الترقيم الدولي: Issn 2521 - 9235

مجلة كلية الآداب

مجلة علمية مُحكمة نصف سنوية تصدر عن كلية الآداب بجامعة الزاوية

الجزء الثاني

- الأحكام الشرعية والقانونية للقيط.
- الليبيون في الجيش الفرعوني والبطلمي والقرطاجي.
- دور الصوفية في الحياة الثقافية والفكرية ببلاد المغرب الإسلامي خلال القرنين (3-5 هـ / 9-11م).
- مدى إلمام العاملين بمتطلبات الإدارة الإلكترونية.
- استخدام الواجبات كطريقة لتقييم تحصيل طلاب الدراسات العليا.

العدد الخامس والعشرون - يونيو 2018م

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

رؤية للطباعة والدعاية والإعلان
شارع عبد المنعم رياض - 0925031603

مجلة كلية الآداب

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

رئيس التحرير **مدير التحرير**
د. إبراهيم محمد سليمان **د. المختار عثمان العفيف**

المشرف الفني
أ . أشـــرف الكوني

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**

الترقيم الدولي Issn2521-9235

ترسل المراسلات باسم رئيس التحرير – جامعة الزاوية
www.aladab.zu.edu,ly

الرسوم عينات أو ما يعادلها خارج ليبيا

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

المـــحتـــويـــات

ت	عنوان البحث	الباحث	الصفحة
1	الأحكام الشرعية والقانونية للقيط	د. حسين عبدالمولى رجب بركات	1
2	الليبيون في الجيش الفرعوني والبطلمي والقرطاجي	د. مبروكة محمد سعيد ألفاخري	27
3	المكون السردي في رواية نزيف الحجر قراءة في الشخصية والحدث والزمن	أ. زينب أبوعجيلة علوان القنصل	43
4	تحسين جودة الحياة لدى معلمي رياض الأطفال	أ. الصغير أحمد العتيري	58
5	تقييم كفاءة الخدمات الصحية لمستشفى الزاوية التعليمي	د. ألفت عبدالسلام المقطوف قلعوز	73
6	دور الصوفية في الحياة الثقافية والفكرية ببلاد المغرب الإسلامي خلال القرنين (3-5هـ/9-11م)	د. مسعود أحمد طرنبة	95
7	مدى إلمام العاملين بمتطلبات الإدارة الإلكترونية	د.المختار إسماعيل عبدالله العروسي	123
8	الأشغال اليدوية وهدف تدريسها في الفنون	أ. رندة محمد عمران جرادة	156

9	المشكلات النفسية الأكثر شيوعاً لدى الأطفال النازحين بمخيم الأكاديمية البحرية ومخيم السياحية بمدينة جنزور	أ. أنتصار عمار أمبية	169
10	الأنشطة الرياضية من منظور إسلامي - دراسة مقارنة	أ .انتصار العجمي أبوالقاسم د. معمر الهادي القرقوطي	187
11	المهاجرون الأندلسيون إلى إفريقية ودورهم في خطة القضاء خلال القرن السابع الهجري- الثالث عشر الميلادي	د. علي أحمد علي كرير	202
12	القراءة النقدية واللغة التعبيرية للشكل البصري في الفنون التشكيلية	د. سالم السني قشوط	216
13	منهج العكبري في الاحتجاج على اللغة	د. صلاح سعد المليطي أ. هدى عبدالله أبوالعروق	235
14	استخدام الواجبات كطريقة لتقييم تحصيل طلاب الدراسات العليا	د. البشير عبدالحميد مفتاح أحمد	270

الأحكام الشرعية والقانونية للقيط.

د. حسين عبد المولى رجب بركات
كلية القانون - جامعة الزاوية

الْحَمد لله الَّذِي لَا تُحصى نعمه، وَلَا يتناهى كرمه، وَصلَّى الله على مُحَمَّدٍ نبيه، الَّذِي أنارت آيَاته، ووضحت بيناته، وعَلى آله الَّذين اهتدوا بمناره، وَاقْتَدوا بآثاره، وَسلَّم عَلَيْهِ وَعَلَيْهِم أَجْمَعِينَ، وعَلى التَّابِعين لَهُم بِإِحْسَان إِلَى يَوْم الدّين، تَسْلِيمًا دَائِما أَبَد الآبدين.

أمَّا بعد:

فَإِنَّ الله تَعَالَى يَقُول في كِتَابه الْمنزّل على نبيه الْمُرْسل:﴿**وَالْمُؤْمِنُونَ وَالْمُؤْمِنَاتُ بَعْضُهُمْ أَوْلِيَاءُ بَعْضٍ يَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ**﴾ {سُورَة التوبة:71}.

ويقول الحق سبحانه وتعالى:﴿**إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ**﴾ {سُورَة الحجرات:10}. فالأمة الإسلامية متكافلة متضامنة متحابة، تكمّل بعضها بعضاً، وهذا يعبر عن وحدتها وقوتها، وأخذ مكانها المتميِّز بين الأمم؛ للمحافظة على قوَّتها ووجودها، ولا شك أنَّ ما يحدث من نوازل من القضايا والأحكام في المجتمع، قد تصدَّى له علماء المسلمين بالبحث، وبيَّنوا الحكم الشرعي لكل مسألة من المسائل التي تمس حياة المسلمين، وهي كثيرة، ومنها **مسألة اللقيط**، حيث انتشرت واقعة اللقطاء في المجتمعات الإسلامية. ولا يريد الباحث أنْ يركِّز على أسباب هذه المشكلة الأخلاقية، ولكن البحث ينصَّب على مشكلة إنسانية تتعلق باللقيط، باعتباره إنسان لا علاقة له بواقعة الزنا، الَّتي حدثت، وإنَّما هو إنسان وُجِد في مجتمع مسلم، كفل له الإسلام حقوقه كأي إنسان.

إلَّا أنَّ الباحث حاول جاهداً أنْ يطَّلع على القوانين التي نظَّمت هذا الموضوع، فلم يجد تشريعاً وافياً للإلمام به من جميع جوانبه التشريعية والقانونية في التشريعات الليبية، اللهم

إلا بعض التشريعات الَّتي تعرَّضت لبعض مسائل الموضوع، ولم تغطِ كل ما يتعلق بالموضوع من مسائل، وهذه التشريعات هي:

ــ القانون الجنائي الليبي، المواد: 373، 389، 405.

ــ القانون رقم 36 لسنة 1968م بشأن الأحوال المدنية، ما ورد في المادة: 26، 27، 28.

ــ القانون رقم (10) لسنة 1984م، بشأن الأحكام الخاصة بالزواج والطلاق وآثارهم، مما ورد في الفصل الثالث: المادة 57، و58، و59، و60.

وسوف يعرض الباحث للمواد المتعلقة بموضوع البحث في هذه القوانين في حينها، وسيفرد لها محوراً خاصًّا.

وعند الرجوع إلى مؤلفات السادة الفقهاء وُجد بأنَّ الشريعة الإسلامية قد عنت بالأيتام واللقطاء، حيث أوضحت جلَّ الأحكام المتعلقة بهم، فكفلت حقوقهم ووضَّحَت ذلك بكل دقة وتفصيل، فسنَّت أحكاماً فقهيةً قد مثَّلت موسوعة تشريعية لرعاية اللقطاء، فدفعت عنهم أي ضرر قد يصيبهم من تعيير أو تحقير، وحفظت لهم حقوقهم المادية والمعنوية.

وسوف يعرض الباحث لهذا الموضوع لما له من أهمية بالغة في حياة المسلمين.

سبب اختيار موضوع البحث: نظراً لانتشار هذه الظاهرة وتفشِّيها في المجتمع الإسلامي، وما تمثله من أهمية تخص شريحةً معينةً في المجتمع الإسلامي، الَّتي تؤثر وتتأثر بما حولها، وقد نجد الكثير من أفراد المجتمع ينظرون إلى فِئة اللقطاء نظرة تشوبها الريبةُ، والقلقُ والتأثر، وعدمُ الاحترام، وعدم مساواتهم ببقية فِئات المجتمع، فينظر البعض ــ وإنْ كان قليلاً إليهم نظرةً دونيةً؛ وهذا ناتج عن عدم معرفة الأحكام الشرعية المتعلقة

باللقطاء. وبالتالي وجب التنبيه إلى تلك الأحكام وتوضيحها للمسلمين، وهذا ما يسعى الباحث إلى توضيحه في هذا البحث.

أهمية الموضوع: إنَّ تناول موضوع أحكام اللقطاء بالدراسة والبحث، وبيان ما يجب على المسلمين القيام به نحوهم، يعد موضوعاً مهماً يجب ألَّا تُغْفل، وأنْ تُبْحثَ، وتُوَضَّح أحكامها للمسلمين، حفاظاً على شريحة اللقطاء في المجتمع، ومحافظة على أمن المجتمع وازدهاره ورقيه. وسيتم تناول الموضوع من الجوانب التالية:

مفهوم اللقيط اللغوي، والفقهي (الاصطلاحي)، والتعريف الراجح.

تعريف اللقيط لغة:

لقيط [مفرد]: ج: لُقَطَاءُ: صفة ثابتة للمفعول من لقط: مولود وُجد مُلْقَىً على الطريق، لا يُعْرَفُ أبواه، فيلتقطه الناس[1].

اللقيط: الوليد الَّذي يوجد ملقىً على الطريق لا يعرف أبواه[2].

اللقيط: بمعنى الملقوط، أي الشيء المأخوذ من الأرض[3].

اللقيط: الملقوط، أي المأخوذ من الأرض[4].

اللقيط: المَنْبُوذُ يُلْتَقَطُ [5].

اللقيط: المولودُ الَّذي يُنْبَذُ[6].

اللقيط: ما يُلْقَطُ أي يُرْفَعُ من الأرض، وقد غَلَبَ على الصَّبيِّ المنبوذ؛ لأنَّه على عَرْضِ أنْ يُلْقَطَ[7]. والتقط الشيء لقطه كما في قوله تعالى: الآية8 سورة القصص:﴿**فَالْتَقَطَهُ آَلُ فِرْعَوْنَ**﴾ فكانت تسميته لقيطاً باعتبار العاقبة، لأنَّه يلقط عادة أي يؤخذ ويرفع، وتسمية الشيء باسم عاقبته أمر شائع. فسمى العنب: خمراً على لسان أحد صاحبي السجن، كما في قوله ــ تعالى ــ سورة يوسف: الآية 36 ﴿**إِنِّي أَرَانِي أَعْصِرُ خَمْرًا**﴾.

وسُمِّيَ الحيُّ الذي يحتمل الموت ميتاً باسم العاقبة كما في قوله تعالى: سورة الزمر: الآية 30 ﴿**إِنَّكَ مَيِّتٌ وَإِنَّهُمْ مَيِّتُونَ**﴾.

فاللقيط في اللغة: هو وجود طفل، ذكراً كان أم أنثى، الذي لا يعرف أبواه، من غير طلب ولا إرادة، ويوجد ملقىً في الطريق، ونحوه.

تعريف اللقيط اصطلاحاً:

قال الرصاع [8] –رحمه الله– : قال ابن عرفة[9]: "اللقيط هو: صغير آدمي لم يُعْلَمْ أبواهُ ولا رِقُّهُ "[10].

وعرّف ابن الحاجب[11] –رحمه الله– اللقيط بقوله: "طفلٌ ضائعٌ لا كافلَ لَه ُ"[12].

يقول القرطبي[13]–رحمه الله–: "والالتقاط وجود الشيءِ من غيرِ طلبٍ ولا إرادة، والعرب تقول لِمَا وجدته مِنْ غير طلبٍ ولا إرادةٍ: التَقَطَهُ التقاطاً. ولقيت فلاناً التقاطاً"[14].

وعرَّف المجددي[15] –رحمه الله– اللقيط بقوله: "اسم لما يطرح على الأرض من صغار بني آدم خوفاً من العَيْلَة، أو فراراً من تهمة الزنا". وقال النسفي[16]: "هو طفل يوضع على الطريق"[17].

وعُرِّف أيضاً: هو"اسم لِمَا يُطْرح على الأرض من الأطفال فراراً من تهمة الزنا"[18].

وعُرِّف: "اللقيط : اسم لحي مولود، طرحه أهله خوفاً من الفقر، أو فراراً من تهمة الزنا"[19].

من التعريف اللغوي والفقهي يتضح اتحاد المعنى اللغوي والشرعي.

التعريف الراجح: كل التعريفات السابق ذكرها قريبة من بعضها، ولعل التعريف الشامل لها جميعاً، هو: "**إنَّ اللقيط:** اسم لحي صغير مولود ضائع لا كافل له، لم يُعْلَم أبواه ولا

رِقُّهُ، طَرَحَهُ أهلُهُ على الطريق، أو ما شابه ذلك؛ خوفاً من الفقر، أو فراراً من تهمة الزِّنا".

حكم الالتقاط: قيل بأنَّ رفع اللقيط أفضل من تركه، لما في تركه من ترك التَّرحُمِ على الصغار، قال: "مَنْ لَمْ يَرْحَمْ صغيراً، ولم يُوَقِّر كبيراً فليس مِنَّا"[20]، وفي رفعه إظهارُ الشفقةِ، وهو أفضل الأعمال بعد الإيمان على ما قيل: أفضل الأعمال بعد الإيمان بالله التعظيمُ لأمرِ اللهِ، والشفقة على خلق الله،... وقد دلَّ على ذلك الحديث الَّذي رُوِيَ عن الحسن البصري[21]: إنَّ رجلاً التقط لقيطاً فأتى به عليًّا فقال: هو حرٌّ، ولأنْ أكونَ وَلِيتُ مِنْ أَمْرِهِ مثل الَّذي وَلِيتَ منهُ أحَبُّ إليَّ مِنْ كذا وكذا. فقد استحبَّ عليٌّ مع جلالة قدره أنْ يكون هو الملتقط له، فدلَّ على أنَّ رفعهُ أفضل من تركه[22].

قال ابن جزيء[23]: "التقاط الطفل المنبوذ من فروض الكفاية، فمن وجده وخاف عليه الهلاك إنْ تركه لزمه أخذه، ولم يحل له تركه، ومَن أخذه بنية أنَّه يربيه لم يحل له ردَّه، وأمَّا إنْ أخذه بنية أنْ يدفعه إلى السلطان فلا شيء عليه في رده إلى موضع أخذه، إنْ كان موضعاً لا يخاف عليه فيه الهلاك لكثرة الناس"[24].

قال خلَّاف: "التقاط اللقيط فرض عين على من وجده في مكان يغلب فيه هلاكه بحيث لو تركه كان آثماً مضيِّعاً نفساً حيَّةً، ومَنْ وجده في مكان لا يغلب فيه هلاكه يندب له التقاطه شفقة عليه"[25].

يقول السرخسي عن فضل التقاط اللقيط: "مُضَيِّعُهُ آثِمٌ، وَمُحْرِزُهُ غَانِمٌ، لِمَا في إحرازِهِ مِن إحْيَاءِ النَّفْسِ فإنَّه على شرف الهلاك، وإحياء الحَيِّ دَفْعِ سَبَبِ الهلاكِ عنهُ، قال ــ تعالى ــ[26] المائدة: 32 ﴿**وَمَنْ أَحْيَاهَا فَكَأَنَّمَا أَحْيَا النَّاسَ جَمِيعًا**﴾.

حكم اللقيط: يحكم للقيط بحكم الإسلام إنْ التقطه في دار المسلمين.

وقد أُخْتُلِفَ في اللقيط فقيل إنَّهُ عبدٌ لمن التقطه، وقيل إنَّهُ حرٌّ وولاؤه لمن التقطه، وقيل إنَّهُ حرٌّ وولاؤه للمسلمين، وهو مذهب الإمام مالك[27].

وقال السرخسي[28]: "إنَّه حُرٌّ مسلمٌ، إمَّا باعتبار الدار لأنَّ الدار حريةٌ وإسلامٌ، فمن كان فيها فهو حُرٌّ مسلمٌ باعتبار الظاهر، أو باعتبار الغَلَبةِ؛ لأنَّ الغالبَ فيمن يسكن دارَ الإسلامِ الأحرارُ المسلمون، والحكمُ للغالبِ، أو باعتبار الأصل فالناس أولاد آدم وحواء، عليهما السلام ــ وكانا حُرَّيْنِ"[29].

وعن يزيد بن أبي حبيب[30]: أنَّ عمرَ بنَ عبدِ العزيزِ[31] كان يقول في الَّذي يُلْتَقَطُ من الصبيان أنَّه كتب فيه: إنَّهُ حُرٌّ وأنْ يُنْفَقَ عليه من بيت المال[32].

قال ابن جزيء: "واللقيط حُرٌّ ولاؤه للمسلمين، ولا يختص به الملتقِط إلا بتخصيصِ الإمام"[33].

وقال ابن عابدين: "إنَّ المعتبر في ثبوت إسلام اللقيط المكان، سواء كان الواجدُ مسلماً أو كافراً، ويعامل اللقيط في نفسه وماله بأحكام الأحرار؛ لأنَّ الأصلَ في الإنسان الحرية، والمسلم يعامل بأحكام المسلمين، لأنَّ الظاهر فيمن يوجد ببلد إسلامي مسلم، إلَّا إذا وُجِدَ في محلة هي مقر غير المسلمين وكان واجده غير مسلم، فإنَّه يكون على دين واجده."[34].

حكم الأشهاد على أخذ اللقيط: مَن وجد لقيطاً وأخذه ليكفله ويربيه وجب عليه أنْ يشهد على التقاطه، وأخذه حفاظاً على حريته، ونسبه، ويجب الإشهاد أيضاً على ما معه من مال إنْ وجد الملتقط معه مالاً، دفعاً للتهمة، وضماناً لحق اللقيط في ماله، حتى ولو كان الملتقط عدلاً أميناً[35].

شروط الملتقِط: هو كل حرٍّ عدل رشيد، وليس العَبْدُ والمُكَاتَبُ بملتَقِطٍ، والكافر دون المسلم؛ لأنَّه لا ولاية له عليه، ويلتقط المسلم الكافر، ويُنْزَعُ من يد الفاسق والمبذِّر، وليس

من شرط الملتقط الغنى، ولا تلزم نفقة الملتقط على من التقطه، وإنْ أنفق لم يرجع عليه بشيء[36].

قال ابن عابدين: "يشترط في الملتقَطِ كونه مكلَّفاً، فلا يصح التقاط الصبي والمجنون، ولا يُشْتَرَطُ كونه مسلماً عدلاً رشيداً... وأنَّ التقاط الكافر صحيحٌ، والفاسق أولى، وأنَّ العبد المحجور عليه يصح التقاطه أيضاً فالمحجور عليه بالسفه أولى".

وقال: "وينبغي أنْ يحرمَ طرحُهُ بعد التقاطه؛ لأنَّه وجب عليه بعد التقاطه حفظُهُ فلا يملك ردَّهُ إلى ما كان عليه. وليس لأحدٍ أخذه من الملتقط؛ لأنَّه ثبت حق الحفظ له لسبق يدهِ، وينبغي أنْ ينزعَ منه إذا لم يكن أهلاً لحفظه"[37].

ولا يجوز أنْ يبقى اللقيط عند من التقطه إلَّا بشروط ذكرها أكثر الفقهاء في كتب الفقه:

الشرط الأوَّل: الإسلام، فلا يقر اللقيط عند الكافر، إلَّا إذا كان اللقيط محكوماً عليه بكفره، كأن عُرِفَ بطريقة ما أنَّ أبويه كافرين، فلا مانع عندئذ من إبقائه عنده.

الشرط الثاني: العدالة، فلا يجوز إبقاء اللقيط عند من عرف بالفسق، ويُعطَى لمن ثبتت عدالته وأمانته.

الشرط الثالث: الرشد، فلو التقطه غير رشيد، بأنْ كان دون سن الرشد انتُزِعَ منه، ومن السفيه الَّذي طرأ عليه السفه بعد الرشد، إذا كان محجوراً عليه فلا يجوز إقرار اللقيط عنده.

الشرط الرابع: الإقامة، فلو عزم الملتقط على السفر به إلى مكان ما، وجب انتزاعه منه، إذ لا يؤمن أنْ يسترقه أو يغدر به.

الولاية على اللقيط: ممَّا اتفق عليه جل الفقهاء أنْ لا ينبغي للإمام أنْ يأخذه من الملتقط إلَّا بسبب يوجب ذلك؛ لأنَّ يده سبقت إليه فهو أحق منه، ولأنَّه أنفع للقيط؛ لأنّه يعلِّمُهُ أحكامَ

الإسلامِ، ولأنَّه محكومٌ له بالإسلام فكان المسلم أولى بحفظه. هذا إذا لم يعقلْ اللقيط الأديانَ وإلَّا نُزِع من الكافر، ولو كان هو الملتقط وحده. ولو استويا الملتقطان بأنْ كانا مسلمين أو كافرين فالرأي للقاضي، وينبغي أنْ يرجح ما هو أنفع للقيط بأنْ يقدَّم العدلُ على الفاسق، والغنيُّ على الفقير.

تربية اللقيط والإنفاق عليه: ونفقة اللقيط في ماله: وهو ما وُقف على اللقطاء، أو وُهب لهم، أو وُجد معهم، فإنْ لم يكن لهم مال فنفقته على بيت المال، إلَّا أنْ يتبرَّع أحدٌ بالإنفاق عليه، ومن أنفق عليه حِسبةً لم يرجع عليه بنفقته[38].

وقال مالك عن ابن شهاب عن سِنِينَ أبي جميلةَ رجل من بني سُلَيْمٍ، أنَّه وجد منبوذاً في زمان عمر بْنِ الخطاب، فجاء به إلى عمرَ، فقال: ما حَمَلَكَ على أَخْذِ هَذِهِ النَّسَمَةِ؟، قال: وَجَدْتُها ضائِعَةً فأخذتُها، فقال عَرِيفِي: يا أميرَ المؤمنين إنَّه رجلٌ صالحٌ، فقال: أكذلك؟، قال: نعم ، قال عمر: اذهبْ فهو حُرٌّ، وولاؤهُ لك، وعلينا نَفَقَتُهُ[39] وأمَّا ما يحتاج إليه اللقيط من نفقة وكسوة وسُكْنَى ودواءٍ ومهرٍ إذا زوَّجه السلطان ففي بيت المال، إنْ برهن الملتقِطُ على التقاطه، وإنْ كان له مال أو قرابة ففي ماله أو على قرابته[40].

هذا وقد جاء في فتوى اللجنة الدائمة للبحوث والإفتاء ما يلي: إنَّ مجهولي النسب في حكم اليتيم لفقدهم لوالديهم، بل هم أشد حاجة للعناية والرعاية من معروفي النسب، لعدم معرفة قريب يلجئون إليه عند الضرورة، وعلى ذلك فإنَّ من يكفل طفلاً من مجهولي النسب فإنَّه يدخل في الأجر المترتب على كفالة اليتيم لعموم قوله: "أنا وكافل اليتيم في الجنَّةِ هكذا. وأشار بالسبابـــــــــــــــــــــــة والوسطى، وفرَّج بينهما شيئاً}(41).

إنَّ للملتقط ولاية الحضانة، كالتعليم، والتأدب، والتطبب. وأمَّا ولاية التزويج فهي للسلطان، أو من ينوب عنه كالقاضي، لقوله ـــــــــ صلَّى الله عليه وسلَّم ـــــــــــ { السلطان ولي مَنْ لا ولي له }(42).

حكم مال اللقيط وميراثه:

قال ابن عابدين: "وإرثُهُ ولو دِيةً في بيت المال؛ كجنايته لأنَّ الغُرْمَ بِالغُنْمِ، وليس لأحد أخذهُ منه قهراً.

أمَّا إذا مات اللقيط وله مال فلا يرثه آخذه ومربيه، بل يكون لبيت مال المسلمين.

قال الحسن البصري: "اللقيط للمسلمين ميراثه، وعليهم جريرته، وليس لصاحبه منه شيء إلَّا الأجر" (43).

نسب اللقيط:

يثبت نسب اللقيط من واحد بمجرد دعواه ولو غير الملتقط استحساناً، وإلَّا فالبينة.

ويثبت نسبه من اثنين مستويين كولد أمة مشتركة. ولو ادَّعته امرأة واحدة ذات زوج فإنْ صدَّقها زوجها، أو شهدت لها القابلة، أو قامت بَيِّنَةٌ، ولو رجلاً وامرأتين على الولادة صحت دعوتهما، وإلَّا لا لما فيه من تحمُّل النسب على الغير، وإنْ لم يكن لها زوجٌ فلا بد من شهادة رجلين. ولو ادعته امرأتان، وأقامت إحداهما البينة فهي أولى به، وإنْ أقامتا جميعاً فهو ابنهما. وإنْ ادعاه خارجان، ووصف أحدهما علامة به أي بجسده لا بثوبه ووافق فهو أحق به، إذا لم يعارضها أقوى منها، كبيِّنة الآخر، وحريته وسبقه(44).

جناية اللقيط، والجناية عليه:

قال ابن عابدين: "قال في الفتح حتَّى لو وُجد اللقيط قتيلاً في محلَّة كان على أهلها ديته لبيت المال، وعليهم القسامة، وكذا إذا قتله الملتقِط أو غيره خطأً فالدية على عاقلته لبيت

المال، ولو عمداً فالخيار إلى الإمام؛ أي بين القتل والصلح على الدية وليس له العفو، وينطبق ذلك أيضاً على جناية اللقيط على غيره(45).

العلاقة الشرعية للقيط بأسرة الكفيل:

اللقيط إذا كفله الملتقط، أو أي شخص آخر، ورعاه وربَّاه في أسرته مع أبنائه وزوجته، فيعد اللقيط أجنبيًّا عنهم، فلا يُعدُّ ابناً لهم، ولا أخاً لأبنائهم، ولا ابن لزوجته وله، إلَّا إذا أرضعته الزوجة المحتضنة له، أو من في حكمها، وفق الأحكام الشرعية المراعية في الرَّضاع، وهي: خمس رضعات قبل إتمام الحولين، فإنَّه يصير ابناً لها بالرَّضاعة لا بالنسب.

وأمَّا إذا لم يُرضع في الفترة الزمنية المحدَّدة شرعاً، فهو أجنبيٌّ عن الأسرة.

النتائج السلبية الناتجة على عدم الاهتمام باللقيط:

إنَّ إحساس اللقيط بالفراغ الأسري ـــــــــــ عدم وجود الأم والأب والإخوة في حياته ـــــــــــ الأمر الَّذي يحرمه من التكيف الاجتماعي مع مجتمع يرفضه، ممَّا يؤدي إلى أثار سلبية خطيرة تتركها هذه الظاهرة على الطفل اللقيط، خاصة عند كبره وأهمها:

الانطواء وعدم المشاركة الإيجابية في المجتمع، والشعور بالعزلة والخوف من المجتمع، والنقمة عليه، ممَّا يؤدي إلى حبه للانتقام.

كيف يستطيع المجتمع أنْ يخفِّف من هذه الآثار السلبية؟ أو القضاء عليها؟:

لابد من تكاتف فئات المجتمع ـــــــــــ وخاصة القوى المؤثرة في الحياة الاجتماعية والتربوية والثقافية في المجتمع ـــــــــــ ليحمل كل منهم على عاتقه مسؤولية حماية المجتمع من الفساد القيمي والأخلاقي للأمة، والتأكيد على أهمية تعزيز المناهج والبرامج التعليمية والإعلامية بالمفاهيم الأخلاقية.

كما أنَّه من المهم الاهتمام بالتربية السليمة، فهي ضمان للحل الأمثل لهذه الظواهر في المجتمع؛ حتَّى لا تزاد معاناة جديدة إلى قائمة لا تنتهي من المآسي، وأوجه المعاناة(45).

حكم اللقيط في القوانين الليبية:

حتى تُحْمَى النفس البشرية بعد ولادتها، ولو كان الحملُ غيرَ شرعيٍّ:

1 ـــــــ ينصَّ القانون الجنائي الليبي في المادة (373) جنائي، تحت عنوان: قتل الوليد صيانة للعرض على أنْ {يعاقبَ بالسجن مدة لا تزيد عن سبع سنوات، كل مَن قتل حفظاً للعرض طفلاً إثر ولادته مباشرة، أو قتل جنيناً أثناء الوضع، إذا كان القاتل هو الأم، أو أحد ذوي القربى. ويكون عرضة للعقوبة ذاتها كل من اشترك في الفعل، وكان قصده الأوحد مساعدة أحد الأشخاص المذكورين في حفظ العرض. وفي سائر الأحوال الأخرى يعاقب من اشترك في الفعل بالسجن مدة لا تزيد على عشر سنوات }.

ونصَّت المادة {389} جنائي، ـــــــ تحت عنوان: تسييب الوليد صيانة للعرض ـــــــ على الآتي: { كل من سيب وليداً إثر ولادته مباشرة صيانة لعرض، أو عرض أحد ذوي قرباه، يعاقب بالحبس مدة لا تزيد على سنة، وإذا نجم عن الفعل أذىً شخصي للوليد تكون العقوبة الحبس من ستة أشهر إلى سنتين، وإذا مات نتيجة لتسييبه تكون العقوبة السجن الَّذي لا يزيد على خمس سنوات}، ونصَّت المادة {405} جنائي، ـــــــ تحت عنوان: إخفاء حالة طفل شرعي أو طبيعي معترف به ـــــــ على أنْ {يعاقبَ بالحبس مدة لا تقل عن ثلاثة أشهر كل من أودع طفلاً شرعيًّاً أو طبيعيًّاً معترفاً به ملجأ لقطاء، أو أي مكان آخر من مؤسسات البر، أو قدَّمه إلى مثل هذه الجهات مخفيًّاً البيانات الحقيقية عنه }.

2 ـــــــــ أمَّا بخصوص تسجيل اللقطاء في السجل المدني ولإثبات حالة الولادة، فقد نصَّ القانون رقم {36 } لسنة 1968م بشأن الأحوال المدنية، في المادة {26،27،28} : على الآتي:

المادة (26):

{ 1 ـــــــــ على المراكز وأقسام البوليس، وشيخ القبيلة أو المختار، أو مدير الناحية، بحسب الأحوال، وعلى دور الرعاية المعدة لاستقبال اللقطاء أنْ يبلغوا أمين السجل المدني المختص عن كل لقيط عُثِرَ عليه أو سُلِّمَ إلى أحد هذه الدور، ويجب أنْ يتضمنَ التبليغ نوع اللقيط (ذكر أو أنثى)، وأية علامات مميزة له، وتاريخ اليوم والساعة اللذين عُثِرَ فيهما عليه، أو حصل فيهما التسليم، واسم ولقب وسن ومهنة ومحل إقامة الَّذي عَثَرَ عليه أو سلَّمه، ما لم يرفض ذلك.

2 ـــــــــ وعلى أمين السجل المدني أنْ يعرض الأمر على اللجنة المنصوص عليها في المادة السابقة؛ لتسمية الطفل تسمية كاملة وتقدير سنِّه، ويعلن عن الاسم في لوحة الإعلانات بالبلدية لمدة سبعة أيام، فإذا لم يقدم إلى اللجنة أي اعتراض على الاسم خلال هذه المدة أمرت بقيده في سجل المواليد، طبقاً لحكم المادة (28) ويكون قرار اللجنة بقيد اللقيط في السجل نهائيّا.

المادة (27):

تُقَدَّمُ طلبات قيد الأولاد غير الشرعيين من أصحاب الشأن إلى اللجنة المنصوص عليها في المادة (25) على النموذج الَّذي تحدده اللائحة، وتتبع بشأنها الإجراءات المنصوص عليها في الفقرة(2) من المادة السابقة، ولا يكسب القيد في السجل أو الصورة الرسمية المستخرجة منه أي حق يتعارض مع القواعد المقررة في شأن الأحوال الشخصية.

المادة(28):

ترسل اللجنة الأوراق الخاصة بالطفل إلى مكتب السجل المدني المختص لقيده في سجل المواليد دون ذكر صفته، ثم يُقيَّدُ في سجلٍّ خاص، يشتمل بالإضافة إلى البيانات الواردة بسجل المواليد على البيانات التالية:

1 ـــــــــ اسم ولقب وسن ومحل إقامة الشخص الَّذي عثر على الطفل، أو سلَّمه، أو أبلغ عنه، وذلك مع مراعاة حكم المادة (26) فقرة (1).

2 ـــــــــ الزمان والمكان اللذان عُثِر فيهما على الطفل إنْ كان لقيطاً.

3 ـــــــــ المعارضات الَّتي قُدِّمت في شأن تسمية الطفل.

4 ـــــــــ القرار الَّذي أصدرته اللجنة في شأن قيد الطفل.

ولا يجوز الاطلاع على هذا السجل إلَّا بناءً على قرارٍ من سلطةٍ قضائيةٍ، أو سلطة تحقيق، ويتم الاطلاع طبقاً لحكم المادة (9).

3 ـــــــــ أمَّا بخصوص نسب المولود فقد أوضح القانون رقم (10) لسنة 1984م بشأن الأحكام الخاصة بالزواج والطلاق وآثارهم. فنصَّ على الآتي:

ـــــــــ المادة (56): "يثبت نسب كل مولود إلى أمِّهِ بمجرَّدِ ثبوت الولادة بغير إقرارها دون قيد أو شرط وتترتب على هذا النسب جميع نتائجه المتفرعة عن الأمومة والبنوة مالية كانت أو غير مالية ".

ـــــــــ أمَّا فيما يتعلَّق **بالإقرار بالنسب** فنصَّ القانون على الآتي:

المادة (57):

أ ـــــــــ يثبت النسب بإقرار الرجل ببنوة مجهول النسب، ولو في مرض الموت إنْ لم يكذبه العقل، أو العادة، ولم يصرح بأنَّه من الزنا، وصدَّقه المقر له في ذلك، متى كان

وقت الإقرار من أهل التصديق، ويصح الإقرار بنسب الحمل المحقق متى توافرت هذه الشروط.

ب ـــــــــــ وإذا أقرَّ مجهول النسب بأبوة رجل له وتوافرت في هذا الإقرار الشروط الواردة بالفقرة السابقة ثبت نسبه منه.

ج ـــــــــــ ولا يثبت النسب بالإقرار بالولد أو بالأب إذا لم تتوفر فيه الشروط المذكورة.

المادة (58):

متى ثبت النسب بالإقرار على الوجه المبين بالمادة السابقة فلا يقبل النفي وتترتب عليه جميع أحكام النسب المعروف، أو الثابت بالدليل.

المادة (59):

أ ـــــــــــ يثبت نسب الولد من الأم بإقرارها متى توافرت شروط إقرار الرجل بالولد ولم تكن متزوجة، أو معتدة وقت أنْ وُلد.

ب ـــــــــــ فإذا كانت متزوجة أو معتدة لا يثبت الولد من زوجها أو مطلقها إلَّا بمصادقته أو بثبوت ولادتها إياه مع توافر شروط ثبوت النسب في هذه الولادة.

ج ـــــــــــ فإذا كانت متزوجة، أو معتدة، ولم تَدَّعِ نسبه إلى الزوج، ولم يكن للولد أُم معروفة وكان ممن يولد لمثلها، وصدَّقها في إقرارها إنْ كان مميزاً ثبت النسب.

د ـــــــــــ ويثبت نسبه من الأم بإقراره إذا توافرت الشروط الواردة في الفقرة (أ) من هذه المادة.

كفالة اللقيط:

المادة (60):

أ ـــــــــــ إذا رغب من وجد طفلاً مجهول النسب في أنْ يكون في كفالته، ووافقت الجهة المختصة على ذلك، فلا ينزع منه إلَّا إذا أهمله، أو أساء تربيته.

ب ـــــــــــ إذا حُكِمَ بثبوت نسب الطفل المكفول نُزِعَ من كافله، وسُلِّمَ لمن ادعاه.

ج ـــــــــــ لا يثبت بالكفالة النسب، ولا تترتب عليها آثاره.

الخاتمة:

في ختام بحث **أحكام اللقيط الشرعية والقانونية**، توصَّل الباحث إلى نتائج وتوصيات، كالآتي:

أوَّلاً: النتائج:

1 ـــــــــــ إنَّ الإسلام يضع مسؤولية رعاية اللقطاء والاهتمام بهم، وتربيتهم والعناية بهم، من كفايات الفروض، فالمسلمون كلهم آثمون إن ضُيِّع بينهم لقيط. فمُضَيِّعُهُ آثِمٌ، وَمُحْرِزُهُ غَانِمٌ، لِمَا في إحرازِهِ مِن إحْيَاءِ النفوس.

2 ـــــــ إنَّ عدم العناية باللقطاء، وتربيتهم التربية المطلوبة، والاهتمام بهم، قد ينتج عنه وجود فئة في المجتمع تمثل خطورة على سلامة المجتمع، واستقراره.

3 ـــــــ اللقيط إذا كفله الملتقط أو أي شخص آخر، ورعاه وربَّاه في أسرته مع أبنائه وزوجته، فيعتبر اللقيط أجنبيًّا عنهم، فلا يُعدُّ ابناً لهم، ولا أخاً لأبنائهم، ولا ابن لزوجته أو له، إلَّا إذا أرضعته الزوجة المحتضنة له، أو من في حكمها.

4 ـــــــــــ اللقيط حُرٌّ، ولاؤه للمسلمين، ولا يختص به الملتقط إلا بتخصيص الإمام.

5 ـــــــــــ يشترط في الملتقَطِ كونه مكلَّفاً، فلا يصح التقاط الصبي والمجنون، ولا يُشْتَرَطُ كونه مسلماً عدلاً رشيداً.

6 ـــــــــــ لا ينبغي للإمام أن يأخذ اللقيط من الملتقط إلَّا بسبب يوجب ذلك.

7 ـــــــــــ نفقة اللقيط في ماله: وهو ما وُقف على اللقطاء، أو وُهب لهم، أو وُجد معهم، فإن لم يكن له مال فنفقته على بيت المال، إلَّا أن يتبرع أحدٌ بالإنفاق عليه، ومن أنفق عليه حِسبةً لم يرجع عليه بنفقته.

8 ـــــــــــ إرثُ اللقيط ولو دِيةً في بيت المال؛ كجنايته لأنَّ الغُرْمَ بِالغُنْمِ، وليس لأحد أخذهُ منه قهراً. أمَّا إذا مات اللقيط وله مال فلا يرثه آخذه ومربيه بل يكون لبيت مال المسلمين.

ثانيًا: التوصيات:

1 ـــــــــــ اهتمام المجتمع ممثلاً في مؤسساته بفئة اللقطاء، وضمان حقوقهم، والدفاع عنها.

2 ـــــــــــ إصدار تشريعات قانونية تضمن للقطاء حقوقهم الإنسانية، والقانونية. وبيان كل الأحكام الشرعية المتعلقة بهم.

3 ـــــــــــ قيام مؤسسات المجتمع المدني بدورهم التثقيفي والتوعوي إزاء هذه الفئة.

4 ـــــــــــ تفعيل دور المساجد التثقيفي، وبيان الأحكام الشرعية المنظمة لفئة اللقطاء.

هوامش البحث:

1 ـــــــــــ عمر، أحمد مختار عبد الحميد، معجم اللغة العربية المعاصرة، ط: 1 (عالم الكتب، لا: مط، لا: ب، 1429ه/ 2008م) مادة: لقط، 3: 2028.

2 ـــــــــــ أبو جيب، سعدي، القاموس الفقهي لغة واصطلاحاً، ط: 2 (دار الفكر، دمشق، سوريا، 1408ه 1998م) مادة: حرف اللام، 1: 332.

إبراهيم مصطفى، وأحمد الزيات وآخرون، المعجم الوسيط، لا: ط (دار الدعوة، القاهرة، لا: ت) باب: اللام، 2: 835.

3 ـــــــــــ زين العابدين، زين الدين محمد عبد الرؤوف بن تاج العارفين، التوقيف على مهمات التعاريف، ط: 1 (عالم الكتب، القاهرة، مصر، 1410ه / 1990م) باب اللام فصل القاف، 1: 291.

4 ـــــــــــ البركتي، محمد عميم الإحسان المجددي، التعريفات الفقهية، ط: 1 (دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 1424ه/ 2003م) 1: 189.

5 ـــــــــــ الرازي، زين الدين أبو عبد الله محمد بن أبي بكر الحنفي، مختار الصِّحَاح، ط:5 (المكتبة العصرية، بيروت، لبنان، 1420ه/ 1999م) مادة: لقط، 1: 284.

6 ـــــــــــ الفيروز أبادي، مجد الدين أبو طاهر محمد بن يعقوب، القاموس المحيط، ط: 8 (مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، 1426ه/ 2005م)، مادة: باب: الطاء، فصل: اللام، 1:686.

7 ـــــــــــ المُطَرِّزِيّ، ناصر بن عبد السيد أبو المكارم، المغرب، لا: ط (دار الكتاب العربي، لا: ب، لا: ت) مادة: اللام مع القاف، 1:426.

8 ـــــــــــ الرصاع هو: عبد الله محمد بن قاسم الأنصاري نسباً التلمساني مولداً، التونسي تربيةً ومنزلاً وقراءةً، الرصاع شهرة.

أخذ كثير من العلماء: أبو الفضل السلاوي، والإمام ابن مرزوق الحفيد، وأبو عبد الله القلشاني، ومحمد بن عمر الوانوغي، وأبو العباس المريض ... وغيرهم كثر.

من تآليفه: التسهيل والتقريب والتصحيح لرواية الجامع الصحيح، الجمع والتقريب في ترتيب آي مغنى اللبيب، الهداية الكافية الشافية لبيان حقائق ابن عرفة الوافية، مجموعة كبرى في الفتاوي، تذكرة المحبين، تحفة الأخبار في فضل الصلاة على النبي المختار.

توفي سنة 894ه، وقيل سنة 895ه.

ر: الأنصاري، أبو عبد الله محمد، فهرست الرصاع، تح: محمد العنابي، لا: ط(المكتبة العتيقة، تونس، لا: ت) تنظر مقدمة هذا الكتاب.

9 ـــــ ابن عرفة هو ـــــــــ أبو عبد الله محمد بن عرفة الورغمي التونسي. أخذ عن جلة من العلماء منهم:

ابن عبد السلام، ومحمد بن هارون، والإمام السطي، ومحمد بن الحباب، وابن قداح، .. وغيرهم كثر.

وأخذ عنه كثير منهم: البرزلي، والأبي، وابن ناجي، وابن عقاب، وأحمد ومحمد ابنا القلشاني، وابن الخطيب.

من تآليفه: مختصر في الفقه والحدود الفقهية، مختصر فرائض الحوفي، ومختصر في المنطق. توفي سنة 803ه.

مخلوف، محمد بن محمد، شجرة النور الزكية في طبقات المالكية، لا: ط (دار الفكر للطباعة والنشر، تونس، لا: ت) ترجمة رقم 817. 1:227.

10 ـــــــــ الرصاع، أبو عبد الله محمد الأنصاري، شرح حدود ابن عرفة، الموسوم الهداية الكافية الشافية لبيان حقائق الإمام ابن عرفة الوافية، تح: محمد أبو الأجفان، والطاهر المعموري، ط:1 (دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان، 1993م) ص: 565.

11 ـــــــــــ ابن الحاجب هو : أبو عمرو، جمال الدين عثمان بن عمر أبو بكر، المعروف بابن الحاجب،

أخذ عن: الشهاب القرافي، والقاضي ناصر الدين الأبياري، .. وغيرهم كثر. له تآليف منها: جامع الأمهات في فروع الفقه المالكي، الإيضاح شرح المفصل للزمخشري، الكافية في النحو، . توفي سنة 646ه.

مخلوف، شجرة النور الزكية، مرجع سبق ذكره، ترجمة رقم (525) 1: 167. كحالة، عمر رضا، معجم المؤلفين، لا: ط(دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، لا: ت) 6: 265.

12 ـــــــــــ ابن الحاجب المالكي، أبو عمرو جمال الدين عثمان، جامع الأمهات أو مختصر ابن الحاجب الفرعي، تح: أبي الفضل بدر العمراني، ط: 1(دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 1425ه / 2004م) ص: 296.

13 ـــــــــــــــــ القرطبي هو: أبو عبد الله، محمد بن أحمد بن أبي بكر بن فرج الأنصاري المالكي.

أخذ عن : أبي العباس القرطبي، وغيره، من تآليفه: الجامع أحكام القرآن، شرح الأسماء الحسنى، والتذكار في فضل الأذكار، والتذكرة في أحوال الآخرة.

توفي سنة 671ه/ 1273م.

ر: مخلوف، شجرة النور الزكية، مرجع سبق ذكره، ترجمة رقم (666) 1: 197. كحالة، معجم المؤلفين 8: 239، 240.

14 ـــــــــــ القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر، الجامع لأحكام القرآن (تفسير القرطبي)، تح: أحمد البردوني أطفيش، ط:2 (دار الكتب المصرية، القاهرة، مصر، 1384ه / 1964م) 13: 252.

15ـــــــــــــــ المجددي: هو محمد عميم الإحسان المجددي البركتي بن عبد المنان بن نور الحافظ، ينتهي نسبه إلى سيدنا زيد بن علي بن الحسين بن فاطمة بنت رسول الله ـــــ صلَّى الله عليه وسلَّم ـــــــــــ ولد سنة 1329ه / 1911م، من أشهر أساتذته: ماجد علي الجونفوري، وعبد الرحمن الكابلي، وكرامت علي الشاه، وهدايت حسين،... وغيرهم كثر. ومُنِحَ المجددي منصب المفتي الأعظم.

له مؤلفات عدة، منها: تحف الأشراف بحاشية الكشاف، التنوير في أصول التفسير، التبشير في شرح التنوير في أصول التفسير، فقه السنن والآثار، ومنهج السعداء، .... وغيرها كثير.

توفي 10 شوال سنة 1395ه/ 27 أكتوبر سنة 1975م. ينظر ملتقى أهل الحديث.

https://www.ahlalhdeeth.com/vb/showthread.php?t=347397

16 ـــــــــــ النسفي هو: هو عُمَرُ بنُ مُحَمَّدِ بْنِ أَحْمَدَ بنِ إسماعيل بن محمد بن علي بن لُقْمَانَ، أبو حَفْصٍ النَّسَفِيُّ الحنفيُّ، ويلقب بـــ(نجم الدين) وشيخ الإسلام، ولد سنة 461ه / 1069م، من شيوخه وهم كثر: القَاسِمِ بن بَيَانٍ سمع منه ببغداد فِي الكُهُوْلَةِ، وإِسْمَاعِيْلُ بنِ مُحَمَّدٍ النُّوحِيُّ النسفي، وَالحَسَنُ بنُ عَبْدِ المَلِكِ القَاضِي، وَمَهْدِيُّ بنُ مُحَمَّدٍ العَلَوِيُّ، وَعَبْدُ اللهِ بنُ عَلِيِّ بنِ عِيْسَى النَّسَفِيُّ، وَأَبو اليُسْرِ مُحَمَّدُ بن مُحَمَّد بن الحسين النَّسَفِيُّ، وَحُسَيْنٌ الكَاشْغَرِيِّ، وَأَبو مُحَمَّدٍ الحَسَن بن أَحْمَدَ السَّمَرْقَنْدِيُّ، وَعَلِيُّ بنُ الحَسَنِ المَاتُرِيدِيُّ، وأبو علي الحسن بن عبد الملك النسفي.

ومن تلاميذه: مُحَمَّدُ بنُ إِبْرَاهِيْمَ التُّوربُشْتِيُّ، وَوَلَدُه أبو اللَّيْثِ أَحْمَدُ بنُ عُمَرَ بن محمد النسفي، وعمر بن محمد بن عمر العقيلي، وأبو سعد عبد الكريم السمعاني صاحب التحبير في المعجم الكبير، وَغَيْرُهم كثر.

من مؤلفاته: أجناس الفقه، تطويل الأسفار لتحصيل الأخبار. جمع فيه ما سمعه من الأحاديث من شيوخه، التيسير في التفسير، الخصائص في الفروع. وهو كتاب كبير،الفتاوى النسفية، وفاته: توفي في سمر قند سنة 537ه.

ينظر: ملتقى أهل التفسير. .

https://vb.tafsir.net/tafsir47786/#.WtOflzMh3IU

17 ـــــــ البركتي، التعريفات الفقهية، مرجع سبق ذكره، 1: 189.

18 ـــــــ زين العابدين بن تاج العارفين، التوقيف على مهمات التعاريف، مرجع سبق ذكره، باب اللام فصل القاف، 1: 221.

19 ـــــــ أبو جيب، سعدي، القاموس الفقهي لغة واصطلاحاً، مرجع سبق ذكره، مادة: حرف اللام 1: 332.

20 ـــــــ رواه الترمذي في سننه: كتاب البر والصلة عن رسول الله ـــــــ صلَّى الله عليه وسلَّم ـــــــ، باب: ما جاء في رحمة الصبيان، حديث رقم (1921).

21 ـــــــ الحسن البصري هو: الحسن بن يسار البصري، أبو سعيد (21 – 110 هـ = 642 – 728 م) تابعي، كان إمام أهل البصرة، وحبر الأمة في زمنه، وهو أحد العلماء الفقهاء الفصحاء الشجعان النساك. ولد بالمدينة، وشبَّ في كنف علي بن أبي طالب، واستكتبه الربيع ابن زياد والي خراسان في عهد معاوية، وسكن البصرة. وعظمت

هيبته في القلوب فكان يدخل على الولاة فيأمرهم وينهاهم، لا يخاف في الحق لومة. وكان أبوه من أهل ميسان، مولى لبعض الأنصار. قال الغزالي: كان الحسن البصري أشبه الناس كلاماً بكلام الأنبياء، وأقربهم هدياً من الصحابة. وكان غاية في الفصاحة، تتصبب الحكمة من فيه. وله مع الحجاج بن يوسف مواقف، وقد سلم من أذاه. ولما ولي عمر بن عبد العزيز الخلافة كتب إليه: إني قد ابتليت بهذا الأمر فانظر لي أعواناً يعينونني عليه. فأجابه الحسن: أما أبناء الدنيا فلا تريدهم، وأما أبناء الآخرة فلا يريدونك، فاستعن باللَّه. ينظر: المكتبة الشاملة.

http://shamela.ws/index.php/author/1623

22 ـــــــــــ السرخسي، محمد بن أحمد بن أبي سهل، المبسوط، لا: ط(دار المعرفة، بيروت، لبنان، 1414ه/ 1993) 10: 209.

23 ـــــــــــ ابن جزيء هو: أبو القاسم، محمد بن أحمد بن محمد بن عبد الله، ابن جزي الكلبي الغرناطي (693 - 741 هـ = 1294 - 1340م فقيه من العلماء بالأصول واللغة. من أهل غرناطة.

من كتبه: القوانين الفقهية في تلخيص مذهب المالكية ، وتقريب الوصول إلى علم الأصول، والفوائد العامة في لحن العامة، التسهيل لعلوم التنزيل، و الأنوار السنية في الألفاظ السنية، ووسيلة المسلم في تهذيب صحيح مسلم

ينظر:المكتبة الشاملة

http://shamela.ws/index.php/author/1332

24 ـــــــــــ ابن جزيء، أبو القاسم، محمد بن أحمد بن محمد بن عبد الله، ابن جزي الكلبي الغرناطي، القوانين الفقهية، لا: ط (مكتبة الشركة الجزائري، الجزائر، لا: ت) 1:226.

25 ـــــــــــ خلاف، عبد الوهاب، أحكام الأحوال الشخصية في الشريعة الإسلامية، ط: 2 (مطبعة دار الكتب المصرية، القاهرة، مصر، 1357ه / 1938م) 1: 200.

26 ـــــــــــ السرخسي، محمد بن أحمد بن أبي سهل، المبسوط، مرجع سبق ذكره، 10: 209.

27 ـــــــــــ ابن رشد الحفيد، أبو الوليد محمد بن أحمد بن محمد، شرح بداية المجتهد ونهاية المقتصد، شرح وتحقيق: عبد الله العبادي، ط: 1(دار السلام القاهرة، مصر، 1416ه / 1995م) المجلد: الرابع، 1985.

28 ـــــــــــ السرخسي هو: محمد بن أحمد بن أبي سهل شمس الأئمة السرخسي، فقيه أصولي حنفي، ينسب إلى سرخس، بلدة قديمة من بلاد خراسان، أخذ الفقه والأصول عن شمس الأئمة الحلواني، وبلغ منزلة رفيعة، عده ابن كمال باشا من المجتهدين في المسائل، كان عالمًا عاملاً ناصحًا للحكام. سجنه الخاقان بسبب نصحه له. ولم يقعده السجن عن تعليم تلاميذه؛ فقد أملى كتاب المبسوط، وهو أكبر كتاب في الفقه الحنفي مطبوع في ثلاثين جزءاً، وهو سجين في الجبّ، كما أملى شرح السير الكبير لمحمد بن الحسن، وله شرح مختصر الطحاوي، وله في أصول الفقه كتاب من أكبر كتب الأصول عند الحنفية، ويعرف بأصول السرخسي. توفي سنة 483 ه. ينظر: المكتبة الشاملة http://shamela.ws/index.php/author/441 .

29 ـــــــــــ السرخسي، محمد بن أحمد بن أبي سهل، المبسوط، مرجع سبق ذكره، 10: 209.

30 ـــــــــــ يزيد بن أبي حبيب هو: سويد الأزدي أبو رجاء المصري مولى شريك بن الطفيل الأزدي (وقيل كان أبوه مولى امرأة لبنى حسل) من صغار التابعين، روى له : البخاري – مسلم – أبو داود – الترمذي – النسائي – ابن ماجه. ثقة فقيه، عالم أهل مصر، ثقة من العلماء الحكماء الأتقياء. توفي سنة 128

http://shamela.ws/index.php/author/2262 ينظر: المكتبة الشاملة.

31 ـــــــــــ علي بن أبي طالب كرَّم الله وجهه هو: أبو الحسن علي بن أبي طالب الهاشمي القُرشي، ابن عم النبي ـــــــ صلّى الله عليه وسلَّم ـــــــ وصهره، وأوّل الأئمّة عند السنة، وأحد العشرة المبشرين بالجنة، وأحد أصحابه، وهو رابع الخلفاء الراشدين. وهو غني عن التعريف.

ولد سنة 599م / 13 ق . هـ ـــــــــــ وتوفي 661 م/ 40 هـ

https://ar.wikipedia.org/wiki

32 ـــــــــــ مالك، هو مالك بن أنس بن مالك بن عامر الأصبحي المدني، المدونة الكبرى، ط:1 (دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 1415ه/ 194م) 2: 447.

33 ـــــــــــ ابن جزيء، أبو القاسم، محمد بن أحمد بن محمد بن عبد الله، ابن جزي الكلبي الغرناطي ، القوانين الفقهية، مرجع سبق ذكره، 1: 226.

34 ـــــــــــ خلاف، عبد الوهاب، أحكام الأحوال الشخصية في الشريعة الإسلامية، مرجـــــــــــع سبق ذكره، 1، 200.

35 ـــــــــــ https:// google.com sites/sites/book mmhjy/ .alahwaal

36 ـــــــــــ ابن رشد الحفيد، أبو الوليد محمد بن أحمد بن محمد، شرح بداية المجتهد ونهاية المقتصد، مرجع سبق ذكره، م 4: 1985.

37 ـــــــــــ ابن عابدين، محمد أمين بن عمر بن عبد العزيز عابدين الدمشقي الحنفي، رد المحتار على الدر المختار، ط: 2(دار الفكر، بيروت، لبنان، 1412ه / 1992م) 4: 269.

38 ـــــــــــ ابن جزيء، أبو القاسم، محمد بن أحمد بن محمد بن عبد الله، ابن جزي الكلبي الغرناطي ، القوانين الفقهية، مرجع سبق ذكره، 1: 226.

39 ـــــــــــ الشافعي، أبو عبد الله، محمد بن إدريس بن العباس بن عثمان بن شافع بن عبد المطلب القرشي المكي، الأم، لا: ط (دار المعرفة، بيروت، لبنان، 1410ه/ 1990م) 4: 73 ـــــــــــ 75.

40 ـــــــــــ ابن عابدين، محمد أمين بن عمر بن عبد العزيز عابدين الدمشقي الحنفي، رد المحتار على الدر المختار، مرجع سبق ذكره،4: 269.

41 ـــــــــــ رواه مسلم، كتاب: الزهد والرقائق، باب الإحسان إلى الأرملة ولمسكين واليتيم حديث رقم 42 / 2983، 1: 1360.

42 ـــــــــــ رواه الترمذي، كتاب: النكاح عن رسول الله ـــــــــــ صلَّى الله عليه وسلَّم ـــــــــــ ، باب: ما جاء لا نكاح إلَّا بولي، حديث رقم (1102) 3: 409.

ورواه ابن ماجة سنن ابن ماجة حديث رقم (1880)، كتاب: النكاح، باب: لا نكاح إلَّا بولي، 1: 605.

43 ــــــــــ

http://fatwa.islamweb.net/fatwa/index.php?page=showfatwa&Option=Fatwa

44 ــــــــــ ابن عابدين، محمد أمين بن عمر بن عبد العزيز عابدين الدمشقي الحنفي، رد المحتار على الدر المختار، مرجع سبق ذكره، 4: 269.

45 ــــــــــ السابق 4: 270.

46 ــــــــــ موقع اليوم الجديد، الثلاثاء الموافق 20 يوليو 2004م، 1135 www.alam.com

الليبيون في الجيش الفرعوني والبطلمي والقرطاجي

د . مبروكة محمد سعيد ألفاخري

كلية الآداب– جامعة سبها

مقدمة:

حرصت القبائل الليبية منذ القدم على اعداد أبنائها ليكونوا فرسان ومحاربين اشداء، وقد تميز الليبيون بمعرفتهم بكافة الأساليب الحربية، وكانوا على دراية تامة بالعديد من فنون القتال، وكذلك برع الليبيون في استخدام الأسلحة كالسهام والاقواس وعصا الرماية والرماح والعربات التي تجرها الخيول، ولهذا استعانت الدول المجاورة بهم في جيوشها.

وقد أكدت النقوش والرسوم الصخرية في فزان معرفة الليبيين للأقواس والسهام والدروع في عصور ما قبل التاريخ منذ الالف الثامنة والسابعة قبل الميلاد، ويظهر ذلك بالجنوب الليبي في لوحات عديدة منها لوحة كهف تياهيات أنتابورق بالأكاكوس، ووادي تارهوشت بالتاسيلي، وكذلك توجد العديد من الرسوم الصخرية التي تمثل اشكال للعربات الليبية في الشمال والجنوب الليبي، ولا تزال لوحات النقوش والرسوم الصخرية في تلك الأماكن إلى يومنا هذا.

برع الليبيون في الأساليب القتالية مثل أسلوب القتال الكر والفر، وقد ذكر المؤرخ ديودوروس الصقلي (90 – 20 ق.م) ان السبب في براعتهم في هذا الاسلوب القتالي هو " انهم كانوا خفيفي الاجسام ويتفوقون على عدوهم في سرعة الحركة سواء عند الانقضاض او عند التراجع، إضافة إلى ان التسلح الخفيف الذي كان يتسلح به المقاتلون والذي تمثل في ثلاثة رماح وحجارة في اجربة من الجلد"[1].يصف الجغراقي والمؤرخ

سترابون (64 ق.م- 23م) الفرسان الليبيين فيقول" كانوا يستخدمون الخيول السريعة العدو رغم صغر حجمها، وهي سهلة الانقياد حتى انهم ليسوسوها بقضيب صغير، وتلبس اطواق من الخشب او الشعر يثبت فيها اللجام كما انها تتبع أصحابها دون ان تقاد، اما سلاحهم فهو دروع صغيرة مصنوعة من جلد غير مدبوغ ورماح ذات رؤوس عريضة"[2].

ذكرالمؤرخ ديودوروس الصقلي (90–20ق.م) "بان الليبيين قد برعوا قي صقل الحجارة وقذفها إلى حد كبير" ويشير إلى براعة الليبيين في نصب الكمائن للإيقاع بأعدائهم[3].

لم يكن يفصل القبائل الليبية عن جيرانها في الشرق او الغرب حدودا واضحة، مما سهل انضمام الليبيين إلى جيوش البلدان المجاورة في العصور القديمة، وقد جند الفراعنة الليبيين وكونوا منهم فرقاً عديدة في الجيش الفرعوني (3100–332 ق.م)، هل كان للَيبيين دوراً في الجيش الفرعوني؟ هل وصل الليبيين إلى مناصب هامة في الجيش الفرعوني؟ ما هي الميزات التي تحصل عليها الليبيين من خدمتهم في الجيش الفرعوني؟

استمر وجود الليبيون في الجيش الفرعوني حتى نهاية العصر الفرعوني، وايضاً شكل الليبيون فرقاً عسكرية في الجيش البطلمي (323–30 ق.م)، وتوارث الأبناء الخدمة في الجيش، وقد أوردت أوراق البردي اسماء ليبيين في الجيش البطلمي. وكذلك ضم جيش قرطاجة (814–146ق.م) فرقاً من الليبيين حيث شارك الليبيون في حروب قرطاجة ضد صقلية، وحروب قرطاجة بشبه جزيرة ايبيريا، وفي حروب هانيبال ضد روما، هل كانت مشاركة الليبيين فعالة ومؤثرة في الجيش القرطاجي؟ ما دور الليبيون في ثورات الجنود ضد قرطاجة؟

أولاً– الليبيون في الجيش الفرعوني: شارك الليبيون في الجيش الفرعوني لأول مرة في عهد الفرعون (بيبي الأول) (2321–2287ق.م)، عند قيامه بحملة تأديبية على الآسيويين في الشرق، وقد ورد ذلك في نص ونقوش (وني) قائد الجيش في عهد الفرعون (بيبي الأول)، ويقول النص "شرع جلالته في القيام بحملة تأديبية علي الآسيويين أسياد الرمال، وقد ألف جلالته جيش من عشرات الآلاف العديدة من الرجال من كل الوجه القبلي من اول الفنتين في الجنوب إلى اطفيح في الشمال، ومن الوجه البحري جندتهم إدارة الجيش المرتزقة جميعهم في القلعة في داخل الحصون بين نوبي ارثت، والمزاوي، ويام، وواوت وكاو وبلاد تمحو"[4].

من خلال هذا النص تم ذكر القبيلة الليبية التمحو التي لم تكن خاضعة للسيطرة الفرعونية، وقد وصلت منهم أعداداً كبيرة إلى الواحات الغربية، وعملوا في الجيش الفرعوني وألفوا فرقة كاملة.

ظهر الليبيون في عهد الاسرة الثامنة عشر (1550–1295ق.م) في المقابر الصخرية في منطقة تل العمارنة في مقبرة (مري رع الثاني) في نقوش تمثل قوة عسكرية باعتبارهم فرقة في الحرس العسكري الملكي[5].

وتذكر الورقة الأولى من بردية أنستاسي– المحفوظة بالمتحف البريطاني– وجود فرقة عسكرية من الليبيين في الجيش المصري، حيث قام الفرعون رعمسيس الثاني (1290–1223ق.م) بتجنيد اسرى الحرب من قبيلة المشوش والكهك، وقد بلغ عددهم مائة جندي من المشوش، وألف وستمائة جندي من قبيلة الكهك[6] واستخدمهم الفرعون رعمسيس الثاني في حروبه ضد الحيثيين ويظهر على الوجه الخارجي للجدار الجنوبي

من فناء رعمسيس الثاني بمعبد الأقصر الجزء الشرقي منظر يصور رعمسيس الثاني والامراء في عرباتهم الحربية يهاجمون مدينة آسيوية بمعاونة الليبيين.

ويقول الفرعون رعمسيس الثالث (1183–1152 ق.م) عن الليبيين "وضعتهم في حصون تحمل اسمي، وكانت جماعاتهم الحربية تقدر بمئات الألوف، وخصصت لهم مخصصات من الكساء والزاد تصرف من الخزانة وشئون الغلال كل عام" [7]، وكذلك تدل نقوش معبد الفرعون رعمسيس الثالث في مدينة هابو على استخدامه الاسرى الليبيين في جيشه، وحرسه الخاص[8] واشرك الفرعون رعمسيس الثالث الليبيين في الحاميات الآسيوية، وعين بعضهم في مناصب القيادة، وكان يعلن لهم قرارته إلى جانب القادة المصريين[9].

لقد نجحت جهود الفرعون رعمسيس الثاني والفرعون رعمسيس الثالث في وقف عمليات الدخول المسلح للقبائل الليبية إلى وادي النيل، مما دفع الليبيون إلى اتخاذ اسلوباً آخر يتمثل في التغلغل السلمي.

تمكنت العائلات والاسر الليبية النازحة من الاستقرار والاستيطان في مصر العليا، وغربي الدلتا ومنطقة أهناسيا (هرقليوبوليس)، وذكرت (بردية تورين) إن قبائل ليبو ومشوش يسكنون أرض مصر، وانخرط الليبيون في الجيش المصري بأعداد كبيرة نظراً لضآلة مرتباتهم، وكفاءاتهم الحربية حتى أصبح غالبية الجيش المصري يتكون من الليبيين في أواخر الاسرة العشرين(1185– 1069 ق.م) واتخذ بعض الفراعنة من بينهم الحرس الملكي، وبعض موظفي البلاط الملكي[10].

كان الجيش المصري في عهد الأُسرتين العشرين والاسرة الواحد والعشرين (1069 – 950 ق. م) يتكون من الليبيين فيما عدا بضع نوبيين، وقام الفراعنة بإقطاع الجنود

الليبيين مساحات واسعة من الأراضي، وأصبحوا يعيشون من هبات الأراضي كأجر لهم، وتشير بردية (ويلبور) إلى ان الليبيين المستخدمين في الجيش الفرعوني كانوا من اهم المجموعات التي تعمل بالأرض في بداية الاسرة العشرين، ومنذ عهد رعمسيس الخامس (1149–1145 ق.م) أصبح الليبيون من المقيمين المسالمين وفلاحين في الحقول في عدة مناطق من مصر الوسطى والعليا [11]. وقد أصدر أحد قادة الجيش في زمن الفرعون رعمسيس الحادي عشر (1167–1077 ق.م) امرا يقضي بتقديم الخبز للمشوش، ويدل ذلك على ان المشوش يكونون احدى الفرق بجيش ذلك الفرعون.

وفي عهد الاسرة الواحدة والعشرين (1069– 950 ق.م) استقر الليبيون في غربي الدلتا، وفي هرقليوبوليس على شكل جاليات عسكرية تنتظم كل مجموعة منها في عدد من الحاميات، يرأس كل حامية زعيم ليبي يحمل لقب ال (مى) وتعني زعيم او رئيس المشوش، واحتفظت الجاليات بأصولها الليبية عبر الأجيال، ومع ذلك فإنها تشربت مقومات الحضارة المصرية، واندمجت في ثقافتها، وقد ساعد انحطاط السلطة المركزية في مصر الزعماء الليبيين على تأسيس أُسر حاكمة حقيقية داخل مصر ونجحت عائلة من اهناسيا في ان يكون لها مكاناً مرموقاً، ومن هذه العائلة برز زعيم من زعماء المشوش يسمى (بوياواوا) احد كهنة الإله حرشف معبود اهناسيا[12]. وتمكن احد احفاده وهو (شيشنق) من الوصول إلى منصب القائد الأعلى للجيش، وتألف معظم الجيش المصري من الليبيين المشوش، وزوج القائد (شيشنق) أبنه (أوسركون الأول) من (ماعت كارع) أبنة الفرعون (بسوسنس الثاني) (967–950ق.م) آخر ملوك الاسرة الواحدة والعشرين، وامتلك القائد (شيشنق) كل ما يلزم ليصبح فرعون مصر، ولهذا ما ان مات الفرعون (بسوسنس الثاني)حتى انتقل (شيشنق) إلى القصر، وفي جو يسوده الهدوء انتقلت إليه

السلطة سلمياً ودون مصادمات ليصبح الفرعون الجديد لمصر، وأسس الأسرة الثانية والعشرون (950 – 720 ق.م) [13].

خرج الفرعون (شيشنق) في حملة ضد اليهود في فلسطين وانتصر عليهم، وتشير التوراة إلى ان جيش (شيشنق) يتكون من ألف ومئتي مركبة، وستين ألف فارس اما باقي الجيش فيتكون من ليبيين وسكيين (قبائل سيناء) وكوشيين[14].

تعتبر الأسرات الثانية والعشرين والثالثة والعشرين(836–720ق.م)، والرابعة والعشرين (732 – 720 ق.م) من أصول ليبية، ولهذا فان غالبية جيوش هذه الأسرات ليبيين، وكذلك قادة الجيش، وقد زاد ثراء عناصر الجيش، وزادت اقطاعاتهم الزراعية، وكان الأُمراء الليبيون الذين يحكمون في انحاء مصر يحتفظون بالريشتين في لباس الرأس، وفي عهد (بيعنخي) الاثيوبي الاسرة الخامسة والعشرين (732–656 ق.م) يظهر في نقوش الوجه البحري في كل مكان الأُمراء حكام المقاطعات الذين يلبسون الريشة على رؤوسهم، أما في عهد الاسرة السادسة والعشرين (672–525 ق.م) فقد كون الفرعون (بسماتيك الأول) (664–610 ق.م) جيشاً وأسطولاً شكل الليبيون جزءاً كبيراً فيه، وكانوا يعيشون في حاميات ثابتة[15].

اتجه الفرعون بسماتيك الأول (664–610 ق.م) بجيشه عابراً الصحراء واستولى على غزة وعسقلان، وحاصر مدينة أشدود، وتمكن من فتحها عام 620 ق.م تقريبا. وذكر هيرودوت(484–420 ق.م) ان المشوش بجيش الفرعون (بسماتيك) قاموا بثورة بسبب ابعادهم عن اسرهم للخدمة عند الحدود الجنوبية، وكذلك عدم منحهم إجازة لفترة طويلة، وأيضا لتفضيل الاغريق عليهم[16]. وكذلك ضم الفرعون (ابريس) (589–570 ق.م) إلى جيشه عددا جديدا من الليبيين، وقد شارك هؤلاء في الحملة التي وجهها الفرعون

(ابريس) لمساعدة قبيلة الاسبستاي الليبية ضد اغريق قوريني سنة 570 ق.م تقريبا، وكانت هذه الحملة مكونة من الليبيين والمصريين، وقد منع الفرعون ابريس الاغريق من المشاركة بهذه الحملة، وذلك لأنهم ذاهبون لمحاربة الجيش الاغريقي في قورينى[17].

ويضيف هيرودوت انه بعد احتلال الفرس لمصر عام 525 ق.م، أُعتبر اباطرة الفرس هم فراعنة مصر، وكونوا الاسرة السابعة والعشرون(525–404 ق.م) وشكل الليبيين في جيش إكسركيس الأول (486 – 465 ق.م) امبراطور الفرس فرقتين الأولى تقود عربات تجرها أربعة خيول، والثانية مشاة تسلحوا برماح طويلة تم تقسية رؤوسها بالنار لتكتسب قوة وصلابة[18].

وفي عهد الاسرة الثامنة والعشرين تم طرد الفرس من مصر، واثناء حكم الاسرة الثلاثين (380–343 ق.م) وفي عصر الفرعون نختنبو الثاني في شتاء(343–342 ق.م) هاجم جيش امبراطور الفرس اكسركسيس الثالث مصر، وكان عدد الليبيين في الجيش المصري عشرين الفاً بالإضافة إلى المصريين والاغريق، وقد فر الفرعون نختنبو الثاني إلى الوجه القبلي، وانتهت المعركة بضم مصر إلى امبراطورية الفرس، واستمر الفرس في مصر إلى ان تمكن القائد اليوناني الاسكندر الأكبر* من هزيمتهم وطردهم من مصر عام 332ق.م[19]. وبعد موت الاسكندر حكم مصر أحد قادة جيش الاسكندر وهو بطليموس بن لاجوس.

ثانياً– الليبيون في الجيش البطلمي: حكم بطليموس بن لاجوس (الأول) مصر، وكان جميع الملوك الذين حكموا بعده يحملون اسم بطليموس ولهذا أُطلق على هذ العصر اسم العصر البطلمي، وكان يطلق على الليبي اسم (ماخيموى) وهو تحريف يوناني لاسم مشوش (ماشيموى)، وكان الليبيون ينقسمون إلى فرقتين: الأولى تسمى (هرموبيتر) وتضم

ستة عشر ألفاً جندي، والثانية تسمى (كلازيري) وتضم خمسة وعشرين ألفاً جندي، وقد كانوا يسكنون في حصون حربية مُغلقة في مقاطعات الدلتا، ويمنحون آراضي مُعفاة من الضرائب تبلغ مساحتها اثني عشر أرورا (الأرورة حوالي 1025 متر مربع)[20].

