصلة القارِئ، نحو المعاني التي يقصدها الشَّاعرُ في الأبياتِ التَّالية:

رُوِيَ عِن المثقّب العَبْدِيّ[49] أنَّهُ قالَ: [الوافر]

تقولُ إذا (ذَرَأَتُ) لها وَضيني ** أهذا دينُهُ أبداً ودِيني؟

بدَلٌ قولهُ: تقولُ إذا (درأتُ)...، أي: (دفعت)، بالدَّال غير معجمةٍ.[50]

وكذلك رُوي عن خِدَاش بن زُهَير[51] أنّه قال:

بينَ الأراكِ وبين النّخل (تَشدخُهم) *** زُرق الأسنّة في أطرافِها شَبَمُ.[52]

فيُقال إنَّهُ بَدَلُ، وإنَّما هو (تسدحُهم).

والسّدْح، بالسِّين، والدَّال، والحَاءِ، المُهملاتِ، فهو بمعنَى: إنَاخةُ النّاقةِ، والصَّرعُ بطحاً على الوجهِ، أو على الظَّهرِ، لا يقعُ قاعداً ولا متكوراً.

أمَّا معنى قوله: (تشدخهم)، بالخاءِ، والشِّين المعجمتين، فغيرُ مناسب؛ لأنَّ الأَسِنَّةُ لَا تَشْدَخ، إنّمَا ذلكَ يكونُ بحَجَرٍ، أو دَبُّوسٍ، أو عَمُودٍ، أو نحوِ ذلكَ مِمَّا لَا قَطْعَ لَهُ.[53]

وبهذا ظهر لنا أثرَ الإعجامِ واضحاً في توجيهِ معنى البيتَيْنِ السَّابقَيْنِ؛ لمقصودِ الشاعرِ من ذكرهِ لهُمَا.

4- كلمات متناثرة: وثّمَّةَ كلماتٌ-مفردةٌ- لا يكادُ ينجو منها الكبارُ من بعضِ العُلماءِ، والقُرَّاء، وكذلك الطَّلبةُ، والمبتدئينَ، على سبيل الخطأِ، والوهمِ، وسبق اللّسانِ، قلبَ الإعجامُ فيها المعاني ظهراً على عَقب، نحو:

(النَّحل- النَّخل)، (حزناً – حرباً)، (رَحْل-رِجْل)،[54](عَزِيز-عُزَيْر)،[55] (زبَّان-ربَّان-ريَّان)[56]، (نُخْب-نُجْب).[57]

الخلاصة: مِنْ خلالِ تَتَبُّعُ الكلماتِ الواردةِ في نُصوصِ هذا المبحثِ، يتبَيْنُ لنا أثرَ الإعجامِ الواضحِ في توضيحِ الحروفِ المُتشابه في الكلماتِ، وتوجيهَهُ لمعانيها داخلَ نصوصِ القرآنِ، والحديثِ، والشِّعرِ، إلى مُراد الشَّارعِ، والشَّاعرِ معاً، وكذلك قلبهُ لمعاني الكلماتِ المُفردةِ التِي جاءتْ في شكلٍ مُتناثرٍ.

الخاتمة: وهكذا فقد مرَّتْ عمليةُ تحسينَ الرَّسمِ بمرحلتَيْنِ اثنتين:

1-نقط الإعرابِ، وهو ما نسمِّيهُ بالتّشكيلِ. 2-ونقط الإعجامِ، وهو ما نسمِّيه بالتَّنقيطِ.

كما ظهرَ لنا بوضوحٍ ما قامَ به العلماءُ من جهودٍ، توضحُ لنا أثرَ الإعرابِ في توجيهِ معاني الكلماتِ إلى مُراد المتكلمِ من كلامهِ؛ وذلك بوضعِ علامات الإعرابِ المَناسبةِ لكلِّ كلمةٍ في النَّصِّ؛ لكي يتمَ بها معرفةَ الفاعلِ من المفعولِ، وغيرَ ذلكَ مِنَ الصِّيغِ التِي تَمَّ شرحُهَا في مبحثِ الإعرابِ.

ورأينَا- كذلك- ما للإعجامِ من دَورٍ هامٍّ تمييزِ الحروفِ المتشابه في الرَّسمِ؛ حيثُ جاءَ ليُميَّزَ بينَ حروفِ الكلماتِ، ويُحددُ معانِيهَا، كما يُوضِّحُ مُرادَ المتكلمِ منها، على الرُّغمِ من اتِّحدِهَا في الرَّسمِ، وبهذا نلحظُ أثرَ حضورهِ في وضوحِ المعانِي، وغيابهُ في طمسِهَا.

وبالإضافةِ إلى ذلكَ؛ شاهدنَا وجودَ صلةٍ كبيرةٍ في توضيحِ المعاني بينَ اللَّحنِ، الذي هو: الخطأُ في الكلامِ، بسببِ الجهلِ **بالإعرابِ، والإعجام** الذي هو: النَّقطُ الذِي يَدلُّ على ذواتِ الحُروفِ، ويُميَّزُ مُعجمَهَا مِنْ مُهملِها.

الهوامش:

(1) أثَرَ: الْهَمْزَةُ، وَالثَّاءُ، وَالرَّاءُ، لَهُ ثَلَاثَةُ أُصُولٍ: تَقْدِيمُ الشَّيْءِ، وَذِكْرُ الشَّيْءِ، وَرَسْمُ الشَّيْءِ الْبَاقِي، وأثَر الحادثُ بصحَّته: أثَّر الحادثُ على صحَّته، وأثَّر الحادثُ في صحَّته: ترك أثرًا فيها، وأثَّر الاستعمارُ في الشُّعوب، ومنه قوله تعالى: (فَأَثَرْنَ بِهِ نَقْعًا)، [سورة العاديات، الآية: 4]؛ بمعنى: أظهرن أثرًا، ويقال أثر فِيهِ: ترك فِيهِ أثرا، ينظر: معجم مقاييس اللغة، أحمد بن فارس، تح: عبد السلام هارون، دار الفكر، 1399هـ - 1979م، لاب، لاط، المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية بالقاهرة، وآخرون، دار الدعوة، لاب، لات، لاط،

و معجم اللغة العربية المعاصرة، أحمد مختار، وآخرون، عالم الكتب، ط1، 1429 هـ - 2008م، لات، لاب، مادة: أ ث ر.

(2) حرك: الحَرَكة ضد السكون، وحَرَكَةٌ هو بالتّحْرِيكِ، وإِنَّما لم يَضْبُطْه لشُهْرَتِه : ضِدّ سَكَنَ، والحركة الإعرابية: علم لمعان مقصودة ، متميز بعضها عن بعض، فالإخلال بها يفضي إلى التباس المعاني وفوات ما هو الغرض الأصلي من وضع الألفاظ وهيئاتها، أعني: الإبانة عما في الضمير، ينظر: الكليات معجم في المصطلحات والفروق اللغوية، أيوب بن موسى أبو البقاء، تح: عدنان درويش - محمد المصري، مؤسسة الرسالة – بيروت، لاط، 378، وتاج العروس من جواهر القاموس، محمّد الزَّبيدي، تح: مجموعة من المحققين، دار الهداية، لاط، لاب، مادة: ح ر ك.

(3) المَعانِي هِيَ الصُّورُ الذّهْنيَّةُ مِن حيثُ وضع بإزائِها الألْفاظُ والصُّورَةُ الحاصِلَةُ من حيثُ أنَّها تقصدُ باللفْظ تسَمَّى مَعْنًى، وَمن حيثُ حُصولها من اللفْظِ فِي العَقْل تسَمَّى مَفْهوماً، وَمن حَيْثُ أنَّها مَقُولةٌ فِي جوابِ مَا هُوَ تسَمَّى ماهِيَّة، ومِن حيثُ ثُبوتها فِي الخارج تسَمَّى حَقِيقَة، وَمن حيثُ امْتِيازها عَن الأعْيان تسَمَّى هَوِيَّة، ينظر: كتاب التعريفات، علي الجرجاني، ضبطه وصححه جماعة من العلماء بإشراف الناشر، دار الكتب العلمية بيروت –لبنان، ط1، 1403هـ - 1983م، 220، وتاج العروس، الزبيدي، مادة: ع ن ي.

(4)- اللَحْنُ: الخطأ في الإعراب، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، أبو نصر الجوهري الفارابي، تح: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين – بيروت، ط4، 1407 هـ-1987 م، مادة: ل ح ن.

(5)- نص الحديث: حَدَّثَنَا أَبُو عَلِيٍّ الْحُسَيْنُ الْحَافِظُ، أَنْبَأَ مُحَمَّدُ بْنُ الْحَسَنِ الْعَسْقَلَانِيُّ، ثنا أَبُو عُمَيْرٍ عِيسَى بْنُ مُحَمَّدٍ، ثنا ضَمْرَةُ، عَنْ سَعْدِ بْنِ عَبْدِ اللَّهِ ، عَنْ أَبِيهِ، عَنْ أَبِي الدَّرْدَاءِ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ، قَالَ: سَمِعَ النَّبِيُّ -صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ-رَجُلًا قَرَأَ فَلَحَنَ، فَقَالَ رَسُولُ اللَّهِ- صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: "أَرْشِدُوا أَخَاكُمْ" صَحِيحُ الْإِسْنَادِ وَلَمْ يُخَرِّجَاهُ "، المستدرك على الصحيحين، أبو عبد الله النيسابوري المعروف: بابن البيع، تح: مصطفى عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية – بيروت، ط1، حديث رقم: 3643.

6 - من سورة التوبة، الآية: 3.

7 – ينظر: من تاريخ النحو العربي، سعيد الأفغاني، مكتبة الفلاح، لاب، لاط، 8-15.

8 – تنبيه الخلان بتكميل مورد الظمآن ، أبو محمد الأندلسي، دار الحديث للطبع والنشر والتوزيع، 1426هـ - 2005، لاط، لاب،ص 477.
9 - معجم علوم القرآن، إبراهيم الجرمي، دار القلم – دمشق، ط1، 1422 هـ - 2001 م، 172/1، 295.
10 - أَبُو الأَسْوَدِ الدُّؤَلِيُّ ظَالِمُ بنُ عَمْرٍو، وَيُقَالُ: الدِّيْلِيُّ، العَلاَّمَةُ، الفَاضِلُ، قَاضِي البَصْرَةِ، وَاسْمُهُ: ظَالِمُ بنُ عَمْرِو عَلَى الأَشْهَرِ، وُلِدَ: فِي أَيَّامِ النُّبُوَّةِ، وله شعر جيد، في (ديوان - ط) صغير، أشهره أبيات يقول فيها: (لاتنه عن خلق وتأتي مثله)، وكتاب (أخبار أبي الأسود) للدكتور فتحي عبد الفتاح الدجني (أبو الأسْود الدُّؤَلي ونشأة النحو العربيّ - ط) في الكويت، مَاتَ أَبُو الأَسْوَدِ فِي الطَّاعُوْنِ الجَارِفِ، سَنَةَ تِسْعٍ وَسِتِّيْنَ، وَهَذَا هُوَ الصَّحِيْحُ، وَقِيْلَ: مَاتَ قُبَيْلَ ذَلِكَ، وَعَاشَ: خَمْساً وَثَمَانِيْنَ سَنَةً، وَأَخْطَأَ مَنْ قَالَ: تُوُفِّيَ فِي خِلاَفَةِ عُمَرَ بن عَبْدِ العَزِيْزِ، ينظر: سير أعلام النبلاء، للذهبي، 81/4، والأعلام، خير الدين الزركلي الدمشقي، دار العلم للملايين، ط15 - أيار / مايو: 2002 م، لاب، 237/3.
11 - من سورة التوبة، الآية: 3.
12 – المدارس النحوية، شوقي ضيف، دار المعارف، لاط، لاب، 16، 17.
13 -عناية المسلمين باللغة العربية خدمة للقرآن الكريم، أحمد الخراط، أبو بلال، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، لاب، لاط، لات، 54/1.
14-هو: الخليل بن أحمد بن عمرو بن تميم الفراهيدي الأزدي اليحمدي، أبو عبد الرحمن: من أئمة اللُّغة والأدب، وواضع علم العروض، أخذه من الموسيقى، وكان عارفا بها، وهو أستاذ سيبويه النحويّ، ولد ومات في البصرة: 100ه، 170ه، له كتاب (العين - خ) في اللغة، و (معاني الحروف - خ)، و (جملة آلات العرب - خ)، و (تفسير حروف اللغة - خ)، وكتاب (العروض)، و(النقط والشكل)، و (النغم)، ينظر: الأعلام، الزركلي،314/2، وسير أعلام النبلاء، الذهبي، 429/7.
15-ينظر: معجم علوم القرآن، إبراهيم الجرمي،295.
16 –ينظر: عناية المسلمين باللغة العربية خدمة للقرآن الكريم، أحمد الخراط، أبو بلال، 56.
17- ينظر: مناهل العرفان في علوم القرآن، محمد الزُّرْقاني، مطبعة عيسى الحلبي وشركاه، ط3،لاب، 30/1، 408.

18 – ينظر: المسائل النحوية للمرحلة الجامعية، محمد خليفة الأسود، جامعة الزاوية، ط1، 1436هـ ، 1997م، ليبيا، 41، 42.
19- ينظر: أصول علم العربية في المدينة، عبد الرزاق الصاعدي، مجلة الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، ط27، 1417هـ - 1418هـ /1987-1988م، 304/1.
20 –ينظر: سر صناعة الإعراب، أبو الفتح بن جني ، دار الكتب العلمية بيروت-لبنان، ط1، 1421هـ- 2000م،33/1-34.
21- ينظر: دراسات في علم اللغة، كمال بشر، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، لاب، لاط، لات،1/ 202.
22- المصدر السابق، 204/1.
23 - المصدر السابق نفسه، 205/1.
24- المصدر السابق نفسه، 236/1.
25 سورة الحاقة، الآيتان: 28، 29.
26 – ينظر: المفصل في صنعة الإعراب، أبو القاسم محمود الزمخشري، تح: د. علي بو ملحم، مكتبة الهلال – بيروت، ط/1، 1993، 461/1، وأثر القراءات القرآنية في الصناعة المعجمية تاج العروس نموذجا، عبد الرازق بن حمودة القادوسي، كلية الآداب، جامعة حلوان، 1431هـ، 2010م، لاط، لاب، 310،311.
27 – ينظر: مباحث في فقه اللغة، علي حسن مزبان، وإبراهيم الطاهر الشريف، شموع الثقافة، الزاوية- ليبيا، ط1، 2002 ، 76 ، 84، والكليات، أبو البقاء، 378/1.
28- الكليات، أبو البقاء، 378/1.
29 تنبيه الخلان بتكميل مورد الظمآن ، أبو محمد بن عبد الواحد .ص 477.
30- معجم علوم القرآن، إبراهيم الجرمي، 1م294.
31- القول المعتبر في بيان الإعجاز للحروف المقطعة من فواتح السور، إياس محمد آل خطاب، المطابع برنتك للطباعة والتغليف، السودان– الخرطوم، ط/1، 2011، 107/1.
32- هو: نصر بن عاصم الليثي، ويقال: الدؤلي البصري النحوي، ذكره "الذهبي" ت 748 هـ، ضمن علماء الطبقة الثالثة من حفاظ القرآن، كما ذكره "ابن الجزري" ت 833 هـ ضمن علماء القراءات، تلقى "نصر بن عاصم"

القرآن عن خيرة العلماء، وفي مقدمتهم "أبو الأسود الدؤلي" العالم المشهور، وقد روى القراءة عن "نصر بن عاصم" عدد كثير منهم: "أبو عمرو بن العلاء" البصري، و "عبد الله بن أبي إسحاق الحضرمي" كما روى عنه الحروف "عون العقيلي، ومالك بن دينار"، وكان "نصر بن عاصم" من العلماء المرموقين الموثوق بهم، فقد وثقه "الإمام النسائي" وغيره، قال "ابن الجزري" يقال: إن "نصر بن عاصم" أول من نقط المصاحف، وخمّسها، وعشّرها، كما قال "خالد بن الحذّاء": هو أول من وضع العربيّة اهـ، قال "الداني": توفي قديما قبل سنة مائة من الهجرة رحم الله رحمة واسعة إنَّه سميع مجيب، معجم حفاظ القرآن عبر التاريخ، محمد سالم محيسن، دار الجيل، بيروت، ط/1، 1412 هـ - 1992 م، 583/1.

33-وأما يحيى بن يعمر العدواني؛ فيكنى أبا سليمان، وهو رجل من عدوان بن قيس بن غيلان بن مضر، وكان عالماً بالعربية والحديث، ولقي عبد الله بن عمر وعبد الله بن عباس وغيرهما من الصحابة، وهو أحد قرّاء البصرة، وعنه أخذ ابن أبى إسحاق القراءة، وولى القضاء بمرو، وكان عالما بالقرآن والنّحو ولغات العرب، وأخذ النّحو عن أبى الأسود، وتوفّى بخراسان سنة تسع وعشرين ومائة في أيام مروان بن محمد، إنباه الرواة على أنباه النحاة، جمال الدين القفطي، المكتبة العصرية، بيروت، ط/1، 1424 هـ، 24/4.

34- من سورة البقرة، الآية:259.

35-من سورة الحجرات، الآية:6.

36- المدخل لدراسة القرآن الكريم، محمد أبو شُهبة ، مكتبه السنة – القاهرة، ط/2، 1423 هـ- 2003 م،382.

37 –ينظر: المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، جواد علي، دار الساقي، ط4، 1422هـ/ 2001م، لاب، 12/17.

38- المدخل لدراسة القرآن الكريم، محمد أبو شُهبة ،382.

39-سورة البقرة، الآية:2.

40- تقويم أساليب تعليم القرآن الكريم وعلومه في وسائل الإعلام، محمد سبتان، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف بالمدينة المنورة، لاط، لات، 42/1،14.

41- من سورة يوسف، الآية: 70.

(42) أخبار المصحفين، أبو أحمد العسكري، تح: صبحي السامرائي، عالم الكتب – بيروت، ط1، 1406، 41/1.
43- نص الحديث: أَبُو بَكْرٍ قَالَ: نا الْعَقَدِيُّ عَبْدُ الْمَلِكِ بْنُ عَمْرٍو، عَنْ أَفْلَحَ قَالَ: كَانَ الْقَاسِمُ يَعْسِلُ حَصَى الْحِمَارِ، وَيَأْخُذُهُ كَمَا هُوَ فَيَرْمِي بِهِ"،صحيح مسلم، مسلم النَّيسابوري، دار إحياء التراث العربي – بيروت، تح: محمد فؤاد عبد الباقي، عدد الأجزاء : 5، حديث رقم:(54)، والمصنف في الأحاديث والآثار، أبو بكر بن أبي شيبة، مكتبة الرشد، الرياض، ط1، 1409، حديث رقم: (15306).
45-يُرَادُ فِي الشُّفْعَةِ. وَالصَّاقِبُ: الْقَرِيبُ، مقاييس اللغة، ابن فارس، مادة: ص ق ب.
46-نص الحديث: حَدَّثَنَا مُسَدَّدٌ حَدَّثَنَا يَحْيَى عَنْ سُفْيَانَ قَالَ حَدَّثَنِي إِبْرَاهِيمُ بْنُ مَيْسَرَةَ عَنْ عَمْرِو بْنِ الشَّرِيدِ أَنَّ أَبَا رَافِعٍ سَاوَمَ سَعْدَ بْنَ مَالِكٍ بَيْتًا بِأَرْبَعِ مِائَةِ مِثْقَالٍ وَقَالَ لَوْلَا أَنِّي سَمِعْتُ النَّبِيَّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يَقُولُ: "الْجَارُ أَحَقُّ بِصَقَبِهِ مَا أَعْطَيْتُكَ"، الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله- صلى الله عليه وسلم- وسننه وأيامه، محمد البخاري، تح: محمد الناصر، دار طوق النجاة، ط/1، 1422هـ، حديث رقم: (6981).
48- النهاية في غريب الحديث والأثر، مجد الدين أبو السعادات ابن الأثير، المكتبة العلمية - بيروت، 1399هـ - 1979م، تح: طاهر الزاوى ، ومحمود الطناحي، 139/1.
49-هو: عائذ بن محصن بن ثعلبة المثقب العبدي شاعر جاهلي، من بني عبد القيس، من أهل العراق، اتصل بالملك عمرو بن هند ومدحه، ومدح النعمان بن المنذر، وشعره جيد فيه حكمة ورقة، جمع بعضه في (ديوان - ط)، وهو صاحب الأبيات التي منها: (فإما أن تكون أخي بحق فأعرف منك غثي من سميني) إلخ وقيل: اسمه محصن بن ثعلبة، توفي نحو: 35 ق هـ- 588 م، الأعلام للزركلي، 314/2، ومعجم المؤلفين، عمر كحالة ، مكتبة المثنى - بيروت، دار إحياء التراث العربي بيروت، 55/5.
50- التفسير والمفسرون، محمد الذهبي، مكتبة وهبة، القاهرة، لاط، 270/1.
51 - خداش بن زهير العامري، من بني عامر بن صعصعة: شاعر جاهلي، من أشراف بني عامر وشجعانهم. كان يلقب (فارس الضحياء) يغلب على شعره

الفخر والحماسة. يقال إن قريش قتلت أباه في حرب الفجار، فكان خداش يكثر من هجوها. وقيل: أدرك حنينا، وشهدها مع المشركين.
وزاد بعض مترجميه أنه: أسلم بعد ذلك. والصحيح أنه جاهلي. وقال أبو عمرو بن العلاء: خداش أشعر من لبيد، وأبى الناس إلا تقدمة لبيد، الأعلام، للزركلي، 302/2.
52 – البيت من البحر البسيط .
53- ينظر: مقاييس اللغة، ابن فارس، وتاج العروس، الزبيدي، مادة س د ح، و تصحيح التصحيف وتحرير التحريف، صلاح الدين الصفدي ص 186.
54- معجم علوم القرآن، إبراهيم الجرمي، ص 94.
55- التبيان في تفسير غريب القرآن، أحمد عماد الدين، تح: ضاحي عبد الباقي، دار الغرب الإسلامي – بيروت، ط1، 1423 هـ ص357.
56 -- صفحات في علوم القراءات، أبو طاهر السندي، المكتبة الأمدادية، ط1، 1415 هـ، 334.
57-خير الكلام في التقصي عن أغلاط العوام، علي محمد القسطنطيني، تح: حاتم الضامن، عالم الكتب – بيروت، ط1، 1407هـ / 1987م، ص33.

التوافق الاجتماعي والرضا الوظيفي للعاملين في القطاع الصناعي "دراسة ميدانية بمصفاة الزاوية"

د. وجدان ابوالقاسم الميلودي
جامعة الزاوية – كلية الآداب

تمهيد:

تسعى الإدارة في أي منظمه صناعية من أجل رفع أداء العاملين و الاستغلال الأمثل للموارد والإمكانات المتاحة للحصول على أحسن نتيجة، فقد كان الاعتقاد السائد سابقا يتم رفع الأداء عن طريق تطوير المنتج، واستخدام التكنولوجيا الحديثة، ورقي الأساليب، بالإضافة إلى مهارات العاملين، وكذلك الاهتمام بالعلاقة بين الإدارة والعاملين، مما قد يوثر على مستوى رضا العاملين، وبالتالي على إنتاجيتهم ومستوى أدائهم من خلال إدراك الأهداف الشخصية، والطموحات المستقبلية، التي قد تكون دافعا للأداء المتميز.

إن لرضا الأفراد أهمية كبيرة،حيث يعد في الأغلب مقياسا لمدى فاعلية الأداء، إذ كان رضا الأفراد الكلي مرتفعا فإن ذلك سيؤدي إلى نتائج مرغوب فيها

– **مشكلة البحث:** يمثل الرضا الوظيفي أهمية في الإنتاج والإبداع والانتماء للوظيفة وذلك أن الفرد الذي يكون لديه ذلك الرضا يكون لديه مشاعر وتصرفات إيجابية نحو العمل بما يسمح بتحقيق طموحاته.وتتعدد أبعاد الرضا الوظيفي؛ وتتمثل في : الرضا عن الوظيفة، والرضا عن الأجر، والرضا عن الارتقاء الوظيفي، والرضا عن أسلوب القيادة والإشراف.

ولا شك أن العمل المنتج يتطلب مستوى أعلى من الرضا، كما أن الظروف المحيطة ببيئة العمل من التهوية والإضاءة والأدوات وحجم العمل، والتعاون بين الموظفين يؤدي إلى ارتفاع روح الانتماء للجماعة، والرضا الوظيفي للعاملين كما أن رضا الفرد عن عمله من الأهمية بمكان لارتفاع الكفاءة الإنتاجية فى المصانع والمؤسسات، فالفرد الراضي عن عمله يزيد من كفاءته الإنتاجية، ويقلل من حوادث العمل إن رضاء العاملين عبارة عن مشاعر العاملين تجاه أعمالهم وأنه ينتج عن إداركهم لما تقدمه الوظيفة (أو

العمل) لهم. ولما ينبغى أن يحصلوا عليه من وظائفهم (أعمالهم)، وعليه فكلما قلت الفجوة بين الإدراين زاد رضاء العاملين وتعكس العلاقات بين العاملين وبينهم وبين الإدارة، إضافة إلى التعاون بينهم إحدى مؤشرات التوافق الاجتماعي، التي تؤثر على الرضا الوظيفي، وذلك باعتبار أن الإنسان اجتماعي بطبعه، وأن البيئة الاجتماعية تؤثر على مدى توافق الإنسان ولاشك أن العمل في مصفاة الزاوية يتطلب طاقة عالية ،وقدرات مرتفعة، ورضى عن العمل حتي يبذل العامل أقصى جهد، ويؤدي عمله بإتقان. وتؤثر العلاقات الاجتماعية والتوافق الاجتماعي للعاملين على الرضى الوظيفي ومن هذا المنطلق يمكن صياغة مشكلة الدراسة في الإجابة على التساؤل الآتي: ما تأثير التوافق الاجتماعي على مستوى الرضا الوظيفي للعاملين بمصفاة الزاوية؟

أهمية البحث:

تتحدد أهمية البحث في :

1- **أهمية أكاديمية:** وتتمثل في إثراء الدراسات المعنية بالرضا الوظيفي.

2- **أهمية مجتمعية** : معرفة مستويات رضا العاملين في المجال الصناعي حول الخدمات المقدمة لهم، مما يفيد في تحسين تقديم الخدمات وتطوير أسلوب تقديمها للعاملين في القطاع الصناعي .

ثالثاً- أهداف البحث: ويتمثل هدف البحث في :التعرف على التوافق الاجتماعي ومدى تحقيق الرضا الوظيفي في القطاع الصناعي. ويتفرع منه أهداف فرعية تتمثل في:

1. التعرف على تأثير العلاقات الاجتماعية على الرضا الوظيفي.
2. التعرف على عوامل وأبعاد الرضا الوظيفي للعاملين في القطاع الصناعي بمصفاة الزاوية.
3. التعرف على تأثير التوافق الاجتماعي في تحقيق الرضا الوظيفي للعاملين في القطاع الصناعي بمصفاة الزاوية.
4. التعرف على معوقات الرضا الوظيفي للعاملين في القطاع الصناعي بمصفاة الزاوية.

تساؤلات البحث:

يحاول البحث الإجابة على عدة تساؤلات هي :

- ما تأثير العلاقات الاجتماعية على الرضا الوظيفي؟
- ما عوامل وأبعاد الرضا الوظيفي للعاملين في القطاع الصناعي بمصفاة الزاوية؟
- ما تأثير التوافق الاجتماعي في تحقيق الرضا الوظيفي للعاملين في القطاع الصناعي بمصفاة الزاوية؟
- ما معوقات الرضا الوظيفي للعاملين في القطاع الصناعي بمصفاة الزاوية؟
- ما أساليب تحقيق الرضا الوظيفي للعاملين في القطاع الصناعي بصفاة الزاوية؟

التوجه النظري للبحث: تعددت النظريات التي حاولت تفسير التوافق الاجتماعي والرضا عن العمل وعوامله ومسبباته ويمكن عرض أهمها في:

1- **مدرسة العلاقات الإنسانية:** أولت النواحي الإنسانية للعامل اهتماماً كبيراً، فقد جاءت تجارب هوثورن في الفترة الواقعة بين عام (1927م-1932م) لتؤكد أن العوامل المادية لم تكن الحافز الوحيد المحقق للرضى عن العمل، بل إن هناك عوامل متعددة كان لها كبير الأثر في تحقيق الرضى[1].

2- **نظرية عدالة العائد:** في تفسيرها للرضا الوظيفي أن الفرد يحاول الحصول على العائد أثناء قيامه بعمل ما، ويتوقف رضاه على مدى اتفاق العائد الذي يحصل عليه من عمله مع ما يعتقد أنه يستحقه (العائد العادل).[2]

3- **نظرية التوقعات:** تحدث فروم عن مفهوم التوقعات إلا أنه بعد الأربع سنوات قام بورتر و لاولمر بتعديل نظرية التوقعات لفروم: ترى هذه النظرية أن درجة التحفيز للعمل تعتمد على عاملين:

أ) قيمة الحوافز وأهميتها بالنسبة للموظف: الحوافز هي ما يحصل عليه الفرد عند نجاحه أو فشله في إنجاز مهمة وقد تكون هذه الحوافز إيجابية حيث تشبع حاجات الفرد كزيادة في الراتب، قبول أوسع اجتماعيا، أو قد تكون سلبية وذلك لمنع الموقع من الوقوع في نفس الخطأ مرة أخرى كخصم من الراتب، إلا أن الناس لديهم احتياجات مختلفة فأهمية

الحوافز ستكون مختلفة من شخص لأخر فقد يرى بعضهم أن المال حافز، بينما يرى الآخر أن القبول والإنجاز أهم.

ب) التوقعات حول الجهد والحوافز: يتشكل هذا العامل من أمرين: الأول: معتقدات الفرد حول مستوى الأداء الذي يبذله ويتعلق بقدرات الفرد وثقته بنفسه.

الثاني: توقعات الفرد حول الحوافز التي سينالها، ويتعلق بالمنظمة وإن كانت ستعطيه الحوافز التي يستحقها أو لا. فالجهد المبذول لإنجاز مهمة ليس العامل الوحيد لتحديد مستوى الأداء، حيث توجد عوامل أخرى؛ مثل وجود أهداف واضحة ومفهومة، وتوفير معلومات ومهارات، وتوفير المعدات والمواد الخام. (3).

4-**نظرية التحفيز عند ماسلو:** وهي من أشهر نظريات التحفيز فقد حدد ماسلو هرما للحاجات الإنسانية المتكونة من خمسة مستويات وهي: رتب ماسلو الحاجات الإنسانية على شكل هرم تمثل قاعدته الحاجات الفسيولوجية الأساسية، وتتدرج تلك الحاجات ارتفاعا حتى تصل إلى قمة الهرم ،حيث حاجات تحقيق الذات. وقد رأى أن الإنسان كائن محتاج ليصل إلى وضع من الرضا، أو الاكتفاء التام، الا لفترة قصيرة من الزمن، وتوجد حاجات الإنسان مرتبة بحسب نظام من الأولويات بحيث يؤدي إشباع حاجة معينة إلى ظهور حاجة أخرى لتحل محل التي أشبعت، وقد وضح تلك الأولويات وفق رسم الهرم الآتي: حاجة تحقيق الذات، حاجات التقدير والاحترام، حاجات الانتماء والميول، حاجة الأمن، الحاجات الفسيولوجية (4).

5-**نظريـــة التكيف الوظيفـــي** :تقوم هذه النظرية على الانسجام بين الشخصية المطلوبة للعمل وبيئة العمل نفسه، ويعد الانسجام العامل الرئيس في تفسير تكيف الفرد مع بيئة العمل كما يتجسد في شعوره بالرضا والقناعة والاستقرار في الوظيفة.

6-الاختيار النظري للبحث: من خلال قراءة وتحليل النظريات السابقة يمكن صياغة عدة قضايا نظرية، يمكن الاعتماد عليها في تفسير نتائج الدراسة وتتمثل في:

- **القضية الأولى:** إن العوامل المادية لم تكن الحافز الوحيد المحقق للرضى عن العمل، بل إن هناك عوامل متعددة يمكن أن تؤثر على تحقيق الرضى الوظيفي.

- **القضية الثانية:** تؤثر عدالة العائد الذي يحصل عليه العامل من عمله على الرضى الوظيفي.

- **القضية الثالثة:** يؤثر توافق الحوافز مع توقعات الفرد حول الحوافز التي سينالها على مدى الرضا الوظيفي للعامل.

- **القضية الرابعة:** يؤثر تحقيق حاجات العاملين كأحد أبعاد التوافق الاجتماعي على الرضا الوظيفي للعاملين.

- **القضية الخامسة:** يؤثر التكيف الوظيفي والاجتماعي على شعور العاملين بالرضا والقناعة والاستقرار في الوظيفة.

مفاهيم البحث:

1- التوافق الاجتماعي: يعرف التوافق بأنه "عملية ديناميكية مستمرة، يهدف بها الشخص إلى التعبير في السلوك لأحداث علاقة أكثر توافقاً مع البيئة، حيث تشمل البيئة كل الإمكانيات والمؤثرات والقوى المحيطة بالفرد ، التي يمكنها أن تؤثر على جهوده للحصول على الاستقرار النفسي والبدني في المعيشة، وبذلك يرتبط التوافق الاجتماعي بالقدرة على تكوين علاقات مرضية بين الفرد والبيئة[5]

2- مفهوم الرضا الوظيفي job Satisfaction:

عرفه (Lvancevch&Mattwson,2002) عبارة عن اتجاه يحمله الأفراد نحو عملهم، وينجم عن معرفتهم بأعمالهم وعن الدرجة التي من خلالها يوجد تناسق جيد بين الأفراد والمنظمة[6]

ويعرف الرضا الوظيفي بأنّه عبارة عن مشاعر العاملين تجاه أعمالهم، وأنه ينتج عن إدراكهم لما تقدمه الوظيفة لهم، ولما ينبغي أن يحصلوا عليه من وظائفهم، كما أنه محصلة للاتجاهات الخاصة نحو مختلف العناصر المتعلقة بالعمل، والمتمثلة بسياسة الإدارة في تنظيم العمل، ومزايا العمل في المنظمة، والأمان بالعمل ومسؤوليات العمل وإنجازه والاعتراف والتقدير[7].

ويمكن تحديد مفهوم الرضا الوظيفي إجرائياً بأنه " رضا العاملين في قطاع الصناعة عن راتبه، والحوافز التي يتقاضاها نتيجة عمله، وأسلوب توزيع المكافآت، وبيئة العمل، ومدى إشباع حاجاته الإنسانية المختلفة، وعدم إعاقة تحقيق طموحاته العملية، والرضا عن المكانة الأدبية التي يحققها عمله الحالي، وقدرته على المشاركة في السياسات والإجراءات والخطط المتعلقة بعمله، بالإضافة إلى قدرته على توصيل آرائه للقيادات "

الدراسات السابقة:

المحور الأول: دراسات عن التوافق الاجتماعي:

1) **السلنتي، لمياء السعيد (2017) أثر التكيف المهنى للموارد البشرية على الأداء المتكيف : دراسة تطبيقية على العاملين بهيئة ميناء دمياط**[8]، استهدفت الدراسة تحديد ما إذا كانت هناك اختلافات معنوية بين آراء العاملين في هيئة ميناء دمياط موضع التطبيق، فيما يتعلق بدرجة توافر كل من أبعاد التكيف المهني، وأبعاد الأداء المتكيف. وأيضا، تحديد أثر التكيف المهني على الأداء المتكيف، وأخيراً أثر الخصائص الديموغرافية كمتغير معدل على العلاقة بين التكيف المهني والأداء المتكيف، وذلك بالتطبيق على عينة حجمها 326 مفردة من العاملين بهيئة ميناء دمياط. وقد توصلت الدراسة إلي أنه توجد اختلافات معنوية بين آراء العاملين بهيئة ميناء دمياط موضع التطبيق فيما يتعلق بدرجة توافر كل من أبعاد التكيف المهني، وأبعاد الأداء المتكيف أيضاً، توصلت الدراسة إلي أنه يوجد تأثير معنوي لأبعاد التكيف المهني علي الأداء المتكيف، كما يوجد تأثير معنوي لكل من المستوي التعليمي، والعمر، والخبرة .كمتغيرات معدلة علي العلاقة بين التكيف المهني والأداء المتكيف بينما، لا يوجد تأثير معنوي للنوع كمتغير معدل علي هذه العلاقة.

2) **دراسة نعيمة غازلي(2016)التوافق النفسي الاجتماعي لدى العاملين في مصلحة حفظ الجثث بالمستشفى الجامعي ندير محمد بتيزي وزو**[9]: يركز هذا البحث على التوافق النفسي الاجتماعي لدى العاملين في مصلحة حفظ الجثث، بحيث مثلت مجموعة بحثنا أربعة حالات تعمل في مصلحة حفظ الجثث بالمستشفى الجامعي ندير محمد، وهدف

هذا البحث هو معرفة مدى التوافق النفسي الاجتماعي لدى هذه الحالات، بخاصة أن هذه الوظيفة يتعامل فيها الموظف مع موضوع الموت والجثث بشكل يومي، لهذا الغرض طبقنا عليها المقابلة العيادية نصف الموجهة، ومقياس التوافق النفسي الاجتماعي بالاعتماد على المنهج العيادي الذي يركز على دراسة حالة. أسفرت نتائج البحث على أن الحالات الأربعة استطاعت أن تحقق توافقا نفسيا وذلك في جميع المقاييس الفرعية، وتحصلت على درجات مرتفعة على المقياس ككل.

3) **الأمين، سليمان الصادق (2014) الضغوط النفسية و علاقتها بالتوافق الاجتماعي لدى معلمي التربية الرياضية – بليبيا** [10]: يهدف هذا البحث إلى التعرف على الضغوط النفسية وعلاقتها بالتوافق الاجتماعي والكفايات الأدائية لدى معلمي التربية البدنية بليبيا وفقاً لـــ (الجنس– والسن –والمؤهل الدراسي– والخبرة– والحالة الاجتماعية وعدد الأبناء).استخدم الباحث المنهج المسحي على عينة عشوائية (المعلمين والمعلمات) حيث بلغ إجمالي العينة (237) معلماً ومعلمة، منهم (89) معلماً، و(148) معلمة. ولجمع البيانات قام الباحث بتصميم قائمة للضغوط النفسية لمعلمي التربية البدنية، وقام أيضاً الباحث بتصميم بطاقة لتقويم الكفايات الأدائية لمعلمي التربية البدنية، كما قام الباحث باستخدام مقياس التوافق الاجتماعي لمعلمي التربية البدنية من إعداد الباحث. ومن أهم النتائج معلمو التربية البدنية أكثر تأثراً بالضغوط النفسية من المعلمات، ومعلمو التربية البدنية الأكبر سناً أكثر تأثراً بالضغوط النفسية من معلمي التربية البدنية الأصغر سناً، ومعلمو التربية البدنية حملة المؤهل العالي أكثر تأثراً بالضغوط النفسية من حملة المؤهل المتوسط، وتزداد الضغوط النفسية لدى معلمي التربية البدنية عينة البحث كلما زادت مدة سنوات الخبرة، كلما زادت الضغوط النفسية لدى معلمي التربية البدنية، ويمستوى التوافق الاجتماعي لديهم في جميع جوانبه، ماعدا جانب (التنشئة الاجتماعية والروابط الأسرية) فكلما زادت الضغوط النفسية زاد التوافق الاجتماعي في هذا الجانب فقط.

4) **لوجلي، حميدة عبد السلام عبد الحميد (2014) التوافق النفسي والاجتماعي وعلاقته بالرضا عن الحياة لدي المعلمين المتقاعدين**[11]: تتمثل مشكلة الدراسة الحالية

في الإجابة عن التساؤلات الأتية: هل توجد علاقة بين التوافق النفسي والاجتماعي والرضا عن الحياة لدي المعلمين المتقاعدين؟ هل توجد فروق واضحة بين المعلمين المتقاعدين حديثي التقاعد وقديمي التقاعد في درجة كل من التوافق النفسي والاجتماعي والرضا عن الحياة؟ هل توجد فروق واضحة بين المعلمين المتقاعدين ضمن الفئات العمرية المختلفة في درجة التوافق النفسي والاجتماعي والرضا عن الحياة؟ هل توجد علاقة بين التوافق النفسي والاجتماعي والمؤهل العلمي للمعلمين المتقاعدين والرضا عن الحياة؟

المنهج المستخدم في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي الارتباطي، فالبحوث الارتباطية تساعد على وصف درجة العلاقة بين المتغيرات وصفا كميا. ويتكون مجتمع الدراسة الحالية من المعلمين المتقاعدين إجباريا (بلوغ السن) من الذكور فقط بمدينة البيضاء– ليبيا. اختارت الباحثة عينة من المسنين الذكور وعددهم (61) معلما متقاعدا من رجال التعليم المحالين إلى التقاعد بسبب بلوغ السن القانونية للإحالة إلى التقاعد. وتوصلت الدراسة لعدة نتائج منها:

– أنه توجد علاقة موجبة ودالة بين التوافق الاجتماعي والتوافق العام عند (0.9331) وعند مستوي دلالة (0.000) أي أنه كلما ارتفع التوافق الاجتماعي كلما ارتفع التوافق العام.

– كذلك توجد علاقة بين التوافق الاجتماعي والرضا عن الحياة عند (0.3105) وعند مستوي دلالة (0.015) أي أنه كلما ارتفع التوافق الاجتماعي كلما ارتفعت حالة الرضا عن الحياة لدي المعلمين المتقاعدين.

– أن التوافق النفسي يكون متوسطه (31.44) وبانحراف معياري (6.77) أما التوافق الاجتماعي فقد كان متوسطه (36.93) وبانحراف معياري (6.39).

– توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين المؤهل العلمي والتوافق عند مستوي دلالة (0.047) أي أنه كلما ارتفع مستوي التعليم ارتفع مستوي التوافق.

– كذلك لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين المؤهل العلمي والرضا عن الحياة.

المحور الثاني: دراسات عن الرضا الوظيفي:

1) **دراسة الطالباني(2013) دور عوامل الرضا الوظيفي في المحافظة على رأس المال الفكري**[12]: يتبنى البحث الحالي دراسة الرضا الوظيفي بعوامله (التنظيمية والذاتية) بوصفه متغيرا مستقلا ودورها في المحافظة على راس المال الفكري ، ويسعى البحث إلى تحقيق هدف تمثل باختبار العلاقة بين الرضا الوظيفي والمحافظة على راس المال الفكري وأثر أحداهما على الآخر، ولغرض تحقيق هذا الهدف تم بناء أنموذج افتراضي، يحدد طبيعة العلاقة بين المتغيرين ، وانبثقت منه عدة فرضيات رئيسية وفرعية.

وتم اختيار المعهد التقني/بابل مجتمعا للبحث واختبار فرضياته، ونظرا لكبر حجم المجتمع الأصلي، فقد تكونت عينة البحث من (90) فردا ممن يشغلون المناصب الإدارية في المنظمة المبحوثة مع عينة عشوائية من تدريسي وفني المنظمة المبحوثة وتوصل البحث إلى جملة نتائج منها على سبيل المثال لا الحصر:-

1- إن أغلب أفراد العينة راضون عن الصورة الاجتماعية التي تحققها لهم الوظيفة الحالية.

2- إن هناك علاقة ارتباط وتأثير بين عوامل الرضا الوظيفي والمحافظة على راس المال الفكري.

2) **دراسة عوض الله(2012) أثر التحفيز ودوره في تحقيق الرضا الوظيفي للعاملين**[13]: يرى الباحث أن واقع العمل في إدارة حسابات المشتركين – بلدية غزة، فيه بعض أوجه القصور في نظم وأساليب الحوافز المطبقة على العاملين، وفيما يتعلق بالحوافز المادية أو الحوافز المعنوية بالنسبة للموظفين أو الإداريين فيما يمكن أن ينعكس سلبيا على الرضا الوظيفي للعاملين مما يؤثر أيضا سلبا على الأداء الوظيفي لإدارة حسابات المشتركين – بلدية غزة ومن هنا جاءت فكرة البحث حول دور التحفيز في تحقيق الرضا الوظيفي لدى العاملين في إدارة حسابات المشتركين – بلدية غزة.

يهدف البحث إلى الوقوف على أنواع الحوافز المادية والمعنوية المقدمة للعاملين في إدارة حسابات المشتركين، معرفة العلاقة بين نظم الحوافز المطبقة على العاملين وبين الرضا الوظيفي لهؤلاء العاملين.

منهج البحث: اعتمد هذا البحث على المنهج الوصفي التحليلي

وقد أسفرت نتائج الدراسة عن:

1- أن الحوافز المادية تقدم بدرجه قليلة للعاملين في الإدارة.

2- إن الحوافز المعنوية لا تستخدم اطلاقا مع العاملين إلا في حالات نادرة جدا.

3- إن أفراد البحث راضون إلى حد ما عن بيئة العمل الوظيفي.

4- هناك علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية بين تطبيق الحوافز المادية والمعنوية والرضا الوظيفي عن بيئة العمل الوظيفية.

3) **دراسة الشيخ خليل وشرير (2008) الرضا الوظيفي وعلاقته ببعض المتغيرات الديمغرافية لدى الموظفين**[14]: هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الرضا الوظيفي وبعض المتغيرات (الديموغرافية) لدى المعلمين (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المرحلة الدراسية)، وقد تكونت عينة الدراسة من (360 معلما ومعلمة)، وقد تم أخذها بطريقة عشوائية عنقودية من (18) مدرسة (بنين وبنات) وقد أعد الباحثان استبانة لقياس الرضا الوظيفي خاصة بالدراسة

وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيا في الرضا الوظيفي ككل لصالح الإناث، وحملة الدبلوم المتوسط، والمرحلة الأساسية الدنيا، بينما لم توجد فروق في الرضا عن المادة، وبالنسبة لتحقيق المهنة للذات؛ فكانت الفروق لصالح الإناث، حملة الدبلوم المتوسط، والمرحلة الأساسية الدنيا، وبالنسبة لطبيعة العمل وظروفه، والعلاقة بالمسئولين كانت الفروق لصالح الإناث، حملة الدبلوم المتوسط والمرحلة الأساسية الدنيا، أما سنوات الخبرة فلا يوجد لها أي أثر على الرضا الوظيفي.

4) **محيسن، وجدي أحمد، (2004م)، مدي رضا موظفي وكالة الغوث العاملين في وكالة الغوث بقطاع غزة عن أنظمة التعويض والحوافز**[15]: هدفت هذه الدراسة إلى

التعرف على مستوى الرضا الوظيفي لدى موظفي وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة، وتحديد العوامل الأكثر تأثيرا على الرضا الوظيفي، وتحديد العوامل الأكثر تأثيرا على الرضا الوظيفي، والتعرف على طبيعة العلاقة بين المتغيرات الشخصية والرضا الوظيفي، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة رضا موظفي وكالة الغوث متدنية حيث بلغت58.8 %، وأوضحت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغيرات (الراتب، والعمر، وسنوات الخبرة، والحالة الاجتماعية، ومكان السكن) في مستوي الرضا العام من التعويضات والحوافز، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير (عدد المعالين) في مستوي الرضا عن حوافز العمل، وأوصى الباحث بضرورة توحيد الأنظمة التعاقدية وضرورة إعادة النظر في نظام الترقية المعمول به في وكالة الغوث الدولية.

5) **دراسة إبراهيم (2003) نظم الحوافز وأثرها علي الرضا الوظيفي لدي العاملين غير الاكاديميين بجامعة النيلين**[16]: ويهدف هذا البحث إلى توضيح أثر نظم الحوافز على درجة الرضا الوظيفي للموظفين، والخروج بمقترحات وتوصيات تساهم في وضع نظام للحوافز ينال رضا الموظفين في الجامعة، توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

إن الموظفين العاملين في كلية التجارة بجامعة النيلين غير راضين بالأغلبية عن نظام الحوافز المطبّق في الجامعة، ومن النتائج الهامة أيضا اجماع الموظفين على أن هناك العديد من السلبيات في نظام الحوافز المطبق في الجامعة، مثل: (الشعور بعدم وجود حوافز، وعدم وجود معايير ثابته لتقييم أداء الموظفين، وعدم تطبيق الحوافز بالعدل، وجود عوامل شخصية في تطبيق الحوافز) ومن النتائج أيضا أن غالبية الموظفين يرون أن الحوافز الممنوحة لهم غير كافية، وأن هناك أنواعا أخرى من الحوافز يجب أن يحصلوا عليها، لذلك توصل البحث إلى أن الحرمان من الحافز يؤدي إلى التأثير على درجة التعاون بين الزملاء، زيادة حدة الصراع داخل الجامعة يؤثر على درجة الولاء للجامعة وعلى درجة الاستقرار فيها.

6) **دراسة الشهري (2002) والتي كانت بعنوان " الرضا الوظيفي وعلاقته بالإنتاجية**[17]: وهدفت الدراسة إلى التعرف على الواقع الرضا الوظيفي السائد ومستويات الرضا الوظيفي ومستوى الإنتاجية وفقاًلمتغيرات الشخصية والوظيفية الآتية : (الجنس وسنوات الخدمة و المؤهل التعليم والعمر – والراتب – والأمن الوظيفي – وظروف العمل – والعلاقة بين الرؤساء والمرؤوسين – والترقية والتقدم في العمل وتكونت عينة الدراسة من (233) مفتشاً جمركيًا يمثلون جميع مفتشي الجمارك العاملين في منطقة الرياض وكانت أهم نتائج الدراسة

1- وجود علاقة بين مستوى الرضا الوظيفي ومستوى الإنتاجية بلغ (28,992) عند مستوى 0.01 ومعامل ارتباط بيرسون عند مستوى دلالة 0.01 أي أن هناك علاقة طردية بين المتغيرين.
2- تتأثر الإنتاجية بمحيط العمل، والترقية لا ترتبط بالكفاءة والإتقان مما يعمل على تقليل حالات الرضا، والراتب الذي يتقاضاه الموظفين غير مرضي حيث احتل المرتبة الأخيرة في توزيع العينة وفقًا لقياس الرضا.

7) **دراسة لشانج (1991) (Shang, G. M) بعنوان: "تحليل للرضا الوظيفي" "An Analysis of Job Satisfaction"**[18]: بهدف استقصاء أثر عدد من المتغيرات في التنبؤ بالرضا الوظيفي لدى معلمي مدارس التعليم المؤسسي الخاص، وتركزت المتغيرات التي درس أثرها على الراتب، وعدد سنوات الخبرة، والحوافز، وعلاقات الزملاء، وسلوك الطالب، وأنظمة المكافآت، وتحصيل الطالب، بالإضافة إلى المتغيرات الشخصية. وقد توصلت الدراسة إلى نتائج مفادها أن هناك عشرة متغيرات لها علاقة ذات دلالة إحصائية بالتنبؤ بالرضا الوظيفي لدى معلمي التعليم المؤسسي الخاص.

الإجراءات المنهجية:

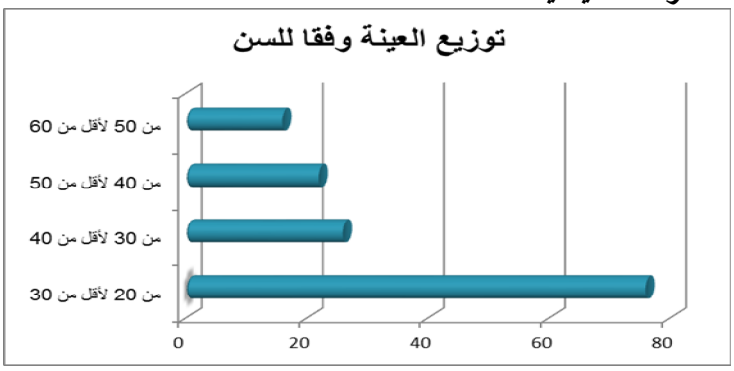
1- **منهج البحث:** تم استخدام منهج المسح الاجتماعي بالعينة، وذلك أن المسح الاجتماعي يساعد على دراسة أكبر عدد من عينة البحث، كما يتيح التعرف على الأوضاع الحالي.

2- **أدوات البحث:** تم استخدام أداة الاستبيان في التعرف على تأثير التوافق الاجتماعي في تحقيق الرضا الوظيفي للعاملين في قطاع الصناعة بمصفاة الزاوية، والمسئوليات التى تقوم بها القيادات في تحقيق الرضا الوظيفي.

3- **عينة البحث :** تم تطبيق البحث على عينة (150) من للعاملين في مصفاة الزاوية، تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة.

4- **الصدق والثبات :** تم التحقق من صدق الأداة الخارجي من خلال عرضها على لجنة الخبراء والمتخصصين لغرض الحكم على مدى صلاحية الأداة من حيث انتماؤها للمجال، ومدى ملاءمة صياغتها وتحقيق أهداف البحث. وأبرزت عملية التحكيم وجود اتفاق علي الأسئلة بنسبة (80%) فأكثر، وهو ما يؤكد على صلاحية أداة الاستبيان للتطبيق وقمت بحساب ثبات المقياس باستخدام طريقة إعادة تطبيق الاختبار بفاصل زمني قدره أسبوعان بين التطبيقين الأول والثاني على عينة قوامها (20) مفردة للتأكد من مدى استقرار الأداة وعدم تناقضها مع نفسها في حالة إعادة التطبيق وكانت نسبة الثبات0.82 وهو ما يؤكد على ثبات الأداة وصلاحيتها للتطبيق.

تاسعا الدراسة الميدانية



جدول رقم (1) يوضح عدد سنوات الخبرة

عدد سنوات الخبرة	العدد	%
أقل من 5 سنوات	49	32.7
5-10 سنوات	79	52.7
10 سنوات فأكثر	22	14.7
الإجمالي	150	100

وضح البيانات الميدانية ارتفاع نسبة الفئة 5-10 سنوات لتصل إلى52.7%، والفئة أقل من 5 سنوات خبرة لتصل إلى32.7%، ثم الفئة 10 سنوات فأكثر بنسبة 14.7%.

جدول رقم (2) يوضح توزيع العينة وفقا للوظيفة

الوظيفة	العدد	%
فني	87	58
إداري	30	30
مهندس	7	4.7
عمالة	26	17.3
الإجمالي	150	100

فيما يتعلق بتوزيع العينة وفقا للوظيفة ترتفع نسبة الفنيين لتصل إلى 58**%** تليها نسبة الإداريين لتصل إلى 30**%** على حين تنخفض نسبة العمالة لتصل إلى 17.3**%** تليها نسبة المهندسين لتصل إلى 4.7**%**

جدول رقم (3) يوضح الرضا عن العمل بالمصفاة

الرضا عن العمل بالمصفاة	ع	%
راض	115	76.7
غير راض	35	33.3
الإجمالي	150	100

وتوضح البيانات الميدانية ارتفاع نسبة الراضين عن العمل بالمصفاة لتصل إلى 76.7 %، ومن لا يرضون عن العمل لتصل نسبتهم إلى 33.3%.

العلاقات الاجتماعية في المؤسسات الصناعية:

جدول رقم (4) يوضح أشكال العلاقة بين العمال ورؤسائهم في العمل وفقا للرضى عن العمل

العلاقة مع رؤسائي في العمل تتسم:	نعم		لا		الإجمالي	
	ع	%	ع	%	ع	%
بالتعاون	79	68.7	21	60	100	66.7
السيطرة والتحكم من الرؤساء	13	11.3	9	25.7	22	14.7
تتسم بالثقة	19	16.5	5	14.3	24	16
علاقات محدودة للغاية	4	3.5	–	–	4	2.7
الإجمالي	115	100	35	100	150	100

كا2=5.405 درجة الحرية(3) دلالة الفروق (غير دالة)

تشير التحليلات الإحصائية إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق أشكال العلاقة بين العمال ورؤسائهم في العمل وفقا للرضى عن العمل.

وتوضح البيانات الميدانية ارتفاع نسبة من يرون أن العلاقة بين العمال ورؤسائهم في العمل وفقا للرضى عن العمل تتسم بالتعاون بنسبة 66.7% فالمدير الديمقراطي يضطلع بدور كبير في خلق روح التعاون بين الموظفين والعاملين بإدارته، علاقة تتسم بالثقة بنسبة 16% ، يليها من يرون أن العلاقة بين العمال ورؤسائهم في العمل وفقا للرضى عن العمل تتسم بالسيطرة، والتحكم من الرؤساء إلي14.7%، يليها من يرون أن العلاقة بين العمال ورؤسائهم في العمل وفقا للرضى عن العمل علاقات محدودة للغاية 2.7%. أن العلاقات الاجتماعية في محيط العمل أحد محددات الرضا الوظيفي والمهمة في الحياة الفرد، فهذه العلاقات تشعره بالانتماء والرضا داخل المؤسسة وخارجها، فكلما كان في حاجة للانتماء كان أثر جماعة العمل على الرضا الوظيفي لدى الفرد كبيرًا.

جدول رقم (5) يوضح معايير تعامل الرؤساء مع العمال في العمل وفقا للرضى عن العمل

الرؤساء في العمل يتعاملون معنا علي أساس:	نعم		لا		الإجمالي	
	ع	%	ع	%	ع	%
درجة الكفاءة	82	71.3	3	8.6	85	56.7
العلاقات الشخصية	15	13	14	40	29	19.3
المصالح والمحسوبيات	15	13	18	51.4	33	22
السن	3	2.6			3	2
الإجمالي	115	100	35	100	150	100

كا2= 47.605 درجة الحرية(3) دلالة الفروق (دالة عند 0.01)

تشير التحليلات الإحصائية إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بأساس تعامل الرؤساء مع العمال في العمل وفقا للرضى عن العمل عند مستوى دلالة 0.01 وتوضح البيانات الميدانية ارتفاع نسبة من يرون أن أساس تعامل الرؤساء مع العمال في العمل وفقا للرضى عن العمل، يعتمد على درجة الكفاءة على56.7% ، تليها والمصالح والمحسوبيات تصل إلى 22% ، ثم من يرون أن أساس تعامل الرؤساء مع العمال في العمل وفقا للرضى عن العمل يعتمد على العلاقات الشخصية بنسبة 19.3%، تليها من يرون أن أساس تعامل الرؤساء مع العمال في العمل وفقا للرضى عن العمل يعتمد على السن تصل إلى 2%.

جدول رقم (6) صور العلاقة بين العامل وزملائه في العمل وفقا للرضى عن العمل

العلاقة بيني وبين زملائي في العمل :	نعم		لا		الإجمالي	
	ع	%	ع	%	ع	%
جيدة	112	97.4	17	48.6	129	86
سيئة	1	9	9	25.7	10	6.7
لا توجد علاقة بين زملاء العمل	2	1.7	9	25.7	11	7.3
الإجمالي	115	100	35	100	150	100

كا2= 53.314 درجة الحرية(2) دلالة الفروق(دالة عند 0.01)

تشير التحليلات الإحصائية إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق صور العلاقة بين العامل وزملائه في العمل وفقا للرضى عن العمل نسبة 0.01

وتوضح البيانات الميدانية ارتفاع نسبة من كانت إجابته صور العلاقة بيني وبين زملائي في العمل جيدة86% ولا توجد علاقة بين زملاء العمل بنسبة 7.3% والعلاقة سيئة بنسبة 6.7%.

جدول رقم (7) أسس تقديم الحوافز المادية للعاملين وفقا للرضى عن العمل

الحوافز المادية للعاملين تكون علي أساس:	نعم		لا		الإجمالي	
	ع	%	ع	%	ع	%
الكفاءة في العمل	22	19.1			22	14.7
ترتبط بالإنتاج	43	37.4	5	14.3	48	32
لا يوجد حوافز مادية	44	38.3	29	82.9	73	48.7
كثرة ساعات العمل	6	5.2	1	2.9	7	4.7
الإجمالي	115	100	35	100	150	100

كا2= 22.458 درجة الحرية(3) دلالة الفروق (دالة عند 0.01)

تشير التحليلات الإحصائية إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بأسس تقديم الحوافز المادية للعاملين وفقا للرضى عن العمل عند نسبة0.01 .

وتوضح البيانات الميدانية ارتفاع نسبة من يرون أنه لا يوجد حوافز مادية48.7%، وتصل نسبة من يرون أن الحوافز المادية للعاملين تكون علي أساس ترتبط بالإنتاج 32% ارتفاع نسبة من يرون أن الحوافز المادية للعاملين تكون علي أساس الكفاءة في العمل 14.7% والحوافز المادية هي التي تقوم بإشباع حاجات الإنسان الأساسية فتشجع العاملين على بذل قصاري جهدهم في العمل، وتجنيد ما لديهم من قدرات والارتفاع بمستوى كفاءتهم.

جدول رقم (8) يوضح كيفية مقابلة الإدارة لطلبات العاملين وفقا للرضى عن العمل

تعامل الإدارة مع طلبات العاملين :	نعم		لا		الإجمالي	
	ع	%	ع	%	ع	%
بالرفض	7	6.1	6	17.1	13	8.7
بإيجاد حلول	44	38.3	3	8.6	47	31.3
بالقبول أحيانا	61	53	8	22.9	69	46
بالتجاهل	3	2.6	18	51.4	21	14
الإجمالي	115	100	35	100	150	100

كا2= 62.330 درجة الحرية(3) دلالة الفروق (دالة عند 0.01)

تشير التحليلات الإحصائية إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بكيفية مقابلة الإدارة لطلبات العاملين وفقا للرضى عن العمل عند مستوى دلالة 0.01 .

وتوضح البيانات الميدانية ارتفاع نسبة من يرون أن مقابلة الإدارة لطلبات العاملين وفقا للرضى عن العمل بالقبول أحيانا لتصل إلى 46%، تليها نسبة من يرون أن مقابلة الإدارة لطلبات العاملين وفقا للرضى عن العمل بإيجاد حلول لتصل إلى 31.3%، تليها نسبة من يرون أن مقابلة الإدارة لطلبات العاملين بالتجاهل لتصل إلى 14%. تليها نسبة من يرون أن مقابلة الإدارة لطلبات العاملين وفقا للرضى عن العمل بالرفض لتصل إلى 8.7% .

صور الرضا عن العمل:

جدول رقم (9) يوضح تأثير استخدام الأجهزة الحديثة في المصفاة وفقا للرضى عن العمل

استخدام الأجهزة الحديثة في المصفاة	نعم		لا		الإجمالي	
	ع	%	ع	%	ع	%
يزيد من كفاءة العامل ومهارته	73	63.5	7	20	80	53.3
يقلل من كفاءة العامل ومهارته	1	9	2	5.7	3	2
لا يؤثر بالإيجاب أو بالسلب	1	9	4	11.4	5	3.3
لا توجد أجهزة حديثة في تخصصي	40	34.8	22	62.9	62	41.3
الإجمالي	115	100	35	100	150	100

كا2= 26.752 درجة الحرية(3) دلالة الفروق (دالة عند 0.01)

تشير التحليلات الإحصائية إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بالرضى عن العمل وصور اعتماد العمل داخل المصفاة عند مستوى دلالة 0.01.

وتوضح البيانات الميدانية ارتفاع نسبة من يرون تأثير الأجهزة الحديثة على كفاءة العمل ومهاراته لتصل إلى63.5 % تليها نسبة القائلين لا يوجد أجهزة حديثة فى تخصصي لتصل إلى34.8% في حين تنخفض نسبة من يرون أن استخدام الأجهزة الحديثة في المصفاة يقلل من كفاءة العامل ومهارته و لا يؤثر الإيجاب أو بالسلب لتصل إلى 9% .

جدول رقم (10) يوضح صور الترقية في المصفاة وفقا للرضى عن العمل

الترقية في المصفاة :	نعم		لا		الإجمالي	
	ع	%	ع	%	ع	%
أحصل عليها بانتظام	42	36.5	1	2.9	43	28.7
حسب الأهواء الشخصية	32	27.8	14	40	46	30.7
لم تنطبق علي شروطها حتى الآن	19	16.5	2	5.7	21	14
لم احصل عليها رغم أحقيتي	20	17.4	18	54.1	38	25.3
لا يوجد	2	1.7	–	–	2	1.3
الإجمالي	115	100	35	100	150	100

كا2=27.024 درجة الحرية(4) دلالة الفروق (دالة عند 0.01)

تشير التحليلات الإحصائية إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بصور الترقية في المصفاة وفقا للرضى عن العمل عند مستوى دلالة 0.01.

وتوضح البيانات الميدانية ارتفاع نسبة من كان رأيه الترقية في المصفاة حسب الأهواء الشخصية 30.7%، ثم من يحصل عليها بانتظام28.7%، ومن لم يحصل عليها رغم أحقيته25.3%، ومن لا تنطبق علي شروطها حتى الآن14%.

جدول رقم (11) طرق توزيع الإدارة للعمل وفقا للرضى عن العمل

توزع الإدارة العمل عن طريق :	نعم		لا		الإجمالي	
	ع	%	ع	%	ع	%
الخبرة والكفاءة	35	30.4	2	5.7	37	24.7
التخصص	75	65.2	26	74.3	101	67.3
المجاملة أحيانا	5	4.3	7	20	12	8
الإجمالي	115	100	35	100	150	100

كا2=15.193 درجة الحرية(2) دلالة الفروق (دالة عند 0.01)

تشير التحليلات الإحصائية إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بطرق توزيع الإدارة للعمل وفقا للرضى عن العمل عند مستوى دلالة 0.01 .

وتوضح البيانات الميدانية ارتفاع نسبة من يرون أن طرق توزيع الإدارة للعمل وفقا للرضى عن العمل فيما يتعلق بالتخصص تصل إلى67.3% ، من يرون أن طرق توزيع

الإدارة للعمل وفقا للرضى عن العمل، فيما يتعلق بالخبرة والكفاءة تصل إلى24.7%، من يرون أن طرق توزيع الإدارة للعمل وفقا للرضى عن العمل فيما يتعلق بالمجاملة أحيانا8% .

جدول رقم (12) مدى توفر ظروف مناسبة للعمل من حيث الإضاءة والحرارة والتهوية وفقا للرضى عن العمل

مدى توفر الإضاءة والحرارة والتهوية في المصفاة	نعم		لا		الإجمالي	
	ع	%	ع	%	ع	%
جيدة	22	19.1	3	8.6	25	16.7
متوسطة	86	74.8	8	22.9	94	62.7
سيئة	7	6.1	24	68.6	31	20.7
الإجمالي	115	100	35	100	150	100

كا2= 64.033 درجة الحرية(2) دلالة الفروق (دالة عند 0.01)

ترتفع نسبة من يرى أن الظروف البيئية متوسطة بنسبة 62.7%، وترتفع نسبة من يرى أنها جيدة ومتوسطة بين الراضين عن العمل، في حين ترتفع نسبة من يرى أن هذه الظروف سيئة بين غير الراضين عن العمل.

جدول رقم (13) الرضا عن بيئة العمل بالمصفاة

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الموافقة
1	أشعر بالثقة في المصفاة الذي أعمل بها	3.89	1.016	25.975	مرتفع
2	أشعر بالولاء والانتماء للمصفاة الذي أعمل بها	3.02	1.064	19.255	متوسط
3	أكتسب السمعة والفخر من عملي بالمصفاة	4.20	.885	32.157	مرتفع
4	تتصف المصفاة بمناخ مناسب للعمل	3.39	1.064	21.615	متوسط
5	تهتم إدارة المصفاة بالجانب الإنساني وبمشاعر العاملين بها	4.85	.420	78.301	مرتفع جدا
6	وضوح أنظمة العمل داخل المصفاة وتطبيقها على الجميع دون استثناء	3.76	1.037	24.603	مرتفع
7	توفير العلاج الطبي للعاملين بالمصفاة وأسرهم.	3.20	1.088	19.926	متوسط
8	تسعى إدارة المصفاة إلى تحسين ظروف العمل	4.59	.832	37.391	مرتفع جدا
9	المكانة الاجتماعية التي يحققها العمل داخل	4.65	.766	41.167	مرتفع جدا

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الموافقة
	المصفاة تتناسب مع طموحاتي				
10	العمل بالمصفاة يعطي الإحساس بالأمان والاستقرار نتيجة ثبات العمل	4.87	.341	96.995	مرتفع جدا
11	تقدم إدارة المصفاة حوافز ومزايا مادية كافية للعاملين	3.57	1.205	20.072	مرتفع

فيما يتعلق بالرضا عن بيئة العمل بالمصفاة تعددت المتغيرات التي تشير إلى مستويات الرضا عن بيئة العمل وكانت على النحو التالي:

1- الرضا عن بيئة العمل بمستوى مرتفع جدا، فيما يتعلق ببعض المتغيرات المتمثلة في العمل بالمصفاة؛ يعطي الإحساس بالأمان والاستقرار نتيجة ثبات العمل بمتوسط 4.87، تهتم إدارة المصفاة بالجانب الإنساني وبمشاعر العاملين بها بمتوسط4.85، المكانة الاجتماعية التى يحققها العمل داخل المصفاة تتناسب مع طموحاتي بمتوسط4.65 ، تسعى إدارة المصفاة إلى تحسين ظروف العمل بمتوسط 4.59 . يرتبط مفهوم الرضا الوظيفى بمدى الإشباع الذى يتوقع الفرد أن يحققه من عمله، فكلما توقع الفرد أن عمله يحقق له إشباعاً كافياً لحاجاته، كانت مشاعره نحو العمل إيجابية (أى كان راضياً عن عمله)، وكلما توقع الفرد أن عمله لايحقق له الإشباع المناسب لحاجاته وأن العمل يحرمه من هذا الإشباع كانت مشاعره نحو هذا العمل سلبية (أى كان غير راض عن عمله) [19].

2- الرضا عن بيئة العمل بمستوى مرتفع فيما يتعلق ببعض المتغيرات المتمثلة في؛ أكتسب السمعة والفخر من عملي بالمصفاة بمتوسط 4.20، أشعر بالثقة في المصفاة التي أعمل بها بمتوسط 3.89، وضوح أنظمة العمل داخل المصفاة وتطبيقها على الجميع دون استثناء بمتوسط 3.76، تقدم إدارة المصفاة حوافز ومزايا مادية كافية للعاملين بمتوسط3.57، إن الرضا هو عبارة عن مقارنة يجريها الفرد بين ما ينبغى أن يحصل عليه من عوائد مادية ومعنوية كالراتب والمكافآت والترقيات والتقدير وما يحصل عليه فعلاً فإذا كانت نتيجة المقارنة أن ما حصل عليه فعلاً مساوياً لما بذل من جهد شعر بالرضا، وإذا كان ماحصل عليه فعلاً من مكافأة أقل مما يستحق شعر بعدم الرضا، أما إذا

كانت المكافأة التى حصل عليها أعلى من الجهد الذى يبذله فى عمله فسوف يؤدى إلى شعوره بالذنب وعدم الارتياح [20].

3-الرضا عن بيئة العمل بمستوى متوسط فيما يتعلق ببعض المتغيرات المتمثلة في؛ توفير العلاج الطبي للعاملين بالمصفاة وأسرهم بمتوسط 3.20، لا جدال فى أن الحالة الصحية (البدنية والذهنية) تعد أحد العوامل الهامة التى تؤثر فى الرضا الوظيفى وفى الروح المعنوية للفرد، أشعر بالولاء والانتماء للمصفاة التي أعمل بها بمتوسط3.02. وإذا كان الرضا الوظيفي يرتبط بعلاقة وثيقة بالإنتاجية، فأنه يتحقق عندما تتوفر في بيئة العمل مبادئ العدالة، والمساواة، والتقدير، في الأمور المادية والمعنوية. **ويعد التكيف الوظيفـــي** والانسجام العامل الرئيس في تفسير تكيف الفرد مع بيئة العمل، كما يتجسد في شعوره بالرضا والقناعة والاستقرار في الوظيفة.

جدول رقم (14) معوقات تحقيق الرضا الوظيفي

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الموافقة
1	عدم كفاية ساعات العمل لحجم المهام التي أكلف بها	3.39	1.358	16.941	متوسط
2	سوء معاملة الإدارة للعاملين	3.41	1.045	22.149	مرتفع
3	عدم كفاية الأجور	2.87	1.240	15.693	متوسط
4	عدم المشاركة في اتخاذ القرارات	3.11	1.386	15.211	متوسط
5	عدم وجود رعاية طبية كافية	3.28	1.129	19.726	متوسط
6	عدم وجود اهتمام بالعاملين	3.78	1.632	15.722	مرتفع
7	عدم كفاية وسائل الانتقال	4.15	1.229	22.920	مرتفع
8	عدم وجود معايير عادلة لتقييم الأداء	4.35	.994	29.675	مرتفع جدا
9	عدم تقدير الرؤساء للجهد المبذول في العمل	4.76	.524	61.588	مرتفع جدا

فيما يتعلق بمعوقات تحقيق الرضا الوظيفي تتمثل في ؛ عدم تقدير الرؤساء للجهد المبذول في العمل بمتوسط 4.76، عدم وجود معايير عادلة لتقييم الأداء بمتوسط 4.35 إن إحساس الفرد بأن أداءه ليس محل تقييم موضوعي عادل من المنظمة التي ينتمي إليها،

وأن هذا التقييم يترجم في شكل نظم مناسبة للثواب والعقاب يؤثر على الرضا الوظيفي، عدم كفاية وسائل الانتقال بمتوسط4.15 ، عدم وجود اهتمام بالعاملين بمتوسط 3.78، سوء معاملة الإدارة للعاملين بمتوسط 3.41، عدم كفاية ساعات العمل لحجم المهام التي أكلف بها بمتوسط 3.39، عدم وجود رعاية طبية كافية بمتوسط 3.28، عدم المشاركة في اتخاذ القرارات بمتوسط 3.11 ولاشك أن مشاركة الموظف في اتخاذ القرارات بإبداء آرائه وملاحظاته أمر فعال في تحقيق أهداف العمل ويُنمي شعور الموظف بتحقيق ذاته. إن عدم رضا الأفراد بالمنظمات المختلفة عن عملهم من شأنه أن يجعل الطاقات البشرية فى المجتمع طاقات معطلة، تفقد قيمتها كعامل مؤثر فى تحقيق كفاءة الإنتاجية. كما أن الموظف لايوجد لديه أي رضا وظيفي مما يؤدي إلى انخفاض انتاجيته في العمل وبالتالي انخفاض مستوي الإنجاز الذي يحققه الموظف في عمله.

جدول رقم (15) أساليب تحقيق الرضا الوظيفي

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الموافقة
1	مناقشة مشكلات العاملين	4.04	.965	28.416	مرتفع
2	رفع الأجور والحوافز	4.33	.818	35.870	مرتفع جدا
3	التوزيع العادل للعمل	3.50	1.206	19.676	مرتفع
4	المشاركة في وضع الخطط والسياسات	4.04	.965	28.416	مرتفع
5	توافر طرق تحفيز مادية ومعنوية مناسبة	4.57	.834	37.123	مرتفع جدا
6	تناسب الأجر مع تكلفة المعيشة	4.48	.960	31.636	مرتفع جدا
7	تحسين الرعاية الطبية	4.78	.513	63.275	مرتفع جدا
8	الاهتمام برعاية العاملين اجتماعيا	4.46	.751	40.221	مرتفع جدا
9	توافر طرق تحفيز مادية مناسبة	4.67	.701	45.226	مرتفع جدا

تتعدد أساليب تحقيق الرضا الوظيفي من وجهة نظر عينة الدراسة وتمثلت في؛ تحسين الرعاية الطبية بمتوسط 4.78 وذلك لمواجهة مخاطر العمل والمرض، توافر طرق تحفيز مادية مناسبة بمتوسط 4.67، توافر طرق تحفيز مادية ومعنوية مناسبة بمتوسط 4.57، الاهتمام برعاية العاملين اجتماعيا بمتوسط 4.46، المشاركة في وضع الخطط والسياسات

بمتوسط 4.04 مناقشة مشكلات العاملين بمتوسط 4.04، رفع الأجور والحوافز بمتوسط 4.33 حيث تعد الحوافز المادية من أهم العوامل وأكثرها تأثيرا في اندفاع الفرد برغبة وإخلاص للعمل، متى كانت تلك الأجور مناسبة وكفيلة بإشباع متطلبات الفرد، وعلى العكس من ذلك، فإن الأجر المتدني وغير المكافئ للجهود المبذولة للعمل، الذي لا يلبي مطالب العامل وحاجاته، يعد عاملا هاما في إهمال العامل لعمله وتدني كفاءته الإنتاجية، التوزيع العادل للعمل بمتوسط 3.50 وهو ما يؤثر إيجاباً على الرضا الوظيفي.

نتائج الدراسة– أكدت الدراسة على عدة نتائج أهمها:

- أن العلاقة بين العمال ورؤسائهم في العمل وفقا للرضى عن العمل تتسم بالتعاون بنسبة 66.7% .
- ارتفاع نسبة من يرون أن أساس تعامل الرؤساء مع العمال في العمل وفقا للرضى عن العمل يعتمد على درجة الكفاءة على56.7% .
- ارتفاع نسبة من كانت إجابته صورة العلاقة بيني وبين زملائي في العمل جيدة86%.
- ارتفاع نسبة من يرون أنه لا ــوجد حوافز مادية48.7% ،أن الرضا الوظيفي يحقق الأداء العالي القبول بعوائد إيجابية(حوافز) مثل الأجر والترقية والعلاقات الطيبة في حالة إدراك العامل أن هذه العوائد مرهونة بمستوىً معين من الأداء. كما تو**صلت دراسة إبراهيم (2003)** إلى أن الحرمان من الحافز يؤدي إلى التأثير على درجة التعاون بين الزملاء .
- ارتفاع نسبة من يرون أن قبول الإدارة لطلبات العاملين وفقا للرضى عن العمل بالقبول أحيانا لتصل إلى 46%. **ووفقا لنظرية التحفيز عند ماسلو** فإن إشباع حاجات العاملين يؤثر إيجابياً على الرضا عن العمل.
- ارتفاع نسبة من يرون تأثير الأجهزة الحديثة على كفاءة العمل ومهاراته لتصل إلى63.5%.
- ارتفاع نسبة من كان رأيه الترقية في المصفاة حسب الأهواء الشخصية 30.7%، ومن لم يحصل عليها رغم أحقيته25.3%. **وقد أكدت دراسة الشهري (2002) على**

تأثر الإنتاجية بمحيط العمل، والترقية لا ترتبط بالكفاءة والإتقان مما يعمل على تقليل حالات الرضا.

- ارتفاع نسبة من يرون أن طرق توزيع الإدارة للعمل وفقا للرضى عن العمل فيما يتعلق بالتخصص تصل إلى67.3%من يرون أن طرق توزيع الإدارة للعمل وفقا للرضى عن العمل فيما يتعلق بالخبرة والكفاءة تصل إلى24.7% .

- ارتفاع نسبة الراضين عن العمل بالمصفاة لتصل إلى 76.7 % وهو ما يتفق مع نتائج دراسة **الطالباني(2013) والتي أكدت على** أن أغلب أفراد العينة راضون عن الصورة الاجتماعية التي تحققها لهم الوظيفة الحالية.

- أن الرضا عن بيئة العمل بمستوى مرتفع جدا فيما يتعلق ببعض المتغيرات المتمثلة في؛ العمل بالمصفاة يعطي الإحساس بالأمان والاستقرار نتيجة ثبات العمل بمتوسط 4.87، تهتم إدارة المصفاة بالجانب الإنساني وبمشاعر العاملين به بمتوسط 4.85 ، المكانة الاجتماعية التى يحققها العمل داخل المصفاة تتناسب مع طموحاتي بمتوسط4.65، تسعى إدارة المصفاة إلى تحسين ظروف العمل بمتوسط4.59. وتؤكد **مدرسة العلاقات الإنسانية:** أن العوامل المادية لم تكن الحافز الوحيد المحقق للرضى عن العمل، بل إن هناك عوامل متعددة كان لها كبير الأثر في تحقيق الرضى.

- الرضا عن بيئة العمل بمستوى مرتفع فيما يتعلق ببعض المتغيرات المتمثلة في؛ أكتساب السمعة والفخر من عملي بالمصفاة بمتوسط 4.20، أشعر بالثقة في المصفاة التي أعمل بها بمتوسط 3.89، وضوح أنظمة العمل داخل المصفاة وتطبيقها على الجميع دون استثناء بمتوسط 3.76، تقدم إدارة المصفاة حوافز ومزايا مادية كافية للعاملين بمتوسط3.57. **وهو ما أشارت إليه نتائج دراسة عوض الله(2012) أن** هناك علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية بين تطبيق الحوافز المادية والمعنوية والرضا الوظيفي عن بيئة العمل الوظيفية. **كما أكدت نظرية التوقعات** على أن الناس لديهم احتياجات مختلفة فأهمية الحوافز ستكون مختلفة من شخص لأخر فقد يرى بعضهم أن المال حافز بينما يرى الآخر أن القبول والإنجاز أهم.

- الرضا عن بيئة العمل بمستوى متوسط فيما يتعلق ببعض المتغيرات المتمثلة في؛ توفير العلاج الطبي للعاملين بالمصفاة وأسرهم بمتوسط 3.20، أشعر بالولاء والانتماء للمصفاة التي أعمل بها بمتوسط3.02.

- فيما يتعلق بمعوقات تحقيق الرضا الوظيفي تتمثل في ؛ عدم تقدير الرؤساء للجهد المبذول في العمل بمتوسط 4.76، عدم وجود معايير عادلة لتقييم الأداء بمتوسط 4.35، عدم كفاية وسائل الانتقال بمتوسط 4.15، عدم وجود اهتمام بالعاملين بمتوسط 3.78، سوء معاملة الإدارة للعاملين بمتوسط 3.41، عدم كفاية ساعات العمل لحجم المهام التي أكلف بها بمتوسط 3.39، عدم وجود رعاية طبية كافية بمتوسط 3.28. وأكدت **نظرية عدالة العائد** على أن الرضا الوظيفي يتوقف على مدى اتفاق العائد الذي يحصل عليه من عمله مع ما يعتقد أنه يستحقه (العائد العادل).

توصيات الدراسة: توصى الدراسة بعدة توصيات تساعد على تحقيق التوافق الاجتماعي والرضا الوظيفي للعاملين بالصناعة وتتمثل في:

1. ضرورة رفع الأجور والحوافز لتتناسب مع جهد العمل ومتطلباته، توافر طرق تحفيز مادية ومعنوية مناسبة.
2. التوزيع العادل للعمل بين العاملين في المجال الصناعي بمصفاة الزاوية مع وجود تقييم موضوعي وفقا لحجم العمل، أو عدد الساعات، أو الحضور، أو مستوى الأداء (تقييما كيفيا وكميا).
3. مشاركة العاملين في المجال الصناعي بمصفاة الزاوية في وضع الخطط والسياسات الخاصة بالعمل ومناقشة أساليب وإمكانيات التطوير.
4. الاهتمام برعاية العاملين اجتماعيا سواء ما يتعلق بمشاركة العمال في حل مشكلاتهم الاجتماعية أو توفير وسائل الترفيه والراحة، وهو ما يؤدي إلى التوافق الاجتماعي للعاملين والرضى عن جهة العمل وبذل أقصى القدرات في نجاح المؤسسة.
5. التوزيع العادل للعمل بما يتفق وإمكانيات ومهارات كل عامل، وعدم زيادة الأعباء على بعض العاملين دون غيرهم.

6. تحسين الرعاية الطبية للعاملين في المجال الصناعي بمصفاة الزاوية.

هوامش البحث

(1)Schermenhern, Johan R.,etal' 'Organizational Behaviour"9th-ed prentice Hall ,usa, 2001, P212.

(2) Tharrington, Donnie Everetle,1993- perceived Principal Leaderships Behavior and Reported Teacher Job Satisfaction.(Leadership behavior) DATA , 53 / 07.P. 2198.,p2198

(3) منتديات اليسير، 2005: ص1

(4) http://uobtimes.com(2006)

(5) إيهاب عبد الوهاب محمد: التوافق النفسي والاجتماعي لدى بيئية من الأطفال المهجرين اضطرارياً بسبب انهيار منازلهم وأثر ذلك على اتجاهاتهم البيئة – جامعة عين شمس – معهد الدراسات والبحوث البيئية – رسالة ماجستير – 2002، ص71

(6) Lvancevch, &Mattson (2002) : Management human resources, productivity, Quality of work life –profits.,P121

(7) الحنيطي، إيمان محمد علي، (2000م) ، دراسة تحليلية للرضا الوظيفي لدي أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الرياضية في الجامعات الأردنية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، ص15

(8) السلنتي، لمياء السعيد (2017) أثر التكيف المهني للموارد البشرية على الأداء المتكيف: دراسة تطبيقية على العاملين بهيئة ميناء دمياط، جامعة الزقازيق – كلية التجارة، مجلة البحوث التجارية، م39، ع1، ص ص 399-435.

(9) نعيمة غازلي(2016) التوافق النفسي الاجتماعي لدى العاملين في مصلحة حفظ الجثث بالمستشفى الجامعي نذير محمد بتيزي وزو، جامعة قاصدي مرباح – مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، مجلة دراسات نفسية وتربوية، ع17، ص ص 99-116.

(10) الأمين، سليمان الصادق (2014) الضغوط النفسية و علاقتها بالتوافق الاجتماعي لدى معلمي التربية الرياضية – بليبيا، جامعة الزقازيق – كلية التربية الرياضية للبنين، جامعة الزقازيق – كلية التربية الرياضية للبنين، مج50، ع96، ص ص111-135.

(11) لوجلي، حميدة عبد السلام عبد الحميد (2014) التوافق النفسي والاجتماعي وعلاقته بالرضا عن الحياة لدي المعلمين المتقاعدين، فكر وإبداع، رابطة الأدب العربي، ص

(12) خوله عبد الحميد محمد الطالباني(2013) دور عوامل الرضا الوظيفي في المحافظة على رأس المال الفكري، دراسة تحليلية في المعهد التقني/بابل، ص166.

(13) ميرفت توفيق إبراهيم عوض الله(2012) أثر التحفيز ودوره في تحقيق الرضا الوظيفي للعاملين، الأكاديمية العربية بالدنمارك، كلية الدراسات العليا، قسم الإدارة والاقتصاد، ماجستير، ص39.

(14) الشيخ، خليل جواد محمد، وشرير، عزيزة عبد الله (2008) الرضا الوظيفي وعلاقته ببعض المتغيرات الديمغرافية لدى الموظفين ، المجلة العلمية لجامعة الملك، المجلد السادس عشر، العدد الأول، ص17.

(15) محيسن، وجدي أحمد، (2004 م) ، مدي رضا موظفي وكالة الغوث العاملين في وكالة الغوث بقطاع غزة عن أنظمة التعويض والحوافز، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التجارة، الجامعة الإسلامية، غزة، ص ص121-122.

(16) إبراهيم، أحمد عثمان، (2003 م) ، نظم الحوافز وأثرها علي الرضا الوظيفي لدي العاملين غير الاكاديميين بجامعة النيلين، رسالة ماجستير، جامعة النيلين، السودان،

(17) علي بن يحى الشهري، الرضا الوظيفي وعلاقته بالإنتاجية، أكاديمية نايف للعلوم الأمنية، كلية الدراسات العليا، قسم العلوم الإدارية، ماجستير، 2002، ص27.

(18) Shang, G. M. , *An Analysis of Job Satisfaction*) , Dissertation Abstracts International, 1991, P97.

(19) شريف أحمد العاصى. تأثير تضارب الدور وغموضه على الرضا الوظيفى للبائعين بمتاجر التجزئة بالتطبيق على البائعين بشركة عمر أفندى. (مجلة البحوث التجارية، كلية التجارة – جامعة الزقازيق. السنة السابعة عشر. المجلد السابع عشر- العدد الثانى – يوليو 1995) ص ص 353- 561.

(20) سليمان محمد على بن حسين القحطانى. العلاقة بين مستوى التدين والرضا الوظيفى والإنتاجية فى العمل. رسالة دكتوراه منشورة، جامعة الإمام، كلية العلوم الاجتماعية، الرياض 1996 ص 95 .

النظريات الدّلالية الحديثة والبحث اللغوي

د.خيرية بشير أحمد بشير
كلية التربية– جامعة الزاوية

المقدمة:

الحمد لله وحده، والصّلاة والسّلام على من لاني بعده، وعلى آله وصحبه وبعد:

يعد علم الدّلالة أو علم المعنى فرعاً أساسياً في البحث اللغوي ومستوى من مستوياته، وتطور علم الدّلالة في شتى ضروب العلم والمعارف، وبلغ هذا العلم نضجه في رحاب علم اللغة ، وظهرت نتيجة لذلك التطور ما يعرف بالنظريات الدّلالية إذ يمثل البحث في النظريات الدّلالية، ركيزة أساسية من ركائز اللسانيات "علم اللغة الحديث" وقد لقى هذا الموضوع رواجاً واهتماماً عند اللسانيات الحديثة؛ لأنه يمثل قمّة الدراسات اللسانية وغايتها، ذاك لأن موضوعه هو (المعنى) الذي من دونه لا يمكن أن توجد لغة ولأهمية هذا الموضوع في الدرس اللساني كانت هذه الدراسة "النظريات الدّلالية الحديثة والبحث اللغوي"، والتي تهدف إلى محاولة بسط أبرز النظريات الدّلالية والتي تناولت أنواع المعنى مع التركيز على التيار النفسي، والتعرف على مقاربة النظرية التصورية لظاهرة المعنى، وأهم الضوابط المحددة لذلك، وتشترك توجهات النظريات الحديثة في دراستها للمعنى، أما الاختلاف فيقع من حيث المنهج والمبادئ، و"ركزت المناهج اللغوية في دراسة المعنى على دراسة المعنى المعجمي، أو دراسة معنى الكلمة باعتبارها الوحدة الأساسية لكل من النحو والسيمانتيك"[1] وقد أوضحت تلك النظريات الدلالية في رحاب البحث اللغوي، بأن علم الدّلالة ليست كيانا محددا يسمى المعنى، ولكنه هو محاولة لفهم الكمالي والجمل على الإطلاق، فالمعنى ليس هو الكيان الذي تملكه الكمات أو أي كيانات لغوية أخرى وقد قُدمت بهذا الخصوص مناهج ونظريات متعددة ومتنوعة وسنكتفي هنا بالتركيز على بعضها لأهميتها، ومن النظريات التي سيدور الحديث حولها: النظرية الإشارية، النظرية التصورية، النظرية السلوكية.

1- النظرية الإشارية: تعد هذه النظرية من أقدم النظريات التي تعنى بالمعنى، وأركناه وعناصره، معتمدين في ذلك على النتائج التي توصل إليها العالم الألماني فرديناندي سوسير عندما قام بتحليل الإشارة اللغوية إلى مكونين هما: مكون صوتي وهو الدّال (Singifier)، ومكون ذهني هو المدلول "Signfied"، ومفهوم الإشارة عنده هو محصلة الربط بين هذين المكونين أما العلاقة الحاصلة بينهما، فهي الدلالة، وهذه العلاقة متبادلة واعتباطية[2]، وبهذا فإن الوحدة الدّلالية تتكون من ركنيّن فقط هما: "الدّال والمدلول "وهما بتعبير أدق: الصورة الصوتية، والفكرة، وكلاهما مرتبط بعقد نفسي، فالأصوات التي نطلقها أشياء العالم التي نتحدث عنها تنعكس بشكل ما بالمفاهيم العقلية"[3] ويتضح من خلال ربط دي سوسير بين الدّال والمدلول ربطاً محكماً مما يجعل الفصل بينهما أمراً صعباً، وذلك من خلال تمثيله للإشارة اللغوية بقطعة من الورق ذات وجهين، والتي يمثل وجهها المدلول، ويمثل ظهرها الدّال، ولايمكننا الفصل بينهما، إذ لا يستطيع المرء أن يقطع الوجه معه دون الظهر، لأنهما مرتبطان ارتباط جانبي الورقة[4]، وتعنى النظرية الإشارية أن "معنى الكلمة هو إشارتها إلى شيء غير نفسها، وهنا يوجد رأيان:

أ. رأي يرى أن معنى الكلمة هو ما تشير إليه.

ب. ورأي يرى أن معناها هو العلاقة بين التعبير وما يشير إليه.

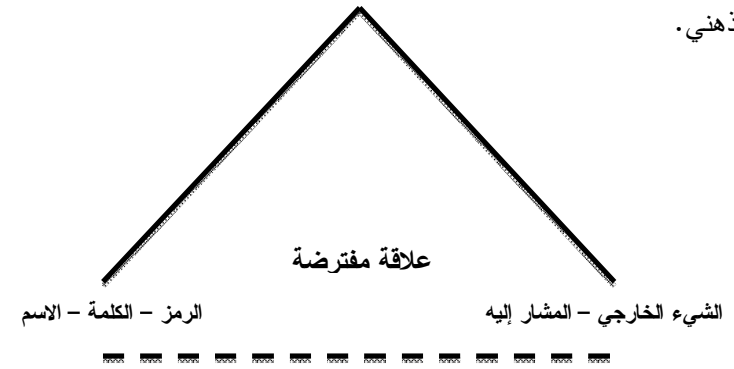
ودراسة المعنى على الرأي الأول تقتضي الاكتفاء بدراسة جانبين في المثلث، وهما جانبا الرمز والمشار إليه، وعلى الرأي الثاني تتطلب دراسة الجوانب الثلاثة، لأن الوصول إلى المشار إليه يكون عن طريق الفكرة أو الصورة الذهنية"[5].وإن فكرة اللفظ "الرمز وعلاقته بالأشياء قد ارتبطت في تاريخ الدراسات اللغوية باللغويين "أوجدن وريتشاردز" اللذان درسا هذه العلاقة في كتابهما (معنى المعنى) وتوصلا من خلال هذه الدراسة إلى أن هناك ثلاثة عوامل أساس تشملها أية علاقة رمزية، ومن هذه العوامل:

1- **الرمز نفسه (the symbol):** وهو عبارة عن الكلمة المنطوقة المتكونة من سلسلة من الأصوات المرتبة ترتيباً خاصاً، ككلمة (منضدة أو شجرة).

2- **المحتوى العقلي أو الفكرة (Though):** وهو ما يحضر في ذهن السامع عندما يسمع كلمة (منضدة أو شجرة)، وهذا المحتوى قد يكون صورة بصرية أو صورة مهزوزة، أو حتى مجرد عملية من عمليات الربط الذهني، وهذا ما سماه هذان العالمان بـــ"الفكرة" أو الربط الزمني.

3- **الشيء نفسه:** أو الشيء الخارجي المشار إليه (Referant) وبسمى بالموضوع والمقصود، بمعنى الشيء المادي المحسوس(6).

وتتضح العلاقة بين العناصر الثلاثة من خلال الشكل الآتي: الفكرة –المرجع– المحتوى الذهني.



ويتضح من هذا المخطط أنه لاعلاقة مباشرة بين الرمز والموضوع (الدّال والمدلول) وأشار الخط المتقطع إلى هذه العلاقة المفترضة، وهذه العلاقة كانت ولازالت شغل اللغويين قديماً وحديثاً.

ونجد أن دي سوسير لم يشر إلى الأشياء (objects) التي تمثلها الإشارات اللغوية، عندما نريد أن نشير إلى ما حولنا، وهذه نقطة خلاف واضحة بين دي سوسير وصاحبي المثلث الإشاري؛ ويرجع هذا الاختلاف إلى أن دي سوسير أبعد الأشياء ولم يشر إليها؛ لأنها لا تتصل بنظام اللغة، أي بوصفها خارج نظام اللغة، والإشارة اللغوية عنده محصلة الترابط بين الدّال والمدلول، أو بين الصورة الصوتية والفكرة، ولا علاقة للإشارة اللغوية بالصوت الحقيقي المحسوس بوصفة واقعة فيزيائية، ولا علاقها لها أيضاً بالأشياء الحقيقة الواقعية، وإن هذا الفهم لمكوني الإشارة اللغوية ذو طابع نفسي، إذ أن ارتباط الأفكار

"المدلولات" بما يمثلها من الأصوات اللغوية هو عملية نفسية سيكولوجية هذا بحسب دي سوسير، أما بحسب مفهوم موغل في القدم فإن الإشارة اللغوية هي شيء يمكن إدراكه حسيّاً، يرمي إلى شيء ينتج عن ذلك بشكل مباشر أنه يوجد اسم / صوت، يرمز إلى شيء[7]، فالفكرة المعنية تثير الصورة الصوتية التي ترتبط بها، وهذان العنصران يتحدان في دماغ الإنسان بأصرة التداعي "الإيحاء"، فالإشارة اللغوية إذا هي كيان نفسي "سايكولوجي" له جانبان فحسب[8].

هذا، وحاول اللساني "غيرو" أن ينفي التناقض بين دي سوسير وصاحبي المثلث الدلالي، وذهب إلى أنه لا اختلاف إلا من حيث القصد، ويؤكد دي سوسير الطابع النفسي لكل ظاهرة إنسانية، في حين يبرز صاحبا المثلث استقلال الدوال والأشياء[9].

ويظهر أن نقطة الخلاف باقية بين دي سوسير وصاحبي المثلث، وهو تناقض جوهري في الأساس، إذ يقول دي سوسير:"إذا أردنا أن نبرهن على أن اللغة ليست إلا نظاماً للقيم، فما علينا إلا أن نتأمل عنصرين، يشتركان في تأدية اللغة لوظيفتها وهما:الأفكار والأصوات "[10] فهذا نص منه يدل على أن الصوت (الدال) والفكرة المدلول، هما يمثلان نظام اللغة، وأصحاب هذه النظرية يقولون إن المشار إليه لايجب أن يكون شيئاً محسوساً قابلاً للملاحظة، فإذا نطق المتكلم بكلمة مثل (الشجرة) فإن الأصوات الناتجة من النطق هي التي تعني عنده الصيغة، ثم إن صورة الشجرة، التي ارتسمت في ذهن السامع هي التي عبّر عنها بالمحتوى، وجعل العلاقة بين هذه الصيغة وذلك المحتوى (أي بين الرمز والفكرة)علاقة طبيعية وشبهها –سبق ذكره– بورقة لها وجهان، ومن هذا المنطلق توصل دي سوسير إلى أنه لا علاقة دلالية بين الرمز والموضوع، فلا علاقة مثلاً بين لفظ (شجرة) من حيث هي أصوات تصدر عن المتكلم وبين ذلك النبات المعروف، وإنما تكون العلاقة بين الرمز (الصورة الصوتية)، والفكرة المتكونة في ذهن السامعين (الصورة الذهنية)[11]، وقد يكون المشار إليه غير محدد، مثل لفظة (قلم) التي لا تشير إلى قلم معين، لأنها لايمكن أن تطلق على أي قلم، ولذا رأى بعضهم أن يقال أنها تشير إلى (طبقة

الأقلام) أو (نوع الأقلام) وكذلك الفعل (يجري) الذي يشير إلى نوع يشتمل كل أفعال الجري[12].

وعلى أساس هذه النظرية نشأت نظريات المدلول والتي تناولت أنواع الدّلالة وأقسامها، كما برزت نظريات عكفت على دراسة الإشارة اللغوية وأحصت أقسامها، ونشأت فكرة العلامة أو السّمة، وهذا ساهم بدوره في ميلاد جديد هو "علم العلامية" أو "السيمولوجية". وهذا البحث شكل عقبة كأداة أمام علم الدلالة، والمتمثل في دراسة الصورة الذهنية التي تتميز بالتجريد، مما دفع المجال واسعاً أمام الباحثين، وأطلق عليه بعضهم "عالم المفاهيم" وسّماها بعضهم الآخر "العوالم الدّلالية" والتي تمثل الدعامة الرئيسية في نظرية الأوضاع التي تشكل الامتداد الطبيعي للنظرية الإرشارية، إن مصدر الدّلالة – كما ترمي إلى ذلك نظرية الأوضاع– يكمن بالأساس في المراجع الموجودة في العالم الخارجي وتبرز دلالة ما لصيغة معينة بواسطة مجموع العلائق المتشابكة بين جملة الأوضاع [13].

وفي هذا الجانب يقول عبدالقادر الفاسي: "المكان الطبيعي للمعنى هو العالم الخارجي لأن المعنى يبرز في العلائق المطردة بين الأوضاع، والمعنى اللغوي يجب أن ينظر إليه في إطار هذه الصورة العامة للعالم، عالم مليء بالمعلومات وأجسام موفقه لإلتقاط جزء من هذه المعلومات"[14].

وفي الحقيقة أن الدّلالة لا يتم التعرف عليها معجمياً، وإنما مروراً برصد جملة العلائق المتشابكة والتي تحددها أوضاع العالم الخارجي، فإن " الفكرة الرائدة في دلالة الأوضاع هي أن معنى جملة يتحدد بعلاقة الكلام والوضع الموصوف"[15].

ودعماً للنظرية الإرشادية التي حصل توسع في مفهومها ولاحظ اللغوي "بوتمن putman" أن عالم المفاهيم المودع في العالم الخارجي أضخم بكثير مما هو في الرأس، فالمفاهيم هي الأساس الذي أنبنت عليه نظرية الأوضاع ، التي تنظر إلى المعنى أنه علاقة بين الكلام المنتج والأوضاع الموصوفة، وهذه النظرية تعتمد على الدّلالة الخارجية للغة، وانصهار المعلومات اللغوية ضمن التيار المعلوماتي، وما دفع إلى القول بذلك أن المعنى لا يتموضع في العالم الخارجي، ولا في النفس، وإنما يتموضع في عالم المفاهيم كما ذهب

إلى ذلك العالم اللغوي (فريجة) الذي عدّ المفاهيم هي الوسيط الذي يربط العناصر الثلاثة: الأذهان تمسك بالمفاهيم، والكلمات تعبر عنها، والأشياء يحلّ عليها بواسطتها[16].

ونتيجة لتلك الصيغة العقلية التحليلية للغة في إطار هذه النظرية فقد تعرضت النظرية للعديد من الاعتراضات والانتقادات منها:

1- أنها تدرس الظاهرة اللغوية خارج إطار اللغة.

2- أنها تقوم على أساس دراسة الموجودات الخارجية "المشار إليه".

3- بعض الكلمات والألفاظ ليس لها مشار إليه في الخارج، مثل:

أ. بعض الأدوات والحروف: نحو: إنّ، أنَّ، ليت، لعل، لا، لكن، أو... إلخ.

ب. الألفاظ التي لها دلالات معنوية، أو عقلية كالصدق، والإخلاص، والأمانة، والوفاء، والصبر، والإيمان... إلخ.

ج. أشياء وهمية خافية كالغول، والعنقاء.

د. أشياء غيبية: كالملائكة، والجن، والعفريت.

فهذه النظرية بما فيها مصطلحات ومدلولاتها "لايمكن أن تضيف جديداً إلى الدراسات اللغوية، بل على العكس من ذلك، قد تسيء إلى هذه الدراسات؛ لأن استعمالها في هذا المجال من شأنه أن يؤدي إلى الخلط في مراحل البحث وفي نتائجه، أضف إلى ذلك أننا -بوصفنا لغويين- لا نعرف شيئاً أو نعرف قليلاً عن الذهن ومحتوياته، كما أننا لسنا مطالبين بمعرفة ما يجري فيه، والحق أنه ليست لدينا المقدرة على هذه المعرفة"[17].

4- أن معنى الشيء غير ذاته، فمعنى كلمة "تفاحة" غير التفاحة نفسها "التفاحة" تؤكل ولكن المعنى لا يؤكل.

5- هناك فرق بين المعنى والمشار إليه، فقد يكون هناك معنيان والمشار إليه واحد، مثل: نجمة الصباح، ونجمة المساء، فلفظة "نجمة" في المثالين كليهما يشير إلى الجرم السماوي المعروف وأيضاً يدعى الشخص الواحد عماً وأباً وأخاً، وخالاً، وجداً[18].

2- النظرية التصورية:

تعد هذه النظرية اللغة وسيلة أو أداة لتوصيل الأفكار، أو تمثيلاً خارجياً ومعنوياً لحالة داخلية، فالأفكار التي تدور في أذهاننا تملك وجوداً مستقلاً ووظيفة مستقلة عن اللغة[19]"

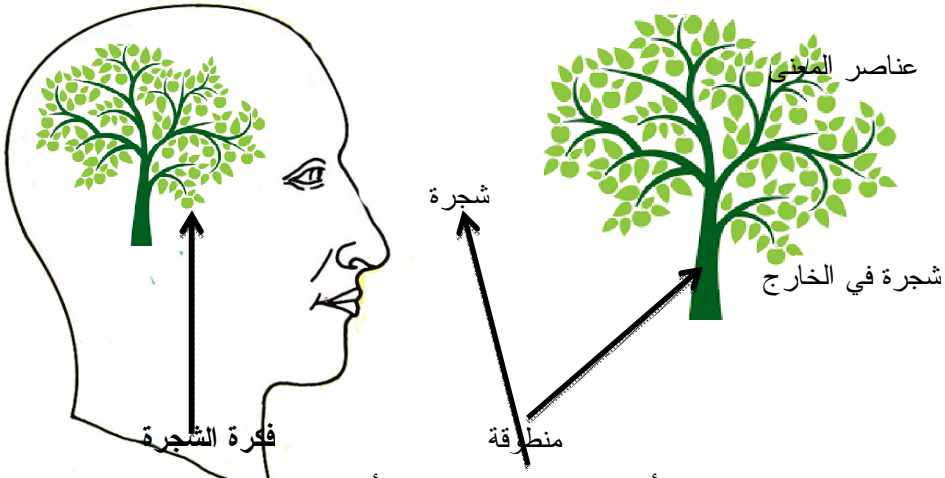
هذه النظرية تمثل مستوى آخر من مستويات الدراسة الدّلالية[20]، فإذا كانت الإشارية – كما رأينا – عكفت على المعنى وما يتعلق به، فإن النظرية التصورية اعتمدت على مبدأ التصور الذي يمثله المعنى الموجود في الذهن، وإذا أردنا أن نقف على جذور هذه النظرية والتي تعود إلى الفيلسوف الانجليزي (جون لوك) في القرن السابع عشر، الذي سماه النظرية العقلية، ونادى فيها بأن "استعمال الكلمات يجب أن يكون الإشارة الحساسة إلى الأفكار، والأفكار التي تمثلها تعدّ مغزاها المباشر الخاص "[21] وأطلق بعض الباحثين على هذه النظرية اسم النظرية الفكرية لأن " الكلمة تشير إلى فكرة في الذهن وأن هذه الفكرة هي معنى الكلمة "[22].

وتعتبر النظرية التصورية " المعنى موضوعاً نفسياً، وأن بناء معاني التعابير اللغوية ليس إلا جزءاً من العمليات النفسية أو الذهنية التي تقوم عليها القدرة اللغوية الباطنية لدى المتكلم "[23] فهذه النظرية تحاول الوقوف على القواعد المستنبطة في الذهن والمنظمة للمعارف، وهذا القول يتقاطع مع النظرية التوليدية النفسية، التي تبحث وتفسر تلك القدرة اللغوية البشرية، وخاصة مع تلاميذ تشومسكي، في إطار ما عرف بالدّلالة التأويلية، (ففودور) اعتبر المعنى هو تلك الصورة الذهنية التي تكون في الذهن عن ذلك الشيء، ومثل على ذلك بـــ" الأعمى الذي يستخدم العصا قصد اللمس المتتالي لعدد من أجزاء شيء فيزيائي كالمكعب، وبين من خلال هذا المثال أن السلسلة من اللمسات تسمح للأعمى ببناء صورة المكعب في ذهنه، من دون أن يعني ذلك أن صورة المكعب منطبعة فيه، بمعنى أن الذهن يبني بواسطة مصادره ومبادئه البنيوية الخاصة تمثيلاً ذهنياً انطلاقاً من هذه المتوالية من المنبهات اللمسية "[24].إذاً " الدّلالة التأويلية افتراض حول القدرة اللغوية باعتبارها قدرة نفسية، وهو افتراض يعالج التعابير اللغوية، وإحالاتها في إطار تصور نفسي صريح، والإحالة على الأشياء ترتبط بالصور الذهنية التي يكونها المتكلم عن هذه الأشياء، وهذه التصورات توجد في ذهن الفرد لا في الواقع، إنها كيانات تصورية يخلقها

الفرد عند تأويله لتجربته "[25] وإن تركيز هذه النظرية على الأفكار والتصورات، وهذه الأفكار والتصورات لابد أن تكون حاضرة في ذهن المتكلم، وأن المتكلم يجب عليه أن يعبر عن تلك الفكرة بصورة لغوية (صوتية لفظية) يدرك السامع هذه الفكرة كما في ذهن المتكلم، ويمكن توضيح ذلك بالمخطط الآتي:

الفكرة عند المتكلم ← صورة لغوية ← الفكرة عند السامع (وهي الفكرة نفسها عند السامع)

فإذا تلفظ المتكلم مثلاً بلفظ (شجرة) فإنه بذلك يشير إلى فكرة في ذهنه، وفي ذهن السامع؛ لأن كلاً منهما يملك تصوراً عن "الشجرة" وهو تصور واحد، ويمكن توضيح ذلك بالرسم التخطيطي:



وهذه النظرية تقتضي أن يكون لكل تعبير لغوي أو لكل معنى متميز للتعبير اللغوي، وأن يملك فكرة، وهذه الفكرة يجب:

1- أن تكون حاضرة في ذهن المتكلم.

2- المتكلم يجب أن ينتج التعبير الذي يجعل الجمهور يدرك أن الفكرة المعنية موجودة في عقله في ذلك الوقت.

3- التعبير يجب أن يستدعي الفكرة نفسها في عقل السامع[26].

ويلاحظ أن هذه النظرية ترتكز على الأفكار أو التصورات الموجودة في عقول المتكلمين والسامعين بقصد تحديد المعنى، ومعنى العبارة هو ما تقوم بتصويره سواء أكان ذلك على سبيل التمثيل أو الرمز فيكون معنى العبارة هو الواقعة التي تصورها أو الموقف الذي تمثله أو حالة الأشياء التي ترمز إليها، وكأن العبارة تقدم صورة لما هو في الواقع الخارجي من مواقف أو وقائع[27].

قيود النظرية التصورية: تخضع هذه النظرية لمجموعة من القيود التي تضمن سلامة التصور، ومن بينها: "قيد التعبيرية، ويتعلّق بقدرة النظرية على التعبير عن الفروق الدّلالية التي تقيها اللغات الطبيعية، وقيد الكلية ويتعلق بكلية مخزون البنيات الدّلالية التي تستعمله اللغات الخاصة، وقيد التأليفية ويتعلق ببناء معاني الجمل انطلاقاً من معاني أجزائها، وقيد الخصائص الدّلالية، ويتعلق برصد الخصائص الدّلالية في التعابير اللغوية بالترادف والشذوذ الدلالي، ثم قيد الحاسوبية، ويتعلق بقبول البرمجة الحاسوبية"[28].

وعلى أية حال فإن النظرية التصورية تخضع لقيدين مهمين هما: القيد النحوي:" ويقول هذا القيد إنه يجب تفضيل نظرية دلالية تفسر التعميمات الموجودة في كل من المعجم والتركيب، على اعتبار أن المعجم يعطينا المحتوى، والتركيب يعطينا الشكل الصوري الملائم لهذا المحتوى"[29].

وهو بهذا يصوغ علاقة اعتباطية بين الدّلالة والتركيب، بمعنى أنه يفسر ذلك التعالق بين المستويين، خاصة في مسألة تعليم وتعلّم اللغات، لذلك لايمكن أن ندّرس التركيب صورياً من دون معنى، ثم القيد المعرفي الذي يرى أن نظرية البنية الدّلالية في اللغة الطبيعية هي في حدّ ذاتها نظرية لبنية الفكر، فاللغة تعكس الفكر، وهذا يفرض تلائم المعلومات التي تحملها اللغة مع المعلومات الصادرة من المحيط[30]. هذا وأسس (تشارلز بيرس) نظريته البراجماتية والتي اعتبرت امتداداً للنظرية التصورية. إذ يرى بيرس: "أن تصورنا لشيء ما يتألف من تصورنا لآثاره، فالتيار الكهربي مثلاً لا يعني مرور موجة غير مرئية في مادة ما، وإنما يعني مجموعة من الوقائع مثل إمكان شحن مولد كهربي، أو أن يدق جرس، وأن تدور الآلة، وإذن فمعنى كهرباء هو ما تفعله، وإذن فالتصورات

المختلفة التي تحقق نتيجة عملية واحدة، إنما هي تصور واحد أو معنى واحد، والتصورات التي لا ينتج عنها آثار لا معنى لها"[31].

المآخذ على النظرية: فمادامت هذه النظرية تعد أن المعنى هو التصور الذي يحمله المتكلم، ويحصل للسامع حتى يتم التواصل والإبلاغ، فإن عالم الأشياء متجانس كما أن التصورات متباينة من فرد لآخر، فإن عالم الأشياء متجانس كما أن التصورات متباينة من فرد لآخر، ومن هنا يمكن القول إن النظرية التصورية سقطت في مجموعة المشاكل أثناء دراستها لإشكال المعنى، ويمكن إجمالها في النقاط الآتية:

1- انتقدت النظرية السلوكية النظرية التصورية في تركيزها على التصورات أو الأفكار، معتبرة هذه الأخيرة، أي نقل الأفكار، ملكاً خاصاً للمتكلم؛ إذ لايمكنه نقلها بكل تفاصيلها للسامع، ولكي يتجاوز رواد النظرية التصورية هذا الانتقاد ذهبوا إلى التأكيد على فكرة ارتباط الأفكار بالتصورات.

2- ويؤخذ على النظرية أيضاً أن هناك ألفاظاً كثيرة غير قابلة للتصور بل إنه ليس لها تصور عقلي سوى ألفاظ الكلمات مثل:

أ. أدوات وحروف المعاني، مثل: إن، أن، عن، في، إلى، كيف، كي... إلخ.

ب. والكلمات التجريدية، نحو: الديمقراطية، الإمبريالية، والاقتصاد، والاجتماع، التاريخ،... إلخ.

3- قد تشترك عبارتان في نفس الصورة[32]. وقد كان رفض النظرية التصورية هو المنطلق لمعظم المناهج الحديثة التي ظهرت خلال هذا القرن، والتي اتجهت إلى جعل المعنى أكثر موضوعية وأكثر علمية من جهة أخرى"[33].

ولذا فإن أفضل طريقة لدراسة المعنى -كما يراها بعضهم- أو الدّلالة هو دراسته من ناحية علاقته بالثقافة والفكر، فالعلاقة بين اللغة هي أن معظم اللغة مضمّن في الثقافة فلغة المجتمع تمثل أحد جوانب ثقافته وهي كما يقول "واردجوديتاف" (علاقة الجزء بالكل)[34] ويتضح مما سبق، إن النظرية التصورية تعد إحدى النظريات النفسية في البحث الدلالي،

سواء من حيث مقدماتها واختياراتها العامة، أو من حيث الوسائل التي تتيحها للتحليل الدلالي في اللغة الطبيعية.

3- النظرية السلوكية: إن التجديد الذي طبع النظرية التصورية أدى إلى نشأة اتجاه آخر في البحث الدلالي، يستبعد الأفكار المجردة، وتمثل في النظرية السلوكية والتي نشأت في أحضان علم وعلماء النفس، وقد خضع أصحاب هذه النظرية للمنحى العلمي الذي طغى على ساحة البحث وقتذاك وهو منحى يرتكز على الملاحظة والمشاهدة، فقد عهد العلوم التجريدية النظرية، وأعطت هذه النظرية السلوكية اهتماماً للجانب الممكن ملاحظته علانية وهي بهذا تخالف النظرية التصورية التي ترتكز على الفكرة أو التصور[35]. ونشأت هذه النظرية على يد الرائد الأمريكي "ليونارد بلومفيلد Bhoufld حيث بناها على أساس دراسة للدلالات اللغوية، وأنه حسبه يصعب تحديد تلك الدّلالة في صيغة لغوية، إذ يقول: "إن دلالة صيغة لغوية ما: هي في المقام الذي يفصح فيه المتكلم عن هذه الدّلالة والرد اللغوي أو السلوكي الذي يصدر عن المخاطب"[36]. وإن البحث عن ماهية الدّلالة أدى بالعالم اللغوي الأمريكي "بلومفيلد" إلى هجر الاتجاه العقلي والبحث عن الدّلالة في السلوك اللغوي الظاهر، وقد عرف معنى الصيغة اللغوية بأنها الموقف الذي ينطقها المتكلم فيه والاستجابة التي تستدعيها من السامع، وهو تعريف سلوكي محضّ ووضح مفهومه للمعنى بمثاله المشهور عن جيل وجاك: إذا يسيران في الطريق ثم يرى جيل تفاحة على الشجرة، وبما أنها جائعة تطلب من جاك أن يحضرها لها، فيتسلق جاك الشجرة ويقوم بإحضار جاك التفاحة لجيل استجابة، فدلالة كلمة "تفاحة" هي تلك الثمرة التي إلتقطها جاك[37]. إن القول بمبدأ المثير والاستجابة يستدعي الأخذ بالمقام الذي حصل فيه الحدث الكلامي، ولكي يتم تحديد دلالة صيغة لغوية ما إنما هي المقام الذي يفصح فيه المتكلم عن هذه الدّلالة والرد اللغوي أو السلوكي الذي يصدر عن المخاطب[38]. ولأن المقام هو المميز بين الإمكانات المتعددة للدلالة خاصة وأن الصيغة اللغوية قد أخذت أبعاداً اجتماعية وثقافية، وتعلقت بها قيم أسلوبية وتعبيرية، هذا وقد بني بلومفيلد نظريته على الأسس الآتي:

1- رفض النظرية السلوكية لكل ظاهرة غير قابلة للملاحظة، إذ دعم بلوفيلد نظريته بمثال – علم النفس- الذي بنى تجربته على الحالة النفسية، والظروف التي يمرّ بها الإنسان، كل هذه الأمور لايمكن ملاحظتها مباشرة، ولكي تلاحظها، ينبغي النظر إلى السلوك الذي يصدر عن الإنسان أو الأغراض التي تظهر عليه من دون إهمال لجوانب اللغة، لذا أصبحت اللغة سلوكاً نطقياً أو لغوياً، انطلاقاً من أنها تستطيع معالجة الفكرة كسلوك ناتج لا كفكرة مدركة.

2- اتجاهها إلى التقليل من دور الدوافع الغريزية والفطرية، والتأكيد على دور التعلم والاكتساب، لذا يرون أن التجربة هي طريق المعرفة وليس التفكير.

3- اتجاهها الآلي أو الحتمي الذي يرى أن كل شيء في العالم تحتمه قوانين فيزيائية عامة هي المؤثرات وآراء كل سلوك لغوي أو حركي ومثيرات واستجابات أخرى في سلسلة متتابعة.

4- الاعتقاد بأنه لا فرق جوهري بين الإنسان والحيوان والسلوك اللغوي الإنساني لا يختلف عن النظام الإرشادي الحيواني[39].

والشكل الذي يستعمل عادة لتمثيل العلاقة بين المثير والاستجابة هو:

م ← س

(م = مثير، س = استجابة)

ويمثل السهم علاقة عرضية. المثير سبب، والاستجابة أثره، ونموذج السلوك بعد سلسلة من المثيرات – الاستجابات هكذا:

(م1 ← س1) ← (م1 ← س2) ← (م2 ← س2)

فالكلمة الأولى للحدث الكلامي تنتج كاستجابة (س1) لبعض المثيرات الداخلية (م1)، وإنتاج (س1) يخدم كمثير فيصبح (م2)، ويكون مثيراً للكلمات الثانية (س2)... وهكذا[40].

وقد ضرب (بلومفيلد) مثلاً للحدث الكلامي بوصفه مثيراً واستجابة يتمثل في –سبق ذكرها- القصة الآتية:

جاك" و"جيل" في الطريق تشعر جيل بالجوع، وترى تفاحة على الشجرة، فطلب من جاك الصعود للشجرة ويحضرها، ثم تأكلها جيل.

هذا ويحدد (بلومفيلد) المثير الأول هنا بجوع جيل ورؤيتها التفاحة، فتحدث استجابة لهذا المثير، تتمثل في طلبها من جاك إحضار التفاحة، إلا أن هذه الاستجابة تعد عند (بلومفيلد) استجابة بديلة ويرى السلوكيون –بناء على ما تقدم– أن "السلوك الإنساني يوصف أكمل وصف وأدقه عن طريق اعتبار الظاهرة الفسيولوجية وغيرها من الظواهر المادية التي تصحب سلوك الأفراد ولايتأتى عندهم دراسة الظواهر الإنسانية دراسة علمية إلا بهذا الطريق....فينبغي عند السلوكيين شرح مصطلحات مثل الإدارة، والشعور والفكرة والانفعال...ولذلك نجد في دراسات (بلومفيلد) اللغوية مصطلحات مثل Response = الاستجابة وSubstitute Response =الاستجابة البديلة، Srimulus Substitute المثير البدلي... فمعنى الجوع مثلاً في قولي "أنا جائع" يعرف بالتقلص العضلي وما يحدث في المعدة من إفرازات، وما قد يصحب ذلك من عطش..."[41]. وإن القول بمبدأ المثير والاستجابة تستدعي الأخذ كذلك بالمقام الذي حصل فيه الحدث الكلامي، ولكي يتم تحديد دلالة صيغة لغوية تحديداً دقيقاً وجب حصر جميع المقامات التي صاحبت استعمال الصيغة في الحدث الكلامي، ومعرفة شاملة لكل ما يشكل عالم التكلم: "فدلالة صيغة لغوية ما إنما هي المقام الذي يفصح فيه المتكلم عن هذه الدّلالة والرد اللغوي أو السلوكي الذي يصدر عن المخاطب"[42]. لأن المقام هو المتميز بين الإمكانات المتعددة للدلالة خاصة وإن الصيغة اللغوية قد أخذت أبعاداً اجتماعية وثقافية، وتعلقت بها قيم أسلوبية وتعبيرية مما يعيق التواصل والإبلاغ، وتداخل المعنى الرئيس والهامشي، ولذا فالأخذ بالعلاقة المتينة بين القول والمقام سوف يزيل كثيراً من اللبس في الأحداث الكلامية: "إذ أن اللجوء إلى المقام أو حال الخطاب يساعد على الخصوص في:

1- استكشاف مرجع الصيغ اللغوية للقول.

2- اختيار وإيثار تأويل بعينه في حالة الكلام الملبس أو المبهم.

3- استكشاف قيمة القول (تهديد، وعد، وعيد...).

4- تحديد خاصة القول (هل هو موسوم أو غير موسوم) صيغ لغوية خاصة بالفلاحين مثلاً"[43]. ويبدو أن هذه النظرية بقدر ما كشفت عن عوالم خفية ودفعت بالبحث الدلالي خطوات نحو الأمام، بقدر ما فتحت أبواباً عن عوالم أخرى بقيت خفية، ذلك أن الأخذ بمبدأ دراسة الأفعال الكلامية القابلة للملاحظة والمشاهدة لم يقدم الأجوبة الكافية عن تلك التساؤلات حول ضبط دلالة الصيغة اللغوية ضبطاً يخضع لمعايير علمية دقيقة تنسحب على كل الصيغ والتراكيب اللغوية، فوجود القيّم الحافة وتكون المعنى الديناميكي الذي لا يأخذ ثورة قادرة ثابتة، يشكل أهم العوائق أمام نظرية (بلومفيلد) السلوكية[44].

تطوير النظرية: تطورت هذه النظرية على يدّ الفيلسوف الأمريكي (شارل موريس Morris Charles) الذي لاحظ أنه قد تتعدد الاستجابات لمثير واحد، يعني اشتراك دلالات في صيغة لغوية واحدة، وذلك أن المنطوق قد يحمل قيماً أسلوبية ومعانِجافة يتولد عنها استجابة متنوعة وأخرج (موريس) من معنى الصيغة، الاستجابة، أو ردّ الفعل، واكتفى بمجرد الميل أو الرغبة، ويعني ذلك أنه إذا وجد ميل أو رغبة صريحة للقيام باستجابة معينة لمثير "منطوق لغوي" فالدّلالة على وجود ارتباط يجعل الاستجابة تكون لذلك المثير، وهذا الارتباط بمثابة الاشتراط وقد مثل ذلك بالعلاقة "إذا كانت ط حينئذٍ تكون س"، حيث ط: اشتراط[45].

عيوب النظرية:

لقد قدمت اعتراضات عديدة لهذه النظرية منها ما يأتي:

1- لايمكن فهم كثير من الكلمات وفق هذا التحليل العلمي، فإذا تمكنا من تفسير الجوع بتقليص عضلات المعدة ورؤية التفاحة بالموجات الضوئية المنعكسة فإنه يتعذر مع كلمات مثل: القبح، والكراهية، والحب... إلخ.

2- المثير الواحد قد يولد أكثر من استجابة سواء كانت تتفق في مغزاه أم تتعارض معه، فقد تكون:

أ. تقديم الطعام له.

ب. أو توبيخه قائلين: ألم تأكل الطعام قبل؟

ج. أو تجيبه قائلين: هيا اذهب إلى غرفتك، فقلد حان وقت نومك. وهنا يلزم اختلاف معنى (إني جائع) للاختلاف الاستجابات له.

3- يمكن أن تكون الاستجابة لأكثر من مثير واحد فتسلق الشجرة يمكن أن يكون نتيجة جوع "جاك" أو أنه لص، أو لغرض إذخارها لوقت الجوع، ولذلك ردّ" كمال بشر" هذه النظرية، ورأى أنها لا تسير على منهج لغوي صحيح، إذ يقول: "ليس من المقبول أن ننظر إلى هذا المعنى كما لو كان مجموعة من المثيرات والاستجابات الآلية، إذ لا يمكن تجريد الكلام من العوامل الإنسانية كالدوافع والرغبات التي تنبئ عنها... ويجب علينا أن نعترف بها، ولكن في أسلوب لغوي محض"[46].

4- هذه النظرية يلزم منها نسبة معانٍ للثرثرة واللغو الذي لا معنى له، ولكن قد يكون له ردة فعل غاضبة أو ساخرة. ومع ذلك فإن المدرسة السلوكية: "لا تتجاهل بعض ما نسميه في الحقيقة شخصية المتكلم وشخصية السامع وبعض الظروف المحيطة بالكلام: بل إن هذه المدرسة بعنايتها بتحليل المظاهر الفسيولوجية والفيزيقية خاصة قد وجهت عناية اللغويين نحو ربط المعنى بمجالات غير الكلام، بمجالات تستلزم التحليل على مستويات خاصة"[47].

ولقد طبقت هذه النظرية على الإنسان تجارب كانت أساساً مطبقة على الحيوانات، وهذا خطأ كبير للاختلافات الموجودة بين الإنسان والحيوان وعلى الرغم من وجود بعض النقائص التي اعثرت هذه النظرية، إلا أنها وجهت اللغويين إلى أمر مهم، وهو الاهتمام بالجانب القابل للملاحظة والمشاهدة في دراسة اللغة.

الخاتمة:

ومن خلال هذه الدراسة المتواضعة توصلت إلى النتائج الآتية:

1- إن المعنى في النظرية الإشارية هو ما تشير إليه، ولكن فكرة وجود كلمتين مترادفتين تشيران إلى المرجع نفسه ، هو أمر لا يسعفنا للحصول على المعنى.

2- إن المعني في النظرية السلوكية هو حصيلة العلاقة بين المثير والاستجابة، وأغفلت مجموعة الأحداث التي لا تحدث استجابات وميولات، والتي لا يمكن قياسها وملاحظتها.

3- سقطت النظرية التصورية في مجموعة مشاكل، إذ أنها تفسر الأشياء والمعاني الغامضة بأشياء أخرى غامضة، وهي الأفكار والتصورات.

4- إن النظرية السلوكية نجحت في استخدام المنهج العلمي في دراسة اللغة.

الهوامش:

(1)علم الدلالة ، أحمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة، الطبعة الرابعة، سنة 1998م،ص53.

(2)ينظر علم اللغة العام، فرديناند دي سوسير، ترجمة يوئيل يوسف عزيز، دار الكتب، الموصل ، الطبعة الثانية، سنة 1988م.، ص86، 87، والألسنية (علم اللغة الحديث)، علم اللغة الحديث، المبادئ والأعلام، ميشال زكريا، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، الطبعة الثانية، سنة 1983م. ص179.

(3)علم الدلالة، بالمر، ترجمة مجيد الماشطة ، مطبعة العمال المركزية، بغداد، سنة 1985م.، ص31.

(4)ينظر التحليل الدلالي ، إجراءاته ومناهجه، كريم زكي حسام الدين ، دار غريب ، القاهرة، الطبعة الأولى، سنة 2002م./53، علم الدلالة، أحمد مختار عمر، ص55.

(5)ArcharlG. K. The meaning of the meaning1923.20وعلم الدلالة،أحمد مختار عمر ص55.

(6)ينظردور الكلمة في اللغة ، ستيفن أولمان ، ترجمة كمال بشر، دار غريب، القاهرة، الطبعة الثانية عشر ، د.ت، ص76، 77، في علم الدلالة، محمد سعد محمد، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، الطبعة الأولى، سنة 2002م.، ص29، ومقدمة لدراسة علم اللغة، حلمي خليل، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1993م.، ص147.

(7)ينظر القضايا الأساسية في علم اللغة، كلاوس هشن، ترجمة وعلق عليه سعيد حسن البحيري، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع ، الطبعة الأولى، سنة 2003م.، ص27.

(8)ينظر علم اللغة العام، فرديناند دي سوسير، ص84، 85.

(9)ينظر علم الدلالة، غيرو، ترجمة أنطوان أبوزيد، منشورات عويدات ، بيروت، باريس، الطبعة الأولى، سنة 1986م. ص27.

(10)علم اللغة العام، دي سوسير، ص131.

(11)ينظر علم اللغة، دي سوسير، ص85، علم الدلالة، أحمد مختار عمر، ص55. مناهج البحث في اللغة، تمام حسان، دار الثقافة ، الدار البيضاء ، سنة 1979م.، ص278، وفي علم الدلالة، محمد سعد محمد، ص30.

(12). Theories of meaning 6، وعلم الدلالة أحمد مختار عمر، ص56.

(13)ينظر علم الدلالة، أصوله ومباحثه في التراث العربي، منصور عبدالجليل، دار الهدى، الجزائر، د.ط، سنة 2007م.، ص88.

(14)اللسانيات واللغة العربية ، عبدالقادر الفاسي الفهري، منشورات عويدات، بيروت ، باريس، الطبعة الأولى، سنة 1985م.، ص386.

(15)المصدر السابق، ص386.

(16)ينظر في فلسفة اللغة، محمود فهمي حجازي، دار النهضة العربية، بيروت، سنة 1985م.، ص96، وعلم الدلالة، منصور عبدالجليل، ص89.

(17)ينظر علم الدلالة، أحمد مختار عمر، ص56، وفي علم الدلالة، سعد محمد سعد، ص31.

(18)دور الكلمة في اللغة، أولمان، الهامش، ص80.

(19)ينظر علم الدلالة، أحمد مختار عمر، ص57.

(20)علم الدلالة،أحمد مختار عمر، ص57.

(21)في فلسفة اللغة،محمود فهمي حجازي، ص96.

(22)المعنى والتوافق ، مبادئ لتأصيل البحث الدلالي العربي ، محمد غاليم، سلسلة أبحاث وأطروحات، منشورات الدراسات والأبحاث للتعريب، سنة 1999م.، ص47.

(23)اللغة والفكر وفلسفة الذهن، مصطفى الحداد، دار ورد الأردنية للنشر والتوزيع ، الطبعة الأولى، سنة 2013م.، ص56.

(24)المعنى والتوافق، محمد غاليم، ص51.

(25)ينظر علم الدلالة، أحمد مختار عمر، ص57.

(26)ينظر علم الدلالة، أحمد مختار عمر، ص57، والدلالة الاجتماعية واللغوية للعبارة، من كتاب الفاخر في ضوء نظرية الحقول الدلالية، عطية سليمان أحمد، ص83.

(27)المعني والتوافق، محمد غاليم، ص64.

(28)مدخل إلى علم الدلالة الحديثة، عبدالمجيد جحفة، دار توبقال، المغرب ، الطبعة الأولى، سنة 2000م. ص102.

(29)ينظر المصدر السابق، ص102.

(30)في فلسفة اللغة، محمود فهمي زيدان، ص97.

(31)ينظر علم الدلالة، أحمد مختار عمر، ص58، في علم الدلالة، محمد سعد محمد، ص33، ومدخل إلى علم الدلالة الحديثة، عبدالمجيد حجفة، ص102.

(32)علم الدلالة، أحمد مختار عمر، ص58.

(33)ينظر علم اللغة الاجتماعي ، هدسون، ترجمة محمود عباد، دار الكتب، القاهرة، سنة 1990م. ص119.

(34)ينظر علم الدلالة، أحمد مختار عمر، ص59.

(35)مبادئ في اللسانيات، خولة طالب الإبراهيمي، الطبعة الثانية، دار القصبة للنشر ، الجزائر ، سنة 2000م. ص120.

(36)ينظر : علم الدلالة السمانتيكية والبراجماتية في اللغة العربية، شاهر الحسن ، دار الفكر للنشر والتوزيع، دون ذكر لمكان الطبع، سنة 2001م.، ص88.

(37)ينظر مدخل إلى الدلالة ، سالم شاكر، ترجمة محمد يحياتن، ديوان المطبوعات الجامعية،الجزائر، سنة 1992م، ص26.

(38)ينظر علم الدلالة، أحمد مختار عمر، ص59، 60.

(39)ينظر : المصدر السابق، ص60.

(40)علم اللغة ، مقدم للقارئ العربي، محمود السعران، دار النهضة العربية، بيروت ، لبنان، د.ت. ص304، 305.

(41)مدخل إلى علم الدلالة، سالم شاكر، ص26.

(42)المصدر السابق، ص28.

(43)المصدر نفسه، ص28، وعلم الدلالة، منصور عبدالجليل، ص92.

(44)ينظر علم الدلالة، أحمد مختار عمر، ص65، وعلم الدلالة، منصور عبدالجليل، ص92.

(45)ينظر المصدر السابق، ص65، 66، وعلم اللغة، محمود السعران، ص208، 209.

(46)دور الكلمة في اللغة في الهامش، ص81.

(47) علم اللغة، محمود السعران، ص309.

ظاهرة الاتساع في لغتنا العربية

د. عمارة محمد الميساوي أبوزيد
كلية الآداب– جامعة الزاوية

مقدمة:

الحمد لله رب العالمين ،والصلاة ،والسلام على أفضل الخلق أجمعين محمد بن عبد الله النبي العربي الأمين ، وعلى آله، وأصحابه، ومن اتبع سبيله إلى يوم الدين.

أما بعد:

فإن اللغة العربية غنية بمفرداتها ،وتراكيبها ،ومعانيها ،وقد جمعت مع هذا الغنى والثراء دقة اللفظ ،وبلاغة العبارة ، وأهم ما يميز هذه اللغة أن قواعدها بنيت على الخفة وبعدت عما يعقد اللفظ ، ويثقل اللسان ،ويبعده عن الفصاحة ،والبلاغة لذا نجد تراكيبها اللغوية جمعت بين شيئين: ا للفظ ، والمعنى ففي اللفظ نجد الايجاز ،والدقة ،والقوة وفي المعنى نجد الجزالة ، والقوة أيضا ،وهي إلى جانب هذا كله اشتملت على ظواهر لغوية متعددة أثرت اللغة ،ومن بينها: ظاهرة الاتساع إذ من خلال استقرائي لأمهات كتب اللغة العربية التى ألفها علماؤنا الأوائل سواء أكانت في الصرف ،أم في النحو ، أم في غيرهما من فروع اللغة لاحظت ورود عبارة (اتساع) على سطور صفحات هذه الكتب منثورة على أبواب مختلفة منها ،فتولدت لدي الرغبة في جمع شتات هذه العبارة من أشهر كتب اللغة ،وتتبع مواطن ورودها فيها ومن ثم ترتيبها ،وتصنيفها، وإفرادها بالدراسة تحت مسمى (ظاهرة الاتساع فى لغتنا العربية) ونظرا لصعوبة الإلمام بكل ما يتعلق بهذه الظاهرة لضيق المقام ،ومحدودية صفحات البحث المشروطة للنشر حاولت انتقاء بعض منها وجعلت البحث مكونا من محورين:

المحور الأول: مفهوم ظاهرة الاتساع.

المحور الثاني: مظاهر الاتساع في اللغة العربية.

ثم ذيلت هذا البحث بخاتمة ،وهوامش ،ومصادر له وسأشرع الآن في بيان هذه المحاور:

مفهوم الاتساع لغة واصطلاحا:

الاتساع لغة: لم تختلف معاجم اللغة في ما بينها حول المدلول اللغوي لكلمة (اتساع) ،وفي أصل اشتقاقها ،وكل المعاني تدور في فلك واحد ، وهو أن السعة هي نقيض الضيق ،وكلمة (اتساع) هي مصدرالفعل: اتسع يتسع يقال لغة: (وسعه الشيء بالكسر يسعه سعة والوسع ،والسعة: الجدة ، والطاقة ، وأوسع الرجل إذا صار ذا سعة ، وغنى والتوسيع خلاف التضييق نقول : وسعت الشيء فاتسع واستوسع أي صار واسعا ، وتوسعوا في المجلس أي تفسحوا)[1]

(وأوسعه ،ووسعه: صيره واسعا...واتسع النهار، وغيره أي امتد وطال)[2]

وفي هذا المعنى يقول ابن فارس: (وسع الواو ،والسين ،والعين كلمة تدل على خلاف الضيق، والعسر يقال: وسع الشيء، واتسع، والوسع: الغنى، والوسع:الجدة، والطاقة)[3]

وقد ذكر علماء اللغة لهذا المعنى عدة أبنية منها اللازم ، ومنها المتعدي هي :

وسع سعة ، واتسع اتساعا ،ووسع (بتضعيف عين الكلمة) توسيعا[4].

مفهوم الاتساع اصطلاحا: لم نعثر في كتب التراث اللغوي على تعريف موحد، و محدد للاتساع اصطلح عليه علماء اللغة لاختلاف الرؤى بين العلماء فكل ينظر له من زاويته العلمية فمنهم من يعنى عنده:(توسيع معنى اللفظ ،ومفهومه ،ونقله من المعنى الخاص الدال عليه إلى معنى أعم وأشمل)[5] ومنهم من يرى أنه:(المرونة في اللفظ ،ومراعاة مقتضيات السياق في التركيب ،والعلاقات النحوية)[6]

ومنهم من يرى أنه: (العدول عن الحقيقة إلى المجاز لغير مشاركة بين المنقول ، والمنقول إليه)[7] ومنهم من يرى: (أن الاتساع هو ضرب من الحذف كابن السراج ، إلا أنه يرى أن الفرق بين باب الاتساع ،والباب الذي قبله أن هذا تقيمه مقام المحذوف ،وتعربه بإعرابه وذلك الباب تحذف العامل فيه ،وتدع ما عمل فيه على حاله في الإعراب)[8]

مظاهر الاتساع: مظاهر الاتساع في اللغة كثيرة، ومتنوعة يصعب حصرها فى هذا البحث المقيد بصفحات محدودة ولكن يمكن هنا ذكر بعض منها مثل:

(1) دلالة (أو) العاطفة على الإشراك: حرف العطف (أو) ذكر له بعض النحويين اثني عشر معنى من بينها الشك ، والإبهام والتخيير، وغيرها[9] لكن قد يتوسع في معناها لتدل على ما تدل عليه واو العطف ،وهو الجمع المطلق ،وقد نسب هذا المعنى إلى الكوفيين ،والأخفش، والجرمي[10] وقد عبرعنه سيبويه بالإشراك حيث قال في باب إشتراك الفعل في أن: (والحروف التي تشرك الواو والفاء ،وثم ، وأو ،وذلك قولك: أريد أن تأتيني ثم تحدثني وأريد أن تفعل ذاك ، وتحسن وأريد أن تأتينا فتبايعنا ، وأريد أن تنطق بجميل، أو تسكت)[11]. ويرى المبرد أن (أو) حقها أن تكون في الشك، واليقين لأحد الشيئين ، ثم يتسع فيها الباب فيدخلها المعنى الذي في الواو من الإشراك على أنها تخصه ما لا تخصه الواو والباب الذي يتسع فيه قولك : ائت زيدا أو عمرا أو خالدا لم ترد ائت واحدا من هؤلاء ولكنك أردت إذا أتيت فائت هذا الضرب من الناس[12] وهناك من علماء اللغة المتأخرين من يرى أن مجيء (أو) بمعنى الواو قليل[13].

(2) استعمال المصادر في معنى الأزمنة: ونعني بهذا نيابة المصدر عن ظرفي الزمان والمكان إذ قد يحذف اسم الزمان، وينوب المصدر المضاف عنه، فيجعل حينا أي ظرفا لضرب من الاتساع ،والاختصار وقد أفرد سيبويه لهذا الموضع بابا أسماه (ما يكون المصدر حينا لسعة الكلام[14] ومثل له بقوله: (كأن تقول جئتك مقدم الحاج ،وخفوق النجم ،ووقت صلاة العصر أي جئتك وقت مقدم الحاج ، ووقت خفوق النجم ،ووقت صلاة العصر)[15] فحذف اسم الزمان (وقت) وناب المصدر المضاف عنه ،وهو مقدم ،وخفوق ،وصلاة. فالتوسع هنا هو جعل المصدر حينا ، وهو ليس من أسماء الزمان أما الايجاز والاختصار فكان بحذف المضاف وهو اسم الزمان ،ونيابة المصدر عنه .ولم يخرج تفسير ابن السراج ومن جاء بعده من العلماء عما ذكره سيبويه في هذا الموضع[16] وقد وردهذا الضرب من الاتساع كثيرا في القرآن الكريم وفي عدة سور منه:

1- يقول الله تعالى: ﴿**ومن الليل فسبحه وإدبار النجوم**﴾[17].

يقول أبوجعفر النحاس مبينا وجه النصب في كلمة (وإدبار (ونصب إدبار النجوم على الظرف أي وسبحه وقت إدبار النجوم كما أنا آتيك مقدم الحاج[18] فحذف الظرف وهو المضاف، وحل المصدر وهو المضاف أليه محله على جهة الاتساع في اللغة.

2- يقول الله تعالى:﴿ **قال موعدكم يوم الزينة وأن يحشر الناس ضحى**﴾[19].

يقول ابن جني في بيان معنى الآية: (هو على حذف المضاف أي وقت وعدكم يوم الزينة ويوم يحشر االناس)[20] وقد علل لذلك قائلا :(إن المصدر الصريح أشبه بالظرف من أن وصلتها التي بمعنى المصدر إذا كان اسما لحدث والظرف واسم الوقت ،والوقت يكاد يكون حدثا وعلى كل حال؛ فلست تحصل من ظرف الزمان على أكثر من الحدث الذي هو حركات الفلك فلما تدانيا هذا التداني ساغ وقوع أحدهما موقع صاحبه)[21].

3- يقول الله تعالى: ﴿**وليتبروا ماعلوا تتبيرا**﴾[22] فما: مصدرية ظرفية زمانية مع الفعل بعدها أي ليتبروا علوهم أي وقت علوهم فحذف المضاف وهو (وقت) ،وحل المضاف إليه وهو المصدر المؤول (علو) محله.[23] على جهة الاتساع ، ونيابة المصدر عن الظرف كثيرة في ظرف الزمان كما مثل وقليلة في ظرف المكان مثل: جلست قرب زيد أي مكان قربه.[24]

وهذا التقدير ليس مطلقا، حيث يقول السيوطي (إن المصدر قد يجعل دون تقدير مضاف كقولهم: أحقا إنك ذاهب؟ أي أفي حق... ولا ينوب في ذلك المصدر المؤول وهو أن والفعل نحو (وترغبون أن تنكحوهن)[25] إذا قدر بفي خلافا للزمخشري)[26].

- يقول الله تعالى: (بسم الله مجراها ومرساها)[27]

قال السيوطي نقلا عن مكي بن أبي طالب: (ويجوز أن تكون مجراها في موضع نصب على الظرف على تقدير: حذف ظرف مضاف إلى مجراها بمنزلة قولك: آتيك مقدم الحاج أي وقت مقدم الحاج، فيكون التقدير: بسم الله وقت إجرائها ، وإرسائها، وقيل تقديره في النصب: بسم الله موضع إجرائها ، ثم حذف المضاف، وفي التفسير ما يدل على نصبه على الظرف)[28/].

3- الاتساع في المصدر والظرف المتصرفين: يجوز أن يتوسع في المصدر المتصرف ،وفي ظرف الزمان . أو المكان، فيجعل مفعولا به مجازا كأن تقول في المصدر مثلا:

ضربتك الضرب زيدا، فتنصب الضرب على أنه مفعول به مجازا، وتقول في الظرف: سرت اليوم، فتنصبه على التوسع نصب المفعول به[29]، ويقول أبو حيان في اطراد الاتساع في ظرف الزمان: (التوسع في ظرف المكان لايطرد بخلاف الزمان، يقال نحى نحوك ، وقصد قصدك ،وأقبل قبلك ،ورفعوا فدل على نصب التوسع ،ولا يجوز في ضربت خلفك ،فيجعله مفعولا، فتوسع الفاعل، والمفعول غير مطرد في المكان)[30].

وقد اشترط لجواز الاتساع في ظرف الزمان ،والمكان التصرف، فلا يجوز التوسع فيما لزم الظرفية ، لأن عدم التصرف مناف للتوسع، إذ يلزم من التوسع فيه كونه يسند إليه، ويضاف إليه ،وذلك ممنوع في عدم التصرف،ويشترط أيضا :الا يكون العامل حرفا، ولا اسما جامدا، لأنهما يعملان في الظرف لا في المفعول به ،والمتوسع فيه مشبه بالمفعول به فلا يعملان فيه ، ويشترط أيضا: ألا يكون العامل فعلا متعديا إلى ثلاثة ، وألا يكون العامل (كان) وأخواتها.[31]

4- إضافة المصدر إلى الظرف المتوسع فيه: قد يضاف المصدر إلى الظرف المتوسع فيه على طريق الفاعلية،نحو قوله تعالى: ﴿بل مكر اليل والنهار﴾[32] ،وقد قيل إن المعنى هنا: بل مكركم في الليل والنهار[33]، فأضيف المصدر إلى الظرف على جهة الاتساع في الظرف المتصرف، وتعين تقدير (في) هنا لأن المضاف ليس ظرفا[34] ،وضابط الإضافة التي تكون بمعنى (في)، أن يكون الثاني وهو المضاف إليه ظرفا للأول، وهو المضاف سواء أكان زمانا، أو مكانا.[35]

وقد يضاف المصدر إلى الظرف على جهة المفعولية، نحو قوله تعالى: ﴿تربص أربعة أشهر﴾[36] أي تربص في أربعة أشهر ،وقد تعين تقدير (في) لأن المضاف إليه ظرف واقع فيه المضاف، والآية عند السيوطي هي من قبيل إضافة المصدر إلى مفعوله الواقع ظرفا[37].

5- **حذف المضاف وإقامة المضاف إليه مقامه لقرينة دالة عليه ولضرب من الاتساع:** ومن هذا النوع قوله تعالى: ﴿**واسأل القرية التي كنا فيها والعير**﴾[38]وقوله تعالى: ﴿**واسأل عن القرية التي كانت حاضرة البحر**﴾[39]ففي قوله تعالى: ﴿واسأل

القرية﴾ مجاز مرسل إذ المراد (أهلها) ، والعلاقة المحلية ، وكذلك قوله :﴿والعير التي...﴾ أي أصحاب العير[40].

قال الطبري: (وانتصب القرية بانتصاب الأهل ،وقامت مقامه[41] فاكتفى بذكر(القرية) من ذكر أهلها لمعرفة المخاطبين بذلك لمعناه[42]، فعمل الفعل في (القرية) كما كان عاملا في (الأهل) لو كان هاهنا[43]، فلما حذف المضاف وقع على المضاف إليه ما يقع على المضاف، لأنه صار في مكانه فجرى مجراه[44] ،وقد ورد هذا النوع من الحذف في كثير من آيات القرآن الكريم كمظهر من مظاهر الاتساع ومن ذلك و قوله تعالى: ﴿حرمت عليكم أمهاتكم﴾[45] أي نكاح أمهاتكم، وقوله تعالى: ﴿حرمت عليكم الميتة﴾[46] أي أكل الميتة، وقوله تعالى: ﴿ولكن البر من ءامن﴾ [47] أي البر بر من آمن،وقوله تعالى: ﴿ولكن البر من اتقى﴾ [48] قال ابن جني في بيان معنى هذه الآية: (أي بر من اتقى ، وإن شئت كان تقديره: ولكن ذا البر من اتقى، والأول أجود لأن حذف المضاف ضرب من الاتساع، والخبر أولى بذلك من المبتدأ لأن الاتساع بالأعجاز أولى منه بالصدور)[49] ومنه أيضا قوله تعالى: ﴿وساء مثلا القوم...﴾[50] فجعل القوم هم المثل في اللفظ ،وأراد (مثل القوم)[51] ومنه قوله تعالى: ﴿وأما الذين ابيضت وجوههم ففى رحمة الله هم فيها خالدون﴾[52] أي(في ثواب رحمة الله﴾[53] وقوله تعالى: ﴿يأيتها العير إنكم لسارقون ﴾[54] يريد ياأهل العير[55] وقوله تعالى: ﴿لتنذر أم القرى ومن حولها﴾ [56] أي لتنذر أهل أم القرى ،ومن حولها[57] وقوله تعالى: ﴿ولقد أهلكنا القرون...﴾[58] أي أهلكنا أهل القرون[59] وقد ورد أيضا في قول العرب: (بنو فلان يطؤهم الطريق أي يطؤهم مارة الطريق)[60].

6- التضمين ضرب من الاتساع: التضمين في اللغة هو مصدر ضمن يضمن تضمينا، ويريدون به إيداع شيء شيئا، يقال ضمنت الميت القبر،أي أودعته فيه، وكل شيء أحرز فيه شيء، فقد ضمنه[61]، أما في الاصطلاح فمعناه مرتبط بالمعنى اللغوي ،ويدور في معناه :

ومن بين تعريفات علماء النحو له: (إشراب اللفظ معنى لفظ آخر لتصير الكلمة تؤدى مؤدى الكلمتين[62].

وهناك من يرى أن التضمين مرتبط بتعدي الفعل ،ولزومه حيث يعرفه بقوله: (التضمين إلحاق مادة بأخرى في التعدي، واللزوم لتناسب بينهما ،أو اتحاد)[63].

وهناك من يرى أن التضمين النحوي من أبواب المجاز ،وليس من باب الحقيقة، وما سمع منه يحمل على التجوز في اللفظ، حيث يقول ابن السيد البطليوسي: (اعلم أن الفعل إذا كان بمعنى فعل آخر، وكان أحدهما يتعدى بحرف جر ،والثاني بحرف جر آخر، فإن العرب قد تتسع، فتوقع أحد الحرفين مجازا ،وإيذانا بأن هذا الفعل في معنى فعل آخر)[64]، وما ذكره البطليوسي هو اللفظ نفسه الذي ذكره ابن جني[65] من قبله، إلا أن البطليوسي لم ينسبه إليه ، وقد مثل ابن جنى لهذا بقوله (كقول الله عز اسمه ﴿**أحل لكم ليلة الصيام الرفث إلى نسائكم**﴾[66]، وأنت لا تقول: رفثت إلى المرأة ،وإنما تقول رفثت بها ،أو معها لكنه لما كان الرفث هنا في معنى الإفضاء، وكنت تعدي أفضيت بـــ(إلى) كقولك: أفضيت إلى المرأة جئت بالرفث مع (إلى) إيذانا، وإشعارا أنه بمعناه...، وكذلك قوله تعالى: ﴿من أنصاري إلى الله﴾[67] أي مع الله... فلما كان معناه من ينضاف في نصرتي إلى الله فجاز لذلك أن تأتي (إلى) هنا[68].

وذكر المرادي أيضا أن الاية هنا هي على تضمين العامل حيث قال: (وكون إلى بمعنى مع حكاه ابن عصفور عن الكوفيين ،وحكاه ابن هشام عنهم، وعن كثير من البصريين وتأويل بعضهم ما ورد من ذلك على تضمين العامل ،وإبقاء إلى على أصلها ، والمعنى في قوله تعالى: (من أنصاري إلى الله) من يضيف نصرته إلى الله ، وإلى في هذا أبلغ من مع إذ المعنى على التضمين من يضيف نصرته إلى نصرة الله)[69] فمذهب الكوفيين – كما ذكر المرادى– أن حروف الجر قد ينوب بعضها عن بعض، ومذهب البصريين إبقاء الحرف على موضعه الأول، إما بتأويل يقبله اللفظ ،أو تضمين الفعل معنى فعل آخر يتعدى بذلك الحرف[70] وكذلك قوله عز اسمه: ﴿هل لك إلى أن تزكى﴾[71]، يقول ابن جني: (فلما كان على هذا دعاء منه صلى الله عليه وسلم صار تقديره: أدعوك، وأرشدك إلى أن تزكى وعليه قول الفرزدق في رجزه:

كيف تراني قالبا مجني أضرب أمري ظهره للبطن

قد قتل الله زيادا عني[72]، لما كان معنى قوله: قد قتله قد صرفه عداه ب(عن) ووجدت في اللغة من هذا الفن شيئا كثيرا لايكاد يحاط به)[73].

ومنه قوله تعالى:﴿ وقد أحسن بي﴾[74]، قال ابن هشام: (معناها الغاية أي إلي[75] ،وقيل: الباء بمعنى (إلى) لتضمين الفعل (احسن) معنى (لطف)[76].

وقيل: أحسن أصله أن يتعدى بإلى، وقد يتعدى بالباء كما يقال: أساء إليه ،وبه[77]،ومنه قوله تعالى أيضا: ﴿واتبعوا ما تتلوا الشياطين على ملك سليمان﴾[78]،فقيل إن (على) ظرفية لتضمن معنى الفعل (تتلوا) معنى (تتقول).[79]

7- النصب على نزع الخافض: النصب على نزع الخافض هو مظهر من مظاهر الاتساع في اللغة، وقد تحدث عنه علماء اللغة كثيرا في كتب النحو، والإعراب ،والتفسير،حيث ذكر سيبويه أن مما يجوز لغة قولك : ذهبت الشام، ودخلت البيت ، وإن معناه : ذهبت إلى الشام، ودخلت في البيت، والعامل فيهما الفعل، ولم يجز حذف حرف الجر إلا في الأماكن[80]، وقد وضع ابن السراج ضابطا لهذا النوع من الاتساع حيث يقول: (متى وجدت فعلا حقه أن يكون غير متعد... ووجدت العرب قد عدته، فاعلم أن ذلك اتساع في اللغة ،واستخفاف، وأن الأصل فيه أن يكون متعديا بحرف الجر، وإنما حذفوه استخفافا نحو ما ذكرت لك من ذهبت الشام ، ودخلت البيت)[81].

والنصب على نزع الخافض ورد كثيرا في القرآن الكريم ومن أمثلة ذلك:

1- قوله تعالى: ﴿فقد جاءوا ظلما وزورا﴾[82].

يرى الزجاج[83] وأبو جعفر النحاس[84] أن النصب في لفظة (ظلما، وما عطف عليها) هو على نزع الخافض، وأن التقدير في الآية: فقد جاءوا بظلم، وزور فلما سقطت الباء في قوله: بظلم عمل فيه الفعل الذي قبله فنصب، وقد قال بهذا الرأي أيضا من المفسرين الطبري[85]، والقرطبي[86]، وهناك من جعل للنصب وجها آخر، وهو:

أن (ظلما) منصوب بجاءوا لأن جاء، وأتى يستعملان في معنى فعل فيتعديان تعديته أي أتوا ظلما، وكذبا، وذلك كقوله تعالى : (لقد جئتم شيئا إدا)[87]، فانتصب لوقوع المجئ عليه، وقد نسب هذا الرأي إلى الكسائي[88]، وبه قال الرازي[89]، والألوسي[90] وهناك من وفق بين الوجهين (التضمين، والحذف) أي حذف الجار كالزمخشري في

تفسيره حيث قال: (جاء وأتى يستعملان في معنى فعل ، فيعديان تعديته، وقد يكون على معنى وردوا ظلما كما تقول جئت المكان، ويجوز أن يحذف الجار، ويوصل الفعل)[91].

2- وقوله تعالى: (ولا يسأل حميم حميما)[92] فلفظ (حميما) ورد في نصبها عدة وجوه من بينها النصب على نزع الخافض، وأن التقدير فيها – كما ذكرأبو علي الفارسي[93] والامام الرازي[94]، والقرطبي[95] – لايسأل حميم عن حميمه ، فحذف الجار، ووصل الفعل بالاسم.

3- وقوله تعالى: (قال فبما أغويتني لأقعدن صراطك المستقيم)[96]، فصراطك نصبت على نزع الخافض، والتقدير: لأقعدن على صراطك[97].

4- وقوله تعالى: (أعجلتم أمر ربكم)[98] أي عن أمر ربكم[99].

5- وقوله تعالى: (وظللنا عليكم الغمام)[100] ،وقوله: (وظللنا عليهم الغمام وأنزلنا عليهم المن والسلوي)[101].

يقول أبوحيان: (الغمام هو مفعول على إسقاط حرف الجر، أي بالغمام كما تقول ظللت على فلان بالرداء)[102]. وقد ذهب إلى هذا التقدير أيضا أبو البقاء العكبري[103]

8- وضع اسم الجنس على الواحد اتساعا: قسم علماء اللغة اسم الجنس على نوعين اسم جنس إفرادي واسم جنس جمعي فالإفرادي ما يصدق على القليل، والكثير، واللفظ واحد كاسم الجنس (ماء – ذهب – خل – زيت – حديد– ضوء– دم – لبن – عسل وأما الجمعي فهو ما يدل على أكثر من اثنين ويفرق بينه، وبين واحده بالتاء، والتاء غالبا تكون في المفرد مثل: قصيد، و قصيدة، وبقر وبقرة، وتمر، وتمرة، وتفاح، وتفاحة ،وحب، وحبة ،وشجر، وشجرة، وحمام، وحمامة وكلم، وكلمة، وقد يفرق بينه، وبين مفرده بياء النسب مثل: زنج، وزنجي، وعرب وعربي ، وروم، وروومي[104] وقد عرف الجرجاني اسم الجنس قائلا: (ما وضع لأن يقع على شيء، وعلى ما أشبهه كالرجل فإنه موضوع لكل فرد خارجي على سبيل البدل من غير اعتبار جنسه)[105]، وقد حاول التفريق بينه، وبين الجنس قائلا: (إن الجنس يطلق على القليل، والكثير كالماء فإنه يطلق على القطرة، والبحر، واسم الجنس لايطلق على الكثير بل يطلق على واحد على سبيل البدل كرجل فعلى هذا كل جنس اسم جنس بخلاف العكس)[106]. قد يتوسع في اسم الجنس فيطلق على

الواحد، حيث نقلت لنا كتب معاجم اللغة نصا لابن جني لم نجده في ما اشتهر من مؤلفاته كالخصائص وسر صناعة الإعراب، يقول فيه: (فإذا رأيت القصيدة الواحدة قد وقع عليها القصيد بلا هاء فإنما ذلك لأنه وضع على الواحد اسم الجنس اتساعا كقولك: خرجت فإذا السبع، وقتلت اليوم الذئب، وأكلت الخبز، وشربت الماء)[107].

(9) **الترادف:** الترادف مظهر من مظاهرالاتساع الذي تتمتع به لغتنا العربية، مما يجعلها غنية بمفرداتها، وتراكيبها، ولإجلاء معنى هذا المصطلح لغويا يقول ابن منظور: (الردف ما تبع الشيء، وكل شيء تبع شيئا، فهو ردفه، وإذا تتابع شيء، فهو الترادف)[108]، فالترادف _ كما ورد في النص المعجمي السابق– يدورحول معنى التتابع. أما في الاصطلاح فقد عرفه العلامة السيوطي (ت 911 هجرية). نقلا عن الإمام الرازي قائلا: (هو الألفاظ المفردة الدالة على شيء واحد باعتبار واحد)[109]،

وقد أورد له الجرجاني عدة تعريفات، وإن اختلفت لفظا ، فهي متحدة معنى يقول: (الترادف عبارة عن الاتحاد في المفهوم ، وقيل هو توالي الألفاظ المفردة الدالة عن شيء واحد باعتبار واحد)[110] .

وعرفه أيضا بقوله: (الترادف يطلق على معنيين أحدهما الاتحاد في الصدق، والثاني الاتحاد في المفهوم)[111] .

وعرفه أيضا بقوله: (ما كان معناه واحدا، وأسماؤه كثيرة، وهو ضد المشترك كالليث والأسد)[112].

نستطيع أن نقول إن بين المعنى اللغوي، والمعنى الاصطلاحي تناسبا فاللفظان المترادفان كل منهما يتبع معناه معنى الآخر، ويشاركه المدلول نفسه، والألفاظ المترادفة رغم ما تحدثه من إثراء للمعاني، وما فيها من اتساع للغة إلا أنها أثارت جدلا واسعا بين علماء اللغة بين مثبت، ومنكر لوجودها ، وبين مؤيد، ورافض لها.

فمن المثبتين لوجود الترادف من علماء اللغة: سيبويه[113]، والأصمعي[114]، وابن جني[115]، وابن خالويه[116]، وأبو الحسن الرماني[117] ،وغيرهم[118]، ومن المنكرين لوجوده ثعلب، وابن درستويه، وأحمد بن فارس، وأبوعلى الفارسي، وأبوهلال العسكري[119]، ومن أمثلة ما ورد من ألفاظ مترادفة مما يدل على اتساع هذه اللغة–

حسب ما ذكر علماء اللغة لنا – الترادف بين لفظة سيف، وعضب، و مهند، وحسام، والترادف بين مضى، وذهب ،وانطلق، وبين قعد، وجلس، وبين رقد، ونام، وبين العسل، والضرب والجنى[120]، والذي نراه في هذا أن الترادف الذي يقع بين بعض الألفاظ لاختلافها لفظا واتفاقها معنى ليس ترادفا تاما، إنما هو جزئي إذ تختلف في ما بينها من حيث موضع الاستخدام، ومن حيث قوة المعنى أحيانا كالفرق بين قعد، وجلس فالقعود يكون من وقوف، والجلوس يكون من اتكاء واضطجاع، وكالفرق بين رنا، ورأى فالرنو يطلق على النظر إلى الشيء بدقة، وإمعان النظر فيه بينما الرؤية لايصحبها ذلك.

ومن فوائد الترادف –حسب ما ذكره لنا جلال الدين السيوطي– أنه وسيلة تعين المتحدث على إيصال الفكرة والمعنى للمتلقي فالمتحدث أحيانا ينسى اللفظة، أو يعسر عليه نطقها فيلجأ إلى أخرى لها المدلول نفسه ،فترفع عنه الضيق، والحرج . ومن فوائده : التوسع في سلوك طرق الفصاحة، و البلاغة في النظم، والنثر، لأن اللفظ الواحد قد يتأتى باستعماله مع لفظ آخر السجع، والقافية، والتجنيس، والترصيع، وغير ذلك، ولايتأتى ذلك باستعمال مرادفه من ذلك اللفظ[121].

10- تعميم دلالة اللفظة: قد تتحول دلالة اللفظة من الخاص إلى العام ،فيصبح مجال استعمالها أوسع من قبل وأكثر عددا من السابق لضرب من الاتساع في اللغة، وقد أشارعلماء اللغة الأوائل إلى هذا من خلال الأبواب التي عقدوها في مؤلفاتهم يقول ابن دريد (321هجرية) في باب الاستعارات (النجعة طلب الغيث ثم كثر، فصار كل طلب انتجاعا، والمنيحة أن يعطى الرجل الرجل الناقة، أو الشاة، فيشرب لبنها، ويجتز وبرها، وصوفها، ثم كثر ذلك، فصار كل عطية منيحة... والوغى اختلاط الأصوات في الحرب، ثم كثر ذلك حتى صارت الحرب وغى... والغيث المطر، ثم صار ما نبت بالغيث غيثا، يقال: أصابنا الغيث، ورعينا الغيث... والخرس ما تطعمه النفساء عند ولادتها، ثم صارت الدعوة للولادة خرسا... والظعينة أصلها المرأة في الهودج، ثم صارالبعير ظعينة، والهودج ظعينة...)[122] ويقول ابن فارس(395هجرية): في باب (القول في أصول الأسماء قيس عليها، وألحق بها غيرها)، (كان الأصمعي يقول: أصل الورد إتيان الماء، ثم صار اتيان كل شيء وردا، والقرب طلب الماء، ثم صار يقال ذلك لكل طلب، فيقال:

هو يقرب كذا أي يطلبه، ولا تقرب كذا[123]. وغيرهذا كثير في كتب اللغة لايسع المجال لذكره، والتوسع الدلالي في عمومه هو وسيلة من وسائل نمو اللغة، فقد يكون الغرض منه بلاغيا، فيثري النص بدلالات تبلغ من الجمال غايته، كالتوسع في دلالة لفظة (حاتم) لتطلق على كل كريم، وهذه اللفظة في السابق اسم لرجل عربي عرف بجوده وكرمه، وهو حاتم الطائي وكذلك لفظة (عرقوب) توسع في دلالتها لتشمل كل مخلف للوعد، وعرقوب هو اسم رجل من العماليق يدعى عرقوب بن معبد، كان أكذب أهل زمانه، فعرف عند العرب بإخلاف الوعد حتى عد مثلا يضرب في ذلك فقيل(مواعيد عرقوب)[124].

(11) المجاز ضرب من الاتساع: ذكر العلامة الجليل ابن جني تعريفا للمجاز من خلال تفريقه بينه وبين الحقيقة قائلا: الحقيقة ما أقر في الاستعمال على أصل وضعه في اللغة، والمجاز ما كان بضد ذلك[125]، أي أن المجاز–حسب هذا التعريف– ما أقر في الاستعمال على غير أصله في اللغة، وقد وضح ابن جنى علة وجود المجاز في اللغة قائلا: (وإنما يقع المجاز ويعدل إليه عن الحقيقة لمعان ثلاثة: وهي الاتساع، والتوكيد، والتشبيه، فإن عدمت هذه الأوصاف كانت الحقيقة البتة،، فمن ذلك قول النبي صلى الله عليه وسلم في الفرس هو بحر، فالمعاني الثلاثة موجودة فيه أما الاتساع فلأنه زاد في أسماء الفرس التى هي فرس وطرف وجواد ونحوها، البحر حتى إنه إن احتيج إليه في شعر أو سجع أو اتساع استعمل بقية تلك الأسماء لكن لا يفضي إلى ذلك إلا بقرينة تسقط الشبهة)[126].

والمجاز طريق من الطرق الهامة في التوسع اللغوي، وفي إثراء اللغة وسد أوجه النقص في ألفاظها، وتراكيبها، والمجاز بما فيه من اتساع في المعنى يعطي الألفاظ دلالات جديدة ومعان جديدة[127].

ويقول عبد القاهر الجرجاني (إن المجاز كالاستعارة إلا أنه أعم، والقول في المجاز هو القول في الاستعارة لأنه ليس هو بشيء غيرها، و الفرق أن المجاز أعم من حيث إن كل استعارة مجاز وليس كل مجاز استعارة[128].

ومن المجاز قوله تعالى: {وأدخلناه في رحمتنا}[129]، وفيه المعاني الثلاثة الاتساع والتوكيد، والتشبيه، فأما السعة، فلأنه –كما ذكر السيوطي– زاد في اسم الجهات اسما هو

الرحمة ،وأما التشبيه فلأنه شبه الرحمة –وإن لم يصح دخولها– بما يجوز دخولها لذلك وضعها موضعه أما التوكيد، فلأنه أخبر عن المعنى بما يخبر به عن الذات[130]، ومن المجاز أيضا قولك بنيت لك في قلبي بيتا، فهو مجاز استعارة لما فيه من الا تساع ،والتوكيد والتشبيه، وعلى هذا فجميع أنواع الاستعارات داخلة تحت المجاز[131].

وقد اهتم علماء العربية بقضية المجاز، وألفت فيه بعض الكتب، وإن كان أقدمها ركز على القرآن الكريم حيث ألف أبوعبيدة معمر بن المثنى كتابا بعنوان (مجاز القرآن)، حسب ماأورده ابن النديم في ترجمته[132]، وكلمة المجاز عنده تعني الطرق التي يسلكها القرآن في تعبيراته ،وهذا المعنى أعم بطبيعة الحال من المعنى الذي حدده علماء البلاغة لكلمة (المجاز) فيما بعد، و لعل ابن قتيبة قد تأثر في كتابه (مشكل القرآن) بأبي عبيدة في استخدام كلمة (المجاز) بهذا المعنى العام .

الخاتمة: من خلال هذا البحث توصلت إلى مجموعة من النتائج من أهمها:

1 – أن ظاهرة الاتساع من الظواهر اللغوية التي تدل على ما تتمتع به لغتنا العربية من تنوع في الأساليب، والتراكيب مما أكسبها ثراء، وقوة .

2– اختلاف مفهوم الاتساع عند علماء العربية فكل يفسره من وجهة نظره، وميوله العلمية.

3– تنوع مظاهر الاتساع، وصعوبة الإحاطة بها جميعا لاتصافها بالشمول في كل فن من فنون لغتنا العربية.

4– أن من مظاهر الاتساع التي استطاع الباحث جمعها وترتيبها في هذا البحث تمثلت في الآتي :

- دلالة أو العاطفة على الإشراك .
- استعمال المصادر في معنى الأزمنة .
- الاتساع في المصدر، والظرف المتصرفين .
- إضافة المصدر إلى الظرف المتوسع فيه.
- حذف المضاف، وإقامة المضاف إليه مقامه لقرينة دالة عليه .
- التضمين ضرب من الاتساع .

- النصب على نزع الخافض.
- الترادف .
- تعميم دلالة اللفظة .
- المجاز ضرب من الاتساع .

هوامش البحث ومصادره :

- القرآن الكريم برواية قالون عن نافع المدني

(1) تهذيب اللغة ، لمحمد بن أحمد الازهري 103/4 ، تحقيق محمد عوض مرعب، دارإحياء التراث العربي، بيروت لبنان : ط الأولى 2001م. مادة(وسع). وينظر تاج اللغة وصحاح العربية، لإسماعيل بن حماد الجوهري 3/، تحقيق أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت لبنان: ط الرابعة 1987م مادة (وسع). ومختار الصحاح ،لأبي عبد الله محمد بن أبي بكر الرازي 338/1 ، تحقيق يوسف الشيخ محمد، المكتبة العصرية، بيروت لبنان: ط الخامسة، مادة (وسع). ولسان العرب، لمحمد بن مكرم بن علي أبو الفضل جمال الدين ابن منظور 392/8 ، دارصادر، بيروت لبنان: ط الثالثة 1414هجرية، فصل الواومادة (وسع).

(2) لسان العرب لابن منظور 8/ 392 ، 393 فصل الواو(مادة وسع)

(3) معجم مقاييس اللغة، لأحمد بن فارس 109/5، تحقيق عبد السلام محمد هارون دار الفكر، 1979م بدون رقم للطبعة. وينظر مجمل اللغة، لأحمد بن فارس، دراسة وتحقيق زهير عبد المحسن سلطان، مؤسسة الرسالة ، بيروت لبنان: ط الثانية 1986م 1/ 925 باب الواو والسين.

(4) ينظر المخصص، لأبي الحسن علي بن إسماعيل بن سيده ، تحقيق خليل ابراهيم جفال، دار إحياء التراث العربي، بيروت لبنان : ط الأولى 1996م 3/ 341.

(5) فقه اللغة وخصائص العربية ، لمحمد المبارك عالم الكتب، بيروت لبنان: ط الأولى 1989م، ص218 .

(6) الاتساع في الدراسات النحويةص17 ماجستير لأحمد عطية المحمودي دار العلوم القاهرة *1989*م

(7) المثل السائرفي أدب الكاتب والشاعر، لضياء الدين بن الأثير، تحقيق أحمد الحوفي،و بدوي طبانة، دار نهضة مصر للطباعة والنشر، الفجالة القاهرة: بدون رقم وتاريخ للطبعة 58/2.

(8) الأصول في النحو، لابن السراج أبي بكر محمد بن السري بن سهل ، تحقيق عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، بيروت لبنان: بدون رقم وتاريخ للطبعة 255/2.

(9) مغني اللبيب عن كتب الأعاريب ، لابن هشام الأنصاري، تحقيق د/ مازن المبارك / محمد علي حمد الله ،دار الفكر، دمشق سوريا : ط السادسة 1985م 87/1–95 . وينظر الجنى الداني في حروف المعاني، لأبي محمد بدر الدين حسن بن قاسم بن عبد الله بن علي المرادي، تحقيق د/ فخر الدين قباوة / الأستاذ محمد نديم فاضل، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان: ط الأولى 1992م 33/1.

(10) مغني اللبيب ،مصدر سابق ،88/1

(11) الكتاب، لأبي عمرو بن عثمان بن قنبر أبي بشر الملقب بسيبويه، تحقيق عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة: ط الثالثة 1988م 52/3.

(12) المقتضب: لمحمد بن يزيد أبي العباس ا لمبرد ، تحقيق : محمد عبد الخلق عظيمة، عالم الكتب، بيروت لبنان: بدون رقم وتاريخ للطبعة 301/3.

(13) رصف المباني، للمالقي، دار الكتب العلمية ، ط الأولى 1990م ، ص133 .

(14) كتاب سيبويه ،مصدر سابق ، 222/1.

(15) المصدر نفسه والصفحة نفسها.

(16) ينظر الأصول في النحو، لابن السراج ،مصدر سابق ،193/1. وينظر همع الهوامع في شر ح جمع الجوامع، لجلال الدين السيوطي،تحقيق عبد الحميد هنداوي ، المكتبة التوفيقية، مصر بدون رقم وتاريخ للطبعة 2 / 168.

(17) سورة الطور 49/52

(18) إعراب القرآن ، لأبي جعفر النحاس ،وضع حواشي الكتاب وعلق عليه : عبد المنعم خليل إبراهيم منشورات محمد على بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان: ط الأولى 1421هجرية 178/4. وينظر تفسير مشكل إعراب القرآن، لمكي بن أبي طالب 691/2.

(19) سورة طه 20 /59

(20) المحتسب في تبيين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها، لأبي الفتح عثمان بن جني 54/2.

(21) ،المصدر السابق ، 54/2.

(22) سورة الإسراء 17 /7.

(23) ينظر تفسير مشكل إعراب القرآن،مصدر سابق ،430/1 . وإعراب القرآن وبيانه، لمحي الدين بن أحمد، مصطفى درويش، دار الإرشاد، حمص سوريا ط الرابعة 1415هجرية،481/8 .

(24) ينظر همع الهوامع ، لجلال الدين السيوطي ،مصدر سابق ، 170/2.

(25) سورة النساء 4 /127.

(26) همع الهوامع ،مصدر سابق ، 170/2.

(27) سورة هود 11 / 41.

(28/) همع الهوامع للسيوطي ،مصدر سابق ، 170/2.

(29) ينظر ارتشاف الضرب، لأبي حيان، 262/2 ، والأشباه والنظائر في النحو للسيوطي 23/1.

(30) ينظر الأشباه والنظائر في النحو،مصدر سابق ،23/1. وهمع الهوامع ،مصدر سابق ، 168/2.

(31) ينظر الأشباه والنظائر في النحو ،مصدر سابق ،23/1.

(32) سورة سبأ 34 / 33.

(33) ينظر كتاب سيبويه،مصدر سابق ، 212/1 . وارتشاف الضرب، لأبي حيان 27/2.

(34) شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك. لأبي عبد الله بن عبد الرحمن الهمذاني، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، دار التراث، القاهرة : ط العشرون 1980م 43/3.

(35) شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب، لابن هشام الأنصاري، تحقيق عبد الغني الدقر،الشركة المتحدة للتوزيع، سوريا: بدون تاريخ للطبعة 1/ 425. وشرح التصريح على التوضيح، للشيخ خالد بن عبد الله الازهري،دار الكتب العلمية، بيروت لبنان: ط الأولى 2000م 1/ 675.

(36) سورة البقرة 2 / 226.

(37) همع الهوامع للسيوطي ،،مصدر سابق ،2/ 168 و2/ 502. و ينظر شرح ابن عقيل ،مصدر سابق ،
43/3 . وشرح شذور الذهب لابن هشام ،مصدر سابق ، 425/1.

(38) سورة يوسف 12 / 22.

(39) سورة الاعراف 7 / 163.

(40) الخصائص لأبي الفتح عثمان بن جني، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط الرابعة، 2/ 449.

(41) تفسير جامع البيان في تأويل القرآن، لمحمد بن جرير الطبري ،تحقيق أحمد محمد شاكر، مؤسسة الرسالة، ط الأولى 2000م 11/ 159.

(42) ،المصدر السابق ، 578/11.

(43) كتاب سيبويه ،مصدر سابق ،212/1.

(44) كتاب سيبويه ،مصدر سابق ،247/3.

(45) سورة النساء 4 / 23،

(46) سورة المائدة 5 / 3.

(47) سورة البقرة 2 / 176.
(48) سورة 2/ 189.
(49) الخصائص لابن جني ،مصدر سابق ،364/2.
(50) سورة الاعراف 7 / 177.
(51) معاني القرآن، لأبي الحسن الأخفش ، تحقيق د/ هدى محمود قراعة، مكتبة الخانجي، القاهرة : ط الأولى 1990م 342/1
(52) سورة ال عمران 3/ 107.
(53) معاني القرآن وإعرابه،لإبراهيم بن السري بن سهل أبي اسحاق الزجاج، 455/1.
(54) سورة يوسف 12 / 70.
(55) معاني القرآن وإعرابه ، للزجاج ،مصدر سابق ،120/3.
(56) سورة الشورى 42 / 5.
(57) معاني القرآن وإعرابه، للزجاج،مصدر سابق ، 394/4.
(58) سورة يونس 10 / 13.
(59) معاني القرآن وإعرابه، للزجاج،مصدر سابق ، 2/ 218.
(60) ،المصدر السابق ، 455/1.
(61) معجم العين، للخليل بن أحمد الفراهيدي، تحقيق د/ مهدي المخزومي و د/ إبراهيم السامرائي، دار الهلال، بدون رقم وتاريخ للطبعة، 7 / 50 باب الضاد والنون والميم معها ض م ن .وينظر تاج اللغة وصحاح العربية، للجوهري،مصدر سابق ،6/ 2155 ،باب النون فصل الضاد مادة (ضمن) ، ولسان العرب لابن منظور،مصدر سابق ، 13 / 257 فصل الضاد المعجمة مادة (ضمن).
(62) مغني اللبيب، لابن هشام الأنصاري،مصدر سابق ، ص897 . وشرح الأشموني على الفية ابن مالك، لعلي بن محمد بن عيسى الاشموني، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان: ط الأولى 1998م 9/2.

(63) حاشية الصبان على شرح الأشموني لألفية ابن مالك، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان: ط الأولى 1997م 95/2.

(64) ،المصدر السابق ، 2/ 96 .

(65) الخصائص، لابن جنى ،مصدر سابق ، 310/2.

(66) سورة البقرة 2 / 186.

(67) سورة آل عمران 3 / 51.

(68) الخصائص لابن جني،مصدر سابق ، 310/2.

(69) الجنى الداني في حروف المعاني للمرادي،مصدر سابق ،386/1.

(70) ،المصدر السابق ، نفسه 45/1.

(71) سورة النازعات 79 / 18.

(72) ديوان الفرزدق ص43.

(73) الخصائص لابن جني،مصدر سابق ، 3/2.

(74) سورة يوسف 12 / 100.

(75) مغني اللبيب لابن هشام،مصدر سابق ، ص899.

(76) الجنى الداني في حروف المعاني،مصدر سابق ، 45/1 .

(77) إعراب القرآن وبيانه لمحي الدين درويش،مصدر سابق ،56/5.

(78) سورة البقرة 2 / 101.

(79) الجنى الداني في حروف المعاني للمرادي،مصدر سابق ، 1/ 4 77.

(80) ينظر كتاب سيبويه ،مصدر سابق ، 159./1 414/1 . والأصول في النحو لابن السراج،مصدر سابق ، 1/ 171.

(81) الأصول في النحو لابن السراج ،مصدر سابق ، 171/1.

(82) سورة الفرقان 25 /4 .

(83) ينظر معاني القرآن وإعرابه ، لأبي اسحاق الزجاج،مصدر سابق ،54/4.

(84) ينظر معاني القرآن للنحاس. ،مصدر سابق ،9/5.

(85) جامع البيان في تأويل القرآن للطبري،مصدر سابق ، 19 /237.
(86) ينظر الجامع لأحكام القرآن للقرطبي، تحقيق أحمد البردوني وإ براهيم اطفيش، دار الكتب المصرية القاهرة: ط الثانيية، 1964م 4/13.
(87) سورة مريم 19 /89.
(88) ينظر تفسير مفاتيح الغيب أوالتفسير الكبير، للرازي، دار إحياء التراث العربي، بيروت لبنان: ط الثالثة 1420هجرية 433/24.
(89) تفسير مفاتيح الغيب أو التفسير الكبير، للرازي،مصدر سابق ،24 / 43 3.
(90) تفسيرروح المعاني في تفسير القرآن الكريم والسبع المثاني ، للألوسي، تحقيق علي عبد البارئ عطية، دار الكتب العلمية ،بيروت: ط الأولى 1415هجرية، 9 /425،
(91) تفسير الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل، للزمخشري، دار الكتاب العربي، بيروت: ط الثالثة 1407 هجرية، 263/3.
(92) سورة المعارج 70 / 10 .
(93) الحجة للقراء السبعة، لأبي علي الفارسي،320/6.
(94) مفاتيح الغيب أو التفسير الكبير، للرازي،مصدر سابق ، 30 / 641.
(95) الجامع لأحكام القرآن، للقرطبي، مصدر سابق، 285/18.
(96) سورة الأعراف 7 / 15.
(97) معاني القرآن، للأخفش ،مصدر سابق ، ص295،
(98) سورة الأعراف 7 / 50
(99) معاني القرآن ،للأخفس ،مصدر سابق ، ص 299.
(100) سورة البقرة 2 /.57.
(101) سورة الأعراف 7 /170.
(102) البحر المحيط في التفسير. لأبي حيان الأندلسي، صدقي محمد جميل، دار الفكر، بيروت :بدون رقم للطبعة تاريخ الطبعة 1420 هجرية 1/ 345.

(103) ينظر اللمع في العربية، لأبي الفتح عثمان بن جني، تحقيق فائز فارس دار الكتب الثقافية، الكويت : بدون رقم وتاريخ للطبعة 49/1. وتوضيح المقاصد والمسالك بشرح الفية ابن مالك، للمرادي، شرح وتحقيق عبد الرحمن على سليمان، دار الفكر العربي، ط الأولى 2008م 418/3 .

(104) التعريفات، لعلي بن محمد بن علي ا لجرجاني، تحقيق جماعة من العلماء ، بإ شراف الناشر دار الكتب العلمية ،بيروت لبنان: ط الأولى 1983م 25/1.

(105) ،المصدر السابق ، والصفحة نفسه .

(106) ،المصدر السابق ، نفسه ،والصفحة نفسها.

(107) لسان العرب، لابن منظور، 3 / 354. باب الدال فصل القاف مادة (قصد).

(108) ،المصدر السابق ، 363/4 باب الفاء فصل الراء مادة (ردف).

(109) المزهر في علوم اللغة وأنواعها . لجلال الدين السيوطي ، تحقيق فؤاد على منصور، دار الكتب العلمية ، بيروت : ط الأولى 1998م 319/1.

(110) التعريفات، للجرجاني ،مصدر سابق ، 1/ 56 باب الراء.

(111) ،المصدر السابق ، نفسه، والصفحة نفسها .

(112) ،المصدر السابق ، 19/1.

(113) ينظر كتاب سيبويه ،مصدر سابق ، 1/ 24 في هذا باب اللفظ للمعاني.

(114) ينظر انباه الرواة على أنباه النحاة لجمال الدين القفطي، المكتبة العصرية، بيروت لبنان: ط الأولى 1424هجرية197/2.

(115) ينظرالخصائص ،لابن جني ،مصدر سابق ، 2/ 115 ، 471/2.

(116) تنظر مؤلفاته في معجم الأدباء. لقوت الحموي، تحقيق إحسان عباس دار الغرب الاسلامي بيروت لبنان ط الأولى 1993م 1036/3. وينظرالمزهر في علوم اللغة ،للسيوطي1 /319.

(117) تنظر مؤلفاته في وفيات الأعيان، لابن خلكان، تحقيق إحسان عباس، دار صادر، بيروت لبنان : بدون رقم للطبعة وتاريخ الطبعة 1900م 331/1. وطبقات الزبيدي

ص86 .والفهرست لابن النديم 63. ومعجم الادباء لياقوت الحموي 73/14. وبغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، لجلال الدين السيوطي، تحقيق محمد أبو الفضل ابراهيم المكتبة العصرية لبنان بدون رقم وتاريخ للطبعة 170/2 . وإنباه الرواة للقفطي ،مصدر سابق ، 294/2.

(118) علم الدلالة. لأحمد مختار عمر،. عالم الكتب ط الخامسة 1994م، ص215-219.

(119) ينظر المزهر في علوم اللغة للسيوطي ،مصدر سابق ،319/1. وينظر علم الدلالة لأحمد مختار عمر ص215-219.

(120) ينظر المزهر في علوم اللغة ،مصدر سابق ، 319/1 وما بعدها.

(121) ينظر ،المصدر السابق ، نفسه 320/1 .

(122) جمهرة اللغة، لأبي بكر محمد بن الحسن ابن دريد، تحقيق رمزي منير بعلبكي ،دار العلم للملايين، بيروت : ط الأولى 1987م 1255/3 . وينظر المزهر في علوم اللغة ،للسيوطي ،مصدر سابق ،333/1.

(123) الصاحبي في فقه اللغة ،مصدر سابق ، لأحمد بن فارس ص 58 ،وينظر المزهر في علوم اللغة ، للسيوطي ،مصدر سابق ،333/1.

(124) مجمع الأمثال ، لأبي الفضل أحمد بن محمد للميداني،تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد دار المعرفة بيروت بدون رقم وتاريخ للطبعة 2 /311. وينظر المزهر للسيوطي ،مصدر سابق ، 383/1 .

(125) الخصائص ،لابن جني ،مصدر سابق ، 444/2.

(126) المصدر السابق ، نفسه 44/2،

(127) ينظرعوامل التطور اللغوي، لأحمد عبد الرحمن حماد،منشورات دار الأندلس، بيروت لبنان: ط الأولى 1983م ص56-57 .

(128) دلائل الإعجازفي علم المعاني، لعبد القاهر الجرجاني، تحقيق محمود محمد شاكر، مطبعة المدني، بالقاهرة: ط الثالثة 1992م 462/1 .

(129) سورة الانبياء 21 / 74.

(130) المزهر في علوم اللغة، للسيوطي ،مصدر سابق ،283/1.

(131) ،المصدر السابق ، نفسه 1 / 283.

(132) الفهرست، لأبي الفرج محمد بن اسحاق بن محمد الوراق المعروف بابن النديم، تحقيق إبراهيم رمضان، دار المعرفة ، بيروت لبنان ، ط الثانية 1997م76/1 .

دراسة لغوية معجمية في كتب الحدود النحوية
(من باب المفعول له إلى باب النكرة)

د.علي أمحمد المقطف
جامعة غريان– كلية الآداب الاصابعة

المقدمة:

الشائع أن المعاجم العامة لم تحفل بالمصطلحات العلمية ، وهذا الحكم عممه بعض الباحثين، فكانت المصطلحات خارج إطار المعاجم ، لكن بعض الباحثين حاول أن يكون منصفاً، فذكر أن الفيروزآبادي أول من أثبت بعض اصطلاحات العلوم، وأثبات الفيروزآبادي لمثل هذه الألفاظ وخاصة مصطلحات العلوم وعدها جديرة بالانتماء إلى الثروة اللغوية، هو خروج بالمعجم العربي من الحدود الضيقة التى رسمها القدماء للمعاجم باعتبارها لا يجب أن تحتوي إلا على كلام العرب الفصحاء دون المولد ومن الشائع أيضاً أن المعاجم المتخصصة قد تناولت اصطلاحات نحوية كثيرة ، ومنها معجم التعريفات للجرجاني، وكتاب التوقيف على مهمات التعاريف للمَنَاوي المصري ، وكتاب الكليات للكفوي .

أجزاء البحث: المفعول له، المفعول فيه، المفعول معه، المفعول المطلق، المكسر، المنادى، الموصول الاسمي، الموصول الحرفي، النحو، النصب، النعت، النكرة.

الحد الأول– المفعول له:

يقول التلمساني هو: "كل مصدر منصوب من غير لفظ العامل فيه مقدر باللام"[1]. وقال الأبذي: "وهو ما فعل لأجله فعل مذكور، فكان تعريف الأبذي مختصراً" [2]. وعرف زروق المفعول له بقوله: "المصدر القلبي الفضلة المعلل بحدث شاركه وقتاً وفاعلاً" [3]. ولم يضف الفاكهي شيئاً عن زروق.[4] وعرفه السرميني فقال: "الذي فعل الفعل لأجله هو المصدر المعلل لحدث شاركه في الزمان والفاعل: كقمت إجلالاً لك"[5]. فكل هذه التعريفات تشترك في مفهوم المفعول لأجله في النحو، غير أن التلمساني أضاف قيداً يميز المفعول لأجله من المفعول المطلق، وذلك قوله: "من غير لفظ العامل فيه مقدر باللام"، أي

أن الفعل العامل، في المفعول لأجله لفظه مغاير للفظ المفعول له، أو أن الفعل العامل في المفعول له يغايره في اللفظ ولم أجد ذكراً مقصوداً للمفعول لأجله في المعاجم فهذا بطبيعة الحال مصطلح يبدوا أنه خاص جداً بعلم النحو، وربما تجد للمفعول لأجله أمثلة في المعاجم لتفسير المادة اللغوية التي عنى المعجم بها، وليس تفسيراً للمصطلح النحوي، مثل قولك: فعلت ذلك حذار غضبك.[6] وعرفه الجرجاني فقال: "هو علة الإقدام على الفعل نحو: ضربته تأديباً له"[7]. فوضح تعريفه بالمثال . ولم يخرج المناوي عن مضمون تعريف الجرجاني[8].

الحد الثاني– المفعول فيه[9]:

عند التلمساني هو:" كل من أسماء الزمان والمكان، يراد فيه معنى في، وليست في لفظه"[10] وعرفه الأبذي بقوله:" وهو ما فعل فيه فعل مذكور لفظاً أو تقديراً من زمان أو مكان" [11]وعرف زروق المفعول فيه في قوله: "ما ذكر فضلة[12] لأجل أمر وقع فيه من اسم زمان مطلقاً[13] أو مكان مبهم[14] أو مادته مادة عاملة "[15] وذكر الفاكهي التعريف نفسه.[16] ويعرفه السرميني في قوله: "هو ما سلط عليه عامل على معنى في الظرفية من اسم زمان مبهم أومختص، أومعدود، أو اسم مكان مبهم "[17] فهذه التعريفات تتفق جميعها في حقيقة المفعول فيه، وهو ظرف الزمان أو المكان غير أن الأبذي أشار إلى أن حرف الجر في مع الظرف قد يكون ظاهراً أو مقدراً، ووسع السرميني في المفهوم بذكر أنواع المفعول فيه ذاته كاسم الزمان المبهم، أو المختص، أو المعدود، أو اسم المكان المبهم .

ويقول ابن منظور: "وهو على وجهين أحدهما الحال، والآخر في الظروف، فأما الظرف فقولك: نمت البيت، وفي البيت، وعنده الوعاء[18] وأما الحال فكقولك: ضرب فلان راكباً، أي في حال ركوبه " وهنا يجمع ابن منظور بين الدلالة اللغوية والاصطلاحية في موضع واحد، وهو ليس بالكثير عنده، وعند أصحاب المعاجم فالظرف كما فسره هو الحال، أو هو ظرف المكان كما ظهر ذلك من خلال المثال في نحو: نمت البيت، وفي البيت . [19] فكتب الحدود يوافقونه في تسميته ظرفا ويختلفون معه في تسميته حالا، لكنهم لم يذكروا الدلالة اللغوية .

وعند الجرجاني: "ما فعل فيه فعل مذكور لفظاً أو تقديراً " [20]وذكر المناوي ما قاله الجرجاني، فقول أصحاب هذه التعريفات مماثل لكتب الحدود السابقة.

الحد الثالث– المفعول معه:

ذكره التلمساني بقوله: "كل اسم منصوب أتى بعد واو المصاحبة المقدرة بمع[21] ويعرفه الأبذي فيقول: "هو المذكور بعد الواو لمصاحبة معمول فعل لفظاً أو معنى" [22] وعرفه زروق فقال: "الاسم الفضلة التالي واواً أريد بها التنصيص على المعية مسبوقة بفعل أو ما فيه حروفه ومعناه " [23]وذكر الفاكهي التعريف نفسه .[24]ويعرفه السرميني فيقول: "أي الذي يفعل معه الفعل هو الاسم الفضلة المنصوب الواقع بعد واو أريد بها التنصيص على المعية مسبوقة بفعل أو ما فيه معنى الفعل وحروفه نحو: قولك: سرت والليل"[25].

ويقول الجوهري: "وتكون الواو للمصاحبة، كقول النبي صلى الله عليه وسلم (بعثت والساعة كهاتين) وأشار إلى السبابة والوسطى، أي مع الساعة[26]وذكر ابن منظور:"يقال: استوى الماء والخشبة، أي مع الخشبة، الواو بمعنى مع هنا، وقال الليث: "يقال في البيع لا يساوي لا يكون هذا مع هذا الثمن سيين" [27].

وعند الجرجاني: "هو المذكور بعد الواو لمصاحبة فعل لفظاً نحو: استوى الماء والخشبة، أو معنى نحو: ما شأنك وزيداً"[28]. وهذه الأمثلة التي ذكرها الجرجاني تبين صور استعمال العرب لواو المعية. وذكر المناوي التعريف نفسه. [29]وهو تعريف مشابه لتعريف الأبذي، ولم يختلف مع بقية الحدود السابقة.

الحد الرابع– المفعول المطلق:

وهو عند التلمساني المصدر قال: " كل اسم دل على معنى وزمان مجهول" ، وقال الأبذي: " وهو ما ليس خبراً من مصدر مفيد[30] توكيد عامله، أو بيان نوعه، أو عدده " [31] ففصل في أحوال المفعول المطلق كما يذكرها النحويون. ويعرفه زروق فقال: "المصدر الفضلة المؤكد لعامله، أو المبين لنوعه، أو عدده"[32] ويعرفه السرميني في قوله:" أي الذي يطلق عليه اسم مفعول من غير تقييد هو المصدر الفضلة المسلط عليه

عامل من لفظه أو من معناه: كضربت ضرباً، وقعدت جلوساً"[33] فتمثلت إضافته هنا في أن المفعول المطلق من غير لفظ الفعل نحو: قعدت جلوساً.

ويسميه ابن منظور: المفعول بلا صلة، والمصدر، ويكون ذلك في الفعل اللازم والواقع، كقولك: حفظت حفظاً، وفهمت فهماً، واللازم كقولك: انكسر انكساراً[34]. وابن منظور بهذه الأمثلة يؤدي مفهوم المفعول المطلق نفسه عند النحويين .

وعند الجرجاني: "اسم ما صدر عن فاعل فعل مذكور بمعناه أي بمعنى الفعل"[35]. أي أن المفعول المطلق قد يأتي من لفظ مغاير للفظ الفعل غير أنه يتفق معه في معناه نحو: قعدت جلوساً، وذكر المناوي التعريف نفسه.[36] وكل هذه الحدود مطابقة للحدود النحوية ومشابهة لها.

الحد الخامس– المكسر، أو جمع التكسير:

وهو عند التلمساني: "ما تغير فيه نظم الواحد وبناؤه"[37]، ويقول الأبذي: " ماتغير فيه بناء مفرده لفظاً أو تقديراً [38]، ودل على أكثر من اثنين "[39]. فهو يماثل تعريف التلمساني إلا في مغايرة الألفاظ فمؤدى التعريف واحد ، ويعرفه زروق في قوله: "ما تغير فيه بناء واحده بزيادة، أو نقص، أوتبديل، لغير إعلال"[40]. وتعريفه يختلف عمن قبله في إشارته إلى التعبير الذي يلحق بالاسم نتيجة للاعلال الصرفي ومن التغيير الذي يلحق ببنية الكلمة لينتقل الاسم من المفرد إلى جمع التكسير، وصيغة الاسم هي القرينة الدالة على تغير حالة الاسم من المفرد إلى الجمع، وتعريف الفاكهي يماثل تعريف زروق فلم يضف شيئاً[41]، وعرفه السرميني بتعريف دلالي تمثيلي فبدأ بقوله: " هو ما دل على ثلاثة فأكثر، وتغير بناء مفرده بزيادة فقط، كصنو وصنوان، أو نقص فقط كتخمة وتخم، أو تغير شكل فقط، كأسد وأسد، أو زيادة وتغير شكل كرجل ورجال، أو نقص وتغير شكل كرسول ورسل، أو نقص وزيادة وتغير شكل كغلام وغلمان" فتعريف جمع التكسير عنده يتفق إلى حد كبير مع التعريفات السابقة عليه إلا أنه فصل أحوال جمع التكسير بالأمثلة التي ذكرها، ولا شك أن الأمثلة تعين القاريء على فهم التعريف[42].