كان (ماشيموي) يقومون بوظيفة الشرطي والامن الداخلي، والاعمال البحرية كحراسة السواحل، والاسطول النهري، ويمنح الليبيون الاقطاعات لسببين: اما ان يكونوا قد تعاقدوا على الخدمة في الجيش البطلمي لعدة سنوات، وقبلوا ان يكون جزء من اجرهم منحهم اقطاعات زراعية واما إنهم يحصلون على الاقطاعات كمكافأة لهم على خدمتهم، وبعد الانتهاء من الخدمة يسمح لهم بالاحتفاظ بإقطاعاتهم[21]. وكان الليبيون واسرهم يسكنون في إقطاعاتهم في وقت السلم، وفي وقت الحرب يُرسل الليبيون إلى فرقهم التابعين لها مجهزين بكل ما يلزمهم من عدة وعتاد، وبذلك أصبحت الخدمة العسكرية وراثية قي اسرهم[22] .

يقول مصطفى عبدالعليم انه ورد في أوراق البردي المصرية أسماء ليبيين في الجيش البطلمي وقد وصف بعضهم نفسه بانه ليبي، ووصف البعض الآخر نفسه بانه ليبي السلالة، ويدعى الاول (مينون بن يوفرانور) وترجع هذه البردية إلى عام 227 ق.م، اما الثاني فيسمى (أبوللونيوس بن مينلاوس) وبرديته يعود تاريخها إلى عام 227 / 226 ق.م، والثالث هو(نيلون بن سوتايروس) ويعود تاريخ البردية إلى عام 225 ق.م[23].

وفي 22 يونيو217 ق.م ألتقى الجيش البطلمي بقيادة (بطليموس الرابع) مع الجيش السلوقي (سوريا) بقيادة (انطيوخوس) عند رفح ، وذكرالمؤرخ بوليبيوس(200–120ق.م) ان عدد الليبيين في جيش (بطليموس الرابع) بلغ ستة الآف، وشكل الليبيون فرقة الفرسان

الخيالة، وفرقة المشاة التي يقودها (أمونيوس الباركي)، وتقابل الجيشان بالقرب من رفح، وتمكن جيش (بطلميوس الرابع) من الانتصار على السلوقيين[24].

لم يقتصر وجود الليبيين على الجيش بل شاركوا أيضا في الشرطة المكلفين بالإشراف على الأراضي الجافة، وقد ورد ذلك في بردية يعود تاريخها إلى عام 150 ق.م، وجاء في البردية نفسها ان أحد الليبيين كان يملك إقطاعاً تبلغ مساحته عشرة أرورات، وفي منطقة قريبة من طيبة ترك أحد الليبيين توقيعه، وكان يحمل لقب قائد مشاة وهو هيجمون، ويطلق هذا اللقب على كل ضابط رئيسي من ضباط المشاة سواء كان يقود كتيبة أو فرقة أو حامية[25].

وفي بردية يعود تاريخها إلى 110 ق.م جاء اسم فارس ليبي يدعى (اندرون بن بطليموس) ووصف نفسه بانه أحد العسكريين الذين استقروا بمدينة هرموبوليس (الاشمونين)، وكان صاحب إقطاع بها، كما أظهرت بردية يعود تاريخها إلى عام 109 ق.م اسم ليبي هو (باسيس بن كيفالاتوس)[26].

ثالثاً– الليبيون في الجيش القرطاجي: أسس الفينيقيون قرطاجة حوالي عام 814 ق.م، وقد ساعدها موقعها الاستراتيجي لتتولى زعامة المستوطنات الفينيقية غرب البحر المتوسط، وسيطرت قرطاجة خلال القرن الخامس الميلادي على آراضي ومناطق ومدن ليبية عديدة، وأصبحت إمبراطورية واسعة الارجاء، تمتد من خليج سرت شرقاً وحتى أعمدة هرقل غرباً، ولم يكن باستطاعة قرطاجة تكوين جيشاً كافياً قادراً على الدفاع عن الإمبراطورية، ويقول بوليبوس" كان القرطاجيون يتهاونون في تدريب جنود المشاة، ولا يبالون كثيراً بخيالتهم"[27]. وقد حرصت قرطاجة على تجنيد العديد من الليبيين في جيوشها، منذ القرن الخامس قبل الميلاد، وقد ضم جيش قرطاجة فرقاً ومجموعات من

الأقاليم التابعة لها، إضافة إلى فرق مساعدة يقدمها حلفاء المدينة، وكذلك فرق من المرتزقة الذين كانوا يتقدمون على شكل افراد أو مجموعات تحت زعامة أحد قادتهم، وكان غالبية الجيش من الليبيين الخاضعين لقرطاجة، وهم لا يعتبرون من المرتزقة لأنهم انخرطوا في الجيش أو جُندوا بالقرعة، وكذلك قدم لها حلفاؤها النوميديين فرقا عسكرية، وقد شكلت قرطاجة من الليبيين والنوميديين فرق عسكرية شاركت في حروب قرطاجة، وبالإضافة إلى هؤلاء ضم جيش قرطاجة الكثير من المرتزقة الأجانب[28].

استخدمت قرطاجة الجنود الليبيين في حربها مع سيراكوزه (اكبر مدن صقلية)، وبعد هزيمة قرطاجة هرب القائد القرطاجي هميلكو مع بعض القرطاجيين، وترك بقية جنوده الليبيين عرضة للتعذيب والقتل، وقد ادى ذلك إلى قيام الليبيين بثورة ضد قرطاجة ومحاصرتها عام 496 ق.م، وبلغ عدد الليبيين حوالي مائتي ألف، وتمكنت قرطاجة من اخماد هذه الثورة[29].

وذكر ديودوروس الصقلي إنه " في سنة 410 ق.م جند قائد قرطاجة في حملته على صقلية خمسة الاف ليبي ثم أضاف إليهم ثمانمائة آخرين" ويقول ايضاً انه "في سنة 406 ق.م جاب هنيبعل وهميلجو ليبيا وجندا ليبيين وفينيقيين، وطلبا نجدة الأمم والملوك والحلفاء، وأدخلا في صفوفهما جنود من موريتانيا ونوميديا وآخرين مختارين من شعوب كيرنائكي[30].

وقد اكدت المصادر التاريخية على مشاركة الليبيين في جميع حروب قرطاجة في صقلية من اواخر القرن الخامس قبل الميلاد وحتى منتصف القرن الثالث قبل الميلاد.

بعد هزيمة قرطاجة في الحرب البونية الأولى عام 241 ق.م، رجع القائد هملكار برقة إلى قرطاجة ومعه جنوده، ولم تتمكن قرطاجة من دفع رواتب الجنود، وكان الجنود

ينقسمون إلى فرقتين وهما: الفرقة الافريقية وتضم القبائل الليبية إضافة إلى الفينيقيين، والفرقة الثانية تضم الاوروبيين وقررت قرطاجة دفع رواتب الفرقة الأوروبية، حتى يعودوا إلى بلادهم، ثم يتم إخضاع الفرقة الافريقية بقوة السلاح لمشيئة قرطاجة، فأعلن الجنود الثورة حيث كانوا يعانون دائما من قسوة النظام العسكري، ومن قلة الرواتب وتأخرها، وقد شارك الليبيين في هذه الثورة، وتزعمهم ماثيو وبلغ عدد الليبيين المشاركين في الثورة سبعين الفاً، ويشير بوليبيوس إلى وقوف معظم الأهالي بجانب الثوار في الانتفاضة ضد قرطاجة، حيث اخذوا يمدون الثوار والمتمردين بالتعزيزات والمؤن، واستمرت الثورة ثلاث سنوات، وانتهت عام 238 ق.م عندما استطاع القائد القرطاجي هملكار برقة حصار جيش الثوار وابادته[31].

رغم كل الثورات التي شارك فيها الليبيون فان قرطاجة لم تتخل عن تجنيد الليبيين في جيوشها وذلك يدل على مدى ما يتمتع به الليبيين من قدرات قتالية عالية، ومهارات حربية فائقة.

نظراً لحاجة قرطاجة لليبيين عادت قرطاجة إلى تجنيد الليبيين في جيشها النظامي، حيث شارك الليبيون في حروب قرطاجة بشبه جزيرة ايبيريا، وفي حروب هانيبال ضد روما، وشكل الليبيون في الجيش القرطاجي سلاح الخيالة حيث ينتظمون في مجموعة من أربعة وستين خيالاً، وسلاح المشاة الخفيفة، وكانوا يتسلحون بالحراب والنبال ويحملون تروس من الجلد، اما سلاح الفرسان فقد تميزت كل قبيلة عن الأخرى بطريقة الشعر واللباس، وقد اندلعت الحرب البونية الثانية عام 218 ق.م ، وشكل الليبيون من مختلف القبائل معظم الفرقة الثانية والمعروفة بالفرقة الافريقية، وذكر المؤرخ سيليوس اتاليكوس القبائل الليبية التي اشتركت في جيش هانيبال ومنها المكاي، والاديرماخيدي والماسيليوس،

والجيتوليون، والمارماريداي والبنوريون والاطلنطين، والجرامنتس والنسامونيس[32] وأشار إلى تسلح قبيلة الاديرماخيدي في جيش هانيبال بسيوف صغيرة ومنحنية كالمنجل، وتسلح قبيلة المكاي بعصي معقوفة[33].

شارك الليبيون في معركة تريبيا عام 218 ق.م، وايضاً في معركة ترازمين عام 217 ق.م، وقد قُتل من الرومان في هذه المعركة حوالي خمسة عشر ألف خلال ثلاث ساعات[34]. ونتيجة للهزائم التي لحقت بالرومان في معركتي تريبيا وترازمين، أراد الرومان خوض معركة فاصلة مع هانيبال وجهز الرومان جيشاً بلغ عدده ثمانين الفاً، واتجه الجيش الروماني نحو الجنوب، والتقي مع جيش هانيبال عند كاناي الواقعة على مرتفع يطل على الضفة اليمنى لنهر اوفيدوس، وتعتبر معركة كاناي عام 216 ق.م من اشهر المعارك التي شارك فيها الليبيين إلى جانب قرطاجة، وكان هانيبال قد قام بتوزيع مقاتلي مشاته إلى قلب وجناحين، حيث صف قوات القلب كمقدمة وإلى جانبها فرسانه، وخلف الفرسان قام بوضع خط عميق من المشاة الليبيين الاشداء ونظم هانيبال جنوده من الغاليين والاسبان في الجناحين، وفي بداية المعركة شن الغاليين والاسبان هجوماً كاسحاً على الجيش الروماني ثم تظاهروا بالانسحاب والتراجع الامر الذي دفع الرومان إلى مطاردتهم نحو جيش هانيبال، وفجأة أحاط المشاة الليبيين بالقوات الرومانية، ثم شنت قوات هانيبال هجوماً على قلب الجيش الروماني فشطرته إلى نصفين، وأحاطت به من الخلف، وأشار بوليبيوس إلى ان الجيش الروماني أخذ يتجمع في داخل الحلقة الدائرية التي كونها حوله الجيش القرطاجي وقُتل من الرومان حوالي سبعين الفاً وفقد هانيبال خمسة آلاف وسبعمائة رجل[35].

وبقدر ما كان الليبيون سبباً في الانتصارات الباهرة التي حققتها قرطاجة في جزر البحر المتوسط و اسبانيا وإيطاليا، كانوا سبباً في هزائمها التي تلقتها من اعدائها.

الخاتمة: في ضوء ما سبق نتبين إن أتقان الليبيين للعديد من الفنون القتالية، وتميزهم بها كان السبب الرئيسي في استعانة الدول المجاورة بهم في جيوشها، حيث انضم الليبيون من مختلف القبائل إلى الجيوش الكبرى المجاورة لهم في العصور القديمة. ونتيجة للجفاف والتصحر الذي أصاب الأراضي الليبية قامت القبائل الليبية بالهجوم على آراضي وادي النيل، وتمكن الفراعنة من صد هجمات الليبيين، ولهذا اتجه الليبيين إلى التغلغل السلمي، وأدرك المصريون قوة الليبيين وشدة بأسهم، ولذلك جندوا منهم فرقاً عديدة، وضعوها في المدن لحفظ النظام، ومنحت لهم أراضي مشروطة بالتزام الخدمة العسكرية، وقد تمكن الليبيون من تأسيس عدد من المقاطعات، واصبح لهم مراكز هامة في كل المدن الرئيسية، ونال الكثيرون منهم ثقة الفرعون، واصبح لهم من الأهمية ما مكنهم من الوصول الى حكم مصر الفرعونية، كما حدث في عهد الاسرة الواحدة والعشرين، ووصول شيشنق إلى حكم مصر، وتأسيسه الاسرة الثانية والعشرين.

وأكدت المصادر التي تم ذكرها في البحث ان استخدام الليبيين لم يقتصر على الفراعنة، بل اكدت المصادر القديمة الكلاسيكية استخدام البطالمة للّيبيين في جيوشهم، حيث أوردت أوراق البردي أسماء الكثير من الليبيين، ومساحات اقطاعاتهم، والقابهم في الجيش البطلمي، وقد شارك الليبيون ايضاً في الشرطة في العصر البطلمي .

لم يكن في استطاعة قرطاجة تكوين جيش كاف من القرطاجيين للدفاع عن قرطاجة ومصالحها ولهذا قامت قرطاجة بتجنيد العديد من الليبيين من مختلف القبائل في جيشها، وقد تميزت كل قبيلة بلباسها وسلاحها، وخاضت بهم الحروب في سردينيا، وصقلية،

وأوروبا، وحققت بهم العديد من الانتصارات. ولكن ان لحق الليبيين أي ظلم أو اذى فانهم يتحولون إلى كارثة على من استخدمهم وذلك هو ما حدث عندما اساءت قرطاجة معاملة الجنود التابعين لها، وماطلت في دفع مرتباتهم واجورهم، فادى ذلك إلى مشاركة الليبيين في معظم ثورات الجنود ضد قرطاجة.

الهوامش:

1 –Diodorus, Library OF History, Trans by C.H.Old Father, (London William Heinemann Ltd, Cambridge Mass, Harvard University Press, 1967), III, 49 .

2 – Strabo, XVII , 3,7.

3 –Diodorus, III, 49, XVIII,20,2,3.

4 –Kurt smthe Urkunden des Alten Reichs , LE IPZ1G , I, 1903 ,PP 98–101.

5– ديفيد اوكونور، الدولة الحديثة وعصر الانتقال الثالث 1552 – 664 ق.م ، لويس بقطر، المجلس الأعلى للثقافة ، القاهرة، 2000، ص 307 .

6 – Papyrus , Anistasi , I , 17 ,4 .

7 – Papyrus , Harris, I,76,11.

8 – Daressy ,Med , Habou , pp 44–58 .

9 – Gardiner , A. H, Ancient Egyptian Onomastica, Oxford,1927 , IV, p397 .

10 – Ibid, I, p300 .

11 – Gardiner , A. H, Wilbour papyrus, P 80.

12– نجيب ميخائيل ابراهيم، مصر والشرق الأدنى القديم، ج2، ط الثالثة، القاهرة، 1962 م، ص 313 .

13 – سليم حسن، مصر القديمة، ج 9، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1992 م، ص 106 .

14– سفر أخبار الأيام الثاني : 12 / 2 – 4 .

15 – Herodotus, The History S Trans by A . D. Godley London, 1996, (Loeb). II, 164–168. .

16 – Ibid, II, 30.

17 – Ibid, IV, 159.

18 – Ibid, VIII,72, 97.

19– ايثين دريوتون وجاك فانديبه، مصر، ت عباس بيومي، مطبعة النهضة المصرية، القاهرة، 1950، ص 665 .

* الاسكندر الأكبر من مقدونيا، وقد قام بغزو بلاد الفرس والاناضول، وسوريا، وفينيقيا، وتمكن من دخول مصر عام 332ق.م، واسس مدينة الإسكندرية.

20– سليم حسن، ج 12، مرجع سابق، ص 416.

21 – إبراهيم نصحي، تاريخ مصر في عهد البطالمة، ج1، ط السابعة، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1998، ص 397.

22 – سليم حسن، ج14، مرجع سابق ، ص 414 .

23 – مصطفى كمال عبدالعليم، ليبيون واغريق في أوراق البردي المصرية في عصر البطالمة، المؤتمر التاريخي ليبيا في التاريخ، الجامعة الليبية، بنغازي، 1968، ص99.

24 – Polybius , The Histories, Trans by W. R. Paton. (London(4) : William Heinemann Ltd, Cambridge Mass, Harvard University Press,1924) V, 65 .

25 – إبراهيم نصحي، مرجع سابق، ص434.

26 – مصطفى كمال عبدالعليم، مرجع سابق، ص99.

27– Polybius , VI, 7, 52 .1

28 – فرانسوا ديكريه، قرطاجة او امبراطورية البحر، ت عزالدين احمد عزو، الأهالي للطباعة والنشر، دمشق، 1996، ص 89 .

29 – Diodorus, XIII 54 .

30 – Ibid, XIII 44 , XIII, 80 .

31 – Polybius, I, 71– 85 .

32 – Silluis Italicus, Ponicca, Trans by J.D. Duff (London William Heinemann Ltd, Cambridge Mass, Harvard University Press, 1961) II, 265 – 315 .

33 – Ibid, V, 287.

34 – Polybius , III , 82 – 84.

35 – Ibid , III, 117 , 4

المكون السردي في رواية نزيف الحجر قراءة في الشخصية والحدث والزمن

أ. زينب أبوعجيلة علوان القنصل

كلية الآداب الزاوية– جامعة الزاوية

تقديم:

تسعى الرواية العربية المعاصرة إلى تجدّدّ أدواتها التعبيرية مستندة في ذلك إلى تقنيات مستوردة حيناً، وإلى مقوماتها الذاتية محاولة أنْ تواكب المنجزات الجمالية دون أنْ تفقد هويتها، وفي محاكاتها للرواية الغربية عبر الاغتراف من الحكايات الشعبية والخرافات، فهي تسعى لأنْ تطعم نفسها بسرود تاريخية وعقائدية وأدبية لتأثيث عالمها التخييلي بهذه العناصر الحكائية (المحلية)، وكما "يبدو هذا النزوع شكلاً من أشكال المحاكاة لتحولات الجنس الروائي في الغرب، يبدو في الوقت نفسه شكلاً من أشكال السعي إلى تأصيل عربي لهذا الجنس الأدبي الوافد"[1]

الروائي إبراهيم الكونِّي، من الكتّاب العرب الليبيين الذين شقوا لأنفسهم طريقاً تميزهم عن غيرهم، فلقد اختار الكونِّي المكان والزمان لرواياته وقصصه، واختط لنفسه طريقاً مغايراً يجعله منفرداً عن باقي الكتّاب، ليس من حيث اختياره للمكان والزمان والبيئية الخصبة لرواياته فحسب، وإنَّما اختاره أيضاً وتفرّده في الأسلوب واللفظ وطريقة السّرد واستثماره لمجموعة الحكايات والأساطير والأخبار القبلية، التي زادت دون شك في إبراز وإظهار أعماله بشكل متميز يقول عن الدكتور عبد الله إبراهيم:

"ظهر إبراهيم الكونِّي في خلال السنوات الأخيرة بوصفه روائياً متميزاً، ويصعب وصف طبيعة هذا التميزّ إلى حد يمكن اعتباره موضوعاً خلافياً، ففيما يخص طرق الأداء

السردي لديه، فهو يدمج نُبذاً متناثرة من الأساليب الإخبارية والحوارية التأملية وشذرات من الحكايات الأسطورية والخرافية والأخبار القبلية والدينية والعرفية"[2].

والكونِّي الروائي الليبي هو "خريج معهد غوركى للأدب وهو متأثر في قراءاته بنشر بوشكين وديوستويفسكي وتولستوي، ولكنه في أدبه لا يكرر الأفكار الفلسفية والمنهج الإبداعي لأسلافه ومعلميه العظماء، إنَّه يخطو في طريقه الخاص، سنده في ذلك تجربته الحياتية الثرية ومعرفته للتاريخ الماضي، والإلمام بالثقافة والتصورات الخلقية للشعب كل هذا ساهم في البحث في عالم الإنسان الداخلي المعقَّد، قدرة تطلّعه الدائم نحو السعادة والخير"[3].

إنَّ العالم الذي يقدمه إبراهيم الكونِّي يصعب الولوج إليه بسهولة، فهذا العالم المكوّن من الأساطير والحكايات القديمة والمعتقدات والفلسفات المعقَّدة، الذي يزيد من صعوبة هذا العالم بما يلفه من غموض يشبه تماماً غموض الصحراء على الرغم من انبساطها وتعريّها ويحاكى غرابة الصحراوي الذي ما أنْ يظهر على سطح الأحداث حتى يختفي، فيصبح ظهوره مفاجئاً واختفاؤه مفاجئاً تلفّه الأسطورة، وتحوطه التمائم والسحر والاعتقادات الغريبة، ومع ذلك فالكونِّي يغرينا بالمغامرة ويدفعنا إلى الاستطلاع والمجازفة بما يقدمّه في روايته من تشويق وإثارة، لذلك اخترتُ أنْ يكون التطبيق على رواية نزيف الحجر من خلال مستوى الشخصيات، الحدث، حركة الزمن، اتجاه الأسطورة في الرواية، اللغة والحوار.

وتلخِّص نزيف الحجر رؤية الكونِّي الوجودية، عبر سرده للعلاقة التي تدور بين الإنسان والحيوان، وتجليها في عالم الصحراء وفضائه المنفتح على الأفق والمجهول، حيث تمثِّل هذه العلاقة قمة الصفاء والإخلاص المدهش، والجذور الضاربة في الطبيعة الخيرة للموجودات، وهذه العلاقة عند الكونِّي بمثابة تغيير بالرمز عن جوهر التجربة

الإنسانية، حيث يعمل المكان، المسرح الصحراوي الفقير بندرته وعناصره القليلة ومحدودية ما يخاض من صراع من أجله على الكشف بصورة مدوِّية عن جوهر الطبائع والخصال البشرية، وعن تعالق الأساطير والخرافات والموجودات الوثنية الصحراوية التي تدخل في نسيج حياة أهل الصحراء وتشكل ثقافتهم وعقولهم وتنمط علاقتهم بالمكان، وما يحتويه، فالمكان – الصحراء هو وحده الذي يجعل الوجود وحدة واحدة، حيث تغتسل الروح فيه وتتطهَّر؛ لتتمكَّن من الاتحاد بالخلاء الأبدي. وهو هنا عالم الصحراء الوحيد الذي يبقى عند إنسان الكونِّي وشخصياته الروائية.

المكون السردي في الرواية:

أولاً: مستوى الشخصيات:

إنَّ الشخصيات الروائية سواء الشخصية الرئيسية، أو الشخصيات الثانوية، تسهم كلها بقدر كبير لتحمل على عاتقها الأفكار التي يحمّلها الكاتب لشخوصه، فبالرغم من ذلك الترابط بين الشخصيات إلاّ أنَّ هناك تمايزاً بينها، فكل الشخصيات تتضافر جهودها حول الشخصية المحورية (البطل) لأنَّه الذي يحمل فكرتها الرئيسية على كتفه، ويسيرها حتى النهاية" [4].

لذلك اختار الروائي إبراهيم الكونِّي لروايته نزيف الحجر. مجموعة من الشخصيات أسهمت مجتمعة في تكوين الإطار الفني للرواية.

فعن طريق هذه الشخصيات أراد الكونِّي أنْ يؤسس لعالمين متناقضين، يكون هذا التناقض– فيما بعد – هو أساس طبيعي للصراع الحتمي الذي سيولد داخل الرواية.

العالم الأول: هو عالم الخير والمُثل والمتجسد في شخصية البطل [أسواق] التي تنمو وتتفاعل مع الأحداث اللاحقة من خلال استرجاعات مكوِّنة لخلفية الشخصية، لذلك جعل الكونِّي كلاً من شخصيتي الأم والأب في الرواية المؤسس الطبيعي والثقافي لشخصية

[أسواق] الابن، فكانت تصرفاته نتاج طبيعي لتنشئة طبيعية تشرَّبت المعتقدات والقيم التي تفرضها البيئة، التي عاش في إطارها، وبالتالي جاءت كل تصرفاته وانفعالاته ونموّ وتكوّن شخصيته مع الأحداث اللاحقة موافقة تماماً لتلك المرجعية.

العالم الثاني: هو عالم الشّر المتجسِّد في ثلاث شخصيات:

الأولى: شخصية على حده، نجد أنَّ شخصية[أسواق] مثلاً تتفاعل مع الحدث وتنمو بشكل مستمر، حتى تصل مرحلة التأزم أو اللحظة الحرجة، التي أرادها الكاتب، كذلك الأمر مع باقي الشخصيات المتمثلة في [قابيل – مسعود – جون].

كما سنلاحظ اختفاء شخصيتي الأم والأب [والديّ أسوف] من النصف الأول من الرواية تقريباً.

ومرجع ذلك أنَّ الكونِّي أراد من خلالهما علاوة عن تأسيس مستقبل لشخصية البطل [الابن] ليبرز منفصلاً مستقلاً بذاته في أحداث الرواية اللاحقة إضافة إلى ذلك أراد الكونِّي إيجاد تفسيره وتبرير منطقين لتصرفات البطل من خلال ما يستجد من أحداث.

وهذا التأسيس وذاك التبرير تمثل في وصايا الأب لابنه، والسر الذي باحت به الأم لولدها.

"كاد ينسي وصية الوالد: أوصيك بالصبر، كيف تستقيم الصحراء بدون صبر؟ مَن لم يوهب هذه النعمة لن يطيب له المقام في الصحراء، عليك بالصبر والحيلة"(5).

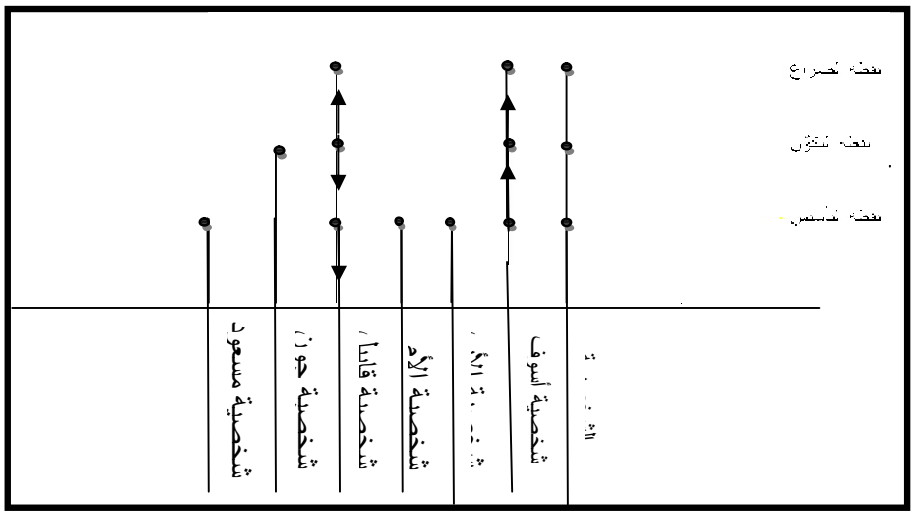
"بعدها وجدت الأم نفسها مضطرة إلى أنْ تعترف له بالحق، وأنْ تصرّح بالكسر في اختصار: أبوك لا يريدك أنْ تسفك دماء الودّان، لأنَّه نذراً من زمان قبل أنْ تُولد"(6).

كذلك الأمر نجد في شخصيته [قابيل] النهم دائماً لأكل اللحم والمتعطش أبداً لرائحة الدم.

فالكاتب يقدّم لنا هذه الشخصية في بداية الرواية دون تفسير أو تعليل لهذا التعطّش، أو ذلك النهم لكنه في نهاية الرواية، وبجملة من الاسترجاع يفسر ويوضّح ويعلِّـل السـبب الرئيسي وراء هذا النهم المستمر، الذي لا يقنع منه بالقليل.

وبذلك تنمو شخصية [قابيل] نمواً عكسياً شيئاً فشيئاً حتى تقترب من نقطة الصـراع بينها وبين شخصية [أسواق] بطل الرواية.

ونستطيع أنْ نضبط حركة الشخصيات ونموها وتفاعلها مع الأحداث من خلال الشكل التالي:



ثانياً– مستوى الحدث: "من المعروف أنَّ الحدث يعد من الأركان الأساسية فـي بنـاء الرواية، فبديهي أنْ يوجد ما هو بدرجة أهميته لكي يحرك هذا الحدث، ألا وهو أنْ يتكوَّن الروائي من السيطرة على دور الشخصية وحركتها في الرواية لأنَّها هـي التـي تحـرك

الحدث، وتعمل على السيطرة عليه، وتنظم سيره في المسار الطبيعي الـــذي لا يمكـــن أنْ يخلّ بالرواية وتفاصيلها"[7].

والحدث محور أساس في القصة، ترتبط به عناصرها، وتطفو بـــه معالجـــة الكاتـــب لها[8]، وتعني شموليته وسمة الجذب فيه أنْ يتداخل بنائياً مع تقنيات سردية أخـــرى، فهـــو فعل الشخصية وحركتها، وفضاء تتعايش به الشخصيات ينبع منها ويقع بفعلهـــا[9] الـــذي يقترن بالزمن، ولا تقوم القصة إلا بـــه، ويقتضي وجود الحدث إطاراً مكانياً، فلا يكون في لا مكان[10]، كما أنَّه يتقيَّد بزمن، فالزمن والمكان وعاء الحدث، ووقوع الحـــدث يعنـــي حصول تواشج وتكامل سردي بين المكان والزمنـــ والحدث والشخصيات.

أقام الكوّني لشخوص روايته علاقات متفاوتة، وتمَّت بعد أنْ هيأ الكاتب لها ظـــروف التفاعل والنمو، فجاء الحدث نتاجاً طبيعياً لكل شخصية، من غير تكلّف.

اعتمد الكوّني في صياغة الحدث الذي يأخذ شكل التصاعد على الأسلوب الســـردي، "واستطاع أنْ يوظِّف إمكانات السرد الأدبي كالاستباق والتداخل في تشكيل المادة الروائية لديه"[11].

وبإنتاج محكم استطاع الكونِّي أنْ يوفر ترابط شديد التماسك، قوي البناء يأخذ العديـــد من الأشكال، منها الاسترجاع والقطع والتداخل والاستباق، وتشابك عديد مـــن الحكايـــات التراثية، كل هذه الأشكال السردية أسهمت في الرفع من القيمة الأدبية للعمل وقوَّت مـــن حبكته.

كما اعتمد الكونِّي إضافة إلى ما تقدّم على شكل آخر ربما تميز به عن غيـــره مـــن الكتّاب وهو:

– الشكل الاستهلالي الذي يفتح به كل فصل من فصول الرواية، فلقد أعطى لكـــل فصـــل عنواناً مميزاً، وهذا العنوان مضاف إليه الاقتباس الاستهلالي، الذي عادة ما يكون اقتباس

لآية قرآنية، أو حديث شريف، أو اقتباسات متعدِّدة من مصادر أخرى، كالإنجيل أو العهد القديم، أو مشاهدات هيرودتس ولوتي. بهذه الاقتباسات الاستهلالية يعطي الكاتب إشارات خفية لفحوى النص، كما يعطي نفسه مبرراً في خلق جملة من الأحداث غير الواقعية لاجئاً بذلك إلى خلق عوالم أسطورية وتكوينها، مستعيناً بالتراث الشعبي والحكايات التي تبعد بشكل كبير عن المنطق العقلي، ويمكن تطبيق هذا القول على شخصية [قابيل] الذي نجده بصورته الأولية إنساناً نهماً متعطشاً لدم الغزلان، وساعياً وراء اصطيادها بأي طريقة كانت، نراه حينما يقطع الكاتب السرد القصصي التابعي ليورد لنا ويعلل السبب [في استرجاع لنشأة قابيل] "قصته مع اللحم بدأت منذ الرضاعة، مات الأب مطعوناً بالسكين عندما حملتْ به أمه، وماتت الأم متأثرة بلدغة أفعى بعد ولادته بأسبوع، ورثت تربيته خالته فسقته دم الغزلان"(12).

فالكاتب هنا يخلق علاقة أقرب إلى التناقض يهدف خلالها التعجيل في الوصول إلى نقطة الصراع، فقابيل أنقذ حياته دم الغزلان، أو الغزال لكنه لم يكن وفياً لهذا الحيوان، الذي أنقذه من الهلاك وبذلك تمثل قابيل عالم الشرّ، فكان شريراً نهماً لأنْ يصطاد ويفتك ويطارد الغزلان أينما حلّتْ.

وأسوف تعلّم من وصايا الأب أنَّ اصطياد الودّان حرام، فهو مخلوق لا يستحق أنْ يقتل ويؤكل لحمه، فهو روح الجبال كما كان يقول والده، لكن أسوف نسى النذر وخالف الوصية فحاول اصطياد الودّان، لكن الودّان أنقذ حياته، وعاهد نفسه بعد ذلك ألا يأكل اللحم أبداً، وأنْ يعيش حياته حامياً للحيوانات الصحراوية مدافعاً عنها، وبذلك كان أسوف وفياً وبذلك تمثل عالم الخير في الرواية. وبقليل من التمعّن نستطيع أنْ نربط العلاقة بين شخصية قابيل الشريرة، وبين الاقتباس الهلالي الذي أورده الكاتب في بداية الرواية، الذي جاء فيه "وجدت إذ كانا في الحقل أنَّ قابيل قام على هابيل أخيه وقتله، فقال الربّ لقابيل:

أين هابيل أخوك؟ فقال: لا أعلم. هل أنا حارس لأخي؟ فقال: فإذا فعلت؟ صوت دم أخيك صارخ إليَّ من الأرض"[13].

وكأن الكونِّي أراد القول بأنَّ قابيل الشخصية الشريرة في الرواية هو امتداد لقابيل ابن آدم الذي قتل أخاه هابيل، فكان بذلك متزعماً لعالم الشرّ على الأرض، وبأنَّ الحيوان يستحق أنْ يعيش بحرية، بعيداً عن تقتيله واصطياده، فهو بذلك يعلى من شأن الحيوان ويرفعه إلى مرتبة مساوية لمرتبة الإنسان، ذلك أنَّ العلاقة بين الإنسان والحيوان في البيئة الصحراوية علاقة تصل إلى التساوي، وهذه العلاقة تفرضها البيئة والإنسان في هذه البيئة يرى الحيوان بمنظار يصل التأخير لأنَّه لا غنى له عنه، فهو رفيقه في رحلة وترحاله.

اتجاه الأسطورة في الرواية: العالم أسطوري في الرواية يتمحور حول فضاءين أسطوريين: فضاء قام به الراوي، وفضاء آخر قام به الروائي نفسه، وتتمثَّل المرجعيات الثقافية الأسطورية عند الكاتب في بعدين، الأول: قيم وأفكار أسطورية مأخوذة من أفواه الشخصيات التي تلخِّص مجمل الثقافة السائدة لدى قبائل الصحراء، والثاني: مرجعيات أسطورية تشتمل على مقولات الناموس المفقود، أو مقولات الأسلاف، وهي مجمل التجارب والمثل التي تركها الأجداد التي جاءت مع الناموس، مفسِّرة له، أو مغطِّية لمساحات لم تطأها سطوته، وأساطير سائدة، وهي تلك الأساطير التي اختيرت ضمن مادة السرد؛ لتشكِّل عبر سرد الراوي المؤسس للعمل الروائي البنية التحتية لحركة الحدث[14].

بجملة الاسترجاعات والاستقطاعات والاستباقات التي وظَّفها الكونِّي في مسار الحدث واعتماده الكامل على التحليل النفسي العميق للشخصيات، وذلك لخلق مبرِّرات مقنعة لنتائج حتمية تم التمهيد لها في إشارات وإيحاءات خفية جاءت في تضاعيف فصول الرواية عن طريق جمل قصيرة يلفها الغموض بكل تلك الأدوات مهد إبراهيم الكونِّي في روايته ليدخل عالم الأسطورة عن طريق الإيحاءات النفسية لشخصية البطل [أسوف]

وعن طريق تصرفات والده الغامضة قبل موته المفاجئ وبجملة القطع السردي لتتم علـــى مهل عملية التوظيف بالتذكر، فالأسطورة تمثلت في حكاية الوالد الذي مات فسكتت روحه الودّان الجبلي.

"وهكذا أكملت روح الوالد الربط بين البشر والحيوانات، ومنح أسوف نفسه موضـــعاً أسطورياً مماثلاً، ففي معتقد معارفه الرجال تحوّل هو الآخر إلى ودّان"[15].

كما تتضح الأسطورة في شكل "إيحاءات في تناسخ الأرواح، فروح الأب تحـــل فـــي ودان حتى استطاع البطل أنْ يفرّ من وجه الكابتن بورديلو، وفي أصل اعتقاد مـــن هـــذا النوع تكمن التصورات التي تقول بأخوة الإنسان واتحاده مع العالم الحيواني المحيط، وهي اعتقادات تميز كل الشعوب العريقة التي مرَّت عبر نظام الجماعة البدائية، العلـــم أطلـــق على هذه التصورات اسم الطواطم"[16].

كذلك استثمر الكونِّي أسطورة قابيل وهابيل ووظَّفها في عملـــه الروائـــي واســـتغل شخصية قابيل التي تمثل الشر والحروب والهلاك من خلال المعتقد السائد بذلك.

كذلك ورد في الرواية معتقدات ومفاهيم تأخذ شكل الأسطورة، ترجع بأصولها إلـــى ثقافة الطوارق الرُّحل من ذلك النصب الوثني، وما يحمله من دلالات أسطورية.

ثالثاً: الزمن.

الزمن مكون سردي "يمثل محور الرواية وعمودها الفقري الذي يشدّ أجزاءها، كما هـــو محو الحياة ونسيجها، والرواية فن الحياة، والأدب مثل الموسيقى فن زماني لأنَّ الزمـــان هو وسيط الرواية، كما هو وسيط الحياة"[17]، فالرواية هي قالب مفتوح على كل الأشكال الزمنية، وهي بذلك قصة مطوّلة تعد فناً زمنياً بامتياز، لذا فالزمن أساسي في بنائها.

ومن غير اليسير فصل الحدث المتنامي في تضاعيف الرواية وبين الزمن فيها، لكننا نستطيع أنْ نرسم خطين منفصلين نسير عليهما؛ كي نستعلم الزمن في الرواية، أعتقد أنَّه قسّم الزمن في الرواية قسمين:

الأول: الزمن الحقيقي، أو الزمن الراهن [الآتي] ، أو نستطيع أنْ نسميه الزمن الظاهر. هو السير بأحداث الرواية إلى الأمام، والاتجاه نحو المستقبل بالنسبة إلى المرحلة الراهنة، حيث يحدث فيها توقف للقص الزمني مفسحاً مكاناً للاستباق، وهذا النوع من المفارقة نادر الاستعمال بالمقارنة مع الاسترجاع "لأنَّها تتنافى وفكرة التشويق، التي تكون العمود الفقري للنصوص السردية الكلاسيكية، التي تسعى جاهدة نحو تفسير اللغز، في معرفة ما الأحداث، إلى أنْ تحين الفرصة المواتية لذلك".(18)

والثاني: الزمن الاسترجاعي، الذي يمثل أهم المصادر الأساسية للكتابة الروائية، وتكمن أهميته في اكتشاف وعي الذات بالزمن في ضوء تجربة الحاضر، وما يحققه من أهداف دلالية وجمالية، فهو يسهم في سد الثغرات التي يخلفها السارد الحاضر، و فهم مسار الأحداث وتفسير دلالتها، أو العودة إلى أحداث سبقت إثارتها برسم التكرار الذي يفيد التذكير، أو حتى لتغيير دلالة بعض الأحداث الماضية سواء بإعطاء دلالة لم تكن له دلالة أصلاً، أو لسحب تأويل حيث يبعد النص الروائي عن الخطية، ويحقق سابق واستبداله بتفسير جديد"(19)

والذي نلمسه في جملة القطع الذي من خلاله يتدخل الكاتب ليوقف السرد القصصي، وبذلك يتوقف الزمن الظاهر، أو الراهن وليبدأ الزمن الاسترجاعي الذي من خلاله يسوق الكاتب العديد من الحكايات، التي تحمل أزمنة متعددة تتفاوت بين الطول والقصر.

فالزمن الأول: هو الزمن الراهن أو الاعتيادي أو الظاهر في الرواية تمثل في الفصول التالية:

الفصل الأول [الأيقونة الحجرية] وفيه حشر الكاتب مجموعة من الصور كوّنت لوحة فنية أو مشهداً روائياً لحياة راعي عجوز يدعى (أسوف) وهنا يكمن الزمن الحالي أو الراهن لكن الكاتب بعد ذلك يستوقف الزمن الراهن، ويتجوّل إلى زمن آخر يقول على الاسترجاع والتذكر فيعود إلى فيعود إلى حياة (أسوف) في صباه.

"بالطبع لم يخطر ببال أسوف في الماضي عندما قطع الوادي الموحش في شبابه منشغلاً برعي أغنامه" [20].

ويستمر الزمن الاسترجاعي الذي عن طريقه يرسم الملامح الشخصية البطل (أسوف) ليكون القارئ على دراية كاملة بمعالم الشخصية الرئيسية.

ويستمر هذا الاسترجاع حتى الفصل الثالث المعنون بـــ (زائر الفسق) فيحرّك الكونّي الزمن ليعود الزمن الراهن للسرد، وبعد حوار قصير بين البطل وقابيل ومسعود، يوقف الكاتب الزمن من جديد، ويبدأ زمن الاسترجاع مرة أخرى وهكذا، وبالتتبع لأحداث الرواية نجد أنَّ الزمن الراهن أنحصر في سبعة فصول فقط هي:

1- الأيقونة الحجرية	1	2- زائر الفسق	3
3- شبح من الهملايا	7	4- دعاء	16
5- لحم ذوي القربى	23	نزيف الحجر	26
7- لن يشبع ابن آدم إلاّ التراب	20		

أمَّا باقي فصول الرواية والبالغة تسعة عشر فصلاً، فهي تحمل زمن استرجاعي يمتد ويأخذ المراحل العمرية المتفاوتة لكل الشخصيات بما فيها شخصية جون باركر الأمريكية، وهي:

1- الصلاة أمام النصب الوثني (2) 2- شيطان اسمه الإنسان (4) 3- ثمن العزلة (5)

4- البنية (6) 5- النذر (8) 6- الهاوية (9)

7- كلمة السرّ (10)	8- العظاية (11)	9- التحول (12)
10- رحلة الجسد (13)	11- النقضيان (14)	12- راقد الريح (15)
13- اللقيط (17)	14- أكلة لحوم البشير (18)	15- الهجرة (19)
16- العهد (21)	17- الأفيون (22)	18- التمائم (24)
19- الرؤيا (24)		

رابعاً: لغة الرواية. اعتمد الكونِّي في سرده القصص على الجمل القصيرة التي تحل الإيحاءات في بعض الأحيان الغامضة لكنها مركزة "إنَّ اللغة التي يستعملها الكونِّي في سرده تميل في بعض الأحيان إلى التجريد"[21].

وبهذه الجمل القصيرة أيضاً استطاع الكونِّي رسم مشاهد روائية جميلة تصف الصحراء وصفاً دقيقاً فتضع القارئ في صورة الحدث، وتشركه بفاعلية في متابعة الأحداث والتأثر بها.

"في إطار الدراما العربية، طالما لوحظ أنَّ استعمال اللغة العربية الفصحى في الحوار يساعد على خلق عوالم وأجواء قصد أنْ تكون فانتازية، أو فوق واقعية، ونحن نلحظ نفس هذه الملاحظة في رواية الكونِّي حيث تم استعمال كل مزايا الفصحى في عملية خلق مشاهد الصحراء التي يعيش فيها [أسوف] وعائلته.

وتعطي الاقتباسات السابقة فكرة عن ألفة الكونِّي لتلك المشاهد، وعن استعماله البارع للتخيل، ولكن مثل هذا المستوى من اللغة يستمر في الحكم القليل نسبياً من الحوار، وهنا يؤدي (الخرق) المتوقع من استعمال الوسيط اللغوي الفصيح في التعبير الشفاهي إلى تقوية المحادثة، أكثر ممَّا يعيقها، وسواء أكان المشاركون في الحوار (أسوف) أو قابيل أو مسعود في أحد السيناريوهات، أو قابيل وجود باركر في سيناريو آخر، تضيف الطبيعة الركائزية [القائمة على ركائز لغوية] لتواصل عناصر أصلية إلى الوضع الحواري، ففي

الحالة الأولى [السيناريو الأول] يصوّر أسوف على أنَّه أي شخص إلا كونه متحدثاً، بينما في الحالة الثانية ينعكس استعمال لغتين مختلفتين (العربية والانجليزية) على سطح الصفحة المطبوعة [22].

خاتمة: تعد هذه الرواية أنموذجاً للرواية الفكرية، فهي تحوي قيماً فكرية وفلسفية وصوفية، تداخلت مع الأسطورة في بحثها عن ماهية الحرية ومفهومها، وعن تحرير الإنسان من كل القيود عن طريق فلسفته الصوفية معتبراً أنَّ العيش في تلك الصحراء النائية بحرارتها وقسوتها نوع من تطهير الإنسان من ذنوبه عن طريق تعذيب جسده؛ ليصل إلى الصفاء والنقاء الروحي المنشود عند الصوفية.

هوامش البحث ومراجعه:

(1) الأسطورة في الرواية العربية المعاصرة، عفاف تجاني:
https://www.alfikre.com/index.php/

(2) ميثولوجيا الطوارق د. عبد الله إبراهيم/ مجلة الجديد، العدد العاشر (مارس 1996)، ص 7.

(3) قلب الصحراء الكبرى السّخي د. أوليخ غير اسيموف بريسكين، ملحق لرواياته البئر (مقدمة رباعية الخسوف)، دار أبي الذر الغفاري للنشر، بيروت، ط1، 1989.

(4) بناء الشخصية الفنية في الرواية الليبية، سعاد القراضي، بحث غير منشور مقدم لاستكمال متطلبات الإجازة العالية الماجستير، كلية الآداب، جامعة الزاوية، 1996 ص 14.

(5) نزيف الحجر، إبراهيم الكونِّي، دار التنوير، ط3 – 1992– ص 65.

(6) السابق، ص 48.

(7) بناء الشخصية في الرواية الليبية، سعاد القراضي، ص 12.

(8) دراسات في اللغة والأدب، إحسان خضر الـديك، دار المسـتقبل، عمـان، الأردن، 1995، ص 110.

(9) ينظر: دراسات في القصة العربية الحديثة (أصولها، اتجاهاتهـا، أعلامهـا)، محمـد زغلول سلام، شركة الإسكندرية للطباعة، القاهرة، 1973، ص 11.

(10) ينظر: الأدب وفنونه، عز الدين إسماعيل، دار الفكـر العربـي، ط 2، القـاهرة، 1985، ص159.

(11) ميثولوجيا الطوارق، د. عبد الله إبراهيم، ص 7.

(12) نزيف الحجر، ص 91.

(13) اقتباس جاء في مقدمة الرواية من العهد القديم، سفر التكوين، الإصحاح الرابع، "لن يشبع ابن آدم إلا التراب"، روجر آلن، مجلة الجديد، العدد العاشر، (1996).

(14) الإنسان والمكان والأسطورة في فلسفة إبراهيم الكوني الروائية، ضرار بني ياسين: https://www.almadasupplements.net/

(15) لن يشبع ابن آدم إلا التراب، روجر آلن، مجلة الجديد، العـدد العاشـر، (1996) ص17.

(16) الطواطم من يملك القدرة على نجدة الإنسان ويبسط الحماية عليه شـرط أنْ يلتـزم الإنسان قرابة الحيوان له، تعليق عن الرواية للباحث ديمتري مبكولكي، ملحق لرواية نزيف الحجر، نزيف الحجر، إبراهيم الكوني، دار التنوير، ط3 – 1992.

(17) نزيف الحجر: ص 36.

(18) عبد العالي بوطيب، إشكالية الزمن في النص السردي، مجلة الفضول، دراسة الرواية المجلد12العدد الثاني 1993، ص 135.

(19) السابق :122

(20) نزيف الحجر، ص8.

(21) بتصرف: ميثولوجيا الطوارق، د. عبد الله، إبراهيم، محلة الجديد، ص 7.

(22) بتصرف: لن يشبع ابن آدم إلا التراب، روجر آلن، مجلة الجديد، ص 18، 19.

تحسين جودة الحياة لدى معلمي رياض الأطفال

أ.الصغير أحمد العتيري

كلية التربية – يفرن

مُقدّمة:

الحمد لله الذي أحكم قواعد العلوم النفسية، ومهَّد قواعدها للعلماء والباحثين من عباده، فأنار الله تعالى أبصارهم وبصائرهم؛ لبلوغ مقاصد حكمته، والصلاة والسلام على أفضل مبعوث إلى الأنام سيدنا محمد بن عبد الله، وعلى آله وصحبه أجمعين...

وبعد...

إنَّ تحسين جودة الحياة أضحى من أهداف العلوم والدراسات الإنسانية في الوقت الحاضر، وقد حاول البحّاث على اختلاف تخصصاته مقياس كيفية إدراك الإنسان لنوعية حياته، واكتشاف العناصر الرئيسة التي تساهم بدرجة أو بأخرى في تحسينها، وهذا ما أكد عليه العارف بالله الغندور بأنَّ نوعية حياة الإنسان قابلة للتحسين باستخدام البرامج الإرشادية والعلاجية، التي تأكد أثرها الإيجابي على الحالة النفسية، وبالتالي على جودة الحياة، ولذا أوصى بتوجيه مزيداً من الجهود لدراسة وسائل تحسين جودة الحياة لدى الإنسان[1].

ويعد العمل من أهم أبعاد جودة الحياة؛ حيث يحتل مكانة كبيرة في حياة الفرد الذي يقضي ما يعادل ثلث حياته، وهو يزاول عملاً كوسيلة لإشباع حاجاته الأساسية والنفسية، فالعمل يؤثر بدرجة كبيرة على جودة الحياة للفرد، وهذا ما أكَّدت عليه دراسات عبد الحميد حسن، وراشدة المحرزي، وآخرون[2].

وقد أكدت أميرة زايد على ضرورة الارتقاء بأداء المعلم، وتحسين نوعية العمل المنوط به[3].

وقد أشارت معظم الدراسات إلى حاجة المعلم إلى التدريب على مهارات: تعديل سلوك الطفل، وحل مشكلاته، إنتاج الوسائل التعليمية، توظيف الكمبيوتر في رياض الأطفال؛ لتحسين جودة أدائها في العمل، فعندما يشعر المعلم بارتياح، ويصبح واثقاً من نفسه في التعامل مع تكنولوجيا الحاسب الآلي يمكنهم أنْ يتعرَّضوا لتحديات أكثر، ويحفزوا لبلوغ مستويات جديدة من الكفاءة في استخدام التكنولوجيا، فتدريب ودعم المعلمين، هو العامل الأكثر أهمية في نجاح استخدام الكمبيوتر في فصول الروضة، كما أنَّ اتجاهات المعلم نحو الكمبيوتر تؤثر على إدراك الطفل لأهميته[4].

والمتتبع لأبعاد جودة الحياة يلحظ ارتباطاً قوياً بين تلك الأبعاد، وتوافر بعض الكفايات المهنية حيث أنَّ المعلم لم يتم تحسين جودة أدائه في العمل، وجودة إدارة وقته تستخدم الأساليب السليمة في تعديل سلوك الطفل، وحل مشكلاته، وإدارة الوقت بكفاءة وإعداد استخدام الوسائل التعليمية والحاسب الآلي في العملية التعليمية والمعلم الذي تم تحسين جودة إدارة ضغوطه وانفعالاته يحرص على تقبُّل الأطفال ومشاركتهم أعمالهم، واهتماماتهم، والمساواة بينهم، وإعطائهم قدراً مناسباً من الحرية، وتشجيعهم على العمل الجماعي.

مشكلة البحث: يتطلَّب العمل في مجال رياض الأطفال من المعلم القيام بالعديد من الأدوار الصعبة والمهمة إذا لم يكن لديه القدرة الكافية، والكفاءة في أداء العمل، فذلك يمثل مصدراً للضغوط النفسية، وبالتالي يقلل من إحساسها بجودة الحياة، وهذا ما يؤكد عليه

ولينكسون Wilkinson , C بأنَّ الفرد الذي لا يملك المقدرة الكافية والكفاءة في أداء عمله يشعر بالعبء الكيفي؛ نتيجة للصعوبات التي يعاني منها عند أداء عمله[5].

تُعد جودة الحياة من المفاهيم الحديثة التي لاقت اهتماماً كبيراً في العلوم الطبيعية، والإنسانية، فيرى الأشول[6] أنَّه نادراً ما يحظى مفهوم ما بالتبني الواسع على مستوى الاستخدام العلمي، أو العملي في حياتنا اليومية، وبهذه السرعة.

والمتتبع للدراسات النفسية الحديثة يلاحظ هذا الاهتمام بمفهوم جودة حياة الفرد، مثل دراسة خالد الضعيف[7]، ودراسة أسامة أبو سريع، مرفت شوقي وآخرون[8]، ودراسة فرنانديز وروشا Fernandez ,M &Rocha,V[9]، وهذا يعكس أهمية هذا المفهوم وتأثيره على مختلف الجوانب النفسية للفرد.

ويرتبط مفهوم جودة الحياة Quality of life بعلم النفس الإيجابي Positive Psychology الذي جاء استجابة لأهمية النظرة الإيجابية إلى حياة الأفراد كبديل للتركيز الكبير الذي أولاه علماء النفس على الجوانب السلبية[10].

فمعلم رياض الأطفال يعاني من الإجهاد الانفعالي، وانخفاض الإنجاز الشخصي، وفقدان الاهتمام بالأطفال، وتلبُّد المشاعر، ونقص الدافعية، والأداء النمطي للعمل، ومقاومة التغيير، وفقدان الابتكارية، وكثرة استخدام العقاب مع الأطفال، حيث أشارت بعض الدراسات السابقة إلى وجود علاقة دالة سالبة بين الأعراض والشعور بجودة الحياة، ممَّا يؤكد على ضرورة تحسين أبعاد جودة الحياة، ولو لبعض منها (جودة الأداء في العمل، جودة إدارة الانفعالات والضغوطات، جودة إدارة الوقت) لدى المعلم، فمن خلال الاطلاع على العديد من الدراسات والبحوث العربية، لم يجد الباحث – في حدود علمه – دراسات أعدّت لتحسين تلك الأبعاد، ممَّا دعا الباحث إلي إجراء هذه البحث.

وتتمحور مشكلة البحث في التساؤل التالي:

ما درجة تحسين جودة الحياة لدى معلمي رياضة الأطفال؟

هدف البحث: يهدف هذا البحث إلى التعرُّف على تحسين جودة الحياة لدى معلمي رياضة الأطفال.

أهمية البحث: يحتاج معلمو رياض الأطفال بصفة خاصة إلى تحسين جودة حياتنا لكثرة الضغوط النفسية التي تعاني منها في العمل، وهذا ما أشارت إليه دراسات فرنانديز وروشا Rocha,V & Fernandez ,M (2009) بأنَّ مهمة التدريس تتطلَّب من المعلمين أداء مهام صعبة، وأنَّهم أقل إحساساً بجودة الحياة، وبالتالي فهم بحاجة إلى تحسين جودة حياتهم.

وتبين ممَّا سبق أهمية تحسين أبعاد جودة الحياة، بالرغم من ندرة البرامج الموجهة لتحسين تلك الأبعاد لدى معلم رياض الأطفال في البيئة الليبية، من هنا جاءت فكرة البحث الحالية التي من شأنها أنْ تضع لبنة أساس لبرنامج تحسين جودة الحياة لدى معلمي رياض الأطفال.

وتحدد أهمية البحث في النقاط التالية:

1- تقديم نموذج للبرامج التدريبية التي تهدف إلى تحسين بعض أبعاد جودة الحياة لدى معلم رياض الأطفال لتفعيله، والاستفادة منه.

2- مد المكتبة العربية والقائمين على التنمية المهنية ببعض الأدوات التي من شأنها الاستفادة منها في الدراسات المستقبلية.

ومن المعلوم أنَّ لكل عملٍ صعوبات تشكِّل تحدياً للباحثين وطلاب العلم، فقد واجهت الباحث العديد من الصعوبات، كادت أنْ تحبط عمله، على سبيل المثال لا الحصر: قلة

المصادر والمراجع، ضيق الوقت، بعثرة المعلومات بين طيات الكتب، إلا أنَّه استعان بالله أولاً وأخيراً، وتمكَّن من إنجاز هذا البحث. وآخر دعوانا أنْ الحمد لله رب العامين.

مصطلحات البحث إجرائياً:

جودة الحياة: جودة الحياة Quality Of Live من المفاهيم الحديثة التي لاقت اهتماماً كبيراً في العلوم التطبيقية والإنسانية، وظهرت في ميادين مختلفة كالصحة، والتعليم والتنمية الاقتصادية، والفلسفة الأخلاقية... إلخ، ولقد قام العديد من الباحثين بدراستها للتعرُّف على ماهيتها، وقياسها، وكيفية تحسينها.

مفهوم جودة الحياة: مفهوم جودة الحياة هو مفهوم نسبي يختلف من شخص لآخر استناداً إلى المعايير التي يعتمدها لتقويم حياته، ومتطلباتها، ويحدِّد من خلال الأشياء المهمة، والأكثر أهمية التي تحقق سعادته في الحياة، ويرجع العارف بالله الغندور(1999) صعوبة هذا التحديد للأسباب التالية:

1- حداثة المفهوم على مستوى التناول العلمي الدقيق.

2- يُعد المفهوم (ذو أوجه متعدِّدة) فهو يستخدم أحياناً للتعبير عن الرقي في مستوى الخدمات المادية، والاجتماعية التي تقدم للأفراد، كما يستخدم للتعبير عن إدراكهم لمدى قدرة هذه الخدمات على إشباع حاجاتهم المختلفة.

3- استخدام هذا المفهوم لا يرتبط بمجال محدَّد من مجالات الحياة، أو بفرع معيَّن من فروع العلم.

4- أصحاب كل تخصص يرون أنَّهم الأحق باستخدام هذا المفهوم، والبحث في متغيراته من داخل تخصصهم[11].

ويعرف ميرسون،بينيت Morrison , V. & Bennett , P (2006) جودة الحياة بأنَّها تقييم الفرد لخبرته الحياتية عموماً في وقت من الأوقات[12].

ويعرِّفها محمود منسي، وعلي كاظم (2006) بأنَّها: شعور الفرد بالرضا والسعادة، وقدرته على إشباع حاجاته من خلال ثراء البيئة، ورقي الخدمات التي تقدَّم له في المجالات الصحية، والاجتماعية، والتعليمية، والنفسية، مع حسن إدارته للوقت، والاستفادة منه[13].

ويعرِّفها مجدي عبد الكريم (2006) بأنَّها درجة إحساس الفرد بالتحسُّن المستمر لجوانب شخصيته، وتهيئة المناخ المزاجي والانفعالي المناسبين للعمل والإنجاز[14].

منهج البحث: استخدم البحث المنهج الاستنباطي الذي يعتمد على الرجوع الى الدراسات والبحوث والمصادر السابقة ومحاولة تحليل الموضوع أو الظاهرة أو مناقشتها إلى النتائج المتعلقة بها.

أدبيات البحث: تعدَّدت وجهات النظر حول أبعاد جودة الحياة، وكيفية قياسها، فارتكز البعض في تحديدهم لطبيعة هذا المفهوم على الجوانب الذاتية، والبعض يهتم بالجوانب الموضوعية، والبعض الآخر يهتم بالجانبين معاً.

بالنسبة لإمكانية قياس جودة الحياة فقد اختلف الباحثون، فمنهم من يرى بعدم إمكانية هذا القياس، مستنداً إلى أنَّ القياس الموضوعي يكون للأشياء الكمية، فتكون النتائج دقيقة، وفي المقابل ذهب البعض الآخر إلى إمكانية القياس من خلال المظاهر، أو المؤشرات الموضوعية، مثل: مستوى الدخل، والمستوى التعليمي، وحجم الخدمات الاجتماعية، التي يقدمها المجتمع للفرد، وما لبث أنْ أدرك العلماء المهتمون بمثل هذه القياسات أنَّ البيانات التي تخرج بها، لا تعبر عن جودة الحياة بقدر ما تعبر عن الجانب الاقتصادي الكمي

لحياة الأفراد، أمّا جودة الحياة فهي شيء آخر يعبر في الغالب عن إدراك الفرد لهذا الكم واتجاهاته نحوه واستجابته له بشكل قد يحقق، أو لا يحقق له الرضا العام في حياته، أو عن مجال معيَّن، أو أكثر من مجالات الحياة[15].

أصبح تحسين جودة حياة الإنسان من أهداف الدراسات الإنسانية في الوقت الحاضر، فقد حاول الباحثون على اختلاف تخصصاتهم قياس كيفية إدراك الإنسان لنوعية حياته، واكتشاف العناصر الرئيسة التي تسهم بدرجة أو بأخرى في تحسين جودة حياته.

إنَّ تطبيق معايير جودة الحياة في التعليم والمعلمين بصفة خاصة يجعله متضمناً كل ما يؤدي إلى جودة العملية التعليمية؛ لتشمل جودة المناهج، جودة أداء المعلم، جودة الإدارة التعليمية، وغيرها من العناصر التربوية.

علاقة العمل بجودة الحياة: يعد العمل من أهم أبعاد جودة الحياة، حيث يحتل مكانة كبيرة في حياة الفرد الذي يقضي ما يعادل ثلث حياته مزاولاً العمل كوسيلة لإشباع حاجاته الأساسية والنفسية، فالعمل يؤثر بدرجة كبيرة على حياة الفرد، وهذا ما أكَّدت عليه دراسة تيرهوني Terhune , M (2006)، ودراسة عبد الحميد حسن، وراشد المحرزي، وآخرون (2006)، ودراسة فرنناديز روشا،Fernandez , M &Rosha (2009).

وأشار جدج،وواتاناب Judje, T & Watanabe , S (1994) بأنَّ جودة العمل، أو ما يطلق عليه رضا الفرد عن العمل وسعادته به، يرتبط ارتباطاً إيجابياً بالرضا عن الحياة[16].

ويذكر بينن Benen , M من أهم العوامل التي ترتبط بالسعادة في العمل، حيث يؤثر الرضا عن العمل عن الرضا عن الحياة بوجه عام، كما يؤثر على الصحة والصحة النفسية [17].

ويشير فريح العنزي (2001) إلى وجود ارتباط وثيق بين الرضا عن العمل، والشعور العام بالرضا عن الحياة، حيث يمثِّل العمل جانباً أساسياً من الحياة[18].

رأى الباحث أنَّ جودة الحياة لمعلم رياض الأطفال هي إحساس المعلم بالتحسن المستمر لجوانب شخصيته نتيجة لاكتسابه العديد من المهارات.

ويري الباحث أنَّ جودة الحياة لمعلم رياض الأطفال هي: إحساس المعلم بالتحسن المستمر لجوانب شخصيته؛ نتيجة لاكتسابه العديد من المهارات.

وبناءً على ما حددت دراسة فلو فليد Fallow Field(1991)المؤشرات المهنية من أهم مؤشرات جودة الحياة، التي تتمثل في قدرة الفرد على تنفيذ مهام وظيفته، والتوافق مع واجبات عمله[19].

وجودة الأداء في العمل في البحث الحالية بأنَّها: إدراك المعلم لمستوى مهاراته في تعديل سلوك الطفل وحل مشكلاته، وإنتاج الوسائل التعليمية، وتوظيف الكمبيوتر في رياض الأطفال.

وتحدد أهمية تحسين جودة الحياة في النقاط التالية:

1- إعداد برنامج تدريبي لتحسين بعض أبعاد جودة الحياة؛ لرفع الإنجاز الشخصي، وزيادة الاهتمام بالأطفال، وزيادة الدافعية والأداء النمطي للعمل لدى معلمي رياض الأطفال فكلما زادت كفاءة المعلم وقدراته في التعامل مع الأطفال، عندما يكون سلوك الطفل أفضل، ولدية قدرة على استخدام الوسائل التعليمية.

2- تحسين بعض أبعاد جودة الحياة: (جودة الأداء في العمل، جودة إدارة الضغوط والانفعالات، جودة إدارة الوقت) لدى معلم رياض الأطفال من خلال البرنامج التدريبي، فالمعلم الذي تم تحسين جودة إدارة ضغوطه وانفعالاته يحرص على تقبُّل الأطفال

ومشاركتهم أعمالهم، واهتماماتهم ، والمساواة بينهم، وإعطائهم قدراً مناسباً من الحرية، وتشجيعهم على العمل الجماعي.

3- استخدام البرنامج التدريبي للتعرف على بعض الكفايات المهنية:

(المعرفية – الوجدانية – المهارية) لدى معلمي رياض الأطفال، لأنَّ العمل في مجال رياض الأطفال يتطلَّب من المعلم القيام بالعديد من الأدوار الصعبة والمهمة، إذا لم يكن لديه القدرة الكافية، والكفاءة في أداء العمل، فذلك يمثل مصدراً للضغوط النفسية، وبالتالي يقلل من إحساسه بجودة الحياة.

الدراسات السابقة:

تعدد فوقية رضوان (2005) معايير جودة حياة المعلم لتشمل مستويات متعددة منها، المستوى الشخصي، والعقلي، والمهني، وبعض النظر إلى المستوى الذي تنتمي إليه هذه المعايير، فكلها تؤثر في جودة حياته المهنية، وينعكس ذلك على جودة عناصر العملية التعليمية الأخرى، من هنا جاء الاهتمام بجودة حياة المعلمين، باعتبارهم من أهم عناصر العملية التعليمية20.

ومعلم رياض الأطفال بصفة خاصة يحتاج إلى تحسين جودة حياته، نظراً لكثرة الضغوط النفسية التي يعاني منها في عمله، وهذا ما أشارت إليه دراسات فرنانديز وروشا Fernandez ,M &Rocha,V (2009) إنَّ مهمة التدريس تتطلب من المعلمين أداء مهام صعبة، وأنَّهم أقل إحساساً بجودة الحياة فهم بحاجة إلى تحسين جودة حياتهم.

فقد أوضح العارف بالله الغندور (1999) أنَّ نوعية حياة الإنسان قابلة للتحسين باستخدام البرامج الإرشادية والعلاجية التي تأكد أثرها الإيجابي على حالته النفسية، وبالتالي على

جودة حياته، لذا أوصى بتوجيه مزيد من الجهود لدراسة وسائل تحسين جودة الحياة لدى الإنسان[21].

ويذكر مجدي عبد الكريم (2006) عدة خطوات مهمة يستطيع الفرد استخدامها للوصول إلى جودة الحياة، وهي:

* بناء الوعي بضرورة الحاجة إلى التحسين والتطوير.
* تحديد أهداف التحسين المستمر للأداء.
* بناء تنظيم لتحقيق تلك الأهداف[22].

وتشير دراسة حسن الفنجري (2006) إلى إمكانية زيادة الشعور بالسعادة لدى الأفراد من خلال تغيير نمط الحياة Life styly والمفاهيم الخاطئة التي يتبناها الفرد وتدريبه على مهارات: إدارة الوقت، إدارة المشاعر، والانفعالات[23].

واستخدمت دراسة خالد الضعيف (2005) التي اعتمدت على أسلوب حل المشكلات، ومهاراتها، ودراسة أسامة أبو سريع وميرفت شوقي وآخرون، (2006) التي اعتمدت على مهارات عدَّة منها: مهارات إدارة الضغوط، ومهارات إدارة الوقت.

دراسة عبد الحميد بن حسن وراشد المحرزي، وآخرون (2006) التي أشارت نتائجها إلى معدل استخدام الفرد لاستراتيجيات مقاومة الضغوط أساس لتحسين جودة حياته.

استفاد الباحث ممَّا سبق في تحديد محتوى البرنامج، وأنشطته، واختيار الاستراتيجيات المناسبة لتحسين بعض أبعاد جودة الحياة (جودة الأداء في العمل، جودة إدارة الانفعالات والضغوطات، جودة إدارة الوقت) لدى المعلم.

نتائج البحث: بناء على أدبيات البحث نستخلص النتائج التالية:

1- مفهوم نسبي من الفرد لآخر حسب المعايير التي يتخذها لتقويم حياته وتحسين جودتها.

2- ارتباطه بمجموعة أخرى من المفاهيم الإيجابية مثل السعادة، والرضا، ومعني الحياة.

3- اشتماله على جانبين أساسيين (الجانب المادي، والجانب الذاتي).

4- أهمية الجانب الذاتي في تحقيق جودة حياة الفرد، فامتلاك المال لا يعني امتلاك السعادة، بل مدى استفادة الفرد من إمكانية تحسين جودة حياته.

5- يحتاج معلم رياض الأطفال بصفة خاصة إلى تحسين جودة حياته لكثرة الضغوط النفسية التي يعاني منها في العمل.

6- اتجاهات المعلم نحو الكمبيوتر تؤثر على إدراك الطفل.

7- جودة الأداء في العمل في البحث الحالية هي إدراك المعلم لمستوى مهاراته في تعديل سلوك الطفل وحل مشكلاته، وإنتاج الوسائل التعليمية، وتوظيف الكمبيوتر في رياض الأطفال.

8- أشارت معظم الدراسات إلى حاجة المعلم إلى التدريب على مهارات: تعديل سلوك الطفل، وحل مشكلاته، إنتاج الوسائل التعليمية، توظيف الكمبيوتر في رياض الأطفال.

توصيات: من خلال أدبيات ونتائج البحث نوصي بالآتي:

1- تطبيق برنامج جودة الحياة بحذافيره، هو ذلك للارتقاء بمستواهم العلمي والحياتي.

2- توفير دورات تدريبية متخصصة لمعلمي رياض الأطفال بشكل دوري ومكثف.

3- تحفيز المعلمين على حضور الدورات التدريبية، وذلك من خلال تسهيل الوصول والإقامة في مكان التدريب، وجعل التدريب شرط من شروط الترقي في المهنة.

4- تدريب المعلم بشكل دوري على الأفكار الجديدة للوسائل التعليمية.

5- الاهتمام بوضع مقررات بكليات رياض الأطفال من أجل تدريب الطلبة على الإدارة الفعَّالة للوقت.

6- وضع معايير واضحة ومحدَّدة لتقييم المعلم (معلم رياض الأطفال) من قبل متخصصين.

7- عقد دورات إرشادية لمديري المدارس الابتدائية الملحقة بها رياض الأطفال لتوعيتهم بطبيعة العمل مع الأطفال.

8- استقلال إدارة المدرسة بكل مستوياتها (رياض أطفال – ابتدائي – إعدادي – ثانوي).

9- تطبيق نظام المعلم الأساسي، والمساعد، والحرص على تواجدهم في قاعة النشاط.

10- فتح مجال العمل في رياض الأطفال للذكور حتى يتحقق تنوع الخبرات.

الهوامش:

1- العارف بالله محمد الغندور: أسلوب حل المشكلات، وعلاقته بنوعية الحياة "دراسة نظرية" المؤتمر الدولي السادس: جودة الحياة توجه قومي للقرن الحادي والعشرون، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، القاهرة، 1999، ص 151.

2- عبد الحميد سعيد حسن، راشد بن سيف المحرزي، محمود محمد إبراهيم: جودة الحياة وعلاقتها بالضغوط النفسية واستراتيجيات مقوماتها لدى طلاب جامعة السلطان قابوس، بحوث ندوة علم النفس وجودة الحياة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، مسقط، 2006م، ص67.

3- أميرة عبد السلام زايد: جودة معلم المستقبل... رؤى متنوعة، المؤتمر العلمي السابع "جودة الحياة كاستثمار للعلوم التربوية والنفسية" جامعة كفر الشيخ، جمهورية مصر العربية، 2010، ص 24.

4- هناء عبد الرحيم: دمج التكنولوجيا في رياض الأطفال، القاهرة دار الكتاب الحديث،2006، ص 158 -159.