ولم يعرف الجوهري المكسر، وقال: "والكسرة القطعة من الشيء المكسور، والجمع كسر، مثل قطعة وقطع"[43]، فلم يذكر إلا المعنى اللغوي للفظ الكسرة، والقطعة والقطع،

غير أن ابن منظور والفيروزآبادي قد أضافا إشارة موجزة إلى المعنى الاصطلاحي لجمع التكسير، فيقول ابن منظور: "جمع التكسير: ما لم يبن على حركة أوله، كقولك: درهم دراهم".[44] ويعرفه الفيروزآبادي بقوله: "ماتغير بناء واحده"[45]، وكل هذه المعاني في المعاجم للتكثير وعند الجرجاني: "هو ما تغير فيه بناء واحده كرجال"[46].وأخذ المناوي تعريفه من الجرجاني ولم يضف شيئاً[47]،وعرفه الكفوي فقال: "كل جمع تغير فيه نظم الواحدة فهو جمع تكسير"[48]. فلم يختلف عن تعريف الجرجاني .

الحد السادس–المنادى :

حده الأبذي بقوله: "هو المدعو بياء أو بإحدى أخواتها تحقيقاً أو تقديراً " [49] ويقول زروق في تعريف المنادى: "هو المطلوب إقباله بحرف نائب مناب أدعو لفظاً أو تقديراً "[50] فهو شبيه بتعريف الأبذي غير أنه قدر الفعل الذي قام مقامه حرف النداء وهو أدعو أو أنادي. ونقل الفاكهي عن زروق حرفياً، ولم يضف جديداً[51] ويقول السرميني: "هو المطلوب إقباله بحرف نائب مناب أدعو لفظاً أو تقديراً "[52] فتعريفه يماثل تعريفي زروق والفاكهي ولم يأت بجديد.

ويقول الجوهري: "النداء: الصوت، وقد يضم مثل الدعاء والرعاء، وناداه مناداة ونداءً، أي صاح به، وتنادوا: أي نادى بعضهم بعضاً"[53] وجاء ابن منظور بما أتى به الجوهري،[54]وكذلك الحال عند الفيروزآبادي،[55] والمستخلص هو أن المعاجم السابقة ذكرت أن معنى النداء هو رفع الصوت وظهوره، دون الإشارة إلى حقيقة النداء والمنادى في اصطلاح النحويين .

وقال الجرجاني: "هو المطلوب إقباله بحرف نائب مناب أدعُو لفظاً وتقديراً " [56] ونقل المناوي تعريف الجرجاني هذا حرفياً [57] وعرفه الكفوي بتعريف مختصر بقوله: " تصويتك بمن تريد إقباله عليك لتخاطبه"[58] فذكره بمعنى التصويت يشير إلى فعل النداء أو الدعاء للمنادى نفسه وهو المفهوم من التعريفات السابقة، فلم يأت بجديد .

الحد السابع– الموصول الاسمي:

يعرفه الأبذي بقوله: "ما افتقر دائماً إلى عائد أو خلفه[59] وجملة صريحة أو مؤولة"[60] وعرفه زروق في قوله: "ما افتقر إلى الوصل بجملة خبرية معهودة، أو ضرف، أو جار

ومجرور تامين، أو وصف، أو وصف صريح، وإلى عائد أو خلفه "[61] فتعريف زروق يشمل على ما ذكره الأبذي من موصول غير أن الأبذي كان أكثر تفصيلاً فيما يفتقر إليه الموصول. أو أنواع صلة الموصول، وهي: الجملة الخبرية، أوالوصف الصريح، أوظرف، أوجار ومجرور تامين ونقل الفاكهي عن زروق التعريف نفسه[62] ويقول السرميني:"[63] هو ما افتقر إلى الوصل بجملة خبرية أو شبهها أو وصف صريح، وإلى عائد أو خلفه " فالسرميني كذلك يشابه تعريفه تعريفي زروق والفاكهي، ولم يضف شيئاً، ويقول الجوهري: "وصلت الشيء وصلاً وصلة، وكل شيء اتصل بشيء فما بينهما وصله"[64] ولم يزد ابن منظور عن ما جاء به الجوهري في معنى الوصل[65] وقال الفيروزآبادي: "وصلَ الشيءَ بالشيء وَصْلاً وصُلَةً بالكسر والضم، ووصّلة لأمَّهُ ووصِلَكَ الله، بالكسر لغة، وأوصله واتصل: لم ينقطع، والواصلة: المرأة تصل شعرها بشعر غيرها"[66] فاتفقوا جميعاً على تفسير معنى الوصل في اللغة دون ذكر للموصول النحوي، فدلالة الموصول كما مر البلوغ والانتهاء إليه .

وقال الجرجاني: "ما لايكون جزءاً تاماً إلا بصلة وعائد"[67] وهو في هذا التعريف يلاحظ علاقة التلازم اللغوية بين الموصول وصلته، فالموصول هو الذي يفتقر إلى ما بعده فإذا ظهر الموصول في الكلام لا أن تكون له صلة. وعرفه الكفوي بتعريف نفسه ، ولم يضف جديداً[68].

الحد الثامن– الموصول الحرفي:

وهو عند الأبذي: "ما أول مع ما يليه بمصدر"[69] ولم يحتج إلى عائد[70] وعرفه زروق في قوله: "ما أول مع صلة بالمصدر، ولم يحتج إلى عائد"[71] وتعريف الفاكهي يماثل تعريفي الأبذي وزروق[72] ويعرفه السرميني فيقول: "هو ما أول مع صلته بمصدر، ولم يحتج إلى عائد، وهو: أن، وأن، وكي، وما، ولو، نحو: (ودوا ما عنتم)"[73] وهو يختلف على الموصول الاسمي رأيناه منذ قليل، وهو واضح من خلال الأمثلة التي ذكرها السرميني في نحو: قوله تعالى: (ودوا ماعنتم) أي ردوا عنادكم، مصدر صريح فسر المصدر الموؤل وإنما سموه موصولا حرفيا؛ لأن هذه الحروف تسبق الفعل الموؤل، وهي السابقة الذكر وذكر الجوهري وابن منظور المعنى نفسه الذي أشرنا إليه عند الموصول

الاسمي.[74] وعند الكفوي: "ما أول مع ما يليه من الجمل بمصدر، ولا يحتاج إلى عائد، ولا أن تكون صلته جملة خبرية"[75]. وما ذكره الكفوي في قوله: "ولا أن تكون صلته جملة خبرية، يميز الموصول الحرفي من الموصول الاسمي، فإذا كان الموصول الاسمي تأتي صلته جملة اسمية فلا يتحقق ذلك مع الموصول الحرفي فلا يأتي مع الحروف المصدرية التي ذكرناها إلا الفعل"[76] .

الحد التاسع– النحو :

يعرفه التلمساني بقوله: "التمهيد إلى النطق بالكلام العربي"[77].وهذا التعريف ليس هو المتعارف عليه عند النحاة، بل هو بيان للفائدة من النحو، ويقول الأبذي في تعريف حد النحو: "علم يعرف به أحوال الكلم العربي إفراداً، وتركيباً، وبناء وإعراباً"[78]، وعرفه زروق بقوله:" علم بأصول يعرف بها أحوال أواخر الكلم إعراباً وبناء"[79] ومن الملاحظ أنه لم يضف شيئاً على تعريف الأبذي إلا إشارته إلى أصول النحو أو القواعد التي يعرف بها أحوال الكلمة في قوله: علم بأصول: وهي القواعد الكلية منطبقة على جزئياتها. فحدهما جار على عرف الناس من جعل علمي الصرف والنحو علماً واحداً، وهو المتعارف عليه قديماً. وقال السرميني: "علم بأصول يعرف به أحوال أواخر الكلم إعراباً وبناء" فلم يضيف على ما ذكره المتقدمون[80] .

وعند الجوهرى: "القصد والطريق، يقال: نحوت نحوك أي قصدت قصدك"[81] وذكره كذلك ابن منظور، وأضاف الفيروزآبادي قوله: "والجهة" ،وحقق النحويون هذا المعنى الذي ذكره أصحاب المعاجم في اصطلاحاتهم لمفهوم علم النحو فهو الطريق أو الجهة أو القصد الذي يعرف به كلام العرب.

وعرفه الجرجاني بقوله: "علم بقوانين يعرف بها أحوال التراكيب العربية من الإعراب والبناء وغيرهما"[82] فاستعمل لفظ القوانين تعبيراً عن القواعد التي رأيناها في التعريفات السابقة، ولعل تأثيره بالمنطق هو الذي جعله يستعمل لفظ القوانين تعبيراً عن القاعدة النحوية، وتابعه المناوي في تعريفه، فذكر الألفاظ نفسها التي ذكرها الجرجاني، وبهذا نقول: إن حد النحو استقر من الناحية الاصطلاحية عند تعريفي الجرجاني والمناوي، وعرفه الكفوي تعريفاً لغوياً بقوله: "نحوت نحوك، قصدت قصدك"[83] وقد بدا لي من

التعريفات أن حد زروق والفاكهي والسرميني واف وجامع، وهذا ما أظهره النظر والمقارنة مع بقية التعريفات.

الحد العاشر– النصب :

يقول التلمساني حد النصب: "ما جلبه عامل النصب لفظاً أو تقديراً"[84] واختصره الأبذي في قوله: "علمُ المفعولية "[85]. فالمفعول في العربية هو علم على النصب لذا ذكره الأبذي مختصراً خلافا للتفصيل الذي ذكره التلمساني في ذكره لأثر العامل على الاسم المنصوب لفظاً أو تقديراً. وعرفه السرميني في قوله: "هي الفتحة أو نائبها المقتضاة لعامل"[86] فالفتحة في تعريف السرميني أو نائبها هي العلامة على أن هذا الاسم منصوب؛ لأنه مفعول، أو غير ذلك من صور النصب كخبر كان أو اسم إن...إلخ، تبعاً لما يقتضيه العامل، ويقول الجوهري: "النصب مصدر نصبت الشيء إذا أقمته، وصفيح منصب، أي ينصب بعضه على بعض، والنصب: ما نصب فعبد من دون الله تعالى"[87].ولم يضف ابن منظور على ما قاله الجوهري[88]، وأضاف الفيروزآبادي " النصب: الغاية، وفي القوافي: إن تسلم القافية من الفساد، وقال: وهو في الإعراب كالفتح في البناء اصطلاح النحويين"[89]. فلم يشر أحد من أصحاب المعاجم كما رأينا إلى النصب في اصطلاح النحويين إلا ما ذكره الفيروزآبادي وهو نادر جداً أن يتعرض للمعني الاصطلاحي. وخلاصة القول إن النصب عند أصحاب المعاجم السابقة هو: إقامة الشيء، والغاية، وسلامة القوافي من الفساد.

ويعرفه الكفوي لغة بقوله: "ونصبت الشيء نصباً أقمته ورفعته، والنصب بالفتح في الإعراب كالفتح في البناء اصطلاح نحوي"[90] فجمع بين تعريفه في اللغة عند اصطلاح النحويين، وهو قليل، وهذا يحدث قليلاً عند الكفوي أن يجمع بين ماذكره أصحاب المعاجم السابقة واصطلاح النحويين، ومن الملاحظ على هذا المصطلح أن الجرجاني والمناوي لم يذكرا تعريفاً له، وهذا قليل الحدوث خاصة عند الجرجاني والمناوي .

الحد الحادي عشر– النعت[91]:

ويسميه الرماني الصفة قال هو: "قول له بيان زائد على بيان الاسم الجاري عليه مختص له"[92] ويسميه كذلك التلمساني الصفة فيقول حد الصفة" وهي النعت هو: لفظ يتبع

الموصوف تحلية وتخصيصاً ممن له مثل اسمه بذكر معنى في الموصوف أو في شيء من سببه"[93]. وعرفه الأبذي في قوله: "هو التابع لما قبله المشعر بعلامة فيه أو فيما تعلق به النعت، ثم لا يخلو إما أن يكون جارياً على من هو له، وهو الحقيقي، فيتبعه في أربعة من عشرة: في واحد من الرفع والنصب والجر، وواحد من التعريف والتنكير، وواحد من الإفراد والتثنية والجمع، وواحد من التأنيث والتذكير، فإن كان على غير من هو له فيتبعه في اثنين من خمسة: في واحد من الرفع والنصب والجر، وواحد من التعريف والتنكير"[94] فهذه التعريفات تتفق جميعها في وظيفة الصفة في الجملة غير أن الرماني يتأثر بالمعاني البلاغية وتأثيرها في الكلام، لذا كانت وظيفة الصفة عنده بياناً للموصوف فجاء تعريف التلمساني أكثر تفصيلاً من تعريف الرماني، وتابعهم الأبذي في المفهوم نفسه، وجاء تعريف الأبذي شرحاً وتفصيلاً للتعريفات السابقة فأردف كلامه بأمثلة على صور النعت المختلفة كما رأينا . ويعرفه زروق:" التابع المشتق [95] أوالمؤول به[96] المباين للفظ متبوعه"[97] فبدأ تعريفه بتقسيم النعت وهذا ما تفرد به إلى نعت مفرد مشتق، أو مؤول بمشتق. ونقل الفاكهي عن زروق تعريفه[98] ويعرفه السرميني في قوله: " هو التابع المشتق أو المؤول بالمشتق المباين للفظ متبوعه الموضح لمتبوعه إن كان معرفة أو المخصص له إن كان نكرة: كجاءني زيد الفاضل. فلم يضف إلا تفصيلاً في أحوال النعت، فهو إما أن يكون نكرة، وإما أن يكون معرفة على النحو الذي بينه من خلال الأمثلة[99].

والنعت عند الجوهري قوله: "النعت الصفة، ونعت الشيء وانتعتُه، إذا وصفتَه"[100] وابن منظور: " النعت: وصفك الشيء تنعته بما فيه وتبالغ في وصفه، والنعت: ما نعت به، نعته وصفه"[101]. وذكر الفيروزآبادي قول الجوهري[102] وهذا الكلام كما ترى لا يخرج في دلالته وفحواه عن اصطلاح النحويين لحقيقة النعت، ويختلف الاصطلاح في التفاصيل النحوية الخاصة بالنعت والمنعوت لكن أصل المعنى في وصفت الشيء أو نعته لا تختلف دلالته اللغوية عن دلالته الاصطلاحية. وبعض اللغويين ذكروا أن ثمت فرقاً بين النعت والصفة، فالنعت خاص بالأشياء المحمودة، ولايكادون يطلقون النعت على أوصاف السوء، والصفة للمحمود والمذموم، فبينهما العموم والخصوص المطلق، ويرى ابن منظور

في تعريفه أن النعت لايكون إلا في محمود، وأن الوصف قد يكون فيه وفي غيره، وقال الخليل: " النعت وصفك الشيء بما فيه إلى الحسن مذهبه إلى أن يتكلف متكلف فيقول: هذا نعت سوء، فأما العرب العاربة فإنما تقول:الشيء إذا كان على استكمال النعت هو نعت"[103] ويرى الجوهري والفيروزآبادي أن النعت والوصف مصدران مترادفان، وإذا كان بعض اللغويين يفرقون في الدلالة المعجمية بين الصفة والنعت على النحو الذي رأينا فإن ذلك الفرق لم نجد له أثراً في معنى اصطلاح النحويين للصفة.

وقال الجرجاني: "تابع يدل على معنى متبوعه مطلقا"[104] ويعرفه المناوي فيقول: " النعت: الوصف وهو شرح الصفات القائمة بالذات"[105] فيظهر لي أن الفرق بين الجرجاني والمناوي أن ما أضافه المناوي هو كون الصفة وصفاً ومعنى الوصف أي أن تكون الصفة مشتقة. ويعرف الكفوي النعت لغة فيقول: "عبارة عن الحلية الظاهرة الداخلة في ماهية الشيء، وما شاكلها كالأنف والقصر، والصفة هي العوارض كالقيام والقعود، وقال:إن بعضهم يطلق الصفة على ما يوصف به الأشياء نعتاً ووصفاً، وقيل النعت يستعمل فيما يتغير من الجسد، والصفة تشمل المتغير وغير المتغير"[106] فالكفوي يفرق بين معنى الصفة ومعنى النعت، فهو تعريف كما ترى للدلالة اللغوية للنعت والصفة كما رأيناه عند أصحاب المعاجم السابقة منذ قليل، وأغلب أحوال الكفوي أنه يعرف المصطلح تعريفاً نحوياً، وأقل هذه الأحوال أن يقتصر على التعريف اللغوي أو الدلالة اللغوية كما هو في هذا المصطلح.

الحد الثاني عشر– النكرة :

قال الرماني في النكرة: "المشترك بين الشيء وغيره في موضعه"[107]ويعرفه التلمساني في قوله: " كل اسم شائع في جنسه لا يختص به واحد دون غيره"[108]، وقال زروق: "ما شاع في جنس موجود في الخارج تعدده"[109] ومقدر وجود تعدده فيه " [110] وذكر الفاكهي التعريف نفسه[111]وعرفه السرميني فقال: " كل اسم شائع في جنسه لايختص به واحد دون آخر وقبل ال كرجل وفرس "[112] ومن الملاحظ على هذه التعريفات اتفاق أغلبها في حقيقة الشيوع في تعريف النكرة، أي أن الكلمة النكرة تتسم بشيوع في جنسها، وقولهم: لايختص به واحد دون آخر هو تفسير بقوله شائع؛ لأنه لو كان مخصوصاً به واحد دون

آخر لم يكن شائعاً، غير أن الأخير السرميني أضاف القرينة التي تتسم بها النكرة وهي قبولها التعريف نحو: الرجل والفرس.

وقال الجوهري: "نكره فتنكر، أي: غيره فتغير إلى مجهول، والنكرة ضد المعرفة"[113] وأخذ ابن منظور قول الجوهري، ولم يضف شيئاً سوى اشتقاقه للكلمة[114] ولم يزد الفيروزآبادي جديداً، إلا بعض الألفاظ لمعاني النكرة فقال: "النكرة ما يخرج من الحولاء، والخراج من دم أو قيح، وكذلك من الزحير، يقال:أسهل فلان نكرة"[115]، فهذه المعاجم أجمعت على أن النكرة خلاف المعرفة، لكنهم لم يشيروا إلى فكرة شيوع النكرة في أفراد جنسها كما عرفها النحويون.

وقال الجرجاني: "ما وضع لشيء لا بعينه، كرجل وفرس"[116] ويقول الكفوي: "هي ما لايدل إلا على مفهوم من غير دلالة على تمييزه وحضوره وتعيين ماهيته من بين الماهيات وإن كان تعقله لا ينفعك عن ذلك، لكن فرق بين حصول الشيء وملاحظته وحضور الشيء واعتبار حضوره" وهذا تفسير لما أجمله النحويون لشيوع النكرة في الاستعمال فهي لا تدل على شيء معين إلا إذا أضيف إليها أحد المعارف،غير أن الكفوي أسهب في تفسير معانيها، وأضاف على الجرجاني هذه المعاني، وطول هذا الشرح قد بعد إلى حد ما عن المقصود.

هوامش البحث ومراجعه

(1) رسالة في الحدود النحوية المنسوبة للتلمساني ، عالم المخطوطات والنوادر ،ع2، مج7، 2004م ، 369 .

(2) ينظر الحدود النحوية للأبذي، تأليف :الأبذي ، تحقيق: الأستاذ الدكتور: خالد فهمي، مكتبة الآداب ، جامعة المنوفية ، 2008م ، 78 . وشرح الحدود النحوية للأبذي ، تأليف: أبي القاسم المالكي ، تحقيق الدكتور : المتولي رمضان ، مكتبة وهبة الزحيلي ، 1988م . 97

(3) فخرج بقوله المصدر: نحو: جئتك للسمن والعسل، وبالقلبي: نحو: جئتك قراءة العلم، وبالفضلة نحو: حصل لي رغبة في الخير، ينظر مخطوط رسالة زروق في الحدود

النحوية، الصفحة العاشرة، وشرح كتاب الحدود النحوية ، تأليف: الفاكهي، تحقيق الدكتور : المتولي رمضان ،مكتبة وهبة ، 1988م . ،216 وفيه: ويسمى المفعول لأجله ومن أجله .

(4) ينظر السابق الصفحة نفسها .

(5) ينظر مخطوط أرجوزة جزئية في الحقائق النحوية للسرميني، اللوحة ثلاثون، وفيه: والمفعول له: أي الذي فعل الفعل لأجله.

(6) اللسان ، تأليف : ابن منظور ،دار صادر بيروت . 528/11، مادة فعل، وفيه: ويسمى هذا مفعولاً من أجله أيضاً.

(7) التعريفات ، تأليف : الجرجاني ، تحقيق : إبراهيم الأبياري ، الكتاب العربي ، بيروت ، ط ، 1423م ، 288.

(8) ينظر التوقيف على مهمات التعاريف، تأليف : المناوي المصري ، تحقيق : الدكتور محمد رضوان الداية ، بيروت ، 2002م 669.

(9) ويسميه بعض النحاة الظرف، والمفعول فيه أخص من مصطلح الظرف؛ لأن الظرف يشمل الدال على الزمان والمكان، سواء أكان مرفوعاً أم منصوباً أم مجروراً، ولا يسمى مفعولاً فيه إلا إذا كان منصوباً متضمناً معنى في، والظرف مصطلح بصري، وقال الليث: والصفات في الكلام التي تكون مواضع لغيرها تسمى ظروفاً، وكذلك الخليل يسميها ظروفاً، والكسائي يسميها المحال، والفراء يسميها الصفات والمعنى واحد، ينظر اللسان، 228/9، مادة ظرف، وأسرار العربية تأليف : ابن الأنباري، تحقيق: محمد بهجت البيطار، مجمع اللغة العربية، دمشق 7721هـ. 166،

(10) رسالة في الحدود النحوية المنسوبة للتلمساني 369 ويسميه الظرف.

(11) فخرج بقوله لفظاً أو تقديراً نحو: يوم الجمعة طيب؛ لأنه وإن فعل فيه فعل، ولكنه ليس بمذكور لفظاً أو تقديراً . ينظر الحدود النحوية للأبذي 77، وشرح الحدود النحوية للأبذي 96.

(12) الفضلة: أي المستغنى عنه.

(13) ويعني بمطلقاً: المبهم والمختص والمعدود، فالمبهم: كحين، والمختص: كيوم الجمعة، والمعدود كالأسبوع.

(14) والمكان المبهم كقولك: جلست أمامك وعندك، أو كقولك: سرت فرسخاً.

(15) والمادة هي: الاسم المكان المشتق من المصدر، كجلست مجلسك، ينظر مخطوط رسالة زروق في الحدود النحوية، اللوحة العاشرة.

(16) ينظر شرح كتاب الحدود في النحو للفاكهي 219.

(17) ينظر مخطوط أرجوزة جزئية في الحقائق النحوية للسرميني، اللوحة الواحدة والثلاثون.

(18) ينظر اللسان، 9/ 228 مادة ظرف.

(19) ينظر السابق، 528/11 مادة فعل .

(20) ينظر التعريفات 288، والتوقيف على مهمات التعاريف 669.

(21) رسالة في الحدود النحوية المنسوبة للتلمساني 369.

(22) قوله لمصاحبة معمول: كجاءني زيد وعمرو، والمراد بقوله فعل لفظاً: الفعل، أسماء الفاعل، والمفعول، والصفة المشبهة، ونحوها، وبالمعنى: غيرها مما يستنبط منه معنى الفعل نحو: ما شأنك وعمراً ؟ أي ما تصنع؟ ينظر الحدود النحوية للأبذي 78، وشرح الحدود النحوية للأبذي 96.

(23) ينظر مخطوط رسالة زروق في الحدود النحوية، اللوحة العاشرة .

(24) ينظر شرح كتاب الحدود في النحو للفاكهي 221.

(25) ينظر مخطوط أرجوزة جزئية في الحقائق النحوية للسرميني، اللوحة الواحدة والثلاثون.

(26) صحيح البخاري ، تأليف : محمد بن اسماعيل البخاري ،دار ابن كثير ، اليمامة بيروت ، 1987م ، تحقيق : الدكتور : مصطفي ديب البغا ، جامعة دمشق، باب قول النبي صلى الله عليه وسلم ، 2384/5م ، وصحيح صمسلم ، تأليف : مسلم بن الحجاج

النيسابوري ، باب تخفيف الصلاة والخطبة ، 403/5 ، وينظر الصحاح1118، مادة وا،

(27) ينظر اللسان، 528/11، مادة فعل، وبهذا يضيف ابن منظور مفعولا آخر على المفاعيل الخمسة ، ينظر اللسان، 528/11، مادة فعل، و408/14 ، مادة سوا، .

(28) ينظر التعريفات 288 .

(29) ينظر التوقيف على مهمات التعاريف 669.

(30) خرج بقوله ماليس خبراً: المصدر في نحو: ضربك ضرب أليم، لأنه خبر.

(31) توكيد عامله كقولك: ضربت ضرباً، وبيان نوعه: ضربت ضرباً شديداً، وبيان عدده، كقولك: ضربت ضربتين، وينظر الحدود النحوية للأبذي 78، وشرح الحدود النحوية للأبذي 97.

(32) ينظر رسالة زروق في الحدود النحوية، اللوحة العاشرة.

(33) ينظر مخطوط أرجوزة جزئية في الحقائق النحوية للسرميني، اللوحة الثلاثون.

(34) ينظر اللسان، / 528، مادة فعل .

(35) ينظر التعريفات 288 .

(36) ينظر التوقيف على مهمات التعاريف 669.

(37) رسالة في الحدود النحوية المنسوبة للتلمساني 368.

(38) المراد بلفظاً: إما بزيادة: كصنو، وصنوان أو بنقص: كتخمة وتخم، أو بتبديل شكل: كأسد وأسد، أو بزيادة وتبديل شكل: كرجل ورجال، أو بنقص وتبديل شكل: كرسول ورسل، والمقصود بتقديراً: كهجان للمفرد والجمع نقول: ناقة هجان، ونوق هجان، الحدود النحوية للأبذي 68 ، وينظر شرح الحدود النحوية للأبذي 81.والكليات 700.

(39) ينظر الحدود النحوية للأبذي 68.وشرح الحدود النحوية للأبذي81 .

(40) ينظر مخطوط رسالة زروق في الحدود النحوية، اللوحة الخامسة .

(41) ينظر شرح كتاب الحدود في النحو للفاكهي 116.

(42) ينظر مخطوط أرجوزة جزئية في الحقائق النحوية للسرميني، اللوحة الحادية عشرة.

(43) الصحاح، 712، مادة كسر.

(44) اللسان، 139/5مادة كسر، .

(45) ينظر القاموس المحيط، ، تأليف : الفيروز آبادي ، تحقيق : الشيخ محمد البقاع ، دار الفكر ، 2010م ، 424، باب الراء، فصل الكاف.

(46) التعريفات 106.

(47) ينظر التوقيف على مهمات التعاريف252.

(48) ينظر الكليات، تأليف : الكفوي ، تحقيق : عدنان درويش وآخرون ، مؤسسة الرسالة ، الطبعة 2 ، 2020م ، 276.

(49) ينظر الحدود النحوية للأبذي 76.

(50) ينظر رسالة زروق في الحدود النحوية، اللوحة التاسعة .

(51) ينظر شرح كتاب الحدود في النحو للفاكهي 208.

(52) ينظر مخطوط أرجوزة جزئية في الحقائق النحوية للسرميني، اللوحة الثامنة والعشرون .

(53) الصحاح، 1029، مادة ندا، ندى.

(54) ينظر اللسان،، 313/15، مادة ندى.

(55) ينظر القاموس المحيط 1204 ، مادة ندى.

(56) التعريفات 297.

(57) ينظر التوقيف على مهمات التعاريف 672.

(58) الكليات 764.

(59) المراد بعائد أو خلفه: أي يفتقر إلى عائد مطابق للموصول في الإفراد، والتذكير، وفروعهما، ليرتبط الموصول بصلته، أو إلى اسم ظاهر هو الموصول في المعنى، وخلفه:

أي قائم مقام العائد في الربط مثل: سعاد التى أضناك حب سعاداً – أي: حبها، وينظر شرح كتاب الحدود في النحو للفاكهي 155.

(60) والمقصود بالصريحة أو المؤولة: هي الجملة الاسمية،أو الفعلية،:كجاء الذي أبوه قائم، أو قام أبوه، والمؤولة: كجاء الذي عندك، أو في الدار، وينظر الحدود النحوية للأبذي 83، وشرح الحدود النحوية للأبذي 103.

(61) أي لم تغلب عليه الاسمية: كجاء الضارب أو المضروب، وينظر مخطوط رسالة زروق في الحدود النحوية، اللوحة السابعة.

(62) ينظر شرح الحدود في النحو للفاكهي 154.

(63) ينظر مخطوط أرجوزة جزئية في الحقائق النحوية للسرميني، اللوحة الرابعة من المخطوط.

(64) الصحاح، 1143 مادة وصل .

(65) ينظر اللسان، 11/ 726 مادة وصل .

(66) ينظر القاموس المحيط،، 962، باب اللام، فصل الواو .

(67) التعريفات 305 .

(68) ينظر الكليات 725.

(69) كعجبت من أنك قائم.

(70) الحدود النحوية للأبذي 83.

(71) ينظر مخطوط رسالة زروق في الحدود النحوية، اللوحة السابعة .

(72) ينظر شرح كتاب الحدود في النحو للفاكهي 156.

(73) ينظر مخطوط أرجوزة جزئية في الحقائق النحوية للسرميني، اللوحة الخامسة.

(74) ينظر في حد الموصول الاسمي.

(75) الكليات 725.

76 ـــ

(77) رسالة في الحدود النحوية المنسوبة للتلمساني 365،عالم المخطوطات والنوادر ع2، مج،2003،7م .

(78) الحدود النحوية، 50، وشرح حدود النحو للأبذي 70

(79) ينظر مخطوط رسالة زروق في الحدود النحوية، اللوحة الأولى، وينظر شرح حدود النحو للأبذي، 49، والفاكهي التعريف نفسه، ينظر شرح كتاب الحدود في النحو للفاكهي52

(80) ينظر مخطوط أرجوزة جزئية في الحقائق النحوية للسرميني، اللوحة الأولى.

(81) ينظر الصحاح للجوهري 1025، واللسان، 309/15 مادة نحا، والقاموس المحيط 1203 .

(82) ينظر التعريفات، 259، والتوقيف على مهمات التعاريف،693 .

(83) الكليات 769 .

(84) رسالة فى الحدود النحوية منسوبة للتلمساني 366

(85) ينظر الحدود النحوية للأبذي 60، وشرح الحدود النحوية للأبذي 68.

(86) ينظر مخطوط أرجوزة جزئية في الحقائق النحوية للسرميني، اللوحة التاسعة.

(87) الصحاح 1043، مادة نصب.

(88) ينظر اللسان، 758/1 مادة نصب.

(89) ينظر القاموس المحيط، 127باب الباء، فصل النون .

(90) ينظر الكليات 763.

(91) يرى كثير من النحاة أن الصفة من مصطلحات البصريين، والنعت من مصطلحات الكوفيين، ويذكرون أن البصريين يستعملون مصطلح نعت إلى جانب مصطلح صفة ولكنه قليل، ينظر المساعد على تسهيل الفوائد تأليف: ابن عقيل 401/1، تحقيق : محمد كامل بركات، جامعة أم القري، 1400هـ.

(92) كتاب الحدود في النحو للرماني 69.

(93) رسالة في الحدود النحوية المنسوبة للتلمساني 370.

(94) ينظر الحدود النحوية للأبذي 79 فمثال الأول: مررت برجل كريم، ورجلين كريمين، ورجال كرماء، وبامرأة كريمة، وامرأتين كريمتين، ونساء كريمات، وبالرجل الكريم، والرجلين الكريمين، والرجال الكرماء، وبالمرأة الكريمة، والمرأتين الكريمتين، والنساء الكريمات، وكذلك في الرفع والنصب . وفي الثاني لا يتبعه فيما عدا ذلك إن لم يرفع ضمير المنعوت بل رفع ظاهراً، متلبساً بضميره. فتقول: مررت برجل كريم أبوه، وامرأة كريم أبوها، وبرجلين كريم أبوهما، وامرأتين كريم أبوهما، وبرجال كريم آباؤهم، وبنساء كريم آباؤهن، وكذلك إن رفع ضمير المنعوت كقولك: مررت برجل حسن الوجه؛ فهو كالحقيقي . وينظر شرح الحدود النحوية للأبذي 99.

(95) المشتق: من المصدر: اسم الفاعل، واسم المفعول، والصفة المشبهة، واسم التفضيل.

(96) وهو ما أشبهه في المعني كأسماء الإشارة غير المكانية، وذي بمعنى صاحب، أو المنسوب مثال: جاءني زيد هذا، أي الحاضر، أو رجل ذو مال، أي صاحبه أو دمشقي أي منسوب إلى دمشق، ينظر شرح كتاب الحدود النحوية للفاكهي 249.

(97) ينظر مخطوط رسالة زروق في الحدود النحوية، اللوحة الحادية عشر .

(98) ينظر شرح كتاب الحدود في النحو للفاكهي 249.

(99) ينظر مخطوط أرجوزة جزئية في الحقائق النحوية للسرميني اللوحة 39.

(100) الصحاح، 1051 مادة نعت.

(101) اللسان، 99/2 مادة نعت .

(102) ينظر القاموس المحيط، 149 باب التاء، فصل النون.

(103) ينظر كتاب العين، الفراهيدي، تح: الدكتور: مهدى المخزومي، وإبراهيم السامرائي، دار ومكتبة الهلال.72/2، مادة نعت.

(104) التعريفات 311، وهو تعريف النحاة، وبقوله مطلقاً: يخرج مثل: ضربت زيداً وإن توهم أنه تابع يدل على معنى لكن لا يدل عليه مطلقاً بل حال صدور الفعل عنه .

(105) ينظر التوقيف على مهمات التعاريف 703.

(106) ينظر الكليات 759.

(107) كتاب الحدود في النحو للرماني، تأليف الرماني ، تحقيق : إبراهيم السمرائي ، دار الفكر عمان ، 1984م ، 68.

(108) ينظر رسالة في الحدود النحوية المنسوبة للتلمساني 367.

(109) يقصد بالجنس الموجود في الخارج: كرجل .

(110) يقصد بمقدر وجود تعدده فيه: كشمس، وينظر مخطوط رسالة زروق في الحدود النحوية، اللوحة الخامسة

(111) ينظر شرح كتاب الحدود في النحو للفاكهي 133.

(112) ينظر مخطوط أرجوزة جزئية في الحقائق النحوية للسرميني، اللوحة الثالثة .

(113) الصحاح 1068، مادة نكر.

(114) اللسان5/ 232، مادة نكر.

(115) القاموس المحيط 439، باب الراء، فصل النون .

(116) التعريفات 316.

دور الأخصائي الاجتماعي في الحد من العنف المدرسي في المدارس الابتدائية والإعدادية دراسة ميدانية مطبقة علي بعض مدارس التعليم الأساسي بحي خلة الفرجان بمدينة طرابلس"

د. انتصار جمعة محمد الجطلاوي
جامعة الزيتونة – كلية العلوم الاجتماعية

مقدمة:

العنف أصبح ظاهرة عالمية، تغلغلت في مختلف مجالات الحياة وأصبح ظاهرة تؤرق كل المجتمعات، سواء المتقدمة،أو النامية،أو المتخلفة، حيث انتشر العنف بكل أنواعه، سواء العنف الدولي،أو العنف السياسي،أو الأسري، ومن أخطر هذه المؤسسات والقطاعات التي تأثرت بمشكلة العنف؛ هو القطاع التعليمي، حيث يستهدف العنف فئة الشباب المراهق التي يقع علي عاتقها حمل راية التنمية ،والتقدم وإعداد أجيال المستقبل[1]

ولاشك إن هذه الظاهرة أخذت شكلا أشد حدة وأكثر تعقيدا،أو تركيباً في الوقت الحاضر، والعنف يعد سلوكاً غير سوي، نظراً للقوة المستخدمة فيه والتي تنشر المخاوف التي تترك أثرا مؤلماً علي الإفراد والجماعات والمجتمعات،في النواحي الاجتماعية والاقتصادية التي يصعب حلها وعلاجها.

والمدرسة مؤسسة اجتماعية قد مرت بالعديد من التغيرات في البناء والوظيفة، وذلك بفعل عوامل التغيرات والتطورات التي مرت بها المجتمعات، فلم تعد وظيفة المدرسة تعليمية وتربوية فقط، بل لها وظائف اجتماعية من خلال ربط الأسرة بالمدرسة، مما أوجد مواقف وظروفاً جديدة تواجه التلاميذ، وتنعكس بدورها علي المدرسة و وظائفها، مما يؤكد ضرورة الاستعانة بالإخصائي الاجتماعي للإسهام في تحقيق العملية التعليمية بشكل سليم، بعيد عن المشكلات التي تواجه المجال التعليمي، من خلال مقابلة احتياجات التلاميذ وحل مشكلاتهم، والتعاون مع المدرسة والمجتمع المحلي والبيئة الاجتماعية المحيطة للإسهام بتقديم الخدمات التي يحتاجها الطالب بكافة أنواع تواجده وتفاعله، باعتباره فردا

له ذاتيته وقدراته، واحتياجاته، ومشكلاته كعضو في جماعة يتمتع بعلاقات اجتماعية،تهيئ له مجال النمو في الجماعات المدرسية وفي الفصل أو في المجتمع.

والخدمة الاجتماعية تعتمد علي أسلوب العمل الفريقي، حيث يتعامل الإخصائي الاجتماعي مع فريق العمل بالمدرسة، متمثلا في إدارة المدرسة والمدرسين من خلال أداء كل منهم لدوره المهني، و وفقاً لتخصصه حتى يتكامل علي كافة المستويات باتجاه تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية ومواجهة المظاهر السلوكية غير المناسبة لطبيعة الحياة المدرسية بما فيها العنف لدى التلاميذ داخل المدارس ويعد انتشار ظاهرة العنف والسلوك العدواني بين التلاميذ خاصة مرحلة المراهقة نتيجة لأسباب متعددة.

والإخصائي الاجتماعي في المجال المدرسي يلعب دوراً مهماً في تحقيق الأهداف التربوية، والاجتماعية للمؤسسة التعليمية، والتعامل مع المظاهر السلوكية للعنف باعتبارها مظهراً من مظاهر العنف المدرسي غير المرغوب فيها، وتنمية السلوكيات المرغوبة التي تساعد علي تحقيق أهداف و وظائف المؤسسة التعليمية، وبالتالي فإنه من المفيد معرفة الدور المهني للأخصائي الاجتماعي في المجال المدرسي من حيث التصدي لظاهرة العنف في المدرسة، والتعامل معها مهنيا باتجاه المساعدة في تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية.[2].

مشكلة الدراسة/

ظهرت الخدمة الاجتماعية في المجتمعات من خلال المراحل التاريخية التي مر بها المجتمع الإنساني، ومن خلال احتياجاته المتزايدة إلى إيجاد المدرسة كوسيلة وإطار يساعد الأسرة لإعداد طلاب يتطلبهم المجتمع، كما إن الظروف الاجتماعية والاقتصادية المتغيرة الآن تطلب من المدرسة القيام بوظائف جديدة التي عجزت الأسرة عنها، فاستعانت المدرسة بمتخصصين مؤهلين للمساهمة في تحقيق العملية التربوية ومنهم الإخصائيين الاجتماعيين[3].

فالإخصائي الاجتماعي في المجال المدرسي يكمل رسالة المدرسة في إعداد التلاميذ لاستقبال الحياة العلمية والعملية، وذلك بمساعدتهم في التعرف علي إستعدادتهم وقدراتهم مع التوجه دراسياً ومهنياً وفق عمليات مهنية مستمرة ومتطورة تبعاً للمراحل الدراسية

والاحتياجات المختلفة حسب السن، والجنس، والمواهب، لتسهم في انتقال التلميذ عبر كافة مراحل نموه بسلام، وإتاحة الفرصة لاستثمار مهارته، واكتساب الخبرات المناسبة للحياة[4].

إن انتشار العنف بين تلاميذ مدارسنا في مرحلة المراهقة مسألة تحتاج لإعادة نظر، ووقفة جادة للتصدي لهذه الظاهرة، فلا شك عندما نتحدث عن انتشار العنف بين تلاميذ المدارس لا نستطيع تعميم انتشاره في كل مكان وموجود في كل مدرسة، لان هناك عوامل تشجع علي ظهور العنف.

يعد العنف المدرسي الذي أخذ في الانتشار كظاهرة من المشكلات الاجتماعية التي تهدف لهدم المجتمع المدرسي و وظائفه، إذ يؤدي العنف الذي يمارس في بعض المدارس الآن إلى إرباك العملية التعليمية، فالمؤسسة التعليمية لها أهداف وغايات لا تتحقق إلا بمعالجات تسير وفق نظام معين، يتطلب وجود مجموعة من الأنظمة والقوانين ومستويات مناسبة تتماشى مع وظائف المدرسة .

والعنف المدرسي الذي ينتشر في بعض مدراسنا يتمثل في مشاجرات التلاميذ مع بعضهم بعض، والتهديد والاعتداء بالضرب علي بعض المدرسين بالمدرسة، أو تحطيم ممتلكات المدرسة والعبث بها، أو إشعال الحريق في المدرسة، أو حيازة التلاميذ بعض الآلات الحادة أو الألعاب النارية التي تحدث الشغب والهلع داخل المدرسة[5].

ويعد العنف من المشاكل السلوكية في المدرسة بشكل عام ، وفي الصف بشكل خاص، من أكثر القضايا التي تشغل بال التربويين علي جميع الأصعدة هذه الأيام. فقلة احترام المعلم ، وانعدام الانصياع للتعليمات، والقيام بسلوكيات عدوانية اتجاه الآخرين، وسلوكيات الأطفال السلبية المختلفة في الصف؛أصبحت من الظواهر المألوفة التي يواجهها المعلم. وإن قلة انتباه التلاميذ والانشغال بسلوكيات تخريبية مزعجة داخل الصف تسبب ضياع الكثير من وقت المعلم خلال الحصة، وهنا يجب أن يكون للأخصائي الاجتماعي دور داخل المدرسة من خلال عمله المهني للوقوف علي مثل هذه المشاكل، ومعرفة السبيل للعلاج الممكن، وفق إمكانيات وقدرات المؤسسة التعليمية.

حيث تهدف هذه الدراسة إلى التعرف علي دور الإخصائي الاجتماعي في الحد من العنف المدرسي في المدارس الابتدائية والإعدادية بحي خلة الفرجان بمدينة طرابلس، حيث تشكل نتائج هذه الدراسة دعوة لتقديم صورة واضحة علي أكثر مظاهر العنف لدى التلاميذ شيوعاً ويتيح للأخصائي الاجتماعي ويدفعه للبحث عن انجح السبل في معالجة هذه المشكلة وتقديم ومقترحات ايجابية علمية تساهم في القضاء علي العنف في المدارس.

أهمية الدراسة:

1- التأكيد على مدى قدرة الإخصائيين الاجتماعين الالتزام بالقيم المهنية ومدى تأثيرها على أداء المهارات الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي.

2- الدعوة إلى تكاثف جهود المؤسسات التعليمية والتربوية في كل مدرسة على إنفراد وكذلك على مستوي المدارس مجتمعة للتصدي لهذه الظاهرة وفق استراتيجيات موحدة ذات أبعاد دينية، وثقافية، واقتصادية، وسياسية وإعلامية بهدف استشراف مستقبل أفضل لكل مدرسة وللمجتمع الليبي ككل.

3- التأكيد على أهمية المدرسة لأن الوضع المضطرب يعبر عن تناقض وأضح يعيشه النظام المدرسي، فالمدرسة أنشئت من أجل تربية وتنشئة التلاميذ وتقويم سلوكهم والعمل على إعدادهم أخلاقياً ونفسياً واجتماعياً وتربوياً.

أهداف الدراسة:

1- التعرف علي مظاهر العنف المدرسي المنتشرة في المدارس الابتدائية والإعدادية.

2- التعرف علي الدور المهني للأخصائي الاجتماعي في التعامل مع ظاهرة العنف المدرسي والحد من انتشارها في المدارس.

تساؤلات الدراسة:

1- ما مظاهر العنف المدرسي المنتشرة في المدارس الابتدائية والإعدادية؟

2- ما الدور المهني للأخصائي الاجتماعي في التعامل مع ظاهرة العنف المدرسي والحد من انتشارها في المدارس.

مفاهيم ومصطلحات الدراسة:

1- **الدور:** يعرف الدور بأنه "الخط المنظم أو نموذج السلوك الذي يتأثر بالمركز أو الوظائف التي يقوم بها الفرد بالعلاقة بشخص أخر أو أكثر هو الالتزام بأداء الواجب وتحمل المسؤولية".[6]

التعريف الإجرائي للدور: هو كل سلوك يمارسه الإخصائي الاجتماعي بالمدرسة للقيام بدوره المهني كما يظهر من خلال الإجابة على محور الدور المهني في الاستبيان في تقديم المساعدة والحد من المشكلات السلوكية التي يتعرض لها الطلاب في المؤسسة التعليمية ولمساعدتهم في تحقيق التحصيل التعليمي المتوقع.

2- **الإخصائي الاجتماعي:** "هو شخص تم إعداده علميا ومهنيا، في أحدى كليات ومعاهد الخدمة الاجتماعية، لممارسة المهنة في إطار المؤسسات الاجتماعية المختلفة ، سواء كانت (أساسية – ثانوية) لمساعداتها علي الوصول إلى أهدافها وتحقيقها بكفاءة وفعالية."[7]

مفهوم الإخصائي الاجتماعي في المجال المدرسي: "هو مهني متخصص في الخدمة الاجتماعية المدرسية معد إعداداً علمياً وعملياً في الكليات والمعاهد وأقسام الخدمة الاجتماعية وتزوده بالمعرفة والمهارة والاتجاه اللازم للعمل الاجتماعي المتخصص"[8].

مفهوم الإخصائي الاجتماعي الإجرائي:

هو كل شخص تحصل علي مؤهل علمي في الخدمة الاجتماعية ولديه قدرات مهنية تؤهله لممارسة عمله في المدارس بالمرحلة الابتدائية والإعدادية وهو متعين علي وظيفة أخصائي اجتماعي في المدارس الابتدائية والإعدادية.

3- مفهوم الخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي: "هي مجموعة من الجهود والخدمات والبرامج التي يقدمها أخصائيون اجتماعيون للتلاميذ وطلبة المدارس، ومعاهد التعليم علي اختلاف مستوياتهم بقصد تحقيق أهداف التربية الحديثة بتنمية شخصية الطلاب إلى أقصى حد مستطاع ، ومساعدتهم للاستفادة من الخبرات المدرسية إلى أقصى حد تسمح به قدراتهم واستعداداتهم المختلفة"[9].

التعريف الإجرائي للخدمة الاجتماعية المدرسية: هي خدمة مهنية يمارسها الإخصائي الاجتماعي بغرض تقديم ألوان من المساعدة المهنية للطلاب، لإشباع حاجاتهم وتحقيق التكيف المدرسي وتذليل الصعاب أمامهم ومساعدة المدرسة علي تحقيق أهدافها التربوية والتعليمية.

4- المدرسة: هي التي تقوم بتنشئة الاجيال الصاعدة وتسليحهم بالعلم والمعرفة وتدريبهم علي التفكير الناقد والمنهج العلمي، ووظيفتها إكساب المتعلمين المعارف والمهارات اللازمة ليصبحوا مواطنين صالحين، وتعتبر استثماراً بشرياً واقتصادياً بهدف إعداد كوادر فنية مختلفة تناسب الوظائف التي يحتاجها المجتمع".[10]

تعرف المدرسة هي تلك المؤسسة العلمية التي تقدم خدمات تعليمية لتلاميذ الابتدائية والإعدادية وتعتمد علي فريق من التخصصات العلمية والإنسانية بمساعدة الإخصائي الاجتماعي .

5- **العنف:**هو الإيذاء باليد أو اللسان بالفعل أو بالكلمة في الحق التصادمي مع الأخر وهو سلوك إيذائي قوامه إنكار الأخر كقيمة مماثلة للآنا أو لنحن".[11]

تعريف العنف إجرائي:ة هو كل سلوك عنيف يمارسه الطالب سواء كان بدنياً أو لفظياً بصورة مباشرة أو غير مباشرة، كالضرب والتخريب والتدمير للممتلكات، والتمرد والتعدي علي القيم الأخلاقية، ويقسم العنف ضد المعلم و ضد مؤسسات المجتمع وعنف موجه ضد الطلاب أنفسهم مع بعض .

الدراسات السابقة:

الدراسات المحلية:

1- دراسة محمد حبيل (2000م) " ظاهرة العنف المدرسي" .

هدفت الدراسة:

1- التعرف علي مفهوم وطبيعة العنف المدرسي كظاهرة اجتماعية واسعة الانتشار في بعض المدارس الثانوية.

2- إمكانية إكساب المجتمع فهماً جيداً لظاهرة العنف ومن تم التعامل معها من قبل الإفراد.

3- تمكين المسئولين من فهم الظاهرة، والتعرف على أبعادها وأثارها السلبية علي المدرسة والمجتمع.

تم تحديد التساؤلات التي طورها الباحث إلى استمارة مقابلة خاصة بعينة من الطلاب من ذوي السلوك العنف، وذلك بغرض تحديد مظاهر العنف المدرسي، إضافة إلى استمارة استبيان موجهة إلى المدرسين ومديري المدارس الثانوية بمدينة زليتن مكونة من (248) مدرساً و (16) مديراً.

أهم النتائج:

1- إن مظاهر العنف لدى الطلاب تتمثل في التهديد لزملائهم 91%، والمشاجرة 82%، والضرب 56% من الطلاب و70% من رأى المعلمين والعبث بممتلكات المدرسة 48% من الطلاب و76% من المعلمين، واستعمال الأدوات الحادة في المدرسة 62% من الطلاب و36% من رأى المعلمين.

2- أهم العوامل المدرسية التي تساهم في وقوع العنف هي ازدحام الفصول الدراسية، وعجز الإدارة عن ردع المشاغبين من الطلاب ، وتحيز بعض المدرسين لطلاب بنسبة 88% ، إما رأى المدرسين بنسبة 47%.

3- عدم متابعة الأسرة لأبنائها في المدرسة، وتغيب الأب عن الأسرة مما ينتج عنه إهمال الأباء للأبناء.

4- إن السلوك الجماعي الانفعالي بين جماعة الأصدقاء من الطلاب يساهم في زيادة العنف بنسبة 76% وأن 68% من المعلمين يؤكدون انتشار لغة العنف عند الطلاب.[12]

2- دراسة كلثوم الزين (2003م) " ظاهرة العنف في المدارس الثانوية وعلاقتها بأساليب التنشئة الاجتماعية الوالدية ".

هدفت الدراسة:

1- التعرف علي أهم مظاهر سلوك العنف بمدينة سبها بمدارس الثانوية.

2- التعرف علي العلاقة بين أساليب التنشئة الوالدية التي يتبعها الآباء وسلوك العنف عند الطلاب.

3- التعرف علي العلاقة بين جنس الطلاب و وجود سلوك العنف لديهم.

عينة الدراسة تمثلت في حجم العينة (500) طالب وطالبة من مختلف المراحل الثانوية .

نتائج الدراسة:

1- أهم مظاهر العنف لدى الطلاب هي انتشار الغش في الامتحانات ، اشتباك الطلاب بعضهم مع بعض، تحطيم الأثاث والأدوات المدرسية، الهروب من المدرسة.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائيا بين الطلاب الذين لديهم سلوك العنف ، والطلبة غير العنفيين عند مستوى دلالة (0.05) لعينة الذكور.

3- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين "ذكور، وإناث" بالنسبة لمتغير العنف عند الأبناء عند مستوى دلالة (0.05) .

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائيا عند مستوى (0.05) بين المستوى التعليمي للام وحالة العنف عند الأبناء.[13]

3- دراسة إبراهيم عمار شيته: 2008م "أراء الاختصاصيين الاجتماعيين والمعلمين حول العوامل المؤدية لظاهرة العنف عند الطلاب بمؤسسات التعليم المتوسط" .

هدفت الدراسة إلى التعرف علي مظاهر العنف المدرسي وأكثرها انتشاراً بمؤسسات التعليم المتوسط والتوصل إلى تحديد أهم العوامل المدرسية المتصلة بكل من الطالب والمعلم والإدارة المدرسية والعوامل البيئية التي من شأنها المساهمة في إحداث سلوك العنف لدى طلاب مؤسسات التعليم المتوسط ، والتوصل إلى اقتراح أنسب الطرق الوقائية والعلاجية لهذه الظاهرة من خلال أراء الاختصاصيين الاجتماعيين والمعلمين لمساعدة المهتمين بالعملية التعليمية علي تفهم العوامل المؤدية إلى هذه الظاهرة.

استخدم الباحث عينة من الاختصاصيين الاجتماعيين وعددهم (22) اختصاصيا تم اختيارهم بأسلوب المسح الشامل من المدارس التي وقع عليها الاختيار، ومن المعلمين (284) معلماً ومعلمة بطريقة العينة العشوائية البسيطة بنسبة (26%) من معلمي المدارس التي وقع عليها الاختيار.

أهم نتائج الدراسة:

1- محاولة الغش في الامتحانات بمتوسط (3.409).

2- التشويش المتكرر داخل الفصل بغرض استفزاز المعلم ب (2.727).

3- المشاجرة المتكررة بين الطلاب بمتوسط (2.54).

4- الرسوب المتكرر في بعض المواد الدراسية.

5- عدم احترام الطلاب بعضم بعضاً.

6- انتشار السلوك العدواني بين التلاميذ في المدرسة.كراهية الطالب للمعلم لمعاملته له كطفل.(14)

ثانياً- الدراسات العربية:

1- دراسة "عبد الرحمن العيسوي"(1992ف) السلوك العدواني والتسلط لدى الشباب العربي.

تهدف الدراسة إلى:

1- إلقاء بعض الضوء علي ظاهرة العدوان وارتباطه بالشخصية.

2- التعرف على علاقة العدوان ببعض المتغيرات الاجتماعية الأسرية.

3- التعرف على مدي انتشار العدوان بين الشباب من الجنسين.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:ـــ

1- كشفت الدراسة عن حقيقة مؤداها أن العلاقة بين الانبساط والعدوان علاقة طردية ايجابية، فالشخص المنبسط هو الذي يحافظ على قيمه.

2- أظهرت الدراسة إن العنف هو محصلة لبعض الظروف والعوامل الاجتماعية التي تنعكس على ذات مما يعكس النزاعات العدوانية إلى الخارج في شكل سلوك عنيف.(15)

2- دراسة "العتيق أحمد "(1993ف) دراسة لبعض الدلائل البيئية والاجتماعية للسلوك العنيف.

تهدف الدراسة إلى :

1- معرفة العلاقة بين مستوي الإحباط وسوء التوافق الأسري.

2- معرفة العلاقة بين البيئة وممارسة السلوك العنيف.

بلغ حجم العينة (700) مبحوثاً بواقع (400) من الذكور (300) من الإناث واستخدم الباحثان الاستبيان المغلق كوسيلة لجمع البيانات.

توصلت إلى النتائج التالية:

1- أشارت النتائج إلى أن (56%) من الذكور (23%) من الإناث يرغبون في مشاهدة أفلام العنف.

2- هناك علاقة بين ضيق المسكن، وضيق الحي السكني، وبين ممارسة السلوك العنيف.

3- هناك ارتباط بين توفر النموذج العنيف وبين ممارسة الفرد للعنف، فالفرد يسلك العنف تقليداً للنماذج العنيفة.

4- هناك علاقة بين عدم توافق الفرد مع المجتمع وبين احتمالية العنف، فالمجتمع الذي لا يحقق أهداف أفراده يجعل أفرده يعانون من الإحباط الذي يدفعهم إلى ممارسة العنف.(16)

3- دراسة مريم حنا (1998م) "العوامل المؤثرة علي ظاهرة سلوك العنف عند الطلاب ودور الخدمة الاجتماعية ".

هدفت الدراسة :

1- التعرف علي حجم ظاهرة سلوك العنف بين الطلاب ومظاهره وأسبابه .

2- التعرف علي العوامل المؤثرة في انتشار ظاهرة العنف بين المدارس.

3- التوصل إلى إطار تصوري مقترح لمهنة الخدمة الاجتماعية لمواجهة هذا السلوك.

عينة الدراسة:

1- عينة الطلاب : تم اختيار الطلاب من المدرستين الثانويتين بإدارة حدائق القبة التعليمية بطريقة العينة العشوائية الطبقية ، وتم سحب عينة قدرها 100 مفردة من كل طبقة وبلغ إجمالي العينة 300 طالب وطالبة .

2- عينة أولياء الأمور: حيث تم اختيار عدد 150 مفردة من أولياء الأمور بواقع 75 مفردة من كل مدرسة عن طريق العينة العشوائية البسيطة .

3- عينة المهنيين : تم اختيار كل الاختصاصيين العاملين بالمرحلة الثانوية وبلغ عددهم 30 مفردة وتم اختيار 55 مفردة من كل مدرسة ليبلغ عينة مفردات عينة المهنيين 140 مفردة .

أهم النتائج:

1- احتل سلوك العنف في المدرسة المرتبة الثانية في انتشاره بين الطلاب و السلوك السلبي بصفة عامة بمتوسط مرجح قدره (0.74) و23% .

2- كشفت الدراسة عن أهم مظاهر العنف الأكثر انتشارا في المدرسة متمثلة في المشاجرة والمشاكسات بين الطلاب بقيمة (0.82) ، تم الاعتداء علي الزملاء بالضرب ، ب (0.74)، تم تحطيم ممتلكات الزملاء بقيمة (0.47) ، تم تحطيم ممتلكات المدرسة ، تم الاعتداء علي المدرسين .

3- أوضحت الدراسة بأن أسباب انتشار سلوك العنف تمثلت في الآتي:

أ- العوامل المتصلة بالطالب وهي : مرحلة المراهقة التي يمر بها الطالب، ثم شعور الطالب بالإحباط من الدراسة ، ثم ضعف نسق القيم .

ب- العوامل المتصلة بالمدرسة وهي : الأسلوب الخاطئ لتعامل المدرسين مع الطلاب ، زيادة كثافة الفصول ، غياب الأنشطة المدرسية ، ضعف اللوائح المدرسية .

ج- العوامل المتصلة بالأسرة وهي :عدم متابعة الأسرة للأبناء ، الأسلوب الخاطئ لمعاملة الأسرة لأبنائها سواء بالتدليل الزائد أو القسوة ، التفكك الأسري ، ضعف التنشئة الاجتماعية ، الضغوط الاقتصادية .

د- العوامل المتصلة بالمجتمع وهي : أصدقاء السوء ، انتشار سلوك العنف في المجتمع ، انتشار موجة أفلام العنف .

4- كما أوضحت الدراسة بأن لكل من الأسرة والمجتمع دور في مواجهة سلوك العنف، يتمثل في مايلي:

أ- دور الأسرة في مواجهة سلوك العنف هو : متابعة الأسرة لأبنائها ، توجيه الأسرة للأبناء ، إشباع الأسرة لاحتياجات الأبناء ،الاعتدال في معاملة الأبناء.

ب- إما دور المدرسة في مواجهة سلوك العنف هو : إن يكون المعلم قدوة للطلاب ، وإتاحة الأنشطة المدرسية ، وتغير اللوائح المدرسية ، وتنظيم الندوات حول الظاهرة .

ج- إما دور المجتمع في مواجهة سلوك العنف الذي تمثل في : تصدي وسائل الإعلام للظاهرة، التوعية عن طريق دور العبادة، حسن اختيار المواد الدراسية.(17)

النظريات المفسرة لموضوع الدراسة :

نظرية الدور الاجتماعي: يري (جورج ميدي) رائد هذه النظرية إن هناك مفهومين رئيسيين وهما الدور والمكانة الاجتماعية، ومفهوم الدور الاجتماعي من المفاهيم ذات الغموض في العلوم الاجتماعية، وذلك بسبب التداخل مع غيره من المفاهيم الأخرى، ويرتبط المركز الاجتماعي بالدور أو ادوار معينة يقوم بها الفرد الذي يحتل هذه المراكز. يحدد الدور الاجتماعي من خلال مجموعة من المسئوليات المرتبطة بالحقوق والواجبات، التي ترتبط بمركز معين، فإن ذلك يساعد على تنظيم توقعات الأفراد الآخرين من الشخص الذي يشغل مركزا معيناً كما يمكن الفرد نفسه من تحديد توقعاته من الأفراد الذين يتعاملون معه بحكم مركزه الذي يشغله.(18)

فالإخصائي الاجتماعي في المجال المدرسي يؤدي مجموعة من الأدوار: منها أشرافه على الأنشطة والبرامج الاجتماعية في المدرسة، وبحث الحالات الفردية والعمل مع الجماعات وتنظيم الأنشطة المختلفة التي تخدم البيئة بالتعاون مع المدرسين، والإدارة وأولياء الأمور من خلال توقعاته الثقافية؛ لأن توقعات الدور لدى الإخصائي الاجتماعي حول نفسه ومدى ثقته بإمكانياته ومحاولة تنمية مهارته المهنية، يؤثر تأثيراً إيجابياً علي تذليل العديد من معوقاته لأداء دوره المهني.

فالأدوار الأخرى الموجودة في المدرسة كالإداريين وهيئة التدريس وأولياء الأمور والطلبة يتعاونون مع الإخصائي خلال ممارسته لدوره وأدائه لوجباته المهنية حين يتفهمون دوره المهني، الذي يؤديه، ويساعدونه في تذليل العقبات أمامه إلا أنه قد يحدث أحياناُ أن الإخصائي الاجتماعي لا يؤدي دوره بفاعلية، مما يؤثر سلباً على إدراكهم لمهام ومسؤوليات الدور الإخصائي الاجتماعي وتبعده عن ممارسة دوره المهني.

كما يلعب الإخصائي المهني دوراً إنمائياً وقائياً وعلاجياً، من خلال الاهتمام بتنمية قدرات وميول التلاميذ عن طريق أوجه النشاط خارج وداخل الفصل، والعمل على إدخال النشاط المدرسي والهوايات، وميوله وإكسابه المهارات المختلفة ويشجع التلاميذ علي الانضمام إلى جماعة النشاط وترغيبهم فيه، ويقوم بدور الموجه في النصائح والإرشادات للحد من مظاهر العنف والسلوكيات الخاطئة التي يمارسها التلاميذ داخل المدرسة ، والتعرف علي المشكلات التي تواجه التلاميذ[19]

وعلى ضوء ما سبق فإن دور الإخصائي الاجتماعي مهم، لأنه يعد بمثابة مدخل مهني لتحقيق وتطبيق قوانين ولوائح تنظيم المدرسة بشكل فعال لمنع انتشار العنف المدرسي والسلوك العدواني بين التلاميذ.

يرى أصحاب نظرية الدور أن التلميذ يتعلم الأنماط السلوكية والعدوانية وفقا لما تتطلبه وتتوقعه الجماعة، من خلال الدور الاجتماعي التي يكتسبه التلميذ من خلال مجموعة من النماذج التي قد تتسم بمظاهر العنف والعدوانية في سلوكه مع الآخرين.[20]

ويكتسب التلميذ الأدوار الاجتماعية من خلال عملية التفاعل الاجتماعي، خصوصا من خلال الوالدين والمدرسين، ولكي تتم هذه العملية لابد من وجود الارتباط العاطفي والأمن، والتعاطف بين التلميذ وهؤلاء الراشدين، ويتعلم التلميذ من خلال المواقف الاجتماعية، والاحتكاك بالآخرين المهمين بالنسبة له، فيتخذ منهم نماذج يقتدي بها من خلال سلوكهم وتوقعاتهم في مجال تفاعلاتهم الاجتماعية، مما يجعل خبراتهم تنتقل إلى التلميذ ويكتسبها هو أيضا، وتصبح جزءًا من شخصيته، ويعد مفهوم الذات مفهوما أساسيا في نظرية الدور، إذ كي يستطيع التلميذ أن يتفاعل بنجاح مع الآخرين لابد أن يعرف كيف يسلك وفقا للتوقعات المصاحبة للإمكانيات الاجتماعية المختلفة، وهذا بدوره يقتضي أن يكون التلميذ في مستوى عقلي مناسب، ليعرف ويحدد عن طريق الحوار الذاتي ما إذاكان سلوكه الذي يقوم به سلمياً أم لا، لكي يدرك التلميذ نفسه ويتمكن من مراجعة وتقييم سلوكه والحكم عليه للحد من سلوك العنف لديه.[21]

ومن خلال هذا العرض الموجز لنظرية الدور الاجتماعي يمكن اتخاذها مرجعية معرفية في تفسير وتحليل طبيعة مظاهر العنف لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي (الابتدائية والإعدادية)، والأدوار المهنية للأخصائي الاجتماعي في ممارسته المهنية في المجال المدرسي للتعامل مع ظاهرة العنف داخل المدرسة بين التلاميذ.

دور الإخصائي الاجتماعي في التعامل مع ظاهرة العنف المدرسي والحد من انتشاره:

يمكن للأخصائي الاجتماعي القيام بدور فعال في مجال وقاية التلاميذ من الانحراف، وذلك عن طريق متابعة التلاميذ ومعرفة الظروف المختلفة المحيطة والانحرافات السلوكية التي تصدر عنهم ويستطيع الإخصائي الاجتماعي القيام به بطريقة أكثر كفاءة من غيره من المعلمين، وذلك لطبيعة عمله التي تتطلب منه متابعة التلاميذ والتقرب منهم.

يقوم الإخصائي الاجتماعي بدور المهني للحد من انتشار مظاهر العنف من خلال الاهتمام بالنشاط المدرسي بالدرجة الأولى؛ لأن الأنشطة التربوية وخاصة مجال التربية الرياضية واللعب والترويح هي المناشط الأساسية والهامة لتعديل السلوك. وكبح جماح العنف عن طريق التحكم في الذات من خلال الاشتراك في الألعاب الرياضية فاللعب وممارسة الأنشطة الرياضية تساهم في اتزان السلوك الجماعي والاعتماد على النفس، والتنفيس والتخلص من حالات التوتر لدى التلاميذ، إن البرنامج الرياضي بإشراف الإخصائي الاجتماعي له أثر إيجابي في تحسين المهارات الحركية، وامتصاص طاقات التلاميذ بما يعود عليهم بالفائدة.[22]

ويقوم الإخصائي الاجتماعي بتشجيع التلاميذ للاشتراك في كافة الأنشطة، لان التلميذ في حاجة إلى أن يعفي من العمل العقلي المجهد، ويشترك في الأنشطة المختلفة، لان ذلك يجلب له الراحة النفسية وإلى عقله نوعاً من الراحة الذهنية، ويحرص الإخصائي الاجتماعي أن تبدأ برامج التربية الرياضية بالمناقشات البسيطة خوفاً من اللجوء للعنف، ويراعي في ذلك الالتزام بالقواعد والقوانين ومراعاة القواعد التربوية كالطاعة والنظام، وأن تسود الروح الرياضية والتعاون فيما بينهم.[23]

يوجه الإخصائي الاجتماعي المعلمين بالمدرسة إلى عدم استعمال الشدة والقسوة والسيطرة المبالغ فيها في تأديب التلاميذ ، لأن المعلم قد يلجأ إلى العقاب البدني لتهذيب

التلميذ، فلا ينبغي أن يكون متسلطاً في عقابه، حتى لا يسأم الطالب المدرسة وينفر منها، ويلجأ إلى الهروب المتكرر، كذلك نلاحظ أن المعلم الذي يسخر من قدرات التلاميذ ويستهزئ بهم يضطرهم إلى اتخاذ العنف وسيلة للتعامل معه، وأن يسلكوا سبل الغش والكذب، وعدم سماع توجيهات المعلم مما يؤدي إلى الفوضى وزيادة العنف في المدرسة.(24)

من خلال دور الإخصائي الاجتماعي في المدرسة للتقليل والحد من العنف لدى التلاميذ، يقوم بترشيد دور إدارة المدرسة للمساهمة مع مسؤولية الإخصائي الاجتماعي لمراقبة التلاميذ ، وإعداد بطاقات توضيح مستوى السلوك لكل تلميذ حتى يستطيع المهني ملاحظة السلوك العنيف منذ بدايته، وتلعب الإدارة المدرسية دوراً هاماً مع الإخصائي الاجتماعي في القضاء على السلوكيات العنيفة لدى التلاميذ، ويحث الإخصائي إدارة المدرسة لمنع المعلمين من استغلال حصص التربية الرياضية في تدريس مواد تخصصهم، فممارسة الرياضية تسمح بالتنفيس عن بعض الطاقات الجسدية للتلاميذ وبالتالي لا يستخدمها في العنف.

يبين الإخصائي الاجتماعي دور التعلم الاجتماعي في عدم جعل التلاميذ يكتسبون سلوكاً منحرفاً؛ لأن المدرسة تضم تلاميذ مختلفين في تكوينهم الثقافي والاجتماعي ومختلفين في أنماطهم السلوكية كالمنحرفين، أو التلاميذ الذين يقومون بالعنف قد ينجحون في بعض الأحيان للتأثير على بعض التلاميذ في الفصل، من حيث ارتكاب سلوك مخالف للنظم المدرسية، سواء كان الهروب، أو السرقة، أو العبث بالأثاث المدرسي، أو التدخين، ومن هذا المنطلق يوضح الإخصائي الاجتماعي ممارسته المهنية مستعينا بالمهارات التي اكتسبها من سلوكه المهني للحد من انتشار هذه السلوكيات عن طريق التعلم من الآخرين.(25)

ينصح الإخصائي الاجتماعي المدرسة في حالة وجود حالات عنف سلوكية شديدة إلى ضرورة وجود أخصائي نفسي، ليتعاون مع الإخصائي الاجتماعي في علاج حالات العنف، للتعرف على الأسباب والاضطرابات السلوكية، ووضع خطة علاجية مناسبة لكل

حالة؛ ومناقشة قضايا العنف التربوي من المنظور النفسي، لتوضيح مخاطر العنف وآثاره السلبية التي قد تسود المدرسة، حتى لا تصبح أكثر خطورة مع مرور الزمن على أهداف العلمية التعليمية والتربوية.(26)

كما يوضح الإخصائي الاجتماعي دوره المهني من خلال مجالس الآباء لتوجيههم وإرشادهم لمتابعة التلاميذ في المدرسة والشارع، لمعرفة سلوكيات أبنائهم وإكساب الأسرة والأبناء بعض القيم التي تقف ضد العنف، والتمسك بتعاليم الدين الإسلامي لان ما تقوم به الأسرة من تربية دينية، واجتماعية لها دور فعال في معاملة الأبناء، وهذا من شأنه التخفيف من مشاعر العنف والعدوانية، والحفاظ على تماسك الأسرة، وتوفير جو عائلي يمنع وجود العنف.(27)

كما يقوم الإخصائي الاجتماعي بتوجيه وإرشاد الآباء لتجنب العنف ضد الأبناء بمساعدة المسئولين في المدرسة، بهدف تزويدهم بالوسائل البناءة النافعة لتنشئة الأبناء وتجنب العنف والقسوة في التنشئة؛لأن كلما كانت معاملة الآباء جيدة وسليمة وأقل انفعالا تختفي مظاهر السلوك غير المرغوب فيها، ومساعدة الوالدين على حل مشاكل الطلاب الذين يقومون بسلوك العنف من خلال الجلسات الفردية مع الإخصائي الاجتماعي والأسرة بالإضافة إلى الإرشاد النفسي إذا تطلب الأمر.(28)

من واجبات الإخصائي المهني الحد من العنف لدى التلاميذ في مدارسنا، تشجيع أسلوب الإثابة الإيجابية ودعم الحوافز التشجيعية للتلاميذ بالمدرسة، من قبل إدارة المدرسة والمعلمين والمشرفين ورواد الفصول، لان ذلك يساعد على تشجيع الاتجاه الايجابي عند التلاميذ، مما يساعد على ظهور أنواع السلوك الإيجابي المرغوب فيها أكثر من التركيز على مراقبة وعقاب السلوك غير المرغوب فيه، فعندما يسود هذا الأسلوب في المدرسة والأسرة لمعاملة التلميذ فحتماً سوف يتلاشى العنف تدريجياً في المدرسة والأسرة معاً، وبذلك يمكن للأخصائي الاجتماعي الحد من انتشار لغة العنف عند التلاميذ.

حيث يقوم الإخصائي الاجتماعي بعقد ندوات واجتماعات بالمدرسة بصورة دورية للتلاميذ أنفسهم، لترشيدهم وتثقيفهم بالأساليب التربوية المثلي القادرة على بث مبادئ

الاحترام والتنشئة الاجتماعية السليمة التي تبعدهم عن ممارسة العنف والمخاطر المترتبة على استخدام العنف.[29]

يمكن للأخصائي الاجتماعي في التصدي لظاهرة العنف المدرسي أن يزرع الجو الديمقراطي بالمدرسة والمشاركة الفردية والجماعية في الأنشطة اليومية ،والمشاركة في الأنشطة الخارجية وتنظيم الزيارات الميدانية للإطلاع على كل ما هو مفيد للعملية التعليمية، ويوضح للمعلمين الأسلوب المهني في كيفية جذب التلميذ إلى المدرسة بأسلوب الترغيب وليس الترهيب، وبث روح المحبة بين كافة التلاميذ.

وكذلك يوضح الإخصائي الاجتماعي دور المهني للحد من سلوكيات التلاميذ في نطاق المدرسة، من خلال دارسة مشكلات التلاميذ المحولين إليه من المدرسين أو المدرين أو المشرفين، بحيث ينظر الإخصائي الاجتماعي بعين الاعتبار إلى تأثير البيئة المحيطة على استجابات التلميذ السلوكية ، يحاول الإخصائي الاجتماعي الاستفادة من خدمات المؤسسات الأخرى لصالح الطلاب وأسرهم بأقصى قدر ممكن للاستفادة بالبيئة الخارجية المحيطة بالتلميذ.

ونلاحظ مما سبق إن أدوار الإخصائي الاجتماعي في غاية الأهمية لأنه يعمل بالدرجة الأولى على إحداث التغير في المجال المدرسي، وهذا يأتي من خلال فهم الإخصائي المهني لطبيعة الظروف والمشكلات التي يمر بها التلميذ والمدرسة ،مستعيناً بكافة المهارات والخبرات العلمية التي يتحلى بها ؛ بل وعليه الاتصال بالجهات ذات العلاقة وأصحاب القرارات لإقناعهم بضرورة التغير والتطور والتنمية الاجتماعية وفق قدرات وموارد المؤسسة التعليمية، حتى نستطيع الارتقاء بالممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية إلى أحسن وأعلى المراتب؛ لكي تساهم بفاعلية على مواجه والحد من انتشار ظاهرة العنف المدرسي التي مازالت آثارها السلبية تقف عائق امام تطور مدارسنا الابتدائية والإعدادية.[30]

الإجراءات المنهجية:

نوع الدراسة: تنتمي هذه الدراسة إلى أسلوب المسح الاجتماعي، لكونه دراسة وصفية حيث يعرف جمال زكي والسيد ياسين حسين الدراسة الوصفية (بأنها دراسة الحقائق الراهنة المتعلقة بطبيعة ظاهرة أو موقف أو مجموعة من الناس أو مجموعة من الأوضاع.[31]

منهج الدراسة: يعتبر المنهج الوصفي أنسب المناهج التي تعتمد على تحديد أبعاد المشكلة المطروحة للبحث، فالدراسة الوصفية تعتمد على دراسة الظواهر والمواقف المختلفة، كما تعتمد على جمع الحقائق وتحليلها وتفسيرها، لاستخلاص النتائج وتتجه الدراسة الوصفية أيضا إلى الجانب الكمي أو الكيفي لهذه الظواهر المختلفة، لمعرفة خصائصها والعوامل المؤثرة فيها.

وبذلك فإن المنهج الوصفي يتناسب وطبيعة البحث باعتباره الطريقة المنهجية الملائمة للحصول على المعلومات والحقائق حول (دور الإخصائي الاجتماعي في الحد من العنف المدرسي في المدارس الابتدائية والإعدادية) "دراسة ميدانية مطبقة علي بعض مدارس التعليم الأساسي بحي خلة الفرجان بمدينة طرابلس" .

شملت الدراسة على الإخصائيين الاجتماعيين في بعض مدارس التعليم الأساسي بحي خلة الفرجان بمدينة طرابلس" .

مجالات الدراسة:

1- المجال البشري: يتكون من الإخصائيين الاجتماعيين في مرحلة التعليم الأساسي بالمدارس الابتدائية والإعدادية بحي الخلة بمدينة طرابلس وعددهم (20) إخصائيا وإخصائية.

2- المجال المكاني: تم تطبيق الدراسة علي بعض مدارس التعليم الأساسي وعددهم (4) مدارس ابتدائية وإعدادية بحي خلة الفرجان وتمثل في الحدود الجغرافية لمدينة طرابلس .

3- المجال الزماني: يقصد بها الفترة الزمنية التي استغرقتها الدراسة الحالية في شقيه النظري والميداني حيث تم جمع البيانات والمعلومات الميدانية خلال الفترة الزمنية الواقعة بين 2018/2/1م إلى2018/3/5م.

عينة الدراسة: وتعرف عينة الدراسة " بأنها جزء من المجتمع، وبمعنى آخر هي عدد من الأفراد يؤخذ من مجتمع مكون من أفراد مماثلة بقصد اختيار، أو قياس هذه العينة من الأفراد لجمع البيانات التي تساعد على تحديد صفات المجتمع حتى يمكن دراسة الكل عن طريق الجزء .

حيث استخدمت الباحثة العينة العمدية والذي تتضمن عناصر من المجتمع الأصلي تتكون من 20 مفردة أخصائيا وأخصائية تم اختيارها من قبل الباحثة.

عينة الدراسة الحالية مقصودة وتتضمن الإخصائيين الاجتماعيين في بعض مدارس التعليم الأساسي بحي خلة الفرجان بمدينة طرابلس" .

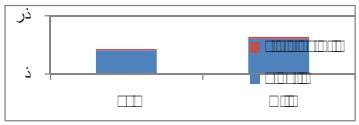
أداة جمع البيانات: اتساقاً مع طبيعة المشكلة والمنهج المتبع لدراستها يعتمد في الحصول على البيانات والمعلومات اللازمة لإجراء البحث المقترح على أداة جع البيانات المعروفة باستمارة استبيان" فالاستبيان يعد من الوسائل المهمة في عملية جمع المعلومات إن لم يكن أكثرها أهمية حيث يسمح للمتخصصين في البحث الاجتماعي بقياس مشاعر الأفراد ودوافعهم وعقائدهم الملاحظة، وهو مجموعة من الأسئلة تدور حول موضوع معين تقدم للأفراد الإجابة عليها".(32)

الدراسة الميدانية/ البيانات الأولية:

جدول رقم (1) يبين التوزيع التكراري لإفراد عينة الدراسة حسب الجنس

نوع الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	8	%40
أنثي	12	%60
المجموع	20	%100

يتضح من الجدول رقم (1) توزيع المبحوثين حسب الجنس ظهر أن نسبة أنثي 60% ونسبة الذكور 40% ويرجع ذلك لميل الإناث للعمل بالقطاع التعليمي.



جدول رقم (2) يبين التوزيع التكراري لإفراد عينة الدراسة حسب العمر

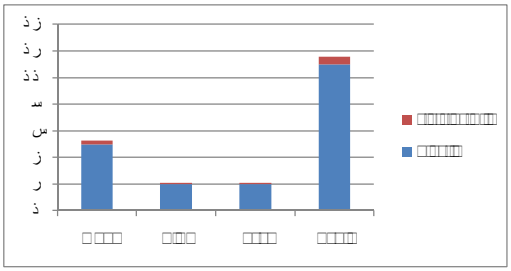
العمر	التكرار	النسبة المئوية
26-22	3	%15
31-27	5	%25
36-32	8	%40
37 وما فوق	4	%20
المجموع	20	%100

يتضح من الجدول رقم (2) توزيع المبحوثين حسب العمر وأن أعلىنسبة بين 32-36 سنة.

جدول رقم (3) يبين التوزيع التكراري لإفراد عينة الدراسة حسب الحالة الاجتماعية

الحالة الاجتماعية	التكرار	النسبة المئوية
أعزب	5	%25
مطلق	2	%10
أرمل	2	%10
متزوج	11	%55
المجموع	20	%100

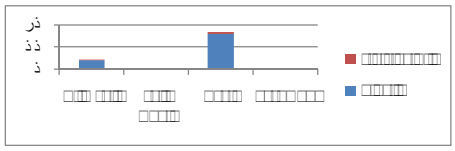
يتضح من الجدول رقم (3) التوزيع التكراري للحالة الاجتماعية الإخصائيين الاجتماعين داخل المدرسة حيث بلغت نسبة المتزوجين 55%.



جدول رقم (4) يبين التوزيع التكراري لإفراد عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة المئوية
دبلوم عالي	4	%20
دبلوم متوسط	0	%0
جامعي	16	%80
أخرى تذكر	0	%0
المجموع	20	%100

يتضح من الجدول رقم (4) المؤهل العلمي يبين أن الأختصاصين الاجتماعين داخل المدارس حاملين الشهادة الجامعية نسبة 80% .

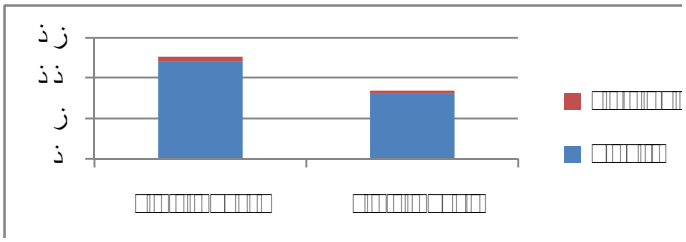


جدول رقم (5) يبين التوزيع التكراري لإفراد عينة الدراسة حسب التخصص العلمي

التخصص العلمي	التكرار	النسبة المئوية
خدمة اجتماعية	12	%60

علوم اجتماعية	8	%40
المجموع	20	%100

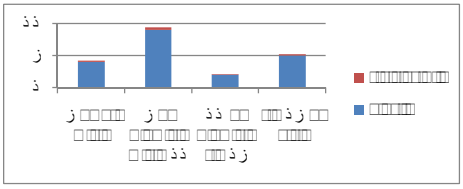
يتضح من الجدول رقم (5) بأن أعلىنسبة هو التخصص في خدمة اجتماعية حيث بلغت نسبة 60%.



جدول رقم (6) يبين التوزيع التكراري لإفراد عينة الدراسة حسب عدد سنوات الخبرة في المجال المدرسي.

عدد سنوات الخبرة في المجال المدرسي	التكرار	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	4	%20
من 5 سنوات إلى 10 سنوات	9	%45
من 10 سنوات إلى 15 سنة	2	%10
من 15 سنة وأكثر	5	%25
المجموع	20	%100

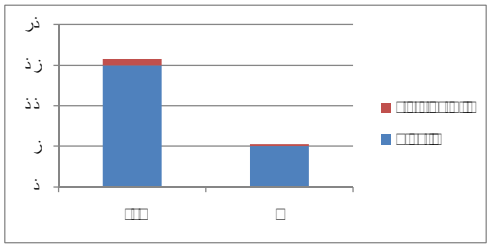
يتضح من الجدول رقم (6) توزيع المبحوثين حسب عدد سنوات الخبرة في المجال المدرسي أن أعلى نسبة 45% .



جدول رقم (7) يبين التوزيع التكراري لإفراد عينة الدراسة هل تمارس عملك في المدرسة كأخصائي اجتماعي

	التكرار	النسبة المئوية
نعم	**15**	**%75**
لا	**5**	**%25**
المجموع	**20**	**%100**

يتضح من الجدول رقم (7) توزيع المبحوثين بنعم بنسبة 75% أقل من لا بنسبة 25% أي إن الإخصائي الاجتماعي يمارس عمله كأخصائي اجتماعي.



التساؤل الأول/

يبين ما مظاهر العنف المدرسي المنتشرة في المدرسة.

جدول رقم (8) عدم احترام التلاميذ للقيم والعادات والتقاليد المدرسة.

الرأي	التكرار	النسبة المئوية
أوافق	14	%70
لا أوافق	4	%20
لا أعرف	2	%10
المجموع	20	%100

يتضح من الجدول رقم (8) توزيع المبحوثين حسب عدم احترام التلاميذ للقيم والعادات والتقاليد المدرسة بنسبة 70%.

جدول رقم (9) يوجه بعض التلاميذ الشتائم للمدرسين

الرأي	التكرار	النسبة المئوية

أوافق	9	%45
لا أوافق	6	%30
لا أعرف	5	%25
المجموع	20	%100

يتضح من الجدول رقم (10) توزيع المبحوثين إن بعض التلاميذ يوجه الشتائم للمدرسين أن أعلىنسبة 45% وأقل نسبة هي 25%.

جدول رقم (10) الاعتداء على سيارات المدرسين

الرأي	التكرار	النسبة المئوية
أوافق	8	%40
لا أوافق	8	%40
لا أعرف	4	%20
المجموع	20	%100

يتضح من الجدول رقم (10) توزيع المبحوثين حسب الاعتداء على سيارات المدرسين لا أوافق بنسبة 40% وأوافق بنسبة 40%.

جدول رقم (11) حيازة بعض التلاميذ لأدوات حادة في المدرسة لتهديد الغير

الرأي	التكرار	النسبة المئوية
أوافق	8	%40
لا أوافق	8	%40
لا أعرف	4	%20
المجموع	20	%100

يتضح من الجدول رقم (11) توزيع المبحوثين حسب حيازة بعض التلاميذ الأدوات حادة في المدرسة لتهديد الغير أوافق بنسبة 40% لأوافق بنسبة 40% .

جدول رقم (12) عبث بعض التلاميذ بممتلكات المدرسة

الرأي	التكرار	النسبة المئوية
أوافق	14	%70
لا أوافق	5	%25
لا أعرف	1	%5
المجموع	20	%100

يتضح من الجدول رقم (12) توزيع المبحوثين حسب عبث بعض التلاميذ بممتلكات المدرسة اوافق بنسبة 70%.

جدول رقم (13) سرقة بعض ممتلكات المدرسة باستعمال القوة من قبل بعض التلاميذ

الرأي	التكرار	النسبة المئوية
أوافق	**3**	**%15**
لا أوافق	**12**	**%60**
لا أعرف	**5**	**%25**
المجموع	**20**	**%100**

يتضح من الجدول رقم (13) توزيع المبحوثين حسب سرقة ممتلكات المدرسة باستعمال القوة من قبل التلاميذ لا أوافق بنسبة 60%.

جدول رقم (14) تهديد التلاميذ لزملائه باستعمال أساليب العنف

الرأي	التكرار	النسبة المئوية
أوافق	13	%65
لا أوافق	5	%25
لا أعرف	2	%18
المجموع	20	%100

يتضح من الجدول رقم (14) توزيع المبحوثين حسب تهديد التلاميذ لزملائه باستعمال أساليب القوة أوافق بنسبة 65% .

جدول رقم (15) ينتشر العنف المدرسي بين الذكور أكثر من انتشاره بين الإناث

الرأي	التكرار	النسبة المئوية
أوافق	14	%70
لا أوافق	3	%15
لا أعرف	3	%15
المجموع	20	%100

يتضح من الجدول رقم (15) توزيع المبحوثين حسب انتشار العنف المدرسي بين الذكور أكثر من انتشاره بين الإناث أوافق بنسبة 70% وهي أعلى نسبة.

جدول رقم (16) ضرب أحد التلاميذ لزميله وإحداث جروح وكسور

الرأي	التكرار	النسبة المئوية
أوافق	**7**	**%35**
لا أوافق	**8**	**%40**
لا أعرف	**5**	**%25**
المجموع	**20**	**%100**

التعليق:- يتضح الجدول السابق توزيع المبحوثين إن ضرب أحد التلاميذ لزميله وإحداث جروح وكسور لا أوفق بنسبة 40% .

الإجابة عن التساؤل الثاني: الدور المهني للأخصائي الاجتماعي في التعامل مع ظاهرة العنف والحد من انتشارها

جدول رقم (17) دعم الأنشطة المدرسية الرياضية والمسرحية والاجتماعية التي تحارب ممارسة العنف

الرأي	التكرار	النسبة المئوية
أوافق	18	%90
لا أوافق	2	%10
لا أعرف	0	%0
المجموع	20	%100

يتضح من الجدول رقم (17) توزيع المبحوثين حسب الرأي في دعم الأنشطة المدرسية أوافق بنسبة 90% .

جدول رقم (18) التعاون مع الاختصاصي النفسي في المدرسة لمتابعة قضايا العنف المدرسي من المنظور النفسي

الرأي	التكرار	النسبة المئوية
أوافق	16	%80
لا أوافق	4	%20
لا أعرف	0	%0
المجموع	20	%100

يتضح من الجدول رقم (18) توزيع المبحوثين حسب الرأي في التعاون مع الإخصائي النفسي في المدرسة أوافق بنسبة 80% .

جدول رقم (19) توجيه المدرسين وإدارة المدرسة نحو عدم استعمال أسلوب العقاب البدني مع التلاميذ

الرأي	التكرار	النسبة المئوية
أوافق	11	%55
لا أوافق	7	%35
لا أعرف	2	%10
المجموع	20	%100

يتضح من الجدول رقم (19) توزيع المبحوثين حسب الرأي في توجيه المدرسين وإدارة المدرسة نحو عدم استعمال أسلوب العقاب أوافق بنسبة 55% .

جدول رقم (20) الاتصال بالأسرة للتعاون وتقديم العلاج والإرشاد اللازم لتجنب أسباب العنف

الرأي	التكرار	النسبة المئوية
أوافق	13	%65
لا أوافق	1	%5
لا أعرف	6	%30
المجموع	20	%100

يتضح من الجدول رقم (20) توزيع المبحوثين حسب الرأي في الاتصال بالأسرة للتعاون وتقديم العلاج والإرشاد اللازم لتجنب أسباب العنف أوافق بنسبة 65% .

جدول رقم (21) الاهتمام بالتوعية الدينية لمعالجة ضعف الوازع الديني والأخلاقي والالتزام بالتقاليد في معاملة النشء

الرأي	التكرار	النسبة المئوية
أوافق	14	%70
لا أوافق	3	%15
لا أعرف	3	%15
المجموع	20	%100

يتضح من الجدول رقم (21) توزيع المبحوثين حسب الرأي في الاهتمام بالتوعية الدينية أوافق بأعلىنسبة 70% .

جدول رقم (22) عقد ندوات توعية للمدرسين والمشرفين بالمدارس هدفها توضيح طريقة التعامل مع ظاهرة العنف

الرأي	التكرار	النسبة المئوية
أوافق	**13**	**%85**
لا أوافق	**4**	**%20**
لا أعرف	**3**	**%15**
المجموع	**20**	**%100**

يتضح من الجدول رقم (22) توزيع المبحوثين في عقد الندوات توعية للمدرسين والمشرفين بالمدارس هدفها توضيح طريقة التعامل مع ظاهرة العنف أوافق بأعلى نسبة 85% .

جدول رقم (23) دعم أسلوب الإثابة الإيجابية من قبل هيئة التدريس للتلاميذ للتقليل من انتشار العنف

الرأي	التكرار	النسبة المئوية
أوافق	14	%70
لا أوافق	1	%5
لا أعرف	5	%25
المجموع	20	%100

يتضح من الجدول رقم (23) توزيع المبحوثين في دعم أسلوب الإثابة والايجابية من قبل هيئة التدريس للتلاميذ للتقليل من انتشار العنف أوافق بنسبة 70% .

جدول رقم (24) تعاون الوالدين مع المدرسة في برامج ومعسكرات موجهة للحد من العنف بين التلاميذ

الرأي	التكرار	النسبة المئوية
أوافق	13	%65
لا أوافق	4	%20
لا أعرف	3	%15
المجموع	20	%100

يتضح من الجدول رقم (24) توزيع المبحوثين في التعاون الوالدين مع المدرسة في برامج ومعسكرات موجهة للحد من العنف بين التلاميذ أوافق بنسبة 65% .

جدول رقم (25) عقد دورات تدريبية متخصصة للأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين بما يضمن تنمية قدراتهم في التعامل مع العنف المدرسي ومعالجة مخاطره.

الرأي	التكرار	النسبة المئوية
أوافق	19	%95
لا أوافق	1	%5
لا أعرف	0	%0
المجموع	20	%100

يتضح من الجدول رقم (25) توزيع المبحوثين حسب الرأي أكثر نسبة أوافق 95% ويرجع ذلك لميل عقد دورات تدريبية متخصصة للأخصائيين.

جدول رقم (26) تفعيل مجالس الآباء للتعاون مع الإخصائي الاجتماعي في تدليل مشكلات التلاميذ

الرأي	التكرار	النسبة المئوية
أوافق	18	%90
لا أوافق	0	%0
لا أعرف	2	%10
المجموع	20	%100

يتضح من الجدول رقم (26) توزيع المبحوثين حسب الرأي في تفعيل مجالس الآباء للتعاون مع الإخصائي في تدليل مشكلات التلاميذ أوافق بنسبة 90% .

جدول رقم (27) تنسيق الخدمات بين المدرسة والمجتمع الخارجي للحد من انتشار عنف التلاميذ

الرأي	**التكرار**	**النسبة المئوية**
أوافق	**16**	**%80**
لا أوافق	**1**	**%5**
لا أعرف	**3**	**%15**
المجموع	**20**	**%100**

يتضح من الجدول رقم (27) توزيع المبحوثين حسب الرأي تنسيق الخدمات بين المدرسة والمجتمع الخارجي للحد من انتشار عنف التلاميذ أوافق بنسبة 80% .

جدول رقم (28) الحد من الممارسات الخاطئة التي يقوم بها المعلمون ضد التلاميذ كالإهانات والضرب

الرأي	التكرار	النسبة المئوية
أوافق	16	%80
لا أوافق	4	%20
لا أعرف	0	%0
المجموع	20	%100

يتضح الجدول رقم (28) توزيع المبحوثين حسب الرأي في الحد من الممارسات الخاطئة التي يقوم بها المعلمون ضد التلاميذ الإهانات والضرب أوافق بنسبة 80% أوافق .

نتائج الدراسة:

1- يتضح من الجدول توزيع المبحوثين حسب الجنس ظهر أن نسبة أنثي 60% ونسبة الذكور 40% ويرجع ذلك لميل الإناث للعمل بالقطاع التعليمي.

2- يتضح من الجدول توزيع المبحوثين حسب العمر وأن أكثر نسبة بين 32-36 سنة.

3- يتضح من الجدول توزيع المبحوثين حسب الحالة الاجتماعية للأخصائيين الاجتماعين داخل المدرسة حيث بلغت نسبة المتزوجين 55%.

4- يتضح من الجدول توزيع المبحوثين حسب المؤهل العلمي للأخصائيين الاجتماعين داخل المدارس حاملين الشهادة الجامعية نسبة 80% أي أغلبهم يحملون مؤهلا جامعيا.

5- يتضح من الجدول توزيع المبحوثين حسب التخصص العلمي حيث بلغت النسبة 60% فاغلبهم يميلون إلى تخصص الخدمة الاجتماعية.

6- يتضح من الجدول توزيع المبحوثين حسب عدد سنوات الخبرة في المجال المدرسي أن أكثر نسبة 45% إي من 5 سنوات إلى10 سنوات.

7- يتضح من الجدول توزيع المبحوثين حسب ممارسة الإخصائي الاجتماعي لعمله في المدرسة وكانت النسبة بنعم 75% و لا بنسبة 25% أي إن الإخصائي الاجتماعي يمارس عمله كأخصائي اجتماعي داخل المدرسة.

8- يتضح من الجدول توزيع المبحوثين حسب مظاهر العنف المنتشرة في المدرسة من حيث عدم احترام التلاميذ للقيم والعادات والتقاليد أوافق بأعلى نسبة 70% .

9- يتضح من الجدول إن بعض التلاميذ يوجه الشتائم للمدرسين وأن أكثر نسبة 45% وأقل نسبة هي 25%.

10- يتضح من الجدول الاعتداء على السيارات المدرسين أوافق بنسبة 40% لا أوافق بنسبة 40% ولا أعرف بنسبة 20% .

11- يتضح من الجدول حيازة بعض التلاميذ الأدوات الحادة في المدرسة لتهديد الغير أوافق بنسبة 40% ولا أوافق 40% لا أعرف بنسبة 20%.

12- يتضح من الجدول عبث بعض التلاميذ بممتلكات المدرسة أوافق بنسبة 70% ولا أوافق بنسبة 25% ولا أعرف بنسبة 5%.

13- يتضح من الجدول إن سرقة ممتلكات المدرسة باستعمال القوة لا اوافق بنسبة 60%.

14- يتضح من الجدول إن تهديد التلميذ لزملائه أوافق بنسبة 65% .

15- يتضح من الجدول إن انتشار العنف المدرسي بين الذكور أكثر من انتشاره بين الإناث أوافق بنسبة 70% وهي أعلى نسبة.

16- يتضح من الجدول إن ضرب أحد التلاميذ لزميله وإحداث جروح وكسور لا أوافق نسبة 40% و أوافق بنسبة 35%.

17- يتضح من الجدول الدور المهني للأخصائي الاجتماعي في التعامل مع ظاهرة العنف المدرسي من خلال دعم الأنشطة المدرسية أوافق بنسبة 90% .

18- يتضح من الجدول التعاون مع الاختصاصي النفسي في المدرسة أوافق بنسبة 80% وهي أعلى نسبة.

19- يتضح من الجدول توجيه المدرسين وإدارة المدرسة نحو عدم استعمال أسلوب العقاب أوافق بنسبة 55% .

20- يتضح من الجدول الاتصال بالأسرة للتعاون وتقديم العلاج والإرشاد اللازم لتجنب أسباب العنف أوافق بنسبة 65% .

21- يتضح من الجدول الاهتمام بالتوعية الدينية لمعالجة ضعف الوازع الديني والأخلاقي أوافق بنسبة 70% .

22- يتضح من الجدول عقد الندوات توعية للمدرسين والمشرفين بالمدارس هدفها توضيح طريقة التعامل مع ظاهرة العنف أوافق بنسبة 85% .

23- يتضح من الجدول دعم أسلوب الإثابة الايجابية من قبل هيئة التدريس للتلاميذ للتقليل من انتشار العنف أوافق نسبة 70% .

24- يتضح من الجدول تعاون الوالدين مع المدرسة في برامج ومعسكرات موجهة للتعامل من العنف بين التلاميذ أوافق بنسبة 65% .

25- يتضح من الجدول عقد دورات تدريبية متخصصة للأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين بما يضمن قدراتهم في التعامل مع ظاهرة العنف المدرسي أعلى نسبة أوافق 95% .