5- Wilkinson, C.Fundamentals of Heaith at work:the social Dimensions. London:Taylor& francis.2001 , P 14.

6-عادل عز الدين الأشول: نوعية الحياة في المنظور الاجتماعي، والنفسي، والطبي، المؤتمر العلمي الثالث "الإنماء النفسي والتربوي للإنسان العربي في ضوء جودة الحياة، جامعة الزقازيق، القاهرة، 15 مارس 2005م، ص70.

7- خالد حسن الضعيف: تنمية الإيجابية وأثرها على بعض الاضطرابات النفسية لدى عينة من طلاب الجامعة "دراسة تجريبية" رسالة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة عين شمس، القاهرة، 2005 م، ص105.

8- أسامة سعد أبو سريع، وآخرون: أثر برنامج تنمية المهارات الحياتية في تجويد الحياة لدى تلاميذ مدارس التعليم العام بالقاهرة الكبرى، بحوث ندوة علم النفس وجودة الحياة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، مسقط، 2006 م، ص155-156.

9-Fernandez ,M &Rocha,V: Impact of the psychosocial aspects of work on the quality of life of teacher.**revista Brasileira depsiquiatria.mar,V**(31).issue(1). 2009, P 15-20.

10- سعيد سليمان الظفري، نوار محمد الرواحة، دراسة نوعية حول خبرة البحوث الإجرائية لدى المعلمين العمانيين ودورها في تحسين جودة الحياة المهنية، بحوث ندوة علم النفس وجودة الحياة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، مسقط، 2006 ، ص 103.

11- العارف بالله محمد الغندور: مرجع سابق، ص16-17.

12 - Morrison, V. & Bennett, P, An Introduction to Heaith Psychology London: Pearson prentice Hall> (2006) P.397.

13- محمود عبد الحليم منسي، علي مهدي كاظم: مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة، بحوث ندوة علم النفس وجودة الحياة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، مسقط، 2006 ، ص65.

14- مجدي عبد الكريم حبيب، فعالية استخدام تقنية المعلومات في تحقيق أبعاد جودة الحياة لدى عينات من الطلاب العمانيين، بحوث ندوة علم النفس وجودة الحياة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، مسقط، 2006 ، ص81.

15- العارف بالله محمد الغندور،مرجع سابق، ص119.

16- Judje, T & Watanabe , S. Individual Differences in the nature of the Relationship between Job and life Satisfaction. Journal of Occupational and Organizational Psychology ,(1994) V(67). N (2) P 101 – 107.

17- حسن عبد الفتاح الفنجري: السعادة بين علم النفس الإيجابي والصحة النفسية، مؤسسة الإخلاص للطباعة والنشر، (لا.م)، ص:75.

18- فريج عويد العنزي، "الشعور بالسعادة وعلاقته ببعض السمات الشخصية، دراسة ارتباطية مقارنة بين الذكور والإناث"، مجلة دراسات نفسية، مج 11، ع3، 2001، ص354.

19- محمود عبد الحليم منسي، علي مهدي كاظم، مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، 2016، ص:65.

20- سعيد سليمان الظفري، نوار محمد الرواحية، مرجع سابق، 2006 م.ص:103.

21- العارف بالله محمد الغندور، مرجع سابق، ص151.

22- مجدي عبد الكريم، مرجع سابق، ص 81.

23- حسن عبد الفتاح الفنجري: السعادة بين علم النفس الإيجابي والصحة النفسية، بنها، مؤسسة الإخلاص للطباعة والنشر، 2006، ص 93 – 100.

تقييم كفاءة الخدمات الصحية لمستشفى الزاوية التعليمي

د. ألفت عبد السلام المقطوف قلعوز

قسم الجغرافية . كلية الآداب . جامعة الزاوية

المقدمة.

تعالج هذه الدراسة وضع الخدمات الصحية التي يقدمها مستشفى الزاوية التعليمي من خلال تقييم الكفاءة المكانية والخدمية للمستشفى بما يحقق تقديم خدمات صحية تتماشى مع التطور الحاصل في مجال الرعاية الصحية وذلك من خلال تقديم خدمات شاملة (داخلية وخارجية) من النواحي العلاجية والوقائية والتأهيلية المتمثلة في تدريب الكوادر الطبية وإجراء البحوث لرفع مستوى الوعي الصحى في هذا المجال ، فالمستشفى جزء تنظيمي ، وظيفته تقديم الرعاية الصحية سواء كانت علاجية أم وقائية ، بل أحيانا تمتد خدمات عياداته الخارجية إلى الأسرة في بيئتها المنزلية. علاوة على كونه مركزا لتدريب العاملين الصحيين للقيام ببعض البحوث الاجتماعية والبيولوجية[1]. قد يكون المستشفى حكومياً أو خاصاً أو يتبع منظمات دوليه حيث تضم المستشفيات في العادة أقساماً مختلفة وكوادراً وظيفيه ومهنيه متخصصه في الشئون الطبية والإدارية والخدمات الصحية، كذلك يضم خدمات مساندة مثل المختبرات والتصوير بالأشعة والصيدلية ، بالاضافة الى تمتعه بمستوى عالٍ من إدارة الرعاية الصحية في مختلف الميادين الطبية والجراحية كما يقدّم الخدمات الأساسية لحالات الطوارئ [2].

أدي الارتفاع الكبير في تكاليف الخدمات الصحية وانخفاض الموارد المخصصة للإنفاق على قطاع الصحة وفرض القيود عليه والضغط المستمر على هذه الخدمات بسبب الأوضاع الاقتصادية والأمنية التي تمر بها المنطقة من جهة وارتفاع تكاليف العلاج في

المراكز العلاجية الخاصة من جهة أخرى إلى ظهور بعض القصور في تقديم الخدمات وانخفاض كفاءتهاتعد مقارنه الحجم السكاني لكل مستشفى ولكل طبيـــب وممرض من المؤشرات العامة إلاُ أنها تبين مدى الضغط الواقع على تلك المرافق لوضع تصورات مستقبلية من أجل زيادة أعدادها ورفع مستواها حيث يقاس مدى تقدم الدولة في المجال الصحي بمستوى كفاءة الخدمات الصحية التي تقدم للسكان وخاصة في المناطق الحضرية التي تتمتع بكثافة سكانية مرتفعة لقد تبين من الزيارات الميدانية أن أقسام المستشفي والمرافق التابعة له تعاني من بعض المشاكل المتمثلة في تناقص المعدات والأجهزة الدقيقة المتطورة وكذلك الكوادر الطبية للعمل بالمستشفي ، حيث وبشكل عام يمكن صياغة مشكلة البحث من خلال إثارة التساؤل الأتي : ما كفاءة الخدمات الصحية التي يقدمها مستشفى الزاوية التعليمي لبلدية الزاوية والمناطق المجاورة لها ؟

تكمن أهمية الدراسة في تسليط الضوء على مستشفى الزاوية التعليمي وأهمية الخدمات الصحية التي يقدمها. بالاضافة الى دراسة كيفية توزيع الخدمات الصحية وانتشارها بشكل علمي مدروس ومنظم ، باعتبارها من الأولويات التي تأخذ بعين الاعتبار وذلك لاهميتها للمجتمعات النامية .

أما الهدف من الدراسة فيتمثل في الآتي:

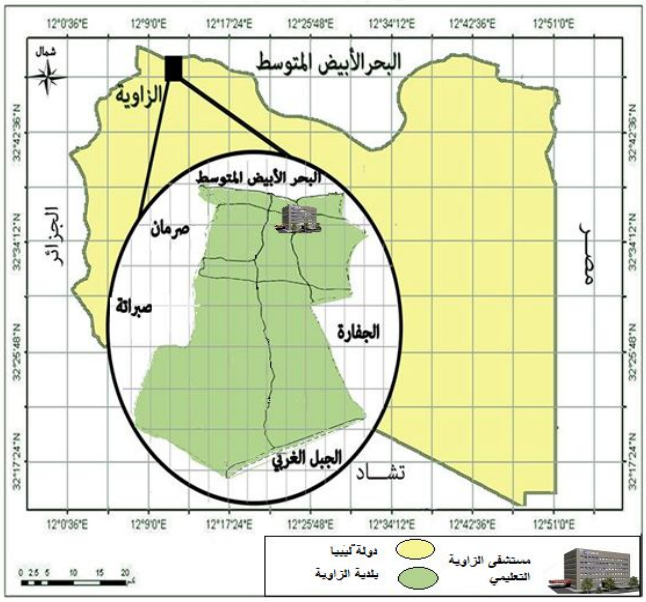
1- تقديم صورة تحليلية لمدي كفاءة وجودة الخدمات الصحية التي يقدمها مستشفى الزاوية التعليمي.

2- تقييم مستوي أداء المستشفى موضوع البحث حسب بعض المؤشرات والمعايير العلمية المتبعة تعتمد هذه الدراسة على المنهج التحليلي ضمن إطار نظري متمثل في الاطلاع على المراجع والدراسات المتعلقة بهذا الموضوع. وكذلك إطار ميداني يتمثل في

جمع البيانات الخاصة بالخدمات الصحية التي يقدمها المستشفى ، والمشاكل التي يعاني منها هذا المرفق، في إطار تحليلي لتقييم كفاءة الخدمات الصحية وتحديد القصور فيها .

تتمثل حدود منطقة الدراسة في نطاق منطقة الزاوية والتي تقع على الشريط الساحلى الغربي لليبيا تحديداً غرب العاصمة طرابلس بحوالى 48 كم، على خط طول 12.72 شرقا ودائرة عرض 32.75 شمالا. يحدها غربا بلدية صرمان وشرقا بلدية جنزور وتطل شمالاً على البحر المتوسط ويحدها من الجنوب سلسلة جبال نفوسة. إداريا بلدية الزاوية مقسمة إلى عدة مناطق حيث تستمد أهميتها الاستراتيجية من كونها أكبر تجمع سكاني قرب العاصمة، وهو ما جعلها البوابة الغربية للعاصمة الليبية. كما يساهم الطريق الساحلي في ربط البلدية شرقها بغربها. كما هو موضح بالخريطة (1) :

خريطة (1) : الموقع الجغرافي لبلدية الزاوية



المصدر : عمل الباحثة باستخدام تقنية ARC GIS 9.3 -2018 م

أقتصرت حدود البحث المكانية على مستشفى الزاوية التعليمي كوحدة مكانية يتم من خلالها دراسة كفاءة الخدمات الصحية التي يقدمها لسكان منطقة الزاوية والمناطق المجاورة لها اعتمادا على البيانات والتقارير المتحصل عليها من إدارة المستشفى ومكتب وزارة الصحة لبلدية الزاوية المركز، والتقارير الصادرة من وزارة الصحة الليبية بشكل عام.

هيكل الدراسة :

في إطار المنهجية المعتمدة لهذه الدراسة تم وضع مقدمة عامة بما تحتويه من أدبيات المنهج العلمي، كما تطرق البحث لتقييم الخدمات الصحية التي يقدمها المستشفى من خلال تحليل الكفاءة النسبية للقطاع. وصولا الى الخاتمة التي تضمنت مجموعة من الاستنتاجات والتوصيات.

أولا : الخدمات الصحية التي يقدمها مستشفى الزاوية التعليمي.

المستشفى مكان لعلاج المرضى وتأهيلهم ، سمي في العصور الإسلامية بالبيمارستان، في الغالب يكون مجهزا بعيادات للأطباء وغرف للعمليات والإنعاش وغرف للمرضى عامة وخاصة ، كما يتوفر في بعض المستشفيات الرئيسية عيادات خارجية لاستقبال المرضى غير المقيمين، ومختبرات وأقسام للأشعة والطوارئ [3] يحتوي على العديد من الاختصاصات تقدم المستشفيات العامة خدماتها لأكثر من ثلاثين ألف نسمة ، ويتمثل هذا النوع من المرافق في المستشفى المركزي ببلدية الزاوية الذي أفتتح سنه 1941م في إحدى المباني العسكرية الإيطالية القريبة من محطة السكة الحديدية يومها، ووصل عدد المترديين عليه ما بين (3000 الى 40000) مريض في السنة، حيث تجدر الإشارة هنا إلي أن المركز الصحي الواقع في الجزء الشرقي من مدخل البلدية كان

يعمل قبل هذا التاريخ وهو ما سمي فيما بعد بمستشفى الزاوية المركزي. أخير تم ضمه لكلية الطب البشري بجامعة الزاوية وأطلق عليه أسم مستشفى الزاوية التعليمي.

تم إنشاء المستشفى سنه 1930. حيث كان يديره 5 أطباء و7 ممرضين ، بالإضافة لهذا المركز وجدت وحدتين للطب العام في الجزء الشمالي من المدينة. [4] تغير أسمه من مستشفى الشعب إلي مستشفى الزاوية، وأصبح يطلق عليه أسم مستشفى الزاوية التعليمي ، الذي يقع في الجزء الشرقي عند المدخل الرئيسى لبلدية الزاوية. يشغل مساحة قدرها 16 هكتار، أقيم على جزء منها مخزن للأدوية، ومبني لكلية الطب البشري، والمعهد الصحي، إضافة إلى مقر الإدارة. [5]. أما في مجال التعليم الصحي فالمستشفى يتبع كلية الطب البشري والتي تأسست سنة 1997-1998م بهدف إعداد وتأهيل أطباء متخصصين يتم تدريسهم بطرق حديثة في مجالات الطب البشري المختلفة، والقيام بالبحوث والدراسات العلمية في هذا المجال، بالاضافى الى تقديم الخدمات الاستشارية التي يتطلبها المجتمع في المجالات الطبية والتقنية من خلال الأقسام العلمية المتمثلة في: قسم التشريح، الأنسجة، قسم وظائف الأعضاء، الكيمياء الحيوية، الأدوية، الأمراض، قسم الطفيليات، الأحياء الدقيقة، قسم طب الأسرة والمجتمع، قسم طب العيون، قسم النساء والولادة، الطب الشرعي والسموم، قسم الباطنية ، و قسم الجراحة والأطفال.

كما تم تخريج مجموعة من الطلبة في الاختصاصات الطبية المختلفة. وقامت الدولة الليبية بابتعاث المتفوقين منهم لاستكمال تخصصاتهم في بعض الدول المتقدمة من خلال توأمة جامعة الزاوية مع بعض الجامعات العالمية. لقد بلغ عدد الدارسين بهذه الكلية للعام الجامعي (2012-2013) حوالى (2639) طالب وطالبة موزعين على السنوات الدراسية حسب الترتيب الآتي:

جدول (1): عدد الخريجين من كلية الطب البشري جامعة الزاوية

الدفعة	عدد الإناث الليبيين	عدد الذكور الليبيين	عدد الإناث الوافدين	عدد الذكور الوافدين	المجموع	تاريخ الحصول على درجة البكالوريوس	تاريخ نهاية فترة الامتياز
الأولى	42	10	////	////	52	2004/2003	2005/2004
الثانية	66	22	1	////	89	2005/2004	2006/2005
الثالثة	114	35	2	////	151	2006/2005	2007/2006
الرابعة	109	31	5	5	150	2007/2006	2008/2007
الخامسة	118	29	7	4	158	2008/2007	2009/2008
السادسة	135	44	11	3	193	2009/2008	2010/2009
السابعة	119	43	9	9	180	2010/2009	2011/2010

المصدر : إعداد الباحثة استنادا إلي بيانات كلية الطب البشري بالزاوية، قسم الدراسة والامتحانات.

إن توزيع الخدمات الصحية يعتمد بالدرجة الأولى على البنية الوظيفية للبلدية. إذ اتضح من خلال الدراسة ضرورة تطوير شبكة المرافق الصحية ببلدية الزاوية بما يتلاءم مع العدد المتنامي لسكانها ونطاق تأثير البلدية. لذلك وجب توفير وحدات صحية مجهزة بمعدات حديثة وطواكم طبية خبيرة ، حيث تحتوي بلدية الزاوية على مستشفى عام واحد، وبذلك فهو يمثل مؤسسة صحية متكاملة من حيث الأبنية والمرافق الملحقة ، حيث بلغت مساحة المستشفى حوالي 3 هكتار بكل محتوياته ومرافقة الخدمية والسكنية والتعليمية. كما يحوي كوادر طبية ووظيفية متكاملة كما هو موضح بالجدول التالي :

جدول (2): القوي العاملة في مستشفى الزاوية

الوظيفة	أطباء	صيادلة	فنيين صحيين	تمريض	إدارية وخدمية	المجموع
العدد	199	24	95	236	97	651

المصدر : دراسة ميدانية من بيانات مركز التوثيق والمعلومات بالمستشفى

وصل عدد الأطباء حوالى (199) طبيبا في كافة التخصصات الطبية ، منهم حوالي (19) طبيبا متخصصا موزعين ضمن أقسام الجراحة العامة والعظام ووحدتي النساء والولادة والأطفال ، والباطنة والجراحة ، وكذلك الأقسام الإيوائية إلي جانب وحدة غسيل الكلي، ووحدة العناية الفائقة، كما أضيف إليه قسم للأمراض السارية سنة (1995) إلى جانب بعض الوحدات المساعدة الأخرى كالأشعة، والعمليات، والعلاج الطبيعي، والمختبرات، والعيادات الخارجية ومركز الإسعاف، ووحدة للكلي متصلة بمركز الكلي. كما يحوي أجهزة متطورة في مجال التصوير الطبي يوضحها الجدول التالي :

جدول (3): التوزيع العددي لأجهزة التصوير الطبي في المستشفى

نوع الأجهزة	عدد الأجهزة
أشعة تشخيصية (X.RAY)	2
تصوير مقطعي (CT .Scan)	1
رنين مغناطيسي (M.R.T)	1

المصدر : دراسة ميدانية بالمستشفى ، 2018

بالنظر الى سجلات المستشفي بلغ نشاط التردد على المستشفى والعيادات التابعة له لسنة 2017 م حوالي (54.810) حالة ما بين مراجعين وحالات إيواء سريري، كما يتضح من الجدول التالي :

جدول (4) عدد الأسرَة وحالات التردد على المستشفى

المرفق الصحي	عدد الأسرَة	التردد على العيادات	حالات الدخول
مستشفى الزاوية التعليمي	280	41037	13773
كافة المستشفيات الليبية	13.981	5.390.784	506.875

المصدر : دراسة ميدانية بالمستشفى ، 2018

بلغت نسبة المرضى المترددين على المستشفى حوالي (41037) حالة ، اي بنسبة (1.76)% من مجموع المترددين على كافة المستشفيات الليبية والبالغ عددها (55) مستشفى، وهي نسبة تعتبر بسيطة جدا أذا ما قورنت بحصة المستشفى من الإيرادات الطبية المخصصة من قبل وزارة الصحة.

الجدير بالذكر ان عدد الأسر القاطنة في بلدية الزاوية بلغت (65.386) أسرة. أي ما نسبته (6.8)% من مجموع الأسر الليبية. كما بلغ عدد العمليات التي تم إجراءها في المستشفى لعام 2017 حوالي (4871) عملية جراحية أي بواقع (2716) عملية صغري (2155) عملية كبرى متخصصة ، فيما وصلت عدد الولادات تحت الرعاية الطبية في المستشفى خلال نفس العام (4370) ولادة ، منهم (1783) ولادة طبيعية (2514) ولادة قيصرية.[6] بما أن الخدمات الصحية التي يقدمها المستشفي في النطاق الجغرافي المحدد تعكس مستوي الخدمة ومدي كفايتها للسكان فإن تقييم الأداء يعتمد بالدرجة الأولي على الجودة ، وعلى الرغم من إن كثافة العمل حاليا تتطلب عدد أكبر من المهارات الفنيه ، الإ إن المستشفي يعاني من بعض المشاكل المتمثلة في نقص شديد في الموارد والمعدات الضرورية ، نتج عنه تدني نسبه إيواء المستشفى إلي حوالي (51)% فقط في الوقت الحاضر ، ومع ذلك لا يزال هذا المستشفى يحاول تقديم الخدمات الطبية إلي كل سكان المنطقة وما جاورها.

ثانيا : تحليل الكفاءة النسبية لخدمات المستشفى

الكفاءة معيارا مهما في الحكم على جودة الخدمات الصحية لما لها من أهمية خاصة بالنسبة للمستشفيات، على اعتبار أنها مطالبة بتقديم خدمات صحية نموذجية في الوقت والمكان المناسبين، للحفاظ على صحة أفراد المجتمع ، كما إن العلاقة بين مقدمي الرعاية الصحية والمستفيدين منها وخطط الدولة الصحية وعلاقة هذه المؤسسات بأفراد

المجتمع الذين يمثلون الزبائن الحاليين والكامنين لمؤسسات الرعاية الصحية تعتبر مقياسا لتقييم الخدمات، أي أن الجزء الأول من الشكل والمعنون بالمنظور (perspective) يبرز العلاقة الحتمية بين أفراد المجتمع والدولة ومؤسسات الرعاية الصحية.[7] كما إن مخرجات النظام الصحي (outputs) سواء كانت في شكل خدمات كالمناوبات الصحية ، وعدد المرضى الخارجين والداخليين أيضا هناك أمثلة عن بعض المؤشرات التي تعكس أداء ومخرجات النظام الصحي[8] مثل معدل الوفيات بعد العمليات الجراحية، ومعدل وفيات الرضع ومعدل متوسط الاعمار ، كما يجب على المستشفيات أن تخضع في تصاميمها الى مقاييس الصحة العالمية ، فهي مشروعات قائمة بذاتها تحتاج إلي دراسات متعمقة لكل حالة على حدة ، وهذه المقاييس تعتبر مؤشرات عامة وليس بالضرورة هي وحدة القياس التي ينبغي التقيد بها حرفي يهدف التصميم العام للمستشفى إلى المحافظة على التنوع البيئي والتوفير في استهلاك الطاقة بكافة أنواعها، والتخلص من النفايات والقضاء على الضوضاء في مراحل البناء وبعد تشغيل المبنى مثل الضوضاء الناتجة عن حركة النقل حول المستشفى. وأخيراً توفير أعلى مستويات الراحة والنقاهة للمرضى في كافة فراغات المباني الصحية والمستشفيات ، إن تقييم الأداء يحتاج إلى رؤية شمولية يتداخل فيها كل التخصصات ، بالرجوع إلى المعطيات التنموية الإجرائية الملائمة مع حاجيات السكان، وخلال ما تم ملاحظتة من الزيارة الميدانية ومعاينة بعض المعايير الخاصة بالمواصفات الفنية التي تتوافر في مستشفى الزاوية لوحظ إنها تتسم بمجموعة من الخصائص الدقيقة التي يوضحها الجدول التالي :

جدول(5) المواصفات العامة للمستشفى

المواصفات	مستشفى الزاوية التعليمي		
	مناسبة جدا	مناسبة	غير مناسبة

المدخل الرئيسي		√	
مداخل الطوارئ			√
ملاحق سكنية بالمستشفى			√
التهوية الطبيعية		√	
أشعة الشمس	√		
المساحات الخضراء			√
التوسع المستقبلي			√
مواقف السيارات		√	

المصدر : عمل الباحث استنادا إلي استمارة الاستبيان .يناير 2018م

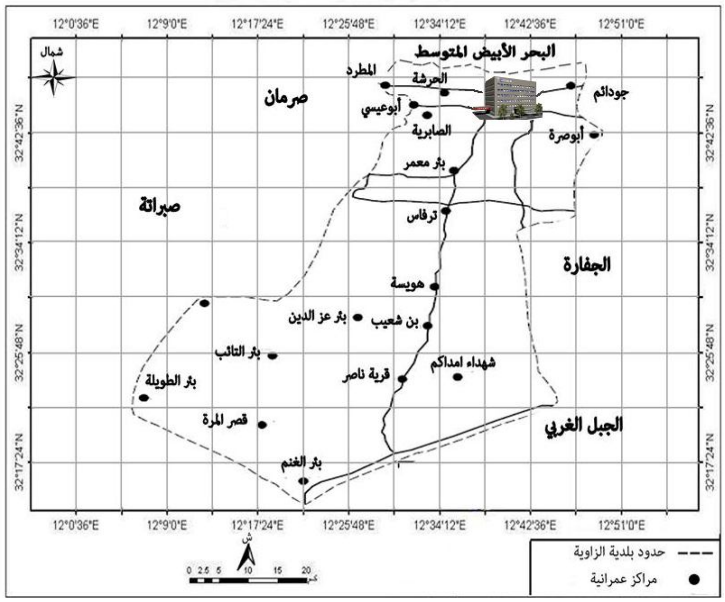
من خلال دراسة معطيات الجدول السابق نلاحظ أن مواصفات المستشفى في بلدية الزاوية تعاني من بعض المشاكل التقنية. فعلى الرغم من عدم توافق المواصفات الفنية مع المقاييس العالمية للمستشفى، الإ إن المستشفى يعاني من نقص في خدماته ، نتيجة غياب المعايير التخطيطية الامر الذي أثر على كفاية الأداء لهذه الخدمات ، بينما يمكن تحسين كفاية هذا الأداء فيما لو اتبعت المعايير التخطيطية للخدمات الصحية. وفي هذه الدراسة سيتم تقييم الخدمات الصحية وفق المعايير الحديثة التالية :

1- المعايير الخاصة بالموقع

عندما نتحدث عن المعايير الخاصة بالموقع في تقييم الخدمات الصحية فيجب الأخذ في الاعتبار تطبيق معايير الاستدامة والتطوير الشامل على مباني المستشفيات، وهذا يعني ضرورة تحقيق أهداف تتعلق بمنطقة الدراسة على الموارد وزيادة فعالية الخدمات الصحية والتقليل والحد من التأثيرات السلبية الناتجة عن المستشفيات والمؤثرة على هذه المباني (كالنفايات والضوضاء مثلاً) كما يجب أن يهتم المشروع بالاقتصاد في استهلاك الفضاءات الطبيعية والمحافظة عليها والحد من التمدد الأفقي للرقعة المبنية، و

مراعاة التقليل من حركة تنقل الأشخاص والإمدادات من وإلى المستشفى[9]، كما يهتم بالاندماج الاجتماعي والاقتصادي داخل النسيج السكاني وتحقيق حاجاتهم الصحية. ومن خلال معاينة موقع المستشفى لوحظ إنه يقع على الجانب الشمالي الغربي من بلدية الزاوية على الطريق الرئيسى بالقرب من مدخل البلدية الشرقي غير بعيد من مبنى جامعة الزاوية ، مما يعني ازدحام حركة المرور أثناء فترات الدراسة، الأمر الذي يعرقل الحركة ويسبب إرباكا لسيارات الإسعاف، إلى جانب ارتفاع ما تنفثه عوادم السيارات من غازات يعتقد أنها تشكل ثلثي كمية التلوث في البلدية، وهذا الأمر تم تجاهله على ما يبدو عند إقامة المستشفى. والخريطة التالية توضح موقع المستشفى بالنسبة لبلدية الزاوية.

خريطة (2) الموقع الجغرافي لمستشفى الزاوية التعليمي



المصدر : عمل الباحثة باستخدام تقنية ARC GIS 9.3 -2018

من خلال الخريطة اعلاه لوحظ بعض الاعتبارات البنيوية لموقع المستشفى والتي يجب أن يؤخذ بها مثل:

1- أن يكون مدخل المستشفى على طريق خدمات، في حين يجب أن تكون مداخل الطوارئ في طريق مفتوح لا يعاني من الاختناقات المرورية المكثفة.

2- يجب توافر مرافق ملحقة بالمستشفى سواء داخل الموقع أو خارجه بحيث توجد بها مساحات خضراء وعناصر تنسيق الموقع التي تسمح للمرضي بممارسة بعض الأنشطة الرياضية والصحية.

3- أن يراعى في التصميم احتمال التوسع لمواكبة حاجيات السكان مستقبلا .

2- معيار نطاق الخدمة

يعتبر التحليل المكاني للبيانات الجغرافية الوسيلة المثلى للوصول إلى الحقيقة الجغرافية ونموذجا عن بنية الظاهرات على الواقع إضافة إلى كونها أداة مقارنة وتعبير عن محصلة العوامل التي تؤثر في نمط التوزيع . ولعل أهم ما تقدمه التقنيات الإحصائية هو إمكانية التحقق من النتائج التي نتوصل إليها لتزودنا بمؤشرات لتحديد احتمال صحة النتائج وفق درجة ثقة إحصائية معينة. لهذا فقد تم استخدام بعض المعايير التحليلية في عملية تحليل توزيع المستشفيات في بلدية الزاوية المتمثلة في معيار نطاق التأثير المكاني حيث يقوم على تحديد نمط توزيع الظاهرة من خلال تطبيق المعادلة الرياضية التالية :

$$R= 2D\times N/A \quad (10)$$

حيث أن : R= نطاق التأثير المكاني

D = معدل المسافة الفاصلة بين النقط (المسافة الحقيقية)

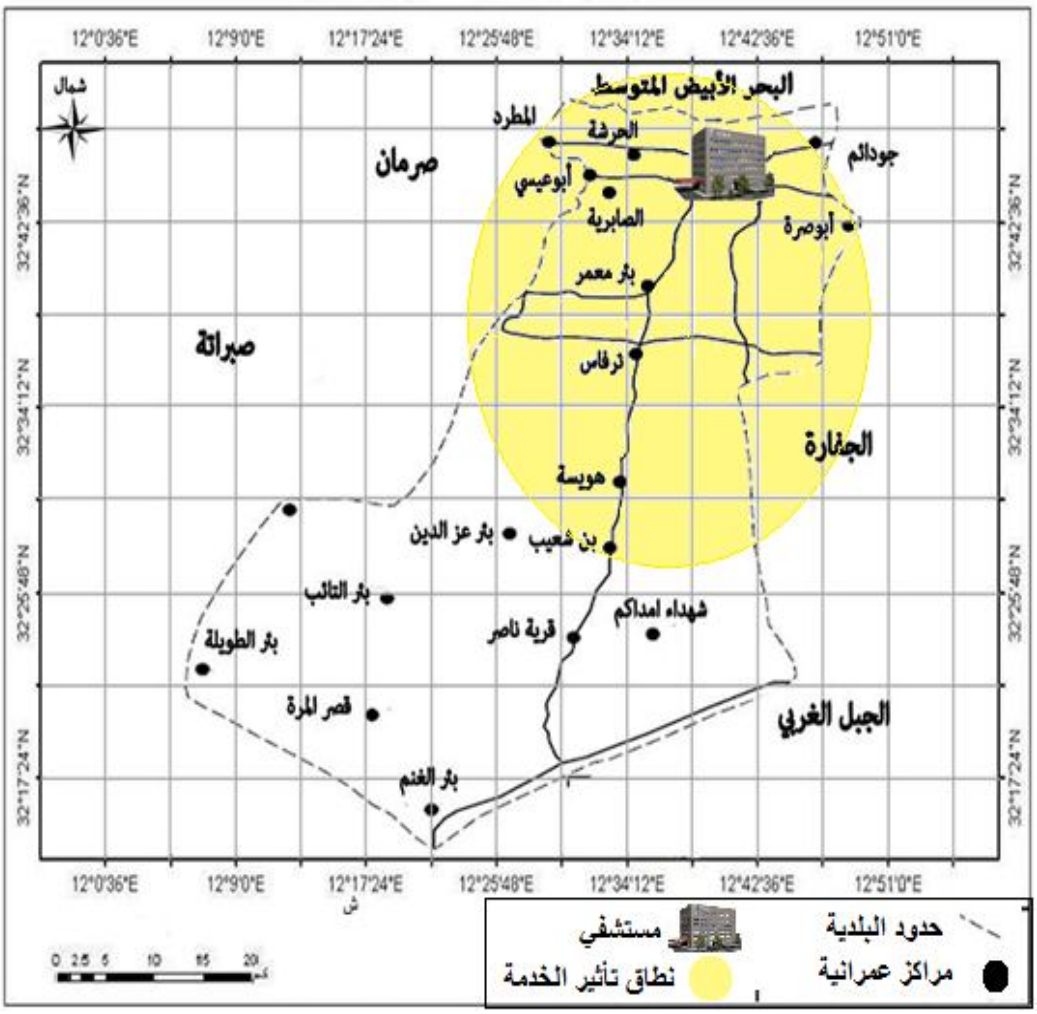
N = عدد نقاط مواقع الخدمات

A = مساحة منطقة البحث .

ED = مجموع المسافات .

يتضح من النتائج المتحصل عليها أن معامل قيمة تأثير الخدمة قد أختلف حسب مناطق التركز السكاني، فقد بلغ حوالي (0.89) وهذه القيمة تعتبر جيدة نوعا ما وذلك بسبب تركز السكان في محيط خدمة المستشفى، واعتمادهم على العيادات الخارجية التابعة له بسبب مجانية الخدمات التي يوفرها، أما في المناطق الجنوبية للزاوية فقد بلغ معامل تأثير الخدمة (0.31) وهي نسبة منخفضة نوعا ما نتيجة للتباعد المكاني. كما تم تحليل الوضع القائم لتصنيف مستشفى الزاوية التعليمي في بلدية الزاوية وتعداد السكان التقريبي طبقا لتوزيعهم، حيث أخذ في الاعتبار تحديد عدد ونوعية الخدمة المقدمة حسب المساحة والكثافة السكانية ونمط الأمراض الشائع بالمنطقة. وقد تضمن التحليل توزيع خدمات المستشفى وفقا لمعامل التأثير المكاني على أساس تخطيط المنطقة السكنية ، والخريطة التالية توضح الموقع الجغرافي لمستشفى الزاوية التعليمي. والمراكز السكانية في منطقة الزاوية موضحا عليها محيط الخدمات الصحية ، أو ما يعرف بنطاق تأثير الخدمة.

خريطة (3): نطاق تأثير الخدمة لمستشفى الزاوية التعليمي



المصدر : عمل الباحثة باستخدام تقنية ARC GIS 9.3 – 2018م.

يلاحظ من الخريطة السابقة مدي ملائمة تخطيط المجاورة السكنية مع الخدمات الصحية التي يوفرها حيث إن المسافة المعتمدة التي يجب أن تشملها خدمات المستشفى كانت (4000 متر) في المقابل كان هناك مناطق محرومة من خدمات المستشفى خاصة تلك التي تقع في مناطق بعيدة مثل منطقة بئر الغنم وبئر الطويلة وقصر المرة وقرية ناصر، حيث توجد هذه المراكز العمرانية في جنوب ووسط بلدية الزاوية ، وبالتالي فإن عملية التنقل داخل هذه الرقعة الجغرافية تكون صعبة بعض الشيء لعدم توفر وسائل المواصلات العامة من جهة ولسوء البنية التحتية من جهة أخري. وهذا خلق عبئا كبيرا على المستشفى لاسيما في حالة إسعاف بعض الحالات الطارئة التي يتعين نقلها في سيارات الإسعاف التابعة لجهاز الطوارئ الموجود في المستشفى.

3- المعايير الخاصة بالخدمات المقدمة للسكان.

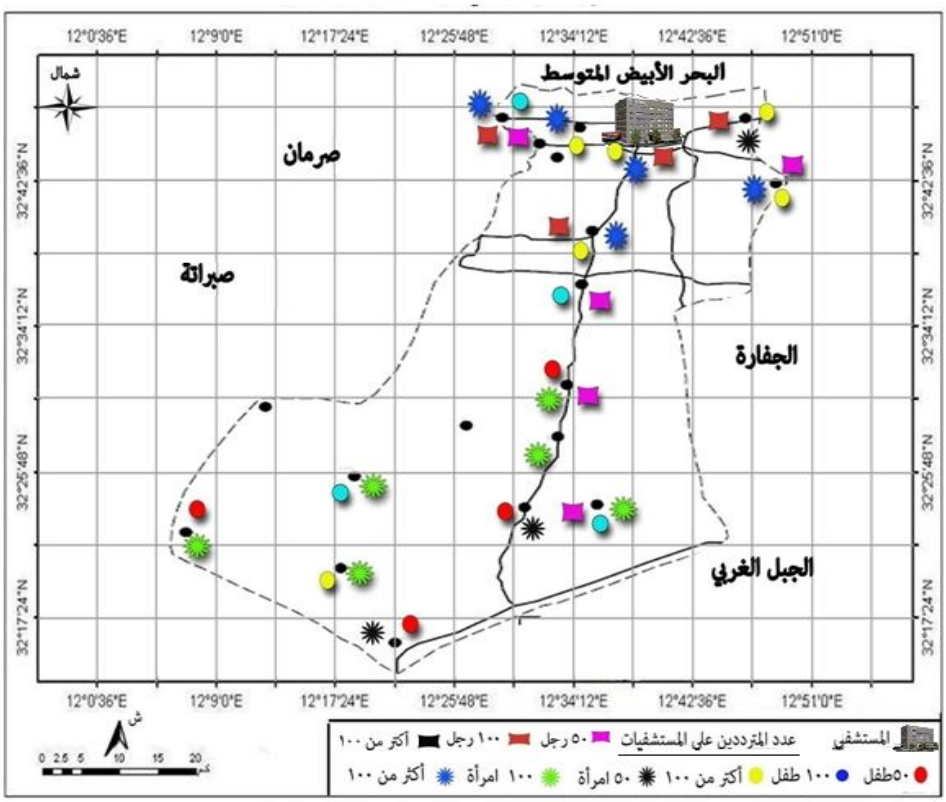
تتكامل مجموعة الخدمات الصحية فيما بينها بحيث تشكل منظومة مترابطة توفر الخدمة الصحية لكافة المواطنين بشقيها الوقائي والعلاجي، وتتدرج الخدمات العلاجية وفقا لمستوياتها ونوعية الخدمة بها بحيث تشكل المستشفيات المركزية في هذه المنظومة البوابة الرئيسية للخدمات العلاجية من خلال انتشارها في جميع مناطق الزاوية، ويشير التوزيع المكاني للخدمات الصحية في بلدية الزاوية إلى تركز وجود هذه الخدمة فقط وسط المنطقة، في الوقت الذي لا توجد فيه أي مستشفيات تابعة لوزارة الصحة في المنطقة الجنوبية ، والمستشفى الوحيد الموجود في المنطقة هو مستشفى الزاوية التعليمي، إضافة إلى مستشفى أمراض الكلى الذي افتتح مؤخرا بعد أحداث 17 فبراير.

يقدم مستشفى الزاوية التعليمي خدماته لمعظم سكان منطقة سهل الجفارة وهذا يشكل عبئ كبير على نوع الخدمات وخاصة في الفترات التي يتم فيها قفل الطريق الساحلي المؤدي إلي العاصمة طرابلس .[11] و بالتالي فإن وجود مستشفى واحد فقط

يشكل عقبة كبيرة في تقديم الخدمات الصحية خاصة مع ارتفاع نسبة المرضي سواء أكانت نتيجة للأمراض أو إصابات الحوادث المرورية وحتى الناتجة عن الاشتباكات العشوائية التي تحصل نتيجة للانفلات الأمني الحاصل. كما نتج عن التوزيع غير المتكافئ بين نطاق خدمات المستشفى والمراكز الحضرية قصورا تاما في عملية تسجيل جميع سكان البلدية في قاعدة البيانات التي أعدتها وزارة الصحة في منطقة الزاوية والتي تهدف لدراسة توزيع المرضي والمراجعين وتسجيل كل ما يتعلق بالأبعاد المكانية والخصائص الاجتماعية والاقتصادية للسكان ، وإجراء دراسات عن مشكلات المرضي ومستوي الرضي عن الخدمات الصحية بالمستشفى.

لمعرفة كفاءة الخدمات الصحية التي يقدمها المستشفى لسكان منطقة الزاوية وماجاورها لابد من دراسة التوزيع الجغرافي للمترددين على المستشفى لأنها تمثل عاملا مهما للنهوض بالخدمات الصحية للمستشفى واستحداث برنامج تخطيطي جديد لتقديم منظومة متكاملة من خلال ربط خدمات المستشفي بالمرافق الصحية الأولية عن طريق تحديد مفعول كل نوعية من الخدمات الصحية ومعدلات توزيعها على مختلف المستويات التخطيطية ، إضافة إلى دراسة متطلبات الموقع الأمثل لكل مستوي صحي طبقا للاشتراطات والمعايير التخطيطية للخدمات الصحية التي تقدم خدمات مباشرة للسكان سواء وقائية أم علاجية. ويمكن دراسة عدد المترددين على المستشفيات من خلال الاطلاع على الخريطة التالية:

خريطة (4) توزيع المترددين على المستشفى في بلدية الزاوية.



المصدر : عمل الباحثة باستخدام تقنية ARC GIS 9.3 – 2018م .

من خلال دارسة الرموز التحليلية الموجودة في الخريطة السابقة نلاحظ بعض النتائج المتعلقة بالتوزيعات المكانية للخدمات الصحية والتي تمثلت في:

1- أن عدد المرضي المترددين ارتفع في المناطق الجغرافية القريبة من المستشفي، خاصة في منطقة الزاوية، الحرشة، المطرد ، أبو عيسى، ترفاس الصابرية، جودائم.

2- وجود انخفاض في عدد المترددين القاطنين في مناطق عديدة تبعد جغرافيا عن منطقة الزاوية وعن المستشفيات وهذه المناطق تمثلت في: بئر الغنم ، قصر المرة ، بئر

الطويلة ، بن شعيب...الخ). وهو ما يؤكد على أهمية المسافة في الاستفادة الصحية من خدمات المستشفى.

3- ارتفاع نسبة المترددين من النساء والأطفال على مستشفى الزاوية فيما سجلت نسبة الرجال من فئة الشباب خاصة أعلى معدل لها في الأشهر الأخيرة في قسم الإسعاف والطوارئ والجراحة والكسور، نتيجة للإصابات التي يتعرضون لها بسب انتشار الأسلحة والمتفجرات التي يتم استخدامها بشكل عشوائي بسبب الانفلات الأمني الذي تعاني منه المنطقة .

يتضح من الدراسة أنه يوجد عجز في خدمات المستشفى لمنطقة جنوب الزاوية وذلك بسبب التباعد المكاني للمنطقة قيد الدراسة ، ويتفاوت هذا المعدل بشكل كبير بالنسبة إلى انتشار المستشفيات إذ يوجد مستشفى مركزي يغطي خدماته مساحة تبلغ (109) كم2، أي أن هناك أكثر من (43578) شخص من السكان يتلقى خدماته الصحية من هذا المستشفى، في حين بلغ معدل مراكز الرعاية الصحية الأولية مركزا واحدا يغطي خدمات (11.1) كم2 ، ويخدم (3432) نسمة ويمكن الاستفادة من هذا المؤشر بشكل كبير في مجال التخطيط والتطوير وزيادة فعالية وكفاءة تلك المراكز على مستوى الزاوية، حيث يظهر مدى التفاوت الكبير بين مناطق الزاوية في الخدمات التي تقدمها تلك المراكز.

من خلال تقييم الخدمات الصحية اتضح وجود قصور في النواحي الفنية حيث أن كثافة العمل بالمستشفى تتطلب عددا أكبر من المهارات الفنية، كما يعاني المستشفى أيضا من نقص شديد في وسائل النقل وبخاصة سيارات الإسعاف علاوة إلي توقف بعض العمليات بسبب نقص المواد والمعدات الضرورية، وسوء توزيع ما قد يتوفر من أدوية في الصيدلية التابعة للمستشفى أحيانا وندرة بعض الأدوية الضرورية أحيانا أخرى إلي

جانب تدني الموارد المالية اللازمة لصيانة المعدات والأجهزة المختلفة. ومع ذلك لا يزال هذا المستشفى يحاول تقديم الخدمات الطبية إلي كل سكان بلدية الزاوية والمناطق المجاورة .

النتائج:

من خلال دراسة الوضع الحالي لمستشفى الزاوية التعليمي ، وتقييم الخدمات الصحية التي يقدمها نستخلص مجموعة من النتائج كالتالي :

1- يعتبر المستشفى نظام صحي مفتوح له أهداف يسعى لتحقيقها ، أهمها تقديم الخدمات الصحية من فحص وتشخيص وعلاج للمرضى والمصابين والمراجعين.

2- يقدم مستشفى الزاوية خدماته الصحية إلي سكان المدينة وظهيرها على حد سواء، إذ اتضح من الدراسة أن المدينة لها علاقات واسعة مع المناطق المجاورة ، فخدمات المستشفى التعليمي تتجاوز الحدود الإدارية للبلدية.

3- يعد مستشفى الزاوية أحد أهم المستشفيات التعليمية المختصة بتدريب أطباء الامتياز والطلبة الدارسين في كلية الطب البشري في جامعة الزاوية للاختصاصات الطبية في برامجه المعتمدة كطب الطوارئ وطب العظام والجراحة العامة والباطنية والنساء والولادة والأطفال وغيرها من التخصصات الأخرى.

4- يقدم المستشفى خدماته المجانية لكافة سكان البلدية والمناطق المجاورة لها، على الرغم من الصعوبات التي تعترض طريق الكادر الوظيفي بسب الوضع الأمني من جهة والأزمة الاقتصادية التي تمر بها البلاد من جهة أخرى.

5- عند تطبيق معامل تأثير الخدمة وجد إن المناطق القريبة من المستشفى تستفيد من الخدمات الصحية أكثر من المناطق الواقعة في جنوب المنطقة.

6- الخدمات الصحية التي يقدمها المستشفى لا تحتاج إلى زيادة في النوعية، لكن تحتاج إلي تطوير وتحديث الأجهزة والمعدات المتوفرة.

7- يفتقر المستشفى للكوادر الطبية مثل الأطباء الاختصاصيين، وتشكو من عدم توفر بعض الأجهزة الحديثة المتخصصة ، مما يضطر بعض المرضي للذهاب إلى خارج البلاد للعلاج.

المقترحات:

1- ضرورة تطوير مبنى المستشفى ، وتدعيم الكادر الوظيفي بتعيين مزيد من الأطباء المتخصصين وموظفي المهن الطبية في المستشفى حتى يقوم المستشفى بعمله على أكمل وجه.

2- تدعيم المستشفى بالأجهزة المتطورة والكوادر الطبية المتخصصة، ووضع استراتيجية شاملة آخذة في الاعتبار احتياجات بلدية الزاوية الحالية والمستقبلية.

3- الاهتمام والتركيز على الاستثمار في القطاع الخاص، خصوصا فيما يتعلق بالمصحات الإيوائية المتخصصة لتخفيف العبء على المستشفى .

4- إعداد خرائط توضيحية وإرشادية لتوزيع الموارد البشرية الصحية والكوادر الطبية المتخصصة وجميع الأفراد العاملين بالقطاع الصحي في المستشفى وربطها بالتوزيعات السكانية الحالية والمستقبلية، بناءً على الأهمية الاستراتيجية لمنطقة الزاوية.

5- رفع مستوى كفاءة الخدمات الصحية التي يقدمها المستشفى وفق المعطيات والمعايير التخطيطية، بما يتماشى ومعايير الصحة العالمية المعتمدة من قبل وزارة الصحة الليبية.

6- ينصح ادارة المستشفى ووزارة الصحة باعتماد بعض مؤشرا ت تقييم الاداء لغرض القيام بعمليات رقابية تهدف لتطوير وتعديل البرامج الصحية للمستشفى.

7 – التنسيق مع المنظمات الأكاديمية بهدف إقامة الدورات والندوات العلمية والمؤتمرات في مجال تقييم أداء المستشفيات بهدف تطوير أدائها نحو الأفضل.

المراجع

1 – مجموعة متخصصين في علم الإدارة الصحية (2007)– منظمة الصحة العالمية. الإدارة الصحية ، اكاديميا انترناشيونال للنشر . لبنان . ص339.

2– مضر زهران(2007) ، إدارة المستشفيات والرعاية الصحية ، دار زهران ، عمان الاردن. ص 111.

3– محسن عبدالصاحب المظفر(2002) ، الجغرافية الطبية محتوي ومنهج وتحليلات مكانية .دار شموع الثقافة . الزاوية . ليبيا . ص 29.

4 – عبدالرحمن البركي(1989) ،الطب الشعبي في ليبيا خلال الحرب الليبية الإيطالية ، مجلة الشهيد ،العدد العاشر ..ص 22.

5 – المرجع السابق . ص 45.

6 – مكتب التوثيق والمعلومات (دائرة الوقاية الصحية، دليل عمل مراكز الرعاية الصحية الأولية 2017)، بلدية الزاوية ليبيا .

7– حنان الأحمدي (2000) التحسين المستمر للجودة :المفهوم وكيفية التطبيق في المنظمات الصحية "الإدارة العامة، المجلد(40)، العدد(3) السعودية ص15–54.

8 – Dickinson, G.C. (2005) Statistical Mapping". Edward Arnold Ltd. London.78.

9– Chang. K, T., (2002) Introduction to Geographic Information system. Mc. Graw. Hill. Companies, Inc. New York. 23

Internet.www.cat Magazine

. Towards a collaborative Planning System,)2005(10- Shiffer, M.J. Environment and Planning B: Planning and Design, 19.

Gayathri D. Sadagopan, (2000), Web-based Geographic 11- Information Systems: Public participation in Virtual Decision Making Environments, Msc.56.

دور الصوفية في الحياة الثقافية والفكرية ببلاد المغرب الإسلامي خلال القرنين (3-5هـ/9-11م)

د. مسعود احمد طرنبة

كلية التربية ناصر

مقدمة:

شهد المغرب الإسلامي خلال الفترة التاريخية الممتدة من القرن الثالث إلى القرن الخامس الهجري / التاسع إلى الحادي عشر الميلادي ، فترة ازدهار حضاري، جسَّدها كثير من العلماء والفقهاء الذين سخَّروا أنفسهم لخدمة الدين والبحث في مختلف العلوم .

وكانت البداية ببعثة الفقهاء العشرة الذين أرسلهم الخليفة عمر بن عبد العزيز أيام خلافته إلى بلاد المغرب، وجهود الولاة الذين جاءوا من بعده حتى جعلت ابن الحكم يقول عنها : "لم يبق في ولايته يومئذ من البربر أحد إلا أسلم"[1]، ومع نهاية القرن الثاني الهجري وبداية الثالث انطلقت الحركة الاستقلالية بالمغرب الإسلامي، وانطلق معها النشاط الفكري والعلمي الواسع، وخاصة مع بداية توافد الفرق الدينية ، والمذاهب الفقيه وزاد هذا النشاط حيوية قيام الدول المستقلة التي تنافست فيما بينها، فقد أسس الرستميون بتاهرت دولة مذهبها خارجي إباضي سنة (160 هـــ / 776 م)[2] وأقام الأدارسة بفأس سنة (172 هـــ / 788 م) [3] دولتهم وبنت فاطمة بنت محمد الفهرية المعروفة بأم البنين جامع القرويين، فصارت جامعة تدرس فيها علوم الطب والفلك والهندسة وعلوم أخرى.[4]، وأقام بنو مدرار دولتهم بسجلماسة سنة (140 هـــ /707م) مذهبها خارجي صفري[5] ثم أسس إبراهيم بن الأغلب دولة الأغالبة بالقيروان سنة (184 هـ/ 800م) فصار جامع القيروان مركزاً تشد إليه الرحال من جميع جهات المغرب والأندلس

وصقلية.[6] وأسس الأمويون دولتهم في الأندلس سنة (138هـ /755م) وأصبحت حاضرتها قرطبة خلال القرنين الثالث والرابع الهجريين، أحد المراكز العلمية الهامة التي يقصدها طلاب العلم من المسلمين وغير المسلمين[7].

وبذلك أصبح المغرب الإسلامي ميداناً كبيراً لتباري الأفكار والآراء، وشهدت حواضره تمركز للفرق الدينية والمذاهب، وظاهرة الزهد والتصوف التي عاشت وتعايش أصحابها مع طبيعة البلاد المتنوعة، ممَّا يدعوا إلى التأمل والتفكير، ويساعد على الانطواء على الذات، والزهد في مناهج الدنيا.

وظاهرة الزهد والتصوف هذه لم تكن بغريبة على بلاد المغرب؛ فقد سبقتها إليه قبل الفتح الإسلامي ومنذ القرن الرابع الميلادي ظهور الرهبنة، وانتشار الأديرة المسيحية، التي وردت إليه على الخصوص من مصر في فترات زمنية مختلفة.

وأيماناً منا بأنَّ ميدان التاريخ في إطار التطور الذي وصل إليه الآن أصبح علماً إنسانياً يهتم بالبحث عن ماضي البشرية ، وكل ما يتعلق بها سلبياً كان أم إيجابياً ، ورغبة في الخروج عن الإطار الذي انحصرت فيه أغلب الدراسات الحديثة ، التي اهتمت بالأساس بالتاريخ السياسي ــ ولمَّا كان الدارسون المحدثون المهتمون بتاريخ المغرب الإسلامي، الذين تناولوا في أبحاثهم ظاهرة التصوف تعاملوا معها على أنَّها ظاهرة عبادة واعتكاف وتبرك فقط ، وأهملوا ما لها من تأثير في مجالات الحياة المختلفة.

ولأنَّ المتتبع لتاريخ المغرب الإسلامي يدرك أهمية هذه الظاهرة، وأنَّ أغلب الدول التي تعاقبت على حكمه كانت تعترف بها وتقدر أهلها وتحترمهم، وتأخذ برأيهم؛ لأنَّهم عرفوا باستقلال الرأي، وعزوفهم على ملذات الحياة.

كل ذلك جعلنا ندرك أهمية موضوع الصوفية، ودورها في الحياة الثقافية والفكرية ببلاد المغرب الإسلامي خلال الفترة لِموضوع البحث بغية الخروج بنتائج تساعدنا في فهم

أكثر لحقيقة هذه الظاهرة، وإبراز تأثيراتها في المجالات الثقافية والعلمية التي كانت سائدة بلاد المغرب في ذلك الوقت.

تساؤلات الدراسة:

يطرح البحث جملة من التساؤلات يأتي في مقدمتها ما هو التصوف؟ ومتى ظهر ببلاد المغرب الإسلامي؟ و ما هي الظروف التي ساعدت على ظهوره؟ ومن أشهر الذين عرفوا بزهدهم وتصوفهم في ذلك الوقت؟

ما هو تأثير ظاهرة التصوف على الحالة الثقافية التي كانت سائدة ببلاد المغرب خلال الفترة موضوع الدراسة؟ وإنْ وجد هذا التأثير فماهي المجالات العلمية والفكرية التي ظهر فيها؟ للإجابة عن هذه التساؤلات وغيرها فقد تضمن البحث مقدمة اشتملت على بعض المعلومات التي توضح الحالة الثقافية التي كانت سائدة ببلاد المغرب الإسلامي بعد انتهاء عملية الفتح الإسلامي، التي مهدت وساعدت على ظهور التصوف وانتشاره، كما تطرق البحث بعد ذلك إلى التعريف بظاهرة الزهد والتصوف، والوقت الذي ظهرت فيه، كذلك الظروف والعوامل التي ساعدت على انتشاره، وذكر أهم الشخصيات الذين أظهروا زهدهم وتصوفهم مبكراً ببلاد المغرب الإسلامي، كما تحدث البحث عن دور علماء الصوفية في انتشار الزوايا التي كانت في ذلك الوقت بمثابة المعاهد العليا والجامعات في عصرنا الحالي، ومنها انطلقت حركة البحوث العلمية والفكرية والتأليف والترجمة، كذلك دور الصوفية في بناء المساجد والربط والكتاتيب باعتبارها من الميادين، ومن المراكز الدينية والتعليمية الهامة التي تجلَّى فيها النشاط الحيوي للصوفية.

ومما احتواه هذا البحث جهود علماء الصوفية ومشاركاتهم في مراحل التعليم المختلفة مثل تعليم الأطفال، وتعليم الشباب، وتعليم العوام، أو ما يعرف بالتعليم الشعبي.

كذلك جهود علماء الصوفية وإبداعاتهم في مختلف التخصصات العلمية مثل علوم القرآن والتفسير، والحديث واللغة، والشعر وعلوم الحساب والفلسفة وعلم الكلام.

كما تضمن البحث خلاصة شملت ما تم الوصول إليه من نتائج حول هذا الموضوع.

1- ظهور الزهد والتصوف ببلاد المغرب الإسلامي.

عرَّف أبو بكر المالكي الزهد فقال: "الزهد تجديد القلوب، ونزوع اليقين بالانصراف سراً وجهراً" وعند الغزالي مقام من مقامات المالكي، وينتظم في علم وحال، وعمل(8)،

وقد ظهر الزهد بالمغرب منذ بداية الفتح العربي الإسلامي للمغرب، فكثير من الفاتحين كانوا من الزاهدين، بل أنَّ المشاركة في الفتح هي نفسها زهد، ومن الذين أظهروا الزهد بالمغرب مبكراً: إسماعيل بن عبيد الأنصاري المعروف بتاجر الله، و أبو عبد الله بن مسروق الذي يعرف بالزهد، وأبو عبد الله محمد بن أحمد السومي، والبهلول بن راشد الذي كان له تأثير على الزهاد في وقته(9)

ومما لاشك فيه أنَّ طبيعة بلاد المغرب الجميلة والمتنوعة تدعو إلى التأمل والتفكير، وتساعد على الانطواء على الذات والزهد في مناهج الدنيا، ومن ثم فظهور الزهد والتصوف لم يكن غريباً على بلاد المغرب، فقد سبقها إلى المغرب قبل الفتح الإسلامي، ومنذ القرن الرابع الميلادي ظهور الرهبنة، وانتشار الأديرة التي جاءت من مصر، وكما انتقلت الرهبنة ونظام الأديرة من المشرق انتقل كذلك الزهد والتصوف ونظام الأربطة، وخلال القرن الرابع الهجري/العاشر الميلادي، كثر عدد الزهاد والمتصوفة ، نذكر منهم : ابن جحدر(ت 334هـ/945م) شيخ الصوفية بالمغرب، وأحد المتصوفين في العلوم الشرعية أصله من خرسان، والحارث ابن أسد، وحيلة بن عبد الرحمن (ت327هـ/938م) كان زاهداً ورعاً، الذي تبرأ من أموال أبيه، الذي كان مصاحباً للسلطان، وأبوالفضل العباس بن محمد الصواف الغدامسي(ت349هـ/969م)(10)

إلى جانب هؤلاء الزهاد المتصوفين أوردت المصادر أسماء زاهدات متصوفات يرابطن في الربط مثل (نصرة) زوجة إبراهيم المتعبد، وبناتها اللائي كن يطحن للناس في بيوتهن (11)

كان الزهاد والمتصوفون محترمون من قبل الخاصة والعامة كلمتهم مسموعة، مما جعل الحكام والقادة يطلبون حضورهم في الملمات الكبرى، وكانت العامة تحترمهم وتأخذ برأيهم لأنَّهم كانوا أقرب إليهم. ومن الطرق التي سلكها التصوف عند انتقاله لبلاد المغرب البعثات الرسمية التي كان يبعث بها أمراء المغرب الإسلامي إلى بغداد لتجديد الولاء والطاعة للخلافة العباسية، حيث كان من مهام هذه البعثات في بعض الأحيان جلب العلماء وشراء الكتب كذلك عن طريق الرحلات العلمية التي كان يقوم بها كثير من الطلاب المغاربة، الذين يقصدون حواضر الشرق. أضف إلى ذلك ظاهرة الهجرة التي أسهمت هي الأخرى في انتقال كثير من المتصوفة المشارقة للمغرب، حيث شكَّلت منطقة المغرب الإسلامي استقطاب لهجرة كثير من علماء المشرق والرحَّالة والجغرافيين (12)

2- المفهوم اللغوي والاصطلاحي للتصوف.

اختلف الباحثون والدارسون في تحديد المعنى اللفظي الذي نسب إليه التصوف، فمنهم من يرجعه إلى الصوفية، وأصحاب هذا الرأي ينسبون الصوفي إلى صوفة بن بشر بن أدين طانجة بن الياس بن مضر ، تفرَّغ للعبادة في جوار الكعبة منذ القدم، فانتسبوا إليه لمشابهتهم إياه فسموا بالصوفية. ومنهم من ينسبه إلى (الصفة) وأصحاب هذا الرأي يجمعون أنَّ الصوفية مستوحاة من سلوك أهل الصفة، وهم المهاجرون الذين عرفوا بملازمتهم لمسجد رسول الله – صلى الله عليه وسلم– مثل أبو هريرة، وبلال الحبشي وغيرهم . إلا أنَّ الاشتقاق اللغوي ينفي ذلك، لأنَّ النسبة إلى الصفة، هي صفيَ، وليس صوفي.

ومن الاراء الاخرى التي ترجع هذه التسمية في معناها اللغوي إلى الصوف، وهو الرأي الشائع لدى الكثير، مقارنة بالآراء السابقة، وممَّن أخذ بهذا الرأي السهرودي صاحب كتاب (عوارف المعارف) وأحمد بن تيمية وذكر السهرودي أنَّ سبب التسمية بهذا الاسم هو لبس الصوف لكونه أرفق، وكونه لباس الأنبياء عليهم السلام .

بينما يقول ابن تيمية: "وهؤلاء نسبوا إلى اللبسة الظاهرة، وهي لباس الصوف فقيل في أحدهم "صوفي" وليس طريقهم مقيَّداً بلباس الصوف، و لا هم أوجبوا ذلك و لا علقوا الأمر به، أضيفوا إليه لكونه ظاهر الحال..."

في حين نجد ابن خلدون قد قلَّل من الرأي الذي ربط التسمية بلباس الصوف، وعده مجرَّد افتراض، وحجته في ذلك أنَّ الصوفية لم يختصوا بلباس دون لباس، ليخلص في الأخير أنَّ التصوف هو لقب وضع لهذه الطائفة، علماً لهم بما يتميزون به، ثم تصرَّف في ذلك اللقب بالاشتقاق منه، فقيل متصوف وصوفي، والطريقة تصوف والجماعة متصوفون، وصوفيون(13)

من خلال ما ذكر نستخلص أنَّه بغض النظر عن التسمية فالصوفية كانوا يحبذون لباس الصوف لأنَّه علامة للتواضع والورع والفقر، وهو لباس الأنبياء وبعض الصحابة، هذا وقد عرَّف ابن خلدون التصوف بأنَّه علم "من علوم الشريعة الحادثة في الملة...وأصلها العكوف على العبادة والانقطاع إلى الله تعالى، والإعراض عن زخرف الدنيا... والزهد فيما يقبل عليه الجمهور من لذة وجاه...(14)

والتصوف حركة بدأت بالزهد والورع، ثم تطورت إلى علم ونظام شديد، يغالي في العبادة في بعض الأحيان. وكان انتشاره في بلاد المغرب الإسلامي نتيجة للموجات الحضارية القادمة من الشرق، فصارت كثير من كتب المتصوفة السنيين تدرَّس في المؤسسات التعليمية.

3- المؤسسات التعليمية بالمغرب الإسلامي ودور الصوفية في إقامتها وتطورها.

لابد أنْ يتساءل الباحث في بداية تطرقه لهذا الموضوع عن كيفية نشأة وتطور التعليم في بلاد المغرب الإسلامي ؟ وعن أهم المؤسسات والمراكز التعليمية التي ظهرت؟ وهل تمكنت هذه المؤسسات من تحقيق أهدافها التي أقيمت من أجلها؟ و ما هي العوامل التي ساعدتها على ذلك؟

من الصعب بمكان أنْ نجد توصلاً لأي نوع من التعليم كان قائماً في بلاد المغرب الإسلامي، قبل الفتح العربي الإسلامي ذلك أنَّ أوضاع المنطقة كانت متدهورة امتدت لفترة طويلة قاربت الثلاثة قرون حيث شمل التدهور كل مناحي الحياة لاسيما مجال الثقافة والعلوم، ثم أنَّ تعاليم الشريعة الإسلامية عملت على إحداث القطعية مع وثنية الماضي فيما عدا بعض أنماط الثقافة المحلية، التي حاولت البقاء والاستمرار، لذلك فنشأة التعليم العربي الإسلامي في بلاد المغرب تعود إلى سنوات الفتح الأولي، أي إلي عهد عقبة بن نافع (49- 55هـ / 670-675م) حيث كان أثر الفتح على المنطقة واسعاً في عديد المجالات مثل تعليم الأهالي القرآن، وتفقهيهم في الدين، ومن المعلمين الأوائل شاكر صاحب الرباط، وسار على هذا النهج أَغلب الذين تعاقبوا على تلك البلاد، ولاسيّما حسان بن النعمان، وموسى بن نصير (86-95هـ/705-714م) الذي أمر العرب أنْ يعلِّموا البربر القرآن، وأنْ يفقهوهم في الدين، ومن تقاليد الفاتحين الأوائل أنَّهم كانوا كلما فتحوا بلداً أقاموا مسجداً، وعيَّنوا عليها قاضياً و أميراً(15) ، وقد امتدت مراكز التعاليم الأولى عبر المغرب الإسلامي حتي وصلت أقصى بلاد المغرب، وكان التعليم في بدايته قد تركز على تعاليم القرآن والحديث والأحكام والفرائض؛ لهدف نشر الإسلام، وتعميق تعاليمه، وتنظيم الحياة الاقتصادية والاجتماعية، ومن المصادر التاريخية المهمة في تاريخ المغرب الإسلامي التي حدثتنا عن ظهور المراكز التعليمية في بلاد المغرب ، كتاب عنوان الدراية

للغبريني، ومن ذلك حديثه عن الزاويا مثل زاوية أبي زكريا الزواوي ت(661ه /- 1215)الذي أشار في حديثه عنها أنَّها كانت عبارة عن مكان صغير ملحق بمسجد يقوم فيها صاحبها بالتعبد والخلوة بمفرده ، ويشرف على خدمته بعض من أهله المقرَّبين، ويعقد حلقات الدروس في المسجد وكذلك الأمر بالنسبة لزاوية أبي حجلة عبدالواحد في تلمسان(16).

ومن الجهود العلمية التي قام بها الولاة المسلمون الأوائل الذين تعاقبوا على حكم بلاد المغرب الإسلامي، والجديرة بالذكر البعثة العلمية التي قام بإرسالها الخليفة عمر بن عبد العزيز، التي عرفت ببعثة العلماء العشرة (17) التي كان على رأسها الوالي إسماعيل بن عبدالله بن أبي المهاجر(100-101 هـ-719-718 / م).

ورغم قلة المصادر التي تتحدث عن نشاط أعضاء هذه البعثة، وعن النتائج التي حققوها إلّا أنَّ بعض الإشارات تمكننا من القول بأنَّ أغلب هؤلاء كانوا قد قاموا بدورهم المحدَّد، فإسماعيل بن عبد الله بن أبي المهاجر، قام بدور الداعية، ودوره هذا عرفه المغرب الإسلامي، وتكرَّر مع كل من عبد الرحمن بن رستم ، وإدريس الأكبر العلوي ، وأبي عبد الله الصنعاني، والمهدي بن تومرت الموحدي وهذا التقليد الذي أرسى قواعده إسماعيل بن عبد الله أبي المهاجر، كان استجابة لميول السكان المغاربة، وانسجاماً مع طبيعتهم، أمَّا باقي الفقهاء فقاموا بأداء دورهم بكل أمانة وثقة فأصبحوا بدورهم مثالاً يقتدى به من طرف علماء المغرب، فقد قام كل واحد منهم ببناء مسجد بالقرب من منزله اتخذ مركزاً لمجالسة العلماء ومناظرة أصحاب الآراء والعقائد، وبقربه أقام كُتَّاباً لتعليم الأطفال القرآن، والقراءة والكتابة، فأصبحت هذه الأعمال تقليداً توارثه المغاربة.

حيث أصبح واضحاً في القرن (الثالث الهجري/ التاسع الميلادي) انتشار التعليم وأصبح مطلب الجميع، ووضع في مرتبة الجهاد. غير أنَّ المصادر لم تكشف لنا عن أنظمة التعليم

ومناهجه ، ولم تكن الدولة تباشر أو تشرف عليه باستثناء تعليم أبناء الأمراء، ودروس الوعظ والإرشاد في المساجد، فالتعليم كان حراً أوكل أمره للمجتمع ، وكان ممثلوه القضاء والمتحسبين، وكان للتعليم مرحلتان، مرحلة ابتدائية (تمهيدية)، ومرحلة جامعية (عالية)، وإذا كان الطالب في المرحلة الأولي يتعلم مبادئ أولية، كالقراءة والكتابة ففي المرحلة الثانية يتعلم مختلف المعارف والعلوم كالفقه والتفسير والحديث والشعر (18)

وكان كل من المسجد والكتَّاب والرباط أهم مؤسسات التعليم ولاسيما المسجد الذي تعود نشأته إلي أوائل عهد الفتح، حيث ينسب المؤرخون إلى عبدالله بن الزبير أول مسجد أقيم ببلاد المغرب سنة (31هـ/651م) (19) لكن البداية الحقيقية كانت مع بناء عقبة لجامع القيروان سنة (51هـ/671م) الذي اتبعه إقامة عدد كبير من المساجد في أنحاء المغرب الإسلامي، إضافةً إلى تحويل الكنائس إلى مساجد، ومع بداية الحركة الاستقلالية بالمغرب تنافس الأمراء والعلماء في بناء المساجد، وكان بعض شيوخ العلم تبني بجانب دورهم مساجد للعبادة والتعليم، وعقد المجالس والمناظرة، وإلى جانب المسجد كان الكتَّاب، الذي تعود نشأته بالمغرب الإسلامي إلى نفس تاريخ نشأة المسجد، لكن الكتَّاب عرف انتشاراً واسعاً منذ عهد إسماعيل بن عبد الله بن أبي مهاجر (99ـ 101هـ/718-720م) ذلك في المدن والأرياف علي حدٍ سواء.

لقد اشتهرت الكتاتيب، وعمَّت بلاد المغرب الإسلامي، فقد أحصى ابن حوقل منها في بعض مناطق صقلية قرابة ثلاثمائة كتَّاب، كان يتناوب على الواحد منها أكثر من معلم (20).

بيد أنَّ هذه الشهرة نافسه فيها الربط، التي ارتبطت نشأتها بالجهاد، وحراسة الثغور البحرية، هذا ولم يكن بالربط معلمون دائمون فقط، بل كان يتردَّد عليها العلماء، والزُّهَّاد أمثال الإمام سحنون للتعبُّد وإلقاء الدروس ومحاضرات مجانية.

تؤكد بعض المصادر التاريخية أنَّ الربط في المغرب الإسلامي استمرت في نشاطها حتى نهاية النصف الأول من القرن السابع الهجري حيث تركت وظائفها ونشاطاتها للزاوية التي أضيفت إلى رصيدها جملة من الوظائف والنشاطات، وبالتالي يمكننا القول إنَّ الزاوية بالمغرب الإسلامي هي الرابطة في بداية نشأتها وتطورها، ويزكِّي هذا القول جملة من الرابطات التي كانت تقوم بنفس وظيفة الزاوية مثل: رابطة عبد السلام التونسي في تلمسان، التي كانت تقوم بوظيفتين أساسيتين هما: الانقطاع للتعبُّد، والاجتماع مع الطلبة، وكان هذا الأخير يلقِّنهم التصوف وعلوم أخرى.(21) لكن هذه الرابطات كانت تندثر بمجرد وفاة مؤسسها، (22)؛ لأنَّ فكرة وراثة الرابطة من قبل الأبناء أو أقارب الصوفي لم تكن معروفة بالمرة، ورغم ذلك فقد نجحت بحجمها الصغير في نشر التصوف وسائر العلوم النقلية والعقلية، ورغم أنَّها لم تدعم سياسياً أو مادياً من طرف الدول التي تعاقبت على المنطقة، أي حكم المغرب الإسلامي، إلى غاية القرن السادس الهجري، وبهذا أخذ مصطلح الرابطة يختفي، ويحل محله مصطلح الزاوية التي انتشرت إلى حدود القرن (السابع الهجري /13م) نتيجة انتشار التصوف وتعدد اتجاهاته، ومن أمثلة ذلك زاوية يعقوب بن عمران البوسيفي، المسماة بالزاوية الملارية بفرجيوة، التي جلبت إليها المريدون من كافة أنحاء المغرب الإسلامي. كذلك زاوية أبي الفضل قاسم بن محمد القرطبي (ت 662هـ/1263م)، وزاوية أبي الربيع سليمان بن حبوش الحسناوية (23) المعروفة بالزاوية الحسناوية، إضافة إلى زوايا كثيرة مثل زاوية سيدي ابن الحسن، وزاوية أبي يعقوب العشاشي، وغيرها التي ساهمت في إطعام المسافرين، وأبناء السبيل والمحتاجين، والجدير بالذكر أنَّ تأسس الزوايا في المغرب الإسلامي وانتشارها من بداية الفتح إلى غاية القرنين السادس والسابع الهجريين / 13/12م، أدَّى إلى عدة نتائج من جملتها الجانب الثقافي، حيث انتشر التصوف، وتعددت طرق وأساليب التربية الصوفية،

وأصبحت مكاناً فسيحاً لتدريس العلوم النقلية والعقلية، فدعمت بدورها المسجد في بعض وظائفه الأساسية، وبخاصة المساهمة في نشر التعاليم لدى الشرائح الدنيا في المجتمع (24)، كما كان لها دور في التواصل الثقافي بالمنطقة، وأبرز نموذج في هذا المضمار تلك العلاقة التي جمعت الزوايا الحسناوية في بجاية برباط أبي محمد الصالح في آسفي، وكذلك وفود الصوفية المتكررة، التي كانت تأتي من إفريقية علي زاوية يعقوب بن عمران البوسيفي(25).