26- يتضح من الجدول تفعيل مجالس الآباء للتعاون مع الإخصائي الاجتماعي في تدليل مشكلات التلاميذ أوافق بأعلى نسبة 90% .

27- يتضح من الجدول تنسيق الخدمات بين المدرسة والمجتمع الخارجي للحد من انتشار عنف التلاميذ وأعلى نسبة أوافق 80% .

28- يتضح من الجدول الحد من الممارسات الخاطئة التي يقوم بها المعلمون ضد التلاميذ والإهانات والضرب أعلىنسبة أوافق 80% .

التوصيات والمقترحات:

1- تفعيل دور الإخصائي الاجتماعي، والمطالبة بوجود أخصائي نفسي وتفعيل دوره في حل مشاكل التلاميذ ،ودراسة ومتابعة الحالات التي لديها ميول نحو العنف، وتقديم العلاج المناسب.

2- المطالبة بدعم الأنشطة المدرسية الفعالة في المدارس الابتدائية والإعدادية في تقويم سلوك التلميذ، مثل: الكشافة، والخطابة، والصحافة، والتربية المسرحية، والفنية والزراعية، والرياضية في استثمار طاقات التلاميذ، وتوجيهها عبر الأنشطة التربوية التوجيه الأمثل.

3- قيام مكتب الخدمة الاجتماعية بالمدرسة بإعداد نشرات توعية إرشادية ضد العنف المدرسي وآثاره السلبية،وتوزيعها على التلاميذ بالمدرسة بما يسهم في تعديل نظرتهم وسلوكهم نحو العنف.

4- تفعيل دور الإخصائي الاجتماعي في حل مشاكل التلاميذ ودراسة ومتابعة الحالات التي لديها ميول نحو السلوك العدواني، وتقديم التعديل المناسب لكل الحالات.

5- العمل على توفير المكاتب للخدمة الاجتماعية المدرسية بالمؤسسات التعليمية.

6- تشجيع الإخصائي الاجتماعي في المجال المدرسي، وتوفير كافة الإمكانيات التي تساهم في نجاح الأنشطة المدرسية.

7- عدم تكليف الإخصائي الاجتماعي بالأعمال التي ليس له علاقة بها ، وان يقتصر عمله على دوره المهني داخل المؤسسة التعليمية.

8- العمل على عقد ندوات ومحاضرات تثقيفية كتعريف بمهنة الخدمة الاجتماعية ودور الإخصائي الاجتماعي في جماعات النشاط المدرسي عبر وسائل الإعلام المختلفة.

الهوامش:

1- عادل رفاعي ، أهول العنف المدرسي "الأسباب-المظاهر المستجدة- النظريات المفسرة- المواجهة والحلول" دليل المربي في التعامل مع المراهق العنيف ، القاهرة ، دار الفكر العربي ، 2012م ، ص 9 .

2- محمد طلعت عيسى وآخرون ، خدمة الجماعة ، القاهرة ، مكتبة القاهرة الحديثة ، 1962، ص .287

3- علي سليمان وآخرون ، الخدمة الاجتماعية ومجالاتها ، القاهرة ، مكتبة القاهرة المصرية ، (ب.ت) ، ص 325 .

4- محمد سلامة غباري، الخدمة الاجتماعية المدرسية، الإسكندرية ، المكتب الجامعي الحديث، 1988م ، ص 50 .

5- محمد مصطفي أحمد، التكيف والمشكلات المدرسية، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث، (ب.ت) ، ص 83 .

6- سلمى محمود جمعة ، ديناميكية طريقة العمل مع الجماعات ، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث ، 1988م ، ص 20 .

7- أحمد مصطفي خاطر وآخرون ، الإدارة في المؤسسات الاجتماعية، الإسكندرية، المكتبة الجامعية ، 2001م ، ص .20

8- أحمد كمال أحمد وآخرون ، الخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي ، القاهرة ، مكتبة عين شمس ، (ب-ت) ، ص 87 .

9- عبد المحي محمود حسن ، الخدمة الاجتماعية ومجالات الممارسة المهنية ، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية ، 1996م ، ص35 .

10- راتب عاشور وعبد الرحيم أبو الهيماء ، المنهج بين النظرية والتطبيق ، عمان، دار المسيرة ، 2004م، ص 59 .

11- خليل أحمد خليل ، معجم مفاهيم علم الاجتماع ، بيروت ، معهد الإنماء العربي، 1996م ، ص 194 .

12- محمد عمر حبيل ، دراسة حول ظاهرة العنف المدرسي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة طرابلس ، كلية العلوم الاجتماعية التطبيقية ، 2000م .

13- كلثوم علي صالح الزين ، ظاهرة العنف في المدارس الثانوية وعلاقتها بأساليب التنشئة الاجتماعية ، مدينة سبها ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة طرابلس ، قسم التربية وعلم النفس ، 2003م .

14- إبراهيم عمار منصور شيته ، أراء الاختصاصيين الاجتماعيين والمعلمين حول العوامل المؤدية لظاهرة العنف عند الطلاب بمؤسسات التعليم المتوسط، دراسة ميدانية بمنطقة النواحي الأربعة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة طرابلس : كلية الآداب ، قسم الخدمة الاجتماعية ، 2008م.

15- عبد الرحمن العيسوي، دراسة ميدانية للسلوك العدواني والتسلط لدى الشباب العربي، على عينة من التلاميذ في المجتمع اللبناني، .1992

16- أحمد مصطفي العتيق وحاتم عبد المنعم أحمد، دراسة لبعض الدلائل البيئية والاجتماعية للسلوك العنيف لدى عينة من الشباب المصري، في محمد الجوهري ، المشكلات الاجتماعية، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، 1995، ص85-104.

17- مريم إبراهيم حنا ، العوامل المؤثرة على ظاهرة سلوك العنف عند الطلاب ودور الخدمة الاجتماعية، بحث منشور، المؤتمر العلمي الحادي عشر للخدمة الاجتماعية ، كلية الخدمة الاجتماعية ، جامعة حلوان، المجلد الثاني ، الفترة من 31 مارس إلى20 ابريل، 1998م.

18- سامية محمد فهمي وآخرون، طريقة الخدمة الاجتماعية في التخطيط الاجتماعي، التدخل لمواجهة المشكلات والحاجات ، الإسكندرية، مكتب الجامعي الحديث،1985، ص.265

19- سيد أبو بكر حسانين، الخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي، القاهرة، مكتبة الفكر، 1975م،ص.97

20- سيد أحمد عثمان، علم النفس الاجتماعي التربوي، القاهرة، مكتبة لأنجلو المصرية، 1990، ص44.

21- أحمد السيد إسماعيل، مشكلات الطفل السلوكية، ط2، الإسكندرية، دار الفكر الجماهيري،1995، ص21.

22- محمد عبد المنعم، أطفال بلا عنف،القاهرة، دار الأمين والأفق للنشر والتوزيع، 2007، ص.184

23- كلير فهيم ، رعاية الأبناء ضحايا العنف، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية،2007، ص.98

24- محمد جمال الدين محفوظ، التربية الإسلامية للطفل والمراهق، القاهرة، دارالاعتصام ،1986، ص.140

25- علي الحوات، دراسة عن الشباب الليبي وبعض المشكلات الاجتماعية ، طرابلس، جامعة طرابلس ، كلية التربية ، 1980م ، ص.107

26- كلير فيهم، مرجع سابق،ص89.
27- محمد ناجح، دور مؤسسات التربية في الوقاية من الجريمة، القاهرة، المكتب المصري،1999، ص200
28- كلير فيهم، مرجع سابق،ص100.
29- محمد عبد المنعم، أطفال بلا عنف، مرجع سابق،ص280.
30- هشام سيد عبد المجيد وآخرون، المدخل إلى الممارسة العامة في الخدمة الاجتماعية، مرجع سابق،ص240.
31- غريب محمد سيد أحمد، تصميم البحث الاجتماعي، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، 1989ص 43.
32- مصطفي عمر النير، مقدمة في مبادئ وأسس البحث الاجتماعي، طرابلس ، الجامعة المفتوحة، ط3، 1995م، ص172.

فن الخزف واستخداماته في فراغات المنازل

أ. صلاح عمران عبد السلام السائح
كلية الآداب– جامعة الزاوية

مقدمة:

منذ بدء الحياة على الأرض، استطاع الإنسان التعايش مع الطبيعة والبيئة، المحية به، وأخضع في الوقت نفسه الكثير من المعالم البيئية لما يلبي احتياجاته، فاتخذ من البيئة مسكنه وملبسه وطعامه، وبدأ يصنع أدواته بما هو متوفر من مواد، فصنع أدوات من الحجر والعظام، واستخدام الصلصال (الطين) حول مجرى حياة الإنسان، وأضفي عليها عنصر السلامة والأمن، وبالتالي حياة الاستقرار، وهي بداية تحضره وتطوره، و مادة الصلصال تكتسب صلابة وقوة عند تعرضها إلى درجة حرارة معينة، وذلك بمحض الصدفة، إلا أنه اتخذها وسيلة لصناعة الأدوات والأواني التي يستخدمها في أعماله اليومية.

بناء على ذلك بدأت هذه الصناعة بشكل بدائي من النواحي الهندسية والتقنية، ولكنه سرعان ما تطورت نظرا لتوافر المواد الأولية، وسهولة الصناعة وجدواها الاقتصادية، ونتيجة لهذا التطور، فمثلا الصلصال (المشكل والمحروق) كان مرحلة أولية، ولكن الصقل والزخرفة والتنوع في الأشكال أصبح مرحلة متقدمة في تطور هذه الصناعة، كما ورد في دراسة (مفتاح الشيباني) تشكيل الخزف.

ويرى بعضهم أن اهتمام الحضارات القديمة بهذه الصناعة تعدى الدور الوظيفي إلى الدور العقائدي والثقافي، ومن هنا لعب الخزف قديما وحديثا دورا كبيرا في التاريخ الإنساني، فمثلا الدراسات الأثرية الحديثة تعتمد على مادة (الفخار) في معرفة التسلسل للحضارات، وبذلك توصل علماء (الأجناس) و علماء الآثار إلى كثير من الحقائق العلمية عن طريق دراسة تطور الأنماط الهندسية والزخرفية على مادة الفخار، وبذلك أصبح تتبع تطور هذه المادة أساسيا في تقييم العصور والحضارات، اعتمدت هذه الصناعة في البداية

على استخدام آلات يدوية مثل (دواليب التشكيل) وأفران (الحرق) التي تعمل على ما توفره البيئة من حطب ومخلفات عصر الزيتون.

"ويقول بعضهم أن أهمية الفخار في مرحلة التقدم العلمي والتقني، لا يقل أهمية عن الفترات التاريخية القديمة، ما زال الخزف يدخل في مجالات صناعية عديدة، مثل استخدامه كمادة عازلة ومحفظة للاحتكاك في المحطات الفضائية، والصناعات الكهربية والإلكترونية، وساهم الخزف في تطور الفنون، حيث إن الرسومات التي تضفي على الفخار صفة اللوحة، لديه الكثير من العشاق في اقتنائه، حيثاعد من الفنون الراقية، وأصبحت التحف الفخارية موجودة في كل الأماكن، كما أن صيغته الوظيفية لم تتغير، حيث إنه ما زالت مستمرة في كونه المادة الراقية في الاستخدامات اليومية من أدوات طهي أو شراب أو تخزين".

مشكلة البحث:

تتمثل مشكلة البحث في التساؤلات الآتية:

- ما علاقة فن الخزف في فراغات المنازل الداخلية والخارجية، إذ أن الفراغ في مجال التصميم الداخلي لا يقتصر على الداخل فقط، بل يشمل كل الفراغ الذي يحيط بالمنزل.
- هل للخزف استخدامات أخرى غير فراغات المنازل.

أهداف البحث:

1- توضيح ماهية فن الخزف واستخداماته بشكل عام ومدى أهميته وبروزه في فراغات المنازل بشكل خاص.

2- العمل الخزفي والتصميم الداخلي نلاحظ ارتباطه في أغلب الفراغات والهدف هو توضيح هذا الارتباط داخل فراغات المنازل.

3- يبين البحث خامة مهمة من الخامات الحديثة في مجال الخزف والتي بدورها أثرت في مجال التصميم الداخلي، وهي مادة المينا.

4- يرى الباحث أن بعض الناس تنقصهم الكثير من المعلومات حول بعض العناصر في فراغات التصميم، بهذا تمثلت الأهداف إلى بيان كل ما هو مصنوع من الخزف لفراغات التصاميم الداخلية والخارجية المنازل.

5- الكشف عن التطورات التي نشأت في مجال التصميم الداخلي بواسطة الأشغال الخزفية.

تعريف الخزف: يعرفه مفتاح في دراسته (تشكيل الخزف) "بأن الخزف والسيراميك كلمتان مترادفتان تعنيان الطين المشكل المجفف تحت الهواء، والمشوى بالنار في أفران، فأصبح طيناً مشوياً (الفخار) ومزج ليمنع نفوذية الماء والسوائل فأصبح خزفاً (بالعربية)، وسيراميك (باليونانية واللاتينية) وأصل كلمة سيراميك يعود إلى المصدر الاغريقي "كيراموس keramos" أو المصدر "كيراميس kerames" ويعني القرميد، أو طينة الأوعية ،أو من المصدر "كيرامون keramon" ما يعني أوعية الشراب المصنوعة من الطين المشوي"(1).

ويعرفه الطاهر في كتابه (مختار القاموس) "بأنه كل ما عمل من طين وشوي بالنار حتى يكون فخاراً"(2).

ويرى الباحث أن الخزاف هو حرفي يحقق الحاجات الأولية للمجتمع، والبيئة المحيطة من خلال المادة التي يصنعها الطين، والواقع أن الخزف هو حرفة فنية متغيرة، تعطينا إمكانيات مختلفة في الشكل، ومجال التصميم الداخلي بحاجة إلى القدرة على التخيل، حتى يتسنى استخدام هذه الخامة للوصول إلى الابتكارات والتطور شكلاً ومضموناً بما يتضمنه من اهتمام بالنسب الذهبية لجسم الإنسان، كالقياسات الثابتة والخاصة تحديداً بالمراحيض، وأحواض غسيل الوجه، وأحواض المطابخ ونرى هنا أن الخزاف يتعامل مع المادة كفنان، وليس كصانع وحرفي فقط، كذلك مهندس التصميم الداخلي فبحثه عن تقنيات مواد التصميم ومجالات وإمكانية استخدامها استطاع أن يخرج بتصاميم وابتكارات تتيح للخزف أن يكون عموداً أساسياً في مجال فراغات التصميم.

أنواع الطين المستخدمة في صناعة الخزف والسيراميك:

ويذكرها درويش في دراسته (فن صناعة الفخار) في التالي:

1- **طين الكاولين:** "إن كلمة كاولين تأتي من الموضع الصيني كاو-لين ويقصد به الطين الذي أفرد أول مرة ويعرف أيضاً بالطين الصيني.

2- **الطين الكروي:** الطين الكروي كالكاولين ينشأ عن صخور من نوع الجرانيت ويشبهه في تركيبه الكيميائي.

3- **طين الفخار الحجري:** ويعد هذا الصنف من أحد المواد الأساسية للخزاف، وترسباته الطبيعية غالباً ما تكون جذابة جداً في مظهرها، ودرجة نضجها تتراوح بين 1200° و1250° تبعاً لشوائب المساعدة للإنصهار مثل الحديد الفلسبار.

4- **الطين الناري:** ويطلق عليه ذلك لتحمله درجات حرارة عالية جداً، ويستعمل في صناعة الآجر الصناعي المقاوم للحرارة الذي يستعمل في بناء الأفران كما يستعمل في صناعة الأعمال التشكيلية والفنية.

5- **طين الفخار الترابي:** وهو طين واسع الانتشار في العالم ويوجد فوق سطح الأرض أو قريب منه"[3].

ومن خلال دراسة أنواع الطين ومكوناته ودرجات جودته ونسبة خلوه من الشوائب، يرى الباحث أن هذه الخامة أتاحت مجالاً واسعاً من الأبحاث لشتى التخصصات، وأثرت في العديد من المجالات والابتكارات، وصولاً إلى سبل التقدم المنشود بمد جسر التواصل في العلوم، وربط أبحاثها بمحور سلسلة التصاهر لهذه الأبحاث للخروج بمجالات جديدة، تفيد البشرية، فبالتحليل الفيزيائي للجزئيات قد أتاح للكيميائي معرفة ماهية المادة، وبذلك أدرك الجيولوجي وعالم الآثار عمر المادة، وحورها المصمم ليشكلها الخزفي في مظهر خلاب ومفيد، لتصبح أثراً فأرخها عالم التاريخ، ليتناولها عالم النفس بمردودها النفسي على الإنسان، ويكتشف من خلال تنفيذها سلوكه الذي كان عليه، فيتمعن بها عالم الاجتماع ليضفي نفعها ومساهمتها في تطور كينونة الإنسان، بتدرج ابتكاراته الفكرية...الخ من

العلوم المتداخلة التي من شأنها تذليل الصعاب لخدمة الإنسان واستخدام تقدمه نحو الأفضل.

لمحة تاريخية عن فن الخزف: يرى الباحث أنه إذا ما نظرنا إلى الخزف كحرفة فهو يعد من أقدم الحرف المعروفة منذ آلاف السنين، حيث واكتبت هذه الحرف الحضارات القديمة، وساهمت في إبداعاتها، والمدن الأثرية خير شاهد على ذلك، وما تحتويه من المنتوجات الخزفية التي أثرت كل تلك الحقب.

يقول محمود في دراسته (الخزف الإسلامي في مصر) "إن الإنسان القديم عرف كيفية التعامل مع المادة الخاصة بالسيراميك وخواصها الفيزيائية من خلال تطويعهما لتلبية حاجاته ومتطلباته، وقد تمثلت الخامة الأساسية في تلك الحقبة على الأطيان التي أعطت مواد خزفية ناعمة تم تشكيلها يدوياً، أو باستخدام أدوات بسيطة كالدواليب المكاشط ، ومن جهة أخرى فقد بينت بقايا الأعمال الأثرية مدى معرفة الإنسان القديم بفنون الطلاءات الخزفية التي تعتمد على الرصاص والقصدير، وذلك بألوان مختلفة، وتشير الأبحاث أن أول الأعمال ذات الملمس الناعم للأواني الترابية Terrasigrillata عرفت لدى الإغريق، حيث إن التشطيبات النهائية تعتمد على أجزاء الطين الناعم، يتم الحصول عليها كمواد زلق "طين عالق في الماء" ويتم تطبيقها على الجسم الخزفي كطلاء، ويتم تجفيفها وحرقها لتتحول إلى طبقة ناعمة على المنتجات الخزفية"[4].

ويقول علي في دراسته (التقنيات العلمية لفن الخزف) "أن هذ العصر قد تميز بظهور العديد من المنتجات الفخارية معظمها أواني ترابية، وقد مثل البورسلين أعظم التطورات التي حدثت في هذا المجال خلال هذه الحقبة، وقد ظهرت بمناطق الشرق الأقصى وعلى وجه التحديد بالصين فقد تطور فن الخزف إلى البورسلين الأبيض العالي الشفافية"[5].

ويبدو أن معظم الاكتشافات للمواد والخامات والتقنيات إزداد حجم الخيال والابتكار في التصميم، ليكون أكثر جمالاً وعملية ونفعاً في شتى المجالات.

يقول علام في دراسته (علم الخزف) "أنه من بداية القرن التاسع عشر استمر بصورة ما إنتاج الأواني المنزلية، والعامة الغير متميزة، وقد نشطت الصناعات الخزفية التي تعتمد على تقليد البورسلين الصيني، فقد احتفظ الصينيون بسر خزفهم رغم تهريب قطع منه لتحليله ولكن جميع المحاولات باءت بالفشل، تتم صناعة شبيه الخزف الصيني مثل قريت البورسلين، حيث قام بعدها أحد الكيميائيين الألمان 1709م (جراف فون تشيفانهوف) بتصميم أحد الصيغ التركيبية لبعض أنواع البورسلين، وقد احتفظ بهذا الاكتشاف كأحد الأسرار الصناعية، وقد أقيمت العديد من المصانع التي تعتمد على هذه التقنية"(6).

يقول محسن في دراسته (مبادئ علم وفن التشكيل الخزفي) " قد تميزت صناعة الخزف خلال هذه الحقبة بتغيرات محدودة، غير أنها جوهرية، وقد إنحصرت في القدرة الهائلة للأفران الكهربائية ودورها في صناعة كربيد السيكليون الألومينا المصهورة، والمغنيسيا وتمثلت التغيرات الأخرى على استعمال الفخار والوقود السائل، وذلك كوقود للأفران ما يسمى بالأفران النفقية (kilntunnel) وكان للمحركات الكهربائية دور فعال لتطوير تقنية السيراميك بصفة عامة، حيث أعطت مزايا تقنية عالية بالنسبة لآلات التشكيل"(7).

ويقول مفتاح في دراسته (تشكيل الخزف) "أن العالم خلال القرن العشرين قد قفز قفزة نوعية ونهض نهضة صناعية لم يشهدها من قبل في شتى مجالات الحياة المختلفة، وتم إعادة النظر في معظم المفاهيم الدراسية المقررة على الجامعات والمعاهد المتخصصة، حيث إن لأجل تحديد الخواص الطبيعية بالخامة والمنتج فإن الأمر يتطلب التوسع في العديد من العلوم الأساسية والفنون، والتصاميم بشتى مجالاتها التقنية والهندسية ذات العلاقة بمثل هذا التخصص، وكمثال ذلك حيود الأشعة السينية، التحليل الحراري التفاضلي...الخ، كما تميز هذا العصر بالاهتمام بالسيراميك التقني technical cermic حيث إزدهرت صناعة المواد الفيروكهربائية والمواد الفيزومغناطيسية، وصناعة الحراريات ذات الخواص الفيزيائية الخاصة مثل مقاومة الصدمات الحرارية، العزل

الحراري"[8] ويقول محسن في دراسته (مبادئ علم وفن التشكيل الخزفي) "إنه فيما يتعلق بتطور العمليات الصناعية المختلفة زاد الاهتمام والتركيز على أسلوب التشكيل بالكبس للعديد من المنتجات التي ظهرت خلال السنوات الأخيرة، وبعد إتساع رقعة الدولة الإسلامية بفضل الله عز وجل حتى شملت الصين شرقاً إلى أسبانيا غرباً، وواكب هذا الاتساع حضارة إسلامية، فكان لها الفصل على الثقافة العالمية، وإزدهرت فروع العلم والمعرفة والفن"[9].

وأرى أنه من هنا أقبل الفنانون المسلمون على الخزف إقبالاً كبيراً، واستطاعوا أن ينتجوا فناً على مستوى عالٍ في قيمته، ووصلوا لأن يكون إنتاجهم الخزفي بديلاً لأواني الذهب والفضة، وحقق الخزف فكرة الحضارة الإسلامية وأسلوبها في جوانب متعددة، فكان البريق المعدني في الخزف واحداً من أهم اختراعات الخزاف المسلم، كما أن عبقرية الخزاف المسلم ابتكرت أسلوباً من الزخارف الخزفية، هذا الأسلوب عبارة عن تجريد لنباتات وأشكال هندسية، أو حيوانية، والذي أطلق عليه عالمياً "أرابيسك"، وكذلك قد أبدع في تكييف الحروف العربية واستخدام الخط العربي، كما ورد في دراسة مصطفى في رسالته للماجستير عن (الحرف كعنصر زخرفي وإمكانية توظيفه على أسطح الخزف).

إنه ومن خلال الاطلاع على فن الخزف واستخدامه في مجال التصميم الداخلي توجب علينا إيضاح كل المراحل التي يمر بها، والخامات المستخدمة والآلات المصنعة لتوضيح الارتباط واستخدامه في صناعة العناصر المهمة والبارزة في مجال وفراغات التصميم بشتى أنواعها، فقد عرفنا فيما سبق ذكره أن الخامة الأساسية للخزف هي الطين والذي تعرض لدرجات حرارة عالية بعد تنقيته من الشوائب ليصبح خزفاً، وقبل شيه تم تشكيله طبيعياً باستخدام الآلات ودواليب وقوالب لتأخذ المشغولة الخزفية الدور المراد تحقيقه من تصميمها، وبعد ذلك تأتي مرحلة الإخراج والتزيين والمواد المصنعة الأخرى التي تضاف للخزف لتعطيه الكثير من الجمال، والنفع، والتحمل، والجودة، ومن هذه المواد الطلاءات ومادة المينا والآلات مثل خلاط الطين، والدواليب، والأفران، والقوالب وغيرها.

الطلاء الزجاجي يقول نذير في دراسته (فن الخزف) "أن الطلاء الزجاجي يعد نوعا من أنواع الزجاج الذي عومل ليلائم الجسم الخزفي المطبق عليه، ويتناسب مع بعض الصفات الطبيعية والكيميائية للجسم، وهو يستخدم لتغطية الأجسام الخزفية لإعطائها بريقاً ومظهراً لطيفاً ونظراً، لاختلاف تركيبه لأجسام الخزفية من ناحية المسامية، ومعامل التمدد، ودرجة الحريق، لذلك توجد أنواع عديدة من الطلاء الزجاجي تلائم الغرض المطلوب"[(10)].

أهمية الطلاء الزجاجي:

ويذكرها مفتاح في دراسته (تشكيل الخزف) في الآتي:

1- "يزيد من المقاومة الميكانيكية للجسم المطبق عليه.
2- يكسب القطعة الخزفية مقاومة لأغلب الكيميائيات.
3- يجعل الجسم الخزفي مقاوماً للخدش.
4- يكون طبقة واقية لزخارف تحت الطلاء.
5- نحصل على طريقة وتنوعات في كل من الملمس واللون والبريق.
6- مقاومة العوامل الجوية.
7- يقوم بسد مسام الجسم الخزفي.
8- يضفي على المشغولات سطحاً ناعماً براقاً غير مسامي يسهل تنظيفه"[(11)].

ومن خلال ما سبق ذكره وبظهور الطلاء الزجاجي والعوامل المساعدة الأخرى تعالج الخزف، وتطور وكثرت مجالاته ليسهم في مجال التصميم الداخلي من شتى الجوانب، فانتقل من دوره في تصنيع الآنية: الإبريق والمزهرية والجرة إلى كسوة الأرضيات وصناعة المراحيض وأحواض الاستحمام، وأحواض غسيل الوجه، وأحواض المطابخ، والعديد من الاكسسوارات الداخلة في إنتاج المنتجات الكهربائية كالثريات، ومآخذ الكهرباء وكذلك تكسية الحوائط الخارجية والداخلية، والكثير من الأعمال الفنية التي تستوجب الدقة والاتقان، وهناك بعض الصور تبين بعض الأواني والإكسسوارات أو المكملات الداخلية

كالفراغات الداخلية والخارجية للمنازل كما بالشكل (1، 2، 3، 4)، وكذلك بعض صور الأفران الحرارية قديماً وحديثاً.

طرق تطبيق الطلاء على الجسم الخزفي: هناك عدة طرق لتطبيق الطلاء على الجسم الخزفي وذلك يكون وفق الغرض المصمم لأجله وكذلك وفقاً للإمكانيات الموجودة.

ويذكر نذير في دراسته (فن الخزف) طرق تطبيق الطلاء في التالي:

1- طريقة الغمر:

"وهي بغمر الجسم الخزفي بالكامل في الطلاء، ولكنها تحتاج إلى خبرة كبيرة لتفادي وقوع أي أخطاء وعادة تستخدم للقطع الصغيرة أو المتوسطة.

2- طريقة الصب:

وتستخدم هذه الكمية عندما تكون كمية الطلاء غير كافية للغمر، أو أن الجسم الخزفي أكبر من أن يغمر داخل آنية الطلاء، أو للحصول على تداخلات لونية مختلفة، وبالنسبة للتصميم فإن هذه الطريقة تعد من أشهر وأهم الطرق لطلاء بلاط الجدران والأرضيات.

3- طريقة الرش:

وتعد من أكثر الطرق استخداماً في المصانع الضخمة وخاصة مصانع المواد الصحية، وهي طريقة سهلة، وتتناسب مع جميع أنواع الخزف الصغير والكبير، وتستخدم عن طريق ضواغط الهواء ومسدسات الرش، وغرفة طلاء مجهزة بمراوح شفط الغبار"[12].

ومن خلال الزيارات إلى بعض مصانع الخزف في منطقة القواسم وبالتركيز في المنتوجات لاحظ الباحث بعض العيوب التي توجد في بعضها، ومن هذه العيوب ما يسمى بالثقوب الدبوسية وهي فقاعات هوائية تحت الطلاء وعيوب الزحف والتجمع، وهي بكثرة كثافة الطلاء في ناحية دون الأخرى لنفس المشغولة، والتشقق وهو بوجود شقوق في سطح الطلاء الخزفي، وبعد التساؤل عن كيفية التغلب على هذه العيوب، تبين أنه يتم التغلب عليها باستخدام تركيبة وكثافة الطلاء المناسبة، وتعديل وتجهيز وصهر الجسم

الخزفي جيداً قبل تطبيق الطلاء عليه، واختيار طريقة طلاء مناسبة لكل منتج خزفي، وهكذا أفاد صناع الخزف في منطقة القواسم.

استخدامات الخزف في مجال التصميم الداخلي:

يرى الباحث أنه بعد النظر والتأمل في فراغات المنازل التي نسكنها ونزورها يتبين لنا استنباط وإبتكار المصمم الداخلي لكثير من الصناعات الخزفية داخل فراغ المباني أو خارجها، حتى باتت لا تخلوا الفراغات بشتى استخدامتها من الصناعات الخزفية، فنجد الخزف في المطابخ والحمامات، والأرضيات والحوائط والأثاث، ووحدات الإنارة، والمكملات الداخلية لجميع أنواع الغرف والممرات ،كما في الأشكال (5، 6، 7).

تعريف التصميم الداخلي:

وتعرفه خلود في دراستها مبادئ التصميم الفني بأنه "عملية الخلق والابتكار والإبداع بمعنى إعطاء فراغات التصميم، أفكارا جديدة ومتنوعة، وهو الخطة المنظمة لحل مشكلة ما، حيث يقوم المصنع باختيار وتنظيم العلاقات في تكوين موحد لتحقيق الهدف المراد من الابتكار في التصميم، وينقسم التصميم إلى تصميم بنائي وبدوره يتعلق أساساً بالتكوين، فتظهر أهميته في اختيار وترتيب الخطوط والأشكال والألوان والخامات بالقدر المناسب، وتوظيفهم لخدمة المجتمع، وتصميم زخرفي ويتعلق بالتزيين وتعديل التصميم البنائي، ليكون أكثر تأثيراً، فهو أشبه بالطلاء والحفر في المباني والأثاث والمكملات الداخلية للتصميم، فكلمة ديكور كلمة فرنسية تعني فن التزيين، أبقي عليها في اللغة كما أبقي على كلمة التلفزيون والراديو وباللغة الانجليزية، (Interiordesign) بمعنى التصميم الداخلي"[13].

ويرى الباحث أن فن الخزف مهم جداً في التصميم الداخلي سواء كانت بالتصميم الداخلي وفراغاته وسواء كانت الخاصة أو العامة، فراغات داخلية أو خارجية، غرف أو حمامات أو مطابخ، أو واجهات مباني، أو حدائق، ونخص بالذكر فراغات المنازل موضوع البحث، فبما أن التصميم الداخلي يعد عملية الخلط والابتكار، إذن ففن الخزف

هو ما يتم التفنن فيه والتجديد لكي يتناسب وفراغات المنازل للوصول إلى الهدف المنشود.

مواد ومعدات:

يقول مصطفى في دراسته (التصميم الداخلي خاماته وآلاته ومعداته) "أن فن السيراميك والخزف لم يعد مقصوراً على صناعة المنتجات الفخارية البسيطة وحسب، بل أصبح بمفهومه الحديث هو ذلك النوع من الصناعات التي يتناول البحوث الفنية والعلمية والصناعية لمنتجات السيراميك وخواصها المختلفة، وكذلك الخامات المستعملة فيه، ومن هنا نستطيع أن نعطي صورة سريعة لما يدخل تحت كلمة السيراميك، وهي تدخل ضمن المواد المعمارية بكافة صورها ومفاهيمها المختلفة وهذه الأمثلة توضح ما تحتويه صناعة الخزف من مواد تدخل ضمن حياتنا وتؤثر في مستوى المعيشة سواء من الناحية الاجتماعية أو الصناعية". ومن هذه المنتجات ما ذكره مصطفى علي في التالي:

- "بعض أنواع الإسمنت المستخدمة في أساسيات المباني.
- بعض أنواع المونة المستخدمة في بناء الحوائط المختلفة.
- المواد العازلة المستخدمة في الجدران المختلفة.
- الزجاج المستخدم في النوافذ والحواجر وغيرها.
- أنابيب المجاري المختلفة الأنواع والمقاسات.
- القرميد المستخدم في أسطح بعض المباني.
- العوازل الكهربائية.
- الملاط:البياض" المستخدم في تكسية الحوائط والأسقف.
- البلاط المستخدم في الأرضيات والحوائط.
- الطوب المستخدم في المباني بأنواعه المختلفة.
- المواد الصحية بأنواعها وأحجامها.
- المكملات الداخلية "الاكسسوارات".
- تزيين وديكورات وحدة الإنارة المختلفة.

- أفران صهر الخزف مختلفة الأحجام.
- أفران صهر المينا متعددة الاستخدامات.
- أدوات نحت الطين وتشكيله.
- أدوات الصقل والتشطيب.
- ضواغط الهواء.
- مرشات الطلاء[14].

ويتفق أيمن سعدي مع مصطفى فيما ذكره عن المواد والمعدات[15].

ولم تكن هذه المواد سالفة الذكر معروفة قديماً بأنها منتجات خزفية أو سيراميك، ولكنها كانت معروفة بأسماء مختلفة، وليست تحت فصيلة نواتج السيراميك، كما يقول علي في دراسته (التقنيات العلمية لفن الخزف).

ولقد استقرت لجنة جمعية الخزف الأمريكية على تعريف كلمة سيراميك بأنها المشغولات المصنوعة من المواد الطينية، والتي تكتسب صفات المتانة بعد معالجة أجسامها وموادها في درجات حرارة مرتفعة في إحدى مراحل صناعتها.

وقد نشرت اللجنة المذكورة ذلك التعريف في جريدة الجمعية

)Journal of the American ceramis society(

مواد البناء الزخرفية الخزفية:

يقول مصطفى في دراسته (التصميم الداخلي) "أنها هي المواد المستخدمة في تشييد المباني بصفة عامة، وفي أعمال البناء الزخرفي بصفة خاصة، وذلك كإنشاء المعارض والمتاحف، ودور اللهواء وما في مستواها، وهذه المواد الخزفية توضع على هيئة وحدات ذات أشكال هندسية وزخرفية، وتجمع عند الاستعمال بواسطة مونة مناسبة لغرض اللصق، وذلك لتكوين وحدة كبيرة متماسكة الأجزاء، وتصنع عادة من الفخار الخزفي الجيري Heary Clay Ware ، وتشمل أنواع الطوب المختلفة، والتربيعات على مختلف

أنواعها، والمواسير وأغلفتها، والأدوات الصحية، وكذلك مشغولات الفخار الأحمر...الخ[16].

البلاط القيشاني:

يقول مصطفى أيضاً في دراسته (التصميم الداخلي) "أن البلاط القيشاني يستخدم في أغراض الديكور والتركيبات النهائية للمواد، ودورات المياه، والأرضيات في العمارات الفخمة ذات المستوى الفني العالي، ويصنع بمقاسات مختلفة حسب الغرض المصنعة من أجله، وبالنسبة لسلك البلاط فيتراوح بين 5-8 مليمتر لجميع هذه الأنواع"[17].

ويتفق عماد محمد مع مصطفى فيما قاله على البلاط القيشاني[18].

وبالنظر إلى كل ما تحتويه المباني التي نرتادها في حياتنا سواء كانت منازلنا أو محالاتنا التجارية، أو الأماكن السياحية العامة. وبالنظر والإطلاع على مصانع الخزف بأنواعه سواء كانت المواد الصحية، والأرضيات، وبلاط الحوائط، أو الاكسسوارات، وكل المكملات الداخلية يرى الباحث أن فن الخزف بتطوره وتطور وسائل تصنيعه وطلائاته وزخرفته، أخذ صورة كبيرة في مجال التصميم الداخلي من عدة جوانب ويصنفها الباحث في التالي:

1- الجوانب الوظيفية:

وهنا نرى ذلك واضحاً أنه لولا الخزف وتشكيلاته لما تحصلنا على الراحة والرفاهية داخل بيوت الراحة، ودورات المياه، أو المطابخ في شتى المباني خاصة أو عامة، وبتطور هندسة التصميم الداخلي و دخول عدة برامج لهذا التطور مثل 3Dmax و sketh Aup والأوتوكاد وغيرها، أصبح بالإمكان تطوير وتصميم الكثير من الأشكال حسب الحاجة، فنجد حوض الاستحمام قد أخذ عدة أشكال، وقد طور ليصبح جالوزي، واستخدام الخزف الحراري ليزود الحمام بالساونا، وأخذ حوض غسيل الوجه الشكل الدائري، والبيضاوي، أو المربع، وحمل على عمود أو بدونه، وأخذ العمود عدة أشكال حسب الوظيفة، وحجم الحمام الذي صمم من أجله، وكذلك الأرضيات أخذت عدة أشكال وأسماك، لتتناسب مع الوظيفة التي صممت من أجلها سواء كانت خارجية، أو بالفراغات

الداخلية، كما أخذت أحواض الغسيل بالمطبخ عدة أشكال وزوايا، حتى تتناسب ووظيفتها بالمطبخ المصممة من أجله، ولا ننسى الإكسسوارات وتصميماتها المختلفة حسب الغرف المصممة لأجل تزينها، وتكملة تهيئتها للوصول إلى الراحة المنشودة.

2- الجانب الجمالي:

أما من الناحية الجمالية فهي مرتبطة تماماً بالناحية الوظيفية، فكلما تتطلب الوظيفة من تصميم أحواض غسيل الوجه، والمطبخ، وأحواض الاستحمام، والأرضيات، والبلاط الحائطي، وكافة المكملات ليتلاءم والمكان المصمم لأجله، فالناحية الجمالية أيضاً يكون لها الأثر الكبير والهام في إستساغة هذه التصاميم، وتناغمها، وتوافقها مع الفراغ الداخلي، فتتجلى الناحية الجمالية في تصميم الزخارف، والعناية بدقة في اختيار الألوان الخاصة بالطلاء الخزفي والنقوش، والنحوت وأنواعها، والبراعة في دمج كل المكونات والمنتجات الخزفية بطريقة تعامد من حيث التصميم وإنسجام عناصرها، مع بعض حتى تعطي طابعاً تصميمياً خزفياً جميلاً يسموا إلى الروعة والتأمل والتجديد.

3- الجانب لاقتصادي:

وفي هذا الجانب على المصمم أن يراعى كل الشرائح، وكل إمكانيات المجتمع، فيسخر من التصميم بدرجات مع الاحتفاظ بالمظهر الخارجي كما هو لكل الدرجات، ويتلخص الاقتصاد في خامة الطين الخزف، وأنواع الطلاء، والزخارف والنحوت، حتى يراعي إمكانية تداول هذا التصميم إلى جميع الشرائح حتى ولو كان هناك تفاوت في درجات الجودة.

ومن خلال التعمق بالبحث والتدقيق في تفاصيل هذه الخامة وصناعتها، اتضحت عدة عوامل وخامات مساعدة، أدت إلى إثراء الخزف وتطوره، ومنها يذكر الباحث أهم ما توصل له بعد زياراته لعدة أماكن رائدة، كانت بمثابة كنوز للمعرفة والتعلم والتدريب، لفت انتباهي خامة ومادة دخلت في أغلب الصناعات والفنون بحسب ما وجد في مركز المواصفات العالمية ومركز البحوث الصناعية بتاجوراء، وأغلب الأماكن التي تمت زيارتها.

ومن خلال زيارتي إلى مركز المواصفات (القياسية بطرابلس)، ومكتبة القنصلية الانجليزية بطرابلس، وكذلك مكتبة القنصلية الفرنسية بطرابلس، ومركز البحوث الصناعية بتاجوراء، وبعض مصانع الأفران وسخانات المياه بطرابلس، ومصانع الخزف بالجبل الغربي، (منطقة القواسم) وبعض المحال التجارية الموردة لخامات الخزف بشتى أنواعها، سواءً كانت إكسسوارات أو معدات منزلية، أو محال المواد الصحية والأرضيات، وقد استثارــ إعجابي مادة وخامة قد دخلت في أغلب الصناعات والفنون، ويرجح تصنيعها بأنها مادة خزفية، وهي المينا (Enamel) فهذه المادة تعد مساهمة في عالم الجمال والصناعة والوظيفة بشتى استخدامتها، فهي تدخل في تغليف أجود أنواع الخزف والقيشاني، وتزيين الحوائط والمشغولات، وفي صناعة الأفران والسخانات والثلاجات، والمواد الصحية مثل: أحواض الاستحمام والمراحيض، وأحواض غسيل الوجه، تصل إلى تغليف الأسنان وتجميلها ومعالجتها، وكذلك في تزيين الذهب والحلى، وكافة أنواع المعادن، وفي تزيين بعض وحدات الإنارة العالية الجودة، وتصل هذه المادة الخزفية استخداماتها حتى في مركبات الفضاء، والأقمار الصناعية أيضاً، ومن هنا سيتم توضيح ماهية الميناء، كما ورد في دراسة مفتاح (مذكرات منهجية في المينا)[19].

لمحة تاريخية عن الميناء:

يقول بعضهم في دراسة عن (المواد والصناعات عند قدماء المصريين) "أنه قد وصل قدماء المصريين والآشوريين إلى مهارة فائقة في تطبيق الطلاءات الزجاجية على الخزف، والطوب، وغيرها من مواد الخزف، ولكنا لم نعثر إلى الآن على أعمال بالمينا على سطح المعدن بالمستوى نفسه الذي وجدت فيه الجدران المزججة في قصر رمسيس الثالث بتل الهودية بالدلتا، أو قصر النمرود ببابليون، ولكنه يوجد قطع ذهبية صغيرة محلاة بالألوان المعتمة من الفيروزى والأزرق الغامق، والأخضر الزرعى. وكانت بداية صناعة قطع الصياغة المحلاة بهذه الألوان في مصر القديمة بسحق الألوان الزجاجية سحقا دقيقا، ثم وضعها في الأماكن المعدة لها. بين جدران معدنية على سطح القطع بالاستعانة بخلط هذه المساحيق بمواد لاصقة"[20].

ويذكر بعضعم أنها قد تطورت هذه الطريقة بتطبيق المواد الزجاجية في أماكنها على سطح المعدن، وتثبيتها بالحريق، وذلك برفع درجة حرارتها إلى درجة عالية كافية لصهر هذه المواد الزجاجية والتصاقها على سطح المعدن، وقد وصلت هذه الطريقة إلى درجة عالية من الكمال في العصر الإغريقي منذ القرن الرابع والخامس قبل الميلاد من استعمال هذه الطريقة بألوان بيضاء وزرقاء على شكل زهور وأشكال حيوانية و نباتية مصورة في إطار معدني على سطح مملوء بالمينا، وأطلق عليها طريقة «Champlev، وما هو جدير بالذكر أن فن الزجاج كان معروفا لدى قدماء المصريين منذ القرن الثالث عشر قبل الميلاد، ولكنا لم نعثر على مينا منصهرة على سطح المعدن في ذلك التاريخ، ثم شاع بعد ذلك في القرن الثالث الميلادي في أوربا الشمالية صب المادة الزجاجية المنصهرة في فجوات معدة لها على سطح المعدن وعند البرودة تلتصق في المعدن وتعطى له اللون المطلوب. وكان المعدن الشائع الاستعمال في هذه الطريقة هو البرونز. وقد استغلت هذه الطريقة في الأدوات الحربية[21].

ما هي المينا:

يقول زكي في دراسته (الفنون الإيرانية) أن " المينا مادة زجاجية تنصهر وتلتصق بسطح المعادن في درجة حرارة عالية، وأساسا فإن المينا هي مادة زجاجية شفافة لا لون لها، بطلق علها فلكس، أو وفرت، وإذا أضيف إلى الفلكس أكاسيد المعادن عند صهرها فإنها تلونها بألوان تختلف باختلاف الأكسيد والكمية الموجودة. والمينا، إما صلبة، أو رخوة، أو متوسطة، متوقفا ذلك على كمية السلكا الموجودة بها، بالمقارنة إلى الخامات الأخرى المضافة. وهي صلبة إذا كانت درجة الحرارة اللازمة لصهرها مرتفعة، ورخوة إذا كانت درجة الحرارة اللازمة لصهرها منخفضة، وكلما زادت درجة صلابة المينا كلما قلت درجة تأثرها بالمؤثرات الجوية وكانت نسبة السلكا بها كبيرة"[22].

ويعرف عبدالرزاق المينا في دراسته أشغال المعادن والمينا "أنها المسمى العام الذي يطلق على صناعة التزجيج، كما أنها الخامة التي تتشكل بالصهر فوق الأسطح، فتطفي عليها ألوان زجاجية متنوعة[23].

ويذكر مفتاح في دراسته عن (المينا) أنها تتكون من الزجاج من التفاعل بين أكاسيد حمضية وأكاسيد قاعدية والأكاسيد الحمضية فها هي: –

1– سلكا: (S،02) س[21] توضع على شكل رمل أو فلنت أو فلدسبار.

2– Boricacid حمض البوربك يوضع على شكل بوراكس أو أملاح حامض البوربك

أما الأكاسيد القاعدية فأهمها القلويات مثل الصودا والبوتاس والجير.

كما أن هناك الكثير من الأكاسيد القاعدية التي تخلط معها مثل كربونات المغنسيوم، كربونات البرريوم، أكسيد رصاص، أكسيد الرنك، أكسيد الأنتيمون. والمينا (Alumina Al202) التي هي أساسا أكسيد قاعدي تعد في تكوين مينا محايدة، ويمكن إضافتها على شكل كاولين بعد عمل المينا، وخاصة في النوع المطبق على الظهر والحديد.

وبما أن السلكا هي المادة الأساسية في تكوين المينا فمثلها في ذلك مثل الزجاج الذي تتراوح فيه نسبة السلكا من 50–70 % ، فالمواد المضافة إلها ذات أهمية كبرى في عمل المينا، ولكل مادة من هذه المواد المضافة خاصية معينة إذ حسن التجانس بينها وبين السلكا، يمكننا الحصول على مينا ذات درجة تمدد وانكماش مناسبة لدرجة تمدد وانكماش المعدن الذي ستطبق عليه، وتتوافر فيها درجة من الليونة حتى لا يسهل انفصالها عن سطح المعدن إذا تعرض لذبذبات بسيطة، وتتوافر فيها أيضا خاصية الالتصاق بالمعادن و مقاومتها الدرجات الحرارة المختلفة المباشرة"[(24)].

نعلم أن جميع المواد المضافة للسلكا حامضية كانت مثل البوراكس، أو قاعدية مثل الصودا أو البوتاس، أو الجير، تخفض من درجة حرارة انصهارها إلا أن لكل مادة من المواد التي تدخل في عمل المينا خاصية معينة، وفيما يلي بعض هذه الخواص، ويذكرها زكي في التالي:

البوراكسي: "يتوقف على وجود كمية البوراكسي في تركيب المينا ماومتها التأثير الناتج عن تغيير درجات الحرارة المباشرة في أثناء الحريق والتبريد، كما يزيد البوراكسي في مقاومة المينا للاحتكاك ويساعد على الاحتفاظ بأكاسيد المعادن التي تدخل في تلوين المينا

ويسهل اندماجها بالمينا، غير أنه إذا زادت كمية البوراكسي قلت درجة ليونة المينا و Elasticity "[25].

الصودا والبوتاس: يقول زكي في دراسته عن (الفنون الإيرانية) وهما المادتان اللتان تضيفان اللمعة للمينا، ولوجودهما تكتسب المينا خاصية الليونة و Elasticity، فإذا زادت نسبة كربونات. الصديوم أو البوتاسيوم زادت نسبة ليونة المينا.

الجير: كربونات الكلسيوم تعمل على عدم تأثر المينا بالماء بعد الحريق، وتخفض من درجة انصهارها.

أكسيد الرصاص: تصبح المينا طرية (أي تنخفض درجة انصهار ها) إذا زادت فيها نسبة أكسيد الرصاص، وتصبح صلبة (ناشفة) إذا قلت نسبة هذا الأكسيد، ومن الملاحظ أن المينا التي تزداد فيها كمية أكسيد الرصاص تكون طرية قابلة للخدش بسهولة.

أكاسيد المعادن: يتوقف على نسبة أكسيد المعدن التي تتراوح بين 1، 4 ٪ لون المينا الذي تكتسبه من هذا الأكسيد، وما هو معروف أن أكسيد القصدير هو المادة الأساسية لعمل المينا المعتمة" [26].

تتوقف المينا في خواصها على نسب المواد المكونة لها ، ومما سبق نعلم أن هذه النسب تختلف باختلاف نوع المينا المراد الحصول عليها واختلاف المعادن المستعملة، ويوضحها الفريد في دراسته المواد والصناعات عند قدماء المصريين في الجدول التالي:

"الجدول الآتي يبين نسب تقريبية لعمل المينا الأساسية و "فلكسى Flux ":

المادة	النسبة التقريبية بالوزن
سلكا: رمل نقي لوفلت أو فلسبار على ألا تتعدى نسبة الحديدفيه %0.02	من 50 ٪ – 75%
بوراكس: أملاح حامض البوريك أو البوراكسى.	من 2% – 6%
جير: كربونات كلسيوم	من0.5%–5%
مغنسيا: كربونات مغنسيوم	من0.5%–5%
صودا: كربونات صديوم	من 4%–10%
بوتاسيوم: كربونات بوتاسيوم	من 2%–10%

أكسيد رصاص: أكسيد رصاص أحمر	من 2%-10%

ويضاف إلى الخليط السابق كمية لا تتعدى من 0.1%-1% من الكوالين والالمينا، وقد تزداد هذه النسبة في المينا التي تحضر الأعمال الحديد مع إضافة قليل من أكسيد الكوبالت لميناء الأرضية في الحديد فيساعد ذلك على إدماجها بالسطح".

ويتوقف لون المينا على عدة عوامل منها:

1- نوع وكمية أكسيد المعدن المضافة إلى تركيب الفلكس.

2- طبيعة تكوين الفلكس والوقت و درجة الحرارة التي استعملت في أثناء الخلط.

3- نوع الفرن المستعمل في أثناء نضج الخليط..

ومن هنا نجد أن بعض الأكاسيد تختلف نتائجها، فمثلا أكسيد الحديد يعطي اللون الأخضر، وبعض الأحيان البني، أو الأحمر، وأكسيد النحاس يعطي اللون الأخضر، أو الأزرق، أو الأحمر. وإذا تجاوزنا عن بعض العوامل السابقة أمكننا إعطاء بيان بالألوان الناتجة عن استعمال الأكاسيد المعدنية إذا خطت مع الفلكسى.

" أكسيد القصدير:	يعطي اللون الأبيض و بإضافته إلى المينا الشفافية تصبح معتمة أو نصف معتمة.
أكسيد الكروم:	يعطى أصفر مخضر.
أكسيد الذهب اليلنيوم:	اللون الأحمر.
أكسيد الكوبالت:	يعطي اللون الأزرق بدرجاته.
أكسيد البلاتين:	يعطى اللون الرمادى.
أكسيد الأرانيوم وأكسيد الأنتيمون	يعطيان اللون البرتقالي والأصفر الغامق.
أكسيد الراديوم أكسيد الايراديوم	اللون الأسود.
أكسيد المنجانيز أو المغنسيوم	اللون البنفسجي.
أكسيد النيكل:	يعطي بنفسجي محمر أو بنى.

وما هو جدير بالذكر أنه إذا وجدت بالمينا في أثناء الخليط فقاقيع هوائية يضاف لها الأنتيمون أو الزرنيخ فيساعد على إزالة الفقاقيع من المينا "[27].

ويذكر الفريد أيضاً أنه تستغل الفوسفاتات أو الفلوريدات Phosphates and Florides للمينا اللولوية « Opal، وقد يستعمل أكسيد النيكل والسيلونيوم بكميات بسيطة جدا، مواد عازلة أو مخلعة للألوان"[28] وبزيارة الباحث للمراكز الصناعية لتصنيع المينا ومنها مراكز تصنيع الأسنان بعيادة جوهرة الزاوية، بمدينة الزاوية، ومركز البحوث الصناعية بتاجوراء، نوضح فيما يلي ونذكر بإيجاز طريقة تحضير خام المينا:

نخلط المواد المكونة للمينا بعضها مع بعض على شكل مسحوق ناعم، وتنخل جيدا، وتوضع في بوتقة للصهر في فرن تصل درجة حرارته ما بين 930م°–1320م°، وتظل في حالة الانصهار حتى تتعدم منها الفقاقيع، وتحتاج إلى مدة تتراوح بين 12، 15 ساعة وعند ذلك تكون قد اندمجت بعضها ببعض تماما، ثم تصب المينا التي أصبحت على شكل معجون طري في وعاء كبير به ماء بارد فتفتت إلى قطع صغيرة، وقد يصب المعجون في قوالب من الصلب السميك على شكل أقراص دائرية وبعد أن تبرد تجرى عليها عمليات السحق بدرجات الفرن المختلفة، وتتراوح هذه الدرجات ما بين 60°، 220° وعادة ما تتم عملية السحق قبل استعمال المينا مباشرة غير أن كثيرا من شركات عمل المينا تقوم بسحقها بالدرجات المطلوبة قبل توزيعها على المستهلكين، ونوضح بالصور بعض أكاسيد المينا بألوانها المختلفة في الشكل(8).

أنواع المينا:

ويذكرها مفتاح في دراسته عن المينا في التالي:

- "المينا المعتمة: (Opaque Enamel) وهي لا تسمح بمرور الضوء خلالها.
- المينا الشفافة:(Transparent And Translucent) و يمر خلالها الضوء كليا لو كانت لا لون لها (فلكس)، وجزئيا لو كانت ألوانها شفافة.
- المينا اللؤلؤية (Opalescent) وتظهر ما بين النوعين السابقين نصف شفافة ذات تأثير يشبه تأثير اللؤلؤ البنية المظهر معكرة بعض الشيء.

- مينا السطح: (Overglaze Enamel) وهي مساحيق ناعمة جدا من أكاسيد معدنية مخلوطة بالفلكسى.
- مينا الصاج والظهر:« Porcelain Enamel، وهي مينا تزداد فيها كمية الكاولين والصمغ، وتستعمل ناعمة جدة معلقة بالماء على شكل عجينة طرية"[29].

وفي خضم الخوض في عالم الخزف واستخداماته في مجال التصميم الداخلي وفراغات المنازل نوضح بعض منتوجات هذه الخامة بكافة تنوعها وجودتها في الملاحق والصور وتوضيح صور الأفران الخاصة لصهر الخزف والمينا قديماً وحديثاً، لتكتمل للقارئ ومجاله في هندسة الديكور ودور المصمم الداخلي في تطويره، وتحديثه بفضل ملكة الخيال والابتكار.

النتائج:

في حياتنا اليومية التي نعيشها داخل فراغات منازلنا، سواءاً الداخلية أو الخارجية أو في المنازل التي تمت زيارتها، نجد أن خامة الخزف تسهم الإسهام الكبير في توفير الكثير من الجوانب الإيجابية منها الراحة والآمان، والنواحي الجمالية، والوظيفية الرئيسية في حياتنا ومن خلال التوسع في الخيال والابتكار لدى المصمم، تتجدد هذه التصميمات الخزفية لتتلاءم ورغبة الإنسان، كل حسب ذوقه واختياره، ويلخص هذا الإسهام في المشغولات الخزفية داخل فراغات المنازل في الاتي:

1- الإكسسورات: وتشمل كل التحف والمزهريات وبعض أجسام وحدات الإنارة وباقي المكملات الداخلية، كالصابونيات بغرفة الحمام، وكذلك أصص الزرع وتشمل هذه الإكسسوارات تقريباً كل الفراغات من ممرات داخلية وخارجية وغرف الحمام والمطبخ وغرف النوم الزوجية، وغرف الأطفال، وصالات استقبال النساء والرجال.
2- غرفة الحمام وما تتضمنه من مراحيض، وأحواض استحمام، وحوض غسل الوجه، وتكسية الأرضيات والحوائط بالبلاط أو بالسيراميك، والصابونيات بكل تشكيلاتها، وألوان طلاءاتها الخزفية، سواءاً كانت الطلاءات العادية أو الطلاء بواسطة مادة

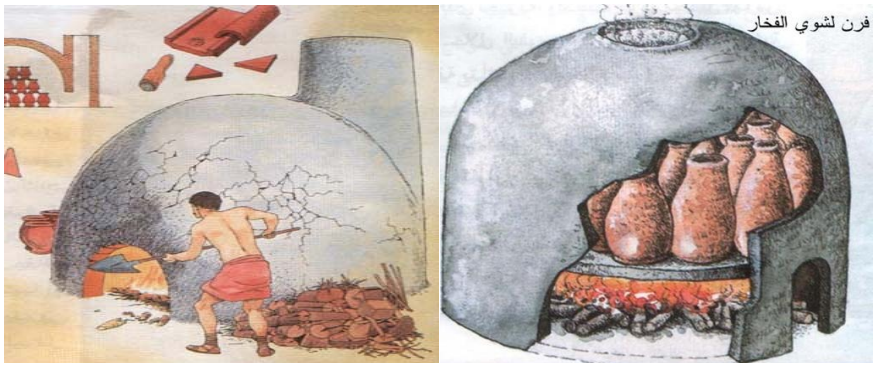
المينا الزجاجية، والتي تعطي بريق البعد الثالث، ودرجة الشفافية في ألوان الطبيعة 3D.

3- غرفة المطبخ وتتمثل في المشغولات الخزفية في الأرضيات والحوائط وحوض الغسيل.

4- الممرات الداخلية وتتمثل في تكسية أرضيات هذه الممرات وفي بعض التصاميم، قد تكسى حتى حوائط هذه الممرات.

5- غرف النوم والمعيشة وصالات الاستقبال، تكسى أرضياتها بخامة الخزف بما يتلاءم ووظائف هذه الغرف.

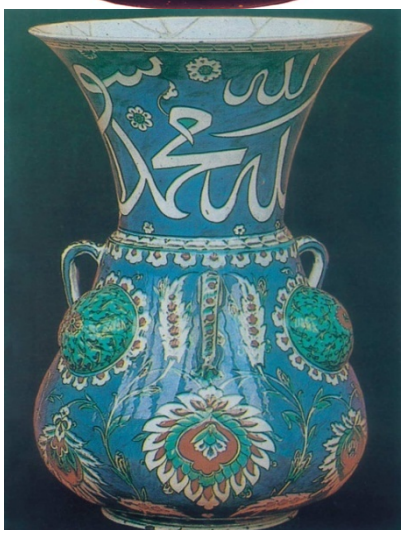
6- الممرات الخارجية وتتمثل في تكسية أرضياتها في بعض التصاميم يتم تكسية بعض الجهات وواجهات المنازل بالبلاط الخزفي المصمم للواجهات، وكذلك هناك تحف خزفية خاصة بفراغات المنازل الخارجية وحديقته وفناءه



شكل رقم (1) الأفران القديمة لشوي الفخار

شكل رقم (2) الأفران الحديثة لشواء الخزف بأحجام مختلفة

شكل رقم (3) تحفة فنية من البورسلي



شكل رقم (4) أعمال الخزف المطلية بالمينا

شكل رقم (6) أحواض المطبخ الخزفية

شكل رقم (7) أرضيات الخزف الخارجية

شكل رقم (8) أكاسيد المينا وألوانها المختلفة

هوامش البحث:

(1) مفتاح الشيباني، الصديق الزنداح، تشكيل الخزف، ط2، طرابلس، ليبيا، المركز الوطني لتخطيط التعليم والتدريب، 2004م، ص31.

(2) الطاهر أحمد الزاوي، مختار القاموس، الدار العربية للكتاب، طرابلس، ليبيا، 1983م، ص187.

(3) عماد درويش، فن صناعة الفخار، دمشق، دار دمشق للطباعة والنشر، 2006م، ص17.

(4) محمود إبراهيم حسن، الخزف الإسلامي في مصر، القاهرة، مكتبة نهضة الشرق، 1984م، ص32.

(5) علي حيدر صالح، التقنيات العلمية لفن الخزف، الأردن، مطبعة الروزانا، 2000، ص46.

(6) علم محمد علام، علم الخزف، مصر، مكتبة الانجلو المصرية، 2007، ص83، 84.

(7) محسن محمد الغندور، مبادئ علم وفن التشكيل الخزفي، مصراته، ليبيا،جامعة مصراته، 2014م، ص3.

(8) مفتاح الشيباني، مذكرات منهجية في المينا، ص4.

(9) محسن محمد الغندور، مرجع سابق، ص5.

(10) نذير الزيات، فن الخزف، بيروت، دار الراتب الجامعية، 2008م، ص46-49.

(11) مفتاح الشيباني، التشكيل الخزفي، مرجع سابق، ص9.

(12)نذير الزيات، مرجع سابق، ص49.

(13) خلود بدر، وآخرون، مبادئ التصميم الفني، عمان، مكتبة المجتمع العربي، 2008م، ص9، 10.

(14) مصطفى أحمد، التصميم الداخلي، خاماته، مواده، معداته، مصر، القاهرة، دار الفكر العربي، 2001م، ص156؛

(15) أيمن سعدي محمد، علم الديكور الحديث تكنولوجيا الديكور، عمان، الأردن، مكتبة المجتمع العربي، 2003م، ص35.

(16) مصطفى أحمد، مرجع سابق، ص161.

(17) المرجع نفسه، ص164

(18) عماد محمد وآخرون، تكنولوجيا الديكور، عمان، الأردن، مكتبة المجتمع العربي، 2006م، ص44، 45.

(19) مفتاح الشيباني، مذكرات منهجية في المينا، مرجع سابق، ص6.

(20) الفرد لوكاس، ترجمة زكي إسكندر، محمد زكريا غنيم، المواد والصناعات عند قدماء المصريين، القاهرة، المكتبة الثقافية، 1965م، ص9.

(21) الفرد لوكاس، مرجع سابق، ص10.

(22) زكي محمد حسن، الفنون الإيرانية، القاهرة، 1946م، ص5.

(23) عبدالرزاق محمد السيد، أشغال المعادن والمينا، الاسكندرية، مؤسسة طيبة، 2001، ص92.

(24) مفتاح الشيباني، مذكرات منهجية في المينا، مرجع سابق، ص8.

(25) مفتاح الشيباني، مذكرات منهجية في المينا، مرجع سابق، ص8.

(26) زكي محمد حسن، مرجع سابق، ص6.

(27) ألفرد لوكاس، مرجع سابق، ص10.

(28) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

(29) مفتاح الشيباني، مذكرات منهجية في المينا، ص12.

مواقع الانترنت:

https://www.ward2u.com/.

https://www.ward2u.com/showthread.php?t=10419.

http://arab-ency.com/detail/4561.

https://civilizationlovers.wordpress.com/2012/09/05/8472/.

https://civilizationlovers.wordpress.com/2012/09/05/8472/.

مراكـــــز القــوى في إقليم برقـــــة قراءة في وثيقة بريطانية 1969

د.أسمهان ميلود معاطي
قسم التاريخ – كلية الآداب – جامعة الزاوية

المقدمة:

إن اهتمام السياسة البريطانية بالشأن الليبي تحكمه دوافع إستراتيجية ظلت هي المتحكمة في تحديد مسارات العلاقة والتحالف بين الطرفين، ورغم المتغيرات البريطانية بوصول حزب العمال إلى الحكم والذي انتهجت حكوماته سياسة مغايرة، حيث تبلورت فلسفته السياسية في التعامل بحذر مع الأنظمة الملكية التقليدية كالنظام الليبي، وما ترتب عليها من سياسة إعادة الانتشار 1958، والرغبة التي أبدتها لتسوية مسألة القواعد البريطانية في ليبيا في ظل الإخفاق البريطاني في الاستفادة من هذه القواعد في حرب السويس، فإن هذا لايعني بالضرورة تجاهل التطورات السياسية في ليبيا في فترة الستينيات، ومحاولة المحافظة على ديمومة المصالح الاقتصادية البريطانية لضمان الصفقات التجارية المتزايدة نتيجة البدء في التصدير النفطي.

تأسيسا على ماسبق فإن بريطانيا كانت تتابع عن كثب التحولات الاجتماعية والثقافية والتي جاءت كنتاج طبيعي لتطور الاقتصاد النفطي، ذلك أن مسألة عدم الاستقرار السياسي ببروز التيارات السياسية القومية والأيديولوجيات التي تعج بها الساحة آنذاك، ومصير الحكم في ليبيا كان يشغل تفكير الساسة البريطانيين، فحاولت معرفة مراكز القوى المسيطرة على العملية السياسية بدراسة التركيبة القبلية الليبية؛ لمحاولة تحديد المآلات المستقبلية للحكم في ليبيا من خلال تقارير سفرائها ومنها هذا التقرير الذي نحن بصدد تقديم تفسيرات أولية حوله؛ لفهم التفاعل الداخلي المعقد للقوي السياسية والقبلية التي سيطرت على المجتمع والدولة في برقة، وتفسير الصراعات السياسية والأيديولوجية، وما يترتب عليه من نتائج في حالة انتهاء العهدة الملكية.

والوثيقة محل الدراسة[1] أحدى الوثائق المحفوظة في الأرشيف البريطاني• وهي عبارة عن دراسة أعدها البريطاني روجر تومكيس (Roger Tomkys) أحد أعضاء السفارة

البريطانية في بنغازي بعنوان قبائل برقة (Cyrenaican Tribes) وأرسلتها السفارة البريطانية إلى إدارة شمال أفريقيا بوزارة الخارجية البريطانية في 25 فبراير 1969، وعلى الرغم من أن التركيب القبلي للمنطقة يضم القبائل السعدية والمرابطية[2]، فإن الوثيقة اقتصرت على دراسة السعادي دون سواها،ربما لمدى تأثيرهم وأهميتهم كقوى فاعلة في المشهد السياسي بسيطرتهم على مفاصل الدولة من خلال مؤسستي الجيش والبوليس؛ مما يعكس استمرار الاهتمام البريطاني بشرق ليبيا لما تمثله من أهمية جيوستراتيجية بالنسبة إليها.

وكتبت الوثيقة بالأسلوب التقريري الإخباري في أواخر العهد الملكي الذي شهد فوضي سياسية، وتبدلات وزارية سريعة، لذلك فإن إعداد هذا التقرير كان في سياق اهتمام السفارة البريطانية بتقصي الأخبار السياسية لمعرفة ما ستؤول إليه الأمور في حالة تغير نظام الحكم القائم آنذاك، وكانت أداة الملاحظة لكاتب التقرير هي المعاينة الشخصية، على الرغم من أننا لم نجد بين ثنايا تقريره آلية المعاينة هل هي الإقامة بين البدو ومشاركتهم الحياة المعيشية كما فعل بريتشارد من قبل الذي عاش بين البدو لمدة عامين بالمنطقة الممتدة من سلوق حتى أطراف الصحراء بين قبائل العواقير والعبيد، فضلا عن زيارته المتكررة لبقية القبائل البرقاوية المستقرة في المناطق الشمالية الشرقية من البلاد؟ أو أنه استشف معلوماته من خلال رجال القبائل العاملين في السفارة البريطانية والدوائر الرسمية للدولة ؟.ويبدو أن التفسير الثاني يتسم بالمعقولية التاريخية في ظل العلائق الوثيقة بين بريطانيا والفاعلين سياسيا في الدولة.

وثمة شي آخر نود الإشارة إليه إن هذه الدراسة في مجملها استفادت من المعلومات التفصيلية الواردة في كتاب إيفانز بريتشارد(السنوسيون في برقة) والذي شكل مرجعية تاريخية ليس بمكان الاستغناء عنه لمن يروم الخوص في موضوع التجمعات القبلية في الشرق الليبي[3].

دُون التقرير باللغة الانجليزية• على ورق رسمي كبير الحجم يبلغ طوله حوالي 33 سنتمترا وعرضه حوالي 21 سنتمترا، وتكون من أربعة أوراق مرفقة بشجرة لعائلة

التنظيمات السعدية.وسأحاول تقديمها مرفقة بصور لنصوص كاملة للتقارير الأكثر أهمية منها. وبجب أن يوضع في الاعتبار أن هذه الدراسة التي أعطت تفصيلا عن التكتلات القبلية السعدية ماهي إلا دراسة بريطانية تمثل وجهة النظر البريطانية فحسب، وبالتالي فهي دفاع عن المصالح الاستعمارية الإنجليزية في ليبيا.

هذا وتعالج الوثيقة موضوع الدراسة تاريخ التجمعات القبلية القوية من خلال طرح عدة مواضيع تتعلق بمجالاتها المكانية، وقوتها البشرية، وفاعليتها السياسية، في محاولة لفهم آليات البناء الاجتماعي، وتفسير الصراعات السياسية القائمة، لتكون مستندا يمكن الرجوع إليه والاستفادة منه من قبل الدوائر البريطانية.

وبعيدا عن التصنيف النمطي والسرد النصي سنحاول فحص الوثيقة بقراءة متمعنة وفقا للمضامين المعرفية التي تضمنتها لنعيد تركيب المشهد التاريخي وفقا للآتي:

أوطان القبائل: تطرقت الوثيقة للمجال الجغرافي للقبائل مركز أنشطتها الاقتصادية، وحراكها الاجتماعي، وتحالفاتها السياسية، فاستهلت بالحديث عن أبعد القبائل جغرافيا وهي قبيلة المغاربة التي تقع مراكزها الرئيسية حول إجدابيا ومرسى البريقة. هذا التطرف المكاني جعلها بعيدة عن نظام القبائل في الجبل الأخضر، حيث حاربت الإيطاليين أثناء احتلالهم لليبيا سنة 1911 كوحدة مستقلة تحت قيادة علي الإطيوش عم السنوسي الإطيوش، بل أن تحالفاتها مع أسرة سيف النصر كانت أقوى بكثير من تحالفها مع قبائل الجبل. هذا وقد امتهنت القبيلة التجارة، وتربية الإبل، ولها علاقات تجارية في فزان ومصر، وكانت لهم علاقات أوسع مع المناطق الأخرى أكثر من قبائل الجبل المنعزلة[4].

ويقدم لنا على عبداللطيف حميدة[5] تفسيرا لهذه العلاقات الانفتاحية من خلال دراسة الاقتصاد السياسي لبرقة، حيث ذكر أن المنطقة التي عاشت فيها قبيلة المغاربة شرق سرت، ومنطقة اجدابيا هي منطقة فقيرة المطر، لذلك تكيفت هذه العشيرة مع الظروف القارية من خلال خلق التحالفات والمصاهرات مع سكان الواحات كمرادة وزلة، مما مكنها من تنشيط اقتصاد القبيلة وبناء شبكة من العلاقات أكثر انفتاحا من بقية قبائل الجبل.

أما حدود قبيلة العواقير فموطنها يتركز بين سلوق وإجدابيا، وتشمل أراضيها الأبيار وبنينة، وتحيط بها بنغازي والشريط الساحلي الممتد من الشمال والشرق وصولا إلى توكرة، وهي تنقسم إلى عصب متناحرة يذكر، منها عادة ثلاثة إلى أربعة جماعات منهم: جماعة البراهيمي من المنطقة الشمالية والشرقية بين بنغازي وتوكره، وجماعة السديري بين الابيار وبنينة، والمطاوعة من منطقة سلوق، ويضاف إلى تلك الجماعات الثلاث جماعة البرغوث، والانقسامات هي السمة العامة التي تميز العلاقة بين هذه المجموعات[6].

ويشير أوغسطيني إلى أن التناحر بين الجماعات القبلية للعواقير مرده للاختلافات الاثنولوجية فهي عبارة عن تجمع بشري من أصول متباينة، حافظت على ربط نفسها بقبائل السعادي، وبالتالي توزعت كل مجموعة في مساحات جغرافية خاصة بها تفصلها عن البقية[7].

هذا التعليل الايديولوجي ينم عن خلفية استعمارية، حاولت دراسة الظاهرة القبلية من خلال نظرية البناء الانقسامي، فالنزاعات القبلية لا تعود للأصول البشرية وتفرعاتها، بقدر ما تعكس طبيعة الاقتصاد البدوي، حيث التحارب على المجال الزراعي والرعوي خاصة في أوقات المجاعة وتورد الوثيقة بأن قبيلتي عرفة وعبيد اتحدتا تحت مسمى البراغيث، وهي القبائل الوحيدة من جانب الجبارنة من النظام القبلي لبرقه التي تسكن الجبل، وفي الوقت الذي سكنت فيه عرفة سهل بارنس، قطنت عبيد منطقة السهل الأعلى وجرسس العبيد أما الدرسا فقد كانوا يعيشون بطول الساحل بين طلميثة والحنية ،والأرض بقصر ليبيا، وهم أكثر قبائل الحرابى اتجاها نحو الغرب[8] وأشار أوغسطيني إلى تعقد تركيبتهم العرقية بقوله: "تحتل الدرسا المرتبة الثالثة من حيث الأهمية العددية في نطاق الحرابي، وتشكل مجموعة معقدة جدا من العناصر، ولا يستطيع فن التنسيب أن ينتهي بهم إلى جد واحد"[9]. هذا التركيب المعقد ربما يعود تفسيره إلى احتواء نسيجها الاجتماعي على مجموعات متباينة انصهرت واندمجت في بوتقة القبيلة مع مرور الزمن.

وأعطت الوثيقة وصفاً لموطن قبائل البراعصة حيث حددت أن أراضيهم تمتد بين وادي الكوف وقندولة على الطريق الجنوبي وميسا والبيضاء وتقريبا تقاطع طرق سيرين، وهناك أقسام من القبيلة تمتد جنوبا نحو الصحراء وهي تفوق العدد الموجود بالبيضاء، وبسبب مقدرتهم المادية امتدت أراضيهم الفعلية للسهل أسفل الجرف الثاني[10].

أما أراضي الحاسة فتمد من تقاطع سيرين إلى الصفصاف وليس الابرق، وعلى الساحل من منطقة الحنية إلى مابين سوسة ولاترون وأشارت الوثيقة للامتداد المكاني لقبيلة العبيدات، ولعل القوة العددية مقارنة بالقبائل الأخرى تفسر هذا التوسع الترابي لمضارب القبيلة، حيث امتدت أراضيهم من الأبرق وعين مارة ودرنة إلى أراضي أولاد علي بعد طبرق، وتشكل طبرق ودرنة مركز الاستقرار الرئيس لهذه القبيلة، وهم منقسمون بعمق بما يناسب قبيلة كبيرة ولا ينتمون لنظام جبل برقة وفي السياق نفسه يورد بازامة أن قبيلة العبيدات وحدها تمتد بمواطنها شاغلة نصف مواطن الحرابى من آخر حدود برقة السياسية الدولية وحتى خط وهمي يمر مابين الحنية والقيقب والصفصاف والابرق وينتهي عند سوسة[11] هذا التوصيف الجغرافي لمواطن القبائل البرقاوية الذي أوردته الوثيقة لا يبتعد عما جاء أغلب الكتابات التي وصفت جغرافية الإقليم التاريخية، والتي من أبرزها كتابات ايفانز بريتشارد الذي وصف الموقع وعزلته بقوله" لقد ترك الانعزال الجغرافي لبرقة الحقيقية، وهي شبه الجزيرة التي تبرز مندفعة في البحر المتوسط من خليج السلوم حتى شرق خليج سرت أثرا كبيرا جدا في تاريخها، فهي مفصولة عن دلتا نهر النيل، يحجز بينهما سبعمائة كيلومتر من أرض شبه صحراوية، كما تحجزها عن طرابلس ستمائة وخمسون كيلومترا من الصحاري المحيطة بخليج سرت. أما إلى جنوبها فتمتد قفار صحراوية لا نهاية لها، اذ أن مساحة برقة الحقيقية لا تزيد عن مائتي ألف كيلومتر مربع إلا بشيء يسير، تليها منطقة صحراوية تزيد عن نصف مليون كيلومتر مربع، ومن الجهة المقابلة يقع ساحل برقة على مسافة 300 كيلومتر من كريت وأربعمائة كيلومتر من بر بلاد اليونان"[12] هذه العزلة الجغرافية فرضت استمرارية الهيمنة القبلية على الواقع المجتمعي البرقاوي ، وفرضت أنماطا معيشية معينة، وتبادلات

اقتصادية مع مجالاتها الحيوية؛ مما مكنها من بناء شبكة علاقات استخدمتها إبان الأزمات السياسية والحروب الأهلية، فضلا عن المجاعات الموسمية.

القوة الديموغرافية: تضمنت الوثيقة في إطارها العام محاولة دراسة التركيبة السكانية للقبائل رغم إيرادها عدم مصداقيتها في دقة الأرقام القبلية، لكنها حاولت استخدام معيار المتوسط العام 20 ألف كلا على حدة كالتالي:

قبيلة المغاربة قدرت قو تها العددية في المتوسط 15 ألف نسمة، وتعدادها صغير مقارنة بالقبائل الأخرى، في حين تشكل قبيلة العواقير قوة عددية كبيرة، وهي تأتي في المرتبة الثانية بعد العبيدات، ولكن دون أن يعطي رقما تقديريا لقوتها العددية، وقد أشار إلى أن عددهم ضعف المعيار أي حوالي 40 ألف .

وتعد قبيلتا عرفة والعبيد هما أصغر القبائل عددا، حيث لا يزيدون عن 12 ألف نسمة، أما الدرسا فقوتها العددية لا يستهان بها حيث قدرت بحوالي 20 ألف نسمة .

وفي نفس القوة العددية تأتي البراعصة بعدد إجمالي حوالي عشرين ألف نسمة،و ضمت لصفوفها المنتمين للقبيلة بالولاء والذي لم يحدد التقدير عددهم بل نعتهم بالمتملقين[13].

ومن العسير أن نجد تفسيرا لمثل هذه الأوصاف، ذلك أن الكتابات التاريخية تدحض هذه الصورة فقبيلة البراعصة وفقا لتلك الكتابات يبلغ مجموعها حوالي 21 ألف نسمة منهم 16 ألف من البراعصة، وتضم مجموعة من المرابطين يقدر عددها بحوالي 4840 نسمة[14]. فهل هؤلاء المنتمين للقبيلة والمستفيدين من الحماية القبلية في ظل ظروف المجتمع البدوي يمكن وصفهم بالمتملقين؟

أما الحاسة فتشكو من ضعف قوتها العددية حيث تراوحت بين 12ــ 15 ألف نسمة. في حين شكلت قبيلة العبيدات الأكثر سكانا، ذلك أن كثافتها تفوق القبائل الأخرى، حيث يقدر عددهم بحوالي 60 ألف نسمة، أغلبهم مستقر في طبرق ودرنة[15].

هذه الأرقام القبلية رغم تقديريتها تعطي صورة عن التكتل البشري قوته ومحدوديته ومدى فاعليته، وهل الفاعلية السياسية تحددها القوة العددية أو التحالفات الإستراتيجية

والفاعلية الاجتماعية توضح الوثيقة بجلاء من خلال إحصاءاتها الحيوية، أن قبيلة العبيدات تتصدر أعلى السلم في القوة البشرية بفارق يفوق القبائل الأخرى، وتأتي قبائل عرفة والعبيد والحاسة في نهاية السلم القبلي بقوة عددية محدودة نسبيا.

في حين أن قبائل أخرى رغم متوسط المعيار الذي حققته 20 ألف كقبيلة البراعصة تنجح في ضم موالين لها ليزيد من فاعلية القبيلة وقوة تأثيرها في القيادة السياسية.ذلك أن الهيمنة القبلية تعتمد في الواقع على المساندة القوية من بعض العائلات التي تنتمي إلى قبائل المرابطين، حيث أشارت الأدبيات التاريخية في هذا السياق إلى أن عائلة حدوث وهي العشيرة المتزعمة في قبيلة البراعصة القوية إلى أن أفرادها يبلغون حوالي 2520 شخصا، منهم 630 براعصة أصلا، والبقية موالون لهم، مما يدلل على أن العلاقة بين الطرفين علاقة تكافل واعتماد متبادل[16].

ويجب التنويه أن هذه التقديرات اجتهادية من صاحب الوثيقة الذي حاول وضع إحصاءات سكانية للقبائل البرقاوية دون الاشارة الى مصدر بياناته، وربما هذه الأرقام تكون مستوحاة من التعددات السكانية 1954 ـــــــ 1964، خاصة وأن الديوغرافي الايطالي أوغسطيني ذكر أرقاما متباينة للقبائل في عام 1920 وهي كالتالي: العبيدات(30450 نسمة)،الحاسة(6510 نسمة)، البراعصة(21000 نسمة)، الدرسة(18850 نسمة)، العبيد (6850 نسمة)، وعرفة(9300 نسمة)، العواقير(27500 نسمة)، المغاربة 13000 نسمة)[17]، فضلا على أن هذه التجمعات البشرية مرت بتحولات اجتماعية وهجرة نحو المدن الحضرية بحثا عن وظائف قارة ونبذت حياة الترحل والبداوة بظهور النفط وتصديره.

التحالفات ومراكز القوى: تحاول الوثيقة تحديد أدوات التمكن القبلي في المؤسسة السياسية الليبية من خلال الفاعلين سياسيا والذين تفرض عليهم انتماءاتهم القبلية والعشائرية تحقيق مصالح منظومتهم الاجتماعية.

وفي هذا السياق تشير الوثيقة أن نصيب قبيلة المغاربة من قوة دفاع برقة كان قليلا، لكنهم يشملون أكبر الضباط وهو حكمدار طبرق العقيد عمر القاضي، ومن جهة أخرى

كانت لديهم نسبة غير متناسبة في الجيش الليبي، فقد أدخل بوسيف ياسين وزير الدفاع 1967 والسنوسي الإطيوش رئيس الأركان السابق عددا كبيرا من المغاربة في الجيش، وأمنوا فرص نجاحهم ، فأبوسيف ياسين كان وزيرا للدفاع لعدة سنوات، ويعد هو والإطيوش من زعماء المغاربة، وعلى الرغم من عدم نشاطهم السياسي في الوقت الحالي لكنهم قادرون على حماية مصالح قبيلتهم داخل المنظومة السياسية[18].

على أن الدائرة تشمل أيضا معتوق آدم وزير السياحة، ورجب مغربي والذي تصنفه الوثيقة بالقومي العنيف، ورئيس التحرير غير المسئول لصحيفة الرقيب ببنغازي•. هذا الوصف الوثائقي يدل دلالة قاطعة عن الرفض البريطاني للتيارات القومية السائدة في ليبيا، وزيادة التأثير الناصري على الفئة المثقفة.

وتشير الوثيقة إلى العداء المتأصل بين المغاربة والبراعصة، رغم تصريحات الجنرال بوشاح قائد قوات دفاع برقة حول نفيه للخلاف المزعوم بينه وبين نوري الصديق رئيس الأركان حينذاك فسياسته ليس امتدادا لسياسة أبوقويطين العدائية والإقصائية.

وقد رصدت لنا بعض المصادر التاريخية خلفية التصارع والتنافس بين المتنفذين في هذه القبيلة مثل: نوري صديق والسنوسي الإطيوش، وبين زعماء البراعصة وخاصة بوقويطين، مؤكدة أن المصالح والمكاسب المادية والاستحقاقات الوظيفية أساس هذه المنافسة[19].

أما قبيلة العواقير فقد اكتسبت قوتها من التحالفات والشراكات بين الأسر الفردية في القبيلة، وتحتل عائلة العبار الحظوة في السيطرة على أعلى المراكز القيادية ومنها: عبد الحميد العبار رئيس مجلس الشيوخ، وهو محارب قديم ضد الإيطاليين، وصديق مقرب للملك، وهشام العبار وعبد الونيس العبار عميد ونائب قوة دفاع برقة، وونيس العبار عقيد في الجيش الليبي.

والعباريون كما يصفهم التقرير هم فرع السديدي من القبيلة ،وهي مرتكزة في سيدي محبوس بين الابيار وبارنس، ومرد قوتهم راجع إلى تحالفهم مع البراعصة القبيلة المتنفذة لدى المؤسسة الحاكمة للتمتع بحصة كبيرة من مزايا النظام. بل يذهب التقرير أبعد من

ذلك حيث يعطي احتمالية لتولي ونيس العبار قيادة قوة دفاع برقة خلفا للجنرال بوشاح[20].

ومن الشخصيات الأخرى عبدالقادر البدري رئيس الوزراء الأسبق[21]، فبالرغم من عدم شعبيته بل استهجانه من أقسام كبرى من قبيلته والقبائل البرقاوية عامة، لكنه حظي بدعم برلماني كبير، ونفوذ شخصي مستمد من قوة شخصيته، ونزاهته المادية، وليس من خلال تحالفاته، بل على العكس من ذلك كان على خلاف مع دوائر الحكم في القصر عائلة الشلحي، والأمير الأسود عبدالله السنوسي حسب وصف التقرير.

ورغم مؤهلاته،وعلاقته مع عبد القاسم السنوسي، والقبول الذي يحظى به لدى ولي العهد الحسن الرضا لكن لا يمكن إعادته لرئاسة الوزراء مرة أخرى بسبب خلافاته مع الفئة المسيطرة على القصر.

هذه المزايا السياسية كانت مقتصرة على العباريين وحدهم دون فروع القبيلة الأخرى، ذلك أن عواقير سلوق أو عواقير المنطقة الساحلية (مطاوعة)، وفرع الإبراهيمي لا تماثل العباريين في حصتهم في الحكومة، ومن هؤلاء بيت الكزه الذين فقدوا مكانتهم منذ الاستقلال، بل أصبحوا معارضين بشدة لاحتكار العبار للقبيلة والبراعصة للدولة، ويبدو أنهم مرتبطون بجماعة عبدالله عابد وربما يكون الارتباط هشا لا يخدم مصالحهم ولا يقوي نفوذهم.

ومن بين الشخصيات العقورية البارزة عبدالمولى دغمان رئيس الجامعة الليبية في بنغازي، وهو يرتبط بعلاقة مصاهرة مع حسين مأزق رئيس الوزراء السابق سنة 1965[22].على أن ذكره في هذا التقرير لايعد مهما من وجهة النظر البريطانية، فهو من النخب الثقافية وليس من الفاعلين سياسيا، حتى أن يجهل إلى أي الجماعات القبيلة ينتمي، وماهو توجهه السياسي؟

إن تزعم الفرع السديدي المتمثل في الأسرة العبارية له مايبرره، وهي أن هذه العشيرة تعد أهم عشائر العواقير، فهي العشيرة المتفوقة من حيث تعدادها البشري، والمهيمنة سياسيا على بقية القبيلة على الرغم من كونها أكثر عشائر العواقير بداوة[23].

وعلى مايبدو أن هذه الصراعات والانقسامات بين الفروع القبلية للعواقير كانت سببا في التقليل من فاعلية دورها في مؤسسة الدولة رغم قوتها العددية، ودورهم النضالي ضد الاحتلال الإيطالي.

أما قبيلة عبيد فعلى الرغم من دورها الجهادي في حركة عمر المختار لكن حظوضها السياسية كانت هامشية مقارنة بغيرها، وأبرزممثليها زعيم قبيلة عبيد سعيد جربوع عضو مجلس الشيوخ، ومتحدث سابق باسم مجلس النواب، في حين تولى آخر ويدعى محمد بنويرة منصبا وزاريا .

في حين أن فرع عرفة أقل أهمية من الأولى باستثناء عوض العايش الموظف في السفارة البريطانية، والجنرال أحمد حواس قائد وحدة مطافي بنغازي.

ورغم ذلك فمشاركة هاتين القبيلتين في الحياة السياسية محدودة جدا وضعيفة، وهما أقل إدراكا للتغيرات في هيكل السلطة مقارنة بالآخرين، وهذا يفسر الحساسيات والصدامات بينهم وبين البراعصة المسيطرين على المؤسسة السياسية، بل وصل الأمر بينهم إلى تبادل الاتهامات بالتواطؤ في الحرب الجهادية لعمر المختار[24].

وتنتقل الوثيقة للحديث عن قبيلة الدرسا فتشير أنها عاشت تحت الحماية البرعصية؛ مما أوجد لها مراكز قوة داخل هيكلة الدولة، حيث كان لديهم نسبة من الضباط الكبار، والجنود ومن أبرزهم: العميد عبدالرحيم العجيلي حكمدار درنة، والعقيد يونس بالقاسم، والعميد جبريل صالح القائد الأسبق للواء الجيش الليبي في بنغازي. بل إن قوتهم في الجيش وصلت إلى حد تحدي سلطة القانون بإخراج المقدم حامد حسين الذي حوكم بعد إطلاق الرصاص على الطلبة أثناء الانتفاضات سنة 1964 من المحكمة بالقوة[25].

وخارج المؤسسة العسكرية تعد الشخصيات الأكثر بروزا من هذه القبيلة هي: عمر يعقوب وزير سابق وحاليا أي عند إعداد التقرير، رئيس مجلس إدارة جمعية تنمية البيضاء، ومحمد بوربيدة الوزير السابق للمالية، ويمتلك فندقا ومطعما في بنغازي، وميلود بو خانة زعيم قبلي وعضو مجلس الشيوخ، وهو من يعرض وجهة النظر القبلية للملك عند الضرورة، هذا وقد ارتبط بعلائق وثيقة مع قوة دفاع برقة.

وتتطرق الوثيقة في استطراد لمراكز القوى حتى تصل إلى القوة الرئيسية في برقة وهي البراعصة، واصفة تفردها بالنفوذ والسيطرة على القبائل البرقاوية بطريقة ساخرة مثل (الشخص الشرير ميلودراما فيكتوريا).

وتفسر الوثيقة أسباب تمكنهم من مفاصل الدولة إلى عدة أسباب أهمها:

ــ الصداقة والعلاقات الوثيقة التي تربط الملك مع كثير من زعمائها.

ــ نفوذ حسين مأزق والي برقة وحنكته السياسية، وتحالفاته مع القصر من خلال المصاهرة حيث سيتزوج عمر الشلحي ابنة حسين مأزق، بل تذهب الوثيقة أبعد من ذلك أن البوصيري الشلحي كان ينتسب فخريا للبراعصة.

ــ المكر والذكاء الذي اتسم به زعماؤها في استغلال المزايا والأزمات وتطويعها لخدمة مصالحهم، وديمومة سيطرتهم.

ــ امتلاكهم للمال وعلاقاتهم مع عبدالله عابد السنوسي مكنهم من مقومات القوة.

هذا وقد تجلت قوتهم وسيطرتهم في قوة دفاع برقة الأداة الأمنية والقمعية الضاربة لحماية المؤسسة الملكية، وأشهر قادة هذه القوة اللواء بوقويطين أول قائد ليبي للقوة البرقاوية، واللواء بو شاح، ومحمد سيفات، وعمر بوغندورة، وبكري جادورة، وعبد الحميد دالاف وكيل وزارة الخارجية في حكومة ونيس القدافي.

ويشمل كبار الضباط في قوة دفاع برقة العقيد عوض عبد الجواد، والعميد مفتاح التريكي، والرائد عبدالله مفتاح من وحدة المدرعات، والنقيب على حامد وحدة أهلية[26].

إن سيطرة البراعصة على المؤسسات الأمنية والدولة جعلهم يمارسون هيمنة على القبائل الأخرى التي عاشت بعضها تحت مظلتهم وحمايتهم السياسية،فصنفت على أنها قبائل هامشية حيث يقاس وضعهم العام وفق علاقاتهم مع هذه القبيلة. لكن هذا لاينفي شعور الرفض والاستياء من حظوة هذه القبيلة وقوتها في المنظومة السياسية، بل وصل الأمر إلى اتهامها بالتواطؤ أثناء حركة الجهاد ، وعدم نقاء الأصل السعدي[27]، وارتفاع سقف طموحات زعمائها مثل حسين مأزق .

هذا الرفض القبلي للسيطرة البرعصية له مايبرره، ذلك أن مسألة الأصول العرقية وأعني بذلك النسب تشكل عماد النظام القبلي، وبالتالي فإن التفوق الاجتماعي تحدده العصبية القبلية من جهة، والمشاركة الجهادية الفاعلة ضد الاحتلال من جهة أخرى، والتي اكتسبت منه الدولة مشروعية الحكم والتمكين السياسي.

أما قبيلة الحاسة فعلى الرغم من أنها لم تلعب دورا جهاديا رئيسيا في حركة المقاومة ضد إيطاليا لكن أعدادا منهم نجحت في تولي مناصب سياسية تحت المظلة والحماية البرعصية، ومنهم حسين مبروك زيدان، وإدريس عبدالله وكلاهما مع مأزق، وقد نجح عبدالحميد المساعد التابع لشركة بريتش بترليوم (B.P) وعروة زيدان في ربط علاقتهما مع مازق ومحمد سيفات، وكذلك عائلة بالعون، وتضم القبيلة عناصر أخرى منها الرائد عبدالحميد عوض لواء إمدادات في قوة دفاع برقة.

وتصف الوثيقة الحاسة بأنهم أبناء أوى لدى أسود البراعصة ورغم ذلك فقد صاروا مؤثرين في حد ذاتهم لكنهم لايمتلكون المقدرة على قيادة الأحلاف في الأزمات القبلية، وسيواصلون في ربط أقدارهم بالبراعصة[28].

وبالنسبة للتكتل القبلي الأكبر بشريا ونعني بذلك العبيدات يصفهم بظاهرة التمرد والممانعة، وولائهم للملكية ولاء مشروط مقارنة بقبائل الجبل الأخرى.فهل التمرد نابع من قوتهم العددية وطبيعتهم البدوية التي تنزع نحو الاستقلالية؟ أو بسبب الحساسيات مع خصومهم المحليين كالبراعصة على سبيل المثال؟

وكشفت الوثيقة على جملة من الحقائق الهامة حيث تصف دورهم الجهادي في حروب الجبل الأخضر بالثانوي مقارنة بالقبائل الأخرى، وهو أمر يفسره الخسائر البشرية التي منيت بها القبيلة في حملة أحمد الشريف ضد البريطانيين في الحرب العالمية الأولى 1915. ويبدو أن كاتب الوثيقة اقتبس المعلومة من أحد المصادر التي تذكر أن قبيلة العبيدات قامت بدور لايستهان به في حملة أحمد الشريف على البريطانيين، وما آلت له الحرب من هزيمة للقوات السنوسية، في الوقت الذي قام فيه السيد هلال السنوسي

بمجهودات لتهدئة قبيلة العبيدات الذين أُجبروا على تسليم أكثر من ألف بندقية إلى الإيطاليين لغرض تقديم المؤنة لعائلاتهم الجائعة [29].

هذا التوقف والانسحاب الجزئي للقبيلة كان له تأثير في ضعف تمثيلهم في هيكلية دولة الاستقلال، خاصة وأن الصراعات والمنافسات بينهم وبين البراعصة لم تنته رغم وجود بعض الأشخاص الذين ارتبطت مصالحهم المادية بالبراعصة ومشروع البيضاء مثل: محمد موسى عضو البرلمان ومحمد سالم وكيل وزارة الأشغال العامة وهما من فرع غيث الفرعي من منطقة درنة.

وتشير الوثيقة إلى أن الأنماط الاقتصادية للقبيلة أثرت في تصرفات زعمائها، واتجاهاتهم السياسية وولاءاتهم للمؤسسة الملكية، حيث تذكر أن غالبيتهم زعماء بدويون، مثل: عبد ربه من طبرق، وأسرة الميري ،أو سياسيون محدثون، مثل: حميد عبيد، وهم يميلون للتصرف كإقطاعيين لديهم ولاء مباشر للملك.

على أن أبرز سياسيي العبيدات عبدالقادر علام الذي دخل في منافسة مع مأزق فدبر مكيدة له أدخلته السجن، لكن الملك أمر بإطلاق سراحه، وهو يعتمد على قاعدة الأنصار الشخصيين أكثر من المحليين والقبليين [30].

هذه القبيلة بالرغم من وجود نسبة من الضباط في قوة دفاع برقة ، فضلا عن الرتب الأخرى، فإن عدد الضباط الكبار كان قليلا مقارنة بنسبتها العددية بين القبائل، وربما يعود السبب في ذلك للنزاعات والحساسيات بينها وبين قبيلة البراعصة .ورغم الانتماء القبلي لكن القبيلة احتوت على أشخاص تمكنوا من الانفكاك والانفصال عنها مثل أحمد صويديق، وكذلك ماريانى وهو وكيل وزارة العمل والشئون الاجتماعية [31].

إن التقييم البريطاني للقوى القبلية كان بحاجة إلى مناقشات واستفسارت مع شخصيات أخرى، وهو ما قام به مُعده فقام بمناقشته مع روبرت ميسون (Robert Misson) المستشار البلجيكي في البيضاء، وقد وافق على ماورد فيه من معلومات هامة عن الهيكل القبلي في برقة، خاصة وأن لديه خبرة في الشئون القبلية، فضلا على أنه قريب الصلة من عبدالقادر البدري ومفتاح أبوشاح.

وتُختتم الوثيقة بملاحظات عامة عن أهمية التركيب القبلي في التجاذبات السياسية وماهية السلوك الذي ستتبناه القبائل تجاه ولي العهد الأمير حسن الرضا أو أي جماعة مناوئة للخلافة، وأهم هذه الملاحظات الاستنتاجية مايلي:

ــ قد تستخدم السلطة القبلية لأغراض أصولية بدائية للأرض والمياه، ومناصرة ثانوية، أو كأساس للمعاملات الحديثة، وقد تصدرت البراعصة والدرسا والحاسة المشهد السياسي أكثر من القبائل الأخرى.وعلى الرغم من اعتمادهم عن قادة غير تقليديين، ولكن في حالة تعرض مصالحهم للخطر قد يتجهون نحو شيوخ القبائل التقليديين، ويبتعدون عن حسين مأزق ورفاقه، بمعنى أن الولاءات والتحالفات تحكمها المصالح الآنية تتمدد وتتكمش حسب تبدل الظروف والمصالح.في الوقت نفسه تكون العبيدات وفقا لذلك في أزمة حقيقية،لأن قيادتهم معنية أكثر بشئون الأزمة القبلية، ولم توظف المال في سبيل تدعيم النفوذ والسيطرة.

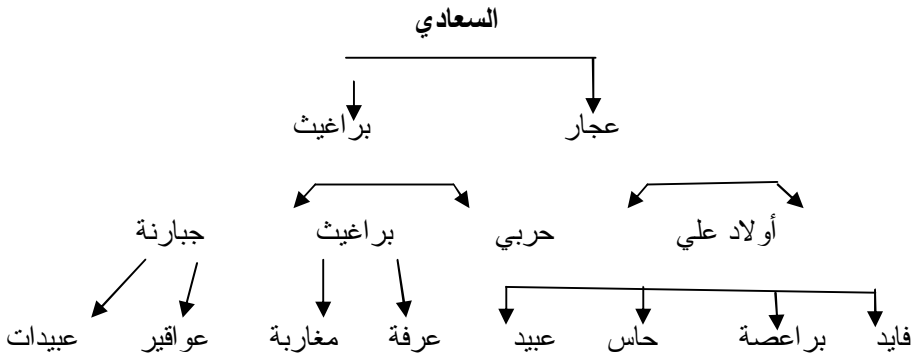
ــ تبدو قوة دفاع برقة كوسيلة فعالة لسيادة البراعصة، ولكنها لم تنجح في الواقع، ولن يتمكن بوشاح من استخدام القوة لأغراض قبلية براعصية أخرى، دون توجيهات القصر، وحتى هذه القوة لن تتماسك كقوة فاعلة في حالة حدوث أزمة داخلية[32].

ــ يعد تأييد ولي العهد سلبيا فهو لا يحظى بقبول شعبي، وهناك تخوف من حركة تقودها عائلة الشلحي المقربة من الملك للإطاحة به؛ لكنها تفتقر لمقومات النجاح بسبب انعدام القاعدة المجتمعية لتأييدها فحتى البراعصة رغم تحالفهم مع عائلة القصر لن يجازفوا بالانضمام إلي أي حركة تستهدف ولي العهد، وحقه في الحكم الملكي المستقبلي[33].

ــ المستشار البلجيكي ميسون يرى أن عبدالقادر البدري يعمل بنجاح لقيادة العواقير، وهو على قناعة تامة بقدرته على البروز كقائد حقيقي لكل بدو برقة في وقت الأزمات، ففي الوقت الذي يتعرض فيه ولي العهد للخطر يكون عبدالقادر البدري وحلفاؤه أكثر تأثيرا بين القبائل البرقاوية.

هذا التشابك القبلي يفرض علينا التعامل معه بحذر، واستخدامه في أوقات الأزمات عبر وسطاء دون الالتزام نحو أي جماعة أو تكتل قبلي، وهذا أمر تمليه سياسة الأزمة. ولذلك يبقى التعامل مع كل الأطراف مفتوحا للاستفادة القصوى.

ويرفق التقرير بشجرة للعائلة القبلية كالتالي:



ولا تحظى هذه الشجرة العائلية وتقسيماتها بالقبول من معد التقرير الوثائقي، حيث تراوده الشكوك بخصوص ترتيب البراغيث والجبارنة، هذه الشكوك مبعثها أن عرفة يسمون أنفسهم بالجبارنة وأحيانا بالبراغيث.

إن استقراء محتوى الوثيقة يوضح بجلاء أنها انطلقت من فرضية حتمية التغير السياسي للمؤسسة الحاكمة في ظل العجز الملكي والعقم السياسي، وتصاعد التيارات المناوئة للسلطة السياسية، وحاولت إثبات تلك الفرضية من خلال الفوضى السياسية، والحساسيات القبلية، والصراعات التنافسية، والتيارات القومية.

وعلى الرغم من تركيزها على القوى القبلية الارستقراطية الذي اكتسبت تفوقا استثنائيا من خلال تحالفات القصر، ولكن إلى أى مدى تتمكن هذه القوى من الاستمرار في تأييد الملكية وعرشها خاصة وأن التيارات القومية قد تغلغلت بعمق في مؤسسة الجيش الذي شهد هو الآخر تكتلات أيديولوجية وصراعات قيادية نادت بالتغير السياسي وفق لمتطلبات المرحلة.

الهوامش:

Roger Tomkys. Cyrenaican Tribes British Embassy in Libya, Benghazi to Nort African Departmentm, Foreign and Commonwealth Office, London, 25 February 1969,FCO. 39/ 448/ 249005.

• يعد هذا التقرير من التقارير العديدة والمفصلة التي أرسلتها السفارة البريطانية في ليبيا إلى وزارة خارجيتها، والتي رفعت عنها الصبغة السرية، ونشرت في سجلات الأرشيف البريطاني بعد مرور ثلاثين سنة لتصبح مرجعا تاريخيا للسياسة البريطانية في العالم.

2ـــ ينقسم سكان برقة إلى قبائل السعادي والمرابطين، وتنسب القبائل السعدية إلى بني سعدة من بني سليم استوطنوا مناطق برقة وسيطروا على الأراضي والمراعي، وأصبحت لهم قوة لا يستهان بها، أما قبائل المرابطين فهي بقايا القبائل العربية التي هاجرت مع الفتح الإسلامي، وعاشت في حمى السعادي ، واحتاجت إلى أذنهم لاستعمال المياه والمراعي. ايفانز بريتشارد، برقة القبائل البرقاوية وتفريعاتها، ترجمة أحمد إبراهيم المهدوي، بنغازي، مكتبة 17 فبراير، الطبعة الثالثة ،2013 ، صـــ 18.

3ـــ ايفانز بريتشارد العالم الانثربولوجي الذي استقدمته بريطانيا للعمل في الإدارة البريطانية في برقة بعد الحرب العالمية الثانية، وقام بدراسة التجمعات البدوية في المنطقة تحقيقا للمصلحة البريطانية العليا للتحكم في هذه المجتمعات وألف كتابا في هذا الخصوص السنوسيون في برقة. ايفانز بريتشارد، السنوسيون في برقة، ترجمة عمر الديراوي أبوحجلة، طرابلس، مكتبة الفرجاني،دـــت، صـــ5.

• تمت ترجمة التقرير من قبل الباحثة، وقام د الصغير أبوصبيع بمراجعة الترجمة.

4 ـــ Cyrenaican Tribes Loc. cit .

5ـــ المجتمع والدولة والاستعمار في ليبيا، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، الطبعة الثانية، 1998، صـــ118.

6 ـــ Cyrenaican Tribes Loc. cit

7ــ أوغسطيني، سكان ليبيا، الجزء الثاني ، ترجمة خليفة التليسي، الدار العربية للكتاب، ص 175

8ــ Cyrenaican Tribes Loc. cit

9 ــ هنريكودي أوغسطيني، المصدر السابق، صـــ 47.

10 ــ Cyrenaican Tribes Loc. cit

11ــ بازامه، تاريخ برقة في العهد العثماني الأول، بيروت ، دار الحوار، 1994، صـــ 111.

12 ــ ايفانز بريتشارد، السنوسيون في برقة ، ص56ــ .

13ــ Cyrenaican Tribes Loc. cit

14ــ ايفانز بريتشارد ، برقة القبائل البرقاوية وتفريعاتها، ص35ــ ؛ نقولا زيادة، برقة الدولة العربية الثامنة بيروت، دار العلم للملايين ، ص 25ــ 27.

15ــ Cyrenaican Tribes Loc. cit.

16ــ علي عبداللطيف حميدة، المرجع السابق، صـــ 115 .

17ــ ايفانز بريتشارد، برقة القبائل البرقاوية وتفريعاتها، صـــ31 -39 .

18ــ Cyrenaican Tribes Loc. cit

• صحيفة مستقلة صدرت في بنغازي سنة 1965 ورئيس تحريرها رجب المغربي

19ــ عمل السنوسي اللطيوش والفريق محمود بوقوطين سويا في الجيش السنوسي الذي أنشىء إبان الحرب العالمية الثانية، وبعد استقلال برقة الداخلي انضم الاثنان إلى قوات الأمن، ورغم أن اللطيوش أكبر رتبة من بوقوطين ، فأن حكومة برقة وبايعاز من إبراهيم الشلحي عملت على ترقية بوقوطين ليكون قائدا لقوات أمن برقة ،ونقل اللطيوش إلى وزارة الدفاع في الحكومة الاتحادية ، وعين في مدرسة الزاوية العسكرية ، ومنذ ذلك الحين نشأت الحساسية والتنافس بين الرجلين. محمد عثمان الصيد، محطات من تاريخ ليبيا،الدار البيضاء، مطبعة النجاح، صـــ 228.

20ــ Cyrenaican Tribes Loc. cit

21ــ تولى عبدالقادر علام رئاسة الوزراء سنة 1967 في أعقاب الانتفاضات والمظاهرات الشعبية العارمة ضد العدو الإسرائيلي وحرب 67 لكن وزارته لم تستمر سوى أشهر بسيطة لا تتعدى الأربعة أشهر حيث طلب منه الملك تقديم استقالته . بشير السني المنتصر ، شاهد على العهد الملكي الليبي، 2008، صـــ253.

22ــ عبدالمولى دغمان ولد في بنغازي بسيدي حسين عام 1930 ودرس المرحلة الأولى بمدرسة الأمير، ونال شهادة الثانوية عام 1953، وحصل على ليسانس الاجتماع من جامعة القاهرة 1957، وعلى الماجستير من جامعة بوسطن بأمريكيا عام 1960، وعُين محاضراً بكلية الآداب، ثم صار عميدها، وتولى رئاسة الجامعة في الفترة من(1967ــ 1969). سالم الكبتي، من تاريخ الجامعة الليبية، بنغازي ، دار الساقية للنشر، ط2، 2013، صـــ48.

23ــ ايفانز بريتشارد، برقة القبائل البرقاوية، صـــ.39

24ــ Cyrenaican Tribes Loc. cit.

25ــ هذه المظاهرات الطلابية كانت بسبب إعتدار الملك عن حضور مؤتمر القمة العربي الأول بالقاهرة الذي خصص لدراسة القضية الفلسطينية، وقد أثار قرار الملك غضبا شعبيا كبيرا في ليبيا، وقامت المظاهرات الصاخبة في بنغازي وطرابلس وغيرها من المدن، واصطدم الطلاب مع قوات الأمن التي أطلقت النار على المتظاهرين موقعة ضحايا في صفوف الطلاب، مما أدى إلى اتهامها بالمبالغة في استخدام العنف. بشير السني المنتصر، المصدر السابق، صـــ140.

26ــ Cyrenaican Tribes Loc. cit.

27ــ تتفق أغلب المصادر أن عشيرة أولاد حمد هي العشيرة الوحيدة في البراعصة من الحرابة الأصليين أما البقية فتعود أصولهم للغرب الإسلامي،وقد حلوا مكان أولاد حمد وتسمت باسمهم .

محمد السنوسي الفزاني، تاريخ برقة، صـــ 183؛ بريتشارد، المصدر السابق، صـــ90؛ اوغسطيني ، المصدر السابق، صـــ .129

28ـ Cyrenaican Tribes Loc. cit.

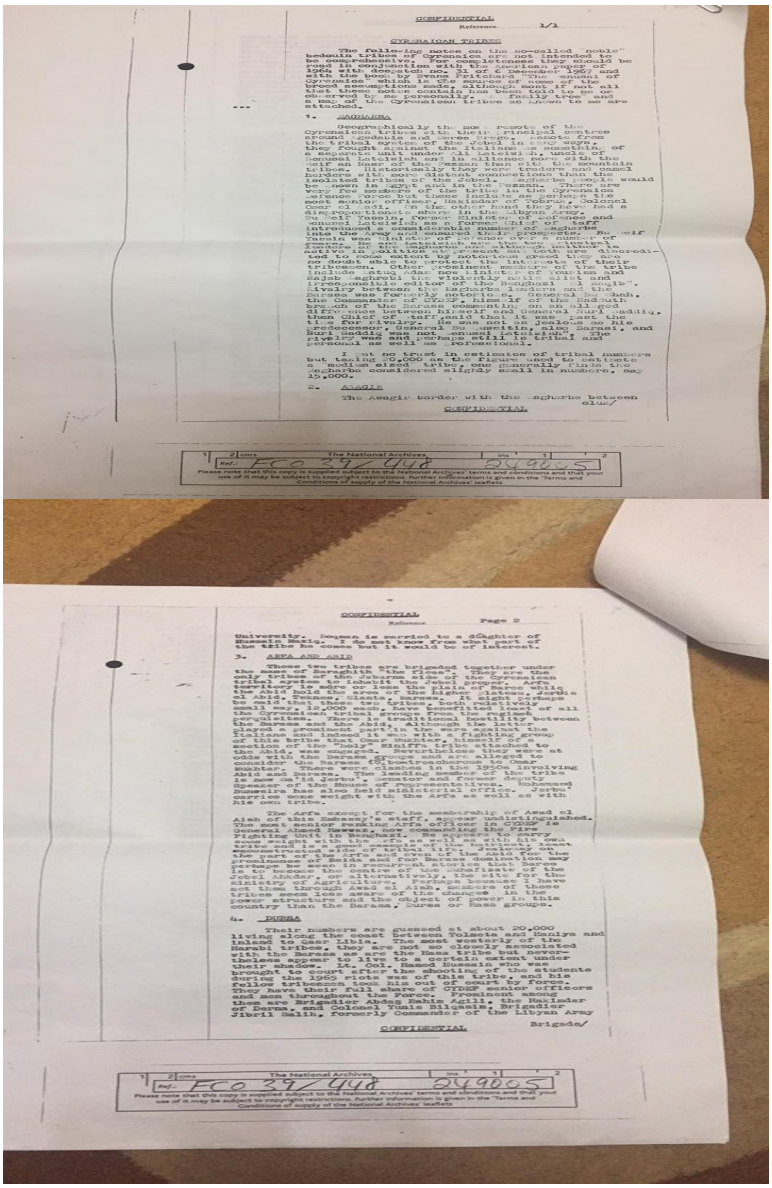
29ـ ايفانز بريتشارد، السنوسيون في برقة، صـــ 220.

30ـ نسبت إلى عبدالقادر علام تهمة تحريض جماعة من قبيلة العبيدات لنسف أنبوب مياه يمر من عين مارة إلى مدينة البيضاء التي تقطنها قبيلة البراعصة، ويقع النبع الذي يأتي منه أنبوب المياه في أراضي تابعة للعبيدات وكانوا غير راضيين عن مد هذا الأنبوب من أراضيهم. الصيد، المصدر السابق، صـــ 224.

31ـ Cyrenaican Tribes Loc. cit

32ـ وفي هذا الصدد يورد محمد عثمان الصيد عبارة مفادها أن من يرغب في استمرارية النظام الملكي لايمكن أن ينصح بتعيين اللواء مفتاح أبو شاح قائدا لقوات دفاع برقة التي هي من أحسن القوات تسليحا في ليبيا، وبوشاح رجل لا يوكل إليه أي عاقل مهمة ذات قيمة. المصدر السابق، صـــ 291

33ـ كانت مسألة وراثة العرش السنوسي هاجسا أقلق مضاجع الملك إدريس السنوسي، فهي أحد الإخطار التي تهدد وجود الملكية . ذلك أن الحسن الرضا ولي العهد لم يكن من الشخصيات المرموقة والمؤثرة، ولم يفعل الملك سوى القليل في سبيل إعداده للمنصب الملكي، كما أن تعيينه لم ينل أي تأييد شعبي إطلاقاً. كاندول، الملك إدريس عاهل ليبيا، لندن، 1988، صـــ 125.



CONFIDENTIAL
Reference 1/1

CYRENAICAN TRIBES

The following notes on the so-called "noble" bedouin tribes of Cyrenaica are not intended to be comprehensive. For completeness they should be supplemented by reading the Jerabian paper dated 19th May, 1949 entitled "Tribes of Cyrenaica" and with the book by Evans Pritchard. The areas of Cyrenaica which is the source of most of the information contained in the following notes all that these notes contain has been told to me or observed by me personally. Tribally they are and I, the Cyrenaican tribes as shown to me are attached.

1. MAGHARBA

Geographically the most remote of the Cyrenaican tribes with their principal centres around Jadabia and Derna. Mostly from they fought against the Italians in Ajdabia of a separate unit under Ali Latwiwi, uncle of Ismail Latwiwi and in alliance more with the Abid as their traditional enemies than with the Awagir. Politically they have tended to look towards the more distant connections than the isolated tribes of the Jebel. Magharba people would very few members of the tribe in the Cyrenaica defence force but these include as perhaps the most senior officer, Mahidar of Derna, Colonel Omar Qaddafi, who on the other hand they have had a Qaddafi, Minister of Defence and Ismail Latwiwi as a former Chief of Staff interviewed a considerable number of Magharba. Tamin was Chief of Defence over a number of years, he and Mahmud Bukhris are both Magharba native in position at present and both are discredited by recent events. Prominent members of the tribe include Atug Adan now Minister of Trade and Mahdi Aghrubi the violently anti-Nasser and anti-Soviet Minister of Agriculture. Relations between the Magharba leaders and the Barasa was formerly notorious. General Mahmud, the Commander of Cyrenaica, himself of the Magharba branch of the Barasa commanding, on an old feud with Omar Muntasir, the Chief of Staff and Abdullah Qaddafi, then Chief of Defence Staff. It was against the tide for rivalry. He was not on jealous as his predecessor, General Ali Ahmida Qaddafi, and Kurt Waldheim was not unusually "kind". The Magharba are not particularly influential, tribal and personal as well as provincial.

I put no trust in estimates of tribal numbers but taking 20,000 as the figure used to estimate a medium sized tribe, one generally fluid like the Magharba considered as fairly small in numbers, say 15,000.

2. AWAGIR

The Awagir border with the Magharba between

CONFIDENTIAL

The National Archives
Ref. FCO 39/448
Please note that this copy is supplied subject to the National Archives' terms and conditions and that your use of it may be subject to copyright restrictions. Further information is given in the "Terms and Conditions of supply of the National Archives' leaflets

CONFIDENTIAL
Reference Page 2

University. Dogman is married to a daughter of Hussein Maziq. I do not know from what part of the tribe he comes but it would be of Abid origin.

3. ABID AND AWAGIR

These two tribes are brigaded together under the name of Saraghith "the Three". They are the only tribes of Ajdabia side of the Cyrenaican territory the more settled life of Barasa. While the Abid hold the area of the higher lakes, Jarbia el Abid, Tmimes, Giants, Barasa. It might perhaps be said that the Abid and Awagir, with a total of small size, 12,000 each, have benefitted least of all the Cyrenaican tribal groups from the regime privileges. There is traditional hostility between the Barasa and the Abid. Although the latter fought the Italians and indeed it was with a fighting group of this tribe that Omar Muktar, himself of a Magharba family, was captured, nevertheless they were at odds with the Barasa groups and are alleged to consider the Barasa Qisbar-rechanoua to Omar Muhtar. There were clashes in the 1950s involving Abid and Barasa "Jerbia" counter-and former Deputy Speaker of the House of Representatives, Mohammed Sumeira has also held ministerial office. Jerbia carries some weight with the Arfa as well as with his own tribe.

The Arfa except for the membership of Awad el Alah of this Embassy's staff, appear relatively unimportant. The most senior ranking Arfa officer in CYRBP is General Awad Hamza, commanding the Infantry Fighting Unit in the East. Relations between Arfa and the Abid, as well as with his own tribe and is a great people silly jealousy between Abid and Arfa and even of the Abid for the prominence of Bedia and for Barasa domination may perhaps be seen in recurrent stories that the Arfa are to be moved from Benghazi to Tobruk to the rebel Abidar, or alternatively, the site for the Ministry of Agriculture. Perhaps because I have met them through Awad el Alah, members of these tribes seem less aware of the changes in the power structure and the object of power in this country than the Barasa, Buras or Hasa groups.

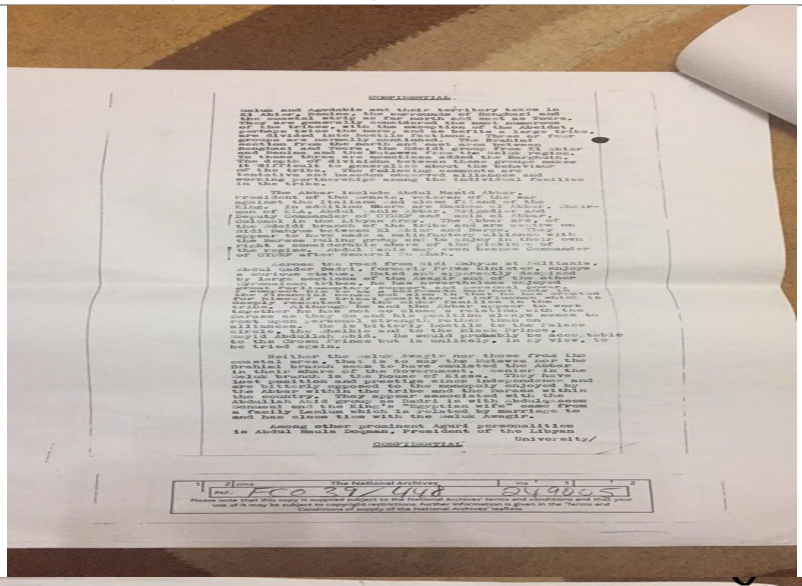
4. DURSA

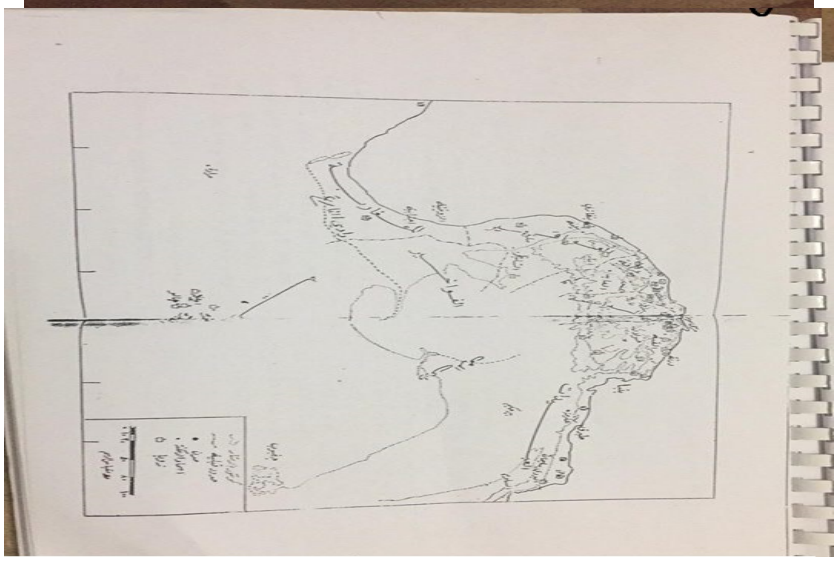
Their numbers are guessed at about 20,000 living along the coast between Tolmeita and Bardiya and inland to Gasr Libia. Arfa are not so closely associated with Barasa as are the Hasa tribe but nevertheless appear to live to a certain extent under their shadow. Lt. Col. Hamed Hussein who was brought to court after the shooting of the students during the 1965 riots was of this tribe, and his fellow tribesmen have had their full share of OTC&F senior officers throughout the Force. Prominent among these are Brigadier Abdag Bahie Aqili, the Wakilar of Derna, and Colonel Yunis Bilqasim, Brigadier Jibril Salih, formerly Commander of the Libyan Army

Brigade/

CONFIDENTIAL

The National Archives
Ref. FCO 39/448
Please note that this copy is supplied subject to the National Archives' terms and conditions and that your use of it may be subject to copyright restrictions. Further information is given in the "Terms and Conditions of supply of the National Archives' leaflets





موقف المُنْتَجَب الهمذاني من اختلاف أوجه الإعراب من خلال كتابه " الفريد في إعراب القرآن المجيد " ت:643هـ.

د. الطاهر محمد المهدي بن لاغه

تمهيد:

لقد كان حرص المسلمين على القرآن الكريم هو الداعي لحرصهم على اللغة العربية، ومقاومة ما قد يطرأ عليها من لحن ، مما أدى إلى وقوف اللغويين موقف المدافع ، وذلك بتأليف المصنفات المتنوعة ، في شتى المجالات ، منها مجال البحث في إعراب القرآن الكريم ، وهو العلم الذي صار ميدانا فسيحا لعلماء العربية ؛ لاستجلاء حقائقه ، وفهم معانيه ، وكان من بين هؤلاء المنتجب الهمداني صاحب كتاب "الفريد في إعراب القرآن المجيد" الذي هو ميدان الدراسة.

إعراب القــرآن: يُطْلَقُ الإعراب ويُقْصَدُ به أحد أربعة أشياء [1].

1- الإعراب بمعنى علم النحو، وهو علم بأصول تعرف به أحوال أواخر الكلم إعراباً وبناء[2].

2- الإعراب الذي هو ضد البناء، وللنحويين في تعريفه مذهبان:

أحدهما: أنه لفظي، وقد اختاره ابن مالك، وعرفه بقوله: " ما جيء به لبيان مقتضى العامل من حركة أو حرف أو سكون أو حذف"[3].

والثاني: أنه معنوي، والحركات دلائل عليه، وعرفوه، بأنه تغير أواخر الكلم لاختلاف العوامل الداخلة عليه لفظاً وتقديراً [4].

3- الإعراب بمعنى نظام من أنظمة التغير؛ فمثلا إذا قلنا: إعراب جمع التكسير هو غير إعراب جمع المذكّر السالم، فهذا يعني أنّ نظام تغير جمع التكسير القائم على الحركات، هو غير نظام تغير جمع المذكر السالم القائم على الحروف[5].

4- الإعراب بمعنى تحليل الجمل والمركبات؛ ووصف مكوناتها، وبيان تأثير بعضها في بعض، وبيان وظيفة كل كلمة في التركيب، سواء أكانت الكلمة معربة أم مبنية.

أو لنقل بعبارة أخرى هو: " التطبيق العام على القواعد النحوية المختلفة، ببيان ما في

الكلام من فعل وموقع كل منها في جملته..."[6] وهذا المعنى الأخير للإعـــراب هو الذي ألفت كتب إعـــراب القرآن مـــن أجله فقد تناول معربو القرآن النص القرآني بهذا المعنى الأخير، وكان لهم أوجه إعرابية متعددة في مواضع كثيرة من كتاب الله، من بين هؤلاء المنتجب الهمذاني صاحب كتاب "الفريد في إعراب القرآن المجيد" وذلك بذكره للوجوه الإعرابية الواردة في إعرابه، والذي كان اهتمامه بها اهتماما واضحا، إذ نراه يذكر الآية تلو الأخرى بعد أن يذكر ما فيها من وجوه إعرابية لعدد من النحويين على اختلاف مدارسهم وانتماءاتهم لمذاهبهم، أو لمخالفتهم لها، وانفرد بشخصيته الفذة التي تتضح من خلال عرضه لبعض القضايا الإعرابية للآية الواحدة على اختلاف وجوهها التي أعربت بها؛ ليقوم بترجيح رأي من هذه الوجوه مستدلا عليه بما يراه من أدلة ترجحت لديه، أو يقوم بتخطئة ما يراه بعيدا عن الصواب ومخالفا لما ذهب إليه النحويون، أو أنه يذكر الوجوه المختلفة دون أن يكون له رأي فيها سوى عرضها مبرزا تحليل النحاة لها، وسوف أتناول هذه الوجوه على النحو الآتي:

أولاــ عرضه الآراء وترجيح إحداها:

- **ففي مفعول الفعل"يخرج" في قوله تعالى: {وَإِذْ قُلْتُمْ يَا مُوسَى لَنْ نَصْبِرَ عَلَى طَعَامٍ وَاحِدٍ فَادْعُ لَنَا رَبَّكَ يُخْرِجْ لَنَا مِمَّا تُنْبِتُ الْأَرْضُ مِنْ بَقْلِهَا وَقِثَّائِهَا وَفُومِهَا وَعَدَسِهَا وَبَصَلِهَا}** (البقرة:61). ذكر الهمداني رأيين للنحويين في مفعول الفعل المذكور، وهما على النحو الآتي:

أولا– ما ذهب إليه سيبويه من أن مفعوله محذوف ، والتقدير: يخرج لنا مأكولا مما تنبت الأرض أو يخرج لنا شيئا مما تنبت[7]، والجار يجوز أن يتعلق بالفعل قبله، وتكون "من" لابتداء الغاية

ثانيا– ما يراه الأخفش من أن المفعول به هو "ما"، و"من" زائدة عنده، والتقدير: يخرج ما تنبته الأرض[8]، ومثله أيضا: ما رأيت من أحد، تريد: ما رأيت أحدا، ونحو: هل جاءك من رجل، تريد هل جاءك رجل[9]. وهذا الرأي لم يجد القبول عند أبي جعفر النحاس الذي عارضه فيما ذهب إليه من عدم صواب رأيه ، وذلك عند زيادته لــ"من"[10]، إذ لا يوافقه

في زيادتها؛ معللا بأن "من" لا تزاد في الواجب، ثم ذكر زيادتها لدى الأخفش: هو أنه لم يجد مفعولا ليخرج فأراد أن يجعل "ما"من "مما" هي المفعول[11] **أقول:** إن ما ذهب إليه النحاس من تخطئته للأخفش، لم يكن صوابا؛ لأن الأخفش نفسه عند تعرضه للحديث عن زيادة "من" قال: " فإن قلت إنما يكون هذا في النفي أو الاستفهام فقد جاء في غير ذلك، قال تعالى: **{وَيُكَفِّرُ عَنْكُمْ مِنْ سَيِّئَاتِكُمْ}** (البقرة: 271) فهذا ليس باستفهام ولا نفي"[12]، كما يستدل أيضا بقول العرب على زيادتها في غير الواجب قولهم: "قد كان من حديث فخلّ عني حتى أذهب، يريدون: قد كان حديث"[13] ونظيره أيضا قولهم: لا عليك، يريدون لا بأس عليك[14]. وبعد أن أورد الهمداني الرأيين الآنفين، رأى أن الأرجح عنده ما ذهب إليه سيبويه من أن مفعول يخرج محذوف مقدر، ذاكرا بأنه أمتن الآراء ،كما أيد رأي النحاس في عدم زيادة "من " في الواجب.

- **وفي إعراب "ما" في قوله تعالى: {وَاتَّبَعُوا مَا تَتْلُوا الشَّيَاطِينُ عَلَى مُلْكِ سُلَيْمَانَ وَمَا كَفَرَ سُلَيْمَانُ وَلَكِنَّ الشَّيَاطِينَ كَفَرُوا يُعَلِّمُونَ النَّاسَ السِّحْرَ وَمَا أُنْزِلَ عَلَى الْمَلَكَيْنِ بِبَابِلَ هَارُوتَ وَمَارُوتَ وَمَا يُعَلِّمَانِ مِنْ أَحَدٍ حَتَّى يَقُولَا إِنَّمَا نَحْنُ فِتْنَةٌ فَلَا تَكْفُرْ}** (البقرة:202) .ذكر الهمداني في الفريد خلافا بين النحاة في إعراب "ما" في قوله " وما أنزل على الملكين" [15]، فأورد فيها آراء متباينة أوردها على النحو الآتي:

الأول– أن "ما" موصولة في محل نصب ، وهي معطوفة على السحر في قوله: **((**يعلمون الناس السحر **))**، والمعنى على هذا الإعراب: يعلمون الناس السحر ويعلمونهم الذي أنزل على الملكين وهذا ما رجحه الزجاج [16]، والزمخشري[17].

الثاني– أن"ما" موصولة في محل نصب وهي معطوفة على "ما" في قوله: "واتبعوا ما تتلو الشياطين"[18] والمعنى على هذا الإعراب: واتبعوا ما تتلوا الشياطين على ملك سليمان واتبعوا الذي أنزل على الملكين، وهو السحر، أو التفريق بين المرء وزوجه على حسب الخلاف بين أهل التأويل، وكان الطبري يذهب إلى هذا الرأي ، بل هو أولى الأقوال عنده بالصواب [19].

الثالث– أن "ما" حرف نفي، والواو عطف، فهذه الجملة معطوفة على الجملة المنفية قبلها،

وهي قوله "وما كفر سليمان" وهو ما رجَّحَهُ القرطبي[20] ذاهبا إلى أن هذا القول أصح ما قيل في هذه الآية من تفسير، قال في الجامع: "ما" نفي، والواو للعطف على قوله: "وَمَا كَفَرَ سُلَيْمَانُ" وذلك أن اليهود قالوا: إن الله أنزل جبريل وميكائيل بالسحر، فنفى الله ذلك. وفي الكلام تقديم وتأخير، التقدير: وما كفر سليمان، وما أنزل على الملكين، ولكن الشياطين كفروا يعلمون الناس السحر ببابل هاروت وماروت، فهاروت وماروت بدل من الشياطين في قوله: "وَلَكِنَّ الشَّيَاطِينَ كَفَرُوا". هذا أولى ما حملت عليه الآية من التأويل، وأصح ما قيل فيها ولا يُلْتفت إلى سواه"[21].

الرابع – وهو: أن تكون "ما" موصولة في محل جر عطفا على ملك سليمان، والتقدير: افتراء على ملك سليمان، وافتراء على ما أُنْزِل على الملكين[22] وجوز الهمداني القولين الأول والثاني ،إذ يرى في "ما" أن تكون معطوفة على السحر، أو على "ما "في "واتبعوا"

وفي موضع "أن" في قوله تعالى: {فَمَا لَبِثَ أَنْ جَاءَ بِعِجْلٍ حَنِيذٍ} (هود:69)

وردت أقوال لبعض النحويين في إعراب "أن" وما بعدها، فمنهم من يراها في موضع نصب، والآخر في موضع رفع، ومنهم من نحا وجهةً أُخرى في إعرابها، وذلك بحسب ما يراه من أدلة ترجحت لديه، فأستهلُّ حديثي بذكر هذه الآراء، مرتبة بحسب ما ذكرها صاحبنا في كتابه الفريد[23]: **أولاً**ــ أن " أن" في موضع نصب على تقدير حذف حرف الجر، والتقدير: فما لبث عن أن جاء[24] ، هذا ما ذهب إليه سيبويه، في مجيء " أن" وما بعدها في موضع نصب على إسقاط حرف الجر، قال في الكتاب: "تقول: لا يلبث أن يأتيك أي: عن إتيانك"[25]، وبذا يكون فاعل الفعل "لبث" مقدر، إذ التقدير: فما لبث إبراهيم؛ لأن المخصوص بالآية إبراهيم– عليه السلام– حينما قدم الطعام لضيوفه، وأبوا أن يأكلوا، فأوجس منهم خيفة، ولم يكن يعرف أنهم ملائكُ الرحمن[26]. وكان الفراء أيضاً يذهب إلى أن موضع "أن" النصب على إسقاط الخافض[27]، وممن ذهب إلى هذا القول أبو جعفر النحاس[28] وابن عطية [29] أيضا.

ثانياً– أن "أن" وما بعدها في موضع رفع فاعل للفعل "لبث"، وهو ثاني أقوال الفراء في هذه المسألة ، قال في معانيه: "وقد تكون رفعاً، تجعل لبث فعلاً لــ "أن" كأنك قلت: فما

أبطأ مجيئهُ بعجل حنيذ"[30]. وممن جوز هذا الوجه أبوحيان، إذ يرى أن الفعل لبث بمعنى: تأخر وأبطأ، وقوله: " أن جاء" فاعل للفعل "لبث"، وقدر الآية بقوله: فما تأخر مجيئه[31]، وتبعه في ذلك السمين الحلبي، إذ جعل تقديرها: ما أبطأ ولا تأخر مجيئه بعجل سمين[32].

ثالثاً– أن قوله "أن جاء" في موضع رفع خبر "ما"، و"ما" في الآية اسم موصول بمعنى الذي في موضع رفع بالابتداء ، إذ يذكر بأن في الكلام حذف مضاف تقديره: فالذي لبث إبراهيم قدر مجيئه بعمل وبعد أن عرض الهمداني لهذه الآراء واستيفاء شرحها، رأى أن أفضلها هو القول الأول، وأوضح ذلك بقوله:" الوجه هو الأول، وهو أن تكون "ما" نافية" ولم يكتف صاحبنا بهذا الترجيح ، بل راح يعلل سبب ترجيحه لما ذكر مستأنسا بآراء من سبقه من علماء النحو، قائلا: "لسلامته من الحذف، والتقدير، وعليه الأكابر" [33]. وهذا القول الأخير تبناه مكي، ورجَّحَه، إذ لم يسبق أحَـدٌ من النحويين مكياً فـي هذا القول، غير أنه عبر عنه بلفظ "قيل" والقول له. وقد وافقـه القـرطبي في ذلك، ذاكراً بأنه: يصح أن تكون "ما" بمعنى "الذي" وفـي لبث ضمير إبراهيم، و"أن جاء" خبر "ما" [34]، وقدره بقوله: فالذي لبث إبراهيم هو مجيئه بعجل حنيذ. وقد ورد قولٌ آخر لبعض النحويين في موضع " أن" لم أجده إلا فـي تفسير ابن العربي، وهو مجيء "أن" بمعنى "حتى" وقـد أورده ابن العربي، ثم خطأه، قائلاً: " قال كبراء النحويين: فما لبث حتى جـاء بعجل حنيذ. وأعجبُ لهم كيف استجازوا ذلك مع سعة معـرفتهم"[35]. **ولا** أدْرِي من هم النحويون الذين كان يقصدهم ابن العربي. إذ لم أجد أحدا من النحويين ممن سبقوه ذكروا مجيء أن في الآية بمعنى حتى، اللهم إلا بعض المفسرين الذين قد يلجئون لتأويل الآية، والأخذ بمعنى التأويل؛ حتى تتناسق مع ما أرادوا[36].

ثانيا ــ عرضه الآراء وتخطئة بعضها:

- **في إعراب "فيتعلمون" في قوله تعالى: {وَمَا أُنْزِلَ عَلَى الْمَلَكَيْنِ بِبَابِلَ هَارُوتَ وَمَارُوتَ وَمَا يُعَلِّمَانِ مِنْ أَحَدٍ حَتَّى يَقُولَا إِنَّمَا نَحْنُ فِتْنَةٌ فَلَا تَكْفُرْ فَيَتَعَلَّمُونَ مِنْهُمَا مَا يُفَرِّقُونَ بِهِ بَيْنَ الْمَرْءِ وَزَوْجِهِ}** (البقرة:102) اختلف النحويون في إعراب جملة "فيتعلمون" إلى عدة أقوال، وهي على النحو الآتي:

القول الأول– أن تكون عطفاً على قوله: "يعلمون"[37] قال الفراء: "فيتعلمون ليست بجواب لقوله: "يعلمان" وإنما هي مردودة على قوله "يعلمون الناس السحر" فيتعلمون ما يضرهم، ولا ينفعهم ، فهـــذا وجه "[38]. ورد الزجاج هذا القول ، مخطأ بذلك الفراء، وما ذهب إليه قائلاً: " وهذا خطأ"[39] إذ لم يكتف بهذه التخطئة فحسب، بل راح يعلل سبب رده لهذا القول، فيقول: "لأن قوله "منهما" دليل على أن التعليم من الملكين خاصة"[40]. إذاً يأتي سبب الرد لهذا الوجه، هو مجيء قوله "يعملون" بصيغة الجمع، مع إتيانه بضمير التثنية في "منهما" فكان حقه أن يقال "منهم" لأجل "يعملون"، إلا وقد أجاز هذا الوجه أبو على الفارسي قائلا: "لا يمتنع عطف "فيتعلمون" على "يعلمون" وإن كان التعليم من الملكين خاصة، والضمير في "منهما" راجع إليهما، فإن قوله منهما إنما جاء بعد تقدم ذكر الملكين"[41].

القول الثاني– أن تكون عطفاً على فعل مقدر، تقديره: "فيأتون فيتعلمون"[42] .

القول الثالث– أن تكون عطفاً على قوله "يعلمان". وقد رجح الزجاج هذا الرأي، وذكره في معانيه بقوله: "والأجود في هذا أن يكون عطفاً على يعلمان فيتعلمون، واستغنى عن ذكر يعلمان، بما في الكلام من الدليل عليه" [43]. إلا أن ما ذهب إليه صاحب المعاني لم يَسْلَم من ردود بعض النحويين ممن أتوا بعده، فهذا أبو علي الفارسي لايوافقه في هذه المسألة، ويرد عليه فيقول:"لا وجه لقول الزجاج: استغنى عن ذكر يعلمان؛ لأنه موجود في النص"[44].

وقد دافع أبو حيان على الزجاج راداً ما رفضه الفارسي بقوله: "وهو كلام فيه مغالطة؛ لأن الزجاج لم يُرد أن "فيتعلمون" معطوف على يعلمان، الداخل عليها "ما" النافية في قوله: "ولا ما يعلمان " فيكون يعلمان موجود في النص، وإنما يريد أن يعلمان مضمرة مثبتة لا منفية، وهذا الذي قدره الزجاج ليس موجوداً في النص. وحمل أبا علي هذه المغالطة حُبُّ رَدِّهِ على الزجاج وتخطئته؛ لأنه كان مولعاً بذلك"[45].

القول الرابع– أن جملة "فيتعلمون" مستأنفة وهو ما ذهب إليه مكي ورجحه[46] بقوله: "وأحسنه أن يكون فيتعلمون مستأنفاً"[47]. أراد لذلك أن يكون قوله: "فيتعلمون" خبراً لمبتدأ

محذوف تقديره: هم يتعلمون، وبهذا يكون قد وافق سيبويه فيما ذهب إليه من هذا الوجه[48]. وكان الطبري قد رجح الرفع على أنها خبر لمبتدأ محذوف[49]. وهناك وجه آخر ذكره مكي ولم ينسبه، وهو أن تكون جملة "فيتعلمون" جواباً لقوله: "فلا تكفر"[50]، غير أنه بعد ذكره هذا الوجه خطأه، مستأنساً بما ذهب إليه أبو إسحاق الزجاج[51]، ذاكراً بأنه "لا يجوز أن يكون– أي: "فيتعلمون"– جواباً لقوله: "فلا تكفر"[52].

هذا وبعد أن ذكر الهمداني الأوجه الإعرابية للكلمة راح يعرض بعض الأسئلة على بعض مما يكون مشكلا في الإعراب ، ثم يقوم بالإجابة عليها مؤيدا كلامه بما يزيل الإشكال النحوي فيقول :" فإن قلت: هل يجوز نصب "فيتعلمون" في الكلام، على أن يكون جوابا لقوله "فلا تكفر"، قلت لا؛ لأن كفر من نهي عن أن يكفر هنا ليس سببا لتعلم من يتعلم ، إنما النهي عن الكفر بتعلم السحر للعمل به، فلا يجور نصبه لفساد المعنى"[53].

فالهمداني بهذه الإجابة يكون السباق بذكره الممانعة، وعدم الجواز للرأي الذي ذكر؛ لأن النحويين ممن سبقوه لايجيزون الوجه الإعرابي للآية، ولا يذكرون سبب رفضهم وحجتهم .

- **وفي مجيء التمييز معرفة في قوله تعالى: {وَلَا تَكْتُمُوا الشَّهَادَةَ وَمَنْ يَكْتُمْهَا فَإِنَّهُ آثِمٌ قَلْبُهُ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ عَلِيمٌ }** (البقرة:283) أورد صاحب الفريد بعض الآراء المتباينة في إعراب "قلبه" مخطأ إحداها[54]:

فالرأي الأول– يكون "آثم" خبر "إن"، و"قلبه" فاعل لاسم الفاعل وهو" آثم"، نحو: زيد إنه قائم أبوه ، فَعَمَلُ اسم الفاعل هنا واضح؛ لوجود شروط الإعمال. وإلى هذا الرأي ذهب القرطبي [55]، وأبو حيان[56].

الرأي الثاني– تكون "آثم" مرفوع بالابتداء، و"قلبه" فاعل سد مسد الخبر، والجملة خبر "إن"، وممن مال إلى هذا الرأي: الهمداني[57]، وابن عطية[58]، إلا أنه لا يصح على مذهب سيبويه؛ لأن الفاعل لم يعتمد على أداة نفي، ولا أداة استفهام، نحو: أقائم الزيدان ؟ و أقائم الزيدون، وما قائم الزيدان، وصح ذلك على مذهب أبي الحسن، إذ يجيز: قائم الزيدان، فيرفع قوله "الزيدان" باسم الفاعل، دون اعتماده على أداة نفي، ولا استفهام [59].

الرأي الثالث– تكون "آثم" خبر "إن" و"قلبه" بدل من الضمير المُسْتَكِن في "آثم" وهو بدل بعض من الكل[60] . وجوَّز النَّحَّاس[61] أن يكون "قلبه" بدلا من "آثم" كأن تقول: هو قلب الآثم¨ أما ابن هشام فقد ذهب إلى أنه بدل من اسم "إن" وهو الهاء في "فإنه"[62].

الرأي الرابع– تكون "آثم" خبر "إن" والهاء في "فإنه" اسمها، أما "قلبه"؛ فقد أجاز أبوحاتم فيها النصب على التمييز[63]، وقد كان اتجاه أبي حاتم في هذا اعتبار كلمة "قلبه" تمييز لمُمَيَّز ملحوظ، بقياسه على: أنت عربي قلبا، وهذا القول لم يوافقه الهمداني، إذ أنشأ معارضته له بالتخطئة، معللا بأن التمييز لا يكون معرفة[64]، وممن ذهب إلى تخطئة أبي حاتم فيما ذهب إليه هو مكي بن أبي طالب[65]، وكذلك أبو جعفر النحاس[66]، وذلك في معرض الحديث ــ أي النحاس ــ عن الآية وما يعتورُها من تباين في آراء النحويين، فذكر بأن نصب "قلبه" على التمييز لا يجوز؛ لأنه معرفة ، والتمييز لا يكون إلا نكرة، وهذا ما عليه البصريون. أما الكوفيون فجائز عندهم التعريف في التمييز

أما ابن هشام فقد أجاز نصبه ــ أي: قلبه ــ على التشبيه بالمفعول به، نحو قولهم: مررت برجل حسن وجهه[67]، كما جوز أبو حيان وجها آخر في نصبها، وهو النصب على البدل من اسم "إن" قال في البحر: " ويجوز أن ينتصب على البدل من اسم إن بدل بعض من كل، ولامبالاة بالفصل بين البدل والمبدل منه بالخبر؛ لأن ذلك جائز، وقد فصلوا بالخبر بين الصفة والموصوف نحو : زيد منطلق العاقل نص عليه سيبويه ، مع أن العامل في النعت واحد"[68].

ثالثا ــ عرضه الآراء دون تدخل:

- **وفي إعراب "هؤلاء" في قوله تعالى : { ثُمَّ أَنْتُمْ هَؤُلَاءِ تَقْتُلُونَ أَنْفُسَكُمْ وَتُخْرِجُونَ فَرِيقًا مِنْكُمْ مِنْ دِيَارِهِمْ تَظَاهَرُونَ عَلَيْهِمْ بِالْإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ }** (البقرة:85) وردت في هذه الآية عدة أوجه أوردها الهمداني في إعرابه تتمثل في اختلافٍ بَيّنٍ بَيْنَ النحويين، وهي على النحو الآتي[69]:

الأول– أن " هؤلاء "في موضع رفع توكيد لقوله "أنتم"؛ لما في ذلك من البيـــــان والتخصيص، كأنه قيل: أنتم القوم تفعلون كيت وكيت[70].

الثاني – أن "هؤلاء " في موضع نصب بإضمار فعل محذوف تقديره : أعني هؤلاء ، أو أخص هؤلاء ، وقد اختار هذا الرأي كل من أبي جعفر النحاس ، وكذلك مكي القيسي[71].

الثالث– أن "هؤلاء": اسم موصول، بمعنى: الذين، وهذا الرأي يبين لنا جواز خروج أسماء الإشارة عن معانيها التي وضعت لها، وهو ما يرجحه بعض النحويين . قال الزجاج "هؤلاء" في معنى: الذين، و"تقتلون" صلة لـــ"هؤلاء" كقولك: ثم أنتم الذين تقتلون أنفسكم"[72] فالزجاج في هذا الرأي يتجه اتجاها كوفيا، آخذا بمذهبهم، و مجوزا ما ذهبوا إليه، رغم مخالفته أساس مذهبه البصري، فهم _ أي الكوفيون_ يجيزون استعمال أسماء الإشارة أسماءً موصولة[73]، وقد ذكر الزجاج مثالاً آخر لتأييد مذهبهم، وهو قوله تعالى: **{وَمَا تِلْكَ بِيَمِينِكَ يَا مُوسَى}** (طه:17) فذكر أن "تلك" تكون بمعنى: التي، والتقدير: وما التي بيمينك[74] . **وهذا** المذهب الكوفي الذي أيده الزجاج يرفضه البصريون؛ معللين بأن " الأصل في هذا، وما أشبهه من أسماء الإشارة، أن يكون دالاً على الإشارة، "والذي" وسائر الأسماء الموصولة، ليست في معناها، فينبغي أن لا يحمل عليها، وهذا تمسكٌ بالأصل، واستصحاب الحال... من أدعى أمراً وراء ذلك ، بقى مرتهناً بإقامة الدليل، ولا دليل لهم يدل على ما أدعوه"[75].

الرابع– أن هؤلاء منادى محذوف منه النداء، وعلى هذا القول يكون قوله: أنتم مبتدأ، وتقتلون خبر، وإلى هذا ذهب الفراء[76] والطبري[77]، قال الطبري: "أن يكون أريد به: ثم أنتم يا هؤلاء متروك "يا" الاستغناء بدلالة الكلام عليه، كما قال: **يُوسُفُ أَعْرِضْ عَنْ هَذَا** (يوسف:29) وتأويله يا يوسف" [78]. ومنه قول الشاعر:

إِنَّ الأُلَى وَصَفُوا قَومِي لُهُمْ فَبِهِمْ هَذَا اعْتَصِمْ تَلْقَ مَنْ عَادَاكَ مَخْذُولَا[79]*

أي: يا هذا.

وقد كان سيبويه قبل ذا، يمنع الحذف في هذا الموضع، فيذكر في باب: الحروف التي يُنَبَّه بها المدعو: بقوله: "...ولا يحسن أن تقول: هذا ولا رجل، وأنت تريد: يا هذا، ويا رجل" [80].ويؤكد الأنباري تعليل سيبويه لهذه المسألة بأن: (حرف النداء إنما يحذف بما لا يحسن أن يكون وصفاً لـــ "أي" ، نحو: زيد، عمر، " وهؤلاء " يحسن أن يكون وصفا ـــ

لـــ " أي" نحو: يا أيها هؤلاء، فلا يجوز حذف حرف النداء منه)[81]، ومن ذهب إلى هذا القول، وصفَ قَولَ المتنبي باللحن وهو قوله:

هَذِي بَرَزْتَ لَنَا فَهِجْتَ رَسِيساً ثُمَّ انْصَرَفْتَ وَمَا شَفَيْتَ نَسِيسَا [82]

أي: يا هذي، وهذا لم يقبله أكثر النحويين ووصفوه باللحن[83]

الخامس– أن تجعل "هؤلاء" خبراً لقوله "أنتم" ويكون "تقتلون" في موضع نصب ؛ لكونه وصفا لقوله " فريقا متعلق بمحذوف[84]. وفي إعراب "كلالة" [85] في قوله تعالى: **{وَإِنْ كَانَ رَجُلٌ يُورَثُ كَلَالَةً أَوِ امْرَأَةٌ}** (النساء12)

عرض الهمداني المسألة بشيء من التفصيل ذاكرا الوجوه المختلفة في إعرابها، وأرجع كل وجه إعرابي إلى معنى من المعاني[86]. وهذه الوجوه تتمثل في الآتي:

الأول ــ أن تكون "كلالة" خبر "كان" وجملة "يورث": صفة لرجل، وقال بهذا الأخفش[87] إذ على هذا الإعراب، تكون "كان" ناقصة، وتكون "الكلالة": اسما للورثة، وتقديره: ذا كلالة [88]

الثاني ــ أنها منصوبة على الحال من الضمير المستكن في "يورث"، وهذا في حال ما إذا كانت "كان" ناقصة ، وخبرها الفعل "يورث"، أما إذا كانت تامة بمعنى " حدث، ووقع ــ أي: كلالة ــ فإنها تكون حال من الذكر في يورث، أي : كلا، وعلى هذين فإن "الكلالة " تكون اسما للميت [89]، وممن ذهب إلى ذلك الزجاج [90] والنحاس[91]، وتبعهم والباقولي[92].

الثالث ــ أنها منصوبة على التمييز، إذ بهذا الإعراب تكون "الكلالة" بمعنى: الميت، وتكون "كان" تامة بمعنى: حدث ووقع، وقوله "ويورث" بمعنى: موروث نعت لـــ "رجل"، وكذلك "رجل" في محل رفع بـــ "كان"، أي: فاعل لكان التامة [93] وممن رجح هذا الرأي : مكي و الأنباري[94].

الرابع– أن "الكلالة" مفعول به ثان للفعل "يورث" ،إذ يجوز أن نقول: ورثت من أبي مالا، وورثت أبي مالا، والمعنى على هذا تكون "الكلالة" اسما للمال[95].

الخامس– أن الكلالة مفعولا من أجله، أي :يورث لأجل الكلالة، وعلى هذا تكون الكلالة

اسما للقرابة [96]. وذهب مكي بن أبي طالب إلى رأي سادس في هذه المسألة استهله بقوله: أن "الكلالة" نعت لمصدر محذوف تقديره: يورث وراثة كلالة، إذ على هذا الإعراب تكون الكلالة بمعنى: "المال الموروث، والذي لا يرثه ولد، ولا والد"[97]. فهذه ستة أقوال وردت في هذه المسألة، ذكر صاحبنا منها خمسة، وواحدة انفرد بها مكي؛ إذ يدل كل رأي منها على أهمية الدلالة اللغوية للكلمة الواحدة، فاختلاف المعنى اللغوي الصحيح لهذه الكلمة هو سبب الاضطراب في إعرابها، وإني بهذا الصدد أرجح أن تكون منصوبة على التمييز، وما أكده أستاذنا الدكتور: شريف عبد الكريم النجار عند إعرابه لها بقوله أن: ((الرأي الأقرب هو التمييز))[98] ثم استرسل الدكتور في شرحه لسبب اختياره لهذا الوجه الإعرابي بأن ((في الآية إبهام في قوله يورث، وهو إبهام في الجملة، لا إبهام في الفاعل، أو المفعول، فهو حاصل من إسناد الفاعل المنوي إلى الفعل: يُورَثُ فهو كقولهم: امتلأ الكوز، وتفقأ زيد فاحتاجت هذه الجملة إلى تبيين وتفسير، فجاءت كلالة لتدل على الوارثين لهذا الميراث كلالة، فهي تُفسر الجملة، أما الحال فليست هناك هيئة في الجملة تبينها إلا هيئة الموروث))[99] إلا أنه يرى بأن معنى الكلالة على هذا الإعراب يكون: الوارث وليس، الموروث [100].

- **وفي جواب القسم في قوله تعالى: {ق وَالْقُرْآنِ الْمَجِيدِ بَلْ عَجِبُوا أَنْ جَاءَهُمْ مُنْذِرٌ مِنْهُمْ فَقَالَ الْكَافِرُونَ هَذَا شَيْءٌ عَجِيبٌ أَإِذَا مِتْنَا وَكُنَّا تُرَابًا ذَلِكَ رَجْعٌ بَعِيدٌ (3) قَدْ عَلِمْنَا مَا تَنْقُصُ الْأَرْضُ مِنْهُمْ وَعِنْدَنَا كِتَابٌ حَفِيظٌ }** (ق:1،2،3) . تباينت آراء النحويين وتأويلاتهم في جواب القسم إلى عدة وجوه، احتواها الهمداني في فريده[101]، وهي على النحو الآتي:

الوجه الأول– يرى الأخفش أن جواب القسم قوله تعالى: "**قَدْ عَلِمْنَا مَا تَنقُصُ الْأَرْضُ مِنْهُمْ**" على تقدير حذف اللام، أي: لقد علمنا[102]، ويرى الطبري أن هذا الوجه بعيد على الصواب، فيقول: "ولا يعرف في جواب الأيمان "قد" وإنما تجاب الإيمان إذا أُجيبت، بأحد **الحروف الأربعة:** اللام، وإن، وما، وإلا، أو بترك جوابها فيكون ساقطاً"[103].فالطبري في رده على الأخفش توحي لنا كلمته، بأن ما ذكره ــ أي الأخفش ــ لم يكن معروفاً لدى

النحويين، وأن "الأيمان" لا يكون جوابها بـــ "قد"، أما أبو جعفر النحاس فيصف ما ذكره الأخفش في جواب القسم بالخطأ قائلاً: "فأما أن يكون الجواب: قــد علمنا فخطأ؛ لأن قد ليست من جواب الأقسام"[104]. **الوجه الثاني**– يرى الزجاج أن جواب القسم محذوف، دل عليه قول "إذا متنا وكنا تراباً" والمعنى: والقرآن المجيد إنكم لمعبوثون[105] وقدره مكي: والقرآن المجيد لتُبْعَثُنَّ [106]؛ لأنهم أنكروا البعث في الآية بعده، وكان الفراء سبَّاقا لما ذكره الزجاج في معانيه، فقد ذكر بأنه: "كلام لم يظهر قبله ما يكون هذا جواباً له، ولكن معناه مضمر، إنما كان ــ والله أعلم ــ والقرآن المجيد لتبعثن بعد الموت، فقالوا: أَنُبْعَثُ إذا كنا تراباً؟ فجحدوا البعث ثم قالوا: "ذلك رجع بعيد" [107].

الوجه الثالث– إن ما قبل القسم يقوم مقام الجواب، وبالتالي تكون "ق" بمعنى: قُضِيَ الأمر، ويكون هو الجواب، إذِ التقدير: قَضِيَ الأمرُ ، والقرآن المجيد، وهو جواب القسم، إذ دل عليه "ق" و ما حملته من معنى [108].وقد نَسَبَ القرطبي هذا القول للزجاج، ورجَّحَهُ[109].

واستدل من ذهب إلى هذا التقدير أي: جَعْلُ"قاف" بمعنى: قُضِيِ الأمرُ بقول الشاعر:

قُلْنَا لَهَا قِفِي قَالَتْ قَافْ لا تَحْسِبِي أَنَّا نَسِينا الْإِيْجَافْ [110]

يريد: قلنا قفي، فقالت: قُضِيَ الْأَمْرُ.

الوجه الرابع– هذا القول يتمثل في جَعْلِ "ق" جملة سدت مسد جواب القسم، ويكون معنى "ق" اسم للجبل، إذا التقدير: هو ق والقرآن المجيد، فسدت الجملة مسد الجواب[111].

هذا وقد جعل الفخر الرازي جواب القسم ، جملة اسمية، والتقدير عنده: هذا ق، وذكر في تفسيره بأن جواب القسم: " إما أن يفهم بقرينة حالية، أو بقرينة مقالية، والمقالية إما أن تكون متقدمة على المقسم به أو متأخرة، فإن قلنا بأنه مفهوم من قرينة مقالية متقدمة، فلا متقدم هناك لفظاً إلا "ق" فيكون التقدير: هذا ق والقرآن المجيد"[112].

وقد وردت أقوال أخرى في جواب القسم تناولتها كتب النحاة، ولم يتعرض إليها صاحبنا، وهي على النحو الآتي:

أولاً– ما أورده ابن كيسان[113] من أن الجواب قوله: "مَا يَلْفِظُ مِن قَوْلٍ إِلَّا لَدَيْهِ رَقِيبٌ

عَتِيدٌ.

ثانياً–جعل بعض نحاة الكوفة [114] أن الجواب قوله:"بل عجبوا أن جاءهم منذِّر منهم"(ق:18) **ثالثاً**– أورد الإمام الترمذي[115] صاحب السنن: أن الجواب يتمثل في قوله "إن في ذلك لذكرى من كان له قلب"(ق:37).

وفي العطف علي موضع اسم إن قبل تمام الخبر في قوله تعالى: {إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَالَّذِينَ هَادُوا وَالنَّصَارَى وَالصَّابِئُونَ مَنْ آمَنَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ وَعَمِلَ صَالِحًا فَلَهُمْ أَجْرُهُمْ عِنْدَ رَبِّهِمْ وَلَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ } (المائدة:69). **ففي** كلمة "الصابئون" أورد الهمداني عدة آراء للنحويين على اختلاف مذاهبهم ، أظهر فيها تحليلا دقيقا لبعضها مخطأ ما يراه بعيدا عن الصواب، بحسب ما تبين له من أدلة لردها[116] فجاءت على النحو الآتي:

أولاً– أن "الصابئون": مرفوعة بالابتداء ، وخبرها محذوف وهو ما نسبه الهمداني لسيبويه بعدما ذكر أن النحويين مختلفون فـــي تأويل رفعها قائلا: "واعلم وفقنا الله وإياك أن النحاة اختلفوا في تأويل رفع قوله تعالى" الصابئون" فذهب صاحب الكتاب وموافقوه إلـــى أنه رفع بالابتداء"[117]، والخبر محذوف تقديره: والصابئون كذلك[118].

ثانيا– أن " الصابئون" معطوفة على المضمر الـــ12ذى في قوله "هادوا" وهو ما ذهب إليه الكسائي قائلا:" أرفع" الصابئون "على إتباعه الاسم الذي في هادوا"[119]. إلا أن الهمداني رد هذا القول ووصفه بالفساد من جهة المعنى، وبالضعف من جهة العربية[120]، وراح يعلل سبب رده لهذا القول على أن الضعف من جهة المعنى ؛ لأن العطف على الواو في هادوا يؤدي إلى اشتراك "الصابئون" في اليهودية، أما من جهة الإعراب؛ لأنه لا يجوز العطف على المضمر المرفوع قبل أن يؤكد أو يفصل بينهما بما يقوم مقام التأكيد[121].

ثالثاـــ ذهب الفراء إلى أن " الصابئون" رفعت؛ لأن " إن "لم يظهر لها عمل في " الذين " فبقي المرفوع على أصله قبل دخول إن على الجملة[122].

رابعاـــ تكون "إن" بمعنى "نعم"، وبذا لا تكون "إن" عاملة ، ويكون قوله: "إن الذين آمنوا والذين هادوا " في موضع رفع، و"الصابئون" عطف عليه[123].

خامسا: أن "الصابئون" في موضع نصب بالعطف على اسم "إن" [124].

فهذه مجموعة من الآراء ذكرها صاحب الفريد في إعرابه، أوضح فيها شخصيته الفذة، مع استقلاليته التي تميزت بجمع آراء النحويين على مختلف مذاهبهم، وانتقائه للرأي الأصوب أو تخطئته له ، أو ذكره دون تدخل بل يكتفي بعرضه على ما ذكر آنفا.

الخاتمة:

يتضح من خلال ما تتبعته من كتاب "الفريد في إعراب القرآن المجيد" للهمذاني أن صاحبه سار على منهج واضح وجلي في عرضه للقضايا النحوية ، وما فيها من مسائل وُضِعَت محل خلاف بين جمع من العلماء ، فاهتمامه بذكر الآراء والوجوه الإعرابية لعدد من النحويين على اختلاف مدارسهم يضعنا أمام جملة من الاحتمالات الإعرابية الواردة في الكلمة الواحدة للفظة الواحدة. فكثرة الوجوه الإعرابية للكلمة الواحدة، قد يكون لها أسبابها التي أدت إليها، منها الصلة الوثيقة بين المعنى والإعراب، فبعض الألفاظ القرآنية على وجه الخصوص لا يتضح فيها الإعراب إلا بجلاء المعنى الذي يؤدي إلى إدخال الكلمة في سياقها الصحيح، والذي من خلاله تُعرب الإعراب الصحيح **ومن** هنا نجد أن إشراك أكثر من وظيفة نحوية في حالة إعرابية واحدة يؤدي إلى تعدد الآراء النحوية خصوصاً في كتب إعراب القرآن، هذا ما لمسته في هذا الكتاب المميز بكثرة الأقوال النحوية لعديد من العلماء، كما يتضح لي أن المؤلف لديه نزعة بصرية في طريقة عرضه لبعض القضايا، إلا أنه في غالبها يتخذ منهج وسطاً يقوم على انتخاب الرأي الأصوب من بينها، سواء أكان كوفيا ، أم بصريا ولذا يمكن القول بأن الباب مفتوح أمام الدارسين للخوض والبحث فيما خلفه لنا علماؤنا من علم وفير ؛ كي تزخر مكتباتنا بهذا التراث الهائل .

المصادر والمراجع:

1 – انظر المحيط في أصوات العربية ونحوها وصرفها ، لمحمد الأنطاكي ـــــ دار الشرق العربي بيروت ، لاط، لاد. 263/3 وما بعدها.

2 –المرجع السابق

3 – شرح التسهيل – محمد بن عبدالله الطائي جمال الدين بن مالك – تحقيق : عبدالرحمن السيد ، ومحمد بدوى المختون – هجر للطباعة والنشر – ط1 1410هـ 1990م . 1 / 33.

4 – انظر المحيط في أصوات العربية/263/3وبعدها

5 – انظر المحيط في أصوات العربية/263/3وبعدها

6 – النحو الوافي – عباس حسن – دار المعارف القاهرة – ط 5، لا ت 74/1.

7– الفريد في إعراب القرآن المجيد – للمنتجب حسن بن أبى العز الهمذاني – تحقيق : د : فؤاد علي مخيمر، د: فهمي حسن النمر – دار الثقافة الدوحة 300/1.

8– معاني القرآن – لسعيد بن مسعدة الأخفش–تحقيق : هدى محمد قراعة ،مكتبة الخانجي، القاهرة ،ط1 – 1411 هـ ، 1990م .75/1.

9 – المصدر نفسه 75/1.

إعراب القرآن – لأبى جعفر النحاس ، تحقيق : الدكتور : زهير غازي زاهد – عالم الكتب ، مكتبة النهضة العربية – بيروت – ط3 ، 1409هـ ، 1988م .231/1.

10– إعراب القرآن – لأبى جعفر النحاس ، تحقيق : الدكتور : زهير غازي زاهد – عالم الكتب ، مكتبة النهضة العربية – بيروت – ط3 ، 1409هـ ، 1988م .231/1.

11 – المصدر نفسه.231/1.

12 – معاني القرآن للأخفش– مرجع سابق 75/1.

13 –المرجع السابق.

14 –المرجع نفسه.

15 – انظر الفريد ـــــ مرجع سابق 346/1.

16 – انظر معاني القرآن وإعرابه – شرح وتحقيق الدكتور عبدالجليل شلبي – عالم الكتب ، بيروت – ط1، 1408هـ ، 1988م.183/1.

– انظر تفسير الكشاف ــ لأبي القاسم محمود بن عمرو الزمخشري ــ دار الكتاب العربي ــ بيروت ــ ط3، 1407ه. 172/1

18 – معاني القرآن وإعرابه ـــــ مرجع سابق 183/1.

19 – تفسير الطبري – جامع البيان في تأويل القرآن ،ت:310ه، تحقيق : عبدالله عبد المحسن ـــ دار هجر للطباعة . ط1 1422هـــ ـــــ 2001م 2/ 423.

20 – تفسير القرطبي – الجامع لأحكام القرآن – عالم الكتب ، الرياض ، السعودية 1423هـ، 2003 م ، ط.50/2.

21 – المصدر نفسه : 50/2.

22 – انظر الدار المصون في علوم الكتاب المكنون – لأبي العباس شهاب الدين أحمد بن يوسف المعروف المعروف بالسمين الحلبى – تحقيق : الدكتور أحمدمحمد الخراط دار القلم ـــــ دمشق 240/1.

23 – انظر الفريد ـــــ مرجع سابق 490/3.

24 – المصدر نفسه 369/1.

25 – الكتاب– لأبى بشر عمرو بن عثمان بن قنبر (سيبويه) – تحقيق عبدالسلام هارون–دار الجبل بيروت–ط1 ، 1411 هـ ، 1991م 155/3.

26 – انظر تفسير الطبري ـــ مرجع سابق ، 381/15 ، و تفسير القرطبي ـــ مرجع سابق63/3 .

27 – انظر معاني القرآن ـــ مرجع سابق 21/2.

28 –انظر إعراب القرآن ـــ مرجع سابق 292/2.

29 – تفسير المحرر والوجير لأبي محمد عبد الحق بن عطية ــ تحقيق عبد السلام عبد الشافي محمد ــ دار الكتب العلمية بيروت ط1422،1ه

30 – معاني القرآن ـــ مرجع سابق 21/2.

31 – تفسير البحر المحيط – لأبى حيان الأندلسي – دراسة وتحقيق وتعليق : عادل أحمد

عبدالموجود وعلي محمود معوض – دار الكتب العلمية ، بيروت – ط 1413هـ ، 1993م . 242/5.

32 – انظر الدر المصون ـــ مرجع سابق 113/4.

33 – انظر الفريد مرجع سابق 490/3 ، 491.

34 –انظر تفسير القرطبي ـــ مرجع سابق 6/9

35 – أحكام القرآن – لأبي بكر محمد بن عبدالله بن العربي ـــــــــــ تحقيق علي محمد البجاوي ، مطبعة عيسى البابي الحلبي، مصر، ط3، 1392ه، 1972م ، 26/5.

36 – انظر الكشف والبيان عن تفسير القرآن – لأحمد بن محمد بن إبراهيم الثعلبي ، ت 427هـ ، تحقيق أبي محمد بن عاشور،دار إحياء التراث العربي بيروت ، ط1 ، 1422هـ – 2002م.

37 – انظر الفريد ـــ مرجع سابق 348/1.

38 – معاني القرآن ـــ مرجع سابق 60/1.

39 – معاني القرآن وإعرابه ـــ مرجع سابق 185/1.

40 – المصدر نفسه 185/1.

41 – انظر رأيه في الدر المصون ـــ مرجع سابق 423/1.

42 – انظر الفريد ـــ مرجع سابق 348/1..

43 – معاني القرآن وإعرابه ـــ مرجع سابق 185/1.

44 – البحر المحيط ـــ مرجع سابق 499/1.

45 –المصدر نفسه 499/1

46 – مشكل إعراب القرآن – لمكي بن أبى طالب – تحقيق : حاتم الضامن ، مؤسسة الرسالة ، بيروت ، ط2 ، 1405 هـ 1984م 106/1.

47 – المصدر نفسه106/1.

48 –انظر الكتاب ـ مرجع سابق 38/3.

49 – انظر تفسير الطبري ـــــ مرجع سابق 445/2.
50 – انظر مشكل إعراب القرآن ـــــ مرجع سابق 106/1.
51 – انظر معاني القرآن وإعرابه– مرجع سابق 185/1.
52 – انظر مشكل إعراب القرآن– مرجع سابق 106/1.
53 – انظر الفريد– مرجع سابق 530/1.
54 –انظرالمرجع السابق
55 –– انظر تفسير القرطبي– مرجع سابق 415/3.
56 –انظر تفسير البحر المحيط– مرجع سابق 373/2.
57 – انظر الفريد ـــ مرجع سابق 530/1.
58 – انظر رأيه في تفسير البحر المحيط– مرجع سابق 373/2
59 –المرجع السابق
60 – انظر الفر يد– مرجع سابق 530/1..
61 – انظر إعراب القرآن له 140/1.
62 – مغنى اللبيب عن كتب الأعاريب – لأبن هشام – تحقيق : مازن المبارك ومحمد علي حمد الله ، دار الفكر ، بيروت ، ط6 ، 1985م . 745/1.
63 – انظر الفريد – مرجع سابق 532/1..
64 – المرجع السابق
65 – انظر مشكل إعراب القرآن مرجع سابق 146/1.
66 – انظر إعراب القرآن ـــمرجع سابق 140/1.
67 – انظر مغني اللبيب – مرجع سابق 745/1.
68 – انظر تفسير البحر المحيط ـــــ مرجع سابق 37/2.
69 – انظر الفريد– مرجع سابق327/1.
70 –المرجع السابق

71 – انظر إعراب القرآن مرجع سابق233/1، ومشكل إعراب القرآن ـــــ مرجع سابق 102/1.

–72 معاني القرآن وإعرابه –مرجع سابق167/1.

73– الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين البصريين والكوفيين – لعبد الرحمن بن محمد بن سعيد أبى البركات الأنباري – تحقيق : محمد محي الدين عبدالحميد – المكتبة العصرية – حيدا ، بيروت ط 1414هـ ، 1993م. مسألة 103.

74 – انظر معاني القرآن وإعرابه – مرجع سابق.

75 – المصدر نفسه 103.

76 – انظر معاني القرآن – مرجع سابق

77 – انظر تفسير الطبري – مرجع سابق 303/7

78 –.المصدر نفسه 303/7.

79 – البيت من البسيط، وقد عده البصريون من الضرورات الشعرية ؛ وذلك لمنعهم حذف حرف النداء مع اسم الإشارة، وهو من شواهد أبي حيان، انظر البحر المحيط ـــــ مرجع سابق 458/1،وأيضا حاشية الصبان على شرح الأشموني،أبو العرفان محمد بن علي الصبان الشافعي ت: 1206هـ، دار الكتب العلمية بيروت ،ط1 1417هـ–1997م

80 – الكتاب ـــــ مرجع سابق 230/2

81 – البيان في إعراب غريب القرآن– لأبى البركات الأنباري –تحقيق :علي محمد البجاوي– دار الشام للتراث – لا ط، لا ت 107/1.

– ديوان المتنبي –تحقيق : مصطفى الستار – إبراهيم الأنباري – عبدالحفيظ شلبي – مطبعة مصطفى لبابي الحلبي وأولاده ، 1355هـ ، 1936م .ص 87.

83 – انظر تفصيل المسألة في الدر المصون ـــــ مرجع سابق 284/1.

84 – انظر الفريد ـــــ مرجع سابق 328/1.

85 – وردت عدة معان لهذه الكلمة ذكرها صاحب الفريد في إعرابه ، وقد اختار منها ما

يناسب رأيه حال إعرابه لها، فذكر بأن معنى الكلالة هي من « لا والد له ولا ولد » . وهذا ما ذهب إليه أكثر الصحابة. انظر الفريد 701/1 ، وشرح السنة – للإمام الحسين بن مسعود البغوي ، تحقيق : شعيب الأرناوط . د. محمد زهير الشاويش – المكتب الإسلامي لا ت 8/ 338.

86 – انظر الفريد ـــــ مرجع سابق 701/1.

87 – انظر معاني القرآن ـــــ مرجع سابق 250/1.

88 – البعد الدلالي في الخلافات النحوية ،د.شريف عبدالكريم النجار – مجلية الدراسات اللغوية –بالمملكة السعودية ،العدد الخامس. ص37.

89 – انظر الفريد– مرجع سابق 701/1.

90 – انظر معاني القرآن وإعرابه –مرجع سابق 25/2.

91 – انظر إعراب القرآن– مرجع سابق 441/1.

92 – انظر كشف المشكلات وحل المعضلات – **لفوز** الدين أبى الحسن الباقولي – تحقيق : عبدالقادر عبدالرحمن السعدي– دار عمار – عمان – ط1 ، 1421 هـ ، 2001م.372/1.

93 – انظر الفريد– مرجع سابق701/1.

94 – انظر مشكل إعراب القرآن – مرجع سابق 192/1 ، والبيان في إعراب غريب القرآن 222/1.

95 – انظرالفريد مرجع سابق 701/1.

96 – انظر الفريد مرجع سابق 701/1.

97 – انظر مشكل إعراب القرآن مرجع سابق 192/1.

98 – انظر البعد الدلالي في الخلافات النحوية ـــــ مرجع سابق ص37.

99 –المرجع السابق.

100 –المصدر نفسه

101 –انطر الفريد مصدر سابق345/4.
102 – انظر معاني القرآن– مرجع سابق 20/4.
103 – انظر تفسير الطبري– مرجع سابق 326/22.
104 – نظر إعراب القرآن – مرجع سابق 220/4.
105 – نظر معاني القرآن وإعرابه –ـ مرجع سابق 41/5.
106 – انظر مشكل إعراب القرآن – مرجع سابق 682/2.
107 – انظر معاني القرآن – مرجع سابق 75/3 ، 76.
108 – انظر الفريد – مرجع سابق 345/4.
109 – انظر تفسير القرطبي ـــــ مرجع سابق 2/17.
110 – البيت من الرجز وقد ورد بلا نسبة ، انظر هامش المحقق لكتاب إيجاز البيان عن معاني القرآن – لبيان الحق محمود النيسابوري ط1، 1415ه.ـــــ تحقيق: حنيف بن حسن القاسمي ، دار الغرب الإسلامي ، بيروت . .63/1.
111 – انظر الفريد ـــــ مرجع سابق 345/4.
112 – تفسير الفخر الرازي المعروف بأبي عبدالله محمد بن عمر بن الحسن ، ت:606ه ، دار إحياء التراث العربي ط1 ، لات.
113 – انظر رأيه في مغني اللبيب ـــــ مرجع سابق 847/1.
114 – المصدر نفسه 847/1.
115 – انظر رأيه في تفسير القرطبي 3/17.
116 –انظر الفريد ـــــ مرجع سابق61/2.
117 – المصدر نفسه 62/2.
118 – لمصدر نفسه 114/2.
119 – المصدر نفسه 114/2.
120 – المصدر نفسه 114/2.

121 – انظر رأيه في معاني القرآن للفراء ـــــ مرجع سابق 312/1.

122 – انظر الفريد ـــــ مرجع سابق 63/2.

123 – المصدر نفسه 63/2.

124 – انظر معاني القرآن ـــــ مرجع سابق310/1

الإبداع و الابتكار في الفن التشكيلي الفنان عبد الرزاق الرياني أنموذجا

أ.عائشة حسن العربي الكمجاجي
كلية الآداب – جامعة الزاوية

– مقدمة:

يظن البعض أن الإبداع مسألة موهبة يتميز بها أشخاصا دون غيرهم في التكوينة العقلية تأتي على نحو مميز أو عبر جينات تمن بها الوراثة عليهم ،ويظن بعض أخر إن الإبداع يحصل عن طريق التربية والتعليم ،والواقع إن كلا المسألتان ناقصتان ،ذلك إن الإبداع مسألة خبرة وثقافة واستعداد نفسي لأن العملية الإبداعية هي عملية متعلقة بالتغير الايجابي والارتقاء الإبتكاري والتطور الفعال من أجل تنظيم الحياة الذاتية والاجتماعية، تميز الإبداع عن مفهوم الذكاء والموهبة ،وأقر الباحثون المعاصرون مبدأ التمايز بين مفاهيم الذكاء والإبداع والموهبة وقالوا بأن الموهبة غير الذكاء والذكاء غير الإبداع والإبداع غير الموهبة ،وأن الإبداع أنواع منه الفني، والعلمي، والتقني، فمن هنا ستتركز هذه الدراسة على الإبداع الفني.

إن مشكلة الإبداع الفني ليست بالمشكلة الحديثة التي عنى بدراستها لأول مرة علماء الجمال ، وإنما هي مشكلة قديمة بدأ الاهتمام بها منذ عهد أفلاطون وخاض فيها النقاد والفلاسفة وعلماء النفس في كل زمان ومكان ولو شئنا أن نستعرض بعض الأسماء التي اهتم أصحابها بدراسة هذه المشكلة لكان علينا أن نسرد قائمة طويلة تضم أسماء فلاسفة عدة مثل :(سقراطو أفلاطون وأرسطو ،وغيرهم) وأسماء علماء النفس كثيرين منهم: (فرويد وشارل والفريد بينيه) وأما الفنانون والنقاد الفنيون الذين اهتموا بالحديث عن عملية الإبداع الفني على نحو ماعاشوها آو شاهدوها ومن أهمهم (كولردج وادجاروو وهنري مور وغيرهم)[1]

ومن هذا المنطلق ترى الباحثة أن تلخص هذا الموضوع في نقاط أهمها معرفة معنى الإبداع وأهم مراحل تكوين العملية الإبداعية ،و ما هي الخصائص الشخصية العقلية والدافعية للفرد المبدع ،وما هي مستويات الإبداع ،واهم النظريات المفسرة للإبداع ،وأهم المعالم الرئيسية للإبداع .

– **مشكلة البحث:** تعتبر مشكلة الإبداع والابتكار الفني من أهم المشكلات في الفن التشكيلي حيث ترتبط بالفنان وعمله الفني ،،كما أنها تمثل أهم قضايا الفن، باعتبار إن الإبداع والابتكار محصلة العمل الفني الناتج عن التذوق الفني، حيث تعد دراسة الإبداع والابتكار شرطا أوليا للتذوق الفني ،وهو محور العلاقة بين المبدع المبتكر ،والمتلقي المتذوق، وقد تنوعت الدراسات السابقة التي تناولت مشكلة الإبداع والابتكار بين الدراسات التاريخية والدراسات الوصفية والدراسات الفلسفية، ومن هنا جاء التساؤل لدى الباحثة هل الإبداع هو الابتكار، أوهناك اختلاف بينهما ؟، وهل مشكلة الإبداع والابتكار مشكلة فنية فقط، أم هي مشكلة فنية فلسفية؟ وترى الباحثة إنهذه المشكلة المثيرة للجدل الفني هي التي دفعتها إلي اختيار **موضوع البحث** .

لقد اختلف العلماء في التمييز بين الإبداع والابتكار، فمنهم يرى إن الابتكار هو إبداع والبعض الأخر يرى إن الابتكار غير الإبداع ،فهذه بعض التعريفات التي توضح معنى الإبداع والابتكار.

– **الإبداع :** الإبداع هو ابتكار الشيء على غير مثال سابق أو هو إنتاج شيء ما على إن يكون هذا الشيء جديدا في صياغته وذات تأثير في مجاله وان كانت عناصره موجودة من قبل ،فالإبداع من وجهة نظر علماء النفس هو حالة متميزة من النشاط الإنساني يترتب عليها إنتاج جديد يتميز بالجدة والأصالة والطرافة، ويعرفه (جيلفورد)على انه تفكير في نسق مفتوح يتميز الإنتاج فيه بخاصية فريدة هي تنوع الإجابات المنتجة، وتوظيف المعرفة لتوليد أفكار جديدة، وهو إنتاج جديد نابع من التفاعل بين الفرد وما اكتسبه من خبرات .

وقد عرفَ (شتاين)الإبداع على انه عملية ينتج عنها عمل جديد يرضي جماعة ما أو تقبله على انه مفيد ،واستعداد الفرد لتكامل القيم والحوافز الأولية بداخل تنظيم الذات والقيم الشعورية وتكامل الخبرة الداخلية مع الواقع الخارجي ومتطلباته، والإبداع هو قدرة الفرد

على إنتاج شيء يتميز بالأصالة والطلاقة الفكرية والمرونة التلقائية وبالتداعيات البعيدة وذلك استجابة لمشكلة أو موقف مثير.[2]

الابتكار: هو عملية عقلية معرفية تمتاز بنوع من التفكير الراقي يفضي إلي إنتاج منجز يحظي بالأهمية والقيمة و يضيف إلي المعرفة شيئاً جديدا في ميدان تخصصه يثير المتعة والدهشة ،و الابتكار هو سمات الشخصية أو إنتاج الشخص أو العملية الإبداعية أو البيئة المبدعة عندما يقوم باكتشاف رموز أو أشكال أو صور جديدة او إعادة تشكيل أو تنظيم أو ترتيب واقع موجود. او إضافة رموز أو أشكال إلى ما هو موجود في السابق.[3]

- **الإبداع والإبتكار:** ترد أبدع في المختار الصحاح بمعنى أخترع الشيء لا على مثال فيما تعني إبتكر إدراك الشيء من أوله وباكورة الشيء هي أوله .[4]

يفضل بعض العلماء مصطلح إبتكار وهو الشائع في دراسات كليات التربية فيما يفضل آخرون مصطلح إبداع وهو الشائع في أقسام علم النفس وكليات الفنون الجميلة ،وان مصطلح الإبداع أنسب للعلوم الإنسانية لاسيما الفنون والآداب ،وان مصطلح الإبتكار هو الأنسب في مجال العلوم التطبيقية لاسيما الطب والهندسة.

وتعرف الباحثة الإبتكار على انه حل فني يولد في لحظة ما لاكتشاف وإنتاج وتصميم عمل فني جديد وان الإبداع مرحلة تأتي بعد الإبتكار، تختص بالترتيب وتنظيم العمل الفني، ولمعرفة الفرق بين الإبتكار والإبداع فأنه يجب توضيح وشرح أهم المعالم والجوانب المتعلقة بهم ، فنذكر منها :

- **المعالم الرئيسية للإبداع:** للإبداع أربعة جوانب تتداخل وتتكامل مع بعضها و لا يمكن دراسة الإبداع إلا إذا عرف الشخص هذه الجوانب الأربعة معرفة جيدة .[5]

1- الشخص المبدع (creative person)
2- الإنتاج الإبداعي (creative product)
3- العملية الإبداعية (creative process)
4- البيئة الإبداعية (creative press)

ترى الباحثة أن هذه الجوانب رئيسة لتكتمل عملية الإبداع ولفهم هذه المراحل نستدرج شرح الجوانب الأربعة.

الشخص المبدع: إن الفنان المبدع هو القادر على التعبير عن فردية وتصوير ما يجري داخل مجتمعه وعصره عن طريق الفن وإحساسه بمشاعر الآخرين يطلق عليها الحساسية الاجتماعية(6) فلشخص المبتكر صفات وسمات أهما :

1ــ سمات عقلية: فالفرد المبتكر لابد أن تتوافر فيه مجموعة من القدرات العقلية العادية مثل القدرة التذكرية والقدرة التقويمية وعناصر الإنتاج ألتباعدي مثل الأصالة ــ المرونة الحساسية للمشكلات .

2 ــ سمات دافعية: فالفرد المبتكر يتميز بحبه لمعالجة ومناقشة الأفكار كما أنه يتميز بحاجة عالية للإنجاز مرتبطة بنوع من المثابرة العقلية وأنه يجب البحث دائما عن التحديات و يميل إلى الأشياء المعقدة .

3 ــ سمات شخصية: حيث يتميز المبتكر بأنه محب للاستطلاع و المخاطرة و الانبساط و المرونة وعدم التصلب.[7]

– **العملية الإبداعية:** هي عملية مزج عناصر في قالب جديد يحقق فائدة معينة، وهي محصلة العلاقات الشخصية للفرد مع غيره ومع محيطه، إن أصحاب نظرية الجشطالت يرجعون أساس العملية الإبداعية إلي حالة الاختلال في التوازن التي يتعرض لها الفنان أثناء نشاطه .[8]

وقد اختلف العلماء في تحديد المراحل الإبداعية كما اختلفوا في تعريف الإبداع وكما يؤكد العلماء إن ليس من الضروري أن تمر عملية الإبداع بمراحل محددة ، ويذكر (والأس) و(ماركسبري) إن عملية الإبداع تمر بمراحل متنوعة تتكون خلالها الفكرة الإبداعية ،كما يؤكدان انه قد ينتقل الفرد المبدع من المرحلة الأولى إلي المرحلة الأخيرة أثناء تكوين الفكرة الإبداعية دون المرور إلي باقية المراحل ،ونذكر منها .[9]

أ– مراحل تكوين العملية الإبداعية عند (والأس 1956) وهي :

1 ــ مرحلة الإعداد: وتتضمن جمع المعلومات المرتبطة بالمشكلة وتحديد المشكلة وفهم عناصرها حيث يتم تجميع الحقائق و البيانات التي يحتاجها المفكر.

2 ــ مرحلة الاحتضان: وهي حالة استرخاء عقلي و هنا لا يبدل المفكر جهدا للوصول إلى حل المشكلة التي يعالجها بترك الموقف عقليا حتى يأتي الحل تلقائيا .

3 ــ مرحلة الاستبصار: وهي المرحلة التي تتولد فيها الأفكار الجديدة التي تقود إلي حل مشكلة حيث يفاجئ المفكر بظهور أمر و وجود الحل .

4 ــ مرحلة التحقيق: وهي المرحلة التي يتم فيها تجريب واختبار الفكرة التي توصل إليها المبدع وفيها يخضع الإنتاج لعملية التقويم .[10]

ب – مراحل تكوين العملية الإبداعية عند(الالوسي) وهي:

1– مرحلة الشعور بالمشكلة ،2– مرحلة تحديد المشكلة ،3 – مرحلة فرض الفروض.

4– مرحلة الحل، 5– مرحلة التقويم .

ج– مراحل تكوين العملية الإبداعية عند (شتاين) وهي :

1– مرحلة تكوين الفرضيات ،2– مرحلة اختبار الفرضيات ،3– مرحلة الوصول إلي النتائج .

وهناك نموذج المرحلتين أي إن العملية الإبداعية تتكون من مرحلتين هما، 1– مرحلة الفكرة الأساسية ،2– مرحلة التوسع التفصيلية [11]، ترى الباحثة أن نموذج(والأس)هو الأفضل والأنسب لتحقيق فكرة العمل الإبداعي.

– أنواع التفكير في العملية الإبداعية:

1– التفكير المنطقي: وهو قدرة الفرد على معرفة العوامل ذات العلاقة والمرتبطة بالمشكلة والعوامل التي ليس لها ارتباط بالمشكلة كما يعني الانتقال بشكل متسلسل في خطوات حل المشكلة والوصول إلي نتائج ذات تسلسل واتساق منطقي .

1– التفكير الإبداعي: ويعتمد على الأسلوب العلمي في البحث من الشعور والإحساس بالمشكلة ويعني اكتشاف أو إنتاج شيء جديد لذلك إن التفكير الإبداعي يتضمن الأصالة والجدة والحداثة ، وهناك عدة عوامل تسهم في التفكير الإبداعي وهي .

أ– العوامل العقلية:

أولا– الطلاقة: وتعني القدرة على إيجاد العديد من الأفكار أو المرادفات أو البدائل لحل مشكل معين وكذلك السرعة و السهولة في إيجادها وهي عملية تذكر واستدعاء لمعلومات أو خبرات أو مفاهيم سبق تعلمها .

– أنواع الطلاقة:

1 ــ الطلاقة اللفظية: وتعني قدرة الفرد على إنتاج اكبر عدد من الكلمات التي تتصف بصفات مثل ذكر اكبر عدد ممكن من الكلمات التي تنتهي بحرف م .

2 ــ الطلاقة الفكرية: وتعني قدرة الفرد على إعطاء اكبر عدد ممكن من المعاني او الحلول لمشكلة أو عناوين لفقرة أو استعمالات ممكنة لشيء.[12]

3 ــ طلاقة الأشكال :وهي كمية الأفكار التي ينتجها الفرد خلال فتره زمنية محدده وتقاس من خلال وفرة مفردات شكلية .

ثانيا– المرونة: هي القدرة على تحويل مسار التفكير أو توجيهه أو توليد أفكار متنوعة وغير اعتيادية وهي عكس الجمود الذهني، ومن أشكال المرونة.

1 ــ المرونة التلقائية: وتشير إلي سرعة الفرد في إعطاء استجابات متنوعة لا تنتمي إلي اتجاه واحد.

2 ــ المرونة التكيفية: وهي قدرة الفرد على التحول من وجهة نظر إلي وجهة نظر أخرى بسهولة وسرعة ولقياس المرونة استخدم (جيلفورد)عدة أنواع في الاختبارات مثل اختبار عيدان الكبريت أو اختبار تسمية الأشياء.

وتعني قدرة الفرد على إعطاء استجابات أصيلة وجديدة وتعني الجدة و التفرد وهي أكثر الخصائص ارتباطا بالإبداع و التفكير الإبداعي .

رابعا– الحساسية للمشكلات: وتعني الشعور والإحساس بالمشكلة في حينها و القدرة على صياغة المشكلات أي معالجتها

خامسا –الإفاضة: وتعني القدرة على إضافة تفاصيل جديدة و متنوعة لفكرة أوحل لمشكلة أو لوحة من شأنها أن تساعد على تطويرها وتنفيذها .

قد ميز(جليفورد) في دراسته لظاهرة الإبداع بين خمسة أنواع من العمليات العقلية هي المعرفة والتذكر والتفكير ألتقاربي والإنتاج ألتباعدي والتقويم، واعتبر إن مثل هذه العمليات من الممكن أن تدار من خلال محتوى الأشكال والمعاني والرموز والسلوك حتى تؤدي إلي نتاج معين.

ب- العوامل الغير عقلية :

1 ــ حب الاستطلاع و الانفتاح على المشاكل الغير اعتيادية.

2 ــ الاستقلالية في الأفكار والأعمال و حل المشكلات .

3 ــ الخبرات السابقة أساس الابتكار .

4 ــ تقدير الإحساس الجمالي .[13]

- **البيئة الإبداعية:** هي الظروف البيئية أو المواقف المختلفة التي تواجه الفرد وتسير ظهور الإبداع أو تعمل على إعاقة ظهوره لقد توصل (تورانس)عام1980م قد توصل نتيجة زيارته إلي اليابان إن معظم سكان اليابان مبدعون ويعود ذلك إلي المناخ الثقافي الذي يسهل ظهور الإبداع والذي من مظاهره الجد والنظام[14] أما (أمابيل) في نموذجه عام 1988م يرى إن الإبداع الفردي يمكن أن يتأثر بمظاهر صغيرة موجودة في البيئة الاجتماعية المباشرة إذ يكون الإبداع مرتبطاً بمقدرات فردية[15] إن فهم عملية الإبداع الفني من خلال إطارها الاجتماعي هو الذي جعل لهذه العملية كل هذا الاهتمام فالمجتمع هو الأساس في عملية الفن ،حيث إن الفن ليس إنتاجا فرديا يقوم به شخص واحد بل هو إنتاج جماعي ،والفنان ما هو إلا فرد من الجماعة[16]، فالمبدع أيا كان ما يقدمه لنا إبداعا فكريا أو أدبيا أو فنيا فانه بحاجة إلي أجواء نفسية صحية تتناسب مع صفاته الشخصية التي يتميز بها .

أن الفنان المبدع لديه القدرة على الفهم والإحساس بشعور الجماعة التي هي اسبق من الأنا أي الجماعة اسبق من الفرد و النحن اسبق من الأنا ومن هنا خرجت الأنا الجديدة من نحن القديمة فالعنصر الجماعي أصبح ذاتيا في صورة الأنا فالمجتمع يحتاج إلي الفنان لان كل فن هو ليد عصره وهو يمثل الإنسانية بقدر ما يتلائم مع الأفكار السائدة في وضع تاريخي محدد.

- **العوامل التي تؤثر على ظهور الإبداع هي:**

1- عوامل بيئية :وهي عوامل خارجية تؤثر على الإبداع وظهوره وأهمها :

أ- الأسرة: وتشمل ثقافة الوالدين وأساليب الوالدين للطفل والعلاقة بين الوالدين والطفل.

ب- المناخ المدرسي: ويشمل المعلم وثقافته ومستوى المعلم الأكاديمي والمهني ،مهارات المعلم ،سن المعلم ، شخصية المعلم ،إعداد المعلم.

ج- المجتمع: ويتضمن ثقافة المجتمع واهتمامات أفراد المجتمع ،تقدير المجتمع للإبداع ، مستوى المجتمع، البيئة بشكل عام للمجتمع وللأفراد أثر كبير على ظهور الإبداع فالمجتمع الذي تسوده الحرية والديمقراطية الصحيحة يشجع أبنائه على الإبداع لأن الإبداع يشبع حاجة هامة عند الإنسان ،هي تحقيق الذات وقد أظهرت دراسة (فريمان) 1987م إن الإبداع والموهبة يزدهر في بيئة توفر للطفل الثقة والأمان النفسي ،كذلك فإن العلاقات القائمة بين أفراد المجتمع تؤدي إلي الإبداع إذا كانت على الحوار والمناقشة وحرية التعبير عن الرأي والاستفادة من الرأي الأخر.

د- الفرد المبدع : ويتضمن شخصيته قدرته، استعداداته ميوله عمره ، الصحة البدنية والنفسية، الدافعية الداخلية.

ه- المناهج: وتتضمن تصميم المناهج، تطور المناهج، الوسائل التعليمة، احتواء المناهج على أنشطة متنوعة.

و- أساليب وطرائق التعلم: وتتضمن التعليم التعاوني، التعليم المبرمج، إتقان التعلم، التعلم بالاكتشاف التدريس المصغر.

2- عوامل ذاتية: وهي العوامل التي تخص الفرد نفسه وهي:

أ- التكوين البيولوجي: وهي أن تكوين الشخص البيولوجي يساعده على الإبداع وان المبدع يتصف بقدرات إبداعية وقدرات عقلية.

ب- الشعور بالأمن والحرية: وهذا أيضا من الحاجات الأساسية للفرد تحقيق التعلم ثم إلي ظهور الإبداع فالطفل الذي يعيش في بيت مستقر ويشعر بالأمن يؤدي ذلك إلي ظهور الإبداع.

ج – مفهوم وتحقيق الذات : فالأشخاص اللذين يعرفون قدراتهم واللذين يقيمون أنفسهم بشكل صحيح يتمتعون بمفهوم عال عن الذات فلديهم القدرة العالية لتحقيق ذاتهم من خلال أبدعاتهم.

د – قدرة الشخص على التحليل والتركيب : وتعني القدرة على معرفة جزئيات الشيء وتحليل الشيء إلي عناصره الأولية وتعني القدرة على تكوين وتركيب الجزئيات لتكوين متكامل.[17]

– الإنتاج الإبداعي: هو ظهور لإنتاج جديد نتيجة تفاعل الفرد مع الخبرة ، وهو إنتاج جديد نافع يحقق رضا مجموعة من الناس في فترة معينة من الزمن ، وهو إعادة تنظيم المعرفة والأفكار بشكل جديد[18]، ولإنتاج عمل فني تشكيلي يجب أن تتوفر فيه الشروط الآتية :

أن يكون هذا العمل جديدا مبتكرا بعيدا عن النمطية والتقليد، أن يحمل هذا العمل الإبداعي شيء جديدا إلي الناس والحياة، بحيث يشكل إضافة نوعية حقيقية للمجال الذي ينتمي إليه ويؤثر تأثيرا جادا واضحا في البيئة المحيطة وإلا كان لغوا لا قيمة له[19].

ولكي يتحقق هذان الشرطان لابد من وجود مبادئ أساسية للإبداع الفني تساعد في الحصول على هذه النتائج وهي:

أن يفسحوا المجال لأية فكرة أن تولد وتنمو وتكبر مادامت في الاتجاه الصحيح، الإعتناء بالأفراد ورعايتهم لنصبح أكثر ابتكارا وربحا، احترام الأفراد وتشجيعهم وتنميتهم بإتاحة الفرصة للمشاركة في القرار، التخلي عن الروتين لتنمية القدرة الإبداعية، تحويل العمل إلي شيء ممتع له وظيفة، التجديد المستمر للنفس المبتكر والفكر والطموحات وهذا لا يتحقق إلا إذا شعر الفرد بأنه يتكامل في عمله ،يجب أن تعود الأعمال الإبداعية بمنافع على الوطن وعلى الفنان نفسه ،التطلع إلي الأعلى دائما يحرك حوافز الأفراد إلي العمل.

- مستويات الإبداع:

تختلف منتجات الإبداع كلاً عن الأخر ، فقد تتراوح من الإبداع في تنظيم المنزل إلي اكتشاف عنصر جديد في الكيمياء أو اكتشاف نظرية لذلك فقد صنف (تايلور) 1959 م الإبداع الفني إلي خمسة مستويات.[20]

1- الإبداع التعبيري: ويعني تطوير ناتج فكرة أو تطوير ناتج بغض النظر عن نوعيته أو جودته مثال على ذلك كتابة طفل لقصة أو عمل فني.