لقد كانت هذه الزوايا بمثابة المعاهد العليا، أو الجامعات في عصرنا، منها انطلقت حركة البحوث العلمية والفكرية، والتأليف والترجمة، و بها كانت تعقد مجالس المناظرات بين أهل المذاهب الفقهية، والفرق الدينية كالمالكية والمعتزلة، فغدت بهذا عاملاً فعَّالاً في ازدهار الثقافة بالمغرب الإسلامي، التي أصبحت في القرنين الثالث والرابع الهجريين تضاهي ثقافة المشرق، وفي الوقت نفسه كانت الزوايا عامل تفاعل بين الثقافتين المشرقية والمغربية، وثقافات الشعوب الأخرى كالثقافة الزنجية، وثقافة شعوب البحر الأبيض المتوسط الشمالية، وعنصر قوة تكسرت على جدرانه كل الموانع.

4- **الصوفية ودورها في التعليم.**

يعد التعليم أحد الميادين الهامة التي تجلَّي فيها النشاط الحيوي للصوفية، ويعود اهتمامهم بالتعليم إلى عدة عوامل أهمها:

- تسابق الأولياء في توجيه أبنائهم لتعلم الفقه؛ قصد الوصول إلى المناصب العليا عند الحكام كالقضاء والحسبة كذلك.
- اقتصار التعليم على الفئات الاجتماعية، التي بإمكانها الإنفاق على أبنائها؛ لأنَّ الدولة أصبحت تتكفَّل فيما بعد بإشراف القاضي على تعليم اليتامى، ومراقبة المحتسب للمعاملة التي يوليها المعلمون للصبيان.

- تدخل الدول عبر مراحل التاريخ التي تعاقبت على حكم المغرب في توجيه التعليم بما يخدم توجهاتها السياسية والمذهبية.

لذلك فصوفية المغرب كانوا يسهرون على إخراج التعليم من طوق الوصاية، التي فرضتها الدول المغاربية التي تعاقبت على المنطقة، إلى وسيلة ينال بها الفرد الأجر والثواب، إلى جانب رغبة الصوفية في تكريس عبقريتهم من خلال تلقين مختلف العلوم العقلية و النقلية، وعدم الاقتصار على علم معيَّن؛ حتى يحققوا هذه الأهداف الجوهرية مارسوا ثلاثة أنواع من التعليم هي: تعليم الأطفال، تعليم الطلبة، وتعليم العوام. أو ما يعرف بالتعليم الشعبي.

ففي مرحلته الأولى عمل أهل الصوفية على الاهتمام بتعليم الأطفال الكتابة والقراءة وحفظ القرآن، وذلك بالمساجد والربط والكتاتيب (26)

وقد اعتمد هؤلاء الصوفية طريقة التعليم والتربية المتفق عليها عند أهل سكان المغرب وإفريقية، وقد ورد عن ابن خلدون "فأمَّا أهل المغرب فمذهبهم في الولدان الاقتصار على تعليم القرآن فقط، وأخذهم أثناء المدارسة بالرسم ومسائله، واختلاف حملة القرآن فيه، لا يخلطون ذلك بسواه في شيء من مجالس تعليمهم، لا من حديث ولا من فقه ولا من شعر ولا من كلام العرب، إلى أنْ يحذف أو ينقطع دونه".(27)

وقد تركز التعليم في منطقة المغرب الإسلامي في كل من تلمسان، وبجاية، وكذلك القرويين بالمغرب الأقصى، وامتد إلى صقلية والأندلس. أمَّا في مرحلة الشباب فقد كان الصوفية يعلِّمون الشباب خلال حلقات كانت تعقد في المساجد و الرباطات والزوايا كانت تعرف بحلقات الدرس يقبلون الطلبة فيها على النحو واللغة العربية والفقه والأدب.

وقد ذكر الدكتور عبد الحميد حاجيات في كتابة أبو حمو موسي الزياني قائلاً: "بعد الإلمام بالعلوم الفقهية لدى الطلبة ينتقلون بعدها إلى المرحلة الأخيرة، فيطرقون العلوم الدينية من

قراءات وتفسير وحديث وفقه، والعلوم العقلية والأدب، وغيرها بمزيد من التعمق والتفصيل، وذلك في المساجد المشهورة كجامع تلمسان والقيروان والقرويين" إضافة إلى كل هذا فالشباب المتعلم كان يجوب الأقطار، وهذا أدَّى إلى الاحتكاك بالعلماء والفقهاء، وكان الكثير منهم يرتحل إلى أقطار المغرب الإِسلامي، والأندلس والشرق؛ ممَّا أثَّر على الحياة الفكرية إلى مدى بعيد، بالإضافة إلى جهود الصُّوفية في تعليم الأطفال والشباب، قاموا أيضاً بتوسيع دائرة التعليم؛ ليشمل العامة لرفع مستواهم في المعرفة الدينية.(28)

فقد كانت العامة تزدحم في المغرب الأوسط على الدروس في الجامع الأعظم، وكذلك بالقيروان و الزيتونة، وبخاصة في دروس الحديث والفقه وعلم التذكير.(29)

وقد عكفت الصوفية على التعليم الشعبي بشكل أوسع، حيث أشار الغبريني إلى كثافة الدروس التي كان يلقيها الصوفية على العوام في المساجد، وكانوا يدرسون للعوام جملة من العلوم والمعارف الدينية والخلقية.

وإذا كان التعليم الشعبي قد اقتصر فيه الصوفية على تدريس الحديث والفقه فإنَّهم أضافوا فيما بعد تدريس القراءات واللغة وأصول الدين وأصول الفقه والتصوف وعلم التذكير والوعظ.

وخلاصة القول إنَّ تصدر الصوفية لممارسة التعليم بجميع أطواره ؛ أدَّى إلى جملة نتائج: منها نشر الثقافة الدينية في المجتمع خاصة الحديث والفقه على مذهب مالك، والمذهب الأشعري فيما بعد في العقائد.(30)

كذلك تمكين الطلبة الذين تلقوا تعليمهم على يد كبار الصوفية من العودة إلى مواطنهم الأصلية، والانتقال إلى البوادي والأرياف، وتأسيس المساجد والكتاتيب والزوايا بعد ذلك، حيث شرعوا في نشر ما تعلموه، وبالتالي انتشر التصوف، ومعه العلوم النقلية والعقلية.

إضافة إلى ذلك فالصوفية كانوا ينظمون الحلقات أثناء الدرس؛ ليس للتعليم فقط بل لنقد الأوضاع الاجتماعية والسياسية والاقتصادية التي كان المجتمع يتخبَّط تحت وطأتها، وبالتالي فالتعليم كان يمثل بالنسبة للصوفية أهم القنوات الرئيسية لنقد الأوضاع العامة، والدعوة إلى تغييرها.(31)

5- جهود علماء التصوف في بعض التخصصات العلمية

أولاً: العلوم الدينية.

أسهم علماء التصوف بمجهوداتهم العلمية في مختلف العلوم الدينية التي يأتي في مقدمتها علم القرآن، هذا العلم الذي خصه علماء التصوف باهتمام خاص؛ لكونه كلام الله المنزَّل، ودستور المسلمين، ولأهميته الكبرى في تشريعاتهم، وفي تربية النفس وتهذيبها وتقويمها، كانوا يدرِّسونه في الكتاتيب والمساجد والرابطات والزوايا بقراءاته المتعددة. ويحافظون عليه ويعدونه أصلاً للتعليم حتى اشتهر المغاربة بأنَّهم أقدر على رسمه وحفظه وتفسيره وقراءته.(32)

كما اهتم سكان منطقة المغرب الإسلامي بالتفسير في فترة مبكرة، ويعد يحـــي بن ســـــلام(ت 200هـــ /815م) (أقدم مفسِّر بالمغرب الإسلامي الذي وضع تفسير يعرف باسمه "تفسير بن سلام" الذي أصبح يدرس بالقيروان وحواضر المغرب، وتؤكد المصادر أنَّه كان على مذهب السلف، وخلال الفترة الزمنية الممتدة من القرن الثاني إلى القرن السادس الهجري تمكَّن سكان المغرب الإسلامي من وضع العديد من التفاسير، فاقوا فيها المشارقة ، فأسسوا بذلك منهجاً مغربياً في التفسير أشار إليه ابن خلدون فقال: "فلما رجع الناس إلى التحقيق والتحميص وجاء أبو محمد عطية (ت 542 هـــ / 1148 م) من المتأخرين بالمغرب فلخص تلك التفاسير وتبعه القرطبي (ت671 هـــ / 1213 م) في تلك الطريقة [33].

ويبدو أنَّ في هذه الفترة المبكِّرة كان لرجال السلف الدور الأساسي في هذا النشاط الديني والعلمي الهام ، فقد وضع أبو الأسود موسى بن عبد الرحمن بن جندب المعروف بموسى القطان، الذي تولَّى قضاء طرابلس تفسيراً من مائة وعشرين جزءاً في أحكام القرآن [34] .

هذا ويبدو أنَّ انتشار القراءات في المغرب وإفريقية لم يعرف على نطاق واسع إلا في القرنين الرابع والخامس الهجريين، حيث تنقل المصادر عدداً من أسماء القرَّاء، والملاحظ أنَّ هؤلاء القرَّاء الذين قاموا بدور هام في تنقل القراءات ترد ترجماتهم في المصادر مقتضبة وكثيراً ما تغفل ذكر مذاهبهم، وتاريخ وفاتهم، الشيء الذي لا يسمح بتحديد مساهمة رجال المذاهب الفقهية في هذه الحركة، فمن هؤلاء ابن زرعة دفين سبتة، الذي أدخل القراءات إلى المغرب الأقصى وأبو موسى الهواري، وعبد الله بن الغازي بن قيس القرطبي(ت 223 هـ / 844 م) الذي نقل قراءة نافع إلى الأندلس، وعثمان بن علي بن عمر النحوي الصقلي صاحب التأليف في القراءات [35] غير أنَّ انتقال القراءات إلى صقلية كان بطيئاً، فلم يظهر بها إلا في عهد الطبقة التاسعة من القراء، ومن الذين ساهموا في ذلك غلبون بن المبلوك(ت 389 هـ / 998 م)مؤلف كتاب الارتداء في القراءات.

ويذكر المؤرخون عدداً كثيراً من القراء المغاربة لكنهم لم يحددوا مذاهبهم كما ذكرت، ولم يتوسَّعوا في التعرُّض لجهودهم.

لقد تمسك أهل المنطقة في النهاية بقراءة واحدة هي قراءة نافع، كما تبنُّوا مذهباً واحداً هو المذهب المالكي[36]

ومن العلوم الدينية التي عَرفت ازدهاراً كبيراً في المغرب الإسلامي علم الحديث [58]، باعتباره مصدراً رئيسياً في تشريعات الناس، ومنفذهم لفهم أحكام القرآن وتفسيره، حيث

تعلقوا بالحديث مثلما تعلقوا بالقرآن الكريم، ويعود هذا إلى ثلاثة أسباب رئيسية هي: نزول العديد من الصحابة والتابعين بمنطقة المغرب الإسلامي، مثل عبد الله بن جعفر، وعبد الله بن الزبير، ومنافسة المشارقة، والتأثير بمدرسة الحديث بالمدينة، ومذهب مالك.

إنَّ الصحابة الذين نزلوا إفريقية رووا أحاديث أو رويت، ونسبت إليهم، من ذلك أنَّ سفيان الثوري قال: "جاءنا عبد الرحمن بن زياد الإفـريقي بستة أحـــاديث رفعها إلى رســـول الله –صلى الله عليه وسلم– لم أسمع أحـداً من أهل العلـم يرويها [37] هذا ومن الكتب التي لاقت رواجاً واهتماماً من قبل علماء المغرب كتاب صحيحي البخاري ومسلم، لاسيما صحيح البخاري، وفي حين اقتصر سكان الصحراء الذين كانوا عنصراً هاماً في الحركة العلمية بالمغرب على نصوص القرآن، وأقوال أئمتهم في استنباط الأحكام، ومصادرهم لم تسجل إلا بعض الإشارات الخفيفة في هذا المجال[38] ومن أمثالهم أبو عبد الرحمن بن بكر ابن حماد (ت 296 / 968)، وأبو زيد بن حماد، ويمكننا أنْ نستنتج اهتمام الناس بالحديث، واشتغال العلماء به إلى جانب القرآن، وسَّع من دائرة الثقافة الدينية، وساعد الفقهاء على التوسع والتعمق في التشريع الفقهي. إذ يمكن القول بكل اطمئنان أنَّ الحديث كان أحد الأسباب الأساسية في بلورة مدرسة فقهية مغربية متميزة ، كان ثمارها العدد الهائل من المصنفات التي زخرت بها المكتبة الإسلامية بإفريقية والأندلس، التي مازالت تشكل أكبر رصيد لها حتى اليوم، لقد سمحت دراسة الحديث لرجال المذاهب عموماً، من التوسع في الاعتماد على أصول الفقه منها القياس، حيث كانت السند الأساسي في الحياة التشريعية.

وإلَى جانب القرآن وعلم الحديث اهتم الصوفية أيضاً بالفقه؛ باعتباره جملة القواعد والأحكام المستخرجة من الكتاب والسنة لتنظيم حياة الفرد الدينية والاجتماعية والاقتصادية، وتشريع أحواله الشخصية ومعاملته الاقتصادية والاجتماعية، والبحث في

الفـرائض الـــدينية والكبـــائر والصغائر وعقـوباتهم، ويعد الفقه أول العلوم والمعارف الإسلامية التي ظهرت بالمغرب الإسلامي، يعود ذلك إلى أوائل الفتح العربي، إذ كان مذهب السلف هو السائد، وفي النصف الثاني من القرن الثاني الهجري بدأ انتقال فقه المذاهب إلى المغرب الإسلامي، على أيدي المغاربة الذين رحلوا إلى المشرق؛ طلباً للعلم ثم عادوا إلى المغرب، وإلى الوافدين من أصحاب المذاهب، والعقائد المشارقة، وهم الذين رتبهم أصحاب الطبقات في الطبقة الأولى أذكرُ منهم، ابن فروخ، ابن غانم، والبهلول وأسد ابن الفرات[39].

ويعد ابن فروخ (ت 172 هـــ / 789 م) وأسد بن الفرات (ت 213 هـــ / 828 م) من الذين لعبوا دوراً بارزاً في نقل الفقه وتركيزه بالمغرب الإسلامي، مثلما لعب نفس الدور البهلول بن راشد، وعلى بن زيلت (ت 183 هـــ / 799 م)، والإمام سحنون (ت 240هـــ / 854 م) في تكريس مدرستين أساسيتين هما المدينة والعراق معاً، ومن ثَمَّ انتشرت آراء وأحكام الفقهاء في كافة أنحاء المغرب الإسلامي، ولاسيما إفريقية، وخلال هذه الفترة بلغت الدراسات الفقهية عموماً الذروة، ولاسيما في النصف الأول من القرن (الثالث الهجري/ التاسع الميلادي).

وقد أمدَّتنا المصادر التاريخية في هذه الفترة بأسماء بعض الفقهاء المغاربة نذكر منهم محمد بن زرزور أبي القاسم عبد الله (ت 291 هـــ / 905 م) الفقيه المقري، ومحمد بن المنيب الأزدي (ت 293 هـــ / 905 م)، وحماس القطان بن مروان (ت 303 هـــ / 915 م)، وأحمد بن عبد الرحمن اللخمي الفقيه الزاهد (ت 308 هـــ / 920 م)[40].

وحبيب بن سعيد التنوخي أخو الإمام سحنون الذي أخذ الفقه على أسد بن الفرات، بالإضافة إلى بعض أمراء الدولة الأغلبية الذين تفقهوا مثل إبراهيم ابن الأغلب، وهذه

الظاهرة امتاز بها المغرب الإسلامي، ففي البيت الرستمي، ثم الموخدي يلا حظ أنَّ عدداً من الحكام كـــانوا فقهاء [41] .

والفقهاء عموماً كانوا يشاركون في حركة الجهاد كمرابطين وواعظين وغزاة، فالحملة التي قادها أسد بن الفرات لفتح صقلية ضمت عدداً من الفقهاء.

ثانياَ: علوم اللغة والآداب:

اهتم الصوفية بعلم اللغة لحاجتهم الماسة إليها في تفسير القرآن، وبلوغ أسراره، وفي الإلمام بمعارف العلوم الدينية، خاصة وأنَّ كثيراً منهم كان يجمع بين الشريعة والتصوف.

كذلك رغبتهم في تعريب مجتمع المغرب، والابتعاد به عن استعمال الازدواج اللغوي باللسان البربري والعربي، الذي شجَّعه الموحدون، بغية نشر دعوتهم، فلم تطلعنا المصادر على أنَّهم درسوا باللسان البربري، رغم أنَّ جُلَّهم ينتمي إلى أصول بربرية، وخير مثال نسوقه هو حلقات الدرس التي كان ينشِّطها رجال الصوفية في المساجد والكتاتيب القرآنية.

وتؤكد لنا المصادر التاريخية أنَّ اللغة العربية انتقلت إلى المغرب مع القرآن والحديث، كما أنَّ أمراء الجيوش كانوا يصحبون معهم معلمين، وأدباء وشعراء لكتابة الرسائل وللدعاية، وتفقيه الناس من أهل البلد[42].

كذلك استقرار قبائل بني هلال في المغرب وإفريقية، ولاسيما في البوادي، والأرياف التي ظلت بعيدة نسبياً عن التأثيرات المشرقية، فكان من نتائج ذلك التحول الجذري الذي شهده المغرب الإسلامي في المجال اللغوي والثقافي.

واهتم سكان المغرب الإسلامي بالدراسات اللغوية، وقد أظهروا تفوقاً خارقاً وحفظاً رائعاً حيث تؤكد لنا المصادر عدداً من اللغويين، منهم محمد بن الفضل بن عبد الله، كان من أهل العربية، وفد إلى الأندلس سنة (422 هـــ / 1030 م)، وذلك في رحلة للتجارة إضافة إلى الوافدين من المشرق، مثل قتيبة الجعفري النحوي، ويونس البصري[43] من

خلال ذلك نتبين تثبيت أسس المدرسة المغربية للدراسات اللغوية، هذه المدرسة التي أعطت نتائج جد هامة، تمثلت في العدد الهائل من العلماء اللغويين أمثال عياض بن عوامة بن الحكم الكلي، بالإضافة إلى أنَّه كان يقول الشعر(44)، ومحمد بن قدامة البلوطي(ت 300 هـــ / 912 م)، قال عنه الزبيدي: "كان عالماً باللغة العربية".

وذكر السيوطي أنَّه أحصى أو ترجم لحوالي ألفين ومائتين وتسعة من اللغويين، في كافة أنحاء العالم الإسلامي، منهم خمسمائة وسبعة تقريباً من المغاربة.

إنَّ هذه الجهود أعطت نتائج هامة، تمثلت في العديد من المؤلفات التي أصبحت مصادر لا يستغني عنها الباحث، مثل كتاب طبقات النحويين واللغويين للزبيدي المتوفى سنة (379 هـــ / 989 م)، وألفية بن مالك، لأبي عبد الله محمد جمال الدين بن مـــا لـــك الجياني الأندلسي(ت 672 هـ / 1273 م) وتجدر الإشارة هنا إلى أنَّ جُلَّ هؤلاء اللغويين، كانوا أدباء، وشعراء، اهتموا بالآداب حفظاً ودراسة.

هذا كما أهتم الصوفية بالشعر الذي يعود ظهوره بالمغرب إلى أيام الفتح الأولى. حيث كان جيش الفتح يصطحب معه الخطباء والشعراء، وتعد خطبة عبد الله بن الزبير أول معلمه للنثر الأدبي، وتأتي في هذا الصدد الخطبة التي تنسب إلى طارق بن زياد[45].

ثم تطور بعد ذلك فلم يعد مقتصراً على الشعراء والأدباء فحسب، بل تعدَّى إلى الصوفيه، الذين نقلوا لنا أحاسيسهم الدينية وزهدهم وتجاربهم الصوفية في قصائد، أضافوا خلالها إلى الشعر أغراضاً دينية الطابع، متمثلة في الزهد والمدائح والابتهالات والتصوف.

ومن الشعراء المتزهدين أذكر محمد بن بيقر أبا عبد الله، الذي أمتاز شعره بالدعوة إلى الزهد، والورع، والوعظ، وأبا عقال (ت 291 هـــ / 903 م) (46) الذي كان قد دعا إلى التخلِّي عن زينة الدنيا ومغرياتها كالأولاد، والأهل والإقبال على التبعد:

أبصرت بالقلب سبيل الرشد فباين الأهل معاً والـــــــوالد

وجـــــد في السيـــــر إلـــــى ربه مشمراً يطـــــلب ملك الأبـــــد

وبالنظر إلى أشعار الزهد، نجد الصوفية قد التزموا بالمدائح والابتهالات والتوسلات أيضاً، وكان فيها بساطة الأسلوب وسهولة الألفاظ ، مستعملين الخطاب المباشر في مدح الرسول –صلى الله عليه وسلم– كقول بعضهم في زيارة قبر الرسول – صلى الله عليه وسلم – :

أرى العمر يفني والرجاء طويل وليس إلى قرب الحبيب سبيل

حباه إله الخلق أحسن سيرة فما الصبر عن ذاك الجمال جميل

متى يشفي قلبي بلثم ترابه ويسمح دهر بالمزار بخيل

ثالثاً: العلوم العقلية والاجتماعية.

في بعض هذه العلوم مثل الطب والحساب والفلك والتنجيم كانت مساهمة رجال الصوفية تبدو متواضعة مقارنه بدورهم في العلوم النقلية؛ وهذا لأنَّ أكثر التيارات الصوفية تنزع إلى إضفاء طابع الشريعة على نشاطها؛ ممَّا جعلهم يهتمون بالفقه وتفسير القرآن والحديث، كما أنَّ حاجتهم الماسة إلى العلوم اللسانية، لترجمة أشواقهم ومواجدهم والدعوة إلى ترك الدنيا وزينتها جعلهم يدفعون بهذا الميدان إلى أبعد حدود في مجال النثر والشعر، وبخاصة غرض التصوف، بينما لم تلق العلوم العقلية منهم الاهتمام، ولاسيما وأنَّ الخوض فيها لا يقوي مركز الصوفية في هذا الميدان أمام مصنفات المنطق والطب والعلوم العددية، وهذا يعود في الأساس إلى تواضع هذا العلم، والعلوم الأخرى عكس العلوم الاجتماعية لاسيما التاريخ، لارتباطه الوثيق بفنون كثيرة كالتراجم والطبقات والمناقب والأنساب والأديان والأمم ، وباعتباره الوعاء الذي يكفل حفظ أخبار الصوفية وسيرهم وآثارهم حظي باهتمام سكان المغرب الإسلامي، وهذا أنَّهم رأوا فيهم عدم الميل إلى تاريخ الدول وسير الملوك والحكام، لذا نجد جهودهم قليلة في هذا المضمار، معتمدين

على حفظ الروايات التاريخية، وعلى العكس من ذلك أولوا اهتماماً كبيراً بكتب المناقب والتراجم والطبقات لما تتضمنه من أخبار عن الصوفية وكرامتهم وآثارهم، التي تعد في حد ذاتها سيراً للموعظة والتفكير، تناولوها بالتدريس في حلقاتهم.

ومن رجال التصوف الذين برزوا في هذا الميدان أبو الكبر العراقي، الذي عاش في أواخر القرن الثالث وبداية القرن الرابع الهجري ، ويحي بن محمد بن قادم الذي كان يدرس المغازي إلى جانب تمكنه من فنون عصره[47].

والخشني محمد بن حارث بن أسد (ت 361 هـ / 971 م) الذي تفقه بالقيروان،[48]: وهو أكثر الكتاب والمؤرخين الذين اهتموا بالترجمة لرجال الصوفية.

أمَّا الفلسفة وعلم المنطق فقد تأخر ظهورها في بلاد المغرب الإسلامي بالمقارنة مع العلوم الدينية والإنسانية، وبالنسبة للفلسفة فظهورها بقي منحصراً بين الخاصة، وحسب ابن أصيبعة أنَّ المغرب بدأ يعرف الفلسفة في عهد زياد الله بن الأغلب (201 –ـ 223 هـــــ / 838 م) على يد الطيب إسحاق بن عمران، ويضيف أبو داوود سليمان بن حيان الأندلسي، أنَّ أول مصنفات الحكمة والمنطق كانت لإسحاق ابن سليمان الإسرائيلي، وباعتبار أنَّ الفلسفة التي تقوم على اعتبار العقل قبل اعتبار الشرع، فالعمل بها ظل مهجوراً، حيث أنَّ هذه النزعة مثلت تحدياً لأهل التصوف الذين واجهوا العمل بكل قوة، حيث نجد أنَّ كتب عبد الله ابن مسرة القرطبي تحرق أمام عينيه [49] .

وفي هذا السياق عنون ابن خلدون كلامه عن الفلسفة "فصل في الفلسفة وفساد منتحليها، وهو الشيء الذي أدى بالفلسفة إلى الميل نحو النزعة الصوفية، فاصطبغت بها، وانصبَّ الاهتمام على المنطق باعتباره علم ميزان يعترف منه كيفية اكتساب المجهولات التصورية والتصديقية من معلوماتها، وفي القرن الخامس الهجري عرف المغرب خصوصاً الأندلس تطوراً معتبراً للفلسفة، كانت من نتائجه ظهور عدد من الفلاسفة منهم: إسماعيل بن عبد

الله الرعيني، وأبو العباس الحارث، وابن باجة الذي عاش في عصر المرابطين له رسالة في علم المنطق[50].

الخـــــــــلاصة

في ختام هذا البحث ومن خلال قراءتنا للموضوع تمكنا من الخروج بعدة نتائج نجملها في الآتي:

1. إنَّ حركة الزهد و التصوف لم تكن غريبة عن بلاد المغرب الإسلامي، وأنَّ ظهورها بالمغرب كان منذ بداية الفتح الإسلامي، بل أنَّ كثيراً من الفاتحين كانوا من الزاهدين.
2. أنَّ الحالة الثقافية التي كانت سائدة في بلاد المغرب، خلال الفترة موضوع البحث كانت قد طبعت بالطابع الديني واستحوذت العقيدة على أكبر قدر من الحركة الثقافية في ذلك الوقت، وهذا ما ساعد على انتشار المذهب الصوفي، وكثر أتباعه في بلاد المغرب الإسلامي كذلك طبيعة البلاد المتنوعة (جبال – سهول – هضاب – صحراء) التي تدعوا إلى التأمل، وتساعد على الانطواء على الذات والزهد في مناهج الدين.
3. قيام الصوفية بتأسيس الربط والزوايا والمساجد كان له بالغ الأثر في تحريك الحياة الفكرية والعلمية ببلاد المغرب، حيث أدَّى نشاط الصوفية في هذا المجال إلى تطوير وازدهار حركة التعليم، وطرق تدريسه إضافة إلى الاعتناء بالجانب التربوي والنفسي والعقلي للأطفال والشباب.
4. دور علماء التصوف ومساهماتهم التي شملت مختلف أنواع العلوم مثل تفسير القرآن والحديث والعلوم اللسانية، والشعر وكتابة النثر، والاهتمام بالحساب والفلسفة، وعلم الكلام، وهذه الجهود التي شملت مختلف العلوم هي كلها منارات فكرية أسهمت في إبراز المعالم الفكرية والحضارية بالمغرب الإسلامي.

هـــــــوامش البحث ومراجعه:

1. يعد عمر بن عبد العزيز بجهوده العلمية التي بذلها، قد فتح المغرب روحياً وثقافياً، ونقله من مرحلة الفتوح والحروب إلى مرحلة فتح النفوس والقلوب، ومن إرسال الجيوش إلى إرسال العلماء والفقهاء، ومن ذلك البعثة العلمية التي أرسلها في رأس المائة الأولى للهجرة، التي عرفت في تاريخ المغرب الإسلامي ببعثة الفقهاء، أو العلماء العشرة، للمزيد أنظر ابن عبد الحكم، فتوح مصر وأفريقيه، مطبعة ليدن، 1920 ص213 أيضاً الرقيق القيراوني، تاريخ افريقية والمغرب، تحقيق الميحى الكعبي، مطبعة الوسط، تونس،1967م، ص76.
2. لمعرفة المزيد عن هذه الدولة ومذهبها ينظر: أبو زكريا يحيى بن أبي بكر، كتاب سير الأئمة وأخبارهم، تحقيق إسماعيل العربي، المكتبة الوطنية، الجزائر، 1979 م، ص9. وأبو العباس أحمد بن سعيد الدرجيني، كتاب طبقات المشايخ بالمغرب، ج1 ، تحقيق طلاي إبراهيم، قسنطينة، الجزائر، 1974، ص12،11.
3. مؤسس هذه الدولة هو: إدريس بن عبد الله بن الحسن بن على بن أبي طالب، الذي وصل إلى المغرب فراراً من بطش العباسيين، للمزيد ينظر: ابن خلدون، العبر، دار الفكر العربي، بيروت، 2000م، ج4 ص 13.
4. للمزيد حول هذا الجامع ينظر: عبد الهادي التازي، جامع القرويين المسجد والجامعة بمدينة فاس، أطروحة دكتوراه، دار الكتاب اللبناني، بيروت،1972 م.
5. انتشر المذهب الصفري في أقصى القسم الجنوبي، والجنوبي الغربي من المغرب على أيدي أئمة من العرب الخوارج، الذين لجئوا إلى هذه النواحي البعيدة عن النفوذ الأموي، ولذلك أعتنق أهل مواطن سجلماسة من مكناسة الإسلام المذهب الصفري.

للمزيد ينظر: الشهر ستاني، الملل والنحل على هامش كتاب الفصل لابن حزم، دار المعرفة، بيروت، 1986 م، ج1، ص137.

6. كانت دولة الأغالبة تابعة للخلافة العباسية اسمياً، لكنها مستقلة فعلياً مع احتفاظ الأغالبة بذكر اسم الخليفة على المنابر، وإرسال الجزية سنوية له. للمزيد ينظر: عبد الرحمن بن خلدون العبر، مصدر سابق، ج4، ص419. أيضاً عبد الرحمن محمد الجيلاني، تاريخ الجزائر العام، ط7 ، ج1 ، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1995 م، ص194 .
7. للمزيد حول الظروف التي صاحبت قيام هذه الدولة، وما وصلت إليه الأندلس في عهدها من رقي وازدهار.ينظر: المقري، نفح الطيب في غصن الأندلس الرطيب، تحقيق أحسان عباس، دار صادر بيروت، 1988م، ج1، ص329.
8. أبو حامد الغزالي، إحياء علوم الدين، دار القلم، بيروت،(د ت)،ج4،ص 201
9. المالكي، رياض النفوس، تحقيق بشير البكوش، ومحمد العروسي، دار المغرب الإسلامي، بيروت، 1983م، ص 329.
10. الدباغ أبوزيد ، معالم الإيمان في معرفة أهل القيروان، تحقيق محمد الأحمدي ومحمد منصور، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1972.
11. المالكي، الرياض، مصدر سابق، ص 484.
12. ينظر: ابن عذارى المراكشي، البيان المغرب، تحقيق ليفي برفنسال، دار الثقافة، بيروت،1983 م، ج1 ص42.
13. ينظر: السهرودي عبد القادر، عوارف المعارف، دار الكتاب العربي، بيروت1995م، ط2، ص 59.

أحمد بن تيمية، مجموع الفتاوى، جمع وترتيب عبد الرحمن محمد بن القاسم، مكتبة المعارف، الرباط / د ت / مج 11 ، ص 6. ابن خلدون عبد الرحمن، شفاء السائل لتهذيب المسائل، الدار العربية للكتاب، تونس، 1991م، ط 1 ، ص 182.

14. ابن خلدون، المقدمة، دار القلم، بيروت، 1989م ، ط 7 ، ص 1097.

15. الرفيق القيرواني، مصدر سابق، ص 70.

16. الحنبلي : شدرات الذهب ج، 6 ص، 240: يذكر محمد الأمين بلغيث أنَّ الزاوية ظهرت في عهد الموحدين، وأنَّها كانت مستقلة بمريدها وتعاليمها عن الدولة. ينظر : الربط المغرب الإسلامي، ص.282 :

17. المالكي : المصدر السابق الجزء، 1ص.99:

18. ابن سحنون محمد : كتاب آداب المعلمين ث : محمود عبد الوالي طبع ش.و.ن.ت.الجزائر ط 2:سنة1981 ص.84:

19. المالكي : المصدر السابق الجزء 1ص 667 : الكعاك عثمان، مراكز الثقافة في المغرب، طبع معهد الدراسات العربية، بيروت،1958م، ص.13:

20. ابن حوقل : المصدر السابق، ص.123:

21. ابن الزيات (الشاذلي) التشوف في رجال التصوف، تحقيق ادولف فور، مطبوعات إفريقيا الشمالية الرباط، 1958-1377 ص. 88:

22. الغيريني : عنوان الدراية، ص.143:

23. عباس بن إبراهيم المراكشي : الأعلام في من حل مراكش وأغمات، ج 1 المطبعة الجديدة فاس1937 م ص.367:

24. حول نشأة المدارس في المغرب الإسلامي وتلمسان، ينظر : عبدالعزيز فيلالي : العلاقات السياسية بين الدولة الأموية في الأندلس ودول المغرب ، الشركة الوطنية للنشر الجزائر ،1982، ص141:

25. ابن القنفذ : أنس الفقير وعزاحتقر نشره وصححه محمد الفاسي وادلف نور، منشورات المركز الجامعي والبحث العلمي كلية الآداب ص 18:الرباط 1965 ص.18:

26. ظل تعليم القرآن يزاول فيما بعد في الكتاتيب حيث ذكر الغبريني نفسه حفظ القرآن في الكتاب ينظر: الغبريني: المصدر السابق ص:134.

27. ابن خلدون: المقدمة، تحقيق حجر عاصي، منشورات مكتبة الهلال، بيروت، 1991م ص: 114.

28 . يذكر الأستاذ عبد العزيز فيلالي، التعليم الشعبي بأنَّه التعليم الذي يضمن الحد الأدنى من المعارف الدينية، وهو موجَّه إلى جميع المسلمين والمسلمات، أظهر تاريخاً في بلاد المغرب مع الفاتحين المسلمين الأوائل، وكان يهدف آنذاك إلى إدماج المجتمع المغربي في المجتمع الإسلامي بكل فئاته، وساهمت في إرساء أسسه مؤسسات دينية واجتماعية منها المساجد والكتاب والرباط والأسرة والسوق. ينظر تلمسان: ج2: ص:331.

29. كان يقرأ العامة كتاب المسند الصحيح من حديث رسول الله (ص) لأبي عبد الله محمد بن إسماعيل البخاري. ينظر: الغبريني: المصدر السابق، ص: 137.

30. محمد بن أحمد شقرون: مظاهر الثقافة المغربية، مطبعة الرسالة، الرباط 1970 ص

31. ابن الزيات: التشوف إلى رجال التصوف، تحقيق أدولف نور، مطبوعات إفريقيا الشمالية الرباط ، 1958 ص :447، ابن مرزوق: المسند الصحيح الحسن، تحقيق ماريا خيسوس، الشركة الوطنية للنشر الجزائر، 1981 ص:41.

32. المراكشي عبد الواحد، مصدر سابق،ج1، ص 326.

33. قال ابن فرحون عن تفسير القرطبي: "الجامع لأحكام القرآن" من أجمل التفاسير وأعظمها ينظر: المقري: المصدر السابق الجزء 2 ، ص210 ، ابن العماد: شذرات الذهب، الجزء 5 ، ص335 .

34. الخشني: المصدر السابق ، ص229 ، الدباغ ، معالم الإيمان في معرفة أهل القيروان، تحقيق: محمد الأحمدي أبو النور، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1972م ،ج1، ص335 ابن فرحون الديباج المذهب في معرفة أعيان المذهب، مطبعة السعادة، مصر، 1911م ، ص342.

35. السيوطي: بغية الرعاة في طبقة اللغويين والنحاة، طبع المكتبة العصرية بيروت (ب . ت) الجزء1 ، ص51 – 135 .

36. بدأ انتشار المذهب المالكي خلال القرن الثالث الهجري، لكنه أصبح واسع الانتشار خلال القرنين الرابع والخامس الهجريين كما ذكرت، ينظر: المالكي، المصدر السابق ج1 ، ص250.

37. نفسه،ج1 ،ص153

38. أبو زكريا: المصدر السابق، ص94، الدرجيني طبقات المشائخ بالمغرب ج1 ، تحقيق إبراهيم طلاي، مطبعة البعث، قسنطينة(ب . ت) ص81.

39. ابن حميدة عبد المجيد: المدارس الكلامية بإفريقية إلى ظهور الشعرية، مطبعة دار العرب تونس 1406 هـــــ / 1986 م ، ص36 .

40. ابن عذاري: المصدر السابق، ص185.

41. الرقيق القيرواني: المصدر السابق، ص212.

42. عثمان الكعاك: المرجع السابق ، ص12.

43. حسن حسني عبد الوهاب: المرجع السابق1، ص148.

44. أبو العرب القيرواني: طبقات علماء إفريقية وتونس، تحقيق علي الشابي، الدار التونسية للنشر والتوزيع 1985 ، ص227 .

45. حسين مؤنس، فجر الأندلس، ط2 ، الدار العربية للنشر والتوزيع، جدة 1985 ص89

46. أبو عقال غلبون الأغلى، نشأ بالقيروان، فكان شديد المجون، ينظر: المالكي: المصدر السابق، الجزء1 ، ص527.

47. ابن البار: الخلة، تحقيق حسن تونس، الشركة الوطنية للطباعة والنشر، القاهرة 1963م، الجزء1، ص180 .

48. ابن فرحون : المصدر السابق، ج1 : ص260.

49. بوريان محمد على : تاريخ الفكر الفلسفي في الإسلام، دار النهضة العربية بيروت 1976 ، ص435.

50. المرجع نفسه، ص240.

مدى إلمام العاملين بمتطلبات الإدارة الالكترونية دراسة ميدانية بثانويات التعليم العام بمدينة الزاوية

د.المختار إسماعيل عبد الله العروسي

مقدمة:

أدَّت التطورات العلمية والتكنولوجية المذهلة في مجال الحاسوب والاتصالات إلى التفكير من قبل المؤسسات والحكومات للاستفادة من منجزات الثورة التقنية والمعلوماتية، وتقديم الخدمات للمواطنين بطريقة الكترونية تسهم بفاعلية في حل العديد من المشاكل، التي من أهمها التزاحم والوقوف في طوابير طويلة أمام المصالح والدوائر الحكومية؛ لذلك جاءت الإدارة الالكترونية كرد فعل لحل هذه المشاكل واستخدام تطبيقات الحاسب الآلي والانترنت بشكل جِدِّي.

ولهذا انتقلت أغلب الأعمال الإدارية في عصرنا الحالي من الأساليب اليدوية التقليدية إلى استخدام الإدارة الالكترونية، التي تُعدُّ من الركائز الأساسية لتطور المؤسسات بشكل خاص، والدول بشكل عام في شتَّى المجالات؛ لما لها من دور إيجابي في تسهيل إجراءات العمل، وزيادة فاعلية القرارات وزيادة رضا المستفيدين.

وبالتالي صار لزاماً على الإدارة المدرسية كأحد مجالات الإدارة أنْ تواكب تلك التطورات والتقنيات، التي تشمل كافة مجالات الإدارة، وأنْ تستفيد الاستفادة القصوى منها، ولكي يتم ذلك لابد من تحويل الإدارة المدرسية من إدارة تقليدية تعتمد على المعاملات الورقية، وتداولها يدوياً إلى إدارة الكترونية تعتمد تكنولوجيا المعلومات كعنصر أساسي في إنجاز أعمالها، وتستخدم التقنيات الحديثة في عمليات تداول وأرشفة وتأمين المعاملات والإجراءات الإدارية؛ من أجل الاستخدام الأمثل للطاقات البشرية، وذلك

بتطوير وتبسيط خطوات العمل الإدارية من خلال أنظمة معيَّنة من أجل خفض تداول المعاملات الورقية من ملفات ووثائق إلى أقل حد ممكن، التي تمثل عبئاً سواء في أرشفتها، أو توفير أماكن خاصة بأرشفتها، أو في البحث عنها، واستعادتها بالطرق اليدوية، وما تحتويه من معلومات مكرَّرة ونسخ متعدَّدة، و لاشك أنَّ ذلك ينعكس إيجاباً على تبسيط الإجراءات، وتقليل الوقت وتحسين مستوى الدقة في إنجاز العمل.

مشكلة الدراسة: أصبح تطبيق مفهوم الإدارة الالكترونية في المؤسسات والمدارس والقطاعات الحكومية مطلباً من المطالب الملحة للرقي والتقدم؛ وذلك من أجل اللحاق بركب الدول المتقدمة، حيث يؤكد العديد من الباحثين أنَّ دراسة العوامل الإدارية والإنسانية قبل وخلال وبعد تطوير أي نظام معلوماتي أصبح أهم من ذي قبل، حيث توصل البعض إلى أنَّ 90% من مشاريع نظم المعلومات والاتصالات فشلها يعود إلى أسباب إدارية وإنسانية، بينما 10% منها فقط يعود إلى أسباب فنية.

وبناءً على ذلك فقد صاغ الباحث مشكلة الدراسة في السؤالين التاليين:

1- ما مدى إلمام العاملين والمعلمين بقطاع التعليم بالمتطلبات البشرية والمادية اللازم توافرها لتطبيق الإدارة الالكترونية في المدارس قيد الدراسة؟

2- هل يوجد فروق في آراء المعلمين بالمدارس الثانوية بمدينة الزاوية حول متطلبات الإدارة الالكترونية؟

أهداف الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى:

1- التعرُّف على متطلبات تطبيق الإدارة الالكترونية البشرية والمادية الواجب توافرها بالمدارس الثانوية بمدينة الزاوية.

2- التعرُّف على مستوى ثقافة وإلمام مجتمع الدراسة بتلك المتطلبات.

3- التعرُّف على الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة تجاه المتطلبات البشرية والمادية اللازمة لتطبيق الإدارة الالكترونية في المدارس الثانوية محل الدراسة من حيث مؤهلاتهم العلمية، ومدة خدمتهم بالمؤسسة التعليمية، الدورات التدريبية.

أهمية الدراسة: تكمن أهمية الدراسة فيما يلي:

1- إثراء الأدبيات بأحد أهم الموضوعات المهمة في مجال علم الإدارة حول متطلبات الإدارة الالكترونية البشرية والمادية في المؤسسات التعليمية العامة في البيئة الليبية.

2- تساعد هذه الدراسة المسئولين في إدارة تطوير التعليم على التخطيط بالوزارة من خلال تزويدهم بوجهات نظر المعلمين بالمؤسسات التعليمية فيما يخص هذه المتطلبات.

3- يأمل الباحث في أنْ تسهم هذه الدراسة في تطوير آلية وطرق العمل في إدارة مدارسنا العامة.

4- يتطلَّع الباحث أنْ تكون هذه الدراسة إضافة علمية جديدة، وتعمل على فتح آفاق جديدة للباحثين.

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت هذه الدراسة على رصد آراء المعلمين بالمدارس الثانوية حول متطلبات تطبيق الإدارة الالكترونية (المادية،البشرية).

- **الحدود المكانية:** طبقت هذه الدراسة على ثانويات القطاع العام بمدينة الزاوية – ليبيا وعددها (46) مؤسسة تعليمية.

- **الحدود الزمنية:** إنَّ هذه الدراسة هي دراسة موقفية ونتائجها تعبر عن موقف الأفراد في المؤسسات التعليمية في لحظة معينة، ونظراً لأنَّ تغير هذه النتائج سلباً أو إيجاباً من

فترة لأخرى هو أمر محتمل الحدوث، وهو ما يميز الدراسات المتعلقة بالسلوك الإنساني، فهذه الدراسة اقتصرت على السنة الدراسية 2017- 2018م التي أُجريت فيها الدراسة.

فروض الدراسة:

1- يوجد انخفاض وتدنٍّي في مستوى ثقافة الأفراد بشأن المتطلبات البشرية والمادية اللازمة لتطبيق مفهوم الإدارة الالكترونية في المؤسسات التعليمية قيد الدراسة.

2- توجد فروق ذات دلالة معنوية بين إجابات أفراد العينة، حول المتطلبات الكلية المادية والبشرية اللازم توافرها في المؤسسة لتطبيق الإدارة الالكترونية، وبين المتغيرات المؤهل العلمي، سنوات الخبرة ، والدورات التدريبية في مجال الحاسب الآلي.

- الدراسات السابقة:

أولاً: الدراسات العربية:

1- دراسة شريفي (1996م)[1] تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على واقع استخدام الحاسب الآلي في إدارات المدارس، وتسليط الضوء على أهم المشكلات التي يعاني منها المدراء والعاملون على هذه الأجهزة، كما تهدف إلى وضع بعض الحلول المقترحة للمشكلات القائمة، كما حاولت هذه الدراسة تحديد مدى استخدام الحاسب الآلي في عملية التخطيط والتنظيم والمتابعة، واتخاذ القرار، وتقديم بعض الحلول والمقترحات، وسبل التطوير الممكنة لتحقيق الاستخدام الأمثل لمثل هذه التقنية في إدارات المدارس، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقد توصلت هذه الدراسة إلى عدة نتائج منها:

- الحاجة الماسة إلى كوادر متفرِّغة للعمل على الحاسب الآلي، ومعدة إعداداً مناسباً للقيام بهذه المهمة.

– الحاجة إلى رفع مستوى المديرين، وتهيئتهم وإعادة تأهيلهم للاستفادة من هذه التقنية، وأنَّ أقل المجالات التي يستخدم فيها الحاسب الآلي هي التخطيط واتخاذ القرار وأكثر المجالات استخداماً هي التي تتعلق مباشرة بدرجات الطلاب وتقاريرهم وشهاداتهم.

– بيَّنت النتائج أنَّ من أهم المشكلات التي يعاني منها أفراد الدراسة هي عدم القدرة على تطوير الأجهزة وزيادة عددها، قلة العاملين المتفرغين، محدودية قدرات الأجهزة، وعدم تخصص العاملين في مجال الحاسب الآلي، وعدم وجود برامج تدريبية على الحاسب الآلي، وعدم وجود خط اتصال بمصممي البرامج.

2- دراسة (إبراهيم 1999)[2] تهدف الدراسة إلى معرفة أثر تطبيق تكنولوجيا المعلومات على التجارة الإلكترونية في مصر، وما هي المعوقات التي تحول دون ذلك، وتوصلت الدراسة إلى أنَّ تقنية المعلومات كصناعة غير متوفرة، كما أنَّ تطبيق الحكومة الإلكترونية كأحد وسائل تقنيات المعلومات يساعد على اختصار الكثير من الجهد والعناء في إتمام المعاملات، وتوفر عدد من الساعات يومياً كانت ستهدر في إنجاز المعاملات. وعلى القطاع الخاص أنْ يشارك في تقنية الإنترنت، ويجب العمل على سرعة تطوير بنية الاتصالات التحتية الخاصة بالحكومة الإلكترونية، ومراجعة الجانب الفني بصورة مستمرة في كيفية تقديم خدمة الإنترنت، كما يجب خلق آلية لتطوير الكوادر البشرية المؤهلة لهذه الصناعة، وتكثيف البرامج التدريبية في مجال تقنية المعلومات، الاستفادة من تجارب الدول السابقة في هذا المجال.

3 – دراسة (المنابري 2002)[3] هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أهمية استخدام الحاسب الآلي في إنجاز الأعمال الإدارية المدرسية، وذلك من خلال الكشف عن مجالات استخدامها في الإدارة المدرسية، المتعلقة بالشؤون التعليمية والإدارية، التي تخفف من أعباء العمل الإداري وتطوير الأداء العام للمدارس من وجهة نظر المديرات والإداريات،

بالإضافة إلى محاولة التعرف على ماهية الصعوبات التي تحد من الاستخدام الأمثل للحاسب الآلي وتطبيقاته الإدارية المدرسية، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت إلى مجموعة من النتائج أهمها:

– إنَّ الغالبية العظمى من المدارس يتوفر فيها حاسبات آلية وطابعات وبرامج خاصة بالإدارة المدرسية، ولا يتوفر بها خدمة البريد الالكتروني والبريد الصوتي والانترنت.

– تستخدم الغالبية العظمى الحاسب الآلي وطابعته، وبرامج الحاسب للإدارة المدرسية، وترى أهمية استخدامه في إنجاز الأعمال الإدارية المدرسية، فهو يسهم في إنجاز الأعمال في أقل وقت وبأقل جهد.

– ظهر خلال النتائج أنَّ معظم مديرات وإداريات المدارس يستخدمن الحاسب الآلي شخصياً، بينما عدد قليل منهن يجدن صعوبة في استخدامه.

– أظهرت نتائج الدراسة أنَّ نسبة كبيرة منهن تهتم بالتطورات التي تحدث في مجال الحاسب الآلي باعتباره أحد أدوات تطوير الإدارة المدرسية.

4- دراسة (العنزي 2003)[4] هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مدى حاجة الإدارة المدرسية لخدمات الحاسب الآلي، وذلك في إطار العمليات الإدارية التالية (التخطيط، التنظيم، المتابعة، استعمال المعلومات وتنظيمها)، التعرف على مدى استخدام الحاسب الآلي في مهام الإدارة المدرسية، والتعرف على الصعوبات التي تواجه الإدارة المدرسية في استخدامها للحاسب الآلي، وإعطاء مقترحات وحلول تساعد على إنهاء تلك الصعوبات، أو الحد منها، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتوصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

– الحاجة كبيرة لاستخدام الحاسب الآلي في جميع مهام الإدارة المدرسية، التي تتعلق بمهام التخطيط، التنظيم، المتابعة، استعمال المعلومات وتنظيمها، بينما كان فيها بدرجة متوسطة.

– كانت هناك فجوة بين الحاجة لاستخدام الحاسب في مهام الإدارة المدرسية، ودرجة استخدامها فيها، كما يرى مديرو مدارس التعليم العام بمدينة عرعر أنَّ أكبر الصعوبات والمشكلات المعيقة لاستخدام الحاسب الآلي في الإدارة المدرسية هو (عدم وجود دورات تدريبية للمديرين في الحاسب الآلي، والنقص في البرامج والتطبيقات الجاهزة)، كما يرى مديرو مدارس التعليم العام بمدينة عرعر أنَّ من أهم المقترحات والحلول التي تساعد على استخدام الحاسب في الإدارة المدرسية (إقامة دورات تدريبية للمديرين في استخدامات الحاسب الآلي في الإدارة المدرسية)، وإنشاء شبكة اتصال بين المدارس المختلفة وإدارات التربية والتعليم من جانب، وزارة التربية والتعليم من جانب آخر.

ثانياً: الدراسات الأجنبية.

1- دراسة (Carney &Richard 1994)[5] هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر العوامل الشخصية والتنظيمية في المنظمات الرياضية على اتجاهات المديرين نحو تكنولوجيا المعلومات. ومن أهم العوامل التي تم قياسها: العوامل الديموغرافية، الاتجاهات نحو الكمبيوتر، الانخراط وتطبيق أنظمة المعلومات والرضا المعلوماتي للمستخدم، والفعالية التنظيمية للمنظمة، وأظهرت نتائج الدراسة أنَّ المديرين الرياضيين لديهم اتجاه إيجابي نحو الكمبيوتر كما أنَّهم راضون عن نظم المعلومات المستخدمة على الرغم من عدم انخراطهم في تلك النظم المعلوماتية، وكذلك وجدت الدراسة أيضاً أنَّ بعض الخصائص التنظيمية للمؤسسات الرياضية يمكن أنْ تستخدم للتنبؤ بتأثير تكنولوجيا المعلومات والرضا المعلوماتي للمستخدم والفعالية التنظيمية. كما وجدت علاقة إيجابية

بين اتجاه المدراء الرياضيين، والرضا المعلوماتي والفعالية التنظيمية وتأثير تكنولوجيا المعلومات على الفعالية التنظيمية، كما لوحظ وجود علاقة سلبية بين انخراط المدير الرياضي، ومستوى الرضا عن نظم المعومات من جانب المدراء التنفيذيين.

2- دراسة (Tremblay & Richard 2000)[6] اهتمت الدراسة بتحديد الدرجة التي يمكن عندها التنبؤ بمستوى قبول أو رفض مشروع قائم على استخدام تكنولوجيا المعلومات بناءً على درجة النمو السيكولوجي للأفراد الذين تم قياس مهارتهم الشخصية في استخدام الكمبيوتر واتجاهاتهم نحو التكنولوجيا بصفة عامة، وبعض العوامل الشخصية الأخرى، وقد تم تصميم استبيان وإرساله بالبريد الالكتروني إلى 3396عضواً من طبقة مدير إدارة. وتوصلت الدراسة إلى أنَّ مستوى رفض أو قبول مشروع قائم على استخدام شبكة الانترنت من قبل طبقة مدراء الإدارة كان مرتبطاً إحصائياً بخصائص معينة مثل العوامل السيكولوجية لهؤلاء الأفراد والكفاءة الشخصية في استخدام الحاسب، واتجاهاتهم نحو استخدام التكنولوجيا بصفة عامة.

3- دراسة (Douglas 2002)[7] تهدف هذه الدراسة إلى التوصل إلى الأسباب التي تؤدي إلى نجاح ودعم مجتمع المعلومات. وتوصلت الدراسة إلى إرساء مبدأ هام وهو: إذا كانت الحكومات تسعى إلى نشأة مجتمع المعلومات الإلكتروني، وتطبيق الحكومة الإلكترونية، فلا بد أنْ تبدأ بنفسها في المقدمة، وهذا يعني إعادة تصميم الاتصالات الحكومية بداية من الإدارات الدنيا إلى الإدارات العليا، بطريقة تمكن الأفراد من التواصل معها. وأوضحت الدراسة أنَّ مبادئ الحكومة لا بد أنْ تكون مصممة لتهيئة بيئة مشجعة لنشأة صناعات إلكترونية جديدة، وركزت تحديداً على الصناعات الصغيرة والمتوسطة واقترحت الدراسة ستة مجموعات قياس تستخدم لمعرفة دور الحكومة في توفير بيئة مناسبة لصناعات إلكترونية إيجابية.

وفى ضوء ما سبق يتضح أنَّ معظم الدراسات السابقة لم تأخذ في اعتبارها متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية والاتجاهات نحوها، وبالتالي أغفلت تلك الدراسات طبيعة التفاعل بين متطلبات التطبيق، وبيان أهميتها النسبية من وجهة نظر المرؤوسين باستثناء بعض الدراسات التي ركَّزت على المسئولين بالأجهزة، وفى المستويات الإدارية المختلفة، الأمر الذي دعا الباحث إلى محاولة التعرف على تلك المتطلبات والاتجاهات، التي يرى أنَّها تسهم بشكل كبير في سبيل التطبيق الناجح للإدارة الإلكترونية بالمؤسسات التعليمية.

مفهوم الإدارة الالكترونية: عند الحديث عن الإدارة الالكترونية يبرز دور الحاسوب في خدمة الإدارات الحديثة في كونه الأداة التي تعالج البيانات، وتتحكَّم في عمليات حفظها واسترجاعها.

فالإدارة الالكترونية مصطلح إداري يقصد به: عملية ميكنة جميع مهام المؤسسة الإدارية ونشاطاتها، بالاعتماد على جميع تقنيات المعلومات الضرورية؛ للوصول إلى تحقيق أهداف الإدارة الجديدة[8]

وهي مجموعة من العمليات التنظيمية تربط بين المستفيد، ومصادر المعلومات بواسطة وسائل إلكترونية؛ لتحقيق أهداف المؤسسة من تخطيط وإنتاج وتشغيل ومتابعة وتطوير.

وقبل الدخول في تفاصيل الإدارة الالكترونية، ينبغي إلقاء نظرة على الإدارة التقليدية وكيفية عملها، وسير العمل بها مقارنة بالإدارة الالكترونية، فالإدارة التقليدية هي الإدارة التي يتم فيها تنفيذ الأعمال بالمعاملات الورقية، كما متعارف عليها، وهذا يتطلب وجود مستودع كبير لحفظ المعاملات الورقية في ملفات ومجلدات ومكاتب، أمَّا سير وإنجاز العمل في الإدارة الالكترونية، فالمعاملة تبقى في مكان الكتروني واحد، وكل ما في الأمر أنَّ الموظف يقوم بالكتابة على المعاملة الالكترونية، وإرسالها إلكترونياً عبر الشبكة، ولا

يستطيع إخفاء المعاملة، كما أنَّ توقيت الإجراء مدون على المعاملة لا باليوم فحسب، بل بالساعة والدقيقة أيضاً[9]

– عوامل نجاح تطبيق الإدارة الإلكترونية [10]

– الاهتمام بالمجالات الإدارية، فليست القضية تقنية وحسب، أساسها الجوانب الفنية بالرغم من أهميتها، ولكنها في الدرجة الأولى قضية إدارية تعتمد على فكر إدارة متطورة وقيادات إدارية واعية.

– الاعتماد على أساليب علمية تتطلَّب خبرات وتخصصات رائدة للتحول إلى المنظمة الإلكترونية، تستغرق وقتاً في الإعداد والتخطيط لها، وينبغي على القيادات أنْ توفر للقائمين عليها الإمكانيات المادية اللازمة لنجاح تطبيقها.

– استخدام تقنيات الاتصالات والمعلومات بما يتيح الفرص لتطبيق نظم الإدارة الحديثة المعتمدة على برمجيات تحقق التكامل بين أجزاء وفعاليات المنظمة الواحدة، وبما يمنع التناقض بينهما، ويحقق استكمال متطلبات الأداء عالي الجودة والكفاءة.

– تطوير أنماط التعامل والعلاقات البينية بين أجزاء المنظمة الإلكترونية ذاتها وأقسامها الداخلية من ناحية، وفيما بينهما وبين المنظمات والجهات الإدارية ذات العلاقة من ناحية أخرى، بالإضافة إلى تنمية علاقتها بالمتعاملين معها.

– توفر آلية للدفع الالكتروني لاستخدامها في سداد الرسوم المفروضة للحصول على الخدمات المختلفة، وذلك كنتيجة طبيعية للتعامل الإلكتروني.

– تحسين مستوى الخدمة وترشيد استخدام الموارد، وضبط الأداء وفق المواصفات الفنية والقانونية والنظم الإدارية المعتمدة بعد الدراسة والتمحيص. ويقتضى هذا التحول تبسيط الهياكل التنظيمية، وتقليل أعداد الوظائف والاستعانة بأعداد أقل من العاملين الأكثر تأهيلاً والأعلى تدريباً.

– توعية العملاء وتعريفهم بكل ما يتعلَّق بطرق التعامل، وكيفية الحصول على الخدمات لضمان تفاعلهم مع مقتضيات الإدارة الإلكترونية.

– تطوير التشريعات واللوائح المنظمة للعمل في المنظمة بغرض تبسيطها وتوفيقها مع مقتضيات التعامل الالكتروني من خلال الشبكات. ويتطلب هذا ثورة تشريعية تستبعد جميع أشكال التعقيد، مع استخدام التقنيات التي تضمن حماية المعاملات الإلكترونية من التزوير.

– وضع استراتيجية شاملة على مستوى المنظمة لتحقيق هذه الغاية، وتجنب أنْ ينفرد كل قطاع أو إدارة بإعداد مشروعها الخاص للتحوُّل، حيث يؤدي هذا المدخل الانعزالي إلى تفتيت الجهود، وتبديد الموارد وتكرار الدراسات فيما ليس له طائل.

ويشير البعض إلى أنَّ هناك ثلاثة بدائل أساسية لتطبيق الإدارة الالكترونية. وبالإمكان استخدام واحد أو أكثر منها في الوقت نفسه.

1– الاعتماد على تكنولوجيا الفاكس والتليفون: تعد أجهزة الفاكس والتليفون مناسبة جداً لبدء استخدام الإدارة الالكترونية نظراً لانتشارها العالي في معظم البلدان وبسبب بساطة استخدامها نسبياً وقلة تكلفتها. وتناسب هذه التكنولوجيا الدول التي تفتقر إلى بنية اتصالات تحتية تكفي لاستخدامات الانترنت الكثيفة، أو الحالات التي لا يستطيع العاملون والعملاء الحصول على التدريب الفني للانترنت المناسب أو صعوبة حصولهم على الأجهزة. في كل هذه الحالات يمثل التليفون والفاكس فرصة لبدء استخدام الإدارة الالكترونية دون الحاجة إلى الاستثمارات العالية، والوقت الطويل اللازم لتطوير البنية التحتية الضرورية للانترنت على المستوى الكلي.

2– الاعتماد على تكنولوجيا الانترنت: تعتمد العديد من المنظمات في العالم على استخدام تكنولوجيا الانترنت في تطبيق الإدارة الالكترونية. ويتطلب ذلك وضع استثمارات عالية

كأجهزة توصيل المستخدمين وبنية تحتية للاتصالات، وشبكة آمنة لتوصيل الدوائر المختلفة فيما بينها، وتوفير أجهزة حاسب لتقديم هذه الخدمات. وهناك أيضاً حاجة كبيرة للاستثمار في مجال مهم آخر مثل نشر الوعي العام بين العاملين والمتعاملين وتقديم التدريب المناسب لهم، وإعادة تصميم الإجراءات والأنظمة المستخدمة في المنظمة، والعمل على تطوير معايير استخدام وتبادل المعلومات.

3- الاعتماد على أسلوب يجمع بين الإنترنت وأسلوب التليفون/الفاكس: تقوم معظم المنظمات التي تتبنَّى مفهوم الإدارة الالكترونية على الانترنت لتقديم خدماتها بالإضافة إلى اعتمادها على تكنولوجيا التليفون والفاكس وبالتوازي مع الانترنت، وذلك لكي تتغلب على الفوارق في المعرفة واستخدام التكنولوجيا بين أفراد المجتمع لتقديم الخدمات إلى قطاعات المجتمع التي لا تمتلك أجهزة حاسب شخصية، ولا يتوفر لديها إمكانية الاتصال بخدمات الانترنت.

إنَّ هذا البديل يمثل نقطة البداية النموذجية للمنظمات التي على وشك البدء في بناء الإدارة الإلكترونية .

- مزايا تطبيق مفهوم الإدارة الإلكترونية[11]
- سرعة أداء الخدمات للعملاء مع الحفاظ على جودتها.
- نقل الوثائق إلكترونياً بشكل أكثر فعّالية.
- تقليل التكلفة نتيجة تبسيط الإجراءات، وتقليل المعاملات الورقية وتخفيض وقت الأداء.
- تقليل الحاجة إلى العاملين القائمين بأداء الخدمة، وخاصة ما يتعلق بالمعاملات الورقية.
- التقييم الموضوعي لأداء العاملين وتنمية نظام متطور لمعرفة المقصرين.
- تخفيض الأخطاء إلى أقل ما يمكن، فالنظام الإليكتروني أقل عرضة للأخطاء.
- تقليص المخالفات نظراً لسهولة ويسر النظام ودقته.

– الوضوح وسهولة الفهم من قبل المستفيدين لما هو مطلوب منهم من وثائق.

– تخفيض الاستثمارات الخاصة بالمباني والعقارات وما إليها.

– تقليل تأثير العلاقات الشخصية على إنجاز الأعمال.

المهارات اللازم توافرها في الهيئة الإدارية لتطبيق مفهوم الإدارة الالكترونية في المدرسة،

ينبغي على جميع أعضاء الهيئة الإدارية، والذين يمثلون أصحاب القرار في الإدارة الالكترونية في المدرسة أنْ يمتلكوا الثقافة الالكترونية؛ حتى يتمكنوا من المشاركة الفاعلة في الإدارة الالكترونية، وتتضمن الثقافة الالكترونية مجموعة من المهارات التي ينبغي عليهم إتقانها ومنها[12]

– استخدام البريد الالكتروني من خلال تبادل الرسائل والوثائق والمعلومات والبيانات باستخدام الحاسب .

– استخدام برامج المحادثة على الانترنت، التي تساعد على التحدث مع أشخاص آخرين في نفس الوقت.

– استخدام مركز المعلومات العالمية (الانترنت) حيث يمكن من خلاله الحصول على معلومات نصية وسمعية ومرئية عن طريق التصفح .

– استخدام تطبيقات الحاسب الآلي (معالج النصوص، قواعد البيانات، الجداول الالكترونية، الناشر المكتبي، برامج الرسوم، الوسائط المتعددة)

كما يرى الموسى مجموعة أخرى من المهارات التي ينبغي عليهم إتقانها ومنها:[13]

– أنْ يكون لديهم القدرة على التطوير والتجديد والتعامل مع التقنية الحديثة.

– استخدام الماسحات الضوئية.

– استخدام الكاميرات الرقمية.

- استخدام ناسخ الأقراص المدمجة.

- أنْ يكون لديهم القدرة على نقل الملفات الالكترونية وإرسالها وتلقيها.

- استخدام محركات البحث الالكترونية.

أنْ يكون لديهم القدرة على تصميم مخطط العمل ومراجعته باستخدام التقنية الحديثة.

القدرة على تفعيل شبكات الاتصال المحلية في تنفيذ الأساليب الإشرافية.

أنْ يكون لديهم القدرة على تركيب وصيانة الأجهزة وملحقاتها وشبكات الاتصال.

تطبيقات الإدارة الالكترونية في إدارة المدرسة:

صنفت تطبيقات الإدارة الالكترونية في إدارة المدرسة كما أوردها الفار بأنَّها:[14]

1- التطبيقات الطلابية: وتتضمن تطبيقات الحاسب الآلي وبرمجياته، والشبكات في تنظيم الجداول المدرسية، والفصول، والتقارير المختلفة للدرجات، والحضور اليومي، وتصحيح الاختبارات، والسجلات الصحية، والتنظيم التعليمي، ومعلومات التوزيع والبيانات الأولية للطلاب، والتواصل مع أولياء أمور الطلاب.

2- التطبيقات في البيانات الأولية للمعلمين والموظفين والبيانات الوظيفية وبيانات المؤهلات العلمية، ومستحقاتهم، وتقارير الأداء الوظيفي، والحالة الصحية، وتقارير الأعمال اليومية، وتعييناتهم، ومتابعة الغياب والحضور.

3- مصادر التعلم والمكتبات: وتتضمن تطبيقات الحاسب الآلي وبرمجياته والشبكات في توفير قاعدة بيانات للبحث عن الكتب والمصادر والمراجع، وتنظيم الاستعارة والزيارة، وإعداد العروض التقديمية للدروس والوسائل التعليمية وتنظيمها.

4- التخطيط والأبحاث: وتتضمن التطبيقات في التحليلات الإحصائية والاختبارات والتقويم وتخطيط ومراقبة المشاريع وتحليل التوقعات لتسجيل الطلاب الجدد.

5- التطبيقات المكتبية: وتتضمن التطبيقات في معالجة النصوص، وأنظمة الملفات والوثائق، وقواعد البيانات، والبريد الالكتروني، والصوتي، والرسوم البيانية للتمثيل والنتائج الطلابية، والجداول الالكترونية، وبرامج الناشر المكتبي، والوسائط المتعددة .

5- الاتصالات: تتضمن تطبيقات الحاسب الآلي والبرمجيات والشبكات في استخدام شبكات الاتصالات الداخلية والخارجية في إدخال البيانات والمعلومات والملاحظات والتوجهات التي ترتبط بأداء العمل اليومي داخل المدرسة، والتواصل مع أولياء أمور الطلبة، وكذلك التواصل مع الوزارة، وإدارات التربية والتعليم، والمدارس الأخرى، والدوائر الحكومية، عن طريق البريد الالكتروني للمدرسة على الانترنت، وتفعيل الرسائل الإخبارية، والمكالمات الهاتفية الآلية، والرسائل الصوتية والنصية.

الإطار العملي للدراسة:

أسلوب جمع وتحليل البيانات: اعتمد الباحث في جمع البيانات الأولية على استمارة الاستبيان للحصول على البيانات التي تساعد في اختبار الفرضيات المتعلقة بموضوع الدراسة، حيث قام بتصميم استمارة استبيان. وللتحقق من صدق استمارة الاستبيان تم استخدام طريقة صدق المحتوى حيث تم عرض استمارة الاستبيان في صورتها المبدئية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال الإدارة والإحصاء، وطلب منهم الحكم على مدى مناسبة الفقرات لموضوعها وتقدير مدى مناسبة فقرات المقياس للبنود التي يشتمل عليها هذا المقياس، كما تمَّ توزيع الاستبانة على عينة مختارة من مجتمع الدراسة، بلغ عددها 30 مفردة، وذلك للتعرف على مدى وضوح فقرات الاستبيان، والألفاظ المستخدمة في تكوين تلك الفقرات بالنسبة لأفراد عينة الدراسة، ومن خلال الملاحظات الواردة تم تعديل بعض العبارات وإعادة صياغة بعضها، بحيث أصبحت مفهومة لأفراد العينة.

واشتملت صحيفة الاستبيان على ثلاثة أقسام:

القسم الأول: (بيانات شخصية) تضمنت (المؤهل العلمي، مدة الخدمة، دورات تدريبية في مجال الحاسب).

القسم الثاني: ويحتوي على23 عبارة تضمنت المتطلبات البشرية اللازم توافرها لتطبيق الإدارة الالكترونية في المدارس العامة.

القسم الثالث: ويشتمل على 16 عبارة تضمنت المتطلبات المادية اللازم توافرها لتطبيق الإدارة الالكترونية في المدارس العامة.

صيغت جميع عبارات الاستبيان بصورة ايجابية، وأعطي لكل عبارة من عباراتها وزن مدرجٌ على نمط سلم ليكرت الخماسي لتقدير درجة كل عبارة من العبارات الواردة في الاستبيان، وتنحصر الإجابات وفق هذا المقياس في: لا أوافق بشدة، لا أوافق، محايد أو غير متأكد، أوافق، أوافق بشدة.

وتم تحديد أوزان الإجابات للفقرات وفق الجدول الآتي:

جدول (1) أوزان الإجابات حسب مقياس ليكرت الخماسي

الرمز	الإجابة	الدرجة
1	لا أوافق بشدة	منخفضة جداً
2	لا أوافق	منخفضة
3	محايد أو غير متأكد	متوسطة
4	أوافق	عالية
5	أوافق بشدة	عالية جداً

مجتمع وعينة الدراسة:

بيئة الدراسة: تمثلت في مؤسسات التعليم (المدارس الثانوية) التابعة لوزارة التربية والتعليم بمدينة الزاوية وعددها (46) مؤسسة تعليمية

مجتمع الدراسة: ويتمثل في كافة المعلمين والعاملين بمدارس التعليم الثانوي العام بمدينة الزاوية.

عينة الدراسة: تمَّ اختيار عينة عشوائية بسيطة من إجمالي عدد العاملين بالمؤسسات التعليمية والبالغ عددهم 15700 معلماً، وتمَّ الاستعانة في تحديد حجم العينة على الصيغة الرياضية التالية:

$$n = \frac{P\ (1 - P)}{\frac{P\ (1 - P)}{N} + \frac{\alpha^{2}}{Z^{2}}}$$

حيث: n تمثل حجم العينة المطلوبة.

N تمثل حجم المجتمع الكلي.

P تمثل نسبة مفردات الظاهرة في المجتمع (إذا أمكن تحديدها)، وإذا لم تكن هذه النسبة معلومة يفترض أنها تمثل نصف مفردات المجتمع أي أن $p=0.50$.