2- الإبداع المنتج: ويعني إيجاد ناتج له فائدة أو قيمة أو تطوير آلة فنية أو علمية تسهل العمل مثل تطوير آلة موسيقية.

3- الإبداع الإبتكاري: ويشير إلي القدرة في استخدام المواد بصورة جديدة ومطورة ولكن دون أن يقدم إسهاما جديدا في المعرفة أو المبادئ أو النظريات أو المدارس الفلسفية مثال على ذلك اختراعات كل من (إديسون، وماركوني).

4- الإبداع التجديدي: ويعني قدرة الفرد على دراسة نظريات أو قوانين أو مبادئ وتقديم إضافات جديدة مثال على ذلك الإضافات التي قدمها (رذرفورد) على نموذج بور للذرة.

5- الإبداع التخيلي: ويعني قدرة الفرد للوصول إلي نظرية أو قانون أو افتراض جديد ويتمثل ذلك في قوانين نيوتن.

ترى الباحثة إن مستوى الإبداع الإبتكاري يشمل الفنون التشكيلة والهندسة المعمارية و هندسة التصميم الداخلي التي تختص بالإضافة والتعديل والاكتشاف في التصميمات .

- نظريات الإبداع : هناك أربع نظريات للإبداع وهي :

1- نظرية الإلهام والعبقرية: فهي تفسير ميلاد العمل الفني أو عملية الخلق الفني بإرجاعها إلي نوع من الوحي أو الإلهام فالفنان يستلهم عمله الفني لا من عقل واع أو شعور ظاهر أو مجتمع معين أو تاريخ فني سابق أو حتى لا شعور دفين وإنما هو يستلهم هذا من قوة إلهية أو من وحي سماوي خارق.

2- النظرية العقلية: ترى النظرية العقلية إن عملية الإبداع الفني نتاج العقل ووليدة الفكر وإنها فعل واع ناتج عن قصد حقيقي وليس وليد الصدفة أو الاتفاق .

3- النظرية الاجتماعية: يرى أصحاب النظرية الاجتماعية إن الفن ليس إنتاجا فرديا بل هو نوع من الإنتاج الجمعي سواء قررنا إن الفن وجد مع الإنسان الأول أو كان نتاج الدين وهو عندهم ظاهرة اجتماعية أو كان نتاج لاشعور جمعي.

4-النظرية السيكولوجية: لا يوافق أصحاب هذه النظرية على أن يكون الإبداع الفني شرارة إلهية أو وحي سماوي كما لا يوافقون على اعتبار الوعي أو العقل هو أساس عملية الإبداع و لا يرون ان هذه العملية تخضع لتأثيرات سيكولوجية ومن ثم فقد راحوا يبحثون عن مصدر أخر وأصل مغاير، ووجد(فرويد)هذا الأصل وهو إن أصل الإبداع هو من منبع اللاشعور الشخصي .[21]

- النظريات المفسرة للإبداع :

1- تفسير فرويد للإبداع: يرى (فرويد) أن الفن هو وسيلة لتحقيق الرغبات في الخيال تلك الرغبات التي أحبطها الواقع إما بالعوائق الخارجية وإما بالمثبطات الأخلاقية ،والفن هو نوع من الحفاظ على الحياة ،والفنان أساسا إنسان يبتعد عن الواقع لأنهلا يستطيع أن يتخلى عن إشباع غرائزه التي تتطلب الإشباع ،والفنان المبدع في رأي (فرويد)هو إنسان محبط في الواقع لأنه يريد الثروة والقوة والشرف لكن تنقصه الوسائل للوصول إلي هذه الإشبعات، ومن ثم يلجا إلي التسامي بهذه الرغبات وتحقيقها خياليا ، فهكذا فإن الفن لدى (فرويد) هو منطقة وسيطة بين عالم الواقع الذي يحيط الرغبات وعالم الخيال الذي يحققها وان إبداعات الفنان وأعماله الفنية هي إشباعاته الخيالية للرغبات اللاشعورية .

2- تفسير يونج للإبداع: ميز (يونج) بين نوعين من اللاشعور الشعور الفردي الذي يضم كل مكسبات الفرد خلال خبرة الحياة من الأفكار، والمشاعر التي يتم نسيانها أو كتبها أو إدراكها بطريقة قبل شعورية ،ثم اللاشعور الجمعي والذي لا يبدأ أثناء حياة الفرد فقط قبل ذلك بفترات طويلة ،وتتم وراثة محتوياته التي تشمل على الأساطير والأفكار الدينية والدوافع والصور الخيالية ،وقد اعتبر يونج اللاشعور الجمعي هو القاعدة الأساسية لنفس الإنسان وشخصيته ،واستخدم مفهوم النماذج الأولية أو البدائية ليشير إلي نوع الصور التي يستخدمها اللاشعور الجمعي بطريقة متكررة، وقال إن سبب الإبداع الفني الممتاز هو تقليل اللاشعور الجمعي في فترات الأزمات الاجتماعية مما يقلل من اتزان الحياة النفسية لدى الفنان .[22]

– العملية الإبداعية والإبتكارية في العمل الفني التشكيلي: وهي مرحلة الممارسة العملية لإنتاج العمل الفني وتحتوي تعامل الفنان مع واقع التعبير من خلال بناء العمل الفني مرتبطا ذلك بعلاقات الشكل والمضمون والرمز بالموضوع مستخدما في ذلك قوانين بناء العمل الفني وتكويناته من خلال عناصر بناء العمل الفني بوحدته الأساسية المسماة بالشكل الفني أو هيئة التشكيل المستمدة من مقدار المساحة أو الحجم المكونة له والتي تحدها خطوط محيطية واضحة أو غير واضحة ، تنعم باللون المميز فلا شكل أثري في الفن ليس له مساحه لونية ولا يبنى عمل فني بدون وسائط تنفيذ مادية كالخامات والأدوات، ومعنوية كالقوانين التركيبية المساعدة للأشكال مثل المنظور وقواعده وعلاقات الأشكال بالخلفيات والظل والضوء ومن خلال التفاعل بين ذات الفنان وشخصيته الفنية أو نمطه الفني وتلك المفردات تخرج القيم الفنية جميعها من اتزان وإيقاع وانسجام ولا يخلو عمل فني من هذه القيم بمستويات أدائية مختلفة باختلاف الإمكانية الإبداعية و الإبتكاريه عند الفنان وان نقصت واحده منهم فلن يكون هناك عمل فني.[23]

يتطلب العمل الفني عناصر تشكيلية معينة لترجمة مضمونه والتعبير عن رأي معين وهذا لايتحقق إلا بتقنيات وابتكارات خاصة فالأولى تعتمد على وسائل تساهم في سرعه ودقة العمل الفني والثانية تعتمد على براعة وثقافة وذكاء وحسن تصرف الفنان نفسه، والفن التشكيلي تتعدد وسائله ومواده مهما كانت بدائية ،والمبدع يلجأ دائما إلي عناصر تعينه على عمله الحرفي وبأسرع وأسهل الطرق النفعية اليومية المتعددة والضرورية وكلما كان هذا المبدع يبحث عن تقنيات جديدة لعمله كان ناجحا ،وبالتالي يسهل عليه الإبداع والتألق وذلك بتكامل الشكل مع المضمون وباقي مقومات العمل الفني الأخر.... ومسألة الابتكار هامه جدا ،فالفن الرفيع لايتقدم ولاينهض إلا على أساس الابتكار والبناء والإبداع.[24]

إن التذوق الفني عند الفنان المبدع يختلف عن التذوق لدى العاديين من الناس فكثيرا ما نجد عند الفنانين ذوقا خاصا في نواحاً متعددة، لا يمثل النمط الشائع بين عامة الناس وإذا عرضنا مجموعه من اللوحات أو الأشكال على مجموعه من الفنانين ومجموعه عادية من

الناس فإننا نتوقع أن يكون مقياس التفضيل عند الفنانين مختلفا عن مقياس سائر الناس ،وهذا ما حدا ببعض الباحثين إلي محاولة الاستفادة من هذه الحقيقة في بناء اختيار يمكن أن يميز بين المبدعين وغير المبدعين في مجال الفن التشكيلي، أن عملية الإبداع في الفن التشكيلي عملية ذات بعدين البعد الأول ذاتي يتعلق بالفنان الذي يدرك ويلاحظ ويلتقط ويقوم بالعمليات النفسية المختلفة التي تحدثنا عنها من اجل أنتاج عمل فني يتميز بالأصالة والبعد الثاني هو أدائي يتعلق بإنتاج وإخراج العمل الفني للواقع فالأداء الإبداعي عند الفنان التشكيلي هو وسيلة لتحقيق الذات ،إن الفنان المبدع قد يرى منذ البداية الأسلوب الذي سينفذ من خلاله العمل الفني لكن هذا الأسلوب قد يتغير وفقا لتغير الرؤية الفنية الخاصة بالعمل الفني وقد يستخدم أكثر من أسلوب لتنفيذ العمل.[25]

- مصطلحات فنية:

الفن: هو تعبير عن فكرة معينة باستخدام خامة أو مجموعة خامات تشكيلية تصاغ بأسلوب يعكس فكر وفلسفة الفنان بحيث تبدو ذات مظهرا جميلا ليبعث الراحة والسرور، والفن عند العرب هو كل نشاط صناعي نفعي بصورة عامة، فالفن هو التعبير عن المشاعر الإنسانية والأحاسيس البشرية من الخطوط والألوان المتجانسة والمتضادة التي تمتزج بصورة تسر الناظرين، الفن هو التعبير عما يجري في الحياة وإعادة صياغته وترتيبه وتقديمه للناس ليشاهدوا نفسهم على حقيقتها، والفن هو إبراز الأفكار البشرية وكل خلجات النفس الإنسانية والفن هو لغة رمزية أو تعبير رمزي.

الفنان: هو الشخص القادر على الأداء ألابتكاري وترجمة أفكاره إلي صيغ جميلة معبرة.

المتلقي: هو المتفهم لدور الفن في التعبير والتسجيل والقادر على تذوق المعاني الرمزية والأشكال الفنية والذي يميز بين القيم الفنية والتشكيلية.

العمل الفني: هو ثمرة إبداع الفنان من خلال خبرته وثقافته التي تعكس عصره وبيئته ومجتمعه وهو بمثابة خلاصة متبلورة لرؤية الفنان.

التصميم: هو تنظيم وتنسيق مجموع العناصر أو الأجزاء الداخلة في إنتاج شيء، أي التناسق الذي يجمع بين الجانب الجمالي والنفعي .

التصميم الجيد: هو الشكل الذي يحقق الغرض منه جماليا ووظيفيا.[26]

الفنون التشكيلية: هي التي يقوم الإنسان بتشكيلها فهي الأعمال الفنية التي لها شكل ثابت وتمثل الفنون التشكيلية الجانب الأكبر من الفنون المرئية أو الفنون البصرية لأن الفنون البصرية هي التي يتم استقبالها عن طريق الرؤية البصرية ولهذا تضم الفنون المرئية كل الفنون التشكيلية بالإضافة إلي فنون السينما والتي تتكون من صور متحركة ليس لها ثبات الفنون التشكيلية وتضم الفنون التشكيلية ثلاثة أقسام كبيرة هي (الفنون الجميلة ،الفنون التطبيقية ،الفنون الفطرية والبدائية) وتسمية الفنون التشكيلية هي الترجمة العربية لكلمتي (بلاستك أرتس)(PLASTIC ART) ونحن نعرف أن كلمة بلاستيك تطلق الآن على تلك المادة القابلة لتشكيل قابلية عظيمة وهي قد استمدت اسمها في الأصل من اللفظ الذي يعني التشكيل .[27]

– **الفن الشعبي التشكيلي:** هو الفن الذي يبدع بواسطته طبقة بسيطة من الناس وبتقاليد متوازية تمس الحياة من حولهم أي تمس كامل عواطفهم وانفعالاتهم وقد تسمى بعدة تسميات من الفنون الأهلية ، الريفي ، البدائي، الإقليمي، تعريف من قاموس اكس فورد هو فن جمع المبدع فيه كل الناس والمتذوق فيه كل الناس ،هو فن محبب عند عامة الناس لان الفن الشعبي يعبر عن شيء مشترك عند عدد كبير من الناس من أفكار ووجدان ومثل عليا[28]، ويعرفه هاشم بأنه هو جزء مهم من المأثور الشعبي أو الفلكلور وهو مادة إبداعية أبدعها الشعب تلقائيا ليعبر بها عن فكره ووجدانه ويمتزج فيها الموروث الثقافي التاريخي مع الخبرة الإنسانية في تجربة الحياة اليومية[29].

والفن الشعبي هو خليط من الفنون النفعية التي نحتاج إليها في حياتنا اليومية وجميع القيم النفعية الجمالية التي تميز العمل الفني الإبداعي ، و تعرف الباحثة الفن الشعبي على انه الفن الذي يخرج من فكر ووجدان وإبداع الفنان الشعبي بحيث يصمم وينفذ عمل فني يلائم احتياجاته اليومية وفق ظروف بيئية محيطة به ويختلف ،كل فن شعبي عن الأخر باختلاف المكان والبيئة المحيطة بالفنان.

الإبداع في الفن التشكيلي الليبي: بدأت الحركة الفنية في بلادنا تشق طريقها نحو التقدم والعالمية بعدما صار هناك تدفق هائل من الفنانين المبدعين يتخرجون من المعاهد العليا والكليات في هذا المجال وفي كافة التخصصات وظهر من بينهم من يبرزون على الساحة الفنية ويقيمون المعارض الفردية منها والجماعية داخل وخارج البلاد والبعض منهم يحصدون الكثير من الجوائز المرموقة تقديرا لابتكاراتهم ونشاطهم الإبداعي الفني المتميز في الفن التشكيلي.[30]

إن إبداعاتهم تلك لم تأتي من فراغ بل من دراسات عدة لفن التشريح وخواص المادة والظل والضوء ودراسة الإشكال الهندسية ومعرفة قوانين النسبة الذهبية ومعرفة خواص جسم الإنسان وافنوا في ذلك سنوات من أعمارهم توجوها فيما بعد بإنجازاتهم القيمة لتكون إبداع في الفن التشكيلي الليبي والفن التشكيلي الليبي يجسد واقع المجتمع وتطلعاته وأماله وصوره المستقبلية ويعكس يومياته والفترة الزمنية التي يعيشها بكل تفاصيلها وجوانبها المختلفة وظروفها الاجتماعية والاقتصادية والسياسية وبذلك يعتبر الفن شاهدا على العصر الذي يعيشه

إن الفن التشكيلي الشعبي الليبي يتنوع بتنوع مواده الخام والحاجة إليه، فقد طوره الليبيون بشكل يتناسب مع طبيعة البلاد وتقاليدها الشعبية فالفن التشكيلي الليبي له إيقاع في خطوطه . وانسجام في ألوانه ودقة ووضوح في أشكاله .

ومن أهم رواد الفن التشكيلي الليبي (الفنان عياد ابوبكر هاشم[31]، والفنان عمران العجيلي بشنة[32]، الفنان الطاهر المغربي[33]، والفنانة عفاف الصومالي[34]، والفنان عبد الرزاق الرياني) والفنان الأخير اخترته نموذجا للإبداع في الفن التشكيلي الليبي .

عبد الرزاق الرياني من مواليد طرابلس1968 م، تحصل على درجة البكالوريوس في الفنون الجميلة ،جامعة طرابلس 1991م، تحصل على درجة الماجستير في الفنون الجميلة جامعة روما للفنون الجميلة، روما 2005، تحصل على درجة الدكتوراة من كلية الفنون الجميلة بالإسكندرية في التقنيات الحديثة وأثرها على التصوير الليبي المعاصر،مصر 2016، عضو هيأة تدريس بكلية الفنون والإعلام جامعة طرابلس ،لديه العديد من المعارض والمشاركات داخل وخارج ليبيا وعلى سبيل المثال نذكر من بينها مهرجان

السلام بمالطا 1991م معرض البورترية بالمركز الثقافي العربي الليبي بمالطا 1993.،المعرض العام، قاعة السويح بطرابلس سنة 1993 م، معرض الشتاء قاعة دار الفنون بطرابلس، معرض النوافذ الأول قاعة دار الفنون بطرابلس 1994م، معرض النوافذ الثاني قاعة دار الفنون بطرابلس 1994م، معرض النوافذ الثالث قاعة دار الفنون بطرابلس 1994م، معرض النوافذ الرابع قاعة دار الفنون بطرابلس سنة 1996 م ،معرض الخريف بدار الفنون طرابلس 1996م، مسابقة الرسم والنحت التي نظمتها جامعة روما للفنون بالتنسيق مع بلدية روما تحت اسم (الجديد في الفن والفن الجديد) بروما 2003م، معرض الأساتذة والتلاميذ بقاعة جامعة روما للفنون الجميلة بروما 2004م، متحصل على جائزة الترتيب الأول بمسابقة الرسم والنحت التي نظمتها جامعة روما 2003م،[35] وأقام معرض ثنائي في ابريل 2018م رفقه الفنان أحمد الغماري ضم 23 لوحة زيتية لرؤساء جامعة طرابلس منذ تأسيسها 1957 م وحتى 2017م وقد تم تعليق اللوحات في مبنى إدارتها .[36]

يعد الفنان عبد الرزاق الرياني من فنانين المدرسة الواقعية والواقعية الجديدة التي تمتاز بالدقة في التعبير وإظهار التفاصيل كما موجودة في الواقع، وهو فنان تشكيلي أكاديمي، اهتم الرياني بإخراج وإبراز جسم الإنسان ومدى تأثر الإنسان بالبيئة المحيطة به أي تسجيل واقع الإنسان الشعبي في الحياة اليومية ، فنجد جميع أعماله واقعية لدرجة تكاد اللوحة تتكلم وهذا ان دل على شيء فانه يدل على قدرة وخبرة وتمكن الفنان في رسمه لمناظر الطبيعة ولوحات تمثل الموروث الثقافي والشعبي وغير ذلك.

نلاحظ إن كل لوحات الرياني رسمت بدقة وذات مناظير واقعية ونجد أيضا إن الفنان اهتم بالشكل الهندسي في كل لمسة فنيه في اللوحة سواء من ناحية قواعد الرسم وقواعد الظل والضوء وقواعد اللون، فمعظم لوحاته مستخدم فيها الألوان الطبيعية بأسلوب واقعي يعبر عن مدى تأثر الفنان بحياة الإنسان في بيئته اليومية .

فالفنان عبدالرزاق مستوحى معظم لوحاته من أزقة و أروقة المدينة القديمة بنسبة 90% رسمت لوحاته لتأثره بواقع الحياة اليومية لتلك المدينة القديمة بادياً برسمه للمرأة

الليبية وهي مرتديه الزى الليبي و منتهياً برسم جلسات الشيوخ في الأزقة ورسم وتسجيل واقع الحرفيون والصنائعية في المدينة فكل بقعة في المدينة القديمة تحكي وتروي قصة للرياني وهذا ما سنقوم بسرده وتحليله لبعض لوحاته، ترى الباحثة إن الفنان الرياني من أهم وابرز فناني الواقعية في ليبيا وحتى على مستوى الوطن العربي، إن أسلوب الفنان عبدالرزاق يعتمد في رسمه على أسلوب علمي حديث مبني على قواعد علم الظل والضوء وفي بعض المصطلحات الفنية يطلق على هذا الفن بالفن التسجيلي مع إني كباحثة لا أوافق على هذا المصطلح نظرا لأن الفنان يقوم برسم الحياة اليومية الشعبية السائدة في المجتمع الليبي كان من بينها في أزقة المدينة القديمة أو في أرياف بلادي الحبيبة فأذكر مرة من خلال محاورتي للفنان الرياني قد ذكر لي بأنه قد قام برسم لوحة في الجبل استغرقت من الوقت مدة 6 أشهر أو أكثر ليس لتسجيل شيء معين فقط بل لينقل الفنان برسمه الواقعي للأجيال التي تليه من بعده أصالة وسمات التراث الليبي بكل شفافية وواقعية وبدون مزايدة ومبالغة في رسم وتصوير الحياة.

وكان من أهم أعمال الرياني (مرآة بالزي التقليدي والحلي المصنوعة من الفضة) كما موضحه

- في الشكل (1): الخامة المستخدمة في العمل الفني زيت على قماش ،المقاس 70/100سم ،رسمها سنة 1996م.

ستحكي هذه اللوحة للأجيال القادمة بأن لنا تراث وهوية وأصالة في الزى والحلي المصنوعة من الفجرة ذلك الحين فنجد في هذه اللوحة أن جسم المرأة هو العنصر الأساسي في اللوحة وأن الخلفية تعتبر جزءاً من اللوحة ،بالنسبة لتفاصيل جسم المرأة رسمت بدقة متناهية من حيث النسب والتناسب وعلاقة الجزء بالجزء والجزء بالكل ،نلاحظ أيضا أن الفنان قد اختار مقياس الجسم كنموذج موحد للمرأة الليبية من مختلف مناطق البلاد بحيث اخرج جمال وأناقة وروعة المرأة الليبية بهذه الحلي الشعبية الفاخرة بإعطائه الواقعية في نقله للمشهد الفني، في هذه اللوحة التي يجب من خلالها أن يسجل الفنان الواقعية التي تعتبر تاريخ وتراث للأجيال القادمة.

– الشكل(2): لاعبوا الورق: الخامة زيت على قماش ،المقاس 150/100سم ، رسمها سنة1996م.

نجد في هذه اللوحة كل الواقعية المتمثلة في التصدعات الموجودة في حائط المنزل ومنتهياً بالملامح الطبيعية المرسومة على وجوه الشيوخ ومدى قدم قطع الأثاث، ونلاحظ أيضا أن الفنان لا يكاد يهمل شيء عند رسمه وتصويره للحظات الجلسة الشعبية في المدينة القديمة بطرابلس، كما نلاحظ قوة التعبير الظاهرة حتى على ملامح الحيوانات فنجد هناك قطتان في اللوحة الأولى الجالسة بالقرب من جدار المنزل متجهة بأنظارها نحو صحن الأكل تنتظر منهم لقمة مما يأكلون ، والثانية في حالة حركة قد غادرت مكان الوليمة، والصورة تعبر عن عدة أشياء دقيقة وأدوات أخرى تعبر عن اللحظات التاريخية ،والواقعية التي تميز بها الفنان .

– الشكل (3) :صبراتة، الخامة زيت على قماش، المقاس 150/200سم، رسمها سنة 1996م.

لاحظ معي في هذه اللوحة كم توجد فيها قوة التعبير والربط بين المواضيع والربط بين مفردات وعناصر تشكيل اللوحة ،عنصر التكوين القوي ألالا محدود، فيها البعد والمنظور في العمل ،فيها أصالة وهوية التي تعتبر من مكونات الإبداع، واقعية في الألوان بشكل طبيعي جدا ،نلاحظ إن الفنان قد استخدم أسلوب تأثري في اللوحة من حيث ضربات الفرشاة لإظهار الملامس بشكل طبيعي ،واستخدامه للون في السماء فقد أستخدم اللون الأزرق بدرجاته لكي يظهر اللون البنفسجي، نجد إن الفنان قد أستخدم عناصر التشكيل الفني التي تتمثل في النقطة والخط واللون والملمس التي تعتبر العناصر المكونة للعمل الفني ،وكما اظهر جمال العمل الفني بالأسس الجمالية التي تتمثل في الاتزان والتناسب والإيقاع والوحدة ،كل هذه العناصر والأسس التي استخدمها الفنان هي نتاج الشخص المبدع .

– الشكل (4): ساهر الليل ، الخامة زيت على قماش ، المقاس 190/140سم ،رسمها سنة2010م، هذه اللوحة تمثل التقاليد والعادات الليبية في شهر رمضان الكريم ،تعتبر هذه اللوحة المضيئة إنموذجاً واقعياً تجسد الواقع الليبي ذلك الحين .

– الشكل (5): اللاي ،الخامة زيت على قماش ،المقاس 100/90سم،رسمها سنة2018م،هذه اللوحة الفنية جسد فيها الفنان جمال المرأة الليبية بالزي الشعبي،(الرداء).

– الشكل (6): بورتريه صلاح ، الخامة زيت على قماش ، المقاس 50/35سم ،رسمها سنة 2013م،تمثل هذه اللوحة عمل فني لرجل من الجنوب الليبي ،يجسد فيه الفنان ملامح الرجل الليبي .

– الشكل (7): شارب النرجيلة ، الخامة زيت على قماش ،المقاس 80/100، رسمها سنة 2012م، تجسد هذه اللوحة كل الواقعية التامة في الألوان وكأنها صورة فوتوغرافية ،وتنقل المشهد بكل تفاصيله .

– الشكل (8): صورة للفنان عبد الرزاق الرياني مع إحدى لوحاته الفنية الإبداعية ،التي تعتبر من أهم أعماله الفنية التي تجسد الشفافية والبساطة والعفوية .

– **الخلاصة:** من خلال العرض السابق يتداخل مفهوم الإبداع بمفاهيم العبقرية والموهبة والابتكار، فمن الباحثين من يفرق بين هذه المفاهيم ومنهم من لا يضع تمييزا حادا بينهما معتبرا أن جميع هذه المفاهيم متفوقة على النمط العادي ،وهذه بعض أقوال الفنانين:

وليم بليك يقول "إنني لن أقوم بالمقارنة والاستدلال إن مهمتي هي الإبداع "،بينما سلفادور دالي يقول" إن متعتي هي الكشف عن كل الحقائق من خلال أسلوبي الخاص في التصوير"، أما بيكاسو يقول" إن الشيء الهام هو الإبداع ولاشي أخر يهم ،الإبداع هو كل شيء"، بينما ماتيس يرى "إن الإبداع هو الوظيفة الحقيقة للفنان وحيث لا يوجد إبداع لن يوجد فن"، أما هيدجر يقول "إن الإبداع يعني جعل شيئا ما يبزغ بوصفة شيئا قد تم إظهاره فالعملية التي يتحول بها العمل إلي عمل فني هي أسلوب لحدوث الحقيقة".[37] ومن هنا فإن الإبتكار والإبداع الفني عملية تبادلية يصعب فصلهما فالابتكار بمكوناته الأصالة والمرونة والطلاقة ،والعملية الإبداعية بمراحلها المختلفة كلها مفردات تتفاعل مع بعضها

البعض داخل كيان الفنان، والعلاقة بين هذه المفردات موجبة ومتوازنة وأن افتقد الفنان احدهما لا يستطيع أن ينتج عملا فنيا واقعياً .[38]

- الاستنتاجات والتوصيات:

أولا- الاستنتاجات:

1- ترى الباحثة إن الإبتكار هو فكرة وليدة اللحظة تخرج أثناء التفكير في عمل فني وأن الإبداع هو ترتيب وتنظيم يلي الفكرة ،بمعنى تولد الفكرة ومن ثم تتطور الفكرة لكي يوصل لقمة الإبداع في العمل الفني، وأن العمل الفني التشكيلي هو محصلة نتاج تفاعل الفنان بمكوناته الداخلية العقلية مع البيئة المحيطة بمكوناتها المادية والإبداع هو نتاج جهدي منظم صادر من عقل وشعور وإرادة الفرد.

2- إن هذه الدراسة المتواضعة قد وضحت أشياء مهمة عن الإبداع والإبتكار من حيث المفاهيم والنظريات والتعريفات حول كيفية التميز بين الإبداع والإبتكار وترى أن قضية الإبداع موهبة وقضية فلسفية فنية علمية بحثية.

3- من خلال استعراض أعمال الفنان عبدالرزاق الرياني والتي تعد مرجع هاماً في مجال التاريخ والفنون والآثار التي تميز برسمه للمدرسة الواقعية فأنه ينقل كل مشاهد الحياة اليومية في البيئة الليبية وهذا أن ذل على شيء فأنه يذل على إبداع وإبتكار الفنان في الفن التشكيلي .

ثانيا - التوصيات:

ترى الباحثة أن قضية الإبداع مهمة في جميع مجالات الحياة العملية وأنه لا توجد دراسات كافية في هذا التخصص ويتطلب من الباحثين الاهتمام بمثل هذه الدراسة.

شكل (1)

شكل (2)

شكل(3)

شكل (4)

شكل(5)

شكل (6)

شكل (7)

شكل (8)

الهوامش:

1- زكريا إبراهيم ،مشكلات فلسفية مشكلة الفن ، مصر ، دار مصر للطباعة ، 1959 ص 116 .

2- هالة محجوب خضر ،علم الجمال وقضاياه ،ط1 ، الإسكندرية ،دار الوفاء ، 2006، ص148، وأنظر شاكر عبد الحميد ،العملية الإبداعية في فن التصوير، القاهرة، دار قباء،1978 ،ص15، زيد الهويدي، الإبداع ماهيته اكتشافه تنميته ، ط1 ، العين ، دار الكتاب الجامعي ، 2004، ص196، قاسم حسين صالح ، الإبداع في الفن ، جامعة بغداد ، دار دجلة ،1988 ،ص14.

3- قاسم حسين صالح ، مرجع سابق ،ص14، وانظر زكي لطفي محمد، وآخرون، طرق تدريس التربية الفنية، القاهرة، دار المعارف، (د.س)،.ص20.

4- قاسم حسين صالح ، الإبداع وتذوق الجمال ، إصدارات شبكة العلوم النفسية العربية ، العراق ،2007 ،ص6.

5- زيد الهويدي ، مرجع سابق ،ص26.

6- هالة محجوب خضر ، مرجع سابق ، ص151.

7- فتحي عبد الرحمن جروان ، الإبداع ، مفهومه ،معاييره، نظرياته ، قياسه ، تدريبه ،مراحل العملية الإبداعية ، ط1 ، الأردن ، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع ، 2002 ،ص26.

8- محسن محمد عطية ، الفن وعالم الرمز ، ط2 ، مصر ، دار المعارف ، 1996 ، ص26.

9- زيد الهويدي ، مرجع سابق ،صـــ25ـــ

10- فتحي عبد الرحمن جروان ، مرجع سابق،ص25

11- زيد الهويدي ، مرجع سابق ،ص31-32

12- فتحي عبد الرحمن جروان ، مرجع سابق، ص24.

13- المرجع نفسه، ص31.

14- زيد الهويدي ، مرجع سابق ،ص24.

15- Anna craft ، ترجمة ،محمد جهاد جمل ،الإبداع في مرحلة الطفولة المبكرة ، ط1 ، العين ، دار الكتاب الجامعي ، 2006 ، ص24.

16- هالة محجوب خضر ، مرجع سابق ، ص152.

17- زيد الهويدي ، مرجع سابق ،ص46.

18- المرجع نفسه ،ص24.

19- هالة محجوب خضر ، مرجع سابق ، صـــ149ـــ

20- زيد الهويدي ، مرجع سابق ،ص31.ـــ

21- علي عبد المعطي محمد ، جماليات الفن المناهج والمذاهب والنظريات، الإسكندرية ، دار المعرفة ، 1994،ص71،ص81، ص95، ص117.

22- شاكر عبد الحميد ، مرجع سابق،ص19.

23- المليجي محمد علي، الإبتكار ودافعية التعبير عند الفنان التشكيلي، مجلة كلية التربية ،قطر، العدد 6 ،1988 ،ص226.

24- هاشم عياد ، الفن التشكيلي مرآة الحضارة ،ط1، أكاديمية الدراسات العليا ،طرابلس ليبيا، 2006،ص37.

25- عيسى أحمد حسن ، الإبداع في الفن والعلم ، الكويت ،عالم المعرفة،1978، ص193.

26- شوقي، إسماعيل، التصميم عناصره وأسسه في الفن التشكيلي،ط3،القاهرة، دار زهراء الشرق ،2005،ص11.

27- الشاروني صبحي ، فنون الحضارات الكبرى ،القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية، 1996 ،ص8.

28- الشيباني مفتاح ، من أحد محاضرات الفن الشعبي التشكيلي التي اعطيت لطلبة اكاديمية الدراسات العليا ، بقاعة الفنون ،طرابلس ،بتاريخ 25-12-2011 .

29- هاشم عياد ، مرجع سابق، ص21.

30- المرجع نفسه، ص163.

31- عياد ابوبكر هاشم ،فنان تشكيلي وأستاذ أكاديمي، رئيس قسم الفنون التشكيلية بالأكاديمية الليبية ،عضو هيأة التدريس بكلية الإعلام والفنون جامعه طرابلس ،دكتوراه فلسفة(phd) في علوم الفن أكاديمية تاريخ ونظريات الفنون التشكيلية وأكاديمية سيروكوف ،موسكو ،روسيا ،1996، وقد تحصل على بكالوريوس وماجستير فنون جميلة من الولايات المتحدة الأمريكية ،198م، وناقد ورسام صحفي منذ 1974م وحتى الآن .

32-عمران العجيلي بشنة ، مواليد الزاوية ،عام1957،حاصل على إجازة التدريس الخاصة شعبة التربية الفنية التشكيلية ،معهد ابن منظور للمعلمين ،1975،بكالوريوس في الفنون التشكيلية 1991، ماجستير في الفنون التشكيلية ،من أكاديمية الدراسات العليا ،طرابلس ،2007،تحصل على دكتوراه في فلسفة النقد الفني التشكيلي من المعهد العالي للنقد الفني بأكاديمية الفنون بالقاهرة ،2014، يتقلد حاليا رئيس قسم الفنون الجميلة بكلية الآداب جامعة الزاوية .

33-الطاهر الأمين المغربي، من مواليد فزان ،عام1941، فنان تشكيلي ،حصل على ليسانس الفنون الجميلة قسم الرسم من أكاديمية روما للفنون الجميلة 1965، وعضو مؤسس لاتحاد الفنانين التشكيليين العرب في عام1971م ،عمل رئيسا لوحدة الفنون التشكيلية لبلدية طرابلس .

34-عفاف الصومالي من مواليد طرابلس ،1969عام، متحصله على بكالوريوس التربية الفنية كلية الفنون الجميلة والتطبيقية ،طرابلس ،1992عام، متحصله على ماجستير في الفنون الجميلة جامعه روما للفنون الجميلة ،روما ،عام2005،وتحصلت على درجة الدكتوراه من كلية الفنون الجميلة بجامعة الإسكندرية ،والآن عضو هيأة تدريس بجامعة طرابلس.

35-موقع شبكة المعلومات الدولية الانترنت ،منتديات فنون ليبيا .

36- موقع صحيفة المرصد ،https://almarsad.com/2018/06/20/.

37-شاكر عبد الحميد ، مرجع سابق،ص8.

38-سعيد توفيق ، الخبرة الجمالية دراسة في فلسفة الجمال الظاهرية ، القاهرة ، دار الثقافة ،(د.س)، ص113.

برنامج تصوري مبني على النموذج المعرفي للتوعية من مخاطر التلوث البيئي

د. حورية محمود الرميح
كلية الآداب – جامعة الزاوية

مقدمة:

لم تكن العلوم الاجتماعية ومهنة الخدمة الاجتماعية خاصة بعيدة عن مجال البيئة، فقد شهدت البيئة في الثلاثة العقود الماضية اهتماما من العديد من البحاث والدارسين في مجالات علمية متعددة تناولوا بالدراسة المخاطر الصحية والاقتصادية الناتجة عن مشكلات التلوث البيئي، كما تنادت العديد من المنظمات الدولية الناشطة في المجال البيئي والعمل على حقوق الانسان في العيش في بيئة صحية آمنة من خلال تنبيه المجتمع الدولي إلى ما يسببه التلوث البيئي من كوارث على البشرية، عليه يشير ميثاق القيم الاخلاقية للأخصائيين الاجتماعيين إلى أن الدفاع عن حقوق أفراد المجتمع المهضومة هي مسؤولية أخلاقية، يتحملها الممارسون لمهنة الخدمة الاجتماعية[1]. وانطلاقا من المفهوم الاجتماعي للبيئة بأنها المحيط الذي يمارس فيه الفرد كافة أنشطته الاجتماعية، وبما أن مجال البيئة من المجالات المستحدثة لممارسة الخدمة الاجتماعية، يهدف لإقامة علاقة متوازنة بين الفرد وبيئته من خلال إطار القيم والمبادئ الاخلاقية للمهنة، بالإضافة إلى ما تسعى إليه لتحقيقه من أهداف ترتكز على الإنسان وأهمية تعديل سلوكه، وإكسابه قيم المحافظة على البيئة.[2]، قد أجمع الباحثون على أهمية إيجاد وسائل عملية تساهم في نشر الوعي، وتحقق السلوك والاتجاهات الايجابية نحو البيئة."وبما أن الإنسان هو أبن بيئته، فيها يعيش وإليها يعود مهما كانت قدراته، لذا لا يمكن دراسة السلوك البشري بمعزل عن محيطه البيئي"[3] تشير عديد الدراسات في علم البيئة أننا نعيش مجموعة من المشكلات، تعكس الموقف السلوكي غير السوي للإنسان تجاه بيئته، فالنمو والتنوع الذي أحرزه الإنسان في صناعاته المختلفة من أجل إشباع حاجاته التي لا تراعي فيها القوانين والاتفاقيات الدولية التي تحمي البيئة من مخاطر التلوث، حيث يعتبر الحق في بيئة سليمة أحد حقوق الإنسان الأساسية، يؤدي انتهاكه لانتهاك باقي حقوق الإنسان الأخرى، نظرا لترابط الحقوق وتكاملها، ولقد كفل القانون الدولي للبيئة 1992 الحق في بيئة صحية من

خلال فرض التزامات وتدابير للحد من التلوث البيئي، وذلك بسبب تعرض البيئة بمختلف عناصرها للتدهور الشديد والمستمر، فمشكلات التلوث الذي أحدثته الآلات الحديثة، والكيماويات وغيرها، تسبب في أضرار في النظام البيئي أظهر أشكالا من التلوث ؛كالتلوث الإشعاعي والضوضائي والبصري والحراري .[4]، ومع الاستغلال غير الرشيد للتكنولوجيا الصناعية وما ترتب عليها من استنزاف مزيد من الموارد الطبيعية في الصناعة وما يرتبط بها من تلوث لمكونات البيئة الطبيعية كالماء والتربة والهواء[5]، لذلك برزت أهمية الوعي البيئي لقضية البيئة وإدراك الفرد لأهميتها، وضرورة المحافظة عليها، ولكن هذا الإدراك تزايد الآن، لأن حياة الإنسان ورفاهيته أصبحت مرتبطة كل الارتباط بمصادر البيئة وصحتها، ويرتبط أيضا تطوره الحضاري بارتقاء استثماره لشتى إمكاناتها وطاقاتها"[6] فأمام كل هذه المخاطر يظل كيفية نشر المعرفة من أهم السبل لتحقيق الوعي البيئي لأفراد المجتمع، فمن أهم الأسباب التي تساهم في انخفاض مستوى الوعي هو قصور مستوى الجوانب المعرفية نحو المشكلات البيئية. من المؤسف أن أغلب عوامل التلوث البيئي هي عوامل بشرية، نتجت عن التقدم الصناعي، والتوسع في مشاريع التنمية الاقتصادية" لذلك أصبحت حياة الإنسان مهددة على هذا الكوكب، إذا لم تتكاثف الجهود لإيجاد الحلول المناسبة فإن تلك المشكلات سوف تتحول إلى كوارث محققة".[7] لذلك قامت الباحثة بهذا البحث لأهمية الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية في المجال البيئي، من خلال وضع تصور لبرنامج مؤسس على أساليب النموذج المعرفي، وما يمكن أن يقدمه الممارس المهني من خلاله في مجال التوعية البيئية، بناء عليه فإن هذه الورقة البحثية تسعى إلى تحقيق جملة من الأهداف أهمها:

1_ تقديم برنامج تصوري مبني على أساليب النموذج المعرفي، يهدف إلى تنمية الوعي بمخاطر مشكلات التلوث البيئي.

2_ إبراز أهمية الممارسة العملية للخدمة الاجتماعية في المجال البيئي.

3_ الخروج باستنتاجات وتوصيات يستفاد منها في بحوث مستقبلية للمتخصصين في الخدمة الاجتماعية.

ولتحقيق هذه الأهداف وجب علينا توفير إجابة لمجموعة من التساؤلات البحثية الآتية:

1 _هل للممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية برامج مبنية على نماذج علمية، تساهم في تنمية الوعي البيئي؟

2 _ ماهي أهم الأساليب العملية التي يتضمنها البرنامج التصوري للممارسة للخدمة الاجتماعية في المجال البيئي ؟

أولا_ ماهية البرنامج التوعوي

1_ البرنامج: يعرف البرنامج في إطار مهنة الخدمة الاجتماعية 1989، بأنه الخطة التي تتضمن عدة أنشطة تهدف إلى مساعدة الفرد على الاستبصار بسلوكه الواعي وبمشكلاته، وتدريبه على حلها وعلى اتخاذ القرارات اللازمة بشأنها، هذا الى جانب سعيه نحو توظيف طاقات الفرد وتنمية قدراته ومهاراته.(8)

2_ النموذج المعرفي: يقوم النموذج المعرفي على فرضية أن سلوك الفرد يرتبط بشكل كبير بعمليات التفكير، وهو أحد ثلاثة نماذج مؤسس عليها المدخل المعرفي السلوكي، يعد "آرون بيك" من مؤسسي النموذج المعرفي والذي يعرفه بأنه طريقة مركبة ومحددة من الوقت وذات أثر توجيهي فعال، يستخدم في العديد من الاضطرابات السلوكية والنفسية.(9)، كما يعرف بأنه نموذج عملي له هدف علاجي من خلال التركز على العمليات المعرفية بهدف إحداث تغييرات مطلوبة في السلوك.(10)

3_ التلوث البيئي: التلوث البيئي قديم وملازم للإنسان، حيث كانت الطبيعة وعناصرها تلعب الدور الرئيس في حدوثه، فكان التلوث يحدث بسبب الظواهر الطبيعية كالزلازل والبراكين والرياح والسيول .إلا أن مخاطر ذلك كانت ضئيله وبالقدر الذى تستطيع معه البيئة الطبيعية أن تعيد التوازن بحيث لا يترك ذلك التلوث أي آثار قد تكون ضارة على الإنسان أو الحيوان أو النبات، أما اليوم فهو يعد من أهم المشكلات التي تهدد سلامة البيئة، وتتصدر الحديث والبحث والإهتمام، إن آثار ومخاطر التلوث شملت الإنسان نفسه وممتلكاته، كما أخلت بالكثير من النظم البيئية السائدة، حيث برزت بصورة رهيبة في النصف الثاني من القرن العشرين الميلادي، كنتيجة للتقدم العلمي والتقني الذى ساد العالم،

وجعل من هذه الظاهرة مشكلة عالمية، تعانى منها الدول المتقدمة والدول النامية على السواء. (11)

وبذلك يمكن تعريف التلوث؛ بأنه كل التغيرات في الأحوال البيئية بصورة غير مرغوبة فيها، تغيرا جزئيا أو كليا بفعل النشاطات الإنسانية، تؤثر هذه التغيرات بشكل مباشر أو غير مباشر في كل مكونات البيئة، والأخطر إنها تؤثر في غذاء الإنسان وشرابه، والهواء الذي يتنفسه، وعليه يرى كثير من المهتمين بشؤون البيئة أن أي تغير يحدثه الإنسان في البيئة الطبيعية، هو ليس في صالحه سواء على المدى القريب أو المدى البعيد.(12).

يعرف قانون رقم 15 بشأن حماية وتحسين البيئة في ليبيا لسنة 2003 التلوث البيئي بأنه حدوث أية حالة أو ظرف ينشا عنه تعرض صحة الإنسان أو سلامة البيئة للخطر نتيجة لتلوث الهواء، أو مياه البحر، أو المصادر المائية، أو التربة، أو اختلال توازن الكائنات الحية، بما في ذلك الضوضاء، والضجيج، والاهتزازات، والروائح الكريهة، وأية ملوثات أخرى تكون ناتجة عن الأنشطة والأعمال التي يمارسها الشخص الطبيعي أو المعنوي.(13)

4_التوعية البيئية: تعرف التوعية البيئية بأنها مجموعة البرامج أو النشاطات التي توجه للناس عامة، أو لشريحة معينة، بهدف توضيح وتعريف بيئي معين، أو مشكلة بيئية لخلق اهتمام وشعور بالمسؤولية، وبالتالي تغير اتجاهاتهم ونظرتهم، وأشراكهم في إيجاد الحلول المناسبة للمشكلة البيئية(14)، كما تعرف بأنها عملية بناء معرفي، يهدف إلى تنمية الاتجاهات والسلوكيات البيئية المقصودة لدى الافراد بما ينعكس إيجابا على حماية البيئة.(15)

ثانيا _ الدراسات السابقة: بما أن البحث ينتمي لبحوث الخدمة الاجتماعية، وفي المجال البيئي، أحد مجالاتها المستحدثة، قامت الباحثة بعرض لبعض الدراسات السابقة المرتبطة بدور مهنة الخدمة الاجتماعية في مجال التوعية البيئية.

فمن بعض الدراسات التي اهتمت بالتوعية بمشكلة التلوث البيئي خاصة لما لها من آثار سلبية على صحة الانسان والبيئة، دراسة (السيد:2002) التي تهدف إلى إبراز دور الخدمة الاجتماعية في التوعية البيئية من خلال التعرف على مشكلة التلوث البيئي، والتي أكدت نتائجها على أهمية دور المشاركة سواء كأفراد أو منظمات أهلية في مواجهة مخاطر التلوث على صحة الانسان والبيئة[16]. أيضا ما أكدت عليه دراسة (الرميح: 2006) بأهمية دور الجمعيات الأهلية في استثارة المجتمع المحلي للقضايا البيئية من خلال الأنشطة التي تتبناها هذه الجمعيات، وما ينتج عن هده الأنشطة من نشر للوعي بكل القضايا التي تهم الشأن البيئي[17]، في ذات السياق توضع (حماد:2017) ضرورة تدعيم مكانة المهنة في المجال البيئي من قبل المتخصصين بالمجال، باعتبارها مجال تعليميا لصيقا بالإنسا، يلعب دورا بارزا في عرض الحقائق الأساسية والمفاهيم التي تساعد الفرد على تفهم طبيعة علاقته بالبيئة، كما أكدت نتائج الدراسة إعداد منهج تربوي للخدمة الاجتماعية في مجال البيئة بمراحل النمو المختلفة يهدف لخلق علاقة إيجابية متوازنة بين الإنسان والبيئة.[18]، أيضا توضح (الحنيش: 2006) في نتائج دراستها على أهمية مساهمة القيادات التعليمية في ترسيخ البعد البيئي وأهمية دورهم في توعية الطلاب بقضايا البيئة المحلية والعالمية من خلال برامج مبنية على نماذج علمية للتدخل المهني للخدمة الاجتماعية، تهدف لنشر الوعي في المجتمع التعليمي خاصة مشكلة التلوث البيئي[19].

يرى (عبد الكريم:2011) في دراسته حول دور الخدمة الاجتماعية في عملية الوعي والتثقيف بأهمية المحافظة على البيئة، أنه لازال كثير من الأفراد والجماعات لا تدرك خطورة التلوث البيئي ونتائجه على صحة المجتمع والبيئة المحيطة، وهذه النتيجة تعطينا مؤشرا مهما على ضرورة التدخل والممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية في برامج للتوعية البيئية للمجتمع الليبي[20]، وهذا الدور لا يتأتى إلا من خلال توفير المعلومات البيئية، والعمل على نشرها بمختلف الطرق والوسائل التربوية، والتعليمية، والإعلامية، والمؤسسات الأهلية، لذلك تبين دراسة (الرميح :2017) على أهمية الاستناد في نشر وتنمية التوعية على برامج مبنية على أسس ونماذج علمية أهمها النموذج المعرفي والنموذج السلوكي[21].

كما يمكن أن تساهم الخدمة الاجتماعية من خلال التعاون والمشاركة مع المهن الأخرى على لفت انتباه الرأي العام في المجتمع بمخاطر مشكلة التلوث، لذا توصي دراسة (حماد: 2017) بوضع القضايا البيئية على سلم أولويات المجتمع في التخطيط لبرامج التنمية ،وحشد الرأي العام حول قضايا البيئة المحلية والعالمية ، وتعزيز مفهوم المسؤولية الاجتماعية تجاه البيئة، وتعزيز التوعية البيئية، والعمل على ترسيخها ، وتحويلها إلى سلوكيات على جميع مستويات المجتمع وإدماج التربية والتعليم البيئي في مسيرة التنمية المستدامة، وحث الأسر عن طريق التوعية بدورها الفاعل في تحسين الوعي البيئي لدى أفرادها.[22]عليه ترى الباحثة أن معظم الدراسات اهتمت بكيفية نشر التوعية البيئية من خلال برامج مبنية على نماذج علمية في إطار ممارسة مهمة الخدمة الاجتماعية، حيث أكدت بعض الدراسات على أهمية استخدام النماذج العلمية لتوعية أفراد المجتمع، لذلك يضع البحث تصورا لبرنامج توعوي يمكن الاستفادة منه في الممارسة لفئات عمرية، ومراحل دراسية مختلفة، يحددها الممارس المهني من خلال اختياره للأساليب المعرفية المناسبة.

ثالثا_ المؤتمرات الدولية والعربية: عقدت العديد من المؤتمرات سواء على مستوى المهتمين بشؤون البيئة والهيئات الرسمية وغير الرسمية التي أكدت بضرورة التوعية بمخاطر مشكلات التلوث البيئي **نذكر أهم هذه المؤتمرات :**

1_مؤتمر ستوكهولم 1972 : يعد مؤتمر ستوكهولم أول مؤتمر بيئي عالمي، تحدث عن خطورة المشكلات البيئية ومنها قضية التلوث البيئي، حيث تجاوبت دول العالم مع دعوة الأمم المتحدة لحضور مؤتمر البيئة البشرية، وضع من خلاله المجتمعون تصورا شاملا لمشكلات البيئة الراهنة والمستقبلة، ولعل أبرز ما صدر عن هذا المؤتمر الدعوة بضرورة الحفاظ على البيئة من التلوث، والعمل نحو إيجاد وعي بيئي لدى كل الأفرد في المجتمع العالمي، يؤدي به إلى المشاركة في حماية البيئة، ورعايتها.[23] ، ويعد مؤتمر ستوكهولم أهم التجمعات العالمية الذي شكل اللبنة الأولى، ونقطة تحول كبيرة في إحداث التغير من ناحية الاهتمام بجدية بالغة بالشأن البيئي العالمي، وبموجب ذلك بدأت

الدراسات المتصلة بالسياسات العامة التي تعالج المشكلات المجتمعية، حيث بلغ عدد الدول التي كان لديها وزارات أو هيئات للبيئة في مؤتمر ستوكهولم إحدى عشرة دولة، لم تكن من بينهم دولة نامية واحدة في حين أن في الوقت الحاضر يشير إلى وجود ما يقارب 112 دولة لديها أجهزة ومؤسسات للعناية بالشأن، وأهم ما تضمه المؤتمر مناقشته وتوصياته لضرورة نشر الوعي البيئي بين الشعوب، وبذلك سلّم المجتمع الدولي بأهمية اتخاذ خطوات عملية للحد من تدخل الإنسان سلبا في المحيط البيئي والعمل على نشر الوعي بين مختلف قطاعات المجتمع.(24)

2_ ميثاق بلغراد للتربية البيئية عام 1975: بعد مؤتمر ستوكهولم نظمت هيئة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم (اليونيسكو) بالتعاون مع برنامج الأمم المتحدة للبيئة مؤتمرا دوليا للتربية في مدينة بلغراد على شكل ورشة عمل تضمنت مجموعة من الأهداف؛ من أهمها الوصول إلى صدور وثيقة تربوية دولية عرفت بميثاق بلغراد حيث حددت هذه الوثيقة إطارا مرجعيا علميا شاملا للتربية البيئية.(25)

3_مؤتمر تبليسي الاتحاد السوفيتي سابقا 1977 كان المحطة الأبرز في تبلور التعليم البيئي ونشر الوعي البيئي، المؤتمر الذي نظمته اليونيسكو وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي، وحدد أهم أهداف التربية والتوعية البيئية في تزويد الأفراد باتجاهات وقيم ايجابية، وتوليد أنماط جديدة من السلوك تجاه البيئة، ويعد مؤتمر تبليسي أول من حدد عناصر الوعي البيئي في المجال التربوي وتمثل في "البعد المعرفي والبعد السلوكي".(26)، توالت بعد ذلك العديد من المؤتمرات الأخرى والكثير من الجهود الدولية الرامية إلى مساع تصب في حماية البيئة من التلوث، حيث تمثلت ذروة الاهتمام العالمي في مجموعة من اللقاءات الدولية أهمها:

4_ قمة الأرض الأولى في ريودي جانيرو 1992 : نجحت هذه القمة في رفع الوعي العام، ووضع أسلوب جديد يختلف عن ما تم طرحه في مؤتمر ستوكهولم الذي ركز علي تلوث البيئة والموارد الطبيعية للتنمية ، حيث ركز مؤتمر ريودي جانيرو على استراتيجية تنمية إنسانية سليمة، من خلال تنمية اقتصادية، واجتماعية مبنية على مفهوم التنمية المستدامة، وكانت إحدى القناعات التي أفرزها المؤتمر أنه لإنجاح أية خطط أو

مشروعات لتحسين البيئة لابد من تكاثف جهود وأنشطة المؤسسات الرسمية والأهلية، وأكد على أن المشاركة الأهلية تعد تعبيرا عن الوعي البيئي بأهمية البيئة والمحافظة عليها.[27]

5_ مؤتمر قمة الأرض الثاني الذي عقد جوهانسبرغ 2002 : حيث أصدر هذا المؤتمر وثيقة للنظر في كيفية تحسين أحوال الشعوب الاقتصادية والاجتماعية، وحماية المصادر الطبيعية المحدودة في العالم في ضوء التنامي الكبير في عدد السكان، وما يرافقه من استهلاك للطاقة، والمياه، والمواد الغذائية من خلال سياسات فاعلة في مجال البيئة، تكون مبنية على الالتزام، وترشيد استهلاك الموارد، ومحاربة الفقر والعناية بالصحة .[28]

6_ في ديسمبر من عام 2013 نظم مركز جيل البحث العلمي مؤتمرا دوليا تناول فيه موضوع الحق في بيئة سليمة بين القانونين الداخلي والدولي ،ولقد أجمع فيه الباحثون على ضرورة إعادة النظر في الآليات الدولية المعتمدة في المحافظة على البيئة، من خلال توسيع مجال الاتفاقيات الدولية، واستحداث آليات جديدة على مستوى الأمم المتحدة أو على مستوى القضاء الدولي بالشكل الذي يضمن حماية أفضل وأشمل للبيئة، بعد مرور أربع سنوات من انعقاد هذا المؤتمر وسنتين من انعقاد قمة المناخ بباريس الذي استتبع بقمتين دوليتين اخريين، الأولى في مراكش في عام2016 ، والثانية ستنعقد في فيجي .بات من الضروري متابعة ومواكبة كل جديد في مجال آليات حماية البيئة سواء على المستوى الداخلي للدول أو على المستوى الدولي.[29]، أما على مستوى الدول العربية في ظل الأزمة البيئية السابق ذكرها فلم تكن أغلبها بعيدة عن تلك الأحداث، بل كانت سباقة في عقد العديد من المؤتمرات، والندوات، والحلقات البيئية الهادفة إلى نشر الوعي البيئي، **من أهم هذه الندوات والمؤتمرات :**

أ_ الحلقة الدراسية العربية الخرطوم 1972: عقدت هذه الحلقة حول الظروف البيئية وعلاقتها بخطط التنمية، التي أكدت على ضرورة إنشاء مركزعربي لدراسة التلوث البيئي، والاهتمام بتنمية الأنماط السلوكية السليمة، تلاها ندوة القاهرة1972 للتلوث التي عقدتها منظمة اليونسكو، ومن أهم توصياته نشر الوعي بموضوع التلوث، ومؤتمر

الكويت عام 1976 الذي أوصى بضرورة تنمية السلوك الإيجابي نحو الحفاظ على الموارد البيئية.[30] **تلى ذلك** والعديد من المؤتمرات، منها **مؤتمر الجمعية المصرية للطب والقانون عام 1979**، والمؤتمر العربي الأول للتربية البيئية عام 2003، المنبثق عن ملتقى المرأة العربية للتعرف على تجارب المرأة العربية في التربية البيئية.[31]

ب_ الندوة الخليجية 1992: حول التربية البيئية والإعلام وكان من أهم توصياتها ضرورة العمل على تطوير مناهج الدراسة في مختلف المراحل التعليمية، وأهمية وعي المعلمين بأساليب تدريسها. [32]

ج_ آليات حماية البيئة لبنان ديسمبر 2017: حول كيفية التوصل لآليات حماية البيئة من التلوث من خلال إدراج حق الإنسان في البيئة المتوازنة ،والتنمية المستدامة ضمن الحقوق الأساسية في القوانين والدساتير الوطنية، إسهاما في تحقيق العدالة الاجتماعية، وتفعيل التشريعات البيئية وتطويرها ، والحرص على إدماج البعد البيئي والمخططات التنموية، بما في ذلك دارسة التأثير البيئي للمشروعات التنموية الاقتصادية والاجتماعية، تعميق وتعزيز التوعية والتثقيف البيئي، والعمل على ترسيخها وتحويلها إلى سلوكيات على جميع مستويات المجتمع، وإدماج التربية والتعليم البيئي في مسيرة التنمية المستدامة، وتأكيد دور المؤسسات التعليمية وأنشطتها، وبرامجها البيئية في التغيير الإيجابي لسلوكيات وتوجهات الطلبة مع التركيز على المراحل الدراسية الأولى.[33]

وأهم ما خلصت إليه هذه المؤتمرات من توصيات حول أهمية الوعي البيئي ما يلي:

1_على الرغم من تنوع المؤسسات المهتمة بالبيئة والمؤتمرات التي تدعوا الى ضرورة الاهتمام بها، وكثرة التشريعات والقوانين البيئية، إلا أنه تظل كيفية غرس وتنمية القيم الثقافية والسلوكية نحو البيئة هي السبيل للوصول لوعي معرفي ينعكس على علاقتنا بمحيطنا البيئي.، فأمام مخاطر التلوث البيئي فقد اقترحت بعض الدراسات السابقة الأخذ بنظام تنمية ونشر الوعي البيئي، كوسيلة من وسائل مواجهة التلوث البيئي، والحد منه، إذ يؤكد الزيادات **2013** في دراسته إن الوعي البيئي من المواضيع الجديرة بالاهتمام في العلوم الاجتماعية، لأنها تهتم بدراسة الإنسان من حيث أنشطته وتفاعله مع البيئة التي يعيش فيها، وكيف تؤثر به وتتأثر بأنشطته.

2_اعتبار المشكلات البيئية كمشكلات التلوث البيئي بأنواعه، والانفجار السكاني، والتقدم الصناعي والتكنولوجي، وما ينتج عنه من استنزاف لموارد البيئة الطبيعية هي أيضا "مشكلات اجتماعية" تواجهها أغلب المجتمعات الإنسانية.(34)، مما يتطلب الاهتمام بالإطار الاجتماعي في دراسة المشكلات البيئية باعتبارها مشكلة سلوكية خاصة بالإنسان في المقام الأول" (35)

3_ في الإطار الذي أشارت إليه بعض الدراسات إلى أهمية التدخل ببرامج للتوعية البيئية في مراحل التعليم المختلفة لتنمية مستوى أداء الطلاب، وضرورة ربط مقررات التربية البيئية بمشكلات البيئة المحلية حتى يصبح لديهم القدرة على التفاعل بإيجابية نحو محيطهم البيئي.

وتأكيدا على ذلك اثبتت العديد من الجهود والابحاث التربوية خطورة تدني مستوى وعي المواطن وغياب الاتجاهات والمهارات والمعارف والقيم البيئية الموجه لسلوكه تجاه البيئة مما أدى لهدر مواردها، وانتشار السلوكيات الخاطئة المضرة بها. (36)

4_ بالنظر إلى التوصيات التي أصدرتها وأكدت عليها المؤتمرات والندوات البيئية العديدة على أن مسؤوليتنا البيئية تتمثل في تنمية الوعي البيئي، لقد أسفر هذا على اهتمام عديد من الباحثين لإجراء البحوث والدراسات التي تباينت بحسب المجالات البحثية التي تعنى بها، ورغم هذه الجهود التي بذلت في هذه الدراسات البيئية المختلفة وأهمية المجالات التي كانت محل عنايتها إلا أن محور الاهتمام في معظمها كان منصباً على البيئة الطبيعية، مصادرها، عناصر التوازن بينه، واستنزافه، وتلوثها، متناسية غالباً أهميه دور النظريات الاجتماعية في الدراسات والأبحاث البيئية وتنمية السلوك البيئي السليم والاتجاهات الإيجابية نحو البيئة.(37)

رابعا_ الخدمة الاجتماعية في المجال البيئي: يعد المجال البيئي أحد أهم مجالات ممارسة الخدمة الاجتماعية، نشأت الحاجة إليه نتيجة ظهور الكثير من المشكلات البيئة؛ أهمها مشكلة التلوث البيئي، ففي منتصف القرن الماضي ظهرت بعض المؤلفات العربية لمجموعة من المتخصصين في الخدمة الاجتماعية تناولت أدوار الممارس المهني في

مجال المحافظة على البيئة وصحة المجتمع ، كما حاولت الخدمة الاجتماعية البيئية الاستفادة من العلوم الأخرى المتصلة بمجال البيئة كعلم النفس من خلال الأساليب العملية لنظريات التعلم والمعرفة والسلوك. ويمكن أن تعرف الخدمة الاجتماعية في مجال البيئة إجرائيا بأنها:[38]

- أحد مجالات الممارسة في مهنة الخدمة الاجتماعية .
- تمارس من خلال اخصائيين اجتماعيين تم إعدادهم نظريا وميدانيا على العمل في مجال حماية البيئة.
- تمارس في كافة المؤسسات والبيئات الحكومية، وغير الحكومية سواء كانت على المستوى المحلي أو الاقليمي أو القومي أو الدولي، والمهتمة بمشكلات البيئة، أو التربية البيئية، أو مواجهة ما يتعرض له المجتمع من كوارث ومشكلات بيئية .
- تسعى إلى تحسين علاقة الانسان بالبيئة، والتأكيد على الترابط بين ما يتعرض له الإنسان من مشكلات وما يحدث في البيئة من آثار سلبية تضر بصحة الإنسان والمجتمع ككل .
- إن كل ما تقوم به الخدمة الاجتماعية من أنشطة وعمليات يتم في إطار متكامل بدء من العلاج إلى الوقاية .
- المساهمة في وضع سياسة اجتماعية لزيادة البرامج الموجهة لحماية البيئة وفي وضع الخطط التنفيذية لهذه السياسة .

1_ أهمية الخدمة الاجتماعية في مجال حماية البيئة: إن أهمية الخدمة الاجتماعية في المجال البيئي تأتي من خلال تحليل المعطيات النظرية للمهنة ومن خلال تحليل العمل الميداني نجد أن أهمية ممارسة الخدمة الاجتماعية **تتأتى من خلال الآتي:**

أ_ عرض المفاهيم والحقائق المتعلقة بمختلف الوحدات الانسانية التي يتكون منها نسق البيئة من خلال دراستها وتحليلها، ومعرفة العوامل المسببة للمواقف الاشكالية للانساق، والتي تساعد الانسان على تفهم طبيعة علاقته بالبيئة والتعرف على العلاقة المتبادلة بين الانسان والبيئة، والتأثيرات المتبادلة على الإنسان نفسه وعلى البيئة المحيطة به. [39]

ب_ ارتباط مهنة الخدمة الاجتماعية بالبيئة منذ انطلاق مسيرتها التاريخية من خلال دراسة العلاقة بين الانسان والبيئة، فهي من أكثر المهن ارتباطا بالبيئة وعناصرها لأنها تهتم بإيجاد التوافق بين الإنسان في مختلف صور تواجده في الحياة وبين بيئته التي يعيش فيها.(40)

ج_ مهنة تؤمن بأن الإنسان قادر على تحسين علاقته بالطبيعة وذلك من خلال التوعية الاجتماعية ودفعه على تغيير سلوكه السلبي تجاهها.(41)

د_ مهنة الخدمة الاجتماعية من أكثر المهن الذي تستهدف توجيه السلوك الفرد ليصبح ايجابيا مع البيئة، لأن المجال البيئي يقترن بالفعل الإنساني وبالمتغيرات التي تؤثر في توجيهه.(42)

ه_الخدمة الاجتماعية تراعي كل العوامل الاجتماعية والاقتصادية والسيكولوجية والبيئة التي تؤثر على حياة الفرد والأسرة والجماعة والمجتمع، وهي تهدف إلى مساعدة الأفراد والجماعات على بلوغ اقصى درجة ممكنة من الرفاهية الاجتماعية والصحية.(43)

2_ أهداف الخدمة الاجتماعية في مجال البيئة: تتصل الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية اتصالا وثيقا بالإنسان ويتعامل الممارس المهني تعاملا مباشرا مع الإنسان وبيئت، فهي تهدف الى تنمية الوعي والاهتمام بالبيئة وما يرتبط بها من مشكلات كما انها تهدف الى اكساب الأفراد المعارف والمهارات والاتجاهات والدافعية للمساهمة والعمل سواء بطريقة فردية او جماعية نحو حل المشكلات القائمة والحيلولة دون ظهور مشكلات جديدة.

ويمكن تقسيم هذا الهدف إلى أهداف فرعية كالتالي: (44)

أ_ المعرفة بالبيئة: عن طريق مساعدة الأفراد والجماعات الاجتماعية علو توفير الفهم والمعرفة بكل ما يتعلق بالبيئة من معلومات.

ب_ الاتجاهات البيئية: عن طريق مساعدة الأفراد والجماعات الاجتماعية على اكتساب القيم الاجتماعية والمشاعر إزاء الاهتمام بالبيئة والدافعية التي تنشط وتوجه الأفراد والجماعات نحو المشاركة بفاعليته في حماية البيئة وتحسينها .

ج_ تنمية المهارات: عن طريق مساعدة الأفراد والجماعات الاجتماعية على اكتساب المهارات المتعلقة بكيفية التعامل للحد من مخاطر المشكلات البيئية .

د_ تعميق مفهوم المشاركة البيئية لدى الإنسان عن طريق مساعدة الأفراد والجماعات الاجتماعية على تنمية الاحساس بالمسؤولية فيما يتعلق بالمشكلات البيئية .

ه_ القيام بالبحوث والدراسات لمعرفة وتحديد الظروف البيئية والأساليب المناسبة لمقابلتها ومدى مناسبة هذه الأساليب لمواجهة هذه المشكلات .

و_ القيام بمشروعات بيئية من خلال استخدام نماذج أو تصميمات تهدف إلى إيجاد التعديل العلاقة بين الفرد وبيئته.

3_ دور الممارس المهني في المجال البيئي: من خلال الاطلاع مجموعة الدراسات السابقة الواردة في البحث يمكن وضع مجموعة من الأدوار تتعلق بالممارس المهني في مجال البيئي :

أ_ قيادة العمل الاجتماعي من خلال الجمعيات الاهلية العاملة في المجال البيئي لاستثارة وتوعية المواطنين بقضاياهم البيئية.

ب_ المساهمة في إعداد مناهج للتربية البيئية تواكب مراحل النمو التعليمي المختلفة .

ج_ قيام الممارس المهني بالأبحاث والدراسات حول البيئة المحلية ورصد كل المظاهر السلبية التي تساهم في تلوث البيئة .

د_ تصميم برامج للتوعية البيئية وفق الأساليب العلمية المستمدة من النظريات الاجتماعية.

ه_ دور الممارس المهني في توعية المواطنين بحقوقهم وواجباتهم تجاه البيئة عن طريق كل الوسائل الاعلامية المتاحة .

4_ برامج الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية: تتمتع برامج ممارسة الخدمة الاجتماعية بمجموعة من الخصائص من أهمها: (45)

أ _ التخطيط: يعد التخطيط من أهم الاسس التي تبنى عليها برامج الممارسة المهنية، من خلال إعداد الممارس لخطة تهدف إلى ضمان تغطية كافة جوانب الاحتياجات.

ب _ التكامل: حيث يتميز البرنامج بتغطية جميع الأهداف التي يسعى الممارس إلى تحقيقها، سواء أكانت أهداف إنمائية أو وقائية.

ب_ المرونة: وهي أن يتيح البرنامج قدرا من المرونة تمكن الممارس المهني أن يستخدم ما يتلاءم مع كل الظروف والمواقف التي تخلل عملية تطبيق البرنامج.

5_ مراحل إعداد برامج الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية: تتم عملية الممارسة المهنية خلال مجموعة من العمليات المهنية تحقق كل عملية مجموعة من الأهداف المحددة، ويرى المتخصصون أن مهارة الممارس المهني في تنفيذ كل مرحلة بدقة يسهم في تحقيق أعلى مستوى من الفاعلية للبرنامج، وتتمثل هذه العمليات المهنية في الآتي[46]

أ_ التقدير: تعرف هذه الخطوة بتحديد خط الأساس ويهدف الى تقدير وتحديد الموقف الاشكالي وتتم هذه العملية عن طريق جمع المعلومات .

ب_ التخطيط: يتم تحديد الأهداف وصياغة التعاقد والاتفاق وبناء علاقة مهنية واختيار الأساليب المناسبة للتحقيق أهداف البرنامج، حيث يقوم الممارس بتحليل المعلومات التي توصل إليها في عملية التقدير لمعرفة المشكلات، ثم يقوم بالتعرف على الأولويات وتحديد المستهدفين من البرنامج.

ج_ التدخل: يقوم الممارس باختيار النماذج والأساليب اللازمة لتحقيق الأهداف، ويتم ترجمة هذه الاستراتيجيات إلى أنشطة يشترك في تنفيذها المستهدفين من البرنامج.

د_ التقييم: وهو قياس النتائج ومقارنتها بالأهداف المطلوب تحقيقها.

6_ نماذج الممارسة للخدمة الاجتماعية في المجال البيئي: يعرف نموذج الممارسة المهنية بأنه إطار عملي متكامل يحتوى خطة العمل والأهداف والاساليب والانشطة التي يقوم بها الممارس المهني والمستفيدون من الممارسة[47]، كما تكمن أهمية استخدام النموذج في الممارسة الخدمة الاجتماعية في المجال البيئي في أنها توفر على الممارس المهني الوقت والجهد لأنها تحدد الأساليب والأدوار التي سيقوم بها في مراحل تطبيق البرنامج.[48]، فمن النماذج التي يمكن أن يستعين بها الممارس المهني في برامج التوعية البيئية النموذج المعرفي لأن هذا النموذج يفترض بأن ضعف الوعي يحدث بسبب المعارف الخاطئة، ولكي يصبح المستهدفون للتوعية أكثر إدراكا لمخاطر مشكلات التلوث البيئي، عليه يتكون البرنامج من مجموعة أساليب تهدف الى اكساب قدر من المعلومات

الصحيحة حول مخاطر التلوث تساهم في أحداث تغيير في عمليات التفكير. وعليه يتوقف تصميم برامج الممارسة المهنية على مجموعة من العوامل أهمها:[49]

أ_ مدى احتياج الفئة المستهدفة بالتوعية إلى إحداث تغييرات .

ب_ طبيعة الفئة المستهدفة.

ج_ تحديد مستوى الوعي لدى الفئة المستهدفة قبل تطبيق البرنامج .

د_ الإمكانات المتاحة لنجاح تطبيق البرنامج.

ه_ تحديد المجال الزمني الكافي لتطبيق البرنامج .

و_ تحديد الأساليب التي سيستعين بها الممارس المهني.

خامسا_ برنامج تصوري المبني على النموذج المعرفي للتوعية من مخاطر التلوث البيئي

المرحلة الأولى:

1_مرحلة الإعداد: وهي عملية أساسية في تحديد أساليب الممارسة المناسبة للبرنامج ويستخدم فيها أسلوب تقدير المستوى المعرفي من خلال إعداد مقياس يحدد مستوى الوعي بمخاطر التلوث مع التأكيد على إجراء معامل الصدق والثبات على أداة القياس، كما يتم عرض البرنامج قبل التطبيق على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص.

2_ تحديد أهداف البرنامج التوعوي: إن الهدف العام للبرنامج هو أحداث تغير معرفي مقصود من خلال تكوين منظور جديد بحيث يقوم بممارسة أنماط سلوكية جديدة من خلال النموذج المعرفي في تنمية الوعي البيئي.

ويستلزم إعداد المرحلة الأولى إجراء ما يلي:

1_ بناء علاقة مهنية، حيث تعتبر العلاقة المهنية احد العوامل الرئيسة لنجاح عمليات الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية .

2_ التعاقد مع "الجماعة المستهدفة تاريخ وجدول بداية التدخل والانتهاء، وتحديد مكان تنفيذ البرنامج، والجوانب المعرفية المستهدفة والاتجاهات الايجابية المراد إكسابها للطالب وتجهيز بعض الوسائط المتعددة مثل تجهيز الوسائل التعليمية المناسبة والاستعانة بعروض مسجلة لمشكلات التلوث البيئي وتجهيز محاضرات تهدف موضوعاتها على تنمية أبعاد الوعي بمخاطر التلوث.

3_ تحديد الأساليب العملية المستخدمة التي تتلاءم مع البرنامج التوعوي من أساليب معرفية تستهدف العمليات المعرفية من خلال تعديل البناء المعرفي وتنمية الاتجاهات وتوجيه السلوك، وبما أن النموذج المعرفي من مميزاته أنه يستخدم في البرامج التعليمية القصير المدى تتم الممارسة المهنية وفق جدول معين يحاول الممارس المهني تنفيذه لتحقيق أكبر قدر من الفاعلية. **ويمكن تحديد الأساليب المعرفية التي يعتمد عليها الممارس المهني في تنفيذ البرنامج التصوري ما يلي :**

1_التوجيه: يستخدم اجل اعطاء صورة واضحة عن كيفية تفاعل الفرد داخل المجتمع وبيئته وسلوكه الظاهر الذي يعبر به لهذه العلاقة .

2_ الاكتشاف الموجه: يعتمد على طرح الأسئلة وليس هناك تنسيق محدد خاص بهذا الأسلوب، وإنما بديل ذلك يجب على الممارس المهني أن يعتمد على خبرته وإبداعه بصوغ الأسئلة التي من المحتمل أن تكشف عن أنماط المعلومات الخاطئة.

3_ المناقشات الجماعية: وذلك بإتاحة المجال للإفراد المستهدفين التعبير عن معارفهم كما انه لأسلوب المناقشة دور فعال في اكتشاف تصوراتهم الخاطئة عن المخاطر التي يسببها التلوث بكافة أشكاله واتجاهاتهم نحو البيئة وحثهم على التخلي عنها.

4_الشرح والتوضيح والتفسير: تعد من أهم الأساليب حيث يقوم الممارس المهني بشرح كل المعلومات الخاطئة والغامضة وتوضيحها وتفسير حدوثها وآثارها على صحة الإنسان والبيئة لدى الفئة المستهدفة وهنا يستطيع الممارس الاستعانة بذوي التخصص والخبرة في هذا المجال للمساعدة في تقديم البرنامج التوعوي.

5_ الأساليب الإعلامية: وسائل الإعلام تركيز على كل ما يخص التوعية البيئية من خلال البرامج الاذاعية وإصدار النشرات والكتيبات عن التوعية البيئيةوتكون معززة بصور ايضاحية، بحيث تعمل على جعل الفرد يتصرف بشكل متناسق مع عواطفه الإيجابية نحو البيئة بشكل سلوك إيجابي، وتعد هذه الأساليب بمثابة استراتيجيات مسبقة، حيث أنها تسبق حدوث السلوك الموجه نحو البيئة.

6_ ورش العمل: يقوم الممارس المهني عمل ورش وحلقات النقاش تتكون من الاعضاء المستهدفين وذوي الاختصاص بهدف التوضيح والإقناع واستخدام وسائل الإيضاح المرئية والتقارير الوثائقية من أحداث بيئية أدت تلوث البيئة، كذلك استخدام اللوحات التوضيحية الحائطية كالرسومات والصور التي تبين مدى خطورة مشكلة التلوث البيئي .

المرحلة الثانية – تنفيذ البرنامج: تعتمد هذه المرحلة على المعلومات التي تم التوصل إليها من خلال مرحلة التقدير ووضع الأولويات، ويمكن تلخيص أدوار الممارس المهني في تنمية الوعي البيئي فيما يلي:

1_ الممارس المهني التربوي: يقصد بدور التربوي أن يعمل على تنمية القيم والاتجاهات الاخلاقية، وتدعيم السلوكيات الايجابية المكتسبة تجاه البيئة.

2_ الممارس المهني المعالج: أن يعمل الممارس المهني على إحداث تغييرات في البناء المعرفي من أفكار واراء واعتقادات، من خلال استخدام الاساليب المعرفية لتصحيح الأفكار والمعلومات الخاطئة لدى الفئة المستهدفة.

3_ الممارس المهني المشجع: يقوم الممارس المهني بتشجيع الفئة المستهدفة للإدلاء بآرائهم والتفكير فيها وتقديم تفسيرات للمواقف والتدريب على عملية حل المشكلة .

4_ الممارس المهني المعلم: يحتوى النموذج المعرفي على استراتيجيات مستمدة من النظرية المعرفية و ونظرية التعلم الاجتماعي، حيث يقوم الممارس العام بدور المعلم في توصيل المعلومات والآراء الصحيحة بأساليب تعليمية .

5_ الممارس المهني الباحث: يقوم بدور الباحث في جمع البيانات والمعلومات البيئية من مصادرها والتحقق من صدقها واستخدام مهارات التحليل والتفسير وصياغة النتائج .

6_ الممارس المهني المخطط : حيث يكمن دور الممارس في تصميم البرامج التوعوية بما يتماشى مع كل الفئة المستهدفة واحتياجاتهم.

7_ الممارس المهني الممكن: من خلال العمل على المساعدة في التخلص من الاتجاهات السلبية تجاه البيئة.

8_ الممارس المهني المقيم: وهي عملية تقيم لعائد البرنامج من خلال معرفة مستوى الوعي لمخاطر التلوث خلال وبعد تقديم البرنامج للفئة المستهدفة بالتوعية.

سادسا_ استخلاصات نظرية:

1_التوعية البيئية التي أصبحت ضرورة تحتمها طبيعة هذا العصر لما أصاب البيئة من تلوث واختلال في التوازن واضطراب في علاقة الكائن البشري ببيئته.

2_الاهتمام بالبيئة والمحافظة عليها من ضمن الحقوق الأساسية للإنسان، والوصول بمجتمع يعي الاخطار المحدقة به وبالأجيال اللاحقة.

3_ أصبحت القضية البيئية من أهم التحديات التي تواجهها دول العالم وذلك لتحقيق الأمن بأبعاده المختلفة كالأمن الاقتصادي والأمن الغذائي والأمن الصحي والأمن الاجتماعي.

4_ الممارس المهني وفق النموذج المعرفي مجموعة من الأدوار التي تساهم بدورها على نجاح البرنامج المعد لتنمية تلوعي بمخاطر مشكلة التلوث البيئي.

5_ إن الدراسات والتجارب البحثية السابقة في هذا المجال أثبتت إمكانية إحداث تغييرات مقصودة في اكساب الفرد المعارف والاتجاهات نحو المشكلات التي تواجه توافق الفرد مع بيئته .

6_ إن هدف الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية في مجال العمل مع البيئة هو التغيير في سلوك واتجاهات أفراد المجتمع لأجل إعادة التوافق مع البيئة المحيطة به.

7_ تنطلق الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية في مجال البيئة من خلال فرضية إن السلوك غير المرغوب تجاه البيئة هو نتيجة تعلم خاطئ أو تفكير خاطئ.

8_ النموذج المعرفي يستخدم آليات التعلم كوسيلة للتغيير المقصود لسلوك الفرد السلبي بهدف اعادة التوافق بين الإنسان ومحيطه البيئي .

سابعا_ التوصيات:

1_ إعداد مقياس لتحديد مستوى الوعي بمخاطر التلوث البيئي للطلاب يتوفر فيه الشروط العلمية بهدف تحديد الاحتياجات من المعارف البيئية وتنميتها.

2_ التوسع في إجراء البحوث والدراسات حول موضوع التلوث البيئي وتنمية الوعي بآثاره السلبية على صحة أفراد المجتمع.

3_تنمية مهارة الممارس المهني في مجال التوعية البيئية في إعداد وتصميم وتنفيذ برامج الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية .

4_تعزيز دور مهنة الخدمة الاجتماعية في مجال البيئة والعمل على رفع الوعي البيئي لدى الأخصائيين الاجتماعيين.

هوامش البحث ومراجعه:

(1) نقلا عن رشاد عبد اللطيف، الخدمة الاجتماعية البيئية، كلية الخدمة الاجتماعية، حلوان، 1998، ص 177

(2) نور الهدى حماد، منهج تخصص مهنة الخدمة الاجتماعية ودوره في تحقيق الحماية للبيئة، مركز جيل البحث العلمي، سلسلة كتاب أعمال المؤتمرات، المؤتمر الدولي الأول بعنوان آليات حماية البيئة، طرابلس، لبنان، 26_ 27/ 12/ 2017، ص 12

(3) ماهر أبو المعاطي علي، الاتجاهات الحديثة في الممارسة العامة في الخدمة الاجتماعية" أسس نظرية – نماذج تطبيقية " المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 2014، ص 299

(4) بشير محمد عربيات وأيمن سليمان مزاهرة ، التربية البيئية، ، التربية البيئية ،العراق، دار المناهج، 2004 ، ص 47

(5) عصام قمر، الخدمة الاجتماعية بين الصحة العامة والبيئة، دار السحاب للنشر والتوزيع ، القاهرة، 2007، ص ص 9 ، 13

(6) فوزي أحمد الحبشي، منصور أحمد عبد المنعم، الاتجاهات البيئية لدى طلاب جامعة الزقازيق، مجلة كلية التربية ، جامعة الزقازيق، العدد 5، السنة 3، 1988، ص77

(7) كاظم المقدادي، أساسيات عام البيئة الحديث، منشورات الأكاديمية العربية المفتوحة في الدنمارك، كلية الإدارة والاقتصاد، 2006، ص 58

(8) عزة حسين، برنامج إرشادي لخفض مشكلة العدوانية لدى المراهقين الجانحين، منشورات معهد دراسات الطفولة، القاهرة،1989، ص 14

(9) طه عبد العظيم حسين، العلاج النفسي المعرفي مفاهيم وتطبيقات، دار الوفاء، القاهرة، 2007،ص 157.

(10) ناصر إبراهيم عبد الرحمن المحارب، المرشد في العلاج الاستعرافي السلوكي، دار الزهراء، الرياض، 2000، ص 1

(11) حسن احمد شحاتة، البيئة والتلوث والمواجهة " دراسة تحليلية "، كتب عربية للنشر والتوزيع ، ب ت ، ص17 ، www. Kotobarabia.com

(12) محمد أمين عامر، مصفى محمود سليمان، تلوث البيئة مشكلة العصر، دار الكتاب الحديث ط2، القاهرة، 2003 ، ص 13

(13) موسوعة التشريعات البيئية ، قانون رقم 15 بشأن حماية وتتحسين البيئة لسنة 2003 ، الهيئة العامة للبيئة

(14) عبد السلام موسى العديلي، كوثر عبود الحرارشة، أثر مساق في التربية البيئية في اتجاهات طلبة آل البيت نحو بعض القضايا المتعلقة بسلامة البيئة ، ص 89

(15) حورية محمود الرميح، فاعلية التدخل المنهي باستخدام المدخل المعرفي السلوكي لتنمية الوعي البيئي لدى طلاب كليات العلوم الإنسانية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، قسم الخدمة الاجتماعية، كلية الآداب، جامعة طرابلس، 2017، ص 149

(16) محمد عامر السيد، المشاركة الشعبية لحماية البيئة من منظور الخدمة الاجتماعية في مدينة طنطا، أطروحة دكتوراه غير منشورة، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، 2002

(17) حورية محمود الرميح، دور الجمعيات الأهلية في حماية البيئة " جمعية أصدقاء البيئة أنموذج لجمعية متخصصة، رسالة ماجستير في الخدمة الاجتماعية، غير منشورة، الأكاديمية الليبية للدراسات العليا، 2006، ص 136

(18) نور الهدى حماد، منهج تخصص مهنة الخدمة الاجتماعية ودوره في تحقيق الحماية للبيئة، سلسلة كتاب أعمال المؤتمرات، مرجع سبق ذكره، ص24

(19) سوسن علي الحنيش، أثر التدخل المهني على تنمية الوعي البيئي لدى القيادات المدرسية بتاجوراء والنواحي الأربعة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، قسم الخدمة الاجتماعية، كلية الآداب، جامعة طرابلس، 2006 .

(20) عبد الكريم علي، دور الخدمة الاجتماعية في عملية الوعي والتثقيف بأهمية المحافظة على البيئة، دراسة وصفية، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الخدمة الاجتماعية، كلية الآداب، جامعة طرابلس، 2011.

(21) حورية محمود الرميح، فاعلية التدخل المنهي باستخدام المدخل المعرفي السلوكي لتنمية الوعي البيئي لدى طلاب كليات العلوم الإنسانية، مرجع سبق ذكره، ص 343

(22) نور الهدى حماد، منهج تخصص مهنة الخدمة الاجتماعية ودوره في تحقيق الحماية للبيئة، سلسلة كتاب أعمال المؤتمرات، مرجع سبق ذكره، ص12

(23) مثني عبد الرزاق العمر، التلوث البيئي، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، 2000، ص 10

(24) حميد مجول النعيمي، الجهود العربية لمواجهة ظاهرة الاحتباس الحراري – الاتفاقيات الدولية – الواقع والطموح – في دول المنطقة، مجامعة الشارقة، الإمارات العربية المتحدة، 2013، ص 15– 16

(25) محسن محمد أمين قادر، التربية والوعي البيئي وأثر الضريبة في الحد من التلوث البيئي، مرجع سبق ذكره ، ص31

(26) ماهر مفلح الزيادات، مستوي الوعي البيئي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في الأردن وعلاقته ببعض المتغيرات، بحث منشور، مجلة دراسات العلوم التربوية ،المجلد 40، ملحق 4 الجامعة الأردنية، الأردن، 2013، ص 1334–1335

(27) أحمد صادق رشوان، طموحات الخدمة الاجتماعية وقضايا التحديث – العلاقة بين المحددات التنظيمية للمنظمات الأهلية في شبكة حماية البيئة وتحقيق الشبكة أهدافها– بحث مقدم إلى المؤتمر السابع عشر، كلية الخدمة الاجتماعية ،جامعة حلوان،24–25 مارس، مصر، 2004، ص581

(28) حميد مجول النعيمي، الجهود العربية لمواجهة ظاهرة الاحتباس الحراري – الاتفاقيات الدولية – الواقع والطموح – في دول المنطقة، مرجع سبق ذكره، ص2

(29) كتاب أعمال المؤتمر الدولي " آليات حماية البيئة ، طرابلس ، لبنان 26–27/ 2017/12، ص5

(30) عزمي إبراهيم محمد مطاربة، اتجاهات طلبة جامعة النجاح الوطنية نحو البيئة الفلسطينية من حيث استنزاف الموارد الطبيعية، التلوث، الانفجار السكاني، التوازن البيئي وحماية البيئة الفلسطينية، رسالة ماجستير منشورة في أساليب تدريس العلوم بكلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين، 1998، ص 8

(31) إيناس محمد لطفي عطية، أثر برنامج مقترح في التربية البيئية في مجال العلوم على تنمية بعض المفاهيم والاخلاقيات البيئية لدى طلاب كليات التربية ، مرجع سبق ذكره ، 8

(32) نقلا عن يحيي العمارين، أثر استخدام المدخل البيئي في تدريس علم الأحياء لطلبة الصف الثامن من التعليم الأساسي على تنمية اتجاهاتهم نحو البيئة ، دراسة تجريبية في مدارس محافظة درعا، دراسة منشورة في مجلة جامعة دمشق – المجلد 28 – العدد 2 ،2012، ص263

(33) كتاب آليات حماية البيئة لبنان ديسمبر 2017، مرجع سبق ذكره، ص 258 _ 259

(34) ماهر مفلح الزيادات، مستوى الوعي البيئي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في الأردن وعلاقته ببعض المتغيرات، مرجع سبق ذكره ، ص 1336

(35) جمال شحاته حبيب، مريم إبراهيم حنا، الخدمة الاجتماعية المعاصرة، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 2011، ص 445

(36) سعد الله المسيح العبد أبو عميرة ، دور وحدة الإرشاد البيئي في الهيئات المحلية في تنمية القيم البيئية بمحافظة غزة ، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم أصول التربية بكلية الآداب جامعة الأزهر،2014، ص3

(37) صالح بن محمد الصغير، الاتجاهات والاطر النظرية لعلم الاجتماع البيئي ودورها في الابحاث البيئية دراسة نظرية، منشورات جامعة الملك سعود ،السعودية ، 1421 ، ص 4

(38) رشاد أحمد عبد اللطيف، الخدمة الاجتماعية البيئية ، مرجع سبق ذكره، ص12_15

(39) جمال شحاته حبيب، مريم إبراهيم حنا، الخدمة الاجتماعية المعاصرة، مرجع سبق ذكره، ص 451

(40) جابر عوض السيد، حاتم عبد المنعم أحمد، البيئة والتنمية والخدمة الاجتماعية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية،1994، ص 162

(41) محمد السيد عامر، المشاركة الشعبية لحماية البيئة من منظور الخدمة الاجتماعية، مرجع سبق ذكره، ص 260

(42) محمد السيد عامر، دور الخدمة الاجتماعية في حماية البيئة من التلوث دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، 1996، ص 12 _13

(43) عبد الفتاح عثمان وآخرون، مقدمة في الخدمة الاجتماعية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1980، ص 334

(44) رشاد أحمد عبد اللطيف ، الخدمة الاجتماعية البيئية، مرجع سبق ذكره ،ص 15

(45) محمد أحمد صديق، دليل المرشد النفسي، مطبعة كلية العلوم، جامعة القاهرة، القاهرة، 2005، ص 56

(46) حسين حسن سليمان وآخرون، الممارسة العامة في الخدمة الاجتماعية مع الجماعة والمؤسسة والمجتمع، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، 2005، ص 38-40

(47) نصيف فهمي منقريوس، النماذج والنظريات في ممارسة خدمة الجماعة، مركز نشر وتوزيع الكتاب الجامعي، حلوان، مصر، 2004، ص39

(48) جمال شحاته حبيب ، ريم إبراهيم حنا ، الخدمة الاجتماعية المعاصرة، مرجع سبق ذكره، ص 290- 291

(49) رشاد أحمد عبد اللطيف، إدارة وتنمية المؤسسات الاجتماعية، المكتبة الجامعية، الإسكندرية، 2000 ص 133-135

مستويات تحليل النص الأدبي نص(مواسم الفقدان)
للشاعر الليبي علي الفزاني أنموذجاً

د. عبد السلام أبوبكر سالم شفشوف
جامعة سبها– كلية التربية براك الشاطئ

ملخص الدراسة

تبحث هذه الدراسة في بيان الطاقات الخبيئة التي يحملها النص الأدبي، وهذه الطاقات لابد لها من إجراءات منهجية تتبعها ومحاولة تحقيق أكبر قدر ممكن منها؛ لأن من أهدف تحليل النصوص الأدبية كشف قدرة منتجيها للتعرف علىإمكانياتهم المعرفية التي يؤسسون عليها بناء نصوصهم، وتحديد وجهة خطاباتهم، وزيادة المعرفة والثقافة، ومحاولة فهم مستوى أبعاد رؤاهم الحالمة واتجاهات تفكيرهم وفلسفتهم التي لاشك أن لها مردود فعلي علىٰ البيئة المنتجة للنص من ناحية، وتسهيل معرفة طبيعة تعاملاتنا مع أصحابها من ناحية ثانية؛ لأن النص الأدبي هو السفير والمترجم الحقيقي لآداب الشعوب في كافة مجالات الحياة

وهناك العديد من المستويات لتحليل النص منها: المستوى اللغوي (الصوتي ،الصرفي النحوي، الدلالي)، والدلالي، والنحوي والصرفي، والبلاغي، والنفسي والشعوري والشكلي...إلخ، وكل مستوى من هذه المستويات يسهم في فهم النص، ويكشف أبعاد مراميه؛ لأن النص الأدبي الحديث وبخاصة الشعري منه مسكون بالتساؤلات ،وهذه التساؤلات تحتاج إلىٰ لغة عصرية حديثة؛ لأن من طبيعة الشعر العمل على تحطيم اللغة العادية من أجل إعادة بنائها من جديد لتناسب التجربة الحداثية التي تحتاج إلى لغة حديثة بتقنيات معاصرة أيضاً مادامت لا تحيا خارج عصرها علىٰ الرغم من أنها تستفيد شعريا من جذورها التاريخية فضلا عما يحمله النص الأدبي من جماليات ويقاس فهم القارئ للنص إلى مجهوده واستطاعته وثقافته، وهذا يجعل النص دائم العطاء والإنتاجية، كما أن تحليله ليس مجرد تفتيته –شكلاً ومضموناً– إلى أجزاء وأشلاء لا رابط بينها،بل إلى محاولة إعادة بنائه لفهم جزئياته وتفاصيله

تقديم: قبل السبر في أغوار هذا الموضوع تجدر الإشارة إلىٰ الوقوف علىٰ تفسير العنوان الذي يتصدر هذا الموضوع؛ لأن العنوان كما هو معروف بوابة النص التي منها يستطيع المحلل الدخول إلىٰ ما يحمله سواء من الناحية التركيبية أو من الناحية الدلالية، فمن الناحية الأولى نجد العنوان قد جاء في ثلاث مركبات علىٰ النحو التالي:فـــ**(مستويات)** جمع مفرده مستوى، والمستوى كما هو معروف يقصد به تعددية التعامل مع بنية النص صرفيا ونحويا وصرفيا وبلاغيا وموسيقيا...إلخ، وهو دراسة موضوعية «غرضها الكشف عن خصائصها و القوانين اللغوية التي تسير عليها ظواهر الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية والصرفية»[1]وهذه المستويات بمثابة خطط إجرائية للتعامل مع النص في إطار منهجي منظم، وتعدد المستويات في التصدي للنص الأدبي دليل واضح علىٰ ما يسكن النص من طاقات دلالية،أما المركب الثاني **(تحليل النص الأدبي)** فيمكن به تحديد طبيعة التعامل مع هذا النوع من النصوص، فبطبيعة الحال إن النص الأدبي تختلف طبيعة تعاملاتنا معه عن غيره من النصوص، كالنص التاريخي، والديني، و الفلسفي وهكذا دوليك؛ لأن لكل نص في حقل معرفي ما، له خصوصية ينبغي الإلمام بها ليسهل التعامل معه بها، أما المركب الثالث **(نص مواسم الفقدان)** فهذا النص لابد وأن يحمل دلالة، بل دلالات في نفس مبدعه؛لأن اختيار صيغته التي جاء عليها(مواسم الفقدان)يكشف عن مرحلة شكلت هاجسا لدى منتجه، أراد أن يترجم لنا من خلاله مجريات الواقع آنذاك، ونص هذا الشاعر يدخل ضمن النصوص الشعرية الحديثة لكونه ينتمي للشعر العربي في ليبيا من جهة، وللشعر الحر من جهة أخرى، وهذا اللون من الشعر لابد وأن له خصوصيته الزمكانية؛ لأن لكل شاعر رؤيته الخاصة التي ينطلق منها زمانا ومكاناً.

أما من الناحية الدلالية فإن هذا العنوان يوحي إلىٰ أن ثمة نظرة مضافة للتعامل مع النص الأدبي تعمق من اكتشاف أسراره الدلالية لكون النص الأدبي مؤسسة معرفية قوامها بنيتان: خارجية شكلية وداخلية مضمونيه تتوسل هذه المؤسسة إلى المتلقي بصياغات جمالية توسع الضيق وتضيق الموسع وتمجّز الواقع وتوقّع المجاز لجعل (التماثل في

اللاتماثل) في مشغل الخيال المنطلق وفق حسابات الموهبة والخبرة والتجربتين العقلية والعاطفية .

وعلم تحليل النص سبيل القارئ المختص إلى إدراك مزايا النص الكامنة في حقوله المؤتلفة والمختلفة؛ والعلاقات الواضحة والمغيبة استناداً إلى مستوى ممنهج، يصلح قناة محكمة بين المبدع والنص والمتلقي والشفرة (الرسالة)، ومن خلال هذه المحاولة سنقدم بين يدي القارئ باقة منتقاة من مستويات تحليل النص، تلك التي تعين المتلقي: غير المتخصص والمتخصص في كشف الغامض وتقعيد المنفلت وتأثيث الفوضى وسبر أعماق المتخيل وصولاً إلى إعادة إنتاج نص جديد يكون فيه المتلقي مشاركا حقيقيا في إنتاجه، يعكس تجارب مبدعه ومآزقه الفعلية والمتخيلة و تتوقف مستويات تحليل النصوص بحسب ما يحتويه متصدي النص من رصيد ثقافي متنوع الحقول المعرفية؛ إذ كلما امتلك متعاطي النص رصيدا معرفيا كبيرا وواسعا كلما كان أقدر علىٰ إنتاج نص له مزاياه التي بدورها تعمق من تجربة منتجه، وخصوصية بيئة هذا المنتج ولكن قبل التصدي إلىٰ تحليل نص الشاعر الليبي علي الفزاني تجدر الإشارة إلىٰ تحديد منهجية للتحليل، وهذه المنهجية هي التي تحدد خطواتنا الإجرائية في ذلك.

منهجية تحليل النص الأدبي:

لتحليل أي نص أدبي ينبغي تتبع الخطوات التالية

1-معرفة النصّ الأدبيّ: لأنه لا يمكن التعامل مع أي نص من النصوص ما لم نحدد إلىٰ أي جنس من أجناس الأدب ينتمي النص المراد تحليله؛ لأن نصوص الأجناس الأدبية كثيرة ومتنوعة، ولكل جنس من هذه الأجناس خصوصيته وطبيعته التي ينبغي لمتعاطيه الإلمام بها، فخصوصية النص الشعري تختلف عن خصوصية النص القصصي و الروائي و المسرحي، وما إلىٰ ذلك من الأجناس الأدبية المعروفة.

2- الهدف من دراسة النص: تتعدد وتختلف أهداف متصديي النصوص الأدبية، فثمة من يبحث عن التطور التاريخي لجنس من الأجناس، وآخر يبحث عن العلاقة الرابطة بين النصوص وقيمة النص اللاحق بالسابق، وهناك من يبحث عن الحقول المعرفية الواردة

فيه، وآخر ينصب اهتمامه بقدرة مبدع النص علىٰ توظيف مستجدات العصر وقيمتها في تطور إبداعه، وثمة من يبحث في أسلوب من الأساليب غير المباشرة كالإشارة والرمز والإيحاء و الأسطورة التي أضحت طاغية علىٰ النص الأدبي الحديث وبخاصة الشعري، وغيرها الكثير من الأهداف.

3- العناصر الأساس التي يتكون منها هذا النص: ونقصد تلك التي تعين متصدي النص إلىٰ إيجاد العلاقات الرابطة بين تلك العناصر، التي بدورها تساعد علىٰ تعميق تجربة النَّاص من جهة، وكشف عبقرية بنائه الفني من جهة ثانية ولا يُكتفى بتقسيم النص إلىٰ عناصر بل لابد من البحث عن الخيط الناظم بينها وقيمة هذا الرابط فيما يمنحه للنص والنَّاص؛ لأن الغاية من التحليل هي الوقوف على إبداعات الأدباء في نصوصهم وما تحتويها من جماليات، وانفعالات تؤثّر في روح القارئ، والسمات الفنية الأدبية، واحتوائها على قيم موضوعية ترتقي بالإنسان إلىٰ جانب الحصول على المعرفة والمعلومات الحقيقية، وذلك لفهم الثقافة، والأدب، وحركة الإنسان،لذا فإن دراسة الأدب من الناحية التنظيرية لم تعد تغني المتلقي إلا إذا كانت مدعومة بمبررات تعكس تلك الأحكام عليه وعلى مبدعه؛لأن متلقي النص اليوم لم يعد ذاك الذي يلتهم دون أن يكون له نصيب في المشاركة في تلك الأحكام ويمكن ملاحظة ذلك في الجانب التطبيقي علىٰ نص الفزاني في القصيدة التي تم اختيارها أنموذجا لهذه الدراسة(**مواسم الفقدان**)من ديوانه(**مواسم الفقدان**) يقول الفزاني:

1-عَائِدٌ مِنْ مَسْرَحِ الموْتِ أَغَنِّي
عَائِدٌ مَاتَ جَوَادِي
وَصَحَابِي قَبْلَ إِسْدَالِ السِّتَارَهْ
أَنْكَرُونِي وَرَمُونِي بِالحِجَارَهْ
وَالجَمَاهِيرُ أَبَابِيلٌ تُصَفِّقْ
كَانَ مَا أَعْتَى إِلَىٰ القَيْدِ مَعَادِي
كَانَ مَا أَقْسَى الخَسَارَهْ

يَا هَوَايَا
وَعَلَى بَابِ المدِيْنَهْ
10-عَلَّقُوا سِفْرَ الرِّوَايَهْ
11-أَعْذُرِيْني أَعْذُرِينِي يَاصَغِيرَهْ
أَعْذُرِينِي فَالهَدِيَّهْ
صَادَرُوهَا مِنْ جِرَابِي وَالحَقِيْبَهْ
وَثِيَابِي وَحُرُوفِي وَالْمَتَاعَا
افْهَمِي الآنَ الضِّيَاعَا
افْهَمِيْنِي كَيْفَ لَمْ أَعْطِ القَضِيَّهْ
غَيْرُ صَمْتِ الجَمَرْ في صَخْرِ زِنَادِهْ
وَانْتِظَارِ الحَاقِدِ المَهْزُومِ في لَيْلِ الهَزِيْمَهْ
قَالَ لِي الحُرَّاسُ أُكْتُبْ
أَنَّ مِنْ أَحْفَادِ نَيْرُونَ مَلَائِكْ
صِحْتُ كَالمَطْعُونِ في الحُرَّاسِ: أُرْفُضْ
فَهَوَى الصَّخْرُ عَلىٰ صَدْرِي ثَقِيلاً وَثَقِيْلَاً
هَمَجِيَّاً هَمَجِيَّاً بَرْبَرِيَّاً
24- واحْتَوَى القَيْدَ يَدَيَّ
25-آهِ يَا حَلَّاجَ هَذَا العَصْرَ أُصْمُدْ
وَإِذَا أُلْقَاكَ في السِّجْنِ الخَلِيْفَهْ
وَإِذَا في الجُبِّ لَاقَيْتَ حَنِيْفَهْ
قَالَ لَهْ: وَطْفَاءُ مَا عَادَتْ وَصِيْفَهْ
قَتَلُوهَا وَهْيَ تَتْلُو سُوْرَةَ النُّوْرِ صَبَاحَاً
قَتَلُوهَا وَهْيَ تُعْلِنُ
31-يُوْلَدُ الإِنْسَانُ مِنْ أَعْمَاقِ مَوْتِهْ

32-عَائدٌ شِعْرِي إِلَىٰ لَيْلِ الْمَدِيْنَهْ
يُشْعِلُ النِّيْرَانَ قِنْدِيلَ مَحَبَّهْ
يَزْرَعُ الخِصْبَ بِبُسْتَانِ الْيَتَامَى
يُلْبِسُ الأَطْفَالَ فِي الْعِيدِ رِدَاءَهْ
مُبْحِرٌ فِي زَوْرَقِ الرَّفْضِ فَعُودِي يَاصَبِيَّهْ
شَامَةُ الحِقْدِ عَلَىٰ زِنْدِي حُرُوفٌ عَرَبِيَّهْ
كُلَّمَا فِي الْحَيِّ لَاحَتْ
كُلَّمَا لَاحَتْ تَهَاوِيلُ الجَرِيْمَهْ
كُلَّمَا مَرَّتْ جَنَازَاتُ النْدَامَهْ
وَرَأَى الجَلَّادُ وَعْدِي فِي تَبَاشِيْرِ الْقِيَامَهْ
وَرَآنِي عَابِراً جِسْرَ الْمَنِيَّهْ
كُلَّمَا نَاحَتْ عَلَىٰ بُرْجٍ حَمَامَهْ
فَاسْمَعِينِي
إِسْمَعِيْنِي عَازِفاً لَحْنَ الْتَّنَادِي
وَاعْلَمِي أَنَّ عِنَادِي
فَوْقَ جِسْرِ الدَّمِ
48-آتٍ كَالْغَمَامَهْ[2]

وأولى مستويات التحليل في هذا النموذج للشاعر الليبي علي عبد السلام أبوبكر الفزاني الآنف الذكر

المستوى الإشكالي: ينطلق هذا المستوى من طرح تساؤلات حول النص والنَّاص(المبدع) في آن، ومن هذه التساؤلات هل نجح الفزاني في توظيف أكبر قدر ممكن من أدوات ومعايير بناء القصيدة الحديثة في بناء نصه من لغة شعرية وخيال وصور ورمز وغموض وعناصر سردية وموسيقى الشعر، وما رافقها من أدوات ربط وتكرار وما إلىٰ ذلك، يمكن بها كشف رؤياه، ورؤيا شعر بلاده وتصنيف انتماء شعره لمرحلة من مراحل تطور شعر بلاده والمدرسة التي ينتمي إليها بين أقرانه من شعراء المنطقة ؟،وهل تطبيق هذه المستويات علىٰ نص الفزاني كفيلة بأن تعكس طبيعة ووجهة خطاب نصه؟

تتفاوت هذه التساؤلات وتتعدد بين محلل وآخر، ومن نص إلىٰ نص كل حسب أهدافة من دراسة النص، وإمكانياته المعرفية.

المستوى الثاني المعاني العامة التي يشتمل عليها النص وتشمل:

1-تأطير النص: أي إعطاء فكرة عن الشاعر، و شعر المنطقة التي ينتمي إليها صاحب النص حتى يتسنى للمتلقي قارئاً كان أو محللا أو ناقدا فهم طبيعة التعامل مع هذا النص بعدما يحاول أن يُكَوِّنُ فكرة عن المحيط الذي شب فيه المبدع وترعرع ، وطبيعة تلك المرحلة زمانا ومكانا.

فالشاعر هو علي عبد السلام أبوبكر الفزاني، من مواليد 1936أي أنه ولد قبل اندلاع الحرب العالمية الثانية بثلاثة سنوات،أي قبل سبتمبر 1939 الذي اندلعت فيه الحرب العالمية الثانية التي شهدت ليبيا جزءا من مسرحها، وهذا يعني أنه فتح عينيه علىٰ المعاناة والصراعات التي كانت سببا في كثير من الفقدان، أما أبوه فنازح من اقليم فزان وعلى وجه التحديد من منطقة إدري الشاطئ، إلى مدينة صرمان بالشمال الليبي، تزوج والده من صرمان وكان علي عبد السلام أبوبكر الفزاني أحد أبنائه.

أهم المحطات الرئيسة في حياته: يمكن تقسيم تلك المحطات في حياة الفزاني إلى قسمين: محطات إيجابية، وأخرى سلبية، ومن إيجابيات تلك المحطة حفظه المبكر للقرآن الكريم الذي كان في الثانية عشرة من عمره، وتلقيه لبعض علوم الفقه، وأصول اللغة علىٰ يد والده، وتوجهه بدراسته بعد التكوين الديني إلىٰ المهن الصحية (التمريض)،حيث نال الإجازة في التوعية الصحية من جامعة الإسكندرية، وشغل محرراً أدبياً في معظم الصحف الليبية التي نشر في أغلبها مقالاته ونتاجه المبكر من شعره، وبخاصة جريدة الحقيقة.

أما المحطات السلبية فتبدو في حياة العوز والفقر والمعاناة التي شهدتها حياته الأولى والتنقل مع أسرته من صرمان إلىٰ البريقة ثم بنغازي التي ولَّدت فيه الإحساس المبكر برحلة الضياع والبؤس والشقاء الذي أكده هو بنفسه بقوله: "...وطفولتي لم تكن جيدة بأية حال: طفولة حرمان، وفقر ورزايا عبر عالم مليء بالتعفن والكراهية".[3]إلىٰ جانب مميزات أخرى كالعفوية المطلقة، والتمرد علىٰ كل ما يعكر صفو حياة الإنسان والإنسانية، والشعور الدائم بالقلق النفسي جراء ما يجري علىٰ أرض الواقع آنذاك، وفرط الانفعال، والرصيد المعرفي الكبير والمتنوع الحقول المعرفية.

2-حول النص: إن من بين ما يمكن معرفته حول نص الفزاني موضع الدراسة تحديد موضع القصيدة من الديوان ورتبتها فيه، وعلاقة عنوان النص بعنوان الديوان، والطبيعة التي جاء عليها الديوان(تقليد-تجديد).

تدخل قصيدة (مواسم الفقدان) للفزاني ضمن إحدى وعشرين قصيدة تضمنها ديوانه الموسوم بـــ(مواسم الفقدان) الذي يحتل المرتبة الخامسة بين دواوينه المنشورة، حيث نشرت طبعته الأولى سنة سبعة وسبعين وتسعمائة وألف للميلاد(1977م) عن الشركة العامة للنشر والتوزيع والإعلان طرابلس ليبيا، وقد جاءت موافقة لعنوان ديوانه التي صدرت فيه، ويُعد هذا الديوان عملا إبداعيا متميزاً من بين جملة من أعماله الأولى التي غلب علىٰ بعضها طابع التقليد، وقد تبلورت في هذ الديوان رؤى شعرية حداثوية، نحا فيه الفزاني منحى التعبير غير المباشر عما هو مباشر.

3- بؤرة النص: ويقصد ببؤرة النص تحديد المحور الأساس الذي تدور حوله فكرة النص، وهل هذه الفكرة حققت انسجاما داخليا ونفسيا من جهة، ومنحت النص وحدته وتعالق مستوياته التركيبية والدلالية من جهة ثانية.

فبقراءة نص الفزاني موضع الدراسة، تجد نفسك إزاء شاعر يعي جيداً كيف يمازج في بؤرة دالة بصورة متراكبة مرتبط بعضها برقاب بعض عبر أمواج متلاحقة كل موجة تزيد من تعميق التي سبقتها بصورة انسيابية تتصاعد لديه القيم والمفاهيم بدور الكلمة الشاعرة التي تضمن تأجيج نار الثورة في نفوس المتلقين، فيرسم صورة كلية لقضيته وحجم المعاناة التي بها يتحقق ما يراه جاثما علىٰ أرض الواقع من ممارسات الآخر.

4-هرمية النص والعلاقة الدلالية بين وحداته: يقصد بها الشكل العام للنص ومدى ارتباط وحداته من أول النص حتى منتهاه، وقيمة هذا الارتباط في تحقيق الوحدة العضوية للنص من جهة وترجمة موقف شعوري واحد حيال قضيته من جهة ثانية، ولا يتأت ذلك إلا بتقسيم النص إلى مقاطع كل مقطع يحمل فكرة أو أكثر، حينئذ يأتي دور المحلل في إيجاد العلاقة بينها.

فلو تتبعنا المقاطع التي تأسس منها نص الفزاني موضع الدراسة، لكانت كالتالي: **المقطع الأول** من السطر الأول حتى العاشر(1-10)يدور حول المصير الذي سيلقاه الرافض والثائر معا علىٰ الوضع السياسي الراهن زمن إنتاج النص ويكشف ويبرر بواعث إنتاجه، أما **المقطعان: الثاني** من السطر الحادي عشر إلىٰ الرابع والعشرين(11-24)،**والثالث** من السطر الخامس والعشرين حتى الحادي والثلاثين(25-31) فيظهران تفاصيل الموقف الشعوري اتجاه الفقدان المعلن عنه في العنوان، ثم يأتي **المقطع الرابع** والأخير الذي بدأ من السطر الثاني والثلاثين إلىٰ السطر الثامن والأربعين(32-48) فقد جاء ليحقق الانتصار الذي نجم وينجم عن ذلك الرفض والثورة، وهو بذلك يرسم طريق الخلاص لهذا الفقدان الذي تربع علىٰ نفوس الناس واستعاضته بقوة التحدي والإصرار بالكلمة الملهبة للمشاعر وأحاسيسهم التي تحققت عليها الانتصارات فغذا ذلك الصوت **يشعل النيران، ويزرع الخصب، ويلبس الأطفال ثوب الفرح**...إلخ.

المستوى الثالث: مستوى الفهم

يبدأ هذا المستوى من عنوان النص(مواسم الفقدان)

1-دلالة العنوان: تأتي دلالة عنوان نص الفزاني على مستويين (مستوى تركيبي، ومستوى دلالي)

فعلى المستوى التركيبي جاء على مركبين: المركب الأول:**(مواسم)**،والمركب الثاني **(الفقدان)** فالأول جَمْعُ مفرده مَوْسِمٍ، مِنْ وَسَمَ يَسِمُ ،وَالمَوْسِمُ المَعْلَمُ كَمَوْسِمِ الحَجِّ والسُّوْق: مَجْتَمَعَهُمُا، وَهْوَ الوَقْتُ الَّذِي يَجْتَمِعُ فِيْهِ الحَاجُّ كُلَّ سَنَةٍ كَأَنَّهُ وُسِمَ بِذَلِكَ الوَسْمُ[4] ومجيئها علىٰ صيغة الجمع للدلالة علىٰ تعدد هذه المواسم وتنوعها وتلونها، أما المركب الثاني فمن الفَقْدِ: فَقَدْ الشَّيءِ يَفْقُدُهُ فِقْدَانَاً وَفُقُوداً فَهْوَ مَفْقُودٌ وَفَقِيدٌ.[5]

أما علىٰ مستوى الدلالة، فإن إضافة اسم النكرة **(مواسم)**إلى اسم المعرفة **(الفقدان)** يجعله معرفة، والمعرفة كما هو معروف تفيد الثبات فإضافة المواسم للفقدان فيه إيحاء بما ينجم عنه الرافض الثائر وتلك مسألة لا تخفى علىٰ أحد، مما شكل هذا الفقدان هاجساً نفسياً ومخاطرة قد تكلفه الكثير، لذا جعل منه عنواناً لديوانه، وكذلك لنص من نصوص هذا الديوان، ليعلن من خلاله أن الشعر لعبة المخاطرة.

كما إن المركبين **(مواسم وفقدان)** يحملان قيمة زمنية يختلف كل منهما عن الآخر، بل قد يأتي الاختلاف على صعيد كل واحد علىٰ انفراد حسب طبيعة كل منهما فـــ(المواسم) تختلف من موسم لآخر فثمة موسم للحج وموسم للحرث وموسم للحصاد، وموسم للرحيل، ومواسم للزواج...إلخ، وكل موسم له طابعه الخاص به، وكذا الشأن للـــ**(الفقدان)**، ففقدان الأمل يختلف عن التفاؤل، وفقدان الأب يختلف عن فقدان الأم، وفقدان البصر يختلف عن فقدان أحد أطراف اليد الواحدة وهكذا دواليك؛ لكن ما يهمنا من كل ذلك ما العلاقة الرابطة بين زمن كل منهما **(مواسم وفقدان)** وعلاقة ذلك بنص الفزاني الذي تدور حوله قضيته؟

2-تكثيف وحدات المعنى: ويعنى هذا المستوى بالمناسبة والسنة التي قيل فيها النص، لنتبين مجالات اهتمام إنتاج النص فيكون بتقسيم النص إلى وحدات رئيسة يدور حولها النص.

فنص الفزاني كما جاء في الديوان أُلقي في مهرجان الشعر الوطني سنة أربع وسبعين وتسعمائة وألف1974، وهذا يعني أن مجال اهتمامات إنتاجه لهذا النص تدور حول التعبير بالكلمة الشاعرة عن مجريات الواقع، وما يتحوطها من مخاطر ومجازفة لمن آل علىٰ نفسه أن تصدح أغنيته بالكلمة في مواجهة مخططي مشروع الضياع الذي تعددت وسائله واختلفت طُرُقُه فصار يشكل هاجساً نفسيا لذا الفزاني.

وعلى هذا الأساس، يمكن تقسيم نص الفزاني إلىٰ أربع وحدات رئيسة يدور حولها نصه.

الوحدة الأولى: إعلان المواجهة بالكلمة المعبرة، علىٰ الرغم من حساسية المخاطرة من السطر الأول حتى العاشر 1-10 من النص.

الوحدة الثانية: بداية المواجهة الحقيقية لما آلت وتؤول إليه كلمته(الشعر) من السطر الحادي عشر حتى الرابع والعشرين 11- 24

الوحدة الثالثة: فلسفته(موت الكلمة هي الحياة الأبدية في عالم الشعر)من السطر الخامس والعشرين حتى الحادي والثلاثين25-31

الوحدة الرابعة: حتمية الانتصار وتحقيق المطلب من السطر الثاني والثلاثين حتى الثامن والأربعين32-48 إلى نهاية النص.

3-الحقول المعجمية في النص : وتبرز هذه الحقول من خلال الوحدات التي تم تقسيم النص على أساسها، ومن هذه الحقول:

أ-**الحقل الفني:**ويمثل (حقل الحياة):(مسرح، أغني، إسدال الستارة، الجماهير تصفق، صحت كالمطعون، الحراس، أرفض، هوى الصخر علىٰ صدري، ثقيلا، همجيا، بربريا، احتوى القيد يديا)، الذي جاء مشتركا بين الوحدة الأولى والوحدة الثالثة- أي بين إعلان المواجهة والمصير المحتوم لتلك المواجهة- للدلالة علىٰأن من أراد لكلمته أن تعبر

محيطات الزمان والمكان، ويجد فيها المتلقي ما يؤول حقيقة التجربة عند الفزاني.

ب-الحقل الدال علىٰ المعركة: ويمثل (حقل الموت) (مات جوادي وصحابي، رموني بالحجارة أعتى القيد معادي، أقسى الخسارة، المصادرة، قتلوها، موته، يشعل النيران، تهاويل الجريمة جنازات، الجلاد، المنية، الدم، الغمامة)، الذي جاء مشتركا بينها جميعا بتفاوت، حيث جاءت منها خمسة في الوحدة الأولى وهي: (موت الجواد، والصحاب، والرمي بالحجارة، وعتي القيد، وأمسى خسارة) في حين جاءت واحدة في الوحدة الثانية وهي: (المصادرة في صادروها)، واثنتين في الوحدة الثالثة هي: (قتلوها، وموته)، بينما كان الحظ الأوفر للوحدة الرابعة وهي: (يشعل النيران، تهاويل الجريمة الجنازات ،الجلاد، المنية، الدم، الغمامة)، للدلالة علىٰ أن المعركة ستكون طويلة؛ لأن المراهنة عليها لكل من امتهن حرفة التعبير بالكلمة الشاعرة هو الشعر الوطني عند الفزاني الذي يجعل صاحبه مراهنا علىٰ حياته لما فيه من مواجهة لإحداث التغيير الذي يبرئ النفوس من الصراع.

4-العلاقة بين الحقلين الواردين في النص: يجد الناظر لهذين الحقلين، أنهما يحملان أبعاد قضية الفزاني، فالحقل الفني يرسم صورة المعاناة علىٰ مسرح الحياة من تمثيل درامي يعكس واقع ما يشهده المواطن العربي في بلاده وما يحاك ضده من مؤامرات (الفقدان)، شكلت شخصية الفزاني كافة عناصر التمثيل من شخصيات وزمان ومكان وحدث وما إلىٰ ذلك ليضع المتلقي في صورة المعاناة والمكابدة التي تجرعها علىٰ مسرح الحياة

المستوى الرابع: المستوى البلاغي: ويعنى برصد الحقل البلاغي الذي كان له حضوره الفني في تشكيل النص، ومن هذه الحقول

أ--**الصورة الشعرية المعتمدة في النص:** مما لاشك فيه أن هناك صورتين بلاغيتين تُعدان أساساً في دراسة الشعر ونقده هما:

1-صورة بلاغية قائمة علىٰ المجاز: وهي الصورة التي تقوم علىٰ النقل والادعاء كالتشبيه والاستعارة والكناية وما إلىٰ ذلك.

2-صورة حسية: ينحصر هذا اللون من الصور في مجموعة من العلاقات اللغوية التي يخلقها الشاعر للتعبير عن رؤاه الخاصة لإحساسه أن اللغة العامة لم تعد تؤدي الدور الذي يسعى المبدع إلىٰ تحقيقه في عالمه النفسي والوجداني في عصره.

فمن خلال عنوان النص الذي يحمل بعداً رمزيا يظهر أن لغة النص تتميز بانزياح ألفاظه بحمولات شعرية مكثفة الدلالة واضحة جلية علىٰ طول النص، لذا فالصورة الشعرية التي تكتسي نص الفزاني في هذا الأنموذج هي الصورة الحسية الرامزة التي تبحث في كشف بواطن النفس البشرية من خلال إيحاءاتها الرامزة من مثل: **(مسرح الموت، إسدال الستارة، والجماهير أبابيل تصفق، علقوا سفر الرواية، صمت الجمر، انتظار الحاقد المهزوم في ليل الهزيمة، احتوى القيد يديا، قتلوها وهي تتلوا صورة النور، قتلوها وهي تلعن، يشعل النيران قنديل محبة، يزرع الخصب ببستان اليتامى، يلبس الأطفال في العيد رداءه)**، وهذا اللون من التعبير بالصورة تفرضه طبيعة تجربة الفزاني وما تعيشه من اضطراب نفسي مما بات يمارس علىٰ أرض الواقع من فقدان لكل رافض أو ثائر

علىٰ تلك الممارسات غير المرغوب فيها في المجتمع، ومثل هذا الأمر لا يمكن أن يحققه اللون الأول من التعبير بالصورة (البلاغية) القائمة علىٰ المجاز من تشبيه وكناية وما إلىٰ ذلك إلا في نطاق ضيق للغاية جاءت في النص من مثل:**(كالمطعون)**الهدف منه كما يبدو تبيان صورة عدم الاستسلام والمضي قدما في المواجهة كالتي رسمها هذا المشهد في قوله:

قَالَ لي الحُرَّاسُ أُكْتُبْ
أَنَّ مِنْ أَحْفَادِ نَيْرونَ مَلائكْ
صِحْتُ كَالمطْعُونِ في الحُرَّاسِ أَرْفُضْ

أو كالصورة التشبيهية في قوله:**(كالغمامة)** التي جاء بها لإثبات مدى تحقق الإرادة لكل من يصر على نزعها من جلاده في قوله:

وَاعْلَمِي أَنَّ عِنَادِي
فَوْقَ جِسْرِ الدَّمْ
آتٍ كالغمامة

وهذا اللون من الصورة في نص الفزاني جاء منساقا مع اللغة الموحية التي حرص علىٰ نقل تجربته بها؛ لأن حاضر النَّاص أو زمن إنتاج النص فرض هذا اللون من التعبير وهذا الجنس من التصوير؛ حتى بات يعرف بزمن الفقدان، وبطبيعة الحال زمن هذه صفاته لا يمكن أن يناسبه التصوير البلاغي من تشبيه واستعارة وكناية وما شابه ذلك.

المستوى الخامس: المستوى الإيقاعي: وهذا المستوى من مستويات تحليل النص لم يعد يبحث في تحديد نوع الإيقاع، بل في ما يمنحه الإيقاع من قيمة مضافة للنص؛ لأن الإيقاع شيء من طبيعة اللغة(6) وهو خاصية نثرية وشعرية عامة، وهو مصطلح قديم ورد عند كثير من النقاد المشتغلين بالشعر(7) ويشمل الإيقاع بنوعيه :الخارجي المتمثل في البحور الشعرية الخليلية، والداخلي المتمثل في الوحدات الإيقاعية من تكرار لفظي وحرفي وموازنات صوتية وتجاور صوتي وتصريع، وما إلىٰ ذلك من صور الإيقاع التي تعمل علىٰ إبراز جماليات النص ومعانيه. وسنفرد لكل نوع من أنواع الإيقاع الآنفة الذكر مساحة يتم تطبيقها علىٰ النص لمعرفة أهمية وقيمة هذا المستوى في نص الفزاني.

1-الإيقاع الخارجي: الإيقاع كما هو معروف قائم علىٰ الفاعلية بين المبدع والمتلقي؛ لأنه حركة تخرج عن السكون لتعطي المتلقي إحساسا بالفرح والسرور أو الحزن والألم.

جاء نص الفزاني متكونا من ثمانية وأربعين سطراً(48) شعريا علىٰ وزن بحر الرمل، والرَّمْلُ والرَّمَلُ في اللغة: الهَرْوَلَةُ. وَرَمَلَ يَرْمُلُ رَمْلاً: وَهِيَ فَوْقَ المَشْيِ وَدُونَ العَدْوِ. وَيُقَالُ: رَمَلَ الرَّجُلُ يَرْمُلُ رَمَلَاناً وَرَمْلاً. إِذَا أَسْرَعَ في مَشْيِهِ وَهَزَّ مَنْكَبَهُ(8)، وسمي هذا البحر بهذا الاسم لسرعة النطق به، وهذه السرعة متأتية بسبب تتابع تفعيلاته المعروفة (فَاعِلَاتُنْ) ثلاث مرات في سطر، وقد أصاب زحاف الخبن(9)اثنتين وثلاثين تفعيلة من أصل مائة وإحدى وثلاثين تفعيلة، وزحاف الخبن كما هو معلوم ينحصر في ثلاث مواضع: تسكين المتحرك أو حذفه أو حذف الساكن، وقد جاء في هذا البحر (الرمل) ملازما صورة واحدة وهي:(حذف الثاني الساكن).

واللافت للنظر نجد أن الرمل لغةً: السرعة يمكن الرمز لها بالحرف(**ع**)، والخبن زحاف، والزحاف لغةً: الإسراع أو التسارع، يمكن الرمز لها بالحرف (**س**)، وبينهما مسافة يمكن الرمز لها بالحرف (**ف**)،وهذه المسافة بحاجة إلىٰ حركة وهذه الحركة تتطلب زمن (**ن**) فـــ **ع=س ن** للدلالة علىٰ اضطراب وعدم استقرار نفسي؛ لأن التوازن الكمي الهندسي المنتظم انتظاما صارما لا يفسر حقيقة الإيقاع في دراستنا للنص، وإنما يجسدها التقابل والتناظرات المختلفة الانتظام؛ لأن التقابلات الثنائية هي التي تساعد علىٰ

إدراك التخلخل النفسي والتواتر العاطفي للشاعر وتوحي بالضغط الداخلي لمخزون التفاعل الحيوي للمشاعر الإنسانية والإحساس بالتجربة الإنسانية لديه[10]؛ لذا فالوزن جزء من الإيقاع فالأول يقوم علىٰ الأسباب والأوتاد في حين يقوم الآخر علىٰ الارتفاع والانخفاض والصعود والائتلاف، فيبعث الحياة في الشعر فيلونه وينوعه ويبعد عنه صفة الرتابة والجمود[11]؛ لأن القصيدة الحديثة تخضع في تحديد نمط حركيتها إلىٰ علاقة البحر الشعري بالتجربة، ونمط التقنية التي يعتمدها البحر في تشكيل القصيدة، لذا نلاحظ أن نص الفزاني يمتاز بسرعة إيقاعية معينة تتناسب والفضاء الحركي الذي منحه لها بحر الرمل الذي نهضت عليه القصيدة عروضيا؛ لأن الخبن في واقعه زيادة نسبة "**المتحركات**" في التفعيلة قياسا إلىٰ "**السواكن**"، والمتحرك مظهر حركي وإيقاعي في الوقت نفسه.

والثاني الساكن في تفعيلة **(فاعلاتن)** هو **(الألف)**،وهو من حروف المد الطويلة وبالوقوف علىٰ بعض النماذج التي أصابها زحاف الخبن ولتكن من ثلاثة مواضع من النص **(أوله وسطه آخره)**علَّها تكشف من أنواع الدلالة ما قد يعكس العلاقة بين حركة الإيقاع والحالة النفسية للفزاني، إلىٰ جانب ما له من دور في تنمية المعنى المراد(///0/0 فعلاتن)

المجموعة الأولى:عَائِدُنْ مِنْ مَسْرَحِلْمَوْ تِ أُغَنْنِيْ

/0//0 /0///0 /0//0/ / 0//0/

عَائِدُنْ مَا تَ جَوَادِي

/0//0 / 0//0/

وَصَحَابِي قَبْلَ إِسْدَا لِسْتِارَهْ

0/0//0 /0///0 /0//0/

أَنْكَرُونِي وَرَمُوْنِي بِلْ حِجَارَهْ

/0//0 0/0/// /0///0 0/0//0

وَلْجَمَاهِي ر أَبَابِيْ لُنْ تُصَفْفِقْ

/0//0 0/0/// /0 //0/0

وفي المجموعة الثانية قوله:

وَثِيَابِيْ وَحُرُوْفِيْ وَلْـــمَتَاعْ

0/0//0/ 0/0/// 0/0///

غَيْرَ صَمْتِلْ جَمْرِ فَيْ صَخْ رِ زِنَادَهْ

/0//0/0 /0//0/ 0/0///

أَنْتَ مِنْ أَحْ فَادِ نَيْرُوْ نَ مَلَائِكْ

/0//0/0 /0//0/ 0/0///

فَهَوَ صْصَخْرُ عَلَىٰ صدّْ رِيْ ثْقِيْلَنْ وَثَقِيْلَنْ

0/0/// 0/0//0/ 0/0/// 0/0///

هَمَجِيْيَن هَمَجِيْيَنْ بَرْبَرِيْيَنْ

0/0//0/ 0/0///0/0///

وَإِذَا أَلْ قَاكَ فِسْسِجْ نِ خَلِيْفَهْ

0/0/// 0/0//0/ 0/0///

وَإِذَا فِلْ جُبْبِ لَاْقِيْ تُ حَنِيْفَهْ

0/0/// 0/0//0/ 0/0/ / /

قَتَلُوْهَا وَهْيَ تَتْلُوْ سُوْرَتَنْ نُوْ رِ صَبَاحَنْ

0/0/// 0/0//0/ 0/0//0/ 0/0///

المجموعة الثالثة في قوله:

يُشْعِلِنْ نِيْ رَانَ قَنْدِيْ لَ مَحَبْبَهْ

/0/0//0 /0 / /0 /0/ / /0 /0 /0

يَزْرَعُلْ خِصْ بَ بِبُسْتَاْ نِلْيَتَاْمَىْ

/0 / /0 /0 / /0/0/ /0 /0//0

يَلْبَسُلْ أَطْ فَالَ فِلْ عِيْ دِ رِدَاءَهْ

/0/0//0 /0/ /0/0 / /0/0/

مُبْحِرن فِيْ زَوْرَقِرْرَفْ ضِ فَعُوْدِيْ يَاصَبِيْيَهْ

0/0//0/ 0/0// / 0/0//0/ 0/ 0//0/

شَامَتَلْ حقْ دِ عَلَىٰ زِنْ دِي حُرُوْفَنْ عَرَبِيْيَهْ

0/0/// 0/0// 0/ 0/0// / 0/ 0//0/

وَرَأَلْ جَلْ لَادِ وَعْدِيْ فِي تَبَاشِيْ رِلْ قِيَامَهْ

0/0//0/ 0/0//0/ 0/0//0/ 0/0///

فإيقاعات المجموعة الأولى اختلفت عن إيقاعات المجموعة الثانية والثالثة من حيث التنوع الإيقاعي، فلو رمزنا للتفعيلة الصحيحة بـــ(–) والمخبونة بـــ(0)،لما تمثله الثانية من ارتفاع نسبة الحركة عن نسبة السكون في الأولى، جاء الإيقاع في المجموعات الثلاث علىٰ الشكل التالي:

–0–0–––00–0–0

0–00–00–0–000–000–0–––00

–––00–0–0–0–––0–0–

يتبين من الشكل الذي جاءت عليه الإيقاعات في المجموعات الثلاث، أن ثمة تفاوتاً إيقاعياً جاء في ثلاث صور، تفاوتت فيها نسبة الحركة إلىٰ السكون، فكانت الحركة أقواهن في المجموعة الثالثة ثم الثانية وأقلهن في المجموعة الأولى، في حين جاء السكون طاغيا في المجموعة الثانية يليه في الثالثة ثم الأولى.

فالإيقاع أظهر العلاقة بين ثنائيتي السرعة والبطء والشدة واللين والبساطة والتركيب والاختلاف والائتلاف[12]، وقد كان ذلك واضحاً في إيقاعات النماذج في نص الفزاني، لعله ترجمة ما علية نفسيته من اضطراب، إلىٰ جانب حرف المد **(الألف)**الذي يبين شكلاً من أشكال ذلك التوازن بين السرعة والبطء؛ لأن حروف المد لها صفة التباطؤ بسبب ما تستغرقه من المتلقي من وقت للنطق بها، مما يظهر أن الإيقاع أشمل من الوزن، وبتقسيم النص إلىٰ مجموعات قد يسهم في جلاء الصورة أكثر.

فالمجموعة الأولى أظهرت طبيعة الدافع الأساس لإعلان المواجهة بالكلمة المعبرة؛

لأن **(موت الجواد والصحاب والرمي بالحجارة وتحول الجماهير إلىٰ أبابيل تصفق)** بداية الإحساس بالمعركة لما فيه من تسارع في الحدث، ينبؤ بالتخوف والاضطراب،ويعكس ما تعانيه نفسية الفزاني جراء ما يحدث؛ لأن إسدال الستارة ينجم عنه ظلمة وتخوف قد تكون رؤية الفزانيإلىٰ ما سيؤول إليه المستقبل إذا لم يتم التسارع في إيجاد حل.

أما في **المجموعة الثانية** فنجد زحاف الخبن أصاب كلمات تعد رموزاً في معانيها الغائرة،مما يستلزم موقفاً حاسماً يكمن في المواجهة.

فمصادرة الثياب والحروف رمز للاستيلاء بالفرض من شأنه إحداث حركة من الرفض، وتحول أحفاد نيرون إلىٰ ملائك رمز لقمة الاضطهاد للممارسات المنبوذة تستدعي الرفض كذلك، لذا باتت المعركة لا خيار عنها مهما كلف الثمن الذي رسم صورته بكلمات حقق زحاف الخبن تلك الصورة **فهوى الصخر همجيا همجيا** رمزاً للمواجهة وإلا سيصبح أسيراً في السجون قابعا يشهد ممارسات أشد من موت المعارك لما فيه من حياة أبدية **(الشهادة)**.

في حين نلحظ الكلمات التي أصابها زحاف الخبن في المجموعة الثالثة تظهر النتيجة من هذه المعركة المخلص الأمثل من معاناة الاضطراب النفسي للفزاني، في حتمية تبدل الحال **(إشعال النيران)** هو من يحقق السلام**(المحبة)** ويجعل الحياة بستان ينعم فيه الجميع **يزرع الخصب (ببستان اليتامى)** ويضمن للأجيال حياة كريمة **يلبس الأطفال (رداءه)** ، ويكسب شجاعة في المواجهة المستقبلية فتعود للوطن هيبته**(فعودي يا صبيه)** ، ويصبح الرفض والمواجهة شامة منقوشة علىٰ الزناد رمز القوة أصالة**(عربية)**، عندها فقط يدرك الجلاد أن معركة التغني بالكلمة أقوى من الأسلحة التقليدية؛ لأنها أقدر علىٰ بعث الحياة بعد الموت**(القيامة)**، هذا من جانب المعنى الذي حققته رمزية الكلمات التي أصابها زحاف الخبن، أما علىٰ مستوى الإيقاع الداخلي للنص فنجد زحاف الخبن الذي لازم عدد من التفعيلات المتكررة في النص «سيودي إلىٰ حدوث تطورات جوهرية في بنية التشكلات غني» [13]، فإيقاع السطر الأول –0– –0–0/ –0– 0–0– /– – –0–0/ يختلف عن إيقاع السطر الثاني – – –0–0 /–0– –0–0/ –0– 0–0– /وهذا الاختلاف عند

الفزاني قد وقع في المجموعة الأولى في الكلمات التالية: **(أغني، جوادي، صحابي، رموني، أبابيل)** فكشف عن أمر غير طبيعي بالنسبة للفزاني؛ لأن العودة من مسرح الموت على مستوى البنية الإيقاعية لابد أن يمنح معنىً إضافيا لمقصد صاحبه، لذا نجد في نص الفزاني أن ثمة معركة؛ لأن لوازمها حاضرة في النص(الوسيلة القتالية): **(الجواد)** والمقاتلين **(الصحاب)** والرماة، والأبابيل الناقلة لوسائل الرمي أو المتغذية علىٰ أجساد القتلى كا**(النسور)**، وهذا أمر من شأنه أن يحدث قلقاً نفسياً يعكس طبيعة صاحبه خاصة وأن الزحاف الذي رافق نص الفزاني جاء علىٰ صورة واحدة**(زحاف مفرد)**[14]حذف الألف الساكنة في (فاعلاتن(التي يقابلها البنية الصوتية للكلمة **(الألف والجيم، الصاد والراء والألف)** في الكلمات التي دخلها زحاف الخبن في المجموعة الأولى.

فالعلاقة بين البنية الإيقاعية والبنية الصوتية يعكس طبيعة صاحبه،إذْ يمكن وصفه بالتوازن الصوتي وهذا ما قد يكشفه لنا الإيقاع الداخلي.

2-الإيقاع الداخلي(الموازنات الصوتية): يختلف هذا اللون من الإيقاع عن سابقه(الخارجي) في عدم ارتكازه علىٰ عنصر الصوت، وإن كان لا يهمله، بل يحدث بينه وبين مستويات أخر تلاقحا يجعل منه أكثر اتصالا بمكونات النص كاللغة والصورة والرمز والبناء العام، ومن ثم فإن له دوراً أساساً في ربط الصلة بين بُنى النص وتماسك أجزائه وإلغاء المسافة بين الأصغر في التأليف الكلامي داخل النص وخارجه، أو بين شكله ومضمونه[15]، إذْ تعتبر الحروف أصغر الوحدات الصوتية، وهذه الحروف بين صوامت وصوائت، والصوائت بين مهموسة ومجهورة، ولكل منها دور يكشف طبيعة تجربة صاحب النص، والعلاقة الرابطة بين الوزن والإيقاع، إذْ الوزن هو وظيفة الإيقاع وصورته وجزء مهم من أجزائه«فإن كان الوزن هو الأساس الآلي للبيت فالإيقاع هو الأساس الذي يبنى عليه التعبير عن أفكار الشاعر بحرية تامة» [16]

فقد جاءت الهاء الساكنة حرفا للروي، وهي من الحروف القليلة الورود رويا مثلها في ذلك **(التاء والثاء والصاد والضاد والطاء)**.

وقد اتصل بحرف الروي(الهاء الساكنة)أصوات جاءت بين مهموسة**(ت)**،في مَوْتِهْ،

(ف)، في الخَلِيْفَهْ)، **(ي)**في **هَدِيَّهْ، القَضِيَّهْ، صَبِيَّهْ، مُحَيَّهْ، عَرَبِيَّهْ**، وأصوات أخرى مجهورة **(ب)** في **حَقِيْبَهْ، مَحَبَّهْ، (د)** في **زِيَادَهْ، (ر)**،في **السِّتَارَهْ، الحِجَارَهْ، الخَسَارَهْ، صَغِيْرَهْ، (م)** في **القِيَامَهْ، النَّدَامَهْ، قِمَامَهْ، الغَمَامَهْ، الجَرِيْمَهْ، هَزِيْمَهْ، (ن)**في **المَدِيْنَهْ**، المكررة مرتين.

ويجد الناظر لهذه الأصوات اختلافا بينها لا يمكن وصفه بالسلبي لما يحققه من دور علىٰ مستوى النص والمعنى المتردد في نفس صاحب النص(الفزاني) يمكن أن يعكس طبيعة تلك الترددات، إذْ لا يتحقق ذلك إلا من خلال النظر إلىٰ تلك الأصوات من حيث طبيعتها والعناصر المتعلق بها.

فالأول: من حيث ارتفاع الصوت وانخفاضه، إذ يمنح بدوره إيقاعاً توازنياً في النص يعكس حالة صاحبه، وهذا التوازن يمكن أن يطرأ حتى علىٰ نمط واحد من أنماط الصوامت(المهموسة أو المجهورة) يمكن ملاحظته بين ثلاثة نماذج من الحروف المجهورة المتصلة بحرف الروي(**الهاء الساكنة**) وهي: **(التاء، الفاء، الياء)** فنجد كلا منها قد اختلف عن الآخر حسب طبيعة كل صوت والحركة التي ظهرت عليه، ف**(التاء)** مع الكسرة في **موته** (همس+كسر)، و**(الفاء) الخليفَه حنيفَه** (همس+فتح)، و**(الياء) في قضيَّه، صبيَّه، محيَّه، عربيَّه**(همس+شدة مفتوحة).

كما نجده أيضا في نماذج الحروف المجهورة(**الباء والدال والراء والميم**) التي جاء (جهر+ فتح) **الستارَه، الحجارَه، الخسارَه، صغيرَه**، واشتراكها في الجهر مع الفتح لا يعني أنها ذات إيقاع واحد؛ لأن هاتين الخاصيتين(الجهر والفتح) يختلف من صوت إلىٰ آخر وذلك بحسب النبر الذي جاء عليه كل منهما. فنبر صوت **(الباء)** في حقيبه جاء مختلفا عن نبر صوت **(الباء)** في محبه، وكذا نبر صوت **(الراء)** في الستاره والحجاره والخساره جاء مختلفا عن نبره في صغيره، وهذا التنوع من شأنه أن يمنح تنوعا أيضاً في الإيقاع، وهذا الأخير يعكس طبيعة تنوع حركة الاضطراب عند الفزاني جعلته يصفه بمواسم الفقدان الذي عبرت عنه بؤرة العنوان.

والجهر والهمس لابد وإن لهما دوراً يخدم القصيدة من جهة وإيقاعها الداخلي الذي يعكس

ذبذبات إيقاع نفس صاحبه من جهة ثانية.

فمن حيث الموضوع فإن رسائل الحب كثيراً ما يغلب عليها الرقة والنبرات الهامسة، وتعد ملاذا لما ينوي الشاعر الجهر به لذا نرى الفزاني يجهر بمشاعره ومعاناته تجاه محبوبته الصغيرة ليبيا والكبيرة وطنه العربي التي تكبد في سبيلها كافة ألوان المعاناة فتغرب من أجلها في لداخل والخارج فكان حلمه أكبر من عمره فلم تمنحه هذه الصغيرة القدر أن يلقى مصرعه عليها واكتفت بأن تضم رفاته بعدما فارقته الروح الطموحة ؛ أما من حيث الإيقاع الداخلي فإن تواتر هذه الحروف منح نص الفزاني جرساً موسيقياً يحسه المتلقي قارئاً أو محللاً من واقع فعل القراءة.

وإلى جانب الصوامت سواء المجهور منها أم المهموس هناك الصوائت: وهي الحركات التي تظهر علىٰ الصوت من ضم وفتح وكسر ومد، وهو ما يطلق عليها بـــ **(الفونيمات)**، والفونيم: يطلق على أصغر وحدة صوتية ذات أثر في الدلالة، أي إذا حلت محل غيرها مع اتحاد السياق الصوتي وتغيرت الدلالة، واختلف المعنى الذي يمثل الهيكل الأساس في اللغة، وهذه الحركات **(الصوائت)**،لابد وأن يكون لها دور أيضا في ضبط المعنى وتحديد دلالة الكلمة من خلالها.

وقد جاءت الفتحة مسيطرة سيطرة تامة علىٰ التفعيلة الواقعة بها **(الهاء الساكنة)** رويا عدا تفعيلة واحدة جاء الحرف الملتصق بحرف الروي مكسوراً في السطر الحادي والثلاثين **(يُوْلَدُ الإنْسَانُ مِنْ أَعْمَاق مَوْتِهْ)**،فاجتماع صوت لين قصير**(الفتحة)**مع صوت ساكن يكشف مدى قدرة الفزاني علىٰ إسماع صوته للآخرين والتعبير عنها بأعلى صوته، وبما أن الأصوات الساكنة أقل وضوحا من الأصوات اللينة جاءت حاجة الفزاني إلىٰ الأصوات اللينة أكثر بجانب الأصوات الساكنة فالفتحة «...صوت لين قصير تسمع بوضوح من مسافة أبعد كثيراً مما تسمع عندها **(الفاء)**. ولهذا عُدَّ الأساس الذي بُني عليه التفرقة بين الأصوات الساكنة وأصوات اللين أساسا صوتيا، وهو نسبة وضوح الصوت في السمع».[17]

كما يتجسد الإيقاع الداخلي بوصفه بنية سمعية في التكرار الذي تتمظهر في ترديداته قيمة

صوتية مهمة ويأتي علىٰ أنوع:

أ-**التكرار على مستوى الحرف:** لما كان للحرف دور مهم في بناء الكلمة فمن شأن هذه الأخيرة الإسهام في بناء الجملة التي بدورها تتأسس عليها بنية النص .

وتكشف سيطرة أصوات ما علىٰ النص والتركيز عليها مدى الطاقة التعبيرية التي تتضمنها الأصوات المهيمنة في النص.

وجاءت في نص الفزاني الذي بين أيدينا، بعض الأصوات أكثر تواتراً كـــ (**التاء ،الحاء ، والراء، السين، الصاد، العين الميم الياء**)وجاء تكرارها علىٰ طول النص علىٰ النحو التالي بحسب الترتيب(88-49-45-29-26-24-17-15)، إلىٰ جانب صوت **(المد بالألف)** الذي بلغ حضوره ما يقرب من تسعة وخمسين حرفاً(59) لاسيما مشاركة أصوات أخرى إلىٰ جانب ما ذكر.

والملاحظ في نص الفزاني أنه زاوج بين نمطين من الأصوات (**ت، س، ص، ي)** من الحروف المهموسة، والـــ**(م، ر، ع، ح)** من الحروف المجهورة، ولابد للجهر والهمس من دور سواء علىٰ مستوى القصيدة أو علىٰ مستوى الإيقاع الداخلي للنص كما أشرنا آنفا، وسنقف عند نموذجين أحدهما من المهموس والآخر من المجهور من تلك الحروف المتكررة في نص الفزاني لنبين ما تمنحه فضلا عن الدلالة الصوتية فإن لها وظيفة دلالية علىٰ مستوى بنية النص.

فبما أن عدد الأصوات المهموسة جاءت أكثر من المجهورة، حيث بلغت ما يقرب من مائة وتسعة وأربعين صوتا مهموسا(149) وكان النصيب الأوفر منها لصوت الياء**(ي)** الذي تكرر ثماني وثمانين مرة(88) ثم تلاه حرف التاء**(ت)** (29) ثم السين**(س)**(17) فالصاد **(ص)**(15).

ويعد على هذا الأساس، يعد صوت الياء هو الصوت المهيمن علىٰ الإيقاع الصوتي في نص الفزاني، و(الياء) كما هو معروف صوت مهموس، ولو وقفنا علىٰ بعض الكلمات التي أسهمت بعض هذه الأصوات في بنيتها فـــ**(الياء)** مثل:(**أُغَنِّي، جوادي، صحابي، أنكروني، رموني، معادي، هوايا أعذريني، جرابي، ثيابي ،افهميني**...إلخ و**(التاء)** من

مثل:(**الموت، مات، الستارة، تصفق، أعتى، صمت، انتظار، صحت**) و(**س**) من مثل: (**مسرح، إسدال، الستارة، أقسى، الخسارة، علقوا سفر، الحراس، السجن، سورة**... إلخ والـــ(**ص**) من مثل:(**صغيرة، صادروها، صمت، صحت، الصخرة**)، لوجدنا أن للصوت فضلا عما يمنحه للكلمة من صورة صوتية وتصور ذهني يحمل في الوقت ذاته قطب الصوت وقطب الدلالة، وهذا يعني أنها تصبح وتركيبها الصوتي إشارة حرة وتجربة جمالية يطلقها المبدع صوب المتلقي، [18]،كما يكشف عن الذاتية المسيطرة علىٰ النص فمن خلالها يمكن وصف مشاعر الفزاني اتجاه وطنه من جهة وافتخاره بانتمائه له من جهة ثانية.

وقد يحتاج الحب إلىٰ القوة أيضا كي يطمئن المحبوب لمحبه، فالقوة هي التي تُوصِلُ رسالته للآخر في كثير من الأحايين، لذا لابد من وجود الأصوات المجهورة مما يدل علىٰ أن الفزاني كان مستوعبا لآليات بناء نصه بـــ(**اللغة**) التي من شأنها تضمن إيصال رسالته، وأن الشعر هو أداة الاتصال والإفهام والإمتاع بين المبدع والمتلقي يمثل الحقل الخصب الذي يوظف فيه الشاعر أصوات (**فونيمات**) اللغة ودلالتها وما تحمله من معان متعددة وما تمتلكه من مساحات صوتية ومسافات توافقية تلعب دورا فاعلا في إثراء شعرية السياق، فضلا عن تنوعها الموسيقي وتشكيلها الصوتي والنغمي، فتحقق قدراً كبيراً من التوافق بين الدلالة والصوت يقود إلىٰ إبراز القيمة الجمالية للنص[19]، ومن الأصوات المجهورة البارزة في بنية نص الفزاني (**م،ر،ع،ح**)، وقد تفاوت تكرارها هي الأخرى، فجاءت علىٰ النحو التالي بحسب الترتيب (45-40-26-24)ولو وقفنا علىٰ بعض الكلمات التي شكلت هذه الأصوات بنية من بناها لاتضح مدى قيمة كل صوت سواء علىٰ مستوى النص أو علىٰمستوى إيقاعه الداخلي فصوت(**م**) كما في (**مسرح الموت، مات، رموني، ما أعتى، معادي، ما أقسى، المتاعا، صمت الجمر، المهزوم في ليل الهزيمة، همجيا همجيا**...إلخ في مجملها تدعو إلىٰ الجهر بإعلاء الصوت لما لها من تأثير نفسي قوي علىٰ من يُمَارَسُ عليه ذلك، أما صوت الراء(**ر**) كما في (**الجمر، صخر، الحراس، نيرون، أرفض، فهوى الصخر علىٰ صدري، بربريا، سورة النور**...إلخ في مجملها تحمل

الأذى، ومن شأن هذا الأذى لابد له من الجهر كي يرتفع عن صاحبه بالمواجهة إلىٰ أن تطهر النفوس من كافة براثن الخبث والرذائل التي باتت تجثم علىٰ نفوس الكثيرين في زمن إنجاز النص، أما صوت العين(ع) كما في (**عائد، ما اعتى، القيد معادي، علقوا، اعدريني، المتاعا، الضياعا، المطعون، ما عادت وصيفة، عائد شعري**...إلخ في مجملها تكشف عن شدة المكابدة التي تستوجب البحث فيها عن خلاص، وهذا الخلاص لا يمكن أن تحققه الأصوات المهموسة التي عرفت بـــ (الضعف)، بل لابد لها من أصوات الجهر لمكاشفة حقيقة ما يجري علىٰ أرض الواقع.

وإلى جانب ما منحته تكرار هذه الأصوات من أبعاد دلالية في بُنى الكلمات الواردة فيها في سياق بنية النص، فإنها إلىٰ جانب ذلك أعطت نغمة موسيقية تجعل المتلقي يستظهر أبعاد مزاوجة الفزاني بين تخيره للأصوات المهموسة بجانب الأصوات المجهورة في نقل أبعاد قضيته التي انتابته من جراء هذا الفقدان الذي بات علامة دالة علىٰ فعل ممارسات الآخر.

كما شكلت أصوات المد الطويلة المكسورة(**ئِـــ ،حِ، تِ، دِ، بي، لِ، فيِ**...إلخ خطوطا تخلق أجواء إيقاعية تتولد من النسيج الداخلي للنص تعويضا في لا وعيه عما قد لا يحققه الإيقاع الخارجي للاستفادة من أصغر الجزئيات وأدقها من أجل توظيفها واستثمار مكوناتها في خدمة ما يود طرحه للمتلقي.

ب – التكرار علىٰ مستوى الكلمة: إلى جانب تكرار الأصوات هناك تكرار الكلمات في نص الفزاني من مثل: (عائد) في قوله: عائد من مسرح الموت أغني، عائد مات جوادي،عائد شعري إلىٰ ليل المدينة، وتكرر الفعل الماضي الناقص(كان) في قوله: كان ما أعتى، وكان ما أقسى، والفعل المضارع(أعذريني) في قوله:أعذريني أعدريني يا صغيره، أعدريني فالهدية .صادروها من جرابي، وفعل الأمر(إفهمي) في قوله: إفهميالآن الضياعا، إفهميني كيف لم أعط القضية، ولفظة(الحُرَّاسْ) في قوله: قال لي الحُرَّاسُ أكْتُبْ، صحت كالمطعون في الحُرَّاسِ أرْفُضْ، وصفتا(ثقيلا وهمجيا) في قوله: فهوى الصخر علىٰ صدري ثقيلاً وثقيلاً، وهمجياً همجياً بربريا، وأداتا الشرط(إذا وكلما)فالجازمة إذا ألقاك في

السجن الخليفة،وإذا في الجب لاقيت حنيفة، وجوابهما: قال له: وضفاء ما عادت وصيفه، وغير الجازمة(كُلَّمَا) في قوله:كُلَّمَافي الحي لاحت، كلمالاحت تهاويل الجريمة، كلمامرت جنازات الندامة، كلماناحت على برج حمامه، وجوابها فعل الأمر المقترن بالفاء(فاسمعيني).

وهذا التشكيل من التكرارات بين أسماء وأفعال وأدوات شرط توزعت في نص الفزاني من أوله، حتى منتهاه أسهمت في تحقيق الانسجام والتناغم الإيقاعي الذي يعمل على إدخال المتعة وإظهار الجانب النفسي والانفعالي الذي استحوذ على الذات الشاعرة، وجعلت المتلقي يبرز هذه الشحنات الشعورية من واقع الفعل القرائي للنص.

ج- التكرار على مستوى الجملة أو العبارة:

تكررت جملة **قتلوها، وهي تتلو** (سورة النور)، **قتلوها وهي تلعن (يولد الإنسان منأعماق موته)**، وجملة **فاسمعيني** و**اسْمَعِيْنِي عَازِفَاً لَحْنَ التَّنَادِي** وقد جاءت جمل فعلية زمن الأول ماضي، و جاء زمن الثاني أمر وفي هذا اللون من التكرار تسليط الضوء علىٰ جوهر قضيته المتمثلة في قتل الإرادة الطموحة لصغيرته وذلك لما ترمز إليه قراءة سورة النور من طهر وعفة وكفاح لكافة مظاهر الانحطاط الخلقي بالمجتمع، وما تعبر عنه ولادة الإنسان من أعماق موته) والعلاقة بين **(تتلوا وتلعن)** في مجملها تأكيدات لقضيته فيسلط عليها الفزاني الضوء للفت انتباه المتلقي لاسيما ما تحققه من انسجام للإيقاع الداخلي للنص من جهة وتقوية الإحساس بوحدة النص الدلالية من جهة ثانية.

الخلاصة: يمكن القول مما تقد أن النص الشعري الحديث نص مسكون بطاقات دلالية واسعة، وأسئلة كثيرة ومتنوعة تحتاج إلى تجديد أدوات التعاملفي التعاطيمع النص وسبر أغواره للوقوف علىٰ أكبر قدر ممكن من تلك الطاقات الخبيئة فيه، ولا يتم ذلك في تقديرنا إلا بتعدد مستويات التحليل، لأن خصوصية هذه المستويات لم تعد تؤمن بإصدار الاحكام غير المعللة التي كان البعض يمارسها في تحليلاته للنصوص من مثل: كانت لغة الشاعر في هذا النص جميلة ، وألفاظه قوية، وكانيتمتع بدقة التصوير، وسلاسة في الاسلوب، وموسيقاه عذبة...إلى آخر تلك الأوصاف.

يمنح تعدد مستويات تحليل النص الأدبي القارئ أفق التجدد في القراءة،وإمعان النظر في كافة بُنى النص الصوتية الصرفية التركيبية والدلالية ،فيجعله يوظف كافة طاقات حواسه للوصول إليها، حينئذ يصبح مشاركاً حقيقيا في إنتاج نص موازي لنص المنتج بل قد يفوقه.

تبين من واقع تعاملاتنا مع هذا النموذج أن شعر هذه المنطقة ليبيا من خلال نموذج من نماذج شعرائها علي الفزاني جاء متمشيا مع طبيعة ما تتطلبه المرحلة من تطور القصيدة العربية الحديثة مما يدلك علىٰ أن الشعر العربي في ليبيا يقف موازٍ مع غيره من شعر المنطقة، بل والشعر العالمي من خلال تبنيه لأساليب جديدة في التعبير التي باتت تطغى علىٰ تعبيرات شعرائه كالرمز والقناع والأسطورة وما إلىٰ ذلك من الأساليب التي بات يفرضها الواقع

استطاع الفزاني من خلال هذا النص أن يظهر طبيعة التجربة لديه، وأن هذه التجربة التي عاشها الفزاني تمتح من رحم معاناة المواطن الليبي الذي ما انفك يصارع مسلسل الضياع حتى صار منهجا يتعاقب علىٰ بني وطنه إلى زمن إنجاز النص.

أظهر الفزاني من خلال هذا النص أن سبل المواجهة متعددة ومختلفة، وأن الكلمة الموحية الرامزة هي الأكثر تكثيفا لمختلف أنواع الدلالة من التصريح والمباشرة علىٰ الرغم من حساسية المخاطرة.

كما يرى الفزاني أن لشعره منطقه الخاص، حين تبنى زورق الرفض ،وتبني دور الكلمةالرامزة التي تعد من أسس بناء المنطق في شعره فأثَّتتَ به عالمه الشعري، لأن الرمز قيمة من قيم الشعر الليبي حتى غدا الشاعر الليبي يتخفى وراءه خوف الرقابة التي فرضت عليه سنين طويلة من الآخر أمثال محمد الشلطامي وحسن صالح وغيرهما من شعراء عصرهم، وكان الشاعر علي الفزاني ممن حملوا لواء التجديد والتأسيس للقصيدة الليبية الحديثة، ومن رموزها المؤسسين انطلاقا من وعيه بالتراث، لأنه تربى في أحضان التراث ، وخرج من ركام التراث، وبالتالي وعى الحداثة وعيا أصيلا.

إن لموضوع الرمز في تعبير الفزاني الشعري خصوصية جاءت منسجمة مع تجربته

الشعرية، حتى أصبح موضع إثارة في منجزه الشعري.

شكل نص الفزاني موضع الدراسة تجربة متكاملة من خلال الوقوف علىٰ ما رافقه من نصوص الديوان الذي جاء فيه، ليس فقطعلىٰ مستوى تراكم النصوص بل حتىعلىٰ أشكالها وأنماطها وتنوع أساليبها.

الهوامش

1- عبد الكريم مجاهد: عِلم لسان العرب فقه اللغة العربية ،ط1، دار أسامة عمان،2005 ، ص: 20

2- علي الفزاني: مواسم الفقدان(ديوان شعر)، ط1،الشركة العامة للنشر والتوزيع، طرابلس – ليبيا،1977،ص:12-15

3-علي الفزاني: المجموعة الأولى من الأعمال الشعرية الكاملة،ط2،الشركة العامة للنشر والتوزيع، طرابلس- ليبيا، 1973، ص:123

4-ابن منظور(جمال الدين محمد بن مكرم): لسان العرب، ط2،دار إحياء التراث العربي، بيروت –لبنان،1993،مادة (و.س.م)

5- المصدر نفسه، مادة (ف.ق.د)

6-ابن منظور : لسان العرب، مادة (و.ق.ع)

7-جاء عند الجاحظ (عمر بن بحر): البيان والتبيين، تح: عبد السلام هارون،ط7،دار الجبل بيروت-لبنان،1998، ج3، ص:12، وعند ابن طباطبة العلوي : عيار الشعر،ط1،دار الكتب العلمية ،بيروت-لبنان،1982، ص:21، وعند الصاحبي(ابن فارس): فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها، تح: عمر فاروق الطباع ، ط1، مكتبة المعارف بيروت-لبنان،1993، ص:265

8- ابن منظور: لسان العرب، مصدر سابق، مادة(ر.م.ل)

9-**الخبن**: حذف الثاني الساكن (فاعلاتن/0/0//0) تصبح (فَعِلَاتُنْ///0/0)

10-عمران الكبيسي: أسلوبية جديدة لإيقاع الشعر المعاصر، مجلة أقلام،ع1، 1990،ص:25

11- لذا نلحظ إيقاعات مختلفة بين قصيدة وأخرى وإن كانا ينتميان لوزن واحد وقافية واحدة. خليل الموسي: قراءات في شعرية الشعر العربي الحديث(مرحلتا الإحياء والرومانسية)، ط1،دار ابن كثير، دمشق، 2001، ص: 37

12-ابتسام أحمد حمدان: الأسس الجمالية للإيقاع البلاغي في العصر العباسي، ط1، دار القلم، دمشق-سوريا، 1997، ص:38

13-كمال أبوديب: جدلية الخفاء والتجلي(دراسة بنيوية في الشعر)، ط1،دار العلم للملايين، بيروت – لبنان،1974، ص:94

14-قسم علماء العروض الزحاف قسمين: مفرد: وهو تغيير يحدث في موضع واحد فقط من التفعيلة، وفي حرف واحد منها فقط إما بتسكين المتحرك أو حذفه أو حذف الساكن، وزحاف مزدوج(مركب):وهو الذي يقع في حرفين من التفعيلة

15- علوي الهاشمي: جدلية السكون المتحرك مدخل إلىٰ فلسفة بنية الايقاع في الشعر العربي، مجلة البيان،ع290،سنة 1410هـ-1990م،ص:290

16-عبد الفتاح صالح: عضوية الموسيقى في الشعر العربي الحديث،(د.ط)،مكتبة المنار-الأردن، 1985، ص:107

17-إبراهيم أنيس: الأصوات اللغوية،(د. ط)،مطبعة نهضة مصر،(د.ت)، ص:27

18- عبد الله الغذامي: تشريح النص(مقاربات تشريحية لنصوص شعرية معاصرة)، ط2، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء- المغرب، 2006، ص: 17-18

19- حسين مجيد رستم الحصونة: الدلالة الصوتية في نونية ابن زيدون(مقاربة لسانية في ضوء منهج النقد الصوتي) شبكة المعلومات الإنترنت، المقال، ص: 5
http://dc389.4shared.com/doc/gEyJnLXL/preview .html

دور التنشئة الاجتماعية في تربية الأبناء

د. محمد عبد الرحمن الحنين
جامعة طرابلس – كلية التربية جنزور

مقدمة:

تعد التنشئة الاجتماعية عملية من عمليات التعليم والتعلم والتربية، وهي تقوم على أسس التفاعل الاجتماعي الذي يكمن في علاقة وتفاعل أفراد المجتمع مع بعضهم.فهي تهدف إلى اكتساب الأفراد سلوكا ومعايير واتجاهات مناسبة لادوار اجتماعية معينة، تمكنهم من مسايرة الجماعة والتوافق الاجتماعي.

وإذا نظرنا إلى دور التنشئة الاجتماعية في تربية الأبناء الناشئين فهي تعد عنصرا أساسيا في عملية صقل الطفل، فمن خلالها يكتسب السلوك والخبرة ،فهو يولد بخصائص فطرية أولية، فيتم إعداده بداية من الأسرة التي يتربى ويترعرع فيها، وفق العادات والتقاليد والقيم الاجتماعية والثقافية التي يتصف بها المجتمع.فيتعلم اللغة والأدب وأنماط السلوك الاجتماعي.

فمن خلال ما ذكر رأيت أن أكتب عن أهمية التنشئة الاجتماعية ومؤسساتها، وخصائصها ومن تم ودورها في تربية الأبناء وإعدادهم إعدادا سليما، حتى يكونوا في المستقبل عناصر فعالة يعتمد عليهم المجتمع في بناء مؤسسات الدولة .

ورغم أن هذا الموضوع قد تناوله الكثير من الكتاب والباحثين، ولكن بأسلوب وتحليل قد يختلف عم اطرحه في هذا الجهد المتواضع، حيث سأتناول عناصر هذا الموضوع من خلال ارتباطها بالتربية، وأخص بالذكر تربية الأبناءن وهذا سأوضحه بعد الإشارة إلى ذكر كل عنصر يتعلق بموضوع البحث، مثل: التنشئة ومفهومها، وخصائصها، ومفهوم التربية لغة واصطلاحا، وتعريف السلوك لدى بعض العلماء، ثم سأتطرق إلى مفهوم الأسرة، وأهم الأساليب النفسية التي تتبعها في عملية التنشئة الاجتماعية، وهذا يكمن من خلال وظائف الوالدين تجاه الأبناء،كذلك تستوجب الإشارة إلى توضيح مفهوم الثقافة عند بعض العلماء والمفكرين، ودورها في تربية وسلوك الناشئين .

فبعد ذكر تلك العناصر التي أشرت إليها، سأبين مدى ارتباطها ببعضها في عملية التنشئة الاجتماعية وتربية الأبناء ، وذلك من خلال الوصف والتحليل لمحتوى موضوع البحث استنادا على بعض النظريات المفسرة أهمها نظرية الدور الاجتماعي.

Abstract

Socialization is fundamental in the pedagogical process of education in general. It is based on the social interaction that lies in the relationship and interaction of the members of the community. It aims to equip individuals whit appropriate behavior, standards and attitudes to certain social roles that enable them to cope with the community and social harmony

If we look at the role of socialization in the upbringing of young children, it is an essential element in the process of refinement of the child through which they acquires the behavior and experience, children am born with innate characteristics which are prepared from the beginning by the family those are grown in accordance with the customs traditions social and cultural values that characterize the society Language, literature and social behavior patterns.

In light of the above discussion i would like to write about the importance of socialization, its institutions and characteristics, its role in raising children and preparing them properly so that in the future they will be effective elements by home the community depends on building state institutions

Although this subject has been addressed by many writers and researchers, but in a manner and analysis may differ in my effort in

this humble work, I will address the elements of this subject through the link to education and especially the education of children and I will explain it after discussing of each element of the subject of research such as the formation concept and characteristics fallowing this I will discuss the concept of family and the most important psychological methods followed in the process of socialization this lies through the responsibility of parents towards children. Finally a discussion to clarify the concept of culture acceding to scientists and Thinkers and their role in the upbringing and behavior of youth

After discussing these elements, I will show how they relate to each other in the process of socialization and raising children, through the description and analysis of the content of the subject based on some of the theories explained

ـ مشكلة البحث:

تعد التنشئة الاجتماعية من العناصر المهمة في حياة الفرد والمجتمع سيما فيما يتعلق بتربية الأبناء، حيت إن هذه الشريحة من المجتمع إذا لم تصقل وفق تنشئة اجتماعية سليمة سيحدث خلل في جميع مؤسسات المجتمع، وها نحن نلاحظ أثر الثقافات الدخيلة على المجتمع الليبي والعربي ككل من حيث استخدام بعض الألفاظ والعبارات المنافية لعادتنا وقيمنا الاجتماعية المبنية على الأخلاق والقيم التي تتمشى مع ديننا الحنيف. لذا رأيت أن أحدد مشكلة البحث في دور التنشئة الاجتماعية في تربية الأبناء وفق الضوابط التي ذكرت.

أهمية البحث: الأبناء هم العنصر المهم الذي يجب صقله وتربيته تربية سليمة، ليكونوا مؤهلين مهنيا وتربويا، وعناصر فعالة في بناء المجتمع والنهوض به نحو التقدم العلمي والثقافي، لذا أرى أنه يستوجب الكتابة في هذا الموضوع لما له من أهمية.

أهداف البحث: تكمن أهداف الدراسة في النقاط التالية:

1ــ توضيح دور التنشئة الاجتماعية في تربية الأبناء.

2-أثر ثقافة المجتمع في تربية وسلوك الأفراد.

3- توضيح أهمية المستوى التعليمي والثقافي لدى الأبوين في تربية أبنائهما.

مفاهيم ومصطلحات البحث:

1- التنشئة الاجتماعية (socialization .

2- التربية (EDU)

3- الدور الاجتماعي (social role)

4- الأبناء (sons)

التنشئة الاجتماعي: لقد تناول موضوع التنشئة الاجتماعية – بمفهومها الواسع – الكثير من الكتاب والباحثين **لما له من** أهمية في تكوين عناصر وشرائح المجتمع.

وقبل الحديث عن التنشئة الاجتماعية ودورها في تربية الأبناء وتهذيب سلوكهم، تستوجب الإشارة إلى توضيح مفهومها ومعناها اللغوي والاصطلاحي .

مفهوم التنشئة لغة: لقد ورد لفظ التنشئة في القران الكريم حيث قال الله تعالى(أو من **ينشؤا** في الحلية وهو في الخصام غير مبين) [1]

كما ورد لفظ التنشئة في المعاجم اللغوية بمعنى (نشأ الشئ ينشأ ونشؤ ينشأ نشأً ونشؤا... يقال نشأت في بني فلان أي ربيت فيهم وشببت ، ونشأه تنشئة رباه.) [2]

أما معنى التنشئة الاجتماعية بالمفهوم الاصطلاحي ــ وفق أراء علماء التربية ــ (فهي عملية تعلم وتعليم تربويةــ تقوم أساسا على التفاعل الاجتماعي، حيث إنها تهدف إلى اكتساب الفرد –في كل الأعمار – سلوكا ومعايير واتجاهات مناسبة لادوار اجتماعية معينة.) [3]

والتعريف الإجرائي للتنشئة الاجتماعية: إن التعريف الإجرائي للتنشئة الاجتماعية في رأيي هو أنها نتاج العمليات التي تحول الفرد من كائن عضوي إلى شخص اجتماعي، وتصل إلى حد كبير في مرحلة الطفولة ولكن لاتقف عند شخص بعينه بل تستمر مع حياة أفراد المجتمع.

لذا يمكن القول أنها عملية اجتماعية إنسانية، تهدف إلى إدماج الأفراد وجعلهم أفرادا اجتماعيين ومتفاعلين في المجتمع الذي يعيشون فيه، وتسعى إلى غرس القيم والمبادئ والمفاهيم المرغوبة، والعمل على مسح وإلغاء القيم الاجتماعية غير المرغوبة.

إن التنشئة الاجتماعية هي (عملية مستمرة فهي تراكمية بمعنى أنها تكون بسيطة وقليلة السنوات الأولى من عمر الطفل، وتزداد تعقيدا ويكبر حجمها كلما تقدم الطفل وازدادت خبراته)[4]

ومن خلال اطلاعي على كثير من التعاريف لهذا المصطلح من قبل بعض الباحثين وعلماء

الاجتماع يمكنني القول : بان التنشئة الاجتماعية بمعناها العام تدل على العمليات التي تؤهل الفرد بان يكون قادرا وواعيا ومستجيبا للمؤثرات الاجتماعية، بما تحتويه من ضغوطات ، وما تفرضه من واجبات على أفراد المجتمع وذلك ليتعلموا كيف يعيشون ويتفاعلون مع بعضهم في الحياة.

أثر التنشئة الاجتماعية في سلوك الأبناء: قبل الحديث عن التنشئة وأثرها في سلوك الأبناء تجدر الإشارة هنا إلى أنواع السلوك، ثم توضيح المعنى الاصطلاحي العام للسلوك

أنواع السلوك:

1- **السلوك الفطري:** وهو المسمى بالسلوك الطبيعي لأنه يكتسب دون تعلم، حيث يولد الإنسان مزودا بسلوك في طبيعته، وهو عادة ثابت لايتغير، ولكن يمكن تعديله حسب ذكاء الفرد وتكيفه مع البيئة التي يعيش فيها.

2- **السلوك المكتسب:** سمي بالسلوك المكتسب لأنه يتعلمه الطفل بعد نضوجه وفهمه للحياة من خلال تربيته واندماجه في المجتمع، مثل تعلم الكلام والمشي، وفهم الدين والعادات والتقاليد.

3-**السلوك الجسمي والنفسي:** فالجسمي يكمن في عمليات الهدم والبناء، وفي نشاط أعضاء الإنسان، وما يتعرض له من صحة ومرض، أما السلوك **النفسي** فيكمن في تفكير الإنسان وتذكره وتركيزه وفرحه وحزنه.

4- **السلوك الظاهري والباطني: فالسلوك الظاهري** يمكن الاستدلال عليه بشكل مباشر مثل فتح العين وإغلاقها، أما **السلوك الباطني** هو الإحساس الذي يشعر به الطفل ولا يعبر به أمام الآخرين، مثل : وقوعه في مشكلة ولا يريد التعبير عنها.

5- **السلوك أو الجزئي:** هو النشاط الشامل الذي يصدر عن الطفل أثناء تعامله مع البيئة.

6- **السلوك التقليدي:** وهو محاولة تقليد الآخرين من خلال احتكاك الطفل بوالديه وإخوته ورفاقه أومن خلال مشاهدته لبعض المسلسلات أو الأفلام، حيث يتقمص سلوك شخصية من شخصيا ت ذلك المسلسل أو الفلم.[5]

ويمكن هنا من خلال رصد أنواع السلوك استنتاج تعريفـــا لهذا المصطلح لبعض علمـــاء النفس الذي يقول أن السلوك هو(كل مايصدر عن الطفل نتيجة احتكاكه أو اتصاله بالبيئة الخارجية، وهو كل مايصدر من الطفل من عمل حركي أو تفكير أو سلوك لغوي أو مشاعر أو انفعالات) [6] وإذا نظرنا إلى هذا التعريف نجده يحمل مضمون السلوك المكتسب، حيث إن هذا النوع من السلوك يوضح أن الطفل يتعلم – بعد تنشئته ونضوجه – الكلام والمشي، ويصقل ايدولوجيا وذلك من خلال انتمائه لدينه وعاداته وتقاليده التي تربى ونشأ عليها أسريا واجتماعيا، وتنشئته الأسرية والاجتماعية، فالطفل ينشأ في الأسرة والمجتمع الذي يعيش فيه فيكتسب علاقات إنسانية وعادات وتقاليد وأنماط سلوكية مع إفراد هذا المجتمع، كما يكتسب الطرق التي يتبعها أفراد مجتمعه من حيث العمل ونظرتهم إلى الحياة، ففي فترة من الزمن يكون الطفل قد اكتسب أغلب تلك الطرق والقيم والمبادئ التي من خلالها تتكون شخصيته عن طريق التفاعل الاجتماعي بينه وبين البيئة التي يعيش فيها.

وأنني أرى أن هذا التعريف الذي أشرت إليه هو الأقرب إلى محتوى موضوع البحث، حيث إن التنشئة الاجتماعية تعد من العمليات الأساسية في توظيف سلوك الأفراد، باعتبارها تقوم بتحويل الفرد من إنسان مكتسب السلوك بالفطرة ، إلى شخصية قادرة على التفاعل الاجتماعي، وتحوله إلى التمركز حول الذات بداية من المراحل الأولى من عمره، فهو يأتي بدون تعلم أو تنشئة ، فيتعلم وينشا من خلال مؤسسات التنشئة الاجتماعية التي تكمن في الأسرة والمدرسة والدين وكل العوامل الاجتماعية والثقافية.

وفي هذا الصدد لزاما علينا أن نتطرق إلى تلك المؤسسات وأهميتها في تربية وسلوك الناشئين وهي: **الأسرة:** لقد ورد ت عدة تعريفات للأسرة من قبل علماء اللغة، وعلماء الاجتماع ، فمن حيث تعريفها لغويا فهي(الدرع الحصين ،وأهل الرجل وعشيرته،وجمعها أسر) [7]

أما من حيث المعنى الاصطلاحي للأسرة فلا يوجد معنى واضح يتفق عليه علماء الاجتماع، ولكن يمكن الإشارة هنا ما ورد عن تعريف الأسرة اصطلاحا في أحد معاجم علم الاجتماع حيت يقول المؤلف إن (الأسرة هي من الوحدات الأساسية التي يتكون منها التركيب الاجتماعي) [8]

أما عن دور الأسرة في تربية الأبناء واكتسابهم للسلوك؛ فيمكن القول بأنها تعد ومن العوامل المهمة في تنشئة الفرد وتكوينه ، فهي الخلية الأولى التي ينشأ فيه الطفل الذي عندما يولد ليس له أي ارتباط بأي أنماط سلوكية، أو عادات اجتماعية، فيكتسب سلوكه من الأسرة التي يترعرع فيها، ومن المجتمع الذي يعيش فيه، فيتطور سلوكه وتفكيره في مختلف المجالات الاجتماعية والسياسية والثقافية، ثم يبني رأيه وفق تأثره بمعتقداته الدينية وعاداته الاجتماعية. فالطفل يتفاعل منذ بداية وعيه مع أفراد عائلته، فيرى من خلالهم علاقات اجتماعية وأنماطا سلوكية متعددة، توقظ فيه الوعي بنفسه وبغيره، وتجعله يعتمد في تفكيره الاجتماعي والثقافي على خبرات عائلته من خلال التجارب التي مرت بها، والبيئة التي تعيش فيها، حيث إن ما يعتقده أفراد الأسرة هو من نتاج تلك البيئة، وبالتالي ستكون ردود الأفعال نتيجة مباشرة لثقافتهم الخاصة المتعلقة بالبيئة بصفة عامة، وتلك الثقافة هي التي يحاولون نقلها إلى أبنائهم الصغار وفق إطار ما يروه صالحا لهم.

فالأسرة إذا لها الدور الفعال في تعزيز ثقافة الطفل وتهذيب سلوكه، فهي(أول المصانع الاجتماعية وأهمها التي تنتج مختلف القيم التي تقوم بتقليدها لأفرادها من خلال التنشئة الأسرية بوصفها الآداب العامة الواجب السير عليها) [9]

ويمكننا القول هنا بأن ثقافة الأسرة والمجتمع ككل تعد أساسا في تنشئة الأبناء وأفراد المجتمع بصفة عامة.

وفي هذا الصدد تجدر الإشارة إلى الثقافة ومفهومها، وأهميتها في التربية، واكتساب السلوك، باعتبارها المعيار الأساسي لتنشئة الأبناء، بداية من مؤسسة الأسرة التي تحمل ثقافة مبنية على عادات وتقاليد وقيم ودين يتميز بها المجتمع الذي تعيش فيه ، فهذه المؤسسات المتعددة تعدهي العامل الأساسي.

في نقل ثقافة المجتمع إلى الطفل، والمؤسسة الأولى في التربية وخلق السلوك هي الأسرة،إضافة إلى ذلك الثقافة بما تعنيه من تنشئة اجتماعية، تحتل مكانة مهمة في المراحل الأولى من سن الطفولة.

الثقافة:

تعريف الثقافة لغة: وردت كلمة الثقافة في كثير من معاجم اللغة العربية بمعنى(الحذق والفطنة، وسرعة أخذا لعلم، وفهمه، والتهذيب، وتقويم العوج من الأشياء .يقال: ثقف الرجل ثقفا وثقافة أي صار حاذقا فطنا ، ويقال ثقّف الصبي أي أدّبه وهذّبه وثقّف الرماح أي سواها وقوّم اعوجاجها).[10]

الثقافة في معناها الاصطلاحي: تعد أشهر تعريفات الثقافة وفق ما أجمع عليه أغلب الكتاب والباحثين، هو تعريف العالم الأنثروبولوجي **أدوارد تايلور** وهو أول من أعطى مفهوم الثقافة معناه الاصطلاحي، وقد استخدم هذا المفهوم بالانجليزية لأول مرة عام 1871م مستعيرا إياه من الألمانية، حيث تأثر تايلور في استخدامه لكلمة الثقافة بالعالم الأماني الدكتور:جوستاف كلم ((1802 – 1867م)) .يقول تايلور في تعريفه للثقافة (أنها ذلك الكل المركب المعقد الذي يشمل المعلومات والمعتقدات، والفن، والأخلاق، والعرف، والتقاليد والعادات، وجميع القدرات الأخرى التي يستطيع الإنسان أن يكسبها بوصفه عضوا في المجتمع) [11]

فالثقافة من وجه نظر الأنثروبولوجين هي مجمل التراث الاجتماعي، ويمكن أن نقول هي أسلوب حياة المجتمع، ولكل مجتمع ثقافته التي تميزه عن بقية المجتمعات، أي بمعنى أنه له أنماط معينة من السلوك والتنظيم الداخلي لحياته بما يشمل من تفكير ومعاملات اتفقت عليها الجماعة في حياتها، وأصبحت تتناقلها من جيل إلى جيل عن طريق الاتصال

والتفاعل الاجتماعي ، وعن طريق الاتصال اللغوي والخبرة بشؤون الحياة التي يمارسها أفراد المجتمع.

إضافة إلى ما ذكر يمكن الإشارة إلى تعريف آخر لبعض العلماء، يهتم بالعنصر الإنساني في الثقافة، فيقول: في هذا الصدد العالم **ويلسر** (أنه يمكن النظر إلى الظواهر الثقافية على أنها تحتوي كل أنشطة الإنسان التي يكتسبها عن طريق التعلم ، ولذلك يمكن تعريف الظواهر الثقافية بأنها مركبات من السلوك المكتسب من قبل الجماعات الإنسانية)[12]

ومن خلال اطلاعي على تعريفات العلماء للثقافة سواء أكانت وصفية أو تاريخية أو معيارية وغيرها من التعاريف الأخرى كالسيكولوجية والبنيوية والتطورية والشمولية، نجد أن كل تلك التعاريف تشترك في مجموعة من الخصائص، تكمن في أنها تشير بأن الثقافة تميز الجماعات أو المجتمعات الإنسانية ، وتذكر في أغلب الأحيان كلمة أعضاء المجتمع، وذلك لإثبات حقيقة المشاركة بين الأفراد في الثقافة، وكذلك يشترك أعلب معرفو الثقافة في إبراز الصفة الكلية للثقافة الإنسانية، كما نلاحظ أن أغلب التعريفات المتعددة تشير إلى مصطلح العادات والتقاليد، كما نلاحظ تأكيد الجانب التاريخي في الثقافة، حيث نجد ذكر التراث الاجتماعي والتقاليد، كما نجد أيضا التركيز على الجانب السيكولوجي الذي يتمثل في التعليم والتكيف والسلوك.

ورغم اتفاق أغلب العلماء في تعريف الثقافة من حيث المضمون نجد أن الأنثروبولوجين ركزوا على الجوانب الملموسة في الثقافة، بينما السيوسيولوجيون كان تركيزهم على الجوانب المجردة، فاهتموا بالقيم وبالرموز في الثقافة، ولكن في المعنى العام نجد كلاهما ينظر إليها بأنها نتاج إنساني، وأنها تاريخية مكتسبة، تضم الأفكار والنماذج والقيم، وأنها مبنية على الرموز. [13]

أهمية ثقافة الأبوين في تربية الأبناء: يهمنا هنا عنصر من عناصر الثقافة ألا وهو غير مادي، يتضمن الأعراف والعادات والتقاليد والقيم والأخلاق، وهي عناصر سلوكية يمارسها الفرد من خلال حياته مع أبويه ومجتمعه.فهذا العنصر من الثقافة له علاقة وثيقة

بالسلوك الإنساني، وسلوك المجتمع ككل،والأبوان باعتبارهما جزءا من المجتمع الذي يعيشان فيه فلابد وأن يتأثرا بعوامله الاجتماعية والثقافية إلى حد كبير، ومن ثم ستؤثر ثقافتهما وسلوكهما على أبنائهما، فالشخصية تتكون بتفاعل الأبناء مع أبويهما اللذين يقومان بتربيتهم وصقل سلوكهم ،لأن الصفات السيكولوجية لاتحدد وحدها أنماط شخصية الإنسان، فالشخصية تتكون بتفاعل كل الموروثات البيولوجية والقدرات السيكولوجية مع البيئة التي يعيش فيها الفرد.

وإذا نظرنا إلى أهمية دور الوالدين في تنمية وسلوك الأبناء فيمكننا القول أنهما المسؤولان عن تمهيد الأبناء في بداية حياتهم، لذا فهما الأكثر تأثيرا في سلوك الطفل من حيث غرس العادات والتقاليد والقيم الأساسية في شخصيته، مثل التفاعل الاجتماعي، والحاجات الفسيولوجية وغيرها، فالأبوان هما اللذان (لهما الدور الكبير في تعليم أنماط السلوك المرغوب فيه في البيئة التي يعيش فيها الأبناء من خلال تقليد الطفل لسلوك الكبار، والاستفادة من خبراتهم الشخصية لذلك واجب على الأباء أن يكونوا قدوة حسنة لأطفالهم، وأن يعملوا على تقويم سلوك أبنائهم، عندما يكون سلوكهم منحرفا أو غير متوافق أو متماش مع الأخلاق والمبادئ العامة)[14]

إن الأبوين هما أساس الأسرة ، والأسرة هي البيئة الطبيعية لنشؤ الطفل، وقد أثبتت التجارب التي قام بها الكثير من العلماء والباحثين أن الأسرة هي أفضل نظام يوفر للأطفال العوامل النفسية والثقافية.وإذا تفككت الأسرة ستؤثر سلبا على ثقافة وسلوك الأبناء، وتترك في نفوسهم أثارا عميقة، تتحول إلى ترسبات نفسية، واضطرابات في شخصيتهم، ومن تم قد تؤدي بهم إلى الانحراف الذي يشكل خطرا على المجتمع بصفة عامة، لأنه كما أشرت سابقا أن التربية هي تفاعل مستمر بين الإنسان والبيئة الاجتماعية، وأن التنشئة التربوية تهدف تشكيل أفراد من البشر في مجتمع معين لاكتساب اتجاهات ومعايير وأفكار تسود النظام الاجتماعي.

فالتفكك المادي أو المعنوي كلاهما يؤثر تأثيرا سلبيا في السلوك اللاحق للأبناء، فإذا نظرنا إلى التفكك المعنوي أو النفسي ــ وهو الأهم ــ الذي يتمثل في ظهور الخلافات داخل الأسرة ، نجد أنه يؤدي إلى اكتساب الأبناء سلوكا غير سوي، وذلك نتيجة لعدم

العلاقة السوية بين الأبوين فلابد أن تكون علاقة الزوجين أمام أبنائهم علاقة يملؤها الحب والتفاهم، حتى يستطيع الطفل إشباع حاجاته،فشخصية الطفل هي انعكاس لصورة الحياة التفصيلية التي يعيشها داخل أسرته، حيث يتفاعل مع المحددات الاجتماعية والثقافية الأخرى وإن لم يكن طرفا مباشرا فيها لأن النتائج المترتبة على ضرورة التفاعل ستغرس في ذاكرة الطفل سواء أكان ذلك بصورة شعورية أم غير شعورية وبما تشكل الملامح الأساسية لهويته الثقافة المستقبلية .

وبقدر ما تقوم به الأسرة في تربية أبنائها وتنشئتهم اجتماعيا فلابد من ارتباطها ببقية المؤسسات التربوية الأخرى كالروضة، والمدرسة، ورفاق الصحبة، ومؤسسات الإعلام، فهذه المؤسسات أيضا تلعب دورا هاما في عملية التنشئة في مختلف المجالات، فهي عوامل تساعده في الانصهار في بوتقة المجتمع الذي يعيش فيه.

المدرسة: لهذه المؤسسة التربوية والتعليمية الدور البارز في التنشئة الاجتماعية للأبناء، فهي لا تقل أهمية عن دور الأسرة التي أساسها الأبوان، فهي التي يعول عليها كثيرا في عملية التربية والتعليم .

باعتبارهما المتغير الأساسي الذي من خلاله تخلق الهوية الثقافية للطفل وتبلورها، فإذا كانت هذه المؤسسة تعاني عوامل ضعف ونواحي قصور سواء أكان ذلك على مستوى المناهج والمقررات الدراسية وطرق وأساليب التعليم والتعلم التقليدية أم على مستوى إعداد المعلم الكفؤ الذي ينبغي أن يكون مؤهلا تأهيلا تربويا ومهنيا، وملما بثقافة العصر والمتغيرات المستحدثة كي يقوم بمسؤوليته بالشكل المطلوب، وذلك بإعداد الطفل أو الناشئ إعدادا سليما، وتهيئته وفق المتطلبات الضرورية للمجتمع الذي يعيش فيه.

الإعلام: إن مؤسسات الإعلام لا تقل أهمية عن دور الأسرة والمدرسة من حيث تربية وتأهيل الأطفال والناشئين، فمن خلالها تتكون هويتهم وثقافتهم، فالإعلام المقروء والمسموع والمشاهد يعد موضع جذب واستقطاب، يتيح للطفل كي يكون في موضع التقمص الوجداني وما يترتب على ذلك من تأثير على شخصية ذلك الطفل، فإذا كانت وسائل الإعلام تتصف بالضعف والتقصير من حيث التربية ونشر الثقافة السليمة، لابد

وأن يتأثر الطفل والمجتمع ككل بآثار سلبية تعود على أفراد المجتمع بالتخلف وعدم التقدم.

وها نحن نلاحظ انتشار الثقافات الغربية في معظم المجتمعات العربية، ومدى أثرها على الأطفال والشباب، والتي انتشرت من خلال العولمة، فادت إلى تراجع اللغة العربية في مواجهة اللغات الأخرى، كذلك الشعور بالاغتراب الثقافي، وضعف الانتماء الوطني لدى الأطفال والشباب، وزيادة التفكك الداخلي لديهم،واتساع دائرة المخاطر التي تهدد المجتمع ، كذلك تزايد حدة الفوارق بين طبقات المجتمع، وتهديد السلم الاجتماعي، وهذا بالطبع ناتج عن تزايد احتمالات الثقافة الاستهلاكية والتي لا تجد مؤسسات تربوية وتعليمية تتصدى لها.

أما هنا إذا نظرنا إلى الوالدين بصفة خاصة – واللذان هما أساس في محتوى هذا البحث، فيمكننا القول بأنه لزاما عليهما التقيد بالضوابط الاجتماعية والثقافية في مجتمعهما، فلا يتأثران بمؤثرات خارجية لا تتمشى مع ثقافة مجتمعنا ومبادئه، لأن هذا يؤدي بدوره إلى إتباع الأبناء لعادات سيئة تؤثر على سلوكهم وحياتهم الاجتماعية.فلا شك أن التغريب الثقافي هو عبارة عن اختراق لثقافة مجتمع أخر لمحاولة تغير البنية الأساسية له وذلك من خلال الضغوط الخارجية التي تكون مزيجا من العوامل التاريخية واللغوية والدينية والاجتماعية فتحدد الاتجاهات العامة الرئيسية للأفراد والجماعات صانعة بذلك الهوية الثقافية.[15]

وإذا نظرنا إلى ما ذكر سابقا عن التنشئة الاجتماعية وعلاقتها بالتربية وتهذيب السلوك نستنتج أن الأسرة المتمثلة في الأبوين تعد أساسا في عملية التنشئة باعتبارها مرتبطة ارتباطا وثيقا بالتربية، بصقل سلوك الأبناء، فهي من أقوم دعائم التربية، ومن أمتن وسائلها من حيث تنشئة الطفل أيدلوجيا وأخلاقيا، وذلك لأنها (الأقرب لملاحظته وتقويمه وتهذيبه، من الصغر فهي التي تعطي أفضل النتائج وأطيب الثمرات)[16]

كذلك نستنتج مما سبق أن للتنشئة الاجتماعية شكلان أحدهما التنشئة المقصودة التي تكمن في الأسرة والمدرسة، وقد أشرت إلى هذين العنصرين فيما سبق، وكذلك هناك التنشئة الاجتماعية غير المقصودة، وتكون من خلال وسائل التربية والثقافة العامة، مثل:

وسائل الإعلام المختلفة والمسجد، وغير ذلك من المؤسسات التي تسهم في عملية التنشئة الاجتماعية والجدير بالذكر أن تلك المؤسسات التي تسهم في عملية التنشئة الاجتماعية للأبناء أساسها الثقافة، ففي هذا السياق نجد أن أغلب الدراسات والبحوث المتعلقة بتنشئة الأبناء قد بنيت على أن البيئة الثقافية هي الأكثر تأثيرا من مؤثرات البيئة الطبيعية، بل تعد من العوامل الأساسية في تكوين شخصية الإنسان وتحديد سلوكه، فإذا نظرنا بعين الاعتبار إلى أهمية ثقافة الطفل نجد أن الإنسان الذي يعيش بمعزل عن الثقافة لن يكون كائنا اجتماعيا، بل مجرد كائن عضوي ، فالثقافة تلعب دورا بارزا في نمو الطفل الحركي والعقلي والانفعالي والاجتماعي ، فأهمية ثقافة الطفل تقترن بالإحساس المتزايد بأهمية الطفولة من حيث إنها مرحلة أساسية في تكوين شخصية الطفل، فقد ازداد اهتمام العالم مؤخرا بثقافة الطفل عامة وبأدبه خاصة وأصبح من المعترف به تربويا وجود ثقافة خاصة للأطفال ثقافة تناسب كل مرحلة من مراحل نمو الطفل، وتؤدي غرضها في تكوين شخصيته إلى جانب الروافد التربوية الأخرى النظامية منها وغير النظامية لتحقيق التربية المتكاملة.(17)

ولاشك بأن لثقافة الأطفال أهمية في خيالهم وذلك من خلال وضع المناهج الملائمة والمتمشية مع قيمنا وعاداتنا وتقاليدنا، سيما ما يتعلق بأحداث التاريخ وكل المعلومات المتعلقة بالشؤون الاجتماعية، وكذلك المتعلقة بالفن والأدب

النظريات المفسرة لموضوع البحث: للنظرية علاقة وطيدة بالمعرفة العلمية التي هي جزاء أساسي من ثقافة المجتمع، فكل النظريات الاجتماعية وغيرها أثراء للبحوث المتعلقة بتحليل القضايا والظواهر، سواء أكانت في مجال العلوم الاجتماعية أم العلوم الأخرى، لذا يمكن لي هنا أن أذكر بعض النظريات المفسرة لموضوع هذا البحث وهي:

نظرية الدور الاجتماعي: تعد نظريه الدور الاجتماعي من أهم النظريات ذات العلاقة بالتنشئة الاجتماعية،حيث يقول علماء الأنثروبولوجيا الاجتماعية من أمثال رالف لنتون، وأيضا الذين قاموا بتطويرها في كتاباتهم مثل تالكوت بارسونز، وكنجزلي ديفيز،

وروبرت ميرتون، وغيرهم. إن الدور الاجتماعي هو المحور الذي تدور حوله النظرية الاجتماعية فإنه أساسي في حياه الفرد والمجتمع .

وإذا نظرنا إلى أبرز التعريفـــات للدور الاجتماعي من خلال اطلاعي على ما ذكره علماء الأنثروبولوجيا ،،وعلماء النفس، وعلماء الاجتماع، فيمكننا القول بأنه نمط الســلوك المتوقع من الشخص الذي يشكل وضعاً اجتماعياً معيناً أثناء تفاعلـــــه مع الأشخاص الآخرين الذين يشكلون أوضاعاً اجتماعية أخرى داخل النسق. ومن خلال هذا التعريف فإن الدور ما هو إلا سلوك، وأنه سلوك متوقع، وبالتالي فإنه إذا خرج عما تتوقعه الجماعة فإنه يصبح شاذاً أو منحرفاً عن الجماعة والمجتمع. فعلى القائمين على التنشئة الاجتماعية مسؤولية تدريب النشء، وتعليمهم على الأدوار المتوقعة منهم، والواقع إننا إذا نظرنا إلى أهمية هذه النظرية من حيث أهميتها في اكتساب الأجيال السلوكيات المرغوبة فإن الأطفال يكتسبون الأدوار الاجتماعية من خلال علاقاتهم وتفاعلهم مع المحيطين بهم فالارتباط العاطفي بوالديهم يؤدي إلى اكتسابهم الأدوار الاجتماعية اكتساب السلوك الذي يغرسه فيهم أبواهم.

فمن خلال ما ذكر حول نظرية الدور الاجتماعي نرى أنها ذات صلة وطيدة بموضوع البحث.

إضافة إلى ذلك هناك بعض النظريات الأخرى ذات الصلة بموضوع هذا البحث ونجد ذلك من خلال ما جاءت به هذه النظريات في تفسير ظواهر وقضايا المجتمع، فهذه النظريات هي:

نظرية التعلم في التنشئة الاجتماعية: إن هذه النظرية (تناولت عملية التنشئة الاجتماعية على أنها عملية تعلم في المقام الأول ، فالذي يؤكد ذلك أن تفسيرات رواد هذه النظرية الذين يرون أن عملية التنشئة الاجتماعية هي عملية تعلم اجتماعي، يتعلم فيه الفرد عن طريق التفاعل الاجتماعي أدوار الاجتماعية ويكتسب المعايير الاجتماعية التي تحدد هذه الأدوار، كما أنه يكتسب الاتجاهات النفسية، فيتعلم كيف يسلك الحياة بطريقة اجتماعية توافق عليها الجماعة، ويرضى عنها المجتمع.)[18]

فمن خلال النظر إلى ما جاء في محتوى هذه النظرية وتناولها لعملية التنشئة الاجتماعية يمكننا القول بأنها من النظريات المفسرة لموضوع هذا البحث.