α تمثل مستوى المعنوية وعادة ما تكون 1% أو5% أو 10%.

Z تمثل الدرجة المعيارية المناظرة لمعامل الثقة $(1-\alpha)$ في جدول التوزيع الطبيعي، وبالتالي كان حجم العينة الذي تم اختياره من مجتمع العاملين في هذه الدراسة وعند مستوى معنوية 5% هو:

$$n = \frac{.50 \times .50}{\frac{.50 \times .50}{15700} + \frac{(.05)^{2}}{(1.96)^{2}}} = (375) \text{ مفردة}$$

الاختبارات الخاصة بأداة القياس (الاستبيان): قام الباحث بالتأكد من مدى صدق وثبات أداة الدراسة من أجل إعطاءها أكبر قدر ممكن من المصداقية وإمكانية ارتباطها المباشر بمفهوم الإدارة الالكترونية وذلك كما يلي:

صدق الأداة: بهدف التأكد من مدى صدق أداة القياس، والتأكد من أنَّ العبارات التي تتكون منها صحيفة الاستبيان يمكن أنْ تؤدي إلى جميع البيانات المطلوبة بدقة، اختار الباحث طريقتين لتحقيق هذا الغرض: الأولى بعرضها على مجموعة من المتخصصين في مجال الإدارة والتنظيم والبحث العلمي، والثانية باختيار عينة عشوائية من أفراد المجتمع ، من أجل معرفة مدى ملائمة ووضوح عبارات صحيفة الاستبيان لمجتمع الدراسة، وتم إجراء التعديلات المناسبة في ضوء ملاحظاتهم.

ثبات الأداة: لغرض التحقق من ثبات الأداة استخدم الباحث معامل الاتساق الداخلي لفقرات الأداة من خلال معادلة كرونباخ ألفا التي تم تطبيقها باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وتعد القيمة المقبولة إحصائياً لمعامل ألفا كرونباخ 0.6 وقد تم إجراء اختبار المصداقية على إجابات المستجيبين للاستبيان فكانت قيمة ألفا لجميع المحاور (.947)، وهى قريبة جداً من الواحد الصحيح ممَّا يعطينا دلالة على ثبات الدراسة، ويعنى هذا توفر درجة عالية جداً من الثبات الداخلي في الإجابات ممَّا يمكننا من الاعتماد على هذه الإجابات في تحقيق أهداف الدراسة وتحليل نتائجها .

والجدول التالي يعرض نتائج اختبار معامل الثبات لكل مجموعة من عبارات الاستبيان :

جدول (2) نتائج اختبار معامل الثبات (ألفا كرونباخ) لمحاور الدراسة والأداة ككل

الأبعاد	عدد الفقرات	قيمة ألفا – كرونباخ
المتطلبات البشرية لتطبيق الإدارة الالكترونية	26	0.927

المتطلبات المادية لتطبيق الإدارة الالكترونية	17	0.936
كافة الأبعاد	43	0.947

أولاً– المتطلبات البشرية اللازم توافرها داخل المؤسسة التعليمية :

جدول (3) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لآراء عينة الدراسة حول المتطلبات البشرية اللازم توافرها داخل المؤسسة التعليمية لتطبيق مفهوم الإدارة الإلكترونية

ر.م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
1	هيئة إدارية تدرك أهمية الإدارة الالكترونية في تطوير العمل الإداري المدرسي	4.36	0.72	عالية
2	هيئة إدارية تعمل على تصميم خطط الأعمال الإدارية باستخدام تقنية المعلومات الإدارية	4.17	0.65	عالية
3	هيئة إدارية توفق بين تطبيقات تقنية المعلومات الإدارية والجوانب الإنسانية في العمل الإداري	4.12	0.65	عالية
4	هيئة إدارية تلم بالأنظمة واللوائح التي تحكم التعاملات الالكترونية	3.96	0.86	عالية
5	محرر بيانات يعمل على الحاسب الآلي ويقوم على إدخال واستخراج البيانات في المدرسة	4.55	0.72	عالية جداً
6	هيئة إدارية قادرة على استخدام الماسحات الضوئية	3.79	0.83	عالية

7	هيئة إدارية قادرة على استخدام الكاميرات الرقمية	3.64	0.90	عالية
8	هيئة إدارية تجيد التعامل مع شبكة الانترنت	4.44	0.74	عالية
9	هيئة إدارية تجيد التعامل مع الحاسب الآلي	4.61	0.68	عالية جداً
10	هيئة إدارية تدرك مفهوم الإدارة الالكترونية	4.20	0.79	عالية
11	هيئة إدارية قادرة على تلافي سلبيات تقنية المعلومات الإدارية في أداء العمل الإداري	4.00	0.76	عالية
12	محرر صفحات ويب لتطوير موقع المدرسة على شبكة الانترنت	4.00	1.02	عالية
13	هيئة إدارية تجيد استخدام البريد الالكتروني	4.45	0.81	عالية
14	هيئة إدارية تفعل شبكات الاتصال الداخلية في تنفيذ الإشراف اليومي على العمل المدرسي	4.10	0.83	عالية
15	معلم يتعامل مع الحاسب الآلي	4.13	0.75	عالية
16	هيئة إدارية تجيد استخدام محركات البحث الالكترونية	4.13	0.89	عالية
17	طالب يتعامل مع الحاسب الآلي	3.81	0.91	عالية
المتوسط العام لإجابات عينة الدراسة حول المتطلبات البشرية من خارج المؤسسة اللازمة لتطبيق مفهوم الإدارة الإلكترونية		4.15	0.79	عالية

خلال هذا الجدول نلحظ أنَّ المتوسطات الحسابية لمتطلبات تطبيق مفهوم الإدارة الالكترونية من وجهة نظر المعلمين تراوحت بين 3.64 و 4.61 والانحرافات المعيارية تتراوح بين 0.65 و 1.02 وتراوحت درجات الموافقة على هذه المتطلبات بين العالية جداً والعالية.

ويتضح من الجدول أنَّ عينة الدراسة وضعت في الدرجات الأولى من الأهمية للمتطلبات البشرية اللازم توافرها داخل المدرسة للتطبيق مفهوم الإدارة الالكترونية توفر هيئة إدارية لديها إلمام كامل وقدرة على التعامل الجيد مع الحاسب الآلي، مع توفر العنصر البشري الذي يقوم على إدخال وإخراج البيانات، وإجادة استخدام البريد الالكتروني، وهو ما يدل على وعي عينة الدراسة بأهمية ودور هذه العناصر في المعاملات الالكترونية، كما جاءت في الدرجات الأخيرة من الأهمية للمتطلبات من وجهة نظر عينة الدراسة استخدام الهيئة الإدارية للكاميرات الرقمية والماسحات الضوئية، وتوفر الطالب الذي يتعامل مع الحاسب الآلي ، ورغم أنَّ هذه المتطلبات قد تحصلت على درجة موافقة عالية، إلا أنَّ عينة الدراسة ترى أنَّها أقل أهمية من العناصر الأخرى، ويرى الباحث أنَّ ذلك قد يعود لنظرة المعلمين لهذه المتطلبات كمتطلبات ثانوية في تطبيق الإدارة الالكترونية وأنها غير ذات أهمية كباقي المتطلبات.

ويتضح من خلال المتوسط العام أنَّ المتطلبات البشرية اللازم توافرها داخل المؤسسة التعليمية من وجهة نظر المعلمين لتطبيق مفهوم الإدارة أنَّ درجة الموافقة عليها في مجملها كانت عالية حيث بلغ المتوسط العام لها4.15، وهو ما يعكس درجة الثقافة العالية للمعلمين حول متطلبات الإدارة الالكترونية اللازم توافرها داخل المؤسسة التعليمية.

ثانياً– المتطلبات البشرية اللازم توافرها خارج المؤسسة التعليمة: تضمن الجزء الثاني من صحيفة الاستبيان المتطلبات البشرية اللازم توافرها خارج المؤسسة لتطبيق مفهوم الإدارة الالكترونية في المؤسسات التعليمية، وقد تم حساب المتوسطات والانحرافات لتحليل إجابات عينة الدراسة حول متطلبات الإدارة الالكترونية خارج المؤسسة التعليمية كما هو موضح بالجدول(4)

جدول (4) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لآراء عينة الدراسة حول المتطلبات البشرية اللازم توافرها خارج المؤسسة التعليمية لتطبيق مفهوم الإدارة الإلكترونية

ر.م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
1	فنيي شبكات بوزارة التعليم لمعالجة أعطال الشبكة	4.52	0.88	عالية
2	فنيي حاسب آلي وطابعات بوزارة التعليم لمعالجة مشاكل وأعطال الحاسب الآلي	4.49	0.89	عالية
3	مدربين مؤهلين بإدارة وزارة التعليم لتدريب الهيئة الإدارية على استخدام تقنية المعلومات الإدارية	4.51	0.83	عالية
4	مبرمجين بالوزارة يقومون بتصميم وتطوير البرامج الالكترونية للأعمال الإدارية	4.57	0.78	عالية جداً
5	ولي أمر يتعامل مع الحاسب الآلي وشبكة الانترنت	3.38	0.91	متوسطة

6	متخصصون في تقنية المعلومات بالإدارة للتواصل مع المؤسسة التعليمية عن طريق شبكة الانترنت	3.79	0.83	عالية
المتوسط العام لإجابات المعلمين حول المتطلبات البشرية من خارج المؤسسة اللازمة لتطبيق مفهوم الإدارة الإلكترونية		4.21	0.85	عالية

من خلال الجدول نلاحظ أنَّ المتوسطات الحسابية لمتطلبات تطبيق مفهوم الإدارة الالكترونية من وجهة نظر المعلمين تراوحت بين 3.38 و 4.57 والانحرافات المعيارية تتراوح بين 0.78 و0.91 وتراوحت درجات الموافقة على هذه المتطلبات بين العالية جداً والمتوسطة .

ويتضح من الجدول أنَّ عينة الدراسة وضعت في الدرجات الأولى من الأهمية للمتطلبات البشرية اللازم توافرها خارج المدرسة لتطبيق مفهوم الإدارة الالكترونية توفر مبرمجين بالوزارة يقومون بتصميم وتطوير البرامج الإلكترونية للأعمال الإدارية ، وفنيي شبكات بوزارة التعليم لمعالجة أعطال الشبكات، كما جاءت في الدرجات الأخيرة من الأهمية للمتطلبات من وجهة نظر عينة الدراسة العبارات (ولي أمر يتعامل مع الحاسب الآلي وشبكة الانترنت)، والعبارة (متخصصون في تقنية المعلومات بالوزارة للتواصل مع المدرسة عن طريق شبكة الانترنت)، ولعل ذلك يدل على أنَّ عينة الدراسة ترى قلة الدور الذي يلعبه ولي أمر الطالب في تطبيق مفهوم الإدارة الالكترونية، أو صعوبة توفر ذلك خصوصاً في القرى النائية، كما ترى عينة الدراسة أنَّ وجود المتخصصين في تقنية المعلومات بالوزارة للتواصل مع المؤسسة التعليمية لا أهمية كالعناصر الأخرى، ربما

يعود إلى أنَّهم يرون عدم وجود مبرر لتواصل الوزارة مع المؤسسات التعليمية في ظل وجود مكتب لمراقبة التعليم بالمدينة .

ويتضح من خلال المتوسط العام أنَّ المتطلبات البشرية اللازم توافرها خارج المؤسسة التعليمية من وجهة نظر المعلمين لتطبيق مفهوم الإدارة الالكترونية أنَّ درجة الموافقة عليها في مجملها كانت عالية حيث بلغ المتوسط العام لها 4.21 ، وهو ما يفسر درجة الثقافة العالية للمعلمين والوعي بمتطلبات الإدارة الالكترونية اللازم توافرها خارج المؤسسة التعليمية.

جدول (5) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لآراء عينة الدراسة حول المتطلبات المادية اللازم توافرها داخل المؤسسة التعليمية لتطبيق مفهوم الإدارة الإلكترونية لكل عبارة من عبارات الاستبيان

ر.م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
1	توفير العدد الكافي من الطابعات لأعضاء الهيئة الإدارية	4.29	0.90	عالية
2	تأمين العدد الكافي من الكاميرات الرقمية لأعضاء اللجنة الإدارية	3.81	1.00	عالية
3	وجود موقع إلكتروني للمؤسسة التعليمية على شبكة الانترنت	4.38	0.96	عالية
4	توفير شبكة لاسلكية للانترنت داخل المؤسسة التعليمية	4.13	1.05	عالية

5	تأمين العدد الكافي من الماسحات الضوئية لأعضاء الهيئة الإدارية	4.02	0.93	عالية
6	تأمين برامج الحاسب الآلي اللازمة لتطبيقات الأعمال الإدارية	4.51	0.79	عالية
7	ربط أجهزة الحاسب الآلي لأعضاء الهيئة الإدارية بسيرفر (خادم)	4.32	1.01	عالية
8	توفير أنظمة حماية آلية متطورة لحماية بيانات المدرسة	4.55	0.81	عالية جداً
9	تحقيق الربط الالكتروني بين المدرسة ومكتب مراقبة التعليم	4.59	0.75	عالية جداً
10	تحقيق الربط الالكتروني بين المدرسة والطلاب	3.90	1.02	عالية
11	تحقيق الربط الالكتروني بين المدرسة وأولياء الأمور	3.85	0.98	عالية
12	تحقيق الربط الالكتروني بين المدرسة والمدارس الأخرى	4.15	1.02	عالية
13	تحقيق الربط الالكتروني بين المدرسة ووزارة التعليم	4.28	0.86	عالية
14	توفير منافذ للاتصال بالشبكات في جميع أجزاء مبنى المدرسة	4.06	1.03	عالية

15	الاشتراك في خط انترنت عالي السرعة	4.54	1.08	عالية
16	تأمين أجهزة حاسبات آلية حديثة لأعضاء الهيئة الإدارية	4.59	0.82	عالية جداً
المتوسط العام لإجابات المعلمين حول المتطلبات المادية اللازمة لتطبيق مفهوم الإدارة الإلكترونية		4.24	093	عالية

يلاحظ من خلال الجدول رقم (5) والمتعلق بدرجة الموافقة حول المتطلبات المادية أنَّ المتوسطات الحسابية تراوحت بين 3.81 و4.59 وأنَّ الانحرافات المعيارية تراوحت بين 0.75 و 1.08، وكانت درجة الموافقة على هذا المتطلب قد تراوحت بين العالية جداً والعالية.

ويتضح من الجدول أنَّ عينة الدراسة وضعت في الدرجات الأولى من الأهمية للمتطلبات المادية اللازم توافرها لتطبيق مفهوم الإدارة الالكترونية ضرورة توفر أجهزة الحاسوب الحديثة، وهو ما يدل على وعي عينة الدراسة بالدور الذي يلعبه جهاز الحاسوب في العملية الإدارية، وفي مجمل التعاملات الالكترونية، كما جاءت من ضمن الأولويات أيضاً من وجهة نظر عينة الدراسة حماية بيانات المدرسة وذلك من خلال توفير أنظمة حماية إلكترونية متطورة، وجاءت في الدرجات الأخيرة من الأهمية للمتطلبات المادية من وجهة نظر عينة الدراسة (توفير بعض الأجهزة الملحقة بالحاسب الآلي مثل الكاميرات الرقمية والماسحات الضوئية)، ويعود ذلك إلى أنَّ عينة الدراسة ترى قلة الدور الذي تقوم به هذه الأجهزة في تطبيق مفهوم الإدارة الالكترونية ، كما ترى عينة الدراسة قلة الأهمية للتواصل بين المدرسة والطلاب وأولياء أمورهم إلكترونياً، ويعود ذلك ربما إلى وجود مجموعة من المدارس تقع في قرى ومناطق نائية يصعب معها تحقيق الربط الإلكتروني مع المنزل .

ويتضح من خلال المتوسط العام أنَّ المتطلبات المادية اللازم توافرها خارج المؤسسة التعليمية من وجهة نظر المعلمين لتطبيق مفهوم الإدارة الالكترونية أنَّ درجة الموافقة عليها في مجملها كانت عالية حيث بلغ المتوسط العام لها 4.24، وهو ما يشير إلى درجة ثقافة عالية للمعلمين ووعي بالمتطلبات المادية لتطبيق مفهوم الإدارة الالكترونية.

اختبار فرضيات الدراسة:

الفرضية الأولى: يوجد انخفاض وتدنِّي في ثقافة الأفراد بشأن المتطلبات البشرية والمادية اللازمة لتطبيق مفهوم الإدارة الالكترونية في المنظمات قيد الدراسة.

ولقياس مستوى ثقافة الأفراد بشأن المتطلبات الكلية لتطبيق مفهوم الإدارة الالكترونية تم إيجاد المتوسط العام لإجابات مفردات عينة الدراسة وباستخدام اختبار One – Sample (t – test) لمتوسط العبارات حول القيمة المختبرة test –value = 3 فكانت النتائج كما في الجدول

جدول (6) المتوسط العام لآراء عينة الدراسة حول المتطلبات البشرية والمادية اللازمة لتطبيق مفهوم الإدارة الالكترونية

البيان	المتوسط العام	الانحراف المعياري	قيمة t	المعنوية المشاهدة
المتوسط العام لإجابات مفردات عينة الدراسة على جميع العبارات المتعلقة بالمتطلبات البشرية والمادية لتطبيق مفهوم الإدارة الالكترونية	**4.20**	**0.52**	**4.998**	**0.000**

حيث كانت الفرضية الصفـــــرية والبديلة لها على النحو التالي :

الفرضية الصفرية: المتوسط العام لإجابات مفردات عينة الدراسة بشأن المتطلبات البشرية والمادية لتطبيق مفهوم الإدارة الالكترونية لا يختلف معنوياً عن (3) .

HO : μ = 3

الفرضية البديلة: المتوسط العام لإجابات مفردات عينة الدراسة بشأن المتطلبات البشرية والمادية لتطبيق مفهوم الإدارة الالكترونية يختلف معنوياً عن(3) .

H1 : μ ≠ 3

ومن الجدول السابق (6) نلاحظ أنَّ قيمة إحصائي الاختبار لمستوى ثقافة الأفراد بشأن المتطلبات البشرية والمادية لتطبيق مفهوم الإدارة الالكترونية في المؤسسة التعليمية هو (4.998) بدلالة معنوية محسوبة 0.000 وهي تقل عن مستوى المعنوية 5% لذلك نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة وحيث أنَّ المتوسط العام لإجابات مفردات عينة الدراسة (4.20) وهو يزيد عن المتوسط المفترض لمقياس ليكرت وهو ما يشير إلى ارتفاع مستوى ثقافة أفراد العينة بالمتطلبات البشرية والمادية لتطبيق مفهوم الإدارة الالكترونية داخل المؤسسات التعليمية.

الفرضية الثانية: يوجد فروق جوهرية ذات دلالة معنوية في ثقافة الأفراد بشأن المتطلبات البشرية والمادية اللازمة لتطبيق مفهوم الإدارة الإلكترونية في المنظمات محل الدراسة تُعزى للمتغيرات الديموغرافية (المؤهل العلمي، مدة الخدمة، الدورات التدريبية).

ولاختبار هذه الفرضية تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA عند مستوى دلالة 5% للفروق في المتوسطات الكلية لتحديد المتطلبات البشرية والمادية اللازم توافرها لتطبيق الإدارة الالكترونية، التي تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخدمة والدورات التدريبية وكذلك إجراء اختبار T للعينات المستقلة لمعرفة الفروق التي تعزى لهذه المتغيرات.

جدول (7) متغير المؤهل العلمي

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F
المتطلبات الكلية	بين المجموعات	1.22	2	0.567	0.233
	داخل المجموعات	51.13	207	0.248	
	المجموع	52.35	209		

مستوى المعنوية 0.05

يتضح من الجدول (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد عينة الدراسة بالنسبة لمتغير المؤهل العلمي حول محاور المتطلبات الخاصة بالإدارة الالكترونية سواء المادية أو البشرية، وهو ما يدل على التقارب في درجات الموافقة، ويعزو الباحث ذلك إلى أنَّ هذه المتطلبات يدرك أهميتها غالبية أفراد عينة الدراسة بغض النظر عن المؤهلات العلمية للمعلمين.

جدول(8) متغير مدة الخدمة (الخبرة)

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F
المتطلبات الكلية	بين المجموعات	1.00	2	0.335	1.333
	داخل المجموعات	51.94	210	0.250	
	المجموع	52.94	212		

مستوى المعنوية 0.05

يتضح من الجدول(8) أنَّ قيمة F غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 5% ، ممَّا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة بالنسبة لمتغير مدة الخدمة حول محاور متطلبات الإدارة الالكترونية.

جدول (9) متغير الحصول على دورات تدريبية

المتطلبات	الحصول على دورات تدريبية	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة T
الكلية	نعم	4.250	0.473	1.833
	لا	3.890	0.668	

نلاحظ من الجدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة معنوية بين أفراد عينة الدراسة بالنسبة لمتغير الدورات التدريبية في مجال الحاسب الآلي حول متطلبات الإدارة الالكترونية، ويعزو الباحث ذلك ربما للثقافة الواسعة لعينة الدراسة حول أهمية ودور الحاسب وسرعته في انجاز الأعمال في المؤسسات التعليمية.

النتائج: أظهرت الدراسة التحليلية لمتطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية من خلال آراء عينة الدراسة، واتجاهات العاملين نحوها، النتائج التالية:

1- وجود درجة عالية من الثقافة ووعي لدى عينة الدراسة لمفهوم الإدارة الالكترونية ومتطلباتها، ودورها في دقة وجودة الأعمال داخل المؤسسات التعليمية.

2- آراء المعلمين الإيجابية نحو متطلبات تطبيق الإدارة الالكترونية، واتجاهاتهم نحوها يؤثر إيجاباً على نجاح عمليات تطبيقها في المستقبل.

3- عدم وجود فروق من حيث نظرة المعلمين للمتطلبات باختلاف مستواهم العلمي، وتلقي الدورات التدريبية ومدة الخدمة بالمؤسسة التعليمية.

التوصيات:

1- يرى الباحث ولنجاح مؤسساتنا التعليمية ضرورة العمل على توفير متطلبات تطبيق الإدارة الالكترونية في المدارس بشكل كامل من قبل وزارة التربية والتعليم، وليس التركيز فقط على الجوانب الفنية والتقنية ومحاولة مواكبة تطور مؤسسات الدول المتقدمة في هذا المجال.

2- توفير المناخ لنشر ثقافة الإدارة الإلكترونية من خلال إقامة ورش العمل والندوات واللقاءات مع المختصين على أنْ يشارك في تلك الندوات واللقاءات جهات ممثلة لجميع الأطراف المؤثرة والمتأثرة بتطبيق الإدارة الإلكترونية.

3- الاهتمام بالتوجه الاستراتيجي لتطبيق الإدارة الإلكترونية من خلال رؤية واضحة وغايات محددة على المدى البعيد.

هوامش البحث ومراجعه:

1- هشام مصطفى شريفي، دراسة لواقع استخدام الحاسب الآلي في إدارة المدارس التابعة لإدارة الثقافة والتعليم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض. 1996.

2- إبراهيم فوزي إبراهيم، (نحو تجارة عربية إلكترونية)، مؤتمـــر تونس للتجارة الإلكترونية، تونس ، 1999، ص146

3- حمود الطيار العنزي، الحاجة ومدي الاستخدام للحاسب الآلي في الإدارة المدرسية من وجهة نظر مديري مدارس التعليم العام في مدينة عرعر، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 2003.

4- عبير عمر المنابري، 2002، مدي أهمية استخدام الحاسب الآلي في إنجاز أعمال الإدارة المدرسية ومجالات استخدامه من وجهة نظر المديرات والإداريات، رسالة

ماجستير غير منشورة، قسم الإدارة العامة، كلية الاقتصاد، جامعة الملك عبد العزيز، جدة.

5- Carney, Steven & Richard, M. " The use of Information Technology in athletic administration at selected Ncaa division institutions" , Dissertation AbstractsInternational,1994, Vol. 55,No3A,pp412-427.

6- Tremblay, Denis, Richard ," Resistance to information technology : A Psychosocial explanation , Dissertation Abstracts International , 2000, Vol.61 No.7A, pp.77-83

7- Douglas A, Supporting the e-business : Electronic Networking Application and Policy, 2002 , Vol. 12 , No.2 , p.314.

8- علاء عبد الرزاق السالمي، رياض حامد، نظم المعلومات، المنظمة العربية للتنمية، القاهرة، 2003، ص135

9- محمد حسن عامر، الحاسبات الالكترونية للإداريين، معهد الإدارة العامة، الرياض، 1999، ص 167.

10- على السلمي، التحول إلى المنظمة الإلكترونية، جريدة الأهرام المصرية، العدد (42122) ، أبريل 2002.

11- هاشم الشمري، إيثار الفتلي، الفساد الإداري والمالي وآثاره الاقتصادية والاجتماعية، دار اليازوري ، عمان ، الأردن، ص216.

12- بدر الخان، استراتيجيات التعلم الالكتروني، ترجمة الموسوي وآخرون، دار شعاع للنشر والعلوم، حلب، سوريا 2005، ص196.

13- عبد الله عبد العزيز الموسى، استخدام تقنية المعلومات والحاسبات في التعليم الأساسي، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، الرياض ، 2001، ص141

14- إبراهيم الفار، استخدام الحاسوب في التعليم، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان الأردن، 2002، ص51.

الأشغال اليدوية وهدف تدريسها في الفنون.

أ.رندة محمد عمران جرادة

مقدمة:

إنَّ مفهوم الأشغال اليدوية في الفنون أصبح متغيراً منذ عشرات السنين، ولهذا فعلى الممارس في مجال الفنون أنْ يعرف الأشغال اليدوية في الفنون كيف جاءت؟ وكيف تم ابتكارها؟ والإبداع فيها، وكذلك عليه ربط تدريسها بالفنون من خلال احتياجات المجتمع وثقافته، وأنْ يكون كل ذلك ضمن ما يفرضه علينا الدين الإسلامي الحنيف من تعاليم في هذا السياق، كذلك على الممارس في هذا المجال أنْ يكون ملماّ ومتفهما لمعنى التكوين، وأنْ يكون قادراّ نسبياً على عملية النقد الذاتي وملماّ بفلسفة الفن وعلم الجمال، وسمات المراحل الإنتاجية للأعمال الفنية، كل ذلك يعد من المقومات الأساسية[1] لثقافة الممارس لهذا الدور حتى يكون مساهماً في بناء جيل مبدع يملك من الحس والتفكير العلمي السليم، وفيما لاشك فيه أنَّ الفنون لها دور فعَّال في بناء شخصية المتعلم في مجال الفنون، فهي تسهم مساهمة إيجابية في تنمية وصقل شخصية الطالب من النواحي العقلية والوجدانية والحسية والحركية، هذا وتهتم الفنون في هذا المجال خاصة بكل النواحي السابقة الذكر اهتماماً متوازناّ ومنسَّقاّ دون الاهتمام بجانب على حساب الآخر، بحيث يستطيع الطالب أنْ يتكيَّف مع الحياة، أي أنَّه من خلال دراسته لهذا النوع من الفن يضيف إضافة كبيرة للحياة يكون معنى. لقد أصبح الممارس لهذا المجال مدركاّ حتى نهاية إنجاز العمل في الأشغال اليدوية كيف يكون الوصول للغاية المراد لها من خلاله؟ فهي غاية تتم من خلال تشكيل السلوك، حيث نجد أنَّ الطالب من خلال الممارسة تكون في عقلة معنى التآلف والحب والتعاون في العمل الجماعي، وتساعده على التكيف مع كل المحيطين به، وهذا يعد من أساسيات التنمية في القدرات الابتكارية في مجال الفنون للأشغال اليدوية.

مشكلة البحث :

تربية الطلاب عن طريق تطوير مهاراتهم اليدوية والفنية، وتنمية قدراتهم[2] وأنشطتهم الابتكارية التي يزاولونها في دراستهم، والأشغال اليدوية هي نشاط إنساني متأهل في طبيعة الإنسان منذ القدم، ويعد شؤونها عنده منذ بداية صنعه لنماذج فنية استخدمها للسيطرة على وسائل الطبيعة، فهي تعد من أقدم الوسائل التعبيرية المنتجة التي بدأها الإنسان منذ القديم، وبما أنَّها تعتمد على المهارة اليدوية في العمل باستخدام خامات البيئة والعمل اليدوي، فهي تـــعد الأساس في بناء المجتمع الليبي العربي المتطور حسب رأي الباحثة، والمنطلق للقاعدة الاقتصادية فيه؛ ذلك لاحتواء الأشغال اليدوية الجانب التطبيقي في مجالات الفنون كافة، فنذكر منها أشغال الخزف والنسيج والسجاد والتصميم والزخرفة وغيره من منتجات ضمن خلال السرد السابق يمكن للباحثة أنْ تتساءل السؤال الآتي:

كيف يمكن أنْ تسهم الأشغال اليدوية في تنمية قدرات الطالب الدارس في مجال الفنون؟

أهداف البحث :

يهدف البحث إلى:

1- تربية الطالب ليعيش حياة يغمرها الجمال والذوق والإبداع، وسط الإطار الاجتماعي المتطور، وتعمق المفاهيم والقيم العربية والإسلامية في نفوس طلابنا أثناء ممارستهم العمل الفني، والنشاط المنهجي وغير المنهجي.

2- الكشف عن الطلاب الموهوبين وتنمية مواهبهم وقدراتهم الفنية والمهنية.

3- القدرة على الملاحظة والرؤية الدقيقة والنقد البنَّاء، والهادف بالنسبة لعضو هيئة التدريس والطالب معاً.

4- إضافة هذه الدراسة إلى المكتبة الليبية، وجعلها مصدراً من مصادر الإلهام والاهتمام في مجال الفنون خاصة.

حدود البحث :

1- الحدود المكانية: وقعت هذه الدراسة بقسم الفنون بكلية الآداب بجامعة الزاوية.

2- الحدود الزمنية العام الجامعي2017-2018م.

معنى الفنون :

يكون معنى للفنون من خلال تنمية الأفراد عن طريق ممارسة نموهم الفني (القدرة على الابتكار[3]، في الرسم والنحت والخزف والنسيج والطباعة والتصميم والزخرفة والديكور) الأمر الذي يكون فيه التعبير عن مشاعرهم وأحاسيسهم وأفكارهم بطريقة الإبداع من التشكيل الفني للخامات.

وظيفة الفنون في التعليم الجامعي :

تكون وظيفة الفنون في التعليم الجامعي من خلال العمل على تمويل تفكير الطالب في حدود المظاهر الجمالية، وبأساليب فنية مختلفة تنمي المواهب الفنية والإبداعية وصقلها، فهي تعد الطالب المبتكر الحسَّاس والمتذوق للأعمال الجمالية، فهي تمنحه الفرضية الفرصة لدمج انفعاله ليفصح ممَّا يدور داخل عقله وذاته، فيخرج ما بنفسه من كبت وضغط شأنه شأن الموسيقى والشعر والمسرح، كل ذلك يكون من خلال استغلال الأحاسيس التي يملكها الإنسان في النشاط الجمالي، فينسى الإنسان فيه همومه ومشاكله ومشاغله المعيشية فترة قيامه الإبداعية ومكمِّلة لها، فهي تقوم بمهمة تطوير ونمو المراحل الفنية الابتكارية لدى الطلاب، وتكسبهم اتجاهات فنية جديدة متطورة، تتكيف مع ظروف عملهم، وبيئتهم وتمنح لكل طالب حقه في ممارسة الأسلوب الذي يرغبه حسب الاختصاص، وتوجه الطالب نحو التعبير[4] عن ما يكون فيه الخير من علاقات اجتماعية

تغرس المثال والمكارم الأخلاقية في النفوس، وتزيد من الوعي والإدراك بالتراث الفني، ولما تقدمه من دعائم وقيم ومفاهيم وأمثلة عن ما تركه الأجداد والآباء لممارستهم الأساليب الفنية المبتكرة، وغرس قيمتها الجمالية في أعمالهم، وتتضمن وظيفة الفنون أيضاً إلى خلق شكل جديد من الإبداع المبتكر، يكون فيه الطالب قادراً على الإبداع والنمو، غير خاضع للتأثيرات الخارجية التي لا تمت ببيئة بصلة.

إنَّ وظيفة الفنون وممارسته بأسلوب علمي يجعل الفرد الطالب تطبيقي متمكِّن بقدرة عالية من الثقافة بشكل عام، ومنتبه للقيم الفنية والجمالية خاصة في التراث العربي والإسلامي، فهي تتيح الفرصة للطالب بمجال الفنون للقيام بتطبيقات وتجارب في مختلف المجالات الفنية، فتزيد هذه التطبيقات من تنمية القدرة في الفكر والرؤية الإبداعية والجمالية والذوقية، التي تعد من أهم العوامل الأساسية[5]، في تكوين الشخصية لدى الطالب فيصبح ذات قيمة حسية، يستنهض بها نحو المستقبل يزخر بالعلم الذي هو أساس التطور لكل بلد يريد التطور والازدهار.

الأشغال اليدوية في الفنون وأهدافها :

إنَّ ممارسة التطبيق في الأشغال اليدوية لطلبة الفنون خاصة في ظل الظروف التي تمر بها بلادنا نتيجة التغير السياسي الذي ألمَّ ببلادنا من ظروف تحيط بالعملية التعليمية، وتؤثر فيها من ناحية، والأخرى التي تحيط بالطالب خاصة في المرحلة الجامعية من تأثيرات خارجية، تعصف بالمستقبل الغامض، فهي مرحلة حرجة ومؤثرة بشكل مباشر، فهذه الممارسات التطبيقية للأشغال اليدوية[6] في مجال الفنون يكون لها تأثير وجدوى في تغيير سلوك الطالب الممارس للفنون في مجالاته المختلفة، فهي تعد صداً منيعً لمواجهته الصعاب في حياتهم العملية والتغلب عليها، وتعمل على تكييفهم مع العالم والبيئة المحيطة بهم، وجعلهم يستجيبون للمتغيرات والتحولات الجديدة، التي قد

تطرأ على المجتمع الليبي من الناحية الفنية والمادية والاجتماعية، حيث نجد أنَّها تزودهم بالمفاهيم والخبرات القديمة والحديثة عن مجال الفنون على مستوى العالم، و من جهة أخرى وأنَّ الفنون لم تقتصر دروسها في الأشغال اليدوية على التدريب والإتقان فقط، بل تعمل على إكسابهم أيضاً القيم الإنسانية والأخلاقية فتغير من سلوكهم من خلال اهتمامهم بالعمل التشكيلي للخامات، فيتعلمون كيفية تنفيذ الأعمال الجيدة من الرديئة، فينسجمون مع العمل الجيد، تنتعش بقولهم وتزداد مداركهم معرفة واتساعاً بكل ما يحيط بهم من أشياء، وتتغير عاداتهم وتعمل أيضاً على زيادة ترابطهم وتعاونهم مع بعضهم، وهو هدف منشود خاصة في هذه الفترة العصيبة التي تحيط ببلادنا، فيصبحون أفراداً متزنين في عقولهم وعواطفهم، فيحبون هذا التخصص المتمثل في الأشغال اليدوية أكثر من المواد الدراسية الأخرى، ويكون الميل دائماً للاهتمام بشكل كبير للأشغال لأنَّها تروِّح عنهم، وتنفِّس لهم الكبت والتعب والمشقة مع العلم بأنَّ منتجات الطلبة اليدوية دائماً تكون ذات قيمة فعلية نافعة، بها من الإبداع والجمال من خلال الدور الذي قامت به نحو المجتمع، حيث نلاحظ ذلك من خلال الدور الذي هيئ به الفرصة الممنوحة للطلبة في مجال العمل اليدوي، كونها مصدر من مصادر المعيشة لحياة الإنسان، فتكون بذلك قيماً معنوية أكثر منها مادية، فترفع منهم وتنميهم في تكوين شخصيتهم، وتجعلهم أكثر إحساساً بالشعور الكيان وتعمق من وجدانهم في الذوق والقيم الجمالية المتجسدة في الابتكار والإبداع الفني، الذي يطرأ على أشغالهم، فيتمتعون بها كونها من صنعت أيديهم.

إنَّ الاستفادة الكبيرة من دراسة الأشغال اليدوية هي عملية التحفيز والشوق لإنجاز الأعمال، فهي تعد فرص للتنفيس والاستقرار والعمل بالشعور بالنشوة التي تلازمهم، كما يتعرَّف الطلبة على الخامات والعدد والأدوات، وكيفية تشكلها وتسويقها ومنابع وجودها، بالإضافة إلى ذلك تزودهم بالخبرة في التعامل مع أهل الحرف والصناعات اليدوية

والتقليدية، و كما تزودهم كذلك برصيد كبير من الصبر والثقة بالنفس وحس التعامل مع الآخرين، واحترام مشاعر الآخرين، وتبادل الأفكار ذات جهات النظر فيما بينهم، والاستفادة من الخبرات الجديدة المبتكرة، والتعود على أسلوب البذل والعطاء في المجتمع.

إنَّ كثيراً من أفراد المجتمع يجهلون أهداف الفنون التي تأتي عند دراسة الفنون، ويعتقدون أنَّ دراسة الفنون جاءت لغرض الترفيه والتسلية من مراحل الإرهاق التي يتعرض لها الطالب عند تلقيه الدروس العلمية الأخرى، متجاهلين ما لهذه الدروس من أنشطة بنائية إبداعية[7] خلاقة تعمل على تنمية جميع جوانب العقل لدى الطالب خاصة عندما يكتب المهارات والعادات الفنية، ودروس الفنون اليدوية يكون لها أيضا دور كبير في النمو والتطور في الذوق والإحساس والوجدان، فيجعله يشق طريق حياته، ويعيش حياه كريمة، بعيدة عن الإرهاب والسلاح والفوضى، ومن الاستغلال السياسي خاصة الخارجي منه فيكون بذلك مساهماً مساهمة مباشرة في تطور المجتمع ثم الدولة ، ويتوقف تطور هذه النشاطات الابداعية[8] في الفنون على مدى اهتمام ادارات الكليات والجامعات والعمل على توفير المستلزمات الضرورية لها وكذلك تقديم الدعم اللازم والضروري لزيادة الوعي الفني للأخوة المسئولين عن طريق عقد الندوات الفنية و المناشط والمهرجانات والمسابقات الفنية لهم وذلك لإبراز الموهوبين وتشجيعهم مادياً ومعنوياً، وكذلك الاهتمام بمعلم الفنون والعمل على التجديد والتأهيل المستمر له كل في مجاله حسب تخصصه؛ ليتمكن من توجيه الطلبة توجيهاً علمياً سليماً حتى لا يفتقرون إلى المعرفة والفهم لمبادئ فنون التطبيق في الأشغال اليدوية وأخلاقها المرجوة.

الهدف من تدريس الأشغال اليدوية في الفنون :

في الحقيقة أنَّ الواقع الذي تسير به دراسة الأشغال اليدوية في الفنون مازال لم يتفق مطلقاً مع مبادئ الفنون المعاصرة ومفاهيمها وأهدافها العلمية الموضوعة أساساً من أجلها،

ويرجع ذلك إلى أنَّ كثيراً من أعضاء هيئة التدريس في مجال الفنون بخاصة في هذه المادة يجهلون كيف يتعاملون مع الطالب وشخصيته، اتجاه هذه المتغيرات التي تنتج أثناء عملية التدريب والتطبيق([9]) مثل اتجاه التفكير والمشاكل الفنية وكيفية إيجاد الحلول الفورية والمناسبة، وكذلك المشاكل النفسية وحاجاته الأساسية وقدراته الجسمية والعقلية وإمكانيات البيئة المحيطة، وما تطلبه من التكيف المعتدل في الصرف المادي والبيئة الاجتماعية.

إنَّ الهدف من تدريس الأشغال اليدوية حالياً لا تستند على أسس علمية ونفسية وتربوية سليمة، بل على طرق ارتجالية تقليدية لا ترتبط بالتطور العلمي المصاحب بالحاسوب(الكمبيوتر) وأنظمته التي تسهل في الإجراءات المبدئية من حيث الابتكار وسهولة التكوين في المنظور، والأبعاد الثلاثية وتغيير الألوان وغيره من برامج تساعد المتدرب على الابتكار والإبداع والسعي إلى تحديد الأفكار وربط الأعمال الفنية بالواقع والماضي والمستقبل، فهي تهدف إلى تمثيل الأشياء كما هي في الحقيقة، فترى عدد من أعضاء هيئة التدريس يسعون إلى تدريس المهارات في قواعد المنظور والنسب والظل والإضاءة، فيستخدمها الطلبة في أشكالهم كل ذلك من أجل الإتقان والجودة في الابتكار أثناء عملية التدريب والتطبيق[(10)] مع العلم بأنَّ هذا التدريب والتطبيق عندما تنقصه عملية الحس المرهف بالإبداع لا يكون فناً، كما أنَّ المهارات التي نجدها تبرز من خلال هذه العملية قد تكون وهمية لا تحمل مدركات حقيقية.

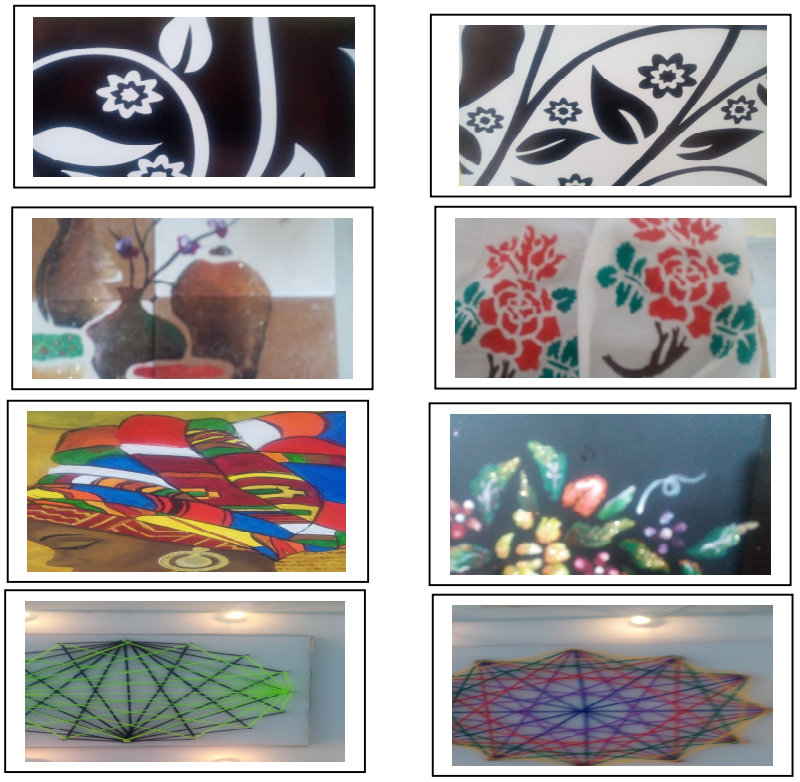
إنَّ تدريس الأشغال الفنية بأسلوب معاصر[(11)] بهدف السمعي إلى تحرير الطالب من تلك القيود التي فرضت على العملية التعليمية من الجهل بالشيء والتزمت لاتجاه بعدم الرغبة بالنمو والتطور فهو اتجاه متوارث لا يسعى إلى كشف المواهب الفنية الأصيلة لديه ورعايتها والاهتمام بها وتقويمها والوصول بالمتغيرات إلى مستويات عالية، وينبغي أنْ يكون عضو هيئة التدريس عاملاً على تحرير الطالب من القيود التقليدية التي تساعده على

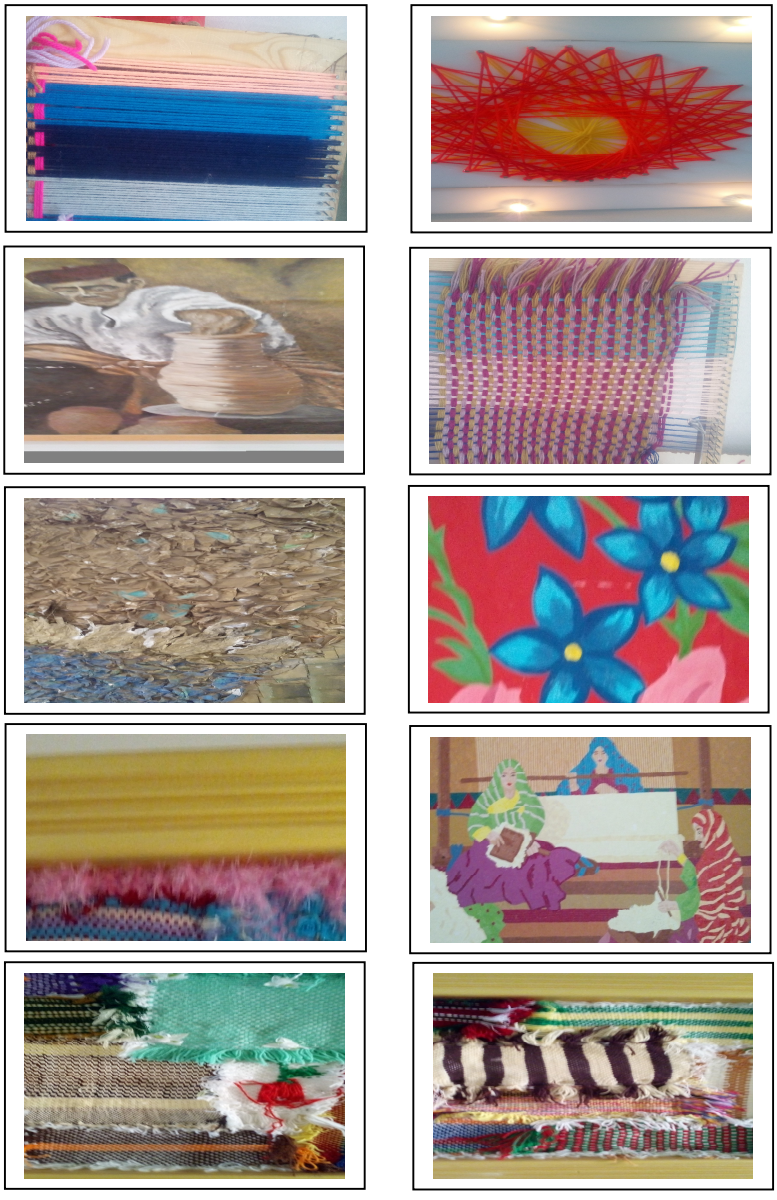
التغلُّب بحل المشاكل والعوائق التي قد تقف أمامه فتعرقله عن الاستمرار في التدريب والتطبيق الأمر الذي يقف دون تحقيق الرغبة المنشودة ويجب أنْ يوجد توجيه مستمر من قبل الأساتذة المشرفين على تدريس هذه المواد والقائمة على تدريسها بشكل مستمر و مفعَّل بأسلوب علمي متطور وحديث نظرياً وتطبيقياً، فهذا التوجيه يمكن أنْ يكون من العوامل التي تؤثر في الذات بالنسبة للأستاذ والطالب معاً، فيحدث تأثيراً مباشراً في الذات فتغير بها عن طريق تغيير نظرة الإنسان إلى نفسه والعالم المحيط به، والفن اليوم يمارس بشكل تقليدي للطبيعة، فهو أمر تغلغل في العملية التعليمية في مجال الفنون بشكل عام، كما نلاحظ ذلك أيضاً في نفوس الكثير من الطلبة، كل ذلك يحدث نتيجة نظرة الإنسان إلى نفسه والعالم المحيط به وبمجال الفنون، و مما يؤسف أنَّ استخدام الأساليب الأكاديمية تدربوا على قواعد المنظور ومارسوها بالتطبيق الفعلي([12])، ومارسوا تقليد المرئيات على أنَّها حقائق، وهذا ما يجري بالفعل في دراسة الأكاديمية، فهي طريقة توصف بأنَّها جامدة لم تتميز بالتنوع والحرية في التعبير، والأمر الذي يجعل الطالب بعد تخرجه ينظر إلى إنتاج طلبة بقياس أكاديمي، وليس النظرة إلى العمق في الفن على أساس العملية التجريبية، والبحث عن الأساس في الشيء لا عند الإخراج النهائي للعمل الفني.

كما يمكن استخدام الإجراءات الأكاديمية في العملية التعليمية بأقسام الفنون تدفع بالطلبة إلى تعلم الفن بالطريقة التي تعلَّم بها أستاذه عندما كان طالباً في الأكاديمية أو الجامعة أو كلية الفنون، فهل كان الأستاذ قد لقن قواعد المنظور؟ فعليه أنْ يلقن إلا أنَّ الأستاذ المؤمن بمادته وبالأساليب الحديثة في التدريس عليه أنْ لا يستمر بالطريقة نفسها التي بدأ بها، فتدريس قواعد الرسم من منظور وتشريح وظل وتشريح وأبعاد وأحجام فهي إجراءات تمنح الطلبة بمجال الفنون الجوانب الابتكارية والتميز بطابع الخصوصية في تكوين نواحي حسية لديهم، فهي تؤثر على إدراكهم وتفكيرهم وبالتالي على نمو شخصياتهم، وأنَّ

طريقة تدريس القواعد في الأشغال اليدوية مازالت طريقة تقليدية قديمة أتت من نظرة بعض مخططي المناهج التعليمية للمراهقين على أنَّها كاملة البناء والنصح يدركون قواعد التطبيق خاصة في المتطور أنَّ عصرنا الحالي بتقدمة العلمي والتكنولوجي والفني أصبح لم ينفتح بالطرق التقليدية القديمة في الفن التي كانت تجعل الطالب يسلم نفسه للطبيعة لنقلها ومحاكاتها بإتقان الممارسات التطبيقية في الأشغال اليدوية، وصار يبحث عن طرق وأساليب حديثة[13] متطورة تكسب الطالب شخصية ومكانة تساعده في المساهمة بشكل مباشر في النهوض بمجال الفنون نحو الرقي والتطور.

الأشكال التالية توضح استخدام تقنية الأشغال اليدوية في الفنون





النتائج

1- هناك علاقة أكيده بين العمليات الإبداعية والأشغال اليدوية في الفنون حيث نجدها تؤثر تأثيراً مباشراً على مستوى الفكر و الإحساس والمشاعر لدى الطالب الذي يدرس الفنون.

2- الجانب المهاري الفني والجانب التقني العلمي في الفنون التطبيقية (اليدوية) ينتجان العملية الإبداعية والجمالية نتيجة للابتكار التي يقوم بها الممارس لفنون الأشغال اليدوية.

3- تعد دراسة الفنون في الأشغال اليدوية همزة وصل بين الطالب، وعضو هيئة التدريس المتخصص بالفنون.

4- الاهتمام الدائم بالأشغال الفنية هو اهتمام يعزز موضوع البحث ويجعله عمل بحث للعلم والمعرفة.

5- توظيف الأشغال في المعارض و أقسام الفنون يساعد على تجددها بشكل دائم ومستمر.

التوصيات :

1- ضرورة الاهتمام بشكل كبير بالأشغال الفنية سواء كانت بأقسام الفنون، أو على صعيد الواسع لمناحي المجتمع.

2- العمل على عقد حلقات نقاش علمية في نهاية الدراسة لكل سنة أو فصل دراسي بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس بالأقسام والمعاهد الفنية المتخصصة للحصول على تساؤلات وإجابات من خلال العرض لكل الأعمال الفنية المطروحة.

3- ضرورة قيام رجال الأعمال والأثرياء وأصحاب الشركات والأعمال الحرة بالاهتمام والإقبال على شراء الأشغال اليدوية، والعمل على تشجيع الطلبة الممارسين لها، الأمر

الذي يساعد على الاستمرار في الإبداع والابتكار، فهي عملية ضرورية لتسيير الحياة بين أفراد المجتمع وتبادل العلاقات الطبيعية.

هوامش البحث ومراجعه:

1- محمود البسيوني: طرق تعليم الفنون، القاهرة، دار المعارف، 1973، ص11.

2- لطفي محمد زكي: نظريات في السلوك الفني وتطبيقاتها التربوية، دار المعارف، مصر 1969، ص 17.

3- لطفي محمد زكي: التربية الفنية المعاصرة ونظرية التفكير، دار المعارف، مصر 1970، ص33.

4- د. جلاس توم: توجيه المراهق ترجمة جابر الحميد ومحمد مصطفى وعزيز حنا داود الشعبيني، ص81.

5- حمدي خميس: طرق تدريس الفنون، دار المعارف، مصر 1965، ص 19.

6- سيونايد ميري روبرتسون: الأشغال الفنية والثقافية المعاصرة مؤسسة سجل العرب، القاهرة، 1964م (ترجمة محمد خليفة بركات)، ص 41.

7- عبد الله المهناو: الأساليب الحديثة في تدريس التربية الفنية، عبد الله الحداد، دار المعارف، مصر، 1970م، ص 53.

8- معاذ الأسد: التخطيط لتدريس التربية الفنية، مكتبة النهضة، بغداد،1970م، ص 7.

9- دليل المعلم وزارة المعارف – الإدارة العامة للأشراف التربوي، الطبعة الأولى 1418 هـ، ص 28.

10- سعاد ملمس: التربية الفنية وأهميتها في حياة الفرد والمجتمع، الطبعة الأولى، 1995م، ص5.

11- فتح الباب عبد الحكيم: البحث في الفن والتربية الفنية، القاهرة، عالم المكتب، 1983، ص 20.

12- عواطف إبراهيم: المهارات اليدوية والفنية بين النظريات والتطبيق، مكتبة الأنجلو، مصر، 1995م، ص 16.

13- عبد الفتاح رياض: التكوين في الفنون التشكيلية، دار النهضة العربية، 1956م، ص 59.

المشكلات النفسية الأكثر شيوعاً لدى الأطفال النازحين بمخيم الأكاديمية البحرية، ومخيم السياحية بمدينة جنزور

أ. انتصار عمار أمبية

كلية التربية جنزور – جامعة طرابلس

مقدمة:

حظيت المشكلات النفسية عند الأطفال باهتمام كبير من علماء النفس والتربية، فشغلت تفكيرهم وتطرَّقت دراساتهم له؛ لمعرفة مظاهره وأسبابه وبخاصة بعدما عانت المجتمعات الإنسانية في السنوات الأخيرة من انتشار بعض مظاهر العنف المرفوض اجتماعياً، وتفشي السلوك الإرهابي بصورة مطَّردة في مجتمعات عدَّة، على اختلاف توجهاتها العقائدية والسياسية ومستوياتها الاجتماعية والثقافية، وتعد المشكلات النفسية من أهم المشاكل التي يعاني منها كثير من الأطفال في وقتنا الحاضر بدرجات متفاوتة، ويقصد بها أي سلوك من شأنه إيقاع الأذى الجسدي، أو النفسي أو الألم بالذات أو بالآخرين والأشياء حيث تظهر كثيراً بين الإخوة داخل الأسرة، وبين التلاميذ في المدارس وفي الشوارع والأماكن العامة بأشكال مختلفة لفظية وبدنية، وحتى عبر الإيماءات ومن خلال لغة الجسد يمارس العنف أحياناً، ومن أجل الوقاية من حدوث هذا السلوكيات التي تعبر بوضوح عن مشاكل نفسية عند الأطفال لابد من التعرُّف على أهم أسبابه التي تدفع الأطفال في عصرنا الحاضر إلى التصرف بعدوانيه، وإلى القلق والخوف وغيره من مظاهر المشكلات النفسية، وإذا كانت المشكلات النفسية تنشأ عن إحساس الفرد وبالإحباط والإحساس بالنبذ، أو لعدم قدرته على التعبير عن نفسه، فما هو الحال مع الأطفال النازحين، من فقدوا الاستقرار والحياة الطبيعية، وحرموا من أبسط حقوق الطفولة، التي نصت عليها المواثيق الدولية حق اللعب وحق الإحساس بالآمان وحق العيش الكريم، ونظراً لما يمر به الطفل

الليبي في هذه المرحلة في الوطن، وانعدام الأمن والآمان من ظروف تؤثر في نفسيته ووضعه الاجتماعي والنفسي، وهو ما قد يخلِّف رواسب قد تؤثر في شخصيته في المستقبل، وقد تحوله إلى قنبلة موقوتة تشكل خطراً على المجتمع إنْ لم يلتفت إلى ضرورة الاهتمام بهذه الفئة الاجتماعية، ذلك ما يدفعنا إلى ضرورة دراسة هذا الموضوع، الذي من خلاله قد نعالج هذا الوضع المأساوي للطفل النازح لنجد مخرجاً للشحنات والانفعالات السلبية التي تترسخ وتترسب في أعماقه جرَّاء إحساسه بالنبذ والإقصاء، وهو المركون المهمَّش في مراكز إيواء النازحين، ومن هذا المنطلق أخذت الباحثة مشكلة هذا البحث لعينة من الأطفال النازحين لمعرفة مدى تأثير الوضع النزوحي على نفسيتهم، ومحاولة التعرُّف على أهم المشكلات النفسية.

مشكلة البحث: تعد مرحلة الطفولة أهمية كبيرة في النمو النفسي للفرد، ومن شأن الصدمات النفسية التي يتعرض لها الطفل خلال هذه المرحلة، وتؤدي إلى عاهات دائمة نتيجة تعرضهم لتجارب مؤلمه لأنَّ الأطفال لديهم قدرة طبيعية عقلية، ولكن متفاوتة على التكيف مع التغيرات التي تحدث في بيئتهم، وتعتمد هذه القدرات على عدَّة عوامل منها السن ومؤهلاتهم الشخصية فضلاً عن خصائص بيئتهم الاجتماعية والعاطفية، ويمكن أنْ تختلف القدرة على التكيف مع أي حدث أو صدمة من طفل إلى آخر، وتزداد المشكلات النفسية لدى الأطفال النازحين عن أقرانهم العاديين المستقرين مثل السلوك العدواني على الآخرين، أو إتلاف الأشياء والقلق والاكتئاب والخوف المقرون ببعض العادات السيئة كمص الإصبع وقضم الأظافر والمشاكسة والتبول اللاإرادي وغيره... ممَّا يدفع بعض المحيطين إلى عقابهم بدنياً أو لفظياً بدلاً من أنْ يحاولوا دراسة أسباب مثل هذا السلوك، وتحويله إلى سلوكيات بديلة أكثر إيجابية من خلال أساليب بديلة تعوضهم ما فقدوه من قدرة على الاتصال الاجتماعي الإيجابي، أو مثل الاتصال الشكلي من خلال برامج

للأنشطة الفنية المختلفة، وبدأ إحساس الباحثة بمشكلة البحث من خلال تعاملها مع مؤسسات المجتمع المدني، وما لمسته واستشعرته من حجم المأساة التي تواجه النازحين وبخاصة الأطفال ومعاناتهم النفسية بعد تهجيرهم من منطقة تاورغاء ومنطقة ككلة والقلعة، والآثار التي سببتها الحروب في مناطقهم، وكيف تهيمن الحرب على الثقافة فتحتويها، وتشوِّه الذاكرة، وتفسد اللغة، وتصيب بالعدوى كل شيء تلامسه لتطال حتى الفكاهات والأحاديث اليومية العابرة، التي تدور حول الموت والأحداث السيئة، وبذلك تمحورت مشكلة البحث في التساؤل الرئيس الآتي: **ما هي المشكلات النفسية الأكثر شيوعاً لدى الأطفال النازحين بمخيم جنزور، ومخيم السياحية؟**

تساؤلات البحث: من خلال التساؤل الرئيسي ستقوم الباحثة بالإجابة على السؤال الآتي:

1ـ ما هي أهم مظاهر المشكلات النفسية لدى الأطفال النازحين بمخيم الأكاديمية البحرية ومخيم السياحية؟

أهمية البحث: إنَّ مرحلة الطفولة من أهم المراحل في حياة الإنسان ففي الطفولة تنمو القدرات وتنفتح المواهب ويكون الطفل قابلا للتأثر والتوجيه والتشكيل وأثبتت الأبحاث والدراسات خطورة هذه المرحلة وأهميتها للباحثين والدارسين، وفهم هذا السلوك وتعديل المضطرب بما يتلاءم مع متطلبات الحياة.

إنَّ مواجهة مشكلات الطفولة ومعرفة أسبابها وطرق علاجها أمر له أهميته بالنسبة للطفل والأسرة، خاصة أنَّ بعض المشاكل النفسية والاجتماعية عند الراشدين يرجع مصدرها إلى مرحلة الطفولة، حيث توافق الفرد في مراحل حياته المتتالية يرتبط إلى حد كبير مع مرحلة رياض الأطفال، وبما أنّ الاكتئاب لا يرتبط بمرحلة معينة، وإنَّما يظهر في مراحل العمر المختلفة كان لابد من مواجهته في كل مرحلة من مراحل الحياة، وبخاصة مرحلة الطفولة.

وتكمن أهمية البحث فيما يلي:

1. أهمية دراسة المشكلات النفسية للأطفال النازحين في مراكز الإيواء.
2. توضيح مشكلة السلوك العدواني للأطفال النازحين، والحد من آثارها ممَّا يسهم في دمجهم في المجتمع المدني.
3. دراسة جانب مهم، وهو المشكلات النفسية التي قد تعرقل نمو الأطفال جسمياً وعقلياً واجتماعياً.
4. قد تفيد نتائج البحث في فتح آفاق لبحوث مستقبلية في هذا الموضوع.
5. عدم وجود دراسات في هذا الموضوع –في حدود علم الباحثة– ممَّا قد يفتح المجال لدراسات مستقبلية للباحثين.

أهداف البحث: يهدف البحث إلى الآتي:

1- التعرُّف على أهم مظاهر المشكلات النفسية لدى الأطفال النازحين بمخيم الأكاديمية البحرية، ومخيم السياحية؟

2- التعرُّف على مدى تأثير الوضع النزوحي على نفسية الأطفال في مخيم الأكاديمية البحرية، ومخيم السياحية؟

حدود البحث:

1. الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على "المشكلات النفسية الأكثر شيوعاً لدى الأطفال النازحين".
2. الحدود المكانية: اقتصر البحث على مخيمات النازحين بمدينة جنزور "مخيم الأكاديمية ومخيم السياحية".
3. الحدود البشرية: عينة من أولياء أمور الأطفال النازحين.
4. الحدود الزمنية: تم إجراء البحث في ربيع 2018م.

مصطلحات البحث:

الطفل: لغوياً "هو الصغير الشيء الرخص الناعم، وهو أيضا مرحلة عمرية من دورة حياة الكائن الإنساني تمتد من الميلاد إلى بداية المراهقة".[1]

ويعرف طبقاً للقانون واتفاقيات حقوق الإنسان بأنَّه كل من يبلغ من العمر أقل من 18 سنة، وهذا ما يؤكده ولا يختلف عليه التشريع الدولي.[2]

الحرب: هي نزاع مسلَّح تبادلي بين قبيلتين، أو فئتين، أو دولتين، أو أكثر من الكيانات غير المنسجمة والمختلفة بسبب من الأسباب، إما سياسياً، أو اقتصادياً أو اجتماعياً فالجانب السياسي هو المسبب الأكبر اليوم في اشتعال الحرب، لأنَّ الهدف منها هو إعادة تنظيم الجغرافيا السياسية للحصول على نتائج مرجوة ومصمَّمة بشكل ذاتي.[3]

المشكلات النفسية: "تعني تلك الأنواع من السلوك التي يرى المتخصصون أنَّه سلوك غير مرغوب اجتماعياً، ويعوق عملهم، وتقلل من عملية إرشادهم وتوجيههم، ويؤثر في فاعليتهم".[4]

والمشكلات النفسية بوجه عام **هي:** "صعوبات في علاقات الشخص بغيره ، أو في إدراكه عن العالم الذي حوله، أو في اتجاهاته نحو ذاته، وتتصف المشكلات النفسية بوجود مشاعر القلق والتوتر لدى الفرد وعدم رضائه عن سلوكه الخاص، والانتباه الزائد لمجال المشكلة وعدم الكفاءة في الوصول إلى الأهداف المرغوبة، أو عدم القدرة على الأداء الفعَّال في المجالات النفسية، وفي بعض الأحيان فالمشكلة تحدث عندما يكون الشخص في موقف لا يتشكي منه، ولكن الآخرون في البيئة المحيطة به يتأثرون بسلوكه، أو يحكمون عليه بأنَّه غير فعَّال، أو مدمر أو غير سعيد أو معطل، أو يأتي بسلوكيات تضر بمصلحته وبمصلحة المجتمع الذي يعيش فيه".[5]

النازحون: يوجد العديد من التعريفات المتعلقة بالنزوح والنازحين، نذكر منها التالي:

"هم أفراد أو جماعات من الناس أجبروا على الفرار من ديارهم هرباً من طائلة صراع مسلَّح أو حالات تفشِّي العنف، أو انتهاكات لحقوق الإنسان كما يصنف ملايين من المدنيين الآخرين الذين نجوا من الكوارث الطبيعية، مثل الفيضانات بصفة عامة باعتبارهم نازحين داخلياً".(6)

تعريف النازحين إجرائياً وفقاً لمتطلبات هذا البحث: الأشخاص أو المجموعات الذين اضطروا إلى الهروب، أو ترك قراهم قسرياً؛ لوقوع بعض الكوارث في الحرب، وهم يقطنون حالياً بمراكز إيواء كفلتها لهم الدولة الليبية.

تعريف الأطفال النازحين إجرائياً: هم الأطفال الذين نزحوا من مناطق إقامتهم الأصلية نتيجة النزاعات المسلحة، ويقيمون في مراكز إيواء مؤقتة.

تعريف المشكلات النفسية إجرائياً: يقصد بالمشكلات النفسية في هذا البحث النسب المئوية التي يحصل عليها الفرد من خلال الإجابة على أداة البحث.

وترى الباحثة أنَّ السبب الأساسي للمشكلات النفسية للأطفال النازحين لأنَّهم فقدوا أعز ما لديهم، فكثير من الأطفال النازحين فقدوا والديهم، ومنهم من فقد أشقاءه، أو أحد أقرانه، وهنا ظهرت العدوانية، "وهي إفرازات للعوامل وفق مشاهدات الباحثة من خلال عملها وتعاملها عن قرب مع هذه الفئة الاجتماعية داخل مراكز إيواء النازحين".

إجراءات البحث:

منهج البحث: استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي لملاءمته وطبيعة هذا البحث.

مجتمع وعينة البحث: يتكون مجتمع البحث من أولياء أمور (أب أو أم) الأطفال النازحين في مدينة "جنزور" وعددهم (60)، موزعين على مخيم الأكاديمية البحرية "صياد"، ومخيم القرية السياحية ". وتكونت العينة من نفس عدد مجتمع البحث (العينة الشاملة)، أو العينة المعيارية (Criterion) وهي: "جميع الأفراد الذين يمثلون حالة ما، أو تتوفر لديهم

الخصائص والصفات المدروسة، لتكون تحت سيطرة الباحث من حيث الحجم، وهي من استراتيجيات العينات المفضلة"[7] ، أي أنَّ العينة تمثل (100%) من مجتمع الدراسة. وكانت كما يوضحه الجدول الآتي:

جدول (1) يبين توزيع الأطفال النازحين بمنطقة جنزور

مخيم الأكاديمية البحرية "صياد"	مخيم القرية السياحية "جنزور"	روضات ومدارس ومنازل	المجموع
15	15	30	60

أداة البحث: اعتمدت الباحثة في البحث الحالي جمع البيانات والمعلومات على استبيان من إعداد الباحثة، تم تطبيقه على عينة البحث (أولياء الأمور) في منطقة (جنزور)، لمعرفة المشكلات النفسية التي يواجها الأطفال النازحين، للتعرف على بعض البيانات المتعلقة بالطفل النازح.

واشتمل الاستبيان على جزأين:

الجزء الأول: البيانات الأولية وتناولت الآتي:

- المشكلات النفسية حسب جنس الطفل.
- المستوى المعيشي "الدخل الشهري" للأسرة.
- فترة وجود الطفل في المخيم أو المنزل الذي نزح إليه.
- عمر الطفل أثناء نزوحه.

الجزء الثاني: المشكلات النفسية التي تواجه الأطفال، واشتمل على (13) عبارة تحدد بعض المشكلات النفسية للأطفال النازحين.

اختبار أداة البحث (الاستبيان):

أ- صدق الاستبيان:

- **صدق الاتساق الداخلي:** قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي لفقرات للاستبيان، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة، والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وكانت كما يلي:

جدول رقم(2) يبين صدق الاتساق الداخلي للفقرات التي تقيس المشكلات النفسية لدى الأطفال النازحين

رقم الفقرة	العبارة	معامل ارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية(Sig.)
1	يعاني من نوبات من فقدان السيطرة على أعصابه	0.75	0.00*
2	يتململ وعصبي باستمرار	0.87	0.00*
3	عادةً غير سعيد والدموع في عينيه	0.87	0.00*
4	لديه مخاوف عديدة وسهل إخافته	0.38	0.00*
5	يكتئب بعد سماع صوت الرصاص	0.54	0.00*
6	يعاني الطفل من الشعور بالوحدة	0.38	0.00*
7	يفقد السيطرة على أعصابه تماماً مع الصراخ	0.42	0.00*
8	لديه شعور بالنقص	0.57	0.00*
9	يستعمل العنف والقوة مع أقرانه	0.59	0.00*
10	يستولي على أغراض أقرانه	0.86	0.00*
11	يخاف من الغرباء	0.75	0.00*
12	يخشى إعطاء رأيه في الصف	0.72	0.00*
13	يميل إلى الوحدة والانطواء حتى في لعبه	0.58	0.00*

(*) معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)

(**) معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)

يوضح الجدول أعلاه أنَّ معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه كانت دالة عند مستوى معنوية (0.05)، وبذلك تعد فقرات الاستبانة صادقة لما وضعت لقياسه.

ب- ثبات الاستبيان: تم حساب قيمة معامل الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ ( ) **Alpha – Cornpach**، وكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول التالي:

جدول رقم(3) قيم معامل الثبات لمقياس المشكلات النفسية

م	المجال	عدد الفقرات	معامل الثبات
1	**المشكلات النفسية**	**13**	**0.79**

يتضح من الجدول (3) أنَّ معامل الثبات مرتفع مما يشير إلى تمتع أداة البحث بدرجة

الأسلوب الإحصائي المستخدم: تم استخدام المعاملات الإحصائية التالية:

التوزيعات التكرارية والنسبة المئوية: لتحديد عدد التكرارات، والنسبة المئوية للتكـــرار التي تتحصل عليه كل إجابة،منسوباً إلى إجمالي التكرارات، وذلك لتحديد الأهمية النســـبية لكل إجابة.

- **معامل ارتباط بيرسون:** لقياس صدق الاتساق الداخلي .
- **معامل ألفا كرونباخ (Alpha – Cornpach)** لقياس ثبات الاختبار.
- **جدول تقدير الاستجابة**

جدول (4) يبين تحديد درجة الاستجابة وفق رأي أولياء الأمور

ت	الدرجة	الرأي
1	**3**	**نعم**
2	**2**	**أحيانا**
3	**1**	**لا**

عرض نتائج البحث: ويتضمن عرضاً مفصلاً للنتائج التي توصَّلت إليها الباحثة، والتي خضعت لأبسط الأساليب الإحصائية في التحليل الإحصائي، و تمثلت في حساب التكرارات والنسب المئوية، والجداول التالية تبين نتائج الاستبيان.

أولاً– البيانات الأولية:

الجدول رقم (5) يبين عدد أولياء أمور عينة البحث (معطي البيانات)

معطي البيانات	الأم	الأب
العدد	49	11
النسبة	%82	%18

من الجدول أعلاه يتضح أنَّ نسبة من أجابوا على الاستبيان الأم (82%) والأب (18%)، وهذا يؤكد أنَّ الأمهات هم أكثر من قاموا بإعطاء البيانات عن أطفالهم لأنَّهم أكثر تعلقاً بهم.

الجدول رقم (6) يبين المشكلات النفسية لدى الأطفال حسب الجنس

المشكلات النفسية حسب الجنس	ذكور	إناث
العدد	34	26
النسبة	%57	%43

من الجدول رقم (6) يتضح أنَّ نسبة الذكور (57%) ونسبة الإناث (43%)، وهذا يؤكد أنَّ الأطفال الذكور يعانون من المشكلات النفسية أكثر من الأطفال الإناث، ممَّا يؤكد أنَّ نسبة الذكور أكثر من الإناث.

الجدول رقم (7) يبين المستوى المعيشي لأسر الأطفال النازحين

المستوى المعيشي (الدخل الشهري)	أقل من 500 دل	أكثر من 500 دل
العدد	18	42
النسبة	%30	%70

من الجدول رقم (7) يتضح أنَّ المستوى المعيشي للعائلات النازحة أنَّ نسبة (30%) دخلهم الشهري أقل من 500 دينار، وهم أكثر تعرضاً للمشكلات النفسية، ونسبة (70%) دخلهم الشهري أكثر من 500 دينار، وهم أقل عرضة للمشكلات النفسية.

الجدول رقم (8) يبين فترة وجود الأطفال في المخيم، أو المنزل الذي نزح إليه

فترة وجود الطفل في المخيم أو المنزل الذي نزح إليه	أقل من ثلاث سنوات	أكثر من ثلاث سنوات

العدد	43	17
النسبة	%72	%28

من الجدول رقم (8) الذي يتضمَّن فترة وجود الطفل في المكان النازح إليه، نجد أنَّ نسبة (72%) لهم أقل من ثلاث سنوات، و (28%) لهم أكثر من ثلاث سنوات.

الجدول (9) يبين أعمار الأطفال أثناء نزوحهم

عمر الطفل أثناء نزوحه	أقل من ثلاث سنوات (صغير)	مابين 3 حتى 5 سنوات (متوسط)	أكبر من 5 سنوات (كبير)
العدد	7	17	36
النسبة	%12	%28	%60

من الجدول رقم (9) يتضح أنَّ عمر الطفل أثناء نزوحه كانت النسبة(12%) كان عمرهم صغير، و(28%) كان عمرهم متوسط، و(60%) كان عمرهم كبيرــ وهذا يؤثر على نفسيته طالما موجود في المخيمات.

ثانيا– المشكلات النفسية لدى الأطفال النازحين:

الإجابة عن تساؤل البحث: ما هي أهم مظاهر المشكلات النفسية لدى الأطفال النازحين بمخيم الأكاديمية البحرية، ومخيم السياحية؟

توضح الجداول الآتية استجابات عينة البحث على فقرات الاستبيان، التي من خلالها سيتم الإجابة على تساؤل البحث واستخراج النتائج:

الجدول رقم (10)

يعاني من نوبات من فقدان السيطرة على أعصابه	أحياناً	نعم	لا
العدد	14	11	35
النسبة	%23	%18	%58

يبين الجدول (10) الذي تناول عبارة (يعاني من نوبات من فقدان السيطرة على أعصابه) أنَّ نسبة من أجابوا نعم (18%)، ومن أجابوا لا (58%) وأنَّ نسبة من أجابوا

أحياناً (23%) وهذا يدل على أنَّ معظم الأطفال لا يعانون من نوبات من فقدان السيطرة على أعصابهم، وهذا يدل على ظهور أعراض المشكلات النفسية للطفل النازح.

الجدول (11)

يتململ وعصبي باستمرار	أحياناً	لا	نعم
العدد	16	14	30
النسبة	%27	%23	%50

من خلال الجدول (11) الذي يتناول العبارة (يتململ وعصبي باستمرار) نجد أنَّ نسبة من أجابوا لا (23%) ونسبة من أجابوا نعم(50%) ونسبة من أجابوا أحياناً (27%) نستنتج أنَّ معظم الأطفال يتململون ولديهم عصبية باستمرار، وهذا يدل على ظهور أعراض المشكلات النفسية للطفل النازح .

الجدول رقم (12)

عادةً غير سعيد والدموع في عينيه	أحياناً	نعم	لا
العدد	18	21	21
النسبة	%30	%35	%35

من خلال الجدول (12) الذي يتضمن عبارة (عادةً غير سعيد والدموع في عينيه) يلحظ أنَّ نسبة من أجابوا نعم (35%) ونسبة من أجابوا لا (35%) وأنَّ نسبة من أجابوا أحياناً (30%)هنا يلحظ أنَّ النسب متقاربة بعض الشيء، وهذا يدل على أنَّ معظم الأطفال غير سعداء، والدموع في أعينهم.

الجدول (13)

لديه مخاوف عديدة وسهل إخافته	أحياناً	نعم	لا
العدد	9	38	13
النسبة	%15	%63	%22

من خلال الجدول (13) الذي يتضمن عبارة (لديه مخاوف عديدة، وسهل إخافته) نلاحظ أنَّ نسبة من أجابوا نعم (63%) ومن أجابوا لا (22%) ومن أجابوا أحياناً (15%) وهذا يدل على وجود مخاوف عديدة لدى الطفل وسهل إخافته.

الجدول (14)

يكتئب بعد سماع صوت الرصاص	أحيانا	نعم	لا
العدد	9	38	13
النسبة	%15	%63	%22

من خلال الجدول (14) الذي يتناول العبارة (يكتئب بعد سماع صوت الرصاص) نجد أنَّ من أجابوا نعم (63%) ومن أجابوا لا (22%) ومن أجابوا أحياناً (15%) وهذا يشير على أنَّ الأطفال يكتئبون بعد سماع صوت الرصاص

الجدول (15)

يعاني الطفل من الشعور بالوحدة	أحياناً	نعم	لا
العدد	17	11	32
النسبة	%28	%18	%53

من خلال الجدول (15) الذي يتناول عبارة (يعاني الطفل من الشعور بالوحدة) نجد أنَّ نسبة من أجابوا نعم (18%) ونسبة الذين أجابوا لا (53%) والذين أجابوا أحياناً (28%) وهذا يدل على أنَّ الأطفال لا يعانوا من الشعور بالوحدة.

الجدول (16)

يفقد السيطرة على أعصابه تماماً مع الصراخ	أحياناً	نعم	لا
العدد	16	16	28
النسبة	%27	%27	%47

من الجدول (16) الذي يتضمن عبارة (يفقد السيطرة على أعصابه تماماً مع الصراخ) نلاحظ أنَّ نسبة من أجابوا نعم (27%) ونسبة من أجابوا لا (47%) وأنَّ نسبة من أجابوا

أحياناً (27%) وهذا يدل على أنَّ معظم الأطفال لا يفقدون السيطرة على أعصابهم تماماً، ولا يصرخون.

الجدول (17)

لديه شعور بالنقص	أحيانا	نعم	لا
العدد	7	11	42
النسبة	%12	%18	%70

من خلال الجدول (17) الذي يتناول العبارة (لديه شعور بالنقص) يتضح أنَّ نسبة من أجابوا نعم (18%) والذين أجابوا لا (70%) وأنَّ نسبة من أجابوا أحياناً (12%) وهذا يؤكد أنَّ معظم الأطفال ليس لديهم شعور بالنقص.

الجدول (18)

يستعمل العنف والقوة مع أقرانه	أحياناً	نعم	لا
العدد	11	15	34
النسبة	%18	%25	%57

من خلال الجدول (18) الذي يتناول العبارة (يستعمل العنف والقوة مع أقرانه) يتضح أنَّ نسبة من أجابوا نعم (25%) ونسبة الذين أجابوا لا (57%) وأنَّ نسبة من أجابوا أحياناً (18%) وهذا يدل على أنَّ معظم الأطفال لا يستعملون العنف والقوة مع أقرانهم.

الجدول (19)

يستولي على أغراض أقرانه	أحياناً	نعم	لا
العدد	5	11	44
النسبة	%8	%18	%73

من خلال الجدول (19) الذي يتضمَّن عبارة (يستولي على أغراض أقرانه) نلاحظ أنَّ نسبة من أجابوا نعم (18%) ونسبة من أجابوا لا (73%) ونسبة من أجابوا أحياناً (8%) وهذا يدل على أنَّ الأطفال لا يستولون على أغراض أقرانهم.

الجدول (20)

يخاف من الغرباء	أحياناً	نعم	لا
العدد	13	21	26
النسبة	%22	%35	%43

من خلال الجدول (20) الذي يتضمن عبارة (يخاف من الغرباء) نلاحظ أنَّ نسبة الذين أجابوا نعم (35%) ونسبة من أجابوا لا (43%) ونسبة من أجابوا أحيانا (22%) وهذا يدل على أنَّ معظم الأطفال لا يخافون من الغرباء.

الجدول (21)

يخشى إعطاء رأيه في الصف	أحياناً	نعم	لا
العدد	12	20	28
النسبة	%20	%33	%47

من الجدول (21) الذي يتضمن عبارة (يخشى إعطاء رأيه في الصف) نلاحظ أنَّ نسبة من أجابوا نعم (33%) ونسبة من أجابوا لا (47%) ونسبة من أجابوا أحياناً (20%) وهذا يدل على أنَّ معظم الأطفال لا يخشون من إعطاء رأيهم في الصف.

الجدول (22)

يميل إلى الوحدة والانطواء حتى في لعبه	أحياناً	نعم	لا
العدد	23	24	13
النسبة	%38	%40	%22

في الجدول (22) الذي يتناول عبارة (يميل إلى الوحدة والانطواء حتى في لعبه) نجد أنَّ نسبة من أجابوا لا (22%) وأنَّ نسبة من أجابوا نعم (40%) ونسبة من أجابوا أحياناً (38%) وهذا ما يدل على أنَّ معظم الأطفال يميلون إلى الوحدة والانطواء في لعبهم، ويرجع ذلك للظروف التي يمرون بها، وهذا يؤثر على نفسيه الطفل.

استخلاص أهم نتائج البحث: من خلال نتائج الجداول السابقة استنتجت الباحثة أنَّ المستوى المعيشي والدخل شهري للأسرة النازحة يزيد من ظهور المشكلات النفسية علي النازحين في مخيم الأكاديمية البحرية بمنطقة صياد، ومخيم السياحية، كذلك وُجد أمهات وآباء الأطفال النازحين لهم دور كبير في التعرُّف على المشكلات النفسية التي يتعرض لها أطفالهم ولهم دور مهم في علاجها.

وتبين أنَّ الأطفال النازحين يعانون من العديد من مظاهر المشكلات النفسية من بينها نوبات وفقدان السيطرة، وتملل وعصبية، وهم عادة غير سعداء نتيجة للمواقف التي عايشوها وتأثروا بها، ويعانون من مخاوف عديدة مثل القلق والشعور بالنقص والانطواء والاكتئاب وعدم الشعور بالآمان، والخوف من إبداء الرأي والمشاركة في الصف بالمدرسة، هي أكثر المشكلات النفسية الشائعة لديهم من خلال إجابات أولياء أمور الأطفال، ويتضح من ذلك أنَّ الوضع النزوحي يؤثر في نفسيه الطفل النازح.

التوصيات: في ضوء نتائج البحث التي تم التوصل إليها توصي الباحثة بما يلي:

1_ الواجب الوطني والإنساني يوجب أخذ الضغوط النفسية التي مر ذكرها في نتائج البحث وتداعيها بعين الاعتبار.

2_ الاهتمام بالطفولة وذلك بإنشاء رياض الأطفال وتوفير خدمات التطعيم وتوعيه الأمهات بالمخاطر الصحية التي تنجم عن الجهل والفقر.

3_ ضرورة توجيه عناية أكبر بالمخيمات، وتوفير الخدمات الضرورية لهم كالماء الجيد وخدمات الصحة والتعليم.

4_ استحداث مركز متخصص بالمشكلات النفسية والعصبية التي تعتري مرحله الطفولة في المدينة بالتعاون مع وزاره الصحة والتعليم العالي والعمل والشؤون الاجتماعية لتشخيص وعلاج الأمراض النفسية الناجمة عن الحرب.

5_ الاهتمام بالإرشاد التربوي في جميع المراحل الدراسية كافه بدءً من رياض الأطفال؛ لغرض تزويد الأطفال بالمعلومات الكافية التي تساعدهم قدر الإمكان في تجنب الإحباطات والتوترات والصراعات النفسية.

6_ ضروري تولي مسئولية الطفل من قبل شرائح المجتمع كافه الاهتمام والرعاية وتوعيه الآباء خاصة بعد مرور ليبيا بمرحله الحرب وصدماتها التي تنجم عنها أمراض نفسيه.

المقترحات: في ضوء نتائج البحث وتوصياته تتضح الحاجة لإجراء بعض البحوث الأخرى:

1- إجراء دراسة حول مصادر الضغط النفسي لدي الأطفال في المراحل العمرية المختلفة.

2- الحرب وتأثيرها في حدوث الاضطرابات النفسية المختلفة لدى الأطفال كالقلق والخوف والمرض وغيرها ...

3- إجراء دراسة حول انعكاسات الحرب على نفسيه الأطفال.

هوامش البحث ومراجعه:

1- محمد الريماوي، علم نفس الطفل، دار الفكر، عمان، ط2 2006. ص23.

2- محمد متولي قنديل، مدخل إلى رعاية الطفل والأسرة، دار الفكر، عمان، 2006، ص32.

3- الجمعية العامة لتعزيز حقوق الطفل وحمايتهاــ الأطفال والنزاع المسلح، منشورات الأمم المتحدة، البند 112.

4- عبد الرحمن عدس، محي الدين توق: المدخل إلى علم النفس، ط 5، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ص 106.

5- عبد الرحمن العيسوي: مشكلات الطفولة والمراهقة: أسسها الفسيولوجية والنفسية، القاهرة: دار العلوم العربية للطباعة والنشر 1999. ص 47-48.

6- المفوضية السامية للأمم المتحدة، وحدة لشؤون اللاجئين (النازحين داخليا)، منشورات الاتحاد الأوروبي، 2012م.

7- عامر قنديلجي: البحث العلمي، واستخدام مصادر المعلومات التقليدية والالكترونية، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2008م ، ص 154.

الأنشطة الرياضية من منظور إسلامي دراسة مقارنة

أ .انتصار العجمي ابوالقاسم
د. معمر الهادي القرقوطي
جامعة طرابلس/ كلية التربية– طرابلس

مقدمة:

من المعلوم أنَّ الأنشطة الرياضية كانت تمارس قديمًا، فقد مارس الإنسان البدائي ألوانًا متعدِّدة من تلك الأنشطة، كان يهدف من خلالها الحصول على مأكله ومشربه، كالقفز والتسلق والجري أو مدافعًا عن نفسه من الأعداء كالمطاردة والرمي، فكانت ممارسته بطريقة عفوية دون قصد، وكذلك الحال عند العرب قبل الإسلام، مارسوا النشاط الرياضي وعرفوا الألعاب الرياضية والمسابقات والمبارزة والعدو؛ لغرض الترويح، وتنمية القدرات الجسدية للتفاخر، والدفاع عن أراضيهم من العدو، أمَّا الإغريق فقد كانوا يزاولون تلك الأنشطة كالرقص عند ممارسة طقوس عباداتهم، أو الرياضة الترويحية مثل: الصيد، والفروسية، والسباحة، وكذلك كان الأمر عند غيرهم من شعوب العصور القديمة (كالصين، والهند، والفرس، والروم).

أمَّا الإسلام حيث نعلم أنَّ من خصائص حضارته النزعة الشمولية، لذلك نجده يولي عنايته بالأنشطة الرياضية، فدعا إلى ممارستها؛ لما لها من فوائد جمَّة تعود على الناس بالنفع، فهي تفيد الجسم وتقويه، ويتربَّى الإنسان على حسن الخلق، وتنمو فيه روح التعاون والتكافل.

فالإسلام من خلال القرآن الكريم والسنة النبوية لم يترك أمر من أمور الدين والدنيا إلا ونبهنا إليها، إمَّا من أوجه الخير لنتبعه، أو أوجه الشر لنتجنبه، ومن ذلك الرياضة، كغيرها من الأمور التي حث الإسلام على ممارستها.

بناءًا على ما سبق بيانه يمكن حصر مشكلة الدراسة في الإجابة على السؤال التالي:

س/ هل كان للتشريع الإسلامي السبق فيما أصبحت عليه الرياضة الحديثة اليوم؟.

أهمية البحث:

وتشمل الآتي:

1- تكمن أهمية هذا البحث في أنَّ الإسلام يعد نقطة تحوُّل في تاريخ الحياة البشرية في جميع ميادين الحياة، بما في ذلك الميدان الرياضي، حيث نرى أنَّه أحدث تطورًا في مسار الأنشطة الرياضية.

2- معرفة تاريخ الأنشطة الرياضة وأحداثها عبر العصور، وإجراء مقارنة إجمالية لهذه الظاهرة الحضارية في المجتمعات المختلفة.

3- ارتباط تاريخ الأنشطة الرياضية بالتاريخ الإنساني منذ العصور القديمة، فأنَّنا بهذه الدراسة نبيِّن للباحث ونساعده الوقوف على مدى التطور الحضاري، والتقدُّم الذي مرت به الشعوب قديمًا وحديثًا.

أهداف البحث: سنحاول من خلال هذا البحث بيان **أهدافه** التي من بينها:

1- تأصيل مفهوم الأنشطة الرياضية، وربط ذلك بالشريعة الإسلامية.

2- التعرُّف على مدى اهتمام الإسلام وعنايته بهذه الأنشطة، وهذا يستوجب أنْ نلمح إلى اهتمام المجتمع الإسلامي بها من خلال القرآن الكريم والسنة النبوية في ممارسة مختلف تلك الأنشطة التي كانت سائدة في ذلك الوقت، وكذلك التطرُّق إلى الضوابط التي وضعها الإسلام لمزاولتها، وذلك بالتعرُّض إلى النقاط التالية:

1- الأنشطة الرياضية في العصور القديمة.

2- الأنشطة الرياضية في العصور الإسلامية.

3- الأنشطة الرياضية في العصور الحديثة.

الأنشطة الرياضية في العصور القديمة: خصص الإنسان البدائي قسمًا كبيرًا من أوقاته لممارسة الأنشطة الرياضية ممارسة لم تكن الغاية منها الحفاظ على صحته أو الترويح عن نفسه، وإنَّما كانت بشكل عفوي اقتضتها نزعته في البقاء، وحتَّمها سعيه الدائب من أجل توفير القوت، والدفاع عن النفس، وتأمين السكن والتلاؤم مع المحيط الطبيعي الذي يوجد به.

ولم تكن الحركات الرياضية التي قام بها الإنسان قديمًا إلا نشاطًا بدنيًا ضروريًا مثل العدو وراء فريسته، أو الفرار من الأخطار المحدقة به، أو اتخاذ الأقواس لصيد الطيور، ورمي الوحوش، أو تسلق الجبال، وهبوط الوديان، أو ركوب الخيل للتنقل، أو الطرد أو الإغارة[1].

والمتتبع لتاريخ الرياضة يرى أنَّ الشعب اليوناني من أعرق الشعوب في ممارسة الأنشطة الرياضية بمختلف أنواعها، مثل ألعاب القوى والمصارعة ورفع الأثقال والفروسية، وسباقات الخيل وسباقات العربات الخفيفة ذات العجلتين، ورياضة الملاكمة التي تعد من أحب الرياضات عند اليونان حيث ابتدعوا في رياضة الملاكمة نوعًا عرف باسم (الملاكمة حتى الموت)، وعلى الرغم من أنَّ هذه المسابقات كانت مخزية وبشعة لكثرة ضحاياها، إلا أنَّها في رأي الملوك كانت قياسًا للشجاعة والبطولة، أمَّا عن موعد إقامتها فكانت في أيام الإجازات والأعياد وأحيانًا في جنازات العظماء من رجال الدولة.

وتعد اليونان منشأ الألعاب الأولمبية فقد ووضعوا قواعدها وقوانينها وقدَّموا الجوائز للأبطال الفائزين، كما ظهرت عندهم رياضات شعبية أخرى مثل العدو وكرة القدم وكرة الماء والسباحة والصيد[2].

أمَّا عند الفرس فقد ظهرت الأنشطة الرياضية كعنصر رئيسي من عناصر الاحتفالات بالطقوس الدينية حيث كانت تقام المعسكرات الخاصة للقيام ببعض الحركات للتدريب وإعداد الشباب للحرب إعدادًا بدنيًا بهدف مواجهة العدو، وذلك بتدريبه على اللياقة البدنية[3].

وفي الصين نرى العديد من الرياضات التي مورست لتحقيق نفس الهدف، ويرى البعض أنَّهم من اخترع كرة القدم التي نعرفها اليوم فضلاً عن معرفتهم برياضة الملاكمة، ورياضة الصيد باستخدام الحيوانات[4].

كما نجدها تظهر عند الهنود بشكل غير مباشر من خلال قيامهم بالتدريبات العسكرية للجنود، على بعض فنون الحرب كالمبارزة أو الرمي بالقوس والنبال، وفي حياتهم المدنية نجدهم يقومون بالرقص في الاحتفالات وفي بعض الطقوس التي عندهم، وكذلك في صيد الحيوانات[5].

وقد شغف الرومان بالأنشطة الرياضية مثل الشعب اليوناني فقد خُصصوا نادي لإقامة الألعاب الرياضية وعرف ب (الجيمانيزيوم Gymnsiam) وهو يحتوي على مساحات شاسعة للتدريب والمسابقات، وكذلك صالات للتدريب تكون خارج المدينة، مارسوا فيها رمي الرمح، وسباق الخيل وسباق العجلات والقفز والجري، غير أنَّ هذا النادي تحتكره الطبقة الحاكمة دون غيرها [6].

ونلاحظ أنَّ تطور قد حدث في بعض الأنشطة الرياضية مع ظهور الديانة المسيحية، حيث نجد عزوفًا في العهد البيزنطي على مزاولة بعض الألعاب كالمصارعة، لأنَّ تقوية البدن في نظر المسيح تولِّد الرغبة في الاعتداء على الآخرين، وكذلك الآثار التي خلَّفتها الألعاب الرومانية التي استخدموا فيها المسيحيين الأوائل بإلقائهم لمصارعة الوحوش،

وكذلك الحال بالنسبة لرياضة الملاكمة التي اتسمت بالقوة والعنف في العصر الروماني، التي تقام بين العبيد الذين يسعون فيها إلى الفوز من أجل البقاء، التي تسبب في عدد من الضحايا، وقد رفض الأقباط ممارسة هذه الألعاب التي تعتمد القوة والعنف.

فمن الرياضة التي كانت سائدة في العهد القبطي الفروسية، حيث نستدل على ذلك من خلال رسوم الخيل التي وجدت على جرار الفخار خلال هذا العصر.

كما وجدت مناظر تدل على السباحة على الشواطئ بالمتحف القبطي بالقاهرة، وأيضاً تنوعت رياضة الصيد في هذا العصر بين صيد الحيوانات والطيور وصيد الأسماك[7].

أمَّا عند العرب في العصر الجاهلي، فقد لعبت الرياضة دورًا هامًا في حياة العربي، وكانت مصدرًا للصحة والنشاط، فقد مارس العرب قبل ظهور الإسلام نشاطات متعددة ساهمت في تكوين شخصيتهم التربوية والبدنية حيث كانت المصارعة والمبارزة والرماية والصيد والعدو وسباقات الخيل والإبل، وغيرها من الفعاليات التي تشكل بهجة وترويحاً للعربي عند ممارستها، وتتجلَّى تلك الرياضة في كثرة الحركة في ركض الخيل، أو الصيد أو طلب الحاجات، وهي تشكِّل إحدى المظاهر الاجتماعية التي سادت المجتمع العربي حينذاك، فكانت تتسابق القبائل العربية بخيولها وتتفاخر بها، وكثيرًا ما نشبت حروب ومنازعات بينهما بسبب رهان الخيل، وأشهر هذه الحروب هي(داحس والغبراء)[8].

وقبل أنْ يعرف العرب الخيل عرفوا الإبل فكانوا يركبونها، ويقضون بها حوائجهم في نقل أمتعتهم وزادهم، ومشاركتهم بها في ميدان القتال، لذلك فقد اهتموا بتربيتها، وكانوا يهتمون بسباقاتها لتطوير قابليتها في ميدان القتال، واستمرت سباقات الإبل إلى يومنا هذا، وتعرف بسباقات الهجن[9].

فالعرب قبل مجيء الإسلام لم يمارسوا الأنشطة الرياضية والمسابقات بشكل عفوي، وإنَّما جاءت وليدة ظروف التحدي التي كان يعيشها لضمان أمنه، والحفاظ على قوته أمام

الخصوم، ولترويح بدنه، لذا كان اعتزازهم بالخيل والفروسية والصيد والغزو والفعاليات الرياضية الأخرى من أسباب استمرارية حياتهم وديمومتها، حتى جاء الإسلام فوضع لها إطار يسير في مسار محدود الأبعاد، بعد أنْ كانت مساراتهم تتقاطع فيها التوجهات والتيارات العصبية والقبلية، ويحكمها العرف العشائري[10].

ويمكن القول بأنَّ الشعوب في العصور القديمة مارسوا التدريب البدني، وعرفوا الألعاب الرياضية والمسابقات في صورة الأنشطة اليومية التي كان يقومون بها من بحث عن الغذاء والتدريب العسكري والترويح والتسلية والقيام بتمارين علاجية غرضها حفظ الجسم في حالة عضوية لائقة، حيث كان الاعتقاد بأنَّ الأمراض تأتي بسبب عدم قيام الأجهزة الداخلية بوظيفتها، أي أنَّها كانت بشكل عشوائي غير مضبوطة بقواعد وقوانين.

الأنشطة الرياضية من منظور إسلامي: جاء الإسلام وأصبحت للرياضة أهميتها البالغة للإنسان يحتاجها في حياته من نواحي متعددة كالترويح عن النفس، وتقوية البدن، وإعانته على أداء العبادة، والجهاد، والسعي لتحصيل مطالب الحياة.

فالمتأمل في الأنشطة الرياضية التي كانت تمارس في صدر الإسلام يرى أنَّها مجموعة من النشاطات العقلية والجسمية المنضبطة بميزان الشرع وقواعده، التي تهدف إلى تقوية المسلم على تحقيق منهج العبودية لله تبارك وتعالى، وتروِّح عنه، وتكسبه القوة الجسمية والبدنية، وتدخل عليه الطمأنينة والراحة النفسية[11].

وقد ورد في القرآن الكريم ما يدل على أهمية الرياضة في التشريع الإسلامي حيث قال تعالى: ﴿**وَجَعَلْنَا بَيْنَهُمْ وَبَيْنَ الْقُرَى الَّتِي بَارَكْنَا فِيهَا قُرًى ظَاهِرَةً وَقَدَّرْنَا فِيهَا السَّيْرَ سِيرُوا فِيهَا لَيَالِيَ وَأَيَّاماً آمِنِينَ**﴾[12] ، وقال جلا وعلى: ﴿**هُوَ الَّذِي جَعَلَ لَكُمُ الْأَرْضَ**

ذُلُولاً فَامْشُوا فِي مَنَاكِبِهَا وَكُلُوا مِن رِّزْقِهِ وَإِلَيْهِ النُّشُور﴾ [13]، **وقال تعالى: ﴿وَالْخَيْلَ وَالْبِغَالَ وَالْحَمِيرَ لِتَرْكَبُوهَا وَزِينَةً وَيَخْلُقُ مَالاَ تَعْلَمُونَ﴾** [14].

وجاء في السنة النبوية الشريفة العديد من الأحاديث التي تؤكد هذه الأهمية وتثبت مشروعية الأنشطة الرياضية ذات القيمة العالية التي تكسب الجسم اللياقة والمهارة والصحة، والتي تسهم في تقدُّم المجتمع والنهوض به من خلال تحقيق التعاون بين أفراده، حيث قالﷺ:**(المؤمن القوي خير وأفضل وأحب إلى الله من المؤمن الضعيف)**[15] وقالﷺ أيضاً:**(واعدوا لهم ما استطعتم من قوة، ألا إنَّ القوة الرمي، وكررها ثلاث مرات**[16]**)**، **وقالﷺ:(عليكم بالنسلان)**[17]، أي: الإسراع في المشي[18].

وفي حديث أخر يقولﷺ :(ارمو بني إسماعيل فإنَّ أباكم كان راميًا)[19].

وبما أنَّ للرياضة فوائد صحية، ونفسية لا تحصى، فلم تكن ممارستها في شريعتنا الإسلامية مقصورة على فئة معينة، بل كانت الدعوة إلى الناس كافة وليس حكرًا على الذكور، بل أثبت الشرع مشروعيتها للنساء أيضاً، فقد روت السيدة عائشة أنَّ النبي ﷺ كان يسابقها مباسطة لها، وتطيبًا لنفسها، فقالت: **سابقني رسول اللهﷺ فسبقته، فلبثنا حتى إذا رهقني اللحم (ازداد وزنها) سابقني فسبقني، فقالﷺ: هذه بتلك**[20].

لا يخالجنا شك في أنَّ في هذا الحديث دعوة إلى ممارسة الرياضة، كما نرى فيه إشارة إلى جواز ممارسة المرأة للرياضة.

أنواع الأنشطة الرياضية التي كانت تمارس في صدر الإسلام: إنَّ الأنشطة الرياضية المختلفة التي نشاهدها ونمارسها اليوم لم تكن وليدة العصر، بل هي امتداد لأنشطة رياضة تطورت وازدهرت في صدر الإسلام لما لها من أهمية لصحة الجسم وسلامة تركيبه وقوة بنائه، فكان هناك العديد من الأنشطة الرياضية التي تغذي البدن والروح منتشرة في عصر الرسولﷺ على أنواع، منها ما يختص باستخدام الرجل [القدم]، مثل الجري والمشي،

ومنها ما يختص باستخدام اليد كالرماية والمصارعة والمبارزة بالسيف، وحمل الأثقال وهذه تضم البدن جميعه ويتحرك لها حركات مختلفة، وفيها الكر والفر وتحريك الأعصاب لما فيها من طلب المغالبة، ومن الأنشطة أيضاً التي تطورت وازدهرت في صدر الإسلام رياضة السباحة وركوب الخيل والفروسية، فهي أكمل الرياضة البدنية وأنفعها عند العرب، لذا فقد تطورت الفُتوة والفروسية، في صدر الإسلام تطورًا عظيمًا، فقد حرص الرسولﷺ في حياته انطلاقًا من المبادئ السامية لتحويل الفُتوة إلى تدريب وإعداد للقيادة، وتخريج القادة الفرسان حتى باتت جزيرة العرب مدرسة لإعداد الأبطال، زحفوا منها إلى قارات العالم، لضرب أعدائهم، ونشر الرسالة الإسلامية[21].

إنَّ الهدف والغاية من ممارسة الأنشطة الرياضية في الدين الإسلامي هو إعداد الجسد لعمل الدنيا والآخرة، قال تعالى: ﴿**وأتبع فيما أتاك الله الدار الآخرة ولا تنسى نصيبك من الدنيا...**﴾ [22]. وعدم إهماله، حتى أنَّ الإنسان يُسئل أمام ربه سبحانه وتعالى كما جاء في الحديث الشريف إنَّ الإنسان يسأل يوم القيامة عن صحته وشبابه ووقته كيف أفناها.

فأركان الإسلام في حد ذاتها تشتمل على رياضة الجسم، بالإضافة إلى فوائدها في تهذيب النفس واستقامة السلوك، فالصلاة عملية جسمية قلبية تعود بالإنسان بين فينة وأخرى إلى الحضرة الإلهية[23]، وتقدم له رياضة جسمية من غير عنف ولا ضرر خمس مرات في اليوم الواحد [24]. ولا ريب في أنَّ الصلاة نفسها فيها حفظ الصحة للجسد وإذابة أخلاطه وفضوله، وفيها ما هو أنفع شيء له، من حفظ صحة الإيمان، وسعادة الدنيا والآخرة، وهي من أيسر السبل لتحقيق سعادة النفس، ومن أنفع الأمور لكثير من الأمراض المزمنة، ومن أنسب الأدوية لسلامة القلب[25].

إنَّ تنوع الحركات التي يقوم بها المسلم في صلاته من رفع اليدين، وميل الجدع للأمام وثني القدمين والتورك في التشهد وغيرها، تقوم بتحريك معظم عضلات الجسم الأمر الذي يزيد من صحة الجسم ونشاطه، ويكسبه خفة وحيوية، فالصلاة المفروضة والنوافل أفيد للجسم من أي رياضة بدنية تمارس يوميًا، وهذا ما نلحظه بعد الانتهاء من أدائها[26].

أمَّا الصوم فهو رياضة روحية وجسمية تستريح فيها أجهزة الجسم من عملها الدائم المتواصل، فتستجم لتستأنف عملها فيما بعد بنشاط وقوة[27].

كما أنَّ فريضة الحج بمناسكها وما فيها من سير وهرولة وطواف وسعي ورمي بالجمرات، وحركة تنقل من مكان إلى آخر، ما هو إلا رياضة نظَّمها الدين لنشاط الجسم وتقويته[28].

فهذه الفرائض فضلاً عن أنَّها عبادة وترويح للنفس، فيها تقوم بتربية الجسم في الشريعة الإسلامية على الحركة والنشاط، وتبعده عن الكسل والركون.

إنَّ الرياضة في الإسلام لها ضوابط وقوانين وضعها الشرع تشمل على تجنب المخالطة بين الجنسين، كل منهما يمارس الرياضة الملائمة له في مكان مخصص ومنفصل عن الآخر، وتجنب العنف في ممارسة الأنشطة الرياضة، كرياضة الملاكمة والمصارعة التي حرَّمها الدين الإسلامي لما لها من أضرار على البدن حيث قال ﷺ: **(لا ضرر ولا ضرار)**[29]، وكذلك تجنب ارتداء الملابس التي تكشف العورة، وتجنب ارتداء الملابس التي فيها تشبه بلباس الكفار، و ألا تكون الرياضة فيها معصية ومعيبة مزرية بأهلها، ومضيعة للوقت وملهية عن العبادة، كما تتجنب فيها النساء رفع أصواتهن في وجود الرجال[30].

ويتجلَّى من هذا الموضوع مدى حرص الرسول الكريم ﷺ على توجيه المسلمين إلى ما ينفعهم، حتى يكونوا في موقف القوي، وتكون لهم الغلبة، ويكون ذلك بتحمل الشدائد، والعزم على مواجهة الأعداء.

الرياضة في العصر الحديث: حظيت الأنشطة الرياضية في العصر الحديث باهتمام كبير بمختلف أنواعها لضرورة نمو الجسم نموًا متكاملاً منضبطًا من النواحي الجسمية والعقلية والاجتماعية، فقد زاد الاهتمام بتقوية الجسم، وتمتع النفس والترويح عنها، فقد أسست الملاعب والميادين المناسبة لممارسة النشاط الرياضي، وأقيمت الألعاب على مختلف أنواعها منها المحلية والدولية، كالألعاب الأولمبية وكأس العالم لكرة القدم وأصبحت حق للجميع وجزء من حياتهم كنشاط مهم، سواء من أجل الاهتمام بصحة الجسم، أو من أجل الربح والفوز والشهرة، حيث تعد الأنشطة الرياضية خلال العصر الحديث امتداداً لتلك الأنشطة التي كانت تمارس في صدر الإسلام، غير أنَّ أنشطة هذا العصر تميزت بالتخصص حيث أصبحت هناك مبادئ ومظاهر معيَّنة في كل تخصص، وأصبح لكل تخصص نظريات وأسس علمية ومقررات دراسية.

كما أصبح مفهوم التربية الرياضة علم قائم بحد ذاته له تخصصاته الرئيسية والفرعية وأبحاثه ومختبراته، وفتح الباب على مصراعيه لممارسة أي لون من ألوان الرياضة بغض النظر عن الأضرار الناجمة عنها، وأضحت حرفة تدر مليارات الدولارات على العاملين بها، في الوقت الذي تنبهت الحكومات والشعوب إلى أهمية الأنشطة الرياضية، كجزء من التربية العامة الشاملة للأفراد والمجتمعات، وارتبطت بمفهوم (الرياضة للجميع) كأساس لبناء المجتمع الصحي المعافى[31].

وقد أولى المهتمون بالرياضة عناية كبيرة بها لما لها من فوائد للبدن، ولأنها تهيأ فرصة التدريب لجميع الأفراد ويجد كل منهم ما يناسبه منها نظراً لتنوعها[32].

ونشاهد في ليبيا مثلاً اتخاذ بعض الإجراءات التي تتماشى مع حكم الشرع، كمنع الألعاب العنيفة مثل المصارعة والملاكمة، وجُعلت الرياضة للجميع لا تختص بفئة معيَّنة وخصِّصت لها الملاعب، وشجَّعوا على ممارستها في الميادين والساحات.

الخاتمة: خلاصة القول الإسلام وضع للأنشطة الرياضية أصولها وضوابطها، حيث تعدَّدت من خلالها الأهداف التي تخدم الإنسان جسمياً وروحياً واجتماعياً واقتصادياً، لكن هذه الأنشطة اليوم خرجت عن مسارها الطبيعي، وعن المنظور الإسلامي، فلم تعد تمارس لحماية الجسم وتقويته، ولا لتهذيب النفس وترويضها على الطاعة، بل الكثير منها تمارس للكسب المادي مهما كانت العواقب كالملاكمة والمصارعة، والرياضة التي تعتمد السحر والشعوذة، وهذه مقارنة سريعة تشمل عدة نقاط لعلها تكون خاتمة لهذه الورقة:

– إنَّ الأنشطة الرياضية بدأت عفوية عند الإنسان البدائي بينما اتجهت خلال العهود القديمة نحو التنظيم واقتصرت على فئة معينة عند الفراعنة واليونان والفرس والرمان والهند والصين، في حين نجدها عند المسلمين متاحة للناس كافة، وفق ما أقرَّته الشريعة لهذه الأنشطة.

– تميزت الأنشطة الرياضية في العصور القديمة بالحدة والعنف كانت تؤدي في كثير من الأحيان إلى سقوط عدد من الضحايا، أمَّا الإسلام فقد أبطل الألعاب التي اتسمت بالعنف والقسوة كالملاكمة ومصارعة الثيران، وأقر الألعاب المفيدة بدنياً وعقائدياً وروحيًا؛ ونجد بعض دول العالم العربي والإسلامي اليوم تتجاهل التشريعات التي جاء بها الإسلام وتسمح بممارسة الألعاب العنيفة.

– كانت الأنشطة الرياضية تمارس في العصور القديمة من طرف فئات معيَّنة، وكانت في المجتمع الإسلامي متاحة لكل الأفراد جماعات وفرادى، بينما في العصر الحديث تنوَّعت وجوه ممارستها بين جماعات في أماكن وساحات محدَّدة، وبين ممارستها في الشوارع وداخل ساحات البيوت، وبين الاحتراف فأصبحت من الصنائع التي لها مؤسساتها وقوانينها الدولية والوطنية.

– حث الدين الإسلامي على مزاولة الأنشطة الرياضية النافعة للجسد وجعلها من الأعمال الحسنة.

– حدد الإسلام اللباس الشرعي الذي ينبغي أنْ يرتديه المسلم، وهو ينطبق عن الرياضيين مهما كان نوع النشاط الرياضي الذي يمارسه الفرد، بينما في العصر الحديث نجد الشعوب الإسلامية يجانبها الصواب في هذا الأمر، فقد حدث حذو الدول الأوروبية، ولم يلتزموا بالزى الإسلامي الذي ينبغي على المسلم التقيد به.

– لم تكن هناك حدود وفواصل بين الرجل والمرأة في ممارسة الأنشطة الرياضية في العصور القديمة، إلى أنْ جاء الإسلام وأوضح أنَّ للمرأة أعمال ونشاطات تناسب أنوثتها، لا ينبغي أنْ تتجاوزها فلم تكن المرأة في الإسلام يومًا من الرماة أو المبارزين.

التوصيات:

1– حث الشعوب على ممارسة الأنشطة الرياضية في كل زمان ومكان، وزيادة الإنجازات الرياضية والاهتمام بها.

2– الالتزام بضوابط الشرع الحنيف في ممارسة الأنشطة الرياضية.

هوامش البحث ومراجعه:

1- الرياضة البدنية عند العرب تاريخها- أنواعها- آدابها من الجاهلية ق 6 م إلى القرن 11هجريًا / 17م، عبد الحميد سلامة، دار العربية للكتاب، تونس، (د- ط)، 1983، ص ص 27-28-29-30-31-32-33-34.

2- أصول التمرينات الرياضية وطرق تدريسها، د. علي الديري، دار الأمل،الأردن- اربد ، ط1، 1987 ، ص 19.

3- الرياضة عبر العصور تاريخها وآثارها، د. عبد العزيز صلاح سالم، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، (د- ط)، 1998م، ص 28، 29، 31، 32، 33، الترويح وأوقات الفراغ، كمال درويش، أمين الخولي، دار الفكر العربي، القاهرة، (د- ط)، 2001، ص 30- 82.

4- المرجع السابق، الرياضة عبر العصور تاريخها وآثارها، د. عبد العزيز صلاح سالم، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، (د- ط)، 1998م، ص 28، 29، 31، 32، 33.

5- المرجع السابق، ص ص، 29، 31، 32، 33.

6- المرجع السابق، ص ص28، 29، 31، 32، 33.

7- المرجع السابق، ص ص 28، 29، 31، 32، 33.

8- (حدث هذه الحرب بين بني عبس، وبني ذبيان، وبني غطفان، وأنَّ الرهن على التسابق كان على فرسي داحس والغبراء، واختلف قيس وحذيفة في السبق، واستمرت الحرب أربيعين سنة(568—608م) ولم تنته الحرب إلا بعد أنْ تدخَّل الحارث بن عوف المري، وهرم بن سنان، وتم الصلح بين عبس وذبيان. الكامل في التاريخ، عز الدين بن الأثير، دار الكتاب العربي، بيروت لبنان، ط4، 2004، ج1. ص،511,512,513,514).

9- الهجن: الهِجانُ: من الإبِلِ هي الخالِصَةُ اللّوْنِ والعِتْق، وهي أَكْرَمُ الإبِلِ، تاج العروس من جواهر القاموس، للزبيدي، دار الهداية، (د – م)، (د – ط)، مادة (هجن)، 36/ 274.

10- التربية البدنية والرياضة في التراث العربي الإسلامي، د.عبد الرزاق الطائي، دار الفكر، عمان، ط1، 1999، ص ص (13-15-16-19-20).

11- المرأة والرياضة من منظور إسلامي، محمد منصور، عمان الأردن، ط1، 2000، ص17.

12- سورة سبأ :الآية:18.

13- سورة الملك: الآية:15.

14- سورة النحل: الآية:8.

15- مسند الإمام أحمد بن حنبل، لأحمد بن حنبل، مؤسسة قرطبة – القاهرة، (د – ط)، رقم الحديث 8777، 2/ 366، حديث حسن.

16- سنن النسائي، للنسائي، دار الكتاب العربي، بيروت، ط1، 1991، ك: عشرة النساء، ب: ملاعبة الرجل زوجته، رقم الحديث8938، 302/5.

17- صحيح ابن خزيمة، للنيسبوري، تحقيق: د. محمد مصطفى الأعظمي، المكتب الإسلامي، بيروت، (د- ط)،1970، ك: المناسك، ب: استحباب النسل في المشي عند الإعياء مع المشي، رقم الحديث:2537، 140/4، إسناده صحيح.

18- تاج العروس من جواهر القاموس، للزبيدي، دار الهداية، (د – م)، (د – ط)، مادة (نسل)، 77/2.

19- الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله ﷺ وسننه وأيامه، لمحمد البخاري، تحقيق: محمد زهير بن ناصر الناصر، دار طوق النجاة، (د – م)، ط1، 1422هجرياً، ك: الجنائز، ب: من انتظر حتى تدفن ، رقم الحديث، 2899، 38/4.

20- المرجع السابق: مسند الإمام أحمد بن حنبل، 39/6/، رقم الحديث:24164.

21 – التربية البدنية والرياضة في التراث العربي الإسلامي، ص(23-24-25).

22 – سورة القصص، الآية 77.

23- التفكير الفلسفي الإسلامي، سليمان دينا، مكتبة الخانجي، مصر،(د- ط)، 1967، ص 319.

24- التربية البدنية والرياضة في التراث العربي ص63.

25- الطب النبوي، ابن القيم، تحقيق: السيد الجميلي، دار الكتاب العربي – بيروت، ط1، 1990، 1/ 172 – 173.

26- الصحة والرياضة والعلاج الرياضي الصباحي عوض الله ، المكتبة العصرية، بيروت، 1973، ص 19.

27- التفكير الفلسفي الإسلامي، مصدر سبق ذكر،ص 38.

28- بين الطب والإسلام، حامد الغوابي، دار الكاتب العربي، القاهرة، (د- ط)،1967، ص 163.

29- المرجع السابق: مسند الإمام أحمد1/ 313.، رقم الحديث: 2867

30- المرأة والرياضة من منظور إسلامي، ص 94- 95.

31- الرياضة والمجتمع، أمين الخولي، دار المعرفة، الكويت، (د- ط)، 1996، ص5.

32- أصول التمرينات الرياضة وطرق تدريسها، ص 19.

المهاجرون الأندلسيون إلى إفريقية ودورهم في خطة القضاء خلال القرن السابع الهجري– الثالث عشر الميلادي

د: علي أحمد علي كرير

كلية الآداب: صبراتة

المقدمة

عملت الممالك الإسلامية في بلاد المغرب الكبير خلال القرن السابع الهجري، الثالث عشر الميلادي على حماية مسلمي الأندلس أسوة بالخلفاء المرابطين والموحدين، فكان لهم الدور الكبير في تشجيع المهاجرين لبلدانهم ودعوتهم للاستقرار فيها، وعملوا على منحهم المناصب العليا والوظائف المرموقة، فشهدت بلاد شمال افريقيا هجرات جماعية وفردية من بلاد الأندلس، وكان للموقع الجغرافي والاستراتيجي دور كبير في هذه الهجرة.

بدأت أفواج المهاجرين تصل تباعاً بلاد المغرب الإسلامي؛ بحثاً عن الاستقرار والآمان وهرباً من جحيم تسلط وأذى النصارى، الذين عاثوا في بلاد الأندلس فساداً منتهكين حرماته، ومغتصبين خيراته، وكانت بلاد المغرب الأدنى (إفريقية) الوجهة المفضلة لأولئك المهاجرين بفضل الاستقرار والهدوء والآمان الذي وفرته السلطات الحفصية بعد قضائها على المشاكل الداخلية، وتأسيس إدارة مستقلة أصبحت وريثة لملك الدولة الموحدية، وضمت هذه الهجرات مجموعة كبيرة من أعلام الأندلس وخيرة رجالاته من قضاة وفقهاء وأدباء وأطباء وكتَّاب وغيرهم.

إشكالية الدراسة:89

توضِّح الدراسة عناصر الارتباط الوثيق بين بلاد الأندلس من جهة، والممالك الإسلامية وخاصة بلاد المغرب الإسلامي من جهة ثانية، إذ تعد امتداداً جغرافياً وطبيعياً مكَّن

المهاجرين الأندلسيين من القيام بدور بارز في مختلف جوانب الحياة، وبخاصة السياسية والإدارية، وكان لخطة القضاء نصيب كبير في هذا الاهتمام بفضل جودة وخبرة قضاة الأندلس، وتشجيع سلاطين بني حفص لهم، ومساهمتهم بقدر كبير في تطوير هذه الخطة.

طبيعة الهجرة الأندلسية إلى إفريقية:

كان لإعلان الحفصيين إفريقية إمارة مستقلة (627 هـ/1230 م) سبب في ذيوع اسم وسمعة أبي زكريا يحيى الحفصي مؤسس الدولة في مختلف أقطار المغرب الإسلامي والأندلس، فقد سارعت المدن والأقاليم لتقديم الولاء والطاعة والتبعية، وتطلب مد يد العون إذ لم يمر وقت طويل على حكمه إلا وقد توالت له عقد البيعة من شرق الأندلس وغربه وبلاد المغرب بولاياته المختلفة، فيذكر الباجي المسعودي ذلك بقوله "وأتته بيعة ملوك شرق الأندلس وغربه وطاعة له سجلماسة وسبته وطنجة ومكناسة وخطب له بنومرين وأوفد عليه ابن مردنيش صاحب بلنسية، وكان مستنجداً نصره على العدو الكافر"[1].

طالب حكام بلنسية النصرة من السلطان الحفصي كونه يمثل الوريث الشرعي للدولة الموحدية، وبالتالي فهو حامي حمى الإسلام في بلاد المغرب والأندلس، فبذكر ابن الخطيب أنَّها "كانت عليه الوقيعة يأتيه من ظاهر بلنسية، هلك فيها من المسلمين مالا يحصيه إلا الله، وكلب عليها عدو الشرق، ويئسوا من نصرة أهل الأندلس، وأهل المغرب، فتعلقوا ببيعة الأمير أبي زكريا بتونس واستصرخوه، ولم يصل جوابه وإمداده إلا والطاغية قد نال بلنسية، وذلك يوم الخميس خامس رمضان 635ه"[2].

وكان حاكم بلنسية ابن مردنيش قد أرسل كاتبه ووزيره ابن الأبار يطلب النجدة والعون من الحفصيين الذين يمثلون قوة المغرب الإسلامي آنذاك، وعند دخوله على أبي زكريا أنشده يستصرخه لنجدة أهل الأندلس بقصيدته المشهورة التي أولها

أدرك بخيلك خيل الله أندلساً ... إنَّ السبيل إلى منجاتها درساً [3]

فأجابه إلى طلبه وبادر بتجهيز أسطول شحنه بالمؤونة والسلاح في ثماني عشرة سفينة كبيرة وصغيرة، اتجهت إلى بلنسية صحبة الوزير وبقية الوفد الأندلسي إلا أنَّ هذه المساعدات لم تصل في الوقت المناسب.

ولا غرو أنَّ الدولة الحفصية كانت في حاجة ماسة لعناصر علمية مؤهلة سياسياً وإدارياً وعلمياً وصادف تواجد العناصر الأندلسية والمغربية التي جاءت تطلب الأمن والاطمئنان والاستقرار والعيش في البلاط الحفصي، وهو ضالتها المنشودة، و كانت هذه العناصر تواقة للعمل وأصحاب عقيدة صحيحة سليمة، ممَّا سهلت عليهم الاندماج في المجتمع وبسط نفوذهم على جميع مناحي الحياة السياسية والإدارية والاقتصادية والثقافية[4].

لقد اجتمعت في بلاد إفريقية العديد من الشخصيات الفكرية والعلمية والأدبية اللامعة تمثل طبقة العلماء والفقهاء والقضاة وغيرهم من أصحاب المقامات الرفيعة، حيث كانوا ينظرون لهذه البلاد كونها وارثة للحضارة الإسلامية خاصة بعد سقوط بغداد حاضرة الخلافة العباسية على يد المغول والتتار سنة 656ه/1258م.

وكان لطبقة القضاة القادمين من بلاد الأندلس دور كبير ومهم في تطور النظام القضائي في بلدان المغرب الإسلامي خلال القرن السابع الهجري – الثالث عشر الميلادي، بفضل خبراتهم وعلومهم وجودة التنظيمات القضائية ببلاد الأندلس.

تشجيع السلاطين الحفصيين للهجرة الأندلسية:

رحَّب سلاطين الدولة الحفصية بالمهاجرين الأندلسيين الفارين من زحف النصارى الأسبان وشجعوهم على الاستقرار في بلادهم، وحرصوا على استقدام الكثير من العلماء والفقهاء والأدباء والقضاة الذين توافدوا بدورهم بأعداد هائلة؛ لما لاحظوه من تشجيع وعناية واستقرار وتطور سياسي واقتصادي في هذه البلاد.

وكان للسلطان أبو زكريا(627 -647 هـ/1230 -1249 م) وأبنائه من بعده دور كبير في تشجيع هذه الهجرة، وذلك في محاولة منهم لكسر شوكة شيوخ الموحدين ومضايقتهم وتعديل ميزان القوى بعد أنْ سيطرت أفكار ومناهج الموحدين على مقاليد الدولة ويؤكد الشماع ذلك بقوله: "أكثر من استقدم الأندلسيين إلى بلاده ليستفيد منهم في أعمال الدولة نظراً لمهارتهم وخبرتهم في شتى الفنون، كذلك لكي يوازن بينهم وبين قوة الأشياخ الذين كانوا عصب الدولة، لاسيما بعد أنْ قام البربر ببناء الدولة"[5].

ولم يكن هذا السبب الوحيد لتشجيع هذه الهجرة، إنَّما لحاجة الدولة الحفصية إلى عناصر مؤطرة في مجال الكتابة والحجابة والقضاء وغيرها من الخطط السلطانية، وبالفعل تم منح هؤلاء الأعلام أعلى المناصب والمراتب المهمة والوظائف الشاغرة التي تحتاجها الدولة واجتمع في البلاط السلطاني العديد من الأعلام وجعل لهم مكانة مرموقة بين أهل الشورى، وتم توظيفهم في ديوان الكتابة والحجابة والوزراء والقضاء، إضافة إلى إحاطة مجالس السلاطين بالشعراء والأدباء الأندلسيين، وأصبحوا على قدم المساواة مع أشياخ الموحدين، ثم ما لبثوا أنْ أصبحوا في المقام الأول، ونرى ذلك عندما توالت أساطيل الصليبيين بمرسى قرطاج 668هـ-1270م[6]. وبالتالي أسهموا بشكل كبير في إرساء قواعد الدولة الحديثة على جميع الأصعدة.

وشهدت مجالس المستنصر بالله الحفصي (647 -675 هـ/1249 -1277م) توافد العلماء والفقهاء الأندلسيين، إضافة إلى بعض الأعلام التي استقدمها بنفسه من الأندلس أو بعض الحواضر في بلاد المغرب الأدنى و الأوسط، حيث كان يجتمع بحضرته من أعلام الوافدين وبخاصة من الأندلس شاعر مفلق، وكاتب بديع، وعالم نحرير، مقيمين في ظل ملكه[7]. ولعل أشهر هؤلاء الأعلام حازم القرطاجني الذي رحل في بادئ الأمر إلى المغرب الأقصى، ومنها إلى تونس فوصل إلى بلاط السلطان الحفصي، ومثل بين يديه

طالباً الحماية والنجدة، وحظي بمكانة مرموقة في البلاط الحفصي حيث يذكره ابن سعيد "هو الآن تحت أصحاب المقام الأعلى، المستنصر بالله ممتّله إلى دولته وبقي لم يقلل بركاته"[8].

ساعدت سياسة السلاطين الحفصيين الأوائل على زيادة النفوذ الأندلسي في أغلب مدن إفريقية، ولم يقتصر على العاصمة فقط، وكان موقف حكام بني حفص يتأثر وفق إخلاص وجدية هؤلاء العلماء والفقهاء والقضاة الأندلسيين، إذ عرف عن مؤسس الدولة غيرته وحرصه على ترسيخ أسسها مهما كلَّفه ذلك من تضحيات، بل استخدم العنف والبطش في بعض الأحيان إذا اقتضى الأمر ذلك. فقد حدث أنْ انقلب حكام بني حفص ضد صنائعهم ورجالاتهم، فابن الأبار الأندلسي احتل مكانة مرموقة في بلاطهم، وله حظوة أينما حل في بلادهم، لكنه بدأ يهفو هفوات كثيرة في حقهم، فما كان منهم إلا التخلُّص منه، وقتله صفعاً بالرماح سنة 658ه/ 1259م وحرقت كتبه، وكان سبب هلاكه اتهامه بالكيد للأسرة الحفصية في شخص الواثق ابن المستنصر بالله[9]، إضافة إلى كون شخصية ابن الأبار الطامحة والمتيمة بحب السلطة والتفوق والدولة لازالت في مرحلة الترميم والتركيز والتشييد[10] كذلك كان مصير الوزير ابن الحبير القتل بعد عزل الواثق عن العرش عن طريق عمه أبى إسحاق، حيث قبض عليه وأمر بقتله، فيذكر الزركشي ذلك بقوله: "وفي ثالث يوم من دخول السلطان أبو إسحاق لتونس أخذ ابن الحبير رئيس دولة الواثق وقتله تحت العذاب"[11].

ولم يكن مصير الفقيه ابن سيد الناس اليعمري بأفضل حال من سابقيه، فقد قتل بعد أنْ استدعاه السلطان أبو إسحاق لقصره، فلما حضر خرج عليه رجال أشهروا سيوفهم، وقتل على حالته، وكان ذلك يوم الأحد 20 ربيع الثاني سنة 678ه/1279م وكان سبب قتله أنَّه انتهى للسلطان أنَّه يبغض دولته ويتسبب في زوالها[12].

أمَّا النحوي الشهير المعروف بابن عصفور الأشبيلي فقد توفي مقتولاً في ذي القعدة 666هـ/1267م لمقال صدر منه ضد حكم دولة المستنصر بالله الحفصي[13].

يبدو أنَّ سلاطين بني حفص كانوا يتميزون بسرعة غضبهم وانفعالهم، ويظهر ذلك بوضوح من خلال التنكيل والفتك بالشخصيات المهمة آنفة الذكر، ممَّا دفع بعض العلماء والفقهاء لمصانعتهم وملاطفتهم خوفاً منهم وحماية لأنفسهم، ومهما يكن من أمر فسلاطين المغرب الإسلامي عامة، وسلاطين بني حفص خاصة قد رحبوا بهؤلاء المهاجرين، وفتحوا لهم قصورهم ومنحوهم أعلى المناصب لقيادة الدولة الإسلامية الفتية، وكانت أهم المناصب التي تم منحها منصب القضاء.

مساهمة الأندلسيين في خطة القضاء:

شهدت بلاد إفريقية نهضة إدارية وسياسية وقضائية فترة حكم الدولة الحفصية بفضل جهود هؤلاء الأندلسيين، فقلما نجد إدارة أو خطة أو وظيفة سياسية في هذه البلاد خالية من وجود عناصر أندلسية تقودها، نظراً لتمتع هؤلاء بالحنكة والخبرة والتجربة، إذ سبق لأغلبهم توليها عندما كانوا ببلاد الأندلس، وبالتالي استطاعوا تطويرها والرقي بها في بلادهم الجديدة.

وتعد خطة القضاء من أرقى الخطط السلطانية وأرفعها فيذكر القاضي النباهي ذلك بقوله: "فلا شرف في الدنيا بعد الخلافة أشرف من القضاء، ولأجل منيف قدره في الأقدار، ولسمو خطره في الأخطار، اشترط العلماء في متوليه من شروط الصحة والكمال"[14].

ويتميز الجهاز القضائي في الأندلس ببعض الجوانب المختلفة عن بقية البلاد الإسلامية، فقد ظهر عندهم ما يسمَّى بالشهود العدول، وهو ما يشبه المحاميين في الأنظمة القضائية الحديثة والمعاصرة، ثم ظهر قاضي القضاة ويقابله في بلاد المغرب الإسلامي ما يعرف

بقاضي الجماعة مع اختلاف اللفظ، ويرجع تاريخ استخدام هذا اللفظ إلى عصر الموحدين بالأندلس، ويعد صاحب هذا المنصب من أبرز رجال الدولة في سائر المدن الإسلامية[15]، وامتاز قضاء الأندلس بالدقة في اختياراتهم، وكانوا لا يقدِّمون أحد للفتوى، و لا يتولَّى الشهادة إلا بعد عقد مجلس المذاكرة، ويكون ذا مال في غالب الأحيان؛ خوفاً أنْ يميل به الفقر إلى الطمع فيبيح حقوق الناس[16].

كان قضاة الأندلس من أصحاب الحكمة والعلم والمعرفة بأدق الأمور، ولم تقف بعض الصعوبات والاختلاف بين الأجهزة القضائية في إفريقية والأندلس عائقاً لهم، بل استطاعوا منذ قدومهم للعمل على إدخال كثير من التعديلات و الإصلاحات على هذا الجهاز.

لم يخل الجهاز القضائي في بلدان المغرب الإسلامي من الاعتماد على قضاة الأندلس طوال العهود الإسلامية، لكنها كانت مقتصرة على أعداد صغيرة، لكن مع بداية الهجرة الأندلسية تكاثرت أعدادهم وأصبحوا يمثلون الطبقة المهمة في بلادهم الجديدة.

لقد سبق لبعض الأندلسيين أنْ تولوا منصب القضاة في فترات سابقة في بلدان المغرب فالفقيه القاضي محمد عيسى بن محمد بن أصبغ تولَّى هذا المنصب في عدة أقاليم، فيذكر التنبكتي أنَّه "من أهل قرطبة خرج أبوه عيسى منها زمن الفتنة، فاستوطن إفريقية وفيها ولد أبنه محمد، حيث تولى القضاء في عدة مناطق من بلاد المغرب"[17].

وكان القاضي الفقيه أبو محمد بن عبد الحق الأشبيلي المعروف بالخراط (عاش في القرن السابع الهجري) من علماء الأندلس، رحل إلى بجاية وتخيرها وطناً وكمل به خبرةً، فألف التآليف، وصنَّف الدواوين وولي الخطبة وصلاة الجماعة بجامعها الأعظم، وجلس للوثيقة والشهادة وولي قضاء بجاية مدة قليلة[18].

كذلك تولي قاضي الجماعة أبو عبد الله محمد بن عبد الله قضاء تلمسان، وتوفي بها سنة 601هـ[19]، إضافة إلى عدد كبير منهم كان لهم دور مهم ومميز في تطور النظام القضائي في بلاد المغرب الإسلامي.

ومع بداية الهجرة الجماعية لإفريقية وتدفُّق أعداد كبيرة من العلماء والفقهاء والقضاة، حيث انتشروا في ربوعها وحواضرها المتعدِّدة، فاستخدم سلاطين بني حفص العديد منهم في دواوين الدولة مستفيدين من خبراتهم سواء كان ذلك في العاصمة تونس أو في المدن الكبرى مثل بجاية، وقابس، وطرابلس، وسوسة، وغيرها من المدن فذاع صيتهم ووصلت شهرتهم إلى أقاصي الأرض.

ولعل من أبرز وأشهر من تولى القضاء في العاصمة تونس وبجاية أيام الحفصيين الفقيه القاضي أبو العباس أحمد بن محمد بن حسن بن الغماز الأنصاري 609-693هـ/1212-1295م[20]. وهو من أشهر وأعلم وأفضل القضاة في البلاد على الإطلاق، عُيِّن قاضياً للجماعة بإفريقية، ويقال إنَّه تولاها على شروط منها: أنْ يكون على رائه في الدخول على الخليفة، ومنها إذا أعرضت له مؤامرة السلطان في شيء من شؤونه أجابه عليها لحينه بالمشافهة والمكاتبة، وأنْ تكون خراجته وأعوانه من الأعشار الرومية، وكان من أهل العلم والعدل والفضل[21].

ونظراً لخبرته وقدرته وجده واجتهاده في هذا المنصب فقد تولاه أربع مرات متعاقبة فيذكر الغبريني أنَّه "استدعي لحاضرة إفريقية وقدم للقضاء فيها، فظهر من أمره بها أضعاف ما ظهر ببجاية، وفصل من الأحكام ما كان متلبساً في المدة الطويلة قبله وظهر قاضياً عملياً محكماً، وسما عند المستنصر بالله، وجاوز الحد والقياس، ولم يزل يخلع ولاية القضاء بحاضرة إفريقية ويلبسها خلعاً أحسن من لبس، ولبساً أحسن من خلع، لأنَّه كان لا يخلعها إلا لمثلها، وما هو أسنى منها، ولم يكن الخلع لشيء أصلاً[22]، وكانت

ولايته الأولى للقضاء في حاضرة الحفصيين في23 رمضان سنة660ه/1262م، ثم عزل، ثم تولاها وتكررت ولايته للقضاء أكثر من مرة حتى كانت الأخيرة في رمضان691ه/1292م[23].

ولم تكن تنحية القاضي في بعض الأحيان دلالة على ضعفه أو هفوة منه، أو عدم رغبة في تنفيذ بعض أوامر السلطان، وإنَّما قد يحدث ويعزل القاضي ثم يرجع لمنصبه من جديد أكثر من مرة متداولاً على هذا المنصب مع بعض زملائه المرموقين، ففي كثير من المرات يتم تكليفه ببعض المهام الجليلة، كما حدث مع القاضي ابن الغماز وهي دلالة كبيرة على الحنكة والفضل التي كان يتمتع بها.

وتوارث بعض أبناء القاضي ابن الغماز منصب القضاء بعده بفترات من الزمن ففي سنة 728ه/1228م قدم للقضاء الشيخ الفقيه أبو عبد الله محمد بن الغماز عرض عليه السلطان فأجاب[24].

كذلك تولى القضاء محمد بن يعقوب المرسى (ت 690 هـ) نزيل تونس، يكنَّى أبا عبد الله، ولي قضاء الجماعة بها، وكان ولِّي قبل ذلك قضاء باحة (بالأندلس) وكان عالماً زاهداً، ورعاً فاضلاً، محموداً شكوراً[25].

لم يقتصر تواجد القضاة الأندلسيين على العاصمة تونس فقط، بل انتشروا في كامل ربوع إفريقية، وتولُّوا خطط القضاء في مدنها، ولمَّا كانت مدينة بجاية العاصمة الثانية للحفصيين، فقد عملوا السلاطين إلى العناية بها وتطوير أجهزتها الإدارية والقضائية، وأسهم تواجد أعلام الأندلس بها على هذا التطور، فتولَّى كبار القضاة المناصب المهمة، حتى أنَّ أغلب من تولَّى القضاة بالعاصمة تونس كان يشتغل بهذا المنصب في مدينة بجاية، والأمثلة كثيرة على ذلك أمثال ابن الغماز والشاطبي والقاضي بن عميرة الذي يعد من أشهر وأفضل قضاة بلاد إفريقية[26]. تقلد كثيراً من المناصب، وقضى في عدة أماكن

من بلاد المغرب مثل بجاية والأربس وأخيراً تولَّى قضاء مدينة قابس ذكر الغبريني أنَّه "رحل إلى حاضرة إفريقية واتصل بالخليفة المستنصر بالله واستقضاه قابس... ثم استدعاه وصار من خواص الحاضرين بمجلس حضرته، ومن فقهاء دولته"[27]. كذلك استوطن ببجاية الفقيه الكاتب صاحب القلم الأعلى علي بن يحي بن أحمد بن علي بن عمرو، عرض عليه قضاء بجاية فامتنع عنه، ووصل إليه كتاب المستنصر بالله من حاضرة إفريقية بقضاء قسنطينة فاعتذر، لكنه قضى ببعض حواضرها لمدة قليلة من الزمن[28].

لم يكتفِ بعض هؤلاء القضاة بالعمل في منصب القضاء فقط، بل كانوا يكلَّفون بأعمال أخرى، كالفقيه العلامة أبو عبد الله بن الخطاب أصيل مدينة جيان، وفد على الحضرة العليا بتونس فقرَّبه سلاطينها، ومنح بعض الوظائف المهمة من السفارة إلى البلدان تارة، والحكم بين الناس تارة أخرى[29]. كذلك كان العلامة أبو عبد الله محمد الخزرجي الشاطبي (ت691/1292م) تولي القضاء في بجاية ثم تونس، وتقلَّد بعض المهام الأخرى، فقد أرسله سلطان إفريقية الحفصي سفيراً إلى السلطان المملوكي آنذاك، يذكر الغبريني أنَّه "توجَّه من قبل ملك افريقية رسولاً إلى صاحب الديار المصرية، فحمد مسعاه، وشكر منحاه"[30].

وشهدت علاقة القضاة الأندلسيين في إفريقية خلال القرن السابع الهجري، الثالث عشر الميلادي تواصلاً مع أبناء جلدتهم في غرناطة، وبقية المدن الأندلسية عن طريق تبادل الزيارات والتشاور في بعض الجوانب الخاصة ببعض المسائل القضائية، فيذكر النباهي القاضي العلامة أبو بكر محمد بن أحمد بن شبرين أنَّه "كانت له رحلة إلى مدينة تونس، لقي بها قاضي الجماعة الشيخ الإمام أبي إسحاق إبراهيم بن عبد الرفيع وغيره، فاتسع بذلك نطاق روايته"[31].

أمَّا خطة النظر في المظالم (ولاية المظالم) التي تعد من أعظم وأهم جوانب الجهاز القضائي، بل تعد أعلى سلطة تشريعية، ويقوم بها في العادة السلطان منذ ظهورها، إلا أنَّ سلاطين بني حفص اسندوا هذه المهمة الجليلة إلى بعض فقهاء وعلماء الأندلس؛ لثقتهم الكبيرة في إخلاصهم وجديتهم وسعة علمهم، فقد أسند للفقيه أبي الحسن علي بن موسى بن محمد بن سعيد (610-685ه/1213-1286م) أحد أبناء أسرة بني سعيد المشهورة منصب النظر في المظالم بعد عودته من الشرق سنة 652ه/1254م أيام السلطان المستنصر بالله، إضافة إلى قيامه ببعض الأعمال الأخرى كالوزارة[32].

وخلاصة القول إنَّ تأثيرات هؤلاء المهاجرين القادمين من الأندلس امتدت إلى شتَّى مجالات الحياة في بلاد إفريقية، وحضي جهاز القضاء بقدر كبير من التطور على أيديهم بفضل خبرتهم وحنكتهم ومحاولاتهم في الإسهام والرقي بهذه البلاد التي منحتهم كل سبل العيش الكريم.

هوامش البحث ومصادره:

1- الباجي المسعودي، الخلاصة النقية في أمراء افريقية،ط2، طبع بمطابع بتكار وشركائه، تونس 1323هـ ، ص61.

2- ابن الخطيب، أعمال الأعلام فيمن بويع قبل الاحتلام، جـ2، طبعة بيروت، 1956م، ص273. ابن خلدون، العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر، ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر، جـ6، قسم3 دار الكتاب، بيروت، 1968م، ص601-602. ابن الشماع، الأدلة البينة النورانية في مفاخر الدولة الحفصية، تحقيق الطاهر المعموري، الدار العربية للكتاب، تونس،1984، ص59.

3- ابن عذارى، البيان المعرب في بلاد الأندلس والمغرب (قسم الموحدين)، ط3، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 1985م، ص349، المقري، أزهار الرياض في أخبار القاضي عياض، جـــ 4 تحقيق مصطفى السقا، إبراهيم الأبياري، القاهرة 1948م، ص205.

4- محمد الحبيب الخوجة، الحياة الثقافية بإفريقية عصر الدولة الحفصية، دار المغرب، تونس، ص17.

5- ابن الشماع، المصدر السابق، ص43، محمد الطالبي، "الهجرة الأندلسية إلى إفريقية أيام الحفصيين"، مجلة الأصالة، العدد 26، الجزائر، 1975م، ص57، محمد رزوق، "الجالية الأندلسية بالمغرب العربي" مجلة المناهل، وزارة الشؤون الثقافية، الرباط، عدد34، سنة 1986م، ص132-133.

6- محمد حسن، المدينة والبادية في إفريقية،ج 2، جامعة تونس الأولى، كلية العلوم الاجتماعية، تونس 1999م، ص550.

7- الطالبي، مرجع سابق، ص57، رزوق، مرجع سابق، ص133.

8- ابن سعيد، اختصار القدح المحلي في التاريخ المحلي، دار الكتب الإسلامية، دار الكتاب اللبناني، بيروت، 1980، ص20.

9- المقري، نفح الطيب في غصن الأندلس الرطيب،ج2، تحقيق إحسان عباس، دار صادر بيروت، 1988م، ص59. الزركشي، تاريخ الدولتين الموحدية و الحفصية،ط1، تحقيق حسين اليعقوبي، المكتبة العتيقة، تونس، 1998م، ص75.

10- رشاد الإمام، "ابن الأبار وعصره في تونس"، دراسات أندلسية، العدد الثاني (عدد خاص)، تونس، 1989م، ص206.

11- الزركشي، المصدر السابق، ص90.

12- الزركشي، المصدر السابق، ص91. صالح الكواش، تأليف في تاريخ تونس، مخطوط تم نسخه سنة 1172ه، دار الكتب الوطنية، تونس، رقم 388، ص10.

13- الزركشي، المصدر السابق، ص83. الباجي المسعودي،المصدر السابق، ص62.

14- القاضي النباهي، تاريخ قضاة الأندلس(كتاب المراقبة العليا فيمن يستحق القضاء والفتيا)، ط1، تقديم صلاح الدين الهواري، المكتبة العصرية، بيروت، 2005م، ص15.

15- برنشفيك، تاريخ إفريقية في العصر الحفصي،ج2، ترجمة حمادي الساحلي، ط1، دار الغرب الإسلامي، 1955م، ص114.

16- الدغيلي، الحياة الاجتماعية في الأندلس وأثرها في الأدب العربي، ط1، 1984، ص60.