نظرية السلوك الاجتماعي: يرى أصحاب المدرسة السلوكية أن سلوك الفرد هو محور التكوين النفسي له وهو يتكون من نوعين : **النوع الأول** يكمن في القاعدة الأساسية للسلوك الغريزي الذي تتألف من مجموعة من الاستعدادات والأنماط السلوكية، والأفعال والانعكاسات التي يرثها الطفل عند تنشئته فضلا عن العناصر البيولوجية الأخرى كالغدد الصماء وهرموناتها، وهي ذات علاقة وطيدة بالسلوك والعواطف والاستجابات لدى الطفل. أما النوع الثاني من السلوك فهو مجموعة من الأشكال والأنماط السلوكية التي نمت وتكونت نتيجة لعمليات التعلم والتشجيع والقبول التي يتلقاها هذا السلوك في البيئة الاجتماعية والأسرة، فالسلوك الاجتماعي – وفقا لنظرة علماء نظرية السلوك – يتعلمه الفرد ويكتسبه نتيجة لمعطيات ومؤثرات البيئة المحيطة به، ومحصلة لأسباب تربوية والتعليم والرعاية التي يتلقاها الفرد في إطار المعتقدات والاعتيادات الاجتماعية السائدة.(19)

إن نظرية السلوك تبرهن على أن التنشئة الاجتماعية ترتبط بالسلوك الإنساني وتعتبره عنصرا مهما في بناء الشخصية التي تتكون من خلال مؤسسات التربية كالأسرة والمدرسة غيرها من العوامل الاجتماعية.

النظرية الوظيفية: ظهرت النظرية الوظيفية بشكل علمي في كتابات هربرت سبنسر في مجال تشبيه المجتمع بالكائن العضوي، فقد أكد هذا العالم دائما على وجود التسائد الوظيفي والاعتماد المتبادل بين أفراد المجتمع في كل مرحلة من مراحل التطور الاجتماعي، والغاية من تأكيده هذا هي إيجاد حالة من التوازن تساعد المجتمع على الاستمرار في الوجود ، وكان سبنسر أيضا يتصور المجتمع على أنه جزاء من النظام الطبيعي للكون وأنه يدخل في تركيبه، لذا يمكن تصوره كبناء له وكيان متماسك.

أما إذا نظرنا إلى رأي العلم كليف براون فإنه يعتقد أن فكرة الوظيفة التي تطبق على النظم الاجتماعية، تقوم على المماثلة بين الحياة الاجتماعية، والحياة البيولوجية، فالوظيفة في نظره هي الدور الذي يؤديه أي نشاط جزئي في النشاط الكلي الذي ينتمي إليه.

وهكذا تكون وظيفة أي نظام اجتماعي هي الدور الذي يلعبه في البناء الاجتماعي، والذي يتألف من أفراد المجتمع المرتبطين ببعضهم بعض، فكل فرد متماسك بالأخر عن طريق علاقات اجتماعية محددة [20]

إذا يمكننا القول بأن النظرية الوظيفة شبهت المجتمع بالكائن العضوي، وركزت على التماسك الوظيفي، وأن فكرة الوظيفة التي تطبق على النظم الاجتماعية تقوم على المماثلة بين الحياة الاجتماعية والحياة البيولوجية. ومن هذا السياق للنظرية الوظيفة الذي يكمن في أن نمو الطبقة الاجتماعية يأتي من خلال انقسام أجزائها داخل البناء الاجتماعي حسب دخلها ومهنتها وثقافتها ووعيها، نلاحظ أهميتها في أثراء هذا البحث لما لها من علاقة بعملية التنشئة الاجتماعية وذلك من خلال وظيفة المؤسسات التربوية كالأسرة والمدرسة وغيرهما، حيث إن الأسرة جزاء من المجتمع الذي شبهه رواد هذه النظرية بالكائن العضوي، وأكدوا على التساند الوظيفي، والاعتماد المتبادل بين أفراد المجتمع، فالأسرة لها وظيفة في التنشئة أو التربية، وتهذيب السلوك لدى الأبناء ، وكذلك المدرسة ،فوظيفة أي مؤسسة تربوية هي بناء المجتمع من خلال تنشئة الأفراد وتماسكهم بعاداتهم وتقاليدهم وقيمهم ومبادئهم.

نظرية التفاعل الرمزي: إن كتابات تشارلز كولي 1864 وجورج هربرت ميد 1863 – 1931وأيضا رايت ملز 1916– 1962م توضح كيف تتم عملية التنشئة لكل من الجنسين ذكورا وإناثا، وتدريب كل منهما حسب دوره في المجتمع ، فنظرية التفاعل الرمزي الاجتماعي في التعلم والتعليم تعد من أهم النظريات المعاصرة، فهي ترى أن مقدار تحصل الطفل على المعلومات وتفاعله معها إنما يتوقف على حجم الطفل ونوعه ومستواه، كذلك على نوع فكرته عن نفسه وقدراته، وإن هذه الفكرة هي نتاج تفاعلات الطفل مع غيره في الأسرة والمدرسة والمجتمع، فإذا كانت محصلة هذه التفاعلات سلبية فإنها تكون قد كونت لدى الطفل فكرة عن نفسه بأنه غير قادر على تعلم الحساب أو اللغة أو العلوم

مثلا ،وقد يفشل في تعلمها استجابة أو تحقيقا لهذه الفكرة وتلبية لتوقعات مونيها واتجاهه[21]

فهذه النظرية التي تمتد جذورها في الدراسات الكلاسيكية لعلم الاجتماع وعلم النفس والفلسفة ، وكذلك إلى المذهب البرجماتي مذهب الذرائع الذي يتصف بقبول الخبرة الإنسانية العادية كمنع نهائي، وامتحان أخير لكل معرفة وقيمة، نراه يركز على وجود عملية التفاعل والاتصال بين الناس عن طريق اللغة، حيث تستخدم الرموز والعقل والذات كأ دوات علمية لمعرفة وتحليل السلوك الإنساني، والظاهرة الاجتماعية؛ وهذا التحليل الذي طرحته هذه النظرية يبرهن على مدى علاقة الأبوين اللذين – هما أساس الأسرة– بتنشئة أبنائهما وفق الوضع الاجتماعي السائد وذلك من خلال تفاعل هؤلاء الأبوين مع أبنائهما عن طريق اللغة والرموز.

فالواقع أن الاهتمام الاجتماعي بالتفاعل بدأ في ثلاث نظريات تقليدية أهمهم نظرية الدور من حيث علاقته بالتنشئة الاجتماعية. فهذه النظرية كما ذكرت سالفا قد لاقت اهتماما كبيرا من قبل علماء الأنثروبولوجيا الاجتماعية، من أمثال رالف لنتون وتطورتها في كتابات كل من تالكوت بارسونز، وكنجزلي، ديفيز، وروبرت ميرتون وغيرهم. وكانت نظرتهم أن التفاعل الاجتماعي مسرحية يلعب فيها الممثلون أدوارا كتبت في ثقافة تشكلت من العمليات التطورية التي تتكيف مع حوادث البيئة.

الخاتمة:

بعد الانتهاء من كتابة هذا الجهد المتواضع يمكن لي أن أذكر ما توصلت إليه من نتائج وتوصيات، من خلال التحليل والوصف والاعتماد على بعض المصادر والمراجع ذات العلاقة بموضوع البحث وأيضا بعض النظريات التي تتعلق بالتنشئة والتربية والسلوك والتفاعل بين أفراد المجتمع. فما توصلت إليه يمكن رصده في النقاط التالية:

1- إن الأبوين هما الأساس في تربية الأبناء وتنشئتهم وغرس السلوك السوي في نفوسهم.

2- إن الأسرة هي اللبنة الأولى في إعداد الطفل، والخلية الأولى أيضا في البناء الاجتماعي وأهم المؤسسات الاجتماعية في عملية التنشئة، فإذا كانت الأسرة سوية يكون الطفل سويا وهذا يتوقف على بناء الأسرة الاجتماعي والثقافي.

3- يعد التفاعل بين أفراد المجتمع أساسا في الضبط الاجتماعي الذي بدوره يلعب دورا بارزا في تنظيم حياة المجتمع.

أما عن التوصيات فإنني أوصي بالأتي:

1ــ الاهتمام بتربية وتنشئة الأبناء وفق هوية المجتمع ودينه.

2ــ محاربة الثقافة السلبية الدخيلة على المجتمع.

3ــ الرفع من مستوى الأبوين التعليمي والثقافي.

4 ــ اهتمام وسائل الإعلام بتوعية الآباء والأمهات وذلك ليكونوا مؤهلين لتربية وتنشئة أبنائهم.

هوامش البحث ومصادره:

1ــ سورة الزخرف، الآية 17

2ــ بطرس البستاني،محيط المحيط، باب النون ، مؤسسة جواد للطباعة(لاط، بيروت:1977م) ص 892

3- توما جورج خوري،علم النفس التربوي، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع (الطبعة الثانية:1989م) ص.62

4ــ عمر أحمد الهمشري، التنشئة الاجتماعية للطفل، منشورات الجامعة الأردنية (لاط:2001م) ص.181

5- الن كاترين (Alan Kathrin) الاضطرابات السلوكية للأطفال والمراهقين، ترجمة عادل عبد الله محمد، منشورات دار الرشاد (الطبعة الأولى: 2000م) ص17.

6- أحمد زكي صالح، علم النفس التربوي،منشورات مكتبة النهضة المصرية (لاط، القاهرة: 1990 م) ص110.

7ــ إبراهيم أنيس ، وآخرون، المعجم الوسيط ، دار إحياء التراث العربي (لاط. بيروت:1990م) ص551.

8- ديكن ميشل، معجم علم الاجتماع ،ترجمة إحسان محمد الحسن ، دار الطليعة للطباعة والنشر(لاط ، بيروت:1980م) ص972.

9- عبد الإله بلقزيز، العولمة والهوية والثقافة ، مركز دراسات الوحدة العربية لاط، بيروت: 1997 م) ص121.

10- أساس البلاغة للزمخّشري ، ومختار الصحاح للرازي ، ولسان العرب ، مادة ثقف. ــ1

Tylor ,E, primitive Culture, p.1 -11

12 ــWissler .C. Psychological and Historical Interpretations for culture, science vol.43

13- سامية حسن الساعاتي،الثقافة والشخصية،دار النهضة العربية للطباعة والنشر(الطبعة الثانية، بيروت 1983م) ص54، .55

14- أحمد فلاح الغزالي، علم الاجتماع التربوي، الدار العربية للكتاب (لاط،1985م) ص171 16

15- تركي الحمد، الثقافة العربية في عصر العولمة، منشورات دار الساقي(الطبعة الأولى، بيروت:1999م) ص161.

16ــ علوان ناصح، تربية الأولاد في الإسلام، مكتبة الأنجلو المصرية الطبعة الثانية، القاهرة، ص46.

17- شماس عيسى، القيم التربوية في قصص الأطفال، مطابع وزارة الثقافة(الطبعة الأولى، سورية: 1987 م) ص201.

18- نقلا عن أماني عثمان محمد عثمان، علاقة المستوى التعليمي للأم في تنشئة أولادها،رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية (القاهرة:2004م) ص35،36.

19- العظماوي إبراهيم كاظم، معالم من سيكولوجية الطفولة، والفتوة والشباب ، دار الشؤون الثقافية العامة (لاط، بغداد 1988م) ص.731
20- – محمد عبده محجوب وآخرون، التنشئة الاجتماعية دراسات أنثروبولوجية في الثقافة والشخصية، دار المعرفة الجامعية (لاط، الإسكندرية:2005م) ص.61
21- المرجع نفسه، ص46.

مبدأ العلاقات الأفقية عند عبد القاهر الجرجاني في ضوء اللسانيات المعاصرة

د. عبد السلام ميلاد جبريل
كلية التربية ـــــ جامعة سبها .

تقديم:

برزت في الدراسات اللغوية الحديثة مناهج ونظريات كان أساسها وقاعدتها الأولى الجهد المقدم من اللغوي الشهير فرديناد دوسوسير، الذي غيَّر وجهة الدراسات اللغوية من المنهج التاريخي والمنهج المقارن إلىٰ المنهج الوصفي،مقررا أن هذا الأخير يحقق الدراسة العلمية للغة في ذاتها ومن أجل ذاتها، بعيدا عن التتبع التاريخي للغات أو مقارنة لغة بلغة أخرى،وبلا شك فإن تفكير دوسوسير صاحبه ظهور مفاهيم ومصطلحات تأسس عليها المنهج الوصفي لدراسة اللغة .

وبتعميق النظر وتدقيق القراءة في التراث اللغوي العربي يمكن الوقوف علىٰ كثير من الإشارات، والتحليلات، والأفكار اللغوية، التي تقترب أو تتشابه من بعض المفاهيم والرؤى اللغوية التي ظهرت مؤخرا في اللسانيات الحديثة، التي ذاع صيتها مرتبطة بعلماء الغرب أو قل اللسانين الغرب في أوربا وأمريكا .

يأتي هذا البحث محاولة للوقوف علىٰ جانب تنظيري في التفكير العربي، يؤصِّل لجانب مهم قامت علية اللسانيات الحديثة (Modrern Linguistics)، ومن المعروف أن مفهوم اللسانيات ارتبط بجهود عالم اللغة السويسري فرديناد دوسوسير (De. Saussure) في كتابه الشهير محاضرات في الألسنية العامة [1] (Course in General linguistics)،وصدر الكتاب في باريس 1916م، وذكر المؤلف في الكتاب أهم المبادئ والأسس التي قام عليها علم اللغة العام، ولخصها الدكتور زياد العوف في الأسس التالية [2]:

1. ـــ إن اللغة عبارة عن نظام من العلامات ترتبط فيما بينها بعلاقات بنيوية .
2. مفهوم اعتباطية العلامة اللغوية .
3. التميز بين اللغة والكلام .

4. التميز بين محور النظم و محور الاستبدال .
5. التمييز بين التفسير التزامني والتفسير التعاقبي في دراسة اللغة .

يتمحور هذا البحث حول واحد من أهم المبادئ السالفة الذكر وهو (التمييز بين محور النظم (Syntagmatic) ومحور الاستبدال (Paradgmatic)، يخصص البحث لتتبع مفهوم محور النظم أو العلاقات الأفقية عند اللغويين العرب .

يهدف هذا البحث إلىٰ إيضاح بعض الملامح البارزة التي تؤصِّل عناية اللغويين العرب بهذا المبدأ الأساسي في وصف اللغة ودراستها دراسة علمية، كما يهدف البحث إلىٰ الوقوف علىٰ مدى عمق التفكير اللغوي عند العرب، ومقدار إسهامهم في النظرية اللغوية الحديثة، وما من أحد يشك في احتواء المؤلفات العربية المتقدمة علىٰ كثير من المسائل والقضايا التي تستحق أن يعاد فيها النظر، وفحصها فحصا لسانيا حديثا في ضوء المناهج اللغوية الحديثة باتجاهاتها المختلفة بنيوية، وتوليدية تحويلية ، وأسلوبية، وتداولية .

ينطلق البحث من إشكالية تساؤلها المحوري هو:هل لمفهوم محور النظم (العلاقات الأفقية) جذور عند علماء اللغة العرب المتقدمين؟ ويتفرع عن هذا التساؤل تساؤلات أخرى منها :

ما مفهوم العلاقات الأفقية في الدرس اللساني الحديث؟ كيف نظر اللغويون العرب لعلاقة الكلمات علىٰ المستوى الأفقي؟ كيف درس الجرجاني العلاقة بين الكلمات؟ ماذا يعني عنده مفهوم التعليق وما أثره في النظم ؟وإلىٰ أي مدى تقترب فكرة النظم عند الجرجاني من تنظير دو سوسير في نظرته للعلاقات الأفقية (محور النظم) في وصف اللغة ؟.

ويتِّبع الباحث منهجا وصفيا في تتبع جزئيات البحث في ضوء العناصر التالية:

أولاــ مفهوم العلاقات الأفقية في اللسانيات المعاصرة .

ثانياــ ماذا تعني العلاقات الأفقية في الدرس العربي ؟.

ثالثاــ تجذُّر مفهوم العلاقات الأفقية عند الجرجاني .

مفهوم العلاقات الأفقية في اللسانيات المعاصرة: تمثل العلاقات الأفقية في اللسانيات البنيوية ما اصطلح عليه دو سوسير (محور النظم)(Syntagmatic)، ويتحدد

في هذا المحور قيمة العلامة اللغوية ومعناها بقياس علاقاتها مع العلامات اللغوية الأخرى الموجودة معها فعلا علىٰ محور النظم[3]، ويمثل محور النظم الشكل الذي تأخذه المنظومة الكلامية أفقيا؛ حيث تنتظم المركبات اللغوية صانعة بذلك اللغة،ويتحدد الانتظام اللغوي الضمني المضبوط بمجموعة من القواعد اللغوية المحددة [4].

يقرر دوسوسير وغيره من اللسانيين البنيويين أن اللغة تمثل بنية (Structure) ذات عناصر تترابط فيما بينها ذهنيا، وتتعالق وفق تنظيم لغوي مضبوط، وتتحدد قيمة كل عنصر من علاقاته بغيره من عناصر البنية، فقيمة الكل تكمن في أجزائه، وقيمة الأجزاء تتأتى من مكانتها في ذلك الكل [5].

يركِّز البنيويون علىٰ مبدأ العلاقات داخل البنية بين عناصرها؛ فاللغة في رأيهم كل منظم من العناصر تعمل كمجموعة واحدة، ولا قيمة لأي عنصر من عناصرها بمعزل عن العناصر الأخرى؛ ومن هنا تطفو علىٰ السطح أهمية السياق الخطي ودوره المهم في تحديد قيمة العناصر التي لا تدرك إلا داخل حكم أو علاقة؛ يقول الصادق البصير:" فالشيء الجوهري في البنيوية ليس وجود العناصر؛ إنما ينبع من وجود العلاقات " [6].

ويشير ذلك إلىٰأن البنيوية في حقيقتها علاقات قائمة بين عناصر البنية، فلا قيمة للعناصر بدون علاقات، وإن عُدمت العلاقات فهي أشبه بركام مُكدَّس فاقد لمبدأ التعالق فلا قيمة له، وهكذا يمكن أن تختلَّ البنية وتفقد قيمتها بسبب غياب العلاقات بين عناصرها [7].

ومن هنا تبدو أهمية العلاقات في تعريف البنية حيث تُعرَّف بأنها:" نظام يعمل علىٰ ضوء قوانين، وهذا النظام يقوم ويتطور بناءً علىٰ وظيفة هذه القوانين الداخلية دون الرجوع إلىٰ عناصر خارجية " [8] .

يقوم مفهوم البنية علىٰ أساس التعاضد التركيبي الذي يعزز مفهوم العلاقات السياقية علىٰ محور النظم، ويعتمد ذلك التعاضد علىٰ قاعدة أساسية قوامها القوانين الداخلية في البنية، ويعمل التعاضد التركيبي ـــــــ بحسب دو سوسير ـــــــــ علىٰ تقوية التنظيم داخل بنية اللغة؛ وذلك بتأثير الكلمة في الأخرى لتكتسب كل منهما قيمة من خلال التبادل

والتعاضد [9] .

وينظر هميسلاف (Hemsialf) ـــــــأحد أقطابالمدرسة البنيويةـــــــــــــ إلىٰ اللغة علىٰ أنها بنية من العناصر اللغوية، تتجاذب فيها العناصر تجاذباً مؤسساً على مبدأ التعالق والتساند الداخلي[10].

ومع تنامي البحث في مبدأ العلاقات الأفقية انبثقت أفكار ورؤى لسانية، تُعنى ببناء الجملة ودراسة التركيب، ومن ذلك ـــ مثلا ـــ ما قام به عالم اللغة شومسكي في اتجاهه المعروف بالتوليدي التحويلي، وعلى وجه التحديد في إثارته لمصطلحي (الكفاءة) و (الأداء)، وارتباطهما ببناء الجملة ، لأن التركيب في رأيه يقوم علىٰ قواعد ضمنية، ترتبط بمبدأي الكفاءة والأداء؛ فمتكلم اللغة يمكن أن يصيغ عددا لا متناه من جمل لغته وفق قواعد مخصوصة، يراعي فيها التنظيم والتعليق؛ ومن هنا تبدو أهمية التركيز علىٰ النظم والتنظيم بين عناصر بنية اللغة[11].

وهكذا يبدو مفهوم العلاقات الأفقية في اللسانيات البنيوية؛ فاللغة ـــــــ بحسب دو سوسير ـــــــ عبارة عن بنية من العناصر، تترابط تلك العناصر، وتتعالق وفق نوعين من العلاقات: علاقات أفقية سياقية حضورية علىٰ المستوى الأفقي (محور النظم)،وعلاقات استبدالية غيابية تتبادل فيها العناصر علىٰ المستوى الرأسي (محور الاستبدال) .

تمثل العلاقات الأفقية المستوى التركيبي أو بناء الجمل في اللغات، ولا قيمة لعناصر بنية اللغة إلا بالتعاليق، والتجاور، والتساند ، والانتظام وفق علاقات أفقية سياقية.

والسؤال المطروح كيف نظَّر علماء اللغة العرب إلىٰ مفهوم العلاقات الأفقية السياقية؟ وإلى أي مدى يكون التشابه أو الاقتراب بين علماء العرب وغيرهم من علماء الغرب في النظر لمفهوم العلاقات الأفقية ؟ هذا ما سيتم بيانه فيما يأتي .

مفهوم العلاقات الأفقية في الدرس اللغوي العربي: يحاول الباحث تحت هذا العنوان تبيين أهم الملامح الدالة علىٰ تجذُّر مفهوم العلاقات الأفقية عند بعض علماء اللغة العرب؛ للوقوف علىٰ مدى عنايتهم بهذا المبدأ اللساني وهو العلاقات الأفقية في مستويات اللغة

المختلفة الصوتية، والصرفية، وعلى وجه الخصوص دراستهم لتركيب الجملة وتنظيم العلاقات بين مكونتها .

ويمكن القول: إن مسألة التنظيم وضبط التجاور والتجانس بين عناصر البنية اللغوية قد لاقت عناية من اللغويين العرب بدءاً من الأصوات في تكوينها للكلمة ثم بين الكلمات في تكوينها للجملة؛ فنظروا في مماثلة الأصوات لتحقيق الانسجام في بنية الكلمة علىٰ مستوى محور النظم، وعمَّقوا البحث في الجملة، وما يستوجبه بناؤها من اختيار ورصف، وترابط، وحسن تأليف، وجودة حبك، وسلامة تعليق ،فظهرت عندهم مصطلحات ذات ارتباط وثيق بمصطلح العلاقات الأفقية السياقية أو ما يعرف بمحور النظم عند دوسوسير من تلك المصطلحات (التأليف، والترتيب، والنسج، والتعليق، والرصف، والتجاور...) [12]، وبدأ هذا الجهد مبكرا في الدرس العربي مع جهود سيبويه (180 هـ) في كتابه المعروف (الكتاب) في تركيزه علىٰ تركيب الجملة؛ حيث تنبَّه إلىٰ أهمية العلاقات الأفقية في وصف بنية الكلمة بالنظر في تشكيلها الصوتي، وما يحكمه من ضبط و تجاور سليم، فتناول بالبحث والدراسة كل ما يتعلق بالتشكيل الصوتي، أو وظائف الأصوات، فأفرد بابا من كتابه الكتاب لدراسة بعض القوانين الصوتية في اللغة العربية ،سمَّاه (باب الإدغام)، ناقش فيه التماثل الصوتي وأهم مظاهره منها : القلب والإعلال والإبدال والإدغام والتقاء الساكنين و الإمالة ...، وكل ذلك يصب في مفهوم العلاقات الأفقية علىٰ مستوى بنية الكلمة، ويقول سيبويه متحدثا عن تجاور النون الساكنة مع الباء وقلبها ميما "وتقلب النون ميماً، لأنها من موضع جُعل فيه النون، فأرادوا أن تدغم هنا إذ كانت الباء من موضع الميم " [13]، ويمثِّل لذلك بكلمة (ممبك) والأصل (من بك) وكلمة (عمبر) التي أصلها (عنبر) فقانون التماثل ظهر أثره في الأصوات بسبب تجاورها علىٰ المستوى الأفقي،ويقود ذلك إلىٰ القول: إن سيبويه استطاع أن يصف عناصر البنية اللغوية في مستوى التشكيل الصوتي والتعاملات الصوتية في السياق الخطي مركزا علىٰ مبدأ التماثل والتخالف بين الأصوات .

ويوَّسع ابن حني (392 هـ) دراسة العلاقات الأفقية في بنية الكلمة ناظرا إلىٰ

الائتلافات الصوتية علىٰ المستوى الخطي (محور النظم)، فظهر عنده مصطلح التقريب وهو" تقريب الحرف من الحرف وإدناؤه منه " [14]، ويستدل علىٰ ذلك بفاء (افتعل) حين تكون أحد حروف الإطباق (صادا أو ضادا أو طاءً أو ظاءً) فتقلب لها تاؤه طاءً وذلك نحو: اصتبر (اصطبر) واضترب (اضطرب) اطترد (اطَّرد) واظتلم (اظَّلم) ويدل ذلك دلالة واضحة علىٰ عناية ابن جني بالعلاقة بين حروف بنية الكلمة علىٰ المستوى الأفقي .

والحاصل إن علماء اللغة العرب كان لهم تركيز واضح علىٰ أهمية العلاقات الأفقية بين الأصوات التي تتركب منها البنية اللغوية علىٰ مستوى الكلمة، فنظروا في تآلف الأصوات وتجاورها، وأمعنوا النظر في الصيغ الصرفية وبنائها، وما يؤثِّر في البنية من لواصق وأحرف زيادة .

ولم يقف اهتمام علماء اللغة العرب بالعلاقات الأفقية عند حدود بنية الكلمة بل تجاوزوه إلىٰ مستوى الجملة، فدرس النحاة العرب الجملة وطريقة نسجها، وتأليفها، ورصفها وبنائها، ناظرين في ما يحكمها من علاقات بين مكوناتها وعناصرها .

ويعد مصطلح (النَّظم) من أبرز المصطلحات التي تعبر عن مفهوم العلاقات الأفقية في الدرس اللغوي العربي،ارتبط مفهوم النظم في الدرس العربي بجهود عالم اللغة عبد القاهر الجرجاني (471 هـ) لذلك سيحاول الباحث بيان مفهوم النظم ودلالاته، ومدى تمثيله لمفهوم العلاقات الأفقية في الدرس اللساني العربي .

العلاقات الأفقية عند الجرجاني (مفهومها وآلياتها): يعد عبد القاهر الجرجاني من أكثر اللسانيين العرب تركيزا علىٰ فكرة العلاقات الأفقية بين الكلمات في الصياغة، وركز الجرجاني علىٰ مصطلحات مهمة ارتبط بتفكيره اللغوي وهي:(النَّظم) (التعليق)، (معاني النحو)، ويمثل النظم الإطار العام لنظريته اللغوية، التي قامت علىٰ آليَّتي التعليق ومعاني النحو،ونبدأ الحديث ببيان مفهوم مصطلح النظم ودلالته اللغوية والاصطلاحية، ثم بعد ذلك نُعرِّج علىٰ مفهوم التعليق، ومفهوم معاني النحو؛ لعل ذلك يقنع بمدى تجذُّر مفهوم العلاقات الأفقية في تفكير عالم اللغة عبد القاهر الجرجاني .

الدلالة المعجمية للنَّظم: يدل لفظ النظم في المعجم علىٰ الجمع والضم والتأليف والاتساق [15]، فالنون والظاء والميم كما يقول ابن فارس: " أصل يدل علىٰ تآلف الشيء وتأليفه " [16]،ويقترن مفهوم النظم بنظم الدرر، ونظم الشعر،ثم انتقل إلىٰ نظم الكلام، والمضامَّة مفاعلة من الضم؛ وتعني المضامَّة بين الأشياء، وأفضل المضامَّة أن تكون وفق نظام أو منهج معين [17] .

للنظم دلالته الاصطلاحية وهي "تأليف الكلمات والجمل قرينة المعاني، متناسبة الدلالات علىٰ حسب ما يقتضيه العقل، وقيل الألفاظ المرتبة المسوقة المعتبرة دلالاتها"[18].

ويرتبط مدلول النظم اصطلاحا بإعجاز القرآن ونظمه،ونقف علىٰ قول الجاحظ (255 هـــ) الذي بين فيه أهمية النظم وقيمته العظيمة في إعجاز القرآن وقوة حجته؛ حيث كتب يقول : وكيف صار نظمه من أعظم البرهان وتأليفه من أكبر الحجج ... "[19]، وغير بعيد من ذلك نجد الباقلاني يذكر صراحة مفاهيم متعددة تمثل جوانب من النظم ذات علاقة متينة بإعجاز القرآن وذلك في قوله:" فانظر إن شئت إلىٰ شريف هذا النظم، وبديع هذا التأليف، وعظيم هذا الرصف ... " [20]، فالقرآن الكريم كتاب اللغة الأول، له بنيته المتميزة عن غيره من كلام البشر، وهذا التمييز في النظم والصياغة سر من أسرار إعجازه،وارتبط ذلك الإعجاز بطريقة نظمه ورصف كلماته في علاقات أفقية وسياقية محكمة .

وتجدر الإشارة إلىٰ أن مصطلح النظم في التفكير العربي له حضوره البارز عند البلاغيين العرب ، فظهر عندهم مصطلح النسج، والتأليف،والوشي، والتحبير، كل ذلك يوجب العلاقة بين الأجزاء بعضها مع بعض .

ويعد عبد القاهر الجرجاني من أكثر اللغويين العرب تركيزا علىٰ مفهوم العلاقات الأفقية بمناقشته مفهوم النظم حتى صار نظرية لها أهميتها وقيمتها في الدرس اللغويعامة، فكيف تجسد مفهوم العلاقات الأفقية في تفكير عبد القاهر الجرجاني ؟

هذا ما سيتم الحديث عنه فيما يأتي:

العلاقات الأفقية من منظور عبد القاهر الجرجاني: يمكن أن نصطلح علىٰ تسمية العلاقات الأفقية عند الجرجاني ب(العلاقات النظمية)، وذلك لارتباط النظم بتفكير الجرجاني أكثر من غيره من علماء اللغة العرب، ومن جهة أخرى استطاع الجرجاني أن يُطوِّر مفهوم النظم ويدقق في مفهومه في البناء اللغوي علىٰ مستوى محور النظم، فالنظم عنده صار نظرية ذات أبعاد بنيوية وأسلوبية ... .

تقوم نظرية النظم الجرجانية في جوهرها علىٰ المنهج البنيوي الوصفي في دراسة اللغة بالتركيز علىٰ أهمية العلاقات بين عناصر البنية فيما بينها علىٰ مستوى السياق اللغوي الخطي؛ وذلك يعني أن النظم يدرس اللغة في ذاتها ومن أجل ذاتها دون النظر إلىٰ أي عناصر خارجية أخرى، وتتحقق تلك الذاتية التفاعلية بين عناصر بنية اللغة بآليتين هما : (التعليق) و(معاني النحو)، والمصطلحان يجسدان مبدأ التفاعل والتعاضد بين عناصر ومكونات التركيب اللغوي في السياق الخطي .

يعرف الجرجاني النظم بقوله : " أن تضع كلامك الوضع الذي يقتضيه علم النحو، وتعمل علىٰ قوانينه وأصوله، وتعرف مناهجه التي نُهجَت، فلا تزيغ عنها، وتحفظ الرسوم التي رُسمَت لك فلا تخل بشيء منها ... " [21]

ويعتني عبد القاهر الجرجاني عناية واضحة بالترتيب؛ وذلك لما يقوم به من دور في ضبط النظم؛ فالترتيب عنده أن تُرتِّب معاني النحو في النفس أولاً، ثم بعد ذلك ترتب الألفاظ التي تريد التعبير بها عن تلك المعاني؛ فيقوى النظم بذلك الترتيب، ويحقق غايته،يقول الجرجاني:" وأمر النظم في أنه ليس شيئا غير توخي معاني النحو فيما بين الكلم، وإنك ترتب المعاني أولا في نفسك ثم تحذو علىٰ ترتيبها الألفاظ في نطقك " [22]

التعليق بين عناصر البنية اللغوية عند الجرجاني: يشير مدلول التعليق عند الجرجاني إلي تعلق الكلم بعضه ببعض في شكل منتظم ، ويجعله أساس النظم وقاعدته التي يقوم عليها ،ويتضح ذلك في قوله :" ليس النظم سوى تعليق الكلم بعضها ببعض وجعل بعضها بسبب من بعض " [23]؛ ويعني ذلك إقرار الجرجاني بوجود علاقات حتمية وضرورية يتوجَّب إعمالها بين أجزاء التركيب، فالكلمات المفردة المجردة من التعليق لاقيمة لها، ولا

يبنى عليها جمل اللغة التي هي أساس التواصل والتفاهم، وهذا التعليق في حقيقته يتعلق بالجانب النحوي (المستوى التركيبي)عند تفكير متكلم اللغة في صياغة جمل لغته، فعندما يشرع متكلم اللغة في إنشاء جملة من الكلام يريد التعبير بها عن غرض ما؛ فإنه يتخيَّر أولاً الكلمات وينتقيها من المخزون اللغوي لديه، ثم يستحضر فكرة الربط والتعليق وفق قواعد النحو في لغته فيعلق الفعل بالاسم والحرف بالاسم والاسم بالاسم، ولا يستطيع التعبير بكلمات مفردة مجردة عن التعليق، فالتعليق هوأساس علم النحو الذي يعرفه المبارك بقوله: "العلم الذي يبحث في علاقة الكلمات بعضها ببعض من حيث الوظيفة لتكوين تركيب سياقي يعطي معنى كاملا " [24] .

ويقرر الجرجاني أن التعليق هو علاقة أفقية سياقية بين كلمات اللغة قوامه ارتباط وثيق بين مكونات وعناصر تركيب ما في إطار معاني النحو، ويرتبط كل ذلك بالجانب الفكري عند متكلم اللغة، ويتضح ذلك في قوله: " و مما ينبغي أن يعلمه الإنسان ويجعله علىٰ ذكر أنه لا يتصور أن يتعلق الفكر بمعاني الكلم أفرادا مجردة من معاني النحو " [25]؛ ففي التركيب (أعطى الغنيُّ الفقيرَ صدقةً) تعلق مجموع عناصره تعلقا أفقيا في ضوء معاني النحو؛ فتعلق في العقل الفعل بالفاعل وتعلق الفعل بالمفعول الأول ثم بالمفعول الثاني، فاكتسب التركيب قيمة بهذا التعليق، ولا قيمة لأي كلمة من كلمات التركيب المذكور مفردة إلا بمعناها المعجمي، " فاللفظة الواحدة من الاسم والفعل لا تفيد شيئا ، وإذا قرنتها بما يصلح حدث معنى واستغنى الكلام " [26]، وذلك ما اعتمده المنهج البنيوي الحديث في إشارته إلىٰ أن اللغة نظام من العلامات، وتحدد قيمة العلامة اللغوية من خلال علاقتها مع العلامات اللغوية الأخرى الموجودة فعلا علىٰ محور النظم [27] ، ومن جهة أخرى تمثل فكرة الجرجاني المشار إليها عين التعاضد التركيبي الذي أشار إليه دو سوسير أثناء حديثه عن العلاقات بين عناصر البنية كما سبق ذكره .

وللتعليق قيمته في التركيب حيث يتأثر التركيب تأثرا كبيراً بالتعليق؛ لأن التركيب المتعلق بعضه ببعض تكون دلالته أتم وأكثر فائدة، وبدون التعليق يضعف التركيب ولا يستقيم أصلا إلا به ويندرج في حكم المستقيم القبيح وربما المحال كما يرى سيبويه [28]، ويبدو

ذلك واضحا في التركيبين التاليين :

1 ــ يذهب خالد إلىٰ عمله مترجلا كل يوم.(تركيب مفيد ودال بسبب التعليق بين عناصره).

2 ــ إلىٰ مترجلا عمله يوم خالد صباح كل يذهب . (تركيب فاقد القيمة والدلالة بسبب غياب التعليق بين عناصره)، وذلك ما يقصده عبد القاهر الجرجاني من مفهوم التعليق في المرتبط بفكرة النظم والعلاقات الأفقية؛ فالدلالة والإفادة في التركيب قوامها التعليق بين العناصر والأجزاء ووضعها وضعا موافقا ومتناسبا مع ما تقتضيه معاني النحو وقواعده، فالنظم كما يرى تمام حسان " هو نظم المعاني النحوية في نفس المتكلم لبناء الكلمات في صورة جمل " [29] .

ويغوص الجرجاني في مفهوم العلاقات الأفقية السياقية مُعمِّقاً التفكير في وصف تلك العلاقات بين عناصر البنية في تركيب الجملة العربية، فيتأمل تلك العلاقات ويتعرف علىٰ دقائقها وتفاصيلها وبتفكير غير مسبوق[30] فيجعل التعليق بين عناصر الجمل العربية في ثلاثة طرق واضعا في اعتباره طبيعة الأبواب النحوية التي قررها النحاة العرب .

أهم طرق التعليق عند الجرجاني:

1 ــ تعلق اسم باسم ، كأن يكون خبراً عنه، أو حالاً منه ،أو مضافاً إليه ، أوتابعاً له....

2 ــ تعلق الاسم بالفعل؛ بأن يكون فاعلاً له،أو مفعولاً به، أومفعولاً معه، أو مفعولاً مطلقاً،أو خبراً لفعل ناسخ، أوتمييزاً، أواستثناءً ... .

3 ــ تعلق الحرف بالاسم والفعل له ثلاثة وجوه :

أولها ــ توسط الحرف بين الفعل والاسم كما في حروف الجر التي يتعدى بها الفعل .

وثانيها ــ تعلق الحرف بما يتعلق به العطف .

وثالثها ــ تعلق الحرف بمجموع الجملة ويجري ذلك علىٰ تعلق بعض الحروف ودخولها علىٰ الجمل مثل حروف النفي وحروف الاستفهام وحروف الشرط والجزاء ... .

وجدير بالذكر الإشارة إلىٰ قيمة التعليق في تفكير بعض اللسانين العرب المحدثين فتمام حسان ــ مثلا ــ يقرر أن التعليق هو أخطر ما تحدث فيه عبد القاهر الجرجاني حيث

كتب يقول: " أما أخطر شيء تكلم فيه عبد القاهر الجرجاني علىٰ الإطلاق فلم يكن النظم ولا البناء ولا التركيب وإنما كان التعليق " [31]، وفي نفس السياق نجد تمام حسان يربط صراحة التعليق بمفهوم العلاقات السياقية في الدرس الحديث ويجعل من التعليق منهجا علميا دقيقا في التحليل اللغوي في الدرس العربي [32] .

وغير بعيد من ذلك نقف علىٰ رأى مصطفى غلفان حول فكرة النظم والتعليق عند الجرجاني فيصرح بقوله : " إننا أمام قول صريح يطابق تمام المطابقة الفكرة الجوهرية عند دو سوسير ومن جاء بعده من اللسانين البنيويين حول علاقة الانتظام القائمة بين الوحدات اللغوية في محور التوزيع، حيث إن المفردة الواحدة لا تملك في ذاتها أية قيمة مطلقة وإنما قيمتها في علاقتها بما يجاورها" [33]

وربط بعض الباحثين جهود الجرجاني بجهود اللساني الفرنسي مارتينيه؛ وذلك في فكرة التأسيس لمفهوم الوظيفة الواقعية علىٰ مستوى بناء الجملة (الوظيفة النحوية) ــ بحسب مارتينيه ــ الذي حددها في ثلاث طرق وهي: الضم بين أصناف الكلم، والإعراب، ومراعاة المرتبة في التركيب. فقد حدد الجرجاني تلك الطرق في مصطلح (معاني النحو)، ويفيد ذلك بالقول: إن فكرة التعليق عند الجرجاني المرتبطة بمعاني النحو تعد ركيزة أساسية في الوصف البنيوي لدراسة البنية اللغوية وتنظيم عناصرها [34] .

والحاصل أن للتعليق من ـــ وجهة نظر الجرجاني ـــ له فائدته في (محور النظم)؛ فهو يسهم في سبك الكلام، و يكسبه دلالة ومعنى، و يضفي عليه تماسكا وانسجاما، كما يسهم التعليق في تكوين بنية لغوية مضبوطة، ومحكمة تتحقق فيها المواءمة والتنظيم بين العناصر وعبَّر الجرجاني عنه بقوله:" كمن يأخذ قطعا من الذهب أوالفضة فيذيب بعضها في بعض حتى تصير قطعة واحدة " [35] .

وهكذا يمكن القول: إن مفهوم العلاقات الأفقية عند عبد القاهر الجرجاني تمحورت حول مفهوم أساسي وهو (النظم)، وانطلق منه في تجسيده لمفهوم العلاقات الأفقية في الدرس العربي، ويعد مصطلح التعليق من المصطلحات البارزة في الفكر اللغوي عند الجرجاني لتأكيد مبدأ التعليق بين عناصر البنية اللغوية في محور النظم؛ ولا يتم التعليق

إلا باستحضار معاني النحو في الذهن عند صياغة جمل اللغة وتراكيبها، وذلك لا يدع مجالا للشك في تفطُّن الجرجاني إلىٰ أهمية العلاقات السياقية بين عناصر البنية اللغوية، ويعد الجرجاني مؤصِّلاً لمبدأ العلاقات الأفقية، ويقترب تفكيره من كثير من المفاهيم والمبادئ التي ظهرت في الدرس اللساني عند الغرب، ويفضي ذلك بالقول بجدية التفكير اللغوي عند علماء اللغة العرب في التأسيس لبعض المفاهيم المتعلقة بنظريات اللغة، ويعد ذلك في مجمله إسهاما منهم في النظريات اللسانية العالمية، ونختم بقول الباحث عبد العزيز حمودة : " إن اللغة نظام أو نسق من العلامات تربطه شبكة العلاقات التتابعية والاستبدالية أمر عرفه العقل العربي " (36) .

الخاتمة:

سبقت الإشارة إلىٰ أن من أهم أهداف هذا البحث هو إبراز عمق وجدية البحث اللغوي عند علماء اللغة العرب، والوقوف علىٰ مدى إسهامهم في النظرية اللسانية الحديثة على وجه التخصيص في التأسيس لأهم المفاهيم والأسس التي قامت عليها اللسانيات البنيوية، وتأطر البحث في تأصيل مفهوم العلاقات الأفقية (محور النظم) عند علماء اللغة العرب عموما،وعند عبد القاهر الجرجاني تخصيصا في مناقشته الجريئة لمفهوم النظم ،وآلية التعليق، وتركيزه علىٰ مصطلح معاني النحو؛ ومن عرض عناصر البحث يمكن رصد بعض النتائج المهمة منها :

1 ــ العلاقات الأفقية مفهوم أساسي قامت عليه اللسانيات البنيوية كما قررها رائد الألسنية فرديناد دو سوسير .

2 ــ اشتمل التفكير اللغوي عند علماء اللغة العرب علىٰ إشارات ثرية،وتحليلات جادَّة في وصف بنية اللغة، ويمكن عدها جهدا لسانيا عربيا يقترب من التفكير اللساني الغربي .

3 ــ بينت الدراسة أن عبد القاهر الجرجاني استطاع بحسِّه اللغوي ،وتفكيره العميق أن يعمِّق البحث في العلاقات الأفقية بين عناصر البنية اللغوية في مستوى تركيب الجملة بتركيزه علىٰ جوهر العلاقات السياقية الخطية باعتماده مفهومي التعليق و معاني النحو وربطهما بمفهوم النظم .

4 ــ يركز الجرجاني في حديثه عن التعليق بين العناصر علىٰ أن قيمة العناصر في بنية اللغة لا تتحدد إلا بالعلاقة بين تلك العناصر الموحدة معها فعلا في السياق الخطي، وذلك يؤكد تفطنه إلىٰ الدراسة العلمية للغة في ذاتها ومن أجل ذاتها كما تقرره اللسانيات البنيوية .

5 ــ تجسد مفهوم العلاقات الأفقية في الدرس العربي في عدة مصطلحات منها، التأليف، التنظيم،الترتيب، الترابط،النسج، والوشي، والتحبير... .

هوامش البحث ومصادره:

1ــ تعددت ترجمات عنوان الكتاب إلىٰ العربية منها : (دروس في علم اللغة العام) ، (علم اللغة العام) ، (محاضرات في علم اللغة العام) ... .

2ــ ينظر : العوف(د . زياد) ، الأثر الأيدلوجي في النص الروائي ، مؤسسة النوري ، دمشق ــ سوريا ، 1993 ، ص 8 .

3ـــ ينظر :: دو سوسير (فرديناد)، دروس في الألسنية العامة ، تر / يوسف غازي ومجيد النصر ، دار نعمان للثقافة ، جونيه ـــ لبنان ، (د ــ ط) ، 1984، ص155 .

4ـــ ينظر :حناش (د: محمد) ، البنيوية في اللسانيات ، دار الرشيد الحديثة ، الدار البيضاء ، ط1 ، (د ـــ ت) ، ص 415 .

5ـــ ينظر : دو سوسير (فرديناد) ، دروس في الألسنية العامة ، مصدر سابق ، ص157

6ـــ سلسلة مدارس لسانية (البنيوية) ، كلية الآداب ، جامعة سبها ، 2001 ، (مرقون) ، ص 41 .

7 زكريا (د . ميشال) ، الألسنية (علم اللغة الحديث) المبادئ و الأعلام ، المؤسسة

الجامعية للدراسات والنشر، بيروت ، ط2 ، 1983 ، ص 34 .

8ـــ زكريا (د . ميشال) ، الألسنية (علم اللغة الحديث) المبادئ و الأعلام ، مرجع سابق ، ص 41 .

9ـــ ينظر : دو سوسير (فرديناد)،دروس في الألسنية العامة ، مصدر سابق ، ص 155 .

10ـ ينظر : حناش (د . محمد) ، البنيوية في اللسانيات ، مرجع سابق ، ص 101 .

11ـ ينظر : زكريا (د . ميشال) ، الألسنية علم اللغة الحديث المبادئ والأعلام ، مر جع سابق ، ص42 .

12ـــ ينظر : سلوم (د . تامر) ، نظرية اللغة والجمال في النقد ، دار الحوار ، اللاذقية ، سوريا ، ط1 ، 1983 ، ص122 .

13ـــ سيبويه (أبو بشر عمرو بن عثمان) ، الكتاب ، تح / عبدالسلام هارون ، دار الجيل ، بيروت ، ط1 ، (د ـــ ت) ، ج4 ، ص 460 .

14ـــ ابن جني (أبو الفتح عثمان) ، الخصائص ، تح / عبد الحكيم بن محمد ، المكتبة التوفيقية ، القاهرة ، (د ـ) ، (د ـــ ت) ، ج2 ، ص 93 .

15ـــ ينظر : ابن منظور (محمد بن مكرم) ، لسان العرب ، دار صادر ، بيروت ، ط8 ، 2006 ، ج12 ، ص 257 .

16ـــ ابن فارس (أبو الحسين أحمد بن زكريا) ، مقاييس اللغة ، تح / عبد السلام هارون ، دار الفكر ، ط2 ، (د ـ ت) ج5 ، ص 443 .

17ـ ينظر : ابن طباطبا (محمد بن أحمد العلوي) ، عيار الشعر ، تح / محمد زغلول ، منشأة المعارف ، الإسكندرية ، ط3 ، 1984 ، ص32 .

18ـــ الجرجاني (الشريف) ، التعريفات ، مكتبة لبنان ، بيروت ، ط1 ، 1996 ، ص 291

19ـــ الجاحظ (أبو عثمان عمرو بن بحر) ، البيان والتبيين ، تح / عبدالسلام هارون ، مكتبة الخانجي ، القاهرة ، ط4 ، 1975 ، ص 383 .

20 ـــالباقلاني (القاضي ابن محمد) ، إعجاز القرآن ، عالم الكتب ، بيروت ، ط1 ، 1988 ، ص177 .

21ـــ دلائل الإعجاز ، مصدر سابق ، ص 81 .

22ـــ المصدر نفسه ، ص45 .

23ـــ المصدر نفسه ، ص 232 .

24ـــ معجم المصطلحات الألسنية ، دار الفكر اللبناني ، بيروت ، ط1 ، 1995 ، ص 285 .

25ـــ دلائل الإعجاز ، مصدر سابق ، ص 410 .

26ـ المبرد (أبو العباس محمد بن يزيد) ، المقتضب ، تح / عبد الخالق عظيمة ، عالم الكتب ، بيروت ، (د ـــ ت) ، ج3 ، ص 26 .

27ـــ ينظر : لوشن (نور الهدى) ، مباحث في علم اللغة ، المكتبة الجامعية ، الإسكندرية ، ط1 ، 2000 ، ص 301 .

28ـــ ينظر : الكتاب ، مصدر سابق ، ج1 ، ص25 .

29ـــ تمام حسان ، اللغة العربية معناها ومبناها ، ص 188 .

30ـــ ينظر : سلوم (د. تامر) ، نظرية اللغة والجمال ، دار الحوار ، اللاذقية ، ط1 ، 1983 ، ص 120.

30ينظر : دلائل الإعجاز ، مصدر سابق ، ص 6 .

31ــ اللغة العربية معناها ومبناها ، مصدر سابق ، ص188 .

32ــ ينظر : اللغة العربية معناها ومبناها ، مصدر سابق ، ص188 .

33ــ غلفان (د. مصطفى)، اللسانيات العربية أسئلة المنهج ، دار ورد الأردن ــ عمان ، ط2 ، 2013 ، ص235 .

34ـــ عاشور (د . المنصف) ، المعاني النحوية في اللسانيات العربية ، ص51 .

35ــ عبدالقاهر الجرجاني ، دلائل الإعجاز ، مصدر سابق ، ص 412 ـــ 413 .

36ــ حمودة (د . عبد العزيز) ، المرايا المقعرة ، عالم المعرفة ، الكويت ، 2000 ، ص188 .

Domestic Violence and Woman's Mental Health
The effect of Domestic Violence by Husband on Mental health of Libyan Married Woman

By: BahiyaAlbeshtey
University of Zawia

ملخص

تجربة العنف المنزلي لها عواقب سلبية على الصحة العقلية بالنسبة للمرأة. حيث نادراً ما تتم دراسة العلاقة بين الأشكال المتراكمة والمحددة للعنف المنزلي، ولا سيما العنف العاطفي والسلوك المتحكم فيه، مع الاضطرابات العقلية الشائعة في النساء المتزوجات. فهي مسألة لا تتعلق بخصائص إيديولوجية أو سياسية أو اقتصادية محددة، لكنها قضية عامة من منظور تاريخي وإنساني. تبحث الدراسة تأثير العنف المنزلي على مخاطر العواقب الصحة العقلية للمرأة وتشمل الاكتئاب ، وعدم الثقة بالنفس ، والقلق الاجتماعي. وعلى وجه التحديد ، تسليط الضوء على تأثير العنف ضد النساء المتزوجات من قبل أزواجهن في مدينة الزاوية. عينة الدراسة كانت باستخدام العينة العشوائية المختارة من 218 امرأة ليبية متزوجة في عمر 18 سنة وما فوق، وتم جمع البيانات من خلال استمارة المقابلة الشخصية مع الاستبيان بالاستعانة بطلبة السنة الرابعة في قسم علم الاجتماع، جامعة الزاوية في عام 2004.أيدت الدراسة نتائج الدراسات التي أكدت أن العنف ضد المرأة وقبول هذا السلوك من قبل النساء ليست ظاهرة صحية، ومع ذلك فإنه ينظر في المقام الأول في ناتج الاضطرابات العقلية والمعرفية لأن العنف ضد المرأة ذو شقين: يتميز برجل مصاب بالاضطرابات العقلية والعصبية التي تؤثر على السيطرة على عدوانيته، وامرأة تعاني من اضطرابات عقلية واقتصادية،وتعليمية، وثقافية،ونقص في المعرفة، تجعلها متقبلة لهذالعنف. كما أظهر تحليل الانحدار أن هناك ارتباطاً معنوياً أكد على أن النساء اللاتي يتعرضن للعنف من قبل الأزواج أكثر عرضة للإصابة بصحة نفسية سيئة.

Abstract

Experience of domestic violence has negative mental health consequences for women. The association of cumulative and specific

forms of domestic violence, particularly emotional violence and controlling behavior, with common mental disorders has rarely been studied in married women. This study examines the impact of domestic violence on the risk of mental health consequences include depression, lack self-confident, social anxiety; specifically, the effect of violence against married women by their husbands in Zawia City. Using secondary data survey from a randomly selected sample of 218 Libyan married women was aged 18 years and older. The data collected through the survey method by Department of Sociology, Zawia University in 2004. Regression analysis shows that there is significant association emphasized that women experienced to violence by husbands are more likely to have ill mental health.

***Keywords*: Domestic Violence, Mental Health, Depression, Lack Self-confident, Social anxiety,**

Background:

Experiencing violence transforms people into victims and changes their lives forever. Evidence supporting a significant association between adverse mental health and domestic violence in the developing world currently is fragmentary. Ethnographic data emanating from Oceania, South America, and China do, however, support an association between wife - beating, depression, and suicide (Counts, 1987). Many reports and researches suggested that the issue of marital violence has many historical, cultural, and societal dimensions. It is not limit in the place than other, or in time than other, or in civilized society than underdeveloped, it is an issue linked to the existence of rights and the relationship between men and women (Ellisberg et al. 1999). According to the statistics, the rate of violence against women is increasing and spread in the world, ranged between 25%- 60% of the clients at emergency departments in hospitals across the world of women subjected to violence from husbands (Ellisberg et al. 1999).

Research evidence now clearly shows a direct link between women's experiences of domestic violence and heightened rate of negative mental health. Kessler with other researchers (2001) examined the

associations of premarital mental disorders with subsequent domestic violence. They used data from National Comorbidity Survey. Data included 8,098 people (aged 15–54 years). The significant inverse associations found in the NCS of the domestic violence with age and socioeconomic status. In addition, several random sample community surveys have found that adult victims of violence show identifiable degrees of impairment when compared with non-victims on standard psychological tests and diagnostic interviews (Koss, 1990). Moreover, every woman's mental health is affected by the way her society regards and treats unmarried or married women, childless women, mothers, poor women, assaulted women, divorced women, minority women, disabled women, widows, aged women, or women with aspirations (Paltiel, 1987). The consequences of domestic abuse extend far beyond the physical harm inflicted. A single episode of violence may carry profound psychological consequences (Fischbach & Herbert, 1997).

Psychological theories in the past have tended to blame the victim. Women were accused of behaving provocatively, teasing men, being argumentative, lazy, or unconsciously desiring a masochistic role (Leidig, 1992). The fear of economic deprivation or physical harm that kept many women in violent relationships was often overlooked and mislabeled. Hospitals and doctors have often avoided these problems [of family violence] entirely or looked at them from a narrowly medical angle. The mental health system has had a tendency to treat victims as though they were responsible for their own abuse (Hotaling&Sugarman, 1986).

These explanations of "blaming the victim" have been criticized by sociologists (Gelles& Cornell, 1990) who considered that the psychoanalytic model failed to consider social organizational factors which caused domestic violence and these attitudes have carried over to today. Feminist researchers have critiqued both the psychoanalytic and sociological theories about domestic violence. At the core of their explanations is the view that all violence is a retlection of unequal power relationships (Freeman, 1979; Dobash&Dobash, 1979). A feminist view of mental health sees

women's mental health as deeply affected by the fact that they are women, living in a society which views and treats women in particular ways. As Humphreys (2003) "I don't call it mental health, I call it 'symptoms of abuse', because to me that's what it is" (212).

On the other side, sociologist theories focus on macrosocial approaches studying subcultures that effects of economic deprivation and tends and lifestyles. macrosocial approaches emphasize the role of power and dynamics within the interpersonal relationship and social expectations of mortal roles (Parker $ Toth, 1990). Both cultural norms and family structure may encourage violence against women. Women have been regarded as the property of their men and violence has often been socially sanctioned. A review of 14 different societies, Counts et al. (1992) found that although physical discipline of wives was tolerated in all societies and considered necessary in some, the actual rates and severity of violence varied widely. In cultures with less violence, there were negative sanctions for men who overstepped acceptable limits, refuges for women trying to escape from violence and a sense of honor associated with the decent treatment of women (Campbell, 1992). A cycle of domestic violence has been described in which the tension builds, erupts, the tension is relieved, and the perpetrator is contrite. There is often a variable period of calm, which is then usually followed by a repetition of the cycle, often with escalating levels of violence.

Define the concepts of the study:

Domestic violence can be defined as a pattern of behavior in any relationship that is used to gain or maintain power and control over an intimate partner. According to the Merriam-Webster dictionary definition, domestic violence is: "the inflicting of physical injury by one family or household member on another; also: a repeated or habitual pattern of such behavior.Mental health is a balance between all aspects of life (social, physical, spiritual and emotional) and it is an indication of how we deal with what surrounds us, and our ability to find appropriate alternatives or options in life. In the other side, according to World Health Organization (2014), mental health is "a state of well-being in which the individual realizes

his or her own abilities, can cope with the normal stresses of life, can work productively and fruitfully, and is able to make a contribution to his or her community. Mental health "is not just the absence of mental disorder. (Johnson 1995). In this study, mental health is that psychiatric disorders resulting from violence by the husband against the wife. Mental health, like physical health, should be viewed as a very sought after by the individual through his behavior and interaction with life around him, and this is very through the other end is a mental illness.

Mental health always considers as affected and effective variable across all life stages in human life from childhood to adolescence to adulthood and old age. In terms of methodology research, it comes as an independent and dependent variable in other cases. But does not totally separated from its power of influence on the individual, even if circumstances changed or varied, it is linked to mental illness, if deteriorating conditions of self, and associated with a suitable line while improving the conditions of the individual and in harmony with its environment.

Depression is a common psychiatric disorder in children, adolescents, adults, and the elderly. Primary care physicians, not mental health professionals, treat the majority of patients with symptoms of depression. Persons who are depressed have feelings of sadness, loneliness, irritability, worthlessness, hopelessness, agitation, and guilt that may be accompanied by an array of physical symptoms (Lipsky &Sharp, 2002).

Social anxiety disorder is classified in the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders and in the International Classification of Diseases as a phobic. Individuals with a social anxiety disorder are typically shy when meeting new people, quiet in groups, and withdrawn in unfamiliar social settings. When they interact with others, they might or might not show overt evidence of discomfort (eg, blushing, not making eye contact), but invariably experience intense emotional or physical symptoms, or both (eg, fear, heart racing, sweating, trembling, trouble concentrating). They crave

the company of others but shun social situations for fear of being found out as unlikable, stupid, or boring (Murray & Stein, 2008).

A lack of self-confidence can be like an excuse for 'not-doing' when something needs to be done and is therefore clearly a problematic emotion. It is uncontrollable in nature. People with low self-esteem feel insecure. They are not sure what normal is, and they are not comfortable with themselves or with others. They are experiencing behavior over which they have no control, just as a person with cancer has no control over cancer. This uncontrollable nature of the behavior makes it an illness; therefore, the behavior is "sick" behavior (Lipsky &Sharp, 2002).

Data, measurement, and method

Data

The data used in the present study are from a personal interview survey of Libyan married women in Zawia city. It collected by the research team of Department of Sociology, Zawia University, Libya. Data collected on a wide range of topics during May, June, and July 2004. The unit of observation was Libyan married woman aged 18 and older. The data were collected by face-to-face interview with a questionnaire. The overall number of random selection sampling of completed interviews was 400 respondents. In this study, I will take just a sample of 218 because the data need more work to be able to apply in statistical analysis, and I don't have time to review all 400 cases.

Measures

In this study, the dependent variable is mental health. The measurement of mental health consists of (15) statements with answer choice including (never, a litter. Sometimes, always) offset by grades respectively (1, 2, 3, and 4) to each statement. Thus, the scores range of the respondents will be between 15 and 60 with a mean (37.5). As a result, the response whose score above 37.5 will has a mental health problem. The depression statements include feels sadness and grief for no apparent reason, feels happy and sad for no apparent reason, feels that no one does understand her, has a sense of guilt for no apparent reason, feels worried for no apparent reason. For Lack of self-confidentstatements include, I feel that I cannot do anything by

myself, I feel insignificant, I feel less valuable than others do, I have low self-confidence, I feel I cannot prove my point. The Social anxietystatements include, I am ashamed of myself, I am ashamed of other people, I am suffering from the inability to speak in certain situations, I feel that people hate me and do not hurt me, I feel so lonely even I am with others.

The construct validity * was tested to verify the extent of correlation scores. First, I calculated correlation coefficient between the score of one statement and the total scores of the scale(Lewis. R. Aiken, 1999, p 25). Iexcluded two statements because these statements have week correlation with the total scores of the scale. Statement number (7) has r = -,021, "I feel insignificant", and statement number (12) with r= -, 102, "I am ashamed of other people". After we excluded two statements, the correlation between each statement and the total of the scale increased. In short, I chose 13 statements because these statements have good construct validity with higher correlation in table C than 15 statements in table B.

Table (B) shows the correlation coefficient between the score of one statement and the total scores of the scale

NO. statement	Correlation coefficient
1	.699**
2	.440**
3	.578**
4	.68**
5	.674**
6	.67**
7	.021
8	.711**
9	.594**
10	.61*
11	.693**
12	.102
13	.792*
14	.55**
15	.49**

Table (C) shows the correlation coefficient between the score of one statement and the total scores of the scale after excluding two statements:

NO. statement	Correlation coefficient
1	.709**
2	.49**
3	.61**
4	.69**
5	.73**
6	.69**
7	.78**
8	.66**
9	.62*
10	.70**
11	.79*
12	.59**
13	.49**

As a result of excluded the two statements, the measure mental health consists of (13) statements. Thus, the scores range of the respondents will be between 13 and 52 with mean (32,5). As a result, the response whose score above 32.5 will has mental health problem.

These results supported by factory analysis see table D

Statements	Initial	Extraction
if she feels sadness and grief for no apparent reason	.637	.580
feels happy and sad for no apparent reason	.751	.918
feels that no one does understand her	.724	.761
has a sense of guilt for no apparent reason	.665	.674
feels worried for no apparent reason	.651	.664
I feel that I cannot do anything by my self	.610	.694
I feel insignificant	.005	.004
I feel less valuable than others do	.637	.648
/ I have low self-confidence	.717	.727
I feel I cannot prove my point	.575	.568
I am ashamed of myself	.703	.732
I am ashamed of other people	.031	.010
I am suffering from the inability to speak in certain situations	.662	.617
I feel that people hate me and do not hurt me	.511	.422
I feel so lonely even I am with others	.472	.367

Extraction Method: Principal Axis Factoring.

Experience with violence: woman was asked if she exposed to violence by her husband. The answers recoded to: 0=No, never experienced violence and 1= Yes, experienced violence. Never experienced is reference group. Woman's Age: Quantitative variable (How old are you). Women and husbands' Education: Quantitative variables (year of school completed. Family Income: Quantitative variable was measuring according to the amount of monthly family income. Husband employment: In the level of nominal measurement: Woman was asked: Does your husband work? 1=Yes, he Works, 0= No, he does not work.

Data analysis strategy:

In this study, the strategy of data analysis includes three analyses. First, descript the data to determine the general characteristics of the sample, include their age, job, education, income, violence experience, and mental health. I use percentages and graphs. Second, to examine the hypotheses, I apply the correlation coefficient between independent variables and dependent variable. Pearson correlation equation[1]:

$$r = \frac{\sum XY - \frac{\sum X \sum Y}{N}}{\sqrt{\left(\sum X^2 - \frac{(\sum X)^2}{N}\right)\left(\sum Y^2 - \frac{(\sum Y)^2}{N}\right)}}$$

Thirdly, I apply regression to get predication of the significant relationships between violence experience and mental health.

Model equation with" DV mental health "is: $E(y) = \alpha + B_{\text{violence experience}} + B_{\text{R's Age}} + B_{\text{Husband's job}} + B_{\text{woman's job}} + + B_{\text{Husband's education}} + B_{\text{Husband's income}} + B_{\text{woman's income}} + B_{\text{woman's education}} + \varepsilon$.

Findings

The results in table 1 indicate that women who have experience with violence are younger than women have not violence. Also, Women who have experience with violence have less income and low education than women have not violence. In addition, women who have experience with violence their husbands have low income and low education than women have not violence.

Table 1 show means of the IV into group of experience with violence:

	Exposed to violence by her husband	N	Mean
R age	**YES**	**120**	**23.01**
	NO	**97**	**32.67**
Husband's income	**YES**	**120**	**147.46**
	NO	**97**	**292.44**
R income	**YES**	**120**	**103.06**
	NO	**97**	**359.93**
R Education	**YES**	**120**	**10.28**
	NO	**97**	**14.13**

Husband education	**YES**	**120**	**9.55**
	NO	**97**	**13.27**

The results in table 2 indicate that women who have experience with violence have higher mental health problem (m=36.7) than women have not violence (m=16.19).Women who have experience with violence have higher depression, lack of self-confident, social anxiety than women have not violence.

Table 2 show means of the mental health consequences into group of experience with violence:

	Exposed to violence by her husband	**N**	**Mean**
Depression	**YES**	**120**	**15**
	NO	**97**	**5**
lack of self-confident	**YES**	**120**	**12**
	NO	**97**	**4.81**
social anxiety	**YES**	**120**	**13**
	NO	**97**	**5.76**
Total mental health	**YES**	**120**	**36.7**
	NO	**97**	**16.19**

The correlation results of the relationship between IV and Depression show there is a positive strength significant relationship between exposed to violence by her husband and women's depression, there are negative strength significant relationships between respondent's age, job, education, income and women's depression. Also, the results show that there are negative significant relationships between husband's income, education and women's depression, and there is no significant relationship between husband's job and women's depression.

For the relationship between IV and lack of self-confident, the correlation results show that there is positive strength significant relationship between exposed to violence by her husband and women's lack of self-confident, there is negative strength significant relationship between respondent's age, job, education, income and

women's lack of self-confident, there is negative significant relationship between husband's income, education, job and women's lack of self-confident.The relationship between IV andSocial anxiety, the correlations show that there is negative significant relationship between exposed to violence by her husband and women's Social anxiety, there is positive significant relationship between respondent's age, job, education, income and women's Social anxiety, there is positive significant relationship between husband's income, education and women's Social anxiety, and there is no significant relationship between husband's job and women's Social anxiety.

As all, the correlation results show that there is positive strength significant relationship between exposed to violence by her husband and women's total mental health, there is negative strength significant relationship between respondent's age, job, education, income and women's total mental health, and there is negative significant relationship between husband's income, education, job and women's total mental health.

Table 3 show the correlation between variables:

	R age	Husband job	Husband's income	R job	R income	R's Education	Husband education	Depression	Lack of self	Social anxiety	Total mental
exposed to violence by her husband	-.780**	-.218**	-.371**	-.551**	-.660**	-.659**	-.512**	.685**	.866**	-.483**	.836**
R age		.187**	.304**	.554**	.627**	.483**	.422**	-.580**	-.677**	.339**	-.691**
Husband job			.721**	.021	.101	.067	.152*	-.044	-.287**	.090	-.172*

	Husband's income	R job	R income	R Education	Husband education	Depression	Lack of self	Social anxiety
	.073	.848**	.456**	.326**	-.212**	.637**	-.450**	-.423**
	.161*	.440**	.374**	-.438**	-.510**	-.561**	.886**	.899**
	.162*	.339**	-.607**	-.539**	.196**	.254**	.333**	.320**
	.240**	-.563**	-.666**	-.539**	-.385**	-.537**	-.704**	-.632**
	-.179**	-.585**	-.396**	-.301**	.189**	-.301**	-.632**	.189**
	-.396**	.320**	.333**	.254**	.196**	-.561**	-.450**	-.423**
	.189**	-.632**	-.704**	-.537**	-.385**	.899**	.886**	-.423**

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).
N=218

The regression results show that when women have experience with violence, they will be more likely to have mental health than

others. Also, young women are more likely to have mental health than older, mental health will increase with women who have no job, mental health will decrease when women's education increase, and mental health will increase with women whom husbands don not have job.

For depression, the regression analyses found that when women have experience with violence, they will be more likely to have depression than others. Also, young women likely to have more depression than old women, women who their husbands having job are likely to have more depression than these who do not have job and women who have not job, and income are more likely to have depression than those who having job and income. The surprised results are depression increased with increasing respondent's education and husband's education.

For Lack of self-confident, the regression result show when women have experience with violence, they will be more likely to have lack of self-confident than others. Also, young women are more likely to have lack of self-confident than older, lack of self-confident will increase with women who have no job, lack of self-confident will decrease when women's education increase, and lack of self-confident will increase with women whom husbands don not have job.

Last results include social anxiety. Theregression results show that when women have experience with violence, they will be more likely to have social anxiety than others. Also, young women likely to have more social anxiety than old women, women who their husbands do not have a job are likely to have more social anxiety than these who have job, women who have not job, income are more likely to have social anxiety than those who having job and income, and women who their husbands have less education are likely to have more social anxiety than these who have.

Table 4 show regression analysis:

	Depression	**Lack of self-confident**	**Social anxiety**	**Total mental health**
	B	**B**	**B**	**B**
(Constant)	**4.188***	**5.211***	**7.215***	**16.614***

exposed to violence by her husband	**4.082***	**4.228***	**1.293***	**7.017***
R age	**-.017**	**-.033**	**-.021**	**-.005**
Husband job	**.714**	**-.489**	**-.088**	**-.137**
Husband's income	**-.001**	**-.001**	**.030**	**-.001**
R job	**-1.318***	**-.777***	**.400**	**-1.696***
R income	**-.002**	**-.001**	**-.011**	**-.003**
R Education	**.073**	**-.059**	**-.047**	**-.084**
Husband education	**.183***	**-.052**	**-.021**	**-.109***
Adjusted R Square	**.546**	**.782**	**.235**	**.744**
R	**.750**	**.889**	**.513**	**.868**

Discussion

This study attempts to highlight an important and sensitive issue related with the woman in the world, which is violence against women by husbands, and its relationship with their mental health. This issue does not relate to specific ideological, political, or economic characteristics, but this is a public issue out of a historic and humanitarian. Studies emphasized that the violence against women and accepting this behavior by women is not a healthy phenomenon. However, it in primarily consider the product of mental and knowledge disorders because violence against women has twofold; A man is characterized by mental and neurological disorders that affecting control of its aggressiveness, and a woman suffering from mental disorders and lack of knowledge ،economic ،educational and cultural, makes her receptive to this violence.

Based on that, we need to have psychoneurological studies that identify the underlying causes of marital violence and develop outreach programs and therapeutic depends on the active strategies to facing man's violence with the provision of services in parallel to the women to understand their rights. In addition to the need for outreach programs and treatment for violent husband, and work to help him to control his mental disorders, cognitive and neurological that leads

him to commit violent behavior. In brief, the need to emphasize that the wife is not a female is unable to give even degrades, the dignity of this situation, but she is completed a life of societies. In addition, the reason for the existence of this life only through the concerted efforts of both husband and wife.

References:

Campbell JC (1992) Wife-battering: Cultural contexts versus Western social sciences. In: Counts DA, Brown JK, Campbell JC (eds), Sanctions and Sanctuary: cultural perspectives on the beating of wives, Westview Press, Boulder, pp 229–249.

Counts DA. 1987. Female suicide and wife abuse in cross cultural perspective. Suicide Life Threat Behaviors; 17: 194–204.

Dobash, R. and Dobash R. (1992) Women, Violence and Social Change, London, Routledge.

Ellsberg, M. C., R. Peña, et al. (1999). "Wife abuse among women of childbearing age in Nicaragua." American Journal of Public Health 89(2): 241-4.

Fischbach, Ruthl and Herbert, Barbara. 1997. Domestic Violence and Mental Health: correlates and conundrums within and across cultures. Soc. Sci. Med. 45, 8: 1161-1176.

Friedman MJ (1991) Biological approaches to the diagnosis and treatment of posttraumatic stress disorder. Traumatic Stress. 4:67–92.

Gelles, RJ & Cornell, CP (1990) Intimate violence in families (2nd ed) London: Sage Publications.

Hotaling GT, Sugarman DB (1986) An analysis of risk markers in husband to wife violence: the current state of knowledge. Violence Vict 1:101–124.

Johnson, Michael P.(1995). Patriarchal Terrorism and Common Couple Violence: Two forms of Violence against Women. Journal of Marriage and the Family 57:283-94.

Kessler, Ronald C, Molnar, Beth E., Feurer, Irene, Appelbaum, Mark. 2001. Patterns and mental health predictors of domestic violence in the United States: Results from the National Comorbidity Survey. International Journal of Law and Psychiatry, 24, 4-5: 487-508.

Koss, Mary. 1990. The Women's Mental Health Research Agenda: Violence against Women. American Psychological Association, 45, 3: 374-380.
Leidig MW (1992) The continuum of violence against women: psychological and physical consequences. J Am Coll Health 40:149–155.
Lewis R. Aiken, 1999. Human Differences. Lea Lawrence Erlbaum Associates
Lipsky, Martin and Sharp, LISA. 2002. Screening for Depression across the Lifespan: A Review of Measures for Use in Primary Care Settings. Relative from http://www.aafp.org/afp/2002/0915/p1001.html
Mary, Rodolfo Pena, Andres Herrera, Jerker Liljestrand and Anna Winkvist. (1999). Wife Abuse among Women of Childbearing Age in Nicaragua. American Journal of Public Health 89:241-244.
Merriam -Webster dictionary. Retrieved from http://www.merriam-webster.com/dictionary/domestic%20violence
Murray B Stein and Dan J Stein. 2008. Social anxiety disorder. Relative from http://img2.tapuz.co.il/forums/1_156767874.pdf
Paltiel, F. L. 1987. Women and mental health: a post - Nairobi perspective. Worm Health Statistics Quarterly, 40, 233-266.

*An internal consistency is the extent to which tests or procedures assess the same characteristic, skill or quality. It is a measure of the precision between the observers or of the measuring instruments used in a study.

[i] For analysis, I use SPSS 19 which is a computer program used for statistical analysis.

The Impact of Peer Correction on Learning English Medical Terms by Using Dictation to Libyan University Students Learning ESP.

Dr. Abdussalam A. Innajeh
College of Health Sciences
Gharyan University/Libya

Abstract
This study reviewed using peer correction as a teaching technique in dictation exercise and explored the attitude of second year university students studying health sciences in the College of Health Sciences in Gharyan towards peer correction. More than seventy students participated in this study. The study participants were exposed to lecturer's feedback and colleague's feedback and their attitudes towards both techniques were measured by using a questionnaire. The results revealed that the majority of the questionnaire respondents preferred their dictation exercise to be corrected by their lecturer, while a small number of the respondents favoured their colleagues' feedback. The participants gave many reasons behind their preferences. These reasons were discussed in relation to the advantages and limitations of peer correction presented in the literature review. It seems that preparation, both psychologically and linguistically, is needed before applying peer correction to obtain the hopeful benefit of this teaching technique.

Key words: peer correction, lecturer' feedback, teaching technique

أثر تصحيح الزميل على تعلم المصطلحات الطبية باستخدام الإملاء لطلاب جامعيين يتعلمون اللغة الإنجليزية لأسباب تخصصية

ملخص البحث

تراجع هذه الدراسة استخدام التصحيح من قبل الزميل كألية تدريس باستخدام تمرين الإملاء ، كما تكشف انطباع طلاب السنة الثانية بكلية العلوم الصحية بغريان حول تصحيح الزميل أكثر من (120) طالب شاركوا في هذه الدراسة ، حضر خلالها المشاركون تمرين صحح من قبل الأستاذ و آخر صحح من قبل الزميل، تم بعدها أخذ انطباعات المشاركين حول تصحيح الزميل و تصحيح الأستاذ مع ذكر سبب الاختيار عن طريق استبانة أعدت بالخصوص أظهرت النتائج أن معظم المشاركين في الاستبيان فضلوا تصحيح تمرين الإملاء من قبل الأستاذ، مع وجود عدد صغير فضل تصحيح الزميل. قدم المشاركون عدد من الأسباب التي جعلتهم يفضلون الاختيار الأول أو الثاني. ،ونوقشت الأسباب بالإشارة الى المراجع التي ناقشت موضوع تصحيح الزميل.

يبدوا ان هناك حاجة لإعداد الطلاب نفسيا و لغويا قبل تطبيق التصحيح من قبل الزميل لضمان الفائدة المرجوة من هذا التكنيك.

Introduction

English Medical terms can be learned by using many teaching techniques.

Teachers may ask their students to learn these terms by heart at home. This includes learning their definitions/ meaning, their spelling and their correct pronunciation. This is a hectic assignment with possible inaccuracy especially in spelling and pronunciation. Doing this work away from the direct guidance of the teacher may lead to many problems such as misspelling and incorrect pronunciation.

Presenting the medical terms in classroom with their correct pronunciation and thorough explanation of their definitions may help students to learn the new terms properly. Yet, the way a teacher presents these terms may take deferent forms. One traditional way is to write the new terms with their meanings on the board and explain the meaning by using examples or illustrative figures such as a picture, a diagram, a chart…etc.

And to be sure that these terms are correctly learned by students, many teachers use dictation as a learning device. By the end of the class a teacher can dictate the medical terms given to confirm that students hear the correct pronunciation of the terms and can spell them correctly. By repeating every term at least three times with normal speed, students have a good chance to learn the correct pronunciation of the given terms and can guess their correct spelling.

The proper use of dictation should include the terms in meaningful text. This gives students the opportunity to learn not only pronunciation and spelling, but they can also learn grammar and punctuation. However, in this paper we limit dictation to only the medical terms because our participants' English language level is lower than intermediate and the major aim of the English course given is to build enough asset of vocabulary in order to use them in their medical courses.

Teachers who use dictation frequently find it difficult to correct their students' work and give useful feedback every week. This could be worse with large number of students in class. Because of this, many teachers use peer feedback technique to save their time and effort. Students can find the correct answer of the incorrect spelling in either normal or electronic dictionary or by scanning the lesson where the dictated vocabulary is mentioned. This gives students the chance to review the lesson and check the correct spelling of the dictated vocabulary at the same time.

Peer feedback has its advantages and its limitations. Many students who were questioned about their attitude toward this technique believed that they prefer their teachers' feedback, and many others found their colleagues' feedback more useful. The former think that their teachers have enough experience to judge and correct their errors. The later believe that they feel free to negotiate the incorrect answers with their colleagues and they have the chance to accept or reject their colleagues' suggestions.

This study reviews the benefits of peer correction to both teachers and students. In other words, it discusses the benefit of beer correction both as a teaching device and as a learning means. This is supported by exploring the attitudes of second year medical university students

towards peer correction. These students are divided into two groups. They are given dictation exercise , the first group is asked to correct their work by themselves and the second group's work is corrected by their teacher. This is followed by a short questionnaire asking the participants to give their attitudes towards peer correction and teacher's correction and the reason(s) behind their preferences.

Study background

Peer feedback is defined asa practice in language education where feedback is given by one student to another. Students are asked by their lecturer to correct each other's work. Thus, peer feedback is a two-way process in which one cooperates with the other. The work could be a written composition or dictation or any other classroom written exercise. This teaching device is a common classroom practice used by teachers with large number of students.In line with this, Liu and Hansen (2002, p.1) defined peer feedback as the "use of learners as sources of information, and interactants for each other in such a way that learners assume responsibilities normally taken on by a formally trained teacher."

Many arguments in the literature reviewed are found either in favour or against peer feedback. The attitude towards this technique has been gathered from both teachers and students. For instance, Rollinson (2005, p.29) stated that,

For the teacher who perhaps wishes to escape from the tyranny of the red pen (if only temporarily) and explore an activity that can complement her own feedback to her students' writing, collaborative peer group response is a potentially rewarding option.

So teachers can break the daily routine by asking his/her students to correct a written exercise such as dictation in classroom and his/her role can be limited to only organising the students into groups or exchanging the papers among students and be ready to answer any question(s) raised by them. Lou et. al. (2016) claimed that peer feedback is a key to the quality of group work in foreign language classrooms. Oral notes can be given by the teacher if there is a need for that. By so doing, the role of the teacher complements the peer feedback and the result is better learning of, for example, correct spelling/pronunciation of certain vocabulary.

Esmaeeli et al. (2014) highlighted that this technique has many social and cognitive benefits. Students can talk to each other freely and debate any suggestion regarding the topic they are asked to correct. This encourages them to squeeze their minds and try to give the best answer to the questions raised during the debate. Arias (2009, p.7) wrote that "peer correction encourages learners to communicate clearly and offer a sense of enjoyment that will move students from a passive role of recipients into the active role of builders of knowledge." In her conclusion Arias (2009, p.33) assured that "the students showed interest to correct their friends' work and accepted being corrected by their classmates with a gentle attitude and no complain."

Rollinson (2005) stated that peer audiences are potentially more sympathetic than the more distant and possibly more judgmental teacher audience. Clever students have a good chance to help their colleagues who find difficulties in understanding certain points and the less clever ones usually welcome this assistance. This promotes the confidence among the talented ones and encourages the less talented to usefully participate in the activity. However, teachers can always have general comments about the common errors which are supposed to face students in general. Because of the big number of students in the class, teachers are not able to deal with every student's errors. Dealing with every individual student may consume a lot of time and effort and may cause noise in classroom.

This belief was emphasized by Caulk (1994) who found that teacher's feedback was rather general, whereas student responses were more specific. Another reason why peer feedback has been adopted is that "it tends to be of a different *kind* from that of the teacher." (Rollinson 2005, p.24) Teachers usually use red pen to highlight the uncorrected items which is not favoured by many students. The more the red pen is used the more the negative attitude a student may have. The student may end up making revisions without necessarily agreeing with or even understanding the teacher's authoritative comments. This negative attitude is very much decreased when the correction is done by a colleague since there is a good chance to discuss the error and learn the correct answer to the item under scrutiny. Yet teacher' help is

always needed when the discussion is getting hotter and a consensus on the correct answer is not reached. Thus peer correction and teacher's feedback can complement each other as Berg (1999) and Chaudron (1984) note.

In agreement with the advantages of peer feedback, Sackstein(2017, p. 4) stated that,

> Student-to-student feedback isoften received more positively than teacher-to-student feedback. With basic instruction and ongoing support, students can learn to be exceptional peer strategists, providing thoughtful insight into what works from an audience's perspective and offering constructive strategies for improvement.

Another advantage of peer feedback is that discussion about feedback outside classroom can be continued between colleagues, which means enough time is available for peer correction to be finalized. With the limited time available for the students in classroom to discuss certain points, students have a chance to complete and have deeper discussion in their break about any controversial item. This is not possible with busy teachers who have other classes to teach.

Orlichet. al. (1990), cited in Arias (2009), claimed that peer correction can be a good way to help disadvantaged or students with special needs. Students who are shy do not feel confident to participate individually in classroom because they are afraid of making mistakes. Peer correction helps students reduce shyness and overcome difficulties, the advanced students helping the weak ones who sometimes understand better a classmate's explanation and comments than teacher's.

In spite of the many advantages peer feedback technique has, many teachers believe that this technique has many limitations. Nilson (2003, p.34) stated that "research finds that this type of feedback has questionable validity, reliability, and accuracy, and instructors consider much of it too uncritical, superficial, vague, and content-focused, among other things." It is time consuming and may cause a lot of noise which may add to the stress teachers have. Some teachers may also feel that peer correction may distract them from their direct guidance to their students and keep them away from evaluating the actual progress of their students. Also, many teachers, in spite of the

hectic work they do, they like to do everything for their students in class by themselves.

In line with this, many students are uncertain about the purpose and the advantage of this technique. They are not happy with correcting their work by their colleagues who have almost the same English proficiency. They are also afraid that many of their colleagues will not take this exercise seriously and use the mistakes to laugh at and embarrass their colleagues. This may happen a lot among female students. They just spend the time allowed for correction chatting to each other about feminine topics and wait for the teacher to offer any comment to benefit from. Actually, many students believe that there is no alternative to their teacher's red- penned notations. That is the only authorized pen they can trust and learn from. Students usually respect and respond more to their teacher's feedback rather than their peers' feedback, and they often take peer feedback for granted so that they do not make corrections based on it.

Furthermore, in every classroom there is a number of students who lack sufficient knowledge to usefully participate in this activity. So they either keep quite or distract their colleagues' attention by talking about non related topics. On the other hand, weak students do not like their colleagues to see their poor performance. They are embarrassed which may affect negatively their attendance. This may devalue this technique and waste the valuable and limited time students have in classroom. This is in agreement with Wikipedia where it is written that,

> Some students actually lack ability to give peer feedback owing to insufficient knowledge. In this case, students hardly learn from others, so peer feedback loses track of its original rationale to help the other get improvement.

Finally, due to many cultural constraints, Libyan girls in both secondary and university levels of education are hesitant and shy when asked to participate in group activities especially if classroom is mixed with both males and females. In this case, males usually take the leading role while females are passive. This may paralyze the debate and encourage the less talented male ones to dominate and empty the activity from its aimed benefit. This, of course, can be

controlled by adapting certain procedure which will be highlighted in the recommendation section.

Peer feedback teaching technique can be used in any written classroom activity such as writing composition and dictation exercise used for the sake of learning not for the sake of assessment. In this study, this procedure is used in correcting dictation usually practiced by the end of the lesson to be sure that students listen correctly to the pronunciation and the spelling of the new medical vocabulary given during the lesson.

Teachers and linguists have recognized many benefits of dictation. Cited inKavaliauskienė, et. al. (2009, p.2), R. Montalvan (1990), highlighted that there are,

> At least 20 advantages of dictation, and the most important are: 1) dictation can help develop all four language skills in an integrated way; 2) it can help learn grammar; 3) it helps to develop short-term memory; 4) practice in careful listening to a speaker will be useful to learners in the future in the note taking activities, for instance, listening to lectures; 5) dictation fosters unconscious thinking in the new language; 6) correction can be done by the students - peer correction of written dictation leads to oral communication.

More than a half of European teachers use dictation as a teaching technique for the benefits they have observed as stated by Davis &Rinvolucri, (2002). They apply this teaching technique from time to time as a variety of classroom activity to keep the classroom atmosphere live since students can speak freely to each other and sit in groups during peer correction.

Myint (1998) emphasized that dictation forces students to write at least *20 to 25* words in English every *week* and thus improves their general writing skill and perhaps increases their vocabulary. Dictation is a written exercise that gives students the opportunity to write in English the medical terms both during the dictation process or during the peer correction process. By doing this exercise every week at least once, students are able to improve their writing skill. They can write faster with accuracy and with less spelling mistakes. Their handwriting can also be improved.

Furthermore, dictation activities help students to identify their errors especially the common spelling mistakes. Most of the medical terms are borrowed from other languages such as Latin and Greek so their spelling, in many occasions, do not apply the English spelling rules, which makes them difficult to learn. Their pronunciation also needs careful attention. With the repetition of the dictated terms at least three times during dictation procedure helps in learning the accurate pronunciation of the given words. Actually, it is a good practice of listening skill in which students learn to distinguish between the pronunciation of close phonemes such as /*m*/ and /*n*/ and words such as "*neighbour*" and "*labour*" , for example.

Finally, it can be said that dictation as a teaching technique is proved to be useful in learning English medical terms which needs more work both in learning their pronunciation and spelling. With oral repetition of these terms and peer correcting the errors, students have a good chance to learn these terms by heart and be able to identify, understand and use them in their written medical reports.

The next part of this paper presents the methodology used to understand and explain the attitude of the medical university second year students studying in the College of Health Sciences in Gharyan towards peer correction used in classroom dictation activity as a teaching technique.

Methodology

After reviewing the literature related to the advantages and the limitations of peer correction, about a hundred medical university second year students studying in the College of Health Sciences in Gharyan were asked about their attitude towards peer feedback/peer correction used by their lecturer in the classroom when practicing dictation activity which was used as a teaching technique.

It was assumed that the study participants preferred correcting their diction by their colleagues for the benefits stated in the literature review. To affirm this hypothesis or nullify it, a questionnaire was prepared and given to the targeted respondents asking them to express their attitudes towards peer correction and whether they prefer their colleagues' correction or their teachers' and the reasons behind their preferences.

However, before distributing the questionnaire to the students, two sessions of dictation activities were organized. The first session was corrected by the lecturer and the second one was peer corrected. This was done to alert the students to the benefits and limitations of lecturer correction and peer correction and help them in deciding of which technique they favour and the reason(s) behind their option.

Study questions

1. What is the attitude of medical university second year students studying in the College of Health Sciences in Gharyan towards peer correction?
2. What is the attitude of medical university second year students studying in the College of Health Sciences in Gharyan towards lecturer's feedback ?
3. What are the reasons behind the study participants' preferences?

Participants

The total number of students studying in the second year of the College of Health Sciences was about a hundred and twenty. Yet the number participated in the study and offered to complete the questionnaire was seventy two. Absenteeism and reluctance to participate were behind the difference in number. This is because the participation was optional. All of them successfully passed medical English course (1). Their English background was almost similar with small individual differences. 61 students (i.e. 84.7 percent) were females and 11 students (i.e.15.3 percent) were male students. The high percentage of female students might be attributed to the profession (i.e. nursing) which is favoured by females. This profession is one of the departments available in the college that has a promising future with girls rather than boys. The participants' ages vary between twenty to twenty two years old, with an average age of 20.5. All of them are registered as regular students which means that attending at least eighty percent of the lectures is obligatory.

Gender	Frequency	Percent
Male	11	15.3
Female	61	84.7
Total	72	100.0

Table 1. Gender of the study participants

Instruments

A questionnaire was prepared to measure the attitude of the targeted participants towards peer correction and lecturer's correction. Two items were included in this questionnaire. The first one asked the participants of whether they prefer their classroom written activities to be corrected by their lecturer or corrected by their colleagues. The second item, which is an open end question, asked them about the reason(s) behind their preference. Enough space was left for the participants to express their justifications. They were asked to do that in Arabic to avoid misunderstanding.

Data analysis

Seventy two copies of the questionnaire were collected by the researcher. SPSS computer software was used to analyze the data collected. The first part of the data was quantified to be easy for analysis and the second part was qualitatively analysed. The analysis revealed that 58 students (i.e. 80.6 percent) preferred their lecturer's correction of their dictation, while 14 students (i.e. 19.4 percent) preferred the correction of their colleagues.

Table 2. Mean of feedback

Mean of correction	Frequency	Percent	Valid percent
Lecturer feedback	**58**	**80.6**	**80.6**
Peer feedback	**14**	**19.4**	**19.4**
Total	**72**	**100.0**	**100.0**

Many reasons were given for and against peer correction as shown in Table 3 below. The study participants gave their justifications for the option they favoured. With little experience of the benefits of peer correction technique, the majority highly appreciated their lecturer's feedback. These reasons are discussed in the following section.

Table 3. Advantages of lecturer's and peer corrections

Advantages of lecturer's correction	Advantages of peer correction
My lecturer is more experience than a colleague.	I learn better with colleague's correction.
My lecturer is trusted source of information than my colleague.	I can exchange information and benefit from my colleague.
Objectivity with lecturer's feedback is guaranteed.	Colleagues are more understandable to each other's errors and can tolerate small mistakes.
Confidentiality is assured.	Students' level of knowledge in English is almost similar, so my errors are accepted with positive attitude.
My lecturer is better understanding of my errors than my colleague.	With close friends I feel easy and happy to correct each other's errors.
My lecturer accepts my errors with no sarcasm or jokes.	
My lecturer looks at my errors positively.	
My lecturer encourages me though of my errors.	
My lecturer is more careful and precise in correcting my errors.	
My lecturer's correction can be easily understood and learned.	
I feel safer with my lecturer's feedback.	

Discussion

It was evident that the majority of the questionnaire respondents preferred their lecturer's red pen correction in spite of the scaring marks in this colour. They had a strong belief that only their professors have the trusted information and the right to correct their errors. They feel that their lecturers understand their errors and can tolerate their weakness. They are not embarrassed or feel shy when criticized by their teachers both orally or in writing. They actually feel safe and learn more with their lecturer's feedback.

With the few students who expressed their satisfaction and happiness with their colleagues' feedback, it can be said that this negative attitude towards peer correction is attributed to the following reasons.

1. Dictation exercise could be something new to most of the students who are used to it only as an assessment instrument. To have a dictation activity that is corrected by their colleagues is something unexpected since they always expect the feedback to come from their lecturer who knows what is right and wrong. In their secondary school they were taught that their teacher is the only trusted source of knowledge. So when our participants were asked to exchange their dictation papers, they were surprised and many of them, both males and females, were embarrassed. They actually do not want their colleagues to see and count their errors. The situation became worse when they were asked to give marks which reveals their weakness. That is probably why they expressed their support to their lecturer's feedback rather than their colleagues' feedback.

This is in agreement with the information mentioned in the Wikipedia (2018) which stated that many students may feel uneasy if their colleagues correct their work. Actually, there are students who do not like to be evaluated by their classmates.

2. With the new experience of peer correction many students are not confident enough to give correct feedback with the limited time available for them. They actually lack the knowledge to give the correct answer. The spelling of many dictated medical terms are not easy for them to learn since most of these terms are borrowed from other languages such as Latin or Greek. They need time and effort to check the correct spelling either from the lesson or from their dictionary. Lazy students often wait for their lecturer to guide them to the correct spelling and they just copy it in their notebooks. Less active students are always passive and prefer ready information from their teacher. This could be another reason behind lecturer's feedback support.

3. It seems that preparing students for this exercise is vital. Explaining the benefits of peer correction and the steps that should be followed can help in understanding the aims of beer feedback and gain the support and cooperation of the students. Moving around tables and interfering when necessary guarantee the outcome which is students' learning from each other's errors.

Cited in Amy (2005, p. 150), Hansen and Liu (2005) have given some guiding principles for effective peer response, which include "planning well beforehand, creating purposeful peer response sheets for learners to follow, providing students with linguistic strategies and instructing students how to ask right questions." So by preparing students psychologically and teaching them how to deal with this exercise, students may like it and be ready to learn something new.

4. As stated in the literature review section, due to many cultural constraints, Libyan girls in both secondary and university levels of education are hesitant and shy when asked to participate in group activities especially if classroom is mixed with both males and females. In this case, males usually take the leading role while females are passive. This may paralyze the debate and encourage the less talented male ones to dominate and empty the activity from its aimed benefit. This, of course, can be minimized by adapting a certain procedure which includes arranging boys in groups and girls in separate groups and giving the chance to students to choose their peers to be in their groups. This can encourage female students to actively participate in the exercise and learn from each other.

For the small number of students who favoured to be corrected by their peers, it seems that they enjoyed talking to each other freely during the time located for correction. Since students were arranged into groups, they have the chance to chat in any topic away from teacher's close surveillance. They can exchange opinions and criticize each other freely especially if they are close friends. They can even make jokes and laugh at each other while detecting each other's errors. Unsurprisingly, these types of students are expected to be the fans of peer correction. However, with the careful guidance of the lecturer by close monitoring of the students' behavior, students can benefit from this exercise and learn something new.

Another reason behind our participants' support to peer correction is that dictation exercise with peer correction gave them the chance to break the routine which they are used to every week. Students realized that by supporting this exercise they can get something different which may refresh the boring classroom atmosphere. They can move around and sit in groups. There is no need to focus on their books and

follow the written lines carefully especially in reading sessions. Actually, in dictation exercise they have to close books and notebooks to avoid cheating.

Finally, it can be stated that by preparing students for dictation exercise we can catch two birds with one stone: students have a chance to get something different and break the classroom routine, and learn from each other by using peer feedback. Many classroom researches suggested that peer correction has many benefits as stated in the literature review above. Talented teachers are able to use this teaching technique successfully and gain their students' support.

Conclusion and recommendations

The results of the study suggested that the majority of the study participants preferred their written work to be corrected by their lecturers. Only few questionnaire respondents preferred their dictation to be corrected by their colleagues. With total ignorance of peer corrections' benefits and lack of students' preparation for this exercise such an outcome was expected.

To guarantee the hopeful outcome of peer feedback, it is recommended to prepare students for this exercise both psychologically and linguistically.

There should be a clear vision about the final outcome of this exercise. Students are recommended to know the benefits they expect to get and the steps they have to apply in order to harvest these benefits. Training is necessary before the actual application of this exercise. It is the nature of human being to resist anything new. It is normal that students initially refuse, then ignore and finally accept this exercise and join the fans of peer correction.

Realising that their work will be checked by a colleague, students will try to:

- ✓ do their best to get the correct answer,
- ✓ have readable beautiful handwriting,
- ✓ organize their answers in a systematic clear structure,
- ✓ finish the whole exercise to get the best marks.

This encourages the competition among students to do their best and hopefully learn the new medical terms given to them during the dictation exercise and save the lecturer's time and effort.

References

Amy, K. Y. *Social-Cognitive Dimensions of L2 Peer Revision.* Proceedings of The 16th Conference of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics.

Arias, T., J. (2009).*The Use- of- Face to Face and E-Letters Peer Correction Techniques to Improve Informal Writing.*M.A. thesis.University of Sabana, Chia, Colombia.

Berg, E. C. (1999). The Effects of Trained Peer Response on ESL Students' Revision Types and Writing Quality.*Journal of Second Language Writing 8/3: 215–41.*

Caulk, N.(1994). Comparing Teacher and Student Responses to Written Work.*TESOL Quarterly28: 181–8.*

Chaudron, C. (1984). Effects of Feedback on Revision.*RELC Journal15: 1–14.*

Davis, P., and M. Rinvolucri.*(2002). Dictation. New Methods, New Possibilities.* CambridgeUniversity Press.

Esmaeeli, H., Abasi, M. and Soori, A. Is Peer Review Training Effective in Iranian EFL Students' Revision? *Advances in Language and Literary Studies. Vol. 5 No. 4; August, (2014).*

Hansen and Liu, J. (2005).Guiding Principles for Effective Peer Response.*ELT Journal, 59 (1), 31-38.*

Kavaliauskienė, G. and Darginavičienė, I. (2009). Dictation in the ESP Classroom: A Tool to Improve Language Proficiency. *English for Specific Purposes World, v.8, issue 23, http://www.esp-world.info.*

Liu, J. and J. Hansen, (2002).*Peer Response in Second Language Writing Classroom*. Ann Arbort, MI: University of Michigan Press.

Lou, Y., Li, Z., Gong, P. and Liu, J. A Study on Guided Peer Feedback in Group Work to Improve Non-English-Majored Graduates' English Writing in Internet-Based Language Laboratory.*Open Journal of Social Sciences***,** *Vol.4 No.10, October 21, (2016).*

Montalvan, R. (1990). *Dictation Updated: Guidelines for Teacher-training Workshops.*

Myint, M., K. (1998).A New Method of Giving Dictation.*Forum, Vol.36.*

Nilson, L.B. (2003). Improving Student Peer Feedback.*College Teaching.Vol.51, No.1, pp34-38.*
Orlich, D. et. al. (1990).*Teaching Strategies*. United States: D.C. Heath and Company.
Rollinson, P. *(2005)*. Using Peer Feedback in the ESL Writing Class.*ELT Journal Volume 59/1 January*.Oxford University Press**.**
Sackstein, S. (2017) *Peer Feedback in the Classroom: Empowering Students to be the Experts*. ASCD.Library of Congress Cataloging-in-Publication Data TK.
Zamel, V.(1985). Responding to student writing. *TESOL Quarterly19/1: 79–101.*
Wikipedia (peer correction). available from: (https://en.wikipedia.org/wiki/Peer_feedback)