17- التنبكتي، نيل الابتهاج في تطريز الديباج، ط1، منشورات كلية الدعوة الإسلامية، طرابلس الغرب، 1989م، ص379، العباس بن إبراهيم، الأعلام فيمن حل بمراكش وأغمات، راجعه عبد الوهاب منصور، المكتبة الملكية، الرباط، 1997م، ص182.

18- الغبريني، المصدر السابق، ص133، المقري، نفح الطيب، ج3، ص180.

19- ابن سعيد، الغصون اليانعة في محاسن شعراء المائة السابعة، تحقيق إبراهيم الأبياري، دار المعارف، القاهرة، 1945م، ص29-30.

20- ولد ببلنسية يوم عاشوراء سنة 609ه، وهي السنة التي شهدت معركة العقاب بالأندلس، وتوفي يوم عاشوراء سنة 693ه، ودفن بمقبرة الشيخ الصالح عبد الرحمن، صالح الكواش، مخطوط سابق، ص12.

21- القاضي النباهي، المصدر السابق، ص136. ابن القنفذ، الوفيات، دار الأفاق الجديدة، ط4 ، تحقيق عادل نويهض،1988م، ص334.

22- الغبريني، المصدر السابق، ص120، الزركشي المصدر السابق، ص67، ابن القاضي، درة الحجال في غرة أسماء الرجال، دار الكتب الوطنية، بيروت، ص50.

23- برنشفيك، المرجع السابق، ص117.

24- الزركشي المصدر السابق، ص135، برنشفيك، المرجع السابق، ج2، ص117.

25- القاضي النباهي، المصدر السابق، ص142.

26- أصله من جزيرة شقر، سكن بلنسية مدة وولي قضاء بأريولة وشاطبة من الأندلس، واستوطن بجاية مدة طويلة. الغبريني، المصدر السابق، ص298-299.

27- الغبريني، المصدر السابق، ص301.

28- ابن الأحمر، أعلام المغرب والأندلس في القرن الثامن، تحقيق محمد رضوان الداية، مؤسسة الرسالة، 1997م، الغبريني، المصدر السابق، ص60-61.

29- ابن سعيد، اختصار القدح المحلى، ص22.

30- الغبريني، المصدر السابق، ص117.

31- القاضي النباهي، المصدر السابق، ص163.

32- المقري، نفح الطيب،ج3، ص270، ابن سعيد، المغرب في حلى المغرب، تحقيق شوقي ضيف، دار المعارف، القاهرة، 1995م، ص 168،169.

القراءة النقدية واللغة التعبيرية للشكل البصري في الفنون التشكيلية

د: سالم المنى قشوط

كلية الفنون والإعلام – طرابلس

مقدّمة:

الفن بصفة عامة وبحكم طبيعته يعد موضوعاً ذاتياً، ويكون موضوعياً في حالات معيّنة، والتعريف الشائع عن الفن بوجه عام "بأنّه التعبير الذي يتخذ مادة وسيطة؛ كي يعبّر الفنان من خلالها عن انفعالاته أفكاره، سواء بتأثير عمّا يشاهده في الطبيعة، أو ما يراه في الخيال بعين الفكر كي ينقله للآخرين(1) من خلال الشكل البصري الذي يمتلك صفات مرئية ودلالات تعبيرية لا تقف عند حد معيّن، وباستخدام أساليب فنية وتقنية لا حصر لها في تشكيل وصياغة هذه الأشكال، لذا كانت القراءة النقدية الصحيحة للغة التعبيرية للشكل البصري مسألة تحفها العديد من المخاطر كعوامل مؤثرة على إتقانها لتحقيق أهدافها، وتأتي في المقام الأول مجموعة من المفاهيم والدوافع الكامنة وراء التعبير بلغة الشكل البصري في إنتاج أي عمل فني، التي معرفتها تمكن من قراءته، أو في الإلمام بقدر كاف من المعرفة بهذه العوامل ضرورة لتتم معايشة حالة التعبير التي سبق وأن عاشها الفنان وتأثر بها، العامل المؤدي إلى إدراك وفهم قيمة الرسالة التي يحملها العمل الفني.

وفي المقام الثاني تأتي الكيفية أو الطريقة السليمة التي من شأنها أنْ توجّه الرؤية النقدية للعمل الفني ذاته لإبراز أكبر قدر من القيم التعبيرية التي يحملها في شكله ومضمونه؛ لأنّ عملية قراءة ونقد العمل الفني يعتقد كثير من يمارس الفن هو قادر على القيام بها بكل بساطة ووضوح، وهذه الثقة قد يكون استمدها من رضى وقبول المشاهدين لأعماله الفنية،

التي لا تعطيه خبرة واتجاه هذه الممارسة وحدها صلاحيات قراءة الشكل البصري، وإيضاح مدلولاته التعبيرية لغيره من الفنانين ما لم يكن مزوداً إلى جانب هذه الممارسة بمعرفة أساليب وطرق القراءة الموضوعية للعمل الفني.

فعملية ممارسة التعبير بلغة الشكل البصري وعملية قراءة هذه اللغة وفهمها لتقويمها وتقويمها والحكم عليها إن صح التعبير وجهان لموضوعين قد يبدو في علاقتهما أنهما متقابلان متبادلان تمام التبادل، وقد تكون هذه العلاقة نسبية في تبادلها، وقد لا تكون لأنّ لكل فنان أحاسيسه ومشاعره وأفكاره، وبالتالي معارفه وأساليبه الفنية الحاكمة في اتجاهه الفني، الذي يختلف به عن غيره من الفنانين والمسئولة بشكل مباشر، أو غير مباشر على تعبيره بلغة الشكل البصري خاصته، وبالتالي إدراك المدلولات التعبيرية الكامنة في الشكل البصري خاصة، كل فنان يتطلّب الإلمام بطرق موضوعية في اعتمادها على معايير علمية تفي بهذا الغرض، مع الأخذ في الاعتبار عامل المفاهيم والدوافع الكامنة وراء تعبير الفنان بلغة الشكل البصري في إنتاجه لعمله الفني موضوع القراءة النقدية.

مشكلة البحث:

أغلب من كتب عن الفن والفنانين ومارسوا عملية نقد، هم من خارج الوسط الفني أي من هم لا علاقة لهم وطيدة بممارسته العملية أو بتعليمه، فهم مجرد مهتمين بهذا المجال الحيوي المرتبط بالحياة بشكل مباشر أو غير مباشر، فلا تخلو حياة أي فرد من الفن في شكل من أشكالها المتعددة والمتنوعة ممارساً أو متذوقاً له، وهذا على ما يبدوا ما جعلهم يخوضون العملية النقدية التي قد نجح منهم الكثير في ذلك.

وفي الحقيقة أنّ أي عمل فني في صورته أو شكله العام يتضمّن عدد من العناصر البصرية التي ترتبط فيما بينها في علاقات تعبيرية عامة تمثل موضوع هذا العمل الفني،

ولكن بعض من هذه الموضوعات التعبيرية ليست بسيطة وسهلة لكي يتم إدراكها حسياً (2) وفهمها لأنّ مدلولات عناصرها التعبيرية غير واضحة لدى فئة كبيرة من الناس من لهم علاقة، أو ليس لهم علاقة بممارسة الفن ونقده، وخاصة تلك الموضوعات الفنية المعاصرة التي أسرف منتجوها في تضمينها أشكال غير تمثيلية من الصعب في أحيان كثيرة فهم وإيضاح مدلولاتها التعبيرية، وما تحمله من معاني في مضمونها؛ لأنّ الكثير منها عبارة عن رموز خاصة بمنتجيها، أو هي مجرّد أشكال لا مدلولات تعبيرية لها، وفي حالات عديدة هذه الموضوعات غير واضحة حتى لدى منتجيها، وهي قد تكون مجرّد أحاسيس داخلية أحسها الفنان تجاه موقف معيّن، وما يشير إلى هذا التصور هو ما يطلقه الفنان من أسماء مبهمة على أعماله، وفي أحيان كثيرة يتم ذلك بعد الانتهاء من تنفيذه لهذه الأعمال؛ ليرى أي منها يمكن أنْ تطلق للتعبير عنها وتتوافق مع شكلها، ومن بين هذه المسميات مثلا " تكوين – خاطرة – حماس – رغبة ...الخ"

والسؤال الذي يطرح نفسه هل من الممكن قراءة اللغة التعبيرية للأشكال البصرية داخل العمل الفني؟ وإدراك معاني علاقاتها التعبيرية.

فرض البحث:

المعرفة الكافية بطرق وأساليب القراءة النقدية للعمل الفني وبالمفاهيم المتعلقة باللغة التعبيرية للشكل البصري تساعد على إدراك ما يتضمّنه العمل الفني بين عناصره من علاقات تعبيرية ومعاني.

أهداف البحث:

- التعريف بمفهوم اللغة التعبيرية للشكل البصري.
- إيضاح بعض المصطلحات والمفاهيم المتعلقة بالقراءة النقدية للعمل الفني.

- التعريف بالجوانب المرتبطة بالمدلولات التعبيرية للشكل البصري.
- التعريف بأهم الطرق المستخدمة في قراءة الشكل الفني وإيضاح مدلولاته البصرية .

أهمية البحث :

- المساهمة في إيجاد رؤية فنية في قراءة العمل الفني موضوعية.
- التأكيد على المعايير العلمية في قراءة العمل الفني.
- المساهمة في إثراء مكتباتنا الفنية، ومجال النقد الفني على المستوى المحلي.
- المساهمة في نشر ثقافة المعرفة النقدية داخل مؤسساتنا التعليمية وتقبلها.

حدود البحث :

يقتصر البحث الحالي على إيضاح بعض المفاهيم المتعلقة بالشكل البصري، ولغته التعبيرية في الفنون التشكيلية، وأهم الطرق المستخدمة في قراءته النقدية.

مصطلحات البحث:

الفن: هو وعاء يفرغ فيه الفنان شحنته الانفعالية، ويعكس فيه أفكاره، ويشرح فيه فلسفته وما له من تأملات، أي الفن وسيلة للتعبير ونقل الخبرة للآخرين سواء لما يشاهده الفنان في الطبيعة، أو ما يراه في الخيال بعين الفكر من خلال وسيط مادي (3)، ونعني بهذا التعريف الفنون التشكيلية (الأعمال التصويرية) القائمة في تعبيرها على عالم الشكل البصري.

التعبير: التعبير في الفن التشكيلي هو الإفصاح عن المعاني بلغة الشكل(4) **وهو** ما يتضمنه الشكل في صفاته المرئية من لغة إيحائية لها معاني يمكن قراءتها وإدراكها، وفي هذا الاتجاه يقول كاندنسكي في كتابه الروحانية في الفن: إنّ الفن عبر الأزمنة ليس الشكل الظاهر، ولكنه المعنى الباطن(5).

الشكل البصري المفرد: الشكل البصري هو المساحة المحصورة داخل خط، ويأخذ صفات مرئية ومدلولات تعبيرية لا حصر لها، إنْ كانت هذه الأشكال تمثيلية، أو غير تمثيلية والحقيقة في الشكل المطابق للمعنى الكلي والشكل المفرد، هو عنصر من العناصر المكوّنة للعمل الفني. (تعريف إجرائي للباحث).

الشكل البصري العام: هو شكل الصورة الكلية للعمل الفني بما تشتمل عليه من عناصر تربطها علاقات تعبيرية معيّنة. (تعريف إجرائي للباحث).

1- التعبير بلغة الشكل البصري في الفنون التشكيلية:

عندما نتحدث عن التعبير بلغة الشكل البصري نحن في الحقيقة نتحدث عن المدلولات التعبيرية، والمعاني التي يحملها الشكل في مضمونه بكل صوره وصياغاته التشكيلية، التي لا حصر لها، لأنّ الفن التشكيلي في حقيقته العملية يكمن في خلق العلاقة المعبّرة بكل أشكالها وفي أوسع جواتبها بين العناصر الشكلية المكوّنة له، وهذه العلاقة تدرك وتحس ويمكن تحليلها وقراءتها النقدية كما يمكن إعادة بنائها في علاقات تعبيرية جديدة، والعمل على إيجاد العلاقات التعبيرية لا تخضع لكيفية معيّنة، أو رؤية لها معايير ثابتة يعينها، وذلك لاتصالها من جانب بطبيعة العصر الفنية المتجدّدة، ومن جانب ثان بذات مدتج الفن ومعارفه وخبراته الشخصية المتطورة من فنان لآخر، ومن جيل لجيل ويعرض كل من (هيجل وكاندنسكي وشوين هاور وغيرهم) أنّ الفن هو ليس مجرّد زخرفة أو زينة يتجلّى بها الإنسان، بل هو تعبير ينطلق من الفكر فلا يوجد تعبير فني دون وجود فكر وراء هذا التعبير، والتعبير الفني يعني التعبير بلغة الشكل كمفردة بصرية يمكن فهمها كلغة تخاطب بين كل الطوائف الإنسانية، ويضيف فيرون: أنّ الفن في أساسه تعبير عن الشعور أو الانفعال، ولهذا

من الصعب جعل الجمال هو محور العمل الفني وحده. يقول (كرونشة): إنّ كل إنسان قادر على تجربة الاستثارة التي تدور في أعماقه، ونقلها من النطاق المظلم في نفوسنا إلى الوضوح، فمن الممكن صياغة الأفكار والمشاعر بوسائط مادية، وفي هذا تعبير بامتلاك صور في الذهن عن الشكل البصري، أي تعبير بلغة الشكل عن الأفكار (6)، وهذا ما أشار له (بيكاسو) عندما قال: "عندما نكتشفها التكعيبية لم نكن نقصد بتاتا اكتشافها، وإنّما كنا نبغي التعبير عما في نفوسنا. (7).

وكاندنسكي أيضاً يقول في هذا الاتجاه: إنّ العلاقة بين العناصر داخل العمل الفني تقوم على التعاطف الداخلي للمعنى، وفي هذا تعبير بلغة الشكل عن المضمون الباطني لعناصر العمل الفني (8).

والتعبير هو في الحقيقة شيء فطري في الإنسان، وللإنسان القدرة التي تميزه عن غيره من المخلوقات في تنوع هذا التعبير وتعديله وتطويره والرقي به إلى أعلى مستوى (9) باستخدام عناصر بصرية كمفردات مباشرة حسية، أو غير مباشرة تصورية.

وهناك أعمال فنية عديدة وخاصة تلك المعاصرة، وما تتضمنه من عناصر غير مفهوم مدلولها التعبيري، أو بمعنى آخر هي فاقدة للتعبير الواضح، كما يقول: (بنومجارتن)، وهو من الفلاسفة الجماليون: "أنّ اتجاهات كثيرة معاصرة تجنح نحو العلاقات الشكلية بمواصفاتها المنعزلة عن المضامين الإنسانية، فتصبح اللوحة ليست ذات موضوع إنساني، وإنّما لطخات لونية وخطوط وضوء وظل ومساحات وأبعاد...الخ ويصبح الفن بهذا بمعزل عن رسالته الإنسانية، وكأنّه عبارة عن إيقاعات فقط لا غير"(10) ويقدم (جريدجر) تصوراً يصب في هذا الاتجاه عن ما يترك على الساحة الفنّي العالم الثالث يقوله : "كلما سألت أحدهم عمّا يعرضه من أشياء" لا شكلية "غير مقروءة يجيبك" تجربة" وهي

كلمة غامضة يختلط فيها الجد بالعبث، والفن بلا فن ويضيف (جريندج) لا بأس في إعطاء أسماء خاصة للأعمال الفنية، ولكن لها معاني واضحة، وتنفيذ العمل من المفترض أنْ يكون معبِّر عنها؛ لذ يطالب من كل فنان بأنْ يثبت وجوده على حده بتفرُّد ووضوح؛ حتى لا يؤخذ على غير محمله. (11)

والقراءة النقدية الموضوعية هي التي تعتمد على العلم في إيجاد معاييرها؛ لكي يتم إبراز كل ما يتضمنّه العمل الفني من قيم تعبيرية ضمنّها الفنان له بوعي منه، أو بدونه على مختلف أنواعه واتجاهاته؛ لأنّه لا وجود لأي عمل فني جاد دون تعبير أو رسالة تحملها عناصره البصرية.

أصالة التعبير والشكل:

الأصالة الذاتية للفنان كما يراها البعض، التي قد تتوافق مع وجهات نظر الكثير من الفنانين تعني أنّ الفنان هو موجود غير عادي، ويتمتع بقدرات لا يتمتع بها غيره، وأنّ فنه لا علاقة له بأي فن آخر، بل هو هبة تجود بها عليه قوى عليا خارقة، أو إلهية، ويصعب تفسير هذه القدرات أو تحديد خصائصها ويقول (برجسون): "الفنان هو ذلك الذي يحرر في عمله عن انفعال جديد أصيل، بحيث يولّد في نفوسنا أحاسيس جديدة لم يكن لنا بها عهد من قبل، أو انفعالات لم تكن في الحسبان".

ويرى (فيشر) أنّ أصالة الفنان في قيامه بالتعبير الواعي المقصود بفعل ذاته، وذلك بقوله نحن نعرف أنّ العمل بالنسبة للفنان عملية عقلية واعية، وليس مجرد انفعال لا يتم بصورة جديدة فيها خضوع لسيطرة الفنان، الذي يمتلك من الأساليب الفنية والتقنية ما يستطيع بها التعبير عن أفكاره في أي صورة وشكل يراه.

ونقلاً عن على (عبد المعطى) يقول (رودين): "أنّ الفنان يحرف تماماً ما يفعل، وحتى الذين يقولون بالإلهام لا ينكرون عليه سعيه وجهده المقصود وراء انتاجه لعمله. كما يذكر عن (فان جوخ) أنّه كتب إلى أحد أصدقائه نصاً يقول فيه: "أنّ هذا الشيء الذي أنا بصدد القيام به ليس وليد الصدفة أو الاتفاق، وإنما هو ثمرة لقصد حقيقي (12) وهنا يتضح ما لدور العقل الواعي من أثر على تعبير الفنان، ولو تطرقنا إلى الحياة الفنية للكثير من الفنانين لوجدنا أنّ عالمية الفنانين عاشوا حياة مليئة بالبحث والدراسة والتجريب و التفكير الطويل المضنى حتى وصلوا إلى ما وصلوا إليه من اتجاه ومستوى فيه، وحتّى أصحاب النظرية العقلية يقررون أنّ أي عمل فني لابد وللعقل دور في إنتاجه، رغم أنّ الكثير من الفنانين في حديثهم عن أعمالهم الفنية لا يشيرون إلى هذا، كما يربط (كروتشه) التعبير بالحدس وأنّ الفنان ليس في حاجة لشيء من خلال عمله سوى التعبير عن حدسه الذاتي الأصيل، وهذا هو السبب في أنّ كل عمل فني أصيل لابد من أنْ يحمل تعبيراً فردياً لحدس ذاتي خاص (13) أي لا يمكن فصل التعبير عن الحدس، وهكذا فالشكل الفني هو شكل معبر أو تعبيري، و يكتسب هذه الصفة بشكل دائم ودون استثناء (14).

ولكن في حالات عديدة لا ينفك فيها الفنان عن الطبيعة في تعبيره بتقليده لأشكالها التي تتخذ من العدد الرياضي الأساس الإنشائي في بنائها؛ لأنّ لكل شكل معادلته الرياضية الخاصة به، وهذا يعني أنّ الفنان يتلقّى المؤثرات الجمالية من أشكال الواقع الذي حوله، ثم يعمد إلى تخزينها في ذاكرته؛ ليقيم بين هذه المؤثرات الخارجية، والداخلية علاقات جديدة لم تكن موجودة في الواقع بهذا الطابع المميز الذي أعطاه الفنان لها، أي أنّ هذه العملية التعبيرية يعتمد فيها الفنان على قدراته في الانتقاء من بين الاشكال الموجودة في البيئة

المحيطة به، وإعادة تركيبها أو بنائها في صورة تعبيرية ليست نمطية، أو مقولبة أو سبق تحديد مواصفاتها وخصائصها من قبل.

ومن وجهة النظر السوسيولوجية لا وجود للأصالة المطلقة، فالذي يوصف بالأصالة والجدة هو في الحقيقة والواقع التركيب الجديد، أو الصيغة التي تحمل في طياتها العناصر القديمة، أي في العلاقة التعبيرية الجديدة المبنية من خلال العناصر الموجودة في الواقع، فالفنان أصالته ليست منبثقة من ذاته، بقدر ما هي منبثقة من خلفيات ثقافية، تحدثها البيئة كما يحدثها أيضا المجتمع، فالفنان و أي فرد ليس مستقلا عن غيره من الأفراد في كل أفعاله، وبالتالي هو ليس أصيلا كل الأصالة فيما يقوم به من تعبيرات، بل أصالته نسبية تنحصر فيما يقوم به من معالجات وتعديلات أو تحويرات أو تأليف بين أفكار قديمة، وإعادة صياغتها في قالب تعبيري جديد (15).

فلا وجود لتعبير فني فردي محض على الإطلاق، فكل تعبير فني أبعاده الاجتماعية والحضارية، كما أنّ لكل تعبير فني أبعاده التاريخية على نحو ما، فلا يمكن لنا أن نضع حدود فاصلة بين القديم والجديد، فالقديم وبدون أدنى شك يؤثر في الجديد.

فالتعبير بلُغة الشكل يمكن إدراكه من جانب، ويمكن أنْ يتعذّر ذلك من جانب آخر، فإذا ما كان الفنان قد ضمّن عمله أشكال ذات مدلولات واضحة لديه، صار الإحساس بها وقراءتها النقدية ممكنة، أمّا إذا ما كانت هذه العناصر الشكلية لا مدلولات تعبيرية واضحة لها لدى الفنان، فمنتجها وهي مجرّد شطحات حسية عميقة صدرة من اللاشعور في هذه الحالة، وإنْ تم الإحساس بها بشكل أو بآخر، فإدراكها وفهم معانيها وقراءتها النقدية تصل صعبةً إنْ لم تكن من المستحيل في بعض الحالات.

التعبير والمادة وأساليب معالجتها الفنية:

لكل عمل فني مادته أو خامته المصنّع منها، والأساليب الفنية المستخدمة في معالجتها وإظهارها في أي صورة شكلية، ونعني بالمادة الخامة المستخدمة في إنتاج العمل الفني – سوى كانت اللون في اللوحة، أو الحجر في النحت. فالمادة هي التي تعطي للعمل الفني صورته أو هيئته التي سيكون عليها وما تتضمنه من قيم تعبيرية ومعالجات فنية وتقنية... فالمادة جزء لا يتجزأ من العمل إن لم تكن هي العمل ذاته عندما تذوب بصدق وقوة التعبير، وشدته في الشكل الفني المعبّر عن موضوعه، أي تتحول المادة وتختفي في الشكل الفني المعبّر ذاته، والتعبير لا يكون تعبيراً إلا باستخدام وسائط مادية معيّنة لإحالته إلى واقع ملموس يمكن معه رؤيته أو سماعه لتتم قراءته والحكم عليه، وهذه العملية لإحالة الأحاسيس والأفكار إلى أعمال فنية بوسيط معيّن تعتمد في ذلك على أساليب فنية وتقنية لا تقف عند حد معيّن.

فالفنان قد يخضع في تعبيره لأسلوب معيّن متعارف عليه في الوسط الفني بكل عصر، كما يحاول الفنان أنْ يطور هذا الأسلوب في أسلوب جديد، فلكل عمل فني أساليبه الفنية والتقنية المستخدمة في استغلال إمكانات الخامة المنفذ منها هذا العمل الفني، فكما لكل خامة إمكانياتها الفنية والتشكيلية كما لها أساليب في التعامل معها، فلا يعي قدر التعامل مع اللون كخامة، كمن تعامل معها بتركيباتها وخواصها المتعدّدة.

التعبير بلغة الشكل وشخصية الفنان:

ممارسة التعبير من خلال إنتاج العمل الفني، عملية تبدأ منذ بزوغ الفكرة في ذهن الفنان، وحتى اكتمالها في شكل العمل الفني المنتج في أي صورة فنية كانت، وهذه العملية في الحقيقة هي سلوك كأي سلوك مركّب حسي عقلي حركي وراءه دافع، وفي الغالب أكثر

من دافع شعوري أو لا شعوري، فطري يولد الفرد مزود به أو مكتسب من خلال تفاعله مع البيئة المحيطة به، ولا يمكن تفسير السلوك بشكل موضوعي بعيدا عن الدوافع الكامنة وراء هذا السلوك، وقد تتعدّ الدوافع وتتنوّع، والسلوك واحد، فقد يتضمّن العمل الفني إسقاطات لاشعورية لآراء وأفكار لدى الفنان في شكل عناصر مفهومة أو رمزية لا يعيها الفنان نفسه، تعود إلى فترة حياته أو إلى ما قبلها، وانتقلت إليه مع الجينات بالوراثة، لذا القراءة النقدية للأعمال الفنية وتفسيرها يتطلّب معرفة عميقة بطبيعة حياة الفنان ومراحلها العمرية ولحداثها ومواقفها الاجتماعية واتجاهاته الفكرية وأبعادها النفسية (16)

وتاريخ الفن ملىء بالأعمال الفنية التي هي انعكاسات لشخصيات غير عادية شخصيات عاشت حياة لها طبيعة مختلفة عن عامة الناس، ومما لا شك فيه أنّ هذه الحياة قد أثرت بشكل مباشر أو غير مباشر على اتجاههم لممارسة الفن ونوعية التعبير الذي يتضمنه، وقدر من المعرفة بطبيعة حياة الفنان منتج العمل الفني من شأنها أنْ تزيح الستار عن ما يتضمنه العمل الفني من قيم تعبيرية ضمنّها الفنان بصورة من الصور لعمله الفني.

الجوانب المؤثرة على شخصية الفنان في تعبيره الفني:

أي شخصية تقوم على مجموعة من الجوانب معرفتها تساعد بشكل كبير على قراءة لغة التعبيرية للشكل البصري في الأعمال الفنية، التي يمكن إيجازها في الجوانب التالية:

جانب الأحداث والمواقف الأنية:

كل فنان له خبرات وجدانية أو عاطفية تؤثر بطريقة ماء على إنتاجه في التعبير الفني، وتعطيه طابعه الحسي الخاص الذي لا يشاركه فيه أي فنان آخر، وهذه الخبرات اكتسبها الفنان من خلال تفاعله مع بيئته المحيطة منذ طفولته، وعبر مراحل حياته المتتالية بمواقفها وأحداثها المختلفة والخاصة التي من شأنها أنْ تهز وجدانه بشدة، وتدفع به إلى

التعبير الفني، ومنها الصدمات الانفعالية النفسية والمشكلات الاجتماعية والازمات الاقتصادية الخ... والتي لها دورها الكبير في تشكيل شخصيته وإنماء قدراته و ميوله واتجاهاته الفكرية بشكل أو بآخر .

الجانب التعليمي:

ويمثل كل المؤثرات التي تعرّض لها الفنان عبر حياته في تعامله مع مكونات البيئة بكل أشكالها من حوله، وفي تعاطيه مع المناهج التعليمية المختلفة المعدة وفق كيفية واتجاه معرفي معيّن داخل المؤسسات التي تعنى بالتعليم، وكل هذه المؤثرات قد عملت على تشكيل خبراته ومعارفه المسئولة على تعبيره الفني بشكل مباشر أو غير مباشر.

الجانب الاجتماعي:

"حتى يمكننا أن نفهم الفن علينا أنْ نفهم التفكير عن الحياة في كل عصر "(17) فالتعبير الفني لا يكون تعبيراً له معنى ذو قيمة دون أنْ يكون جزء من الحياة الاجتماعية، أي أنْ المحيط الاجتماعي الذي يدشئ في كنفه الفنان، الذي له عاداته وتقاليده ومتذوقاته الفنية ورؤيته الفكرية الخاصة من الطبيعي أنْ يكون له تأثيراته عليه، فالليبي غير الأوروبي، والهندي غير المصري، والصيني غير الأمريكي .....الخ فكل منهما تعبيره الذي هو في الحقيقة انعكاس لطبيعة الحياة الاجتماعية التي يحيها ضمن حدوده الجغرافية.

القراءة النقدية للشكل المفرد والعام للعمل الفني:

القراءة النقدية أو الأداء النقدي كما يصفه (لموند فيلدمان) هو: عملية منتظمة ومتتالية مليئة من أهداف العلم، ولكي نؤدي هذه القراءة للعمل الفني بشكل موضوعي فأننا نحتاج إلى نظام متماسك يقودنا إلى الاستعمال الأمثل لمعرفتنا الفنية وتكاونا ومقدرتنا على الملاحظة لإيضاح ماهية وطبيعة العمل الفني، أي ما هو هذا العمل الفني؟، ومن صنعه؟

وممّا صنع؟ ولماذا وكيف صنع؟ وما هي اللغة الفنية التي صنع بها؟ وأين صنع؟ وما الهدف من صنعه؟ وهل هو عمل عادي؟ أو إبداعي وما مستواه الإبداعي؟ أي كل ما يلزمنا معرفته عن العمل الفني من معلومات يمكن أنْ يزوّدني بها، ويمكن أداء هذه المهمة بعدة طرق وأساليب نقدية موضوعية، وسوف نقتصر من بين هذه الطرق في هذا المقام لأهميتها في الإيفاء بالغرض إذا ما تم إتقان العمل بها حسب تقديري على الأشكال النقدية التالية:

الخطة الرباعية:

تسير القراءة في هذه الطريقة في أربع مراحل متتالية، من الأسهل إلى الأصعب، ومن المحدود إلى العام، ومن الظاهر والواضح إلى الخفي والمبهم، ولكي يتم ذلك لابد من إعطاء كل مرحلة حقها من العناية والاهتمام اللازمين.

- الوصف

ما الذي يمكنك أنْ تراه من مكوّنات يتصف بها العمل الفني وموجودة فيه، مع بذل كل المستطاع لاكتمال الوصف: أبعاد مساحته – موضوعه – عناصره – مواده وخاماته – المعالجات الفنية والتقنية المستخدمة في صنعه وإظهاره في صورته التي هو عليها، دون أي إهمال لأي شكل من أشكاله المرئية.

- التحليل:

تحليل بدائية العمل الفني وتكوينه ويعني تحليل العلاقات الظاهرة والمرئية القائمة بين عناصر العمل الفني المنتج إنْ كانت هذه العلاقات خطية، أو لونية أو بين أشكال ذات صفات مرئية متناغمة أو متعارضة...علاقات تماس، تباعد، تراكب، تداخل، أكثر من علاقة ... وأيضاً تحليل النظم المرئية التي تم وفقها توزيع عناصر العمل الفني، أي وفق

أي نظام تم التوزيع – هل النظام كان أفقيا؟ رأسيا، قطريا، هندسيا، منتشرا؟ من المركز، من أحد الجوانب، أو الزوايا، في شكل دائري، أو هي أكثر من نظام، أو وفق نظام يعتمد على حساب رياضي معيّن، أو وفق نظام عشوائي اهتدى اليه الفنان بحسه ورؤيته التعبيرية.

وكذلك تحليل الأساليب الفنية والتقنية المستخدمة في معالجة وصياغة عناصر العمل الفني، التي تعامل بها الفنان مع الخامة المختارة المكوّن منها عمله الفني، وصوّر بها فكرته: تكرار، مبالغة، تجريد، تلخيص، تحطيم، تنقيط، تهشير، تلحيم، جمع بين أكثر من أسلوب، ضربات فرشاة، سكين، قطع وتفريغ، تركيب وتوليف، ضغط لف.... أو باستخدام أداة معيّنة في تنفيذ العمل.

وأيضا على أي أساس من أسس المورفولوجيا تم تنظيم عناصر العمل الفني، أي ما هي الأسس التي عمل الفنان على تحقيقها داخل عمله الفني؟ أي نوع من الاتزان عمل الفنان بقصد منه أو بدونه على تحقيقه؟ هل الاتزان بالتماثل؟ أو غير التماثل؟ وكذلك على أي نو ع من أنواع الوحدة في الصفات المرئية للعناصر تم العمل لتحقيق الترابط بين عناصره داخل كيان عمله الواحد المتماسك ككل؟ هل كان على أساس الوحدة في اللون؟ في الخط؟ في الشكل؟ وفق أكثر من نوع؟ وعلى أي نوع من أنواع الإيقاع تم التنفيذ وفق الإيقاع الرتيب؟ المتزايد، المتناقص، المتنوع، إيقاع خاص بالفنان، أي كيف ترى تخطيط العمل الفني والأسس والنظم التي تم الاعتماد عليها في تنظيم وتوزيع عناصره من وجهة نظرك؟

– التفسير :

ماهية الرسالة التي ترى أنّ الفنان يريد إيصالها للمتلقي: نوعها عقائدية، اجتماعية، تثقيفية تعالج موقف معيّن، أو حدث، أو واقعة معيّنة عامة، أو خاصة، بمعنى آخر ما تعكسه رسالة العمل من أبعاد تعبيرية في مضمونها من أفكار وأحاسيس معيّنة، أي ما تفسيرك لما تتضمنه أشكال وعناصر العمل الفني في علاقاتها المرئية من تناغم وانسجام وتوافق وتضاد وتوهج وإحساس بالحركة والاندفاع؟ أو بالسكون، وفي علاقاتها الداخلية غير المرئية من أفكار ومشاعر وأحاسيس واضحة وبسيطة، أو بها نوع من التعقيد والغموض، خيالية، انفعالية عنيفة درامية، أو واقعية .

– الحكم:

ما يحتويه العمل الفني من وجهة نظرك، أي رأيك في مستوى جودة بناء العمل الفني وما يتميز به العمل الفني من خصائص، ومدى نجاح الفنان في إيصال فكرته وأحاسيسه للمتلقي، وما الجوانب الذي حقق فيها نجاح، والتي أخفق فيها، أو أهملها ولم يجيدها اهتماماً، وما مكانة هذا العمل التعبيرية في مجال الفن بشكل عام . (18)

– الخطة الدائرية الموصلة:

- ما هو المصنوع:

هل هو عمل مسطح؟ أم عمل مجسم ذو ثلاثة أبعاد؟ هل هو لوحة تشكيلية؟ – قطعة خزفية – تمثال –مطبع – .... ما هو حجمه أو مساحته؟ –ما نوع عناصره وأشكاله؟ – وهل هو عمل أصلي أم نسخة لعمل سابق؟

- من صنعه:

هل من صنعه كان مصور؟ – نحات – رسام ...هل هو فنان أكاديمي أم هاوي؟ ما نوع ثقافته وطبيعة معارفه؟ هل هو عمل فردي أم جماعي؟ هل هو عمل مبتكر أم مستمد من عمل فنان آخر؟ .

- متى صنع:

هل العمل حديث ومعاصر أم يرجع إلى فترة مضت؟ ما هو طرازه أو ما الأدلة التي تشير الى تاريخ صناعته؟.

- أين صنع :

هل يظهر على العمل الفني مكان إنتاجه أو صنعه؟ هل يحمل سمات تدل على مكان صناعته؟ هل له شبه في مكان آخر؟.

- ممّا صنع :

ما المادة أو الخامة التي صنع منها العمل؟ هل خامته حديثة؟ هل خامته مماثلة لخامات الأعمال الأخرى المصنّعة اليوم وتعطي نفس التأثير؟ هل هي من الخامات التي تعيش لفترة طويلة ولا تتأثر بالعوامل الجوية؟.

- كيف صنع :

هل للعمل اسكتشات تخطيطية له أم هو عمل مباشر؟ ما هي الأدوات والأساليب المستخدمة في صنعه؟.

- لماذا صنع:

هل صنع خصيصاً لأداء غرض معين؟ هل الغرض واضح ومحدّد ويمكن تحقيقه من خلال العمل أم تراك للمتلقي ذلك؟.

- عمّا يدور موضوع المصنوع:

هل العمل يحاكي قصة معيّنة؟ هل هو تجسيد لحدث أو موقف محدد تاريخي أو اجتماعي أو سياسي أو فلسفي؟ هل يعالج قضية معينة؟ ما هو الدور الذي تلعبه عناصر العمل أو شخصياته ويمكن ملاحظتها وإدراكها؟. (19)

النتائج:

توصّل الباحث خلال ما تقدم إلى بعض المفاهيم التي لها أهميتها في قراءة اللغة التعبيرية للشكل البصري في الفنون التشكيلية بشكل عام كنتائج لهذه الدراسة، والمتمثلة في الآتي:

1- لكل شكل بصري دلالات تعبيرية تحملها صفاته المرئية ضمنّها الفنان له بوعي منه، أو بدونه إن كانت واضحة أو غير واضحة.

2- الشكل البصري أصالته محدودة فيما يقوم به الفنان من معالجات فنية وتعديلات أدخلها على بنيته التعبيرية.

3- القيمة التعبيرية للأشكال البصرية المكونة للعمل الفني المجرّدة أو الواقعية "المحاكية للطبيعة" تكمن في معالجتها التشكيلية، وفي علاقاتها التنظيمية التي أوجدها الفنان بمعارفه وخبراته الفنية والتقنية.

4- الأشكال البصرية المنتقاة في إنتاج الأعمال الفنية بما تعنيه دلالتها التعبيرية لها علاقة بدوافع الفنان الفطرية، أو المكتسبة المؤثرة على نمط شخصيته النفسية التي تشكلت وفق حياته الاجتماعية والثقافية والتعليمية.

5- كل عمل فني هو عبارة عن شكل عام أو صورة تضم مجموعة من العناصر تعبر عن موضوع ما استخدم في بنائها ومعالجتها أساليب فنية وتقنية استمدها وتأثر بها الفنان من طبيعة الحياة بأشكالها الثقافية والفنية المعاشة في كل عصر.

6- القراءة النقدية للشكل البصري وإدراك ما يتضمنه من معاني ممكنة بالمعرفة للعوامل والدوافع المؤثرة في شخصية الفنان وإنتاجه الفني وباستخدام الأساليب والطرق الفاعلة المعتمدة على خطوات موضوعية.

هوامش البحث ومراجعه:

1- حسن حسن محمد، الأصول الجمالية للفن الحديث، دار الفكر العربي، بدون تاريخ، ص 146 .

2- جاد زياد سالم، النقد الفني، دار المناهل للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 1993م، ص 22 .

3- حسن حسن محمد، مرجع سابق، ص 146.

4- البسيوني محمود، أسرار الفن التشكيلي، عالم الكتب، الطبعة الثانية، 1994م، ص 93 .

5- كاندنسكي فاسيلي، الروحانية في الفن، الهيئة المصرية العامة للكتاب بالتعاون مع الجمعية المصرية لنقد الفن التشكيلي، 1994م، ص76.

6- مرسى أحمد حمدي، ما وراء الفن، الهيئة المصرية العامة للكتاب،1993م، ص39-41.

7- البسيوني محمود، العملية الابتكارية، عالم الكتب، الطبعة الثانية، القاهرة 1985م، ص 3.

8- كاندنسكي فاسيلي، مرجع سابق، ص 6 .

9- فيشر ارنست، ضرورة الفن، ترجمة أسعد حليم، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1998م، ص12 .

10 - يوسف عقيل مهدي، الجمالية بين الذوق والفكر، مطبعة سلمى الفنية الحديثة، بغداد، 1988م، ص 73 .

11 - العطار مختار، الفن والحداثة بين الأمس واليوم، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1991م، ص، 22- 23.

12 -محمد علي عبد العاطي، فلسفة الفن، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 1985م، ص 93 .

13 -محمد علي عبد العاطي، نفس المرجع السابق، ص 38 .

14 - خالد عبد الكريم هلال، أسس النقد الجمالي في تاريخ الفلسفة، منشورات جامعة قاريونس، بنغازي، 2003م، ص137 .

15 - إبراهيم زكريا، مشكلة الفن، مكتبة مصر، القاهرة، 1995م، ص،160- 161 .

16 -سعيد أبو طالب محمد، علم النفس الفني، مطبعة التعليم العالي، الموصل، العراق، 1990م، ص 18 .

17 - فنكلشتين سيدني، الواقعية في الفن، ترجمة مجاهد عبد المنعم مجاهد، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، الطبعة الثانية1986، ص 14 .

18 -حداد زياد سالم، مرجع سابق، ص، 128- 150 .

19 - عبد الرحيم العصري، مذكرة منهجية لمقرر النقد الفني، بمرحلة الماجستير، كلية التربية الفنية، جامعة حلوان، 1996م.

(منهج العكبري في الاحتجاج على اللغة)
دراسة على شرحه لمقامات الحريريّ..

د. صلاح سعد المليطيّ
كلية التربية جنزور – جامعة طرابلس

أ. هدى عبد الله أبو العروق
كلية التربية جنزور – جامعة طرابلس

المقدمــة:

هذا البحث يتناول بالدراسة منهج العكبري في الاحتجاج على اللغة عند شرحه مقامات الحريري، ومعرفة كيفية إدارته للحجة التي يعتمدها دليلاً على تفسير معنى من المعــاني الواردة في المقامات الحريرية، حيث إنَّ الهدف من هذه الدراسة هــو اســتجلاء مســلك العكبري في هذا الكتاب (شرح مقامات الحريري) في استعماله للحجج المختلفة التي استند إليها في شرح الألفاظ وسبر معانيها،ومعرفة مدى التزامه بمنهج سلفه من العلماء في هذا المقام، ومن هنا يمكن الإشارة إلى غزارة معجمه اللغوي من خلال قدرته علــى إيضــاح معاني الألفاظ التي فسَّرها، الواردة في مقامات الحريري.

إنَّ هذا الكتاب (شرح مقامات الحريري) للعكبري يمثل أهمية عظيمــة لأهــل اللغــة العربية وعشَّاقها، فإنه إلى جانب كونه عملاً أدبياً مبهراً، له قيمته بين نفائس دُرر المكتبة العربية، فإنه يعد ثروة لغوية منهلها لا ينضب، الأمر الذي حدا بالباحثين أنْ يدرسا هــذا الجانب في مرحلة من مراحل التأليف عند العلماء العرب، ودراسة مراحل التطور البحثي في القرن السابع الهجري الذي يعد نبراس النهضة العلمية وأساس أعمدتها، وقــد اعتمــد الباحثان المنهج الوصفي لإنجاز هذه الدراسة لما يمثله من مناسبة لتحقيق الهــدف منهــا، والوصول إلى النتائج التي ترنو إليها البحوث عادةً.

ومن أهم ما تلفت إليه هذه الدراسة من خلال المتابعة والتَّقصي والقراءة المتأنيــة، أن هذه المرحلة من النشاط العلمي عند العرب تتسم بموسوعية الفكــر عنــد علمــاء هــذه المرحلة، فنجد العالم من هؤلاء يتناول القضايا والمسائل من طرائق متعددة، فهو يــدرس المسألة من ناحية أدبية، ولغوية، وأخرى نحوية، أو من ناحيــة القــراءات، أو المعجــم

اللغوي، وغير ذلك، فيقدم مائدة شهية، متنوعة الأصناف، وهكذا هو العكبري في كتابه هذا، الأمر الذي عمَّت به الفائدة، وقد اعتمد الباحثان في هذه الدراسة مخطوط دار الكتب الوطنية بتونس برقم (16093) عنوانه (شرح غريب مقامات الحريريّ) حيث قام الباحثان بقراءة المخطوط، واستخلاص شواهده التي اعتمدها للاحتجاج على المعاني الواردة في كتابه هذا، من قرآن كريم، وقراءات، وحديث نبوي شريف، وشواهد نحوية، وأقوال العرب وأمثالهم، المفصل دراسته في البحث.

العكبريّ: هو محبُّ الدين أبو البقاء عبد الله بن أبي عبد الله الحسين بن أبي البقاء بن الحسين العكبريّ، مولده ببغداد، والعُكبريّ، نسبةٌ إلى (عُكْبَر) بضم العين وفتح الباء، وكذلك بفتح العين وفتح الباء[1].

وعُكْبَر، قرية تقع على شاطئ دجلة ببغداد من الجانب الشرقي[2]، ولد أبو البقاء في بغداد سنة (538 هـ)[3]، من أهم شيوخه الذين أخذ عنهم علوم العربية، والفقه من علماء بغداد، أبو الفتح بن البطي، وأبو زرعة طاهر بن محمد ابن طاهر المقدسيُّ، وأبو بكر بن عبد الله بن النَّفوَّر وغير هؤلاء[4]، ومن أهم تلاميذه، أبو القاسم عبد الله بن عمر المقدسيّ، وأبو عبد الله محمد بن علي الحليِّ، وأبو الفتح محمد بن عبد الغني، وأبو العباس أحمد بن ناصر ابن أحمد بن أبي البركات الإسكافي، وغيرهم كثير، يمكن مطالعتهم في مظانهم[5]، ومن أشهر مؤلفاته:

إعراب الحديث النبوي الشريف، إعراب القرآن الكريم، التبيين عن مذاهب النحويين، شرح لامية العرب، اللباب في علل البناء والإعراب، مسائل الخلاف في النحو وغيرها كثير، توفي العكبري في بغداد سنة (616) هـ بإجماع من ترجم له، وقد حددت المصادر أنه توفي ليلة الأحد، ثامن من ربيع الآخر من السنة المذكورة[6].

بعد قراءة شرح العكبري على المقامات الحريرية يتضح أنه يسير وفق منهج محدد عند احتجاجه للغة في شرحه للمقامات، حيث كان يذكر الأدلة التي تدعم آراءه أو تعلل اختياره، فنجده يحتج في شرحه هذا على اللغة بالقرآن الكريم، والحديث النبويّ الشريف،

والشعر العربي، وأقوال العرب، وأمثالهم، وهذا دليل على أنه يسير وفق مناهج التأليف عند العلماء العرب، التي استقرت طرائقها وفق المذاهب العلمية، التي انتهجها المؤلفون العرب، وبناءً على هذا سيتم دراسة هذه الأدلة التي ارتسمها العكبري للاحتجاج على اللغة في شرحه على المقامات الحريرية لسبر طريقته في هذا الباب.

أولا – الاحتجاج بالقرآن الكريم: احتج العكبري في شرحه على المقامات بمئة وعشر آيات من القرآن الكريم منها ما هو أدلة على اللغة وعددها مئة أية، ومنها ما هي آيات احتج بها على القراءات، ومنها آيات أخرى احتج بها على اللغة والنحو، وقد اعتمد العكبري على هذا النوع من الأدلة ؛ لأن القرآن الكريم أفصح الكلام وأصحه، وهو أعلى مراتب الأدلة النقلية دون خلاف بين أئمة اللغة.

أما منهجه في الاحتجاج بالقرآن الكريم في شرحه على المقامات، فقد كان يذكر معنى اللفظ موجزاً ثم يذكر حجته من القرآن الكريم. هذا مسلك، أو يذكر معنى اللفظ بشرح يتوسع فيه قليلاً ثم يأتي له بدليل من القرآن مبيناً موضع الشاهد، وكان في أحيان أخرى يأتي بأكثر من آية لمعنى اللفظ الواحد، ومن طريقته في هذا الباب أنه يحتج بآية من القرآن الكريم، وبيت من الشعر، وقد نجده لا يكتفي ببيان معنى اللفظ، بل يبين معنى اللفظ مع وزنه الصرفي ذاكراً دليله من القرآن، ومن منهجه أنه يذكر أكثر من معنى للفظ الواحد مع استدلاله بالقرآن، ومن منهجه أيضا أنه يشرح معنى اللفظ بآية من القرآن ولا يذكر معناه اللغوي، هذه النظرة العامة لمنهج العكبري في الاحتجاج بالقرآن في شرحه على المقامات التي أوضحها مصحوبة بشواهدها من القرآن.

– ذكر اللفظ وشرح معناه بإيجاز والاحتجاج عليه بآية من القرآن الكريم قوله: « نُرْهَقُ: نَتَتَبَعُ، ونَكَلَفُ،ومنه قوله تعالى: **﴿ولا تُرْهِقْنِي مِنْ أَمْرِي عُسْراً﴾**[7] أي: لا تُحمِّلْني »[8].

فالعكبري هنا شرح معنى لفظ (ترهقني) محتجاً بآية من القرآن الكريم، وأثبت أن معناه (لا تحملّني) مع الإيجاز مع أننا نلحظ أنَّ اللفظ يحتاج مزيد الشرح، حيث إن المعنى أوسع

من ذلك في لسان العرب ﴿**ولا ترهقني من أمري عُسراً** ﴾أي: لا تُغشني شيئاً... وأرهِقه عُسراً، أي: كَلَّفه إياه،... وأرهقني فلان إثماً حتى رَهَقَهُ، أي: حَمّلَني إثماَ حَمَّلْتُهُ له »[9].

– قوله: « الجمُّ: الكثير، ومنه قوله تعالى: ﴿ **وتُحبُّونَ المَالَ حُباً جَماً** ﴾ [10]، ففي هذا الموضع احتج العكبري بآية من القرآن لشرح معنى (الجم) وهو ملتزم بالإيجاز وعدم التوسع في الشرح « فالجمُّ والجَمّمُ: الكثيرُ من كل شيء، ومالٌ جمٌ، كثير، وفي التنزيل، ﴿**تحبون المالُ حُباّ جمّاً**﴾ أي: كثيراً، وقيل الجمُّ: الكثير المجتمع »[11].

قوله: « وخَبَتْ: طُفِئَتْ، ومنه قوله تعالى: ﴿ **كُلَّمَا خَبَتْ زِدْنَاهُمْ سَعِيراً**﴾[12] ، وفي قوله هذا[13]، احتج العكبري على معنى (خَبَتْ) بآية من القرآن الكريم، وعلى معناها على سبيل الإيجاز، وإذا نظرنا إلى كتب اللغة وجدنا لهذه اللفظة معاني متعددة وشروح واسعة، فقد وردت كلمة (خبتْ) بمعنى: سكن لهيبها، وخَبَتْ النار والحرب: سكنت، وطُفِئَتْ[14].

ومن منهجه في الاحتجاج بالقرآن أنه كان يتوسع في شرح معنى لفظ من الألفاظ، ومن أمثلة ذلك:

قوله: « والتوسل: استعمال الوسيلة، وهو ما يتوصَّل به إلى غيره. ومنه قوله تعالى: ﴿**وابْتَغُوا إلَيْهِ الوَسِيلَةَ**﴾[15]، احتجج العكبري عند شرحه لمعنى (الوسيلة) بآية من القرآن الكريم ليؤكد أنَّ معنى (التوسل) هو استعمال الوسيلة، فهو يدعم رأيه بهذا الاحتجاج، وإذا نظرنا إلى معنى كلمة التوسل وجدنا له عديد المعاني: فالوسيلة هي المنزلة، والدرجة، والقُرْبَةُ، وَوَسَلَ فلان إلى الله وَسيلَةً، إذا عمل عملاً بتقرب به له [16].

قوله: « والجُهدُ بالضَّم: الطاقةُ، وبالفتح: المشقة، فمن الضَّم قوله تعالى: ﴿ **والَّذِينَ لا يَجِدُونَ إلاَّ جُهْدَهُمْ**﴾[17]، وتقول: قُمتْ على جَهدٍ، ومنهم من يقول: هما لغتان بمعنى»[18].

ونلحظ العكبري هنا قد احتج بآية من القرآن الكريم بالضم والفتح هما لغتان بمعنىَ، وهذا ما ورد في كتب اللغة أن « الجَهد، والجُهد: الطاقة، وقيل: الجَهد: المشقة والجُهد: الطاقة، وقيل، بالفتح المبالغة والغاية، وبالضم: الوَسْعُ والطاقة، وقيل هما لغتان في الوَسْع والطاقة »[19].

– احتجاجه بأكثر من آية على معنى لفظ من الألفاظ: قوله « المَقام بفتح الميم: موضع الإقامة ومنه قوله تعالى:
﴿ **إنَّ المُتَّقِينَ فِي مَقَامٍ أَمِينٍ**﴾[20]، أي: في مكان، ولذلك أبدل منه قوله تعالى:﴿**فِي جَنَّاتٍ**﴾، والجنات أمكنة، والمُقام بالضم: الإقامةُ نفسها »[21].

وبالنظر إلى هذا النص نجد العكبري قد احتج بآيتين من القرآن الكريم عند شرحه معنى (المَقام) بالفتح، كما نلحظ تركه لقراءة الضم، الأمر الذي نظنهُ سهواً منه، وقد أبانت كتب اللغة والقراءات هذا الأمر، حيث إنَّ « المقام والمُقامة: الموضع، الذي تقيم فيه، والمُقامة بالضم: الإقامة، والمَقامة بالفتح: المجلس والجماعة من الناس... وأمّا المَقام والمُقام فقد يكون كل واحد منهما بمعنى الإقامة، وقد يكون بمعنى موضع القيام ؛ لأنك إذا جعلته من قام يقوم فمفتوح، وإنْ جعلته من أقام يقيم مضموم، فإن الفعل إذا جاوز الثلاثة فالموضع، مضموم الميم ؛ لأنه مشبَّه ببنات الأربعة، نحو دحرج وهذا مُدَحْرَجُنَا »[22]، وقد وردت القراءة بضم (مُقام): ﴿**إنَّ المُتَّقِينَ فِي مَقَامٍ أَمِينٍ**﴾ وهي قراءة أبي جعفر ونافع وابن عامر، وقرأ الباقون بفتح الميم (في مَقامٍ)[23].

ومن منهجه أنه كان يشرح لفظاً ويفسر معناه، محتجاً بآية من القرآن الكريم ثم يأتي ببيان معنى اللفظ الذي فسَّره، ومن هذا قوله « والرَّجْلُ: الرَّجَّالة، وأراد: أو جالبِ رَجْلٍ وركَّابِ خيلٍ ؛ لأنَّ الرَّجَّالة المُشاة، ومنه قوله تعالى: ﴿**وأَجْلِبْ عَلَيْهِم بِخَيْلِكَ ورَجِلِكَ**[24]﴾. ومعنى الكلام أنَّ الذي يتكلَّف ذلك كمن يجلب الخيل والرَّجْلَ للحرب، أي: يجمعهم »[25].

وبالنظر إلى العكبري في هذا المقام فإنه قد احتج بآية من القرآن الكريم في شرح معنى (الرَّجْل) وذكر معناه (الرَّجالة) ثم عاد وفسَّر معنى هذا اللفظ في الآية التي احتج بها، بقوله: « إنَّ الذي يتكلف ذلك كمن يجلب الخيل والرَّجْل للحرب، أي: يجمعهم، وقد جاء هذا التفسير في معاجم اللغة، « ورَجِل الرَّجُل رَجلاً، فهو رَاجلٌ، إذا لم يكن له ظهر في سفر يركبه، والجمع رجالٌ، ورجَّالةٌ، ورُجْلَةٌ ورَجِلَةٌ »[26].

من احتجاجه على معنى لفظ أنه كان يحتج بآية من القرآن وبيت من الشعر ومن ذلك:

قوله: « وَهَمٌّ نَاصِبٌ: أي: مُنْصِبٌ، وهو بمعنى مُنْصِبٌ ؛ لأنه يقال: نَصَبَ يَنْصَبُ نَصَباً إذا نَصِبَ، ومنه قوله تعالى: ﴿ لا يَمَسُّنَا فِيهَا نَصَبٌ ﴾[27]. وأنْصَبَهُ،... قال النابغة:

كِليني لِهمّ يا أُمَيمةَ نَاصِبِ وَلَيلٍ أُقَاسِيه بطَيئ الكواكبِ [28]

أي: مُنصْب، وقال قومٌ: هو على النَّسب، أي: ذو نَصَبٍ كقولهم: امرأة طالق، أي: ذات طلاق » [29]، وبالنظر إلى هذا المنهج فإن العكبري قد احتج بآية من القرآن وبيت من الشعر على قول (وهمٌ ناصبٍ) ليؤيد المعنى الذي أورده مفسراً (النصب) بوجوه متعددة، إضافةً إلى ما أورده من المعاجم اللغوية « والنَّصَبُ: الإعياءُ والعناء، وهمٌّ ناصبٌ، ونَصَبٌ، مثل تامر ولا بنٍ، وهو فَاعِلٌ بمعنى مفعولٍ ؛ لأنه يُنْصَبُ فيها ويُنْصَبُ »[30].

من منهجه أنه كان يحتج على معنى لفظ بآية من القرآن الكريم ثم يلفت إلى أن هذا اللفظ من الأضداد،ومن هذا قوله: « والجامِحُ في الشيء المسرع فيه الراكب هواه، ومنه قوله تعالى: ﴿ **لَوَلَّوْا إِلَيْهِ وهُمْ يَجْمَحُونَ**﴾[31]. وجمح أيضا إذا أبطأ وهو من الأضداد[32]. بالنظر إلى شرح العكبري للفظ (الجامح) نجده قد احتج بآية من القرآن الكريم لبيان معنى (جامح) ثم نبَّه على أن لفظ الجامح من الأضداد، وهذا ما أكدته المعاجم اللغوية بالقول: « فرسٌ جموحٌ، له معنيان: أحدهما يوضع العيب، وذلك إذا كان ما عادته ركوب الرأس لا يثنيه راكبه، والثاني في الفرس الجموح أن يكون سريعاً نشطاً مَرْوحاً ليس بعيبٍ يُرَدُّ مِنْهُ »[33].

من منهج العكبري في هذا المقام أنه يشرح معنى اللفظ ويحتج لذلك بآية من القرآن الكريم ثم يذهب إلى بيان الوزن الصرفي لهذا اللفظ، ومن هذا قوله « والمغارة: مَفْعَلَةٌ، من غار في الشيء؛ يغور إذا دخل فيه، ومنه غُرْتُ في الماء، ومنه الغَوَرُ والغارُ لِمَا اطمأن من الأمكنة، و منه قوله تعالى: ﴿ أَوْ مَغَارَاتٍ أَوْ مُدَّخَلاً ﴾ [34]، وبالنظر إلى منهجه في هذا المقام فإن العكبري احتج على معنى اللفظ (الغارة) بآية من القرآن الكريم، ثم إنَّه استعمل الوزن الصرفي لهذه الكلمة ليحدد معناها، وقد جاء هذا في كتب اللغة

والمعاجم: « الغارُ والغَوْرُ: المُطْمَئِنُ من الأرض والجمع من كل ذلك قليل، والغَوْرُ، كالغار في الجبل، والغار والمغارة كالغار، وربَّما سَمَّوا مكانَسَ الظّباء مغاراً»[35].

ومن هذا أيضا قوله « والمسيطر المحاسب والمراجع، ومنه قوله تعالى: ﴿**لَسْتَ عَلَيْهِم بِمُسَيْطِرٍ**﴾[36]، وهو على لفظ التصغير، وليس بتصغير، وهو (مُفَيْعِل)، من السَّطْرِ وهو الكتابة»[37]. فأورد العكبري عند شرح لفظ (المسيطر) آية من القرآن الكريم واحتج على ذلك بذكر الوزن الصرفي للفظ (المسيطر) وذكر أنه من ألفاظ التصغير وليس بتصغير وهذا يؤيده ما ورد في كتب اللغة، حيث إنَّ « السيطرة مصدر السَّطر» وهو الرقيب الحافظ المتعهَّد للشيء، فيقال: قد سيطر يسيطر، وفي مجهول فعله إنمَّا صار سُوطِرَ ولم يقل: سُيْطِرُ، لأن الياء ساكنةٌ لا تثبت بعد ضَمَّة، كما أنك تقول من أَوْبِسْتُ آبِسْتَ يُوأسُ، فإذا جاءت ياءٌ ساكنة بعد ضمة لم تثبت، ويقال: سَطْرٌ من كَتَبَ، وسطرٌ من شجرٍ معزولين، وسيطر جاء على (فَيعَلَ) فهو مُسَيْطِرٌ، ولم يستعمل مجهول فعله»[38].

من منهج العكبري أنه كان يذكر اللفظ ويورد آية من القرآن الكريم دون أن يشرح معناه اللغوي، من هذا قوله « والاسترجاع: قوله تعالى: ﴿ **إِنَّا لِلَّهِ وإِنَّا إِلَيْهِ رَاجِعُونَ**﴾[39]، فقد أورد العكبري هذه الآية عند شرحه معنى لفظ (الاسترجاع) مكتفياً بذكر الآية دون تفسير معنى اللفظ[40]، وكأنه أراد توجيه المسألة إلى معاملة الاسترجاع معاملة (البسلمة) و(الحمدلة) من باب المنحوت طلباً للاختصار.

وخلاصة القول، إن العكبري عند احتجاجه بالقرآن الكريم في شرحه على المقامات في تفسير معنى الألفاظ الواردة في هذا الكتاب لم يجرِ على منهج واحد فكان في أحيان يوجز القول ولا يتوسع في شرح المعنى اللغوي للفظ، وتارة يطنب ويتوسع فيورد أكثر من قول، ويدعمه بأكثر من آية قرآنية، وهذا بمقتضى الحال، وتراه يحتج على المعنى بآية من القرآن ويردفها ببيت من الشعر، ويقوم كذلك بشرح اللفظ لغوياً وصرفياً، هذا المنهج يؤكد سعة الثروة اللغوية التي يمتلكها العكبري ما أهله للقيام بهذا البحث.

احتجاج العكبري بالقراءات في شرحه المقامات:

من قراءة كتابه: شرح المقامات الحريرية تبين أنه احتج بالقراءات القرآنية في سبعة مواضع يمكن دراسة بعضها؛ للحكم على منهجه في هذا المقام، من هذا قوله: « تفاكهوا: تمازحوا، والفاعِل: فَاكِهٌ، ومنه قوله تعالى: ﴿**إِنَّ أَصْحَابَ الجَنَّةِ اليَوْمَ فِي شُغُلٍ فَاكِهُونَ**﴾[41] ، في أحد القولين وقرئ (فكهون)، وهو من فَكِهَ الرَّجل إذا لها وطرب»[42].

وإذا نظرنا إلى نص العكبري هنا نجده يحتج على معنى لفظ (تفاكهوا) بآية من القرآن الكريم، ثم يذكر أوجه القراءات في هذا الشاهد بقوله «وقرئ: فكهون» وهذا ما يؤكده علماء القراءات، حيث قرأ أبو جعفر (فكهون) بغير ألف ووافقه حفص، وقرأ الباقون[43] (فاكهين) و(فاكهون) في القرآن جميعه.

وقوله: «وتَعْتَلُهُ: تقوده قَوْداً عنيفاً، وربما كان يأخذ بتلابيبه، ومنه قوله تعالى: ﴿**فَاعْتِلُوهُ إِلَى سَوَاءِ الجَحِيمِ**﴾[44]، وفي المُستَعْتِل لغتان: ضم التاء وكسرها، وقد قرئ بهما »[45].

وبالنظر إلى العكبري فقد احتج على معنى لفظ (نعتله) بآية من القرآن ثم أورد دليلاً على أن لهذا اللفظ لغتين، وحجته القراءات القرآنية في ضم التاء وكسرها وهذا ما أثبته بالقراءات القرآنية حيث قرأها بكسر التاء أبو جعفر وأبو عمرو، وعاصم وكذلك حمزة والكسائي وخلف، أما ضم التاء فقد قرأها ابن كثير ونافع وابن عامر ويعقوب[46].

من منهجه في هذا الباب أنه يحتج بآية من القرآن على معنى لفظ وللشاهد وجه من وجوه القراءات فلا يذكر ذلك، ومن هذا قوله «اللَّمَمُ: الجمع، ومنه قوله تعالى: ﴿**تَأْكُلُونَ التُّرَاثَ أَكْلاً لَّماً**﴾ [47]، شرح العكبري معنى (اللَّمم) واحتج على ذلك بآية من القرآن ولم يذكر وجوه القراءة الأخرى[48]، حيث قرأ أبو عمرو ويعقوب (ويأكلون) وقرأها الباقون (وتأكلون)[49]، ومنه قوله: «والسِّجلُّ: الورقة، ومنه قوله تعالى: ﴿**كَطَيِّ السِّجِلِّ لِلْكُتُبِ**﴾[50]، احتج العكبري على معنى (السِّجل) بآية من القرآن الكريم دون أنْ يذكر وجوه القراءات لهذا اللفظ [51]، حيث قرأ حفص وحمزة، والكسائي وخلف (للكتّبِ) بالجمع، وقرأ الباقون (الكتاب)[52] مفرداً.

ثانياً – الاحتجاج بالحديث النبوي الشريف:

سار العكبري على نهج القدامى في الاحتجاج بالحديث النبوي الشريف عند شرحه المعاني اللغوية في مقامات الحريري، وإثبات الدليل على القواعد النحوية والصرفية، وبالنظر إلى شرحه مقامات الحريري نلحظ أنه قد احتج بعشرين حديثاً، أغلبها في شرح اللغة وغريبها، ونراه يقدم لشاهده من الحديث بقوله «وفي الحديث» أو « ومنه قوله عليه الصلاة والسلام » أو نجده يحتج على معنى لفظ من الألفاظ دون أن يقدم له، أو بينه على أنه من قول الرسول ﷺ ومن منهجه أن يحتج بحديث ضعيف ولا يلفت إلى ضعفه، وقد يحتج بحديث لشرح معنى من المعاني اللغوية التي فسَّرها، ونجد أنَّ الحديث من أقوال حكماء العرب، وعند دراسة هذا الأصل الذي اعتمده العكبري في شرح المقامات الحريرية كان منهجه في ذلك على النحو التالي:

يقول العكبري: « وفي الحديث كقوله (الحاذ): الحال، وهو المراد هنا، وفي الحديث: خبركم من المائتين الخفيف[53]، الحاذ، أي: القليل العيال، والحاذ أيضا: لحم مؤخر الفخذين، فيحتمل أن يكون عنى أنه افْتَقَرَ وهَزُل حتَّى خفَّ لحمُهُ، ويحتمل أنه يريدُ ثِقَلُ ظهره بكثرة العيال، وبثِقَلِ الظهر بَثْقُلُ الفخذ»[54].

ومن احتجاجه بالحديث النبوي الشريف قوله « القتَّاتُ: النَّمامُ، وأصله من نَشْرِ الرّيح، بقال: دُهْنٌ مُقَتَّتٌ، أي: مُطَيَّبٌ، وفي الحديث: لا يدخلُ الجنةَ قَتَّاتٌ[55]...»[56]، فقد أورد العكبري شاهده على معنى اللفظين السابقين من حديث الرسول ﷺ، وفي هذا المقام لم ينبه على أن الشاهد من نص الرسول ﷺ.

ومن منهجه في هذا الباب أنه كان ينص على أنَّ هذا الشاهد من كلامه ﷺ عند احتجاجه على المعنى اللغوي للفظ من الألفاظ ومن ذلك قوله (ومنه قوله عليه الصلاة والسلام)، ومن هذا: « والنَّقَدْ: صغار الغنم، ومنه قوله عليه الصلاة والسلام: « تراصُّوا في الصفوف فإنَّ الشيطان يدخل في الخلل كالنَّقَدِ»[57] ومعناه أنَّ صغارها تدخل بين كبارها تستتر عن المطر والرياح »[58].

وقوله: «والكور: الاستقامة، ومنه كور العِمامة، والخورُ: الرجوع، ومنه قوله عليه السلام: أعوذ بك من الخَوْرِ بعد الكَور[59]... »[60].

وقوله: « وطَيْبَةُ: اسم مدينة الرسول ﷺ، وفي هذا اللفظ تقديران:

الأول – (فَعْلَة) من الطِّيب، والثاني – أصلها (طَيِّبَةٌ) بالتشديد مثل (مَيِّتَةٌ) ثم خففت مثل (مَيْتَةٌ)، وسميت بذلك بعد هجرته ﷺ إليها لأمرين: أحدهما– أنها كانت تنفي خبث الاعتقاد، ومنه قوله ﷺ: «إنَّ المدينة لتنفي الخبث كما ينفي الكير خبث الحديد»[61]، والخبث ضد الطِّيب»[62]. إذا نظرنا إلى النصوص السابقة وجدنا العكبري قد احتج على معنى اللغة بالحديث النبوي الشريف فهو يشرح معاني (النَّقَد، الكَوْر، والحَوْر، والخَبث) وكان في شرح هذه الألفاظ ينصّ صراحة على أنَّ هذا الحديث من كلام الرسول ﷺ.

من منهج العكبري في الاحتجاج بالحديث النبوي، أنه كان يشرح معنى من المعاني اللغوية محتجاً بالحديث النبوي الشريف دون أن يعزو الكلام إلى الرسول عليه الصلاة والسلام.

من هذا قوله: «ونضَّرَ الله امْرَأً، أي: نَعَّمهُ، من الشيء، النَّضِر»[63]، وهذه العبارة افتتح بها النبيّ ﷺ كثيراً من أحاديثه، كقوله نَضَّرَ الله امرأً سَمِعَ مِنّا شيئاً فَبَلَّغه كما سَمِعَه، فَرُبَّ مُبَلِّغٍ أوعى من سامع »[64] وقد ورد هذا المعنى في معاجم اللغة « نَضَرَهُ، ونَضَّره وأَنْضَرَهُ، بمعنى، أي: نَعَّمه...»[65].

وقوله: « والوطيسُ في الأصل: التَّنور، ثم جُعلت كلُّ شدة وطيساً، وأصله من وَطَسَ يَطِسُ إذا وطِس وَطْساً يُؤثر في الصخر، ومنه: حميَ الوطيس بمعنى نار الحر»[66] في هذا المقام لم يعْز أبو البقاء هذا القول إلى الرسول ﷺ، عند قوله (حمي الوطيس).

ومن المعلوم أنه قول الرسول، وهو من جوامع كلمه عليه الصلاة والسلام عندما استعرت الحرب في غزوة حُنين، فقال عليه الصلاة والسلام: « الآن حمي الوطيس»[67].

ومن منهج العكبري في هذا الباب، أنه كان يحتج أحيانا بحديث ضعيف ولا يُلفت إلى ضعفه ولا إلى درجته، ومن هذا قوله: «والدِّ من: جمع دِمْنَةٍ، وهو البَعْرُ ونحوه في

المزابل، وما ينبت فيه، لا أصل له، وقد جاء في الحديث: إياكم وخضراء، الدِّمَن، يريد التحذير من التزوج بالحسناء التي لا أصل لها»[68].

ومن منهج العكبري في هذا الباب أنه كان يحتج على معنى من المعاني بحديث ويكون هذا الحديث من مأثور حكماء العرب، ومن هذا قوله: « وتَرْقَأ بالهمز: تسكن وتنقطع، ومنه قوله عليه السلام: لا تَسُبَّوا الإبل فإنّ فيها رَقوءَ الدَّم»[69]، ونلحظ هنا أنَّ العكبري قد احتج على معنى لفظ من الألفاظ بحديث نبوي، وعند البحث في كتب الحديث لم نجد هذا الحديث منسوباً إلى الرسول ﷺ[70]، وقد ذكره الدَّميري منسوباً إلى الرسول بقوله « قال رسول الله ﷺ: لا تسبُّوا الإبل...»[71] ونسبه صاحب القاموس، والتاج[72] إلى أكتم ابن صفي، أحد فصحاء العرب، ونسبه الزمخشري إلى قيس بن عاصم المنقري في وصيته لولده «..لا تسبوا الإبل فإنَّ فيها رَقُوءِ الدَّم ومهر الكريمة»[73]، وقد ورد الحديث في قول: ابن الأثير، والجوهري، وابن منظور «...وفي الحديث: لا تسبُّوا الإبل...»[74].

وبالنظر إلى العكبري في هذا الوضع، فإنه قد احتج بنص نسبه إلى النبي ﷺ دون أنَّ يمحص هذا النص في مظانه، بل عزاه إلى النبي بقوله: « ومنه قوله ﷺ....».

وخلاصة القول: إنَّ العكبري نهج سبيل الأوائل من العلماء المؤلفين في احتجاجهم على اللغة وإثبات الدليل على الأحكام بالاستعانة بالحديث النبوي الشريف بوصفه حجة داعمة لأوجه الأحكام.

ثالثاً – الاحتجاج بالشعر في شرح المقامات:

دأب العكبري على أن يسير على ما نهجه أسلافه من العلماء في دعم الحجة بالدليل، فهو لم يكتِفِ بالاحتجاج بالقرآن الكريم والحديث النبوي الشريف في شرحه على مقامات الحريري، بل احتج كذلك بالشعر العربي وأمثال العرب وأقوالهم، ونقدم فيما يلي أمثلة من شرحه هذا دليلاً على ما نقول:

الاحتجاج بالشعر في الدرس اللغوي له ضوابط ومحددات سيّجها العلماء الأوائل، وحددوا له حدوداً زمانية وأخرى مكانية لا يخرج الشاهد عنها ليكون صالحاً للاحتجاج،

الأمر الذي قسَّم الشعراء على طبقات أربع: الأولى – الجاهليين، والثانية – الإسلاميين، والثالثة – المخضرمين، والرابعة – المولدين، فاتفق العلماء دون خلاف على الاستشهاد بشعراء الطبقتين، الأولى والثانية، واختلفوا في الاحتجاج بشعراء الطبقة الثالثة، أما الطبقة الرابعة فقد أجمعوا على عدم حجية كلامهم إلا في المعاني والبيان والبديع، وقد خالف الزمخشري هذا النحو، وذهب إلى الاحتجاج بكلام من يوثق به من هذه الطبقة[75].

أما العكبري فقد نحا نحو أسلافه من النحاة واللغويين في شرحه على مقامات الحريري فقد احتج بالشعر عند شرحه لمعاني المفردات التي وردت في مقامات الحريري، ويلحظ على منهجه في هذا الباب أنه كان لا يهتم بنسبة بعض الشواهد الشعرية إلى قائليها، حيث بلغ ما ورد منسوباً إلى قائله من الشعر اثنا عشر شاهداً، أما غير المنسوب فقد بلغ عشرين شاهداً، ومن مسلكه في هذا الصدد أنه كان يكتفي أحيانا بذكر صدر البيت، أو عجزه وقد ورد هذا في ستة شواهد.

ومن تحليل هذه الشواهد وجدنا العكبري قد أورد ثلاثة عشر شاهداً منسوبة إلى قائليها من شعر أو رجز، وكان هؤلاء الشعراء ممَّن يحتج بشعرهم وفق ضوابط الاحتجاج، إلا شاعراً واحداً من المولدين وهو أبو الفرج الوأواء الدمشقي، وهؤلاء الشعراء منهم خمسة جاهليون، وسبعة من المخضرمين والإسلاميين.

أما الجاهليون فهم، امرؤ القيس وذكر له العكبري بيتاً واحداً وطرفة بن العبد وذكر له العكبري شاهدين، والنابغة الذبياني وله ثلاثة شواهد، وعبيد بن الأبرص وله شاهد واحدٌ، والمسبب بن علس وله شاهدان، والعجاج وله شاهد واحد، وذو الرّمّة وله شاهد واحد، والحطيئة وله شاهد واحد، والفرزدق وله شاهد واحد، وتميم بن مقبل وله شاهد واحد، والوأواء الدمشقي وله شاهد واحد، هذا من حيث الشاهد والتزامه بالضوابط التي تُسَيِّج الاحتجاج بالشعر.

أما منهج العكبري في إدارة هذا النوع من الشواهد، ومن خلال استقصاء شواهده الشعرية في شرحه على مقامات الحريري فقد وجدناه يسلك المسلك الآتي:

أ- يحتج ببيت شعر أو رجز.

ب ــ أو يحتج بصدر بيت، أو عجز بيت.

أحيانا يسرد خبر بيت الشعر المحتج به ويطنب في الشرح.

ج – قد يحتج ببيت من الشعر عند شرح معنى ثم يعود ويفسر الغريب في هذا البيت المحتج به.

هـ – قد يذكر كلمة واحدة من البيت دون ذكر البيت.

و – في بعض الأحايين يذكر موضع الشاهد من البيت وسببه.

يوجه أحيانا إلى الفصيح من اللهجات وما يجوز عنده ولا يجوز.

ز – وبالإشارة إلى ما ذكرنا فإننا نقف على أمثلة من هذه الشواهد الشعرية التي أوردها العكبري في شرحه على المقامات.

– احتجاجه ببيت من الشعر أو الرجز في شرح معنى من المعاني:

قوله: « وفَلَلْتُ: كَسَرْتُ، ومنه قيل للقوم المنهزمين: فَلٌّ [76]، وسِنٌّ مُفَلَّلَةٌ، ومَفْلُولَةٌ، قال الراجزُ.

عُجَيَّزٌ عَارِضُهَا مُنْفَلٌّ طَعَامُها اللَّهَيُةُ أَو أَقَلُّ

وسيفٌ فَلٌّ وفَل قليلٌ، أي: مثلومٌ»[77] احتج العكبري ببيت من الرجز على شرح معنى (فَلَلْتُ) أي: (كسرتُ) ويؤيده في هذا معاجم اللغة التي ذكرت المعنى نفسه « الفَلُّ: الثَّلْمُ في السَّيف، وقيل: الثَّلْمُ في أي شيء كانَ. الفلُّ: الكسرُ، والفَلُّ: المنهزمون، والجمع فُلُولٌ وفُلاَّلٌ... »[78].

ومن هذا قول العكبري: « وبَيْدَ: بمعنى غَير، ويقال: مَيْدَ أيضا، قال الراجز.

عَمْداً فَعَلْتُ ذاكَ بَيْدَ أَنِّي أَخالُ إِنْ هلكتُ لَمْ تَرَنِي [79]

وهي مبنية على الفتح »[80] احتج العكبري في هذا المقام ببيت من الرجز على معنى كلمة (بَيْد) ودلَّ على أنَّ معناها (غَير) وذكر لها لفظاً آخر وهو (مَيْد) وأنها مبنية على الفتح، فهو لم يكتف بشرح معناها، بل بين مرادفاً لها (مَيْدَ) وذكر بناءها على الفتح، وهذا

ما أكده ابن منظور عن أصحاب اللغة بقوله « وبَيْدَ بمعنى غير، يقال رجلٌ كثير المال بَيْدَ أنه بخيل حكاهُ ابن السّكيت، وقيل هي بمعنى (على) حكاه أبو عبيدة، قال ابن سيدة: والأول أعلى »[81].

- **احتجاجه بصدر بيت من الشعر:**

قال العكبري « وحَبَبُ الأسنان: تَنَضُّدُها، ومنه قول الشاعر [82]

وإذا تَضْحَكُ تُبدِي حَبَباً ..... » [83]

فقد احتج العكبري على معنى (حَبَب) بصدر بيت من شعر طرفة بن العبد حيث لم يذكر اسم الشاعر ولم يذكر عجز هذا البيت، ثم إنَّ العكبري ترك معنى آخر لـــ(حَبَب) غير تَنَضُّدِ الأسنان، إمَّا اكتفاءً إمَّا اختصاراً إذ «قال ابن بري» وقال غير الجوهري: الحَبَب طرائق من ريقها ؛ لأن قلَّة الريق تكون عند تَغَيُّر الفم »[84].

- **احتجاجه على معنى من المعاني بعجز بيت من الشعر:**

قال العكبري: « يُنَقِّحُ: يُفَتِّشُ، ويُخلِّصُ، ومنه قول ذِي الرّمَّة [85]

..... **نَقَّحْنَ جِسْمِي عَنْ نُضَارِ العُودِ**

في هذا العجز احتج على معنى (يُنقِّحُ) بعجز بيت من الشعر، ثم ذكر قائله وهو ذو الرَّمة ثم إنّه أورد المعنى مقتضباً، مع وجود معانٍ أخرى يمكن أن تخدم الشرح، حيث ورد أنَّ « التنقيح، وفي التهذيب النَّقحُ تَشْذِيبُك العصا أُبَنَها حتى تَخْلُصَ، ونَقَّحَ الشيء قَشَّرهُ، وتنقيح الشِّعر تهذيبه، ونَقَّح الكلام: فَتَّشَهُ وأحسن النظر فيه، وقيل: أصلحهُ وأزال عيوبه »[86].

- **احتجاجه ببيت من الشعر، ثم يقصُّ مورد البيت وخبره كاملاً:**

قال العكبري وهو يشرح معنى (النَّوار) ويحكى قصة زواجها وطلاقها من الفرزدق، ثم يسهب في معنى (الكسعي) المذكور في قول الفرزدق، وهذا يعدُّ خروجاً عن مألوفه في شرحه هذا على المقامات.

قال العكبري: « النَّوار امرأة الفرزدق، وكان من حديثه أنَّ (أعْيَنَ) وهو من أقاربه وكلَّمة في تزويج النَّوار، فتزوجها لنفسه، فلم ترضَ به ؛ فرافقته إلى عبد الله بن الزبير، فأمره بطلاقها فطلقها، وكان تزوجها على مئه ناقة فندم على ذلك ندامة شديدةً، وقال:

نَدِمْتُ نَدامَةَ الكُسَعِيِّ لَمَّا غَدتْ مِنِّي مُفَارِقَةً نَوَارُ (87)

أما الكَسعيُّ: فإنه رجلٌ اختار شجرةَ نَبع، أو شَوْحَطٍ، فلم يزلْ يراعيها ويسقيها الماء حتى صلُحت، ما تخذ منها قوساً وبَرِئَ خمسة أسهم، وكمنَ ليلاً ؛ ليصيد الوحش، فمرَّت به حِمِير وحش فرماها فمرقت سهامه الرَّميَّة حتى أصابت الصَّفا فقدحَت ناراً، فَظَنَّ أنَّه أخطَأ، ثم فعل بالخمسة كذلك، فكسر القوس، فلما أصبح رأى الوحش فَنَدم لذلك »(88).

- احتجاجه ببيت من الشعر على شرح معنى من معاني اللغة ثم يقوم بشرح معنى ما ورد من غريب في البيت الذي احتج به:

قال العكبري: « والشَّقَاشِقُ: جمع شِقْشَقَةٍ، وهي في الأصل ما يخرج من حلق البعير عند هَيَجَانه، وهي جلدةٌ تظهر بالنفَّخ، ويقال للخطباء: شقاشِق ؛ لتشدُّقهم في الكلام، قال تميم بن مقبل: (89)

تَبَدَّلَتْ بَعْدَهُم جَدْباً وكان بِها هُرْتُ الشَّقَاشِقِ ظَلاَّمون للجُزُرِ

الهرتُ: جمع أَهْرَتَ، وهو الواسع الشِّدق، ومعناه: يظلمونها بالنحَّر في كل وقت»(90)

شرح العكبري معنى (الشقاشِق) محتجاً ببيت من الشّعر، ثم بين معنى كلمة وردت في البيت الذي احتج به وهي (الهرّت)، وإذا نظرنا إلى هذا المعنى الذي شرحه فقد أورد معناه موجزاً لأنّ معنى الشقاشِق ورد له في المعاجم معانٍ كثيرة « والشقشقة: لَهَاة، ولا تكون إلا للعربي من الإبل، وقيل: هي شيء كالرئة يخرجها البعير من فِيهِ إذا هاج، والجمع شَقَاشِق، ومنه سُمي الخطباء شُقَاشِق شَبَّهوا المكثار بالبعير الكثير الهَدْرِ، ويقال للخطيب من الرجال: أَهْرتُ الشِّقْشِقَة، والهَرْتُ: سَعَةُ الشّدْق »(91) فالعكبري عند شرحه المعنى اللغوي للفظ لم يذكر للشِقشقة المعاني التي أوردها اللغويون، نحو لَهاَة البعير التي لا تكون إلاَّ للعربي من الإبل.

- احتجاجه ببيت من الشعر ولا يذكر موضع الشاهد ولا سبب الاحتجاج به:

قال العكبري: نَصَفْنَا النهارَ: بلغنا نصفَه ومنه قول المسيب ابن علس: [92]

نَصَفَ النَّهارُ الماءُ غامِرُهُ ورفيقُهُ بالغَيبَ ما يَدْري

ي صِفُ غائصاً في ماءٍ بطول النَّفْسِ»[93] احتج العكبري بهذا البيت وأشار إلى قائله، ولم يذكر في هذا موضع الشاهد، وكذلك لم يذكر تقدير واو الحال في صدر البيت (الماء غامرهُ)، «على أَنَّ جملة"الماء غامره" حالٌ من النهار، ولا رابط من ضمير ولا واو يربطها به، فيجب أنْ تقدر الواو، أي: « والماء غامره »، أو ضمير ذي الحال، أي: الماء غامره فيه»[94].

- احتجاجه بكلمة واحدة من بيت شعر ذكره صاحب المقامات:

قال العكبري: «فأَمطرت...، البيت لأبي الفرج الوأواء، واللؤلؤ هنا كناية عن الدَّمع، والزجُس عن العينين، والورد عن الخد، والعُنَّاب، عن الأصابع المخصوبة بالحنَّاء، والبَرَدُ عن الأسنان»[95] فقد احتج هنا على معنى (أمطرت) ببيت من الشعر، للؤواء الدمشقي، دون أن يصرّ على هذا البيت، مع شرح معاني الألفاظ الأخرى التي وردت في هذا البيت، وكان عليه أنْ يبين ما في البيت من تشبيه خمسة بخمسة، دون ذكر أداة التشبيه وهذا «مما وقع فيه تشبيه خمسة بخمسة..... وأتى به بغير آلة تشبيه»[96].

- احتجاجه ببيت من الشعر لشرح معنى لغوي للفظ من الألفاظ وينبه على اللهجة الأفصح، ويذكر ما يجوز عنده منها وما لا يجوز:

قال العكبري: والغواية الضلال، قال امرؤ القيس: [97]

فقالتْ يمين الله مَالَكَ حِيلَةٌ وما إنْ أَرى عنْك الغواية تنجلي

ويقال: غَوَى الرَّجلُ يغْوى غَياً، ولا يقال: غَوِيَ بك الواو في هذا المعنى »[98].

وقد احتج العكبري على معنى الغواية، ببيت شعر لامرئ القيس ثم جوَّز (غَوَى) بفتح الواو، ولم يجوّز (غَوِيَ) بكسرها في معنى (الضلال).

* وإذا نظرنا إلى المعاجم اللغوية وجدنا لهذه الأبنية تخريجاً واضحاً لذلك وأنَّ الغَيَّ: الضَّلال والخيبةُ، غَوَى بالفتح غيًّا، وغَوِيَ غَوَاية ــ الأخيرة عن أبي عبيد، ضَلَّ، ورجلٌ غَاوٍ، وغَوٍ وغَوِيٌّ وغَيَّان: ضالٌّ»[99].

هذا بيان المنهج العكبري في احتجاجه بالشعر على معنى من المعاني في مقامات الحريري، وقد سار على مذهب أسلافه من اللغويين في إقامة الدليل على الحجة وإدارة الاحتجاج لدعم الآراء المختلفة خدمةً للمعنى.

رابعاً – الاحتجاج بأمثال العرب:

عند استقراء أقوال العرب وأمثالهم التي احتج بها العكبري على اللغة وانتهت في مجملها إلى (ثمانية وسبعين) مثلاً، وكلها في الاحتجاج على اللغة في شرحه مقامات الحريري، وعند النظر إلى هذه الأمثال وجدناها على قسمين: قسم ذكره الحريري في مقاماته وقام العكبري بشرحه، وقسم ذكره العكبري للاحتجاج به على شرح معنى من المعاني ومن هذا قوله: « حاطِبُ الليل، الذي جمع الحطب في الليل، وهو مخاطِرٌ ؛ لأنه قد يُصَادف حيَّةً، أو نحوها ممَّا يقتله، وقد يجمع في حطبه ما لا يريدهُ»[100].

فقد احتج بقول الحريري في المقامات (وحاطِب الليل)، وقال الثعالبي «وحاطب الليل يشبَّهُ به المكثار الذي يعثر لسانه في إكثاره ؛ فيكون حتفه»[101].

ومن منهجه في هذا المقام أنه يقوم بشرح المثل الذي أورده الحريري دون أن يذكر مورد المثل وقصته، ومن هذا قوله: « أَنْجَزَ حُرٌّ ما وعد: مثلٌ يضرب للحرِّ إذا وعد بشيء فعلِ، ثم وجد ذلك الفعل، والمعنى، التحريض على الإنجاز»[102]. فالعكبري هنا احتج بهذا المثل دون أنْ يذكر خبر المثل وقصته.

ومن منهجه أنه كان يذكر خبر المثل الذي رواه الحريري في مقاماته، ويبين معناه، ومن هذا قوله: «أَصدقائي سِنَّ بَكْر كُما، مثل وأصله أنَّ رجلاً. أراد أن يشتري جملاً، فقال البائع، هو بكرٌ. فقال: أصدقني سِنَّ بكرك، أي. كم أتت عليه سنةٌ»[103]. ومن هنا نرى بجلاء أن العكبري قد ساق خبر المثل الذي ذكره الحريري في مقاماته وشرح معناه،

ونلحظ أن العكبري ذكر إحدى روايات هذا المثل، وقد يكون هذا للاختصار، وقد عمت الفائدة بذكر الرواية الأولى[104].

من هذا قوله: «لا عطر بعد عروس، مثلٌ: إنَّ أول من نطق به امرأة من عذرة، يقال لها أسماء بنت عبد الله، وكان زوجها من بني عمِّها اسمه (عروس) فمات فتزوجها رجلٌ من قومها اسمه (تولب) وكان بخيلاً ذميماً، فلمَّا أراد الرحيل بها قالت له: لو أذنت لي في زيارة قبر ابن عمي، فأذن لها، فأنَّتْ وبكت عند قبره، وقالت: يا عروس الأعراس ما تولب في بيته مثل الناس، فلما رَحَلَ بها قال لها: ضُمِّي إليكِ عِطْرَكِ، وكان رأى سفط عطرها مطروحاً، فأجابته وقالت: لا عِطرَ بعد عروس، فذهب قولها مثلاً»[105].

وهكذا فإنَّ العكبري يقوم بشرح معنى المثل (لا عطر بعد عروس) ويوضح معناه من خلال قصته عند شرح معنى المثل الوارد في مقامات الحريري.

هذا الذي تقدم هو السبيل الأول لمنهجه في الاحتجاج بأمثال العرب، أمَّا السبيل الثاني فإنه كان يحتج على المعنى بمثل من الأمثال ويشرح معنى اللفظ دون ذكر المثل، أو يحتج بجزء من مثل أو بذكر المثل مع بيت من الشعر.

- احتجاجه عند شرح بعض الألفاظ، ويلفت إلى أنها مثلٌ، دون ذكر المثل:

قوله « القائبة: البيضة ــ والقَوبُ: الفرخُ، وهو مثل » [106].

وبالنظر إلى مسلكه هنا فإنه قد احتج على معنى (القائبة)، و(القوب) ولفت إلى أنه مثل، دون ذكر المثل، وهو مثلٌ من قولهم « تخلفت قائبةٌ...»[107]، وهو مثل يضرب للرجل إذا انفصل عن صاحبه.

ومن مسلكه في هذا المقام أيضا احتجاجه على المعاني بمثل بذكره صراحةً ويروي قصته:

من هذا قوله: «والخرافة: الأحاديث الباطلة المعجبة المضحكة، وأصله من خَرِفْتُ الثمرة إذا قَطَعْتُها، فكأن تلك الأحاديث مُخْتَلَقَةٌ مُقْتَطَعَةٌ، وقيل: معناها يُطْرِف بها كما يُطْرِفُ بالثمرة، وقيل: هو من الخَرَفَ، وهو فساد العقل، لأن الخَرِفَ يتحدث بما شاء،

وقيل أصله، أنَّ رجلاً يقال له خُرافة أخذته الجن فلما خلص منهم كان يتحدث بأحاديث غريبة فَيُسْتَظْرَف حديثه...»[108] في هذا المقام احتج العكبري على معنى (خرافة) بمثل ذكره صراحةً وقد روى قصته وموردة وتوسع في روايته.

من منهجه في هذا المقام أنه كان يحتج على معنى من المعاني بمثل بعد أن يبين معنى هذا اللفظ دون أن يروي مورد المثل. ومن هذا قوله: « وجهينة الأخبار: يُضْرب مثلاً لمن تمَّتْ خبرته بالأشياء وأصله من قولهم : (وعند جهينة الخبرُ اليقين)[109].

ومن منهجه في هذا الباب أنه يحتج بجزء من مثل دون ذكر المثل كاملاً نحو قوله: « وجعجع به: صاح به، ومنه قولهم: جعجعَة ولا أرى طحيناً، أي "جَلبةً من غير فائدة، وهو صوت الرَّحا هنا»[110] ذكر العكبري جزء المثل، ولم يذكره كاملاً، ولم يورد قصة المثل، والمثل «أسمع جعجعةً ولا أرى طِحْناً»[111] بضرب هذا المثل للرجل الذي يكثر الكلام دون أن يعمل.

ومن منهجه في هذا المقام أنه كان يحتج على معنى لفظ بمثل ورد في بيت شعر، يذكر هذا المثل كاملاً، ثم يشرح معنى المثل، ومن هذا قوله: «والنَّفسُ العصامية: يريد الكريمة، وهو مأخوذ من قولهم:

نفسُ عِصَام سَوَّدَتْ عِصَامَا وعَلَّمتهُ الكرَّ والإقداما

وهو عِصَام شهير، وصاحب النَّعمان بن المنذر، وكان كثيرُ خلال الخير، ومعنى المثل، أنه شَرُفَ بنفسه لا بآبائه»[112]، وهذا البيت الذي ورد فيه المثل للنابغة الذبياني:[113]

نفسُ عِصَام سَوَّدَتْ عِصَامَا وعَلَّمتهُ الكرَّ والإقداما
وصَيَّرَتْهُ مَلِكاً هُماما حتَّى عَلا وجَاوَزَ الأَقواما

وعصام، هو عصام بن شَهبَر بن الحارث بن ذبيان، فارسٌ فصيح جاهليّ، نضرب المثل فيمن شَرُفَ بالاكتساب لا بالأنساب وهو صاحب النعمان من المنذر[114].

من خلال ما قدمناه من منهج العكبري اتضح لنا أنه يمتلك ثروة لغوية عظيمة، حيث إنه يحتج على شرحه لمعانيها بالقرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، والشعر العربي،

وأقوال العرب وأمثالهم، وقد ذكر اللغويون دور العكبري في تطوير اللغة، وما أضافه إليها « وزاد أبو البقاء، اللَّغو: الطرَّح»[115].

وخلاصة ما تقدم أنَّ العكبري في شرحه على مقامات الحريري التزم بمنهج العلماء في الاحتجاج لإثبات الدليل، واعتمد في إدارة هذا الباب على الكلام الفصيح والصحيح لإقامة الحجة على الدليل، بالطريقة التي بيناَّها فيما تقدم، وهو منهج منضبط، له قواعده وأسسه عند علماء اللغة والأدب.

ومن خلال بحثنا في هذا الجانب وجدنا مجموعة من المآخذ تؤخذ على منهجه في الاحتجاج على اللغة، نوجزها في الآتي:

في احتجاجه بالقرآن، مثلاً في قوله (اللَّمَم): الجمع ومنه قوله تعالى: **﴿تَأْكُلُونَ التُّرَاثَ أَكْلاً لَّماً﴾** فلم يذكر العكبري الوجه الآخر للقراءة **﴿يَأْكُلُونَ﴾** بالياء، ومن هذا قوله «والسِّجل: الورقة، ومنه قوله تعالى: **﴿كَطَيِّ السِّجِلِّ لِلْكُتُبِ﴾** ولم يذكر القراءة الأخرى (الكُتُب).

احتجاجه بالحديث النبوي الضعيف، ولم يلفت إلى ضعفه ودرجته، نحو قوله: «والدِّم : اجه بالقرآن، مثلاً في قوله (اللَّمَم : الاتي دليل، بالطريقة التي بيناَّها فيما تقدم، وهو منهج منضبط، له ثقواعده254254254254من: جمع دِمنةٍ، وقد جاء في الحديث: إياكم وخضراء الدِّمن» وقد صنفه علماء الحديث من ضمن سلسلة الأحاديث الموضوعة[116].

ومن المآخذ في احتجاجه بالشعر عند احتجاجه على معنى (الشقاشق) إذ قال: «والشَّقاشِق: جمع شِقْشِقة، وهي في الأصل ما يخرج من حلق البعير عند هيجانه...» وهنا لم يذكر العكبري رأي اللغويين في معنى (الشقشقة) حيث قالوا « الشّقشِقةُ لهاة البعير ولا تكون إلاَّ للعربي من الإبل»[117].

من المآخذ التي وجدناها أنه كان في بعض الأحايين لا يقف عند موضع الشاهد الذي احتج به على معنى من المعاني، وذلك نحو قوله «نصفنا النهار: بلغنا نصفه، ومنه قول المسيب بن علس:

نَصَفَنَا النَّهارَ الماءُ غامِرهُ .....

يَصفُ غائصاً بطول النَّفس » لم يذكر العكبري هنا موضع الشاهد وهو تقدير واو الحال في قوله (والماءُ غامره، وأنَّ جملة (الماءُ غامرُهُ) حال من النهار، ولا رابط من ضمير،ولا واو يربطها، وهنا يجب تقدير (الواو)[118].

على الرغم من وجود هذه المآخذ وغيرها على منهج العكبري في شرحه على مقامات الحريري فإننا نرى أنَّ هذا الأمر من طبيعة عمل الإنسان، والكمال لله، وإذا نظرنا إلى عمله هذا بصورة شاملة فإننا نجد عملاً أفادت منه المكتبة العربية فائدة عظيمة كان أساسها السَّير على منهج السلف من العلماء في اللغة والأدب.

نتائج البحث: سار العكبري في شرحه مقامات الحريري على منهج سلفه من العلماء عند احتجاجه على اللغة وإثبات الدليل على الحجة، فكان يحتج بفصيح كلام العرب وصحيحه، فكان أعلاها رتبةً، القرآن الكريم، ثم الحديث النبوي الشريف، والشعر العربي، وأقوال العرب وأمثالهم، حيث وظف هذه الأصول لخدمة هدفه من شرح المقامات الحريرية، وعند دراسة هذا العمل توصلنا إلى النتائج الآتية:

1- احتج العكبري على اللغة بالقرآن الكريم، فكان يبيِّن معنى اللفظ المراد شرحه موجزاً، ويذكر حجته بآية من القرآن، وقد يتوسع في توضيح الشاهد.

2- كان يحتج بأكثر من آية على معنى لفظ من الألفاظ.

3- كان يحتج أحيانا على معنى من المعاني بآية من القرآن وبيت من الشعر وقد قدمنا أمثلة على ذلك.

4- أمَّا احتجاجه بالحديث النبوي الشريف، فقد كان يقول أحيانا « وفي الحديث » وأحياناً أخرى « ومنه قوله عليه الصلاة والسلام ».

5- ومن منهجه في هذا المقام أنه يحتج على معنى لغوي دون أن ينبْه على أنَّ هذا القول للرسول ﷺ.

6- كان يحتج تارةً بحديث ضعيف عند شرح لفظ من الألفاظ ولا ينبه على ضعف هذا الحديث، ولا درجته.

7- يحتج العكبري في شرحه على مقامات الحريري، بالشعر العربي وكان ينبه أحيانا على أفصح اللهجات، وما يجيزه منها وما يرده، وقد وضحنا منهجه في إدارة الشاهد الشعري عند شرحه لمعاني اللغة للألفاظ التي شرحها.

8- احتج العكبري بأمثال العرب وأقوالهم في شرح مقامات الحريري وكان منهجه في هذا المقام على سبيلين:

الأول – ما ذكره الحريري نفسه في مقاماته، وكان بحاجة إلى الشرح، فيقوم العكبري بشرحه وشرح معناه.

الثاني – ما ذكره العكبري نفسه في شرحه على مقامات الحريري هادفاً إلى تبيين معنى من المعاني.

9- من أهم النتائج التي وجدها الباحثان غزارة الثروة اللغوية في هذا الشرح وعمق العبارة، وبراعة الأسلوب وصقل سبكه، الأمر الذي ندعو من خلاله عشاق هذه اللغة إلى مطالعة هذا المتن: (شرح العكبري على مقامات الحريري) ليعبُّوا من هذا الفيض الذي لا ينضب.

الباحثان

فهرس المصادر والمراجع

القرآن الكريم برواية حفص عن عاصم

1- إتحاف السَّادة المتقين بشرح إحياء علوم الدين، للزُّبيدي، دون ر.ط، 1970 م، دار الفكر، بيروت – لبنان

2-إتحاف فضلاء البشر في القراءات الأربع عشر، تأليف: أحمد الديماطي، دون ر.ط، دار الندوة، بيروت – لبنان.

3-أدت الكاتب، لابن قتيبة، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد (ط2) 1963 م، مطبعة السعادة.

4-أساس البلاغة للزمخشري، تحقيق: عبد الرحيم محمد، دون ر.ط، 1982 م، دار المعرفة، بيروت – لبنان.

5-إصلاح المنطق لابن السكيت، تحقيق: عبد السلام محمد هارون (ط2) 1956، دار المعارف، القاهرة – مصر.

6-الاقتراح في علم أصول النحو، للسيوطي، تحقيق: أحمد صبحي فرَّان، دون ر.ط، 1975 م، منشورات جامعة استانبول، استانبول – تركيا.

7-الاقتضاب في شرح أدب الكتاب، لابن السِّيد البَطَلْيُوسيّ، تحقيق: مصطفى السَّقَّا، دون ر.ط، 1981 م، الهيأة العامة المصرية للكتاب، القاهرة – مصر.

8- أمالي ابن الشجرسي، دون محقق، دون ر.ط، 1950 م، دار المعرفة، بيروت – لبنان.

9- الأمثال لابن سَّلام، تحقيق: د. عبد الحميد قطَّاش (ط1)، دون ت.ط، دار المأمون للتراث، دمشق – سورية.

10- الأنساب: تأليف عبد الكريم السَّمعاني، تحقيق: محمد عوامة وآخر (ط3) 1980، دون ناشر، بيروت – لبنان.

11- تاج العروس من جواهر القاموس، تأليف: محمد مرتضى الزَّبيديّ، تحقيق: عبد الستار أحمد فرَّاج (د3)، 1993 م، مطبعة حكومة الكويت، الكويت – الكويت.
12- تاريخ الإسلام، تأليف: محمد بن عثمان الذَّهبي، تحقيق: سعيد الأرنؤوطي وآخرون، دون ر.ط.
13- التكملة لوفيات النقلة، تأليف: عبد العظيم المنذري، تحقيق: د. بشار عواد (ط2)، 1981 م، بيروت – لبنان.
14- التيسير في القراءات السَّبع، تأليف: عثمان بن سعيد الداني، (ط3)، 1985 م، دار الكتاب العربي، بيروت – لبنان.
15- ثمار القلوب في المضاف والمنسوب، لأبي منصور الثعالبي، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دون ر.ط، 1965 م، دار نهضة مصر، القاهرة – مصر.
16- جامع الأصول في أحاديث الرسول ، تحقيق: عبد القادر أرنؤوط (ط2) 1983 م، دار الفكر، بيروت – لبنان.
17- الجامع الصغير، للسيوطي، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، دون ر.ط، د،ن ت.ط، دار خدمات القرآن، القاهرة – مصر.
18- جمهرة الأمثال لأبي هلال العسكري، تحقيق:محمد أبو الفضل إبراهيم، دون ر.ط، 1964 م، دار المعرفة، القاهرة – مصر.
19- الحجة في القراءات السابعة، لابن خالويه، تحقيق: سالم مكرم، دون ر.ط، 1971 م، دار الشروق، بيروت – لبنان.
20- حياة الحيوان الكبرى، تأليف: محمد بن موسى الدميريّ، دون ر.ط، دون ت.ط، دار الألباب، بيروت – لبنان.
21- خزانة الأدب للبغدادي، دون ر.ط 1299 هـ، دار مصر، القاهرة – مصر.
22- الدُّررُ اللوامع على همع الهوامع، تأليف: أحمد الأمين الشِّنْقِيطيَّ (ط2) 1973 م، دار المعرفة، بيروت – لبنان.

23- ديوان الأعشيين (الصبح المنير في شعر أبي بصير) دون ر.ط، 1923 م، مطبعة أديف هلز هوس.
24- ديوان تميم بن مقبل، تحقيق: عزة حسن، دون ر.ط، 1962م، وزارة الثقافة، دمشق – سورية.
25- ديوان ذي الرَّمة، تحقيق: د. عبد القدوس صالح، دون ر.ط، 1973 م، مجمع اللغة العربية، دمشق – سورية.
26- ديوان طرفة بن العبد، تحقيق: درِّية الخطيب ولطفي الصَّقال، دون ر.ط، 1973 م، مجمع اللغة العربية، دمشق – سورية.
27- ديوان الفرزدق، شرح عبد الله الصَّاوي، دون ر.ط، 1936 م، مطبعة الصوي، القاهرة – مصر.
28- ديوان النابغة الذبياني، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم (ط2) دون ت.ط، دار المعارف، القاهرة – مصر.
29- ديوان الوأواء الدمشقي، تحقيق: د. سامي الدَّهان، دون ر.ط، 1950 م، المجمع العلمي العربي، دمشق – سورية.
30- الذيل في طبقات الحنابلة، لابن رجب الحنبلي، تصحيح: حامد الفقي، دون ر.ط، 1952 م، مطبعة السنة، القاهرة – مصر.
31- روضات الحنان في أحوال العلماء والسادات، تأليف: الخوانساري الأجهاني (ط1) 1991 م، الدار الإسلامية، بيروت – لبنان، 1974 م.
32- زهرُ الأكم في الأمثال والحكم الحسن السَّيوسي، تحقيق: د. محمد الحجيِّ وآخر، (ط1) 1981 م، دار الثقافة، الدار البيضاء – المغرب.
33- سرَّ صناعة الإعراب، لابن جنّي، تحقيق: أحمد فريد أحمد، دون ر.ط دون ت.ط، المكتبة التوفيقية، القاهرة – مصر.

34- سلسلة الأحاديث الضعيفة والموضوعة، تأليف: ناصر الدين الألباني، بدون ر.ط، بدون ت.ط، المكتب الإسلامي، بيروت – لبنان.
35- سنن ابن ماجة، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي (ط2)، 1952 م، دار إحياء التراث العربي، دمشق – سورية.
36- شرح أبيات المغني، تأليف: عبد القادر عمر البغدادي، (ط1) 1971 م، دار المأمون للتراث، دمشق – سورية.
37- شرح شواهد المغني للسيوطي، مصورة مكتبة الحياة، دون ر.ط، دون ت.ط، بيروت – لبنان.
38- شرح صحيح مسلم، للإمام النووي، طبعة مصورة، بيروت – لبنان.
39- شرح المفصّل لابن يعيش، دون ر.ط، دون ت.ط، المطبعة المنبرية، القاهرة – مصر.
40- شرح مقامات الحريري، للشريشي، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دون ر.ط، 1969 م، المؤسسة العربية الحديثة للطبع والنشر، القاهرة – مصر.
41- صحيح البخاري، تحقيق: مصطفى السّقّا، (ط2) 1930 م، دار العلوم، القاهرة – مصر.
42- طبقات النحويين واللغويين، بن قاضي شهبة، تحقيق: محسن غياض، مطبعة النعمان، المتحف الأشرفي، بغداد – العراق.
43- العمدة لابن رشيق القيرواني، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد (ط5)، 1991 م، دار الجيل، بيروت – لبنان.
44- فصل المقال في شرح كتاب الأمثال، لأبي عبيد البكري، تحقيق: د. إحسان عباس، وآخر، دون ر.ط، 1971 م، مؤسسة الرسالة، بيروت – لبنان.
45- فيض القدير بشرح الجامع الصغير، محمد المناوي، (ط5) 1972 م، دار المعرفة، القاهرة – مصر.

46- الكشاف، للزمخشري، دون ر.ط، دون ت.ط، دار الكتاب العربي، بيروت – لبنان.
47- كشف الخفاء ومزيل الإلباس، تأليف: إسماعيل العجلوني، صححه: أحمد القلاشي، (ط3) 1983 م، مؤسسة الرسالة، بيروت – لبنان.
48- كنز العمال، تأليف ك البرهان الخوري، تصحيح صفوة السَّقَّا، دون ر.ط، دون ت.ط، منشورات مكتبة التراث الإسلامي، القاهرة – مصر.
49- اللباب في تهذيب الأنساب، للأثير المؤرخ، دون ر.ط، 1980 م، دار صادر، بيروت – لبنان.
50- لسان العرب، تأليف: ابن منطور، نسخة مصححة بعناية: أمين محمد عبد الوهاب، وآخر، دون ر.ط، دون ت.ط دون ناصر دون مكان النشر.
51- المبسوط في القراءات العشر، تأليف: أحمد أبو بكر الأصفهاني، تحقيق: صبيح حمزة الحاكمي، دون ر.ط، 1986، مطبوعات مجمع اللغة العربية، دمشق – سورية.
52- مجمع الأمثال للميداني، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، دون ر.ط، دون ت.ط، دار القلم، بيروت – لبنان.
53- المستقصي في أمثال العرب للزمخشري (ط2) 1987 م، مصورة دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان.
54- مسند الإمام أحمد بن حنبل (ط5) 1978 م، المكتب الإسلامي، بيروت – لبنان.
55- معجم مقاييس اللغة، لأحمد بن فارس، تحقيق: د. محمد عبد السلام هارون (ط1) 1991 م، دار الجيل، بيروت – لبنان.
56- الموطأ للإمام مالك بن أنس، راجعه: فاروق سعد (ط4) 1985 م، دار الآفاق الجديدة، بيروت – لبنان.
57- النشر في القراءات العشر، تأليف: محمد بن الحرزي، صححه: علي الصباغ، دون ر.ط، دون ت.ط، دار الفكر، بيروت – لبنان.

58- نكت الهيمان، صلاح الدين خليل الصفدي، دون ر.ط، 1911 م، المطبعة الجمالية، القاهرة – مصر.
59- النهاية في غريب الحديث والأثر، لابن الأثير الجزري، تحقيق: الطاهر احمد الزاوي، وآخر، دون ت.ط، المكتبة الإسلامية، القاهرة- مصر.
60-الوافي بالوفيات، للصفدي، دون ر.ط، 1981 م، المعهد الألماني للأبحاث الشرقية، بيروت – لبنان.
61- همع الهوامع في شرح جمع الجوامع للسيوطي، (ط1) 1327 هـ، منشورات مكتبة الكليات الازهرية، القاهرة – مصر.

الهوامش:

(1) ينظر: الأنساب 27:9.
(2) الأنساب 27:9 وما بعدها، الجامع المختصر في عنوان التواريخ: 393 وما بعدها.
(3) طبقات النحاة: 329، بغية الوعاة 39:2، روضات الجنان 123:5.
(4) ينظر: نكت البيان: 179، الوافي في الوفيات 14:17.
(5) ينظر، الذيل 137:1 وما بعدها، إنباه الرواة 180:3، بغية الوعاة 212:1 وما بعدها، تاريخ الإسلام : 158-163.
(6) ينظر، إنباه الرواة 616:2،والتكملة 461:2 ، بغية الوعاة 139:2.
(7) الكهف: 73.
(8) ينظر المخطط لوحة (ص6).
(9) لسان العرب (رَهَقَ)، يمظر: مقاييس اللغة (رَهَقَ) .
(10) الفجر: 20.
(11) لسان العرب (جَمَمَ)، ينظر: مقاييس اللغة (جَمَّ).
(12) الإسراء: 97.
(13) ينظر: لوحة 2 ظ من المخطوط.
(14) ينظر: لسان العرب (خَبَأَ).
(15) المائدة: 35.
(16) ينظر: لسان العرب (وَسَلَ) ومقاييس اللغة (وَسَلَ)
(17) التوبة: 79.
(18) المخطوط 3: ب
(19) لسان العرب (جَهَدَ)، وينظر: مقاييس اللغة (جَهَدَ).
(20) الدخان: 51.
(21) المخطوط لوحة 3 ظ

(22) لسان العرب
(23) ينظر: المبسوط في القراءات العشر: 402
(24) الإسراء: 64.
(25) المخطوط: لوحة 3ظ
(26) لسان العرب (رجل) ينظر: مقاييس اللغة (رجل) وتاج العروس (رَجَلَ)
(27) فاطر: 35.
(28) البيت في ديوان النابغة الذبياني: 40
(29) المخطوط: لوحة ب
(30) لسان العرب (نَصَبَ) ينظر: مقاييس اللغة (نصب)، وتاج العروس (نَصَبَ)
(31) التوبة: 57.
(32) المخطوط: لوحة 5 ظ
(33) لسان العرب (جَمَحَ) مقاييس اللغة (جمح) وتاج العروس (جَمَحَ)
(34) التوبة: 57.
(35) لسان العرب (عور)، ينظر: مقاييس اللغة (غَوَرَ) وتاج العروس (غَوَرَ)
(36) الغاشية: 22.
(37) المخطوط: لوحة 20 ظ.
(38) لسان العرب (سَطر) وينظر:سر صناعة الإعراب 2: 291، مقاييس اللغة (سطر) وتاج العروس (سطر)
(39) البقرة: 156.
(40) ينظر المخطوط: 21 ب
(41) يس: 55.
(42) المخطوط: لوحة 2 ظ

(43) ينظر: الحجة في القراءات السبع لابن خالوية: 338، المبسوط في القراءات العشر: 371، الكشف في وجوه القراءات السَّبع 2: 366، التيسير في القراءات السبع: 221، النشر في القراءات العشر 354:2، إتحاف فضلاء النشر في القراءات الأربع عشر: 366

(44) الدخان: 47.

(45) المخطوط: لوحة 21 ظ

(46) ينظر: الحجة في القراءات السبع: 267، التيسير في القراءات السبع: 198، المبسوط في القراءات العشر: 401، الكشف عن وجوه القراءات السبع 264:2

(47) الفجر: 19.

(48) ينظر: المخطوط لوحة 36 ظ

(49) ينظر: المبسوط في القراءات العشر: 470.

(50) الأنبياء: 104.

(51) ينظر: المخطوط لوحة 72 ظ

(52) ينظر: توجيه القراءات في: الحجة في القراءات السبع: 226، المبسوط في القراءات العشر: 303، الكشف عن وجوه القراءات السبع 114:2، التيسير في القراءات السبع: 155، إتحاف فضلاء البشر: 312.

(53) ورد الحديث في كشف الخفاء 464:1، إتحاف السادة المنقتين بشرح إحياء علوم الدين للزّبيدي 290:5 الجامع الصغير 555:1، فيض القدير 97:3، النهاية في غريب الحديث 457:1، لسان العرب (حَوَذَ)، تاج العروس (حَوَذَ).

(54) المخطوط: لوحة 17 ب

(55) الحديث في صحيح البخاري، باب ما يكره من النميمة، 2250:5، مسند الإمام أحمد 382:5، النهاية في غريب 11:4

(56) المخطوط لوحة 67 ظ.

(57) ود الحديث في: مسند الإمام أحمد 154:3، سنن النَّسائي 9212، سنن أبي داوود 179:1، جامع الأصول 606:5.

(58) المخطوط لوحة: 36 ب

(59) الحديث في صحيح مسلم، كتاب الحجج 111:7، سنن ابن ماجة 1276:2، النهاية في غريب الحديث 208:4

(60) المخطوط: لوحة 38 ب.

(61) الحديث ورد في: صحيح مسلم، كتاب الحجج، باب فضل المدينة، 153:9، موطأ مالك 640، النهاية في غريب الحديث 217:4

(62) المخطوط: لوحة 51 ظ

(63) المخطوط، لوحة: 29 ب

(64) الحديث في: مسند الإمام أحمد 27:1، الجامع الصغير 582:2، النهاية في غريب الحديث 71:5.

(65) لسان العرب (نضَر)، مقاييس اللغة وتاج العروس (نَضَرَ)

(66) المخطوط، لوحة: 29 ب.

(67) الحديث في، صحيح مسلم (شرح النووي) 116:12، جامع الأصول 383:8، النهاية في غريب الحديث 204:5.

(68) المخطوط لوح: 12 ب، وتخريج الحديث في: ثمار القلوب 302، كشف الخفاء 319:1، كنز العمال على حاشية سند الإمام أحمد 396:6، النهاية في غريب الحديث 134:2، سلسلة الأحاديث الضعيفة والموضوعة 69:1.

(69) هذا القول غير منسوب للرسول ﷺ في كتب الحديث، ووحدته منسوباً لأكثر، أحد خصماء العرب، في تاج العروس (رَقَأ)، ينظر لسان العرب (رقأ).

(70) المخطوط، لوحة: 22 ظ

(71) حياة الحيوان الكبرى 17:1

(72) ينظر القاموس والتاج (رقأ)

(73) أساس البلاغة (رقُأ)

(74) النهاية في غريب الحديث، الصحاح ولسان العرب وتاج العروس (رقأ).

(75) ينظر: تفسير الكشاف، 1:220، الاقتراح: 27، خزانة الأدب 1: 5-7.

(76) البيت في لسان العرب لعطية الدُّبيري (فَلَلَ- لَهَنَ) وكذلك تاج العروس

(77) المخطوط لوحة: 6 ب.

(78) لسان العرب، وينظر: مقاييس اللغة وتاج العروس.

(79) البيت بلا نسبة في: إصلاح المنطق: 28، شرح شواهد المغني 1: 352، جمع الجوامع 1: 232، شرح أبيات المعنى 3: 23، الدُّرر اللوامع 1: 196 ، لسان العرب (بيد) وتاج العروس (بيد) وقد ورد عجزه في شرح شواهد المغني واللسان (أخَافُ إنْ هلكت أنْ ترنىّ).

(80) المخطوط، لوحة: 13 ظ.

(81) لسان العرب (بَيدَ) وينظر: مقاييس اللغة (بَيَدَ) وتاج العروس (بَيَدَ)

(82) البيت لطرفة بن العبد: 57، وعجزه: كَرُضاب المسك بالماء الخضِرْ.

(83) المخطوط، لوحة: 8 ب

(84) اللسان (حَبَبَ) ومقاييس اللغة (حُبَبَ) وتاج العروس (حَبَبَ).

(85) ديوان ذي الرّمة 1: 334.

(86) لسان العرب (نَفَحَ)

(87) ديوان الفرزدق 1: 363.

(88) المخطوط، لوحة: 21 ظ

(89) البيت في ديوان تميم بن مقبل: 81

(90) المخطوط، لوحة: 80 ب.

(91) لسان العرب: (شقق – هَرَت) وينظر تاج العروس (شقق – هَرَتَ).

(92) ورد البيت منسوباً لمسيب بن علس في: ديوان الأعْشَيين: 352، وأدب الكاتب: 278، والاقتضاب 3: 220، وأمالي ابن الشجري 2: 190، وشرح المفصّل 2: 65.

(93) المخطوط، لوحة: 53 ظ

(94) شرح أبيات المغني، 7: 88

(95) البيت (فأمطرت لؤلؤاً مِنْ نرجسٍ وسقت، ورداً وعضَّفْ على العُذَّاب بالبَرد وهو لأبي الفرج الوأواء في ديوانه: 84.

(96) العمدة، 1: 292.

(97) البيت في ديوان امرئ القيس: 14

(98) المخطوط، لوحة: 3 ب.

(99) لسان العرب (غوَى) وكذلك تاج العروس.

(100) المخطوط، لوحة: 3 ب.

(101) ثمار القلوب: 639، شرح مقامات الحريري، 1: 26.

(102) المخطوط، لوحة 10 ظ

(103) المخطوط لوحة 20 ب، وينظر المثل في: أمثال ابن سلام: 49، وجمهرة الأمثال 1: 575، مجمع الأمثال 1: 39، المستقصي 2: 140، فصل المقال: 40، زهر الأكم 3: 250.

(104) ينظر مجمع الأمثال 1: 392.

(105) المخطوط، لوحة: 23 ب

(106) المخطوط، لوحة: 23 ب، ينظر المثل كاملاً في مجمع الأمثال 1: 98، زهر الأكم 2: 193، لسان العرب (قَوَب).

(107) ينظر المثل في المصادر نفسها.

(108) المخطوط، لوحة: 12 ط.

(109) المخطوط، لوحة: 31 ظ، المثل في: أمثال ابن سلام 201، جمهرة الأمثال، 2: 44، المستقصي، 2: 169، فصل المقال: 295.

(110) المخطوط، لوحة: 49 ب

(111) أمثال ابن سلاَّم: 321، جمهرة الأمثال 1: 154، مجمع الأمثال 1: 160، لسان العرب (جعجع- طَحَنَ).

(112) المخطوط، لوحة: 46 ب، المثل في، أمثال العرب: 166، أمثال ابن سلاَّم: 98، جمهرة الأمثال 2: 312، ثمار القلوب: 136.

(113) ديوان النابغة الذبياني: 232 .

(114) ينظر: ثمار القلوب: 136، اللباب في تهذيب الأنساب 1: 528.

(115) تاج العروس (لَغَوَ).

(116) النهاية في غريب الحديث 5: 204.

(117) لسان العرب (شقق) وتاج العروس.

(118) ينظر: أبيات المغني 7: 88.

د. البشير عبدالحميد مفتاح أحمد
كلية الآداب – جامعة الزاوية

ملخَّص الدراسة:

كان الدافع وراء هذه الورقة البحثية ما تم ملاحظته من استخدام للامتحانات كوسيلة رئيسية، إنْ لم تكن الوسيلة الوحيدة للتقييم في برامج الدراسات العليا في قسمي اللغة الإنجليزية بجامعة الزاوية والأكاديمية الليبية. كان الهدف من الدراسة هو البحث في استخدام الواجبات كطريقة أخرى لتقييم تحصيل الطلاب وتجربة هذه الطريقة.

لتحقيق هذا الهدف قام الباحث بتدريس الطلاب في القسمين بشكل منفصل ومتوافق إحدى المواد، وهي مادة طرق تدريس اللغة الإنجليزية وبدلاً من إعطائهم امتحاناً نصفياً تقليدياً، تم إعطاؤهم واجباً يقومون من خلاله بتقييم مدى ملائمة كتاب في تدريس وتعلم اللغة الإنجليزية، وتحويره وتعديله ليكون ملائماً للبيئة الليبية. كما تم إعطاء نفس الطلاب امتحاناً نهائياً تقليدياً في نهاية الفصل الدراسي.

ومن خلال مقارنة درجات الطلاب في كلتا الطريقتين تبين أنَّ نتائج الطلاب في واجب النصفي كانت أفظل من نتائجهم في الامتحان النهائي. وهذا عزَّز من النتائج المتحصل عليها من الاستبيان الذي تم إعطاؤه للطلاب بنفس السياق، كما تبين أنَّ نصف الطلاب فضلوا استخدام الواجبات على استخدام الامتحانات كما بينت أنَّ عدداً لا بأس به قد فضَّل استخدام الطريقتين معا، وأنَّ عدداً قليلاً فقط اختاروا الامتحانات كطريقة أفضل في التقييم.

لذا توصي الدراسة بضرورة استخدام الواجبات كطريقة لتقييم تحصيل الطلاب في برامج الدراسات العليا في الجامعات والأكاديمية الليبية نظراً لأهمية دورها في تطوير مهارات وقدرات الطلاب العملية وفي تعزيز فهم وإستيعاب المواد المدروسة.

Using Assignments as a Method of Assessment of postgraduate students' achievement

Dr. Albashir Ahmed

English Department, Faculty of Arts, University of Z awia

Abstract

This research paper was motivated by the observation that exams are the main (if not the sole) method of assessment in the postgraduate programs in the English departments in the University of Zawia and the Libyan Academy. The aim was investigating and experimenting the use of assignment as another method of assessing students' achievement.

To fulfill this aim, the researcher taught the students in the two English departments separately and simultaneously one of the subjects, namely ELT Methodology. Instead of giving them a typical midterm exam, students were asked to do an assignment in which they evaluate the suitability of some textbooks in teaching and learning English as a foreign language and adapt these books to be suitable for the Libyan context. The same students were given a formal and final exam at the end of the course. The comparison of the scores of the two assessment methods has shown that students did better in the assignment than in the exam. This has supported the results of the questionnaire which was given to the same students. These results indicated that half of the students preferred using assignments to using exams while another considerable number preferred the use of a mixture of assignments and exams. Only a few students selected exams as their preferred method of assessment.

Therefore, it is recommended that assignment as a method of assessing students achievement should be integrated into MA programs in Libyan universities and academies due to its role in improving the students' practical skills and abilities and enhancing their understanding of the learned subjects.

Introduction

Assessment as defined by Maki (2002) is "a means of discovering- both inside and outside of the classroom- what, how, when, and which students learn and develop an institution's expected learning outcomes". An assessment method, therefore, is a procedure used to gather information that can be used to determine the level of achievement of key learning objectives students have reached. Theoretically, a variety of assessment methods can be used. In the postgraduate level, for example, assessment methods may include examinations, assignments, research papers, projects, portfolios, etc. However, in practice, the most common method of assessment in Libyan postgraduate programs is formal examinations. Relying on only one method of assessment may not be sufficient to gage and reflect all achievement aspects of students. Also, it may be difficult to assess these achievement aspects using a single assessment method. For example, using written examinations will show little about the students' oral skills if they are not accompanied by another method that gages the students' oral abilities such as presentations, interviews and group discussions.

However, using any method of assessment will depend on some factors including goals of the program, the nature of the subject or module and the content assessed, the available resources and the usefulness of the outcomes obtained from using a particular method of

assessment. Another important factor is the students' preferred approach of studying (Scouller, 1998: 453). While some students prefer a deep approach, others prefer a surface one. In the deep approach the emphasis is on meaning and understanding whereas in the surface approach the focus is on recall and reproduction (Marton and Saljo 1976; Biggs 1979). However, students do not always have the choice. In fact, it is the method of assessment which may determine the choice of one approach rather than the other. It is obvious as some research suggests that a surface approach is more applicable in examinations in which students prefer rote-learning to recall what they have studied before they sit their exams ((Ramsden 1992; Entwistle and Entwistle 1992; Beard and Senior 1980). On the other hand, research suggests a tendency among students to use a deep approach when doing written assignments (Thomas and Bain 1984). This is due to the nature of assignments in terms of the degree of control over the task and the time available to students to complete the assignment. In other words, students have more time and freedom to use analytical and critical thinking and to understand when doing assignments than when doing examinations.

Still, the connection between the surface approach and examinations from one hand and the deep approach and assignments from the other is not always straightforward. Some studies (Prosser and Webb 1994; Biggs 1987c, 1988) have shown that a surface approach may be used by some students when writing their assignments which results in poor work reflected in a form of telling knowledge and listing unrelated facts. By contrast, an examination paper may show a deep understanding and reflect ability to criticise, analyse, synthesise and evaluate material.

Both exams and assignments as methods of assessment have advantages and disadvantages. The following is a brief account of these advantages and disadvantages adapted from Race (1998):

Examinations

Examinations are advantageous due to being time efficient and cost-effective. They provide equal opportunity to the examinees and there is less chance for plagiarism if they are carefully controlled. Another advantage of exams is that they are more familiar to teachers, which makes them easy to conduct. Finally, they encourage learners to concentrate on and learn certain material.

However, examinations can be problematic for several reasons. Firstly, they do not measure group work, leadership and creativity. Secondly, they motivate surface learning especially when exam questions are not carefully written. Thirdly, marking exams is sometimes boring and, thus, it is done quickly. Fourthly, they rely more on memorization and do not provide opportunity for practice and learning in situations. Fifthly, little feedback is given to learners, and, finally, handwriting, neatness and presentation are also assessed at the expense of content. (Race 1998)

Assignments

Assignments, like examinations, have benefits and drawback. One of the benefits of assignments is that they allow for individuality. They also give opportunity for demonstrating understanding and awareness of the relevant topics and materials. Another advantage is that they also involve assessing writing style as a skill. Moreover, assignments can show students improvement and progress in the

subject being assessed and allow them to develop their practical skills and abilities by linking theory to practice. They reflect students attitudes and values. Finally, they help students to learn how to manage their time.

As for the drawbacks, assignments may not provide equality if some students have not gone through the experience of doing an assignment before. Another disadvantage of assignments is that they are time consuming for students and for teachers to correct and mark. Also, the possibility of subjectivity in marking is high. Finally, cheating is also possible. (Race 1998)

From my experience as a teacher in postgraduate programs in the Libyan Academy and in The University of Zawia, I have noticed that the most common method of assessment in these programs is formal examinations. The dominance of this method is attributed to several factors including the large number of students, lack of resources, and the nature of the subjects assessed. However, the most important factor is the conventions of assessment in these institutions which demand the use of both midterm and final exams leaving not much freedom for the teacher to use other assessment methods.

This paper aims to encourage teachers and administrations to reconsider these conventions to include more methods in the assessment system. It is possible to minimize the negative effects of the disadvantages of both examinations and assignments by including them both in our assessment system. Using multiple methods is beneficial both for students' achievement and for improving and updating the assessment process in educational institutions and particularly in the postgraduate level.

Methods

A research study can be classified as descriptive, correlational and explanatory or a combination of these three types (Kumar, 2011). This study is descriptive since it describes attitudes and views of students towards the methods of assessment used in MA programs. It is also correlational because it seeks to establish the existence of a relationship between using assignment as a method of assessment and the student's achievement level. Finally, this study attempts to explain how and why using different methods of assessment has an effect on the students' achievement and this makes it an explanatory study as well.

To fulfill the aim of the study the following procedure has been followed:

1. One of the postgraduate program subjects, English Language Teaching Methodology (ELTM), was taught in the autumn semester 2017/2018 to students in the Libyan Academy and in The University of Zawia.
2. Instead of giving them a traditional midterm exam, students were instructed to individually do an assignment in which they were asked to put into practice the theories, principles and concepts they have studied through lectures during the first part of the semester by conducting textbook evaluation to assess its suitability for use in a teaching program.
3. Because this was the first experience of most of the students with assignments of this kind and to ensure that a clear task is set (UTDC, 2004), they were guided through the task by clarifying what to do and how to do it, and by giving them the opportunity to

ask for clarifications at any time through different methods of communication including personal contact, email, and the Facebook group that was specifically created for the students of the subject to facilitate communication among students and between students and the tutor. Students were also informed in advance of the weight that the assignment carries towards the student's final grade.

4. Unlike formal examinations, assignments are done out of class and not under direct inspection of the teacher. Thus, to eliminate or at least minimize the possibility of cheating, students were assigned different textbooks for external evaluation and different units for internal evaluation. Also, they were informed that assignments will be discussed orally with students individually to ensure that the student has done the assignment by himself/herself.
5. After submission of the assignment, a questionnaire was distributed to the students in which they were asked to state the method of assessment they prefer and to justify their selection of the preferred method. They were also asked to reflect on their experience of doing the assignment and whether they benefitted from it and in what way.
6. A traditional final exam which was given and which only covered the second part of the syllabus. This is so to ensure equality between the exam and the assignment in the amount of material assigned. Then, the results of the exam were compared with the results of the assignment in general and for each student to find if there is any difference between the two and what the implications for such difference are.

Results

In the social sciences there are two broad approaches to enquiry: qualitative and quantitative (Kumar, 2011). This study combines these two approaches due to the variety of source of the data collected. Data were obtained from three different sources: students' questionnaire, assignment scores and final exam results. The data obtained from these sources are both qualitative and quantitative. In the questionnaire, questions that require selection of the suitable option were analyzed quantitatively whereas open ended questions were dealt with qualitatively. Analysis of the results of the midterm assignment and the final exam was conducted quantitatively.

1. Students' Questionnaire Results

The target number of students was 49 students. However, only 34 copies were returned.

Q1. Which method of assessment do you prefer to be used to assess your achievement in your MA study subjects?

In responding to this question, 17 students representing half of the participants (50%) chose 'assignments' as their preferred method of assessment. On the other hand, 15 students representing 44% of the participants preferred simultaneous use of both assignments and examinations to assess their achievement in their MA study subjects. However, only 2 students representing 6% of the participants see examinations as their preferred method of assessment in MA programs. The following table shows these results.

Options	Number of students	Percentage
Assignments	17	50%
A mixture of assignments and examinations	15	44%
Examinations	2	6%
Others	-	-

Table 1: Preferred method of assessment

Q2. Why do you prefer your selected method?

When answered this question, the 17 students who selected assignment as their preferred method of assessment gave several reasons which can be classified into the following themes ordered according to the number of students who selected them:

- Assignments give the chance to put theoretical knowledge into practice which broadens their understanding, awareness and knowledge of the topic. (10 students)
- In assignments, unlike traditional exams, assessment is not based on memorization which limits the amount of material students can study. (7 students)
- Assignments can improve and enhance learning skills such as writing and research skills and show students' real abilities and traits including their ability to analyze and criticize. (5 students)
- When doing assignments, students feel less stressed and they are under less pressure and this will allow them show their real abilities (3 students)

- Assignments give students longer time which is sufficient to manage and complete the task, to perform well and to be more aware of the specified subject.(2 students)
- Assignment is a modern way of assessment and universally practiced in international universities. (2 students)

The following statements are quoted from some of the students:

- "*Because assignments enhance learning skills such as writing, analytical abilities, research traits and the most important thing that it provides better understanding, awareness and knowledge of the topic*.**"**
- *"Assignment gives a chance to apply and practice what I have learnt rather than traditional exams which depend largely on memorization."*
- *"I think the assignment method is helpful and interesting because it can show breadth of student knowledge and understanding and it allows for individual expression."*
- *"I prefer assignments because they deal with the practical side of the teaching process, they are also less stressful than typical exams and also most students including myself forget a few things while answering questions in an exam due to stress, and this doesn't happen with assignments."*

In responding to the same question, 15 students selected a mixture of both assignments and exams as their preferred method of assessment. Their reasons are analyzed and classified as follows:

- There are two chances to offset and get better marks. (6 students)

- This method allows students to go more in depth with the subject by dealing with both its theoretical and practical aspects. (2 students)
- Having only tests and memorizing materials is not enough. Assignments can show the real level of students and help them learn strategies and techniques they can use in their career as English language teachers. (2 students)
- Students' knowledge needs to be assessed; yet, the real representation of the knowledge which the students can use correctly can be seen through performance. (2 students)
- A mixture of both exams and assignments will satisfy the different learning styles: theoretical, practical, memorization, understanding, etc. (1 student)
- Using both exams and assignments, rather than only one of them, is a fair method of assessment (1 students)

The following statements are quoted from some of the students:

- *"I prefer this method because the student will have two chances to offset. That means in case a student got few marks in one of the methods, he/she will make it up in the other method."*
- *"Having only traditional tests and memorizing materials will get me to nowhere. So, for the current moment I would prefer having them both."*
- *"Teaching is an interactive career, where knowledge is valuable but performance is integral."*
- *"The assignment reflects the actual ability of learners to perform the knowledge gained in the course. Using exams for assessment is also helpful for assessing the knowledge concerned with the theoretical part of the course.*

Another option which is 'exams' was selected by only 2 students as their preferred method of assessment for the following reasons:

- Exams push students to study the assigned material and accomplish the requirements of the course. (1 student)
- Exams are a familiar method of assessment to students in the Libyan teaching programs. (1 student)
- Exams help students to learn efficiently and seriously. (1 student)

The following statements are quoted from the two students:

- *"I prefer exams as a method of assessment, because exams push me as a student to study the topics chosen or have been studied and accomplish the requirements for the course."*
- *"Some students do not pay attention to study without focus, and the learner often neglects though some students are more serious in their study. "*

Some of the students participating in the questionnaire also suggested adding some other methods to assignments and examinations to assess students' achievement. These additional methods include oral presentations and group discussions as these, as one of the students said "*can reveal a lot to the professor about each individual's thinking".*

Q3. **How do you assess your experience in doing ELT methodology midterm assignment? Have you benefited from it and in what way?**

The responses to 'how do you assess your experience in doing ELT Methodology midterm assignment?' were all positive. They

asserted that it was a useful and beneficial experience. Here are some extracts of what they said:

- *"I have truly done my best. I read many books and viewed other scholars' work. Also my classmates and I have peer-edited and asked for advice from one another… I think it was really beneficial. I hope all the teachers adopt the assignment methods on midterm and final exams, because what we memorize we forget after the exam but what we practice stays in our memory always".*
- *"ELT Methodology assignment was unique. I enjoyed working on both technology lesson and material evaluation and adaptation. It was new and useful experience for me, I learned new thing that will certainly enhance my teaching in the future".*
- *"I really enjoyed doing the assignment and it made me study more and look for more information that we have in the book, I survey in internet to look for more information and for more related materials".*
- *"The experience I gained in doing ELT Methodology midterm was very challenging, useful and beneficial in that I have been in a situation where I had to make great realistic decisions regarding adapting and evaluating some materials".*
- *"It was a little bit tough, but challenging at the same time. I as Libyan student have not been exposed to such assignments which require understanding the material and actually applying what I have learned. I am planning to do such assignments when teaching because it is useful and time saver very much more than the tradition pen and paper exams".*
- *"The midterm assignment was a challenging and worthwhile task. It helped to measure what I can do with resources not just what I can remember".*

- *"A great and exciting experience, I have gained many experiences during conducting this assignment … Now I have an idea about evaluation and adaptation of materials and how to integrate language skills. This experiment was very beneficial for me".*
- *"The assignment was somewhat challenging but very useful. I learned how to evaluate and adapt course materials which will be very helpful for me when I start teaching. It will save me a lot of time and allow me to choose materials which best fit my student's needs. I believe that having done assignments in ELT rather than a typical exam has had a great impact on me and will help me to become a better teacher in the future".*
- "*It was a very interesting and educative experience by which I have applied all knowledge I have learnt from the course. During the midterm assignment I felt that I am a real MA student. Thanks to you doctor".*
- *"It was really good and encouraging experience. It was somehow difficult because it was the first time to do so."*

2. Midterm assignment scores and final exam results

This section presents the midterm assignment scores and final exam results. The purpose is to find out whether there is any difference between the results of the two methods of assessment: assignment and exam, and whether this difference is significant.

Tables 2 and 3 show these results. As can be seen from table 3, a considerable majority of students (38 students) have obtained higher marks in the midterm assignment than in the final exam (darkly shaded cells in the column of midterm assignment results. On the other hand, only 7 students scored higher in the final exam

than in the midterm assignments (darkly shaded cells in the column of final exam results. However, the results of only 3 students were the same in both assessment methods (lightly shaded cells in both columns.

Assessment method	*Midterm assignment*	*Final exam*	*The same score*
Number of students	*38*	*7*	*3*
Percentage	*79%*	*15%*	*6%*

Table 2: The number of students who obtained higher scores in one of the assessment methods

Students	Midterm assignment scores 50%	Final exam results 50%
1	**44**	31
2	46	**47**
3	**35**	25
4	**40**	28
5	**41**	23
6	38	**41**
7	**31**	24
8	**38**	21
9	**36**	32
10	42	**46**
11	**37**	32
12	**42**	39
13	**48**	34

14	35	**46**
15	**27**	18
16	**38**	27
17	**46**	42
18	**43**	**43**
19	**35**	17
20	**43**	36
21	**44**	33
22	**44**	42
23	**43**	40
24	43	**44**
25	**46**	33
26	**46**	22
27	**42**	37
28	**41**	37
29	**42**	22
30	**42**	27
31	**46**	25
32	41	**46**
33	**45**	41
34	**37**	27
35	**39**	26
36	**40**	21
37	**37**	33
38	32	**35**
39	**39**	**39**
40	**47**	20

41	**47**	28
42	**45**	40
43	45	45
44	**43**	32
45	**43**	32
46	**39**	30
47	**39**	27
48	**39**	36

Table 3: Scores of the students in the Midterm assignment and the final exam

Conducting a Descriptive Statistics analysis in SPSS (version 20) of these results has shown that the minimum score in midterm assignment results is 27 while the maximum score is 48 with a mean of 40.85 and a standard deviation of about 4.5. On the other hand, the Minimum score in final exam results is 17 while the maximum score is 47 with a mean of 32.75 and a standard deviation of 8.4 which is an indication that the variation in final exam results is higher than that of midterm assignment results.

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Assignment Results	48	27	48	40.85	4.510
Exam Results	48	17	47	32.75	8.416

Table 4: Descriptive Statistics of the assessment methods results

Discussion

The results of the students' questionnaire have shown that 50% of the participants prefer using assignments as a method of assessment in their MA program. These results are legitimately consistent with the results of the students in the midterm assignments and the final exam since 79% of the students have scored higher marks in the midterm assignments than in the final exam. It would be logical to assume that students would do better if their preferred method of assessment is used. However, 44% of them believed that both methods should be used simultaneously in their assessment. On the other hand, a minority of participants representing 2% stated their preference of using exams as a method of assessment of their achievement in the MA program. This is also reflected in the students' scores; only 15% of the students obtained higher scores in their final examinations than in their midterm assignments. These results indicate that using the students preferred method of assessment would motivate them to do better than if the method used was not preferred.

According to Scouller (1998:453), one of the important factors in preferring a certain method of assessment is the students preferred approach of studying. This was expressed by a considerable number of students who preferred using assignment which favors a deep approach to examination which mainly relies on rote-learning and memorization. Students who selected assignments as their preferred method also believe that assignments allow them to translate their theoretical knowledge into practice which enhances their understanding and awareness of what is being learned. In addition, their research and writing skills such as the ability to analyze and criticize information will be improved. This is also in harmony with

Thomas and Brain's (1984) findings which suggest a tendency among students to use a deep approach when doing written assignments and in which students tend to analyze and criticize rather than memorize material.

Other advantages of assignments, according to the students, are that they are not dependent on memorization and that they give sufficient time to them to manage and complete their tasks. This also puts them under less pressure which would help in showing their real abilities and skills. These opinions are supported by the students' answers to the third question of the questionnaire. (See the analysis of the student's questionnaire in the Results section). In these answers, all students, irrespective of their preferred method of assessment, expressed their benefit from the experience of writing the midterm assignment in many positive ways. This is consistent with Race's (1998) view that assignments are advantageous in several ways including giving opportunity to the students for demonstrating understanding and awareness of the relevant topics and materials and allowing them to develop their practical skills and abilities by linking theory to practice.

Conclusion

This research paper has investigated the students' attitudes and views towards methods of assessment used in MA programs in the Libyan academy and in the University of Zawia. The results have indicated that 50% of the participant students show interest in using assignment in assessing their achievement in MA program subjects. A considerable number of the students (44%) expressed their preference of using a mixture of both assignments and exams while using exams was only selected by 6% of the participant students. The results of the

experiment conducted and in which students were given the chance to be assessed through both methods indicated that the majority of students obtained higher scores in the assignment than in the exam. Based on these results, therefore, we recommend the use of multiple assessment methods including assignments and exams which will provide evidence of how well students achieved the desired outcomes. We believe that limiting these methods to traditional and formal exams will limit the students' creativity and deprive them from practicing their knowledge and translating it into practical activities to enhance their experience and improve their awareness and understanding. Also, it is rational to assume that using a multiple method of assessment will enable us to eliminate or, at least, minimize the negative effects and drawbacks of using a single method.

References

Beard, R.M. and Senior, I.J. (1980). *Motivating Students*. London: Routledge & Kegan Paul.

Biggs, J.B. (1988). 'Approaches to learning and essay writing', in Schmeck, R.R. (ed.),
Learning Strategies and Learning Styles. New York: Plenum Press, pp. 185–228.

Biggs J.B. (1987). 'Process and outcome in essay writing', *Research and Development in*
Higher Education 9, 114–125.

Biggs, J.B. (1979). 'Individual differences in study processes and the quality of learning
outcomes', *Higher Education* 8, 381–394.

Entwistle, A. and Entwistle, N. (1992). 'Experiences of understanding in revising for degree examinations', *Learning and Instruction* 2, 1–22.

Kumar, R. (2011) *Research Methodology: A step by Step Guide for Bigenners*. 3rd ed. London: SAGE Publications Ltd.

Maki, P. (2004) *Using Multiple Assessment Methods to Explore Students Learning and Development Inside and Outside of the Classroom*. National Association of Student Personnel Administrators

Marton, F. and Saljo, R. (1976). 'On qualitative differences in learning. II – outcome as a function of the learner's conception of the task', *British Journal of Educational Psychology* 46, 115–127.

Prosser, M. and Webb, C. (1994). 'Relating the process of undergraduate essay writing to the finished product', *Studies in Higher Education* 19, 125–138.

Race, P. (2007) *The lecturer's toolkit: a practical guide to assessment, learning and teaching.* (3ed). Routledge: London and New York.

Ramsden, P. (1992). *Learning to Teach in Higher Education*. London: Routledge.

Scouller, K. (1998) 'The influence of assessment method on students' learning approaches: Multiple choice question examination versus assignment essay'. *Higher Education* 35: 453-472. Kluwer Academic Publishers.

Thomas, P.R. and Bain, J.D. (1984). 'Contextual dependence of learning approaches: the effects of assessments', *Human Learning* 3, 227–240.

UTDC Victoria University of Wellington (2004) *Improving Teaching and Learning of The Mechanics of Assessment.* Victoria University of Wellington